



EURYDICE
ziņojums

Nepietiekamu mācību sasniegumu novēršana lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs

Politikas izmaiņas Eiropas skolu izglītībā kopš 2020.gada

Skolu
izglītība

Erasmus+

Bagātinot dzīvi, paplašinot
redzesloku.

Šo dokumentu ir publicējusi Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra (EACEA, Platformu, pētījumu un analīzes nodaļa).

Lūdzu, citējiet šo publikāciju kā:

Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice* (2025), Nepietiekamu mācību sasniegumu novēršana lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs. Politikas izmaiņas Eiropas skolu izglītībā kopš 2020. gada. *Eurydice* ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra

Platformu, pētījumu un analīzes nodaļa Boulevard Simon Bolivar
34 (Unit A6)
BE-1000 Brisele

E-pasts: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Tīmekļa vietne: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Iespiests Eiropas Savienības Publikāciju birojā Luksemburgā

Teksts pabeigts 2025. gada oktobrī.

Šis dokuments nav uzskatāms par Eiropas Komisijas oficiālo
viedokli. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs,
2025. gads

© Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra, 2025



Komisijas atkalizmantošanas politiku īsteno saskaņā ar Komisijas 2011. gada 12. decembra Lēmumu 2011/833/ES par Komisijas dokumentu atkalizmantošanu (OV L 330, 14.12.2011., 39. lpp.,

ELI:<http://data.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Ja vien nav norādīts citādi, šī dokumenta atkalizmantošana ir atļauta saskaņā ar Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) licenci (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Tas nozīmē, ka atkalizmantošana ir atļauta ar nosacījumu, ka tiek norādīta atbilstošā atsauce un norādītas visas izmaiņas.

Lai izmantotu vai pavairotu elementus, kas nepieder Eiropas Savienībai, atļauja var būt jāsaņem tieši no attiecīgajiem tiesību īpašniekiem. Eiropas Savienībai nepieder autortiesības uz šādiem elementiem:

Vāka attēls © Konstantin Yuganov - stock.adobe.com

Drukas versija
ISBN 978-92-9488-939-3
doi:10.2797/992314
EC-01-25-073-LV-N

PDF
ISBN978-92-9416-161-
1 doi:10.2797/7516430
EC-01-25-073-LV-N

**Nepietiekamu mācību
sasniegumu novēršana
lasītprasmē, matemātikā un
dabaszinātnēs**

Politikas izmaiņas Eiropas skolu
izglītībā kopš 2020.gada

Eurydice ziņojums

Saturs

Priekšvārds	3
Attēlu saraksts	7
Kopsavilkums	11
Ievads	21
1. nodaļa. Stratēģiskās politikas pamatnostādnes	29
1.1. Jaunas vai pārskatītas augstākā līmeņa politikas pamatnostādnes kopš 2020./2021. gada	31
1.2. Plašākas augstākā līmeņa politikas pamatnostādnes	32
1.3. Īpašas augstākā līmeņa politikas pamatnostādnes	37
1.4. Augstākā līmeņa politikas pamatnostādņu uzraudzība un novērtēšana	39
1.5. Kopsavilkums	42
2. nodaļa. Mācību organizācija	43
2.1. Politikas izmaiņas kopš 2020./2021. gada	44
2.2. Skolēnu laika organizācija	46
2.3. Skolēnu grupēšana	48
2.4. Kopsavilkums	50
3. nodaļa. Izmaiņas mācību programmā	51
3.1. Izglītības programmas izmaiņas kopš 2020./2021. gada	52
3.2. Sasniegumu mērķu pārskatīšana	53
3.3. Mācību programmas satura samazināšana	53
3.4. Iekļaušana un individualizācija	53
3.5. Fokuss uz <i>STEM</i> un inovatīvu mācīšanu	54
3.6. Kopsavilkums	55

4. nodaļa. Mācību vajadzību novērtēšana	57
4.1. Politikas izmaiņas kopš 2020./2021. gada	58
4.2. Diagnostiskais novērtējums	61
4.3. Valsts eksāmeni un datu vākšana	63
4.4. Kopsavilkums	64
5. nodaļa. Mācību atbalsta stiprināšana	65
5.1. Politikas izmaiņas kopš 2020./2021. gada	66
5.2. Jauni politikas pamatprincipi	68
5.3. Individuālas vai nelielu grupu nodarbības	69
5.4. Papildu finansējums pēc skolas ieskatiem	72
5.5. Kopsavilkums	72
6. nodaļa. Atbalsts skolotājiem pamatprasmju pilnveidei	73
6.1. Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi kopš 2020./2021. gada	74
6.2. Profesionālās attīstības iespēju nodrošināšana	76
6.3. Mācību materiāli, resursi un citi atbalsta pasākumi	80
6.4. Politikas pasākumi specializētu skolotāju un skolotāju palīgu pieņemšanai darbā	83
6.5. Kopsavilkums	88
7. nodaļa. Vecāku iesaiste mācību procesā	89
7.1. Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi kopš 2020./2021. gada	90
7.2. Apmācību un semināru nodrošināšana	92
7.3. Pedagoģisko resursu un vadlīniju nodrošināšana	94
7.4. Lasītprasmes iniciatīvas, mājas grāmatu programmas un citi atbalsta pasākumi	96
7.5. Kopsavilkums	98
Vārdnīca	101
Atsauces	105
Pielikums. Stratēģiskās politikas	113
pamatnostādnes Pateicības	115

Attēlu saraksts

Kopsavilkums	11
A. attēls: Procentu punktu atšķirības starp 15 gadus vecu skolēnu ar zemu un augstu sociālekonomisko statusu (attiecīgi ar 0–25 un 26+ grāmatām mājās) sasniegumu rādītājiem matemātikā, 2022. gads	11
B. attēls: Savstarpēji atkarīga politikas pasākumu ekosistēma, kas vērsta uz nepietiekamu sasniegumu novēršanu pamatprasmēs	12
C. attēls: Politikas izmaiņu jomas, kas vērstas uz nepietiekamu sasniegumu pamatprasmēs (2020/2021 līdz 2024/2025), <i>ISCED</i> 1-2	13
D. attēls: Izglītības sistēmas ar jaunu vai pārskatītu diagnostisko novērtēšanu un nelielu grupu apmācību	16
E. attēls: Trīs līdzekļi pamatprasmju apguves uzlabošanai: apmācība, resursi un mācību atbalsts iekļaujošām klasēm	17
F. attēls: Vecāku iesaistišana pamatprasmju apguves atbalstīšanā	18
G. attēls: Izglītības sistēmas, kas ievieš diferencētu mācību procesu, papildu mācību/atbalsta personālu un jaunus/pastiprinātus mācību atbalsta pasākumus laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, <i>ISCED</i> 1-2	19
Ievads	21
1. attēls: 15 gadus vecu skolēnu, kuru sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir zemi, procentuālā daļa, 2018. un 2022. gads	23
2. attēls: 15 gadus veco skolēnu, kuru sasniegumi matemātikā ir zemāki par vidējiem, procentuālā daļa atkarībā no grāmatu skaita mājās, 2022. gads	24
3. attēls: Zemu sasniegumu skolēnu procentuālā daļa matemātikā un dabaszinātnēs ceturtajā klasē, 2019. un 2023. gads	26
1. nodaļa. Stratēģiskās politikas pamatnostādnes	29
1.1. attēls: Jaunas vai pārskatītas augstākā līmeņa politikas pamatnostādnes, <i>ISCED</i> 1 un <i>ISCED</i> 2 līmeņi, 2020/2021–2024/2025	32
1.2. attēls: Jaunas vai pārskatītas politikas pamatnostādnes ar izmērāmiem mērķiem, kas vērsti uz nepietiekamu sasniegumu pama tprasmēs	40
2. nodaļa. Mācību organizācija	43
2.1. attēls: Izglītības organizācijas izmaiņas laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, <i>ISCED</i> 1–2	44
2.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kas ievieš izmaiņas mācību organizācijā laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, <i>ISCED</i> 1–2, pa apakškategorijām	45
2.3. attēls: Izglītības organizācijas izmaiņas laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, <i>ISCED</i> 1–2, pa izglītības sistēmām un apakškategorijām	46
3. nodaļa. Izglītības programmu izmaiņas	51
3.1. attēls: Izglītības programmas izmaiņas, kuru mērķis ir samazināt nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, <i>ISCED</i> 1–2	52

4. nodaļa. Mācību vajadzību novērtēšana	57
4.1. attēls: Jauni vai pārskatīti rīki, lai novērtētu mācību vajadzības skolēniem ar zemiem sasniegumiem (2020/2021 līdz 2024/2025), <i>ISCED</i> 1–2	59
4.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti instrumenti, lai novērtētu vājāko skolēnu mācību vajadzības (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), <i>ISCED</i> 1–2	59
4.3. attēls: Jauni vai pārskatīti instrumenti, lai novērtētu mācību vajadzības skolēniem ar zemiem sasniegumiem izglītības sistēmā (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), <i>ISCED</i> 1–2	60
5. nodaļa. Mācību atbalsta stiprināšana	65
5.1. attēls: Jauni vai pārskatīti pasākumi mācību atbalsta stiprināšanai pamatprasmju apguvē (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), <i>ISCED</i> 1–2	66
5.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti pasākumi, kas stiprina mācību atbalstu pamatprasmju apguvē (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), <i>ISCED</i> 1–2	67
5.3. attēls: Jauni vai pārskatīti pasākumi, kas stiprina mācību atbalstu pamatprasmēs katrā izglītības sistēmā (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), <i>ISCED</i> 1–2	67
6. nodaļa. Atbalsts skolotājiem pamatprasmju uzlabošanā	73
6.1. attēls: Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, kas atbalsta skolotājus, lai uzlabotu pamatprasmju apguvi un nodrošinātu iekļaujošu izglītību, 2020/2021–2024/2025, <i>ISCED</i> 1–2	75
6.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, kas atbalsta skolotājus pamatprasmju apguves uzlabošanā un iekļaujošas izglītības nodrošināšanā, 2020./2021.–2024./2025. gadā, <i>ISCED</i> 1–2, pa apakšskategorijām	76
6.3. attēls: Politikas pasākumi, kas atbalsta skolotājus pamatprasmju apguves uzlabošanā un iekļaujošas izglītības nodrošināšanā, 2020/2021–2024/2025, <i>ISCED</i> 1–2, pēc izglītības sistēmas un apakšskategorijas	77
6.4. attēls: Jaunas vai pārskatītas politikas, kas veicina specializētu skolotāju un skolotāju palīgu pieņemšanu darbā, 2020/2021–2024/2025, <i>ISCED</i> 1–2	85
7. nodaļa. Vecāku iesaistišanās mācību procesā	89
7.1. attēls: Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, kas atbalsta vecākus pamatprasmju uzlabošanā apguvi, 2020/2021–2024/2025, <i>ISCED</i> 1–2	90
7.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti pasākumi vecāku atbalstam pamatprasmju apguves uzlabošanā, 2020/2021–2024/2025, <i>ISCED</i> 1–2, pa apakšskategorijām	91
7.3. attēls: Jauni vai pārskatīti vecāku atbalsta pasākumi pamatprasmju apguves uzlabošanai, 2020/2021–2024/2025, <i>ISCED</i> 1–2, pēc izglītības sistēmas un apakšskategorija	

Kodi un saīsinājumi

Valstu kodi

ES	Eiropas Savienība		
ES-27	27 Eiropas Savienības dalībvalstis		
BE	Beļģija	MT	Malta
BE fr	Beļģija – franču kopiena	NL	Nīderlande
BE de	Beļģija – vācu valodā runājošā kopiena	AT	Austrija
BE nl	Beļģija – flāmu kopiena	PL	Polija
BG	Bulgārija	PT	Portugāle
CZ	Čehija	RO	Rumānija
DK	Dānija	SI	Slovēnija
DE	Vācija	SK	Slovākija
EE	Igaunija	FI	Somija
IE	Īrija	SE	Zviedrija
EL	Grieķija		
ES	Spānija	Eiropas izglītības telpa un kandidātvalstis	
FR	Francija	AL	Albānija
HR	Horvātija	BA	Bosnija un Hercegovina
IT	Itālija	CH	Šveice
CY	Kipra	IS	Islande
LV	Latvija	ME	Melnkalne Norvēģija
LT	Lietuva	NO	Serbija
LU	Luksemburga	RS	Turcija
HU	Ungārija	TR	

Citi kodi

:	nav pieejams
NA	neattiecas

Saīsinājumi

CPD	Profesionālās kvalifikācijas celšana
ECEC	Agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe
EEZ	Eiropas izglītības telpa
EACEA	Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra
IEA	Starptautiskā asociācija izglītības sasniegumu novērtēšanai
ISCED	Starptautiskā izglītības standartizētā klasifikācija
ITE	Sākotnējā skolotāju izglītība
NRRP	Valsts atveseļošanas un izturētspējas plāns
OECD	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija
PIRLS	Starptautiskais lasītprasmes pētījums

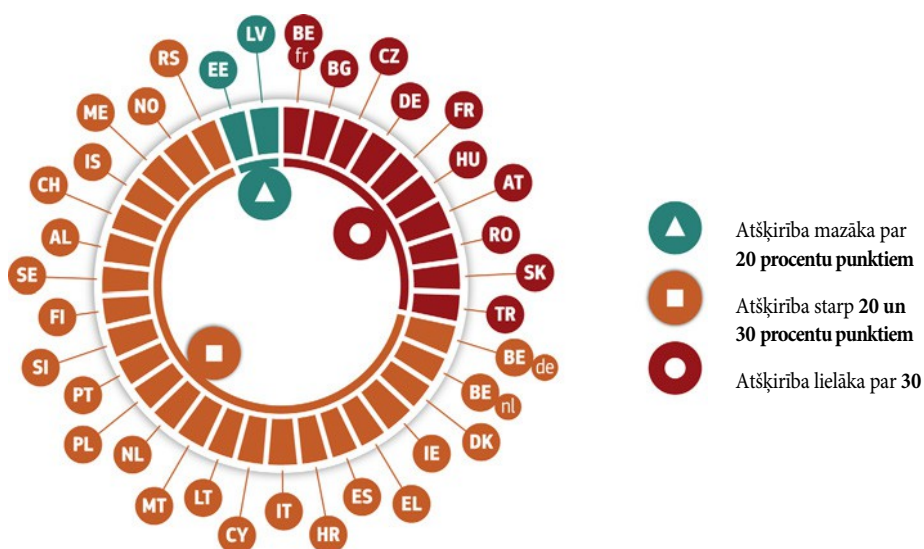
<i>PISA</i>	Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma
<i>SEN</i>	Īpašas izglītības vajadzības
<i>STEM</i>	Zinātne, tehnoloģija, inženierzinātnes un matemātika
<i>TIMSS</i>	Starptautiskā matemātikas un dabaszinātņu pētījuma tendences
<i>UDL</i>	Universālais mācību dizains
<i>UNESCO</i>	Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija
<i>UNICEF</i>	Apvienoto Nāciju Organizācijas bērnu aģentūra

Kopsavilkums

Viens no Eiropas izglītības sistēmu steidzamākajiem uzdevumiem joprojām ir nodrošināt, ka visi izglītojamie apgūst stabilas prasmes lasīšanā, rakstīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs. Šīs prasmes ir pamats mūžizglītībai, nodarbinātībai, pilsoniskajai līdzdalībai un personīgajai attīstībai. Tomēr nesenie starptautisko novērtējumu apsekojumu rezultāti, piemēram, Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (ESAO) Starptautiskā skolēnu novērtējuma programma (PISA) un Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (IEA) Starptautiskā matemātikas un dabaszinātņu pētījuma (TIMSS) rezultāti liecina, ka pieaug to skolēnu skaits, kuri sasniedz zemu rezultātu, jo īpaši nelabvēlīgos apstākļos esošo skolēnu vidū, un palielinās atšķirības starp sociālekonomiskajām grupām. Covid-19 pandēmija saasināja šos izaicinājumus, palielinot nevienlīdzību piekļuvē izglītībai un paātrinot rezultātu pasliktināšanās tendences. To labi ilustrē A attēls, kurā, pamatojoties uz 2022. gada PISA apsekojumu (matemātika), redzams, ka 2022. gadā bija tikai divas izglītības sistēmas, kurās atšķirība starp skolēnu ar augstu un zemu sociālekonomisko statusu zemajiem sasniegumiem bija mazāka par 20 procentu punktiem (pp).

A attēls: Procentu punktu atšķirības starp zemāko sasniegumu rādītājiem

15 gadus veciem skolēniem no zemas un augstas sociālekonomiskās vides (attiecīgi ar 0–25 un 26+ grāmatām mājās) matemātikā, 2022. gads



Avots: Eurydice, pamatojoties uz ESAO, PISA 2022 datubāzi.

Reaģējot uz to, Eiropas Savienība ir ievērojami pastiprinājusi savu politikas satvaru. Padomes 2022. gada ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā ⁽¹⁾ aicināts izmantot iekļaujošas, uz izglītojamo orientētas pieejas, lai veicinātu pamatprasmju apguvi. 2025. gadā ar “Prasmju savienības” paketi ⁽²⁾ tika ieviests STEM izglītības stratēģiskais plāns un pamatprasmju rīcības plāns, kas veicina mācīšanās grūtību agrīnu atklāšanu, individualizētu atbalstu, uzlabotu mācīšanu un mācīšanos, kā arī vecāku un kopienu nozīmīgu iesaistīšanos (Eiropas Komisija, 2025a, 2025b).

(1) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, OV C 469, 9.12.2022.

(2) [Prasmju savienība – Eiropas Komisija](#).

Ziņojuma saturs un struktūra

Šajā ziņojumā analizētas politikas, kuru mērķis ir novērst nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs (lasītprasme, matemātika un dabaszinātnes), kas tika pieņemtas un/vai īstenotas 2020./2021. mācību gadā vai vēlāk un joprojām bija spēkā 2024./2025. gadā. Šajā pētījumā nav iekļauti pagaidu pasākumi (piemēram, saistībā ar Covid-19 krīzes tūlītēju pārvaldību), kas vairs nav spēkā. Ziņojums balstās uz kvalitatīviem datiem par politikas virzieniem un pasākumiem, kas apkopoti, izmantojot *Eurydice* datu vākšanas aptauju. Tas aptver pamatzglītību un vidējo izglītību 37 Eiropas izglītības sistēmās.

Lai gan galvenā uzmanība tiek pievērsta jauniem politikas pasākumiem vai izmaiņām esošajā politikā, kas pieņemti/īstenoti kopš 2020. gada, ir skaidrs, ka visās izglītības sistēmās attiecīgie politikas pasākumi tika ieviesti arī pirms 2020. gada. Patiešām, vairākos nesenos *Eurydice* ziņojumos (sk. jo īpaši Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2020, 2022, 2023, 2024) ir plaši aprakstīta politika, kas vērsta uz pamatprasmju nepietiekamu apguvi un, vispārīgāk, uz iekļaušanu izglītībā un atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, un šajā ziņojumā, ja nepieciešams, uz to ir atsaucies kā uz pamatinformāciju.

Ziņojums sastāv no septiņām nodaļām, kurās izskatītas tēmas, kas attēlotas B attēlā, kurā parādīta savstarpēji atkarīga politikas pasākumu ekosistēma, ko izglītības sistēmas ievieš, lai risinātu problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs.

Attēls B: Savstarpēji atkarīga politikas pasākumu ekosistēma, kas vērsta uz nepietiekamu sasniegumu pamatprasmēs



Avots: *Eurydice*.

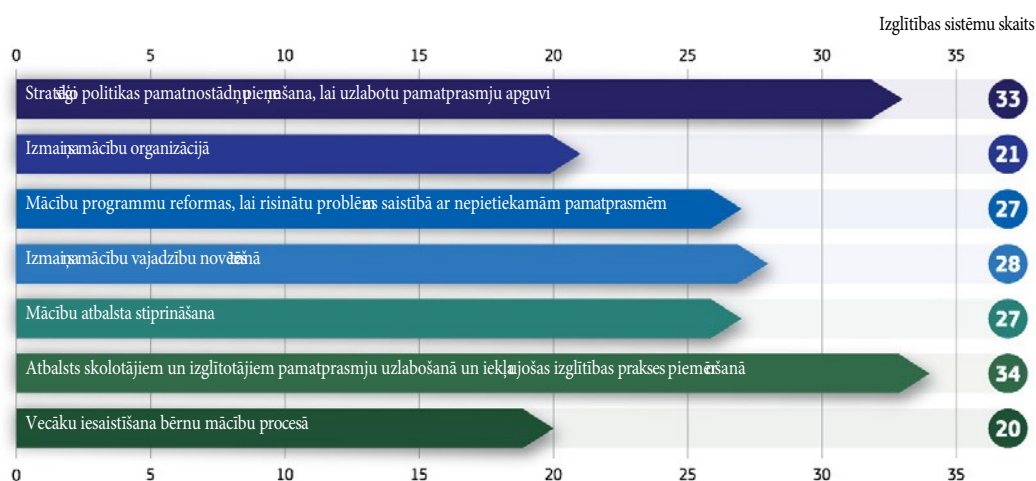
Šīs ekosistēmas pamatā ir stratēģiskās politikas pamatnostādnes, kas veido un savieno reformas mācību programmās, mācību procesā, novērtēšanā, mācību atbalstā, skolotāju attīstībā un vecāku iesaistīšanā. Šīs ekosistēmas centrā ir skolotāji, kuru profesionālā kompetence un atbalsta struktūras ir būtiskas efektīvai mācību programmu īstenošanai, mācību praksei, novērtēšanai, mācību atbalstam un sadarbībai ar ģimenēm. Ziņojumā parādīts, ka kopš 2020./2021. gada gandrīz visas izglītības sistēmas ir ieviešušas reformas,

atbalstot skolotājus – ar nepārtrauktu profesionālo attīstību (CPD), iekļaujošiem pedagoģiskajiem resursiem un specializētu darbinieku pieņemšanu darbā. Šīs izmaiņas ir cieši saistītas ar plašākām mācību programmu reformām, kas prioritāri pievēršas būtiskām prasmēm, diferencētam mācību procesam un iekļaujošai mācību videi. Lai gan valstu pieejas atšķiras, pieaug konverģence ap integrētām, visaptverošām sistēmas atbildēm, kas apvieno universālus un mērķtiecīgus pasākumus, lai atbalstītu visus izglītojamos.

Galvenie secinājumi

C attēlā apkopotas galvenās reformu jomas, kurās Eiropas izglītības iestādes ir veikušas pasākumus kopš 2020. gada. Kā redzams attēlā, lielākā daļa šajā ziņojumā apskatīto izglītības sistēmu ir pieņēmušas jaunas augstākā līmeņa stratēģiskās politikas pamatnostādnes. Gandrīz visas izglītības sistēmas ir pielāgojušas savu politiku attiecībā uz skolotājiem. Izmaiņas ir notikušas vairāk nekā pusē izglītības sistēmu visās jomās, bet mācību organizācija un atbalsts vecākiem ir palicis salīdzinoši stabilāks. Kopumā attēls atspoguļo plašus politiskos centienus stiprināt visas galvenās jomas, kas veicina pamatprasmju attīstību, pievēršot īpašu uzmanību skolotāju atbalstam un sistēmas saskaņotībai. Izmaiņas katrā politikas jomā ir analizētas turpmāk.

C attēls: Politikas izmaiņu jomas, kas vērstas uz pamatprasmju nepietiekamu apguvi (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), ISCED 1-2



Avots: Eurydice.

Stratēģiskās politikas pamatnostādnes arvien vairāk pievēršas pamatprasmēm plašākās programmas ietvaros, kas vērstas uz vienlīdzību un panākumiem skolā

Kopš 2020. gada 33 izglītības sistēmas ir pieņēmušas vai pārskatījušas vismaz vienu augstākā līmeņa politikas satvaru, kas tieši risina jautājumu par nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs. Šīs iniciatīvas atšķiras tematiskajā fokusa un darbības jomā. Kopumā ir ziņots par 49 politikas satvariem, no kuriem 36 ir plašāki un 13 ir veltīti konkrētai jomai. Speciāli izstrādātās politikas pamatnostādnes ir vērstas vienīgi uz pamatprasmju uzlabošanu, savukārt plašākās pamatnostādnes risina šo jautājumu kā daļu no plašākām iniciatīvām par iekļaujošo izglītību, skolēnu labklājību vai panākumiem skolā. Abos gadījumos pamatprasmju mērķi tiek sasniegti, izmantojot noteiktas politikas saistības un īstenošanas pasākumus. Gan plašākās, gan speciāli izstrādātās pamatnostādnes atspoguļo 2022. gada Padomes ieteikuma par ceļiem uz panākumiem skolā principus, veicinot visaptverošu, uz mācīšanos vērstu pieeju, kas apvieno vispārējus un mērķtiecīgus pasākumus.

Astoņpadsmit izglītības sistēmas ziņo par vismaz vienu politikas satvaru ar konkrētiem mērķiem, kas saistīti ar snieguma kritērijiem (piemēram, PISA prasmju līmeņiem) vai valsts standartiem, piemēram, samazināt

vājāko skolēnu īpatsvara samazināšanu vai pamata prasmju apguves palielināšanu nelabvēlīgu apstākļu grupu vidū. Nesenie pamatnostādņu dokumenti ņem vērā arī mācību zaudējumus pēc pandēmijas, kā arī skolotāju un vecāku iesaistišanos.

Uzraudzība un novērtēšana joprojām ir salīdzinoši ierobežoti politikas īstenošanas aspekti. Lai gan aptuveni pusei izglītības sistēmu ir politikas pamatnostādnes ar izmērāmiem mērķiem, tikai sešas ziņo par strukturētiem ietekmes novērtējumiem, un pat tie bieži vien ir vērsti uz īstenošanu, nevis ietekmi. Tomēr snieguma rādītāju izmantošana liecina par pieaugošajiem centieniem stiprināt pamatprasmju politikas saskaņotību, sasniedzamību un atbildību.

Izglītības organizācijas izmaiņas parasti ir vērstas uz mācību laika pagarināšanu un izglītības elastīguma palielināšanu

Mācību organizācija ir viens no skolēnu izglītības pieredzes pamatelementiem. Ziņojumā analizētas reformas, kas saistītas ar skolēnu rīcībā esošo mācību laiku, kas veltīts pamatprasmju apguvei, formālās mācību dienas garumu un skolēnu grupēšanu izglītības pieredzes un mācību nolūkā.

Laikā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam augstākā līmeņa izglītības iestādes ieviesa izmaiņas vairāk nekā pusē no šajā ziņojumā analizētajām Eiropas izglītības sistēmām. Atšķirības starp izglītības līmeņiem ir niecīgas, kas liecina, ka izglītības iestādes ir pievērsušās gan pamatskolas, gan vidusskolas sākumposma skolēniem.

Izglītības organizācijas izmaiņas, kuru mērķis ir novērst nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs, kopumā ir bijušas vērstas uz to, lai palielinātu skolēnu pavadīto laiku skolā, vai nu veltot vairāk laika priekšmetiem, kas saistīti ar pamatprasmēm, vai pat pagarinot skolas dienas garumu. Piecas izglītības sistēmas ieviesa izmaiņas visos priekšmetos, kas saistīti ar pamatprasmēm, bet citas piecas koncentrējās uz konkrētām jomām, jo īpaši lasīšanas vai dabaszinātņu prasmēm.

Papildus mācību laika apjomam, mācību organizācijas reformas visbiežāk ir radījušas lielāku elastību un lielāku autonomiju skolām mācību organizēšanā. Vairāk nekā ceturtdaļā Eiropas izglītības sistēmu skolas ir kļuvušas autonomākas, nosakot daļu no mācību laika, kas veltīts konkrētiem priekšmetiem, un/vai organizējot darbu un skolēnu grupēšanu klasē. Bieži vien elastība ir palielinājusies abos aspektos vienlaikus, un astoņas izglītības sistēmas rada apstākļus un veicina diferencētu mācību procesu un elastīgu grupu veidošanu, lai atbilstu visu skolēnu mācību vajadzībām.

Lielākā daļa izglītības sistēmu ir veikušas izmaiņas mācību programmās, lai atbalstītu pamatprasmju attīstību

Skolu mācību programmas ir ļoti svarīgas, lai nodrošinātu kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību un atbalstītu prasmju attīstību. Izglītības iestādes visā Eiropā regulāri pārskata un pārveido skolu mācību programmu saturu, lai reaģētu uz sabiedrības un izglītojamo mainīgajām vajadzībām, risinātu jautājumus, kas rodas politikas jomā, un atspoguļotu jaunas pedagoģiskās pieejas.

Kopš 2020./2021. mācību gada vairums Eiropas valstu ir veikušas izglītības programmu pārskatīšanu, lai atbalstītu pamatprasmju attīstību un uzlabotu sasniegumus. Lai gan ziņotie pasākumi ir daudzveidīgi un bieži vien vērsti uz vairākiem mērķiem, var novērot vairākas atkārtotās tēmas. Visbiežāk izglītības iestādes cenšas uzlabot izglītības programmas, precizējot sasniedzamos mērķus un vairāk koncentrējoties uz pamatprasmēm, kā arī samazinot izglītības programmu saturu, lai izvairītos no pārslogdes un atbalstītu padziļinātu mācīšanos.

Citas bieži minētās izmaiņas ir vērstas uz to, lai mācību programmas padarītu iekļaujošākas un stiprinātu atbalstu skolēniem, kuriem ir risks nesasniegt nepieciešamos rezultātus, kā arī palielinātu uzmanību *STEM* priekšmetiem un veicinātu inovatīvu mācīšanu, kas balstīta uz problēmu risināšanu un starpdisciplinārām pieejām.

Pamatskolās ir lielāka varbūtība, ka tiks ieviestas izmaiņas diagnostiskajā novērtēšanā

Lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem mācību rezultātiem, ir nepieciešama efektīva novērtēšana. Bez tās nav skaidrs, kuriem skolēniem ir nepieciešams mācību atbalsts, kad tas ir nepieciešams un kādas tieši ir viņu mācību atšķirības. *Eurydice* datu vākšana galvenokārt koncentrējās uz reformām pēc 2020. gada diagnostiskās novērtēšanas praksē un valsts eksāmenos. Kopumā 28 Eiropas izglītības sistēmas ieviesa jaunus novērtēšanas rīkus vai pārskatīja esošos. Izglītības sistēmu skaits, kas reformēja savas novērtēšanas metodes, bija samērā stabils visos izglītības līmeņos, izņemot vienu svarīgu izņēmumu. Salīdzinājumā ar pamatskolas posmu, ievērojami vairāk izglītības sistēmu nesen veica reformas diagnostiskās novērtēšanas rīkos pamatizglītībā. Tādējādi vairāk nekā trešdaļa izglītības sistēmu ieviesa jaunu vai pārskatītu diagnostisko novērtēšanu pamatizglītībā, salīdzinot ar mazāk nekā ceturto daļu pamatskolas posmā. Valsts eksāmenu reformas tika veiktas aptuveni ceturtajā daļā Eiropas izglītības sistēmu gan pamatizglītības, gan pamatskolas posmā.

Reformas novērtēšanas jomā ir bijušas dažādas, bet lielākā daļa no tām saistītas ar politikas attīstību (piemēram, diagnostiskās novērtēšanas ieviešana jaunās priekšmetu jomās vai tās paplašināšana uz papildu klasēm), metodoloģijas attīstību (piemēram, jaunas definīcijas) un tām, kas vērstas uz konkrētām skolēnu grupām (piemēram, skolēniem ar migrantu vai bēgļu izcelsmi).

Trešdaļa izglītības sistēmu ieviesa vai pārskatīja nelielu grupu apmācību

Papildu mācību atbalsts ir galvenais instruments, lai palīdzētu skolēniem uzlabot savus rezultātus. Vairāk nekā divas trešdaļas Eiropas izglītības sistēmu veica atbilstošus pasākumus, kas vairumā gadījumu attiecas gan uz pamatizglītību, gan uz vidējo izglītību. Starp visbiežāk veiktajiem pasākumiem ir jaunas politikas pamatnostādnes izstrāde (piemēram, jaunas vadlīnijas, rīcības plāni un/vai programmas) un individuālo vai nelielu grupu apmācību nodrošināšana skolas laikā vai ārpus tās.

Ziņojumā norādīts, ka pēc 2020./2021. gada aptuveni trešdaļa izglītības sistēmu ieviesa vai pārskatīja individualizētu vai nelielu grupu apmācību pamatskolās, bet tikai aptuveni ceturtdaļa to izdarīja gan pamatskolas, gan vidusskolas līmenī. Nelielu grupu apmācības ieviešana vai pārskatīšana ārpus galvenajām skolas stundām vai dienām arī ir bijusi diezgan ierobežota.

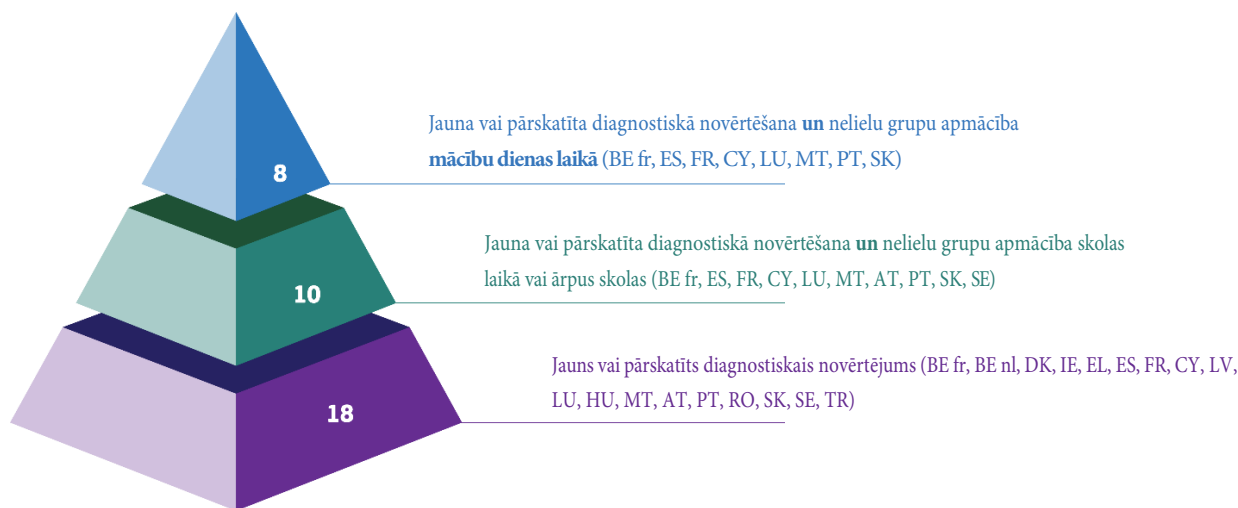
Nedaudz vairāk nekā trešdaļā izglītības sistēmu valsts (vai reģionālās) iestādes ir piešķirušas papildu finansējumu, ko skolas var izmantot, lai stiprinātu mācību atbalstu.

Vēl jāpiemin, ka mācību atbalsta pasākumi, jo īpaši tie, kas saistīti ar lasītprasmi, dažkārt ir paredzēti konkrētām skolēnu grupām (piemēram, skolēniem ar migrantu izcelsmi), bet parasti tie ir pieejami visiem skolēniem, kam ir grūtības.

Reformas diagnostiskajā novērtēšanā un nelielu grupu apmācībā ne vienmēr ir saistītas

Ideāli gadījumā reformas, kas vērstas uz skolēnu snieguma uzlabošanu, būtu savstarpēji saistītas, lai panāktu maksimālu efektivitāti. Tomēr, kā liecina D attēls, reformas diagnostiskajā novērtēšanā ne vienmēr ir saistītas ar reformām nelielu grupu apmācībā. Faktiski, lai gan aptuveni puse izglītības sistēmu veica izmaiņas diagnostiskajā novērtēšanā, mazāk nekā puse no šīm izglītības sistēmām veica reformas arī nelielu grupu apmācībā.

D attēls: Izglītības sistēmas ar jaunu vai pārskatītu diagnostisko novērtēšanu un nelielu grupu apmācību



Avots: Eurydice.

Skolotāji ir galvenie pamatprasmju uzlabošanas veicinātāji, un izglītības sistēmas investē visaptverošos atbalsta pasākumos, lai stiprinātu viņu lomu

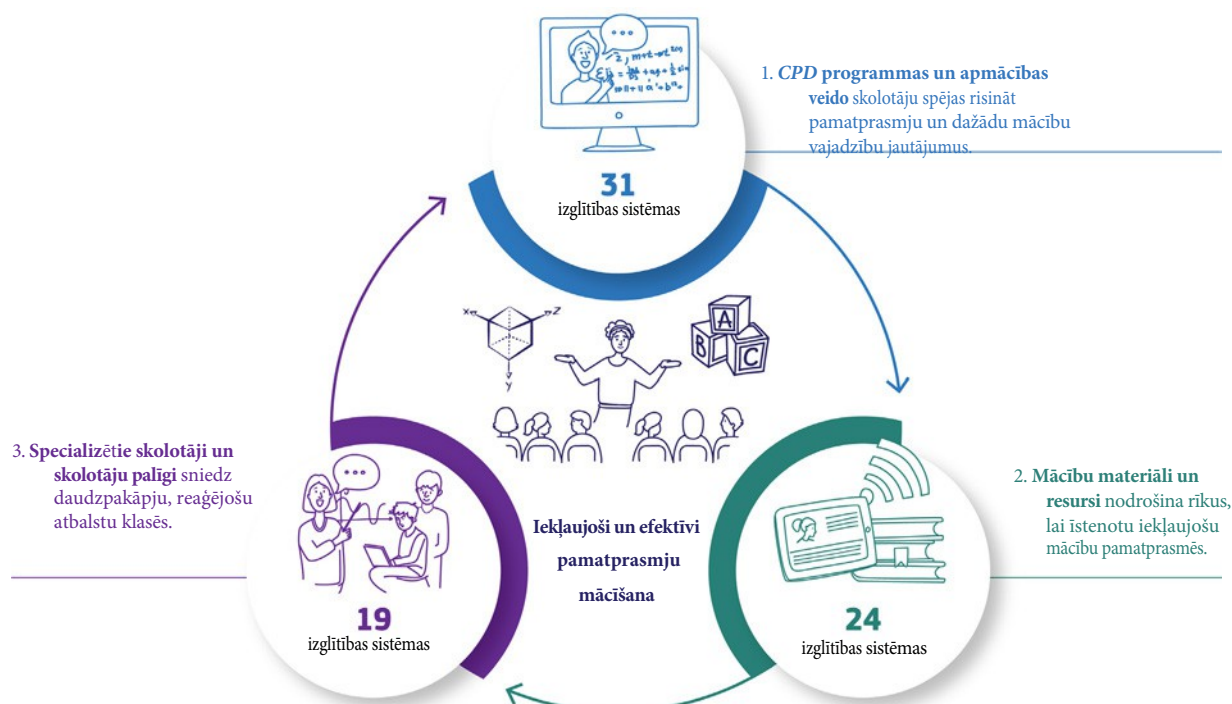
Skolēnu lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu rezultātu uzlabošana ir atkarīga no skolotāju spējas identificēt mācību vajadzības un nodrošināt iekļaujošu, saistošu apmācību. Nesenās politikas izmaiņas atspoguļo šo tendenci, uzlabojot profesionālās attīstības iespējas, nodrošinot pielāgotus materiālus un pieņemot darbā specializētu personālu, lai atbalstītu mācīšanu. Ir redzama sistēmiska pieeja, kas balstās uz saskaņotību šajās trīs galvenajās atbalsta jomās.

Lielākā daļa izglītības sistēmu ir izstrādājušas CPD programmas, kas apvieno konkrētu priekšmetu apmācību ar iekļaujošām pedagoģiskām pieejām, tostarp diferencētu apmācību, formējošo novērtēšanu un diagnostikas rīku izmantošanu. Dažas ir gājušas tālāk, piedāvājot ilgstošu mentoringu un koučingu, lai palīdzētu skolotājiem risināt zemas sekmes sasniegušo skolēnu mācību profilus. Lai nodrošinātu mācību prakses konsekveni, izglītības iestādes arvien biežāk papildina CPD ar strukturētiem pedagoģiskiem resursiem, piemēram, stundu plāniem vai metodiskajām vadlīnijām, kas bieži ir saskaņotas ar mācību programmu reformām.

Tajā pašā laikā aptuveni puse izglītības sistēmu ir ieviesusi vai paplašinājusi politiku, lai pieņemtu darbā specializētu atbalsta personālu, piemēram, mācību palīgus vai specializētus skolotājus, kas nodrošina mērķtiecīgu atbalstu klasē un palīdz skolotājiem individualizēt mācību procesu skolēniem, kuri saskaras ar pastāvīgām grūtībām.

Efektīvs atbalsts pamatprasmju apguvei un iekļaujošai mācīšanai balstās uz trīs galveno faktoru saskaņošanu: profesionālo attīstību, pedagoģiskajiem resursiem un klases personālu (sk. E attēlu). CPD un strukturēti resursi darbojas kā veicinātāji, bet specializēta personāla izvietošana nodrošina reaģētspējīgu, daudzlīmeņu atbalstu, kas pielāgots dažādām mācību vajadzībām.

E attēls: Trīs faktori pamatprasmju mācīšanas uzlabošanai: apmācība, resursi un mācību atbalsts iekļaujošām klasēm



Avots: Eurydice.

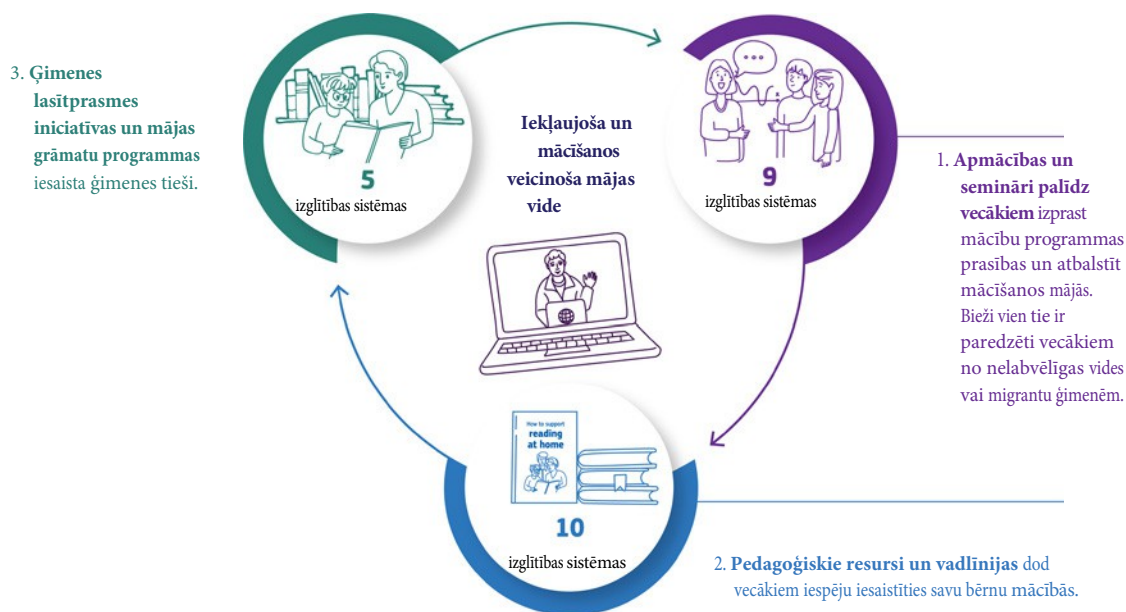
Kopumā šīs tendences atspoguļo saskaņotu un stratēģisku pieeju skolotāju atbalstam. Lai gan īstenošana atšķiras atkarībā no izglītības sistēmas, arvien vairāk pieaug vienprātība par to, ka pamatprasmju uzlabošanai ir nepieciešamas ilgstošas investīcijas skolotāju profesionālajā kapacitātē, ko papildina praktiski rīki un komandas darbs. Šīs tendences liecina par pieaugošo atzinību skolotāju nozīmīgajai lomai, risinot problēmas saistībā ar nepietiekamiem mācību sasniegumiem un veicinot vienlīdzīgākus mācību rezultātus.

Vecākiem ir būtiska loma skolēnu mācību rezultātu veidošanā, un izglītības sistēmas iegulda līdzekļus pasākumos, lai labāk iesaistītu un atbalstītu vecākus

Mācību vide mājās būtiski ietekmē skolēnu pamatprasmju apguvi. Kopš 2020./2021. mācību gada daudzas Eiropas izglītības sistēmas ir ieviesušas vai pārskatījušas politiku, lai labāk iesaistītu vecākus kā partnerus lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu apguves atbalstā. Šī politika bieži vien ir izstrādāta, lai novērstu nevienlīdzību, sasniedzot nelabvēlīgos apstākļos esošas un migrantu ģimenes.

Nesenie pasākumi ir vērsti uz to, lai palīdzētu vecākiem izprast mācību programmas prasības un sniegt mērķtiecīgu mācību atbalstu mājās (sk. F attēlu). Pieejas ietver apmācību seminārus vecākiem, pedagoģisko resursu izplatīšanu ar praktiskiem norādījumiem un ģimenes lasītprasmes iniciatīvas, piemēram, mājas lasīšanas programmas, kas bieži izstrādātas sadarbībā ar vietējām bibliotēkām. Vairākas sistēmas ir ieviesušas digitālās platformas, lai uzlabotu saziņu starp skolām un ģimenēm, bet citas nodrošina mājas vizītes vai skolas un ģimenes sadarbības koordinatorus, lai piedāvātu individuālāku atbalstu.

F attēls: Vecāku iesaistīšana pamatprasmju apguves atbalstīšanā



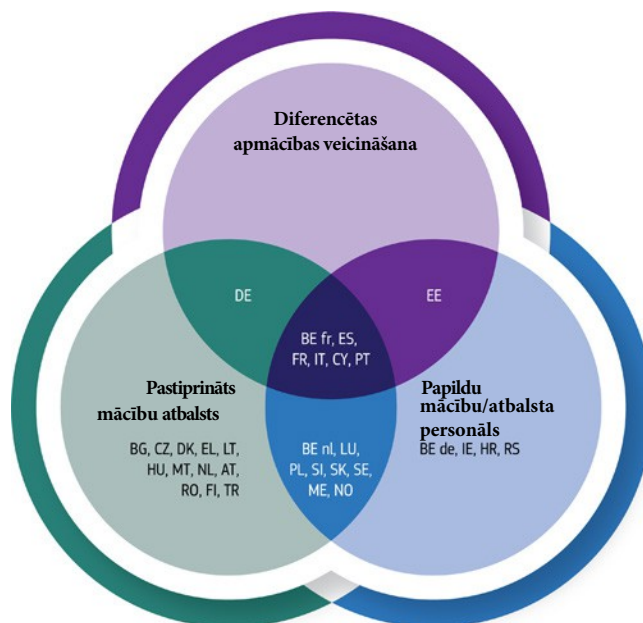
Avots: Eurydice.

Tomēr šo pasākumu integrācija plašākās skolu stratēģijās joprojām ir nevienmērīga, un to ietekmes novērtējumi ir ierobežoti. Tomēr parādās daudzsološas prakses, jo īpaši gadījumos, kad atbalsts ir ilgtspējīgs, kultūras ziņā atbilstošs un iekļauts koordinētā skolas un ģimenes partnerībā. Vecāku iesaistīšanās ir kļuvusi par atzītu politikas prioritāti, un daudzas sistēmas cenšas stiprināt skolas un ģimenes sadarbību.

Kopumā šajā ziņojumā uzsvērts, ka pamatprasmju nepietiekamas apguves problēmas risināšana joprojām ir steidzama un kopīga politikas prioritāte visā Eiropā. Kopš 2020./2021. mācību gada Eiropas izglītības sistēmas ir reaģējušas ar plašu politikas pasākumu klāstu, kas aptver mācību laiku, mācību programmu, novērtēšanu, mācību atbalstu, skolotāju attīstību un vecāku iesaistīšanos. Daudzi no šiem pasākumiem ir iekļauti stratēģiskās politikas pamatnostādnēs, kas veicina visaptverošu, uz vienlīdzību vērstu pieeju pamatprasmju uzlabošanai.

Lai gan valstu pieejas atšķiras, ir vērojamas kopīgas tendences: palielināt mācību elastīgumu, integrēt iekļaujošas pedagoģijas metodes skolotāju apmācībā, stiprināt diagnostikas un atbalsta mehānismus un sasniegt ģimenes, jo īpaši tās, kas nāk no nelabvēlīgas vides. Turklāt arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta individualizācijai un diferenciacijai, izmantojot mācību programmu reformu, mācību organizāciju, papildu atbalsta/mācību personāla pieejamību, kā arī mācību atbalstu. G attēls ilustrē šo pēdējo tendenci, parādot, cik lielā mērā Eiropas izglītības sistēmas ir radījušas apstākļus individualizētam mācīšanai un mācībām, savstarpēji saskaņojot diferencētu mācību procesu, nodrošinot papildu skolotājus/atbalsta personālu un pastiprinātus mācību atbalsta pasākumus.

G attēls: Izglītības sistēmas, kas no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam ievieš diferencētu mācību procesu, papildu mācību/atbalsta personālu un jaunus/pastiprinātus mācību atbalsta pasākumus, ISCED 1-2



Avots: Eurydice.

Tomēr uzraudzība un novērtēšana ir nevienmērīga, kas var traucēt efektīvu īstenošanu. Nākotnē ilgtspējīga un saskaņota politika, apvienojot vispārējus un mērķtiecīgus pasākumus, joprojām būs būtiska, lai uzlabotu pamatprasmju rezultātus un veicinātu vienlīdzību pamatzglītībā un pamatskolas pirmajā posmā.

Ievads

Kvalitatīva izglītība balstās uz pamatprasmēm lasīt, rakstīt, kā arī matemātikā un dabaszinātnēs, kas apgūtas agrīnā vecumā un skolā. Nodrošinot, ka skolēni apgūst šīs prasmes, izglītības iestādes ne tikai veic izglītības jomā vissvarīgāko uzdevumu, bet arī veido pamatu ES konkurētspējas veicināšanai, aktīvas pilsonības sekmēšanai un demokrātiskās līdzdalības stiprināšanai.

Izglītības rezultātu uzlabošana un nepietiekamu rezultātu novēršana ir kļuvusi par svarīgu prioritāti ES, jo īpaši pēc Covid-19 pandēmijas, kas ievērojami traucēja izglītības procesu visā Eiropā, un pēc tam, kad Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (ESAO) Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (*PISA*) apsekojums atklāja ievērojamu skolēnu sasniegumu samazināšanos. Lai ilustrētu un salīdzinātu galvenās politikas virzienus, ko Eiropas valstis izmanto, cenšoties novērst nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs, šajā ziņojumā sniegts pārskats par izglītības politiku un pasākumiem, kas pieņemti pēdējā laikā.

Pamata prasmes: politikas konteksts un definīcijas

Pamata prasmju nepietiekamu apguvi samazināt un mācību rezultātus uzlabot ir bijis un joprojām ir viens no ES galvenajiem mērķiem. Tas ir daļa no stratēģiskā satvara Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu un turpinātu attīstību (2021–2030) ⁽³⁾, kurā uzsvērtā apņemšanās nodrošināt taisnīgumu, iekļautību un sociālo kohēziju visā Eiropā. Nepietiekami sasniegumi vai zemas sekmes šajā kontekstā attiecas uz to skolēnu procentuālo daļu, kuru sasniegumi vienā vai vairākās mācību priekšmetu jomās ir zemāki par sagaidāmo līmeni. Saistībā ar ES līmeņa mērķiem, ka līdz 2030. gadam 15 gadus veco skolēnu īpatsvars, kuru sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir zemāki par vidējiem, nedrīkst pārsniegt 15 % ⁽⁴⁾ – šis līmenis ir noteikts, pamatojoties uz ESAO *PISA* apsekojumu.

Tā kā starptautiskie skolēnu novērtējumi joprojām liecina par pastāvīgām grūtībām pamatprasmju apguvē, ES ir pastiprinājusi savu politisko apņemšanos nodrošināt kvalitatīvu izglītību, vienlīdzību un prasmju attīstību. Nesenās Eiropas Komisijas iniciatīvas uzsver nepieciešamību pēc visaptverošas politikas pieejas, apvienojot mērķtiecīgas investīcijas, uz pierādījumiem balstītus pasākumus un inovatīvas mācību stratēģijas, lai uzlabotu mācību rezultātus. Risinot nepietiekamu sasniegumu problēmu un veicinot mūžizglītību, šie pasākumi vērsti uz izglītības elastīguma un sociālās kohēzijas stiprināšanu, vienlaikus atbalstot ES ilgtermiņa mērķus ekonomiskās konkurētspējas un iekļaušanas jomā.

Pamata prasmju apguve patiešām ir ļoti svarīga arī ilgtspējīgai un iekļaujošai ekonomikas attīstībai (*Gust, Hanushek un Wößmann, 2024*). Izglītībā apgūtās pamata prasmes palielina darba ražīgumu un veicina inovāciju tempu, kas nepieciešams digitālajai pārejai un arvien vairāk uz zināšanām balstītai ekonomikai (*Wößmann, 2015; Thum-Thysen, Cravetto un Varchola, 2021*). *Hanushek un Wößmann (2019)* simulēja pamatprasmju uzlabošanas makroekonomisko ietekmi, parādot, ka līdz 2100. gadam Eiropas Savienības iekšzemes kopprodukts (IKP) varētu būt par 30 % augstāks, ja izglītības rezultāti tiktu uzlaboti salīdzinājumā ar 2015. gada līmeni. *Letta* ziņojumā (*Letta, 2024*) uzsvērts, ka izglītības nevienlīdzības novēršana ir būtiska, lai stiprinātu Eiropas cilvēkkapitālu, ekonomisko izturību un globālo konkurētspēju. Tāpat arī Mario Draghi konkurētspējas ziņojumā (*Eiropas Komisija, 2024*) uzsvērts, ka ieguldījumi pamatprasmēs ir būtiski, lai uzturētu Eiropas ekonomisko izaugsmi un nodrošinātu, ka izglītības sistēmas efektīvi sagatavo jauniešus

(3) Padomes 2021. gada 19. februāra rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu un turpinātu attīstību (2021–2030), 2021/C 66/01, OV C 66, 26.2.2021.

(4) Padomes 2021. gada 19. februāra rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu un turpinātu attīstību (2021–2030), 2021/C 66/01, OV C 66, 26.2.2021.

mainīgajā darba tirgū. Turklāt pamatprasmju apguve ir galvenais priekšnoteikums, lai attīstītu transversālas prasmes, piemēram, kritisko domāšanu, uzņēmējdarbību vai radošumu.

Padomes ieteikumā par pamatprasmēm mūžizglītībā ⁽⁵⁾ ES dalībvalstis tiek aicinātas atbalstīt un stiprināt pamatprasmju un pamatkompetenču attīstību no agrīna vecuma un visā dzīves garumā.

Turklāt Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā ⁽⁶⁾ sniegti visaptveroši politikas norādījumi, lai palīdzētu visiem skolēniem sasniegt nepieciešamo pamatprasmju līmeni un samazinātu skolas pārtraukšanu. Šajā ieteikumā aicināts izmantot sistēmisku pieeju, uzsverot sadarbību, uzraudzību un mērķtiecīgu atbalstu apvienojumā ar universālākiem pasākumiem, lai visā Eiropā izveidotu taisnīgas un augstas kvalitātes izglītības sistēmas.

2025. gada martā Eiropas Komisija pieņēma “Prasmju savienības” paketi ⁽⁷⁾, ieviešot *STEM* izglītības stratēģisko plānu (Eiropas Komisija, 2025a) un pamatprasmju rīcības plānu (Eiropas Komisija, 2025b). Pamatprasmju rīcības plāna mērķis ir veicināt pamatprasmju mācīšanu un apguvi, atbalstīt izglītošos un radīt atbalstošu vidi. Tajā uzsvērta agrīnās identificēšanas mehānismu un uzraudzības, papildu mācību laika un individualizēta atbalsta, profesionālās attīstības iespēju un atbalsta sniegšanas skolotājiem nozīme, kā arī atbalsta un iespēju nodrošināšana vecākiem, lai tie varētu palīdzēt saviem bērniem. *STEM* izglītības stratēģiskajā plānā turklāt uzsvērta nepieciešamība reformēt *STEM* (zinātnes, tehnoloģijas, inženierzinātnes un matemātikas) izglītību un apmācību, lai uzlabotu mācību programmas un padarītu tās saistošākas, tādējādi veicinot interesi par *STEM* priekšmetiem.

Pamatprasmju jēdziens ir paplašinājies gadu gaitā un dažādos Padomes ieteikumos. Agrākajos dokumentos lasītprasme, matemātikas un dabaszinātnu prasmes tiek minētas kā “pamatprasmes” – trīs jomas, kas tiek novērtētas *PISA* apsekojumā. Arī 15 % mērķi ES līmenī attiecas uz šīm jomām. Padomes ieteikumā par pamatprasmēm mūžizglītībā ⁽⁸⁾ un Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā ⁽⁹⁾ pamatprasmes ietver arī digitālās pamatprasmes; tomēr pēdējā minētajā ieteikumā galvenā uzmanība joprojām pievērsta sākotnējām trim jomām, jo digitālās prasmes ir iekļautas Digitālās izglītības rīcības plānā (2021–2027) ⁽¹⁰⁾. Papildus lasītprasmei, matemātikai, dabaszinātnēm un digitālajām prasmēm, nesen pieņemtajā pamatprasmju rīcības plānā kā daļa no “pamatprasmju kopuma” ir minētas arī pilsoniskās prasmes (Eiropas Komisija, 2025b). Tomēr, ņemot vērā ES mērķu ierobežotāko fokusu un to, ka digitālās un pilsoniskās kompetences bieži ir atsevišķu iniciatīvu centrā, šajā ziņojumā uzmanība tiek pievērsta tikai trim pamatprasmēm, kas novērtētas *PISA* apsekojumā ⁽¹¹⁾.

Izglītības rezultāti pēc pandēmijas

2020. un 2021. gadā Covid-19 pandēmija būtiski ietekmēja ikdienas dzīvi skolās visā Eiropā, daudzās valstīs izraisot skolu slēgšanu un daudziem skolēniem uzsākot tālmācību vai jauktu mācību procesu. Daudzi ziņojumi un pētījumi norāda uz šajā laikā novēroto efektīvas formālās mācīšanas trūkuma ietekmi un no tā izrietošajiem mācību zaudējumiem (*Blaskó, da Costa un Schnepf*, 2021; *Maldonado un De Witte*, 2022; *Gajderowicz et al.*, 2024; *Jakubowski, Gajderowicz un Patrinos*, 2024; *Schnepf et al.*, 2024; *Crato un Patrinos*, 2025).

(5) Padomes 2018. gada 22. maija ieteikums par pamatprasībām mūžizglītībā, OV C 189, 4.6.2018.

(6) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, OV C 469, 9.12.2022.

(7) [Prasmju savienība – Eiropas Komisija](#).

(8) Padomes 2018. gada 22. maija ieteikums par pamatprasībām mūžizglītībā, OV C 189, 4.6.2018.

(9) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, OV C 469, 9.12.2022.

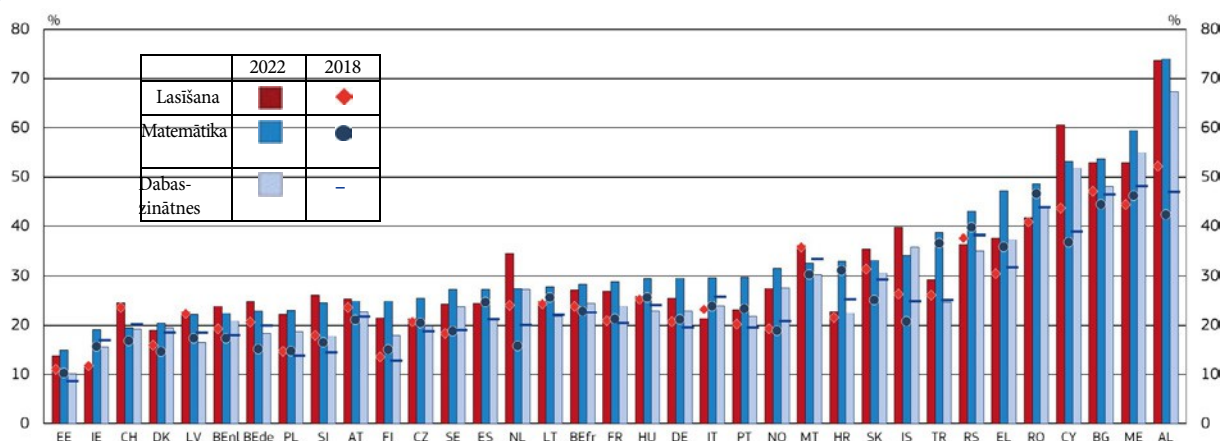
(10) Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai par digitālās izglītības rīcības plānu 2021.–2027. gadam: izglītības un apmācības pārveidošana digitālajam laikmetam, COM(2020) 624 final.

(11) Informācija par digitālo izglītību pieejama Eiropas Komisijas / EACEA / *Eurydice* (2019, 2022b) publikācijā. Informācija par pilsoniskās izglītības jautājumiem pieejama Eiropas Komisijas / EACEA / *Eurydice* (2017) publikācijā.

Turklāt pētījumi liecina, ka skolu slēgšanas ietekme un tās izraisītais mācību zaudējums nav vienmērīgi sadalīts. Kamēr daži skolēni varēja rēķināties ar ātru un efektīvu atbalstu no izglītības iestādēm un vecākiem, citi saņēma maz vai vispār nesaņēma atbalstu. Tā rezultātā skolu slēgšana kopumā palielināja nevienlīdzību izglītībā (Gajderowicz et al., 2024; Jakubowski, Gajderowicz un Patrinos, 2024).

Šos secinājumus apstiprina un daļēji pamato jaunākie ESAO PISA 2022 apsekojuma rezultāti, kas liecina par ievērojamu skolēnu snieguma pasliktināšanos visās pārbaudītajās jomās. Šis pasliktināšanās ir ilgtermiņa tendences turpinājums, ko saasināja pandēmija (Schnepf et al., 2024). Lai ilustrētu, kā skolēnu sniegums ir mainījies starp pēdējām divām PISA aptaujām, 1. attēlā parādīts to skolēnu procentuālais skaits, kuri 2018. un 2022. gadā Eiropas valstīs, par kurām ir pieejami dati, sasniedza zemus rezultātus lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs. Kā redzams attēlā, visu Eiropas valstu skolēnu, kuri sasniedza zemus rezultātus matemātikā, procentuālais skaits ir pieaudzis, lasīšanā tas ir palicis nemainīgs vai pieaudzis visās valstīs, bet dabaszinātnēs tas ir pieaudzis vairumā valstu.

1. attēls: 15 gadus vecu skolēnu, kuru sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir zemā līmenī, procentuālā daļa 2018. un 2022. gadā



		EE	IE	CH	DK	LV	BE nl	BE de	PL	SI	AT	FI	CZ	SE	ES	NL	LT	BE fr	FR
Lasišana	2018	11,1	11,8	23,6	16,0	22,4	19,3	20,6	14,7	17,9	23,6	13,5	20,7	18,4	:	24,1	24,4	23,8	20,9
	2022	13,8	11,4	24,6	19,0	22,8	23,9	24,8	22,2	26,1	25,3	21,4	21,4	24,3	24,4	34,6	24,9	27,1	26,9
Matemātika	2018	10,2	15,7	16,8	14,6	17,3	17,3	15,1	14,7	16,4	21,1	15,0	20,4	18,8	24,7	15,8	25,6	22,8	21,3
	2022	15,0	19,0	19,5	20,4	22,2	22,4	22,9	23,0	24,6	24,9	24,9	25,5	27,2	27,3	27,4	27,8	28,3	28,8
Dabaszinātnes	2018	8,8	17,0	20,2	18,7	18,5	18,0	20,0	13,8	14,6	21,9	12,9	18,8	19,0	21,3	20,0	22,2	22,6	20,5
	2022	10,1	15,6	19,2	19,5	16,5	20,9	18,4	18,6	17,8	22,7	18,0	19,9	23,7	21,3	27,3	21,8	24,5	23,8
		HU	DE	IT	PT	NO	MT	HR	SK	IS	TR	RS	EL	RO	CY	BG	ME	AL	
Lasišana	2018	25,3	20,7	23,3	20,2	19,3	35,9	21,6	31,4	26,4	26,1	37,7	30,5	40,8	43,7	47,1	44,4	52,2	
	2022	25,9	25,5	21,4	23,1	27,5	36,3	22,7	35,5	39,7	29,3	36,4	37,6	41,7	60,6	52,9	52,9	73,7	
Matemātika	2018	25,6	21,1	23,8	23,3	18,9	30,3	31,2	25,1	20,7	36,7	39,8	35,8	46,6	36,9	44,4	46,2	42,4	
	2022	29,5	29,5	29,6	29,7	31,5	32,6	32,9	33,2	34,1	38,7	43,1	47,2	48,6	53,2	53,6	59,5	73,9	
Dabaszinātnes	2018	24,1	19,6	25,9	19,6	20,9	33,5	25,4	29,3	25,0	25,2	38,3	31,7	44,0	39,0	46,5	48,2	47,0	
	2022	22,9	22,9	23,9	21,8	27,6	30,3	22,4	30,6	35,9	24,7	35,1	37,3	44,0	51,8	48,0	54,9	67,4	

Avots: Eurydice, pamatojoties uz ESAO PISA 2018 un 2022 datubāzēm.

Paskaidrojumi

Izglītības sistēmas attēlotas, pamatojoties uz to skolēnu procentuālo daļu, kuri 2022. gadā sasnieguši zemus rezultātus matemātikā (augošā secībā). Iekļautas tikai tās izglītības sistēmas, kas piedalās šajā ziņojumā un par kurām ir pieejami dati par PISA 2022.

Zemu sasniegumu skolēnu procentuālā daļa ir definēta kā to skolēnu procentuālā daļa, kuri PISA lasīšanas, matemātikas un/vai dabaszinātņu skalā ieguvuši rezultātu zemāku par pamatprasmes līmeni (2. līmenis). Tas atbilst rezultātam, kas ir zemāks par 407,47 punktiem lasīšanā, 420,07 punktiem matemātikā un 409,54 punktiem dabaszinātnēs. Sīkāku informāciju skatīt (OECD, 2019, 2023b).

Konkrētai valstij raksturīga piezīme

Spānija: par PISA 2018 rezultātiem lasīšanas jomā dati netiek publicēti, jo nav iespējams nodrošināt rezultātu salīdzināmību, ņemot vērā konstatēto netipisku skolēnu atbilžu sniegšanas uzvedību.

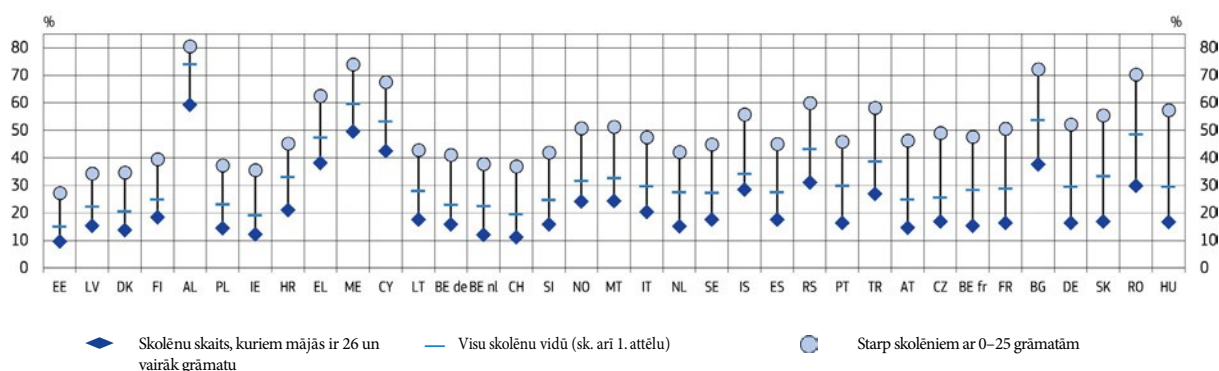
Igaunija ir vienīgā valsts, kurā visu jomu vidū zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvars palika zemāks par Eiropas mērķi (15 %) (¹²). Turklāt Īija saglabāja stabilu zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvaru, kas lasīšanā bija zemāks par 15 %. Tajā pašā laikā zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvars sasniedz 50 % Kiprā, Bulgārijā, Melnkalnē un Albānijā. Atšķirība starp 2018. un 2022. gada zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvaru pārsniedz 10 procentu punktus vienā vai vairākās jomās Nīderlandē, Norvēģijā, Islandē, Grieķijā, Kiprā, Melnkalnē un Albānijā.

Zemu sasniegumu skolēnu procentuālais skaits parasti korelē starp dažādām mācību jomām. Tādējādi izglītības sistēmā var būt līdzīgi zemas sasniegumu līmeņi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs. Tas uzsvēr, cik svarīgi ir izstrādāt visaptverošu atbalstu skolēniem, kuri atpaliek.

Lai gan zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvara pieaugums ir ilgtermiņa tendence Eiropā, skolu slēgšana Covid-19 pandēmijas dēļ, šķiet, ir radījusi papildu nelabvēlīgu ietekmi. Tas ir vēl satraucošāk, jo zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvars ir ievērojami pieaudzis skolēnu vidū no zemāka sociālekonomiskā stāvokļa ģimenēm.

2. attēlā parādīts 15 gadus vecu skolēnu, kuru sasniegumi matemātikā ir zemāki par vidējiem, procentuālais sadalījums (¹³) atkarībā no grāmatu skaita mājās (0–25 grāmatas vai 26 un vairāk grāmatas) (¹⁴) salīdzinājumā ar visiem skolēniem, kuru sasniegumi ir zemāki par vidējiem.

2. attēls: 15 gadus veco skolēnu, kuru sasniegumi matemātikā ir zemāki par vidējiem, procentuālais sadalījums atkarībā no grāmatu skaita mājās, 2022. gads



	EE	LV	DK	FI	AL	PL	IE	HR	EL	ME	CY	LT	BE de	BE nl	CH	SI	NO	MT
26+ grāmatas	9,7	15,4	13,8	18,4	59,2	14,5	12,2	21,1	38,2	49,6	42,5	17,6	16,0	12,1	11,1	15,8	24,3	24,3
0–25 grāmatas	27,3	34,4	34,7	39,7	80,6	37,3	35,6	45,3	62,6	74,0	67,7	42,8	41,2	37,8	36,9	42,1	50,8	51,3
Procentuālā p. starpība	17,6	19	20,9	21,2	21,4	22,8	23,5	24,1	24,4	24,4	25,2	25,2	25,3	25,8	25,8	26,2	26,5	26,9
	IT	NL	SE	IS	ES	RS	PT	TR	AT	CZ	BE fr	FR	BG	DE	SK	RO	HU	
26+ grāmatas	20,5	15,1	17,7	28,4	17,5	31,1	16,3	27,0	14,7	16,9	15,4	16,4	37,6	16,5	16,9	29,8	16,7	
0–25 grāmatas	47,5	42,2	44,9	55,8	45,2	60,0	46,0	58,2	46,3	49,1	47,7	50,7	72,3	52,1	55,5	70,3	57,4	
Procentuālā p. starpība	27	27,1	27	27,4	27,6	28,9	29,7	31,2	31,6	32,1	32,3	34,3	34,7	35,7	38,5	40,5	40,7	

Avots: Eurydice, pamatojoties uz ESAO, PISA 2022 datubāzi.

Paskaidrojumi

Izglītības sistēmas ir attēlotas augošā secībā, pamatojoties uz procentu punktu atšķirībām starp zemāko sasniegumu rādītājiem skolēniem, kuriem ir 0–25 un 26+ grāmatas matemātikā.

Sākotnējās kategorijas par grāmatu skaitu mājās (ST255Q01JA) tika pārveidotas tā, lai būtu tikai divas vērtības: (1) 0–25 grāmatas un (2) 26+ grāmatas. Lūdzu, skatiet [statistikas tabulas](#), lai uzzinātu abu apakšgrupu relatīvo lielumu un standarta kļūdas.

Atšķirības starp abām skolēnu apakšgrupām attiecībā uz zemas sekmes sasniegušo skolēnu procentuālo daļu ir statistiski nozīmīgas ($p < 0,05$) visās izglītības sistēmās.

Procentu punktu atšķirības tika aprēķinātas pirms noapaļošanas.

(12) Atjauninātajā stratēģiskajā pamatnostādnē par Eiropas sadarbību izglītības un apmācības jomā 2021.–2030. gadam ir noteikti pieci ES līmeņa mērķi, kas jāasniedz līdz 2030. gadam, tostarp viens mērķis par skolēniem ar zemiem sasniegumiem pamatprasmēs: līdz 2030. gadam 15 gadus veco skolēnu īpatsvars ar zemiem sasniegumiem lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs jābūt mazākam par 15 %. (Padomes 2021. gada 19. februāra rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu un turpinātu attīstību (2021–2030), OV C 66, 26.2.2021).

(13) Lai gan šis rādītājs attiecas tikai uz sasniegumiem matemātikā, līdzīgas tendences var novērot arī lasīšanas un dabaszinātņu prasmēs.

(14) Skolēnu norādītais grāmatu skaits mājās ir izplatīts rādītājs, ko izmanto, lai novērtētu sociālekonomisko stāvokli (sk., piemēram, Schütz, Ursprung un Wößmann, 2008). Šis rādītājs atspoguļo atšķirības zemas sekmes sasniegušo skolēnu procentuālajā daļā starp skolēniem no zemāka (maksimums 25 grāmatas mājās) un augstāka (26 grāmatas vai vairāk mājās) sociālekonomiskā stāvokļa ģimenēm.

Visās Eiropas izglītības sistēmās skolēni no mājsaimniecībām, kurās ir ne vairāk kā 25 grāmatas (uzskatāmi par skolēniem no zemāka sociālekonomiskā stāvokļa), sasniedz sliktākus rezultātus nekā skolēni, kuru mājās ir 26 vai vairāk grāmatu. Kā redzams diagrammā un tabulā, atšķirība starp skolēnu ar zemāku un augstāku sociālekonomisko stāvokli nesekmīguma rādītājiem ir no 17 līdz 41 procentu punktiem. Mazākās atšķirības, kas ir mazākas par 20 procentu punktiem, ir novērojamas Igaunijā un Latvijā, savukārt lielākās atšķirības (vairāk nekā 40 procentu punkti) ir Rumānijā un Ungārijā.

Salīdzinot šos 2022. gada rādītājus ar nelielajām sasniegumu atšķirībām iepriekšējā PISA kārtā 2018. gadā (sk. 1.6. attēlu Eiropas Komisijas / EACEA / Eurydice, 2022a), kļūst skaidrs, ka šajā periodā būtiski palielinājās atšķirības starp skolēniem no zemas un augstas sociālekonomiskās vides. 2018. gadā nevienā izglītības sistēmā atšķirības nepārsniedza 40 procentu punktus, un nevis divās, bet vienpadsmit sistēmās atšķirības bija mazākas par 20 procentu punktiem. Izņemot Grieķiju un Melnkalni, matemātikas sasniegumu atšķirību pieaugums bija lielāks skolēniem, kuriem bija mazāk grāmatu, nekā to vienaudžiem no augstākiem sociālekonomiskajiem slāņiem visās Eiropas izglītības sistēmās. Tas uzsver, cik svarīgi ir īstenot iekļaujošāku politiku, jo izglītības sistēmas ir kļuvušas vēl nevienlīdzīgākas nekā iepriekš.

Tomēr situācija izskatās nedaudz mazāk satraucoša, ja izskata datus par ceturtais klases pamatskolas skolēniem, kas balstīti uz Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (IEA) veikto Starptautisko matemātikas un dabaszinātņu pētījumu (TIMSS).

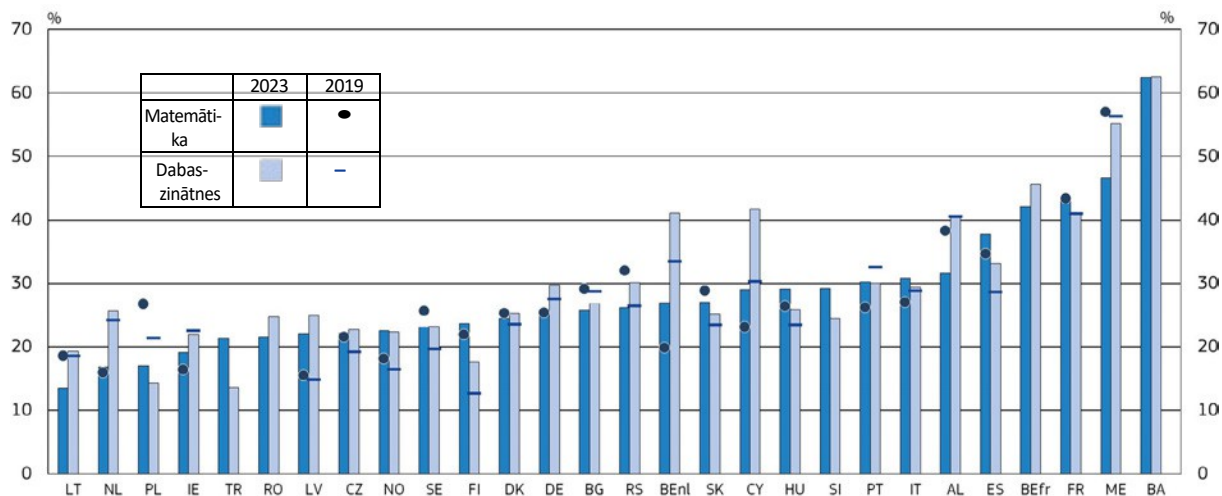
3. attēlā parādīts to skolēnu procentuālais skaits, kuri 4. klasē sasniedz vājus rezultātus matemātikā un dabaszinātnēs. Kā redzams attēlā, pamatskolas skolēnu gadījumā tendence sasniegt vājus rezultātus nav tik izteikta.

Protams, arī šajā izglītības līmenī vairumam valstu joprojām ir tālu līdz zemas sekmes, un Beļģijā (frančuun flāmu kopienās), Kiprā, Albānijā, Francijā, Melnkalnē un Bosnijā un Hercegovinā vienā vai abos priekšmetos zemas sekmes ir 40 % skolēnu. Dažās izglītības sistēmās, jo īpaši Kiprā, Latvijā un Beļģijā (flāmu kopienā), zemas sekmes sasniegušo skolēnu procentuālā daļa ir ievērojami palielinājusies.

Tajā pašā laikā aptuveni ceturtdaļā izglītības sistēmu, par kurām ir pieejami dati, pēc pandēmijas periodā (no 2019. gada līdz 2023. gadam) samazinājās zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvars pat matemātikā Lietuvā, Polijā, Zviedrijā, Bulgārijā, Slovākijā, Albānijā un Melnkalnē. Polijā un Melnkalnē to skolēnu īpatsvars, kuri nerasniedza starptautisko vidējo līmeni, samazinājās aptuveni par 10 procentu punktiem.

Vai šīs pozitīvās tendences ir saistītas ar politiku, kuras mērķis ir risināt problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem? Vai izglītības iestādes pēc Covid-19 krīzes ir pievērsušas īpašu uzmanību pamatskolas skolēniem? Šis ziņojums ir pirmais solis, lai atbildētu uz šiem jautājumiem. Tajā jo īpaši tiek izpētīts, vai pēc Covid-19 pandēmijas un minēto starptautisko novērtējumu aptauju rezultātu izglītības iestādes ir veikušas kādus pasākumus, lai risinātu problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem. Tāpat tajā tiek analizēts, vai un kādi pasākumi tika veikti pamatskolas un vidusskolas līmenī.

3. attēls: Zemu sasniegumu skolēnu īpatsvars matemātikā un dabaszinātnēs 4. klasē, 2019. un 2023. gads



		LT	NL	PL	IE	TR	RO	LV	CZ	NO	SE	FI	DK	DE	BG
Matemātika	2019	18,6	15,9	26,8	16,4	NA	:	15,5	21,6	18,1	25,6	22,0	25,3	25,4	29,1
	2023	13,5	16,9	17,1	19,1	21,4	21,5	22,0	22,1	22,6	23,1	23,6	24,5	25,1	25,8
Zinātne	2019	18,6	24,3	21,5	22,6	NA	:	14,9	19,3	16,6	19,7	12,7	23,6	27,6	28,8
	2023	19,3	25,7	14,3	21,9	13,6	24,8	25,0	22,7	22,4	23,2	17,7	25,3	29,7	26,8
		RS	BE nl	SK	CY	HU	SI	PT	IT	AL	ES	BE fr	FR	ME	BA
Matemātika	2019	32,1	19,9	28,8	23,1	26,4	:	26,2	27,0	38,3	34,6	:	43,3	57,0	NA
	2023	26,2	26,9	27,0	29,1	29,1	29,2	30,2	30,8	31,7	37,8	42,1	43,7	46,6	62,4
Zinātne	2019	26,6	33,5	23,5	30,3	23,5	:	32,7	28,9	40,6	28,7	:	41,1	56,4	NA
	2023	30,1	41,1	25,2	41,8	25,9	24,4	30,1	29,3	40,5	33,1	45,6	40,9	55,2	62,6

Avots: Eurydice, pamatojoties uz IEM TIMSS 2019. un 2023. gada datubāzēm.

Paskaidrojumi

Izglītības sistēmas attēlotas, pamatojoties uz zemas sekmes matemātikā sasniegušo skolēnu procentuālo daļu 2023. gadā (augošā secībā). Iekļautas tikai tās izglītības sistēmas, kas piedalās šajā ziņojumā un par kurām ir pieejami dati TIMSS 2023.

Zemu sasniegumu skolēnu procentuālā daļa ir definēta kā to skolēnu procentuālā daļa, kuri nesasniedz starptautisko vidējo līmeni, kas ir noteikts 475 punktos.

Konkrētai valstij raksturīga piezīme

Albānija: 2023: neatbilst parauga dalības rādītāju vadlīnijām.

Bosnija un Hercegovina un Turcija: 2023. gada dati nav izmantotami tendenču analīzei, jo tie nav salīdzināmi. Tādēļ 2019. gada dati nav parādīti (tabulā apzīmēti kā NA).

Ziņojuma saturs un struktūra

Ņemot vērā minēto kontekstu, šajā ziņojumā tiek analizētas politikas, kuru mērķis ir novērst nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs (lasītprasme, matemātika un dabaszinātnes), kas tika pieņemtas un/vai īstenotas 2020./2021. mācību gadā vai vēlāk un kas joprojām bija spēkā 2024./2025. gadā. Pagaidu pasākumi (piemēram, saistībā ar Covid-19 krīzes tūlītēju pārvaldību), kas vairs nav spēkā, šajā pētījumā nav iekļauti.

Lai gan galvenā uzmanība ir pievērsta jauniem politikas pasākumiem vai izmaiņām esošajā politikā, kas pieņemti/īstenoti kopš 2020. gada, ir skaidrs, ka visās izglītības sistēmās attiecīgie politikas pasākumi tika ieviesti arī pirms 2020. gada. Patiešām, vairākos nesenos *Eurydice* ziņojumos (sk. jo īpaši Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2020, 2022a, 2023, 2024) ir plaši aprakstīta politika, kas vērsta uz pamatprasmju nepietiekamu apguvi un, vispārīgāk, uz iekļaušanu izglītībā un atbalstu nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem, un šajā ziņojumā, ja nepieciešams, uz to ir atsauces kā uz pamatinformāciju.

Ziņojums sastāv no septiņām nodaļām, kurās izskatītas šādas tēmas un politikas jomas:

1. nesen pieņemto stratēģisko politikas pamatnostādņu pieņemšana, lai uzlabotu pamatprasmju apguvi;
2. izmaiņas mācību organizācijā;
3. mācību programmu reformas, lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamām pamatprasmēm;
4. izmaiņas mācību vajadzību novērtēšanā;
5. mācību atbalsta stiprināšana;
6. atbalsts skolotājiem un izglītotājiem pamatprasmju uzlabošanā un iekļaujošas izglītības prakses piemērošanā;
7. vecāku iesaistišana bērnu mācību procesā.

Metodika un datu avoti

Ziņojums balstās uz kvalitatīviem datiem par politikām un pasākumiem, kas apkopoti, izmantojot *Eurydice* datu vākšanas aptauju.

Eurydice rādītāji balstās uz informāciju, kas galvenokārt iegūta no valstu normatīvajiem aktiem vai citiem oficiāliem augstākā līmeņa izglītības dokumentiem, piemēram, mācību programmām, vadlīnijām vai līdzīgiem vadības dokumentiem. Ja pieejami un atbilstoši, salīdzinošie rādītāji tiek papildināti ar piemēriem par pieejām konkrētās izglītības sistēmās.

Eurydice datu vākšana aptvēra pamatzglītību un vidējo izglītību (ISCED 1 un 2) valsts skolās. Beļģijas, Īrijas un Nīderlandes gadījumā tika ņemtas vērā arī valdības atkarīgās privātās skolas.

Datu vākšana koncentrējās uz politikām un pasākumiem, kas pieņemti un/vai īstenoti 2020./2021. mācību gadā vai vēlāk un joprojām ir spēkā 2024./2025. gadā. Ziņojumā aptverti 37 izglītības sistēmas: 27 ES dalībvalstis ⁽¹⁵⁾, kā arī Albānija, Bosnija un Hercegovina, Šveice, Islande, Melnkalne, Norvēģija, Serbija un Turcija. Visi ziņojuma autori ir norādīti ziņojuma beigās.

(15) Katra no trim Beļģijas kopienām (flamandu kopiena, franču kopiena un vācu valodā runājošā kopiena) tiek uzskatīta par atsevišķu izglītības sistēmu.

1. nodaļa. Stratēģiskās politikas pamatnostādnes

Pamata prasmes lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir būtiskas ne tikai akadēmisko sasniegumu gūšanai, bet arī ilgtermiņa nodarbinātībai, sociālajai iekļaušanai, aktīvai pilsonībai un personīgajai attīstībai. Šo prasmju stingras pamatu nodrošināšana ir ļoti svarīga, lai risinātu izglītības nevienlīdzības problēmu un veicinātu plašāku sabiedrības progresu (*Hanushek un Wößmann, 2019*).

Taisnīgas piekļuves nodrošināšana kvalitatīvai izglītībai ir viens no galvenajiem mērķiem Eiropas Savienības stratēģiskajā pamatnostādnē par Eiropas sadarbību izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu (*EIT*) un paplašinātu tās robežas (2021–2030) ⁽¹⁶⁾. Šā mērķa pamatā ir atšķirību mazināšana pamatprasmju apguvē, jo pastāvīgas atšķirības pamatprasmēs apdraud sociālo kohēziju, ekonomisko izaugsmi un demokrātisko līdzdalību (*Hanushek un Wößmann, 2019*). Daudzas augstākā līmeņa politikas pamatnostādnes ir saskaņotas ar ES līmeņa kritērijiem, jo īpaši ar mērķi līdz 2030. gadam samazināt to skolēnu īpatsvaru, kuri starptautiskajos novērtējumos, piemēram, Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā (*PISA*), sasniedz zemu rezultātu, līdz mazāk nekā 15 %. Starpvalstu pierādījumi liecina, ka pat nelielas pamatprasmju uzlabošanas var dot ievērojamus ilgtermiņa ieguvumus ekonomikas produktivitātei un iedzīvotāju labklājībai (*Gust, Hanushek un Wößmann, 2024*).

Pamata prasmju uzlabošana ir cieši saistīta ar izglītības kvalitātes un vienlīdzības uzlabošanu. Tomēr pastāvīgās atšķirības prasmju līmeņos visā Eiropā joprojām liecina par sistēmiskām problēmām. Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā ⁽¹⁷⁾ dalībvalstis tiek mudinātas pieņemt visaptverošas valsts stratēģijas, kas apvieno iekļaujošu mācīšanu, agrīnu iejaukšanos un mērķtiecīgu atbalstu.

Nesenās nozīmīgās ES iniciatīvas, piemēram, paziņojums “Prasmju savienība” un rīcības plāns par pamatprasmēm (*Eiropas Komisija, 2025b, 2025c*), vēl vairāk uzsver koordinētas rīcības nozīmi visos pārvaldības līmeņos, lai risinātu problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem. Šīs politikas iniciatīvas sniedz konkrētas, uz pierādījumiem balstītas politikas vadlīnijas, lai atbalstītu dalībvalstis mācību atšķirību mazināšanā un taisnīgu izglītības rezultātu stiprināšanā. Kā uzsver nesen veiktie pētījumi, spēcīga pārvaldība un politikas saskaņotība visos izglītības līmeņos ir ļoti svarīga, lai izveidotu iekļaujošas, pielāgojamas un ilgtspējīgas izglītības sistēmas (*Nardi, 2023*).

Ņemot vērā šo politisko kontekstu, 1. nodaļā tiek izpētīts, kā izglītības sistēmas risina problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmju apguvē, izmantojot augstākā līmeņa stratēģiskos pamatnostādņu dokumentus, kas pieņemti vai pārskatīti kopš 2020./2021. mācību gada un joprojām ir spēkā 2024./2025. gadā. Analīzē tiek ņemti vērā gan plašāki pamatnostādņu dokumenti, kuros pamatprasmes iekļautas plašākās reformās, gan arī īpašas politikas iniciatīvas, kas vērstas uz lasītprasmi, rēķināšanas prasmi vai dabaszinātņu apguvi.

Konkrēti, nodaļā tiek izskatīts:

- visā Eiropā pieņemto augstākā līmeņa politikas pamatnostādņu darbības jomu, nošķirot plašākas politikas pamatnostādnes no tām, kas ir īpaši vērstas uz pamatprasmēm;
- plašāku politikas pamatnostādņu mērķus un politikas pasākumus, pievēršot uzmanību profilakses, intervences un kompensācijas pieeju integrācijai;
- īpašas politikas iniciatīvas, kas vērstas uz konkrētu izglītojamo vajadzībām, bieži vien koncentrējoties uz lasītprasmi, matemātiku vai mācību vidi;
- uzraudzības un novērtēšanas pieejas, tostarp izmērāmi mērķi.

(16) Padomes 2021. gada 19. februāra rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu un turpinātu attīstību (2021–2030), 2021/C 66/01, (OV C 66, 26.2.2021).

(17) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, (OV C 469, 9.12.2022).

Nepietiekami sasniegumi pamatprasmēs joprojām ir aktuāla problēma, un starptautiskie dati liecina par rezultātu pasliktināšanos vai stagnāciju visā Eiropā. Kā redzams šī ziņojuma ievada 1. attēlā, matemātikas rezultāti ir pasliktinājušies visās Eiropas izglītības sistēmās, bet lasītprasme un dabaszinātnēs ir stagnējušas vai pasliktinājušās vairumā valstu. Dažos gadījumos zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvars ir palielinājies par vairāk nekā 10 procentpunktiem, tādējādi vēl vairāk palielinot izglītības nevienlīdzību. Šie rezultāti ir uzsvērti virknē starptautisku novērtējumu, tostarp *PISA* un Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (*IEA*) Starptautiskajā lasītprasmes pētījumā (*PIRLS*) un Starptautiskajā matemātikas un dabaszinātņu pētījumā (*TIMSS*), kas kopumā sniedz plašāku priekšstatu par skolēnu sniegumu gan pamatizglītībā, gan vidējā izglītībā. To secinājumi uzsver pastāvīgas sociālekonomiskās atšķirības, kas atspoguļotas arī nesenajos Eiropas Komisijas uzraudzības ziņojumos, tostarp 2022. un 2024. gada izdevumos “Izglītības un apmācības monitors” un progresa ziņojumā par EEA, kuros uzsvērtā nepieciešamība atjaunot centienus mazināt nelabvēlīgos apstākļus (Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2022a, 2022b, 2024a).

Šajā kontekstā Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā⁽¹⁸⁾ izklāstīta uz mācību procesu orientēta sistēmas pieeja skolas panākumu uzlabošanai, mudinot dalībvalstis rīkoties vairākās politikas jomās – no skolas vides un labklājības līdz pamatprasmju apguvei. Tajā skaidri aicināts izstrādāt stratēģiskas, ilgtermiņa pamatnostādnes, kas balstītas uz izmērāmiem mērķiem, daudzu ieinteresēto personu sadarbību un uz datiem balstītu novērtējumu. Šīs idejas ir atspoguļotas EEA skolu darba grupas izstrādātajā 2024. gada ceļvedī par panākumiem skolā, kas sniedz papildu atbalstu iekļaujošu un mērķtiecīgu izglītības reformu īstenošanai (Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2024b).

Šajā nodaļā analizētās politikas pamatnostādnes dažādā mērā atspoguļo šos principus. Daudzi no tiem par prioritāti izvirza agrīnu to skolēnu identificēšanu, kuriem ir risks nesasniegt atbilstošus rezultātus, izmantojot tādas metodes kā diagnostiskie novērtējumi, individualizēti mācību plāni un mērķtiecīgas atbalsta programmas (ESAO, 2021). Tie arī uzsver skolotāju centrālo lomu mācību atšķirību novēršanā, arvien vairāk uzsverot profesionālo attīstību, kas vērsta uz iekļaujošo pedagoģiju, kultūras atsaucību un diferencētu mācību procesu (Eiropas Komisija / *EACEA* / *Eurydice*, 2023).

Tajā pašā laikā vairumā politikas iniciatīvu tiek uzsvērtā sadarbības pieejas nozīme, iesaistot skolas, ģimenes, kopienas un citas izglītības ieinteresētās personas. Šīs starpnozaru partnerības tiek uzskatītas par būtiskām, lai veidotu elastīgas izglītības sistēmas, kas spēj risināt gan akadēmiskos, gan sociālekonomiskos mācību šķēršļus (*UNESCO*, 2021; Eiropas Savienības Padome, 2022).

Šajā nodaļā ir izklāstītas galvenās stratēģiskās politikas pamatnostādnes, par kurām ziņots Eiropas izglītības sistēmās. Lai gan tās nav izsmelšošs valsts politikas pasākumu uzskaitījums, tās atspoguļo galvenos virzienus, kurus augstākā līmeņa iestādes izmanto, lai risinātu problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem. Dažas izglītības sistēmas ir pārstāvētas ar vispārējām stratēģijām, bet citas par konkrētām politikas iniciatīvām ar konkrētāku darbības jomu. Apvienojot mērķtiecīgas intervences ar sistēmas mēroga reformām, politikas veidotāji cenšas panākt saskaņotību visos pārvaldības līmeņos, kas var stiprināt izglītības sistēmas, risinot nākotnes problēmas⁽¹⁹⁾.

(18) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, (OV C 469, 9.12.2022).

(19) Padomes 2021. gada 19. februāra rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā, lai izveidotu Eiropas izglītības telpu un turpinātu attīstību (2021–2030), 2021/C 66/01, (OV C 66, 26.2.2021).

1.1. Kopš 2020./2021. mācību gada ieviesti jauni vai pārskatīti augstākā līmeņa politikas ietvari

Šajā sadaļā sniegts pārskats par Eiropas izglītības sistēmām, kurās ir pieņemti plašāki vai specializēti politikas pamatnostādņu dokumenti, izklāstot to darbības jomu un raksturīgās iezīmes. Dažas izglītības sistēmas ir ieviesušas stratēģiskās pamatnostādnes, kuru mērķis ir plašāka izglītības sistēmas reforma, savukārt citas ir koncentrējušās uz politikas iniciatīvām, kas īpaši vērstas uz pamatprasmju uzlabošanu. Pieeju daudzveidība Eiropā atspoguļo atšķirības politikas prioritātēs, mācību modeļos (sk. 2. nodaļu), mācību programmu struktūrās (sk. 3. nodaļu) un novērtēšanas praksē (sk. 4. nodaļu).

Atkarībā no valsts konteksta stratēģija var attiekties uz konkrētu dokumentu, kas oficiāli nosaukts par “stratēģiju”, vai uz cita veida politikas dokumentu (piemēram, plānu, programmu), kas pilda līdzīgu funkciju, bet ne vienmēr ir nosaukts šādi. Šajā ziņojumā stratēģija tiek saprasta kā augstākā līmeņa iestāžu izdots dokuments, kurā izklāstīta vīzija, definēti kvalitatīvi un/vai kvantitatīvi mērķi, aprakstīti īstenošanas procesi un finansēšanas mehānismi, kā arī sniegti rīcības norādījumi (sk. glosāriju).

Stratēģijas var būt atsevišķi dokumenti vai iekļautas plašākos politikas plānos, programmās vai pamatnostādnēs. Lai atspoguļotu šo daudzveidību, izglītības sistēmām tika lūgts ziņot par vienu vai divām pašlaik spēkā esošām augstākā līmeņa pamatnostādnēm vai galvenajām politikas iniciatīvām, kas veicina pamatprasmju nepietiekamu apguvi. Dažas no tām ir pilnībā veltītas lasītprasmes, matemātikas vai dabaszinātņu rezultātu uzlabošanai, bet citas ir plašākas, taču ietver mērķus vai atsevišķas sadaļas par pamatprasmēm.

1.1. attēlā parādīts to izglītības sistēmu skaits, kas ziņojušas par vismaz vienu politikas pamatnostādņu kopumu, kas atbilst vienai no šīm kategorijām. Kopumā aptverti 33 sistēmas: 16 ziņo par vienu politikas pamatnostādņu kopumu, bet pārējās 17 – par diviem. Jaunu vai pārskatītu pamatnostādņu kopumu neesamība nenozīmē, ka trūkst politiskās gribas, jo dažas izglītības sistēmas turpina balstīties uz agrākām stratēģijām, kas joprojām tiek uzskatītas par atbilstošām.

Lielākā daļa izglītības sistēmu ziņo par plašāku politikas satvaru, kas risina jautājumu par nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs kā daļu no plašākām izglītības reformām. Šajā grupā astoņas sistēmas, Bulgārija, Čehija, Vācija, Īrija, Itālija, Lietuva, Slovākija un Bosnija un Hercegovina, ziņo par diviem šādiem satvariem. Šie plašākie satvari parasti aptver visas izglītības sistēmas, risinot plašu mērķu klāstu, kas pārsniedz pamatprasmes, piemēram, taisnīgumu, iekļaušanu un izglītības modernizāciju.

Vienpadsmit izglītības sistēmas – Beļģijas Flāmu kopiena, Dānija, Spānija, Francija, Kipra, Nīderlande, Austrija, Portugāle, Somija, Zviedrija un Islande – ziņo par īpašām sistēmām, kas īpaši vērstas uz pamatprasmju nepietiekamu apguvi. No tām Beļģijas Flāmu kopiena un Francija ziņo par divām īpašām sistēmām.

Kopumā ir ziņots par 49 politikas sistēmām: 36 plašākām un 13 specializētām. Ziņojuma pielikumā sniegts pārskats par šīm politikas iniciatīvām. Lielākā daļa sistēmu attiecas gan uz pamatzglītību, gan uz vidējo izglītību, un starp abiem līmeņiem ir tikai nelielas atšķirības. Šīs atšķirības atspoguļo valstu prioritātes un izglītības posmus, kuros valstis izvēlas koncentrēt savus centienus pamatprasmju rezultātu uzlabošanā.

1.1. attēls: Jaunas vai pārskatītas augstākā līmeņa politikas pamatnostādnes, ISCED 1 un ISCED 2 līmeņi, 2020/2021–2024/2025



Avots: Eurydice.

Konkrētām valstīm raksturīgas piezīmes

Grieķija, Kipra un Zviedrija ziņoja par politikas pamatnostādnēm, kas vērstas uz ISCED 1.

Turpmākajās sadaļās sniegta sīkāka analīze par paziņotajām politikas pamatnostādnēm. 1.2. sadaļā uzmanība pievērsta plašākām pamatnostādnēm, bet 1.3. sadaļā – īpašām pamatnostādnēm, tostarp to konkrētajiem mērķiem un īstenošanas pieejām.

1.2. Plašākas augstākā līmeņa politikas sistēmas

Gandrīz trīs ceturtdaļas izglītības sistēmu ir pieņēmušas plašākas politikas pamatnostādnes, kuru mērķis ir uzlabot vienlīdzību un kvalitāti skolās, vienlaikus iekļaujot pasākumus, lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs. Šīs pamatnostādnes atbilst pieejai, kas ieteikta Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā⁽²⁰⁾, kurā uzsvērtā **preventīvo, intervences un kompensācijas pasākumu** apvienošanas nozīme iekļaujošās izglītības sistēmās.

Atkarībā no to uzsvāra, ziņojumā minētās sistēmas var iedalīt trīs galvenajās kategorijās:

- sistēmas, kurās galvenā uzmanība pievērsta profilaksei (Beļģijas franču kopiena, Bulgārija, Igaunija, Polija, Somija, Zviedrija, Albānija);
- sistēmas, kas apvieno preventīvus un intervences pasākumus (Dānija, Vācija, Īrija, Grieķija, Spānija, Portugāle, Slovākija, Bosnija un Hercegovina, Norvēģija, Serbija);
- preventīvos, intervences un kompensācijas pasākumus integrējošas sistēmas (Bulgārija, Čehija, Vācija, Īrija, Spānija, Horvātija, Itālija, Latvija, Lietuva, Ungārija, Malta, Slovākija, Islande, Melnkalne, Turcija).

Vairākos gadījumos izglītības sistēmas ir iekļautas vairāk nekā vienā grupā, jo tās ir ziņojušas par divām sistēmām, katra no kurām uzsver atšķirīgas sastāvdaļas.

(20) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, (OV C 469, 9.12.2022).

Prevencijai prioritāru nozīmi piešķirotās sistēmas parasti koncentrējas uz mācīšanās grūtību agrīnu identificēšanu, iekļaujošām mācību programmām un pedagoģiju, skolotāju apmācību un sadarbību ar ģimenēm un kopienām. Šo pasākumu mērķis ir samazināt nepietiekamu sasniegumu risku, pirms tas parādās. Piemēram, Beļģijas franču kopienā (sk. valsts piemēru) ar dekrētu tika ieviesta obligāta skolēnu atbalsta lieta (*Dossier d'Accompagnement de l'Élève, DAccE*), lai sistemātiski uzraudzītu skolēnu progresu laika gaitā.

Beļģijas franču kopienā ar dekrētu, ar ko izveidoja *DAccE* ⁽²¹⁾, tika ieviesta sistemātiska pieeja skolēnu sasniegumu izsekošanai galvenajās jomās, jo īpaši lasītprasmes un matemātikas jomā. *DAccE* ir politikas iniciatīva, kas atbalsta plašākus mērķus, kas izvirzīti Paktā par izcilību mācībās. Tā atvieglo mācīšanās grūtību agrīnu identificēšanu un atbalsta individualizētu mācību plānu izstrādi. Iniciatīva ļauj skolotājiem pielāgot mācību procesu atsevišķiem skolēniem un veicina koordinētas intervences stratēģijas. Tās galvenā iezīme ir uzsvars uz starpprofesionālo sadarbību, iesaistot skolotājus, skolu psihologus un sociālie darbinieki, kā arī ģimenes. Veicinot attiecīgās informācijas apmaiņu, iniciatīva palīdz izveidot saskaņotu atbalsta tīklu ap katru skolēnu.

Piekluves paplašināšana agrīnā pirmsskolas izglītībā un aprūpe (*ECEC*) ir galvenais preventīvais pasākums vairākās plašākās stratēģijās, kuru mērķis ir samazināt nepietiekamus sasniegumus. Bulgārijā 2021.–2030. gada stratēģiskajā pamatnostādnē izglītības, apmācības un mācību attīstībai ⁽²²⁾ ir likts liels uzsvars uz *ECEC* dalības paplašināšanu, jo īpaši neaizsargāto grupu vidū, kā līdzekli, lai uzlabotu pamatprasmju apguvi un mazinātu turpmākas mācību atšķirības. Līdzīgi Igaunijas 2021.–2035. gada izglītības stratēģijā ⁽²³⁾ veicina iekļaujošas mācību programmas no agrīna vecuma, uzsverot *ECEC* nozīmi, nodrošinot vienlīdzīgus sākuma apstākļus visiem bērniem. Stratēģija atbalsta mācību vajadzību agrīnu identificēšanu un aicina uz ciešāku sadarbību starp agrīnās izglītības skolām, lai nodrošinātu vienmērīgu pāreju un samazinātu risku, ka vēlāk tiks sasniegti nepietiekami rezultāti. Abās valstīs *ECEC*

politikas ir iekļautas plašākās stratēģiskās sistēmās, kas saista agrīnu iejaukšanos ar labākiem rezultātiem pamatprasmju apguvē pamatskolas un vidusskolas pirmajos gados.

Citas šīs grupas stratēģijas prioritāri pievēršas skolotāju apmācībai un uz pierādījumiem balstītu mācību metožu izmantošanai, kas ir neatņemama preventīvās politikas pieejas sastāvdaļa. Polijā Integrētā prasmju stratēģijā 2030 ⁽²⁴⁾ veicina uz pierādījumiem balstītu metodiku izmantošanu pamatprasmju apmācībā, kā arī agrīnās identificēšanas instrumentu un mērķtiecīgas skolotāju apmācības izmantošanu. Albānijas 2021.–2026. gada valsts izglītības stratēģijā ⁽²⁵⁾ paplašina apmācību kompetenču balstītā mācīšanās un stiprina riska grupas skolēnu uzraudzības sistēmas.

Vēl viena svarīga sastāvdaļa ir mācību programmu reformas. Igaunijas izglītības stratēģijā 2021.–2035. gadam arī izvirzīts mērķis modernizēt mācību programmas, veicinot elastīgu mācīšanos un digitālo risinājumu izmantošanu, savukārt Somijas valdības programmā ⁽²⁶⁾ uzsverta pieejamu digitālo mācību vidi nozīme, lai stiprinātu galveno prasmju agrīnu apguvi. Līdzīgi arī Zviedrijas *STEM* stratēģijā laikposmam no 2025. gada līdz 2035. gadam ⁽²⁷⁾ liela uzmanība pievērsta matemātikas pamatprasmju agrīnai apguvei kā pamats turpmākajai *STEM* apguvei. Tajā apvienota mācību programmas reforma, ieguldījumi skolotāju profesionālajā attīstībā un valsts finansējums mācību materiāliem, stiprinot pamatprasmju attīstību jau no pamatzglītības posma.

Otra politikas pamatnostādņu grupa apvieno **preventīvus un intervences pasākumus**, lai nodrošinātu agrīnu atbalstu kopā ar mērķtiecīgu palīdzību skolēniem, kuriem jau ir mācību grūtības. Šīs stratēģijas bieži ietver mācības mazās grupās, mentoringu un paplašinātas mācību iespējas.

Īrijas 2024.–2033. gada lasītprasmes, rēķināšanas prasmes un digitālās prasmes stratēģijā ⁽²⁸⁾ veicina profilaksi, paplašinot agrīnās izglītības piedāvājumu un stiprinot

(21) Dekrēts par skolēnu atbalsta lietu (*DAccE*) izveidošanu Beļģijas franču kopienā.

(22) Bulgārijas 2021.–2030. gada stratēģiskā sistēma izglītības, apmācības un mācību attīstībai.

(23) Igaunijas 2021.–2035. gada izglītības stratēģija.

(24) Polijas integrētā prasmju stratēģija 2030.

(25) Albānijas Ministru padomes 2021. gada 22. oktobra Lēmums Nr. 621, ar ko apstiprina Valsts izglītības stratēģiju 2021.–2026. gadam un tās īstenošanas rīcības plānu.

(26) Somijas valdības programma – spēcīga un apņēmīga Somija – valdības vīzija.

(27) Zviedrijas *STEM* stratēģija laikposmam no 2025. gada līdz 2035. gadam.

(28) Īrijas 2024.–2033. gada lasītprasmes, rēķināšanas prasmes un digitālās prasmes stratēģija.

valodas un matemātikas apmācība jau no pamatskolas līmeņa. Intervences pasākumi ietver diagnostikas rīkus, mērķtiecīgu atbalstu skolēniem ar zemiem sasniegumiem un skolotāju tālākizglītību par iekļaujošu un uz pierādījumiem balstītu mācīšanu. Matemātikas un dabaszinātņu jomā Vācijas *STEM* rīcības plāns 2.0 ⁽²⁹⁾ ietver *STEM* mācību agrīnu veicināšanu, mērķtiecīgu atbalstu matemātikā un dabaszinātnēs, kā arī mentoringu skolēniem no nepietiekami pārstāvētām vidēm. Plāna mērķis ir novērst sasniegumu atšķirības, izmantojot iekļaujošu pedagoģiju un praktisku mācīšanos. Līdzīgi Norvēģijā 2023.–2024. gada baltajā grāmatā “Praktiskāka skola – labāka mācīšanās, motivācija un labklājība 5.–10. klasē” ⁽³⁰⁾ apvienoti preventīvi pasākumi, lai stiprinātu pamatprasmes un skolēnu motivāciju, ar tādiem intervences pasākumiem kā agrīna identificēšana un mērķtiecīgs atbalsts.

Slovākijā šo divkārtšo pieeju ilustrē arī 2023.–2030. gada valsts rīcības plāns par Eiropas bērnu garantiju ⁽³¹⁾. Tajā iekļauti preventīvi pasākumi, piemēram, elastīgas izglītības programmas, kas vērstas uz agrīnu lasītprasmes, rēķināšanas prasmes un citu pamatprasmi attīstību. Vienlaikus plānā ir paredzēti mērķtiecīgi pasākumi, tostarp privāttundas, mentoringi un iekļaujošu atbalsta komandu izveide skolās. Šie pasākumi ir īpaši vērsti uz skolēniem no neaizsargātām vidēm, tostarp marginalizētām romu kopienām, un to mērķis ir nodrošināt savlaicīgu un labi koordinētu atbalstu.

Serbijā Izglītības attīstības stratēģija līdz 2030. gadam ⁽³²⁾ ietver gan preventīvus, gan intervences pasākumus. Preventīvo pasākumu jomā stratēģija veicina agrīnu mācību vajadzību noteikšanu, pilnveidojot diagnostiku, modernizējot mācību saturu un uzlabojot skolotāju sagatavošanu. Intervences pasākumi tiek īstenoti, nodrošinot profesionālās pilnveides iespējas, kas ļauj skolotājiem ļauj izmantot diferencētu un iekļaujošu mācību pieeju. Stratēģija arī veicina sadarbību starp skolām, pašvaldībām un pilsoniskās sabiedrības organizācijām, lai stiprinātu sabiedrības iesaisti.

lai nodrošinātu pedagogiem nepieciešamos rīkus zemu sasniegumu skolēnu atbalstam. Dānijā ar nolīgumu par nākotnes novērtēšanas un vērtēšanas sistēmu pamatskolās ⁽³³⁾ tika ieviesta valsts sistēma skolēnu zināšanu pārbaudei. Šī sistēma ir izstrādāta, lai agrīnā stadijā identificētu mācīšanās grūtības un attiecīgi pielāgotu mācību procesu, tādējādi savienojot preventīvus mehānismus ar mērķtiecīgu iejaukšanos. Portugālē programma “Mācies vairāk tagad: atgūsti un uzlabo” ⁽³⁴⁾ aapvieno valsts līmeņa novērtējumus ar mērķētu atbalstu skolēniem.

Vecāku un kopienas iesaistīšanās arī spēlē galveno lomu preventīvo un intervences pasākumu īstenošanā. Čehijā izglītības politikas stratēģija līdz 2030. gadam+ ⁽³⁵⁾ veicina sadarbību starp skolām, pašvaldībām un nevalstiskajām organizācijām, lai nodrošinātu gan akadēmisku atbalstu, gan sociāli emocionālu palīdzību skolēniem ar zemiem sasniegumiem. Šīs politikas integrē preventīvās stratēģijas, piemēram, vecāku iesaistīšanos un skolas un kopienas partnerības, ar mērķtiecīgām intervencēm, lai nodrošinātu visaptverošu atbalstu.

Vēl viens svarīgs intervences pasākumu elements ir mācību programmas pielāgošana un elastīgas mācību metodes. Grieķijā pamatizglītības priekšmetu mācību instrukcijās ⁽³⁶⁾ ir iekļautas strukturētas mācību programmas izmaiņas un atjauninātas mācību metodes, lai nodrošinātu, ka skolēni ar zemiem sasniegumiem saņem individualizētu mācību atbalstu. Šīs uz mācību programmu balstītie pielāgojumi darbojas kā preventīvi instrumenti, vienlaikus palīdzot arī skolēniem, kam nepieciešama papildu palīdzība.

Iepriekš analizētās preventīvās un intervences politikas pamatnostādnes ilustrē, kā izglītības sistēmas saskaņo agrīnās identificēšanas mehānismus ar strukturētām atbildes reakcijām, nodrošinot, ka skolēni, kuriem ir risks sasniegt zemus rezultātus, saņem savlaicīgu un efektīvu akadēmisko atbalstu.

Intervences politikas pasākumos bieži vien prioritāte tiek piešķirta skolotāju profesionālajai pilnveidei un pedagoģiskajam atbalstam,

(29) [Vācijas STEM rīcības plāns 2.0.](#)

(30) [Norvēģijas 2023.–2024. gada baltajā grāmatā “Praktiskāka skola – labāka apmācība, motivācija un labklājība 5.–10. klasē”.](#)

(31) [Slovākijas 2023.–2030. gada valsts rīcības plāns Eiropas bērnu garantijas īstenošanai.](#)

(32) [Serbijas izglītības attīstības stratēģija līdz 2030. gadam.](#)

(33) [Dānijas nolīgums par nākotnes novērtēšanas un vērtēšanas sistēmu pamatskolās.](#)

(34) [Portugāles plāns “Mācies vairāk tagad: atgūsti un uzlabo mācīšanos”.](#)

(35) [Čehijas Republikas izglītības politikas stratēģija līdz 2030. gadam un turpmāk.](#)

(36) [Grieķijas 2024.–2025. mācību gada pamatizglītības priekšmetu mācību instrukcijas 2024.–2025. mācību gadam.](#)

Svarīgs analīzes aspekts ir trešā politikas pamatnostādņu grupa, kas apvieno **profilakses, intervences un kompensācijas** pasākumus, lai nodrošinātu visaptverošu pieeju nepietiekamiem mācību rezultātiem. Šo pamatnostādņu mērķis ir nodrošināt, ka izglītības sistēmas ne tikai novērš mācību atšķirības, bet arī efektīvi iejaucas un sniedz ilgstošu atbalstu skolēniem, kuri ir atpalikuši. Šo pieeju raksturīga iezīme ir to orientācija uz taisnīgumu, atzīstot, ka nepietiekami mācību rezultāti bieži ir saistīti ar ārējiem faktoriem, piemēram, nabadzību, ierobežotu piekļuvi resursiem un ģimenes apstākļiem. Kompensācijas pasākumi nodrošina ilgtermiņa atbalstu skolēniem, kuriem ir risks zaudēt interesi par mācībām, atbalstot viņu turpmāku līdzdalību izglītībā.

Piecpadsmit izglītības sistēmas ir ziņojušas par integrētām pieejām, kas apvieno profilakses, intervences un kompensācijas pasākumus. Dažas no tām izmanto strukturētu modeli, kas apvieno diagnostisko novērtēšanu ar mērķtiecīgu finansējumu un personalizētiem atbalsta mehānismiem. Šo modeli ilustrē Čehija, Vācija un Spānija (sk. valstu piemērus).

Čehijā 2023.–2027. gada ilgtermiņa plānā izglītības un izglītības sistēmas attīstībai ⁽³⁷⁾ ir apvienoti visi trīs pasākumu veidi, lai uzlabotu izglītības rezultātus un mazinātu atšķirības. Preventīvie pasākumi ietver mērķtiecīgu finansējumu skolām ar lielām vajadzībām, infrastruktūras uzlabošanu, uzlabotus digitālos resursus un skolotāju apmācību. Mācīšanās grūtības tiek risinātas, savlaicīgi identificējot problēmas un īstenojot strukturētas korekcijas programmas lasītprasmes un matemātikas apguvē. Lai veicinātu vienlīdzīgu piekļuvi izglītībai, plānā ir paredzētas arī bezmaksas skolas pusdienas, privātsiņas un transporta subsīdijas. Iekļaujošā izglītība tiek vēl vairāk stiprināta, izmantojot individuālos mācību plānus, konsultācijas un speciālistu atbalstu. Kopienas partnerības papildina skolas atbalstu, piedāvājot mentorēšanu, privātsiņas un papildus aktivitātes.

Vācijā programma *Startchancen* ⁽³⁸⁾ prioritāri pievēršas profilaksei, identificējot nelabvēlīgās skolas un piešķirot papildu resursus, lai pārraut saikni starp izglītības panākumiem un sociālo izcelsmi, nodrošinātu lielāku iespēju vienlīdzību un palielinātu to skolēnu skaitu, kuri atbilst minimālajām prasībām matemātikā un vācu valodā. Programmas mērķu sasniegšanai ir iekļauti vairāki pasākumi. Tie ietver gan investīciju programmu modernas un labvēlīgas mācību vides izveidei, gan uz vajadzībām balstītus intervences pasākumus skolām un

mācību attīstību un personāla intervences pasākumus, lai stiprinātu daudzprofesionālas komandas skolās. Konkrētāk, intervences pasākumi ietver, cita starpā, mērķtiecīgu skolotāju apmācību, privātsiņas un personalizētus mācību pieejas. Kompensācijas līmeni skolas saņem papildu personālu un speciālistus, lai sniegtu sociāli emocionālu atbalstu skolēniem, piemēram, psihologus un sociālos darbiniekus. Holistiskā pieeja iesaista arī vecākus, lai atbalstītu savu bērnu mācības un sadarbības ar ieinteresētajām personām skolu kopienās.

Spānijā orientācijas, progresu un izglītības bagātināšanas programma (*PROA+*) ⁽³⁹⁾ ir paredzēta *ISCED* 1. un 2. līmeņa skolām, un tās mērķis ir uzlabot mācību rezultātus un samazināt nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs, jo īpaši mazāk aizsargāto skolēnu vidū. Programmā apvienoti preventīvie pasākumi, piemēram, mācību šķēršļu identificēšana un individuālo vajadzību uzraudzība, ar intervences stratēģijām, tostarp akadēmisko atbalstu lasītprasmes un matemātikas apguvē, individuālām konsultācijām un iekļaujošu mācību atbalstu. Tā arī veicina visas skolas uzlabošanu, izmantojot strukturētu plānošanu un skolotāju apmācību. Skolas īsteno programmu, izmantojot valsts katalogu ar “sviras pasākumiem”, kas saskaņoti ar piecām stratēģiskajām līnijām, koncentrējoties uz vienlīdzību, mācību kvalitāti, skolēnu iesaistīšanos un iekļaujošu mācību vidi.

Īrija izmanto līdzīgu modeli, īstenojot pārskatīto programmu “Vienlīdzīgu iespēju nodrošināšana skolās” (*DEIS*) ⁽⁴⁰⁾, kurā integrēti preventīvie pasākumi, piemēram, pārskatīta uz vajadzībām balstīta mērķtiecīga pieeja, ieviešanas, sniedzot atbalstu lasītprasmes un rēķināšanas prasmju apguvē, un kompensācija, piešķirot papildu finansējumu un nodrošinot skolotāju profesionālo attīstību. Melnkalnes izglītības reformas stratēģija 2025.–2035. gadam ⁽⁴¹⁾ arī atspoguļo šo integrēto modeli. Tā saista mācību programmas reformu un iekļaujošo mācīšanu ar plašākiem sistēmiskiem mērķiem, piemēram, uzlabotām novērtēšanas metodēm, vienlīdzību mācību rezultātos un piekļuvi agrīnajai izglītībai. Stratēģijā īpaša uzmanība pievērsta nepietiekamu rezultātu novēršanai, atjauninot mācību programmas un sniedzot atbalstu skolotājiem, vienlaikus ieviešot intervences un kompensācijas pasākumus, lai palīdzētu nelabvēlīgos apstākļos esošiem skolēniem.

Cita valstu grupa, tostarp Horvātija un Itālija (sk. valstu piemērus), ir noteikusi par prioritāti teritoriālo vienlīdzību un strukturālo iekļaušanu, novirzot valsts resursus reģionālo atšķirību mazināšanai un pamatprasmju atbalstam.

(37) Čehijas Republikas izglītības un izglītības sistēmas attīstības ilgtermiņa plāns 2023–2027.

(38) Vācijas programma “Startchancen”.

(39) Spānijas programma orientācijai, progresam un izglītības bagātināšanai (*PROA+*).

(40) Īrijas programma “Vienlīdzīgas iespējas skolās” (*DEIS*) (pārdefinēta).

(41) Melnkalnes izglītības reformas stratēģija 2025.–2035. gadam.

Horvātijā valsts izglītības sistēmas attīstības plāns līdz 2027. gadam ⁽⁴²⁾ risina jautājumus par nepietiekamiem mācību rezultātiem un veicina iekļaušanu, izmantojot formatīvo novērtēšanu, mērķtiecīgu atbalstu un sadarbību starp vispārējās un specializētās izglītības personālu. Tiek nodrošināti papildu skolas resursi, tostarp palīgtechnoloģijas, bet uzlabota sadarbība ar vecākiem un vietējām kopienām ir vērsta uz mērķi samazināt skolas pārtraukšanu un uzlabot skolēnu rezultātus.

Itālijā 2021.–2027. gada “Dienvidu programma” ⁽⁴³⁾ un “Ziemeļu programma” ⁽⁴⁴⁾, kas ir daļa no 2021.–2027. gada valsts programmas “Skola un prasmes” ⁽⁴⁵⁾, paredz papildu resursus skolām ar zemiem rezultātiem, lai mazinātu nevienlīdzību izglītībā. “Dienvidu programma” ir vērsta uz teritoriālo atšķirību, skolas pārgrāsmes pamešanas un izglītības nabadzības novēršanu, īstenojot pasākumus pamatprasmju attīstīšanai, iekļaujošai izglītībai un infrastruktūras ieguldījumiem. “Ziemeļu programma” lielāku uzsvāri liek uz digitālo iekļaušanu, modernu mācību vidi un skolotāju profesionālo attīstību. Abas programmas apvieno finansiālu atbalstu, mērķtiecīgu akadēmisku atbalstu un pedagoģiskas inovācijas, lai uzlabotu lasītprasmi un rēķināšanas prasmes. Turklāt valsts atveseļošanas un izturētspējas plāna (NRRP) ietvaros ir izveidota īpaša investīciju līnija, kas atbalsta pielāgotus pasākumus, lai stiprinātu skolēnu pamatprasmes un risinātu skolas pārgrāsmes pamešanas problēmu, piešķirot resursus skolām ar zemiem rezultātiem nelabvēlīgos apgabalos.

Bulgārija un Slovēķija ir īstenojušas līdzīgas uz vienlīdzību vērstas stratēģijas, kas paredzētas mazāk aizsargātām grupām. Bulgārijas 2021.–2030. gada valsts stratēģija romu vienlīdzībai, iekļaušanai un līdzdalībai ⁽⁴⁶⁾ apvieno agrīnās pirmsskolas izglītības paplašināšanu ar skolotāju apmācību kultūras atbilstošās prakses jomā un ciešu sadarbību ar romu ģimenēm. Slovēķijas 2021.–2028. gada stratēģija jauniešu jautājumos ⁽⁴⁷⁾ risina nesekmības problēmu, atbalstot galveno prasmju apguvi nelabvēlīgos apstākļos esošiem izglītojamajiem, tostarp migrantiem un skolēniem ar invaliditāti. Pasākumi ietver mērķtiecīgas intervences un pielāgotu atbalstu.

Vairākas citas valstis ir pieņēmušas integrētas sistēmas, kas vērstas uz ilgtermiņa strukturālām reformām. Latvijā 2021.–2027. gada pamatnostādnes

izglītības attīstība: nākotnes sabiedrībai nepieciešamās prasmes ⁽⁴⁸⁾ ietver mentorprogrammas un finansiālu atbalstu, lai mazinātu sociālekonomisko nevienlīdzību, kā arī otrās iespējas izglītības iespējas. Lietuvā 2021.–2030. gada izglītības attīstības programmā ⁽⁴⁹⁾ apvienota agrīnā diagnostika un skolotāju apmācība ar sadarbības mācību praksi un modernu mācību metožu ieviešanu, jo īpaši matemātikā un dabaszinātnēs. Maltas 2024.–2030. gada valsts izglītības stratēģija ⁽⁵⁰⁾ ir vērsta uz diagnostisko novērtēšanu un individualizētu iekļaušanos, lai novērstu trūkumus lasītprasmes un rēķināšanas prasmēs, vienlaikus nodrošinot nepārtrauktu atbalstu skolēniem, kuriem ir ilgstošas mācīšanās grūtības.

Vēl viens integrēto pieeju virziens apvieno iekļaujošo pedagoģiju ar ieguldījumiem infrastruktūrā. Ungārijas 2021.–2030. gada valsts izglītības stratēģija ⁽⁵¹⁾ risina jautājumus par nepietiekamiem mācību rezultātiem un skolas pārgrāsmes pamešanu, vienlaikus veicinot digitālo prasmju attīstību un iekļaujošo izglītību. Tā veicina agrīno pirmsskolas izglītību un iekļaujošas mācību metodes kā preventīvus pasākumus, bet kompensācija tiek nodrošināta, attīstot infrastruktūru un atbalstot marginalizētās iedzīvotāju grupas, tostarp etniskās minoritātes.

Līdzīgi arī Turcijā Nacionālās izglītības ministrijas 2024.–2028. gada stratēģiskajā plānā ⁽⁵²⁾ ir pieņemta integrēta pieeja, lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem pamatprasmju sasniegumiem. Stratēģijā apvienoti preventīvi, intervences un kompensācijas pasākumi, tostarp mācību trūkumu agrīna identificēšana, mērķtiecīgs atbalsts nelabvēlīgos apstākļos esošiem skolēniem un pastiprināta skolotāju profesionālā attīstība. Plānā arī uzsvērta iekļaujošu mācību metožu un digitālo mācību rīku izmantošana, lai uzlabotu lasītprasmi un rēķināšanas prasmes visā skolu sistēmā.

Līdzīgs uzsvārs uz izglītības taisnīgumu un pielāgotu atbalstu ir vērojams arī Islandē, kur dokumentā

(42) [Horvātijas valsts plāns izglītības sistēmas attīstībai līdz 2027. gadam](#).

(43) [Itālijas 2021.–2027. gada valsts programma “Dienvidu programma”](#).

(44) [Itālijas 2021.–2027. gada valsts programma “Ziemeļu programma”](#).

(45) [Itālijas 2021.–2027. gada valsts programma “Skola un prasmes”](#).

(46) [Bulgārijas 2021.–2030. gada valsts stratēģija romu vienlīdzībai, iekļaušanai un līdzdalībai](#).

(47) [Slovākijas 2021.–2028. gada stratēģija jauniešu jautājumos](#).

(48) [Latvijas izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam “Nākotnes prasmes nākotnei sabiedrībai”](#).

(49) [Lietuvas Republikas valdības 2021. gada 1. decembra rezolūcija Nr. 1016 par 2021.–2030. gada izglītības attīstības programmas apstiprināšanu](#).

(50) [Maltas “Nākotnes vizija, pārveidojot izglītību: 2024.–2030. gada valsts izglītības stratēģija”](#).

(51) [Ungārijas 2021.–2030. gada valsts izglītības stratēģija](#).

(52) [Turcijas Nacionālās izglītības ministrijas stratēģiskais plāns 2024.–2028. gadam](#).

Izglītības politika 2030. gadam – pirmais rīcības plāns ⁽⁵³⁾ agrīna mācīšanās grūtību noteikšana un atbalsta nodrošināšana skolēniem tiek sasaistīta ar tādiem intervences pasākumiem kā diferencēta mācīšana un pielāgoti vērtēšanas rīki.

Kompensācijas pasākumi ietver finansiālu un materiālu palīdzību, lai novērstu šķēršļus, ar kuriem saskaras nelabvēlīgos apstākļos esoši skolēni.

Lai gan integrēto sistēmu struktūra un uzsvars atšķiras, to kopīgā iezīme ir sistēmas līmeņa stratēģiju apvienošana ar mērķtiecīgiem pasākumiem, kas tiek īstenoti skolas vai vietējā līmenī. Daudzas pieejas saista agrīnu identificēšanu un iejaukšanos ar kompensācijas atbalstu, kura mērķis ir novērst sociālekonomisko nelabvēlību. Vairākos gadījumos valsts politika ir izstrādāta tā, lai tā darbotos saskaņoti ar vietējām iniciatīvām, norādot uz virzību uz daudzlīmeņu risinājumiem. Šī tendence atspoguļo centienus risināt gan akadēmiskos, gan strukturālos sasniegumu trūkuma aspektus, īstenojot saskaņotus politikas pasākumus.

Analīze arī norāda uz to, ka uzmanība tiek pievērsta agrīnās pirmsskolas izglītībai kā preventīvam pasākumam, lai samazinātu mācību grūtību rašanos vēlākā skolas gaitā. Agrīnās identificēšanas mehānismi bieži tiek apvienoti ar intervences stratēģijām, lai novērstu mācību atšķirību saglabāšanos. Lai uzlabotu mācību kvalitāti, īpaši daudzveidīgās un iekļaujošās klasēs, prioritāte tiek dota skolotāju apmācībai un kompetenču balstītai pedagoģijai. Daudzi politikas pamatnostādņu dokumenti arī veicina ciešāku sadarbību starp skolām, ģimenēm un kopienas dalībniekiem, uzsvērt vietējās sabiedrības iesaistīšanās nozīmi skolēnu progresā.

Daudzos politikas pamatnostādņu dokumentos ir iekļauti ar kapitālu saistīti pasākumi. Lai novērstu sociālekonomiskos šķēršļus mācībām, plaši tiek izmantota finansiālā palīdzība, ieguldījumi skolu infrastruktūrā un mērķtiecīgs atbalsts mācību procesa uzlabošanai. Šīs tendences liecina, ka nepietiekamus mācību rezultātus arvien vairāk cenšas novērst ne tikai ar izglītības pasākumiem, bet arī ar plašākiem pasākumiem, lai veicinātu vienlīdzīgu piekļuvi mācību iespējām.

Turpmākajā 1.3. iedaļā tiek izskatītas īpašas stratēģijas un politikas iniciatīvas, kuru mērķis ir uzlabot pamatprasmju apguvi.

1.3. Īpašas augstākā līmeņa politikas rīcības sistēmas

Vienpadsmit izglītības sistēmas – Beļģijas Flāmu kopiena, Dānija, Spānija, Francija, Kipra, Nīderlande, Austrija, Portugāle, Somija, Zviedrija un Islande – ziņoja par 13 stratēģisko politikas sistēmu pieņemšanu un īstenošanu, kas īpaši vērstas uz nepietiekamu sasniegumu mazināšanu pamatprasmju apguvē. Beļģijas Flāmu kopiena un Francija ziņoja par divām īpašām sistēmām, bet pārējās sistēmas – par vienu.

Atšķirībā no plašākām reformām, kuru mērķis ir sistēmiskas izmaiņas, šīs īpašas politikas iniciatīvas ir vērstas uz īstermiņa un vidēja termiņa rezultātiem konkrētām grupām vai reģioniem. Tās izmanto dažādas pieejas, tostarp lasītprasmes programmas, kas veicina lasīšanas kultūru, matemātikas prasmes uzlabošanas pasākumus, kas nodrošina intensīvu atbalstu, un politiku, kuras mērķis ir novērst sociālekonomiskās atšķirības. Reaģējot uz tūlītējām mācību vajadzībām, šīs stratēģijas cenšas uzlabot pamatprasmju rezultātus un stiprināt pamatkompetences, kas nepieciešamas skolēnu turpmākajai akadēmiskajai attīstībai.

Pārbaudītās politikas pamatnostādnes var plaši iedalīt atbilstoši to galvenajām prioritārajām jomām:

- programmas, kas vērstas uz lasītprasmi un veicina lasīšanas kultūru;
- sistēmas, kas vērstas uz nepietiekamiem sasniegumiem matemātikā;
- programmas, kas uzsver mācību vides modernizāciju.

Vairākas īpašas iniciatīvas piešķir prioritāti **lasītprasmes** attīstībai, reaģējot uz lasīšanas rezultātu stagnāciju vai pasliktināšanos. Daudzos gadījumos tās ietver partnerības ar bibliotēkām, pašvaldībām, skolotāju apmācības sniedzējiem un kultūras iestādēm.

Beļģijas Flāmu kopienā Lasīšanas rīcības plāns ⁽⁵⁴⁾ veido koordinētu tīklu starp skolām un publiskajām bibliotēkām, savukārt Valodu rīcības

(53) [Islandes izglītības politika 2030 – pirmais rīcības plāns.](#)

(54) [Beļģijas Flāmu kopienas lasīšanas rīcības plāns.](#)

plāns ⁽⁵⁵⁾ veicina agrīno valodas attīstību un atbalsta valodai pielāgotu mācīšanu. Līdzīgi Austrijas lasīšanas programma (sk. valsts piemēru) integrē kompetenču tabulas, lasīšanas vēstniekus un valsts lasīšanas novērtējumus lasītprasmes apmācībā. Šo iniciatīvu mērķis ir risināt sistēmiskas problēmas lasītprasmes jomā un nodrošināt, ka visi skolēni, neatkarīgi no viņu izcelsmes, sasniedz lasīšanas prasmi.

Austrijā izglītības politikas galvenais elements ir valsts stratēģija, kas paredzēta, lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamām lasītprasmes un rakstītprasmes zināšanām, izmantojot lasīšanas programmu ⁽⁵⁶⁾, kas ieviesta 2023./2024. mācību gadā. Šī iniciatīva uzlabo lasīšanas prasmes, izmantojot kompetenču balstītu mācīšanu un strukturētu atbalsta pasākumus. Galvenā sastāvdaļa ir kompetenču tabulu ieviešana, kurās izklāstītas lasītprasmes un rakstītprasmes zināšanas, kuras skolēniem jāapgūst katrā posmā, un sniedzot skaidrus kritērijus gan skolotājiem, gan skolēniem. Valsts lasīšanas novērtējumi ļauj sekot līdzi progresam un savlaicīgi identificēt grūtības, atvieglot savlaicīgu iejaukšanos. Īpaša iezīme ir lasīšanas vēstnieku izmantošana – sabiedrībā pazīstamas personas, kas apmeklē skolas, lai iedvesmotu skolēnus un veicinātu lasīšanu kā mūžizglītības ieradumu. Skolas, kas demonstrē izcilību, saņem “lasīšanas kvalitātes zīmogu” atzīnību par savu darbu. Programmā ir iekļauti arī digitālās prasmes resursi, lai atbalstītu lasīšanas izpratni, kas ir īpaši izdevīgi skolēniem, kuriem ir tradicionālās mācību pieejas rada grūtības.”

Kipras funkcionālās lasītprasmes uzlabošanas programma ⁽⁵⁷⁾ ir vērsta uz lasīšanas grūtību agrīnu atklāšanu pamatzinātnībā un apvieno specializētu apmācību, skolotāju apmācību un vecāku iesaistīšanos. Somijas 2030. gada valsts lasītprasmes stratēģija ⁽⁵⁸⁾ veicina mūžizglītības lasītprasmes attīstību, izmantojot plašu pašvaldību un kopienu dalībnieku tīklu. Islandes valodas rīcības plāns ⁽⁵⁹⁾ atbalsta skolu bibliotēkas, digitālo lasīšanas rīku un daudzvalodu resursu nodrošināšanu. Visās šajās sistēmās kopīga iezīme ir salīdzinošo rādītāju izmantošana, agrīna skrīninga veikšana un kopienas iesaistīšana, un stratēģijas ir vērstas īpaši uz lasīšanas prasmju uzlabošanu.

rezultātus skolēniem ar zemiem sasniegumiem vai nelabvēlīgu izcelsmi.

Otrā politikas pamatnostādņu grupa ir vērsta uz **matemātikas** prasmju uzlabošanu, izmantojot korekcijas atbalstu, skolotāju apmācību un pielāgotu mācību procesu. Dānijas kvalitātes programma pamatskolām (sk. valsts piemēru) ir piemērs mērķtiecīgam atbalstam skolēniem, kuriem ir grūtības matemātikā un lasīšanā.

Dānijā pamatskolu kvalitātes programma ⁽⁶⁰⁾ ir vērsta uz 10 % skolēnu ar vājākajiem rezultātiem, jo īpaši daļu valodā un matemātikā. Galvenā sastāvdaļa ir mērķtiecīgs finansējums, ar 500 miljoni DKK (aptuveni 67 miljoni EUR) tiek piešķirti katru gadu, pamatojoties uz skolas līmeņa snieguma datiem. Skolām ir brīva izvēle organizēt iniciatīvu, tostarp īstenot pielāgotas mācību stratēģijas, korekcijas nodarbības un nodarbības mazās grupās, kas ļauj veikt elastīgas, vietējām vajadzībām pielāgotas intervences. Programma veicina arī skolotāju profesionālo attīstību, nodrošinot apmācību par pierādījumiem balstītām pieejām lasītprasmes un matemātikas apguvei. Papildu resursi tiek novirzīti skolām, kurās ir lielāks skaits skolēnu ar zemiem sasniegumiem, tostarp finansējums papildu personālam un specializētiem skolotājiem. Pašvaldības iestādes ir atbildīgas par īstenošanu, progresa uzraudzību un atbildības nodrošināšanu.

Spānijas teritoriālās sadarbības programmas matemātikas un lasīšanas prasmju stiprināšanai ⁽⁶¹⁾ līdzīgi nodrošina papildu mācību laiku, ārējas konsultāciju komandas un koordinācijas mehānismus, lai veicinātu uz pierādījumiem balstītu praksi. Francijā rīcības plānā “Zināšanu šoks skolas standartu paaugstināšanai” ⁽⁶²⁾ ir iekļauts papildu atbalsts un matemātikas apmācība mazās grupās pamatskolas jaunāko klašu skolēniem. Portugāles mācību sasniegumu pārbaudes 4. un 6. klasē ⁽⁶³⁾ ir daļa no valsts digitālās novērtēšanas stratēģijas, kas palīdz noteikt mācīšanās trūkumus un nepietiekamus sasniegumus,

(55) [Valodu rīcības plāns / Beļģijas Flāmu kopienas holandiešu valodas mācību gads.](#)

(56) [Austrijas lasīšanas programma.](#)

(57) [Kipras funkcionālās lasītprasmes uzlabošanas programma.](#)

(58) [Somijas 2030. gada valsts lasītprasmes stratēģija.](#)

(59) [Parlamenta rezolūcija par islandiešu valodas rīcības plānu 2024.–2026. gadam.](#)

(60) [Dānijas kvalitātes programma pamatskolām.](#)

(61) [2024. gada izglītības ministra rezolūcija, ar ko publicē 30. jūlija nozaru konferences par izglītību nolīgumu, kas apstiprina priekšlikumu par teritoriālo sadali un kritērijiem autonomo kopienu pārvaldīto kredītu piešķiršanai, kas paredzēti Teritoriālās sadarbības programmai matemātisko prasmju stiprināšanai 2024. finanšu gadā, un 2024. gada izglītības ministra rezolūcija, ar ko publicē 30. jūlija nozaru konferences par izglītību nolīgumu, kurā apstiprina priekšlikumu par teritorijas sadalījumu un kritērijiem kredītu piešķiršanai, ko pārvalda autonomās kopienas un kas paredzēti Teritoriālās sadarbības programmai lasīšanas prasmju stiprināšanai 2024. budžeta gadā.](#)

(62) [Francijas rīcības plāns “Zināšanu šoks skolas standartu paaugstināšanai”.](#)

(63) [Portugāles mācību sasniegumu pārbaudes 4. un 6. klasēm.](#)

kā arī nodrošina pamatu turpmākam mācību un mentoratbalstam, tostarp matemātikas prasmju jomā.

Trešā politikas pamatnostādņu grupa veicina **mācību vides modernizāciju**, izmantojot mācību programmu reformu, digitālos rīkus un starpdisciplināru mācīšanu. Francijā *Plan français* ⁽⁶⁴⁾ ievieš mācību programmu reformas un izmanto “franču referentus” – apmācītus mentorus, kuri palīdz skolotājiem nodrošināt atjauninātu lasītprasmes un rakstītprasmes apmācību. Nīderlandē pamatprasmju attīstības pamatplāns (sk. valsts piemēru) apvieno lasītprasmi un rakstītprasmi, matemātiku, digitālo kompetenci un pilsonisko izglītību. Zviedrijas valodas un matemātikas stiprināšanas pasākumi ⁽⁶⁵⁾ nodrošina, ka abas jomas paliek centrālās mācību programmā, vienlaikus apgādājot skolotājus ar atjauninātām pedagoģiskām metodēm.

Nīderlandē pamatprasmju attīstības pamatplāns ⁽⁶⁶⁾ ir vērsts uz skolēnu sasniegumu uzlabošanu lasīšanā, matemātikā, digitālajā kompetencē un pilsoniskajā izglītībā. Stratēģija ietver mācību programmas reformu, pamatizglītības standartu atjaunināšanu un finansiālu atbalstu, izmantojot dotāciju shēmu “Pamatprasmju uzlabošana”. Skolas saņem atbalstu, lai ieviestu uz pierādījumiem balstītas mācību metodes, un finansējumu skolotāju apmācībai. Iniciatīva veicina arī sadarbību starp skolām, bibliotēkām un bērnu aprūpes centriem, lai atbalstītu rakstpratības bagātu vidi. Šo pasākumu efektivitāte tiek uzraudzīta katru gadu.

Visās analizētajās politikas pamatnostādnēs visbiežāk uzmanība tiek pievērsta lasītprasmei un matemātikai. Politikas pasākumi bieži vien ir saistīti ar skolotāju apmācību, mērķtiecīgu novērtēšanu un papildu apmācību. Lasītprasmes stratēģijas bieži vien ietver sadarbību ar kopienu, savukārt matemātikas programmās tiek dota priekšroka mazām grupām un papildu mācību laikam. Mācību modernizācijas centienus ietekmē digitalizācija un pāreja uz kompetenču balstītu mācīšanu. Lai gan dažas sistēmas atsaucas uz digitālajām tehnoloģijām, kas bieži izstrādātas, lai atbalstītu skolēnus, kuriem ir risks nesasnēgt nepieciešamos rezultātus, šie pasākumi parasti tiek prezentēti plašākas inovācijas vai mācību programmas reformas kontekstā. Tajā pašā laikā nesenās politikas diskusijas Eiropas līmenī uzsver, cik svarīgi ir līdzsvarot digitālās inovācijas ar apsvērumiem par labklājību un efektīvu pedagoģiju.

Jāatzīmē, ka zinātne, lai gan daudzos kontekstos tiek atzīta par pamata prasmēm, pārskatītajās specializētajās stratēģijās nav skaidri izvirzīta par prioritāti. Atšķirībā no lasītprasmes un rēķināšanas prasmēm, kas parasti ir agrīnās iejaukšanās politikas priekšmets, zinātne, šķiet, tiek risināta plašākās izglītības sistēmās, nevis analizētajās specializētajās stratēģijās.

1.4. Augstākā līmeņa politikas sistēmu uzraudzība un novērtēšana

Uzraudzības un novērtēšanas mehānismi ir būtiski, lai novērtētu augstākā līmeņa sistēmu īstenošanu un efektivitāti, kas vērstas uz nepietiekamu sasniegumu pamatprasmēs. Pamatojoties uz iepriekšējās sadaļas izklāstītajām politikas sistēmām, šajā sadaļā tiek izpētīts, kā izglītības sistēmas nosaka mērķus, novērtē progresu un izmanto pierādījumus, lai informētu par politikas izstrādi.

Izglītības sistēmas ziņoja, vai to politikas pamatnostādnes ietver izmērāmus mērķus saistībā ar pamatprasmēm, un aprakstīja, kā tie tiek uzraudzīti un novērtēti. Tiek nošķirti kvantitatīvi mērķi, piemēram, samazināt zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvaru, un plašākas uzraudzības pieejas, ar kurām tiek izsekota politikas īstenošana un progress.

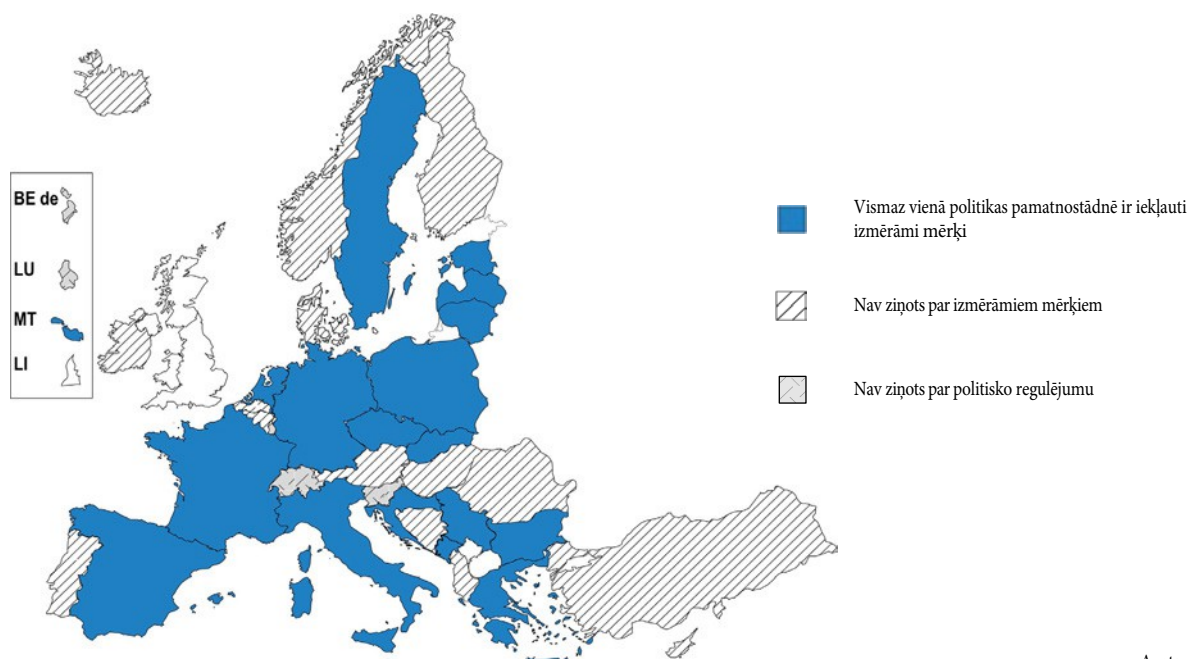
1.2. attēlā sniegts pārskats par izmērāmu mērķu klātbūtni nesen pieņemtajos vai pārskatītajos augstākā līmeņa politikas pamatnostādnēs pamatprasmju jomā. Astoņpadsmit izglītības sistēmas ziņo par vismaz vienu politikas pamatnostādni, kas nosaka izmērāmus mērķus, lai samazinātu nepietiekamus sasniegumus pamatprasmju jomā. Šie mērķi bieži vien ir saskaņoti ar starptautiskiem kritērijiem, piemēram, *PISA* vai *PIRLS*, un parasti to mērķis ir samazināt to skolēnu īpatsvaru, kuru sasniegumi ir zemāki par pamatprasmju līmeni.

(64) [Francijas Plan français](#).

(65) [Zviedrijas valodas un matemātikas stiprināšanas pasākumi](#).

(66) [Nīderlandes pamatprasmju attīstības plāns](#).

1.2. attēls: Jauni vai pārskatīti politikas pamatnostādņu dokumenti ar izmērāmiem mērķiem, kas vērsti uz nepietiekamu pamatprasmju apguvi



Avots: Eurydice.

Piemēram, Bulgārijas 2021.–2030. gada izglītības stratēģiskajā programmā ir izvirzīts mērķis līdz 2030. gadam uz pusi samazināt to skolēnu īpatsvaru, kuriem ir zemas sekmes lasītprasmes un matemātikas apgūvē, kā arī mērķis apmācīt 90 % skolotāju digitālajās prasmes. Vācijas programma “Startchancen”⁽⁶⁷⁾ l idzīgi ietver mērķi samazināt zemu sasniegumu pamatpriekšmetos. Programma cita starpā balstās uz individuālu diagnostiku, kā arī zinātnisku atbalstu un programmas novērtējumu.

Serbijas izglītības attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam ir definēti rādītāji, kas balstās uz starptautiskiem plaša mēroga novērtējumiem (*PISA*, *TIMSS*, *PIRLS*) un aptver gan vidējos rezultātus, gan to skolēnu īpatsvaru, kuru zināšanas ir zemākas par pamata līmeni. Melnkalnes izglītības reformas stratēģijā 2025.–2035. gadam ir iekļauti izmērāmi rādītāji *PISA* jomās un īstenošanas mērķi galvenajās jomās, piemēram, mācību programmu izstrādē, skolotāju apmācībā un digitālajā infrastruktūrā. Īrijas lasītprasmes, rēķināšanas prasmes un digitālās prasmes stratēģijā 2024.–2033. gadam ir noteikti skaidri mērķi, kuru sasniegšanu uzrauga, veicot valsts novērtējumus un starpposma pārskatus. Paralēli tam ir izstrādāta stratēģija “Vienlīdzīgu iespēju nodrošināšana skolās” (*DEIS*).

Programma tiek uzraudzīta, izmantojot sociālekonomiskos rādītājus, papildinot valsts stratēģijas plašākus mērķus.

Dažas izglītības sistēmas pieņem reģionam specifiskus mērķus. Spānijas teritoriālās sadarbības programmas ir vērstas uz rezultātu uzlabošanu 15 % skolās ar viszemāko sniegumu. Itālijas Dienvidu un Ziemeļu programmas, kas ietilpst 2021.–2027. gada valsts plānā Eiropas Sociālajam fondam Plus, nosaka reģionam specifiskus mērķus skolas pārtraukšanas samazināšanai. Uzraudzības dati liecina, ka Itālija jau ir sasniegusi Eiropas NRRP mērķi skolas pārtraukšanas samazināšanai pirms termiņa⁽⁶⁷⁾.

Visā Eiropā, lai uzraudzītu progresu pamatprasmju apgūvē, tiek izmantoti gan starptautiskie, gan valstu novērtējuma dati.

Piemēram, Dānijas valsts kvalitātes programma paredz ikgadējus novērtējumus dāņu valodā un matemātikā, bet Lietuvas stratēģijā “Lietuva 2050” mērķu noteikšanai tiek izmantoti *PISA* kritēriji – piemēram, līdz 2050. gadam ne vairāk kā 15 % skolēnu drīkst būt zemāki par prasīto līmeni⁽⁶⁸⁾. Līdzīgi Zviedrijas 2025.–2035. gada *STEM* stratēģijas mērķis ir panākt, lai vismaz 15 % skolēnu sasniegtu *PISA* 5. līmeni vai augstāku līmeni.

(67) [Itālijas 2021.–2027. gada valsts plāns Eiropas Sociālajam fondam Plus \(ESF+\)](#), skatīt konkrēto mērķi ESO4.6.

(68) [Valsts attīstības stratēģija “Lietuvas nākotnes vīzija “Lietuva 2050””, 80. lpp., 16. rādītājs.](#)

matemātikā līdz 2033. gadam. Šā mērķa sasniegšanas uzraudzīšanai tiek izmantoti valsts novērtējumi un starptautiskie rādītāji.

Francija uzrauga savu *Plan français*, veicot valsts mēroga novērtējumus, kuru mērķis ir sasniegt 63 % lasīšanas prasmi līdz 6. klases beigām. Igaunija un Horvātija izmanto *PISA* rādītājus, lai veiktu stratēģiskas korekcijas. Igaunijas 2021.–2035. gada izglītības stratēģija izmanto reāllaika datu analīzi, lai samazinātu zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvaru, jo īpaši lasītprasmes un matemātikas jomā. Horvātijas 2027. gada valsts izglītības plāns ir saskaņots ar ESAO kritērijiem, un tā mērķis ir paaugstināt sasniegumus līdz ESAO vidējam līmenim, veicot reformas mācību un novērtēšanas jomā.

Dažās uzraudzības sistēmās ir iekļauti taisnīguma apsvērumi. Somijas lasītprasmes stratēģija izmanto digitālos rīkus, lai sekotu līdzi lasītprasmes nevienlīdzības samazinājumam. Dažos gadījumos tiek izmantotas arī kvalitatīvās uzraudzības metodes. Beļģijas franču kopienā dekrēts, ar ko izveido *DACcE*, ļauj nepārtraukti dokumentēt individuālos mācību sasniegumus, atbalstot individuāli pielāgotus pasākumus.

Lai gan gandrīz puse izglītības sistēmu ziņo, ka tām ir sistēmas ar noteiktiem mērķiem, tikai nedaudzas ir īstenojušas strukturētas ietekmes novērtējumus.

Bulgārijas 2021.–2030. gada valsts stratēģijā par romu vienlīdzību, iekļaušanu un līdzdalību ir iekļauts uzraudzības ziņojums par vairāk nekā 40 000 skolēnu sasniegšanu un atbalstu, tomēr tajā nav novērtēts efektivitāte⁽⁶⁹⁾. Čehija pārskatīja savu Stratēģiju 2030+, izmantojot *PISA* un *PIRLS*, atzīmējot, ka, neskatoties uz to, ka citi rādītāji palikuši nemainīgi, ir palielinājies augstu sasniegumu lasītāju skaits⁽⁷⁰⁾.

Spānija ir iekļāvusi novērtēšanas komponentus gan savā programmā “*PROA+*”, gan programmā matemātikas un lasīšanas prasmju stiprināšanai, prasot dalībvalstīm iesniegt rādītājus un progresu ziņojumus reģionālajām un valsts iestādēm. Tiek gatavots valsts kopsavilkuma ziņojums, lai gan lielākā daļa pieejamo datu joprojām ir vērsta uz īstenošanu, nevis uz politikas ietekmes pierādīšanu.

Francija izmanto jauktu metožu novērtēšanas pieeju, lai novērtētu *Plan français* un *Plan mathématiques* ietekmi. 2023. gadā valsts apsekojumos tika vākti gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi dati no skolotājiem, apmācību vadītājiem un vietējām izglītības iestādēm⁽⁷¹⁾. Sākotnējie rezultāti liecina par pozitīvām izmaiņām mācību praksē un skolēnu sniegumā.

Horvātija izmanto *PISA* 2022, lai novērtētu savas valsts izglītības plāna ietekmi, kas liecina par uzlabotiem rezultātiem dabaszinātnēs un stabilu vai nelielu progresu lasīšanā⁽⁷²⁾. Tomēr vēl nav publicēts īpašs ietekmes pētījums. Kipra ziņoja, ka izmanto kvantitatīvu novērtēšanu, lai novērtētu savu valsts lasītprasmes intervenci⁽⁷³⁾. Aptuveni puse no dalībvalstīm uzrādīja uzlabotus rezultātus un samazinātu risku nesasniegt mērķus. Tomēr novērtējums joprojām ir aprakstošs un vēl nav visaptverošs ietekmes novērtējums.

Visā Eiropā palielinās uzraudzības mehānismu un stratēģisko mērķu saskaņotība. Lai gan daudzas izglītības sistēmas ir izveidojušas datu vākšanas sistēmas, to integrācija ar plašākiem politikas mērķiem ir atšķirīga. Vairākas sistēmas – Bulgārija, Vācija, Igaunija, Īrija un Horvātija – ir izveidojušas kvantitatīvus mērķus, kas saistīti ar starptautiskiem rādītājiem. Citas, piemēram, Spānija un Francija, vairāk paļaujas uz valsts mēroga kritērijiem un strukturētiem intervences plāniem. Dažos gadījumos pastāv visaptveroša uzraudzība bez skaidri definētiem skaitliskajiem mērķiem, un sistēmas izvēlas kvalitatīvu pieeju un ieinteresēto personu viedokli.

Tajā pašā laikā strukturēti politikas ietekmes novērtējumi joprojām ir ierobežoti. Daudzi esošie novērtējumi koncentrējas uz īstenošanas procesiem vai līdzdalības rādītājiem, nevis uz mācību rezultātiem. Stratēģiskajām pamatnostādnēm attīstoties, izglītības sistēmas varētu būt labāk sagatavotas, lai novērtētu politikas pasākumu cēloņsakarīgo ietekmi un uzlabotu pierādījumu bāzi turpmākajām reformām.

(69) [Administratīvā uzraudzības ziņojums par 2021.–2030. gada valsts stratēģijas romu vienlīdzības, iekļaušanas un līdzdalības jomā īstenošanu 2022. gadā.](#)

(70) [Čehijas Republikas izglītības politikas stratēģijas 2030. gada uzraudzības sistēma – novērtējums.](#)

(71) [Kopsavilkums par aptauju par matemātikas un franču valodas plāniem \(2023\).](#)

(72) [Ziņojums par Horvātijas valsts izglītības attīstības plāna īstenošanu laikposmā līdz 2027. gadam.](#)

(73) [Kipras funkcionālās lasītprasmes programmas galveno rezultātu kopsavilkums par katru mācību gadu.](#)

1.5. Kopsavilkums

Pamata prasmju nepietiekamas apguves problēmas risināšana joprojām ir galvenā politikas prioritāte visās Eiropas izglītības sistēmās. Lai gan ir novērots progress, pastāvīgās problēmas liecina, ka strukturētu politiku ar izmērāmiem mērķiem turpmāka pilnveidošana var veicināt vienlīdzīgas piekļuves nodrošināšanu kvalitatīvai izglītībai un efektīvām intervencēm.

Šajā nodaļā izklāstītie secinājumi liecina, ka vairumā izglītības sistēmu ir pieņemts vismaz viens augstākā līmeņa stratēģiskais politikas satvars, kura mērķis ir uzlabot pamatprasmju apguves rezultātus. Plašāki politikas satvari un īpašas politikas iniciatīvas ir savstarpēji papildinošas pieejas. Plašāki satvari izglītības sistēmas saskaņo ar ilgtermiņa mērķiem, bet īpašas politikas iniciatīvas bieži vien ir izstrādātas, lai risinātu konkrētu grupu tūlītējus mācību deficitus. Apvienojot šīs pieejas, izglītības sistēmas cenšas izveidot iekļaujošākus un efektīvākus ceļus visiem izglītojamajiem.

Politikas pamatnostādnes dažādās pakāpēs integrē profilakses, intervences un kompensācijas pasākumus. Prevencijas pasākumi ir vērsti uz mācīšanās grūtību agrīnu identificēšanu un atbalstu iekļaujošai izglītībai. Intervences sistēmas nodrošina mērķtiecīgu apmācību, mentoringu un pielāgotu mācīšanos. Kompensācijas mērķis ir novērst sociālekonomiskos šķēršļus un veicināt nepārtrauktu iesaistīšanos izglītībā. Šo komponentu efektīva integrācija var nodrošināt mācību vajadzību savlaicīgu identificēšanu, individualizētu pieeju un ilgstošu atgriešanos mācību procesā. Šo pasākumu panākumi ir atkarīgi arī no spēcīgiem uzraudzības mehānismiem, augstas kvalitātes skolotāju apmācības un starpnozaru sadarbības. Daudzas sistēmas ir ieviesušas profesionālās attīstības programmas, lai nodrošinātu skolotājus ar nepieciešamajām prasmēm, lai atbalstītu skolēnus, kuriem ir risks nerasniegt nepieciešamos rezultātus.

Īpašas politikas pamatnostādnes, kas vērstas uz lasītprasmi, matemātiku un sociālekonomisko nevienlīdzību, liecina par konkrēta konteksta risinājumu nozīmi. Ar lasītprasmi saistītās politikas iniciatīvas bieži vien ir vērstas uz lasīšanas kultūras veicināšanu un lasītprasmes partnerību veidošanu, savukārt matemātikas iniciatīvas parasti ietver mācības mazās grupās un pagarinātu mācību laiku. Tomēr zinātne kā mācību priekšmets šķietami saņem salīdzinoši mazāku uzmanību īpašās iniciatīvās, kas var liecināt par iespēju turpināt politikas attīstību šajā jomā.

Pūles modernizēt mācību vidi, uzlabot mācību programmu atbilstību un veicināt digitālo iekļaušanu ir kopīgas visām politikas pamatnostādnēm. Daudzas sistēmas uzsver arī sadarbību starp skolām, ģimenēm un ārējiem ieinteresētajiem dalībniekiem, atzīstot kopienas atbalsta nozīmi mācību atšķirību novēršanā.

Vairākās politikas pamatnostādnēs ir iekļauti skaidri kvantitatīvi mērķi, kas saskaņoti ar ES kritērijiem, jo īpaši mērķis līdz 2030. gadam samazināt to skolēnu īpatsvaru, kuri starptautiskajos novērtējumos, piemēram, *PISA* un *PIRLS*, sasniedz zemu rezultātu, līdz mazāk nekā 15 %. Šie mērķi liecina par pāreju uz rezultātu orientētu politikas izstrādi. Tomēr ietekmes novērtējumi joprojām ir ierobežoti. Novērtēšanas prakses stiprināšana var uzlabot atbildību, atbalstīt politikas mācīšanos un nodrošināt, ka pasākumi joprojām atbilst jaunām vajadzībām. Stratēģijām attīstoties, politikas izstrādes, īstenošanas un ietekmes novērtēšanas saiknes stiprināšana būs būtiska, lai uzturētu progresu pamatprasmju nepietiekamu sasniegumu novēršanā.

2. nodaļa. Mācību organizācija

Šajā nodaļā tiek izskatīts viens no skolēnu izglītības pieredzes pamatelementiem: mācību organizācija. Šajā ziņojumā šis temats tiek analizēts, galvenokārt pievēršoties:

- noteikumus par skolēniem pieejamā mācību laika apjomu un elastīgumu, kas veltīts pamatprasmju apguvei;
- noteikumus par kopējo mācību laiku dienā vai formālās skolas dienas garumu;
- noteikumus un ieteikumus par skolēnu grupēšanu izglītības pieredzes un mācību nolūkā.

Skolēniem pieejamais mācību laiks ir svarīgs faktors viņu mācību procesā. Esošie dati liecina, ka mācību kvalitāte un mācībām pieejamais laiks var pozitīvi ietekmēt skolēnu sasniegumus (Lavy, 2015; Andersen, Humlum un Nandrup, 2016; Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a). Pētījumi arī liecina, ka mācību laika palielināšana konkrētai disciplīnai var palīdzēt paaugstināt skolēnu interesi par šo priekšmetu un tādējādi uzlabot sasniegumus (Traphagen, 2011; Blank, 2013; Jensen, 2013). Tomēr saistība starp mācību laiku un sasniegumiem nav viennozīmīga, jo jāņem vērā arī citi svarīgi faktori, tostarp mācību kvalitāte un laiks, kas pieejams mācībām ārpus skolas. Pozitīvā saistība starp mācību laika palielināšanu un skolēnu sasniegumiem faktiski ir redzamāka, ja palielināšanu papildina atbalsta pasākumi skolēniem ar zemiem sasniegumiem (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a).

Daži pierādījumi liecina arī par “griestu efektu”, kas nozīmē, ka mācību laika efektīvam palielinājumam ir robežas (Yeşil Dağlı, 2019).

Papildus laika organizēšanai starp dažādiem priekšmetiem, ir svarīga arī skolēnu kopējā laika organizēšana.

Pēdējos gados arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta arī skolā pavadītajam laikam. Arvien populārāka kļūst koncepcija par “pilnas dienas skolām”, kas nozīmē, ka skolēniem tiek piedāvātas garākas mācību dienas. Pilnas dienas skolu mērķis ir nodrošināt visiem skolēniem bagātīgu mācību vidi visas dienas garumā vai garākā mācību dienā, savukārt “pus-dienas” skolās piekļuve mācību aktivitātēm ārpus skolas stundām bieži vien ir atkarīga no ģimenes apstākļiem un resursiem. Pētniecības projekti ir koncentrējušies uz pilnas dienas skolu ietekmi, īpaši Vācijā, kur tās tika ieviestas 2000. gadu sākumā. Tomēr pētījumi par pilnas dienas skolu kopējo ietekmi ir diezgan neskaidri. Kaut arī daži pētījumi liecina, ka apmeklējot visas dienas skolas, skolēnu sasniegumi nedaudz uzlabojas (Schuepbach, 2015; Seidlitz un Zierow, 2022), analizējot šīs sistēmas ietekmi uz izglītības nevienlīdzību, rezultāti ir pretrunīgi (Fischer, Theis un Zcher, 2014; Seidlitz un Zierow, 2022).

Papildus laikam, svarīgs skolas mācību organizācijas elements ir skolēnu grupēšana. Šajā sakarā svarīga tēma ir klases lieluma ietekme uz skolēnu sasniegumiem.

Pētījumi par klases lielumu arī norāda uz dažādiem secinājumiem (Leuven un Oosterbeek, 2018). Daži apgalvo, ka klases lieluma samazināšana neietekmē skolēnu sasniegumus (Filges, Sonne-Schmidt un Nielsen, 2018) vai arī tai ir tikai īstermiņa pozitīva ietekme (Bressoux, Lima un Monseur, 2019). Tajā pašā laikā citi pētījumi liecina, ka skolēnu un skolotāju skaita samazināšana, tādējādi palielinot izglītības izdevumus uz vienu skolēnu, ilgtermiņā pozitīvi ietekmē skolēnu sasniegumus un var sniegt ilgtermiņa ieguvumus, kas var būt jūtami pat pieaugušā vecumā (Fredricksson, Öckert un Oosterbeek, 2011; Jackson, Johnson un Persico, 2016; Bouguen, Grenet un Gurgand, 2017).

Tomēr skolēnu grupēšana var notikt arī elastīgi un pagaidu veidā, kas var padarīt tradicionālās priekšstatu par klases lielumu novecojušas (Leuven un Oosterbeek, 2018). Šajā sakarā svarīgs jēdziens ir

ir diferencēta apmācība, proti, kad skolotāji pielāgo savas stundas visu skolēnu mācību vajadzībām. Piemērojot diferencētu apmācību, skolēni ar dažādām vajadzībām netiek sadalīti dažādās grupās vai klasēs, bet to grupēšana tiek pielāgota viņu mācību līmenim un konkrētajai situācijai vai priekšmetam. Diferencētas mācības novērtējumi parasti ir pozitīvi attiecībā uz to ietekmi uz skolēnu kopējo sasniegumu līmeni un gan zemas, gan augstas sekmes skolēnu kompetencēm (Valiandes, 2015; Bal, 2016; Ziernwald, Hillmayr un Holzberger, 2022; Groenewald et al., 2024). Tāpēc šajā nodaļā tiks apspriestas arī saistītās reformas kā pēdējais temats, kas saistīts ar mācību organizāciju.

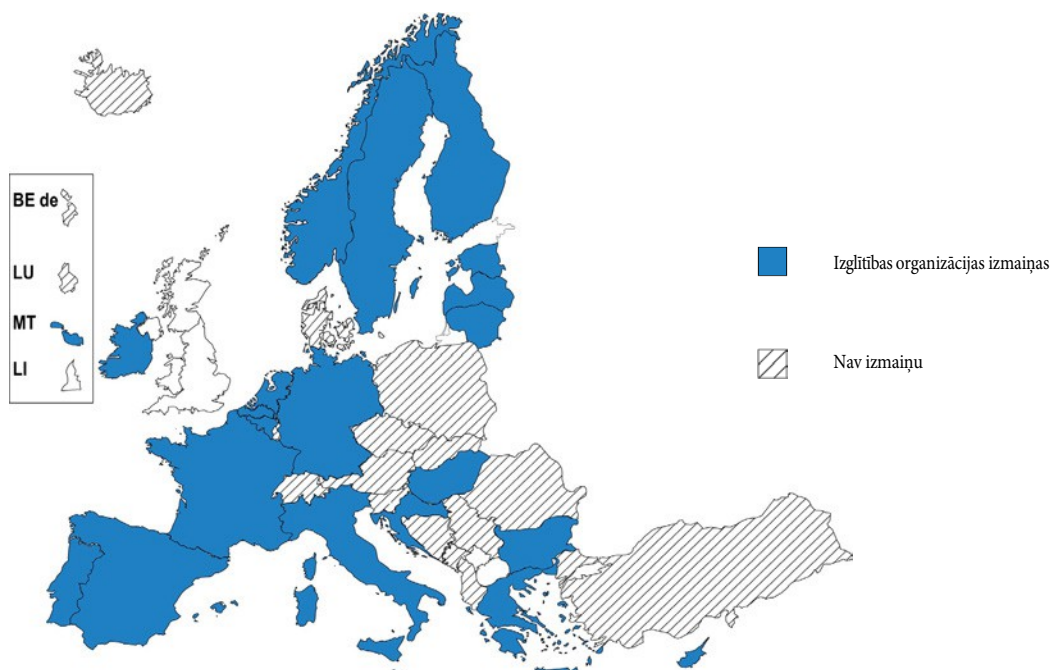
2.1. Politikas izmaiņas kopš 2020./2021. mācību gada

Nemot vērā iepriekš minēto, šajā nodaļā tiek izskatītas politikas izmaiņas saistībā ar mācību organizāciju kopš 2020./2021. mācību gada. Tajā galvenā uzmanība tiek pievērsta izmaiņām augstākā līmeņa noteikumos, ieteikumos un vadlīnijās, kas bija spēkā 2024./2025. gadā.

2.1. attēlā apkopotas šajā periodā notikušās izmaiņas. Kā redzams attēlā, izmaiņas mācību organizācijā notika vairumā izglītības sistēmu (21). 2.2. attēlā šo izmaiņu raksturs ir precizēts, izmantojot šīs nodaļas ievadā apspriestās tēmas: mācību laiks, skolas dienas organizācija, klases lielums un diferencēta mācību programma. Attēla pēdējā kategorija attiecas uz skolas autonomijas gadījumu: kad augstākā līmeņa finansējums ir paredzēts, lai nodrošinātu mācību procesa reorganizāciju, bet skolas un/vai vietējās iestādes ir autonomas, lemjot par konkrēto reorganizācijas veidu.

Kā redzams 2.2. attēlā, visbiežākās izmaiņas mācību organizācijā analizētajā periodā attiecās uz mācību laiku: laika daudzumu un elastīgumu, ko var vai vajadzētu veļtīt pamatprasmju apguvei saistītu priekšmetu mācīšanai.

2.1. attēls: Izglītības organizācijas izmaiņas laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, ISCED 1-2



Avots: Eurydice.

Konkrētām valstīm raksturīgas piezīmes

Bulgārija: izmaiņas attiecas tikai uz ISCED 2.

Īrija, Grieķija un Malta: izmaiņas attiecas tikai uz ISCED 1.

Šādas izmaiņas kopumā notika 16 izglītības sistēmās; sešas izglītības sistēmas mainīja mācību laika apjomu un sešas mainīja laika sadales elastīguma pakāpi, bet četras izglītības sistēmas vienlaikus īstenoja abu veidu izmaiņas (skaitlis attiecas uz izmaiņām abās kategorijās atsevišķi). Deviņās izglītības sistēmās tika mainīti noteikumi par kopējo mācību laika ilgumu dienā vai formālās skolas dienas ilgumu.

Izmaiņas, kas saistītas ar klases lieluma vai skolēnu un skolotāju skaita attiecības noteikšanu, tika pieņemtas tikai divās izglītības sistēmās, savukārt noteikumus vai ieteikumus par diferencētu mācību procesu pieņēma un/vai ieviesa astoņās izglītības sistēmās.

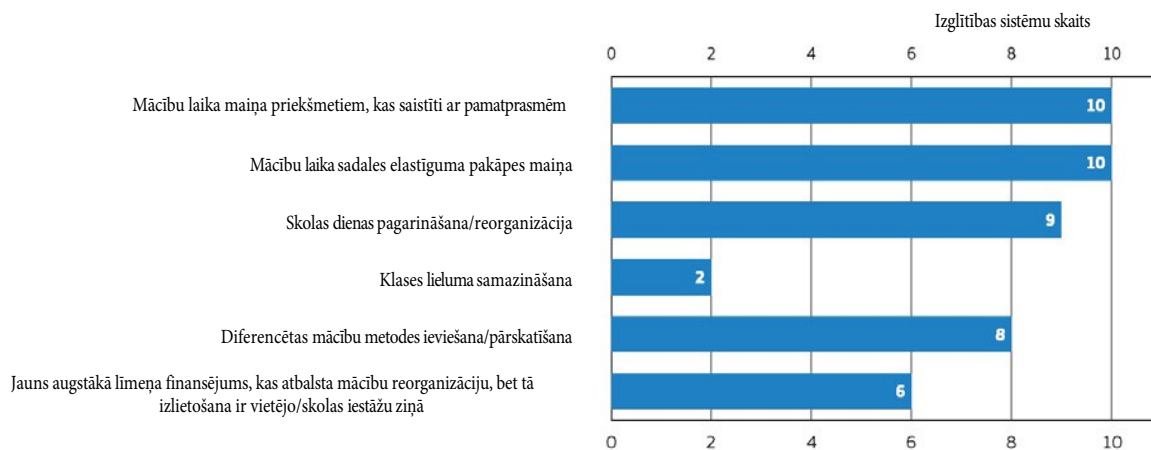
Sešas izglītības sistēmas ieviesa jaunas finansēšanas sistēmas, kas atbalsta vispārējo mērķi uzlabot pamatprasmes, dodot skolām autonomiju, lai izstrādātu vispiemērotākos pasākumus.

Šīs programmas ietver valodas rīcības plānu

Plāns Beļģijas Flāmu kopienā, programma “Startchancen”⁽⁷⁴⁾ Vācijā, programma “Mūsu skola, veidojam to kopā”⁽⁷⁵⁾ Francijā, pamatprasmju attīstības pamatplāns⁽⁷⁶⁾ Nīderlandē, ceturtās paaudzes programma prioritārajām intervences izglītības jomām (TEIP4)⁽⁷⁷⁾, kas vērsta uz nelabvēlīgos apstākļos esošām skolām Portugālē, un īpašas valdības dotācijas pasākumiem, kas veicina vienlīdzību un nediskrimināciju izglītībā 2024.–2027. gadā Somijā⁽⁷⁸⁾, kur šo dotāciju var izmantot, lai pieņemtu darbā palīgskolotājus, sadalītu mācību grupas vai organizētu sadalītas nodarbības.

Lielākā daļa izmaiņu attiecas gan uz pamatzglītību, gan uz pamatskolas izglītību. Lai gan pamatzglītībā ir nedaudz vairāk reformu, starp abiem līmeņiem ir tikai dažas atšķirības. Šīs atšķirības tiks apspriestas saistībā ar detalizētiem pasākumiem. Tāpat arī atšķirības starp pamatprasmju jomām (lasīšana, matemātika un dabaszinātnes) tiks analizētas turpmāk.

2.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kas ievieš izmaiņas mācību organizācijā laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, ISCED 1-2, pa apakškategorijām



Avots: Eurydice.

(74) [Startchancen-Programm – BMFTR.](#)

(75) [Notre école, faisons-la ensemble | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco.](#)

(76) [Pamatprasmju attīstības plāns](#), Nīderlandes Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija, 2023.

(77) [Rīkojums 7798/2023.](#)

(78) [Īpaša valsts dotācija pasākumiem, kas veicina izglītības vienlīdzību un nediskrimināciju agrīnās pirmsskolas izglītībā un aprūpē, pirmsskolas izglītībā un pamatzglītībā 2024.–2027. gadā – OKM – Izglītības un kultūras ministrija, Somija.](#)

2.2. Skolēnu brīvā laika organizēšana

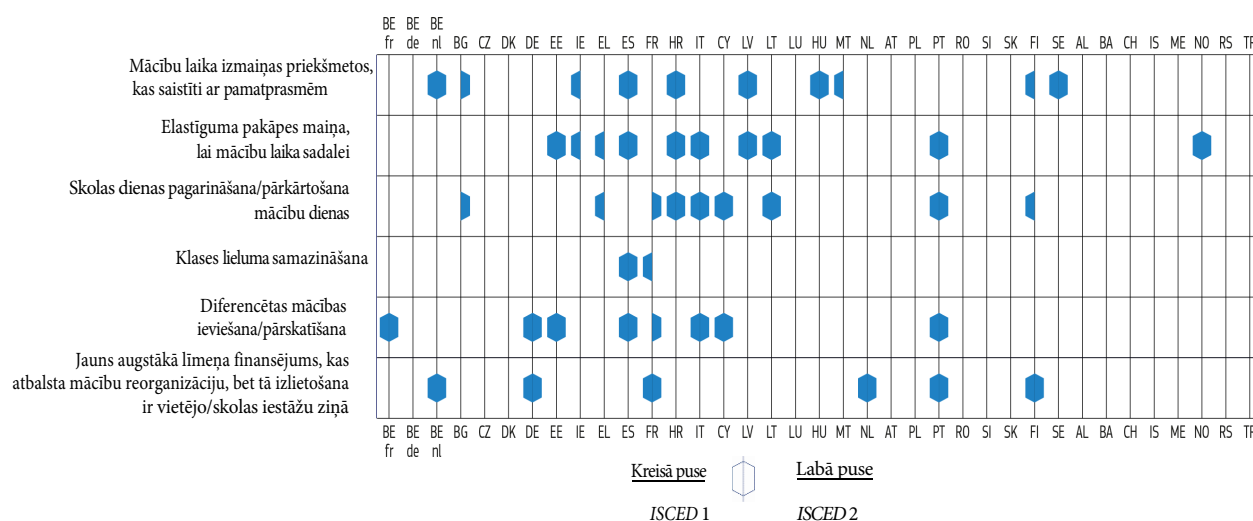
Kā minēts iepriekš, pirmais mācību organizācijas aspekts ir skolēnu laika organizācija, kas attiecas uz laiku, kas veltīts konkrētiem priekšmetiem vai prasmēm, mācību elastīgumu un kopējo laiku, ko skolēni (var) pavadīt skolā. Šie ir aspekti, kuros analizētajā periodā ir notikušas biežākas izmaiņas, salīdzinot ar noteikumu vai ieteikumu pārskatīšanu attiecībā uz skolēnu grupēšanu.

2.3. attēlā sīki parādītas reformu jomas katrā Eiropas izglītības sistēmā, kas iekļauta šajā ziņojumā. Kopš 2020./2021. gada lielākā daļa izglītības sistēmu ir virzījušies uz to, lai vairāk mācību laika veltītu pamatprasmju apguvei, palielinātu elastīgumu, tādējādi dodot skolām lielāku autonomiju mācību organizēšanā, un radītu apstākļus, kas ļautu pagarināt mācību dienu.

Attiecībā **uz mācību laiku**, kas veltīts pamatprasmju apguvei, ir divi galvenie reformu veidi: 1) mācību laika maiņa visiem priekšmetiem, kas saistīti ar pamatprasmēm; un 2) koncentrēšanās uz vienu konkrētu pamatprasmju jomu, jo īpaši lasīšanu vai dabaszinātņu pamatzināšanām.

Pirmais pieejas veids ir izmantots Bulgārijā, Īrijā, Horvātijā, Ungārijā un Somijā. Šīs valstis ir mainījušas minimālo nepieciešamo mācību laiku visiem vai lielākajai daļai priekšmetu, kas saistīti ar pamatprasmēm vienā vai abos analizētajos izglītības līmeņos. Izmaiņas Bulgārijā attiecas tikai uz pamatzglītību, bet reformas Īrijā un Somijā ir saistītas ar pamatzglītību. No šīm izglītības sistēmām Ungārijā ir vienīgā, kas samazina mācību laiku, nevis to palielina. Vairākas no šīm izmaiņām ir saistītas arī ar mācību programmu reformām (sk. 3. nodaļu).

2.3. attēls: Izglītības organizācijas izmaiņas laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, ISCED 1–2, pēc izglītības sistēmas un apakškategorijas



Avots: Eurydice.

Otro pieeju izvēlējās Beļģijas flāmu kopiena, Spānija, Latvija, Malta un Zviedrija. Beļģijas flāmu kopiena, Spānija un Malta izstrādāja īpašas politikas, kuru mērķis bija palielināt skolēnu **lasīšanas** laiku. Beļģijas flāmu kopiena izstrādāja visaptverošu lasīšanas rīcības plānu, kurā ietvertas ne tikai mācību laika, bet arī novērtēšanas, mācību atbalsta un skolotāju apmācības pasākumi (sk. šīs grāmatas 4., 5. un 6. nodaļu).

ziņojums). Viena no iniciatīvām ir Flāmu lasīšanas diena ⁽⁷⁹⁾. Spānijā grozītajā Izglītības likumā ⁽⁸⁰⁾ ir noteikts, ka visām skolām ik dienas jāvelta laiks lasīšanai un lasīšanas apmācība jāiekļauj visos mācību priekšmetos ⁽⁸¹⁾. Malta koncentrējas uz pamatzglītības skolēnu lasīšanas prasmēm.

(79) [Flāmu lasīšanas diena.](#)

(80) [Likums 2/2006 par izglītību, grozīts ar Likumu 3/2020.](#)

(81) [Karaliskais dekrēts 217/2022, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības organizāciju un minimālos standartus.](#)

Tās Nacionālajā izglītības stratēģijā 2024–2030 ⁽⁸²⁾ paredz pakāpenisku lasīšanas laika palielināšanu agrīnās pirmsskolas posmā (pirmsskolas un sākumskolas izglītības sākumā).

Latvija un Zviedrija palielināja **dabaszinātņu** priekšmetu mācību laiku gan pamatskolā, gan vidusskolā. Latvijā pamatskolas skolēniem ir vairāk dabaszinātņu stundu un par divām stundām mazāk literatūras stundu nedēļā. Vidusskolā tika ieviests tehnoloģiju un datorzinātņu priekšmets ar ievērojamu stundu skaitu. Zviedrijā obligātajā izglītībā dabaszinātņu priekšmetu mācību laiks tika palielināts par kopumā 50 stundām.

Tomēr kopš 2020./2021. mācību gada ir palielinājies ne tikai mācību laiks, bet arī tā **elastīgums**. Izglītības sistēmās, kurās ir veiktas attiecīgas reformas (Igaunijā, Īrijā, Grieķijā, Spānijā, Horvātijā, Itālijā, Latvijā, Lietuvā, Portugālē un Norvēģijā), skolas iegūst lielāku autonomiju, organizējot laiku, kas veltīts pamatprasmju apguvei. Grieķijā elastīgums ir ieviests, pievienojot elastīgus moduļus, t. i., prasmju laboratorijas (sk. valsts piemēru). Latvijā un Norvēģijā skolas var brīvi lemt par 10 % no kopējā mācību laika saturu; Portugālē šis rādītājs ir 25 %, bet Lietuvā – 30 %.

Skills Labs Grieķijā ir novatoriska, dinamiska, didaktiska izglītības iniciatīva, kas paredz obligātajā mācību programmā no pirmsskolas līdz vidusskolas izglītībai iekļaut jaunas tematiskas vienības, kas vērstas uz prasmēm, izmantojot modernas un novatoriskas mācību metodes ⁽⁸³⁾. Skills Labs pamatprincips ir apvienot mācību programmas kognitīvos aspektus ar skolēnu pamatprasmju attīstību, palīdzot viņiem kļūt par brīviem un atbildīgiem pilsoņiem. Skills Labs mērķis ir uzlabot skolēnu sociālās prasmes, dzīves prasmes un tehnoloģiju un zinātnes prasmes. Lai gan skolotājiem ir jāiekļauj visas likumdošanā noteiktās tematiskās vienības, viņi var pielāgot saturu un metodes atbilstoši skolēnu mācību vajadzībām.

Daudzās izglītības sistēmās mācību elastīgums ir saistīts ne tikai ar laiku, bet arī ar elastīgu organizāciju kopumā, tātad arī ar elastīgu skolēnu grupēšanu. Igaunijā, Spānijā, Itālijā un Portugālē elastīgums attiecas uz daudziem citiem mācību procesa aspektiem klasē. Šie piemēri tiks apspriesti nākamajā sadaļā saistībā ar jaunākajām tendencēm skolēnu grupēšanā.

Pēdējais skolēns laika organizēšanas aspekts ir **skolas dienas pagarināšana**. No izglītības sistēmām, kas ir ieviesušas izmaiņas šajā kategorijā (sk. 2.3. attēlu), lielākā daļa ir pārgājušas uz pilnas dienas skolas modeli vai ir procesā, lai to ieviestu. Izņēmums ir Bulgārija, kur izmaiņas, kas ieviestas pamatzglītības posmā, ir rezultējušās nedaudz īsākā skola pavadītajā laikā. Turklāt Somijā ieviestās izmaiņas tikai nedaudz palielina skolēnu laiku skolā.

Grieķijā 2022. gadā pamatzglītībā tika ieviesta pagarināta pilna laika mācību diena ⁽⁸⁴⁾, kuras pēcpusdienā ir trīs atšķirīgas zonas: pusdienas un uztura izglītība, mācības un sagatavošanās, kā arī skolas pulciņi. Francijā pēc izmēģinājuma projekta 2023./2024. gadā no 2024./2025. mācību gada tika ieviesta pagarināta mācību diena (*accueil élargi*) no plkst. 8

līdz 18.00 tika ieviests visās nelabvēlīgos apstākļos esošajās pamatskolās no 2024./2025. mācību gada. gadā ⁽⁸⁵⁾. Lietuvā programmas "Iekļaujošas izglītības īstenošana" ietvaros skolas kopš 2024. gada var pieteikties uz īpašu finansējumu, lai reorganizētu izglītības procesu un ieviestu pilnas dienas skolas modeli.

Horvātijā, Kiprā un Itālijā tiek īstenoti izmēģinājuma projekti, kuru mērķis ir novērtēt jaunus izglītības modeļus. Horvātijā un Itālijā šie projekti ir priekšnoteikums iespējamām lielām reformām (sk. valstu piemērus). Kiprā 12 pamatskolās un trīs vidusskolās izmēģinājuma kārtā tiek īstenota papildu *STE(A)M* mācīšana.

(82) [Nākotnes vizija, pārveidojot izglītību: Valsts izglītības stratēģija 2024–2030.](#)

(83) Pirmsskolas, pamatskolas un vidusskolas prasmju laboratoriju mācību programma, [Valsts Vēstnesis, B 3567/2021.](#)

(84) [Likums 4957/2022, 371. pants par uzlabotu pilnas dienas pamatskolas un bērnudārza programmu.](#)

(85) [Accueil élargi 8h-18h | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco.](#)

Horvātijā eksperimentālā programma “Pamatskola kā pilna dienas skola – līdzsvarota, taisnīga, efektīva un ilgtspējīga izglītības sistēma” ⁽⁸⁶⁾ tiek īstenota 62 skolās četru mācību gadu laikā (no 2023./2024. līdz 2026./2027. mācību gadam). Tās mērķis ir nodrošināt uz faktiem balstītu pamatu un argumentus, lai pamatotu ierosinātās pamatskolu (ISCED 1-2) sistēmas un darba modeļa ieviešanu kā pilnas dienas skolām visā Horvātijā. Eksperimentālā programma ietver arī palielinātu stundu skaitu, kas veltītas priekšmetiem, kas saistīti ar pamatprasmēm. Tā vietā, lai koncentrētos uz atsevišķiem priekšmetiem, tā ir vērsta uz galvenajām izglītības jomām, jo īpaši uz būtiskām lasītprasmes un rakstītprasmes prasmēm – valodas un lasīšanas, matemātikas un dabaszinātņu prasmī, kā arī to integrāciju. Eksperimentālajā īstenošanā ir atļauts arī elastīgs grafiks.

Itālijā daļa no investīcijām valsts atveseļošanas un izturētspējas plāna (NRRP) ietvaros ir veltīta veco skolu ēdņu renovācijai un jaunu ēdņu būvniecībai, lai atbalstītu pāreju uz pilna laika skološanos ⁽⁸⁷⁾. Tiek izstrādāti vairāki projekti, tostarp skolas stundu pagarināšana, iekļaujot pēcpusdienas aktivitātes, kas veicinās skolēnu mācību pieredzes uzlabošanu un sniegs iespējas atjaunot pamata prasmes. Turklāt starp “Dienviņu programmas” iniciatīvām ⁽⁸⁸⁾ ir izmēģinājuma projekts “Caivano”, kurā iesaistītas vairāk nekā 2 000 skolas Dienviņītiā, lai tās pārveidotu par izglītības centriem un vietējo kopienu attīstības bastioniem, paredzot pamatprasmju un starpdisciplināro prasmju uzlabošanu un laboratorijas aktivitātes, lai skolas būtu atvērtas arī ārpus parastā darba laika.

2.3. Skolēnu grupēšana

Otrais mācību organizācijas aspekts attiecas uz skolēnu grupēšanu. Kā minēts iepriekš, šajā nodaļā tiek apspriestas divas tēmas: klases lieluma samazināšana un diferencētas mācības ieviešana. Pēdējā no tām attiecas uz skolēnu elastīgu grupēšanu uz laiku.

Kā redzams 2.2. un 2.3. attēlā, **klases lieluma samazināšana** nebija Eiropas izglītības iestāžu iecienīts politikas pasākums laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam. Tikai Spānija un Francija šajā jomā veica izmaiņas likumdošanā. Spānijā grozītajā Izglītības likumā ⁽⁸⁹⁾ uzsvērtā nepieciešamība

individuālai pieejai pamatzglītības skolēniem, jo īpaši sociāli nelabvēlīgā vidē. Šādā vidē skolēnu skaita un vienības attiecības pielāgošana tiek definēta kā līdzeklis, lai atbalstītu šādu individuālu pieeju. Vairākas autonomās kopienas ir izvēlējušās samazināt klases lielumu gan pamatzglītības, gan vidējās izglītības pirmajās klasēs (piemēram, Madride un La Rioja). Francijā klases lielums pirmsskolas pēdējā gadā un pamatzglītības pirmajās divās klasēs tika samazināts un ierobežots līdz 24 skolēni; īstenošana notika pakāpeniski no 2020./2021. līdz 2023./2024. gadam. Turklāt prioritārajās izglītības jomās skolēnu skaits tajos pašos klašu posmos tiek vēl vairāk ierobežots, īstenojot klases sadalīšanas pasākumu. Sadalītās klases ir paredzētas, lai risinātu izglītības grūtības. Tās nodrošina papildu uzraudzību un dod skolēniem vairāk laika, lai apgūtu pamatprasmes. Ietekmes novērtējumi no īstenošanas pirmajiem posmiem liecina par pozitīviem rezultātiem, jo īpaši attiecībā uz pirmās klases skolēniem, kuriem ir mācīšanās grūtības matemātikā ⁽⁹⁰⁾.

Kopš 2020./2021. gada arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta **diferencētai mācību** procesa organizācijai un elastīgai skolēnu grupēšanai. Vairākas reformas virzās uz lielāku elastību mācību procesa organizācijā, tostarp elastīgāku skolēnu grupēšanu, lai ņemtu vērā individuālās mācību vajadzības un līmeņus. Lielākā daļa šajā sadaļā aprakstīto pasākumu attiecas gan uz pamatzglītību, gan uz pamatskolas izglītību; Francijā attiecīgie pasākumi tiek īstenoti tikai pamatskolas izglītībā.

Viens no instrumentiem, kas veicina diferencētu mācību procesu un elastīgas grupu veidošanu, ir kopmācības ieviešana: otrā skolotāja vai skolotāja palīga iesaistīšana mācību procesā (sīkāku informāciju skatīt 6. nodaļā). Beļģijas franču kopienā skolas izmanto papildu resursus, lai nodrošinātu papildu personāla klātbūtni klasē

(86) [Pamatskola kā pilna dienas skola – līdzsvarota, taisnīga, efektīva un ilgtspējīga izglītības sistēma](#), Horvātijas Republikas Zinātnes un izglītības ministrija, 2023.

(87) [Ēdnīcas – FUTURA](#).

(88) [Teritoriālo atšķirību mazināšana – FUTURA](#).

(89) [Likums 2/2006 par izglītību, grozīts ar Likumu 3/2020](#).

(90) [Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants / Sandra Andreu, Linda Ben Ali, Laurent Blouet, Pascal Bressoux, Axelle Charpentier, Isabelle Cioldi, Aurélie Lacroix, Laurent Lima, Fabrice Murat, Danae Odin-Steiner, Christelle Raffaelli, Thierry Rocher, Ronan Vourc'h - Portail des publications de la DEPP](#), Darba dokuments Nr. 2021-E04, Francijas Izglītības, jaunatnes un sporta ministrija, 2021.

vairākas stundas nedēļā. Šīs otrās personas regulāra un neregulāra klātbūtne dod iespēju regulēt mācību procesu, pievērst lielāku uzmanību katram skolēnam, dažādot metodiku, palielināt mijiedarbību starp skolēniem un skolotājiem, veicināt kolektīvo projektu īstenošanu un kopumā nodrošināt mierīgāku darba vidi. Līdzīgi Extremadura (Spānija) izvēlējās kopīgo mācīšanu kā metodi, lai nodrošinātu individuālu pieeju skolēniem ar mācīšanās grūtībām un paaugstinātu izglītības panākumu līmeni obligātajā izglītībā. Kiprā palīgskolotāji nodrošina papildu nodarbības skolēniem ar mācīšanās grūtībām klasē. Kiprā 2022. gadā ieviesa arī diferencētas mācīšanas vadlīnijas ⁽⁹¹⁾ (sk. 6. nodaļu).

Vēl viena iespēja ir izveidot elastīgas grupas klasēs, kas turpina mācīties mazākās grupās, kas pielāgotas viņu vajadzībām. Francija, piemēram, pielāgoja mācību organizāciju katra skolēna vajadzībām, izveidojot mazākas grupas matemātikā un franču valodā 6. un 7. klasē (pamatizglītības posms), samazinot skolēnu skaitu katrā (pagaidu) grupā.

Kā minēts iepriekš, Igaunijā, Spānijā, Itālijā un Portugālē mācību laika elastīgums ir saistīts ar lielāku elastīgumu klases mācību vispārējā organizācijā. Igaunijā valsts pamatskolas mācību programmas grozījumi nodrošina skolām lielāku elastību mācību organizēšanā, piemēram, diferencējot mācību procesu, izvēloties mācību saturu un piedāvājot izvēles kursus, kas ņem vērā skolēnu un reģiona specifiskās vajadzības. Līdzīgas tendences novērotas arī Spānijā, Itālijā un Portugālē (sk. valstu piemērus).

Spānijā saskaņā ar Karalisko dekrētu 217/2022, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības programmu ⁽⁹²⁾, autonomo kopienu izglītības pārvaldes iestādes ir atbildīgas par daudzveidībai vērstu organizatorisko un mācību programmu pasākumu regulēšanu, kas ļauj skolām patstāvīgi pieņemt elastīgu mācību organizāciju, kas atbilst to skolēnu īpašībām. Šie pasākumi ietver mācību programmu pielāgojumus, priekšmetu integrāciju jomās, elastīgu grupu veidošanu, klašu sadalīšanu, izvēles priekšmetu piedāvājumu, papildus programmas un individualizētus atbalsta pasākumus skolēniem ar īpašām izglītības atbalsta vajadzībām.

Itālijā NRRP ietvaros tiek piešķirts finansējums, lai visas Itālijas skolas (8 000) pārveidotu par modernām mācību vidēm, kur telpas, tehnoloģijas, mēbeles un mācību process kopā veicina izglītības uzlabošanu, izmantojot elastīgu un skolēniem pielāgotu pieeju. Šajās “nākamās paaudzes klasēs” ⁽⁹³⁾ mācību laiku var pielāgot, lai nodrošinātu elastīgākus un modulārus mācību grafikus. Tas ļauj arī mainīt mācību tempu, diferencēt mācību procesu un nodrošināt pielāgojamākas mācību pieredzes atbilstoši skolēnu vajadzībām. Vide veicina dinamisku pieeju laika pārvaldībai, atvieglojot gan individuālo, gan sadarbības mācīšanos.

Portugālē, īstenojot “dinamisko klašu” izveides pieeju, skolas noteiktos mācību dienas posmos var pārgrupēt skolēnus atbilstoši viņu mācību sasniegumu līmenim. Tas ļauj izveidot specializētas grupas, kuru mērķis ir atbalstīt skolēnus, kuriem nepieciešams vairāk laika vai atšķirīgs mācību temps priekšmetos, kuros viņi iepriekš sasniedza sliktus rezultātus. Turklāt var veidot grupas konkrētos priekšmetos, lai palīdzētu skolēniem attīstīt savas prasmes saskaņā ar individuāli pielāgotu mācību plānu. Skolām ir autonomija pārdalīt laiku un darba slodzi starp dažādām mācību programmas jomām atbilstoši skolēnu vajadzībām, izveidot jaunus priekšmetus, ieviest atšķirīgu stundu vai skolēnu grupu organizāciju un izveidot pielāgotu mācību programmu konkrētai skolēnu grupai, lai risinātu nepietiekamu sniegumu problēmu ⁽⁹⁴⁾.

(91) [Kipras diferencētā mācību programma, 2022.](#)

(92) [Karaliskais dekrēts 217/2022, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības organizāciju un minimālos standartus.](#)

(93) [Piano Scuola 4.0.](#) Itālijas Izglītības ministrija.

(94) [Ministru izpildrīkojums Nr. 181/2019.](#) [Ministru izpildrīkojums Nr. 306/2021.](#) 1.2.3. Dinamiskas nodarbības | School+.

2.4. Kopsavilkums

Šajā nodaļā analizētas izglītības reformas, kas saistītas ar mācību organizāciju un notiek laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam. Kā parādīts šajā nodaļā, augstākā līmeņa izglītības iestādes šajā periodā ieviesa izmaiņas vairāk nekā pusē no šajā ziņojumā analizētajām Eiropas izglītības sistēmām. Atšķirības starp izglītības līmeņiem ir bijušas niecīgas, liecinot, ka izglītības iestādes ir pievērsušās gan pamatskolas, gan vidusskolas skolēniem.

Izglītības organizācijas izmaiņas, kuru mērķis ir novērst nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs, kopumā ir vērstas uz to, lai palielinātu skolēnu pavadīto laiku skolā, vai nu veltot vairāk laika priekšmetiem, kas saistīti ar pamatprasmēm, vai pat pagarinot skolas dienas garumu. Dažas izglītības sistēmas ieviesa izmaiņas visos priekšmetos, kas saistīti ar pamatprasmēm, bet citas koncentrējās uz konkrētām jomām, jo īpaši lasīšanas vai dabaszinātņu prasmēm.

Papildus mācību laika apjomam, mācību organizācijas reformas visbiežāk ir radījušas lielāku elastību un lielāku autonomiju skolām mācību organizēšanā. Vairāk nekā ceturtdaļā Eiropas izglītības sistēmu skolas ir kļuvušas autonomākas, nosakot daļu no mācību laika, kas veltīts konkrētiem priekšmetiem, un/vai organizējot darbu un skolēnu grupēšanu klasē. Bieži vien elastība ir palielinājusies abos aspektos vienlaikus, un vairākas izglītības sistēmas rada apstākļus un veicina diferencētu mācību procesu.

Jānorāda, ka šajā nodaļā analizētas tikai jaunākās izmaiņas; tajā nav sniegts vispārīgs pārskats par mācību organizāciju visās Eiropas izglītības sistēmās. Tomēr tajā parādītas galvenās tendences, kā Eiropas valstis pēdējā laikā reaģējušas uz starptautiskajos novērtējumos konstatēto pamatprasmju samazināšanos.

3. nodaļa. Izmaiņas mācību programmā

Skolu mācību programmas ir ļoti svarīgas, lai nodrošinātu kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību un atbalstītu prasmju attīstību. Tajās ir sīki izklāstītas mācību programmas, mācību saturs un mērķi, sasniedzamie rezultāti, pamatnostādnes skolēnu novērtēšanai un mācību plāni. Izglītības sistēmā var būt spēkā vairāku veidu mācību programmas vai vadlinijas, un tajās var būt ietverti padomi, ieteikumi vai noteikumi. Neatkarīgi no tā, kādas saistības ir skolām un skolotājiem, visas mācību programmas nosaka pamatstruktūru, kuras ietvaros skolas izstrādā savu mācību procesu, lai apmierinātu skolēnu vajadzības.

Izglītības iestādes visā Eiropā regulāri pārskata un pārstrādā skolu mācību programmu mērķus un saturu, lai reaģētu uz sabiedrības un izglītojamo mainīgajām vajadzībām, risinātu jautājumus, kas saistīti ar politikas virzienu izmaiņām, un atspoguļotu mainīgās pedagoģiskās paradigmas (*Priestley et al.*, 2021; *Shimizu* un *Vithal*, 2023). Jaunu vai pārskatītu mācību programmu plānošana, izstrāde un īstenošana ir sarežģīts process, kurā bieži vien tiek centieni sasniegt vairākus savstarpēji saistītus mērķus

(*Gouëdard et al.*, 2020). Izmaiņas, kas vērstas uz mācību programmas efektivitātes un atbilstības uzlabošanu, var ietvert priekšmetu satura un sasniedzamo mērķu pārskatīšanu, mācību programmas pārslodzes samazināšanu un iesaistišanās veicināšanu, izmantojot inovatīvas mācību metodes un starpdisciplināru mācīšanos saistībā ar *STEM* disciplinām (ESAO, 2020, 2024). Mācību programmas reforma ir arī svarīgs politikas instruments, kas atbalsta pamatprasmju un pamatkompetenču attīstību (Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts *et al.*, 2022).

Pēc Covid-19 pandēmijas un reaģējot uz starptautisko aptauju rezultātu pasliktināšanos, pētnieki ir arī apgalvojuši, ka svarīgs veids, kā uzlabot skolēnu sniegumu, ir pārskatīt mācību programmu un “atkal koncentrēties uz pamatpriekšmetiem, precizēt mācību mērķus un uzlabot to secību” (*Crato* un *Patrinos*, 2025, 11. lpp.).

Turklāt noteikumiem par personalizētu un elastīgu

mācīšanās var padarīt mācību programmu iekļaujošāku un atbalstīt skolēnus, kuriem ir risks nerasniegt vajadzīgos rezultātus, vienlaikus saglabājot saskaņotību un izvairoties no stigmatizācijas (ESAO, 2021a).

Saskaņā ar pētījumu rezultātiem Eiropas Komisijas darba dokuments “Ceļš uz panākumiem skolā” (Eiropas Komisija, 2022a) uzsver atbilstošas un stimulējošas mācību programmas nozīmi, kas atbalsta individualizētu mācīšanu un mācīšanos un ļauj izmantot dažādas mācību metodes. Turklāt rīcības plānā par pamatprasmēm (Eiropas Komisija, 2025, 4. lpp.) norādīts, ka “daudzās sistēmās mācību programmas ir regulāri paplašinātas, reaģējot uz jaunām sabiedrības prasībām, kā rezultātā ir novārtā atstātas pamatprasmes”. Tajā arī norādīts, ka “labāks līdzsvars starp mācību programmas plašumu un koncentrēšanos uz pamatprasmēm” ir svarīgs nosacījums izglītības rezultātu uzlabošanai.

Tāpēc šajā nodaļā galvenā uzmanība tiks pievērsta izmaiņām ⁽⁹⁵⁾ augstākā līmeņa mācību programmās, kas ieviestas kopš 2020./2021. mācību gada ar mērķi atbalstīt pamatprasmju attīstību un samazināt nepietiekamus sasniegumus. Neskatoties uz ziņoto pasākumu daudzveidību, pēdējo mācību programmu reformu laikā var novērot vairākas nozīmīgas tendences. Tās attiecas uz četriem plašiem pasākumu veidiem:

- sasniedzamo mērķu pārskatīšana;
- mācību programmas satura samazināšana;
- iekļaušana un individualizācija;
- koncentrēšanās uz *STEM* izglītību un inovatīvu mācīšanu.

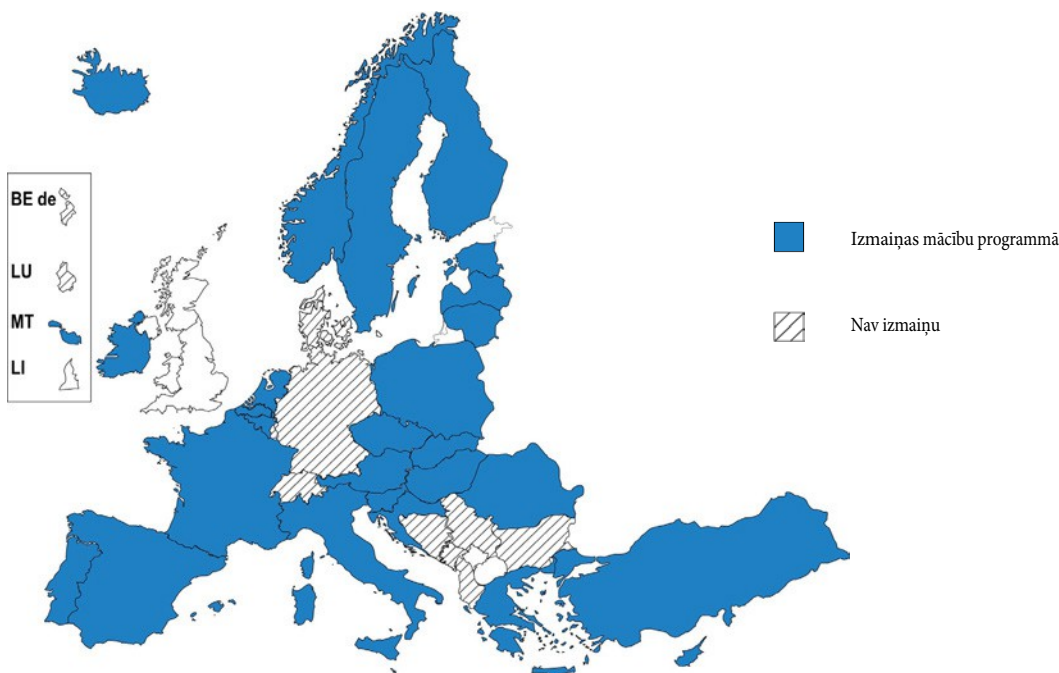
(95) Termins “mācību programmas izmaiņas” attiecas uz jebkāda veida augstākā līmeņa mācību programmas pārskatīšanu, pārveidošanu vai modificēšanu.

3.1. Mācību programmas izmaiņas kopš 2020./2021. mācību gada sākuma

3.1. attēls liecina, ka vairumā Eiropas izglītības sistēmu (27) ir veiktas izmaiņas mācību programmās, kuru mērķis ir novērst nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs. Tomēr šo izmaiņu apjoms, fokuss un īstenošanas pakāpe atšķiras. Turklāt dažos gadījumos ir grūti nošķirt konkrēto mērķi novērst nepietiekamus sasniegumus no plašākiem politikas mērķiem, piemēram, izglītības kvalitātes un vienlīdzības uzlabošanu.

Lielākā daļa izglītības sistēmu, izņemot Beļģijas franču un flāmu kopienas, ziņo par izmaiņām gan pamatizglītībā, gan vidējā izglītībā. Ja konkrētas izmaiņas attiecas uz vienu izglītības līmeni, tas tiks uzsvērts analizē. Attiecībā uz atšķirībām starp trim pamatprasmēm (lasītprasme, matemātika un dabaszinātnes), lielākā daļa izmaiņu mācību programmās attiecas uz matemātiku un dabaszinātnēm. Valstu piemēri ir sniegti kā ilustrācijas par nesenajām izmaiņām un nav izsmēļošs saraksts par visām izmaiņām mācību programmās.

3.1. attēls: Izglītības programmas izmaiņas, kuru mērķis ir samazināt nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam, ISCED 1–2



Avots: Eurydice.

Paskaidrojums

Termins "izglītības programmas izmaiņas" attiecas uz jebkāda veida augstākā līmeņa izglītības programmas pārskatīšanu, pārveidošanu vai modificēšanu.

Konkrētām valstīm raksturīgas piezīmes

Beļģijas franču kopiena: izmaiņas attiecas tikai uz ISCED 1.

Beļģijas flāmu kopiena: izmaiņas attiecas tikai uz ISCED 2.

3.2. Sasniegumu mērķu pārskatīšana

Sasniedzamie mērķi vai uzdevumi ir svarīga katras mācību programmas sastāvdaļa, jo tie nosaka, ko skolēniem ir jāzina, jāsaprot un jāprot pēc kāda līmeņa vai mācību moduļa apguves.

Lai atbalstītu pamatprasmju attīstību un risinātu nepietiekamu sasniegumu problēmu, daži izglītības iestāžu pārstāvji Eiropā pārskata sasniegumu mērķus, lai padarītu tos skaidrākus un mērķtiecīgākus.

Piemēram, Beļģijas flāmu kopienā izglītības programmas izmaiņas uzsvērtā jauno sasniedzamo mērķu kvalitāte, nevis kvantitāte. Prioritāte piešķirta sasniedzamajiem mērķiem, kas saistīti ar vissvarīgākajām pamatprasmēm, proti, prasmēm holandiešu valodā, citās valodās, matemātikā, dabaszinātnēs un tehnoloģijās.

Islandē galvenais mērķis ir padarīt pamatizglītības pamatprogrammu pieejamāku un saprotamāku skolotājiem, skolām, skolēniem un vecākiem, kā arī veicināt efektīvāku novērtēšanu. Izmaiņas ir plašas, bet galvenā uzmanība tiek pievērsta mērķu vienkāršošanai un skaidrākai formulēšanai, un dažos gadījumos – to balstīšanai uz faktiem un zināšanām.

Līdzīgi **Nīderlandē** 2024. gadā tika pārskatīti galvenie mērķi holandiešu valodas un matemātikas jomā, lai padarītu tos skaidrākus. **Rumānijā** 2023. gadā pieņemtajā absolventu apmācības profilā galvenā uzmanība pievērsta “mācību pamatiem”. **Zviedrijā** 2025. gada februārī valdībai tika iesniegti priekšlikumi par mācību programmas pārskatīšanu⁽⁹⁶⁾. Šie priekšlikumi balstās uz principu, ka agrinās izglītības posmā mācības galvenokārt jāvelta pamatfaktos un pamatprasmēm, kas dod skolēniem nepieciešamo pamatu turpmākai apmācībai. Skolēniem kļūstot vecākiem, vairāk vietas var atvēlēt sarežģītākām teorētiskām prasmēm, piemēram, pārdomām, analīzei un secinājumu izdarīšanai.

Spānijā ar Karaļa dekrētiem 157/2022⁽⁹⁷⁾ un 217/2022⁽⁹⁸⁾, kas regulē attiecīgi pamatizglītības un obligātās vidējās izglītības programmas, definē skolēnu “izglītības pabeigšanas profilu”. Tajā ir noteiktas galvenās kompetences, kas skolēniem jāapgūst līdz obligātās izglītības beigām. Tajā ir iekļauti arī darbības apraksti, kas sniedz norādes par sagaidāmo sniegumu pēc pamatizglītības un vidējās izglītības pabeigšanas. Šī pieeja nodrošina, ka izglītības rezultāti ir skaidri definēti, saskaņojot mācību praksi ar kompetencēm, kas nepieciešamas skolēnu akadēmiskajai un personīgajai attīstībai.

3.3. Mācību programmas satura samazināšana

Mācību programmas pārskatīšana, kuras mērķis ir palīdzēt risināt problēmas saistībā ar nepietiekamiem sasniegumiem, var ietvert arī mācību programmas satura samazināšanu, jo īpaši teorētisko jēdzienu samazināšanu, koncentrējoties uz pamatzināšanām un prasmēm un veicinot padziļinātu mācīšanos.

Piemēram, Beļģijas franču kopienā pamatizglītības programmas pārskatīšana ir īpaši pievērsusi uzmanību pamatzināšanām, jo īpaši sākumskolas pirmajos gados (1. un 2. klasē). Ungārijā 2020. gada izmaiņu galvenais mērķis valsts pamatizglītības programmā ir samazināt skolēnu darba slodzi. To panāk, samazinot zinātnisko jēdzienu skaitu priekšmetos, kas saistīti ar pamatprasmēm, un samazinot mācību laiku (sk. 2. nodaļu). Kiprā nesen tika samazināts grieķu valodas, matemātikas un dabaszinātņu mācību saturs, lai pievērstu uzmanību lasītprasmei, mācīšanās prasmēm un zinātniskajai izpētei. Maltā notiek mācību programmu un mācību rezultātu pārskatīšana, lai novērstu pārslogotību un pārklāšanos, veicinātu padziļinātu mācīšanos un ilgtermiņa atmiņu.

Polijā teorētiskās vai enciklopēdiskās zināšanas ir samazinātas (aptuveni par 20 %) par labu prasmju attīstīšanai. Tas tika panākts, pārskatot prasības, kuras tika uzskatītas par neiespējamām vai grūti īstenojamām skolas praksē. Teorētiskā materiāla apjoms, kas jāapgūst, tika samazināts, lai veicinātu pamatprasmju attīstību un palielinātu motivāciju mācīties, veicinot skolēnu pozitīvu attieksmi pret personīgo mācīšanos.

3.4. Iekļaušana un individualizācija

Citi mācību programmas grozījumi ir vērsti uz to, lai nodrošinātu, ka visi jaunieši pilnībā realizē savu potenciālu, padarot mācību programmu iekļaujošāku un pielāgojot izglītību skolēnu konkrētajām vajadzībām. Konkrēti pasākumi ietver atbalsta stiprināšanu skolēniem, kuriem ir risks nesasniegt vajadzīgos rezultātus, un pasākumu paplašināšanu skolēniem ar dažādu valodas un kultūras pieredzi (sk. arī 2. un 5. nodaļu).

(96) [Zināšanas visi: jaunas mācību programmas, kas vērstas uz mācīšanu un mācīšanos.](#)

(97) [Karaliskais dekrēts Nr. 157/2022, ar ko nosaka pamatizglītības organizāciju un minimālos standartus.](#)

(98) [Karaliskais dekrēts Nr. 217/2022, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības organizāciju un minimālos standartus.](#)

Spānijā Karaliskie dekrēti 157/2022 ⁽⁹⁹⁾ un 217/2022 ⁽¹⁰⁰⁾, kas regulē pamatizglītības un obligātās vidējās izglītības mācību programmas, nosaka, ka “izglītības pārvaldes izstrādās vadlīnijas skolām, lai izveidotu papildus vai bagātinātas mācību programmas, kas ļaus uzlabot to skolēnu kompetenču līmeni, kuriem tas nepieciešams”.

Autonomās kopienas izstrādā šo vispārējo pasākumu. Piemēram, Andalūzijā pastiprināšanas programmas var piemērot jebkurā brīdī akadēmiskā gada laikā, tiklīdz tiek konstatētas grūtības. Šīs programmas attiecas uz skolēniem, kuri:

- a) nav pārcēlušies uz nākamo klasi;
- b) pārejot uz nākamo klasi, nav nokārtojuši vienu vai vairākus iepriekšējā gada priekšmetus;
- c) kam ir mācību grūtības, kas pamato viņu iekļaušanu programmā;
- d) ir īpašas izglītības atbalsta vajadzības, kas traucē viņiem efektīvi virzīties uz priekšu mācību procesā ⁽¹⁰¹⁾.

Lietuvā 2022. gada mācību programmas atjauninājumā noteikts, ka skolēniem ar zemiem sasniegumiem “jāizstrādā plāns viņu individuālo mācību sasniegumu uzlabošanai un jāsniedz nepieciešamais mācību atbalsts, kā arī jāizklāsta procedūras atbalsta sniegšanai skolēniem” ⁽¹⁰²⁾.

Horvātijā eksperimentālā programma “Pamatskola kā pilna dienas skola – līdzsvarota, taisnīga, efektīva un ilgtspējīga izglītības sistēma” ⁽¹⁰³⁾ paredzēta, lai panāktu vispārēju sasniegumu pieaugumu un samazinātu atšķirības starp dažādām skolēnu grupām. Programma ietver izmaiņas mācību programmā, piemēram, horvātu valodas un matemātikas stundu skaita palielināšanu un jaunu priekšmetu ieviešanu: dabaszinātnes, sabiedrība un kopiena, praktiskās iemaņas, informācijas un digitālās prasmes, kā arī pasaule un es.

Islandē izglītības programmas izmaiņu mērķis ir nodrošināt, ka bērni, kuru dzimtā valoda nav islandiešu valoda, un citi daudzvalodīgi bērni saņem izglītību, kas viņus sagatavo aktīvai līdzdalībai sabiedrībā un turpmākai apmācībai. Izglītības programmas nodaļa “Islandiešu valoda kā otrā valoda” tika pārskatīta, lai to saskaņotu ar Eiropas Padomes valodu pamatnostādņēm. Tika pievienotas arī jaunas izglītības programmas nodaļas, kas vērstas uz kultūras prasmēm un kompetencēm.

3.5. Uzmanības koncentrēšana uz STEM un inovatīvu mācību metodi

Vairākas nesen veiktās izglītības programmas izmaiņas ir vērstas uz mācību priekšmetu pārstrukturēšanu, uzsverot STEM (dabaszinātnes, tehnoloģijas, inženierzinātnes un matemātika) izglītību un inovatīvas un iesaistošas mācību metodes.

Īrijā STEM kļūst par atsevišķu pamatizglītības mācību programmas jomu, kuras mērķis ir pieņemt integrētāku pieeju STEM apguvei. Itālijā jaunās STEM pamatnostādnes ir vērstas uz inovatīvām mācību metodēm, kas balstās uz problēmu risināšanu un starpdisciplinārām un multidisciplinārām pieejām. Francijā tika pārskatītas zinātnes un tehnoloģiju studiju programmas, lai labāk nošķirtu pamatizglītības beigu un vidējās izglītības sākuma skolas gadus un precizētu gaidāmos mācību rezultātus skolotājiem, no kuriem lielākajai daļai nav zinātniskā izglītība.

Portugālē 2021. gadā tika pieņemta jauna pamatizglītības un vidējās izglītības matemātikas pamatprogramma ⁽¹⁰⁴⁾ jeb pamatizglītības programma. Tā balstās uz pieeju “Matemātika visiem” un identificē sešas transversālas matemātiskās prasmes: problēmu risināšana, matemātiskā loģika, matemātiskā komunikācija, matemātiskā attēlošana, matemātiskās saiknes un skaitļošanas domāšana. Tagad visā pamatizglītībā un pamatizglītības pirmajos posmos tiek novērtēta statistiskās izglītības un varbūtības loģikas, algebriskās domāšanas, telpiskās loģikas, skaitļu izjūtas un mentālās aprēķināšanas attīstība vidusskolas izglītībā. Šo prasmju mērķis ir nodrošināt jauniešus ar instrumentiem, lai matemātiski risinātu sarežģītas situācijas dažādos kontekstos.

Slovēnijā jaunajās dabaszinātņu un matemātikas mācību programmas lielāku uzvaru liek uz pieredzes apguvi tuvākajā vidē, mācībām ārpus telpām, praktisko un eksperimentālo darbu, kā arī pārdomātu izziņas balstītas mācīšanās ieviešanu no 1. līdz 3. klasei.

(99) [Karaliskais dekrēts Nr. 157/2022, ar ko nosaka pamatizglītības organizāciju un minimālos standartus.](#)

(100) [Karaliskais dekrēts Nr. 217/2022, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības organizāciju un minimālos standartus.](#)

(101) [Dekrēts Nr. 102/2023, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības organizāciju un minimālos standartus Andalūzijas autonomajā apgabalā.](#)

(102) [Pirmsskolas, pamatskolas un vispārējās vidējās izglītības mācību programma.](#)

(103) [Pamatskola kā pilna dienas skola – līdzsvarota, taisnīga, efektīva un ilgtspējīga izglītības sistēma](#), Horvātijas Republikas Zinātnes un izglītības ministrija, 2023. gads.

(104) [Likumdošanas rīkojums Nr. 8209/2021, 19. augusts, un mācību programmas matemātikas pamata apguves kopsavilkums.](#)

3.6. Kopsavilkums

Kopš 2020./2021. mācību gada vairums Eiropas valstu ir veikušas mācību programmu pārskatīšanu, kuras mērķis ir atbalstīt pamatprasmju attīstību un uzlabot sasniegumus. Lai gan ziņotie pasākumi ir daudzveidīgi un bieži vien vērsti uz vairākiem mērķiem, var novērot vairākas atkārtojošas tēmas. Visbiežāk izglītības iestādes cenšas uzlabot mācību programmas, precizējot sasniedzamos mērķus un vairāk koncentrējoties uz būtiskajām prasmēm, samazinot mācību programmas saturu, lai izvairītos no pārslodzes, un atbalstot padziļinātu mācīšanos. Citas bieži minētās izmaiņas attiecas uz mācību programmas padarīšanu iekļaujošāku, atbalsta stiprināšanu skolēniem, kuriem ir risks nenasniegt nepieciešamos rezultātus, kā arī uz *STEM* priekšmetu nozīmes palielināšanu un inovatīvu mācību metožu veicināšanu.

Lai gan šo mācību programmu izmaiņu ietekme vēl nav novērtēta, jo tās ir ieviestas nesen, dažās sistēmās tiek plānoti novērtēšanas pētījumi. Parasti šādi novērtējumi tiek veikti, analizējot skolēnu novērtējuma rezultātus, skolu novērtējuma ziņojumus un pētniecības projektu rezultātus. Novērtēšanas darbu veic un dažkārt veiks konkrētas iestādes, piemēram, Somijas Izglītības novērtēšanas centrs, vai arī izmantojot tiešsaistes platformas, lai apkopotu atsauksmes, piemēram, no skolotājiem, par nesenajām mācību programmu izmaiņām Turcijā.

4. nodaļa. Mācību vajadzību novērtēšana

Katrs skolēns ir individuāls, un viņu mācību vajadzības noteikti atšķiras no viņu vienaudžu vajadzībām. Tam var būt potenciāli svarīgas sekas.

Pašreizējā mācību programma var apmierināt dažu skolēnu vajadzības, bet ne citu. Ja mācību vajadzības klasē ir ļoti atšķirīgas un netiek apmierinātas visiem, tas nozīmē, ka vismaz daži skolēni neiegūst maksimālu labumu no mācību procesa. Tas var izraisīt skolēnu sliktus rezultātus un, ārkārtējos gadījumos, priekšlaicīgu skolas pamešanu. Tas viss uzsver, cik svarīgi ir noteikt katra skolēna mācību vajadzības, saprast, kāpēc skolēns var sasniegt sliktus rezultātus, un ieteikt katram skolēnam vislabāko rīcības plānu. Tādējādi skolēnu mācību vajadzību novērtēšana ir būtisks izglītības prakses mērķis.

Ir svarīgi, lai novērtēšana būtu sistemātiska, nepārtraukta un savlaicīga. Skolēnu novērtēšanas plāni, kas ir visaptveroši, atbilst mūsdienu attīstībai

(piemēram, digitalizācijai) un ir saistīti ar citiem pasākumiem (piemēram, izglītības programmas izmaiņām vai mācību atbalsta pasākumiem), labāk atbilst skolēnu vajadzībām. Tāpat, ja mācību atšķirības netiek identificētas un novērstas, tiklīdz tās rodas, tās ar laiku noteikti palielināsies. Mācību atšķirību agrīna atklāšana sniedz vairākas priekšrocības. Mazākas mācību atšķirības ir vieglāk novērst, un ir mazāka varbūtība, ka radīsies atsvešināšanās no mācībām. Ir arī sekundāras priekšrocības. Kā paskaidrots Eiropas Komisijas darbinieku darba dokumentā, “novērtējumā sniegtā atgriezeniskā saite būtiski ietekmē mācību procesa dalībnieka motivāciju, pašcieņu un izpratni par savu mācību procesu, tādējādi ietekmējot arī viņa labklājību” (Eiropas Komisija, 2022a).

Novērtēšana skolās notiek dažādās formās, izmantojot dažādus instrumentus. Attiecībā uz skolēnu novērtēšanas konkrēto mērķi izglītības pētnieki izšķir summatīvos, diagnostiskos un formatīvos novērtēšanas aspektus. Skolas novērtēšanas summatīvais aspekts galvenokārt attiecas uz skolēnu mācību sasniegumu, prasmju apguves un akadēmisko sasniegumu novērtēšanu.

sasniegumi noteiktā mācību perioda beigās. Galvenie piemēri liela mēroga summatīvajiem novērtējumiem ir sertificētie eksāmeni un valsts pārbaudījumi. Sertificētie eksāmeni ir gala eksāmeni, kuru rezultātā tiek piešķirta kvalifikācija pēc konkrēta posma vai pilna izglītības kursa pabeigšanas, piemēram, pamatizglītības vai vidējās izglītības beigās. Valsts testi ir eksāmeni, kurus organizē augstākā līmeņa (parasti valsts, bet dažkārt reģionālās) izglītības iestādes. Tos var izmantot dažādiem mērķiem: skolēnu sasniegumu novērtēšanai, skolu uzraudzībai vai mācību vajadzību identificēšanai.

Kopsavilkuma novērtējumiem ir būtiska ietekme uz skolēnu skolas karjeru (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a).

Kopā ar diagnostiskajiem testiem tiem ir būtiska nozīme individuālo problēmu un mācību vajadzību identificēšanā, kas ir nepieciešama, lai pēc tam izstrādātu efektīvu atbalstu skolēniem. Plašākā mērogā šo novērtējumu rezultāti veido pamatu

“skolēnu sadalei, kvalifikāciju piešķiršanai, sasniegumu un progresu uzraudzībai, kā arī skolotāju, skolu, skolu apgabalu, valstu un nāciju atbildības noteikšanai par sniegto publisko pakalpojumu kvalitāti” (James, 2010, 161. lpp.). Turklāt tie kalpo kā vērtīgs ceļvedis resursu sadalei un lēmumu pieņemšanai par turpmākajām skolas programmām (EACEA/Eurydice, 2009).

Kaut arī summatīvās novērtēšanas ir būtiski pedagoģiski instrumenti, lai novērtētu skolēnu sniegumu un izstrādātu atbilstošus atbalsta pasākumus, tās nav perfekta metode. Valsts mēroga pārbaudījumi ir kļuvuši par īpašu uzmanības objektu. To atbalstītāji norāda, ka plaša mēroga vienotas novērtēšanas ir svarīgas gan skolēniem, gan iestādēm, jo tās ļauj uzraudzīt izglītības rezultātus un salīdzināt skolas, reģionus vai laika periodus. Kritiķi, no otras puses, apgalvo, ka pārāk daudz resursu tiek veltīts plaša mēroga, bet šauras tematikas novērtēšanai.

Valsts mēroga testi parasti aptver tikai ierobežotu daļu

mācību programmu, tādējādi dodot priekšroku dažiem kursiem, tematiem vai prasmēm salīdzinājumā ar citiem (*Eklöf* un *Nyroos* 2013). Turklāt pētījumi liecina, ka, ja tests tiek uztverts kā ļoti svarīgs, piemēram, gala eksāmeni, skolēni var justies motivētāki, bet viņiem rodas arī lielāka trauksme, kas savukārt var negatīvi ietekmēt viņu sniegumu. Šāda trauksme īpaši skar skolēnus ar zemiem sasniegumiem. Visbeidzot, nozīme ir arī skolas priekšmetiem, jo matemātikas pārbaudījumi tiek uztverti kā salīdzinoši stresaināki (*Eveleigh*, 2010; *Eklöf* un *Nyroos*, 2013).

Diagnostikas novērtēšanas rīki "sniedz informāciju par skolēnu atbilstošo iepriekšējo zināšanu un prasmju apguvi konkrētajā jomā, kā arī par iepriekšējiem uzskatiem vai nepareiziem priekšstatiem par mācību vielu" (*Ketterlin-Geller* un *Yovanoff*, 2009). Skolotāji un izglītības iestādes var izmantot šo informāciju, lai labāk atbilstu skolēnu vajadzībām. Diagnostiskās novērtēšanas testi parasti notiek pirms mācību sākuma, uzsākot jaunu priekšmetu vai kursu, vai gadījumos, kad skolēnu zināšanu līmenis nav zināms.

Formatīvā novērtēšana attiecas uz dažādām metodēm, ko skolotāji izmanto, lai novērtētu skolēnu mācību vajadzības, akadēmisko progresu un izpratni mācību procesa laikā. Formatīvās novērtēšanas piemērs ir pastāvīga skolēna līdzdalības novērošana stundās vai mājasdarbu izpildē. Lai gan skolēnu novērtēšanas formatīvais aspekts ir guvis plašu atzinību izglītības pētījumos (*Black* un *Wiliam*, 1998; *Ozan* un *Kincal*, 2018; *Muho* un *Taraj*, 2022), politikas reformas valsts līmenī (vai līdzvērtīgā augstākā līmenī) salīdzinoši biežāk ir vērstas uz valsts eksāmeņiem vai diagnostisko novērtēšanu. Rezultātā formatīvās novērtēšanas pasākumi ir ārpus šīs nodaļas darbības jomas ⁽¹⁰⁵⁾.

Nodaļa ir sadalīta četrās daļās. Pirmā sadaļa ir veltīta jautājumam, vai augstākā līmeņa izglītības iestādes

ir ieviesušas jaunas novērtēšanas metodes, lai identificētu un novērstu nepietiekamus sasniegumus lasītprasmes, matemātikas vai dabaszinātņu jomā (4.1. attēls). 4.2. attēlā apkopots, cik daudzas izglītības sistēmas ir ieviesušas jaunas valsts pārbaudes, diagnostiskās novērtēšanas metodes vai finansējumu šādām metodēm, un cik daudzas ir ieviesušas citas atbilstošas novērtēšanas metodes. Visbeidzot, 4.3. attēlā sniegta detalizēts jauno novērtēšanas rīku sadalījums pa izglītības līmeņiem un izglītības sistēmām. Otrajā sadaļā sīkāk aplūkotas nesenās (t. i., laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam) izmaiņas diagnostiskajā novērtēšanā. Trešajā sadaļā aplūkotas izmaiņas valsts eksāmeņos. Ceturtajā sadaļā apkopoti galvenie analīzes secinājumi.

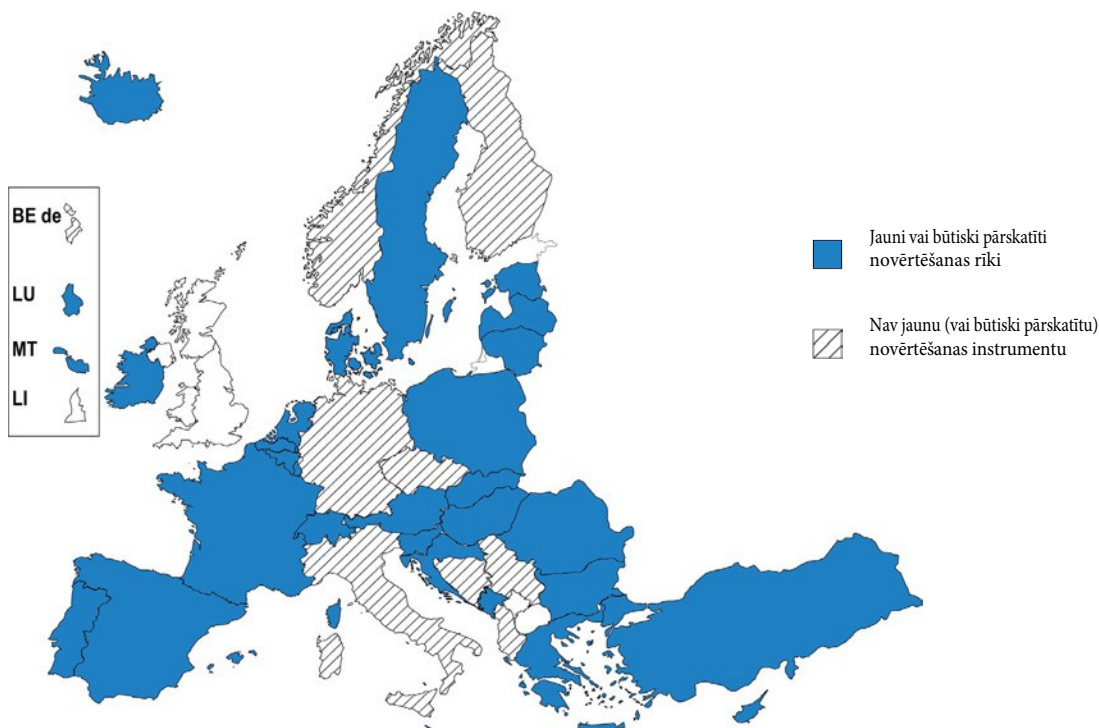
4.1. Politikas izmaiņas kopš 2020./2021. gada

Saskaņā ar jaunāko Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (*PISA*) pētījumu (sk. 1. attēlu) skolēnu sniegums pamatprasmēs pasliktinās, kas ir pamudinājis valsts un Eiropas līmeņa politikas veidotājus rīkoties (Eiropas Komisija, 2025d). Lai uzlabotu skolēnu sniegumu, ir jāidentificē jebkādas mācību atšķirības, kas nozīmē, ka ir jāpievērš lielāka uzmanība skolēnu novērtēšanai.

Kā parādīts 1. nodaļā, daudzos stratēģiskajos plānos, kas pieņemti kopš 2020./2021. gada, ir iekļauti pasākumi, kuru mērķis ir stiprināt novērtēšanas praksi kā daļu no plašākas programmas skolas panākumu uzlabošanai. Tāpat arī atbalsts skolotājiem (sk. 6. nodaļu) un ģimenēm (sk. 7. nodaļu) ir bijis atkārtots šo stratēģiju elements, nodrošinot, ka novērtēšanas instrumenti ir labi integrēti ikdienas mācību un apmācības vidē. Šajā sadaļā tiek izvērtēts, vai un kādas izmaiņas saistībā ar skolēnu novērtēšanu ir notikušas starp 2020./2021. un 2024./2025. mācību gadu.

(105) Lai gan augstākā līmeņa formējošā novērtēšana ir iespējama, izmaiņas formējošajā novērtēšanā visdrīzāk tiek pieņemtas skolas vai vietējā līmenī, kas ir ārpus šā pētījuma darbības jomas.

4.1. attēls: Jauni vai pārskatīti instrumenti, lai novērtētu zemas sekmes sasniegušo skolēnu mācību vajadzības (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), ISCED 1-2

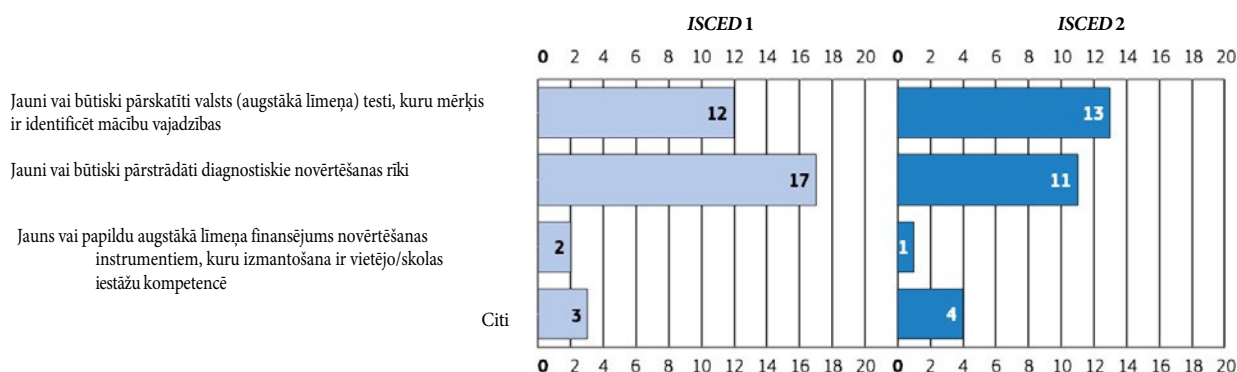


Avots: Eurydice.

Vismaz 28 Eiropas izglītības sistēmas ziņoja, ka kopš 2020./2021. gada tās ir ieviesušas jaunus novērtēšanas rīkus vai pārskatījušas esošos. Citiem vārdiem sakot, aptuveni trīs ceturtdaļas no izglītības

izglītības sistēmu ir ieviesušas būtiskas izmaiņas vismaz dažos novērtēšanas rīkos, ko izmanto, lai noteiktu nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs.

4.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti instrumenti, lai novērtētu vājāko skolēnu mācību vajadzības (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), ISCED 1-2



Avots: Eurydice.

Sīkāka informācija sniegta 4.2. attēlā. Tajā parādīts, cik daudz izglītības sistēmu ir ieviesušas jauna veida novērtēšanas instrumentus katrā izglītības līmenī. Tādējādi varam secināt, ka pamatzglītībā reforma galvenokārt ir vērsta uz diagnostikas novērtēšanas instrumentiem. Konkrēti, 17 izglītības sistēmās, jeb gandrīz

puse, ir ieviesusi jaunu vai būtiski pārstrādātu diagnostikas instrumentu. Otrs izplatītākais pārmaiņu veids ir valsts mēroga testi mācību vajadzību identificēšanai, kas ir ieviesti vai pārstrādāti 12 izglītības sistēmās. Tikai trīs izglītības sistēmas ziņoja par cita veida novērtēšanas instrumentiem (piemēram, administratīvo datu izmantošana vai

jauni analīzes rīki), un tikai divi norādīja, ka ir pieejams papildu finansējums novērtēšanas rīkiem, bet sīkākie nosacījumi tiek noteikti vietējā vai skolas līmenī.

Pamatskolā politikas izmaiņu ranga secība ir nedaudz atšķirīga. Pirmā visbiežāk sastopamā politikas jauninājuma novērtēšanas instrumentu jomā ir valsts pārbaudījumu ieviešana vai pārskatīšana (4.2. attēls). Otrā vietā ir jaunu vai pārskatītu diagnostisko novērtēšanas instrumentu pieņemšana. Par citām novērtēšanas instrumentu inovācijām ziņoja četras izglītības sistēmas, un tikai viena izglītības sistēma norādīja, ka ir piešķirts jauns finansējums novērtēšanas instrumentu izmaiņu veikšanai, bet lēmums par to, kā tieši to izmantot, ir jāpieņem vietējā vai skolas līmenī.

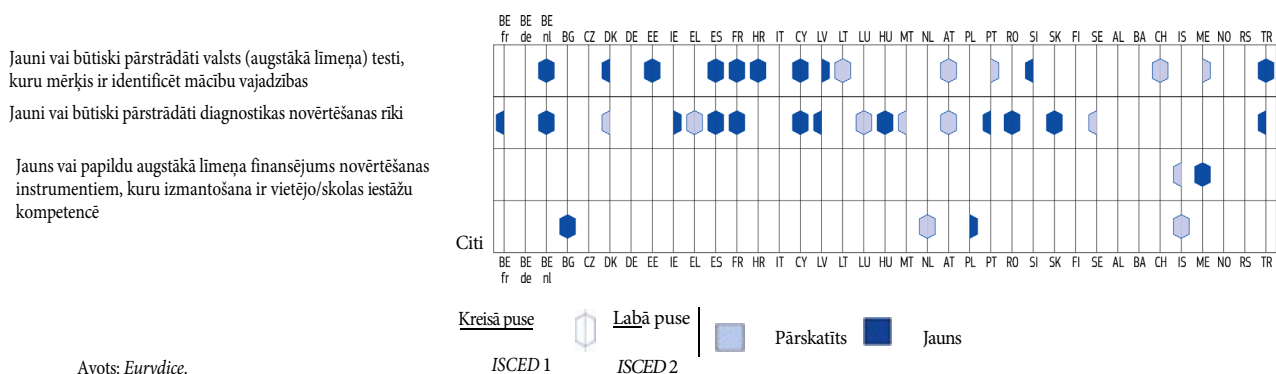
Kopumā varētu šķist, ka izglītības iestādes ir pievērsušas nedaudz lielāku uzmanību pamatizglītībai, jo tās ir ziņojušas par salīdzinoši lielākām izmaiņām novērtēšanas instrumentos šajā līmenī salīdzinājumā ar pamatskolas otro posmu. Otrkārt, 4.2. attēls uzsvē, ka diagnostiskās novērtēšanas pasākumi ir biežāk sastopami pamatskolās nekā pamatskolas otrajā posmā. Treškārt, jauni vai pārskatīti valsts testi

ir ieviesusi gandrīz trešdaļa izglītības sistēmu, parasti gan pamatizglītības, gan vidējās izglītības līmenī.

Kopumā dati liecina, ka Eiropa veic pasākumus skolēnu novērtēšanas jomā. Tie norāda, ka daudzas izglītības iestādes nesēn ir veikušas pasākumus, lai uzlabotu savas spējas novērtēt skolēnu mācību vajadzības. Turklāt uzsvērs uz diagnostisko novērtēšanu, jo īpaši pamatizglītībā, uzsvērs to, cik svarīgi ir savlaicīgi identificēt jebkādas mācību grūtības skolas dzīves sākumā.

4.3. attēlā pieejamie *Eurydice* dati ir sadalīti vēl sīkāk. Tajā parādīti izglītības sistēmu pieņemtie novērtēšanas pasākumi atbilstoši *ISCED* līmenim. Tādējādi tajā redzams arī, vai izglītības sistēmas pieņēmušas vienu vai vairākus pasākumus. Visbeidzot, 4.3. attēlā redzams, vai politikas pasākumos iekļauta jaunu novērtēšanas rīku ieviešana vai esošo rīku pārskatīšana.

4.3. attēls: Jauni vai pārskatīti instrumenti, lai novērtētu zemas sekmes sasniegušo skolēnu mācību vajadzības katrā izglītības sistēmā (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), *ISCED* 1–2



Avots: *Eurydice*.

Lielākajā daļā valstu izglītības iestādes nolēma ieviest jaunus novērtēšanas rīkus, nevis pārskatīt jau esošos pasākumus. Sākot ar visbiežāk sastopamo reformu jomu, diagnostiskajiem novērtēšanas rīkiem, 4.3. attēls liecina, ka 12 izglītības sistēmas ieviesa jaunus instrumentus, bet sešas pārskatīja jau esošos. Attiecībā uz valsts pārbaudījumiem 10 sistēmas izstrādāja jaunus, bet piecas pārskatīja esošos pārbaudījumus. Visbeidzot, ir vērts norādīt, ka deviņas izglītības

sistēmas pieņēma gan jaunu vai pārskatītu valsts pārbaudījumu, gan diagnostikas novērtēšanas rīku, savukārt 15 pieņēma vienu vai otru. Nākamajā sadaļā šīs izmaiņas kopš 2020./2021. gada tiek apskatītas nedaudz sīkāk, sākot ar politikas pasākumiem attiecībā uz diagnostikas novērtēšanu un turpinot ar pasākumiem, kas saistīti ar valsts eksāmeņiem un datu vākšanu.

4.2. Diagnostiskais novērtējums

Kā redzams 4.3. attēlā, ne mazāk kā 18 izglītības sistēmas veica pasākumus saistībā ar diagnostisko novērtēšanu pamatskolās vai vidusskolās pirmajās klasēs. Tas ir ievērojams skaits, ņemot vērā, ka 2020./2021. gadā tikai 13 izglītības sistēmas ziņoja par obligātu augstākā līmeņa pārbaudi ar mērķi identificēt individuālās mācību vajadzības matemātikā un tikai septiņas – dabaszinātnēs (sk. 6.1. attēlu Eiropas Komisijas / EACEA / Eurydice, 2022a, 110. lpp.). Šeit nav iespējams uzskaitīt visas reformas un detaļas, bet ir lietderīgi izcelt dažas, uzsverot dažas no jaunākajām tendencēm un parādot, kas var būt iedvesmas un mācību avots izglītības praktiķiem un politikas veidotājiem.

Reformas diagnostiskajā novērtēšanā, lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem pamatprasmju sasniegumiem, var iedalīt šādās plašās kategorijās: reformas, kas saistītas ar 1) politikas attīstību, 2) metodoloģijas pilnveidošanu un 3) konkrētām mērķa grupām. Pirmā grupa attiecas uz politikas pasākumiem, kad diagnostiskā novērtēšana tika ieviesta pirmo reizi vai kad tā tika paplašināta uz citām vecuma grupām, skolas klasēm, priekšmetiem, reģioniem utt. Īsumā tas attiecas uz diagnostiskās novērtēšanas paplašināšanu. Otrā grupa attiecas uz jebkāda veida metodoloģijas attīstību, vai tā būtu jauna novērtēšanas metode, pārskatīta jautājumu baterija vai citi jauni diagnostiskās novērtēšanas rīki. Pēdējā grupa attiecas uz reformām diagnostiskajā novērtēšanā, kas galvenokārt, ja ne vienīgi, ir vērstas uz konkrētām mērķa grupām, piemēram, disleksijas skartiem skolēniem vai skolēniem ar migrantu izcelsmi. Jāatzīmē, ka šīs reformu grupas nav savstarpēji izslēdzošas un nav izsmeļošas. Ir iespējams un patiesi ticams, ka konkrēta reforma vismaz daļēji atbilst vairāk nekā vienai kategorijai.

Lielākā daļa valstu, kas norādījušas izmaiņas savā diagnostiskās novērtēšanas sistēmā, ietilpst politikas attīstības kategorijā. Konkrētāk, Īrija, Grieķija, Francija, Spānija, Ungārija, Rumānija un Slovākija ir vai nu turpinājušas attīstīt diagnostisko novērtēšanu, vai ieviesušas tādu diagnostiskās novērtēšanas formu, kas pirms 2020./2021. gada nepastāvēja.

Grieķijā sestajā pamatskolas klasē un trešajā vidusskolas klasē tiek organizēti valsts diagnostikas eksāmeni lasīšanā un matemātikā. Šie eksāmeni kalpo kā atgriezeniskā saite par mācību programmā izvirzīto mērķu sasniegšanu. Savukārt šī atgriezeniskā saite virza politikas pasākumu izstrādi attiecībā uz mācību materiāliem, mācību pieejām, iekļaujošām un kompensējošām izglītības praksēm un apmācību kursiem, kas saistīti ar skolēnu mācību grūtībām. 2024. gadā tika atjaunināta diagnostiskā novērtējuma jautājumu baterija, iekļaujot atvērtos jautājumus par kritiskās domāšanas attīstību ⁽¹⁰⁶⁾.

Francijā diagnostiskās novērtēšanas reformas sākās 2020./2021. gadā vidējā izglītībā, un divus gadus vēlāk tās tika paplašinātas uz pamatzglītību. Diagnostiskā novērtēšana ir daļa no daudz plašākas novērtēšanas. Visas skolas tiek novērtētas ik pēc pieciem gadiem, un novērtēšana notiek divos posmos – iekšējā un ārējā. Pirmajā posmā skolas kopiena veic savas darbības novērtējumu šādās tematiskajās jomās: a) mācīšana un skolēnu mācīšanās, b) skolēnu labklājība un skolas vide, c) skolas dalībnieki un skolas funkcijas un d) skolas institucionālā pozīcija un partnerības. Skolēnu sasniegumi pamatprasmēs tiek apskatīti kā daļa no pirmās tematiskās jomas ⁽¹⁰⁷⁾.

Slovākijā forma ievieša konsultāciju sistēmu, kas darbojas piecos līmeņos, saistot skolēnu novērtēšanu ar atbalstu skolēniem. Pirms lēmuma pieņemšanas par atbalsta pasākumiem novērtēšanu veic pirmajā līmenī skolā izglītības personāls (piemēram, skolotājs), otrajā līmenī skolā speciālistu personāls (piemēram, skolas psihologs), trešajā un ceturtajā līmenī konsultāciju un profilakses centros un piektajā līmenī specializētos konsultāciju un profilakses centros. Pirmajā un otrajā līmenī izglītības vai iepriekšējie novērtējumi ļauj savlaicīgi noteikt skolēnu vajadzības un nekavējoties sniegt atbalstu, veicot atbilstošus pasākumus. Augstākajos līmeņos tiek veikti visaptverošāki novērtējumi. Reforma novērš nepieciešamību skolēniem gaidīt, līdz viņi var vērsties konsultāciju centrā (kas var aizņemt vairākas nedēļas vai pat mēnešus), lai saņemtu atbalstu. Pēc visaptveroša un specializēta novērtējuma veikšanas konsultāciju centrs var ierosināt papildu atbalsta pasākumus, kas atbilst skolēna konkrētajām vajadzībām.

Ungārijas gadījums ir labs piemērs reformai, kas piemērota vairākās kategorijās, proti, politikas izaugsme un metodoloģijas attīstībā. Pamata prasmju novērtēšana Ungārijā sākās 2001. gadā. Sākotnēji tā bija vērsta uz skolu efektivitātes novērtēšanu, bet pakāpeniski tika paplašināta, lai sniegtu informāciju par atsevišķu skolēnu progresu. Līdz 2021. gadam diagnostiskā novērtēšana aptvēra tikai lasīšanu un matemātiku dažās klasēs, bet tagad tā aptver visas pamatskolas un vidusskolas klases.

(106) [Valsts diagnostiskās novērtēšanas eksāmeni](#), Izglītības politikas institūts, 2024.

(107) [L'évaluation des établissements](#), Conseil de l'évaluation de l'école, 2024.

izglītībā un ir paplašināta uz citām jomām, piemēram, svešvalodām un dabaszinātnēm. 2022. gadā novērtēšanas sistēma tika pārcelta uz digitālo platformu ⁽¹⁰⁸⁾.

Vairākās izglītības sistēmās, proti, Beļģijas Flāmu kopienā, Latvijā, Ungārijā, Maltā, Portugālē un Zviedrijā, ir ieviestas arī plašāk definētas izmaiņas diagnostiskās novērtēšanas metodoloģijā. Metodoloģijas izmaiņu raksturs ir diezgan plašs, sākot no digitālo platformu un rīku ieviešanas (Beļģijas flāmu kopiena, Ungārija) un jaunām novērtēšanas sistēmām (Latvija, Malta) vai psihometriskām metodēm (Portugāle) līdz jaunu galveno jēdzienu definīcijām (Zviedrija).

Zviedrija 1. klasē lasīšanas un rakstīšanas attīstības novērtēšanas atbalsts iegūst jaunu struktūru. Novērtēšanas materiālā tiks skaidrāk izcelta “vienkāršā skatījums uz lasīšanu”, kas ir lasīšanas definīcija, ko izmanto Valsts izglītības aģentūra. Jaunā definīcija apraksta lasīšanu kā divu faktoru rezultātu – dekodēšanu un saprašanu, kas abi ir nepieciešami, lai skolēns varētu progresēt. 2025./2026. mācību gadā jaunie novērtēšanas materiāli tiks pārbaudīti izmēģinājuma projektā. Pēc skolotāju atsauksmēm pirms pilnīgas ieviešanas tiks veiktas nepieciešamās izmaiņas. Jaunā novērtēšanas sistēma kļūs obligāta 2026. gada 1. jūlijā ⁽¹⁰⁹⁾.

Pēdējā diagnostiskās novērtēšanas reformu grupa attiecas uz politikas pasākumiem, kuru mērķa grupa parasti ir konkrētas skolēnu grupas. Piemēram, Dānijā mērķa grupa ir skolēni ar disleksiju. No 2022./2023. mācību gada 1. klases (un pirmsskolas) skolēniem, kuriem ir konkrētas lasīšanas grūtības, ir obligāti jāveic disleksijas riska tests, tādējādi palīdzot bērniem ar disleksiju pēc iespējas ātrāk saņemt nepieciešamo atbalstu. Arī citas skolēnu grupas var saskarties ar grūtībām, kas nav atkarīgas no viņu gribas. Piemēram, jaunie skolēni ar bēgļu statusu vai migrantu izcelsmi var saskarties ar mācību grūtībām, jo īpaši, ja viņiem nav vai ir ļoti maz iepriekšēju zināšanu par mācību valodu. Vairākas valstis ir ieviesušas diagnostiskos novērtējumus tieši šādiem mērķiem, lai apzinātu potenciālās mācību grūtības

starp skolēniem, kas ir migranti vai bēgļi. Austrija, Kipra, Luksemburga un Islande ir starp valstīm, kas nesen veica reformas šajā jomā.

Austrijas “MIKA-D” ir standartizēta novērtēšanas metode, ar kuras palīdzību nosaka skolēnu, kuriem vācu valoda ir otrā valoda, vācu valodas prasmi. Pielietojot MIKA-D, skolas vadība nosaka šo skolēnu parasto vai ārkārtas statusu un, ja nepieciešams, nosaka viņiem valodas atbalsta pasākumus (vācu valodas papildu nodarbības vai papildu kursi) ⁽¹¹⁰⁾. Kopš 2019. gada aprīļa MIKA-D ir pieejama visā valstī un tagad ir obligāta. Tā tika novērtēta 2021. gadā un pēc tam pielāgota 2023. gadā. MIKA-D pārbaude notiek pirmajās divās skolas gada nedēļās, kad ārkārtas skolēni ir pabeiguši vasaras skolu, un gada laikā vācu valodas papildu nodarbībās ⁽¹¹¹⁾.

Kiprā grieķu valodas papildu apmācības programma *Ellinomatheia* ir paredzēta, lai novērtētu un izvērtētu grieķu valodas zināšanas valsts pamatskolās, kuras apmeklē skolēni, kam nepieciešama valodas apguves atbalsts. Diagnostikas novērtējums notiek valodas atbalsta programmas sākumā un beigās. Sākotnējā novērtēšanā piedalās divas skolēnu grupas. Pirmā grupa ir 1. klases skolēni, kuri jau saņem atbalstu un turpinās to saņemt arī nākamajā(-ās) mācību gadā(-os). Otrā grupa ir 1.–6. klases skolēni, kuri pievienosies atbalsta programmai no nākamā mācību gada. Galīgajā novērtēšanā tiek novērtēts grieķu valodas prasmes līmenis bērniem, kuri ir pabeiguši dalību papildu mācību programmā ⁽¹¹²⁾.

Luksemburgā diagnostiskā novērtēšana pamatzinātnē notiek, intervējot gan bērnu, gan viņa ģimeni, lai iegūtu informāciju par bērna izcelsmi un iepriekšējo izglītības pieredzi. Intervijā ietilpst arī virkne strukturētu novērojumu, uzdevumu un citu spēļu veida mijiedarbību, lai novērtētu dažādus aspektus atkarībā no bērna vecuma (kopējās motoriskās prasmes, smalkās motoriskās prasmes, grafomotoriskās prasmes, alfabēta pārzināšana, matemātiskās prasmes, spēja lasīt vai rakstīt vācu, franču vai angļu valodā, kā arī bērna dzimtajā valodā). Ja rodas aizdomas par mācīšanās grūtībām vai deficītu, bērns tiek nosūtīts pie speciālistiem profesionālai diagnozes noteikšanai ⁽¹¹³⁾.

(108) [Valsts kompetences novērtēšana un pāreja uz ciparu apraidi Ungārijā](#).

(109) [Pārskats par obligātajiem kartēšanas un novērtēšanas materiāliem](#), 2024. gads.

(110) Bērni, kuriem nav pietiekamu vācu valodas zināšanu, lai apmeklētu regulāras nodarbības, tiek uzņemti kā “ārkārtas” skolēni sākotnējam periodam līdz 12 mēnešiem. Skolas direktors var pagarināt šo statusu vēl uz 12 mēnešiem.

(111) [Deutschförderklassen und Deutschförderkurse](#), Izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija, 2024.

(112) [Ellinomatheia programma](#), Izglītības pētniecības un novērtēšanas centrs, 2025.

(113) [2023. gada 14. jūlija likums par jauno skolēnu uzņemšanu, orientāciju, integrāciju un atbalstu skolā](#), Luksemburgas Lielhercogistes valdība, 2023. gads.

4.3. Valsts eksāmeni un datu vākšana

Valsts eksāmeni vai līdzvērtīgi augstākā līmeņa datu vākšanas pasākumi arī ir ļoti svarīgs informācijas avots, lai novērtētu skolēnu sniegumu un mācību vajadzības. Šādi datu vākšanas pasākumi parasti nodrošina augstas kvalitātes datus par izglītības sistēmu kopumā, kas ļauj veikt šķērsriezuma un/vai laika gaitā veikt datu analīzi. Labi datu vākšanas pasākumi un to turpmāka analīze ir neaizstājama ciņā pret nepietiekamiem sasniegumiem. Lai gan daudzas Eiropas valstis izmanto starptautiskas aptaujas, piemēram, ESAO *PISA* aptauju, daudzas valstis veic arī savus datu vākšanas pasākumus. Šajā sadaļā tiek apskatītas nesenās reformas, kas ietekmē valsts eksāmenus un citas valsts datu vākšanas formas, piemēram, administratīvos datus. Saskaņā ar 4.3. attēlu tas attiecas uz 15 izglītības sistēmām.

Vairumā gadījumu reforma attiecas uz politikas izaugsmes pasākumiem. Līdzīgi kā iepriekšējā sadaļā, šis termins nozīmē reformas, kas vai nu ievieš valsts eksāmenus pirmo reizi, vai arī paplašina tos uz vairākām klasēm vai priekšmetiem. Teksta lodziņā ir sīkāk aprakstīti daži tipiski gadījumi. Kopumā reformas ir padarījušas valsts eksāmenus obligātus, un tie parasti notiek pamatskolas un/vai vidusskolas beigās. Eksāmenu priekšmeti atšķiras atkarībā no izglītības sistēmas, bet praktiski visos gadījumos tie ietver

izmanto skolu pašnovērtējumam, kas veicina izglītības sistēmas kopējās kvalitātes uzlabošanu, ļaujot veikt pasākumus visos izglītības līmeņos – no atsevišķām skolām līdz izglītības politikai ⁽¹¹⁴⁾.

Latvijā eksāmena forma ir mainīta un saturs pielāgots jaunajām prasībām. Pēc reformas eksāmens pārbauda ne tikai zināšanas, izpratni un prasmes, bet arī spēju risināt sarežģītas problēmas. No 2024./2025. mācību gada 9. klases absolventiem būs jākāro starpdisciplinārs valsts tests, kas ietvers sociālo un pilsonisko, dabaszinātņu un tehnoloģiju mācību jomu saturu ⁽¹¹⁵⁾.

Papildus politikas izaugsmes reformām ir dažas izglītības sistēmas, kas ievieš reformas, vairāk koncentrējoties uz valsts eksāmenu metodiku, piemēram, Polija, Portugāle vai Šveice. Polijas pasākumi ir atbilde uz Krievijas iebrukumu Ukrainā, kas izraisīja lielu skaitu bēgļu, kuri meklēja patvērumu Polijā. Polijas skolām pēkšņi nācās uzņemt ievērojamu skaitu ukraiņu skolēnu, kuru poļu valodas zināšanas bija ierobežotas vai vispār nebija (Eiropas Komisija / *EACEA* / *Eurydice*, 2022c). Iestāžu centieni integrēt šos skolēnus skolu sistēmā lika veikt arī nepieciešamos pielāgojumus valsts eksāmenu organizācijā (sk. teksta ierāmējumu). Portugāle un Šveices valsts eksāmenu reformas vairāk bija vērstas uz vispārēju uzlabošanu un atbilstību jaunākajām tendencēm. Piemēram, Portugāle ir uzlabojusi eksāmenu struktūru, apvienojot atbildes papīra un digitālajā formātā, kā arī veicot citas izmaiņas, kas ļauj iegūt datus, kuri ir piemēroti salīdzināšanai. laiks ⁽¹¹⁶⁾.

Horvātijā 2021./2022. gadā pamatskolās tika ieviesti valsts eksāmeni kā jauna valsts mēroga metode skolēnu zināšanu novērtēšanai. Valsts eksāmeni ir standartizēti ārējie novērtējumi, kuru mērķis ir noteikt skolēnu sasniegumus pamatzināšanās un prasmēs, tostarp dzimtajā valodā (horvātu valoda un, ja piemērojams, nacionālo minoritāšu valodas), matemātikā un dabaszinātnēs, izglītības cikla galvenajos posmos (pamatskolas 4. un 8. klasē). Šos eksāmenus organizē izglītības iestādes, lai iegūtu derīgu, objektīvu un uzticamu informāciju, kas nepieciešama skolas darbības iekšējai uzraudzībai un kvalitātes uzlabošanai. Valsts izglītības ārējās novērtēšanas centrs sadarbībā ar skolām atbild par valsts eksāmenu organizēšanu. Eksāmenu rezultāti ir

Polijā ir ieviesti īpaši pasākumi, lai ukraiņu skolēni, kuru ģimenes bēgušas uz Poliju, varētu efektīvi piedalīties valsts eksāmenos. Šie pasākumi ir šādi:

1) poļu valodā un matemātikā eksāmena lapa ir īpaši paredzēta ārvalstu skolēniem, norādījumi ir sniegti divās valodās (poļu un ukraiņu), un novērtēšanas noteikumi ir attiecīgi mainīti; 2) svešvalodas novērtēšanā eksāmena lapa paliek nemainīga, bet norādījumi ir sniegti gan poļu, gan ukraiņu valodā; 3) poļu valodas eksāmenā, ja skolēns izmanto iespēju saņemt papildu laiku, viņš var kārtot eksāmenu atsevišķā telpā.

(114) Valsts Ārējās izglītības novērtēšanas centrs, 2024.

(115) Noteikumi par valsts pamatzināšanu standartiem un pamatzināšanu programmas paraugu, Ministru kabinets, 2022.(116)

Portugāles ārējo skolēnu novērtēšana (Dekrēts Nr. 2-A/2025, 3. marts (III sadaļa).

telpā. Skolēnam ir atļauts izmantot skolotāja palīdzību, kurš var nolasīt eksāmena lapu poļu un/vai ukraiņu valodā; (4) eksāmena laikā var būt klāt speciālists (piemēram, psihologs), ja tas ir nepieciešams, lai nodrošinātu pienācīgu kontaktu ar skolēnu vai sniegtu viņam psiholoģisko atbalstu; un (5) ja nepieciešams, tulks var izskaidrot eksāmena noteikumus skolēniem tieši pirms eksāmena sākumu ⁽¹¹⁷⁾.

Skolēniem, kuri ir Ukrainas pilsoņi un kuri kara dēļ ieradušies Polijā pēc 2022. gada 24. februāra, 8. klases eksāmens 2024./2025. mācību gadā notiek tikai matemātikā un modernā svešvalodā ⁽¹¹⁸⁾.

Visbeidzot, ir vērts izcelt Nīderlandes gadījumu, jo tā ir viena no valstīm, kas izmanto administratīvos datus, lai uzraudzītu skolēnu kohortas snieguma progresu ⁽¹¹⁹⁾. Konkrēti, reforma attiecas uz papildu finansējumu, kas 2022./2023. gadā tiks piešķirts Valsts izglītības kohortas pētījuma izstrādei. Pētījumā tiek sniegti divu veidu ziņojumi: regulārie ziņojumi un mācību sasniegumu ziņojumi. Regulārie ziņojumi tiek sagatavoti visām valsts vidusskolām, balstoties uz brīvi pieejamiem sekundārajiem datiem no Nīderlandes Centrālās statistikas pārvaldes un Izglītības izpildinstitūcijas. Mācību sasniegumu ziņojumi sniedz pierādījumus par skolēnu kohortas mācību attīstību un apvieno sekundāros datus ar primārajiem datiem, ko sniedz skola. Lai piekļūtu šiem datiem, skolu padomēm ir iepriekš jāreģistrējas ⁽¹²⁰⁾. Ir vērts atzīmēt, ka skolas paliek skolēnu datu īpašnieces.

4.4. Kopsavilkums

Šajā nodaļā tika apskatīts būtisks aspekts cīņā pret nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs, proti, skolēnu snieguma novērtēšana. Tika argumentēts, ka efektīva novērtēšana ir nepieciešama, lai risinātu nepietiekamu sniegumu un sniegtu atbalstu, kad un kur tas ir nepieciešams.

Eurydice datu vākšana galvenokārt koncentrējās uz reformām pēc 2020. gada diagnostiskās novērtēšanas praksē un valsts eksāmenos. Mēs konstatējām, ka 28 Eiropas izglītības sistēmas ieviesa jaunus novērtēšanas rīkus vai pārskatīja esošos. Reformu skaits bija samērā stabils visos izglītības līmeņos, izņemot vienu svarīgu izņēmumu. Nesen ievērojami vairāk izglītības sistēmu veica reformas diagnostiskās novērtēšanas rīkos pamatizglītībā salīdzinājumā ar vidējo izglītību. Tādējādi 17 izglītības sistēmas veica izmaiņas savos diagnostiskās novērtēšanas rīkos pamatizglītībā, salīdzinot ar 11 vidējā izglītībā. Attiecībā uz reformām valsts eksāmenos mēs konstatējām, ka 12 izglītības sistēmas veica izmaiņas pamatizglītībā un 13 vidējā izglītībā. Rezultāti liecina, ka diagnostiskā novērtēšana Eiropas izglītības sistēmās tagad ir ievērojami izplatītāka nekā pirms dažiem gadiem (sk. Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2022a, 110. lpp.). Valsts eksāmenu izplatība ir salīdzinoši mazāka, bet joprojām ievērojama. No vienas puses, vairāk valsts eksāmenu nozīmē salīdzināmākus un uzticamākus datus, bet, no otras puses, tas, iespējams, nozīmē arī lielāku spiedienu un stresu skolēniem.

Protams, reformas Eiropā ir bijušas dažādas, bet tās var iedalīt trīs plašās kategorijās: politikas attīstība, metodoloģijas pilnveidošana un reformas, kas vērstas uz konkrētām skolēnu grupām. Lielākā daļa reformu pieder pirmajai kategorijai, kas nozīmē, ka pieņemtie pasākumi, jo īpaši tie, kas saistīti ar diagnostisko novērtēšanu, bija vērsti uz diagnostiskās novērtēšanas un/vai valsts eksāmenu ieviešanu vai konsolidēšanu. Jaunu jēdzienu un definīciju pieņemšana ir metodoloģiskas reformas piemērs, savukārt valsts eksāmenu un diagnostiskās novērtēšanas pielāgošana, lai ņemtu vērā migrantu izcelsmes skolēnu mācību vajadzības, ir konkrētai grupai paredzētas reformas piemērs.

(117) [Izglītības un zinātnes ministra 2022. gada 21. marta noteikumi par Ukrainas pilsoņu bērnu un jauniešu izglītības, audzināšanas un aprūpes organizēšanu](#), Likumu Vēstnesis, 2023.

(118) [2022. gada 12. marta likums "Palīdzība Ukrainas pilsoņiem saistībā ar bruņoto konfliktu Ukrainas teritorijā"](#), Likumu Vēstnesis, 2024.

(119) Ir plāni ieviest obligātu skolēnu uzraudzības sistēmu ar standartizētiem testiem pamatizglītības posmā, bet šī ziņojuma sagatavošanas brīdī šādi pasākumi vēl nav pieņemti.

(120) [Valsts kohortas pētījums par izglītību](#).

5. nodaļa. Mācību atbalsta stiprināšana

Tiklīdz izglītības speciālisti saņem formālo, summatīvo vai diagnostisko novērtējumu rezultātus, viņi var sākt gatavoties palīdzēt skolēniem, kuriem nepieciešams atbalsts lasītprasmes, matemātikas vai dabaszinātņu apgūvē. Tāpat, pateicoties skolēnu novērtējuma datiem, kas bieži vien iegūti valsts vai starptautiskos eksāmenos vai aptaujās, izglītības iestādes var plānot, kādi izglītības resursi ir jānostiprina, kā arī kad un kur.

Pēc 4. nodaļas par skolēnu novērtēšanu, 5. nodaļā tiek apskatīti augstākā līmeņa skolēnu atbalsta pasākumi. Tajā uzmanība tiek pievērsta tiešajiem atbalsta pasākumiem, kas atšķiras no pasākumiem, kuri vērsti uz skolotāju profesionālo attīstību un mācību kapacitāti (sk. 6. nodaļu), vai no vispārējas stratēģiskās plānošanas sistēmas līmenī (sk. 1. nodaļu). Ņemot vērā, ka mācību atbalsts ietver plašu iespējamo pasākumu un instrumentu klāstu un ka šeit nav iespējams izskatīt visus aspektus, nodaļā uzmanība pievērsta atsevišķiem potenciāli ietekmīgiem politikas pasākumiem. 5. nodaļā izpētīts, vai laikposmā no 2020./2021. līdz 2024./2025. gadam valstu izglītības iestādes 1) ir pieņēmušas jaunu mācību atbalsta politikas satvaru, 2) piešķirušas jaunu finansējumu mācību atbalsta pasākumiem un 3) pieņēma individuālas vai nelielu grupu nodarbības.

Individuālas apmācības ir plaši pētītas kā līdzeklis, lai atbalstītu skolēnus, kuriem ir nepietiekamas pamata prasmes. Saskaņā ar metaanalīzi (Nickow, Oreopoulos un Quan, 2020), individuālas apmācības ievērojami uzlabo lasītprasmi un rēķināšanas prasmes, jo īpaši jauniem skolēniem pamatizglītībā, kur tiek apgūtas pamata prasmes. Svarīga ir agrīna iejaukšanās, izmantojot privātsiņas, jo tās var novērst mācību atšķirību palielināšanos, kamēr skolēni turpina mācības skolā (Dietrichson et al., 2017a). Privātsiņas organizēšanas svarīgākais aspekts ir izglītības atbalsta pielāgošana skolēna individuālajām vajadzībām. Citiem vārdiem sakot, ne tik daudz skolēnam ir jāpielāgojas pasniedzēja prasībām, cik pasniedzējam ir jāpielāgojas skolēna vajadzībām.

katra skolēna specifiskās mācību vajadzības un tempu. Rezultātā tas ir salīdzinoši dārgs atbalsta pasākums (izteikts kā mācību resursi uz vienu skolēnu), bet arī viens no efektīvākajiem.

Pastāv dažādi privātsiņas modeļi. Tie svārstās no stingri individuāliem pasākumiem līdz mācībām mazās grupās, no brīvprātīgo (vecāku, universitātes skolēnu utt.) vadītām programmām līdz profesionāli pārvaldītām skolas iniciatīvām. Pēdējā pieeja, t. i., privātsiņas skolā, kuras skolas laikā nodrošina īpaši apmācīti profesionāļi, šķiet salīdzinoši efektīvāka pieeja (Nickow, Oreopoulos un Quan, 2020; Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a). Ir vērts pieminēt, ka, lai gan klātienē privātsiņas šķiet būt norma, arī tiešsaistes privātsiņas, kas jau plaši tika izmantotas Covid-19 pandēmijas laikā, šķiet efektīvas (Carlana un La Ferrara, 2021; Gortazar, Hupkau un Roldán-Monés, 2024).

Papildus individuālajām vai nelielu grupu nodarbībām Eurydice aptaujā tika jautāts, vai valstu iestādes ir pastiprinājušas skolēnu atbalsta pasākumus arī citos veidos. Pirmkārt, tika jautāts, vai augstākā līmeņa iestādes piešķir finansējumu mācību atbalstam. Dažās valstīs izglītības sistēma ir centralizētāka, bet citās (piemēram, Nīderlandē) tā ir decentralizētāka. Tādējādi ir iespējams, ka valsts iestādes maksā skolām, lai tās pastiprinātu savus centienus mācību atbalsta jomā, nevis tieši to prasa. Otrkārt, izglītības iestādes ne tikai izstrādā vai investē atsevišķos pasākumos. Tās arī nodrošina vispārēju regulatīvo sistēmu, kuras ietvaros tiek pārvaldīti un koordinēti dažādi pasākumi. Tādējādi ir iespējams, ka valsts izglītības iestādes ir izstrādājušas jaunu politikas sistēmu mācību atbalstam. Tas liecinātu par pieaugušo uzmanību problēmai, kas saistīta ar nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs, un ir vēl viens svarīgs aspekts šajā nodaļā.

5. nodaļa ir strukturēta šādi. 5.1. iedaļā apkopots, vai Eiropas valstis ir pieņēmušas

jaunos pasākumus pamatprasmju apguves atbalstam. 5.1. attēlā redzams, kuras valstis to ir darījušas, bet 5.2. attēlā ir sadalīts pa izglītības līmeņiem, cik valstis ir pieņēmušas jaunu politikas satvaru, individuālas vai nelielu grupu nodarbības skolas laikā un ārpus tās, vai cik valstis ir piešķirušas papildu finansējumu. 5.3. attēlā sniegts sīkaks pārskats par pieņemtajiem pasākumiem pa izglītības sistēmām.

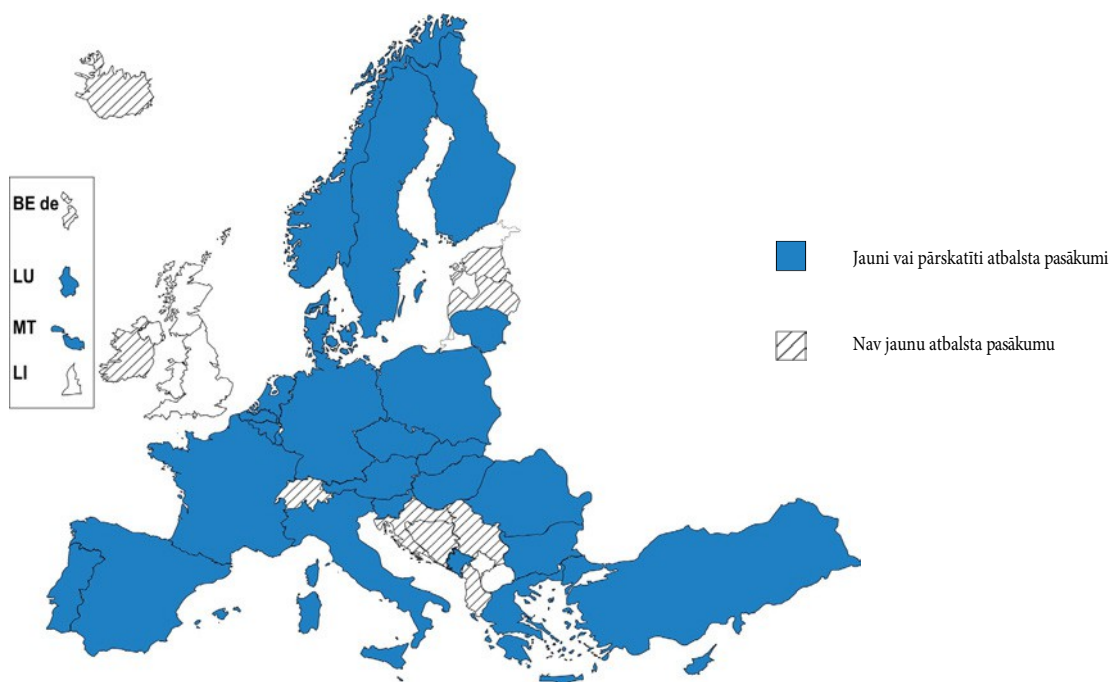
5.2. un 5.3. sadaļā ir sīkāk izklāstīti secinājumi par individuālo/ mazās grupas apmācību un jauno valsts politikas satvaru. Ēnotajos tekstlodziņos iekļautie gadījumu pētījumi parāda dažādus mācību atbalsta veidus un gadījumus reālās dzīves situācijās. Tādējādi tie palīdz lasītājam iziet ārpus abstrakciju robežām, bet var kalpot arī kā iedvesmas avots praktiķiem un politikas veidotājiem.

5.1. Politikas izmaiņas kopš 2020./2021. mācību gada

5.1. attēls rāda, ka lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu 2020./2021.–2024./2025. gadā pieņēma jaunus politikas pasākumus, lai stiprinātu mācību atbalstu lasīšanā, matemātikā vai dabaszinātnēs.

Konkrēti, 27 izglītības sistēmas ziņoja par jauniem mācību atbalsta pasākumiem pamatizglītībā un/vai vidējā izglītībā, bet tikai 10 izglītības sistēmas to nedarīja. Tajā pašā laikā lielākajā daļā izglītības sistēmu, kas ietilpst pēdējā grupā, mācību atbalsta pasākumi bija ieviesti jau pirms 2020./2021. gada ⁽¹²¹⁾ (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a).

5.1. attēls: Jauni vai pārskatīti pasākumi, kas stiprina mācību atbalstu pamatprasmju apguvē (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), ISCED 1-2



Avots: Eurydice.

Konkrētām valstīm raksturīgas piezīmes

Kipra un Melnkalne: jauni atbalsta pasākumi tikai ISCED 1.

Grieķija: jauni atbalsta pasākumi tikai ISCED 2.

5.2. attēlā parādīts, cik daudzas izglītības sistēmas ir pieņēmušas katru no šeit izskatītajiem atbalsta pasākumiem, kā arī aplūkotas atšķirības starp izglītības līmeņiem. Sākot ar pēdējo, varam secināt, ka starp pamatizglītību un zemāko izglītības līmeni praktiski nav atšķirību.

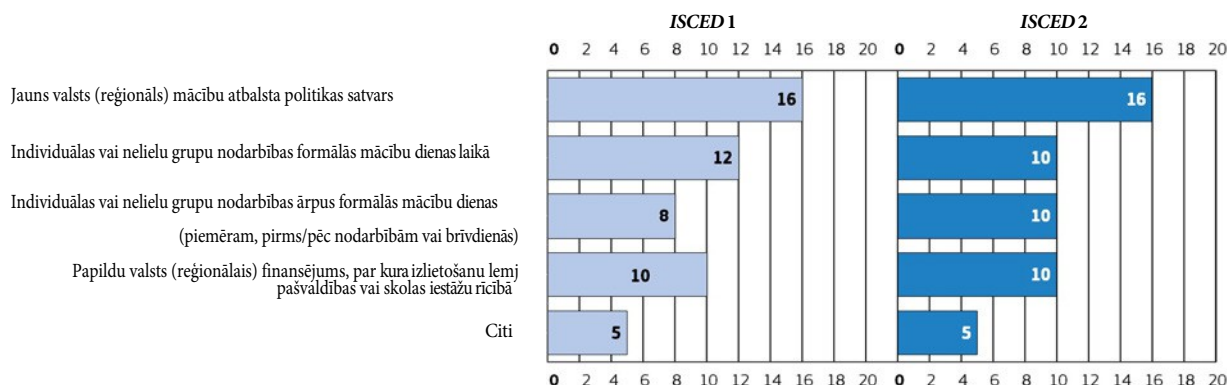
vidējā izglītība. Lielākajā daļā valstu politikas izmaiņas attiecas uz jaunas politikas sistēmas ieviešanu, kam seko palielināti finanšu ieguldījumi mācību atbalstam un individuālām/ nelielu grupu nodarbībām skolas laikā. Faktiski atšķirības

(121) Izņēmumi ir Beļģijas vācu valodā runājošā kopiena un Albānija, sk. 6.2. attēlu 113. lpp. un 6.3.A attēlu 164. lpp. (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a).

pēdējo divu kategoriju iedzīvotāju skaits ir neliels, un tas atšķiras tikai nedaudz atkarībā no izglītības līmeņa. Tādējādi pamatizglītībā ir 12 izglītības sistēmas, kas ievieš individuālas/nelielu grupu nodarbības

skolas laikā, un 10, kas nodrošina papildu finansējumu mācību atbalstam. Pamatizglītībā šo pašu kategoriju skaits ir attiecīgi 10 un 10.

5.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ieviesti jauni vai pārskatīti pasākumi, lai stiprinātu mācību atbalstu pamatprasmju apguvē (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), ISCED 1–2

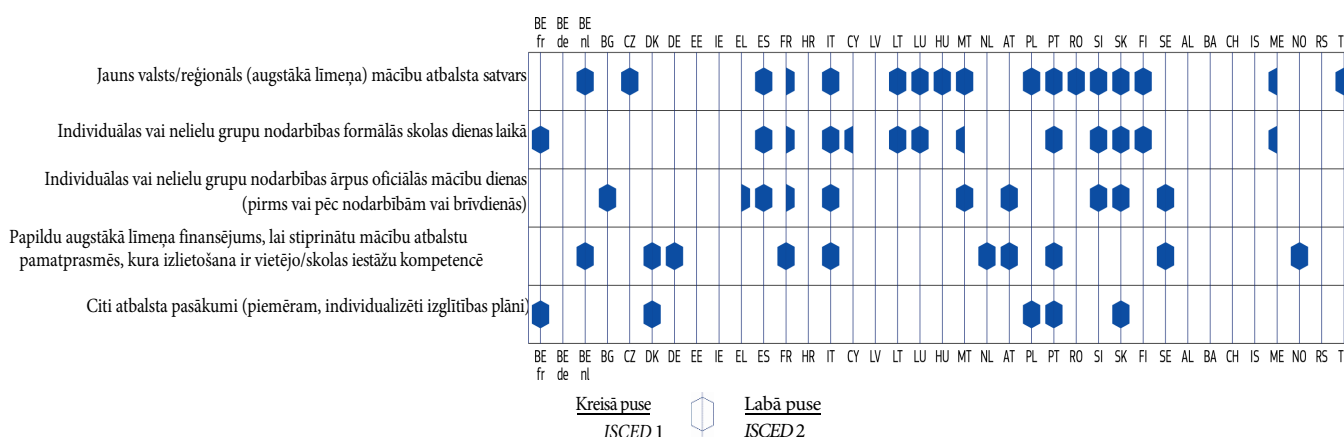


Avots: Eurydice.

Kā redzams 5.2. attēlā, aptuveni puse no izglītības sistēmām 2020./2021. gadā vai vēlāk ieviesa individuālas vai nelielu grupu nodarbības. Pamatizglītībā 12 izglītības sistēmās jaunie pasākumi attiecās uz nodarbībām skolas laikā, bet astoņās – ārpus skolas laika (t. i., pēc stundām vai skolas brīvdienās). Pamatskolās jauno piedāvājumu klāsts

Individuālās/mazās grupas nodarbības ir vienādi sadalītas starp nodarbībām skolas laikā un ārpus skolas laika. Tomēr 5.2. attēlā nav redzams, vai tās ir tās pašas izglītības sistēmas, kas ieviesa mazās grupas nodarbības skolas laikā un ārpus skolas laika, vai arī tās ir atšķirīgas. Šī informācija ir attēlota 5.3. attēlā.

5.3. attēls: Jauni vai pārskatīti pasākumi, kas stiprina mācību atbalstu pamatprasmēs katrā izglītības sistēmā (2020./2021. līdz 2024./2025. gadam), ISCED 1-2



Avots: Eurydice.

Kā redzams 5.3. attēlā, 17 izglītības sistēmas (nedaudz mazāk nekā puse) ievieša nelielu grupu vai individuālo apmācību pamatizglītībā vai pamatskolas pirmajās klasēs. Ja aplūkojam katru pasākumu atsevišķi, izveidojas šāds kopains:

- privātstundas tikai skolas laikā: septiņas izglītības sistēmas (no kurām divas tikai pamatizglītībā);
- papildus nodarbības tikai ārpus skolas dienas: četras izglītības sistēmas (un viena tikai pamatizglītībā);
- papildus nodarbības skolas laikā un ārpus skolas: sešas izglītības sistēmas (no kurām viena tikai pamatskolā un viena tikai sākumskolā papildus nodarbības skolas laikā).

Septiņpadsmit izglītības sistēmas, kas ievieš individuālas vai nelielu grupu nodarbības, nav tālu no 5.2. attēlā parādītā maksimālā skaita 18. Tomēr ir nepieciešams rūpīgāk izvērtēt datus. Kamēr gandrīz puse izglītības sistēmu nesen ievieša nodarbības, lai risinātu problēmas ar nepietiekamām pamatprasēm pamatskolās vai vidusskolas pirmajās klasēs, tikai nedaudzas to izdarīja abās. Turklāt tikai trešdaļa no kopējā izglītības sistēmu skaita ievieša individuālo apmācību pamatizglītībā un tikai aptuveni ceturtdaļa – vidējā izglītībā.

Tomēr nedrīkst ignorēt faktu, ka 10 sistēmas piešķir skolām papildu finansējumu mācību atbalsta stiprināšanai, atstājot tām pašām izlemēt, kā tieši to darīt (5.2. un 5.3. attēls). Tādējādi ir iespējams, ka vairāk skolu nesen ir nolēmušas ieviest individuālas vai nelielu grupu nodarbības, kas ietekmētu galīgo izglītības sistēmu skaitu, kurās šādi pasākumi ir ieviesti.

5.3. attēlā ir vēl viena interesanta informācija. Lielākā daļa valstu ziņoja ne tikai par vienu pasākumu mācību atbalsta stiprināšanai, bet vismaz par diviem. Tātad, kamēr 10 izglītības sistēmas ziņoja par vienu nesen pieņemtu pasākumu, 10 ziņoja par diviem un septiņas ziņoja par trim vai vairāk pasākumiem. Turpmākajās sadaļās tiks sīkāk apskatīts dažādo atbalsta pasākumu saturs, sākot ar visbiežāk minēto: individuālas vai nelielu grupu nodarbības. Sīkāka informācija

par to, kā privātstundu iniciatīvas tiek saskaņotas ar skolotāju apmācības stratēģijām un klases praksi, var lasīt 6. nodaļā. Turklāt 7. nodaļā ir uzsvērts, kā ģimenes iesaistišanās ir integrēta vairākās no zemāk minētajām valsts programmām.

5.2. Jaunas politikas sistēmas

Otra populārākā jauno mācību atbalsta pasākumu kategorija kopš 2020./2021. gada ir saistīta ar politikas pamatnostādņu izstrādi. Kā norādīts 5.2. attēlā, 16 izglītības iestādes ziņoja, ka ir veikušas izmaiņas savās politikas pamatnostādņēs, tās pārskatījušas vai izstrādājušas jaunas. Bet ko tieši nozīmē “politikas pamatnostādnes”? Kā norāda (*Lakhno*, 2023), šis termins tiek plaši lietots, taču joprojām ir neskaidrs un nepietiekami definēts, un dažādiem cilvēkiem tas nozīmē atšķirīgas lietas. Viņas ierosinātā definīcija, kas ir pieņemta arī šeit, ir diezgan vispārīga: “Politikas pamatnostādnes ir vispārīgas struktūras, kas bieži vien ietvertas dokumentos vai iedibinātajā praksē un sniedz iestādēm vadlīnijas politikas pasākumiem vienā vai vairākās politikas jomās” (*Lakhno*, 2023, 103. lpp.)⁽¹²²⁾.

Mūsu kvalitatīvā analīze atklāja, ka “vadības arhitektūra” atšķiras no vienas izglītības sistēmas uz otru, atspoguļojot dažādu jauno iestāžu, stratēģiju (sk. 1. nodaļu), rīcības plānu, programmu vai citu politikas iniciatīvu, kas saistītas ar nepietiekamiem sasniegumiem, daudzveidību. Tāpēc šajā sadaļā sniegts pārskats par atlasītiem interesantiem politikas pamatnostādņu izmaiņām.

Luksemburga pieņēma jaunu likumdošanu, kuras mērķis ir stiprināt saskaņotību atbalsta sniegšanā skolēniem ar īpašām izglītības vajadzībām (*SEN*) pamatizglītībā un vidējā izglītībā. Jaunā likumdošana ievieš atbalsta komandas *SEN* skolēniem vidusskolas līmenī. Tā pārstrukturē iekļaujošo izglītību, lai vienkāršotu sadarbību starp dažādajām ieinteresētajām personām un radītu sinerģiju starp atbalsta un palīdzības sistēmām skolu sistēmā. Pamatizglītības līmenī šis teksts ievieš jaunu amatu – palīgs skolēniem ar īpašām izglītības vajadzībām, kurš atbalstīs specializētos skolotājus, kuri strādā ar bērniem ar īpašām vajadzībām, viņu ikdienas darbā. Turklāt tagad ir skaidrāk definētas dažādu ieinteresēto personu atbildības, skolēnu atbalsta pasākumi un īstenošanas grafiks.

⁽¹²²⁾ Mācību atbalsta politikas pamatnostādnes tika analizētas arī *Eurydice* ziņojumā “Sasniegumu un motivācijas palielināšana matemātikas un dabaszinātņu apguvē skolās” (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2022a), 6. nodaļā.

Turklāt Luksemburga izveidoja jaunu valsts pārvaldes iestādi ar nosaukumu “Valsts dienests iekļaujošai izglītībai”, kuras galvenais uzdevums ir veicināt iekļaujošo izglītību, nodrošinot sistēmas attīstību un sadarbības tīklu izveidi starp dažādām ieinteresētajām personām, kas iesaistītas skolēnu atbalstā ⁽¹²³⁾.

Čehija, Spānija, Luksemburga, Polija, Rumānija, Slovēnija, Somija un Melnkalne ir tikai daži no valstīm, kas pieņēmušas jaunu politikas satvaru, lai stiprinātu atbalstu skolēnu mācībām. Piemēram, Čehija ir izstrādājusi jaunu valodu apguves pamatnostādņu sistēmu skolēniem, kuru dzimtā valoda nav čehu valoda (sk. arī 1. nodaļas 1.2. iedaļu). Politikas pamatnostādņu sistēmā cita starpā ir aprakstītas mērķa grupas, organizācija, finansējums, termiņi, valodu atbalsta saturs un novērtēšana, kā arī reģionālo un vietējo iestāžu loma (sk. arī 6. nodaļu) ⁽¹²⁴⁾. Spānijas jaunā sistēma ietver divas programmas (Teritoriālās sadarbības programma matemātikas prasmju stiprināšanai un Teritoriālās sadarbības programma lasīšanas prasmju stiprināšanai) ar trim jaunām politikas darbībām, kuru mērķis, pirmkārt, ir pievērsties skolēnu mācību vajadzībām individuālā veidā un, otrkārt, samazināt dzimumu nevienlīdzību matemātikā un lasīšanas prasmēs. Šīs darbības ir šādas:

1) izveidot mācības mazās grupās, 2) atbalstīt skolēnus ar mācīšanās grūtībām un 3) piedāvāt samazinātu darba laiku matemātikas kompetenču plāna koordinatoriem un lasīšanas plāna koordinatoriem skolās ⁽¹²⁵⁾.

Somija plāno pārskatīt savu atbalsta sistēmu visos skolas izglītības līmeņos, jo samazinās skolēnu sasniegumi pamatprasmēs un pieaug to skolēnu skaits, kuri saņem mācību atbalstu. Konkrēti, reformas (kas plānots stāties spēkā 2025. gada augustā) mērķis ir:

- 1) precizēt un vienot atbalsta formas, lai atbalsta pasākumi būtu vienoti visā valstī un nodrošinātu pietiekamus resursus;
- 2) nodrošināt, ka skolēniem ir vienādas iespējas saņemt atbalstu kā individiem vai kā konkrētas grupas locekļiem;
- 3) samazināt pedagoģiskā personāla administratīvo darbu, samazinot dokumentu skaitu, kas nepieciešami atbalsta novērtēšanai, lēmumu pieņemšanai un plānošanai.

Valdība plāno atbalstīt izglītības sniedzējus ar 100 miljoniem eiro gadā ⁽¹²⁶⁾.

5.3. Individuālas vai nelielu grupu nodarbības

Kvalitatīvā datu analīze liecina, ka sadaļā “privātstundas” ir iekļauts plašs jaunu mācību atbalsta programmu un pasākumu klāsts. Tās ir gan tipiskas nelielas grupas (piemēram, Kiprā, Slovākijā, Slovēnijā), gan lielākas vasaras skolas (Beļģijas flāmu kopiena un Austrija), gan privātstundas tikai oficiālajā mācību laikā (Beļģijas franču kopiena, Kiprā, Lietuva, Luksemburga, Portugāle un Melnkalne), gan privātstundas tikai ārpus mācību laika (piemēram, Bulgārijā, Grieķijā un Zviedrijā). Nesen ieviestā privātstundu programma ārpus skolas stundām parasti nozīmē pēc parastās skolas dienas, bet tā var nozīmēt arī skolas brīvdienas, jo īpaši vasaras brīvdienas, kā tas ir Flandrijā (Beļģija), Austrijā un Zviedrijā. Pamatojums ir tas, ka privātstundu programma ārpus skolas stundām netraucē regulāro skolas apmeklēšanu. Turklāt skolas brīvdienas piedāvā brīvo laiku, ko skolēni ar zemiem sasniegumiem var izmantot, lai panāktu klasesbiedrus. Tomēr, kā jau minēts ievadā, empīriskie pētījumi liecina, ka salīdzinoši efektīvāka metode ir privātstundas skolas laikā.

Lai gan individuālās un nelielu grupu nodarbības ir paredzētas, lai palīdzētu skolēniem uzlabot savus rezultātus, dažkārt tās ir saistītas arī ar plašākiem mērķiem, piemēram, skolas pārtraukšanas novēršanu (piemēram, Spānijā) vai reģionālo nevienlīdzību mazināšanu (piemēram, Itālijā). Jebkurā gadījumā visiem pasākumiem ir kopīgs skaidrs vai netiešs mērķis – radīt iekļaujošu mācību vidi saskaņā ar iekļaujošas pedagoģijas mērķiem un metodēm (sk. arī 6. nodaļu). Mērķis ir, lai neviens skolēns netiktu atstāts novārtā, tādējādi samazinot izglītības atstumtības un skolas pārtraukšanas risku. Tāpēc Eiropā var atrast pasākumus, kas paredz valodas atbalstu bērniem ar migrantu izcelsmi, kā tas ir Austrijā, Bulgārijā, Kiprā vai Slovēnijā, vai psiholoģiski pedagoģiska atbalsta sniegšanu, kad un kur tas nepieciešams, kā tas ir Kiprā, Portugālē un citās valstīs. Daudzos gadījumos šīs pieejas tiek īstenotas sadarbībā ar ģimenēm un vietējām kopienām (sk. arī 7. nodaļu par politiku, kas atbalsta vecāku iesaistīšanos privātstundu pasniegšanā).

(123) [2023. gada 30. jūnija likums](#), Luksemburgas Lielhercogistes Oficiālais Vēstnesis, 2023.

(124) [Metodiskais materiāls bezmācības nodrošināšanai pirmskolas un pamatizglītībā](#), Čehijas Izglītības ministrija, 2025.

(125) [Teritoriālās sadarbības programma matemātikas prasmju stiprināšanai un teritoriālās sadarbības programma lasīšanas prasmju stiprināšanai](#), 2024.

(126) [Valdības priekšlikums parlamentam par likumu, ar ko groza Pamatizglītības likumu](#), 2024.

Dažādo ziņoto pasākumu individuālais raksturs ir ideāls, lai tos prezentētu kā gadījumu izpēti, nevis vienkārši mēģinātu tos grupēt kopā.

Tāpēc šajā sadaļā ir iekļauti pēc iespējas vairāk valstu piemēri. Pašreizējā izlase nav izsmeljoša, bet tās mērķis ir uzsvērt dažādo pasākumu daudzveidību, parādot vismaz vienu piemēru no katra pasākumu veida. Valstu piemēri sākas ar Spāniju, kas, iespējams, ir tipiskāka nozīmē, kas veicina individuālas apmācības, kam seko valstu piemēri no Francijas, Portugāles, Austrijas un Slovēnijas.

Spānija “Orientācijas, progresa un izglītības bagātināšanas programma” cita starpā ietver individuālu apmācību plānu, lai nodrošinātu īpašu uzmanību skolēniem ar īpašām izglītības atbalsta vajadzībām. Tā ir daļa no plašākas valsts iniciatīvas, kas vērsta uz skolām ar lielu sociālekonomiski neaizsargātu skolēnu koncentrāciju (sk. 1. nodaļu). Programma tika izstrādāta, lai sasniegtu Eiropas izglītības telpas mērķus 2030. gadam ⁽¹²⁷⁾. Programma atbilst nepieciešamībai uzlabot izglītības panākumus un garantēt skolēnu saglabāšanu valsts finansētās skolās, kurās ir liels skaits neaizsargātu (sociālekonomiskā ziņā) skolēnu. Programmas pārvaldības sistēma ir valsts regulējums. Tās īstenošana ir atstāta katras autonomās kopienas ziņā, kas saņem finansējumu šim nolūkam un ir atbildīga arī par turpmāku regulējumu izstrādi, vienmēr pamatojoties uz valsts regulējumu ⁽¹²⁸⁾.

Kā redzams 5.3. attēlā, vairākas valstis nesēn ir pieņēmušas jaunus pasākumus, piedāvājot mācības mazās grupās, lai risinātu problēmu ar nepietiekamiem sasniegumiem. Parasti šie pasākumi attiecas uz visām trim pamatprasmēm, bet palīdzība lasītprasmes apgūšanā ir izplatītāka nekā palīdzība matemātikas un dabaszinātņu apgūšanā, savukārt palīdzība matemātikas apgūšanā ir izplatītāka nekā palīdzība dabaszinātņu apgūšanā. Rezultātā izglītības iestādes salīdzinoši biežāk sniedza kvalitatīvus datus par lasītprasmes pasākumiem, daži no kuriem ir apkopoti

Francijā atbalsts mazās grupās tiek īstenots kā palīdzība mājasdarbu izpildē. Programma *Devoirs faits* (tulkojumā “mājasdarbi ir izdarīti”) tiek īstenota vidusskolās. Pamatskolas skolēni var izmantot īpaši tam paredzētu laiku, kurā viņi var saņemt nepieciešamo palīdzību, lai izdarītu visus vai daļu no saviem mājasdarbiem. Lai gan tā nav papildu apmācība, programma *Devoirs faits* sniedz iespēju

atkārtoti skaidrot skolēniem klasē apgūto, lai viņi varētu izpildīt mājasdarbus. Šis īpašais atbalsts palīdz skolēniem arī organizēt savu personīgo darbu un attīstīt patstāvību. 6. klasē atbalsta programma ir obligāta visiem skolēniem un notiek skolas laikā. 7., 8. un 9. klasē atbalsta programma ir fakultatīva un notiek pēc skolas dienas beigām. Vidēji vidusskolas skolēns saņem 2,5 stundas nedēļā mājasdarbu atbalstu ⁽¹²⁹⁾.

Parasti visiem skolēniem, kuriem tas varētu būt nepieciešams, ir pieejamas papildu nodarbības lasītprasmes un rakstītprasmes apgūšanai, bet dažās valstīs tās ir paredzētas arī konkrētām skolēnu grupām. Tādējādi Bulgārijā, Kiprā un Slovēnijā īpaša uzmanība tiek pievērsta skolēniem ar migrantu izcelsmi, lai gan papildu nodarbības nav obligāti paredzētas tikai viņiem.

Portugālē “Daudzdisciplinārās atbalsta komandas iekļaujošai izglītībai” ir īpašs organizatorisks resurss, kam ir atzīta loma mācību un iekļaušanas atbalstā. Komandā strādājošo speciālistu daudzveidība ļauj veikt holistisku intervenci, ietverot individuālās nodarbības komandās, kurās ir skolotāji un citi specializēti darbinieki, piemēram, psihologi, logopēdi, mediatori vai speciālās izglītības vajadzību darbinieki. Šī pasākuma mērķis ir paplašināt īpašu konsultāciju atbalstu, piedāvājot preventīvas psiholoģiski pedagoģiskas konsultācijas skolēniem, kuri vēl nav atkārtējuši klasi, bet varētu saskarties ar mācību grūtībām. Mērķis ir attīstīt skolēnu metakognīciju, pašregulāciju un sociālās un emocionālās prasmes. Šīs konsultācijas, kas sākas jau pamatzglītībā, atbilst agrinās iekļaušanās loģikai, lai novērstu nesekmību skolā un klases atkārtotu. Tās organizē skolotāji vai citi specializētie darbinieki, pamatojoties uz stundu kredītu konkrētai individuālajai apmācībai ⁽¹³⁰⁾.

Kiprā grieķu valodas nodarbības notiek grupās, kurās ir ne vairāk kā pieci skolēni. Līdzīgi Slovākijā ārpus skolas stundām nodarbības notiek individuāli vai grupās, kurās ir divi līdz pieci skolēni ⁽¹³¹⁾, bet skolas laikā palīdzību sniedz skolotāju palīgi un notiek “papildināta valodas apmācība” ⁽¹³²⁾. Slovēnijā slovēņu valodas stundu skaits, kas tiek pasniegts nelielām skolēnu grupām, kuru dzimtā valoda ir cita valoda, ir atkarīgs no šādu skolēnu skaita skolā. Jo lielāks ir šis skaits, jo vairāk valodas atbalsta stundu tiek piedāvāts. Šā pasākuma mērķis ir ne tikai

(127) Sīkāku informāciju par mērķiem skatīt Eiropas izglītības telpas [stratēģiskajā pamatnostādnē](#).

(128) [Rezolūcija par 2024. gada 30. jūlija nozaru izglītības konferences vienošanos](#), izglītības ministrs, 2024. gads.

(129) [Devoirs faits](#), Francijas Izglītības ministrija, 2025.

(130) [Ministru padomes rezolūcija Nr. 140/2024](#), Ministru padomes priekšsēdētājs, 2024.

(131) [Mācību palīdzības un mērķtiecīgas apmācības nodrošināšana](#).

(132) Slovākijas dažādo atbalsta pasākumu katalogu var atrast [šeit](#).

uzlabot vai novērst migrantu izcelsmes skolēnu sliktos rezultātus, bet arī stiprināt pieņemšanas un piederības sajūtu, tādējādi veicinot iekļaujošas sabiedrības attīstību ⁽¹³³⁾.

Austrijā “vasaras skola” ir divu nedēļu programma, kas paredzēta individuālam un mērķtiecīgam skolēnu atbalstam. Tā ļauj nostiprināt mācību valodu, lai skolēni nākamajā mācību gadā varētu labāk sekot līdzi vācu valodas (lasīšana), matemātikas un dabaszinību (pēdējā minētā pamatskolas skolēniem) stundām. Vasaras skola galvenokārt ir paredzēta “ārkārtas” pamatskolas un vidusskolas skolēniem, t. i., skolēniem ar vācu valodas trūkumiem, un citiem skolēniem, kuriem nepieciešams uzlabot vācu valodas zināšanas. Jebkurā gadījumā izšķirošais faktors dalībai vasaras skolā ir skolas vadības vai atbildīgā skolotāja ieteikums. Skolēnus māca pedagogi un skolotāju praktiskanti. Dalība vasaras skolā ir brīvprātīga. Pēc reģistrācijas dalība kļūst obligāta visam periodam ⁽¹³⁴⁾.

Beļģijas flāmu kopiena un Austrija abas nodrošina mācības mazās grupās vasaras skolas ietvaros skolas brīvdienų laikā ⁽¹³⁵⁾. Vasaras skolas mērķis ir palīdzēt skolēniem novērst jebkādas mācību kavējumus vai trūkumus, nodrošinot mācību atbalstu ārpus parastā skolas perioda. Abās izglītības sistēmās vasaras skola notiek pēdējās divās nedēļās pirms jaunā mācību gada sākuma. Beļģijas flāmu kopienas gadījumā 10 dienas var kļūt par 20, ja vasaras skola tiek piedāvāta pusdienās ⁽¹³⁶⁾. 2023. gadā tika veikta plaša aptauja, ko pasūtīja Flāmu valdība. Tā atklāja, ka salīdzinājumā ar programmas sākumu (2020. gads) vasaras skolas tagad ir plaši izplatītas, un līdz šim tās apmeklējuši vairāk nekā 12 000 skolēnu.

Slovēnijā kopš 2021./2022. mācību gada pamatskolās tiek nodarbināti romu palīgi. Viņi strādā skolās, kurās ir pietiekams romu bērnu skaits un kuras atbilst noteiktiem kritērijiem. Asistentu galvenie uzdevumi ir palīdzēt skolēniem pārvarēt emocionālās un valodas barjeras, veidot, uzturēt un veicināt kontaktu starp vecākiem un skolas speciālistiem, palīdzēt romu skolēnu integrācijā, sadarboties ar skolas speciālistiem, izstrādājot un īstenojot pasākumus romu skolēnu sekmju uzlabošanai, organizēt pasākumus skolēniem un viņu vecākiem kopienās, kurās viņi dzīvo, un, visbeidzot, veicināt izglītības vērtību romu kopienas locekļu vidū ⁽¹³⁷⁾. Šis atbalsts ne tikai risina mācību vajadzības, bet arī veicina romu skolēnu un viņu ģimeņu piederības sajūtu. (Romu skolotāju palīgu darbā pieņemšana, apmācība un politikas loma tiek sīkāk apspriesta 6. nodaļā.) Pamatojoties uz aptauju un kvantitatīviem pētījumu metodēm, Slovēnijas iestādes analizēja programmas efektivitāti un secināja, ka ir nepieciešams a) mainīt romu skolēnu skaita kritērijus romu skolotāju palīgu iecelšanai, b) uzlabot palīgu ilgtermiņa nodarbinātības izredzes, c) skaidri definēt viņu uzdevumus, d) pielāgot viņu amatu klasifikāciju un e) piedāvāt profesionālās pilnveides iespējas pirms un nodarbinātības laikā.

(133) [Slovēņu valodas mācību programma imigrantu skolēniem.](#)

(134) [Sommerschule 2025.](#)

(135) Flamandu pasākums 5.3. attēlā ir atspoguļots kā “papildu finansējums”, nevis “papildu nodarbības”, jo izglītības sistēma ir decentralizēta. Flamandu izglītības iestādes piešķir finansējumu vasaras skolas izveidei un darbībai, bet ne visas skolas ir spiestas piedalīties programmā, turklāt dažkārt vasaras skolu neorganizē neviena skola.

(136) [Vasaras skolas Flandrijā, 2025.](#)

(137) [Noteikumi par pamatskolas programmas īstenošanas normām un standartiem.](#)

5.4. Papildu finansējums pēc skolu ieskatiem

Dānija ir viena no valstīm, kurā tiek piemērota skolu autonomija. Valsts izglītības iestādes piešķir vairāk naudas un izstrādāja vadlīnijas, lai palīdzētu skolēniem uzlabot lasītprasmi vai matemātikas zināšanas, bet skolu direktoriem ir jāpielāgo atbalsts skolas apstākļiem. Turklāt Dānija nesēn ievieša “ziņojumu grāmatu”, kas ir instruments, kas paredzēts, lai atbalstītu skolēnu akadēmisko un personīgo attīstību, izmantojot pastāvīgu dialogu starp skolēnu, vecākiem un skolu. Ideja ir tāda, ka šim saziņas kanālam jābūt nozīmīgam, bet ne birokrātiskam ⁽¹³⁸⁾.

Kā jau minēts 1. un 2. nodaļā, Vācijas programma “*Startchancen*” paredz finansējumu mācību atbalstam. Konkrētāk, 30 % no līdzekļiem ir paredzēti vajadzībām atbilstoši skolas attīstībai un mācību uzlabošanas pasākumiem, tostarp papildu mācību atbalstam vācu valodā un matemātikā. Tas ļauj “*Startchancen*” skolām īstenot risinājumus, kas ir pielāgoti konkrētajām problēmām, ar kurām tās saskaras ⁽¹³⁹⁾. Austrijā Federālais kvalitātes nodrošināšanas institūts un Vīnes Universitāte ir izvēlējušies 100 pamatskolas un vidusskolas, kurām nepieciešams atbalsta personāls, lai palīdzētu skolēniem ar zemiem sasniegumiem, un tās saņems papildu finansējumu ⁽¹⁴⁰⁾.

Nīderlandē valsts iestādes, izmantojot “Pamata prasmi attīstības plānu”, ir piešķirušas papildu līdzekļus. Skolas var pieteikties uz dotācijām, kas palīdzēs uzlabot zemas sekmes sasniegušo skolēnu pamata prasmes.

Visbeidzot, Norvēģijas augstākās iestādes piešķir pašvaldībām dotāciju, lai uzlabotu skolēnu lasīšanas prasmes. Dotācija ir paredzēta drukātu grāmatu iegādei un skolu bibliotēku atbalstam ⁽¹⁴¹⁾.

5.5. Kopsavilkums

Šajā nodaļā uzmanība pievērsta mācību atbalstam, ko kopš 2020./2021. gada pieņēmušas Eiropas augstākā līmeņa izglītības iestādes, lai palīdzētu skolēniem, kuriem ir vājas lasītprasmes, matemātikas un/vai dabaszinātņu zināšanas. Analīze atklāja, ka 27 no 37 izglītības sistēmām ir veikušas attiecīgus pasākumus, kas vairumā gadījumu attiecas gan uz pamatizglītību, gan uz vidējo izglītību. Starp visbiežāk veiktajiem pasākumiem ir jauna politikas sistēma un nodarbības mazās grupās. Pēdējās var tikt piedāvātas skolas laikā vai ārpus tās (parasti pēcpusdienā vai skolas brīvdienās).

Pētījumu literatūra liecina, ka personalizēta apmācība var būt nozīmīga, lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem sasniegumiem, jo īpaši, ja tā notiek skolas laikā. Tāpēc ir iepriecinoši, ka daži izglītības sistēmas nesēn ir ieviesušas nelielu grupu apmācību skolas laikā, taču tikai deviņas sistēmas to ir darījušas gan pamatskolās, gan vidusskolās. Tāpat tikai astoņas izglītības sistēmas ir ieviesušas nelielu grupu apmācību ārpus skolas laika abos izglītības līmeņos. Šie skaitļi attiecas tikai uz centralizētām izglītības sistēmām. Dažas no decentralizētākajām izglītības sistēmām, piemēram, Vācijas, Nīderlandes vai Zviedrijas sistēmas, nodrošina finansējumu nelielu grupu apmācībai, bet skolas pašas lemj, kā tieši izmantot šo finansējumu. Tāpēc kopējais pasākumu skaits, kas saistīti ar nelielu grupu apmācību, ir nedaudz lielāks. Bieži vien šie pasākumi vērsti uz lasītprasmes problēmu risināšanu skolēniem ar migrantu izcelsmi, bet kopumā valodas atbalsta programmas ir pieejamas visiem skolēniem, kam ir grūtības.

Šajā nodaļā arī sīkāk aplūkota virkne jaunu politikas pamatnostādņu un citu pasākumu. Kopumā kvalitatīvā analīze liecināja, ka pēdējā laikā ir ieviesti daudzi pasākumi, lai risinātu problēmu, kas saistīta ar nepietiekamiem mācību sasniegumiem. Šādi pasākumi ietver gan mācības mazās grupās un palīdzību mājdarbu veikšanā, gan jaunu metodisko vadlīniju izstrādi un papildu skolotāju pieņemšanu darbā. Šāda daudzveidība liecina, ka iestādēm ir pieejams liels skaits instrumentu, ko tās var izmantot cīņā pret skolēnu nepietiekamiem mācību sasniegumiem.

(138) “[Ziņojumu grāmata](#)”.

(139) [Federālās valdības un federālo zemju vienošanās par Startchancen programmas īstenošanu laikposmā no 2024. gada līdz 2034. gadam](#), 2024. gads.

(140) [100 skolas – 1000 iespējas](#).

(141) [300 miljoni skolas grāmatām](#), Norvēģijas valdība, 2024.

6. nodaļa. Atbalsts skolotājiem pamatprasmju pilnveidei

Efektīvas izglītības sistēmas ir atkarīgas no labi atbalstītiem skolotājiem, kuri palīdz skolēniem attīstīt pamatprasmes lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs – kompetences, kas ir būtiskas personīgajai izaugsmei, akadēmiskajai attīstībai un profesionālajai veiksmi. Skolotāji ir ne tikai zināšanu nodrošinātāji, bet arī galvenie pārmaiņu virzītāji, kas veido mācību vidi un ietekmē mūžizglītības prasmju attīstību (Darling-Hammond et al., 2017; ESAO, 2023a).

Pētījumi konsekventi liecina, ka skolotāju kvalitāte ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem, kas ietekmē skolēnu sasniegumus, un tās ietekme pat pārsniedz sociālekonomisko situāciju (Blömeke, Olsen un Suhl, 2016; Eiropas Komisija, 2022b; ESAO, 2023a). Pasaules līmenī UNESCO 2024. gada globālajā ziņojumā par skolotājiem ir uzsvērtā steidzama nepieciešamība risināt skolotāju trūkuma problēmu un pārveidot profesiju, uzlabojot karjeras iespējas, radot pievilcīgus darba apstākļus un ilgtspējīgi investējot profesionālajā attīstībā (UNESCO, 2024). Šīs prioritātes ir cieši saistītas ar ES iniciatīvām un uzsver sistēmisko raksturu, kāds ir skolotāju atbalstam, uzlabojot izglītības vienlīdzību un skolēnu sasniegumus.

Padomes secinājumos par Eiropas skolotājiem un apmācītājiem nākotnē ⁽¹⁴²⁾ atkārtoti apstiprināta skolotāju nozīmīgā loma izglītībā un aicināts veikt sistēmiskus pasākumus, lai stiprinātu viņu kompetences. Jo īpaši tajos tiek aicināts palielināt līdzdalību tālākizglītībā un mudinātas izglītības un apmācības iestādes piedāvāt ietekmīgu, uz pētījumiem balstītu tālākizglītību, izmantojot sadarbību, savstarpēju mācīšanos, mentoringu un tiklošanos. Šos mērķus atbalsta pierādījumi, kas liecina, ka ilgtspējīgi, uz sadarbību balstīti tālākizglītības modeļi, tostarp profesionālās mācīšanās kopienas, veicina skolotāju pašapziņas stiprināšanu.

efektivitāti, mācību kvalitāti un skolēnu sasniegumus (Borko, 2004; Weisßenrieder et al., 2015; Blömeke un Kaiser, 2017).

Papildinot šos centienus, Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā ⁽¹⁴³⁾ uzsvērtā skolotāju loma, novēršot nepietiekamus sasniegumus un veicinot iekļaujošu, uz skolēnu orientētu izglītību. Tajā ieteikts mērķtiecīgi atbalstīt skolotāju kompetenču stiprināšanu, nodrošinot augstas kvalitātes profesionālo attīstību, savlaicīgi identificējot mācību vajadzības un izmantojot iekļaujošas pedagoģiskās pieejas. Tomēr, neskatoties uz šīm politikas saistībām, ievērojams skaits skolēnu joprojām nesasniedz minimālo prasmju līmeni, jo īpaši lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu jomā – šo problēmu uzsver nesenie PISA rezultāti un Izglītības un apmācības monitors (Eiropas Komisija, 2022b; ESAO, 2023b).

Eurydice ziņojumā "Skolotāji Eiropā: karjera, attīstība un labklājība" uzsvērts, ka visaptverošs atbalsts skolotājiem – tostarp profesionālā pilnveidošanās, mentoringi, konsultācijas un piekļuve inovatīviem mācību resursiem – ir būtisks, lai uzlabotu skolēnu rezultātus un mazinātu izglītības atšķirības (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2021).

Līdzīgi secinājumi tika izdarīti TALIS 2018 pētījumā, kurā tika uzsvērts, ka skolotāji, kuri regulāri piedalās profesionālās apmācībās, biežāk piemēro efektīvas stratēģijas, piemēram, formējošo novērtēšanu un diferencētu mācību procesu (ESAO, 2021b). Turklāt empīriskie pētījumi liecina, ka ieguldījumi skolotāju apmācībā laika gaitā palīdz samazināt sasniegumu atšķirības (Jackson, Rockoff un Staiger, 2014; Papay un Kraft, 2015).

(142) Eiropas Savienības Padome, 2020. Padomes secinājumi par Eiropas skolotājiem un apmācītājiem nākotnē (2020/C 193/04), OV C 193, 9.6.2020., 11.–19. lpp.

(143) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, (OV C 469, 9.12.2022).

CPD programmas ļauj skolotājiem īstenot uz pierādījumiem balstītas pieejas, tostarp uz skolēnu orientētas metodes, formējošo novērtēšanu un adaptīvo mācību procesu, lai apmierinātu dažādās vajadzības savās klasēs. Šīs prasmes ir ļoti svarīgas, lai radītu vidi, kurā visi skolēni var gūt panākumus (ESAO, 2023a; UNESCO, 2024). Metaanalīze par akadēmiskajām intervencēm Eiropas pamatzglītībā apstiprina, ka strukturētas lasītprasmes programmas, kuras bieži vien īsteno apmācīti skolotāji, ievērojami uzlabo lasīšanas izpratni skolēniem ar zemiem sasniegumiem (Dietrichson et al., 2017b).

Pastāv cieša saikne starp pamatprasmju stiprināšanu un iekļaujošas izglītības veicināšanu. Iekļaujošas izglītības mērķis ir nodrošināt, ka visi izglītojamie – neatkarīgi no sociālekonomiskā statusa, valodas zināšanām vai mācību vajadzībām – saņem augstas kvalitātes, individuāli pielāgotu atbalstu (UNESCO, 2017). Pētījumi liecina, ka iekļaujošas prakses, piemēram, kopīga mācīšana, diferencēta apmācība un kultūrai atbilstoša pedagogija, var samazināt nepietiekamus sasniegumus un veicināt iesaistīšanos (Florian un Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2018). Profesionālā sadarbība starp skolotājiem arī veicina mācību kvalitātes uzlabošanu un skolēnu mācīšanos (Vescio, Ross un Adams, 2008). Šie secinājumi pastiprina diferencētas mācīšanas vērtību, ja tā tiek īstenota atbalstošā skolas vidē (Ziernwald, Hillmayr un Holzberger, 2022; Letzel-Alt un Pozas, 2023).

Komisijas darba dokuments, kas pievienots priekšlikumam Padomes ieteikumam par ceļiem uz panākumiem skolā, izklāsta galvenās stratēģijas, kas palīdz skolotājiem risināt problēmas saistībā ar nepietiekamiem sasniegumiem (Eiropas Komisija, 2022a). Tajā uzsvērtā sadarbības pieejas nozīme, iesaistot skolotājus, atbalsta personālu un speciālistus, lai radītu iekļaujošu mācību vidi. Šīs norādes pamato pētījumi, kas liecina, ka skolas profesionālās mācību kopienas uzlabo mācību praksi un skolēnu rezultātus (Goddard, Goddard un Tschannen-Moran, 2007; Vescio, Ross un Adams, 2008).

Turklāt 1. nodaļā apspriestajās stratēģiskajās politikas pamatnostādnēs uzsvērtā visaptverošu pasākumu nozīme skolotāju atbalstam,

atzīstot to centrālo lomu izglītības panākumos. Tie ietver profesionālo kompetenču uzlabošanu, izmantojot CPD, strukturētu vadlīniju sniegšanu, iekļaujošas mācīšanas prakses veicināšanu un piekļuves nodrošināšanu augstas kvalitātes mācību materiāliem.

Visbeidzot, šajā nodaļā atspoguļoti arī pamatprasmju rīcības plāna mērķi, kuros uzsvērtā skolotāju nozīmīgā loma, risinot problēmas saistībā ar nepietiekamiem mācību sasniegumiem un veicinot iekļaujošu, augstas kvalitātes mācīšanos. Rīcības plāns pastiprina nepieciešamību veikt stratēģiskas investīcijas profesionālajā attīstībā, iekļaujošās mācību prakses un pieejamos mācību materiālos (Eiropas Komisija, 2025b).

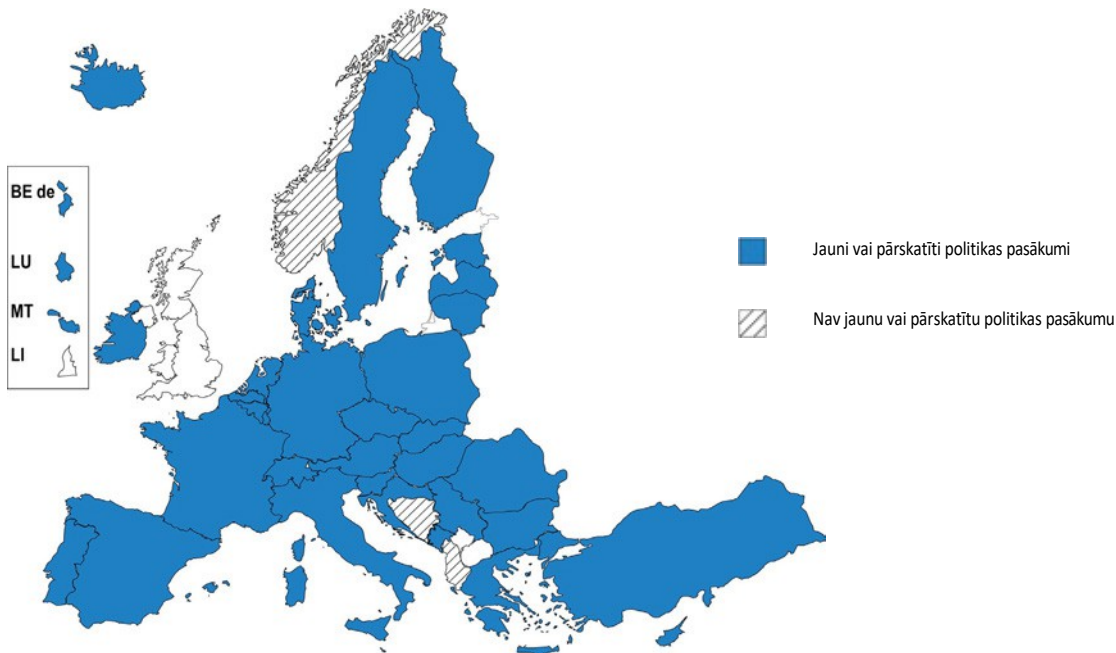
6.1. Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi kopš 2020./2021. gada

Šajā daļā sniegts pārskats par politikas pasākumiem, kas izstrādāti, lai atbalstītu skolotājus pamatprasmju apguves uzlabošanā un iekļaujošas izglītības nodrošināšanā. Kā redzams 6.1. attēlā, lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu kopš 2020./2021. mācību gada ir ieviesti jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, lai stiprinātu skolotāju spējas reaģēt uz nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs – lasītprasme, matemātika un dabaszinātnes. Tas atspoguļo pieaugošu atziņu, ka ir nepieciešami mērķtiecīgi pasākumi, lai uzlabotu mācīšanas efektivitāti.

6.2. attēlā šīs izmaiņas ir iedalītas sešās galvenajās tēmās: 1) CPD nodrošināšana saistībā ar pamatprasmēm, 2) CPD nodrošināšana saistībā ar iekļaujošo izglītību, 3) mācību materiāli un resursi, kas atbalsta pamatprasmju apguvi, 4) mācību materiāli un resursi, kas atbalsta iekļaujošo izglītību, 5) jauns augstākā līmeņa finansējums ar vietējo/skolas autonomiju un 6) citas atbalsta iniciatīvas, piemēram, mentorings vai savstarpēja mācīšanās.

Nepārtraukta profesionālā pilnveide joprojām ir būtiska prioritāte skolotāju pedagoģisko prasmju pilnveidošanai un līdz ar to arī skolēnu rezultātu uzlabošanai pamatprasmju apguvē un iekļaujošajā izglītībā. Strukturētu vadlīniju un saskaņotu mācību resursu izmantošana veicina mācību pieeju konsekveni. Šīs politikas iniciatīvas ietver arī iekļaujošās izglītības principus, veicinot mācību vidi, kas atbilst dažādām skolēnu vajadzībām.

6.1. attēls: Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, kas atbalsta skolotājus, lai uzlabotu pamatprasmju apguvi un nodrošinātu iekļaujošu izglītību, 2020/2021–2024/2025, ISCED 1–2



Avots: Eurydice.

Konkrētām valstīm raksturīgas piezīmes

Kipra un Melnkalne: ziņotie politikas pasākumi galvenokārt attiecas uz ISCED 1.

Īrija: ziņotie politikas pasākumi attiecas uz ISCED 2.

No analizētajām sistēmām 27 nodrošina strukturētu CPD, lai uzlabotu skolotāju spējas mācīt pamatprasmes. Septiņpadsmit sistēmas to papildina ar mācību materiāliem, resursiem vai norādījumiem. Iekļaujošā izglītība arī ieņem nozīmīgu vietu, jo 25 sistēmas piedāvā CPD, kas vērsta uz iekļaujošām mācību metodēm, un 18 sistēmas sniedz norādījumus vai materiālus, lai atbalstītu iekļaujošas klases prakses. Turklāt septiņas sistēmas ir uzsākušas jaunas iniciatīvas, piemēram, mentorprogrammas un savstarpējās mācīšanās iespējas. Lielākā daļa jauno vai pārskatīto politikas pasākumu attiecas gan uz pamatizglītību, gan uz vidējo izglītību, un starp abiem līmeņiem ir tikai nelielas atšķirības. Šīs atšķirības tiks apspriestas, jo tās ir saistītas ar detalizētiem pasākumiem. Visaptveroša pieeja, kas apvieno visus četrus galvenos pasākumus, tiek īstenota Beļģijas flāmu kopienā, Bulgārijā, Čehijā, Itālijā,

Kiprā, Lietuvā, Somijā un Šveicē. Šajās izglītības sistēmās ir ieviestas saskaņotas pieejas, kas atbalsta gan pamatprasmju apguvi, gan iekļaujošo pedagogiju.

Dānijā, Vācijā, Nīderlandē un Zviedrijā ir ieviestas jaunas augstākā līmeņa finansēšanas sistēmas. Tās ietver Dānijas kvalitātes programmu pamatskolām ⁽¹⁴⁴⁾, Vācijas programmu “Startchancen” ⁽¹⁴⁵⁾, Nīderlandes pamatprasmju attīstības ģenerālplānu ⁽¹⁴⁶⁾ un Zviedrijas 2024. gada valsts dotācijas zināšanu attīstības stiprināšanai ⁽¹⁴⁷⁾. Tās piešķir finansiālu atbalstu un nosaka vispārējus mērķus centrālajā līmenī, bet lēmumus par īstenošanu pieņem skolas vai vietējās pašvaldības līmenī.

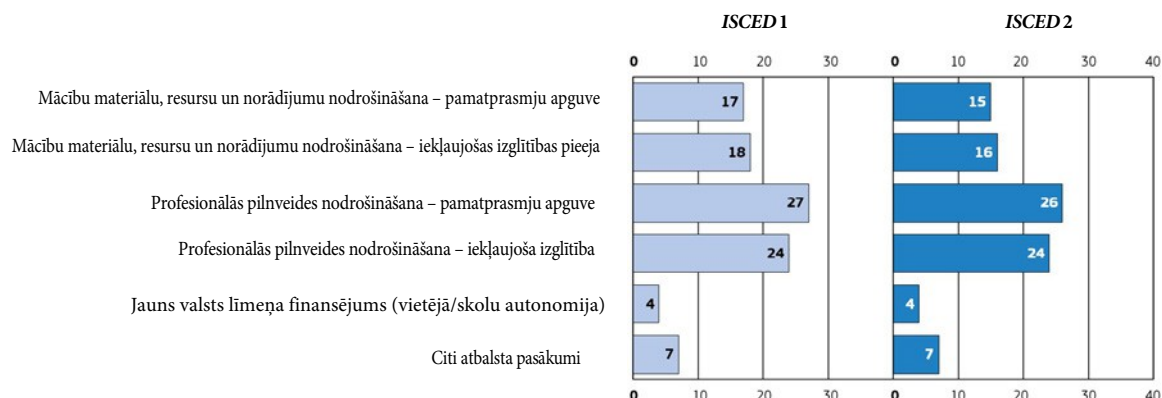
(144) [Dānijas kvalitātes programma pamatskolām.](#)

(145) [Vācijas programma “Startchancen”.](#)

(146) [Nīderlandes pamatprasmju attīstības plāns.](#)

(147) [Valsts dotācijas zināšanu attīstības stiprināšanai 2024, Zviedrijas Nacionālā izglītības aģentūra.](#)

6.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, kas atbalsta skolotājus pamatprasmju apguves uzlabošanā un iekļaujošas izglītības nodrošināšanā, 2020/2021–2024/2025, ISCED 1–2, pa apakškategorijām



Avots: Eurydice

Lai gan pašreizējie politikas pasākumi attiecas uz visām trim pamatprasmēm, lasītprasmei un matemātikai parasti tiek pievērsta nedaudz lielāka uzmanība. Zinātnes ir iekļautas arī ievērojamā skaitā iniciatīvu, lai gan to nozīme ir salīdzinoši mazāka. Turpmākajā 6.2. iedaļā tiek izskatītas dažādas pieejas, ko Eiropas izglītības sistēmas izmanto, īstenojot un apvienojot šos politikas pasākumus, lai uzlabotu pamatprasmju mācīšanu un iekļaujošas klases prakses.

6.2. Profesionālās attīstības iespēju nodrošināšana

CPD programmas, kas vērstas uz pamatprasmju un iekļaujošas izglītības mācīšanu, ir daži no visplašāk izplatītajiem politikas pasākumiem Eiropas izglītības sistēmās, kā parādīts 6.2. attēlā. Lai gan valstīs ir atšķirīgas pieejas skolotāju apmācībai, CPD struktūrā un saskaņošanā ar valsts izglītības prioritātēm ir vērojamas kopīgas tendences.

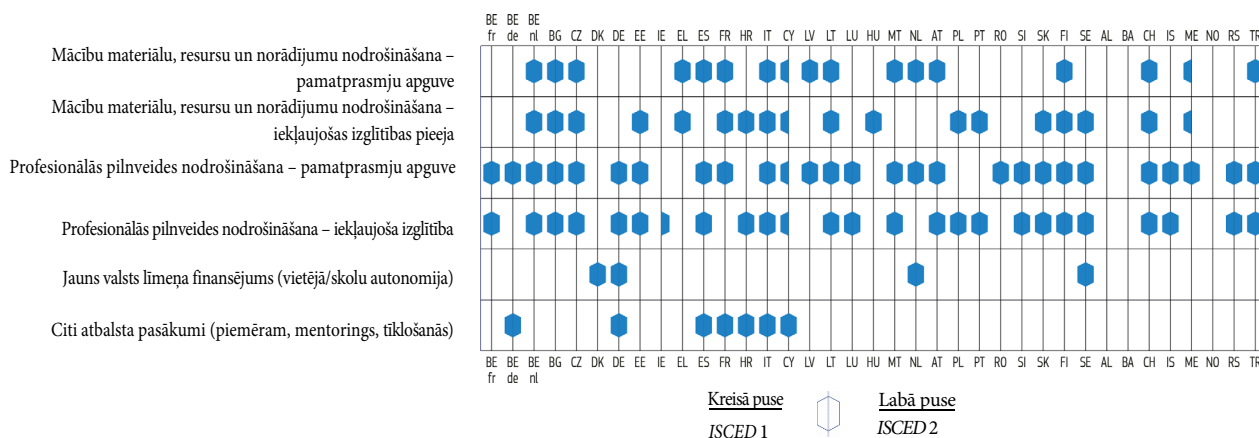
Šīs tendences atspoguļo 1. nodaļā izklāstītos politikas pamatprincipus, kur CPD tiek pozicionēta kā galvenais mehānisms, lai uzlabotu mācīšanas kvalitāti un savlaicīgi risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem sasniegumiem. Uzsverot uz pierādījumiem balstītas metodes, CPD atbalsta 2. nodaļā apspriestās mācību stratēģijas, piemēram, formatīvo vērtēšanu un diferencētu mācību procesu, kas palīdz apmierināt dažādas mācīšanās vajadzības un uzlabot rezultātus. CPD ir arī

cieši saistīta ar 3. un 4. nodaļā aprakstītajām mācību programmu un novērtēšanas reformām. Apmācība bieži vien papildina jaunas vai pārskatītas mācību programmas, lai nodrošinātu satura un pedagogijas saskaņotību. Turklāt arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta formālajai novērtēšanai CPD ietvaros, ļaujot skolotājiem identificēt mācību trūkumus un pielāgot savu mācību procesu. Šīs kompetences ir būtiskas gan pamatprasmju, gan iekļaujošas izglītības veicināšanai.

Ņemot vērā iepriekš minēto, Eiropas izglītības sistēmas var iedalīt trīs plašās kategorijās: sistēmas, kas īsteno integrētus CPD modeļus, kuros pamatprasmju attīstība tiek apvienota ar iekļaujošām pedagogiskām metodēm; sistēmas, kas pieņem mērķtiecīgas stratēģijas, koncentrējoties uz pamatprasmēm vai iekļaujošo izglītību; un sistēmas, kas īsteno uz vienlīdzību vērstas iniciatīvas, kuru mērķis ir uzlabot vāji strādājošas skolas un konkrētas skolēnu grupas. Šīs pieejas atspoguļo plašāku politikas virziena maiņu uz adaptīvām, diferencētām un uz pierādījumiem balstītām mācību metodēm, kas atbilst gan mācību izaicinājumiem, gan vienlīdzības trūkumiem. Tās arī uzsver iekļaujošas izglītības un pamatprasmju apguves savstarpējo atkarību, kuras abas prasa, lai skolotāji būtu apguvuši reaģējošas un uz pierādījumiem balstītas mācību metodes.

Pirmā grupa, integrētas profesionālās pilnveides pieejas, ietver 21 izglītības sistēmu, kurās ieviestas iniciatīvas skolotāju kapacitātes stiprināšanai pamatprasmju attīstības veicināšanā, vienlaikus īstenojot iekļaujošu pedagogisko praksi.”

6.3. attēls: Politikas pasākumi, kas atbalsta skolotājus pamatprasmju apguves uzlabošanā un iekļaujošas izglītības nodrošināšanā, 2020/2021–2024/2025, ISCED 1–2, pēc izglītības sistēmas un apakš kategorijas



Avots: Eurydice.

Bulgārijas projekts “Success for you”⁽¹⁴⁸⁾, ko līdzfinansē Eiropas Sociālais fonds Plus, piedāvā strukturētus CPD kursus, kas vērsti uz lasīšanu, matemātiku un iekļaujošām stratēģijām skolotājiem, kuri strādā ar etniskajām minoritātēm un skolēniem ar īpašām izglītības vajadzībām (SEN). Līdzīga pieeja ir redzama Čehijā, kur iniciatīva “Iesaistīsim visus”, ko vada Čehijas Nacionālais pedagoģijas institūts⁽¹⁴⁹⁾, piedāvā CPD programmas, kas apvieno pamatprasmju mācīšanu ar iekļaujošas izglītības praksi. Lietuvā CPD sistēma prioritāri pievēršas matemātikas didaktikai, lasītprasmes apguvei un universālajam mācību dizainam (UDL), nodrošinot, ka skolotāji saņem vispusīgu apmācību, kas aptver gan akadēmiskās prasmes, gan iekļaujošo pedagoģiju. Šveicē programma “Mindsteps”⁽¹⁵⁰⁾ CPD ietver formējošos novērtējumus un personalizētus mācību resursus, ļaujot skolotājiem uzraudzīt skolēnu progresu un attiecīgi pielāgot mācību procesu.

Beļģijas Flandrijas kopienā prioritārā tālākizglītības programma (INSET)⁽¹⁵¹⁾ tika stratēģiski pārskatīta laikposmam no 2020. gada līdz 2024. gadam, lai vairāk nekā 200 skolās stiprinātu lasīšanas izpratnes, holandiešu valodas integrācijas un matemātikas mācīšanu. Šī iniciatīva balstās uz iepriekšējiem cikliem, tostarp 2018.–2020. gada posmu, kas bija vērsts uz atbalsta personālu iekļaujošajā izglītībā. To īsteno divu gadu projekti, kuros piedalās virkne pakalpojumu sniedzēju, tostarp pedagoģiskās konsultācijas pakalpojumu sniedzēji, augstākās izglītības iestādes un privātas organizācijas. Novērtējuma rezultāti liecina par pozitīviem rezultātiem un skolotāju aktīvu iesaistīšanos. Uzraudzība tiek veikta, izmantojot gada pārskatus un atgriezenisko saiti uz pēcpārbaudes grupu, un resursi tiek kopīgi izmantoti KlasCement platformā⁽¹⁵²⁾.

Beļģijas franču kopienā “Paktā par izcilību mācīšanā”⁽¹⁵³⁾ kopš 2020./2021. mācību gada ir nostiprināta CPD sistēma, uzlabojot skolotāju prasmes pamatprasmju un iekļaujošas izglītības jomā. Svarīgas izmaiņaietver jaunas apmācību programmas, paplašinātas savstarpējās mācīšanās tiklus un obligātu CPD lasīšanu, matemātikā un diferencētā apmācībā. Kā daļa no šīs iniciatīvas, programma “Ceļā uz iekļaujošu skolu”⁽¹⁵⁴⁾ nodrošina apmācības par intelektuālās attīstības traucējumiem un saprātīgiem pielāgojumiem, palīdzot skolotājiem īstenot individualizētus mācību plānus.

(148) Projekts “Veiksme tev”, Bulgārijas Izglītības un zinātnes ministrija.

(149) Ierosme “Iesaistīsim visus”, Čehijas Nacionālais pedagoģijas institūts.

(150) Programma “Mindsteps”, Šveice.

(151) Prioritārā apmācība darba vietā (INSET), Beļģijas Flāmu kopiena.

(152) KlasCement platforma, Beļģijas flāmu kopiena.

(153) Līgums par izcilību mācīšanā, Beļģijas franču kopiena.

(154) Programma “Ceļā uz iekļaujošu skolu”, Beļģijas franču kopiena.

Somijā Somijas Nacionālā izglītības aģentūra sadarbojas ar vietējām pašvaldībām, lai izstrādātu uz pierādījumiem balstītas profesionālās pilnveides programmas.

LUMA Centre Finland tīkls ⁽¹⁵⁵⁾ spēlē nozīmīgu lomu, nodrošinot bezmaksas skolotāju apmācību matemātikā, lasīšanas apmācībā, speciālās izglītības metodikās un dažādās novērtēšanas stratēģijās. Somija arī piešķir prioritāti iekļaujošai izglītībai un daudz kultūru pedagoģijai, nodrošinot visiem skolēniem vienlīdzīgas mācību iespējas. Tampere Universitātes *InTrans* projekts ⁽¹⁵⁶⁾ atbalsta iekļaujošas pārejas prakses, lai nodrošinātu nepārtrauktāku izglītības gaitu skolēniem ar daudzveidīgām mācīšanās vajadzībām.

Turklāt programma "Daudzkultūru pedagoģijas un konsultēšanas eksperts" ⁽¹⁵⁷⁾ sniedz izglītotājiem prasmes daudz kultūru konsultēšanā, kultūras izpratnē un iekļaujošā mācīšanās, lai labāk atbalstītu dažādas skolēnu vajadzības.

Itālijā ir izstrādāta visaptveroša CPD sistēma, izmantojot *Scuola futura* platformu ⁽¹⁵⁸⁾, ko atbalsta Itālijas valsts atveseļošanas un izturētspējas plāns (NRRP). Šī iniciatīva piedāvā aptuveni 45 000 apmācību kursu vairāk nekā 650 000 skolotājiem un skolu darbiniekiem, aptverot pamatprasmju uzlabošanu, STEM jomas un daudzvalodu izglītību. Apmācības tiek nodrošinātas reģionālajos skolu centros, piedāvājot pielāgotas programmas, kas atbilst vietējām vajadzībām. Itālija atbalsta arī iekļaujošo izglītību, īstenojot orientācijas reformu ⁽¹⁵⁹⁾, ar kuru ieviesta CPD apmācība skolotājiem, lai palīdzētu skolēniem izvēlēties piemērotus mācību ceļus.

Francija, Malta un Slovākija ir ieviesušas valsts CPD stratēģijas, kas nodrošina strukturētu apmācību skolotājiem, koncentrējoties uz lasītprasmi, matemātiku un iekļaujošām mācību metodēm. Francijā *Plan français* ⁽¹⁶⁰⁾ kopā ar iepriekšējo *Plan mathématiques* ⁽¹⁶¹⁾ nodrošina pamatskolas skolotāju apmācību, piedāvājot 30 stundu apmācību katrā priekšmetā sešu gadu ciklā. Rajona līmenī *référénts français* (skolotāju apmācītāji) saņem 120 stundu apmācību trīs gadu laikā. Abu plānu novērtējumi liecina par augstu skolotāju apmierinātību un profesionālajiem ieguvumiem, tostarp uzlabotu

mācību metodes un uzlaboti skolēnu mācību rezultāti ⁽¹⁶²⁾.

Turklāt Skolas novērtēšanas padomes izstrādātie pašnovērtēšanas rīki atbalsta apmācību nepārtrauktu uzlabošanu ⁽¹⁶³⁾.

Līdzīgi Malta 2024.–2030. gada valsts izglītības stratēģijā ⁽¹⁶⁴⁾ prioritāte ir CPD sadarbība ar universitātēm, uzlabojot skolotāju apmācību gan pamatprasmēs, gan iekļaušanā.

Slovākijā valsts projekts skolotāju profesionālajai attīstībai ⁽¹⁶⁵⁾ uzsver lasītprasmi, metakognitīvās stratēģijas un atbalstu slovāku valodai kā otrajai valodai. Serbija un Turcija ir uzsākušas plaša mēroga CPD iniciatīvas, kuru mērķis ir funkcionālā lasītprasme, novērtēšanas metodes un karjeras attīstība. Serbijas akreditētā CPD aptver matemātikas prasmes, tematisko mācīšanu un SEN atbalstu ⁽¹⁶⁶⁾, savukārt Turcijas 2022. gada regulējums par apmācību darba vietā ⁽¹⁶⁷⁾ ievieša skolas līmeņa CPD un skolotāju informācijas tīklu ⁽¹⁶⁸⁾.

Mazāka valstu grupa ir ziņojusi par otro pieeju, **kas vērsta vai nu uz pamatprasmju uzlabošanu, vai uz iekļaujošo izglītību**. Sešas izglītības sistēmas (Beļģijas vācu valodā runājošā kopiena, Francija, Latvija, Nīderlande, Rumānija un Melnkalne) ir vērstas uz pamatprasmju stiprināšanu.

Šīs sistēmas prioritāri pievēršas lasītprasmei, matemātikai un dabaszinātnēm, nodrošinot skolotājus ar konkrētu priekšmetu zināšanām. Beļģijas vācu valodā runājošajā kopienā CPD ir izstrādāta, lai atbalstītu pamatprasmes lasīt, rakstīt un rēķināt, piedāvājot specializētus konsultāciju pakalpojumus pamatskolām, kas skolotāju apmācību saskaņo ar kompetenču balstītiem mācību programmu standartiem. Latvija ir izstrādājusi profesionālās pilnveides programmas, lai pilnveidotu skolotāju prasmes kompetenču pieejā balstītas mācīšanās, formatīvās vērtēšanas un pielāgotu

(155) [LUMA centrs, Somija](#).

(156) [InTrans projekts, Tampere Universitāte, Somija](#).

(157) [Somijas CPD programma "Eksperts daudz kultūru pedagoģijā un konsultēšanā"](#).

(158) Itālijas [platforma Scuola futura](#).

(159) [Itālijas orientācijas reforma](#).

(160) [Plan de formation en français – premier degré](#), Izglītības, augstākās izglītības un pētniecības ministrija, Francija.

(161) [Relever le niveau en mathématiques de la maternelle à la terminale](#), Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Francija.

(162) [Synthèse sur l'enquête des plans mathématiques et français \(2023\)](#).

(163) [Skolas novērtēšanas padomes \(CEE\) izstrādātie konstellāciju pašnovērtēšanas rīki](#), Francija.

(164) [Malta 2024.–2030. gada valsts izglītības stratēģija](#).

(165) [Valsts projekts skolotāju profesionālajai attīstībai](#), Slovākija.

(166) [Noteikumi par skolotāju, pirmsskolas skolotāju un profesionālo darbinieku tālākizglītību un paaugstināšanu amatā \(Serbijas Republikas Oficiālais Vēstnesis, Nr. 109/2021\)](#).

(167) [Tālākizglītības noteikumi](#), Turcija, Nacionālās izglītības ministrija.

(168) [Skolotāju informācijas tīkls](#), Turcija.

mācību metožu īstenošanā. Nīderlandē CPD tiek nodrošināts ar kompetences centru starpniecību, kas piedāvā apmācības konkrētu priekšmetu metodikā, formējošā novērtēšanā un digitālajos mācību rīkos. Piemēram, matemātikas un aritmētikas kompetences centrs ⁽¹⁶⁹⁾ nodrošina specializētas apmācības matemātikas mācīšanā. Rumānijā programma “Lasīt, lai mācītos – lasītprasmes stratēģijas mācību procesā” ⁽¹⁷⁰⁾ ir vērsta uz lasīšanas izpratni, formējošo novērtēšanu un mācību efektivitāti, nodrošinot, ka skolotāji saņem mērķtiecīgu profesionālo attīstību lasītprasmes mācīšanā.

Savukārt Īrija, Horvātija, Polija un Portugāle ir ziņojušas par pasākumiem, kas vērsti uz iekļaujošo izglītību. Horvātijā Izglītības un skolotāju apmācības aģentūra (AZOO) ⁽¹⁷¹⁾ piedāvā CPD, kas stiprina lasītprasmes un rēķināšanas prasmju apguvi, jo īpaši skolās ar zemiem sasniegumiem. Īrija, Polija (sk. valsts piemēru) un Portugāle prioritāri pievēršas CPD speciālās izglītības jomā, diferenciācijas metodēm un iekļaujošām klasē izmantojamām metodēm.

Polijā CPD ietver apmācību kopīgā mācīšanā, UDL un saprātīgos pielāgojumus, lai atbalstītu skolēnus ar SEN. Projekts “Pieejama skola visiem” (ASA) ⁽¹⁷²⁾ stiprina speciālistu skolotāju (pedagogu, psihologu, logopēdu) kompetences. Šo iniciatīvu īsteno Izglītības pētniecības institūts sadarbībā ar UNICEF, universitātēm un NVO, un tā ir vērsta uz iekļaujošu skolu veicināšanu, garīgās veselības izglītības stiprināšanu un bēgļu un migrantu skolēnu integrāciju. Polijas Nacionālās izglītības ministrija piedāvā bezmaksas pēcdiploma studijas iekļaujošajā pedagogijā, tādējādi uzlabojot skolotāju apmācību dažādām mācību vajadzībām.

Īrijā valsts profesionālās izglītības atbalsta dienests Oide piedāvā CPD kursus, kuru mērķis ir stiprināt iekļaujošas prakses pēc pamatskolas līmeņa. Tie ietver strukturētus tīmekļa seminārus un darbnīcas par vispārējo skolas vadību, atbalstu angļu valodas kā papildu valodas (EAL) apguvējiem un iekļaujošu plānošanu dažādām mācību vajadzībām. CPD ir paredzēts skolotājiem, skolu vadītājiem un karjeras konsultantiem, un tā mērķis ir veicināt sadarbību, uz iekļaujamo orientētu

vidi, kas atbilst dažādām skolēnu vajadzībām ⁽¹⁷³⁾. Portugāle piedāvā CPD kursus par Braila rakstības apguvi, palīgtehnoloģijām un diferencētu mācību procesu, uzlabojot pieejamību un iekļaušanu skolēniem ar dažādām mācību vajadzībām ⁽¹⁷⁴⁾.

Eiropas izglītības sistēmu sniegtie dati ietver daudzus piemērus, kas attiecas uz trešo pieeju – uz vienlīdzību vērstiem profesionālās pilnveides modeļiem, kuri paredzēti skolotājiem skolās ar zemākiem mācību sasniegumiem vai skolotājiem, kas strādā ar konkrētām izglītojamo grupām, piemēram, migrantu izcelsmes skolēniem vai skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. To mērķis ir nodrošināt, ka skolotāji, kuri strādā sarežģītā vidē, saņem specializētu apmācību par uz pierādījumiem balstītām intervencēm un skolēnu atbalsta mehānismiem. Turpmāk minētie piemēri ilustrē dažādas pieejas uz vienlīdzību vērstai skolotāju attīstībai.

Spānija un Vācija saista CPD ar plašākām skolas uzlabošanas politikām, nodrošinot, ka profesionālā attīstība ir iekļauta sistēmiskos pasākumos, lai risinātu izglītības nevienlīdzības problēmas. Spānijā programma “Vadība, progress un izglītības bagātināšana” (PROA+) ⁽¹⁷⁵⁾ ir vērsta uz CPD skolotājiem dalībvalstu skolās, nodrošinot viņus ar instrumentiem diferencētai apmācībai un intervences stratēģijām. Līdzīgs modelis ir Vācijā, kur programma “Startchancen” ir vērsta uz skolām sociālekonomiski nelabvēlīgos apgabalos, nodrošinot CPD pedagoģiskajā vadībā, lasītprasmes un matemātikas apmācībā. Līdzīgi CPD iniciatīvas Melnkalnē un Turcijā dod priekšroku skolām ar zemiem sasniegumiem, stiprinot skolotāju kompetences lasītprasmes, rēķināšanas un novērtēšanas metodēs. Šīs politikas atspoguļo tendenci uz vienlīdzību balstītu skolotāju attīstību, kur CPD tiek izmantota kā instruments, lai mazinātu izglītības nevienlīdzību, stiprinot skolotāju kapacitāti skolās ar zemiem sasniegumiem.

Citas izglītības sistēmas, tostarp Igaunijā, Luksemburgā, Slovēnijā, Somijā un Zviedrijā, ir pielāgojušas CPD, lai atbalstītu konkrētas mācību grupas, piemēram, migrantu skolēnus, etniskās minoritātes un skolēnus ar SEN. Tās ir paplašinājušas profesionālās pilnveides iespējas iekļaujošās izglītības jomā,

(169) [Nīderlandes matemātikas un aritmētikas kompetences centrs](#).

(170) [Valsts reģistrs akreditētām profesionālās pilnveides programmām | Izglītības un pētniecības ministrija, Rumānija](#).

(171) [Horvātijas Izglītības un skolotāju apmācības aģentūras valsts un starpnovadu ekspertu konferenču katalogs 2024. gadam – AZOO](#).

(172) [Polijas projekts “Pieejama skola visiem”](#).

(173) [Iekļaujošās izglītības prakse – Oide, Īrija](#).

(174) Piemērs: [Apmācību kurss “Iekļaujošās izglītības prakse”, Portugāle](#).

(175) [Spānijas programma orientācijai, progresam un izglītības bagātināšanai \(PROA+\)](#).

nodrošinot skolotājus ar pedagoģiskajiem rīkiem daudzveidīgu klašu atbalstam, izmantojot strukturētas vai modulāras apmācību programmas. Turklāt *Eurydice* secinājumi liecina, ka visā Eiropā spēja mācīt skolēnus ar *SEN* vai invaliditāti ir viena no visbiežāk veicinātajām iekļaujošās izglītības kompetencēm, izmantojot *CPD* (Eiropas Komisija / *EACEA* / *Eurydice*, 2023, 78. lpp.).

Igaunija piedāvā *CPD* programmas par sadarbību klasē un iekļaujošo mācīšanu *SEN* skolēniem, sākot no īstermiņa kursiem līdz 300 stundu programmām. Luksemburgas Universitāte piedāvā maģistra grādu iekļaujošajā izglītībā, apmācot skolotājus pedagoģiskajās stratēģijās dažādām klasēm ⁽¹⁷⁶⁾. Somijas programma “Daudzkultūru pedagoģijas eksperts” piedāvā apmācību kultūras jutīgumā, daudzkultūru konsultēšanā un iekļaujošās mācīšanas stratēģijās. Līdzīgi Slovēnijas *KATIS* *CPD* programmas ⁽¹⁷⁷⁾ palīdz skolotājiem integrēt ārzemju izcelsmes skolēnus vispārējā izglītībā, bet Zviedrijā 2024. gada modulārā *CPD* programma ir vērsta uz skolēnu līdzdalību un sistemātisku *SEN* atbalstu ⁽¹⁷⁸⁾.

Visbeidzot, digitalizācija uzlabo piekļuvi un elastīgumu skolotāju profesionālajā attīstībā. Beļģijas Flāmu kopienas platforma *Leerpunt* ⁽¹⁷⁹⁾ un Itālijas *Scuola futura* (minēta iepriekš) piedāvā pēc pieprasījuma pieejamus kursus, kurus var apgūt savā tempā, par pamata prasmēm, STEM un iekļaujošo izglītību. Austrijas masveida atvērtais tiešsaistes kurss (*MOOC*) “Jaunās mācību programmas” ⁽¹⁸⁰⁾ un Šveices *Mindsteps* ⁽¹⁸¹⁾ piedāvā tiešsaistes moduļus par formējošo novērtēšanu, lasītprasmi un matemātiku. Līdzīgi Zviedrijas *Lärportalen* ⁽¹⁸²⁾, Ungārijas digitālie rīki *CPD* ⁽¹⁸³⁾ un Kipras valsts e-mācību platforma ⁽¹⁸⁴⁾ atbalsta *CPD* lasītprasmes, matemātikas, novērtēšanas un iekļaušanas jomā. Ir vērts atzīmēt, ka šīm iniciatīvām kopīga iezīme ir uzsvars uz modulāru, interaktīvu saturu, kas ļauj skolotājiem personalizēt savu mācīšanos, vienlaikus samazinot loģistikas šķēršļus dalībai.

Ievēribas cienīga tendence ir *CPD* saskaņošana ar valstu izglītības stratēģijām, kas liecina, ka skolotāju attīstība tiek uzskatīta par ilgtermiņa līdzekli, lai samazinātu sasniegumu atšķirības un stiprinātu iekļaujošo mācīšanu. Dažas izglītības sistēmas ir pieņēmušas visaptverošus, centrāli koordinētus modeļus, bet citas izmanto elastīgākas vai decentralizētas pieejas. Saikne starp iekļaujošo izglītību un pamatprasmju attīstību ir acīmredzama, jo daudzas programmas ietver diferencētu mācīšanu, formējošo novērtēšanu un adaptīvās metodikas, lai atbalstītu dažādus izglītojamus un uzlabotu skolēnu rezultātus.

6.3. Mācību materiāli, resursi un citi atbalsta pasākumi

Papildus *CPD* programmām daudzas Eiropas izglītības sistēmas ir ieviesušas papildu atbalsta pasākumus, lai stiprinātu skolotāju spējas nodrošināt efektīvu pamatprasmju apguvi un iekļaujošo izglītību. Tie ietver strukturētas pedagoģiskās vadlīnijas, piekļuvi augstas kvalitātes mācību materiāliem, profesionālos tīklus, mentorprogrammas un iespējas mācīties no kolēģiem.

Mācību resursi spēlē svarīgu lomu, lai savienotu apmācību un praksi klasē. Tie parasti ietver stundu plānus, novērtēšanas rīkus un diagnostikas sistēmas, kas saskaņotas ar mācību programmām. Šādi materiāli nostiprina *CPD* ietvertās mācību pieejas un nodrošina atbilstību atjauninātajam saturam un mācību standartiem, kā aprakstīts 3. nodaļā par mācību programmu. Tie arī atbalsta 2. nodaļā izklāstītās pedagoģiskās prakses, piemēram, diferencētu mācību procesu un sadarbības mācīšanu.

Šo resursu integrācijas pakāpe *CPD* atšķiras atkarībā no valsts, atspoguļojot atšķirības politikas prioritātēs, īstenošanas modeļos un sistēmas līmeņa izaicinājumos. Kā redzams 6.2. un 6.3. attēlā, gandrīz puse no izglītības sistēmām piedāvā specializētas

(176) [Programma Master en sciences de l'éducation – Éducation inclusive et accessibilité pédagogique](#), Luksemburgas Universitāte.

(177) [Slovēnijas izglītības profesionālu tālākizglītības un apmācības programmu katalogs \(KATIS\)](#).

(178) [Zviedrijas Nacionālā aģentūra speciālajām vajadzībām izglītībā un skolās](#).

(179) [Leerpunt platforma](#), Beļģijas flāmu kopiena.

(180) [Austrijas MOOC apmācības programma “Jaunās mācību programmas – mācīšana ar jaunām mācību programmām, kompetenču tabulām un parauguzdevumiem”](#).

(181) [Mindsteps programma](#), Šveice.

(182) [Lärportalen platforma](#), Zviedrija.

(183) [Ungārijas valsts izglītības portāls](#).

(184) [Kipras Pedagoģijas institūts](#).

mācību materiāli, kas vērsti gan uz pamatprasmēm, gan iekļaujošām praksēm. 11 sistēmu grupa – Beļģijas Flāmu kopiena, Bulgārija, Čehija, Grieķija, Francija, Itālija, Kipra, Lietuva, Somija, Šveice un Melnkalne – izceļas ar to, ka ir izstrādājusi visaptverošus resursus, kas atbilst CPD saturam. Šie materiāli ir būtisks apmācību papildinājums, piedāvājot praktiskus rīkus, kas palīdz pārvērst teorētiskās zināšanas efektīvā klasē izmantojamā praksē.

Piemēram, Beļģijas flāmu kopiena, Francija (sk. valsts piemēru), Lietuva un Šveice nodrošina valsti izstrādātas mācību vadlinijas, kas ietver stundu plānus, novērtēšanas instrumentus un diagnostikas rīkus. Beļģijas flāmu kopiena integrē digitālos CPD moduļus ar strukturētiem mācību resursiem, izmantojot platformu *Leerpunt*⁽¹⁸⁵⁾, lai atbalstītu lasītprasmes, matemātikas un iekļaujošās izglītības mācīšanu. Čehijā Valsts pedagogijas institūts atbalsta skolotājus, kuri strādā ar ukraiņu skolēniem, nodrošinot specializētus resursus, piemēram, “Metodiskos tekstus darbam ar ukraiņu skolēniem”⁽¹⁸⁶⁾. Lietuva ir izdevusi ar mācību programmu saskaņotus metodiskos norādījumus lasītprasmes un rēķināšanas apguvei, kā arī specializētus resursus par UDL un atbalstu skolēniem ar SEN.

Francijā *Plan français*⁽¹⁸⁷⁾ (ievērots 2020./2021. mācību gadā) un agrākais *Plan mathématiques*⁽¹⁸⁸⁾ (ievērots 2018. gadā) nodrošina strukturētu apmācību skolotājiem, ko papildina valsti izstrādāti mācību materiāli. Tie ietver tādas rokasgrāmatas kā “Lasīšanas un rakstīšanas mācīšana pirmajā klasē” un “Franču valodas gramatika no pirmās līdz sestajai klasei”⁽¹⁸⁹⁾. 2023. gadā tika ieviesta arī jauna rokasgrāmata par dabaszinātņu un tehnoloģiju mācīšanu⁽¹⁹⁰⁾. Ir izveidota visaptveroša resursu banka franču valodas un matemātikas pamata prasmju apguvei, kas piedāvā plašu resursu klāstu. Tie ietver

palīdzības pasākumi skolēniem, kuriem ir grūtības, papildu uzdevumi skolēniem ar augstāku zināšanu līmeni, mērķtiecīgas mācību programmas, kas vērstas uz konkrētu kompetenču apguvi, un diagnostiskie novērtējumi, lai identificētu skolēnu vajadzības. Ir izstrādāti arī jauni videomateriāli, lai palīdzētu skolotājiem īstenot atjauninātās mācību programmas un pedagogiskās pieejas. Nozīmīgi piemēri ir sērija *Regards sur*⁽¹⁹¹⁾ un sērija “Otrdienas zinātnei un tehnoloģijai”⁽¹⁹²⁾, kas sniedz praktiskas atziņas matemātikas, franču valodas un dabaszinātņu mācīšanai saskaņā ar mācību programmu reformām. Lai vēl vairāk atbalstītu iekļaujošo izglītību, iekļaujošā platforma *Cap École*⁽¹⁹³⁾ piedāvā interaktīvus ceļvežus, video apmācības un apmācību moduļus, kas izstrādāti, lai palīdzētu skolotājiem atbalstīt skolēnus ar mācīšanās grūtībām.

Vairākas izglītības sistēmas, tostarp Grieķijā, Itālijā, Kiprā, Somijā, Šveicē un Turcijā, ir ieviesušas digitālās mācību platformas, lai palielinātu pieejamību un atbalstītu elastīgu profesionālo attīstību. Šīs sistēmas nodrošina skolotājus ar modulāriem, interaktīviem resursiem, kas saskaņoti ar valsts apmācības pasākumiem, veicinot nepārtrauktu mācīšanos un mācību uzlabošanu. Grieķijas interaktīvā skolas grāmatu platforma⁽¹⁹⁴⁾ ietver digitālās versijas mācību grāmatām ar simulācijām, video un spēļu veida mācību saturu, stiprinot skolotāju apmācību lasītprasmes, matemātikas un diferencētas mācīšanas jomā. Itālijas platforma *Scuola futura* (minēta iepriekšējā sadaļā) un Kipras e-mācību platforma⁽¹⁹⁵⁾ piedāvā tiešsaistes mācību resursus, ļaujot skolotājiem piekļūt pieprasījuma apmācības moduļiem un paraugprakses piemēriem. Somija sadarbībā ar *LUMA Centre Finland* ir izstrādājusi specializētus mācību materiālus, nodrošinot bezmaksas digitālos resursus, kas atbalsta matemātiku, lasīšanas apmācību un STEM izglītību. Šveices *Mathbuch* sērija⁽¹⁹⁶⁾ piedāvā strukturētus, ar mācību programmu saskaņotus mācību materiālus skolotājiem, kas atbalsta pamatprasmju apguvi, savukārt Turcijas *EBA* platforma⁽¹⁹⁷⁾ nodrošina elektroniskos resursus skolotājiem līdzās drukātajām mācību grāmatām. Līdzās šīm sistēmām

(185) [Leerpunt platforma](#), Beļģijas flāmu kopiena.

(186) [Metodiskos tekstus darbam ar ukraiņu skolēniem](#).

(187) [Franču valodas mācību programma – pirmā pakāpe, Izglītības, augstākās izglītības un pētniecības ministrija](#), Francija.

(188) [Matemātikas plāns](#), Francija.

(189) [Pamata rokasgrāmatas izglītībai](#), Francija.

(190) [Zinātnes un tehnoloģiju mācību rokasgrāmata](#).

(191) [Pārskats par franču valodas programmām 2. cilvēkā](#).

(192) Piemērs: [Les Mardis des sciences et la technologie – plouf – retour d'expérience](#).

(193) [Uzticēšanās, apmācība, dalīšanās – Cap école inclusive – Réseau Canopé](#).

(194) [Grieķijas platforma “Interaktīvās skolas grāmatas”](#).

(195) [Kipras Pedagogijas institūts](#).

(196) [Šveices Mathbuch sērija](#).

(197) [Turcijas EBA platforma](#).

Plašās platformās cita sistēmu grupa – Spānija, Latvija, Malta, Nīderlande un Austrija – ir izstrādājusi resursus, kas papildina CPD, īpaši koncentrējoties uz lasītprasmi, matemātiku un dabaszinātnēm. Latvijas platformas *Skolo.lv* ⁽¹⁹⁸⁾ un *MAPE* ⁽¹⁹⁹⁾ piedāvā brīvi pieejamus stundu plānus un mācību grāmatas. Nīderlande atbalsta skolotājus ar kompetences centru starpniecību, kas izplata mācību rīkus un labās prakses piemērus.

Septiņas izglītības sistēmas – Igaunija, Horvātija, Ungārija, Polija, Portugāle, Slovēnija un Zviedrija – koncentrējas uz mācību materiāliem iekļaujošai izglītībai. Tie ietver resursus daudzvalodu apmācībai, kopīgai mācīšanai, UDL un atbalstam SEN skolēniem. Igaunija nodrošina CPD saistītus resursus par diferencētu mācīšanos un atbalstu skolēniem ar invaliditāti. Polijas iniciatīva “Pieejama skola visiem” ⁽²⁰⁰⁾ piedāvā metodiskos norādījumus par daudzvalodu izglītību un atbalstu SEN skolēniem. Līdzīgi Zviedrija ir izstrādājusi modulveida CPD saistītus mācību materiālus, kas aptver tādus tematus kā skolēnu līdzdalība, iekļaušana un sistemātiski atbalsta pasākumi SEN skolēniem ⁽²⁰¹⁾.

Iepriekš minētā analīze liecina, ka vairumā valstu CPD kursus papildina strukturēti mācību resursi, nodrošinot skolotājiem gan apmācību, gan praktiskus mācību materiālus. Pieaugoša tendence izmantot digitālos un interaktīvos resursus atspoguļo plašākas pārmaiņas profesionālajā izglītībā, nodrošinot skolotājiem piekļuvi elastīgiem, uz pierādījumiem balstītiem mācību rīkiem, lai uzlabotu mācību efektivitāti klasē.

Papildus apmācībai un materiāliem četras izglītības sistēmas – Dānija, Vācija, Nīderlande un Zviedrija – ir ieviesušas augstākā līmeņa finansējumu, bet septiņas sistēmas – Beļģijas vāciski runājošā kopiena, Vācija, Spānija, Francija, Horvātija, Itālija un Kipra – ir ieviesušas papildu atbalsta pasākumus. Tie ietver mentorprogrammas, skolotāju tīklus un

un skolās balstītus konsultatīvos pakalpojumus. Beļģijas vācu valodas kopienā (skatīt valsts piemēru) profesionālās mācīšanās kopienas un mentoringa iniciatīvas atbalsta skolotāju profesionālo pilnveidi pamatprasmju mācīšanās.

Beļģijas vācu valodā runājošajā kopienā tika ieviests specializēts konsultāciju pakalpojums (*Fachberatung*) ⁽²⁰²⁾, lai papildinātu esošās programmas vācu, franču valodā, matemātikā un dabaszinātnēs, palīdzot labāk saskaņot pamatprasmju apguvi ar mācību programmas standartiem. *Fachberatung* sniedz ekspertu konsultācijas un apmācības skolotājiem, ko vada pieredzējuši pedagogi un augstākās izglītības speciālisti. Tas piedāvā atbalstu skolās, mērķtiecīgu profesionālo attīstību un norādījumus par pamatprasmju uzlabošanu, jo īpaši tādās jomās kā franču valoda kā svešvaloda skolēniem ar mācīšanās grūtībām.

Līdzīga mērķtiecīga pieeja ir novērojama Nīderlandē. Pamata prasmju attīstības pamatplāns paredz finansējumu izglītības koordinatoriem, kuri sniedz individuāli pielāgotu atbalstu skolu līmenī. Šie eksperti palīdz skolu vadītājiem un skolotāju komandām diagnosticēt vajadzības, izstrādāt uzlabošanas plānus un īstenot uz pierādījumiem balstītas stratēģijas, lai uzlabotu lasītprasmi, rakstītprasmi un matemātikas rezultātus.

Francija ir izvēlējusies sadarbības ceļu, izveidojot *Laboratoires de mathématiques* ⁽²⁰³⁾ – sadarbības telpas, kurās pamatskolas un vidusskolas skolotāji strādā kopā, lai uzlabotu matemātikas apmācību. Itālija ir izstrādājusi divkāršu pieeju, kas atbalsta gan skolotāju vadību, gan savstarpējo mācīšanos. Orientācijas reforma ⁽²⁰⁴⁾ ir apmācījusi vairāk nekā 60 000 mentoru skolotāju, lai tie palīdzētu skolēniem izglītības un karjeras izvēlē. Tajā pašā laikā *Equipe Formative Territoriale* (Teritoriālās apmācību komandas) tīkls ⁽²⁰⁵⁾, kurā ir 21 reģionālais koordinators un apmēram 100 skolotāju apmācītāji, nodrošina nepārtrauktu atbalstu un apmācību pedagoģiskajā praksē, digitālajās prasmēs un iekļaujošajā izglītībā.

Spānijā – Teritoriālās sadarbības programma matemātisko prasmju stiprināšanai ⁽²⁰⁶⁾

(198) [Latvijas platforma Skolo.lv](#).

(199) [Latvijas MAPE platforma](#).

(200) Polijas projekts “Pieejama skola visiem”.

(201) [Speciālā izglītība pirmsskolas klāvē, obligātajai skolai, sāmu skolai un speciālajām jauniešu mājām – Zviedrijas Valsts izglītības aģentūra](#).

(202) [Fachberatung, Beļģijas vāciski runājošā kopiena](#).

(203) [Franču matemātikas laboratorijas – matemātika Francijā](#).

(204) [Itālijas orientācijas reforma – FUTURA](#).

(205) [Itālijas Equipe Formative Territoriale \(EFT\) tīkls](#).

(206) [2024. gada 5. septembra izglītības ministra rezolūcija, ar ko publicē 2024. gada 30. jūlija Izglītības nozares konferences nolikumu, apstiprinot priekšlikumu par teritoriālo sadali un kritērijiem kredītu sadalei, ko pārvalda autonomās kopienas Teritoriālās sadarbības programmai matemātisko prasmju stiprināšanai 2024. budžeta gadā](#).

veicina matemātikas skolotāju sadarbību, ko atbalsta konsultatīvās grupas, kas palīdz izstrādāt un īstenot stiprināšanas plānus. Paraleli teritorijas sadarbības programma iekļaujošai izglītībai ⁽²⁰⁷⁾ veicina spēcīgāku izglītības vadību, agrīnu iekļaušanos un starpnozaru sadarbību, iesaistot izglītības, veselības un sociālos pakalpojumus. Papildu resursi, piemēram, logopēdi, tulki un mediatori, tiek izmantoti vispārējās izglītības skolās, lai atbalstītu iekļaušanu.

Horvātijā valsts izglītības sistēmas attīstības plānā ⁽²⁰⁸⁾ īpaša uzmanība pievērsta mentoru atbalstam jaunajiem skolotājiem, savukārt Kiprā funkcionālās lasītprasmes programmā ⁽²⁰⁹⁾ mentoru atbalsts un kolēģu tiklošanās ir iekļauti strukturētā lasīšanas un matemātikas apmācībā.

Apvienojot strukturētu mentorību ar sadarbības mācīšanos un konsultāciju atbalstu, šīs izglītības sistēmas palīdz skolotājiem efektīvāk risināt skolēnu dažādās mācīšanās vajadzības. Arvien lielāka nozīme profesionālajā apmācībā ir arī digitālajām platformām, kas paplašina piekļuvi resursiem un nodrošina elastīgu, nepārtrauktu attīstību.

Lai risinātu problēmas saistībā ar nepietiekamiem pamatprasmju sasniegumiem, bieži vien ir nepieciešami mērķtiecīgi pasākumi, tostarp specializēta skolotāju apmācība un paplašināts atbalsts klasē.

6.4. sadaļā tiek sīkāk izskatīta valsts politika speciālistu skolotāju pieņemšanai darbā un mācību palīgu izvietojšanai – galvenajām lomām, sniedzot pielāgotu atbalstu skolēniem ar papildu vajadzībām.

6.4. Politikas pasākumi specializētu skolotāju un mācību asistentu pieņemšanai darbā

Skolotāju, kas specializējušies mācīšanās grūtību risināšanā (specializētie skolotāji), un mācību palīgu pieņemšana darbā un izvietojšana ir vēl viena svarīga politikas joma, kas atbalsta pamatprasmju apguvi un iekļaujošo izglītību.

Padomes ieteikumā par ceļiem uz panākumiem skolā ⁽²¹⁰⁾ uzsvērts, ka augsti kvalificētiem pedagogiem un atbalsta personālam ir būtiska nozīme, nodrošinot, ka visi skolēni, tostarp tie, kuriem ir mācīšanās grūtības, saņem atbilstošu atbalstu. Jaunākie dati apstiprina šo pieeju.

Eurydice ziņojumā “*Sasniegumu un motivācijas palielināšana matemātikas un dabaszinātņu apguvē skolās*” parādīts, ka speciālistu iesaistīšanās pamatskolas līmenī un mācību atbalsta nodrošināšana skolas laikā ir saistīta ar zemākiem sasniegumu rādītājiem gan matemātikā, gan dabaszinātnēs (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2022, 7.1. un 7.2. attēls, 130.–131.). Līdzīgi arī *Eurydice* ziņojumā “*Daudzveidības un iekļaušanas veicināšana Eiropas skolās*” konstatēts, ka skolotāju palīgi un citi klasē strādājošie atbalsta darbinieki ir nozīmīgi, palīdzot skolēniem no dažādas izcelsmes grupām gūt panākumus vispārējā izglītībā (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2023a).

Šajā sadaļā uzmanība pievērsta divām mācību atbalsta personāla kategorijām, kas ir tieši saistītas ar skolēnu mācību rezultātiem: specializētie skolotāji un skolotāju palīgi, kuri strādā klases skolotāju uzraudzībā, lai veicinātu iekļaujošas prakses. Šīs lomas atšķiras no plašākās izglītības atbalsta personāla kategorijas personāla kategorijas, piemēram, psihologi, kultūras mediatori vai konsultanti, kuru funkcijas pārsniedz mācību atbalstu klasē (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2023a).

Kā norādīts 1. nodaļā, stratēģiskie pasākumi profilakses, intervences un kompensācijas jomā ir atkarīgi no apmācīta personāla, kas spēj reaģēt uz dažādām mācību vajadzībām. Skolotāji, kam ir pieredze mācību grūtību jomā, kā arī atbalsta personāls, piemēram, skolotāju palīgi, ir būtiski, lai nodrošinātu individualizētu mācību procesu un palīdzētu mazināt izglītības atšķirības.

Speciālisti skolotāji saņem mērķētu apmācību – vai nu sākotnējās skolotāju izglītības (ITE) ietvaros,

(207) [2024. gada 5. septembra Izglītības ministra lēmums, ar ko publicē 2024. gada 30. jūlija Izglītības nozares konferences nolikumu, apstiprinot priekšlikumu par teritoriālo sadali un kritērijiem kredītu sadalei, ko pārvalda autonomās kopienas, iekļaujošās izglītības teritoriālās sadarbības programmai, Eiropas Sociālais fonds+, 2024. finanšu gadā.](#)

(208) [Horvātijas valsts plāns izglītības sistēmas attīstībai līdz 2027. gadam.](#)

(209) [Kipras funkcionālās lasītprasmes programma.](#)

(210) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku, lai samazinātu skolas pārtraukšanu, 2022/C 469/01, (OV C 469, 9.12.2022).

vai profesionālās kvalifikācijas celšanas (CPD) laikā –, lai identificētu un atbalstītu skolēnus, kuri saskaras ar mācīšanās grūtībām. Tās piemēro tādas pieejas kā diferencēta apmācība, formējošā novērtēšana un individuālām vajadzībām pielāgotas intervences. Skolotāju palīgi papildina šos centienus, piedāvājot praktisku atbalstu klasē, veicinot iekļaujošas prakses un iesaistot skolēnus mazās grupās vai individuālās aktivitātēs. Kā uzsvērts 2. nodaļā, pēdējā laika politikas arvien vairāk veicina diferencētu apmācību, kopīgu mācīšanas modeļus un elastīgu skolēnu grupēšanu kā stratēģijas, lai atbalstītu skolēnus ar zemiem sasniegumiem.

Lai gan izglītības atbalsta personāls ir plaši pārstāvēts visā Eiropā, atsevišķās valstīs mērķtiecīgākas politikas tiek īstenotas attiecībā uz atbalsta funkcijām klasē, piemēram, skolotāju palīgiem. Skolotāju palīgi pilda pedagoģiski orientētu lomu vispārējās izglītības klasēs, papildinot skolotāju darbu, piedaloties kopīgā mācīšanās, darbā mazās grupās vai diferencētā apmācībā (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2023, 83.–84. lpp.).

6.4. attēls ilustrē, ka kopš 2020./2021. mācību gada 12 Eiropas izglītības sistēmas ir ieviešušas politiku, lai palielinātu to skolotāju skaitu, kuri apmācīti atbalstīt skolēnus ar mācīšanās grūtībām, kā arī iniciatīvas, lai veicinātu šo skolotāju pieņemšanu darbā.

Šo pasākumu mērķis ir nodrošināt, ka skolēni, kuriem ir grūtības ar pamatprasēm, saņem uz pierādījumiem balstītas intervences un uzlabotu piekļuvi kvalitatīvai izglītībai.

Tāpat 11 izglītības sistēmas

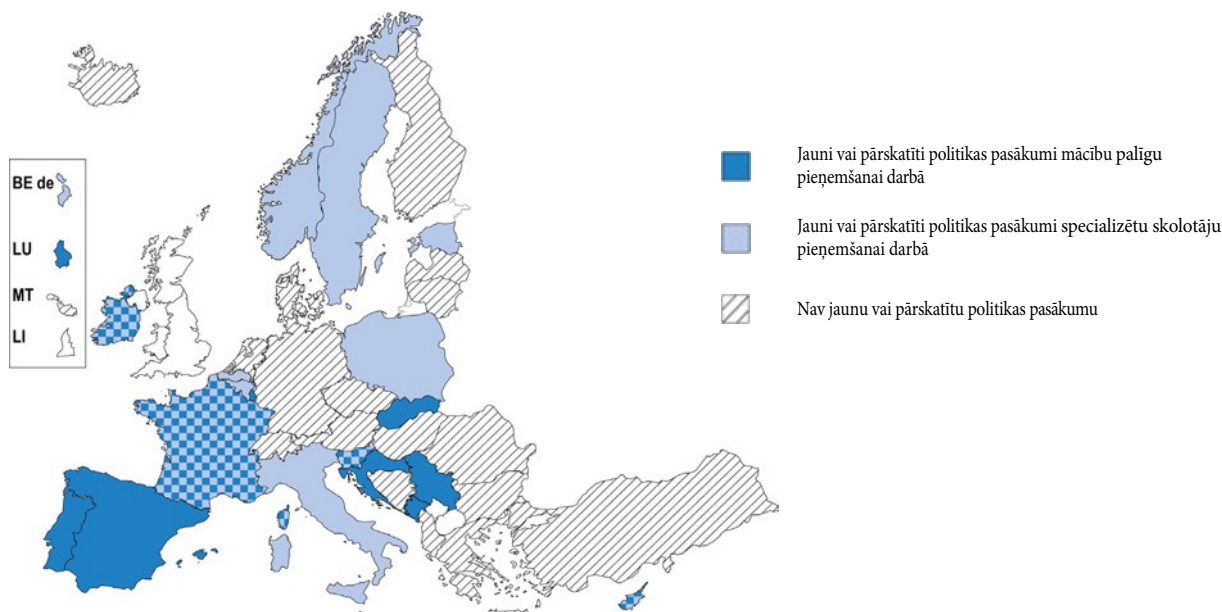
ir ieviešušas politiku, lai veicinātu mācību palīgu iecelšanu, lai stiprinātu atbalstu klasē.

Kā iepriekš minēts, šis ziņojums ir vērsts uz jaunām vai pārskatītām politikām, kas pieņemtas kopš 2020./2021. gada. Dažas sistēmas, kurās iepriekš bija spēkā noteiktumi, var nebūt attēlotas 6.4. attēlā. To neiekļaušana nenožīmē, ka nav noteiktumu, bet drīzāk atspoguļo ziņojuma fokusu uz nesenajām politikas izmaiņām. Šī atšķirība ir būtiska datu interpretēšanai: sistēmas, kas ir saglabājušas savus atbalsta mehānismus, var nebūt iekļautas politikas izmaiņu analizē, pat ja tās joprojām paļaujas uz specializētiem skolotājiem un skolotāju palīgiem, lai atbalstītu skolēnus ar grūtībām. Situācija pirms analizētā perioda ir atspoguļota ziņojumā “Mācību sasniegumu un motivācijas palielināšana matemātikas un dabaszinātņu apgūvē skolās” (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022a). Šā ziņojuma

6. nodaļā parādīts, ka 2020./2021. mācību gadā aptuveni pusē sistēmu bija oficiāli reglamentēta specializētu skolotāju vai korekcijas skolotāju iesaistīšanās, bet aptuveni trešdaļā sistēmu, jo īpaši pamatskolas līmenī, tika iesaistīti skolotāju palīgi

(Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2022, 6.5. attēls, 121.–122. lpp.).

6.4. attēls: Jaunas vai pārskatītas politikas, kas veicina specializētu skolotāju un skolotāju palīgu pieņemšanu darbā, 2020./2021.–2024./2025. gadā, ISCED 1–2



Avots: Eurydice.

Lai gan konkrētās politikas atšķiras atkarībā no valsts, var izdalīt trīs vispārīgas tendences: izglītības sistēmas, kas pieņem visaptverošu pieeju, iesaistot gan specializētus skolotājus, gan skolotāju palīgus; sistēmas, kas prioritāri pievēršas specializētu skolotāju pieņemšanai darbā; un sistēmas, kas koncentrējas uz skolotāju palīgu pieejamības palielināšanu klasēs.

Četras izglītības sistēmas – Īrija, Francija, Kipra un Slovēnija – ir ieviesušas reformas, kas vērstas gan uz specializētu skolotāju, gan skolotāju palīgu pieņemšanu darbā (sk. valstu piemērus). Šī kombinētā pieeja atspoguļo apņemšanos stiprināt iekļaujošo izglītību un risināt problēmas saistībā ar nepietiekamiem sasniegumiem pamatprasmēs, apvienojot specializētas pedagoģiskās zināšanas un strukturētu atbalstu klasē. Turklāt daudzās sistēmās augstākā līmeņa ITE kompetenču sistēmas veicina iekļaujošo izglītību, uzsverot tādas vērtības kā vienlīdzība, nediskriminācija un daudzveidība vai risinot konkrētas prasības saistībā ar skolēnu ar īpašām vajadzībām mācīšanu (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2023, 80. lpp.).

Īrijā ir paplašināts speciālo vajadzību asistentu (SNA) darbinieku skaits, un amatu skaits ir pieaudzis līdz 17 000 (no 10 575 2011. gadā). Tas papildina Īrijas ITE politiku. paziņojumā ⁽²¹¹⁾, kurā noteikts, ka visiem pedagoģijas skolēniem jāiegūst praktiskā pieredze iekļaujošās izglītības vidē. Šīs politikas mērķis ir labāk sagatavot jaunos skolotājus darbam ar skolēniem ar dažādām mācību vajadzībām, saskaņojot to ar starptautisko paraugpraksi speciālajā izglītībā. Tajā arī uzsvēta ITE stiprināšana, izmantojot praktisko pieredzi un sadarbību izglītības nozarē.

Francijā apmācība iekļaujošās prakses jomā tagad ir obligāta ITE sastāvdaļa, un to papildus atbalsta *Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)* sistēma ⁽²¹²⁾. 2024. gadā sistēma tika paplašināta, iekļaujot profesionālās pieredzes validācijas ceļus, kas ļauj skolotājiem iegūt atbilstošu darba pieredzi, kas tiek atzīta sertifikācijai. Šīs reformas mērķis ir mudināt vairāk skolotāju specializēties iekļaujošajā izglītībā. Kopš 2023. gada Francija ir palielinājusi arī *Accompagnants d'élèves en Situation de Handicap (AESH)* ⁽²¹³⁾ darbinieku skaitu, izveidojot vairāk nekā 6 500 jaunas amata vietas, lai atbalstītu individuālo un nelielu grupu apmācību. Šī attīstība papildina 2. nodaļā apspriestās politikas, kurās vidusskolas pirmajās klasēs ir ieviesta nelielu grupu apmācība matemātikā un franču valodā, lai nodrošinātu personalizētāku mācību atbalstu.

(211) [Īrijas sākotnējās skolotāju izglītības politikas paziņojums, 2022.](#)

(212) [Devenir enseignant spécialisé | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco.](#)

(213) [Accompagnants d'élèves en situation de handicap \(AESH\), Francija; Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap \(AESH\).](#)

AESH personāla izvietošana tiek uzraudzīta arī valsts līmenī, tostarp dati par darbā pieņemšanu, skolēnu aptvērumu un iekļaujošo atbalsta shēmu īstenošanu.

Kiprā politikas pasākumi ir vērsti uz iekļaujošo izglītību un diferencētu mācību procesu, izmantojot specializētu skolotāju apmācību un mācību palīgus. 2022. gadā Kiprā ieviesa diferencētas mācības rokasgrāmatu ⁽²¹⁴⁾, kas tika izplatīta visām valsts skolām, kā arī skolotāju apmācības seminārus, kuros tika apvienota teorija ar paraugstundām. Katras skolas pārstāvis piedalījās semināros un bija atbildīgs par šo praksi īstenošanu. Turklāt programma "Skola un sociālā iekļaušana" (DRASE+) ⁽²¹⁵⁾ palīdz mācību palīgiem un specializētiem skolotājiem veicināt diferencētu mācību procesu un kopīgu mācību pieeju, jo īpaši klasēs, kurās mācās migranti vai skolēni no nelabvēlīgas vides.

Slovēnijā atbalsts skolēniem ar mācīšanās grūtībām, migrantu un bēgļu skolēniem, kā arī skolēniem no etniskajām minoritātēm ir paplašināts, palielinot specializētu skolotāju un skolotāju palīgu skaitu pamatskolās. Skolas var pieņemt darbā papildu konsultantus sociālajā pedagogijā, speciālajā izglītībā, psiholoģijā, rehabilitācijā vai iekļaujošajā pedagogijā atbilstoši skolēnu vajadzībām (Noteikumi par pamatskolu normām un standartiem, 10. pants ⁽²¹⁶⁾). Skolas, kurās mācās deviņi vai vairāk migrantu skolēni, var iecelt slovēņu valodas skolotāju valodas apguvei un integrācijai (48. pants). Lai veicinātu iekļaušanu, romu palīgi sniedz mērķtiecīgu atbalstu klasēs skolās, kurās ir liels romu skolēnu skaits. Romu palīgu darba analīze ⁽²¹⁷⁾ uzsvera nepieciešamību pēc ilgtermiņa darba stabilitātes, skaidru pienākumu un nepārtrauktas profesionālās attīstības nepieciešamību, lai palielinātu to ietekmi. Šie secinājumi ir ņemti vērā nesenajās valsts iekļaušanas politikas izmaiņās, kuru mērķis ir stiprināt romu palīgu lomu skolās.

Ieguldot līdzekļus strukturētā profesionālajā attīstībā, izveidojot formālas karjeras iespējas un nodrošinot atbalsta funkciju juridisku atzīšanu, Eiropas izglītības sistēmas cenšas stiprināt specializētu skolotāju un skolotāju palīgu spējas nodrošināt visiem skolēniem augstas kvalitātes iekļaujošu izglītību.

Otrā valstu grupa, kurā ietilpst visas Beļģijas kopienas, Igaunija, Itālija, Polija, Zviedrija un Norvēģija, par prioritāti izvirzījusi specializētu skolotāju apmācību. Beļģijas franču kopienā iniciatīva *Accompagnement Personnalisé* ⁽²¹⁸⁾ piešķir

papildu mācībspēki, lai atbalstītu kopīgo mācīšanu. Tas atspoguļo pāreju uz elastīgu skolēnu grupēšanu, kas aprakstīta 2. nodaļā, kur papildu personāls tiek norīkots klasēs, lai regulētu mācīšanos, sniegtu mērķtiecīgu apmācību un uzlabotu kopīgās mācīšanas pieejas. Papildinot šo uz mērķtiecīgu atbalstu vērsto pieeju, Beļģijas vāciski runājošā kopiena 2024. gadā ieviesa jaunu specializētu mācībspēka amatu vispārējās izglītības priekšmetiem pamatskolas atbalsta klasēs, kas apkalpo skolēnus bez pamatskolas sertifikāta ⁽²¹⁹⁾. Šī reforma konsolidē iepriekš atsevišķas lomas, precizē kvalifikācijas prasības un vienkāršo ceļu uz pastāvīgu nodarbinātību, lai uzlabotu atbalstu skolēniem ar pamata prasmju trūkumu.

Beļģijas Flāmu kopienā nesen izveidotie mācību atbalsta centri (sk. 6.2. iedaļu) apvieno daudzdisciplīnu komandas, kas specializējas iekļaujošajā pedagogijā, piedāvājot tiešu apmācību skolotājiem un stiprinot atbalstu skolēniem ar SEN. Igaunija ir palielinājusi skolēnu skaitu, kas iestājas universitātēs, lai apgūtu speciālās izglītības profesijas, ieviesusi pabalstus jaunajiem speciālistiem un paplašinājusi skolotāju apmācības stipendijas, lai piesaistītu kandidātus tādām profesijām kā speciālās izglītības skolotāji, logopēdi, psihologi un sociālie pedagogi ⁽²²⁰⁾. Itālija ir ieviesusi strukturētu akadēmisko ceļu sākotnējai skolotāju apmācībai, kas ietver kursus pedagogijā, psihopedagoģijā un digitālajā mācīšanās, lai labāk sagatavotu nākotnes skolotājus atbalsta sniegšanai skolēniem ar SEN.

Polijā jaunā politikas sistēma ⁽²²¹⁾ ir vērsta uz specializētu skolotāju skaita palielināšanu skolās. Šie speciālisti spēlē nozīmīgu lomu pamatprasmju (lasīšana, matemātika un dabaszinātnes) attīstības atbalstīšanā, jo īpaši skolēniem ar papildu izglītības vajadzībām. Jaunie tiesību akti saista nepieciešamo specializēto skolotāju skaitu ar skolēnu skaitu skolā un nosaka minimālo personāla skaitu. Rezultātā specializētā personāla skaits ir vairāk nekā divkāršojies no 2021./2022. mācību gada

(214) [Kipras diferencētas mācīšanas rokasgrāmata, 2022. gads.](#)

(215) [Kipras skolu un sociālās iekļaušanas pasākumu programma \(DRASE+\).](#)

(216) [Noteikumi par pamatskolu normām un standartiem, Slovēnija.](#)

(217) [Analīze par romu palīgu darbu bērnudārzos un pamatskolās, Slovēnija.](#)

(218) [Périodes obligatoires d'accompagnement personnalisé, Beļģijas franču kopiena.](#)

(219) [Dekrēts par pasākumiem izglītības un senioru aprūpes jomā 2024, Beļģijas vācu kopiena.](#)

(220) [Procedūra, kā pieteikties, saņemt un atgūt iesācēju pabalstu skolotājiem un atbalsta speciālistiem, Igaunija.](#)

(221) [Polijas 2022. gada 12. maija likums par grozījumiem likumā par skolu izglītību un dažos citos aktos.](#)

un 2024./2025. gadā. Zviedrija 2023./2024. gadā uzsāka valsts finansētu iniciatīvu ⁽²²²⁾, lai palielinātu specializēto skolotāju skaitu, piešķirot dotācijas gan vispārējām personāla papildinājumam speciālajā izglītībā, gan specializētu mācību grupu izveidei. Norvēģijā tika ieviesta programma “Kompetences paaugstināšana speciālajā izglītībā un iekļaujošās prakses jomā”⁽²²³⁾, lai paplašinātu CPD iespējas skolotājiem, kas specializējas mācīšanās grūtībās. Šī iniciatīva piedāvā kombināciju no kolektīvām profesionālās attīstības sesijām, tiešsaistes apmācību resursiem un padziļinātiem studiju programmām, nodrošinot, ka skolotāji var nepārtraukti atjaunināt savas prasmes iekļaujošajā izglītībā. Turklāt vietējās pašvaldības var pieteikt dotācijām, lai atbalstītu turpmāko CPD skolotājiem iekļaujošās pedagoģiskās metodes jomā.

Trešā valstu grupa, kurā ietilpst Spānija, Horvātija, Luksemburga, Portugāle, Slovākija, Melnkalne un Serbija, par prioritāti izvirzījusi mācību asistentu pieņemšanu darbā un profesionalizāciju. Kā uzsvērts 2. nodaļā, kopīga mācīšana un elastīgas skolēnu grupas ir ieguvušas nozīmīgu lomu mācību organizācijā, un mācību asistentiem ir būtiska loma individualizētas mācīšanās veicināšanā.

Spānija ir nostiprinājusi kopīgo mācīšanas modeļus vairākās autonomajās kopienās, piemēram, Estremadūrā ⁽²²⁴⁾, Valensijā ⁽²²⁵⁾ un Mursijā ⁽²²⁶⁾, ļaujot mācību palīgiem strādāt kopā ar skolotājiem elastīgās mācību grupās. Horvātija ir formalizējusi mācību palīgu lomu saskaņā ar Personīgās palīdzības likumu (sk. valsts piemēru).

Horvātijā Personīgās palīdzības likums un Rikojums par mācību palīgiem un profesionālajiem komunikācijas starpniekiem ⁽²²⁷⁾ regulē mācību palīgu apmācību un profesionalizāciju. Šie tiesību akti nodrošina, ka palīgi sniedz gan akadēmisku, gan sociālu atbalstu skolēniem ar smagām invaliditātēm un mācīšanās grūtībām. Skolām ir pienākums nodarbināt apmācīti asistenti, kuru algām un profesionālajai attīstībai ir nodrošināts strukturēts finansējums. Pārskatītais tiesiskais regulējums garantē, ka mācību asistenti ir pieejami visā pamatzglītības un vidējās izglītības posmā, tādējādi nodrošinot ilgtermiņa atbalstu klasēs.

Portugāle par prioritāti izvirzīja specializētu darbinieku pieņemšanu darbā, lai veicinātu migrantu skolēnu integrāciju, kā arī pasniedzēju pieņemšanu darbā, lai sniegtu atbalstu skolēniem ar zemiem sasniegumiem. ⁽²²⁸⁾ Luksemburga 2024. gada rudenī pieņēma darbā 50 papildu mācību palīgus un 2025. gadā vēl 50, lai uzlabotu savu iekļaujošās izglītības stratēģiju, nodrošinot, ka skolēni ar papildu mācību vajadzībām saņem strukturētu atbalstu ⁽²²⁹⁾. Slovākija 2023. gadā grozīja Skolu likumu ⁽²³⁰⁾, paplašinot skolotāju palīgu lomu no palīdzības sniegšanas tikai konsultāciju centros identificētiem skolēniem līdz vispārējai palīdzībai klasē visiem skolēniem, kam nepieciešama papildu palīdzība. Šāda pieeja palielina elastīgumu un iekļaušanu, ļaujot skolotāju palīgiem palīdzēt visiem skolēniem, kam nepieciešama papildu palīdzība. Melnkalne ir pieņēmusi tiesību normas, kas nosaka pilna laika skolotāju palīgu lomu, lai atbalstītu skolēnus ar īpašām izglītības vajadzībām. Viņu pienākumi ir oficiāli noteikti valsts standartos un individuālajos izglītības plānos, kuros izklāstīts viņu ieguldījums iekļaujošās klases praksēs ⁽²³¹⁾. 2023. gadā Serbija izveidoja Valsts pedagoģisko asistentu asociāciju ⁽²³²⁾, kas bija nozīmīgs solis pedagoģisko asistentu profesionālajā apmācībā un pieņemšanā darbā, jo īpaši romu skolēnu atbalstam, izveidojot valsts asociāciju un

(222) [Valsts dotācijas speciālās izglītības skolotāju personāla papildināšanai 2024. gadā – Zviedrijas Nacionālā izglītības aģentūra.](#)

(223) [Kompetences paaugstināšana speciālās izglītības un iekļaujošās prakses jomā, Norvēģija.](#)

(224) [Ekstremadūras Instrukcija 18/2024 no Profesionālās apmācības, inovāciju un izglītības iekļaušanas ģenerāldirektorāta.](#)

(225) [Valensijas pamatzglītības dekrēts 106/2022.](#)

(226) [Mursijas programma iekļaujošai izglītībai.](#)

(227) [Horvātijas Personīgās palīdzības likums, OG71/23; Rikojums par mācību palīgiem un profesionālajiem komunikācijas starpniekiem \(OG 85/2024\).](#)

(228) [Ministru kabineta 17. oktobra lēmums Nr. 140/2024 \(1.3. un 2.1. pielikums\), īstenošana ar 15. janvāra rīkojumu Nr. 656/2025 un 6. jūlija rīkojumu Nr. 3140-B/2018.](#)

(229) [Luksemburga, 2024. gada 23. jūlija likums, kas nosaka izglītības un psihosociālā personāla pienākumus Valsts izglītības ministrijas dienestos un administrācijās.](#)

(230) [Likumā Nr. 245/2008 par izglītību un apmācību \(§ 145a, 2\(m\)\), kas nodrošina mācību asistenta darbu klasē, izglītības, pētniecības, attīstības un jaunatnes ministrija, Slovākija.](#)

(231) [Melnkalnes valsts standarts mācību palīgiem.](#)

(232) [Serbijas Nacionālā pedagoģisko asistentu asociācija.](#)

nākamajos trīs mācību gados pieņemt darbā 47 jaunus asistentus.

Analīze liecina, ka vairākas Eiropas izglītības sistēmas nesēn ir veikušas pasākumus, lai uzlabotu atbalstu skolēniem ar mācīšanās grūtībām, jo īpaši pieņemot darbā un apmācot specializētus skolotājus un mācību palīgus. Šie pasākumi bieži tiek iekļauti plašākās stratēģijās, lai uzlabotu vienlīdzību un samazinātu nepietiekamus sasniegumus pamatprasmēs.

Šīs nesēnās politikas izmaiņas var aplūkot, ņemot vērā iepriekšējos secinājumus no *Eurydice* ziņojuma “Sasniegumu un motivācijas palielināšana matemātikas un dabaszinātņu apguvē skolās”, kurā tika identificēti noteikti sistēmas līmeņa faktori, kas saistīti ar labākiem rezultātiem. Jo īpaši, korekcijas skolotāju klātbūtne un mācību atbalsta organizēšana skolas laikā bija saistīta ar zemas sekmes sasniegušo skolēnu īpatsvara samazināšanos gan matemātikā, gan dabaszinātnēs (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2022a). Lai gan vairākas izglītības sistēmas kopš tā laika ir ieviesušas jaunas vai pārskatītas politikas, citas turpina paļauties uz iepriekšējiem pasākumiem.

Kopumā nesēnās politikas izmaiņas liecina, ka atbalsts skolēniem ar mācīšanās grūtībām ir bijis vairāku izglītības sistēmu reformu galvenais uzdevums, jo īpaši ar pasākumiem, kuru mērķis ir palielināt atbalsta personāla pieejamību. Tomēr šo pasākumu apjoms un raksturs ir atšķirīgs. To efektivitāte galu galā būs atkarīga no tā, kā tie tiks īstenoti skolās, tostarp no personāla pieejamības un apmācības.

6.5. Kopsavilkums

Kopš 2020./2021. mācību gada lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu ir ieviesusi jaunas vai pārskatītas CPD programmas, kuru mērķis ir stiprināt gan pamatprasmju apguvi, gan iekļaujošas izglītības praksi. Šīs iniciatīvas bieži vien tiek atbalstītas ar strukturētu pedagoģisko vadību un mācību programmai atbilstošiem mācību materiāliem, veicinot mācību pieeju konsekveni.

Pieejas dažādās valstīs atšķiras: dažas ir pieņēmušas centralizētus modeļus, bet citas dod priekšroku elastīgākām, mērķtiecīgākām CPD programmām, tostarp pasākumiem, kas vērsti uz konkrētām mācību grupu grupām. Daudzas sistēmas integrē CPD ar strukturētiem mācību resursiem, lai

atbalstītu saskaņotas, uz pierādījumiem balstītas pedagoģiskās prakses.

Iekļaujošās izglītības un pamatprasmju attīstības savstarpējā saikne ir acīmredzama, jo abas balstās uz adaptīvām mācību metodēm, iekļaujošu klases vidi un mērķtiecīgu atbalstu skolēniem. Iekļaujošā izglītība arvien vairāk tiek iekļauta skolotāju attīstības sistēmās, izmantojot specializētas apmācības un skolas atbalsta pasākumus, savukārt mentorings un savstarpējās mācīšanās iespējas veicina profesionālo sadarbību. Digitālās platformas spēlē svarīgu lomu CPD nodrošināšanā, piedāvājot pieejamību un elastīgumu.

Pēdējās tendences liecina arī par centieniem pieņemt darbā un apmācīt specializētus skolotājus un skolotāju palīgus. Daudzas sistēmas iekļauj iekļaujošo izglītību ITE un CPD, lai sagatavotu skolotājus dažādiem klases kontekstiem. Citas ir izstrādājušas institucionālus mehānismus un finansēšanas shēmas, lai palielinātu specializētu skolotāju pieejamību. Vairākās sistēmās ir nostiprināta skolotāju palīgu loma, vai nu ar pieņemšanas darbā iniciatīvām, vai ar to pienākumu oficiālu atzīšanu tiesiskajā un politikas regulējumā. Četras izglītības sistēmas ir pieņēmušas visaptverošu pieeju, apvienojot gan specializētu skolotāju pieņemšanu darbā, gan mācību palīgu izvietojšanu, lai nodrošinātu strukturētu, daudzlīmeņu atbalstu klasē.

Visbeidzot, uzsvars tiek likts uz elastīgiem, vietējām vajadzībām pielāgotiem pasākumiem, kas ļauj izglītības sistēmām pielāgot atbalsta pasākumus konkrētu izglītojamo vajadzībām. Šīs tendences atspoguļo kopīgu apņemšanos stiprināt atbalsta struktūras un uzlabot izglītības pieejamību un rezultātus skolēniem, kam nepieciešams papildu atbalsts mācībās. Vairākās izglītības sistēmās ir ieviestas valsts mēroga novērtēšanas, kurās apvienoti aptauju dati ar novērojumiem skolu līmenī, lai gūtu ieskatu atbalsta pasākumu īstenošanā un to ietekmē uz iekļaujošām praksēm un pamatprasmju mācīšanu.

7. nodaļa. Vecāku iesaiste mācību procesā

Šajā nodaļā tiek izskatītas politikas, kuru mērķis ir stiprināt vecāku iesaistišanos pamatprasmju nepietiekamu apguves problēmas risināšanā. Analīzē galvenā uzmanība pievērsta augstākā līmeņa pasākumiem, kas ieviesti vai pārskatīti kopš 2020./2021. mācību gada un joprojām ir spēkā 2024./2025. gadā. Šajā ziņojumā tēma tiek izskatīta, galvenokārt pievēršoties:

- politikas, kas atbalsta vecāku apmācību saistībā ar pamatprasmju uzlabošanu;
- pedagoģisko resursu nodrošināšanu mācībām mājās;
- mājas grāmatu programmām un citām ģimenes lasītprasmes iniciatīvām;
- plašākiem pasākumiem, kas veicina vecāku iesaistišanos bērnu mācībās, pievēršot uzmanību sociālekonomisko atšķirību mazināšanai.

Pētījumi konsekventi liecina, ka, ja vecāki aktīvi iesaistās savu bērnu izglītībā, skolēni parasti sasniedz labākus mācību rezultātus, jo īpaši lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs (Epstein, 2011; Goodall un Montgomery, 2013). 2021. gada NESET ziņojumā turklāt uzsverts, ka vecāku iesaistišanās – gan mājās, gan sadarbībā ar skolām – pozitīvi ietekmē skolēnu akadēmiskos sasniegumus un labklājību. Tajā norādīts, ka mājas aktivitātes, piemēram, mācībām labvēlīgas vides veicināšana un diskusijas par skolas panākumiem, ir vieni no spēcīgākajiem akadēmiskās veiksmes prognozētājiem, jo īpaši, ja tās balstās uz uzticēšanos un cieņu pilnām attiecībām starp vecākiem un skolotājiem (Alieva, 2021).

Šādas iesaistes veicināšana ir saistīta ar augstāku skolēnu motivāciju un pozitīvāku attieksmi pret skolu. Tomēr līdzdalība ievērojami atšķiras starp dažādām sociālekonomiskajām grupām, veicinot nevienlīdzību izglītībā (ESAO, 2012a). *Eurydice* ziņojums “Daudzveidības un iekļaušanas veicināšana Eiropas skolās”

norāda, ka nelabvēlīgos apstākļos esošie skolēni, tostarp tie, kas nāk no zemas sociālekonomiskās vides, migrantu un etnisko minoritāšu vidus, tiek identificēti kā mērķa grupas valstu politikā. Šajā kontekstā vecāku atbalsts tiek uzskatīts par svarīgu līdzekli, lai veicinātu vienlīdzību mācību rezultātos (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2023a).

Reaģējot uz šīm atšķirībām, daudzas izglītības sistēmas ir pieņēmušas politiku, lai uzlabotu vecāku spējas atbalstīt mācības mājās. Šie pasākumi ietver strukturētas apmācības sesijas, piekļuvi vadlīniju materiāliem un mācību programmai atbilstošu resursu izplatīšanu. Novērtējumi liecina, ka šādas iniciatīvas var būt efektīvas, atbalstot skolēnus, jo īpaši tos, kas nāk no nelabvēlīgas vides (*Henderson un Mapp*, 2002; *Desforjes un Abouchaar*, 2003). Mājas grāmatu programmas papildus atbalsta lasītprasmes attīstību, jo īpaši nelabvēlīgos apstākļos dzīvojošiem bērniem, veicinot vārdu krājuma paplašināšanu un mūžīgu interesi par lasīšanu (ESAO, 2012b). Kopienas iniciatīvas, piemēram, ģimenes lasītprasmes programmas un mājasdarbu atbalsta programmas, sniedz papildu palīdzību, jo īpaši riska grupas skolēniem (*Harris un Goodall*, 2008).

Gan Padomes ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā⁽²³³⁾, gan ESAO 2030. gada mācību kompass uzsver ģimeņu iesaistišanos nozīmi, lai radītu iekļaujošu un atbalstošu mācību vidi (ESAO, 2025). Eiropas Komisijas dienestu darba dokuments par ceļiem uz panākumiem skolā atbalsta visaptverošu skolas pieeju, veicinot sadarbību starp skolām, ģimenēm un kopienām, lai pārvarētu sociālekonomiskās barjeras (Eiropas Komisija, 2022a). Tajā uzsverta elastīgu iesaistišanās modeļu nozīme, tostarp

(233) Padomes 2022. gada 28. novembra ieteikums par ceļiem uz panākumiem skolā, ar ko aizstāj Padomes 2011. gada 28. jūnija ieteikumu par politiku skolas pārtraukšanas novēršanai, 2022/C 469/01, (OV C 469, 9.12.2022).

klātienē semināri, digitālie resursi un kopienas vadītas intervences, vienlaikus aicinot uz ilgtspējīgiem politikas pasākumiem, kas pārsniedz vienreizējus pasākumus. Rīcības plāns par pamatprasmēm (Eiropas Komisija, 2025b) papildina šos pasākumus, izklāstot konkrētus pasākumus, lai stiprinātu vecāku atbalsta mehānismus, nodrošinot, ka ģimenes no visdažādākajām vidēm var piekļūt nepieciešamajiem resursiem, lai palīdzētu saviem bērniem gūt panākumus.

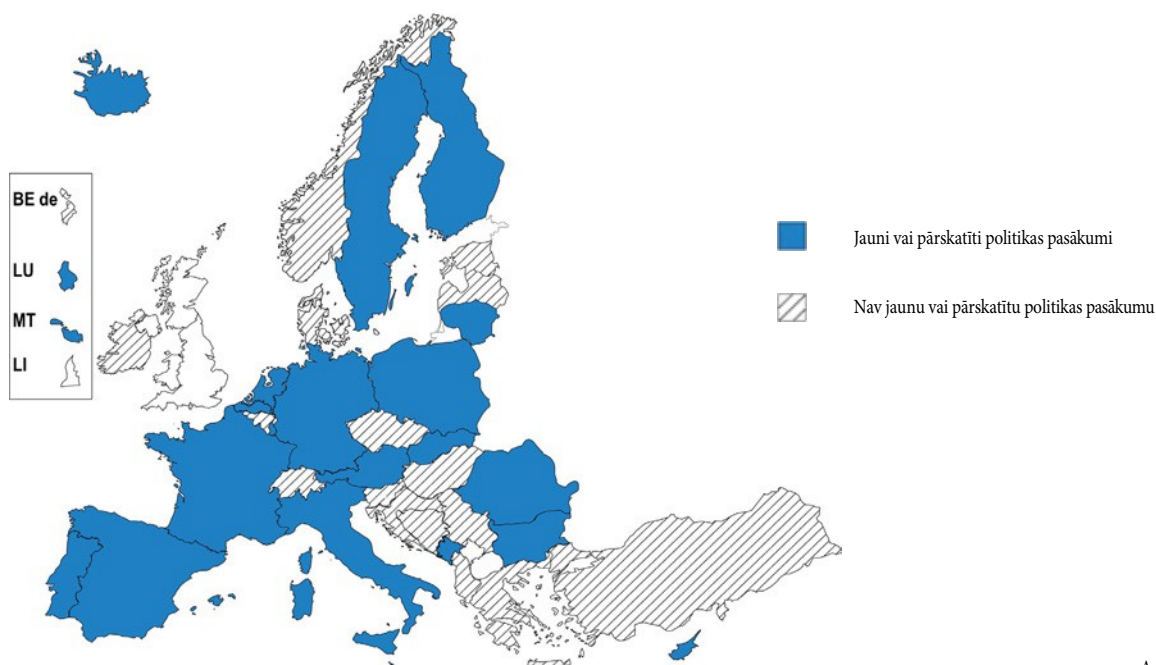
Šajā nodaļā tiek izskatītas jaunākās tendences politikā, kas atbalsta vecākus, pievēršot uzmanību to lomai pamatprasmju nepietiekamu sasniegumu novēršanā. 7.2. iedaļā tiek izskatītas apmācību iniciatīvas vecākiem, 7.3. iedaļā tiek izklāstīti pasākumi saistībā ar pedagoģiskajiem resursiem, bet 7.4. iedaļā tiek apspriestas atbalsta politikas, piemēram, mājas grāmatu programmas, ģimenes lasītprasmes programmas un papildu pasākumi.

7.1. Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi kopš 2020./2021. gada

Šajā sadaļā sniegts pārskats par jauniem vai pārskatītiem politikas pasākumiem, kuru mērķis ir stiprināt vecāku iesaistīšanos pamatprasmju apguves atbalstīšanā. Šīs iniciatīvas atspoguļo atzinumu, ka vecāki ir galvenie faktori, kas ietekmē skolēnu mācību rezultātus. Jaunie vai pārskatītie pasākumi ietver strukturētas apmācības programmas vecākiem, pedagoģisko resursu nodrošināšanu, mājas grāmatu programmas, lasītprasmes iniciatīvas un citas mērķtiecīgas intervences, kuru mērķis ir uzlabot mācību vidi mājās.

Kā redzams 7.1. attēlā, nedaudz vairāk nekā puse Eiropas izglītības sistēmu ir ieviesusi vai pārskatījusi politiku, lai iesaistītu vecākus pamatprasmju apguves uzlabošanā. Kategorija “jauns augstākā līmeņa finansējums” attiecas uz gadījumiem, kad vispārējo finansējumu un mērķus nosaka augstākā līmeņa izglītības iestādes, bet īstenošanas detaļas tiek noteiktas vietējā vai skolas līmenī.

7.1. attēls: Jauni vai pārskatīti politikas pasākumi, kas atbalsta vecākus pamatprasmju apguves uzlabošanā, 2020/2021–2024/2025, ISCED 1–2



Avots: Eurydice.

Konkrētām valstīm raksturīgas piezīmes

Kipra, Somija un Melnkalne: ziņotie politikas pasākumi galvenokārt attiecas uz ISCED 1.

Sīkāk izpētot šos pasākumus, redzams, ka politikas iniciatīvas ir koncentrētas trīs galvenajās jomās: vecāku apmācība, pedagoģisko resursu nodrošināšana un atbalsts mājās (piemēram, grāmatu programmas, ģimenes lasītprasmes iniciatīvas), kā parādīts 7.2. attēlā.

Šīs pieejas atspoguļo dažādus iesaistīšanās līmeņus, sākot no tiešas iesaistīšanās apmācībās līdz netiešākām atbalsta formām, izmantojot mācību materiālus. Katra no šīm jomām ir izskatīta turpmākajās sadaļās.

Deviņas izglītības sistēmas ir ieviesušas seminārus vai apmācības sesijas vecākiem. Šo pasākumu mērķis ir nodrošināt vecākus ar praktiskām stratēģijām, lai atbalstītu savu bērnu mācīšanos. To efektivitāte, visticamāk, ir atkarīga no vecāku līdzdalības līmeņa, kā arī no tā, cik lielā mērā apmācības ir pielāgotas dažādiem sociālekonomiskajiem un kultūras kontekstiem.

Strukturētu norādījumu un pedagoģisko resursu nodrošināšana ir nedaudz plašāk izplatīta, par to kopš 2020./2021. gada ziņo 10 izglītības sistēmas. Šie materiāli ir paredzēti, lai veicinātu vecāku iesaistīšanos savu bērnu izglītībā. Tomēr to faktiskais izmantojums un ietekme var atšķirties atkarībā no konteksta faktoriem, piemēram, laika pieejamības, vecāku iesaistīšanās līmeņa un iepazīšanās ar skolas prasībām.

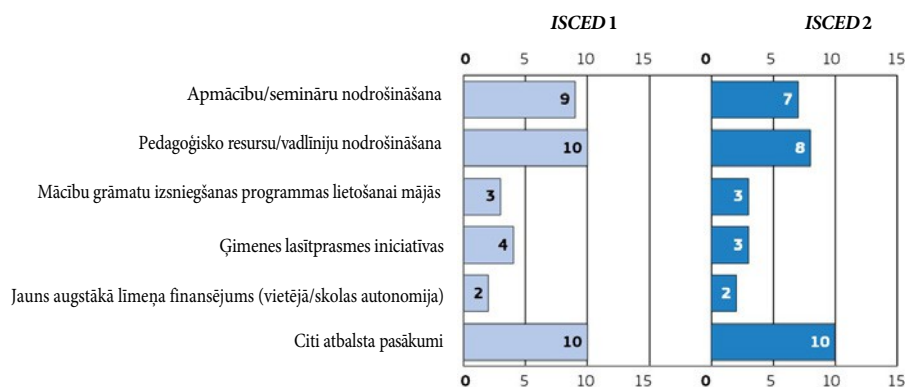
Itālijā, Maltā un Nīderlandē ir ieviestas vai pārskatītas mājas grāmatu programmas. Tomēr

Jāatzīmē, ka līdzīgas programmas var būt ieviestas arī citās izglītības sistēmās, kurās pēdējā laikā nav notikušas politikas izmaiņas, un tādēļ tās nav atspoguļotas datos. Tāpat ir ziņots par ģimenes lasītprasmes iniciatīvām Maltā, Nīderlandē, Portugālē un Somijā. To mērķis ir paplašināt mācīšanos ārpus skolas, lai gan to efektivitāte var būt atkarīga no ģimenes lasītprasmes līmeņa un lasīšanas kultūras mājās.

Papildus šīm trim galvenajām jomām 11 izglītības sistēmās ir ziņots par papildu pasākumiem, kas attiecas gan uz pamatzglītību, gan uz vidējo izglītību. Desmit sistēmas piemēro šādus pasākumus *ISCED* 1 līmenī un desmit – *ISCED* 2 līmenī, dažas sistēmas ir pārstāvētas abos līmeņos. Turklāt Vācija un Francija ir ieviesušas jaunas augstākā līmeņa finansēšanas sistēmas, kas skolām un vietējām iestādēm nodrošina lielāku elastību, izstrādājot pielāgotus pasākumus. Tie ietver Vācijas programmu *Startchancen* ⁽²³⁴⁾ un Francijas iniciatīvu “Mūsu skola, veidojam to kopā” ⁽²³⁵⁾.

Lielākā daļa jauno vai pārskatīto politikas pasākumu attiecas gan uz pamatzglītību, gan uz vidējo izglītību, un starp abiem līmeņiem ir ļoti maz atšķirību. Attiecībā uz priekšmetu fokusu lielākā daļa politikas pasākumu ir saistīti ar lasītprasmi un matemātiku. Šis uzsvars, visticamāk, atspoguļo plašākas bažas par pamatprasmēm lasītprasmes un rēķināšanas jomā, kuras plaši tiek uzskatītas par būtiskām vispārējiem akadēmiskajiem sasniegumiem.

7.2. attēls: Izglītības sistēmu skaits, kurās ir jauni vai pārskatīti vecāku atbalsta pasākumi pamatprasmju apguves uzlabošanai, 2020./2021.–2024./2025. gadā, *ISCED* 1–2, pa apakškategorijām



Avots: Eurydice.

(234) Vācijas programma “*Startchancen*”.

(235) [Notre école, faisons-la ensemble | Éduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Francija.](#)

Šie pasākumi bieži tiek iekļauti plašākās politikas pamatnostādņēs, kas vērstas uz nepietiekamu sasniegumu novēršanu, un bieži tiek izstrādāti saistībā ar mācību programmu reformām (sk. 3. nodaļu), izmaiņām mācību laikā (sk. 2. nodaļu) un politikas pasākumiem, kas veicina skolotāju sadarbību ar ģimenēm (sk. 6. nodaļu).

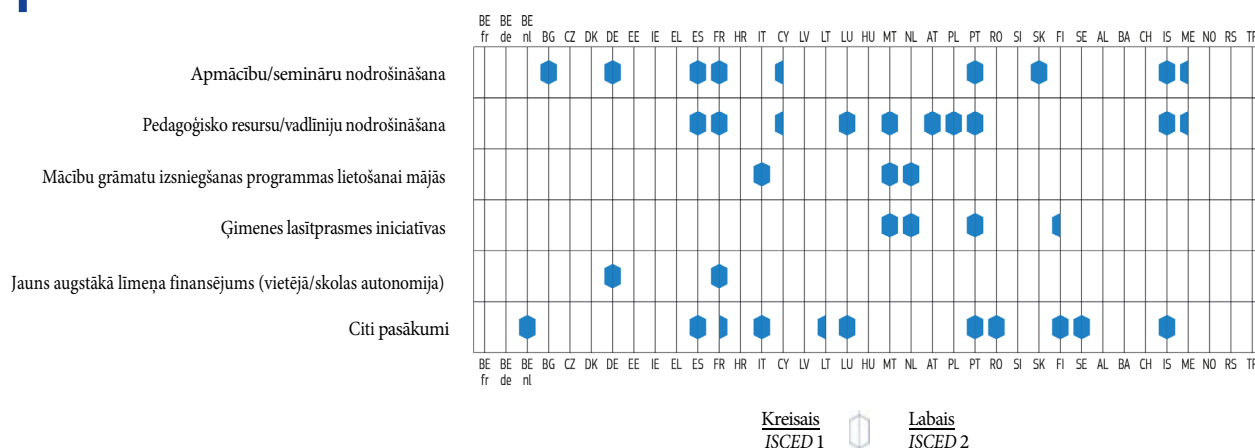
7.2. Apmācību un semināru nodrošināšana

Darbsemināru un apmācību nodrošināšana vecākiem ir pieeja, kas ieviesta deviņās Eiropas izglītības sistēmās. Kā redzams 7.3. attēlā, par šo pasākumu ziņojušas Bulgārija, Vācija, Spānija, Francija, Kipra, Portugāle, Slovākija, Islande un Melnkalne. Šo iniciatīvu mērķis ir nodrošināt vecākus ar nepieciešamajām prasmēm, lai atbalstītu savu bērnu pamatprasmju apguvi. Apmācību programmām parasti ir divi galvenie mērķi: pirmkārt, uzlabot vecāku izpratni par efektīvām mācīšanās stratēģijām un, otrkārt, stiprināt sadarbību starp ģimenēm un skolām. Lai gan šie mērķi ir vispārēji pieņemti, apmācību programmu struktūra un saturs dažādās valstīs atšķiras.

Vīsām politikas iniciatīvām ir kopīga iezīme – tās ir vērstas uz sociālekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm un migrantu kopienām, atzīstot, ka šīs grupas bieži saskaras ar papildu šķēršļiem iesaistīšanās jomā. *Eurydice* ziņojumā “Dažādības un iekļaušanas veicināšana Eiropas skolās” arī uzsverta ģimeņu iesaistīšanas skolas dzīvē nozīme kā veids, kā atbalstīt skolēnus no marginalizētām vidēm, tostarp bēgļus un jaunos migrantus (Eiropas Komisija / EACEA / *Eurydice*, 2023a).

Vācijas, Francijas un Portugāles izglītības sistēmas ir ieviesušas mērķtiecīgas apmācības ģimenēm ar zemāku formālās izglītības līmeni, sniedzot strukturētu atbalstu, lai palīdzētu tām iesaistīties savu bērnu mācībās. Vācijā programma *Startchancen* (sk. iepriekšējo sadaļu) piešķir finansējumu skolām, lai atbalstītu sadarbību ar vecākiem, pievēršot īpašu uzmanību migrantu ģimenēm. Atbalsta pasākumi ietver tulkotājas pakalpojumus, kultūras starpniecību un apmācības vecākiem, lai palīdzētu viņu bērniem gūt panākumus skolā.

7.3. attēls: Jauni vai pārskatīti vecāku atbalsta pasākumi pamatprasmju apguves uzlabošanai, 2020./2021.–2024./2025. gads, ISCED 1–2, pēc izglītības sistēmas un apakškategorijas



Avots: *Eurydice*.

Līdzīgi Francijā iniciatīva *Cités éducatives* ⁽²³⁶⁾ veicina sadarbību starp skolām, ģimenēm un vietējām iestādēm nelabvēlīgos apgabalos. Viena no galvenajām sastāvdaļām ir programma “Skolas atvēršana vecākiem bērnu sekmju uzlabošanai” ⁽²³⁷⁾, kas sniedz atbalstu nesen ieradušiem, franču valodu nerunājošiem vecākiem, palīdzot apgūt valodu un orientēties

skolas mācību programma. 2024. gadā Valsts jaunatnes un tautas izglītības institūts (*INJEP*) veica *Cités éducatives* programmas kvalitatīvu novērtējumu, kurā tika identificēti galvenie veicinošie faktori un izaicinājumi, norādot, ka pasākumi, kas vērsti uz ģimenēm, bieži vien koncentrējas uz prasmju attīstīšanu, nevis uz ģimeņu esošo stipro pušu izmantošanu. Dažas vietējās komandas ir izmēģinājušas vairāk

(236) [Cités éducatives | Agence nationale de la cohésion des territoires](#).

(237) [Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants | éducol](#).

līdzdalības un praktiskas pieejas ⁽²³⁸⁾. Šāda novērtēšana sniedz ieskatu īstenošanas procesos un palīdz identificēt nosacījumus, kas veicina panākumus un iesaistīšanos ģimenēs. Turpinot šo tendenci izglītības sistēmās, Portugāle ir ieviesusi jaunu pasākumu saskaņā ar plānu “Mācīties vairāk tagad” ⁽²³⁹⁾, kas ietver apmācības migrantu vecākiem. Šī iniciatīva piedāvā piekļuvi valodu kursiem un izglītības atbalstu, lai veicinātu vecāku iesaistīšanos un stiprinātu saikni starp ģimenēm un skolām.

Dažas sistēmas īsteno valsts mēroga apmācības programmas, kas iekļautas plašākās politikas sistēmās, bet citas izmanto decentralizētāku vai tematisku pieeju. Vācija un Francija ir izveidojušas strukturētas valsts iniciatīvas, kas nodrošina saskaņotību apmācību piedāvājumā un sasniedzamībā. Citas sistēmas, piemēram, Spānija, Slovākija un Kipra, ir ieviesušas reģionālus vai mērķtiecīgus modeļus, kas ļauj pielāgoties vietējām vajadzībām. Spānija (sk. valsts piemēru) ir ieviesusi reģionam specifiskas pieejas, piedāvājot stratēģijas vecākiem, lai atbalstītu savu bērnu sasniegumus skolā.

Spānijā programma personiskajam un ģimenes atbalstam un izglītības jomā neaizsargātiem skolēniem paredzētajām konsultāciju vienībām ⁽²⁴⁰⁾ ir vērsta uz atbalsta sniegšanu neaizsargātiem skolēniem izglītības jomā, un tai ir divkāršs mērķis – novērst skolas neizdošanos un veicināt akadēmiskos panākumus. Programmas galvenā sastāvdaļa ir nodrošināt ģimenes ar prasmēm un resursiem, kas nepieciešami, lai uzlabotu to izpratni par bērnu izglītību un iesaistīšanos tajā. Lai gan tā ir valsts mēroga iniciatīva, tās īstenošanu galvenokārt veic autonomās kopienas, kas pielāgo un izstrādā reģionam specifiskus pasākumus saskaņā ar valsts vadlīnijām. Katrs reģions ir atbildīgs par mērķtiecīgu pasākumu izstrādi un īstenošanai, lai atbalstītu ģimenes un veicinātu to iesaistīšanos izglītības procesā. Lai gan novērtēšana ir valsts mēroga pasākums, to vada autonomās kopienas. Piemēram, Andalūzijā skolām ir jāiesniedz starpposma un galīgie novērtēšanas ziņojumi, kuros sīki izklāstīti atbilstošie kritēriji, īstenotie pasākumi un novērtie rezultāti. Tos uzrauga reģionālās izglītības iestādes, kas atspoguļo apņemšanos veikt nepārtrauktu novērtēšanu, lai gan pieejas dažādos reģionos atšķiras ⁽²⁴¹⁾.

Slovākijā Valsts izglītības un jaunatnes institūts ir uzsācis tīmekļa seminārus un podkastos, lai palīdzētu vecākiem izprast izglītības politiku un mācību atbalstu. Piemēram, raidierakstu sērija “Skolas labbūtības ABC” ⁽²⁴²⁾ piedāvā praktiskus padomus par mājasdarbu atbalstu, sociāli emocionālo attīstību un mācību vidi mājās.

Vairākas izglītības sistēmas ir izstrādājušas apmācības programmas, kas vērstas uz ģimenes balstītu mācīšanās pieeju. Islandē programma “Bērnu dzīves pamatu veidošana – ieguldījums rotaļās” ⁽²⁴³⁾ piedāvā seminārus, kuru mērķis ir stiprināt vecāku pašapziņu, komunikācijas prasmes un spēju atbalstīt mācīšanos no agra vecuma. Līdzīgi Kipras Pedagoģijas institūts vada “Skolu tīklu lasīšanas mīlestības veicināšanai pirmsskolas un sākumskolas izglītībā”, kurā iesaistīti skolotāji un vecāki, kas nodarbojas ar bērnu literatūru un lasītprasmes stratēģijām ⁽²⁴⁴⁾. Melnkalnē ir ieviesta programma “Vecāku iesaiste mūža garuma veselības veicināšanā” (sk. valsts piemēru), lai stiprinātu vecāku iesaistīšanos bērnu izglītībā.

Melnkalnē iniciatīva “Vecāku iesaiste mūža garuma veselības veicināšanā” (*Parenting for lifelong health*) ⁽²⁴⁵⁾, kas izstrādāta sadarbībā ar Pasaules Veselības organizāciju un UNICEF, apvieno klātienē un tiešsaistes seminārus, kurus vada izglītības un bērnu attīstības eksperti. Programma piedāvā strukturētas vadlīnijas par lasītprasmi, rēķināšanas prasmi un sociāli emocionālo attīstību, īpašu uzmanību pievēršot maznodrošinātām un lauku ģimenēm. Tā tiek īstenota vietējās skolās un kopienu centros un ietver nodarbības par mājasdarbu rutīnu, pozitīvu vecāku un bērnu saziņu un uzvedības vadību. Digitālā platforma papildina apmācību ar video, lejupielādējamiem materiāliem un tiešraides jautājumu un atbilžu sesijām ar izglītotajiem. Pirms un pēc īstenošanas veiktie novērtējumi liecina, ka par 70 % samazinājies bargs audzināšanas stils, kā arī uzlabojusies robežu noteikšana (14 %) un pozitīvas uzvedības atbalstīšana (11 %). Programma arī veicināja 31 % samazinājumu ziņotajos bērnu uzvedības problēmu gadījumos un 45 % samazinājumu vecāku depresijas simptomos (UNICEF Melnkalnē, 2023).

(238) [INJEP veiktais izglītības pilsētu valsts novērtējums \(2024\).](#)

(239) [Portugāle Ministru padomes rezolūcija Nr. 140/2024, ar ko apstiprina jauno mācību atjaunošanas plānu “Learn More Now” \(Mācīties vairāk tagad\).](#)

(240) [Valsts izglītības sekretariāta 2021. gada 10. septembra lēmums ar ko publicē 2021. gada 21. jūlija Izglītības nozares konferences nolikumu, ar ko apstiprina priekšlikumu par teritorijas sadalījumu un piešķiršanas kritērijiem autonomo kopienu pārvaldītajiem līdzekļiem, kas piešķirti programmai par personīgo un ģimenes atbalstu un konsultācijām izglītības ziņā neaizsargātiem skolēniem izglītības vai psiholoģiski pedagoģiskajos dienestos, kas atrodas apvienotās izglītības jomās/nozarēs un lauku centros.](#)

(241) [Andalūzijas novērtēšanas plāns programmai par personīgo un ģimenes atbalsta un konsultāciju vienībām izglītības ziņā neaizsargātiem skolēniem.](#)

(242) [Podkasti “Skolas labklājības ABC” – Slovākijas Nacionālais izglītības un jaunatnes institūts.](#)

(243) [Islandes programma “Pamati bērnu dzīvei – investējiet rotaļās”.](#)

(244) [Kipras Pedagoģiskais institūts.](#)

(245) [Melnkalnes programma “Audzināšana mūža garumā veselībai”.](#)

Bulgārijā ir izstrādātas apmācību programmas, lai informētu vecākus par viņu tiesībām un pienākumiem izglītības jomā. Šo semināru, kurus bieži vada izglītības mediatori, mērķis ir palīdzēt vecākiem atbalstīt regulāru skolas apmeklēšanu un mājasdarbu izpildi. Iniciatīva ietver arī pastāvīgu uzraudzību, kuras mērķis ir sasniegt gandrīz 67 000 vecāku, lai veicinātu iekļaušanu daudz kultūru izglītības vidē.

Lai gan šo iniciatīvu galvenais mērķis ir vienots – uzlabot vecāku spējas atbalstīt mācīšanos –, to īstenošana atšķiras atkarībā no izglītības sistēmas. Viena no tendencēm ir uzmanības pievēršana sociālekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm un migrantu kopienām. Tas atspoguļo atziņu par sociālekonomiskā fona ietekmi uz skolēnu sasniegumiem un ir novedis pie mērķtiecīgas politikas, kas atbalsta vecākus ar ierobežotu formālo izglītību vai tos, kuri nav pazīstami ar valsts izglītības sistēmām.

Dažas valstis īsteno valsts mēroga sistēmas, lai nodrošinātu saskaņotību un plašu pārklājumu, savukārt citas pieņem decentralizētu vai reģionam specifisku pieeju, kas ļauj pielāgoties vietējām vajadzībām. Neatkarīgi no modeļa mērķis paliek nemainīgs – nodrošināt vecākus ar zināšanām un prasmēm, lai viņi varētu nozīmīgi veicināt savu bērnu izglītības attīstību. Izglītības sistēmas turpina pilnveidot šīs pieejas, cenšoties panākt līdzsvaru starp strukturētu piedāvājumu un elastību, lai apmierinātu dažādās ģimeņu vajadzības.

Tomēr apmācība vien var nebūt pietiekama, lai nodrošinātu ilgstošu vecāku iesaistīšanos. Lai papildinātu šos centienus, daudzas izglītības sistēmas ir ieviesušas pedagoģiskos resursus, kurus vecāki var izmantot neatkarīgi vai kopā ar apmācību. Padarot šādus materiālus pieejamus un viegli lietojamus, šie pasākumi ir vērsti uz atbalsta paplašināšanu ārpus semināriem un nepārtrauktu vadlīniju sniegšanu mācību veicināšanai mājās.

Turpmākajā 7.3. sadaļā tiek izskatīta pedagoģisko materiālu, norādījumu un resursu nodrošināšana vecākiem.

7.3. Pedagoģisko resursu nodrošināšana un vadlīnijas

Papildus apmācību semināriem daudzas izglītības sistēmas ir noteikušas par prioritāti strukturētu pedagoģisko resursu nodrošināšanu, lai atbalstītu vecākus aktīvā līdzdalībā savu bērnu mācībās. Šie resursi atšķiras pēc formāta un piegādes veida, tostarp drukātās rokasgrāmatas, mācību komplekti mājas apmācībai un interaktīvas digitālās platformas. Galvenais mērķis ir palielināt vecāku pārliecību par atbalstu pamatprasmju attīstībā, vienlaikus veicinot lielāku pēctecību starp skolas apmācību un mācību vidi mājās. Šie materiāli, kas bieži vien ir saskaņoti ar mācību programmu un novērtēšanas reformām, ir pamats plašākiem centieniem stiprināt sadarbību starp skolām un ģimenēm.

7.3. attēlā parādītas izglītības sistēmas, kas ir pieņēmušas šo politikas pieeju. Sešas sistēmas – Spānija, Francija, Kipra, Portugāle, Islande un Melnkalne – ir ieviesušas gan vecāku apmācību, gan pedagoģisko resursu nodrošināšanu. Šī kombinētā pieeja nostiprina semināros ieviestās mācīšanās stratēģijas, vienlaikus nodrošinot vecākiem nepārtrauktu piekļuvi vadlīniju materiāliem.

Spānijā programma “*Escuela de familias*”⁽²⁴⁶⁾ (sk. 7.2. iedaļu) apvieno apmācības sesijas ar strukturētiem resursiem, kas pielāgoti dažādiem izglītības līmeņiem. Līdzīgi Kipra nodrošina strukturētus materiālus, izmantojot valsts mēroga iniciatīvu “Skolas ceļvedis vecākiem”⁽²⁴⁷⁾, kurā izklāstītas mācību programmas prasības un piedāvātas stratēģijas mācību atbalstam. Daži resursi ir īpaši paredzēti migrantu un bēgļu ģimenēm, izmantojot kultūras kontekstam pielāgotus materiālus un divvalodu saziņas rīkus.

Portugāles “21|23 School+ Plan”⁽²⁴⁸⁾ integrē digitālās prasmes darbnīcas ar tiešsaistes resursiem, lai veicinātu vecāku iesaistīšanos. Turklāt “*Learn More Now – Plan*” pastiprina atbalstu valodas apguvei migrantu skolēnu vecākiem⁽²⁴⁹⁾. Tādas iniciatīvas kā “Digitālā akadēmija vecākiem”⁽²⁵⁰⁾ un Spānijas “*Escuela de familias*” programma.

(246) [Spānijas programma Escuela de familias](#).

(247) [Kipras skolas ceļvedis: noderīgs rīks vecākiem un skolēniem](#).

(248) [Portugāles Ministru padomes 7. jūlija Rezolūcija Nr. 90/2021 \(joma 1.4 Gimene+\)](#), ar ko apstiprina integrētu mācību atgūšanas plānu “21|23 School+ Plan” un tā turpinājumu “23|24 School+ Plan”, ko regulē [Ministru padomes 18. jūlija Rezolūcija Nr. 80-B/2023](#).

(249) [Portugāles plāns “Mācies vairāk tagad: atgūsti un uzlabo mācības” \(Aprender Mais Agora\)](#) no 2024./2025. mācību gada.

(250) [Portugāles Digitālā akadēmija vecākiem](#).

Tiešsaistes mācību platforma ⁽²⁵¹⁾ sniedz rīkus, kas palīdz vecākiem atbalstīt skolēnus mājasdarbu un mācību rutīnas veikšanā.

Šie pasākumi atspoguļo pastāvīgu politikas orientāciju uz ģimeņu iesaistišanu, izmantojot pieejamas, digitāli viedās mācību vides.

Islandē rokasgrāmata “Vecāku vienprātība par obligāto izglītību” ⁽²⁵²⁾ atbalsta apmācības iniciatīvas, sniedzot strukturētus padomus par vecāku lomu izglītībā, sadarbību ar skolotājiem un stratēģijām, kā radīt atbalstošu mācību vidi mājās. Melnkalnes programma “Vecāku loma mūžizglītībā” ⁽²⁵³⁾ apvieno digitālo un klātienē apmācību ar strukturētiem resursiem, kuru mērķis ir palīdzēt vecākiem stiprināt lasītprasmi un rēķināšanas prasmes mājās.

Apvienojot apmācību ar pedagoģiskajiem resursiem, šīs izglītības sistēmas atzīst, ka efektīva vecāku iesaistīšanās ir atkarīga ne tikai no informētības un apmācības, bet arī no ilgstoša atbalsta, izmantojot pieejamus materiālus. Mērķis ir nodrošināt vecākus ar skaidriem, mācību programmai atbilstošiem rīkiem, kas ļautu viņiem palīdzēt bērniem mācīties mājās.

Papildus valsts programmām Spānija, Francija un Luksemburga īsteno vecāku iesaistīšanas iniciatīvas reģionālā, vietējā vai skolas līmenī, lai veicinātu vecāku iesaistīšanos izglītībā. Spānijā orientācijas, progresu un izglītības bagātināšanas programma (PROA+) ⁽²⁵⁴⁾ ietver strukturētu vadlīniju kopumu, lai stiprinātu ģimenes iesaistīšanos mācību procesā. Luksemburgā vecāku forumi darbojas kā galvenais mehānisms vecāku iesaistīšanai, piedāvājot uzticamu informāciju, pieredzes apmaiņu un profesionālu dialogu. Forumi nodrošina tīklu, kas veicina mijiedarbību un tikšanās starp vecākiem un profesionāļiem, vecāku biļetenu un vadlīnijas, lai atbalstītu vecāku iesaistīšanos izglītībā ⁽²⁵⁵⁾.

Austrija un Polija (sk. valstu piemērus) ir izstrādājušas resursus, kas vērsti uz kompetenču balstītu mācīšanos un daudzvalodu pieejamību.

Austrija iniciatīva “Individuālo kompetenču novērtēšana PLUS” (iKMPLUS) ⁽²⁵⁶⁾ ir novērtēšanas un vadības instruments, kas izstrādāts, lai palīdzētu gan skolēniem, gan vecākiem labāk izprast izglītības rezultātus un atbalstīt mācību progresu. Vecākiem iKMPLUS piedāvā brošūras 14 valodās, kurās izskaidrots novērtēšanas process un sniegti parauga atgriezeniskās saites ziņojumi par galvenajiem priekšmetiem, piemēram, lasīšanu (vācu valodā), matemātiku un angļu valodu. Šo materiālu mērķis ir veicināt pieejamību ģimenēm ar dažādu valodas pieredzi. Sniedzot skaidru, strukturētu informāciju, iKMPLUS ļauj vecākiem atbalstīt mācības mājās, sadarboties ar skolotājiem un pieņemt informētus lēmumus par sava bērna izglītību. Programmai pievienoti novērtēšanas rīki un atgriezeniskās saites mehānismi, kas palīdz pieņemt informētus lēmumus par mācībām skolā un ģimenē.

Polijā “Rokasgrāmata skolēnu vecākiem” ⁽²⁵⁷⁾ izklāsta ieteicamās prakses vecāku iesaistīšanai skolas aktivitātēs, kognitīvās attīstības stratēģijas un metodes mācību atbalstam mājās. Tā ir visaptverošs resurss, kas sniedz norādījumus par to, kā aktīvi piedalīties bērna izglītībā. Iniciatīva ietver arī skolas seminārus un informācijas sesijas, kurās pedagogi konsultē vecākus par agrīno kognitīvo attīstību, mācību grūtību atpazīšanu un mājasdarbu rutīnas pārvaldību. Rokasgrāmatu papildina daudzvalodu saturs un digitālās platformas, kas ļauj vecākiem sazināties ar pedagogiem, saņemt individuālus padomus un skatīt mācību videoklipus par mācību atbalstu mājās.

Kopumā pedagoģiskie resursi, šķiet, spēlē nozīmīgu lomu, atbalstot vecāku iesaistīšanos savu bērnu mācībās. Sniedzot konsekventas un praktiskas norādes gan drukātā, gan digitālā formātā, šie rīki var palīdzēt stiprināt saikni starp mājām un skolu. Grupējot tos pēc to galvenā mērķa – vispārējs pedagoģisks atbalsts, reģionālas vai skolas līmeņa iniciatīvas, daudzvalodu un kompetenču balstīti materiāli vai digitāli atbalstīta iesaiste –, kļūst skaidrs, ka izglītības sistēmas izmanto dažādas stratēģijas, lai veicinātu vecāku iesaistīšanos pamatprasmju apguvē.

(251) [Portugāles “Autonomā tiešsaistes mācību platforma”](#).

(252) [Islandes vecāku vienprātība par obligāto izglītību](#).

(253) [Melnkalnes programma “Vecāku loma mūžizglītības veselības programmā”](#).

(254) [Spānijas programma orientācijai, progresam un izglītības bagātināšanai \(PROA+\)](#).

(255) [Luksemburgas vecāku forumi](#).

(256) [iKM PLUS pamatskolā – materiāli skolēniem un aizbildņiem](#) un [iKMPLUS vidusskolā – materiāli skolēniem un aizbildņiem](#).

(257) [Polijas rokasgrāmata skolēnu vecākiem](#).

7.4. Lasītprasmes iniciatīvas, mājas grāmatu programmas un citi atbalsta pasākumi

Pamatojoties uz iepriekšējām divām sadaļām, kurās aplūkota apmācību un pedagoģisko resursu nodrošināšana, lasītprasmes veicināšanas iniciatīvas un mājas grāmatu programmas darbojas kā papildu politikas pasākumi, kuru mērķis ir stiprināt vecāku iesaistīšanos bērnu izglītībā. Apmācības sniedz vecākiem zināšanas, bet pedagoģiskie resursi nodrošina strukturētu atbalstu, savukārt šie pasākumi vērsti uz lasīšanas paradumu ieviešanu ikdienas ģimenes dzīvē. Šie pasākumi atspoguļo atziņu, ka ilgtspējīga pamatprasmju uzlabošana prasa holistisku, daudzlīmeņu pieeju, kurā iesaistītas gan skolas, gan ģimenes.

Mājas grāmatu programmas ne tikai veicina agrīno lasītprasmi, bet arī palīdz veidot lasīšanas kultūru ģimenēs, nodrošinot, ka bērni apgūst stingras pamata prasmes, kas veicina ilgtermiņa akadēmiskos panākumus. Trīs izglītības sistēmas – Itālija, Malta un Nīderlande (sk. valstu piemērus) – ir ieviesušas mājas grāmatu programmas un bezmaksas mācību grāmatu iniciatīvas, kas īpaši vērstas uz nelabvēlīgām ģimenēm.

Itālija valdība ir ieviesusi valsts mēroga bezmaksas mācību grāmatu programmu, lai nodrošinātu, ka skolēni no nelabvēlīgiem apstākļiem var piekļūt nepieciešamajiem mācību materiāliem. Šo politiku papildina finansiāls atbalsts trūcīgām ģimenēm. 2024. gada oktobrī Izglītības un nopelnu ministrija (MIM) ⁽²⁵⁸⁾ palielināja savu budžetu par 4 miljoniem eiro, lai paplašinātu mācību grāmatu pieejamību. Ministrija piešķir līdzekļus, lai atbalstītu maznodrošinātas ģimenes nepieciešamo mācību grāmatu iegādē, kas ir daļa no plašākiem centieniem mazināt izglītības nevienlīdzību.

Nīderlandē iniciatīvas “Grāmatu starts” (“BookStart”) ⁽²⁵⁹⁾ un “Bibliotēka skolā” ⁽²⁶⁰⁾ veicina lasītprasmi, piedāvājot bezmaksas bibliotēkas biedra kartes un lasāmvielu jaunajiem skolēniem un viņu ģimenēm. *BookStart* koncentrējas uz agrīno pirmsskolas lasītprasmi, piedāvājot bezmaksas grāmatu komplektus jaunajiem vecākiem un veicinot agrīnas lasīšanas ieradumus. Publiskās bibliotēkas sadarbojas ar veselības centriem, lai izplatītu materiālus un sniegtu vecākiem norādījumus par lasīšanas ieradumu veidošanu mājās. “Bibliotēka skolā” paplašina šos centienus pamatzglītībā, kur skolas integrē bibliotēku resursus mācību programmā. Programmā ietilpst strukturētas lasīšanas nodarbības, vecāku semināri un digitāla piekļuve lasāmvielai, nodrošinot lasītprasmes attīstības nepārtrauktību visā bērnībā.

Līdzīgi Maltas 2024.–2030. gada valsts izglītības stratēģijā ⁽²⁶¹⁾ lasītprasmes veicināšanas politikā ir iekļautas mājas grāmatu programmas, kuru mērķis ir veicināt agrīnu lasīšanas paradumu veidošanos, izplatot māsaimniecībām vecumam atbilstošas grāmatas. To papildina strukturētas turpmākas darbības, kas paredzētas, lai veicinātu ģimeņu līdzdalību lasītprasmes veicināšanas pasākumos.

Papildus mājas grāmatu programmām Maltā, Nīderlandē, Portugālē un Somijā tiek īstenotas plašākas lasītprasmes iniciatīvas, kuru mērķis ir atbalstīt gan skolēnu lasītprasmi un rakstīšanas prasmes, gan vecāku spējas stiprināt šīs prasmes mājās. Maltā iniciatīva “Ģimenes rakstīšanas aktivitāte” ⁽²⁶²⁾ piedāvā interaktīvus seminārus, kuros vecāki un bērni kopā piedalās radošās rakstīšanas uzdevumos. Šī pieeja ne tikai uzlabo bērnu lasītprasmi, bet arī stiprina vecāku un bērnu attiecības izglītības kontekstā. Portugālē programma *Qualifica-PEE* ⁽²⁶³⁾ izmanto starppaaudžu pieeju, vēršoties pie vecākiem ar zemu formālās izglītības līmeni. Atbalstot pieaugušo izglītību, iniciatīva vērsta uz izglītības nevienlīdzības cikla pārtraukšanu un vecāku spēju atbalstīt savu bērnu izglītību uzlabošanu. Somijas iniciatīva “Lasīt bērnam” (sk. valsts piemēru) izmanto līdzīgu pieeju, izplatot grāmatu komplektus un piedāvājot seminārus vecākiem.

(258) [Itālija – MIM jauni noteikumi ar PNRR DL, sākot no ITS līdz administratīvā personāla motivācijas pasākumiem, no tehnisko un praktisko priekšmetu skolotājiem līdz mācību grāmatām mazāk turīgām ģimenēm.](#)

(259) [Nīderlandes BookStart iniciatīva.](#)

(260) [Nīderlandes programma “Bibliotēka skolā”.](#)

(261) [Maltas 2023.–2030. gada valsts izglītības stratēģija.](#)

(262) [Maltas ģimenes rakstīšanas aktivitāšu iniciatīva.](#)

(263) [Portugāles Ministru padomes rezolūcija Nr. 90/2021: apstiprina plānu 21 | 23 School +, konkrēta rīcība 1.4.2 – Atgriešanās izglītībā.](#)

Somijā programma “Lasīt bērnam” ⁽²⁶⁴⁾ ir vērsta uz starppaaudžu lasīšanas paradumu veicināšanu. Grāmatas tiek atlasītas atbilstoši dažādām vecuma grupām, un migrantu ģimenēm ir pieejamas divvalodu izdevumi. Programmā ir iekļauti arī semināri vecākiem, kuros tiek uzsvērti kopīgas lasīšanas kognitīvie un emocionālie ieguvumi. Skolas un bibliotēkas sadarbojas, organizējot stāstīšanas sesijas, izsniegšanas programmas un tiešsaistes lasītprasmes resursus, mudinot ģimenes saglabāt lasīšanas ieradumus arī pēc sākotnējās iejaukšanās. Vēl viena somu iniciatīva “Lasošās vecmāmiņas un vectētiņi” ⁽²⁶⁵⁾ aicina brīvprātīgos seniorus apmeklēt skolas, lai sniegtu individuālu atbalstu skolēniem lasīšanā. 2024. gadā tika pievienota jauna sadaļa ģimenēm, kurā sniegti pieejami norādījumi par lasīšanas nozīmi un praktiski padomi, kā atbalstīt bērnu lasītprasmi mājās. Šī iniciatīva veicina gan skolas, gan mājas lasītprasmes apguvi, kas ir īpaši izdevīgi bērniem, kuriem nepieciešama papildu lasīšanas prakse.

Šīs iniciatīvas liecina par to, cik svarīgi ir iesaistīt vecākus lasītprasmes attīstības stratēģijās, nodrošinot, ka bērni saņem pastāvīgu atbalstu gan mājās, gan skolā. Analīze atklāj divas tendences. Pirmkārt, izglītības sistēmas apvieno materiālo atbalstu ar vecāku vadību, piedāvājot ne tikai piekļuvi grāmatām un lasītprasmes resursiem, bet arī strukturētas aktivitātes, darbnīcas vai turpmāku atbalstu, lai palīdzētu ģimenēm tos efektīvi izmantot. Šī pieeja atspoguļo izpratni, ka resursi vieni paši var nebūt pietiekami bez praktiska atbalsta to izmantošanā. Otrkārt, vairākas iniciatīvas ir izstrādātas, lai sasniegtu ģimenes ārpus skolas vides, bieži iesaistot publiskās bibliotēkas, veselības centrus vai kopienas organizācijas lasītprasmes programmu īstenošanā. Šāda plašāka sasniedzamība palīdz iesaistīt vecākus, kuriem var būt ierobežots kontakts ar skolām, un veicina iekļaujošāku mācību vidi.

Kā redzams 7.3. attēlā, 11 izglītības sistēmas ir ieviesušas papildu pasākumus, lai veicinātu vecāku iesaistīšanos. Digitālās platformas kļūst par svarīgu instrumentu šajā jomā. Itālijas platforma *Unica* ⁽²⁶⁶⁾ kalpo kā centrālais mezgls saziņai starp skolu un ģimeni, tostarp nodrošinot piekļuvi reģistrācijas rīkiem, jaunākajai informācijai par mācībām un atbalsta pakalpojumiem. Vecāki pēc bērna

uzņemšanas tiek aicināti aizpildīt apmierinātības anketu, sniedzot atgriezenisko saiti par pieejamo pakalpojumu kvalitāti un lietderību. Līdzīgi Luksemburgas *e-Bichelchen* ⁽²⁶⁷⁾ nodrošina reāllaika saziņu starp vecākiem un skolu, vienlaikus mudinot skolas regulāri sazināties ar ģimenēm, pielāgot materiālus skolēnu vajadzībām un kopīgi plānot mācību aktivitātes.

Francijas *Devoirs faits* (Mājasdarbi ir izdarīti) programma ⁽²⁶⁸⁾ piedāvā strukturētu mājasdarbu atbalstu vidusskolās, mudinot vecākus piedalīties. Lietuvā Izglītības likums ⁽²⁶⁹⁾ ļauj skolām noteikt, kā iesaistīt vecākus, lai atbalstītu skolēnus ar zemiem sasniegumiem. Pasākumi ietver ikdienas mācību aktivitātes un mērķtiecīgu vadību skolēniem ar īpašām vajadzībām, uzsverot skolas un vecāku sadarbību, lai uzlabotu skolēnu rezultātus. Luksemburgā (sk. valsts piemēru) mājas iniciatīvas ir integrētas plašākā lasītprasmes stratēģijā.

Luksemburgā vecāku forumus ⁽²⁷⁰⁾ koordinē Izglītības, bērnu un jaunatnes ministrija kā daļu no tās Bērnu un ģimenes pakalpojumiem. Šie forumi atbalsta visus vecākus — no vecāku lomas sākuma posma līdz pat bērna attīstības beigām — piedāvājot bezmaksas, pieejamas aktivitātes, kas veicina vecāku lomu, lasītprasmi, valodas attīstību un iekļaušanu. Koncentrējoties uz agrīnu atbalstu un aktīvu vecāku iesaistīšanos, forumi veicina iekļaujošu dialogu, kopīgu pārdomu un uz ģimeni vērstu vadību. Aktivitātes, kas atbalsta lasītprasmi un mācīšanos, ietver darbnīcas, tematiskas lekcijas, ievada sesijas, tikšanās vecākiem (ar vai bez bērniem), individuālas konsultācijas un informētības veicināšanas kampaņas, kas izstrādātas sadarbībā ar vecākiem. Mērķis ir veidot uzticību, savstarpēju cieņu un draudzīgu, neizvērtējošu vidi katrai ģimenei.

Islandē Bērnu labklājības likums ⁽²⁷¹⁾ nosaka tiesisko regulējumu, kas nodrošina vecāku aktīvu iesaistīšanos bērna atbalsta vajadzību identificēšanā un risināšanā, izmantojot koordinētus pakalpojumus, kur par sadarbības veicināšanu starp ģimenēm un speciālistiem atbild īpaši norīkots skolas personāls. Līdzīgi Portugālē ir ieviesusi

(264) Somijas programmu “Lasīšana bērnam”.

(265) Somijas iniciatīvu “Lasošās vecmāmiņas un vectētiņi”.

(266) Itālijas platformu *Unica*.

(267) Luksemburgas platformu *EBichelchen*.

(268) Francijas Dispositif *Devoirs faits* – Vademecum expliquant le rôle des parents.

(269) Lietuvas Izglītības likums.

(270) Luksemburgas vecāku forumi.

(271) Islandes Likums Nr. 86/2021 par pakalpojumu integrāciju bērnu labklājības interesēs.

Mērķtiecīgi pasākumi, lai atbalstītu iekļaujošu sadarbību starp skolu un ģimeni, jo īpaši daudzvalodu un migrantu ģimenēm. Tie ietver bezmaksas portugāļu valodas kursu ārvalstu vecākiem, izmantojot programmu “Portugāļu valoda kā uzņēmējvaloda”, kas palīdz ģimenēm labāk atbalstīt savu bērnu mācības un integrāciju skolas kopienā. Mediatoru komandas arī spēlē svarīgu lomu, stiprinot komunikāciju starp skolām un ģimenēm sociokulturāli daudzveidīgā vidē ⁽²⁷²⁾.

Dažās izglītības sistēmās vecāku iesaistīšanās tiek atbalstīta ar likumā noteikto regulējumu. Beļģijas Flāmu kopienā (sk. valsts piemēru) vecāku pārstāvēniecība izglītības politikā ir institucionalizēta, izveidojot trīs vecāku apvienības. Līdzīga strukturēta pieeja pastāv Zviedrijā, kur Valsts izglītības aģentūra ir izdevusi vispārējās pamatnostādnes par papildu pielāgojumiem un īpašu atbalstu ⁽²⁷³⁾, ieteicot skolām iesaistīt vecākus atbalsta pasākumu izstrādē un īstenošanā, lai nodrošinātu, ka viņi ir pilnībā informēti un aktīvi iesaistīti.

Beļģijas Flandrijas kopienā vecāku iesaistīšanos atbalsta trīs likumā atzītās vecāku apvienības ⁽²⁷⁴⁾. Šo organizāciju uzdevums ir informēt, atbalstīt un veicināt izpratni vecāku, vecāku apvienību un vecāku padomju vidū. Tās arī pārstāv vecāku intereses Flandrijas Izglītības padomē un pēc Flandrijas valdības lūguma piedalās politikas izstrādē. Trīs gadu pārvaldības līgumos ir noteikti šo apvienību stratēģiskie un darbības mērķi, kas aptver gan pamatdarbības, gan tematiskos projektus. Piemēri ietver līdzdalību flāmu testu īstenošanā un lasīšanas rīcības plānā (sk. 1. nodaļu). Katru gadu apvienības vienojas par plānotajām aktivitātēm un iesniedz gada darba plānu valdības apstiprināšanai. Papildus formālai līdzdalībai politikas veidošanā vecāku organizācijas Flāmu kopienā izplata resursus un mācību materiālus par tādām tēmām kā lasītprasmes attīstība un iekļaujošas izglītības prakse. Šī strukturētā partnerība stiprina vecāku iesaistīšanos izglītības politikā, veicinot atbalstošu mācību vidi visiem skolēniem.

7.5. Kopsavilkums

Eiropas izglītības sistēmas ir izstrādājušas virkni papildu pieeju, lai atbalstītu vecākus viņu bērnu mācību procesā. Dažas sistēmas ir devušas priekšroku strukturētām apmācību programmām un pedagoģisko materiālu nodrošināšanai, bet citas ir koncentrējušās uz tiešu lasītprasmes atbalstu, izmantojot grāmatu izplatīšanas programmas un mājas lasīšanas iniciatīvas.

Visām šīm pieejām kopīga tēma ir uzsvars uz iekļaušanu. Daudzas iniciatīvas ir īpaši vērstas uz nelabvēlīgām ģimenēm, lai nodrošinātu, ka vecāku iesaistīšanas stratēģijas nesniedz nesamērīgas priekšrocības tiem, kuri jau ir labā situācijā, lai atbalstītu savus bērnus. Galvenie pasākumi ietver pieejamu mācību materiālu nodrošināšanu, strukturētu atbalstu vecākiem un ciešāku sadarbību starp ģimenēm un skolām. Turklāt dažas izglītības sistēmas ir ieviesušas rokasgrāmatas un vadlīnijas, lai vecāki varētu aktīvi iesaistīties savu bērnu izglītības procesā, jo īpaši attiecībā uz skolēniem, kuriem nepieciešams papildu atbalsts vai pielāgojumi.

Vēl viena ievērojama attīstība ir digitālo platformu izmantošana, lai atbalstītu sadarbību starp mājām un skolu. Šīs platformas atvieglo saziņu starp skolām un ģimenēm un var piedāvāt piekļuvi izglītības resursiem, norādījumiem un reāllaika atjauninājumiem. Daudzvalodu resursu izmantošana vēl vairāk uzsver pieaugošo nepieciešamību apmierināt dažādu un migrantu ģimeņu vajadzības, nodrošinot vienlīdzīgāku piekļuvi atbalstam.

Vairākas izglītības sistēmas ir pievērsušās arī mājas apmācības prakses veicināšanai, atzīstot, ka vecāku iesaistīšanās neaprobežojas ar skolas aktivitātēm, bet ietver arī atbalstošas mājas apmācības vides radīšanu. Tomēr īpašu lasītprasmes veicināšanas iniciatīvu un mājas grāmatu programmu skaits joprojām ir ierobežots. Daudzos gadījumos lasītprasmes veicināšana ir iekļauta plašākās izglītības stratēģijās, nevis īstenota kā atsevišķa politika. Decentralizētās sistēmās atbildība par

(272) [Ministru padomes 2024. gada 17. oktobra Rezolūcija Nr. 140/2024 \(2.1. un 2.5. pielikums\)](#), ar ko apstiprina plānu “Uzzini vairāk tagad”.

(273) [Komentāri par vispārīgiem ieteikumiem darbam ar papildu pielāgojumiem, īpašu atbalstu un rīcības programmām – Zviedrijas Valsts izglītības aģentūra](#).

(274) [Dekrēts par vecāku apvienību subsīdēšanu](#).

Šādas iniciatīvas var būt reģionālo vai vietējo iestāžu kompetencē. Dažas sistēmas ir izvēlējušās dot priekšroku bibliotēku tīkliem un digitālajiem rīkiem, nevis fiziskai grāmatu izplatīšanai.

Vairākas izglītības sistēmas ir ieviesušas novērtēšanas mehānismus, lai uzraudzītu vecāku atbalsta pasākumu efektivitāti. Tie ietver formālas atgriezeniskās saites sistēmas, strukturētu ziņošanu no vecāku apvienībām vai regulāru uzraudzību, izmantojot valsts stratēģijas. Tomēr vairumā sistēmu ģimenes iesaistišanās novērtēšana vēl nav konsekventi īstenota vai iekļauta plašākās izglītības politikas pārskatīšanā.

Kopumā šīs tendences liecina par ilgstošu politisko interesi stiprināt ģimenes lomu pamatprasmju uzlabošanā un lasīšanas, matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu uzlabošanā.

Vārdnīca

Novērtēšanas rīki: līdzekļi, kas piemēroti konkrētai novērtēšanas metodei, lai īstenotu novērtēšanu. Piemēram, rakstiskie eksāmeni parasti tiek izmantoti summatīvajā novērtēšanā, bet mutiskās prezentācijas vai dalība stundās – formatīvajā novērtēšanā.

Pamata prasmes: pamata prasmes ir jāsaprot saskaņā ar ESAO Starptautisko skolēnu novērtēšanas programmu (*PISA*), kas novērtē 15 gadus vecu jauniešu spējas izmantot savas lasīšanas, matemātikas un dabaszinātņu zināšanas un prasmes, lai risinātu reālās dzīves problēmas.

Kompetence: Padomes ieteikumā par pamatkompetencēm mūžizglītībā “kompetences ir definētas kā zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija, kur:

- zināšanas sastāv no faktiem un skaitļiem, jēdzieniem, idejām un teorijām, kas jau ir iedibinātas un atbalsta izpratni par noteiktu jomu vai tematu;
- prasmes ir definētas kā spēja un iespēja veikt procesus un izmantot esošās zināšanas, lai sasniegtu rezultātus;
- attieksme apraksta noslieci un domāšanas veidu, kā rīkoties vai reaģēt uz idejām, personām vai situācijām”⁽²⁷⁵⁾.

Nepārtraukta profesionālā attīstība (CPD): apmācība darbā, kas ļauj skolotājiem paplašināt, attīstīt un atjaunināt savas zināšanas, prasmes un attieksmi. Tā var būt formāla vai neformāla un ietvert gan priekšmetu, gan pedagoģisko apmācību. Tiek piedāvāti dažādi formāti, piemēram, kursi, semināri, darbnīcas, studiju programmas, kolēģu vai pašnovērošana un/vai pārdomas, atbalsts no skolotāju tīkliem un novērošanas vizītes. Dažos gadījumos CPD aktivitātes var novest pie papildu kvalifikācijas iegūšanas.

Mācību programma: augstākā līmeņa iestāžu izdots oficiāls vadības dokuments, kas ietver mācību programmas vai kādu no šiem elementiem: mācību saturu, mācību mērķus, sasniedzamos mērķus, vadlīnijas skolēnu novērtēšanai vai mācību programmas. Dažās izglītības sistēmās var ņemt vērā arī konkrētus tiesiskos aktus. Izglītības sistēmā vienlaikus var būt spēkā vairāki vadlīniju dokumentu veidi, un tie var uzlikt skolām dažāda līmeņa pienākumus, kas jāievēro. Tie var, piemēram, ietvert padomus, ieteikumus vai noteikumus. Neatkarīgi no pienākumu līmeņa, tie visi veido pamata sistēmu, kurā skolas izstrādā savu mācību programmu, lai apmierinātu skolēnu vajadzības.

Diagnosticais novērtējums: process, kurā tiek identificētas skolēnu mācību grūtības/vājās puses kādā priekšmetā vai prasmē un to cēloņi (*Esomonu un Eleje, 2020*). Diagnostiskā novērtējuma rezultāti “sniedz informāciju par skolēnu atbilstošo iepriekšējo zināšanu un prasmju apguvi konkrētajā jomā, kā arī par iepriekšējiem uzskatiem vai nepareiziem priekšstatiem par mācību vielu” (*Ketterlin-Geller un Yovanoff, 2009*). Skolotāji var izmantot šo informāciju, lai reaģētu uz skolēnu vajadzībām.

Horizontālā elastība: mācību laika elastība, kas rodas, kad augstākā līmeņa izglītības iestādes nosaka kopējo mācību stundu skaitu obligāto priekšmetu kombinācijai vienā un tajā pašā klasē. Pēc tam vietējās iestādes vai pašas skolas var lemt, cik daudz laika atvēlēt katram priekšmetam.

(275) Padomes 2018. gada 22. maija ieteikums par pamatprasībām mūžizglītībā, 2018/C 189/01.

Iekļaušana (iekļaujoša izglītība): pieeja, kas novērtē daudzveidību un kuras mērķis ir nodrošināt vienlīdzīgas tiesības un iespējas visiem. Izglītības jomā iekļaujošas politikas mērķis ir “ļaut visiem izglītojamajiem pilnībā realizēt savu potenciālu, nodrošinot visiem kvalitatīvu izglītību vispārējās izglītības iestādēs, pievēršot īpašu uzmanību izglītojamajiem, kuriem draud atstumtība un zemas sekmes, aktīvi meklējot veidus, kā viņus atbalstīt, un elastīgi reaģējot uz visu izglītojamo apstākļiem un vajadzībām, tostarp izmantojot individualizētu pieeju, mērķtiecīgu atbalstu un sadarbību ar ģimenēm un vietējām kopienām” (Eiropas Komisija, 2020).

Sākotnējā skolotāju izglītība (ITE): pirmsskolas apmācība, kuras mērķis ir nodrošināt topošajiem skolotājiem galvenās profesionālās kompetences un attīstīt attieksmi, kas nepieciešama viņu turpmākajai lomai un pienākumiem. *ITE* programmas aptver vispārējus akadēmiskos priekšmetus un profesionālo apmācību (pedagoģija, mācību metodes un pienākumi). Pēdējā var ietvert arī iespēju iegūt pirmo mācību pieredzi, veicot praksi skolā. *ITE* parasti nodrošina universitātē vai mācību/izglītības iestādē.

Starptautiskais izglītības klasifikators (ISCED) : starptautiskais atsaucē klasifikators izglītības programmu un ar tām saistīto kvalifikāciju organizēšanai pēc līmeņiem un jomām. Tas tika izstrādāts, lai atvieglotu izglītības statistikas un rādītāju salīdzināšanu starp valstīm, pamatojoties uz vienotām un starptautiski saskaņotām definīcijām. *ISCED* aptver visas organizētas un ilgstošas mācību iespējas bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem, tostarp tiem, kuriem ir īpašas izglītības vajadzības, neatkarīgi no iestādēm vai organizācijām, kas tās nodrošina, vai no to sniegšanas veida.

Pašreizējā klasifikācija – *ISCED* 2011 (UNESCO Statistikas institūts, 2012) – ir deviņi līmeņi, kas sākas ar *ISCED* 0 (agrīnā pirmsskolas izglītība) un sniedzas līdz *ISCED* 8 (doktora vai līdzvērtīgs līmenis).

Šis ziņojums aptver divus *ISCED* līmeņus, proti, *ISCED* 1–2. Minēto līmeņu galvenās pazīmes ir šādas.

ISCED 1: pamatizglītība

Pamatizglītība nodrošina mācību un izglītības aktivitātes, kas parasti ir izstrādātas, lai ļautu skolēniem attīstīt pamatprasmes lasīšanā, rakstīšanā un matemātikā (t. i., lasītprasmi un rēķināšanas prasmi). Tā veido stabilu pamatu mācībām un pamatīgu izpratni par galvenajām zināšanu jomām, kā arī veicina personības attīstību, tādējādi sagatavojot skolēnus pamatizglītībai. Tā nodrošina pamata izglītību ar nelielu specializāciju vai bez tās.

Parasti uzņemšanas vecums ir no 5 līdz 7 gadiem. Šis līmenis parasti ilgst 6 gadus, lai gan tā ilgums var būt no 4 līdz 7 gadiem. Pamatizglītība parasti ilgst līdz 10–12 gadu vecumam.

ISCED 2: pamatizglītība

Programmas *ISCED* 2 līmenī vai pamatizglītības posmā parasti balstās uz pamata mācību un apmācības procesiem, kas sākas *ISCED* 1 līmenī. Parasti izglītības mērķis ir veidot pamatu mūžizglītībai un personīgajai attīstībai, sagatavojot skolēnus turpmākām izglītības iespējām. Programmas šajā līmenī parasti ir organizētas ap priekšmetu orientētu mācību programmu, iepazīstinot ar teorētiskajiem jēdzieniem plašā priekšmetu klāstā.

Dažas izglītības sistēmas var piedāvāt profesionālās izglītības programmas *ISCED* 2 līmenī, lai nodrošinātu indivīdiem nodarbinātībai nepieciešamās prasmes.

ISCED 2 sākas pēc 4 līdz 7 gadiem *ISCED* 1 izglītības. Skolēni uzsāk *ISCED* 2 parasti 10 līdz 13 gadu vecumā (visbiežāk 12 gadu vecumā). Pamatizglītība parasti ilgst līdz 14 līdz 16 gadu vecumam.

Nelabvēlīgā situācijā esoši un/vai diskriminācijas riskam pakļauti skolēni:

skolēni, kuru ģimenes, sociālie vai ekonomiskie apstākļi, personiskās īpašības vai kultūras izcelsme kavē viņu piekļuvi skolas izglītībai un vienlīdzīgām iespējām. Skolēni, kuriem ir risks nesasniegt vajadzīgos rezultātus, pārtraukt skolas apmeklēšanu, priekšlaicīgi pamest izglītību un apmācību. Skolēni, kuri var saskarties ar diskrimināciju, pamatojoties uz individuālām īpašībām, piemēram, dzimumu, nacionālo/etnisko/religisko izcelsmi, invaliditāti utt.

Mācību atbalsts: tā mērķis ir apmierināt skolēnu mācību vajadzības, lai sasniegtu paredzētos mācību rezultātus. Tas liek skolēnus mācību procesa centrā un mērķis ir sniegt risinājumus (pielāgotus vai citādus), kas atbilst viņu konkrētajām vajadzībām.

Vietējās iestādes: iestādes, kas atbild par teritorijām, kas ir zemākas par reģionālo līmeni. Vietējās iestādes var sastāvēt no ievēlētiem pārstāvjiem vai var būt centrālo iestāžu administratīvās struktūrvienības.

Skolēni ar zemiem sasniegumiem vai nepietiekamiem sasniegumiem: skolēni, kuru sasniegumi vienā vai vairākos skolas priekšmetos ir zemāki par sagaidāmo līmeni. Zemi sasniegumi var tikt izteikti absolūtā izteiksmē (piemēram, zema atzīme) vai relatīvā izteiksmē (piemēram, skolēni, kuru sasniegumi ir zemāki nekā vairumam klasesbiedru, vai, citiem vārdiem sakot, kuru rezultāti ir ievērojami zemāki nekā klases vidējie rezultāti). ESAO *PISA* pētījuma kontekstā zemas sekmes ir tiem 15 gadus veciem skolēniem, kuri nerasniedz ESAO *PISA* 2. prasmju līmeni, kas tiek uzskatīts par minimālo līmeni, kas nepieciešams, lai veiksmīgi iekļautos sabiedrībā jebkurā pamatprasmju jomā. IEA *TIMSS* pētījuma kontekstā 4.klasē zemus rezultātus sasniegušie skolēni ir tie, kuri nerasniedz starptautisko vidējo līmeni (475 punkti).

Individuālās nodarbības: individualizēta mācību atbalsta forma, kurā vienam skolēnam māca vai sniedz mācību atbalstu viens skolotājs (vai skolotāja palīgs).

Izmērāmi mērķi: kvantitatīvi/skaitliskie mērķi. Tie parasti tiek izteikti kā procentuālā daļa vai sasniedzamais skaitlis.

Uzraudzība: šeit attiecas uz informācijas vākšanas un analīzes procesu, lai pārbaudītu sistēmas darbību saistībā ar mērķiem un standartiem un lai varētu veikt nepieciešamās izmaiņas. Izmantoto datu klāsts var ietvert, piemēram, skolas pašnovērtējuma vai skolas inspekciju rezultātus, ārējos eksāmenus vai citus valsts līmeņa novērtējumus, īpaši sagatavotus darbības rādītājus vai starptautisko novērtējumu rezultātus (tostarp PIRLS, TIMSS, PISA utt.).

Valsts pārbaudījumi: pārbaudījumi, kas tiek veikti augstākās izglītības iestādes pārraudzībā *ISCED* 1.–3. līmenī. Par šo pārbaudījumu norisi un vērtēšanu, satura noteikšanu, rezultātu interpretēšanu un izmantošanu lemj augstākajā līmenī. Visi skolēni kārto testus līdzīgos apstākļos, un testi tiek vērtēti vienādi. Valsts testi ir atsevišķi no sertificētiem eksāmeniem, kas tiek kārtoti *ISCED* līmeņa beigās, vai citiem summatīviem testiem, un bieži vien tos papildina. Testus, kas izstrādāti skolas līmenī, pamatojoties uz centrāli izstrādātu atsauces sistēmu, neuzskata par valsts standartizētiem testiem. Starptautiskas aptaujas, piemēram, *PISA*, arī neuzskata par valsts testiem, pat ja to rezultātus var izmantot valsts mērķiem.

Politika vai politikas pasākums: attiecas uz noteikumiem, ieteikumiem, vadlīnijām, instrumentiem un pasākumiem (tostarp uzraudzību un novērtēšanu), kā arī finansējumu, kas paredzēts, lai sasniegtu (vai veicinātu sasniegšanu) noteiktus valsts politikas mērķus.

Īpašas izglītības vajadzības (SEN): dažādas vajadzības, tostarp fiziskas un garīgas invaliditātes, kā arī kognitīvi un izglītības traucējumi. Parasti tiek atzīts, ka bērnam ir īpašas izglītības vajadzības, ja viņš bez papildu atbalsta vai mācību satura pielāgojumiem nespēj gūt labumu no skolas izglītības, kas parasti pieejama tāda paša vecuma bērniem (Braun, 2020).

Vadlīniju dokumenti: dažāda veida oficiāli dokumenti, kuros ietverti noteikumi, vadlīnijas un/vai ieteikumi izglītības iestādēm.

Stratēģija (vai cits nozīmīgs politikas plāns): oficiāls politikas dokuments, ko izstrādājušas augstākā līmeņa iestādes, lai sasniegtu vispārēju mērķi. Stratēģija var ietvert vīziju, noteikt mērķus un uzdevumus (kvalitatīvus un kvantitatīvus), aprakstīt procesus, iestādes un atbildīgās personas, noteikt finansējuma avotus, sniegt ieteikumus utt. Atkarībā no konkrētās izglītības sistēmas stratēģija var attiekties uz konkrētu dokumentu, kurā ir lietots termins “stratēģija”, bet tā var attiekties arī uz dokumentu (vai dokumentiem), kurā aprakstīts galvenais politikas plāns, kas ir līdzvērtīgs stratēģijai, tad kurā nav lietots termins “stratēģija”.

Skolotāji ar specializāciju mācīšanās grūtību risināšanā (specializētie skolotāji): skolotāji, kuri ir saņēmuši īpašu apmācību – vai nu sākotnējās skolotāju izglītības laikā, vai kā daļu no savas tālākizglītības (CPD) – par to, kā identificēt un atbalstīt skolēnus, kam ir mācīšanās grūtības. Šie skolotāji var, bet ne vienmēr, mācīt tikai skolēnus ar zemiem sasniegumiem (t. i., darboties kā “korekcijas skolotāji”).

Mācību palīgs: persona, kas palīdz skolotājam veikt mācību pienākumus. Mācību palīgi var palīdzēt klasē, bet var arī būt vienīgie pasniedzēji klasē vai skolēnu grupā. Tos sauc arī par “pedagogu palīgiem” vai “izglītības palīgiem”.

Augstākā līmeņa (vai augstākā līmeņa iestādes): augstākā līmeņa iestādes, kas atbild par izglītību konkrētā valstī, parasti atrodas valsts (reģionālā) līmenī.

Tomēr Beļģijā, Vācijā, Spānijā un Šveicē attiecīgi *Kopienas, federālās zemes, autonomās kopienas* un valodu reģioni/kantoni ir pilnībā atbildīgi vai daļa atbildību ar valsts līmeni par visām vai lielāko daļu izglītības jomu. Tāpēc šīs pārvaldes iestādes tiek uzskatītas par augstākā līmeņa iestādēm jomās, kurās tās ir atbildīgas, bet jomās, kurās tās daļa atbildību ar valsts līmeni, abas tiek uzskatītas par augstākā līmeņa iestādēm.

Vertikālā elastība: mācību elastības forma, kas rodas, kad centrālās izglītības iestādes norāda kopējo stundu skaitu, kas jāatvēl konkrētajam mācību priekšmetam, kuru māca vairāk nekā vienā klasē, neprecizējot, kā šīs stundas jāsadala.

Atsauces

Alieva, A. (2021) *Vecāku iesaistīšanās formālajā izglītībā*. NESET ad hoc jautājums Nr. 1/2021. Pieejams: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/parental-involvement-in-formal-education/> (Piekļūts: 2025. gada 11. jūnijā).

Andersen, S.C., Humlum, M.K. un Nandrup, A.B. (2016) "Mācību laika palielināšana skolā patiešām uzlabo mācību rezultātus", *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 113(27), 7481.–7484. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1073/pnas.1516686113>.

Bal, A.P. (2016) "Diferencētas mācību pieejas ietekme uz skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem algebras apguves jomā", *Eirāzijas izglītības pētījumu žurnāls*, (63), 185.–204. Pieejams: <https://doi.org/10.14689/EJER.2016.63.11>.

Black, P. un Wiliam, D. (1998) "Novērtēšana un mācīšanās klasē", *Novērtēšana izglītībā: principi, politika un prakse*, 5(1), 7.–74. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

Blank, R.K. (2013) "Zinātnes mācību laiks pamatskolās samazinās: kādas ir sekas skolēnu sasniegumiem un atšķirību mazināšanai?", *Zinātnes izglītība*, 97, 830.–847. lpp.

Blask, Zs., da Costa, P. un Schnepf, S.V. (2021) *Mācību zaudējumi un izglītības nevienlīdzība Eiropā: Covid-19 krīzes iespējamās sekas*. IZA diskusiju dokuments Nr. 14298. IZA – Darba ekonomikas institūts. Pieejams: <https://docs.iza.org/dp14298.pdf> (Piekļuve:

Blömeke, S. un Kaiser, G. (2017) "Skolotāju profesionālo kompetenču attīstības izpratne kā personīgi, situatīvi un sociāli determinēta", Clandinin, D. un Hsu, J., *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE

Publications. Pieejams: <https://doi.org/10.4135/9781526402042>.

Blömeke, S., Olsen, R.V. un Suhl, U. (2016) "Skolēnu sasniegumu saistība ar skolotāju kvalitāti un mācību kvalitāti", T. Nilsen un J.-E. Gustafsson (red.) *Skolotāju kvalitāte, mācību kvalitāte un skolēnu sasniegumi: saistības starp valstīm, kohortām un laiku*. Cham: Springer International Publishing, 21.–50. lpp. Pieejams: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2.

Borko, H. (2004) "Profesionālā attīstība un skolotāju apmācība: teritorijas kartēšana", *Educational Researcher*, 33(8), 3.–15. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.

Bouguen, A., Grenet, J. un Gurgand, M. (2017) *Vai klases lielums ietekmē skolēnu sasniegumus?* IPP politikas kopsavilkums Nr. 28. Parīze: Institut des Politiques Publiques (IPP).

Braun, A.M.B. (2020) *Īpašo izglītības vajadzību novirzīšana un identifikēšana*. Dokuments, kas pasūtīts 2020. gada Globālajam izglītības monitoringa ziņojumam, Iekļaušana un izglītība ED/GEMR/MRT/2020/P1/3. Parīze: UNESCO.

Bressoux, P., Lima, L. un Monseur, C. (2019) "Skolēnu skaita samazināšana Francijas pirmās klases klasēs: vai ir pierādījumi par vienlaicīgiem un pārnēsamiem efektiem?", *International Journal of Educational Research*, 96, 136.–145. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.006>.

Carlana, M. un La Ferrara, E. (2021) "Atdalīti, bet savienoti: tiešsaistes apmācība un skolēnu rezultāti Covid-19 pandēmijas laikā", (21). Pieejams: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3777556>.

Crato, N. un Patrinos, H.A. (2025) "PIRLS 2021 un PISA 2022 statistika parāda, cik nopietni ir pandēmijas radītie zaudējumi", N. Crato un H.A.

Patrinos (red.) *Uzlabojot valsts izglītības sistēmas pēc Covid-19: virzība uz priekšu pēc PIRLS 2021 un PISA 2022*. Cham: Springer (Izglītības novērtēšana: normatīvās sistēmas un institucionālās prakses), 1.–15. lpp.

Darling-Hammond, L. *et al.* (2017) "Vai skolotāju sagatavošana ir svarīga? Pierādījumi par skolotāju sertifikāciju, Teach for America un skolotāju efektivitāti", *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Pieejams: <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>.

Desforges, C. un Abouchaar, A. (2003) *Vecāku iesaistīšanās, vecāku atbalsts un ģimenes izglītība ietekme uz skolēnu sasniegumiem un adaptāciju: literatūras pārskats*. Pētījuma ziņojums Nr. 433. Notingema: Izglītības un prasmju departaments. Pieejams: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305/1/rr433.pdf> (Piekļūts: 2025. gada 1. aprīlī).

Dietrichson, J. *et al.* (2017a) "Akadēmiskas intervences pamatskolas un vidusskolas skolēniem ar zemu sociālekonomisko statusu: sistemātisks pārskats un metaanalīze", *Review of Educational Research*, 87(2), 243.–282. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.

Dietrichson, J. *et al.* (2017b) "Akadēmiskas intervences pamatskolas un vidusskolas skolēniem ar zemu sociālekonomisko statusu: sistemātisks pārskats un metaanalīze", *Izglītības pētījumu pārskats*, 87(2), 243.–282. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.

EACEA/Eurydice (2009) *"Skolēnu valsts pārbaudījumi Eiropā: mērķi, organizācija un rezultātu izmantošana"*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eklöf, H. un Nyroos, M. (2013) "Skolēnu uztvere par valsts pārbaudījumiem dabaszinātnēs: uztveramā nozīme, ieguldītais darbs un pārbaudījumu trauksme", *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 497.–510. lpp.

Epstein, J.L. (2011) *Skolas, ģimenes un kopienas partnerības: izglītotāju sagatavošana un skolu uzlabošana*. 2. izdevums. Ņujorka

Routledge. Pieejams: <https://doi.org/10.4324/9780429494673>.

Esomonu, N.P.-M. un Eleje, L.I. (2020) "Diagnosticisko testu ietekme uz skolēnu sasniegumiem vidusskolas kvantitatīvajā ekonomikā", *World Journal of Education*, 10(3), 178.–187. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p178>.

Eiropas Komisija (2020) "ET2020 darba grupa par pilsoniskuma un kopējo vērtību – brīvības, iecietības un nediskriminācijas – veicināšanu izglītības jomā 2016.–2018. gadā: politikas pamatnostādņu elementi". Pieejams: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/news/news-files/Elements%20of%20a%20Policy%20Framework%20Final.docx> (apskatīts: 2025. gada 25. martā).

Eiropas Komisija (2022a) "Komisijas dienestu darba dokuments, kas pievienots priekšlikumam Padomes ieteikumam par ceļiem uz panākumiem skolā". SWD/2022/176 galīgā redakcija. Pieejams: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52022SC0176> (Piekļuve: 28. marts 2025).

Eiropas Komisija (2022b) *Izglītības un apmācības monitors 2022*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija (2024) *Eiropas konkurētspējas nākotne: Mario Draghi ziņojums*. Pieejams: https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/draghi-report_en (apskatīts: 2025. gada 18. martā).

Eiropas Komisija (2025a) "Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai par STEM izglītības stratēģisko plānu: prasmes konkurētspējai un inovācijai". COM(2025) 89 galīgā redakcija.

Eiropas Komisija (2025b) "Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un

Reģionu komitejai par rīcības par pamatprasmēm”. COM(2025) 88 galīgā redakcija.

Eiropas Komisija (2025c) “Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Eiropadomei, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai par prasmju savienību”. COM(2025) 90 galīgā redakcija.

Eiropas Komisija (2025d) *Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Eiropadomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai: Prasmju savienība*. COM(2025) 90 galīgā redakcija. Brisele: Eiropas Komisija, 21. lpp. Pieejams: <https://op.europa.eu/publication-detail/-/publication/5c5c5399-fa8a-11ef-b7db-01aa75ed71a1>.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2017) *Pilsoniskās izglītības mācīšana skolās Eiropā – 2017*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2019) *Digitālā izglītība skolās Eiropā*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2020) *Līdztiesība skolas izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sasniegumi*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2021) *Skolotāji Eiropā: karjera, attīstība un labklājība*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2022a) *Sasniegumu un motivācijas palielināšana matemātikas un dabaszinātņu apgūvē skolās*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2022b) *Informātikas izglītība skolās Eiropā*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2022c) *Atbalsts bēgļu skolēniem no Ukrainas Eiropas skolās*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2023a) *Dažādības un iekļaušanas veicināšana skolās Eiropā*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2023b) *Strukturālie rādītāji izglītības un apmācības sistēmu uzraudzībai Eiropā – 2023: Līdztiesība skolā un augstākajā izglītībā*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice (2024) *Līdztiesība skolā un augstākajā izglītībā, Eurydice dati un vizuālie materiāli*. Pieejams: <https://Eurydice.EACEA.ec.europa.eu/data-and-visuals/equity> (Piekļūts: 28. janvāris 2025).

Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts (2022a) *Izglītības un apmācības monitors 2022 – salīdzinošais ziņojums*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>.

Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts u. c. (2022) *Galvenās kompetences visiem – Politikas izstrāde un īstenošana Eiropas skolu izglītībā – Nobeiguma ziņojums*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/1951>.

Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts (2022b) *Progress towards the achievement of the European Education Area – Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>.

Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts (2024a) *Izglītības un apmācības monitors 2024 – salīdzinošais ziņojums*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>.

Eiropas Komisija: Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts (2024b) *Ceļvedis, lai nodrošinātu skolas panākumus visiem – praktisks “dzīvais” ceļvedis Padomes ieteikuma “Ceļi uz skolas panākumiem” īstenošanai – tematisks ziņojums*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eveleigh, F. (2010) “Novērtēšanas loma efektīvā pedagoģijā pamatskolas matemātikā”, *Matematika* 4, 10.–17. lpp.

Filges, T., Sonne-Schmidt, C.S. un Nielsen, B.C.V. (2018) “Mazās klases, lai uzlabotu skolēnu sasniegumus pamatskolās un vidusskolās: sistematisks pārskats”, *Campbell Systematic Reviews*, 14, 1.–107. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>.

Fischer, N., Theis, D. un Zücher, I. (2014) “Atšķirību mazināšana? Pilnas dienas skolu loma izglītības nevienlīdzības mazināšanā Vācijā”, *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 79.–96. lpp.

Florian, L. un Black-Hawkins, K. (2011) “Exploring inclusive pedagogy” (Iekļaujošās pedagoģijas izpēte), *British Educational Research Journal*, 37(5), 813.–828. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

Fredriksson, P., Öckert, B. un Oosterbeek, H. (2011) “Long-Term Effects of Class Size” (Klasē esošo skolēnu skaita ilgtermiņa ietekme), *Quarterly Journal of Economics*, 128. Pieejams: <https://doi.org/10.1093/qje/qjs048>.

Gajderowicz, T. et al. (2024) *Mācību krīze: trīs gadi pēc Covid-19*. IZA diskusiju dokuments Nr. 17550. IZA – Darba ekonomikas institūts. Pieejams: <https://docs.iza.org/dp17550.pdf> (Piekļūts: 30. janvāris 2025).

Goddard, Y.L., Goddard, R.D. un Tschannen-Moran, M. (2007) “Teorētisks un empīrisks pētījums par skolotāju sadarbību skolas uzlabošanai un skolēnu sasniegumiem

valsts pamatskolās”, *Teachers College Record*, 109(4), 877.–896. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>.

Goodall, J. un Montgomery, C. (2013) “Vecāku iesaistīšanās un vecāku līdzdalība: nepārtraukts process”, *Educational Review*, 66(4), 399.–410. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.

Gortazar, L., Hupkau, C. un Roldán-Monés, A. (2024) “Tiešsaistes apmācība darbojas: eksperimentāli pierādījumi no programmas ar neaizsargātiem bērniem”, *Journal of Public Economics*, 232, 105082. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105082>.

Gouëdard, P. et al. (2020) “Curriculum reform: A literature review to support effective implementation” (*Mācību programmas reforma: literatūras pārskats, lai atbalstītu efektīvu īstenošanu*), *OECD Education Working Papers*, Nr. 239. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.

Groenewald, E. et al. (2024) “Differentiated Instruction in Enhancing Student Learning Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis” (Diferencētas mācības efektivitātes izvērtēšana skolēnu mācību rezultātu uzlabošanā: sistematisks pārskats un metaanalīze), 1, 255.–261. lpp.

Gust, S., Hanushek, E.A. un Wößmann, L. (2024) “Globālās universālās pamatprasmes: pašreizējie trūkumi un ietekme uz pasaules attīstību”, *Journal of Development Economics*, 166 (2024. gada janvāris). Pieejams: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103205>.

Hanushek, E.A. un Wößmann, L. (2019) *Izglītības sasniegumu uzlabošanas ekonomiskie ieguvumi Eiropas Savienībā: atjaunināta un papildināta versija*. EENEE analītiskais ziņojums 39. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211582>.

Harris, A. un Goodall, J. (2008) “Vai vecāki zina, ka viņi svarīgi? Visus vecākus iesaistot mācībās”, *Izglītības pētījumi*, 50(3), 277.–289. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>.

Henderson, A.T. un Mapp, K.L. (2002) *Jauns pierādījumu vilnis: skolas, ģimenes un kopienas saiknes ietekme uz skolēnu sasniegumiem. Gada kopsavilkums 2002*. Ostina,

Teksasa: Nacionālais centrs ģimenes un kopienas saiknēm ar skolām SEDL. Pieejams: <https://sedl.org/connections/resources/evidenc e.pdf> (Pieklūts: 2025. gada 1. aprīlī).

Jackson, C.K., Johnson, R.C. un Persico, C. (2016) "Skolas izdevumu ietekme uz izglītības un ekonomikas rezultātiem: pierādījumi no skolas finanšu reformām", *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157.–218. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1093/qje/qjv036>.

Jackson, C.K., Rockoff, J.E. un Staiger, D.O. (2014) "Skolotāju ietekme un ar skolotājiem saistītā politika", *Annual Review of Economics*, 6(2014. gada augusts), 801.–825. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>.

Jakubowski, M., Gajderowicz, T. un Patrinos, H. (2024) *Covid-19, skolu slēgšana un skolēnu mācību rezultāti: jauni globāli pierādījumi no PISA*. GLO diskusiju dokuments, Nr. 1372. Globālā darba organizācija (GLO). Pieejams: <https://www.econstor.eu/handle/10419/281116> (apmeklēts: 2025. gada 23. janvārī).

James, M. (2010) "Izglītības novērtēšanas pārskats", P. Peterson, E. Baker un B. McGaw (red.) *Starptautiskā izglītības enciklopēdija (trešā izdevuma)*. Oksforda: Elsevier, 161.–171. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01713-9>.

Jensen, V.M. (2013) "Ilgāks darba laiks padara skolēnus spēcīgākus? Devītās klases mācību stundu ietekme uz devītās klases skolēnu sniegumu", *Izglītības pētījumi*, 55(2), 180.–194. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801244>.

Ketterlin-Geller, L.R. un Yovanoff, P. (2009) "Diagnosticie novērtējumi matemātikā, lai atbalstītu lēmumu pieņemšanu izglītības jomā", *Praktiskais novērtējums, pētījumi un izvērtēšana*, 14(16).

Lakhno, M. (2023) "Kas ir politikas satvars? Mēģinājums konceptualizēt", *Sociālnī*

studia / Sociālās studijas, 20. Pieejams: <https://doi.org/10.5817/SOC2023-35675>.

Lavy, V. (2015) "Vai atšķirības skolu mācību laikā izskaidro starptautiskās sasniegumu atšķirības? Pierādījumi no attīstītajām un attīstības valstīm", *The Economic Journal*, 125(588), 397.–424. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>.

Letta, E. (2024) *Daudz vairāk nekā tirgus. Ātrums, drošība, solidaritāte: vienotā tirgus stiprināšana, lai nodrošinātu ilgtspējīgu nākotni un labklājību visiem ES pilsoņiem*. Pieejams: <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf> (Pieklūts: 2025. gada 18. martā).

Letzel-Alt, V. un Pozas, M. (2023) *Diferencēta mācīšana visā pasaulē: diferencētas mācīšanas prakses izpēte vispārējā skolas izglītībā*. Minstere/ Ņujorka: Waxmann Verlag. Pieejams: <http://dx.doi.org/10.31244/9783830997023>.

Leuven, E. un Oosterbeek, H. (2018) *Klases lielums un skolēnu rezultāti Eiropā*. EENEE analītiskais ziņojums Nr. 33. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: 10.12766/28340.

Maldonado, J.E. un De Witte, K. (2022) "Skolu slēgšanas ietekme uz standartizētiem skolēnu testu rezultātiem", *British Educational Research Journal*, 48(1), 49.–94. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1002/berj.3754>.

Muho, A. un Taraj, G. (2022) "Formatīvās novērtēšanas prakses ietekme uz skolēnu motivāciju apgūt angļu valodu", *International Journal of Education and Practice*, 10(1), 25.–41. lpp.

Nardi, P. (2023) *Valsts izglītības sistēmu uzlabošana pēc Covid-19: uz taisnīgumu vērstas pārvaldības un sistēmiskas reformas nozīme*. EASO izglītības darba dokumenti Nr. 287. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/0832cb6e-en>.

Nickow, A., Oreopoulos, P. un Quan, V. (2020) "Ievērojamā privātskolu ietekme uz pirmsskolas un pamatskolas izglītību: eksperimentālo pierādījumu sistematisks pārskats un metaanalīze", (27476).

Pieejams:

<http://www.nber.org/papers/w27476>.

OECD (2012a) *Līdzvērtība un kvalitāte izglītībā: atbalsts nelabvēlīgos apstākļos esošiem skolēniem un skolām*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OECD (2012b) *Lasīsim viņiem pasaku! Vecāku loma izglītībā*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/9789264176232-en>.

OECD (2019) *PISA 2018 rezultāti (I sējums): Ko skolēni zina un spēj darīt*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2020) *Curriculum Overload: A Way Forward*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.

OECD (2021a) *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.

OECD (2021b) *Skolotāji, kas izvelk labāko no saviem skolēniem: no pamatzglītības līdz vidējai izglītībai*. TALIS. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.

OECD (2023a) *Izglītība īsumā 2023: OECD rādītāji*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

OECD (2023b) *PISA 2022 rezultāti (I sējums): Mācību un izglītības vienlīdzības stāvoklis*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

OECD (2024) *Matemātikas mācību programmas attīstība: kur tā bija, kur tā ir un kurp tā virzās*. Parīze: OECD Publishing. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en>.

OECD (2025) *OECD mācību kompass 2030*. Pieejams: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (Pieklūts: 2025. gada 1. aprīlī).

Ozan, C. un Kincal, R.Y. (2018) "Formatīvās novērtēšanas ietekme uz akadēmiskajiem sasniegumiem, attieksmi pret stundām un pašregulācijas prasmēm", *International Journal of Assessment and Evaluation*, 28(1), 17.–31. lpp.

Papay, J.P. un Kraft, M.A. (2015) "Produktivitātes atdeve no pieredzes skolotāju darba tirgū: metodoloģiskie izaicinājumi un jauni pierādījumi par ilgtermiņa karjeras uzlabojumiem", *Journal of Public Economics*, 130, 105.–119. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>.

Priestley, M. et al. (red.) (2021) *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts*. Bingley: Emerald Publishing Limited.

Schnepf, S.V. et al. (red.) (2024) *Pandēmija, sociālekonomiskā nelabvēlība un mācību rezultāti: starpvalstu ietekmes analīze izglītības politikas reformām*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Schuepbach, M. (2015) "Ārpusskolas aktivitāšu un to kvalitātes ietekme uz pamatskolas vecuma skolēnu sasniegumiem matemātikā Šveicē", *Skolas efektivitāte un skolas uzlabošana*, 26(2), 279.–295. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.929153>.

Schütz, G., Ursprung, H.W. un Wößmann, L. (2008) "Izglītības politika un iespēju vienlīdzība", *KYKLOS*, 61(2), 279.–308. lpp.

Seidlitz, A. un Zierow, L. (2022) "Visa dienas garuma skolas ietekme uz skolēnu sasniegumiem – pierādījumi no skolas dienas pagarināšanas Vācijas pamatskolās". CESifo darba dokuments Nr. 8618. Minhenē: Minhenes Ekonomikas pētījumu veicināšanas biedrība – CESifo GmbH.

Shimizu, Y. un Vithal, R. (red.) (2023) *Matemātikas mācību programmu reformas visā pasaulē: 24. ICMI pētījums*. Čama: Springer. Pieejams: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4>.

Thum-Thysen, A., Cravetto, R. un Varchola, J. (2021) *Investīcijas cilvēku kompetencēs – pamats izaugsmei un labklājībai*

ES. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs (Eiropas ekonomikas diskusiju dokumenti, diskusiju dokuments 139).

Traphagen, K. (2011) *Zinātnes izglītības stiprināšana: vairāk laika, lai padziļinātu izpēti un iesaistīšanos*. Vašingtona, DC: Nacionālais laika un mācību centrs.

UNESCO (2017) *Rokasgrāmata par iekļaušanas un vienlīdzības nodrošināšanu izglītībā*. Parīze: UNESCO. Pieejams: <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>.

UNESCO (2018) *Globālais izglītības uzraudzības ziņojums 2018: Dzimumu līdztiesības pārskats – mūsu saistību izpilde dzimumu līdztiesības jomā izglītībā*. Parīze: UNESCO izdevniecība. Pieejams: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593>.

UNESCO (2024) *Globālais ziņojums par skolotājiem: skolotāju trūkuma risināšana un profesijas pārveidošana*. Parīze: UNESCO izdevniecība. Pieejams: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.

UNESCO Statistikas institūts (2012) *Starptautiskā izglītības standartizētā klasifikācija: ISCED 2011*. Monreāla: UNESCO Statistikas institūts.

UNICEF Melnkalne (2023) *Upuċivanje porodica na program "Brižne porodice" [Ģimeņu nosūtīšana uz programmu "Rūpējošās ģimenes"]*. Crna Gora: UNICEF. Pieejams: <https://www.unicef.org/montenegro/izvjestaji/u pu%C4%87ivanje-porodica-na-program-%E2%80%9Ebri%C5%BEneporodice> (Piekļuve: 2025. gada 1. aprīlis).

Valiandes, S. (2015) "Diferencētas mācīšanas ietekmes novērtēšana uz lasītprasmi un rakstītprasmi klasēs ar dažādu spēju līmeni: izglītības efektivitātes kvalitātes un vienlīdzības dimensijas", *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17.–26. lpp.

Pieejams: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>.

Vescio, V., Ross, D. un Adams, A. (2008) "Pārskats par pētījumiem par profesionālo mācību kopienu ietekmi uz mācību praksi un skolēnu mācīšanos", *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80.–91. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.

Weißerrieder, J. et al. (2015) "CPD mērogs, izmantojot profesionālās mācību kopienas: skolotāju pašefektivitātes attīstība saistībā ar sadarbību", *ZDM*, 47(1), 27.–38. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0673-8>.

Wößmann, L. (2015) "The economic case for education" ("Izglītības ekonomiskais pamatojums"), *Education Economics*, 24(1), 3.–32. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>.

Yeşil Dağlı, Ü. (2019) "Effect of increased instructional time on student achievement" (Mācību laika palielināšanas ietekme uz skolēnu sasniegumiem), *Educational Review*, 71(4), 501.–517. lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>.

Ziernwald, L., Hillmayr, D. un Holzberger, D. (2022) "Augstu sasniegumu skolēnu veicināšana, izmantojot diferencētu mācību procesu klasēs ar dažādu spēju skolēniem — sistemātisks pārskats", *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540.–573. Pieejams: <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>.

Pielikums. Stratēģiskās politikas pamatnostādnes

Šajā pielikumā sniegta informācija, kas izmantota 1. nodaļas 1.1. attēlā. Papildu informāciju skatīt 1.1., 1.2 un 1.3 sadaļā.

Izglītības sistēma	Augstākā līmeņa politikas pamatnostādņu veids	
	Plašāks augstākā līmeņa politikas satvars	Īpaša augstākā līmeņa politikas sistēma
BE fr	Dekrēts par skolēnu atbalsta lietu izveidi (DACE)	
BE de	Nav ziņots par politikas sistēmu	
BE nl		Beļģijas Flāmu kopienas lasīšanas rīcības plāns Valodas rīcības plāns / Beļģijas Flāmu kopienas holandiešu valodas mācību gads
BG	2021.–2030. gada stratēģiskā sistēma izglītības, apmācības un mācību attīstībai 2021–2030 Bulgārijas Republikas valsts stratēģija romu vienlīdzības, iekļaušanas un līdzdalības veicināšanai (2021–2030)	
CZ	Čehijas Republikas izglītības politikas stratēģija līdz 2030. gadam un turpmāk Čehijas Republikas izglītības un izglītības sistēmas attīstības ilgtermiņa plāns 2023–2027	
DK	Nolīgums par nākotnes novērtēšanas un izvērtēšanas sistēmu pamatskolās	Kvalitātes programma pamatskolām
DE	Startchancen programma STEM rīcības plāns 2.0	
EE	2021–2035 Izglītības stratēģija	
IE	Īrijas lasītprasmes, rēķināšanas prasmes un digitālās prasmes stratēģija 2024–2033 Vienlīdzīgu iespēju nodrošināšana skolās (DEIS) programma (pārdefinēta)	
EL	2024–2025 Mācību norādījumi pamatzglītības priekšmetiem mācību gadam	
ES	Orientācijas, progresu un izglītības bagātināšanas programma (PROA+)	Teritoriālās sadarbības programma matemātikas prasmju stiprināšanai 2024. finanšu gadam un Teritoriālā sadarbības programma lasīšanas kompetences stiprināšanai 2024. finanšu gadam
FR		Franču plāns Rīcības plāns “Zināšanu šoks skolas standartu paaugstināšanai”
HR	Valsts plāns izglītības sistēmas attīstībai līdz 2027. gadam	
IT	2021–2027 Valsts programma “Dienvidu programma” 2021–2027 Valsts programma “Ziemeļu programma”	
CY		Funkcionālās lasītprasmes uzlabošanas programma
LV	Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam “Nākotnes prasmes nākotnei sabiedrībai”	
LT	2021.–2030. gada izglītības attīstības programma Valsts attīstības stratēģija “Lietuvas nākotnes vīzija “Lietuva 2050””	
LU	Nav ziņots par politikas pamatnostādnēm	
HU	2021–2030 Valsts izglītības stratēģija	
MT	Nākotnes vīzija, pārveidojot izglītību: 2024–2030 Valsts izglītības stratēģija	
NL		Pamata prasmju attīstības plāns
AT		Lasīšanas programma

Izglītības sistēma	Augstākā līmeņa politikas pamatnostādņu veids	
	Plašāks augstākā līmeņa politikas satvars	Īpaša augstākā līmeņa politikas sistēma
PL	Polijas integrētā prasmju stratēģija 2030	
PT	Portugāles plāns "Mācies vairāk tagad: atgūsti un uzlabo mācīšanos"	Mācību sasniegumu pārbaudes 4. un 6. klasei
RO	Valsts programma "Skola pēc skolas"	
SI	Nav ziņots par politikas pamatnostādnēm	
SK	Slovākijas Republikas jaunatnes stratēģija 2021.–2028. gadam Eiropas Bērnu garantijas valsts rīcības plāns līdz 2030. gadam	
FI	Valdības programma – spēcīga un apņēmīga Somija – valdības vizija	2030. gada valsts lasītprasmes stratēģija
SE	Zviedrijas STEM stratēģija – no pirmsskolas līdz pēcdiploma studijām 2025–2035	Valodas un matemātikas stiprināšanas pasākumi
AL	2021–2026 Valsts izglītības stratēģija	
BA	Skolēnu sasniegumu standarti valodā, matemātikā, dabaszinātnēs un informācijas tehnoloģijās Srpska Republikas pirmsskolas, pamatskolas un vidējās izglītības attīstības stratēģija laikposmam no 2022. gada līdz 2030. gadam	
CH	Nav ziņots par politikas pamatnostādnēm	
IS	Islandes izglītības politika 2030 – pirmais rīcības plāns	2024.–2026. gada rīcības plāns islandiešu valodas jomā
ME	Izglītības reformas stratēģija 2025–2035	
NO	Norvēģijas Baltajā grāmatā 34, 2023–2024 "Praktiskā skola – labāka apmācība, motivācija un labklājība 5.–10. klasē"	
RS	Serbijas izglītības attīstības stratēģija līdz 2030. gadam	
TR	Turcijas Nacionālās izglītības ministrijas stratēģiskais plāns 2024–2028	

Pateicības

Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra

Platformas, pētījumi un analīze

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unit A6) 1049
Brisele
BEĻĢIJA

<https://Eurydice.EACEA.ec.europa.eu>

Galvenais redaktors

Peter Birch

Autori

Teodora Parveva (koordinatore), Anna Horvath, Snezhina Petrova, Emmanuel Sigalas ar

Matthias Franz līdzdalību

Grafika

Patrice Brel

Ražošanas koordinatores

Gisèle De Lel un Maialen Perez Fernandez de Retana

Eurydice valstu nodaļas

ALBĀNIJA

Eurydice nodaļa
Izglītības un sporta ministrija Rruga e
Durrësit, Nr. 23
1001 Tīrāna
Vienības ieguldījums: Vienības
eksperta ieguldījums: Egest Gjokuta

AUSTRIJA

Eurydice informācijas centrs
Federālā izglītības ministrija
Abt. Bildungsstatistik und -Monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Vine Vienības
ieguldījums:
Eksperte: Alexandra Kristinar-
Wojnesitz

BEĻĢIJA

Unité *Eurydice* de la Communauté française
Administration Générale de l'Enseignement
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles Avenue
du Port 16 (Bureau 3P25)
1080 Brisele
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība Eksperti:
Kopīga atbildība

Eurydice Vlaanderen
Izglītības un apmācības departaments / Stratēģiskās politikas atbalsta nodaļa
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brisele
Nodaļas ieguldījums: Izglītības un apmācības departaments, Flandrija
Eksperti: Katrien Vercruyssen, Goedele Avau, Elke Peeters, Sanne Noël

Eurydice Ostbelgien
Vācu valodas kopienas ministrija Izglītības un mācību
organizācijas nodaļa Gospertstraße 1
4700 Eupen
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība
Eksperti: Lydia Barts, Sébastien Labiaux, Neil Bogaerts, Stephanie Palm

BOSNIJA UN HERCEGOVINA

Civillietu ministrija
Izglītības nozare
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Nodaļas ieguldījums: Kompetento iestāžu kopīga atbildība Eksperti: visu
kompetento iestāžu pārstāvji

BULGĀRIJA

Eurydice nodaļa
Cilvēkresursu attīstības centrs Izglītības
pētniecības un plānošanas vienība Graf
Ignatiev iela 15
1000 Sofija
Vienības ieguldījums: *Eurydice* vienība
Eksperti: Angel Valkov, Marchela Mitova

HORVĀTIJA

Mobilitātes un ES programmu aģentūra
Frankopanska 26
10000 Zagreba
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība Eksperts:
Kopīga atbildība

KIPRA

Eurydice nodaļa
Izglītības, sporta un jaunatnes ministrija Kimonos un
Thoukydidou
1434 Nikosija
Nodaļas ieguldījums: Christiana Haperi
Eksperts: Ioannis Ioannou (Vidējās vispārējās izglītības
departaments)

ČEHIJA

Eurydice nodaļa
Čehijas Nacionālā aģentūra starptautiskajai izglītībai un pētniecībai
Dům zahraniční spolupráce
Na Poičči 1035/4
110 00 Prāga 1
Nodaļas ieguldījums: Jana Halamová, Andrea Lajdová;
Eksperte: Daniela Němcová (MEYS)

DĀNIJA

Eurydice nodaļa
Augstākās izglītības un zinātnes ministrija
Dānijas Augstākās izglītības un zinātnes aģentūra
Haraldsgade 53
2100 Kopenhāgena
Nodaļas ieguldījums: Pauline Enggaard Jakobsen (Dānijas Augstākās izglītības un
zinātnes aģentūras nodaļas vadītāja)
Eksperts: Dānijas Izglītības un kvalitātes aģentūra

IGAUNIJA

Eurydice nodaļa
Izglītības un pētniecības ministrija Munga
18
50088 Tartu
Nodaļas ieguldījums: Inga Kuk (koordinatore, Izglītības un pētniecības ministrija)
Eksperte: Sandra Fomotskin (Izglītības un pētniecības ministrija)

SOMIJA

Eurydice vienība
Somijas Valsts izglītības aģentūra
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Nodaļas ieguldījums: Siru Korkala, Hanna Laakso,
Petra Packalen

FRANCIJA

Eurydice vienība
Novērtēšanas, prognozēšanas un snieguma uzraudzības direktorāts
Nacionālās izglītības, augstākās izglītības un pētniecības ministrija
61–65 rue Dutot
75732 Parize Cedex 15
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība Eksperts:
Robin Bosdeveix

VĀCIJA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlīne

GRIEĶIJA

Grieķijas *Eurydice* vienība
Eiropas un starptautisko lietu direktorāts Izglītības,
religīgo lietu un sporta ministrija Andrea
Papandreou 37 (kabinets 2172)
151 80 Maroussi (Attiki)
Vienības ieguldījums: Kopīga atbildība
Eksperte: Polyxeni BILLA, Izglītības politikas institūts

UNGĀRIJA

Ungārijas *Eurydice* vienība
Izglītības pārvalde 19–21
Maros iela
1122 Budapešta
Vienības ieguldījums: *Eurydice* vienība Ungārijā
Eksperte: Szemenyei Mariann

ISLANDE

Eurydice vienība
Izglītības un bērnu lietu ministrija
Borgartún 33
105 Reikjavīka
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība
Eksperti: Steinunn Halldórsdóttir, Hulda Herjólfsdóttir
Skogland

ĪRIJA

Eurydice nodaļa
Izglītības un jaunatnes departamenta
Starptautiskā nodaļa
Marlborough Street
Dublin 1
DO1 RC96
Nodaļas ieguldījums: Sinéad Ní Thuathail
Eksperti: Amanda Geary (vidusskolas vecākā inspektore), Jason Kelly (galvenā inspektora palīgs)

ITĀLIJA

Eurydice Itālijas vienība
Nacionālais izglītības dokumentācijas, inovāciju un pētniecības institūts Erasmus+ aģentūra
Via Cesare Lombroso 6/15
50134 Florence
Vienības ieguldījums: kopīga atbildība
Eksperti: Izglītības un nopelnu ministrija. Starptautisko lietu un valsts izglītības sistēmas internacionalizācijas ģenerāldirektorāts (DGAFI): direktore Sabrina Capasso, Dr. Rosaria Maria Petrella; Diplomātiskā padomnieka birojs (UCD): Dott.ssa Mariantonietta Salvucci; par DG par skolu sistēmu, skolu personāla apmācību un valsts izglītības sistēmas novērtēšanu (DGOSV): Dott.ssa Maria Rosa Silvestro, Dott.ssa Daniela Marrocchi, Dott.ssa Maristella Fortunato, Dott.ssa Marina Imperato, Dott.ssa Diana Saccardo; par PNRR misijas vienību: Dott. Andrea Bollini; Dr. Silvia Bolognini; Dr. Giuseppina Russo; Dr. Immacolata Grimaldi; par DG skolēnu, iekļaušanu, orientāciju un ciņu pret skolas pārtraukšanu: vadītāja Dr. Paola Deiana; vadītāja Dr. Azzurra Mottotese.

LATVIJA

Eurydice vienība
Valsts izglītības attīstības aģentūra Valņu
iela 1
1050 Rīga
Vienības ieguldījums: Kopīga atbildība

LIHTENŠTEINA

Informācijas centrs *Eurydice*
Lihtenšteinas Firstistes Izglītības pārvalde
Austrasse 79
Pasta kastīte 684
9490 Vaducs

LIETUVA

Eurydice vienība
Valsts izglītības aģentūra
K. Kalinausko iela 7
03107 Viļņa
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība
Eksperti: ekspertu grupa no Izglītības, zinātnes un sporta ministrijas un Valsts izglītības aģentūras

LUKSEMBURGA

Unité nationale d'*Eurydice*
ANEFORÉ ASBL
48-50, rue Charles Martel 2134 Luksemburga
Vienības ieguldījums: kopīga atbildība Eksperte:
Annick Spautz (MENJE)

MALTA

Izglītības, sporta, jaunatnes, pētniecības un inovāciju ministrija Great
Siege Road
Floriana
VLT 2000
Nodaļas ieguldījums:
Eksperts: Louis Scerri

MONTENEGRO

Eurydice vienība
Izglītības, zinātnes un inovāciju ministrija Vaka
Djurovica bb
81000 Podgorica
Vienības ieguldījums: Kopīga atbildība
Eksperti: Nevena Čabrilo (Izglītības pakalpojumu birojs), Anita Marić
(Izglītības pakalpojumu birojs), Divna Paljević (Eksaminācijas centrs)

NĪDERLANDE

Eurydice Nederland
Directie Internationaal Beleid
Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija Rijnstraat 50
2500 BJ Hāga
Nodaļas ieguldījums: Kopīga atbildība

ZIEMEĻMAKEDONIJA

Valsts aģentūra Eiropas izglītības programmām un mobilitātei Boulevard Kuzman
Josifovski Pitu, Nr. 17
1000 Skopje

NORVĒGIJA

Eurydice nodaļa
Augstākās izglītības un prasmju direktorāts PO
Box 1093
5809 Bergen
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

POLIJA

Polijas *Eurydice* nodaļa
Izglītības sistēmas attīstības fonds Aleje Jerozolimskie
142A 02-305 Varšava
Vienības ieguldījums: Magdalena Górowska-Fells; Eksperte:
Elżbieta Neroj, Nacionālās izglītības ministrija

PORTUGĀLE

Portugāles *Eurydice* nodaļa
Izglītības un zinātnes statistikas ģenerāldirektorāts Avenida
24 de Julho 134
1399-054 Lisabona
Nodaļas ieguldījums: Margarida Leandro un Vera Caeiro sadarbībā ar
Izglītības ģenerāldirektorātu (DGE), Skolu ģenerāldirektorātu (DGEStE) un
Izglītības novērtēšanas institūtu (IAVE);
Eksperts: Pedro Freitas

RUMĀNIJA

Eurydice nodaļa
Valsts aģentūra Kopienas programmām izglītības un profesionālās apmācības
jomā
Centrālā bibliotēka
Bukarestes Politehnica universitāte Splaiul
Independenței Nr. 313, 6. sektors
060042 Bukareste
Nodaļas ieguldījums: Veronica Gabriela Chirea;
Eksperte: Roxana Mihail (PhD, nodaļas vadītāja, Valsts izglītības programmu un
novērtēšanas centrs)

SERBIJA

Eurydice nodaļa
Serbijā Tempus fonds
Žabljačka 12
11000 Belgrada
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība Eksperti:
Tamara Kostić, Seleno Lazić

SLOVĀKIJA

Eurydice nodaļa
Slovākijas Akadēmiskā asociācija starptautiskajai sadarbībai Krížkova
9 811 04 Bratislava
Nodaļas ieguldījums: Martina Valušková, Juraj Schweigert
Eksperts: Rastislav Rosinský

SLOVĒNIJA

Izglītības ministrija
Izglītības attīstības un kvalitātes birojs Masarykova
cesta 16
1000 Ljubljana
Nodaļas ieguldījums: Tanja Tašanoska
Eksperte: Karmen Svetlik (Izglītības pētījumu institūts)

SPĀNIJA

Unidad *Eurydice* España – REDIE
Nacionālais izglītības novērtēšanas institūts
Izglītības, profesionālās apmācības un sporta ministrija Paseo
del Prado, 28
28014 Madrid
Nodaļas ieguldījums: Eva Alcayde García, Gerardo Casado Hernández,
Marina Duarte Gómez, Rafael Miguel Maroto Gamero un Jaime Vaquero
Jiménez; eksperti: Autonomo kopienu ieguldījums: José Calvo Dombón un
Encarnación Castillo Antoñanzas (Aragona); David Arttime García (Astūrija);
Claudia Lázaro del Pozo (Kantabrija); Luis Domingo González Núñez (Castilla
y León); Rita Ossó Torné (Katalonija); Ana Cobos Martínez, María José
García Díaz, Myriam García Sánchez, María Gatón Lasheras, Miguel Ángel Gil
González, Adela Rosa Lemus (Ekstremadūra); Manuel Enrique Prado Cueva
(Galicia); Fernando Bonnin Roca (Illes Balears); Gerardo Azor Martínez
(Comunidad de Madrid); un Beatriz Martínez Fernández (La Rioja)

ZVIEDRIJA

Eurydice vienība
Zviedrijas Augstākās izglītības padome

Box 4030
171 04 Solna
Nodaļas ieguldījums: Jenny Lindström, Madelen Charysczak

ŠVEICE

Eurydice nodaļa
Šveices kantonu izglītības ministru konference (EDK)

Speichergasse 6 3001 Bern
Nodaļas ieguldījums: Alexander Gerlings

TURCIJA

Türkiye *Eurydice* Ulusal Birimi
Strateji Geliştirme Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Merkez Bina (4.Kat)
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Vienības ieguldījums: kopīga atbildība
Eksperti: Dr. Yusuf Canbolat, Emine Özdemir, Esra Kırkıl, Dr. Muzaffer Can
Dilek, Dr. Merve Būdün, Nadir Yıldırım

Saziņa ar ES

Klātienē

Visā Eiropā ir simtiem vietējo Europe Direct centru. Sev tuvākā centra adresi varat atrast tiešsaistē:

(https://european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_lv).

Pa tālruni vai e-pastu

Europe Direct ir dienests, kas atbild uz jūsu jautājumiem par Eiropas Savienību. Ar šo dienestu varat sazināties šādi: pa bezmaksas tālruni: 008006778991011 (daži operatori par šiem zvaniem var iekasēt maksu),

pa šādu parasto tālruņa numuru: +32 22999696,

izmantojot šo veidlapu: https://european-union.europa.eu/contact-eu/write-us_lv.

Informācijas meklēšana par ES

Tiešsaistē

Informācija par Eiropas Savienību visās oficiālajās ES valodās ir pieejama portālā Europa (union.europa.eu).

ES publikācijas

ES publikācijas var apskatīt vai pasūtīt vietnē op.europa.eu/en/publications. Vairākus bezmaksas publikāciju eksemplārus var saņemt, sazinoties ar Europe Direct vai vietējo dokumentācijas centru (european-union.europa.eu/contact-eu/meet-us_en).

ES tiesību akti un saistītie dokumenti

Ar visu ES juridisko informāciju, arī kopš 1951. gada pieņemtajiem ES tiesību aktiem visās oficiālajās valodās, varat iepazīties vietnē EUR-Lex (eur-lex.europa.eu).

ES atvērtie dati

ES atvērto datu portāls (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) nodrošina piekļuvi ES datu kopām. Datus var bez maksas lejupielādēt un izmantot tiklab komerciāliem, kā nekomerciāliem mērķiem. Portāls nodrošina arī piekļuvi plašam Eiropas valstu datu kopu klāstam.

Lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu mācību sasniegumu nepietiekamības mazināšana. Politikas pārmaiņas Eiropas skolu izglītībā kopš 2020. gada

Ikvienam skolēnam Eiropā būtu jābūt iespējai apgūt pamatprasmes, kas paver ceļu mācībām, jaunām iespējām un pārliecinātai nākotnei. Lasītprasme, matemātika, dabaszinātnes, digitālās prasmes un pilsoniskā kompetence ir ne tikai mācību jomas – tās veido pamatu mūžizglītībai, nodarbināmībai, pilsoniskajai līdzdalībai un personības attīstībai. Tomēr jaunākie starptautisko novērtējumu rezultāti liecina, ka Eiropā pieaug to skolēnu skaits, kuri pabeidz obligāto izglītību, nesasniedzot sagaidāmo pamatprasmju līmeni. Tas rada nopietnas bažas par vienlīdzību, izglītības kvalitāti un Eiropas spēju risināt nākotnes izaicinājumus.

Reaģējot uz šo situāciju, Eiropas Komisija ir izvirzījusi pamatprasmes par vienu no centrālajiem elementiem savā plašākajā izglītības un prasmju politikas darba kārtībā. Šajā *Eurydice* ziņojumā analizēts, kā 37 izglītības sistēmas Eiropā risina nepietiekamu mācību sasniegumu problēmu lasītprasēm, matemātikā un dabaszinātnēs sākumizglītības un pamatzglītības otrā posma līmenī. Ziņojums pievēršas politikām un pasākumiem, kas pieņemti vai ieviesti kopš 2020./2021. mācību gada.

Septiņās nodaļās aplūkots, kā valstis veido savstarpēji saistītu politikas pasākumu kopumu: izstrādā stratēģiskos ietvarus, pārskata mācību saturu, pilnveido mācību organizāciju, uzlabo vērtēšanas pieejas, stiprina mācību atbalsta sistēmas, veicina atbalstu skolotājiem un iekļaujošas izglītības prakses, kā arī ciešāk iesaista vecākus savu bērnu mācību procesā. Šo pasākumu kopuma centrā ir skolotāji, kuriem tiek nodrošinātas profesionālās pilnveides iespējas, iekļaujošas pedagoģiskās metodikas un resursi, kā arī specializēta personāla atbalsts.

Kopumā šie politikas pasākumi atspoguļo Eiropas valstu kopīgo apņemšanos nodrošināt, lai neviens izglītojamais netiktu atstāts novārtā un lai ikviens jauniešs iegūtu stabilus pamatus sekmīgai izaugsmei skolā un turpmākajā dzīvē.

Eurydice tīkla uzdevums ir izprast un skaidrot, kā ir organizētas un darbojas Eiropas valstu izglītības sistēmas. Tīkls sagatavo valstu izglītības sistēmu aprakstus, salīdzinošus pētījumus par konkrētām tēmām, kā arī izstrādā rādītājus un statistikas pārskatus. Visas *Eurydice* publikācijas ir pieejamas bez maksas *Eurydice* tīmekļvietnē vai drukātā veidā pēc pieprasījuma. Ar savu darbību *Eurydice* veicina izpratni, sadarbību, uzticēšanos un mobilitāti Eiropas un starptautiskajā līmenī. Tīklu veido valstu nodaļas Eiropas valstīs, un tā darbību koordinē Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra.

Plašāka informācija par *Eurydice* pieejama: *Eurydice* tīmekļvietnē
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

