



Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā

struktūras, politika un skolēnu sniegums

Eurydice ziņojums



Izglītības,
audiovizuālās
jomas un kultūras
izpildaģentūra



Vienlīdzība skolu izglītībā

Eiropā:

struktūras, politika un

skolēnu sniegums

Eurydice ziņojums

Šo dokumentu ir publicējusi Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra (EACEA Izglītības un jaunatnes politikas analīzes nodaļa).

Lūdzam atsaukties uz šo publikāciju šādi:

Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020. *Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sniegums*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs

PDF

EC-02-20-771-LV-N

ISBN 978-92-9484-384-5

doi:10.2797/39398

Teksts pabeigts 2020. gada oktobrī.

Pārpublicēšana ir atļauta, ja tiek sniegta atsauce uz avotu.

*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels
E-pasts: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Tīmekļa vietne: <http://ec.europa.eu/eurydice>*

PRIEKŠVārds



Vienlīdzīgām izglītības sistēmām ir būtiska nozīme, lai padarītu Eiropas sabiedrību taisnīgāku un iekļaujošāku. Izglītības iestādes ES dalībvalstīs uzņemas galveno atbildību par vienlīdzības nodrošināšanu izglītībā, lai katrs skolēns varētu īstenot savu potenciālu un Eiropa nezaudētu savas jaunākās paaudzes lieliskos talantus. Tomēr skolēnu sociālekonomiskie apstākļi joprojām ietekmē sekmes. Skolēniem nelabvēlīgā situācijā var pastāvēt liels nepietiekamu mācību un priekšlaicīgas izglītības pārtraukšanas risks. COVID-19 krīze rada arvien vairāk izaicinājumu, kas, iespējams, pastiprinās esošo nevienlīdzību. Mums ir jāstrādā kopā, lai risinātu šo situāciju un atbalstītu skolēnus, kuri saskaras ar grūtībām.

Šajā jaunajā ziņojumā ir pētītas izglītības struktūras un politikas dokumenti, kas ietekmē vienlīdzību skolā, sasaistot tos ar skolēnu sniegumu starptautiskajos novērtēšanas apsekojumos un identificējot galvenās politikas tendences un struktūras, kas ved uz augstāku vienlīdzības līmeni.

Galvenie secinājumi ir šādi: ir vairāki veidi, kā izglītības iestādes var rīkoties, lai uzlabotu vienlīdzību skolā. Šie politikas pasākumi ietver valsts izdevumu palielināšanu, jo īpaši pamatizglītības pirmajā posmā, nelabvēlīgā situācijā esošu bērnu iespēju palielināšanu iegūt augstas kvalitātes pirmskolas izglītību un saņemt aprūpi; skolēnu sadalīšanu dažādās izglītības programmās vai studijuursos vēlākā posmā, novēršot diferenciaciju skolas izvēles un uzņemšanas politikā, kā arī samazinot gadījumus, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē. Ziņojums arī parāda lielas atšķirības starp valstīm attiecībā uz to, kā šie politikas pasākumi tiek īstenoti un cik efektīvi tie ir cīņā pret nevienlīdzību izglītības jomā.

Esmu pārliecināta, ka šis salīdzinošais ziņojums būs liels palīgs izglītības politikas veidotājiem un citām ieinteresētajām personām valsts līmenī. Es ceru, ka tas mudinās valstis iepazīstināt ar paraugpraksi un mācīties vienai no otras. Ir svarīgi dziļi un atklāti diskutēt par to, kā padarīt mūsu izglītības sistēmas iekļaujošākas un taisnīgākas.

Mariya Gabriel

Inovācijas, pētniecības, kultūras,
izglītības un jaunatnes lietu komisāre

SATURS

Priekšvārds	3
Attēlu saraksts	7
Kodi un saīsinājumi	11
Kopsavilkums	13
Ievads	21

I DAĻA. JĒDZIENI UN RĀDĪTĀJI VIENLĪDZĪBAS IZGLĪTĪBĀ **25**

Saturs	
I.1. Konceptuālais satvars	27
I.2. Vienlīdzības līmeņi izglītībā	33
I.3. Valstīs izmantotās definīcijas un stratēģijas	49

II DAĻA. IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS IEZĪMES **57**

Saturs	
II.1. Agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe (APIA)	59
II.2. Skolu izglītības finansēšana	69
II.3. Diferenciācija un skolu veidi	75
II.4. Skolas izvēlēšanās politika	85
II.5. Skolēnu uzņemšanas politika	99
II.6. Ievirze	125
II.7. Nepārcelšana nākamajā klasē	141
II.8. Skolu autonomija	153
II.9. Skolas pārskatbaidība	161
II.10. Atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām	175
II.11. Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm	189
II.12. Iespēja mācīties	201

III DAĻA. IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS IEZĪMES UN VIENLĪDZĪBA **213**

Saturs	
III.1. Rezultātu mainīgie rādītāji: vienlīdzības un akadēmiskās segregācijas rādītājs	215
III.2. Divfaktoru attiecības	223
III.3. Daudzfaktoru modelēšana	249

Atsauces	259
Terminu vārdnīca	275
Pielikumi	285
Pateicības	329

ATTĒLU SARAKSTS

I.1. Konceptuālais satvars	27
I.1.1. attēls Sistēmiskie faktori, kas var ietekmēt vienlīdzību skolu izglītībā	31
I.2. Vienlīdzības līmeņi izglītībā	33
I.2.1. attēls Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm (P10), (augošā secībā) un 4. klases skolēnu ar vājām sekmēm lasītprasme īpatsvars, 2016. gads	36
I.2.2. attēls Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm (P10), (augošā secībā) un 4. klases skolēnu ar vājām sekmēm matemātikā īpatsvars, 2015. gads	37
I.2.3. attēls Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar sliktām sekmēm (P10), un skolēnu ar vājām sekmēm lasītprasme īpatsvars, 2018. gads	39
I.2.4. attēls Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar sliktām sekmēm (P10), un skolēnu ar vājām sekmēm matemātikā īpatsvars, 2018. gads	41
I.2.5. attēls Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar vājām sekmēm (P10), un skolēnu ar vājām sekmēm lasītprasme un matemātikā īpatsvars, 2018. gads	42
I.2.6. attēls Korelācija starp grāmatu skaitu mājās un 4. klases skolēnu sekmēm lasītprasme (2016. gads) un matemātikā (2015. gads)	44
I.2.7. attēls Korelācija starp grāmatu skaitu mājās un 15 gadus veca skolēna sekmēm lasītprasme un matemātikā 2018. gads	45
I.2.8. attēls Iekļautība un taisnīgums attiecībā uz 4. klases skolēnu lasītprasmi un matemātikas zināšanām	46
I.2.9. attēls Iekļautība un taisnīgums attiecībā uz 15 gadus vecu skolēnu lasītprasmi un matemātikas zināšanām, 2018. gads	47
I.3. Valstu sniegtās definīcijas un stratēģijas	49
I.3.1. attēls Izglītības sistēmas, kas definē vienlīdzības vai nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu jēdzienu vai citus līdzīgus jēdzienus izglītībā vai atsaucas uz šādiem jēdzieniem, 2018./2019. mācību gads	51
I.3.2. attēls Augstākā līmeņa politikas stratēģijas un iniciatīvas, kas vērstas uz vienlīdzību izglītībā, 2018./2019. mācību gads	53
II.1. Agrīnā pirmskolas izglītība un aprūpe (APIA)	59
II.1.1. attēls Vecums, no kura tiek garantēta vieta APIA iestādē, 2018./2019. mācību gads	61
II.1.2. attēls Prasība nodrošināt, ka APIA iestādēs vismaz vienam darbiniekam ir bakalaura līmeņa (ISCED 6. līmenis) vai augstāka kvalifikācija, 2019./2020. mācību gads	64
II.1.3. attēls To 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri ir saņēmuši APIA vairāk nekā vienu gadu, 2018. gads	65
II.1.4. attēls Atšķirības starp 15 gadus veciem APIA saņēmušiem skolēniem, procentpunktos, dalījums pēc sociālekonomiskā statusa, 2018. gads	66
II.2. Skolu izglītības finansēšana	69
II.2.1. attēls Publiskie izdevumi izglītībai vienam skolēnam, kas saņem pilna laika izglītību, PPS (ISCED 1.–2. līmenis), 2016. gads	72
II.2.2. attēls Privātie (mājsaimniecības) izdevumi kā procentuālā daļa no kopējiem publiskajiem izdevumiem izglītību (ISCED 1.–3. līmenis), 2016. gads (%)	74
II.3. Diferenciācija un skolu veidi	75
II.3.1. attēls Skolēnu īpatsvars privātajās izglītības iestādēs (ISCED 1.–3. līmenis), 2017. gads	78
II.3.2. attēls Mācību programmu diferenciācija vispārējā izglītībā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	80
II.3.3. attēls Parālās izglītības struktūras vispārējā izglītībā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	83
II.4. Skolas izvēlēšanās politika	85
II.4.1. attēls Skolēnu sadale pa publiskajām skolām, balstoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	88
II.4.2. attēls Iespēja izvēlēties citu publisko skolu, kas nav sākotnēji piešķirtā skola (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	90
II.4.3. attēls Starp dažādiem skolu veidiem pastāvošas atšķirības skolu izvēlēšanās politikā (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	92
II.4.4. attēls Informācijas sniegšana ģimenēm par iespējām izvēlēties skolu (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	94
II.4.5. attēls Pārskats par skolas izvēlēšanās politikas principiem (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	96
II.5. Skolēnu uzņemšanas politika	99
II.5.1. attēls Augstākā līmeņa pieeja skolēnu uzņemšanas politikai (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	102
II.5.2. attēls Līmenis, kādā tiek pieņemti lēmumi par skolēnu uzņemšanas kritērijiem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	106
II.5.3. attēls To izglītības sistēmu skaits, kas piemēro augstākā līmeņa iestāžu noteiktos akadēmiskos un neakadēmiskos uzņemšanas kritērijus (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	107

II.5.4. attēls	Augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji (ISCED 1. līmenis), 2018./2019. mācību gads	109
II.5.5. attēls	Augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	111
II.5.6. attēls	Augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji (ISCED 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	114
II.5.7. attēls	15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās, kur saskaņā ar skolu direktoru sniegtajām ziņām <i>vienmēr</i> tiek piemēroti konkrēti uzņemšanas kritēriji, sadalījums pēc ISCED līmeņiem, 2018. gads	118
II.5.8. attēls	15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās, kur saskaņā ar skolu direktoru sniegtajām ziņām, uzņemot skolēnus, <i>vienmēr</i> tiek ņemta vērā dzīvesvieta, sadalījums pēc ISCED līmeņiem, 2018. gads	120
II.5.9. attēls	15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās, kur saskaņā ar skolu direktoru sniegtajām ziņām, uzņemot skolēnus, <i>vienmēr</i> tiek ņemts vērā akadēmiskais sniegums, sadalījums pēc ISCED līmeņiem, 2018. gads	122
II.6. Ievirze		125
II.6.1. attēls	Pirmās ievirzes <i>de facto</i> vecums un skološanās gadu kopējais skaits diferenciētas izglītības iestādēs, 2018./2019. mācību gads	127
II.6.2. attēls	Dažādo ieviržu skaits (ISCED 2. un 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	128
II.6.3. attēls	17 gadus vecu skolēnu īpatsvars profesionālās ievirzes programmās (ISCED 3. līmenis), 2017. gads	130
II.6.4. attēls	Akadēmisko sasniegumu izvērtēšana, nosūtot izglītojamus uz augstāka līmeņa ievirzes programmām, 2018./2019. mācību gads	132
II.6.5. attēls	Ievirzes ietvaros veikta pāreja no profesionālās izglītības uz vispārējo izglītību (ISCED 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	134
II.6.6. attēls	Ceturtais klases skolēnu īpatsvars skolās, kurās skolēnu sekmes izmanto skolēnu sadalījumam matemātikas klasēs, , 2015. gads	137
II.6.7. attēls	15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās modālajā ISCED līmenī, kas vismaz dažos priekšmetos sagrupē skolēnus pēc viņu spējām dažādās stundās, 2018. gads	138
II.7. Nepārcelšana nākamajā klasē		141
II.7.1. attēls	To 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri vismaz vienu reizi nav pārcelti nākamajā klasē (ISCED 1.–3. līmenis), 2018. gads	144
II.7.2. attēls	Nepārcelšana nākamajā klasē Eiropas izglītības sistēmās (ISCED 1. un 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	145
II.7.3. attēls	Personas, kas pieņem lēmumus par nepārcelšanu nākamajā klasē (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	148
II.7.4. attēls	Mehānismi, kas ļauj izvairīties no nepārcelšanas nākamajā klasē (ISCED 1. un 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	150
II.8. Skolu autonomija		153
II.8.1. attēls	Skolu autonomijas pakāpe cilvēkresursu pārvaldībā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	155
II.8.2. attēls	Skolu autonomijas pakāpe publisko līdzekļu izlietošanā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	156
II.8.3. attēls	Skolu autonomijas pakāpe attiecībā uz mācību saturu un procesiem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	158
II.9. Skolas pārskatatbildība		161
II.9.1. attēls	Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai mācību valodā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	165
II.9.2. attēls	Valsts standartizētie pārbaudes darbi mācību valodā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	166
II.9.3. attēls	Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai vai citi valsts pārbaudes darbi mācību valodā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	167
II.9.4. attēls	Atsevišķu skolu valsts eksāmenu un/vai valsts standartizēto pārbaudes darbu rezultātu publicēšana (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	168
II.9.5. attēls	Par skolu ārēju novērtēšanu atbildīgās iestādes (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	170
II.9.6. attēls	Eksāmenos un citos valsts pārbaudes darbos uzrādīto skolēnu rezultātu izmantošana skolas ārējai novērtēšanai (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	171
II.9.7. attēls	Skolu ārējās novērtēšanas iespējamie rezultāti (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	173
II.9.8. attēls	Skolu ārējās novērtēšanas rezultātu publicēšana (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	174
II.10. Atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām		175
II.10.1. attēls	Augstākā līmeņa pasākumi sociālekonomiskās daudzveidības uzlabošanai skolās (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	178
II.10.2. attēls	Augstākā līmeņa iestāžu konstatētie galvenie izaicinājumi un skolotāju pieprasījuma un piedāvājuma pārvaldība nelabvēlīgā situācijā esošās skolās, 2018./2019. mācību gads	181
II.10.3. attēls	Augstākā līmeņa pasākumi skolotāju atbalstam nelabvēlīgā situācijā esošās skolās, 2018./2019. mācību gads	184
II.10.4. attēls	Augstākā līmeņa nodrošināts papildu finansiāls vai nefinansiāls atbalsts skolām ar nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	185

II.11. Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm	189	
II.11.1. attēls	Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasēm (ISCED 1. līmenis), 2018./2019. mācību gads	193
II.11.2. attēls	Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasēm (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	195
II.11.3. attēls	Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasēm (ISCED 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads	196
II.11.4. attēls	To 15 gadus veco skolēnu skaits, kuri mācās skolā, kas piedāvā papildu mācību valodas stundas skolā pavadāmajā laikā, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa un snieguma līmeņa, 2018. gads	197
II.11.5. attēls	Mācību valodas papildu stundu mērķi (skolās, kur tās piedāvā), 15 gadus vecu skolēnu skaita sadalījums (%), 2018. gads	199
II.12. Iespēja mācīties	201	
II.12.1. attēls	Pilna laika obligātās izglītības gadi (pamatizglītībā un vidējā izglītībā) un kopējais rekomendētais mācību laiks (stundās) obligātās izglītības mācību programmā, 2018./2019. mācību gads	204
II.12.2. attēls	Obligātais pilna laika izglītības gadu skaits un ieteicamais mācību laiks (stundās) obligātajai mācību programmai pamatizglītības pirmajā posmā, ISCED 1. līmenis, 2018./2019. mācību gads	205
II.12.3. attēls	Skolu nodrošinātas bezmaksas vai subsīdētas nodarbības ārpus standarta skolas dienas atbilstoši augstākajā līmenī izdotiem noteikumiem vai augstākā līmeņa rekomendācijām (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	207
II.12.4. attēls	Mācību dienu skaits mācību gadā un vasaras brīvlaika dienu skaits pamatizglītības pirmajā posmā (ISCED 1. līmenis), 2018./2019. mācību gads	210
II.12.5. attēls	Skolu nodrošinātas bezmaksas vai subsīdētas nodarbības atbilstoši augstākajā līmenī izdotiem noteikumiem vai augstākā līmeņa rekomendācijām (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads	211
III.1. Rezultātu mainīgie rādītāji: vienlīdzības un akadēmiskās segregācijas rādītāji	215	
III.1.1. attēls.	Lasītprasmes (PIRLS 2016) un matemātikas (TIMSS 2015) akadēmiskās segregācijas rādītāji ceturtajā klasē	219
III.1.2. attēls.	Akadēmiskās un sociālās segregācijas rādītāji lasītprasmes un matemātikas jomā 15 gadus veciem skolēniem modālajā ISCED līmenī, 2018. gads	220
III.1.3. attēls.	Divfaktoru attiecības starp akadēmiskās segregācijas un taisnīguma rādītājiem	222
III.2. Divfaktoru attiecības	223	
III.2.1. attēls.	Ievirzes un mācību programmas diferenciacijas ietekme: divfaktoru attiecības	225
III.2.2. attēls.	Ievirze un akadēmiskā segregācija: multiplā lineārā regresija	226
III.2.3. attēls.	Pirmās ievirzes vecums un taisnīgums	227
III.2.4. attēls.	Ievirze, mācību programmu diferenciacija un taisnīgums: multiplā lineārā regresija	228
III.2.5. attēls.	Skolas izvēles, uzņemšanas skolā un vienlīdzības rādītāji: divfaktoru attiecības	230
III.2.6. attēls.	Skolas izvēles veids, diferenciacija un taisnīgums	231
III.2.7. attēls.	Skolas izvēle, diferenciacija un taisnīgums: multiplā lineārā regresija	232
III.2.8. attēls.	Skolas izvēle, informācija un taisnīgums: multiplā lineārā regresija	232
III.2.9. attēls.	Taisnīgums un valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvars ISCED 2	233
III.2.10. attēls.	Nepārceļšana nākamajā klasē un vienlīdzība: divfaktoru attiecības	235
III.2.11. attēls.	15 gadus vecu nākamajā klasē nepārceltu skolēnu īpatsvars attiecībā pret skolēnu sekmju atšķirībām pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā	236
III.2.12. attēls.	15 gadus vecu nākamajā klasē nepārceltu skolēnu īpatsvars un sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm	237
III.2.13. attēls.	Autonomijas, pārskatatbildības un vienlīdzības rādītāji: divfaktoru attiecības	240
III.2.14. attēls.	Skolu autonomija un atšķirības sekmēs ceturtajā klasē	241
III.2.15. attēls.	Skolu autonomija un akadēmiskā segregācija modālajā ISCED līmenī 15 gadus veciem skolēniem	242
III.2.16. attēls.	Finansējums, atbalsts skolēniem un vienlīdzība: divfaktoru attiecības	244
III.2.17. attēls.	Vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma (PPS) līmenis attiecībā pret sekmju atšķirībām pamatizglītības pirmajā posmā	245
III.2.18. attēls.	Privāto/publisko izdevumu īpatsvars pamatizglītības pirmajā posmā un atšķirības skolēnu sekmēs	246
III.2.19. attēls.	Vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma (PPS) līmenis attiecībā pret akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā	247
III.3. Daudzfaktoru modelēšana	249	
III.3.1. attēls	1. modelis: sekmju atšķirības pamatizglītības pirmajā posmā	252
III.3.2. attēls	2. modelis: sekmju atšķirības pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā	253
III.3.3. attēls	3. modelis: sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm	255

I pielikums. Izglītības virzieni	285	
II pielikums. Statistikas tabulas	298	
A1. tabula.	Šajā ziņojumā iekļauto to izglītības sistēmu saraksts, kas piedalās pēdējās starptautiskā novērtējuma kārtās	298
A2. tabula.	10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz starpposma starptautisko kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem lasītprasnē ceturtajā klasē (PIRLS 2016)	299
A3. tabula.	10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz starpposma starptautisko kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem matemātikā ceturtajā klasē (TIMSS 2015)	300
A4. tabula.	10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vāju sekmju kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem lasītprasnē (PISA 2018)	301
A5. tabula.	10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vāju sekmju kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem matemātikā (PISA 2018)	302
A6. tabula.	Aplēses par to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri ir ieguvuši agrīno pirmsskolas izglītību un saņēmuši aprūpi (APIA) ilgāk nekā vienu gadu (PISA 2018)	304
A7. tabula.	Aplēses par to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri ir ieguvuši agrīno pirmsskolas izglītību un saņēmuši aprūpi (APIA) ilgāk nekā vienu gadu, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa (PISA 2018)	305
A8. tabula.	15 gadus vecu skolēnu dalības pirmsskolas izglītības iestādēs atšķirības procentos, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa (PISA 2018)	306
A9. tabula.	Aplēses par 15 gadus vecu skolēnu īpatsvaru skolās, kur vienmēr tiek izmantoti noteikti uzņemšanas kritēriji, saskaņā ar skolu vadītāju sniegto informāciju, sadalījums pēc ISCED līmeņiem (PISA 2018)	307
A10. tabula.	Aplēses par ceturtais klases skolēnu īpatsvaru skolās, kur skolēnu sekmes izmanto, lai skolēnus sadalītu pa klasēm matemātikā ("jā" atbilžu skaits un %, mainīgais ACBG10A, TIMSS 2015)	310
A11. tabula.	Aplēses par 15 gadus vecu jauniešu īpatsvaru skolās modālajā ISCED līmenī, grupējot skolēnus pēc spējām dažādās klasēs (PISA 2018)	311
A12. tabula.	Aplēses par to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri vismaz vienu reizi nav pārcelti nākamajā klasē (PISA 2018)	312
A13. tabula.	Aplēse par 15 gadus vecu skolēnu īpatsvaru, kuri apmeklē skolu, kas piedāvā papildu mācību valodas stundas skolas darba laikā, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa un sekmju līmeņa (PISA 2018)	313
A14. tabula.	Aplēses par 15 gadus vecu skolēnu īpatsvara sadalījumu atbilstoši papildu mācību valodas stundām, ja tādas ir paredzētas (PISA 2018)	314
A15. tabula.	Saikne starp saliktajiem vienlīdzības rādītājiem un to ievades mainīgajiem	315
A16. tabula.	Aplēses par variācijām starp skolām un skolas iekšienē akadēmiskajā sniegtajā un ar to saistītajās korelācijās klases iekšienē PIRLS 2016 un TIMSS 2015	316
A17. tabula.	Aplēses par variācijām starp skolām un skolu iekšienē akadēmiskajā sniegtajā (lasītprasme un matemātika) un sociālekonomiskajos apstākļos modālajā ISCED līmenī un ar to saistītās korelācijas klases iekšienē PISA 2018	317
A18. tabula.	Saikne starp saliktajiem akadēmiskās segregācijas rādītājiem un to ievades mainīgajiem	318
A19. tabula.	Akadēmiskās segregācijas, iekļautības un taisnīguma saliktie rādītāji	319
A20. tabula.	Skolu autonomijas saliktais rādītājs, 2018./2019. māc. gads (III.2.14. un III.2.15. attēls)	320
A21. tabula.	Vienam skolēnam paredzētais publiskais finansējums, 2016, ISCED 1 (III.2.17. attēls)	320
A22. tabula.	Privātie (mājsaimniecības) izdevumi, izteikti kā procentuālā no kopējiem publiskajiem izdevumiem izglītībai, 2016, ISCED 1 (III.2.18. attēls)	320
A23. tabula.	Mainīgo saraksts un <i>Eurydice</i> tīkla savāktu datu aprakstošā statistika (III.2. un III.3. nodaļa)	321
A24. tabula.	Ievirzes un mācību programmas diferenciacijas mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.1. sadaļa)	323
A25. tabula.	Skolas izvēles un uzņemšanas politikas mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.2. sadaļa)	324
A26. tabula.	Nepārcelšanas nākamajā klasē mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.3. sadaļa)	325
A27. tabula.	Skolu autonomijas un pārskatatbildības mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.4. sadaļa)	326
A28. tabula.	Finanšu un skolēnu atbalsta mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.5. sadaļa)	327

KODI UN SAĪSINĀJUMI

Valstu kodi

ES/ES-28	Eiropas Savienība	CY	Kipra	UK	Apvienotā Karaliste
BE	Beļģija	LV	Latvija	UK-ENG	Anglija
BE fr	Beļģija – franču kopiena	LT	Lietuva	UK-WLS	Velsa
BE de	Beļģija – vāciski runājošā kopiena	LU	Luksemburga	UK-NIR	Ziemeļīrija
BE nl	Beļģija – flāmu kopiena	HU	Ungārija	UK-SCT	Skotija
BG	Bulgārija	MT	Malta		EEZ un kandidātvalstis
CZ	Čehijas Republika	NL	Nīderlande	AL	Albānija
DK	Dānija	AT	Austrija	BA	Bosnija un Hercegovina
DE	Vācija	PL	Polija	CH	Šveice
EE	Igaunija	PT	Portugāle	IS	Islande
IE	Īrija	RO	Rumānija	LI	Lihtenšteina
EL	Grieķija	SI	Slovēnija	ME	Melnkalne
ES	Spānija	SK	Slovākija	MK	Ziemeļmaķedonijas Republika
FR	Francija	FI	Somija	NO	Norvēģija
HR	Horvātija	SE	Zviedrija	RS	Serbija
IT	Itālija			TR	Turcija

Statistika

(.) vai: (Attēli un tabulas)

Dati nav pieejami

x

Neietilpst datu krājumā

(-)

Nav attiecināms

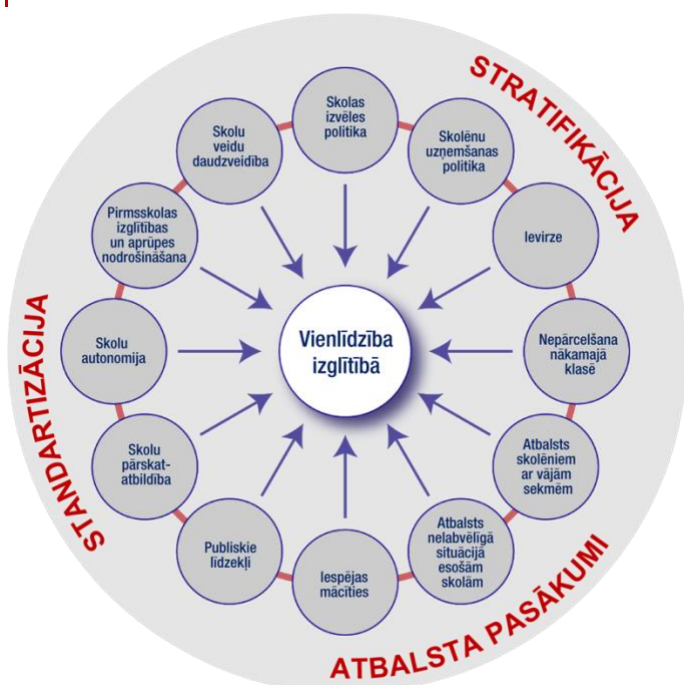
KOPSAVILKUMS

Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sniegums

Izglītībai var būt milzīga nozīme ceļā uz taisnīgāku un iekļaujošāku Eiropas sabiedrību. Lai to panāktu, izglītības sistēmām ir jābūt taisnīgām. Citiem vārdiem sakot, tām ir jānodrošina, ka visiem jauniešiem ir iespēja attīstīt savus talantus un pilnībā izmantot savu potenciālu neatkarīgi no viņu izcelsmes. Tomēr sociālekonomiskajiem apstākļiem joprojām ir būtiska ietekme uz skolēnu sasniegumiem: dažiem skolēniem slikti mācību rezultāti, priekšlaicīga mācību vai apmācības pārtraukšana un sociālā atstumtība joprojām ir reāls drauds. Pašreizējā COVID-19 krīze pastiprina nepieciešamību uzlabot izglītības vienlīdzību, jo pāreja uz tālmācību un mācību laika zaudēšana rada arvien lielākas problēmas nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem un, iespējams, vēl vairāk palielina esošo nevienlīdzību.

Šajā ziņojumā tiek aplūkoti vairāki galvenie izglītības politikas pasākumi un struktūras un vērtēts, kā tās ietekmē vienlīdzības līmeni izglītības sistēmās. Šajā ziņojumā vienlīdzība tiek aplūkota no iekļaujošas (t. i., vai visi skolēni saņem kvalitatīvu izglītību vismaz minimālā apmērā) un taisnīgas (t. i., vai skolēnu sniegums lielā mērā nav atkarīgs no sociālekonomiskajiem apstākļiem) izglītības skatu punkta. Ziņojumā izmantoti trīs veidu dati: sākotnējā politikas informācija, kas savākta no *Eurydice* nacionālajām nodaļām, starptautisko apsekojumu dati par skolēnu sniegumu un īpašībām (*PISA*, *PIRLS* un *TIMSS*), kā arī *Eurostat* apkopotie statistikas dati. Izmantojot divfaktoru un daudzfaktoru statistiskās analīzes metodes, ziņojumā atsevišķi un kopā tiek vērtēta šo sistēmas līmeņa iezīmju ietekme uz izglītības vienlīdzību. Ziņojums aptver 42 izglītības sistēmas 37 Eiropas valstīs.

1. attēls: Izglītības politika un struktūras, kas ietekmē vienlīdzību skolu izglītībā



Avots: *Eurydice*.

Turpmāk izklāstītie galvenie konstatējumi liecina, ka vairākas sistēmas līmeņa iezīmes var dažādi ietekmēt vienlīdzību skolu izglītībā. Šie politikas pasākumi un struktūras ir cieši saistīti un nereti ietekmē viens otru. Tās tiek analizētas kā plaša satvara daļas, kas ietver stratifikāciju (noslāņošanas), standartizāciju un atbalsta elementus, kā parādīts 1. attēlā. Stratifikācija attiecas uz to, cik lielā mērā skolēni tiek grupēti dažādās klasēs, skolās vai skolas programmās, pamatojoties uz viņu spējām, ieinteresētību vai citām īpašībām. Standartizācija norāda, cik lielā mērā izglītība atbilst vieniem un tiem pašiem kvalitātes standartiem izglītības sistēmā. Atbalsta pasākumu mērķis ir veicināt vienlīdzību un mazināt nelabvēlīgos apstākļus.

Kaut arī vienlīdzība ir aplūkota augstākā līmeņa politikas dokumentos, lielākajā daļā izglītības sistēmu vienlīdzības līmenis atšķiras

Gandrīz visu Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes savos oficiālajos dokumentos definē virkni ar vienlīdzību izglītībā saistītu jēdzienu vai atsauces uz šiem jēdzieniem. Papildus terminam "vienlīdzība" lietotie termini ir taisnīgums, vienlīdzīgas iespējas, vienlīdzīgums/nevienlīdzība, nelabvēlīga situācija, nediskriminācija, neaizsargātās grupas, riska grupas un priekšlaicīga mācību pārtraukšana.

Lai kādi termini tiktu izmantoti augstākā līmeņa politikas dokumentos, lielākajā daļā Eiropas sistēmu ir vismaz viena nozīmīga politikas iniciatīva vienlīdzības sekmēšanai izglītībā vai nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu atbalstam.

Neskatoties uz to, visā Eiropā vienlīdzības līmenis ļoti atšķiras, īpaši vidējās izglītības jomā. Līmeni mēra, ņemot vērā sekmju atšķirības starp skolēniem ar labām un vājām sekmēm (iekļaujošā dimensija), kā arī aplūkojot sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm (taisnīguma dimensija). Relatīvās valstu pozīcijas var atšķirties atkarībā no izvēlēta vienlīdzības rādītāja. Tomēr lielākajā daļā izglītības sistēmu lielas (vai mazas) atšķirības sekmēs ir saistītas ar vairāk (vai mazāk) izteiktu sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm. Tajā pašā laikā par samērā vienlīdzīgu abās dimensijās var uzskatīt mazāk nekā vienu trešdaļu izglītības sistēmu.

Joprojām pastāv šķēršļi iegūt augstas kvalitātes pirmsskolas izglītību un saņemt aprūpi

Pētījuma dati liecina, ka bērni, kuri iegūst pirmsskolas izglītību un saņem attiecīgo aprūpi (*ECEC*), nepārprotami iegūst, kad runa ir par vispārējo attīstību un akadēmisko sniegumu. Šis konstatējums īpaši attiecas uz nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Neskatoties uz to, aptaujas dati liecina, ka lielākajā daļā Eiropas valstu bērni no nelabvēlīgām ģimenēm mazāk piedalās *ECEC*.

Politika *ECEC* vienlīdzības uzlabošanai ietver piekļuves paplašināšanu (gan universālu, gan mērķtiecīgu), kā arī pakalpojumu kvalitātes uzlabošanu. Citi svarīgi pasākumi pievēršas problēmām, ar kurām saskaras nelabvēlīgā situācijā esošas ģimenes, piemēram, izmaksas, kultūras un valodas barjeras, kā arī informācijas trūkums.

Valsts finansējums ir svarīgs vienlīdzības nodrošināšanai, īpaši pamatizglītības pirmajā posmā

Skolu izglītība Eiropā galvenokārt tiek finansēta par valsts līdzekļiem. Publiskajam finansējumam ir "jāizlīdzina konkurences apstākļi", samazinot sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sniegumu.

Empīriskā analīze parādīja, ka lielāki valsts izdevumi uz vienu skolēnu/studentu var mazināt skolēnu sasniegumu atšķirības starp skolām, kas savukārt mazina atšķirības sekmēs starp apmācāmajiem/skolēniem ar vājām un labām sekmēm pamatskolās.

Tajā pašā laikā visā Eiropā pastāv būtiskas atšķirības valsts finansējuma apmērā vienam skolēnam (no 1940 līdz 13 430 pirktpējas standartiem pamatizglītības pirmajam un otrajam posmam) un privāto izdevumu apjomā pamatizglītībai un vidējai izglītībai (no mazāk nekā 1% līdz 19% no valsts izdevumiem).

Skolu veidu dažādība palielina akadēmisko segregāciju un mazina vienlīdzību

Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu tiek piedāvātas dažādu veidu skolas. Lai gan lielāka skolu veidu dažādība var būt atbilstoša skolēnu dažādajām vajadzībām, tā var arī palielināt nevienlīdzību

izglītības jomā. Tāpēc ir svarīgi panākt pareizo līdzsvaru starp dažādu vajadzību un izglītības vienlīdzības nodrošināšanu.

Diferenciācija izglītības sistēmā var rasties atšķirīgas pārvaldības un finansējuma dēļ (sabiedriskajā vai privātajā sektorā). Tā var rasties arī mācību satura atšķirību dēļ (piemēram, skolas, kas piedāvā dažādas specializācijas vai izglītības virzienus) vai strukturālu iezīmju dēļ (dažādi skolu veidi, kas paralēli apkalpo dažādas vecuma grupas vai izglītības līmeņus). Lai gan šīs sistēmas līmeņa iezīmes ārēji var šķist nodalītas viena no otras, patiesībā tās bieži ir savstarpēji saistītas. Piemēram, tā kā privātajām izglītības iestādēm bieži ir lielāka autonomija nekā publiskajām izglītības iestādēm, tas var radīt lielāku diferenciāciju citās jomās, piemēram, mācību programmā. Parasti, ja diferenciācija sākas pamatzglītības pirmā posma līmenī, tā turpinās visos skolas līmeņos.

Publiskā/privātā sektora diferenciācija ir galvenais vienlīdzību ietekmējošais faktors, galvenokārt pateicoties regulatīvām atšķirībām starp publiskām un valsts finansētām privātajām iestādēm. Ja tiek kontrolēts valsts izdevumu līmenis uz vienu skolēnu, akadēmiskā segregācija (t. i., kur konkrētās skolās ir koncentrēti skolēni ar dažāda līmeņa akadēmiskajām spējām) pamatzglītības pirmajā posmā ir augstāka izglītības sistēmās ar lielāku valsts finansētu privāto sektoru.

Vidējās izglītības līmenī mācību satura atšķirības, papildus to saistībai ar valsts finansētu privāto iestāžu relatīvo autonomiju, izriet arī no prakses aicināt skolēnus izvēlēties konkrētus mācību kursus vai izglītības virzienus. Mācību programmu diferencēšana kā tāda iet roku rokā ar ciešāku saistību starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un skolēnu sniegumu.

Atšķirīgi skolu izvēles noteikumi izglītības sistēmās mazina vienlīdzību

Augstākā līmeņa pārvaldes iestādes sniedz dažādu skolu izvēles brīvību ģimenēm, īpaši pamatzglītības pirmā un otrā posma līmenī. Vairāk nekā divās trešdaļās visu izglītības sistēmu skolēnus mēdz vismaz sākotnēji nosūtīt uz publiskajām skolām, balstoties uz viņu dzīvesvietu. Desmit no šīm valstīm ģimenes var atteikties no piedāvātās skolas tikai konkrētos gadījumos. Deviņpadsmit citās valstīs ģimenēm ir atļauts neierobežoti izvēlēties citu publisko skolu, tādējādi ļaujot aktīviem un informētiem vecākiem pieņemt lēmumu par viņiem tīkamāko mācību iestādi. Atlikušajā trešdaļā valstu visi vecāki var (vai viņiem ir pienākums) izvēlēties skolu savam bērnam. Līdz ar to lielākajā daļā izglītības sistēmu vecākiem ir visai plaša rīcības brīvība izvēlēties skolu vai atteikties no piedāvātās skolas.

Trešdaļā visu izglītības sistēmu valsts finansētajām privātajām skolām un/vai konkrētiem publisko izglītības iestāžu veidiem, kas piedāvā atšķirīgu mācību programmu vai struktūru, piemēro citus noteikumus, kas atšķiras no lielākajai daļai publisko skolu saistošajiem noteikumiem. Atšķirības bieži slēpjas populārāko skolu darbības raksturā; vai, biežāk, faktā, ka netiek piemērota vispārējā skolēnu sadalīšanas sistēma pēc dzīvesvietas, un skola parasti var pieņemt jebkura skolēna pieteikumu. Lielāka ģimeņu brīvība izvēlēties skolu apvienojumā ar lielāku diferenciāciju normatīvajā regulējumā attiecībā uz dažādiem skolu veidiem var būtiski negatīvi ietekmēt vienlīdzību. Atkarībā no diferenciācijas pakāpes un konkrētā izglītības līmeņa tas var veicināt gan akadēmiskās segregācijas pieaugumu, gan sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sniegumu.

Lielākajā daļā valstu ar vispārēju izvēles brīvību un/vai skolu veidiem, kuros ievēro atšķirīgus skolas izvēles noteikumus, augstākā līmeņa iestādes sniedz centralizētu informāciju, lai sekmētu apzinātu izvēles izdarīšanu. Tomēr informācijas sniegšana par iespējām izvēlēties skolu nespēj kompensēt normatīvā regulējuma diferenciācijas ietekmi.

Eiropā ir piecas dažādas galvenās sistēmas, pēc kurām vecāki var izvēlēties skolu saviem bērniem: 1) sistēmas, kurās tas, kura mācību iestāde būs jāapmeklē, ir atkarīgs no dzīvesvietas un, ja vecāki vēlas sūtīt bērnu citā skolā, ir jāizpilda konkrēti nosacījumi, 2) sistēmas, kurās tas, kura mācību iestāde būs jāapmeklē, ir atkarīgs no dzīvesvietas un, ja vecāki vēlas sūtīt bērnu citā publiskajā skolā, ir jāizpilda konkrēti nosacījumi, bet dažiem skolu veidiem piemēro atšķirīgus noteikumus; 3) sistēmas, kurās tas, kura mācību iestāde būs jāapmeklē, ir atkarīgs no dzīvesvietas un, ja vecāki vēlas sūtīt bērnu citā skolā, nekādi nosacījumi netiek piemēroti; 4) sistēmas, kurās tas, kura mācību iestāde būs jāapmeklē, ir atkarīgs no dzīvesvietas un, ja vecāki vēlas sūtīt bērnu citā publiskajā skolā, nekādi nosacījumi netiek piemēroti, bet dažiem skolu veidiem piemēro atšķirīgus noteikumus; 5) vispārējas tiesības brīvi izvēlēties skolu (neatkarīgi no dzīvesvietas).

Akadēmisko uzņemšanas kritēriju piemērošana pamatizglītības otrajā posmā negatīvi ietekmē vienlīdzību

Jo lielāka brīvība vecākiem un skolēniem izvēlēties skolas (piedāvāto skolu klāsta vai skaita, vai skolas izvēles politikas rezultātā), jo lielāka ir uzņemšanas kritēriju un procedūru loma skolēnu sadalījumā pa skolām.

Lielākajā daļā izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes nosaka galvenos principus skolēnu uzņemšanai skolā. Tās parasti arī nosaka konkrētos atļautos uzņemšanas kritērijus; tomēr vairāk nekā trešdaļā sistēmu skolām tiek piešķirta ievērojama rīcības brīvība pievienot jau izvirzītajiem kritērijiem vēl papildu kritērijus. Daudzās sistēmās lielāka autonomija tiek piešķirta valsts finansētām privātajām skolām vai konkrētiem publisko skolu veidiem. No tā izrietošās uzņemšanas politikas atšķirības starp valsts finansētām privātajām un publiskajām skolām, it īpaši, ja tās papildina diferenciacija skolas izvēles politikā, būtiski veicina gan akadēmisko segregāciju, gan arī lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sniegumu.

Augstākā līmeņa pārvaldes iestāžu noteiktie uzņemšanas kritēriji parasti nav saistīti ar akadēmiskajām sekmēm pamatizglītības pirmā posma līmenī. Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji ir biežāk sastopami vidējās izglītības līmenī, kad skolēni tiek novirzīti uz dažādiem mācību kursiem vai virzieniem. Trešdaļa izglītības sistēmu sāk šo akadēmiskās atlases procesu jau vidējās izglītības posmā. Akadēmisko uzņemšanas kritēriju piemērošana šajā līmenī cieši korelē gan ar akadēmisko segregāciju, gan ar sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm. Vidējās izglītības līmenī dažās sistēmās skolu uzņemšanā tiek izmantoti neakadēmiski kritēriji, jo īpaši sociālekonomiskie kritēriji.

Agrīnai ievirzei ir liela negatīva ietekme uz vienlīdzību

Ir konstatēts, ka ievirzei jeb skolēnu sadalīšanai dažādos mācībuursos vai virzienos ir būtiska ietekme uz vienlīdzību izglītībā. Tomēr ievirzes ietekme var atšķirties atkarībā no tā, kā tā tiek organizēta. Īpaši liela nozīme šeit ir vecumam, kurā skolēni pirmo reizi tiek sadalīti pēc mācību kursiem vai virzieniem. Svarīgs ir arī mācību kursu skaits, diferenciacijas pakāpe un vidējās izglītības skolēnu relatīvais īpatsvars profesionālās ievirzes programmās.

Eiropā ir noteikti pieci galvenie ievirzes sistēmas veidi: 1) sistēmas, kur ievirze sākas agri (vecumā no 10 līdz 13 gadiem), bieži vien ar hierarhiski sakārtotiem vispārējiem mācību kursiem; 2) sistēmas, kur ievirze sākas apmēram aptuveni 14–15 gadu vecumā, ar lielu diferenciacijas pakāpi galvenokārt profesionālajos mācībuursos; 3) sistēmas, kur ievirze sākas 14–16 gadu vecumā ar augstu diferenciacijas pakāpi galvenokārt vispārējos mācību virzienos; 4) sistēmas, kur ievirze sākas vēl (15–16 gadu vecumā) ar nedaudziem mācību kursiem, ierobežotu akadēmisko atlasu un salīdzinoši augstu caurlaidību; 5) sistēmas, kurās ievirze galvenokārt tiek īstenota individuālu kursu līmenī.

Agrīnai ievirzei apvienojumā ar citiem elementiem var būt lielāka ietekme uz vienlīdzību. Piemēram, pastāvot spēcīgai profesionālās izglītības nozarei (un parasti augstai profesionālo studiju kursu diferenciacijas pakāpei), tā mēdz izraisīt būtiskāku akadēmisko segregāciju. Agrīna ievirze arī veicina ciešāku saikni starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un sekmēm.

Skolēnu nepārcelšana nākamajā klasē vidusskolās mazina vienlīdzību, tomēr tā joprojām ir izplatīta prakse

Skolēnu nepārcelšana nākamajā klasē negatīvi ietekmē vienlīdzību vidējās izglītības līmenī. Tā var palielināt atšķirības starp skolēniem ar vājām un labām sekmēm un padara sociālekonomiskos apstākļus par vēl svarīgāku skolēnu sniegumu prognozējošo faktoru. Neskatoties uz to, skolēnu nepārcelšana nākamajā klasē joprojām ir plaši izplatīta prakse Eiropā. Vidēji 4% Eiropas skolēnu vismaz vienu reizi paliek vienā klasē uz otru gadu, taču atsevišķās izglītības sistēmās šādu skolēnu skaits var pārsniegt 30%.

Salīdzinot ar 2009./2010. mācību gadu, šobrīd Eiropā ir mazāk tādu izglītības sistēmu, kas ļauj nepārcelt skolēnus nākamajā klasē. Turklāt izglītības sistēmu skaits, kur skolēni automātiski pāriet uz nākamo klasi, ir palielinājies no četrām līdz sešām pamatzglītības pirmajā posmā un no divām līdz četrām pamatzglītības otrajā posmā. Lai palīdzētu skolēniem izvairīties no palikšanas vienā klasē uz otru gadu, lielākajā daļā izglītības sistēmu ir arī mehānismi, kas sniedz skolēniem otro iespēju. Bieži tie tiek īstenoti eksāmena veidā pirms jaunā mācību gada sākuma. Turklāt apmēram ceturtdaļā izglītības sistēmu skolēniem ir atļauts pāriet uz nākamo klasi, ja viņi nākamajā mācību gadā ievēro konkrētus noteikumus.

Visizplatītākais modelis Eiropā ir ierobežota skolu autonomija

Skolu autonomija apvienojumā ar atbildību bieži tiek uzskatīta par skolēnu sekmju uzlabošanas iespēju. Tajā pašā laikā ļoti augsta skolas autonomija var izraisīt atšķirības izglītības nodrošināšanas kvalitātē, kas var negatīvi ietekmēt vienlīdzību.

Kopumā visā Eiropā skolu pilnīga autonomija, visticamāk, tiek piešķirta attiecībā uz mācību metodēm, mācību grāmatu un iekšējās vērtēšanas kritēriju izvēli, kā arī cilvēkresursu pārvaldību. Citās jomās, piemēram, obligātās mācību programmas saturā un resursu sadalē, atbildība bieži ir nodota augstākā līmeņa pārvaldes iestāžu ziņā.

Eiropa visizplatītākais modelis ir ierobežotā skolu autonomija, kur skolām lēmumu pieņemšana ir kopīga ar augstākā un/vai vietējā līmeņa pārvaldes iestādēm. Tajā pašā laikā vairākas sistēmas var klasificēt kā tādas, kurām ir vai nu ļoti augsts, vai, otrādi, ļoti zems skolu autonomijas līmenis.

Skolas pārskatbildības rīku izmantošana dažādās sistēmās atšķiras

Eiropas izglītības sistēmas atšķiras ar to, kā tās izmanto divus galvenos skolas pārskatbildības pasākumus: skolēnu snieguma datus (valsts eksāmenu rezultāti sertificētu kvalifikāciju iegūšanai vai citi valsts standartizēti pārbaudījumi) un skolas snieguma datus (skolu ārējo novērtējumu rezultāti). Atšķiras arī prakse attiecībā uz pieeju šo rezultātu publiskošanai.

Eiropā darbojas trīs skaidri noteikti skolu pārskatbildības sistēmu veidi.

- Pirmais veids ir samērā sarežģīta skolas pārskatbildības sistēma. Tā ietver vairāku valsts eksāmenu un/vai citu valsts eksāmenu administrēšanu. Atsevišķu skolu rezultāti (vismaz dažos) šajos eksāmenos un/vai pārbaudījumos tiek publicēti un izmantoti skolu ārējai novērtēšanai. Savukārt ziņojumi, kas izriet no skolu novērtēšanas procesa, tiek arī publicēti.

- Otrais pārskatatbildības sistēmas veids ir pirmā varianta vienkāršāka versija. Papildus valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudījumu rīkošanai tiek īstenots viens vai divi citi pārskatatbildības pasākumi (pārbaudījumu rezultātu izmantošana skolu ārējā novērtējumā un novērtējuma ziņojumu publicēšana). Lielākajā daļā šīs grupas sistēmu atsevišķu skolu pārbaudījumu rezultāti tomēr netiek publicēti.
- Pēdējā aprakstītā veida pārskatatbildības sistēma ir vienkāršāka. Ir mazāk valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudījumu vai dažos gadījumos tādu nav vispār. Šīm izglītības sistēmām reti ir augstākā līmeņa politika valsts eksāmenu vai pārbaudījumu rezultātu publicēšanai, un dažās no tām neveic nekādu ārēju skolu novērtējumu. Ja tiek veikta ārējā skolu novērtēšana, eksāmenu/testu rezultātus neņem vērā un novērtējuma ziņojumus nepublicē.

Šajā analīzē netika konstatēta statistiski nozīmīga saistība starp skolu autonomijas un pārskatatbildības rādītājiem (atsevišķi vai kopā) un vienlīdzību.

Tikai ceturtda daļa izglītības sistēmu izmanto plašu pasākumu klāstu nelabvēlīgā situācijā esošu skolu atbalstam

Daudzās izglītības sistēmās joprojām darbojas nelabvēlīgā situācijā esošas mācību iestādes – skolas, kurās mācās liels skaits skolēnu no zemākiem sociālekonomiskajiem slāņiem, un tām bieži ir problēmas saistībā ar akadēmisko sniegumu un klimatu skolā. Lai samazinātu atšķirības skolu sniegumā, augstākā līmeņa pārvaldes iestādes var izmantot vairākas politikas iespējas: novērst skolu sociālekonomiskā sastāva līdzsvara trūkumu, mērķtiecīgi atbalstīt nelabvēlīgā situācijā esošas skolas un iedrošināt labus skolotājus strādāt šajās skolās.

Lai gan vairāk nekā puse no visām sistēmām piešķir papildu finansiālu vai nefinansiālu atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošām skolām, mazāk izplatīti ir pasākumi skolu sociālekonomiskā sastāva uzlabošanai un stimuli skolotāju piesaistīšanai nelabvēlīgā situācijā esošām skolām.

Runājot par īstenotajiem politikas pasākumiem, ir noteiktas trīs izglītības sistēmu grupas: tās, kuras īsteno visus trīs (11 sistēmas); tās, kuras īsteno vismaz vienu (parasti papildu atbalsta sniegšana nelabvēlīgā situācijā esošām skolām) (26 sistēmas); un tās, kuras nav ieviesušas nevienu no pasākumiem (5 sistēmas).

Jo mazāka akadēmiskā segregācija vidusskolās, jo vairāk skolotāju, kas specializējas darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm

Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu ir ieviesti noteikti pasākumi, lai atbalstītu skolēnus ar vājām sekmēm. Psihologu vai citu profesionālu speciālistu sniegtais atbalsts ir visizplatītākais atbalsta veids, kas pieejams visos izglītības līmeņos. Skolotāji, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm, ir reti pieejami, taču šādi skolotāji var būt noderīgi, lai samazinātu atšķirības starp skolām attiecībā uz skolēnu sekmēm, īpaši vidējās izglītības līmenī. Pamatizglītības pirmajā posmā skolotāji, kas specializējas atbalsta sniegšanā skolēniem ar vājām sekmēm, ir pieejami visās skolās tikai divpadsmit izglītības sistēmās. Pamatizglītības otrajā posmā šādu sistēmu skaits samazinās līdz desmit, bet vidējā izglītībā – līdz septiņi.

Papildu aktivitātes ārpus oficiālajām skolas nodarbībām un garo skolas brīvdienu laikā Eiropas skolās ir retums

Visā Eiropā pastāv būtiskas atšķirības obligātās izglītības ilgumā (no astoņiem līdz divpadsmit gadiem) un mācību laika apjomā obligātajā mācību programmā (no 4541 līdz 11 340 stundām). Tāpat izglītības sistēmās pastāv lielas atšķirības gan kopējā, gan gada vidējā apmācības laikā

pamatizglītības pirmajā posmā gadījumos, kad visi skolēni parasti apgūst vienu un to pašu mācību programmu un mācību apjoms publiskā un valsts finansētā privātā mācību iestādē ir vienāds.

Tikai aptuveni pusē izglītības sistēmu augstākā līmeņa pārvaldes iestādes iesaka bezmaksas vai subsidētas papildu aktivitātes skolās pirms vai pēc parastajām skolas nodarbībām. Vēl mazāk izglītības sistēmu aicina skolās vasaras brīvlaikā nodrošināt izglītības pasākumus; tur, kur tas notiek, parasti tās ir paredzētas kā korektīvas nodarbības skolēniem, kuri riskē palikt uz otru gadu.

Ilgāks mācību laiks un vairāk gadu skolā bieži tiek uzskatīti par pasākumu, kas mazina sekmju atšķirības starp dažādām sociālekonomiskajām grupām. Šajā analizē tomēr netika konstatēta statistiski nozīmīga sakarība starp vidējo mācību gada ilgumu pamatizglītības pirmajā posmā un vienlīdzību.

Sistēmās ar augstu stratifikācijas pakāpi ir zemāks vienlīdzības līmenis, īpaši vidējā izglītībā

Akadēmiskā segregācija ir svarīgs intervences faktors starp izglītības sistēmai raksturīgajām iezīmēm un atšķirībām skolēnu sekmēs. Sākotnējā līmenī akadēmiskā segregācija ir vienīgais faktors, kam ir būtiska tieša ietekme uz atšķirībām starp to, kāds sniegums ir skolēniem ar labām sekmēm un kāds – skolēniem ar vājām sekmēm, un akadēmiskā segregācija joprojām ir svarīgs šo sekmju atšķirību prognozes faktors vidējās izglītības līmenī. Tomēr, kontrolējot nozīmīgas sistēmas līmeņa iezīmes, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm lielā mērā nav atkarīga no akadēmiskās segregācijas pakāpes.

Kontrolētās sistēmas līmeņa iezīmes ir vecums, kurā pirmo reizi sākas skolēnu virzīšana uz konkrētiem mācību kursiem vai virzieniem, tas, cik bieži skolēni netiek nepārcelti nākamajā klasē, un diferenciacijas pakāpe starp skolas veidiem (saistībā ar skolas izvēli un skolu politiku attiecībā uz skolēnu uzņemšanu). Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sniegumu tādējādi ir lielāka sistēmās ar agrīnu ievirzi, augstu nepārceļšanas nākamajā klasē gadījumu skaitu un plašu diferenciaciju starp dažādiem skolu veidiem attiecībā uz skolas izvēli un skolu politiku attiecībā uz skolēnu uzņemšanu. Šīs iezīmes tomēr palielina izglītības sistēmu noslāņošanos, un tās parādās kā galvenie negatīvie faktori, kas ietekmē vienlīdzību skolas izglītībā.

Pastāv augsta korelācija starp to, cik spēcīga ir saikne ar sociālekonomiskajiem apstākļiem, un sekmēm pamatizglītībā un vidējā izglītībā. Tomēr skolēnu sekmju atšķirības pamatizglītībā un vidējā izglītībā ir atkarīgas no dažādiem faktoriem, kas ne vienmēr ir savstarpēji saistīti. Pamatizglītības pirmā posma līmenī novērotās atšķirības sekmēs ne vienmēr nosaka pamatizglītības otrā posma līmenī un vidējās izglītības līmenī konstatētās atšķirības sekmēs. Tāpēc izglītības sistēmas ar mazākām atšķirībām sekmēs ne vienmēr saglabā šo iekļautības līmeni, tiklīdz tiek ieviesta stratifikācijas politika, piemēram, ievirze.

Nevienam no politikas pasākumiem, kuru mērķis ir līdzsvarot sistēmisko stratifikāciju, nav statistiski būtiskas ietekmes uz vienlīdzību. Tas nozīmē, ka standartizācijas politika (saistīta ar atšķirīgiem skolu autonomijas līmeņiem un pārskatatbildības rīku izmantošanu), finansiāls un pedagoģisks atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām vai atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm un papildu iespējas mācīties paši par sevi nevar kompensēt stratifikācijas politikas ietekmi. Tomēr, ņemot vērā akadēmiskās segregācijas būtisko lomu, skaidrojot vienlīdzības līmeni gan pamatizglītībā, gan vidējā izglītībā, agrīnām valsts investīcijām, kas samazina šādu akadēmisko segregāciju, var būt ilgstoša ietekme.

IEVADS

Izglītībai ir galvenā loma jauniešu integrācijā gan sabiedrībā, gan darba tirgū. Tā ir arī līdzeklis, ar kura palīdzību Eiropas sabiedrības var kļūt taisnīgākas un iekļaujošākas. Lai to panāktu, izglītības sistēmām jābūt vienlīdzīgākām, nodrošinot, ka visiem jauniešiem ir iespējas attīstīt savus talantus un pilnībā izmantot savu potenciālu. Tomēr sociālekonomiskie apstākļi joprojām ir spēcīgs faktors, kas nosaka skolēnu sasniegumus: dažiem skolēniem slikti mācību rezultāti, priekšlaicīga mācību vai apmācības pārtraukšana un sociālā atstumtība joprojām ir reāls drauds.

Politikas konteksts

Pēdējos gados vienlīdzība izglītībā ir bijusi galvenā politikas problēma visaugstākajā līmenī. Eiropas valstu un valdību vadītāji 2017. gada novembrī Ģēteborgas sociālo lietu samitā apsprieda izglītības nozīmi Eiropas nākotnē. Samitā valstis tika aicinātas censties panākt "taisnīgu nodarbinātību un izaugsmi" Eiropā un tika izveidots Eiropas sociālo tiesību pīlārs ⁽¹⁾. Vienlīdzība izglītībā ir galvenais pīlāra elements: pirmais princips nosaka, ka "ikvienam ir tiesības uz kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību, apmācību un mūžizglītību...", savukārt trešajā principā ir uzsvērts, ka ikvienam ir tiesības uz vienādu attieksmi un iespējām izglītībā (kā arī nodarbinātības un sociālās aizsardzības jomā). Turklāt Eiropadomes 2017. gada 14. decembra secinājumos ⁽²⁾ tika norādīts, ka izglītība ir ļoti svarīga, lai veidotu iekļaujošas un saliedētas sabiedrības; līdz ar to ES dalībvalstis, Padome un Komisija tika aicinātas "izskatīt iespējamus pasākumus, lai risinātu vajadzību pēc iekļaujošas (...) izglītības un apmācības [sistēmas]".

Turklāt saskaņā ar Padomes 2017. gada secinājumiem par iekļautību daudzveidībā, lai nodrošinātu augstas kvalitātes izglītību visiem iedzīvotājiem ⁽³⁾, ES dalībvalstis vienojās veicināt iekļaujošu skolu kultūru un izstrādāt pasākumus, lai savlaicīgi identificētu skolēnus, kuriem draud sociālā atstumtība, un rīkoties, lai to novērstu. Arī 2017. gadā Padomes secinājumos par skolu attīstību un izcilu mācīšanu ⁽⁴⁾ tika norādīts, ka prioritāte ir "augstas kvalitātes, iekļaujošas un vienlīdzīgi pieejamas skolu izglītības nodrošināšana visiem izglītojamiem".

Pamatojoties uz iepriekšējiem politikas dokumentiem, Padomes 2018. gada 22. maija leteikumā par to, lai veicinātu kopīgas vērtības, iekļaujošu izglītību un Eiropas dimensiju mācīšanā ⁽⁵⁾, tika atkārtoti apstiprināta nepieciešamība nodrošināt visiem skolēniem "patiesi vienlīdzīgu piekļuvi kvalitatīvai iekļaujošai izglītībai visiem izglītojamajiem, ir būtiski nepieciešama, lai radītu saliedētākas sabiedrības". Ieteikumā ES dalībvalstis tika aicinātas nodrošināt "visiem izglītojamajiem nepieciešamo atbalstu saskaņā ar viņu konkrētajām vajadzībām, tostarp personām no nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem", un "atvieglot pāreju starp dažādiem izglītības virzieniem un līmeņiem". Pavisam nesen Padomes 2020. gada 31. janvāra Rezolūcijā par izglītību un apmācību Eiropas pusgadā atkārtoti tika apstiprināts, ka "ar kvalitatīvas un iekļaujošas izglītības un apmācības palīdzību sekmē personīgo pilnveidi, sociālo kohēziju un iekļaujošu sabiedrību" ⁽⁶⁾.

⁽¹⁾ Eiropas sociālo tiesību pīlārs. Iestāžu kopīgā proklamācija (OJVC428, 13.12.2017., 10.-15. lpp.). Parakstīja Eiropas Parlaments, Padome un Komisija 2017. gada 17. novembrī Ģēteborgā, Zviedrijā.

⁽²⁾ [Presidency Conclusions of the Brussels European Council, 14 December 2017.](#)

⁽³⁾ Padomes un Padomē sanākušo dalībvalstu valdību pārstāvju secinājumi par iekļautību daudzveidībā, lai nodrošinātu augstas kvalitātes izglītību visiem iedzīvotājiem. 2017/C 62/02.

⁽⁴⁾ Padomes secinājumi par skolas attīstību un izcilu mācīšanu (2017. gada 8. decembris). 2017/C 421/03.

⁽⁵⁾ Padomes leteikums (2018. gada 22. maijs) par to, lai veicinātu kopīgas vērtības, iekļaujošu izglītību un Eiropas dimensiju mācīšanā. 2018/C 195/01.

⁽⁶⁾ Padomes Rezolūcija (2020. gada 31. janvāris) par izglītību un apmācību Eiropas pusgadā: nodrošināt uz informāciju balstītas debātes par reformām un ieguldījumiem. 2020/C 64/01.

Pašreizējā COVID-19 krīze pastiprina nepieciešamību uzlabot vienlīdzību izglītībā. Padomes 2020. gada 16. jūnija secinājumos par COVID-19 krīzes novēršanu izglītībā un apmācībā atzīts, ka “viens no lielākajiem izaicinājumiem ir bijis nodrošināt iekļautību un vienlīdzīgu piekļuvi kvalitatīvas attālinātas mācīšanās iespējām” (7). Skolu fiziska slēgšana un pāreja uz tālmācību ir palielinājušas grūtībās nonākušo skolēnu problēmas saistībā ar nepieciešamību pēc labām digitālajām prasmēm, piekļuvi tehnoloģijām vai internetam un atbalstu mācībām mājās. Lai novērstu COVID-19 krīzes sekas, Padome aicināja ES dalībvalstis “papildu uzmanību veltīt tam, lai visu vecumu izglītojamajiem tiktu nodrošinātas vienlīdzīgas iespējas un nepārtraukta piekļuve kvalitatīvai izglītībai un apmācībai” (8).

Ņemot vērā šo politikas fonu un atbilstīgi lielajam uzsvaram uz iekļaujošas un vienlīdzīgas izglītības veicināšanu Eiropā, *Eurydice* tīkls uzņēmās uzdevumu sagatavot ziņojumu, lai veicinātu uz pierādījumiem balstītas politikas attīstību, kas nodrošinātu vienlīdzību skolu izglītībā gan valstu, gan ES līmenī.

Ziņojuma saturs un struktūra

Šajā ziņojumā jēdziens “vienlīdzība izglītībā” apzīmē tādas izglītības nodrošināšanu, kas ir gan iekļaujoša (t. i., visi skolēni saņem kvalitatīvu izglītību vismaz minimālā apmērā), gan taisnīga (t. i., skolēnu sniegums lielā mērā nav atkarīgs no sociālekonomiskajiem apstākļiem).

Ziņojuma mērķis ir, pirmkārt, sniegt pārskatu par izglītības struktūrām un politikas pasākumiem, kas ietekmē vienlīdzību skolas izglītībā, un, otrkārt, sasaistīt šīs sistēmas līmeņa iezīmes ar skolēnu sniegumu (pamatojoties uz starptautiskām skolēnu novērtēšanas aptaujām). Atsaucoties uz šīm divām komponentēm un aplūkojot 42 Eiropas izglītības sistēmas, ziņojuma autori cenšas noteikt, kuras izglītības sistēmas iezīmes ir saistītas ar zemāku vienlīdzības līmeni.

Izglītības sistēmu konstrukcija un struktūra var ietekmēt skolēnu sniegumu un izglītības nevienlīdzību. Pētījumi rāda, ka virkne sistēmisku iezīmju var dažādos veidos un atšķirīgā apmērā ietekmēt vienlīdzību izglītībā. Tās ietver ievirzi, nepārceļšanu nākamajā klasē, skolas izvēli un skolēnu uzņemšanas politiku, kā arī skolu daudzveidību (9). Turklāt šie un citi faktori ir cieši saistīti un nereti ietekmē viens otru. Tāpēc nepietiek izpētīt tos katru atsevišķi; tie ir jāpārbauda kopā, ņemot vērā to savstarpējās attiecības.

Šis ziņojums ir sadalīts trīs daļās.

- I. Izglītības vienlīdzības jēdzieni un rādītāji.
- II. Izglītības sistēmas iezīmes.
- III. Izglītības sistēmas iezīmes un vienlīdzība.

Pirmajā daļā ir sniegts teorētisks pārskats par jēdzienu “vienlīdzība izglītībā”, kā arī rādītāju analīze par sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sniegumu starptautiskās aptaujās (*PISA*, *PIRLS* un *TIMSS*). Tajā arī pārbaudīta uz katru valsti attiecināmā informācija par valstu definīcijām saistībā ar vienlīdzību izglītībā un nelabvēlīgākām situācijām, kā arī par augstākā līmeņa politikas iniciatīvām nevienlīdzības novēršanai.

(7) Padomes secinājumi (2020. gada 16. jūnijs) par Covid-19 krīzes pārvarēšanu izglītības un apmācības jomā. 2020/C 212 I/03.

(8) Turpat.

(9) Pilnu aplūkojamo sistēmas līmeņa faktoru sarakstu skatīt I.1. nodaļā.

Otrajā daļā ir divpadsmit nodaļas, kurās apskatīts katrs sistēmiskais faktors, kas pētniecības literatūrā izcelts kā vienlīdzību izglītībā ietekmējošs elements. Šie faktori ietver pirmsskolas izglītības iegūšanu un aprūpes saņemšanu (*ECEC*), finansējuma līmeni izglītībā, diferenciaciju un skolu veidus, skolas izvēli, skolēnu uzņemšanas politiku, ievirzes sistēmas, nepārcelšanu nākamajā klasē, skolas autonomiju, skolas pārskatatbildību, atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošām skolām, atbalstu skolēniem ar vājām sekmēm un iespējas mācīties. Katrā nodaļā ir aprakstītas un salīdzinātas augstākā līmeņa struktūras un politikas pasākumi, un to mērķis ir nodalīt izglītības sistēmu grupas ar līdzīgu pieeju. Pārskats par izglītības virzieniem ir sniegts I pielikumā.

Trešajā daļā ir apkopota II daļā aprakstītā informācija par skolēnu snieguma datiem no starptautiskām skolēnu novērtēšanas aptaujām. Tajā ir analizēta saistība starp izglītības sistēmas iezīmēm (kas kvantitatīvās analīzes vajadzībām klasificētas kā skaidrojošie mainīgie) un vienlīdzības rādītājiem, kas aprēķināti, pamatojoties uz novērtējuma apsekojumiem. Pirmkārt, šeit apskatītas attiecības starp izglītības sistēmas iezīmēm un izglītības vienlīdzību divfaktoru kontekstā, tas ir, kad katrs paskaidrojošais faktors tiek analizēts atsevišķi, nepārbaudot citus faktoros. Otrkārt, šeit kartēta mijiedarbība, modeļi un attiecības, izmantojot ceļa analīzi. Papildu informācija, kas saistīta ar statistikas aprēķiniem, ir sniegta II pielikumā.

Metodika un datu avoti

Ziņojums ir sagatavots, kombinējot kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes. Kvalitatīvās metodes sniedz sistēmas līmeņa iezīmju aprakstus un analizē atšķirības starp sistēmām, pamatojoties uz *Eurydice* tīklā savākto informāciju.

Ar kvantitatīvo metodi iegūtie vienlīdzības rādītāji izglītībā ir balstīti uz vairākām starptautiskām liela mēroga novērtēšanas datu bāzēm (*PISA 2015* un *PISA 2018*, *PIRLS 2011* un *PIRLS 2016* un *TIMSS 2011* un *TIMSS 2015*). Savukārt vienlīdzības rādītāji tiek analizēti kā rezultāti, kas atkarīgi no dažādām izglītības sistēmas iezīmēm, pirmkārt, izmantojot divfaktoru lineāru regresiju virkni un, otrkārt, ceļa analīzi. Ceļa analīze ļauj modelēt sarežģītākus attiecību modeļus, tostarp intervences faktoru (šajā gadījumā akadēmiskās segregācijas) lomu starp skaidrojošajiem mainīgajiem un vienlīdzības rādītājiem. Vienlīdzības rādītāji ir saistīti gan ar kopējo izglītības rezultātu sadalījumu (piemēram, atšķirības starp skolēniem ar labām un vājām sekmēm), gan ar skolēniem pieejamo iespēju vienlīdzību (t. i., cik lielā mērā indivīda sasniegumi izglītības jomā ir atkarīgi no viņa personīgajiem un sociālajiem apstākļiem, jo īpaši sociālekonomiskajiem apstākļiem). Lai koncentrētos uz būtisko, šajā ziņojumā nav ņemtas vērā citas skolēnu īpašības, piemēram, dzimums, vai skolēns ir migrantu izcelsmes ⁽¹⁰⁾, vai skolēnam ir speciālās izglītības vajadzības (SIV).

Eurydice dati tika vākti galvenokārt par pamatizglītības pirmo un otro posmu un par vidējo izglītību (*ISCED* 1.–3. līmenis) un šo izglītības līmeņu galvenajām sistēmiskajām iezīmēm. Vajadzības gadījumā tika nodalītas vispārējās un sākotnējās arodmaģcības programmas.

Visās valstīs galvenā uzmanība tika pievērsta valsts finansētām skolām ⁽¹¹⁾. Privātskolas netika iekļautas, izņemot valsts finansētās privātās skolas visās izglītības sistēmās, kur tādās pastāv ⁽¹²⁾.

⁽¹⁰⁾ Neseno pārskatu par valstu politiku migrantu izcelsmes skolēnu atbalstam skatiet *Eurydice* ziņojumā *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures* (Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2019e).

⁽¹¹⁾ Skatīt arī *UNESCO-UIS* (2019).

⁽¹²⁾ Valsts finansētās privātās skolas vairāk nekā pusi no pamata finansējuma saņem no publiskiem avotiem (*UNESCO-UIS/OECD/Eurostat*, 2018, 26. lpp.).

Atskaites gads ir 2018./2019. mācību gads. Valstu informācija par galvenajām politikas norisēm, kas īstenotas kopš 2018./2019. mācību gada beigām, ir pieejama *Eurydice* izglītības sistēmu aprakstos ⁽¹³⁾. Ziņojums aptver 42 izglītības sistēmas, tostarp 27 ES dalībvalstis, kā arī Apvienoto Karalisti, Albāniju, Bosniju un Hercegovinu, Šveici, Islandi, Melnkalni, Ziemeļmaķedonijas Republiku, Norvēģiju, Serbiju un Turciju. Šajā ziņojumā nepiedalās Lihtenšteina.

Šajā ziņojumā informācija tika apkopota, izmantojot anketu, kuru aizpildījuši valstu eksperti un/vai *Eurydice* tīkla valsts pārstāvis. Galvenie ziņojumā ietvertie informācijas avoti vienmēr atsaucas uz noteikumiem/ tiesību aktiem un oficiālām vadlīnijām, ko izdevušas augstākā līmeņa izglītības iestādes, ja vien nav norādīts citādi. Visi, kas piedalījās šī ziņojuma tapšanā, ir minēti ziņojuma beigās.

⁽¹³⁾ Skatīt jo īpaši [14. nodaļu: Ongoing Reforms and Policy Developments](#) (Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2020).

I daļa

Jēdzieni un rādītāji vienlīdzības izglītībā

I.1.	Konceptuālais satvars	27
I.1.1.	Vienlīdzība skolu izglītībā	27
I.1.2.	Vienlīdzība un izglītības sistēmas ietekme	30
I.2.	Vienlīdzības līmeņi izglītībā	33
I.2.1.	Iekļautība	35
I.2.2.	Taisnīgums vai iespēju vienlīdzība	43
I.2.3.	Saikne starp iekļautību un taisnīgumu	46
I.3.	Valstīs izmantotās definīcijas un stratēģijas	49
I.3.1.	Kas ir vienlīdzība izglītībā un kuri skolēni atrodas nelabvēlīgā situācijā: oficiālās definīcijas	50
I.3.2.	Politikas iniciatīvas vienlīdzības veicināšanai izglītībā	52

I.1. KONCEPTUĀLAIS SATVARS

Izglītība ļauj mums piekļūt zināšanu kopumam un attīstīt prasmes, kas savukārt palīdz izkopt būtiskās īpašības, kas padara mūs par cilvēkiem: mūsu personību, mūsu sabiedriskumu un spēju rīkoties saskaņā ar morāles principiem. Tādējādi izglītība ir vērtība pati par sevi. Kolektīvajā līmenī izglītībai ir svarīga loma, stiprinot piederības sajūtu kopienai, veicinot un aizsargājot kolektīvo identitāti un kultūru, kā arī ceļot kopīgo dzīves līmeni. Īsāk sakot, izglītība ir svarīga, lai kopiena varētu dzīvot un plaukt. Izglītība ir arī līdzeklis mērķu sasniegšanai: tā ļauj cilvēkiem sasniegt mērķus, kas citādi nebūtu sasniedzami.

Ne velti izglītība ir apzīmēta kā “dzīves iespēju galvenā noteicēja” (*Barone, 2019, 1. lpp.*). Bērns ar augstāku un kvalitatīvāku izglītību, visticamāk, nākotnē strādās augsti kvalificētu darbu, kas savukārt nozīmē plašākas iespējas nodrošināt lielākus ienākumus. Turklāt izglītības līmeņa paaugstināšana veicina produktivitātes pieaugumu, lielāku valsts ienākumu pieaugumu un veselīgākas sabiedrības ar augstāku sociālās vienotības līmeni (UNESCO-UIS, 2018). Tāpēc sabiedrībai ir daudzi un pamatoti iemesli nodrošināt izglītības iespējas un uzlabot skolēnu akadēmiskos rezultātus. Tomēr joprojām ir jārisina jautājums par to, kā šīs izglītības iespējas būtu jāsadala un vai visiem skolēniem ir jāsasniedz pozitīvi izglītības rezultāti. Citiem vārdiem sakot, rodas jautājumi par sociālo taisnīgumu.

Ja skolas līmeņa izglītība, par kuru ir sagatavots šis ziņojums, ietekmē darba iespējas un ienākumus, vai tā būtu jāizmanto, lai novērstu ekonomisko nevienlīdzību sabiedrībā? Vai izglītības iestādēm būtu jācenšas panākt izglītības iespēju, pozitīvu izglītības rezultātu vai abu vienlīdzīgu sadali? Vai izglītības iestādēm būtu jārīkojas, lai cīnītos pret to, ka skolēni no zemākiem sociālekonomiskajiem slāņiem vidēji visticamāk neuzrādīs labus rezultātus skolās? Visi šie jautājumi ir saistīti ar vienlīdzību izglītībā, un uz katru no tiem ir jāatbild atsevišķi.

Šīs nodaļas mērķis nav sniegt izsmeļošu informāciju vai konkrētas atbildes, bet gan izskaidrot to, kā ziņojumā tiek saprasts un lietots vienlīdzības jēdziens. Līdz ar to nākamajās divās sadaļās tiek sniegta termina “vienlīdzība izglītībā” darba definīcija un aprakstīts, kā dažādi parametri izglītības sistēmā var ietekmēt vienlīdzību.

I.1.1. Vienlīdzība skolu izglītībā

Var būt atšķirīgi viedokļi par to, ko skolas var vai ko tām vajadzētu darīt, lai sekmētu sociālo taisnīgumu, taču parasti, pat neizsakot vārdos, tiek pieņemts, ka skolām šajā ziņā ir sava loma. Tādējādi, kad Allens (*Allen*) un Godārds (*Goddard*) (2017, 22. lpp.) apgalvo, ka “izglītība kā ceļš uz sociālo taisnīgumu ir acīmredzama neveiksme: tā it kā piedāvā iespējas visiem, bet tas ir ļoti tālu no patiesības”; viņi norāda, ka skolas, kaut arī nepilnīgi, risina “iespēju, pieredzes un rezultātu nevienlīdzības” jautājumu (turpat). Tomēr ne visi piekrīt viņu pesimistiskajam secinājumam. Piemēram, Barone (*Barone, 2019*) uzskata, ka rietumu nācijās izglītības iespēju nevienlīdzība pēckara desmitgadēs ir mazinājusies (taču kopš 20. gadsimta 80. gadiem attiecībā uz apmācāmo grupām tā ir stagnējusi). Jebkurā gadījumā ir pamatoti iemesli tiekties panākt vienlīdzību izglītībā, taču ir arī iemesli, kāpēc to nevajadzētu.

Sāksim ar negatīvajiem aspektiem: vispārpieņemts arguments, kāpēc nevajadzētu nodrošināt vienlīdzīgas iespējas vai rezultātus, ir tas, ka tā ir resursu izšķiešana. Saskaņā ar šo viedokli sabiedrība iegūst vairāk, ja skolēnus mudina attīstīt viņu talantus neatkarīgi no tā, vai šie talanti ir iedzimti, vai arī tie ir viņu ģimenes sociālekonomisko apstākļu rezultāts. Vieniem piemīt dabiskas spējas iegūt vairāk izglītības un augstāku izglītību, bet citiem nē. Tāpēc šī viedokļa atbalstītāji uzskata,

ka resursu piešķiršana, lai nodrošinātu visiem skolēniem vienādus izglītības rezultātus, vai pat vienādu iespēju nodrošināšana, ir laika un naudas izšķiešana ⁽¹⁾.

Tomēr argumenti par iespējamajiem kompromisiem starp ekonomisko efektivitāti un vienlīdzību izglītībā tiek apstrīdēti. ESAO (2012) norāda, ka "vienlīdzība izglītībā atmaksājas". Parādās arvien vairāk pierādījumu, ka izglītības sistēmas ar vislabāko sniegumu apvieno kvalitāti un vienlīdzību izglītībā (Eiropas Komisija, 2019; *Parker et al.*, 2018; *Checchi et al.*, 2014; ESAO, 2012). Līdz ar to "izglītības sistēmas var vienlaikus panākt gan izcilību, gan vienlīdzību" (Eiropas Komisija, 2019. gads, 6. lpp.).

Tāpat kā izglītība, arī taisnīgums ir vērtība pati par sevi ⁽²⁾. Izejot no pamatnosacījuma, ka visi cilvēki pēc noklusējuma ir vienlīdzīgi (kā tas ir daiļrunīgi izteikts Vispārējās cilvēktiesību deklarācijas 1. pantā) ⁽³⁾, sociālais taisnīgums ir saistīts ar egalitārismu, neatkarīgi no tā konkrētajām iezīmēm. Līdzīgi arī sociālais taisnīgums izglītības kontekstā ir attiecināms uz izglītības vienlīdzību. Vienlīdzības izglītībā izplatītākā versija ir "nopelnos balstīta vienlīdzība izglītībā" (*Brighouse*, 2009). Nopelnos balstītās vienlīdzības pamatā ir pieņēmums, ka "indivīda izredzes uz sasniegumiem izglītībā ir atkarīgas no šī indivīda centieniem un talantiem, nevis piederības sociālajai klasei" (turpat, 42. lpp.). Citi vienlīdzības izglītībā veidi var būt vairāk vai mazāk radikāli, taču tie šeit nav aplūkoti ⁽⁴⁾.

Tādējādi parasti vienlīdzība izglītībā "aplūko izglītības sociālā taisnīguma ietekmi attiecībā uz tās sadales godprātību, taisnīgumu un objektivitāti" (*Jacob un Holsinger*, 2009, 4. lpp.). Tomēr šis ziņojums sniedzas pāri šāda skatījuma robežām. Izprotot izglītību kā vispārējas tiesības, šajā ziņojumā termins "vienlīdzība" tiek lietots ne tikai attiecībā uz taisnīgumu izglītībā, bet arī attiecībā uz iekļautību.

Kā norāda Fīlds, Kučera un Ponts (*Field, Kuczera & Pont*, 2007), vienlīdzība izglītībā nodrošina "pamata minimālo izglītību visiem" (turpat, 11. lpp.). Turklāt tā nodrošina, ka "personīgie un sociālie apstākļi, piemēram, dzimums, sociālekonomiskais stāvoklis vai etniskā izcelsme, nekļūst par šķērslī izglītības potenciāla sasniegšanai". Īsāk sakot, vienlīdzībai, kā šeit noprotams, ir divas dimensijas, kuras īsumā aplūkotas turpmāk šajā ziņojumā.

Skolas līmenī iekļautība nozīmē nodrošināt, ka visi bērni "pietiekami un efektīvi piedalās izglītībā" (*Ballarino et al.*, 2014). Citiem vārdiem sakot, visiem skolēniem būtu jābūt iespējai izmantot izglītības sniegtās priekšrocības. Nepietiek vienkārši apmeklēt skolu – skolēniem arī jāspēj maksimāli izmantot tās sniegtās iespējas. Ja izglītība ir iekļaujoša, rezultātu atšķirībām starp dažādiem skolēnu segmentiem nevajadzētu būt nepamatoti lielām. Rezultātus, protams, var izteikt dažādi. Piemēram, kā pabeigto mācību gadu skaitu, iegūto kvalifikāciju līmeņus un veidus vai faktiskās iegūtās kompetences

(1) Šim argumentam ir ļoti sena vēsture. Slavenākā tā izpausme ir Platona "Valsts" (piemēram, *Rowe*, 2012). Platons apgalvo, ka taisnīgums tiek panākts augsti stratificētā sabiedrībā, kur dažādu klašu pārstāvji saņem atšķirīgu izglītību atbilstoši savām spējām un iepriekš noteiktajai lomai sabiedrībā.

(2) Arī šī argumenta izcelsme ir meklējama Platona "Valstī" (*Rowe*, 2012). Skatīt Heinamanu (*Heinaman*, 2002) par labumu pārdali "Valstī".

(3) ANO deklarācijas 1. pantā ir noteikts: "Visi cilvēki piedzimst brīvi un vienlīdzīgi savā cieņā un tiesībās" (ANO, 1948).

(4) *Braihauss* (*Brighouse*, 2009) piemin arī "radikālu vienlīdzību izglītībā" (sasniegumi izglītībā nedrīkstētu būt atkarīgi ne no sociālajiem apstākļiem, ne dabiskajiem talantiem), "labuma sniegšanu visnelabvēlīgākajā situācijā esošajiem" (izglītības sadalījumam vajadzētu maksimāli palielināt visnelabvēlīgākajā situācijā esošo izredzes), "atbilstību" (skolēniem jāsaņem tāda veida izglītība, kas ļautu viņiem sasniegt noteiktu mērķi) un "izcilības maksimizēšanu" ("izglītības resursu pārdalīšana tiem, kas tos var izmantot vislabāk"). Jāatzīmē, ka pastāv arī jaukti iepriekš minēto izglītības vienlīdzības principu varianti.

(kā atspoguļots standartizētu pārbaudes darbu rezultātos) ⁽⁵⁾. Šajā ziņojumā iekļautība tiek mērīta kā atšķirības starp skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru un pārbaudes darbu rezultātiem starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm (skatīt I.2. nodaļu). Salīdzinot ar alternatīvām iespējām, šie divi rādītāji sniedz precīzākus mērījumus un sola lielāku datu variāciju ⁽⁶⁾. Tādējādi var apgalvot, ka, jo zemāks ir skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars un jo mazākas ir atšķirības starp skolēniem ar vājām un labām sekmēm, jo lielāks ir skolas iekļautības līmenis.

Taisnīgums ir otra vienlīdzības dimensija izglītībā. Tas liek domāt, ka personīgie un sociālie apstākļi, piemēram, dzimums, sociālekonomiskais statuss vai etniskā izcelsme, nedrīkstētu būt šķērslis panākumiem izglītības jomā (*Ballarino et al.*, 2014, 122. lpp.). Taisnīguma jēdziens kā tāds ir cieši saistīts ar iespēju vienlīdzību, kas nozīmē, ka "ikvienam jābūt vienādām iespējām attīstīties, neatkarīgi no atšķirīgajiem apstākļiem, kādos viņi ir dzimuši" (*Cameron, Daga un Outhred*, 2018, 17. lpp.). Gan taisnīgums, gan iespēju vienlīdzība balstās uz normatīvo pieņēmumu, ka izglītības sistēmām jābūt 1) objektīvām, tādējādi izglītībai nevajadzētu būt atkarīgai no skolēnu izcelsmes, un 2) nopelnos balstītām, tāpēc izglītības sasniegumiem vajadzētu būt saistītiem ar spējām, bet ne ar pārējām skolēnu īpašībām (turpat).

Pētījumos, kuros aprakstīti mehānismi, ar kuriem izglītības nevienlīdzību veido atšķirības izcelsmes faktoros, bieži tiek izmantots Burdjē "kultūras kapitāla" jēdziens (*Bourdieu*, 1986). Ģimenēm ar zemāku izglītības līmeni vai migranta statusu bieži trūkst gan kultūras kapitāla, ko novērtē skolu sistēma, gan resursu un sociālā kapitāla (tīkla) tā iegūšanai. Tas savukārt ietekmē šādu bērnu sniegumu skolās (*Lynch un Baker*, 2005). Bērnu ar sliktākiem sociālekonomiskajiem apstākļiem vājākais sniegums pēc tam noved pie zemākas kvalifikācijas, kad bērni dodas prom no skolu sistēmas. To bieži sauc par sociālekonomisko atšķirību primāro efektu (*Parker et al.*, 2016). Turklāt sociālekonomisko atšķirību sekundārā ietekme ir tāda, ka tie iespaido skolēnu cerības un ambīcijas (tātad pieejamo iespēju koncepciju), vēl vairāk pastiprinot primāro ietekmi (turpat).

Tāpat kā iekļautības gadījumā, arī izglītības sistēmu taisnīguma mērīšana var būt balstīta vai nu uz dažādu sociālekonomisko, rases vai etnisko grupu iegūto kvalifikāciju sadalījumu, vai arī uz pārbaudes darbu rezultātiem, kas norāda iegūtās kompetences vai sasniegto rezultātu līmeņus. Otrā pieeja nozīmē aplūkot sasniegumu atšķirības starp sociālajām grupām un pārbaudīt konkrētu izcelsmes faktoru ietekmi uz to pārstāvju izpildīto pārbaudes darbu rezultātiem (sk. I.2. nodaļu).

Kopumā šajā ziņojumā vienlīdzība izglītībā ir definēta kā izglītības nodrošinājums, kas ir gan iekļaujošs (t. i., visi skolēni saņem vismaz minimālu kvalitatīvas izglītības apjomu), gan taisnīgs (t. i., skolēnu sniegums lielā mērā nav atkarīgs no sociālekonomiskajiem apstākļiem).

⁽⁵⁾ ES ir pieņēmusi vairākus kritērijus, kas saistīti ar iekļautību un līdz ar to ar izglītības vienlīdzību: 1) "tādu personu skaitam, kas priekšlaicīgi pamet izglītību un apmācību, vajadzētu būt mazākam par 10 %", 2) "tādu 30–34 gadus vecu personu īpatsvaram, kam ir augstākā izglītība, būtu jābūt vismaz 40 %" un 3) "15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē, īpatsvars ir mazāks par 15 %" (skatīt Padomes 2009. gada 12. maija secinājumus par stratēģisku sistēmu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā ("ET 2020") (OV 2009/C 119/02).

⁽⁶⁾ "Sensitīvs" nozīmē, ka potenciālais skolēnu ar vājām un labām sekmēm uzrādīto pārbaudes darbu rezultātu diapazons ir daudz lielāks nekā tas, ko piedāvā vienkārši skolēnu absolvēšanas fakta dati (jā vai nē), vai informācija par to, cik gadus skolēns pavadīja skolā (parasti ap 12).

I.1.2. Vienlīdzība un izglītības sistēmas ietekme

Skolām ir galvenā loma vienlīdzīgu izglītības iespēju un, plašākā nozīmē, sociālā taisnīguma nodrošināšanā. Skolu sniegtās izglītības kvalitāte ir izglītības nodrošināšanas efektivitātes pamatā kopumā, taču skolas var arī piedalīties sociālekonomiskās nevienlīdzības pārveidošanā par izglītības nevienlīdzību. Tomēr skolas ietilpst plašākā izglītības sistēmā, un katrai sistēmai ir savas īpatnības attiecībā uz struktūru, politiku, praksi un tradīcijām. Savukārt šīs iezīmes ietekmē skolu apmācības procesu, galu galā ietekmējot arī vienlīdzības pakāpi izglītībā (skat. I.1.1. attēlu un II daļu).

Viens no veidiem, kā analizēt un novērtēt izglītības sistēmu iezīmes, ir izpētīt Almendingera (*Allmendinger*, 1989) izklāstīto stratifikācijas-standartizācijas sistēmu. Šeit savstarpēji saistītās sistēmas līmeņa iezīmes tiek vērtētas atbilstīgi standartizācijas-stratifikācijas nepārtrauktībai. Ņemot vērā šo jēdzienu plašo lietojumu izglītības pētījumos (skatīt, piemēram, *Checchi et al.*, 2014; *Gross, Meyer un Hadjar*, 2016; *Horn*, 2009), uz tiem lielā mērā ir balstīts arī šī ziņojuma empīriskais ietvars.

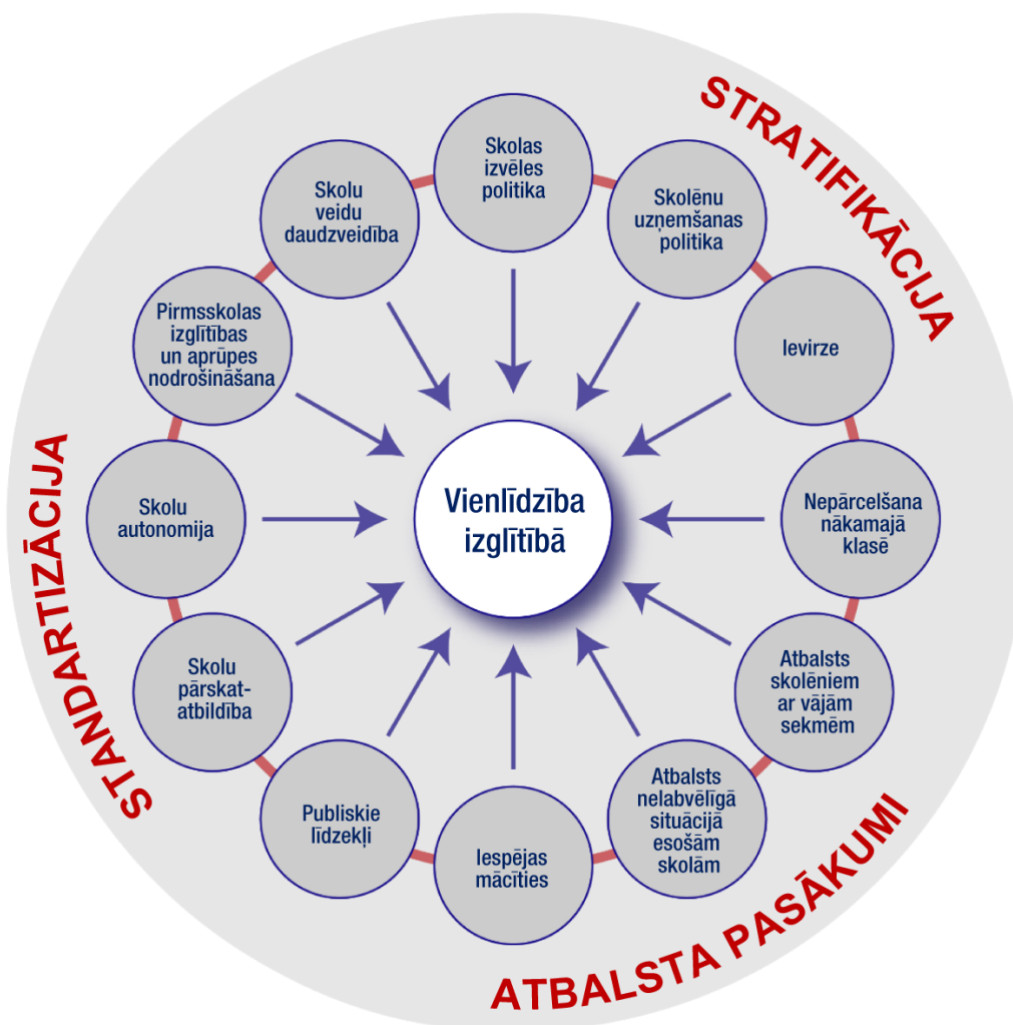
Stratifikācijas pakāpe izglītības sistēmā atspoguļo izglītības diferenciacijas pakāpi. Diferenciacija notiek dažādi – skolēnus var grupēt dažādās klasēs, skolās vai skolu programmās, pamatojoties uz viņu spējām, interesēm vai citiem faktoriem. Stratifikāciju visbiežāk saista ar diferencētiem kursiem (saukti arī par ievirzi) vai virzieniem (skat. II.6. nodaļu), bet tā var būt arī ģeogrāfiskās segregācijas, liela skolu veidu skaita un skolas izvēles politikas rezultāts (skatīt II.3. un II.4. nodaļu), selektīvās izglītības politikas (skatīt II.5. nodaļu) vai pat skolēnu sadalījuma pa plūsmām dažādās spēju grupās vai klasēs (skatīt II.6. nodaļu) rezultāts (*Ammermüller*, 2005; *Parker et al.*, 2016).

Nozīmīga stratifikācijas ietekme ir tā, ka skolēni ar līdzīgu spēju līmeni atrodas vienā un tajā pašā skolā vai vienā klasē (*Parker et al.*, 2016, 12. lpp.). Tajā pašā laikā sociālekonomisko apstākļu ietekme uz rezultātiem mēdz būt lielāka sistēmās ar augstu stratifikācijas līmeni, kur ir izteiktākas atšķirības starp skolēniem ar labākiem un sliktākiem sociālekonomiskajiem apstākļiem (*Strietholt et al.*, 2019).

Savukārt standartizācija attiecas uz to, “cik lielā mērā uz izglītību tiek attiecināti vieni un tie paši standarti visā valstī” (*Checchi et al.*, 2014, 296. lpp.). Standartizācija notiek divās dimensijās. Pirmā ir ieguldījuma standartizācija, kas attiecas uz mācību programmu standartizāciju, skolotāju kvalitātes standartizāciju, kā arī standartizāciju skolas resursu piešķiršanā. Šajos aspektos standartizācijas pakāpe izglītības sistēmā var būt amplitūdā no pilnībā standartizētas (parasti, ja sistēma ir augsti centralizēta) līdz nestandardizētai (piemēram, ja skolām ir pilnīga autonomija) (skatīt II.8. nodaļu). Otrā ir rezultātu vai izglītības snieguma standartizācija, ko dēvē arī par “pārskatatbildību” (*Horn*, 2009). Izplatītākais instruments rezultātu standartizācijā ir standartizēti skolas beigšanas eksāmeni, taču var izmantot arī citus pārskatatbildības rīkus, piemēram, skolas ārējo novērtējumu (skatīt II.9. nodaļu).

Lai gan šī ziņojuma pamatā ir stratifikācijas un standartizācijas jēdzieni, ar šiem jēdzieniem saistīto faktoru iespējamā ietekme ir aplūkota padziļināti. Apļa stratifikācijas pusē (skatīt I.1.1. attēlu) faktori ietver skolu veidu daudzveidību (skatīt II.3. nodaļu), skolas izvēli (skatīt II.4. nodaļu) un skolēnu uzņemšanas politiku (skatīt II.5. nodaļu), ievirzi (skatīt II.6. nodaļu) un skolēnu nepārceļšanu nākamajā klasē (skatīt II.7. nodaļu). Standartizācijas pusē faktori ietver skolas autonomiju (skatīt II.8. nodaļu) un skolas pārskatatbildību (skatīt II.9. nodaļu). Tiek aplūkota arī īpašā atbalsta politika, kas ieviesta vienlīdzības veicināšanai izglītībā un nelabvēlīgu apstākļu mazināšanai. Tie ietver atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošām skolām (skatīt II.10. nodaļu) un skolēniem ar vājām sekmēm (skatīt II.11. nodaļu), kā arī pasākumus, kas palielina skolēnu iespējas mācīties (skatīt II.12. nodaļu). Visbeidzot, tiek aplūkota arī pirmsskolas izglītība un aprūpe (skatīt II.1. nodaļu) un finansējums skolu izglītībai (skatīt II.2. nodaļu).

I.1.1. attēls. Sistēmiskie faktori, kas var ietekmēt vienlīdzību skolu izglītībā



Avots: Eurydice.

Kā redzams I.1.1. attēlā, ziņojums balstās uz pieņēmumu, ka sistēmiskos faktorus nevar novērtēt atsevišķi. Ja vien iespējams, ir svarīgi aplūkot izglītības sistēmu raksturlielumu mijiedarbību, pārbaudot dažādas savstarpējās attiecības un to savstarpējo atkarību. Tas ir viens no ziņojuma III daļas mērķiem līdzās katra sistēmiskā faktora ietekmes uz vienlīdzību novērtējumam.

I.2. VIENLĪDZĪBAS LĪMENI IZGLĪTĪBĀ

Galvenie konstatējumi

Šajā nodaļā ir izklāstīti galvenie iekļautības un taisnīguma rādītāji gan pamatizglītības pirmajā posmā (ceturtā klase), gan pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā (15 gadus veci skolēni). Iekļautības rādītāji ir balstīti uz rezultātu atšķirību starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, analizējot tos kopā ar skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru, un uz taisnīguma rādītājiem attiecībā uz korelāciju starp skolēnu rezultātiem un sociālekonomiskajiem apstākļiem. Abi rādītāju kopumi attiecas uz rezultātiem lasītprasme un matemātikā.

- Vienlīdzības līmenis katrā priekšmetā visiem rādītājiem ir samērā līdzīgs. Tas nozīmē, ka, ja skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, rezultātu atšķirības vai sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sniegumu vienā priekšmetā ir augsta, līmenis parasti ir augsts arī citā jomā.
- Vienlīdzības līmeņiem pamatizglītības un vidējās izglītības taisnīguma dimensijā ir ciešāka saikne nekā iekļautības dimensijā. Izglītības sistēmās, kur skolēnu sociālekonomisko apstākļu ietekme uz viņu sniegumu ir augsta jau zemākā izglītības līmenī, tā mēdz saglabāties augsta arī turpmākajos gados.
- Lai gan dažās izglītības sistēmās ir konsekvents relatīvas vienlīdzības līmenis abos izglītības līmeņos, citās ir vērojamas izteiktas izmaiņas, piemēram, no relatīvas vienlīdzības pamatizglītības pirmajā posmā līdz salīdzinošai nevienlīdzībai pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā.
- Valstu pozīcijas mainās atkarībā no izvēlēta vienlīdzības rādītāja. Lielāks tādu skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes, var būt saistīts ar lielākām vai mazākām atšķirībām sekmēs un otrādi. Tas pats sakāms, salīdzinot atšķirības sekmēs ar korelācijas koeficientiem starp skolēnu izcelsmi un sekmēm.
- Starp abām vienlīdzības dimensijām ir vērojama ciešāka saikne lasītprasmes un matemātikas jomā.

Šīs nodaļas mērķis ir atspoguļot galvenos iekļautības un taisnīguma jēdzienus (skatīt I.1. nodaļu) rādītājos, kas var sniegt ieskatu vienlīdzības līmenī Eiropas valstīs. Tas balstās uz plašu literatūras klāstu, un izglītības nevienlīdzības mērīšanai tiek izmantoti arī rezultāti, kas iekļauti tādās starptautiskās novērtējuma aptaujās kā Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas apvienības (IEA) Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) un Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums (TIMSS), kā arī ESAO Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (PISA).

Izvēlei balstīties uz starptautiskiem novērtēšanas pētījumiem ir savas priekšrocības un trūkumi. Protams, starptautiskie novērtēšanas pētījumi var aptvert tikai daļu no izglītības rezultātiem. Tomēr no visiem šiem dažādajiem pasākumiem pētnieki par visuzticamāko metodi noteikti uzskata izglītības sistēmu salīdzinājumu, balstoties uz aptaujām, kas izstrādātas, lai būtu salīdzināmas gan atlases veida, gan satura ziņā. Ņemot vērā, ka starptautiski novērtēšanas pētījumi tiek veikti regulāri, tie ļauj veikt salīdzinājumus ne tikai daudzās Eiropas valstīs, bet arī ilgākā laika periodā.

Tomēr daži jautājumi, kas saistīti ar rezultātu starpvalstu salīdzināmību, varētu palikt neatrisināti arī pēc rūpīgas pētījuma izstrādes, it īpaši, ja pastāv būtiskas sociālās, kultūras un ekonomiskās atšķirības starp izglītības sistēmām (*Schnepf, 2018*). Tas var attiekties gan uz prasmju mērīšanu (skolēniem, iespējams, nav vienāda attieksme pret labiem rezultātiem pārbaudes darbos kopumā un it īpaši mazsvarīgākos pārbaudes darbos), gan citiem izcelsmes mainīgajiem rādītājiem, piemēram, skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem (skatīt arī zemāk). Turklāt visos pētījumos par nevienlīdzību izglītībā ir jāpatur prātā, ka starptautiskie novērtēšanas pētījumi atlasa tikai tos skolēnus, kuri mācās skolā, pilnībā izslēdzot tos, kuri priekšlaicīgi pārtraukuši izglītības iegūšanu. Tam ir atšķirīga ietekme uz izglītības sistēmu atkarībā no ārpuskolas vecuma bērnu īpatsvara populācijā (*Schnepf, 2018*). Turklāt izglītības sistēmas atšķiras arī attiecībā uz apsekojuma izlasē iekļauto skolēnu ar īpašām vajadzībām izglītībā īpatsvaru. Paturot prātā šīs piebildes, starptautiskie novērtēšanas pētījumi joprojām ir labākie pieejamie instrumenti, lai aprēķinātu salīdzināmus rādītājus attiecībā uz vienlīdzību izglītībā.

Šajā nodaļā ir izklāstīti galvenie iekļautības un taisnīguma rādītāji gan pamatizglītības pirmajā posmā (ceturta klase), gan pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā (15 gadus veci skolēni). Lai saprastu, kā institucionālās sistēmiskās iezīmes ietekmē nevienlīdzību izglītībā, ir svarīgi, uzsākot analīzi, aplūkot vienlīdzības līmeni agrākajā pieejamā līmenī. Nevienlīdzība izglītībā sākas agri un parasti kļūst arvien izteiktāka, kad skolēni iegūst pamatizglītību un vidējo izglītību.

Pieejamie pētījumi aptver divus svarīgus skolēna karjeras pagrieziena punktus: ceturto klasi, kas parasti ietilpst pamatizglītības pirmajā posmā (izmantojot *PIRLS* un *TIMSS*), un 15 gadu vecumu (izmantojot *PISA*), kad skolēni mācās pamatizglītības otrajā posmā vai iegūst vidējo izglītību⁽⁷⁾. Analizējot pētījumus par ceturta klases skolēniem un 15 gadus veciem skolēniem, ir iespējams pārbaudīt vienlīdzības atšķirības gan jaunākās, gan vecākās vecuma grupās un pat zināmā mērā salīdzināt viņu situāciju.

PIRLS pētījumā tiek vērtēta ceturta klases skolēnu lasītprasme, savukārt *TIMSS* aptaujā – tās pašas skolēnu grupas sniegums matemātikā un zinātnē⁽⁸⁾. *PIRLS* pētījums tiek veikts reizi piecos gados, pēdējais ir pieejams par 2016. gadu; savukārt *TIMSS* pētījums tiek veikts reizi četros gados un jaunākie pieejamie dati ir par 2015. gadu. Katrā pētījumā ir pieejami dati par 25 Eiropas izglītības sistēmām, kas piedalās šajā ziņojumā, lai gan ne vienmēr tās ir vienas un tās pašas 25 izglītības sistēmas⁽⁹⁾.

PISA ir ESAO Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma. *PISA* mēra 15 gadus vecu skolēnu spēju izmantot lasītprasmi un zināšanas un prasmes matemātikā un zinātnē, lai risinātu reālās dzīves problēmas⁽¹⁰⁾. *PISA* tika uzsākta 2000. gadā un kopš tā laika tiek īstenota ik pēc trim gadiem. Jaunākais pieejamais *PISA* pētījums tikai veikts 2018. gadā, un tajā ir apkopoti dati par visām izglītības sistēmām, kas piedalās šajā ziņojumā.

(7) Tā kā *TIMSS* astotās klases pētījumā ietverts ierobežots skaits valstu un astotā klase un 15 gadu vecums ir relatīvi tuvu, *TIMSS* astotās klases pētījums šajā nodaļā nav iekļauts.

(8) Sīkāka informācija ir sniegta *IEA* tīmekļa vietnē: <https://www.iea.nl/>. Ierobežotās vietas dēļ šajā ziņojumā ir analizētas sekmes matemātikā, bet ne zinātnē.

(9) Katrā starptautiskajā novērtēšanas pētījumā iesaistīto valstu sarakstu skatīt II pielikuma A1. tabulā.

(10) Plašāka informācija ir sniegta ESAO vietnē, kas veltīta *PISA*: <https://www.oecd.org/pisa/>. Šis ziņojums ir galvenokārt vērsts uz sekmēm lasītprasme un matemātikā.

I.2.1. Iekļautība

Iekļautība nozīmē obligāto izglītības standartu, kas piemērojams visiem (skatīt I.1. nodaļu). Viens tipisks veids iekļautības izmērīšanai ir aprēķināt skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru attiecīgajā skolēnu grupā. Šis rādītājs parāda to skolēnu īpatsvaru, kuri nevar sasniegt noteikto minimālo sekmju līmeni (šajā sadaļā starptautiskais vidējais kritērijs *PIRLS* un *TIMMS* un pamatlīmenis *PISA*). Tomēr salīdzinošā kontekstā šis rādītājs vien varētu precīzi neatspoguļot iekļautības līmeni visās valstīs. Tas ir tāpēc, ka tad, kad visām izglītības sistēmām tiek piemēroti vienādi minimālie izglītības standarti vai sliekšņi, skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars var izrādīties ļoti augsts sistēmās, kuras ir lielā mērā neefektīvas. Ārkārtējos apstākļos var uzskatīt, ka pat visas skolēnu grupas sekmes ir zemākas par starptautiskajos standartos noteikto, kas drīzāk norāda uz efektivitātes, nevis iekļautības problēmām.

Šī iemesla dēļ šajā nodaļā ir ietverts otrais iekļautības rādītājs, kas jāanalizē kopā ar skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru: atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm. Atšķirības sniegumā palīdz novērtēt, vai salīdzinoši liels skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars ir saistīts ar neiekļaujošiem izglītības sistēmas elementiem vai drīzāk liecina par nepietiekamu vai neefektīvu izglītības nodrošinājumu kopumā. Skolēnus ar vājām un labām sekmēm var noteikt, izmantojot dažādas definīcijas; visbiežāk tiek izmantotas atšķirības sekmēs starp skolēniem, kuru sniegums atbilst 25. un 75. procentilei (P25 un P75) vai 10. un 90. procentilei (P10 un P90). Jo lielāka ir šī atšķirība (jo lielākas ir atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar augstām sekmēm), jo mazāk iekļaujoša ir izglītības sistēma. Šajā ziņojumā tiks izmantota atšķirība starp 10. un 90. procentili, jo gandrīz visās izglītības sistēmās (*PIRLS* pētījumā vienīgais izņēmums ir Somija) 10. procentiles skolēns ir daļa no skolēnu grupas ar vājām sekmēm visos izglītības līmeņos visās mācību jomās saskaņā ar starptautiskajiem standartiem.

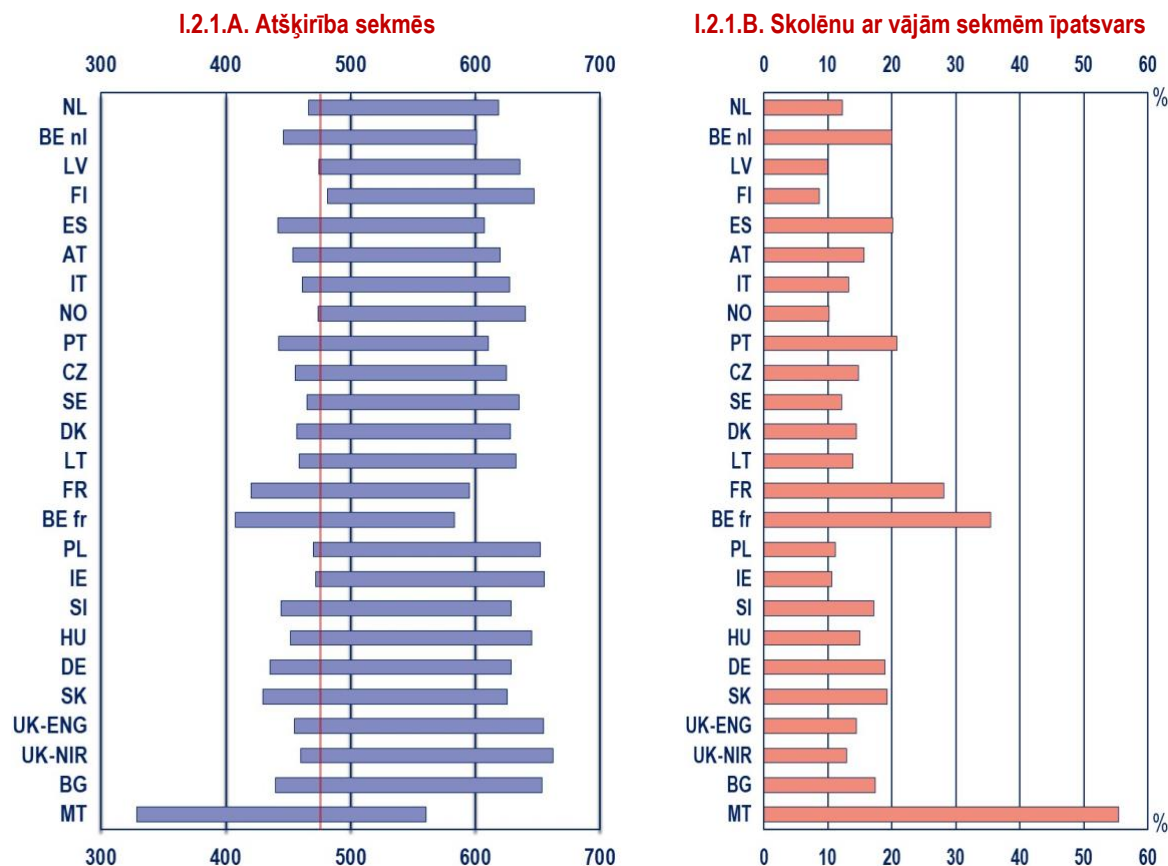
I.2.1.1. Iekļautība pamatizglītības pirmajā posmā

Iekļautības līmeņus pamatizglītības pirmajā posmā var aprēķināt, pamatojoties uz *PIRLS* 2016 un *TIMSS* 2015 pētījumiem. Abos pētījumos tiek atlasīti ceturtās klases skolēni. I.2.1. attēlā ir parādīta atšķirība starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm (10. un 90. procentile; I.2.1.A. attēls), kā arī to skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes lasītprasmē (I.2.1.B. attēls), savukārt I.2.2. attēlā ir redzams tas pats attiecībā uz matemātiku. Lai arī valstīm abos pētījumos var būt atšķirīga pozīcija, korelācija starp atšķirībām sekmēs lasītprasmē un matemātikā ir diezgan augsta⁽¹⁾, kas nozīmē, ka, ja atšķirība sekmēs vienā izglītības jomā ir salīdzinoši liela, tā mēdz būt liela arī otrā.

Vismazākais tādu skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes lasītprasmē, ir Īrijā, Latvijā, Somijā un Norvēģijā – aptuveni 10 %. Somija ir vienīgā izglītības sistēma, kurā *PIRLS* pētījumā skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars ir zem 0 %, tādējādi tā ir vienīgā sistēma, kur 10. procentiles skolēns nav skolēns ar vājām sekmēm atbilstoši starptautiskajiem standartiem. No otras puses, visaugstākais tādu skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes lasītprasmē, ir Maltā, kur vairāk nekā pusei ceturtās klases skolēnu lasītprasmē ir zem vidējā kritērija (vāju sekmju sliekšnis). Vismazākais tādu skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes matemātikā, ir Beļģijas flāmu kopienā, Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) un Norvēģijā (no 12,1 līdz 14,3 %), savukārt tādu skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes matemātikā, ir visaugstākais Francijā un Turcijā – abās valstīs virs 40 %.

(1) Spīrmena korelācijas koeficients starp atšķirībām lasītprasmē un matemātikā ir 0,70.

I.2.1. attēls. Atšķirība starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām (P90) sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām (P10) sekmēm, (augošā secībā) un 4. klases skolēnu ar vājām sekmēm lasītprasme īpatsvars, 2016. gads



	NL	BE nl	LV	FI	ES	AT	IT	NO	PT	CZ	DA	DK	LT
Atšķirība sekmēs	153	155	161	165	166	166	166	166	168	169	170	171	174
Skolēnu ar vājām sekmēm %	12,3	20,0	10,0	8,7	20,1	15,6	13,2	10,2	20,8	14,8	12,2	14,4	13,9
	FR	BE fr	PL	IE	SI	HU	DE	SK	UK-ENG	UK-NIR	BG	MT	
Atšķirība sekmēs	175	176	182	183	185	194	194	196	200	202	213	232	
Skolēnu ar vājām sekmēm %	28,1	35,4	11,2	10,6	17,2	14,9	18,9	19,3	14,5	13,0	17,4	55,4	

Avots: IEA, PIRLS 2016 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlos ir parādītas tikai tās izglītības sistēmas, kas piedalās PIRLS 2016 pētījumā. Izglītības sistēmas ir norādītas sekmju atšķirību secībā, sākot no mazākās atšķirības līdz lielākajai viena pētījuma ietvaros.

PIRLS skala ar sekmēm lasītprasme tika izveidota PIRLS 2001, pamatojoties uz visu iesaistīto valstu skolēnu sekmēm, katru valsti vērtējot vienādi. Skalām raksturīgais sekmju diapazons ir no 300 līdz 700. Tika noteikts viduspunkts 500, lai tas atbilstu vidējām sekmēm pirmajā datu vākšanā, un standartnovirze ir 100 punkti. Šajās skalās ir dati par sekmēm katrā nākamajā PIRLS novērtējumā, lai varētu vērtēt sekmju pieaugumu vai samazinājumu visos novērtējumos. PIRLS izmanto skalas viduspunktu kā atskaites punktu, kas paliek nemainīgs no vienas novērtēšanas līdz nākamajai.

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru definē kā tādu skolēnu īpatsvaru, kuri nesasniedz vidējo starptautisko kritēriju, kas skalā noteikts kā 475 punkti un I.2.1.A. attēlā ir atzīmēts ar sarkanu līniju.

P90 un P10 attiecas uz 90. un 10. procentili. Atšķirības sekmēs tika aprēķinātas, izmantojot visas piecas ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītājus). Standarta kļūdas ir norādītas II pielikuma A2. tabulā.

I.2.2. attēls. Atšķirība starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām (P90) sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām (P10) sekmēm, (augošā secībā) un 4. klases skolēnu ar vājām sekmēm matemātikā īpatsvars, 2015. gads



	NL	BE nl	DE	HR	FI	SI	DA	ES	NO	CZ	IT	LT	PL
Atšķirība sekmēs	144	156	168	168	171	175	176	178	179	179	182	183	183
Skolēnu ar vājām sekmēm %	17,0	12,1	23,3	32,5	17,8	24,5	25,1	32,6	14,3	21,6	31,3	19,3	20,2
	PT	IE	DK	FR	SK	CY	BG	UK-ENG	UK-NIR	RS	HU	TR	
Atšķirība sekmēs	185	185	193	193	202	208	211	214	219	221	223	244	
Skolēnu ar vājām sekmēm %	18,2	16,1	19,7	41,9	35,0	26,2	24,9	20,0	14,1	28,4	25,1	42,9	

Avots: IEA, TIMSS 2015 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlos ir parādītas tikai tās izglītības sistēmas, kas piedalās TIMSS 2015 pētījumā. Izglītības sistēmas ir norādītas sekmju atšķirību secībā, sākot no mazākās atšķirības līdz lielākajai viena pētījuma ietvaros.

TIMSS skala ar sekmēm matemātikā tika izveidota TIMSS 1995, pamatojoties uz visu iesaistīto valstu skolēnu sekmēm, katru valsti vērtējot vienādi. Skalām raksturīgais sekmju diapazons ir no 300 līdz 700. Tika noteikts viduspunkts 500, lai tas atbilstu vidējām sekmēm pirmajā datu vākšanā, un 100 punkti ir standartnovirze. Šajās skalās ir dati par sekmēm katrā nākamajā TIMSS novērtējumā, lai varētu vērtēt sekmju pieaugumu vai samazinājumu visos novērtējumos. TIMSS izmanto skalas viduspunktu kā atskaites punktu, kas paliek nemainīgs no vienas novērtēšanas līdz nākamajai.

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru definē kā tādu skolēnu īpatsvaru, kuri nesasniedz vidējo starptautisko kritēriju, kas skalā noteikts kā 475 punkti un I.2.2.A. attēlā ir atzīmēts ar sarkanu līniju.

P90 un P10 attiecas uz 90. un 10. procentili. Atšķirības sekmēs tika aprēķinātas, izmantojot visas piecas ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītājus). Standarta kļūdas ir norādītas II pielikuma A3. tabulā.

Izglītības sistēmas ar vismazāko atšķirību sekmēs ceturto klašu skolēnu vidū gan lasītprasmes, gan matemātikas jomā ir Nīderlande un Beļģijas flāmu kopiena (ar 153 un 155 punktiem lasītprasme un 144 un 156 punktiem matemātikā). Atšķirības starp augstāko un zemāko procentili, pārsniedzot 200 punktus, ir vislielākās Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā), Bulgārijā un Maltā lasītprasme un Slovēnijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Ziemeļīrijā), Bulgārijā, Kiprā, Ungārijā, Serbijā un Turcijā matemātikā.

Aplūkojot datus par skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru vienlaikus ar datiem par atšķirībām sekmēs, ir skaidri redzams, ka līdzīgs skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars var slēpt atšķirības sekmēs, un otrādi, līdzīgas atšķirības var pastāvēt arī izglītības sistēmās ar atšķirīgu skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru. Piemēram, lai gan Īrijā, Latvijā, Polijā un Somijā lasītprasmes līmenis ir līdzīgs, Īrijā un Polijā atšķirības sekmēs ir aptuveni par 20 skalas punktiem lielākas nekā Latvijā un Somijā (skatīt I.2.1. attēlu). Tajā pašā laikā, lai gan atšķirības sekmēs Beļģijas franču kopienā, Īrijā, Francijā un Polijā ir līdzīgas, Beļģijas franču kopienā un Francijā skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars ir daudz lielāks nekā Īrijā un Polijā. Līdzīgus salīdzinājumus var veikt, pamatojoties uz I.2.2. attēlu par matemātiku. Piemēram, Norvēģijā un Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) ir līdzīgs skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, bet ļoti lielas atšķirības sekmēs; savukārt līdzīgas atšķirības sekmēs slēpj atšķirīgu skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) un Serbijā.

Neskatoties uz to, dažos gadījumos – un jo īpaši abos galējos variantos – skolēnu ar vājām sekmēm augstais vai zemais īpatsvars sakrīt ar lielām un nelielām atšķirībām sekmēs. Beļģijas un Nīderlandes flāmu kopienā ir salīdzinoši zems skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars un nelielas atšķirības gan lasītprasme, gan matemātikas zināšanās, savukārt Maltā un Turcijā ir gan vislielākais skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, gan vislielākā atšķirība sekmēs lasītprasme un matemātikā.

I.2.1.2. Iekļautība pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā

PISA 2018 pētījumā sniegta informācija par 15 gadus vecu skolēnu sniegumu lasītprasme, matemātikā un zinātnē. Visās izglītības sistēmās 15 gadus veci bērni parasti mācās vidējās izglītības līmenī; vieni pamatizglītības otrā posma mācību iestādē, citi vidusskolā. I.2.3. un I.2.4. attēlā ir parādītas atšķirības sekmēs un to skolēnu īpatsvars, kuriem ir vājas sekmes lasītprasme un matemātikā, pamatojoties uz *PISA* 2018 datu bāzi. Tāpat kā attiecībā uz atšķirībām pamatizglītības pirmajā posmā, korelācija starp sekmju atšķirībām lasītprasme un matemātikā ir diezgan augsta ⁽¹²⁾, kas nozīmē, ka, ja sekmju atšķirība vienā priekšmetā ir salīdzinoši liela, tā mēdz būt liela arī otrā.

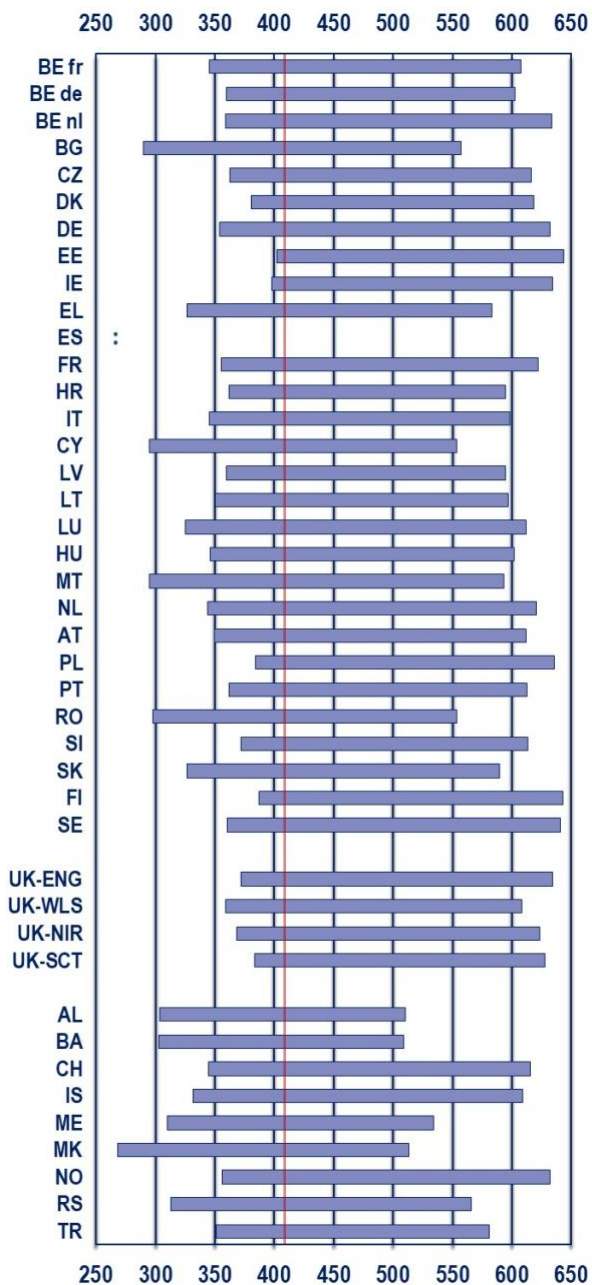
Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars lasītprasme ir no 11 % līdz 55 % (skatīt I.2.3. attēlu) un no 10 % līdz 61 % matemātikā (skatīt I.2.4. attēlu). Abos priekšmetos šis īpatsvars viszemākais ir Igaunijā, savukārt visaugstākais – Ziemeļmaķedonijā. Ziemeļmaķedonijas Republikā vairāk nekā puse 15 gadus vecu skolēnu saskaņā ar starptautiskajiem standartiem uzskatāmi par skolēniem ar vājām sekmēm. Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars ir vienāds ar 15 % vai zemāks par 15% no kritērija "Izglītība un apmācība 2020" ⁽¹³⁾ Igaunijā, Īrijā, Polijā un Somijā lasītprasme un Dānijā, Polijā un Somijā matemātikā. No otras puses, vairāk nekā 40 % skolēnu ar vājām sekmēm ir Ziemeļmaķedonijas Republikā, Bulgārijā, Rumānijā, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā un Melnkalnē abos priekšmetos un Kiprā lasītprasme.

⁽¹²⁾ Spīrmena korelācijas koeficients starp atšķirībām lasītprasme un matemātikā ir 0,70.

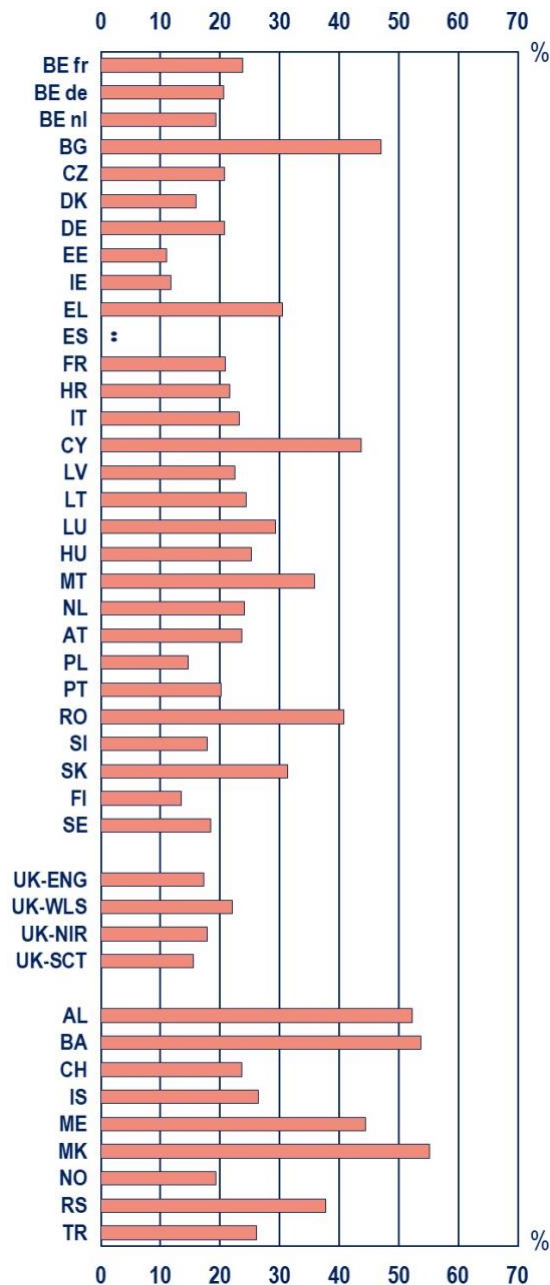
⁽¹³⁾ Saskaņā ar ET 2020 kritēriju "15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē, īpatsvaram ir jābūt mazākam par 15 %" (skatīt Padomes 2009. gada 12. maija secinājumus par stratēģisku sistēmu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā ("ET 2020") (OV 2009/C 119/02).

I.2.3. attēls. Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar sliktām sekmēm (P10), un skolēnu ar vājām sekmēm lasītprasme īpatsvars, 2018. gads

I.2.3.A. Atšķirība sekmēs



I.2.3.B. Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Atšķirība sekmēs	185	243	275	267	254	238	278	242	236	257	:	266	232	253	259	235	246	287	256	298	277
Skolēnu ar vājām sekmēm %	18,2	20,6	19,3	47,1	20,7	16,0	20,7	11,1	11,8	30,5	:	20,9	21,6	23,3	43,7	22,4	24,4	29,3	25,3	35,9	24,1
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Atšķirība sekmēs	262	252	250	256	242	263	256	280	262	250	255	244	207	206	270	277	224	245	276	253	230
Skolēnu ar vājām sekmēm %	23,6	14,7	20,2	40,8	17,9	31,4	13,5	18,4	17,2	22,1	17,9	15,5	52,2	53,7	23,6	26,4	44,4	55,1	19,3	37,7	26,1

Avots: OECD, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes (I.2.3. attēls)

PISA rādītāji tiek noteikti attiecībā uz rezultātu atšķirībām, kas novērotas visiem testa dalībniekiem. Teorētiski *PISA* nav minimālā vai maksimālā rezultāta; drīzāk rezultāti tiek mērogoti, lai tie atbilstu aptuveni normālam sadalījumam, ar vidējiem rādītājiem ap 500 un standarta novirzēm ap 100 punktu. *PISA* skalas ir sadalītas prasmju līmeņos (no 1 līdz 6), kas atbilst arvien grūtākiem uzdevumiem. Katram noteiktajam prasmju līmenim tika izveidoti apraksti, lai noteiktu zināšanu un prasmju veidus, kas nepieciešami veiksmīgai šī uzdevuma izpildei. Katrs prasmes līmenis atbilst apmēram 80 punktiem. Tādējādi 80 punktu atšķirību var interpretēt kā aprakstīto prasmju un zināšanu atšķirību starp secīgiem prasmju līmeņiem.

Tā kā daudzās valstīs *PISA* izlasi nosaka konkrēta vecuma grupa, nevis konkrēta klase, *PISA* vērtējumu ieguvušie skolēni tiek sadalīti divās vai vairāk klasēs. Balstoties uz šīm atšķirībām, iepriekšējos ziņojumos ir aprēķināta vidējā punktu starpība blakus esošajās klasēs valstīs, kurās ievērojams skaits 15 gadus vecu skolēnu ir uzņemti vismaz divās dažādās klasēs. Šajos aprēķinos ņemtas vērā dažas sociālekonomiskās un demogrāfiskās atšķirības, kas novērojamas arī dažādās klasēs. Vidēji dažādās valstīs atšķirība starp blakus esošajām klasēm ir aptuveni 40 punkti (skatīt vairāk ESAO, 2019a).

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru definē kā to skolēnu īpatsvaru, kuri *PISA* matemātikas, lasītprasmes un/vai zinātnes skalā ir zem prasmju pamatlīmeņa (2. līmenis). Lasītprasme tas atbilst rādītājam zem 407,47 punktiem. Sarkanā līnija I.2.3.A attēlā iezīmē 407,47 punktus.

P90 un P10 attiecas uz 90. un 10. procentili. Atšķirības sekmēs aprēķina, izmantojot visas desmit ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītāji). Standarta kļūdas ir norādītas II pielikuma A4. tabulā.

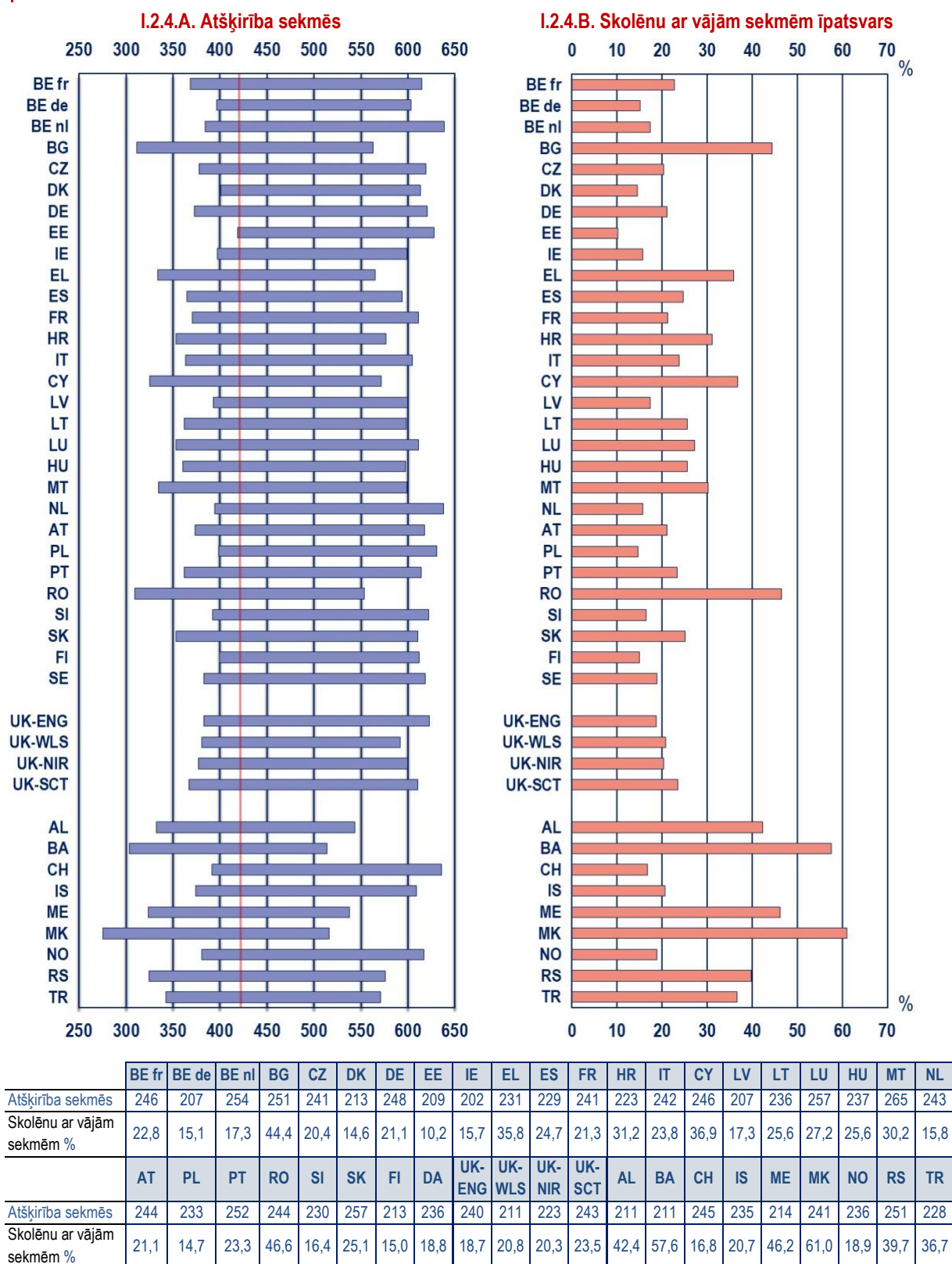
Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: ESAO ir nolēmusi atlikt Spānijas nacionālo un apakšreģionālo *PISA* 2018 lasītprasmes rezultātu publicēšanu. Spānijas dati atbilda *PISA* 2018 tehniskajiem standartiem, tomēr daži dati uzrāda maz ticamas skolēnu atbildes. Līdz ar to nav iespējams nodrošināt Spānijas skolēnu lasītprasmes rezultātu salīdzināmību.

Izglītības sistēmas ar vismazākajām atšķirībām starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, (nedaudz virs 200 punktiem) ir Albānija, Bosnija un Hercegovina un Melnkalne lasītprasme (tās visas ir izglītības sistēmas ar augstu skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru), kā arī Īrija, Latvija, Beļģijas vācu kopiena un Igaunija matemātikā. Sekmju atšķirības mēdz būt lielākas lasītprasme nekā matemātikā: lielākās atšķirības lasītprasme sasniedz gandrīz 300 punktus, savukārt matemātikā tās nepārsniedz 270 punktus. Izglītības sistēmas ar lielākajām atšķirībām sekmēs ir Luksemburga un Malta (abos priekšmetos), Vācija un Zviedrija lasītprasme un Beļģijas flāmu kopiena un Slovākija matemātikā.

Tāpat kā pamatzglītības pirmajā posmā, arī saistība starp sekmju atšķirībām un skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars ievērojami atšķiras. Izglītības sistēmās ar līdzīgām atšķirībām var būt salīdzinoši augsts vai zems skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars un otrādi. Kā redzams iepriekš tekstā, dažās izglītības sistēmās, kurās ir augsts skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, sekmju atšķirības ir salīdzinoši nelielas, taču ne visās (skatīt piemēram, Bulgāriju, kur sekmju atšķirības ir samērā būtiskas abos priekšmetos). Arī zems skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars var iet rokrokā ar mazākām (piemēram, Igaunija) vai lielākām (piemēram, Beļģijas flāmu kopiena vai Norvēģija) sekmju atšķirībām (skatīt arī I.2.5. attēlu).

I.2.4. attēls. Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar sliktām sekmēm (P10), un skolēnu ar vājām sekmēm matemātikā īpatsvars, 2018. gads



Avots: OECD, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes (I.2.4. attēls)

Skaidrojošās piezīmes par PISA vērtējumu skatīt pie I.2.3. attēla.

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru definē kā to skolēnu īpatsvaru, kuri *PISA* matemātikas, lasītprasmes un/vai zinātnes skalā ir zem prasmju pamatlīmeņa (2. līmenis). Matemātikā tas atbilst rādītājam zem 420,07 punktiem. Sarkanā līnija I.2.4.A attēlā iezīmē 420,07 punktus.

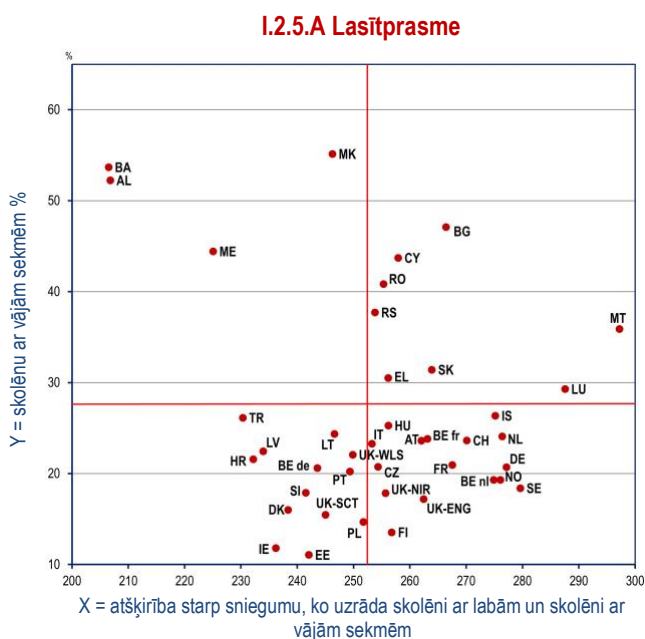
P90 un P10 attiecas uz 90. un 10. procentili. Sekmju atšķirības tika aprēķinātas, izmantojot visas desmit ticamās vērtības (skolēnu matemātikas sekmju rādītājus). Standarta kļūdas ir norādītas II pielikuma A5. tabulā.

I.2.5. attēls. Atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm (P90), un sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar sliktām sekmēm (P10), un skolēnu ar vājām sekmēm lasītprasme un matemātikā īpatsvars, 2018. gads

I.2.5. attēlā ir ilustrēta šī sakarība starp skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru un atšķirības starp sniegumu, ko lasītprasme un matemātikā Eiropas izglītības sistēmās uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko šajos priekšmetos Eiropā uzrāda skolēni ar labām sekmēm.

Attēlu augšējā kreisajā kvadrantā esošās sistēmas raksturo salīdzinoši liels skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, bet salīdzinoši nelielas snieguma atšķirības. Tas liecina, ka pastāv vispārējas bažas par šo izglītības sistēmu efektivitāti.

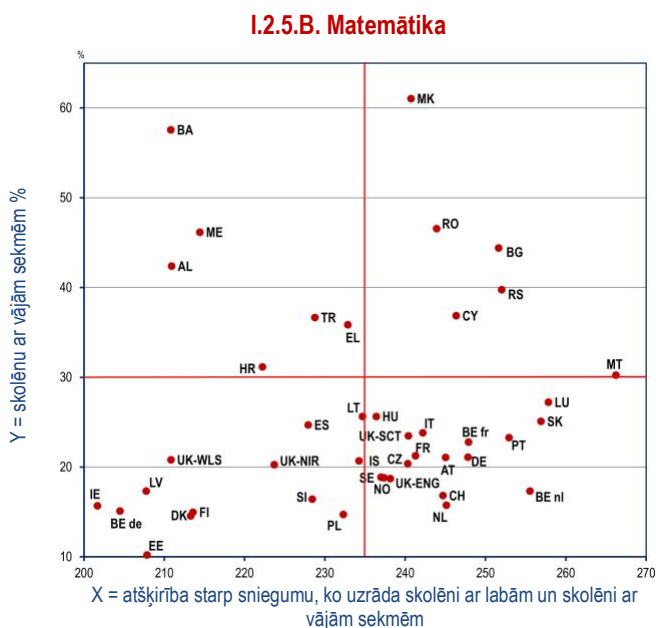
Augšējā labajā kvadrantā esošajās sistēmās joprojām ir relatīvi lielāks skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, taču apvienojumā ar salīdzinoši lielām sekmju atšķirībām. Saskaņā ar šajā sadaļā sniegtajiem rādītājiem šīs ir vismazāk iekļaujošās izglītības sistēmas.



Avots: OECD, PISA 2018 datu bāze.

Savukārt visiekļaujošākās izglītības sistēmas atrodas attēla apakšējā kreisajā kvadrantā. Šīm sistēmām raksturīga relatīvi zems skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars un salīdzinoši nelielas atšķirības sniegumā, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumā, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm.

Visbeidzot, apakšējā labajā kvadrantā esošajās sistēmās ir salīdzinoši mazāks skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars, bet lielas atšķirības sniegumā, kas arī norāda uz noteiktām problēmām ar vienlīdzību.



Avots: OECD, PISA 2018 datu bāze.

I.2.2. Taisnīgums vai iespēju vienlīdzība

Taisnīgums nozīmē, ka personīgajiem un sociālajiem apstākļiem, piemēram, dzimumam, sociālekonomiskajam statusam vai etniskajai izcelsmei, nevajadzētu būt šķērslim ceļā uz panākumiem izglītībā (skatīt I.1. nodaļu). To parasti mēra, aplūkojot, cik lielā mērā indivīda sekmes izglītībā ir atkarīgas no viņa dzimuma, sociālekonomiskajiem apstākļiem vai migranta statusa. Ņemot vērā šī ziņojuma uzsvāro uz sociālekonomiskajām atšķirībām, šī sadaļa ir veltīta tam, lai analizētu, cik lielā mērā sekmju atšķirības izskaidrojamas ar skolēnu sociālekonomisko stāvokli.

I.2.2.1. Taisnīgums pamatizglītības pirmajā posmā

PIRLS un *TIMSS* pētījumos nav iepriekš aprēķināta sociālekonomiskā statusa indeksa, kas būtu līdzīgs tam, kādu ESAO sniegusi PISA pētījumiem. Turklāt lielākā daļa sociālekonomiskā statusa rādītāju, piemēram, vecāku izglītība vai nodarbošanās, balstās uz anketu, ko nosūtīta aizpildīšanai skolēnu vecākiem. Tomēr dažās izglītības sistēmās vecākiem vai nu netika lūgts aizpildīt šo anketu (piemēram, Apvienotajā Karalistē – Anglijā), vai arī anketu aizpildīja tikai nedaudzi vecāki, kā rezultātā trūkst datu un, iespējams, rezultāti nav objektīvi.

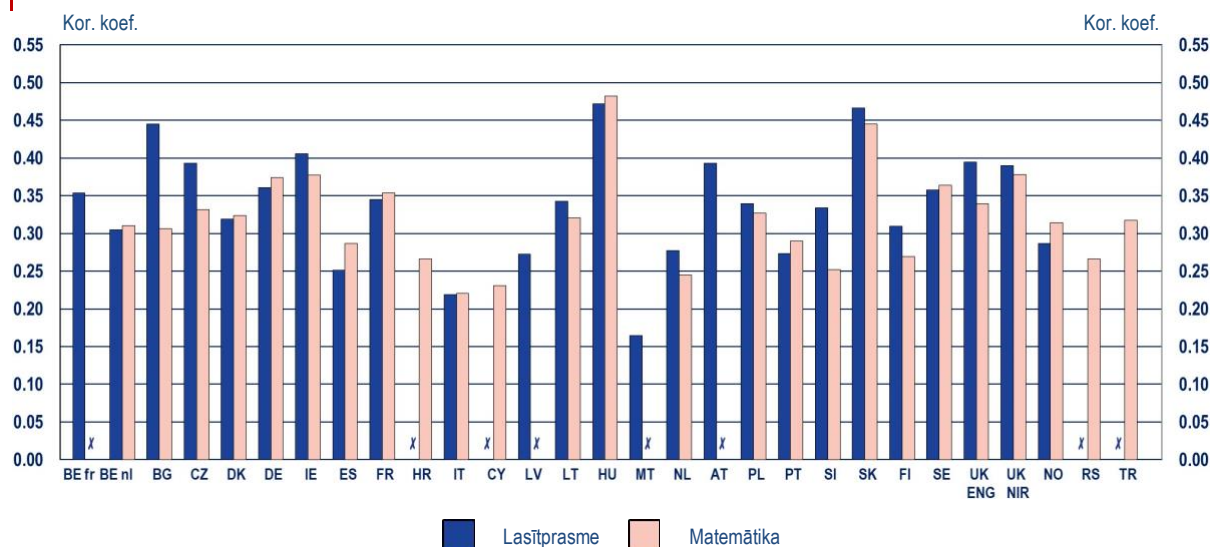
Lai novērstu šo trūkumu, daudzi pētnieki izmanto citu sociālekonomiskā statusa aizstājēju: grāmatu skaitu mājās saskaņā ar skolēnu sniegto informāciju⁽¹⁴⁾. Pētnieki apgalvo, ka grāmatu skaits mājās nodrošina labu teorētisko pamatu ģimeņu izglītības, kultūras un ekonomiskajiem apstākļiem (skatīt, piemēram, *Schütz, Ursprung un Wößmann*, 2008). Turklāt empīriski grāmatu skaits mājās ir svarīgāks skolēnu snieguma prognozētājs nekā vecāku izglītība (turpat). Tomēr grāmatu esamībai mājās dažādās izglītības sistēmās var būt atšķirīgas kultūras nozīmes (t. i., liels grāmatu skaits mājās dažās izglītības sistēmās var biežāk tikt uzskatīts par augsta izglītības, sociālā un kultūras statusa indikatoru nekā citās), kas var zināmā mērā ierobežot rezultātu salīdzināmību.

Paturot prātā šos ar mērījumiem saistītos jautājumus, galvenais rādītājs, kas šajā ziņojumā izmantots, lai novērtētu taisnīgumu pamatizglītībā Eiropas izglītības sistēmās, ir korelācijas koeficients starp skolēnu sniegumu un grāmatu skaitu mājās saskaņā ar skolēnu teikto (attēlots I.2.6. attēlā gan par lasītprasmi, gan matemātiku).

I.2.6. attēlā, jo augstāks rādītājs, jo ciešāka ir saikne starp skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem un viņu sekmēm lasītprasmē/matemātikā. Citiem vārdiem sakot, jo augstāks korelācijas koeficients, jo lielāka iespēju nevienlīdzība izglītības sistēmā. Kā redzams attēlā, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sniegumu lasītprasmē un matemātikā ir ļoti līdzīga. Izglītības sistēmas, kurās sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sniegumu ir vislielākā, ir Bulgārija, Ungārija un Slovākija. Skalas otrajā galā viszemākie korelācijas koeficienti ir Itālijā, Kiprā un Maltā.

⁽¹⁴⁾ Kaut arī skolēnu un vecāku uztvere var atšķirties, sistēmās, kurās ir pieejamas abas atbildes, šajā ziņojumā aplūkotajās izglītības sistēmās korelācija starp skolēnu un vecāku atbildēm ir augsta. Tāpēc nekas neliecina, ka skolēnu uztvere būtu mazāk uzticama nekā viņu vecāku uztvere. Skatīt diskusijas par saistītajām piebildēm (*Singer, Braun un Chudowsky*, 2018).

I.2.6. attēls. Korelācija starp grāmatu skaitu mājās un 4. klases skolēnu sekmēm lasītprasmē (2016. gads) un matemātikā (2015. gads)



	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Lasītprasme	0,35	0,30	0,45	0,39	0,32	0,36	0,41	0,25	0,34	X	0,22	X	0,27	0,34	0,47
Matemātika	X	0,31	0,31	0,33	0,32	0,37	0,38	0,29	0,35	0,27	0,22	0,23	X	0,32	0,48
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	DA		UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
Lasītprasme	0,16	0,28	0,39	0,34	0,27	0,33	0,47	0,31	0,36		0,39	0,39	0,29	X	X
Matemātika	X	0,25	X	0,33	0,29	0,25	0,45	0,27	0,36		0,34	0,38	0,31	0,27	0,32

Avots: IEA, PIRLS 2016 un TIMSS 2015 datu bāzes.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādītas tikai tās izglītības sistēmas, kuras piedalās PIRLS 2016 un TIMSS 2015 pētījumos.

Grāmatu skaits mājās (mainīgais ASBG04) ir izteikts šādās kategorijās: 1: nav vai ir ļoti maz (0–10 grāmatas); 2: pietiekami, lai aizpildītu vienu plauktu (11–25 grāmatas); 3: pietiekami, lai aizpildītu vienu grāmatu skapi (26–100 grāmatas); 4: pietiekami, lai aizpildītu divus grāmatu skapjus (101–200 grāmatas); 5: pietiekami, lai aizpildītu trīs vai vairāk grāmatu skapjus (vairāk nekā 200).

Korelācijas koeficients ir statistiskais rādītājs, ar ko mēra saiknes stiprumu starp divu mainīgo relatīvajām kustībām. Vērtības svārstās no -1,0 līdz 1,0. Augstas vērtības norāda uz ciešu saikni starp diviem izvēlētajiem mainīgajiem.

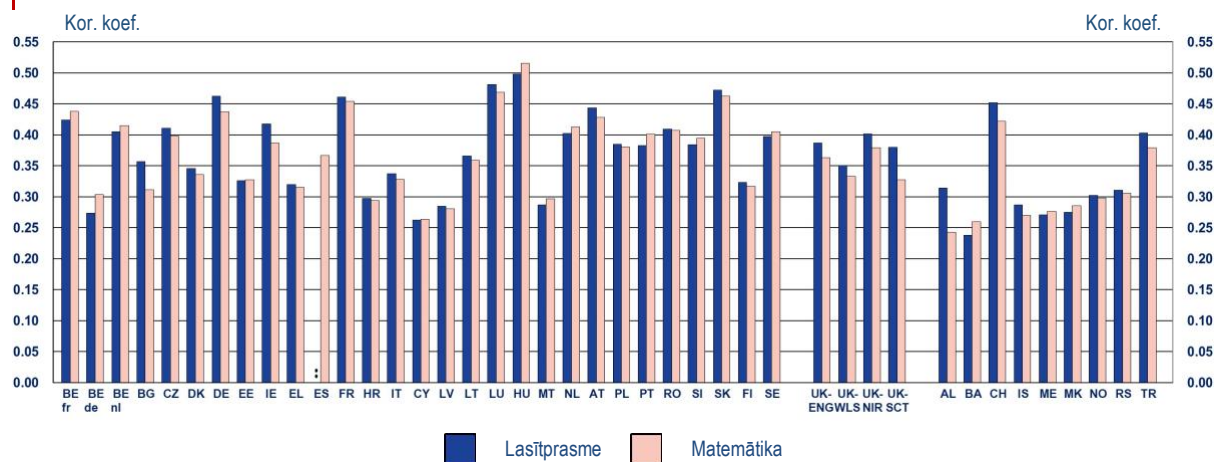
Attēlā parādītie korelācijas koeficienti tika aprēķināti, izmantojot visas piecas ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītāji). Standarta kļūdas ir iekļautas II pielikuma A2. un A3. tabulā.

I.2.2.2. Taisnīgums pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā

Lai arī PISA 2018 datubāzē ir iekļauts skolēnu ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa apvienotais indekss (ESCS) ⁽¹⁵⁾, labākas salīdzināmības nolūkiem šajā ziņojumā grāmatu skaits mājās tiek izmantots kā skolēnu sociālekonomiskā statusa aizstājējs arī pamatzglītības otrā posma un vidējās izglītības datiem. Tāpēc I.2.7. attēlā atspoguļoti korelācijas koeficienti starp 15 gadus vecu skolēnu sekmēm lasītprasmē un matemātikā un grāmatu skaitu mājās saskaņā ar skolēnu teikto. Kā redzams šajā attēlā, korelācijas koeficienti, kas attiecas uz skolēnu sekmēm lasītprasmē un matemātikā, uzrāda ļoti līdzīgus rezultātus.

⁽¹⁵⁾ ESCS indeksu ir izveidojuši ESAO, balstoties uz skolēnu sniegtajām atbildēm pamatinformācijas anketā, un tajā ir apkopota informācija par vecāku izglītību, vecāku nodarbošanos, mājas esošo mantu, mājās pieejamo grāmatu skaitu un izglītības resursiem. Tādējādi tā vietā, lai paļautos tikai uz vienu komponentu, šeit ir ņemtas vērā vairākas sociālekonomiskā statusa dimensijas.

I.2.7. attēls. Korelācija starp grāmatu skaitu mājās un 15 gadus vecu skolēnu sekmēm lasītprasmē un matemātikā, 2018. gads



	BE	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Lasītprasme	0,42	0,27	0,41	0,36	0,41	0,35	0,46	0,33	0,42	0,32	:	0,46	0,30	0,34	0,26	0,29	0,37	0,48	0,50	0,29	0,40
Matemātika	0,44	0,30	0,41	0,31	0,40	0,34	0,44	0,33	0,39	0,32	0,37	0,45	0,29	0,33	0,26	0,28	0,36	0,47	0,52	0,30	0,41

	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Lasītprasme	0,44	0,39	0,38	0,41	0,38	0,47	0,32	0,40	0,39	0,35	0,40	0,38	0,31	0,24	0,45	0,29	0,27	0,28	0,30	0,31	0,40
Matemātika	0,43	0,38	0,40	0,41	0,39	0,46	0,32	0,40	0,36	0,33	0,38	0,33	0,24	0,26	0,42	0,27	0,28	0,29	0,30	0,31	0,38

Avots: OECD, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Katrā PISA kārtā tiek padziļināti aplūkoti viena no galvenajām jomām, kas aizņem gandrīz divas trešdaļas no kopējā testēšanas laika. 2018. gadā galvenā joma bija lasītprasme, savukārt matemātika bija viena no mazāk būtiskajām jomām. Mērījumu kļūdas mazāk būtiskajās jomās (piemēram, matemātika PISA 2018) var būt lielākas nekā galvenajās jomās, jo posteņu skaits anketā ir ierobežotāks. Tas jāņem vērā, salīdzinot skaitļus dažādās jomās.

Skolēnu norādītais grāmatu skaits mājās (mainīgais ST013Q01TA) ir izteikts šādās kategorijās: 1: 0–10 grāmatas; 2: 11–25 grāmatas; 3: 26–100 grāmatas; 4: 101–200 grāmatas; 5: 201–500 grāmatas; 6: vairāk nekā 500 grāmatas.

Korelācijas koeficients ir statistiskais rādītājs, ar ko mēra saiknes stiprumu starp divu mainīgo relatīvajām kustībām. Vērtības svārstās no -1,0 līdz 1,0. Augstas vērtības norāda uz ciešu saikni starp diviem izvēlētajiem mainīgajiem.

Attēlā parādītie korelācijas koeficienti tika aprēķināti, izmantojot visas desmit ticamās vērtības (skolēnu sekmju rādītājus). Standarta kļūdas ir iekļautas II pielikuma A4. un A5. tabulā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: ESAO ir nolēmusi atlikt Spānijas nacionālo un apakšreģionālo PISA 2018 lasītprasmes rezultātu publicēšanu. Spānijas dati atbilda PISA 2018 tehniskajiem standartiem; tomēr daži dati uzrāda maz ticamas skolēnu atbildes. Līdz ar to nav iespējams nodrošināt Spānijas skolēnu lasītprasmes rezultātu salīdzināmību.

Tāpat kā I.2.6. attēlā, jo augstāks korelācijas koeficients, jo spēcīgāka ir saikne starp sniegumu un skolēnu apstākļu raksturlielumiem arī I.2.7. attēlā. Šī saikne ir visspēcīgākā Ungārijā, kur korelācijas koeficients starp skolēnu sniegumu un grāmatu skaitu mājās ir 0,5 vai augstāks gan lasītprasmē, gan matemātikā. Beļģijas franču un flāmu kopienu, Čehijas, Vācijas, Francijas, Luksemburgas, Nīderlandes, Austrijas, Rumānijas, Slovākijas, Zviedrijas un Šveices korelācijas koeficienti abos priekšmetos ir vismaz 0,4. No otras puses, korelācijas koeficienti ir 0,3 vai zemāki abos priekšmetos Beļģijas vāciski runājošajā kopienā, Horvātijā, Kiprā, Latvijā, Maltā, Bosnijā un Hercegovinā, Islandē, Melnkalnē un Ziemeļmaķedonijā.

Aplūkojot I.2.6. un I.2.7. attēlu, atklājas cieša saikne starp vienlīdzības līmeni pamatzglītības pirmajā posmā un pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Izglītības sistēmās, kur skolēnu sociālekonomisko apstākļu ietekme uz viņu sniegumu ir augsta jau zemākā izglītības līmenī, tā mēdz saglabāties augsta arī turpmākajos gados.

I.2.3. Saikne starp iekļautību un taisnīgumu

Kāda ir saikne starp abām vienlīdzības dimensijām izglītībā? Šajā sadaļā ir sniegts īss pārskats par galvenajiem modeļiem gan pamatizglītības pirmajā posmā, gan pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā.

I.2.3.1. Pamatizglītības pirmais posms

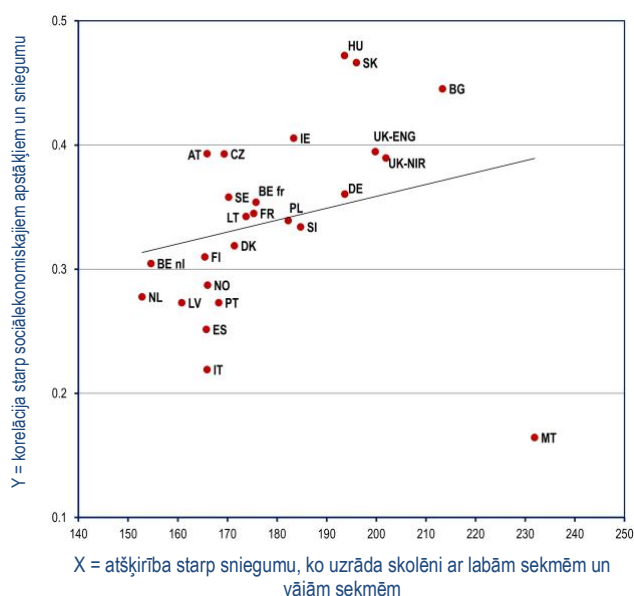
I.2.8. attēlā parādītas atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, ņemot vērā korelācijas koeficientus starp skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem un viņu sniegumu pamatizglītības pirmajā posmā. Attēlos atklājas diezgan atšķirīga aina lasītprasme un matemātikā.

Runājot par lasītprasmi, izglītības sistēmas ar lielākām atšķirībām sekmēs parasti ir tās, kur skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem ir ciešāka saikne ar viņu sekmēm (skatīt I.2.8.A attēlu). Vienīgais izņēmums ir Malta, kur atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, ir nozīmīgas, taču skolēnu sociālekonomiskais stāvoklis, šķiet, būtiski neietekmē viņu sekmes. Lai gan attēlā tas nav parādīts, šādu saikni nevar redzēt, salīdzinot skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru ar sociālekonomisko apstākļu ietekmes apmēru uz sniegumu.

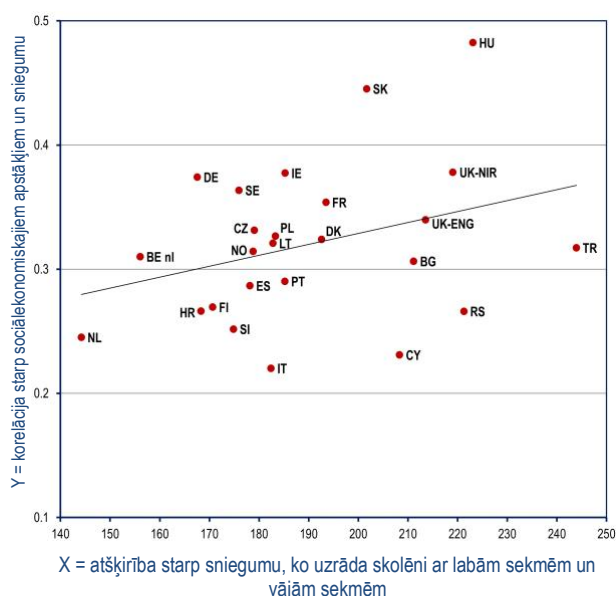
Matemātikā valstu pozīcijas ir daudz vairāk izkliedētas (skatīt I.2.8.B attēlu), lai gan attēlā ir redzama pozitīva saikne starp atšķirībām sekmēs un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sniegumu. Vēl daudzveidīgāka aina redzama, ja atšķirības sekmēs aizstāj ar skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru.

I.2.8. attēls. Iekļautība un taisnīgums attiecībā uz 4. klases skolēnu lasītprasmi un matemātikas zināšanām

I.2.8.A. Lasītprasme (PIRLS 2016)



I.2.8.B. Matemātika (TIMSS 2015)



Avots: IEA, PIRLS 2016 un TIMSS 2015 datu bāzes.

Skaidrojošās piezīmes

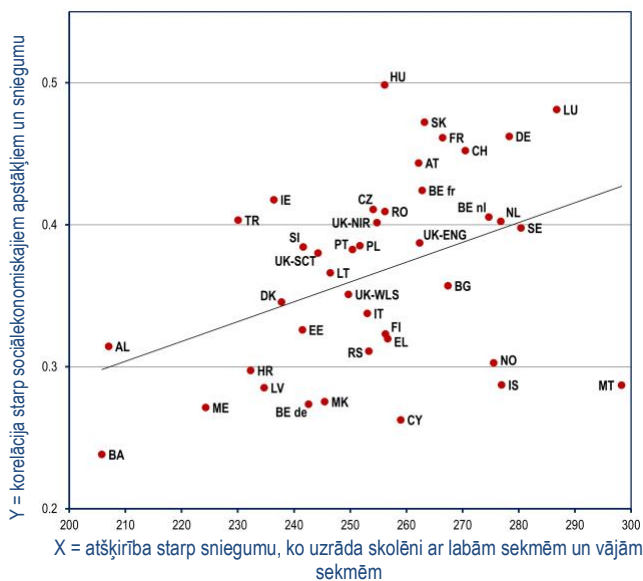
Tāpat kā I.2.6. attēlā, sociālekonomisko apstākļu aizstājējs ir grāmatu skaits mājās saskaņā ar skolēnu sniegto informāciju. Skatīt arī skaidrojošās piezīmes zem I.2.1., I.2.2. un I.2.6. attēla.

I.2.3.2. Pamatizglītības otrais posms un vidējā izglītība

Aplūkojot vienlīdzības rādītājus, kas aprēķināti, pamatojoties uz *PISA* 2018 datiem, atkal parādās neliela pozitīva saikne starp atšķirībām sekmēs, no vienas puses, un korelāciju starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un sniegumu, no otras puses (skatīt I.2.9. attēlu). Atšķirībā no pamatzglītības pirmā posma šī saikne lasītprasme un matemātikā ir ļoti līdzīga. Tomēr, tāpat kā iepriekšējos konstatējumos, arī šajā līmenī saikne starp skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvaru un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm ir mazāk izteikta.

I.2.9. attēls. Iekļautība un taisnīgums attiecībā uz 15 gadus vecu skolēnu lasītprasmi un matemātikas zināšanām, 2018. gads

I.2.9.A. Lasītprasme



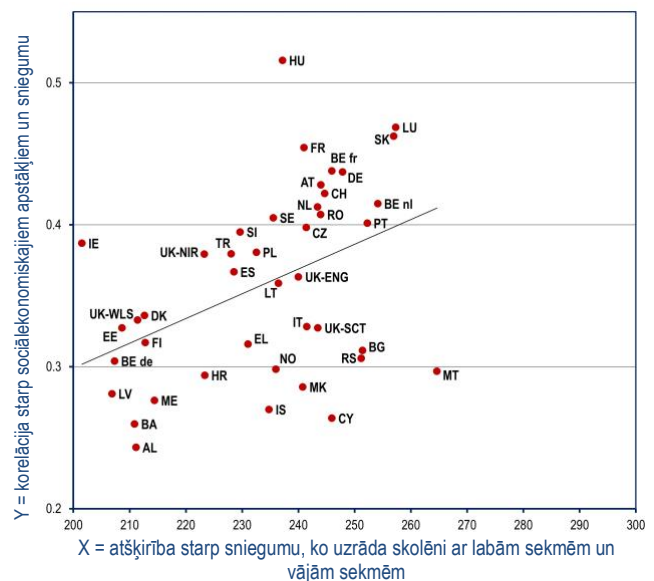
Avots: OECD, *PISA* 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Tāpat kā I.2.7. attēlā, sociālekonomisko apstākļu aizstājējs ir grāmatu skaits mājās. Skatīt arī skaidrojošās piezīmes zem I.2.3., I.2.4. un I.2.7. attēla.

Ir interesanti salīdzināt arī I.2.8. un I.2.9. attēlu attiecībā uz izglītības sistēmām, kur ir pieejami dati par abiem izglītības līmeņiem. Ir dažas izglītības sistēmas, jo īpaši Ungārija un Slovākija, kurās redzams konsekventi zems vienlīdzības līmenis dažādās dimensijās, mācību priekšmetos un izglītības līmenī. Citās izglītības sistēmās, piemēram, Horvātijā un Latvijā, ir līdzīgi stabili modeļi, bet ar salīdzinoši augstu vienlīdzības līmeni. Tomēr dažas izglītības sistēmas uzrāda ievērojamas izmaiņas pozīcijā atkarībā no attiecīgā izglītības līmeņa. Piemēram, lai gan Beļģijas flāmu kopiena un Nīderlande ir starp vienlīdzīgākajām sistēmām visās jomās pamatzglītības pirmajā posmā, tās parādās sistēmās ar salīdzinoši zemu vienlīdzības līmeni pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā. Šādi modeļi tiks analizēti tālāk šī ziņojuma III daļā, kur ir aplūkoti vissvarīgākie sistēmas līmeņa faktori, kas varētu ietekmēt vienlīdzības līmeņa atšķirības.

I.2.9.B. Matemātika



I.3. VALSTU IZMANTOTĀS DEFINĪCIJAS UN STRATĒGIJAS

Galvenie konstatējumi

- Gandrīz visu Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes savos oficiālajos dokumentos definē ar vienlīdzību saistītus jēdzienus vai atsaucas uz šiem jēdzieniem.
- Tā kā šīs definīcijas dažādās izglītības sistēmās ievērojami atšķiras, nav iespējams runāt par vienotu vai kopīgu modeli visā Eiropā.
- Citi izmantotie termini ir taisnīgums, vienlīdzīgas iespējas, vienlīdzība/nevienlīdzība, nelabvēlīga situācija, nediskriminācija, neaizsargātas grupas, riska grupas un priekšlaicīga izglītošanās pārtraukšana.
- Lai gan daudzās izglītības sistēmās ir noteikti kritēriji attiecībā uz nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, tie zināmā mērā atšķiras:
 - dažās izglītības sistēmās tiek izmantots apdraudētības jēdziens (piemēram, ir risks pārtraukt izglītošanos vai netikt pārceltam nākamajā klasē, vai skolēni no migrantu vides vai personas ar invaliditāti ir pakļautas sociālās atstumtības riskam),
 - citur tiek izmantotas sociālās, ekonomiskās, kultūras, etniskās vai ģimenes iezīmes, tāpat arī ģeogrāfiskā atrašanās vieta (piemēram, dzīvesvieta attālā apvidū).
- Visā Eiropā 37 no 42 pētītajām Eiropas izglītības sistēmām ir vismaz viena nozīmīga politikas iniciatīva, kuras uzdevums ir sekmēt vienlīdzību izglītībā, mazināt nevienlīdzību vai atbalstīt nelabvēlīgā situācijā esošus skolēnus.
- 13 izglītības sistēmās politiku var raksturot kā konkrētu augstākā līmeņa stratēģiju (18 sistēmās ir vairāk nekā viena stratēģija); daudzās citās ar vienlīdzību saistītas iniciatīvas ir daļa no plašākas stratēģijas, kas pievēršas virknei izglītības jautājumu.

Kaut arī tikai nedaudzi noliedz, ka vienlīdzīga izglītības iespēju pārdale un labvēlīgāki rezultāti paši par sevi ir svarīgi, praksē pastāv atšķirības izpratnē par to, ko nozīmē vienlīdzība izglītībā un kas būtu jādara, lai šo jautājumu risinātu. Tāpēc šīs empīriskās analīzes sākuma premisa ir izpētīt, vai vienlīdzības jautājumi šobrīd ir Eiropas augstākā līmeņa izglītības iestāžu uzmanības lokā. Tas panākts, pārbaudot datus, kas saistīti ar diviem rādītājiem. Pirmais ir vērsts uz to, vai vienlīdzība vai ar to saistītie jēdzieni ir definēti oficiālajos augstākā līmeņa dokumentos vai arī šajos dokumentos uz tiem ir sniegta atsauce. Tas ne tikai liecina par to, ka uzmanība šiem jautājumiem tiek pievērsta visaugstākajā līmenī, bet arī parāda, kā šie jēdzieni tiek saprasti katrā izglītības sistēmā. Otrais rādītājs atspoguļo to, vai Eiropas izglītības iestādes ir ieviesušas jebkādas būtiskas augstākā līmeņa politikas iniciatīvas, piemēram, valsts stratēģiju vienlīdzīgākas sistēmas izveidei. Tomēr vietas ierobežojumu dēļ šeit ir atspoguļotas tikai dažas šādas iniciatīvas.

Tomēr jāuzsver, ka nepastāv tieša saikne starp oficiālas definīcijas esamību vai atsaukšanos uz vienlīdzības jēdzieniem oficiālajos dokumentos un nozīmi, kas šiem jautājumiem tiek piešķirta augstākajā līmenī. Lai gan tas var nozīmēt, ka izglītības iestādes ir veltījušas šiem jautājumiem zināmu laiku un resursus, tas automātiski nenozīmē, ka tie ir politikas prioritāte. Iespēja noteikt, vai tas tā ir, ir atkarīga no daudziem papildu faktoriem (piemēram, saistīto programmu skaita, to budžeta, darbības jomas, ilguma utt.), kā arī no vienlīdzības politikas relatīvās pozīcijas salīdzinājumā ar citām politikas jomām, kuras šeit netiek aplūkotas.

Neskatoties uz to, var apgalvot, ka oficiāla definīcija vai atsauce oficiālos dokumentos uz jēdzieniem, kas saistīti ar vienlīdzību, nozīmē, ka izglītības iestādes zināmā mērā apzinās problēmas un cenšas tās risināt.

Īsumā šajā nodaļā tiek pārbaudīts, kuras izglītības sistēmas

- savos oficiālajos augstākā līmeņa dokumentos ir definējušas vienlīdzību vai atsauces uz to,
- ir izstrādājušas stratēģijas (vai līdzīgus politikas pasākumus) šo jautājumu risināšanai.

Abos gadījumos ir sniegti piemēri no Eiropas izglītības sistēmām.

I.3.1. Kas ir vienlīdzība izglītībā un kuri skolēni atrodas nelabvēlīgā situācijā: oficiālās definīcijas

Kaut arī tikai dažas izglītības sistēmas ziņo, ka tām ir formāla vai skaidra termina “vienlīdzība izglītībā” definīcija vai ar to saistīti jēdzieni, gandrīz visām ir sagatavoti vispārīgi paziņojumi, kas oficiālajos politikas vai vadlīniju dokumentos atsauces uz vienu vai vairākiem šiem jēdzieniem. Šajos paziņojumos parasti redzams, kā jēdzienus saprot augstākā līmeņa izglītības iestādes.

Nebūs pārsteigums, ka Eiropas iestāžu pieeja šiem jautājumiem ir ļoti atšķirīga. Piecas izglītības sistēmas (Dānija, Malta, Nīderlande, Slovēnija un Zviedrija) atsauces uz vienlīdzību, taču ne uz nelabvēlīgu situāciju, savukārt citās (Beļģijas flāmu kopienā, Īrijā, Itālijā, Ungārijā, Rumānijā, Slovākijā, Lielbritānijā – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) ir otrādi, proti, tās atsauces uz nelabvēlīgu situāciju izglītības jomā, bet ne uz vienlīdzību izglītībā. Dažas sistēmas – Spānija, Latvija, Lietuva, Austrija, Lielbritānija (Skotija), Melnkalne un Serbija – ir definējušas abus jēdzienus.

I.3.1. attēlā ir parādīts, kuras valstis un izglītības sistēmas definē vienlīdzību izglītībā un/vai nelabvēlīgā situācijā esošus skolēnus vai atsauces uz šiem jēdzieniem.

Jo īpaši divpadsmit izglītības iestādes ziņoja, ka tām ir mērķis vai definīcija saistībā ar vienlīdzību izglītībā. Piemēram,

Dānijā viens no valsts skolu mērķiem ir mazināt sociālo apstākļu nozīmes saistību ar akadēmiskajiem rezultātiem ⁽¹⁶⁾.

Igaunijā tiek uzskatīts, ka vienlīdzība izglītībā visiem skolēniem nodrošina vienādas izglītības iespējas, kas ir atbilstošas viņu spējām ⁽¹⁷⁾.

Malta termins “vienlīdzība izglītībā” attiecas uz taisnīguma jēdzienu, kur ikviena skolēna izglītībai ir vienāda nozīme ⁽¹⁸⁾.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) tiek izmantoti savstarpēji saistītie termini “nevienlīdzība izglītībā” un “sasniegumu atšķirības”. Skotijas sasniegumu izaicinājuma mērķis ir uzlabot to bērnu un jauniešu sasniegumus, kuri dzīvo mazāk nodrošinātās teritorijās, lai mazinātu vienlīdzības plaisu. To var panākt, nodrošinot, ka katram bērnam ir vienādas iespējas gūt panākumus, īpašu uzmanību pievēršot ar nabadzību saistīto sasniegumu atšķirību novēršanai ⁽¹⁹⁾.

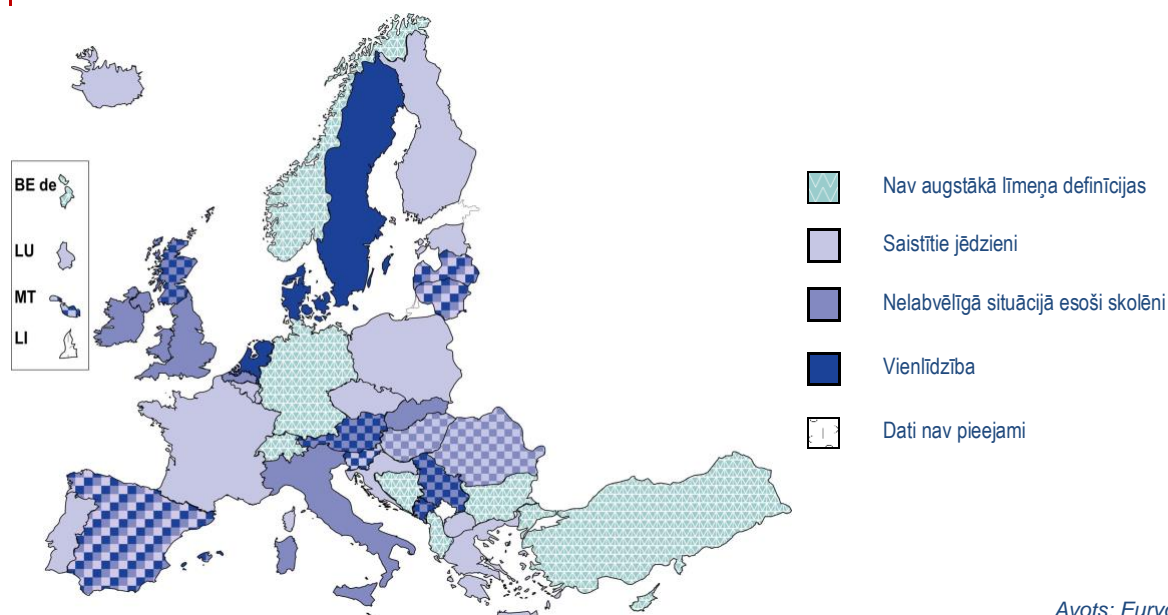
⁽¹⁶⁾ <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>.

⁽¹⁷⁾ https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf.

⁽¹⁸⁾ https://education.gov.mt/inclusion/Documents/MEDE_Inclusion_Policy_Sep2019web.pdf

⁽¹⁹⁾ <https://www.gov.scot/policies/schools/pupil-attainment/> un <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/Scottish%20Attainment%20Challenge>.

I.3.1. attēls. Izglītības sistēmas, kas definē vienlīdzības vai nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu jēdzienu vai citus līdzīgu jēdzienus izglītībā vai atsaucas uz šādiem jēdzieniem, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piemēri skaidri parāda, ka vienlīdzībai izglītībā var pievērsties dažādos veidos, sākot no vienādas nozīmes piešķiršanas katram skolēnam (Malta) līdz vienlīdzīgām iespējām atbilstošām spējām (Igaunija) un sociālekonomisko apstākļu ietekmes uz izglītības rezultātiem mazināšanai (Dānija, Apvienotā Karaliste – Skotija).

Nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu definīcijas vai atsauces uz šo jēdzienu ir nedaudz izplatītākas (16 valstis) (skatīt I.3.1. attēlu). Valstu izmantotās definīcijas ir dažādas un cita starpā var ietvert ģeogrāfiskos, sociālekonomiskos un etniskās identitātes kritērijus. Dažās izglītības sistēmās ir noteikti kritēriji nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu identificēšanai, bet citas sniedz vispārīgākus apgalvojumus. Tāpat kā jēdziens “vienlīdzības izglītībā” arī termins “nelabvēlīgā situācijā esošs skolēns” dažkārt attiecas arī uz skolēniem ar invaliditāti. Lai gan invaliditāte neietilpst šī ziņojuma tvērumā, lai izvairītos no turpmāk sniegto piemēru sagrozīšanas, šīs atsauces uz invaliditāti ir saglabātas.

Beļģijā (flāmu kopiena) definīcija aptver dažādus ar sociālo izcelsmi saistītus kritērijus: zems kultūrkapitāla līmenis (mātei nav ISCED3 kvalifikācijas), neliels valodas kapitāls (mājās runātā valoda nav holandiešu valoda), mazs finanšu kapitāls (skolēns saņem skolas pabalstu) un zems sociālais kapitāls (skolēns dzīvo apkārtnē ar augstu to gadījumu skaitu, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē) ⁽²⁰⁾.

Spānijā nelabvēlīgā situācijā esoši skolēni ir tie, kuri atrodas nelabvēlīgā situācijā neatkarīgi no tā, vai tā ir sociāla, ekonomiska, kultūras, etniskā vai ģeogrāfiskā situācija (t. i., dzīvo lauku apvidū) ⁽²¹⁾.

Lietuvā par nelabvēlīgām uzskata sociālās atstumtības riskam pakļautās grupas, piemēram, imigrantus un bērnus ar īpašām izglītības vajadzībām, kurus ir grūti integrēt izglītojamo kopienā ⁽²²⁾.

Rumānijā tiek izmantots jēdziens “skolēni, kuriem ir risks būt nesekmīgiem skolā”, kas definēts kā skolēni, kuriem ir risks priekšlaicīgi pārtraukt izglītošanos vai netikt pārceltiem nākamajā klasē. Visaugstākās riska kategorijas ir lauku rajonos vai sociālekonomiski nelabvēlīgā vidē dzīvojoši bērni, romu bērni un skolēni ar īpašām izglītības vajadzībām.

⁽²⁰⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254> un <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>.

⁽²¹⁾ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>.

⁽²²⁾ http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_tr2=2.

Slovākijā skolēnu nelabvēlīgais stāvoklis tiek saistīts ar vidi, kas sociālo, ģimenes, ekonomisko un kultūras apstākļu dēļ pietiekami neveicina skolēnu garīgo un emocionālo spēju attīstību vai neatbalsta viņu socializāciju, vai arī nenodrošina viņus ar atbilstošiem stimuliem personības attīstībai ⁽²³⁾.

Apvienotajā Karalistē tiesības uz bezmaksas skolas ēdināšanu tiek izmantotas kā aizstājējs nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu identificēšanai ⁽²⁴⁾.

Serbijā tiek izmantots termins "neaizsargātas grupas", kas attiecas uz vairākām kategorijām, tostarp bērniem no finansiāli nelabvēlīgām ģimenēm vai vientuļo vecāku ģimenēm, bet arī uz bērniem, kuriem trūkst vecāku gādības. Tas attiecas arī uz romu minoritātes bērniem, bērniem ar invaliditāti vai hroniskām slimībām, bēgļiem vai pārvietotām personām ⁽²⁵⁾.

Tādējādi, kaut arī nav iespējams izveidot vienotu kritēriju sarakstu par to, kādi skolēni atbilst aprakstam "nelabvēlīgā situācijā esošs", iepriekš minētie piemēri parāda, ka noteiktas skolēnu kategorijas, visticamāk, kvalificēsies kā šim aprakstam atbilstošas. Tas jo īpaši attiecas uz skolēniem no nabadzīgākām ģimenēm un mazākā mērā uz migrantu un etnisko minoritāšu vai romu bērniem.

Astoņpadsmit izglītības sistēmas ziņoja, ka tām ir definīcija, kas uz vienlīdzību izglītībā vai nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem atsaucas netieši vai atsaucas ne tikai uz tiem, bet arī uz saistītiem jēdzieniem. Īpašo vajadzību izglītība vai iekļaujoša izglītība neietilpst šī ziņojuma darbības jomā, taču, ņemot vērā to pārklāšanos ar jēdzienu "nevienlīdzība izglītībā", dažkārt saistīto jēdzienu oficiālās definīcijas pārklājas, padarot to nošķiršanu par neiespējamu. Piemēram:

Griekijā iekļaujošā izglītība attiecas uz izglītības pieeju, kurā ņemts vērā skolēnu grupas neviendabīgais raksturs, kuras mērķis ir novērst šķēršļus mācībām un nodrošināt vienādu piekļuvi izglītībai visiem skolēniem, tostarp skolēniem ar invaliditāti ⁽²⁶⁾.

Itālijā speciālās izglītības vajadzības attiecas ne tikai uz skolēnu ar fizisku vai garīgu invaliditāti vajadzībām, bet arī uz to skolēnu vajadzībām, kuri ir nelabvēlīgā situācijā viņu sociālekonomiskā statusa, valodas vai kultūras izcelsmes dēļ ⁽²⁷⁾.

Kopumā, kā parādīts I.3.1. attēlā, lielākajai daļai valstu ir oficiāla augstākā līmeņa definīcija vai atsauce uz vienlīdzības jēdzieniem izglītībā. Tās nav tikai nedaudzās izglītības sistēmās: Bulgārijā, Vācijā, Kiprā, Šveicē, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā, Norvēģijā un Turcijā. Protams, tas neizslēdz definīciju vai atsauču uz šiem jēdzieniem pastāvēšanu zemākos valdības līmeņos, kas šeit nav aplūkoti.

I.3.2. Politikas iniciatīvas vienlīdzības veicināšanai izglītībā

Ņemot vērā to, ka lielākā daļa izglītības sistēmu savos oficiālajos dokumentos atsaucas uz vienlīdzības jēdzieniem, ir loģiski pieņemt, ka pastāv ar šo jautājumu saistītas politikas iniciatīvas. Protams, ir dažāda veida iniciatīvas, kas ir iecerētas, pieņemtas un īstenotas dažādos līmeņos. Lai nodrošinātu starptautisku salīdzināmību, ziņojumā aplūkotas tikai galvenās augstākā līmeņa politikas iniciatīvas, piemēram, stratēģijas un rīcības plāni, kas ir spēkā 2018./2019. mācību gadā ⁽²⁸⁾. Daudzas no šīm politikas iniciatīvām ir vērstas uz vājām sekmēm vai neapmierinošu skolēnu sniegumu, cenšoties samazināt to skolēnu skaitu, kas pārtrauc izglītošanos priekšlaicīgi vai nesaņemot oficiālas

⁽²³⁾ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102.html>.

⁽²⁴⁾ <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07061/SN07061.pdf>.

⁽²⁵⁾ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD-%D0%BE-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D0%B8-%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B4%D1%83.pdf>.

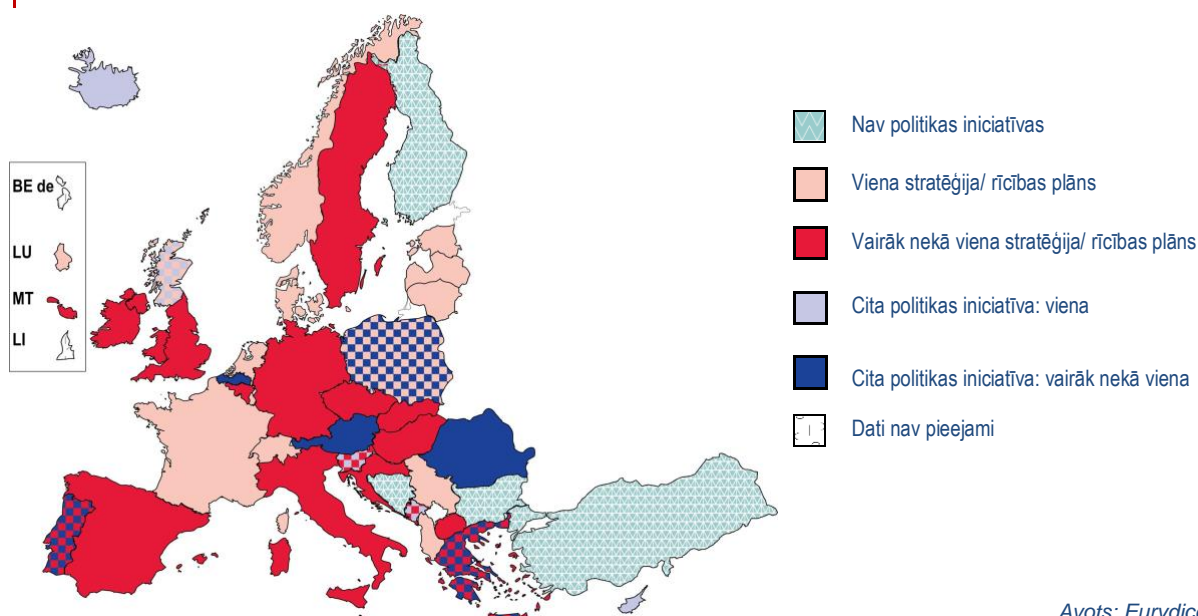
⁽²⁶⁾ http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK-ZeQumndtvSoCirl8sN_Ci5tJ5zV5MXD0LzQTLWPu9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LldQ163nV9K--td6SlufwsuG5x2FZp4dRmpsuHroxzyOwkWo8OopyrDmjZYcMW.

⁽²⁷⁾ <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>.

⁽²⁸⁾ Šeit augstākā līmeņa stratēģija/rīcības plāns tiek saprasts kā pasākums, kas noteikts oficiālajos politikas dokumentos, kurus izdevušas augstākā līmeņa iestādes valsts vai reģionālā līmenī. Tajā aprakstīti konkrēti sasniedzamie mērķi un/vai sīki izstrādāti pasākumi vai darbības, kas jāveic noteiktā termiņā, lai sasniegtu vēlamo mērķi.

kvalifikācijas. Mērķis ir arī to gadījumu skaita samazināšana, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē, tāpat kā diferencētākas mācīšanas nodrošināšana vai labāka konsultēšana un vadīšana.

I.3.2. attēls. Augstākā līmeņa politikas stratēģijas un iniciatīvas, kas vērstas uz vienlīdzību izglītībā, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Lielākā daļa Eiropas valstu ziņoja, ka valsts līmenī ir vismaz viena politikas iniciatīva, kas skar vienlīdzības jautājumus izglītības jomā. Jo īpaši trīspadsmit izglītības sistēmās (Dānijā, Igaunijā, Francijā, Latvijā, Lietuvā, Luksemburgā, Nīderlandē, Polijā, Apvienotajā Karalistē – Skotijā, Albānijā, Šveicē, Norvēģijā un Serbijā) ir viena valsts stratēģija vai rīcības plāns, kas pašlaik ir spēkā, un vēl astoņpadsmit izglītības sistēmās ir vairāk nekā viena politikas iniciatīva (Beļģijas franču kopienā, Čehijā, Vācijā, Īrijā, Grieķijā, Spānijā, Horvātijā, Itālijā, Ungārijā, Maltā, Portugālē, Slovākijā, Zviedrijā, Lielbritānijā – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā, Melnkalnē un Ziemeļmaķedonijas Republikā). Kipra un Islande ziņoja, ka tām nav valsts stratēģijas vai rīcības plāna, taču tām ir pielīdzināma politikas iniciatīva jautājumiem, kas saistīti ar vienlīdzību. Tāpat Beļģija (flāmu kopiena), Austrija un Rumānija ziņoja par vairāk nekā vienu politikas iniciatīvu, lai gan tās nesauc par stratēģijām vai rīcības plāniem. Dažās izglītības sistēmās līdzās pastāv stratēģijas vai rīcības plāni un citas iniciatīvas, kas saistītas ar vienlīdzību izglītībā. Starp tām ir Grieķija, Polija, Portugāle, Slovēnija, Apvienotā Karaliste – Skotija un Melnkalne. Kopumā galvenā politikas iniciatīva šajā jomā pašlaik ir spēkā pat 37 izglītības sistēmās.

Fakts, ka tik daudzas Eiropas valstis ir ziņojušas par nozīmīgām politikas iniciatīvām, kas saistītas ar vienlīdzības jautājumiem izglītībā, nebūt nenozīmē, ka tā tiek izcelta kā politikas prioritāte. Bieži vien ar vienlīdzības jautājumiem saistītā politika ir tikai viena valsts stratēģijas vai rīcības plāna dimensija ar plašāku tvērumu. Daļēji tas ir saistīts ar faktu, ka vienlīdzība ir problēma, kas skar daudzas izglītības prakses dimensijas. Tādējādi politikas, kas, iespējams, ir izstrādāta galvenokārt citu iemeslu dēļ, ieviešanās var ietekmēt vienlīdzības jautājumus un tāpēc ietilpst šī ziņojuma tvērumā. Līdz ar to šeit pieminēto un I.3.2. attēlā attēloto augstākā līmeņa stratēģiju, rīcības plānu utt. skaits ir palielināts tādā nozīmē, ka ne visi no tiem skar tikai vienlīdzību izglītībā vai galvenokārt ir ar to saistīti. Šo realitāti atspoguļo turpmāk tekstā sniegtie piemēri.

2010. gadā **Vācija** pieņēma atbalsta stratēģiju skolēniem ar vājām sekmēm, kas attiecas uz pamatizglītības pirmo un otro posmu, kā arī uz sākotnējo arodizglītību un apmācību. Joprojām spēkā esošā stratēģija cenšas samazināt to skolēnu skaitu, kuri nenasniedz minimālo kompetences līmeni, un palielināt to skolēnu skaitu, kuri pārtrauc izglītīšanos, ieguvuši formālu kvalifikāciju.

Šajā sakarā tika izstrādāts liels skaits īpašu pasākumu, sākot no individuāla atbalsta skolēniem (īpaši skolēniem no migrantu vidēm) un atbalsta garākiem mācību periodiem līdz skolotāju apmācībai un profesionālās orientācijas uzlabošanai. Turklāt šī stratēģija veicina pagarinātās dienas grupas nodrošinājuma paplašināšanu un attīstību, lai kompensētu jebkādas izglītības trūkumus, kuru cēlonis ir nepietiekams atbalsts skolēniem mājās ⁽²⁹⁾.

Navarras īpašā apgabala (**Spānija**) "Stratēģiskā plāna uzmanības pievēršanai daudzveidībai" mērķis ir dažādot skolu sastāvu tā, lai nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni būtu vienmērīgāk sadalīti dažādās skolās. Konkrētās darbības ietver šādus pasākumus: skolu darba ar daudzveidību kartēšana, tāda tiesiskā regulējuma izstrāde un pārskatīšana, kas nodrošina nepārtrauktu uzmanību daudzveidībai, kā arī pasākumi, kas vairo izpratni par iekļautību un daudzveidību.

Luksemburgā pašlaik tiek īstenota plašāka reforma attiecībā uz visiem izglītības līmeņiem, kas, iespējams, skars skolēnu sniegumu un līdz ar to vienlīdzību izglītības iespēju un rezultātu jomā. Jauno starptautisko un Eiropas skolu izveide sniegs vairāk iespēju izvēlēties mācību iestādi. Paredzams, ka tādējādi skolēniem būs plašākas iespējas papildus valsts skolu trīsvalodu mācību programmai, kas dažos gadījumos ir bijusi pārāk apgrūtināša un šķērslis sasniegumiem izglītībā. Vēl viens no stratēģijas mērķiem nevienlīdzības novēršanai ir to gadījumu skaita samazināšana, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē. Paredzams, ka šo jautājumu palīdzēs risināt dažādi pasākumi. Pirmkārt, ir ieviesti divu gadu mācību cikli, kas skolēniem nodrošina vairāk laika un elastības, lai sasniegtu noteikto kompetences līmeni. Otrkārt, lielāka diferenciācija apmācībā ļaus risināt individuālās mācīšanās vajadzības. Treškārt, tiek veicināta valodas attīstība un agrīna valodu apguve rotaļīgā un neformālā veidā. Ceturkārt, pamatskolas pirmajā posmā skolēni var mācīties valodas un matemātiku vienā no diviem dažādiem līmeņiem, palīdzot viņiem izvairīties no nepārcelšanas nākamajā klasē, ja netiek sasniegts augstāks līmenis. Stratēģija paredz veikt reformas arī citās jomās. Īsāk sakot, tiek uzlabota mobilitāte starp klasiskās un vispārējās vidējās izglītības ceļiem, tiek nodrošinātas labākas norādes skolēniem, lai palīdzētu viņiem izvēlēties atbilstošu kvalifikāciju, tiek palielināta skolas autonomija, savukārt resursu piešķiršana skolēnu atbalstam tiek centralizēta un piesaistīta kopienas rādītājiem, kurus atkārtoti pārskatīs ik pēc trim gadiem ⁽³⁰⁾.

Ungārijā ir vairāk nekā viena valsts stratēģija attiecībā uz vienlīdzību izglītībā, kas aptver dažādas dimensijas. Attiecībā uz skolas izvēli kopš 2017. gada ir izveidoti jauni skolu rajonu biroji, kas var ieteikt izglītības iestādēm pārstrādāt skolu piekrišanas rajonus, lai mazinātu nevienmērīgu sociāli nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu sadalījumu. Otrkārt, pirmsskolas izglītības iestāžu apmeklēšana ir kļuvusi obligāta no 3 gadu vecuma (atšķirībā no iepriekšējā 5 gadu sliekšņa). Treškārt, ir izstrādāta agrīnās brīdināšanas sistēma, lai novērstu priekšlaicīgu izglītošanās pārtraukšanu. Šie rādītāji ietver kavējumus, nepārcelšanu nākamajā klasē, neapmierinošu sniegumu, kā arī sociālo apstākļu faktorus, piemēram, bēgļa statusa piešķiršanu, tiesības uz bērna aizsardzības pabalstu un ievietošanu audžuģimenē. Ja 50 % vai vairāk skolēnu 6., 8. un 10. klasē nespēj sasniegt pamatlīmeni, tad skolai ir jālūdz papildu atbalsts izglītības pārvaldē, lai cīnītos ar vājām sekmēm un priekšlaicīgas izglītošanās pārtraukšanas problēmām ⁽³¹⁾.

Nīderlandē 2016. gada stratēģijas "Vienlīdzības alianse" mērķis ir palielināt mobilitāti starp izglītības ceļiem un atlikt ceļu izvēli, līdz skolēni sasniedz lielāku vecumu. Šajā ziņā pašlaik tiek uzsākta divpadsmit pusaudžu skolu izmēģinājuma programma. Skolēni vecumā no 10 līdz 14 gadiem mācās šajās skolās, kas aptver pamatzglītības pēdējos un vidējās izglītības sākuma gadus. Tādējādi skolēni var gaidīt, līdz viņi ir 14 gadus veci (nevis 12 gadus veci, kas ir parastais robežpunkts), lai izlemtu, kurš vidējās izglītības veids viņiem atbilst vislabāk. Stratēģija arī paredz finansiālu atbalstu skolām ar nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem vai skolām, kurās ir lielāks to skolēnu skaits, kuru sekmes, visticamāk, būs neapmierinošas. Skolas var izlemt, kā tērēt papildu finansiālo atbalstu, lai palīdzētu šiem skolēniem ⁽³²⁾.

Rumānijas 2014. gadā publicētā stratēģija izglītošanās priekšlaicīgas pārtraukšanas samazināšanai ir paredzēta skolēniem no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides, tostarp romu bērniem, lauku rajonos dzīvojošiem bērniem un bērniem ar īpašām izglītības vajadzībām. Paredzēto darbību vidū ir pasākumi mācību kvalitātes uzlabošanai, otrās iespējas sniegšana un pēcskolas programmas, kā arī sociālā un finansiālā atbalsta pasākumi ⁽³³⁾.

Valstu stratēģijās un citās nozīmīgās politikas iniciatīvās bieži tiek iekļauti konkrēti mērķi, kas palīdz izglītības iestādēm novērtēt pieņemto pasākumu efektivitāti. Šajā gadījumā gandrīz pusē šeit iekļauto valstu tika noteikti konkrēti mērķi, lai gan par konkrētiem rādītājiem vai kritērijiem ne vienmēr tika

⁽²⁹⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf.

⁽³⁰⁾ <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2018/12-decembre/accord-de-coalition-2018-2023.pdf>.

⁽³¹⁾ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172340.275554 un <http://romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/>.

⁽³²⁾ www.gelijke-kansen.nl.

⁽³³⁾ <https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf>.

ziņots. Runājot par iepriekš minētajiem piemēriem, tikai Vācija, Portugāle, Ungārija un Rumānija ziņoja par konkrētiem mērķiem, un tikai Ungārija un Rumānija norādīja kritēriju. Interesanti, ka minētie kritēriji attiecas uz priekšlaicīgas izglītošanās pārtraukšanas līmeni.

Programmas mērķis **Vācijas** stratēģijā ir “ievērojami samazināt to skolēnu skaitu, kuri līdz izglītības ieguves beigām nav sasnieguši minimālo kompetences līmeni”⁽³⁴⁾. Stratēģija ir saistīta ar citu politikas iniciatīvu – 2007. gada kvalifikācijas iniciatīvu Vācijai, kas virzās uz priekšu caur izglītību (*Aufstieg durch Bildung*), kuras mērķos bija iekļauta apņemšanās uz pusi samazināt to skolēnu skaitu, kuriem nav skolas pabeigšanas kvalifikācijas.

Portugālē 2016. gada valsts programma panākumu veicināšanai skolā cenšas uz pusi samazināt to gadījumu skaitu, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē un priekšlaicīgi tiek pārtraukta izglītošanās⁽³⁵⁾.

Ungārijā dažādu stratēģiju mērķis ir samazināt līdz 10 % to skolēnu īpatsvaru, kuri pārtrauc izglītošanos, neiegūstot kvalifikāciju⁽³⁶⁾.

Rumānijas stratēģijas mērķis ir līdz 2020. gadam samazināt izglītošanos priekšlaicīgi pārtraukušo skolēnu skaitu līdz 11,3 % no skolēnu kopskaita⁽³⁷⁾. Tas ir uz valsti attiecināms mērķis saistībā ar stratēģijas “Eiropa 2020” izglītošanās priekšlaicīgas pārtraukšanas kritēriju. Tas ir svarīgi, ņemot vērā lielās atšķirības, piemēram, starp 18–24 gadus veciem pilsētu un lauku iedzīvotājiem (9 % salīdzinājumā ar 26 % izglītošanos priekšlaicīgi pārtraukušo skolēnu).

⁽³⁴⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf.

⁽³⁵⁾ https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/74094661/details/maximized?p_auth=J4UPdZ4U.

⁽³⁶⁾ http://nit.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172340.275554 un <http://romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/>

⁽³⁷⁾ <https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf>.

II daļa

Izglītības sistēmas iezīmes

II.1. Agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe (APIA)	59
II.1.1. Piekļuves APIA uzlabošana	60
II.1.2. APIA nodrošinājuma kvalitāte	63
II.1.3. Dalība APIA – PISA sniegtie pierādījumi	64
II.2. Skolu izglītības finansēšana	69
II.2.1. Publiskais finansējums vienam skolēnam.....	72
II.2.2. Publiskais finansējums pret privāto finansējumu.....	73
II.3. Diferenciācija un skolu veidi	75
II.3.1. Publiskā/privātā sektora diferenciācija	76
II.3.2. Mācību programmu diferenciācija	79
II.3.3. Strukturālā diferenciācija.....	82
II.4. Skolas izvēlēšanās politika	85
II.4.1. Brīva iespēja izvēlēties skolu un sadale, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem	87
II.4.2. Iespēja izvēlēties skolu un dažādi skolu veidi.....	91
II.4.3. Iespēja izvēlēties skolu un informācijas sniegšana.....	93
II.4.4. Skolas izvēlēšanās politika – pārskats.....	96
II.5. Skolēnu uzņemšanas politika	99
II.5.1. Galvenās politikas pieejas skolēnu uzņemšanas jomā	101
II.5.2. Kas nosaka uzņemšanas kritērijus un procedūras?	105
II.5.3. Uzņemšanas kritēriji, kurus visbiežāk min augstākā līmeņa iestādes	107
II.5.4. Uzņemšanas prakse – PISA sniegtie pierādījumi	117
II.6. Ievirze	125
II.6.1. Pirmās ievirzes vecums	126
II.6.2. Virzienu skaits un diferenciācijas pakāpe.....	128
II.6.3. Arodizglītības sektora lielums un orientācija.....	129
II.6.4. Atlases procedūras	130
II.6.5. Virziena maiņas iespējas.....	133
II.6.6. Ievirze individuālosursos.....	135
II.6.7. Ievirze: sistēmu atšķirības un līdzības.....	138
II.7. Nepārcelšana nākamajā klasē	141
II.7.1. Nepārcelšanas nākamajā klasē rādītājs	143
II.7.2. Kur un kādos gadījumos atļauts nepārcelt skolēnus nākamajā klasē?.....	144
II.7.3. Kurš izlemj, vai skolēns ir jāatstāj tajā pašā klasē uz otru gadu?	147
II.7.4. Mehānismi, kas ļauj izvairīties no nepārcelšanas nākamajā klasē	149
II.8. Skolu autonomija	153
II.8.1. Skolu autonomija cilvēkresursu pārvaldībā	155
II.8.2. Skolu autonomija publisko līdzekļu izmantošanā.....	156

II.8.3. Skolu autonomija mācību satura un procesu noteikšanā	157
II.8.4. Skolu autonomijas līmeņa atšķirības dažādos <i>ISCED</i> līmeņos un skolu veidos	158
II.9. Skolu pārskatatbildība	161
II.9.1. Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai un citi valsts pārbaudes darbi	164
II.9.2. Skolu ārējā novērtēšana	169
II.10. Atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām	175
II.10.1. Augstākā līmeņa pasākumi sociālekonomiskās daudzveidības uzlabošanai skolās	177
II.10.2. Skolotāji nelabvēlīgā situācijā esošās skolās – izaicinājumi un stimuli.....	180
II.10.3. Papildu finansējums un nefinansiāls atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām.....	184
II.11. Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm	189
II.11.1. Politikas pasākumi skolēnu ar vājām sekmēm atbalstam	192
II.11.2. Faktiskais atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm	197
II.12. Iespēja mācīties	201
II.12.1. Mācību laiks obligātajā mācību programmā.....	203
II.12.2. Papildu skolas aktivitātes ārpus oficiālās skolas dienas	206
II.12.3. Garais skolēnu brīvlaiks un papildu aktivitātes skolās.....	209

II.1. AGRĪNĀ PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBA UN APRŪPE (APIA)

Galvenie konstatējumi

- Pētījumu dati liecina, ka bērni, kuri saņem APIA, ir acīmredzami ieguvēji, ņemot vērā viņu vispārējo attīstību un, konkrētāk, akadēmisko sniegumu. Šis konstatējums īpaši attiecas uz nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Pēdējos gados visā Eiropā ir ieviesti vairāki politikas virzieni, lai nodrošinātu labāku piekļuvi augstas kvalitātes APIA nodrošinājumam.
- Neskatoties uz to, *EU-SILC* apsekojuma un *PISA* 2018 dati atklāj, ka bērni no nelabvēlīgā situācijā esošām ģimenēm retāk saņem APIA. Citi svarīgi pasākumi ir mērķēti uz konkrētām problēmām, ar kurām saskaras nelabvēlīgā situācijā esošas ģimenes, piemēram, izmaksas, kultūras un valodas barjeras. Politika vienlīdzības APIA uzlabošanai ietver piekļuves paplašināšanu (gan vispārēju, gan mērķtiecīgu), kā arī pakalpojumu kvalitātes uzlabošanu, piemēram, izmantojot augsti kvalificētu personālu un informācijas trūkums.
- Lielākā daļa Eiropas sistēmu ir ieviesušas dažādus mērķētus pasākumus, nereti vispārējas piekļuves noteikumu ietvaros, citreiz kā atsevišķus pasākumus. Bieži vien to mērķis ir uzlabot piekļuvi APIA pakalpojumiem (piemēram, prioritāru uzņemšanu) un pieejamību cenas ziņā (piemēram, maksas samazināšanu). Tomēr augsti kvalificēts personāls (ar bakalaura vai augstāka līmeņa izglītību) vēl nav pieejams visās sistēmās.

Agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe (APIA) ir posms pirms pamatzglītības iegūšanas. Parasti tas attiecas uz periodu no dzimšanas līdz 6 gadu vecumam (vai pamatzglītības iegūšanas sākšanas vecumam), un tas tiek apzīmēts kā *ISCED 0* līmenis. Uzskata, ka APIA ir mūžizglītības un apmācības pamats, un tā kļūst par neatņemamu izglītības sistēmu sastāvdaļu. Tā ir arī atzīta par svarīgu instrumentu, kas palielina vienlīdzību izglītībā⁽¹⁾. 2019. gada maijā Eiropas Savienības Padome pieņēma ieteikumu par augstas kvalitātes agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes sistēmām⁽²⁾. Ieteikumā ir teikts, ka dalība agrīnajā pirmsskolas izglītībā un aprūpē sniedz ieguvumus visiem bērniem un jo īpaši bērniem, kas nāk no nelabvēlīgām vidēm. Šis posms arī palīdz novērst prasmju trūkumu attīstībā agrīnā fāzē bērna dzīvē, un tādējādi tas ir būtisks līdzeklis cīņā pret nevienlīdzību un izglītības nepietiekamību⁽³⁾.

Pētījumi rāda, ka dalība APIA acīmredzami uzlabo gan kognitīvās prasmes, gan uzvedību, jo īpaši nelabvēlīgā situācijā esošiem bērniem (ESAO, 2017a; *van Huizen* un *Plantenga*, 2018; *Vandenbroeck*, *Beblavý* un *Lenaerts*, 2018). Tomēr šie ieguvumi ir atkarīgi no nodrošinājuma kvalitātes, un tie var mazināties, ja pamatzglītībā netiek uzturēts kvalitātes līmenis (turpat).

Visā Eiropā APIA saņemšanas rādītāji dažādās vecuma grupās ievērojami atšķiras. Dati par 2017. gadu liecina, ka vidēji APIA saņem tikai 34 % bērnu, kas jaunāki par 3 gadiem. Šajā vecuma grupā skalas augšdaļā dalības līmenis svārstās no 72 % Dānijā līdz aptuveni 60–65 % Luksemburgā, Nīderlandē un Islandē. Skalas otrajā galā dalība APIA saņemēju procentuālā daļa ir mazāka par 10 % Bulgārijā, Čehijā un Slovēnijā (Eiropas Komisija /*EACEA/Eurydice*, 2019a, B8 rādītājs).

Tomēr gados vecāku bērnu vidū (no 3 gadu vecuma) APIA saņemēju skaits strauji pieaug un ES-28 sasniedz vidēji 93,3 %. Starp visām *Eurydice* valstīm vislielākais APIA saņemēju skaits no 3 gadu

⁽¹⁾ Komisijas paziņojums Padomei un Eiropas Parlamentam „Efektivitāte un vienlīdzīgums Eiropas izglītības un apmācības sistēmās”, COM/2006/0481 galīgā redakcija.

⁽²⁾ Padomes 2019. gada 22. maija ieteikums par kvalitatīvām agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes sistēmām (OV C 189, 5.6.2019., 4.–14. lpp.).
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=LV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=LV)

⁽³⁾ Turpat.

vecuma līdz obligātās pamatzglītības sākuma vecumam ir Francijā un Apvienotajā Karalistē (100 %), un uzreiz pēc tam seko Beļģija un Īrija (98,4 %). Zemākais rādītājs ir Ziemeļmaķedonijas Republikā (36,5 %) (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a, B9 rādītājs).

Papildus vispārējam APIA saņemšanas līmenim, otrs svarīgais rādītājs, kas ir īpaši būtisks šī ziņojuma kontekstā, ir sociāli nelabvēlīgā situācijā esošu bērnu īpatsvars APIA. Neskatoties uz zināmiem ierobežojumiem, Eiropas Savienības apsekojuma par ienākumiem un dzīves apstākļiem (*EU-SILC*) dati tiek izmantoti, lai mērītu to, cik liels skaits nelabvēlīgā situācijā esošu bērnu saņem APIA (*Flisi un Blasko*, 2019). Dati par 2016. gadu rāda, ka ES-28 jaunāku bērnu vidū (līdz 3 gadu vecumam) ir vidēji 15 procentpunktu starpība starp nelabvēlīgā situācijā esošu bērnu īpatsvaru un citu (bērnu, kas neatrodas nelabvēlīgā situācijā) īpatsvaru APIA. No nelabvēlīgas vides nākušo bērnu rādītājs ir nedaudz virs 20 % (Eiropas Komisija, 2019., 48.–49. lpp.). Atšķirības APIA saņēmēju rādītājos ir īpaši lielas Nīderlandē, Francijā, Spānijā, Beļģijā un Slovēnijā (starp valstīm ar augstu kopējo saņēmēju skaitu), kā arī Lietuvā un Ungārijā (to valstu vidū, kur kopējais saņēmēju skaits ir zems). Vecākiem bērniem (no 3 gadu vecuma un līdz obligātajam skolas vecumam) saņēmēju skaita atšķirība starp nelabvēlīgā situācijā esošiem bērniem un bērniem, kuri neatrodas nelabvēlīgā situācijā, samazinās, tomēr tā joprojām ir būtiska – vidēji aptuveni 11 procentpunkti (turpat).

Pēdējo gadu laikā daudzas Eiropas valstis ir veikušas būtiskas reformas, lai sniegtu labāku piekļuvi APIA nodrošinājumam un uzlabotu tās kvalitāti. Pamatojoties uz *Eurydice* informāciju par 2018./2019. mācību gadu (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a) un *PISA* 2018 datiem, šajā nodaļā īsumā tiks apskatīti šādi jautājumi:

- politika piekļuves APIA uzlabošanai – visiem bērniem (vispārēji) vai īpašām grupām (mērķēti);
- politika APIA nodrošināšanas kvalitātes uzlabošanai;
- *PISA* 2018 sniegtie pierādījumi par APIA saņemšanu.

II.1.1. Piekļuves APIA uzlabošana

Pētījumu pierādījumi un gadījumu izpētes rezultāti norāda uz nepieciešamību izveidot “progresīvu vispārēju pieeju”. Tam nepieciešama politika, kas apvieno vispārēju visiem bērniem pieejamu APIA pakalpojumu nodrošināšanu ar mērķtiecīgām un koordinētām programmām, lai uzlabotu piekļuvi nelabvēlīgā situācijā esošām grupām, piemēram, nabadzīgajiem bērniem, imigrantiem vai etniskajām minoritātēm (*Vandekerckhove et al.*, 2019). Lai gan kopumā Eiropā pastāv divas galvenās pieejas šo politiku īstenošanai, kā liecina *Eurydice* dati, to īstenošanā ir būtiskas atšķirības.

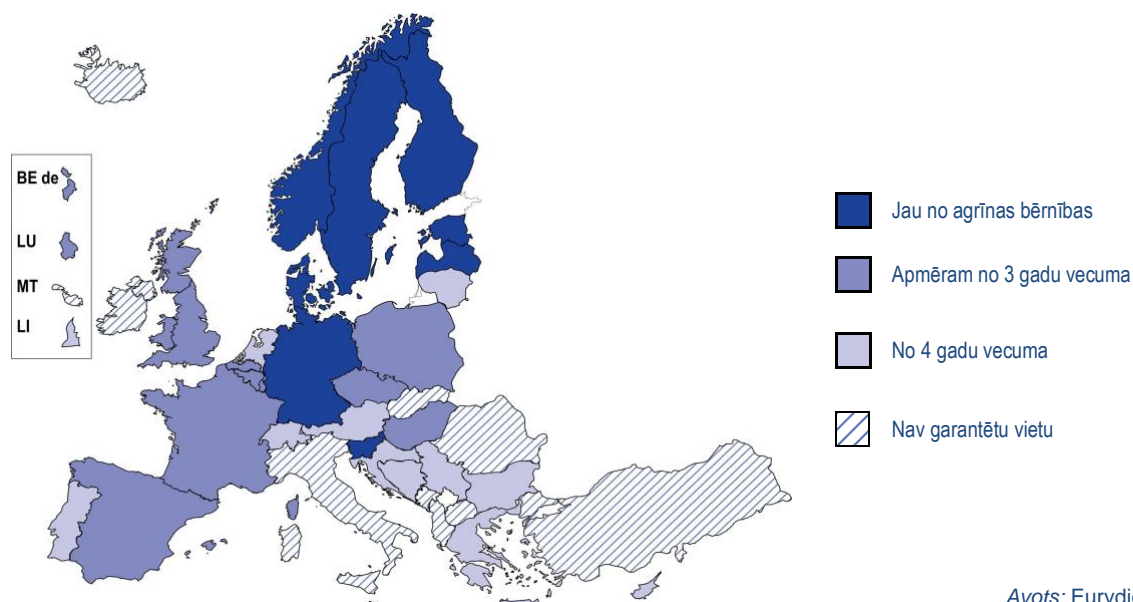
II.1.1.1. Vispārēja pieeju APIA

Lai garantētu vispārēju piekļuvi APIA, dažu valstu iestādes nodrošina likumā paredzētās tiesības uz vietu APIA iestādē, savukārt citās APIA iestādes apmeklējums ir noteikts kā obligāts. Dažos gadījumos tiek izmantota abu pieeju kombinācija. Saskaņā ar pirmo pieeju valsts iestādēm ir jāgarantē vieta jebkuram bērnam (noteiktā vecuma diapazonā), kura vecāki to pieprasa. Otrajā gadījumā valsts iestādēm jāgarantē pietiekams vietu skaits visiem bērniem vecuma diapazonā, uz kuru attiecas likumā noteiktais pienākums. Lielākā daļa izglītības sistēmu ir izvēlējušās noteikt tiesības normatīvajos aktos; APIA noteikšana par obligātu pienākumu ir mazāk izplatīta, un tādos gadījumos tas parasti attiecas tikai uz pēdējo vienu gadu vai diviem gadiem pirms pamatzglītības iegūšanas uzsākšanas. Neatkarīgi no izmantotās pieejas, kā parādīts II.1.1. attēlā, lielākā daļa Eiropas sistēmu garantē vietu APIA.

Lai tas viss būtu vēl sarežģītāk, pastāv ievērojamas atšķirības vecumā, kādā bērniem tiek garantēta vieta APIA iestādē. Tikai astoņas valstis (Dānija, Vācija, Igaunija, Latvija, Slovēnija, Somija, Zviedrija un Norvēģija) garantē vietu APIA katram bērnam drīz pēc dzimšanas (6 līdz 18 mēnešu vecumā), nereti – tūlīt pēc bērna kopšanas atvaļinājuma beigām. Trīs Beļģijas kopienās, kā arī Čehijā, Spānijā, Francijā, Luksemburgā, Ungārijā, Polijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Skotijā) tiek garantēta vieta valsts subsidētā APIA iestādē, sākot no 3 gadu vecuma vai nedaudz agrāk. Apmēram ceturtdaļa Eiropas izglītības sistēmu nodrošina garantētas vietas no 4, 5 vai 6 gadu vecuma, aptverot pēdējo vai pēdējos divus gadus APIA. Nereti šī noteikuma mērķis ir sagatavoties pamatzglītības iegūšanai, un apmeklējums ir obligāts.

Turpretim ceturtdaļā Eiropas izglītības sistēmu nav juridiska pamata, ar ko garantē vietu APIA iestādē. Tomēr dažās no tām joprojām ir augsts APIA saņēmēju skaits, parasti sākot no vecuma, kādā APIA kļūst par izglītības sistēmas daļu. Piemēram, Islandē no 2 gadu vecuma, Maltā un Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) no 3 gadu vecuma un Nīderlandē – no 4 gadu vecuma.

II.1.1. attēls. Vecums, no kura tiek garantēta vieta APIA iestādē, 2018./2019. mācību gads ⁽⁴⁾



Avots: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Vecums (gadi), no kāda tiek garantēta vieta APIA iestādē	2,5	3	2,5	5	3	0,5	1	1,5	-	4	3	3	6	-	4,7	1,5	6	3	3	-	5	5
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA*	CH	IS	LI ⁽⁵⁾	ME	MK	NO	RS	TR
Vecums (gadi), no kāda tiek garantēta vieta APIA iestādē	3	4	-	0,9	-	0,8	1		3	3	-	3	-	5	4	-	4	-	-	1	5,5	-

(4) Šis attēls pirmo reizi tika publicēts izdevumā "Pamatdati par pirmsskolas izglītību un aprūpi Eiropā – 2019" (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a, skatīt rādītāju B1). Atjaunināta informācija par 2019./2020. mācību gadu būs pieejama Eiropas Komisijas /EACEA/Eurydice 2020. gada dokumentā "Strukturālie rādītāji izglītības un apmācības sistēmu uzraudzībai Eiropā - 2020", kas vēl tiek gatavots.

(5) Lihtenšteina šajā ziņojumā nepiedalās. Valstu informācija šajā nodaļā ir iegūta no Eiropas Komisijas /EACEA/Eurydice, 2019a.

Skaidrojošās piezīmes (II.1.1. attēls)

Attēlā parādīts agrākais vecums, no kura visiem bērniem tiek garantēta vieta APIA iestādē. Tabulā likumā noteiktās tiesības ir norādītas melnā krāsā, bet obligāta APIA saņemšana ir atzīmēta treknrakstā tumši sarkanā krāsā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Grieķija: tiek pakāpeniski ieviesta obligātā APIA saņemšana, tās pilnīga ieviešana paredzēta 2020./2021. mācību gadā, izņemot piecas pašvaldības, kurās pilnīga ieviešana plānota 2021./2022. mācību gadā.

Francija: No 2019. gada 1. septembra APIA saņemšana ir obligāta bērniem no 3 gadu vecuma.

II.1.1.2. Mērķtiecīga piekļuve APIA

Lai nodrošinātu nelabvēlīgā situācijā esošu bērnu piekļuvi APIA, pētījumu ziņojumos ir norādīts, kādus ieguvumus sniedz līdzsvars starp vispārējiem un mērķētiem pasākumiem. Nepietiekami pārstāvētu grupu, kuras potenciāli varētu gūt labumu no APIA sniegtajiem pakalpojumiem, sasniegšanu var integrēt programmās, kuru mērķis ir panākt vispārēju līdzdalību. Mērķētiem pasākumiem jābūt vēršiem uz stigmatizācijas un segregācijas novēršanu (*Vandekerckhove et al.*, 2019).

Lielākā daļa Eiropas sistēmu ir ieviesušas dažādus mērķētus pasākumus – nereti vispārējas piekļuves noteikumu ietvaros, citreiz kā atsevišķus pasākumus. Bieži vien to mērķis ir uzlabot piekļuvi APIA pakalpojumiem (piemēram, prioritāru uzņemšanu) un pieejamību cenas ziņā (piemēram, maksas samazināšanu). Bērni, kuri dzīvo nabadzībā, ir visbiežāk izceltā grupa. Izmantotie atbilstības kritēriji ietver ģimenes ienākumus, ģimenes sastāvu, sociālo pabalstu saņemšanu un vientuļā vecāka statusu. (Eiropas Komisija /*EACEA/Eurydice*, 2019a, B6 rādītājs un 1. pielikums).

Turklāt dažu sistēmu augstākā līmeņa iestādes ir noteikušas likumā mērķētas tiesības, kas nelabvēlīgā situācijā esošiem bērniem ļauj piekļūt valsts finansētai APIA jau no agrāka vecuma un/vai piekļūt papildu stundām APIA ar publisko finansējumu (turpat).

II.1.1.3. Šķēršļi dalībai APIA

Eiropas Savienības Padomes 2019. gada ieteikumā par augstas kvalitātes agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes sistēmām ir norādīts, ka piekļuvei APIA pakalpojumiem un to izmantošanai var būt vairāki šķēršļi. Šie šķēršļi ir saistīti ar izmaksām, ģeogrāfisko atrašanās vietu, neelastīgu darba laiku, nepietiekamu nodrošinājumu bērniem ar īpašām vajadzībām, kultūras un valodas barjerām, diskrimināciju un informācijas trūkumu⁽⁶⁾. Daudzi no šiem jautājumiem varētu neproporcionāli lielā mērā skart nelabvēlīgā situācijā esošus bērnus un ģimenes. Tie, visticamāk, arī skars bērnu līdz 3 gadu vecumam iespējas saņemt APIA.

Piemēram, *Eurydice* dati rāda, ka lielākajai daļai ģimeņu Eiropā ir jāmaksā par APIA saņemšanu bērniem līdz 3 gadu vecumam. Vidējā mēneša maksa visaugstākā ir Īrijā, Nīderlandē, Lielbritānijā un Šveicē. Vecākiem bērniem piekļuve un pieejamība cenu ziņā uzlabojas. Gandrīz puse Eiropas valstu garantē vietu APIA vecumā no aptuveni 3 gadu vecuma, un tad bieži vien tā ir bezmaksas (Eiropas Komisija /*EACEA/Eurydice*, 2019a, rādītāji B4 un B5).

Vēl viens šķērslis APIA saņemšanai ir saistīts ar valodas grūtībām – gan bērniem, gan viņu ģimenēm. Apmēram pusē izglītības sistēmu tiek sniegts atbalsts bērniem, kuru mācību valoda nav tā pati, kas tiek runāta mājās, un tas bieži attiecas uz bērniem no 3 gadu vecuma. Augstākā līmeņa iestāžu ieteiktie pasākumi ietver sagatavošanas nodarbības (piemēram, Beļģijas franču kopienā), mācību valodas kā otrās valodas mācīšanu papildu nodarbībās (piemēram, Portugālē) un īpašu novērtēšanas

⁽⁶⁾ Padomes 2019. gada 22. maija ieteikums par augstas kvalitātes agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes sistēmām (OV C 189, 5.6.2019., 4.–14. lpp.).
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=LV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=LV)

rīku izmantošanu. Turklāt mājās runātās valodas mācīšana bērniem no migrantu ģimenēm tiek nodrošināta mazākumā izglītības sistēmu (piemēram, Beļģijas franču kopienā, Somijā, Luksemburgā, Zviedrijā un Norvēģijā) (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a, rādītāji D11 un D12).

Visbeidzot, nelabvēlīgā situācijā esošu bērnu dalību APIA var arī atbalstīt, nodibinot labas attiecības ar vecākiem un mudinot viņus iesaistīties bērna mācību procesā. Lai gan informācijas sesijas un vecāku un darbinieku sanāksmes ir kļuvušas arvien izplatītākas, tikai ceturtdaļa no visām Eiropas sistēmām sniedz norādījumus vecākiem par mācīšanos mājās, un nedaudz vairāk sistēmu to dara attiecībā uz 3 gadus veciem bērniem (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a, rādītājs D14).

II.1.2. APIA nodrošinājuma kvalitāte

Padomes 2019. gada ieteikumā par augstas kvalitātes agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes sistēmām ir noteiktas piecas kvalitātes dimensijas: pārvaldība, piekļuve, personāls, izglītības pamatnostādnes, kā arī novērtēšana un uzraudzība (7). Šajā sadaļā tiek izmantota “personāla” dimensija, lai ilustrētu APIA kvalitātes atšķirības; tajā ir uzsvērtas atšķirības kvalifikācijas prasībās APIA darbiniekiem, kuru uzdevums ir sekmēt bērnu attīstību un nodrošināt viņu labklājību.

Labi kvalificēts, pieredzējis un kompetents personāls var būtiski ietekmēt APIA. Personāls, kas ieguvis izglītību līdz bakalaura līmenim (*ISCED 6*) vai augstāku ar izglītību/APIA saistītā jomā, visticamāk, izmantos piemērotas pedagoģiskās pieejas, radīs stimulējošu vidi mācībām un nodrošinās labu aprūpi un atbalstu. Turklāt augstas minimālās prasības, APIA darbiniekiem uzsākot darba gaitas, sekmē APIA speciālistu statusa un atalgojuma paaugstināšanu (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019b).

Neskatoties uz šiem argumentiem, augsti kvalificēti darbinieki (bakalaura vai augstāks līmenis) vēl nav pieejami visās Eiropas APIA sistēmās. II.1.2. attēlā redzams, ka tikai septiņpadsmit sistēmās ir izvirzīta prasība, ka vismaz vienam no komandas speciālistiem, kas rūpējas par bērnu grupu, neatkarīgi no bērnu vecuma, ir jābūt ar augstu izglītības līmeni (8).

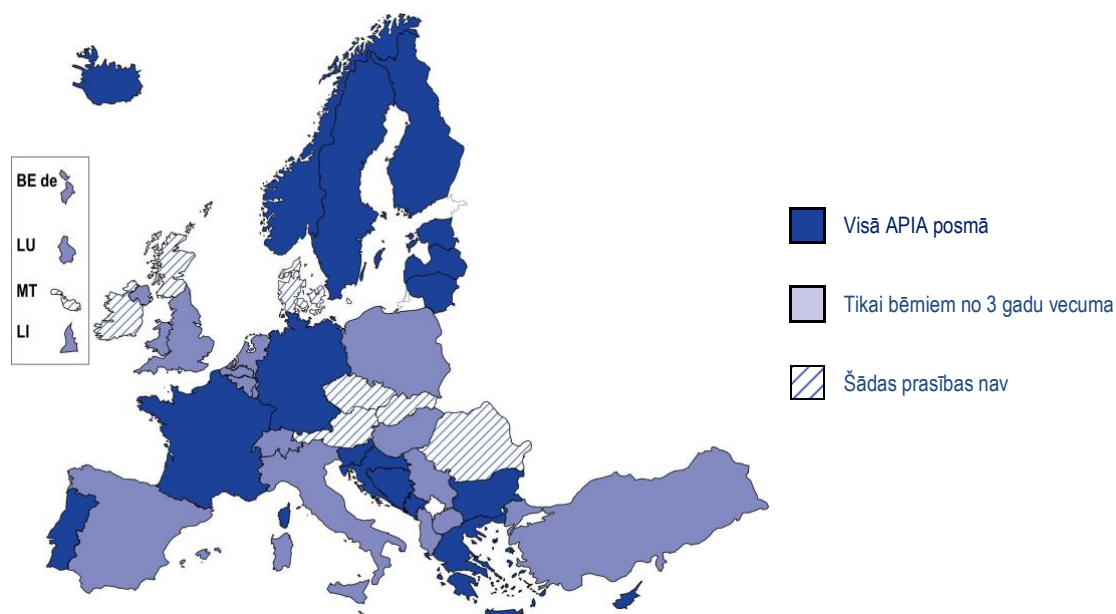
Vēl astoņpadsmit sistēmās bakalaura grāds ir nepieciešams APIA otrajā posmā (bērni vecumā no 3 gadiem), taču ne pirmajā posmā (9). Septiņās izglītības sistēmās nepastāv prasība, lai vismaz vienam darbiniekam būtu bakalaura grāds vai augstāka kvalifikācija (Čehijā, Īrijā, Maltā, Austrijā, Rumānijā, Slovākijā un Lielbritānijā – Skotijā). Dānijā šajā jautājumā nav pieņemti augstākā līmeņa noteikumi.

(7) Padomes 2019. gada 22. maija ieteikums par augstas kvalitātes agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes sistēmām (OV C 189, 5.6.2019., 4.–14. lpp.).
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=LV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=LV)

(8) Vismaz bakalaura līmenis (*ISCED 6*) tiek prasīts Bulgārijā, Vācijā, Igaunijā, Grieķijā, Horvātijā, Kiprā, Latvijā, Lietuvā, Slovēnijā, Somijā, Zviedrijā, Bosnijā un Hercegovinā, Melnkalnē un Norvēģijā. Portugālē un Islandē tiek prasīts maģistra līmenis (*ISCED 7*). Francijā tiek prasīts *ISCED 6* komandās, kuras strādā ar jaunākiem bērniem, un *ISCED 7* – tiem, kuri strādā ar vecākiem bērniem.

(9) Tas attiecas uz Beļģiju (visām trim kopienām), Spāniju, Itāliju, Luksemburgu, Ungāriju, Nīderlandi, Poliju, Apvienoto Karalisti (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija), Albāniju, Šveici, Lihtenšteinu, Serbiju, Ziemeļmaķedonijas Republiku un Turciju.

II.1.2. attēls. Prasība nodrošināt, ka APIA iestādēs vismaz vienam darbiniekam ir bakalaura līmeņa (ISCED 6. līmenis) vai augstāka kvalifikācija, 2019./2020. mācību gads ⁽¹⁰⁾



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā redzams, vai vismaz vienam darbiniekam uz bērnu grupu APIA iestādēs ir jābūt bakalaura līmeņa (ISCED 6) vai augstākai kvalifikācijai jomā, kas saistīta ar APIA (vai izglītību) saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem ⁽¹¹⁾.

Trīs gadu vecums ir visizplatītākais pārejas vecums starp abiem APIA posmiem Eiropā. Pastāv daži izņēmumi. Beļģijā (franču un flāmu kopienās) pāreja notiek divarpus gadu vecumā un 4 gadu vecumā – Grieķijā, Nīderlandē, Šveicē un Lihtenšteinā.

Kopumā kvalifikācijas prasības APIA darbiniekiem parasti ir zemākas, ja viņi strādā ar jaunākiem bērniem, nekā strādājot ar vecākiem bērniem. Turklāt lielākajā daļā izglītības sistēmu palīgus darbā APIA iestādēs var pieņemt bez sākotnējās kvalifikācijas. Tāpat tikai dažās izglītības sistēmās pastāvīga profesionālā pilnveide (CPD) ir obligāta visiem APIA darbiniekiem (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a).

II.1.3. Dalība APIA – PISA sniegtie pierādījumi

PISA pārbauda 15 gadus vecu skolēnu sniegumu un apkopo datus par skolēnu raksturojošām iezīmēm, tostarp par viņu dalību APIA. Tādā veidā aptaujas dati ļauj izpētīt, vai skolēnu, kuri saņēma APIA, sniegums ir labāks nekā to skolēnu sniegums, kuri APIA nesaņēma.

Iepriekšējie PISA pētījumi ir parādījuši, ka skolēni, kuri saņēma APIA vienu gadu vai ilgāk, kognitīvajos testos parasti uzrādīja labāku sniegumu nekā tie, kas to saņēma īsāku laiku vai nesaņēma vispār. Turklāt APIA saņemšana, šķiet, īpaši labvēlīgi ietekmē 15 gadus vecu no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides nākušo skolēnu sniegumu (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2014; ESAO, 2011a, 2014a).

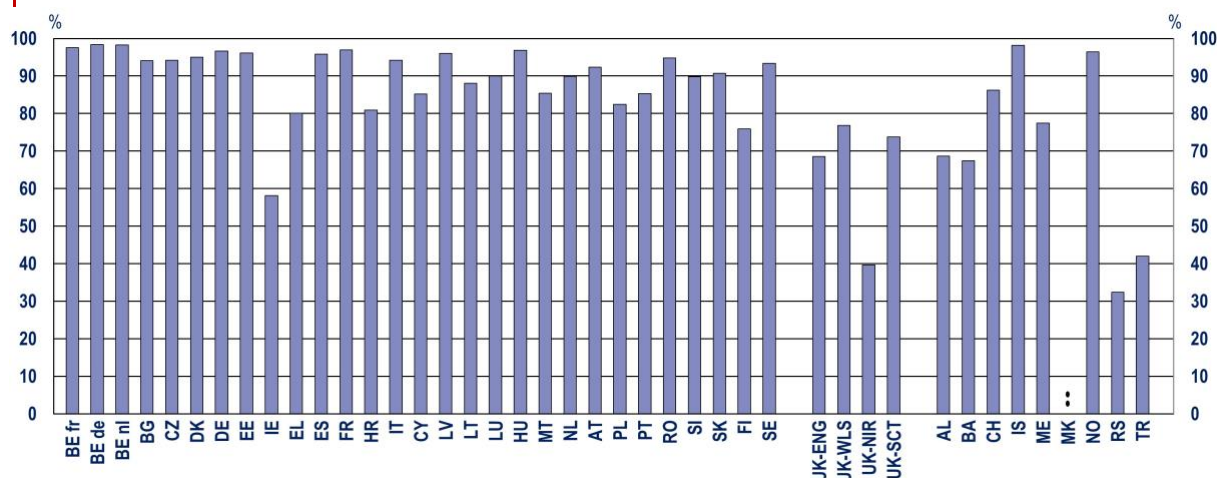
⁽¹⁰⁾ Šis attēls pirmo reizi tika publicēts Eurydice īsajā pārskatā: *Pamatdati par pirmsskolas izglītību un aprūpi Eiropā*, 2019b, skatīt 4. attēlu. Atjaunināta informācija par 2019./2020. mācību gadu būs pieejama Eiropas Komisijā /EACEA/Eurydice, 2020. g. "Strukturālie rādītāji izglītības un apmācības sistēmu uzraudzībai Eiropā – 2020", tiek gatavots.

⁽¹¹⁾ Plašāku informāciju un piezīmes par valstīm skatiet Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019a, C1 indikators.

Šī iemesla dēļ šajā sadaļā tiek aplūkots, cik lielā mērā 15 gadus veci skolēni, kuri tika pārbaudīti *PISA* 2018, bija saņēmuši APIA; šeit tiek meklētas arī atšķirības rādītājos, kas atspoguļo to, cik lielā mērā APIA saņēma no dažādām sociālekonomiskajām vidēm nākuši skolēni.

II.1.3. attēlā ir parādīts to 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri apgalvoja, ka ir saņēmuši APIA vairāk nekā gadu – desmit līdz piecpadsmit gadus pirms *PISA* 2018 pārbaudes. Attēlā redzams, ka būtisks vairākums skolēnu 25 ES dalībvalstīs apmeklēja APIA iestādes ilgāk nekā gadu. Par zemāku dalības līmeni ziņoja Īrija (58,1 %) un Somija (75,9 %), kā arī dažas citas Eiropas valstis. Vairāk nekā puse no 15 gadus vecajiem skolēniem Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā), Serbijā un Turcijā ziņoja, ka viņi ir saņēmuši APIA mazāk nekā gadu vai vispār nav to saņēmuši.

II.1.3. attēls. To 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri ir saņēmuši APIA vairāk nekā vienu gadu, 2018. gads



BE-fr	BE-de	BE-nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
97,6	98,3	98,2	94,1	94,2	95,0	96,6	96,1	58,1	80,0	95,9	96,9	80,9	94,2	85,2	96,1	88,1	90,0	96,9	85,4	89,9
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
92,3	82,4	85,2	94,7	89,8	90,7	75,9	93,3	68,5	76,8	39,7	73,8	68,6	67,5	86,2	98,2	77,5	:	96,4	32,3	41,9

Avots: ESAO, *PISA* 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Šajā attēlā redzami procenti aprēķināti, pamatojoties uz *PISA* 2018 mainīgo *DURECEC* ('agrīnajā pirmsskolas izglītībā un aprūpē pavadītais laiks') un ir balstīti uz skolēnu sniegtajām atbildēm.

Skatīt II pielikuma A6. tabulu "Statistikas tabulas".

Piezīmes par konkrētām valstīm

Ziemeļmaķedonijas Republika: Dati par šo mainīgo nav pieejami.

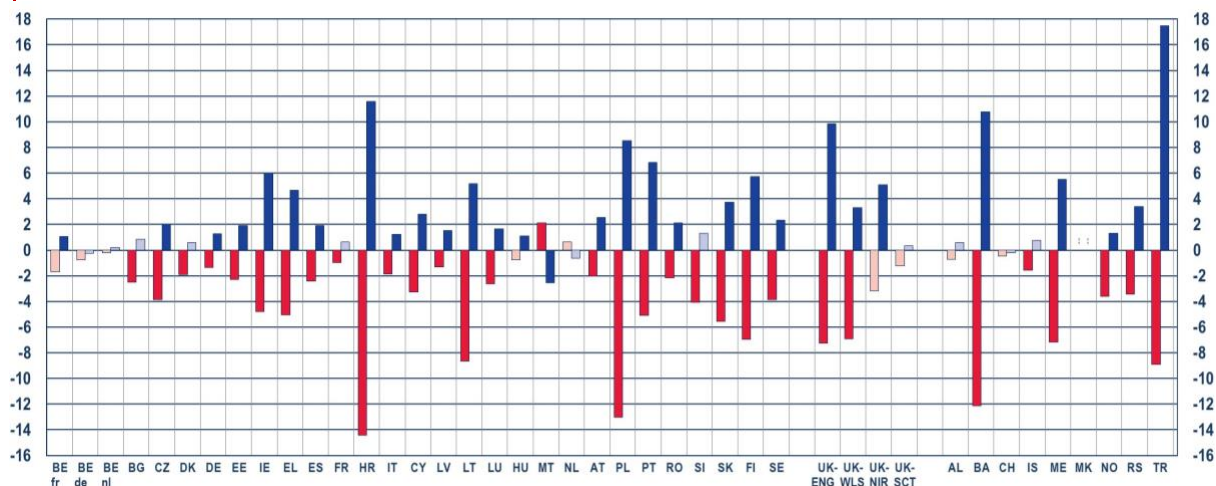
APIA saņemšanas ietekme uz skolēnu sniegumu pamatzglītībā ir lielāka skolēniem no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides⁽¹²⁾ (Eiropas Komisija /*Eurydice*, 2014). *PISA* 2018 apstiprina iepriekšējo starptautisko pētījumu rezultātus (skatīt ESAO, 2014a un *Flisi* un *Blasko*, 2019), kas liecina, ka skolēni no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides, visticamāk, lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu nesaņem APIA ilgāk nekā vienu gadu. Turpretī skolēni no labvēlīgas sociālekonomiskās vides mēdz lielākā mērā saņemt APIA gandrīz visās izglītības sistēmās.

II.1.4. attēlā ir parādītas atšķirības starp 15 gadu vecu no atšķirīgām sociālekonomiskajām vidēm nākušu skolēnu APIA saņemšanas līmeni salīdzinājumā ar kopējo skolēnu skaitu šajā vecuma grupā. Tas, no vienas puses, parāda atšķirību starp skolēnu no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides ("zems

⁽¹²⁾ APIA saņemšanas ietekme samazinās, skolēniem virzoties uz priekšu izglītības sistēmā.

SES”, sarkanā krāsā) APIA saņemšanas līmeni salīdzinājumā ar visiem skolēniem; un, no otras puses, atšķirība starp skolēnu no labvēlīgas sociālekonomiskās vides ('augsta SES”, zilā krāsā) APIA saņemšanas līmeni salīdzinājumā ar visiem skolēniem.

II.1.4. attēls. Atšķirības starp 15 gadus veciem APIA saņēmušiem skolēniem, procentpunktos, dalījums pēc sociālekonomiskā statusa, 2018. gads



Pozitīvās vērtības: Salīdzinot ar kopējo 15 gadus veco skolēnu skaitu, lielāks 15 gadus vecu skolēnu īpatsvars no jebkuras SES grupas saņēma APIA ilgāk nekā gadu

Negatīvās vērtības: Salīdzinot ar kopējo 15 gadus veco skolēnu skaitu, zemāks 15 gadus vecu skolēnu īpatsvars no jebkuras SES grupas saņēma APIA ilgāk nekā gadu

	Atšķirības ir statistiski nozīmīgas																	Atšķirības NAV statistiski nozīmīgas							
Atšķirība starp skolēnu skaitu ar zemu SES un kopējo skolēnu skaitu	■																	■							
Atšķirība starp skolēnu skaitu ar augstu SES un kopējo skolēnu skaitu	■																	■							
	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL				
Starpība starp skolēniem ar zemu SES un visiem skolēniem	-1,7	-0,8	-0,2	-2,5	-3,9	-1,9	-1,4	-2,3	-4,8	-5,1	-2,4	-1,0	-14,4	-1,9	-3,3	-1,3	-8,6	-2,6	-0,8	2,1	0,6				
Starpība starp skolēniem ar augstu SES un visiem skolēniem	1,0	-0,3	0,2	0,8	2,0	0,6	1,3	1,9	6,0	4,7	1,9	0,6	11,6	1,2	2,8	1,5	5,2	1,7	1,1	-2,6	-0,6				
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR				
Starpība starp skolēniem ar zemu SES un visiem skolēniem	-2,0	-13,0	-5,1	-2,2	-4,1	-5,6	-7,0	-3,9	-7,3	-6,9	-3,2	-1,2	-0,7	-12,2	-0,5	-1,6	-7,2	:	-3,6	-3,4	-8,9				
Starpība starp skolēniem ar augstu SES un visiem skolēniem	2,5	8,5	6,8	2,1	1,3	3,8	5,7	2,3	9,9	3,3	5,1	0,4	0,6	10,8	-0,2	0,8	5,5	:	1,3	3,4	17,5				

Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā redzamas procentpunktu atšķirības starp to 15 gadus vecu skolēnu no dažādām sociālekonomiskajām vidēm īpatsvaru, kuri saņēma APIA ilgāk nekā gadu, un 15 gadus veco skolēnu kopskaitu.

Dati iegūti no PISA 2018 mainīgā lieluma DURECEC (“agrīnajā pirmsskolas izglītībā un aprūpē pavadītais laiks”), un tie ir balstīti uz skolēnu sniegtajām atbildēm. Kategorija “skolēni ar zemu SES” attiecas uz skolēniem no ģimenēm ar zemu

sociālekonomisko statusu (25. sociālekonomiskā statusa procentile), kuri saņēma APIA ilgāk nekā gadu. Kategorija “skolēni ar augstu SES” attiecas uz skolēniem no ģimenēm ar augstu sociālekonomisko statusu (75. sociālekonomiskā statusa procentile), kuri saņēma APIA ilgāk nekā gadu.

Treknraksts tabulā norāda, ka procentuālā starpība starp “visiem skolēniem” un “skolēniem ar zemu SES” vai starp “visiem skolēniem” un “skolēniem ar augstu SES” ir statistiski nozīmīga 5 % līmenī.

Skatīt II pielikuma A7-8. tabulu. “Statistikas tabulas”.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Ziemeļmaķedonijas Republika: Dati par šo mainīgo nav pieejami.

Dati liecina, ka 15 gadus vecu skolēnu sociālekonomiskā vide var kalpot par labu rādītāju tam, vai viņi iepriekš ir saņēmuši APIA. Trīs ceturtdaļās pārbaudīto sistēmu ilgāk nekā gadu APIA saņēma mazāks nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu īpatsvars nekā vidēji ziņots. (Statistiski nozīmīgā) dalības līmeņa starpība bija īpaši augsta Horvātijā (14,4 pp), Polijā (13,0 pp) un Bosnijā un Hercegovinā (12,2 pp), kā arī Lietuvā un Turcijā (aptuveni 9,0 pp). Lielākajā daļā izglītības sistēmu augstskolā parasti mācās lielāks skolēnu skaits no labvēlīgas sociālekonomiskās vides, nekā vidēji. Starpība ir īpaši izteikta (aptuveni 10 procentpunkti) Horvātijā, Polijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā), Bosnijā un Hercegovinā un Turcijā (17,5 pp).

Attiecībā uz APIA saņemšanu dažādās valstīs ir atšķirīga starpība starp abām grupām, proti, skolēniem ar zemu SES un skolēniem ar augstu SES. Tā ir vairāk nekā 20 procentpunkti Horvātijā, Polijā, Bosnijā un Hercegovinā un Turcijā, bet starp šīm divām grupām ir arī vairāk nekā 10 procentpunktu atšķirība Īrijā, Lietuvā, Portugālē, Somijā, Lielbritānijā (Anglijā un Velsā) un Melnkalnē. Tas var liecināt par to, ka lielākajā daļā šo izglītības sistēmu pirms 10–15 gadiem bija vispārējas grūtības piekļūt APIA (skatīt C1. attēlu, Eiropas Komisija /*Eurydice*, 2014). Turpretī Beļģijā (vāciski runājošajā kopienā un flāmu kopienā), Nīderlandē, Lielbritānijā (Skotijā) un Šveicē ir ļoti mazas (un statistiski nebūtiskas) atšķirības, kas saistītas ar skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem.

Iepriekš sniegtie empīriskie dati no *PISA* 2018 vēlreiz apstiprina, ka skolēni no atšķirīgas sociālekonomiskās vides parasti saņem APIA atšķirīgā apmērā. Skolēni no nelabvēlīgas vides saņem mazāk APIA, neskatoties uz plaši izplatīto viedokli, ka APIA saņemšanai ir pozitīva ietekme uz sniegumu izglītībā. Tas var būt saistīts ar piekļuves jautājumiem, piemēram, par vietu pieejamību, pārmērīgām izmaksām vai vecākiem sniegtās informācijas trūkumu.

II.2. SKOLU IZGLĪTĪBAS FINANSĒŠANA

Galvenie konstatējumi

- Skolu izglītību Eiropā galvenokārt finansē no publiskajiem līdzekļiem.
- Publiskais finansējums skolu izglītībai nozīmē resursu pārdali par labu ģimenēm ar relatīvi zemākiem ienākumiem, un nereti tiek sagaidīts, ka tas "izlīdzinās spēles noteikumus", mazinot sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sniegumu.
- Publiskais finansējums ir obligāts, taču nepietiekams nosacījums vienlīdzībai izglītībā.
- Publiskais finansējums vienam skolēnam pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā Eiropā svārstās no 1940 līdz 13 430 pirktpējas līmeņiem (PSL). Vidējā vērtība ir 5962 PSL.
- Dažās Eiropas valstīs privātie izdevumi skolu izglītībā veido mazāk par 1 % no publiskajiem izdevumiem, savukārt lielākajā daļā tie svārstās no 2 % līdz 10 %. Turcijā rādītājs ir 19 %. Vidējā vērtība ir 5,25 %.

Publiskās izglītības paplašināšana nodrošināja piekļuvi izglītībai lielākam bērnu skaitam nekā jebkad agrāk. Tā rezultātā nevienlīdzība izglītības ieguvē ir samazinājusies, sniedzot priekšrocības gan personīgi, gan sociāli (Roser un Ortiz-Ospina, 2016). Skolu izglītību var finansēt dažādas struktūras. Tostarp valsts pārvaldes iestādes (vietējā, reģionālā vai valsts līmenī), baznīca vai citas reliģiskas organizācijas, nevalstiskas organizācijas, kā arī privātas organizācijas vai personas. Pamatā nošķir finansējumu, ko piešķir valsts pārvaldes iestādes, un finansējumu, kas tiek gūts no privātiem avotiem⁽¹³⁾. Ja skolās ar privātu finansējumu vecāki (vai bērnu likumīgie aizbildņi) paši pieņem lēmumus un tieši finansē izvēlēto skolu, tad publiski finansētā izglītībā maksājumi ir netieši. Vecāki maksā nodokļus, kurus pēc tam valsts pārvaldes iestādes izmanto skolu finansēšanai – iestādes pēc tam izlemj, cik daudz tērēt un kā sadalīt finansējumu skolām.

Publiski finansēta izglītība ietver zināmu resursu pārdali. Tā tiek īstenota divos galvenajos veidos. Pirmais ir nodokļu sistēma: vecāku maksātie nodokļi ir atkarīgi no ienākumiem, līdz ar to, sūtot bērnus mācīties publiskā skolā, mazāk turīgi vecāki maksā mazāk nodokļu un tāpēc tērē salīdzinoši mazāk nekā bagātāki vecāki⁽¹⁴⁾. Šis pārdales veids stājas spēkā brīdī, kad bērns sāk apmeklēt publisko skolu.

Otrs pārdales veids ir darba tirgus, un tas sāk īstenoties tikai pēc tam, kad bērni pabeidz skolu. Loģika šeit ir vienkārša. Pieņemot, ka izglītība publiskajās skolās ir pieejama visiem un tā visiem ir vienāda, visiem skolēniem ir vienādas iespējas gūt panākumus un izmantot skolas sniegtās priekšrocības. Tā kā viens no ieguvumiem ir tādu zināšanu un prasmju apguve, kas nepieciešamas, lai nākotnē atrastu labu darbu un nodrošinātu lielākus ienākumus, skolēniem no ģimenēm ar zemāku sociālekonomisko statusu (SES) tiek dota iespēja kāpt pa sociālekonomiskā statusa kāpnēm⁽¹⁵⁾. Tādējādi valsts sniegtā izglītība darbojas kā resursu pārdales un izlīdzinātājs.

⁽¹³⁾ Protams, tā kā valsts pārvaldes iestādes paļaujas uz nodokļu ieņēmumiem publisko skolu finansēšanā, var apgalvot, ka viss finansējums būtībā nāk no privātiem avotiem. Pat ja, strikti runājot, tā ir taisnība, publiskā un privātā sektora avotus joprojām nošķir no sociālā taisnīguma viedokļa.

⁽¹⁴⁾ Zināmā mērā valsts finansētas privātas skolas tiek finansētas arī no publiskajiem līdzekļiem (skatīt II.3. nodaļu), un publiskās skolas dažos gadījumos var saņemt finansējumu (vai līdzvērtīgu atbalstu) no privātiem avotiem. Tomēr skaidrības labad mēs vienkāršojam šo nodalījumu. Tādējādi ar publiskajām skolām mēs apzīmējam tikai vai galvenokārt publiski finansētas skolas un ar privātām skolām – tikai vai galvenokārt privāti finansētas skolas. Rezultātā šajā nodaļā termini publiski finansētas un publiskās skolas tiek lietoti pamīšus, tāpat kā termini privāti finansētas un privātas skolas.

⁽¹⁵⁾ Tomēr, kā apgalvo Atkinson (Atkinson, 2015), saikne starp izglītību un ienākumiem nav lineāra. "Ar izglītības kvalifikāciju vien nepietiek, lai izskaidrotu detalizētāko modeli, ko mēs redzam, aplūkojot individuālos ienākumus" (turpat, 104. lpp.).

Tā kā tiek solītas vienlīdzīgas izglītības iespējas visiem bērniem, uz valsts skolām liktās cerības ir ļoti augstas. Kā apgalvo Merijs (*Merry*, 2020, 21.–22. lpp.): “Kopš XIX gadsimta vidus visā pasaulē ir izplatījusies pārliecība, ka skolas pastāv, lai “nodrošinātu vienādus noteikumus” un iespējas visiem bērniem” (16). Citiem vārdiem sakot, parasti uzskata, ka valsts skolām ir nozīmīga loma sociālajā mobilitātē. Ja šim pieņēmumam ir pamats, tad lielākam valsts finansējumam skolām būtu jāpanāk lielāka vienlīdzība izglītībā, kas galu galā radītu lielāku sociālekonomisko vienlīdzību. Empīriskie pētījumi liecina, ka tam ir pamats, bet tikai daļēji. Basmeijers (*Busemeyer*, 2015) konstatē, ka valsts izdevumi izglītībā samazina ienākumu nevienlīdzību. Tomēr, kā paskaidrots turpmāk, saikne starp valsts finansējumu un vienlīdzību izglītībā nav tik vienkārša.

Vienkāršs veids, kā novērtēt publiskā finansējuma nozīmi vienlīdzībā skolas līmeņa izglītībā, ir domās veikts eksperiments. Kāda būtu ietekme uz vienlīdzību, ja vispār nebūtu publiskā finansējuma vai ja beigtu pastāvēt publiski finansētas skolas? Tad varētu iedomāties, kā tas bijis pagātnē, īpaši senātnē, sabiedrību, kurā skolu ir maz vai vispār nav, un izglītību nodrošina tikai vecāki vai privātskolotāji. Izveidotās skolas saņem privātu finansējumu, un tajās var mācīties tikai to ģimeņu bērni, kas var atļauties segt ar mācībām saistītās izmaksas (17). Ir skaidrs, ka tas negatīvi ietekmēs vienlīdzību. Izglītība atkal būtu pieejama tikai tiem salīdzinoši nedaudzajiem bērniem, kuriem būtu paveicies, ka viņiem ir vecāki, kuri var atļauties sūtīt bērnus skolā vai kuriem ir laiks un prasmes pašiem veikt apmācību.

Pasaules mēroga pandēmijas COVID-19 uzliesmojums, kas sakrita ar šī ziņojuma sagatavošanas laiku, sniedz retu (bet citādi nevēlamu) iespēju paskatīties pāri jebkādiem hipotētiskiem scenārijiem. Sociālā un ekonomiskā izolācija lika slēgt skolas daudzās Eiropas valstīs, kā rezultātā Eiropas pilsoņi un varas iestādes faktiski piedzīvoja situāciju, kad piekļuves skolām nav vai tā ir ļoti ierobežota, un sāka saprast, kādas sekas tas varētu atstāt uz vienlīdzību.

Sociālie komentētāji un zinātnieki brīdināja, ka sekas būs smagas bērniem, kuri atrodas visnelabvēlīgākajā situācijā. Šādiem bērniem, iespējams, nav piekļuves tiešsaistes mācībām nepieciešamajiem rīkiem vai viņu vecāki nespēj viņus atbalstīt, tāpēc šie bērni, iespējams, nevar sekot līdz apmācībai no mājām (18). Vairākos presē publicētajos rakstos (piemēram, *The Guardian*, 2020 un *The Economist*, 2020a, 2020b, 2020c) uzsvērts, ka skolu slēgšana nelabvēlīgi ietekmēs vienlīdzību izglītībā.

Visvairāk cieš nabadzīgāki bērni. Nodarbības platformā *Zoom* nav īpaši noderīgas, ja jūsu mājās nav laba bezvadu interneta vai ja ir jācīnās ar trim brāļiem un māsām pa vienu tālruni. Un, kamēr bagātākajās ģimenēs bieži ir labi izglītoti vecāki, kuri mudina savas atvases pildīt mājasdarbus un palīdz grūtībās, nabadzīgākās ģimenēs tā var nebūt. Parastos laikos skola palīdz izlīdzināt spēles noteikumus. Bez tās pieaugus plaša starp turīgo vecāku un strādnieku klases bērniem [...]. (*The Economist*, 2020c).

Tāpēc ir skaidrs, ka bez publiskā skolu finansējuma visvairāk cietīs sabiedrības mazāk aizsargātie bērni. Ja publiskā finansējuma trūkums ir pielīdzināms nesenojai skolu slēgšanai, ko uzskata par negatīvu ietekmi uz vienlīdzību, tad pretējai situācijai noteikti būtu jāsekmē vienlīdzība. Galu galā bez pietiekama publiskā finansējuma nebūtu iespējams ieguldīt nepieciešamajā infrastruktūrā vai pieņemt darbā skolotājus publiskajās vai publiski finansētās privātajās skolās. Šī iemesla dēļ nākamajā sadaļā

(16) Faktiski ideja par skolām, kas nodrošina vispārējas un vienlīdzīgas izglītības iespējas, sākotnēji ietilpa plašākā politiskajā programmā. Viens no pirmajiem vispārējas un vienlīdzīgas izglītības atbalstītājiem, vācu filozofs Johans Gotlībs Fihte (1762.–1814.), kurš iestājās par vienlīdzīgām izglītības iespējām visiem, ar domu, ka izglītība novestu pie sabiedrības morālās transformācijas un vācu tautas izveidošanās (*Vincent*, 2013).

(17) No vēsturiskā viedokļa raugoties, skolas vecuma bērnu izglītība parasti bija privāts jautājums (*Roeder*, 2015) un tā bija pieejama tikai nelielai daļai bērnu, ņemot vērā, ka dažās Eiropas daļās masu izglītība tika ieviesta tikai XVIII gadsimtā (*Lawton* un *Gordon*, 2002).

(18) Lai gan ziņojuma rakstīšanas laikā vēl nebija publicēti zinātniskie pētījumi par COVID-19 faktisko ietekmi uz vienlīdzību izglītībā, KPC politikas īsais pārskats “Izglītības nevienlīdzība Eiropā un skolu fiziska slēgšana Covid-19 laikā” sniedz dažas interesantas atziņas (<https://ec.europa.eu/jrc/en/research/crosscutting-activities/fairness>).

(II.2.1.) mēs aplūkojam publiskā finansējuma līmeni uz vienu skolēnu Eiropas izglītības sistēmās. Tomēr pašreizējā zinātniskā literatūra liecina, ka saikne starp finansējuma līmeni un vienlīdzību nav lineāra.

No vienas puses, kā skaidro Rosers un Ortiz-Ospina (*Roser un Ortiz-Ospina, 2016*), izglītībai novirzītajiem izdevumiem ir pozitīva korelācija ar skolēnu sniegumu. No otras puses, “pārsniedzot noteiktu nacionālā ienākuma līmeni, saikne starp PISA rādītājiem un izglītībai piešķirtiem izdevumiem uz vienu skolēnu praktiski nepastāv” (*turpat.*) Tādā pašā veidā Šucs, Uršpruns un Vosmans (*Schütz, Ursprung un Wößmann, 2008*) uzskata, ka ESAO valstu vidējais izglītības izdevumu līmenis (uz vienu skolēnu) neietekmē iespēju vienlīdzību, savukārt Kiriakidis (*Kyriakides, 2015, 218. lpp.*) atkārtoti uzsver, ka finansējums uz vienu skolēnu ne vienmēr rada labākus skolēnu rezultātus”, un Vosmans (2003) apgalvo, ka skolēnu snieguma atšķirības labāk attiecināmas uz strukturālajām, nevis resursu atšķirībām.

Saskaņā ar Merija (2020) teikto, papildu publiskais finansējums var ļaut īstenot vairākas “taisnīgumā balstītas stratēģijas”. Piemēram, var izmantot papildu fiskālos resursus šādiem nolūkiem:

skolēnu skaita samazināšana klasē; pievienotās vērtības pasākumi mazākumtautību sekmju mērīšanai; mājas darbu apjoma samazināšana; pēcskolas mentoringa un vasaras pilnveidošanās programmas; bilingvāla apmācība; optometrijas un audioloģijas diagnostikas pakalpojumi; papildu personāls; skolas kopienas klīnikās (*turpat, 69. lpp.*).

Lai gan šie pasākumi (daži no tiem ir aplūkoti II.10.–II.12. nodaļā) šķiet ļoti daudzsoļi, daudzi no tiem ir “guvuši pieticīgus panākumus” (*turpat.*)

Šai it kā neloģiskajai (neesošajai) saiknei starp papildu finansējumu un vienlīdzību izglītībā ir vairāki iemesli. Pirmkārt, tikai palielināts publiskais finansējums var nebūt pietiekams. Tā iespējamo pozitīvo ietekmi var neitralizēt izglītības sistēmas strukturālās īpatnības, piemēram, bērnu virzīšana pa diferencētiem ceļiem vai ievirzēm agrīnā skolas gaitu posmā (*Franck un Nicaise, 2017*). Otrkārt, lai arī var būt pieejams papildu finansējums, tas var nesasniegt skolas vai skolēnus, kuriem tas ir nepieciešams visvairāk (*Merry, 2020*)⁽¹⁹⁾. Treškārt, ieguldījumiem papildu infrastruktūrā vai personālā būs maza ietekme, ja nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni jūtīsies neiesaistīti mācību procesā (*turpat.*) Visbeidzot, bet ne tikai – papildu izdevumi izglītībai nenovērš iemeslus, kas radījuši nevienlīdzību izglītībā, piemēram, nabadzīgu ģimeņu koncentrācija konkrētā rajonā (*turpat.*)

Noslēgumā fakts, ka skolām ir nepieciešams finansējums, lai tās pastāvētu un darbotos, apvienojumā ar literatūrā konstatēto, ka augstāks publiskā finansējuma līmenis ne vienmēr nozīmē lielāku vienlīdzību, liek domāt, ka saikne starp publisko finansējumu un vienlīdzību nav lineāra.

Vēl viens ar finansējumu saistīts nozīmīgs pētījuma atklājums ir tas, ka “ģimenes fona ietekme [uz vienlīdzību] ir lielāka valstīs ar augstāku privātā finansējuma īpatsvaru” (*Schütz, Ursprung un Wößmann, 2008, 281. lpp.*)⁽²⁰⁾. Tam varētu būt vairāki iemesli. Piemēram, augstāks privātā finansējuma līmenis var liecināt par to, ka vairāk skolēnu apmeklē privātās skolas, ka ir vairāk privāto skolu, ka privātskolas vidēji ir dārgākas vai ka vecāki ir ieguldījuši (vai viņi ir izvēlējušies ieguldīt) vairāk citās privātās izglītības formās⁽²¹⁾. Jebkurā gadījumā lielākam privātā finansējuma īpatsvaram, visticamāk, būs negatīva korelācija ar vienlīdzību izglītībā, ņemot vērā, ka spējas ieguldīt privātajā izglītībā izplatība sabiedrībā ir nevienmērīga. Vienkāršāk sakot, vecākiem ar augstāku

⁽¹⁹⁾ Skatīt arī II.10. nodaļu.

⁽²⁰⁾ Turpretī Basmeijers (2015) secina, ka augstāks privātā finansējuma līmenis ir saistīts ar augstāku sociālekonomiskās vienlīdzības līmeni.

⁽²¹⁾ Šucs, Uršprungs un Vesmans (2008) arī konstatēja, ka valstīs, kurās ir vairāk privāto skolu, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz vienlīdzību ir mazāka. Tomēr Vesmans (2003) konstatēja, ka privāto skolu radītā konkurence var palīdzēt uzlabot skolēnu sniegumu. Tāpēc privātās izglītības esamība *per se* ne vienmēr kaitē vienlīdzībai izglītībā.

sociālekonomisko statusu ir labāks finansiālais stāvoklis un/vai viņi vairāk izvēlas tērēt daļu no saviem ienākumiem atvašu izglītībai, nekā vecāki ar zemu SES. Kā paskaidrots iepriekš, publiskais skolu finansējums ir paredzēts, lai daļēji kompensētu nevienlīdzīgas izglītības iespējas, taču tas neliedz vecākiem veikt privātus ieguldījumus bērnu izglītībā. Līdz ar to relatīvi augstai privāto un publisko izdevumu attiecībai skolas izglītībā var būt korelācija ar relatīvi zemu vienlīdzības līmeni izglītībā.

Pēc pārskata par literatūru, kas aplūko publiski finansētu skolu potenciālu ietekmi uz vienlīdzību izglītībā, turpmākajās divās sadaļās tiks iztirzāti šādi jautājumi:

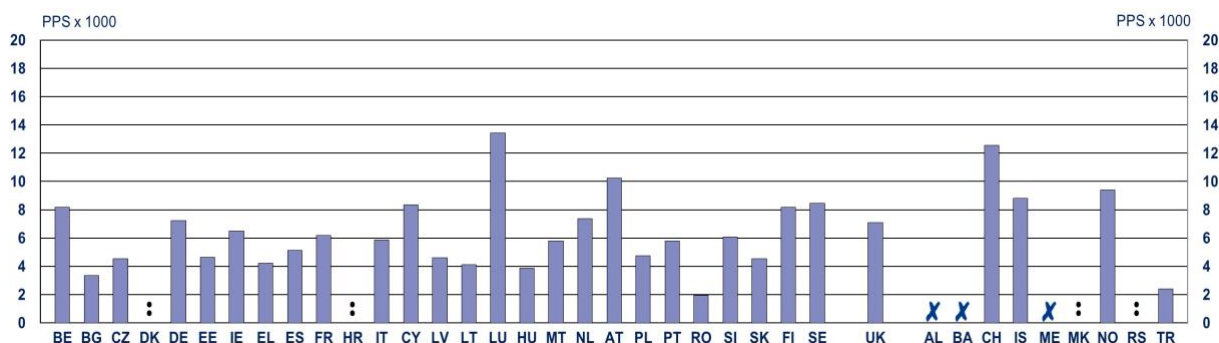
- publisko izdevumu sadale pamatzglītībai un vidējai izglītībai (II.2.1.) un
- privāto (mājsaimniecības) un publisko izdevumu attiecība izglītībā Eiropā (II.2.2).

II.2.1. Publiskais finansējums vienam skolēnam

Publiskā finansējuma apmērs skolām ir atkarīgs no daudziem faktoriem. Svarīgs ir ekonomikas lielums un valsts pārvaldei pieejamie nodokļu ieņēmumi, tāpat kā citu sabiedrisko pakalpojumu un ārpusskolas izglītības iestāžu konkurējošās prasības. Nozīme ir arī skolēnu un skolu skaitam, kā arī skolēnu skaitam un skolu blīvumam. Galu galā, ņemot vērā konkurējošās prasības un ierobežotās finanses, ir jāpieņem politisks lēmums par skolām iztērējamo summu. Acīmredzami, ka bagātāku valstu rīcībā ir vairāk publisko līdzekļu, un valstīm ar lielāku skolēnu skaitu ir jāpiešķir vairāk līdzekļu, lai nosegtu augstāku vajadzību līmeni.

Tā vietā, lai izlīdzinātu ekonomikas lielumu, II.2.1. attēlā aplūkoti valsts izdevumi pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā uz vienu apmācāmo/skolēnu ⁽²²⁾. Runājot par vienlīdzību izglītībā, svarīgāk ir parādīt vidējos izdevumus uz vienu skolēnu, pat ja šis rādītājs neatspoguļo izglītības sistēmu finansiālās iespējas ⁽²³⁾.

II.2.1. attēls. Publiskie izdevumi izglītībai vienam skolēnam, kas saņem pilna laika izglītību, PPS (ISCED 1.–2. līmenis), 2016. gads



PSL

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
8 173	3 345	4 527	:	7 249	4 651	6 489	4 232	5 125	6 179	:	5 852	8 353	4 619	4 108	13 430	3 863	5 785	7 357
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR	
10 248	4 733	5 787	1 940	6 073	4 541	8 178	8 449	7 100	□	□	12 562	8 809	□	:	9 409	:	2 416	

Avots: Eurostat [educ_uoe_fine09] (pēdējais atjauninājums: 24/02/20).

⁽²²⁾ Dati ir iegūti no Eurostat, kas sniedz apkopotās vērtības ISCED 1-2, bet ne ISCED 1-3.

⁽²³⁾ Lasītāji, kurus interesē publiskie izglītības izdevumi attiecībā pret ekonomikas lielumu, var iepazīties ar Rosera un Ortiza-Ospina (*Rosera un Ortiz-Ospina, 2016*) darbu

Skaidrojošās piezīmes

Lai atvieglotu sistēmu savstarpēju salīdzināšanu, izdevumi tiek izteikti pirktspējas līmenī (PSL). PSL iegūst, sākotnējo vērtību nacionālās valūtas vienībās dalot ar attiecīgo pirktspējas paritāti (PPP). PPP ir valūtas maiņas kurss, kas nacionālajā valūtā izteiktos ekonomiskos rādītājus pārvērš maksīgā kopējā valūtā, kas izlīdzina dažādu valstu valūtu pirktspēju. Tādējādi PSL visās valstīs atbilst vienādam norādīto preču un pakalpojumu apjomam.

Saskaņā ar jaunākajiem pieejamajiem *Eurostat* datiem 2016. gadā Eiropas valdību izdevumi uz vienu skolēnu vidēji bija 5962 PSL (pirktspējas līmenis) ⁽²⁴⁾. Ņemot vērā Eiropas valstu ekonomiku atšķirīgo lielumu, ir pilnīgi dabiski, ka publiskie izdevumi uz vienu skolēnu atšķiras. Tādējādi salīdzinoši bagātākas valstis (ņemot vērā IKP uz vienu iedzīvotāju) var atļauties tērēt vairāk publisko līdzekļu uz vienu skolēnu nekā citas valstis, pat izlīdzinot valstīs esošo cenu atšķirības (*Roser un Ortiz-Ospina, 2016*) ⁽²⁵⁾.

Konkrētāk, Luksemburga, Austrija un Šveice no valsts maka tērē vairāk nekā 10 000 PSL uz vienu skolēnu, turpretī Bulgārija, Ungārija, Rumānija un Turcija tērē mazāk par 4000 PSL (skatīt II.2.1. attēlu). Lielākā daļa valstu, proti, Čehija, Vācija, Igaunija, Īrija, Grieķija, Spānija, Francija, Itālija, Latvija, Malta, Nīderlande, Polija, Portugāle, Slovēnija, Slovākija un Lielbritānija tērē no 4000 līdz 8000 PSL uz vienu skolēnu.

Principā lielākiem publiskajiem izdevumiem uz vienu skolēnu vajadzētu sekmēt vienlīdzību izglītībā, taču, kā paskaidrots iepriekšējā sadaļā, ar atrunām. Augsts publiskā finansējuma līmenis pats par sevi negarantē labus rezultātus vienlīdzības jomā, turklāt maz ticams, ka ietekme būs proporcionāla. Līdz ar to atšķirības starp izglītības sistēmām publiskā finansējuma līmeņos ne vienmēr nozīmē proporcionālas vienlīdzības līmeņa atšķirības (*Roser un Ortiz-Ospina, 2016*). Šis jautājums tiek sīkāk apspriests III daļā, kur empīriski tiek vērtēta korelācija starp publisko finansējumu un vienlīdzību.

II.2.2. Publiskais finansējums pret privāto finansējumu

Otrais šajā nodaļā sniegtais *Eurostat* rādītājs ir (privāto) mājsaimniecību izdevumu īpatsvars no kopējiem publiskajiem izdevumiem izglītībai (*ISCED 1–3*). Šie dati ir noderīgi no vienlīdzības viedokļa, jo tie atspoguļo faktisko realitāti, ka lielākajā daļā valstu valstij nepieder ideāls bērnu izglītības monopols. Tādējādi, pat ja publiskās skolas veido izglītības sistēmas lielāko daļu, vecāki joprojām var ieguldīt privātajos, papildinošajos izglītības pakalpojumos vai pat privāti aizstāt publiski finansētu izglītību ⁽²⁶⁾.

Vecāki, kuri var atļauties sūtīt savus bērnus dārgās privātās skolās vai kuri var papildināt publiskās skolas izglītību ar privāti finansētām nodarbībām vai ārpusstundu aktivitātēm, var palielināt savu bērnu izredzes gūt panākumus. Tā kā finansiālās iespējas veikt privātus ieguldījumus izglītībā nav sadalītas vienmērīgi, nav grūti saprast, kāpēc augstāka privātā un publiskā finansējuma attiecība var būt saistīta ar zemāku vienlīdzības līmeni.

Lielāks (privāto) mājsaimniecību finansējuma īpatsvars nozīmē, ka salīdzinoši vairāk privāto ieguldījumu tiek veikti skolas līmeņa izglītībā. Tā kā privātos ieguldījumus izglītībā nodrošina vecāku ienākumi un, ja lielāki privātie ieguldījumi rada labāku skolēnu sniegumu, tad bērni no ģimenēm ar zemu SES ir salīdzinoši nelabvēlīgākā situācijā. Tādējādi, ja publiski finansētas izglītības mērķis ir padarīt skolēnu sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolas sasniegumiem nebūtisku, tad teorētiski

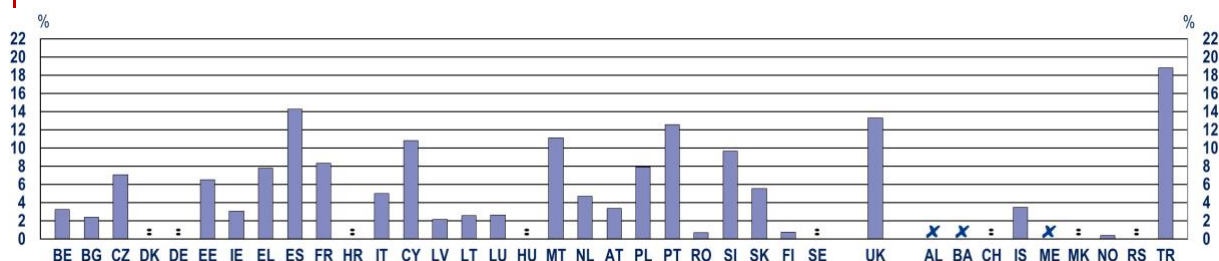
⁽²⁴⁾ Ja vien nav norādīts citādi, vidējais rādītājs šajā nodaļā attiecas uz mediānu. Par PSL nozīmi skatīt II.2.1. attēla skaidrojošās piezīmes.

⁽²⁵⁾ Skatīt jo īpaši attēlu "Valdības izdevumi uz skolēnu pamatizglītībā, salīdzinot ar IKP uz vienu iedzīvotāju, 2013. gads", <https://ourworldindata.org/grapher/government-expenditure-per-primary-student-vs-gdp-per-capita?country=ESP-GBR-LVA-NLD-SWE-AUT-FIN-SVK-UKR-ALB> [skatīts 2020. gada 12. jūnijā].

⁽²⁶⁾ Par privātā sektora relatīvo lielumu skatīt II.3. nodaļu.

lielāks īpatsvars nozīmē, ka šis mērķis ir apdraudēts. Tāpat valstīs, kur īpatsvars ir augsts, vienlīdzība izglītībā var būt zema (visus pārējos faktorus uzskatot par nemainīgiem).

II.2.2. attēls. Privātie (mājsaimniecības) izdevumi kā procentuālā daļa no kopējiem publiskajiem izdevumiem izglītībai (ISCED 1.–3. līmenis), 2016. gads (%)



BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
3,2	2,4	7,1	:	:	6,5	3,0	7,8	14,2	8,3	:	5,0	10,8	2,1	2,6	2,6	:	11,1	4,7
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA		UK	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
3,4	7,9	12,5	0,7	9,6	5,5	0,4	:		13,2	□	□	:	3,5	□	:	0,4	:	18,9

Avots: Eurydice aprēķini, kuru pamatā ir Eurostat [educ_uae_fine02] un [educ_uae_fine03] (pēdējais atjauninājums: 24/02/20).

Skaidrojošās piezīmes

Dati iegūti no Eurostat rādītājiem [educ_uae_fine03] (mājsaimniecību neto maksājumi par ISCED 1.–3. līmeņa izglītību miljonos eiro) un [educ_uae_fine02] (kopējie valsts izdevumi par ISCED 1.–3. līmeņa izglītību miljonos eiro), kas izteikti procentos.

Mājsaimniecību izdevumi skolu izglītībai vidēji atbilst 5,25 % no publiskajiem izdevumiem. Tas skaidri parāda, ka vecāku ieguldījums izglītībā sastāda tikai nelielu daļu no valsts šim mērķim piešķirtajiem līdzekļiem. Citiem vārdiem sakot, skolu izglītību Eiropā kopumā finansē no publiskajiem līdzekļiem.

Tomēr, kā parādīts II.2.2. attēlā, dažādās valstīs pastāv ievērojamas atšķirības. Lai gan lielākajā daļā valstu skolu izglītību pamatā finansē no publiskajiem līdzekļiem, dažās valstīs privātais finansējums sniedz būtisku ieguldījumu, lai gan tas nekad nesasniedz publiskā finansējuma līmeni. Tādējādi lielākajā daļā Eiropas valstu (par kurām ir pieejami dati) šis rādītājs ir mazāks par 10 %, savukārt dažās privātās izglītības izmaksas ir nebūtiskas. Šāda situācija ir Somijā, Rumānijā un Norvēģijā, kur (privāto) mājsaimniecību izdevumi ir mazāki par 1 %.

Sešās izglītības sistēmās privātajam finansējumam ir lielāka nozīme, un tas ir vairāk nekā 10 % no publiskajiem izdevumiem. Augošā secībā šīs sistēmas ir Kipra, Malta, Portugāle, Lielbritānija, Spānija un Turcija. Turcija izceļas ar to, ka šeit ir visaugstākais privāto izdevumu īpatsvars – gandrīz 19 % (skatīt II.2.2. attēlu). Tajā pašā laikā, kā parādīts nākamajā nodaļā (skatīt II.3.1. attēlu), Turcijā ir viens no zemākajiem skolēnu īpatsvaram privātajās skolās (sākot no 4,3 % pamatizglītības pirmajā posmā līdz 5,2 % pamatizglītības otrajā posmā un 8,8 % vidusskolā). Tā kā šī situācija Spānijā, Kiprā, Maltā, Portugālē vai Apvienotajā Karalistē atšķiras, secināms, ka lielā privāto izdevumu īpatsvara iemeslam Turcijā ir jābūt kaut kam citam, nevis skolēnu īpatsvaram privātajās skolās. Jebkurā gadījumā fakts, ka mājsaimniecību izdevumi ir salīdzinoši lielāki visās šajās valstīs (tostarp Turcijā), var nozīmēt, ka vienlīdzība izglītībā ir salīdzinoši mazāka. Empīriskā saikne starp vienlīdzību un privāto un publisko izglītības izdevumu īpatsvaru ir aplūkota III daļā.

II.3. DIFERENCIĀCIJA UN SKOLU VEIDI

Galvenie konstatējumi

Skolu veidu izpēte no dažādiem aspektiem palīdz izprast diferenciacijas pakāpi Eiropas valstīs. Lai gan liela skolu veidu daudzveidība var atbilst skolēnu dažādajām vajadzībām, tā var arī palielināt nevienlīdzību izglītības jomā. Tāpēc ir svarīgi panākt pareizo līdzsvaru starp mērķiem apmierināt dažādas vajadzības un nodrošināt izglītības vienlīdzību.

Lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu piedāvā dažāda veida skolas atbilstoši dažādajām skolēnu vajadzībām. Diferencēšanu var veikt, pamatojoties uz pārvaldību un finansējumu (publiskais vai privātais sektors), mācību programmu (piemēram, skolas, kurās tiek piedāvātas dažādas specializācijas vai izglītības virzieni) vai strukturālām iezīmēm (dažādi skolu veidi, kas paralēli nodrošina dažādas vecuma grupas vai izglītības līmeņus).

- Privātskolas, īpaši maksas skolas, var palielināt sociālo un akadēmisko segregāciju izglītības sistēmā un līdz ar to izglītības nevienlīdzību. Tomēr pētnieki arī norāda, ka izglītības nevienlīdzība varētu būt mazāka sistēmās ar lielāku privāto sektoru.
- Mācību programmu diferencēšana pastāv pusē izglītības sistēmu, kuras aplūkotas šajā ziņojumā. Parasti, ja mācību programmu diferenciacija sākas pamatzglītības pirmajā posmā, tā turpinās visos skolas līmeņos.
- Tikai deviņās izglītības sistēmās ir strukturāla diferenciacija. Tomēr šādai diferenciacijas formai ir svarīga ietekme uz citām sistēmas īpatnībām, piemēram, skolas izvēli, skolēnu uzņemšanas politiku un ievirzi.

Lai gan šīs izglītības sistēmas funkcijas var būt neatkarīgas viena no otras, patiesībā tās nereti ir savstarpēji saistītas. Tā kā privātajām izglītības iestādēm bieži ir lielāka autonomija nekā publiskajām mācību iestādēm, publiskā/privātā sektora diferenciacija var sekmēt lielāku mācību programmu diferenciaciju. Līdzīgu saikni, kaut gan mazākā mērā, var atrast arī starp publisko/privāto un strukturālo diferenciaciju.

Visās izglītības sistēmās skolēniem ir atšķirīgi apstākļi, pieredze, spējas un vajadzības. Daudzas valstis cenšas neitralizēt šīs atšķirības, ieviešot diferenciaciju izglītības sistēmā. Diferenciaciju nodrošina skolēnu sagrupēšana, pamatojoties uz viņu spējām, interesēm vai citām īpašībām. Skolēni var tikt grupēti pa klasēm, dažādās klasēs, skolās vai skolas programmās/ievirzēs. Šādas sagrupēšanas pamatā var būt izvēle (skatīt II.4. nodaļu) vai atlase (skatīt II.5. nodaļu). Neatkarīgi no pamatsistēmas svarīga diferenciacijas ietekme tomēr ir tā, ka skolēni ar līdzīgiem spēju līmeņiem mēdz pulcēties vienā skolā vai vienā klasē (*Parker et al., 2016, 12. lpp.*).

Šajā nodaļā galvenā uzmanība pievērsta diferenciacijai, izmantojot dažādus skolu veidus. Daudzveidības ieviešana izglītības piedāvājumā, palielinoties skolu veidu skaitam, balstās uz pieņēmumu, ka izglītība ir "gandrīz tirgus", kur pastiprināta konkurence var uzlabot izglītības pakalpojumu sniedzēju sniegumu un galu galā skolēnu mācību rezultātus, tādējādi uzlabojot izglītības procesa efektivitāti (*Dumay un Dupriez, 2012*). Dažādi skolu veidi var būt piemēroti dažādiem skolēniem; tāpēc piedāvājuma daudzveidība var nodrošināt labākas izglītības iespējas visiem. Tomēr empīriskie pierādījumi arī liecina, ka diferenciacijai un skolu veidu daudzveidībai ir tendence palielināt sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm (*Ammermüller, 2005; Strietholt et al., 2019*). Sistēmās ar augstu diferenciacijas pakāpi atšķirības starp skolēnu no labvēlīgākas un nelabvēlīgākas sociālekonomiskās vides sniegumu ir lielākas.

Ņemot to vērā, šajā nodaļā tiek aplūkota dažādu skolu veidu pieejamība izglītības sistēmās trīs dimensijās ⁽²⁷⁾:

- **Publiskā/privātā sektora diferenciācija** attiecas uz privātu skolu pastāvēšanu līdzās publiskajām skolām ar atšķirīgiem pārvaldības noteikumiem.
- **Mācību priekšmetu diferenciācija** notiek, ja dažāda veida skolas var īstenot dažādas pamatprogrammas vai arī daži skolu veidi var atkāpties no pamatprogrammām.
- **Strukturālā diferenciācija** attiecas uz dažādiem pamatizglītības un vidējās izglītības modeļiem, kas izglītības sistēmā pastāv paralēli. Strukturālās diferenciācijas gadījumā skolēnus var uzņemt dažāda veida skolās dažādos vecumos, kas nozīmē, ka dažādām skolēnu grupām dažādos vecumos tiek īstenota pāreja starp skolām.

II.3.1. Publiskā/privātā sektora diferenciācija

Publiskā/privātā sektora diferenciācija notiek tad, kad izglītības sistēmā pastāv privātas izglītības iestādes ar atšķirīgu pārvaldes struktūru vai regulatīvo ietvaru nekā publiskajā sektorā. Publiskās skolas kontrolē un vada publiskās izglītības iestādes vai citas valsts iestādes ⁽²⁸⁾, savukārt privāto izglītības iestāžu kontroli un vadību nodrošina privātas struktūras ārpus valsts pārvaldes ⁽²⁹⁾. Pateicoties šīm pārvaldības struktūru atšķirībām, starp šīm iestādēm var pastāvēt būtiskas atšķirības attiecībā uz normatīvo regulējumu, kas attiecas uz uzņemšanas procedūrām (skatīt II.5. nodaļu), mācību saturu, novērtēšanu vai citām jomām. Ja privātajām skolām nav saistoši tādi paši noteikumi kā publiskajām skolām, palielinās izglītības izvēles iespējas. Privāto iestāžu esamība izglītības sistēmās palielina to “gandrīz tirgus” iezīmes.

Papildus pārvaldībai vēl viena būtiska atšķirība starp izglītības iestādēm ir galvenie finansējuma avoti. Vissvarīgākais ir tas, ka privātās iestādes var būt vai nu publiski finansētas, vai arī no publiskā finansējuma neatkarīgas, kam par kritēriju kalpo tas, vai vairāk nekā 50 % no to pamatfinansējuma nāk no publiskiem līdzekļiem ⁽³⁰⁾. Kaut arī publiski finansētas privātas iestādes kontrolē un vada privātas struktūras, vismaz 50 % no to pamatfinansējuma (vai mācībspēku algas) nāk no publiskā finansējuma (*UNESCO-UIS/ESAO/Eurostat*, 2018). Tā kā pastāv šī finansiālā atkarība no valsts, publiski finansētas privātas skolas normatīvā regulējuma ziņā parasti mazāk atšķiras no publiskajām skolām nekā skolas, kas ir pilnīgi neatkarīgas no publiskā finansējuma. Neskatoties uz to, joprojām

⁽²⁷⁾ Ceturtā dimensija, pēc kuras var nodalīt skolu veidus, ir saistīta ar skolu selektivitāti. Šāda **selektīvā diferenciācija** pastāv, ja viena sektora skolas, kuras izmanto vienu un to pašu mācību programmu un darbojas vienotā struktūrā, joprojām atšķiras ar to, kā tās nosaka savus uzņemšanas kritērijus. Viena selektīvās diferenciācijas forma ir akadēmiskā selektivitāte. Akadēmiski selektīvās skolas pastāv, piemēram, Apvienotajā Karalistē – Anglijā un Ziemeļīrijā (ģimnāzijas) un Grieķijā (eksperimentālās ģimnāzijas un liceji). Vēl viena selektīvās diferenciācijas forma ir atlase, pamatojoties uz reliģisko piederību, ko pārstāv daži publisko skolu veidi Apvienotajā Karalistē (ticības skolas Anglijā un Velsā un integrētās skolas Ziemeļīrijā). Selektīvā diferenciācija tiks aplūkota II.5. nodaļā par skolēnu uzņemšanas politiku.

⁽²⁸⁾ Iestādi klasificē kā publisku, ja to kontrolē un vada 1) tieši valsts izglītības pārvalde vai aģentūra vai 2) vai nu tieši valdības aģentūra, vai arī pārvaldes iestāde (padome, komiteja utt.), kuras lielākā daļa dalībnieku ir vai tos ieceļ valsts pārvaldes iestāde, vai tos ievēlē, izmantojot publisku franšīzi (*UNESCO-UIS*, 2019).

⁽²⁹⁾ Iestādi klasificē kā privātu, ja to kontrolē un vada privāta struktūra ārpus valsts pārvaldes (piemēram, baznīca, arodbiedrība vai uzņēmums, ārvalstu vai starptautiska aģentūra), vai arī tās valdē galvenokārt ir locekļi, kurus nav izvēlējusies valsts aģentūra (*UNESCO-UIS*, 2019).

⁽³⁰⁾ Termini “publiski finansēts” un “no publiskā finansējuma neatkarīgs” attiecas tikai uz privātās iestādes atkarības pakāpi no finansējuma, kas nāk no publiskajiem avotiem; tie neattiecas uz valsts pārvaldes norādījumu vai regulējuma pakāpi. **Publiski finansēta privāta** izglītības iestāde ir tāda, kas vai nu saņem vismaz 50 procentus no pamatfinansējuma no valsts aģentūrām, vai arī tāda, kuras pedagoģisko personālu apmaksā valdības aģentūra – tieši vai ar valsts pārvaldes starpniecību. **No publiskā finansējuma neatkarīga privāta** izglītības iestāde ir tāda, kas vai nu saņem mazāk nekā 50 procentus no pamatfinansējuma no valsts aģentūrām, vai tāda, kuras pedagoģisko personālu neapmaksā valdības aģentūra – vai nu tieši, vai ar valsts pārvaldes starpniecību (*UNESCO-UIS/ESAO/Eurostat*, 2018, 26. lpp.).

pastāv noteiktas reglamentējošas atšķirības starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām, un tās aplūkotas saistītajās II daļas tematiskajās nodaļās.

Pierādījumi liecina par neviennozīmīgu saikni starp vienlīdzību izglītībā un publiskā/privātā sektora diferenciāciju. No vienas puses, privāto skolu esamība izglītības sistēmā var palielināt sociālo un akadēmisko segregāciju un līdz ar to nevienlīdzību izglītībā (*Ammermüller, 2005; Bodovski et al., 2017*; skatīt arī II.2. nodaļu). Kā uzsvērts II.2. nodaļā, salīdzinošajos pētījumos konstatēts, ka sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm mācībās parasti ir lielāka sistēmās ar augstāku privāto izdevumu īpatsvaru no kopējiem izglītības izdevumiem (*Schütz, Ursprung un Wößmann, 2008*). Citiem vārdiem sakot, vecāku veikto privāto iemaksu lielums (piemēram, mācību maksa privātajās skolās) var negatīvi ietekmēt vienlīdzību.

No otras puses, aplūkojot tikai privātā sektora lielumu neatkarīgi no privāto ieguldījumu īpatsvara, redzami atšķirīgi rezultāti. Pētnieki ir konstatējuši nelielu negatīvo saikni starp sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm mācībās un privāti pārvaldītu skolu īpatsvaru (*Bodovski et al., 2017; Schlicht, Stadelmann-Steffen un Freitag, 2010; Schütz, Ursprung un Wößmann, 2008*). Citiem vārdiem sakot, nevienlīdzība izglītības jomā, iespējams, ir mazāka sistēmās ar lielāku privāto sektoru. Viens iespējams skaidrojums šādai attiecībai ir tāds, ka sistēmās, kur privāto izglītības iestāžu īpatsvars ir liels, šīs iestādes mēdz būt publiski finansētas, nevis pilnībā neatkarīgas, tāpēc atšķirības ar publisko sektoru ir mazāk izteiktas (*Schlicht, Stadelmann-Steffen un Schlicht Freitag, 2010*).

II.3.1. attēlā redzams to skolēnu īpatsvars, kuri mācās privātajās izglītības iestādēs pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā un vidusskolā (*ISCED 1–3*), kur iespējams, nošķirot publiski finansēto un no publiskā finansējuma neatkarīgo sektoru. Kā attēlā redzams, mazāk nekā 5 % pamatzglītības pirmā un otrā posma skolēnu apmeklē privātās iestādes 18 izglītības sistēmās (13 izglītības sistēmās vidusskolas līmenī). Šajās valstīs privātajam sektoram ir nenozīmīga ietekme un to visbiežāk veido publiski finansētas privātas skolas ⁽³¹⁾.

Joprojām dominē publiskais sektors, kurā vairāk nekā 80 % skolēnu apmeklē publiskās skolas papildu 14 izglītības sistēmās pamatzglītības pirmajā posmā, kā arī 11 un 15 sistēmās attiecīgi pamatzglītības otrajā posmā un vidusskolā. Šajās valstīs publiski finansēto un no publiskā finansējuma neatkarīgo privāto iestāžu relatīvā nozīme ir atšķirīga. Lai gan pamatzglītības līmenī lielākajā daļā šīs grupas izglītības sistēmu privātajā sektorā no publiskā finansējuma neatkarīgās iestādēs ir vairāk skolēnu, vidusskolas līmenī tā tas nav ⁽³²⁾.

Visbeidzot, četrās valstīs skolēnu īpatsvars publiskās izglītības iestādēs pamatzglītības pirmajā posmā ir mazāks par 80 %. Privātā sektora īpatsvars visaugstākais ir Beļģijā (gandrīz 55 %), kam seko Malta (44 %), Spānija (aptuveni 30 %) un Lielbritānija (aptuveni 24 %). Visās četrās valstīs privātajā sektorā dominē publiski finansētas iestādes; Beļģijā no publiskā finansējuma neatkarīgo skolu īpatsvars ir mazāks par 1 %. Šajā grupā vislielākais skolēnu īpatsvars no publiskā finansējuma neatkarīgās izglītības iestādēs ir Maltā, pārsniedzot 13 %.

Privātā sektora relatīvā nozīme ir lielāka pamatzglītības otrajā posmā un vidusskolā, attiecīgi septiņās un astoņās valstīs vairāk nekā 20 % skolēnu apmeklē privātās mācību iestādes. Atšķirības starp pamatzglītības pirmo un otro posmu ir mazāk izteiktas un pārsniedz 10 procentpunktus tikai Dānijā un Apvienotajā Karalistē, kur pamatzglītības otrajā posmā publiskajās skolās ir mazāk skolēnu.

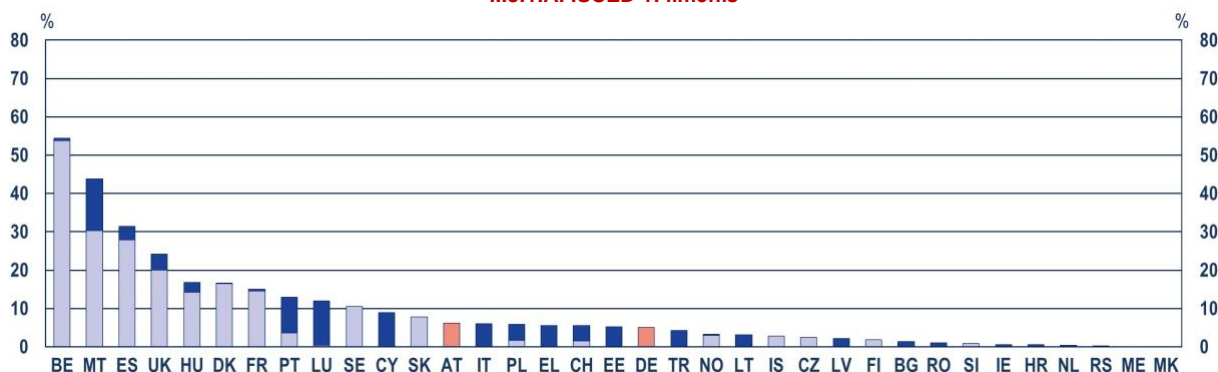
⁽³¹⁾ Vācijai nav pieejama informācija par privāto mācību iestāžu atkarību no publiskā finansējuma.

⁽³²⁾ Austrijā nav pieejama informācija par privāto mācību iestāžu atkarību no publiskā finansējuma.

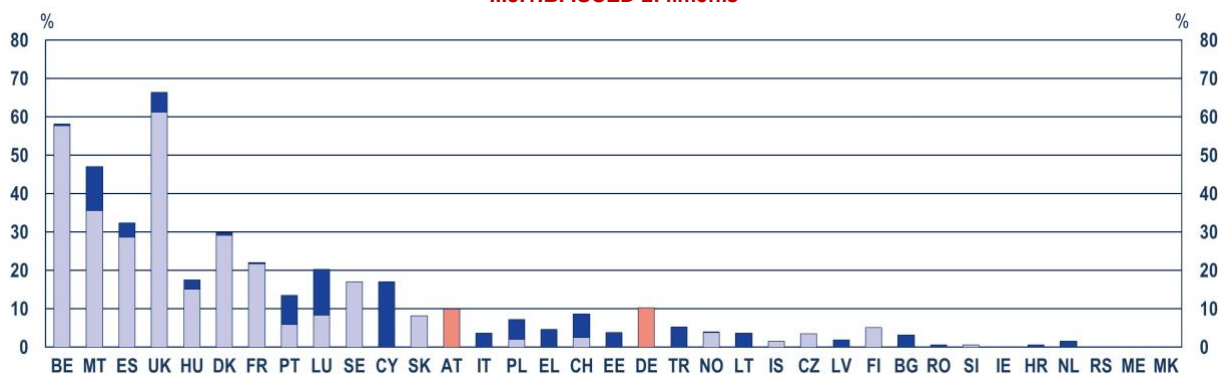
Visizteiktākā atšķirība ir Apvienotajā Karalistē, kur pamatzglītības pirmajā posmā privātajās skolās mācās mazāk nekā 25 % skolēnu, atšķirībā no 66 % pamatzglītības otrajā posmā ⁽³³⁾.

II.3.1. attēls. Skolēnu īpatsvars privātajās izglītības iestādēs (ISCED 1.–3. līmenis), 2017. gads

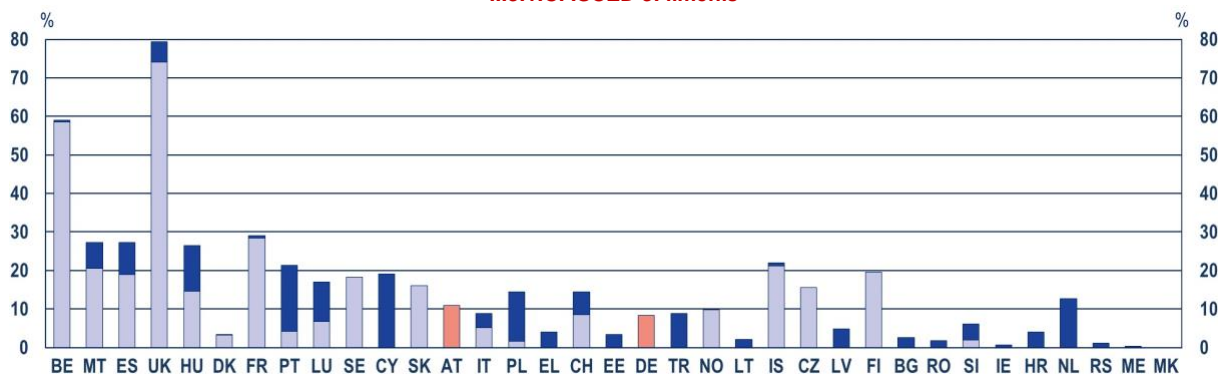
II.3.1.A. ISCED 1. līmenis



II.3.1.B. ISCED 2. līmenis



II.3.1.C. ISCED 3. līmenis



Publiski finansētas privātas izglītības iestādes
 No publiskā finansējuma neatkarīgas privātas izglītības iestādes
 Privātas izglītības iestādes (atšķirīgu definīciju dēļ nav pieejami atsevišķi dati par publiski finansētām un no publiskā finansējuma neatkarīgām iestādēm)

Avots: Eurostat, [educ_uae_enra01], pēdējoreiz atjaunināts 02.12.2019.

⁽³³⁾ Tas galvenokārt ir saistīts ar akadēmiju attīstību Anglijā, kas ir publiski finansētas privātas skolas. Programma vidusskolās tika piemērota no 2002. gada, un 2010. gadā tā tika attiecināta arī uz pamatskolām, to skaits strauji palielinājās (informāciju par akadēmijām skatīt arī II.3.2. sadaļā).

ISCED 1	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	DA	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
No valdības atkarīga	53,7	30,3	27,8	20,0	14,2	16,4	14,5	3,5	0,3	10,5	(-)	7,7	:	0,0	1,6	(-)	1,5	(-)
No valdības neatkarīga	0,7	13,5	3,6	4,2	2,5	0,2	0,4	9,4	11,6	0,0	8,9	(-)	:	6,0	4,2	5,5	4,0	5,2
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
No valdības atkarīga	:	(-)	3,0	(-)	2,8	2,4	(-)	1,8	(-)	0,0	0,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
No valdības neatkarīga	:	4,3	0,4	3,2	0,0	(-)	2,1	(-)	1,3	1,1	0,0	0,6	0,5	0,4	0,2	0,0	0,0	
ISCED 2	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	DA	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
No valdības atkarīga	57,6	35,5	28,6	61,2	15,1	29,2	21,7	5,9	8,4	17,1	(-)	8,1	:	0,0	2,1	(-)	2,6	(-)
No valdības neatkarīga	0,5	11,5	3,7	5,2	2,5	0,6	0,4	7,6	11,9	0,0	17,0	(-)	:	3,6	5,1	4,6	6,0	3,8
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
No valdības atkarīga	:	(-)	3,8	(-)	1,6	3,5	(-)	5,1	(-)	0,0	0,6	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
No valdības neatkarīga	:	5,2	0,3	3,6	0,0	(-)	1,9	(-)	3,2	0,6	0,0	0,0	0,7	1,6	0,1	0,0	0,0	
ISCED 3	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	DA	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
No valdības atkarīga	58,5	20,6	18,9	74,1	14,6	3,2	28,3	4,2	6,7	18,3	(-)	16,0	:	5,2	1,7	(-)	8,5	(-)
No valdības neatkarīga	0,5	6,7	8,4	5,2	11,8	0,2	0,7	17,2	10,2	0,0	19,2	(-)	:	3,7	12,8	4,1	6,0	3,3
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
No valdības atkarīga	:	(-)	9,7	(-)	21,1	15,5	(-)	19,6	(-)	0,0	1,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
No valdības neatkarīga	:	8,8	0,0	2,2	0,9	(-)	4,8	(-)	2,6	1,7	4,2	0,6	4,1	12,6	1,2	0,4	0,0	

Avots: Eurostat, [educ_uae_enra01], pēdējoreiz atjaunināts 02.12.2019.

Skaidrojošās piezīmes

Izglītības sistēmas sakārtotas atbilstoši skolēnu īpatsvaram ISCED 1. līmeņa privātajās izglītības iestādēs.

Papildu informāciju par publiski finansētām privātajām izglītības iestādēm skatīt II.4.3. attēlā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Vācija un Austrija: informācija par privāto iestāžu atkarību no publiskā finansējuma UOE datu kopā nav pieejama. Tomēr, kā parādīts II.4.3. attēlā, abās valstīs pastāv publiski finansētas privātas skolas.

Slovēnija: privāto no publiskā finansējuma neatkarīgo iestāžu īpatsvars katru gadu mainās privātās izglītības finansējuma rakstura dēļ. Visas privātās iestādes, kas nodrošina oficiāli atzītas programmas, no valsts budžeta saņem finansējumu 85 % apmērā no programmas izmaksām. Valsts nesedz kapitālieguldījumus privātajā izglītībā, tāpēc privāto iestāžu atkarības novērtējums katru gadu var atšķirties atkarībā no kapitālieguldījumu apjoma.

Albānija un Bosnija un Hercegovina: nepiedalās Eurostat datu vākšanā.

Attiecībā uz atšķirībām starp pamatzglītības pirmo posmu un vidējo izglītību (ISCED 3) aina ir daudzveidīgāka. Parasti vidusskolā to skolēnu skaits, kuri apmeklē publiskās izglītības iestādes, ir zemāks nekā pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā. Saskaņā ar šo modeli atšķirības pārsniedz 10 procentpunktus starp pamatzglītības pirmo posmu un vidējo izglītību Čehijā, Francijā, Kiprā, Nīderlandē, Somijā, Lielbritānijā un Islandē. Arī šajā gadījumā lielākā atšķirība ir Apvienotajā Karalistē, kur gandrīz 80 % vidusskolas skolēnu apmeklē privātās izglītības iestādes. Tajā pašā laikā publiskais sektors vairāk dominē vidējā izglītībā nekā pamatzglītībā, un atšķirības starp pamatzglītības pirmo posmu un vidējo izglītību Dānijā un Maltā pārsniedz 10 procentpunktus.

II.3.2. Mācību programmu diferenciācija

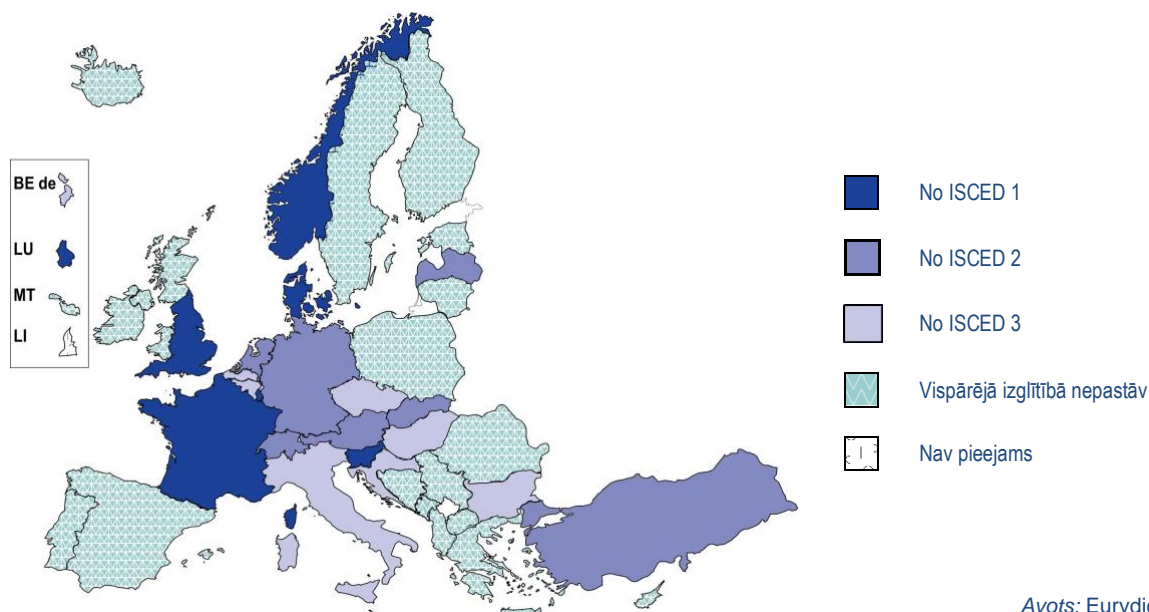
Līdztekus publisko un privāto iestāžu diferenciācijai izglītības sistēmas var arī nošķirt, pamatojoties uz mācību saturu. Šādas atšķirības aptver mācību programmu diferenciācijas jēdziens.

Mācību programmu diferenciācija attiecas uz situāciju, kad dažāda veida skolās vienā izglītības līmenī tiek īstenotas dažādas mācību programmas. Ievirze (skatīt II.6. nodaļu) ir visplašāk pazīstamā mācību programmu diferenciācijas forma, taču mācību programmu diferenciācijas jēdziens neaprobežojas tikai ar diferenciācijas ievirzēm vai ceļiem. Jo īpaši tas ietver arī atšķirības starp dažādiem skolu veidiem vienā izglītības ceļā, ja tās īsteno atšķirīgu mācību saturu un/vai ievieš atšķirīgu paredzēto (minimālo) mācību laiku vienādam mācību saturam.

Ņemot vērā to, ka ievirze un atšķirības starp arodizglītības un vispārējās izglītības ceļiem ir sīkāk apskatītas II.6. nodaļā, šajā sadaļā parādīta tikai mācību programmu diferenciacija vispārējās izglītības ietvaros publiskajā un publiski finansētajā sektorā.

II.3.2. attēlā parādīta mācību programmu diferenciacija izglītības sistēmās pa *ISCED* līmeņiem. Kā redzams attēlā, mācību programmu diferenciacija pastāv pusē izglītības sistēmu, kas aptvertas šajā ziņojumā.

II.3.2. attēls. Mācību programmu diferenciacija vispārējā izglītībā (*ISCED* 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā aplūkotas gan publiskās, gan publiski finansētās privātās skolas.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: *ISCED* 3. līmenī publiskajās mācību iestādēs nav diferencētu mācību programmu.

Vācija: *ISCED* 1. līmenī federālajās zemēs ir sava mācību programma, bet vienas federālās zemes ietvaros visām skolām jāīsteno viena un tā pati mācību programma.

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): 5. pamata pakāpē *ISCED* 3. līmenī (16–18/19 gadu vecumā) nav obligātās mācību programmas.

Apvienotā Karaliste (SCT): izcilības programma ir publiskā mācību programma no *ISCED* 0. līdz 3. līmenim, kas tikai nosaka vadlīnijas skolas programmai. Atbildība par klasē mācīto gultas uz vietējām padomēm un skolām, un skolas var pašas pieņemt lēmumus par to, ko mācīt skolēniem, lai gan tām ir jāņem vērā nacionālās vadlīnijas un ieteikumi.

Šveice: *ISCED* 1. līmenī valodu reģioniem ir sava mācību programma, bet valodas reģiona ietvaros visām skolām ir jāīsteno viena un tā pati mācību programma.

Kopumā, ja mācību programmu diferenciacija notiek zemākā *ISCED* līmenī, tā turpinās visā skolas izglītības periodā. Piemēram, izglītības sistēmās ar mācību programmu diferenciaciju *ISCED* 1. līmenī (pamatizglītības pirmais posms) mācību programmu diferenciacija ir sistēmiska iezīme arī *ISCED* 2. un 3. līmenī (pamatizglītības otrais posms un vidējā izglītība). Tāpēc attēlā parādīts, kurā *ISCED* līmenī sākas diferenciacija. Vienīgais izņēmums ir Dānija, kur, lai arī dažāda veida skolas var īstenot dažādas *ISCED* 1. un 2. līmeņa mācību programmas, *ISCED* 3. līmenī mācību programmu diferenciacija nepastāv.

Sešās izglītības sistēmās mācību priekšmetu diferenciaciju sāk pamatzglītības pirmajā posmā: Dānijā, Francijā, Luksemburgā, Slovēnijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) un Norvēģijā. Dānijā, Slovēnijā, Anglijā un Norvēģijā mācību programmas tiek diferencētas starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām, jo publiski finansētām privātajām skolām ir atļauts izstrādāt savas

mācību vai izglītības programmas. Protams, šādos gadījumos mācību programmu diferenciācijas apmērs var atšķirties atkarībā no publiski finansētu privāto iestāžu relatīvā īpatsvara (skatīt iepriekšējo sadaļu).

Dānijā, ja vien publiski finansēto "neatkarīgo skolu" sniegtā izglītība atbilst izglītībai publiskajās skolās un sniedz skolēniem tādas pašas iespējas virzīties tālāk izglītības sistēmā, neatkarīgās skolas var brīvi izstrādāt savas mācību programmas.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) "akadēmijas" ir publiski finansētas privātās skolas, kurām nav jāsteno valsts izglītības programma, vienlaikus tām ir pienākums nodrošināt plašu un līdzsvarotu mācību programmu, tostarp virkni obligāto priekšmetu. Akadēmijas vispirms tika izveidotas vidējā izglītībā, un 2010. gadā programma tika attiecināta arī uz pamatskolām.

Francijā un Luksemburgā galvenais mācību programmu diferenciācijas avots ir publiskās skolas (vai Francijā gan publiskās, gan publiski finansētās privātās skolas) ar atšķirīgu valodu režīmu.

Francijā starptautiskās skolas (vai starptautiskas sekcijas skolu ietvaros) no pamatzglītības līdz vidusskolas izglītībai piedāvā izglītības programmas ar spēcīgāku svešvalodu komponentu 17 dažādās valodās.

Mācību priekšmetu diferenciācija, kas sākas *ISCED* 2. un 3. līmenī, bieži ir saistīta ar ievirzi, tāpēc atšķirības nereti definē kā atsevišķus izglītības ceļus (skatīt II.6. nodaļu). Šīs atšķirības var pastāvēt arī izglītības sistēmās, kur mācību programmu diferenciācija sākas jau pamatzglītības pirmajā posmā. Šajā gadījumā papildu atšķirības parādās pamatzglītības otrajā posmā un/vai vidējā izglītībā.

Līdztekus publiski finansēto privāto skolu relatīvajai autonomijai mācību programmu diferenciācija pamatzglītības otrajā posmā un vispārējā vidējā izglītībā tiek īstenota divos galvenajos veidos. Pirmkārt, dažās izglītības sistēmās vidējās izglītības iestādes galvenokārt atšķiras pēc specializācijas. Otrkārt, ir iespējamas atšķirības dažādu veidu izglītības iestāžu mācību vai mācīšanās prasībās.

Izglītības sistēmās, kur dažāda veida vidusskolas piedāvā dažādas specializācijas, pastāv atsevišķas izglītības programmas, kur īpašs uzsvars tiek likts uz konkrētiem priekšmetiem vai mācību programmu jomām (sociālās zinātnes, valodas, matemātika utt.). Šāds mācību programmu diferenciācijas modelis pastāv Beļģijā, Bulgārijā, Čehijā, Horvātijā, Itālijā, Latvijā, Norvēģijā un Turcijā.

Horvātijā vidējās vispārējās izglītības iestādes (*gimnazije*) var nodrošināt vispārēju vai specializētu izglītību. Pastāv pieci vispārējās vidējās izglītības programmu veidi, kas atšķiras pēc paredzētā mācību laika konkrētiem priekšmetiem: vispārējā vidējā izglītība (pamata) (*opća gimnazija*), kā arī vispārējā vidējā izglītība ar uzsvaru uz valodām (*jezična gimnazija*), klasiskajām valodām (*klasična gimnazija*), dabaszinātnēm un matemātiku (*prirodoslovno-matematička gimnazija*) un dabaszinātnēm (*prirodoslovna gimnazija*).

Līdzīgi arī **Itālijā** ir seši galvenie vidējās izglītības iestāžu veidi (*utis*) ar specializāciju šādās jomās: māksla (*Liceo artistico*), klasiskā filoloģija (*Liceo classico*), matemātika un zinātne (*Liceo scientifico*), valodas (*Liceo linguistico*), mūzika un dejas (*Liceo musicale e coreutico*) un humanitārās zinātnes (*Liceo delle scienze umane*). Dažiem no šiem *utis* veidiem ir sīkāka apakšspecializācija (piemēram, *Liceo economico-sociale*, kas pastāv *Liceo delle scienze umane* ietvaros).

Dažādu mācību iestāžu mācību vai mācīšanās prasību līmeņa atšķirību tipiskie piemēri ir pēc hierarhijas sakārtotie Vācijas, Nīderlandes, Austrijas vai Šveices vispārējie izglītības ceļi (skatīt arī II.6. nodaļu). Tomēr arī citās izglītības sistēmās tiek izmantoti līdzīgi organizatoriskie principi (piemēram, Čehijā, Francijā, Luksemburgā, Ungārijā un Slovākijā). Dažādo skolu piedāvātās atšķirīgās izglītības programmas šajā gadījumā pat var nodrošināt atšķirīgu vidusskolas kvalifikāciju, kaut arī ne visos gadījumos.

Vācijā pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā mācību programmas, ko piedāvā konkrēti skolu veidi, ir piesaistītas noteiktai absolūvēšanas apliecībai. Tradicionāli šie skolu veidi ir *Hauptschule*, *Realschule* un *Gymnasium*, kur pēdējā minētajā ir visaugstākās prasības ("visakadēmiskākā") konkrētajos priekšmetos. Turklāt lielākajā daļā federālo zemju pastāv kooperatīvas vai integrētas vidusskolas. Kooperatīvā vidusskola (*kooperative Gesamtschule*) apvieno *Hauptschule*, *Realschule* un *Gymnasium* izglītības programmas zem viena pedagoģiskā un organizatoriskā jumta. Integrētā vidusskola (*integrierte Gesamtschule*) veido pedagoģisko un organizatorisko vienību, kas aptver trīs pamatzglītības pakāpes izglītības programmas, t. i., visu trīs izglītības programmu

audzēkņi apmeklē vienas un tās pašas stundas. Skolas, kuras piedāvā vairākus izglītības kursus (*Schularten mit mehreren Bildungsgängen*) apvieno divas vai trīs izglītības programmas zem viena jumta.

Francijā vidusskolas vispārējā izglītībā ir divas izglītības programmas, kuras var nodrošināt dažādi skolu veidi vai vienas skolas ietvaros (*Lycée général et technologique*).

Austrijā pamatskolas otrajā posmā ir divi galvenie skolu veidi (*ISCED 2*) – jaunā vidusskola (*Neue Mittelschule*) un zemākā līmeņa akadēmiskā vidusskola (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

II.3.3. Strukturālā diferenciacija

Strukturālā diferenciacija attiecas uz izglītības sistēmu sistēmisku iezīmi, kad skolēni var tikt uzņemti dažādos skolu veidos dažādos vecumos, lai gan šīs skolas ne vienmēr atšķiras pēc mācību programmas. Šajos gadījumos pāreja no vienas skolas uz otru nenotiek visiem skolēniem vienlaikus (piemēram, pamatizglītības pirmā vai otrā posma beigās), bet dažādos vecumos atkarībā no skolas veida, kurā viņi izvēlas iestāties. Tas nozīmē, ka izglītības sistēmā ir dažādas izglītības iestādes, kas pārstāv dažādus pamatizglītības un vidējās izglītības modeļus, kuri pastāv paralēli. Šī iemesla dēļ strukturālo diferenciaciju var saukt arī par paralēlu vai alternatīvu izglītības struktūru.

Strukturālā diferenciacija ir termins, kas aptver diezgan atšķirīgu institucionālo kārtību. II.3.3. attēlā ir attēlotas visas izglītības sistēmas ar paralēlām izglītības struktūrām, nodalot tās atkarībā no attiecīgajiem *ISCED* līmeņiem. Strukturālā diferenciacija Eiropā nav izplatīta. Tā pastāv mazāk nekā ceturtdaļā izglītības sistēmu, kas aptvertas šajā ziņojumā.

Trīs izglītības sistēmās ir strukturāla diferenciacija no *ISCED* 1. līdz 3. līmenim: Spānijā, Latvijā un Lietuvā. Spānijā parasti atsevišķi darbojas pamatskolas (*ISCED 1*) un vidusskolas (*ISCED 2* un *ISCED 3* kopā), taču daži autonomie apgabali savu izglītības sistēmu organizē savādāk. Turklāt autonomo apgabalu iekšienē pastāv atšķirības, jo publiski finansētas privātās skolas var piedāvāt alternatīvas struktūras (piemēram, vienotu sistēmu no *ISCED* 1. līdz 3. līmenim).

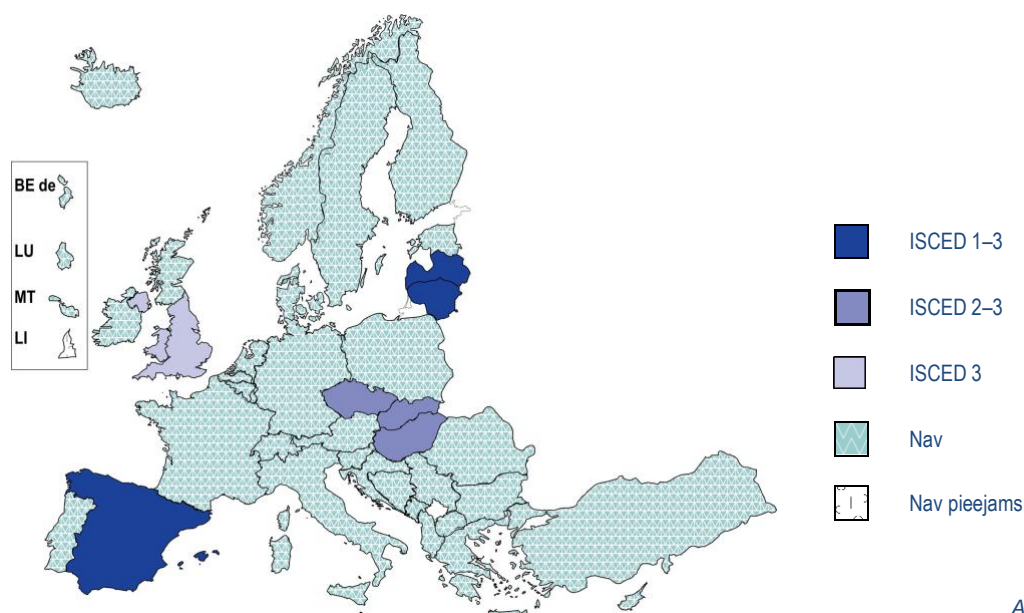
Navarrā pastāv atsevišķas skolas, kas apvieno *ISCED* 1. līmeni un *ISCED* 2. līmeņa pirmo un otro klasi vai *ISCED* 2. līmeni un *ISCED* 3. līmeņa pirmo klasi (obligātā vidējā izglītība). Kastīlijā-Lamančā ir skolas, kas apvieno izglītību *ISCED* 1. līmenī, *ISCED* 2. līmenī un *ISCED* 3. līmeņa pirmajā klasē (obligātā vidējā izglītība).

Latvijā un Lietuvā paralēlās struktūras arī parādās pamatizglītības posmā. Šajās izglītības sistēmās gan pamatskolas, gan vidusskolas var piedāvāt dažāda ilguma programmas, kas aptver vienu izglītības līmeni vai apvieno dažādus līmeņus vai mācību gadus no *ISCED* 1. līdz 3. līmenim.

Latvijā pamatizglītības programma var tikt īstenota divējādi. Skolēni var uzsākt mācības sešgadīgā pamatskolā (*sākumskola*), kas nodrošina izglītības programmu tikai *ISCED* 1. līmenī un pēc tam pāriet uz *ISCED* 2. un 3. līmeņa pamatizglītības otro posmu un vidējo izglītību sešgadīgā ģimnāzijā. Vai arī skolās, kas nodrošina pamatizglītību, (*pamatskola*) ir apvienots pamatizglītības pirmais un otrais posms (*ISCED 1* un *2*), kam var sekot trīsgadīga vidējā izglītība (*vidusskola*).

Lietuvā pamatizglītība (*ISCED 1*) var tikt īstenota atsevišķās pamatskolās (*pradinė mokykla*), skolās, kas apvieno *ISCED* 1. līmeni ar daļu no *ISCED* 2. līmeņa (*progimnazija*), vai vienotajās *ISCED 1* un *2* pamatskolās (*pagrindinė mokykla*). Skolēniem ir dažādas iespējas pāriet no šīm skolām uz *ģimnāzija*, kas nodrošina vidējo izglītību parasti apvienojumā ar pamatizglītību. *Progimnazija* galvenokārt atrodas pilsētās, savukārt *pagrindinė mokykla* ir biežāk sastopama lauku rajonos (ŠMSM, 2019, 18. lpp.).

II.3.3. attēls. Paralēlās izglītības struktūras vispārējā izglītībā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā aplūkotas gan publiskās, gan publiski finansētas privātās skolas.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Šveice: mazākajā daļā kantonu skolēni var iestāties *Baccalauréat* skolās (*gymnasiale Maturitätsschule*) dažādos laika posmos, vai nu tieši pēc *ISCED 1* pabeigšanas, vai arī *ISCED 2* laikā.

Strukturālā diferenciācija pamatzglītībā un vidējā izglītībā ir Čehijas, Ungārijas un Slovākijas izglītības sistēmu iezīme. Šajās sistēmās, lai gan pamatzglītība *ISCED 1.* un *2.* līmenī notiek apvienotās izglītības iestādēs, vidusskolās var būt dažādas organizatoriskās formas. Tādējādi skolēni var doties prom no apvienotās skolas dažādos laika posmos vai nu pirms *ISCED 2,* tā apguves laikā vai pēc tam, atkarībā no tā, vai viņi iestājas astoņgadīgā, sešgadīgā vai četrgadīgā vidusskolā (ģimnāzijā) ⁽³⁴⁾.

Visbeidzot, Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) strukturālā diferenciācija notiek tikai vidējās izglītības līmenī pēc obligātās izglītības pabeigšanas. Šajās sistēmās, lai apgūtu *ISCED 3.* līmeņa otro daļu (“5. pamata posmu”) skolēni var izvēlēties palikt vidusskolā vai doties no tās prom un iestāties publiski finansētā privātajā iestādē, piemēram, sešu klašu koledžā (Anglijā) vai tālākizglītības koledžā.

Šie strukturālās diferenciācijas modeļi skar citas izglītības sistēmu iezīmes, piemēram, skolas izvēli, uzņemšanu un selektivitāti vai ievirzi. Tāpēc kopā ar citiem diferenciācijas veidiem tie var būtiski ietekmēt vienlīdzību. Turpmākajās nodaļās tiks sniegta sīkāka informācija par to, kā dažādu skolu veidu esamība var ietekmēt izglītības sistēmu struktūru un kas savukārt ietekmē vienlīdzības līmeni.

⁽³⁴⁾ Čehijā un Ungārijā ir astoņgadīgas (*ISCED 2 + 3*), sešgadīgas (*ISCED 2 + ISCED 3* daļas) un četrgadīgas (*ISCED 3*) ģimnāzijas (*gymnázium/gimnázium*), savukārt Slovākijā – astoņgadīga *gymnázium* (*ISCED 2 + ISCED 3* daļas) pastāv paralēli četrgadīgai *gymnázium* (*ISCED 3*).

II.4. SKOLAS IZVĒLĒŠANĀS POLITIKA

Galvenie konstatējumi

Brīvība izvēlēties konkrētu skolu sniedz ģimenēm iespēju nodrošināt bērniem vislabāko izglītību. Tomēr pētījumi liecina, ka iespēja brīvi izvēlēties skolu var radīt arī lielāku sociālekonomisko un spēju stratifikāciju skolās, kas ietekmē gan izglītības efektivitāti, gan rezultātu vienlīdzību.

- Trīs ceturtdaļās valstu augstākā līmeņa iestāžu mērķis ir ierobežot iespēju izvēlēties skolu pamatizglītības pirmajā posmā, vismaz sākotnēji piešķirot skolēniem vietu publiskajās skolās, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu. Desmit valstīs ģimenes var atteikties no piešķirtās vietas pamatskolā tikai ar īpašiem nosacījumiem, piemēram, ja pēcskolas bērnu aprūpe ir pieejama netālu no citas skolas; vai ja citas skolas izvēlēšanās negatīvi neietekmē piešķirtās vai izvēlētas skolas sociālo sastāvu vai skolā apmācāmo bērnu sarakstu. Turklāt deviņpadsmit izglītības sistēmas ļauj ģimenēm izvēlēties citu publisko pamatskolu bez ierobežojumiem, tādējādi sniedzot aktīviem un informētiem vecākiem brīvas izvēles iespējas.
- Pusē valstu skolēnu iepriekšēju sadali, balstoties uz dzīvesvietu, publiskajā sektorā publiski finansētajām privātajām skolām un/vai konkrētiem publisko skolu veidiem piemēro atšķirīgus noteikumus. Šāda veida skolām ir vai nu atšķirīgs piekritības rajons, vai arī uz tām neattiecas pienākums uzņemt skolēnus atkarībā no viņu dzīvesvietas, un tās parasti ir tiesīgas pieņemt pieteikumus no jebkuras vietas valstī.
- Pamatizglītības otrajā posmā daudzās valstīs ir vairāk iespēju izvēlēties skolu nekā pamatizglītības pirmajā posmā; savukārt vidējās izglītības līmenī lielākā daļa valstu piemēro brīvas skolas izvēles politiku.
- Daudzās valstīs, kas piedāvā vispārēju brīvu izvēli un/vai dažādu skolu veidu izvēli pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā, augstākā līmeņa iestādes sniedz arī centralizētu informāciju, lai veicinātu apzinātu izvēli.

Eiropā ir noteikti pieci skolas izvēlēšanās sistēmu veidi, pamatojoties uz līdzīgu politiku pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā:

1. Sistēmas, kurās skolēni tiek sadalīti pa skolām atkarībā no viņu dzīvesvietas, un ir iespēja izvēlēties citu skolu tikai ar konkrētiem nosacījumiem. Nav pieejama augstākā līmeņa informācija, kas atbalstītu citas skolas izvēlēšanos.
2. Sistēmas, kurās skolēni tiek sadalīti pa skolām atkarībā no viņu dzīvesvietas, un ir iespēja izvēlēties citu publisko skolu tikai ar konkrētiem nosacījumiem, taču nosacījumi neattiecas uz publiski finansētajām privātajām skolām un konkrētiem publisko skolu veidiem. Lielākajā daļā šo sistēmu nav augstākā līmeņa informācijas, kas atbalstītu citas skolas izvēlēšanos.
3. Sistēmas, kurās skolēni tiek sadalīti pa skolām atkarībā no viņu dzīvesvietas, bet nav nosacījumu citas skolas izvēlei. Vienādi noteikumi attiecas uz visām publiskajām un publiski finansētajām privātajām skolām. Parasti nav pieejama augstākā līmeņa informācija, kas atbalstītu skolas izvēlēšanos.
4. Sistēmas, kurās skolēni tiek sadalīti pa skolām atkarībā no viņu dzīvesvietas, bet nav nosacījumu citas skolas izvēlei. Publiski finansētajām privātajām skolām un dažiem publisko skolu veidiem nav jāpiemēro dzīvesvietas piekritība vai arī uz tām attiecas atšķirīgi dzīvesvietas noteikumi. Ir publiski pieejama augstākā līmeņa informācija, kas atbalstītu skolas izvēlēšanos.
5. Sistēmas, kurās valda vispārēja skolas izvēlēšanās brīvība, un vairumā sistēmu augstākā līmeņa iestādes informāciju, kas atbalsta skolas izvēlēšanos, dara publiski pieejamu.

Skolas izvēlēšanās attiecas uz politiku, kas ļauj ģimenēm individuāli izvēlēties, kuru izglītības iestādi apmeklēs viņu bērns. Skolas izvēlēšanās spektra vienā galā ir izglītības sistēmas, kurās izvēle nepastāv un skolēniem ir jāapmeklē skola, kas atrodas tuvāk viņu mājām; otrā spektra galā ģimenes var brīvi izvēlēties jebkuru skolu izglītības sistēmā. Patiesībā lielākā daļa izglītības sistēmu atrodas kaut kur starp šīm galējībām, nodrošinot ģimenēm vairāk vai mazāk brīvības izvēlēties piemērotu skolu. Izvēles brīvības pakāpe faktiski ir atkarīga no izglītības iestāžu izvirzītajiem nosacījumiem, kā arī no vairākiem citiem faktoriem. Tie ietver izglītības sistēmā pieejamo skolu skaitu un veidus (skatīt II.3. nodaļu), vecākiem pieejamo informāciju par viņu tiesībām un piedāvātajām iespējām (skatīt II.4.4. attēlu), spēkā esošo skolēnu uzņemšanas politiku (skatīt II.5. nodaļu) un citiem politikas dokumentiem, kas saistīti, piemēram, ar finansējumu, atbalstu izglītībai un pārvaldījumiem (skatīt II.10.-12. nodaļu).

Viens no galvenajiem argumentiem ļaut izvēlēties skolu ir tas, ka vecākiem ir tiesības izvēlēties bērniem vislabāko izglītību. Vēl viens faktors – tas rada konkurenci starp skolām skolēnu piesaistē, un konkurence uzlabo izglītības kvalitāti. Tāpēc skolu kvalitātes uzlabošanās nodrošinās labākus izglītības rezultātus. Skolu izvēlēšanās tiesību aizstāvji arī uzsver, ka tas rada labākas iespējas visiem skolēniem, jo viņi kopā ar savām ģimenēm var izvēlēties izglītību, kas atbilst viņu personīgajām vajadzībām un vēlmēm. Ja raugāties no vienlīdzības skatupunkta, tad sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni tiek atbrīvoti no dzīvesvietas uzliktajiem ierobežojumiem, jo var izvēlēties skolas ārpus savas (bieži vien nelabvēlīgās) vides. Tomēr citi apstrīd šos efektivitātes un vienlīdzības ieguvumus, kas saskaņā ar šo apgalvojumu rodas skolas izvēlēšanās rezultātā. Viņi uzsver, ka ne visi vecāki un skolēni var vienādi izmantot iespēju pašiem izvēlēties skolu (*Burgess un Briggs, 2010*), kas dažās skolās var radīt skolēnu ar augstām spējām un sociālekonomiski labvēlīgiem apstākļiem koncentrāciju, kā rezultātā rodas skolēnu ar vājākām spējām un sociālekonomiski nelabvēlīgiem apstākļiem akadēmiskā un sociālā segregācija (*Musset, 2012; Wilson un Bridge, 2019*).

Pētījuma dati liecina, ka, ja tiek piedāvāta iespēja izvēlēties skolu, ne visi vecāki un skolēni aktīvi izvēlas, un tie, kuri izvēlas, parasti nāk no labvēlīgām ģimenēm, kurām ir vairāk informācijas par pieejamajām iespējām. Izvēle tikai nedaudz palielina iespējas skolēniem, kuri saskaras ar finanšu, dzīvesvietas, transporta un informācijas ierobežojumiem (*Cornelisz, 2017; Echazarra un Radinger, 2019*). Piemēram, iespēja izvēlēties skolu var būt ļoti ierobežota vai tās nav vispār skolēniem, kuri dzīvo attālos rajonos, kur ir viena skola, vai alternatīvas skolas atrodas tālu, lielākās apdzīvotās vietās. Tāpat skolēniem, kuri dzīvo smagos sociālekonomiskajos apstākļos, var nebūt resursu (laika vai finanšu), lai izvēlētos mācības ārpus savas tuvējās apkārtnes.

Vecāki mēdz izvēlēties skolas ar labiem rezultātiem. Turklāt vecāku un skolēnu rīcība atklāj arī, ka priekšroka tiek dota tādām skolām, kuru vienaudži ir sociālekonomiski līdzīgā statusā vai no labvēlīgākas vides (nekā kaimiņu skolas vienaudži) (*Butler un van Zanten, 2007; Rowe E. un Lubienski C., 2017; Wouters et al., 2018*). Tādējādi neierobežotas iespējas izvēlēties skolu var veicināt šķirošanu pēc spējām (*Seppanen, 2003; Soderstrom un UUsitalo, 2010*) un sociālekonomiskajiem apstākļiem (ESAO, 2016b).

Ietekme uz skolēnu šķirošanu, kādu rada iespējas izvēlēties skolu, ir svarīga arī tāpēc, ka skolas sastāvs (īpaši "vienaudžu efekts") ietekmē sniegumu izglītībā (*Gibbons S. et al., 2006*). Empīriskie dati *PISA 2018* (*OECD, 2019b*) pētījumā arī parāda, ka izglītības sistēmās, kur skolas ir sociāli mazāk atšķirīgas, saikne starp skolēnu sniegumu izglītībā un viņu sociālekonomisko statusu ir spēcīgāka. Mazāka skolu daudzveidība sniedz ieguvumus labvēlīgākā situācijā esošiem skolēniem, jo šķiet, ka mazāka sociālā daudzveidība nedaudz korelē ar labvēlīgākā situācijā esošo skolēnu labāku sniegumu un nelabvēlīgā situācijā esošo skolēnu vājāku sniegumu (ESAO, 2019c). Turklāt *PISA 2015*, kā arī citi akadēmiskie pētījumi norāda, ka skolēnu ar augstām spējām un sociālekonomiski labvēlīgiem

apstākļiem “nosmelšanai” ir īpaši negatīva ietekme uz skolēnu sniegumu nelabvēlīgā situācijā esošās skolās (ESAO, 2019c) (skatīt arī II.10. nodaļu).

Empīriski pierādījumi par skolas izvēlēšanās ietekmi uz sociālo kohēziju ir nepilnīgi. Iespēja izvēlēties skolu, pateicoties ietekmei uz sociālo kapitālu un vecāku līdzdalību, var veicināt sociālo kohēziju, ja tā apvieno skolēnus un ģimenes ar dažādiem sociālekonomiskajiem apstākļiem. Tomēr stratificētā skolēnu grupa skolās, kas faktiski izriet no skolas izvēlēšanās politikas (*Philips et al.*, 2014), liecina, ka iespēja izvēlēties skolu, iespējams, papildinās izglītības privātos ieguvumus, iespējams, uz tās sociālo mērķu rēķina (*Cornelisz*, 2017). Skolēnu šķirošana skolās pēc spējām vai sociālā statusa var nelabvēlīgi ietekmēt gan izglītības sistēmas efektivitāti, gan vienlīdzību (ESAO, 2019c).

Skolas izvēlēšanās politiku, tostarp tās radītās šķirošanas sekas, ietekmē vairāki faktori, tai skaitā skolas finansējums un visi finansiālie stimuli, kas atbalsta iespēju izvēlēties skolu, spēkā esošie noteikumi un skolām pieejamie atbalsta pakalpojumi (*Ladd*, 2002; *Levin*, 2009). Piemēram, izvēles iespēju politika, kas atbalsta skolēnus ar vājām sekmēm un no nelabvēlīgas vides, var veicināt vienlīdzību (*Hanushek*, 2003). Turklāt sekas, kas izriet no iespējas izvēlēties skolu, lielā mērā ietekmē arī saistītā politika, piemēram, privāto skolu esamība vai dažāda veida publisko skolu pieejamība (skatīt II.3. nodaļu). Citi nozīmīgi faktori ir vecākiem pieejamā informācija par skolu piedāvājumu, skolas izvēlēšanās nosacījumiem un procedūrām, kā arī politika, kas nosaka, vai un kā skolas var izvēlēties skolēnus (skatīt II.5. nodaļu).

Šīs nodaļas mērķis ir aplūkot dažas pieejas šai politikai, kas saistītas ar iespējām izvēlēties skolu Eiropas izglītības sistēmās. Tajā jo īpaši aplūkoti šādi jautājumi:

- vai skolēni vismaz sākotnēji tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem, vai arī ģimenes var brīvi izvēlēties skolu; un vai iepriekšējas sadales gadījumā atbilstoši dzīvesvietai ir iespēja izvēlēties citu publisko skolu, nevis piešķirto skolu;
- izvēles iespēju politika attiecībā uz dažādiem skolu veidiem, tostarp publiski finansētajām privātajām skolām;
- centralizētas informācijas pieejamība, kad iepazīstina ar iespējām izvēlēties skolu.

II.4.1. Brīva iespēja izvēlēties skolu un sadale, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem

Divi no faktoriem, kas jāņem vērā, novērtējot ģimeņu brīvību izvēlēties skolu, ir šādi:

- skolēni tiek sadalīti pa konkrētām skolām un, ja jā, vai viņi var izvēlēties citu skolu;
- ģimenes var vai tām ir pienākums izteikt vēlmes attiecībā uz skolu.

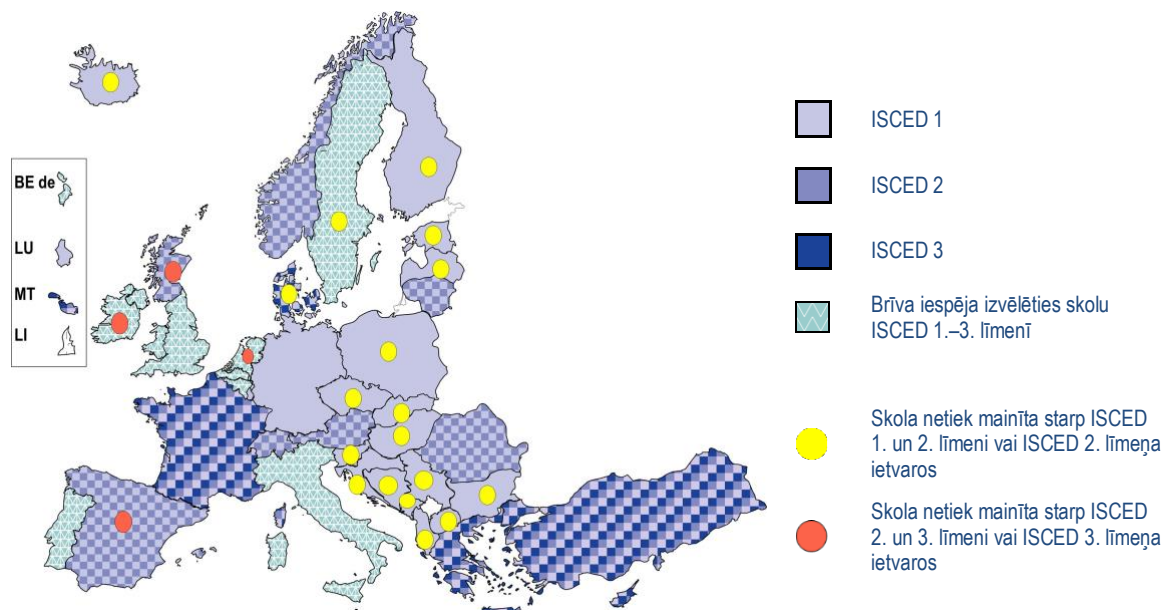
Lielākajā daļā valstu skolēni jau sen tiek uzņemti skolā, kas atrodas vistuvāk viņu mājām. Valsts izglītībā joprojām dominē skolēnu sadale pa skolām, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem. Dažreiz skolai ir definēts skolas piekritības rajons, kas ir apgabals, kurā skolai ir jāveic reģistrācija vai jāpiešķir prioritāra uzņemšana tur pastāvīgi dzīvojošajiem bērniem, kad viņi pirmo reizi uzsāk skolas gaitas vai pāriet no viena izglītības līmeņa uz citu. Skolu piekritības rajona izveide var būt saistīta ar skolu tīkla resursu plānošanu, un tās mērķis var būt arī skolēnu sociālekonomiskās dažādības nodrošināšana skolās (skatīt II.10.1.nodaļu).

Pētījumi norāda uz dažiem secinājumiem par sadali, balstoties uz skolēnu dzīvesvietu:

- tās rezultātā notiek mazāka šķirošana pēc spējām vai sociālekonomiskajiem apstākļiem. Ir arī plaši atzīts, ka skolu piekritības rajonu izveide un pielāgošana var palīdzēt nodrošināt skolēnu sociālekonomisko daudzveidību vietējās skolās;
- tas nepalīdz atrisināt sociālekonomiskās segregācijas problēmu, kas rodas skolās lielo pilsētu segregētajos rajonos vai trūcīgās lauku apdzīvotās vietās;
- tas neliedz pārtikušajām ģimenēm izvēlēties sev vēlamu skolu, jo tās var pārcelties uz šīs skolas rajonu vai nokārtot, ka mājas adrese tiek norādīta piekritības rajonā. Labvēlīgā situācijā esošu ģimeņu pārcelšanās uz šādu skolu apkaimeņ ceļ mājokļu cenas, kas laika gaitā var izspiest mazāk turīgas ģimenes (*Leech un Campos, 2003*).

II.4.1. attēlā ir parādītas izglītības sistēmas, kurās skolēni vismaz sākotnēji tiek sadalīti pa publiskajām skolām, pamatojoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā un vidējā izglītībā. Tas attiecas tikai uz bērniem un jauniešiem, kuri pirmo reizi uzsāk skolas gaitas vai pāriet uz nākamā līmeņa skolu parastajā laikā, vai dažās valstīs, pārejot no konkrētas klases uz nākamo klasi izglītības līmeņa ietvaros. Šajā attēlā ir atspoguļota politika, kas piemērojama tām publiskajām skolām, kurās izglītības sistēmā konkrētajā izglītības līmenī uzņem visvairāk bērnu. Ja uz cita veida publiskajām un publiski finansētajām privātajām skolām attiecas atšķirīgi noteikumi, tie ir parādīti II.4.3. attēlā.

II.4.1. attēls. Skolēnu sadale pa publiskajām skolām, pamatojoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Skaidrojošās piezīmes

Attēlā parādītas izglītības sistēmas, kur saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem/ieteikumiem skolēni tiek sadalīti pa publiskajām skolām, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem (viņu mājas adresi), vismaz provizoriski. Sākotnējā sadale nozīmē, ka skolēni tiek piesaistīti skolai, bet vecāki/skolēni var izvēlēties citu skolu, ievērojot atbildīgās iestādes izvirzītos noteikumus.

Lielākajā daļā izglītības sistēmu skolēni maina skolu, pārejot no pamatzglītības pirmā uz otro posmu vai kādā brīdī pamatzglītības pirmajā posmā un/vai pārejot no pamatzglītības otrā posmā uz vidējo izglītību vai vidējās izglītības iegūšanas laikā. Tomēr dažās valstīs izglītības sistēmas struktūras dēļ tas tā nenotiek, tāpēc dzeltenie un oranžie punkti norāda, ka konkrētajā līmenī parasti nav nekādu izmaiņu.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Malta: dati attiecas uz obligāto izglītību *ISCED* 3. līmenī. Skolēni var izvēlēties skolu, uzsākot obligāto vidējo izglītību.

Čehija, Ungārija, Latvija un Slovākija: šajās valstīs paralēlas struktūras (skatīt II.3.3. attēlu) pastāv jau no vidējās izglītības uzsākšanas. Lielākā daļa studentu nemaina skolu starp *ISCED* 1. līmeni un *ISCED* 2. līmeni (pamatizglītības pirmais un otrais posms vienā iestādē). Tomēr daži skolēni, kuri izvēlas mācīties cita veida skolā *ISCED* 2. līmenī, maina skolu. Skatīt II.4.3. attēla skaidrojošās piezīmes.

Spānija: lielākā daļa skolēnu nemaina skolu, pārejot no pamatzglītības otrā posma uz vidējo izglītību (neobligāto), jo vidējās izglītības mācību iestādes piedāvā dažādas izglītības programmas/iespējas. Tomēr skolēni var mainīt skolu. Šajā gadījumā uz viņiem attiecas parastais uzņemšanas process (skatīt II.5. nodaļu).

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): skola netiek mainīta, kad skolēni pāriet no *ISCED* 2. līmeņa uz *ISCED* 3. līmeni. Tomēr var notikt pāreja starp skolām *ISCED* 3. līmeņa ietvaros no 4. pamata posma (pēc obligātās izglītības) uz 5. pamata posmu.

Šveice: vidējā izglītībā iespējas brīvi izvēlēties skolu ir ierobežotas – ar iespējamiem izņēmumiem – kantona robežās.

Pamatizglītības pirmajā posmā lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu skolēni vismaz sākotnēji tiek sadalīti pa pamatskolām, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem. Tomēr ir 11 sistēmas (visās Beļģijas kopienās, Īrijā, Itālijā, Nīderlandē, Portugālē, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā), kurās vecākiem ir tiesības vai viņiem ir jāizvēlas (publiska vai privāta) skola bērniem pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā un vidējā izglītībā. Tomēr skolu, kurā bērns tiek uzņemts, nosaka skolēnu uzņemšanas kritēriji (skatīt II.5. nodaļu par skolēnu uzņemšanas politiku).

Pamatizglītības otrajā posmā sadalījumu pēc dzīvesvietas izmanto mazāk valstu nekā pirmajā posmā. 18 izglītības sistēmās pamatzglītības pirmais un otrais posms ir apvienoti vienā struktūrā, kas nozīmē, ka lielākā daļa skolēnu parasti nemaina skolu starp pamatzglītības pirmo un otro posmu vai pamatzglītības iegūšanas laikā (II.4.1. attēlā tās apzīmē ar dzelteniem punktiem). No 24 izglītības sistēmām, kurās skolēni parasti maina skolu, tikai 12 sistēmās skolēni vispirms tiek sadalīti pa apkārtnes skolām. Pārējās valstīs (Vācijā un Luksemburgā papildus pamatzglītības pirmajā posmā minētajām sistēmām) pamatzglītības otrajā posmā vecāki un skolēni var brīvi izvēlēties sev tīkamo skolu.

Vidējā izglītībā lielākajā daļā valstu ģimenes var brīvi izvēlēties skolu. Tikai sešas valstis (Dānija, Grieķija, Francija, Kipra, Malta un Turcija) sadala skolēnus pa skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu. Brīva iespēja izvēlēties skolu vidējās izglītības līmenī, iespējams, izskaidrojama ar to, ka šajā līmenī izglītības piedāvājums ir daudzveidīgāks, jo dažāda veida skolas piedāvā atšķirīgas mācību programmas. Turklāt daudzās valstīs *ISCED* 3 neietilpst obligātajā izglītībā⁽³⁵⁾, līdz ar to iestādes var necensties nodrošināt visu veidu skolu un programmu vienmērīgu sadali visā valstī. Jāatzīmē, ka četrās sistēmās (Spānijā, Īrijā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē – Skotijā) skolēni parasti nemaina skolu starp pamatzglītības pirmo un otro posmu vai vidējo izglītību (II.4.1. attēlā tās ir apzīmētas ar oranžiem punktiem). Tas var būt saistīts ar garām programmām, kas aptver pamatzglītības otro posmu un vidējo izglītību, kā arī to, ka vienā un tajā pašā skolā tiek piedāvātas gan pamatzglītības otrā posma, gan vidējās izglītības programmas. Beļģijā – franču un flāmu kopienās, Spānijā un Luksemburgā, kur skolas parasti piedāvā gan pamatzglītības otrā posma, gan vidējās izglītības programmas, lielākā daļa skolēnu nemaina skolu, bet var to darīt, ja vēlas, vai ja viņu skola nepiedāvā vēlamo programmu vidējās izglītības līmenī.

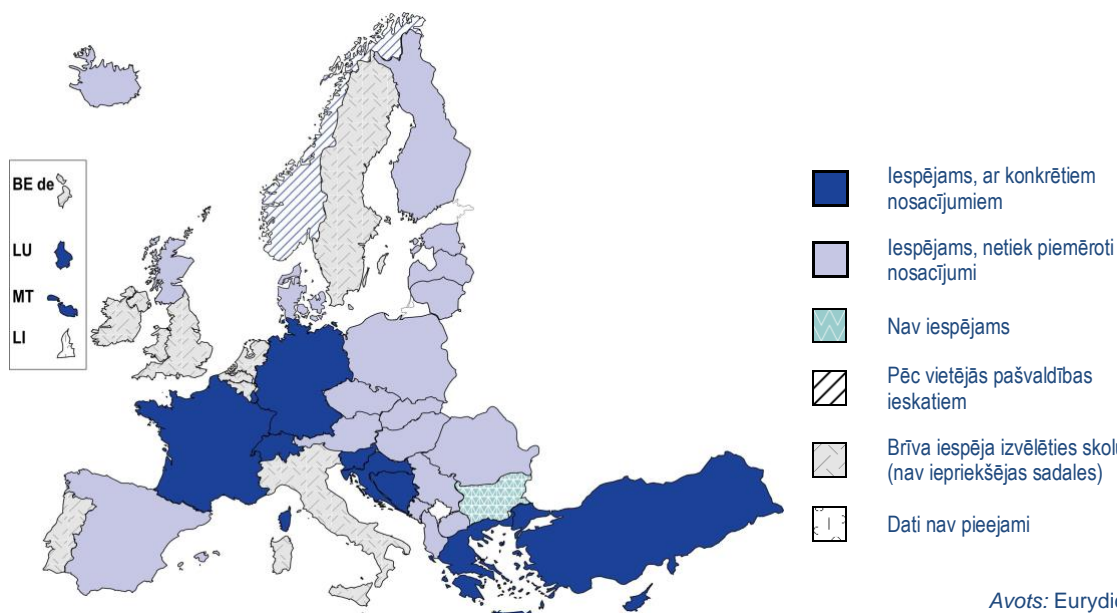
Ja skolēni tiek sadalīti pa skolām pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem, daudzās valstīs tā bieži vien ir tikai sākotnēja sadale. Dažās no šīm valstīm ģimenes var brīvi "atteikties", izvēlēties citu skolu, bet citās šī iespēja ir atļauta tikai ar konkrētiem nosacījumiem, kas dažādās izglītības sistēmās atšķiras.

II.4.2. attēlā parādīts, vai pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā ir iespējams izvēlēties citu skolu, jo šajos līmeņos skolēniem parasti tiek piešķirta vieta vistuvāk viņu mājām. Šis attēls attiecas tikai uz

⁽³⁵⁾ Čehija, Dānija, Igaunija, Grieķija, Horvātija, Latvija, Kipra, Polija, Slovēnija, Somija, Zviedrija, Albānija, Bosnija un Hercegovina, Šveice, Islande, Melnkalne, Norvēģija un Serbija

publiskajām skolām, jo privātajām skolām (publiski finansētām vai pilnīgi neatkarīgām) augstākā līmeņa tiesību akti parasti dod izvēles brīvību.

II.4.2. attēls. Iespēja izvēlēties citu publisko skolu, kas nav sākotnēji piešķirtā skola (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Šis attēls atspoguļo izglītības sistēmas, kurās saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem/ieteikumiem vecākiem/skolēniem ir iespējams izvēlēties citu publisko skolu, nevis to, kas sākotnēji piešķirta pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Vācija un Luksemburga: dati attiecas uz pamatzglītības pirmo posmu. Sākot ar pamatzglītības otro posmu, vietu skolā nepiešķir pēc dzīvesvietas (skatīt II.4.1. attēlu).

Austrija: dati attēlā attiecas uz valsts tiesību satvaru. Provincēs noteikumi var atšķirties.

11 valstīs pastāv iespēja izvēlēties citu publisko skolu, kas sākotnēji piešķirtā skola, ja tiek izpildīti konkrēti nosacījumi. Šīs valstis atsaucas uz trim nosacījumu veidiem:

1. Ja izvēlēta skola piedāvā īpašu programmu, kuru nenodrošina vistuvāk mājām esošā skola, piemēram, skolas ar padziļinātiem vai specializētiem priekšmetiem, skolas ar alternatīvu pedagogijas metodi vai specializētās mācību priekšmetu skolas (piemēram, mūzikas, sporta utt.). Tas attiecas uz Grieķiju, Horvātiju, Maltu, Bosniju un Hercegovinu, Šveici, kā arī Turciju.
2. Ja ģimenes apstākļu dēļ nepieciešama cita skola vai pēcskolas bērnu aprūpe ir pieejama alternatīvās skolas tuvumā, piemēram, Francijā, Kiprā un Maltā.

Francijā tiek stingri ierobežoti citas skolas izvēlēšanās nosacījumi, un iestādes arvien mazāk ir gatavas tam piekrist. Tomēr, ja citā skolā mācās brālis vai māsa, var pieļaut atkāpes no stingrā skolas sadales plāna pēc dzīvesvietas *carte scolaire*.

Kiprā, ja skolēnu aprūpe pēc skolas tiek nodrošināta kaut kur citur, nevis viņu pašu mājās, piemēram, vecvecāku mājās, vecāki var izvēlēties skolu, kas atrodas tuvu šai adresei.

Līdzīgi ir arī **Maltā** – vecāki var pieprasīt, lai viņu sākumskolas vecuma bērns tiktu uzņemts skolā, kas atrodas netālu no vietas, kur viņi strādā, vai kur tiek nodrošināta pēcskolas bērnu aprūpe (saukta par *Klabs 3-16*), jo tā nav vispārēji pieejama visās skolās.

3. Luksemburgā un Slovēnijā citas skolas izvēlēšanās neizjauc piešķirtās skolas vai piekritības rajona sociālo sastāvu; vai neietekmē skolā apmācāmo bērnu sarakstu tādā mērā, ka tiktu apdraudēta izglītības kvalitāte vai skolas pastāvēšana.

Luksemburgā, lai saglabātu sociālo dažādību skolās, pašvaldības ierobežotos apstākļos var ļaut ģimenēm izvēlēties citu skolu pamatizglītības pirmajā posmā Vecākiem vienmēr ir jāiesniedz pamatots pieprasījums par skolas maiņu un jāpierāda, ka pēcskolas bērnu aprūpi nodrošinās tuvs ģimenes loceklis vai akreditēts bērnu pieskatītājs izvēlētajā skolas piekritības rajonā.

Slovēnijā vecākiem vispirms ir jāreģistrē bērni piekritības rajonā esošā skolā, un, kad tas ir izdarīts, viņiem jāpieprasa, lai bērns tiktu atkārtoti uzņemts citā publiskajā skolā. Viņu izvēlēta skola var pieņemt pieprasījumu, ja no izmaiņām necietīs ne piekritības rajona skola, ne izvēlēta skola, proti, skolēnu skaita samazināšana neizraisa samazinātu klašu skaitu, izmaiņas skolas statusā vai skolas slēgšanu.

Turpretī 18 izglītības sistēmās netiek piemēroti nosacījumi, ja ģimenes vēlas izvēlēties citu skolu pamatizglītības pirmajā vai otrajā posmā, kas informētām un aktīvām ģimenēm praktiski nozīmē iespēju brīvi izvēlēties skolu. Faktiski daudzās no šīm sistēmām vistuvāk mājām piešķirtā skola ir tā skola, kurai ir jāreģistrē tās piekritības rajonā dzīvojošie skolēni, bet vecākiem nav pienākuma reģistrēt savus bērnus piekritības rajonā esošā skolā. (Uzņemšana skolā, kas nav piešķirtā skola, tomēr būs atkarīga no piemērojamās skolēnu uzņemšanas politikas, skatīt II.5. nodaļu par skolēnu uzņemšanas politiku).

Tāpat ir interesanti aplūkot procedūru administrēšanu vai uzraudzību saistībā ar pieteikumiem par uzņemšanu citā skolā dažādās valstīs. Dažās valstīs vecākiem ir jāsaņemas ar izvēlēto skolu, un skolas direktors izlemj par uzņemšanu (piemēram, Polijā un Serbijā), savukārt citās sistēmās (piemēram, Austrijā, Vācijā, Spānijā, Maltā, Islandē un Norvēģijā) vietējās vai augstākā līmeņa iestādes uzrauga un apstiprina pieteikumus par uzņemšanu skolā, kas nav sākotnēji piešķirtā skola. Slovēnijā piešķirtajām un izvēlētajām skolām ir jāsadarbojas, lai nodrošinātu, ka tiek ievēroti visi juridiskie pienākumi un nosacījumi saistībā ar citas skolas izvēlēšanos.

II.4.2. Iespēja izvēlēties skolu un dažādi skolu veidi

Aplūkojot skolas izvēlēšanās politiku, ir svarīgi novērtēt, vai vienāda pieeja tiek piemērota visām skolām visā izglītības sistēmā. Piemēram, vai skolēniem vismaz sākotnēji tiek piešķirta vieta tuvākajā publiskajā vai publiski finansētā privātajā skolā, vai arī pastāv konkrēti skolu veidi, kas ir atbrīvoti no šī pienākuma. Vai arī sistēmā ar vecāku brīvu izvēli – vai ir konkrēti skolu veidi, uz kuriem attiecas stingrāka izvēlēšanās politika. Tas ir svarīgi, jo atšķirīga skolas izvēlēšanās politika sistēmā, īpaši plašāka izvēle vienā izglītības sistēmas sektorā, dažām ģimenēm var dot lielākas iespējas izmantot izveles iespēju un veicināt stratifikāciju sistēmā.

II.4.3. attēlā ir parādīts, vai pastāv atšķirības skolas izvēlēšanās politikā pamatizglītības otrajā posmā, no vienas puses, starp dažādiem skolu veidiem publiskajā sektorā (skatīt II.4.3.A. attēlu) un, no otras puses, starp publiskajām un publiski finansētajām privātajām skolām (skatīt II.4.3.B. attēlu). Šeit uzmanības centrā ir pamatizglītības otrais posms, jo šajā līmenī dominē skolas izvēlēšanās politikas atšķirības.

Lasot II.4.1. un II.4.3. attēlu kopā, šķiet skaidrs, ka tad, kad iespēja brīvi izvēlēties skolu attiecas uz lielāko daļu publisko izglītības iestāžu izglītības sistēmā, tā parasti tiek piemērota visā sistēmā kopumā un neattiecas tikai uz dažiem skolu veidiem publiskajā sektorā vai publiski finansētajām privātajām skolām. Turpretī izglītības sistēmās, kur skolēnus parasti sadala pa publiskajām skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, procesā nav iesaistītas visu veidu publiskās un/vai publiski finansētās privātas skolas.

Publiskā sektora skolas

Jo augstāks izglītības līmenis, jo vairāk publisko skolu veidu (skatīt II.3. nodaļu). Pamatizglītības pirmajā posmā piecās izglītības sistēmās pastāv divi vai vairāk publisko skolu veidi. Pamatizglītības otrajā posmā šis skaitlis pieaug līdz 15 sistēmām, savukārt vidējā izglītībā – līdz 42 sistēmām.

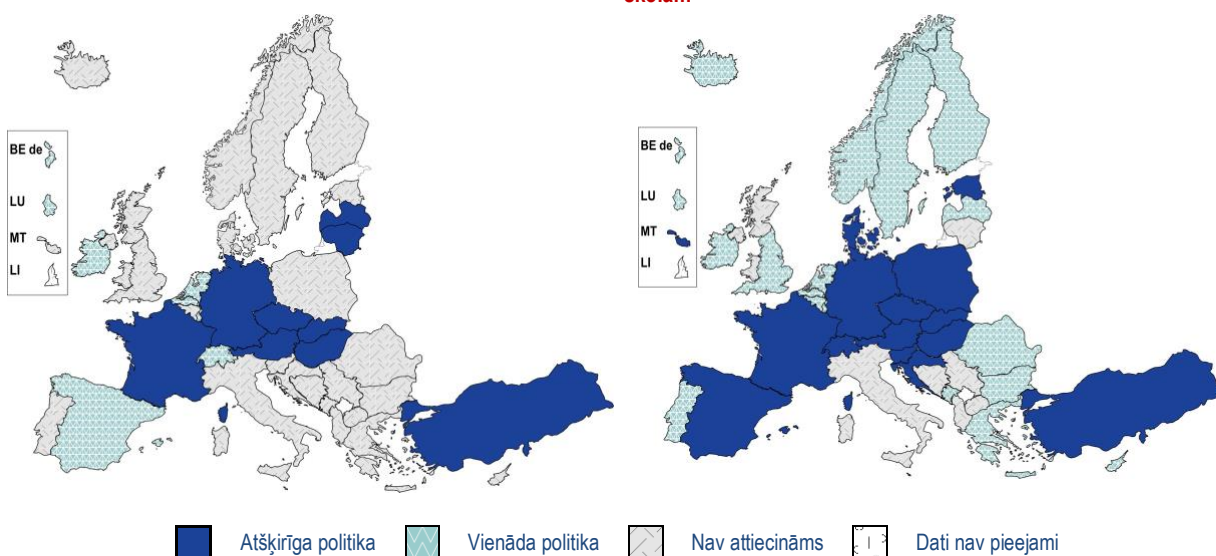
Pamatizglītības pirmajā posmā skolas izvēles politika visiem Spānijas, Latvijas, Lietuvas un Luksemburgas publisko skolu veidiem ir vienāda. Šajās valstīs skolēni sākotnēji tiek sadalīti pa publiskajām skolām neatkarīgi no to veida, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem / piekritības rajonu. Tomēr Francijā starptautiskām skolām, publiskām vai publiski finansētām skolām, kas piedāvā dažādas mācību programmas pamatzglītībā vai vidējā izglītībā (skatīt II.3.2. attēlu), nav piekritības rajona.

Kā redzams II.4.3.A attēlā, septiņās no 15 izglītības sistēmām ar dažāda veida skolām publiskajā sektorā pamatzglītības otrajā posmā viena un tā pati skolas izvēlēšanās politika attiecas uz visiem publisko skolu veidiem. Beļģijā, Īrijā, Luksemburgā, Nīderlandē ir iespēja brīvi izvēlēties skolu, savukārt Spānijā un Šveicē provizorisks sadale ir balstīta uz dzīvesvietu.

II.4.3. attēls. Starp dažādiem skolu veidiem pastāvošas atšķirības skolu izvēlēšanās politikā (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads

II.4.3.A. Starp publisko skolu veidiem

II.4.3.B. Starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

II.4.3.A attēlā dažādi publisko skolu veidi attiecas uz skolām, kurām ir atšķirīgas vispārējās izglītības (II.3.2. attēls), kā arī arodizglītības (II.6.2. attēls) pamatprogrammas, un skolām ar vienādu pamatprogrammu, bet organizētām dažādās struktūrās (II.3.3. attēls). Kamēr II.3.2., II.3.3. un II.6.2. attēls ataino gan publiskās, gan publiski finansētas privātas skolas, II.4.3. attēlā tiek ņemti vērā tikai publiskā sektora skolu veidi (tomēr atsevišķi skolu veidi var būt arī privātajā sektorā).

II.4.3.A attēlā kategorija "nav attiecināms" nozīmē, ka pamatzglītības otrajā posmā ir tikai viena veida publiskā skola. II.4.3.B attēlā tas nozīmē, ka pamatzglītības otrajā posmā nav publiski finansētu privāto skolu.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: skolēni tiek sadalīti pa publiski finansētām skolām atbilstoši dzīvesvietai tikai tad, ja publisko skolu tīklā nav brīvu vietu.
Šveice: Skolas izvēlēšanās noteikumi kantonos atšķiras.

Turpretim deviņās sistēmās dažos skolu veidos tiek piemērota dažāda veida politika, kur sākotnēji skolēni parasti tiek sadalīti pa publiskajām skolām, kas atrodas netālu no viņu mājām. Čehijā, Latvijā, Ungārijā un Slovākijā šīs atšķirības ir saistītas ar paralēlām izglītības struktūrām (skatīt II.3.3. attēlu). Šajās sistēmās lielākā daļa skolēnu tiek uzņemti vienotas struktūras skolās viņu apkārtnē, kas nodrošina pamatzglītības pirmo un otro posmu (vismaz sākotnēji sadale tiek veikta pēc dzīvesvietas). Tomēr, pabeidzot pamatzglītības pirmo posmu vai pamatzglītības otrajā posmā, daži skolēni izvēlas apmeklēt skolas, kas nodrošina gan pamatzglītības otro posmu, gan vidējo izglītību. Šīm pēdējām minētajām skolām nav piekritības rajona un ģimenes var iesniegt tām pieteikumus.

Francijā, Lietuvā, Austrijā un Turcijā skolas izvēlēšanās politikas atšķirības ir saistītas ar mācību programmu diferenciaciju (skatīt II.3.2. attēlu). Austrijā *ISCED 2* zemākā līmeņa akadēmiskajai vidējās izglītības mācību iestādei (*Allgemein Bildende Höhere Schule*) nav skolas piekritības rajona, savukārt *Neue Mittelschule* ir. Lietuvā vidējās izglītības līmeņa arodskolām nav skolu piekritības rajona. Turpretī Vācijā, kur pamatzglītības otrajā posmā vecāki parasti var izvēlēties skolu savam bērnam, skolēniem, kuri vēlas apmeklēt *Hauptschule*, ir jādodas uz vietējo skolu, turklāt skolas izvēlēšanās noteikumi dažādās federālajās zemēs var atšķirties.

Vidējās izglītības līmenī skolas izvēlēšanās politika ir vienāda visiem skolu veidiem, tostarp sešās valstīs (Dānijā, Kiprā, Grieķijā, Spānijā, Maltā un Turcijā), kur sākotnēji skolēni tiek nosūtīti uz skolu, pamatojoties uz dzīvesvietu. Izņēmums ir Francija, kur arodskolu skolu piekritības rajons atšķiras no *ISCED 3*. līmeņa vispārējās izglītības skolām un starptautiskajām skolām, kurām nav piekritības rajona.

Publiskās un publiski finansētas privātas skolas

II.4.3.B attēlā ir aplūkota atšķirība starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām pamatzglītības otrajā posmā (tomēr jāatzīmē, ka pamatzglītības pirmajā posmā atšķirības ir tādas pašas). 18 no 33 izglītības sistēmām, kurās pamatzglītības otrajā posmā darbojas publiski finansētas privātas skolas, viena un tā pati skolas izvēlēšanās politika attiecas gan uz publiskajām, gan uz publiski finansētām privātajām skolām.

Turpretī 15 izglītības sistēmās, kur skolēni vismaz sākotnēji tiek sadalīti pa publiskajām skolām, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem, tas neattiecas uz tuvāko publiski finansēto privāto skolu – piešķirtās publiskās skolas vietā vecāki un skolēni var brīvi izvēlēties jebkuru publiski finansētu privāto skolu. Tas nozīmē arī to, ka publiski finansētām privātajām skolām parasti nav skolas piekritības rajona, no kura būtu paredzēts uzņemt skolēnus ⁽³⁶⁾. Turpmākos pētījumos varētu pievērsties tam, cik lielā mērā šajās 15 izglītības sistēmās oficiāli tiek ņemtas vērā publiski finansētās privātas skolas, kad augstākā līmeņa iestādes plāno skolēnu vietas un skolas resursu sadali visā izglītības sistēmā.

II.4.3. Iespēja izvēlēties skolu un informācijas sniegšana

Ja vecāki un skolēni var izvēlēties izglītības iestādi, informācija ir viens no galvenajiem faktoriem, lai skolas izvēlēšanos varētu aktīvi praktizēt. Skolu atrašanās vieta, transports, piedāvātā programma, izglītības kvalitāte, pieteikšanās un uzņemšanas kritēriji, atbalsts izglītībai vai pat mācību maksa – tie visi ir svarīgi faktori, kas jāņem vērā. Tiem, kuriem ir šī informācija, vai tie, kuri zina, kur un kā to atrast, ir labākas iespējas izdarīt apzinātu izvēli (*Ambler, 1994*). Savukārt pārējie var pilnībā neizmantojot pieejamās skolas izvēlēšanās iespējas; un neatbilstoša izvēle vai nespēja izvēlēties var nākt skolēniem par sliktu. Tāpēc augstākā līmeņa varas iestādēm ir svarīgs pienākums nodrošināt visām ģimenēm vienlīdzīgu piekļuvi informācijai par skolām.

Šī iemesla dēļ II.4.4. attēlā ir parādīts, vai augstākā līmeņa iestādes dara informāciju pieejamu un viegli sasniedzamu visiem. Tiek aplūkotas divas metodes, kas var nodrošināt visām ģimenēm piekļuvi kritiski svarīgai informācijai par skolas izvēlēšanās iespējām:

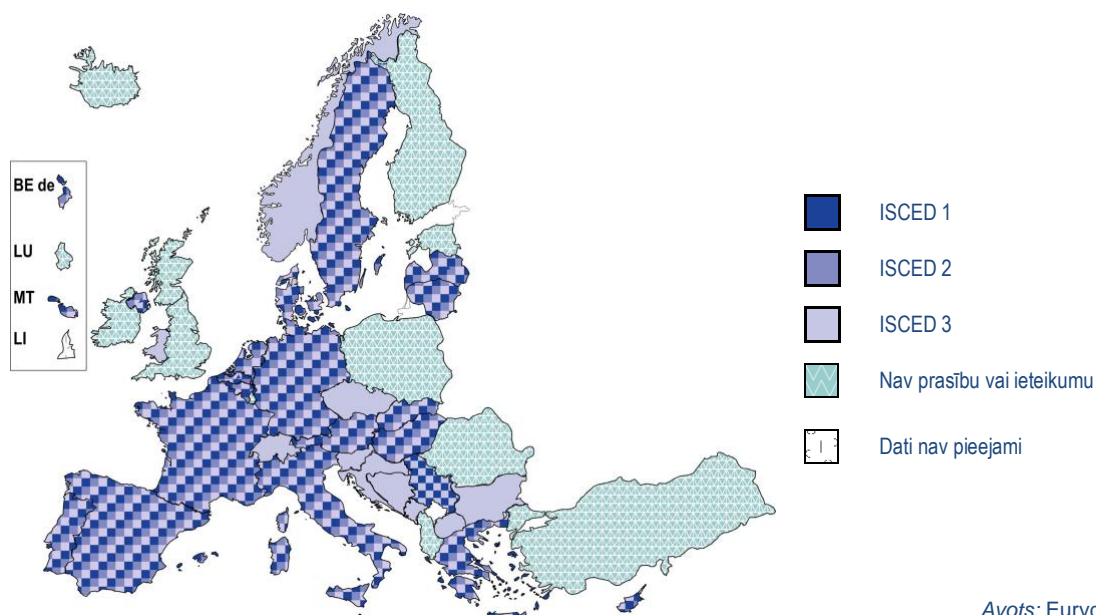
⁽³⁶⁾ Spānijā skolēni tiek sadalīti pa publiski finansētām skolām atkarībā no dzīvesvietas tikai tad, ja publisko skolu tīklā nav brīvu vietu.

Ungārijā dažas publiski finansētās privātas skolas slēdz līgumus ("valsts izglītības līgums") ar augstākā līmeņa varas iestādēm, lai uzņemtu vismaz daļu vietējo skolēnu, un ievēro konkrētus noteikumus, kas piemērojami publiskām mācību iestādēm. Piemēram, šādai skolai būs arī piekritības rajons (tomēr tas ir lielāks nekā publiskajām skolām – visa apdzīvotā vieta vai rajons (Budapeštā), un daļu audzēkņu tā uzņems no šī piekritības rajona (vismaz 25 % no skolas kapacitātes). Ja šī publiski finansētā privāta skola ir vienīgā skola apdzīvotā vietā, tai ir jāuzņem visi skolēni, kas šeit pastāvīgi dzīvo.

- augstākā līmeņa iestāžu tieši nodrošināta informācija, piemēram, izmantojot centralizētus tīmekļa portālus vai labi pazīstamas, ikgadējas drukātas publikācijas, kurās uzskaitītas skolas, programmas, uzņemšanas kritēriji utt.;
- netieši sniegta informācija pēc augstākā līmeņa iestāžu pieprasījuma, izmantojot piesaistītās skolas, posmā, kad skolēni parasti gatavojas mainīt skolu.

Kaut arī piesaistīto skolu sniegtās informācijas kvalitāte var atšķirties, un tādējādi vienā skolā ģimenes var būt labāk informētas nekā citās, joprojām pastāv varbūtība, ka informācija tiek vienmērīgi nogādāta visām ģimenēm. Ja informācija par iespējām izvēlēties skolu ir vietējās pašvaldības atbildība vai atsevišķas skolas izlemj, vai un kā informēt vecākus par izglītības iespējām, informācija var nenonākt līdz visām potenciāli ieinteresētajām ģimenēm vai informācijas kvalitāte dažādās pašvaldībās un/vai skolās var atšķirties.

II.4.4. attēls. Informācijas sniegšana ģimenēm par iespējām izvēlēties skolu (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Šis attēls parāda, kurās izglītības sistēmās augstākā līmeņa iestādes tieši vai netieši, izmantojot piesaistītās skolas, sniedz informāciju, lai palīdzētu ģimenēm izvēlēties skolu. Informācija var ietvert skolas kontaktinformāciju, uzņemšanas kritērijus, programmas utt.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr, BE nl), Itālija, Malta, Austrija, Portugāle, un Norvēģija: dati attiecas gan uz augstākā līmeņa informāciju, gan uz piesaistīto skolu sniegto informāciju.

Trīs ceturtdaļās Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes, atbalstot iespējas izvēlēties skolu, informāciju par skolām dara publiski pieejamu vienā vai vairākos izglītības līmeņos. Tomēr dažādās valstīs informācijas formāts, sniegtā detalizācijas pakāpe un pieejamība ļoti atšķiras. Grieķija un Slovākija publicē skolu sarakstu augstākā līmeņa iestāžu oficiālajā žurnālā vai noteikumos; lai gan tādējādi tiek nodrošināta pamatinformācija, tās formālā juridiskā rakstura un ierobežotās detalizācijas dēļ to joprojām ir salīdzinoši grūti izmantot, izvēloties skolu. Horvātijā, Slovēnijā, Melnkalnē⁽³⁷⁾ un Ziemeļmaķedonijas Republikā ikgadējais uzaicinājums iesniegt pieteikumus vidējās izglītības mācību iestādēm tiek papildināts ar informāciju par pieejamajām skolām un to programmām. Austrijas

⁽³⁷⁾ <http://www.mps.gov.me/vijesti/185873/KONKURS-ZA-UPIS-UcENIKA-UI-RAZRED-SREDNJIH-sKOLA-U-CRNOJ-GORI-ZA-sKOLSKU-2018-2019-GODINU.html>

provinces izdod drukātus *Schulführer* (skolu ceļvežus), kuros sniedz detalizētu informāciju par skolām. Kiprā⁽³⁸⁾ un Maltā⁽³⁹⁾ Izglītības ministrija publicē informāciju par skolām, tostarp to atrašanās vietu un uzņemšanas kritērijiem. Līdzīgi Bulgārijā informāciju publicē reģionālās izglītības pārvaldes, savukārt Vācijā un Šveicē⁽⁴⁰⁾ attiecīgi federālo zemju un kantonu ministrijas savās tīmekļa vietnēs sniedz skolu sarakstus. Dānijā skolu snieguma rezultāti tiek publicēti arī par izglītību atbildīgās ministrijas vietnē.

17 izglītības sistēmās 14 valstīs ir izveidotas centralizētas skolu datu bāzes, kurās var veikt meklējumus (Beļģija – franču⁽⁴¹⁾, vāciski runājošā⁽⁴²⁾ un flāmu⁽⁴³⁾ kopiena, Čehija⁽⁴⁴⁾, Horvātija⁽⁴⁵⁾, Francija⁽⁴⁶⁾, Itālija⁽⁴⁷⁾, Latvija⁽⁴⁸⁾, Lietuva⁽⁴⁹⁾, Ungārija⁽⁵⁰⁾, Nīderlande⁽⁵¹⁾, Portugāle⁽⁵²⁾, Zviedrija⁽⁵³⁾, Apvienotā Karaliste – Velsa⁽⁵⁴⁾ un Ziemeļīrija⁽⁵⁵⁾, Norvēģija⁽⁵⁶⁾ un Serbija⁽⁵⁷⁾). Šajās datu bāzēs ir informācija par pamatizglītības un vidējās izglītības mācību iestādēm (Beļģija, Francija, Itālija, Latvija, Lietuva, Ungārija, Nīderlande, Portugāle, Zviedrija un Lielbritānija – Ziemeļīrija un Serbija), vai arī tajās galvenā uzmanība pievērsta vidējās izglītības līmenim, parasti ir dažāda veida skolas un izglītības ceļi, no kuriem skolēni var izvēlēties tīkamāko atkarībā no savām interesēm (Čehija, Horvātija, Lielbritānija – Velsa un Norvēģija). Nīderlandē un Portugālē tiek publicēta arī informācija par skolu sniegumu; un Itālijā izglītības piedāvājuma trīs gadu plāns un skolas pašnovērtējuma ziņojums ir pieejams arī tīmekļa portālā. Interesanti atzīmēt, ka vairākas valstis, kas savās centralizētajās datu bāzēs aptver gan pamatizglītības, gan vidējās izglītības mācību iestādes, ir tās, kuras vecākiem un skolēniem dod vislielāko brīvību izvēlēties bērna skolu no pamatizglītības pirmā posma, vai tās, kurās ir lielāka skolu veidu daudzveidība.

Iepriekš minētajā 31 izglītības sistēmā – neatkarīgi no informācijas izplatīšanas veida vai sniegtās detalizācijas pakāpes – augstākā līmeņa informācijas avoti parasti aptver gan publiskās, gan publiski finansētās skolas. Turklāt attiecīgā gadījumā tiek iekļauta arī informācija par dažādiem skolu veidiem. Tomēr Portugālē situācija ir nedaudz atšķirīga, jo pastāv divas atsevišķas datu bāzes – viena par vispārējo izglītību un otra par arodizglītību.

Salīdzinoši maz valstu pieprasa visu izglītības līmeņu piesaistītajām skolām sniegt informāciju par nākamajā līmenī pieejamajām mācību iestādēm. To vidū ir Beļģija (franču un flāmu kopienas),

⁽³⁸⁾ <http://www.moec.gov.cy>

⁽³⁹⁾ <https://education.gov.mt/en/education/Pages/Colleges/Colleges.aspx>
<https://knisja.mt/l-arcidjoces/skejjel-tal-knisja/>

⁽⁴⁰⁾ https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/kantonale_mittelschulen.html

⁽⁴¹⁾ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=149>; <http://www.inscription.cfwb.be/>

⁽⁴²⁾ http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270//4284_read-31613/

⁽⁴³⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/liist.aspx?hs=311>

⁽⁴⁴⁾ <https://www.infoabsolvent.cz/>

⁽⁴⁵⁾ <https://www.upisi.hr/upisi/>

⁽⁴⁶⁾ <https://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>

⁽⁴⁷⁾ <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

⁽⁴⁸⁾ <https://www.viis.lv>

⁽⁴⁹⁾ <https://www.aikos.smm.lt/lv/Pages/Default.aspx>

⁽⁵⁰⁾ https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso

⁽⁵¹⁾ <https://scholenopdekaart.nl>

⁽⁵²⁾ <http://infoescolas.mec.pt/> arodskolas: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

⁽⁵³⁾ <https://www.utbildningsinfo.se> – skolas, kas piedāvā pamatizglītības pirmo un otro posmu

<http://www.gymnasieinfo.se/> - vispārējās vidējās izglītības mācību iestādes

⁽⁵⁴⁾ <http://www.careerswales.com/en/cap/>

⁽⁵⁵⁾ <https://www.eani.org.uk/admissions-vadlinijas/> / [primāriy-skolas-uzņemšanas_celvedis / atrod_pamatskolu_un_izlasa_publiceto:](https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school/) [https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school:](https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school/) <https://www.nidirect.gov.uk/articles/options-after-year-12>

⁽⁵⁶⁾ <https://utdanning.no/>

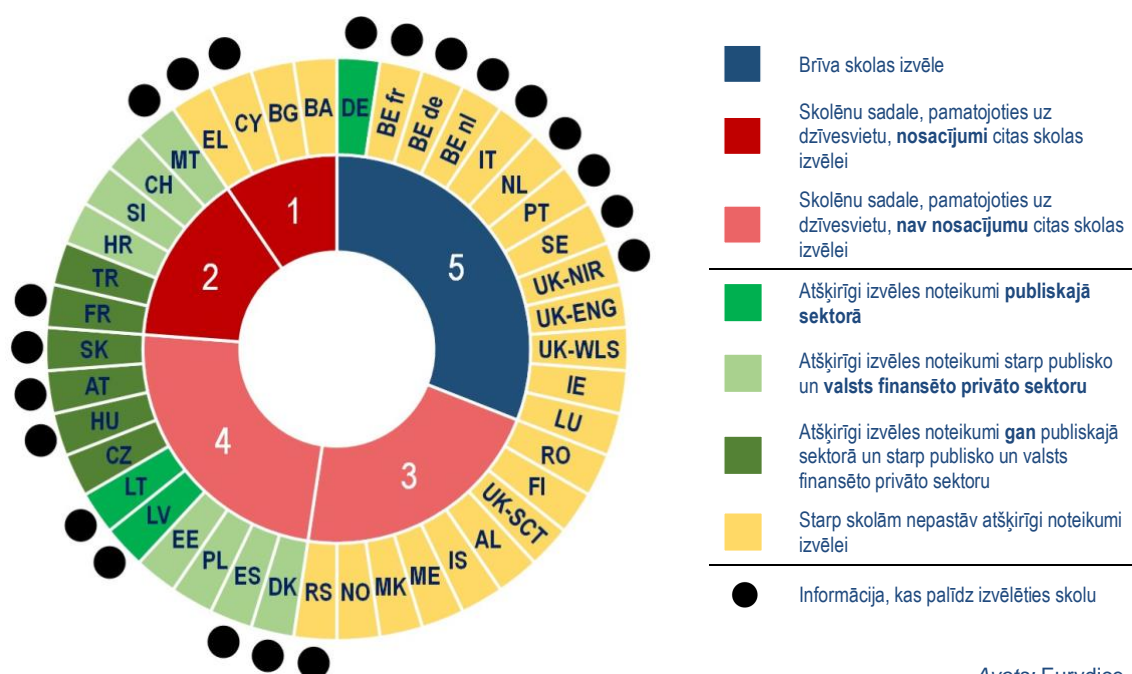
⁽⁵⁷⁾ www.upis.mpn.gov.rs/

Spānija, Austrija un Portugāle. Bosnijā un Hercegovinā un Norvēģijā tikai pamatzglītības otrā posma skolām ir pienākums palīdzēt skolēniem izdarīt apzinātu izvēli nākamajam izglītības posmam.

II.4.4. Skolas izvēlēšanās politika – pārskats

II.4.1.–3. sadaļā tika aprakstītas skolas izvēlēšanās politikas dažādās iezīmes visā Eiropā. Šajā sadaļā tiek aplūkotas izglītības sistēmu kopīgās iezīmes. Galvenā uzmanība ir pievērsta izglītības sistēmām, kurās līdzīga politika darbojas pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā (vidējās izglītības līmenī lielākā daļa izglītības sistēmu parasti pieļauj izvēles brīvību). II.4.5. attēlā ir izveidotas piecas izglītības sistēmu grupas atbilstoši to kopīgajām pazīmēm attiecībā uz skolas izvēlēšanās politiku un noteikumiem (skatīt II.4.1.–4. attēlu).

II.4.5. attēls. Pārskats par skolas izvēlēšanās politikas principiem (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā parādīta vispārējā skolas izvēlēšanās politika (iekšējais slānis) un regulatīvās atšķirības (ārējais slānis) *ISCED* 1. un 2. līmenī. Ja vispārējā skolas izvēlēšanās politika divos *ISCED* līmeņos atšķiras, ir parādīta politika līmenī, kurā vecākiem ir lielāka brīvība.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Vācija: attēlā redzami dati attiecas uz vispārējo skolas izvēles politiku vidējās izglītības līmenī. Pamatizglītības līmenī visi skolēni tiek sadalīti pa publiskajām skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, un vecāki ar konkrētiem nosacījumiem var izvēlēties citu publisko skolu. Pamatizglītības līmenī skolēni netiek sadalīti pa publiski finansētām privātajām skolām.

Luksemburga: attēlā redzami dati attiecas uz vispārējo skolas izvēlēšanās politiku vidējās izglītības līmenī. Pamatizglītības līmenī visi skolēni tiek sadalīti pa publiskajām skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, un vecāki ar konkrētiem nosacījumiem var izvēlēties citu publisko skolu.

1. grupa: Bulgārija, Grieķija, Kipra un Bosnija un Hercegovina

- Šajās sistēmās skolēni vismaz sākotnēji tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem (parasti pēc mājas adreses).
- Ģimenes tikai ar īpašiem nosacījumiem var izvēlēties citu (publisku vai publiski finansētu privātu, ja tādas ir) skolu, kas nav piešķirta, pamatojoties uz dzīvesvietu.
- Ģimenēm netiek sniegta augstākā līmeņa informācija par skolas izvēlēšanās iespējām (izņemot Grieķiju).

2. grupa: Francija, Horvātija, Malta, Slovēnija, Šveice un Turcija

- Šajās sistēmās skolēni vismaz sākotnēji tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem (parasti pēc mājas adreses).
- Ģimenes tikai ar īpašiem nosacījumiem ģimenes var izvēlēties citu publisko skolu, nevis skolu, kas piešķirta atbilstoši dzīvesvietai.
- Atšķirīgi izvēles noteikumi attiecas uz publiski finansētām privātajām skolām, bet Francijā un Turcijā – arī uz konkrētiem publisko skolu veidiem.
- Ģimenēm netiek sniegta augstākā līmeņa informācija par skolas izvēlēšanās iespējām, izņemot Franciju un Maltu.

3. grupa: Rumānija, Somija, Apvienotā Karaliste – Skotija, Albānija, Islande, Melnkalne, Ziemeļmaķedonija, Norvēģija un Serbija

- Skolēni tiek sadalīti (provizoriski) pa publiskajām skolām, pamatojoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem (parasti pēc mājas adreses).
- Ģimenes var izvēlēties citu skolu bez ierobežojumiem/nosacījumiem.
- Tie paši noteikumi attiecas uz visām publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām, ja tādas ir.
- Skolas izvēlēšanās atbalstam nav pieejama augstākā līmeņa informācija, izņemot Serbiju.

4. grupa: Čehija, Dānija, Igaunija, Spānija, Latvija, Lietuva, Ungārija, Polija, Austrija un Slovākija

- Skolēni tiek sadalīti (provizoriski) pa publiskajām skolām, pamatojoties uz ģeogrāfiskajiem/dzīvesvietas kritērijiem (parasti pēc mājas adreses).
- Ģimenes var izvēlēties citu skolu bez ierobežojumiem/nosacījumiem.
- Atšķirīgi izvēles noteikumi attiecas uz publiski finansētām privātajām skolām, ja tādas ir, un/vai konkrētiem publisko skolu veidiem. Šīm skolām nav piekritības rajona. Citiem vārdiem sakot, skolēni netiek sadalīti pa šīm skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu; ģimenes var brīvi izvēlēties skolas.
- Informāciju skolas izvēlēšanās atbalstam publiski dara pieejamu augstākā līmeņa iestādes vai piesaistītās skolas, izņemot Čehiju, Igauniju un Poliju.

5. grupa: Beļģija – franču, flāmu un vāciski runājošā kopiena, Vācija, Īrija, Itālija, Luksemburga, Nīderlande, Portugāle, Zviedrija, Apvienotā Karaliste – Anglija, Velsa un Ziemeļīrija

- Ģimenes var izvēlēties vai tām ir aktīvi jāizvēlas kāda no skolām (publiska vai privāta, tostarp publiski finansēta privātā skola). Izņēmumi pamatizglītības pirmajā posmā ir Vācija un Luksemburga, kur skolēni tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz viņu mājas adresi.
- Tie paši noteikumi attiecas uz visiem skolu veidiem, izņemot Vācijas pamatizglītības otrajā posmā, kur daži skolēni, kas izvēlas konkrētus publisko skolu veidus, tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz viņu mājas adresi.
- Lielākajā daļā sistēmu augstākā līmeņa iestādes sniedz informāciju skolas izvēlēšanās atbalstam (Beļģija – franču, flāmu un vāciski runājošā kopiena, Vācija, Itālija, Nīderlande, Apvienotā Karaliste – Ziemeļīrija, Portugāle, Zviedrija), bet ne visās (Īrija, Luksemburga un Apvienotā Karaliste – Anglija un Velsa).

II.5. SKOLĒNU UZŅEMŠANAS POLITIKA

Galvenie konstatējumi

Skolēnu uzņemšanas politikai ir nozīme, nosakot, kuram skolēnam tiek piedāvāta vieta konkrētajā skolā. Jo lielāka brīvība vecākiem un skolēniem ir skolas izvēlē (pateicoties vai nu piedāvājamo skolu klāstam vai skaitam, vai skolas izvēlēšanās politikai), jo izteiktāka ir uzņemšanas kritēriju un procedūru loma skolēnu sadalījumā pa skolām. Lielāka skolas autonomija skolēnu uzņemšanā var ļaut palielināt skolēnu stratifikāciju un tādējādi radīt mazāk vienlīdzīgas izglītības sistēmas attiecībā uz skolēnu iespējām un rezultātiem.

- Lielākajā daļā izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes nosaka galvenos skolēnu uzņemšanas principus un nosaka, vai skolas drīkst izmantot uzņemšanas kritērijus, piešķirot skolēniem vietu skolā.
- Arī augstākā līmeņa varas iestādēm visā Eiropā ir svarīga loma, nosakot vai lemjot, kuri konkrētie uzņemšanas kritēriji ir atļauti; tomēr vairāk nekā trešdaļa sistēmu tās atstāj skolām ievērojamu brīvību izvēlēties savus kritērijus vai pievienot jau izvirzītajiem papildu kritērijus. Daudzās sistēmās lielāka autonomija tiek piešķirta publiski finansētajām privātajām skolām vai konkrētiem publisko skolu veidiem.
- Augstākā līmeņa iestāžu noteiktie uzņemšanas kritēriji pamatzglītības pirmajā posmā parasti nav piesaistīti akadēmiskajam sniegunam. Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji kļūst arvien izplatītāki pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā, kad skolēnus sāk sadalīt pa dažādiem izglītības virzieniem vai ceļiem, pamatojoties uz viņu spējām vai piemērotību. Trešdaļa izglītības sistēmu sāk šo akadēmiskās atlases procesu jau pamatzglītības otrajā posmā – dažās sistēmās visiem skolēniem šajā līmenī tiek piemērotas akadēmiskās atlases procedūras, bet citur šīs procedūras tiek piemērotas tikai skolēniem, kuri izvēlas konkrētu veidu skolas.
- Vidējās izglītības līmenī akadēmisko atlasī piemēro lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu, bieži vien ar atšķirīgām procedūrām un prasībām dažāda veida skolām un programmām – lielākajā daļā valstu vispārējām programmām ir augstākas prasības.
- Pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā dažās sistēmās skolu uzņemšanā tiek izmantoti neakadēmiski kritēriji, jo īpaši sociālekonomiskie kritēriji. Tas nozīmē, ka ļoti selektīvās sistēmās tiek palaista garām iespēja paplašināt skolu sociālekonomisko sastāvu vai potenciāli mazināt atšķirības starp skolēniem no sociālekonomiski labvēlīgiem un nelabvēlīgiem apstākļiem.
- *PISA* 2018 empīriskie dati par 15 gadus veciem skolēniem liecina, ka visbiežāk izmantotie skolēnu uzņemšanas kritēriji ir skolēnu dzīvesvieta un viņu akadēmiskais sniegums saskaņā ar skolu direktoru sniegto informāciju. Tomēr dažās izglītības sistēmās tiek plaši izmantoti arī citi kritēriji, piemēram, skolēnu intereses vai vajadzības un vecāku atbalsts skolas izglītības vai reliģiskajai filozofijai.

Skolēnu uzņemšanas politika ir cieši saistīta ar skolas izvēlēšanās politiku. Kamēr skolas izvēlēšanās politika nosaka, cik lielā mērā vecāki un skolēni var dot priekšroku konkrētai skolai, skolas veidam vai izglītības ceļam, uzņemšanas politika nosaka, kam faktiski tiek piedāvāta vieta konkrētajā skolā vai programmā. Jo vairāk izvēles iespēju vecākiem un skolēniem (neatkarīgi no tā, vai tas ir saistīts ar piedāvāto skolu klāstu un skaitu, vai skolas izvēlēšanās politiku (skatīt II.3. un II.4. nodaļu)), jo lielāka nozīme ir uzņemšanas kritērijiem un procedūrām, saskaņā ar kurām skolēni tiek sadalīti pa skolām.

Principā skolas var uzņemt visus pretendentes. Tas ir iespējams, ja skolai ir mazāk pretendentu nekā pieejamo vietu, vai citos, iespējams, retos gadījumos, ja skola spēj palielināt savas iespējas apmierināt pieprasījumu pēc vietām. Ja skolās ir ierobežots vietu skaits un lielāks pretendentu skaits, veidojas konkurence par vietām skolā, un ir jāveic sava veida atlase.

Skolēnu uzņemšana var būt "akla", tas ir, uzņemšanā netiek ņemtas vērā skolēnu īpašības (netiek noteikti nekādi uzņemšanas kritēriji). Skolēni, kuri piesakās skolā, tiek uzņemti pēc nejaušības principa, piemēram, izlozes vai līdzīgas aklās izvēles kārtībā. Taču skolēnu uzņemšana var būt balstīta uz kritērijiem, kas saistīti ar konkrētām skolēnu īpašībām. Viena no šādām īpašībām ir skolēnu sekmes vai spējas. Tomēr uzņemšanas politika var ietvert arī citus, neakadēmiskus elementus, piemēram, sociālekonomiskos kritērijus, dzīvesvietas tuvumu vai reģistrācijas kārtību. Dažādu izmantoto uzņemšanas kritēriju kombinācija ir atkarīga no uzņemšanas politikas mērķiem/uzdevumiem (*Merry un Arum, 2018*).

Ja pieprasījums ir lielāks nekā pieejamās vietas skolā, uzskata, ka aklās izvēles procedūras ir taisnīgas un sociāli pieņemamākas. Tas ir tāpēc, ka skolēnu īpašības vispār netiek ņemtas vērā: skolēni tiek izvēlēti pēc nejaušības principa (*Musset, 2012*), viņiem ir vienādas iespējas tikt izvēlētiem, un ir samazināta sociālā atlase. Daži pētnieki apgalvo, ka, lai arī aklās izvēles procedūras var garantēt vienlīdzīgas iespējas, tās "ne vienmēr rada piešķirto resursu vienlīdzību" vai uzmanību, kas nepieciešama atsevišķiem skolēniem. Šī iemesla dēļ izlozes bieži tiek izmantotas kopā ar uzņemšanas mehānismiem, kas dod priekšroku konkrētiem skolēniem. Kad prioritārie skolēni ir uzņemti, pārējie skolēni tiek izvēlēti, izmantojot izlozi (*Parrao et al., 2018*).

Pētījumu un politikas literatūrā visvairāk tiek apspriesta uzņemšanas politika, kuras pamatā ir akadēmiskās sekmes. To bieži raksturo kā selektīvu uzņemšanas politiku vai akadēmiski selektīvu sistēmu. Arguments par labu akadēmiski selektīvai skolēnu uzņemšanas politikai ir tāds, ka tiek apgalvots, ka tiek nodrošināta vislabākā atbilstība starp skolēniem un skolām; un tādējādi palielināta izglītības efektivitāte attiecībā uz sniegumu izglītībā. Labākā atbilstība varētu būt saistīta, piemēram, ar skolēnu interesēm (specializētās skolas), spējām vai piemērotību; vai skolotājiem (skolotājiem ir vieglāk vadīt klases, kurās mācās skolēni ar līdzīgām spējām, interesēm utt.). Akadēmiski selektīvo sistēmu aizstāvji arī apgalvo, ka nopelnos balstītās sistēmas uzlabo talantīgu sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu iespējas kļūt sociāli mobiliem (*Coe et al., 2008*).

Akadēmiskā atlase tomēr rada vairākus izaicinājumus. Sistēmās, kurās akadēmisko sekmju atšķirības ir būtiskas starp sociālekonomiski labvēlīgā un nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, atlase, pamatojoties uz akadēmiskajām sekmēm, var palielināt atšķirības, īpaši, ja atlase notiek agrīnā vecumā (skatīt II.6.1. attēlu). Daži pētnieki norāda uz šo parādību kā atlasī, kuras pamatā ir nepelnītas priekšrocības vai nelabvēlīgi apstākļi (*Mason, 2016; Merry un Arum, 2018*). Tās ir nepelnītas, jo agrīnā vecumā snieguma atšķirības galvenokārt ir saistītas ar vecāku sociālekonomiskajiem apstākļiem, nevis (vai retāk) ar pašu skolēnu spējām. Akadēmiski selektīvās sistēmās snieguma atšķirības starp skolām ir arī lielākas nekā tajās, kurās akadēmiskā atlase ir mazāka. Turklāt ir arī empīriski pierādījumi par akadēmiskās atlases negatīvo ietekmi uz skolēniem, kurus augsti selektīvās sistēmās labas skolas neizvēlas, bet kuru akadēmiskās sekmes ir gandrīz tikpat labas kā atlasītajiem skolēniem. Ja viņi apmeklē sliktākas kvalitātes skolas, viņiem tiek liegti vienaudžu ietekmes sniegtie guvumi (skatīt arī II.10. nodaļu). Atlase, kas balstīta uz akadēmisko sniegumu, mēdz arī stigmatizēt tos, kuri nav izvēlēti, apzīmējot viņus kā vājus skolēnus, kas var ietekmēt gan skolēnu, gan skolotāju motivāciju (*Field, Kuczera un Pont, 2007*). Akadēmiskā atlase, īpaši ar lielākām skolu izvēlēšanās iespējām (skatīt II.4. nodaļu), arī mēdz saasināt sociālo stratifikāciju skolās.

Pētījumi par neakadēmisko uzņemšanas kritēriju ietekmi uz vienlīdzību nav pārlicinoši. *PISA* dati liecina par nelielām atšķirībām to skolēnu sniegunā, kuri uzņemti skolās, kurās uzņemšana notiek, pamatojoties uz reliģisko piederību, priekšrocību ģimenes locekļa dēļ, vai dzīvesvietas tuvumu. Tomēr dažās valstīs atļase, pamatojoties uz šiem kritērijiem, ir vairāk saistīta ar nevienlīdzību izglītības rezultātos (ESAO, 2016b). Turpretī sociālekonomisko kritēriju izmantošana uzņemšanas procesā ļoti pieprasītām skolām var uzlabot vienlīdzīgas iespējas skolēniem no sociālekonomiski nelabvēlīgas vides, un vienaudžu ietekmes dēļ tas var arī pozitīvi ietekmēt viņu sniegumu (skatīt II.10. nodaļu). Šis politikas pasākums bieži tiek apsvērts kontrolētu izvēles sistēmu kontekstā (*Musset*, 2012).

Uzņemšanas kritēriju un procedūru pārredzamība pirms atlases un pārredzamība attiecībā uz uzņemšanas rezultātiem var ievērojami uzlabot piekļuvi dažādiem skolu veidiem (skatīt II.4. nodaļu). Lielāka skolas autonomija, nosakot kritērijus skolēnu uzņemšanai skolā un programmā (nav augstākā līmeņa regulējuma), var izraisīt lielāku skolēnu šķirošanu, saasināt atšķirības starp skolām un palielināt sociālo segregāciju (*Cobb un Glass*, 1999; *Field, Kuczera un Pont*, 2007; *Wilson un Tilts*, 2019). Kad skolas var noteikt savus uzņemšanas kritērijus, tās mēdz izvēlēties konkrētus skolēnu tipus un, iespējams, vieglāk apmācāmus skolēnus (*West et al.*, 2006). Turklāt, ja skolas, kuras nosaka savus uzņemšanas kritērijus, ir pārāk pieprasītas, pat ja tiek publicēti uzņemšanas kritēriji, joprojām ir iespēja veikt slēptu atlasi pēc citiem faktoriem (*Merry un Arum*, 2018). Turpretī plašāks augstākā līmeņa regulējums un norādes, kā arī zināma uzņemšanas politikas īstenošanas uzraudzība var samazināt nevienlīdzīgus atlases mehānismus (*West et al.*, 2006).

Paturot prātā šos jautājumus, šajā nodaļā tiek aplūkotas uzņemšanas politikas galvenās iezīmes Eiropas izglītības sistēmās, izmantojot *PISA* 2018 ietvertu informāciju par uzņemšanas praksi. Šeit jo īpaši tiks aplūkoti šādi jautājumi:

- uzņemšanas politikas galvenās pieejas un apstākļi, kādos skolas var piemērot uzņemšanas kritērijus un procedūras;
- līmenis, kādā tiek pieņemti lēmumi par uzņemšanas kritērijiem un procedūrām;
- uzņemšanas kritēriji un procedūras, ko noteikušas augstākā līmeņa iestādes.

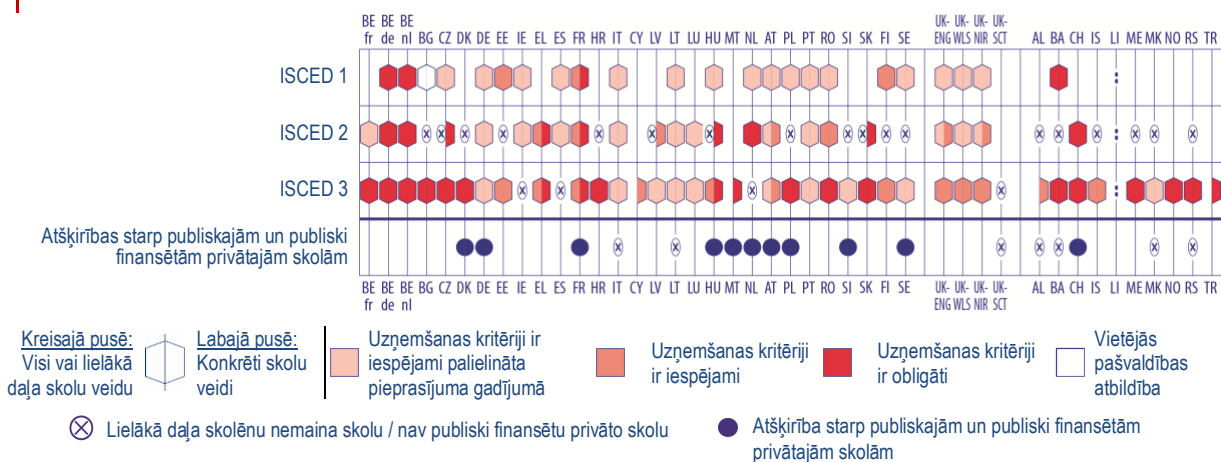
II.5.1. Galvenās politikas pieejas skolēnu uzņemšanas jomā

Pirmais jautājums, kas jārisina attiecībā uz uzņemšanas politiku, ir tas, vai augstākā līmeņa iestādes nosaka ietvaru uzņemšanai skolā, vai arī vietējās pašvaldības vai skolas ir pilnībā atbildīgas par savas politikas noteikšanu. Var sagaidīt, ka augstākā līmeņa ietvarā tiks norādīts, vai drīkst noteikt uzņemšanas kritērijus un, ja jā, tad kādos apstākļos. Kā norādīts iepriekš, augstākā līmeņa noteikumu vai norādījumu esamība šajā jomā var uzlabot pārredzamību. Augstākā līmeņa ietvarā var arī nodrošināt, ka tiek ātri konstatēta un novērsta konkrētu uzņemšanas kritēriju vai procedūru jebkāda negaidīta ietekme.

Jāatzīmē, ka šajā nodaļā galvenā uzmanība ir pievērsta uzņemšanai skolās. Tomēr skolu organizācija un to izglītības piedāvājums visā Eiropā atšķiras. Dažos gadījumos skola piedāvā viena veida programmu, un tādējādi uzņemšanas politika attiecas gan uz skolu, gan uz tās izglītības programmu. Citos gadījumos skola piedāvā vairāku veidu programmas (piemēram, atbilstoši vidējās izglītības atšķirīgajiem virzieniem, skatīt II.6. nodaļu), un tāpēc katrai piedāvātajai programmai var būt atšķirīgi kritēriji. Daudzās valstīs abi modeļi pastāv līdzās; tāpēc šajā ziņojumā ne vienmēr bija iespējams skaidri nošķirt uzņemšanu skolās un uzņemšanu programmās.

II.5.1. attēlā ir parādīts, ka gandrīz visās valstīs augstākā līmeņa iestādes ir izstrādājušas sistēmu, kurā izklāstīta pieeja skolēnu uzņemšanas politikai pamatzglītībā un vidējā izglītībā. Bulgārijā šādas sistēmas pamatzglītības pirmajā posmā nav: politikas veidošana tiek deleģēta vietējām pašvaldībām vai skolām.

II.5.1. attēls. Augstākā līmeņa pieeja skolēnu uzņemšanas politikai (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir atspoguļota augstākā līmeņa pieeja, kas regulē skolēnu uzņemšanas politiku. Tajā ir norādes uz pieeju uzņemšanas kritēriju noteikšanai publiskajās un publiski finansētās privātajās skolās un izcelts, kur dažādiem skolu veidiem tiek piemērota atšķirīga politika (skatīt II.3. un II.6. nodaļu).

Ja vienāda uzņemšanas politika attiecas uz visiem publiskā sektora skolu veidiem konkrētā izglītības līmenī, sešstūra abas puses ir vienādā krāsā. Ja skolu veidi publiskajā sektorā (skatīt II.3.2., II.3.3. un II.6.3. attēlu) īsteno dažādas politikas, to sešstūra katrā pusē iezīmē dažādās krāsās: kreisajā pusē ir redzama politika, kas piemērojama visiem skolu veidiem vai lielākajai daļai skolu veidu (vai tipiskam skolu veidam, kas atspoguļo lielāko daļu skolu), un labajā pusē ir redzama politika, kas piemērojama konkrētiem skolu veidiem. Tumši zilais punkts iezīmē atšķirību starp publiskajām skolām un publiski finansētām privātajām skolām.

Skolēnu (sākotnējā) sadale pa skolām, pamatojoties uz dzīvesvietas kritērijiem (skatīt I.4.1. attēlu), šeit netiek uzskatīta par daļu no uzņemšanas procesa, kaut arī tā bieži nosaka, kuru skolu apmeklēs lielākā daļa skolēnu. Šis jautājums tiek apskatīts skolas izvēlēšanās politikas ietvaros II.4. nodaļā. Tomēr ģeogrāfiskā tuvuma kritērijs tiek ņemts vērā, ja to piemēro, vecākiem atsakoties no sākotnēji piešķirtās skolas un piesakoties citā skolā, vai ja pastāv iespēja brīvi izvēlēties skolu (skatīt II.4.2. attēlu).

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija: pabeidzot pamatzglītības otro posmu, lielākā daļa skolēnu turpina mācības, iegūstot vidējo izglītību tajā pašā skolā. Tomēr viņi var mainīt skolu, ja to vēlas vai ja viņu skola nepiedāvā vēlamo programmu. Dati par *ISCED* 3 attiecas uz uzņemšanu dažādos ceļos/plūsmās tajā pašā skolā vai citā skolā.

Spānija: pārmērīga pieprasījuma gadījumā skolām ir jāpiemēro uzņemšanas kritēriji. Pabeidzot pamatzglītības otro posmu lielākā daļa skolēnu paliek savā skolā, lai turpinātu obligātās mācības un iegūtu vidējo izglītību, un nav obligāta uzņemšanas procesa neobligātās vidējās izglītības iegūšanai. Tomēr, ja skolēni vēlas iegūt vidējo izglītību citā skolā, viņiem ir jāiziet uzņemšanas process; piemērojamie kritēriji ir parādīti II.5.6. attēlā.

Īrija: pārmērīga pieprasījuma gadījumā skolām ir jāpiemēro uzņemšanas kritēriji pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā. Pabeidzot pamatzglītības otro posmu, lielākā daļa skolēnu paliek savā skolā, lai turpinātu iegūt obligāto vidējo izglītību; un tāpēc vairumā gadījumu nav uzņemšanas procesa vidējās izglītības iegūšanai. Tomēr skolēni var mainīt skolu, ja viņi to vēlas vai ja viņu skola nepiedāvā programmu, kuru viņi vēlas apgūt; šajā gadījumā uzņemšanas kritēriji ir jāpiemēro, ja izvēlēta skola ir pārāk pieprasīta.

Malta: dati par *ISCED* 3 attiecas uz obligāto vidējās izglītības daļu. II.5.1. attēlā nav atspoguļota uzņemšanas politika neobligātai vidējai izglītībai (*ISCED* 3). Uzņemšanas kritēriji ir vienmēr jāpiemēro, uzņemot skolēnus obligātajā vidējā izglītībā.

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): pārmērīga pieprasījuma gadījumā lielākajai daļai skolu ir jāpiemēro uzņemšanas kritēriji. Vidējā izglītībā pēc obligātās programmas apguves publiski finansētām privātajām skolām nav jāievēro Uzņemšanas likums.

Gandrīz pusē Eiropas izglītības sistēmu skolām nav atļauts izvēlēties skolēnus pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā. Tomēr vidējā izglītībā visas sistēmas ļauj izmantot konkrētus uzņemšanas kritērijus; lai gan Kiprā, Maltā, Albānijā un Turcijā tas ir iespējams tikai dažu veidu skolās.

Izglītības sistēmās, kur augstākā līmeņa iestādes neļauj izmantot uzņemšanas kritērijus, ir noteiktas trīs pieejas uzņemšanai skolā, kas īpaši attiecas uz pamatizglītības pirmo posmu:

- skolēni parasti tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu (skatīt II.4.1. attēlu). Kiprā šis sadalījums ir diezgan stingrs, un ģimenēm ir ļoti ierobežotas iespējas izvēlēties citu skolu. Dažās citās valstīs, kurās īsteno sadali, pamatojoties uz dzīvesvietu, skolas var uzņemt skolēnus ārpus sava piekritības rajona, ja ir brīvas vietas; un tās var noraidīt skolēnus ārpus skolas piekritības rajona tikai tad, ja tās ir saņēmušas pārāk lielu skaitu pieprasījumu (piemēram, pamatizglītības pirmajā posmā Dānijā, Horvātijā, Slovākijā, Lielbritānijā – Skotijā, Albānijā, Islandē, Ziemeļmaķedonijā un Serbijā). Turklāt Slovēnijā skolas var noraidīt skolēnus ārpus piekritības rajona, ja viņu uzņemšana negatīvi ietekmētu skolu (skatīt II.4. nodaļu);
- skolēni parasti tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu. Izlozes paņēmieni drīkst izmantot tikai gadījumā, ja tiek pārsniegts pieprasījumu skaits pamatizglītības pirmajā posmā vai uzņemšanai eksperimentālajās skolās (pamatizglītībā vai vidējā izglītībā) Grieķijā;
- skolas nevar piemērot uzņemšanas kritērijus, taču tās var noraidīt skolēnus, ja ir pārāk liels pieprasījumu skaits (pamatizglītības pirmajā posmā Beļģijā – franču kopienā).

Turklāt 18 izglītības sistēmās lielākā daļa skolēnu nemaina skolu pamatizglītības un vidējās izglītības iegūšanas laikā, jo viņi apmeklē vienotas struktūras skolas, kas nodrošina pamatizglītības pirmo un otro posmu. Tāpat Beļģijā, Īrijā, Spānijā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Skotijā) skolēni parasti nemaina skolu, pārejot no pamatizglītības otrā posma uz vidējo izglītību vai vidējās izglītības iegūšanas laikā (skatīt II.4.1. attēlu). Beļģijā skolēni parasti maina izglītības programmu savas skolas ietvaros, un pēc tam tiek piemēroti konkrēti uzņemšanas kritēriji.

Lielākajā daļā izglītības sistēmu, kas ļauj izmantot uzņemšanas kritērijus (36 sistēmas), pieeja izglītības līmeņos nedaudz atšķiras. Tomēr piecās izglītības sistēmās tiek piemērota vienāda pieeja gan pamatizglītībā, gan vidējā izglītībā. Beļģijas vāciski runājošajā kopienā un flāmu kopienā skolām (tostarp visām publiskajām un publiski finansētajām privātajām skolām) ir obligāti jāizmanto uzņemšanas kritēriji, lai izlemtu, kuriem skolēniem piešķirt vietu. Tikmēr Vācijā, Itālijā, Lietuvā un Portugālē uzņemšanas kritēriji ir atļauti tikai tad⁽⁵⁸⁾, ja skolas ir pārāk pieprasītas. II.5.1. attēlā ir atspoguļoti dažādie apstākļi visā Eiropā.

Pamatizglītības pirmajā posmā visām skolām ir jāņem vērā uzņemšanas kritēriji Bosnijā un Hercegovinā un, kā minēts iepriekš, Beļģijas vāciski runājošajā un flāmu kopienā. Īrijā, Itālijā, Nīderlandē, Zviedrijā un Lielbritānijā (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) (sistēmas ar iespēju brīvi izvēlēties skolu pamatizglītības pirmajā posmā) uzņemšanas kritērijus var izmantot tikai tad, ja skola ir saņēmusi pārāk daudz pieprasījumu. Čehijā, Ungārijā, Polijā un Rumānijā, ja skola nav skola, kas skolēnam piešķirta, pamatojoties uz dzīvesvietu (skatīt II.4.1. un II.4.2. attēlu), tā var piemērot uzņemšanas kritērijus, ja tā ir saņēmusi pārāk daudz pieprasījumu. Visbeidzot, Igaunijā, Francijā un Somijā skolām parasti ir atļauts izmantot uzņemšanas kritērijus.

Piemēram, **Somijā** skolas ar konkrētu mācību priekšmetu specializāciju (bet kuras joprojām īsteno to pašu valsts mācību programmu) var noteikt uzņemšanas kritērijus, lai novērtētu skolēnu talantu vai piemērotību konkrētiem priekšmetiem.

⁽⁵⁸⁾ Spānijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) pārmērīga pieprasījuma gadījumā skolām ir jāpiemēro uzņemšanas kritēriji.

Pamatizglītības otrajā posmā lielākā daļa valstu attiecībā uz skolēnu uzņemšanu ievēro to pašu politiku, kad skolēni maina skolu vai programmu, kas bija spēkā pamatizglītības pirmajā posmā⁽⁵⁹⁾. Tomēr piecas izglītības sistēmas pirmo reizi ievieš sava veida uzņemšanas procesu visās vai lielākajā daļā (publisko) skolu šajā līmenī vai uzņemšanas process kļūst obligāts. Nīderlande un Šveice pamatizglītības otrajā posmā uzņemšanas kritēriju izmantošanu nosaka par obligātu. Grieķija, tāpat kā Beļģija (franču kopiena) un Luksemburga, atļauj izmantot uzņemšanas kritērijus tikai tad, ja skolām ir pārāk daudz pieprasījumu.

Vidējā izglītībā, kā norādīts iepriekš, Eiropā plaši izmanto skolēnu uzņemšanas kritērijus. 14 izglītības sistēmās tie ir obligāti. Vēl 21 sistēmā tie ir atļauti, savukārt 10 no tām tie ir piesaistīti pārmērīgam pieprasījumam. Beļģijā, Spānijā, Īrijā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Skotijā) lielākā daļa skolēnu vidējās izglītības līmenī parasti nemaina skolu (kaut arī tas ir atļauts). Tāpēc pēc uzņemšanas kritērijiem ir maza nepieciešamība vai arī tās nav vispār. Tomēr uzņemšanas kritēriji tiek piemēroti skolās, kurās ir pieejami dažādi ceļi, piemēram, Beļģijā (skatīt II.6.5. attēlu).

Uzņemšanas politikas atšķirības starp skolu veidiem

Iepriekš aprakstītā politika attiecas uz publisko skolu veidiem, kuros tiek uzņemti lielākā daļa skolēnu. Tomēr izglītības sistēmās pastāv dažas atšķirības uzņemšanas politikā: dažāda veida politika var attiekties uz dažāda veida skolām publiskajā sektorā vai publiski finansētām privātajām skolām (skatīt II.5.1. attēlu).

Pamatizglītības pirmajā posmā Francijai ir atšķirīga politika tikai attiecībā uz *école internationale* (starptautiskajām skolām), kas ir publiskās vai publiskās finansētās skolas un piedāvā īpašu svešvalodu mācību programmu (skatīt II.3.2. attēlu). Šīm skolām ir jāizmanto uzņemšanas kritēriji (gan pamatizglītībā, gan arī vidējā izglītībā).

Pamatizglītības otrajā posmā deviņu valstu izglītības sistēmās darbojas atšķirīga uzņemšanas politika. Parasti dažādiem skolu veidiem ir atļauts vai ir pienākums izmantot uzņemšanas kritērijus. Čehijā, Latvijā, Ungārijā un Slovākijā, lai gan lielākā daļa skolēnu nemaina skolu un uzturas vienas struktūras skolās, kas nodrošina pamatizglītības pirmo un otro posmu, daži skolēni izvēlas skolas veidus, kuros mācības ilgst no pamatizglītības otrā posma līdz vidējās izglītības iegūšanas pabeigšanai (skatīt II.3.3. sadaļu par strukturālo diferenciaciju). Šiem skolēniem piemēro uzņemšanas procesu.

Atšķirības uzņemšanas politikā var būt saistītas arī ar akadēmiski selektīviem skolu veidiem pamatizglītības otrajā posmā. Grieķijā uzņemšanas kritēriji ir obligāti jāizmanto “paraugskolās”, turpretī “eksperimentālajās skolās” uzņemšana notiek ar izlozes paņēmienu, ja ir pārsniegts pieprasījumu skaits. Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Ziemeļīrijā) “ģimnāzijas” var izmantot akadēmiskās atlases kritērijus pat tad, ja pieprasījums nav pārsniegts.

Visbeidzot, Austrijā politikas atšķirības ir saistītas ar mācību programmu diferenciaciju (skatīt II.3.2. attēlu). Uzņemšanas kritērijus parasti var izmantot, ja skolas ir pārāk pieprasītas, tomēr *Allgemeinbildende Höhere Schule* uzņemšanas kritērijus – skolas iestājekšāmenus un iepriekšējos akadēmiskos kritērijus – var izmantot arī tad, ja tās nav pārāk pieprasītas.

Līdzīgas politikas atšķirības, kas piemērojamas dažiem skolu veidiem, vairākās iepriekšminētajās valstīs dominē arī vidējā izglītībā. Turklāt Kiprā un Albānijā uzņemšanas kritēriju izmantošana ir

⁽⁵⁹⁾ Skatīt. II.4.1. attēlu: 18 izglītības sistēmās lielākā daļa skolēnu nemaina skolu starp pamatizglītības pirmo un otro posmu vai pamatizglītības otrā posma laikā.

atļaut tikai vidējās izglītības līmeņa arodskolās un skolās “ar orientāciju” (speciālajām vai padziļinātajām programmām); tas nav atļauts citiem skolu veidiem.

Kas attiecas uz publiski finansētajām privātajām skolām, 11 no 36 izglītības sistēmām, kurās ir šādas skolas (Dānijā, Vācijā, Francijā, Ungārijā, Maltā, Nīderlandē, Austrijā, Polijā, Slovēnijā, Zviedrijā un Šveicē; skatīt II.5.1. attēlu), augstākā līmeņa noteikumi ļauj publiski finansētām privātajām skolām vai nu piemērot uzņemšanas kritērijus gadījumos, kad tas parasti nav atļauts publiskajās skolās, un/vai tās var pievienot savus uzņemšanas kritērijus publiskajām skolām noteiktajiem uzņemšanas kritērijiem. Atļautie uzņemšanas kritēriju veidi tiks aplūkoti turpmāk tekstā (skatīt II.5.3. sadaļu).

II.5.2. Kas nosaka uzņemšanas kritērijus un procedūras?

Ja augstākā līmeņa iestādes pieļauj vai padara obligātu uzņemšanas kritēriju izmantošanu un tādējādi ļauj veikt kaut kādu atlasī, ir svarīgi pārbaudīt, kurā administrācijas līmenī skolas uzņemšanas kritēriji un procedūras faktiski ir noteiktas. Šis jautājums ir cieši saistīts arī ar skolu autonomiju kopumā (skatīt II.8. nodaļu). Pētnieki norāda uz skolu autonomijas nelabvēlīgo ietekmi, nosakot skolēnu uzņemšanas politiku. Jo lielāka rīcības brīvība skolām izvēlēties, lemjot par uzņemšanu, jo lielāka selektivitāte izglītības sistēmā var veidoties (*Wilson un Bridge, 2019*). Turpretī skolēnu uzņemšanas centralizācija piedāvā vairāk iespēju kontrolēt un uzraudzīt procedūras, kā arī iejaukties, ja skolas uzņemšanas dinamika atstāj negatīvu ietekmi uz konkrētiem skolēniem.

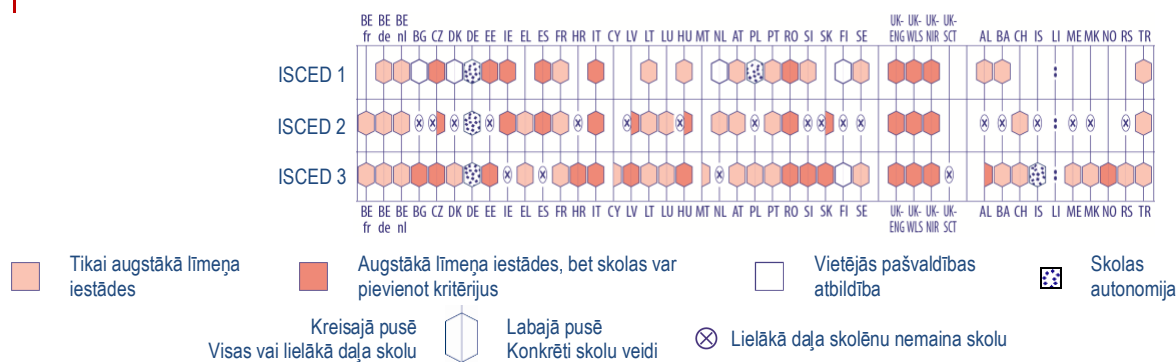
II.5.2. attēlā ir atspoguļots pārvaldes līmenis, kurā tiek pieņemti lēmumi par uzņemšanas kritērijiem, kurus publiskajām skolām ir atļauts vai ir pienākums izmantot pamatizglītībā un vidējā izglītībā⁽⁶⁰⁾. Attēlā ir nodalīti četri galvenie lēmumu pieņemšanas līmeņi, par kuriem ziņo valstis:

- uzņemšanas kritērijus nosaka tikai augstākā līmeņa iestādes, skolām nav autonomijas vai lomas šo kritēriju noteikšanā; tomēr tās tos acīmredzot izmanto;
- vietējās pašvaldības atbild par uzņemšanas kritēriju noteikšanu savā teritorijā esošajām skolām. Tas var palīdzēt nodrošināt skolēnu skaita līdzsvaru skolās visā pašvaldībā. Tas arī dod iespēju noteikt uzņemšanas kritērijus kopienā⁽⁶¹⁾, lai novērstu vai risinātu akadēmisko un sociālekonomisko segregāciju skolās (skatīt II.10. nodaļu). Lēmumu par skolēnu uzņemšanas kritērijiem deleģēšanai vietējām pašvaldībām var būt arī daži trūkumi. Piemēram, uzņemšanas kritēriji vienā pašvaldībā var atšķirties no blakus pašvaldības noteiktajiem kritērijiem. Atkarībā no faktiskajiem kritērijiem un procedūrām tas var izraisīt arī skolēnu šķirošanu starp pašvaldībām;
- augstākā līmeņa iestādes izstrādā galvenos uzņemšanas kritērijus, taču skolas tos var papildināt atbilstoši savām prioritātēm. Šī kategorija faktiski ir ļoti tuvu ceturtajai kategorijai – skolas autonomijai;
- pilnīga skolas autonomija, nosakot uzņemšanas kritērijus un procedūras.

⁽⁶⁰⁾ Kā jau apspriests iepriekš (skatīt II.5.1. attēlu), gandrīz pusē Eiropas valstu pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā nav uzņemšanas procesa (izņemot II.4. nodaļā aplūkoto sadali, pamatojoties uz dzīvesvietu); un dažās valstīs tāda nav arī vidējās izglītības līmenī (tukši lauki).

⁽⁶¹⁾ Skolai var būt divas vai vairākas skolēnu pilsētiņas vai ēkas; vien no tām var atrasties citas pašvaldības teritorijā.

II.5.2. attēls. Līmenis, kādā tiek pieņemti lēmumi par skolēnu uzņemšanas kritērijiem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā parādīts lēmumu pieņemšanas līmenis publiskā sektora skolās. Dažiem skolu tipiem situācija ir atšķirīga (skatīt II.3.2. un II.3.3. attēlu), un sešstūris ir sadalīts, kreisajā pusē parādot situāciju visiem vai vairumam skolu veidu (vai tipiskam skolas veidam, kas atspoguļo lielāko daļu skolu), bet labajā pusē – konkrētiem skolu veidiem.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija: pabeidzot pamatzglītības otro posmu, lielākā daļa skolēnu turpina mācības, iegūstot vidējo izglītību tajā pašā skolā. Tomēr skolēni var mainīt skolu, ja, piemēram, viņu skola nepiedāvā programmu, kuru viņi vēlas apgūt. Dati, kas iesniegti par *ISCED* 3, attiecas uz uzņemšanu dažādos ceļos/plūsmās tajā pašā skolā vai citā skolā.

Īrija: pabeidzot pamatzglītības otro posmu, lielākā daļa skolēnu paliek savā skolā, lai turpinātu iegūt obligāto vidējo izglītību; un tāpēc vairumā gadījumu nav uzņemšanas procesa vidējās izglītības iegūšanai. Tomēr skolēni var mainīt skolu, ja viņi to vēlas vai ja viņu skola nepiedāvā programmu, kuru viņi vēlas apgūt; šajā gadījumā skolas piemēro savus uzņemšanas kritērijus, ja to pieprasījums pēc tām ir pārāk liels.

Malta: dati vidējās izglītības līmenī attiecas uz obligāto vidējo izglītību. II.5.2. attēlā nav iekļauti dati par obligāto vidējo izglītību, taču šajā gadījumā augstākā līmeņa iestādes nosaka uzņemšanas kritērijus visiem skolu veidiem.

Slovēnija: vidējās izglītības līmenī skolas var pievienot kritērijus tikai ļoti retos gadījumos, proti, ja tās saņem pārāk daudz pieprasījumu pat pēc centralizēti noteikto uzņemšanas kritēriju piemērošanas, un tām joprojām ir skolēni ar vienādu punktu skaitu uz izslēgšanas robežas.

Somija: augstākā līmeņa iestādes nosaka priekšnoteikumus, un vietējās pašvaldības var pievienot papildu kritērijus pamatzglītībā un vidējā izglītībā.

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): augstākā līmeņa iestādes nosaka uzņemšanas kritēriju sarakstu. Vietējās pašvaldības vai skolas var izvēlēties no saraksta un/vai pievienot savus kritērijus.

Pamatzglītības pirmajā posmā 12 no 27 izglītības sistēmām, kas ļauj izmantot uzņemšanas kritērijus (skatīt II.5.1. attēlu), kritērijus nosaka augstākā līmeņa iestādes. Bulgārijā, Dānijā un Somijā vietējām pašvaldībām ir pienākums noteikt uzņemšanas kritērijus pamatzglītības pirmajā posmā. Visbeidzot ir 11 sistēmas, kurās skolām ir lielāka autonomija, nosakot uzņemšanas kritērijus pamatzglītības pirmajā posmā. Igaunijā, Īrijā, Spānijā, Itālijā, Rumānijā un Lielbritānijā (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) augstākā līmeņa iestādes nosaka dažus uzņemšanas kritērijus, un Čehijā augstākā līmeņa iestādes nosaka, kādus kritērijus nevar izmantot, taču skolas var pievienot savus kritērijus. Savukārt Vācijā un Polijā⁽⁶²⁾ skolas var brīvi noteikt savus uzņemšanas kritērijus.

Lielbritānijā (Anglija) uzņemšanas iestādēm (vietējām pašvaldībām vai skolām) ir jāpiemēro savi kritēriji saskaņā ar Izglītības departamenta 2014. gada Skolēnu uzņemšanas likumu. Likuma kopējo uzņemšanas kritēriju saraksts nav izsmēlošs, un vietējās pašvaldības/skolas var izvēlēties no tā kritērijus atbilstoši vietējiem apstākļiem un/vai piemērot citus kritērijus. Likums attiecas arī uz "akadēmiju" uzņemšanas iestādēm, bet ne uz tālākizglītības koledžām (abi ir publiski finansēti privāto skolu veidi).

Lielākajā daļā valstu pamatzglītības otrajā posmā lēmumus par skolēnu uzņemšanas kritērijiem attiecīgā gadījumā pieņem tādā pašā līmenī kā pamatzglītības pirmajā posmā⁽⁶³⁾. Turklāt Beļģijā –

⁽⁶²⁾ Polijā tas attiecas uz pieteikumiem, kas nāk no ģimenēm, kuras dzīvo ārpus skolas piekritības rajona.

⁽⁶³⁾ Tas, protams, attiecas tikai uz izglītības sistēmām, kurās skolēni parasti maina skolu (vai programmu) starp pamatzglītības pirmo un otro posmu vai pamatzglītības otrā posma laikā.

franču kopienā, Grieķijā, Luksemburgā un Šveicē, kur pamatzglītības otrajā posmā ir atļauts piemērot uzņemšanas procesu, augstākā līmeņa iestādes nosaka kritērijus visām skolām.

Vidējās izglītības līmenī lielākajā daļā izglītības sistēmu visi skolēni maina skolu. Tas var izskaidrot tendenci, ka lēmumi par uzņemšanas kritērijiem tiek pieņemti centralizēti. Vai nu augstākā līmeņa iestādes nosaka visus kritērijus (18 sistēmas), vai arī tas nosaka dažus kritērijus, ļaujot skolām pievienot citus (14 sistēmas). Tikai dažās valstīs šajā izglītības līmenī visus uzņemšanas kritērijus nosaka vietējās pašvaldības (Somija) vai skolas (Vācija un Islande).

Atšķirības starp skolu veidiem lēmumu pieņemšanas līmeņos

Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu nepastāv atšķirības starp dažāda veida publiskajām skolām attiecībā uz līmeni, kurā tiek pieņemti lēmumi par uzņemšanas kritērijiem. Daži izņēmumi ir Čehija, Latvija, Ungārija un Slovākija pamatzglītības otrajā posmā un Kipra, Malta un Albānija vidējā izglītībā.

Latvijā augstākā līmeņa noteikumos ir noteikts, ka, ja vietējās pašvaldības teritorijā ir vairākas "valsts ģimnāzijas" (programmas, par kuru apguvi izsniedz apliecību par vidējās izglītības iegūšanu, kas dod piekļuvi augstākajai izglītībai), tad vietējai pašvaldībai ir atļauts organizēt kopīgus iestājpārbaudījumus un norādīt kopīgus uzņemšanas kritērijus. Citos gadījumos augstākā līmeņa iestādes nosaka dažus uzņemšanas kritērijus, un atsevišķa valsts ģimnāzija var pievienot papildu kritērijus.

11 izglītības sistēmās (skatīt II.5.1. attēlu) publiski finansētās privātās skolas vai iestāde, kas pārvalda vienu vai vairākas šādas skolas, var pieņemt pašas savus skolēnu uzņemšanas kritērijus. Tomēr Zviedrijā un Norvēģijā šos lēmumus izvērtē un uzrauga augstākā līmeņa valsts iestādes, piemēram, skolu inspekcijas vai citas kvalitātes nodrošināšanas struktūras.

Zviedrijā publiski finansētās privātās skolas var noteikt uzņemšanas kritērijus, kas jāizmanto pārmērīga pieprasījuma gadījumā. Šos kritērijus vispirms apstiprina Zviedrijas skolu inspekcija. Novērtējumā inspekcija pārbauda, vai uzņemšanas kritēriji atbilst "atklātības" prasībām (t. i., visām skolām ir jābūt atvērtām visiem skolēniem), kā noteikts Izglītības likumā.

II.5.3. Uzņemšanas kritēriji, kurus visbiežāk min augstākā līmeņa iestādes

Šajā sadaļā tiek aplūkoti uzņemšanas kritēriju veidi, kurus visbiežāk min augstākā līmeņa iestādes neatkarīgi no izmantotās pieejas (atļauts vai obligāts, skatīt II.5.1. attēlu). Tas attiecas uz visiem trim skolu izglītības līmeņiem – pamatzglītības pirmo un otro posmu un vidējo izglītību. II.5.3. attēlā kopumā aplūktas vairākas izglītības sistēmas, izmantojot akadēmiskos vai neakadēmiskos kritērijus /SCED 1. līdz 3. līmenī. Konkrētie kritēriji, kas tiek izmantoti katrā izglītības līmenī, ir apskatīti II.5.4.–II.5.6. attēlā.

II.5.3. attēls. To izglītības sistēmu skaits, kas piemēro augstākā līmeņa iestāžu noteiktos akadēmiskos un neakadēmiskos uzņemšanas kritērijus (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Neakadēmiskie kritēriji ietver:

- **sociālekonomiskos kritērijus**, kas ir saistīti ar skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem, tostarp, piemēram, ģimenes ienākumiem, profesiju vai faktu, vai viņi nāk no viena vecāka ģimenes;

- **dzīvesvietas tuvumu:** skolēnu dzīvesvietas tuvums skolai, kad vecāki var brīvi izvēlēties skolu vai kad viņi izvēlas citu skolu, nevis sākotnēji uz dzīvesvietas pamata piešķirto (sākotnējā sadale 31 izglītības sistēmā šeit nav minēta (skatīt II.4.1. attēlu), jo tā tiek uzskatīta par automatisku uzņemšanu, nevis uzņemšanas procesa piemērošanu);
- **brāļu un māsu klātbūtni,** proti, skolā jau ir uzņemta vecākā māsa vai brālis;
- **religīgo piederību** jeb piederību vai saistību ar reliģisku grupu.

Akadēmiskie kritēriji attiecas uz skolēnu akadēmiskajām sekmēm vai spējām. Ir identificēti četri novērtēšanas informācijas veidi:

- **valsts/standartizētie pārbaudes darbi** ⁽⁶⁴⁾: tos nosaka augstākā līmeņa valsts iestādes, kuras arī atbild par to īstenošanu. Valsts/standartizētie pārbaudes darbi ir jebkura veida pārbaude, kurā a) visiem eksaminētajiem ir jāatbild uz vieniem un tiem pašiem jautājumiem (vai jautājumiem, kas izvēlēti no kopēja jautājumu kopuma), un b) vērtēšanas metode ir standartizēta vai konsekventa;
- **skolas iestādjeksāmeni:** organizē atsevišķas skolas. Tie ietver rakstiskus pārbaudījumus vai mutiskas intervijas vienā vai vairākos priekšmetos. Eksāmenu rezultātus vērtē un novērtē arī atsevišķās skolas darbinieki. Skolas var iepriekš publiskot savas prasības;
- **iepriekšējās akadēmiskās sekmes:** var ņemt vērā atzīmes vienā vai vairākos mācību priekšmetos vienā vai vairākos mācību gados iepriekšējā izglītības līmenī vai sekmju portfeli, kas atspoguļo sasniegtos mācību rezultātus;
- **iepriekšējo skolu/skolotāju rekomendācija:** rakstiskas rekomendācijas, ko parasti sniedz iepriekšējās skolas / iepriekšējā izglītības līmeņa vai klases skolotāji vai padome; tās bieži ietver informāciju par skolēna akadēmiskajām sekmēm un dažkārt arī informāciju par viņa psiholoģiskajām, sociālajām kompetencēm. Rekomendācijas attiecībā uz skolēnam piemērotāko izglītības veidu vai ceļu var būt saistošas vai nesaistošas.

II.5.3.–II.5.6. attēlā ir atspoguļoti tikai augstākā līmeņa iestāžu pieprasītie vai ieteiktie uzņemšanas kritēriji. Šajos attēlos nav atspoguļoti vietējie un skolas līmeņa kritēriji.

II.5.3. attēlā ir parādītas vairākas izglītības sistēmas visā Eiropā, kuras uzņemšanas procesā izmanto akadēmiskos un/vai neakadēmiskos kritērijus. Salīdzinot divu veidu uzņemšanas kritēriju izmantojumu, var novērot acīmredzamas atšķirības starp izglītības līmeņiem. Pamatizglītības pirmajā posmā uzņemšanas kritērijus nosaka apmēram trešdaļa augstākā līmeņa iestāžu; šādos gadījumos lielākā daļa no tām atsaucas uz neakadēmiskajiem kritērijiem ⁽⁶⁵⁾. Pamatizglītības otrajā posmā uzņemšanas kritērijiem – gan neakadēmiskiem, gan akadēmiskiem – atsaucas apmēram puse izglītības sistēmu. Šajā izglītības līmenī Eiropā ir vērojama plaša pieeju dažādība. Turpretī vidējās izglītības līmenī lielākā daļa izglītības sistēmu parasti izmanto akadēmiskās uzņemšanas kritērijus un mazākā mērā arī neakadēmiskus kritērijus.

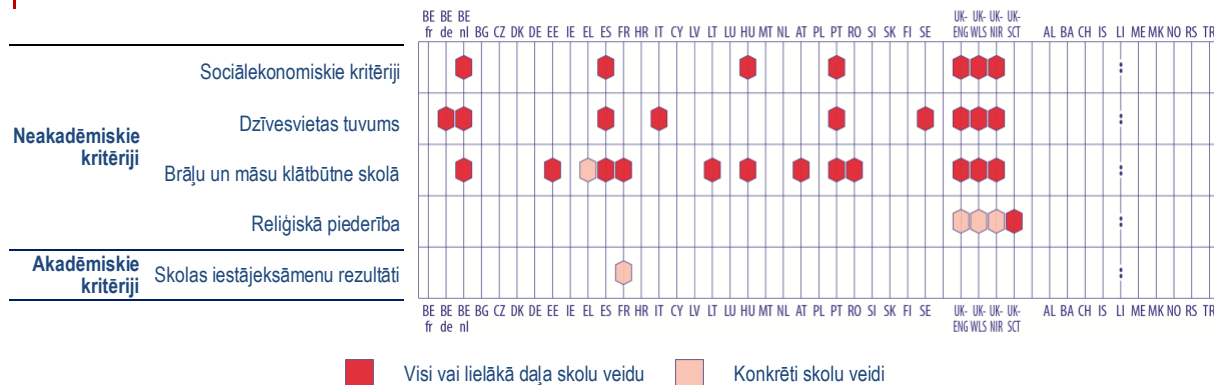
⁽⁶⁴⁾ Pārbaudes darbus, kas izveidoti skolas līmenī, pamatojoties uz centrāli izstrādātu atskaites sistēmu, neuzskata par valsts pārbaudes darbiem. Tie neietilpst tādu starptautisko pētījumu kā *PISA* tvērumā.

⁽⁶⁵⁾ Šeit nav ņemti vērā testi, ar kuru palīdzību tiek pārbaudīta bērnu gatavības skolai pirms pārejas no agrīnās pirmskolas izglītības un aprūpes uz pamatzglītības pirmo posmu. Skatīt D6. attēlu Eiropas Komisijā /*EACEA/Eurydice*, 2019a.

II.5.3.1. Pamatizglītības pirmais posms

Pamatizglītības pirmajā posmā 17 izglītības sistēmās skolām ir atļauts izmantot dažus uzņemšanas kritērijus. II.5.4. attēlā ir parādīti kritēriji, kurus augstākā līmeņa iestādes min visbiežāk.

II.5.4. attēls. Augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji (ISCED 1. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīti visbiežāk sastopamie uzņemšanas kritēriji, kurus saskaņā ar augstākā līmeņa iestāžu veikto izmanto pamatzglītības pirmajā posmā. Dažās izglītības sistēmās šajā līmenī ir dažādi skolu veidi (skatīt II.3. un II.6. nodaļu): sarkanā kategorija parāda uzņemšanas kritērijus, kas piemērojami visiem skolu veidiem vai lielākajai daļai skolu veidu publiskajā sektorā, savukārt rozā kategorija apzīmē kritērijus, kas attiecas uz konkrētiem skolu veidiem šajā sektorā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr, BE de): skolēni tiek uzņemti skolā, ja vecāki piekrīt skolas plānam.

II.5.4. attēlā ir redzams, ka, uzņemot skolēnus pamatzglītības pirmajā posmā, sociālekonomiskos kritērijus izmanto tikai septiņās izglītības sistēmās. Šo kritēriju mērķis ir vai nu panākt pozitīvu diskrimināciju attiecībā uz nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, t. i., novērtēt viņus prioritārai uzņemšanai (Spānija, Ungārija, Portugāle, Lielbritānija – Anglija, Velsa un Ziemeļīrija), vai arī izveidot formulu, kuras mērķis ir atspoguļo tās pašvaldības sociālekonomisko sastāvu, kurā atrodas skola (Beļģija – flāmu kopiena).

Beļģijā (flāmu kopiena) sociālekonomiskie kritēriji attiecas uz skolēniem, kuri atbilst vismaz vienam no šādiem rādītājiem: a) ģimene iepriekšējā mācību gadā ir saņēmusi vismaz viena veida skolas pabalstu no flāmu kopienas, b) mātei nav vidējās izglītības diploma vai vidējās izglītības trešā posma otrās klases beigšanas diploma, vai tam līdzvērtīga mācību līmeņa apliecības. Skolām ir jāpiešķir prioritāte gan skolēniem, kuri atbilst, gan skolēniem, kuri neatbilst šiem sociālekonomiskajiem kritērijiem, līdz konkrētai attiecībai skolas padomes noteiktajā “dubulto kvotu” sistēmā (sīkāku informāciju par kvotu skatiet II.10.1. attēlā).

Spānijā visas skolas piemēro šādus sociālekonomiskos kritērijus: a) ģimenes vienības ienākumi uz vienu iedzīvotāju, b) daudz bērnu ģimenes tiesiskais statuss, c) audžuģimenē esošie bērni, d) skolēni-invalīdi vai invaliditāte ģimenē.

Ungārijā, ja pamatzglītības mācību iestādē ir papildu vietas pēc skolēnu uzņemšanas no skolas piekritības rajona, vispirms jāuzņem pieteikumus iesniegušie nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni ārpus skolas piekritības rajona. Ja nav pietiekami daudz vietu, lai pieņemtu visus pieteikumus noteiktajā kārtībā, ārpus skolas piekritības rajona dzīvojošo skolēnu uzņemšanai (uz atlikušajām vietām) izmanto izlozi. Uz izlozi tiek uzaicināti pieteikumu iesniedzēji. Tomēr ir jāievēro noteikumi par nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu maksimālo īpatsvaru (skatīt II.10.1. attēlu).

Portugālē sociālekonomiskajos uzņemšanas kritērijos ietilpst: a) skolu sociālo pabalstu saņēmēji, kuru vecāki/ likumtieģie aizbildņi dzīvo paredzētās skolas/ skolu kopuma piekritības rajonā, b) skolu sociālo pabalstu saņēmēji, kuru vecāki/ likumtieģie aizbildņi strādā paredzētās skolas/ skolu kopuma piekritības rajonā, c) skolēni, kuri iepriekšējā gadā pirmsskolas izglītību ieguva privātajās sociālās solidaritātes iestādēs (IPSS) vai tajā pašā skolā paredzētās skolas/ skolu kopuma piekritības rajonā.

Lielbritānijā (Anglija) skolas var piešķirt prioritāti skolēniem, kuri ir tiesīgi saņemt “skolēnu piemaksu”, tostarp nelabvēlīgā situācijā esošiem bērniem, kuri ir tiesīgi saņemt bezmaksas skolas ēdināšanu. Skolās **Anglijā** un **Velsā** prioritāte tiek piešķirta arī

“pieskatītajiem” bērniem (vietējās pašvaldības aprūpē esošiem bērniem). Arī **Ziemeļrijā** skolām ir jāpiešķir prioritāte “pieskatītiem bērniem”.

Astoņās no vienpadsmit sistēmām, kurās nav sākotnējās sadales pa skolām pēc dzīvesvietas (Beļģija – flāmu kopiena un vāciski runājošā kopiena, Itālija, Portugāle, Zviedrija un Apvienotā Karaliste – Anglija, Velsa un Ziemeļrija), prioritāte tiek vai var tikt piešķirta skolēniem, kuri dzīvo skolas tuvumā. Turklāt Ungārija prioritāte tiek piešķirta skolēniem ārpus piekritības rajona, kuri dzīvo netālu no skolas.

Apmēram ceturtdaļa sistēmu kā kritēriju izmanto brāļu un māsu klātbūtni skolā. Reliģiskā piederība tiek ņemta vērā tikai Apvienotajā Karalistē (Skotijā).

Atšķirības uzņemšanā starp publiskā sektora skolu veidiem pamatizglītības pirmajā posmā

Pamatizglītības pirmajā posmā augstākā līmeņa iestāžu pieprasītie/ieteiktie kritēriji attiecībā uz dažādiem publisko skolu veidiem četrās izglītības sistēmās (Spānijā, Latvijā, Lietuvā un Luksemburgā) (skatīt II.3. nodaļu) neatšķiras. Atšķirības ir vērojamas Francijā, Grieķijā un Apvienotajā Karalistē (skatīt II.5.4. attēlu). Kā norādīts iepriekšējos attēlos, Francijā starptautiskās skolas izvēlas uzņemt skolēnus, izmantojot savu iestājekasāmenu rezultātus. Grieķijā eksperimentālās skolas var ņemt vērā brāļu un māsu klātbūtni. Visbeidzot Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļrijā) dažās skolās uzņemšanas procesā var ņemt vērā reliģisko piederību.

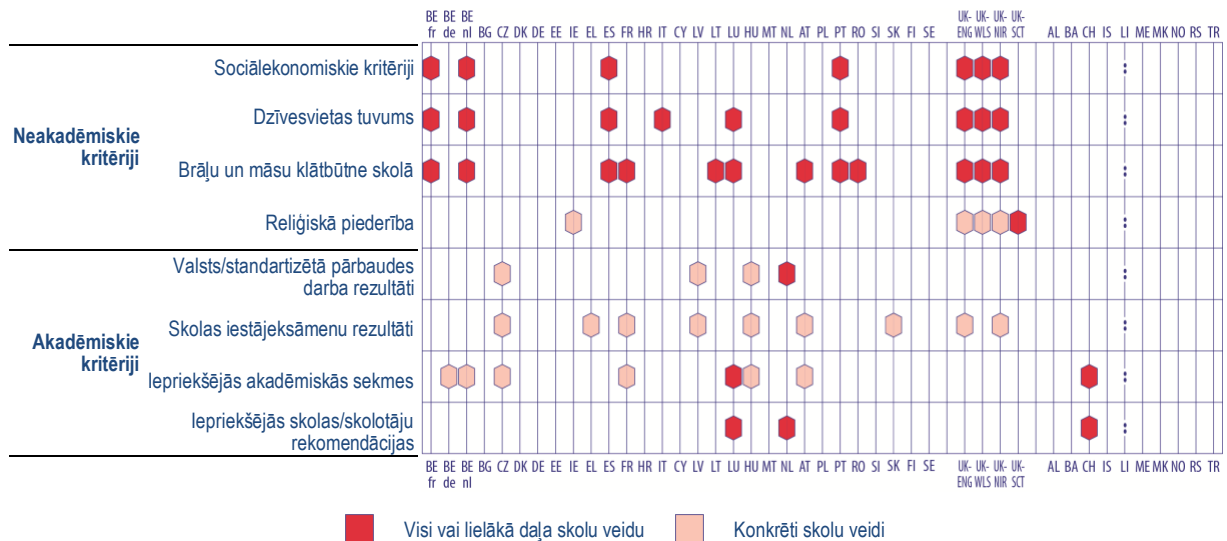
Apvienotajā Karalistē (Anglija un Velsa) “ticības skolas”, kas var būt gan publiskās, gan publiski finansētas privātās skolas, ir skolas, kas ir definētas kā reliģiskas mācību iestādes. Uzņemšanas procedūrā tās var dot priekšroku noteiktas ticības vai konfesijas pārstāvjiem, ja tas nav pretrunā ar citiem tiesību aktiem, piemēram, tiesību aktiem par līdztiesību.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļrija) reliģiskā piederība tiek ņemta vērā tikai “integrēto skolu” gadījumā. Šīs skolas pielieto uzņemšanas kritērijus, lai nodrošinātu līdzsvaru starp katoļu un protestantu konfesijām piederīgiem, citām ticībām piederīgiem skolēniem un skolēniem, kuri nepieder nevienai reliģijai.

II.5.3.2. Pamatizglītības otrais posms

Pamatizglītības otrajā posmā pusē no pētītajām izglītības sistēmām skolām ir atļauts vai tām ir pienākums izmantot uzņemšanas kritērijus (skatīt II.5.5. attēlu). Ceturtajā daļā izglītības sistēmu lielākā daļa skolu šajā līmenī izmanto tikai neakadēmiskus kritērijus. Turpretī Beļģijā (vāciski runājošajā kopienā), Nīderlandē un Šveicē, uzņemot pamatizglītības otrajā posmā, parasti tiek ņemti vērā tikai akadēmiskie kritēriji. Savukārt Beļģijā (flāmu kopiena), Luksemburgā un Austrijā lielākā daļa skolu piemēro gan akadēmiskos, gan neakadēmiskos kritērijus. Turklāt uzņemšanai dažu veidu skolās Čehijā, Grieķijā, Francijā, Latvijā, Ungārijā, Slovākijā un Lielbritānijā (Anglijā un Ziemeļrijā) tiek izmantoti konkrēti kritēriji.

II.5.5. attēls. Augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīti skolu uzņemšanas kritēriji, kurus augstākā līmeņa iestādes min kā visbiežāk izmantotos pamatzglītības otrajā posmā. Dažās izglītības sistēmās šajā līmenī ir dažādi skolu veidi (skatīt II.3. un II.6. nodaļu); tādēļ sarkanā kategorija parāda uzņemšanas kritērijus, kas piemērojami visiem skolu veidiem vai lielākajai daļai skolu veidu publiskajā sektorā, savukārt rozā kategorija norāda kritērijus, kas attiecas uz konkrētiem skolu veidiem šajā sektorā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr, BE de): skolēni tiek uzņemti skolā, ja vecāki piekrīt skolas plānam.

Beļģija (BE de, BE nl): akadēmiskie uzņemšanas kritēriji attiecas uz uzņemšanu pamatzglītības otrajā posmā konkrētās skolu programmās un plūsmās.

Trīspadsmit no 26 valstu izglītības sistēmām, kurās visi vai lielākā daļa skolēnu maina skolu vai programmu starp pamatzglītības pirmo un otro posmu vai pamatzglītības otrajā posmā, ņem vērā neakadēmiskos kritērijus (sociālekonomiskos kritērijus, dzīvesvietas tuvumu, brāļu un māsu klātbūtni, reliģisko piederību). Lielākajā daļā šo sistēmu tāda paša veida kritēriji tiek izmantoti jau pamatzglītības pirmajā posmā. Sociālekonomiskie kritēriji Beļģijā tiek ieviesti pamatzglītības otrajā posmā (franču kopiena - skatīt II.10.1. attēlu); turpretī Luksemburgā, sākot ar šo līmeni, tiek ņemta vērā dzīvesvieta un brāļu un māsu klātbūtne.

Piecpadsmit sistēmās ir noteikti akadēmiskie kritēriji uzņemšanai skolā vai programmā pamatzglītības otrajā posmā. Tas bieži iezīmē diferencētu skolu, ceļu vai virzienu ieviešanu (skatīt II.6. nodaļu). Starp valstīm ir atšķirības tajā, vai akadēmiskā atlase ir vispārēja vai ne (t. i., attiecas uz visiem vai tikai uz dažiem skolēniem). Gandrīz pusē no šīm sistēmām visi skolēni iziet kāda veida akadēmiskās atlases procedūru, savukārt otrajā pusē procedūra attiecas tikai uz skolēniem, kuri piesakās konkrēta veida skolās.

Atšķirības starp izglītības sistēmām pamatzglītības otrajā posmā pastāv arī tajā, kā uzņemšanā tiek vērtēts skolēnu akadēmisko sekmju līmenis. Visā Eiropā tiek izmantoti dažādi skolēnu vērtēšanas kritēriju veidi, taču parasti individuālajā izglītības sistēmā tiek ņemts vērā tikai viens vai divi no tiem. Uzskata, ka vairāk nekā viena veida kritēriju izmantošana palielina izglītības vērtēšanas pamatotību un uzticamību (Merry un Arum, 2018).

Valsts/standartizēto pārbaudes darbu rezultāti tiek izmantoti četrās izglītības sistēmās, bet tas attiecas tikai uz visiem skolēniem Nīderlandē, kur šos rezultātus izmanto kopā ar pamatzglītības mācību iestāžu skolotāju rekomendācijām.

Nīderlandē visi skolēni pamatizglītības pirmā posma pēdējā gadā kārtro standartizētu pārbaudes darbu. Šī pārbaudes darba rezultāti kopā ar iepriekšējās skolas skolotāju rekomendācijām tiek iekļauti ieteikumā par skolēna akadēmisko sniegumu, kas ietekmē skolēnam pieejamo izglītības ceļu. Jāuzsver, ka skolotāju rekomendācijām uzņemšanā ir lielāks svars nekā standartizētā pārbaudes darba rezultātiem.

Visbiežāk izmantotais kritērijs ir iepriekšējās akadēmiskās sekmes, ko apliecina iepriekšējā skolā saņemtās atzīmes. To izmanto Luksemburgā, Austrijā un Šveicē (un dažiem skolēniem Beļģijā – vāciski runājošā un flāmu kopienā, Francijā, Ungārijā un Slovākijā, skatīt zemāk). Luksemburgā un Šveicē skolā gūtie rezultāti tiek aplūkoti kopā ar iepriekšējās skolas rekomendācijām.

Luksemburgā katrs skolēns, pabeidzot pamatizglītības pirmo posmu, saņem *décision d'orientation*. Pamatizglītības otrajā posmā, kuram skolēns piesakās, ņem vērā šo lēmumu, reģistrējot skolēnu klasē, taču ne uzņemšanai skolā. *Décision d'orientation* ir vairāk nekā rekomendācija, tajā nosaka programmu, uz kuru skolēns var pieteikties. Pēc tam skolēns var izvēlēties skolu, kas piedāvā konkrēto programmu.

Šveicē katrs kantons nosaka uzņemšanas kritērijus uz spējām balstītām programmām pamatizglītības otrajā posmā. Noteikumi nedaudz atšķiras, taču vairumā gadījumu tiek izmantotas iepriekšējās akadēmiskās sekmes un iepriekšējo skolotāju rekomendācijas. Skolotāju rekomendācijas var būt balstītas arī sociālos vai emocionālos aspektos (piemēram, studentu vēlmi vai gatavību sasniegt konkrētus rezultātus).

Atšķirības uzņemšanas kārtībā starp publiskā sektora skolu veidiem pamatizglītības otrajā posmā

Kā norādīts II.5.5. attēlā, septiņās izglītības sistēmās pamatizglītības otrajā posmā daži skolēnu uzņemšanas kritēriji attiecas tikai uz konkrētiem skolu veidiem (vai programmām).

Attiecībā uz neakadēmiskiem kritērijiem šajā līmenī izmanto atšķirīgu pieeju atkarībā no skolas veida tikai Īrijā, Ungārijā un Lielbritānijā (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija). Ungārijā lielākā daļa skolēnu tiek uzņemti vienotās iestādēs, kas nodrošina pamatizglītības pirmo un otro posmu, kur uzņemšanā tiek ņemti vērā sociālekonomiskie kritēriji un brāļu un māsu klātbūtne. Tomēr daži skolēni pamatizglītības pirmā posma beigās izvēlas apmeklēt sešu vai astoņu gadu *gimnāzium* (skatīt II.3.3. attēlu), kur netiek ņemti vērā neakadēmiskie uzņemšanas kritēriji. Īrijā reliģisko piederību “konfesiju skolas” var izmantot tikai pārāk liela pieprasījuma gadījumā. Līdzīgi trijās Apvienotās Karalistes izglītības sistēmās konkrētos skolu veidos ir atļauts ņemt vērā reliģisko piederību (skatīt II.5.3.1. sadaļu).

Atšķirības starp skolu veidiem galvenokārt parādās saistībā ar akadēmiskajiem kritērijiem. Čehijā, Ungārijā, Slovākijā un Latvijā tās ir saistītas ar strukturālo diferenciāciju (skatīt II.3.3. attēlu), kas sākas pamatizglītības otrajā posmā. Francijā un Austrijā atšķirības ir saistītas ar mācību programmu diferenciāciju (skatīt II.3.2. attēlu). Savukārt Grieķijā un Lielbritānijā (Anglijā un Ziemeļīrijā) selektīvās skolas izmanto akadēmiskos kritērijus.

Čehijā, Ungārijā un Latvijā tiek izmantoti valsts/standartizēto pārbaudes darbu rezultāti. Tomēr šie pārbaudes darbi, šķiet, atšķiras no valsts/standartizētā pārbaudes darba, kuru pamatizglītības otrajā posmā izmanto Nīderlandē, jo tos ir izstrādājušas augstākā līmeņa iestādes nolūkā novērtēt to skolēnu akadēmisko sniegumu, kuri vēlas iestāties konkrēta veida skolās. Līdz ar to tos precīzāk varētu raksturot kā “standartizētus valsts iestādjeksāmenus”. Skolēni tiek novērtēti, balstoties uz viņu pārbaudes darbu rezultātiem, un tie, kuriem ir vislabākie rezultāti, tiek uzņemti akadēmiskajās vidējās izglītības programmās (8 vai 6 gadu *gymnasia* Čehijā, 8 vai 6 gadu *gimnāzium* Ungārijā un valsts ģimnāzija Latvijā). Programmas, kas šajās skolās sākas pamatizglītības otrajā posmā, nodrošina vidējās izglītības iegūšanas kvalifikāciju, kas savukārt nodrošina piekļuvi augstākajai izglītībai. Šajās valstīs valsts pārbaudes darbu rezultāti ietilpst uzņemšanas kārtībā, kurā ir arī iepriekšējās akadēmiskās sekmes un/vai izvēlētas skolas iestādjeksāmeni.

Līdzās Čehijai un Ungārijai arī dažās Grieķijas, Francijas, Latvijas, Austrijas, Slovākijas un Lielbritānijas (Anglijas un Ziemeļrijas) skolēnu atlasei pamatizglītības otrajā posmā var tikt izmantoti skolas iestājpārbaudījumu rezultāti.

Austrija skolēnus sadala pa *Neue Mittelstufe*, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu; taču skolēniem, kuri izvēlas *Allgemeinbildende Höhere Schule* (zemākā līmeņa akadēmiskā vidusskola), var izmantot skolas iestājekārtību rezultātus un iepriekšējās akadēmiskās sekmes.

Lielbritānijā (Anglija un Ziemeļrija) "ģimnāzijas" pamatizglītības otrajā posmā var piemērot akadēmiskās uzņemšanas kritērijus, parasti izmantojot iestājekārtības.

Beļģijā (vāciski runājošā un flāmu kopiena) iepriekšējās akadēmiskās sekmes tiek ņemtas vērā tikai uzņemšanai konkrētās pamatizglītības otrā posma programmās. Ir noteiktas minimālās prasības uzņemšanai vispārējās izglītības programmās; kamēr uzņemšana citās programmās ir vairāk vai mazāk automātiska.

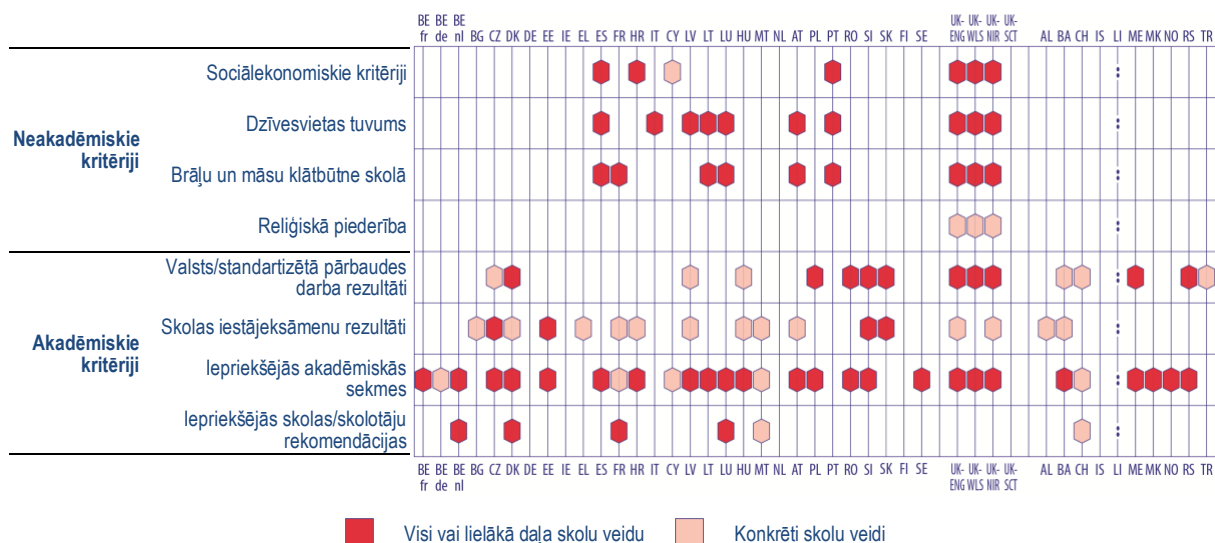
Beļģijā (vāciski runājošā kopiena), lai piekļūtu vispārējās ievirzes vidējai izglītībai (ISCED 2 + 3), skolēniem ir jāiegūst *Abschlusszeugnis der Grundschule* vai GAZ (pamatizglītības pirmā posma pabeigšanas apliecība). Tā nav nepieciešama arodizglītības programmām ISCED 2. un 3. līmenī. Skolēni, kuriem nav šīs apliecības, var to iegūt ISCED 2. līmenī. Skolēnus var automātiski uzņemt arodizglītības programmās ISCED 2, ja viņi ir vai nu apmeklējuši pamatizglītības 6. gadu (ISCED 1) vai ir sasnieguši 12 gadu vecumu.

Beļģijā (flāmu kopiena) skolēniem ir jāiegūst apliecība par pamatizglītības pirmā posma apguvi, lai tos varētu uzņemt pamatizglītības otrā posma A plūsmā. Tomēr šī apliecība nav obligāta prasība uzņemšanai B plūsmā.

II.5.3.3. Vidējā izglītība

Vidējās izglītības līmenī lielākajā daļā izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes nosaka uzņemšanas kritērijus (skatīt II.5.6. attēlu). Gandrīz visās sistēmās tie ir akadēmiskie kritēriji, un tikai ceturtda daļa sistēmu šajā līmenī nosaka neakadēmiskus kritērijus. Tendence noteikt pamatā akadēmiskos kritērijus šajā līmenī ir nozīmīga, jo 24 izglītības sistēmās⁽⁶⁶⁾ tas iezīmē neobligātās izglītības sākumu.

⁽⁶⁶⁾ Čehija, Dānija, Igaunija, Grieķija, Horvātija, Kipra, Latvija, Lietuva, Luksemburga, Malta, Slovēnija, Somija, Zviedrija, Lielbritānija, Albānija, Bosnija un Hercegovina, Šveice, Islande, Melnkalne, Norvēģija un Serbija

II.5.6. attēls. Augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji (ISCED 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads

Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīti skolēnu uzņemšanas kritēriji, kurus augstākā līmeņa iestādes min kā visbiežāk izmantotos vidējās izglītības līmenī. Šajā izglītības līmenī visās izglītības sistēmās pastāv dažādi skolu veidi (skatīt II.3. un II.6. nodaļu): sarkanā kategorija tādējādi parāda uzņemšanas kritērijus, kas piemērojami visiem skolu veidiem vai lielākajai daļai skolu veidu publiskajā sektorā, savukārt rozā kategorija norāda kritērijus, kas attiecas uz konkrētiem skolu veidiem šajā sektorā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija: pabeidzot pamatzglītības otro posmu, lielākā daļa skolēnu turpina mācības tajā pašā skolā, lai iegūtu vidējo izglītību. Tomēr viņi var mainīt skolu, ja vēlas, piemēram, gadījumos, ja viņu skola nepiedāvā vēlamo programmu. Dati par *ISCED 3* attiecas uz uzņemšanu dažādos ceļos/plūsmās tajā pašā skolā vai citā skolā.

Beļģija (BE fr, BE de): skolēni tiek uzņemti skolā, ja vecāki piekrīt skolas plānam.

Īrija: pabeidzot pamatzglītības otro posmu, lielākā daļa skolēnu, uzsākot neobligātās mācības vidējās izglītības mācību iestādē, nemaina skolu, tāpēc lielākajā daļā gadījumu vidējās izglītības līmenī nav uzņemšanas procesa.

Spānija: uzņemšanas kritēriji tiek piemēroti tikai tad, ja skolēni izvēlas citu skolu, nevis to, kuru apmeklēja, iegūstot obligāto izglītību, un tikai tad, ja izvēlēta skola ir saņēmusi pārāk daudz pieprasījumu.

Malta: dati attēlā attiecas uz obligāto vidējo izglītību. Neobligātā izglītība II.5.6. attēlā nav attēlota. Visām programmām un skolu veidiem uzņemšanai obligātajā vidējā izglītībā ir nepieciešami standartizēta testa rezultāti.

Slovēnija: iestāšanās intervijas pēc izvēles vai citus skolā balstītus kritērijus skolas var izmantot tikai tad, ja nav iespēju atlasīt skolēnus, izmantojot iepriekšējās akadēmiskās sekmes un valsts novērtējuma rezultātus gadījumos, kad skolas saņem pārāk daudz pieprasījumu.

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): dati attiecas uz uzņemšanu neobligātajā vidējā izglītībā (5. pamata posms). Skolēniem pārejot no *ISCED 2* uz *ISCED 3*, skola netiek mainīta.

Šveice: kantonos noteikumi atšķiras. Kategorija "Standartizētu valsts pārbaudes darbu rezultāti" attiecas uz standartizētiem kantonu pārbaudes darbiem.

Rūpīgi aplūkojot neakadēmiskos uzņemšanas kritērijus ir redzams, ka sociālekonomiskos uzņemšanas kritērijus augstākā līmeņa iestādes min tikai sešās izglītības sistēmās (Spānijā, Horvātijā, Portugālē un Apvienotajā Karalistē – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā). Visās sešās sistēmās šie kritēriji pozitīvi diskriminē nelabvēlīgā situācijā esošus pretendentes.

Horvātijā vidējās izglītības mācību iestādes uzņemšanas procedūrā skolēni saņem papildu punktus, ja viņi dzīvo sarežģītos sociālekonomiskajos apstākļos, ja vienam no viņu vecākiem ir ilgstoša smaga saslimšana, ir ilgstošais bezdarbnieks utt.

Skolas tuvums un brāļu un māsu klātbūtne tiek ņemti vērā mazāk nekā ceturtdaļā izglītības sistēmu ⁽⁶⁷⁾.

Visā Eiropā vidējās izglītības līmenī akadēmiskās uzņemšanas kritērijus izmanto vairāk izglītības sistēmu nekā pamatzglītības otrajā posmā. Vērtēšanas procedūru skaits, ko izmanto, lai savāktu pierādījumus par skolēnu akadēmiskajām sekmēm, ir arī lielāks, apliecinot akadēmiskā snieguma

⁽⁶⁷⁾ Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) šos kritērijus joprojām var izmantot, taču tagad, kad ir atļauti akadēmiskie kritēriji, tos izmanto retāk.

nozīmi uzņemšanai skolā šajā līmenī. Turklāt ir arī vairāk sistēmu, kurās diferencē skolas ne tikai mācību programmu ziņā, bet arī pēc akadēmiskās uzņemšanas kritērijiem un procedūrām (skatīt turpmāk tekstā sadaļu par atšķirībām).

Iepriekšējās akadēmiskās sekmes ir pierādījumi, kurus visplašāk izmanto akadēmiskā snieguma novērtēšanā uzņemšanā skolā. Divās trešdaļās izglītības sistēmu šos pierādījumus apkopo visas skolas (neatkarīgi no skolas veida vai piedāvātajām programmām). Tomēr nianses atšķiras, piemēram, ņemot vērā mācību priekšmetu skaitu vai iepriekšējo klašu skaitu. Valstu iekšējās atšķirības parādās arī prasībās attiecībā uz mācību priekšmetiem uzņemšanai dažādos skolu veidos (skatīt turpmāk tekstā).

Papildus tam, ka tiek izmantoti iepriekšējo skolu vai klašu akadēmisko sekmju pierādījumi, dažās sistēmās visām skolām ir atļauts rīkot skolas iestājekšāmenus vai intervijas (Čehijā, Igaunijā, Slovēnijā un Slovēnijā). Parasti tas skolām nav obligāti.

Desmit izglītības sistēmās, uzņemot vidējā izglītības iestādē, tiek ņemti vērā valsts standartizēto pārbaudes darbu rezultāti. Dānijā, Polijā, Rumānijā, Slovēnijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā), Bosnijā un Hercegovinā (dažos kantonos), Melnkalnē un Serbijā šie valsts pārbaudes darbi ir izstrādāti skolēnu snieguma novērtēšanai un uzraudzībai. Lai gan pārbaudes darbu rezultāti tiek ņemti vērā uzņemšanā visās vienpadsmit izglītības sistēmās, ne visur rezultātus izmanto vienādi. Lielākajā daļā sistēmu testa rezultātu izmantošana ir vispārēja (attiecas uz visiem skolēniem). Savukārt Slovēnijā skolēni, kuri piesakās skolās, kuras ir saņēmušas pārāk daudz pieteikumu, var lūgt ņemt vērā pārbaudes darbu rezultātus, taču tikai tad, ja uzņemšana nav iespējama, pamatojoties uz iepriekšējām akadēmiskajām sekmēm.

Standartizēto pārbaudes darbu rezultāti ir viens no akadēmiskās uzņemšanas kritēriju kopuma elementiem; tos parasti apsver kopā ar skolēna iepriekšējiem mācību rezultātiem (Dānija, Polija, Rumānija, Slovēnija, Melnkalne un Serbija), kā arī ar skolas iestājekšāmenu rezultātiem (Bosnija un Hercegovina).

Rumānijā uzņemšanas procedūrā, kas piemērojama visiem ceļiem un skolām, standartizētā pārbaudes darba rezultāti veido 80 % un pamatzglītības otrā posma atzīmes veido 20 % no galīgā uzņemšanas rezultāta. Skolēnu pieteikumi tiek vērtēti, pamatojoties uz viņu uzņemšanas rezultātiem; un skolēniem ar labākiem rezultātiem ir lielākas iespējas tikt uzņemtiem izvēlētajā skolā. Neskatoties uz to, skolēnus, kuri neiztur vai nenokārto valsts pārbaudes darbu, automātiski uzņem vidējās izglītības līmenī (arodizglītībā, duālajā arodizglītībā vai pirmajos divos vidusskolas gados), lai viņi līdz 10. klases beigām pabeigtu obligāto izglītību. Šī uzņemšana tiek nodrošināta skolās, kur pēc piešķiršanas, pamatojoties uz valsts vērtējuma rezultātiem, ir pieejamas vietas.

Atšķirības uzņemšanā starp publiskā sektora skolu veidiem vidējās izglītības līmenī

Uzņemšanas kritēriju un procedūru atšķirības starp dažādiem skolu veidiem visredzamākās ir vidējās izglītības līmenī. Divdesmit izglītības sistēmās augstākā līmeņa uzņemšanas kritēriji, procedūras vai prasības attiecībā uz konkrētiem skolu veidiem vai programmām atšķiras.

Vienīgās valstis, kurās nav akadēmisku uzņemšanas kritēriju, ir Kipra un Lielbritānija (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija – skatīt II.5.3.1. sadaļu).

Kiprā uzņemšanai dažās ļoti populārās profesionālajās specializācijās, piemēram, automehāniķi, frizieri vai pavāri-viesmīļi, pārmērīga pieprasījuma gadījumā var piemērot īpašus uzņemšanas kritērijus. Tie ietver akadēmiskās sekmes un skolēna ģimenes sociālekonomisko situāciju (piemēram, zemi ienākumi). Ja pieprasījumu skaits nepārsniedz piedāvāto vietu skaitu, vienīgais kritērijs uzņemšanai vispārējās izglītības un arodizglītības mācību iestādē ir apliecība par pamatzglītības iegūšanu.

Visās pārējās sistēmās atšķirības ir saistītas ar akadēmiskajām sekmēm. Skolēniem, kuri vēlas pieteikties skolās ar vispārējās izglītības programmām, parasti ir jāsniedz savu akadēmisko sekmju apliecinājums, un to var pieprasīt dažādos veidos.

Piecās valstīs (Čehijā, Latvijā, Ungārijā, Šveicē un Turcijā) standartizēto valsts pārbaudes darbu rezultātus izmanto tikai dažos skolu veidos un/vai saistībā ar dažiem programmu veidiem. Standartizēti valsts pārbaudes darbi ir jākarā tikai tiem, kuri vēlas tikt uzņemti skolās, kuras piedāvā konkrētas, visbiežāk vispārīgas programmas. Šie pārbaudes darbi ir līdzīgi II.5.3.2. sadaļā aplūkotajiem “standartizētajiem valsts iestājesāmeniem” pamatizglītības otrajā posmā.

Čehijā tā ir vienīgā papildu prasība skolēniem, kuri piesakās 4-gadīgā *gymnázia* un vidējās arodizglītības programmās, kas ļauj iegūt skolas pabeigšanas kvalifikāciju un piekļuvi augstākajai izglītībai (*maturita*), tomēr visi skolēni tiek vērtēti, pamatojoties uz viņu iepriekšējiem sasniegumiem izglītībā, un tos var pārbaudīt skolas iestājesāmenos atkarībā no skolas direktora lēmuma.

13 izglītības sistēmās iestājesāmeni skolās vai intervijas nav vispārēja uzņemšanas sistēmas iezīme, bet ir obligātas vai var tikt izmantotas konkrēta veida skolās. Tās parasti ir skolas, kas piedāvā vispārīgas programmas vai īpašas mācību programmas, vai retos gadījumos arodskolas.

Maltā alternatīvās mācību programmas (AMP) pretendentiem tiek organizētas intervijas un uzņemšanas procesā ņem vērā viņu iepriekšējās akadēmiskās sekmes un iepriekšējās skolas/skolotāju rekomendācijas. Tomēr lielākā daļa obligātās vidējās izglītības skolu nedrīkst piemērot uzņemšanas kritērijus.

Kā minēts iepriekš, daudzas valstis prasa skolēniem iesniegt informāciju par iepriekšējām akadēmiskajām sekmēm. Dažās norāda sekmes vienā vai vairākos konkrētos priekšmetos (piemēram, Horvātijā, Melnkalnē un Ziemeļmaķedonijā), un prasības var atšķirties atkarībā no skolas vai programmas veida: bieži tiek nodalītas vispārējās un arodizglītības programmas. Dažos gadījumos tiek noteikts uzņemšanas sliekšnis (Horvātija un Ziemeļmaķedonija).

Horvātijā tiek pārbaudīti atzīmju vidējie rādītāji pēdējās četrās skolas klasēs, kā arī atzīmes konkrētos priekšmetos par pēdējiem diviem pamatizglītības gadiem, ņemot gan vidējās izglītības vispārējās, gan arodizglītības programmās. Šie priekšmeti ir horvātu valoda, matemātika un pirmā svešvaloda. Tomēr papildus tam, ģimnāzijā un 4 un 5 gadu profesionālajās programmās ir nepieciešamas iepriekšējās atzīmes trīs priekšmetos, kas attiecas uz vidējās izglītības programmu. Vienu no trim papildu priekšmetiem nosaka skola. Turklāt šīs skolas var arī noteikt minimālo akadēmisko sekmju sliekšni uzņemšanai, taču ne skolas, kas piedāvā programmas, kuras ir īsākas par 4 gadu programmām.

Melnkalnē visiem skolēniem, kuri piesakās mācībām vidējās izglītības mācību iestādē, ir jāsniedz pierādījumi par vispārējo sniegumu pamatizglītības pēdējā ciklā; un sniegumu standartizētajā valsts pārbaudes darbā, pabeidzot pamatizglītību. *Ģimnāzijā* tomēr ņem vērā sniegumu melnkalniešu vai dzimtajā valoda, matemātikā un citos svarīgos priekšmetos. Arodizglītībā tiek ņemti vērā divi svarīgi priekšmeti.

Turpretī dažās valstīs prasībām, kas saistītas ar iepriekšējām akadēmiskajām sekmēm, ir nozīme ne tikai to skolēnu vērtējumā, kuri konkurē par vietu skolā (par uzņemšanu), bet tie faktiski darbojas kā atbilstības kritēriji piekļuvei. Citiem vārdiem sakot: skolēnus, kuri neatbilst kritērijiem, nevar apsvērt kā kandidātus uzņemšanai dažu veidu skolās (parasti vispārējās vidējās izglītības mācību iestādēs) vai programmās, taču viņi var pretendēt uz uzņemšanu citās.

Dānijā, lai varētu pretendēt uz vietu noteiktās vidējās izglītības programmās, skolēni jāpasludina par “gataviem izglītībai” un trīs programmās (vidējās izglītības beigu eksāmenu programma – STX, augstākā komerciālā eksāmena programma – HHX un augstākā tehniskā eksāmena programma – HTX) vidējai atzīmei ceturtajā izglītības programmā (augstākā sagatavošanās eksāmena programma – HF) ir jābūt četri. Lai skolēnu uzņemtu arodizglītībā (EUX un EUD), vidējam vērtējumam ir jābūt divi.

Slovēnijā īsa vidējās arodizglītības programma ir pieejama skolēniem, kuri ir sekmīgi pabeiguši pamatizglītības programmas 7. gadu, vai tiem, kuri ir pabeiguši izglītības programmu, kas pielāgota skolēniem ar īpašām vajadzībām. Lai iestātos citās vidējās izglītības programmās, skolēniem ir sekmīgi jāpabeidz 9 gadu pamatizglītības programma.

II.5.3.4. Atšķirības starp publiskajām un publiski finansētām privātskolām pamatizglītībā un vidējā izglītībā

II.5.1. un II.5.2. attēlā jau ir uzsvērts, ka nosakot, kurš iegūs vietu skolā, publiski finansētām privātajām skolām parasti ir lielāka brīvība nekā publiskajām skolām.

21 izglītības sistēmā publiski finansētām privātajām skolām ir jāizmanto tāda paša veida uzņemšanas kritēriji kā publiskajām skolām (skatīt II.5.4.–5.6. attēlu). Tomēr 14 sistēmās visos izglītības līmeņos var pastāvēt atšķirības (Beļģijā – vāciski runājošā kopienā, Francijā, Vācijā, Horvātijā, Ungārijā, Maltā, Austrijā, Polijā, Slovēnijā, Apvienotajā Karalistē – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā, Šveicē un Turcijā). Dānijā šādas atšķirības rodas vidējās izglītības līmenī.

Var konstatēt divas galvenās atšķirības. No vienas puses, publiski finansētās privātās skolas skolēnu uzņemšanai parasti neizmanto dzīvesvietas kritēriju. No otras puses, tās var vai nu izmantot savus uzņemšanas kritērijus, nevis tos, kurus publiskajām skolām nosaka augstākā līmeņa iestādes, vai arī pievienot savus kritērijus jau noteiktajiem. Šie kritēriji galvenokārt ir reliģiskā piederība – skolām, kuras uztur baznīcas; ideoloģiskie kritēriji – skolām, kuras pārvalda fondi vai privātas struktūras; un dzimums – Austrijā. Maltā brāļu un māsu klātbūtne ir uzņemšanas kritērijs, ko publiski finansētās privātajās skolās piemēro tikai pamatizglītības līmenī.

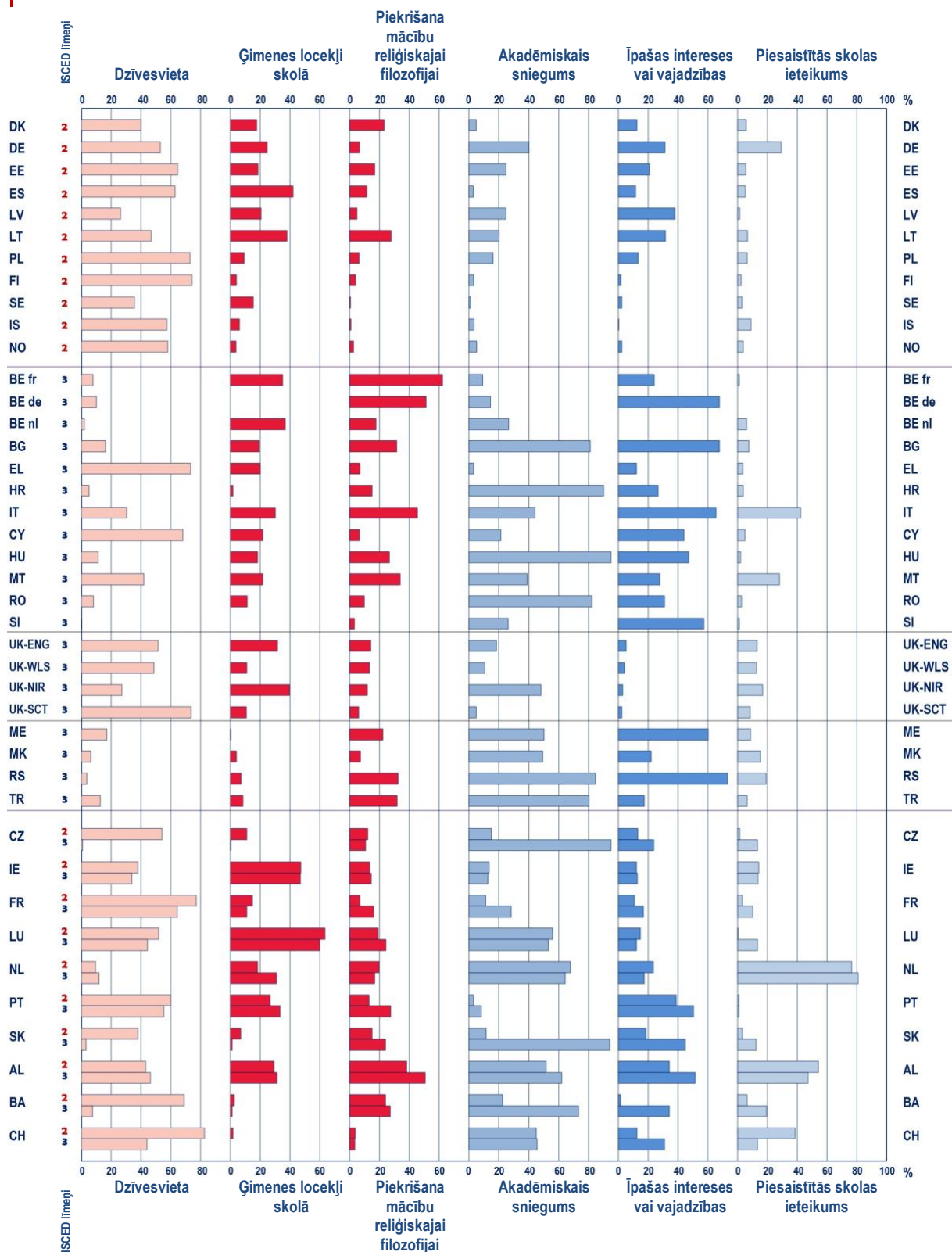
Beļģijā (franču un vāciski runājošā kopiena) skolēni tiek uzņemti skolā, ja vecāki piekrīt skolas plānam. Baznīcu vadītajās skolās tas parasti attiecas uz reliģisko piederību. Tas attiecas gan uz pamatizglītību, gan vidējo izglītību.

II.5.4. Uzņemšanas prakse – PISA sniegtie pierādījumi

Iepriekšējās sadaļās tika aplūkota augstākā līmeņa politika skolēnu uzņemšanai skolās un programmās. Šajā sadaļā tiek apskatīta faktiskā uzņemšanas prakse skolās, kurās mācās 15 gadus veci bērni, pamatojoties uz skolu direktoru sniegtajām atbildēm PISA 2018 anketā.

II.5.7. attēlā ir parādīts skolēnu uzņemšanas kritēriju diapazons atbilstoši skolu direktoru sniegtajai informācijai.

II.5.7. attēls. 15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās, kur saskaņā ar skolu direktoru sniegtajām ziņām vienmēr tiek piemēroti konkrēti uzņemšanas kritēriji, sadalījums pēc ISCED līmeņiem, 2018. gads



Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Procenti aprēķināti, pamatojoties uz skolu direktoru atbildēm PISA 2018 skolu aptaujas anketās uz šādu jautājumu: "Cik bieži tiek ņemti vērā šādi faktori, uzņemot skolēnus jūsu skolā?" Tika ņemta vērā tikai atbilde "Vienmēr un tika ņemti vērā šādi mainīgie".

- SC012Q01TA (skolēna akadēmiskais sniegums (tostarp uzņemšanas testi))
- SC012Q02TA (piesaisīto skolu ieteikums)
- SC012Q03TA (vecāku piekrišana skolas mācību vai reliģiskajai filozofijai)
- SC012Q04TA (vai skolēnam nepieciešama vai interesē īpaša programma)
- SC012Q05TA (priekšroka esošo vai bijušo skolēnu ģimenes locekļiem)
- SC012Q06TA (dzīvesvieta konkrētā rajonā)

Tas nozīmē, ka attēlā redzams to 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri mācās skolās, par kurām vadītājs ir informējis, ka uzņemšanai skolā vienmēr tiek izmantots konkrēts kritērijs.

Valsts izglītības sistēmu īpatnību dēļ 15 gadus veci skolēni var mācīties vai nu pamatizglītības otrajā posmā (*ISCED 2*), vai vidējā izglītībā (*ISCED 3*). Ja diagrammā ir tikai viens stabiņš, tas nozīmē, ka vairāk nekā 90 % no 15 gadus veciem skolēniem, kuri piedalās PISA 2018, ir reģistrēti norādītajā izglītības līmenī⁽⁶⁸⁾. (Otra *ISCED* līmeņa izlases izmērs parasti ir pārāk mazs, lai sniegtu nozīmīgus/jēgpilnus rezultātus.) Ja izglītības sistēmā parādās divi stabiņi (Čehija, Īrija, Francija, Luksemburga, Nīderlande, Portugāle, Slovākija, Albānija, Bosnija un Hercegovina un Šveice), tas nozīmē, ka salīdzinoši liela daļa PISA 2018 izlases skolēnu piedalās pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā, un ir iespējams salīdzināt skolu uzņemšanas praksi starp abiem izglītības līmeņiem.

Skatīt II pielikuma A9. tabulu "Statistikas tabulas".

Piezīmes par konkrētām valstīm

Austrija: dati nav sadalīti pēc *ISCED* līmeņiem.

Polija: 2018. gadā, kad tika veikts PISA pētījums, tajā piedalījās 15 gadus veci skolēni no *gimnazijām*, pamatizglītības otrā posma skolās. Studenti tika uzņemti *gimnazijām*, pamatojoties uz dzīvesvietu (piekritības rajoni). Sākot ar 2018./2019. mācību gadu, 15 gadus veci skolēni mācās vienotas struktūras iestādēs, kas nodrošina pamatizglītības pirmo un otro posmu. Visi šī ziņojuma attēli par augstākā līmeņa izglītības politiku atspoguļo šo jauno struktūru, kas piemērojama 2018./2019. mācību gadā.

Atkarībā no valsts izglītības sistēmu struktūras un citām pazīmēm, 15 gadus veci skolēni, kas piedalās PISA, var būt uzņemti pamatizglītības otrajā posmā (*ISCED 2*) vai vidējā izglītībā (*ISCED 3*). Lielākajā daļā Eiropas valstu lielākā izlases daļa ir uzņemta vienā vai otrā no šiem līmeņiem. Tomēr ir dažas valstis, kur liela daļa izlases skolēnu mācās abos izglītības līmeņos⁽⁶⁹⁾. Šī iemesla dēļ attēlā parādītas izglītības sistēmas atbilstoši izglītības līmenim, kurā skolēni mācās. Pirmkārt, tiek attēlotas sistēmas, kurās 15 gadus veci skolēni parasti mācās pamatizglītības otrajā posmā (*ISCED 2*). Otrkārt, atspoguļotas sistēmas, kurās 15 gadus veci skolēni parasti mācās vidējā izglītībā (*ISCED 3*). Treškārt, ar diviem stabiņiem ir norādītas sistēmas, kurās liela daļa skolēnu tiek uzņemti gan pamatizglītības otrajā posmā, gan vidējā izglītībā.

Divi visbiežāk vērtētie kritēriji ir skolēna dzīvesvieta un akadēmiskais sniegums. II.5.7. attēlā ir norādīts, ka, jo lielāks ir skolēnu īpatsvars, kuri uzņemti, pamatojoties uz dzīvesvietu, jo mazāks ir to skolēnu īpatsvars, kas uzņemti, pamatojoties uz akadēmiskajiem rezultātiem, un otrādi, it īpaši, ja īpatsvars aptver lielāko daļu skolēnu. Tādējādi izglītības sistēmās, kur lielākajai daļai 15 gadus veco skolēnu uzņemšanas kritērijs ir dzīvesvieta, akadēmisko sniegumu parasti ņem vērā mazākā mērā. Tā tas ir, piemēram, Grieķijā, Spānijā, Kiprā, Polijā un Apvienotajā Karalistē – Skotijā. Turpretī, ja akadēmiskais sniegums ir galvenais apsvēruma, uzņemot lielāko daļu skolēnu, viņu dzīvesvietai ir daudz mazāka nozīme (piemēram, Bulgārijā, Horvātijā, Rumānijā, Serbijā un Turcijā).

Paralēli dzīvesvietai un akadēmiskajam sniegunam dažās Eiropas izglītības sistēmās skolu uzņemšanā būtiski ir arī citi kritēriji. Viens no šādiem kritērijiem ir, vai skolēnam ir nepieciešama konkrētā programma vai arī vai viņam ir interese par šo programmu. Vairāk nekā pusē izglītības sistēmu šis kritērijs tiek ņemts vērā vismaz attiecībā uz piekto daļu skolēnu. Dažās izglītības sistēmās

⁽⁶⁸⁾ ESAO izmanto jēdzienu "modālais *ISCED* līmenis" (skatīt II.6.7. attēla skaidrojošās piezīmes), lai nodalītu dominējošo *ISCED* līmeni, kurā tiek uzņemti skolēni. Čehijā, Īrijā, Luksemburgā, Slovākijā un Albānijā nav *ISCED* modālā līmeņa (vai arī abi līmeņi ir modāli).

⁽⁶⁹⁾ Dānijā, Vācijā, Igaunijā, Spānijā, Latvijā, Lietuvā, Polijā, Somijā, Zviedrijā, Islandē un Norvēģijā 15 gadus veci skolēni parasti mācās pamatizglītības otrajā posmā. Tikmēr Beļģijā, Bulgārijā, Grieķijā, Horvātijā, Itālijā, Kiprā, Ungārijā, Maltā, Rumānijā, Slovēnijā, Lielbritānijā, Melnkalnē, Ziemeļmaķedonijā, Serbijā un Turcijā 15 gadus veci skolēni parasti jau apgūst vidējo izglītību. Liela daļa PISA 2018 izlases skolēnu Čehijā, Īrijā, Francijā, Luksemburgā, Nīderlandē, Portugālē, Slovākijā, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā un Šveicē ir gan pamatizglītības otrajā posmā, gan vidējās izglītības līmenī.

saskaņā ar skolu direktoru sniegto informāciju lielākā daļa skolēni tiek uzņemti uz šī pamata (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Itālija, Slovēnija, Melnkalne un Serbija).

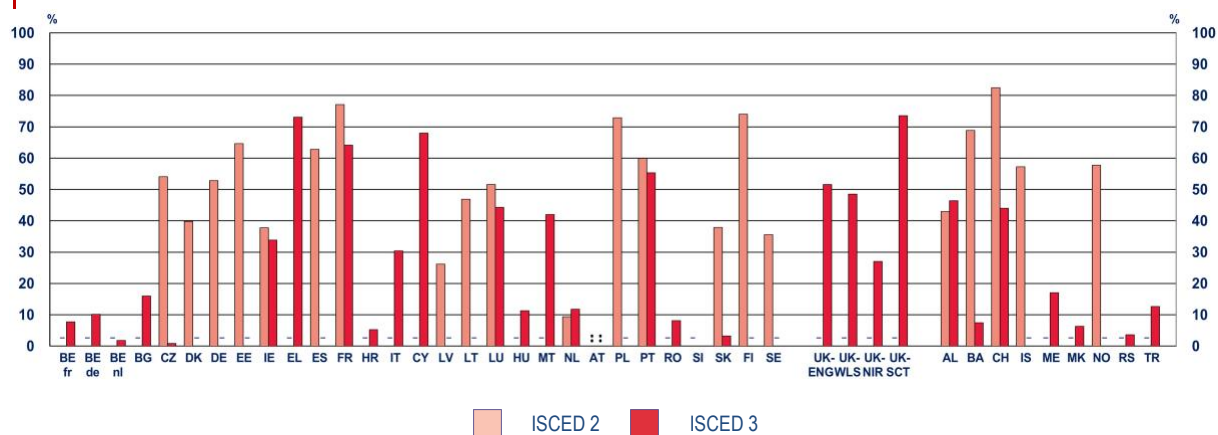
Vēl viens uzņemšanas kritērijs, kas attiecas uz sniegumu, ir piesaistītās (iepriekšējās) skolas ieteikums. Tas ir mazāk izplatīts Eiropā, taču Nīderlandē un Albānijā to uzskata par galveno apsvērumu.

Saskaņā ar skolu direktoru sniegto informāciju apmēram pusē izglītības sistēmu vismaz divdesmit procentu 15 gadus veco dalībnieku uzņemšanā skolās vienmēr tiek ņemti vērā neakadēmiskie kritēriji, izņemot dzīvesvietu. Šie kritēriji ietver ģimenes locekļu bijušo vai pašreizējo skolas apmeklējumu un/vai vecāku atbalstu skolas mācību vai reliģijas filozofijai. Luksemburgā ģimenes locekļu apmeklējums ir skolu direktoru visbiežāk izmantotais uzņemšanas kritērijs; savukārt Beļģijā (franču un vāciski runājošā kopienā) šāds kritērijs ir atbalsts skolas filozofijai.

Tomēr, kā jau minēts iepriekš, uzņemšanā skolā visā Eiropā visbiežāk izmantotie kritēriji ir skolēnu dzīvesvieta un akadēmiskās sekmes. Tāpēc II.5.8. un II.5.9. attēlā galvenā uzmanība pievērsta šiem diviem galvenajiem kritērijiem, pēc iespējas sadalot datus pa *ISCED* līmeņiem.

II.5.8. attēlā redzams, ka trešdaļā Eiropas izglītības sistēmu apmēram puse vai vairāk no 15 gadus vecajiem skolēniem, kuri piedalījās, mācās skolās, kurās uzņemšanas procesā vienmēr tiek ņemta vērā dzīvesvieta, kā norāda skolu direktori. Dzīvesvieta biežāk tiek ņemta vērā sistēmās, kur 15 gadus veci skolēni (vai vismaz daži no *PISA* skolēniem) mācās pamatzglītības otrajā posmā, bet ievērojami mazākā mērā vidējā izglītībā. Tomēr ir daži izņēmumi: Grieķijā, Francijā, Kiprā, Portugālē un Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Skotijā) pusi vai vairāk nekā pusi skolēnu vidējā izglītībā uzņem skolā, ņemot vērā viņu māju tuvumu.

II.5.8. attēls. 15 gadus veco skolēnu īpatsvars skolās, kur saskaņā ar skolu direktoru sniegtajām ziņām, uzņemot skolēnus, vienmēr tiek ņemta vērā dzīvesvieta, sadalījums pēc *ISCED* līmeņiem, 2018. gads



Dati (II.5.8. attēls)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
ISCED 2	-	-	-	-	54,1	39,8	52,8	64,6	37,8	-	62,9	77,1	-	-	-	26,2	46,9	51,6	-	-	-
ISCED 3	7,7	10,1	1,8	16,0	0,9	-	-	-	33,8	73,1	-	64,1	5,2	30,4	68,0	-	-	44,3	11,3	42,0	11,8
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	:	72,9	60,0	-	-	37,9	74,0	35,6	-	-	-	-	43,0	68,9	82,5	57,2	-	-	57,7	-	-
ISCED 3	:	-	55,4	8,1	0,1	3,2	-	-	51,6	48,5	27,1	73,6	46,4	7,4	44,0	-	17,1	6,3	-	3,6	12,6

Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Procenti tika aprēķināti, pamatojoties uz skolu direktoru anketas mainīgo lielumu SC012Q06TA (dzīvesvieta konkrētā apgabalā). Tiek ņemta vērā tikai atbilde "Vienmēr". Tas nozīmē, ka attēls parāda to 15 gadus veco skolēnu procentuālo daļu, kuri mācās skolās, kurās direktors informējis, ka uzņemšanai skolā par pamatu vienmēr tiek izmantota skolēnu dzīvesvieta.

Par attēla parādītajiem izglītības līmeņiem, lūdzu, skatiet II.5.7. attēla skaidrojošās piezīmes.

Skatīt II pielikuma A9. tabulu "Statistikas tabulas".

Piezīmes par konkrētām valstīm

Austrija: dati nav sadalīti pēc *ISCED* līmeņiem.

Polija: 2018. gadā, kad tika veikts *PISA* pētījums, tajā piedalījās 15 gadus veci skolēni no *gimnazijām*, pamatizglītības otrā posma skolas. Skolēni tika uzņemti *gimnazijām*, pamatojoties uz dzīvesvietu (piekritības rajoni). Sākot ar 2018./2019. mācību gadu, 15 gadus veci skolēni mācās vienotas struktūras iestādēs, kas nodrošina pamatizglītības pirmo un otro posmu. Visi šī ziņojuma attēli par augstākā līmeņa izglītības politiku atspoguļo šo jauno struktūru, kas piemērojama 2018./2019. mācību gadā.

Pamatizglītības otrajā posmā izglītības sistēmas, kurās vairāk nekā puse no 15 gadus veciem skolēniem tiek uzņemti skolā, pamatojoties uz dzīvesvietu, galvenokārt ir tās, kurām ir augstākā līmeņa politika attiecībā uz sadali pa skolām, pamatojoties uz dzīvesvietu (un skolas piekritības rajonu) (skatīt II.4.1. attēlu). No vienas puses, tās ietver daudzas vienotas struktūras sistēmas, kurās skolēniem (vismaz sākotnēji) tiek piešķirta vieta pamatizglītības mācību iestādē un viņi tur uzturas līdz pamatizglītības otrā posma beigām (Čehija, Igaunija, Somija, Bosnija Hercegovina un Islande). No otras puses, tās ietver arī sistēmas, kurās skolēniem tiek piešķirta vieta skolā netālu no mājām, kad viņi pamatizglītības otrajā posmā maina skolu (Spānija, Francija, Kipra, Šveice un Norvēģija).

Dažās izglītības sistēmās, kur ģimenēm ir iespēja pamatizglītības otrajā posmā brīvi izvēlēties skolu (skatīt II.4.1. attēlu), taču augstākā līmeņa iestādes pieprasa vai iesaka skolām uzņemšanas gaitā apsvērt skolēnu dzīvesvietas tuvumu (skatīt II.5.5. attēlu), relatīvi lielāks skolēnu īpatsvars ir skolās, kuras praksē saskaņā ar *PISA* 2018 datiem uzņemšanā vienmēr ņem vērā skolēnu dzīvesvietu (Luksemburga un Portugāle).

Vidējās izglītības līmenī modelis ir ļoti līdzīgs. Izglītības sistēmās, kur skolēniem sākotnēji tiek piešķirta vieta tuvējā skolā (Grieķija, Francija, Kipra, Malta un Lielbritānija – Skotija) (skatīt II.4.1. attēlu), un sistēmās, kur augstākā līmeņa iestādes pieprasa vai iesaka uzņemšanas procesā ņemt vērā skolēnu dzīvesvietu (Luksemburga, Portugāle un Lielbritānija – Anglija un Velsa) (skatīt II.5.6. attēlu), ir augstāks 15 gadus veco skolēnu īpatsvars kategorijā "uzņemšanā procesā vienmēr tiek ņemta vērā dzīvesvieta". Jāatzīmē, ka Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) visi 15 gadus vecie skolēni un Luksemburgā tie, kuri mācās vispārējās programmās, parasti turpina mācīties skolā, kurā viņi tika uzņemti pamatizglītības otrajā posmā; tādējādi galvenokārt tiek piemērota augstākā līmeņa politika, kas attiecas uz uzņemšanu pamatizglītības otrajā posmā.

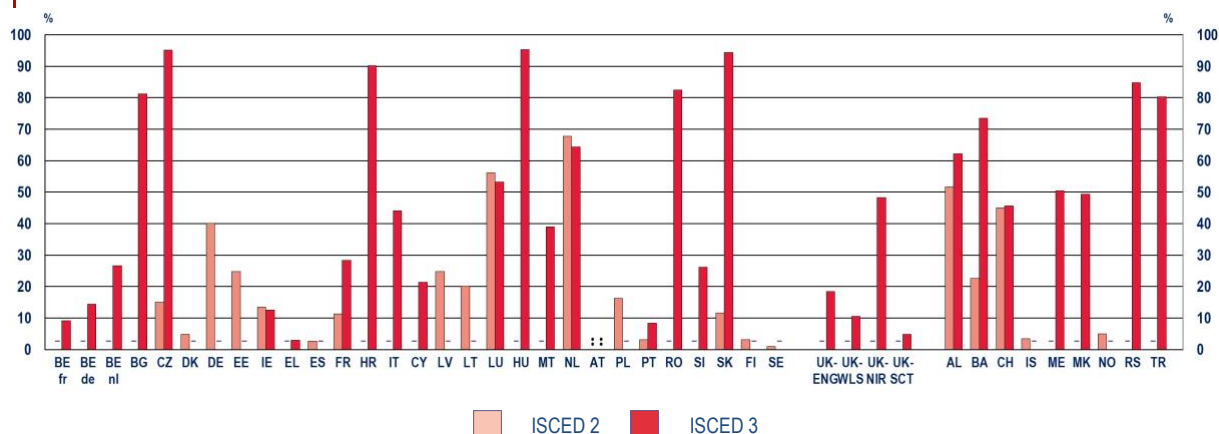
Vidējās izglītības līmenī lielākajā daļā sistēmu augstākā līmeņa politika nepieprasa vai neiesaka skolēnus sadalīt vai uzņemt skolās, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu. To pierāda nelielais 15 gadus veco bērnu īpatsvars *ISCED* 3. līmenī vairāk nekā trešdaļā izglītības sistēmu, kurās skolas direktori ziņo, ka uzņemšanā tiek ņemta vērā dzīvesvieta.

Tomēr ir izglītības sistēmas, kurās *PISA 2018* empīriskie pierādījumi, šķiet, neatbilst augstākā līmeņa politikai, ko piemēro lielākajā daļā skolu. Šajās sistēmās augstākā līmeņa politika, ko piemēro (lielākajā daļā) publisko skolu, nozīmētu, ka skolēniem pamatzglītības otrajā posmā tiek piešķirta vieta skolā, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu (skatīt II.4.1. attēlu); tomēr attiecībā uz mazāk nekā pusi 15 gadus veco dalībnieku skolu direktori apgalvo, ka uzņemšanas procesā vienmēr tiek ņemta vērā dzīvesvieta (Dānija, Lietuva, Latvija, Slovākija, Albānija un Šveice). Tas var būt saistīts ar faktu, ka pamatzglītības otrajā posmā atšķirīga skolas izvēles un uzņemšanas politika attiecas uz dažādiem skolu veidiem publiskajā sektorā vai publiski finansētām privātajām skolām (īpaši svarīgi sistēmās, kur liela daļa skolēnu tiek uzņemti publiski finansētās privātās skolās) (skatīt II.3.1., II.4.3. un II.5.5. attēlu).

No vienlīdzības un efektivitātes viedokļa sistēmās, kur lielākā daļa skolēnu tiek uzņemti skolās, kuras uzņem audzēkņus, balstoties tikai uz skolēnu dzīvesvietu, būtu sagaidāms, ka skolu sociālekonomiskais sastāvs atspoguļo skolēnu populāciju skolas apkārtnē. Jo nevienmērīgāks ir vietējo iedzīvotāju sastāvs, jo daudzveidīgāks ir skolas sociālekonomiskais sastāvs, un otrādi.

II.5.9. attēlā parādīts to skolēnu īpatsvars, kuru skolu direktori ziņo, ka skolēnu uzņemšanā vienmēr tiek ņemti vērā skolēnu akadēmiskie rezultāti. Attēlā skaidri redzams, ka akadēmiskie rezultāti biežāk tiek izmantoti uzņemšanai vidējā izglītībā, nevis pamatzglītības otrajā posmā. Tas atbilst augstākā līmeņa politikai lielākajā daļā izglītības sistēmu, kas parādīta II.5.5. un II.5.6. attēlā. Dažās izglītības sistēmās (Bulgārijā, Čehijā, Horvātijā, Ungārijā, Rumānijā, Slovākijā, Serbijā un Turcijā) lielākā daļa skolēnu tiek uzņemti vidējā izglītībā, pamatojoties uz viņu akadēmiskajām sekmēm. Vācijā, Luksemburgā, Nīderlandē un Šveicē liels skolēnu skaits, kas uzņemti skolā, pamatojoties uz viņu sekmēm pamatzglītības otrajā posmā, arī apstiprina agrīnu akadēmisko atlasīšanu šajās sistēmās (skatīt II.6.1. attēlu).

II.5.9. attēls. 15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās, kur saskaņā ar skolu direktoru sniegtajām ziņām, uzņemot skolēnus, vienmēr tiek ņemts vērā akadēmiskais sniegums, sadalījums pēc ISCED līmeņiem, 2018. gads



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
ISCED 2	-	-	-	-	15,0	4,9	40,1	24,7	13,5	-	2,7	11,3	-	-	-	24,7	20,2	56,2	-	-	67,8
ISCED 3	9,2	14,3	26,6	81,2	95,1	-	-	-	12,5	2,9	-	28,4	90,2	44,2	21,3	-	-	53,3	95,2	39,0	64,4
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	:	16,2	3,1	-	-	11,6	3,2	1,0	-	-	-	-	51,8	22,6	45,1	3,4	-	-	4,9	-	-
ISCED 3	:	-	8,4	82,4	26,2	94,4	-	-	18,5	10,5	48,4	4,9	62,2	73,5	45,6	-	50,4	49,3	-	84,8	80,4

Avots: ESAO, *PISA 2018* datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Īpatsvars tika aprēķināts, pamatojoties uz mainīgo SC012Q01TA skolu direktoru anketās (skolēna akadēmiskais sniegums (tostarp uzņemšanas pārbaudes darbi)). Tiek ņemta vērā tikai atbilde "Vienmēr". Tas nozīmē, ka attēlā redzams to 15 gadus

vecu skolēnu īpatsvars, kuri mācās skolās, kurās saskaņā ar skolu direktoru sniegto informāciju uzņemšanai skolā vienmēr tiek izmantoti skolēnu akadēmiskie rezultāti.

Par attēlā parādītajiem izglītības līmeņiem, lūdzu, skatiet II.5.7. attēla skaidrojošās piezīmes.

Skatīt II pielikuma A9. tabulu "Statistikas tabulas".

Piezīmes par konkrētām valstīm

Austrija: dati nav sadalīti pēc *ISCED* līmeņiem.

Polija: 2018. gadā, kad tika veikts *PISA* pētījums, tajā piedalījās 15 gadus veci skolēni no *gimnazijām*, pamatzglītības otrā posma skolas. Skolēni tika uzņemti *gimnazijām*, pamatojoties uz dzīvesvietu (piekritības rajoni). Sākot ar 2018./2019. mācību gadu, 15 gadus veci skolēni mācās vienotas struktūras iestādēs, kas nodrošina pamatzglītības pirmo un otro posmu. Visi šī ziņojuma attēli par augstākā līmeņa izglītības politiku atspoguļo šo jauno struktūru, kas piemērojama 2018./2019. mācību gadā.

Čehijā, Latvijā un Slovākijā akadēmiskie rezultāti tiek izmantoti uzņemšanai vidējā izglītībā, kas, iespējams, atspoguļo dažu paralēlu izglītības struktūru sākumu šajā līmenī (skatīt II.3.3. un II.5.5. attēlu). Tāpat Igaunijā un Lietuvā augstākā līmeņa iestādes nepieprasa vai neiesaka izmantot akadēmisko sniegumu kā kritēriju uzņemšanai pamatzglītības otrajā posmā (un Igaunijā pamatzglītības pirmajā posmā, pateicoties vienotās struktūras skolu sistēmai), bet skolu direktori ziņo, ka akadēmiskā snieguma izmantošana praksē šajā gadījumā var atspoguļot relatīvi augsta līmeņa autonomiju skolām pašām noteikt savus uzņemšanas kritērijus (skatīt II.5.2. attēlu).

No vienlīdzības un efektivitātes viedokļa sistēmās, kurās lielākā daļa skolēnu tiek uzņemti skolās, pamatojoties uz viņu akadēmisko sniegumu, paredzams, ka skolas iedzīvotāju akadēmiskajā sastāvā būs atšķirības. Skolēni ar labām un vājām sekmēm var mācīties atšķirīgās skolās. Ja skolu uzņemšanā nav nozīmes citiem faktoriem, atšķirības starp skolām būtu izskaidrojamas tikai ar skolēnu akadēmisko sniegumu, un skolēnu dzīvesvietai vai sociālekonomiskajiem faktoriem nebūtu nozīmes. Tomēr, ja skolēnu sniegums ir cieši saistīts ar viņu sociālekonomiskajiem apstākļiem, var sagaidīt, ka uzņemšana, kas balstīta uz akadēmisko sniegumu, noved ne tikai pie skolēnu stratifikācijas pēc spējām, bet arī pie stratifikācijas pēc sociālekonomiskajiem apstākļiem. Šī saikne sīkāk aplūkota ziņojuma III daļā.

II.6. IEVIRZE

Galvenie konstatējumi

Ir konstatēts, ka ievirze vai skolēnu sadale pa dažādiem izglītības virzieniem vai ceļiem ievērojami ietekmē vienlīdzību izglītībā. Tomēr ievirzes ietekme atšķiras atkarībā no tā, kā tā tiek organizēta.

- Agrākais vecums, kurā skolēni tiek sadalīti pa virzieniem, ir 10 gadi, taču vairāk nekā pusē izglītības sistēmu sāk šo procesu 15 gadu vecumā vai vēlāk. Visās izglītības sistēmās tiek ieviests kāds ievirzes veids vēlākais līdz 16 gadu vecumam.
- Virzienu skaits skolu sistēmā ir atkarīgs no diferenciācijas pakāpes vispārējās un arodizglītības ceļā un dažādu pieejamo kvalifikāciju skaita.
- Profesionālās ievirzes programmās vidējās izglītības skolēnu relatīvais īpatsvars dažādās valstīs ir ļoti atšķirīgs – no aptuveni 15 % līdz 75 %.
- Lielākā daļa Eiropas valstu, sadalot skolēnus pa dažādiem virzieniem, izmanto kādu akadēmiskās atlasē veidu, kas visbiežāk balstās uz iepriekšējā izglītības līmeņa vērtējumu. Tomēr daudzās valstīs skolēniem ir arī jānokārto vai labi jānokārto standartizēti eksāmeni, lai tiktu uzņemti vispārējās izglītības virzienā vai virzienā ar augstākām prasībām.
- Virzienu maiņas iespēja ļauj skolēniem mācību gaitā mainīt virzienu. Ne visas izglītības sistēmas to pieļauj, it īpaši pārejot no arodizglītības uz vispārējo. Tur, kur tas ir atļauts, nosacījumus bieži vien var noteikt pašas skolas.
- Ievirze pa individuāliem kursiem, kur skolēni tiek sadalīti pa konkrētu mācību priekšmetu "kopumiem" vai "plūsmām", ir plašāk izplatīta vidējā izglītībā nekā pamatzglītībā.

Eiropā ir konstatēti pieci ieviržu sistēmas veidi:

1. sistēmas, kur ievirze sākas agri (vecumā no 10 līdz 13 gadiem), bieži vien ar hierarhijā sakārtotiem vispārējiem virzieniem;
2. sistēmas, kur ievirze sākas apmēram 14/15 gadu vecumā, ar augstu diferenciācijas pakāpi galvenokārt starp arodizglītības virzieniem;
3. sistēmas, kur ievirze sākas 14–16 gadu vecumā ar augstu diferenciācijas pakāpi, galvenokārt starp vispārējās izglītības ceļiem;
4. sistēmas, kur ievirze sākas vēlu (15/16 gadu vecumā) ar dažiem virzieniem, ierobežotu akadēmisko atlasē un salīdzinoši augstu caurlaidību; un
5. sistēmas, kur ievirze galvenokārt tiek veikta pa atsevišķiem kursiem.

Ievirze apzīmē praksi sadalīt skolēnus dažādos virzienos, plūsmās vai ceļos, kuriem ir atšķirīgas mācību programmas (Checchi et al., 2014). Parasti tas notiek vidējās izglītības posmā. Tāpēc ievirze ir viena no mācību programmu diferenciācijas formām (skatīt II.3.2. sadaļu). Parasti tiek nošķirti vispārējās un arodizglītības virzieni, taču tos var sīkāk sadalīt pēc priekšmetu specializācijas vai kvalifikācijas. Turklāt "neformālu iekšējo diferenciāciju" (Triventi et al., 2016) vai "spēju stratifikāciju" (Parker et al., 2016) arī var uzskatīt par ievirzes veidu. Šajā gadījumā ievirze notiek pa atsevišķiem kursiem, kad dažādu spēju vai snieguma līmeņu skolēni nonāk dažādās klasēs pat vispārīgā skolu sistēmā (Chmielewski, 2014).

Šajā ziņojumā mācību programmas tiek uzskatītas par diferencētiem izglītības ceļiem, ja 1) tie nodrošina dažāda veida kvalifikāciju vai 2) tiem ir izteikta mācību programmu specializācija vai ievirze, ko var piedāvāt atsevišķi, īpaši tam paredzēti skolu veidi.

Ievirze konkrētā vidējās izglītības posmā tiek ieviesta visās izglītības sistēmās. Pēc ievirzes piekritēju domām, ja skolēni ar līdzīgu spēju līmeni var mācīties kopā samērā viendabīgās klasēs, tad mācību tempu ir iespējams labāk pielāgot viņu līmenim. Tādējādi mācību līmeni un skolēni sniegumu var optimizēt (*Hanushek un Wößmann, 2006*). Citiem vārdiem sakot, sadalot skolēnus diferencētos ceļiem, skolēni var saņemt izglītības līmeni, kas pielāgots viņu spējām un vajadzībām. Tas samazina risku, ka skolēni uzrāda neapmierinošu sniegumu vai pat pārāgri pārtrauc mācības, jo skola nespēj pielāgot mācīšanās prasības skolēnu spēju līmenim. Saskaņā ar šo loģiku pastāv kompromiss starp sniegumu (vai, kā bieži to mēdz dēvēt, izglītības sistēmas “efektivitāti”) un vienlīdzību izglītības sistēmās: lai gan ievirze palielina nevienlīdzību starp skolēniem, kuru sekmes ir labākas un vājākas, diferencējot tā maksimāli palielina sniegumu.

Tomēr nav pārlicinošu empīrisku pierādījumu par ievirzes panākumiem vidējā snieguma rādītāja paaugstināšanā vai par pieņemto kompromisu starp efektivitāti un vienlīdzību (skatīt arī I.1. nodaļu). Pētnieki norāda, ka klases ar dažādu spēju līmeņu skolēniem arī var sasniegt augstu vidējo snieguma līmeni. Klases sastāvam var būt būtiska ietekme uz individuālo sniegumu: to sauc par izglītības “vienaudzū ietekmi”. Konstatēts, ka nevienlīdzīgās grupās skolēnu ar vājām sekmēm sniegumu visvairāk ietekmē klases sastāvs un mijiedarbība skolēniem ar augstāku spēju līmeni (*Hanushek un Wößmann, 2006; Zimmer, 2000; Zimmer un Toma, 2000*). Tas nozīmē, ka visaptveroša izglītība (tātad ievirzes neesamība) var veicināt gan efektivitāti, gan vienlīdzības sniegtos ieguvumus.

Tomēr šī dinamika ir atkarīga no tā, kā izglītības sistēmās tiek organizēta ievirze. Empīriskie pierādījumi liecina, ka ievirzes ietekme ir atkarīga no daudziem faktoriem, piemēram:

- pirmās ievirzes vecuma;
- virzienu skaita un diferenciacijas pakāpes;
- orientācijas uz darba tirgu un arodizglītības virzienu lieluma;
- atlases procedūrām;
- caurlaidībai starp virzieniem; un
- ievirzes pa atsevišķiem kursiem izplatības.

Šie faktori turpmāk apspriesti pēc kārtas. Šīs nodaļas pēdējā sadaļā ir sniegts sākotnējs izglītības sistēmu grupējums, pamatojoties uz dažādiem ievirzes aspektiem.

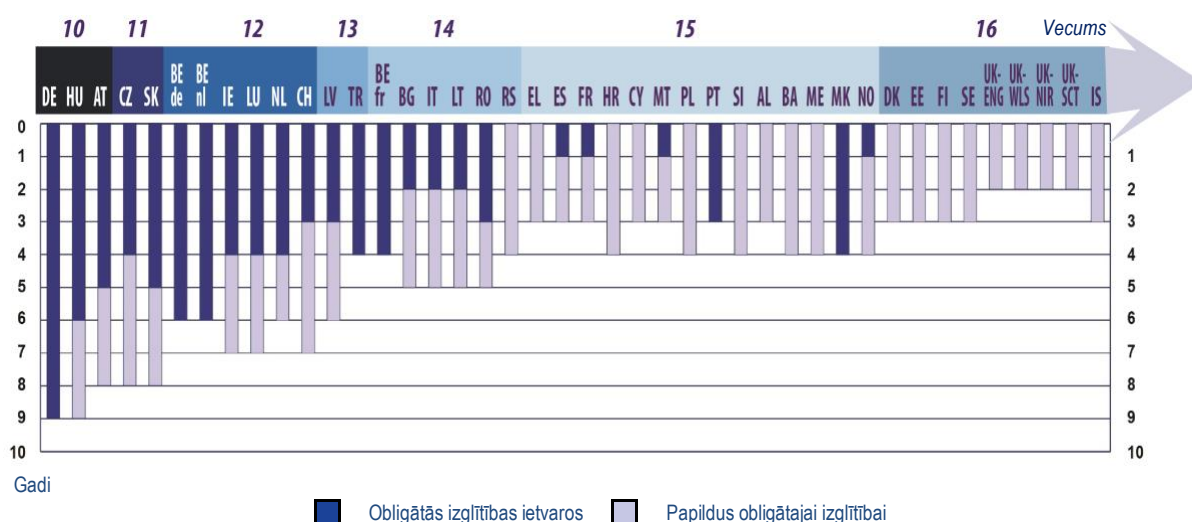
II.6.1. Pirmās ievirzes vecums

Daudzu empīrisku pētījumu priekšmets ir vecums, kurā skolēni pirmoreiz tiek sadalīti pa diferencētiem izglītības virzieniem. Daudzi pētījumi ir atklājuši, ka, jo agrāk tiek ieviesta ievirze, jo plašākas ir mācīšanās atšķirības skolēnu vidū (*Hanushek un Wößmann, 2006; ESAO, 2012*). Tādējādi šķiet, ka pastāv negatīva saikne starp vienlīdzību un vecumu, kurā skolēni tiek ievirzīti dažādos ceļos. Agrīna ievirze ietekmē abas vienlīdzības dimensijas – iekļautību un taisnīgumu. Konstatēts, ka agrīna ievirze gan palielina plaisu starp skolēniem ar vājām un labām sekmēm, gan arī palielina sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sniegumu (*Contini un Cugnata, 2018; Horn, 2009; Schütz, Ursprung un Wößmann, 2008*). Agrīna ievirze sekmē agrīnos sasniegumus, ko vēl vairāk ietekmē sociālekonomiskie apstākļi nekā sekmes vēlākos gados. Tas ne tikai pastiprina vecāku izcelsmes

ietekmi, bet arī mazina nelabvēlīgākā situācijā esošu skolēnu ar izglītību saistītās cerības (*Buchmann un Park, 2009; Dupriez et al., 2012; Parker et al., 2016*). Samazinātas cerības un centieni attiecībā uz izglītību ietekmē izglītības izvēli, tādējādi vēl vairāk samazinot izglītības rezultātu vienlīdzību.

II.6.1. attēlā ir parādītas Eiropas izglītības sistēmas atbilstoši faktiskajam (teorētiskajam) ievirzes procesa sākuma vecumam, tas ir, vecumam, kurā skolēni tiek sadalīti pa skolām, kas nodrošina diferencētu izglītību, lai gan diferencētā mācību programma ne vienmēr sākas uzreiz. Tajā arī redzams skolas gadu skaits, kas pavadīts šajās diferencētajās skolās gan obligātās izglītības ietvaros, gan ārpus tās.

II.6.1. attēls. Pirmās ievirzes *de facto* vecums un skološanās gadu kopējais skaits diferencētas izglītības iestādēs, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā parādīts faktiskais ievirzes sākuma vecums Eiropas izglītības sistēmās. Valstis ir sakārtotas no agrākā vecuma, kurā skolēni tiek sadalīti pa dažādiem skolu veidiem, neatkarīgi no tā, vai tas ir vecums, kurā faktiski sākas diferencētā mācību programma. Ja programmu ilgums atšķiras, tiek ņemts vērā garākās vispārīgās programmas ilgums (skatīt arī II.3.3. attēlu par strukturālo diferenciāciju).

Piezīmes par konkrētām valstīm

Čehija, Latvija un Ungārija: attēlā parādīts 8 gadu (CZ un HU) un 6 gadu (LV) ģimnāzijas programmu ilgums, jo skolēniem, kas iestājas šajās skolās, vairs nepiemēro papildu atlasu. Tomēr vēlāk, sākot ar *ISCED* 3, ievirze tiek piemērota visiem skolēniem.

Malta: attēlā parādīts alternatīvās mācību programmas (AMP) ilgums, kuru skolēni var izvēlēties 15 gadu vecumā. Citādi visiem pārējiem skolēniem ievirze sākas 16 gadu vecumā (obligātās izglītības beigās).

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): mācību programmas nav atsevišķi ceļi, jo tajās var būt gan vispārējās, gan ar dizglītības kvalifikācijas.

Kā redzams attēlā, visās Eiropas izglītības sistēmās tiek ieviests kāds ievirzes veids vēlākais līdz 16 gadu vecumam. Vairāk nekā puse izglītības sistēmu šo procesu sāk 15 gadu vecumā vai vēlāk. Agrākais pirmās ievirzes vecums ir 10 gadi, kas ir spēkā trīs valstīs (Vācijā, Ungārijā un Austrijā). Otrā skalas galā ir Ziemeļvalstis (Dānija, Igaunija, Somija, Zviedrija un Islande), kā arī Apvienotā Karaliste⁽⁷⁰⁾, kur diferencētus izglītības ceļus ievieš 16 gadu vecumā. Apmēram pusē izglītības sistēmu ievirze sākas obligātās izglītības beigās vai neilgi pēc tās.

Agrākais vecums, kurā skolēni tiek novirzīti uz dažādiem skolu veidiem, un diferencēto mācību programmu oficiālais sākums ne vienmēr sakrīt. Sistēmās ar paralēlām izglītības struktūrām (skatīt

⁽⁷⁰⁾ Apvienotajā Karalistē (ENG/WLS/NIR) mācību programmas nav atsevišķi ceļi kā citās valstīs.

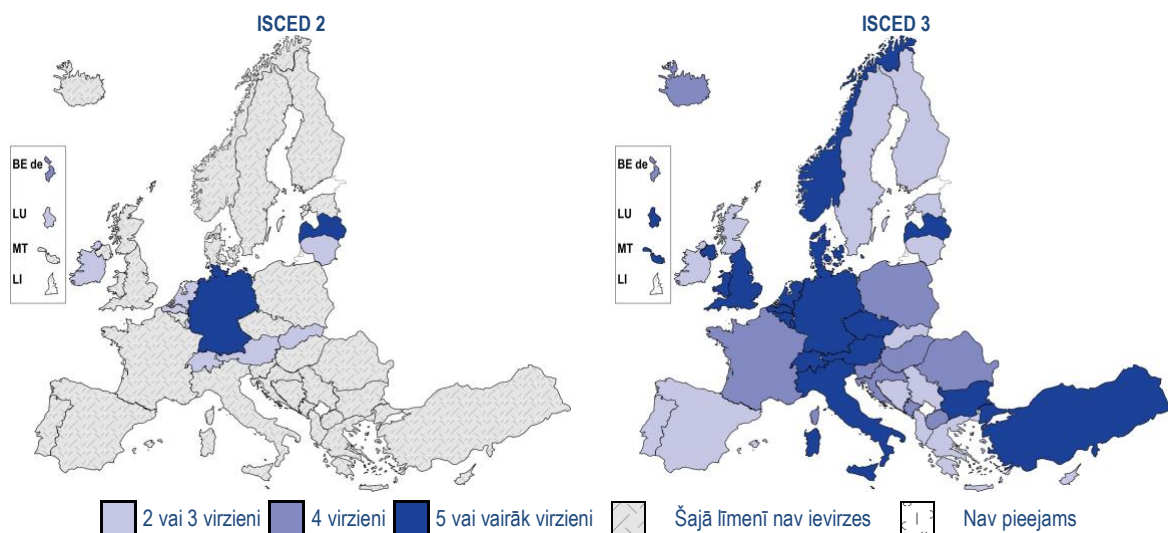
II.3.3. sadaļu) skolēniem var būt iespēja iestāties dažāda veida skolās (kuras pabeidzot viņi iegūst skolas beigšanas kvalifikāciju) dažādos vecumos. Piemēram, Čehijā un Ungārijā skolēni astoņgadīgā ģimnāzijā var iestāties attiecīgi 11 un 10 gadu vecumā, uzsākot pamatizglītības otro posmu. Tāpat daži skolēni pamatizglītības otrajā posmā līdz 14/15 gadu vecumam paliek vienotas struktūras iestādēs ar pirmā un otrā posma pamatizglītību, kamēr citi konkursa kārtībā tiek novirzīti vienotas struktūras iestādēm ar otrā posma pamatizglītību un vidējo izglītību agrākā vecumā (skatīt arī II.5.5. attēlu). Faktiskā ievirze, vismaz dažiem skolēniem, sākas jau agrā vecumā, pat ja diferencētas mācību programmas vai ceļi netiek ieviesti pirms vidējās izglītības līmeņa. Līdzīgi arī Latvijā studenti var doties prom no vienotās struktūras *pamatskolas* 13 gadu vecumā (pabeidzot pamatizglītības pirmo posmu), savukārt citi paliek tajā līdz 16 gadu vecumam (pabeidzot pamatizglītības otro posmu).

II.6.2. Virzienu skaits un diferenciacijas pakāpe

Virzienu skaits un to diferenciacijas pakāpe ir vēl viens faktors, kas ietekmē atšķirības starp skolēnu sniegumu un izglītības nevienlīdzības līmeni. Jo lielāks ir skolas veidu un/vai ceļu skaits izglītības sistēmā, jo lielāka ir sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sniegumu izglītībā (*Ammermüller, 2005; Horn, 2009; Marks, 2005*).

II.6.2. attēlā ir parādīts virzienu vai izglītības ceļu skaits pamatizglītības otrajā posmā (*ISCED 2*) un vidējā izglītībā (*ISCED 3*). Tikai 11 izglītības sistēmas ievirzes procesu sāk *ISCED 2*. līmenī, savukārt visas pārējās izglītības sistēmas to ievieš, uzsākot *ISCED 3* vai tā laikā. Valstīs, kur ievirze sākas *ISCED 2*. līmenī (pamatizglītības otrais posms), parasti ir mazāk virzienu nekā *ISCED 3*, galvenokārt tāpēc, ka zemākā līmenī ir mazāk profesionālas ievirzes virzienu vai to nav vispār.

II.6.2. attēls. Dažādo ieviržu skaits (*ISCED 2*. un *3*. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Tiek ņemti vērā tikai tie virzieni, kas ļauj iegūt vidējās izglītības kvalifikāciju. Neuzskata, ka skolēni, kuri neiestājas vidējās izglītības mācību iestādē (tādējādi pabeidzot tikai pamatzglītības otro posmu izglītības sistēmās, kur šāda kvalifikācija pastāv), mācās atsevišķā virzienā.

Visu izglītības sistēmu izglītības ceļi ir uzskaitīti pielikumā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Francija: *Baccalauréat général* un *Baccalauréat technologique* klasificē kā *ISCED* 34. līmeni (un pirmais gads ir abiem kopīgs). Arodizglītībā gan *Certificat d'aptitude professionnelle* (KLP) un *Baccalauréat professionnel* tiek klasificēti kā *ISCED* 35. līmenis. Tomēr, lai gan lielākā daļa skolēnu iziet KLP pirms *Baccalauréat professionnel*, pirmā kvalifikācija nedod tiešu piekļuvi augstākajai izglītībai.

Portugāle: pamatzglītības (*ISCED* 2) laikā tiek nodrošināta zināma profesionālā apmācība, taču tas ir izņēmuma gadījums un attiecas tikai uz skolēniem no 15 gadu vecuma vai uz tiem, kuriem ir risks pārtraukt mācības.

Kopējais virzienu skaits izglītības sistēmā dažādās valstīs ievērojami atšķiras. Dažos gadījumos tas ir saistīts ar vairāku dažādu virzienu pastāvēšanu vispārējās izglītības jomā. Piemēram, Vācijā, Nīderlandē, Austrijā un Šveicē, sākot no pamatzglītības pirmā posma beigām, tiek piedāvāti vairāki vispārējās izglītības veidi. Tie bieži ir sakārtoti hierarhijā (atbilstoši skolēnu spēju līmenim vai mācīšanās prasībām) un bieži saistīti ar konkrētiem skolu veidiem (skatīt arī II.3. nodaļu). Skolēni, kuri mācās šajos atšķirīgajos virzienos, pabeidzot vidējo izglītību, nereti saņem atšķirīgu kvalifikāciju.

Nīderlandē ir trīs atsevišķi izglītības ceļi, kas sākas *ISCED* 2. līmenī (12 gadu vecumā): vispārējā vidējā izglītība pirms universitātes (VWO), kas sagatavo skolēnus universitātei; vispārējā vidējā izglītība (HAVO), kas sagatavo skolēnus augstākajai profesionālajai izglītībai vai lietišķo zinātņu universitātēm; un pirmsprofesionālā vidējā izglītība (VMBO).

Citās izglītības sistēmās (piemēram, Bulgārijā, Latvijā vai Norvēģijā) atšķirīgās vispārējās izglītības programmas ir balstītas uz mācību programmu specializāciju (piemēram, matemātikā vai humanitārajās zinātnēs). Šajā gadījumā mācību satura atšķirības starp vispārējiem virzieniem varētu būt mazākas nekā hierarhijā sakārtotās sistēmās.

Latvijā tiek izdalīti četri vispārējās izglītības veidi gan pamatzglītības otrajā posmā, gan vidējā izglītībā: 1) vispārējās izglītības ceļš, 2) matemātikas, zinātnes un tehnikas ceļš, 3) humanitāro un sociālo zinātņu ceļš un 4) profesionālās ievirzes ceļš, kas ietilpst vispārējās izglītības sistēmā. Šis pēdējais ceļš beigs pastāvēt no 2019./2020. mācību gada.

Norvēģijā papildus vispārējām studijām vidējās izglītības līmenī ir pieejamas četras specializētās izglītības programmas: 1) mūzika, 2) dejas un drāma; 3) sports; 4) mediji un komunikācija; 5) māksla, dizains un arhitektūra.

Virzienu skaits (un arī to diferenciācijas pakāpe) ir atkarīgs arī no tā, kā tiek organizēta arodizglītība. Ja ir pieejamas vairākas dažādas profesionālās kvalifikācijas, arodizglītības virzienu skaits var būt lielāks. Izglītības sistēmās bieži ir profesionālas ievirzes ceļi, kas nodrošina tādu pašu vidusskolas kvalifikāciju kā vispārējās izglītības ceļi. Turklāt, apgūstot dažus arodizglītības ceļus, var iegūt zemāka līmeņa kvalifikāciju, kas nenodrošina tiešu piekļuvi augstākajai izglītībai. Šādos gadījumos atšķirības starp atsevišķiem arodizglītības virzieniem varētu būt būtiskākas nekā starp vispārējās un arodizglītības virzieniem, kas dod tādu pašu kvalifikāciju.

Čehijā ir divi vispārīgi (*ģimnāzija* un *licejs*) un viens profesionālais ceļš, kuri visi nodrošina skolēniem vienādu vidējās izglītības iegūšanas kvalifikāciju (*maturita*), kas nodrošina piekļuvi augstākajai izglītībai. Tajā pašā laikā ir vēl divi profesionālas ievirzes virzieni, kas sniedz zemāka līmeņa kvalifikāciju un nenodrošina piekļuvi augstākajai izglītībai.

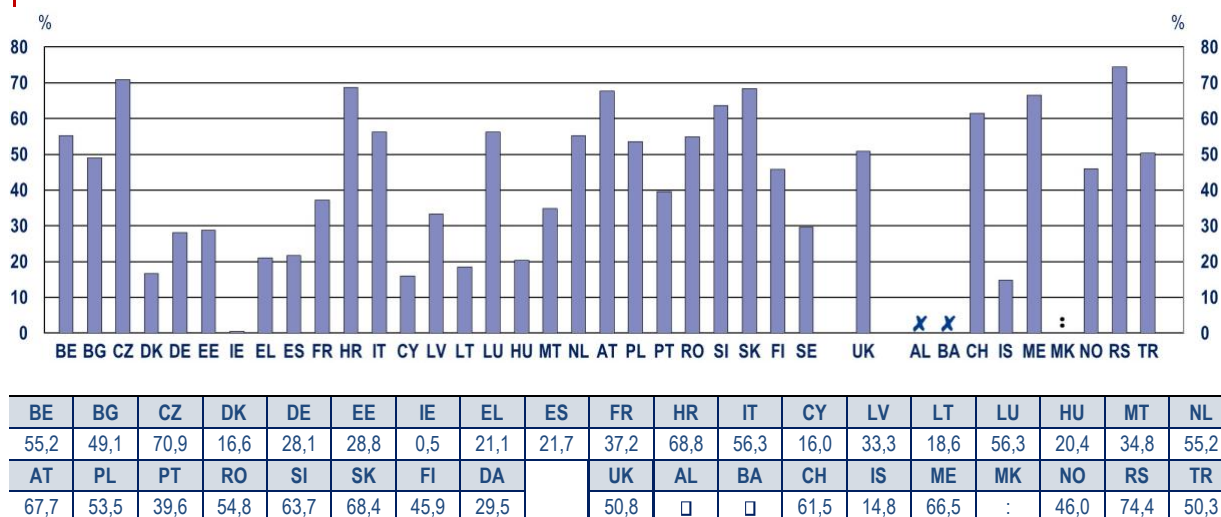
II.6.3. Arodizglītības sektora lielums un orientācija

Šis pēdējais punkts arī aizsāk svarīgu ievirzes sistēmu iezīmi Eiropā: arodizglītības sektora lielumu un to, vai skolēni tiek virzīti uz augstāko izglītību vai tieši darba tirgu. Pētījumi liecina, ka skolēnu nodalīšana vispārējā un arodizglītības jomā var daudzārt ietekmēt izglītības nevienlīdzību, dažreiz negatīvi un dažreiz pozitīvi. No vienas puses, skolēnu sadalīšana, it īpaši agrīnā vecumā, pa zemāka līmeņa arodizglītības virzieniem var gan palielināt izglītības nevienlīdzību, gan negatīvi ietekmēt

izglītības līmeni. Tas galvenokārt ir saistīts ar arodizglītības kvalifikācijas līmeni, jo dažiem skolēniem tiek liegta iespēja turpināt studijas augstākajā izglītībā, neiegūstot papildu kvalifikāciju. To apzīmē kā izglītības ievirzes “novirzīšanas efektu” (*Brunello un Checchi, 2007*). No otras puses, arodskolas, kas ir spēcīgi vērstas uz darba tirgu, var efektīvāk sekmēt speciālistiem nepieciešamo prasmju apgūšanu, kas savukārt var kļūt priekšrocību darba tirgū. Šis arodizglītības “specializācijas efekts” ir lielāks izglītības sistēmās ar spēcīgu arodizglītības sektoru (*Brunello un Checchi, 2007; Checchi et al., 2014*). Šajā ziņā arodizglītība daudziem var nozīmēt vieglāku pāreju uz darba dzīvi, kas var pozitīvi ietekmēt vienlīdzību, it īpaši, ja tiek atstāta iespēja iestāties augstākās izglītības mācību iestādēs (*Field, Kuczera un Pont, 2007*).

II.6.3. attēlā ir parādīts to vidējās izglītības audzēkņu īpatsvars, kas uzņemti arodizglītības programmās Eiropas valstīs. Kā redzams attēlā, šis procents svārstās no 16 % Kiprā līdz 74,4 % Serbijā⁽⁷¹⁾. Papildus Serbijai valstis ar vislielāko arodizglītības sektoru vidējās izglītības līmenī ir Čehija, Horvātija, Austrija un Slovākija, un šo ceļu izvēlas gandrīz 70 % skolēnu.

II.6.3. attēls. 17 gadus vecu skolēnu īpatsvars profesionālās ievirzes programmās (ISCED 3. līmenis), 2017. gads



Avots: Eurostat, UOE datu vākšana [educ_uae_enrs05] (pēdējais atjauninājums: 21.01.2020.).

Skaidrojošās piezīmes

17 gadu vecums tika izvēlēts tāpēc, ka līdz šim vecumam visas valstis jau ir ieviesušas arodizglītības ceļus, taču skolēni parasti vēl nav pabeiguši vidējo izglītību.

II.6.4. Atlases procedūras

Kas nosaka, kuri skolēni drīkst mācīties kuros virzienos? Skolēnu sadale pa izglītības ceļiem faktiski balstās uz atlases procesu. Sistēmas atšķiras ar to, cik lielā mērā šajā procesā ir vietas skolēna (un vecāku) izvēlei un cik ļoti jebkuru izvēli ierobežo skolēna akadēmiskie rezultāti (sīkāku informāciju par skolas izvēlēšanos un skolēnu uzņemšanas politiku skatīt II.4. un II.5. nodaļā). Jo vājāks izvēles elements, jo akadēmiski selektīvāka sistēma (*Jackson un Jonsson, 2013*).

Kā jau aprakstīts II.5. nodaļā, akadēmiskajai selektivitātei ir neskaidra saikne ar izglītības vienlīdzību. No vienas puses, pētnieki apgalvo, ka gadījumos, kad dažādos virzienos atlase ir balstīta tikai uz sniegumu, šim procesam nevajadzētu palielināt sociālekonomisko apstākļu (un līdz ar to izglītības

(71) Tiek uzskatīts, ka Īrijā ir ļoti maz skolēnu arodizglītībā. Tas ir saistīts ar to, ka profesionālās ievirzes programmas ISCED ir klasificētas kā vispārējā izglītība.

nevienlīdzības) ietekmi, jo grupas, kuras ir labvēlīgākā situācijā, nevar tikt uzņemtas vairāk akadēmiskos virzienos, nesasniedzot nepieciešamos rezultātus (*Jackson un Jonsson, 2013; Marks, 2005*). Šajā ziņā skolēnu sadale pa dažādiem virzieniem veicina sociālekonomisko nevienlīdzību tikai tad, ja "sociālā klase piesārņo atlasē procesu" (*Marks, 2005*). No otras puses, sistēmās, kur sociālekonomiskā nevienlīdzība pastāv jau zemākajos izglītības līmeņos (skatīt I.2. nodaļu), akadēmiskā selektivitāte, visticamāk, pastiprinās sociālekonomiskās atšķirības.

Gandrīz visas izglītības sistēmas, sadalot skolēnus pa dažādiem virzieniem, paļaujas uz kādu no atlasē veidiem, kas ir balstīts uz sniegumu. Kā jau tika apspriests II.5. nodaļā, akadēmiskā atlasē balstās uz trim galvenajiem vērtēšanas veidiem:

1. Standartizētie pārbaudes darbi vai eksāmeni ir vienoti, standartizēti pārbaudes darbi vai iestājekssāmeni, kas jānokārto visiem skolēniem vai visiem skolēniem, kuri vēlas iestāties vispārējās/akadēmiskās izglītības virzienos. Tos var izmantot vai nu, lai klasificētu skolēnus, pamatojoties uz viņu sniegumu, vai palīdzētu noteikt minimālās prasības, kas nepieciešamas konkrētam virzienam.
2. Skolas organizētie iestājekssāmeni vai intervijas ir paredzēti, lai pārbaudītu skolēnu zināšanas un/vai viņu motivāciju vai vēlmes. Skolas atbild par šādu eksāmenu vai interviju saturu, kā arī par skolēnu vērtējumu.
3. Novērtējumā, ko sagatavo nosūtītāja iestāde, (vai sekmēs pirms virziena izvēles) var ņemt vērā skolas atzīmes vienā vai vairākos mācību priekšmetos, portfeli, kas parāda sasniegtos mācību rezultātus, vai arī skolotāju vai izglītības iestāžu rekomendācijas. Balstoties uz šādu novērtējumu, skolēnus var sadalīt pa izglītības ceļiem ar vai bez papildu testiem vai intervijas.

II.6.4. attēlā ir sargrupētas izglītības sistēmas atbilstoši izmantotajām vērtēšanas formām, sadalot skolēnus pa augstākajiem vai akadēmiski orientētākajiem izglītības virzieniem.

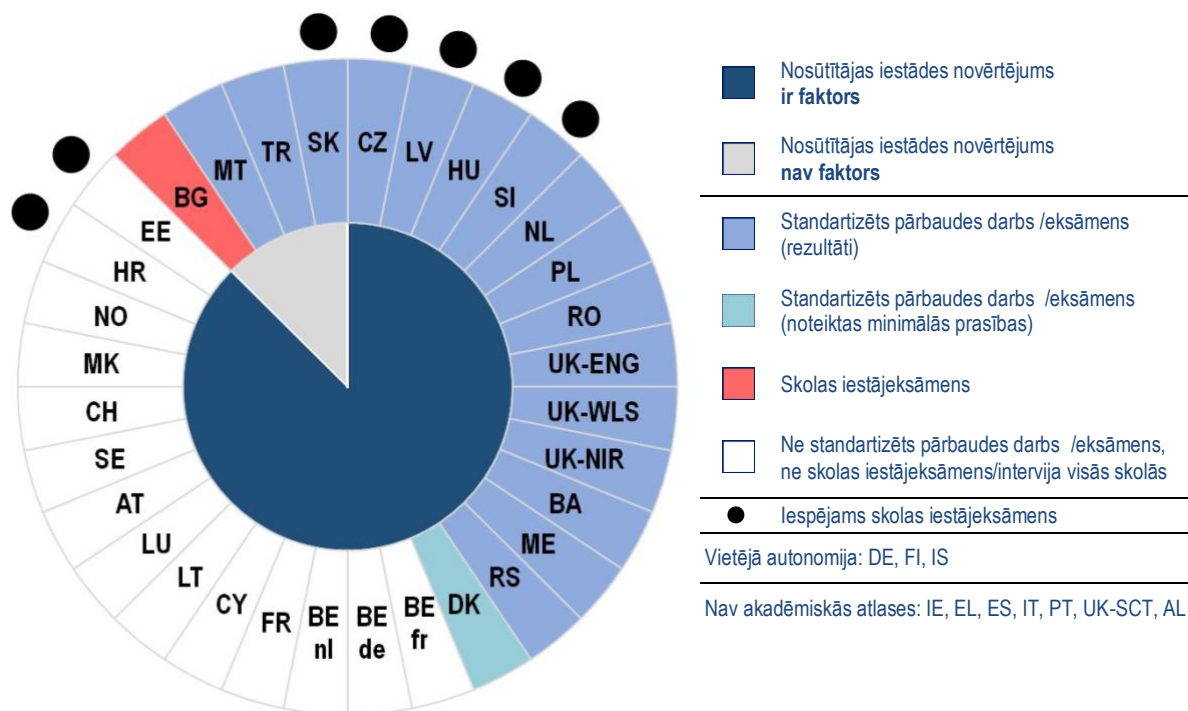
Attēla iekšējā aplī ir parādīts visizplatītākais snieguma novērtēšanas veids, sadalot skolēnus pa diferencētām izglītības programmām: nosūtītājas iestādes novērtējums, kas visbiežāk tiek veikts, pamatojoties uz sekmēm pirms virziena izvēles. Šis novērtēšanas veids ir lēmumu pamatā lielākajā daļā izglītības sistēmu (28), un 12 sistēmās tas ir vienīgais izmantotais veids. Tomēr var pastāvēt atšķirības, cik spēcīgi šāds novērtējums ietekmē virziena izvēli.

Zviedrijā, piemēram, lai gan skolēni var izvēlēties starp izglītības programmām (un skolām), viņiem ir jācinās par vietām, pamatojoties uz viņu "snieguma vērtējuma vērtību" (*meritvärde*), kas balstīta viņu *ISCED 2*. līmeņa sekmēs.

Luksemburgā "orientēšanās lēmumi" (*décision d'orientation*), ko skolēni saņem no pamatizglītības mācību iestādes, ir saistoši, un tie nosaka izglītības ceļu, kādu skolēni var izvēlēties pamatizglītības otrajā posmā.

Neskatoties uz to, nosūtītājas iestādes novērtējums vai, pamatojoties uz sekmēm pirms virziena izvēles, bieži tiek apvienots ar papildu testiem, eksāmeniem vai intervijām, kas veiktas pirms skolēnu sadales pa virzieniem (16 sistēmās). Attēla otrā slāņa zilās un rozā krāsas daļas atspoguļo izglītības sistēmas, kurās visiem skolēniem (vai visiem skolēniem, kuri vēlas iestāties vispārējās/akadēmiskās izglītības programmās) ir jāpiedalās šajā papildu pārbaudes darbā /eksāmenā/intervijā. Kā redzams attēlā, skolēniem tas ir obligāti lielākajā daļā izglītības sistēmu ar akadēmiskās atlasē kritērijiem. Četrās izglītības sistēmās (Bulgārijā, Maltā, Slovākijā un Turcijā) pārbaudes darbu, eksāmenu vai interviju rezultāts ir vienīgais novērtēšanas pamats un iepriekšējās sekmes netiek ņemtas vērā.

II.6.4. attēls. Akadēmisko sasniegumu izvērtēšana, nosūtot izglītojamus uz augstāka līmeņa ievirzes programmām, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Dažos gadījumos ir grūti nošķirt skolas uzņemšanas prasības no virziena izvēles, it īpaši gadījumos, kad skolēniem ir jāmaina skola, pirms viņi nonāk iestādē ar ievirzi. Šī iemesla dēļ attēlā ir iekļautas sistēmas bez skaidriem virziena izvēles kritērijiem, ja skolas, kas piedāvā vispārējās izglītības ceļus, kā vienu no uzņemšanas kritērijiem var iekļaut akadēmisko sniegumu.

Daļas attēla otrajā slānī ir iekrāsotas zilā krāsā, ja visiem skolēniem, kuri vēlas iestāties augstāka līmeņa virzienos, ir jākāro standartizēti pārbaudes darbi /eksāmeni, un rozā krāsā, ja skolas iestājekšāmenus piemēro visas skolas, kuras piedāvā šādus augstāka līmeņa virzienus.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Grieķija: akadēmisko sasniegumu neizmanto, sadalot skolēnus pa dažādiem virzieniem, bet konkrēti skolu veidi organizē skolas iestājekšāmenus.

Dānija: lai tiktu uzņemti STX, HHX vai HTX programmās, pamatzglītības pirmā un otrā posma beigu obligātajos eksāmenos skolēniem ir jāiegūst vidējais vērtējums vismaz pieci (*Folkeskolens løvbundne prøver*). Tomēr, ja viņi saņem zemākas atzīmes (bet joprojām pārsniedz vidējo vērtējumu divi), viņi joprojām var lūgt tikt uzņemti šajās programmās pēc konsultēšanās ar izvēlētas vidējās izglītības mācību iestādes direktoru.

Lietuva: skolas ņem vērā akadēmisko sasniegumu, ja saņemto pieteikumu skaits ir pārāk liels. Šajā gadījumā parasti tiek ņemtas vērā iepriekšējās akadēmiskās sekmes.

Slovēnija: skolas ņem vērā akadēmisko sasniegumu, ja saņemto pieteikumu skaits ir pārāk liels. Šajā gadījumā parasti tiek ņemtas vērā iepriekšējās akadēmiskās sekmes. Ja atlase nav iespējama, balstoties uz iepriekšējām akadēmiskajām sekmēm, var izmantot standartizēto pārbaudes darbu rezultātus, lai dotu iespēju atlasīt skolēnus ar vienādu punktu skaitu, kas saņemts, pamatojoties uz iepriekšējām akadēmiskajām sekmēm. Iespējamās uzņemšanas intervijas vai citus skolā balstītus kritērijus skolas var izmantot tikai tad, ja nav iespēju atlasīt skolēnus, izmantojot iepriekšējās akadēmiskās sekmes un standartizēto pārbaudes darbu rezultātus.

Slovākija: nav organizēta standartizēta eksāmena skolēniem, kuri vēlas iestāties 8 gadu *gymnázium*, bet *ISCED 3* sākumā ir jākāro eksāmens.

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): mācību programmas nav atsevišķi ceļi, jo tajās var būt gan vispārējās, gan arodizglītības kvalifikācijas.

Bosnija un Hercegovina: ir atšķirības starp kantoniem: daži organizē standartizētus pārbaudes darbus /eksāmenus, savukārt citi skolēnu snieguma novērtēšanai izmanto iestājekšāmenus.

Šveice: ir atšķirības starp kantoniem. Vairumā gadījumu tiek izmantotas iepriekšējās akadēmiskās sekmes un iepriekšējo skolotāju rekomendācijas. Dažos kantonos pastāv arī standartizēti pārbaudes darbi /eksāmeni.

Skolas beigšanas vai iestājpārbaudījumi var būt vai nu standartizēti (vienādi visiem skolēniem), vai katrā skolā atšķirīgi. Standartizētie pārbaudes darbi vai eksāmeni var noteikt virzienu divos galvenajos veidos. Pirmkārt, tāpat kā lielākajā daļā izglītības sistēmu (16), kad skolēni piesakās skolās (vai vispārējās programmās skolas ietvaros), viņu sniegumu vērtē, pamatojoties uz valsts pārbaudes darbu

vai eksāmenu rezultātiem, un skolas var izvēlēties vislabākos skolēnus. Otrkārt, kā piemēram, Dānijā, balstoties uz valsts eksāmenu rezultātiem, augstākā līmeņa iestādes var noteikt minimālos sliekšņus vai prasības, kas jāsasniedz, lai skolēni varētu uzsākt mācības konkrētos virzienos. Bulgārijā nav standartizētu pārbaudes darbu vai eksāmenu, taču skolēni tiek atlasīti, pamatojoties uz skolas iestājekšāmenu rezultātiem.

Papildus šīm galvenajām snieguma novērtēšanas formām septiņās izglītības sistēmās (Čehijā, Igaunijā, Horvātijā, Latvijā, Ungārijā, Slovākijā un Slovēnijā) skolām ir atļauts organizēt arī papildu skolas eksāmenus vai intervijas, kas nosaka skolēnu vērtējumu (skatīt melnos punktus ārējā aplī II.6.4. attēlā). Tomēr ne visas skolas izmanto šo iespēju vai arī izmanto to tikai izņēmuma gadījumos.

Piemēram, **Igaunijā** skolām ir atļauts organizēt skolu pārbaudes, taču tās nav obligātas. Lielākā daļa skolu izvēlas skolēnus, pamatojoties uz iepriekšējiem akadēmiskajiem rezultātiem, un rīko intervijas ar pretendentiem, lai noskaidrotu viņu intereses, attieksmi un mācīšanās motivāciju.

Septiņās izglītības sistēmās nav akadēmiskas atlases: Īrijā, Grieķijā, Spānijā, Itālijā, Portugālē, Lielbritānijā (Skotija) un Albānijā. Šajās sistēmās skolēni un viņu vecāki var brīvi izvēlēties izglītības ceļu, un skolas, izvēloties skolēnus vispārējās izglītības ceļiem, nepiemēro akadēmiskos kritērijus.

II.6.5. Virziena maiņas iespējas

Skolēni dažādu iemeslu dēļ var vēlēties mainīt mācību virzienu, kurā viņi ir reģistrēti. Virziena maiņas iespējas (vai horizontālā caurlaidība) ļauj veikt šīs izmaiņas, pirms skolēni ir pabeiguši programmu. Virziena maiņas iespēja ir būtiska ievirzes sistēmu iezīme, it īpaši, ja ievirze sākas salīdzinoši agrā vecumā. Šādos gadījumos virziena maiņas pieļaušana caurlaidīgā sistēmā varētu darboties kā iespējamais sākotnējās sadales, kas izrādās skolēnam nepiemērota, koriģējošais mehānisms (*Jacob un Tieben*, 2019). Kā jau tika apspriests iepriekš, sadali pa virzieniem agrīnā stadijā vairāk ietekmē vecāku sociālekonomiskais stāvoklis, tāpēc tas var palielināt nevienlīdzību izglītības jomā. Iespēja mainīt virzienu var daļēji kompensēt šīs sākotnējās sadales nevienlīdzīgo raksturu.

Šī iemesla dēļ akadēmiskajos pētījumos galvenā uzmanība ir pievērsta nosacījumiem pārejai uz augstāka līmeņa virzienu. Visās izglītības sistēmās parasti ir iespējama pāreja uz zemāka līmeņa virzienu vai no vispārējās uz profesionālo izglītību. Tomēr nosacījumi virzībai uz augšu atšķiras, un tos arī var ietekmēt akadēmiskās selektivitātes pakāpe sākotnējā procesā (skatīt iepriekšējo sadaļu). Saskaņā ar ESAO datiem, kas pieejami tikai ierobežotam skaitam valstu (ESAO, 2017b, 163. lpp.), kamēr neliela daļa skolēnu, kuri uzsāk vispārējās izglītības kursus, beigās pabeidz profesionālo virzienu, to skolēnu īpatsvars, kas dodas pretējā virzienā, gandrīz visās sistēmās, kur ir pieejami dati, ir tuvu nullei ⁽⁷²⁾. Tas norāda uz ļoti zemu caurlaidības līmeni no profesionālās uz vispārējo izglītību Eiropas valstīs.

Turklāt pat tad, ja patiešām pastāv iespēja mainīt virzienu, tas ne vienmēr nāk par labu skolēniem no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides. Pētnieki norāda, ka skolēni no labvēlīgākas sociālekonomiskās vides skolas laikā, visticamāk, mainīs ceļu, it īpaši, ja runa ir par virzību uz augšu (*Backes un Hadjar*, 2017; *Bernardi*, 2012). Tas varētu būt saistīts ar faktu, ka mazāk turīgām ģimenēm iespējamais neizdošanās risks augstākās izglītības ceļā neatsver iespējamās ieguvumus (turpat). Šo izmaksu un ieguvumu aprēķinu ietekmē arī apstākļi, kādos mobilitāte starp virzieniem ir atļauta. Piemēram, prasība skolēniem atkārtot mācību gadu ceļā, kuram viņi vēlas pievienoties, nozīmē vēl augstāku maksu par šo iespēju, īpaši skolēniem no nelabvēlīgākas sociālekonomiskās vides (*Jacob un Tieben*, 2019).

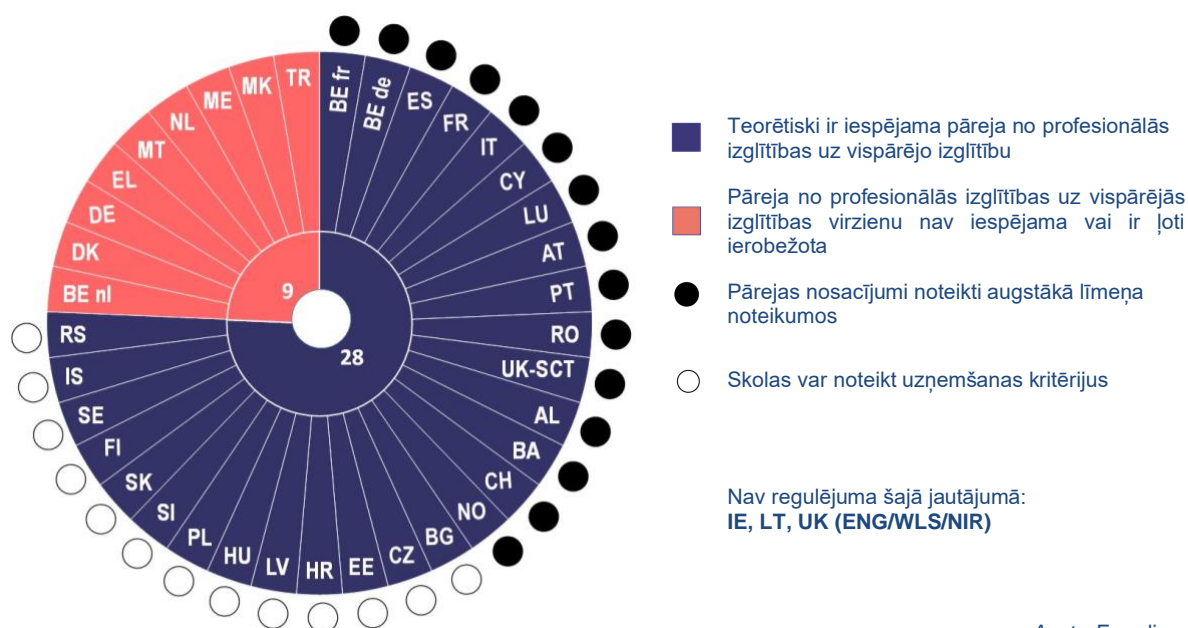
⁽⁷²⁾ ESAO "Izglītība Īsumā, 2017" ietver datus par Beļģijas flāmu kopienu, Igauniju, Franciju, Latviju, Luksemburgu, Nīderlandi, Austriju, Portugāli, Somiju, Zviedriju un Norvēģiju (ESAO, 2017b, 163. lpp.). Vienīgā valsts šajā sarakstā ar augstu mobilitātes līmeni no profesionālās uz vispārējo izglītību ir Norvēģija.

Šī iemesla dēļ ir svarīgi aplūkot nosacījumus virziena maiņai. Tiek apskatīti divi pārejas veidi: 1) starp vispārējās izglītības virzieniem hierarhijā sakārtotās ievirzes sistēmās (skatīt II.6.2. sadaļu); 2) no arodizglītības uz vispārējo izglītību. Šajos gadījumos sadalījums pa virzieniem spēcīgi ietekmē mācību saturu, kā arī kvalifikāciju, ko skolēni iegūst, pabeidzot vidējo izglītību. Savukārt tas ietekmē arī iespējas turpināt mācības augstākajā izglītībā uzreiz pēc vidējās izglītības pabeigšanas.

Gandrīz visas izglītības sistēmas ar vairākiem vispārējās izglītības veidiem ļauj skolēniem mainīt virzienu. Virziena maiņa nav iespējama, nepabeidzot sākotnējo ceļu, Turcijā (gan pamatizglītības otrajā posmā, gan vidējā izglītībā) un Maltā (vidējā izglītībā). Neskatoties uz to, pat sistēmās, kas ļauj pāriet starp vispārējās izglītības virzieniem, skolēniem nereti ir jāizpilda konkrēti nosacījumi. Ja šos noteikumus izvirza augstākā līmeņa iestādes, nosacījums, par kuru visbiežāk tiek ziņots pamatizglītības otrajā posmā, ir augstas akadēmiskās sekmes (Vācijā, Austrijā un Šveicē), taču skolēniem var būt jānokārto arī papildu eksāmens, lai iekļūtu virzienā ar augstākām prasībām (Vācija). Vidējās izglītības līmenī biežāk tiek prasīti papildu eksāmeni.

II.6.5. attēls ilustrē tiesiskā regulējuma daudzveidību, kas piemērojams skolēniem, pārejot no arodizglītības uz vispārējo izglītību. Attēlā galvenā uzmanība ir pievērsta vidējai izglītībai, jo ļoti maz valstu ievieš profesionālo apmācību pamatizglītības otrajā posmā.

II.6.5. attēls. Ievirzes ietvaros veikta pāreja no profesionālās izglītības uz vispārējo izglītību (ISCED 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Ja pastāv vairāki profesionālās ievirzes virzieni un pāreja uz vispārējo izglītību nav atļauta nevienā gadījumā, izglītības sistēmas ir iekļautas kategorijā "Pāreja no profesionālās izglītības uz vispārējās izglītības virzieniem nav iespējama vai ir ļoti ierobežota". Tomēr šajos gadījumos pāreja no augstāka profesionālās izglītības virziena joprojām var būt iespējama, ja tas nereti nodrošina tādu pašu kvalifikāciju kā vispārējie virzieni (vai viens no tiem).

Piezīmes par konkrētām valstīm

Slovākija: kaut arī maiņa ir iespējama starp 4 gadu *gymnāzium* un arodmācību iestādēm, citu gadu skolu veidu audzēkņi nevar iestāties 8 gadu *gymnāzium* mācību procesa vidū (tātad vēlāk nekā pirmā gada sākumā).

Serbija: kaut arī virziena maiņa ir iespējama ar skolas izvirzītiem nosacījumiem, iestāšanās mācību procesa vidū specializētās skolās, piemēram, mākslas skolās, skolās skolēniem ar izcilām spējām (Matemātikas ģimnāzija, Belgradas Filoloģiskā vidusskola, Sporta vidusskola, Ģimnāzija skolēniem ar izcilām spējām fizikā un IT) vai skolās ar svešvalodu specializāciju nav iespējama.

Augstākā līmeņa noteikumi 28 izglītības sistēmās pieļauj skolēnu pāreju no arodizglītības uz vispārējo izglītību mācību procesa gaitā, t. i., vispirms nepabeidzot sākotnējo ceļu. Deviņās citās izglītības sistēmās tas nav iespējams, un skolēniem jāpabeidz sākotnējais profesionālais ceļš, pirms uzsākt vispārējās izglītības vai papildu programmu. Piecās izglītības sistēmās šajā jautājumā nav augstākā līmeņa noteikumu.

Sistēmās, kas pieļauj pāreju starp virzieniem no profesionālās uz vispārējo izglītību, pārejas nosacījumi var atšķirties. 15 izglītības sistēmās tos nosaka augstākā līmeņa noteikumi, augstākā līmeņa iestādes parasti pieprasa šiem skolēniem nokārtot papildu eksāmenu. Augstas akadēmiskās sekmes sākotnējā virzienā ir arī virziena maiņas standarta priekšnoteikums. Turklāt piecas izglītības sistēmas (Beļģijas franču kopiena un vācu valodā runājošā kopiena, Austrija, Rumānija, Bosnija un Hercegovina) arī norāda, ka skolēniem, iespējams, būs jāpāriet zemākā klasē (tādējādi praktiski atkārtojot gadu), lai pievienotos vēlamajam ceļam. Lai gan 13 izglītības sistēmās augstākā līmeņa noteikumi ļauj veikt virzienu maiņu, skolām ir autonomija noteikt uzņemšanas kritērijus.

Dažas izglītības sistēmas norāda, ka izglītības ceļu maiņas veicināšana ir skaidri izteikts augstākā līmeņa iestāžu mērķis. Noteikumu ieviešana šajā jomā var atvieglot šādas pārejas. Pirmkārt, tie var nodrošināt pārredzamību, detalizēti izklāstot nosacījumus maiņai starp visiem iespējamajiem izglītības ceļiem (piemēram, Beļģijas vāciski runājošajā kopienā, Kiprā, kā arī Bosnijā un Hercegovinā). Otrkārt, lai atvieglotu pāreju, var ieviest mācību programmu saskaņošanu starp dažādiem izglītības veidiem (piemēram, Austrijā (starp vispārējās izglītības ceļiem), Portugālē un Norvēģijā).

Augstākā līmeņa iestādes **Austrijā** ir ieviesušas diferencētu apmācību *ISCED 2* līmenī pamatizglītības otrā posma mācību iestādēs (*Neue Mittelstufe*), nošķirot padziļinātu un pamata vispārējo izglītību konkrētos priekšmetos. Skolēni, kuri apgūst padziļinātu mācību saturu, var vieglāk pāriet uz akadēmiski orientētām vidējās izglītības mācību iestādēm (*Allgemeinbildende höhere Schule*).

Norvēģijā profesionālās ievirzes ceļu skolēni, kuri vēlas pāriet uz vispārējo izglītību, var apgūt papildu kursus galvenajos mācību priekšmetos, kur viņiem sākotnējā kursā ir bijis mazāks mācību stundu skaits.

II.6.6. Ievirze individuālosursos

Diskusijās par izglītības ievirzi visbiežāk tiek pieņemts, ka pastāv diferencēti izglītības ceļi. Tomēr dažus ievirzes veidus var īstenot arī atsevišķu kursu veidā. Pat vispārīzglītojošo skolu sistēmā skolēnus ar atšķirīgu spēju vai snieguma līmeni var sadalīt dažādās klasēs vai “kopumos”, vai “plūsmās” konkrētu priekšmetu apguvei (*Chmielewski, 2014; Parker et al., 2016*). Šo fenomenu var dēvēt par “ievirzi individuālosursos” (*Chmielewski, 2014*), “neformālu iekšējo diferenciaciju” (*Triventi et al., 2016*) vai “spēju stratifikāciju” skolās (*Parker et al., 2016*). Šajā pārskatā tiek izmantots termins “ievirze individuālosursos”.

Ievirze individuālosursos atšķiras no citiem iepriekš aprakstītajiem ievirzes veidiem trīs svarīgos aspektos. Pirmkārt, ievirze individuālosursos vienmēr notiek skolas ietvaros. Otrkārt, ievirzē individuālosursos tiek diferencēti kursi, nevis skolēni (tātad skolēns vienā priekšmetā var būt zemāka līmeņa virzienā, bet citā – augstāka līmeņa virzienā). Treškārt, ievirze individuālosursos neietekmē tiesības iegūt augstāko izglītību (*Chmielewski, 2014*). Neskatoties uz šīm atšķirībām, pētnieki ir konstatējuši līdzību ar citiem ievirzes veidiem. Svarīgākais ir konstatējums, ka sociālekonomiskās atšķirības pastiprina arī ievirze individuālosursos, kaut arī šādas sistēmas saglabā šīs atšķirības vienas skolas ietvaros (turpat).

Augstākā līmeņa noteikumi reti aptver ievirzi individuālosursos. Skolēnu grupēšana klasēs vai pagaidu “kopumos”, vai “plūsmās” vairumā gadījumu ir skolas autonomijas jautājums. Tomēr, ja

pastāv noteikumi vai rekomendācijas, tie var atšķirties, piemēram, atkarībā no izglītības līmeņa vai skolas veida.

Pamatizglītības pirmajā posmā ievirze individuālosursos parasti nav ieteicama prakse. Faktiski nereti notiek tieši pretējais – augstākā līmeņa iestādes biežāk iesaka veidot neviendabīgas jauktu spēju klases (piemēram, dažās federālajās zemēs Vācijā, Francijā, Luksemburgā, Portugālē, Rumānijā un Melnkalnē).

Attiecīgajos gadījumos ievirze individuālosursos parasti tiek ieviesta pamatzglītības otrajā posmā vai vidējā izglītībā. Ieteicama prakse, piemēram, dažās Vācijas federālajās zemēs un Maltā, ir skolēnu pagaidu grupu vai kopumu veidošana konkrētos priekšmetos. Austrijā šī ir ieteicama prakse dažiem skolu veidiem, kur tā palīdz atvieglot pāreju starp dažādiem skolas veidiem vispārējās izglītības ietvaros (skatīt II.6.5. sadaļu).

Maltā ISCED 2. un 3. līmenī obligātajā izglītībā attiecībā uz pamata mācību priekšmetiem (matemātika, maltiešu valoda, angļu valoda) tiek pieņemta "joslu" sistēma, lai samazinātu galēja spēju diapazona iespēju. Attiecībā uz citiem priekšmetiem tiek izmantota jauktu spēju sistēma, saskaņā ar kuru skolēniem ar dažādām spējām piedalās vienā stundā.

Tikai Norvēģija un Portugāle ziņo par augstākā līmeņa noteikumiem, kas nepārprotami neiesaka skolēnus stratificēt pēc spējām. Tomēr, ja nav augstākā līmeņa noteikumu, dažas iestādes mēģina pārliecināt skolas neievieš grupēšanu pēc spējām, izmantojot citas metodes, piemēram, publicējot pētījumu rezultātus par ietekmi, ko rada ievirze individuālosursos, piemēram, Zviedrijā vai Lielbritānijā⁽⁷³⁾.

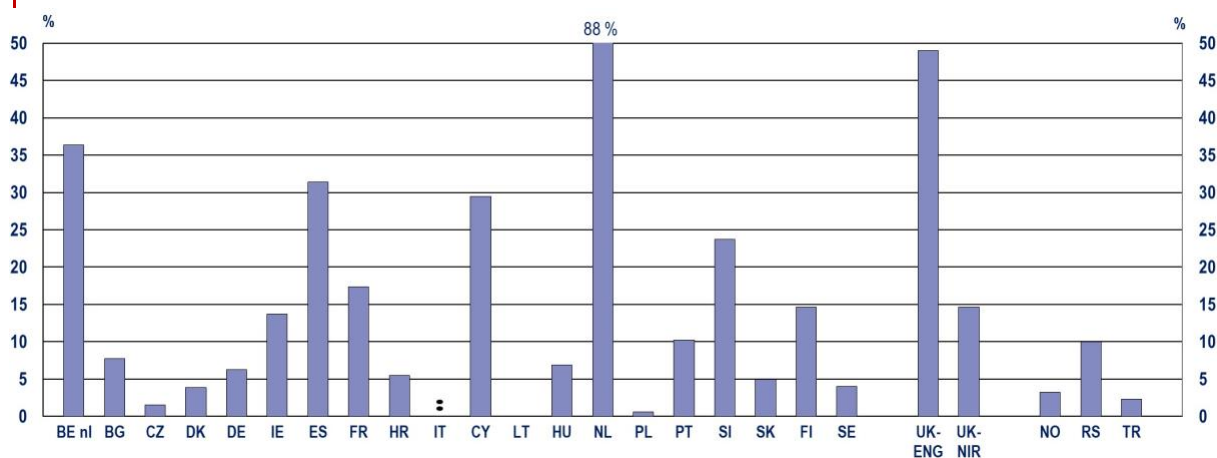
Ņemot vērā augsto skolu autonomijas pakāpi šajā jomā, pilnīgāku priekšstatu par ievirzi individuālosursos Eiropas valstīs var sniegt skolu prakse, nevis noteikumu piemērošana. Šādi dati ir pieejami starptautiskos novērtēšanas pētījumos, piemēram, *TIMSS 2015* un *PISA 2018*.

Tā kā nevienā izglītības sistēmā netiek uzsākta oficiāla skolēnu ievirze pirms ceturtās klases, *TIMSS 2015* pētījuma rezultāti var skaidrāk parādīt praksi attiecībā uz ievirzi individuālosursos nekā *PISA 2018* (skatīt arī zemāk). II.6.6. attēlā ir parādīts to ceturtās klases skolēnu īpatsvars, kuri apmeklē skolas, kurās skolēnu sasniegumus izmanto viņu sadalei matemātikas klasēs.

Kā redzams attēlā, starp 25 iesaistītajām Eiropas izglītības sistēmām grupēšana pēc spējām, sadalīšana pa klasēm vai, kā noteikts šajā ziņojumā, ievirze individuālosursos ir dominējošā prakse ceturtās klases skolēniem tikai Nīderlandē, kur pārliecinošs vairākums skolēnu apmeklē skolas, kurās skolēnu sasniegumi kalpo par pamatu skolēnu sadalei pa klasēm. Neskatoties uz to, gandrīz puse ceturtās klases skolēnu apmeklē skolas ar šādu praksi Apvienotajā Karalistē (Anglijā), un aptuveni viena trešdaļa skolēnu Beļģijas flāmu kopienā, Spānijā un Kiprā. Sadalīšanu pa klasēm pēc spējām vai grupēšanu klases ietvaros ceturtajā klasē vismazāk praktizē Čehijā, Lietuvā un Polijā.

⁽⁷³⁾ Skatīt, piemēram, Zviedrijas Nacionālās izglītības aģentūras pētījumus vai ierakstu par skolēnu grupēšanu klases ietvaros vai sadalīšanu pa klasēm pēc spējām Mācīšanās un mācīšanas rīku kopumā, ko izdevis Izglītības dāvinājuma fonds Apvienotajā Karalistē (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>).

II.6.6. attēls. Ceturtās klases skolēnu īpatsvars skolās, kurās skolēnu sekmes izmanto skolēnu sadalījumam matemātikas klasēs, 2015. gads



BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LT	HU	NL	PL	PT	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
36,3	7,7	1,5	3,8	6,3	13,7	31,4	17,3	5,5	:	29,5	0,0	6,9	88,4	0,6	10,2	23,7	5,0	14,6	4,0	49,0	14,7	3,2	10,0	2,3

Avots: IEA, TIMSS 2015 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Ceturtās klases skolēni apgūst pamatzglītības pirmo posmu (*ISCED 1*) visās iesaistītajās izglītības sistēmās.

Procenti atspoguļo to skolēnu īpatsvaru, kuru skola *TIMSS 2015* skolas anketā atbildēja ar "jā" uz šādu jautājumu: "Vai saskaņā ar vispārējo skolas politiku skolēnu sekmes tiek izmantotas, lai sadalītu <ceturtās klases> skolēnus pa klasēm (piemēram, sadalīšana pa klasēm pēc spējām, ievirze, grupēšana klases ietvaros)?" (Mainīgais ACBG10A).

Attēlā ir atspoguļotas tikai tās Eiropas izglītības sistēmas, kas piedalās *TIMSS 2015* pētījumā.

Piezīmes par konkrētām valstīm

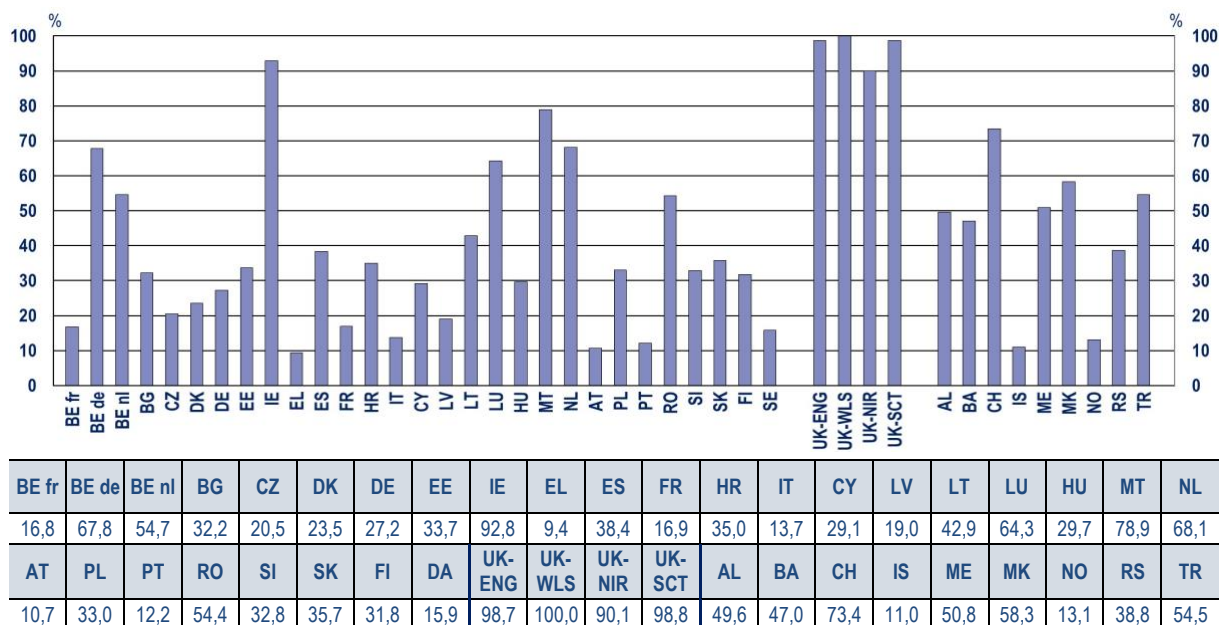
Norvēģija: mērķa klase ir 5., nevis 4. klase, lai labāk salīdzinātu ar citām iesaistītajām izglītības sistēmām.

Salīdzinājumam, ievirze individuālosursos pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā ir daudz plašāka. Pamatojoties uz *PISA 2018*, II.6.7. attēlā ir parādīts to 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri apmeklē skolas, kurās skolēni vismaz dažos priekšmetos ir grupēti dažādās klasēs pēc spējām⁽⁷⁴⁾. Tomēr ir svarīgi atzīmēt, ka attēlā iekļauta ne tikai prakse attiecībā uz ievirzi individuālosursos, tajā ir parādīti arī skolēni skolās, kas sadala skolēnus pa dažādiem virzieniem (un tādējādi formāli grupē skolēnus dažādās klasēs atbilstoši iedalītajiem virzieniem). Balstoties uz informāciju šīs nodaļas iepriekšējās sadaļās, šis pēdējais ir visticamākais scenārijs sistēmās ar agrīnu ievirzi un vairākiem hierarhijā sakārtotiem virzieniem.

Saskaņā ar *PISA 2018* pētījumu Īrijā un Apvienotajā Karalistē valdošā prakse ir skolēnu grupēšana pēc spējām dažādās klasēs, un vairāk nekā 90 % skolēnu apmeklē skolas ar šādu praksi. Papildus Īrijai un Lielbritānijai, lielākā daļa 15 gadus veco skolēnu arī mācās skolās, kas grupē skolēnus pēc spējām dažādās klasēs, Beļģijas vāciski runājošajā kopienā un flāmu kopienā, Luksemburgā, Maltā, Nīderlandē, Rumānijā, Šveicē, Melnkalnē, Ziemeļmaķedonijā un Turcijā. Tomēr dažās no šīm valstīm (piemēram, Luksemburgā, Nīderlandē un Šveicē) šie procenti, visticamāk, vismaz daļēji atspoguļo citas ievirzes formas, nevis ievirzi individuālosursos.

⁽⁷⁴⁾ Izlase attiecas tikai uz "modālo *ISCED* līmeni" visās izglītības sistēmās (skatīt ESAO, 2019b).

II.6.7. attēls. 15 gadus vecu skolēnu īpatsvars skolās modālajā ISCED līmenī, kas vismaz dažos priekšmetos sagrupē skolēnus pēc viņu spējām dažādās klasēs, 2018. gads



Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Procenti tika aprēķināti, pamatojoties uz mainīgo SC042Q01TA (skolas politika attiecībā uz <valsts modālo klasi 15 gadus veciem skolēniem> : Skolēni tiek grupēti pēc spējām dažādās klasēs) skolu direktoru anketās. Atbildes “visos priekšmetos” un “dažos priekšmetos” tika apvienotas. Tas nozīmē, ka attēls parāda to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri saskaņā ar skolu direktoru teikto mācās skolās, kurās skolēni vismaz dažos priekšmetos tiek grupēti pēc spējām dažādās klasēs.

PISA 2018 skolēnus atlasa pēc vecuma, nevis pēc klasēm. Tas nozīmē, ka atkarībā no to strukturālajām iezīmēm izglītības sistēmas var atšķirties ar to, kā 15 gadus vecie skolēni tiek sadalīti dažādās skolās, virzienos vai klasēs. Tāpēc skolas līmeņa mainīgo analīze šajā attēlā attiecas tikai uz 15 gadus veciem skolēniem skolās ar “modālo ISCED līmeni”. Praktiski modālais ISCED līmenis ir līmenis, kurā tiek uzņemta lielākā daļa izlases skolēnu. Modālais ISCED līmenis var būt vai nu pamatizglītības otrais posms (ISCED 2), vai nu vidējā izglītība (ISCED 3), vai arī abi (piemēram, Čehijā, Īrijā, Luksemburgā, Slovākijā un Albānijā). Vairākās valstīs pamatizglītības otrais posms un vidējā izglītība tiek nodrošināti vienā skolā. Tā kā ierobežojums tiek īstenots skolas līmenī, analīzē iekļauti arī daži skolēni no ISCED līmeņa, kas nav valstī esošais modālais līmenis (ESAO, 2019b, 247. lpp.). Tā kā Austrijai nav pieejami ISCED līmeņi, šeit tika izmantota visa izlase. Skatīt II.C.1. tabulu ESAO (2019b, 365.–366. lpp.), lai iegūtu katras valsts modālo ISCED līmeņu sarakstu.

II.6.7. Ievirze: sistēmu atšķirības un līdzības

Iepriekšējās sadaļās ilustrēti dažādi ievirzes sistēmu veidi Eiropas valstīs un tas, kā tie var ietekmēt vienlīdzību izglītībā. Kaut arī visas izglītības sistēmas savos procesos un procedūrās zināmā mērā atšķiras, tām ir dažas kopīgas organizatoriskās iezīmes.

1. grupa: Beļģijas vāciski runājošā kopiena un flāmu kopiena, Čehijas, Vācija, Latvija, Luksemburga, Ungārija, Nīderlande, Austrija, Slovākija, Šveice un Turcija.

- Šīs sistēmas raksturo agrīna ievirze un relatīvi liels virzienu skaits.
- Pastāv vairāki, galvenokārt hierarhijā sakārtoti vispārējās izglītības virzieni. Sadalot skolēnus dažādos virzienos, visās sistēmās tiek piemērotas akadēmiskās atlas procedūras, lai gan tiek izmantotas dažādas vērtēšanas metodes.
- Izņemot Vāciju, Latviju un Ungāriju, tām ir liels arodizglītības sektors ⁽⁷⁵⁾.

⁽⁷⁵⁾ Dati par skolēnu īpatsvaru arodizglītības programmās par trim Beļģijas kopienām nav pieejami atsevišķi.

- Šīs grupas ietvaros pastāv atšķirības attiecībā uz virziena maiņas nodrošināšanu. Trešdaļa pieļauj pāreju starp arodizglītības un vispārējās izglītības ceļiem, balstoties uz skaidriem augstākā līmeņa iestādes izstrādātiem nosacījumiem (Beļģijas vāciski runājošā kopiena, Luksemburga, Austrija un Šveice). Vēl viena trešdaļa piešķir skolām autonomiju lemt par pārejas nosacījumiem (Čehija, Latvija, Ungārija un Slovākija). Pēdējā trešdaļā virziena maiņa ir ļoti ierobežota (Beļģijas flāmu kopienā, Vācijā, Nīderlandē un Turcijā).

2. grupa: Bulgārija, Horvātija, Itālija, Polija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Bosnija un Hercegovina, Melnkalne, Ziemeļmaķedonija un Serbija.

- Ievirze sākas apmēram 14 vai 15 gadu vecumā, un vidējās izglītības līmenī ir augsts izglītojamo īpatsvars arodizglītībā ⁽⁷⁶⁾. Arodizglītības sektors ir arī ļoti diferencēts, un tajā ir vairāki atsevišķi arodizglītības vai profesionālās ievirzes virzieni, kurus pabeidzot iegūst atšķirīgu kvalifikāciju.
- Lielākajā daļā šo izglītības sistēmu skolēnu sākotnējā sadalē piemēro akadēmiskās atlases kritērijus, lai gan tas attiecas tikai uz skolām Slovēnijā ar pārāk lielu saņemto pieprasījumu skaitu. Itālijā un Portugālē nav akadēmiskās atlases.
- Izņemot Melnkalni un Ziemeļmaķedoniju, šīs izglītības sistēmas ļauj skolēniem pāriet no arodizglītības uz vispārējo izglītību mācību procesa vidū.

3. grupa: Beļģijas franču kopiena, Dānija, Francija, Lietuva un Norvēģija.

- Ievirze arī sākas 14 līdz 16 gadu vecumā ar salīdzinoši lielu virzienu skaitu. Tomēr šajās sistēmās pastāv vismaz daļēja diferencācija starp vispārējās izglītības virzieniem.
- Izņemot Dāniju, šajās izglītības sistēmās sadale atbilstošajos virzienos ir balstīta tikai uz iepriekšējiem akadēmiskajiem sasniegumiem.
- Virziena maiņa ir salīdzinoši viegla.

4. grupa: Igaunija, Grieķija, Spānija, Kipra, Somija, Zviedrija, Albānija un Islande.

- Ievirze tiek ieviesta vēlāk ar nedaudziem virzieniem un salīdzinoši vieglu virziena maiņu.
- Islande ir vienīgā no šīs grupas valstīm, kur ir vairāk nekā trīs izglītības ceļi.
- Gandrīz visas pieļauj pāreju no arodizglītības uz vispārējās izglītības virzienu mācību procesa vidū. Grieķijā pastāv ierobežojumi virziena maiņai, tomēr sākotnējās sadales procesā netiek piemēroti akadēmiskie kritēriji.
- Igaunija ir vienīgā izglītības sistēma šajā grupā, kur, atlasot skolēnus, skolas var organizēt iestāšanās intervijas vai skolas pārbaudes darbus, pārējās paļaujas tikai uz iepriekšējiem akadēmiskajiem sasniegumiem (Kipra un Zviedrija), lielu autonomiju piešķirot vietējām pašvaldībām (Somija un Islande), vai akadēmiskās atlases nav vispār (Grieķija, Spānija un Albānija).

⁽⁷⁶⁾ Dati par skolēnu īpatsvaru arodizglītības programmās nav pieejami par Bosniju un Hercegovinu un Ziemeļmaķedoniju.

5. grupa: Īrija, Malta un Apvienotās Karalistes četras izglītības sistēmas.

- Šīs sistēmas vairāk balstās uz ievirzi individuālosursos nekā citas izglītības sistēmas. Tas daļēji izriet no formālas ievirzes neesamības sistēmā šī termina striktā izpratnē (Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) mācību programmas nav atsevišķi ceļi, jo tajās var būt gan vispārējās, gan profesionālās kvalifikācijas), un daļēji no prakses, kas pastāv jau iepriekšējos izglītības līmeņos (skatīt Angliju II.6.6. attēlā).
- Īrijā un Lielbritānijā (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) nav noteikumu par virziena maiņu, un Īrijā un Lielbritānijā (Skotijā) nav akadēmiskās atlases.

Lai gan ievirze noteikti ir sistēmiska iezīme, kas ietekmē vienlīdzību izglītībā, izglītības sistēmās ar līdzīgu ievirzes praksi citu strukturālu faktoru dēļ vienlīdzības līmenis izglītībā var atšķirties. Tā kā ievirze ir tikai viens sistēmisks faktors no daudziem, to nevar novērtēt atsevišķi. Tāpēc šī ziņojuma III daļa palīdz sniegt pilnvērtīgu ainu, izpētot mijiedarbību starp virkni strukturālu iezīmju, kas ir Eiropas izglītības sistēmu pamatā, un vienlīdzību.

II.7. NEPĀRCELŠANA NĀKAMAJĀ KLASĒ

Galvenie konstatējumi

- Vidēji (mediānā) 4 % skolēnu vismaz vienu reizi paliek tajā pašā klasē otro gadu. Tomēr atsevišķās izglītības sistēmās to gadījumu skaits, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē, var pārsniegt 30 %.
- Salīdzinot ar 2009./2010. mācību gadu, nepārcelšanu nākamajā klasē atļauj mazāk Eiropas izglītības sistēmu. Izglītības sistēmu skaits, kurās pārcelšana uz nākamo klasi ir automātiska, ir palielinājies no četrām līdz sešām pamatzglītības pirmajā posmā (ISCED 1) un no divām līdz četrām pamatzglītības otrajā posmā (ISCED 2).
- Kopumā skolēnu nepārcelšana nākamajā klasē joprojām ir plaši izplatīta prakse. Ja ir noteikti augstākā līmeņa ierobežojumi, tie parasti attiecas uz pamatzglītības pirmā posma mācību iestādēm. Deviņās valstīs skolēnu nepārcelšana nākamajā klasē dažos pamatzglītības pirmā posma gados nav atļauta, parasti no 1. līdz 3. klasei.
- Skolotāju vērtējumam ir galvenā nozīme, izlemjot, vai skolēnam ir jāpaliek tajā pašā klasē otro gadu. Tomēr parasti klases audzinātājs lēmumu nepieņem vienpersoniski. Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu lēmumi tiek pieņemti kopīgi, bieži vien kopā ar citiem skolotājiem, skolas direktoru, ekspertiem vai reizēm ar vecākiem.
- Lai palīdzētu skolēniem izvairīties no nepārcelšanas nākamajā klasē, lielākajā daļā izglītības sistēmu ir ieviesti mehānismi, kas dod skolēniem otro iespēju. Tas bieži ir eksāmens pirms jaunā mācību gada sākuma. Turklāt apmēram ceturtdaļā izglītības sistēmu skolēniem ir atļauts pāriet uz nākamo klasi, ja nākamajā mācību gadā viņi izpilda konkrētus nosacījumus.
- Parasti vienādi noteikumi attiecas uz publiskajām un (publiski finansētām) privātajām skolām.

Nepārcelšana nākamajā klasē (vai atstāšana uz otru gadu), kā norāda šis termins, attiecas uz praksi, kad dažādu iemeslu dēļ skolēnam var prasīt atkārtot mācību gadu. Parasti tas ir saistīts ar audzēkņu sniegumu (kognitīvo vai uzvedības) gada laikā. Ja uzskata, ka skolēns nav sasniedzis paredzamo minimālo snieguma līmeni, viņu var palikt tajā pašā klasē otro gadu. Šīs prakses pamatojums ir samērā vienkāršs, taču tās sekas ir sarežģītākas.

Nepārcelšanas nākamajā klasē pamatojuma pedagoģiskie principi perspektīvā var būt uz sodu vērsti vai atbalstoši (Donné, 2014). Pirmais visticamāk raksturo agrākās pedagoģiskās pieejas, saskaņā ar kurām pāriešana uz nākamo klasi tiek uztverta kā apbalvojums, kas jānopelna. Saskaņā ar šo uzskatu skolēni, kuri nerasniedz paredzamo minimālo snieguma līmeni, nav pelnījuši pāriet uz nākamo klasi, vai vēl sliktāk, viņi tiek sodīti, liedzot pāreju uz nākamo klasi⁽⁷⁷⁾. Atbalstošā perspektīva ir labvēlīgāka. Nepārcelšana nākamajā klasē netiek uztverta kā sods, bet gan kā līdzeklis, lai palīdzētu skolēnam tikt galā ar nākamās klases prasībām. Uzskata, ka, tā kā skolēns pašreizējā klasē ir uzrādījis neapmierinošu sniegumu, viņš nespēs izpildīt nākamās klases prasības un attiecīgi nonāks vēl lielākās grūtībās. No šī viedokļa nepārcelšana nākamajā klasē tiek uzskatīta par vēl vienu iespēju skolēniem iemācīties nepieciešamo vielu, lai neatpaliktu nākamajā klasē un pārliecinātos, ka viņi pabeigs mācības.

⁽⁷⁷⁾ Piemēram, Välijärvi un Zälbergs (Välijärvi & Sahlberg, 2008) apgalvo, ka Somijā pirms 1972. gada reformas, ar kuru ieviesa vispārīzglītojošo skolu sistēmu, skolotāji nereti izmantoja iespēju nepārcelt skolēnu nākamajā klasē kā draudu, lai piespiestu skolēnus mainīt savu uzvedību vai ierobežotu viņu personību.

Abos gadījumos galarezultāts ir vienāds. Skolēnam, kurš netiek pārcelts nākamajā klasē, ir jāpaliek skolā vismaz vienu gadu ilgāk, lai to pabeigtu. Tas nozīmē izmaksas. Attiecīgajam skolēnam tas nozīmē, ka viņam ir jāpavada vairāk laika skolā, pirms viņš var iekļūt darba tirgū vai turpināt izglītību. Tas arī nozīmē, ka viņš ir nošķirts no savas grupas un draugiem un, visticamāk, viņa skolas gaitas sagādās viņam vilšanos⁽⁷⁸⁾. Skolēnu ģimenēm tie ir gan psiholoģiski, gan finansiāli zaudējumi, savukārt skolai un galu galā visai izglītības sistēmai tas nozīmē arī papildu finanšu slogu.

Ir pietiekami liels skaits pētījumu, kuros aplūkota nepārceļšanas nākamajā klasē efektivitāte, lai iekļautu metapētījumus jeb pētījumus, kuros pārskatīti iepriekšējo empīrisko pētījumu rezultāti. No šiem pētījumiem izriet, ka nepārceļšana nākamajā klasē kopumā nedod labumu skolēniem ar akadēmiskām grūtībām vai ar grūtībām pielāgoties skolai (piemēram, *Jimerson*, 2001), taču šajā jautājumā nav vispārējas vienprātības. Tādējādi vairākos empīriskos pētījumos konstatēts, ka nepārceļšana nākamajā klasē attiecīgajiem skolēniem nodara vairāk ļaunuma nekā labuma (piemēram, *Hwang* un *Cappella*, 2018; *Manacorda*, 2012; *Tingle et al.*, 2012; *Bonvin*, 2008; un *Reynolds*, 1992). Daži uzskata, ka nepārceļšanai nākamajā klasē var būt neliela pozitīva ietekme uz skolēnu sniegumu, taču šķiet, ka tā ir īslaicīga un izzūd dažu gadu laikā (*Alet*, 2011). Tomēr ir arī pētījumi, kuros nav konstatēta nepārceļšanas nākamajā klasē negatīvā ietekme (*Vandenberge*, 2006). Citos pētījumos tiek ņemts vērā arī nepārceļšanas nākamajā klasē laiks. Ikeda un Garsija (*Ikeda & García*, 2014), parādot, ka skolēni, kuri nekad nav palikuši tajā pašā klasē uz otru gadu, uzrādīja labāku sniegumu nekā tie, kuri ir palikuši, bet tie, kuri palika tajā pašā klasē pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā, parasti uzrādīja labāku sniegumu nekā tie, kuri palika tajā pašā klasē pamatizglītības pirmajā posmā. Citiem vārdiem sakot, nepārceļšana nākamajā klasē nodara lielāku kaitējumu, ja tā notiek pamatizglītības pirmajā posmā.

Lielākajā daļā pētījumu parasti tiek analizēta saistība starp nepārceļšanu nākamajā klasē un skolēnu sniegumu, taču salīdzinoši maz aplūkota cēloņsakarība un vēl mazāk – nepārceļšanas nākamajā klasē ietekme uz vienlīdzību⁽⁷⁹⁾. Pierādījumi par ietekmi uz vienlīdzību ir ierobežoti un uzrāda atšķirīgus rezultātus. Donē (*Donné*, 2014) neatrod nekādu atbalstu hipotēzei, ka nepārceļšana nākamajā klasē ir saistīta ar lielāku sociālekonomisko nevienlīdzību attiecībā uz kognitīvajām kompetencēm⁽⁸⁰⁾. Tomēr Ikeda un Garsija (2014) apgalvo, ka sociālekonomiskajiem apstākļiem ir nozīme. Jo īpaši viņi secina, ka “vidējā izglītībā snieguma atšķirība starp nākamajā klasē pārceltajiem un nākamajā klasē nepārceltajiem ir lielāka sociālekonomiski labvēlīgākā situācijā esošiem skolēniem nekā sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošajiem” (292. lpp.). Mēs arī zinām, ka nepārceļšana nākamajā klasē ir saistīta ar mācību priekšlaicīgu pārtraukšanu (*Manacorda*, 2012; *Blanchard* un *Sinthon*, 2011), kā arī to, ka skolēni no strādnieku klases aprindām ticamāk pārtrauks mācības priekšlaicīgi (*Blanchard* un *Sinthon*, 2011). Lai arī korelācija nenozīmē cēloņsakarību, tas liecina, ka sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni biežāk netiek pārcelti nākamajā klasē nekā viņu vienaudži no labvēlīgākas vides, kas savukārt nozīmē, ka mācību priekšlaicīga pārtraukšana ir izplatītāka pirmajā grupā, salīdzinot ar otru. ESAO secinājums (2014b, 1. lpp.), ka “starp skolēniem ar līdzīgu sniegumu [līmeni] nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem iespēja netikt pārceltiem nākamajā klasē ir pusotru reizi lielāka nekā labvēlīgākā situācijā esošiem skolēniem”, arī norāda uz šo ievirzi.

⁽⁷⁸⁾ ESAO (2018, 41. lpp.) apgalvo, ka “nepārceļšana nākamajā klasē mēdz stigmatizēt nepārceltos skolēnus, grauj viņu pašcieņu un piederības sajūtu skolai, kā arī pastiprina viņu attālināšanos no mācību procesa”.

⁽⁷⁹⁾ Martorels un Mariano (*Martorell & Mariano*, 2018) mēģina uztvert cēloņsakarību starp nepārceļšanu nākamajā klasē un skolēnu uzvedību, nevis viņu sniegumu. Viņi konstatē, ka nepārceļšanas nākamajā klasē ietekme uz uzvedības rezultātiem ir tikai sporādiska, nevis ilgstoša.

⁽⁸⁰⁾ Runājot par nepārceļšanas nākamajā klasē ietekmi uz saistību starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un kognitīvajām kompetencēm.

Pamatojoties uz šo īso literatūras pārskatu, ir acīmredzami, ka nepārcelšana nākamajā klasē ir izglītības prakse, kas uztverama nopietni. Tā, iespējams, nelabvēlīgi ietekmēs skolēnu sniegumu (un uzvedību), un var veicināt mācību priekšlaicīgu pārtraukšanu. Tas nozīmē, ka viņiem nebūs pieejama augstākā izglītība, kas savukārt var radīt zemākus ienākumus un virkni ar to saistītu problēmu vēlāk dzīvē⁽⁸¹⁾. Ņemot vērā to, ka skolēni no nelabvēlīgas ģimenes vides biežāk netiek pārcelti nākamajā klasē, tad viņi arī biežāk nonāk izglītības aspektā nelabvēlīgākā situācijā ar visām no tā izrietošajām sekām. Šajā kontekstā svarīgs jautājums ir noteikt, kad un kur Eiropā ir atļauta nepārcelšana nākamajā klasē, kurš izlemj, vai skolēnam ir jāpaliek vienā un tajā pašā klasē otro gadu, un vai skolēniem ir iespēja izvairīties no nepārcelšanas nākamajā klasē (t. i., otrā iespēja). Pārējās šīs nodaļas apakšnodaļās aplūkots katrs no šiem jautājumiem.

Šajā nodaļā tiek atjaunināti daži sākotnēji parādītie rādītāji *Mācību gada atkārtošana obligātās izglītības laikā Eiropā (EACEA/Eurydice, 2011)*, kā arī pievienoti daži jauni. Šeit sniegta informācija par:

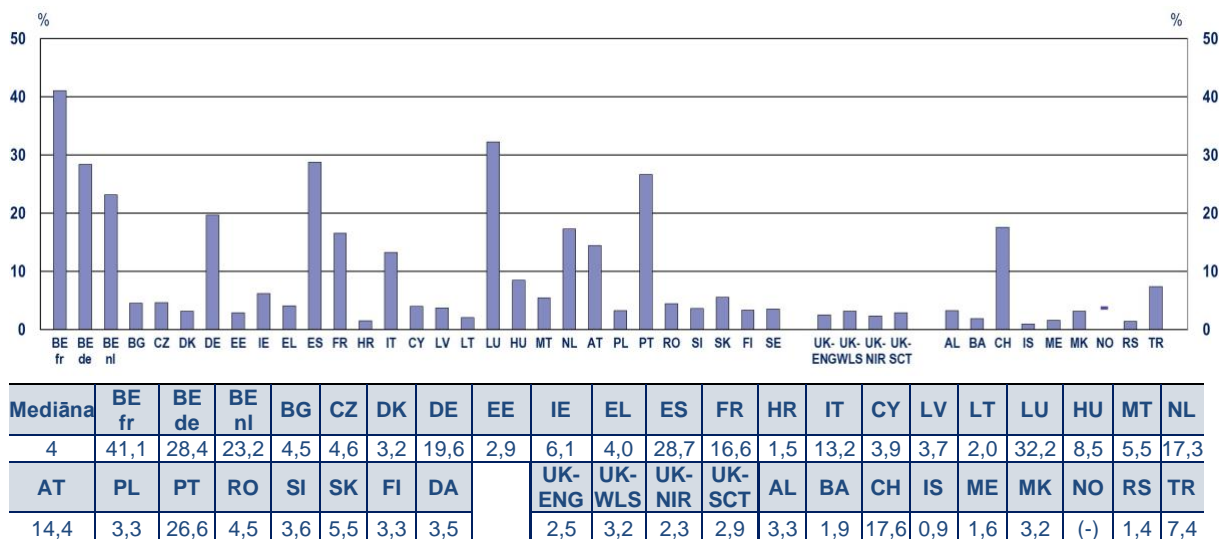
- nepārcelšanas nākamajā klasē rādītājiem katrā izglītības sistēmā saskaņā ar *PISA 2018* rezultātiem;
- izglītības sistēmām un līmeņiem, kuros nepārcelšana nākamajā klasē joprojām ir atļauta;
- personām, kas piedalās lēmumu pieņemšanā par nepārcelšanu nākamajā klasē;
- ieviestie mehānismi, kas skolēniem ļauj izvairīties no nepārcelšanas nākamajā klasē.

II.7.1. Nepārcelšanas nākamajā klasē rādītājs

Saskaņā ar jaunākajiem PISA datiem (ESAO, 2019) nepārcelšana nākamajā klasē dažās izglītības sistēmās joprojām ir vispārpieņemta prakse. Vidēji (mediāna) 4 % šeit apskatīto izglītības sistēmu skolēnu pamatizglītības vai vidējās izglītības iegūšanas laikā vismaz vienu reizi ir palikuši vienā un tajā pašā klasē otro gadu (skatīt II.7.1. attēlu). Lai gan divpadsmit izglītības sistēmās nepārcelšanas nākamajā klasē rādītājs krietni pārsniedz 10 %, lielākā daļā tas ir zemāks.

⁽⁸¹⁾ Literatūras pārskatu par vecāku izcelsmi, nevienlīdzību izglītībā un paaudžu mobilitāti skatīt, piemēram, Džerimu un citus (*Jerrim et al., 2019*). Tomēr ņemiet vērā, ka Basmeijers (*Busmeyer, 2015*) apgalvo, ka starp nevienlīdzību izglītībā un sociālekonomisko nevienlīdzību nav tiešas saiknes. Tā vietā, pēc Basmeijera (2015) domām, svarīgākas ir augstāka līmeņa institucionālās izvēles, piemēram, izglītības publiskā finansējuma līmenis (skatīt II.2. nodaļu) un labi izveidotas profesionālās izglītības un apmācības sistēmas esamība.

II.7.1. attēls. To 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri vismaz vienu reizi nav pārcelti nākamajā klasē (ISCED 1.–3. līmenis), 2018. gads



Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

PISA dati ir balstīti uz skolēnu pašnovērtējumu par to, vai viņi *ISCED* 1, 2 vai 3 laikā vismaz vienu reizi ir palikuši tajā pašā klasē otro gadu. Izlases procenti ir svērti, lai atspoguļotu visu skolēnu grupu.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Lihtenšteina: Lihtenšteina nepiedalījās PISA 2018 pētījumā.

Norvēģija: Norvēģijā netiek izmantota nepārcelšana nākamajā klasē.

II.7.1. attēls skaidri parāda, ka nepārcelšana nākamajā klasē dažās izglītības sistēmās ir daudz plašāk izplatīta nekā citās. Tādējādi Beļģijas franču kopiena ierindojas visaugstāk ar kopējo rādītāju 41 %. Augstākās piecas pozīcijās ieņem Luksemburga (32 %), Spānija (29 %), Beļģijas vāciski runājošajā kopiena un Portugāle (27 %), savukārt to gadījumu skaits Beļģijas flāmu kopienā, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē, pārsniedz 20 %. Interesanti atzīmēt, ka rādītājs attiecībā uz nepārcelšanu nākamajā klasē valstīs, kas nav ES dalībvalstis, parasti ir zems, ne vairāk kā 3 %, izņemot Šveici (18 %) un Turciju (7 %).

Kā jau tika minēts, sešas izglītības sistēmas ar 20 % vai vairāk to gadījumu skaitu, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē, patiešām izceļas, kas nozīmē to, ka nepārcelšana nākamajā klasē var liecināt par ko citu (cēloņu un seku ziņā) atkarībā no katras izglītības sistēmas īpatnībām. Vēl svarīgāk ir tas, ka vismaz šī ziņojuma nolūkos, ja nepārcelšana nākamajā klasē patiešām kaitē vienlīdzībai, tad izglītības sistēmās mums vajadzētu redzēt, ka augstie rādītāji par nepārcelšanu nākamajā klasē parāda ciešāku saikni starp skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem un akadēmisko sniegumu. Šīs tēmas ir aplūkotas III daļā. Nākamajās sadaļās ir izklāstītas dažas galvenās institucionālās īpatnības, kas saistītas ar nepārcelšanu nākamajā klasē, tādējādi paverot ceļu divfaktoru un daudzfaktoru analīzei III daļā.

II.7.2. Kur un kādos gadījumos atļauts nepārcelt skolēnus nākamajā klasē?

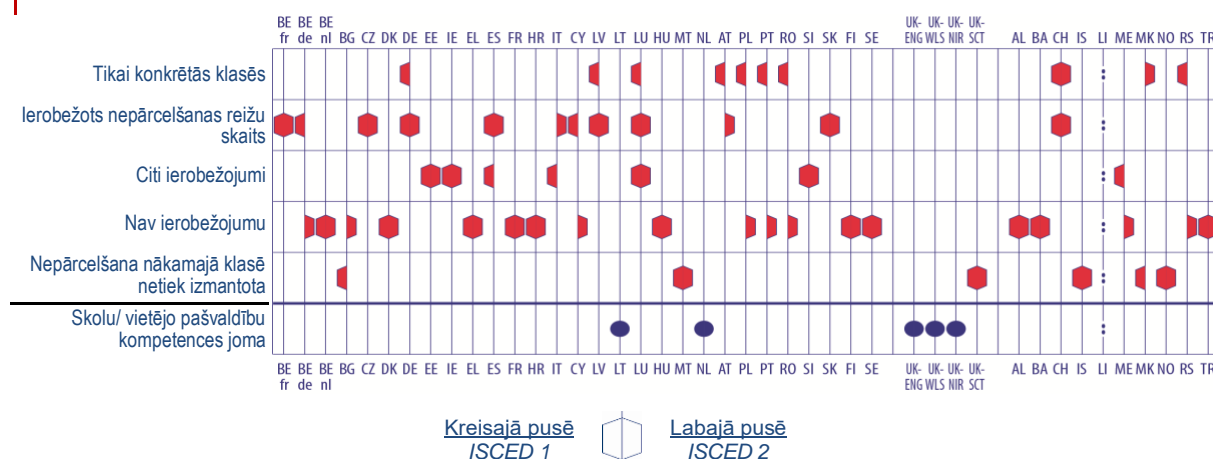
EACEA/Eurydice (2011) pētījums atklāja, ka 2009. gadā ļoti maz Eiropas valstu pieļāva automātisku pāreju uz nākamo klasi. Atmetot valstis, kurās ir skolu vai vietējo pašvaldību autonomija (Dānija, Nīderlande un Apvienotā Karaliste), 2011. gada pētījumā tika ziņots tikai par četrām valstīm, kur

ISCED 1. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē nav atļauta (Bulgārija, Islande, Lihtenšteina un Norvēģija) ⁽⁸²⁾. *ISCED* 2. līmenī šādu valstu skaits bija vēl mazāks: tikai divas valstis (Islande un Norvēģija) ⁽⁸³⁾. Vēl dažās valstīs (Vācijā, Grieķijā, Ungārijā, Austrijā, Polijā un Portugālē) nepārceļšana nākamajā klasē nebija atļauta dažās klasēs pamatzglītības pirmajā posmā; šāda atkāpe netika attiecināta uz pamatzglītības otro posmu.

Ņemot vērā gadu gaitā pieaugošos pierādījumus, ka nepārceļšana nākamajā klasē neuzlabo skolēnu sniegumu, bet drīzāk kaitē tam, varētu būt sagaidāmas izglītības reformas šajā jomā. Tā tas faktiski notiek, kaut arī šo reformu pamatojums nav zināms.

ISCED 1. līmenī tagad ir sešas izglītības sistēmas (Bulgārija, Malta, Apvienotā Karaliste – Skotija, Islande, Ziemeļmaķedonija un Norvēģija), kurās pāreja uz nākamo klasi notiek automātiski (skatīt II.7.2. attēlu). *ISCED* 2. līmenī valstis, kurās notiek automātiska pāreja uz nākamo klasi, ir Malta, Apvienotā Karaliste – Skotija, Islande un Norvēģija, tas ir, vēl divas izglītības sistēmas salīdzinājumā ar 2009./2010. mācību gadu. Tā kā dati par pašreizējo ziņojumu tika apkopoti arī par *ISCED* 3, pirmo reizi iespējams apstiprināt, ka pāreja uz nākamo klasi šajā līmenī notiek automātiski arī Somijā, Apvienotajā Karalistē – Skotijā un daļā *ISCED* 3 arī Maltā ⁽⁸⁴⁾.

II.7.2. attēls. Nepārceļšana nākamajā klasē Eiropas izglītības sistēmās (*ISCED* 1. un 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā parādīta nepārceļšana nākamajā klasē *ISCED* 1. un 2. līmenī. Ja *ISCED* 3. līmenī prakse atšķiras no *ISCED* 2, tā ir norādīta piezīmēs par konkrēto valsti.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Čehija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta, piemērojot citus ierobežojumus.

Vācija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta, piemērojot citus ierobežojumus. Arodizglītības skolās netiek izmantota nepārceļšana nākamajā klasē; ja nepieciešams, mācību periodu var pagarināt.

Igaunija: *ISCED* 3. līmenī tiek piemērota skolu autonomija.

Spānija: *ISCED* 1. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir izņēmums, ko pieņem pēc tam, kad ir izsmelti pieejamie mācību atbalsta pasākumi, un tikai tad, ja tie izrādījušies nepietiekami.

Horvātija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta ierobežotu reižu skaitu.

Itālija: *ISCED* 2. līmenī skolēns nevar palikt vienā un tajā pašā klasē vairāk nekā divas reizes, izņemot gadījumus, ja viņam ir jāpabeidz obligāti noteiktie gadi izglītības posmā. *ISCED* 3. līmenī skolēns nevar palikt vienā un tajā pašā klasē vairāk nekā

⁽⁸²⁾ Lai arī Ziemeļmaķedonija nepiedalījās *EACEA/Eurydice* (2011) pētījumā, mēs varam apstiprināt, ka 2009.–2010. gadā *ISCED* 1. līmenī netika izmantota nepārceļšana nākamajā klasē. Albānijā, kas arī nepiedalījās *EACEA/Eurydice* (2011) pētījumā, nepārceļšana nākamajā klasē bija atļauta (bez ierobežojumiem) visos *ISCED* līmeņos.

⁽⁸³⁾ Dati par *ISCED* 3 nav apkopoti.

⁽⁸⁴⁾ Maltā *ISCED* 3 ir sadalīts obligātajā un neobligātajā posmā. Neobligātajās izglītības posmā nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta dažās vispārīgizglītojošajās skolās (piemēram, zemākā līmeņa (*junior*) koledžā) un dažās profesionālās izglītības mācību iestādēs (piemēram, Maltas Mākslas, zinātnes un tehnoloģijas koledžā).

divas reizes, izņemot gadījumus, kad ir skolotāju padome ir pieņēmusi pamatotu lēmumu.

Latvija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē parasti nav atļauta.

Lietuva: nepārceļšana nākamajā klasē nav atļauta cita veida skolās, piemēram, mākslas vai sporta skolās. Tāpat tā nav atļauta arodizglītības skolās. Ja skolēns ir nesekmīgs kādā mācību priekšmetā viņu var izslēgt no šāda veida skolas.

Rumānija: privātajās skolās nepārceļšana nākamajā klasē tiek izmantota tikai izņēmuma gadījumos, un šīm skolām ir jāievēro dažādi noteikumi.

Slovēnija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta ierobežotu reižu skaitu.

Slovākija: *ISCED* 3 līmenī tiek piemērota skolu autonomija.

Somija: *ISCED* 3 līmenī nepārceļšana nākamajā klasē netiek izmantota.

Bosnija un Hercegovina: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta ierobežotu reižu skaitu.

Šveice: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta *tikai* ierobežotu reižu skaitu.

Islande: *ISCED* 3 līmenī tiek piemērota skolu autonomija.

Melnkalne: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta ierobežotu reižu skaitu.

Ziemeļmaķedonijas Republika: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta bez ierobežojumiem.

Norvēģija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir vietējo pašvaldību kompetencē.

Serbija: *ISCED* 3. līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta ierobežotu reižu skaitu.

Daži II.7.2. attēlā izklāstītie konstatējumi, šķiet, ir pretrunā ar II.7.1.attēlu. Tādējādi II.7.1. attēlā redzams, ka rādītājs attiecībā uz nepārceļšanu nākamajā klasē Bulgārijā ir 4 %, Maltā 5 %, Apvienotajā Karalistē – Skotijā 3 %, Islandē 1 % un Ziemeļmaķedonijas Republikā 3 %, lai arī nepārceļšana nākamajā klasē šajās izglītības sistēmās principā nav atļauta. Tomēr pastāv daži izņēmumi. Piemēram, lai gan pāreja uz nākamo klasi parasti ir automātisks process un nav atkarīga no sekmēm, skolēnam, kurš nav apmeklējis skolu ļoti ilgu laiku, var nākties palikt vienā un tajā pašā klasē otro gadu. Cits atkāpju iemesls ir tāds, ka, lai gan lielākajā daļā skolu nepārceļšana nākamajā klasē nav atļauta, dažos skolu veidos tā ir atļauta, kā tas ir Maltā ⁽⁸⁵⁾.

II.7.2. attēls arī parāda, ka dažās valstīs, lai arī ir iespējama nepārceļšana nākamajā klasē, tiek piemēroti konkrēti ierobežojumi. Citiem vārdiem sakot, nepārceļšana nākamajā klasē aina nav gluži melnbalta – kā valstīs, kur nepārceļšana nākamajā klasē vai nu ir, vai nav atļauta. Vairākas valstis ir izvēlējušās jauktu pieeju, kur nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta tikai konkrētās klasēs vai ierobežotu skaitu reižu, vai arī uz to attiecas citi ierobežojumi. Rezultātā tikai 11 izglītības sistēmas ļauj nepārcelt skolēnu nākamajā klasē bez jebkādiem ierobežojumiem pamatzglītības pirmajā posmā un 19 izglītības sistēmās arī pamatzglītības otrajā posmā (skatīt II.7.2. attēlu). Vidējā izglītībā to skaits ir mazāks nekā pamatzglītības otrajā posmā – 15 izglītības sistēmās ⁽⁸⁶⁾.

Pēdējais minētais konstatējums norāda uz interesantu modeli. Nepārceļšana nākamajā klasē biežāk ir atļauta tikai pamatzglītības pirmajā posmā, nevis pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā. Tādējādi II.7.2. attēlā ir redzams, ka deviņās izglītības sistēmās nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta nevis visās, bet gan tikai dažās pamatzglītības pirmā posma klasēs. Jo īpaši *ISCED* 1 nepārceļšana nākamajā klasē netiek īstenota konkrētās klasēs šādās valstīs:

- **Vācija:** 1. klase
- **Horvātija:** 1.–3. klase (ja skolēnu sniegums neatbilst gaidītajam tikai vienā mācību priekšmetā)
- **Latvija:** 1.–3. klase (ja skolēnu sniegums neatbilst gaidītajam tikai vienā mācību priekšmetā)
- **Polija:** 1.–3. klase
- **Portugāle:** 1. klase
- **Rumānija:** 0. klase (sagatavošanas klase) un 1. klase⁽⁸⁷⁾
- **Serbija:** 1.–3. klase
- **Luksemburga:** pāreja notiek automātiski katrā no četriem pamatzglītības pirmā posma mācību cikliem

⁽⁸⁵⁾ Skatīt iepriekšējo zemsvītras piezīmi.

⁽⁸⁶⁾ Beļģija (vāciski runājošā kopiena un flāmu kopiena), Bulgārija, Dānija, Grieķija, Francija, Kipra, Ungārija, Polija, Portugāle, Rumānija, Zviedrija, Albānija, Ziemeļmaķedonijas Republika un Turcija.

⁽⁸⁷⁾ 0. un 1. klase ir pirmie divi *ISCED* 1. līmeņa gadi Rumānijā.

- **Austrija:** pāreja 1.–3. klasē parasti notiek automātiski, bet skolēna likumīgie aizbildņi var lūgt nepārcelt skolēnu nākamajā klasē vai izlaist klasi.

Papildus ierobežojumiem attiecībā uz klasēm, kurās atļauts skolēnus nepārcelt, desmit izglītības sistēmas uzliek ierobežojumu tam, cik reizes skolēnu var nepārcelt nākamajā klasē, un septiņās izglītības sistēmās pamatzglītības pirmajā posmā ir noteikts kāds cits ierobežojums attiecībā uz nepārcelšanu nākamajā klasē.

Pamatzglītības otrajā posmā aina ievērojami mainās. Papildus Maltai, Apvienotā Karaliste – Skotija, Islande un Norvēģija, kurām ir automātiska pāreja uz nākamo klasi gan *ISCED* 1., gan *ISCED* 2. līmenī, tikai divās valstīs nepārcelšana nākamajā klasē netiek attiecināta uz konkrētām pamatzglītības otrā posma klasēm. Tās ir Šveice un Ziemeļmaķedonijas Republika. Desmit valstīs ir atļauta nepārcelšana nākamajā klasē, taču tikai ierobežotu skaitu reižu, un četrās valstīs tiek piemērots cita veida ierobežojums.

Visbeidzot, vidējā izglītībā nav tādu valstu, kurās *ISCED* 3. līmenī būtu ierobežojumi nepārcelšanai nākamajā klasē. Citiem vārdiem sakot, nepārcelšana nākamajā klasē ir atļauta visā *ISCED* 3. līmenī. Tomēr vienpadsmit izglītības sistēmas (Beļģija – franču kopiena, Spānija, Horvātija, Itālija, Luksemburga, Austrija, Slovēnija, Bosnija un Hercegovina, Šveice, Melnkalne un Serbija) ierobežo to, cik reižu skolēnu var nepārcelt nākamajā klasē, un četrās izglītības sistēmās (Čehija, Vācija, Īrija un Luksemburga) tiek piemēroti citi ierobežojumi ⁽⁸⁸⁾.

Kopumā redzamā aina atspoguļo, ka izglītības iestādes izvēlas būt atturīgākas un piesardzīgākas attiecībā uz nepārcelšanu nākamajā klasē pamatzglītības pirmajā posmā nekā pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā. Kā norādīts iepriekš, nepārcelšanai nākamajā klasē ir nesamērīgi negatīva ietekme, ja tā notiek agrākā posmā, kas var izskaidrot to, kāpēc dažas izglītības iestādes ir izvēlējušās sarežģīt nepārcelšanu nākamajā klasē pamatzglītības pirmajā posmā vai pat izslēgt šādu praksi skolas pirmajās klasēs.

II.7.3. Kurš izlemj, vai skolēns ir jāatstāj tajā pašā klasē uz otru gadu?

Tas, kurš izlemj, vai skolēns netiek pārcelts nākamajā klasē, nav tikai formalitāte. Ņemot vērā nepārcelšanas nākamajā klasē nopietnās sekas, tas nav viegli pieņemams lēmums, un lēmumu pieņēmēju vai pieņēmējus var nostādīt sarežģītā situācijā. Tāpat tiem, kurus tieši skar nepārcelšana nākamajā klasē, proti, skolēniem un viņu ģimenēm, ir jāpārlicinās, ka lēmums aizsargā skolēna intereses.

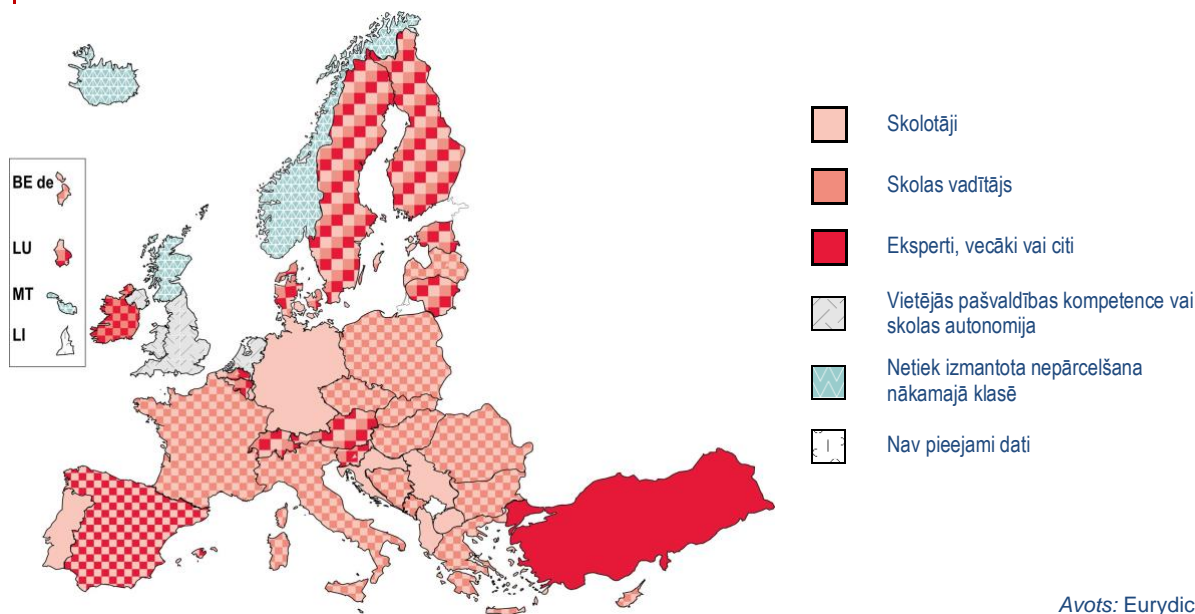
Šī iemesla dēļ visās izglītības sistēmās, kur ir atļauta nepārcelšana nākamajā klasē, lēmums tiek pieņemts oficiāla procesa rezultātā, un šajā procesā ir iesaistīta viena vai vairākas ieinteresētās personas. Protams, šī procedūra dažādās valstīs atšķiras, kā redzams *EACEA/Eurydice* (2011) ziņojumā. Šajā nodaļā nav iespējams to aplūkot vienlīdz detalizēti, taču šeit ir apskatīts viens galvenais parametrs, proti, personas, kuras ir iesaistītas lēmuma pieņemšanā par nepārcelšanu nākamajā klasē.

Tāpat kā visos lēmumu pieņemšanas procesos, tiek meklēts kompromiss starp efektivitāti un lietderību. Efektivitāte nozīmē to, cik ātri var tikt pieņemts lēmums, un lietderība nozīmē nodrošināt, ka tiek pieņemts pareizais lēmums, pamatojoties uz pareizajiem iemesliem. Pirmais princips pieprasa

⁽⁸⁸⁾ Horvātijā vidējās izglītības posmā skolēni var palikt vienā un tajā pašā klasē otru gadu divas reizes, taču ir arī izņēmumi: tie, kuri mācās izglītības programmās, kas nodrošina zemāka līmeņa profesionālo kvalifikāciju, parasti var palikt tajā pašā klasē uz otru gadu tikai vienu reizi.

mazāku skaitu lēmumu pieņēmēju, bet otrais princips – vairāku. Citiem vārdiem sakot, procedūra, kas saistīta ar nepārcelšanu nākamajā klasē, var būt administratīvi vienkāršāka un ātrāka, ja tajā ir iesaistīta tikai viena persona, taču tā var būt drošāka un līdz ar to arī lietderīgāka, ja process ir līdzsvarots.

II.7.3. attēls. Personas, kas pieņem lēmumus par nepārcelšanu nākamajā klasē (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

“Skolotāji” apzīmē gan klases audzinātājus, gan citus skolotājus, izņemot Horvātijā, Itālijā, Kiprā, Austrijā, Rumānijā, Slovākijā, Somijā, Albānijā, Šveicē un Serbijā, kur tas apzīmē tikai klases audzinātājus.

II.7.3. attēlā ir apkopota informācija par to, kurš ir iesaistīts lēmumu pieņemšanas procesā par nepārcelšanu nākamajā klasē *ISCED* 2. līmenī. Šis līmenis ir izvēlēts ne tikai tāpēc, lai attēls būtu vieglāk saprotams, bet arī tāpēc, ka – kas ir vēl svarīgāk – *ISCED* 2. līmenī ir mazāk ierobežojumu nepārcelšanai nākamajā klasē, kā redzams iepriekš veiktajā analīzē.

Lai gan nav pieejama sīkāka informācija par to, kā tieši tiek pieņemts lēmums par nepārcelšanu nākamajā klasē, mēs zinām, ka skolotājiem ir galvenā loma, izlemjot, kurš netiks pārcelts nākamajā klasē. Izskaidrojums ir acīmredzams. Biežāk nepārcelšanu nākamajā klasē ir saistīta ar skolēnu neapmierinošu sniegumu un klases audzinātāji vislabāk spēj novērtēt, vai un cik lielā mērā skolēns uzrāda neapmierinošus rezultātus. Tas ir atspoguļots II.7.3. attēlā, kas parāda, ka visās valstīs, izņemot Īriju un Turciju, lēmumu pieņemšanā piedalās klases audzinātāji un/vai citi skolotāji. Citiem vārdiem sakot, praktiski visās valstīs skolotāji paši vai kopā ar citiem skolotājiem izlemj, vai skolēnam ir jāpaliek konkrētajā klasē uz otru gadu.

Izglītības sistēmās, kur atbildība gulstas tikai uz klases audzinātāju, var pastāvēt bažas par to, ka šim skolotājam ir pārāk liela vara vai ka viņš varētu nebūt pietiekami apmācīts darbam ar skolēniem, kuriem ir risks netikt pārceltiem nākamajā klasē (*Väliljärvi* un *Sahlberg*, 2008). Vēl viena problēma, kas rodas, ļaujoties tikai uz klases audzinātāja lēmumu, ir tā, ka skolotājs var būt neobjektīvs (*Bonvin*, 2008). Piemēram, skolēna sniegumu var salīdzināt ar viņa vienaudžiem, nevis ar vidējo rādītāju valstī vai citu ārpusskolas etalonvērtību (*Brophy* 2006).

Varbūt tāpēc lielākajā daļā Eiropas valstu klases audzinātāji šos lēmumus parasti nepieņem vieni paši. Vidējā izglītībā tikai trīs izglītības sistēmās (Horvātijā, Albānijā un Serbijā) klases audzinātājs pieņem

vienpersonisku lēmumu. Lielākajā daļā izglītības sistēmu šī svarīgā lēmuma pieņemšanā ir iesaistītas vairākas personas.

Visizplatītākais modelis ir tas, ka lēmumu pieņemšanā piedalās gan klases audzinātājs (un parasti arī citi skolotāji), gan skolas direktors. Tā tas ir 25 izglītības sistēmās (skatīt II.7.3. attēlu). Astoņās izglītības sistēmās ir vēl vairāk ieinteresēto personu. Tādējādi Beļģijā (franču un flāmu kopienā), Dānijā, Igaunijā, Lietuvā, Luksemburgā, Slovēnijā un Zviedrijā skolotājiem un skolu direktoriem pievienojas tādi eksperti kā psihologi un skolu inspektori, vai pat vecāki.

Jāatzīmē, ka vienpadsmit valstīs (Dānijā, Igaunijā, Īrijā, Spānijā, Lietuvā, Luksemburgā, Austrijā, Slovēnijā, Somijā, Zviedrijā un Šveicē) lēmumu pieņemšanas procesā ir iesaistīti vecāki (vai likumīgie aizbildņi). Turpmāk tekstā sniegtie piemēri ilustrē šo jautājumu, atkal galveno uzmanību pievēršot pamatzglītības otrajam posmam.

Dānijā gala lēmumu par nepārceļšanu nākamajā klasē *ISCED 1* un *ISCED 2* pieņem skolas direktors, taču viņš ņem vērā gan vecāku, gan skolēna viedokli. Turklāt skolas direktors var atsaukties arī uz skolotāju un skolas psihologu ziņojumu. *ISCED 3.* līmenī vecāki apspriešanās netiek iesaistīti.

Arī **Lietuvā** gala lēmumu apstiprina skolas direktors, bet faktiski lēmumu pieņem skolotāji. Tomēr ir iespējams, ka tiek iesaistīti papildu dalībnieki (psihologi vai citi eksperti), tostarp skolēna vecāki.

Luksemburgā nepārceļšanu nākamajā klasē lemj "klases padome", kura var lūgt padomu psihologiem (vai citiem ekspertiem) un skolas atbalsta centram. *ISCED 1.* līmenī vecāki var pieprasīt mācību cikla pagarināšanu (skatīt 9. zemsvītras piezīmi), savukārt *ISCED 2.* līmenī vecāki var pieprasīt nepārcelt viņu bērnu nākamajā klasē.

Austrijā vecākiem visos skolas izglītības līmeņos ir tiesības pieprasīt, lai viņu bērni netiek pārcelti nākamajā klasē. Pretējā gadījumā lēmumu pieņem "klases konference". Gadījumos, kad klases konferencē nav vairākuma, izšķirošā ir skolas direktora balss.

Somijā nepārceļšana nākamajā klasē ir galējā iespēja, pirms kuras attiecīgajam skolēnam tiek sniegts atbalsts. Jebkurš lēmums par nepārceļšanu nākamajā klasē ir skolas un vecāku kopīga lēmuma rezultāts.

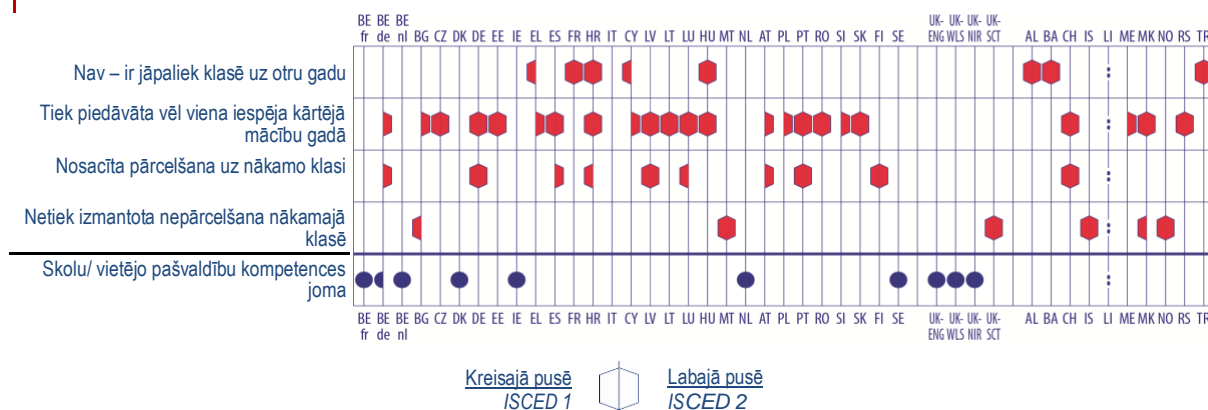
Rezumējot, lielākajā daļā Eiropas valstu lēmums par klašu atkārtošānu ir tāds, kurā parasti iesaistītas vairākas ieinteresētās personas, galvenokārt klases audzinātāji vai citi skolas skolotāji, bet bieži vien arī skolas vadītājs. Kā jau tika norādīts, lielāks lēmumu pieņēmēju skaits nozīmē to, ka lēmums nebūs tendenciozs vai patvaļīgs. Valstīs, kur viens skolotājs ir vienīgais lēmumu pieņēmējs, protams, var būt ieviesti pasākumi skolēnu aizsardzībai, kā arī pasākumi skolotāju atbildības nodrošināšanai. Neskatoties uz to, lēmumi par nepārceļšanu nākamajā klasē, visticamāk, būs taisnīgāki un uzticamāki, ja tiks iesaistīts lielāks skaits lēmumu pieņēmēju.

II.7.4. Mehānismi, kas ļauj izvairīties no nepārceļšanas nākamajā klasē

Līdz šim šajā nodaļā galvenā uzmanība tikai pievērsta praksei attiecībā uz nepārceļšanu nākamajā klasē – kur, kad un kā notiek nepārceļšana. Pēdējā sadaļā tiek apskatīts, vai skolēni, kuru sniegums atzīts par neapmierinošu, var izvairīties no nepārceļšanas nākamajā klasē, tas ir, vai ir ieviesti mehānismi, kas palīdzētu šiem skolēniem pāriet uz nākamo klasi.

Tikai dažās Eiropas valstīs šādu mehānismu nav. Ja skolēnu rezultāti ir neapmierinoši, viņiem jāpaliek konkrētajā klasē uz otru gadu. Pamatzglītības pirmajā posmā tas attiecas uz deviņām izglītības sistēmām un pamatzglītības otrajā posmā – uz septiņām (skatīt II.7.4. attēlu). Vidējai izglītībai, kas nav atainota II.7.4. attēlā, tās ir tās pašas valstis, kas pamatzglītības otrajā posmā.

II.7.4. attēls. Mehānismi, kas ļauj izvairīties no nepārceļšanas nākamajā klasē (ISCED 1. un 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: *ISCED 1.* līmenī nepārceļšana nākamajā klasē ir izņēmuma pasākums, ko īsteno pēc tam, kad ir izmantoti pieejamie mācību atbalsta pasākumi, un tikai tad, ja tie izrādās nepietiekami. *ISCED 2* un *ISCED 3* pirmajā klasē skolēniem ir atļauts pāriet uz nākamo klasi, ja viņi nav sekmīgi nokārtojuši ne vairāk kā divus priekšmetus. Izņēmuma gadījumos skolēns, kurš ir nesekmīgs trīs priekšmetos, var pāriet uz nākamo klasi ar nosacījumu, ka šajos priekšmetos neietilpst spāņu valoda un literatūra (vai atbilstošā oficiālā valoda) vai matemātika. Skolēniem ir atļauts pāriet uz nākamo klasi arī tad, ja mācībspēki uzskata, ka nesekmība šajos mācību priekšmetos netraucē skolēnam sekmīgi sekot vielai nākamajā klasē, ka pāreja dos labumu viņa akadēmiskajai attīstībai un ka ir pamatoti iemesli sagaidīt, ka skolēns tiks līdzī mēģinājumā.

Horvātija: skolēni var izvairīties no nepārceļšanas nākamajā klasē atkarībā no priekšmetu skaita, kuros viņu sniegums ir novērtēts kā neapmierinošs. Ja tie ir trīs vai vairāk mācību priekšmeti, skolēniem ir jāpaliek konkrētajā klasē uz otru gadu. Ja tas ir viens vai divi priekšmeti, viņi saņem papildu apmācību. Ja joprojām tiek konstatēts, ka viņu sniegums ir neapmierinošs, gada beigās ir jākārt eksāmeni. Nenokārtojot eksāmenus, ir jāpaliek konkrētajā klasē uz otru gadu. *ISCED 1.* līmenī 1.–3. klasē skolēns var pāriet uz nākamo klasi, ja vienā mācību priekšmetā mācās slikti, pat pēc tam, kad ir saņēmis papildu apmācību.

Itālija: *ISCED 1.* un *2.* līmenī skolēni var veikt koriģējošu darbu skolotāja uzraudzībā vai patstāvīgi.

Ungārija: skolēni var kārtot eksāmenus, lai izvairītos no nepārceļšanas nākamajā klasē, bet, ja ir nesekmīgs skolēns četros vai vairāk mācību priekšmetos, viņam ir jāpaliek konkrētajā klasē uz otru gadu.

Polija: pamatskolas 1.–3. klasē netiek izmantota nepārceļšana nākamajā klasē. 4.–8. klasē skolēniem tiek dota iespēja izvairīties no nepārceļšanas nākamajā klasē. Viņi var kārtot papildu eksāmenu, ja ir nesekmīgi vairāk kā divos priekšmetos. Ja viņi ir nesekmīgi vienā priekšmetā, viņi var nosacīti pāriet uz nākamo klasi.

Portugāle: skolas skolotāju padome katrā gadījumā atsevišķi lemj, kāds ir labākais mehānisms.

Rumānija: *ISCED 1* sagatavošanas klasē un 1. klasē netiek izmantota nepārceļšana nākamajā klasē.

Parasti skolēniem tiek dota otra iespēja mācību gada laikā vai pirms tā skolas gada beigām, kurā viņiem rodas grūtības. Kā parādīts II.7.4. attēlā, visur, kur ir atļauta nepārceļšana nākamajā klasē (un visur, kur šajā sakarā ir augstākā līmeņa politikas noteikumi), skolēniem tiek piedāvāta viena vai vairākas iespējas izvairīties no nepārceļšanas nākamajā klasē. Tas attiecas arī uz *ISCED 3*, kur atkal ir ļoti maz izņēmumu. Proti, Vācijā, kur nepārceļšana nākamajā klasē notiek pēc brīvprātības principa, un tāpēc nav otrās iespējas pasākumu; Igaunijā lēmums tiek pieņemts skolas līmenī; Latvijā nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta tikai ilgstošas prombūtnes gadījumos.

Parasti skolēniem tiek dota otra iespēja, ļaujot viņiem kārtot pārbaudes darbu vai eksāmenu priekšmetos, kuros viņi ir nesekmīgi; tas jo īpaši notiek vidējā izglītībā. *ISCED 1.* līmenī šādus pārbaudes darbus vai eksāmenus pieļauj septiņas izglītības sistēmas (Čehija, Vācija, Horvātija, Latvija, Ungārija, Ziemeļmaķedonija un Serbija) ⁽⁸⁹⁾. *ISCED 2.* līmenī skaits ir daudz lielāks – 18 (tās pašas izglītības sistēmas, kas *ISCED 1*, kā arī Beļģijas vāciski runājošā kopiena, Bulgārija, Grieķija, Spānija, Kipra, Luksemburga, Austrija, Polija, Portugāle, Slovēnija un Melnkalne). Visbeidzot *ISCED 3.* līmenī 17 sistēmas ļauj skolēniem kārtot pārbaudes darbu vai eksāmenu (tās pašas sistēmas, kas *ISCED 2*, plus Itālija, bet atskaitot Vāciju un Latviju). Jāatzīmē, ka skolēniem nav obligāti atļauts kārtot eksāmenus visos priekšmetos, kuros viņi ir nesekmīgi, parasti tie ir ne vairāk kā divi vai trīs.

⁽⁸⁹⁾ Astoņas valstis, ja iekļauj Poliju, kur nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta no 4. klases.

Dažas valstis piedāvā otro iespēju attiecībā uz papildu apmācības pieejamību. Pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā šāda iespēja ir Vācijā, Igaunijā, Spānijā, Horvātijā, Latvijā, Lietuvā, Luksemburgā, Portugālē, Šveicē un Serbijā. Slovēnija piedāvā šo iespēju tikai pamatizglītības otrajā posmā. Vidējā izglītībā papildu apmācības piedāvājums ir retāk sastopams. Šādu iespēju nodrošina tikai Horvātija, Itālija, Lietuva, Luksemburga un Serbija. Tikai dažas valstis (Igaunija, Horvātija, Latvija un Lietuva) lūdz pamatizglītības pirmā posma audzēkņus veikt papildu skolas darbus, piemēram, vingrinājumus vai mājas darbus, lai izvairītos no nepārceļšanas nākamajā klasē. Pamatizglītības otrajā posmā šī iespēja tiek piedāvāta Beļģijā (vāciski runājošajā kopienā), Igaunijā, Horvātijā, Latvijā, Lietuvā un Luksemburgā; vidējā izglītībā tā tiek piedāvāta Beļģijā (vāciski runājošajā kopienā), Horvātijā, Lietuvā un Luksemburgā.

Tikpat interesanti ir tas, ka dažas valstis izmanto liberālāku pieeju. Tās ļauj skolēniem, kuri ir nesekmīgi, pāriet uz nākamo klasi, izpildot konkrētus nosacījumus nākamajā mācību gadā. Pamatizglītības pirmajā posmā šo pieeju īsteno septiņās izglītības sistēmās un pamatizglītības otrajā posmā – astoņās, kā parādīts II.7.4. attēlā. Beļģija (vāciski runājošā kopiena), Spānija, Austrija un Šveice pieļauj šādu praksi arī vidējā izglītībā, savukārt Slovēnija tikai šajā līmenī⁽⁹⁰⁾. Piemēram:

Dažās federālajās zemēs **Vācijā** skolēniem var piešķirt pārbaudes laiku uz nākamo mācību gadu, kurā jāizpilda konkrēti nosacījumi (iespējams, arī atkārtoti jāliek eksāmeni).

Pamatizglītības pirmā posma audzēkņi 1.–3. klasē **Horvātijā** var pāriet nākamajā klasē līdz trešajai klasei, ja viņi ir nesekmīgi vienā mācību priekšmetā, ja vien sagaidāms, ka nākamajā mācību gadā skolēns sasniegs noteiktos mācību rezultātus.

Latvijā pāreja uz nākamo klasi tiek apvienota ar atbalstu gan pašreizējā, gan nākamajā gadā. Izpildot papildu skolas darbus kārtējā gadā, skola sagatavo skolēnam arī individuālu atbalsta plānu nākamajam gadam.

Austrija skolotāju "klases konference" var nolemt ļaut skolēnam, kurš ir nesekmīgs obligātajā mācību priekšmetā, pāriet uz nākamo klasi, ņemot vērā viņa sniegumu citos mācību priekšmetos un ar nosacījumu, ka viņš vistīcāmāk izpildīs nākamās klases prasības.

Somijā skolēni var pāriet uz nākamo klasi, pat ja viņi ir nesekmīgi kādā priekšmetā, ja tiek uzskatīts, ka viņi spēj tikt galā ar nākamā gada mācību prasībām.

Visbeidzot jāatzīmē, ka publiskajām skolām piemērojami noteikumi par nepārceļšanu nākamajā klasē parasti attiecas arī publiski finansētām privātajām skolām. Vienīgie izņēmumi ir Rumānija un Slovēnija⁽⁹¹⁾.

⁽⁹⁰⁾ Slovēnijā skolas direktors izlemj, vai skolēns, izpildot konkrētus nosacījumus, var pāriet uz nākamo klasi.

⁽⁹¹⁾ Rumānijā privātskolām piemēro atšķirīgus noteikumus. Nepārceļšana nākamajā klasē ir atļauta tikai izņēmuma kārtā kā koriģējošās izglītības līdzeklis. Slovēnijā regulējums par pāriešanu uz nākamo klasi neattiecas uz privātajām skolām *ISCED* 1. un 2. līmenī. *ISCED* 3. līmenī privātās *gimnazija* ievēro to pašu regulējumu, ko publiskās skolas.

II.8. SKOLU AUTONOMIJA

Galvenie konstatējumi

- Skolu autonomiju kopā ar pārskatatbildību bieži uzskata par skolēnu sekmju uzlabošanas veidu. Tajā pašā laikā pierādījumi liecina, ka ļoti augsta skolu autonomijas pakāpe var izraisīt atšķirības izglītības nodrošināšanas kvalitātē un, iespējams, izveidot hierarhiju skolu starpā, kas savukārt var negatīvi ietekmēt vienlīdzību.
- Kopumā visā Eiropā, šķiet, ka pilnīga skolu autonomija visbiežāk ir vērojama lēmumos, kas saistīti ar mācību metodēm, mācību grāmatu izvēli un iekšējiem vērtēšanas kritērijiem, kā arī cilvēkresursu pārvaldību.
- Par citiem jautājumiem, piemēram, par obligāto izglītības saturu un resursu piešķiršanu, atbildīgas nereti ir augstākā līmeņa iestādes. Tomēr skolu autonomija ir sarežģīta joma, kas turpina attīstīties.
- Atkarībā no analizētās jomas vismaz viena trešdaļa un līdz pat pusei no visām Eiropas sistēmām darbojas kaut kādā veidā ierobežota skolu autonomija, kur skolas dalās lēmumu pieņemšanā ar augstākā un/vai vietējā līmeņa pašvaldībām.
- Aplūkojot datus par visām 13 skolu autonomijas jomām, šķiet, ka izglītības sistēmas, kurās skolām ir vislielākā autonomija, ir (dilstošā secībā) Islande, Nīderlande, Bulgārija un Lielbritānija (Skotija), kā arī Igaunija un Lielbritānija (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija).
- Turpretī sistēmas, kurās tām ir vismazākā autonomija, ir Turcija, Kipra, Ziemeļmaķedonija, Grieķija un Francija, kā arī Vācija, Malta un Austrija.

Skolu autonomija attiecas uz rīcības brīvības pakāpi, atsevišķām skolām pieņemot finansiālus un operatīvus lēmumus; svarīgs ir arī veids, kādā tiek pieņemti šie lēmumi. Cilvēkresursu un finanšu pārvaldība, kā arī dažādi mācību un mācīšanās aspekti, piemēram, mācību programma, novērtējums un mācību metodes, ir jomas, kurās skolām parasti ir zināma autonomija, lai gan dažādās izglītības sistēmās tas atšķiras (*Eurydice, 2007*). Skolas var būt pilnībā atbildīgas par finansiāliem un operatīviem lēmumiem, ievērojot tiesību aktos un vispārējās izglītību reglamentējošās normās noteiktos ierobežojumus. Alternatīvi skolām var būt ierobežotāka autonomija, tās var izvēlēties kādu no augstākā līmeņa un/vai vietējo varas iestāžu iepriekš noteiktiem variantiem, vai pieņemt lēmumus, kurus apstiprina attiecīgā izglītības iestāde. Visbeidzot, skolām var nebūt nekāda autonomija un tām vienkārši jāpilda augstākā līmeņa iestādes pieņemtie lēmumi, lai gan dažos gadījumos šajā jautājumā, iespējams, iepriekš ir notikusi apspriešanās (*Eurydice, 2007*).

Debates par saikni starp skolu autonomiju un skolēnu sniegumu ir bijušas daudz un niansētas. Lai gan pastāv spēcīga starptautiska tendence, kas liecina, ka lielāka skolu autonomija kopā ar lielāku pārskatatbildību (skatīt II.9. nodaļu) var uzlabot izglītības rezultātus, ir arī kritiķi, kuri neatrod pietiekami daudz pierādījumu konsekvēnti pozitīvai ietekmei.

PISA starptautiskā pētījuma rezultāti mēdz parādīt, ka kopumā skolu autonomijai un pārskatatbildībai ir pozitīva ietekme uz kopējo skolēnu sniegumu (*ESAO, 2016b; Schleicher, 2014*). Tomēr pētījumi arī liecina, ka šī ietekme ir atkarīga no autonomijas un pārskatatbildības politikas dažādo dimensiju sarežģītās mijiedarbības (*Hanushek un Wössmann, 2010; Hanushek et al., 2013*). Piemēram, analizējot ES dalībvalstu sniegumu *PISA 2015*, tika konstatēts, ka skolu sistēmas ar lielāku autonomiju mācību programmu jomā, visticamāk, būs gan efektīvākas (lielāks īpatsvars skolēnu ar labāku sniegumu), gan vienlīdzīgākas (mazāks īpatsvars skolēnu ar vājām sekmēm). Šāda korelācija

starp resursu pārvaldības autonomiju un konkrētiem pārskatatbildības pasākumiem (obligātie pārbaudes darbi, publiskoti dati par sekmēm, laika gaitā izsekoti dati par sekmēm) nav atrasta (Izglītības un apmācības uzraudzība, 2018).

Saikne starp autonomiju, pārskatatbildību un vienlīdzību (vai sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm) ir sarežģīta. Šķiet, ka kopumā skolotāju kvalitātes uzraudzība un resursu sadales standartizēšana, kā arī centralizētie eksāmeni varētu uzlabot vienlīdzību, lai gan jāņem vērā arī citu faktoru kopums (Horn, 2009; ESAO, 2016a un 2016b). Empīriskie pētījumi par korelāciju starp institucionālajām iezīmēm, kas saistītas ar autonomiju un pārskatatbildību, no vienas puses, un skolēnu snieguma vienlīdzību PISA, no otras puses, liecina, ka ārējiem beigšanas eksāmeņiem ir spēcīga pozitīva ietekme uz visiem skolēniem, kas ir nedaudz mazāka uz skolēniem no nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem (Schütz et al., 2007). Pozitīva ietekme, regulāri izmantojot subjektīvus skolotāju vērtējumus skolēnu novērtēšanā, ir ievērojami lielāka skolēniem no nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem. Skolu autonomija mācību satura noteikšanā tiek saistīta ar lielāku vienlīdzību skolēnu sniegumā, savukārt tieši pretēji ir sistēmās, kurās skolām ir pilnīga autonomija attiecībā uz skolotāju pieņemšanu darbā (Schütz et al., 2007).

Neskatoties uz to, ir pierādījumi, ka decentralizētās izglītības sistēmas darbojas labāk nekā centralizētās, samazinot snieguma atšķirības valstīs ar zemāku teritoriālo nevienlīdzību (*Oppedisanoa* un *Turatib*, 2015; *Causa* un *Chapuis*, 2009). Tajā pašā laikā lielāka skolu autonomija palielina vecāku ietekmi (*Ammermüller*, 2005). Turklāt ļoti augsta decentralizācijas (vai autonomijas) pakāpe varētu izraisīt ievērojamu skolu diferenciaciju un atšķirības izglītības nodrošināšanas kvalitātē un, iespējams, skolu hierarhijas izveidošanos, kas var nelabvēlīgi ietekmēt vienlīdzību (*Altrichter et al.*, 2014).

Lai gan pēdējās desmitgadēs ir notikusi pakāpeniska pāreja uz decentralizāciju un lielāku skolu autonomiju, starp valstīm pastāv atšķirības šo reformu īstenošanas iemeslu un ātruma ziņā (*Eurydice*, 2007; *Eurydice*, 2008). Viedokļi par optimālu skolas autonomijas formu un kārtību turpina attīstīties, jo izglītības eksperti un politikas veidotāji pārskata savu līdzšinējo pieredzi un analizē reformu ietekmi uz skolēnu sniegumu (*Skolverket*, 2009; *Blanchenay*, *Burns* un *Koester*, 2014; *Keddie*, 2015; *Salokangas* un *Ainscow*, 2017; *West* un *Wolfe*, 2018; *Keddie* un *Mills*, 2019). Starpvalstu analīze un tendenču dati liecina, ka pēdējās divās desmitgadēs nevienlīdzība snieguma jomā ir pieaugusi vai saglabājusies samērā augstā līmenī Eiropas valstīs, kas pieļauj ļoti augstu skolu autonomiju (*Volante et al.*, 2019). Šis rezultāts var būt saistīts ar faktu, ka augsta skolu autonomijas pakāpe var izraisīt izglītības sistēmas saskaņotības trūkumu un paaugstinātu konkurenci starp skolām. No otras puses, nevienlīdzība samazinājās sistēmās, kur virzība uz lielāku skolu autonomiju tika apvienota ar pārskatatbildības pasākumiem, piemēram, skaidriem valsts standartiem un uzraudzību, izmantojot valsts standartizētos pārbaudes darbus un skolu ārēju novērtēšanu (*Volante et al.*, 2019).

Plaša mēroga politikas kartēšana šajā jomā liecina, ka skolu autonomijas pakāpe dažādās valstīs atšķiras. ESAO apsekojumā par atbildības sadalījumu starp valsts, reģionālajām un vietējām varas iestādēm, kas ietver datus par 29 Eiropas izglītības sistēmām, tika konstatēts, ka lēmumi par vairāk nekā 20 valsts pamatizglītības otrā posma aspektiem parasti tiek pieņemti vai nu skolas līmenī, vai arī centralizēti vai valsts līmenī (ESAO, 2018b).

Lai aplūkotu skolu autonomijas pakāpi šajā nodaļā un izpētītu tās saikni ar vienlīdzību skolēnu sniegumā III daļā, tiek apskatītas trīs plašas skolu pārvaldības jomas ⁽⁹²⁾:

- cilvēkresursi (skolotāji);

⁽⁹²⁾ Šī apsekojuma agrākā un paplašinātā versija ir publicēta Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2012. Pamatdati par izglītību Eiropā, 2012, B13 rādītājs.

- finansējums, kas iegūts no publiskajiem līdzekļiem;
- mācību saturs un procesi

Visos attēlos šajā nodaļā galvenā uzmanība ir pievērsta situācijai publiskajās un publiski finansētās privātajās skolās. Visas atšķirības skolu autonomijas līmenī starp šiem diviem skolu veidiem ir aplūkotas II.8.4. sadaļā.

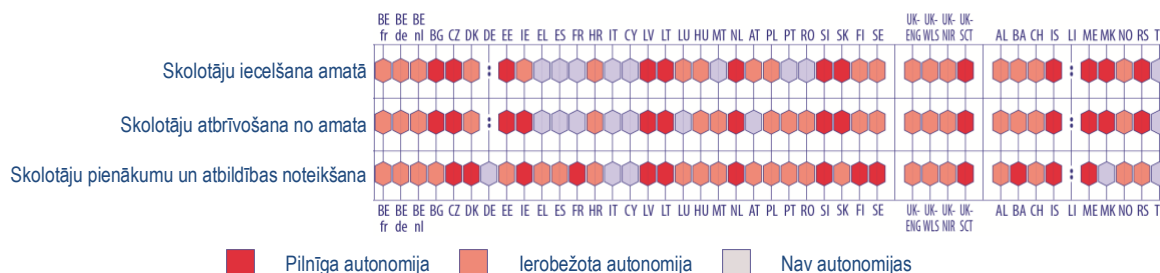
II.8.1. Skolu autonomija cilvēkresursu pārvaldībā

Augstas kvalitātes mācībspēku nodrošināšana parasti tiek atzīta par būtisku priekšnoteikumu skolēnu snieguma uzlabošanai. Tāpēc trīs attiecībā uz cilvēkresursu pārvaldību aplūkotās jomas attiecas uz skolotājiem – viņu iecelšanu amatā, atbrīvošanu no amata, kā arī viņu pienākumiem un atbildību.

II.8.1. attēlā ir redzams, ka katrā no šīm trim kategorijām pilnīga skolu autonomija tiek īstenota mazāk nekā trešdaļā visu sistēmu (Čehijā, Latvijā, Lietuvā, Nīderlandē, Slovēnijā, Lielbritānijā – Skotijā, Islandē un Melnkalnē). Ierobežota autonomija ar atbildību, ko daļa vai nu ar augstākā, vai vietējā līmeņa iestādēm (Grieķijā, Luksemburgā un Ungārijā dažās kategorijās pat gan ar augstākā, gan vietējā līmeņa iestādēm), ir visizplatītākā prakse. Visbeidzot dažās sistēmās lēmumi visās trīs kategorijās tiek pieņemti tikai augstākajā līmenī (Itālijā, Kiprā un Turcijā).

Salīdzinot katras sistēmas datus trijās kategorijās, šķiet, ka skolotāju iecelšanā amatā un atbrīvošanā no amata parasti iesaistās augstākā un vietējā līmeņa iestādes. Turpretī skolotāju pienākumu un atbildības noteikšana ir joma, kurā ticamāka ir augstāka skolu autonomijas pakāpe. Tomēr Bulgārijā, Igaunijā, Slovākijā un Serbijā ir tieši otrādi: šajās sistēmās, lai arī skolotāju iecelšanā amatā un atbrīvošanā no amata ir pilnīga skolu autonomija, viņu pienākumu un atbildības noteikšana ir augstākā līmeņa iestāžu un skolu kopīga atbildība. Turklāt Ziemeļmaķedonijā, lai arī skolām ir pilnīga autonomija iecelt amatā un atbrīvot no amata skolotājus, par viņu pienākumu un atbildības noteikšanu atbild tikai augstākā līmeņa iestāde.

II.8.1. attēls. Skolu autonomijas pakāpe cilvēkresursu pārvaldībā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīta katrā izglītības sistēmā dominējošā situācija. Skolu autonomijas pakāpes atšķirības atkarībā no *ISCED* līmeņa ir izskaidrotas II.8.4. sadaļā.

“**Pilnīga autonomija**” nozīmē, ka skola viena pati pieņem lēmumus, ievērojot valsts/vietējos normatīvos aktus vai noteikumus. Izglītības iestāde tomēr var sniegt vadlīnijas, taču tās neierobežo skolu autonomiju.

“**Ierobežota autonomija**” nozīmē, ka atbildība tiek dalīta ar augstākā līmeņa un/vai vietējām izglītības iestādēm. Šādas prakses piemēri ir šādi:

- skolas pieņem lēmumus kopā ar augstākā līmeņa un/vai vietējo izglītības iestādi vai iesniedz priekšlikumus apstiprināšanai;
- skolas pieņem lēmumus, pamatojoties uz augstākā līmeņa un/vai vietējās izglītības pārvaldes iepriekš noteikto iespēju kopumu;
- skolas, kurām ir zināma autonomija attiecīgajā jomā, bet tām ir jāvēršas pie augstākā līmeņa un/vai vietējās izglītības iestādes.

“**Nav autonomijas**” nozīmē, ka lēmumus pieņem tikai augstākā līmeņa vai vietējā izglītības iestāde, lai gan konkrētā procesa

posmā tā var apspriesties ar skolu.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Vācija: skolas autonomijas pakāpe dažādās federālajās zemēs atšķiras un ir atkarīga no to izveidoto uzraudzības līmeņu skaita.

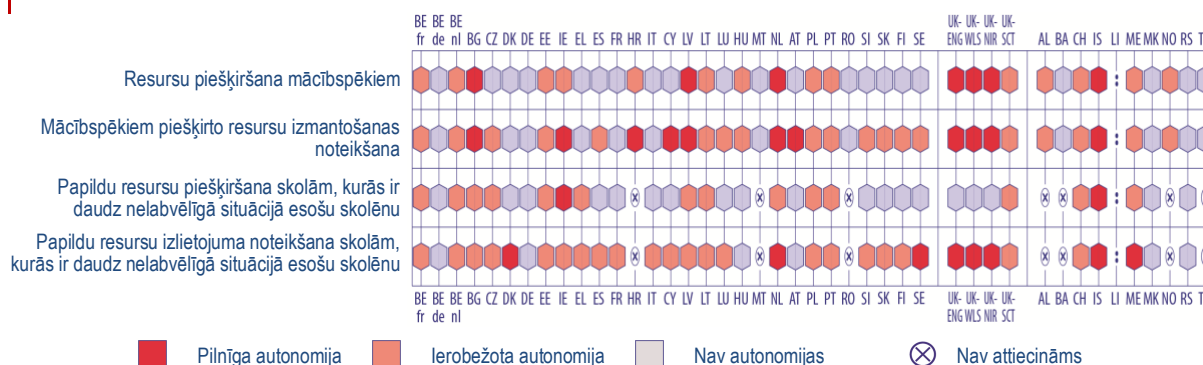
II.8.2. Skolu autonomija publisko līdzekļu izmantošanā

Efektīvai publisko līdzekļu izmantošanai ir izšķiroša nozīme, ja skolas vēlas nodrošināt efektīvu izglītību visiem saviem skolēniem. Skolu autonomijas pakāpe no publiskiem avotiem iegūtu līdzekļu pārvaldīšanā dažādās izglītības sistēmās atšķiras. Šajā sadaļā ir aplūkotas divas konkrētas jomas, kas var ietekmēt vienlīdzības uzlabošanu: publiskais finansējums mācībspēkiem un nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Tiek aplūkots, vai skolām ir autonomija, nosakot šādus jautājumus:

- cik daudz resursu atvēlēt šīm konkrētajām jomām;
- kuras aktivitātes atbalstīt, izmantojot piešķirtos līdzekļus.

II.8.2. attēlā redzams, ka mazākā daļa sistēmu nodrošina pilnīgu skolu autonomiju, nosakot mācību personālam (Bulgārija, Latvija, Nīderlande, Apvienotā Karaliste – Anglija, Velsa un Ziemeļīrija un Islande) vai nelabvēlīgā situācijā esošām skolām (Īrija un Islande) piešķiramo resursu apjomu. Pusē sistēmu nepastāv skolu autonomija, nosakot resursu apjomu mācībspēkiem, jo par to parasti atbild augstākā līmeņa iestāde, retāk vietējā pašvaldība (Dānija, Somija un Zviedrija). Tomēr lielāks skaits sistēmu ir piešķirušas skolām pilnīgu vai ierobežotu autonomiju, nosakot, kā izmantot resursus, kas piešķirti mācībspēkiem un/vai nelabvēlīgā situācijā esošām skolām.

II.8.2. attēls. Skolu autonomijas pakāpe publisko līdzekļu izlietošanā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīta katrā izglītības sistēmā dominējošā situācija. Skolu autonomijas pakāpes atšķirības atkarībā no *ISCED* līmeņa ir izskaidrotas II.8.4. sadaļā.

Terminu **“pilnīga autonomija, ierobežota autonomija un nav autonomijas”** definīcijas skatīt II.8.1. attēla skaidrojošajās piezīmēs.

“Nav attiecināms” nozīmē, ka aplūkojamais elements konkrētajā izglītības sistēmā nepastāv, un tāpēc skolas vai izglītības iestādes nepieņem lēmumus nevienā līmenī.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Horvātija, Malta, Rumānija, Albānija, Bosnija un Hercegovina, Norvēģija un Turcija: kategorijas “Papildu resursu piešķiršana skolām, kurās ir daudz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu” un “Papildu resursu izlietojuma noteikšana skolām, kurās ir daudz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu” nav attiecināmas, jo šādi resursi šajās sistēmās netiek piešķirti. Papildinformāciju skatiet II.10. nodaļā.

Spānija: situācija atšķiras katrā autonomajā apgabalā. Piemēram, attiecībā uz kategoriju “Mācībspēkiem atvēlēto resursu izlietojuma noteikšana” Andalūzija un Kastīlija–Leona ziņo par pilnīgu skolas autonomiju, savukārt Estremadura un Navarra ziņo, ka skolu autonomija nepastāv, jo atbildīgas ir augstākā līmeņa iestādes. Kategorijā “Papildu resursu piešķiršana skolām, kurās ir daudz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu” Andalūzija, Aragona, Kastīlija–Leona un Valensija ziņo par ierobežotu autonomiju, jo atbildība tiek dalīta ar augstākā līmeņa iestādēm. Kategorijā “Papildu resursu izlietojuma noteikšana skolām, kurās ir daudz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu” Andalūzija ziņo par skolas pilnīgu autonomiju.

Šveice: noteikumi kantonos var atšķirties.

Patiešām, vairākas sistēmas, kas nepieļauj nekādu skolas autonomiju, nosakot mācībspēkiem paredzētos līdzekļus, paredz ierobežotu skolas autonomiju (Čehija, Spānija, Luksemburga, Slovēnija, Slovākija, Somija un Zviedrija) vai pat pilnīgu skolas autonomiju (Kipra un Austrija), lemjot par to, kā izlietot piešķirtos resursus. Līdzīga tendence ir vēl acīmredzamāka attiecībā uz nākamajām divām kategorijām. Dažas sistēmas, kas nepieļauj nekādu skolu autonomiju, nosakot papildu līdzekļus nelabvēlīgā situācijā esošām skolām, paredz ierobežotu skolu autonomiju (Spānija, Francija, Itālija, Kipra, Luksemburga, Slovēnija, Slovākija un Somija) vai pat pilnīgu skolu autonomiju (Dānija, Zviedrija un Apvienotā Karaliste (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija)), lemjot par piešķirto papildu līdzekļu izlietojumu (skatīt arī II.10. nodaļu).

Četras izglītības sistēmas (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Vācija, Ziemeļmaķedonija un Serbija) nepieļauj nekādu skolas autonomiju nevienā no jomām, kas saistītas ar publisko līdzekļu izmantošanu. Islande ir vienīgā sistēma, kur visās četrās jomās ir pilnīga skolu autonomija.

II.8.3. Skolu autonomija mācību satura un procesa noteikšanā

Kā minēts iepriekš, skolu sistēmas ar lielāku mācību programmas autonomijas pakāpi, visticamāk, būs gan efektīvākas (lielāks īpatsvars skolēnu ar labāku sniegumu), gan vienlīdzīgākas (mazāks īpatsvars skolēnu ar vājām sekmēm). Tāpēc šajā sadaļā tiek aplūkota skolu brīvības pakāpe dažādās jomās, kas saistītas ar mācību saturu un procesiem: mācību programmas saturs (obligātie un izvēles priekšmeti), mācību metodes, mācību grāmatas, mācību laika sadalījums un iekšējais vērtējums.

II.8.3. attēls parāda, ka visās sešās jomās mācību metožu izvēlē visizplatītākā ir pilnīga skolu autonomija. Šajā jomā pilnīgu skolu autonomiju praktizē apmēram divās trešdaļās sistēmu (30 sistēmas). Pilnīga skolu autonomija ir nedaudz mazāk izplatīta mācību grāmatu (20 sistēmas) un iekšējās vērtēšanas kritēriju (19 sistēmas) izvēlē un vēl mazāk attiecībā uz mācību laika sadales elastību (11 sistēmas) un izvēles priekšmetiem mācību programmās (9 sistēmas). Joma, kurā pilnīga skolu autonomija ir vismazāk izplatīta, ir obligātais minimālais mācību saturs (2 sistēmas).

Aplūkojot pirmās divas jomas II.8.3. attēlā, ir skaidrs, ka obligātā minimālā mācību satura regulējums ir daudz stingrāks nekā noteikumi par izvēles priekšmetu saturu. Piemēram, attiecībā uz obligāto mācību programmu priekšmetiem vairākas sistēmas pāriet no skolu autonomijas uz ierobežotu autonomiju (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Horvātija, Luksemburga, Šveice un Melnkalne) vai pilnīgu autonomiju (Polija, Rumānija un Slovākija), lemjot par izvēles programmu saturu. Tajā pašā laikā, pretēji vispārējai tendencei, Apvienotā Karaliste (Skotija) un Islande ir izveidojušas pilnīgu skolu autonomiju abām kategorijām (informāciju par mācību programmu diferenciāciju skatīt II.3. nodaļā).

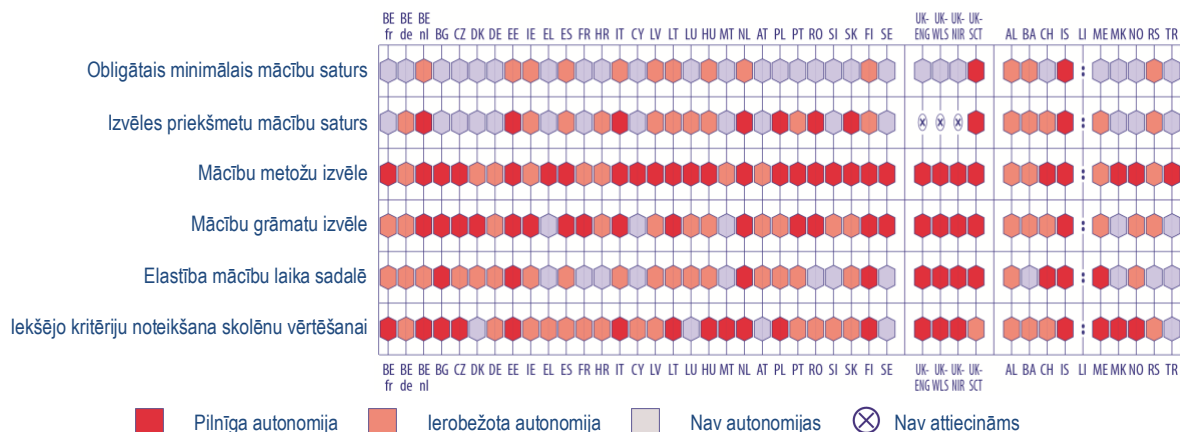
Turklāt visās sešās jomās aptuveni trešdaļa sistēmu ir izveidojušas ierobežotu autonomiju, kur skolas parasti daļa pienākumus ar augstākā līmeņa iestādēm. Dažkārt un tikai dažās jomās vietējās pašvaldības iestādes ir iesaistītas arī ierobežotas skolu autonomijas pasākumos (piemēram, Beļģijā – vāciski runājošajā kopienā, Ungārijā, Grieķijā, Somijā, Francijā, Lielbritānijā – Skotijā un Norvēģijā). Somijā tas bieži vien var nozīmēt, ka praksē pašvaldības deleģē skolām visas lēmumu pieņemšanas pilnvaras.

Jomas, kas saistītas ar mācību saturu un procesiem, ir cieši saistītas viena ar otru un veicina pareiza līdzsvara izveidi starp augstākā līmeņa noteikumiem un skolu autonomiju.

Piemēram, **Igaunijā** katra skola izstrādā savu mācību programmu, kuras pamatā ir valsts mācību programma, taču tajā tiek ņemtas vērā arī skolas un reģiona unikālās iezīmes. Skolas var brīvi izvēlēties mācību grāmatas un mācību metodes. Tās var pielāgot mācību laiku, saturu, procesu un mācību vidi, ja vien ir sasniegti vajadzīgie mācību rezultāti. Mācību rezultāti un mācību laika

sadalījums valsts mācību programmās ir noteikts pa skolas posmiem (pamatizglītības I-III posms, t. i., 1.–3., 4.–6., 7.–9. klase un vidējā izglītība), tādējādi nosakot ietvaru, bet pieļaujot skolu autonomiju šajā sistēmā.

II.8.3. attēls. Skolu autonomijas pakāpe attiecībā uz mācību saturu un procesiem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīta katrā izglītības sistēmā dominējošā situācija. Skolu autonomijas pakāpes atšķirības atkarībā no *ISCED* līmeņa ir izskaidrotas II.8.4. sadaļā. Terminu “**pilnīga autonomija, ierobežota autonomija un nav autonomijas**” definīcijas skatīt II.8.1. attēla skaidrojošajās piezīmēs.

“**Nav attiecināms**” nozīmē, ka aplūkojamais elements konkrētajā izglītības sistēmā nepastāv, un tāpēc skolas vai izglītības iestādes nepieņem lēmumus nevienā līmenī.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): attiecībā uz “obligātās minimālās mācību programmas saturu” un “izvēles priekšmetu mācību saturu” šis attēls atspoguļo *ISCED* 1 un 2, kur nav izvēles mācību priekšmetu. *ISCED* 3. līmenī, kas šī pētījuma vajadzībām ir 5. pamata posms (vecumā no 16 līdz 18/19 gadiem), nav valsts mācību programmu. Šajā posmā mācību programmu nosaka skolēna izvēlētā mācību programma un kvalifikācija.

Šveice: noteikumi kantonos var atšķirties.

Kopumā vairāk nekā pusē kategoriju, kas saistītas ar mācību saturu un procesiem, skolām Islandē, Igaunijā, Nīderlandē, Lielbritānijā (Skotijā), Beļģijā (flāmu kopienā), Bulgārijā, Itālijā, Somijā un Lielbritānijā (Anglijā, Velsai un Ziemeļīrijai) ir pilnīga autonomija (dilstošā secībā). Turpretī vairāk nekā pusē šo jomu skolām Turcijā, Grieķijā, Kiprā, Maltā, Zviedrijā un Ziemeļmaķedonijā nav autonomijas.

II.8.4. Skolu autonomijas līmeņa atšķirības dažādos *ISCED* līmeņos un skolu veidos

Lielākā daļa valstu ziņo, ka skolu autonomijas līmenī dažādos *ISCED* līmeņos nav atšķirību. Tomēr dažās valstīs kārtība dažās jomās atšķiras, galvenokārt *ISCED* 3. līmenī, vai nu pieļaujot lielāku skolu autonomiju, vai otrādi, pārceļot atbildību no skolām uz augstākā līmeņa iestādēm. Piemēram, *ISCED* 3 Dānijā skolas iegūst pilnīgu autonomiju skolotāju iecelšanā amatā un atbrīvošanā no amata, kā arī valsts līdzekļu izlietošanā, savukārt *ISCED* 1 un 2 šie pienākumi ir sadalīti starp skolām un vietējām pašvaldībām vai arī vietējās pašvaldības iestādes uzņemas pilnu atbildību. Arī *ISCED* 3 neobligātajā daļā Maltā skolas gūst pilnīgu autonomiju, sadalot resursus mācībspēkiem un nosakot to izlietojumu, savukārt obligātajā izglītībā par to atbild augstākā līmeņa iestādes. Francijā, lai gan augstākā līmeņa iestāde atbild par skolotāju pienākumu un atbildības noteikšanu *ISCED* 1. līmenī, *ISCED* 2 un 3 to īsteno skolas līmenī. Turklāt Zviedrijā, lai gan par mācību laika sadali *ISCED* 1. un 2. līmenī lemj augstākā līmeņa iestāde, *ISCED* 3 skolām šajā ziņā ir pilnīga autonomija. Visbeidzot Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) pēc *ISCED* 3 pirmā posma (16 gadu vecums) nav valsts mācību programmas, un skolas šajā jomā gūst pilnīgu autonomiju.

Pretēja tendence, kad augstākā līmeņa iestādes atbildība pieaug ar katru izglītības līmeni, ir reti sastopama. Piemēram, Islandē atbildība par lēmumu pieņemšanu par publisko līdzekļu izlietojumu no vietējām pašvaldībām pāriet uz augstākā līmeņa iestādēm *ISCED 3*. Līdzīgi Itālijā, lai gan *ISCED* 1. un 2. līmenī uz mācību laika elastību attiecas ierobežota skolu autonomija, *ISCED 3* tā ir augstākā līmeņa iestāžu atbildība.

Skolu autonomijas līmeņa atšķirības starp publiskām un publiski finansētām privātajām skolām var būt ievērojamas. Lielākajā daļā sistēmu (piemēram, Beļģijā – franču kopienā, Čehijā, Dānijā, Francijā, Spānijā, Horvātijā, Polijā un Apvienotajā Karalistē – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) publiski finansētām privātajām skolām mēdz būt lielāka autonomija attiecībā uz to nodarbinātības un atalgojuma politikas, kā arī finansēšanas mehānismiem. Tomēr daži augstākā līmeņa noteikumi (piemēram, formālās prasības, lai kļūtu par skolotāju), kā arī vispārējie nodarbinātības tiesību akti ir spēkā arī privātajā sektorā.

Piemēram, **Čehijā** valdības Noteikumi par sabiedrisko pakalpojumu un pārvaldes darbinieku algām, kas regulē skolotāju atalgojumu publiskajās skolās, nav saistoši privātajām un konfesiju skolām. Šo skolotāju algas apmēru nosaka skolu direktori. Tomēr algas regulē Darba likums, un tiek garantēts valstī noteiktais minimālais atalgojuma līmenis.

Spānijā daži autonomie apgabali ziņo, ka publiski finansētām privātajām skolām ir lielāka autonomijas pakāpe (Kantabrijā, Kastīlijā-Lamančā un Navarrā) valsts līdzekļu pārvaldībā vai lēmumu pieņemšanā mācību satura un procesa jomā (Navarrā).

Polijā atalgojuma noteikumiem privātajās skolās nav jāatbilst Skolotāju hartas likumā ietvertajiem centralizētajiem noteikumiem.

Lielbritānijā (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija) katras tālākizglītības koledžas valde (skolēniem no 16 gadu vecuma pēc obligātās *ISCED 3* izglītības iegūšanas) atbild par koledžas mācībspēka nodrošinājumu un lēmumiem par maksājumiem un piemaksām. Tālākizglītības koledžas ir publiski finansētas privātas iestādes.

Turpretim nav redzamas atšķirības starp autonomijas līmeņiem publiskajās un publiski finansētajās privātajās skolās Latvijā, Zviedrijā, Lielbritānijā (Skotijā) un Albānijā. Citā valstu grupā, piemēram, Lietuvā, Bosnijā un Hercegovinā un Ziemeļmaķedonijā, atšķirība starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām nav attiecināma, jo šāda veida skolas nepastāv.

Mācību satura un procesa jomā autonomijas līmeņa atšķirības ir mazākas, lai gan dažās publiski finansētās privātajās skolās izvēles priekšmetu klāsts var būt lielāks. Turklāt dažas izglītības sistēmas (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Čehija, Ungārija, Lietuva, Portugāle) ziņo, ka profesionālās izglītības iestādēm ir lielāka autonomija attiecībā uz mācību saturu un/vai dažiem sertificēto eksāmenu komponentiem, pabeidzot *ISCED 3* (skatīt arī II.3. nodaļu).

Citos gadījumos mācību satura autonomija joprojām ir ierobežota, jo skolas mēdz aptvert “vienu un pašu saturu tiem pašiem eksāmeniem”. Piemēram, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) akadēmijām nav jāievēro valsts mācību programma, ciktāl tās nodrošina plašu un līdzsvarotu mācību programmu un māca angļu valodu, matemātiku, dabaszinātnes un reliģiju. Tomēr tās aptver vienu un to pašu saturu tiem pašiem sertificētajiem eksāmeniem. *ISCED 3* (vecums no 16 gadiem) 5. pamata posmā nav valsts mācību programmas, taču *sixth-form* un tālākizglītības koledžās vieniem un tiem pašiem sertificētajiem eksāmeniem ir vienāds saturs.

II.9. SKOLU PĀRSKATATBILDĪBA

Galvenie konstatējumi

- Pārskatatbildība izglītībā ir sarežģīta joma, un bieži vien ir grūti izdarīt neapgāžamus secinājumus par tās ietekmi uz skolēnu sniegumu vai izglītības iestāžu efektivitāti. Neskatoties uz to, pētījumi liecina, ka kopumā skolēnu sniegums varētu uzlaboties, ja skolu autonomiju un pārskatatbildības politiku pielietotu kombinēti. Tajā pašā laikā izglītības iestādēm ir jānodrošina, lai pārskatatbildības sistēmas būtu taisnīgas un kvalitatīvas, lai tās izvairītos no jebkādas nevēlamas ietekmes, piemēram, neobjektivitātes pret nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem.
- Eiropas izglītības sistēmas atšķiras tiktāl, ciktāl tās izmanto divus galvenos skolu pārskatatbildības rādītājus: datus par skolēnu sniegumu (valsts pārbaudes darbu rezultāti par sertificētām kvalifikācijām vai citiem valsts standartizētiem pārbaudes darbiem) un skolu snieguma datus (skolu ārējo novērtējumu rezultāti). Prakse atšķiras arī attiecībā uz pieeju šo rezultātu publiskošanā.
- Eiropā pastāv trīs atšķirīgi skolu pārskatatbildības sistēmu veidi. Pirmais veids (16 sistēmas ⁽⁹³⁾) ietver samērā sarežģītu skolu pārskatatbildības sistēmu. Tas ietver divu līdz sešu valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu administrēšanu starp *ISCED 1* un *3*. Atsevišķu skolu rezultāti (vismaz dažos) šajos eksāmenos un/vai pārbaudes darbos tiek publicēti un izmantoti skolas ārējās novērtēšanas procesā. Savukārt ziņojumi, kas izriet no skolas novērtēšanas procesa, arī tiek publicēti.
- Otrā veida pārskatatbildības sistēma (18 izglītības sistēmas ⁽⁹⁴⁾) ir pirmā varianta vienkāršāka versija. Papildus valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu rīkošanai šeit arī īsteno vienu vai divas citas iepriekš minētās pārskatatbildības politikas. Lielākā daļa šīs grupas sistēmu tomēr npublicē atsevišķu skolu pārbaudes darbu rezultātus (izņēmums ir Polija, Slovākija un Norvēģija, kā arī Itālija un Slovēnija, kur šie rezultāti tiek publicēti pēc skolas ieskatiem).
- Pēdējais pārskatatbildības sistēmas veids (astoņas izglītības sistēmas ⁽⁹⁵⁾) nav tik attīstīts. Ir mazāk valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu vai divos gadījumos vispār neviena (Beļģija – vāciski runājošā kopiena un Šveice). Šīm izglītības sistēmām reti ir augstākā līmeņa politika valsts eksāmenu vai pārbaudes darbu rezultātu publicēšanai. Četras no tām (Grieķija, Horvātija, Somija un Bosnija un Hercegovina) neveic skolu ārēju novērtēšanu. Izglītības sistēmās, kurās notiek skolu ārējā novērtēšana, eksāmenu/ pārbaudes darbu rezultāti netiek ņemti vērā un vērtēšanas ziņojumi netiek publicēti.

Skolu pārskatatbildība kopumā attiecas uz praksi, ka skolas ir atbildīgas par sasniegtajiem rezultātiem. Pārskatatbildības sistēmas ietver virkni pasākumu un procedūru skolēnu snieguma un skolas aktivitāšu uzraudzībai un vērtēšanai. Augstākā līmeņa izglītības iestādes un citas ieinteresētās personas izmanto savāktu informāciju, lai nodrošinātu skolu atbildību, ņemot vērā viņu mācību un mācīšanās kvalitāti.

⁽⁹³⁾ Bulgārija, Dānija, Igaunija, Francija, Latvija, Lietuva, Ungārija, Nīderlande, Portugāle, Rumānija, Zviedrija, Lielbritānija un Islande

⁽⁹⁴⁾ Beļģija (franču un flāmu kopienas), Čehija, Vācija, Īrija, Itālija, Spānija, Luksemburga, Malta, Austrija, Polija, Slovēnija, Slovākija, Albānija, Melnkalne, Ziemeļmaķedonija, Norvēģija un Serbija

⁽⁹⁵⁾ Beļģija (vāciski runājošā kopiena), Grieķija, Horvātija, Kipra, Somija, Bosnija un Hercegovina, Šveice un Turcija

Pēdējo gadu desmitu laikā ir pieaugusi tendence ieviest pārskatbildības politiku izglītībā. Tā ir daļa no plašāka procesa, kurā skolu autonomijas un pārskatbildības attīstība kopā ar izglītības ieinteresēto personu skaita un izglītības informācijas apjoma pieaugumu ir radījusi sarežģītu izglītības sistēmu pieaugumu ar daudziem dalībniekiem un mijiedarbībām (*Burns un Köster, 2016*). Saistībā ar šīm lielajām pārmaiņām pārskatbildība izglītībā pakāpeniski ir pārgājusi no principiālām rūpēm par likumu un noteikumu ievērošanu un koncentrēšanos uz ievades datiem, lai liktu lielāku uzsvāru uz skolu sniegumu un ieinteresēto personu iesaisti ārpus centrālās valdības (turpat).

Neskatoties uz atšķirībām starp valstīm visā Eiropā, divi svarīgi skolu pārskatbildības procesa elementi ir skolas snieguma mērīšana un ziņošana par to. To bieži veic, izmantojot standartizētus rīkus, piemēram, valsts eksāmenus sertificētām kvalifikācijām un citus valsts pārbaudes darbus, kā arī skolu novērtējumus (*Allmendinger, 1989; Horn 2009*). Valsts pārbaudes darbus un skolu vērtējumus var raksturot kā pārskatbildības vertikālās formas, kurās galvenā uzmanība pievērsta skolas sniegumam, atšķirībā no citiem pārskatbildības veidiem, kas galvenokārt vērsti uz skolotāju profesionālajiem standartiem un mēdz būt vairāk horizontāli (*Hooge et al., 2012*). Runājot par pārskatbildības procesa iespējamiem rezultātiem, dažas sistēmas saista ar to pozitīvas un negatīvas sekas atkarībā no tā, vai tiek izpildīti iepriekš noteikti kritēriji, savukārt citas atturas no sankciju izmantošanas un galvenokārt pievēršas atbalsta un uzlabošanas pasākumiem (*Figlio un Loeb, 2011; Easley un Tulowitzki, 2016*).

Tomēr kopumā ir grūti izdarīt neapgāžamus secinājumus par pārskatbildības politikas ietekmi uz skolēnu sniegumu kopumā (*Faubert, 2009; Loeb un Figlio, 2011; Brill et al, 2018*) vai par to skolēnu sniegumu, kas nākuši no nelabvēlīgas vides (*Skrla un Scheurich, 2004*). Šo uzdevumu sarežģī pārskatbildības sistēmu daudzveidība attiecībā uz politikas mērķiem, formu un ieviešanas metodēm, kā arī savstarpējā saikne starp pārskatbildību un citām politikas jomām (*Fahey un Köster, 2019*). Neskatoties uz to, galvenokārt ASV veiktie pētījumi liecina par pārbaudes darbos balstītas pārskatbildības sistēmu pozitīvu ietekmi uz vidējo skolēnu sniegumu (*Loeb un Figlio, 2011*). Tomēr pārskatbildības pasākumu ietekme uz vienlīdzību var būt "daudzšķautņaina un sarežģīta", neskatoties uz cerībām, ka vienoti darbības rādītāji var ierobežot neobjektivitāti un zemas ekspektācijas attiecībā pret nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (*Skrla un Scheurich, 2004*). Turklāt var būt grūti izmērīt skolas ārējo novērtējumu ietekmi uz uzlabojumiem skolas darbībā. Daļēji tas ir tāpēc, ka ārējie skolu novērtējumi bieži atbalsta uzlabojumus, ne tieši iejaucoties, bet gan sniedzot ekspertu ieteikumus un publicējot pārredzamu informācijas (ESAO, 2013, 388.–89. lpp.).

Pārskatbildības politikas izplatība bieži ir saistīta ar lielāku skolu autonomiju. Abu procesu savstarpējo saikni var izskaidrot ar to, ka tad, kad augstākā līmeņa iestādes nodrošina lielāku elastību skolu darbībā, tās bieži nosaka arī vairāk pasākumu skolu rezultātu uzraudzībai un novērtējumam (*Eurydice, 2007*). PISA datu analīze arī uzsver saikni starp pārskatbildības un autonomijas politiku (skatīt II.8. nodaļu). Tas parāda, ka līdzsvars starp šiem diviem politikas veidiem var pozitīvi ietekmēt skolēnu sniegumu, it īpaši, ja vidusskolas autonomija tiek apvienota ar datiem par sekmēm, kurus laika gaitā var izsekot vai publicēt (ESAO, 2016b). Pētījumos par skolām ar neapmierinošu sniegumu uzsvēta arī saikne starp pārskatbildības aspektiem un citiem politikas faktoriem. Piemēram, sankciju draudi pēc skolu novērtējuma, kā arī rezultātu publicēšana var uzlabot skolas sniegumu, ja šīm skolām ir vadība un iekšējie resursi, kas ļauj veikt uzlabojumus (*Faubert 2009; Allen un Burgess, 2012*). Visbeidzot skolotāju spēja analizēt un izmantot pārskatbildības datus tiek uzskatīta par svarīgu faktoru, kas ļauj palielināt pārskatbildības procesu pozitīvo ietekmi (*Brill et al., 2018*).

Eksperti arī norāda, ka konkrētu pārskatbildības rīku izmantošana var negatīvi ietekmēt svarīgus mācību un mācīšanās aspektus. Konkrēti ārkārtīgi svarīgi ir pārbaudes darbi, kas bieži ir pārskatbildības sistēmu galvenā sastāvdaļa un tiek saistīti ar tādām nevēlamām sekām kā mācību

programmas sašaurināšana, faktiskā mācību laika samazināšana uz pārbaudes darbu kārtošanas prasmju rēķina, zemāku motivācijas līmeni un paaugstinātu stresa līmeni (*Eurydice*, 2009; *Brill et al.*, 2018). Šis ir piemērs, kur politika, kas vērsta uz standartizēšanu, nevis mācīšanās un novērtēšanas daudzveidību, var kavēt vienlīdzību (*Hambre et al.*, 2018). Piemēram, skolas līmenī centieni uzlabot pārbaudes darbu rezultātus var novirzīt uzmanību uz skolēniem, kuri ir tuvu sekmīga pārbaudījuma robežai, vienlaikus atstājot novārtā skolēnus ar vājākām sekmēm (*Brill et al.*, 2018). Tāpēc izglītības iestādēm ir jānodrošina pārskatbildības sistēmu taisnīgums un kvalitāte un jāizvairās no jebkādas nevienlīdzīgas ietekmes uz dažādām skolēnu kategorijām, it īpaši no neobjektivitātes pret nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem.

Vēl viens saistīts jautājums ir tas, kā izmantot pārskatbildības datus, lai vislabāk atbalstītu nelabvēlīgā situācijā esošus skolēnus. Valsts pārbaudes darbi un skolu novērtējums sniedz pārredzamu informāciju par skolēnu un skolu sniegumu un tādējādi var palīdzēt palielināt izglītības sistēmas saskaņotību un vienveidību (*Bol et al.*, 2014). Taču politikas veidotājiem ir jāizdara vairākas izvēles. Piemēram, vai pārbaudes darbu rezultāti tiks publicēti un, ja jā, tad kādā apkopojuma līmenī un ar kādu papildu informāciju par skolēnu iezīmēm un progresu laika gaitā (*Leckie un Goldstein*, 2017; *Leckie un Goldstein*, 2019)? Daži pētījumi ir atklājuši, ka skolēnu snieguma datu publicēšana var palielināt skolas efektivitāti (ESAO, 2016b; *Burgess et al.*, 2013), savukārt citi atzīmē, ka tas var arī veicināt gan (nevēlamu) konkurenci skolu vidū, gan vecāku stratēģisko izvēli, kas var kaitēt nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (*Francis un Hutchings*, 2013). Turklāt vecākiem no nelabvēlīgākas sociālekonomiskās vides var rasties grūtības interpretēt sarežģītus datus par sniegumu vai viņi var izvēlēties skolu, pamatojoties uz citiem faktoriem, piemēram, tuvumu viņu mājām (*Burns un Köster*, 2016, skatīt arī II.4. nodaļu).

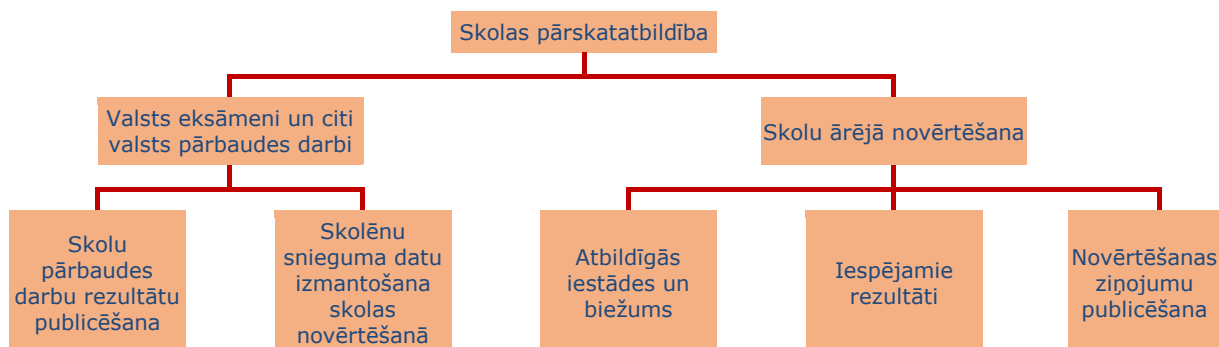
Kā minēts iepriekš, pārskatbildības rīki nedarbojas atsevišķi no citām būtiskām sistēmas iezīmēm, un tie var ievērojami atšķirties atkarībā no konkrētajiem politikas mērķiem (ESAO, 2013). No salīdzinošā viedokļa izglītības sistēmām var būt daudz vai salīdzinoši maz pārskatbildības mehānismu, vai arī tās var izmantot šos mehānismus, lai izdarītu spēcīgāku vai vājāku pārskatbildības spiedienu uz skolām (*Fahey un Köster*, 2019; *Easley un Tulowitzki*, 2016). Visbeidzot, pat ja pārskatbildības sistēmās ir līdzīgi noteikumi vai ieteikumi, dažādās praksēs tie var mainīties atbilstoši skolām piešķirtās autonomijas līmenim vai nacionālās izpratnes un tradīciju dēļ (*Verger un Parcerisa*, 2018).

Šajā ziņojumā galvenā uzmanība pievērsta diviem galvenajiem skolu pārskatbildības rādītājiem:

- valsts eksāmeni sertificētu kvalifikāciju iegūšanai vai citi standartizēti valsts pārbaudes darbi,
- skolu ārējā novērtēšana.

Nodaļā tiks aplūkots, kuras izglītības sistēmas rīko šos eksāmenus/ pārbaudes darbus un kuras veic skolu ārējo novērtēšanu. Tiks apskatīta arī dažādu izglītības sistēmu augstākā līmeņa politika attiecībā uz iegūto datu publicēšanu un izmantošanu.

Turpmāk redzamajā diagrammā ir atspoguļoti galvenie šajā nodaļā aplūkoti rādītāji.



II.9.1. Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai un citi valsts pārbaudes darbi

Eksāmenus, ko organizē augstākā līmeņa iestādes, un citus valsts pārbaudes darbus bieži uzskata par svarīgu pārskatatbildības un kvalitātes uzlabošanas instrumentu, jo tie nodrošina pārredzamu un saskaņotu informāciju par skolēnu sniegumu visā sistēmā (*Fuchs un Wössmann, 2007*). Tajā pašā laikā koncentrēšanās uz “pārbaudes darbos balstītu” pārskatatbildību (*Hamilton et al., 2002*) var dot negaidītus rezultātus un nevēlamu uzvedību skolas līmenī (*Verger un Parcerisa, 2018*). Tāpēc nav pārsteidzoši, ka, lai gan valsts pārbaudes darbi Eiropā ir plaši izplatīti, politikas veidotāji joprojām apspriež to mērķus, saturu un biežumu, kā arī to, kā tiek izmantoti rezultāti.

II.9.1.1. Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai

Šajā ziņojumā valsts (vai centralizētie) eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai attiecas uz oficiālajiem eksāmeņiem, kas tiek organizēti *ISCED* 1., 2 vai 3. līmeņa beigās. Kārtojot šos eksāmenus, tiek piešķirts sertifikāts vai cits oficiāls pierādījums par sekmīgu konkrēta izglītības posma vai pilna kursa pabeigšanu.

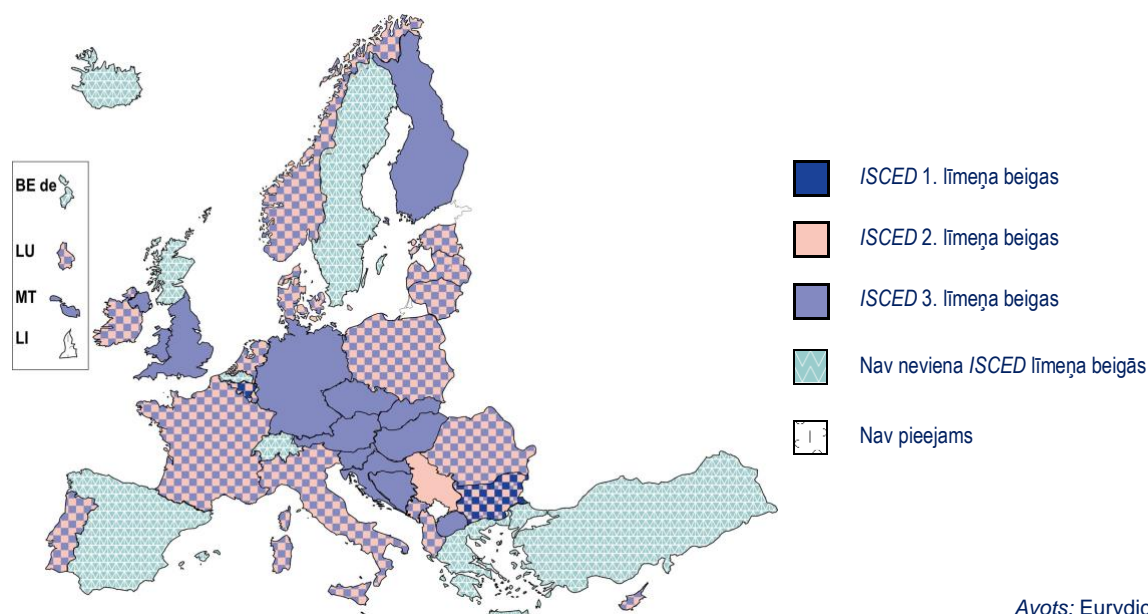
II.9.1. attēlā redzams, ka valsts eksāmeni, kuru rezultātā tiek iegūta sertificēta kvalifikācija mācību valodā, ir lielākajā daļā Eiropas sistēmu. Tie kļūst arvien izplatītāki, izglītības līmenim paaugstinoties. Deviņpadsmit sistēmas organizē šos eksāmenus *ISCED* 2 beigās, un skaitlis palielinās līdz 32 sistēmām *ISCED* 3. līmeņa beigās. Tikai divas sistēmas (Beļģija – franču kopiena un Bulgārija) tās organizē katra *ISCED* līmeņa beigās, tostarp arī *ISCED* 1. līmeņa beigās Deviņās sistēmās (Beļģijā – vāciski runājošā kopienā un flāmu kopienā, Grieķijā, Spānijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē – Skotijā, Šveicē, Islandē un Turcijā) nav neviena valsts līmeņa beigu eksāmena.

Attiecībā uz mācību priekšmetiem pastāv nelielas atšķirības kārtībā, kā tiek organizēti eksāmeni mācību valodā un matemātikā. Šīs atšķirības ir novērojamas Beļģijā (franču kopienā), kur *ISCED* 3 beigās ir eksāmeni mācību valodā, bet ne matemātikā.

Lielāko daļu valsts eksāmenu kārto visi skolēni neatkarīgi no skolas veida vai mācību programmas, lai gan *ISCED* 3 nedaudz biežāk (it īpaši attiecībā uz matemātiku) organizē pārbaudes darbus tikai daļai grupas. Piemēram, *ISCED* 2. līmenī Luksemburgā, Nīderlandē un Norvēģijā, daži skolēniem pārbaudes darbi tiek organizēti tikai atkarībā no mācību programmas un izglītības ceļa. Nīderlandē un Norvēģijā tas attiecas arī uz matemātikas eksāmeņiem *ISCED* 3. līmeņa beigās. Turklāt valsts eksāmens *ISCED* 3 beigās Čehijā, Horvātijā, Ungārijā, Austrijā, Polijā un Lielbritānijā (Anglijā, Velsā

un Ziemeļīrijā) attiecas tikai uz dažiem skolēniem atkarībā no tā, vai viņi ir izvēlējušies attiecīgo mācību priekšmetu / izglītības ceļu.

II.9.1. attēls. Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai mācību valodā (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai attiecas uz oficiālajiem eksāmeņiem, kas tiek organizēti *ISCED* 1., 2. vai 3. līmeņa beigās. Kārtojot šos eksāmenus, tiek piešķirts **sertifikāts vai cits oficiāls pierādījums** par veiksmīgu konkrēta līmeņa vai pilna izglītības kursa pabeigšanu.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Luksemburga, Nīderlande un Norvēģija: valsts eksāmens *ISCED* 2 beigās attiecas tikai uz dažiem skolēniem, atkarībā no mācību programmas un izglītības ceļa.

Čehija, Horvātija, Ungārija, Austrija, Polija un Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): valsts eksāmens *ISCED* 3 beigās attiecas tikai uz dažiem skolēniem atkarībā no tā, vai viņi ir izvēlējušies attiecīgo mācību priekšmetu / izglītības ceļu.

Malta: valsts eksāmeni tiek organizēti *ISCED* 3 obligātās daļas beigās (11. gada beigās, 16 gadu vecumā).

Šveice: lielākajā daļā kantonu sertificētas kvalifikācijas iegūšanai *ISCED* 3 beigās eksāmeni ir skolu pārbaudes darbi.

II.9.1.2. Valsts standartizētie pārbaudes darbi

Papildus valsts eksāmeņiem sertificētas kvalifikācijas iegūšanai lielākā daļa augstākā līmeņa izglītības iestāžu organizē arī citus standartizētus pārbaudes darbus *ISCED* 1., 2. un 3. līmenī. Šos valsts pārbaudes darbus standartizē augstākā līmeņa izglītības iestādes, un to īstenošana ir viņu atbildība. Par pārbaudes darbu administrēšanas un vērtēšanas kārtību, kā arī par satura noteikšanu un rezultātu interpretāciju un lietošanu lemj augstākajā līmenī. Visi skolēni kārto pārbaudes darbus līdzīgos apstākļos, un pārbaudes darbu vērtēšanā tiek ievērota konsekvence. Pārbaudes darbi, kas izstrādāti skolas līmenī, pamatojoties uz augstākā līmeņa atskaites sistēmu, šeit netiek ņemti vērā.

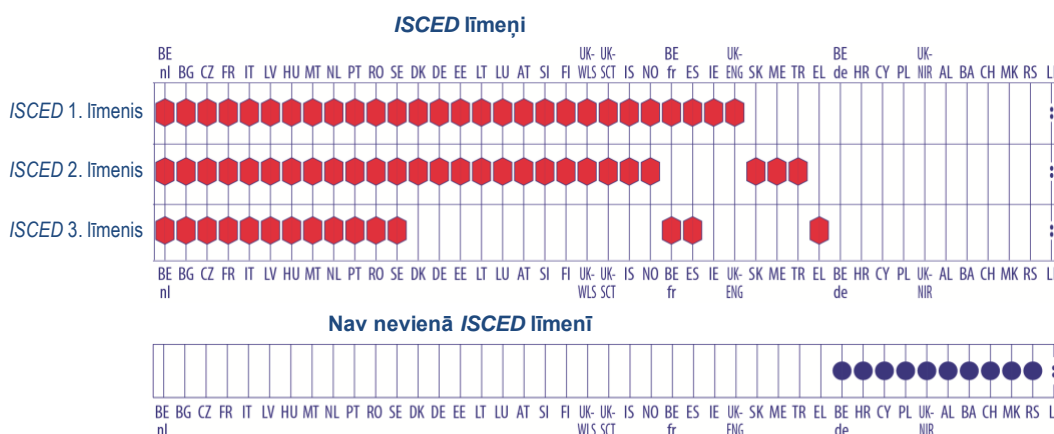
Valsts pārbaudes darbi skolēniem ir plaši izplatīta prakse Eiropā, taču tai nereti ir dažādas izpausmes. Šis rādītājs ietver valsts pārbaudes darbus gan apkopojošiem, gan veidojošiem mērķiem. Tiek aplūkoti gan obligātie, gan izvēles pārbaudes darbi, kā arī izlases veida valsts pārbaudes darbi ⁽⁹⁶⁾.

⁽⁹⁶⁾ Papildinformāciju par valsts pārbaudes darbiem skatīt Eurydice, *Valsts pārbaudes darbi skolēniem Eiropā: mērķi, to organizācija un rezultātu izmantošana* (2009).

Valstis neinformē par atšķirībām valsts pārbaudes darbos mācību valodā un matemātikā. Citiem vārdiem sakot, ja valsts pārbaudes darbi tiek organizēti noteiktā *ISCED* līmenī, tie attiecas gan uz mācību valodu, gan uz matemātiku.

II.9.2. attēlā parādīts, ka kopumā valsts pārbaudes darbi ir plaši izplatīta prakse *ISCED* 1. līmenī (28 sistēmas) un *ISCED* 2 līmenī (27 sistēmas), taču tie kļūst retāk sastopami *ISCED* 3. līmenī (15 sistēmas). Tomēr nedaudz mazāk par trešdaļu no visām sistēmām (10) neorganizē papildu valsts pārbaudes darbus nevienā no *ISCED* līmeņiem.

II.9.2. attēls. Valsts standartizētie pārbaudes darbi mācību valodā (*ISCED* 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Valsts standartizētie pārbaudes darbi *ISCED* 1., 2. un 3. līmenī ir pārbaudes darbi, par kuriem atbild augstākā līmeņa izglītības iestāde. Par šo pārbaudes darbu administrēšanas un vērtēšanas kārtību, kā arī par satura noteikšanu un rezultātu interpretāciju un izmantojumu lemj augstākajā līmenī. Visi skolēni kārtro pārbaudes darbus līdzīgos apstākļos, un pārbaudes darbu vērtēšanā tiek ievērota konsekvence. Valsts standartizētie pārbaudes darbi ir nodalīti no valsts eksāmeņiem, bet tos var organizēt papildus eksāmeņiem sertificētas kvalifikācijas iegūšanai.

Izglītības sistēmās, kurās tiek organizēti valsts pārbaudes darbi, ir ļoti dažādas pieejas attiecībā uz pārbaudes darbu skaitu dažādos *ISCED* līmeņos. Proti, divpadsmit sistēmas organizē valsts pārbaudes darbus katrā *ISCED* līmenī, četrpadsmit citas sistēmas to dara divos no trim *ISCED* līmeņiem, un vēl sešas sistēmas organizē pārbaudes darbus tikai vienā *ISCED* līmenī (skatīt arī II.9.3. attēlu).

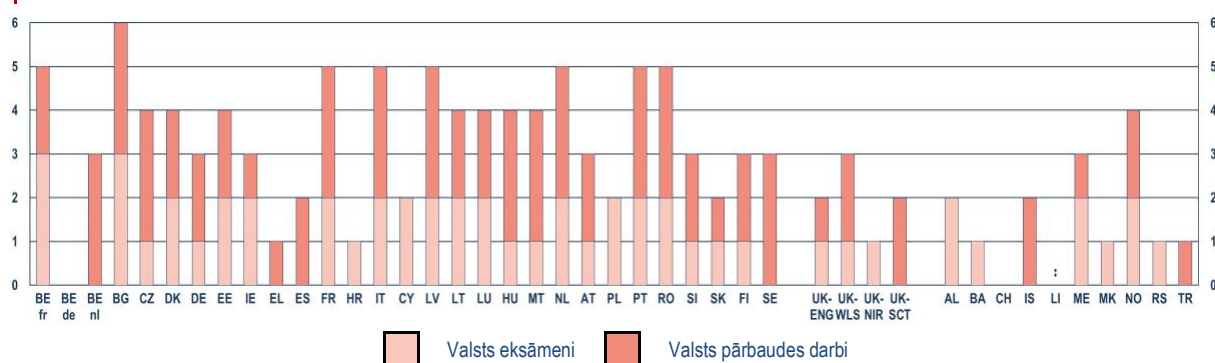
Turklāt Beļģijā (franču un flāmu kopienās), Čehijā, Somijā un Melnkalnē nevienā priekšmetā (mācību valodā vai matemātikā) nav ikgadēju pārbaudes darbu, taču tie tiek organizēti pēc rotācijas principa, kā to nosaka augstākā līmeņa iestādes.

Lielākajā daļā sistēmu, kurās ir valsts pārbaudes darbi, visi skolēni attiecīgajā mācību gadā (vai klasē) kārtro pārbaudes darbus. Citādi ir Beļģijā (flāmu kopienā), Čehijā, Igaunijā, Spānijā, Lietuvā, Maltā un Somijā, kur visi valsts pārbaudes darbi tiek organizēti reprezentatīvai skolēnu izlasei.

II.9.3. attēlā ir apvienota informācija par valsts eksāmeņiem sertificētu kvalifikāciju iegūšanai un papildu valsts pārbaudes darbi. Kopējais skaits sistēmā norāda uz obligāto valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu skaitu, kas tiek rīkoti katrā *ISCED* līmenī. Patiesībā to skaits var būt lielāks, jo dažās sistēmās, piemēram, Itālijā, Luksemburgā, Zviedrijā, Lielbritānijā (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) un Islandē, vienā vai vairākos *ISCED* līmeņos ir vairāk nekā viens valsts pārbaudes darbs vai eksāmens.

II.9.3. attēlā redzams, ka pastāv plašs politikas pieeju spektrs attiecībā uz valsts eksāmenu un citu valsts pārbaudes darbu biežumu. Dažas sistēmas organizē šos eksāmenus/ pārbaudes darbus katrā *ISCED* līmenī. Piemēram, Bulgārijā abi tiek organizēti katrā *ISCED* līmenī. Beļģijā (franču kopienā), Francijā, Itālijā, Latvijā, Nīderlandē, Portugālē un Rumānijā laikposmā starp *ISCED* 1. un 3. līmeni valsts eksāmeni vai valsts pārbaudes darbi notiek (vismaz) piecas reizes. Turpretī Grieķijas, Horvātijas, Bosnijas un Hercegovinas, Ziemeļmaķedonijas, Serbijas un Turcijas augstākā līmeņa izglītības iestādes starp šiem līmeņiem organizē tikai vienu eksāmenu vai valsts pārbaudes darbu. Visbeidzot, Beļģijā (vāciski runājošajā kopienā) un Šveicē nav ne valsts eksāmenu, ne citu valsts pārbaudes darbu ne mācību valodā, ne matemātikā.

II.9.3. attēls. Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai vai citi valsts pārbaudes darbi mācību valodā (*ISCED* 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīts kopējais valsts eksāmenu skaits sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, kā arī citi standartizēti valsts pārbaudes darbi, kas tiek organizēti laikposmā no *ISCED* 1. līdz 3. līmenim. Kopējais skaits apzīmē obligāto valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu skaitu, kas notiek katrā *ISCED* līmenī. Patiesībā to skaits var būt lielāks, jo dažās sistēmās ir vairāk nekā viens valsts pārbaudes darbs vai eksāmens vienā vai vairākos *ISCED* līmeņos.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS/NIR): valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai *ISCED* 3. līmenī notiek divas reizes. *GCSE* eksāmenus kārtā *ISCED* 3 pilna laika obligātā posma beigās (16 gadu vecumā), bet eksāmeni A līmenim vai tamlīdzīgi tiek kārtoti, beidzoties *ISCED* 3 līmeņa posmam, kas seko obligātajam posmam (18/19 gadu vecumā).

Atšķirības starp skolām

Lai gan valsts politika attiecībā uz valsts eksāmeniem sertificētas kvalifikācijas iegūšanai parasti ir saistoša visām skolām, neatkarīgi no to veida, pieeja valsts standartizētajiem pārbaudes darbiem daudzviet atšķiras. Piemēram, Maltā dažām publiski finansētām privātajām skolām nav obligāti jāpiedalās visos valsts pārbaudes darbos (*ISCED* 1, 2, 3 obligātajā izglītībā), bet tās var izveidot savus pārbaudes darbus.

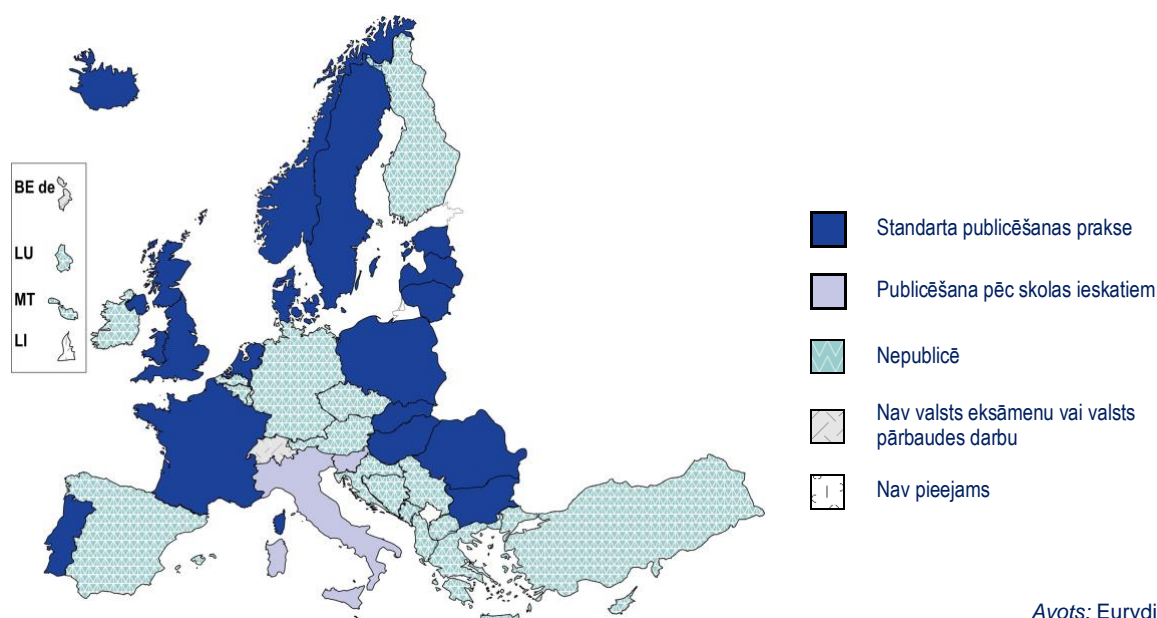
II.9.1.3. Atsevišķu skolu pārbaudes darbu rezultātu publicēšana

Skolas pārbaudes darbu rezultātu publicēšana var sniegt vecākiem un citām ieinteresētajām personām pārredzamu informāciju par skolas sniegumu; tomēr tai ir ierobežojumi attiecībā uz atsevišķu skolu kvalitātes mērīšanu, jo šiem rezultātiem ne vienmēr ir pievienoti visi būtiskie konteksta rādītāji (*Faubert*, 2009). Valstīs, kur vecākiem ir iespēja brīvi izvēlēties skolu, apkopoto pārbaudes darbu rezultātu publicēšana var vairāk ietekmēt skolas praksi, piemēram, koncentrējoties pārbaudes darbu sagatavošanai. Tas var arī veicināt konkurences palielināšanos starp skolām (*Eurydice*, 2009).

Pēdējās desmitgades laikā atsevišķu skolu pārbaudes darbu rezultātu publicēšanas tendence Eiropā ir kļuvusi arvien izplatītāka, lai gan valstīs joprojām ir atšķirīgas pieņemtās politikas pieejas. Ieviestās politikas var būt diapazonā no regulāras sistemātiskas rezultātu publicēšanas līdz oficiālai tādas skolu klasifikācijas aizliegšanai, kas balstīta uz eksāmenu un/vai valsts pārbaudes darbu rezultātiem (Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2012).

II.9.4. attēlā ir sniegts pierādījums tam, ka tikai aptuveni pusē no visām sistēmām ir augstākā līmeņa noteikumi, lai nodrošinātu, ka atsevišķu skolu pārbaudes darbu rezultāti vismaz dažos valsts eksāmenos un/vai papildu valsts pārbaudes darbu tiek publicēti. Ja pārbaudes darba rezultāti tiek publicēti, tos parasti publicē par visām skolām. Tomēr Itālijā un Slovēnijā katra atsevišķā skola izlemj, vai publicēt pārbaudes darbu rezultātus.

II.9.4. attēls. Atsevišķu skolu valsts eksāmenu un/vai valsts standartizēto pārbaudes darbu rezultātu publicēšana (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīta politika attiecībā uz sertificētas kvalifikācijas iegūšanai nepieciešamo valsts eksāmenu un citu valsts standartizēto pārbaudes darbu rezultātu publicēšanu no *ISCED* 1 līdz *ISCED* 3.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: situācija katrā autonomajā apgabalā atšķiras. Kastīlija-Lamanča ziņo, ka atsevišķu skolu apkopotie rezultāti tiek publicēti.

Francija: *ISCED* 1. līmenī atsevišķu skolu rezultāti netiek publicēti.

Bieži vien centralizētajiem eksāmeņiem un valsts standartizētajiem pārbaudes darbiem piemēro atšķirīgu kārtību.

Piemēram, **Igaunijā**, valsts standartizētā pārbaudes darba rezultāti tiek publicēti līdz katra gada 1. novembrim vai elektronisko pārbaudes darbu gadījumā – mēnesi pēc pārbaudes darbu pabeigšanas. Tomēr izlasē iekļauto skolu nosaukumi netiek publicēti. Atsevišķās skolas publicē tikai vidējās izglītības beigās kārtoto valsts eksāmenu rezultātus, bet skolas vērtējumā netiek klasificētas⁽⁹⁷⁾.

Itālijā katrai skolai ir obligāti jāpublicē skolu padomēs atsevišķu skolu rezultāti centralizētajos eksāmenos *ISCED* 2. un 3. līmeņa beigās. Atsevišķas skolas valsts standartizēto pārbaudes darbu (*INVALSI* pārbaudes darbu) rezultātu publicēšana skolas lēmuma vietnē ir atkarīga no katras skolas lēmuma un netiek veikta regulāri.

⁽⁹⁷⁾ <https://www.haridussilm.ee/>

Ungārijā valsts pamatkompetenču novērtējumam skolas līmeņa rezultāti tiek publicēti izglītības pārvaldes vietnē ⁽⁹⁸⁾. Vidējās izglītības beigu eksāmenu rezultāti ir pieejami pēc pieprasījuma (personas dati tiek anonimizēti, bet pētījumu datu bāzē ir iekļauti skolas identifikatori).

Lietuvā Valsts skolēnu sekmju testa rezultāti tiek publiski paziņoti tikai ar katras skolas piekrišanu. Pamatizglītības eksāmenu rezultāti tiek publicēti Valsts eksaminācijas centra vietnē.

Publicējot skolas rezultātus, tiek izmantoti dažādi formāti un tiek sniegti dažādi papildu dati.

Latvijā apkopotos rezultātus publicē kopā ar statistiku par sekmēm valsts, vietējā un skolas līmenī atbilstoši skolas veidam ⁽⁹⁹⁾.

Portugālē valsts eksāmenu rezultāti ir publiski saskaņā ar likumu, un plašsaziņas līdzekļi tos izmanto, lai izveidotu skolu reitingus, pamatojoties uz vidējiem rādītājiem. Pēdējos gados kritika par pārāk liela uzsvara likšanu uz eksāmenu rezultātiem ir novedusi pie pārejas uz mazāk svarīgiem pārbaudes darbiem, un ministrijas publicē taisnīgākus rādītājus (piemēram, skolas spēju uzlabot skolēnu iepriekšējos/paredzamos rezultātus) ⁽¹⁰⁰⁾.

Lielbritānijā (Ziemeļīrijā) GCSE eksāmenu (ISCED 3 obligātās fāzes beigās, 4. pamata posms, 16 gadu vecumā) un eksāmenu, kas kārtoti pēc obligātā ISCED 3 izglītības posma (18/19 gadu vecumā), rezultāti tiek publicēti tiešsaistē par visu Ziemeļīriju ⁽¹⁰¹⁾. Atsevišķām skolām savi rezultāti GCSE eksāmenos un citos snieguma datus ir jāpublicē skolas brošūrā savā vietnē un direktoru gada pārskatā vecākiem.

Dažās sistēmās, kur augstākā līmeņa noteikumi neprasa atsevišķu skolas rezultātu publicēšanu, šī informācija tiek glabāta un izmantota skolas iekšienē. Šos pārbaudes darba rezultātus var analizēt un iekšēji apspriest arī attiecīgajā Izglītības ministrijā, kā tas ir, piemēram, Luksemburgā un Spānijā. Citos gadījumos rezultātus joprojām var publicēt pēc atsevišķu skolu iniciatīvas un/vai tad, ja ir izpildīti papildu nosacījumi.

Beļģijā (flāmu kopiena) skolām nav atļauts publicēt savu skolēnu rezultātus, ja vien tās nav saņēmušas nepārprotamu katras personas pilnvarojumu.

Īrijā skola var izvēlēties publicēt apkopotos pārbaudes darba rezultātus. Izglītības departaments nepublicē atsevišķu skolu rezultātus. Departamentam saskaņā ar tiesību aktiem ir aizliegts sniegt informāciju un datus, kuru rezultātā varētu tikt izveidotas līgas reitingu tabulas.

Slovēnijā skola izlemj, vai publicēt pārbaudes darbu rezultātus. Tomēr ar likumu ir aizliegts klasificēt skolas, balstoties uz šiem pārbaudes darbu rezultātiem.

II.9.2. Skolu ārējā novērtēšana

Skolu ārējās novērtēšanas mērķis ir uzraudzīt un uzlabot gan skolu darbu, gan to sasniegtos rezultātus. Parasti process ir vērst uz izglītības un pārvaldības darbībām, un to veic vērtētāji ārpus konkrētās skolas. Vērtētājus bieži pieņem darbā pārbaudes iestāde, kas ziņo par izglītību atbildīgajām iestādēm. Secinājumi ir izklāstīti vispārējā ziņojumā, kas aptver rezultātus vai procesus, vai abus, bet parasti neietver individuālā mācībspēka sniegumu. (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2015).

Izmērit skolu vērtēšanas ietekmi uz skolu darbības un skolēnu sekmju uzlabojumu nav vienkārši. Apvienotās Karalistes un Nīderlandes pētījumu dati norāda, ka skolas uzskata, ka pārbaudes veicina kvalitātes uzlabošanu, pat ja tas notiek netieši. Īpaši tiek uzskatīts, ka kvalitatīvām atsauksmēm un uzlabojumu ierosinājumiem ir pozitīva ietekme. Daži pētījumi atklāj, ka negatīvi pārbaudes ziņojumi var mudināt rīkoties, lai uzlabotu sniegumu, savukārt citi konstatē, ka pārbaudes maz ietekmē skolēnu sekmes vai neietekmē tās vispār (Klerks, 2012; Ehren et al., 2013).

⁽⁹⁸⁾ <https://www.kir.hu/okmfit/>

⁽⁹⁹⁾ <https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2018/>

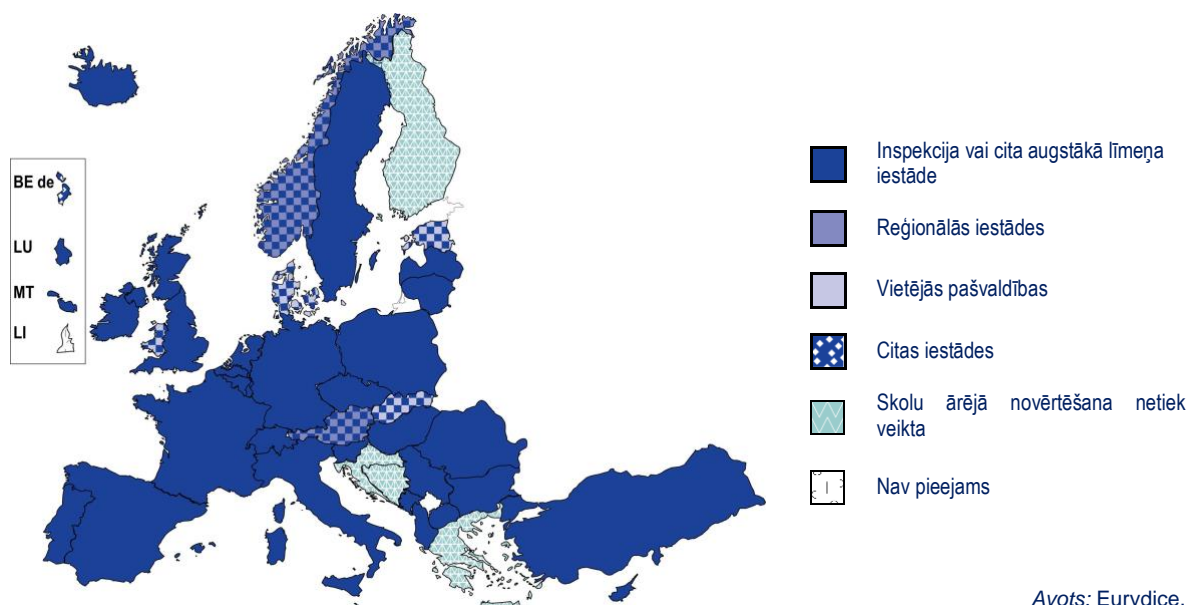
⁽¹⁰⁰⁾ <http://infoescolas.pt/>

⁽¹⁰¹⁾ <https://www.education-ni.gov.uk/articles/school-performance>

II.9.2.1. Atbildīgās iestādes un novērtējumu biežums

Visā Eiropā skolu ārējā novērtēšana ir kļuvusi par arvien nozīmīgāku instrumentu izglītības kvalitātes uzraudzībai. II.9.5. attēlā ir redzams, ka lielākā daļa Eiropas valstu ir izstrādājušas skolu ārējās novērtēšanas politiku (izņēmumi ir Grieķija, Horvātija, Somija un Bosnija un Hercegovina). Lielākajā daļā valstu novērtēšanu veic inspekcija vai cita augstākā līmeņa iestāde. Dažos gadījumos to dara kopā vai nu ar reģionālajām (Austrija un Norvēģija), vai ar vietējām pašvaldībām (Dānija, Slovākija un Lielbritānija – Velsa). Igaunijā veic divas atsevišķas skolu ārējās novērtēšanas: vienu – Izglītības un pētniecības ministrija, otru – vietējā pašvaldība.

II.9.5. attēls. Par skolu ārēju novērtēšanu atbildīgās iestādes (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr): novērtēšana nav regulāra, un tā neaptver visas skolas.

Beļģija (BE de): ārējo novērtēšanu veic *Autonome Hochschule der Deutschsprachige Gemeinschaft*.

Francija: centralizētie noteikumi paredz skolu ārēju novērtēšanu un pieļauj vietējās skolu novērtēšanas iniciatīvas. Augstākā līmeņa iestādes veic īpašus novērtējumus par dažādiem izglītības aspektiem. Tiek diskutēts par skolu novērtēšanas padomes izveidošanu, kas būtu atbildīga par sistemātiskākas valsts sistēmas nodrošināšanu skolas līmeņa novērtēšanai.

Polija: skolu ārējo novērtēšanu veic inspekcijas reģionālās aģentūras, kuras kontrolē centrālā valdība.

Luksemburga: ārējā novērtēšana nozīmē sistemātisku skolu kvalitātes novērtēšanu, neveicot atsevišķu skolu vērtēšanu.

Norvēģija: skolu ārējā novērtēšana tieši neattiecas uz mācīšanu un mācīšanos, bet ir saistīta ar tiesību aktu un citu noteikumu ieviešanu.

Šveice: noteikumi kantonos var atšķirties.

Dažās sistēmās ārējā skolu novērtēšana tiek veikta regulāri, sākot no ik pēc trim gadiem (Kipra) vai četriem gadiem (Nīderlande) līdz ik pēc pieciem (Portugāle), sešiem (Čehija) vai septiņiem gadiem (Lietuva un Lielbritānija – Velsa). Spānijā skolu ārējā novērtēšana dažos autonomajos apgabalos (Navarra, Kastīlija-Lamanča, Estremadura un Valensija) tiek veikta katru gadu.

Novērtēšanas regularitāte var atšķirties atkarībā no tās konkrētā mērķa.

Slovākijā visaptveroši novērtējumi notiek reizi piecos gados; pēc nepieciešamības un atkarībā no mērķa tiek veikti tematiski un informatīvi novērtējumi. Lai novērstu iepriekšējās pārbaudes laikā atklātos trūkumus, skolās, kurām bija jāievieš pasākumi, tiek veiktas pēcpārbaudes.

Lielbritānijā (Anglijā) jaunās skolas parasti pārbauda trīs gadu laikā pēc atvēršanas. Skolas, kuras iepriekšējā pārbaudē atzītas par "labām", tiek pārbaudītas apmēram ik pēc četriem gadiem. Skolas, kuras tiek vērtētas kā izcilas, ir atbrīvotas no regulāras pārbaudes.

Citās sistēmās (Dānijā, Itālijā, Polijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē - Ziemeļīrijā, Norvēģijā un Albānijā) nav noteikts regulārs skolu ārējās novērtēšanas biežums. Tā vietā vērtējumi katru gadu notiek to skolās, kuras tiek atlasītas pēc nejaušības principa vai pamatojoties uz riska novērtējumu.

Dānijā Izglītības ministrija katru gadu veic valsts skolu vispārēju kvalitātes pārbaudi. Izmantotajos datos iekļauti 9. klases testa rezultāti dāņu valodā, matemātikā, angļu valodā un fizikā/ķīmijā; skolēnu pāreja no *ISCED* 2 uz *ISCED* 3; sociālekonomiskās atsaucēs; un ikgadējā obligātā valsts skolēnu labklājības apsekojuma rezultāti. Visas skolas, kurās ir atkāpes, tiek tālāk analizētas, un dažas tiek izvēlētas skolu ārējai novērtēšanai.

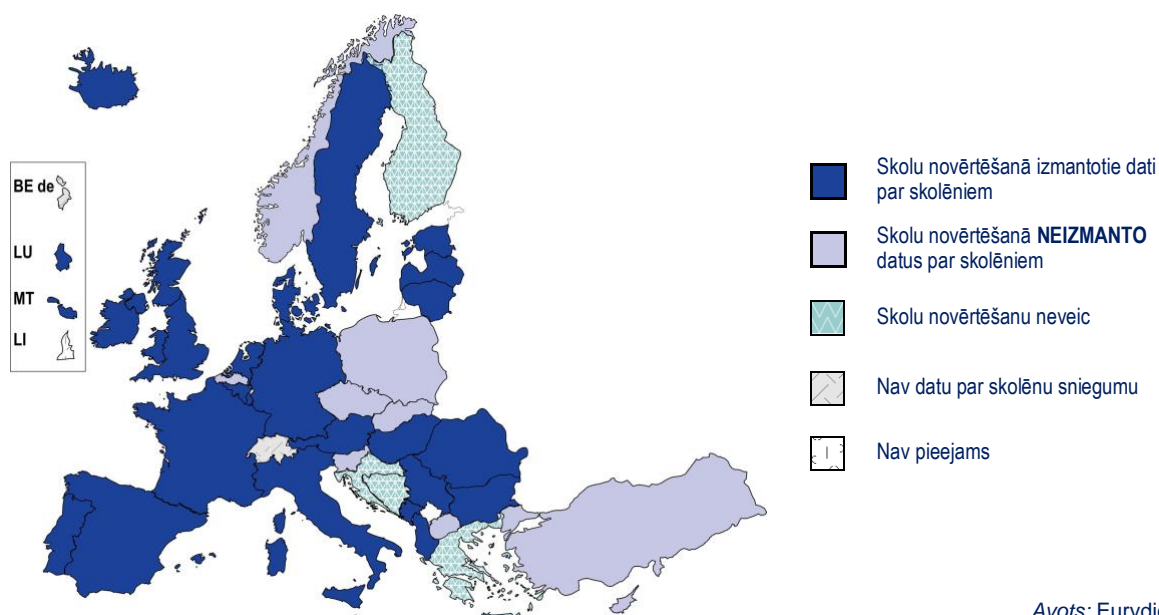
Zviedrijā regulāri tiek veiktas kvalitātes pārbaudes skolās, kurām, domājams, ir attīstības vajadzības. Šīs skolas tiek identificētas, pamatojoties uz to rezultātiem un uz skolēnu, vecāku un izglītības darbinieku aptauju. Tematiskas kvalitātes pārbaudes notiek neregulāri, un nelielu skaitu skolu izvēlas pēc nejaušības principa.

II.9.2.2. Skolēnu snieguma datu izmantošana skolu novērtēšanā

Vairumā gadījumu, veidojot spriedumu par skolas kvalitāti, vērtētāji izskata dažādu informāciju no dažādiem avotiem. Tā nereti ietver skolēnu snieguma datus, kurus var iegūt no centralizētajiem eksāmeniem, valsts standartizētajiem pārbaudes darbiem, skolotāju novērtējumiem, starptautiskām aptaujām un datiem par skolēnu progresu. Tiek izmantoti arī citi informācijas veidi, kaut arī retāk, piemēram, rezultāti darba tirgū vai skolēnu vai vecāku apmierinātības aptaujas (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, Strukturālie rādītāji 2016).

Atkarībā no esošās pārskatatbildības sistēmas veida, valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu rezultātus var izmantot skolas snieguma uzraudzībai. II.9.6. attēlā redzams, ka tikai 27 sistēmas skolu ārējā novērtēšana izmanto skolēnu snieguma datus no centralizētajiem eksāmeniem vai citiem valsts standartizētiem pārbaudes darbiem. Citās sistēmās netiek veikta skolu ārējā novērtēšana (Grieķija, Horvātija, Somija un Bosnija un Hercegovina), vai arī nav pieejami dati par skolēnu sniegumu (Beļģija – vāciski runājošā kopiena un Šveice). Citās deviņās sistēmās eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu dati šajā kontekstā netiek izmantoti, jo skolas ārējā novērtēšana galvenokārt attiecas uz skolas procesiem un noteikumu ievērošanu.

II.9.6. attēls. Eksāmenos un citos valsts pārbaudes darbos uzrādīto skolēnu rezultātu izmantošana skolas ārējai novērtēšanai (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Piezīmes par konkrētām valstīm

Čehija: skolu ārējās novērtēšanas laikā tiek ņemti vērā dati par skolēnu sniegumu, bet ne kā tiešs vērtēšanas kritērijs.

Spānija: situācija var atšķirties atkarībā no autonomā apgabala. Andalūzija, Kastīlija–Leona, Valensija un Seūta ziņo, ka ārējā novērtēšanā netiek izmantoti dati par skolēnu sniegumu eksāmenos un/vai citos valsts pārbaudes darbos.

Islande: dati par skolēnu sniegumu tiek izmantoti tikai uz skolas novērtējumos *ISCED* 1. un 2. līmenī.

II.9.2.3. Iespējamie skolu novērtēšanas rezultāti

Novērtēšanas procesa rezultāti parasti ietver vērtējumu un rekomendāciju kopuma izdošanu. Atkarībā no valsts konteksta tam var sekot dažādu pasākumu īstenošana, lai palīdzētu skolām novērst visas konstatētās nepilnības ⁽¹⁰²⁾.

Rezultātus var iedalīt trīs galvenajās grupās: uzlabošanas pasākumi, sankcijas un labas prakses atzīšana. II.9.7. attēlā redzams, ka lielākā daļa valstu galveno uzmanību pievērš pirmajai grupai, izņemot Nīderlandi, kur tiek izmantotas tikai sankcijas. Turpretī Latvija, Malta, Zviedrija un Apvienotā Karaliste (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija) ziņo par visu trīs grupu rezultātiem.

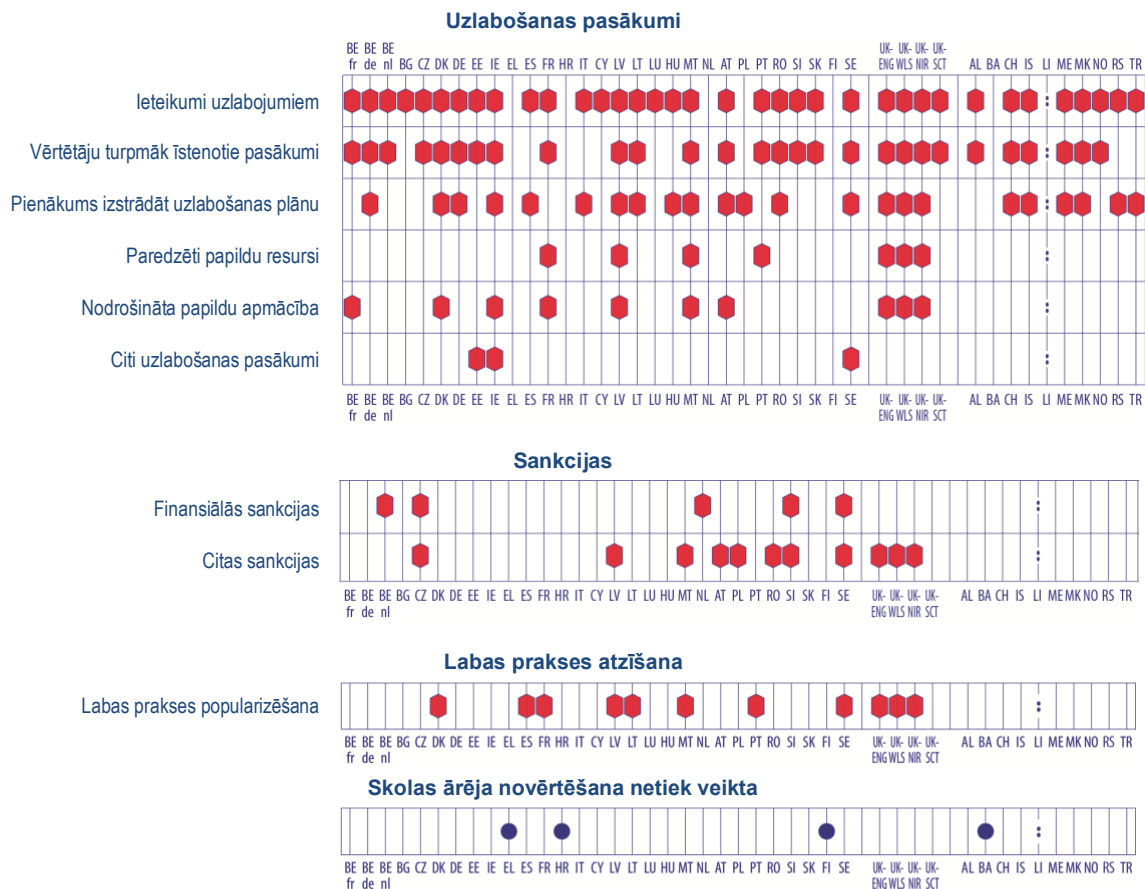
Uzlabošanas pasākumi var ietvert īpašu rekomendāciju kopumu. Tās izsniedz iestādes gandrīz visās sistēmās (izņēmums ir Nīderlande un Polija). Turklāt vairāk nekā pusē sistēmu vērtētāji nodrošina novērtējuma pēcpārbaudi, piemēram, papildu pārbaudi vai pārskatu par to, cik efektīvi skola ir novērsusi konstatētos trūkumus. Vēl viens izplatīts rezultāts ir pienākums uzrakstīt skolas darba uzlabošanas plānu. Retāk tiek pieminēta papildu apmācība vai resursu nodrošināšana.

Finansiālas vai citas sankcijas ir daudz retāk sastopamas un tiek izmantotas tikai trešdaļā visu sistēmu (Beļģijā – flāmu kopienā, Čehijā, Latvijā, Maltā, Nīderlandē, Austrijā, Polijā, Rumānijā, Slovēnijā, Zviedrijā un Lielbritānijā – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā). Atkarībā no sistēmas finanšu sankcijas var ietvert naudas sodus, savukārt citas sankcijas var ietvert skolas direktora atbrīvošanu no amata, skolas pārstrukturēšanu (piemēram, apvienojot ar citu skolu), darbības licences atsaukšanu vai galu galā skolas slēgšanu.

Labas prakses atzīšana kā rezultāts tiek minēta vienpadsmit sistēmās (Dānijā, Spānijā, Francijā, Latvijā, Lietuvā, Maltā, Portugālē, Zviedrijā un Lielbritānijā – Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā). Šeit aprakstītās darbības ietver oficiālu labas prakses atzīšanu un tādas prakses izplatīšanu, kas ir izrādījušies efektīva vai ar daudzsoļiem rezultātiem.

⁽¹⁰²⁾ Papildinformāciju par valstu skolu novērtēšanas politiku skatiet Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2015. *Kvalitātes nodrošināšana izglītībā: skolu vērtēšanas politika un metodes Eiropā*.

II.9.7. attēls. Skolu ārējās novērtēšanas iespējamie rezultāti (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādīti skolu ārējās novērtēšanas iespējamie rezultāti pa kategorijām atbilstoši augstākā līmeņa noteikumiem.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: papildu apmācība ir uzlabošanas pasākums, ko izmanto tikai ISCED 3. līmenī.

Spānija: Aragonas autonomais apgabals un Seūta ziņo, ka vērtētāju turpmāk īstenotie pasākumi ir skolas ārējās novērtēšanas papildu rezultāts.

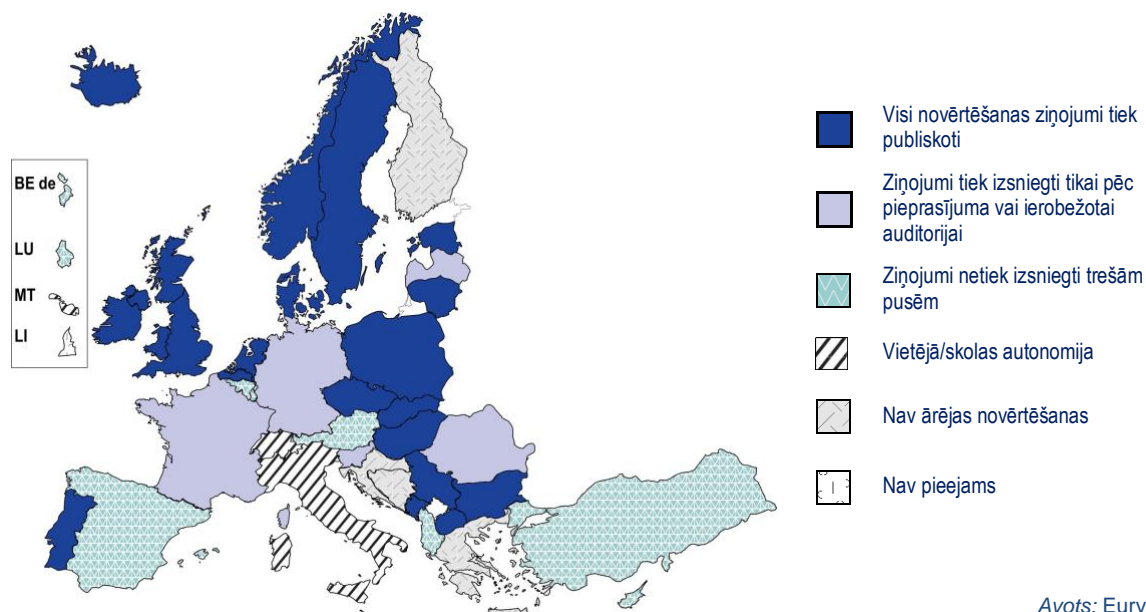
II.9.2.4. Novērtēšanas ziņojumu publicēšana

II.9.8. attēlā ir redzamas pieejas novērtēšanas ziņojumu publicēšanai. Vairāk nekā pusē no visām sistēmām, kas veic skolu ārēju novērtēšanu, visi novērtēšanas ziņojumi tiek publiskoti (22 sistēmas). Inspekcijas vai citas augstākā līmeņa iestādes parasti publicē ziņojumus savā oficiālajā vietnē un/vai atsevišķu skolu un pašvaldību vietnēs. Citās piecās sistēmās (Vācijā, Francijā, Latvijā, Rumānijā un Slovēnijā) ziņojumi tiek izsniegti tikai pēc pieprasījuma vai ierobežotam saņēmēju lokam.

Vācijā ziņojums vai tā daļas tiek izsniegtas skolas direktoram, skolotājiem, vecākiem un/vai skolēnu pārstāvjiem, kā arī skolas uzraudzības iestādēm.

Latvijā ziņojuma publiskā daļa tiek publicēta vietnēs, bet viss ziņojums ir pieejams tikai skolai, vietējai pašvaldībai, skolas dibinātājam un Izglītības ministrijai.

Turpretim astoņās sistēmās (Beļģijā – franču kopienā un vāciski runājošajā kopienā, Spānijā, Kiprā, Luksemburgā, Austrijā, Albānijā un Turcijā) novērtējuma ziņojumi nav pieejami nepiederošām personām. Visbeidzot, prakse atšķiras Itālijā, Maltā un Šveicē, jo uz lēmumiem šajā jautājumā attiecas vietējā un/vai skolu autonomija.

II.9.8. attēls. Skolu ārējās vērtēšanas rezultātu publicēšana (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads**Piezīmes par konkrētām valstīm**

Vācija: dažādās federālajās zemēs (*Länder*) noteikumi atšķiras. Parasti ziņojumu vai tā daļas izsniedz skolas direktoram, skolotājiem, vecākiem un/vai skolēniem vai viņu pārstāvjiem, kā arī skolu uzraudzības iestādēm. Dažās federālajās zemēs skolas var nolemt publicēt novērtēšanas ziņojumu.

Šveice: noteikumi kantonos atšķiras. Dažos kantonos skolām ir jāpublicē vismaz novērtēšanas ziņojuma kopsavilkums.

Skolu ārējā novērtēšana: atšķirības starp skolu veidiem

Lielākajā daļā izglītības sistēmu skolu novērtēšanas procedūrās nav atšķirību starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām vai starp dažādiem skolu veidiem. Tas nozīmē, ka šajās sistēmās visas skolas neatkarīgi no sektora tiek ārēji novērtētas, piemērojot vienus un tos pašus kritērijus un procesus. Neskatoties uz to, dažās sistēmās pastāv noteiktas atšķirības attiecībā uz publiski finansētām privātajām skolām, piemēram, tās, iespējams, neizvērtē augstākā līmeņa iestāde, bet gan citas ieinteresētās personas, vai arī augstākā līmeņa iestāžu veiktā skolu ārējā novērtēšana var nebūt obligāta.

Piemēram, **Dānijā** publiski finansēto privāto skolu ārējo novērtēšanu vietējā līmenī veic vecāku komiteja un iecelts skolas uzraugs. Izglītības ministrija var iesaistīties vēlāk, atkarībā no vietējā novērtējuma secinājumiem un skolas rezultātiem valsts standartizētajā pārbaudes darbā 9. klases beigās (pāreja no *ISCED 2* uz *ISCED 3*).

Vācijā valsts skolas tiek regulāri novērtētas (ik pēc trim līdz sešiem gadiem), ņemot vērā Izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences izglītības standartus un attiecīgās federālās zemes atsaucē satvaru skolas darba kvalitātei. Turpretī dažās federālajās zemēs publiski finansētām privātajām skolām ārējo novērtēšanu var veikt tikai pēc brīvprātības principa.

II.10. ATBALSTS NELABVĒLĪGĀ SITUĀCIJĀ ESOŠĀM SKOLĀM

Galvenie konstatējumi

Akadēmiskie pētījumi atklāj, ka skolā uzņemto skolēnu sociālā daudzveidība var ietekmēt individuālo izglītības sniegumu. Nelabvēlīgā situācijā esošajās skolās (tajās, kurās mācās liels skaits skolēnu ar nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem) izglītības sniegums parasti ir zem vidējā. Tām arī bieži trūkst resursu un tās saskaras ar lielākām disciplīnas problēmām, kas apgrūtina mācīšanos.

Nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu koncentrācija nelabvēlīgā situācijā esošās skolās var notikt dzīvojamo vietu segregācijas rezultātā, vai arī tas var būt neparedzēts skolas politikas rezultāts, piemēram, skolas izvēlēšanās, skolēnu uzņemšana un ievirze.

Lai mazinātu nevienmērīgumu skolu un skolēnu sniegunā, augstākā līmeņa iestādes var izmantot vairākas politikas iespējas: novērst skolu sociālekonomiskā sastāva nelīdzsvarotību, sniegt mērķtiecīgu atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošām skolām, kā arī stimulēt labus skolotājus strādāt šajās skolās.

- Augstākā līmeņa iestādes mazāk nekā pusē izglītības sistēmu īsteno pasākumus skolu sociālekonomiskā sastāva uzlabošanai. Šie pasākumi parasti galvenokārt ir vērsti uz skolēnu uzņemšanas politiku un skolas praksi attiecībā uz skolēnu grupēšanu klasē. Retos gadījumos izglītības iestādes ir veikušas strukturālas izmaiņas, izveidojot jaunus skolu veidus ar skaidru mērķi izveidot līdzsvarotāku skolas sastāvu. Citur tika pielāgoti skolu piekritības rajoni.
- Neskatoties uz šiem centieniem, daudzās izglītības sistēmās joprojām pastāv skolas, kurās ir daudz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu, un tās var saskarties ar problēmām, kas saistītas ar akadēmisko sniegumu un skolas vidi. Atzīstot mērķētu pasākumu nepieciešamību, izglītības iestādes vairāk nekā pusē visu sistēmu piešķir šīm skolām papildu finansiālu vai nefinansiālu atbalstu.
- Stimuli skolotāju piesaistīšanai nelabvēlīgā situācijā esošām skolām Eiropas izglītības sistēmās ir retāk sastopami, neskatoties uz vispārārtītajām problēmām, ar kurām šīs skolas saskaras, pieņemot darbā atbilstoši kvalificētu personālu.
- Šajā jomā politikas veidošanā kopumā ir noteikti trīs atšķirīgi modeļi:
 - 11 ⁽¹⁰³⁾ izglītības sistēmas ir ieviesušas visu trīs veidu pasākumus;
 - 26 ⁽¹⁰⁴⁾ sistēmās darbojas vismaz viens politikas pasākums, parasti – lai sniegtu papildu atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošām skolām;
 - piecās ⁽¹⁰⁵⁾ sistēmās netiek īstenots neviens politikas pasākums.

Skolu snieguma novērtēšana ir kļuvusi par izplatītu praksi Eiropas izglītības sistēmās, un skolu atšķirības izglītības sistēmās ir izraisījušas daudz diskusiju. Ir minēti daudzi dažādi faktori, kas ietekmē skolu sniegumu, un daži no tiem attiecas uz skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem. Skolu sociālekonomiskais sastāvs un ar to saistītais “vienaudžu efekts” var ietekmēt skolēnu sniegumu. Skolu, kurās mācās liela daļa skolēnu no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides (dažreiz tās dēvē arī

⁽¹⁰³⁾ Beļģija (franču un flāmu kopiena), Spānija, Francija, Ungārija, Polija, Portugāle, Slovākija, Slovēnija, Zviedrija un Lielbritānija (Anglija)

⁽¹⁰⁴⁾ Beļģija (vāciski runājošā kopiena), Bulgārija, Čehija, Dānija, Vācija, Igaunija, Īrija, Grieķija, Itālija, Kipra, Latvija, Lietuva, Luksemburga, Nīderlande, Austrija, Rumānija, Somija, Lielbritānija (Velsa, Ziemeļīrija, Skotija), Šveice, Islande, Melnkalne, Ziemeļmaķedonija, Norvēģija un Serbija

⁽¹⁰⁵⁾ Horvātija, Malta, Albānija, Bosnija un Hercegovina un Turcija

par nelabvēlīgā situācijā esošām skolām), vidējie rādītāji ir zemāki nekā skolās, kurās mācās liels skaits skolēnu no labvēlīgākas sociālekonomiskās vides. Nelabvēlīgā situācijā esošu skolu sniegums ir arī sliktāks nekā vidēji valstī (ESAO, 2016a).

Skolu sociālekonomiskais sastāvs var atspoguļot tā rajona sastāvu, kurā skola atrodas. Laukos vai reģionos ar ierobežotiem resursiem un pastāvīgo iedzīvotāju lielu nabadzību liela daļa skolēnu var būt no nelabvēlīgākas sociālekonomiskās vides. Pilsētās, kur cilvēku ar dažādiem sociālekonomiskajiem apstākļiem izplatība ir nevienmērīga (mājokļu cenu, infrastruktūras, sociālo tīklu utt. dēļ), vietējās skolas var atspoguļot šīs dzīvesvietas radītās atšķirības. Kā liecina empīriskie dati, dažās valstīs skolēnu uzņemšanai skolās atbilstoši viņu dzīvesvietai ir pozitīvi saikne ar sociālo segregāciju skolās (t. i., skolēnu ar dažādiem sociālekonomiskajiem apstākļiem nevienmērīgu sadalījumu starp skolām) (ESAO, 2019c).

Tajā pašā laikā skolēnu ar dažādiem sociālekonomiskajiem apstākļiem nevienmērīgs sadalījums var būt arī neparedzēts skolas politikas rezultāts. *PISA* dati arī rāda, ka “sociālā segregācija visvairāk ir pieaugusi valstīs, kur ir mazinājusies dzīvesvietā balstītu kritēriju nozīme” (ESAO, 2019a). Sociālekonomiskās daudzveidības trūkums var būt neparedzēts skolas politikas, tostarp skolas izvēlēšanās (skatīt II.4. nodaļu) un skolēnu uzņemšanas politikas (skatīt II.5. nodaļu), rezultāts. Piemēram, ja labvēlīgākā situācijā esošie skolēni var atteikties no vietas sava rajona skolā un viņu vienaudži, kas atrodas nelabvēlīgā situācijā, paliek šajā vietā, var rasties skolas, kurās ir liels nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu īpatsvars (ESAO, 2019c). Nevienmērīgs skolēnu sadalījums var būt saistīts arī ar agrīnu akadēmisko atlasīšanu sistēmās, kur ģimenes izcelsme ir cieši saistīta ar skolēnu akadēmisko sniegumu.

Skolas, kurās mācās liels skaits nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu, uzlabojot skolēnu sniegumu, saskaras ar vairākām problēmām, un tām ne vienmēr ir pietiekami labi līdzekļi, lai to risinātu (ESAO, 2012; ESAO, 2018a; ESAO, 2018c). Šīm skolām bieži trūkst resursu, tostarp aprīkojuma un kvalificēta personāla (ESAO, 2016a). Nelabvēlīgā situācijā esošās skolās arī disciplīnas problēmas rodas biežāk, kas apgrūtina mācīšanos un atņem skolēniem dārgo mācību laiku (*Thrupp*, 1997).

Augstākā līmeņa izglītības iestāžu rīcībā ir dažādi politikas instrumenti šādu problēmu risināšanai. No vienas puses, politikas pasākumi, lai novērstu skolēnu ar nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem nevienmērīgu sadalījumu, var risināt mājokļa vai sociālās iekļaušanas dimensiju; tomēr šajā ziņojumā strikti aplūkota tikai skolu politika. Literatūrā visbiežāk minētie izglītības pasākumi ir saistīti ar skolas izvēlēšanās un skolēnu uzņemšanas politiku (ESAO, 2010), un to mērķis ir līdzsvarot skolēnu sociālekonomisko sadalījumu pa skolām. Tie ietver kontrolētas izvēles politiku (skatīt II.10.1. attēlu un II.4. un 5. nodaļu). No otras puses, lai atbalstītu nelabvēlīgā situācijā esošas skolas, iestādes var arī paredzēt mērķētus pasākumus, lai kompensētu konkrētas grūtības, ar kurām tās saskaras (ESAO, 2019a).

Šajā nodaļā galvenā uzmanība pievērsta augstākā līmeņa politikai un pasākumiem šādās jomās:

- skolu sociālekonomiskās daudzveidības uzlabošana;
- skolotāju piedāvājuma un pieprasījuma problēmu risināšana nelabvēlīgā situācijā esošās skolās;
- papildu finansiāla vai nefinansiāla atbalsta sniegšana nelabvēlīgā situācijā esošām skolām.

II.10.1. Augstākā līmeņa pasākumi sociālekonomiskās daudzveidības uzlabošanai skolās

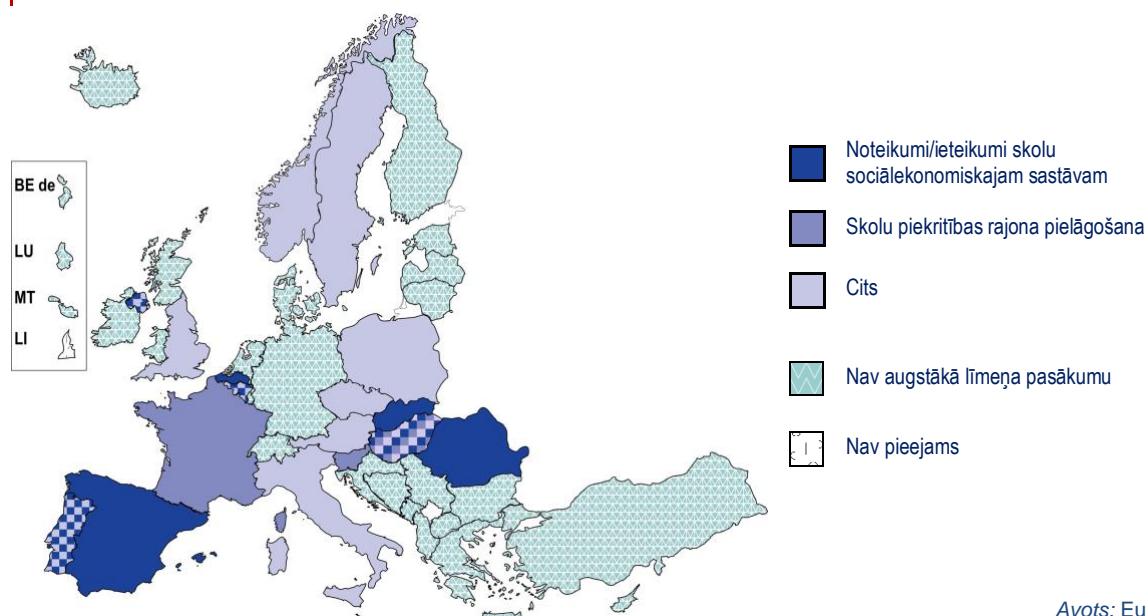
Skolā uzņemto skolēnu sociālā daudzveidība ietekmē individuālo skolēnu sniegumu. Šis "sastāva efekts" daļēji ir saistīts ar saistīto "vienaudžu efektu" (kā vienaudžu grupa tieši motivē vai kavē katra skolēna mācīšanos) (*Ammermueller un Pischke, 2006; van Ewijk un Sleegers, 2010; Epple un Romano, 2011*), bet arī daļēji ar kumulatīvajām sekām, ko rada daži skolas procesi, kurus ietekmē skolas sociālekonomiskais sastāvs: apmācība skolā, skolas organizācija un vadības procesi (*Thrupp, 1997; Thrupp et al, 2002*). Kaut arī sastāva efekts gan pozitīvi, gan negatīvi ietekmē visu skolēnu sniegumu, atsevišķas skolēnu grupas ir jutīgākas pret sastāva efektu nekā citas, un tie ir skolēni no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides. (*Opdenakker et al, 2002; Benito et al, 2014*).

Starptautiskās aptaujas liecina, ka nelabvēlīgā situācijā esošo skolēnu sekmes biežāk ir vājas (skatīt I.2. nodaļu). Turklāt, atrodoties skolā, kurā mācās liels skaits nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu, atsevišķiem skolēniem var rasties papildu problēmas uzrādīt labu sniegumu (*van Ewijk un Sleegers, 2010*). Nelabvēlīgā situācijā esošās skolas retāk spēj piesaistīt labus, augsti kvalificētus skolotājus, tajās ir sliktāka disciplīna nekā labvēlīgākā situācijā esošās skolās un skolotāju ekspektācijas ir zemākas (*Thrupp, 1997; ESAO 2016a*). Tā rezultātā nelabvēlīgā situācijā esošu skolu skolēni var uzrādīt neapmierinošu sniegumu ne tikai viņu apstākļu dēļ, bet arī tāpēc, ka skolai trūkst resursu un procesu, kas nepieciešami akadēmisku panākumu gūšanai. Turpretī nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni sociāli daudzveidīgākajās skolās un tādējādi labvēlīgākā skolas klimatā ar atbilstošiem resursiem, visticamāk, uzrādīs labu sniegumu (*Thrupp, 1997*). Citiem vārdiem sakot, skolu dažādošanai (desegregācijai) varētu būt būtiska pozitīva ietekme uz vienlīdzību izglītībā, lai gan ietekme uz izglītības efektivitāti nav tik viennozīmīga (*Benito et al., 2014*).

Turklāt sistēmās, kurās skolēnu atlase skolās tiek veikta, pamatojoties uz akadēmisko sniegumu, snieguma atšķirības starp skolām ir lielākas nekā sistēmās bez akadēmiskās atlases (vispārīzglītojošās mācības). Atšķirības starp skolām skolēnu sniegumā bieži ir saistītas ar skolu sociālekonomiskās daudzveidības pakāpi. Citiem vārdiem sakot, nelabvēlīgā situācijā esošās skolas bieži ir skolas ar zemu sniegumu akadēmiski selektīvās sistēmās. Visaptverošās sistēmās skolu snieguma atšķirības parasti ir mazākas; tomēr, ja vecākiem ir plašas iespējas izvēlēties skolu, pašu veikta šķirošana pēc spējām un sociālajiem apstākļiem var radīt lielāku atšķirību starp skolām arī šajās sistēmās (*ESAO, 2016a*).

II.10.1. attēlā ir sniegts pārskats par tiem augstākā līmeņa politikas pasākumiem Eiropā, kuru mērķis ir uzlabot sociālekonomisko daudzveidību skolās. Divi visbiežāk ziņotie pasākumi ir noteikumi un rekomendācijas par skolu sociālekonomisko sastāvu un skolu piekritības rajonu pielāgošanu. Dažādi citi pasākumi, piemēram, strukturālas izmaiņas izglītības sistēmā un skolēnu transportēšana, ir iekļauti kategorijā "citi" un sīkāk aplūkoti turpmāk tekstā.

II.10.1. attēls. Augstākā līmeņa pasākumi sociālekonomiskās daudzveidības uzlabošanai skolās (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr): dati attiecas uz pamatizglītības otro posmu.

Beļģija (BE nl), Francija, Ungārijā, Polijā un Slovākijā: dati attiecas uz pamatizglītības pirmo un otro posmu.

Austrija: dati attiecas uz pamatizglītības otro posmu un vidējo izglītību.

Septiņpadsmit izglītības sistēmas Eiropā ir īstenojušas vismaz viena veida politikas pasākumus, lai risinātu sociālekonomiskās daudzveidības vai sociālās segregācijas jautājumus. Apmēram pusē no tām (Beļģijā – franču un flāmu kopienās, Spānijā, Ungārijā, Portugālē, Rumānijā, Slovākijā un Lielbritānijā – Ziemeļīrijā) ir spēkā noteikumi vai rekomendācijas par skolu sociālekonomisko sastāvu. Šie administratīvie pasākumi ir saistīti ar skolēnu uzņemšanas politiku (skatīt II.5. nodaļu) vai metodēm, pēc kurām skolēni tiek grupēti klasēs (skatīt II.6. nodaļu), ar kuru palīdzību augstākā līmeņa iestādes cenšas iejaukties tajā, kā skolēni tiek sadalīti pa skolām un klasēm. Turpmāk sniegtie piemēri ataino dažādās pieejas ⁽¹⁰⁶⁾.

Beļģijā (flāmu kopiena) pamatizglītībā un vidējā izglītībā jāpiemēro dubulto kvotu sistēma: kvota sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (skatīt II.5.4. attēlu) un kvota skolēniem, kuri nav nelabvēlīgā situācijā, kas nozīmē, ka abu veidu skolēniem tiek piešķirta vienāda prioritāte. Kvotu pamatā ir nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu īpatsvars pašvaldībā (t. i., attiecība starp nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu skaitu un kopējo skolēnu skaitu pašvaldībā esošajās pamatizglītības vai vidējās izglītības mācību iestādēs).

Portugālē kopš 2018. gada skolām, kurās pieprasījums pārsniedz piedāvājumu, uzņemšanas procedūrās par prioritāti ir jāizvirza pieteikumi no skolēniem ar zemiem ienākumiem. Turklāt tiesību aktos ir noteikts, ka klašu sastāvam jābūt neviendabīgam.

Rumānijā saskaņā ar skolu segregācijas novēršanas metodiku, neatkarīgi no izglītības līmeņa, uz kuru tās attiecas, skolām ir jāuzņem skolēni, pēc iespējas ievērojot līdzsvara principu, lai skolā, tās ēkās (ja skolai ir vairākas ēkas), tās grupās/klasēs, kā arī pēdējās divās rindās klasēs tiktu atbilstoši atspoguļota kopienas sociālkulturālā daudzveidība ⁽¹⁰⁷⁾.

Lielbritānijā (Ziemeļīrija) 2016. gada Kopīgās izglītības likums uzliek varas iestādēm pienākumu veicināt, atvieglot un sekmēt dažādu reliģisko pārliecību bērnu mācīšanos kopā, tostarp ar pamatotu gan protestantu, gan katoļu bērnu skaitu; un to bērnu skaitu,

⁽¹⁰⁶⁾ Zviedrijā noteikumi attiecas uz "vispārīzglītojošās skolas sociālo sastāvu", taču pastāv zināma juridiska nenoteiktība par to, ko pašvaldības var šajā sakarā darīt. Šī iemesla dēļ valdība izvērtē situāciju un plāno sniegt rekomendācijas par to, kā pašvaldības var veicināt neviendabīgākas skolēnu grupas.

⁽¹⁰⁷⁾ Tas attiecas uz skolām, kurās joprojām ir tradicionāls klašu iekārtojums ar paralēlām galdu rindām.

kas ir sociālekonomiski nelabvēlīgākā situācijā par citiem. Tas jāsasniedz, sadarbojoties divām vai vairākām skolām. Dotētas (publiski finansētas) skolas un citas organizācijas saņem papildu atbalstu šādai sadarbībai.

Valstīs, kur skolēni (vismaz sākotnēji) tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu (skatīt II.4. nodaļu), augstākā līmeņa iestādes (vai dažreiz arī vietējās pašvaldības) nosaka “skolu piekritības rajonus”. Tās ir ģeogrāfiskas zonas, kurās skolai ir jāreģistrē skolēni, pirms tā var pieņemt pieteikumus no skolēniem, kuri dzīvo ārpus šīs zonas – skatīt II.4.1. attēlu. Ja skolas vecuma iedzīvotāju sociālekonomiskais sastāvs piekritības rajonā kļūst nelīdzsvarots, augstākā līmeņa varas iestādes vai pašvaldības dažreiz pielāgo tā robežas, lai līdzsvarotu skolēnu sastāvu skolā. Šī pasākuma mērķis ir līdzsvarot pieaugošās apdzīvoto vietu segregācijas ietekmi mikrorajonos. Šo politikas rīku izmanto Francijas, Ungārijas un Slovēnijas augstākā līmeņa iestādes.

Francijā izglītības iestādes var mainīt skolu piekritības rajonus. Tās var nolemt slēgt īpaši nelabvēlīgā situācijā esošu pamatzglītības otrā posma iestādi (“koledžu”) un pārvietot tās skolēnus uz citām, sociāli nevienlīdzīgām skolām.

Ungārijā skolu piekritības rajoni jānosaka tā, lai nodrošinātu vienmērīgu nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu sadalījumu starp pašvaldības skolu rajoniem. Katrā skolas rajonā nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu īpatsvaram jābūt piecpadsmit procentpunktu robežās no nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu skaita pašvaldībā.

Slovēnijā vietējās pašvaldības iestādes var izveidot kopēju piekritības rajonu ne vairāk kā trim skolām, un šīs zonas ietvaros – konkrētām skolām. Tas dod lielāku elastību vietējām pašvaldībām, sadalot skolēnus pa skolām, un palīdz panākt nevienlīdzīgu skolēnu sastāvu skolās.

Citi pasākumi sociālekonomiskās segregācijas apkarošanai skolās ir nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu (kas parasti ģeogrāfiski tiek norīkoti uz nelabvēlīgā situācijā esošu skolu) pārvietošana uz citu skolu, kas ir sociāli un ekonomiski daudzveidīgāka (Ungārija un Zviedrija). Jāpiemin, ka divpadsmit citas valstis ziņoja arī par skolēnu pārvadāšanu. Šīs valstis nav attēlotas II.10.1. attēlā, jo to politika ir vai nu standarta, vai arī tie ir sociālie pasākumi, kas atvieglo skolēnu piekļuvi skolām, nevis pasākumi, kas īpaši vērsti uz skolu sociālekonomisko daudzveidību. Piemēram, visiem skolēniem Maltā un Melnkalnē sabiedriskais transports ir bez maksas visiem, un tas ir bez maksas arī 12 gadu vecumu nesasniegušiem skolēniem Beļģijā (vāciski runājošajā kopienā), bet citās izglītības sistēmās skolēniem ir tiesības uz bezmaksas transportu, ja viņi dzīvo konkrētā attālumā no skolas (no diviem līdz sešiem kilometriem, atkarībā no valsts) (Horvātija, Apvienotā Karaliste – Ziemeļrija un Serbija), vai arī, ja viņi dzīvo attālās lauku apdzīvotās vietās (Spānijā, Latvijā, Lietuvā, Rumānijā un Turcijā). Tomēr jāatzīst, ka šie pārvadāšanas pasākumi var ietekmēt sociālekonomisko daudzveidību skolās.

Trīs sistēmās (Austrija, Polija un Lielbritānija – Ziemeļrija) tika mainīta izglītības sistēmas struktūra, un daudzveidības veicināšanai izveidoti jauni skolu veidi.

Austrijā tika izveidots jauns skolas veids “Neue Mittelschule” (jaunā vidusskola) ar mērķi vienuviet izglītēt skolēnus no dažādām sociālekonomiskajām vidēm.

Polijā skolas struktūra tika mainīta 2016. gadā. Atsevišķās pamatzglītības pirmā un otrā posma mācību iestādes tika aizstātas ar vienotas struktūras pamatzglītības abu posmu iestādēm. Pārmaiņu mērķis bija novērst skolēnu šķirošanu pamatzglītības otrā posma sākumā, kas, šķiet, izraisīja sociālekonomisko segregāciju lielajās pilsētās.

Lielbritānijā (Ziemeļrija) “integrēto skolu” mērķis ir apvienot skolēnus un darbiniekus ar katoļu un protestantu saknēm, kā arī citu ticību skolēnus un skolēnus, kuri nepieder nevienai konfesijai.

Visbeidzot Portugāle ir izveidojusi publisku vietni ar mainīgiem skolu rādītājiem, kuros izceļ pozitīvus izglītības rezultātus skolās ar lielu nelabvēlīgu situācijā esošu skolēnu skaitu. Tie ir pievienotās vērtības rādītāji, kas salīdzina skolēnu progresu, nevis absolūtos sasniegumu līmeņus un palīdz uzlabot nelabvēlīgā situācijā esošu skolu ar labiem sasniegumiem publisko reputāciju. Savukārt Norvēģijā publiski finansēto privāto skolu uzņemšanas noteikumiem augstākā līmeņa iestādes pievērš lielāku uzmanību.

Norvēģijā augstākā līmeņa noteikumi neļauj publiski finansētām privātajām skolām izvēlēties skolēnus. Katrā skolā jābūt augstākā līmeņa iestāžu apstiprinātiem uzņemšanas noteikumiem. Pārmērīga pieprasījuma gadījumā skolas var noteikt prioritārus kritērijus, piemēram, brāļu un māsu klātbūtni skolā, ģeogrāfisko tuvumu un reliģisko piederību.

Papildus II.10.1. attēlā redzamajiem augstākā līmeņa politikas pasākumiem dažas valstis (Beļģija – franču kopiena, Vācija, Francija, Latvija, Ungārija, Malta, Rumānija, Zviedrija, Bosnija un Hercegovina un Serbija) cenšas informēt un/vai iesaistīt ieinteresētās puses diskusijās par cīņu pret sociālekonomisko segregāciju skolās. Piemēram, Beļģijā (franču kopiena), Vācijā, Francijā un Rumānijā augstākā līmeņa iestādes nepārprotami atbalsta sociālo daudzveidību skolās un brīdina par segregācijas negatīvo ietekmi. Latvijā un Maltā tiek piedāvātas īpašas skolotāju profesionālās pilnveides programmas par vienlīdzību izglītībā un sociālo iekļautību skolās. Beļģijā (franču kopiena) un Francijā augstākā līmeņa iestādes atbalsta vietējos pilotprojektus, kuru mērķis ir uzlabot sociālekonomisko daudzveidību nelabvēlīgā situācijā esošos rajonos. Līdzīgi Ungārijā katra skolas rajona uzturēšanas centrā ir izveidotas darba grupas, kurās piedalās visu skolu veidu pārstāvji, lai uzraudzītu iekļaujošās izglītības un desegregācijas īstenošanu. Turklāt Luksemburgā, Zviedrijā un Norvēģijā vietējās iestādes tiek mudinātas vai lūgtas iesaistīties, lai novērstu vai risinātu sociālekonomiskās segregācijas jautājumus skolās.

II.10.2. Skolotāji nelabvēlīgā situācijā esošās skolās – izaicinājumi un stimuli

Investīcijas augstas kvalitātes izglītībā ir ļoti svarīgas, lai uzlabotu skolēnu sniegumu, un ir atzīts, ka pareiza politika būtu labāko un efektīvāko skolotāju norīkošana darbā ar skolēniem, kuriem nepieciešams vislielākais atbalsts (ESAO, 2018b). Tomēr praksē šajā jomā pastāv vairāki šķēršļi.

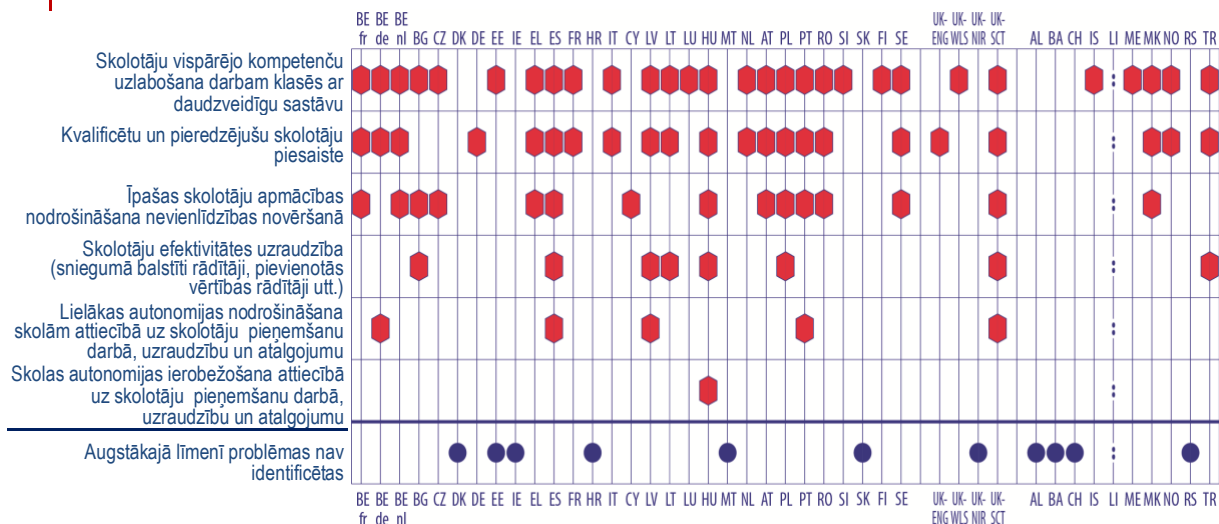
Pirms pievērsties konkrētiem jautājumiem, kas saistīti ar skolotājiem nelabvēlīgā situācijā esošajās skolās, jāpievērš uzmanība faktam, ka daudzās Eiropas valstīs tiek risināts jautājums par vispārēju skolotāju trūkumu, skolotāju darbaspēka novecošanos un/vai skolotāju nevienmērīgo sadalījumu pa mācību priekšmetiem un ģeogrāfiskajiem apgabaliem. Lielākā daļa šo politikas jautājumu ir aktuāli jau salīdzinoši ilgstoši un ir saistīti ar profesijas pievilcību (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2018a). Tomēr visas šīs problēmas varētu akcentēt attiecībā uz skolotājiem nelabvēlīgā situācijā esošās skolās, kur skolu sociālekonomiskais sastāvs var ietekmēt apmācību, skolas organizāciju un vadību (skatīt I.2. nodaļu).

Šajā kontekstā ir lietderīgi apsvērt visām skolām saistošos vispārīgos noteikumus par skolotāju iecelšanu amatā. Lielākajā daļā Eiropas sistēmu skolotāji publiskajās skolās tiek pieņemti darbā un iecelti amatā atklātā procesā, kurā brīvās vietas aizpilda pretendenti, kuri piesakās katrā skolā. Tas nozīmē, ka augstākā līmeņa iestādes nesadala skolotājus pa skolām; darbā pieņemšanas procesu vada atsevišķas skolas, dažreiz kopā ar vietējām pašvaldībām (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2018a). Tikai dažas valstis izvēlas ierobežojošākas metodes mācībspēku pieņemšanai darbā un iecelšanai amatā, kur augstākā līmeņa iestādēm ir tieša loma, konkursa eksāmenu (Spānija, Francija, Itālija un Turcija) vai atlases rezultātā (Vācija, Kipra, Luksemburga, Malta un Albānija) atlasot sekmīgo pretendentu loku (turpat). Cits saistīts aspekts ir fakts, ka visā Eiropā publiski finansētām privātajām skolām ir daudz lielāka autonomija nodarbinātības un atalgojuma politikā, kā arī publisko un privāto līdzekļu izmantošanā (skatīt II.8. nodaļu), un tas varētu būt nozīmīgs faktors, kad augstākā līmeņa iestādes cenšas piesaistīt pieredzējušus un kvalificētus skolotājus nelabvēlīgā situācijā esošām skolām un pēc tam mēģina viņus tajās noturēt.

II.10.2.1. Skolotāju piedāvājuma un pieprasījuma pārvaldības izaicinājumi

II.10.2. attēlā ir sniegts pārskats par galvenajām skolotāju piedāvājuma un pieprasījuma pārvaldības problēmām skolās, kurās mācās liels skaits nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu. Augstākā līmeņa iestādes ir identificējušas šīs problēmas, un tās ir minētas oficiālajos dokumentos un publikācijās. Lielākajā daļā izglītības sistēmu (31 sistēmā) augstākā līmeņa iestādes atzīst, ka pastāv problēmas, kas saistītas ar skolotāju pieņemšanu darbā nelabvēlīgā situācijā esošās skolās un ar nepieciešamību pēc īpaša atbalsta un attīstības. Vienpadsmit sistēmu augstākā līmeņa iestādes nav identificējušas nekādas konkrētas problēmas šajā jomā. Dažos gadījumos tas ir tāpēc, ka skolotāju iecelšana amatā ir vietēja līmeņa atbildība un ministrija šādu informāciju neapkopo (Dānija), vai arī tāpēc, ka skolotāju piedāvājuma problēmas neattiecas tikai uz skolām ar lielām nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu grupām (Īrija un Igaunija).

II.10.2. attēls. Augstākā līmeņa iestāžu konstatētie galvenie izaicinājumi un skolotāju pieprasījuma un piedāvājuma pārvaldība nelabvēlīgā situācijā esošās skolās, 2018./2019. mācību gads



II.10.2. attēlā ir redzams, ka visbiežāk minētās problemātiskās jomas attiecas uz nepieciešamību uzlabot skolotāju vispārējās kompetences darbam klasēs ar daudzveidīgu sastāvu (29 sistēmas) un piesaistīt kvalificētus un pieredzējušus skolotājus nelabvēlīgā situācijā esošām skolām (22 sistēmas). Kā jomas, kurām nepieciešami uzlabojumi, tika minētas arī īpaša skolotāju apmācība nevienlīdzības novēršanai, kā arī skolotāju darba efektivitātes uzraudzība. Turklāt lielākas patstāvības piešķiršana skolām attiecībā uz skolotāju pieņemšanu darbā, uzraudzību un atalgojumu tiek uzskatīta par izaicinājumu piecās sistēmās. 17 valstu augstākā līmeņa iestādes min, ka tām ir trīs vai vairāk problēmas saistībā ar skolotājiem nelabvēlīgā situācijā esošās skolās. Tas liecina par problēmu nozīmīgumu šajā jomā un uzsvā, kas šobrīd tiek likts uz to risināšanu. Daudzās sistēmās ir sagatavoti jaunākie ziņojumi un politikas dokumenti un nodrošināts ekspertu ieguldījums šo problēmu risināšanai.

Islandē oficiālajos ziņojumos ir atzīmēts, ka, lai arī ir panākta vispārēja vienošanās par iekļaujošās izglītības mērķiem, ir nepieciešams vairāk resursu, jāuzlabo profesionālā attīstība un atbalsts skolām, kā arī jāveic vairāk pētījumu, lai nodrošinātu efektīvu šo plānu īstenošanu. Tāpat ir norādīts, ka ir pārāk daudz dažādu jēdziena "iekļaujoša izglītība" interpretāciju un ka skolotāji nejutās atbilstoši sagatavoti, lai tiktu galā ar prasībām, kas izriet no lielākas daudzveidības klases sastāvā ⁽¹⁰⁸⁾.

⁽¹⁰⁸⁾ *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015; Eiropas Īpašo vajadzību un iekļaujošās izglītības aģentūra (2017): Izglītība visiem Islandē – Islandes iekļaujošās izglītības ārējais audits. Odense, Dānija; Eiropas Īpašo vajadzību un iekļaujošās izglītības aģentūra. Skatīt https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/final-report_external-audit-of-the-icelandic-system-for-inclusive-education.pdf*

Apkopotā informācija attiecas uz politikas diskusijām un rīcības plāniem, kuros tiek aplūkotas problēmas skolotāju piedāvājumā un pieprasījumā kopumā, kā arī ir aplūkoti veidi, kā atbalstīt un uzlabot skolotāju darbu jo īpaši nelabvēlīgā situācijā esošās skolās.

Zviedrijā vairākos Zviedrijas Skolu komisijas ziņojumos ir pieminēta nepieciešamība novērst skolotāju trūkumu un atbilstoši kvalificētu skolotāju neesamību un nepieciešamība pēc plašākām profesionālās attīstības iespējām. Skolās, kuras saskaras ar lielām problēmām, ir grūti pieņemt darbā pieredzējušus skolotājus un skolu direktorus, lai gan tieši šīm skolām tie ir visvairāk vajadzīgi⁽¹⁰⁹⁾. Starposma ziņojumā Komisija izklāstīja priekšlikumus valsts mērķiem un ilgtermiņa plānu ar jomām, kurām nepieciešami uzlabojumi (SOU 2016: 38). Gala ziņojumā sniegti konkrēti priekšlikumi starposma ziņojumā minēto jomu uzlabošanai⁽¹¹⁰⁾.

Sniedzot atbildes šī ziņojuma ietvaros veiktajā aptaujā, respondenti uzsvēra virkni konkrētu problēmu saistībā ar skolotāju piedāvājumu. Vairākās izglītības sistēmās skolotāju trūkums ietekmē arī nelabvēlīgā situācijā esošās skolas (Beļģija (visas trīs kopienas) un Īrija). Tiek ziņots, ka skolotāju pieņemšana darbā visproblemātiskākā ir pilsētās, taču arī mazākās lauku skolās.

Beļģijas franču un flāmu kopienās skolotāju piedāvājums kopumā un konkrētiem priekšmetiem (piemēram, matemātikā, svešvalodās, tehniskajosursos) ir problēma. Šī problēma nav saistīta tikai ar nelabvēlīgā situācijā esošām skolām, taču visredzamākā tā ir pilsētās, kur dzīvo lielāks skaits nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu.

Arī Īrijā ir grūtības ar skolotāju pieņemšanu darbā. Pamatizglītības pirmajā posmā tas galvenokārt attiecas uz skolotāju aizstājēju pieņemšanu darbā, bet vēlākos izglītības līmeņos – skolotāju pieņemšanu darbā konkrētos priekšmetos (piemēram, STEM, mūsdienu svešvalodās, īru valodā un mājturībā). Reaģējot uz to, Izglītības un prasmju departaments 2018. gada martā izveidoja Skolotāju nodrošinājuma vadības grupu⁽¹¹¹⁾. Īstenošanas grupa atbalsta vadības grupas darbu, analizējot dažādus jautājumus, piemēram, galvenos faktorus, kas ietekmē skolotāju pieprasījumu un piedāvājumu. Tiek apsvērta skolotāju darbaspēka plānošanas modeļa izstrāde pamatzglītības pirmā posma un vēlāku izglītības līmeņu mācību iestādēs.

Skolotāju piesaiste un noturēšana nelabvēlīgā situācijā esošās skolās un augstas kadru mainības novēršana ir prioritārie jautājumi arī Francijā⁽¹¹²⁾, Vācijā⁽¹¹³⁾, Apvienotajā Karalistē (Anglijā⁽¹¹⁴⁾ un Skotijā⁽¹¹⁵⁾) un dažās citās sistēmās. Dažas valstis min, ka tām ir īpašas problēmas kvalificētu skolotāju pieņemšanā darbā laukos (Lietuva, Rumānija un Turcija), kā arī papildu skolotāju un mērķētas apmācības nodrošināšanā, lai atbalstītu skolēnus no migrantu vidēm (Grieķija un Austrija). Lielākā daļa izglītības iestāžu atzīst arī to, ka skolotāju kompetenču uzlabošana darbam ar daudzveidīgu sastāvu klasēs ir tēma, kas jārisina gan skolotāju sākotnējās izglītības (ITE) programmās, gan profesionālās pilnveides (CPD)ursos, kā arī labas prakses piemēru apmaiņas ceļā un piekļūstot atbalsta materiāliem.

⁽¹⁰⁹⁾ Zviedrijas Skolu komisija (*Skolkommissionen*) (dir. 2015: 35).

⁽¹¹⁰⁾ (SOU 2017:35) <https://www.regeringen.se/498092/contentassets/e94a1c61289142bfbcfdf54a44377507/samling-for-skolan--nationell-strategi-for-kunskap-och-likvardighet-sou-201735.pdf>

⁽¹¹¹⁾ <https://www.education.ie/en/The-Department/Regulation-of-Lobbying-Act-2015/Groups-Committees-exempted-under-the-Transparency-Code/teacher-supply-steering-group.html>

⁽¹¹²⁾ https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-synthese-education-prioritaire_0.pdf
<https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf>
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/04/7/IGEN-IGAENR-rapport-2018-91-Gestion-quantitative-gestion-qualitative-enseignants_1031047.pdf

⁽¹¹³⁾ Berlīnes Sociālo zinātņu centrs (*Wissenschaftszentrum Sozialforschung Berlin*), autori Marsels Helbig (*Marcel Helbig*) un Rīta Nikolja (*Rita Nikolai*): "Vai sociāli visnelabvēlīgākajā situācijā esošie skolēni nonāk "labākajās" skolās? "Pētījums par attiecībām starp skolu kvalitāti un skolu sociālo sastāvu, izmantojot Berlīnes piemēru" ("Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler * innen die 'besten' Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins") <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>

⁽¹¹⁴⁾ Stratēģija skolotāju pieņemšanai un noturēšanai darbā (11. lpp.) (DfE, 2019): https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/773930/Teacher_Retention_Strategy_Report.PDF.pdf

⁽¹¹⁵⁾ Skotijas Sasniegumu fonda novērtējums. Starpziņojums (1. un 2. gads) <https://www.gov.scot/publications/evaluation-attainment-scotland-fund-interim-report-years-1-2/>

Somijā ir atzīts, ka kultūras daudzveidība ir viena no jomām, kurā skolotājiem un citiem darbiniekiem nepieciešams lielāks atbalsts, izmantojot CPD pasākumus ⁽¹¹⁶⁾.

Itālijā valsts CPD pasākuma plāna 2016.–2019. gadam mērķis cita starpā ir stiprināt skolotāju spējas strādāt klasēs ar daudzveidīgu sastāvu ⁽¹¹⁷⁾.

Lielbritānijā (Velsa) valdība no 2019. gada septembra ir izdevusi jaunu akreditācijas kritēriju kopumu skolotāju sākotnējās izglītības programmu nodrošinātājiem. Tostarp prasības attiecībā uz programmām ietvers nosacījumus, ka "Profesionālajām un pedagoģiskajām studijām ir jābalstās uz teoriju, pētniecību un skolotāju tiešo pieredzi skolās, kas ļautu attīstīt viņu zināšanas, izpratni un praktiskās iemaņas, cita starpā, lai [...] apmierinātu skolēnu ar dažādu kultūras, valodu, reliģisko un sociālekonomisko vidi vajadzības un nodrošinātu vienlīdzību ...]" ⁽¹¹⁸⁾.

Slovēnijā izglītības, zinātnes un sporta ministrijas iniciatīvas "Droša un atbalstoša mācību vide" ietvaros (*Varno in spodbudno učno okolje*) darbā apmācība daudzveidīgās klasēs tiek risināta, daloties paraugpraksē, reģionālās izglītības darbinieku diskusijās un valsts konferencē. Nacionālais izglītības institūts ir sagatavojis atbalsta materiālus par to, kā veidot iekļaujošu skolas vidi.

II.10.2.2. Stimuli skolotājiem

Izglītības iestādēm ir pieejami dažādi politikas pasākumi, kuriem ir jāpiesaista nelabvēlīgā situācijā esošām skolām labi kvalificēti un pieredzējuši skolotāji. Tie ietver gan finansiālu, gan nefinansiālu stimulu nodrošināšanu. Tomēr saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem šādi stimuli netiek plaši izmantoti (skatīt II.10.3. attēlu). Tādi finanšu pasākumi kā likumā noteiktās pamatalgas palielināšana (Lietuva, Rumānija un Slovēnija), papildu piemaksas (Francija, Lietuva, Ungārija, Polija, Slovākija un Zviedrija), skolotāju studējošā kredīta atmaksa (Apvienotā Karaliste – Anglija) un tamlīdzīgi ir ieviesti kopumā 11 sistēmās. Tādi nefinansiāli stimuli kā labāki darba apstākļi (piemēram, saīsināts mācību laiks, samazināts klases lielums, darba drošība, piekļuve mentoringam/koučingam) vai karjeras pabalsti (piemēram, priekšrocības, ieceļot nākamajā amatā, vai straujāka karjeras virzība) ir pieejami astoņās sistēmās. Četras sistēmas (Francija, Lietuva, Slovēnija un Lielbritānija – Skotija) ziņo, ka tās īsteno gan finansiālus, gan nefinansiālus stimulus.

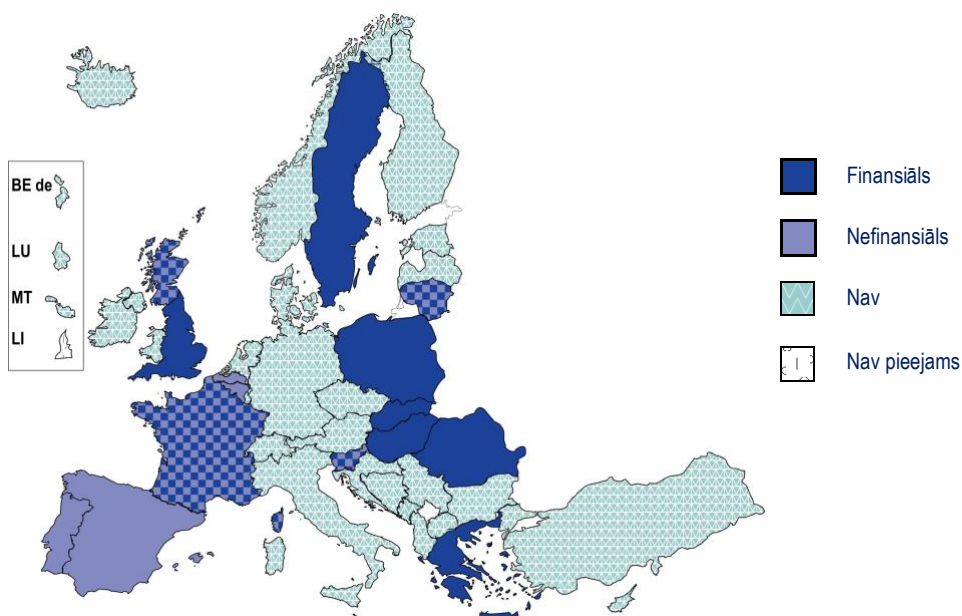
Vairāk nekā pusē sistēmu nav augstākā līmeņa stimulu skolotājiem nelabvēlīgā situācijā esošās skolās. Tam varētu būt dažādi iemesli. Dažos gadījumos lēmumus par skolotāju pieņemšanu darbā un/vai atalgojumu pieņem vietējā un/vai skolas līmenī (skatīt arī II.8.1. un II.8.2. attēlu). Tādējādi lēmumus, piemēram, par īpašu pabalstu izmaksu vai skolēnu skaita samazināšanu klasē, skolas direktors var pieņemt atkarībā no skolas īpašajiem apstākļiem. Citos gadījumos (Igaunija, Horvātija, Malta, Albānija, Bosnija un Hercegovina, Islande un Melnkalne) skolotājiem nav augstākā līmeņa stimulu, jo izglītības iestādes uzskata, ka skolu sociālekonomiskajā sastāvā nav būtisku atšķirību. Vēl svarīgāk ir tas, ka desmit citās sistēmās (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Vācija, Īrija, Kipra, Latvija, Luksemburga, Austrija, Portugāle, Ziemeļmaķedonija un Turcija) šādi pasākumi nepastāv, kaut arī izglītības iestādes apzinās būtiskas atšķirības skolu sociālekonomiskajā sastāvā.

⁽¹¹⁶⁾ https://www.oph.fi/rahoitus/valtiovastukset/opetustoimen_henkilostokoulutus/103/2/opetustoimen_ja_varhaiskasvatukseen_henkilostokoulutus_vuonna_2019_avustushaku

⁽¹¹⁷⁾ https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

⁽¹¹⁸⁾ Kritēriji skolotāju sākotnējās izglītības programmu akreditācijai Velsā. Nākotnes skolotāju apmācīšana (WG, 2018), 21.-22. lpp. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-09/criteria-for-the-accreditation-of-initial-teacher-education-programmes-in-wales.pdf>

II.10.3. attēls. Augstākā līmeņa pasākumi skolotāju atbalstam nelabvēlīgā situācijā esošās skolās, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: nefinansiāli pasākumi ir visizplatītākā prakse, par kuru ziņo iesaistītie autonomie apgabali. Tikai Kastīlija–Leona un Kastīlija-Lamanča nodrošina finansiālus stimulus kā papildu piemaksas skolotājiem nelabvēlīgā situācijā esošās skolās.

II.10.3. Papildu finansējums un nefinansiāls atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām

Papildus pasākumiem, kas atvieglotu skolotāju pieņemšanu darbā, skolām ar nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem tiek piedāvāti arī citi atbalsta veidi. Šāds atbalsts apliecina faktu, ka nelabvēlīgā situācijā esošās skolas darbojas atšķirīgā vidē. Tās sastopas ar daudzām problēmām, piemēram, ar plašu skolēnu spēju diapazonu, dažādām mācību vajadzībām, augstiem nesekmības rādītājiem, apmeklējuma problēmām, zemām akadēmiskajām ekspektācijām un nelabvēlīgu skolas vidi⁽¹¹⁹⁾. Nelabvēlīgā situācijā esošām skolām sniegto atbalstu var iedalīt divās lielās kategorijās: papildu finansējums un nefinansiāls atbalsts⁽¹²⁰⁾. Papildu vai mērķēts valsts finansējums ir nošķirts no galvenās finansējuma plūsmas, un tā mērķis ir uzlabot vienlīdzību skolās, kurās mācās nelabvēlīgā situācijā esoši skolēni. Tas ne vienmēr ir atkarīgs no nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu īpatsvara skolā. Augstākā līmeņa izglītības iestādes var piešķirt šos līdzekļus reģionālajam vai vietējam līmenim vai tieši skolai. Finansētās aktivitātes var tikt noteiktas (norobežotas), vai arī skolām var tikt piešķirta dažādas pakāpes autonomija, lemjot par tām. Šeit netiek izskatīts ES programmu un citu starptautisku organizāciju finansējums, kā arī sociālās palīdzības programmas un individuāls finansiāls atbalsts skolēniem. Papildu finansiālais un nefinansiālais atbalsts, ko sistemātiski nodrošina augstākā līmeņa iestādes, var ietvert, piemēram, piekļuvi papildu izglītības darbiniekiem, profesionālās pilnveides iespējas, samazinātu klašu skaitu vai ārpuskolas aktivitātes.

Pētījumi liecina par papildu finansējuma nelielo pozitīvo ietekmi uz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu mācīšanās progresu (*Franck un Nicaise, 2017*). Lai gan papildu atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām

⁽¹¹⁹⁾ Skatīt, piemēram, Izglītības un prasmju departaments, DEIS 2017. gada plāns (iespēju vienlīdzības nodrošināšana skolās), pdf dokuments pieejams <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/DEIS-Plan-2017.pdf>

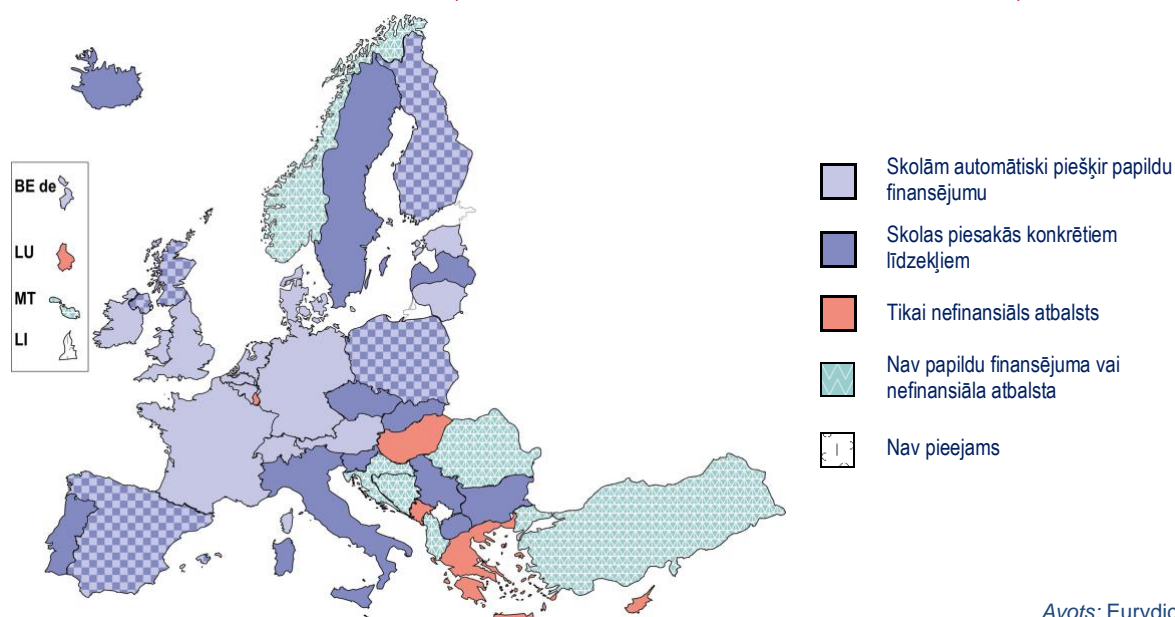
⁽¹²⁰⁾ Skatīt arī Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2016. Strukturālie rādītāji izglītības un apmācības sistēmu uzraudzībai Eiropā 2016. gadā. *Eurydice* pamatzinojums 2016. gada Izglītības un apmācības pārskatam, 36.–42. lpp.

skolām ir svarīgs, ar to vien nepietiek, lai novērstu nevienlīdzību izglītībā. Tas jo īpaši attiecas uz salīdzinājumu ar tādu galveno sistēmas līmeņa faktoru ietekmi kā agrīna ievirze, nepārcelšana nākamajā klasē un selektīva uzņemšana skolās (*Verelst et al.*, 2020). Valstu situācijas analīzē gūtie pierādījumi liecina, ka papildu atbalsta efektivitāti var palielināt, nodrošinot līdzsvaru starp automātiski piešķirto un paredzēto finansējumu. Turklāt skolām ir jābūt zināmai autonomijai, nosakot līdzekļu izlietošanas veidus ar nosacījumu, ka tām ir gan vadības spējas, gan piekļuve ekspertu norādījumiem. Jābūt arī atbilstoši uzraudzībai un novērtēšanai (turpat).

II.10.4.A attēlā ir parādīts, ka 30 izglītības sistēmās tiek piešķirts papildu finansējums skolām, kurās mācās nelabvēlīgā situācijā esoši skolēni. Dažos gadījumos papildu finansējums tiek apvienots ar nefinansiālu atbalstu, taču piecās sistēmās (Grieķija, Kipra, Luksemburga, Ungārija un Melnkalne) nefinansiālais atbalsts ir vienīgais pieejamais atbalsta veids. Septiņās sistēmās (Horvātijā, Maltā, Rumānijā, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā, Norvēģijā un Turcijā) augstākā līmeņa iestādes nesniedz ne papildu finansējumu, ne nefinansiālu atbalstu. Runājot par papildu skolu finansējuma piešķiršanas metodēm, deviņpadsmit sistēmās finansējumu automātiski piešķir augstākā līmeņa iestādes, savukārt sešpadsmit sistēmās skolām ir jāpiesakās uz konkrētiem līdzekļiem. Spānijā, Polijā, Somijā un Lielbritānijā (Ziemeļīrijā un Skotijā) tiek izmantotas abas papildu finansējuma piešķiršanas metodes.

II.10.4. attēls. Augstākā līmeņa nodrošināts papildu finansiāls vai nefinansiāls atbalsts skolām ar nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (ISCED 1.–3. līmenis), 2018./2019. mācību gads

II.10.4.A. Finansējums tiek piešķirts automātiski / skolas piesakās uz konkrētiem līdzekļiem



Piezīmes par konkrētām valstīm

Luksemburga: attiecas tikai uz *ISCED* 1.

Dānija: attiecas tikai uz *ISCED* 3.

Spānija: visi iesaistītie autonomie apgabali ziņo par šo pasākumu īstenošanu visos *ISCED* līmeņos, izņemot Kanāriju salas un Valensiju, kur galvenā uzmanība ir pievērsta *ISCED* 1. un 2. līmenim.

Somija: attiecas tikai uz *ISCED* 1 un 2. Automātiski piešķirtais papildu finansējums tiek iekļauts valsts finansējumā pašvaldībām.

Šveice: attiecas tikai uz *ISCED* 1 un 2. Noteikumi kantonos var atšķirties.

Papildu līdzekļus var piešķirt visām skolām, kurās mācās nelabvēlīgā situācijā esoši skolēni, neatkarīgi no šādu skolēnu īpatsvara no skolēnu kopējā skaita jebkurā skolā. Šādus līdzekļus var piešķirt arī tikai dažām skolām, pamatojoties uz iepriekš noteiktiem kritērijiem. II.10.4.B attēlā ir

parādīts, ka aptuveni pusē sistēmu (22 sistēmas) visas skolas ir tiesīgas saņemt finansiālu un nefinansiālu atbalstu un saņemt finansējumu par katru nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu.

Dažās sistēmās, piešķirot papildu finansiālu vai nefinansiālu atbalstu, izglītības iestādes izmanto vairākus rādītājus, lai noteiktu, kuri skolēni ir nelabvēlīgākā situācijā (nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu definīcijas skatīt arī I.3. nodaļā).

Beļģijas franču kopienā skolas vieta sociālekonomiskajā indeksā nosaka, vai tās ir tiesīgas saņemt papildu darbiniekus un finansējumu. Indeksā ir četri rādītāji, kas apraksta ģimenes apstākļus:

- ienākumi uz vienu iedzīvotāju,
- izglītība,
- bezdarba līmenis, profesionālās darbības līmenis un sociālās palīdzības saņemšanas fakts,
- profesija ⁽¹²¹⁾.

Beļģijas flāmu kopienā skola saņem papildu atbalstu un resursus, pamatojoties uz to skolēnu skaitu, kuri atbilst sociālekonomiskajiem kritērijiem, kas saistīti ar skolēna mājas runāto valodu, mātes izglītības līmeni un to, vai skolēns saņem skolas pabalstu.

Nīderlandē centrālā valdība ir paplašinājusi rādītājus, ko izmanto nelabvēlīgas situācijas izglītības jomā noteikšanai pamatzglītības pirmā līmeņa mācību iestādēs un kas iepriekš attiecās tikai uz vecāku izglītības līmeni. Kopš 2019. gada augusta Centrālais statistikas birojs sniedz informāciju par pieciem rādītājiem: abu vecāku izglītības līmenis, mātes izcelsmes valsts, mātes uzturēšanās ilgums Nīderlandē, visu māšu vidējais izglītības līmenis skolā; un vai vecākiem ir būtiskas parādsaistības ⁽¹²²⁾.

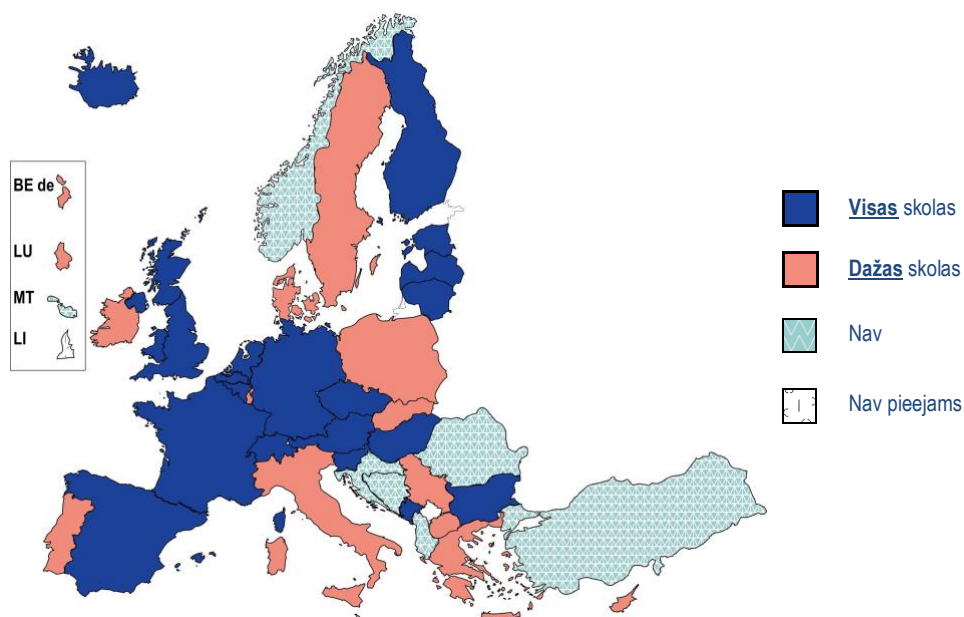
Lielbritānijā (Anglijā) skolu finansējuma formula, kas attiecas uz obligāto pamatzglītību un vidējo izglītību, satur trūkuma faktoru. Papildu finansējums (Skolēna piemaksa) ir pieejams skolām par katru skolēnu, kurš ir tiesīgs saņemt bezmaksas skolas ēdināšanu jebkurā vietā iepriekšējo sešu gadu laikā vai kurš atrodas aprūpē (vietējās varas aprūpē). **Lielbritānijā (Velsā)** Skolēnu attīstības dotāciju piešķir uz līdzīga pamata.

Retāk (13 sistēmās) papildu finansiālu vai nefinansiālu atbalstu piešķir tikai dažām skolām, pamatojoties uz valsts noteiktiem kritērijiem (II.10.4.B attēls). Šie kritēriji var ietvert nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu sliekšņa sasniegšanu (Īrija un Slovākija), noteiktu skolēnu kategoriju, piemēram, etnisko minoritāšu, migrantu izcelsmes skolēnu vai skolēnu ar vājām sekmēm uzņemšanu (Dānija, Grieķija, Polija un Portugāle).

Turklāt papildu finansiāls vai nefinansiāls atbalsts skolām tiek biežāk iedalīts obligātās izglītības laikā (ISCED 1 un 2) un mazāk ISCED 3. līmenī.

⁽¹²¹⁾ https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34295_024.pdf

⁽¹²²⁾ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/financiering-onderwijsachterstanden>

II.10.4.B. Augstākā līmeņa nodrošināts papildu finansiāls vai nefinansiāls atbalsts visām skolām / dažām skolām

Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm**Luksemburga:** attiecas tikai uz *ISCED* 1.**Dānija:** attiecas tikai uz *ISCED* 3.**Spānija:** visi iesaistītie autonomie apgabali ziņo, ka sniedz šo atbalstu visos *ISCED* līmeņos, izņemot Kanāriju salas un Valensiju, kur galvenā uzmanība ir pievērsta *ISCED* 1. un 2. līmenim.**Somija:** attiecas tikai uz *ISCED* 1 un 2. Automātiski piešķirtais papildu finansējums tiek iekļauts valsts finansējumā pašvaldībām.**Šveice:** attiecas tikai uz *ISCED* 1 un 2. Noteikumi kantonos var atšķirties.

Lielākajā daļā valstu augstākā līmeņa politika par papildu finansiālu vai nefinansiālu atbalstu attiecas gan uz publiskām, gan publiski finansētām privātajām skolām. Vienīgā ziņotā atšķirība ir Portugālē, kur Prioritārās intervences izglītības jomu programma (*TEIP*), kas finansē papildu mācību stundas, tīpašu piekļuvi skolotāju apmācībai un citas intervences, attiecas tikai uz publiskām skolām ⁽¹²³⁾.

Atkarībā no atbilstošu skolēnu īpatsvara skolām ir papildu budžets, kas ļauj ieviest īpašus atbalsta pasākumus. Darbību veidus, ko finansē no papildu resursiem, iepriekš nosaka vai nu augstākā līmeņa iestādes, vai arī skolas var brīvi izmantot līdzekļus elastīgi un pašas izlemt, kuras aktivitātes ir vispiemērotākās. Saskaņā ar iepriekšējo analīzi (Eiropas Komisija /*EACEA/Eurydice*, 2016) valstis ziņo, ka finansējums visbiežāk tiek izmantots, lai algotu papildu skolotājus, asistentus un citus profesionāļus. Darbības, ko finansē vai nodrošina augstākā līmeņa iestādes, ietver klašu skaita samazināšanu vai koriģējošu nodarbtību nodrošināšanu, valodas mācību atbalstu, aktivitātes un pakalpojumus ārpus parastās mācību dienas, kā arī saikni starp mājām un skolu.

Nefinansiālais atbalsts visbiežāk izpaužas kā papildu amata vietas skolotājiem, skolotāju palīgiem vai citam personālam, kā arī specializētas skolotāju apmācības nodrošināšana.

Spānijā visizplatītākie pasākumi ir nefinansiāli, un tie pastāv gandrīz visos iesaistītajos autonomajos apgabalos. Papildu skolotāju nodrošinājums ir visizplatītākā prakse, tāpat kā klases lieluma samazināšana. Kantabrija ziņo arī par konsultantu un sociālo darbinieku nodrošinājumu, turpretī Kanāriju salās izmanto norīkotos skolotājus un skolotāju apmācību.

Ungārijā visām skolām ir jāorganizē nodarbtības nelabvēlīgā situācijā esošu skolēniem, tādējādi palīdzot viņiem tikt līdzī mācību vietas apguvei. Skolas ir tiesīgas saņemt papildu finansējumu šī uzdevuma izpildei.

⁽¹²³⁾ Skolas, kas piedalās *TEIP* programmā, atrodas nelabvēlīgā situācijā esošos rajonos, un tajās ir bērni, kuriem ir sociālas atstumtības risks. Skatīt <http://www.dge.mec.pt/teip>

Nīderlandē, Portugālē un Apvienotajā Karalistē skolas var pašas izlemt par konkrētiem finansējamiem pasākumiem, jo tiek uzskatīts, ka skolas vislabāk izprot savu atbilstoši kvalificēto skolēnu izglītības vajadzības, lai gan tām var tikt sniegti norādījumi.

Lielbritānijā (Anglija un Velsa) augstākā līmeņa izglītības iestādes sniedz norādījumus par piemērotiem un efektīviem attiecīgi Skolēnu prēmijas un Skolēnu trūkuma dotācijas izmantošanas veidiem ⁽¹²⁴⁾.

Lielbritānijā (Anglija) ir ne tikai jāpublicē savi nākotnes plāni, bet skolām ir arī jāziņo, kā tās iztērējušas iepriekšējā gada piešķirumu, un par šo izdevumu ietekmi. **Lielbritānijā (Velsa)** skolām ir jāpublicē savi plāni, un inspekcija novērtē, cik efektīvi tie uzlabo atbilstoši kvalificēto izglītojamo rezultātus.

⁽¹²⁴⁾ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>;
<https://beta.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-11/what-can-the-pdq-be-used-to-support.pdf>

II.11. ATBALSTS SKOLĒNIEM AR VĀJĀM SEKMĒM

Galvenie konstatējumi

Zinātniskajā literatūrā ir konstatēts, ka skolēniem no nelabvēlīgas sociālekonomiskās vides (SES) ir lielāka iespēja uzrādīt vāju sniegumu, taču atbalsta pasākumi var palīdzēt šiem skolēniem to uzlabot. *Eurydice* pētījumā tika izdarīti šādi secinājumi.

- Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu ir atbalsta pasākumi, sākot no pamatizglītības pirmā posma.
- Vienādi atbalsta veidi parasti tiek piedāvāti pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā.
- Vidējā izglītībā tiek piedāvāts salīdzinoši mazāks skaits atbalsta veidu. Turklāt skolēniem ir iespēja pāriet uz citu programmu vai skolu, kas ir biežāk sastopama parādība.
- Psihologu vai citu profesionālu speciālistu atbalsts ir visizplatītākais atbalsta veids, kas pieejams visos izglītības līmeņos.
- Apmēram puse izglītības sistēmu piedāvā skolēniem individuālas apmācības vai apmācības mazās grupās, bet tikai trešā daļa pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā un ceturrtā daļa vidējā izglītībā padara tās pieejamas visās skolās.
- Skolotāji, kas specializējas darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm, nav plaši izplatīta parādība. Pamatizglītības pirmajā posmā šie skolotāji tikai divpadsmit izglītības sistēmās ir pieejami visās skolās. Pamatizglītības otrajā posmā skaitlis samazinās līdz desmit un vidējā izglītībā – līdz septiņām skolām.
- Kopumā augstākā līmeņa politika paredz vienādus atbalsta pasākumus vispārējā un profesionālajā izglītībā, kā arī publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām.
- Saskaņā ar *PISA* 2018 datiem vidēji 55 % 15 gadus vecu skolēnu apmeklē skolu, kur tiek nodrošinātas papildu mācību valodas stundas.
- Neskatoties uz to, ka skolēniem, kuriem ir vājas sekmes un kuri ir nelabvēlīgā situācijā (zems SES), ir nepieciešama lielāka palīdzība mācību valodā, lielākajā daļā izglītības sistēmu viņi apmeklē skolu, kas piedāvā šo atbalstu, tādā pašā apmērā kā citi skolēni.

Cīņa ar vājām sekmēm ir viens no 2009. gada ES stratēģiskās sistēmas Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (ET 2020) ⁽¹²⁵⁾ mērķiem. Konkrēti tajā ierosināts, ka līdz “2020. gadam 15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē īpatsvaram ir jābūt mazākam par 15 %” (ES Padome, 2009, 7. lpp.) ⁽¹²⁶⁾.

Šī ziņojuma izpratnē skolēns ar vājām sekmēm ir skolēns, kurš nepiepilda cerības attiecībā uz akadēmisko progresu. To var izmērīt attiecībā pret kvantitatīvu (t. i., konkrētu atzīmi vai vērtējumu pārbaudes darbā) vai kvalitatīvu (t. i., sasniedzot konkrētus mācību rezultātus) etalonvērtību. Tādējādi skolēns ar vājām sekmēm ir skolēns, kurš nav sasniedzis vienu vai vairākus kvantitatīvos un/vai

⁽¹²⁵⁾ Eiropas Savienības Padome, 2009. gads. Padomes secinājumi (2009. gada 12. maijā) par stratēģisku sistēmu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (“ET 2020”) Briselē 2009. gada 12. maijā. C 119 [pdf] Pieejams vietnē: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) [skatīts 2020. gada 2. martā].

⁽¹²⁶⁾ Ja mācību priekšlaicīgu pārtraukšanu uzskata par vāju sekmju galēju formu, ir svarīgs arī cits ET 2020 kritērijs: “līdz 2020. gadam tādu personu skaitam, kas priekšlaicīgi pamet izglītību un apmācību, vajadzētu būt mazākam par 10 %.” (ES Padome, 2009. gads, 7. lpp.). Padome “priekšlaicīgi izglītību pametušos” interpretē kā to iedzīvotāju daļu vecumā no 18 līdz 24 gadiem ar zemāko vidējo izglītību vai zemāku izglītības līmeni, kuri neturpina izglītību vai apmācību (*turpat*).

kvalitatīvos mērķus. Runājot par iepriekš minēto ET 2020 etalonvērtību, kā skolēnu ar vājām sekmēm klasificē tādu, kurš *PISA* skalā ir zem 2. līmeņa (pamata prasmju līmenis) (*Eurostat*, 2019) ⁽¹²⁷⁾. Protams, augstākā līmeņa izglītības iestādēm visā Eiropā var būt savas etalonvērtības.

Vājas sekmes un vienlīdzība izglītībā ir savstarpēji saistīti fenomeni (skatīt I.1. nodaļu). Tas, vai šāds izglītības rezultātu sadalījums ir sociāli pieņemams vai nē, ir ne tikai normatīvs jautājums, bet arī nepiepildīta potenciāla jautājums. Skolēns, kurš uzrāda vāju sniegumu, neiegūst tādu zināšanu, prasmju un kompetenču līmeni, kādu viņš varētu sasniegt, ja būtu savādāki personiskie, izglītības vai sociālie apstākļi. Vāju sekmju sekas ir gan personiskas (piemēram, skolēns var pamest skolu, tādējādi graujot savas iespējas uz nodarbinātību), gan sabiedriskas (piemēram, ir mazāk pilnībā izglītotu un apmācītu cilvēku, tādējādi pazeminot darba tirgus produktivitāti) ⁽¹²⁸⁾.

Kaut arī vājas sekmes skolā pati par sevi ir problēma, pozitīvo izglītības rezultātu nevienmērīgais sadalījums nav nejaušs. Īsāk sakot, pastāv varbūtība, ka daži skolēni uzrādīs vājāku sniegumu nekā citi, un šajā ziņā liela nozīme ir ģimenes apstākļiem.

Konsidīns un Zapala (*Considine & Zappala*, 2002a) ir pārskatījuši pieejamos empīriskos pētījumus un konstatējuši, ka skolēniem no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu (SES) drīzāk būs zemāks prasmju līmenis lasīšanā un rēķināšanā, viņi pameīs skolu priekšlaicīgi (skatīt arī II.7. nodaļu) vai viņu uzvedība skolā būs problemātiska un viņi attieksies pret skolu negatīvi, kas ir tikai dažas problēmas. Konsidīns un Zapala (2002b) empīriski apstiprina, ka sociālekonomisko apstākļu mainīgie, piemēram, vecāku izglītība, etniskā piederība un mājokļa veids, ir vieni no akadēmiskā snieguma prognozētājiem. Pavisam nesen ESAO (2012) konstatēja, ka skolēniem ar nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem ir divreiz lielāka iespējamība, ka viņiem būs vājas sekmes, un ESAO (2016. un 2019. gadā) atkārtoti uzsver, ka skolēnu ar augsto SES skaits *PISA* testos ir augstāks nekā skolēnu ar zemu SES (skatīt arī I.1. nodaļu, it īpaši I.2.3. sadaļu).

Lai gan literatūrā valda vienprātība, ka nelabvēlīgā situācijā esoši skolēni, salīdzinot ar viņu vienaudžiem, kuri ir labvēlīgākā situācijā, uzrāda salīdzinoši vāju sniegumu, joprojām pastāv šaubas par to, kāda tieši ir saistība starp skolēnu apstākļiem un viņu sniegumu (*Science of Learning*, 2018). Džerims un citi (*Jerrim et al.*, 2019) literatūrā, kurā aplūko vecāku un bērnu attiecības un sniegumu izglītībā, izšķir trīs plašus virzienus. Pirmais aplūko iedzimtās saites starp vecākiem un viņu pēcnācējiem. Daži zinātnieki (piemēram, *Ayorech et al.*, 2017) apgalvo, ka papildus vides (t. i., personīgajiem un sociālajiem) apstākļiem akadēmisko sniegumu būtiski ietekmē arī ģenētiskie iemesli. Tomēr citi ģenētiskos iemeslus vērtē kritiski. Piemēram, Ričardsons un Džounss (*Richardson & Jones*, 2019) apgalvo, ka jebkura saistība ir vāja, vienreizēja vai mānīga. Otrais un trešais literatūras virziens (nefinanšu resursu ietekme, piemēram, audzināšanas stils, lasīšana priekšā bērnam, palīdzība mājasdarbu veikšanā) un vecāku izglītības un finanšu resursu ietekme, kas ir būtiski, lai piekļūtu grāmatām, datoriem, privātstundām, utt.) jau ir apspriesti I.1. nodaļā. Tomēr šeit ir lietderīgi uzsvērt to, ka pastāv vienprātība jautājumā, ka skolēnu sociālekonomiskais statuss ietekmē viņu sniegumu, lai gan netrūkst arī domstarpību par to, kurš SES aspekts ir salīdzinoši svarīgāks (*O'Connell*, 2019).

Papildus vecāku līmeņa mainīgajiem ir vairāki faktori, kas var ietekmēt nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu rezultātus izglītības jomā. Banerdži (*Banerjee*, 2016) identificēja 771 atbilstošu pētījumu, kas publicēti angļu valodā laika posmā no 2005. līdz 2014. gadam, un tas nozīmē, ka acīmredzami nav iespējams šeit piedāvāt detalizētu pārskatu, nemaz nerunājot par to, ka tas varētu būt pilnīgs ⁽¹²⁹⁾.

⁽¹²⁷⁾ Tā kā *PISA* testi attiecas uz 15 gadus veciem skolēniem, ir skaidrs, ka šī definīcija neattiecas uz skolēniem pamatzglītības pirmajā posmā.

⁽¹²⁸⁾ Par noteiktiem skolas izglītības ieguvumiem, kas nav saistīti ar ražošanu, skatīt, piemēram, *Lechner* (2011).

⁽¹²⁹⁾ Sīkāku literatūras pārskatu var atrast, piemēram, Bojs un citi (*Bog et al.*, 2014).

Neskatoties uz to, politisko ieteikumu atlase, kas balstīta empīriskos pētījumos, liecina, ka iejaukšanās skolas un klases līmenī var mazināt sociālekonomisko apstākļu ietekmi un tādējādi var radīt vienlīdzīgākus izglītības rezultātus.

Sākot ar skolas līmeņa faktoriem, ESAO (2012) iesaka stiprināt un atbalstīt skolu vadību, piedāvājot koučingu un atbalstu esošajiem skolu direktoriem un nodrošinot, ka ir atbilstoši stimuli, lai piesaistītu un noturētu labus skolu direktorus. Kā paskaidrots II.10. nodaļā, svarīgi ir arī stimuli, lai piesaistītu un noturētu kvalitatīvus skolotājus, ņemot vērā, ka augsta skolotāju mainība var būt problēma skolās, kurās ir daudz nelabvēlīgu skolēnu (skatīt arī Dītrihsons un citi (*Dietrichson et al.*, 2017)). Turklāt ESAO (turpat) arī iesaka veicināt labvēlīgu skolas klimatu un augstu ekspektāciju kultūru, kā arī uz skolēniem vērstu apmācību un izmantot diagnostikas un uzraudzības rīkus skolēnu un skolas līmenī.

Līdzīgi arī Lielbritānijas Izglītības departamenta pasūtītajā ziņojumā (*Cullen et al.*, 2018) pausts atbalsts spēcīgai skolas vadībai. Turklāt ziņojumā ir ierosināts pastāvīgi uzraudzīt nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu vajadzības un koncentrēties uz tām. Politikas iniciatīvām jābūt vērstām uz akadēmiskās kvalifikācijas celšanas aktivitātēm (piemēram, skolēnu mentoringa un kursu apguves veicināšanas sesiju nodrošināšana, palīdzība pārskatīšanā un mudināšana piedalīties skolas pasākumos), bagātināšana kultūras jomā, personības attīstība un dažu finansiālu šķēršļu novēršana (piemēram, sedzot skolēnu izmaksas, kas saistītas ar skolu ekskursijām, papildu grāmatām un iestājesāmeniem augstskolā).

Citā aspektā Ratans un citi (*Rattan et al.*, 2015) ierosina pievērst uzmanību skolēnu psiholoģijai, lai veicinātu gan akadēmisko, gan "piederības" domāšanas veidu nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu vidū. Pirmais domāšanas veids attiecas uz pārliecību, ka intelektu var attīstīt laika gaitā, bet otrs uz pārliecību, ka nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni ir piederīgi arī akadēmiskajai jomai. Tāpat Polirstoka (*Polirstok*, 2017) uzsver, ka ir lietderīgi veicināt "izaugsmes" domāšanas veidu, kas attiecas uz vēlmi uzņemties akadēmiskas dabas izaicinājumus un noticēt sev. Lembergers un citi (*Lemberger et al.*, 2018) neargumentē par labu konkrētam skolēnu domāšanas veidam, bet gan par konsultantu klātbūtni skolā, jo skolēnu emocionālā labklājība var labvēlīgi ietekmēt akadēmisko sniegumu.

Darlinga-Hamonda (*Darling-Hammond*, 2013) ir samērā kritiska attiecībā uz ieteikumiem, kas mazina tradicionālāku pasākumu nozīmi, piemēram, palielinātu valsts finansējumu un skolēnu desegregāciju. Viņa saka, ka "bez atbilstoša un taisnīga finansējuma var panākt tikai nelielu progresu to izglītības resursu nodrošinājumā, kas nepieciešami šīs nevienlīdzības novēršanai" (*Darling-Hammond*, 2013, 91. lpp.). Papildu finansējums, viņa turpina, ļauj iegūt un noturēt labāk kvalificētus skolotājus, izveidot mazākas skolas, plānot laiku un uzturēt skolēnu atbalsta sistēmas.

Lī-Sentdzona un citu (*Lee-St. John et al.*, 2018), Dītrihsona un citu (*Dietrichson et al.*, 2017), Santibanjezas un Fajioli (*Santibañez & Fagioli*, 2016), Moutījunaitnes un citu (*Motiejunaite et al.*, 2013) un Henrija un citu (*Henry et al.*, 2010) konstatējumi apstiprina Darlingas-Hamondas tēzi, ka skolēnu atbalsta sistēmas var būtiski palīdzēt nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Jo īpaši Dītrihsons un citi (*Dietrichson et al.*, 2017) konstatē statistiski nozīmīgu pozitīvu ietekmi uz apmācību, atgriezenisko saiti un progresu uzraudzību un mācīšanos kooperatīvā veidā. Leivijs (*Lavy*, 2015) atklāj, ka skolēnu ar zemu SES mācību laika produktivitāte ir augstāka, kas nozīmē, ka, palielinot mācību laiku šādiem skolēniem, var uzlabot vienlīdzību. Lī-Sentdzons un citi (*Lee-St. John et al.*, 2018) pierāda, ka individuāli pielāgots skolēnu atbalsts samazina priekšlaicīgas skolas pamešanas varbūtību. Santibanjeza un Fajioli (*Santibañez & Fagioli*, 2016) parāda, ka klases līmeņa prakse var uzlabot mācīšanos nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Moutījunaitne un citi (*Motiejunaite et al.*, 2013) apgalvo, ka mērķēts atbalsts skolēniem, nodrošinot skolotājus-speciālistus, ir svarīgs pasākums, tāpat kā centrālā līmeņa noteikumu esamība šajā jomā. Visbeidzot, Henrijs un citi (*Henry et al.*, 2010)

uzskata, ka papildu finansējums nelabvēlīgā situācijā esošiem skolu rajoniem palīdz uzlabot ne tikai nelabvēlīgā situācijā esošo, bet visu skolēnu sniegumu.

Kopumā pastāvošajā literatūrā ir ierosināti vairāki dažādi pasākumi, kas potenciāli var palīdzēt nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem uzlabot viņu sniegumu skolā. Mūsu apkopotajos datos galvenā uzmanība pievērsta atbalsta pasākumiem, kas tieši vērsti uz skolēnu. Tā vietā, lai sašaurinātu tvērumu tikai uz sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošajiem skolēniem, nodaļā tiek izgaismoti atbalsta pasākumi, kas vērsti uz skolēniem ar vājām sekmēm kopumā, kas ietver nelabvēlīgā situācijā esošus skolēnus, kuriem visvairāk nepieciešama palīdzība. Pirmajā no turpmākajām sadaļām tiek aplūkoti augstākā līmeņa skolēnu atbalsta pasākumi katram skolas izglītības līmenim, bet otrajā – *PISA* 2018 pētījumu rezultāti par skolēnu faktiski saņemto atbalstu.

II.11.1. Politikas pasākumi skolēnu ar vājām sekmēm atbalstam

Prasme lasīt un rēķināt ir skolu izglītības galvenie aspekti, un tie tiek pārbaudīti arī starptautiskajos skolēnu snieguma novērtēšanas pētījumos, piemēram, *PISA*, *PIRLS* un *TIMSS*. Šo iemeslu dēļ *Eurydice* pētījumā galvenā uzmanība pievērsta atbalsta veidiem, kas skolēniem var palīdzēt uzlabot viņu sniegumu šajās divās mācību jomās. Aplūkoti atbalsta pasākumi nav izsmeļoši. Tie ietver tādas, kurus sankcionējušas augstākā līmeņa iestādes un kuri pamatā ir vērsti uz atbalstu skolēnam, ko literatūra ir izcēlusi kā īpaši daudzsoļus attiecībā uz snieguma uzlabošanu. Tie ietver atbalstu, ko sniedz:

- skolotāji, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā vai lasītprasme;
- psihologi, logopēdi, sociālie darbinieki vai citi profesionāli speciālisti;
- individuāli vai apmācībās mazās grupās.

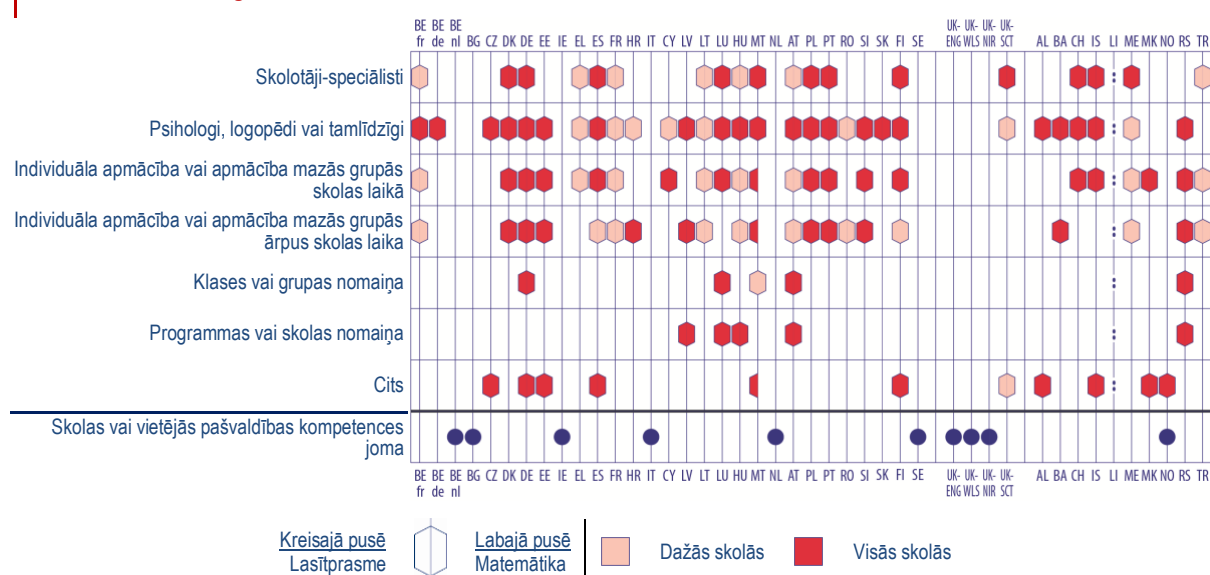
Nošķir individuālās apmācības vai apmācības mazās grupās, ko piedāvā skolas diena *ietvaros* vai *ārpus* parastā skolas laika. Pēdējā gadījumā skolēns skolā uzturas ilgāk un, iespējams, saņem papildu, nevis tikai alternatīvu apmācību. Tiek sniegti arī dati par citiem iespējamiem veidiem, kā rīkoties ar skolēniem, kuriem ir vājas sekmes, proti, viņu pārcelšana citā grupā, klasē, programmā vai pat skolā. Visbeidzot, *Eurydice* pētījuma respondentiem tika dota iespēja precizēt, vai atbalsts ir pieejams visās skolās vai tikai dažās skolās.

Tā kā skolēniem pieaugot mainās viņu kognitīvās spējas un skolas programma, tika pieņemts, ka izglītības iestādes piedāvās dažāda veida atbalstu skolēniem atkarībā no izglītības līmeņa, līdz ar to dati par katru *ISCED* līmeni tiek parādīti atsevišķi. Tomēr, kā liecina rezultāti, izglītības līmeņos faktisko atšķirību ir maz.

Aplūkojot vispirms pamatzglītības pirmo posmu, II.11.1. attēls lasītājam parāda, kuras izglītības sistēmas piedāvā vienu, dažus vai vairākus atbalsta veidus skolēniem ar vājām sekmēm pamatzglītības pirmajā posmā. Visas valstis (ar augstākā līmeņa politiku šajā sakarā) nodrošina sava veida atbalstu, un lielākajai daļai no tām ir sagatavots pasākumu portfelis. Dažas izglītības sistēmas sniedz tikai vienu vai divus atbalsta veidus, it īpaši, ja ņemam vērā atbalsta pasākumus, kas ir atrodami visās skolās. Protams, plašāks atbalsta pasākumu klāsts ne vienmēr nozīmē labāku vai efektīvāku atbalstu. Tāpat mazāks atbalsta veidu skaits ne vienmēr norāda uz sliktāku atbalstu. Svarīgs ir jautājums par to, vai skolēniem ir pieejams vispiemērotākais atbalsta veids, lai palīdzētu viņiem paaugstināt sekmju līmeni.

Atbalstu skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasmē pamatzglītībā visbiežāk piedāvā psihologi un/vai citi atbalsta speciālisti, piemēram, sociālie darbinieki vai logopēdi (skatīt II.11.1. attēlu). Gandrīz visas izglītības sistēmas ar augstākā līmeņa politiku piedāvā šāda veida atbalstu vai nu visām skolām (Beļģija – franču un vācu kopienas, Čehija, Dānija, Vācija, Igaunija, Spānija, Latvija, Luksemburga, Ungārija, Malta, Austrija, Polija, Portugāle, Slovēnija, Slovākija, Somija, Albānija, Bosnija un Hercegovina, Šveice, Islande un Serbija) vai tikai dažām skolām (Grieķija, Francija, Horvātija, Kipra, Lietuva, Rumānija, Lielbritānija – Skotija un Melnkalne). Vienīgās valstis, kur šāda veida atbalsts nav pieejams, ir Ziemeļmaķedonija, Norvēģija un Turcija. Dažās valstīs atbalsts ir atkarīgs no noteiktu kritēriju izpildes. Piemēram, Grieķijā jebkura veida atbalsta pieejamība skolās ir atkarīga no neaizsargātu grupu, piemēram, bēgļu, klātbūtnes skolēnu sastāvā, un skolas vadībai tam ir jāpiesakās. Arī Francijā atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm ir atkarīgs no noteiktu kritēriju izpildes, piemēram, skolēnu snieguma līmeņa, skolēnu sociālajām īpašībām un skolas atrašanās vietas.

II.11.1. attēls. Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasmē (ISCED 1. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: Estremaduras, Aragonas, Navarras, Seūtas, Kantabrijas un Kanāriju autonomajos apgabalos ir ieviesti papildu pasākumi skolēnu ar vājām sekmēm atbalstam. Piemēram, Navarra izstrādā sadarbības mācīšanās stratēģijas un vienaudžu atbalstu skolās.

Norvēģija: par atbalstu skolēniem atbild vietējās pašvaldības, bet centrālā līmeņa iestādes nodrošina diagnostikos pārbaudes darbus lasītprasmē (1.–3. klase) un matemātikā (1.–3. klase, bet 1. un 3. klasei pārbaudes darbi nav obligāti).

Otrs visizplatītākais skolēniem sniegtā atbalsta veids ir individuālas apmācības vai apmācības mazās grupās piedāvājums. Tomēr tas nenozīmē, ka lielākā daļa izglītības sistēmu tās piedāvā. Kā redzams II.11.1. attēlā, tikai apmēram puse izglītības sistēmu nodrošina individuālu apmācību vai apmācību mazās grupās, turklāt tikai 15 to piedāvā vispārīgi, tas ir, visās skolās. Jāatzīmē, ka apmācības ir pieejamas gan lasītprasmē, gan matemātikā (izņemot Maltu)⁽¹³⁰⁾. Šī ir daļa no vispārēja modeļa visiem atbalsta veidiem, ieskaitot skolēnu pārcelšanu uz citu klasi, grupu, programmu vai pat skolu. Citiem vārdiem sakot, visās izglītības sistēmās, izņemot Maltu, visur, kur ir pieejams skolēnu atbalsts, tas tiek piedāvāts abos priekšmetos.

⁽¹³⁰⁾ Malta piedāvā skolotājiem un citiem speciālistiem atbalstu gan matemātikā, gan lasītprasmē, taču tā piedāvā arī atbalstu, kas saistīts tikai ar lasītprasmes veicināšanu (piemēram, stāstu lasīšana bērniem un ar futbolu saistīta programma lasīšanai un rakstīšanai).

Šķiet, ka lielākajā daļā izglītības sistēmu, kas nodrošina apmācības skolēniem ar vājām sekmēm, tas ir iespējams gan parastajā skolas laikā, gan ārpus tā. Tomēr, tuvāk aplūkojot II.11.1. attēlu, tiks konstatēts, ka pēdējā iespēja mēdz būt pieejama tikai dažās skolās. Sešās izglītības sistēmās visas skolas piedāvā šāda veida atbalstu skolas laikā, bet 11 to piedāvā ārpus skolas laika. Tādējādi šķiet, ka Spānija, Lietuva un Somija piedāvā abus, taču apmācība ārpus skolas laika ir pieejama tikai dažās skolās. Vienīgās valstis, kas individuālās apmācības vai apmācības mazās grupās nodrošina tikai ārpus parastā skolas laika, ir Horvātija, Latvija un Bosnija un Hercegovina.

Salīdzinoši retāk atbalstu sniedz skolotāji, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm. Šādi skolotāji strādā kopumā deviņpadsmit izglītības sistēmās, bet tikai divpadsmit sistēmās viņi ir pieejami visās skolās (skatīt II.11.1. attēlu). Iemesli, kāpēc viņi ir pieejami tikai konkrētās skolās, atšķiras. Piemēram:

Ungārijā tādu skolotāju pieejamība, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm un nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, ir daļa no projekta, kas aptver apmēram 300 pamatzglītības un vidējās izglītības mācību iestādes. Skolām, kas atbilst konkrētiem kritērijiem (ar augstu segregācijas indeksu, daudz skolēnu ar nelabvēlīgiem apstākļiem vai vājām sekmēm utt.), ir jāpiesakās dalībai šajā projektā ⁽¹³¹⁾.

Polijā centrālā līmeņa noteikumi ļoti plaši definē skolēnus ar īpašām vajadzībām, tādējādi iekļaujot konkrētus skolēnus ar vājām sekmēm (piemēram, neveiksmes skolā vai nabadzīga māsaimniecība) ⁽¹³²⁾. Par atbalsta sniegšanu šādiem skolēniem lemj skolu direktori, kuru pienākums ir iekļaut šādam atbalstam nepieciešamo apmācību laiku kopējā mācību laikā attiecīgajā skolā attiecīgajā mācību gadā. Skolu direktori ņem vērā visas skolēnu vajadzības, kas saistītas ar izglītību un attīstību, kā norādījuši skolotāji, kā arī saskaņā ar konsultāciju centru sniegtajiem atzinumiem un paziņojumiem.

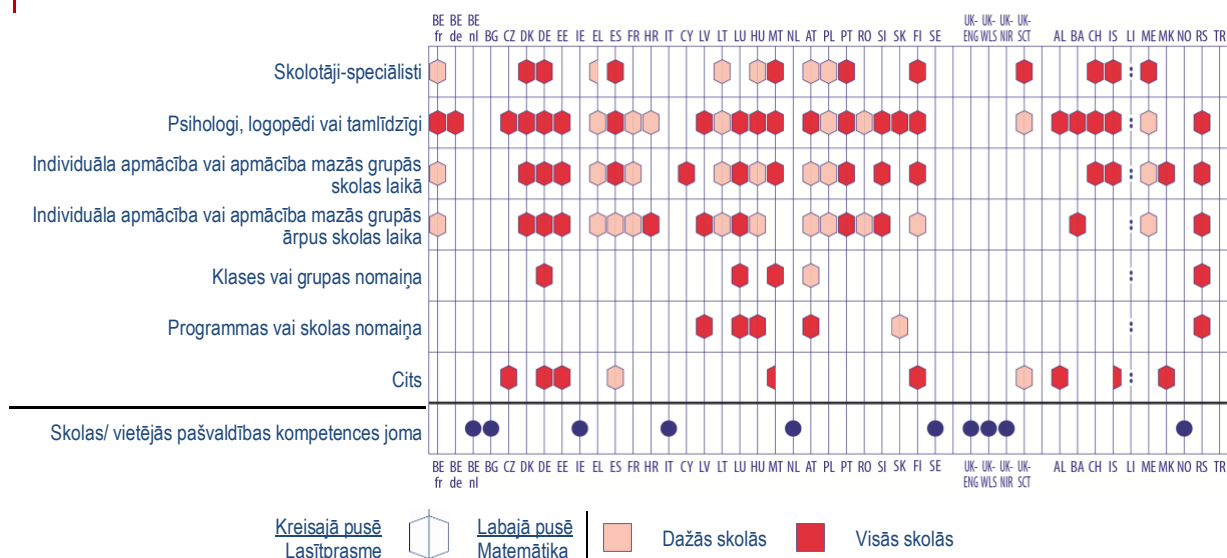
Vēl viens veids, kā strādāt ar skolēniem ar vājām sekmēm, ir viņu pārceļšana citā grupā, klasē, programmā vai skolā. Interesanti atzīmēt, ka šo iespēju nodrošina tikai ļoti nedaudzas izglītības sistēmas. Konkrēti – Vācija, Luksemburga, Austrija un Serbija ļauj skolām pārcelt skolēnus no vienas grupas vai klases uz citu visā pamatzglītības pirmajā posmā; Malta to atļauj tikai dažām skolām (skatīt II.11.1. attēlu) ⁽¹³³⁾. Dažas izglītības sistēmas iet vēl tālāk, ļaujot skolēniem ar vājām sekmēm mainīt programmu vai skolu. Tā tas ir Latvijā, Luksemburgā, Ungārijā, Austrijā un Serbijā. Ņemiet vērā, ka neviena izglītības sistēma nepiedāvā pārceļšanu vienas skolas ietvaros vai uz citu skolu kā vienīgo skolēnu atbalstīšanas veidu.

⁽¹³¹⁾ <https://www.oktatas.hu/koznevels/projektek/efop315> un www.palyazat.gov.hu/efop-315-16-a-tanuli-lemorzsoldssal-veszlyeztetett-intzmnyek-tmogatsa#. Segregācijas indeksa metodika ir aprakstīta <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf>.

⁽¹³²⁾ www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-9-sierpnia-2017-r.-w-sprawie-zasad-organizacji-i-udzielania-pomocy-psychologicznopedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach-dz.u.-z-2017-r.-poz.-1591-14529.html.

⁽¹³³⁾ Luksemburgā divu gadu mācību cikli dod skolēniem iespēju progresēt viņiem piemērotā ātrumā, tādējādi piedāvājot viņiem mācīšanās iespējas, kas vislabāk atbilst viņu vajadzībām.

II.11.2. attēls. Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasme (ISCED 2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: Estremaduras, Aragonas, Navarras, Seūtas, Kantabrijas un Kanāriju autonomajos apgabalos ir ieviesti papildu pasākumi skolēnu ar vājām sekmēm atbalstam. Piemēram, Navarra ir izstrādājusi sadarbības mācīšanās stratēģijas un vienaudžu atbalstu, kas jāizmanto skolās. Kantabrijas speciālajās pastiprinājuma grupās skolās tiek nodrošināts IKT atbalsts un kopīga mācīšana (skolotāju atbalsts klasē, īpaši logopēdi un terapeitiskās pedagoģijas skolotāji).

Zviedrija: visām skolām ir pienākums sniegt atbalstu skolēniem, kuriem tas ir nepieciešams, bet par konkrēto rīcības plānu lemj skolas direktors.

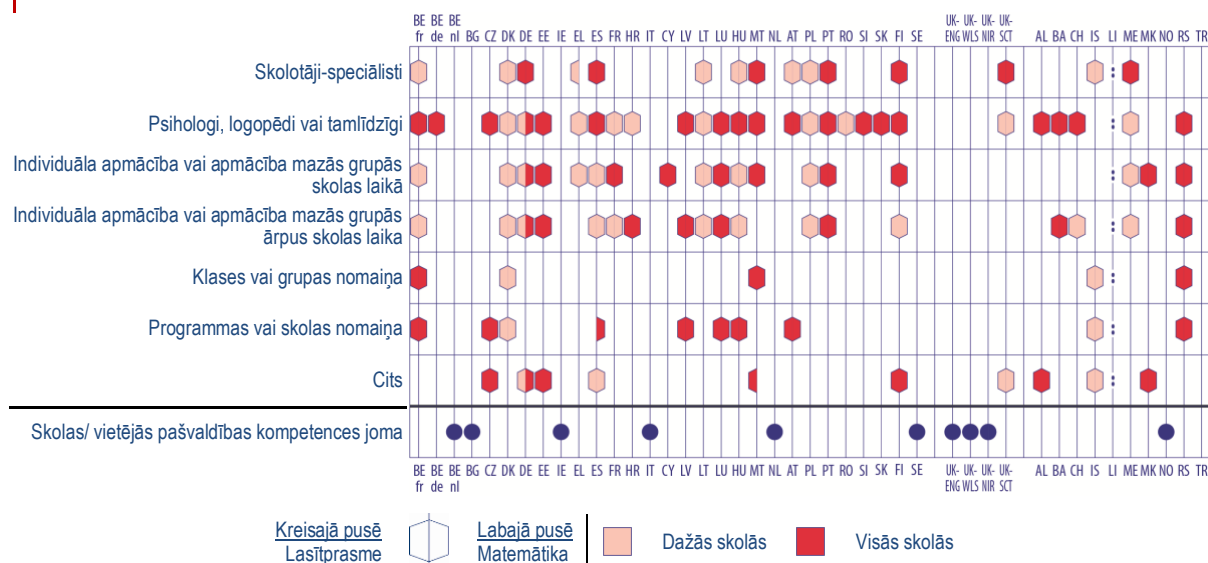
Interesanti ir atzīmēt, ka praktiski visās šeit apskatītajās Eiropas izglītības sistēmās jau pamatzglītības pirmajā posmā ir pieejams kāds atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm. Ir svarīgi savlaicīgi sniegt atbalstu, jo jebkuras nepilnības skolēnu zināšanās laika gaitā mēdz pieaugt, ja nekas netiek darīts, lai tās novērstu. Tikpat interesanti ir tas, ka vidējā izglītībā atbalsta modelis gandrīz nemainās. II.11.2. un II.11.3. attēls ir gandrīz identisks II.11.1. attēlam, kas liecina, ka *ISCED 1* pieejamie atbalsta veidi vairāk vai mazāk tiek nodrošināti arī *ISCED 2* un *ISCED 3*.

Lai palīdzētu lasītājam identificēt galvenās atšķirības starp atbalstu skolēniem ar vājām sekmēm, kas tiek piedāvāts pamatzglītības pirmajā posmā (skatīt II.11.1. attēlu), un atbalstu, ko var saņemt pamatzglītības otrajā posmā (skatīt II.11.2. attēlu), tās ir apkopotas zemāk.

Pamatzglītības otrajā posmā:

- Grieķijā dažās skolās nodrošina arī matemātikas skolotājus.
- Francijā pārtrauc sniegt skolotāju-speciālistu pakalpojumus.
- Luksemburgā arī pārtrauc nodrošināt skolotājus-speciālistus, taču ārpus skolas dienas sāk piedāvāt individuālas apmācības vai apmācības mazās grupās.
- Maltā skolas dienas laikā piedāvā arī individuālu apmācību vai apmācību mazās grupās matemātikā, taču vairs nepiedāvā šādu apmācību lasītprasme ārpus skolas laika; iespēja mainīt klases vai grupas kļūst vispārēja *ISCED 2*.
- Austrijā arī visās skolās piedāvā iespēju mainīt klases vai grupas *ISCED 2* līmenī.
- Slovēnijā skolēni konkrētos apstākļos var mainīt programmu vai skolu, lai gan *ISCED 1* tas nav atļauts.

II.11.3. attēls. Atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm matemātikā un lasītprasme (ISCED 3. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm (II.11.3. attēls)

Spānija: Estremaduras, Aragonas, Navarras, Seūtas, Kantabrijas un Kanāriju autonomajos apgabalos ir ieviesti papildu pasākumi (tikai matemātikā) skolēnu ar vājām sekmēm atbalstam. Piemēram, Estremadura piedāvā programmu ārpus skolas laika, kuras mērķis ir paaugstināt skolēnu akadēmisko sekmju līmeni, kā arī līdz minimumam samazinātu faktorus, kas var izraisīt nesekmību skolā nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu vidū. Tā piedāvā arī citu programmu skolas laikā, kuras mērķis ir veicināt papildu izglītības pasākumus skolēniem ar mācīšanās grūtībām un neapmierinošu sniegumu, kas saistīts ar sliktām komunikācijas prasmi. Aragona ārpus skolas laika piedāvā programmu skolēniem metodikas apmācībā.

Zviedrija: visām skolām ir pienākums sniegt atbalstu skolēniem, kuriem tas ir nepieciešams, bet par konkrēto rīcības plānu lemj skolas direktors.

Kopumā šķiet, ka vidējā izglītībā skolēniem ar vājām sekmēm ir pieejams mazāks atbalsta veidu skaits salīdzinājumā ar pamatzglītības pirmo un otro posmu. Ņemot vērā tikai visās skolās pieejamo atbalstu, psihologu vai citu speciālistu nodrošināšana joprojām ir visizplatītākais atbalsta veids. Izglītības sistēmu skaits, kas nodrošina skolotāju-speciālistu palīdzību, *ISCED* 1. līmenī samazinās no divpadsmit līdz desmit *ISCED* 2. līmenī un līdz septiņām *ISCED* 3. līmenī. Līdzīgi individuālās apmācības vai apmācības mazās grupās skolas dienā samazinās no piecpadsmit izglītības sistēmām *ISCED* 1 līdz četrpadsmit *ISCED* 2 un desmit *ISCED* 3. Visbeidzot vidējā izglītībā ir vēl viena būtiska atšķirība, kuru vērts izcelt: iespēja pāriet uz citu programmu vai skolu šajā līmenī (astoņas sistēmas) ir sastopama biežāk nekā pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā (piecas sistēmas abos līmeņos).

Ja runājam par augstākā līmeņa regulējuma atšķirībām vispārējās un profesionālās izglītības skolās attiecībā uz atbalsta sniegšanu skolēniem ar vājām sekmēm, tad atšķirību nav. Abu skolu veidu skolēniem ar vājām sekmēm ir tiesības uz vienāda veida atbalstu. Līdzīgi pastāv tikai dažas atšķirības starp publiskajām un publiski finansētām privātajām skolām. Dažās valstīs (Latvijā, Polijā un Slovēnijā) publiski finansētās privātas skolas var brīvi pieņemt lēmumus par visiem atbalsta pasākumiem, kurus tās vēlas ieviest⁽¹³⁴⁾.

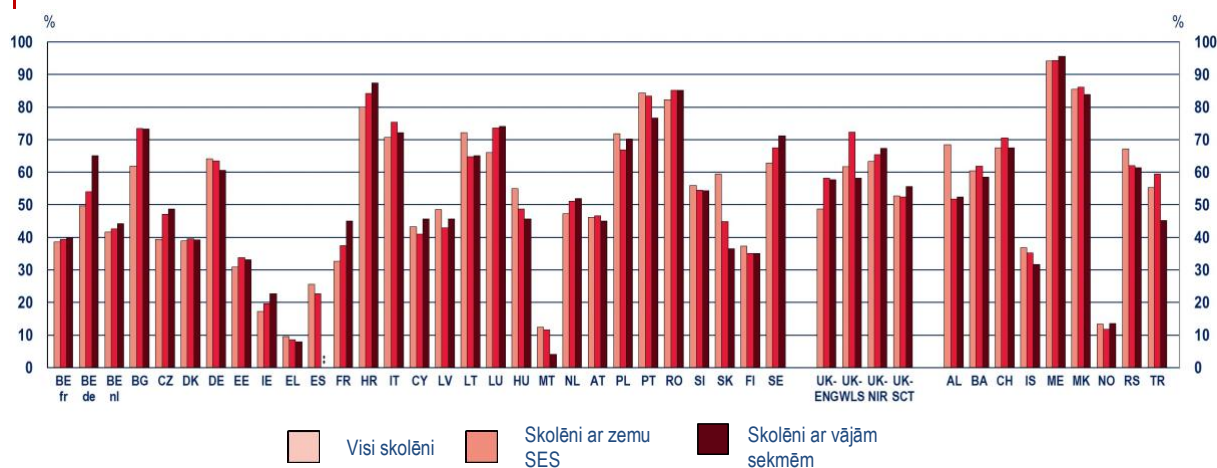
⁽¹³⁴⁾ Spānijā kopumā nav atšķirību, taču dažos autonomajos apgabalos var būt atbalsta programmas, kas attiecas tikai uz publiskajām skolām.

II.11.2. Faktiskais atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm

Līdz šim analīzē galvenā uzmanība tika pievērsta atbalsta pasākumiem skolēniem ar vājām sekmēm, kā to augstāka līmeņa iestādes ir ieteikušas noteikumos un rekomendācijās. Kā parādīts II.11.1. līdz II.11.3. attēlā, lielākajā daļā izglītības sistēmu ir ieviesti daži atbalsta pasākumi, sākot no skolotājiem, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm, līdz skolēnu pārvietošanai uz, cerams, piemērotākām klasēm, grupām vai skolām. Jaunākie PISA dati (ESAO, 2019e) dod iespēju redzēt, cik daudz skolēnu faktiski gūst labumu no šiem atbalsta pasākumiem, lai gan pieejamie dati nav tieši salīdzināmi ar iepriekš sniegto augstākā līmeņa politikas informāciju. Tādējādi turpmāk sniegtie PISA dati nav paredzēti, lai apstiprinātu politikas secinājumus, bet gan lai papildinātu mūsu priekšstatu par atbalstu, ko saņem skolēni ar vājām sekmēm un zemu sociālekonomisko statusu.

II.11.4. attēlā parādīts to 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri apmeklē skolu, kas piedāvā papildu mācību valodas (LOI) stundas, t. i., stundas papildus parastajai mācību programmai, nevis stundas citās (sveš)valodās. Kopā ar II.11.5. attēlā sniegtajiem secinājumiem šos datus var izmantot kā piedāvātās skolēnu atbalsta pakāpes aizstājēju, vismaz attiecībā uz palīdzību mācību valodas apguvē.

II.11.4. attēls. To 15 gadus veco skolēnu skaits, kuri mācās skolā, kas piedāvā papildu mācību valodas stundas skolā pavadāmajā laikā, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa un snieguma līmeņa, 2018. gads



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Visi	38,5	49,7	41,6	61,9	39,4	38,9	64,1	30,9	17,2	9,6	25,5	32,6	80,0	70,7	43,3	48,6	72,2	66,0	54,9	12,4	47,2
Ar zemu SES	39,4	54,0	42,7	73,4	47,1	39,5	63,4	33,8	19,7	8,5	22,6	37,4	84,1	75,4	41,0	42,9	64,8	73,5	48,7	11,7	51,1
Ar vājām sekmēm	39,9	65,0	44,2	73,3	48,8	39,2	60,6	33,2	22,6	7,9	:	44,9	87,4	72,2	45,6	45,7	65,1	74,2	45,7	4,0	52,0
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Visi	46,1	71,9	84,3	82,3	55,9	59,4	37,3	62,8	48,7	61,7	63,3	52,7	68,5	60,5	67,5	36,8	94,1	85,4	13,3	67,1	55,3
Ar zemu SES	46,6	66,8	83,3	85,1	54,6	44,8	35,1	67,4	58,2	72,2	65,4	52,3	51,8	61,8	70,6	35,2	94,3	86,2	11,8	62,0	59,5
Ar vājām sekmēm	45,0	70,3	76,6	85,2	54,4	36,5	35,0	71,2	57,7	58,2	67,3	55,7	52,4	58,6	67,5	31,7	95,6	83,9	13,5	61,4	45,2

Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Dati ir iegūti no PISA 2018 mainīgā "Vai jūsu skola piedāvā papildu <testa valoda> nodarbības?" un ir balstīti uz skolu direktoru atbildēm. Analīzē ietvertas tikai skolas ar "modālo ISCED līmeni" 15 gadus veciem skolēniem. Pilnīgāku skaidrojumu skatīt II.6.7. attēla skaidrojošajās piezīmēs. Kategorija "Visi skolēni" attiecas uz kopējo skolēnu īpatsvaru, kas apmeklē skolu, kurā tiek piedāvātas papildu valodas stundas. Kategorija "Skolēni ar zemu SES" attiecas uz skolēnu īpatsvaru no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu (skolēnu sociālekonomiskā statusa 25. procentīle), kuri apmeklē šādas skolas. Kategorija "Skolēni ar vājām sekmēm" norāda uz skolēnu īpatsvaru skolēnu snieguma 10. procentīlī, kuri apmeklē šādas skolas. Treknrakstā norādītās skaitliskās vērtības norāda uz atšķirību starp "visiem" skolēniem un skolēniem "ar zemu SES" vai "ar vājām sekmēm", kas ir statistiski nozīmīga 5 % līmenī.

Piezīmes par konkrētām valstīm

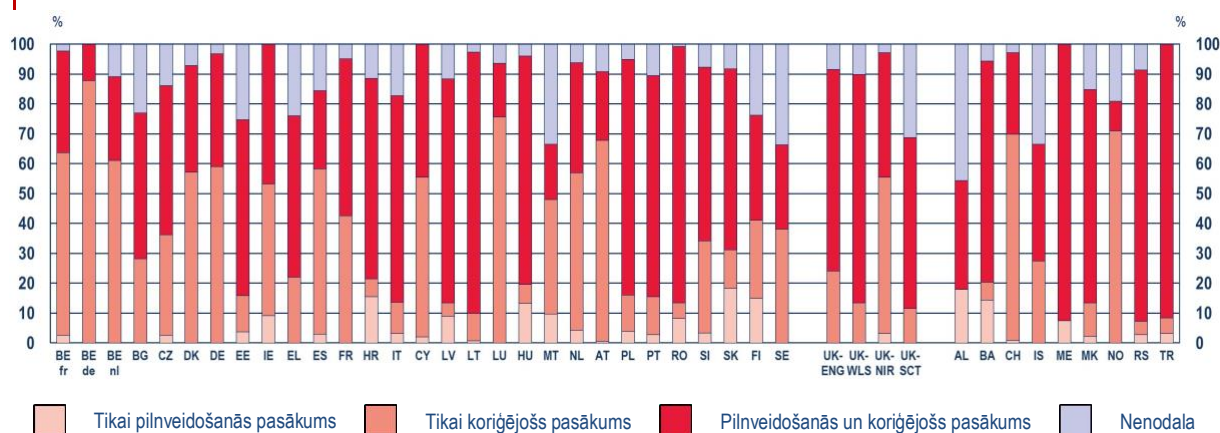
Spānija: tā kā trūkst datu par ticamām lasītprasmes vērtībām, nebija iespējams aprēķināt vērtības skolēniem ar vājām sekmēm. Skatīt arī informāciju par Spāniju piezīmēs par konkrētām valstīm pie I.2.3. attēla.

PISA 2018 pētījumā redzams, ka, lai arī visās valstīs tiek piedāvātas papildu *LOI* stundas, starp izglītības sistēmām ir lielas atšķirības to skolēnu skaitā, kuri apmeklē skolas, kurās šādas stundas tiek nodrošinātas. Dažās izglītības sistēmās tikai neliela daļa skolēnu pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā apmeklē šādas skolas, turpretī citās tādas apmeklē gandrīz visi. II.11.4. attēlā redzams, ka Grieķijā, Maltā un Norvēģijā tikai apmēram 10 % skolēnu pamatizglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā apmeklē skolas, kas nodrošina papildu valodas mācības. Turpretī Horvātijā, Portugālē, Rumānijā, Melnkalnē un Ziemeļmaķedonijā šis rādītājs ir 80 % vai vairāk. Pārējās izglītības sistēmas atrodas starp abiem galējiem rādītājiem, un vidējais rādītājs ir 55 % ⁽¹³⁵⁾. Citiem vārdiem sakot, vidēji katrs otrais 15 gadus vecais Eiropas skolēns apmeklē skolu, kurā tiek pasniegtas papildu *LOI* stundas.

II.11.5. attēlā ir parādīts, ka vairumā gadījumu, kad tiek sniegtas papildu *LOI*, nodarbības ir paredzētas vai nu tikai koriģējošiem nolūkiem, vai arī ir gan koriģējošas, gan pilnveidojošas nodarbības. Vidēji tikai 3 % 15 gadus vecu skolēnu apmeklē pamatizglītības otrā posma un vidējās izglītības mācību iestādes, kur papildu *LOI* piedāvājums ir paredzēts tikai pilnveidošanās nolūkos. Apmēram 27 % skolēnu apmeklē skolas, kur papildu valodas apmācība ir paredzēta tikai kā atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm. Četrpadsmit izglītības sistēmās (Beļģija, Dānija, Vācija, Spānija, Kipra, Luksemburga, Nīderlande, Austrija, Polija, Lielbritānija – Skotija, Islande un Serbija) šādās skolās mācās vairāk nekā puse 15 gadus veco skolēnu. Tomēr lielākajā daļā izglītības sistēmu, kur tiek piedāvātas papildu *LOI*, notiek gan koriģējošas, gan pilnveidojošas valodas stundas. Šādas skolas apmeklē vairāk nekā puse (vidēji 51 %) 15 gadus veco skolēnu. Precīzāk, gandrīz pusē Eiropas izglītības sistēmu, kur tiek piedāvātas papildu valodas stundas, vairāk nekā 50 % 15 gadus veco skolēnu apmeklē skolas, kas piedāvā gan koriģējošas, gan pilnveidojošas klases. Dažos gadījumos skolēnu rādītājs pārsniedz 70 % (Latvija, Lietuva, Ungārija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Lielbritānija – Ziemeļīrija, Šveice, Ziemeļmaķedonija, Norvēģija un Turcija). Visbeidzot, visās izglītības sistēmās, izņemot četras (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Īrija, Kipra un Ziemeļmaķedonija), ir skolas, kurās netiek nošķirtas pilnveidojošās un koriģējošās valodas nodarbības, bet tās apmeklē tikai mazākums (vidēji 9 %) 15 gadus veco skolēnu ⁽¹³⁶⁾.

⁽¹³⁵⁾ Ja nav norādīts citādi, visas vidējās vērtības šajā sadaļā attiecas uz mediānu.

⁽¹³⁶⁾ Piecās izglītības sistēmās, ja ņem vērā arī Slovēniju, kur skolas, kurās nenodala *LOI* stundu mērķus, apmeklē tikai 0,8 % skolēnu.

II.11.5. attēls. Mācību valodas papildu stundu mērķi (skolās, kur tās piedāvā), 15 gadus vecu skolēnu skaita sadalījums (%), 2018. gads


	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Tikai pilnveidošanās pasākums	2,5	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	3,7	9,2	0,0	3,0	0,0	15,5	3,1	2,0	9,0	0,6	0,0	13,2	9,7	4,3
Tikai koriģējošs pasākums	61,2	87,9	61,1	28,1	33,6	57,1	58,9	12,1	44,1	22,0	55,2	42,7	5,9	10,5	53,4	4,4	9,3	75,7	6,3	38,3	52,7
Pilnveidošanās un koriģējošs pasākums	33,9	12,1	28,1	48,9	49,9	35,6	37,9	58,8	46,7	54,0	26,1	52,4	67,2	69,1	44,6	74,9	87,4	17,9	76,4	18,5	36,7
Nenodala	2,4	0,0	10,8	23,0	13,9	7,2	3,2	25,3	0,0	24,0	15,7	5,0	11,4	17,3	0,0	11,7	2,7	6,4	4,1	33,6	6,3
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Tikai pilnveidošanās pasākums	0,6	4,0	2,7	8,1	3,3	18,3	14,9	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	17,9	14,4	0,9	0,0	7,4	2,3	0,0	2,7	3,2
Tikai koriģējošs pasākums	67,1	12,2	12,8	5,4	30,9	12,8	26,1	38,1	24,0	13,3	52,3	11,5	0,0	6,0	68,9	27,5	0,0	11,1	71,0	4,6	5,3
Pilnveidošanās un koriģējošs pasākums	22,9	78,7	73,8	85,6	58,0	60,5	35,2	28,2	67,6	76,4	41,6	57,3	36,4	73,8	27,4	39,0	92,6	71,3	10,0	84,0	91,5
Nenodala	9,3	5,2	10,6	0,8	7,7	8,4	23,8	33,7	8,4	10,2	3,0	31,2	45,7	5,7	2,9	33,6	0,0	15,3	19,1	8,7	0

Avots: ESAO, PISA 2018 datu bāze.

Skaidrojošās piezīmes

Dati ir iegūti no PISA 2018 mainīgā "Kāds ir šo papildu <testa valoda> nodarbību mērķis?" un ir balstīti uz skolu direktoru atbildēm. Procenti attiecas tikai uz skolēniem, kuri apmeklē skolas, kur tiek nodrošināta papildu valodas apmācība, un tāpēc tie jāinterpretē kopā ar II.11.4. attēla datiem. Tādējādi Dānijas gadījumā 57 % (tikai koriģējošs pasākums) nozīmē, ka no 39 % Dānijas skolēnu, kuri apmeklē skolas, kurās tiek nodrošināta papildu valodas apmācība (skatīt II.11.4. attēlu), 57% dodas uz "tikai koriģējošām" nodarbībām. Tabulā norādītie dati ir noapaļoti līdz tuvākajam skaitlim; tāpēc tie ne vienmēr sasniedz 100 %.

Kā norāda šis termins, koriģējošās nodarbības ir paredzētas, lai palīdzētu skolēniem, kuri saskaras ar mācīšanās grūtībām un/vai kuru sniegums ir salīdzinoši vājš. Tomēr fakts, ka skola var piedāvāt papildu LOI nodarbības koriģējošiem nolūkiem, automātiski nenozīmē, ka skolēni ar vājām sekmēm vai nelabvēlīgā situācijā (zems SES) esoši skolēni (kuri drīzāk uzrādīs vāju sniegumu un kuriem tāpēc nepieciešams atbalsts), faktiski gūst labumu no jebkādam koriģējošām nodarbībām, ja vien apmeklējums nav obligāts. Lai novērtētu, cik lielā mērā skolēni ar zemu SES un vājām sekmēm, iespējams, iegūs no papildu LOI stundām, II.11.4. attēlā parādīts arī to skolēnu kategoriju īpatsvars, kas apmeklē skolas, kurās tiek piedāvātas šādas stundas ⁽¹³⁷⁾.

Uzmetot skatienu II.11.4. attēlam, redzams, ka trīs histogrammas joslas katrā izglītības sistēmā lielākajā daļā gadījumu ir aptuveni vienādas. Tas nozīmē, ka, ņemot vērā izlases lielumu un standarta

⁽¹³⁷⁾ Šeit skolēni ar zemu SES tiek definēti kā tie, kas pieder pie SES 25. procentiles, un skolēni ar vājām sekmēm ir tie, kas pieder pie 10. procentiles lasītprasmes ziņā.

ķļūdu, jebkādas atšķirības starp skolēnu grupēšanas procentiem būs pārāk mazas, lai tās kvalificētu kā statistiski nozīmīgas. Citiem vārdiem sakot, lielākajā daļā izglītības sistēmu aptuveni tāds vienāds skolēnu ar zemu SES un ar vājām sekmēm īpatsvars apmeklē skolas, kurās tiek nodrošinātas papildu *LOI*, salīdzinot ar kopējo skolēnu skaitu. Tomēr pastāv vairāki izņēmumi.

Sākot ar skolēniem ar zemu SES, četrpadsmit izglītības sistēmās pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Konkrētāk, Bulgārijā, Horvātijā, Itālijā, Luksemburgā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē – Anglijā un Velsā skolēni ar zemu SES salīdzinoši biežāk apmeklē skolas, kas piedāvā papildu *LOI* mācību stundas. Pretēja situācija ir Spānijā, Kiprā, Latvijā, Lietuvā, Polijā, Albānijā un Serbijā, kur skolēniem ar zemu SES ir salīdzinoši mazāka iespēja nonākt šādās skolās.

Saskaņā ar mūsu analīzi ir salīdzinoši mazāk gadījumu, kad 15 gadus veci skolēni ar vājām sekmēm patiešām izceļas, salīdzinot ar visiem 15 gadus vecajiem skolēniem. Kā redzams II.11.4. attēla datu tabulā, statistiski nozīmīgas atšķirības ir tikai septiņās izglītības sistēmās. Bulgārijā, Francijā, Horvātijā, Luksemburgā un Zviedrijā skolēniem ar vājām sekmēm ir lielāka iespēja saņemt papildu *LOI* stundas nekā viņu vienaudžiem. Turpretī Lietuvā un Maltā viņi retāk apmeklē skolas, kas piedāvā papildu *LOI* stundas.

No vienlīdzības viedokļa ideāls scenārijs būtu tāds, kurā visiem nelabvēlīgā situācijā esošajiem skolēniem un visiem skolēniem ar vājām sekmēm būtu pieejams papildu *LOI* atbalsts. Tas varētu palīdzēt šiem skolēniem novērst atšķirības lasītprasmes sniegumā un panākt pārējos skolēnus. Tomēr, kā parādīts II.11.4. attēlā, lielākajā daļā izglītības sistēmu papildu valodas mācības var izmantot tikai daļa skolēnu ar zemu SES vai vājām sekmēm. Vidējais rādītājs skolēniem ar zemu SES ir 59 %, savukārt skolēniem ar vājām sekmēm – 45 %. Neskatoties uz to, dažās izglītības sistēmās, proti, Bulgārijā, Horvātijā, Itālijā, Luksemburgā, Portugālē, Rumānijā, Melnkalnē un Ziemeļmaķedonijā, vairāk nekā 70 % 15 gadus veco skolēnu ar zemu SES un vājām sekmēm apmeklē skolu, kur ir *LOI* mācīšanās iespēja ⁽¹³⁸⁾.

Noslēgumā, pamatojoties uz jaunākajiem *PISA* datiem par papildu mācību valodas stundu pieejamību, ne visiem skolēniem ar vājām sekmēm vai zemu sociālekonomisko statusu ir piekļuve skolām, kas nodrošina šāda veida atbalstu. Piekļuves rādītājs starp skolēniem ar vājām sekmēm un zemu SES parasti ir vienāds ar visiem skolēniem kopumā. Tas nozīmē, ka, ja vairāk izglītības sistēmas skolu piedāvā palīdzību valodas apguvē, tad arī lielākam skaitam skolēnu ar vājām sekmēm un nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu būs pieejams šāda veida atbalsts. Tomēr tas nozīmē arī to, ka, lai arī skolēniem ar vājām sekmēm un nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem ir lielāka nepieciešamība apmeklēt skolas, kurās ir pieejams valodas atbalsts, viņi netiek novirzīti uz šādām skolām. Neatkarīgi no tā, vai tas ir iespējams, pašreizējais datu modelis liek domāt, ka valodas atbalsta plašāka pieejamība sniegtu ieguvumu arī skolēniem ar zemu SES un vājām sekmēm.

⁽¹³⁸⁾ Attiecībā uz skolēniem ar zemu SES sarakstam pievienojas Apvienotā Karaliste – Velsa un Šveici. Skolēnu ar vājām sekmēm sarakstā ir iekļauta arī Zviedrija.

II.12. IESPĒJA MĀCĪTIES

Galvenie konstatējumi

Iespēja mācīties ir būtiska, ja skolēni vēlas izmantot savu potenciālu. Nodrošinātā kvalitatīvā mācību laika daudzums ir galvenais elements, un ir pierādīts, ka tam ir korelācija ar skolēnu rezultātiem. Vairāk mācību laika gadā un vairāk apmācības gadu ļauj skolēniem uzlabot sniegumu un samazināt atšķirības sekmēs starp dažādām sociālekonomiskajām grupām. Vairāk mācību laika īpaši pozitīvi ietekmē labākos skolēnus nelabvēlīgā situācijā esošās skolās. Turklāt kvalitatīvs atbalsts mācībām un papildu aktivitātes skolās var dot nozīmīgu ieguldījumu izglītības rezultātu uzlabošanā skolēniem ar vājām sekmēm un var kompensēt resursu trūkumu ģimenēs ar nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem.

- Visā Eiropā pastāv būtiskas atšķirības obligātās izglītības ilgumā un apmācības laika apjomā obligātajā mācību programmā. Obligātās izglītības ilgums svārstās no astoņiem līdz divpadsmit gadiem, un obligātajai mācību programmai paredzētais minimālais mācību laiks ir no 4541 līdz 11 340 stundām.
- Arī vasaras brīvlaika ilguma atšķirības ir lielas, un atšķirība starp valstīm ar īsāko un garāko vasaras brīvlaiku var būt 57 dienas.
- Neskatoties uz šādu pasākumu sniegtajām iespējām, augstākā līmeņa iestādes tikai aptuveni pusē izglītības sistēmu atbalsta bezmaksas vai subsidētas papildu aktivitātes skolās ārpus parastās skolas dienas. Pārējās sistēmās lēmumi par šādu darbību nodrošināšanu un finansēšanu ir vietējo pašvaldību vai skolu atbildība.
- Tāpat augstākajā līmenī tikai trešdaļā izglītības sistēmu skolas tiek mudinātas garajā vasaras brīvlaikā piedāvāt kāda veida aktivitātes. Vairumā gadījumu šādas vasaras aktivitātes ir koriģējošas nodarbības skolēniem, kuriem ir risks netikt pārceltiem nākamajā klasē.
- Kopumā formālās apmācības laiks mācību gadā un papildu aktivitāšu nodrošināšana ārpus parastās skolas dienas vai garajā vasaras brīvlaikā, šķiet, nav saistīts, t. i., rodas iespaids, ka sistēmas ar īsāku mācību laiku vai garāku vasaras brīvlaiku neaicina piedāvāt papildu (pirms/pēc skolas vai vasaras) aktivitātes skolās.
- Tikai dažas valstis ziņo, ka tām ir augstākā līmeņa norādījumi vai izglītības satvars aktivitātēm ārpus parastās skolas laika vai kvalificēts personāls to vadīšanai. Turklāt tikai neliela daļa sistēmu pārbauga šo darbību efektivitāti attiecībā uz izglītības rezultātu uzlabošanu kopumā vai īpaši skolēniem ar nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem.

Iespēja mācīties parasti attiecas uz “ievadi un procesiem skolas kontekstā, kas nepieciešami, lai skolēni sasniegtu iecerētos rezultātus” (*Elliott un Bartlette, 2016.*). Šajā nodaļā galvenā uzmanība pievērsta vienam svarīgam elementam – mācību aktivitātēm pieejamajam laikam (*Schmidt, Zoido un Cogan, 2014; Cogan un Schmidt, 2015*). Mācību laiks parastajā skolas dienā, protams, ir ārkārtīgi svarīgs, jo tas aptver laiku, kas visām publiskajām skolām jāpavada obligātās mācību programmas, kā arī neobligāto priekšmetu mācīšanai (Eiropas Komisija /*EACEA/Eurydice, 2019d*). Tomēr daudzas skolas piedāvā arī papildu vai “pagarinātu” mācību laiku (*Scheerens, 2014*) ārpus parastās skolas dienas, kur mācīšanās var būt gan strukturēta, gan nestrukturēta (¹³⁹). Strukturētās aktivitātes var

(¹³⁹) Strukturēta mācīšanās ārpus formālās izglītības sistēmas tiek klasificēta kā “neformālā mācīšanās”. Savukārt nestrukturēta mācīšanās ir “ārpusklases mācīšanās”.

ietvert, piemēram, palīdzību mājas darbu izpildē, papildu apmācību konkrētos priekšmetos vai atpūtas aktivitātes.

Schmidt (2015) konstatē, ka mācību laika apjoms būtiski korelē ar skolēnu sniegumu. Starp skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem un viņu iespēju mācīties ir pozitīva saikne – skolēniem ar labvēlīgākiem sociālekonomiskajiem apstākļiem ir vairāk iespēju mācīties nekā skolēniem ar nelabvēlīgākiem sociālekonomiskajiem apstākļiem. Turklāt aptuveni trešdaļa no saiknes starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un izglītības sniegumu ir saistīta ar iespēju mācīties. Pētnieki arī brīdina, ka fiziska skolu slēgšana COVID-19 krīzes laikā potenciāli radīs lielākus mācību zaudējumus “skolēniem, kuru ģimenes mazāk spēj atbalstīt mācīšanos” (*Hanushek un Wößmann, 2020*) ārpus skolas – parasti tie ir skolēni ar nelabvēlīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem.

Tiek uzskatīts, ka pagarinātam mācību laikam ir pozitīva korelācija ar vidējo sniegumu izglītībā, kā arī ar nevienlīdzības izglītībā mazināšanu. Pierādījumi liecina, ka gan vairāk mācību laika gadā, gan vairāki gadi skolā veicina skolēnu snieguma uzlabošanos (*Gettinger, 1985; Lavy, 2010; Hübner un Marcus, 2017*) un mazina atšķirības sekmēs starp dažādām sociālekonomiskām grupām (*Wößmann, 2016*). Vairāk mācību laika īpaši pozitīvi ietekmē labākos skolēnus nelabvēlīgā situācijā esošās skolās (*Battistin un Meroni, 2016*).

Tomēr daži pētnieki konstatē, ka pagarinātam mācību laikam ir pozitīva ietekme uz mācīšanos tikai tad, ja to papildina kvalitatīva klases vide, tostarp pozitīvs klases klimats bez disciplinārām problēmām (*Rivkin un Schiman, 2015*), kā arī kvalitatīvs mācību saturs. Vairāk mācību laiku nevar apdraudēt, ieviešot īsāku kopējo mācību laika periodu; citiem vārdiem sakot, gadu skaita samazināšana, nodrošinot vienādu apmācības un mācību saturu, var novest pie pārbaudes darbu rezultātu pasliktināšanās (*Hübner un Marcus, 2017*).

Lai gan tiek atzīta palielināta mācību laika pozitīvā ietekme, empīriskie dati norāda uz skolēnu mācību laika atšķirībām valsts iekšienē. Šādas atšķirības parādās mācību laikā skolās starp vispārējās un profesionālās ievirzes skolām, kā arī starp skolām pilsētās un lauku apdzīvotās vietās. Mācību laiks skolās parasti ir ilgāks vispārējās skolās (pat pēc pielāgošanas atbilstoši skolēnu un skolu sociālekonomiskajai situācijai) un pilsētu skolās (ESAO, 2011b). Tas liek domāt, ka skolas veids (skatīt II.3. nodaļu), skolas izvēle (skatīt II.4. nodaļu) un sadale pa virzieniem vai ceļiem (skatīt II.6. nodaļu) arī var ietekmēt iespēju mācīties.

Aplūkojot sakarību starp mācību laiku un citiem sistēmas līmeņa faktoriem, pētījumu pierādījumi liecina, ka “mācību laika produktivitāte ir augstāka valstīs, kuras īsteno skolas pārskatatbildības pasākumus vai kas piešķir skolām autonomiju attiecībā uz lēmumiem, kas saistīti ar budžetu un skolotāju pieņemšanu darbā / atbrīvošanu no amata” (*Lavy, 2010*).

“Pagarinātās darba dienas” skološanās (vai pagarinātas skolas dienas) mērķis ir nodrošināt pilnveidojošu mācību vidi visiem skolēniem pilnas dienas vai ilgākas skolas dienas laikā, savukārt “nepilnas dienas” skolās piekļuve mācību aktivitātēm ārpus skolas laika nereti ir atkarīga no ģimenes apstākļiem un resursiem. Pagarinātās darba dienas skološanās ietekme uz izglītības nevienlīdzību dažādās izglītības sistēmās tomēr atšķiras (*Schlicht et al., 2010*). Literatūrā nav pietiekama pamatojuma attiecībā uz papildu aktivitāšu vai mājas atbalsta faktisko ietekmi ārpus parastās skolas dienas, galvenokārt aptverto iedzīvotāju skaita, aktivitāšu apjoma un daudzveidības un to kvalitātes atšķirību dēļ (*Scheerens, 2014*).

Atšķirībā no pagarinātā mācību laika pozitīvās ietekmes, garais skolas brīvlaiks (*Cooper et al., 1996; Kim, 2001*) un plaša privātstundu izmantošana (“ēnu izglītība”) (*Bray, 2011; Bukowski, 2017*) var

saglabāt vai saasināt izglītības nevienlīdzību – jo vecāku izcelsme un privātie resursi lielā mērā ietekmē to, kurš var izmantot papildu kvalitatīvo laiku.

Šo iemeslu dēļ šajā nodaļā aplūkotas dažas galvenās valstu politikas programmas, kas saistītas ar iespēju mācīties. Tās ir:

- obligātās izglītības ilgums un mācību laiks skolā;
- papildu bezmaksas vai subsidētu aktivitāšu nodrošināšana skolās pirms oficiālās mācību dienas vai pēc tās;
- vasaras brīvlaika ilgums un jebkāds skolu piedāvājums mācību nodrošinājumam šajā brīvlaikā.

II.12.1. Mācību laiks obligātajā mācību programmā

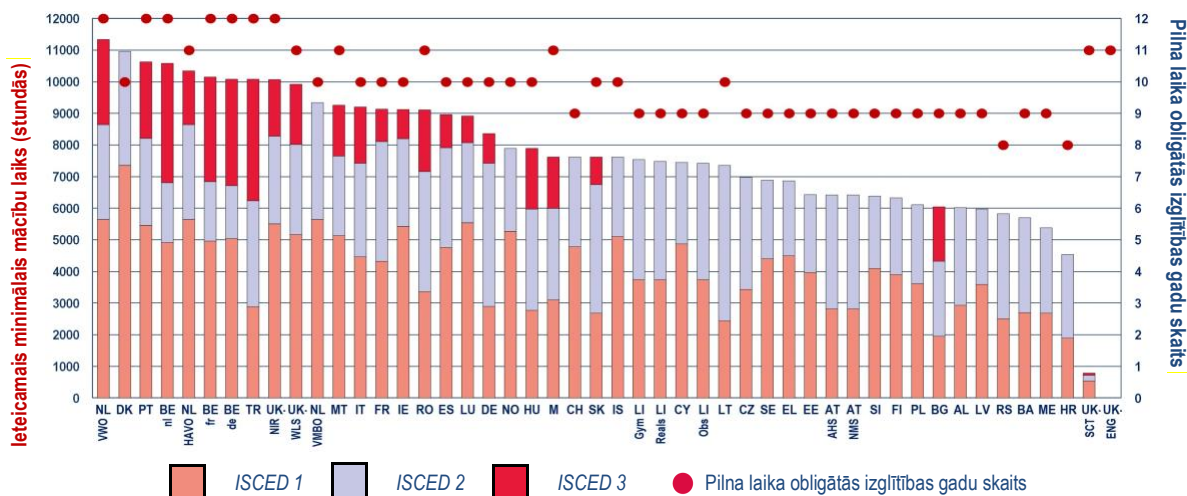
Šajā sadaļā ir pārskatīta iespēja mācīties skolā obligātās izglītības iegūšanas laikā, aplūkojot, cik laika augstākā līmeņa iestādes atvēl obligātās izglītības programmas mācīšanai. II.12.1. attēlā ir parādīts obligātās izglītības ilgums un ieteicamais minimālais apmācības ilgums vai apmācības laiks obligātajā mācību programmā saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem vai politikas dokumentiem Eiropas izglītības sistēmās. Tas atbilst minimālajam mācību laikam, ko skolēni parasti saņem vispārējā izglītībā⁽¹⁴⁰⁾ (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019d).

Obligātās vispārējās izglītības ilgums, kā arī kopējais skolēniem paredzētais laiks visā Eiropā ļoti atšķiras. Gadu skaits, kas skolēniem jāpavada skolā, svārstās no astoņiem līdz divpadsmit (skatīt II.12.1. attēlu). Obligātā vispārējā izglītība Eiropā parasti ilgst deviņus vai desmit gadus. Beļģijā, Portugālē, Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā), Turcijā un konkrētai programmai Nīderlandē obligātā izglītība ir 12 gadi. Īsākais laiks, kuru skolēniem ir jāvelta izglītības iegūšanai, ir astoņi gadi Horvātijā un Serbijā.

Kopējam mācību laikam parasti ir pozitīva saikne ar obligātās izglītības klašu skaitu (gadu skaitu). Jo ilgāka ir obligātā izglītība, jo vairāk apmācības skolēni saņem. Tomēr, salīdzinot izglītības sistēmas ar vienādu gadu skaitu obligātajā izglītībā, atšķirības starp tām mācību laikā ir pārsteidzošas. Piemēram, obligātā izglītība ir astoņi gadi gan Horvātijā, gan Serbijā; tomēr starp tām ir vairāk nekā 1000 stundu ieteicamā minimālā mācību laika atšķirība. Tāpat ir liela atšķirība mācību laikā starp valstīm ar 12 gadu obligāto izglītību. Vislielākā atšķirība vērojama to valstu grupā, kurām ir desmit gadu obligātā izglītība, kur Dānija izceļas ar gandrīz 11 000 stundām kopējā mācību laika.

⁽¹⁴⁰⁾ Dažas valstis, piemēram, Nīderlande, Austrija un Lihtenšteina, nosaka minimālo mācību laiku dažām profesionālajām programmām. Tomēr nav salīdzinoša pārskata par ieteicamo minimālo mācību laiku obligātajā mācību programmā profesionālajā izglītībā.

II.12.1. attēls. Pilna laika obligātās izglītības gadi (pamatizglītībā un vidējā izglītībā) un kopējais rekomendētais mācību laiks (stundās) obligātās izglītības mācību programmā, 2018./2019. mācību gads ⁽¹⁴¹⁾



Minimālais mācību laiks obligātajā mācību programmā katram izglītības līmenim (stundās), 2018./2019. mācību gads

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
ISCED 1	4 956	5 040	4 916	1 949	3 434	7 360	2 896	3 964	5 430	4 488	4 750	4 320	1 890	4 455	4 872	3 589	
ISCED 24	1 888	1 680	1 890	2 367	3 550	3 600	4 526	2 468	2 772	2 374	3 161	3 784	2 651	2 970	2 570	2 381	
ISCED 34	3 304	3 360	3 781	1 728			937		924		1 054	1 036		1 782			
	LT	LU	HU	MT	NL			AT		PL	PT	RO	SI	SK	FI	DA	
ISCED 1	2 441	5 544	2 769	5 128	5 640			2 820		3 619	5 460	3 360	4 091	2 678	3 905	4 400	
	HAVO		VMBO	VVO	AHS	NMS											
ISCED 24	4 915		2 535	3 204	2 527	3 000	3 700	3 000	3 600	3 600	2 488	2 754	3 800	2 298	4 073	2 423	2 490
ISCED 34			845	1 917	1 604	1 700		2 700				2 414	1 949		865		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI ⁽¹⁴²⁾			ME	MK	NO	RS	TR	
ISCED 1	†	5 168	5 510	532	2 927	2 700	4 782	5 100	3 740			2 682	3 096	5 272	2 511	2 880	
									Gym	Obs	Reals						
ISCED 24	†	2 850	2 765	190	3 098	3 008	2 836	2 516	3 795	3 686	3 740	2 698	2 904	2 622	3 314	3 360	
ISCED 34	†	1 900	1 799	63									1 620			3 840	

† = minimālais mācību laiks nav noteikts

Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Vācija: dati atspoguļo vidējo svērto mācību laiku obligātajiem pamata mācību priekšmetiem, ko aprēķinājis federālo zemju Izglītības un kultūras ministru sekretariāts, pamatojoties uz to skolēnu skaitu, kuri uzņemti dažādu veidu skolās (pārskata periods 2017./2018. mācību gads).

Spānija: dati par paredzēto mācību laiku ir balstīti uz valsts un reģionālajiem noteikumiem par mācību programmu un skolas kalendāriem (pārskata periods 2018./2019. mācību gads). Lai aprēķinātu svērto vidējo rādītāju, tika izmantota statistika par skolēnu skaitu vienā klasē un autonomajā apgabalā saskaņā ar Izglītības un arodmaģcību ministrijas statistikas biroja ziņoto (pārskata periods – 2016./2017. mācību gads).

Austrija: dati par 9. klasi nav pieejami, kaut arī šī klase ietilpst pilna laika obligātajā vispārējā izglītībā.

Apvienotā Karaliste (ENG): atsevišķiem priekšmetiem vai priekšmetiem kopā nav noteikts minimālais laiks. Tomēr visām skolām jānodrošina pietiekami daudz stundu, lai aptvertu plašu un līdzsvarotu mācību programmu atbilstīgi visām likumā noteiktajām prasībām.

Apvienotā Karaliste (SCT): Skotijas Izcilības mācību programmā nav norādīts mācību programmas dažādu jomu mācību laiks, izņemot sporta stundas vismaz 2 stundas nedēļā.

Šveice: izņemot minimālo nodarbību skaitu fiziskajai izglītībai, valsts līmenī nav noteikta standarta mācību programma un standarta mācību laiks. Mācību programmas un paredzēto mācību laiku nosaka 26 kantoni. Attēli atspoguļo kantonu prasību svērto vidējo rādītāju katrai klasei un kopējo mācību laiku, kā norādīts kantonu grafikos (*Studentafeln/grilles horaires*).

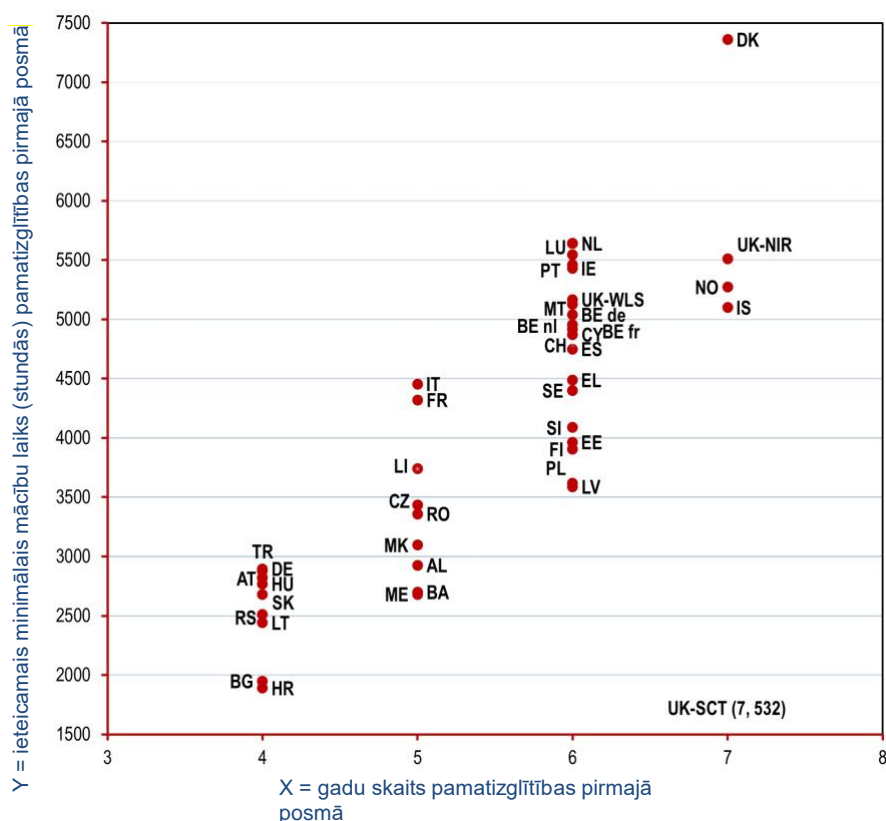
Ziemeļmaķedonijas Republika: izglītības iestādes nenosaka obligātās izglītības ilgumu, bet visiem skolēniem ir sekmīgi jāpabeidz vidējās izglītības posms. *ISCED 34* vispārējā programma (ģimnāzija) ir četrgadīga, bet profesionālās programmas var būt īsākas.

⁽¹⁴¹⁾ Šis attēls pirmo reizi tika publicēts Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019d, skatīt 1. attēlu.

⁽¹⁴²⁾ Lihtenšteina nepiedalās šajā ziņojumā. Valsts informācija šajā nodaļā ir iegūta no Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019d.

Kā parādīts II.3. un II.6. nodaļā, vairākums valstu piedāvā dažāda veida skolas un izglītības ceļus, sākot no pamatizglītības otrā posma. Tas var arī nozīmēt, ka, lai gan lielākā daļa skolēnu saņemtu II.12.1. attēlā parādīto mācību laiku, dažiem skolēniem citās vispārējās vai profesionālās izglītības programmās var būt vairāk vai mazāk pasniegto stundu. Šī iemesla dēļ II.12.2. attēlā galvenā uzmanība tiek pievērsta mācību laikam pamatizglītības pirmajā posmā, kad visi skolēni parasti mācās vienu un to pašu mācību programmu un publiskajā un publiski finansētā privātajā izglītībā saņem vienādu mācību apjomu. Pamatizglītības pirmā posma ilgums svārstās no četriem gadiem Bulgārijā, Vācijā, Horvātijā, Lietuvā, Ungārijā, Austrijā un Slovākijā līdz septiņiem gadiem Dānijā, Lielbritānijā (Ziemeļīrijā un Skotijā), Islandē un Norvēģijā. Arī ieteicamais minimālais mācību laiks obligātajā mācību programmā pamatizglītības pirmajā posmā ļoti atšķiras pat valstīs, kurās ir vienāds mācību gadu skaits. Starpība var būt ievērojama. Piemēram, starpība starp kopējo minimālo ieteicamo mācību laiku sešgadīgā pamatizglītības pirmajā posmā Latvijā un Nīderlandē ir 2000 stundas, kas ir vairāk nekā minimālā ieteicamā mācību laika kopsumma pamatizglītības pirmajā posmā Bulgārijā un Horvātijā.

II.12.2. attēls. Obligātās pilna laika izglītības gadu skaits un ieteicamais mācību laiks (stundās) obligātajai mācību programmai pamatizglītības pirmajā posmā, ISCED 1. līmenis, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Šis attēls ir balstīts uz datiem, kas pirmo reizi publicēti Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019d. Dati par ieteicamo minimālo mācību laiku pamatizglītības pirmajā posmā ir parādīti tabulā, kas piesaistīta II.12.1. attēlam. Dati par pamatizglītības pirmā posma ilgumu ir balstīti uz 3. attēlu: ieteicamais minimālais mācību laiks obligātajai mācību programmai stundās nosacītajā gadā un pēc ISCED līmeņa, 2018./2019. mācību gads, Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019d.

Interesanti ir arī tas, ka izglītības sistēmās, kas jau pamatizglītības otrā posma sākumā skolēnus iedala dažādosursos (skatīt II.5.5. un II.6.1. attēlu), pamatizglītības pirmā posma ilgums un mācību apjoms dažādās valstīs ievērojami atšķiras, norādot, ka šajās sistēmās skolēnu iespēja mācīties jau atšķiras, pirms viņi nonāk uz diferencētās izglītības ceļa. Piemēram, Vācijā skolēni tiek iedalīti

dažādās izglītības programmās, pamatojoties uz viņu akadēmisko sniegumu desmit gadu vecumā pēc četrus gadus pamatzglītības pirmā posma pabeigšanas ar obligātajai mācību programmai veltīto minimālo ieteicamo stundu skaitu 2896 stundas. Savukārt Nīderlandē 12 gadu vecumā pēc sešu gadu pamatzglītības pirmā posma pabeigšanas ar 5640 stundu minimālo ieteicamo mācību laiku skolēni tiek sadalīti pa dažādiem ceļiem.

II.12.2. Papildu skolas aktivitātes ārpus oficiālās skolas dienas

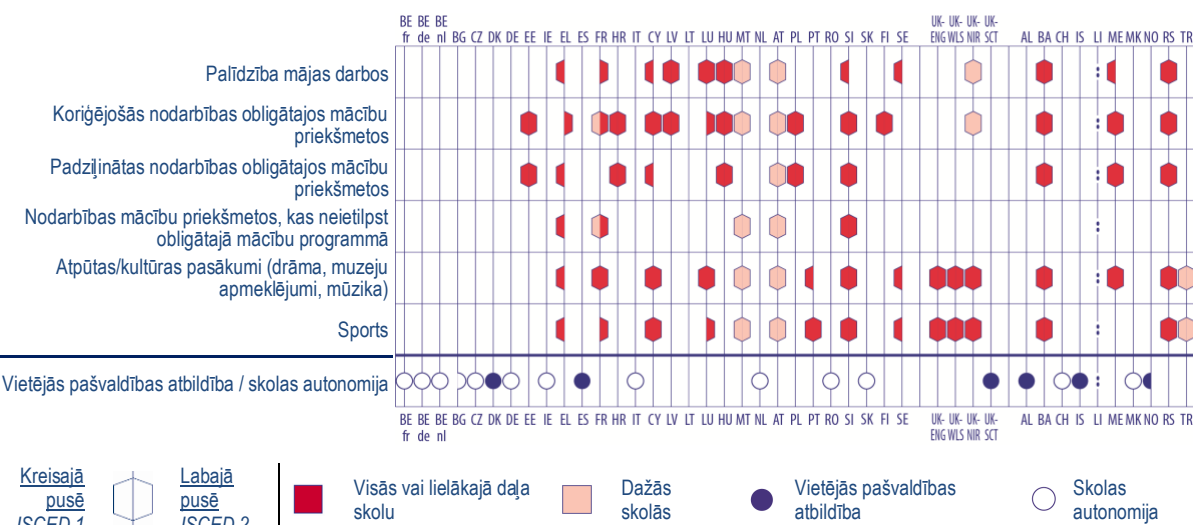
Empīriskie dati liecina, ka sociālekonomiskie apstākļi spēcīgi ietekmē skolēnu sniegumu izglītībā. Jo augstāks vecāku izglītības līmenis un kultūras un sociālais kapitāls, jo labāk skolēni parasti mācās skolā. Ģimenes ar augstāku sociālekonomisko statusu var arī veltīt vairāk laiku un resursu, lai nodrošinātu bērniem kvalitatīvu mācību laiku ārpus skolas dienas (*Field, Kuczera un Pont, 2007*). Turpretim nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, iespējams, nav vecāku vai citu pieaugušo, kuriem būtu pietiekami resursu, neatkarīgi no tā, vai tie ir resursi laika, uzmanības, izglītības līmeņa vai finanšu ziņā, lai atbalstītu viņu mācīšanos pēc skolas. Tas faktiski palielina nevienlīdzību attiecībā uz iespēju mācīties un izglītības rezultātiem. Privātsiņas var vēl vairāk palielināt mācīšanās iespēju un mācību atbalsta plaisu starp labvēlīgā situācijā un nelabvēlīgā situācijā esošajiem skolēniem, jo sociālekonomiski nelabvēlīgākā situācijā esošie skolēni, iespējams, nevar atļauties maksas mācību atbalstu (*Bray, 2011*). Kā jau iepriekš tika norādīts, mācīšanās iespēju nevienlīdzību, kas pastāv starp skolēniem ar atšķirīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem, var vēl vairāk pastiprināt ilgtermiņa fiziska skolu slēgšana. Nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu ģimenes mazāk spēj atbalstīt mācīšanos mājās vai kompensēt jebkādu mācīšanās zudumu (*Hanushek un Wößmann, 2020*).

Lai visiem skolēniem nodrošinātu vairāk mācību iespēju, augstākā līmeņa iestādes var piedāvāt skolēniem strukturētas mācīšanās aktivitātes ārpus parastā skolas laika. Šīs papildu aktivitātes sekmē skolēnu sociālo, emocionālo un akadēmisko attīstību (*Stechner un Maschke, 2013*). Tās var nodrošināt, izmantojot "pagarinātās dienas grupas", "pēcskolas klubus" vai "paplašinātās mācīšanās" aktivitātes. Daži pēcskolas pasākumi ir paredzēti, lai nodrošinātu bērnu aprūpi, kamēr vecāki strādā, taču tie neietilpst šī ziņojuma tvērumā. Jo vairāk jauno skolēnu piedalās aktivitātēs pēc skolas, jo lielākas viņu iespējas gūt panākumus izglītībā. Bezmaksas aktivitātes var īpaši palīdzēt sociālekonomiski nelabvēlīgākā situācijā esošiem skolēniem rādīt labāku sniegumu (*Stechner un Maschke, 2013*).

Lai gan pastāv plaša vienprātība par papildu mācīšanās aktivitāšu lietderību mācību rezultātu un vienlīdzības palielināšanas ziņā, vairāki pētnieki norāda uz problēmām organizēšanā un apšaubā to efektivitāti. Piemēram, rodas problēmas sasaistīt mācību atbalstu ar skolas mācību programmu, nodrošināt pietiekamu kvalificētu personālu, nodrošināt saziņu starp mācītājiem, kas strādā parastajā skolas dienā, un pēcskolas dienas darbiniekiem, kā arī trūkst sistemātiskas uzraudzības un novērtēšanas (*Martins et al., 2015*).

II.12.3. attēlā ir parādīti papildu aktivitāšu veidi, kas tiek piedāvāti skolās ārpus parastā skolas laika pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā. Attēlā ir iekļautas tikai tās darbības, kuras pieprasa vai iesaka augstākā līmeņa iestādes. Turklāt, tā kā šeit uzmanība tiek pievērsta papildu aktivitātēm, kas palīdz novērst nevienlīdzību izglītības jomā, tiek ņemtas vērā tikai tās aktivitātes, kuras tiek subsidētas no publiskiem līdzekļiem vai tiek piedāvātas skolēniem bez maksas (tādējādi neradot ievērojamu finansiālu slogu ģimenēm).

II.12.3. attēls. Skolu nodrošinātas bezmaksas vai subsidētas nodarbības ārpus standarta skolas dienas atbilstoši augstākajā līmenī izdotiem noteikumiem vai augstākā līmeņa rekomendācijām (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā ir parādītas bezmaksas vai subsidētas papildu aktivitātes, kuras augstākā līmeņa iestādes pieprasa vai iesaka skolām piedāvāt pirms vai pēc oficiālās skolas dienas. Šajā rādītājā neietilpst darbības, kas netiek subsidētas vai par kurām skolas var iekasēt maksu.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: vietējās pašvaldības un skolas kopīgi lemj par papildu aktivitātēm, kas skolai jānodrošina ārpus standarta skolas laika.
Lietuva: skolām parasti iesaka nodrošināt papildu aktivitātes atbilstoši vajadzībām, taču tās var iekasēt maksu par šīm aktivitātēm.
Malta: papildu aktivitātes tiek piedāvātas dažās skolās, taču tajās var piedalīties visi skolēni.

II.12.3. attēlā ir redzams, ka nedaudz vairāk nekā pusē Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes iestājas par to, lai skolas pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā piedāvātu bezmaksas vai subsidētas papildu aktivitātes ārpus parastā skolas laika. Lielākajā daļā šo izglītības sistēmu prasības vai ieteikumi attiecas uz visām skolām vai lielāko daļu no tām. Ir tikai dažas sistēmas, kurās tās visas piemēro tikai dažām skolām (Malta, Austrija un Turcija) vai kur konkrētas aktivitātes attiecas tikai uz dažām skolām (Francija un Lielbritānija – Ziemeļrija). Kopumā augstākā līmeņa iestādes visā Eiropā nedaudz biežāk atbalsta papildu aktivitātes pamatizglītības pirmajā nekā otrajā posmā. Tomēr ievērojami mazāk (astoņas) izglītības sistēmas atbalsta šīs aktivitātes vidējās izglītības līmenī.

Visizplatītākā aktivitāte ir koriģējošās nodarbības obligātajos priekšmetos. Tās ir obligātas vai ieteicamas 15 sistēmās gan pamatizglītības pirmajā, gan otrajā posmā, savukārt Grieķijā un Luksemburgā tikai pamatizglītības otrajā posmā. Aptuveni trešdaļā izglītības sistēmu tiek sekmētas arī brīvā laika pavadīšanas /kultūras aktivitātes un sports. Citas aktivitātes, piemēram, palīdzība mājas darbos, augstākā līmeņa nodarbības obligātajos priekšmetos un nodarbības priekšmetos, uz kuriem neattiecas obligātā mācību programma, ir retāk sastopamas.

Starp izglītības sistēmām pastāv politikas atšķirības attiecībā gan uz veicamo darbību veidiem, gan to izpildes veidu. Dažās sistēmās, piemēram, Slovēnijā, skolām jānodrošina dažāda veida bezmaksas vai subsidētas aktivitātes, lai apmierinātu skolēnu vajadzības atkarībā no viņu interesēm vai sekmju līmeņa. Bieži skolas var izvēlēties, kuras aktivitātes nodrošināt, un šo darbību izmaksu segšanai tās izmanto publisko finansējumu. Dažās valstīs, piemēram, Luksemburgā, Maltā, Apvienotajā Karalistē – Skotijā un Islandē, bezmaksas vai subsidētu pakalpojumu sniegšanai tiek piesaistīti profesionāļi, kuri nestrādā skolā, bet sadarbojas ar skolu.

Luksemburgā pašvaldības ir atbildīgas par papildu aktivitāšu nodrošināšanu pēc skolas pamatzglītības pirmajā posmā. Pašvaldība vai privāti bezpeļņas neformālās izglītības nodrošinātāji īsteno publiski finansētus pasākumus, un vecākiem ir jāmaksā neliela iemaksa atkarībā no viņu ienākumiem. Par izglītību atbildīgā ministrija ir izveidojusi neformālās izglītības kvalitātes nodrošināšanas sistēmu, kas ietver izglītības sistēmu, reģionālo konsultantu tīklu, kā arī personāla nepārtrauktu profesionālo attīstību.

Islandē ir noteikts tiesiskais regulējums "brīvā laika pavadīšanas" centriem obligātajās skolās, kas pašvaldībām nosaka pienākumu piedāvāt pēcskolas aktivitātes "pēcskolas centros" vismaz 1. līdz 4. klases skolēniem. Pašvaldības arī atbild par personāla apmācību. Var tikt piemērota maksa.

Dažas sistēmas nodrošina bezmaksas vai subsidētas aktivitātes, kas paredzētas konkrētiem izglītojamiem, piemēram, skolēniem ar vājām sekmēm vai nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem.

Francijā nelabvēlīgos rajonos, "zones d'éducation prioritaire", esošajām pamatzglītības pirmā posma mācību iestādēm ir jānodrošina papildu mācības vielas apgūšanai un interešu aktivitātes. Papildus tam "Le plan mercredi" visiem pamatzglītības pirmā un otrā posma skolēniem piedāvā iespēju izmantot brīvā laika pavadīšanas aktivitātes trešdienu pēcpusdienās, kad nenotiek oficiālās skolas mācības.

Maltā pamatzglītības pirmā posma skolēniem, kuriem ir grūtības lasīt un rakstīt, tiek piedāvāta apmācība lasītprasmi nelielās grupās ārpus parastās skolas dienas, divas vai trīs reizes nedēļā. Skolām ir jāpiesakās šim atbalstam, ko sniedz augstākā līmeņa varas iestādes.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) saskaņā ar "paplašināto skolu programmu" finansējums tiek piešķirts visnelabvēlīgāko rajonu skolām plaša aktivitāšu klāsta nodrošināšanai skolēniem ārpus skolas dienas.

Iepriekš aprakstītās papildu aktivitātes ne vienmēr notiek katru dienu, un piedāvātie laiki var atšķirties. Tomēr dažās izglītības sistēmās darbojas "pagarinātās darba dienas skolas". Sešas izglītības sistēmas ziņo par šāda veida skolām (Vācija, Kipra, Grieķija, Ungārija, Austrija un Portugāle). Tomēr "pagarinātās darba dienas skola" šajās valstīs nav vienots jēdziens. Parasti šo terminu lieto, lai atšķirtu "nepilnas dienas skolas", kas nodrošina četras līdz sešas mācību stundas, no skolām ar paplašinātu programmu. Visās sešās sistēmās pagarinātās darba dienas skolas ir pamatzglītības pirmajā posmā, un Vācijā, Ungārijā un Austrijā tās ir pieejamas arī pamatzglītības otrajā posmā. Tomēr pagarinātās darba dienas skolas ne vienmēr tiek integrētas izglītības sistēmā, t. i., ne visas skolas konkrētā izglītības līmenī piedāvā paplašinātu skolas programmu. Grieķijā un Portugālē pagarinātās darba dienas skolas tiek integrētas, savukārt Vācijā, Kiprā, Austrijā un Ungārijā tā nav.

Ungārijā vienotas struktūras iestādes pamatzglītības pirmajam un otrajam posmam nodrošina apmācību līdz plkst. 16.00, obligātās stundas beidzas plkst. 14.00. Pēc vecāku lūguma skolas direktors var atbrīvot skolēnus no aktivitātēm pēc pulksten 14.00. Dažas skolas strādā kā pagarinātās darba dienas skolas, kas nodrošina obligātās stundas visas dienas garumā līdz pulksten 16.00.

Portugālē skolas diena pamatzglītības pirmajā posmā (1. līdz 4. klase) tiek pagarināta līdz astoņām stundām ("pilnas darba dienas skola"). Šī skolas programma sekmē fizisko un sporta izglītību, mākslas izglītību un sabiedriskās iesaistes aktivitātes. Skolām ir jāpiedāvā "pilnas darba dienas skola", bet apmeklējums nav obligāts.

Pētījumi norāda uz to, cik svarīgi ir nodrošināt skolās kvalitatīvas papildu aktivitātes ārpus parastā laika. Šajā kontekstā uzskata, ka augstākā līmeņa norādījumi, papildu aktivitāšu satura pedagoģiskais ietvars, kā arī šo darbību efektivitātes un kvalitātes uzraudzība ir īpaši iedarbīgas metodes. Čehija, Luksemburga un Somija nodrošina šāda veida pedagoģisko satvaru, savukārt Apvienotajā Karalistē – Skotijā tas tiek izstrādāts.

Čehijā "školní družina", ŠD (pēcskolas centrs) pamatzglītības pirmajā posmā, un "školní klub", ŠK (skolas klubs) pamatzglītības otrajā posmā, ir pienākums nodrošināt savu izglītības programmu, kurai jāatbilst pamatzglītības attiecīgā posma Pamata izglītības programmai.

Somijā papildu rīta un pēcpusdienas aktivitātēm jānotiek saskaņā ar Somijas Nacionālās izglītības aģentūras izstrādāto mācību programmu.

Arī Luksemburga un Apvienotā Karaliste – Anglija, Velsa un Ziemeļīrija sistemātiski uzrauga šo aktivitāšu kvalitāti.

Lielbritānijā (Velsa) *Estyn* inspekcija uzrauga, cik efektīvi skolas izmanto skolēnu attīstībai paredzēto dotāciju, ko augstākā līmeņa iestādes piešķir skolām, lai palīdzētu pārvarēt papildu šķēršļus, ar kuriem saskaras nabadzīgākie skolēni līdz 15 gadu vecumam, tostarp nodrošinot ārpuskolas aktivitātes.

Jāatzīmē, ka daudzās izglītības sistēmās, pat tajās, kur augstākā līmeņa iestādes nepārprotami nepieprasa konkrētu aktivitāšu nodrošināšanu, vispārējais noteikums ir tāds, ka skolas nevar iekasēt maksu par jebkādam aktivitātēm, kas tiek nodrošinātas obligātās mācību programmas ietvaros, neatkarīgi no tā, vai tās tiek nodrošinātas parastās skolas dienas laikā vai ārpus tā. Tomēr tās var iekasēt maksu par izvēles papildu aktivitātēm.

II.12.3. Garais skolas brīvlaiks un papildu aktivitātes skolās

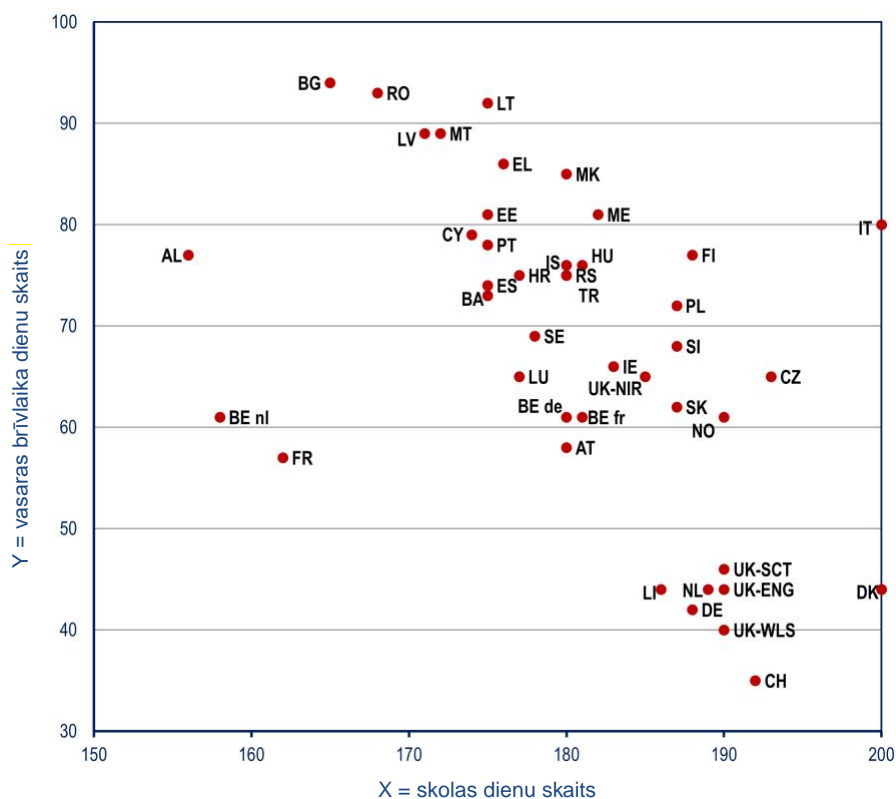
Empīriskie pierādījumi ir norādījuši uz garā skolas brīvlaika negatīvo ietekmi uz nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu mācīšanos, kā arī uz garā brīvlaika tendenci palielināt atšķirības starp sociālekonomiski labvēlīgā un nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem nav pieejas aktivitātēm, kas ļauj viņiem attīstīties un nodrošina izaicinājumus garajā vasaras brīvlaikā, atšķirībā no viņu vienaudžiem, kuri atrodas labvēlīgākā situācijā (*Cooper et al.*, 1996; *Kim*, 2001; *Lindahl*, 2001). Grozītus skolas kalendārus ar īsāku brīvlaiku saista ar uzlabotu izglītības sniegumu nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (*Cooper et al.*, 2003).

Ņemot vērā pētījumu sniegtos pierādījumus par garā skolas brīvlaika ietekmi, II.12.4. attēlā parādīts dienu skaits vasaras brīvlaikā pamatzglītības pirmajā posmā – visilgākais laika posms bez oficiālas apmācības skolas bērniem. (Mācību gada laikā visās valstīs ir arī citi, parasti īsāki brīvlaiki. Tās tiek ņemtas vērā tikai netieši, aprēķinot skolas dienu skaitu.) Vasaras brīvlaika dienu skaits ir norādīts attiecībā pret skolas dienu skaitu mācību gadā pamatzglītības pirmajā posmā, lai pārliecinātos, vai garāks vasaras brīvlaiks atbilst mazākam kopējam skolas dienu skaitam gadā.

II.12.4. attēlā redzams, ka, jo ilgāks vasaras brīvlaiks, jo mazāk skolas dienu. Piemēram, Bulgārijā un Rumānijā, kur vasaras brīvlaiks ir garākais Eiropā (attiecīgi 94 un 93 dienas), skolas dienu skaits ir salīdzinoši neliels (attiecīgi 165 un 168 dienas). Vismazākais skolas dienu skaits (156 dienas) tiek nodrošināts Albānijā, kur vasaras brīvlaiks ilgst 76 dienas. Turpretī Šveicē un Lielbritānijā (Velsā) vasaras brīvlaiks ir visīsākais (attiecīgi 35 un 40 dienas), un skolēnu apmācība ilgst attiecīgi 190 un 195 dienas.

Tomēr Beļģijā (flāmu kopienā) un Francijā, neskatoties uz īsāku vasaras brīvlaiku, mācību dienu skaits joprojām ir neliels. Tas vedina domāt, ka šajās valstīs bez vasaras brīvlaika ir vēl vairāki īsāki brīvdienas periodi. Turpretī Itālijā garais vasaras brīvlaiks apvienojumā ar lielu skolas dienu skaitu nozīmē, ka skolēniem ir salīdzinoši maz brīvdienas ārpus vasaras brīvlaika.

II.12.4. attēls. Mācību dienu skaits mācību gadā un vasaras brīvlaika dienu skaits pamatzglītības pirmajā posmā (ISCED 1. līmenis), 2018./2019. mācību gads ⁽¹⁴³⁾



Avots: Eurydice

Skaidrojošās piezīmes

Attēlā parādīts mācību dienu skaits mācību gadā un dienu skaits vasaras brīvlaikā pamatzglītības pirmajā posmā. Dažās izglītības sistēmās mācību gads konkrētās klasēs var būt garāks vai īsāks. Turklāt dažās izglītības sistēmās pastāv reģionālas vai vietējas atšķirības.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Vācija: pastāv atšķirības starp dažādām federālajām zemēm.

Šveice: pastāv atšķirības starp dažādiem kantoniem.

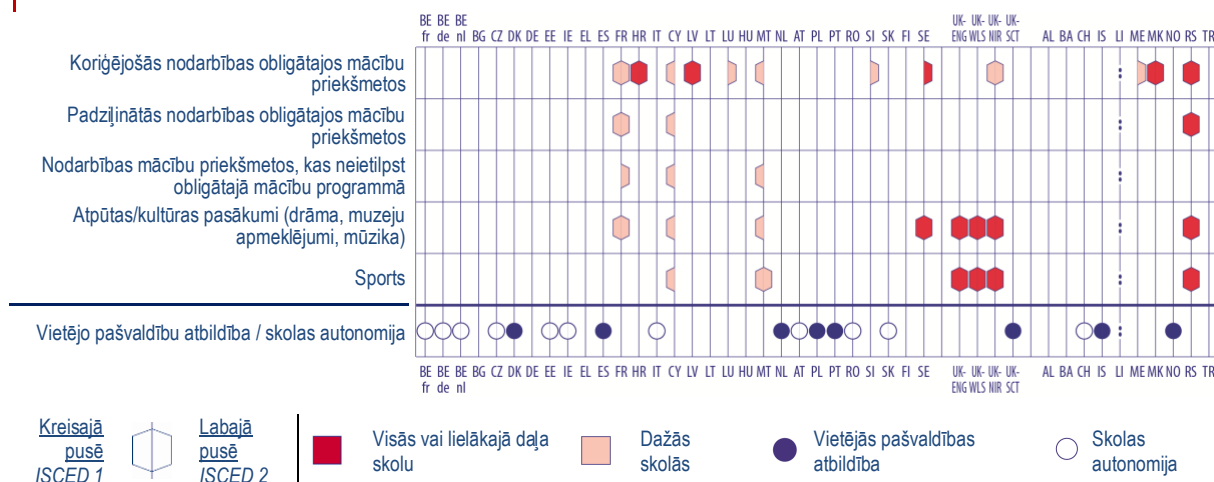
Bosnija un Hercegovina: dati attiecas uz B&H Federāciju. Serbu Republika, pamatzglītības pirmais posms: 187 skolas dienas un 72 dienas vasaras brīvlaika.

Pētījumi liecina, ka mācīšanās laika zudumus garajā vasaras brīvlaikā var kompensēt ar papildu kvalitatīvām mācību iespējām visiem skolēniem. Ir apstiprinājies, ka vasaras brīvlaikā piedāvātās mācīšanās iespējas pozitīvi ietekmē akadēmisko sniegumu. Kvalitatīvas vasaras skolas, kas paredzētas nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, var arī mazināt plaisu starp labvēlīgā un nelabvēlīgā situācijā esošajiem skolēniem (Cooper, 2001; McCombs, 2011).

II.12.5. attēlā redzamas bezmaksas vai publiski subsidētas vasaras mācību iespējas skolēniem pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā. Augstākā līmeņa iestādes mazāk nekā trešdaļā izglītības sistēmu mudina skolas nodrošināt vasaras aktivitātes. Astoņās sistēmās par vasaras aktivitātēm ir atbildīgas vietējās pašvaldības, savukārt 11 sistēmās skolas pašas pieņem lēmumus. Daudzās izglītības sistēmās vasaras laikā skolas ir slēgtas, un papildu vasaras aktivitātes netiek organizētas; vai arī tie var būt pasākumi, par kuriem vecākiem ir jāmaksā.

⁽¹⁴³⁾ Šajā attēlā sniegtie dati pirmo reizi tika publicēti Eiropas Komisijā /EACEA/Eurydice, 2018b. Dati par vasaras brīvlaika dienu skaitu ir balstīti uz 1. attēlu, savukārt dati par skolas dienu skaitu – uz ziņojuma 2. attēlu.

II.12.5. attēls. Skolu nodrošinātas bezmaksas vai subsidētas nodarbības atbilstoši augstākajā līmenī izdotiem noteikumiem vai augstākā līmeņa rekomendācijām (ISCED 1.–2. līmenis), 2018./2019. mācību gads



Skaidrojošās piezīmes

Šajā rādītājā neietilpst darbības, kas netiek subsidētas vai par kurām skolas var iekasēt maksu,

Piezīmes par konkrētām valstīm

Spānija: vietējās pašvaldības un skolas kopīgi lemj par papildu aktivitātēm, kādas skolas nodrošinās vasaras brīvlaikā.

Divi visbiežāk sastopamie vasaras aktivitāšu veidi ir tādi, kas palīdz grūtībās nonākušiem skolēniem apgūt vielu, un tādi, kas piedāvā dažādas atpūtas un sporta iespējas. Tomēr jāatzīmē, ka gandrīz visas sistēmas, kas mudina nodrošināt vasaras aktivitātes, atsaucas uz koriģējošām nodarbībām.

Horvātijā, Slovēnijā un Ziemeļmaķedonijā skolām ir jānodrošina koriģējošās nodarbības skolēniem, kuri nav izpildījuši obligātās prasības pārejai uz nākamo klasi; skolēniem vasaras brīvlaika beigās var nākties kārtot arī papildu eksāmenus.

Ziemeļmaķedonijā visām skolām jūnija mēnesī ir jānodrošina vienas apguves klases tiem skolēniem, kuri sestajā (pamatizglītības pirmā posma beigās), septītajā, astotajā un deviņtajā klasē (pamatizglītības otrais posms) ir nesekmīgi vienā vai divos mācību priekšmetos. Papildu nodarbību laikā skolēniem jāpierāda, ka viņi ir sasnieguši nepieciešamos mācību rezultātus, lai pārietu uz nākamo klasi. Ja viņi nesasniedz šos mācību rezultātus, jūnija beigās un augusta beigās jākārtoti koriģējošais eksāmens.

Tikmēr Francijā, Kiprā un Zviedrijā vasaras aktivitātes tiek organizētas tā, lai piedāvātu papildu mācīšanās iespējas sociālekonomiski nelabvēlīgos apstākļos esošiem skolēniem.

Francijā pamatzglītības pirmajā un otrajā posmā tiek organizētas aktivitātes “zones d’éducation prioritaire” rajonu skolās.

Kiprā tiek organizētas “valsts vasaras skolas” skolēniem, kas mācās pamatzglītības pirmajā posmā. To mērķis ir piedāvāt brīvā laika pavadīšanas aktivitātes skolēniem no mazāk aizsargātām grupām. Visi skolēni ir tiesīgi piedalīties, un visas skolas tiek aicinātas organizēt vasaras skolas, taču līdzdalības līmenis ir zems. Šī iemesla dēļ šīs vasaras skolas parasti organizē pa reģioniem. Vasaras skolas organizēšanai tiek izvēlēta skola, kurā ir visvairāk pretendentu. Bērnu, kuri nedzīvo skolas tiešā tuvumā, pārvadāšanu nodrošina viņu vecāki/aizbildņi.

Vērtējot kopumā, vai mazāks mācību laiks (skatīt II.12.1-2. attēlu) ir saistāms ar lielāku papildu aktivitāšu skaitu ārpus parastā skolas laika (skatīt II.12.3. attēlu), sakarība nav novērojama. Augstākā līmeņa iestādes pieprasa vai rekomendē skolām piedāvāt papildu aktivitātes neatkarīgi no tā, vai tām ir augsts vai relatīvi zems mācību stundu skaits obligātajā mācību programmā. Tāpat šķiet, ka skolās organizētās vasaras aktivitātes (skatīt II.12.5. attēlu) nav saistītas ar skolēnu brīvdienu ilgumu (skatīt II.12.4. attēlu). Tomēr dažās valstīs, kurās ir garākas vasaras brīvdienas, augstākā līmeņa iestādes mudina organizēt vasaras aktivitātes (Latvija, Malta, Melnkalne un Ziemeļmaķedonija).

III daļa

Izglītības sistēmas iezīmes un vienlīdzība

III.1.	Rezultātu mainīgie rādītāji: vienlīdzības un akadēmiskās segregācijas rādītāji	215
III.1.1.	Vienlīdzības rādītāji	216
III.1.2.	Akadēmiskā un sociālā segregācija	217
III.1.3.	Vienlīdzība un akadēmiskā segregācija	221
III.2.	Divfaktoru attiecības	223
III.2.1.	Ievirze, mācību programmas diferenciacija un vienlīdzība	224
III.2.2.	Skolas izvēle, uzņemšana skolā un vienlīdzība	228
III.2.3.	Nepārceļšana nākamajā klasē un vienlīdzība	234
III.2.4.	Autonomija, pārskatatbildība un vienlīdzība	238
III.2.5.	Finansējums, atbalsts skolēniem un vienlīdzība	242
III.3.	Daudzfaktoru modelēšana	249
III.3.1.	Sekmju atšķirības pamatizglītības pirmajā posmā	250
III.3.2.	Sekmju atšķirības pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā	252
III.3.3.	Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm	254
III.3.4.	Nobeigums	256

III.1. REZULTĀTU MAINĪGIE RĀDĪTĀJI: VIENLĪDZĪBAS UN AKADĒMISKĀS SEGREGĀCIJAS RĀDĪTĀJI

Galvenie konstatējumi

Šajā nodaļā ir definēti kvantitatīvās analīzes galvenie rezultātu mainīgie rādītāji – rādītāji, kuru vērtība ir atkarīga no viena vai vairākiem skaidrojošiem mainīgajiem: vienlīdzības un akadēmiskās segregācijas rādītājiem. Vienlīdzības rādītāji ietver divus iekļautības rādītājus (vienu pamatizglītības pirmā posma un otru pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā) un vienu rādītāju, kas skar vienlīdzības taisnīguma dimensiju. Abi akadēmiskās segregācijas rādītāji (kas definēti kā nevienmērīgs skolēnu vidējais sekmju līmenis dažādās skolās) arī nodala pamatizglītības pirmā posma un pamatizglītības otro posmu / vidējo izglītību.

Attiecības starp šiem rādītājiem atklāj, ka:

- Akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā parasti ir augstāka nekā pamatizglītības pirmajā posmā, lielākajai daļai izglītības sistēmu saglabājot savu relatīvo pozīciju abos izglītības līmeņos. Rezultātā pastāv svarīga korelācija starp akadēmisko segregāciju pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.
- Akadēmiskā segregācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā ir cieši saistīta arī ar sociālo segregāciju, kas attiecas uz skolēnu ar atšķirīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem nevienmērīgu sadalījumu pa skolām.
- Nekontrolējot citus faktorus, ir secināms, ka, jo augstāks dažādu skolu akadēmiskās segregācijas līmenis, jo lielākas atšķirības starp sasniegumiem, kurus uzrāda skolēni ar labām sekmēm un skolēni sliktām sekmēm, un jo lielāka ir sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm. Šī saistība ir sīkāk pārbaudīta III.3. nodaļā.

Pēc plašāka izglītības sistēmu galveno iezīmju izklāsta II daļā šī ziņojuma pēdējā daļa pievēršas analīzei par saistību starp dažām no šīm sistēmiskajām izglītības iezīmēm un vienlīdzības rādītājiem. Kvantitatīvās analīzes nolūkiem izglītības sistēmiskās iezīmes tiek klasificētas kā skaidrojošie mainīgie, savukārt vienlīdzības rādītāji tiek uzskatīti par galvenajiem rezultātu rādītājiem (mainīgie, kuru vērtība ir atkarīga no viena vai vairākiem paskaidrojošiem mainīgajiem). Tie tiek analizēti kopā ar akadēmiskās segregācijas rādītājiem, par kuriem tiek pieņemts, ka tiem ir intervences faktoru loma starp izglītības un vienlīdzības sistēmiskajām iezīmēm. Citiem vārdiem sakot, akadēmiskās segregācijas rādītāji tiek klasificēti gan kā rezultātu rādītāji, kas atkarīgi no izglītības sistēmiskajām iezīmēm, gan kā mainīgie, kas palīdz izskaidrot vienlīdzības līmeni izglītības sistēmās.

Analīze ir sadalīta trīs nodaļās, no kurām pirmā apraksta rezultātu mainīgos rādītājus, proti, vienlīdzības un akadēmiskās segregācijas rādītājus. Tādējādi šajā nodaļā ir definēti šie rezultātu mainīgie rādītāji un sniegta to savstarpējo attiecību pirmā analīze.

Otrajā nodaļa tiek analizētas attiecības starp izglītības sistēmas iezīmēm un izglītības vienlīdzību divfaktoru kontekstā, proti, katrs paskaidrojošais faktors tiek analizēts atsevišķi, nepārbaudot citus faktorus. Ņemot vērā novērojumu ierobežoto skaitu (42 izglītības sistēmas, kurās pieejama visa informācija), tas ir būtisks pirmais solis, lai izprastu izglītības sistēmu galveno iezīmju un dažādu vienlīdzības dimensiju mijiedarbību.

Visbeidzot, trešā nodaļa ir visas šīs informācijas apkopojums, kartējot mijiedarbību, modeļus un attiecības ar ceļa analīzes palīdzību. Ceļa analīze ļauj modelēt sarežģītākus attiecību modeļus, tostarp intervences faktoru lomu starp skaidrojošajiem mainīgajiem un vienlīdzības rādītājiem.

III.1.1. Vienlīdzības rādītāji

I.1. nodaļā vienlīdzība izglītībā definēta kā tādas izglītības nodrošināšana, kas ir gan iekļaujoša (t. i., visi skolēni saņem kvalitatīvu izglītību vismaz minimālā apmērā), gan taisnīga (t. i., skolēnu sniegums lielā mērā nav atkarīgs no sociālekonomiskajiem apstākļiem). Lai aptvertu šīs divas dimensijas, I.2. nodaļā tika parādīti vienlīdzības rādītāji, kas aprēķināti, ņemot vērā starptautisko skolēnu novērtējumu jaunākās apsekojumu kārtas rezultātus.

III daļas kvantitatīvā analīze balstās arī uz šīm divām vienlīdzības dimensijām un uz I.2. nodaļā izstrādātajiem rādītājiem. Galvenais iekļautības dimensijas rādītājs tiek izmantots kā snieguma atšķirība starp skolēniem ar sliktām un labām sekmēm, kas definēta kā starpība starp 10. un 90. procentiles skolēnu sekmēm (P10 un P90). Atšķirībā no skolēnu ar sliktām sekmēm procentuālā absolūtā rādītāja (analizēts arī I.2. nodaļā), atšķirības sekmēs mēra “kvalitatīvas izglītības minimālo apjomu” relatīvos rādītājos: cik lielā mērā skolēnu ar sliktām sekmēm rādītāji atpaliek no skolēnu ar labām sekmēm rādītājiem vienā izglītības sistēmā. Šis relatīvais rādītājs ir izvēlēts tāpēc, ka procentuālais daudzums to skolēnu, kur sekmes ir sliktas atbilstoši starptautisko standartu definīcijām, ir atkarīgs ne tikai no izglītības sistēmu iekļautības, bet arī no to efektivitātes ⁽¹⁾.

Vienlīdzības taisnīguma dimensija tiek izmantota kā korelācijas koeficients starp skolēnu sekmēm un sociālekonomiskajiem apstākļiem. Šo pēdējo nosaka pēc grāmatu skaita mājās, kas ir vispārāzīts teorētiskais aizstājējradītājs ģimeņu izglītības, kultūras un ekonomiskajiem apstākļiem (skatīt I.2. nodaļu). Turklāt kā mērījums, kas iegūts visos starptautiskajos novērtēšanas apsekojumos, tas ļauj analizēt *PIRLS*, *TIMSS* un *PISA* aptaujas kopā.

I.2. nodaļā šie rādītāji dažādiem apsekojumiem un priekšmetu jomām (lasītprasme un matemātika) tika parādīti atsevišķi. Kvantitatīvajai analīzei tika sintezēta dažādu aptauju un/vai mācību priekšmetu informācija, vajadzības gadījumā saglabājot atšķirību starp dažādiem izglītības līmeņiem (pamatizglītības pirmo posmu un pamatzglītības otro posmu / vidējo izglītību). Diemžēl *Eurydice* valstu skaits, kas piedalījās konkrētā apsekojumā, atšķiras (skatīt II pielikuma A1. tabulu). Lai maksimāli palielinātu izglītības sistēmu skaitu katram vienlīdzības rādītājam, aprēķinā tika iekļautas katra starptautiskā novērtējuma aptaujas pēdējās divas kārtas lasītprasmes un matemātikas jomā, tostarp *TIMSS* astotās klases matemātikas aptaujas rezultāti.

Dažādu apsekojumu (un to dažādo priekšmetu jomu) vienlīdzības rādītāji tika kombinēti apstiprinošās faktoru analīzes ietvaros. Apstiprinošā faktoru analīze ir statistikas metode, kas ļauj mums izpētīt saikni starp atsevišķiem mainīgajiem un tos kombinēt veidā, kas noved pie teorētiski apzinātu latentu mainīgo veidošanās ⁽²⁾.

⁽¹⁾ Skatīt I.2. nodaļu. Neskatoties uz to, kā arī paskaidrots I.2. nodaļā, tika izvēlēta starpība starp 10. un 90. procentili, jo gandrīz visās izglītības sistēmās, neatkarīgi no izglītības līmeņa vai mācību priekšmeta, saskaņā ar starptautiskajiem standartiem 10. procentiles skolēns ietilpst skolēnu ar sliktām sekmēm grupā.

⁽²⁾ Apstiprinošā faktoru analīze pārbauda, vai ir iespējams kombinēt šos ieejas datu mainīgos, pārbaudot, cik labi katru no tiem izskaidro iegūtais saliktais rādītājs. II pielikuma A15. tabulā ir sniegti aplēstie regresijas koeficienti, kas parāda, cik labi saliktie rādītāji prognozē ieejas datu mainīgos. Šajā kontekstā ar maksimālās varbūtības novērtēšanas procedūru faktoru rādītājus var aprēķināt arī novērojumiem, kuriem trūkst dažas vērtības. Dažādi apstiprinošās faktoru analīzes modeļi tika novērtēti, izmantojot *Mplus*. Pēc tam visi atvasinātie vienlīdzības rādītāji tika standartizēti ar vidējo vērtību 0 un standartnovirzi 1. Salikto rādītāju vērtības ir iekļautas II pielikuma A19. tabulā.

Šīs analīzes rezultātā tika iegūti trīs galvenie vienlīdzības rādītāji, kas atspoguļoti kā apstiprinošās faktoru analīzes rezultāti:

1. **Vienlīdzība kā iekļautība:** Atšķirības sekmēs (snieguma atšķirības starp sliktām (P10) un labām (P90) sekmēm) **pamatizglītības pirmajā posmā** ⁽³⁾;
2. **Vienlīdzība kā iekļautība:** Atšķirības sekmēs (snieguma atšķirības starp sliktām (P10) un labām (P90) sekmēm) **pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā** ⁽⁴⁾;
3. **Vienlīdzība kā taisnīgums:** Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm (korelācija starp grāmatu skaitu mājās un skolēnu sekmēm), visos līmeņos ⁽⁵⁾.

Attiecībā uz vienlīdzības taisnīguma dimensiju, ņemot vērā augsto korelāciju starp pamatizglītības pirmā posma un pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības mainīgajiem, tika aprēķināts tikai viens saliktais rādītājs. Šie vienlīdzības rādītāji kalpos kā galvenie kvantitatīvās analīzes rezultātu rādītāji. Citiem vārdiem sakot, kvantitatīvajā analizē tiks pētīts, cik lielā mērā izglītības sistēmas dažādās iezīmes var izskaidrot taisnīguma atšķirības divās dimensijās: iekļautība un taisnīgums. Tomēr, pirms pievērsties šai analīzei, jānosaka divi papildu rādītāji, kas darbojas kā intervences mainīgais starp skaidrojošajiem mainīgajiem (jeb sistēmiskiem faktoriem) un vienlīdzības rādītājiem.

III.1.2. Akadēmiskā un sociālā segregācija

Potenciāli svarīgs faktors, kas ietekmē vienlīdzību izglītībā, ir starpskolu akadēmiskās un sociālās segregācijas līmenis. Segregācija rodas, ja skolēni ar zemu/augstu snieguma līmeni izglītībā vai skolēni ar zemu/augstu sociālekonomisko izcelsmi koncentrējas konkrētās skolās (skatīt arī II.10. nodaļu). Segregācijas līmenis ietekmē skolu piedāvāto mācību iespējas un tālāk izglītības sistēmas vienlīdzības līmeni (ESAO, 2019b). Vairākas šī ziņojuma II daļā aplūkotās sistēmas līmeņa iezīmes ietekmē sociālās un akadēmiskās segregācijas līmeni skolu sistēmā ⁽⁶⁾. Tās jo īpaši ietver dažādu skolas veidu pieejamību, skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politiku, ievirzi un pat politiku un praksi attiecībā uz skolēnu nepārcelšanu nākamajā klasē. Tādēļ konceptuāli skolu segregāciju var iedomāties kā intervences mainīgo starp noteiktām izglītības sistēmu strukturālajām iezīmēm un vienlīdzības līmeni.

Skolu segregācija var ietekmēt vienlīdzības līmeni kā "skolas sastāva ietekme" (*Thrupp*, 1995). Sociālais aspekts, kas saistīts ar uzņemšanu skolā, vai vidējais sniegums var ietekmēt atsevišķu skolēnu sekmes (*Thrupp*, 1995; *Thrupp, Lauder un Robinson*, 2002; *Benito, Alegre un González-Ballebò*, 2014). Šāda skolas sastāva ietekme ietver vienaudžu grupu, kā arī "mācību" un "skolas organizatorisko un vadības" ietekmi. Pieņēmums ir tāds, ka skolas sastāvs ietekmē mācību kvalitāti (kursu piedāvājums, mācīšanas metodes, pieejamie resursi utt.), kā arī skolas organizāciju un vadību (personāla attiecības, vadība utt.) (*Thrupp*, 1995). Jāpatur prātā arī tas, ka šie procesi var darboties arī pretējā virzienā, tas nozīmē, ka skolas ar labāku reputāciju mācību vai organizācijas kvalitātes ziņā var piesaistīt arī lielāku skolēnu sociālo dažādību.

Šajā sadaļā tiek analizēts starpskolu akadēmiskās un sociālās segregācijas līmenis visās Eiropas valstīs. Akadēmiskās un sociālās segregācijas rādītāji tiek definēti kā starp skolām (nevis skolu

⁽³⁾ Avotu apsekojumi: *PIRLS* 2011. un 2016. gadā, *TIMSS* 4. klases matemātika 2011. un 2015. gadā.

⁽⁴⁾ Avotu apsekojumi: *PISA* 2015. un 2018. gadā, lasītprasme un matemātika.

⁽⁵⁾ Avotu apsekojumi: *PIRLS* 2011. un 2016. gadā, *TIMSS* 4. un 8. klases matemātika 2011. un 2015. gadā, *PISA* 2015. un 2018. gadā, lasītprasme un matemātika.

⁽⁶⁾ Protams, papildus izglītības sistēmu strukturālajām iezīmēm, skolu segregācijas līmeni var veicināt arī vairāki faktori ārpus izglītības sistēmas, piemēram, dzīvesvietas segregācija. Tomēr šīs sadaļas mērķis ir sasaistīt akadēmisko un sociālo segregāciju ar II daļā apskatītajām izglītības sistēmu strukturālajām iezīmēm.

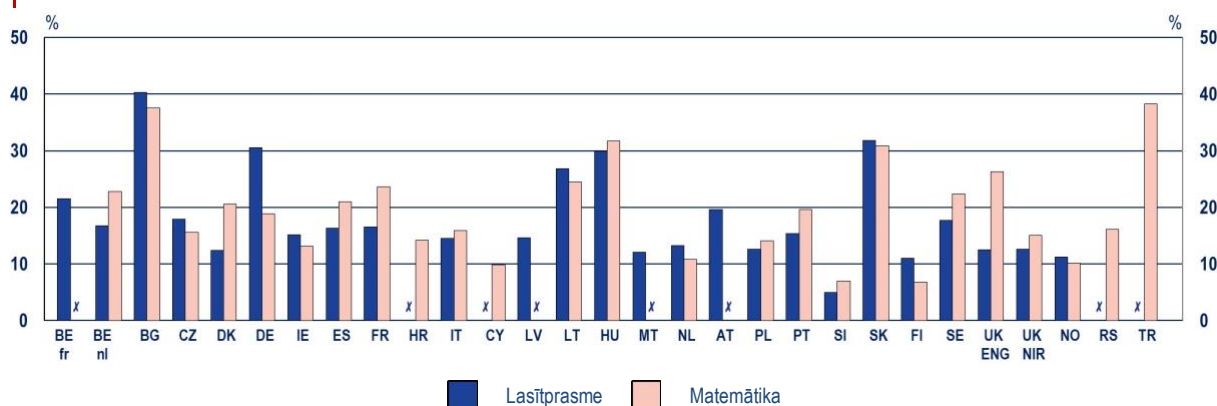
iekšienē) novēroto skolēnu sekmju rādītāju/sociālekonomisko apstākļu atšķirību īpatsvars. Ja skolu atšķirības veido lielāku īpatsvaru atšķirībās starp skolēnu sekmju rādītājiem (vai starp viņu sociālekonomiskajiem apstākļiem), izglītības sistēmas ir vairāk segregētas un mazāk iekļaujošas, gan akadēmiski, gan sociāli (skatīt arī ESAO, 2019b).

Ir svarīgi pārbaudīt segregācijas pakāpi pamatizglītības pirmajā posmā (*ISCED 1*), jo snieguma atšķirības mēdz saglabāties visā skolēna izglītības iegūšanas gaitā. Tomēr, pamatojoties uz *IEA* aptaujām, ja skolēnu sociālekonomiskajos apstākļos nav nepārtraukta mainīgā rādītāja, to var aprēķināt tikai kā akadēmiskās segregācijas rādītāju (parādīts III.1.1. attēlā). Tam seko III.1.2. attēls, kur ir redzami gan akadēmiskās, gan sociālās segregācijas rādītāji, kas aprēķināti, izmantojot *PISA* 2018 datus.

Vēl viena būtiska atšķirība starp *IEA* aptaujām no vienas puses un *PISA* aptaujām no otras puses ir tāda, ka, lai gan pirmās izmanto klasēs balstītu atlasī, *PISA* atlasa skolēnus, pamatojoties uz konkrētu vecumu. Tas ietekmē vienlīdzības rādītājus, it īpaši segregācijas rādītājus. ESAO aptaujās, piemēram, 15 gadus vecus bērnus var sadalīt pa dažādām skolām, ievirzēm vai klasēm atkarībā no izglītības sistēmu strukturālajām iezīmēm. Tas nozīmē, ka atšķirības sekmēs, kas rodas, piemēram, nepārceļot skolēnu nākamajā klasē, dažās izglītības sistēmās veicina atšķirības skolas iekšienē, savukārt citās palielina atšķirības starp skolām.

Tādēļ, lai nodrošinātu labāku izglītības sistēmu salīdzināmību un ievērojot ESAO pieeju attiecībā uz *PISA* 2018, segregācijas rādītāju novērtējums, pamatojoties uz *PISA* apsekojumiem, veikts tikai skolām, kuras nodrošina izglītības programmas “modālā *ISCED* līmenī” – t. i., *ISCED* līmenī, kurā tiek uzņemta lielākā daļa 15 gadus veco skolēnu (ESAO, 2019b, 247. lpp.). Tomēr tas varētu novest pie skolu segregācijas nepienācīgas novērtēšanas izglītības sistēmās ar lielu otrgadnieku īpatsvaru (skatīt II.7. nodaļu), kuri varētu netikt iekļauti šajā ierobežotajā izlasē. Tas jo īpaši sakāms salīdzinājumā ar pamatizglītības pirmā posma rādītājiem, kas aprēķināti, pamatojoties uz klasēs balstītām izlasēm. Šī iemesla dēļ akadēmiskās un sociālās segregācijas rādītāji katrā izglītības sistēmā ir jāsaprot kā teorētisks minimums; patiesībā segregācijas līmenis varētu būt augstāks gan akadēmiski, gan sociāli.

III.1.1. attēlā parādīti salīdzinoši zemie akadēmiskās segregācijas līmeņi pamatizglītības pirmajā posmā (skatīt salīdzinājumu ar III.1.2. attēlu). Gan lasītprasmē, gan matemātikā lielākajā daļā izglītības sistēmu vērtības ir zem 20%, kas nozīmē, ka lielākajā daļā sistēmu atšķirības starp skolām veido mazāk nekā 20% no sekmju rādītāju atšķirībām. Tomēr dažas izglītības sistēmas izceļas ar salīdzinoši augstāku akadēmiskās segregācijas līmeni: Bulgārija, Lietuva, Ungārija un Slovākija gan lasītprasmē, gan matemātikā, Beļģijas franču kopiena un Vācija lasītprasmē un Beļģijas flāmu kopiena, Dānija, Spānija, Francija, Zviedrija, Lielbritānija (Anglija) un Turcija matemātikā.

III.1.1. attēls. Lasītprasmes (PIRLS 2016) un matemātikas (TIMSS 2015) akadēmiskās segregācijas rādītāji ceturtajā klasē


	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Lasītprasme	21,5	16,7	40,3	17,9	12,4	30,5	15,2	16,3	16,5	x	14,5	x	14,7	26,8	29,9
Matemātika	x	22,8	37,6	15,6	20,6	18,9	13,1	21,0	23,6	14,2	15,9	9,9	x	24,5	31,7
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
Lasītprasme	12,0	13,2	19,6	12,6	15,3	5,0	31,8	11,0	17,7		12,5	12,6	11,2	x	x
Matemātika	x	10,8	x	14,0	19,6	7,0	30,8	6,7	22,4		26,3	15,1	10,2	16,1	38,3

Avots: IEA, PIRLS 2016 un TIMSS 2015 datu bāzes.

Paskaidrojumi

Akadēmiskās segregācijas indekss tiek aprēķināts kā 100*ro, kur ro ir snieguma korelācija klases iekšienē. Savukārt korelācija klases iekšienē ir skolēnu snieguma variācija starp skolām, kas dalīta ar skolēnu snieguma variāciju starp skolām un skolēnu snieguma variāciju skolu iekšienē summu (skatīt ESAO, 2019b, 346. lpp.).

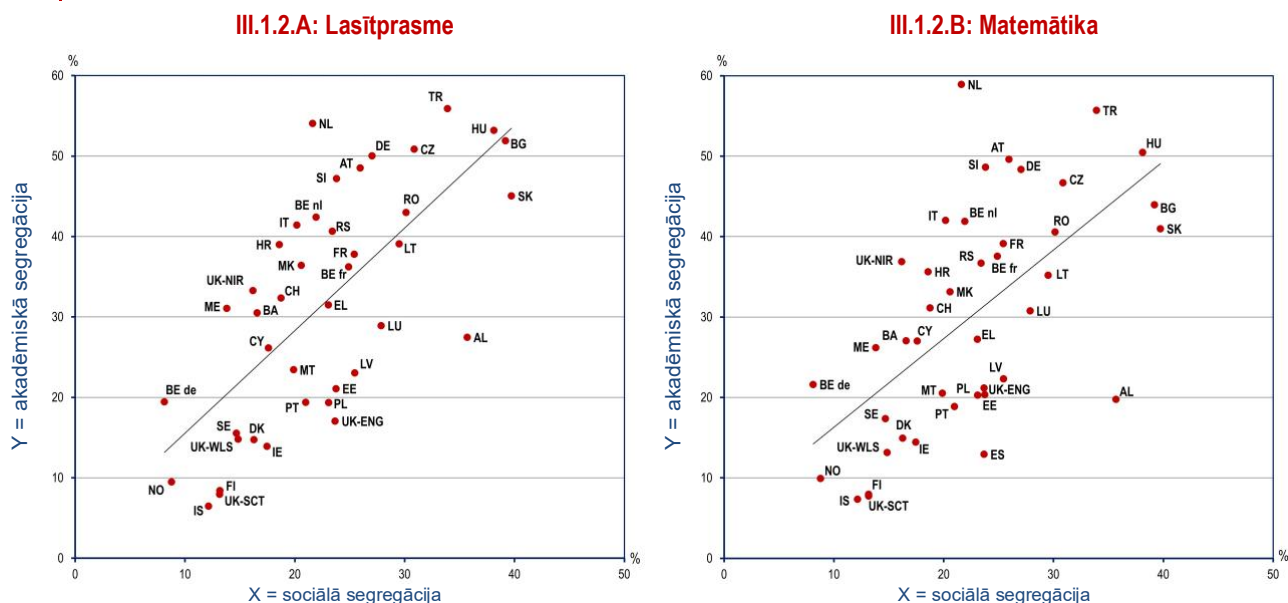
PIRLS un TIMSS aptauju paraugu ņemšanas shēma (saskaņā ar kuru lielākajā daļā iesaistīto valstu katrā skolā tiek izvēlēta tikai viena ceturtais klases klase) neļauj nošķirt variācijas starp skolām no variācijām starp klasēm skolu iekšienē. Tas var kļūt problemātiski, ja atšķirības starp klasēm skolās ir lielas; tomēr, ja skolu klases vidējā snieguma ziņā ir līdzīgas, tas neizkropļo rezultātus. Neskatoties uz to, joprojām ir iespējams noteikt procentuālo variāciju skolēnu sekmju rādītājos starp konkrētām skolu klasēm un klasēs katrā skolā.

Skolas iekšējās un starpskolu atšķirības ir parādītas II pielikuma A16. tabulā.

Pamatojoties uz PISA 2018 datu bāzi, 15 gadus veciem skolēniem ir aprēķināti gan akadēmiskās, gan sociālās segregācijas rādītāji. III.1.2. attēlā parādīta cieša saistība starp akadēmisko un sociālo segregāciju. Kā redzams attēlā, akadēmiskās segregācijas pakāpes pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā atšķiras vairāk nekā pamatzglītības pirmajā posmā. Lielākā daļa izglītības sistēmu ar augstu akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatzglītības pirmajā posmā saglabā šo relatīvo stāvokli arī pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tomēr segregācija bieži ir izteiktāka pamatzglītības otrā posma / vidējās izglītības nekā pamatzglītības pirmā posma līmenī. Piemēram, Bulgārijā, Ungārijā un Slovākijā gandrīz visi akadēmiskās segregācijas indeksa rādītāji skolām ceturtajā klasē bija zem 40% (dažos gadījumos aptuveni 30%), bet skolām, kas nodrošina izglītību 15 gadus veciem bērniem, visi rādītāji ir virs 40%,– Bulgārijai (lasītprasme) un Ungārijai (abos priekšmetos) tie pat pārsniedz 50%.

Papildus šīm trim sistēmām gan akadēmiskās, gan sociālās segregācijas līmenis salīdzinoši augsts ir Čehijā, Vācijā, Austrijā, Rumānijā, Slovēnijā un Turcijā (7). Nīderlandē, lai gan sociālās segregācijas indeksa rādītājs ir nedaudz virs 20%, akadēmiskās segregācijas rādītāji gan lasītprasmē, gan matemātikā ir vieni no augstākajiem. Turpretī Albānijā vidējie akadēmiskās segregācijas rādītāji atbilst ļoti augstam sociālās segregācijas indeksam.

III.1.2. attēls. Akadēmiskās un sociālās segregācijas rādītāji lasītprasmes un matemātikas jomā 15 gadus veciem skolēniem modālajā ISCED līmenī, 2018. gads



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Akadēmiskā segregācija (A)	36,2	19,4	42,4	51,9	50,8	14,7	50,0	21,1	13,9	31,5	:	37,8	39,0	41,4	26,1	23,0	39,1	28,9	53,2	23,4	54,0
Akadēmiskā segregācija (B)	37,5	21,6	41,9	43,9	46,7	14,9	48,3	20,3	14,4	27,2	12,9	39,1	35,6	42,0	27,0	22,3	35,2	30,8	50,5	20,5	58,9
Sociālā segregācija	24,9	8,1	21,9	39,2	30,9	16,3	27,0	23,8	17,5	23,1	23,7	25,4	18,6	20,2	17,6	25,5	29,5	27,9	38,1	19,9	21,6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Akadēmiskā segregācija (A)	48,5	19,3	19,4	43,0	47,2	45,0	8,4	15,5	17,0	14,8	33,3	7,9	27,5	30,5	32,3	6,5	31,1	36,4	9,5	40,6	55,9
Akadēmiskā segregācija (B)	49,6	20,3	18,9	40,6	48,6	41,0	8,0	17,4	21,2	13,2	36,9	7,7	19,7	27,0	31,1	7,3	26,2	33,1	9,9	36,7	55,7
Sociālā segregācija	26,0	23,1	21,0	30,1	23,8	39,7	13,2	14,7	23,7	14,9	16,2	13,2	35,7	16,6	18,8	12,2	13,8	20,6	8,8	23,4	33,9

Avots: ESAO, PISA 2018 datubāze.

Paskaidrojumi

Akadēmiskās segregācijas indeksa definīciju skat. III.1.1. attēlā.

Sociālās segregācijas indekss tiek aprēķināts kā 100*ro, kur ro ir sociālekonomiskā statusa korelācija klases iekšienē. Savukārt korelācija klases iekšienē ir skolēnu sociālekonomiskā statusa variācija starp skolām, kas dalīta ar skolēnu sociālekonomiskā statusa variāciju starp skolām un skolēnu sociālekonomiskā statusa variāciju skolu iekšienē summu (skatīt ESAO, 2019b, 23. lpp.).

Sociālekonomisko statusu mēra ar ESAO aprēķināto ekonomiskā, kultūras un sociālā stāvokļa indeksu (ESCS).

PISA apsekojumu mērķa grupa ir vecumā, nevis klasēs balstīta izlase. Tas nozīmē, ka atkarībā no to strukturālajām iezīmēm izglītības sistēmas var atšķirties pēc tā, kā 15 gadus veci bērni tiek sadalīti dažādās skolās, ceļos/virzienos vai klasēs. Lai nodrošinātu labāku izglītības sistēmu salīdzināmību, PISA 2018 segregācijas indeksu novērtējums attiecas tikai uz skolām ar "modālo ISCED līmeni" 15 gadus veciem skolēniem. Praktiski modālais ISCED līmenis ir līmenis, kurā tiek uzņemta lielākā daļa skolēnu izlasē. Modālais ISCED līmenis var būt vai nu pamatzglītības otrais posms (ISCED 2), vai vidējā izglītība (ISCED 3),

(7) Tomēr, kā minēts III.1.2. attēlā, lielākajā daļā šo izglītības sistēmu (Čehijā, Vācijā, Ungārijā, Austrijā, Rumānijā un Slovēnijā) PISA atlase ir veikta tā, ka skolas, kurās ir vairāk nekā viena mācību programma, tika sadalītas vienībās, kas nodrošina šīs programmas (ESAO, 2019a, 161. lpp.). Tāpēc atsevišķas programmas tiek uzskatītas par atsevišķām "skolām", kas var paaugstināt akadēmiskās segregācijas līmeni salīdzinājumā ar valstīm, kur šāds dalījums netika veikts.

vai arī abi (kā Čehijā, Īrijā, Luksemburgā, Slovākijā un Albānijā). Vairākās valstīs pamatzglītības pirmais un otrais posms un vidējā izglītība tiek nodrošināta vienā skolā. Tā kā ierobežojums tiek piemērots skolas līmenī, analizē tika iekļauti arī daži *ISCED* līmeņa skolēni, kas nav valstī esošais modālais līmenis (ESAO, 2019b, 247. lpp.). Tā kā Austrijai *ISCED* līmeņi nav pieejami, akadēmiskās un sociālās segregācijas indeksu aprēķināšanai šeit tika izmantota visa izlase. Katras valsts modālais *ISCED* līmeņu saraksts ir sniegts II.C.1. tabulā ESAO (2019b, 365–366. lpp.).

PISA apsekojumu paraugu noformējums ļauj dažādās izglītības sistēmās definēt “skolu” atšķirīgi. Kā skaidro ESAO (2019a, 161. lpp.), dažās valstīs skolu vietā tika atlasītas apakšvienības skolu iekšienē, kas var ietekmēt starpskolu variācijas un tā rezultātā korelāciju klases iekšienē. Čehijā, Vācijā, Ungārijā, Austrijā, Rumānijā un Slovēnijā skolas, kurās ir vairāk nekā viena mācību programma, tika sadalītas vienībās, kuras nodrošina šīs programmas. Nīderlandē atrašanās vietas tika norādītas kā izlases vienības. Beļģijas flāmu kopienā katrai vairāku studentu pilsētiņu skolas pilsētiņai (vai mācību programmas ieviešanas vietai) izlase tika veikta neatkarīgi, savukārt Beļģijas franču kopienā vairāku studentu pilsētiņu skolās lielākajā administratīvajā vienībā izlase tika veikta kopumā.

Skolas iekšējās un starpskolu atšķirības ir parādītas II pielikuma A17 tabulā.

Izglītības sistēmas ar viszemāko akadēmiskās un sociālās segregācijas pakāpi ir Dānija, Īrija, Somija, Zviedrija, Lielbritānija (Velsa un Skotija), Islande un Norvēģija. Somijā, Lielbritānijā (Skotijā), Islandē un Norvēģijā akadēmiskās segregācijas indeksi ir zem 10%, kas nozīmē, ka atšķirības starp skolām veido mazāk nekā 10% no skolēnu sekmju rādītāju variācijas. Kā parādīts II.6. nodaļā, visas šīs sistēmas nodrošina visaptverošu izglītību bez formāliem diferencētiem ceļiem vai ievirzēm 15 gadus veciem skolēniem. Neskatoties uz to, zemā akadēmiskās segregācijas pakāpe var slēpt atšķirības skolas iekšienē, un to cēlonis ir ievirze individuālosursos (skatīt II.6. nodaļu).

Šī iemesla dēļ ir svarīgi pārbaudīt, pirmkārt, kā akadēmiskā un sociālā segregācija ir saistīta ar iekļautības un taisnīguma rādītājiem, kas sniegti III.1.1. sadaļā, un, otrkārt, kā šī ziņojuma II daļā izklāstītie sistēmiskie faktori ietekmē skolu segregācijas pakāpi Eiropas izglītības sistēmās. Pēdējais minētais aspekts tiks sīkāk izskatīts III.2. nodaļā.

Ņemot vērā augsto korelāciju starp akadēmiskās un sociālās segregācijas rādītājiem un akadēmiskās segregācijas rādītāju pieejamību abiem izglītības līmeņiem, analizē kā intervences mainīgie tiek izmantoti tikai akadēmiskās segregācijas rādītāji. Tāpat kā attiecībā uz vienlīdzības rādītājiem, arī akadēmiskās segregācijas rādītāji tika apvienoti vienā saliktajā rādītājā, izglītības līmenim sintezējot informāciju no vairākām aptaujām/mācību jomām⁽⁸⁾. Tādējādi apstiprinošās faktoru analīzes rezultātā tika iegūti divi saliktie rādītāji:

- akadēmiskā segregācija pamatzglītības pirmajā posmā⁽⁹⁾;
- akadēmiskā segregācija pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā⁽¹⁰⁾.

Abu akadēmiskās segregācijas rādītāju korelācija ir salīdzinoši augsta, lai gan ne pietiekami augsta, lai abus rādītājus varētu apvienot⁽¹¹⁾. Tomēr kvantitatīvās analīzes laikā būs svarīgi pārbaudīt pamatzglītības pirmajā posmā novērotās akadēmiskās segregācijas iespējamo ietekmi uz akadēmisko segregāciju pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā līmenī.

III.1.3. Vienlīdzība un akadēmiskā segregācija

Pirms pievērsties analīzei par sakarību starp izglītības sistēmas iezīmēm un vienlīdzības rādītājiem no vienas puses un akadēmisko segregāciju no otras puses (skat. III.2. un III.3. nodaļu), šīs nodaļas pēdējā sadaļā tiek pētīta saistība starp III.1.1. sadaļā norādītajiem vienlīdzības rādītājiem un III.1.2. sadaļā norādītajiem akadēmiskās segregācijas rādītājiem.

⁽⁸⁾ Ieejas datu rādītājus un standartizētos regresijas koeficientus diviem atvasinātajiem rādītājiem skatīt II pielikuma A18. tabulā. Salikto rādītāju vērtības ir iekļautas II pielikuma A19. tabulā.

⁽⁹⁾ Avotu apsekojumi: *PIRLS* 2011. un 2016. gadā, *TIMSS* 4. klases matemātika 2011. un 2015. gadā.

⁽¹⁰⁾ Avotu apsekojumi: *PISA* 2015. un 2018. gadā, lasītprasme un matemātika.

⁽¹¹⁾ Spīrmena korelācijas koeficients starp diviem akadēmiskās segregācijas rādītājiem (pamatzglītības pirmajā posmā un pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā) ir 0,35.

Kā parādīts III.1.3. attēlā, šī saistība ir nozīmīga starp akadēmiskās segregācijas rādītājiem un gan iekļautības (sekmju atšķirība starp skolēniem ar labām un sliktām sekmēm), gan taisnīguma (sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm) rādītājiem. Tas nozīmē, ka, nekontrolējot citus faktorus, ir secināms, ka jo augstāks starpskolu akadēmiskās segregācijas līmenis, jo lielākas atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, un jo lielāka ir sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm. Īpaši cieša ir saikne starp akadēmisko segregāciju un sekmju atšķirībām pamatizglītības pirmajā posmā, kur akadēmiskā segregācija viena pati veido 41% no sekmju atšķirību variācijas pamatizglītības pirmajā posmā.

III.1.3. attēls. Divfaktoru attiecības starp akadēmiskās segregācijas un taisnīguma rādītājiem

	Sekmju atšķirības pamatizglītības pirmajā posmā			
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Novērojumu skaits
Akadēmiskā segregācija (pamatizglītības pirmais posms)	0,50**	0,64** (0,14)	0,41	30
Sekmju atšķirības pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā				
Akadēmiskā segregācija (pamatizglītības pirmais posms)	0,37**	0,27 (0,18)	0,07	42
Akadēmiskā segregācija (pamatizglītības otrais posms / vidējā izglītībā)	0,43**	0,37** (0,15)	0,13	42
Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm				
Akadēmiskā segregācija (pamatizglītības pirmais posms)	0,37**	0,33* (0,16)	0,13	42
Akadēmiskā segregācija (pamatizglītības otrais posms / vidējā izglītībā)	0,36**	0,36** (0,15)	0,13	42

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

Tabulas vērtības ir aprēķinātas, pamatojoties uz trim saliktajiem vienlīdzības rādītājiem un diviem saliktajiem akadēmiskās segregācijas rādītājiem.

Tabulā ir 1) Spīrmena korelācijas koeficienti starp akadēmiskās segregācijas un vienlīdzības rādītājiem; 2) parametru aplēses pieciem divfaktoru lineāras regresijas modeļiem, kas kā skaidrojošus mainīgos ietver akadēmiskās segregācijas rādītājus un vienlīdzības rādītājus kā rezultāta rādītājus; un 3) šo lineārās regresijas modeļu R².

Nelielā datu kopā Spīrmena (jeb rangu) korelācijas izmantošana samazina risku, ka izkrītošajiem datiem ir liela ietekme uz aplēsi. Turklāt nelineārās attiecības labāk uztver rangu korelācija.

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm. R² – jeb atbilstības koeficients – ir rezultātu rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-iem).

III.2. DIVFAKTORU ATTIECĪBAS

Galvenie konstatējumi

Šajā nodaļā tiek analizētas divfaktoru attiecības starp izvēlētajām izglītības sistēmas iezīmēm un vienlīdzības rādītājiem: atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, (iekļautības rādītājs) un sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm (taisnīguma rādītājs).

- Izglītības sistēmu vienlīdzības līmeni ietekmē mācību programmu diferenciacija un divi ievirzes aspekti (agrākais vecums, kurā pirmoreiz tiek uzsākta ievirze diferencētajos mācībuursos vai virzienos, un profesionālās izglītības sektora lielums). Svarīgi, ka pirmās ievirzes vecums diezgan precīzi prognozē gan akadēmiskās segregācijas līmeni, gan izglītības sistēmu taisnīgumu. Jo agrāk notiek ievirze, jo augstāka ir akadēmiskās segregācijas pakāpe un jo spēcīgāka ir sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm.
- Skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politikas ietekme uz vienlīdzību ir ļoti atkarīga no diferenciacijas pakāpes starp dažādiem skolu veidiem, ko piedāvā izglītības sistēmas. Regulatīvā diferenciacija šajās jomās, šķiet, ir cieši saistīta ar lielāku akadēmisko segregāciju un spēcīgāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.
- Nepārceļšanai nākamajā klasē ir pozitīva saikne ar lielākām atšķirībām skolēnu sniegtā pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, kā arī ar lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm. Tomēr saistība ir ievērojamāka tad, ja tādu gadījumu rādītāji, kad skolēni netiek pārceļti nākamajā klasē, ir līdz 10%.
- Netika konstatēta statistiski būtiska saistība starp skolu autonomiju un pārskatatbildības rādītājiem (atsevišķi vai kopā) no vienas puses un vienlīdzības iekļautības un taisnīguma dimensijām no otras puses.
- Izglītības sistēmās, kur valsts izdevumi uz vienu skolēnu ir lielāki, atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, parasti ir mazākas. Tomēr korelācija ir statistiski nozīmīga tikai pamatzglītības pirmajā posmā. Netika atrasti pierādījumi saistībai starp valsts finansējumu, kas pārsniedz vidējo, un mazāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.
- Izglītības sistēmās ar zemāku akadēmiskās segregācijas pakāpi parasti skolotāji ir specializējušies darbā ar skolēniem ar sliktām sekmēm. Tomēr saistība attiecas tikai uz pamatzglītības otro posmu / vidējo izglītību.

Pirmais solis ceļā uz izpratni par to, kā izglītības sistēmu konkrētās iezīmes (kā analizēts II daļā) ietekmē vienlīdzības pakāpi, ir pārbaudīt to saistību ar vienlīdzības rādītājiem, nekontrolējot citus faktorus. Tādēļ šajā nodaļā tiek analizētas divfaktoru attiecības starp izvēlētajām sistēmas iezīmēm un atšķirībām starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm (iekļautības rādītājs), un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm (taisnīguma rādītājs). Kvantitatīvās analīzes vajadzībām izvēlētajās sistēmas iezīmes tiek klasificētas kā skaidrojošie mainīgie, savukārt vienlīdzības rādītāji tiek klasificēti kā rezultātu mainīgie rādītāji. Konkrētāk, šajā nodaļā apvienoti *Eurydice* un *PISA*, *PIRLS*, *TIMSS* un *Eurostat* dati, lai empīriski novērtētu, vai un kā stratifikācija, standartizācija un atbalsta pasākumi papildus finansējumam un nepārceļšanai nākamajā klasē (skatīt I.1.1. attēlu) korelē gan ar atšķirībām sekmēs (P90-P10) un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm, vienlaikus ņemot vērā, ka akadēmiskā

segregācija var darboties kā intervences mainīgais. Lai gan pirmskolas izglītības iegūšana un aprūpes saņemšana (*ECEC*) var uzlabot izglītības vienlīdzību (skatīt II.1. nodaļu), ņemot vērā to, ka pašreizējie *ECEC* noteikumi var atšķirties no noteikumiem, kas piemēroti bērniem, kuri šobrīd iegūst pamatzglītību vai vidējo izglītību, šī politikas joma šajā nodaļā netiek analizēta.

Katrā sadaļā aprakstīta izvēlēto sistēmas iezīmju (ievirze un mācību programmu diferencēšana, skolas izvēle un skolēnu uzņemšana, nepārcelšana nākamajā klasē, skolu autonomija un atbildība, atbalsts skolēniem un finansējums) saistība ar vienlīdzības rādītājiem. Attiecības starp vienlīdzības rādītājiem un izglītības sistēmu iezīmēm ir pētītas galvenokārt, aprēķinot korelācijas koeficientus un pārbaudot hipotēzes ar divfaktoru lineārajām regresijām. Katras sadaļas tabulās ir sniegti Spīrmēna korelācijas koeficienti, lineārās regresijas parametru aplēses un to standarta kļūdas, kā arī R^2 katram lineārās regresijas modelim. Spīrmēna korelācijas koeficients tika izvēlēts divu būtiskāko iemeslu dēļ: pirmkārt, tāpēc, ka nelielā datu kopā tas samazina risku, ka dažiem izkrītošajiem datiem ir liela ietekme uz novērtējumu, un, otrkārt, jo pastāv nelineāru attiecību iespēja, ko labāk uztvert, izmantojot ranga korelācijas. Dažu kategorisko mainīgo gadījumā divfaktoru lineārās regresijas tika papildinātas ar *ANOVA* analīzi. Dažās sadaļās ir arī vairāki regresijas modeļi – gadījumos, kad ir svarīgi pārbaudīt mainīgā ietekmi, kontrolējot citus mainīgos katrā tēmā. Korelācijas matrica katrai apakšsadaļai, kas parāda attiecības starp skaidrojošajiem mainīgajiem, ir iekļauta II pielikumā.

III.2.1. Ievirze, mācību programmas diferenciacija un vienlīdzība

Šis nodaļas pirmā sadaļa turpina II.6. nodaļu par ievirzi un zināmā mērā II.3. nodaļu par skolu tipiem, kas abas ir cieši saistītas ar izglītības sistēmu stratifikāciju. Kā iepriekš apspriests, stratifikācija apzīmē diferenciacijas pakāpi izglītības sistēmā. Stratifikācija izglītības sistēmā rodas tad, kad skolēni tiek grupēti dažādās klasēs, skolās vai skolas programmās, pamatojoties uz viņu spējām, ieinteresētību vai citām īpašībām. Uz stratifikāciju visbiežāk atsaucas saistībā ar ievirzi (skolēnu sadalīšanu pa diferencētiem studiju kursiem vai virzieniem) (skatīt II.6. nodaļu), bet tā var būt arī lielā skolu veidu skaita, skolas izvēles politikas vai selektīvās izglītības rezultāts. Izņemot mācību programmu diferenciaciju, kas ir visciešāk saistīta ar ievirzi, nākamajā nodaļā tiks analizēti citi II.3. nodaļā minētie diferenciacijas aspekti kopā ar skolas izvēli un uzņemšanu skolā.

Ievirze ir viens no vissvarīgākajiem sistēmiskajiem faktoriem, kas ietekmē vienlīdzības līmeni izglītības sistēmās. Pamatojoties uz akadēmisko literatūru, II.6. nodaļā uzskaitīti rādītāji, kas potenciāli var ietekmēt izglītības vienlīdzības līmeni Eiropas izglītības sistēmās. Šajā sadaļā galvenā uzmanība tiek pievērsta svarīgākajiem faktoriem, kas uzsvērti literatūrā: agrākais vecums, kad skolēni tiek sadalīti atšķirīgos mācību kursus vai virzienos, mācību kursu skaits, diferenciacijas pakāpes un profesionālās izglītības sektora lielums. Kā paskaidrots II daļā, iepriekšējos pētījumos konstatēts, ka agrīna ievirze, liels mācību kursu skaits un augstāks diferenciacijas līmenis veicina zemāku izglītības vienlīdzības līmeni.

Ņemot vērā relatīvi augsto korelāciju starp mācību kursu skaitu *ISCED* 2. līmenī un agrāko ievirzes vecumu, kā arī mācību kursu skaitu *ISCED* 3. līmenī un mācību programmu diferenciaciju ⁽¹²⁾, divfaktoru analīzes veikšanai tiek saglabāti trīs rādītāji:

- mācību programmu diferenciacijas rādītājs, kura vērtība ir no 0 līdz 3 atkarībā no to *ISCED* līmeņu skaita, kuros izglītības sistēmā pastāv mācību programmu diferenciacija;

⁽¹²⁾ Spīrmēna korelācijas koeficients starp mācību kursu skaitu *ISCED* 2. līmenī un pirmās ievirzes vecumu ir -0,67 ($p < 0,01$), un tas pats koeficients starp mācību kursu skaitu *ISCED* 3. līmenī un mācību programmu diferenciaciju ir 0,61 ($p < 0,01$). Papildu skaidrojošo mainīgo korelācijas koeficientus skatīt II pielikuma A24. tabulā.

- pirmās ievirzes vecums, pamatojoties uz II.6.1. attēlu ⁽¹³⁾; un
- profesionālās izglītības sektora lielums, kas tiek definēts kā skolēnu īpatsvars profesionālās izglītības kursos.

Paredzams, ka gan mācību programmu diferencēšana, gan agrīna ievirze palielinās stratifikāciju un akadēmisko segregāciju izglītības sistēmās pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā un tādējādi palielinās atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm. Tajā pašā laikā tiek uzskatīts, ka gan agrīna ievirze, gan agrīna mācību satura diferenciācija veicina lielāku saistību starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un skolēnu sekmēm, galvenokārt pastiprinot vecāku izcelsmes ietekmi – jo agrīnajā posmā sociālekonomiskie apstākļi ietekmē sekmes vairāk nekā vēlākos gados – bet arī samazinot mazāk privilīģēto skolēnu gaidas attiecībā uz izglītību (sīkāku informāciju skatīt II.6. nodaļā).

Pierādījumi par relatīvi liela vai maza profesionālās izglītības sektora ietekmi nav tik pārliecinoši. Tomēr, apzinoties šī ziņojuma ierobežojumus attiecībā uz iespēju novērtēt vienlīdzības līmeni tikai 4. klasē un 15 gadu vecumā, spēcīga profesionālās izglītības sektora ilgtermiņa ietekmi nevar ņemt vērā. Tādējādi analizē var pievērsties tikai vispārējās un profesionālās izglītības diferenciācijas ieguldījumam akadēmiskās segregācijas palielināšanā vai samazināšanā vai dažādos vienlīdzības aspektos.

III.2.1. attēlā ir parādītas divfaktoru attiecības starp šiem rādītājiem un akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā no vienas puses un sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm (vienlīdzības taisnīguma dimensija) no otras puses. Ņemot vērā to, ka ievirze sākas pamatizglītības otrajā posmā, tās saistība ar pamatizglītības pirmā posma mainīgajiem lielumiem netiek analizēta. Trīs rādītāju tiešā ietekme uz atšķirībām starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, nav būtiska (tāpēc tabulā tā nav norādīta); to ietekme ir netieša, caur akadēmiskās segregācijas intervences mainīgo (skatīt III.3. nodaļas 2. modeli). Pretējā gadījumā šī analīze apstiprina prognozes par ievirzes ietekmi uz izglītības vienlīdzību ar būtisku sasaisti starp (dažiem no šiem) rādītājiem un akadēmisko segregāciju, kā arī taisnīguma dimensiju.

III.2.1. attēls. Ievirzes un mācību programmas diferenciācijas ietekme: divfaktoru attiecības

	Akadēmiskā segregācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm			Novēro- jumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R2	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R2	
Mācību programmu diferenciācija (ISCED 1-3)	0,42**	0,31** (0,14)	0,11	0,44**	0,38** (0,13)	0,18	42
Pirmās ievirzes vecums	-0,69**	-0,33** (0,07)	0,39	-0,40**	-0,28** (0,07)	0,27	42
Profesionālās izglītības sektora lielums	0,45**	0,02** (0,01)	0,17	0,19	0,01 (0,01)	0,01	39

Avots: *Eurydice* aprēķini.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm. R² – jeb atbilstības koeficients – ir rezultātu mainīgo rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-ajiem).

⁽¹³⁾ Izņemot Poliju, kur tika izmantots pirmās ievirzes vecums, kas bija spēkā starptautisko novērtējumu apsekojumu pārskata periodā.

Saskaņā ar šiem rezultātiem akadēmiskās segregācijas pakāpe parasti ir lielāka izglītības sistēmās, kur:

- mācību programmu diferenciācija pastāv lielākā skaitā *ISCED* līmeņu (tātad sākas agrāk); vai
- ievirze sākas agrāk; vai
- skolēnu īpatsvars profesionālajā izglītībā ir lielāks.

No trim rādītājiem visspēcīgākā saistība ar akadēmisko segregāciju ir pirmās ievirzes vecumam, kas izskaidro 39% variācijas Eiropas izglītības sistēmās. Nekontrolējot citus sistēmiskos faktorus, tam seko profesionālās izglītības sektora lielums, kas akadēmiskās segregācijas dispersijā veido 17%. Multiplās regresijas modelis, kas ietver abus paskaidrojošos faktorus, arī rada nozīmīgas parametru aplēses. Šādam modelim koriģētais R^2 ir 0,46, kas nozīmē, ka pirmās ievirzes vecums un profesionālās izglītības sektora lielums veido gandrīz pusi no akadēmiskās segregācijas pakāpju izmaiņām Eiropas izglītības sistēmās (skatīt III.2.2. attēlu).

III.2.2. attēls. Ievirze un akadēmiskā segregācija: multiplā lineārā regresija

Skaidrojošie mainīgie	Rezultāta rādītāji: akadēmiskā segregācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			
	Parametra aplēse	Standartizētā aplēse	Pielāgotais R^2	Novērojumu skaits
Pirmās ievirzes vecums	-0,31** (0,06)	-0,57	0,46	39
Profesionālās izglītības sektora lielums	0,02** (0,01)	0,30		

Avots: *Eurydice* aprēķini.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses, kas apzīmētas ar (**), ir būtiskas 5% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm.

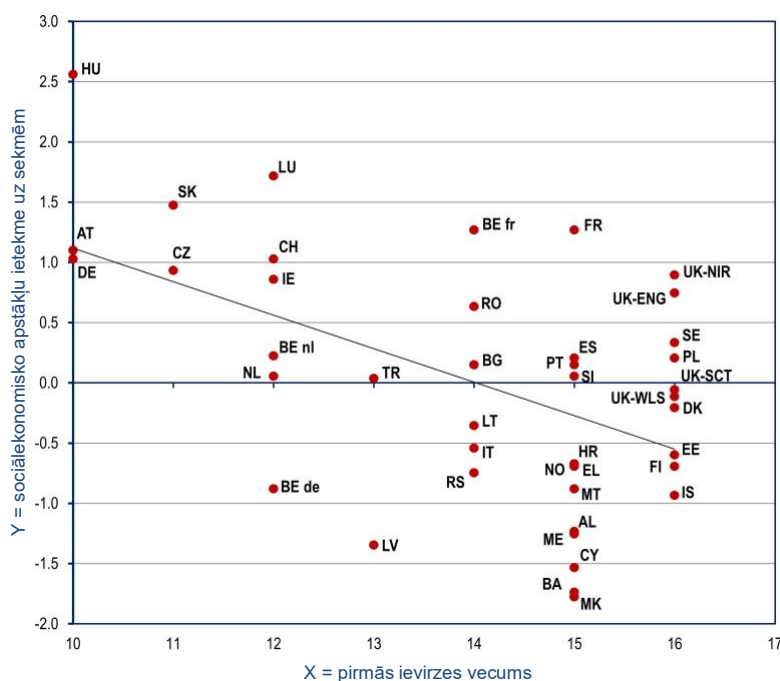
Neskatoties uz to, akadēmiskā segregācija pati par sevi nav vienlīdzības rādītājs (skat. III.1. nodaļu), tā ir būtiska, ciktāl tā ietekmē atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, (ieķļaušana) un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm (taisnīgums). Vispārējās un profesionālās izglītības diferenciācijas ietekme uz akadēmisko segregāciju ir atkarīga no skolas struktūras (cik lielā mērā dažādu mācību kursu audzēkņi apmeklē vienu un to pašu skolu vai dažādas skolas), un šie rezultāti var vienkārši norādīt uz lielāku nošķiršanas pakāpi apjomīgāka profesionālās izglītības sektora gadījumā. Tāpēc ir svarīgi arī atzīmēt, ka profesionālās izglītības sektora lielumam, šķiet, nav būtiskas tiešas ietekmes ne uz taisnīguma dimensiju, ne uz ieķļautības līmeni, ņemot vērā atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm.

Savukārt pirmās ievirzes vecuma ietekme uz taisnīgumu ir būtiska. Gan agrīna ievirze, gan mācību programmu diferencēšana vispārējās izglītības ietvaros, iespējams, pastiprinās sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm. Pirmās ievirzes vecums atkal ir visspēcīgākais faktors, kas prognozē vienlīdzību starp analizētajiem rādītājiem, izskaidrojot 27% variācijas skolēnu sociālekonomisko apstākļu ietekmē uz viņu sekmēm Eiropas izglītības sistēmās. Jo agrāk sākas ievirze, jo spēcīgāka ir sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm.

III.2.3. attēlā ir parādīta izglītības sistēmu pozīcija attiecībā uz pirmās ievirzes vecumu un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm. Kā attēlā redzams, lielākajai daļai izglītības sistēmu ar agrīnu ievirzi tiek reģistrēta samērā augsta korelācija starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un sekmēm, tādējādi izglītības vienlīdzības līmenis ir relatīvi zems. Tomēr pastāv atšķirības vienlīdzības līmenī starp valstīm ar līdzīgām ievirzes sistēmām, īpaši izglītības sistēmām, kas atrodas vistālāk no regresijas līnijas (piemēram, starp Ungāriju un Luksemburgu no vienas puses un Beļģijas vāciski

runājošo kopienu un Latviju no otras puses). Šādas atšķirības, visticamāk, varētu izskaidrot ar citiem faktoriem, nevis pašu ievirzi.

III.2.3. attēls. Pirmās ievirzes vecums un taisnīgums



Paskaidrojumi

X ass vērtības ir balstītas uz II.6.1. attēlā sniegtajiem datiem (pārskata gads: 2018./2019. māc. g.).

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.

Piezīmes par valstīm

Polija: Pirmās ievirzes vecums mainījās starp 2017./2018. (PISA 2018. gada aptaujas laiks) un 2018./2019. mācību gadu (pārskata gads citām izglītības sistēmām). Tāpēc Polijai II.6.1. attēlā norādītā vecuma (15) vietā analīzei tiek izmantots pirmās ievirzes vecums, kas bija spēkā starptautisko novērtējumu apsekojumu pārskata periodā (16).

Avots: Eurydice aprēķini.

Izglītības sistēmās attēla labajā pusē ievirze tiek uzsākta vēlāk. Tās pieder pie dažādiem ieviržu sistēmu tipiem, kas norādīti II.6. nodaļā; un līdz ar to vienlīdzības līmenis to starpā atšķiras. Lielākā daļa sistēmu, kurās ievirze tiek uzsākta vēl, neliels skaits studiju kursu ar augstu savstarpēju caurlaidību un ierobežotu akadēmisko atlasī (4. grupa II.6. nodaļā) ir zem regresijas līnijas, un tāpēc tajās ir augstāks vienlīdzības līmenis (izņēmumi ir Spānija un Zviedrija). Turpretī lielākā daļa sistēmu, kuras vairāk izmanto ievirzi individuālosursos (5. grupa II.6. nodaļā), atrodas virs regresijas līnijas un tādējādi tajās ir relatīvi zemāks vienlīdzības līmenis (šeit izņēmums ir Malta).

Mācību programmu diferenciacija ir būtiska ietekme arī uz sociālekonomisko apstākļu iespaidu uz skolēnu sekmēm. Neskatoties uz to, kad lineārās regresijas modelis kontrolē ievirzes vecumu, mācību programmu diferenciacijas atsevišķā ietekme joprojām ir būtiska tikai 10% līmenī. Tas galvenokārt ir saistīts ar faktu, ka abi šie rādītāji nav neatkarīgi: mācību programmu diferenciacija pamatzglītības pirmajā posmā galvenokārt ir saistīta ar agrīnu ievirzi. Tajā pašā laikā lielākā daļa izglītības sistēmu, kur mācību programmu diferenciacija sākas ātrāk nekā ievirze, ir izglītības sistēmas ar zemāku vienlīdzības līmeni. Pirmās ievirzes vecums un mācību programmu diferenciacija ISCED 1. līmenī kopā izskaidro apmēram vienu trešdaļu no vienlīdzības taisnīguma dimensijas atšķirībām (skatīt III.2.4. attēlu).

III.2.4. attēls. Ievirze, mācību programmu diferenciacija un taisnīgums: multiplā lineārā regresija

Skaidrojošie mainīgie	Rezultāta rādītāji: sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm			
	Parametra aplēse	Standartizētā aplēse	Pielāgotais R ²	Novērojumu skaits
Pirmās ievirzes vecums	-0,31** (0,07)	-0,58	0,33	42
Mācību programmu diferenciacija (ISCED 1)	0,86** (0,37)	0,30		
Pirmās ievirzes vecums	-0,23** (0,08)	-0,42	0,30	42
Mācību programmu diferenciacija (ISCED 1-3)	0,24* (0,13)	0,26		

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm.

III.2.2. Skolas izvēle, uzņemšana skolā un vienlīdzība

Skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politika, kas aplūkota attiecīgi II.4. un II.5. nodaļā, var būt saistīta arī ar izglītības sistēmu stratifikāciju. Izpētes materiālos ir norādīts, ka, ietekmējot skolas sastāvu, iespēja brīvi izvēlēties skolu var veicināt izglītības sistēmas sociālo un akadēmisko stratifikāciju. Turklāt pētījumi arī parāda, ka izglītības sistēmās, kur skolās ir mazāka sociālā daudzveidība, saikne starp skolēnu izglītības sasniegumiem un viņu sociālekonomiskajiem apstākļiem ir ciešāka (skatīt II.4. nodaļu).

Ietekme, ko rada iespēja brīvi izvēlēties skolu, ir atkarīga arī no skolēnu uzņemšanas politikas, nosakot, kā skolas izlemj, kam tiek piedāvāta vieta skolā. Lielāka skolu autonomija uzņemšanas jautājumos un ar akadēmiskajiem sasniegumiem saistīto uzņemšanas kritēriju izmantošana var vēl vairāk sekmēt izglītības sistēmu stratifikāciju.

II.4. nodaļā tika aplūkota gan skolēnu sadalīšana skolās, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, gan tas, cik lielā mērā augstākā līmeņa politika ļauj vecākiem izvēlēties skolu. Šeit arī aprakstīts, kā tiek sniegta informācija par iespējām izvēlēties skolu. II.5. nodaļā tika atspoguļoti rādītāji, kas saistīti ar augstākā līmeņa politikas pasākumu veidiem attiecībā uz uzņemšanas kritērijiem, kā arī šo kritēriju izmantošanu un skolu autonomijas pakāpi, kāda tām ir piešķirtas tiesības pieņemt lēmumus šajā jomā. Turklāt attiecīgi II.4. un II.5. nodaļā tika pārbaudīts, vai augstākā līmeņa politika attiecībā uz skolas izvēli un uzņemšanu skolā atšķiras atkarībā no skolas veida (saskaņā ar II.3. nodaļā minēto). Precīzāk, tika aplūkots, vai pastāv atšķirības starp publiskajām skolām ar atšķirīgu mācību programmu vai ar atšķirīgu (paralēlu) vecuma struktūru. Tika pārbaudītas arī atšķirības starp publiskajām skolām un valsts finansētām privātajām skolām. II.4. un II.5. nodaļā sniegtie rādītāji kvantitatīvās analīzes vajadzībām ir pārveidoti par mainīgajiem (sīkākus rādītāju aprakstus skatīt II pielikuma A23. tabulā).

Attiecības starp šiem mainīgajiem lielumiem, kas norādīti II pielikuma A25. tabulas korelācijas matricā, izceļ interesantus modeļus. Pirmkārt, tika konstatēta augsta pozitīva korelācija ⁽¹⁴⁾ starp galvenā skolas izvēles režīma rādītājiem (rādītājs "skolas izvēles veids" ⁽¹⁵⁾) un iespēju skolām piemērot uzņemšanas kritērijus, norādot, ka valstīs, kur ģimenēm ir vairāk iespēju izvēlēties skolu, skolas mēdz biežāk izmantot uzņemšanas kritērijus, un tādējādi uzņemšanas politikai ir lielāka loma skolas sastāva

⁽¹⁴⁾ Spīrmēna korelācijas koeficients ir 0,50 ($p < 0,01$).

⁽¹⁵⁾ Mainīgajā "skolas izvēles veids" izšķir trīs izglītības sistēmu veidus: 1) iepriekšēja sadale, pamatojoties uz dzīvesvietu, bez iespējas vai ar ierobežotām iespējām izvēlēties citu publisko skolu; 2) iepriekšēja sadale, pamatojoties uz dzīvesvietu, ar neierobežotu iespēju vecākiem izvēlēties citu publisko skolu; un 3) brīva skolas izvēle bez iepriekšējas sadales (skatīt arī II.4.1. 7 un II.4.2. attēlu).

veidošanā ⁽¹⁶⁾. Un otrādi – vietās, kur skolas plašāk izmanto uzņemšanas kritērijus, arī vecākiem parasti ir lielāka brīvība izvēlēties skolu saviem bērniem.

Otrkārt, pastāv samērā augsta korelācija ⁽¹⁷⁾ starp uzņemšanas kritēriju diferenciācijas pakāpi valsts sektorā (kas nozīmē, ka daži publisko skolu veidi var izmantot uzņemšanas kritērijus, kas atšķiras no lielākajā daļā pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā izmantotajiem kritērijiem) un akadēmiskās uzņemšanas kritēriju izmantošanu pamatizglītības pirmajā posmā. Tāpēc uzņemšanas diferenciācija, iespējams, balstās akadēmiskajā selektivitātē.

Treškārt, jo lielāks ir valsts iestāžu īpatsvars pamatizglītības pirmajā posmā (tātad zemāks privāto iestāžu īpatsvars), jo mazāka varbūtība, ka augstākā līmeņa iestādes vai pakārtotās skolas sniedz vecākiem informāciju, lai palīdzētu izvēlēties skolu ⁽¹⁸⁾. To apstiprina arī pozitīvā korelācija starp šādas informācijas pieejamību un valsts finansētā privātā sektora relatīvo lielumu (virs vai zem 5% daļas) ⁽¹⁹⁾.

Visbeidzot, rādītājiem, kas atspoguļo atšķirības ⁽²⁰⁾ starp publisko skolu veidiem un starp publiskajām un valsts finansētajām privātajām skolām, ir tendence korelēt dažādās politikas jomās (skolas izvēle un uzņemšana). Tas ļauj izveidot divus saliktos rādītājus, kas atspoguļo diferenciācijas pakāpi izglītības sistēmās:

- saliktais publiskā/privātā sektora diferenciācijas rādītājs, ņemot vērā diferenciāciju starp publiskajām un valsts finansētām privātajām skolām gan skolas izvēles, gan skolēnu uzņemšanas politikā; un
- saliktais diferenciācijas rādītājs, ņemot vērā visas atšķirības starp skolu veidiem, ieskaitot iepriekš minēto salikto rādītāju publiskā/privātā sektora diferenciācijai.

III.2.5. attēlā ir parādīti vissvarīgāko mainīgo lielumu, kas saistīti ar skolas izvēli, uzņemšanu skolā un akadēmisko segregāciju vidusskolas izglītībā no vienas puses un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm (vienlīdzības taisnīguma dimensija) no otras puses divfaktoru analīzes rezultāti. Norādītajiem sistēmas līmeņa mainīgajiem nav būtiskas saistības nedz ar pamatizglītības pirmā posma rezultātu mainīgajiem lielumiem ⁽²¹⁾, nedz ar atšķirību starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, (tātad vienlīdzības iekļautības dimensija) pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

⁽¹⁶⁾ Šis saiknes tika pārbaudītas pamatizglītības pirmajā posmā, jo gan iespēja brīvi izvēlēties skolu, gan augstākā līmeņa noteikumi, kas skolām ļauj izmantot uzņemšanas kritērijus, ir daudz plašāk izplatīti pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tomēr dati arī apstiprina tāda paša veida saikni pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, un pat ar ciešākām korelācijām.

⁽¹⁷⁾ Spīrmena korelācijas koeficients ir 0,54 ($p < 0,01$).

⁽¹⁸⁾ Spīrmena korelācijas koeficients ir -0,52 ($p < 0,01$).

⁽¹⁹⁾ Spīrmena korelācijas koeficients ir 0,55 ($p < 0,01$).

⁽²⁰⁾ Rādītāji atšķirībām publiskajā sektorā vai starp publiskajām un valsts finansētajām privātajām skolām ir kategoriski mainīgie, kas attiecas uz *ISCED* līmeņu skaitu, kurā pastāv šādas atšķirības.

⁽²¹⁾ Kā parādīts III.3. nodaļā, valsts finansētā sektora kā binārā mainīgā lielumam ir būtiska ietekme uz akadēmisko segregāciju pamatizglītības pirmajā posmā, ja tiek kontrolēta publisko izdevumu summa vienam skolēnam (skatīt 1. modeli). Tomēr divfaktoru kontekstā šī saistība nebija būtiska.

III.2.5. attēls. Skolas izvēles, uzņemšanas skolā un vienlīdzības rādītāji: divfaktoru attiecības

	Akadēmiskā segregācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm			Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	
Skolas izvēles veids (ISCED 1-2)	-0,15	-0,21 (0,21)	0,02	0,31**	0,38* (0,20)	0,08	42
Skolas izvēles politikas pasākumu diferenciācija publiskajā sektorā (ISCED 2)	0,50**	1,17** (0,33)	0,24	0,36**	0,95** (0,35)	0,15	42
Publiskā/privātā sektora diferenciācija skolu izvēles politikas pasākumos (ISCED 1-2)	0,29*	0,29* (0,16)	0,08	0,36**	0,38** (0,16)	0,13	42
Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji (ISCED 2)	0,35**	0,67** (0,31)	0,10	0,44**	0,97** (0,29)	0,22	42
Uzņemšanas politikas pasākumu diferenciācija publiskajā sektorā	0,22	0,16 (0,15)	0,03	0,05	0,13 (0,15)	0,02	42
Saliktais publiskā/privātā sektora diferenciācijas rādītājs	0,32**	0,19* (0,10)	0,08	0,35**	0,23** (0,10)	0,12	42
Saliktais diferenciācijas rādītājs: visas atšķirības starp skolu veidiem, publiskajā un privātajā sektorā	0,35**	0,15** (0,06)	0,12	0,28*	0,16** (0,06)	0,14	42
Publisko izglītības iestāžu īpatsvars (ISCED 2)	0,22	0,01 (0,01)	0,04	-0,34**	-0,01 (0,01)	0,03	40
Valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvars (ISCED 2)	-0,30*	-0,01 (0,01)	0,04	0,41**	0,01 (0,01)	0,04	38

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

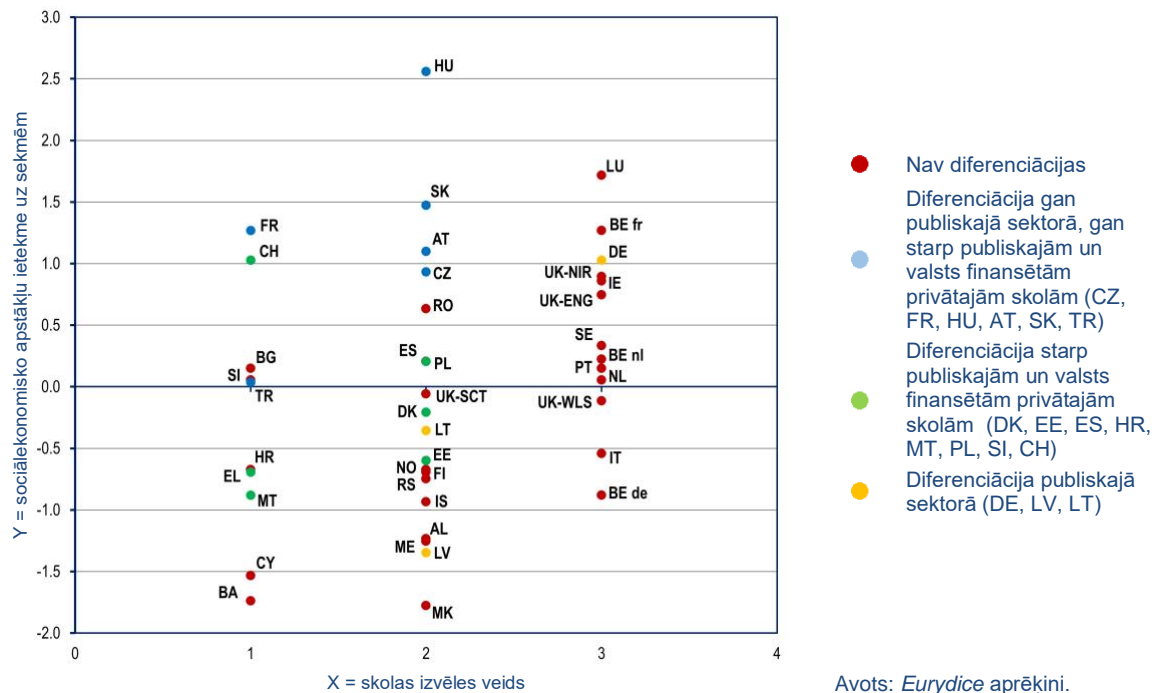
Mainīgajā "skolas izvēles veids" izšķir trīs izglītības sistēmu veidus: 1) iepriekšēja sadale, pamatojoties uz dzīvesvietu, bez iespējas vai ar ierobežotu iespēju izvēlēties citu publisko skolu; 2) iepriekšēja sadale, pamatojoties uz dzīvesvietu, ar neierobežotu iespēju vecākiem izvēlēties citu publisko skolu; un 3) iespēja brīvi izvēlēties skolu bez iepriekšējas sadales (skatīt arī II.4.1. un II.4.2. attēlu). Mainīgais lielums attiecas uz skolas izvēles politikas pasākumiem ISCED 1. un 2. līmenī. Kad skolas izvēles politika divos ISCED līmeņos atšķiras, tika ņemts vērā režīms, kas nodrošina vecākiem lielāku brīvību.

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm. R² – jeb atbilstības koeficients – ir rezultātu rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-ajiem).

Pretēji sagaidāmajam, šī analīze neapstiprina būtisku saistību starp standarta skolas izvēles politikas pasākumiem (skolas izvēles veidu) un akadēmisko segregāciju vidusskolas līmenī. Tomēr situācija ar otru rezultātu rādītāju nedaudz atšķiras: sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm vai taisnīguma dimensiju. Mainīgajam, kas nošķir dažādus skolas izvēles veidus, ir būtiska ietekme, kaut arī tikai 10% līmenī, uz saistību starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un skolēnu sekmēm (skatīt arī III.2.6. attēlu). Sistēmās, kurās vecākiem ir lielāka brīvība izvēlēties skolu, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm mēdz būt nedaudz lielāka. ANOVA analīze arī apstiprina, ka izglītības sistēmās ar skolēnu sadali, pamatojoties uz dzīvesvietu (III.2.6. attēls, 1. un 2. kategorija) parasti ir augstāks vienlīdzības līmenis nekā sistēmās ar pilnībā nodrošinātu iespēju brīvi izvēlēties skolu (3. kategorija III.2.6. attēlā) ⁽²²⁾. Salīdzinot pa pāriem, atšķirības starp vidējiem grupas rādītājiem ir būtiskas 10% līmenī.

⁽²²⁾ Hipotēze par vienlīdzību starp abu izglītības sistēmu vidējiem rādītājiem tiek noraidīta (F = 3,94 un p = 0,054).

III.2.6. attēls. Skolas izvēles veids, diferenciacija un tainīgums



Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

X ass norāda skolas izvēles veidu 2018./2019. māc. g. (skaidrojumu skatīt III.2.5. attēlā).

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.

Tomēr ņemiet vērā, ka vienlīdzībai ir būtisks ne tik daudz izplatītākais skolas izvēles veids, bet gan atšķirīgais sadalījums pēc ģeogrāfijas principa / skolas izvēles politika publisko skolu sektorā un starp publisko un valsts finansēto privāto skolu sektoru (skatīt II.4.3. attēlu un izglītības sistēmu krāsu marķējumu III.2.6. attēlā). Diferenciacija publiskajā sektorā parasti notiek divējādi. Pirmkārt, dažās izglītības sistēmās ģeogrāfiskais apgabals, uz kā pamata notiek sadalījums pa skolām, tiek noteikts atšķirīgi atkarībā no skolas veida. Otrkārt, lai gan skolēni parasti tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, var būt dažādi gadījumi, kad ģimenes var izvēlēties noteikta veida publisko skolu (tas notiek valstīs ar strukturālu diferenciaciju, skatīt II.3.3. attēlu). Alternatīvi, tā vietā vai papildus iespējai izvēlēties starp dažādiem publisko skolu veidiem ģimenes var arī iepriekš izvēlēties publiskās skolas vietā brīvi izvēlēties valsts finansētas privātas skolas.

Saskaņā ar III.2.5. attēlu abas diferenciacijas formas veicina paaugstinātu akadēmisko segregāciju pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā un lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm. Skolas izvēles politikas atšķirības starp publisko skolu veidiem sastāda 24% akadēmiskās segregācijas variācijā un 15% tainīguma dimensijas variācijā Eiropas izglītības sistēmās (nekontrolējot pārējos faktorus). Publiskā/privātā sektora diferenciacijai attiecīgās R^2 vērtības ir 8% un 13%.

Turklāt, analizējot diferenciacijas rādītājus, kontrolējot skolas izvēles veidu (individuāli), gan skolas izvēles veida rādītājam, gan abiem diferenciacijas rādītājiem divos atsevišķos daudzskaitlīgās regresijas modeļos ir nozīmīgas parametru aplēses 5% līmenī (skatīt III.2.7. attēlu). Modelim, kurā kā skaidrojošais mainīgais ir iekļauts publiskā/privātā sektora diferenciacijas rādītājs, ir lielāka skaidrojošā vērtība, jo kopā ar skolas izvēles tipoloģiju tie veido 38% variācijas sociālekonomisko apstākļu ietekmē uz skolēnu sekmēm. Lielāku publiskā/privātā sektora diferenciacijas ietekmi

apstiprina arī trešais multiplās regresijas modelis, kurā iekļauti visi trīs paskaidrojošie faktori. Ja tiek kontrolēts gan skolas izvēles veids, gan publiskā/privātā sektora diferenciācijas līmenis, mainīgā parametru aplēse attiecībā uz atšķirībām starp publisko skolu veidiem ir nozīmīga tikai 10% līmenī.

III.2.7. attēls. Skolas izvēle, diferenciācija un taisnīgums: multiplā lineārā regresija

Skaidrojošie mainīgie	Rezultāta rādītāji: sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm			
	Parametra aplēse	Standartizētā aplēse	Pielāgotais R ²	Novērojumu skaits
Skolas izvēles veids (ISCED 1-2)	0,46** (0,19)	0,34	0,23	42
Skolas izvēles politiku diferenciācija publiskajā sektorā (ISCED 2)	1,05** (0,33)	0,44		
Skolas izvēles veids (ISCED 1-2)	0,75** (0,19)	0,56	0,38	42
Publiskā/privātā sektora diferenciācija skolu izvēles politikas pasākumos (ISCED 1-2)	0,65** (0,15)	0,61		
Skolas izvēles veids (ISCED 1-2)	0,73** (0,18)	0,54	0,43	42
Skolas izvēles politikas pasākumu diferenciācija publiskajā sektorā (ISCED 2)	0,61* (0,32)	0,25		
Publiskā/privātā sektora diferenciācija skolu izvēles politikas pasākumos (ISCED 1-2)	0,52** (0,16)	0,50		

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm.

Papildus vispārpieņemtajam skolas izvēles veidam un diferenciācijas esamībai, skolu izvēles režīmu cita dimensija ir publiskas informācijas pieejamība (ko sniedz vai nu augstākā līmeņa iestādes, vai pakārtotās skolas), atbalstot vecāku lēmumu pieņemšanu (skatīt II.4.4. attēlu). Lai iegūtu priekšstatu par skolas izvēles ietekmi uz vienlīdzību, tika apsvērts, vai šāda informācija (kontrolējot skolas izvēles veidu un publiskā/privātā sektora diferenciāciju) var mainīt skolas izvēles politikas ietekmi uz vienlīdzību. Saskaņā ar III.2.8. attēlā sniegtajiem rezultātiem, ja tiek kontrolēta skolas izvēles politika, informācijas pieejamībai nav būtiskas ietekmes uz vienlīdzību.

III.2.8. attēls. Skolas izvēle, informācija un taisnīgums: multiplā lineārā regresija

Skaidrojošie mainīgie	Rezultāta rādītāji: sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm			
	Parametra aplēse	Standartizētā aplēse	Pielāgotais R ²	Novērojumu skaits
Skolas izvēles veids (ISCED 1-2)	0,74** (0,20)	0,55	0,38	42
Publiskā/privātā sektora diferenciācija skolu izvēles politikas pasākumos (ISCED 1-2)	0,64** (0,15)	0,61		
Publiskās informācijas pieejamība (ISCED 1-2)	0,03 (0,13)	0,03		

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

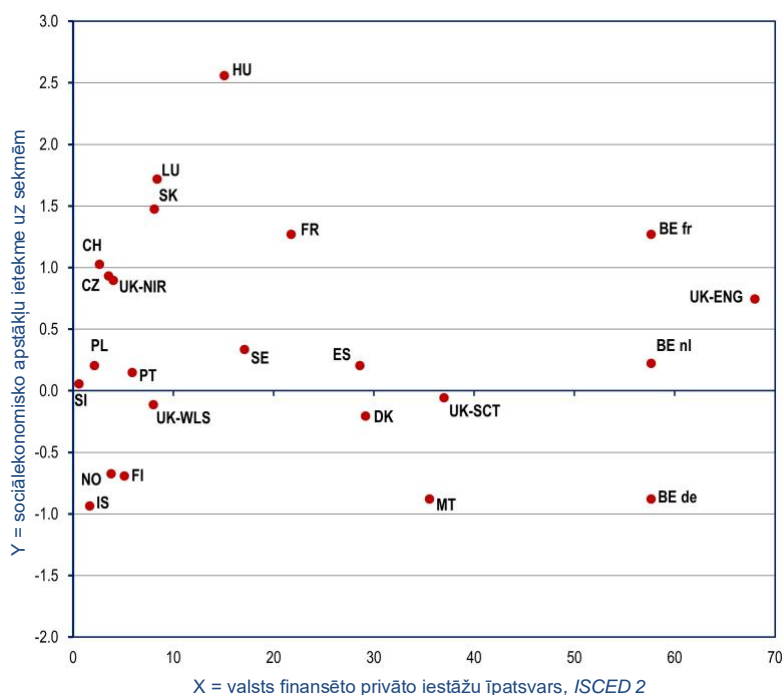
Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm.

Diferencēšanas pakāpe joprojām ir svarīgs faktors gan akadēmiskās segregācijas, gan taisnīguma prognozēšanai, aplūkojot diferenciāciju skolēnu uzņemšanas politikā līdzās diferenciācijai skolas izvēles politikā. Runājot par uzņemšanas kritērijiem, gan akadēmiskā segregācija, gan

sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm parasti ir izteiktāka sistēmās, kurās skolas var piemērot akadēmiskās uzņemšanas kritērijus, lemjot par skolēnu uzņemšanu pamatizglītības otrajā posmā (šī parādība vismaz daļēji ir saistīta arī ar agrīno ievirzi). Turklāt, ja publiskajā un valsts finansētajā privātajā sektorā tiek piemērota atšķirīga politika, tostarp gan skolas izvēlei, gan uzņemšanai skolā, tam ir būtiska ietekme arī uz diviem šeit analizētajiem rezultātu rādītājiem. Tas nozīmē, ka izglītības sistēmās, kur katrā nozarē tiek piemērota atšķirīga skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politika, pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā mēdz būt lielāka akadēmiskā segregācija un ciešāka saistība starp skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem un viņu sekmēm.

Protams, publiskā un privātā sektora relatīvais lielums dažādās Eiropas izglītības sistēmās ir atšķirīgs (skatīt II.3.1. attēlu). Tomēr divfaktoru attiecības starp publiskā un privātā sektora lielumu un akadēmisko segregāciju no vienas puses un vienlīdzības taisnīguma dimensiju no otras puses nav nozīmīgas (skatīt III.2.5. attēlu). Citiem vārdiem sakot, publiskā/privātā sektora lielumam, iespējams, pašam par sevi nav būtiskas ietekmes uz vienlīdzību. Neskatoties uz to, Spīrmena korelācijas koeficients starp publiskā sektora lielumu un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm ir salīdzinoši augsts, kas norāda uz iespējamām nelineārām attiecībām. Tas pats attiecas uz valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvaru – tā saistība ar vienlīdzības taisnīguma dimensiju ir nelineāra. Šo nelineāro saistību starp no valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvaru un vienlīdzības taisnīguma dimensiju ilustrē III.2.9. attēls.

III.2.9. attēls. Taisnīgums un valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvars ISCED 2



Paskaidrojumi

X ass vērtības ir balstītas uz II.3.1.B. attēlā sniegtajiem datiem (pārskata gads: 2017.). Attēlā atspoguļotas tikai tādas izglītības sistēmas, kurās ir pieejami Eurostat dati par no valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvaru, kas pārsniedz 0%.

Y ass vērtības ir apstiprināšas faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.

Avots: Eurydice aprēķini un Eurostat [educ_uae_enra01].

Piezīmes par valstīm

Beļģija: dati par Beļģiju izmantoti par trim Beļģijas kopienām.

Apvienotā Karaliste: datu pamatā ir divu Eurostat datu kopu [educ_uae_enra01] un [educ_uae_enra13] kombinācija. Vispārējā izglītībā visas valsts finansētās privātas iestādes atrodas Anglijā, savukārt visas profesionālās izglītības iestādes ir valsts finansētās privātas iestādes visā Apvienotajā Karalistē.

Kā redzams attēlā, lai gan sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm neuzrāda nekādu vai uzrāda tikai nelielu pozitīvu saistību ar valsts finansēto privāto iestāžu īpatsvaru līdz apmēram 10% sliekšnim, šī saistība kļūst izteiktāk negatīva izglītības sistēmās, kurās valsts finansēto privāto

iestāžu īpatsvars ir no 10-15% līdz 40%. Lai pārvarētu šo nelinearitātes problēmu, III.3 nodaļā apskatītajai daudzfaktoru modelēšanai tika izveidots valsts atkarīgā privātā sektora lieluma binārs mainīgais, diferencējot izglītības sistēmas ar skolēnu īpatsvaru valsts finansētās privātajās iestādēs zem vai virs 5%.

Interesanti, ka atšķirība starp publisko un privāto sektoru (skatīt III.2.6. attēlu) parasti ir vislielākā starp valstīm, kurās ir vidēji liels valsts finansēts privātais sektors. Izglītības sistēmās ar lielāko valsts finansēto privāto sektoru (Beļģija un Apvienotā Karaliste – Anglija) nav atšķirības starp abiem sektoriem, tomēr šeit pastāv iespējas brīvi izvēlēties skolu.

Visbeidzot, pēdējais mainīgais, kas jāanalizē divfaktoru kontekstā, ir saliktais rādītājs, kurā apvieno visus diferenciācijas veidus, kas saistīti ar skolas izvēli un skolēnu uzņemšanu visos skolu veidos, gan publiskajā sektorā, gan starp publisko un privāto sektoru. Šī analīze apstiprina, ka, ja ir skolas, uz kurām neattiecas vispārpieņemtā skolas izvēles politika, vai ja atšķiras publiskajām un valsts finansētām privātajām skolām piemērojamā augstākā līmeņa politika attiecībā uz skolas izvēli vai skolēnu uzņemšanu, palielinās akadēmiskā segregācija izglītības sistēmās un sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm kļūst arvien nozīmīgāka (nekontrolējot citus faktorus). Skolās, kurās 15 gadus veci skolēni tiek uzņemti modālajā ISCED līmenī, kopējais diferenciācijas rādītājs ir 12% akadēmiskās segregācijas variācijas Eiropas izglītības sistēmās; un tas izskaidro 14% vienlīdzības taisnīguma dimensijas variācijā (skatīt III.2.5. attēlu).

Kopumā gan divfaktoru attiecību, gan multiplās lineārās regresijas analīze liecina, ka vispārpieņemto (t. i., piemērotās lielākajā daļā skolu) skolas izvēles un uzņemšanas politiku nevajadzētu analizēt atsevišķi. Skolas izvēles un uzņemšanas politikas elementi, kas nodrošina atšķirīgu normatīvo regulējumu konkrētiem skolu veidiem, veicina izglītības sistēmu diferenciācijas līmeni. Regulatīvā diferenciācija skolas izvēles un uzņemšanas politikā, šķiet, ir cieši saistīta ar lielāku akadēmisko segregāciju un spēcīgāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.

III.2.3. Nepārceļšana nākamajā klasē un vienlīdzība

II daļā veiktā analīze parādīja, ka nepārceļšana nākamajā klasē Eiropā joprojām ir norma, it īpaši pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā (skatīt II.7. nodaļu). Turklāt, pamatojoties uz *PISA* 2018 datiem, parādīts, ka vidēji 4% skolēnu pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā vismaz vienu reizi ir palikuši uz otru gadu. Lai gan tas ir salīdzinoši zems rādītājs, dažās izglītības sistēmās tas ir daudz augstāks, pārsniedzot 30% (skatīt II.7.1. attēlu).

Esošie pētījumi par to, kā nepārceļšana nākamajā klasē ietekmē vienlīdzību, nav viennozīmīgi (skatīt II.7. nodaļas ievadu), taču ir pamatoti prognozēt, ka tai varētu būt negatīva ietekme, gan palielinot atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, gan padarot sociālekonomiskos apstākļus par vēl spēcīgāku faktoru skolēnu sekmju prognozēšanai. Pētījumi ir parādījuši, ka nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni, visticamāk, netiks pārcelti nākamajā klasē un uzrādīs vājākas sekmes, kā arī biežāk pameīs skolu priekšlaicīgi (piemēram, ESAO, 2014b; *Manacorda*, 2012; *Blanchard* un *Sinthon*, 2011). Tādējādi liels nākamajā klasē nepārcelto skolēnu īpatsvars var veicināt izglītības sistēmu stratifikāciju attiecībā uz skolēnu sekmju nevienlīdzīguma samazināšanu klases ietvaros vai pa klasēm.

II.7.1. sadaļā tika izvirzīta hipotēze, ka, ja skolēnu nepārceļšanai nākamajā klasē ir negatīva ietekme uz vienlīdzību, tad sliktākiem vienlīdzības rādītājiem būtu jābūt izglītības sistēmās, kur skolēnu nepārceļšanai nākamajā klasē ir augstāki rādītāji. Lai novērtētu, vai izglītības sistēmas pieeja nepārceļšanai nākamajā klasē ietekmē vienlīdzību izglītībā, tika izveidots mainīgais lielums "Noteikumi

nepārceļšanai nākamajā klasē”, balstoties uz tiem pašiem *Eurydice* datiem kā II.7.2. attēlā. Mainīgais norāda, vai izglītības sistēmā ir vairāk vai mazāk ierobežojoša politika attiecībā uz skolēnu nepārceļšanu nākamajā klasē. Jo īpaši zemākās vērtības liecina, ka vai nu nepārceļšana nākamajā klasē nepastāv, vai arī tiek piemēroti ierobežojumi. Turpretī augstāka vērtība liecina, ka nepārceļšana nākamajā klasē pastāv un nav ierobežota ⁽²³⁾.

Kā parādīts III.2.10. attēlā, pamatizglītības pirmajā posmā nepastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp akadēmisko segregāciju un skolēnu sekmju atšķirībām no vienas puses un noteikumiem nepārceļšanai nākamajā klasē no otras puses. Ne Spīrmena korelācijas koeficients, ne divfaktoru regresijas koeficients nav statistiski nozīmīgi.

III.2.10. attēls. Nepārceļšana nākamajā klasē un vienlīdzība: divfaktoru attiecības

	Skmju atšķirības pamatizglītības pirmajā posmā			Akadēmiskā segregācija pamatizglītības pirmajā posmā			Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē (ISCED 1)	-0,12	-0,15 (0,32)	0,01	-0,10	-0,19 (0,34)	0,01	24
	Skmju atšķirības pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			Akadēmiskā segregācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē (ISCED 1-3)	-0,11	-0,12 (0,11)	0,04	0,07	0,08 (0,10)	0,02	33
Nākamajā klasē nepārceļto skolēnu īpatsvars	0,38**	0,03* (0,02)	0,07	0,31*	0,01 (0,02)	0,02	41
Nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe	0,38**	0,43** (0,21)	0,10	0,22	0,20 (0,22)	0,02	41
	Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm						Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²				
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē (ISCED 1-3)	-0,02	0,02 (0,12)	0,00				33
Nākamajā klasē nepārceļto skolēnu īpatsvars	0,55**	0,04** (0,01)	0,17				41
Nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe	0,49**	0,59** (0,20)	0,19				41

Avots: *Eurydice* aprēķini.

Paskaidrojumi

Mainīgais lielums “Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē” ir balstīts uz II.7.2. attēlā sniegtajiem datiem un norāda, vai nepārceļšana nākamajā klasē noteiktā izglītības sistēmā nav atļauta (0), ir atļauta ar dažiem ierobežojumiem (1) vai ir atļauta bez jebkādiem ierobežojumiem (2). Tādējādi “Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē” izsaka politikas nepārtrauktību, sākot no nepārceļšanas nākamajā klasē kā tādas līdz to neierobežotai nepārceļšanai nākamajā klasē.

Mainīgā lieluma “Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē” pamatā ir mainīgais “Nākamajā klasē nepārceļto skolēnu īpatsvars”, kas savukārt balstās uz *PISA* 2018 datiem. Lai pārvarētu nelinearitātes problēmu, pēdējā rādītāja vērtības ir sadalītas trīs

⁽²³⁾ Dažādi iespējamie ierobežojumi nepārceļšanai nākamajā klasē ir sniegti II.7.2. attēlā.

grupās: "zems nepārceļšanas nākamajā klasē līmenis" ($0\% \leq$ nākamajā klasē nepārceltie skolēni $\leq 5\%$), "vidējs" ($5\% <$ nākamajā klasē nepārceltie skolēni $\leq 20\%$), "augsts" (nākamajā klasē nepārceltie skolēni $> 20\%$).

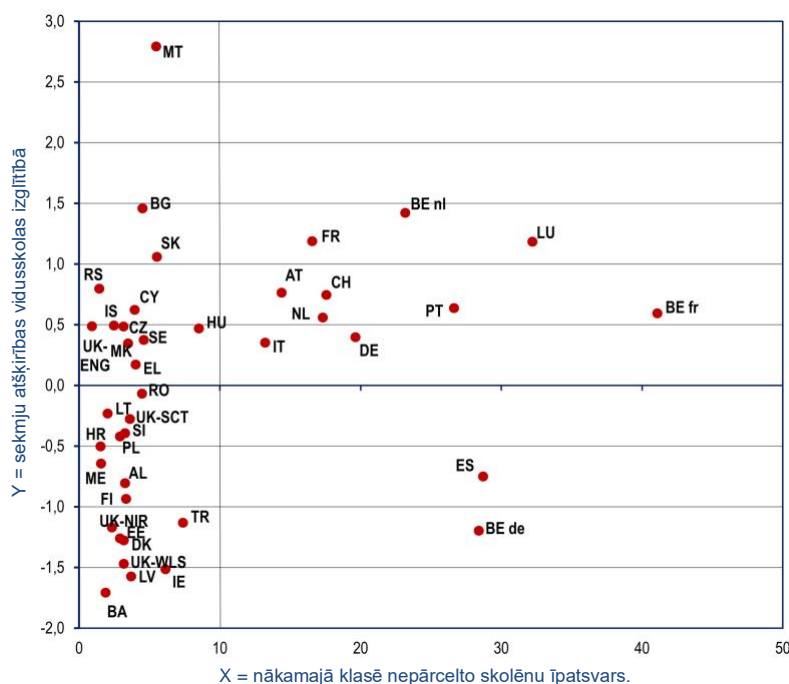
Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm. R^2 – jeb atbilstības koeficients – ir rezultātu rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-ajiem).

Tā kā noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē arī neietekmē vienlīdzību pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, kā norāda parametri III.2.10. attēlā, korelācija starp nepārceļšanas nākamajā klasē apmēru, diviem vienlīdzības rādītājiem (atšķirības sekmēs un apstākļu ietekme) un akadēmisko segregāciju ir statistiski nozīmīga un pozitīva. Citiem vārdiem sakot, izglītības sistēmās, kur nepārceļšanai nākamajā klasē ir augstāks līmenis, sociālekonomiskajiem apstākļiem ir lielāka ietekme uz skolēnu sekmēm, un atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā ir lielākas. Līdzīgi akadēmiskā segregācija palielinās, ja pieaug nepārceļšanas nākamajā klasē līmenis. Īsāk sakot, šķiet, ka izglītības sistēmas, kurās nepārceļšanai nākamajā klasē ir augstāks līmenis, ir mazāk vienlīdzīgas. Tomēr tas vēl nav viss.

Lai gan Spīrmena koeficienta vērtības ir statistiski nozīmīgas 5% līmenī un diezgan augstas attiecībā uz skolēnu sekmju atšķirībām ($r = 0,38$) un sociālekonomisko apstākļu ietekmi ($r = 0,55$), regresijas līniju atbilstības koeficients ir relatīvi zems (attiecīgi 7% un 17%). Tas norāda uz nelineāru saikni starp nepārceļšanas nākamajā klasē rādītāju un vienlīdzību.

III.2.11. un III.2.12. attēlā izkļiedes diagrammā atspoguļoti divi vienlīdzības rādītāji un nepārceļšana nākamajā klasē, un tie skaidri parāda nelineāru saistību.

III.2.11. attēls. 15 gadus vecu nākamajā klasē nepārceltu skolēnu īpatsvars attiecībā pret skolēnu sekmju atšķirībām pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā



Paskaidrojumi

X ass norāda to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri vismaz vienu reizi nav tikuši pārcelti nākamajā klasē (skatīt II.7.1. attēlu; atsaucies gads: 2018.).

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Lielāka vērtība liecina par lielāku skolēnu sekmju atšķirību (P90-P10).

Nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājs mazāks par 10%:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājs lielāks par 10%:

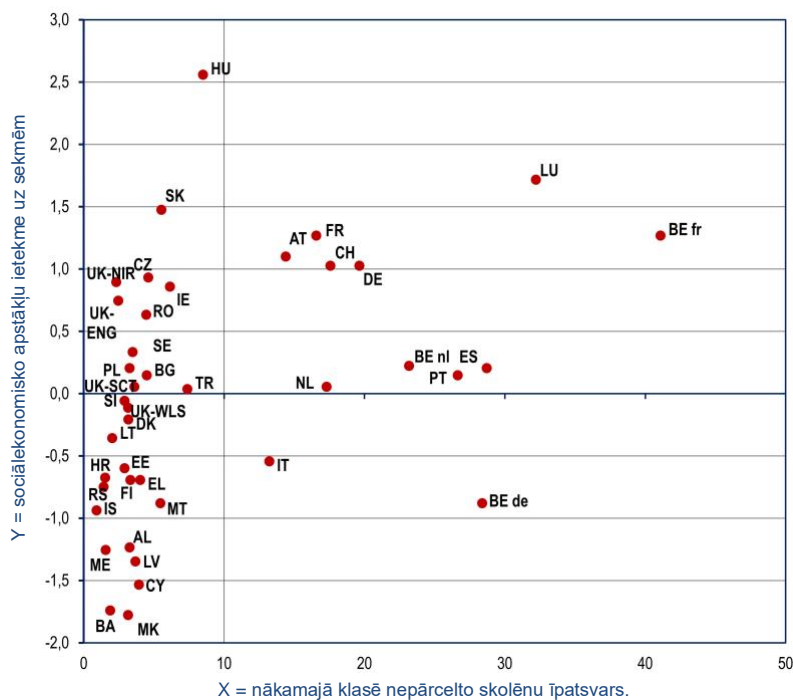
BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Avots: Eurydice aprēķini.

Kā liecina skaitļi, ja nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājs ir zems ($0\% - 10\%$), saistība ar vienlīdzību ir lineāra un pozitīva. Nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājam palielinoties līdz 10% , pieaug arī sekmju atšķirības (skatīt III.2.11. attēlu) un sociālekonomisko apstākļu nozīme (skatīt III.2.12. attēlu). Ja nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājs pārsniedz 10% , tas vairs netiek saistīts ar vienlīdzību.

Lai gan noteikts nelineārās sakarības skaidrojums pārsniedz šī pētījuma tvērumu un līdzekļus, viena iespēja ir tāda, ka nepārceļšanai nākamajā klasē ir atšķirīga ietekme gadījumos, ja tā ir plaši izplatīta vai ierobežota. Ja nākamajā klasē netiek pārcelts salīdzinoši neliels skolēnu skaits, tad, iespējams, viņi tiek stigmatizēti un mācību procesā jūt atsvešinātību. Savukārt, ja nepārceļšana nākamajā klasē ir samērā izplatīta prakse, tad varbūt izglītības sistēmas ir labāk sagatavotas, lai zinātu, kā strādāt ar nākamajā klasē nepārceltajiem skolēniem un/vai skolēni mazāk izjūt stigmatizāciju un atsvešinātību.

III.2.12. attēls. 15 gadus vecu nākamajā klasē nepārceltu skolēnu īpatsvars un sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm



Paskaidrojumi

X ass norāda to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri vismaz vienu reizi nav tikuši pārceļti nākamajā klasē (skatīt II.7.1. attēlu; atsaucies gads: 2018.).

Y ass vērtības ir apstiprinošas faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.

Nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājs mazāks par 10%:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājs lielāks par 10%:

BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Avots: *Eurydice* aprēķini.

Jebkurā gadījumā nevar būt šaubu, ka izglītības sistēmās, kur rādītājs nepārceļšanai nākamajā klasē ir zems, saistība ar abiem vienlīdzības rādītājiem ir pozitīva un statistiski nozīmīga. Lai to apstiprinātu, kā arī lai risinātu problēmu, ko nelinearitāte radītu daudzfaktoru modelēšanā (skatīt III.3. nodaļu), nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe tika pārveidota par kārtas mainīgo ("nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe"), kur izglītības sistēmas sadalītas trīs grupās (izglītības sistēmas ar zemas, vidējas un augstas pakāpes rādītāju nepārceļšanai nākamajā klasē) ⁽²⁴⁾. Pēc tam tika veikta variācijas testa analīze (ANOVA), kas apstiprināja, ka vienlīdzības atšķirības starp izglītības sistēmām ir statistiski nozīmīgas. Jo īpaši attiecībā uz skolēnu sekmju atšķirībām pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā tiek noraidīta hipotēze par vienlīdzību starp triju valstu grupu vidējo līmeni [$F(2, 38) = 3.17$, $p = 0.05$]. *Post hoc* pāru salīdzinājums parāda, ka tikai grupās ar zemu rādītāju nepārceļšanai nākamajā klasē vidējā vērtība atšķiras no vidējās grupas vidējās vērtības ⁽²⁵⁾. Saistībā ar sociālekonomisko apstākļu ietekmi ANOVA rezultāti vēlreiz parāda statistiski nozīmīgu atšķirību 5% līmenī starp grupām ar zemu rādītāju nepārceļšanai nākamajā klasē un grupām ar vidēju un augstu rādītāju [$F(2, 38) = 7.21$, $p = 0.01$]. Visbeidzot, attiecībā uz akadēmisko segregāciju atšķirība ir

⁽²⁴⁾ Protams, mainīgais "nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe" sniedz atšķirīgas parametru aplēses III.2.7. tabulā, jo tam ir atšķirīga vērtību kodēšana. Tomēr pēc būtības (saistības virziens un statistiskā nozīmība) rezultāti ir tādi paši kā mainīgā "Nākamajā klasē nepārcelto skolēnu īpatsvars" rezultāti.

⁽²⁵⁾ Lodziņu diagrammā (šeit nav parādīts) redzams, ka vislielākā atšķirība ir meklējama starp grupām ar zemu nepārceļšanas nākamajā klasē rādītāju un grupām ar vidēju un augstu nepārceļšanas nākamajā klasē rādītāju. Lodziņu diagramma tika izmantota arī akadēmiskās segregācijas un sociālekonomisko apstākļu ietekmes atšķirību salīdzināšanai.

statistiski nozīmīga arī 5% līmenī, un tā ir sastopama grupās ar vidēju rādītāju nepārcelšanai nākamajā klasē un grupās ar zemu un augstu rādītāju [$F(2, 38) = 4.64, p = 0.02$].

Diezgan spēcīga, pozitīva un statistiski nozīmīga korelācija starp nepārcelšanu nākamajā klasē un vienlīdzību atbilst secinājumiem, kas izdarīti vismaz daļā literatūras, taču joprojām nenozīmē cēloņsakarību starp abiem aspektiem. Iespējams, nepārcelšanu nākamajā klasē un arī vienlīdzību veicina kāds cits faktors, vai arī, kontrolējot citus mainīgos, izzūd ietekme, ko radījusi nepārcelšana nākamajā klasē. Tomēr, kā liecina III.3. nodaļas analīze, tā tas gluži nav. Citiem vārdiem sakot, nepārcelšanas nākamajā klasē apmēram izglītības sistēmā ir svarīga loma izglītības vienlīdzībai. Pirms aplūkot daudzfaktoru modelēšanas rezultātus nākamajā nodaļā, ir vērts izcelt vēl vienu interesantu divfaktoru analīzes konstatējumu.

Lai gan korelācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā starp nepārcelšanu nākamajā klasē un atšķirībām sekmēs, kā arī sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm ir statistiski nozīmīga, korelācija starp mainīgajiem “nepārcelšanas nākamajā klasē īpatsvars” un “noteikumi nepārcelšanai nākamajā klasē” nav nozīmīga (skatīt III.2.10. attēlu). Tas liek domāt, ka starp šiem diviem mainīgajiem nav korelācijas. Faktiski Spīrmēna korelācijas koeficients starp “nepārcelšanas nākamajā klasē īpatsvara” un “noteikumu nepārcelšanai nākamajā klasē” koeficientu nav statistiski nozīmīgs ($r = -0,12, p = 0,51$; skatīt arī A26. tabulu II pielikumā). Tāpēc šķiet, ka stingrāka politika attiecībā uz nepārcelšanu nākamajā klasē neietekmē faktisko nepārcelšanas rādītāju izglītības sistēmā, kas ir patiesi svarīgi vienlīdzībai izglītībā. Citiem vārdiem sakot, ja mēs skaitām nepārcelšanai nākamajai klasē piemērotos ierobežojumus, sākot no pamatizglītības iegūšanas uzsākšanas līdz pilnīgai pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības iegūšanai, tad izglītības sistēmās, kurās ir vairāk ierobežojumu, ne vienmēr tiek sasniegti zemāki nepārcelšanas nākamajā klasē rādītāji. Līdz ar to stingrākai praksei attiecībā uz nepārcelšanu nākamajā klasē nav saistības ar labākiem vienlīdzības rezultātiem skolas līmenī.

III.2.4. Autonomija, pārskatbildība un vienlīdzība

Skolu autonomijas pakāpe un pārskatbildības rīku izmantošana kopā nosaka, cik lielā mērā izglītība attiecīgajā izglītības sistēmā ir standartizēta. Šos aspektus parasti analizē saskaņā ar *Allmendinger* (1989) satvara standartizācijas dimensiju.

Skolu autonomijas pakāpe, t. i., ievades standartizācija, parasti attiecas uz (de-)centralizācijas pakāpi cilvēkresursu valdībā, resursu sadalē un mācību satura un procesa noteikšanā. Atbilstoši tam II.8. nodaļā ir aprakstītas sistēmas ar augstu un zemu standartizācijas līmeni, tādējādi sistēmas ar zemu vai augstu skolas autonomijas pakāpi. Atskaitot galējos variantus, daudzas izglītības sistēmas cilvēkresursu un valsts līdzekļu pārvaldības vai mācību satura noteikšanas jomā daļa atbildību ar augstākā līmeņa un/vai vietējām pārvaldes iestādēm. Papildus šīm galvenajām tēmām II.5. nodaļā analizēta skolu autonomijas pakāpe, nosakot uzņemšanas kritērijus.

Pārskatbildība tiek aplūkota kā otra standartizācijas dimensija, un tā attiecas uz rezultātu standartizāciju, t. i., izglītības kvalitātes nodrošināšanu visā sistēmā. Izplatītākais instruments rezultātu standartizēšanai ir centralizēti skolas absolvēšanas eksāmeni, taču var izmantot arī citus pārskatbildības rīkus, piemēram, snieguma novērtēšanu, izmantojot standartizētus pārbaudījumus, vai skolu ārējo novērtējumu (skatīt II.9. nodaļu).

Augsts skolu autonomijas līmenis (zema resursu standartizācija) kopā ar pārskatbildības rīku izmantošanu (augsta rezultātu standartizācija) bieži tiek uzskatīts par veidu, kā kopumā uzlabot skolēnu sekmes. Tajā pašā laikā pierādījumi liecina, ka ļoti augsta skolu autonomijas pakāpe var

izraisīt atšķirības izglītības nodrošināšanas kvalitātē un, iespējams, veidot starpskolu hierarhiju akadēmiskās segregācijas veidā, kas var negatīvi ietekmēt vienlīdzību (skatīt II.8. nodaļu).

Šajā sadaļā analizēti skolu autonomijas un pārskatatbildības rādītāji, pamatojoties uz informāciju, kas sniegta II.8., II.9. un daļēji II.5. nodaļā (skolu autonomija ar uzņemšanu saistītu lēmumu pieņemšanā). Attiecībā uz skolu autonomiju, pamatojoties uz II.8. un II.5. nodaļā ⁽²⁶⁾ norādītajām kategorijām, ir izveidoti pieci dažādi skolu autonomijas rādītāji ⁽²⁷⁾:

- autonomija cilvēkresursu pārvaldībā;
- autonomija valsts līdzekļu izmantojumā;
- autonomija mācību satura un procesa noteikšanā;
- autonomija ar uzņemšanu saistītu lēmumu pieņemšanā;
- saliktais skolas autonomijas rādītājs, kas ietver četras iepriekš minētās skolas autonomijas jomas.

Kā parādīts II.8. nodaļā, skolu autonomijas līmeņi pirmajās trīs jomās Eiropas izglītības sistēmās rāda līdzīgus modeļus. Tomēr šķiet, ka uzņemšanas jomā autonomijai ir nedaudz atšķirīgas tendences, uzrādot vājāku korelāciju ar citām jomām ⁽²⁸⁾. Neskatoties uz to, saikne starp četrām skolu autonomijas jomām ir pietiekami spēcīga, lai aprēķinātu skolu autonomijas kopējo rādītāju ⁽²⁹⁾.

II.9. nodaļā tika aplūkoti vairāki pārskatatbildības rīki. Tika pārbaudīti valsts eksāmenu esamība sertificētu kvalifikāciju iegūšanai visos trīs *ISCED* līmeņos, pārbaudot vai nu lasītprasmi, vai matemātikas prasmes; citu valsts standartizēto pārbaudījumu esamība visos trīs *ISCED* līmeņos, pārbaudot vai nu lasītprasmi, vai matemātikas prasmes; iepriekšējo eksāmenu un/vai citu pārbaudījumu rezultātu datu izmantošana skolas ārējā novērtējumā; snieguma datu publiska pieejamība; un skolu ārējo novērtējumu esamība, kuru rezultāti ir vai nav publiski pieejami.

Lai samazinātu mainīgo skaitu analīzē, tika aprēķināti divi saliktie rādītāji, pamatojoties uz iepriekš minēto informāciju par skolu pārskatatbildību:

- saliktais snieguma monitoringa vērtējums, ar ko klasificē izglītības sistēmas, pamatojoties uz to, vai *ISCED* 1. un 2. līmenī ir valsts eksāmeni sertificētu kvalifikāciju iegūšanai un/vai citi standartizēti pārbaudījumi; un vai šo eksāmenu un pārbaudījumu snieguma dati tiek izmantoti skolas ārējā novērtējumā.
- saliktais rādītājs par skolā balstītas informācijas publicēšanu, kas satur informāciju par to, vai valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudījumu un/vai ārējo novērtējumu ziņojumu dati ir publiski pieejami.

Kā jau tika minēts, iepriekšējie pētījumi liecina, ka standartizācijas ietekme uz vienlīdzību ir atkarīga no autonomijas un pārskatatbildības politikas dažādu dimensiju sarežģītās mijiedarbības.

⁽²⁶⁾ Skolu autonomijas galvenās kategorijas ir šādas: 0) nav autonomijas, augstākā līmeņa atbildība; 1) nav autonomijas, vietējā līmeņa atbildība; 2) ierobežota autonomija; 3) skolas pilnīga autonomija. II.8. nodaļā norādītie apakškategoriju rādītāji apvienoti saliktajos rādītājos.

⁽²⁷⁾ Lai novērstu trūkstošo vērtību problēmu (informācija par dažām apakškategorijām dažās izglītības sistēmās nav pieejama), testelementa-atbildes teorijas modeļu ietvaros tika aprēķināti atvasinātie rādītāji. Trūkstošās informācijas rādītāji tika ģenerēti, izmantojot maksimālās varbūtības aplēsi ar programmatūru CONQUEST.

⁽²⁸⁾ Spīrmena korelācijas koeficienti starp skolu autonomiju, pieņemot lēmumus par uzņemšanu, un autonomiju izmantot valsts līdzekļus un definēt mācību saturu un procesus, ir attiecīgi 0,27 ($p < 0,10$) un 0,46 ($p < 0,01$). Spīrmena korelācijas koeficients starp autonomiju uzņemšanas lēmumos un autonomiju cilvēkresursu pārvaldībā nav nozīmīgs. Citus korelācijas koeficientus skatīt II pielikuma A27. tabulā.

⁽²⁹⁾ Salikto vērtējumu iekšējā konsekvence tika lēsta, izmantojot Kronbaha alfu.

Standartizācijas resursu un rezultātu dimensijas parasti analizē kopā. Lai gan kopumā pētījumos gūtie pierādījumi nav bijuši pārliecinoši, sagaidāms, ka izglītības sistēmās pastāvoša augsta skolu autonomijas pakāpe palielinās akadēmisko segregāciju un atšķirības sekmēs. Skolu augsta līmeņa autonomijas (negatīvo) ietekmi uz vienlīdzību potenciāli var kompensēt augsts rezultātu standartizācijas līmenis (t. i., vairāku pārskatbildības rīku ieviešana).

III.2.13. attēlā sniegti analīzes rezultāti par saistību starp skolu autonomiju un iepriekš minētajiem pārskatbildības mainīgajiem, kā arī izvēlētajiem vienlīdzības un stratifikācijas rādītājiem. Tabulā neiekļautajiem vienlīdzības rādītājiem nav būtiskas saiknes ar kādu no šeit analizētajiem paskaidrojošajiem faktoriem.

III.2.13. attēls. Autonomijas, pārskatbildības un vienlīdzības rādītāji: divfaktoru attiecības

	Sekmju atšķirības pamatzglītības pirmajā posmā			
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Novērojumu skaits
Skolu autonomijas saliktais rādītājs	-0,19	-0,49** (0,32)	0,14	30
• Skolu autonomija cilvēkresursu pārvaldībā	-0,31	-0,17* (0,09)	0,12	29
• Skolu autonomija valsts līdzekļu izmantojumā	-0,28	-0,32** (0,14)	0,15	30
• Skolu autonomija mācību satura un procesu noteikšanā	-0,17	-0,32* (0,17)	0,11	30
• Skolu autonomija ar uzņemšanu saistītu lēmumu pieņemšanā	0,02	0,01 (0,12)	0,00	30
Snieguma monitoringa saliktais rādītājs	-0,07	-0,05 (0,19)	0,00	30
Skolas sniegtās informācijas publicēšana	0,22	0,06 (0,10)	0,01	30

	Akadēmiskā segregācija pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Novērojumu skaits
Skolu autonomijas saliktais rādītājs	-0,26*	-0,35* (0,18)	0,09	42
• Skolu autonomija cilvēkresursu pārvaldībā	-0,08	-0,02 (0,08)	0,00	41
• Skolu autonomija valsts līdzekļu izmantojumā	-0,27*	-0,19* (0,11)	0,07	42
• Skolu autonomija mācību satura un procesu noteikšanā	-0,26*	-0,23* (0,12)	0,08	42
• Skolu autonomija ar uzņemšanu saistītu lēmumu pieņemšanā	-0,04	0,03 (0,11)	0,00	42
Snieguma monitoringa saliktais rādītājs	-0,02	-0,02 (0,13)	0,00	42
Skolas sniegtās informācijas publicēšana	-0,13	-0,06 (0,08)	0,01	42

Avots: *Eurydice* aprēķini.

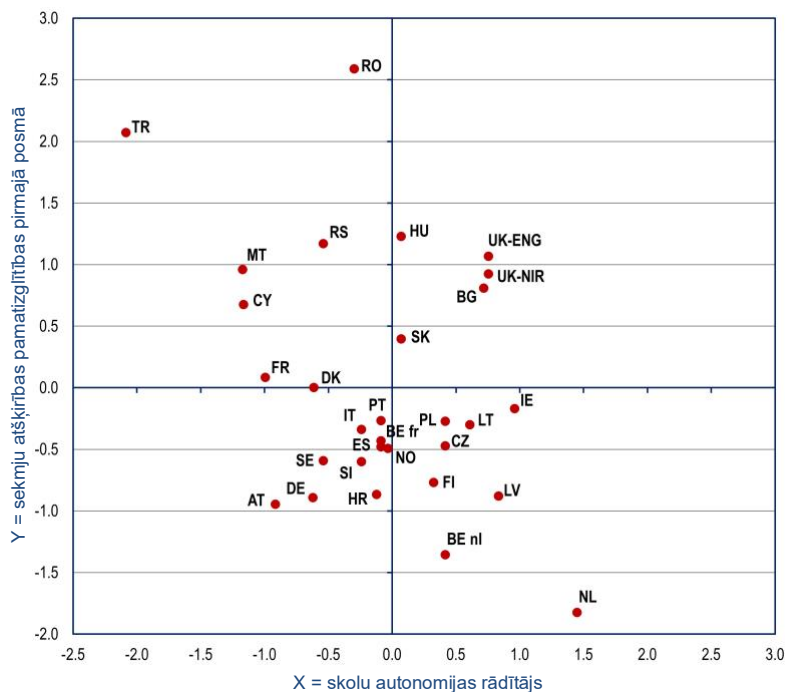
Paskaidrojumi

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm. R² – jeb atbilstības koeficients – ir rezultātu rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-ajiem).

Kā redzams tabulā, analīze nevar apstiprināt nozīmīgu saikni starp kādu no pārskatbildības rādītājiem un vienlīdzību ne patstāvīgi, ne arī, kontrolējot skolu autonomijas līmeņus. Viens svarīgs faktors, kas šajā sakarā jāņem vērā, ir tas, ka pārskatbildības pasākumi (piemēram, valsts eksāmeni un citi valsts pārbaudījumi, un nedaudz mazākā mērā ārējie skolu novērtējumi) tiek plaši izmantoti lielākajā daļā Eiropas sistēmu, un tāpēc izglītības sistēmās ir maz atšķirību (skatīt II.9. nodaļu).

Tajā pašā laikā dažiem divfaktoru lineārās regresijas modeļiem ar skolu autonomijas rādītājiem kā skaidrojošajiem mainīgajiem būtiskas ir parametru aplēses. Saskaņā ar III.2.13. attēlu izglītības sistēmās ar augstāku skolu autonomijas pakāpi, it īpaši pirmajās trīs jomās, parasti ir mazākas atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm. Tomēr šie rezultāti jāinterpretē piesardzīgi. III.2.14. attēlā ir attēlota izglītības sistēmu pozīcija ar pieejamajiem datiem atbilstoši to iekļautībai pamatzglītības pirmajā posmā un skolu autonomijas pakāpei. Kā redzams attēlā, divfaktoru lineārās regresijas modeļa rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no divām izglītības sistēmām, kurām abās asīs ir izteikti galējas vērtības: Nīderlandes (augsta autonomijas pakāpe, nelielas atšķirības sekmēs) un Turcijas (zema autonomijas pakāpe, lielas atšķirības sekmēs). Attēla vidū esošajām izglītības sistēmām nav novērota būtiska saikne starp skolu autonomiju un vienlīdzības iekļaušanas dimensiju.

III.2.14. attēls. Skolu autonomija un atšķirības sekmēs ceturtajā klasē



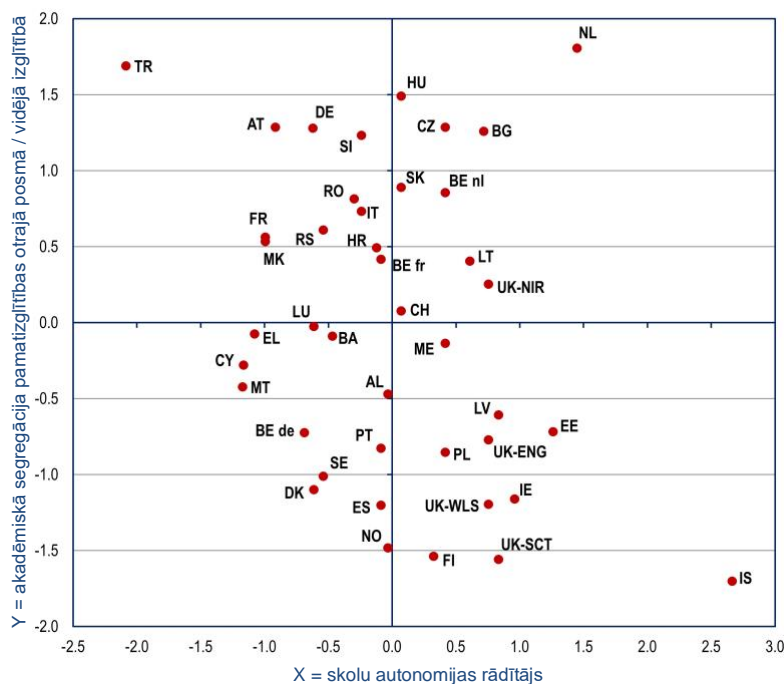
Paskaidrojumi

X ass vērtības ir rādītāji, kas aprēķināti testelementa-atbildes teorijas ietvaros, pamatojoties uz II.8. nodaļu (atsauces gads: 2018./2019.; rādītāju vērtības skatīt II pielikuma A20. tabulā). Augstāka vērtība liecina par augstāku skolu autonomijas pakāpi (tātad zemāku standartizācijas līmeni).

Y ass vērtības ir apstiprinotās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Lielāka vērtība liecina par lielākām atšķirībām skolēnu sekmēs (P90-P10).

Avots: Eurydice aprēķini.

Tas pats attiecas uz saikni starp skolu autonomiju un akadēmisko segregāciju pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā (skatīt II.2.15. attēlu). Daži parametru novērtējumi divfaktoru lineārās regresijas modeļiem ar akadēmisko segregāciju kā to rezultātu rādītāju un atsevišķiem skolu autonomijas rādītājiem kā to skaidrojošajiem mainīgajiem ir nozīmīgi 10% līmenī. Tomēr šos rezultātus atkal galvenokārt nosaka izglītības sistēmas ar galējām vērtībām, proti, Islande (augsta skolu autonomijas pakāpe un nelielas atšķirības sekmēs) un Turcija (zema autonomijas pakāpe, lielas atšķirības sekmēs).

III.2.15. attēls. Skolu autonomija un akadēmiskā segregācija modālajā ISCED līmenī 15 gadus veciem skolēniem**Paskaidrojumi**

X ass vērtības ir rādītāji, kas aprēķināti testelementa-atbildes teorijas ietvaros, pamatojoties uz II.8. nodaļu (atsauces gads: 2018./2019.; rādītāju vērtības skatīt II pielikuma A20. tabulā). Augstāka vērtība liecina par augstāku skolu autonomijas pakāpi (tātad zemāku standartizācijas līmeni).

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielākām skolēnu sekmju atšķirībām dažādās skolās.

Avots: *Eurydice* aprēķini.

Attiecībā uz citiem vienlīdzības rādītājiem nevienam no skolu autonomijas rādītājiem kā skaidrojošiem mainīgajiem nav nozīmīgu parametru aplēšu. Tāpēc kopumā netika atrasta būtiska saikne starp resursu un rezultātu standartizāciju (atsevišķi vai kopā) un vienlīdzības iekļaušanas un taisnīguma dimensijām. Tādējādi analīze, kuras pamatā ir *Eurydice* vāktie dati, nevar apstiprināt iepriekšējās hipotēzes ne par vidusskolu autonomijas iespējamo ietekmi uz vienlīdzību, ne par potenciālo lomu, ko varētu kompensēt augsts rezultātu standartizācijas līmenis (t. i., vairāku pārskatatbildības rīku ieviešana).

III.2.5. Finansējums, atbalsts skolēniem un vienlīdzība

Šajā pēdējā sadaļā ir apkopota informācija par finansējumu un atbalstu skolēniem, kas aplūkota II.2., II.11. un II.12. nodaļā. Publiskais finansējums ir priekšnoteikums atbalsta pasākumu nodrošināšanai skolēniem ar vājām sekmēm. Atkārtojot II.2. un II.11. nodaļas galveno argumentu, bez finansējuma nevar būt ne skolas, ne atbalsta pasākumu. Skolām ir nepieciešama nauda, lai tās varētu strādāt, un jo vairāk naudas ir to rīcībā, jo lielāka ir iespēja, ka tās piešķirs resursus tam, lai atbalstītu skolēnus ar vājām sekmēm vai nelabvēlīgā situācijā esošus skolēnus. Neskatoties uz to, aplūkotā literatūra liek domāt, ka saikne starp valsts nodrošināto finansējumu un vienlīdzību, iespējams, nav lineāra. Kā paskaidrots II.2. nodaļā, vairāk naudas ne vienmēr garantē lielāku vienlīdzību skolu izglītībā.

Papildus publiskā finansējuma līmenim, vēl viena ar finansējumu saistīta dimensija, kas potenciāli ietekmē vienlīdzību, ir privātie ieguldījumi izglītībā. II.2. nodaļā apgalvots, ka, lai gan principā valsts nodrošinātais finansējums ļauj izlīdzināt "spēles noteikumus", privātie ieguldījumi izglītībā var mazināt šos ietekmi. Tā kā māsaimniecības ar augstākiem ienākumiem var atļauties tērēt izglītībai vairāk, augstāka privāto un publisko izdevumu attiecība skolu izglītībā var negatīvi ietekmēt vienlīdzību.

II.11. nodaļā tika aplūkoti dažādi izglītības sistēmas pasākumi skolēnu ar vājām sekmēm un/vai nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu atbalstam. Lai gan literatūrā tiek pausts vienots viedoklis, ka atbalsts skolēniem var palīdzēt viņiem uzlabot sniegumu skolā, tas nav vienots par visefektīvāko

atbalsta veidu. Tāpēc pašreizējā sadaļā tiek pārbaudīta daudzsološāko II.11. nodaļā minēto atbalsta veidu izvēle un to saikne ar vienlīdzības rādītājiem. Jo īpaši šeit aplūkota skolotāju, kuri specializējas darbam ar skolēniem ar vājām sekmēm, pieejamība; apmācības mazās grupās (vai individuāli); un profesionāļu, piemēram, psihologu, sociālo darbinieku vai logopēdu, atbalsts (skatīt II.11.1-3. attēlu).

Mēs arī aplūkojam sakarību starp mācību laiku (skatīt II.12.2. attēlu) un vienlīdzību. Mainīgais “mācību laiks” atspoguļo gada vidējo ieteicamo mācību laiku (stundās) obligātajā mācību programmā pamatizglītības pirmajā posmā (2018./2019. māc. g.). Kaut arī mācību laiks nav atbalsta pasākums šaurā izpratnē (t. i., attiecas tikai uz skolēniem ar vājām sekmēm vai nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem), to var izmantot kā atbalsta pasākuma aizstājēju šādā izpratnē ⁽³⁰⁾: ja vairāk mācību laika nodrošina labākus vienlīdzības rādītājus, tad var apgalvot, ka skolēni ar vājām sekmēm un/vai nelabvēlīgā situācijā esošie skolēni būtu ieguvēji, saņemot vairāk stundu mācību laika ⁽³¹⁾. Mācību laika dati ir iegūti no Eiropas Komisijas /EACEA/Eurydice (2019d).

Tāpat kā iepriekšējās sadaļās, tiek izmantoti Spīrmena korelācijas koeficienti un divfaktoru lineārās regresijas koeficienti, lai pārbaudītu, vai:

- skolu izglītībā pastāv korelācija starp vienlīdzību un publiskā finansējuma līmeni (izteikts pirktspējas standartā);
- skolu izglītībā pastāv korelācija starp vienlīdzību un privātā un publiskā finansējuma proporciju;
- sakarība starp vienlīdzību un diviem finansēšanas mainīgajiem ir lineāra;
- pastāv korelācija starp vienlīdzību un finansējumu, kā arī skolēnu atbalsta pasākumiem.

Divfaktoru analīzes rezultāti, kas atspoguļoti III.2.16. attēlā, sniedz interesantu – gan gaidītu, gan pārsteidzošu – konstatējumu kopumu. Attiecībā uz vienlīdzību pamatizglītības pirmajā posmā ir pierādīts, ka publiskā finansējuma līmenim uz vienu skolēnu ir negatīva saikne ar akadēmisko segregāciju un skolēnu sekmju atšķirībām, kas ir sagaidāmais virziens. Citiem vārdiem sakot, jo augstāks ir publiskā finansējuma līmenis uz vienu skolēnu, jo mazāka akadēmiskā segregācija izglītības sistēmā un jo mazākas atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm. Ņemot vērā atrunas par publiskā finansējuma efektivitāti, iespējams, vairāk pārsteidz tas, cik izteikta ir šī korelācija. Kā parādīts III.2.16. attēlā, korelācijas koeficienti ir statistiski nozīmīgi 5% līmenī un īpaši augsti gan akadēmiskajā segregācijā (-0,57), gan publiskā finansējuma līmenī (-0,47).

⁽³⁰⁾ Jāņem vērā arī tas, ka, kā parādīts II.11.4. attēlā, piekļuves līmenis papildu mācību valodas stundām skolēniem ar vājām sekmēm un zemu SES mēdz būt tāds pats, kā pārējiem skolēniem. Tāpēc, ja mācību laika vietā izmantotu PISA mainīgo “To 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuri apmeklē skolu, kas mācību laikā piedāvā papildu mācību valodas stundas”, pievienotā vērtība būtu neliela.

⁽³¹⁾ Kā savlaicīgi konstatēja *Carroll* (1963, 723. lpp.), “izglītojamajam izdosies iemācīties konkrēto uzdevumu tiktāl, ciktāl viņš uzdevuma apguvei velta tam nepieciešamo laiku”.

III.2.16. attēls. Finansējums, atbalsts skolēniem un vienlīdzība: divfaktoru attiecības

	Sekmju atšķirības pamatizglītības pirmajā posmā			Akadēmiskā segregācija pamatizglītības pirmajā posmā			Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	
Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1)	-0,47**	-0,00** (0,00)	0,28	-0,57**	-0,00** (0,00)	0,46	27
Privāto/publisko izdevumu koeficients (ISCED 1)	0,33	5,90 (4,15)	0,08	0,17	2,81 (4,34)	0,02	24
Mācību laiks (ISCED 1)	-0,01	-0,00 (0,00)	0,02	-0,03	-0,00 (0,00)	0,04	29
Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 1)	-0,09	-0,13 (0,13)	0,03	0,11	-0,00 (0,13)	0,00	30
Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 1)	-0,03	-0,08 (0,14)	0,01	-0,26	-0,22 (0,13)	0,09	30
Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 1)	-0,17	-0,23 (0,16)	0,07	-0,03	-0,19 (0,16)	0,05	30
	Sekmju atšķirības pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			Akadēmiskā segregācija pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā			Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²	
Publiskais finansējums vienam skolēnam	0,20	0,00 (0,00)	0,04	-0,32*	-0,00 (0,00)	0,07	35
Privāto/publisko izdevumu īpatsvars	-0,06	-2,40 (3,95)	0,01	-0,07	-0,90 (4,00)	0,00	31
Pieejami skolotāji ar specializāciju	0,10	0,03 (0,04)	0,02	-0,37**	-0,09** (0,03)	0,14	42
Pieejama apmācība mazās grupās	0,29*	0,07* (0,04)	0,09	-0,20	-0,04 (0,04)	0,03	42
Pieejams profesionāls atbalsts	0,03	0,01 (0,04)	0,00	-0,03	-0,02 (0,04)	0,01	42
	Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm						Novērojumu skaits
	Spīrmena korelācija	Lineārā regresija – parametra aplēse	Lineārā regresija – R ²				
Publiskais finansējums vienam skolēnam	0,03	0,00 (0,00)	0,01				35
Privāto/publisko izdevumu īpatsvars	0,05	0,22 (3,21)	0,00				31
Pieejami skolotāji ar specializāciju	0,17	0,03 (0,04)	0,00				42
Pieejama apmācība mazās grupās	-0,04	-0,00 (0,04)	0,00				42
Pieejams profesionāls atbalsts	0,15	0,06 (0,04)	0,05				42

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī. Standarta kļūdas norādītas iekavās pēc parametru aplēsēm. R² – jeb atbilstības koeficients – ir rezultātu rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-ajiem). Regresijas koeficienti nav standartizēti.

Pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības skaidrojošajos mainīgajos ir iekļautas gan pamatizglītības pirmā un otrā posma, gan vidējās izglītības vērtības (ISCED 1-3), izņemot "Publiskais finansējums vienam skolēnam", kas attiecas uz pamatizglītības pirmo un otro posmu (skatīt II.2.1. attēlu). Pamata pieņēmums ir tāds, ka finansējums un atbalsta pasākumi pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā nevar ietekmēt vienlīdzību pamatizglītības pirmajā posmā. Savukārt finansējums un atbalsts pamatizglītības pirmajā posmā var ietekmēt arī vienlīdzību pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, pieņemot, ka izglītība

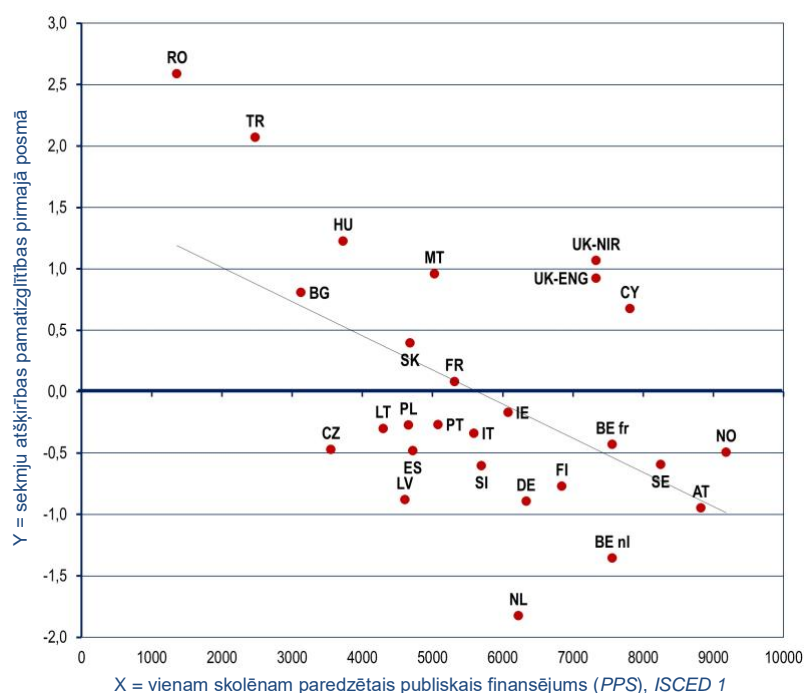
ir kumulatīvs mainīgais.

Dati par mācību laiku pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā netiek pārbaudīti, jo tie ir pieejami tikai vispārējās izglītības virzienam. Dažās izglītības sistēmās daži skolēni apgūst profesionālo izglītību, sākot ar pamatizglītības otro posmu; tomēr dati par mācību laiku profesionālajā izglītībā šajā līmenī nav pieejami.

Salīdzinoši augstās vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma un akadēmiskās segregācijas R^2 vērtības liecina par labu atbilstību lineārās regresijas modeļiem, kas savukārt nozīmē, ka saikne ar rezultāta rādītāju (atšķirības skolēnu sekmēs) lielākoties ir lineāra.

Kā redzams izkliedes diagrammā, saikne starp atšķirībām skolēnu sekmēs un vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu patiešām ir lineāra (skatīt III.2.17. attēlu). Lai arī ir daži izkritošie dati, proti, Nīderlande un Lielbritānija (Anglija un Ziemeļīrija), kopējā tendence ir lejupvērsta, parādot, ka lielāks vidējais publiskais finansējums ir cieši saistīts ar mazākām atšķirībām skolēnu sekmēs (t. i., lielāku iekļautību) pamatizglītības pirmajā posmā ⁽³²⁾.

III.2.17. attēls. Vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma (PPS) līmenis attiecībā pret sekmju atšķirībām pamatizglītības pirmajā posmā



Paskaidrojumi

X ass norāda vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma līmeni, kas izteikts pirkspējas standartā (PPS). Skatīt A21. tabulu II pielikumā.

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Lielāka vērtība liecina par lielāku atšķirību skolēnu sekmēs (P90-P10).

Attēlā ir parādītas tikai tās izglītības sistēmas, kurās pieejami Eurostat dati un apstiprinošās analīzes rādītāji.

Piezīmes par valstīm

Nemot vērā to, ka vietējā līmenī trūkst Eurostat datu par izglītības finansējumu, visām Beļģijas (franču un flāmu kopienas) un Apvienotās Karalistes izglītības sistēmām tika izmantotas vienādas vērtības.

Avots: Eurydice aprēķini un Eurostat [educ_uae_fine09].

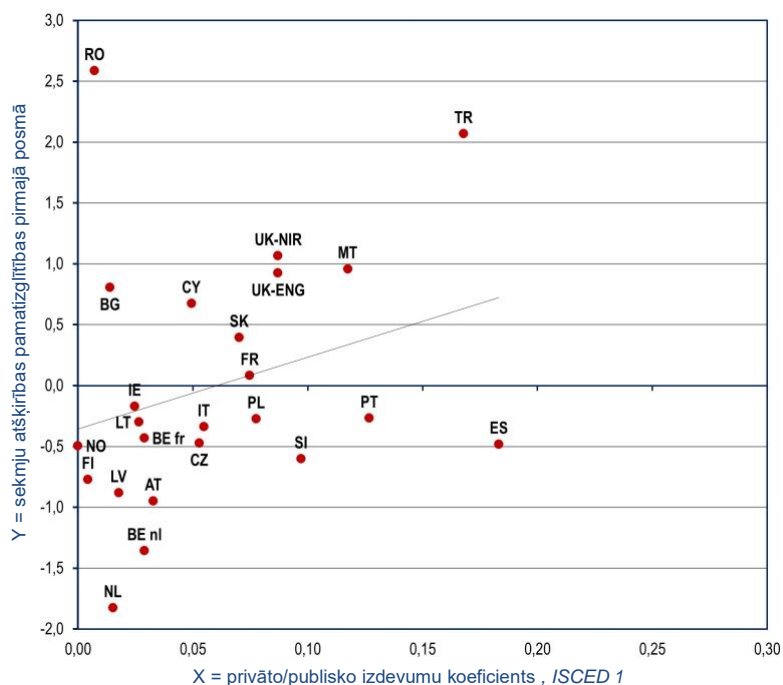
Pirmajā acu uzmetienā privāto/publisko izdevumu attiecība izglītībai, šķiet, vispār nav saistīta ar vienlīdzību. Ne Spīrmena koeficients, ne lineārās regresijas koeficients nav statistiski nozīmīgi (skatīt III.2.16. attēlu). Tomēr, ņemot vērā, ka korelācijas koeficienta p vērtība (0,12) ir tikai nedaudz virs statistiskās nozīmības sliekšņa (0,10), ir vērts aplūkot sakarību arī vizuāli.

Aplūkojot III.2.18. attēla izkliedes diagrammu, ir acīmredzams, ka modelis nav izkārtots tik vienmērīgi kā III.2.17. attēlā. Citiem vārdiem sakot, ņemot vērā visu izglītības sistēmu koordinātu vērtības, šķiet, ka nepastāv saikne starp privāto/publisko izdevumu attiecību pamatizglītības pirmajā posmā un

⁽³²⁾ Neskatoties uz Rumānijas un Turcijas galējām vērtībām, tās skaidri atbilst izkliedes diagrammas lejupvērstajai tendencei. To noņemšana samazinātu R^2 vērtību no 0,28 līdz 0,07.

vienlīdzību. Tomēr, ja tiek izslēgti daži galējie gadījumi, sakarība kļūst redzama ⁽³³⁾. Protams, tas ir tikai hipotētisks scenārijs, taču nākotnē varētu būt vērts to papētīt sīkāk.

III.2.18. attēls. Privāto/publisko izdevumu īpatsvars pamatzglītības pirmajā posmā un atšķirības skolēnu sekmēs



Paskaidrojumi

X ass norāda privāto/publisko izdevumu attiecību ISCED 1 līmenī. Dati par 2016. gadu (skatīt arī A22. tabulu II pielikumā).

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielāku sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm.

Attēlā ir parādītas tikai tās izglītības sistēmas, kurās pieejami Eurostat dati un apstiprinošās analīzes rādītāji.

Piezīmes par valstīm

Nemot vērā to, ka vietējā līmenī trūkst Eurostat datu par izglītības finansējumu, visām Beļģijas (franču un flāmu kopienas) un Apvienotās Karalistes izglītības sistēmām tika izmantotas vienādas vērtības.

Avots: Eurydice aprēķini un Eurostat [educ_uoe_fine02].

Neviena no saiknēm starp mainīgajiem pamatzglītības pirmajā posmā nav statistiski nozīmīga (skatīt III.2.16. attēlu). Neskatoties uz to, ir interesanti atzīmēt samērā augsto korelāciju starp mācību laiku un vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu (ar korelācijas koeficientu 0,49, $p = 0,004$; skatīt pielikumā A28. tabulu). Tā kā palielināts mācību laiks nozīmē pieaugošu vajadzību pēc mācību personāla un līdz ar to arī lielākus izdevumus skolotāju algām, nav pārsteidzoši, ka korelācija ir augsta un statistiski nozīmīga. Tomēr cēloņsakarība ir tikai hipotēze, kuru šeit tālāk nav iespējams pārbaudīt.

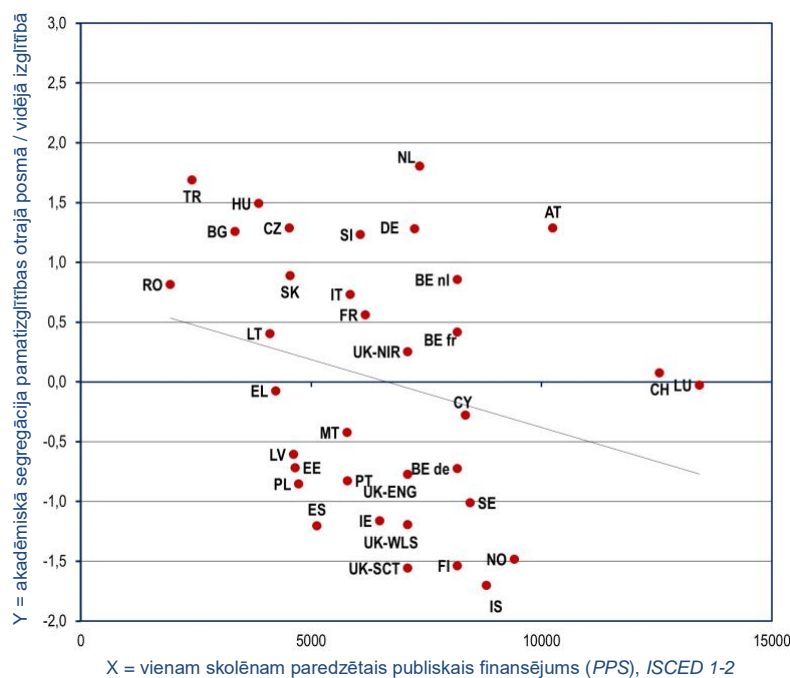
Ciktāl tas attiecas uz pamatzglītības otro posmu / vidējo izglītību, finansējuma un skolēniem sniegtā atbalsta mainīgie parāda jauktu saistību ar vienlīdzību. No vienas puses, nav statistiski nozīmīgas saiknes starp kādu no finansējuma mainīgajiem vai kādu no atbalsta mainīgajiem un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm (skatīt III.2.16. attēlu). No otras puses, dažiem atbalsta mainīgajiem ir statistiski nozīmīga saikne ar vienlīdzības iekļautības dimensiju vai ar akadēmisko segregāciju, un pirmajā brīdī šķiet, ka vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma līmenis ir saistīts arī ar akadēmisko segregāciju.

Konkrētāk, divfaktoru analīzes rezultāti rāda, ka vidējais publiskais finansējums ir statistiski nozīmīgi saistīts ar akadēmisko segregāciju, taču šie dati jāvērtē piesardzīgi. Lai gan korelācijas koeficients ir vidēji augsts (-0,32) un nozīmīgs 10% līmenī, lineārās regresijas koeficients nav augsts un R^2 ir zems (0,07). Tas liek domāt, ka vai nu nav saiknes starp vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu un akadēmisko segregāciju, vai arī tā nav lineāra.

⁽³³⁾ Pašreizējā stāvoklī divfaktoru attiecības R^2 (atbilstības koeficients), kā attēlots III.2.18. attēlā, ir 0,08, kas ir samērā zems. Ja Rumānijas vērtība tiek noņemta, R^2 pieaug līdz 0,25. Ja tiek noņemta gan Rumānija, gan Spānija, tad R^2 atbilst 0,41. Ja tiek noņemti visi trīs galējie rādītāji, proti, Rumānija, Spānija un Turcija, tad atbilstības koeficienta parametrs ir 0,24.

Aplūkojot III.2.19. attēlu, ir skaidrs, ka nav reālas saiknes starp vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma apmēru un akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Dažās izglītības sistēmās akadēmiskā segregācija (t. i., skolēnu sekmju atšķirības starp skolām) ir maza, un valsts budžeta izdevumi vienam skolēnam ir augsti, savukārt citās segregācija ir zema, taču arī tēriņi ir zemi.

III.2.19. attēls. Vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma (PPS) līmenis attiecībā pret akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā



Paskaidrojumi

X ass norāda vienam skolēnam paredzētā publiskā finansējuma līmeni, kas izteikts pirktspējas standartā (PPS). Dati par 2016. gadu (skatīt arī II.2.1. attēlu).

Y ass vērtības ir apstiprinošās faktoru analīzes rādītāji (skat. III.1. nodaļu un II pielikuma A19. tabulu). Augstāka vērtība liecina par lielāku akadēmisko segregāciju (sekmju atšķirībām starp skolām).

Attēlā ir parādītas tikai tās izglītības sistēmas, kurās pieejami Eurostat dati.

Piezīmes par valstīm

Nemot vērā to, ka vietējā līmenī trūkst Eurostat datu par izglītības finansējumu, visām Beļģijas un Apvienotās Karalistes izglītības sistēmām tika izmantotas vienādas vērtības.

Avots: Eurydice aprēķini un Eurostat [educ_uae_fine09].

Piemēram, 17 izglītības sistēmās publiskais finansējums vienam skolēnam ir mazāks nekā Austrijā, Luksemburgā vai Šveicē, tomēr akadēmiskās segregācijas ziņā tām ir labāki rezultāti. Tāpēc akadēmiskās segregācijas iemesliem ir pavisam neliela saistība ar vienam skolēnam paredzēto publiskā finansējuma līmeni.

Pretstatā situācijai pamatizglītības pirmajā posmā, šķiet, ka to skolotāju pieejamība, kas pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā specializējas darbam ar skolēniem ar vājām sekmēm, ir saistīta ar mazāku akadēmiskās segregācijas pakāpi. Šis ir vienīgais statistiski nozīmīgais koeficients starp pārbaudītajām korelācijām starp akadēmisko segregāciju un atbalsta pasākumiem (skatīt III.2.16. attēlu). Interesanti, ka korelācija starp skolotāju-speciālistu pieejamību un skolēnu sekmju atšķirībām nav statistiski nozīmīga. Tas nozīmē, ka, ja pastāv kāda saikne starp iekļautību un šo konkrēto atbalsta pasākumu, tā būs tikai netieša, ar akadēmiskās segregācijas starpniecību. Citiem vārdiem sakot, iespēja paļauties uz skolotājiem, kuri specializējas darbam ar skolēniem ar vājām sekmēm, var radīt mazākas snieguma atšķirības skolu starpā, kas savukārt var pozitīvi ietekmēt vienlīdzību.

Vienīgais skolēnu atbalsta pasākums pamatizglītības pirmajā posmā vai pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, kam, šķiet, ir tieša saikne ar vienlīdzību, ir individuālas mācības vai mācības mazās grupās vidējās izglītības mācību iestādēs. Tomēr korelācijas koeficients ir pozitīvs, nevis sagaidāmi negatīvs, taču ir grūti noticēt, ka mācības mazās grupās palielina, nevis samazina atšķirības skolēnu sekmēs. Tāpēc, ja starp abiem mainīgajiem ir kāda cēloņsakarība, iespējams, tā ir

apgriezta. Varbūt pastāv lielāka iespēja, ka mācības mazās grupās tiks piedāvāta izglītības sistēmās, kur atšķirības skolēnu sekmēs vidusskolās mēdz būt lielākas.

Kopumā divfaktoru analīze parādīja, ka pastāv spēcīga korelācija starp vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu un vienlīdzību attiecībā uz atšķirībām skolēnu sekmēs, kas lielākoties ir lineāra, taču tā pastāv tikai pamatizglītības pirmajā posmā. Tādējādi izglītības sistēmās, kur vienam skolēnam paredzētais publiskais finansējums ir lielāks pamatizglītības pirmajā posmā, sekmju atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumi, ko uzrāda skolēni ar sliktām sekmēm, parasti ir mazākas. Pretstatā šeit izvirzītajai hipotēzei, salīdzinoši lielāki privātie izdevumi izglītībai nerada mazāku vienlīdzību, neatkarīgi no skolas izglītības līmeņa, jo abi mainīgie nav savstarpēji saistīti. Visbeidzot, skolēnu atbalsta pasākumiem zināmā mērā var būt nozīme vienlīdzības aspektā, taču ir grūti saskatīt sarežģīti veidoto kopainu. No vienas puses, neviens no šeit apskatītajiem atbalsta pasākumiem, šķiet, nemazina skolēnu ģimenes apstākļu nozīmību. No otras puses, tas, ka skolotāji ir specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm, ir saistīts ar mazāku akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā (bet ne vienmēr ar lielāku vienlīdzību).

III.3. DAUDZFAKTORU MODELĒŠANA

Galvenie konstatējumi

Šajā nodaļā ir parādīti trīs ceļu analīzes modeļi, kas aplūko saikni starp izglītības sistēmas iezīmēm un vienlīdzību. Divi modeļi ir saistīti ar vienlīdzības iekļautības dimensiju (darbojas kā atšķirības sniegumā, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm, atsevišķi pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā), un viens – ar taisnīguma dimensiju (darbojas kā korelācija starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un skolēnu sniegumu). Vispārīgos secinājumus var apkopot šādi:

- Akadēmiskā segregācija darbojas kā svarīgs intervences faktors starp izglītības sistēmu institucionālajām iezīmēm un atšķirībām sekmēs gan pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tomēr, kontrolējot nozīmīgas institucionālās iezīmes, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sniegumu nav atkarīga no akadēmiskās segregācijas pakāpes.
- Akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatizglītības pirmajā posmā ietekmē atšķirības sekmēs šajā līmenī, kā arī akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Akadēmisko segregāciju pamatizglītības pirmajā posmā savukārt nosaka vienam skolēnam paredzētais publiskais finansējums un valsts finansētā privātā sektora lielums, t. i., lielāks publiskais finansējums un neliels valsts finansēts privātais sektors pazemina akadēmiskās segregācijas pakāpi.
- Pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā pastāv augsta korelācija starp taisnīguma līmeņiem. Tomēr otras vienlīdzības dimensijas, iekļautības, līmenis ir atkarīgs no dažādiem pamatizglītības un vidējās izglītības faktoriem, un tāpēc saikne starp izglītības līmeņiem ir vājāka. Ieviešot tādus stratifikācijas pasākumus kā ievirze, iekļaujošās izglītības sistēmas ne vienmēr paliek iekļaujošas.
- Pirmās ievirzes vecums un nepārcelšanas nākamajā klasē pakāpe tieši vai netieši ietekmē gan izglītības sistēmu taisnīgumu, gan iekļautību. Agrīna ievirze apvienojumā ar lielu profesionālās izglītības sektoru veicina augstāku akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.
- Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sniegumu tādējādi ir lielāka sistēmās ar agrīnu ievirzi, augstu nepārcelšanas nākamajā klasē līmeni un plašu diferenciāciju starp dažādiem skolu veidiem attiecībā uz skolas izvēli un skolēnu uzņemšanas politiku.

III daļas pēdējā nodaļā ir apkopotas visas III.2. nodaļā aplūkotās izglītības sistēmu strukturālās iezīmes, lai redzētu, kā to sarežģītā mijiedarbība var ietekmēt vienlīdzību izglītībā. Galvenā šajā nodaļā izmantotā metode ir ceļa analīze (skatīt, piemēram, *Bryman and Cramer*, 1990). Ceļa analīze ļauj modelēt sarežģītākus attiecību modeļus, tostarp intervences faktoru lomu starp skaidrojošajiem mainīgajiem un galvenajiem rezultātu rādītājiem⁽³⁴⁾. Kā paskaidrots turpmāk, viena no šīs nodaļas hipotēzēm ir tāda, ka akadēmiskā segregācija darbojas kā starpnieks starp citām izglītības sistēmu strukturālajām iezīmēm un vienlīdzību, tāpēc ceļa analīze ir vispiemērotākā metode, modelējot sarežģītās izglītības sistēmas iezīmju un vienlīdzības attiecības.

⁽³⁴⁾ Lineārās regresijas virknes vietā tika izvēlēta ceļa analīze, jo lineārās regresijas nevar modelēt netiešas attiecības, kur intervences mainīgajam ir svarīga loma starp galveno rezultātu un skaidrojošajiem mainīgajiem.

Šajā nodaļā ir parādīti trīs ceļa analīzes modeļi, pa vienam katram vienlīdzības rādītājam:

1. Atšķirības sekmēs pamatizglītības pirmajā posmā: snieguma atšķirības starp vājām (P10) un labām (P90) sekmēm 4. klasē (iekļautības dimensija);
2. Atšķirības sekmēs pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā: snieguma atšķirības starp vājām (P10) un labām (P90) sekmēm 15 gadu vecumā (iekļautības dimensija);
3. Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm: korelācija starp grāmatu skaitu mājās un skolēnu sniegumu, kopā pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā (taisnīguma dimensija).

Papildus specifiskākām hipotēzēm, izmantojot daudzfaktoru modelēšanu, tiek pārbaudītas šādas vispārējas hipotēzes:

- Akadēmiskā segregācija darbojas kā intervences faktors starp III.2. nodaļā noteiktajām sistēmiskajām iezīmēm un vienlīdzības rādītājiem gan pamatizglītības pirmajā posmā, gan pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.
- Vienlīdzības līmeņi pamatizglītībā ietekmē vienlīdzības līmeni pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Līdzīgi akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatizglītības pirmajā posmā ietekmē akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

Attiecībā uz sistēmas līmeņa skaidrojošo faktoru izvēli visi mainīgie lielumi, kas tika apspriesti un analizēti divfaktoru kontekstā III.2. nodaļā, tika izvēlēti, pamatojoties uz to atbilstību politikai, kā arī iepriekšējo pētījumu rezultātiem. Līdz ar to modelēšana lielā mērā balstās uz divfaktoru analīzes rezultātiem. Mainīgie, kuriem ir būtiska saikne ar rezultātu rādītājiem, tika pārbaudīti vairāku mainīgo kontekstā ⁽³⁵⁾, paturot prātā ierobežojumus, ko uzliek novērojumu skaits (maksimums 42 pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā un maksimums 30 pamatizglītības pirmajā posmā).

Pārbaudot vairākus alternatīvus modeļus, šeit sniegti vislabāk piemērotie modeļi. Atbilstības koeficientu rādītāji novērtē, cik adekvāti teorētiskais modelis apraksta saikni starp iekļautajiem mainīgajiem. Protams, šos modeļus nevajadzētu uzskatīt par vienīgo iespējamo skaidrojošo mainīgo lielumu kombināciju, kas paredz dažādas vienlīdzības dimensijas. Citi mainīgie, kas bija ārpus šī ziņojuma tvēruma, var rādīt atšķirīgus ceļus uz vienlīdzību izglītībā. Turklāt divfaktoru analīžu rezultāti ir svarīgi, un tie ir jāuzskata par ceļa analīzei papildinošiem rezultātiem.

III.3.1. Sekmju atšķirības pamatizglītības pirmajā posmā

Pirmais vienlīdzības rādītājs pamatizglītības pirmajā posmā (4. klase) ir atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni vājām sekmēm. Kā tāds tas ir saistīts ar vienlīdzības iekļautības dimensiju, tātad ar to, vai visi skolēni saņem vismaz minimālu daudzumu kvalitatīvas izglītības relatīvā izteiksmē. Saskaņā ar šajā nodaļā izvirzītajām hipotēzēm viens no galvenajiem faktoriem, kas ietekmē šīs atšķirības, ir akadēmiskās segregācijas pakāpe izglītības sistēmās. Šī hipotēze ir apstiprināta divfaktoru kontekstā, jo tikai akadēmiskā segregācija veido 41% no sākotnējās izglītības sekmju atšķirību variācijas (skatīt III.1. nodaļas III.1.3. attēlu).

Vai bez akadēmiskās segregācijas ir kādi citi faktori, kas var tieši ietekmēt vienlīdzības iekļautības dimensiju pamatizglītības pirmajā posmā? Kādi ir galvenie sistēmiskie faktori, kas veido akadēmiskās segregācijas pakāpi? Divfaktoru analīze, kas sniegta III.2. nodaļā, apstiprināja nozīmīgu saikni starp akadēmisko segregāciju un vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu ISCED 1. līmenī. Tas nozīmē, ka vispārējais akadēmiskās segregācijas līmenis – tātad starpskolu sekmju atšķirību

⁽³⁵⁾ Ņemot vērā to, ka divfaktoru analīze nevarēja apstiprināt ne resursu standartizācijas (skolu autonomijas pakāpe), ne rezultātu standartizācijas (atbildība) statistiski nozīmīgu ietekmi uz vienlīdzību, šie rādītāji netika pārbaudīti modeļos.

apmērs – ir atkarīgs no publiskā finansējuma apjoma, kas piešķirts pamatizglītībai pirmajā posmā, ņemot vērā skolēnu skaitu.

Papildus tam, ka ceļa analīzes modelī pārbaudījām vienu skolēnam paredzētā publiskā finansējuma apjomu, mēs arī pārbaudījām, vai publiskā/privātā sektora diferenciācija ietekmē akadēmiskās segregācijas pakāpi – un attiecīgi vienlīdzības līmeni – kontrolējot publiskā sektora finansējumu vienam skolēnam. Konkrēti tika pārbaudīti divi privātā/publiskā sektora diferenciācijas rādītāji: privāto/publisko izdevumu īpatsvars un valsts finansēta privātā sektora relatīvais lielums (zem vai virs 5% īpatsvara). Pirmā aspekta izpēte nozīmē privātā/publiskā sektora diferenciācijas iespējamās ietekmes izpēti attiecībā uz finansējuma avotiem (ieskaitot vecāku ieguldījumu). Aplūkojot pēdējo aspektu, uzsvars likts uz diferenciāciju normatīvajos aktos (ņemot vērā, ka valsts finansētās privātās iestādes arī vismaz daļēji tiek finansētas no valsts budžeta līdzekļiem, bet tās kontrolē nevalstiskas struktūras un bieži vien tām ir cits normatīvais regulējums) vai balstoties uz konkurences līmeni starp skolām (skatīt II.3. nodaļu). Hipotēze ir tāda, ka papildus faktiskajai summai, ir svarīgi arī tas, kā publiskais finansējums tiek sadalīts starp publiskajām un valsts finansētajām privātajām iestādēm.

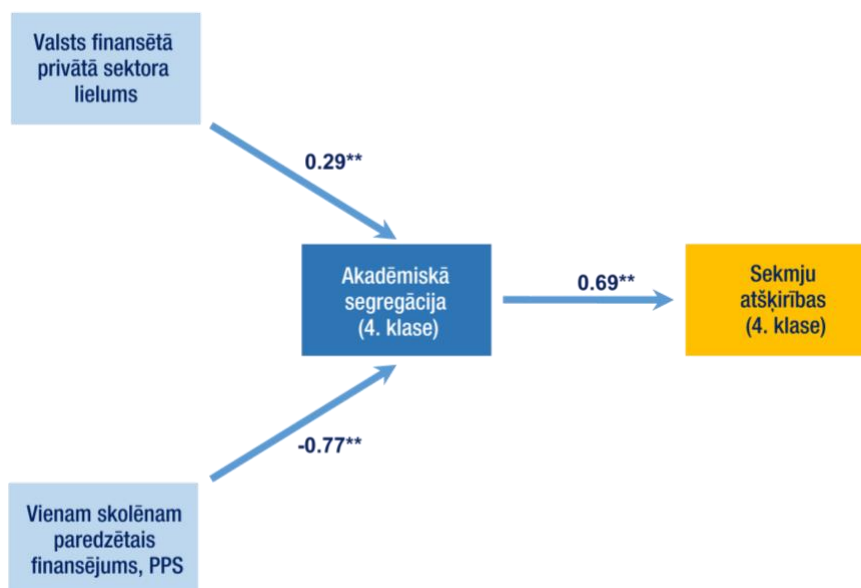
Kontrolējot publiskā finansējuma līmeni, privāto/publisko izdevumu īpatsvara ietekme nebija būtiska. Turpretī valsts finansēta privātā sektora lielumam ir nozīmīga pozitīvā ietekme uz akadēmiskās segregācijas pakāpi: lielāks valsts finansētais privātais sektors (ar vairāk nekā 5% īpatsvaru) iet roku rokā ar augstāku akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības pirmajā posmā.

Analīzes rezultāti parādīti III.3.1. attēlā, kurā attēlots 1. modelis. Attēlā ir ilustrēta pārbaudītā saikne starp diviem skaidrojošajiem mainīgajiem (gaiši zilā krāsā), akadēmisko segregāciju kā intervences mainīgo (tumši zilā krāsā) un pamatizglītības pirmā posma atšķirībām sekmēs kā galveno rezultāta rādītāju (dzeltenā krāsā). Standartizētās parametru aplēses ir parādītas blakus bultiņām, kas ilustrē hipotētisko ietekmes virzienu.

Saskaņā ar izvirzītajām hipotēzēm, jo augstāks ir vienam skolēnam paredzētais publiskā finansējuma līmenis izglītības sistēmā ISCED 1. līmenī, jo zemāka ir akadēmiskās segregācijas pakāpe un, savukārt, jo mazākas atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm. Tomēr izglītības sistēmās ar līdzīgu vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu akadēmiskā segregācija mēdz būt izteiktāka sistēmās, kur vairāk nekā 5% skolēnu ir uzņemti valsts finansētās privātajās izglītības iestādēs.

Tāpēc svarīga diferenciācijas forma pamatizglītības pirmajā posmā ir privātā/publiskā sektora diferenciācija un jo īpaši atšķirība starp publiskām un valsts finansētām privātajām iestādēm. Daudzas institucionālās struktūras, kas palielina izglītības sistēmu stratifikāciju, šajā līmenī nepastāv: ievirze (un lielākajā daļā sistēmu arī akadēmiskā atlase) sākas pamatizglītības otrā posma sākumā, un grupēšana pēc spējām ir mazāk izteikta. Tomēr analīze liek domāt, ka ievērojama valsts finansēta privātā sektora esamība – vai nu izmantojot brīvu skolas izvēli, vai regulatīvo diferenciāciju, vai vienkārši palielinot konkurenci – veicina izglītības sistēmu stratifikāciju jau šajā līmenī ⁽³⁶⁾. Tomēr jāpatur prātā arī tas, ka šīs diferenciācijas ietekme ir nozīmīga tikai tad, ja tiek kontrolēts finansējuma apjoms vienam skolēnam. Paša publiskā finansējuma ietekme, kā liecina standartizētās parametru aplēses attēlā, ir daudz būtiskāka.

⁽³⁶⁾ Kā parādīts III.2. nodaļas III.2.2. sadaļā, izglītības sistēmās ar salīdzinoši lielu valsts finansētu privāto sektoru ir vai nu brīva skolas izvēles politika, vai arī spēcīga diferenciācija starp skolu veidiem skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politikā. Turklāt II.3., II.4. un II.5. nodaļā, no vienas puses, uzsvērta valsts finansēto privāto iestāžu relatīvā autonomija daudzās izglītības sistēmās, nosakot mācību programmas un/vai uzņemšanas kritērijus, un, no otras puses, dažādu skolas izvēles noteikumu piemērošana.

III.3.1. attēls. 1. modelis: sekmju atšķirības pamatzglītības pirmajā posmā

Avots: Eurydice.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses ir standartizētas. Aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, savukārt ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī.

R^2 vērtības ir 0,47 sekmju atšķirībai un 0,64 akadēmiskajai segregācijai. Modeļa atbilstības indeksi ir: H¹ kvadrāts = 1,086, brīvības pakāpes = 2, $p = 0,58$, CFI = 1 000, TLI = 1,067, RMSEA (vidējā kvadrātiskā vērtība tuvinājuma risinājuma kļūda) = 0,000.

Ņemot vērā to, ka reģionālā līmenī trūkst Eurostat datu par vienam skolēnam paredzēto publisko finansējumu, visām Beļģijas un Apvienotās Karalistes izglītības sistēmām tika izmantotas vienādas pieejamo vienlīdzības datu vērtības.

Valsts finansētā privātā sektora lielums ir binārs mainīgais lielums, kas izšķir izglītības sistēmas ar valsts finansētu privāto iestāžu īpatsvaru zem vai virs 5%.

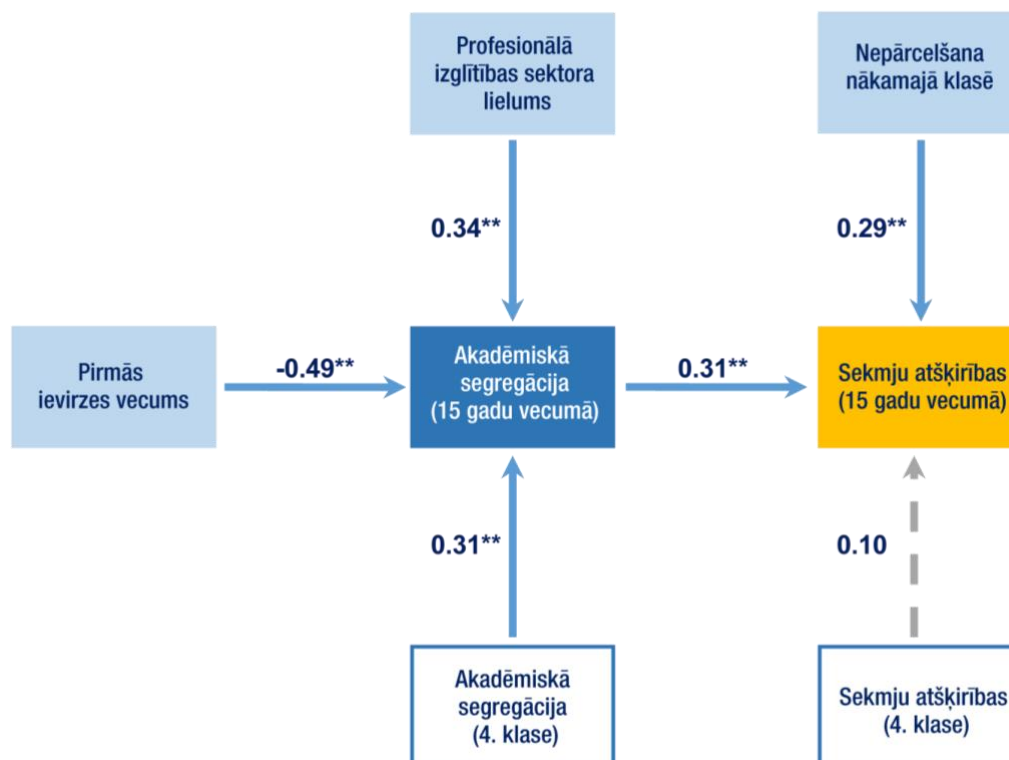
1. modelis arī apstiprina pirmo vispārējo hipotēzi par akadēmiskās segregācijas nozīmi vienlīdzībā. Pamatzglītības pirmajā posmā tas ir vienīgais faktors, kam ir tieša ietekme uz sasniegumu atšķirībām starp skolēniem ar vājām un labām sekmēm. Tāpēc akadēmiskā segregācija ir ļoti svarīga vienlīdzības iekļautības dimensijai.

III.3.2. Sekmju atšķirības pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā

Otrais vienlīdzības rādītājs, līdzīgi kā pirmais, attiecas uz vienlīdzības iekļautības dimensiju, šoreiz pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Kā minēts iepriekš, tas atkal tiek definēts kā atšķirības starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm. Ņemot vērā, ka šajā vienlīdzības dimensijā ir atsevišķi rādītāji pamatzglītības pirmajam posmam un pamatzglītības otrajam posmam / vidējai izglītībai, ar šo modeli var pārbaudīt abas nodaļā izvirzītās vispārējās hipotēzes: pirmkārt, par akadēmiskās segregācijas ietekmi uz atšķirībām starp skolēnu sekmēm, un, otrkārt, par saikni starp vienlīdzību pamatzglītības pirmajā posmā un pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

Tāpat kā 1. modelī, arī 2. modeļa hipotēzes ir balstītas uz divfaktoru analīzes rezultātiem. Kā liecina III.2. nodaļā minētais, ar izglītības sistēmu stratifikāciju saistītie sistēmiskie faktori ir daudz svarīgāki, veidojot akadēmiskās segregācijas pakāpi un vienlīdzību pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, salīdzinot ar pamatzglītības pirmo posmu. Šos rezultātus apliecina III.3.2. attēlā parādītais vispiemērotākais modelis.

III.3.2. attēls. 2. modelis: sekmju atšķirības pamatzglītības otrajā posmā un vidējā izglītībā



Avots: Eurydice.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses ir standartizētas. Aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, savukārt ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī.

R^2 vērtības ir 0,23 sekmju atšķirībai un 0,57 akadēmiskajai segregācijai. Modeļa atbilstības indeksi ir: H1 kvadrāts = 4,225, brīvības pakāpes = 5, $p = 0,518$, CFI = 1 000, TLI = 1,048, RMSEA (vidējā kvadrātiskā vērtība tuvinājuma risinājuma kļūda) = 0,000.

Ņemot vērā to, ka reģionālā līmenī trūkst Eurostat datu par profesionālās izglītības sektoru, visām Beļģijas un Apvienotās Karalistes izglītības sistēmām tika izmantotas vienādas vērtības.

Nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe ir kategorisks mainīgais ar trim vērtībām: "zems" ($0\% \leq$ nākamajā klasē nepārceltie skolēni $\leq 5\%$), "vidējs" ($5\% <$ nākamajā klasē nepārceltie skolēni $\leq 20\%$) un "augsts" (nākamajā klasē nepārceltie skolēni $> 20\%$).

2. modelī arī parādīta hipotētiskā un pārbaudītā saikne starp sistēmiskiem faktoriem kā skaidrojošajiem mainīgajiem (gaiši zilā krāsā), akadēmisko segregāciju kā intervences mainīgo pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā (tumši zilā krāsā) un pamatzglītības otrā posma / vidējās izglītības atšķirībām sekmēs kā galveno rezultāta rādītāju (dzeltenā krāsā). Kā skaidrojošie mainīgie (baltā krāsā) tika pārbaudīti arī akadēmiskā segregācija un vienlīdzība pamatzglītības pirmajā posmā. Standartizētās parametru aplēses ir parādītas blakus bultiņām, kas ilustrē hipotētisko ietekmes virzienu; punktētas bultiņas liecina par attēloto attiecību nenozīmīgumu.

Saskaņā ar 2. modeli trīs galvenie faktori, kas ietekmē akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, ir 1) pirmās ievirzes vecums; 2) profesionālās izglītības sektora lielums; 3) akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatzglītības pirmajā posmā. Jo agrāk sākas ievirze un jo vairāk skolēnu uzsāk profesionālos mācību kursus ⁽³⁷⁾, jo augstāka ir akadēmiskās

⁽³⁷⁾ Kā aprakstīts III.2. nodaļā, šajā ziņojumā bija iespējams analizēt tikai saikni starp vispārējās profesionālās diferenciācijas un akadēmiskās segregācijas jomām; spēcīgas profesionālās izglītības nozares ilgtermiņa ietekmi nav iespējams ņemt vērā. Turklāt vispārējās un arodizglītības diferenciācijas ietekme uz akadēmisko segregāciju ir atkarīga no skolas struktūras (cik lielā mērā dažādu mācību kursu audzēkņi apmeklē vienu un to pašu skolu vai dažādas skolas), un šie rezultāti var vienkārši norādīt uz lielāku nošķiršanas pakāpi apjomīgāka profesionālās izglītības sektora gadījumā.

segregācijas pakāpe pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, pat ja tiek kontrolēts iepriekšējais akadēmiskās segregācijas līmenis. Pirmās ievirzes vecums faktiski vairāk ietekmē akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā salīdzinājumā ar pamatizglītības pirmo līmeni.

Savukārt akadēmiskās segregācijas pakāpei ir būtiska ietekme uz atšķirībām starp sniegumu, ko uzrāda 15 gadus veci skolēni ar labām sekmēm un, attiecīgi, vājām sekmēm. Šī saikne starp akadēmisko segregāciju un sekmju atšķirībām tādēļ apstiprinās arī pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tomēr šajā izglītības līmenī akadēmiskā segregācija nav vienīgais faktors, kas tieši ietekmē vienlīdzības iekļautības dimensiju: nepārcelšanas nākamajā klasē pakāpei ir būtiska saikne arī ar atšķirībām starp sniegumu, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumu, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm. Jo augstāka ir nepārcelšanas nākamajā klasē pakāpe, jo lielāka šī sekmju atšķirība.

Tajā pašā laikā saikne starp atšķirībām sekmēs pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā šajā modelī nav statistiski nozīmīga. Tas nozīmē, ka šajā pamatizglītības pirmā posma un pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības vienlīdzības dimensijā piedalās dažādi faktori, un pamatizglītības pirmajā posmā novērotās atšķirības sekmēs ne vienmēr nosaka pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā konstatētās atšķirības sekmēs. Neskatoties uz to, skolēnu atšķirības sekmēs pamatizglītības pirmajā posmā nav pilnībā izslēgtas no modeļa: akadēmiskā segregācija pamatizglītības pirmajā posmā var ietekmēt atšķirības sekmēs pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, pateicoties tās ietekmei uz akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

Tāpēc 2. modelis tikai daļēji apstiprina vispārējās hipotēzes. No vienas puses, akadēmiskās segregācijas kā intervences faktora loma šķiet nozīmīga arī pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Turklāt akadēmiskās segregācijas pakāpei pamatizglītības pirmajā posmā ir nozīmīga saikne ar pamatizglītības otro posmu / vidējo izglītību. No otras puses, šķiet, ka atšķirības skolēnu sekmēs pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā lielā mērā nav atkarīgas viena no otras. Tāpēc sistēmiskie faktori pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā var mainīt iepriekšējo soļu virzību ceļā uz izglītības sistēmu iekļautību.

III.3.3. Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm

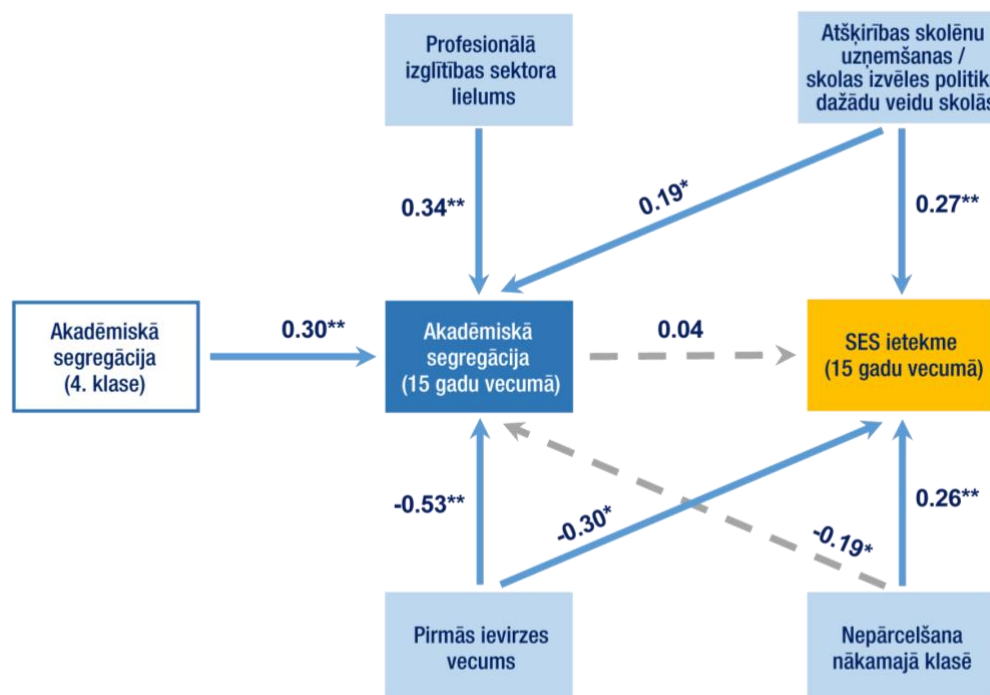
Trešais un pēdējais vienlīdzības rādītājs pievēršas taisnīguma dimensijai, proti, tam, cik lielā mērā skolēnu sekmes ir atkarīgas no sociālekonomiskajiem apstākļiem. Kā aprakstīts III.1. nodaļā, šis rādītājs ir aprēķināts, izmantojot korelācijas koeficientus starp skolēnu sniegumu un grāmatu skaitu mājās, sintezējot informāciju no visiem pieejamajiem starptautiskajiem vērtēšanas apsekojumiem, ar ko pārbauda skolēnus gan pamatizglītības abos posmos, gan vidējā izglītībā. Tādējādi modelis nepārbauda vispārējo hipotēzi par saikni starp vienlīdzības līmeņiem pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā ⁽³⁸⁾, bet hipotēze tika pārbaudīta rādītāja izveidošanas laikā.

Trešajā modelī, kas attēlots III.3.3. attēlā, tiek izmantots tāds pats krāsu marķējums kā 2. modelim, ilustrējot saikni starp skaidrojošajiem, intervences mainīgajiem un rezultāta rādītājiem. 3. modelis parāda vissarežģītāko attiecību modeli no trim. Standartizētās parametru aplēses arī statistiskās nozīmības līmeņa ziņā atšķiras daudz plašāk.

⁽³⁸⁾ Kā norādīts III.1. nodaļā, to lielā mērā jau ir apstiprinājusi augstā korelācija starp pamatizglītības pirmā posma un pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības mainīgajiem.

Gan divfaktoru analīze, gan 2. modelis apstiprināja institucionālo faktoru nozīmi, nosakot stratifikācijas līmeni izglītības sistēmās pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. 3. modelis atklāj, ka ļoti līdzīgi faktori ietekmē vienlīdzības iekļautības un taisnīguma dimensijas, lai gan attiecību dinamika nav pilnīgi vienāda.

III.3.3. attēls. 3. modelis: sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm



SES = sociālekonomiskais statuss

Avots: Eurydice.

Paskaidrojumi

Parametru aplēses ir standartizētas. Aplēses, kas atzīmētas ar (**), ir nozīmīgas 5% līmenī, savukārt ar (*) apzīmētās aplēses ir nozīmīgas 10% līmenī.

R² vērtības ir 0,38 sociālekonomisko apstākļu ietekmei un 0,63 akadēmiskajai segregācijai. Modeļa atbilstības indeksi ir: H¹ kvadrāts = 1,982, brīvības pakāpes = 2, p = 0,371, CFI = 1 000, TLI = 1,002, RMSEA (vidējā kvadrātiskā vērtība tuvinājuma risinājuma kļūda) = 0,000.

Ņemot vērā to, ka reģionālā līmenī trūkst Eurostat datu par profesionālās izglītības sektoru, visām Beļģijas un Apvienotās Karalistes izglītības sistēmām tika izmantotas vienādas vērtības.

Nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe ir kategorisks mainīgais ar trim vērtībām: "zems" (0% ≤ nākamajā klasē nepārceltie skolēni ≤ 5%), "vidējs" (5% < nākamajā klasē nepārceltie skolēni ≤ 20%) un "augsts" (nākamajā klasē nepārceltie skolēni > 20%).

No vienas puses, 3. modelis arī apstiprina pirmās ievirzes vecuma, profesionālās izglītības nozares lieluma un akadēmiskās segregācijas līmeņa nozīmi pamatzglītības pirmajā posmā, nosakot akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Jo agrāk notiek ievirze, jo vairāk skolēnu apgūst profesionālās izglītības virzienus, vai arī, augstāka akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatzglītības pirmajā posmā, jo plašāka akadēmiskā segregācija pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Citiem vārdiem sakot, agrīna ievirze, liels profesionālās izglītības sektors un akadēmiskā segregācija pamatzglītības pirmajā posmā veicina lielākas atšķirības starp skolām attiecībā uz skolēnu vidējo sniegumu⁽³⁹⁾. Turklāt šajā modelī būtiska, kaut arī mazāk izteikta ietekme uz akadēmisko segregāciju, ir vēl vienam sistēmiskam faktoram, proti, diferenciacijai

⁽³⁹⁾ Kā tas tika definēts III.1. nodaļā, augsta akadēmiskā segregācija nozīmē, ka lielāks skolēnu snieguma variācijas īpatsvars ir izskaidrojams ar atšķirībām starp skolām.

starp skolu veidiem skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politikā. Atgādinām, ka šis mainīgais ir aprēķināts kā saliktais rādītājs, kas apvieno visus diferenciācijas veidus saistībā ar skolas izvēli un skolēnu uzņemšanu dažādu veidu skolās, ieskaitot publiskajā sektorā esošos, kā arī starp publisko un valsts finansētu privāto sektoru (skatīt III.2. nodaļas III.2.2. sadaļā). 3. modelī augstāka akadēmiskā segregācija ir saistīta ar plašāku diferenciāciju.

No otras puses, būtiska atšķirība starp 2. modeli un 3. modeli (t. i., starp vienlīdzības iekļautības un taisnīguma dimensiju kā galveno rezultāta rādītāju) ir tā, ka 3. modelī, kontrolējot citus faktorus, akadēmiskās segregācijas līmenis pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā būtiski neietekmē vienlīdzību kā taisnīgumu. Neskatoties uz nozīmīgo saikni ar taisnīguma dimensiju divfaktoru kontekstā (skatīt III.1. nodaļu), akadēmiskā segregācija 3. modelī nedarbojas kā intervences mainīgais. Tā vietā sistēmiskie faktori tieši ietekmē vienlīdzības līmeni. Tāpēc 3. modelis neapstiprina mūsu vispārējo hipotēzi par akadēmiskās segregācijas lomu izglītības vienlīdzības līmeņa noteikšanā.

Statistiski nozīmīga tieša ietekme uz saikni starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un skolēnu sekmēm ir trim galvenajiem faktoriem. Pirmais un spēcīgākais faktors ar parametru aplēsi, kas ir nozīmīga 5% līmenī, ir diferenciācijas pakāpe skolas izvēlē un skolēnu uzņemšanas politikā. Plašāka diferenciācija (tas ir, diferenciācija vairākos izglītības līmeņos, politikas jomās vai skolu veidos – publiskās, kā arī valsts finansētas privātās skolas) var veicināt ciešāku sociālekonomisko apstākļu un skolēnu sekmju savstarpējo saistību, tādējādi samazinot taisnīgumu izglītības sistēmā. Otrkārt, agrīna ievirze ne tikai veicina augstāku akadēmisko segregāciju un, savukārt, lielākas atšķirības sniegumā, ko uzrāda skolēni ar labām sekmēm, un sniegumā, ko uzrāda skolēni ar vājām sekmēm; tā arī palielina sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm. Visbeidzot, augstāka nepārcelšanas nākamajā klasē pakāpe ir saistīta arī ar zemāku taisnīguma pakāpi un ciešāku saikni starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un sekmēm.

III.3.4. Nobeigums

Šajā nodaļā tika aprakstīti trīs ceļu analīzes modeļi, kartējot sarežģīto mijiedarbību starp izglītības sistēmas iezīmēm un vienlīdzību izglītībā. Tika izveidoti divi modeļi, lai prognozētu izglītības sistēmu iekļautību, un viens, lai analizētu institucionālo dinamiku, veidojot vienlīdzības taisnīguma dimensiju. Papildus īpašo hipotēžu pārbaudei par noteiktu sistēmisku faktoru ietekmi, modeļu mērķis bija pārbaudīt arī divas vispārējas hipotēzes: pirmkārt, akadēmiskā segregācija darbojas kā intervences faktors starp sistēmiskām iezīmēm un vienlīdzības rādītājiem gan pamatizglītības pirmajā posmā, gan pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā; un, otrkārt, vienlīdzības līmeņi pamatizglītības pirmajā posmā ietekmē vienlīdzības līmeni pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

Trīs modeļi tikai daļēji apstiprināja šīs divas vispārējās hipotēzes. Attiecībā uz pirmo hipotēzi modeļi apstiprināja, ka akadēmiskā segregācija ir svarīgs intervences faktors starp izglītības sistēmu iekļautību un to institucionālajām iezīmēm. Sākotnējā līmenī akadēmiskā segregācija ir vienīgais faktors, kam ir statistiski būtiska tieša ietekme uz atšķirībām sniegumā starp skolēniem ar labām sekmēm un skolēniem ar sliktām sekmēm, un akadēmiskā segregācija joprojām ir svarīgs faktors, kas prognozē šo snieguma plaisu pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tomēr, kontrolējot nozīmīgas institucionālās iezīmes, izglītības sistēmu taisnīgums ir lielā mērā atkarīgs no akadēmiskās segregācijas pakāpes.

Attiecībā uz otro hipotēzi apstiprinājums atkal ir tikai daļējs. No vienas puses, taisnīguma līmenim pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā ir augsta korelācija – tas ir pārbaudīts, veidojot rādītāju visiem izglītības līmeņiem. Tāpat akadēmiskās segregācijas pakāpes pamatizglītības pirmajā posmā ietekmē tās pašas izglītības sistēmas iezīmes pamatizglītības

otrajā posmā / vidējā izglītībā. No otras puses, skolēnu iekļautības līmenis pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā ir atkarīgs no dažādiem faktoriem, kas ne vienmēr ir savstarpēji saistīti. Ieviešot tādus stratifikācijas pasākumus kā ievirze, iekļaujošās izglītības sistēmas ne vienmēr paliek iekļaujošas.

Tas mūs aizved pie izglītības sistēmu institucionālo iezīmju ietekmes un tā, kā tās veido vienlīdzību izglītībā. Šajā ziņā modeļi uzrāda diezgan atšķirīgu ainu pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Abi modeļi, ieskaitot pamatizglītības otro posmu / vidējo izglītību, uzsver to izglītības sistēmas iezīmju nozīmi, kas cieši saistītas ar izglītības sistēmu stratifikāciju, samazinot vienlīdzības līmeni. Konkrēti, agrīna ievirze, augsta nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe un skolu veidu diferenciacija skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politikā rada zemāku vienlīdzības līmeni izglītības sistēmās. Izglītības sistēmu iekļautību tieši vai netieši nosaka dažādās ievirzes iezīmes (pirmās ievirzes vecums un profesionālās izglītības sektora lielums) un nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe (neatkarīgi no tā, vai tā ir salīdzinoši zema, vidēja vai augsta). Pirmās ievirzes vecums un nepārceļšana nākamajā klasē kopā ar skolas izvēli un skolēnu uzņemšanas politikas diferenciaciju ietekmē arī izglītības sistēmu taisnīgumu, tādējādi stiprinot saikni starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un skolēnu sekmēm.

Lielākā daļa šo izglītības sistēmu stratificējošo iezīmju tomēr vai nu nepastāv pamatizglītības pirmajā posmā, vai arī tās ir mazākā apmērā. Tāpēc šajā agrīnajā izglītības posmā pastāv atšķirīga dinamika. Vissvarīgākais izglītības sistēmu iekļautības prognozētājs pamatizglītības pirmajā posmā tomēr ir akadēmiskā segregācija (kas pēc būtības ir saistīta ar izglītības sistēmu stratifikāciju). Tomēr akadēmiskās segregācijas pakāpi galvenokārt ietekmē publiskā finansējuma apjoms vienam skolēnam pamatizglītības pirmajā posmā. Tādējādi saskaņā ar mūsu modeli, jo lielāks ir publiskais finansējums vienam skolēnam pamatizglītības pirmajā posmā, jo vienmērīgāks skolēnu snieguma sadalījums pa skolām, kas norāda uz mazāku kvalitātes atšķirību esamību. Vēl jo vairāk tāpēc, ka publiskā finansējuma pozitīvo ietekmi uz vienlīdzību var kompensēt arī lielāks valsts finansētais privātais sektors (kur uzņem vairāk nekā 5% skolēnu), potenciāli ieviešot papildu atšķirības izglītības sistēmā.

Neskatoties uz šīm atšķirībām starp izglītības līmeņiem skaidrojošajos mainīgajos, akadēmiskā segregācija joprojām ir svarīgs faktors, kas izskaidro vienlīdzības līmeni gan pamatizglītības pirmajā posmā, gan pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tas nozīmē, ka sistēmiska stratifikācija, kas sākas pamatizglītības pirmajā posmā, kā arī agrīnas publiskās investīcijas var atstāt ilgstošas sekas.

- Alet, E., 2011. *Is grade repetition a second chance?* Working Paper. [pdf] Pieejams vietnē: https://drive.google.com/file/d/0B9LOm_ZaAiXPMDIkMzgwMTItN2I5OC00OWQ1LWFkZjQtZic1NmI3ZmE1NiQ0/view [skatīts 2019. gada 4. novembrī].
- Allen, A., and Goddard, R., 2017. *Education and Philosophy*. London: Sage.
- Allmendinger, J., 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231.-250. lpp.
- Altrichter, H., Heinrich M. and Soukup-Altrichter, K., 2014. School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675.-699. lpp., DOI: [10.1080/02680939.2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954)
- Ambler, J. S., 1994. Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), 454.-476. lpp. <https://doi.org/10.2307/3325386>
- Ammermüller, A., 2005. *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. ZEW Discussion Paper No. 05-44. [pdf] Pieejams vietnē: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf> [skatīts 2018. gada 3. augustā].
- Ammermueller A. and Pischke S. J., 2006. Peer effects in European primary schools: evidence from PIRLS. Working Paper 12180, *National Bureau of Economic Research*. [pdf] Pieejams vietnē: <http://www.nber.org/papers/w12180> [skatīts 2019. gada 18. novembrī].
- Atkinson, A., 2015. *Inequality*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Ayorech, Z., Krapohl, E., Plomin, R. and von Stumm, S., 2017. Genetic influence on intergenerational educational attainment, *Psychological Science*, 28(9), 1302.-1310. lpp.
- Backes, S. and Hadjar, A., 2017. Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: how does permeability affect educational inequalities? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 437.-460. lpp.
- Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. and Scervini, F., 2014. Increasing Educational Inequalities? Izdevumā: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. and van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, 121.145. lpp.
- Banerjee, P. A., 2016. A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools, *Cogent Education*, 3, 1.-17. lpp. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Barone, C., 2019. Towards an education-based meritocracy? *ISA ESymposium for Sociology*, 9(1), 1.-8. lpp.
- Battistin E. and Meroni E.C., 2016. Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*. 55 (2016. gada decembris) 39.-56. lpp. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>
- Benito, R., Alegre, M.À. and González-Balletbò, I., 2014. School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104.-134. lpp.

- Bernardi, F., 2012. Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30 (2012), 159.-174. lpp.
- Bishop, J. H., 2006. Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure. Izdevumā: Hanushek, E. A. and Finis, W., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam: North-Holland, 909.-944. lpp.
- Blanchard, M. and Sinthon, R., 2011. The question of school dropout: a French perspective. Izdevumā: Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. and Polesel, J., eds. *School Dropout and Completion*. Dordrecht: Springer, 79.-98. lpp.
- Blanchenay, P., Burns T. and Koester, F., 2014. *Shifting Responsibilities: 20 years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study*, OECD Education Working Paper, No. 104, Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2ig1rqrd7-en>
- Bodovski, K., Byun, S., Chykina, V. and Chung, H.J., 2017. Searching for the Golden Model of Education: Cross-National Analysis of Math Achievement. *Compare*, 47(5), 722.-741. lpp., DOI: [10.1080/03057925.2016.1274881](https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1274881)
- Bøg, M., Dietrichson, J., Filges, T. and Klint Jørgensen, A.-M., 2014. *Protocol for 'Academic Interventions for children and Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review'*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. [pdf] Pieejams vietnē: <https://www.vive.dk/media/pure/5186/276785> [skatīts 2019. gada 19. novembrī].
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H.G. and Dronkers, J., 2014. Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4), 1545.-1572. lpp.
- Bonvin, P., 2008. Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1.-19. lpp.
- Bourdieu, P., 1986. The forms of capital. Izdevumā: Richardson, J., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood, 241.-158. lpp.
- Bray, M., 2011. *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implication for Policy Makers in the European Union*. NESSE tīkls. Eiropas Komisija [pdf] Pieejams vietnē: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1> [skatīts 2018. gada 6. septembrī].
- Brighouse, H., 2009. Moral and political aims of education. Izdevumā: Siegel, H., ed. *Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press, 35.51. lpp.
- Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L. and O'Donnell, S., 2018. *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*. Slough: NFER.
- Brophy, J., 2006. Grade repetition. *Education Policy Series*, 6. Paris: International Institute for Educational Planning and International Academy of Education (Starptautiskais izglītības plānošanas institūts un Starptautiskā izglītības akadēmija).
- Brunello, G. and Checchi, D., 2007. School tracking and equality of opportunity. *Economic Policy*, 2007 (oktobris), 781.-861. lpp.
- Bryman, A. and Cramer, D., 1990. *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge.

- Buchmann, C. and Park, H., 2009. Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (2009), 245.-267. lpp.
- Bukowski, P., 2017. *Shadow Education within the European Union from the Perspective of Investment in Education*. The European Expert Network on the Economics of Education (EENEE). [pdf] Pieejams vietnē: <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Ad-Hoc-Questions.html> [skatīts 2018. gada 5. septembrī].
- Burgess, S. and Briggs, A., 2010. School Assignment, school choice and social mobility. *Economics of Education Review*, 29, 619.-649. lpp.. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.011>
- Burgess, S., Wilson, D. and Worth, J., 2013. A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress, *Journal of Public Economics*, 106, 57.–67. lpp.
- Burns, T. and Köster, F., 2016. *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, Paris: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Busemayer, M., 2015. *Skills and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, T. and van Zanten, A., 2007. School choice: a European perspective, *Journal of Education Policy*, 22(1), 1.-5. lpp. <https://doi.org/10.1080/02680930601065692>
- Cameron, S., Daga, R. and Outhred, R., 2018. Setting out the conceptual framework for measuring equity in learning. In UNESCO-UIS, *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Statistikas institūts, 16.-45. lpp.
- Carrol, J. B., 1963. A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723.-733. lpp.
- Castejón, A. and Zancajo, A., 2015. Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries, *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 222.-239. lpp.
- Causa, O., and Chapuis C., 2009. Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies. *OECD Journal: Economic Studies*, 2010(1), 1.-50. lpp. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km61lb7b39x
- Checchi, D., van de Werfhorst, H., Braga, M. and Meschi, E., 2014. The Policy Response to Educational Inequalities. Izdevumā: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. and van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, 294.-327. lpp.
- Chmielewski, A.K., 2014. An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(May), 293.-324. lpp.
- Cobb, C.D. and Glass G. V., 1999. *Ethnic segregation in Arizona charter schools*. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1). [pdf] Pieejams vietnē: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/536/659> [skatīts 2019. gada 19. novembrī].
- Coe, R., John, K., Searle, J., Kokotsaki, D., Kosnin, A.M. and Skinner, P., 2008. *Evidence on the Effects of Selective Educational Systems. A report for the Sutton Trust*. CEM Centre, Durham University, UK. [pdf] Pieejams vietnē: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2008/10/SuttonTrustFullReportFinal11.pdf> [skatīts 2019. gada 12. oktobrī].

Cogan, L. S. and Schmidt, W. H., 2015. The Concept of Opportunity to Learn (OTL) in International Comparisons of Education. In Stacey K. and Turner R., eds. *Assessing Mathematical Literacy*. Cham: Springer, 207.-216. lpp.

Contini and Cugnata, 2018. *How do institutions affect learning inequalities? Revisiting difference-in-difference models with international assessments*. Department of Economics and Statistics "Cognetti de Martiis" Working Paper Series 17/18, University of Turin. [pdf] Pieejams vietnē: <https://ideas.repec.org/p/uto/dipeco/201817.html> [skatīts 2019. gada 18. oktobrī].

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. and Greathouse, S., 1996. The effects of summer vacations on test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227.-268. lpp. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>

Cornelisz, I. 2017. Theory versus empirics: a review of the international school choice literature. In Johnes, G., Johnes J. Gasisti, T. and Lopez-Torres, L., eds. *Handbook of Contemporary Education Economics*. Cheltenham: Edward Elgar, 289.-317. lpp.

Considine, G. and Zappala, G., 2002a. Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. Izdevumā: T. Eardley and B. Bradbury. eds, *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, 91.-107. lpp.

Considine, G. and Zappala, G., 2002b. The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia, *Journal of Sociology*, 38(2), 129.-148. lpp.

Cullen J. B., Jacob B.A. and Levitt S., 2006. The effect of school choice on participants: Evidence from randomized lotteries. *Econometrica*, 74(5), 1191.-1230. lpp. [pdf] Pieejams vietnē: <http://pricetheory.uchicago.edu/levitt/Papers/schoolchoicelottery.pdf> [skatīts 2019. gada 5. novembrī].

Cullen, S., Cullen, M.-A., Dytham, S. and Hayden, N., 2018. *Research to Understand Successful Approaches to Supporting the Most Academically Able Disadvantaged Pupils*. London: Department of Education. [pdf] Pieejams vietnē: <https://www.gov.uk/government/publications/approaches-to-supporting-disadvantaged-pupils> [skatīts 2019. gada 18. novembrī].

Darling-Hammond, L., 2013. Inequality and school resources: what it will take to close the opportunity gap. Izdevumā: Carter, P. L. and Welner, K. G., eds. *Closing the Opportunity Gap*. New York: Oxford University Press, 77.-97. lpp.

De Ayala, R. J., 2013. The IRT tradition and its applications. Izdevumā: Little, T., ed. *Oxford Handbook of Quantitative Methods*, Vol. 1. New York: Oxford University Press, 144.-169. lpp.

Denessen, E., Driessena, G. and Slegers, P., 2005. Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347.-368. lpp. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>

Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. and Klint Jørgensen, A.-M., 2017. Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: a systematic review and meta-analysis, *Review of Educational Research*, 87(2), 243.-282. lpp.

Donné, N., 2014. European variations in socioeconomic inequalities in students' cognitive achievement: the role of educational policies. *European Sociological Review*, 30(3), 329.-343. lpp.

- Downes, P., Nairz-Wirth, E. and Rusinaite, V., 2017. *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Analītiskais ziņojums. *NESET II* ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- Dumay, X. and Dupriez, V., 2012. Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510.-531. lpp.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536>
- Dupriez, V., Monseur, C., van Campenhoudt, M. and Lafontaine, D., 2012. Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504.-519. lpp.
- EACEA/Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brisele: EACEA.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brisele: EACEA.
- Easley, J. I. J., and Tulowitzki, P., 2016. *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership*. New York: Routledge.
- Echazarra, A., Radinger, T., 2019. *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Paper No. 196. [pdf] Pieejams vietnē: <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en> [skatīts 2019. gada 6. novembrī].
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., Mcnamara, G. and O'Hara, J., 2013. Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3.-43. lpp.
<https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- Epple, D. and Romano, R. E., 2011. Peer Effects in Education: A survey of the theory and evidence. Izdevumā: Benhabib, J., Bisin, A., Jackson, M. O., eds. *Handbook of Social Economics*, Vol. 1, 1053.-1163. lpp. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7>
- Elliott, S. N. and Bartlette, B. J., 2016. *Opportunity to Learn*. Oxford Handbooks Online. [pdf] Pieejams vietnē: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935291.001.0001/oxfordhb-9780199935291-e-70> [skatīts 2020. gada 23. martā].
- Erikson, R., and Jonsson. J.O., 1996. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press.
- Everitt, B. S. and Skron dal, A., 2010. *Cambridge Dictionary of Statistics*. New York: Cambridge University Press.
- Eiropas Komisija, 2018. *2018. gada pārskats par izglītību un apmācību* Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- Eiropas Komisija, 2019a. *PISA 2018 un ES*, Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- Eiropas Komisija, 2019b. *2019. gada pārskats par izglītību un apmācību* Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2012. Galvenie rādītāji par izglītību Eiropā, 2012. gads. *Eurydice* ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2014. *Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2016. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016: Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2018a. *Skolotāja profesija Eiropā: pieejamība, tālākvirzība un atbalsts*. Eurydice ziņojums Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2018b. *Mācību gada organizācija Eiropā sākumskolas izglītībā un vispārējās vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā 2018./19*. Eurydice – fakti un skaitļi. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019a. *Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā – 2019. gada izdevums* Eurydice ziņojums Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2019b. Eurydice īsais pārskats *Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2019c. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice ziņojums Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2019d. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2019e. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice ziņojums Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2020. Valstu izglītības sistēmas. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en [skatīts 2020. gada 30. jūlijā].

Eurostat, 2019. *EU Benchmarks in Education and Training 2020*. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks> [skatīts 2019. gada 19. novembrī].

Eurydice, 2007. *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brisele: Eurydice.

Eurydice, 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* Brisele: Eurydice.

Fahey, G. and Köster, F., 2019. *Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance*. OECD Directorate for Education Working Paper No. 204. <https://doi.org/10.1787/1d516b5c-en>.

Faubert, V., 2009. *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper No. 42, <https://doi.org/10.1787/218816547156>.

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B., 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Flisi, S. and Blasko, Zs., 2019. *A note on early childhood education and care participation by socio-economic background*. JRC Report. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Franck, E. and Nicaise, I., 2017. The effectiveness of equity funding in education in Western countries, *NESET II Ad Hoc Question No. 2*. [pdf] Pieejams vietnē: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-effectiveness-of-equity-funding-in-education-in-western-countries-literature-review/> [skatīts 05.06.2020.].

Fuchs, T., and Wößmann, L., 2007. What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32, 433.–64. lpp.

Gettinger, M, 1985. Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 3.-11. lpp.

Gibbons, S, Machin, S and Silva, O., 2006. The educational impact of parental choice and school competition. *CentrePiece*, Winter 2006/07. [pdf] Pieejams vietnē: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf> [skatīts 2019. gada 12. novembrī].

Gross, C., Meyer, H-D. and Hadjar, A., 2016. Theorising the impact of education systems on inequalities. Izdevumā: Hadjar, A. and Gross, C., eds. *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*. Bristol: Policy Press, 11.-31. lpp.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M. and Klein, S. P., 2002. *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica: RAND. [pdf] Pieejams vietnē: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf [skatīts 2020. gada 10. jūnijā].

Hamre, B., Morin, A. and Ydesen, Ch., 2018. *Testing and Inclusive Schooling, International Challenges and Opportunities*, London: Routledge.

Hanushek, E. A. and Wößmann, L., 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(March), C63.-C76. lpp.

Hanushek, E. A. and Wößmann, L., 2020. *The economic impacts of learning losses*, OECD Education Working Papers, No. 225, Paris: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>

Heinaman, R., 2002. 'Plato's division of goods in the *Republic*', *Phronesis*, 47(4), 309.-335. lpp.

Henry, G. T., Kevin Fortner, C. and Thompson, C. L., 2010. Targeted funding for educationally disadvantaged students: a regression discontinuity estimate of the impact on High School student achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2),183.-204. lpp.

Hooge, E., Burns T and Wilkoszewski H., 2012. *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, OECD Education Working Papers, No. 85. Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6g6-en>

Horn, D., 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), 343.-366. lpp.

Hübner, M. and Marcus J, 2017. Compressing instruction time into fewer years of schooling and the impact on student performance. *Economics of Education Review*, 2017(58), 1.-14. lpp. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.003>

Hwang, S. and Cappella, E., 2018. Rethinking early elementary grade retention: examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Intervention, Evaluation, and Policy Studies*, 11(4), 559.-587. lpp.

Ikeda, M. and García, E., 2014. Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), 269.-315. lpp. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx

Jackson, M. and Jonsson, J.O., 2013. Inequality of Educational Opportunity Across Countries. In Jackson, M., ed. *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 306.-337. lpp.

Jacob, W.J. and Holsinger, D.B., 2009. Inequality in Education: A Critical Analysis. Izdevumā: Holsinger, D. B. and Jacob, W. J., eds. *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives*. Hong Kong: Springer, 1.-33. lpp.

Jacob, M. and Tieben, N., 2019. Social selectivity of track mobility in secondary schools: A comparison of intra-secondary transitions in Germany and The Netherlands. *European Societies*, 11(5), 747.-773. lpp. DOI: [10.1080/14616690802588066](https://doi.org/10.1080/14616690802588066)

Jakubowski, M., 2010. Institutional tracking and achievement growth: exploring difference-in-differences approach to PIRLS, TIMSS, and PISA data. Izdevumā: Dronkers, J., ed. *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives*. Dordrecht: Springer, 41.81. lpp.

Jerrim, J., Volante, L., Klinger, D. and Schnepf, S., 2019. Socioeconomic inequality and student outcomes across education systems. Izdevumā: L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim and Klinger, D., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*. Singapore: Springer, 3.16. lpp.

Jimerson, S. 2001. Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420.-437. lpp.

Keddie, A., 2015. School autonomy, accountability and collaboration: a critical review, *Journal of educational administration and history*, vol.47 (1), 1.-17. lpp.

Keddie, A. and Mills, M., 2019. *Context, Autonomy and Social Justice in English School Reforms*. New York: Routledge.

Kim, J., 2001. *The Effects of Summer Vacation on the Academic Skills of White, Black, Latino, and Asian Students*. Working Paper. Harvard Graduate School of Education. [pdf] Pieejams vietnē: https://scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/2000-summer_learning_loss-reading-math.pdf [skatīts 2018. gada 5. septembrī].

Klerks, M., 2012. *The effect of school inspections: a systematic review*, paper presented at the ORD, Wageningen, The Netherlands, 2012. gada 20.-22. jūnijā. [pdf] Pieejams vietnē: <http://janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf> [skatīts 2020. gada 10. jūnijā].

Kyriakides, L., 2015. Educational effectiveness theory and research: recent advances, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 7, 218.-223. lpp.

- Lavy, V., 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397.-424. lpp. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>
- Lawton, D. and Gordon, P., 2002. *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
- Leckie, G., and Goldstein, H., 2017. The evolution of school league tables in England 1992-2016: 'Contextual value-added', 'expected progress' and 'progress 8'. *British Educational Research Journal*, 43(2), 193.-212. lpp. <https://doi.org/10.1002/berj.3264>
- Leckie, G. and Goldstein, H., 2019. The importance of adjusting for pupil background in school value-added models: A study of Progress 8 and school accountability in England. *British Educational Research Journal*, 45(3), 518.-537. lpp. <https://doi.org/10.1002/berj.3511>
- Lechner, L., 2011. Nonproduction benefits of education: crime, health, and good citizenship. Izdevumā: Hanushek, E. A., Machin, S. and Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier, 183.-282. lpp.
- Leech, D. and Campos, E., 2003. Is comprehensive education really free? A case study of the effects of secondary school admissions policies on house prices in one local area. *Journal of the Royal Statistical Society*, 166(1), 135.-154. lpp. <https://doi.org/10.1111/1467-985X.00263>
- Lee-St. John, T., Walsh, M., Raczek, A., Vuilleumier, C., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. and Dearing, E., 2018. The long-term impact of systemic student support in elementary school: reducing high school dropout, *AERA Open*, 4(4), 1.-16. lpp.
- Lemberger, M. Carbonneau, K. and Bowers, H., 2018. The role of social-emotional mediators on middle school students' academic growth as fostered by an evidence-based intervention, *Journal of Counselling and Development*, 96(1), 27.-40. lpp.
- Lindhal M. 2001. *Summer learning and the Effect of Schooling: Evidence from Sweden*. IZA Discussion Paper No. 262. [pdf] Pieejams vietnē: <http://ftp.iza.org/dp262.pdf> [skatīts 2019. gada 20. novembrī].
- Loeb, S., and Figlio, D., 2011. School accountability. Izdevumā: Hanushek, E. A., Machin, S. and Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North Holland, 383.-423. lpp.
- Lynch, K. and Baker, J., 2005. Equality in Education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131.-164. lpp.
- Manacorda, M., 2012. The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596.-606. lpp.
- Marks, G.N., 2005. Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20(4), 483.-505. lpp.
- Martins J., Vale A. and Mouraz A. 2014. All-day schooling: improving social and educational Portuguese Policies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 199.-216. lpp.
- Martorell, P. and Mariano, L., 2018. The causal effects of grade retention on behavioural outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(2), 192.-216. lpp.

Mccombs J., Augustine, C., Schwartz, H., Bodilly, S., Mcinnis, B., Lichter, D. and Cross, A., 2011. *Making Summer Count: How Summer Programmes can Boost Children's Learning*. RAND Corporation. Pieejami vietnē: JSTOR, www.istor.org/stable/10.7249/mg1120wf [skatīts 2019. gada 20. novembrī].

Merry, M., 2020. *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.

Merry S. and Arum R., 2018. Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education*, 16(3), 330.-350. lpp. <https://doi.org/10.1177/1477878518801752>

Motiejunaite, A., Noorani, S. and Monseur, C., 2014. Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe. *British Educational Research Journal*, 40(6), 970.-985. lpp.

Musset, P., 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. EDU/WKP(2012)3. [pdf] Pieejams vietnē: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> [skatīts 2019. gada 12. novembrī].

O'Connell, M., 2019. Is the impact of SES on educational performance overestimated? Evidence from the PISA survey, *Intelligence*, 75, 41.-47. lpp.

ESAO (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija), 2004. *How Student Performance Varies between Schools and the Role that Socio-economic Background Plays in This*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-5-en>

ESAO, 2010 *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*, Paris: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>.

ESAO, 2011a. *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* PISA in Focus 1. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en>

ESAO, 2011b. *Quality Time for Students: Learning in and out of school*. PISA. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264087057-en>

ESAO, 2012 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

ESAO, 2013, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

ESAO, 2014a. Does pre-primary education reach those who need it most? *PISA in Focus*, 40, 2014/6 (jūnijs). <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>

ESAO, 2014b. Are disadvantaged students more likely to repeat grades? *PISA in Focus*, 43, 2014/9 (septembris). <https://doi.org/10.1787/5jxwwfp1ngr7-en>

ESAO, 2016a. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

ESAO, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II.): Policies and Practices for Successful Schools*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

ESAO, 2017a. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>

- ESAO, 2017b. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- ESAO, 2018a. *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- ESAO, 2018b. Indicator D6. Izdevumā: OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Parīze: ESAO publikācija, 408.421. lpp. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-d6-en>
- OECD, 2018c, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- ESAO, 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- ESAO, 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- ESAO, 2019c. *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*. PISA, Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- ESAO, 2019d. *How are school-choice policies related to social diversity in schools?* PISA in Focus 2019/96 (maijs) Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/22260919>
- ESAO, 2019e. *PISA 2018: Insights and Interpretations, PISA*, Parīze: ESAO publikācija.
- Opendakker M-C., Van Damme J., De Fraine B., Van Landeghem G. and Onghena P., 2002. The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 399.-427. lpp.
- Oppedisanoa, V. and Turatib, G., 2015. What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe? *Evidence from PISA Education Economics*, Vol. 23, No. 1, 3.-24. lpp., <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2012.736475>
- Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I. and Marsh, H.W., 2016. A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), 6.-32. lpp.
- Parker, P.D., Marsh, H.W., Jerrim, J.P., Guo, J. and Dicke, T., 2018. Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence from 27 Countries. *American Educational Research Journal*, 55(4), 836.-858. lpp.
- Parrao, C.G., Gutierrez, G. and O'Mara-Eves, A., 2018. Are lotteries the best change for the success of students and schools? A protocol for a systematic review and meta-analysis of school randomised admissions. *International Journal of Educational Research*, 90, 20.-26. lpp.
- Philips, K., Larsen, E. and Hausman, C., 2015. School choice & school stratification: How intra-district transfers shift the racial/ethnic and economic composition of schools. *Social Science Research*, 51 (maijs), 30.-50. lpp. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.005>
- Polirstok, S., 2017. Strategies to improve academic achievements in secondary school students: perspectives on grit and mindset. *SAGE Open*, 7(4), 1.-7. lpp. <https://doi.org/10.1177/2158244017745111>

Raitano, M. and Vona, F., 2011. *Peer Heterogeneity, School Tracking and Students' Performances: Evidence from PISA 2006*. No 143, Working Papers, University of Rome La Sapienza, Department of Public Economics. [pdf] Pieejams vietnē:

https://web.uniroma1.it/dip_ecodir/sites/default/files/wpapers/wp143.pdf [skatīts 2020. gada 17. februārī]

Rattan, A. Savani, K., Chugh, D. and Dweck, C., 2015. Leveraging mindsets to promote academic achievement: policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721.-726. lpp.

Reynolds, A., 1992. Grade retention and school adjustment: an explanatory analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), 101.-121. lpp.

Richardson, K. and Jones, M. C., 2019. Why genome-wide associations with cognitive ability measures are probably spurious. *New Ideas in Psychology*, 55, 35.-41. lpp.

Rivkin, S. G. and Schiman, J., C., 2015. Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *The Economic Journal*, 125(588), 425.-448. lpp.

Roede, M., 2015. History of educational institutions, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* 7, 232.-237. lpp.

Roser, M. and Ortiz-Ospina, E., 2016. *Financing Education*. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <https://ourworldindata.org/financing-education> [skatīts 2020. gada 12. jūnijā].

Rowe, C., 2012. *Plato: Republic*. London: Penguin Books.

Rowe, E. and Lubienski, C., 2016. Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340.-356. lpp. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>

Salokangas, M. and Ainscow, M., 2017. *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*. New York: Routledge.

Santibañez, L. and Fagioli, L., 2016. Nothing succeeds like success? Equity, student outcomes, and opportunity to learn in high- and middle-income countries. *International Journal of Behavioral Development*, 40(6), 517.-525. lpp.

Scheerens J. ed., 2014. *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a review and meta-analysis*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00924-7>

Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I. and Freitag, M., 2010. Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy. *European Union Politics*, 11(1), 29.-59. lpp. <https://doi.org/10.1177/1465116509346387>

Schmidt, W., Zoido P. and Cogan, L., 2014, *Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012*, OECD Education Working Papers, No. 95, Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en>

Schmidt W. H., Burroughs P. Z. and Richard T. H., 2015. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371.-386. lpp. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>

Schnepf, S.V., 2018. *Insights into survey errors of large scale educational achievement surveys*. JRC Working Papers in Economics and Finance, 2018/5, DOI: [10.2760/219007](https://doi.org/10.2760/219007).

- Schütz, G., Ursprung, H.W. and Wößmann, L., 2008. Education Policy and Equality of Opportunity. *KYKLOS*, 61(2), 279.-308. lpp.
- Schütz, G., M. West and Wößmann, L., 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Papers, No. 14. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/246374511832>
- Science of Learning, 2018. Achievement at school and socioeconomic background – an educational perspective (editorial). *Science of Learning*, 3(5), 1.-2. lpp.
- Seppanen, P., 2003. Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 18(5), 513.-531. lpp. <https://doi.org/10.1080/0268093032000124875>
- Singer, J. D., Braun, H. I., & Chudowsky, N., 2018. *International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense*. Washington, DC: National Academy of Education.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools, A systematic review and summary analysis*, Stockholm. [pdf] Pieejams vietnē: <http://vloraedukim.weebly.com/uploads/1/5/5/9/15594174/pdf2318.pdf> [skatīts 2019. gada 25. jūlijā].
- Skrla, L. and Scheurich, J.J. eds., 2004. *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*. New York: Routledge.
- ŠMSM (LR Švietimo, mokslo ir sporto ministrija) [Lietuvas Izglītības, zinātnes un sporta ministrija], 2019. *Lietuva Švietimas Šalyje ir Regionuose 2019: Mokinių pasiekimų atotrūkis* [Lithuania: Izglītība valstī un reģionā 2019. gadā: skolēnu sekmju atšķirības]. Vilnius: ŠMSM.
- Stecher L. and Maschke S., 2013. Research on Extended Education in Germany – A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 31.-52. lpp.
- Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Hogrebe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I. and Yang Hansen, K., 2019. The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies. Izdevumā: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. and Klinger, D.A., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapore: Springer, 17.38. lpp.
- Teske, P. and Schneider M., 2001. What research can tell policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4) (rudens, 2001), 609.-631. lpp. <https://doi.org/10.1002/pam.1020>
- The Economist, 2020a. Mid-term break. How covid-19 is interrupting children's education. 2020. gada 19. marts. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <https://www.economist.com/international/2020/03/19/how-covid-19-is-interrupting-childrens-education> [skatīts 2020. gada 28. aprīlī].
- The Economist, 2020b. No more pencils, no more books. Closing schools for covid-19 does lifelong harm and widens inequality. 2020. gada 30. aprīlis. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <https://www.economist.com/international/2020/04/27/closing-schools-for-covid-19-does-lifelong-harm-and-widens-inequality> [skatīts 2020. gada 30. aprīlī].
- The Economist, 2020c. The kids are not all right. When easing lockdowns, governments should open schools first. 2020. gada 30. aprīlis. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē:

<https://www.economist.com/leaders/2020/04/30/when-easing-lockdowns-governments-should-open-schools-first> [skatīts 2020. gada 15. maijā].

The Guardian, 2020. Schools shutdown likely to widen attainment gap, says Ofsted chief. 2020. gada 27. aprīlis. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/27/schools-shutdown-likely-to-widen-attainment-gap-says-ofsted-chief> [skatīts 2020. gada 28. aprīlī].

Thrupp, M., 1997. *The School Mix Effect: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement*. Dokuments, ar kuru iepazīstināja Amerikas Izglītības pētniecības asociācijas (*American Educational Research Association*) ikgadējā sanāksmē (Čikāgā, 1997. gada 24.-28. martā).

Thrupp, M., Lauder, H. and Robinson, T., 2002. School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483.-504. lpp.

Tingle, L., Schoeneberger, J, and Algozzine, B., 2012. Does grade retention make a difference? *The Clearing House*, 85(5), 179.-185. lpp.

Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J. and Blossfeld, H-P., 2016. Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies. Izdevumā: Blossfeld, H-P., Buchholz, S., Skopek, J., and Triventi, M., eds. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham: Edward Elgar, 3.-24. lpp.

ANO (Apvienoto Nāciju Organizācija), 1948. *Vispārējā cilvēktiesību deklarācija*. [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> [skatīts 2020. gada 25. martā].

UNESCO-UIS (Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija, Statistikas institūts), 2012. *Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Statistikas institūts

UNESCO-UIS, 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Statistikas institūts

UNESCO-UIS, 2019. Terminu vārdnīca [Tiešsaistē] Pieejams vietnē: <http://uis.unesco.org/en/glossary> [skatīts 2020. gada 12. novembrī].

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2018. *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications*. 2018. gada 11. jūnija versija. [pdf] Pieejams vietnē: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uo2016manual_11072016_0.pdf [skatīts 2019. gada 12. novembrī].

UNICEF (ANO Bērnu fonds) Office of Research, 2018. *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Innocenti Report Card 15. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Vandekerckhove, A., Hulpia, H., Huttova, J., Peeters, J., Dumitru, D., Ivan, C., Rezmues, S., Volen, E., and Makarevičienė, A., 2019. *The role and place of ECEC in integrated working, benefitting vulnerable groups such as Roma*, NESET report, Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. DOI: [10.2766/041535](https://doi.org/10.2766/041535).

Vandenberge, V., 2006. Achievement effectiveness and equity: the role of tracking, grade repetition and inter-school segregation. *Applied Economics Letters*, 13(11), 685.-693. lpp.

- Vandenbroeck, M., Beblavý, M., and Lenaerts, K., 2018. Agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes ieguvumi un nosacījumi to saņemšanai, *EENEE* ziņojums, Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. DOI: [10.2766/007676](https://doi.org/10.2766/007676)
- Van Ewijk R. and Slegers P., 2010. The effect of peer socio-economic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134.-150. lpp. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Van Huizen, T. and Plantenga, J., 2018. Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments, *Economics of Education Review*, Volume 66, 206.-222. lpp. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Väljjarvi, J. and Sahlberg, P., 2008. Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9(4), 385.-389. lpp.
- Verelst, S., Bakelants, H., Vandevort, L. and Nicaise, I. eds. 2020. *The governance of equity funding schemes for disadvantaged schools: lessons from national case studies*, NESET ziņojums, Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. [pdf] Pieejams vietnē: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/02/NESET_analytical_report_3-2019.pdf [skatīts 2020. gada 10. jūnijā].
- Verger, A., and Parcerisa, L., 2018. Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. Izdevumā: Wilkins, A. and Olmedo, A., eds. *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*. London: Bloomsbury.
- Vincent, A., 2013. Idealism and education, In: Brooke, C. and Frazer, E., eds. *Ideas of Education*, Abingdon: Routledge, 237.-251. lpp.
- Volante, L., Schnepf S., Jerrim J. and Klinger D. eds, 2019. *Socio-economic Inequality and Student Outcomes: Cross-national Trends, Policies and Practices*. London: Springer.
- West, A., Ingram D. and Hind A., 2006. "Skimming the Cream"? Admission to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England. *Educational Policy*, 20(4), 615.-639. lpp. <https://doi.org/10.1177/0895904805284054>
- West, A. and Wolfe, D., 2018. *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*, Clare Market Papers No. 23, 2018, Education Research Group, Department of Social Policy, London School of Economics and Political Science. [pdf] Pieejams vietnē: <http://www.lse.ac.uk/social-policy/Assets/Documents/PDF/Research-reports/Academies-Vision-Report.pdf> [skatīts 2020. gada 23. septembrī].
- Wilson, D. and Bridge, G., 2019. *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*. Report for Nuffield Foundation. [pdf] Pieejams vietnē: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Wilson%20and%20Bridge%20report%20April%202019.pdf> [skatīts 2019. gada 17. oktobrī].
- Wouters, T., Hermann, Z. and Haelermans, C. 2018. *Demand for secondary schools characteristics. Evidence from school choice in Hungary*. Budapest Working Papers on the labour market. BWP – 2018/3. Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies (Ekonomikas institūts, Ekonomikas un reģionālo studiju centrs). Hungarian Academy of Sciences (Ungārijas Zinātņu akadēmija). Budapešta. [pdf] Pieejams vietnē: <https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/06/BWP1803.pdf> [skatīts 2019. gada 12. novembrī].

Wößmann, L., 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117.-170. lpp.

Zimmer, R., 2003. A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(2003), 307.-315. lpp.

Zimmer, R.W. and Toma, E.F., 2000. Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75.-92. lpp.

TERMINU VĀRDNĪCA

I. Vispārējie termini

Papildu aktivitātes ārpus skolas dienas: strukturētas vai nestrukturētas aktivitātes, ko skola nodrošina pirms vai pēc parastās skolas dienas. Tās var būt, piemēram, palīdzība mājas darbu izpildē, papildu apmācība konkrētos priekšmetos vai atpūtas aktivitātes. Papildu aktivitātes ir saistītas ar iespēju mācīties vairāk, kas var nākt par labu nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem. Šīs papildu aktivitātes var nodrošināt arī pagarinātās dienas grupas.

Papildu resursi skolām, kurās ir liels skaits nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu: šie resursi ir tostarp papildu izglītības darbinieki, profesionālās pilnveides iespējas, samazināts mācību stundu skaits, ārpusskolas aktivitātes utt. Šajā kontekstā valsts līmenī ir definēts, kas ir "liels skaits nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu". Augstākā līmeņa izglītības iestādes var piešķirt šos resursus reģionālajai vai vietējai pašvaldībai vai tieši skolai. Aktivitāšu veidi, ko finansē no šiem papildu resursiem, var būt iepriekš noteikti vai var pieļaut dažāda līmeņa autonomiju (skatīt arī Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019c, 2.5. rādītāju).

Uzņemšanas kritēriji: kritēriji, ko izmanto, lai izlemtu, kam tiek piedāvāta vieta skolā vai programmā. Šie kritēriji var būt saistīti ar skolēnu akadēmiskajām sekmēm (skatīt terminu "akadēmiskie uzņemšanas kritēriji") un/vai citām, neakadēmiskām skolēna īpašībām (skatīt terminu "neakadēmiski uzņemšanas kritēriji").

Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji: uzņemšanas kritēriji, kas saistīti ar skolēnu akadēmiskajām sekmēm vai spējām. Visbiežāk izmantotie akadēmisko sekmju novērtēšanas veidi uzņemšanai skolā ir standartizēti valsts pārbaudījumi, skolas iestājek sāmeni, iepriekšējās akadēmiskās sekmes un iepriekšējo skolu/skolotāju rekomendācijas.

Akadēmiskā segregācija: šajā ziņojumā šis termins tiek izmantots plašākā nozīmē, atsaucoties uz skolēnu ar dažādu sekmju līmeni nevienmērīgu sadalījumu pa skolām.

Pagarinātās dienas grupas: grupas, kuru mērķis ir nodrošināt skolēniem mācīšanās un pilnveidošanās iespējas visas darba dienas garumā (piemēram, no pulksten 8.00 vai 9.00 līdz 17.00 vai 18.00). Tas var apzīmēt pagarinātu skolas dienu, kur obligātā apmācība tiek sadalīta visas dienas garumā; vai parastu skolas dienu ar papildu mācību aktivitātēm, kas skolēniem tiek nodrošinātas pirms vai pēc obligātās apmācības.

Skolotāju iecelšana: procedūra(-as) skolotāja amata iegūšanai konkrētā skolā, nevis sākotnējais darbā pieņemšanas process (skatīt arī Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2018a, 2.4. attēls).

Labāki darba apstākļi (skolotājiem): pasākumi, kas īstenoti, lai nelabvēlīgā situācijā esošām skolām piesaistītu labus skolotājus (nefinansīāli stimuli), kā arī atvieglotu esošo darbinieku slogu, tādējādi uzlabojot noturību. Pasākumi var ietvert samazinātu mācību stundu skaitu, samazinātu skolēnu skaitu klasē, uzlabotu darba drošību, mentoringa/koučinga izmantošanas iespēju nodrošināšanu un citus.

Obligātā (pamata) mācību programma: obligātie priekšmeti, kas jā māca visiem skolēniem. Obligāto mācību programmu nosaka centrālās izglītības iestādes, un tajā ietilpst obligātie elastīgie mācību priekšmeti, kurus izvēlas skolas, kā arī obligātie mācību priekšmeti ar elastīgu grafiku. Vietējām pašvaldībām, skolām, skolotājiem un/vai skolēniem var būt atšķirīga rīcības brīvība, izvēloties priekšmetus un/vai sadalot obligāto mācību laiku. (Detalizētas mācību programmu kategoriju definīcijas skatīt Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2019d.)

Mācību programmu diferenciacija: prakse, kad skolas nodrošina dažādas pamatprogrammas, kuras var būt, bet ne vienmēr ir saistītas ar diferencētiem mācību kursiem/virzieniem/plūsmām. Pamata mācību programmas var uzskatīt par atšķirīgām, ja tās ietver dažādus obligātos priekšmetus/ mācību programmas saturu un/vai atšķirīgu norādīto (minimālo) apmācību laiku vienam un tam pašam priekšmetam/ mācību saturam.

Lēmumu pieņemšanas process: procesa galvenie posmi, kurus ievēro lēmuma pieņemšanā ir šādi: priekšlikums, piekrišana un galīgais apstiprinājums. Piekrišana nozīmē, ka ieinteresētajai personai ir jāpiekrīt ierosinātajai darbībai; galīgais apstiprinājums attiecas uz lēmumu pieņemšanas procesa pēdējo posmu, kurā ieinteresētajām personām jāapstiprina priekšlikums, par kuru vienojušās citas ieinteresētās personas. Ieinteresētās personas, kuras ir tikai jāinformē vai ar kurām jāapspriežas, bet kurām nav jāpiekrīt ierosinātajai darbībai, netiek uzskatītas par lēmumu pieņemšanas procesa dalībniekiem.

Diferencēti mācību kursi/virzieni/plūsmas: skaidri atšķirīgi izglītības virzieni, kurus skolēni var izmantot, iegūstot vidējo izglītību. Parasti šie virzieni atšķiras ar ievirzi, piedāvājot vispārējo, profesionālo vai tehnisko izglītību (skatīt terminu “mācību programmu diferenciacija”), un programmas beigās bieži tiek izsniegta atšķirīga veida apliecība. Dažādie mācību kursi/plūsmas/virzieni var tikt nodrošināti vienā skolā vai konkrēta veida skolās.

Nelabvēlīgā situācijā esoši skolēni: skolēni ar sliktiem sociālekonomiskajiem apstākļiem, nereti atšķirīgas rases, etnisko minoritāšu vai imigrantu izcelsmes. Pastāv risks, ka šo skolēnu sniegums skolā būs nepietiekams. Termina “nelabvēlīga situācija” definīcijas dažādās valstīs atšķiras. Ņemiet vērā, ka mācīšanās grūtības vai fiziski traucējumi šeit nav iekļauti.

Izglītības iestāžu sadalījums pēc nozarēm:

1. **Publiska izglītības iestāde:** iestādi klasificē kā publisku, ja to kontrolē un vada:

- publiska izglītība iestāde vai aģentūra tieši valstī, kurā tā atrodas,
- vai nu tieši valdības aģentūra vai pārvaldes struktūra (padome, komiteja utt.), kuras lielāko daļu locekļu ieceļ vai nu tās valsts publiskā iestāde, kurā tā atrodas, vai arī tos ievēlē, pamatojoties uz publisku franšīzi (UNESCO-UIS, 2019) .

2. **Privāta izglītības iestāde:** iestādi klasificē kā privātu, ja:

- to kontrolē un vada nevalstiska organizācija (piemēram, baznīca, arodbiedrība vai uzņēmēj sabiedrība, vai ārvalstu vai starptautiska aģentūra) vai
- tās valdē pārsvarā ir locekļi, kurus nav iecēlusi valdības aģentūra (UNESCO-UIS, 2019).
- Termini “valsts finansēts” un “neatkarīgs” attiecas tikai uz to, cik lielā mērā privātās iestādes ir atkarības no valdības finansējuma; tie neattiecas uz valdības noteiktas virzības vai regulējuma pakāpi (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2018).

Valsts finansēta privāta izglītības iestāde ir tāda, kas vai nu vismaz 50 procentus no pamatfinansējuma saņem no valdības aģentūrām, vai arī tāda, kuras mācībspēkus apmaksā valdības aģentūra – tieši vai ar valdības starpniecību.

No valdības neatkarīga privāta izglītības iestāde ir tāda, kas vai nu saņem mazāk nekā 50 procentus no pamatfinansējuma no valdības aģentūrām, vai arī tāda, kuras izdevumus par mācībspēkiem neapmaksā valdības aģentūra – ne tiešā veidā, ne ar valdības starpniecību.

Ārējais skolu novērtējums: skolu novērtējums (ārējs vai iekšējs), kurā galvenā uzmanība pievērsta skolas personāla aktivitātēm nolūkā uzraudzīt vai uzlabot skolas darba kvalitāti un/vai skolēnu rezultātus, taču nemēģinot uzlikt atbildību atsevišķiem darbiniekiem. Ārējo skolu novērtējumu veic

vērtētāji, kas sniedz ziņojumu izglītības iestādei un kuri nav tieši iesaistīti vērtējamās skolas darbībā. Novērtējums, ko veic speciālisti-vērtētāji un kas saistīts ar konkrētiem uzdevumiem (piem., grāmatvedības uzskaiti, veselību, drošību, arhīviem utt.), netiek uzskatīts par ārēju skolu novērtējumu (skatīt arī Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2015).

Vispārējā izglītība: ietver izglītības programmas, kas paredzētas izglītojamo vispārējo zināšanu, prasmju un kompetenču, kā arī lasītprasmes un rēķināšanas prasmju attīstīšanai, nereti lai sagatavotu dalībniekus augstākas izglītības programmās tajā pašā vai augstākā ISCED līmenī un liktu pamatus mūžizglītībai. Šīs programmas parasti ir paredzētas skolām vai koledžām. Vispārējā izglītība ietver izglītības programmas, kas paredzētas dalībnieku sagatavošanai uzņemšanai arodizglītībā, taču nesagatavo viņus darbam konkrētā profesijā, tirdzniecībā vai profesiju vai amatu klasē, kā arī nenodrošina tieši ar darba tirgu saistītas kvalifikācijas iegūšanu (skatīt UNESCO-UIS 2012, 14. lpp.).

Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija (ISCED): tā ir izstrādāta, lai atvieglotu izglītības statistikas un rādītāju salīdzināšanu dažādās valstīs, pamatojoties uz vienotām un starptautiski saskaņotām definīcijām. ISCED aptver visas organizētās un ilgstošās izglītības iespējas bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem, tostarp personām ar speciālām izglītības vajadzībām, neatkarīgi no institūcijām vai organizācijām, kas tās nodrošina, vai no formas, kādā tās tiek nodrošinātas.

Pašreizējā klasifikācija – ISCED 2011 jeb ISCED (UNESCO-UIS, 2012) – attiecas uz šādiem izglītības līmeņiem:

ISCED 0: pirmsskolas izglītība

0. līmeņa (pirmsskolas) programmas, kas definētas kā organizētās apmācības sākuma posms, galvenokārt ir paredzētas ļoti mazu bērnu iepazīstināšanai ar skolai raksturīgu vidi, t. i., veidotu tiltu starp mājām un skolas atmosfēru. Pēc šo programmu pabeigšanas bērni turpina izglītību 1. līmenī (pamatizglītība).

ISCED 0. līmeņa programmas parasti tiek organizētas bērnu grupai skolās vai citās iestādēs (piemēram, centrā, kopienā, mājās).

Agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe (ISCED 010. līmenis) ir jaunākiem bērniem (vecumā no 0 līdz 2 gadiem) paredzēts izglītības saturs. Pirmsskolas izglītība (ISCED 020. līmenis) ir paredzēta vismaz 3 gadus veciem bērniem.

ISCED 1: pamatzglītības pirmais posms

Pamatzglītības pirmais posms nodrošina mācību un izglītojošās aktivitātes, kas parasti paredzētas lasīšanas, rakstīšanas un matemātikas pamatprasmju apguvei. Tas sniedz stabilu pamatu mācībām, stabilu izpratni par galvenajām zināšanu jomām un veicina personības attīstību, tādējādi sagatavojot skolēnus pamatzglītības otrajam posmam. Šajā posmā tiek nodrošinātas pamata apmācības ar nelielu specializāciju, ja tāda ir.

Šis izglītības posms sākas 5 līdz 7 gadu vecumā, ir obligāts visās valstīs un parasti ilgst četrus līdz sešus gadus.

ISCED 2: pamatzglītības otrais posms

Programmas ISCED 2. līmenis jeb pamatzglītības otrais posms parasti balstās uz pamata mācību un mācīšanās procesiem, kas uzsākti ISCED 1. līmenī. Parasti izglītības mērķis ir ielikt pamatus mūžizglītībai un personīgajai izaugsmei, kas sagatavo skolēnus tālākām izglītības iespējām. Šī līmeņa programmas parasti tiek organizētas, balstoties uz mācību programmām,

kas ir vairāk orientētas uz mācību priekšmetiem, iepazīstinot ar teorētiskajiem jēdzieniem plašā mācību priekšmetu klāstā.

Šis līmenis parasti sākas apmēram 11 vai 12 gadu vecumā un parasti beidzas 15 vai 16 gadu vecumā, kas nereti sakrīt ar obligātās izglītības posma beigām.

ISCED 3: vidējā izglītība

ISCED 3. līmenis jeb vidējās izglītības programmas parasti ir paredzētas vidējās izglītības iegūšanai, lai sagatavotu skolēnus terciārajai jeb augstākajai izglītībai vai lai nodrošinātu prasmes, kas saistītas ar nodarbinātību, vai abējādi. Šī līmeņa programmas piedāvā izglītības ieguvējiem specializētākas un padziļinātākas mācību priekšmetu programmas, salīdzinot ar pamatzglītības otro posmu (ISCED 2. līmenis). Tās ir diferencētākas, ar paplašinātu iespēju un plūsmu klāstu.

Šis līmenis parasti sākas pēc obligātās izglītības posma beigām. Uzsākšanas vecums parasti ir 15 vai 16 gadi. Parasti ir jāizpilda iestāšanās kvalifikācijas (piemēram, obligātās izglītības pabeigšana) vai citas obligātās prasības. ISCED 3. līmeņa ilgums svārstās no diviem līdz pieciem gadiem.

ISCED 4: pēcvidusskolas neterciārā izglītība

Pēcvidusskolas neterciārās programmas tiek īstenotas uz vidējās izglītības bāzes, lai nodrošinātu mācību un izglītojošās aktivitātes izglītības ieguvēju sagatavošanai darba tirgum un/vai terciārajai izglītībai. Parasti tā ir paredzēta cilvēkiem ar vidējo izglītību (ISCED 3. līmeni), kuri vēlas uzlabot savas prasmes un palielināt pieejamās iespējas. Programmas parasti nav daudz sarežģītākas kā vidusskolas līmenī, jo tās parasti kalpo zināšanu, prasmju un kompetenču paplašināšanai, nevis padziļināšanai. Tāpēc tās atrodas zem augstākajai izglītībai raksturīgā augstākā sarežģītības līmeņa.

ISCED 5: īsā cikla augstākā izglītība

ISCED 5. līmenī esošās programmas ir īsā cikla augstākā izglītība un bieži ir paredzētas tam, lai sniegtu studentiem profesionālas zināšanas, prasmes un kompetences. Parasti šīs programmas ir balstītas uz praksi un konkrētu profesiju, sagatavojot studentus darba tirgum. Tomēr tās var nodrošināt arī iespēju apgūt citas augstākās izglītības programmas.

Akadēmiskās augstākās izglītības programmas, kas ir zemākas par bakalaura programmas līmeni vai ir tai līdzvērtīgas, arī tiek klasificētas kā ISCED 5. līmenis.

ISCED 6: bakalaura līmenis vai līdzvērtīga izglītība

ISCED 6. līmenī iekļautās programmas ir bakalaura vai līdzvērtīga līmeņa programmas un bieži ir paredzētas tam, lai nodrošinātu studentiem vidējās akadēmiskās un/vai profesionālās zināšanas, prasmes un kompetences, kas ļauj iegūt pirmās pakāpes vai līdzvērtīgu kvalifikāciju. Šī līmeņa programmu pamatā ir teorija, bet tajās var būt arī praktiski elementi; tās informē par jaunākajiem pētījumiem un/vai labāko profesionālo praksi. ISCED 6. līmeņa programmas parasti piedāvā universitātes un līdzvērtīgas augstākās izglītības iestādes.

ISCED 7: maģistra līmenis vai līdzvērtīga izglītība

ISCED 7. līmeņa programmas ir maģistra vai līdzvērtīga līmeņa programmas un bieži ir paredzētas tam, lai sniegtu studentiem padziļinātas akadēmiskās un/vai profesionālās zināšanas, prasmes un kompetences, kas ļauj iegūt otro pakāpi vai līdzvērtīgu kvalifikāciju. Šī

līmeņa programmās var būt ietverta būtiska pētniecības komponente, bet tas nenozīmē doktora grāda piešķiršanu. Parasti šī līmeņa programmu pamatā ir teorija, bet tajās var būt arī praktiski elementi, un tās informē par jaunākajiem pētījumiem un/vai labāko profesionālo praksi. Tās parasti piedāvā universitātes un citas augstākās izglītības iestādes.

ISCED 8: doktora līmenis vai līdzvērtīga izglītība

ISCED 8. līmeņa programmas ir doktora vai līdzvērtīga līmeņa un galvenokārt ir paredzētas, lai iegūtu augstākā līmeņa pētnieka kvalifikāciju. Šīs ISCED līmeņa programmas ir veltītas padziļinātām studijām un oriģināliem pētījumiem, un tās parasti piedāvā tikai uz pētniecību orientētas augstākās izglītības iestādes, piemēram, universitātes. Tiek piedāvātas doktorantūras programmas gan akadēmiskajā, gan profesionālajā jomā.

Vietējās pārvaldes iestādes: iestādes, kuras atbildīgas par teritoriālajām vienībām zem reģionālā līmeņa. Tajās var darboties ievēlēti pārstāvji vai arī tās var būt centrālo pārvaldes iestāžu administratīvās nodaļas.

Skolēni ar vājām sekmēm: skolēni, kuru sasniegtie rezultāti vienā vai vairākos mācību priekšmetos ir vājāki par sagaidāmajiem. Vājas sekmes var izteikt absolūtā izteiksmē (piemēram, zems vērtējums) vai relatīvā izteiksmē (piemēram, skolēni, kuru rezultāti ir sliktāki salīdzinājumā ar klases lielāko daļu vai, citiem vārdiem sakot, viņu rezultāti ir ievērojami vājāki par klases vidējiem rādītājiem).

Valsts/standartizētie pārbaudes darbi: pārbaudes darbi, par kuriem ISCED 1., 2. un 3. līmenī atbild augstākā līmeņa izglītības iestāde. Par šo pārbaudes darbu administrēšanas un vērtēšanas kārtību, kā arī par satura noteikšanu un rezultātu interpretāciju un izmantošanu lemj augstākajā līmenī. Visi skolēni pārbaudes darbus kārtā līdzīgos apstākļos, un pārbaudes darbu vērtējumi tiek likti, ievērojot konsekvenci. Valsts standartizētie pārbaudes darbi ir nošķirti no valsts eksāmeniem, pēc kuriem ISCED līmeņa beigās tiek izsniegtas apliecības, taču nereti valsts standartizētie pārbaudes darbi papildina valsts eksāmenus. Pārbaudes darbi, kas izstrādāti skolas līmenī, pamatojoties uz centrāli izveidotu atskaites sistēmu, netiek uzskatīti par valsts standartizētiem pārbaudes darbiem. Tādas starptautiskas aptaujas kā *PISA* netiek ņemtas vērā, lai gan rezultātus var izmantot valsts vajadzībām.

Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai: oficiālie eksāmeni, kas tiek organizēti ISCED 1., 2. vai 3. līmeņa noslēgumā. Tie ir līdzīgi citiem valsts pārbaudes darbiem, jo par tiem atbild augstākā līmeņa iestādes un pārbaudes procedūras ir standartizētas. Kārtojot šos eksāmenus, tiek izsniegta apliecība vai cits oficiāls apliecinājums par sekmīgu noteikta līmeņa vai pilna izglītības kursa pabeigšanu.

Neakadēmiskie uzņemšanas kritēriji: dažādi uzņemšanas kritēriji, kas nav saistīti ar skolēnu akadēmiskajām sekmēm. Tie ietver kritērijus, kas saistīti ar skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem, dzīvesvietu, brāļu un māsu vai ģimenes locekļu mācīšanos konkrētajā skolā, reliģisko piederību vai skolas norādījumu vai ideoloģiskās ievirzes pieņemšanu utt.

Individuāla apmācība: individualizēta mācīšanās atbalsta forma, kurā viens skolotājs (vai skolotāja palīgs) apmāca vienu skolēnu vai sniedz mācību atbalstu vienam skolēnam.

Iepriekšējās akadēmiskās sekmes: sekmes, ko apliecina skolas atzīmes/vērtējums vienā vai vairākos mācību priekšmetos vienā vai vairākos mācību gados iepriekšējā izglītības līmenī, vai kopums, kas apliecina mācību rezultātus.

Programma: atzīts izglītības aktivitāšu kopums vai secība, kas izstrādāta un organizēta, lai sasniegtu iepriekš noteiktus mācību mērķus vai īstenotu noteiktu izglītības uzdevumu kopumu ilgstošā laika

posmā. Izglītības programmas ietvaros izglītības aktivitātes var grupēt arī apakškomponentēs, kas valstu kontekstā tiek dažādi apzīmēti kā “kursi”, “moduļi”, “vienības” un/vai “priekšmeti” (skatīt UNESCO-UIS 2012, 79. lpp.). ISCED 2.-3. līmenī dažādām programmām bieži ir atšķirīga ievirze (vispārējā, arodizglītības, tehniskā utt.).

Valsts subsīdijas: valdības finanšu pārskaitījumi skolām, kā arī finansiāls atbalsts skolēniem (piemēram, stipendijas, bērnu pabalsti atkarībā no skolēna statusa, ar studiju maksu saistīti nodokļu atvieglojumi).

Iepriekšējo skolu sniegtas rekomendācijas: rakstiskas rekomendācijas parasti sniedz iepriekšējās skolas/ izglītības līmeņa vai pakāpes skolotāji vai padome; tās bieži ietver informāciju par skolēna akadēmiskajām sekmēm un nereti informāciju par viņa psiholoģiskajām, sociālajām kompetencēm. Rekomendācijas attiecībā uz skolēnam piemērotāko izglītības veidu vai studiju kursu var būt vai nebūt saistošas.

Nodarbības/izglītība nesekmīgiem skolēniem: papildu mācību atbalsts, ko nodrošina kvalificēts, profesionāls skolu personāls skolēniem, kuru sniegums vienā vai vairākos mācību priekšmetos neatbilst viņu vecuma grupā sagaidāmajam. Tās sauc arī par nodarbībām iekavētās mācību vielas apgūšanai.

Skolas: jebkura veida izglītības iestāde, kas nodrošina vispārējo vai arodizglītību skolēniem ISCED 1. līdz 3. līmenī.

Skolu autonomija:

- **“Pilnīga skolu autonomija”** nozīmē to, ka skola vienpersoniski pieņem lēmumus, ievērojot valsts/vietējos tiesību aktus vai noteikumus. Izglītības pārvaldes iestāde tomēr var sniegt norādījumus, taču tie neierobežo skolas autonomiju.
- **“Ierobežota skolu autonomija”** nozīmē to, ka atbildība ir kopīga ar augstākā līmeņa un/vai vietējām izglītības pārvaldes iestādēm. Šādas prakses piemēri:
 - ❖ skolas pieņem lēmumus kopā ar augstākā līmeņa un/vai vietējo izglītības pārvaldes iestādi vai iesniedz tai priekšlikumus apstiprināšanai;
 - ❖ skolas pieņem lēmumus, pamatojoties uz iespēju kopumu, ko iepriekš noteikusi augstākā līmeņa un/vai vietējā izglītības pārvaldes iestāde;
 - ❖ skolām ir zināma autonomija attiecīgajā jomā, lai gan daži lēmumi ir jānodod augstākā līmeņa un/vai vietējai izglītības pārvaldes iestādei;
- **“Nav skolu autonomijas”** nozīmē to, ka lēmumus pieņem tikai augstākā līmeņa vai vietējā izglītības pārvaldes iestāde, lai gan konkrētā kāda procesa posmā tā var konsultēties ar skolu.
- **“Nav attiecināms”** nozīmē to, ka aplūkojamais elements konkrētajā izglītības sistēmā nepastāv, un tāpēc skolas vai izglītības pārvaldes iestādes nepieņem lēmumus nevienā līmenī.

Skolu piekritības rajons: ģeogrāfiska teritorija, kurā skolai, kas nodrošina pirmā un otrā posma pamatzglītību un/vai vidējo izglītību (ISCED 1–3), ir jāuzņem šeit patstāvīgi dzīvojošie bērni vai jāpiešķir uzņemšanas priekšrocības šeit patstāvīgi dzīvojošiem bērniem, kad viņi pirmo reizi uzsāk skolas gaitas vai pārceļas no viena izglītības līmeņa uz nākamo. Publiskām skolām un valsts finansētām privātajām skolām, kā arī dažādiem skolu veidiem, tostarp arodskolām, var būt viens un tas pats piekritības rajons, vai arī tām var būt atšķirīgs ģeogrāfiskais piekritības rajons.

Skolas diena: noteiktais dienas laiks, kad (izņemot pārtraukumus) visiem skolēniem ir jāatrodas skolā un jāievēro ar obligāto mācību programmu saistītie norādījumi.

Skolas iestājek sāmeni: rakstveida pārbaudes darbi un/vai mutiskas intervijas, ko atsevišķas skolas organizē vienā vai vairākos mācību priekšmetos. Šo atsevišķo skolu darbinieki arī vērtē eksāmenus un liek atzīmes. Skolas savas prasības var publicēt iepriekš.

Selektīvā diferenciācija: diferenciācijas forma, kad skolas viena sektora ietvaros, ievērojot vienādu mācību programmu un darbojoties vienotā struktūrā, joprojām atšķiras ar skolu noteiktajiem uzņemšanas kritērijiem. Viena selektīvās diferenciācijas forma ir akadēmiskā selektivitāte, savukārt otra ir reliģiskajā piederībā balstīta selektivitāte.

Sociālā segregācija skolās: šajā ziņojumā šis termins tiek izmantots plašākā nozīmē, atsaucoties uz skolēnu ar atšķirīgiem sociālekonomiskajiem apstākļiem nevienmērīgu sadalījumu pa skolām.

Strukturālā diferenciācija: dažādi pamatzglītības un vidējās izglītības modeļi, kas izglītības sistēmā pastāv paralēli (saukti arī par paralēlām izglītības struktūrām). Tādēļ skolēni var iestāties dažādos skolu veidos dažādos vecumos, kas nozīmē, ka dažādas skolēnu grupas pāriet no vienas skolas uz nākamo dažādos izglītības posmos (vecumos).

Augstākais līmenis vai augstākā līmeņa iestāde: augstākā līmeņa institūcija, kas ir atbildīga par izglītības jomu attiecīgajā valstī, parasti nacionālajā (valsts) līmenī. Tomēr Beļģijā, Vācijā, Spānijā un Apvienotajā Karalistē attiecīgi *Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* un decentralizētās administrācijas ir pilnībā atbildīgas vai atbildīgas kopā ar valsts līmeņa iestādi par visām ar izglītību saistītajām jomām vai lielāko to daļu. Tādēļ šīs administrācijas tiek uzskatītas par augstākā līmeņa iestādēm jomās, par kurām tās atbild, savukārt atbildības jomās, kas kopīgas ar nacionālo (valsts) līmeņa iestādi, abas tiek uzskatītas par augstākā līmeņa iestādēm.

Augstākā līmeņa stratēģija/rīcības plāns: oficiāli dokumenti, ko augstākā līmeņa iestādes ir izstrādājušas, lai sekmīgi sasniegtu vispārēju mērķi. Stratēģija var ietvert vīziju, identificēt mērķus un rezultātus (kvalitatīvus un kvantitatīvus), aprakstīt procesus, iestādes un atbildīgos cilvēkus, identificēt finansēšanas avotus, sniegt ieteikumus utt.

levirze: skolēnu sadale pa diferencētiem mācību kursiem, virzieniem vai izglītības plūsmām.

Skolotāja palīgs: persona, kas palīdz skolotājam mācību pienākumu izpildē. Skolotāju palīgi var palīdzēt klasē, bet var arī būt vienīgie instruktori klasē vai skolēnu grupā. Viņus var saukt arī par "skolotāju asistentiem" vai "izglītības atbalsta personām".

Skolu veidi: dažādi skolu veidi (ISCED 1–3) var atšķirties pēc to kontroles, pārvaldības vai finansēšanas veida (publiski vai privāti), vai arī tie var piedāvāt dažādas pamata programmas (mācību programmu diferenciācija) un/vai arī var ietilpt paralēlā izglītības struktūrā (strukturālā diferenciācija). Turklāt nelielā daļā izglītības sistēmu skolas viena sektora ietvaros, ievērojot vienādu mācību programmu un darbojoties vienotā struktūrā, joprojām atšķiras ar skolu noteiktajiem uzņemšanas kritērijiem (selektīvā diferenciācija).

Profesionālā izglītība un apmācība (PIA): izglītības programmas ISCED 2. un/vai 3. līmenī, kuru mērķis ir sniegt izglītojamajiem zināšanas, prasmes un kompetences, kas raksturīgas konkrētai profesijai, amatam, profesiju vai amatu klasei. Šādās programmās var būt darbā balstītas komponentes (piemēram, mācekļu prakse, duālās sistēmas izglītības programmas), taču tajās jāiekļauj vismaz nepilna laika skolas izglītība. Veiksmīga šādu programmu pabeigšana rada darba tirgum atbilstošas profesionālās kvalifikācijas, kuras attiecīgās valsts iestādes un/vai darba tirgus atzīst par vērstām uz profesionālo darbību (skatīt UNESCO-UIS 2012, 14. lpp.).

II. Statistikas termini

Apstiprinošā faktoru analīze: faktoru analīzes veids, kurā tiek pārbaudīts iepriekš noteikts kopējo faktoru kopums, dažiem mainīgajiem nosakot nulles faktora vērtību, lai nodrošinātu konsekveni ar novēroto mainīgo korelācijām (*Everitt and Skrondal, 2010*).

Korelācijas koeficients: rādītājs, ar ko kvantitatīvi nosaka lineāro saistību starp mainīgo lielumu pāri. Koeficientā ņem vērtības starp -1 un 1 ar zīmi, kas norāda attiecību virzienu un skaitlisko lielumu. Vērtības -1 vai 1 norāda, ka izlases vērtības ir lejupejošas. Nulles vērtība norāda, ka starp abiem mainīgajiem lielumiem nav lineāras saiknes. Spīrmena ro ir ranga korelācijas koeficients, proti, koeficients, kas atkarīgs no mainīgo ranga, nevis no to novērotajām vērtībām (*Everitt and Skrondal, 2010*).

Rezultāta rādītājs: mainīgais, kura vērtība ir atkarīga no viena vai vairāku skaidrojošo mainīgo vērtības. Šajā ziņojumā galvenais rezultātu rādītājs ir vienlīdzība.

Faktoru analīze: procedūra, kas apgalvo, ka korelācijas vai kovariācijas starp novēroto mainīgo kopumu rodas no šo mainīgo saistības ar nelielu skaitu to pamatā esošu, nenovērojamu, latentu mainīgo, kurus parasti sauc par kopējiem faktoriem (*Everitt and Skrondal, 2010*).

Skaidrojošie mainīgie: mainīgie, kuru mērķis ir “paredzēt” vai “izskaidrot” rezultātu rādītāju. Šajā ziņojumā galvenie skaidrojošie mainīgie ir izglītības sistēmas iezīmes un akadēmiskā segregācija.

Intervences mainīgais: lielums, kas “mainās” starp skaidrojošo mainīgo un rezultātu rādītāju. Šajā ziņojumā šis termins attiecas uz akadēmiskās segregācijas mainīgo, par kuru uzskata, ka to ietekmē izglītības sistēmas konkrētas iezīmes. Savukārt akadēmiskā segregācija ietekmē rezultātu galveno rādītāju, proti, vienlīdzību.

Testelementa-atbildes teorija (TAT): statistisko modeļu un metožu kopums, kas paredzēts spēju mērīšanai testelementiem spēju testos (*Everitt and Skrondal, 2010*; par TAT skatīt, piemēram, *De Ayala, 2013*).

Lineārā regresija: lineāra pieeja attiecību modelēšanai starp rezultāta rādītāju un vienu vai vairākiem skaidrojošiem mainīgajiem. Ja modelim ir viens skaidrojošais mainīgais, to sauc par vienkāršu vai divfaktoru lineāru regresiju. Ja modelim ir vairāk nekā viens skaidrojošais mainīgais, to sauc par multiplu lineāru regresiju. Lineārajā regresijā pieņem, ka novērojumi ir nejaušu noviržu rezultāts no pamatā esošās lineārās attiecības (attēlota kā taisna līnija) starp rezultāta rādītāju un skaidrojošo mainīgo. Jo mazākas novirzes no pamatā esošajām attiecībām (t. i., jo mazāks novērojumu attālums no līnijas), jo labāk modelis atbilst novērotajām vērtībām (skatīt arī [R kvadrātā](#)).

Mediāna: vērtība, kas atdala nepārtrauktā datu diapazona zemāko daļu no augstākās. Piemēram, diapazonā “0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10” mediāna ir “5”.

Ceļa analīze: rīks mainīgo mijiedarbības novērtēšanai, analizējot to korelācijas struktūru (*Everitt and Skrondal, 2010*). Ceļa analīze ļauj izmērīt gan tiešo, gan netiešo ietekmi uz galveno rezultāta rādītāju. Attiecības modelē, izmantojot ceļa diagrammu (skatīt, piemēram, *Bryman and Cramer, 1990*).

Procentile: mainīgā procentile X (ar $0 \leq X \leq 100$) ir mainīgā vērtība, zem kuras ir X procenti no datu kopas novērojumiem. Piemēram, procentile 25 (apzīmēta kā P25), kas ir 1000 EUR ienākumu mainīgajam lielumam, nozīmē, ka 25% cilvēku šajā izlasē nopelna mazāk nekā 1000 EUR. P0 ir minimālā procentile un P100 – maksimālā.

R kvadrātā: R^2 (jeb atbilstības koeficients) ir rezultātu rādītāju variācijas īpatsvars, kas ir paredzams no skaidrojošā(-ajiem) mainīgā(-ajiem).

Nozīmības līmenis: varbūtība, ka nulles hipotēze tiek noraidīta nepareizi (hipotēze, ka nav atšķirības vai nav saiknes), ja tā ir patiesa. Piemēram, nozīmības līmenis 0,05 norāda uz 5% risku secināt, ka pastāv saikne, ja patiesībā tās nav.

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Pieklūve ISCED 6
BE fr	14	ISCED 3	5	Parastā vidējā izglītība – vispārējā	Enseignement secondaire ordinaire général de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	jā
				Parastā vidējā izglītība – pārejas plūsma tehniskajai un mākslas izglītībai	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	jā
				Parastā vidējā izglītība – kvalifikācijas plūsma tehniskajai un mākslas izglītībai	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de qualification	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	jā
				Parastā vidējā profesionālā izglītība	Enseignement secondaire ordinaire professionnel de plein exercice	CE = Certificat d'études (de 6°Professionnelle)	nē
				Parastā vidējā duālā profesionālā izglītība	Enseignement secondaire ordinaire professionnel en alternance	CE = Certificat d'études (de 6°Professionnelle)	nē
BE de	12	ISCED 2	4	Vispārējā vidējā izglītība	Allgemeinbildender Sekundarunterricht		
				Tehniskā vidējā izglītība	Technischer Übergangsunterricht		
				Tehniskā vidējā izglītība	Technischer Befähigungsunterricht		
				Profesionālā vidējā izglītība	Berufsbildender Sekundarunterricht		
	(14)	ISCED 3	4	Vispārējā vidējā izglītība	Allgemeinbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts	jā
				Tehniskā vidējā izglītība	Technischer Übergangsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technischer Übergang	jā
				Tehniskā vidējā izglītība	Technischer Befähigungsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technische Befähigung	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Berufsbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des berufsbildenden Sekundarunterrichts	jā
BE nl	12	ISCED 2	2	A plūsma (vispārējā)	A Stroom		
				B plūsma (profesionālā)	B Stroom		
	(14)	ISCED 3	5	Vispārējā vidējā izglītība	Algemeen secundair onderwijs	Vidējās izglītības diploms	jā
				Mākslas vidējā izglītība	Kunstsecundair onderwijs	Vidējās izglītības diploms	jā
				Tehniskā vidējā izglītība	Technisch secundair onderwijs	Vidējās izglītības diploms	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Beroepssecundair onderwijs	Profesionālās vidējās izglītības apliecība	nē
Nepilna laika profesionālā vidējā izglītība	Deeltijds beroepssecundair	Profesionālās vidējās izglītības apliecība	nē				

I pielikums. Izglītības virzieni

PIELIKUMI

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
BG	14	ISCED 3	14	Vispārējā vidējā izglītība ar profiliem (11 profili)	Sredno obshto obrazovanie-profilirano	Vidusskolas diploms	jā
				PIA programmas (pirmā, otrā un trešā pakāpe)	Profesionalni programi	Vidusskolas diploms un profesionālās kvalifikācijas apliecība	daļēja
CZ	11 (15)	ISCED 2 ISCED 3	1 (1) 5	Vispārējās pamatzglītības otrais posms	Druhý stupeň / gymnázium		
				Vispārējā vidējā izglītība ar <i>Maturita</i> eksāmenu (ģimnāzija)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – gymnázium)	Apliecība par nokārtotu <i>Maturita</i> eksāmenu	jā
				Vispārējā vidējā izglītība ar <i>Maturita</i> eksāmenu (licejs)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – lyceum)	Apliecība par nokārtotu <i>Maturita</i> eksāmenu	jā
				Profesionālā vidējā izglītība ar <i>Maturita</i> eksāmenu	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (odborné)	Apliecība par nokārtotu <i>Maturita</i> eksāmenu	jā
				Vidējā izglītība ar PIA apliecību	Střední vzdělání s výučním listem	PIA apliecība	nē
				Vidējās izglītības pakāpe	Střední vzdělání	Nav īpašas apliecības, tikai izziņa par PIA gala eksāmenu	nē
DK	16	ISCED 3	6	Augstākā vispārējā eksāmenu programma (stx)	Almen studentereksamen (stx)	Vidusskolas absolvēšanas eksāmens	jā
				Augstākais sagatavošanas eksāmens (hf)	Hf-eksamen (hf)	Augstākais sagatavošanas eksāmens	jā
				Augstākā komerczinību eksāmenu programma (HHX)	Merkantil studentereksamen (hxx)	Augstākais tehniskais eksāmens	jā
				Augstākā tehniskā eksāmenu programma (HTX)	Teknisk studentereksamen (htx)	Augstākais komerczinību eksāmens	jā
				Profesionālā programma, tostarp vispārējās vidējās izglītības eksāmens (eux)	Erhvervs gymnasial studentereksamen (eux)	Vidusskolas absolvēšanas eksāmens	jā
				Profesionālā programma EUD	Eud – Erhvervsuddannelse for unge	Augstākais profesionālās izglītības eksāmens	nē
DE	10	ISCED 2	5	Ģimnāzija (5/7–9/10 klase)	Gymnasien (Klassen 5/7-9/10)		
				Reālskolas	Realschulen		
				Vispārējās vidusskolas	Hauptschulen		
				Vispārējās pamatskolas (5. –10. klase)	Integrierte Gesamtschulen (Klassen 5/7-10)		
				Skolas ar vairākām izglītības programmām	Schularten mit mehreren Bildungsgängen		

(1) Strukturālā diferenciācija.

	levirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
DE	(16)	ISCED 3	7	Vispārējā vidējā izglītība	Gymnasyale Oberstufe	Allgemeine Hochschulreife	jā
				Fachgymnasium (vispārējā programma)	Fachgymnasium (allgemeinbildender Bildungsgang)	Allgemeine Hochschulreife	jā
				Berufsfachschulen (vispārējās augstākās izglītības iestāšanās kvalifikācija)	Berufsfachschulen (Allgemeine Hochschulreife)	Allgemeine Hochschulreife	jā
				Fachoberschulen, divgadīga programma (pirmā kvalifikācija)	Fachoberschulen, zweijährig (Erstausbildung)	Fachhochschulreife	jā
				Berufsfachschulen (profesionālā kvalifikācija)	Berufsfachschulen (berufliche Qualifikation)	Profesionālā kvalifikācija noteiktā profesijā	nē
				Duālā sistēma	Berufsschulen (Duales System)	Profesionālā kvalifikācija noteiktā profesijā	nē
				Viengadīgas programmas veselības aprūpes un sociālo profesiju mācību iestādēs/skolās	Einjährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe	Profesionālā kvalifikācija noteiktā profesijā	nē
EE	16	ISCED 3	3	Vispārējā vidējā izglītība	Üldkeskharidus	Vidusskolas absolventa apliecība	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Kutsekesharidus	Profesionālās izglītības iestādes absolventa apliecība	jā
				Pamata izglītība balstīti profesionālie kursi	Kutseõpe põhihariduse baasil	Profesionālās kvalifikācijas apliecība un/vai profesionālās izglītības iestādes absolventa apliecība	nē
IE	12	ISCED 2	2	Pirmā posma apliecība, 1. līmenis (Junior Certificate Level 1)			
				Pirmā posma apliecība, 2. līmenis (Junior Certificate Level 2)			
	(15)	ISCED 3	3	Vidusskolas absolventa apliecība (Established Leaving Certificate)		Vidusskolas absolventa apliecība (Established Leaving Certificate)	jā
				Profesionālās programmas absolventa apliecība (Leaving Certificate Vocational Programme)		Profesionālās programmas absolventa apliecība (Leaving Certificate Vocational Programme)	jā
				Vidusskolas absolventa apliecība ar specializāciju (Leaving Certificate Applied)		Vidusskolas absolventa apliecība ar specializāciju (Leaving Certificate Applied)	nē
EL	15	ISCED 3	3	Vispārējā vidusskola	Geniko Lykeio	Vispārējās vidusskolas (vispārējā liceja) absolventa apliecība	jā
				Profesionālā vidusskola	Epaggelmatiko Lykeio (EPAL)	Profesionālās vidusskolas (EPAL) apliecība un EPAL specializācijas diploms	jā
				Profesionālā skola	Epaggelmatikes Sholes (EPAS) OAED	Profesionālās skolas (EPAS) diploms	nē

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
ES	15	ISCED 3	3	Obligātās vidējās izglītības 4. klase + izvēles vidējā izglītība (Bachillerato)	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Bachillerato	Bachillerato	jā
				Obligātās vidējās izglītības 4. klase + vidējā līmeņa profesionālā apmācība	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Formación Profesional de Grado Medio	Tehniskais	nē
				Pamata profesionālā apmācība	Formación Profesional Básica	Pamata profesionālās apmācības apliecība	nē
FR	15	ISCED 3	4	Vispārējā vidējā izglītība	Enseignement général du second degré (Baccalauréat général)	Baccalauréat général	jā
				Vispārējā vidējā izglītība	Enseignement général du second degré (Baccalauréat technologique)	Baccalauréat technologique	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Enseignement professionnel du second degré (Baccalauréat professionnel)	Baccalauréat professionnel	jā
				Profesionālā vidējā izglītība, sagatavojot Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Enseignement professionnel du second degré conduisant au CAP ou équivalent	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	nē
HR	15	ISCED 3	4	Vispārējās vidējās izglītības programma (ģimnāzijas programma)	Gimnazijski programi	Vispārējās vidējās izglītības apliecība / Valsts Matura apliecība	jā
				Četru vai piecu gadu profesionālās izglītības programmas	Strukovni programi obrazovanja u trajanju četiri ili pet godina	Četru un piecu gadu profesionālās vidējās izglītības kvalifikācija	jā
				Trīsgadīgas profesionālās izglītības programmas	Strukovni programi obrazovanja u trajanju tri godina	Trīsgadīgas profesionālās vidējās izglītības kvalifikācija	nē
				Viena vai divu gadu profesionālās izglītības programmas	Strukovni programi obrazovanja u trajanju do dvije godine	Viena un divu gadu profesionālās vidējās izglītības kvalifikācija	nē
IT	14	ISCED 3	5	Liceja izglītība	Istruzione liceale	Diploma di istruzione secondaria superiore	jā
				Tehniskais institūts	Istituti Tecnici	Diploma di istruzione secondaria superiore	jā
				Valsts profesionālie un izglītības institūti (piecgadīgs studiju kurss)	Istituti Professionali	Diploma di istruzione secondaria superiore	jā
				Profesionālā izglītība un apmācība (3 gadi)	Istruzione e formazione professionale	Qualifica professionale	nē
				Profesionālā izglītība un apmācība (4 gadi)	Istruzione e formazione professionale	Diploma professionale	nē
CY	15	ISCED 3	3	Vispārējā vidējā izglītība	Lykio	Apolytirio Lykeiou	jā
				Vidējā tehniskā un profesionālā izglītība	Techniki & Epagelmatiki Scholi	Apolytirio Technikis Scholis	jā
				Mācekļu prakse	Sistima Mathiteias	Apolytirio Technikis Scholis	nē

	Ievirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Pieļiube ISCED 6
LV	13	ISCED 2	5	Vispārizglītojošais virziens	Vispārizglītojošais virziens		
				Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens	Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens		
				Humanitārais un sociālais virziens	Humanitārais un sociālais virziens		
				Profesionālas ievirzes izglītības programma	Profesionālas ievirzes izglītības programma		
				Arodizglītība un pamata izglītība	Arodizglītība un pamata izglītība		
	(16)	ISCED 3	5	Vispārizglītojošais virziens	Vispārizglītojošais virziens	Vispārējās izglītības apliecība	jā
				Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens	Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens	Vispārējās izglītības apliecība	jā
				Humanitārais un sociālais virziens	Humanitārais un sociālais virziens	Vispārējās izglītības apliecība	jā
				Profesionālas ievirzes izglītības programma	Profesionālais virziens	Vispārējās izglītības apliecība	jā
				profesionālā vidējā	profesionālā vidējā	Profesionālās izglītības apliecība	jā
LT	14	ISCED 2	2	Vispārējās pamatizglītības otrā posma (pamata) izglītība	Pagrindinio ugdymo programas		
				Profesionālā izglītība	Profesinio mokymo programas		
	(17)	ISCED 3	3	Vispārējā vidējā izglītība	Vidurinio ugdymo programas	Brandos atestatas	jā
				Profesionālās izglītības programmas, kuru mērķis ir profesionālās kvalifikācijas un vidējās izglītības iegūšana	Profesinio mokymo programa kartu su vidurinio ugdymo programomis	Brandos atestatas ir profesinio mokymo diplomas	jā
				Profesionālās izglītības programmas, kuru mērķis ir profesionālās kvalifikācijas iegūšana	Profesinio mokymo programas, neįgijant vidurinio išsilavinimo	Profesinės kvalifikacijos pažymėjimas	nē
LU	12	ISCED 2	2	Klasiskā vidējā izglītība	Enseignement secondaire classique		
				Vispārējā vidējā izglītība	Enseignement secondaire général		
	(15)	ISCED 3	5	Klasiskā vidējā izglītība	Enseignement secondaire classique	Vispārējās vidējās izglītības apliecība – augstākais līmenis	jā
				Vispārējā vidējā izglītība	Enseignement secondaire général	Vispārējās vidējās izglītības apliecība – augstākais līmenis	jā
				Tehniskās izglītības diploms	Formation professionnelle initiale menant au diplôme de technicien (DT)	Diplôme de technicien	jā
				Sākotnējā profesionālā apmācība, kuras rezultātā iegūst profesionālās kvalifikācijas diplomu (DAP)	Formation professionnelle de base menant au diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	Diplôme d'aptitude professionnelle	nē
Profesionālās kompetences apliecība	Formation professionnelle de base menant au certificat de capacité professionnelle (CCP)	Certificat de capacité professionnelle	nē				

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
HU	10 (14)	ISCED 2 ISCED 3	1 ⁽²⁾ 4	Vispārējās pamatizglītības otrais posms	Felső tagozat / Gimnázium		
				Vispārējā vidusskola	Gimnázium	Vidusskolas absolventa apliecība	jā
				Profesionālā vidusskola	Szakközépiskola	Vidusskolas absolventa apliecība un pamata kvalifikācija, kas reģistrēta Valsts kvalifikācijas reģistrā ISCED līmenī 354	jā
				Profesionālā skola (pamata kvalifikācija)	Szakközépiskola	Pamata kvalifikācija, kas reģistrēta Valsts kvalifikācijas reģistrā ISCED līmenī 353	nē
			Profesionālā skola (pamata kvalifikācija plus divi gadi)	Szakközépiskola (Érettségi)	Pamata kvalifikācija, kas reģistrēta Valsts kvalifikācijas reģistrā ISCED līmenī 353, un vidusskolas absolventa apliecība	jā	
MT	15	ISCED 3	5	Koledžas pirmais posms (Junior college)		Absolventa apliecība (Matriculation Certificate)	jā
				Vidusskolas (Higher secondary schools)		Absolventa apliecība (Matriculation Certificate)	jā
				Tūrisma studiju institūts (Institute of Tourism Studies (ITS))		Dažādas kvalifikācijas atkarībā no programmas dažādos MQF līmeņos no 2. līdz 6. līmenim.	jā
				Maltas Mākslas, zinātnes un tehnoloģiju koledža (Malta College of Arts, Science and Technology (MCAST))		Dažādas kvalifikācijas atkarībā no programmas MCAST augstākā līmeņa diploms (MQF 4); MCAST diploms (MQF 3); MCAST pamata apliecība (MQF 2); MCAST iesācēja apliecība (MQF 1), MCAST atzinība (MQF 1).	jā
				Alternatīvās mācīšanās programma (Alternative Learning Programme (ALP))		MQF 2 apliecība	nē
NL	12	ISCED 2	3	Vispārējās vidējās izglītības pirmais posms (VWO)	VWO		
				Vispārējās vidējās izglītības pirmais posms (HAVO)	HAVO		
				Profesionālās vidējās izglītības sagatavošanas posms (VMBO)	VMBO		
	(15)	ISCED 3	5	Vispārējās vidējās izglītības otrais posms (VWO)	VWO	VWO	jā
				Vispārējās vidējās izglītības otrais posms (HAVO)	HAVO	HAVO	jā
				Profesionālā izglītība, vidējā līmeņa vadītāju sagatavošana	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)	jā
				Profesionālā izglītība, profesionālā apmācība	MBO-vakopleiding (Niveau 3)	MBO-vakopleiding (Niveau 3)	nē
				Profesionālā izglītība, pamata profesionālā apmācība	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)	nē

⁽²⁾ Strukturālā diferenciācija.

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Pieļiņve ISCED 6
AT	10	ISCED 2	2	Vispārējā vidusskolas izglītība, pirmais posms	Allgemein bildende höhere Schule, Unterstufe		
				Jaunā vidusskola	Neue Mittelschule		
(14)	ISCED 3	6	Vispārējā vidusskolas izglītība, otrais posms	Allgemeinbildende höhere Schule, Oberstufe	Reifeprüfung	jā	
			Vispārējā vidusskola ar specializāciju	Oberstufenrealgymnasium	Reifeprüfung	jā	
			Profesionālā vidusskola, sagatavošanas posms	Polytechnische Schule	Jahreszeugnis	nē	
			PIA koledža	Berufsbildende höhere Schule	Abschlusszeugnis	jā	
			PIA skola	Berufsbildende mittlere Schule	Jahreszeugnis	nē	
			Profesionālā skola mācekļiem	Berufsschule	Lehrabschlussprüfung	jā	
PL	15	ISCED 3	4	Vispārējā vidusskola	Liceum ogólnokształcące	Absolventa apliecība (świadectwo dojrzałości)	jā
				Tehniskā vidusskola	Technikum	Profesionālās kvalifikācijas (kwalifikacje zawodowe) + absolventa apliecība (świadectwo dojrzałości)	jā
				Nozares profesionālā skola, 1. pakāpe	Szkoła branżowa I stopnia	Profesionālās kvalifikācijas (kwalifikacje zawodowe)	nē
				Nozares profesionālā skola, 1. pakāpe + nozares profesionālā skola, 2. pakāpe	Szkoła branżowa I stopnia + Szkoła branżowa II stopnia	Profesionālās kvalifikācijas (kwalifikacje zawodowe) + absolventa apliecība (świadectwo dojrzałości)	jā
PT	15	ISCED 2	2	Pamata izglītība	Ensino Básico		
				Izglītības un apmācības kursi (CEF), izglītības un apmācības integrētā programma (PIEF) un alternatīvie virzieni	Cursos de Educação-Formação (CEF), Percursos Integrados de Educação-Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos		
		ISCED 3	3	Vidējā izglītība – zinātniski humanitārie kursi	Ensino secundário – Cursos científico-humanísticos	Vidējās izglītības diploms	jā
				Vidējā izglītība – profesionālie kursi	Ensino secundário – Cursos profissionais	Vidējās izglītības diploms un 4. līmeņa profesionālā kvalifikācija	jā
				Vidējā izglītība un apmācības kursi, 5., 6., 7. veids (CEF)	Cursos de Educação – Formação de nível Secundário	Vidējās izglītības diploms un 4. līmeņa profesionālā kvalifikācija	jā

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Pieļauve ISCED 6
RO	14	ISCED 3	4	Vispārējā izglītība	Liceu teoretic	Diploma liceu	jā
				Vidusskola (profesionālā)	Liceu vocational	Diploma liceu si certificat de competente	jā
				Vidusskola (tehnoloģiju)	Liceu tehnologic	Diploma liceu si certificat de competente	jā
				Profesionālā vidusskola	Scoala profesionala	Diploma de scoala profesionala si certificat de competente	nē
SI	15	ISCED 3	4	Vispārējā vidējā izglītība	Srednje splošno izobraževanje (gimnazija)	Spričevalo o splošni maturi; vispārējā absolventa apliecība	jā
				Vispārējā tehniskā izglītība	Srednje tehniško in strokovno izobraževanje	Spričevalo o poklicni maturi; profesionālā absolventa apliecība	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Srednje poklicno izobraževanje	Spričevalo o zaključnem izpitu; absolventa apliecība	nē
				Profesionālā vidējā izglītība – saīsinātā	Nižje poklicno izobraževanje	Spričevalo o zaključnem izpitu; absolventa apliecība	nē
SK	11	ISCED 2	2	Pamatizglītības otrais posms (pamatskola)	Nižšie stredné vzdelanie (základná škola)		
				Pamatizglītības otrais posms (8-gadīga ģimnāzija)	Nižšie stredné vzdelanie (8 ročné gymnázium)		
	(15)	ISCED 3	3	Vispārējā vidējā izglītība	Úplné stredné všeobecné vzdelanie (Maturita)	Maturita	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Úplné stredné odborné vzdelanie (Maturita)	Maturita	jā
				Profesionālā vidējā izglītība	Stredné odborné vzdelanie	Výučný list	nē
FI	16	ISCED 3	2	Vispārējā vidējā izglītība	Lukiokoulutus	Vispārējās vidējās izglītības apliecība un noslēguma eksāmens	jā
				Profesionālā vidējā izglītība un apmācība	Ammattikoulutus	Profesionālā kvalifikācija	jā
SE	16	ISCED 3	2	Vidusskola (vispārējā)	Gymnasieskolan, högskoleförberedande program	Högskoleförberedande examen	jā
				Vidusskola (profesionālā)	Gymnasieskolan, yrkesprogram	Yrkesexamen	nē

	levirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
UK-ENG	16	ISCED 3	5	Studiju programma ar A līmeni kā pamata kvalifikāciju (Study programme with A Levels as the substantial qualification)		A līmenis (3. līmenis) (A Levels (Level 3))	jā
				Studiju programma ar 2. līmeņa tehnisko/profesionālo kvalifikāciju kā pamata kvalifikāciju (Study programme with a technical/vocational Level 2 qualification as the substantial qualification)		Tehniskā apliecība (2. līmenis) (Technical Certificate (Level 2))	nē
				Studiju programma ar 3. līmeņa tehnisko/profesionālo kvalifikāciju kā pamata programmu (Study programme with technical/vocational Level 2 qualification as the substantial programme)		Tehniskā līmeņa kvalifikācija (Tech Level) (3. līmenis), piemēram, BTEC Nationals (Technical Level Qualification (Tech Level) (Level 3), e.g. BTEC Nationals)	jā
				Mācekļu prakse, 2. līmenis (Apprenticeship Level 2)		Vidējā mācekļu prakse (2. līmenis), piemēram, BTEC Firsts (Intermediate Apprenticeship (Level 2), e.g. BTEC Firsts)	nē
				Mācekļu prakse, 3. līmenis (Apprenticeship Level 3)		Mācekļu prakses augstākais posms (3. līmenis) (Advanced Apprenticeship (Level 3))	jā
UK-WLS	16	ISCED 3	5	Studiju programma ar A līmeni kā pamata kvalifikāciju (Study programme with A Levels as the substantial qualification)		A līmenis (3. līmenis) (A Levels (Level 3))	jā
				Studiju programma ar 2. līmeņa tehnisko/profesionālo kvalifikāciju kā pamata kvalifikāciju (Study programme with a technical/vocational Level 2 qualification as the substantial qualification)		2. līmeņa profesionālā/tehniskā kvalifikācija (Level 2 vocational/technical qualification)	nē
				Studiju programma ar 3. līmeņa tehnisko/profesionālo kvalifikāciju kā pamata programmu (Study programme with technical/vocational Level 3 qualification as the substantial programme)		3. līmeņa profesionālā/tehniskā kvalifikācija (Level 3 vocational/technical qualification)	jā
				Mācekļu prakse, 2. līmenis (Apprenticeship Level 2)		Mācekļu prakses pamata posms (2. līmenis) (Foundation Apprenticeship (Level 2))	nē
				Mācekļu prakse, 3. līmenis (Apprenticeship Level 3)		Mācekļu prakse, 3. līmenis (Apprenticeship (Level 3))	jā
UK-NIR	16	ISCED 3	5	Studiju programma ar A līmeni kā pamata kvalifikāciju (Study programme with A Levels as the substantial qualification)		A līmenis (3. līmenis) (A Levels (Level 3))	jā
				Studiju programma ar 2. līmeņa tehnisko/profesionālo kvalifikāciju kā pamata kvalifikāciju (Study programme with a technical/vocational Level 2 qualification as the substantial qualification)		2. līmeņa profesionālā/tehniskā kvalifikācija (Level 2 vocational/technical qualification)	nē
				Studiju programma ar 3. līmeņa tehnisko/profesionālo kvalifikāciju kā pamata programmu (Study programme with		3. līmeņa profesionālā/tehniskā kvalifikācija (Level 3 vocational/technical qualification)	jā

				technical/vocational Level 3 qualification as the substantial programme)			
				Mācekļu prakse, 2. līmenis (Apprenticeship Level 2)		Mācekļu prakse, 2. līmenis (Apprenticeship Level 2)	nē
				Mācekļu prakse, 3. līmenis (Apprenticeship Level 3)		Mācekļu prakse, 3. līmenis (Apprenticeship Level 3)	jā
UK-SCT	16	ISCED 3	3	Vecākais posms (S4-S6) (Senior Phase (S4-S6))		Augstākās izglītības diploms (Advanced Higher)	jā
				Turpmākās izglītības iestādes		Valsts profesionālās kvalifikācijas	nē
				Mācekļu prakse		Mācekļu prakse	nē

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
AL	15	ISCED 3	3	Ģimnāzija	Gjmnaz	Apliecība	jā
				Profesionālās vidusskolas	Shkolla te mesme profesionale	Apliecība	jā
				Vidusskolas ar specializāciju	Shkolla te mesme te orientuara	Apliecība	jā
BA	15	ISCED 3	3	Vispārējā vidējā izglītība	Opšte srednje obrazovanje	Vidusskolas diploms	jā
				Tehniski profesionālā vidējā izglītība – IV stepen	Srednje stručno tehničko obrazovanje-IV stepen	Vidusskolas diploms	jā
				Profesionālā vidējā izglītība – III stepen	Srednje stručno obrazovanje-III stepen	Vidusskolas diploms	nē
CH	12	ISCED 2	3	Skolas veids ar pamata līmeņa prasībām			
				Skolas veids ar vidējā līmeņa prasībām			
				Skolas veids ar augstākā līmeņa prasībām			
	(15)	ISCED 3	6	Pamatskolas ar bakalaura diplomu	Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità	Bakalaurs (Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità)	jā
				Specializētās vidusskolas	Fachmittelschule, école de culture générale, scuola specializzate	Specializētās skolas apliecības	jā
				Specializētās vidusskolas ar bakalaura diplomu	Fachmaturitätsschule, maturité spécialisée, maturità specializzata	Specializētais bakalaura diploms	jā
				Profesionālās skolas ar bakalaura diplomu	Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale	Profesionālais bakalaura (Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale)	jā
				Trīsgadīga vai četrgadīga PIA programma	Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis / formation professionnelle initiale aboutissant à un certificat fédéral de capacité / formazione professionale di base della durata di due anni con attestato federale di capacità	Federālais PIA diploms	jā
				Divgadīga PIA programma	Berufliche Grundbildung mit Berufsattest / formation professionnelle initiale de deux ans / formazione professionale di base di due anni	Federālā PIA Apliecība	nē
IS	16	ISCED 3	4	Vispārējā vidējā izglītība/(ģimnāzija)	Bóknámsbraut til stúdentsprófs	Stúdentspróf (absolventa eksāmens)	jā
				Vispārēja programma (vispārīzglītojošā skola), pamatskolas otro posmu uzsākot	Almenn námsbraut framhaldsskóla, styttri en 2 ár	Próf af almennri braut	nē
				Sertificēti amati	Löggilt iðngrein	Sveinspróf	nē
				Profesionālās programmas pamatskolas otrajā posmā	Starfsnámsbrautir framhaldsskólastigs	Réttindapróf á framhaldsskólastigi or hæfnispróf á framhaldsskólastigi or grunndeild iðngreina	nē

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Piekluve ISCED 6
LI	:	:	:	:	:	:	:
ME	15	ISCED 3	4	Vispārējā vidējā izglītība	Opšte srednje obzovanje	Kvalifikācijas IV līmenis	jā
				Četrgadīga vidējā profesionālā izglītība ar ārēju profesionālo eksāmenu (absolventa eksāmens)	Četvorogodišnje srednje stručno obrazovanje sa eksternim stručnim ispitom (matura)	Kvalifikācijas IV līmenis	jā
				Trīsgadīga vidējā profesionālā izglītība ar iekšēju profesionālo eksāmenu	Trogodišnje srednje stručno obrazovanje (sa internim stručnim ispitom)	Kvalifikācijas III līmenis	nē
				Profesionālās izglītības pirmais posms	Niže stručno obrazovanje	Kvalifikācijas II līmenis	nē
MK	15	ISCED 3	4	Vispārējā vidējā izglītība	Gimnazija / Sredno obrazovanje – redovno opsto	Upper Secondary General Education Diploma	jā
				Profesionālā vidējā izglītība – parastā profesionālā izglītība/tehniskā izglītība (IV gadi)	(Cetirgodisno) Sredno strucno obrazovanje – redovno strucno; (Cetirgodisno) Sredno tehnicko obrazovanje	Profesionālā kvalifikācija (profesionālā apliecība)	jā
				Profesionālā vidējā izglītība (3 gadi))	(Trigodisno) Strucno obrazovanje za zanimanje	Profesionālā kvalifikācija (profesionālais diploms)	nē
				Profesionālās prasmes (2 gadi)	(Dvegodisno) Strucno osposobuvanje	Vispārējās tehniskās izglītības diploms	nē
NO	16	ISCED 3	7	Vispārīzglītojošā programma	Studeiforberevende program	Absolventa apliecība – vispārējā izglītība (Vitnemāl for videregående skole – studieforberevende)	jā
				Vispārējā izglītība ar specializāciju (4 programmas: mūzika, dejas un drāma; sports; mediji un komunikācija; mākslas dizains un arhitektūra)	Studieforberevende program med studiespesialisering	Absolventa apliecība – vispārējā izglītība ar specializāciju (Vitnemāl videregående skole – studiespesialisering)	jā
				Vidējā izglītība, profesionālās programmas	Videregående opplæring, yrkesfaglige utdanningsprogram	Amata apliecība vai mācekļa apliecība (Fag-/svennebrev)	nē
RS	14	ISCED 3	3	Ģimnāzijas	Gimnazije	Diploms	jā
				Profesionālās skolas – 4 gadi	Četvorogodišnja srednja stručna škola	Diploms	jā
				Profesionālās skolas – 3 gadi	Trogodišnja srednja stručna škola sa specijalizacijom	Profesionālās izglītības apliecība	nē

	leivirzes vecums	ISCED līmenis	Mācību kursu skaits	Nosaukums latviešu valodā	Nosaukums izcelsmes valodā	ISCED 3 kvalifikācija	Pieļiuvē ISCED 6
TR	13	ISCED 3	5	Vispārējās vidējās izglītības programmas	Genel Ortaöğretim	Vispārējās vidējās izglītības diploms	jā
				Atvērtā vidusskola	Açık Ortaöğretim Lisesi	Atvērtās vidusskolas diploms	jā
				Profesionālās un tehniskās vidējās izglītības programmas	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Profesionālās un tehniskās vidējās izglītības diploms	jā
				Anatolijas Imāmu un sludinātāju vidusskola	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anatolijas Imāmu un sludinātāju vidusskolas diploms	jā
				Atvērtā profesionālā vidusskola	Mesleki Açıköğretim Lisesi	Atvērtās profesionālās vidusskolas diploms	jā

II pielikums. Statistikas tabulas

A1. tabula. Šajā ziņojumā iekļauto to izglītības sistēmu saraksts, kas piedalās pēdējās starptautiskā novērtējuma kārtās

	PIRLS 2011	PIRLS 2016	TIMSS 2011, 4. klase	TIMSS 2011, 8. klase	TIMSS 2015, 4. klase	TIMSS 2015, 8. klase	PISA 2015	PISA 2018
BE fr	✓	✓					✓	✓
BE de							✓	✓
BE nl		✓	✓		✓		✓	✓
BG	✓	✓			✓		✓	✓
CZ	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DE	✓	✓	✓		✓		✓	✓
EE							✓	✓
IE	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
EL							✓	✓
ES	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FR	✓	✓			✓		✓	✓
HR	✓		✓		✓		✓	✓
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY					✓		✓	✓
LV		✓					✓	✓
LT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
LU							✓	✓
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MT	✓	✓	✓			✓	✓	✓
NL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
AT	✓	✓	✓				✓	✓
PL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
PT	✓	✓	✓		✓		✓	✓
RO	✓		✓	✓			✓	✓
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FI	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-ENG	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-WLS							✓	✓
UK-NIR	✓	✓	✓		✓		✓	✓
UK-SCT							✓	✓
AL							✓	✓
BA								✓
CH							✓	✓
IS							✓	✓
ME							✓	✓
MK				✓			✓	✓
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
RS			✓		✓			✓
TR			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kopā	25	25	25	11	25	10	40	42

Avots: IEA, ESAO.

I DAĻA:

A2. tabula. 10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz starpposma starptautisko kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem lasītprasme ceturtnajā klasē (PIRLS 2016)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% skolēnu, kas pārsniedz starpposma starptautisko kritēriju	S.E.	Korelācijas koeficients	S.E.
BE fr	407,77	4,68	583,54	3,57	64,60	1,43	0,354	0,022
BE nl	446,13	3,64	600,74	2,05	80,03	1,32	0,305	0,022
BG	439,84	7,47	653,22	3,52	82,63	1,64	0,445	0,025
CZ	455,64	4,65	625,02	2,38	85,24	0,93	0,393	0,024
DK	456,97	4,16	628,41	2,85	85,56	0,98	0,319	0,018
DE	435,43	6,74	629,08	3,10	81,07	1,38	0,360	0,027
IE	472,30	5,25	655,69	3,24	89,39	0,88	0,405	0,019
ES	441,66	3,90	607,44	2,05	79,85	0,97	0,251	0,017
FR	420,03	3,72	595,34	3,68	71,90	1,18	0,345	0,020
IT	461,40	5,37	627,32	2,76	86,79	1,03	0,219	0,022
LV	474,73	3,62	635,56	3,79	90,01	0,83	0,273	0,019
LT	458,71	5,49	632,49	2,89	86,08	1,08	0,342	0,020
HU	451,66	5,80	645,26	3,06	85,06	1,04	0,472	0,020
MT	328,40	5,49	560,32	2,33	44,58	1,10	0,164	0,016
NL	466,12	3,37	618,96	2,17	87,69	0,89	0,278	0,021
AT	454,00	4,81	619,93	2,40	84,38	1,13	0,393	0,017
PL	470,16	4,59	652,41	2,29	88,81	0,74	0,339	0,017
PT	442,31	4,03	610,58	3,29	79,19	1,29	0,273	0,023
SI	444,32	3,69	629,07	2,75	82,82	0,94	0,334	0,022
SK	429,85	8,56	625,87	2,95	80,71	1,26	0,466	0,027
FI	481,41	4,62	646,87	2,48	91,34	0,77	0,310	0,021
SE	465,12	4,02	635,37	3,51	87,84	0,94	0,358	0,018
UK-ENG	455,14	3,29	654,97	2,89	85,54	0,74	0,395	0,014
UK-NIR	460,24	5,39	662,18	2,22	87,03	0,79	0,390	0,017
NO	473,90	4,37	639,91	3,15	89,79	0,90	0,287	0,022

Avots: *Eurydice* aprēķini, balstoties IEA, PIRLS 2016 datubāzē.

Paskaidrojumi

PIRLS lasītprasmes vērtējumu skala tika izveidota PIRLS 2001 ietvaros, pamatojoties uz visu iesaistīto valstu skolēnu sekmēm, ar vienādu pieeju visām valstīm. Skalai raksturīgais sekmju diapazons ir no 300 līdz 700. Tika noteikts 500 punktu centrālais punkts, lai tas atbilstu kopējā sekmju līmeņa vidējam rādītājam pirmās datu vākšanas brīdī, un 100 punkti tika noteikti kā standartnovirze. Šajās skalās ir iekļauti katrā nākamā PIRLS novērtējuma sekmju dati, lai novērtējumos varētu uzraudzīt sekmju uzlabošanos vai pasliktināšanos. PIRLS izmanto skalas centrālo punktu kā atskaites punktu, kas paliek nemainīgs no vienas novērtēšanas reizes līdz nākamajai.

P10 un P90 apzīmē 10. un 90. procentili.

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars definēts kā to skolēnu īpatsvars, kuri nesasniedz starpposma starptautisko kritēriju, kas skalā atbilst 475 ballēm.

Skolēnu norādītais grāmatu skaits mājās (mainīgais ASBG04) ir izteikts šādās kategorijās: 1 = neviena vai pavisam nedaudz (0-10 grāmatas); 2 = pietiekami, lai aizpildītu vienu plauktu (11-25 grāmatas); 3 = pietiekami, lai aizpildītu vienu grāmatu skapi (26-100 grāmatas); 4 = pietiekami, lai aizpildītu divus grāmatu skapjus (101-200 grāmatas); 5 = pietiekami, lai aizpildītu trīs vai vairākus grāmatu skapjus (vairāk nekā 200).

Procentiles, skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vājo sekmju kritēriju, un korelācijas koeficienti tika aprēķināti, izmantojot visas piecas ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītāji).

A3. tabula. 10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz starpposma starptautisko kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem matemātikā ceturtajā klasē (TIMSS 2015)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% skolēnu, kas pārsniedz starpposma starptautisko kritēriju	S.E.	Korelācijas koeficients	S.E.
BE nl	467,68	3,48	623,77	3,01	87,88	0,88	0,310	0,024
BG	412,63	9,59	623,80	5,86	75,12	2,08	0,306	0,040
CZ	437,07	2,81	616,14	3,02	78,42	1,10	0,331	0,021
DK	440,03	5,27	632,64	4,10	80,32	1,29	0,324	0,023
DE	436,72	4,15	604,30	2,95	76,73	1,09	0,374	0,018
IE	451,14	4,37	636,41	4,00	83,85	1,05	0,377	0,018
ES	413,67	4,77	591,84	2,34	67,43	1,42	0,287	0,018
FR	390,09	4,62	583,58	4,06	58,07	1,77	0,354	0,022
HR	415,44	3,94	583,77	2,47	67,46	1,17	0,266	0,020
IT	413,25	4,75	595,68	2,61	68,68	1,41	0,220	0,021
CY	414,97	4,56	623,30	3,07	73,76	1,29	0,231	0,020
LT	440,77	5,08	623,57	4,68	80,65	1,13	0,321	0,020
HU	411,74	6,71	634,83	2,68	74,91	1,47	0,482	0,020
NL	456,59	2,67	600,80	2,69	82,98	1,02	0,245	0,024
PL	440,62	3,96	623,93	2,63	79,83	1,03	0,327	0,021
PT	447,24	3,86	632,48	3,13	81,76	1,09	0,290	0,023
SI	430,39	3,28	605,24	2,92	75,48	1,21	0,252	0,022
SK	391,20	5,16	592,89	3,35	65,04	1,42	0,445	0,018
FI	448,26	3,45	618,93	2,68	82,20	1,00	0,269	0,018
SE	427,64	4,87	603,61	3,14	74,91	1,60	0,364	0,020
UK-ENG	437,80	5,06	651,34	3,56	80,02	1,21	0,340	0,018
UK-NIR	456,15	5,28	675,23	3,31	85,86	1,08	0,378	0,023
NO	458,70	5,63	637,53	3,48	85,73	1,01	0,314	0,020
RS	403,46	7,37	624,75	3,57	71,65	1,56	0,266	0,025
TR	353,78	6,59	597,73	3,64	57,09	1,32	0,317	0,022

Avots: *Eurydice* aprēķini, balstoties IEA, TIMSS 2015 datubāzē.

Paskaidrojumi

TIMSS matemātikas sekmju skala tika izveidota TIMSS 1995 ietvaros, pamatojoties uz visu iesaistīto valstu skolēnu sekmēm, ar vienādu pieeju visām valstīm. Skalai raksturīgais sekmju diapazons ir no 300 līdz 700. Tika noteikts 500 punktu centrālais punkts, lai tas atbilstu kopējā sekmju līmeņa vidējam rādītājam pirmās datu vākšanas brīdī, un 100 punkti tika noteikti kā standartnovirze. Šajās skalās ir iekļauti katrā nākamā TIMSS novērtējuma sekmju dati, lai novērtējumos varētu uzraudzīt sekmju uzlabošanu vai pasliktināšanu. TIMSS izmanto skalas centrālo punktu kā atskaites punktu, kas paliek nemainīgs no vienas novērtēšanas reizes līdz nākamajai.

P10 un P90 apzīmē 10. un 90. procentili.

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars definēts kā to skolēnu īpatsvars, kuri nesasniedz starpposma starptautisko kritēriju, kas skalā atbilst 475 ballēm.

Skolēnu norādītais grāmatu skaits mājās (mainīgais ASBG04) ir izteikts šādās kategorijās: 1 = neviena vai pavisam neliels skaits (0-10 grāmatas); 2 = pietiekami, lai aizpildītu vienu plauktu (11-25 grāmatas); 3 = pietiekami, lai aizpildītu vienu grāmatu skapi (26-100 grāmatas); 4 = pietiekami, lai aizpildītu divus grāmatu skapjus (101-200 grāmatas); 5 = pietiekami, lai aizpildītu trīs vai vairākus grāmatu skapjus (vairāk nekā 200).

Procentiles, skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vājo sekmju kritēriju, un korelācijas koeficienti tika aprēķināti, izmantojot visas piecas ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītāji).

A4. tabula. 10. un 90. percentiles snieguma aplēses, aprēķinātais 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vāju sekmju kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem lasītprasnē (PISA 2018)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% skolēnu, kas pārsniedz vāju sekmju kritēriju	S.E.	Korelācijas koeficients	S.E.
BE fr	345,06	4,69	607,88	3,86	76,18	1,11	0,424	0,022
BE de	359,62	12,07	602,25	9,34	79,40	2,21	0,274	0,061
BE nl	358,59	6,44	633,27	3,24	80,69	1,29	0,405	0,015
BG	289,74	4,51	557,14	5,18	52,90	1,69	0,357	0,017
CZ	362,29	4,27	616,40	2,78	79,26	1,12	0,411	0,018
DK	380,38	3,00	618,15	2,64	84,00	0,68	0,345	0,014
DE	353,95	4,53	632,25	3,45	79,31	1,05	0,462	0,018
EE	401,81	3,46	643,31	3,10	88,95	0,59	0,326	0,015
IE	398,12	3,53	634,55	2,80	88,20	0,67	0,418	0,015
EL	326,18	4,89	582,86	3,93	69,48	1,51	0,320	0,016
ES	:	:	:	:	:	:	:	:
FR	355,40	3,54	621,89	3,58	79,06	0,74	0,461	0,015
HR	362,01	4,62	594,33	3,20	78,42	1,16	0,297	0,015
IT	345,11	4,62	598,18	3,37	76,73	0,97	0,337	0,014
CY	294,83	2,90	553,83	2,56	56,29	0,72	0,263	0,015
LV	359,98	3,23	594,68	2,68	77,56	0,75	0,285	0,016
LT	350,60	2,66	597,07	1,82	75,64	0,75	0,366	0,014
LU	325,26	2,09	612,05	2,83	70,71	0,57	0,481	0,011
HU	345,60	3,99	601,76	3,65	74,73	0,91	0,498	0,017
MT	294,83	3,25	593,14	3,27	64,11	0,82	0,287	0,020
NL	343,72	4,44	620,54	3,30	75,91	1,03	0,402	0,019
AT	349,84	3,73	612,04	2,89	76,38	1,02	0,443	0,017
PL	384,23	3,59	635,97	3,96	85,32	0,75	0,385	0,016
PT	362,11	4,00	612,55	2,66	79,78	0,92	0,382	0,016
RO	297,37	6,00	553,56	5,86	59,16	2,15	0,409	0,018
SI	371,91	3,05	613,56	2,78	82,12	0,66	0,384	0,015
SK	326,29	3,95	589,54	3,28	68,59	0,98	0,472	0,015
FI	386,71	4,23	642,99	3,04	86,46	0,71	0,323	0,016
SE	360,04	5,70	640,46	3,47	81,61	1,03	0,398	0,015
UK-ENG	371,88	5,21	634,25	4,13	82,80	1,05	0,387	0,017
UK-WLS	358,59	5,79	608,28	4,51	77,94	1,50	0,351	0,018
UK-NIR	368,43	5,78	623,22	5,63	82,15	1,20	0,402	0,022
UK-SCT	383,16	3,57	627,48	4,66	84,55	0,92	0,380	0,020
AL	303,32	2,90	510,36	3,29	47,76	1,09	0,314	0,017
BA	302,90	2,80	508,72	4,06	46,32	1,64	0,238	0,019
CH	344,70	4,61	615,20	4,04	76,37	1,08	0,452	0,019
IS	331,71	3,97	608,70	3,33	73,64	0,86	0,287	0,020
ME	309,86	2,06	534,18	2,02	55,58	0,69	0,271	0,012
MK	267,91	2,68	513,40	2,40	44,86	0,73	0,275	0,015
NO	356,23	4,33	631,79	2,86	80,71	0,77	0,303	0,013
RS	312,48	3,93	565,82	3,51	62,30	1,52	0,311	0,016
TR	350,93	4,14	581,01	3,06	73,87	1,05	0,403	0,020

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

A5. tabula. 10. un 90. procentiles snieguma aplēses, aprēķinātais 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vāju sekmju kritēriju, un aprēķinātie korelācijas koeficienti starp grāmatu skaitu mājās un sekmju rādītājiem matemātikā (PISA 2018)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% skolēnu, kas pārsniedz vāju sekmju kritēriju	S.E.	Korelācijas koeficients	S.E.
BE fr	368,44	4,52	614,39	4,59	77,21	1,19	0,438	0,024
BE de	396,21	11,83	603,57	9,26	84,90	2,46	0,304	0,059
BE nl	384,11	5,99	638,25	3,61	82,66	1,30	0,415	0,015
BG	311,45	4,64	562,85	5,72	55,59	1,67	0,311	0,018
CZ	377,58	4,58	619,01	3,14	79,61	1,10	0,398	0,019
DK	400,77	2,59	613,43	2,78	85,43	0,64	0,336	0,015
DE	372,86	4,15	620,71	3,22	78,90	1,07	0,437	0,017
EE	419,00	2,88	627,63	2,68	89,78	0,64	0,327	0,018
IE	397,25	3,25	598,78	3,01	84,31	0,82	0,387	0,017
EL	333,85	4,65	564,93	3,77	64,16	1,47	0,316	0,017
ES	364,94	2,35	593,50	2,17	75,30	0,62	0,367	0,009
FR	370,12	3,43	611,14	3,25	78,74	0,82	0,454	0,016
HR	353,51	3,94	576,88	3,86	68,84	1,27	0,294	0,015
IT	363,30	4,74	604,80	3,94	76,18	1,11	0,328	0,016
CY	325,31	2,85	571,26	2,44	63,14	0,71	0,264	0,015
LV	392,61	3,15	599,47	3,08	82,68	1,01	0,281	0,016
LT	361,92	3,62	598,36	2,75	74,36	0,92	0,359	0,014
LU	353,48	2,90	610,83	2,41	72,78	0,70	0,469	0,012
HU	360,10	4,02	597,30	3,66	74,36	1,01	0,516	0,017
MT	334,27	3,44	598,89	3,54	69,75	0,98	0,297	0,022
NL	394,19	4,81	637,62	3,64	84,25	1,08	0,413	0,019
AT	373,63	4,37	617,65	3,28	78,92	1,18	0,428	0,017
PL	398,20	3,80	630,75	4,24	85,28	0,78	0,381	0,017
PT	361,73	3,77	614,00	3,61	76,72	1,04	0,401	0,017
RO	309,56	5,45	553,52	6,94	53,45	2,26	0,407	0,019
SI	392,23	2,97	621,88	2,83	83,57	0,64	0,395	0,014
SK	353,32	5,40	610,29	3,10	74,91	1,08	0,462	0,015
FI	399,00	3,42	611,81	2,51	85,02	0,74	0,317	0,015
SE	382,68	4,64	618,23	3,26	81,19	1,03	0,405	0,015
UK-ENG	382,72	4,88	622,75	3,68	77,21	1,19	0,363	0,018
UK-WLS	380,51	5,40	591,95	4,38	84,90	2,46	0,333	0,022
UK-NIR	376,59	6,45	599,88	5,30	82,66	1,30	0,379	0,022
UK-SCT	366,64	6,04	610,10	5,67	55,59	1,67	0,327	0,032
AL	332,45	3,07	543,61	3,48	79,61	1,10	0,243	0,023
BA	303,30	3,17	514,20	4,43	85,43	0,64	0,260	0,019
CH	391,30	3,46	635,97	4,31	78,90	1,07	0,422	0,017
IS	374,02	4,21	608,82	2,96	89,78	0,64	0,270	0,021
ME	323,52	2,23	537,95	2,07	84,31	0,82	0,276	0,014
MK	275,02	2,88	515,82	3,50	64,16	1,47	0,286	0,016
NO	380,67	3,85	616,70	3,05	75,30	0,62	0,298	0,015
RS	324,37	4,29	575,55	3,87	78,74	0,82	0,306	0,016
TR	342,56	3,76	570,63	3,99	68,84	1,27	0,379	0,024

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojums A4. un A5. tabulai

PISA rādītāji noteikti attiecībā uz rezultātu variācijām, kas novērotas visiem pārbaudes darba dalībniekiem. Teorētiski PISA nav minimālā vai maksimālā rezultāta; drīzāk rezultāti tiek mērogoti, lai tie atbilstu aptuveni normālai sadalei, ar vidējiem rādītājiem aptuveni 500 punktu un standarta novirzēm ap 100 punktu apmērā. PISA skalas ir sadalītas prasmju līmeņos (no 1 līdz 6), kas atbilst arvien sarežģītākiem uzdevumiem. Katram noteiktajam prasmju līmenim ir izveidoti apraksti, definējot zināšanu un prasmju veidus, kas nepieciešami, lai veiksmīgi izpildītu šos uzdevumus. Katrs prasmes līmenis atbilst apmēram 80 punktiem. Tādējādi atšķirības 80 punktu apmērā var interpretēt kā aprakstīto prasmju un zināšanu atšķirību starp secīgiem prasmju līmeņiem.

Tā kā daudzās valstīs PISA izlasi nosaka konkrēta vecuma grupa, nevis konkrēta klase, PISA vērtējumu izpildījušie skolēni ir no divām vai vairāk klasēm. Pamatojoties uz šo variāciju, iepriekšējos ziņojumos ir aprēķināta vidējā punktu starpība blakus esošajās klasēs valstīs, kurās ievērojams skaits 15 gadus vecu bērnu ir uzņemti vismaz divās dažādās klasēs. Šajos aprēķinos tiek ņemtas vērā dažas sociālekonomiskās un demogrāfiskās atšķirības, kas novērojamas arī dažādās klasēs. Vidēji dažādās valstīs atšķirība starp blakus esošajām klasēm ir aptuveni 40 punkti (skatīt papildu informāciju ESAO, 2019).

P10 un P90 apzīmē 10. un 90. procentili.

Skolēnu ar vājām sekmēm īpatsvars definēts kā to skolēnu īpatsvars, kuri PISA matemātikas, lasītprasmes un/vai dabaszinību skalā ir zem prasmju pamata līmeņa (2. līmenis). Lasītprasme tas atbilst sekmēm zem 407,47 punktu atzīmes; matemātikā – zem 420,07 punktu atzīmes.

Skolēnu norādītais grāmatu skaits mājās (mainīgais ST013Q01TA) ir izteikts šādās kategorijās: 1 = 0-10 grāmatas; 2 = 11-25 grāmatas; 3 = 26-100 grāmatas; 4 = 101-200 grāmatas; 5 = 201-500 grāmatas; 6 = vairāk nekā 500 grāmatas.

Procentiles, skolēnu īpatsvars, kas pārsniedz vājo sekmju kritēriju, un korelācijas koeficienti tika aprēķināti, izmantojot visas desmit ticamās vērtības (skolēnu lasītprasmes sekmju rādītāji).

Piezīmes par valstīm

Spānija: ESAO ir nolēmusi atlikt Spānijas PISA 2018 lasītprasmes rezultātu publicēšanu gan valsts, gan reģionālā līmenī. Spānijas dati atbilda PISA 2018 tehniskajiem standartiem, tomēr daži dati liecina par neuzticamu skolēnu reakciju. Līdz ar to nav iespējams nodrošināt Spānijas skolēnu lasītprasmes rezultātu salīdzināmību.

II DAĻA.

A6. tabula. Aplēses par to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri ir ieguvuši agrīni pirmsskolas izglītību un saņēmuši aprūpi (APIA) ilgāk nekā vienu gadu (PISA 2018)

	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.
BE fr	2291	35886,9	97,58	0,32
BE de	334	632,9	98,34	0,77
BE nl	3833	52396,4	98,22	0,23
BG	3955	35738,9	94,07	0,43
CZ	5442	67402,7	94,22	0,37
DK	5515	43573,2	94,98	0,37
DE	3573	475272,2	96,60	0,37
EE	3947	8401,4	96,14	0,36
IE	2560	27124,5	58,10	0,94
EL	4298	63640,7	80,04	0,81
ES	29437	331783,6	95,86	0,19
FR	4691	570512,9	96,95	0,26
HR	3722	20030,3	80,90	0,82
IT	9083	398229,1	94,20	0,39
CY	3602	4980,7	85,15	0,54
LV	3763	11309,1	96,06	0,32
LT	3918	13872,7	88,05	0,55
LU	3440	3600,2	90,02	0,44
HU	4202	70537,8	96,88	0,35
MT	2349	2740,8	85,37	0,66
NL	3492	139303,4	89,88	0,64
AT	4938	54249,5	92,31	0,49
PL	3166	179566,8	82,42	1,00
PT	4085	65817,9	85,25	0,63
RO	3852	112569,1	94,75	0,48
SI	4249	11517,5	89,80	0,55
SK	4530	33535,0	90,72	0,55
FI	3434	34092,7	75,85	0,88
SE	3892	65617,8	93,31	0,45
UK-ENG	2537	245435,8	68,53	0,90
UK-WLS	1717	14051,0	76,78	0,97
UK-NIR	723	5829,8	39,68	1,03
UK-SCT	1753	26374,8	73,80	0,86
AL	3735	16534,6	68,61	1,02
BA	1605	7138,4	67,45	1,45
CH	4162	50192,8	86,16	1,01
IS	2351	2766,9	98,21	0,28
ME	3188	3372,4	77,46	0,73
MK	:	:	:	:
NO	3936	37457,7	96,42	0,31
RS	1812	16723,8	32,35	0,88
TR	1646	215386,5	41,94	1,41

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Procenti tika aprēķināti, pamatojoties uz PISA 2018 mainīgo DURECEC ("agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes ilgums"), un tie ir balstīti skolēnu atbildēs.

A7. tabula. Aplēses par to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri ir ieguvuši agrīno pirmsskolas izglītību un saņēmuši aprūpi (APIA) ilgāk nekā vienu gadu, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa (PISA 2018)

	Skolēni ar zemu SES					Skolēni ar augstu SES			
	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.		N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.
BE fr	568	8825,0	95,89	1,06	BE fr	577	9082,6	98,63	0,46
BE de	82	158,4	97,56	1,75	BE de	86	158,0	98,09	1,89
BE nl	909	13073,5	98,00	0,48	BE nl	990	13134,4	98,43	0,38
BG	907	8700,8	91,56	0,95	BG	1042	9020,4	94,90	0,75
CZ	1122	16165,3	90,37	1,04	CZ	1688	17211,4	96,22	0,52
DK	1674	10679,3	93,08	0,72	DK	1219	10972,2	95,60	0,69
DE	872	117270,4	95,24	0,75	DE	920	120472,3	97,89	0,54
EE	924	2050,2	93,85	0,87	EE	1023	2143,2	98,06	0,42
IE	586	6225,0	53,31	1,73	IE	706	7480,4	64,07	1,61
EL	970	14915,5	74,98	1,50	EL	1146	16851,7	84,73	1,20
ES	6400	80847,2	93,43	0,44	ES	8311	84645,7	97,78	0,24
FR	1254	141349,5	95,99	0,55	FR	1129	143649,4	97,57	0,41
HR	776	4115,7	66,48	1,53	HR	1049	5728,4	92,47	0,82
IT	2104	97599,3	92,32	0,81	IT	2262	100902,7	95,44	0,65
CY	882	1198,2	81,90	1,55	CY	912	1286,0	87,87	1,03
LV	931	2795,0	94,72	0,64	LV	915	2876,8	97,58	0,50
LT	882	3132,8	79,41	1,28	LT	1016	3673,3	93,25	0,80
LU	833	874,1	87,39	1,07	LU	879	917,3	91,70	0,77
HU	960	17509,9	96,13	0,71	HU	1144	17840,9	98,00	0,49
MT	589	703,1	87,48	1,23	MT	581	665,2	82,83	1,50
NL	907	35087,9	90,52	0,99	NL	846	34591,7	89,26	1,11
AT	1162	13263,0	90,27	0,96	AT	1301	13937,9	94,85	0,65
PL	665	37795,4	69,38	2,04	PL	876	49570,6	90,97	1,11
PT	937	15481,1	80,14	1,58	PT	1081	17780,1	92,08	0,93
RO	929	27507,1	92,58	0,95	RO	974	28783,4	96,86	0,55
SI	1174	2753,7	85,72	1,21	SI	907	2926,4	91,12	1,11
SK	1030	7886,5	85,15	1,29	SK	1244	8732,5	94,48	0,75
FI	780	7744,7	68,89	1,66	FI	925	9169,0	81,60	1,19
SE	939	15736,0	89,45	1,10	SE	989	16828,4	95,66	0,58
UK-ENG	580	54876,0	61,28	1,71	UK-ENG	716	70231,4	78,42	1,44
UK-WLS	388	3197,0	69,87	1,81	UK-WLS	469	3672,4	80,14	1,98
UK-NIR	164	1342,8	36,51	2,30	UK-NIR	212	1653,2	44,96	2,68
UK-SCT	432	6489,4	72,57	1,79	UK-SCT	431	6633,6	74,21	1,58
AL	866	4092,0	67,90	1,77	AL	992	4172,0	69,22	1,62
BA	330	1463,3	55,30	2,65	BA	460	2069,7	78,08	1,71
CH	995	12489,7	85,71	1,40	CH	1065	12515,2	85,89	1,96
IS	581	680,8	96,63	0,80	IS	591	698,0	98,98	0,41
ME	715	765,8	70,30	1,62	ME	859	904,2	83,01	1,07
MK	:	:	:	:	MK	:	:	:	:
NO	963	9017,9	92,82	0,94	NO	978	9500,5	97,76	0,52
RS	408	3736,9	28,91	1,37	RS	495	4619,6	35,72	1,54
TR	336	42442,7	33,05	1,68	TR	565	76238,8	59,37	2,99

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Dati ir ņemti no PISA 2018 mainīgā DURECEC ("pirmsskolas izglītības un aprūpes ilgums"), un tie ir balstīti skolēnu atbildēs. Kategorija "Skolēni ar zemu SES" apzīmē skolēnus no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu (25. sociālekonomiskā statusa procentilē vai zemāk), kuri PIA pavadījuši vairāk nekā gadu. Kategorija "Skolēni ar augstu SES" apzīmē skolēnus no ģimenēm ar augstu sociālekonomisko statusu (75. sociālekonomiskā statusa procentilē vai augstāk), kuri PIA pavadījuši vairāk nekā gadu.

A8. tabula. 15 gadus vecu skolēnu dalības pirmskolas izglītības iestādēs atšķirības procentos, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa (PISA 2018)

	Starpība starp skolēniem ar augstu SES un vispārējo skolēnu grupu				Starpība starp skolēniem ar zemu SES un vispārējo skolēnu grupu		
	Procentpunkti	S.E.	Z		Procentpunkti	S.E.	Z
BE fr	1,04	0,48	2,19	BE fr	-1,70	0,88	-1,92
BE de	-0,27	1,55	-0,18	BE de	-0,77	1,46	-0,53
BE nl	0,20	0,31	0,65	BE nl	-0,23	0,40	-0,57
BG	0,84	0,60	1,39	BG	-2,51	0,74	-3,39
CZ	2,03	0,60	3,37	CZ	-3,85	0,81	-4,75
DK	0,61	0,57	1,07	DK	-1,90	0,60	-3,16
DE	1,28	0,50	2,55	DE	-1,36	0,64	-2,14
EE	1,91	0,41	4,72	EE	-2,30	0,66	-3,48
IE	6,02	1,45	4,16	IE	-4,79	1,35	-3,54
EL	4,65	1,02	4,58	EL	-5,06	1,13	-4,47
ES	1,92	0,21	9,07	ES	-2,43	0,36	-6,67
FR	0,63	0,41	1,54	FR	-0,96	0,42	-2,27
HR	11,56	0,87	13,36	HR	-14,41	1,16	-12,40
IT	1,23	0,55	2,24	IT	-1,88	0,68	-2,77
CY	2,82	1,01	2,79	CY	-3,25	1,23	-2,65
LV	1,52	0,46	3,33	LV	-1,33	0,53	-2,52
LT	5,20	0,86	6,02	LT	-8,64	0,97	-8,95
LU	1,67	0,73	2,29	LU	-2,63	0,89	-2,96
HU	1,12	0,44	2,57	HU	-0,75	0,53	-1,41
MT	-2,57	1,29	-1,99	MT	2,11	1,02	2,07
NL	-0,64	0,89	-0,71	NL	0,64	0,82	0,78
AT	2,53	0,64	3,98	AT	-2,04	0,76	-2,67
PL	8,54	1,09	7,81	PL	-13,04	1,37	-9,49
PT	6,82	0,92	7,43	PT	-5,11	1,30	-3,93
RO	2,11	0,61	3,48	RO	-2,17	0,74	-2,94
SI	1,30	0,83	1,56	SI	-4,07	1,09	-3,75
SK	3,75	0,76	4,93	SK	-5,57	0,97	-5,71
FI	5,73	0,94	6,08	FI	-6,96	1,35	-5,15
SE	2,34	0,56	4,16	SE	-3,86	0,86	-4,51
UK-ENG	9,86	1,25	7,90	UK-ENG	-7,26	1,38	-5,25
UK-WLS	3,32	1,57	2,12	UK-WLS	-6,91	1,55	-4,47
UK-NIR	5,10	2,23	2,29	UK-NIR	-3,17	2,19	-1,45
UK-SCT	0,36	1,46	0,25	UK-SCT	-1,23	1,55	-0,80
AL	0,59	1,33	0,45	AL	-0,71	1,40	-0,50
BA	10,76	1,62	6,64	BA	-12,15	1,84	-6,60
CH	-0,21	1,46	-0,14	CH	-0,45	1,11	-0,41
IS	0,76	0,41	1,85	IS	-1,58	0,62	-2,53
ME	5,54	0,89	6,24	ME	-7,15	1,36	-5,27
MK	:	:	:	MK	:	:	:
NO	1,33	0,51	2,62	NO	-3,61	0,75	-4,82
RS	3,41	1,15	2,96	RS	-3,44	1,24	-2,77
TR	17,50	2,00	8,73	TR	-8,90	1,71	-5,20

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Dati ir ņemti no PISA 2018 mainīgā DURECEC ("pirmskolas izglītības un aprūpes ilgums"), un tie ir balstīti skolēnu atbildēs. Kategorija "Skolēni ar zemu SES" apzīmē skolēnus no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu (25. sociālekonomiskā statusa procentilē), kuri PIA pavadījuši vairāk nekā gadu. Kategorija "Skolēni ar augstu SES" apzīmē skolēnus no ģimenēm ar augstu sociālekonomisko statusu (75. sociālekonomiskā statusa procentilē), kuri PIA pavadījuši vairāk nekā gadu.

A9. tabula. Aplēses par 15 gadus vecu skolēnu īpatsvaru skolās, kur vienmēr tiek izmantoti noteikti uzņemšanas kritēriji, saskaņā ar skolu vadītāju sniegto informāciju, sadalījums pēc ISCED līmeņiem (PISA 2018)

	Dzīvesvieta noteiktā rajonā (mainīgais: SC012Q06TA)						Priekšroka pašreizējo vai bijušo skolēna ģimenes locekļiem (mainīgais: SC012Q05TA)				
	ISCED līmenis	N	Svērtais N	%	S.E.		ISCED līmenis	N	Svērtais N	%	S.E.
DK	2	2746	18857,2	39,80	2,73	DK	2	1185	8254,1	17,42	2,64
DE	2	2355	308793,7	52,84	4,15	DE	2	1066	143693,4	24,60	3,01
EE	2	3419	7271,7	64,60	2,09	EE	2	941	2065,8	18,35	1,24
ES	2	19919	253585,2	62,86	2,03	ES	2	14134	167604,8	41,86	1,89
LV	2	1284	3824,4	26,16	1,44	LV	2	1078	3004,3	20,60	1,35
LT	2	3060	11389,0	46,93	1,80	LT	2	2675	9258,1	37,99	1,55
PL	2	4136	229139,3	72,94	2,79	PL	2	513	28423,5	9,05	2,02
FI	2	4128	41082,6	74,04	3,18	FI	2	235	2245,4	4,02	1,35
SE	2	1952	31614,6	35,59	2,70	SE	2	790	13457,6	15,18	2,33
IS	2	1854	2192,6	57,24	0,23	IS	2	192	221,9	5,89	0,10
NO	2	3145	30140,0	57,75	2,99	NO	2	194	1850,2	3,61	1,40
BE fr	3	184	3106,0	7,71	3,00	BE fr	3	878	14278,9	34,94	5,36
BE de	3	35	65,9	10,12	0,48	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	80	1131,5	1,84	1,35	BE nl	3	1675	22501,8	36,63	3,47
BG	3	794	7261,8	16,04	2,42	BG	3	943	8774,5	19,30	2,74
EL	3	4444	65209,2	73,08	3,24	EL	3	1210	17433,1	19,77	2,80
HR	3	330	1778,8	5,23	1,76	HR	3	107	507,4	1,48	0,87
IT	3	2900	149330,1	30,43	3,27	IT	3	2529	147122,3	29,95	2,99
CY	3	3578	4963,2	68,00	0,11	CY	3	1207	1584,3	21,71	0,08
HU	3	545	8667,4	11,28	2,66	HU	3	864	14016,7	18,12	3,44
MT	3	1360	1645,8	42,02	0,13	MT	3	755	844,7	21,57	0,10
RO	3	416	11119,9	8,13	2,39	RO	3	523	15148,1	11,08	2,68
SI	3	9	9,0	0,06	0,00	SI	3	0	0,0	0,00	0,00
UK-ENG	3	2175	202714,8	51,57	3,82	UK-ENG	3	1290	122999,1	31,47	3,69
UK-WLS	3	1404	11581,5	48,52	4,99	UK-WLS	3	312	2559,4	10,90	2,55
UK-NIR	3	527	4554,8	27,07	5,64	UK-NIR	3	753	6637,4	39,44	6,09
UK-SCT	3	1654	24587,0	73,61	4,73	UK-SCT	3	226	3613,9	10,70	3,57
ME	3	1136	1170,7	17,09	0,05	ME	3	3	3,1	0,04	0,00
MK	3	376	990,5	6,28	0,07	MK	3	212	633,0	4,01	0,05
RS	3	244	2220,4	3,64	1,35	RS	3	388	4378,0	7,18	2,23
TR	3	864	109157,8	12,62	2,25	TR	3	490	71722,3	8,29	2,21
CZ	2	1477	24689,2	54,11	3,64	CZ	2	279	4852,9	10,76	2,71
CZ	3	55	330,0	0,85	0,53	CZ	3	17	114,4	0,29	0,29
FR	2	669	83223,4	77,08	4,09	FR	2	112	15589,1	14,71	6,11
FR	3	2846	362978,5	64,13	2,84	FR	3	495	60593,1	11,00	2,10
IE	2	1316	13762,3	37,81	3,99	IE	2	1724	17622,2	47,17	3,47
IE	3	623	7063,1	33,84	3,91	IE	3	911	10012,4	46,78	3,57
LU	2	1439	1506,1	51,64	0,16	LU	2	1726	1797,2	63,37	0,17
LU	3	945	994,7	44,26	0,16	LU	3	1279	1326,8	59,86	0,16
NL	2	279	11097,6	9,41	2,54	NL	2	500	21536,2	18,27	3,43
NL	3	183	7219,3	11,81	4,07	NL	3	418	18939,7	30,98	7,01
PT	2	937	17823,5	59,98	3,91	PT	2	386	7871,7	26,49	4,39
PT	3	2262	37586,4	55,36	3,49	PT	3	1247	22538,4	33,20	3,48
SK	2	914	7330,2	37,86	3,73	SK	2	161	1344,2	6,95	2,11
SK	3	97	715,6	3,21	1,58	SK	3	15	213,2	0,95	0,71
AL	2	944	4557,0	42,97	4,72	AL	2	614	3110,3	29,26	4,80
AL	3	1831	8002,8	46,38	3,74	AL	3	1187	5381,3	31,19	3,60
BA	2	675	3263,0	68,86	6,31	BA	2	40	117,8	62,68	2,61
BA	3	404	1770,8	7,41	1,93	BA	3	69	273,2	1,14	0,90
CH	2	3090	40809,4	82,48	3,09	CH	2	63	737,6	1,50	1,01
CH	3	840	8998,2	44,03	5,33	CH	3	0	0,0	0,00	0,00
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Vecāku atbalsts skolas mācību vai reliģiskajai filozofijai (mainīgais: SC012Q03TA)						Skolēnu akadēmiskā snieguma uzskaitē (ieskaitot sadales pārbaudījumus (mainīgais: SC012Q01TA))					
	ISCED līmenis	N	Svērtais N	%	S.E.		ISCED līmenis	N	Svērtais N	%	S.E.
DK	2	1056	10867,9	23,17	2,41	DK	2	359	2288,3	4,86	1,49
DE	2	293	38538,5	6,67	1,87	DE	2	1767	236545,7	40,08	3,31
EE	2	872	1879,6	16,70	1,55	EE	2	1400	2783,5	24,73	1,40
ES	2	3873	45464,5	11,40	1,32	ES	2	1086	10565,0	2,66	0,64
LV	2	206	695,6	4,75	1,10	LV	2	1098	3613,8	24,70	1,39
LT	2	2013	6789,0	27,81	1,67	LT	2	1328	4938,5	20,20	1,07
PL	2	347	19867,5	6,32	1,47	PL	2	932	50975,3	16,23	2,58
FI	2	216	2149,6	3,85	1,36	FI	2	176	1769,5	3,17	1,16
SE	2	25	497,2	0,56	0,38	SE	2	55	872,7	0,98	0,70
IS	2	28	30,7	0,81	0,06	IS	2	115	128,2	3,38	0,06
NO	2	142	1310,8	2,54	1,06	NO	2	269	2540,5	4,94	1,28
BE fr	3	1581	25229,1	62,11	4,71	BE fr	3	226	3721,1	9,20	3,01
BE de	3	183	332,7	51,07	0,67	BE de	3	44	93,4	14,34	0,71
BE nl	3	774	10759,3	17,62	3,39	BE nl	3	1247	16359,1	26,63	3,54
BG	3	1532	14043,3	31,33	3,45	BG	3	4188	37001,1	81,19	2,97
EL	3	416	5891,6	6,71	1,68	EL	3	193	2582,8	2,93	1,20
HR	3	979	5042,2	14,80	2,64	HR	3	5873	31469,5	90,22	1,99
IT	3	4234	221745,8	45,49	3,21	IT	3	4318	216993,7	44,15	3,30
CY	3	382	482,8	6,61	0,04	CY	3	1179	1557,2	21,34	0,10
HU	3	1256	20475,2	26,47	3,45	HU	3	4544	73674,0	95,23	1,62
MT	3	1147	1326,4	33,86	0,14	MT	3	1281	1525,7	38,95	0,15
RO	3	438	13197,7	9,65	2,67	RO	3	4015	113563,2	82,40	3,38
SI	3	110	458,0	3,10	0,08	SI	3	956	3922,9	26,22	0,13
UK-ENG	3	580	54541,6	13,95	2,75	UK-ENG	3	708	72244,5	18,48	2,37
UK-WLS	3	394	3107,7	13,14	3,22	UK-WLS	3	326	2523,2	10,54	3,15
UK-NIR	3	241	1923,0	11,62	3,82	UK-NIR	3	1105	8208,3	48,35	4,67
UK-SCT	3	111	2034,0	6,02	2,85	UK-SCT	3	90	1626,5	4,86	2,69
ME	3	1481	1523,7	22,24	0,05	ME	3	3345	3453,9	50,42	0,06
MK	3	397	1090,0	7,06	0,07	MK	3	2251	7809,9	49,30	0,11
RS	3	2127	19769,0	32,42	3,42	RS	3	5614	51694,7	84,78	2,32
TR	3	2075	274615,0	31,75	3,63	TR	3	5555	707547,0	80,36	2,67
CZ	2	350	5449,8	12,00	2,83	CZ	2	802	6791,7	14,96	1,85
CZ	3	372	4141,9	10,66	2,75	CZ	3	3630	37630,8	95,08	2,11
FR	2	85	7090,6	6,68	2,28	FR	2	118	11938,9	11,25	3,12
FR	3	709	87588,5	15,99	2,45	FR	3	1282	158626,8	28,40	3,51
IE	2	478	4987,3	13,35	2,76	IE	2	458	5053,1	13,52	3,16
IE	3	279	3061,9	14,31	2,79	IE	3	232	2678,9	12,52	2,83
LU	2	519	537,4	18,95	0,12	LU	2	1587	1665,7	56,21	0,14
LU	3	512	537,8	24,26	0,08	LU	3	1144	1210,1	53,27	0,16
NL	2	603	23210,8	19,69	3,76	NL	2	2067	79984,8	67,84	4,65
NL	3	249	10124,2	16,56	4,24	NL	3	935	39363,8	64,40	6,77
PT	2	251	3838,8	13,01	2,87	PT	2	39	922,9	3,13	1,38
PT	3	1072	18546,2	27,37	2,87	PT	3	260	5633,2	8,36	1,95
SK	2	345	2876,1	15,01	2,67	SK	2	300	2220,0	11,58	1,94
SK	3	768	5299,7	23,84	3,79	SK	3	3069	21502,8	94,42	1,48
AL	2	778	4067,5	38,27	4,45	AL	2	1098	5501,3	51,76	5,65
AL	3	1964	8533,5	50,50	3,06	AL	3	2492	10726,3	62,17	3,53
BA	2	213	1093,7	23,80	4,84	BA	2	267	1037,4	22,58	4,88
BA	3	1462	6500,0	27,22	3,24	BA	3	4024	17653,5	73,46	3,84
CH	2	108	1781,1	3,65	1,44	CH	2	1693	22193,3	45,08	4,20
CH	3	79	659,3	3,23	1,57	CH	3	1029	9315,6	45,58	6,61
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Vai skolēns pieprasa speciālo programmu vai ir ieinteresēts speciālā programmā (mainīgais: SC012Q04TA)						Pakārtoto skolu rekomendācijas (mainīgais: SC012Q02TA)					
ISCED līmenis	N	Svērtais N	%	S.E.	ISCED līmenis	N	Svērtais N	%	S.E.		
DK	2	772	5927,7	12,61	1,97	DK	2	406	2818,4	6,01	1,64
DE	2	1365	181806,0	31,31	3,63	DE	2	1330	172750,5	29,40	2,95
EE	2	1175	2373,2	21,08	1,78	EE	2	285	644,5	5,73	1,09
ES	2	4909	47282,1	11,80	1,20	ES	2	1768	21197,7	5,33	1,17
LV	2	1898	5562,2	38,00	1,79	LV	2	59	214,2	1,46	0,75
LT	2	2245	7712,6	31,60	1,46	LT	2	489	1635,9	6,70	1,12
PL	2	768	42424,5	13,50	2,15	PL	2	381	20682,1	6,58	1,54
FI	2	100	1099,9	1,98	0,95	FI	2	129	1416,6	2,55	1,14
SE	2	116	2258,0	2,55	1,25	SE	2	146	2646,1	2,99	1,35
IS	2	7	8,1	0,22	0,04	IS	2	303	341,6	9,01	0,15
NO	2	130	1291,9	2,52	1,02	NO	2	218	2056,5	3,98	1,08
BE fr	3	653	9739,8	24,12	4,10	BE fr	3	26	500,4	1,22	1,27
BE de	3	243	442,1	67,86	0,66	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	0	0,0	0,00	0,00	BE nl	3	258	3846,0	6,30	2,05
BG	3	1998	17855,1	39,60	3,95	BG	3	386	3393,8	7,71	1,94
EL	3	745	10723,4	12,23	2,35	EL	3	221	3262,8	3,70	1,33
HR	3	1726	9198,1	26,85	3,16	HR	3	246	1309,4	3,82	1,29
IT	3	6504	323483,7	65,60	3,06	IT	3	3920	207915,7	42,30	3,25
CY	3	2518	3223,2	44,16	0,11	CY	3	306	365,7	5,01	0,04
HU	3	2291	36592,4	47,30	3,63	HU	3	90	1630,1	2,11	1,00
MT	3	909	1090,4	27,84	0,11	MT	3	921	1103,3	28,17	0,15
RO	3	1476	42616,7	31,16	3,95	RO	3	135	3832,8	2,81	1,43
SI	3	3792	8493,0	57,43	0,19	SI	3	80	187,1	1,27	0,04
UK-ENG	3	221	20582,5	5,31	2,03	UK-ENG	3	460	50986,2	13,11	2,72
UK-WLS	3	93	957,8	4,05	1,84	UK-WLS	3	357	3010,7	12,73	3,35
UK-NIR	3	59	492,2	2,93	2,20	UK-NIR	3	349	2865,0	17,03	4,51
UK-SCT	3	56	847,0	2,51	1,67	UK-SCT	3	186	2887,8	8,55	3,33
ME	3	3967	4128,8	60,27	0,06	ME	3	592	603,6	8,81	0,04
MK	3	945	3445,2	22,13	0,13	MK	3	607	2468,4	15,62	0,06
RS	3	4789	44731,8	73,36	3,48	RS	3	1301	11747,8	19,27	2,95
TR	3	1138	151151,2	17,42	2,91	TR	3	420	56159,0	6,49	1,83
CZ	2	400	5895,5	13,07	2,99	CZ	2	54	701,6	1,57	0,89
CZ	3	834	9107,6	23,77	3,48	CZ	3	395	5237,1	13,56	2,46
FR	2	119	11697,5	10,85	3,53	FR	2	29	3456,1	3,26	2,35
FR	3	780	94729,5	17,08	2,98	FR	3	440	55192,7	10,13	2,19
IE	2	409	4559,3	12,38	2,69	IE	2	523	5340,4	14,29	3,11
IE	3	228	2699,2	12,81	2,76	IE	3	267	2920,8	13,65	2,89
LU	2	402	421,5	14,86	0,13	LU	2	239	246,0	8,67	0,09
LU	3	257	275,1	12,41	0,13	LU	3	285	297,2	13,41	0,10
NL	2	734	27720,9	23,51	3,89	NL	2	2291	90302,6	76,59	3,52
NL	3	256	10687,9	17,48	4,68	NL	3	1221	49575,3	81,10	5,26
PT	2	615	11491,4	39,09	4,55	PT	2	11	319,8	1,09	0,88
PT	3	2150	33975,5	50,45	3,39	PT	3	30	578,3	0,86	0,63
SK	2	385	3562,5	18,59	2,94	SK	2	60	620,8	3,26	1,20
SK	3	1468	10079,7	45,14	4,44	SK	3	391	2781,5	12,61	3,03
AL	2	736	3642,2	34,27	4,52	AL	2	1186	5767,6	54,26	5,10
AL	3	2045	8935,5	51,79	3,32	AL	3	1834	8181,8	47,42	3,11
BA	2	9	72,2	1,61	1,22	BA	2	74	304,1	6,62	2,35
BA	3	1766	8251,2	34,25	3,60	BA	3	1035	4583,9	19,40	2,76
CH	2	442	6102,8	12,53	2,75	CH	2	1453	19229,2	38,71	3,65
CH	3	702	6371,4	31,18	5,32	CH	3	245	2772,9	13,57	3,88
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Procenti tika aprēķināti, pamatojoties uz skolu direktoru atbildēm uz PISA 2018 skolu aptaujas anketas šādu jautājumu: "Cik bieži tiek ņemti vērā šādi faktori, uzņemot skolēnus jūsu skolā?" Tika ņemta vērā tikai atbilde "Vienmēr".

Valsts izglītības sistēmu īpatnību dēļ 15 gadus veci bērni var mācīties vai nu pamatzglītības otrajā posmā (ISCED 2), vai apgūt vidējo izglītību (ISCED 3). Ja ir parādīts viens ISCED līmenis, tas nozīmē, ka vairāk nekā 90% no 15 gadus veciem jauniešiem, kas piedalās PISA 2018, ir uzņemti norādītajā izglītības līmenī. (Otra ISCED līmeņa izlase parasti ir pārāk maza, lai uzrādītu nozīmīgus/jēgpilnus rezultātus.) Ja izglītības sistēmai ir parādīti divi ISCED līmeņi (Čehija, Īrija, Francija, Luksemburga, Nīderlande, Portugāle, Slovākija, Albānija, Bosnija un Hercegovina un Šveice), tas nozīmē, ka salīdzinoši liela daļa PISA 2018 skolēnu izlases piedalās apgūst pamatzglītības otro posmu un vidējo izglītību, un ir iespējams salīdzināt skolēnu uzņemšanas praksi starp diviem izglītības līmeņiem.

Piezīmes par valstīm

Austrija: Dati nav sadalīti pa ISCED līmeņiem.

A10. tabula. Aplēses par ceturtais klases skolēnu īpatsvaru skolās, kur skolēnu sekmes izmanto, lai skolēnus sadalītu pa klasēm matemātikā ("jā" atbilžu skaits un %, mainīgais ACBG10A, TIMSS 2015)

	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.
BE nl	2251	23304,0	36,34	3,70
BG	393	4422,3	7,74	2,24
CZ	85	1374,3	1,51	1,07
DK	95	1652,0	3,83	1,75
DE	230	38216,6	6,30	1,71
IE	348	8072,9	13,67	3,74
ES	2196	126914,6	31,42	3,19
FR	858	115151,2	17,33	3,46
HR	242	2052,7	5,51	1,96
CY	1102	2102,0	29,46	4,38
LT	0	0,0	0,00	0,00
HU	408	5801,5	6,86	2,19
NL	2484	99462,2	88,35	3,79
PL	24	2041,0	0,57	0,57
PT	414	9389,1	10,21	2,89
SI	970	3873,7	23,74	3,98
SK	240	2396,5	4,98	1,57
FI	882	8265,7	14,65	2,84
SE	207	3966,7	4,00	1,68
UK-ENG	1856	254286,5	49,03	3,92
UK-NIR	418	2640,7	14,68	3,63
NO	154	1847,2	3,20	1,82
RS	338	6281,0	10,00	2,44
TR	140	24540,5	2,30	1,07

Avots: *Eurydice* aprēķini, balstoties IEA, TIMSS 2015 datubāzē.

Paskaidrojumi

Procenti tika aprēķināti, pamatojoties uz atbildēm uz šādu jautājumu TIMSS 2015 skolas anketā: "Vai skolēnu sekmes kā vispārējā skolas politika tiek izmantoti < ceturtās klases > skolēnu sadalei pa klasēm (piemēram, sadalīšanai pa plūsmām, ievirzei, norīkošanai)" (Mainīgais ACBG10A).

A11. tabula. Aplēses par 15 gadus vecu jauniešu īpatsvaru skolās modālajā ISCED līmenī, grupējot skolēnus pēc spējām dažādās klasēs (PISA 2018)

	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.
BE fr	465	7357,1	16,80	3,43
BE de	261	475,4	67,78	0,60
BE nl	2485	33667,1	54,67	3,68
BG	1510	13652,7	32,21	3,20
CZ	1354	16618,2	20,49	2,67
DK	1227	10760,7	23,48	2,55
DE	1141	153389,5	27,18	3,37
EE	1936	3826,2	33,67	1,68
IE	5013	53918,6	92,85	2,16
EL	581	8304,4	9,37	1,89
ES	11537	149174,1	38,42	2,14
FR	745	95626,1	16,91	3,33
HR	2209	12006,1	35,04	3,45
IT	1252	60331,2	13,73	2,30
CY	1698	2135,8	29,11	0,12
LV	829	2643,2	18,99	1,12
LT	2866	10349,5	42,87	1,39
LU	2903	3051,9	64,27	0,07
HU	1426	22553,9	29,66	3,64
MT	2651	3093,2	78,88	0,09
NL	2953	119973,4	68,07	3,69
AT	659	7480,0	10,68	2,12
PL	1911	103712,6	33,01	3,28
PT	593	10463,4	12,19	2,29
RO	2630	73975,1	54,37	4,77
SI	1772	4775,6	32,85	0,15
SK	2023	14229,4	35,70	2,75
FI	1746	17397,7	31,83	3,47
SE	807	13525,4	15,88	2,15
UK-ENG	4092	390356,1	98,69	1,15
UK-WLS	2990	24488,5	100,00	0,00
UK-NIR	1856	15027,2	90,06	4,80
UK-SCT	2176	32908,3	98,76	1,22
AL	3090	12675,9	49,61	2,36
BA	2539	11230,0	47,02	3,78
CH	2817	38335,8	73,41	3,31
IS	369	414,0	10,96	0,11
ME	3355	3482,4	50,84	0,06
MK	2436	8449,7	58,27	0,13
NO	713	6789,4	13,12	2,32
RS	2538	23630,4	38,75	3,49
TR	3638	472555,8	54,53	3,69

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Procenti aprēķināti, pamatojoties uz mainīgo SC042Q01TA (skolas politika <valsts modālā klase 15 gadus veciem bērniem>: skolēni tiek grupēti dažādās klasēs pēc spējām), skolu direktoru anketā. Atbildes "visiem priekšmetiem" un "dažiem priekšmetiem" tika apvienotas.

PISA apsekojumu mērķa grupa ir vecumā, nevis klasēs balstīta izlase. Tas nozīmē, ka atkarībā no to strukturālajām iezīmēm izglītības sistēmas var atšķirties pēc tā, kā 15 gadus veci bērni tiek sadalīti dažādās skolās, mācībuursos/virzienos vai klasēs. Lai nodrošinātu labāku izglītības sistēmu salīdzināmību, PISA 2018 segregācijas (vai iekļautības) indeksu novērtējums attiecas tikai uz skolām ar "modālo ISCED līmeni" 15 gadus veciem skolēniem. Praktiski modālais ISCED līmenis ir līmenis, kurā tiek uzņemta lielākā daļa skolēnu izlases. Modālais ISCED līmenis var būt vai nu pamatzglītības otrais posms (ISCED 2), vai vidējā izglītība (ISCED 3), vai arī abi (kā Čehijā, Īrijā, Luksemburgā, Slovēnijā un Albānijā). Vairākās valstīs pamatzglītības abi posmi un vidējā izglītība tiek nodrošināti vienā skolā. Tā kā ierobežojums tiek piemērots skolas līmenī, analizē tika iekļauti arī daži ISCED līmeņa skolēni, kas nav valstī esošais modālais līmenis (ESAO, 2019b, 247. lpp.). Tā kā Austrijai ISCED līmeņi nav pieejami, akadēmiskās un sociālās iekļautības indeksu aprēķināšanai šeit tika izmantota visa izlase. Skatīt II.C.1. tabulu ESAO (2019b, 365–366. lpp.), lai apskatītu katras valsts modālo ISCED līmeņu sarakstu.

A12. tabula. Aplēses par to 15 gadus veco skolēnu īpatsvaru, kuri vismaz vienu reizi nav pārcelti nākamajā klasē (PISA 2018)

	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.
BE fr	1224	19406	41,08	0,94
BE de	99	198	28,39	1,34
BE nl	1028	14766	23,17	0,98
BG	219	2080	4,49	0,51
CZ	242	3968	4,59	0,55
DK	281	1743	3,17	0,24
DE	890	122482	19,63	0,91
EE	136	326	2,90	0,29
IE	345	3633	6,15	0,41
EL	170	3805	4,02	0,45
ES	8911	117928	28,71	0,55
FR	1108	123724	16,56	0,63
HR	100	537	1,53	0,18
IT	1542	67399	13,21	0,51
CY	166	295	3,94	0,40
LV	183	577	3,69	0,32
LT	134	489	2,03	0,22
LU	1655	1743	32,21	0,60
HU	329	7327	8,50	0,41
MT	166	209	5,47	0,38
NL	690	27723	17,31	0,67
AT	889	10495	14,39	0,65
PL	117	10305	3,26	0,34
PT	1362	24791	26,64	1,24
RO	164	6566	4,46	0,69
SI	110	603	3,60	0,48
SK	297	2353	5,53	0,48
FI	176	1826	3,33	0,22
SE	185	3178	3,48	0,31
UK-ENG	118	11991	2,46	0,29
UK-WLS	95	775	3,16	0,36
UK-NIR	58	439	2,32	0,33
UK-SCT	87	1277	2,90	0,40
AL	190	898	3,27	0,32
BA	116	530	1,88	0,21
CH	966	12376	17,57	0,84
IS	30	34	0,91	0,17
ME	95	109	1,56	0,16
MK	181	533	3,16	0,24
NO	(-)	(-)	(-)	(-)
RS	76	867	1,42	0,20
TR	497	64900	7,38	0,47

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Procenti tika aprēķināti, pamatojoties uz PISA 2018 mainīgo REPEAT ("nepārcelšana nākamajā klasē"), un tie ir balstīti skolēnu atbildēs.

A13. tabula. Aplēse par 15 gadus veci skolēnu īpatsvaru, kuri apmeklē skolu, kas piedāvā papildu mācību valodas stundas skolas darba laikā, sadalījums pēc sociālekonomiskā statusa un sekmju līmeņa (PISA 2018)

	Visi skolēni				Skolēni ar zemu SES (P25)				Skolēni ar vājām sekmēm (P10)			
	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.	N	Svērtais N	Lēstais %	S.E.
BE fr	1109	17226	38,54	5,50	276	4296	39,44	6,60	122	1788	39,91	8,13
BE de	157	286	49,70	0,84	40	77	54,01	4,90	18	38	65,04	8,63
BE nl	1950	26420	41,62	4,09	474	6683	42,67	4,84	200	2808	44,20	8,19
BG	3075	28100	61,88	3,55	844	8054	73,45	4,03	349	3332	73,32	4,72
CZ	2539	33806	39,42	2,99	617	8826	47,12	3,90	135	2516	48,75	7,44
DK	2070	17734	38,90	3,84	614	4411	39,53	4,11	257	1789	39,18	4,89
DE	2994	389042	64,07	3,43	629	82127	63,42	3,95	272	36802	60,56	6,42
EE	1641	3509	30,88	1,74	436	940	33,75	2,97	182	377	33,17	3,56
IE	910	10091	17,21	3,02	263	2859	19,71	3,87	123	1328	22,63	4,88
EL	593	8570	9,56	2,30	137	1897	8,50	2,54	54	711	7,92	3,25
ES	9333	103271	25,51	2,16	1747	22507	22,65	2,45	:	:	:	:
FR	1505	189232	32,59	3,96	437	53545	37,39	4,88	223	26111	44,94	7,26
HR	5251	28130	80,01	2,87	1393	7364	84,14	3,08	593	3076	87,40	3,36
IT	8019	352589	70,66	2,75	1890	91990	75,36	2,77	666	36053	72,18	4,74
CY	2385	3177	43,31	0,14	573	740	41,02	1,21	269	335	45,65	2,23
LV	2514	7371	48,59	2,00	578	1592	42,88	2,38	250	694	45,71	4,22
LT	4918	17661	72,23	1,96	1066	3856	64,75	3,32	473	1593	65,08	4,19
LU	3206	3358	66,04	0,11	861	905	73,55	1,01	337	355	74,16	1,92
HU	2652	42678	54,91	4,30	562	9396	48,71	5,49	216	3556	45,68	6,80
MT	414	486	12,40	0,09	94	112	11,66	0,99	14	16	3,99	1,49
NL	2107	83233	47,19	4,03	584	22073	51,09	4,77	261	9177	52,00	7,87
AT	2968	34116	46,09	2,99	708	8451	46,59	3,61	248	3337	45,05	5,54
PL	4052	225840	71,89	2,96	917	51881	66,82	3,61	383	22106	70,30	3,77
PT	4590	72859	84,28	2,49	1055	17054	83,33	3,62	481	6631	76,61	5,50
RO	4044	113402	82,28	3,48	1066	29234	85,10	3,58	427	11754	85,21	3,99
SI	2986	8375	55,91	0,19	857	2026	54,57	1,33	438	815	54,38	2,12
SK	3329	25134	59,40	2,82	813	6373	44,80	6,01	119	878	36,55	7,84
FI	2137	20799	37,28	3,67	493	4811	35,07	4,01	200	1954	34,98	4,19
SE	3234	54696	62,85	3,68	832	14242	67,43	3,39	365	6202	71,20	4,92
UK-ENG	1936	191258	48,74	4,68	546	52683	58,24	5,01	231	22657	57,66	6,21
UK-WLS	1859	14903	61,70	4,48	495	3960	72,25	4,58	170	1407	58,16	6,39
UK-NIR	1273	10426	63,32	6,40	316	2580	65,42	6,95	136	1113	67,31	8,55
UK-SCT	1189	18003	52,66	5,41	284	4285	52,34	6,26	127	1908	55,67	7,07
AL	4318	19084	68,54	2,83	908	4383	51,79	5,67	215	956	52,39	6,50
BA	3299	14565	60,45	4,03	841	3675	61,83	4,82	332	1413	58,59	6,05
CH	2638	35908	67,52	4,16	684	9177	70,56	5,05	246	3596	67,52	6,51
IS	1191	1410	36,80	0,23	280	330	35,18	1,48	101	122	31,74	3,01
ME	6215	6447	94,12	0,03	1548	1603	94,30	0,53	626	655	95,60	0,90
MK	4534	13731	85,44	0,09	1142	3397	86,20	1,01	472	1350	83,91	2,13
NO	734	7229	13,33	2,15	165	1546	11,82	2,18	80	735	13,54	2,96
RS	4393	40921	67,11	3,18	1023	9314	62,00	3,81	398	3747	61,40	5,26
TR	3767	487282	55,35	3,90	1048	130291	59,46	4,73	341	39825	45,21	7,97

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojums

Dati iegūti no PISA 2018 mainīgā lieluma SC152Q01HA ("Vai jūsu skola piedāvā papildu <pārbaudījuma valoda> stundas?"), un tie ir balstīti skolu vadītāju atbildēs. Analīzē iekļautas tikai skolas ar "modālo ISCED līmeni" 15 gadus veciem skolēniem. Kategorija "Visi skolēni" apzīmē kopējo skolēnu īpatsvaru, kuri apmeklē skolu, kas piedāvā papildu valodas stundas. Kategorija "Skolēni ar zemu SES" apzīmē skolēnu īpatsvaru no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu (25. sociālekonomiskā statusa procentīlē), kuri apmeklē šādas skolas. Kategorija "Skolēni ar vājām sekmēm" apzīmē to skolēnu īpatsvaru 10. skolēnu

snieguma procentilē, kuri apmeklē šādas skolas. Skolēnu snieguma procentiles aprēķinātas, izmantojot visas piecas ticamās vērtības lasītprasme, kā rezultātā iegūst piecus N un svērtu N. Šeit mēs norādām vidējo N un svērtu N vērtības.

A14. tabula. Aplēses par 15 gadus vecu skolēnu īpatsvara sadalījumu atbilstoši papildu mācību valodas stundām, ja tādas ir paredzētas (PISA 2018)

	Tikai pilnveidei				Tikai nesekmīgajiem skolēniem				Gan pilnveidei, gan nesekmīgajiem skolēniem				Nav diferenciacijas			
	N	S.N.	%	S.E.	N	S.N.	%	S.E.	N	S.N.	%	S.E.	N	S.N.	%	S.E.
BE fr	32	426	2,53	2,49	664	10306	61,22	7,34	356	5702	33,87	6,97	26	401	2,38	2,39
BE de	0	0	0	0	134	252	87,86	0,92	23	35	12,14	0,92	0	0	0	0
BE nl	0	0	0	0	1214	16132	61,06	6,63	505	7423	28,09	6,19	231	2866	10,85	4,19
BG	0	0	0	0	861	7896	28,10	4,07	1508	13738	48,89	4,47	706	6466	23,01	4,40
CZ	60	883	2,61	1,29	998	11342	33,55	5,09	1153	16886	49,95	5,23	328	4695	13,89	3,81
DK	0	0	0	0	1088	10149	57,14	5,67	751	6330	35,63	5,62	233	1285	7,23	2,61
DE	0	0	0	0	1778	229222	58,92	4,38	1122	147291	37,86	4,71	94	12528	3,22	1,47
EE	65	131	3,73	1,30	218	426	12,15	2,74	962	2063	58,78	3,47	396	889	25,34	3,30
IE	74	929	9,21	5,94	404	4449	44,09	8,63	432	4713	46,70	9,58	0	0	0	0
EL	0	0	0,00		140	1993	22,04	8,92	317	4884	54,00	11,67	169	2167	23,96	9,72
ES	481	3038	2,96	1,14	4721	56670	55,25	4,45	2657	26788	26,11	3,50	1398	16084	15,68	3,52
FR	0	0	0	0	652	80718	42,66	6,44	781	99095	52,37	6,42	72	9419	4,98	2,99
HR	812	4324	15,48	3,08	334	1661	5,94	2,11	3447	18772	67,18	3,61	619	3184	11,40	2,79
IT	248	11029	3,13	1,39	986	37073	10,51	2,25	5523	243641	69,10	4,12	1262	60846	17,26	3,14
CY	58	62	1,95	0,01	1235	1698	53,45	0,18	1092	1417	44,60	0,18	0	0	0	0
LV	208	657	8,98	1,32	110	320	4,37	1,62	1951	5484	74,95	2,33	221	856	11,70	1,56
LT	50	113	0,64	0,44	517	1646	9,32	1,32	4177	15430	87,37	1,38	174	471	2,67	0,15
LU	0	0	0	0	2398	2513	75,67	0,13	569	596	17,93	0,11	204	212	6,39	0,08
HU	376	5630	13,19	3,49	148	2705	6,34	1,99	2029	32599	76,38	4,35	99	1743	4,08	2,10
MT	39	47	9,71	0,22	156	186	38,28	0,42	79	90	18,45	0,20	140	163	33,56	0,31
NL	66	3594	4,32	3,12	1107	43823	52,65	6,18	790	30551	36,71	5,54	144	5265	6,33	2,75
AT	35	206	0,61	0,58	1938	22636	67,13	5,35	685	7738	22,95	4,50	279	3140	9,31	3,05
PL	136	8928	3,95	1,63	500	27448	12,15	2,47	3195	177691	78,68	3,43	221	11772	5,21	1,75
PT	103	1969	2,72	1,87	619	9308	12,85	2,57	3440	53495	73,82	3,80	412	7690	10,61	2,42
RO	330	9139	8,13	2,76	201	6072	5,40	2,26	3437	96305	85,63	3,66	38	951	0,85	0,84
SI	216	277	3,31	0,04	996	2590	30,92	0,19	1578	4860	58,02	0,22	196	648	7,74	0,16
SK	626	4585	18,31	2,97	396	3208	12,81	2,38	2019	15145	60,49	3,21	273	2100	8,39	2,25
FI	301	3027	14,93	3,95	550	5286	26,07	4,99	747	7131	35,17	6,18	481	4831	23,83	5,10
SE	0	0	0	0	1240	20565	38,06	3,75	919	15234	28,20	3,96	1044	18231	33,74	4,54
UK-ENG	0	0	0	0	463	44732	24,00	5,79	1289	125909	67,55	6,03	152	15739	8,44	3,83
UK-WLS	0	0	0	0	271	1988	13,34	4,33	1421	11392	76,44	5,63	167	1522	10,21	3,86
UK-NIR	24	318	3,16	3,04	607	5262	52,30	6,43	570	4182	41,57	6,20	35	299	2,97	2,20
UK-SCT	0	0	0	0	149	2040	11,53	4,04	669	10138	57,27	7,48	351	5524	31,21	7,71
AL	760	3408	17,86	2,66	0	0	0	0	1487	6955	36,44	4,39	2071	8721	45,70	3,91
BA	488	2101	14,43	3,60	212	872	5,99	2,64	2404	10756	73,85	4,51	195	835	5,74	2,08
CH	42	319	0,88	0,80	1829	24937	68,90	5,07	678	9904	27,36	5,08	118	1032	2,85	1,30
IS	0	0	0	0	314	388	27,48	0,40	475	549	38,95	0,40	402	473	33,56	0,38
ME	451	477	7,39	0,02	0	0	0	0	5764	5971	92,61	0,02	0	0	0	0
MK	136	317	2,32	0,00	615	1516	11,09	0,05	3119	9745	71,28	0,07	634	2093	15,31	0,05
NO	0	0	0	0	505	5015	70,96	10,06	84	704	9,96	5,77	129	1349	19,08	8,19
RS	116	1120	2,74	1,61	151	1865	4,56	2,20	3742	34389	84,04	3,54	384	3547	8,67	2,68
TR	119	15628	3,21	1,81	198	25639	5,26	5,26	3450	446015	91,53	91,53	0	0	0	0

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

'S.N' apzīmē "svērtu novērojumu skaitu". Dati iegūti no PISA 2018 mainīgā lieluma SC160Q01WA ("Kāds ir šo papildu <pārbaudījuma valoda> stundu nolūks?"), un tie ir balstīti skolu vadītāju atbildēs. Procenti attiecas tikai uz skolēniem, kuri apmeklē skolas modālajā ISCED līmenī, kur tiek nodrošināta papildu valodu apmācība, un tāpēc tie jāinterpretē kopā ar A13. tabulu.

III DAĻA.**A15. tabula. Saikne starp saliktajiem vienlīdzības rādītājiem un to ievades mainīgajiem****1. rādītājs, vienlīdzība kā iekļautība: (31 gadījums):**

Atšķirības sekmēs (snieguma atšķirības starp sliktām (P10) un labām (P90) sekmēm) pamatizglītības pirmajā līmenī

ievades mainīgo avots	1. rādītāja standartizētie regresijas koeficienti	N
PIRLS 2011	0,850	25
PIRLS 2016	0,859	25
TIMSS 2011, 4. klase, matemātika	0,966	25
TIMSS 2015, 4. klase, matemātika	0,997	25

2. rādītājs, vienlīdzība kā iekļautība: (42 gadījums):

Atšķirības sekmēs (snieguma atšķirības starp sliktām (P10) un labām (P90) sekmēm) pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā

ievades mainīgo avots	2. rādītāja standartizētie regresijas koeficienti	N
PISA 2015 Lasītprasme	0,896	40
PISA 2015 Matemātika	0,941	40
PISA 2018 Lasītprasme	0,734	41
PISA 2018 Matemātika	0,890	42

3. rādītājs, vienlīdzība kā taisnīgums: (42 gadījumi):

Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm (korelācija starp grāmatu skaitu mājās un skolēnu sekmēm), visos līmeņos

ievades mainīgo avots	3. rādītāja standartizētie regresijas koeficienti	N
PIRLS 2011	0,825	25
PIRLS 2016	0,780	25
TIMSS 2011, 4. klase, matemātika	0,883	25
TIMSS 2015, 4. klase, matemātika	0,881	25
TIMSS 2011, 8. klase, matemātika	0,850	11
TIMSS 2015, 8. klase, matemātika	0,874	10
PISA 2015 Lasītprasme	0,940	39
PISA 2015 Matemātika	0,942	39
PISA 2018 Lasītprasme	0,947	41
PISA 2018 Matemātika	0,927	42

Avots: *Eurydice* aprēķini.

Paskaidrojumi

Dažādu apsekojumu (un to dažādo priekšmetu jomu) vienlīdzības rādītāji tika kombinēti apstiprinošās faktoru analīzes ietvaros. Apstiprinošā faktora analīze ir statistikas metode, kas ļauj mums izpētīt saikni starp atsevišķiem mainīgajiem un tos kombinēt veidā, kas noved pie teorētiski apzinātu latentu mainīgo veidošanās(). Apstiprinošā faktora analīze kā tāda pārbauda, vai ir iespējams kombinēt šos ievades mainīgos, pārbaudot, cik labi katru no tiem izskaidro iegūtais saliktais rādītājs. Šajā tabulā ir sniegti aplēstie regresijas koeficienti, kas parāda, cik labi saliktie rādītāji prognozē ievades mainīgos. Tabulā attēlotos standartizētos regresijas koeficientus var interpretēt kā korelāciju starp salikto rādītāju un katru ievades mainīgo.

A16. tabula. Aplēses par variācijām starp skolām un skolas iekšienē akadēmiskajā sniegunā un ar to saistītajās korelācijās klases iekšienē PIRLS 2016 un TIMSS 2015

	PIRLS 2016			TIMSS 2015		
	Variācija starp skolām	Variācija skolu iekšienē	Korelācija klases iekšienē	Variācija starp skolām	Variācija skolu iekšienē	Korelācija klases iekšienē
BE fr	1005,58	3669,96	0,215	:	:	:
BE nl	616,17	3064,12	0,167	847,26	2868,20	0,228
BG	2932,94	4353,41	0,403	2643,97	4392,20	0,376
CZ	836,22	3840,65	0,179	773,23	4180,35	0,156
DK	557,79	3938,50	0,124	1166,85	4498,27	0,206
DE	1764,55	4014,91	0,305	814,81	3500,33	0,189
IE	815,38	4562,17	0,152	702,49	4657,96	0,131
ES	661,91	3399,37	0,163	996,64	3742,38	0,210
FR	770,54	3904,92	0,165	1322,75	4273,35	0,236
HR	:	:	:	638,18	3868,58	0,142
IT	594,59	3502,36	0,145	801,82	4241,49	0,159
CY	:	:	:	639,24	5842,47	0,099
LV	558,67	3252,46	0,147	:	:	:
LT	1261,09	3436,96	0,268	1228,70	3786,78	0,245
HU	1622,33	3809,87	0,299	2503,92	5401,79	0,317
MT	953,25	6964,25	0,120	:	:	:
NL	477,70	3128,13	0,132	337,58	2777,57	0,108
AT	847,85	3469,07	0,196	:	:	:
PL	662,56	4595,91	0,126	736,01	4502,84	0,140
PT	646,23	3570,15	0,153	1024,75	4194,01	0,196
SI	257,60	4869,57	0,050	335,12	4427,81	0,070
SK	1998,97	4281,66	0,318	2005,26	4498,05	0,308
FI	478,99	3872,98	0,110	301,19	4177,01	0,067
SE	802,04	3725,92	0,177	1065,47	3693,94	0,224
UK-ENG	765,41	5354,67	0,125	1876,96	5266,52	0,263
UK-NIR	808,79	5629,41	0,126	1095,75	6176,08	0,151
NO	474,16	3759,71	0,112	488,00	4287,78	0,102
RS	:	:	:	1199,08	6233,41	0,161
TR	:	:	:	3476,44	5603,23	0,383

Avots: Eurydice aprēķini balstīti IEA, PIRLS 2016 un TIMSS 2015 datu bāzēs.

Paskaidrojumi

Korelācija klases iekšienē ir skolēnu snieguma variācija starp skolām, dalīta ar skolēnu snieguma variāciju starp skolām un skolēnu snieguma variāciju skolu iekšienē summu.

PIRLS un TIMSS aptauju paraugu ņemšanas shēma (saskaņā ar kuru lielākajā daļā iesaistīto valstu katrā skolā tiek izvēlēta tikai viena ceturtā klase) neļauj diferencēt variācijas, kas atrodas starp skolām, no variācijām starp klasēm skolu iekšienē. Tas var kļūt problemātiski, ja atšķirības starp klasēm skolās ir lielas; tomēr, ja skolu klases vidējā snieguma ziņā ir līdzīgas, tas neizkropļo rezultātus. Neskatoties uz to, joprojām ir iespējams noteikt procentuālo variāciju skolēnu sekmju rādītājos starp konkrētām skolu klasēm un klasēs katrā skolā.

A17. tabula. Aplēses par variācijām starp skolām un skolu iekšienē akadēmiskajā sniegumā (lasītprasme un matemātika) un sociālekonomiskajos apstākļos modālajā ISCED līmenī un ar to saistītās korelācijas klases iekšienē PISA 2018

	PISA 2018 , Lasītprasme			PISA 2018 , Matemātika			PISA 2018, sociālekonomiskās atšķirības		
	Variācija starp skolām	Variācija skolu iekšienē	Korelācija klases iekšienē	Variācija starp skolām	Variācija skolu iekšienē	Korelācija klases iekšienē	Variācija starp skolām	Variācija skolu iekšienē	Korelācija klases iekšienē
BE fr	3340,52	5882,56	0,362	3074,47	5114,59	0,375	0,218	0,658	0,249
BE de	1555,67	6449,98	0,194	1286,60	4667,45	0,216	0,058	0,654	0,081
BE nl	4326,58	5875,89	0,424	3602,06	4996,86	0,419	0,175	0,622	0,219
BG	5264,82	4878,09	0,519	4286,17	5468,15	0,439	0,417	0,647	0,392
CZ	5167,11	4996,40	0,508	4338,62	4953,08	0,467	0,248	0,554	0,309
DK	1255,43	7264,04	0,147	1024,79	5840,03	0,149	0,097	0,500	0,163
DE	5899,31	5893,17	0,500	4546,15	4857,36	0,483	0,301	0,812	0,270
EE	1832,38	6861,08	0,211	1352,62	5300,39	0,203	0,158	0,509	0,238
IE	1155,74	7164,20	0,139	886,17	5254,28	0,144	0,132	0,622	0,175
EL	2895,44	6300,39	0,315	2028,60	5419,32	0,272	0,188	0,626	0,231
ES	:	:	:	1000,55	6743,36	0,129	0,254	0,818	0,237
FR	3515,80	5791,71	0,378	2913,84	4535,76	0,391	0,188	0,551	0,254
HR	3082,18	4821,78	0,390	2719,01	4912,53	0,356	0,112	0,492	0,186
IT	3699,87	5233,49	0,414	3431,17	4737,81	0,420	0,162	0,639	0,202
CY	2648,39	7481,78	0,261	2586,23	6985,46	0,270	0,150	0,704	0,176
LV	1822,35	6095,49	0,230	1435,92	4999,92	0,223	0,180	0,527	0,255
LT	3569,61	5567,64	0,391	2964,09	5456,39	0,352	0,227	0,543	0,295
LU	3365,12	8275,35	0,289	2863,93	6447,37	0,308	0,363	0,939	0,279
HU	4793,92	4221,30	0,532	3723,09	3656,14	0,505	0,312	0,506	0,381
MT	2916,19	9536,72	0,234	2086,93	8083,35	0,205	0,184	0,742	0,199
NL	5950,26	5059,96	0,540	5109,16	3564,79	0,589	0,164	0,595	0,216
AT	5016,60	5323,69	0,485	4670,19	4746,94	0,496	0,207	0,591	0,260
PL	1843,62	7695,46	0,193	1670,23	6562,77	0,203	0,167	0,558	0,231
PT	1643,30	6844,87	0,194	1592,96	6857,23	0,189	0,270	1,015	0,210
RO	3817,07	5065,69	0,430	3511,83	5146,07	0,406	0,266	0,616	0,301
SI	4203,77	4707,45	0,472	3644,38	3850,62	0,486	0,147	0,470	0,238
SK	4468,28	5454,87	0,450	3883,08	5594,28	0,410	0,349	0,529	0,397
FI	841,41	9181,59	0,084	552,15	6386,76	0,080	0,084	0,551	0,132
SE	1767,58	9604,80	0,155	1444,34	6876,96	0,174	0,118	0,684	0,147
UK-ENG	1687,57	8213,60	0,170	1851,67	6894,10	0,212	0,198	0,640	0,237
UK-WLS	1373,02	7902,35	0,148	883,09	5831,31	0,132	0,109	0,627	0,149
UK-NIR	3158,46	6339,43	0,333	2671,67	4571,02	0,369	0,121	0,628	0,162
UK-SCT	721,97	8384,84	0,079	681,58	8132,05	0,077	0,097	0,640	0,132
AL	1719,70	4543,55	0,275	1336,59	5433,51	0,197	0,351	0,632	0,357
BA	1947,20	4434,50	0,305	1849,27	4989,35	0,270	0,113	0,568	0,166
CH	3359,62	7026,27	0,323	2693,32	5957,77	0,311	0,166	0,719	0,188
IS	691,18	10002	0,065	608,94	7679,31	0,073	0,080	0,581	0,122
ME	2279,66	5061,68	0,311	1809,37	5098,42	0,262	0,105	0,657	0,138
MK	3073,79	5370,18	0,364	2919,85	5890,35	0,331	0,165	0,638	0,206
NO	1056,88	10090	0,095	825,29	7503,45	0,099	0,059	0,615	0,088
RS	3784,89	5526,06	0,406	3409,01	5880,94	0,367	0,159	0,521	0,234
TR	4327,72	3415,89	0,559	4247,15	3380,57	0,557	0,476	0,928	0,339

Avots: Eurydice aprēķini, balstoties OECD, PISA 2018 datubāzē.

Paskaidrojumi

Korelācija klases iekšienē akadēmiskajā sniegumā ir skolēnu snieguma variācija starp skolām, dalīta ar skolēnu snieguma variāciju starp skolām un skolēnu snieguma variāciju skolu iekšienē summu.

Korelācija klases iekšienē sociālekonomiskajos apstākļos ir skolēnu sociālekonomiskā statusa variācija starp skolām, dalīta ar skolēnu sociālekonomiskā statusa variāciju starp skolām un skolēnu sociālekonomiskā statusa variāciju skolu iekšienē summu.

Sociālekonomisko statusu mēra ar ESAO aprēķināto ekonomiskā, kultūras un sociālā stāvokļa indeksu (ESCS).

Aplēses par variācijām skolu iekšienē un starp skolām ir aprēķinātas, izmantojot vienu ticamu vērtību un tikai skolēnu svērto vērtību. Tāpēc dažos gadījumos starp šīm aplēsēm un ESAO aplēsēm var būt zināmas atšķirības.

PISA apsekojumu mērķa grupa ir vecumā, nevis klasēs balstīta izlase. Tas nozīmē, ka atkarībā no to strukturālajām iezīmēm

izglītības sistēmas var atšķirties pēc tā, kā 15 gadus veci bērni tiek sadalīti dažādās skolās, mācībuursos/virzienos vai klasēs. Lai nodrošinātu labāku izglītības sistēmu salīdzināmību, PISA 2018 segregācijas (vai iekļautības) indeksu novērtējums attiecas tikai uz skolām ar "modālo ISCED līmeni" 15 gadus veciem skolēniem. Praktiski modālais ISCED līmenis ir līmenis, kurā tiek uzņemta lielākā daļa skolēnu izlasē. Modālais ISCED līmenis var būt vai nu pamatzglītības otrais posms (ISCED 2), vai vidējā izglītība (ISCED 3), vai arī abi (kā Čehijā, Īrijā, Luksemburgā, Slovākijā un Albānijā). Vairākās valstīs pamatzglītības abi posmi un vidējā izglītība tiek nodrošināta vienā skolā. Tā kā ierobežojums tiek piemērots skolas līmenī, analizē tika iekļauti arī daži ISCED līmeņa skolēni, kas nav valstī esošais modālais līmenis (ESAO, 2019b, 247. lpp.). Tā kā Austrijai ISCED līmeņi nav pieejami, akadēmiskās un sociālās iekļautības indeksu aprēķināšanai šeit tika izmantota visa izlase. Skatīt II.C.1. tabulu ESAO (2019b, 365–366. lpp.), lai apskatītu katras valsts modālo ISCED līmeņu sarakstu.

PISA apsekojumu paraugu noformējums ļauj dažādās izglītības sistēmās atšķirīgi definēt "skolu". Kā skaidro ESAO (2019a, 161. lpp.), dažās valstīs skolu vietā tika atlasītas apakšvienības skolu iekšienē, kas var ietekmēt starpskolu variācijas un tā rezultātā korelāciju klases iekšienē. Austrijā, Čehijā, Vācijā, Ungārijā, Rumānijā un Slovēnijā skolas, kurās ir vairāk nekā viena mācību programma, tika sadalītas vienībās, kuras nodrošina šīs programmas. Nīderlandē atrašanās vietas tika norādītas kā izlases vienības. Beļģijas flāmu kopienā katrai vairāku studentu pilsētiņu skolas pilsētiņai (vai mācību programmas ieviešanas vietai) izlase tika veikta neatkarīgi, savukārt Beļģijas franču kopienā vairāku studentu pilsētiņu skolās lielākajā administratīvajā vienībā izlase tika veikta kopumā.

A18. tabula. Saikne starp saliktajiem akadēmiskās segregācijas rādītājiem un to ievades mainīgajiem

4. rādītājs (30 gadījumi): Akadēmiskā segregācija (korelācija klases iekšienē) pamatzglītības pirmajā posmā

Ievades mainīgo avots	4. rādītāja standartizētie regresijas koeficienti	N
PIRLS 2011	0,962	25
PIRLS 2016	0,864	25
TIMSS 2011, 4. klase, matemātika	0,901	25
TIMSS 2015, 4. klase, matemātika	0,919	25

5. rādītājs (42 gadījumi): Akadēmiskā segregācija (korelācija klases iekšienē) pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā modālā ISCED līmenī

Ievades mainīgo avots	5. rādītāja standartizētie regresijas koeficienti	N
PISA 2015 Lasītprasme	0,931	40
PISA 2015 Matemātika	0,944	40
PISA 2018 Lasītprasme	0,990	41
PISA 2018 Matemātika	0,986	42

Avots: Eurydice aprēķini.

Paskaidrojumi

Akadēmisko segregāciju mēra kā korelāciju klases iekšienē (ro), kas ir skolēnu snieguma variācija starp skolām, dalīta ar skolēnu snieguma variāciju starp skolām un skolēnu snieguma variāciju skolu iekšienē summu (skatīt ESAO, 2019b, 346. lpp.).

Dažādu apsekojumu (un to dažādo priekšmetu jomu) akadēmijas segregācijas rādītāji tika kombinēti apstiprinošās faktoru analīzes ietvaros. Apstiprinošā faktora analīze ir statistikas metode, kas ļauj mums izpētīt saikni starp atsevišķiem mainīgajiem un tos kombinēt veidā, kas noved pie teorētiski apzinātu latentu mainīgo veidošanās. Kā tāda, apstiprinošā faktora analīze pārbauda, vai ir iespējams kombinēt šos ievades mainīgos, pārbaudot, cik labi katru no tiem izskaidro iegūtais saliktais rādītājs. Šajā tabulā ir sniegti aplēstie regresijas koeficienti, kas parāda, cik labi saliktie rādītāji prognozē ievades mainīgos. Tabulā attēlotos standartizētos regresijas koeficientus var interpretēt kā korelāciju starp salikto rādītāju un katru ievades mainīgo.

A19. tabula. Akadēmiskās segregācijas, iekļautības un taisnīguma saliktie rādītāji

	Akadēmiskā segregācija, pamatizglītības pirmais posms	Akadēmiskā segregācija, pamatizglītības otrais posms / vidējā izglītība	Sekmju atšķirības, pamatizglītības pirmais posms	Sekmju atšķirības, pamatizglītības otrais posms / vidējā izglītība	Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm
BE fr	0,424	0,417	-0,431	0,595	1,270
BE de	:	-0,724	:	-1,196	-0,879
BE nl	-0,083	0,855	-1,356	1,421	0,223
BG	2,477	1,258	0,807	1,460	0,149
CZ	-0,308	1,286	-0,472	0,376	0,933
DK	-0,490	-1,100	0,000	-1,276	-0,206
DE	0,536	1,279	-0,894	0,397	1,027
EE	:	-0,718	:	-1,260	-0,599
IE	-0,561	-1,162	-0,170	-1,513	0,859
EL	:	-0,075	:	0,173	-0,692
ES	0,016	-1,203	-0,481	-0,750	0,205
FR	-0,068	0,561	0,083	1,189	1,270
HR	-0,955	0,493	-0,868	-0,501	-0,673
IT	0,016	0,732	-0,339	0,352	-0,543
CY	-1,095	-0,280	0,675	0,624	-1,533
LV	-0,364	-0,608	-0,880	-1,573	-1,346
LT	0,325	0,404	-0,300	-0,232	-0,356
LU	:	-0,027	:	1,185	1,718
HU	1,451	1,491	1,227	0,470	2,559
MT	0,480	-0,424	0,959	2,793	-0,879
NL	-0,926	1,805	-1,825	0,559	0,055
AT	-0,617	1,286	-0,947	0,765	1,101
PL	-0,758	-0,854	-0,273	-0,394	0,205
PT	0,185	-0,827	-0,268	0,637	0,149
RO	2,210	0,814	2,588	-0,067	0,634
SI	-1,559	1,231	-0,602	-0,276	0,055
SK	0,846	0,889	0,396	1,060	1,475
FI	-1,306	-1,538	-0,771	-0,933	-0,692
SE	-0,223	-1,012	-0,594	0,346	0,335
UK-ENG	0,086	-0,772	0,924	0,494	0,746
UK-WLS	:	-1,196	:	-1,469	-0,113
UK-NIR	-0,659	0,253	1,067	-1,170	0,896
UK-SCT	:	-1,559	:	-0,420	-0,057
AL	:	-0,471	:	-0,804	-1,234
BA	:	-0,089	:	-1,707	-1,738
CH	:	0,076	:	0,745	1,027
IS	:	-1,702	:	0,488	-0,935
ME	:	-0,136	:	-0,643	-1,253
MK	:	0,534	:	0,487	-1,776
NO	-0,983	-1,483	-0,494	-0,099	-0,673
RS	-0,097	0,609	1,169	0,797	-0,748
TR	1,999	1,689	2,070	-1,131	0,036

Avots: Eurydice aprēķini balstīti PIRLS 2011, 2016, TIMSS 2011, 2015, PISA 2015, 2018 datu bāzēs. Šīs datu bāzes ir pieejamas tiešsaistē:

PIRLS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>

PIRLS 2016: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

TIMSS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>

TIMSS 2015: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>

PISA 2015: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

PISA 2018: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

A20. tabula. Skolu autonomijas saliktais rādītājs, 2018./2019. māc. gads (III.2.14. un III.2.15. attēls)

	BE fr	BE DE	BE NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Skolu autonomijas saliktais rādītājs	-0,09	-0,69	0,42	0,72	0,42	-0,61	-0,62	1,26	0,96	-1,08	-0,09	-0,99	-0,12	-0,24	-1,16	0,83	0,61	-0,61	0,07	-1,17	1,45	-0,91
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR		
Skolu autonomijas saliktais rādītājs	0,42	-0,09	-0,30	-0,24	0,07	0,33	-0,54	0,76	0,76	0,76	0,83	-0,03	-0,47	0,07	2,67	0,42	-0,99	-0,03	-0,54	-2,08		

Avots: *Eurydice* aprēķini.

A21. tabula. Vienam skolēnam paredzētais publiskais finansējums, 2016, ISCED 1 (III.2.17. attēls)

	BE fr	BE DE	BE NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Pirktspējas standarti	7560	7560	7560	3126	3555	:	6355	4561	6077	4022	4718	5312	:	5591	7812	4607	4298	12322	3725	5029	6226	8824
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR		
Pirktspējas standarti	4658	5080	1359	5698	4679	6843	8248	7328	7328	7328	7328	:	:	11581	8455	:	:	9180	:	2473		

Avots: *Eurostat* [educ_uae_fine09] (pēdējais atjauninājums: 24/02/20). Beļģijai un Apvienotajai Karalistei *Eurostat* norāda tikai valsts līmeņa vērtības.

A22. tabula. Privātie (mājsaimniecības) izdevumi, izteikti kā procentuālā no kopējiem publiskajiem izdevumiem izglītībai, 2016, ISCED 1 (III.2.18. attēls)

	BE fr	BE DE	BE NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
%	2,9	2,9	2,9	1,4	5,3	:	:	8,6	2,5	8,3	18,3	7,5	:	5,5	4,9	1,8	2,7	3,4	:	11,7	1,5	2,2
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR		
%	7,8	12,7	0,7	9,7	7	0,4	:	8,7	8,7	8,7	8,7	:	:	:	1	:	:	0	:	16,8		

Avots: *Eurydice* aprēķini, balstoties uz *Eurostat* [educ_uae_fine02] un [educ_uae_fine03] (pēdējais atjauninājums: 24/02/20). Beļģijai un Apvienotajai Karalistei *Eurostat* norāda tikai valsts līmeņa vērtības.

A23. tabula. Mainīgo saraksts un Eurydice tīkla savāktu datu aprakstošā statistika (III.2. un III.3. nodaļa)

Nosaukums	Definīcija	Novērojumu skaits	Min.	Maks.	Vidējais	Standarta novirze	Attēls(-i) ziņojuma II daļā
Mācību programmas diferenciācija	ISCED līmeņu ar mācību programmas diferenciāciju skaits	42	0	3	0,93	1,09	II.3.1. attēls:
Pirmās ievirzes vecums	<i>De facto</i> ievirzes uzsākšanas vecums	42	10	16	14,02	1,88	II.6.1. attēls ⁽³⁾
Mācību kursu skaits (ISCED 2, ISCED 3)	Diferencēto mācību kursu skaits ISCED 2/ISCED 3 (maksimāli 5)	42	1 (ISCED 2) 2 (ISCED 3)	5	1,50 (ISCED 2) 4,05 (ISCED 3)	1,04 (ISCED 2) 0,96 (ISCED 3)	II.6.2. attēls:
Skolas izvēles veids (ISCED 1-2)	Brīvības pakāpe, kādā vecāki var izvēlēties skolu, ir atkarīga no galvenā skolas izvēles režīma izglītības sistēmā pamatskolas pirmajā un otrajā posmā.	42	1	3	2,07	0,75	II.4.2. attēls:
Skolas izvēles politikas pieeju diferenciācija publiskajā sektorā (ISCED 2 un ISCED 1-3)	Pastāv atšķirības starp galveno skolas izvēles režīmu (t. i., politiku attiecībā uz lielāko daļu publisko skolu) un skolas izvēles politiku, kas piemērojama konkrētiem publisko skolu veidiem. Tas var būt vai nu atšķirīgs ģeogrāfiskais apgabals, no kura skolēni tiek sadalīti pa skolām, attiecībā pret lielāko daļu publisko skolu, vai arī iespēja brīvi izvēlēties skolu, ja lielākā daļa skolēnu tiek sadalīti pa skolām, pamatojoties uz dzīvesvietu.	42	0	1 (ISCED 2) 3 (ISCED 1-3)	0,21 (ISCED 2) 0,26 (ISC. 1-3)	0,42 (ISCED 2) 0,59 (ISC. 1-3)	II.4.3. attēls: A
Publiski pieejama informācija par skolām (ISCED 1-2)	To ISCED līmeņu skaits, par kuriem augstākā līmeņa iestādes tieši vai netieši ar pakārtoto skolu starpniecību sniedz informāciju, lai palīdzētu ģimenēm izvēlēties skolu ISCED 1. un 2. līmenī.	42	0	2	0,98	1,00	II.4.4. attēls:
Skola var piemērot uzņemšanas kritērijus (ISCED 2)	Augstākā līmeņa iestādes atļauj/neatļauj vai uzliek skolām par pienākumu izmantot uzņemšanas kritērijus, lai izlemtu, kuriem skolēniem tiek piedāvāta vieta skolā ISCED 2. līmenī.	42	0	2	0,55	0,67	II.5.1. attēls:
Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji (ISCED 2)	Saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem/rekomendācijām skolas var izmantot akadēmiskos uzņemšanas kritērijus ISCED 2. līmenī.	42	0	1	0,33	0,48	II.5.5. attēls:
Uzņemšanas politikas pieejas diferenciācija publiskajā sektorā (ISCED 1-3)	Skolēnu uzņemšanas kritērijos, kas piemērojami konkrētiem publisko skolu veidiem, pastāv atšķirības salīdzinājumā ar vispārpieņemto ISCED 1.–3. līmenī (t. i., politiku lielākajā daļā publisko skolu).	42	0	3	0,98	1,02	II.5.4.–5.6. attēli.
Publiskā/privātā sektora diferenciācija skolu izvēles politikas pieejās (ISCED 1-2 un ISCED 1-3)	Skolas izvēles politikās, kas piemērojamas noteiktām valsts finansētām privātajām skolām, pastāv atšķirības salīdzinājumā ar vispārpieņemto (t. i., politiku (lielākajā daļā) publisko skolu). Parasti tā ir brīva skolas izvēle valsts finansētajās privātajās skolās, ja skolēni tiek sadalīti (lielākajā daļā) publisko skolu, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu.	42	0	2 (ISCED 1-2) 3 (ISCED 1-3)	0,69 (ISC. 1-2) 0,81 (ISC. 1-3)	0,95 (ISC. 1-2) 1,52 (ISC. 1-3)	II.4.3.B attēls:
Publiskā/privātā sektora diferenciācija skolēnu uzņemšanā	Skolēnu uzņemšanas politikā, kas piemērojama valsts finansētām privātajām skolām, pastāv atšķirības salīdzinājumā ar vispārpieņemto ISCED 1.–3. līmenī (t. i., politiku (lielākajā daļā) publisko skolu).	42	0	1	0,26	0,45	II.5.1. attēls:
Saliktais publiskā/privātā sektora diferenciācijas rādītājs	Saliktais vērtējums, pamatojoties uz to, vai pastāv atšķirības starp vispārpieņemto skolas izvēli un/vai skolēnu uzņemšanas politiku (t. i., politiku lielākajā daļā publisko skolu) un politiku, ko šajās jomās ISCED 1.-3. līmenī piemēro valsts finansētajām privātajām skolām.	42	0	4	1,07	1,49	II.4.3.B, II.5.1. attēli.
Saliktais diferenciācijas rādītājs: visas atšķirības starp skolu veidiem, publiskajā un privātajā sektorā	Saliktais vērtējums, pamatojoties uz to, vai pastāv atšķirības starp vispārpieņemto skolas izvēli un/vai uzņemšanas politiku (t. i., politiku lielākajā daļā publisko skolu) un politiku, ko šajās jomās ISCED 1.-3. līmenī piemēro valsts finansētajām privātajām skolām un konkrēta veida publiskajām skolām.	42	0	10	2,31	2,31	II.4.3.A-B, II.5.1., II.5.4-6 attēli
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē (ISCED 1 un ISCED 1-3)	Nepārceļšana nākamajā klasē nav atļauta (0), ir atļauta ar dažiem ierobežojumiem (1) vai ir atļauta bez jebkādiem ierobežojumiem (2).	37 (ISCED 1) 33 (ISCED	0	2 (ISCED 1) 6 (ISCED 1-3)	1,14 (ISCED 1) 4,06 (ISC. 1-3)	0,67 (ISCED 1) 1,64 (ISC. 1-3)	II.7.2. attēls:

⁽³⁾ Polijas gadījumā tika izmantots agrāks atsaucis gads, jo reformas stājās spēkā pēc PISA 2018 aptaujas veikšanas.

Nosaukums	Definīcija	Novērojumu skaits 1-3)	Min.	Maks.	Vidējais	Standarta novirze	Attēls(-) ziņojuma II daļā
Skolu autonomijas rādītājs	Saliktais skolu autonomijas rādītājs visās skolu autonomijas jomās	42	-2,08	2,67	0,00	0,86	II.8.1., II.8.2., II.8.3. attēli
Autonomija cilvēkresursu pārvaldībā	Skolu autonomijas rādītājs saistībā ar cilvēkresursu pārvaldību	41	-3,18	3,08	-0,06	2,01	II.8.1. attēls:
Autonomija valsts līdzekļu izmantojumā	Skolu autonomijas rādītājs saistībā ar valsts līdzekļu izmantojumu	42	-1,99	4,64	0,06	1,39	II.8.2. attēls:
Autonomija mācību satura un procesu noteikšanā	Skolu autonomijas rādītājs mācību satura un procesu definēšanā	42	-1,98	4,16	0,06	1,25	II.8.3. attēls:
Autonomija uzņemšanas lēmumu pieņemšanā	Skolu autonomijas rādītājs ar uzņemšanu saistītu lēmumu pieņemšanā	42	-0,35	6,63	0,68	1,43	II.5.2. attēls:
Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3)	Eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai mācību valodā vai matemātikā, noslēdzot ISCED līmeni	42	0	1	0,07 (ISCED 1) 0,45 (ISCED 2) 0,76 (ISCED 3)	0,26 (ISCED 1) 0,50 (ISCED 2) 0,43 (ISCED 3)	II.9.1. attēls:
Citi standartizētie pārbaudes darbi (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3)	Citi valsts standartizētie pārbaudes darbi mācību valodā vai matemātikā	42	0	1	0,67 (ISCED 1) 0,64 (ISCED 2) 0,36 (ISCED 3)	0,48	II.9.2. attēls:
Dati par sniegumu ārējā skolu novērtējumā	Augstākā līmeņa iestādes izmanto/neizmanto valsts eksāmenu vai citu standartizētu valsts pārbaudes darbu datus par sniegumu skolu ārējā novērtējumā	42	0	2	1,55	0,67	II.9.6. attēls:
Pārbaudes darbu rezultātu publicēšana	Atsevišķu skolu rezultātu valsts eksāmenos un/vai valsts standartizētajos pārbaudes darbos publicēšana	42	0	2	0,95	0,99	II.9.4. attēls:
Ārējā novērtējuma esamība un publicēšana	Regulāru ārējo skolu novērtējumu esamība/neesamība un ārējo novērtējuma ziņojumu publicēšanas pakāpe	42	0	3	2,07	1,09	II.9.8. attēls:
Snieguma monitoringa saliktais rādītājs	Saliktais vērtējums, pamatojoties uz to, vai ISCED 1. un 2. līmenī ir valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai un/vai citi standartizēti pārbaudījumi; un vai šo eksāmenu un pārbaudes darbu rezultāti tiek izmantoti skolas ārējā novērtējumā	42	0	4	3,00	1,27	II.9.1., II.9.2., II.9.6. attēli
Skolas sniegtās informācijas publicēšana	Saliktais vērtējums, pamatojoties uz to, vai valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu un/vai ārējo novērtējumu ziņojumu rezultāti ir publiski pieejami	42	0	5	3,02	1,88	II.9.4. un II.9.8. attēli
Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 1 un ISCED 1-3)	Skolēni saņem atbalstu no skolotāja, kurš ir specializējies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm lasītprasēm un matemātikā	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1-3)	1,95 (ISCED 1) 5,14 (ISC. 1-3)	1,56 (ISCED 1) 4,33 (ISC. 1-3)	II.11.1.-3. attēls:
Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 1 un ISCED 1-3)	Skolēniem oficiālās skolas dienas laikā tiek piedāvāta lasītprasmes vai matemātikas individuāla apmācība vai apmācība nelielās grupās	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1-3)	2,24 (ISCED 1) 6,21 (ISC. 1-3)	1,48 (ISCED 1) 4,09 (ISC. 1-3)	II.11.1.-3. attēls:
Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 1 un ISCED 1-3)	Skolēni saņem psihologu, logopēdu, sociālo darbinieku vai citu tamlīdzīgu profesionāļu atbalstu lasītprasmes vai matemātikas jomā	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1-3)	2,95 (ISCED 1) 8,50 (ISC. 1-3)	1,19 (ISCED 1) 3,57 (ISC. 1-3)	II.11.1.-3. attēls:
Mācību laiks (ISCED 1)	Gada vidējais ieteicamais minimālais mācību laiks (stundās) obligātajā mācību programmā ISCED 1	40	472,50	1051,43	734,51	132,73	II.12.1.-2. attēls:

Avots: Eurydice.

A24. tabula. Ievirzes un mācību programmas diferenciācijas mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.1. sadaļa)

		Mācību programmas diferenciācija	Pirmās ievirzes vecums	Mācību kursu skaits (ISCED 2)	Mācību kursu skaits (ISCED 3)	Arodizglītības sektora lielums
Mācību programmas diferenciācija	<i>Korelācijas koeficients</i>	1,00	-0,44	0,39	0,61	0,31
	<i>Prob > r zem H0: Ro=0</i>		0,00	0,01	<.0001	0,06
	<i>Novērojumu skaits</i>	42	42	42	42	39
Pirmās ievirzes vecums	<i>Korelācijas koeficients</i>	-0,44	1,00	-0,67	-0,31	-0,30
	<i>Prob > r zem H0: Ro=0</i>	0,00		<.0001	0,05	0,07
	<i>Novērojumu skaits</i>	42	42	42	42	39
Mācību kursu skaits (ISCED 2)	<i>Korelācijas koeficients</i>	0,39	-0,67	1,00	0,23	0,10
	<i>Prob > r zem H0: Ro=0</i>	0,01	<.0001		0,14	0,56
	<i>Novērojumu skaits</i>	42	42	42	42	39
Mācību kursu skaits (ISCED 3)	<i>Korelācijas koeficients</i>	0,61	-0,31	0,23	1,00	0,29
	<i>Prob > r zem H0: Ro=0</i>	<.0001	0,05	0,14		0,07
	<i>Novērojumu skaits</i>	42	42	42	42	39
Arodizglītības sektora lielums	<i>Korelācijas koeficients</i>	0,31	-0,30	0,10	0,29	1,00
	<i>Prob > r zem H0: Ro=0</i>	0,06	0,07	0,56	0,07	
	<i>Novērojumu skaits</i>	39	39	39	39	42

Avots: *Eurydice* aprēķini.

A25. tabula. Skolas izvēles un uzņemšanas politikas mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.2. sadaļa)

		Skolas izvēles veids, ISCED 1-2	Atšķirīgas pieejas izvēles politikā dažādos publisko skolu veidos	Publiski pieejamā informācija par skolām, ISCED 1-2	Skola var piemērot uzņemšanas kritērijus, ISCED 2	Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji, ISCED 2	Atšķirīgas pieejas uzņemšanas politikā dažādos publisko skolu veidos	Publiskā/privātā sektora atšķirības skolas izvēlē	Publiskā/privātā sektora atšķirības uzņemšanas politikā	Publisko izglītības iestāžu %, ISCED 1	Publisko izglītības iestāžu %, ISCED 2	Valsts finansētu privāto iestāžu %, ISCED 1	Valsts finansētu privāto iestāžu relatīvais lielums, ISCED 1	Valsts finansētu privāto iestāžu %, ISCED 2
Skolas izvēles veids, ISCED 1-2	Kor. p N	1,00 0,34 42	-0,15 0,34 42	0,24 0,13 42	0,50 0,00 42	0,14 0,37 42	-0,23 0,15 42	-0,45 0,00 42	-0,27 0,08 42	-0,14 0,39 40	-0,21 0,18 40	0,19 0,27 38	0,17 0,31 38	0,34 0,04 38
Atšķirīgas pieejas izvēles politikā dažādos publisko skolu veidos	Kor. p N	-0,15 0,34 42	1,00 0,05 42	0,31 0,05 42	-0,04 0,81 42	0,38 0,01 42	0,32 0,04 42	0,43 0,00 42	0,36 0,02 42	-0,11 0,49 40	-0,04 0,83 40	0,05 0,79 38	0,16 0,33 38	-0,05 0,78 38
Publiski pieejamā informācija par skolām, ISCED 1-2	Kor. p N	0,24 0,13 42	0,31 0,05 42	1,00 0,02 42	0,36 0,02 42	0,32 0,04 42	0,07 0,67 42	0,10 0,53 42	0,18 0,26 42	-0,52 0,00 40	-0,42 0,01 40	0,35 0,03 38	0,55 0,00 38	0,26 0,11 38
Skola var piemērot uzņemšanas kritērijus, ISCED 2	Kor. p N	0,50 0,00 42	-0,04 0,81 42	0,36 0,02 42	1,00 0,02 42	0,45 0,00 42	0,07 0,67 42	-0,18 0,26 42	0,05 0,76 42	-0,27 0,09 40	-0,29 0,07 40	0,15 0,37 38	0,15 0,36 38	0,22 0,18 38
Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji, ISCED 2	Kor. p N	0,14 0,37 42	0,38 0,01 42	0,32 0,04 42	0,45 0,00 42	1,00 0,00 42	0,54 0,00 42	0,08 0,62 42	0,15 0,33 42	-0,26 0,11 40	-0,25 0,12 40	0,24 0,15 38	0,27 0,10 38	0,26 0,12 38
Atšķirīgas pieejas uzņemšanas politikā dažādos publisko skolu veidos	Kor. p N	-0,23 0,15 42	0,32 0,04 42	0,07 0,67 42	0,07 0,67 42	0,54 0,00 42	1,00 0,00 42	0,20 0,21 42	0,15 0,34 42	-0,05 0,75 40	-0,11 0,48 40	0,02 0,90 38	0,20 0,24 38	0,10 0,53 38
Publiskā/privātā sektora atšķirības skolas izvēlē	Kor. p N	-0,45 0,00 42	0,43 0,00 42	0,10 0,53 42	-0,18 0,26 42	0,08 0,62 42	0,20 0,21 42	1,00 0,00 42	0,69 0,00 42	-0,29 0,07 40	-0,20 0,22 40	0,32 0,05 38	0,34 0,04 38	0,16 0,33 38
Publiskā/privātā sektora diferenciācija uzņemšanā skolā	Kor. p N	-0,27 0,08 42	0,36 0,02 42	0,18 0,26 42	0,05 0,76 42	0,15 0,33 42	0,15 0,34 42	0,69 0,00 42	1,00 0,00 42	-0,17 0,30 40	-0,15 0,35 40	0,21 0,21 38	0,19 0,25 38	0,10 0,57 38
Publisko izglītības iestāžu īpatsvars, ISCED 1	Kor. p N	-0,14 0,39 40	-0,11 0,49 40	-0,52 0,00 40	-0,27 0,09 40	-0,26 0,11 40	-0,05 0,75 40	-0,29 0,07 40	-0,17 0,30 40	1,00 0,00 43	0,86 0,00 43	-0,82 0,00 41	-0,78 0,00 41	-0,71 0,00 41
Publisko izglītības iestāžu īpatsvars, ISCED 2	Kor. p N	-0,21 0,18 40	-0,04 0,83 40	-0,42 0,01 40	-0,29 0,07 40	-0,25 0,12 40	-0,11 0,48 40	-0,20 0,22 40	-0,15 0,35 40	0,86 0,00 43	1,00 0,00 43	-0,75 0,00 41	-0,75 0,00 41	-0,87 0,00 41

		Skolas izvēles veids, ISCED 1-2	Atšķirīgas pieejas izvēles politikā dažādos publisko skolu veidos	Publiski pieejamā informācija par skolām, ISCED 1-2	Skola var piemērot uzņemšanas kritērijus, ISCED 2	Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji, ISCED 2	Atšķirīgas pieejas uzņemšanas politikā dažādos publisko skolu veidos	Publiskā/privātā sektora atšķirības skolas izvēlē	Publiskā/privātā sektora atšķirības uzņemšanas politikā	Publisko izglītības iestāžu %, ISCED 1	Publisko izglītības iestāžu %, ISCED 2	Valsts finansētu privāto iestāžu %, ISCED 1	Valsts finansētu privāto iestāžu relatīvais lielums, ISCED 1	Valsts finansētu privāto iestāžu %, ISCED 2
Valsts finansētu privāto iestāžu īpatsvars, ISCED 1	Kor. p N	0,19 0,27 38	0,05 0,79 38	0,35 0,03 38	0,15 0,37 38	0,24 0,15 38	0,02 0,90 38	0,32 0,05 38	0,21 0,21 38	-0,82 <.0001 41	-0,75 <.0001 41	1,00 41	0,85 <.0001 41	0,86 <.0001 41
Valsts finansētu privāto iestāžu relatīvais lielums, ISCED 1	Kor. p N	0,17 0,31 38	0,16 0,33 38	0,55 0,00 38	0,15 0,36 38	0,27 0,10 38	0,20 0,24 38	0,34 0,04 38	0,19 0,25 38	-0,78 <.0001 41	-0,75 <.0001 41	0,85 <.0001 41	1,00 41	0,79 <.0001 41
Valsts finansētu privāto iestāžu īpatsvars, ISCED 2	Kor. p N	0,34 0,04 38	-0,05 0,78 38	0,26 0,11 38	0,22 0,18 38	0,26 0,12 38	0,10 0,53 38	0,16 0,33 38	0,10 0,57 38	-0,71 <.0001 41	-0,87 <.0001 41	0,86 <.0001 41	0,79 <.0001 41	1,00 41

Avots: Eurydice aprēķini.

A26. tabula. Nepārceļšanas nākamajā klasē mainīgo korelācijas matrica (Spīrmēna koeficienti) (III.2.3. sadaļa)

		Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē, ISCED 1	Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē, ISCED 2	Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē, ISCED 3	Nākamajā klasē nepārceļto skolēnu īpatsvars	Nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē, ISCED 1	Korelācijas koeficients Prob > r zem H0: Ro=0 Novērojumu skaits	1,00 37	0,69 <.0001 37	0,33 0,06 33	0,02 0,90 36	0,00 1,00 36
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē, ISCED 2	Korelācijas koeficients Prob > r zem H0: Ro=0 Novērojumu skaits	0,69 <.0001 37	1,00 37	0,67 <.0001 33	-0,12 0,48 36	-0,18 0,30 36
Noteikumi nepārceļšanai nākamajā klasē, ISCED 3	Korelācijas koeficients Prob > r zem H0: Ro=0 Novērojumu skaits	0,33 0,06 33	0,67 <.0001 33	1,00 33	0,09 0,64 33	0,01 0,97 33
Nākamajā klasē nepārceļto skolēnu īpatsvars	Korelācijas koeficients Prob > r zem H0: Ro=0 Novērojumu skaits	0,02 0,90 36	-0,12 0,48 36	0,09 0,64 33	1,00 41	0,88 <.0001 41
Nepārceļšanas nākamajā klasē pakāpe	Korelācijas koeficients Prob > r zem H0: Ro=0 Novērojumu skaits	0,00 1,00 36	-0,18 0,30 36	0,01 0,97 33	0,88 <.0001 41	1,00 41

Avots: Eurydice aprēķini.

A27. tabula. Skolu autonomijas un pārskatbīdības mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.4. sadaļa)

		Skolu autonomijas rādītājs	Autonomija cilvēkresursu pārvaldībā	Autonomija valsts līdzekļu izmantojumā	Autonomija mācību satura un procesu noteikšanā	Autonomija ar uzņēmšanu saistītu lēmumu pieņemšanā	Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, ISCED 1	Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, ISCED 2	Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, ISCED 3	Citi standartizēti pārbaudes darbi ISCED 1	Citi standartizēti pārbaudes darbi, ISCED 2	Citi standartizēti pārbaudes darbi, ISCED 3	Dati par sniegumu ārējā skolu novērtējumā	Pārbaudes darbu rezultātu publicēšana	Ārējā novērtējuma ziņojumu esamība un publicēšana
Skolu autonomijas rādītājs	Koef. p N	1,00 42	0,66 <.0001 41	0,82 <.0001 42	0,88 <.0001 42	0,48 0,00 42	0,20 0,21 42	0,12 0,43 42	0,11 0,50 42	0,29 0,07 42	0,13 0,41 42	-0,05 0,77 42	0,27 0,09 42	0,48 0,00 42	0,56 0,00 42
Autonomija cilvēkresursu pārvaldībā	Koef. p N	0,66 <.0001 41	1,00 41	0,46 0,00 41	0,42 0,01 41	0,11 0,48 41	0,19 0,23 41	0,04 0,78 41	0,06 0,70 41	0,15 0,35 41	0,23 0,14 41	-0,21 0,20 41	0,10 0,55 41	0,28 0,07 41	0,52 0,00 41
Autonomija valsts līdzekļu izmantojumā	Koef. p N	0,82 <.0001 42	0,46 0,00 41	1,00 42	0,58 <.0001 42	0,27 0,08 42	0,32 0,04 42	0,20 0,21 42	0,11 0,49 42	0,17 0,27 42	0,01 0,96 42	0,02 0,91 42	0,21 0,19 42	0,38 0,01 42	0,39 0,01 42
Autonomija mācību satura un procesu noteikšanā	Koef. p N	0,88 <.0001 42	0,42 0,01 41	0,58 <.0001 42	1,00 42	0,46 0,00 42	0,02 0,89 42	0,09 0,57 42	0,00 1,00 42	0,31 0,05 42	0,15 0,36 42	0,01 0,93 42	0,29 0,06 42	0,43 0,00 42	0,41 0,01 42
Autonomija ar uzņēmšanu saistītu lēmumu pieņemšanā	Koef. p N	0,48 0,00 42	0,11 0,48 41	0,27 0,08 42	0,46 0,00 42	1,00 42	0,03 0,86 42	-0,06 0,69 42	0,29 0,06 42	0,31 0,04 42	0,06 0,69 42	0,03 0,85 42	0,17 0,27 42	0,32 0,04 42	0,23 0,15 42
Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, ISCED 1	Koef. p N	0,20 0,21 42	0,19 0,23 41	0,32 0,04 42	0,02 0,89 42	0,03 0,86 42	1,00 42	0,31 0,05 42	0,16 0,33 42	0,20 0,21 42	0,01 0,93 42	0,37 0,02 42	0,20 0,20 42	0,11 0,50 42	-0,04 0,79 42
Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, ISCED 2	Koef. p N	0,12 0,43 42	0,04 0,78 41	0,20 0,21 42	0,09 0,57 42	-0,06 0,69 42	0,31 0,05 42	1,00 42	0,40 0,01 42	0,14 0,39 42	0,08 0,62 42	0,12 0,44 42	0,40 0,01 42	0,24 0,12 42	0,18 0,25 42
Valsts eksāmeni sertificētas kvalifikācijas iegūšanai, ISCED 3	Koef. p N	0,11 0,50 42	0,06 0,70 41	0,11 0,49 42	0,00 1,00 42	0,29 0,06 42	0,16 0,33 42	0,40 0,01 42	1,00 42	0,20 0,21 42	0,17 0,29 42	-0,05 0,75 42	0,15 0,34 42	0,20 0,20 42	0,08 0,63 42
Citi standartizēti pārbaudes darbi, ISCED 1	Koef. p N	0,29 0,07 42	0,15 0,35 41	0,17 0,27 42	0,31 0,05 42	0,31 0,04 42	0,20 0,21 42	0,14 0,39 42	0,20 0,21 42	1,00 42	0,63 42	0,42 42	0,53 0,00 42	0,38 0,01 42	0,25 0,11 42
Citi standartizēti pārbaudes darbi, ISCED 2	Koef. p N	0,13 0,41 42	0,23 0,14 41	0,01 0,96 42	0,15 0,36 42	0,06 0,69 42	0,01 0,93 42	0,08 0,62 42	0,17 0,29 42	0,63 42	1,00 42	0,24 0,12 42	0,30 0,05 42	0,42 0,01 42	0,30 0,06 42
Citi standartizēti pārbaudes darbi, ISCED 3	Koef. p N	-0,05 0,77 42	-0,21 0,20 41	0,02 0,91 42	0,01 0,93 42	0,03 0,85 42	0,37 0,02 42	0,12 0,44 42	-0,05 0,75 42	0,42 0,01 42	0,24 0,12 42	1,00 42	0,23 0,14 42	0,14 0,38 42	-0,02 0,88 42
Dati par sniegumu ārējā skolu novērtējumā	Koef. p N	0,27 0,09 42	0,10 0,55 41	0,21 0,19 42	0,29 0,06 42	0,17 0,27 42	0,20 0,20 42	0,40 0,01 42	0,15 0,34 42	0,53 0,00 42	0,30 0,05 42	0,23 0,14 42	1,00 42	0,40 0,01 42	0,38 0,01 42
Pārbaudes darbu rezultātu publicēšana	Koef. p N	0,48 0,00 42	0,28 0,07 41	0,38 0,01 42	0,43 0,00 42	0,32 0,04 42	0,11 0,50 42	0,24 0,12 42	0,20 0,20 42	0,38 0,01 42	0,42 0,01 42	0,14 0,38 42	0,40 0,01 42	1,00 42	0,62 <.0001 42
Ārējā novērtējuma ziņojumu esamība un publicēšana	Koef. p N	0,56 0,00 42	0,52 0,00 41	0,39 0,01 42	0,41 0,01 42	0,23 0,15 42	-0,04 0,79 42	0,18 0,25 42	0,08 0,63 42	0,25 0,11 42	0,30 0,06 42	-0,02 0,88 42	0,38 0,01 42	0,62 <.0001 42	1,00 42

Avots: Eurydice aprēķini.

A28. tabula. Finanšu un skolēnu atbalsta mainīgo korelācijas matrica (Spīrmena koeficienti) (III.2.5. sadaļa)

		Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1)	Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1-2)	Privāto un publisko izdevumu koeficients (ISCED 1)	Privāto un publisko izdevumu koeficients	Mācību laiks (ISCED 1)	Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 1)	Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 2)	Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 3)	Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 1)	Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 2)	Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 3)	Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 1)	Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 2)	Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 3)
Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1)	Koef.	1,00	0,97	-0,20	-0,09	0,49	0,28	0,28	0,12	0,27	0,33	0,07	0,08	0,09	-0,02
	p		<.0001	0,28	0,61	0,00	0,10	0,10	0,48	0,12	0,05	0,71	0,66	0,62	0,89
	N	37	37	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1-2)	Koef.	0,97	1,00	-0,27	-0,15	0,47	0,31	0,30	0,14	0,34	0,39	0,13	0,13	0,13	0,02
	p	<.0001		0,13	0,40	0,01	0,07	0,08	0,43	0,05	0,02	0,45	0,46	0,44	0,93
	N	37	37	33	33	33	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Privāto un publisko izdevumu koeficients (ISCED 1)	Koef.	-0,20	-0,27	1,00	0,91	0,20	0,17	0,04	0,09	0,19	0,16	0,11	0,04	0,01	0,13
	p	0,28	0,13		<.0001	0,30	0,37	0,82	0,63	0,30	0,39	0,55	0,84	0,96	0,49
	N	33	33	33	33	29	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Privāto un publisko izdevumu koeficients (ISCED 1-3)	Koef.	-0,09	-0,15	0,91	1,00	0,27	0,19	0,13	0,14	0,18	0,12	0,06	-0,12	-0,17	-0,14
	p	0,61	0,40	<.0001		0,16	0,31	0,49	0,45	0,34	0,51	0,75	0,53	0,36	0,45
	N	33	33	33	33	29	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Mācību laiks (ISCED 1)	Koef.	0,49	0,47	0,20	0,27	1,00	0,40	0,30	0,25	0,24	0,32	0,30	-0,04	0,01	-0,07
	p	0,00	0,01	0,30	0,16		0,01	0,06	0,13	0,14	0,04	0,06	0,83	0,97	0,67
	N	33	33	29	29	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 1)	Koef.	0,28	0,31	0,17	0,19	0,40	1,00	0,87	0,76	0,45	0,45	0,28	0,11	0,08	-0,09
	p	0,10	0,07	0,37	0,31	0,01		<.0001	<.0001	0,00	0,00	0,07	0,49	0,61	0,59
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 2)	Koef.	0,28	0,30	0,04	0,13	0,30	0,87	1,00	0,90	0,34	0,41	0,18	0,10	0,11	-0,07
	p	0,10	0,08	0,82	0,49	0,06	<.0001		<.0001	0,03	0,01	0,26	0,54	0,48	0,68
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 3)	Koef.	0,12	0,14	0,09	0,14	0,25	0,76	0,90	1,00	0,21	0,28	0,30	-0,02	-0,01	-0,09
	p	0,48	0,43	0,63	0,45	0,13	<.0001	<.0001		0,17	0,07	0,06	0,91	0,96	0,59
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 1)	Koef.	0,27	0,34	0,19	0,18	0,24	0,45	0,34	0,21	1,00	0,93	0,61	0,21	0,12	-0,05
	p	0,12	0,05	0,30	0,34	0,14	0,00	0,03	0,17		<.0001	<.0001	0,18	0,45	0,76
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 2)	Koef.	0,33	0,39	0,16	0,12	0,32	0,45	0,41	0,28	0,93	1,00	0,68	0,26	0,23	0,06
	p	0,05	0,02	0,39	0,51	0,04	0,00	0,01	0,07	<.0001		<.0001	0,10	0,15	0,71
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 3)	Koef.	0,07	0,13	0,11	0,06	0,30	0,28	0,18	0,30	0,61	0,68	1,00	-0,08	-0,12	-0,07
	p	0,71	0,45	0,55	0,75	0,06	0,07	0,26	0,06	<.0001	<.0001		0,61	0,45	0,67
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42

		Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1)	Publiskais finansējums vienam skolēnam (ISCED 1-2)	Privāto un publisko izdevumu koeficients (ISCED 1)	Privāto un publisko izdevumu koeficients	Mācību laiks (ISCED 1)	Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 1)	Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 2)	Pieejami skolotāji ar specializāciju (ISCED 3)	Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 1)	Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 2)	Pieejama apmācība mazās grupās (ISCED 3)	Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 1)	Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 2)	Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 3)
Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 1)	<i>Koef.</i>	0,08	0,13	0,04	-0,12	-0,04	0,11	0,10	-0,02	0,21	0,26	-0,08	1,00	0,95	0,82
	<i>p</i>	0,66	0,46	0,84	0,53	0,83	0,49	0,54	0,91	0,18	0,10	0,61		<.0001	<.0001
	<i>N</i>	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 2)	<i>Koef.</i>	0,09	0,13	0,01	-0,17	0,01	0,08	0,11	-0,01	0,12	0,23	-0,12	0,95	1,00	0,87
	<i>p</i>	0,62	0,44	0,96	0,36	0,97	0,61	0,48	0,96	0,45	0,15	0,45	<.0001		<.0001
	<i>N</i>	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Pieejams profesionāls atbalsts (ISCED 3)	<i>Koef.</i>	-0,02	0,02	0,13	-0,14	-0,07	-0,09	-0,07	-0,09	-0,05	0,06	-0,07	0,82	0,87	1,00
	<i>p</i>	0,89	0,93	0,49	0,45	0,67	0,59	0,68	0,59	0,76	0,71	0,67	<.0001	<.0001	
	<i>N</i>	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42

Avots: Eurydice aprēķini.

IZGLĪTĪBAS, AUDIOVIZUĀLĀS JOMAS UN KULTŪRAS IZPILDAĢENTŪRA

Izglītības un jaunatnes politikas analīze

*Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)*

Autori

Teodora Parveva (koordinācija), Anna Horváth, Anita Krémó un Emmanuel Sigalas

Ārštata autors

Christian Monseur, Ljēžas Universitāte

Maketētājs un datorgrafīķis

Patrice Brel

Vāka autors

Vanessa Maira

Izdevuma sagatavošanas koordinators

Gisèle De Lel

EURYDICE NACIONĀLĀS NODAĻAS

Albānija

Eurydice nodaļa
Eiropas integrācijas un projektu departaments
Izglītības un sporta ministrija
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Egest Gjokuta*

Izdevuma veidošanā piedalījās: autoru kolektīvs;
eksperte: *Zrinka Ristić Dedić, Ph.D.* (Zagrebas Sociālo
pētījumu institūts)

Austrija

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien

Beļģija

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Sanne Noel* (vispārējā
koordinācija); eksperti: *Bruylant Bart, Rhellam Chama,*
Roels Liesbeth, Mardulier Theo, Geets Johan, De
Bleeckere Nathalie, Derks Anton, Wagemakers Inge un
Avau Goedele

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Catherine Reinertz*

BOSNIJA UN HERCEGOVINA

Civillietu ministrija
Izglītības sektors
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Izdevuma veidošanā piedalījās: Bosnijas un Hercegovinas
Eurydice nodaļa un atbildīgo ministriju pārstāvji

Bulgārija

Eurydice nodaļa
Cilvēkresursu attīstības centrs
Izglītības izpētes un plānošanas nodaļa
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Anna Arsenieva-Popova*
(eksperte)

Horvātija

Mobilitātes un ES programmas aģentūra
Frankopanska 26
10000 Zagreb

KIPRA

Eurydice nodaļa
Izglītības un kultūras ministrija
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Leonidas Kyriakides* (Kipras Universitātes Izglītības departamenta izglītības pētījumu un novērtēšanas profesors); *Evi Charalambous* (Kipras Universitātes Izglītības departamenta īpašais zinātnieks (pētniecība) un doktorants)

Čehijas Republika

Eurydice nodaļa
Čehijas Nacionālā starptautiskās izglītības aģentūra
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Simona Pikálková*, *Andrea Turynová* un *Helena Pavlíková*; pieaicinātie neatkarīgie eksperti: *Miroslav Jiříčka*, *Radovan Bogdanowicz* un *Lukáš Seifert*

Dānija

Eurydice nodaļa
Bērnu lietu un izglītības ministrija
Dānijas Zinātnes un augstākās izglītības aģentūra
Bredgade 43
1260 København K

Izdevuma veidošanā piedalījās: Bērnu lietu un izglītības ministrija un Augstākās izglītības un zinātnes ministrija

Igaunija

Eurydice nodaļa
Analītiskais departaments
Izglītības un pētniecības ministrija
Munga 18
50088 Tartu

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Kaisa Musting* (Izglītības un pētniecības ministrija)

Somija

Eurydice nodaļa
Somijas Nacionālā izglītības aģentūra
P.O. Box 380
00531 Helsinki

Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

FRANCIJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)

6165, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Olivier Sidokpohou* (eksperts), *Anne Gaudry-Lachet* (*Eurydice France*)

Vācija

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Thomas Eckhardt*

GRIEĶIJA

Grieķijas *Eurydice* nodaļa
Eiropas un starptautisko lietu direktorāts
Starptautisko, Eiropas lietu ģenerāldirektorāts,
Grieķu diaspora un starpkultūru izglītība
Izglītības, pētniecības un reliģisko lietu ministrija
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Georgia Karageorgou* (eksperte)

Ungārija

Ungārijas *Eurydice* nodaļa
Izglītības pārvalde
1921 Maros Str.
1122 Budapest

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Ildikó Balázs* (eksperte)

Islande

Eurydice nodaļa
Izglītības direktorāts
Víkurhvarfi 3
203 Kópavogur

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Hulda Skogland*

Īrija

Eurydice nodaļa
Izglītības un prasmju departaments (DES)
Starptautiskā nodaļa
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Julia Lynch* (inspektorāts), *Grainne Egan* (sociālā iekļautība), *Melanie Hudson* (sociālā iekļautība), *Enda McEvoy* (skolu pārvaldība), *Della Sammon* (skolu pārvaldība), *Ciara Molloy* (Mācību programmas un novērtēšanas politikas nodaļa), *Brian Geraghty* (skolotāju izglītības politika, ITE & profesionālā pilnveide)

ITĀLIJA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Simona Baggiani*; eksperte: *Diana Saccardo* (*Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione*)

LATVIJA

Eurydice nodaļa
Valsts izglītības attīstības aģentūra
Valņu iela 1 (5. stāvs)
1050 Rīga

Izdevuma veidošanā piedalījās: *Gunita Delijeva* (eksperte)

Lihtenšteina

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

Lietuva

Eurydice nodaļa
Nacionālā izglītības aģentūra
M. Katkauskas Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Izdevuma veidošanā piedalījās: Marius Iziumcevas,
Ugnė Cibulskaitė (ārējie eksperti)

Luksemburga

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Izdevuma veidošanā piedalījās: eksperti: Claude Sevenig
(Service des relations internationales – Ministère de
l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
(MENJE)), Patrick Hiertes (Service des relations
internationales – Ministère de l'Éducation nationale, de
l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE))

MALTA

Eurydice nacionālā nodaļa
Pētniecības, mūžizglītības un nodarbinātības direktorāts
Izglītības un nodarbinātības ministrija
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Izdevuma veidošanā piedalījās: Jonathan Camenzuli
(eksperts)

Meinlande

Eurydice nodaļa
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Izdevuma veidošanā piedalījās: Nevena Cabrilo (Izglītības
pakalpojumu biroja Starptautiskās sadarbības
departamenta vadītājs)

Nīderlande

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Ziemeļmaķedonija

Nacionālā Eurydice nodaļa
Eiropas izglītības programmu un mobilitātes valsts aģentūra
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Norvēģija

Eurydice nodaļa
Izglītības un pētniecības ministrija
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Izdevuma veidošanā piedalījās: Ine Kjølstad Sander, John
Christian Christiansen un Martin Bahner (Norvēģijas
Izglītības un apmācības direktorāts)

POLIJA

Polijas Eurydice nodaļa
Izglītības sistēmas attīstības fonds
Aleje Jerolimskie 142A
02305 Warszawa
Izdevuma veidošanā piedalījās: Magdalena Górowska-
Fells; valsts eksperti: Prof. Mikołaj Hercegovinas (Varšavas
Universitāte), Elżbieta Norej (Nacionālā izglītības ministrija)

Portugāle

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, 134
1399054 Lisboa
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Rumānija

Eurydice nodaļa
Kopienas programmu valsts aģentūra izglītības un
profesionālās apmācības jomā
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Izdevuma veidošanā piedalījās: Veronica-Gabriela Chirea
sadarbībā ar ekspertiem Ciprian Fartușnic (Zinātnes
izglītības institūts) un Viorica Preda (Izglītības un
pētniecības ministrija)

SERBIJA

Eurydice nodaļa Serbijā
Fonds „Tempus”
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Slovākija

Eurydice nodaļa
Slovākijas Starptautiskās sadarbības akadēmiskā
asociācija
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Slovēnija

Eurydice nodaļa
Izglītības, zinātnes un sporta ministrija
Izglītības attīstības un kvalitātes departaments
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Izdevuma veidošanā piedalījās: Tanja Taštanoska
(Izglītības, zinātnes un sporta ministrija) un Karmen Svetlik
(Izglītības pētniecības institūts)

SPĀNIJA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Izdevuma veidošanā piedalījās: Rocío Arias Bejarano,
Marta Crespo Petit, Roberto Domingo de la Riva un Elena
Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE). Francisco
Javier Briz Villanueva y Gonzalo Herrera Larrondo
(Dirección de la Inspección de Educación. Secretaría
General Técnica. Departamento De Educación, Cultura y
Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Daniel Gallo
Acosta (Viceconsejería de Educación y Universidades.
Consejería de Educación y Universidades del Gobierno)

de **Canarias**). Carina Igea (Unidad Técnica de Innovación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de **Cantabria**). Paulino Martín Seco, Marta Piñeiro Ruíz, María José Marcos, Rosa García y Diego Olivar Aldudo (Direcciones Generales de Política Educativa Escolar y de Innovación y Equidad Educativa. Consejería de Educación de la Junta de **Castilla y León**). María Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica, Documentación y Evaluación. Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de **Castilla-La Mancha**). María José Fernández Maqueira (Unidad de Programas Educativos de la DP Educación de **Ceuta**, Ministerio de Educación y Formación Profesional). Ismael Díez y M^{ra} Dolores Bolufer (Dirección General de Política Educativa. Conselleria de Educación, Cultura y Deportes de la **Comunitat Valenciana**). Javier Pérez Jiménez (Secretaría General de Educación. Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad. Consejería de Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**). Nerea Domeño, Miguel Ángel Arana y Elena Lorente (Sección de Atención a la diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales. Negociado de Escolarización. Departamento de Educación del Gobierno de **Navarra**). Servicio de Atención a la Diversidad, Consejería de Educación y Cultura de **La Rioja**.

ZVIEDRIJA

Eurydice nodaļa
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Izdevuma veidošanā piedalījās: Madelen Charyszak un
Linnea Möller

Šveice

Eurydice nodaļa
Šveices kantonu izglītības ministru apvienība (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Izdevuma veidošanā piedalījās: Alexander Gerlings

TURCIJA

Eurydice nodaļa
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Izdevuma veidošanā piedalījās: Osman Yıldırım Uğur;
eksperti: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı, Prof. Dr. Kemal Sinan
Özmen

APVIENOTĀ KARALISTE

Eurydice Anglijas, Velsas un Ziemeļīrijas nodaļa
Izglītības departaments (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Izdevuma veidošanā piedalījās: Thomas Lockhart un
Maureen Heron (NFER)

Eurydice nodaļa Skotijā
Mācību direktorāts
Skotijas valdība
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Izdevuma veidošanā piedalījās: Alina Dragos; Skotijas
valdības politikas eksperti (alfabēta secībā): Allen Mark,
Gosling Chris, Hutchison Suzanne, Lowe Melanie,
Lynch Deborah, McLauchlan Fiona, McQuarrie Alison,
McVicar Murray, Oikonomou Stefania, Smith Kate

Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sniegums

Šajā ziņojumā sniegts pārskats par izglītības struktūrām un politikām, kas ietekmē vienlīdzību skolā Izglītība. Tajā saistītas šīs sistēmas līmeņa funkcijas ar skolēnu sniegumu starptautiskajās skolēnu novērtēšanas aptaujās (*PISA*, *PIRLS* un *TIMSS*). Aplūkojot 42 Eiropas izglītības sistēmas, ziņojumā ir norādīts, kuras politikas un struktūras ir saistītas ar augstāku skolēnu sasnieguma vienlīdzības līmeni. Šajā ziņojumā aplūkotas šādas izglītības sistēmas iezīmes: līdzdalība pirmsskolas izglītībā un aprūpē, skolu finansējums, diferenciacija un skolu veidi, skolas izvēle, uzņemšanas politika, ievirzes sistēmas, klašu atkārtošana, skolas autonomija, skolu pārskatatbildība, atbalsts nelabvēlīgā situācijā esošām skolām, atbalsts skolēniem ar vājām sekmēm un iespējas mācīties.

Eurydice tīkla uzdevums ir izprast un izskaidrot, kā Eiropas atšķirīgās izglītības sistēmas tiek organizētas un kā tās darbojas. Tīkls sniedz valstu izglītības sistēmu aprakstus, salīdzinošus pētījumus par konkrētām tēmām, kā arī rādītājus un statistiku. Visas *Eurydice* publikācijas ir pieejamas bezmaksas *Eurydice* tīmekļa vietnē vai arī drukātā formā pēc pieprasījuma. Savā darbā *Eurydice* tiecas veicināt izpratni, sadarbību, uzticību un mobilitāti Eiropas un starptautiskā līmenī. Tīklu veido nacionālās nodaļas, kas atrodas Eiropas valstīs un kuru darbību koordinē ES Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra. Vairāk informācijas par *Eurydice* skatiet vietnē <http://ec.europa.eu/eurydice>.

