



Eiropas
Komisija

Eurydice Īsais pārskats

Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā:
struktūras, politika un skolēnu sniegums



Izglītības,
audiovizuālās
jomas
un kultūras
izpildaģentūra



Eurydice īsais pārskats

Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sniegums

Šajā *Eurydice* īsajā pārskatā ir aprakstīti *Eurydice* ziņojuma "[Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sniegums](#)" daži galvenie secinājumi, kā arī vairākas izglītības struktūras un politikas pasākumi, kas ietekmē vienlīdzību skolā, saistot tos ar skolēnu sniegumu starptautiskajās novērtēšanas aptaujās.

Galvenajos secinājumos īpaši ir izcelti vairāki politikas pasākumi, kas tiek saistīti ar augstāku vienlīdzības līmeni. Šie politikas pasākumi ietver valsts izdevumu palielināšanu, jo īpaši pamatizglītības pirmajā līmenī; skolēnu novirzīšanu uz dažādām izglītības programmām vai studiju virzieniem vēlākā posmā, diferenciācijas ierobežošanu skolas izvēlēšanās un skolēnu uzņemšanas politikā, kā arī tādu gadījumu skaita samazināšanu, kad skolēni netiek pārceļti nākamajā klasē.

Īsais pārskats arī parāda lielas atšķirības tajā, kā valstis īsteno šos un citus politikas pasākumus un cik efektīvs ir to darbs, cenšoties samazināt nevienlīdzību izglītības jomā.

Autori EACEA

Teodora Parveva (koordinatore),
Anna Horváth, *Anita Krémó* un *Emmanuel Sigalas*

Maketētājs un datorgrafīķis

Patrice Brel

Kontaktinformācija

Aikaterini Xethali

Komunikācija un publikācijas

EACEA-EURYDICE@ec.europa.eu

PDF

EC-02-20-980-LV-N

ISBN 978-92-9484-405-7

doi:10.2797/716973

© Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra, 2020.

KĀDĒĻ VIENLĪDZĪBA IZGLĪTĪBĀ IR SVARĪGA?

Sociālekonomiskie apstākļi joprojām ir būtisks faktors, kas nosaka skolēnu sasniegumus.

Izglītībai var būt milzīga nozīme ceļā uz taisnīgāku un iekļaujošāku Eiropas sabiedrību. Lai to panāktu, izglītības sistēmām ir jānodrošina, ka visiem jauniešiem, lai kāda arī būtu viņu izcelsme, ir iespējas attīstīt savus talantus un pilnībā izmantot savu potenciālu. Tomēr sociālekonomiskajiem apstākļiem joprojām ir būtiska ietekme uz skolēnu sasniegumiem: dažiem skolēniem slikti mācību rezultāti, priekšlaicīga mācību vai apmācības pārtraukšana un sociālā atstumtība joprojām ir reāls drauds. Pašreizējā COVID-19 krīze pastiprina nepieciešamību uzlabot izglītības vienlīdzību, jo pāreja uz tālmācību un mācību laika zaudēšana rada arvien lielākas problēmas nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem un, iespējams, vēl vairāk palielina esošo nevienlīdzību.

Vienlīdzības definīcijas	
<p>Iekļautība</p> <p>Visi skolēni saņem vismaz minimālu kvalitatīvas izglītības apjomu.</p>	<p>Taisnīgums</p> <p>Skolēnu sniegums lielā mērā nav atkarīgs no sociālekonomiskajiem apstākļiem.</p>

Atbalstot pierādījumos balstītas politikas izstrādi, *Eurydice* ir publicējusi ziņojumu [Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā: struktūras, politika un skolēnu sniegums](#). Šajā ziņojumā tiek aplūkotas vairāki galvenie izglītības politikas pasākumi un struktūras un vērtēts, kā tās ietekmē vienlīdzības līmeni izglītības sistēmās. Vienlīdzība tiek aplūkota divās dimensijās: iekļautība un taisnīgums (*Field, Kuczera un Pont, 2007; Ballarino et al., 2014*). Pārskatā izmantoti trīs veidu dati: sākotnējā politikas informācija, kas iegūta no *Eurydice* nacionālajām nodaļām, starptautisko apsekojumu dati par skolēnu sniegumu un īpašībām (*PISA, PIRLS un TIMSS* ⁽¹⁾), kā arī *Eurostat* apkopotie statistikas dati. Izmantojot divfaktoru un daudzfaktoru statistiskās analīzes metodes, ziņojumā atsevišķi un kopā tiek vērtēta šo sistēmas līmeņa iezīmju ietekme uz izglītības vienlīdzību. Ziņojums aptver 42 izglītības sistēmas 37 Eiropas valstīs.

Šajā *Eurydice* īsajā pārskatā ir aprakstīti ziņojuma galvenie secinājumi. Pirmkārt, īsajā pārskatā aplūkots vienlīdzības līmenis pamatzglītības pirmajā posmā un pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, izmantojot starptautisko skolēnu aptauju datus. Tālāk tajā aprakstītas vairākas sistēmas līmeņa iezīmes, kas potenciāli var ietekmēt vienlīdzību izglītībā. Visbeidzot, īsajā pārskatā ir apspriesti trīs daudzfaktoru modeļi, kuros identificē ar augstāku vienlīdzības līmeni saistītu politiku un struktūras.

⁽¹⁾ *PISA* ir ESAO Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma. Starptautisko lasītprasmes novērtēšanas pētījumu (*PIRLS*) un Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču pētījumu (*TIMSS*) vada Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija (IEA). Vairāk informācijas vietnēs <https://www.oecd.org/pisa/> un <https://www.iea.nl/>.

VAI DAŽAS IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS IR VIENLĪDZĪGĀKAS PAR CITĀM?

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

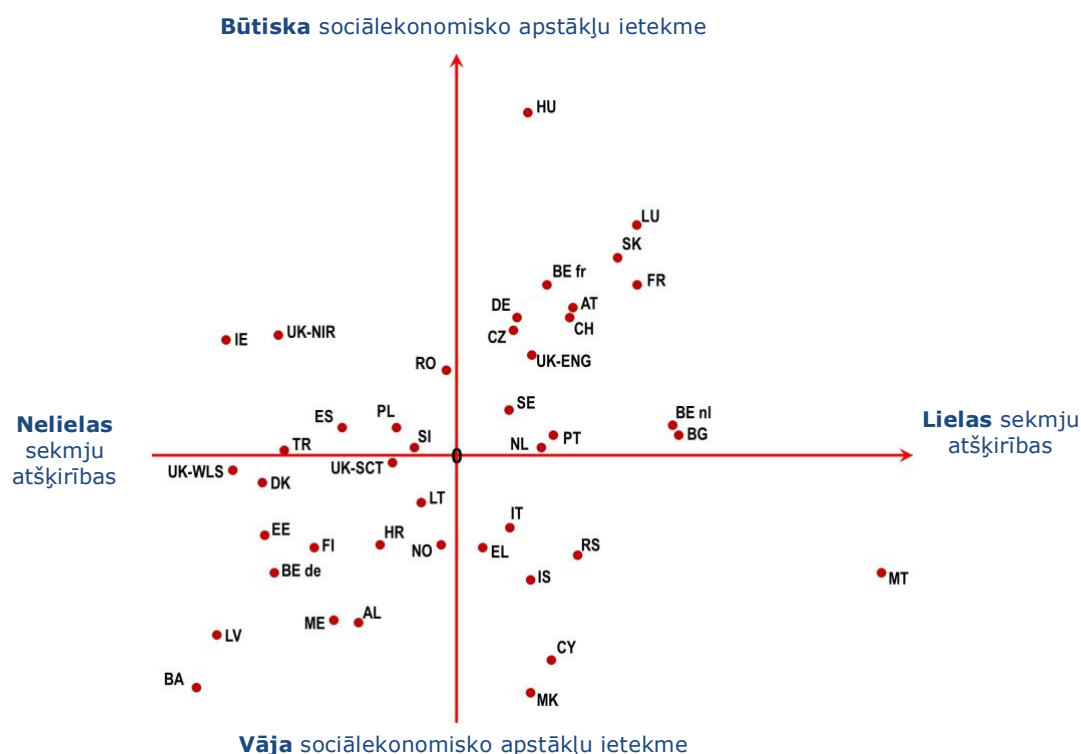
Lai kādi termini tiktu izmantoti augstākā līmeņa politikas dokumentos, lielākajā daļā Eiropas sistēmu ir vismaz viena nozīmīga politikas iniciatīva vienlīdzības sekmēšanai izglītībā vai nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu atbalstam. Tomēr visā Eiropā vienlīdzības līmenis ļoti atšķiras, īpaši pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Vienlīdzības līmeni šeit mēra, izmantojot trīs rādītājus: sekmju atšķirības starp skolēniem ar labām un vājām sekmēm atsevišķi pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā (iekļautības dimensija) un sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz skolēnu sekmēm pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā kopā (taisnīguma dimensija).

Kaut arī vienlīdzība ir aplūkota lielākajā daļā izglītības sistēmu, vienlīdzības līmenis būtiski atšķiras.

Vienlīdzības rādītāji	
Iekļautība pamatizglītības pirmajā posmā	Atšķirības sekmēs starp vājām (P10) un labām (P90) sekmēm 4. klasē.
Iekļautība pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā	Atšķirības sekmēs starp vājām (P10) un labām (P90) sekmēm 15 gadu vecumā.
Taisnīgums	Korelācija starp grāmatu skaitu mājās un skolēnu sniegumu, kopā pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

1. attēlā ir atainoti iekļautības un taisnīguma līmeņi. Nulles punkts (0,0), kurā saskaras abas asis, atspoguļo visu iesaistīto izglītības sistēmu vidējo taisnīguma/iekļautības līmeni. Jo tālāk izglītības sistēma ir no šī vidējā līmeņa jebkurā virzienā, jo vairāk tā atšķiras, tajā ir relatīvi lielas vai mazas sekmju atšķirības (zems vai augsts iekļautības līmenis) vai relatīvi izteikta vai neliela saistība starp sociālekonomiskajiem apstākļiem un sekmēm (zems vai augsts taisnīguma līmenis). Kā parādīts 1. attēlā, kaut arī valstu relatīvās pozīcijas var atšķirties atkarībā no izvēlēta vienlīdzības rādītāja, lielākajā daļā izglītības sistēmu zemāks (vai augstāks) iekļautības līmenis mēdz iet roku rokā ar zemāku (vai augstāku) taisnīguma līmeni. Tas nozīmē, ka lielākas atšķirības sekmēs visbiežāk, bet ne vienmēr, iet roku rokā ar ciešāku saistību starp skolēnu sociālekonomiskajiem apstākļiem un sekmēm.

1. attēls. Vienlīdzības līmeņi: iekļautība un taisnīgums



Avots: Eurydice.

Paskaidrojumi

Koordinātas parāda vienlīdzības indeksus, pamatojoties uz standartizētiem apstiprinošā faktora analīzes rādītājiem ar vidējo 0 un standarta deviāciju 1, kas aprēķināti, pamatojoties uz pēdējām divām *PIRLS*, *TIMSS* un *PISA* aptaujas kārtām. Iekļautības rādītājs ietver tikai pamatizglītības otro posmu / vidējo izglītību, savukārt taisnīguma rādītājā apvienoti pamatizglītības pirmā posma un pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības līmeņi. Papildu informācija ir sniegta pilnajā ziņojumā (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020).

No visām aplūkotajām izglītības sistēmām tikai aptuveni trešdaļu var uzskatīt par relatīvi vienlīdzīgām abās dimensijās. Tās ir izglītības sistēmas 1. attēla apakšējā kreisajā kvadrantā. Tajās rādītāji ir zemāki par vidējo abās vienlīdzības dimensijās (tādējādi tajās sekmju atšķirības ir mazākas par vidējām un sociālekonomisko apstākļu un sekmju saistība ir vājāka nekā vidējā). Šīs izglītības sistēmas ir Beļģijas vāciski runājošā kopiena, Dānija, Igaunija, Horvātija, Latvija, Lietuva, Somija, Lielbritānija (Velsa un Skotija), Albānija, Bosnija un Hercegovina, Melnkalne un Norvēģija. Neskatoties uz to, šīs izglītības sistēmas var uzskatīt par vienlīdzīgām tikai attiecībā pret citām, nevis par atbilstošām noteiktam etalonam vai kādam absolūtās vienlīdzības rādītājam.

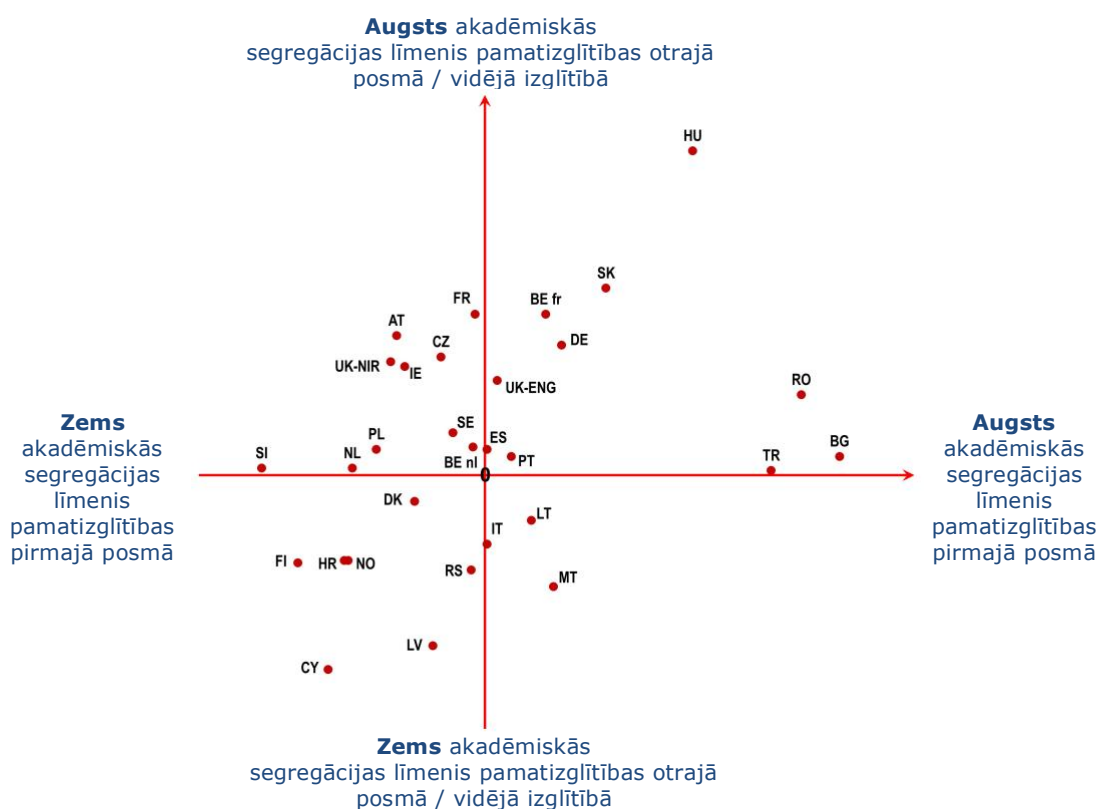
Tajā pašā laikā dažām no šīm salīdzinoši labi funkcionējošām sistēmām ir arī citas nepilnības: saskaņā ar starptautiskajiem standartiem Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā un Melnkalnē ir procentuāli viens no lielākajiem skolēnu ar vājām sekmēm rādītājiem (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020, 39. lpp.).

Apspriežot vienlīdzības līmeņus, ir svarīgi arī pārbaudīt, kā skolēnu sekmju atšķirības iedalās pēc skolām izglītības sistēmā: vai tās galvenokārt parādās vienas skolas ietvaros vai datus par vairākām skolām. Pēdējā gadījumā tas nozīmē, ka skolas vairāk vai mazāk būtiski atšķiras, raugoties no skolēnu vidējā snieguma aspekta. Šādas atšķirības starp skolām šeit tiek dēvētas par akadēmiskās segregācijas pakāpi izglītības sistēmā. Ja atšķirības starp skolām veido lielāku īpatsvaru skolēnu sekmju rādītāju dažādībā, sistēmā

ir augstāks segregācijas līmenis. Segregācijas līmenis ietekmē skolu piedāvātās mācību iespējas un arī izglītības sistēmas vienlīdzības līmeni (ESAO, 2019a).

2. attēlā parādīts relatīvais akadēmiskās segregācijas līmenis pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Līdzīgi kā 1. attēlā nulles punkts (0,0), kurā saskaras abas asis, atspoguļo visu iesaistīto izglītības sistēmu vidējo segregācijas līmeni pamatizglītībā/ vidējā izglītībā. Vidēji akadēmiskā segregācija ir augstāka pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, kas nozīmē, ka izglītības sistēma ar tādu pašu akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā varētu būt augstāka par vidējo līmeni pamatizglītības pirmajā posmā, savukārt zemāka pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā.

2. attēls. Akadēmiskās segregācijas līmeņi pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā



Avots: Eurydice.

Paskaidrojumi

Koordinātas parāda akadēmisko segregāciju, pamatojoties uz standartizētiem apstiprinošā faktora analīzes rādītājiem ar vidējo 0 un standarta novirzi 1, kas aprēķināti, pamatojoties uz pēdējām divām *PIRLS*, *TIMSS* un *PISA* aptaujas kārtām. Akadēmiskās segregācijas indekss tiek aprēķināts kā $100 \cdot r$, kur r ir snieguma korelācija klases iekšienē. Savukārt korelācija klases iekšienē ir skolēnu snieguma variācija starp skolām, dalīta ar skolēnu snieguma variāciju starp skolām un skolēnu snieguma variāciju skolu iekšienē summu (skatīt ESAO, 2019a, 346. lpp.). Papildu informācija ir pieejama pilnajā ziņojumā (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020).

Akadēmiskā segregācija iet roku rokā ar zemāku iekļautības un taisnīguma līmeni.

Apakšējā kreisajā stūrī redzamajās izglītības sistēmās akadēmiskās segregācijas līmenis ir zem vidējā līmeņa gan pamatizglītības pirmajā posmā, gan pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, savukārt relatīvi augsta akadēmiskā segregācija abos izglītības līmeņos ir augšējā labajā kvadrantā norādītajās izglītības sistēmās. Tomēr pat šajā pēdējā grupā ir vērojamas interesantas atšķirības. Piemēram, starp valstīm ar visaugstāko akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības pirmā posma līmenī, Ungārijā ir viens no augstākajiem akadēmiskās segregācijas līmeņiem arī pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības līmenī, savukārt Bulgārija, Rumānija un Turcija šajā vēlākajā izglītības posmā atrodas tuvāk vidējam akadēmiskās segregācijas līmenim.

Kā liecina 1. un 2. attēlā redzamais, augstāks akadēmiskās segregācijas līmenis mēdz būt saistīts ar zemāku iekļautības un taisnīguma līmeni.

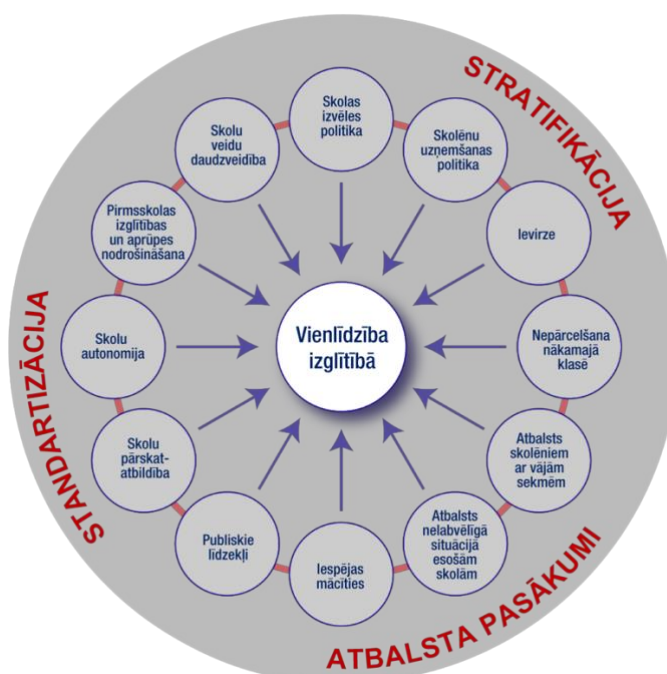
KĀDAS SISTĒMAS IEZĪMES VAR IETEKMĒT VIENLĪDZĪBU SKOLĀS?

Analīzes satvarā iekļauta stratifikācija, standartizācija un atbalsta pasākumi.

Agrāk veiktie pētījumi liecina, ka sistēmas līmeņa iezīmes var dažādi ietekmēt vienlīdzību skolas izglītībā. Šie politikas pasākumi un struktūras ir cieši saistīti un nereti ietekmē viens otru. Tos var analizēt kā plaša satvara daļas, kas ietver stratifikāciju, standartizāciju un atbalsta elementus, kā parādīts 3. attēlā (skatīt arī Allmendinger, 1989).

Turpmāk tekstā katra 3. attēlā redzamā sistēmas līmeņa iezīme ir aprakstīta, ievērojot šīs kategorijas. Ievadā vispirms ir aplūkota pirmsskolas izglītības iegūšana un aprūpes saņemšana (ECEC) un valsts finansējuma līmeņi.

3. attēls. Izglītības politika un struktūras, kas var ietekmēt vienlīdzību izglītībā



Avots: Eurydice.

Lielākā daļa bērnu sāk iegūt izglītību vēl pirms pamatzglītības pirmā posma. Pētījumi liecina, ka bērni, kuri piedalās *ECEC*, nepārprotami iegūst, kad runa ir par vispārējo attīstību un akadēmisko sniegumu. Šis konstatējums īpaši attiecas uz nelabvēlīgā situācijā esošiem skolēniem (ESAO, 2017; *Vandenbroeck, Beblavý un Lenaerts*, 2018). Tomēr aptaujas dati liecina, ka lielākajā daļā Eiropas valstu, izņemot Beļģiju, Maltu, Ungāriju, Nīderlandi, Lielbritāniju (Ziemeļīriju un Skotiju), Albāniju un Šveici, bērni no nelabvēlīgā situācijā esošām ģimenēm vidēji mazāk piedalās *ECEC*.

Politika *ECEC* vienlīdzības uzlabošanai ietver piekļuves paplašināšanu (gan universālu, gan mērķtiecīgu), kā arī pakalpojumu kvalitātes uzlabošanu, piemēram, algojot augsti kvalificētus darbiniekus. Citi svarīgi pasākumi pievēršas problēmām, ar kurām saskaras nelabvēlīgā situācijā esošas ģimenes, piemēram, izmaksas, kultūras un valodas barjeras, kā arī informācijas trūkums (skatīt arī Eiropas Komisija /EACEA/*Eurydice*, 2019).

Skolu izglītība Eiropā galvenokārt tiek finansēta par publiskajiem līdzekļiem. Publiskajam finansējumam ir "jāizlīdzina konkurences apstākļi" (*Merry*, 2020, 22. lpp.), samazinot sociālekonomisko apstākļu nozīmi un skolēnu sekmju atšķirības.

Tajā pašā laikā Eiropā ir vērojamas būtiskas atšķirības publiskā finansējuma līmenī uz vienu skolēnu – no 1359 PPS (Rumānija) līdz 12 322 (Luksemburga) ⁽²⁾. Konkrētāk, divpadsmit izglītības sistēmās ⁽³⁾ pamatzglītības pirmajā posmā tērē mazāk par 5000 PPS uz vienu skolēnu, sešpadsmit valstīs no 5000 līdz 10 000 PPS ⁽⁴⁾, bet tikai divās (Šveice un Luksemburga) tērē vairāk nekā 10 000 PPS (skatīt arī pielikumā pievienoto A21. tabulu šeit: Eiropas Komisija /EACEA/*Eurydice*, 2020).

Stratifikācija

Stratifikācija ir izglītības diferenciācijas rezultāts un tādējādi attiecas uz to, cik lielā mērā skolēni tiek uzņemti dažādās klasēs, skolās vai skolas programmās, pamatojoties uz viņu spējām, ieinteresētību vai citām īpašībām. Uz stratifikāciju visbiežāk atsaucas saistībā ar ievirzi (skolēnu novirzīšanu uz diferencētiem studiju kursiem vai virzieniem), bet tā var būt arī nepārcelšanas nākamajā klasē, lielā skolu veidu skaita, skolas izvēles politikas vai selektīvās izglītības rezultāts.

Būtisks stratifikācijas rezultāts ir tas, ka skolēni ar līdzīgu spēju līmeni tiek koncentrēti vienā un tajā pašā skolā vai vienā klasē, tādējādi palielinot akadēmisko segregāciju (*Parker et al.*, 2016, 12. lpp.). Tajā pašā laikā sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm mēdz būt lielāka sistēmās ar augstu stratifikācijas pakāpi, kur ir lielākas atšķirības starp skolēniem ar labiem vai sliktiem sociālekonomiskajiem apstākļiem (*Strietholt et al.*, 2019).

Lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu piedāvā dažāda veida skolas, līdz ar to pastāv zināms diferenciācijas līmenis. Lai gan lielāka skolu veidu dažādība var būt atbilstoša skolēnu dažādajām vajadzībām, tā var arī palielināt nevienlīdzību izglītības jomā (*Ammermüller*, 2005; *Strietholt et al.*, 2019). Tāpēc ir svarīgi panākt pareizo līdzsvaru starp dažādu vajadzību apmierināšanu un izglītības vienlīdzības nodrošināšanu.

⁽²⁾ PPS ir pirktspējas standarti. Tos iegūst, sākotnējo vērtību valsts valūtas vienībās dalot ar attiecīgo pirktspējas paritāti (PPP). PPP ir valūtas maiņas kurss, kas valsts valūtā izteiktus ekonomiskos rādītājus pārvērš maksīgā kopējā valūtā, kas izlīdzina dažādu valstu valūtu pirktspēju. Tādējādi PPS visās valstīs nozīmē vienādu norādīto preču un pakalpojumu apjomu.

⁽³⁾ Augošā secībā: Rumānija, Turcija, Bulgārija, Čehija, Ungārija, Grieķija, Lietuva, Igaunija, Latvija, Polija, Slovākija un Spānija.

⁽⁴⁾ Augošā secībā: Malta, Portugāle, Francija, Itālija, Slovēnija, Īrija, Nīderlande, Vācija, Somija, Lielbritānija, Beļģija, Kipra, Zviedrija, Islande, Austrija un Norvēģija.

Joprojām pastāv šķēršļi augstas kvalitātes pirmsskolas izglītības iegūšanai un aprūpes saņemšanai.

Pastāv būtiskas atšķirības vienam skolēnam paredzētajos publiskā finansējuma līmeņos.

*Dažādi skolu
diferenciācijas veidi
ir savstarpēji
saistīti.*

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

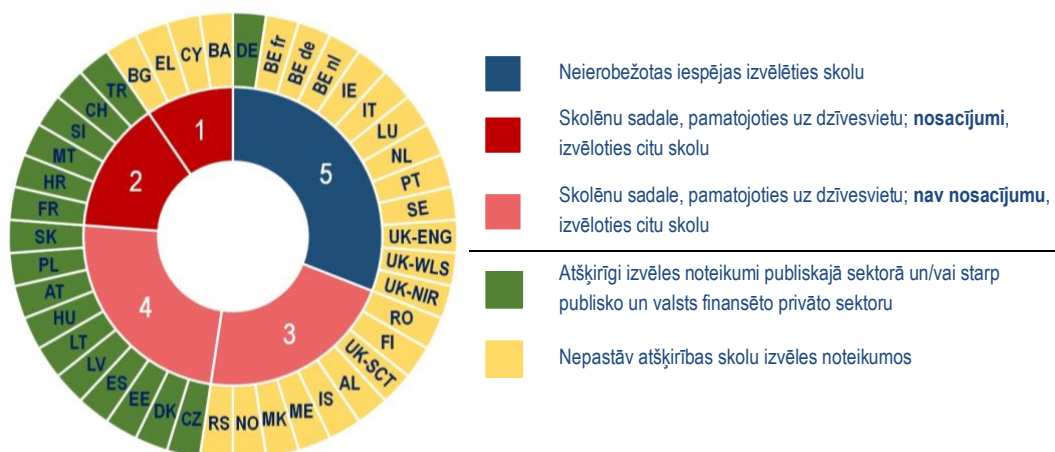
Arī skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politika var sekmēt izglītības sistēmu stratifikāciju. Brīvība izvēlēties skolu, tādējādi ietekmējot skolas sastāvu, var radīt lielāku sociālekonomisko un spēju stratifikāciju skolās (*Musset, 2012; Söderström un Uusitalo, 2010; Wilson un Bridge, 2019*), kas var ietekmēt izglītības vienlīdzību un efektivitāti (*Gibbons, Machin un Silva, 2006; ESAO, 2019b*).

*Brīvība izvēlēties
skolu apvienojumā
ar diferenciāciju
mazina vienlīdzību.*

Augstākā līmeņa pārvaldes iestādes Eiropā sniedz ģimenēm brīvību izvēlēties dažādas skolas, īpaši pamatzglītības pirmā un otrā posma līmenī. 4. attēlā ir redzams, ka 13 izglītības sistēmās visiem vecākiem ir brīvība izvēlēties skolu savam bērnam. Pārējās 29 izglītības sistēmās skolēnus mēdz vismaz sākotnēji nosūtīt uz publiskajām skolām, balstoties uz viņu dzīvesvietu. Taču 19 no 29 sistēmām ģimenēm ir atļauts neierobežoti izvēlēties citu publisko skolu, tādējādi sniedzot aktīviem un informētiem vecākiem brīvas izvēles iespēju. Tāpēc lielākajā daļā izglītības sistēmu vecāki var vai nu brīvi izvēlēties skolu, vai arī atteikties no skolu sadales noteikumiem. Sistēmās, kurās vecākiem ir lielāka brīvība izvēlēties skolu, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sekmēm mēdz būt nedaudz lielāka, salīdzinot ar sistēmām, kurās skolēni tiek sadalīti, pamatojoties uz dzīvesvietu (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020, 228. lpp.).

Tomēr vispārējā politika (t. i., politika, kas tiek piemērota lielākajā daļā skolu) ne vienmēr atspoguļo pilnīgu skolas izvēles politikas ainu izglītības sistēmā. Skolas veidu daudzveidība iet roku rokā ar atšķirīgiem skolas izvēles noteikumiem, ko attiecina uz dažādiem skolu veidiem 16 no 29 izglītības sistēmām, kur skolēniem piešķir vietu publiskā skolā, pamatojoties uz viņu mājas adresi, un Vācijā. Šeit valsts finansētas privātās mācību iestādes un/vai konkrēti publisko skolu veidi (pamatojoties uz mācību programmu vai strukturālo diferenciāciju) ir atbrīvoti no vispārēji piemērotās skolēnu vietu sadales, un vecāki var brīvi izvēlēties šos skolu veidus neatkarīgi no viņu mājas adreses. Lielāka ģimeņu brīvība izvēlēties skolu apvienojumā ar regulatīvo diferenciāciju šajā ziņā var arī būtiski negatīvi ietekmēt vienlīdzību (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020, 229. lpp.).

4. attēls. Skolas izvēles politika – pārskats, ISCED 1–2, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojuma piezīmes un piezīmes par valstīm ir sniegtas pilnajā ziņojumā (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020, 96. lpp.).

Eiropā ir identificēti pieci skolu izvēles sistēmas veidi (skatīt 4. attēlu):

- 1) Sistēmas, kurās skolēniem tiek piešķirta vieta skolā, pamatojoties uz viņu mājas adresi, un ir iespēja izvēlēties citu skolu tikai ar konkrētiem nosacījumiem (Bulgārija, Grieķija, Kipra un Bosnija un Hercegovina).
- 2) Sistēmas, kurās skolēniem tiek piešķirta vieta skolā, pamatojoties uz viņu mājas adresi, un ir iespēja izvēlēties citu publisko skolu tikai ar konkrētiem nosacījumiem, taču nosacījumi neattiecas uz valsts finansētām privātajām skolām un/vai noteiktiem publisko skolu veidiem (Francija, Horvātija, Malta, Slovēnija, Šveice un Turcija).
- 3) Sistēmas, kurās skolēniem tiek piešķirta vieta skolā, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, taču nav nosacījumu citas skolas izvēlei. Vienādi noteikumi attiecas uz visām publiskajām un valsts finansētām privātajām skolām (Rumānija, Somija, Lielbritānija – Skotija, Albānija, Islande, Melnkalne, Ziemeļmaķedonijas Republika, Norvēģija un Serbija).
- 4) Sistēmas, kurās skolēniem tiek piešķirta vieta skolā, pamatojoties uz viņu dzīvesvietu, taču nav nosacījumu citas skolas izvēlei. Uz valsts finansētām privātajām skolām un/vai konkrētiem publisko skolu veidiem neattiecinā vietu sadali, pamatojoties uz dzīvesvietu, vai arī ir atšķirīgi noteikumi saistībā ar dzīvesvietu (Čehija, Dānija, Igaunija, Spānija, Latvija, Lietuva, Ungārija, Polija, Austrija un Slovākija).
- 5) Sistēmas, kurās pastāv pilnīga brīvība skolu izvēlē (Beļģija – franču, flāmu un vāciski runājošā kopiena, Vācija, Īrija, Itālija, Luksemburga, Nīderlande, Portugāle, Zviedrija, Lielbritānija – Anglija, Velsa un Ziemeļīrija).

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

*Akadēmiskajiem
uzņemšanas
kritērijiem
pamatizglītības
otrajā posmā ir
negatīva ietekme uz
vienlīdzību.*

Lielākajā daļā izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes nosaka galvenos principus uzņemšanai skolā, t. i., vai skolas var izvēlēties skolēnus un, ja jā, tad kādos apstākļos. Tās parasti arī nosaka, kādi konkrēti uzņemšanas/atlases kritēriji ir atļauti. Tomēr vairāk nekā trešdaļā sistēmu augstākā līmeņa iestādes atstāj skolām ievērojamu brīvību pievienot jau izvirzītajiem kritērijiem vēl papildu atlases kritērijus. Daudzās sistēmās lielāka autonomija tiek piešķirta valsts finansētām privātajām skolām un/vai konkrētiem publisko skolu veidiem. Turklāt pusē no visām sistēmām augstākā līmeņa iestādes nosaka atšķirīgus uzņemšanas kritērijus konkrētu veidu publiskajām skolām. Šīs regulatīvās diferenciācijas līmenis skolu uzņemšanas noteikumos dažādās izglītības sistēmās atšķiras atkarībā no attiecīgās skolas veida un konkrētā izglītības līmeņa. Tā var sākties pamatizglītības pirmā posma līmenī un attiekties uz dažādiem skolu veidiem, tostarp valsts finansētām privātajām skolām un dažiem publisko skolu veidiem. Šāda diferenciācija uzņemšanas noteikumos nav ieviesta tikai trešdaļā sistēmu ⁽⁵⁾.

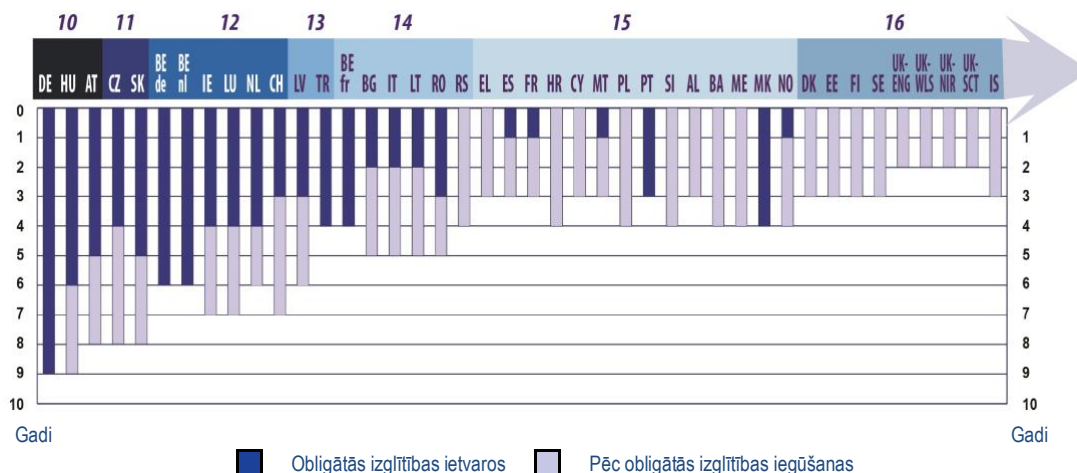
Uzņemšana/atlase, pamatojoties uz akadēmiskajām sekmēm, var palielināt spēju un sociālo stratifikāciju, īpaši, ja akadēmiskā atlase notiek agrīnā vecumā (*Field, Kuczera un Pont, 2007; Merry un Arum, 2018*). Pamatizglītības pirmā posma līmenī augstākā līmeņa pārvaldes iestāžu noteiktie uzņemšanas kritēriji parasti nav saistīti ar akadēmiskajām sekmēm. Akadēmiskie uzņemšanas kritēriji ir biežāk sastopami pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības līmenī, kad skolēni tiek novirzīti uz dažādiem studiju kursiem vai programmām. Trešdaļa izglītības sistēmu ⁽⁶⁾ sāk šo akadēmiskās atlases procesu jau pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Akadēmisko uzņemšanas kritēriju izmantošana šajā līmenī cieši korelē gan ar akadēmisko segregāciju, gan ar sociālekonomisko apstākļu ietekmi uz sekmēm (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020, 230.-231. lpp.). Pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības līmenī dažās sistēmās skolēnu uzņemšanā tiek izmantoti neakadēmiski kritēriji, jo īpaši sociālekonomiskie kritēriji.

Ievirze vai skolēnu novirzīšana uz dažādām izglītības programmām patiešām ir viens no galvenajiem faktoriem, kas veido izglītības sistēmu stratifikāciju. Ir konstatēts, ka tā būtiski ietekmē vienlīdzību izglītībā (*Hanushek un Wößmann, 2006; ESAO, 2012*). Tomēr ievirzes ietekme var atšķirties atkarībā no tā, kā tā tiek organizēta, it īpaši attiecībā uz vecumu, kurā skolēni pirmo reizi tiek novirzīti uz dažādiem studiju kursiem vai virzieniem (skatīt 5. attēlu). Svarīgs ir arī studiju kursu skaits, diferenciācijas pakāpe un pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības skolēnu relatīvais īpatsvars profesionālās ievirzes programmās.

⁽⁵⁾ Beļģija (franču kopiena), Igaunija, Spānija, Itālija, Lietuva, Luksemburga, Portugāle, Rumānija, Somija, Zviedrija, Lielbritānija (Skotija), Islande, Norvēģija un Serbija.

⁽⁶⁾ Beļģija (flāmu kopiena un vāciski runājošā kopiena), Čehija, Grieķija, Francija, Latvija, Luksemburga, Ungārija, Nīderlande, Austrija, Slovākija, Lielbritānija (Anglija un Ziemeļrija) un Šveice.

5. attēls. Faktiskais ievirzes uzsākšanas vecums un kopējais skolu apmācības gadu skaits diferenciācijas apstākļos, 2018./2019. mācību gads



Avots: Eurydice.

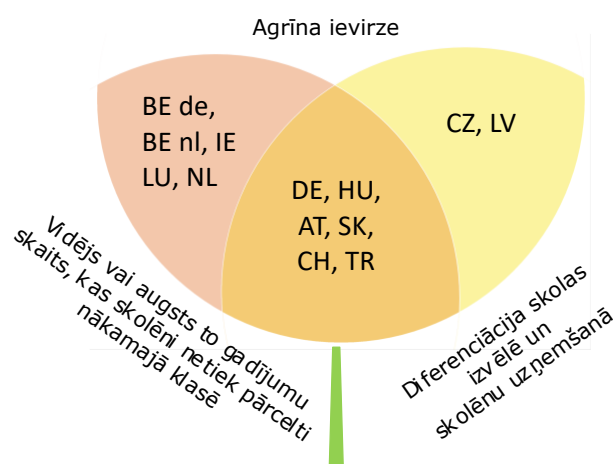
Piezīmes par valstīm: pilns ziņojums ir pieejams (Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2020, 127. lpp.).

Eiropā ir identificēti pieci ievirzes sistēmu veidi:

- 1) Sistēmas, kurās ievirze sākas agri (vecumā no 10 līdz 13 gadiem), bieži vien ar hierarhiski sakārtotiem vispārējiem kursiem (Beļģijas vāciski runājošā un flāmu kopiena, Čehija, Vācija, Latvija, Luksemburga, Ungārija, Nīderlande, Austrija, Slovākija, Šveice un Turcija).
- 2) Sistēmas, kurās ievirze sākas apmēram 14–15 gadu vecumā ar augstu diferenciācijas pakāpi galvenokārt profesionālās izglītībasursos (Bulgārija, Horvātija, Itālija, Polija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Bosnija un Hercegovina, Melnkalne, Ziemeļmaķedonijas Republika un Serbija).
- 3) Sistēmas, kurās ievirze sākas 14 līdz 16 gadu vecumā ar augstu diferenciācijas pakāpi galvenokārt vispārējās izglītībasursos (Beļģijas franču kopiena, Dānija, Francija, Lietuva un Norvēģija).
- 4) Sistēmas, kurās ievirze sākas vēl (15–16 gadu vecumā) ar nelielu kursu skaitu, ierobežotu akadēmisko atlasu un salīdzinoši augstu caurlaidību (Igaunija, Grieķija, Spānija, Kipra, Somija, Zviedrija, Albānija un Islande).
- 5) Sistēmas, kurās ievirze galvenokārt tiek organizēta atsevišķu kursu veidā (Īrija, Malta un Lielbritānija).

Agrīna ievirze vienmēr iet roku rokā ar citiem faktoriem, kas veicina stratifikāciju.

6. attēls. Agrīnas ievirzes un citu stratifikācijas politiku apvienojums



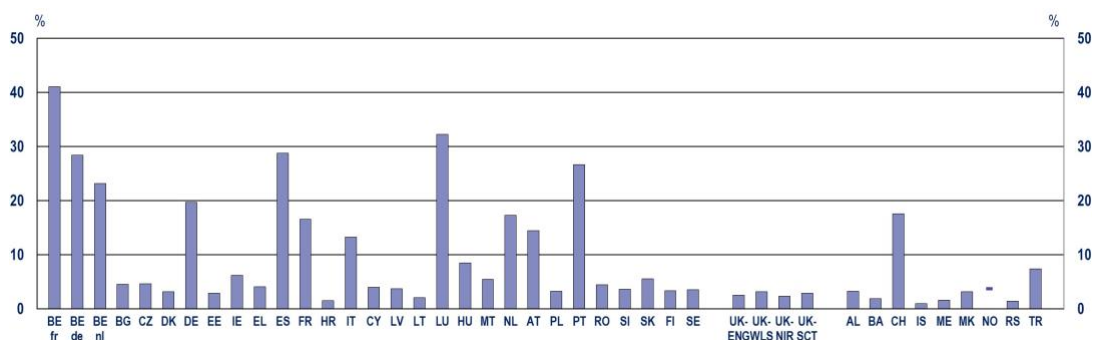
Agrīnai ievirzei apvienojumā ar citiem elementiem var būt lielāka ietekme uz vienlīdzību. Agrīna ievirze mēdz iet roku rokā ar citiem politikas pasākumiem, kas veicina izglītības sistēmu stratifikāciju, piemēram, diferenciāciju skolas izvēlē un skolēnu uzņemšanas politikā vai lielāku tādu gadījumu skaitu, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē (7) (6. attēls). Šīs izglītības sistēmas iezīmes kopā var veicināt zemāku vienlīdzības līmeni.

Avots: Eurydice.

Nepārceļšana nākamajā klasē joprojām ir plaši izplatīta.

Ja skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē, viņi tiek sadalīti divās kategorijās: tie, kas nonāk nākamajā līmenī, un tie, kas tajā nenonāk. Lai gan tas ir paredzēts kā līdzeklis mācību vielas apguves trūkumu novēršanai, panāktais efekts var būt pretējs. Turklāt nepārceļšana nākamajā klasē var mazināt skolēnu pašcieņu un piederības sajūtu (ESAO, 2018). Jaunākie PISA dati liecina, ka nepārceļšana nākamajā klasē joprojām ir plaši izplatīta prakse Eiropā. Vidēji 4 % Eiropas skolēnu vismaz vienu reizi paliek tajā pašā klasē uz otru gadu, taču atsevišķās izglītības sistēmās nākamajā klasē nepārcelto skolēnu līmenis var pārsniegt 30 % (7. attēls).

7. attēls. 15 gadus vecu tādu skolēnu īpatsvars, kuri vismaz vienu reizi nav pārcelti nākamajā klasē (ISCED 1-3, 2018)



Avots: ESAO, PISA 2018 datubāze.

Salīdzinot ar 2009./2010. mācību gadu, šobrīd tādu Eiropas izglītības sistēmu, kas ļauj nepārcelt skolēnu nākamajā klasē, ir mazāk. To izglītības sistēmu skaits, kur pāreja uz nākamo klasi ir automātiska, ir palielinājies no četrām līdz sešām pamatzglītības pirmajā posmā (Bulgārija, Malta, Apvienotā Karaliste – Skotija, Islande, Ziemeļmaķedonijas

(7) Vidējs nepārceļšanas nākamajā klasē līmenis attiecas uz nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājiem starp 5 % un 20 %, savukārt augsts nepārceļšanas nākamajā klasē līmenis nozīmē nepārceļšanas nākamajā klasē rādītājus virs 20 %.

Republika un Norvēģija) un no divām līdz četrām pamatizglītības otrajā posmā (Malta, Apvienotā Karaliste – Skotija, Islande un Norvēģija). Lai palīdzētu skolēniem izvairīties no atstāšanas tajā pašā klasē uz otru gadu, lielākajā daļā izglītības sistēmu ir izveidoti mehānismi, kas sniedz skolēniem otro iespēju. Bieži tie tiek īstenoti eksāmena veidā pirms jaunā mācību gada sākuma. Turklāt apmēram ceturtdaļā izglītības sistēmu (Beļģijas vāciski runājošā kopiena, Vācija, Spānija, Horvātija, Latvija, Luksemburga, Austrija, Portugāle, Somija un Šveice) skolēniem ir atļauts pāriet uz nākamo klasi, izpildot konkrētus nosacījumus nākamajā mācību gadā ⁽⁸⁾.

Standartizācija

Standartizācija parāda, cik lielā mērā izglītība atbilst vieniem un tiem pašiem kvalitātes standartiem izglītības sistēmā. Standartizācijai ir divas dimensijas: "resursi" un "rezultāti". Resursu standartizāciju parasti apraksta, izmantojot skolu autonomijas pakāpes (nosakot mācību programmu un pārdaļot resursus), savukārt ar rezultātu (vai izglītības iznākumu) standartizācijā apzīmē atbildības rīkus, piemēram, standartizētus pārbaudījumus vai skolu novērtējumus (*Allmendinger, 1989; Horn 2009*).

Skolu autonomija vai brīvības pakāpe atsevišķām skolām lēmumu pieņemšanā kopā ar atbildību bieži tiek uzskatīta par skolēnu sekmju uzlabošanas veidu (ESAO, 2016b; *Schleicher, 2014*). Tajā pašā laikā pierādījumi liecina, ka ļoti augsta skolu autonomijas pakāpe var radīt atšķirības izglītības nodrošināšanas kvalitātē un, iespējams, veidot skolu savstarpēju hierarhiju, kas var negatīvi ietekmēt vienlīdzību (*Altrichter et al., 2014*).

Ierobežotā skolu autonomija, kur skolām lēmumu pieņemšana ir kopīga ar augstākā un/vai vietējā līmeņa pārvaldes iestādēm, ir Eiropā visizplatītākais modelis. Tomēr ir jomas, kurās skolām mēdz būt lielāka autonomija. Jāatzīmē, ka skolu pilnīga autonomija ir visizplatītākā lēmumos attiecībā uz mācību metodēm, mācību grāmatu un iekšējās vērtēšanas kritēriju izvēli, kā arī cilvēkresursu pārvaldību. Citās jomās, piemēram, obligātās mācību programmas saturā un resursu sadalē, atbildība bieži ir augstākā līmeņa pārvaldes iestādēm. Tomēr valsts finansētām privātām skolām bieži mēdz būt lielāka autonomija nekā publiskajām skolām, it īpaši attiecībā uz to nodarbinātības un atalgojuma politiku, kā arī finansēšanas mehānismiem.

Visizplatītākais modelis ir ierobežota skolu autonomija.

Apsverot visas analizētās 13 skolu autonomijas jomas, šķiet, ka izglītības sistēmas, kurās skolām ir vislielākā brīvība pieņemt lēmumus neatkarīgi no augstākā un vietējā līmeņa pārvaldes iestādēm, ir (dilstošā secībā) Islande, Nīderlande, Bulgārija, Igaunija un Apvienotā Karaliste. Turpretī sistēmas ar vismazāko skolu autonomiju ir Turcija, Kipra, Ziemeļmaķedonijas Republika, Grieķija, Francija, Vācija, Malta un Austrija.

Atbildība izglītībā ir sarežģīta joma, un bieži vien ir grūti izdarīt drošus secinājumus par tās ietekmi uz skolēnu sniegumu un vienlīdzību (*Skrla un Scheurich, 2004; Loeb un Figlio, 2011; Brill et al., 2018*). Eiropas izglītības sistēmas atšķiras, ciktāl tās izmanto divus galvenos skolas pārskatatbildības pasākumus: skolēnu snieguma datus (valsts eksāmenu rezultāti sertificētu kvalifikāciju iegūšanai vai citi valsts standartizēti pārbaudes darbi) un skolas snieguma datus (skolu ārējo novērtējumu rezultāti). Prakse atšķiras arī attiecībā uz pieeju šo rezultātu publiskošanai.

⁽⁸⁾ Vācijā, Latvijā, Portugālē, Somijā un Šveicē tas attiecas gan uz pamatizglītības pirmo, gan otro posmu. Citās izglītības sistēmās tas attiecas vai nu uz pamatizglītības pirmo, bet ne otro posmu (Horvātija un Luksemburga), vai otrādi (Beļģija – vāciski runājošā kopiena, Spānija un Austrija).

Atsevišķu skolu pārbaudes darbu rezultāti tiek publicēti tikai pusē izglītības sistēmu.

Eiropā darbojas trīs skaidri noteikti skolu pārskatatbildības sistēmas veidi.

- 1) Sešpadsmit sistēmās ⁽⁹⁾ pastāv samērā sarežģīta skolu pārskatatbildības sistēma. Lielākajā daļā gadījumu tas nozīmē, ka tiek organizēti četri līdz seši valsts eksāmeni un citi valsts pārbaudes darbi ISCED 1.–3. līmenī. Atsevišķu skolu rezultāti (vismaz dažos) šajos eksāmenos un/vai pārbaudes darbos tiek publicēti un izmantoti skolu ārējās novērtēšanas procesā. Savukārt ziņojumi, kas izriet no skolu novērtēšanas procesa, tiek arī publicēti.
- 2) Astoņpadsmit sistēmās ⁽¹⁰⁾ ir iedibināta pirmā veida pārskatatbildības sistēmas viēglāka versija. Papildus četru vai mazāk valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu rīkošanai (izņemot Beļģijas franču kopienā, kurā tie ir pieci), tās arī īsteno vienu vai divus no pārējiem iepriekš minētajiem pārskatatbildības politikas pasākumiem. Tomēr lielākajā daļā šīs grupas sistēmu atsevišķu skolu pārbaudes darbu rezultāti netiek publicēti (izņēmumi ir Polija, Slovākija un Norvēģija, kā arī Itālija un Slovēnija, kur skolas pašas var lemt par šo rezultātu publicēšanu).
- 3) Astoņās sistēmās ⁽¹¹⁾ ir mazāk izstrādāta pārskatatbildības sistēma. Notiek mazāk valsts eksāmenu un/vai citu valsts pārbaudes darbu vai divos gadījumos tie nenotiek vispār (Beļģijas vāciski runājošā kopiena un Šveice). Šīm izglītības sistēmām reti ir izveidota augstākā līmeņa politika attiecībā uz valsts eksāmenu vai pārbaudes darbu rezultātu publicēšanu. Četrās no tām, Grieķijā, Horvātijā, Somijā un Bosnijā un Hercegovinā, ārēja skolu novērtēšana vispār netiek veikta. Ja notiek skolu ārējā novērtēšana, eksāmenu/ pārbaudes darbu rezultātus neņem vērā un novērtējuma ziņojumus nepublicē.

Atbalsta pasākumi

Skolām un skolēniem paredzēto atbalsta pasākumu mērķis ir veicināt vienlīdzību un mazināt nelabvēlīgos apstākļus. Daudzās izglītības sistēmās joprojām darbojas skolas, kurās mācās liels skaits skolēnu no zemākiem sociālekonomiskajiem slāņiem, un tām bieži ir problēmas saistībā ar akadēmisko sniegumu un skolas klimatu. Lai risinātu nelabvēlīgā situācijā esošu skolu problēmas, augstākā līmeņa pārvaldes iestādes var izmantot vairākas politikā balstītas iespējas: panākt skolu sociālekonomiskā sastāva līdzsvaru, mērķtiecīgi atbalstīt nelabvēlīgā situācijā esošas skolas un iedrošināt labus skolotājus strādāt šajās skolās.

⁽⁹⁾ Bulgārija, Dānija, Igaunija, Francija, Latvija, Lietuva, Ungārija, Nīderlande, Portugāle, Rumānija, Zviedrija, Lielbritānija un Islande.

⁽¹⁰⁾ Beļģija (franču un flāmu kopienas), Čehija, Vācija, Īrija, Itālija, Spānija, Luksemburga, Malta, Austrija, Polija, Slovēnija, Slovākija, Albānija, Melnkalne, Ziemeļmaķedonijas Republika, Norvēģija un Serbija.

⁽¹¹⁾ Beļģija (vāciski runājošā kopiena), Grieķija, Horvātija, Kipra, Somija, Bosnija un Hercegovina, Šveice un Turcija.

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

Attiecībā uz īstenotajiem politikas pasākumiem tika identificētas trīs izglītības sistēmu grupas:

- 1) vienpadsmit sistēmās ⁽¹²⁾ ir ieviesti visi trīs pasākumu veidi;
- 2) divdesmit sešās sistēmās ⁽¹³⁾ ieviests vismaz viens politikas pasākums (parasti papildu atbalsta sniegšana nelabvēlīgā situācijā esošām skolām); un
- 3) piecās sistēmās ⁽¹⁴⁾ nav ieviests neviens no šiem politikas pasākumiem.

Pasākumi, kas tieši atbalsta skolēnus ar vājām sekmēm, ir plašāki. Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu ir ieviesti daži skolēnu atbalsta pasākumi. Psihologu vai citu profesionālu speciālistu sniegtais atbalsts ir visizplatītākais atbalsta veids, kas pieejams visos izglītības līmeņos.

Skolotāji, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm, ir reti pieejami, taču šādi skolotāji var palīdzēt samazināt skolēnu sekmju līmeņa atšķirības dažādās skolās, īpaši pamatzglītības otrā posmā / vidējās izglītības līmenī. Mūsu kvantitatīvā analīze atklāja vidēji spēcīgu saikni starp skolotāju, kuri specializējas darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm, pieejamību un akadēmisko segregāciju, kas būtu turpmāk jāpēta, lai apstiprinātu šīs saiknes virzību un noturību. Tikai divpadsmit izglītības sistēmās pamatzglītības pirmajā posmā visās skolās ir pieejami skolotāji, kas specializējas darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm ⁽¹⁵⁾. Šādu sistēmu skaits samazinās līdz desmit ⁽¹⁶⁾ pamatzglītības otrajā posmā un septiņām ⁽¹⁷⁾ vidējā izglītībā.

Papildus mērķtiecīgam atbalstam, iespēja mācīties ir būtiska, lai skolēni varētu izmantot savu potenciālu. Iepriekš veiktie pētījumi liecina, ka nodrošinātā kvalitatīvā mācību laika daudzums ir galvenais elements, un ir pierādīts, ka tas korelē ar skolēnu sekmēm (Gettinger, 1985; Lavy, 2015; Schmidt, Burroughs un Richard, 2015). Tomēr visā Eiropā pastāv būtiskas atšķirības obligātās izglītības ilgumā (no astoņiem līdz divpadsmit gadiem) un mācību laika apjomā obligātajā mācību programmā (no 4541 līdz 11 340 stundām). Tāpat pastāv lielas atšķirības izglītības sistēmās gan kopējā, gan gada vidējā apmācības laikā pamatzglītības pirmajā posmā gadījumos, kad visi skolēni parasti apgūst vienu un to pašu mācību programmu un saņem vienādu mācību apjomu publiskā un valsts finansētā privātās izglītības iestādē.

Stimuli skolotāju piesaistei nelabvēlīgā situācijā esošām skolām nav plaši izplatīti.

Var palīdzēt skolotāji, kas specializējušies darbā ar skolēniem ar vājām sekmēm.

⁽¹²⁾ Beļģija (franču un flāmu kopienas), Spānija, Francija, Ungārija, Polija, Portugāle, Slovākija, Slovēnija, Zviedrija un Lielbritānija (Anglija).

⁽¹³⁾ Beļģija (vāciski runājošā kopiena), Bulgārija, Čehija, Dānija, Vācija, Igaunija, Īrija, Grieķija, Itālija, Kipra, Latvija, Lietuva, Luksemburga, Nīderlande, Austrija, Rumānija, Somija, Lielbritānija (Velsa, Ziemeļīrija un Skotija), Šveice, Islande, Melnkalne, Ziemeļmaķedonijas Republika, Norvēģija un Serbija.

⁽¹⁴⁾ Horvātija, Malta, Albānija, Bosnija un Hercegovina un Turcija.

⁽¹⁵⁾ Dānija, Vācija, Spānija, Luksemburga, Malta, Polija, Portugāle, Somija, Apvienotā Karaliste (Skotija), Šveice, Islande un Melnkalne.

⁽¹⁶⁾ Dānija, Vācija, Spānija, Malta, Portugāle, Somija, Apvienotā Karaliste (Skotija), Šveice, Islande un Melnkalne.

⁽¹⁷⁾ Vācija, Spānija, Malta, Portugāle, Somija, Apvienotā Karaliste (Skotija), Melnkalne.

*Papildu aktivitātes
iesaka puse
izglītības sistēmu.*

Tikai aptuveni pusē izglītības sistēmu augstākā līmeņa pārvaldes iestādes iesaka bezmaksas vai subsidētas papildu aktivitātes skolās ārpus parastās skolas dienas. Vēl mazāk izglītības sistēmu aicina skolās vasaras brīvlaikā nodrošināt izglītības pasākumus; tur, kur tie notiek, tie parasti ir paredzēti kā korektīvās nodarbības skolēniem, kuri riskē palikt tajā pašā klasē uz otru gadu.

SAIKNES STARP IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS IEZĪMĒM UN VIENLĪDZĪBU MODELĒŠANA

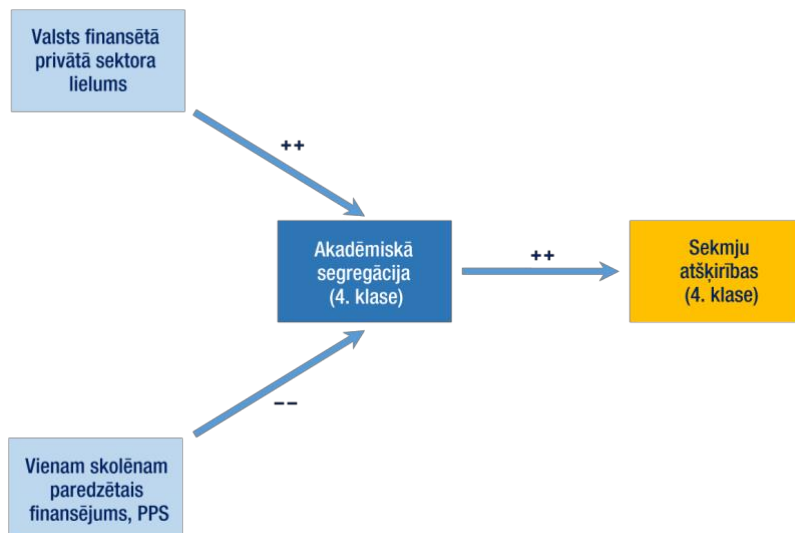
Kā šo izglītības sistēmas iezīmju sarežģītā mijiedarbība faktiski ietekmē vienlīdzību izglītībā? Viens no veidiem, kā mēģināt atbildēt uz šo jautājumu, ir izveidot trīs daudzfaktoru modeļus – pa vienam katram vienlīdzības rādītājam: diviem iekļautības rādītājiem (viens pamatizglītības pirmajam posmam un otrs pamatizglītības otrajam posmam / vidējai izglītībai), kā arī taisnīguma rādītājam.

Tiek pieņemts, ka akadēmiskā segregācija darbojas kā intervences faktors starp sistēmiskām iezīmēm un vienlīdzības rādītājiem gan pamatizglītības pirmajā posmā, gan pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Pamatizglītības pirmajā posmā tas tā patiešām arī ir. Šajā līmenī akadēmiskā segregācija ir vienīgais faktors, kam ir būtiska tieša ietekme uz snieguma atšķirībām starp skolēniem ar labām un vājām sekmēm (skatīt 8. attēlu). Savukārt akadēmiskās segregācijas līmenis galvenokārt ir atkarīgs no valsts izdevumu apmēra vienam skolēnam pamatizglītības pirmajā posmā un, mazākā mērā, no valsts finansētā privātā sektora lieluma.

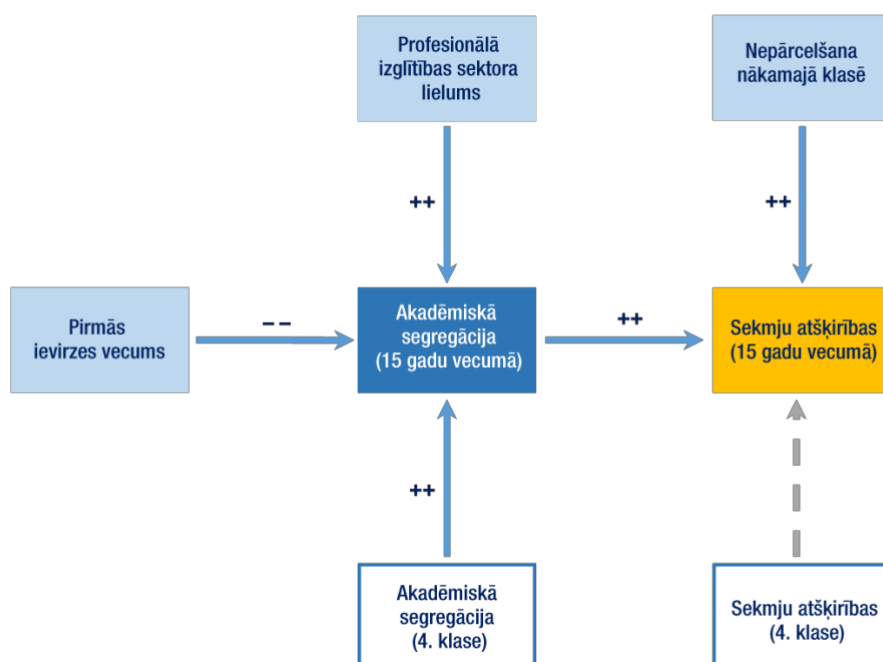
*Publiskajam
finansējumam
pamatskolām ir liela
nozīme.*

Tādējādi atbilstoši pirmajam 8. attēlā redzamajam modelim lielāki valsts izdevumi vienam skolēnam pamatizglītības pirmajā posmā var mazināt atšķirības sekmēs dažādās skolās, kas savukārt mazina atšķirības sekmēs skolēniem ar vājām un labām sekmēm. Turklāt, ja tiek kontrolēts valsts budžeta tēriņu līmenis uz vienu skolēnu, akadēmiskā segregācija pamatizglītības pirmajā posmā ir mazāka tajās izglītības sistēmās, kurās ir valsts finansēts privātais sektors, kur uzņem mazāk nekā 5 % skolēnu. Tāpēc publiskā/privātā diferenciācija un būtiska valsts finansēta privātā sektora klātbūtne ir galvenie faktori, kas ietekmē vienlīdzību – neatkarīgi no tā, vai to īsteno ar regulatīvo diferenciāciju vai vienkārši palielinot konkurenci.

Pamatizglītības pirmais posms



Pamatizglītības otrais posms / vidējā izglītība



Avots: Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020.

Paskaidrojumi

Plus vai mīnus zīmes apzīmē modelēto attiecību pozitīvo vai negatīvo virzienu.

Viena zīme (+ vai -) apzīmē parametru aplēses, kas ir statistiski nozīmīgas 10 % līmenī, savukārt dubultās zīmes (++) vai (--) ir statistiski nozīmīgas 5 % līmenī.

*Akadēmiskā
segregācija un
nepārceļšana
nākamajā klasē
grauj iekļautību.*

Akadēmiskā segregācija joprojām ir svarīgs faktors, kas ļauj prognozēt sekmju atšķirības pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības līmenī (skatīt otro modeli 8. attēlā). Tomēr šajā izglītības līmenī akadēmiskā segregācija nav vienīgais faktors, kas tieši ietekmē vienlīdzības iekļautības dimensiju: tas, cik bieži skolēni netiek pārceļti nākamajā klasē, ir cieši saistīts arī ar atšķirībām sniegtumā, ko parāda skolēni ar labām un vājām sekmēm. Jo biežāk skolēni netiek pārceļti nākamajā klasē, jo lielāka šī sekmju atšķirība.

Trīs galvenie faktori, kas ietekmē akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības līmenī, ir šādi: 1) pirmās ievirzes vecums; 2) profesionālās izglītības sektora lielums; 3) akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatizglītības pirmajā posmā. Jo agrāk sākas ievirze un jo vairāk skolēnu uzsāk profesionālos mācību kursus, jo augstāka ir akadēmiskās segregācijas pakāpe pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, pat ja tiek kontrolēts iepriekšējais akadēmiskās segregācijas līmenis. Pirmās ievirzes vecums faktiski vairāk ietekmē akadēmisko segregāciju pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, salīdzinot ar pamatizglītības pirmo posmu.

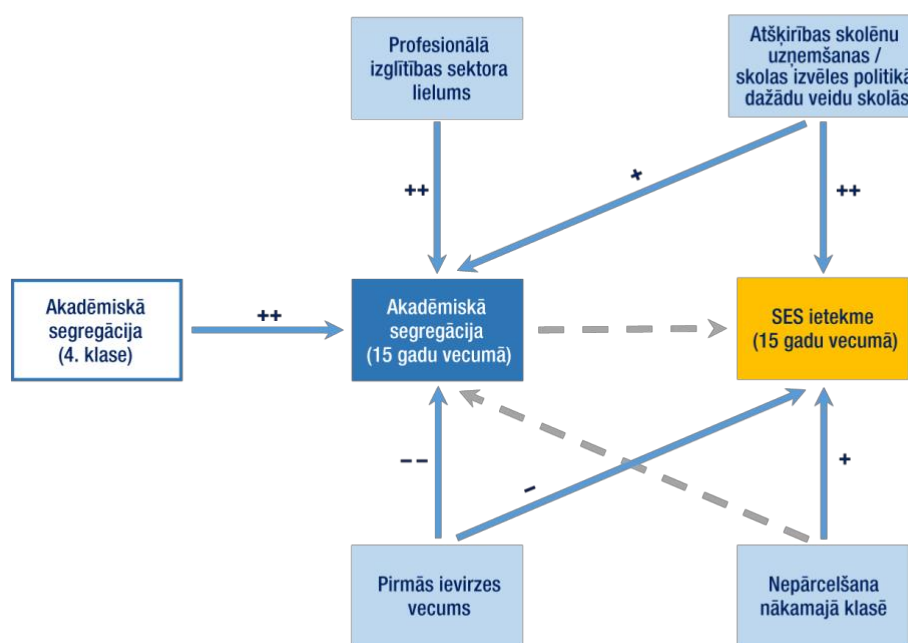
Tajā pašā laikā saikne starp atšķirībām sekmēs pamatizglītības pirmajā posmā un pamatizglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā šajā modelī nav statistiski nozīmīga. Tas nozīmē, ka šajā pamatizglītības pirmā posma un pamatizglītības otrā posma / vidējās izglītības vienlīdzības dimensijā piedalās dažādi faktori, un pamatizglītības pirmā posma līmenī novērotās atšķirības sekmēs ne vienmēr nosaka pamatizglītības otrajā posmā / vidējās izglītības līmenī konstatētās atšķirības sekmēs.

*Sociālekonomiskie
apstākļi ir būtiskāki
gadījumos, kad
vērojama agrīna
ievirze,
nepārceļšana
nākamajā klasē un
skolu diferenciacija.*

Trešajā modelī, kurā atspoguļota saikne starp sistēmiskiem faktoriem un taisnīgumu, apstiprina pirmās ievirzes vecuma, profesionālās izglītības nozares lieluma un akadēmiskās segregācijas līmeņa nozīmi pamatizglītības pirmajā posmā, nosakot akadēmiskās segregācijas pakāpi pamatizglītības otrajā posmā / vidējās izglītības līmenī. Turklāt šajā modelī arī citam sistēmiskam faktoram ir būtiska, kaut arī mazāk izteikta ietekme uz akadēmisko segregāciju, proti, diferenciacijai starp skolu veidiem skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politikā. Šis ir saliktais rādītājs, kas apvieno visus diferenciacijas veidus saistībā ar skolas izvēli un skolēnu uzņemšanu dažādu veidu skolās, tostarp dažāda veida publiskā sektora skolās, kā arī starp publisko un valsts finansēto privāto sektoru. Šajā trešajā modelī augstāka akadēmiskā segregācija ir saistīta ar plašāku diferenciaciju. Tas arī liecina, ka skolas izvēles un uzņemšanas politika, ko attiecina uz lielāko daļu skolu, būtu jāanalizē kopā ar regulatīvo diferenciaciju šajā politikas jomā.

Tomēr, kontrolējot nozīmīgas institucionālās iezīmes, sociālekonomisko apstākļu ietekme uz sekmēm lielā mērā nav atkarīga no akadēmiskās segregācijas pakāpes. Kā norādīts 9. attēlā, kontrolētās sistēmas līmeņa iezīmes ir vecums, kurā pirmo reizi sākas skolēnu ievirze studijuursos vai virzienos, nepārceļšanās nākamajā klasē biežums un dažādu veidu skolu diferenciācijas pakāpe (saistībā ar skolas izvēli un skolēnu uzņemšanas politiku). Sociālekonomisko apstākļu ietekme uz skolēnu sniegumu tādējādi ir lielāka sistēmās ar agrīnu ievirzi, lielu tādu gadījumu skaitu, kad skolēni netiek pārceļti nākamajā klasē, un plašu diferenciāciju starp dažādu veidu skolām attiecībā uz skolas izvēli un skolēnu uzņemšanas politiku.

9. attēls. Sistēmiskie faktori, kas ietekmē taisnīgumu



SES = sociālekonomiskais statuss

Avots: Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020.

Paskaidrojumi

Plus vai mīnus zīmes apzīmē modelēto attiecību pozitīvo vai negatīvo virzienu.

Viena zīme (+ vai -) apzīmē parametru aplēses, kas ir statistiski nozīmīgas 10 % līmenī, savukārt dubultās zīmes (++) vai (--) ir statistiski nozīmīgas 5% līmenī.

NOBEIGUMS

Ir apstiprinājies, ka vienlīdzību skolā var ietekmēt dažādi izglītības sistēmas līmeņa faktori. Šajā īsajā pārskatā, kas balstīts uz nesen publicēto Eurydice ziņojumu "Vienlīdzība skolu izglītībā Eiropā" (Eiropas Komisija /EACEA/Eurydice, 2020), ir sniegta informācija par pašreizējo situāciju Eiropā šajā jomā. Jaunākie starptautiskie skolēnu novērtējuma dati liecina, ka vienlīdzība skolā gan iekļautības, gan taisnīguma ziņā Eiropā ir ļoti atšķirīga. Tāpat ievērojami atšķiras akadēmiskā segregācija, kas darbojas kā mainīgais lielums starp sistēmas līmeņa faktoriem un vienlīdzību. Ņemot vērā to, ka analīze veikta, izpētot 42 izglītības sistēmu atšķirīgās struktūrās un politikas pasākumus 37 valstīs, konstatētā dažādība, iespējams, nav tik pārsteidzoša.

Īsajā pārskatā ir aplūkotas dažas Eiropas izglītības sistēmu iezīmes, saistot tās ar akadēmiskās segregācijas un vienlīdzības līmeni. Apkopojot sistēmas līmeņa datus par stratifikāciju (skolu veidu daudzveidība, skolas izvēles un skolēnu uzņemšanas politika, ievirze un skolēnu nepārcelšana nākamajā klasē), standartizāciju (skolas autonomija un pārskatatbildība) un atbalsta pasākumiem (nelabvēlīgā situācijā esošām skolām un skolēniem ar vājām sekmēm, kā arī iespējām mācīties), papildus valsts finansējumam un ECEC, īsumā tika apskatīta to saistība ar akadēmisko segregāciju un vienlīdzību.

Daudzfaktoru ceļa analīzes vispārējais secinājums ir tāds, ka sistēmās ar augstu stratifikāciju parasti ir zemāks vienlīdzības līmenis, īpaši pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā. Tajā pašā laikā nevienam no politikas pasākumiem, kuru mērķis ir līdzsvarot sistēmisko stratifikāciju, nav statistiski būtiskas ietekmes uz vienlīdzību. Tas nozīmē, ka standartizācijas un atbalsta politikas pasākumi paši par sevi nevar kompensēt stratifikācijas politikas ietekmi. Tomēr, ņemot vērā akadēmiskās segregācijas būtisko lomu, skaidrojot vienlīdzības līmeni gan pamatzglītības pirmajā posmā, gan pamatzglītības otrajā posmā / vidējā izglītībā, agrīnām publiskajām investīcijām, kas samazina šādu akadēmisko segregāciju, var būt ilgstoša ietekme.

Visbeidzot, veiktā analīze ļāva identificēt vairākas jomas, kurās izglītības iestādes var iejaukties, lai uzlabotu vienlīdzības līmeni skolā, proti:

- pamatzglītības pirmajam posmam paredzēto publisko izdevumu apjoma palielināšana,
- profesionālās ievirzes atlikšana uz pēc iespējas vēlāku izglītības ieguves posmu,
- pastāvošo atšķirību skolas izvēlē un skolēnu uzņemšanas politikā samazināšana līdz minimumam,
- to gadījumu skaitu samazināšana, kad skolēni netiek pārcelti nākamajā klasē.

Laikā, kad COVID-19 pandēmijas sekas, iespējams, ir saasinājušas vienlīdzības problēmas skolu izglītībā, ir svarīgi veikt atbilstošus pasākumus. Ceram, ka šis īsais pārskats un jo īpaši [pilnais ziņojums](#) var sniegt dažas noderīgas norādes.

ATSAUCES

Allmendinger, J., 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231.-250. lpp.

Altrichter, H., Heinrich M. and Soukup-Altrichter, K., 2014. School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675.-699. lpp., DOI: [10.1080/02680939.2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954)

Ammermüller, A., 2005. *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. ZEW Discussion Paper No. 05-44. [pdf] Pieejams vietnē: [ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf](http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf) [skatīts 2018. gada 3. augustā].

Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. and Scervini, F., 2014. Increasing Educational Inequalities? Izdevumā: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. and van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, 121.-145. lpp.

Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L. and O'Donnell, S., 2018. *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*. Slough: NFER.

Eiropas Komisija/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice ziņojums Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

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

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B., 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Parīze: ESAO

Figlio, D., and Loeb, S., 2011. School accountability. Izdevumā: Hanushek, E. A., Machin, S. and Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North Holland, 383.-423. lpp.

Gettinger, M, 1985. Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 3.-11. lpp.

Gibbons, S, Machin, S and Silva, O., 2006. The educational impact of parental choice and school competition. *CentrePiece*, Winter 2006/07. [pdf] Pieejams vietnē: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf> [skatīts 2019. gada 12. novembrī].

Hanushek, E. A. and Wößmann, L., 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(March), C63.-C76. lpp.

Horn, D., 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), 343.-366. lpp.

- Lavy, V., 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397.-424. lpp. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>
- Merry, M., 2020. *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Merry S. and Arum R., 2018. Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education*, 16(3), 330.-350. lpp. <https://doi.org/10.1177/1477878518801752>
- Musset, P., 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. EDU/WKP(2012)3. [pdf] Pieejams vietnē: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> [skatīts 2019. gada 12. novembrī].
- ESAO, 2012 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- ESAO, 2016a. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- ESAO, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II.): Policies and Practices for Successful Schools*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- ESAO, 2017 *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Parīze: ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- ESAO, 2018 *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- ESAO, 2019a. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- ESAO, 2019b. *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*. PISA, Parīze: ESAO publikācija. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I. and Marsh, H.W., 2016. A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), 6.-32. lpp.
- Schleicher, A., 2014. *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, ESAO publikācija. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Schmidt W. H., Burroughs P. Z. and Richard T. H., 2015. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371.-386. lpp. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Skrla, L. and Scheurich, J.J. eds., 2004. *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*. New York: Routledge.
- Söderström, M. and Uustalo, R., 2010. School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*. 112(1), 55.-76. lpp. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>

Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Hoglebe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I. and Yang Hansen, K., 2019. The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies. Izdevumā: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. and Klinger, D.A., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapore: Springer, 17.-38. lpp.

Vandenbroeck, M., Beblavý, M., and Lenaerts, K., 2018. Agrīnās pirmsskolas izglītības un aprūpes ieguvumi un nosacījumi to saņemšanai, *EENEE ziņojums*, Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. DOI: 10.2766/007676

Wilson, D. and Bridge, G., 2019. *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*. Report for Nuffield Foundation. [pdf] Pieejams vietnē:

<https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Wilson%20and%20Bridge%20report%20April%202019.pdf> [skatīts 2019. gada 17. oktobrī].

Eurydice tīkla uzdevums ir izprast un izskaidrot, kā tiek organizētas un kā darbojas Eiropas atšķirīgās izglītības sistēmas. Tīkls sniedz valstu izglītības sistēmu aprakstus, salīdzinošus pētījumus par konkrētām tēmām, kā arī rādītājus un statistiku. Visas *Eurydice* publikācijas ir pieejamas bez maksas *Eurydice* tīmekļa vietnē vai arī drukātā formātā pēc pieprasījuma. Savā darbā *Eurydice* tiecas veicināt izpratni, sadarbību, uzticību un mobilitāti Eiropas un starptautiskā līmenī. Tīklu veido nacionālās nodaļas, kas atrodas Eiropas valstīs un kuru darbību koordinē ES Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra. Vairāk informācijas par *Eurydice* skatiet vietnē <http://ec.europa.eu/eurydice>.

