

Izglītības reformas Latvijas  
sabiedrības integrācijai un labklājībai

Pārskats par izglītību

2003./2004.



# Izglītības reformas Latvijas sabiedrības integrācijai un labklājībai

## Pārskats par izglītību

### 2003./2004.



SABIEDRISKĀS POLITIKAS CENTRS  PROVIDUS

Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS piedāvā trešo gada pārskatu par izglītību Latvijā. Šis pārskats ir veltīts izglītības reformām, – kā tās var tikt efektīvi ieviestas, sekmīgi virzot sabiedrību uz zināšanu ekonomikas attīstību. Pārskats apraksta, kā labi organizēts politikas vadības process var novest pie sekmīgas reformu ieviešanas.

Ievadā kopumā ir atspoguļots SPC PROVIDUS skatījums uz Latvijas izglītības problēmām un to risinājumiem. Atsevišķie raksti atspoguļo katra konkrētā autora viedokli un var nesakrist ar SPC PROVIDUS un SFL viedokli. Autori ir atbildīgi par publikāciju saturu.

Izglītības reformas Latvijas  
sabiedrības integrācijai un labklājībai

Pārskats par izglītību

2003./2004.

**Pārskata veidotāji**

*Indra Dedze*, Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS  
*Stīvens Heinemans*, Vanderbilta universitāte, Tenesī štats, ASV  
*Ivars Austers*, Latvijas Universitāte  
*Evīta Lune*, Rīgas Ekonomikas augstskola

Manuskripts sagatavots un dizains veidots izdevniecībā "Nordik",  
iespiests a/s "Preses nams".

ISBN 9984-751-57-0



## Saturs

Ievads	7
I. Mazākumtautību izglītības reforma	
<i>Evija Kļave, Inese Šūpule, Brigita Zepa. Divplūsmu skolas kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums</i>	22
<i>Ineta Kristovska, Astra Visocka. Mazākumtautību skolas un 2004. gada izglītības reforma</i>	33
II. Pirmskolas un pamatskolas izglītības efektivitāte	
<i>Linda Krūmale. Rīgas vidusskolu skolotāju algu sistēma un motivācija</i>	43
<i>Aina Vilciņa, Gunārs Kurlovičs, Sarmīte Vīksna, Ingrīda Muraškovska. Pamatizglītības iegūšanas iespējas bērniem ārpus izglītības sistēmas</i>	51
<i>Ieva Strode, Zanda Ulnicāne. Kristīgās mācības un ētikas ieviešana 1.–3. klašu skolēniem: ko no tā mācīties</i>	63
<i>Mārīte Seile, Jana Lejiņa. Pirmskolas izglītības iestāžu darbība Latvijā</i>	74
III. Augstākā un pieaugušo izglītība	
<i>Andris Millers. Studiju līgums. Situācijas raksturojums</i>	83
<i>Rita Kaša. Kā pārvarēt plaisu, kas šķir maznodrošinātos jauniešus no augstākās izglītības</i>	89
<i>Aija Kalniņa. Pieaugušo izglītības finansēšana Latvijā</i>	96
Pielikumi	103





## Ievads

### Kopsavilkums

2004. gadā Latvija kļuva par NATO dalībvalsti un iestājās Eiropas Savienībā (ES). Šie panākumi mūsu zemei ir pavēruši jaunas iespējas, kā arī radījuši jautājumus par Latvijas vietu šajās organizācijās un par tās lomu pasaules jaunajā ekonomikas kontekstā. Šobrīd pasaulē priekšplānā izvirzās uz zināšanām balstīta ekonomika, kur zināšanas sāk pārsniegt tradicionālo ražošanas faktoru nozīmi. Latvijas ekonomika pēdējā laikā piedzīvo strauju izaugsmi, 2003. gadā IKP pieauga par 7,4%, tomēr Eurostat dati liecina, ka pēc IKP līmeņa uz vienu iedzīvotāju Latvija ir pēdējā vietā starp visām ES valstīm. Šis ziņojums meklēs atbildi uz jautājumu, kā Latvija ilgtermiņā var attīstīt savas potenciālās iespējas, ko piedāvā iestāšanās ES.

Sabiedrības spēja apgūt, radīt, izplatīt un efektīvi izmantot zināšanas ir būtisks priekšnoteikums valsts konkurētspējai. Šobrīd starp 75 pasaules konkurētspējīgākajām valstīm Latvijai ir vidēji rādītāji, un tā ieņem tikai 42. vietu.<sup>1</sup> Vai reformas, kas šobrīd notiek Latvijas izglītībā, veicina konkurētspējīgas sabiedrības veidošanos. Vai reformu process ir tālredzīgs, virzīts uz sabiedrības labklājības pieaugumu?

Augstākā izglītība Latvijā šobrīd mēģina piemēroties Boloņas deklarācijas prasībām, ir izstrādāti akadēmisko un profesionālo studiju līmeņi, kas samērojami ar citu Eiropas valstu izglītības sistēmas prasībām. Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēma izveidota 20. gs. deviņdesmito gadu vidū. Savu zinātnes un pētniecisko institūtu potenciālu Latvija cenšas pārorientēt uz valstij un Eiropai svarīgiem virzieniem, lai aktīvāk stimulētu pētniekus risināt ekonomiskās, kultūras un sociālās problēmas.

Lai sasniegtu strauju attīstību, mums būtu jāattīsta šādas jomas:

- 1) izglītības sistēma, kas rada zināšanas, izmantojot spējīgu cilvēku kapitālu;
- 2) tautsaimniecības vide, kas veicina zināšanu izmantošanu un uzņēmējdarbības attīstību;
- 3) inovāciju sistēma, kas apvieno universitātes, pētniecības centrus un uzņēmumus jaunu rezultātu un pakalpojumu radīšanā;
- 4) informācijas sabiedrība, kas nodrošina efektīvu informācijas izplatīšanu un apmaiņu;
- 5) multikulturāla (t. i., harmoniska, savstarpēji toleranta, plurālistiska) un daudzvalodu sabiedrība;
- 6) pamatzglītības nodrošinājums visiem jauniešiem, veidojot elastīgu drošības sistēmu tiem, kas skolu pametuši pirms laika.

Kopš neatkarības atgūšanas mūsu izglītības sistēma ir mainījusies, atbrīvojoties no vienvērtīgā padomju mantojuma, kurā visiem skolēniem bija pieejami vienādi mācību resursi un programmas, kļuvusi demokrātiskai sabiedrībai piemērotāka ar daudzveidīgiem mācību resursiem un mācību metodēm. Taču šobrīd mēs atrodamies mazākumtautību skolu reformas vidū. Mēs esam pieredzējuši vērtēšanas sistēmas reformas, ieviešot gan bezatzīmju sistēmu sākumskolā<sup>2</sup>, gan pāreju no piecu uz desmit ballu sistēmu pamatskolā un vidusskolā. Pirms diviem gadiem ieviesa obligāto piecgadīgo un sešgadīgo bērnu sagatavošanu skolā. Centralizētā eksāmenu sistēma ir pakāpeniski attīstīta, un šogad jau visi vidusskolu beidzēji lielākajā daļā augstskolu stāsies tikai ar centralizēto eksāmenu atzīmēm, nekārtojot iestājkāsmenus. Mēs esam jaunu mācību standartu ieviešanas gaidās. Universitāšu

<sup>1</sup> WEF (2001–2002).

<sup>2</sup> Šobrīd atkal tiek spriests par bezatzīmju sistēmas atcelšanu un 10 ballu vērtēšanas sistēmas ieviešanu jau sākumskolā, tomēr pagaidām abas sistēmas darbojas līdztekus.

reforma arī gaida savu kārtu. Notiek debates par skolotāju algām un to izmaksas kārtību.

Kā rāda pieredze, dažas reformas tiek ieviestas sekmīgāk nekā citas, vienas sabiedrība uzņem labvēlīgi, bet citas sastop milzīgu pretestību. Par spīti labajiem nodomiem, izglītības politikas veidotāji lēmumus bieži vien pieņem sasteigti, un viņu veidotās politikas ieviešanas iespējas var būt diezgan nereālas. Nereti gadās, ka to lēmumu, ko IZM pieņem pavasarī, skolās jāsāk īstenot jau tā paša gada septembrī. Tas attiecas gan uz 1999. gada bilingvālās izglītības reformu, gan obligāto bērnu sagatavošanu skolai 2002. gadā, gan obligāto izvēli starp kristīgo mācību un ētiku šogad. Šīm pārmaiņām netika atvēlēts pienācīgs laiks, lai skolas, skolotāji un pašvaldības varētu sagatavoties jaunajām prasībām, turklāt tās izraisīja sabiedrības pretreakciju ne tik daudz par gaidāmo pārmaiņu saturu, kā par to pēkšņumu un iespēju trūkumu diskutēt par tām, turklāt netika panākta iesaistīto pušu vienprātība par piedāvāto pārmaiņu mērķiem.

Tomēr izglītības sistēma ir nemitīgi jāuzlabo. Kā mēs varētu panākt, lai izglītības reformas tiktu efektīvi ieviestas un tādējādi sekmīgi virzītu sabiedrību uz zināšanu ekonomikas attīstību? Vai ir kādi vispārējie principi, kas nodrošina pārmaiņas aizsākušo politikas procesu sekmīgu norisi? Šis ziņojums iztirzās, kā labi organizēta politikas vadība var novest pie sekmīgas reformu ieviešanas.

## Kvalitatīvs politikas veidošanas process

Latvijas izglītības sistēmas attīstības virzieni un ilgspēja ir noteikti Izglītības sistēmas attīstības koncepcijā 2002. – 2005. gadam<sup>3</sup>. Šis jau ir trešais dokuments kopš Latvijas neatkarības atgūšanas, kas veidojis nākotnes skatījumu par izglītības sistēmas virzību. Taču šī ir pirmā koncepcija, kas apstiprināta Ministru kabinetā (MK), un līdz ar to tai būtu jānodrošina sistēmas pēctecīga attīstība – neatkarīgi no valdības maiņām, jo tām pārmaiņām, kas nav iekļautas koncepcijā, būtu jāsaņem līdzvērtīgs MK apstiprinājums.

Šīs koncepcijas mērķis ir paaugstināt Latvijas izglītības kvalitāti, nodrošināt izglītībai vienlīdzīgas pieejamības iespējas, kā arī paaugstināt sistēmas finansiālo efektivitāti. Izglītības koncepcijā ir izvirzīti mērķi, izstrādāta stratēģija un norādītas nepieciešamās finanses, lai šos mērķus sasniegtu. Diemžēl tiek nevis īstenoti izvirzītie mērķi, bet pieprasītas ātras un neplānotas pārmaiņas.

Piemēram, viens no uzdevumiem ir skolotāju algu paaugstināšana. Koncepcija paredzēja, ka no 2003. gada septembra skolotāji saņems divas minimālās mēnešalgas par slodzi. Diemžēl šī prasība tā arī palika “uz papīra”, un 2004. gada februārī, kad Saeimas opozīcijas partijas balsojumā panāca šīs normas iekļaušanu arī Izglītības likumā, krita E. Repšes vadītā valdība. Tikai 2004. gada vasarā, kad tika izskatīti grozījumi valsts budžetā, skolotāju algu jautājums kļuva par vienu no valdības prioritātēm, un cerams, ka nepieciešamais finansējums tiks piešķirts.

Turklāt IZM piedāvāja vēl vairākus jauninājumus, kas nebija paredzēti koncepcijā. Bezzīmju sistēma sākumskolā pēc desmit gadu funkcionēšanas tika atcelta un ieviesta 10 ballu vērtēšanas skala. Izglītības satura reformu un jauno standartu ieviešanu atlika uz gadu, tiem atbilstošo stundu paraugplāna apstiprināšana kavējas, un tas traucē mācību programmu izstrādi un mācību grāmatu veidošanu. Obligātā izvēle starp kristīgo mācību un ētiku tika noteikta sākumskolas pirmajā klasē. Tika ielānotas vēl dažas citas straujas izglītības sistēmas pārmaiņas, un tām visām ir kaut kas kopējs:

- tās netika paredzētas Izglītības sistēmas attīstības koncepcijā 2002. – 2005. gadam;
- tās tika gatavotas steigā, nekonsultējoties ne ar speciālistiem izglītības nozarē, ne ar tiem, uz ko šie lēmumi attiecās;
- skolas un sabiedrība bija maz informētas par gaidāmajām pārmaiņām;
- sabiedrība vairākos gadījumos asi reaģēja uz šiem jauninājumiem. Tas attiecas uz neveikliem formulējumiem Izglītības likumā par latviešu valodas mācīšanu mazākumtautību vidusskolās, kā arī par pārēju uz skolotāju algu sistēmu pēc kategorijām.
- ierosinātajām pārmaiņām trūka ilgtermiņa stratēģiskā skatījuma. Nav skaidrs, kādu lēmumu pieņemēji vēlas redzēt mūsu izglītības sistēmu pēc pieciem vai desmit gadiem.

Lai labāk saprastu un analizētu politikas veidošanas procesu, to var sadalīt četros posmos. Pirmajā posmā politiķi uzņemas saistības ieviest kādu noteiktu politiku. Otrajā posmā ministrijas sagatavo priekšlikumus tās ieviešanai, izstrādājot detalizētu darbības plānu un veidojot nepieciešamo finansējumu. Trešajā posmā, ja tas ir nepieciešams, valdība atrod laiku šos priekšlikumus izskatīt savā sēdē un, ja tas nepieciešams, notiek sarunas par izmaiņām likumdošanā, reāli novērtējot likumdevēju iestāžu

<sup>3</sup> Apstiprināta LR Ministru kabinetā 2002. gada 17. jūnijā.





iespējas, kā arī identificējot nepieciešamās finanses. Ceturtajā posmā ministrs vai valsts sekretārs īsteno politiku caur atbilstošu ministriju. (Blondel & Manning, 2002.)

Ja politikas veidošanas process ir nekoordinēts, nekonsekvents, ja lēmumu ieviešana norit slikti vai nenotiek nemaz, izglītības sistēmas attīstība nebūs ilgākā laika posmā sekmīga. 1. zīmējums norāda, kādos lēmumu pieņemšanas posmos ir iespējamas neveiksmes.

Mēs domājam, ka Latvijā lēmumu pieņemšana šobrīd ir vāja visos četros posmos, kas attēloti zīmējumā. Tā, piemēram, attiecībā uz pirmo posmu var minēt Latvijas politiku pēkšņo atteikšanos no jauniem Pasaules Bankas aizņēmumiem veselības un izglītības jomu sakārtošanai, cerot uz Eiropas struktūrfondu līdzekļiem (ESF). Taču jāatzīmē, ka ne visām jomām, kuras nepieciešams sakārtot, paredzēti ESF līdzekļi. Kā piemēru var minēt skolu siltināšanu, kas Latvijā tika sekmīgi veikta pirmā Pasaules Bankas aizņēmuma laikā. Šī skolu renovācija ļāva pašvaldībām ietaupīt skolu uzturēšanas izdevumus un novirzīt šos līdzekļus citām izglītībai svarīgām vajadzībām, grāmatu iegādei u. tml.

Kā neveiksmīgas rīcības piemēru otrajā lēmumu pieņemšanas posmā, kas novedis pie nepilnībām arī ceturtajā posmā, var minēt mācību satura reformas atcelšanu un neplānotu ētikas un kristīgās mācības priekšmetu pārlietu steidzīgu ieviešanu sākumskolās. Šāda steiga noved pie nekvalitatīviem mācību standartiem un programmām, arī skolotāji nav sagatavoti, un rezultātā jāšaubās par ieviešamo priekšmetu pasniegšanas kvalitāti.

Trešajā lēmumu pieņemšanas posmā vājā vieta ir skolotāju algu reforma. Lai gan Izglītības attīstības koncepcija bija paredzējusi skolotāju algu paaugstināšanu jau 2003. gada septembrī, tā nenotika, jo politiķi, veidojot budžetu, šos lēmumus vienkārši neņēma vērā. Kaut arī

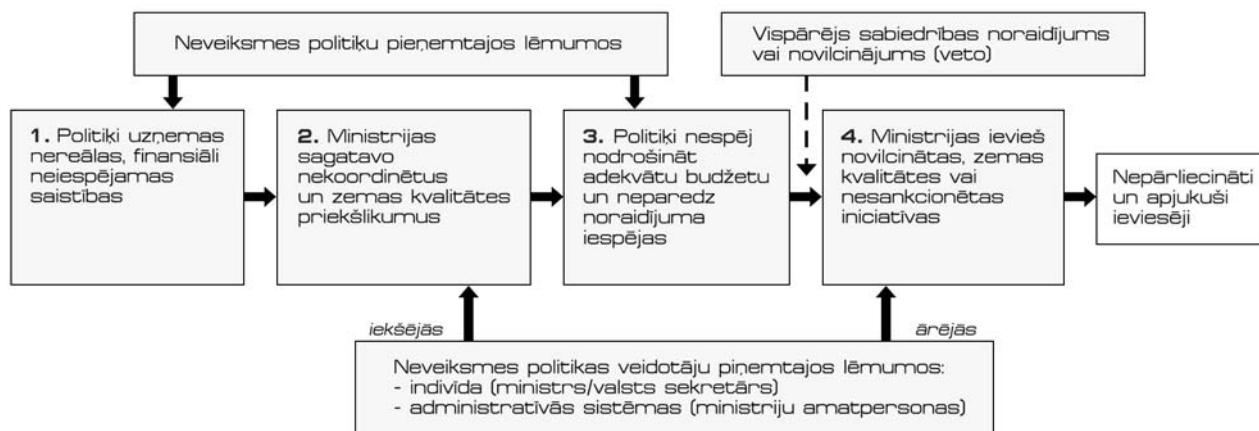
šobrīd lēmums par skolotāju algu paaugstināšanu ir pieņemts, taču jautājumu par skolotāju algām vēl aizvien nevar uzskatīt par pilnībā atrisinātu. Latvijas skolotāju algas, vērtējot procentos no IKP, ir viszemākās ES valstīs.

Latvijā šobrīd turpinās politiskā nestabilitāte. 2004. gada februārī E. Repšes vadītā valdība atkāpās un tās vietā nāca I. Emša mazākumvaldība, kas sastāv no trim labējām partijām. Politikas kurss īpaši nemainījās, taču situācija izglītības jomā joprojām ir saspringta. Jaunā valdība turpina uzturēt dialogu ar mazākumtautību skolām par latviešu valodas mācīšanu vidusskolas posmā, tā neatceļ vai neiesaldē lēmumu par izvēli starp kristīgo mācību un ētiku pirmajās klasēs, lai gan šo projektu nesagatavotība ir acīmredzama. Sabiedrība un skolas ir maz informētas par šo priekšmetu mācīšanas iespējām, turklāt tādām pārmaiņām būtu nepieciešama valsts budžeta pārplānošana.

Šobrīd Latvijā maz tiek darīts neatkarīgas politikas analīzes jomā, un nenotiek šādas analīzes iespēju paredzēšana valsts budžetā. Budžeta veidošana vēl aizvien cieš no padomju centralizētās plānošanas elementiem, tā fokusējās uz viena gada budžeta plānu, bez priekšstata par vidēja termiņa politikas plānošanu un tai atbilstošu izmaksu paredzēšanu. Šāds process noved pie valsts līdzekļu neefektīvas izmantošanas. (WB, 2004b.)

Lai nodrošinātu sekmīgu politikas veidošanas procesu, svarīgi radīt sistēmu, kas sadala sabiedrības līdzekļus atbilstoši stratēģiskajām prioritātēm un nodrošina to efektīvu izmantošanu. Īpaši svarīgi plānot valsts budžetu, ņemot vērā ES strukturālo fondu iespējas, kas liek valdībai veidot vidēja termiņa stratēģiskos plānus.

Politikas ieviešanas kontekstā līdz galam nav tikušas izmantotas divas iespējas – uzlabot IZM institucionālās sistēmas darbības pārskatāmību un stratēģisko virzību.



Avots: WB, 2004a, Blondel & Manning, 2002.

1. zīmējums. Neveiksmju iespējas četros lēmumu pieņemšanas posmos.

Valsts ministrijām tika piedāvāts politikas instruments prioritāšu un sasniedzamo rezultātu definēšanai un pie-saistei valsts budžetam – Iestādes darbības stratēģija (IDS), ko apstiprināja arī Ministru kabinets. Tā ļauj sniegt ministrijas darbības plānotos rezultātus pārskatāmā veidā visiem, kas par tiem interesējas (sabiedrībai, likumdevējiem), un spriest par to, vai šiem mērķiem paredzētie budžeta piešķirumi ir pietiekami. Tomēr Izglītības un zinātnes ministrija, atšķirībā no Ekonomikas ministrijas un dažu citu nozaru ministrijām, neizmantoja šo iespēju, un ministrijas stratēģiskās darbības plāns vidējam termiņam netika izstrādāts.

2003. un 2004. gadā Latvijā notika ministriju padotības iestāžu statusa pārskatīšana ar mērķi izveidot valsts aģentūras. Arī dažas IZM pakļautībā esošās iestādes, kurām ir stratēģiska loma ieviešamo reformu gaitā, tika pārveidotas par aģentūrām – piemēram, Latviešu valodas apguves valsts programmas vadības vienība un Profesionālās izglītības attīstības programmu aģentūra. Tomēr šā procesa priekšrocības – iespēja apvienot sadrumstalotas politikas jomas (valodas politika, profesionālās izglītības politika) un izveidot vienotas stratēģijas šīm jomām – tika palaistas garām, atstājot būtiskas funkcijas iestādēm, kas atrodas citu ministriju pakļautībā. Par pozitīvu var atzīt faktu, ka Latviešu valodas apguves valsts programmas (LVAVP) darbības atbalsts, kas agrāk pār-svarā atradās ārvalstu donoru ziņā, aizvien vairāk nonāk valsts pārziņā – tādā veidā valsts uzņemas atbildību par mazākumtautību integrācijai nepieciešamās motivējošās lingvistiskās izglītības politikas atbalstu.

Kvalitatīva politikas procesa panākumu elements ir labvēlīga organizāciju darbības kultūra un vide, kā arī ierēdņu un valsts organizāciju spējas sniegt pārskatu par savu darbu nemitīga uzlabošana. To var sasniegt, pieņemot darbā un virzot pa karjeras kāpnēm ierēdņus saistībā ar viņu panākumiem, piešķirot tiem atbilstošu atalgojumu, kā arī panākot saprātīgu neatkarību no politiķu ietekmes.

Izglītības sistēmas attīstības projekts Latvijā darbojās četrus gadus, un viens no tā mērķiem bijis veidot un stiprināt pārvaldes ierēdniecības institucionālo kapacitāti, veidot un prast novērtēt kvalitatīvu izglītības sistēmu. Projekta gaitā jaunas prasmes un zināšanas ieguva arī piesaistītie speciālisti un eksperti. Projekts beidzas 2004. gada septembrī, un daudzi no šiem speciālistiem būs spiesti meklēt darbu citur. IZM rīkotos gudri, ja piedāvātu šiem speciālistiem darbu, jo viņiem jau ir nepieciešamās prasmes, lai veicinātu labu politikas veidošanas procesu nākotnē.

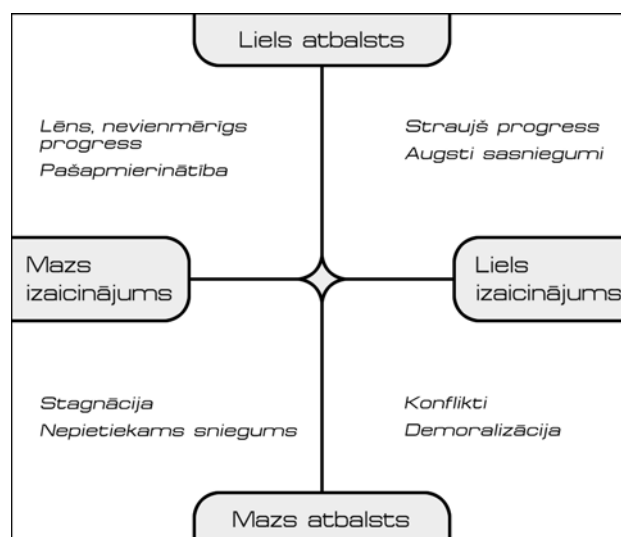
Kvalitatīva pārvalde ir sevišķi sarežģīta izglītības jomā, jo tā prasa finanšu resursu ieguldījumus jau tagad, bet pārmaiņu rezultātus var gaidīt tikai pēc vairākiem gadiem.

Tādēļ politiķi, lai ātri ieraudzītu rezultātu, bieži veido paši savu īstermiņa rīcības programmu savā nozarē. Neatkarīgi un kompetenti padomdevēji var paaugstināt politikas veidošanas efektivitāti un kvalitāti.

Kvalitatīvā politikas procesā jāņem vērā šādi faktori: disciplīna (lēmumi ir reāli iespējami un var tikt ieviesti), caurspīdīgums (ir izstrādātas procedūras, kas notiek sistemātiski, un ar tām nevar manipulēt kāda indivīda iegribu dēļ – tas uzsver kolektīvo atbildību), diskusiju iespējamība (alternatīvu izsvēršana) un strukturāla izvēle (valdība saņem izskatīšanai tikai būtiskākos jautājumus). (WB, 2004a:193.)

## Izglītības reformu panākumi

Latvijas IZM bieži vien parāda, ka uzskata izglītības politiku par notikušu līdz ar lēmumu pieņemšanas brīdi. Jāatzīmē, ka lēmums reāli var tikt ieviests tad, ja sabiedrība to saprot un piedalās tā īstenošanā. Sākotnējais dialoga trūkums starp politikas veidotājiem un sabiedrību mazākumtautību skolu reformas sakarā šobrīd jau ir izraisījis konfliktu. Mazākumtautību skolu skolēni un skolotāji ir bijuši iesaistīti vairākos pret reformu vērstos mītiņos un demonstrācijās. Kaut gan abas konfliktā iesaistītās puses piekrit, ka ir svarīgi, lai krievu mācībvalodas vidusskolu absolventi prastu latviešu valodu augstā līmenī, nav vienotības uzskatos, cik drīz šīm prasībām būtu jābūt izpildītām. Šādu situāciju var raksturot kā "liela izaicinājuma, maza atbalsta" pieeju politikas veidošanai (sk. 2. zīmējumu), kas noved pie konflikta. Tas nozīmē,



Avots: Barber, 2002.

2. zīmējums. Politikas pieeju un attīstības stadiju shēma.



ka sabiedrība atrodas izaicinājuma priekšā, jo uzsāktā reforma ietekmē lielu sabiedrības daļu un prasa, lai tā strauji piemērotos jaunajiem uzdevumiem. Taču valsts atbalsts, lai šīs pārmaiņas varētu notikt atbilstošā tempā, ir neliels vai nepietiekams. Ar šīs shēmas palīdzību var analizēt ne tikai mazākumtautību reformu, bet arī citus pārmaiņu procesus.

Līdz ar neatkarības atjaunošanu Latvijas izglītības sistēma ir nepārtraukti mainījusies.

Līdz ar iestāšanos ES prasības pret mūsu izglītības sistēmu ir pieaugušas. Mēs visi vēlamies mūsu valsts ātru attīstību un konkurētspēju ar citām ES valstīm. Citās ES valstīs noris pāreja uz zināšanās balstītu ekonomiku. Lai tas varētu notikt, Latvijas izglītības sistēmas attīstībai ir nepieciešams nopietns valsts atbalsts. Šis atbalsts attiektos ne tikai uz jaunu mācību standartu, programmu un mācību grāmatu veidošanu. Šobrīd skolotāju algas ir zemas, aug atšķirības starp lauku un pilsētu skolām, jo projām pastāv divi skolu veidi – vienās mācības notiek latviski, otras ir mazākumtautību skolas (galvenokārt krievu skolas), kurās mācības notiek bilingvāli. Rezultātā dažās izglītības sistēmas jomās ir labi sasniegumi, bet mēs vēl nekad neesam pieredzējuši tik nopietnus konfliktus, kādi šobrīd ir mazākumtautību skolu reformu jautājumā.

Piemēram, izglītības sistēma Lielbritānijā līdz 1997. gadam arī atradās konfliktu attīstības stadijā, taču tad valdība izvēlējās izglītību par prioritāru jomu, kurai nepieciešams pastiprināts atbalsts, lai nodrošinātu praktisku politikas stratēģiju un uzlabotu skolu sniegumu. (Barber, 2002.)

Kas lēmumu pieņēmējiem būtu jādara, lai nodrošinātu sekmīgu izglītības reformu ieviešanu? Politikas procesu analītiķi ir izstrādājuši metodiku, kas būtu jāņem vērā sekmīgai reformu īstenošanai (Barber, 2002; Kingdon, 1984; Lindblom & Woodhouse, 1992; Reimers & McGinn, 1997).

1. Izglītības sistēmai ir nemitīgi jāatjaunojas, tāpēc svarīgi norādīt, ka reforma ir neatliekama. Sabiedrībai ir saprotami un pārlicinoši jāizskaidro konkrētie īstermiņa uzdevumi un soļi, kas nepieciešami to sasniegšanai, informācijai jābalstās uz konkrētiem faktiem.
2. Uzsākot reformu, jābūt pilnīgi skaidram priekšstatam par sasniedzamajiem mērķiem. Jāzina, kāds būs pārmaiņu pozitīvais iznākums. Skolotājiem jāsaprot, ka reforma patiešām ir iecerēta un notiks, ka tā nav tikai politiski lozungi, kurus pēc kāda laika aizmirsis. Visiem reformas uzsācējiem jābūt vienotai izpratnei par to un jārikojas vienoti. Citādi skolotāji tikai vēros, kurš viedoklis uzvarēs, un gaidīs

nākamo instrukciju, nevis nodarbosies ar reformas ieviešanu.

3. Nepieciešams pārliecināt sabiedrību, ka panākumi ir iespējami. Gan vietējo, gan starptautisko pētījumu dati to var apstiprināt. Labas darbības piemēri, veiksmīgi novatoriski projekti, izmēģinājuma projekti palīdz skaidrot reformas gaitu. Lai pārliecinātu sabiedrību, ka reformai būs panākumi, nepieciešams jebkuru ilgtermiņa priekšstatu sadalīt īstermiņa pārskatāmos soļos, kuru rezultātus vieglāk sasniegt.
4. Ikviens reformas posms ir rūpīgi jā sagatavo un jānorāda, kādi būs gaidāmie katra posma rezultāti. To var darīt šādā veidā:
  - *plānošana* – situācijas analīze, konceptuālo dokumentu, stratēģisko un taktisko plānu attīstīšana;
  - plānu pakāpeniska un secīga *ieviešana*. Šajā stadijā var rasties kļūmes un pārpratumi, kāds var justies diskriminēts un izteikt pretenzijas. Ja plānošanas process bijis rūpīgs, ieinteresētās puses mainīs savu viedokli, no pretestības nonāks līdz izpratnei un galu galā pieņems domu par reformas nepieciešamību;
  - *pārmaiņu posms*. Šis ir bīstams posms, jo pastāv vēlme atstāt procesu pašplūsmā, var arī iestāties nogurums. Šajā posmā cilvēki sāk noticēt, ka tās ir viņu pašu izveidotās pārmaiņas, tās attiecas tikai uz viņiem pašiem un nav saņemtas ar augstākstāvošās institūcijas rīkojumu. Šajā posmā ir svarīgi ziņot par sasniegtajiem rezultātiem un tos novērtēt, izvirzīt jaunus mērķus un turpināt darbu;
  - *progress* – tas ir posms, kad tiek uzskatīts, ka reforma ir laba, un ikviens tic tās panākumiem.
5. Plānošanas posmā nepieciešams novērtēt reformas vajadzības. Politikas veidotājiem jāapzinās, ka dažas idejas ir piemērotas tikai maza mēroga projektiem, bet nav noderīgas visai sistēmai. Izcili izglītības centri noder kā labas darbības piemēri un var kalpot kā motivējošie elementi, bet idejas var nefunkcionēt visās vietās vienlīdz labi.
6. Katrai reformai ir vajadzīgi speciālisti, kas to spēj virzīt. Tas nozīmē, ka šim nolūkam ir ne tikai papildus jāpieņem darbā cilvēki, bet tie arī atbilstoši jā sagatavo.
7. Reforma sekmīgi attīstās, ja tās vieta ir skaidri iezīmēta visā izglītības politikas kopainā. Tas nozīmē, ka jābūt izveidotiem efektīviem reformas vadības mehānismiem.
8. Svarīgi paredzēt, kā reforma tiks attīstīta, – kas un kad notiks, kad var gaidīt sasniegumus. Sekmīgai

reformas attīstīšanai ir svarīgi nepārtraukti novērot tās ieviešanas gaitu. Labākais monitoringa mehānisms ir “spiediena un atbalsta” princips, tas nozīmē, ka spiediens tiek izdarīts vienādi uz visiem reformas dalībniekiem, bet tiek atbalstīti tie, kas neapšaubāmi vislabāk ievieš reformu.

9. Nepieciešams ievērot visu ieinteresēto pušu – gan pašas izglītības sistēmas, gan izglītības pakalpojumu pasūtītāju intereses. Reformai būtu jāsaņem atbalsts no tiem, uz kuriem tā attiecas. Izglītības pakalpojumu pasūtītāji ir ne tikai skolēni un viņu vecāki, bet arī citas ieinteresētās puses (piemēram, darba devēji). No izglītības sistēmas puses svarīgi ņemt vērā skolotāju intereses. Skolotājiem reti jautā, ko viņi domā par izglītības reformu. Ja visu plāno bez skolotāju līdzdalības, viņi nav informēti par pārmaiņu būtību.
10. Reformas panākumus veido nemitīga kapacitātes celšana un sistēmas strukturēta attīstīšana. Skolām jāuzņemas liela daļa atbildības par reformas procesu. Principā reformas ieviešana būtu jānovada uz iespējami zemākiem izglītības sistēmas līmeņiem. Reformas vissekmīgāk izdodas tad, ja tās notiek ar skolotāju spēkiem – viņu pašu interešu labā.

Reformu sekmīgu ieviešanu var aizkavēt dažāda veida risks. Turpmāk minēti daži tā gadījumi.

- Reforma izgāzīsies, ja tās prioritātes būs nepareizi noteiktas. Ja reforma vienlaicīgi noteiks vairākus mērķus, darbības virzienus un iniciatīvas, radīsies juceklis.
- Ir bīstami izvīrīt jaunas idejas un uzdevumus, nepārskatot vecos. Ja vieni un tie paši cilvēki pastāvīgi saņems aizvien jaunus norādījumus un tajā pašā laikā centīsies tikt galā ar iepriekšējiem uzdevumiem, tas novedīs pie pārstrādāšanās, un daži darbi netiks padarīti.
- Reformu lielākā problēma bieži vien ir komunikācijas trūkums. Nav pieļaujams, ka tikai valdība ir un paliek vienīgais reformas iniciators, vienīgais informētājs par to un virzošais spēks.
- Ļoti bīstami, ja liela daļa skolotāju nevēlas piedalīties reformā. Sākumā tas ir saprotams un attaisnojams, bet, ja skolotāju pretestība saglabājas, tas nozīmē, ka kaut kas nav kārtībā vai nu ar pašu reformas ideju, vai ar to, kā organizēts darbs ar skolotājiem. Lai to novērstu, steidzīgi jāveido vismaz dialogs starp valdību un skolotājiem.

Turpmāk aprakstīti reformu procesi Latvijā un sekas, kādas tie izraisījuši sabiedrībā.

## I. Mazākumtautību skolu reforma

Izglītības attīstības koncepcija 2002. – 2005. gadam min bilingvālās izglītības ieviešanu kā panākumu, kad ņemtas vērā mazākumtautību grupu intereses un vienlaikus veicināta sabiedrības integrācija. Ir pagājuši četri gadi, kopš četri bilingvālās izglītības modeļi ieviesti Latvijas mazākumtautību pamatskolās.

Mazākumtautību izglītības reformas mērķis bija sagatavoties tam, ka ar 2004. gada septembri visas mazākumtautību vidusskolas pāries uz mācībām latviešu valodā. Pēc ilgām debatēm 2004. gada februārī Izglītības likumu mainīja, nosakot, ka mazākumtautību vidusskolās 40% laika mācības notiks mazākumtautību valodā, bet 60% laika – latviešu valodā. Tomēr mazākumtautību skolu pārstāvji, skolēni un viņu vecāki turpina izteikt neapmierinātību ar reformas gaitu un prasa to atcelt. Vai reformas temps bijis pārāk straujš? Vai mazākumtautību vidusskolas ir gatavas šīm pārmaiņām?

Mūsu pētījumi liecina, ka skolēni jau ir pieņēmuši šīs pārmaiņas. Piemēram, Rēzeknē mazākumtautību skolēni uzrāda stabilas sekmes valsts eksāmenos latviešu valodā un sekmīgi iestājas augstskolās.

Jājautā – ja skolas un skolēni ir gatavi šīm pārmaiņām, kādēļ vērojama tik milzīga pretošanās reformai? Mēs tam saskatām vairākus iemeslus.

Pirmkārt, reformas attīstīšanas laikā mazākumtautību pārstāvju viedoklis netika ņemts vērā. Skolu direktori un skolotāji netika iztaujāti par viņu vajadzībām un iespējām īstenot reformu.

Otrkārt, politikas veidotājiem un mazākumtautību kopienai ir atšķirīgi uzskati par reformas mērķiem. Politikas veidotāji un oficiālie dokumenti pauž, ka reformas mērķis ir sabiedrības integrācija, latviešu valodas zināšanu līmeņa paaugstināšana un mazākumtautību skolu beidzēju konkurētspējas palielināšana darba tirgū. Mazākumtautību pārstāvji uzskata, ka reformai ir slēpts mērķis, ka tā galu galā novedīs pie asimilācijas. Taču abas puses atzīst nepieciešamību, ka latviešu valoda skolās ir jā māca visiem.

Visbeidzot noteiktā valodu apguves proporcija 40:60 mazākumtautību skolās radīs sistēmu, kas kontrolēs mācību procesu, nevis rezultātu. Mazākumtautību skolām būs jāsniedz pārskats IZM, kādā valodā katra stunda tiks vadīta, lai Valsts inspekcija viegli varētu pārbaudīt, kā tas notiek. Domājam, ka ir iespējams nodrošināt latviešu valodas apguvi mazākumtautību skolās arī citā veidā. Skolām ir jādod iespēja veidot pašām savus mācību modeļus, nenosakot stingru mācību valodu attiecību. Tomēr ir svarīgi kontrolēt rezultātu un pārbaudīt latviešu valodas prasmi valsts eksāmenā, vidusskolu beidzot.



Latvijā ir apmēram 100 divplūsmu skolu, un tajās sadzīvo skolēni, kas mācās gan latviešu valodā, gan bilingvāli. Šīs skolas ir labs funkcionējošs integrētas sabiedrības modelis. Par to sīkāk stāstīts šā pārskata rakstā "Divplūsmu skolas kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums".

Līdz šim valsts izglītības politika ievieša bilingvālu izglītību tikai tajās skolās, kur tiek īstenotas mazākumtautību pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības programmas. Tomēr saskaņā ar Eiropas Padomes izglītības politikas vadlīnijām Eiropas valodu izglītības politikas mērķis ir indivīda daudzu valodu prasme, kurai jāiet roku rokā ar starpkultūru kompetences attīstību (*Beacco, Byram, 2003*). Daudzu valodu prasme aizvien vairāk tiek uzskatīta par Eiropas demokrātiskās pilsonības nepieciešamu sastāvdaļu, tāpēc nebūtu pareizi aprobežoties tikai ar bilingvālās izglītības ieviešanu mazākumtautību skolās. Lai nodrošinātu daudzvalodības sasniegšanas iespējas visiem bērniem Latvijas skolu sistēmā, vairāk uzmanības, īpaši vidusskolas posmā, būtu jāpievērš bilingvālajai izglītībai gan latviešu, gan mazākumtautību skolās.

Ņemot vērā lielās pretrunas, ko sabiedrībā izraisa pastāvošā valodu izglītības politika, būtu vērts veidot Latvijas valodu izglītības politikas apskatu. Apskata izstrādes procedūra tika izklāstīta Eiropas Padomes 2002. gada novembra Starpvaldību konferencē<sup>4</sup>. Apskats analizē valodu politikas jautājumus politisko un izglītības vērtību kontekstā.

Daudzvalodības koncepcija, ko piedāvā Eiropas Padomes vadlīnijas, neaprobežojas tikai ar Eiropas valstu oficiālo valodu, reģionālo, minoritāšu valodu un svešvalodu mācīšanu katras valsts kontekstā un tai aktuālajā proporcijā, bet norāda uz tādas valodu izglītības politikas nepieciešamību, kuras mērķis ir apgūt starpkultūru kompetenci un palielināt indivīda demokrātiskās līdzdalības iespējas. Turklāt šīs politikas mērķis nav katras apgūstamās valodas perfekta līmeņa sasniegšana, jo valoda tiek uzskatīta par komunikācijas līdzekli, nevis par pašmērķi.

#### Ieteikumi

- Vidusskolas posmā vairāk uzmanības jāpievērš bilingvālajai izglītībai gan latviešu, gan mazākumtautību skolās.

- Mazākumtautību skolu reformai jāorientējas uz rezultātu (latviešu valodas apguves līmeni un kvalitāti), nevis uz detalizētu procesa kontroli (laiku, kas atvēlēts katra priekšmeta mācīšanai latviski). Jāanalizē dažādie ceļi, kas ļautu nonākt pie vēlāmā rezultāta.
- Divplūsmu skolas ir labs izglītības organizācijas modelis sabiedrības integrēšanai, ko būtu vērts popularizēt arī Rīgā, kur šis modelis pašlaik nav izplatīts.
- Valdībai jāstrādā pie Latvijas skolu sistēmas attīstības perspektīvas, jārod atbilde uz jautājumu, kāda būs mazākumtautību skolu vieta un loma šajā sistēmā. Jādomā, kā iespējams izveidot vienotu skolu sistēmu, kurā skolas izvēle nebūtu galvenokārt atkarīga no etniskās izcelsmes vai dzimtās valodas, bet gan no skolas īstenotā individuālā izglītības modeļa.
- Jārūpējas, lai sabiedrībā mazinātu bažas par asimilāciju, vairāk iesaistot lēmumu pieņemšanā pašas mazākumtautību skolas. Jāuzlabo lēmumu pieņemšanas process, lai valdība uzklautu mazākumtautību vajadzības.

## II. Pirmskolas un pamatskolas izglītības efektivitāte

### Skolotāju algu sistēma

Jautājums par skolotāju algu reformu vēl arvien ir svarīgs. Jau pirmajā gada pārskatā par izglītību mēs uzsākām diskusiju par skolotājiem, minot, ka "lielākā daļa Latvijas skolotāju ir sievietes, kuru darbs maz apmaksāts un kuras strādā garas darba stundas un jūtas nogurušas". Kontaktsundu skaits Latvijas skolotājiem ir apmēram par 25% lielāks nekā skolotājiem Francijā un Itālijā un gandrīz divreiz lielāks nekā skolotājiem Japānā<sup>5</sup>. Otrajā gada pārskatā mēs turpinājam šo diskusiju, norādot, ka pēc starptautiskajiem kritērijiem Latvijā ir pārāk daudz skolotāju. Vidēji skolotāju/skolēnu attiecība Latvijā (1:10) ir zemāka nekā citās Eiropas Savienības valstīs (1:17 – sākumskolā un 1:15 – vidusskolā)<sup>6</sup>. Tik zema skolotāju un skolēnu skaita attiecība rada nevajadzīgus apgrūtinājumus valsts budžetam izglītības jomā. Mēs norādījām uz

<sup>4</sup> Valodu politikas nacionālais apskats ir valsts lingvistiskās politikas analīze un pašnovērtējums, ko izstrādā, iesaistot Eiropas Padomes ekspertus, no kuriem daudzi ir šīs politikas lēmumu pieņēmēji savās valstīs. Šāda veida apskati jau ir izveidoti Ungārijā, Norvēģijā, Slovēnijā, Kiprā un Lietuvā.

<sup>5</sup> SFL (2001). Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Rīga: SFL, 6. lpp.

<sup>6</sup> PROVIDUS (2003). Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai. SFL, PROVIDUS, Rīga, 10. lpp.



diviem problēmas cēloņiem, pirmkārt, uz lielu skaitu mazo lauku skolu un, otrkārt, uz skolotāju šauru specializāciju – sagatavotību mācīt tikai vienu priekšmetu. Šāda neelastīga skolotāju darba sistēma ir saglabājusies no padomju laikiem. Mēs minējam, ka šis ir pārvaldes tradīciju otrās pakāpes uzdevums Latvijas izglītības sistēmas pārejai uz tādu sistēmu, kas nepieciešama demokrātiskai sabiedrībai. Mēs minējam, ka šīs problēmas varētu tikt risinātas, nolemjot, vai apvienot skolas lauku rajonos, un novērtējot, kāda ir skolotāju atbildība, ja atļauj vecākiem un skolēniem pašiem izvēlēties skolu, atbalstot sistēmu, kurā “nauda seko skolēnam”. Mēs vēl aizvien uzskatām šos secinājumus par vērtīgiem.

Tomēr šogad mēs vairāk vēlētos pievērsties tieši skolotāju algām. Latvijas skolotāji saņem 20% no tā algas apjoma, ko saņem skolotāji Itālijā. Jāatzīmē, ka Itālijas skolotāju darbs ir viens no viszemāk apmaksātajiem Rietumeiropas valstīs. Taču Latvijas skolotāju algas ir zemas, pat salīdzinot ar algām citās profesijās. Mūsu zemē skolotājs saņem aptuveni pusi no tā, ko saņem bankas ierēdnis ar līdzīgu izglītības līmeni. No otras puses, ja algas līmenis būtu atkarīgs no “apmierinātības ar darbu”, Latvijas skolotāji saņemtu četras reizes vairāk nekā šobrīd, bet banku ierēdņi – tikai ap 15% vairāk. (Pāvuls, 2003, 78. lpp.) Latvijas skolotāju alga pieaug atkarībā no nostrādāto gadu skaita, kvalifikācijas un slodzes. Taču algas pieauguma līmeņi ir zemi, tās palielināšanās iespējas no zemākās uz augstāko algu vienas darba slodzes apmērā ir tikai 15% (25 Ls mēnesī). Tādējādi Latvijas skolotājiem vienīgā reālā iespēja saņemt lielāku atalgojumu ir darba slodzes palielināšana, jo nostrādāto gadu skaits un kvalifikācijas celšana maz ietekmē algas pielikumu.

Citas valstis ar līdzīgu pieredzi ir sākušas meklēt jaunus veidus, kā samaksāt saviem skolotājiem. Jaunie samaksas kritēriji ietver šādas skolotāju algu shēmas:

- 1) samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolēnu sekmēm;
- 2) samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolotāja sniegumu (klases sniegums);
- 3) samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz visas skolas sniegumu (uzskatot visus skolas skolotājus par komandu);
- 4) samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz mācību uzdevumu (īpašas prasmes tiek apmaksātas atšķirīgi);
- 5) samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolotāja zināšanu un prasmju uzlabošanu;
- 6) samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz individuāliem darba plāniem;
- 7) karjeras kāpnes, ietverot daudzus iepriekšminētos rādītājus;
- 8) ierēdņa alga par 40 stundu darba nedēļu.

2004. gada janvārī IZM piedāvāja skolotāju algu reformu, veidojot karjeras kāpnes, kurā būtu piecas skolotāju kategorijas. Tika piedāvāts, ka zemākās – 1. kategorijas – skolotāji saņemtu par likmi 145 Ls mēnesī, bet 5. kategorijas skolotāji – 350 Ls. Taču šis piedāvājums sastapa lielu skolotāju pretestību, jo skolotājiem nebija skaidri kritēriji, kā notiktu virzīšanās pa karjeras kāpnēm, un radās bažas, ka kategoriju piešķiršana varētu notikt subjektīvi. Turklāt šī sistēma neņēma vērā skolotāju darba stāžu un citus sasniegumus.

Aptaujājot Latvijas skolotājus par samaksas iespējām, noskaidrojās, ka viņi labprāt saņemtu algu pēc “ierēdņu algas” principa, strādājot 40 darba stundas nedēļā, līdzīgi kā skolotāji Francijā un Spānijā. Taču mūsu skolotāju uzskati var tikt ietekmēti ar algas līmeni par īpaši labu sniegumu. Ja alga, kas tiek maksāta pēc nopelniem, būtu pietiekama, algu reforma Latvijā varētu ietvert citu iepriekšminēto samaksas principu elementus.

Katrai no minētajām algu samaksas sistēmām piemīt trūkumi, lai adekvāti novērtētu attiecīgo skolotāja sniegumu. To Linda Krūmale detalizētāk iztīrā savā rakstā. Taču svarīgi atzīmēt, – ja skolotāju algu sistēma paliktu līdzšinējā, tas noteikti novestu pie krīzes. Bez pamatām cerībām sevi nākotnē nodrošināt ar konkurētspējīgu atalgojumu apmēram puse skolotāju, kas absolvē augstskolu, nekad neies strādāt skolā. Daudziem no viņiem ir labas svešvalodu un datorzinību prasmes, un viņi tiek aizvīlināti no skolotāju profesijas. Skolotāju “aizvīlināšana” ir ļoti nopietna problēma, Latvijas lauku apgabalos jau šobrīd sekmīgs mācību process ir apgrūtināts, jo trūkst skolotāju ar atbilstošām prasmēm un zināšanām. Šīs problēmas samazina Latvijas izglītības izmaksu efektivitāti. Turklāt reģionālā nevienlīdzība mācību procesā, kas rodas atbilstošu skolotāju kadru trūkuma dēļ, var nopietni ietekmēt sociālo saliedētību un labklājību.

#### Ieteikumi

Mēs iesakām analizēt pastāvošo skolotāju atalgojumu sistēmu un izstrādāt jaunu, kas nodrošinātu skolotājiem konkurētspējīgu atalgojumu, rūpīgi pārdomājot karjeras izaugsmes iespējas un vērtēšanas kritērijus. Skolotāju algu paaugstināšanai būtu jābalstās uz objektīviem un skaidri definētiem kritērijiem. Tie varētu ietvert šādus rādītājus, kas būtu pakāpeniski individuāli sasniedzami: skolotāja izglītības līmenis, stāžs, stundu skaits un citas slodzes, skolēnu skaits, sarakstītie un izdotie mācību līdzekļi, darba metodika, kvalifikācijas celšana. Rūpīgi jāizvērtē jautājums, kas būtu tiesīgs vērtēt skolotājus pēc



šiem kritērijiem. Tai būtu jābūt neatkarīgai ekspertu institūcijai, kas nav saistīta ar skolotāju izglītotājiem vai nodarbinātājiem.

### Bērni, kas palikuši ārpus izglītības sistēmas

Ārpus izglītības sistēmas palikušie bērni ir nopietna sociāla problēma gandrīz visās Eiropas valstīs. Tas rada sabiedrības noslāņošanu, jo mazizglītotu jauniešu iespējas atrast darbu vai turpināt izglītību ir ierobežotas. Straujās ekonomiskās pārmaiņas Latvijā ir radījušas nevienmērīgas sociālās grupas, un tā rezultātā aizvien vairāk skolēnu nepabeidz pamatizglītību. Šīs problēmas īstais apjoms vēl nav apzināts.

I. Lukašinskas pētījums "Ielas bērni Latvijā: problēmas un risinājumi" (2002) arī norāda uz skolēniem, kas neapmeklē skolu. Viņu precīzs skaits nav zināms, taču pēc aptuvenām aplēsēm no 1,8 līdz 15 tūkstošiem bērnu nemācās. Vērtējot jauniešu iespējas darba tirgū, Latvijā salīdzinājumā ar citām valstīm ir maz jauniešu ar vidējo izglītību, toties ir daudz tādu, kuri mācības pamet jau pēc pamatskolas un kuriem ir vājas zināšanas matemātikā, dabaszinātnēs, sliktā lasītprasme. No tabulas redzams, ka aptuveni viena piektā daļa jauniešu Latvijā pēc pamatskolas beigšanas tālāk nemācās, un šis rādītājs ir sliktāks nekā vidēji ES valstīs.

### Vidējo izglītību ieguvušie un skolu atstājušie jaunieši

Vidējo izglītību ieguvušie* (%, 22 gadu vecumā)		Agrī skolu atstājušie** (%, ar pamatizglītību, 18–24 gadu vecumā, tālāk nemācās)	
Zviedrija	89,3	<b>Latvija</b>	<b>19,5</b>
Igaunija	89,2	Lietuva	14,3
Somija	87,3	Igaunija	12,6
Austrija	86,5	Zviedrija	10,0
Lietuva	83,5	Somija	9,9
Itālija	72,9	Austrija	9,5
<b>Latvija</b>	<b>71,2</b>	Slovākija	5,6
Spānija	66,6	Čehija	5,4
Portugāle	44,9	Slovēnija	4,8
<i>Vidēji ES valstīs</i>	<i>78,8</i>	<i>Vidēji ES valstīs</i>	<i>16,5</i>

Avots: European Council, 2004.

Piezīmes:

\* 22 gadus vecu jauniešu skaits (procentos no atbilstošās vecuma grupas), kas ir sekmīgi ieguvuši vismaz vidējo izglītību.

\*\* Jaunieši (procentuāli no visiem 18–24 gadus veciem jauniešiem), kas ieguvuši tikai pamatizglītību un tālāk nemācās.

Šogad mūsu valstī pieredzējam vēl vienu problēmu – ap 3000 devīto klašu skolēnu saņēma tikai liecību, nevis apliecību par pamatskolas beigšanu, jo bija nesekmīgi trīs un vairāk priekšmetos. Kas ar šiem skolēniem notiks turpmāk? Vai viņiem būs iespēja mācīties devītajā klasē otru gadu? Kādas ir viņu iespējas atgriezties skolā, un kādas ir skolu iespējas viņiem piedāvāt atsākt mācīties?

Mēdz gadīties, ka ārpus izglītības sistēmas palikušie bērni pēc kāda laika nolemj pabeigt obligāto pamatizglītību, iestājoties vakarskolā vai profesionālajā skolā. Tad viņiem atkal jābūtu visi priekšmeti, pat tie, kuros viņi jau ir ieguvuši apmierinošas atzīmes. Šāda sistēma pazemina šo skolēnu motivāciju, kā arī prasa papildu līdzekļus no valsts budžeta.

### Ieteikumi

Mēs domājam, ka ir svarīgi izveidot elastīgu "drošības tīklu" – sistēmu, kas palīdz ārpus izglītības sistēmas palikušajiem bērniem atgriezties skolā un pabeigt pamatizglītību.

- To varētu panākt ar sociālo pedagogu palīdzību un veidojot skolā tādu vidi, kas sniegtu vairāk motivācijas.
- Lai izvairītos no skolēnu atstāšanas uz otru gadu, varētu radīt vasaras skolu izlīdzinošās klases, kurās skolēni apgūtu un nokārtotu nesekmīgo(s) priekšmetu(s), un viņiem būtu iespējams rudenī turpināt izglītību kopā ar saviem vienaudžiem savā klasē.
- Vakarskolas varētu elastīgāk reaģēt uz šo cilvēku vajadzībām – piedāvājot apgūt atsevišķus priekšmetus, nevis liekot mācīties visu skolas programmu vēlreiz. Tas vairāk mudinātu pamatizglītību neieguvušos skolēnus izmantot otru iespēju un atgriezties skolā un to pabeigt.
- Pedagoģiskajās augstskolās un kvalifikācijas celšanas kursos nepieciešams akcentēt tās darba metodes, ar kuru palīdzību skolotājs spētu strādāt klasē ar skolēniem, kuriem ir dažāda motivācija mācīties.
- Skolotāji jāsaģatavo situācijām, kas nodrošinātu viņu prasmes saglabāt vienādu attieksmi pret skolēniem ar dažādu mācību motivāciju, iesaistot viņus ārpusklases pasākumos un tādējādi mazinot viņu atstumtību un iekļaušanos marginālās grupās.

## Mācību satura reforma un jaunie izglītības standarti

Pēc neatkarības atjaunošanas izglītības satura reforma līdz ar citām valsts atjaunošanas reformām kļuva par vienu no svarīgākajiem uzdevumiem transformācijā no totalitāras sociālistiskas iekārtas uz brīvu, atvērtu un demokrātisku sabiedrību. Latvijas skolās 1992./1993. mācību gadā ieviesa mācību standartus. 1998. gadā<sup>7</sup> ISEC izdeva "Valsts pamatizglītības standartu" vadlīnijas, kas noteica skolas uzdevumus, mācību saturu, sasniedzamo rezultātu, skolēnu apgūstamās zināšanas, prasmes un iemaņas. Šīs izglītības reformas galvenie mērķi bija, pirmkārt, mainīt mācību procesa akcentējumu – lai tas nebūtu tikai informācijas apguve faktu līmenī; otrkārt, panākt orientāciju uz praksi, liekot uzsvāru uz funkcionālu zināšanu un prasmju apguvi; treškārt, integrēt mācību priekšmetus un nodrošināt to atbilstību, lai izvairītos no mācību vietas pārslodzēm, dubultošanās, pretrunīguma.

Tomēr izrādījās, ka jaunajā mācību sistēmā skolēniem nepietiekami tika piedāvātas iespējas iegūt sociālās darbības pieredzi, veidot kritisku, analītisku un vērtējošu attieksmi. Tieši šī attieksme ir īpaši svarīga Latvijas integrācijas procesam demokrātisku, attīstītu valstu saimē. Tas radīja nepieciešamību pēc jaunu mācību priekšmetu veidošanas.

Jaunizveidotajiem standartiem jānodrošina, lai mācību priekšmeti netiktu pārslogoti ar faktu materiālu un tajos būtu uzsvērtā galveno prasmju apguves nepieciešamība. Lai veicinātu sabiedrības integrāciju, Izglītības sistēmas attīstības projekta ietvaros tika izstrādāti un aprobēti ieviešanai trīs mācību priekšmetu – dzimtās valodas un literatūras, latviešu valodas kā otrās valodas un sociālo zinību – standarti. Pārējos mācību priekšmetu standartus izstrādāja ISEC. Šobrīd visi 16 standarti ir sagatavoti ieviešanai, lai nodrošinātu mācību priekšmetu mērķu, uzdevumu, satura un prasību savstarpēju saskaņotību, kā arī saskaņotību ar "Valsts pamatizglītības standartu" vadlīnijām.

Jaunie mācību standarti ir mācību satura reformas pamatā, un to ieviešanai vajadzēja notikt 2004. gada 1. septembrī. Taču IZM bez nopietna pamatojuma nolēma atlikt mācību satura reformu uz vienu gadu. Toties IZM piedāvāja ieviest sākumskolās obligāto izvēli starp kristīgo mācību un ētiku, steigā sagatavojot mācību priekšmetu standartu projektus. Ministrijas un ministra motivācija daļēji palika neskaidra. Iebildes pret sociālo zinību integ-

rētā kursa "pārāk ateistisko" raksturu diezin vai var uzskatīt par izsmeljošu pamatojumu jaunas politikas ieviešanai.

Divu gadu laikā izstrādātais un aprobētais **sociālo zinību standarts** paredz četru mācību priekšmetu – ētikas, civilizāciju, ievada ekonomikā un veselības mācības integrētu apgūšanu. Piedāvātais grozījums – izņemt ētiku no sociālo zinību bloka, pēc izvēles ieviešot tās vietā kristīgo mācību, lielā mērā padara par nederīgu to sagatavošanas un aprobācijas darbu, kas veikts pēdējo divu gadu garumā.

Šis priekšlikums prasa skolām nodrošināt divus atsevišķus skolotājus – ētikas un kristīgās mācības pasniedzējus. Cik daudz jaunu skolotāju vajadzēs? Vai skolas spēs šādu situāciju nodrošināt visos gadījumos? Līdz šim valstī tika gatavoti sociālo zinību skolotāji, kas varētu mācīt integrēto sociālo zinību bloku. Speciāli ētikas skolotāji netika gatavoti. Kā augstskolas reaģēs uz šīm pārmaiņām?

Jāatzīmē, ka kristīgā mācība kā fakultatīvs priekšmets skolās jau ir pieejams. Taču jāņem vērā, ka no 1998./1999. mācību gada gan skolu, gan skolēnu skaits, kas izvēlās kristīgo mācību kā fakultatīvu priekšmetu, ir sarucis ar katru gadu – no 83 skolām līdz 51 skolai un no 8416 skolēniem līdz 3319 skolēniem. Tas ir tikai 1% no kopējā skolēnu skaita.

Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS sadarbībā ar Turgus un sabiedriskās domas pētījumu centru SKDS ir veicis pētījumu "Attieksme pret kristīgās mācības mācīšanu 1.–3. klašu skolēniem". Pētījuma rezultāti rāda, ka sabiedrībā par šo obligāto izvēli domas dalās. Vispirms jau ir jānorāda uz sabiedrības mazo informētību šo pārmaiņu sakarā, lielākā daļa aptaujāto vecāku (66%) par tām ir uzzinājuši no masu informācijas līdzekļiem.

Pētījums secina, ka lielākais vecāku atbalsts ir tieši integrētam sociālo zinību priekšmetam, nevis atsevišķi ētikai vai kristīgai mācībai. Taču, ja vecākiem tomēr būtu jāveic obligāta izvēle, vairums vecāku (67%) tomēr izvēlētos ētiku. No pētījuma arī izriet, ka kristīgo mācību izvēlētos pārsvarā tie vecāki, kuru bērni jau tāpat regulāri apmeklē baznīcu, un tikai daži vecāki, kuru bērni neapmeklē svētdienas skolas. Turklāt apmēram puse aptaujāto vecāku ir nobažījušies, ka bērnu dalīšana grupās atkarībā no attieksmes pret kristīgo mācību atstās negatīvu iespaidu uz attiecībām klasē. Turpretim skolas ir norūpējušās, kur ņemt pedagogus, kas varētu šos priekšmetus kvalitatīvi mācīt.

<sup>7</sup> Apstiprināti IZM 1998. gada 30. aprīlī.





ES neeksistē kāds viens modelis, kā skolā tiek mācīti ar reliģiju saistīti priekšmeti. Pasaulē izmanto dažādu politiku un pieejas. Lai gan vairākās ES valstu skolās tiek mācīti reliģiski priekšmeti, tomēr vairums sabiedrību saiskas ar ticības, vērtību un dzīvesveidu dažādības pieaugumu. Tādējādi rodas jautājums, kā mūsdienu izglītības sistēma var šo daudzveidību atspoguļot.

#### Ieteikumi

- Šobrīd reliģiju un uzskatu daudzveidība pasaulē ir kļuvusi vispārpieņemta. Izglītības sistēmai ir jāņem vērā šī realitāte un jāieaudzina skolēnos iecietība pret citādo, spēja darboties daudz kultūru vidē un orientēties dažādajās reliģijās.
- Reliģisko audzināšanu tomēr būtu lietderīgāk atstāt ģimenes pārziņā, it īpaši mūsdienās, jo etniskā piederība un reliģiskā pārliecība ir vieni no jutīgākajiem jautājumiem katram cilvēkam un bieži ir dažādu konfliktu pamatā. Ieviešot kristīgo mācību kaut vai kā obligātu izvēles priekšmetu, Latvijas skolas riskē nonākt jaunās konfliktsituācijās, un nav pārliecības, ka IZM spēs tās sekmīgi risināt.
- Nepieciešams rūpīgi izstrādāt politikas ieviešanas plānu un nodrošināt gan ētikas kā atsevišķa priekšmeta, gan kristīgās mācības aprobēšanu atsevišķās skolās, pirms tās būtu ieviestas valsts mērogā.
- Sabiedrībā nav izteikta pieprasījuma pēc kristīgās mācības un ētikas kā obligāto izvēles priekšmetu mācīšanas no 1. līdz 3. klasei. Taču pastāv pieprasījums pēc integrēta sociālo zinību kursa. Ņemot vērā, ka integrēts sociālo zinību kurss ir rūpīgi izstrādāts, jāatzīst nepieciešamība pie tā atgriezties.

#### Pirmsskolas izglītība

Pirms pāris gadiem Latvijā ieviesa obligātu piecgadīgo un sešgadīgo skolēnu sagatavošanu skolai. Tas faktiski ir pagarinājis obligāto izglītību Latvijā par diviem gadiem. Eiropas Savienības valstu bērni lielākoties sāk iet skolā no sešu gadu vecuma, Lielbritānijā un Nīderlandē – no pieciem gadiem, bet Dānijā, Zviedrijā un Somijā – no septiņiem. ES kandidātvalstīs pārsvarā skolu sāk septiņgadīgi bērni, bet Čehijā, Ungārijā un Slovākijā šis

vecums ir seši gadi. Jāatzīmē, ka tikai Luksemburgā pirmsskolas izglītība ir obligāta bērniem no 4 līdz 6 gadu vecumam.

Pārējās ES valstīs, ja arī bērnu sagatavošana skolai notiek, tad tā ir brīvprātīga un apmeklētības līmenis ir atšķirīgs – no 100% Beļģijā un Francijā līdz 50% Vācijā – gadu pirms skolas gaitu sākuma. Latvijā pirms reformas uzsākšanas bērnudārzus apmeklēja ap 50% sešgadīgo bērnu. Šobrīd, kad sagatavošana skolai ir obligāta, bērnudārzos trūkst vietu.

Vēl viens svarīgs jautājums ir tas, kā piecgadīgie un sešgadīgie bērni tiek sagatavoti skolai. Pēc programmas pirmsskolas izglītības iestādēm jāattīsta bērnu sadarbības un komunikāciju prasmes, bet nav prasības mācīt bērnus lasīt un rakstīt. Tas radījis neskaidriības sākumskolu skolotājiem un bērnudārzu audzinātājiem, – kādā līmenī bērniem jāapgūst lasītprasme un rēķināšanas prasme, lai viņi būtu sagatavoti pirmajai klasei. Kur tad īsti skolēniem notiek lasītprasmes mācīšana – bērnudārzā vai pirmajā klasē? Kāda metodika tiek lietota? Mūsu novērojumi rāda, ka šī nesaderība ietekmē arī mācību grāmatu autorus – daži autori jau pirmajā klasē gaida diezgan augstu lasītprasmes līmeni, bet citi orientējas tikai uz iepazīstināšanu ar burtiem. Šādas neatbilstības sekas ir pakāpenisks skolēnu motivācijas zudums mācīties. Mēs domājam, ka nepieciešams pārskatīt prasības pirmsskolas un sākumskolas programmās, lai nodrošinātu secīgu pāreju no viena mācību posma uz nākamo.

#### III. Pieaugušo izglītība un augstākā izglītība

##### Augstākā izglītība

Pirmajā gada pārskatā mēs norādījām, ka kopš Latvijas neatkarības studentu skaits augstskolās ir strauji audzis. No 1990. līdz 2000. gadam par 15% līdz 26% palielinājās atbilstošā vecuma posma cilvēku skaits, kas iestājās augstskolās. Studentu skaits šajā laikposmā Latvijā ir divkārtšojies<sup>8</sup>. Mēs arī norādījām, ka šāds pieaugums nebija ticis veicināts ar atbilstošām pārmaiņām augstākās izglītības infrastruktūrā. Auditoriju un laboratoriju platība nav mainījusies. Jauno tehnoloģiju izmantošana mācību procesā vēl aizvien ir nepietiekama. Salīdzinājumā ar starptautiskajām prasībām meklēšanas iespējas

<sup>8</sup> Šāds pieaugums bija vērojams arī citās Austrumeiropas valstīs. Studentu skaits palielinājās par 31% Igaunijā, par 64% Ungārijā un par 70% Polijā.

bibliotēku katalogos ir primitīvas, mācību materiāli – novecojuši. 2000. gada pārskatā tika izteiktas rūpes par augstākās izglītības kvalitāti. Kāda ir augstākās izglītības kvalitāte Latvijā un kā to var samērot ar iegūtajām zināšanām un prasmēm saistībā ar ieguldījumu (piemēram, kāds ir pasniedzēju skaits, kuriem ir doktora grāds)?

Otrajā gada pārskatā tika paplašināta diskusija, norādot, ka Rietumeiropā augstākajā izglītībā izmaksas vienam studentam (8252 USD) bija vairāk nekā desmit reizi augstākas nekā izmaksas vienam studentam Latvijā (441 Ls jeb 730 USD). Eiropas valstīs augstākās izglītības jomā izdevumi uz vienu studentu par 15% pārsniedz Latvijas IKP uz vienu iedzīvotāju. Mēs arī norādījām, ka augstākās izglītības kvalitātes definīcija ir mainījusies. Kvalitāte vairs nav atkarīga tikai no tā, cik dārgi pakalpojumi tiek piedāvāti, lai iegūtu augstāko izglītību. Augstākās izglītības kvalitāte tagad ir atkarīga no iespējām elastīgi piemēroties ārējām pārmaiņām – izmaiņām darba tirgū, prasībām pēc jauniem resursiem un tehnoloģijām, mācību spēku atalgojumam. Norādījām, ka valsts finansējums augstākajā izglītībā ir balstīts nevis uz produktivitāti, bet uz precedentu. Tika minētas vairākas problēmas – neefektīvs izmaksu izmantojums skolotāju sagatavošanā, studentu kreditēšana, kas balstīta uz sasniegumiem, nevis uz vajadzībām, augstskolu nespēja risināt savas finanšu problēmas, jo nav skaidrības par to īpašumiem un nodokļiem.

Tagad mēs rosinām uz diskusiju par augstāko izglītību, paplašinot sapratni par studiju aizņēmumiem un risinot jaunu jautājumu par studiju līgumiem. Attiecībā uz studiju finansēšanu valsts augstskolās Latvijā eksistē divējāda sistēma – budžeta vietas (ar nelielu stipendiju) tiem, kas iestājas augstskolā ar labām sekmēm, un mācības par maksu mazāk sekmīgajiem. Studenti var ņemt studiju un studējošo kreditus.

Piemēram, ASV uztur tādu studiju kreditēšanas sistēmu, ko vajadzētu rūpīgi apskatīt. Tās galvenais uzdevums ir piedāvāt iespējas studentiem, kas nāk no ģimenēm ar zemiem ienākumiem un savā ziņā veido veselīgu sacensību starp augstskolām, kas šādus studentus uzņem. Tas nodrošina pieeju augstākajai izglītībai tai iedzīvotāju daļai, kurai tas iepriekš nebija iespējams. Tādējādi arī veidojas sistēma, kas virza uz augstāku izglītības kvalitātes sasniegšanu neatkarīgi no kādas centrālās varas vai kontroles mehānismiem.

Turklāt ASV pastāv studentu atbalsta sistēmas, kas ņem vērā sasniegumus. Tiek uzskatīts, ka studenti ar labākiem sasniegumiem nāk no ģimenēm, kas spēj samaksāt par augstskolu bez valsts palīdzības. Uz vajadzībām balstīta studiju kreditēšanas politika ļauj studentiem ar zemiem ienākumiem iegūt augstāko izglītību, nekavējot

arī talantīgajiem studentiem iestāties augstskolās. Latvijai būtu jāpārdomā iespējas pārveidot studiju kreditēšanu, pamazām pārejot no sistēmas, kas balstīta uz sasniegumiem, uz tādu, kas ņem vērā vajadzības. Mēs domājam, ka Latvijai vajadzētu pārskatīt tās jomas, kas izraudzītas kreditēšanai. Viena no galvenajām studiju kredītu priekšrocībām ir tās elastīgums un spēja ātri reaģēt, lai piesaistītu atbilstošu mērķgrupu. Laukos ir nepieciešami skolotāji ar labām svešvalodu zināšanām un datorprasmēm, sociālie darbinieki un arī medmāsas. Šajās jomās cilvēki nākotnē varētu tikt piesaistīti, ja būtu iespējas mainīt kredītu nomaksas procentus vai atmaksāšanas laiku, vai pat dzēst kredītu pavisam tiem studentiem, kas pēc augstskolas absolvēšanas piekristu uz noteiktu laiku strādāt vajadzīgajās vietās. Daļēji šī sistēma Latvijā jau darbojas, taču to būtu nepieciešams paplašināt un padarīt elastīgāku.

Ko studenti saņem, iestājoties augstskolā? Viņi saņem tiesības apmeklēt kursus, bibliotēku, izmantot universitātes telpas un aparāturu. Ko augstskola saņem pretī, uzņemot studentu? Augstskolai ir tiesības gaidīt, ka studiju maksa un citi maksājumi tiks veikti laikā. Augstskolas ir tiesīgas prasīt, lai studenti stingri ievēro pienākumus attiecībā uz savu studiju programmu, un var tikt atskaitīti, ja pārkāpj savas saistības.

Taču – kas notiek, ja students iestājas trīs gadu studiju programmā, kārtīgi maksā mācību maksu, bet otrajā gadā studiju programmu slēdz? Kas ir atbildīgs par šajos divos gados ieguldīto laiku un neizmantotajām iespējām, kā arī par samaksāto mācību maksu? Kas notiek, ja students pierakstās uz kādu kursu, bet attiecīgais pasniedzējs nenāk uz nodarbībām? Kas notiek, ja students uzraksta kursa darbu un šā darba daļu profesors izmanto savā publikācijā bez studenta ziņas un atļaujas? Kas notiek, ja pasniedzējs izdara spiedienu, pieprasot samaksu, lai uzlabotu atzīmi? Ko darīt, ja materiāli, kas nepieciešami kursā, nav pieejami bibliotēkā?

Pastāv arī problēma, ka studiju līgumi – vienošanās starp studentu un augstskolu – netiek uzskatīti par līdzekli, kas nodrošina abu iesaistīto pušu tiesības un pienākumus. Demokrātiska tirgus ekonomikā sabiedriskie pakalpojumi, tajā skaitā maksas pakalpojumi, tiek uztverti kā publiski līgumi. Sabiedrībai ir tiesības zināt, ko tā var sagaidīt, un valsts iestādei ir pienākums nodrošināt šo pakalpojumu atbilstoši līgumam.

Latvijai būtu jāapsver studiju līgumu sistēma kā augstākās izglītības sastāvdaļa. Studiju līgumi ir vienošanās, lai augstskolas nodrošinātu studiju programmas un studenti piekristu izpildīt prasības, ko nosaka augstskolu noteikumi un procedūras. Galvenā studiju līgumu būtība nav tikai līgums pats par sevi. Būtība drīzāk ir dialogs,



kas veidojas starp patērētāju (studentu) un pakalpojuma sniedzēju (augstskolu).

Bibliotēku pietiekams nodrošinājums ar mācību literatūru, prasība, lai pasniedzēji ierastos uz nodarbībām, vienošanās "uzraudzīt" studentus, līdz attiecīgais kurss ir pabeigts, tie ir potenciālā studiju līguma jautājumi, kas, precīzi formulēti, dos labumu abām pusēm.

Dažkārt, piemēram, vienošanās par minimālo mācību materiālu pieejamību bibliotēkā, lai nodrošinātu kādu mācību kursu ar nepieciešamo literatūru, varētu tikt uzskatīta par vienu no jauniem augstskolu kvalitātes rādītājiem. Toties dažkārt prasības ir nereālas. Studenti dažreiz varētu vēlēties "iesaldēt" mācību maksu uz četriem studiju gadiem. Ņemot vērā ārējo finansējumu nenoteiktību un biežo valsts ienākumu samazināšanos, tikai dažas augstskolas varētu bez pārskatīšanas šādu līgumu uzturēt spēkā ilgāk par gadu. Tomēr būtu labi, ja starp studentiem un augstskolu palielinātos skaidrība, ko viens no otra varētu sagaidīt. Turklāt studiju līgumos būtu jāprecizē pārbaudu un vērtēšanas sistēma, kā arī jāparedz strīdu izskatīšanas kārtība. Tāpat būtu jāparedz studējošā ētikas pārkāpumu izskatīšanas kārtība, kā arī jānosaka studentu pašpārvaldes loma līguma slēgšanā.

#### Ieteikumi

- Jāpārdomā iespējas pārveidot studiju kreditēšanas sistēmu, pamazām pārejot no tādas sistēmas, kas balstīta uz sasniegumiem, uz tādu, ko nosaka vajadzības.
- Lai uzturētu atklātu dialogu starp studentu un augstskolu, jāapsver iespēja izveidot studiju līgumu sistēmu kā augstākās izglītības sastāvdaļu, atbilstoši to fiksējot Augstskolu likumā.

#### Pieaugušo izglītība

Ciešā saistībā ar studiju kredītiem un augstākās izglītības finanšu efektivitāti ir jautājums par pieaugušo izglītību. Pirmajā gada pārskatā tika norādīts, ka pieaugušo izglītība kopš padomju varas laikiem ir būtiski mainījusies. Toreiz pieaugušo izglītība tika stingri plānota. Strādniekus uzskatīja par privilēģētiem, ja viņiem tika dotas iespējas uzlabot savas arodprasmes. Šobrīd pieaudzis cilvēks var būt spiests mainīt savu karjeru vairākkārt. Tas mēdz notikt tāpēc, ka tiek mainīta tehnoloģija, nozare vai dzīves vieta. Padomju varas laikā valsts bija atbildīga par pieaugušo izglītības finansēšanu. Pirmajā pārskatā mēs norādījām, ka nekāds valsts finansējums

nebūtu pietiekams mūsdienu vajadzībām, neviena tirgus ekonomika nevarētu paļauties tikai uz valsts finansētu vai valsts organizētu pieaugušo izglītību. Pieaugušo izglītība ir partnerattiecības starp vietējām un starptautiskām komercstruktūrām, dažādām ministrijām, uzņēmumu kvalifikācijas celšanas institūcijām, pašvaldībām un indivīdiem, kas vēlas ieguldīt līdzekļus savā izglītībā.

Šobrīd ir aktuāls jautājums, kam un par kādu pieaugušo izglītību ir jāmaksā un kāpēc tas jā dara? Pieaugušo izglītībai ir četras kategorijas:

- Izglītība, kas *māca tikai vienā uzņēmumā izmantojamās prasmes*. Tas attiecas uz kādas noteiktas iekārtas apguvi, kas atrodas tikai šajā uzņēmumā. Tādā gadījumā tiek gaidīts, ka uzņēmums pats arī segs lielāko daļu ar šo izglītošanu saistīto izdevumu.
- Izglītība, kas *māca tikai vienā nozarē izmantojamās prasmes*. Tāda, piemēram, varētu būt naftas urbumu tehnoloģiju apguve, ko var izmantot daudzos uzņēmumos, kas nodarbojas ar naftas ieguvī. Tad uzņēmumu grupa gūs labumu no darbinieku kvalifikācijas celšanas, un šo uzņēmumu grupai arī būtu jāsedz lielākā daļa ar šo izglītošanu saistīto izdevumu.
- Izglītība, kas *māca tautsaimniecībā nepieciešamās prasmes*. Prasme rakstīt un rēķināt ir vistipiskākās šādas prasmes, un to apgūšana parasti tiek segta no valsts līdzekļiem.
- Izglītība, kas *māca prasmes indivīda paša vajadzībām*. Ja kāds vēlas apgūt, piemēram, jogu, tas ir viņa paša lēmums savām paša vajadzībām. Šajā gadījumā indivīds vai ģimene segs ar mācīšanos saistītos izdevumus.

Kā Latvija varētu veidot efektīvu pieaugušo izglītību, ņemot vērā iepriekšminētos principus? Acimredzot šis jautājums pārsniedz IZM atbildības loku, un lēmums būtu jāpieņem, sadarbojoties vairākām ministrijām. Tā kā šis jautājums ietver arī privāto sektoru, atbildība nevar būt noteikta tikai ministrijām. Visbeidzot jāņem vērā, ka ar Eiropas struktūrfondi ir pieejami jauni resursi, kas prasa arī līdzfinansējumu no Latvijas, tādējādi šiem lēmumiem būtu jāsasniedz vērā ņemami rezultāti.

Labklājības ministrijas padotībā šobrīd darbojas Profesionālās karjeras izvēles centrs, tomēr tā funkcijas ir samērā šauras – pārsvarā palīdzība profesijas izvēlē un psiholoģiskās konsultācijas. Daļa centra funkciju ir komerciālas (palīdzība personāla atlasē), un kopumā centra darbības modelis neveicina tā iesaistīšanos mūža izglītības politikas veidošanā.

## Ieteikumi

Iesakām izveidot neatkarīgu institūciju, kas būtu atbildīga par politikas veidošanu pieaugušo izglītībā. Šādas institūcijas jau pastāv Vācijā, Lielbritānijā, Brazīlijā un citās valstīs. Šo institūciju varētu vadīt sabiedriska darbinieks, taču tā varētu iekļaut valdē dažādu ministriju, pašvaldību un privātā sektora pārstāvjus.

## Secinājumi

Viena no galvenajām un raksturīgajām mūsdienu izglītības sistēmas iezīmēm ir sabiedrības informētība un atgriezeniskā saite. Tomēr, aplūkojot pārmaiņas kompleksī, tās rāda, ka, neatkarīgi no ministra, kas šobrīd ir pie varas, lēmumi tiek pieņemti spontāni, nebalstoties uz pētījumiem un neapspriežoties ar sabiedrību. No otras puses, ir skaidrs, ka nākotnē būs nepieciešamas lielas pārmaiņas gan mācību saturā, gan metodēs, gan augstskolu piedāvātajās programmās.

Rodas jautājums, vai Latvijas tendence veikt politiskas pārmaiņas strauji un bez atbilstošas plānošanas nepadarīs par neiespējamu tādas mūsdienīgas izglītības sistēmas izveidošanu, kas būtu konkurētspējīga ar citām Eiropas valstīm.

## IV. Ieteikumi

- Zināšanu ekonomikas attīstībai būtu nepieciešama Izglītības un zinātnes ministrijas, Finanšu ministrijas un Ekonomikas ministrijas sadarbība. Ir svarīgi noteikt, kādas izglītības un uzņēmējdarbības jomas varētu tikt attīstītas ar Eiropas struktūrfondu līdzekļiem un kur būtu jāmeklē citi finansēšanas avoti (piemēram, aizņēmumi no Pasaules bankas u. c.).
- Valdībai būtu jāattīsta nākamā Latvijas Izglītības attīstības koncepcija. Tajā būtu jāietver vidējā termiņa un ilgtermiņa attīstības plāni, kā arī tie ir jā-saskaņo ar ES nākotnes skatījumu par strukturālo un kohēzijas fondu attīstību. Koncepcijas veidošanas posmā būtu vēlama konsultēšanās ar sabiedrību un NVO sektoru.
- Valdībai katru gadu būtu jāplāno ieguldījumu pieaugums izglītībai. Tas uzturēs izglītības reformas vajadzības un palīdzēs nodrošināt augstu izglītības kvalitāti.

## Izmantotā literatūra

Barber, M. (2002). *The Next Stage for Large Scale Reform in England: From Good to Great*. Vision 2020 – Second International Online Conference. 13–26 October and 24 November–7 December 2002, Technology Colleges Trust.

Beacco, J.-C., M. Byram (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Draft. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/Languages/Language\\_Policy/Policy\\_development\\_activities/Guide/default.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Guide/default.asp#TopOfPage)

Brunner, J. J. (2003). *Latvija. Augstākā izglītība: Mainīgie apstākļi, problēmas, uzdevumi un politikas risinājumi*. Pasaules Bankas ziņojums.

European Council (2004). 685(01) *Communication from The Commission "Education & Training 2010". The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent reforms*. Joint interim report of the Council and the Commission, Brussels.

Eurydice (2000). *Key Data on Education in Europe 1999/2000*.

[http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/Liste\\_publications/Chiffres\\_cles\\_EN.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/Liste_publications/Chiffres_cles_EN.htm)

Eurydice (2000). *Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*. European Commission.

Eurydice (2000/2001). *Teacher and School Head Salaries in Primary and Secondary Education – Database*. European Commission.

[http://www.eurydice.org/Salaires/accueil\\_salaire.htm](http://www.eurydice.org/Salaires/accueil_salaire.htm)

Eurydice (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. European Commission.

Eurydice (2002). *Key Data on Education in Europe 2002*.

FIAS (2003). *Latvija. Zināšanu ekonomika kā mērķis – labvēlīgi apstākļi investīcijām un tehnoloģiju ieviešanai*. FIAS (Foreign Investment Advisory Service) pētījums. Pasaules Banka.

Heyneman, S. P. (2002). Defining the Influence of Education on Social Cohesion. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* (June, 2002).

Hogwood, B. W., Gunn, L. A. (1990). *Policy Analysis for the Real World*. Oxford University Press.

Kingdon, J., W. (1984). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Boston.

Lindblom, C. E., Woodhouse, E. J. (1992). *The Policy Making Process*. Pearson Education.

Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individuals in Public Services*. Russell Sage Foundation.

Lukašinska, I. (2002). *Street Children in Latvia: Problems and Solutions*. Soros Foundation – Latvia.



PB (2003). *Zināšanu ekonomikas attīstība Latvijā*. Pasaulē Banka.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/ECAEXT/LATVIAEXTN/0,,contentMDK:20195519~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:361470,00.html>

PROVIDUS (2003). *Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai*. Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002. Rīga: Sorosa fonds – Latvija, Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS.

Reimers, F., McGinn, N. (1997). *Informed Dialogue: Using Research to Shape Education Policy Around the World*. Greenwood Press.

SFL (2001). *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā*. Rīga: SFL.

SKDS (2004). *Attieksme pret kristīgās mācības mācīšanu 1.–3. klašu skolēniem*. Vecāku un skolu pārstāvju aptauja.

Rīga: Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs SKDS. [http://www.politika.lv/polit\\_real/files/lv/atskaite\\_kristiga032004.pdf](http://www.politika.lv/polit_real/files/lv/atskaite_kristiga032004.pdf)

Valsts kanceleja (2001). *Politikas lēmumu pieņemšanas process Latvijā*. Rīga: Valsts kanceleja. (*The Process of Policy Decision Making in Latvia*. Riga: State Chancellery.)

Vatkins, A., Agapitova, N. (2003). *21. gadsimta Nacionālā inovāciju sistēma Latvijas 21. gadsimta ekonomikai*. Pasaules Bankas ziņojums.

WB (2004a). *World Development Report 2004*. The World Bank, Washington DC.

WB (2004b). *World Bank EU-8. Quarterly Economic Report*. April 2004.

[http://lnweb18.worldbank.org/ECA/eca.nsf/Attachments/EU8+Quarterly+Reports/\\$File/EU8.doc](http://lnweb18.worldbank.org/ECA/eca.nsf/Attachments/EU8+Quarterly+Reports/$File/EU8.doc) Avots izmantots 08.06.04.

WEF (2001–2002). *World Economic Forecast*.



# I. Mazākumtautību izglītības reforma

## Divplūsmu skolas kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums

Evija Kļave, Inese Šūpule un Brigita Zepa (Baltijas Sociālo zinātņu institūts)

### Kopsavilkums

Līdzās skolām ar krievu un latviešu mācību valodu pastāv arī divplūsmu skolas. Tās ir skolas, kurās ir divas atšķirīgas mācību valodas. Divplūsmu skolās<sup>1</sup> izglītību iegūst gan tie bērni, kuru ģimenes valoda ir latviešu, gan tie bērni, kuru ģimenes valoda ir krievu. Neraugoties uz atšķirīgajām valodām, bērni kopīgi apmeklē skolu un kopā piedalās dažādās izglītojošās un audzinošās aktivitātēs. Mācības šajās skolās notiek gan latviešu, gan krievu valodā, gan bilingvāli – atbilstoši mazākumtautību izglītības reformas nosacījumiem.

Pēdējos gados īpaši aktualizējies jautājums par bilingvālās izglītības īstenošanu Latvijas mazākumtautību skolās. Tiek uzskatīts, ka skolotāji un skolēni tai ir nepietiekami sagatavoti. Taču svarīgi izcelt tās struktūras un institūcijas, kas jau šobrīd pastāv un sekmīgi funkcionē. Izvērtējot reformu, ir svarīgi ne tikai kritizēt tās trūkumus, bet arī izziņāt un akcentēt jau sasniegto. Divplūsmu skolas, ņemot vērā šādu mācību iestāžu dabiski multilingvālo un multikulturālo vidi, var kalpot par pozitīvu piemēru bilingvālās izglītības ieviešanā. Kā specifisks bilingvisma modelis tās zināmā mērā atspoguļo bilingvismu Latvijas sabiedrībā. Līdz ar to divplūsmu skolas un tās attīstības iespēju analīze ir skatāma ne tikai kā bilingvālās izglītības piemēra novērtējums, bet arī kā integrētas, multi-etniskas sabiedrības vides veidošanās modelis.

Pētījuma mērķis bija iegūt zināšanas par pašreizējo situāciju divplūsmu skolās, lai šo skolu pieredzi izmantotu minoritāšu izglītības pilnveidošanai un novērtētu divplūsmu skolas iespējas integrētas, multi-etniskas sabiedrības veidošanā.

Pētījuma gaitā gūtas šādas nozīmīgas atziņas:

- divplūsmu skolās direktori un mācību spēki jau

pirms bilingvālās izglītības ieviešanas ir aktīvāk pievērsušies noteiktu mācību priekšmetu mācīšanai latviešu valodā;

- bilingvālās izglītības kontekstā jāuzsver divplūsmu skolu resursi multilingvālu skolotāju komandu un atšķirīgo plūsmu skolēnu un skolotāju sadarbības veidošanā;
- divplūsmu skolas multilingvistiskā vide ir bilingvālās izglītības sekmīgas ieviešanas un īstenošanas priekšnoteikums, jo skolotāju un skolēnu pedagoģiskā un sadzīviskā saskarsme norisinās bilingvālā vidē;
- divplūsmu skolas raksturo kultūru daudzveidība un šo kultūru pozitīva mijiedarbība, sekmējot starpkultūru toleranci;
- divplūsmu skolas, kuras īsteno vispārējās un mazākumtautību izglītības programmas, ir izveidojušās, balstoties uz vecāku un skolas vadības iniciatīvu, kas liecina par krievvalodīgo vecāku vēlmi veicināt savu bērnu integrāciju Latvijas sabiedrībā.

Šis raksts sniedz vairākus nozīmīgus secinājumus, kā izmantot divplūsmu skolu pieredzi bilingvālās izglītības sekmīgākai īstenošanai un tās mērķu sasniegšanai.

### Ievads

Divplūsmu skolas Latvijā izveidojās 20. gs. 60. gados. Šajās skolās atsevišķās plūsmās – krievu un latviešu – mācījās skolēni no divām Latvijā dominējošām valodu grupām. Termins “divplūsmu skola” joprojām tiek lietots, lai gan šobrīd tiek uzsvērts skolu dalījums atbilstoši mācību programmām, kuras tās īsteno. Līdz ar to šis ter-

<sup>1</sup> Šajā rakstā termins “divplūsmu skola” ir attiecināts uz visām vispārīglītojošajām dienas vidusskolām, kas īsteno gan vispārējās izglītības programmas latviešu valodā, gan mazākumtautību izglītības programmas. Nepieciešamības gadījumā tiks precizēts divplūsmu skolas tips.



mins nākotnē varētu tikt aizstāts ar citu, ņemot vērā, ka mācību process ir kļuvis atvērtāks un sabiedrības integrācijas politika ir vērsta uz to, lai sadarbība starp dažādajām valodas grupām būtu intensīva.

Terminoloģisko problēmu pamatā ir divi apstākļi. Pirmkārt, lai gan integrācijas jomā valsts līmenī izstrādāta virkne politikas dokumentu, konceptuālas un vienotas pieejas divplūsmu skolu jautājumā nav līdz pat šim brīdim. Otrkārt, pašlaik Latvijā var runāt par vairāku tipu divplūsmu skolām. Līdzās padomju varas laikā radītajām t. s. divplūsmu skolām uz mazākumtautību vispārējo dienas skolu bāzes ir izveidojušās jaunas divplūsmu tipa skolas.

Pašlaik, kā liecina pētījumā iegūtā informācija, Latvijā var izšķirt šādus divplūsmu skolu tipus.

(1) Lingvistiski jauktās divplūsmu skolas, kurās mācās divu Latvijā lielāko valodu grupu – latviešu un krievu – bērni; pie šīm skolām jāpieskaita arī klasiskās divplūsmu skolas, kuras izveidojās padomju laikā. Šis tips ir visizplatītākais, jo vēsturiski divplūsmu skolas tika veidotas tieši pēc etniskās piederības un dzimtās valodas kritērijiem. Šajā grupā ietilpst gan tās divplūsmu skolas, kuras izveidoja padomju varas laikā (20. gs. 60. gados), gan 20. gs. 90. gadu vidū un beigās radušās divplūsmu skolas, pievienojot latviešu tautības bērnu klases. Jāpiebilst, ka šajās skolās latviešu plūsmā bieži vien mācās arī minoritāšu bērni.

(2) Divplūsmu skolas, kurās mācās pamatā tikai minoritāšu bērni, bet skolas īsteno gan vispārējās izglītības programmu, kas nozīmē, ka daļa krievvalodīgo skolēnu mācās tikai latviešu valodā, tādējādi veidojot t. s. latviešu plūsmu, gan mazākumtautību vispārējās izglītības programmu – tas nozīmē, ka otra daļa skolēnu mācās bilingvāli un veido krievu plūsmu. Šis divplūsmu skolas tips ir radies 90. gadu vidū un beigās, balstoties uz vecāku pieprasījumu un skolu savstarpējo konkurenci.

(3) Nosacīti var izšķirt arī trešo jeb kombinēto tipu – lingvistiski jauktas divplūsmu skolas, turklāt mazākumtautību skolēniem ir iespēja mācīties gan pēc vispārējās izglītības programmas, gan pēc mazākumtautību izglītības programmas (pēc būtības šajās skolās ir trīs plūsmas).

Iespējams, pastāv arī cita tipa divplūsmu skolas – atkarībā no virknes sociālu, ekonomisku, demogrāfisku un sociālpolitisku apstākļu kopuma konkrētās pašvaldības teritorijā.

Divplūsmu skolu pastāvēšanu pašlaik normatīvi nosaka Izglītības likuma (1998) 36. pants, kas apstiprina, ka mācību iestāde var īstenot vairākas programmas, no kurām viena šajā gadījumā ir mazākumtautību, bet otra – latviešu valodā. Konkrēti par piederību šim skolu tipam liecina skolas nolikums, kuru apstiprina vietējā pašvaldība.

Rakstā izmantoti citāti no šā pētījuma ietvaros veiktajām daļēji strukturētajām intervijām, tādējādi ilustrējot pētījuma rezultātus un rakstā paustos atzinumus un secinājumus.

## Pētījuma stratēģija

Pētījuma ietvaros tika īstenotas šādas pētnieciskās aktivitātes:

pirmkārt, ir veikts **statistikas datu par divplūsmu skolām apsekojums** un analīze;

otrkārt, ir veiktas 22 daļēji strukturētas intervijas ar ekspertiem – **pētniekiem** (5), mazākumtautību **nevalstisko organizāciju pārstāvjiem** (7), **izglītības politikas veidotājiem** (4), un **Saeimas deputātiem** (6);

treškārt, ir veiktas daļēji strukturētas intervijas desmit divplūsmu skolās šādās mērķa grupās – **direktori** (10) un **pedagogi** (21), kas strādā abās plūsmās vai bilingvāli, kā arī vidusskolas latviešu un krievu plūsmas **skolēni** (latviešu plūsmā – 30 skolēnu, krievu plūsmā – 35 skolēni); ceturtkārt, ir veikts analītisks iegūtās informācijas apkopojums un novērtējums, pamatojoties uz interviju analīzi.

Pētījumā iekļaujamo **divplūsmu skolu izlase (10 skolas)** tika veidota, ievērojot reģionālo principu. Kurzemē, Zemgalē un Vidzemē katrā reģionā tika apsektas divas divplūsmu vidusskolas, bet Latgalē – četras vidējās izglītības mācību iestādes, jo šajā reģionā atrodas lielākā daļa no visām divplūsmu skolām valstī. Konkrētās skolas tika noteiktas ar izlozes palīdzību. Ņemot vērā, ka pētījumā divplūsmu skolas ir analizētas bilingvālās izglītības kontekstā un viena no mērķa grupām ir skolēni, izlasē tika iekļautas tikai divplūsmu vidusskolas. Šā iemesla dēļ izlasē nav nevienas no Rīgas divplūsmu skolām, jo šāda tipa vidusskola galvaspilsētā ir tikai viena.

## Politiskais un sociālais konteksts

### Divplūsmu skolas un sabiedrības integrācijas politika

Latvijas sabiedrība nedz etniski, nedz lingvistiski nav viendabīga. Tā dalās divās lielās valodu grupās – latviešu un krievu. Tomēr jāatzīst, ka šīs grupas nav noslēgtas un mijiedarbība starp abu valodas kopienu pārstāvjiem notiek multikulturālā un multilingvistiskā vidē.

Saskaņā ar Valsts programmas “Sabiedrības integrācija Latvijā” koncepciju, etniskajai integrācijai Latvijā būtu jābalstās uz kopīgām pilsoniskām vērtībām un latviešu

valodas zināšanām. Valsts valodas politikas integratīvo funkciju papildina izglītības politika, kurā nozīmīgāka loma piešķirta mazākumtautību izglītības reformai. Līdz ar to viens no galvenajiem sociālajiem institūtiem, ar kura palīdzību valstī tiek īstenota sabiedrības integrācija un valsts valodas politika, ir skola.

Lai gan divplūsmu skola kā specifisks bilingvisma modelis zināmā mērā atspoguļo bilingvismu Latvijas sabiedrībā, līdz šim šo skolu lomu un iespējas neviens nav pētījis un novērtējis. Turklāt skolu kā sociālo attiecību telpu veido ne tikai skolotāji, skolas administratīvais aparāts un skolēni, bet arī vecāki, paplašinātā ģimene. Līdzīgi kā sabiedrībā kopumā, arī divplūsmu skolā mijiedarbība starp indivīdiem notiek multikulturālā un multilingvistiskā sociālajā vidē, kurā pamatoti aktualizējas jautājums par divu valodas grupu pārstāvju koeksistenci: kādā veidā tā īstenojas, kādi ir šīs koeksistences modeļi.

Divplūsmu skolas ir ļoti būtisks posms integrētas sabiedrības veidošanas procesā, jo, pirmkārt, lingvistiski jauktās divplūsmu skolās bilingvālās izglītības ieviešana tiek īstenota multikulturālās un multilingvistiskās sociālās vides kontekstā; otrkārt, īpaši izceļamas divplūsmu skolas, kurās mazākumtautību bērni mācās bilingvāli un latviski, jo, kā liecina pētījumā iekļauto skolu pieredze, šīs skolas ir veidojušās, balstoties uz skolas administrācijas un vecāku iniciatīvu. Tas liecina par vecāku ieinteresētu attieksmi pret latviešu valodas apguvi, tiek novērtēta tās loma bērnu integrācijā Latvijas sabiedrībā.

Līdz šim divplūsmu skolu vieta un loma sabiedrības integrācijas politikas veidošanā ir nepietiekami novērtētas. Nevalstisko organizāciju dalībnieki, kas aizstāv minoritāšu tiesības, diezgan vienprātīgi atbalsta šāda tipa mācību iestāžu lietderību sabiedrības vienotības sekmēšanā, uzsverot, ka divplūsmu skolas ir Latvijas sabiedrības modelis miniatūrā, tās var kalpot par integrētas, multi-etniskas sabiedrības veidošanās modeli, un tieši tādēļ šādu skolu pastāvēšana būtu atbalstāma.

*“No integrācijas modeļa viedokļa, kurš ir par dažādu mentalitāšu, dzīves uztveres un kultūru līdzāspastāvēšanu, divplūsmu skolas, protams, būtu optimāls variants.”* (NVO pārstāvis)

*“Divplūsmu skolas ir Latvijas Republikas nākotne /../ (tās ir) integrācijas platforma.”* (NVO pārstāvis)

*“Mēs, piemēram, lepojāmies, ka esam mazs Latvijas modelis. Un, ja mūsu skolā iemācīsies sadzīvot, tad šiem bērniem turpmāk arī dzīvē būs vieglāk.”* (direktors, Kurzeme)

Divplūsmu skolu direktori un pedagogi atzīst, ka divplūsmu skolas ir veids, kā pārvarēt plaisu starp dažādām

etniskajām grupām, jo nodrošina iespēju skolu jaunatnei vairāk iepazīt citam citu un atrast kopējas intereses. Šajā vidē jauniešiem veidojas savstarpējo attiecību pieredze, tiek ielikti vienotas sabiedrības pamati.

*“Tas ir normāli, tas ir vajadzīgs gan latviešiem, gan krieviem, jo citādi “jāvārās savā sulā”. Tad cilvēks zaudē kādu daļu no savām iespējām, jo cilvēks taču var paskatīties uz pasauli plašāk, ar plašāku redzesloku. Divplūsmu skola dod tādu iespēju. Ja tikai abas puses grib sarunāties, viena otru redzēt, draudzēties. Man liekas, mūsdienā sabiedrībā nemaz nav tik daudz alternatīvu, tāpēc vismaz tā ir viena no alternatīvām.”* (skolotājs, Daugavpils)

#### Divplūsmu skolas un mazākumtautību izglītības reforma

Par mazākumtautību izglītības reformas sākumu var uzskatīt 1995. gada grozījumus Izglītības likumā, kuri noteica, ka mazākumtautību skolās trīs priekšmeti vidusskolā un divi – pamatskolā ir mācāmi latviešu valodā.

Bilingvālās izglītības mācību programmu Latvijas mazākumtautību skolās visā valstī sāka ieviest 1999. gadā, kad katra izglītības iestāde ar krievu mācību valodu licencēja kādu no četriem Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātajiem mazākumtautību pamatizglītības programmu modeļiem.

Politikas veidotāji nepieciešamību pēc mazākumtautību pamatizglītības programmu ieviešanas un īstenošanas pamato ar to, ka, mācot valodu tikai kā priekšmetu, skolēni nesāktu runāt latviski, bet latviešu valoda ir Latvijas Valsts valstiskuma pamats. Kopumā reformas mērķis ir vienotas izglītības sistēmas izveide, jo tā “spēj nodrošināt Latvijas sabiedrības kā vērtības un atbildībā vienota pilsoņu kopuma attīstību”. (Valsts programma 1999, 51. lpp.)

*“Reformai ir jābūt, no tās atkāpties nedrīkst, citādi jau nav nekāda valstiska pamata. Ja šī valsts grib pastāvēt, tad tas ir viens no stūrakmeņiem.”* (eksperts – politiķis)

*“Skolotāju aptaujas, pētījumi, kas tika izdarīti, pirms vispār izveidoja programmu, parādīja, ka tādos apstākļos, kur ir deformēta valodas vide, it sevišķi toreizējās skolās ar krievu mācību valodu, izaudzināt aktīvu latviešu valodas lietotāju, mācot latviešu valodu tikai kā priekšmetu, nav iespējams.”* (eksperts – politiķis)

Novērtējot mazākumtautību izglītības reformas ietekmi uz divplūsmu skolām, viennozīmīgi jāteic, ka t. s. krievu plūsmās bilingvālā izglītība tiek īstenota tāpat kā visās





citās skolās, kurās īsteno mazākumtautību mācību programmu (BSZI, 2003). Tomēr jāatzīmē, ka divplūsmu skolās biežāk nekā citās skolās, kurās īsteno mazākumtautību mācību programmu, direktori un mācību spēki jau pirms bilingvālās apmācības ieviešanas visā valstī bija aktīvāk pievērsušies noteiktu mācību priekšmetu pasniegšanai latviešu valodā, gan apzinoties vecāku pieprasījumu pēc šādas pieejas, gan arī spējot to nodrošināt.

*“Ja runājam par bilingvālo izglītību, mēs esam apsteiguši laiku. Tad, kad par bilingvālo izglītību valstī vēl nerunāja, mums jau bija atsevišķi priekšmeti jāmācās latviešu valodā.”* (direktors, Latgale)

Bilingvālās izglītības kontekstā jāuzsver divplūsmu skolu resursi, kas atvieglo bilingvālās izglītības īstenošanas iespējas, jo skolās ir gan skolotāji, kas var mācīt abās valodās, gan grāmatas abās valodās, gan arī multilingvāla un multikulturāla vide.

*“Tā bāze, kas ir skolām, noteikti jāizmanto. Tur būtībā ir skolotāji, kas prot pasniegt vienā valodā, un skolotāji, kas – otrā. No tā ir jāveido kaut kas jauns, tā būtu tāda kopīga komanda – bilingvāla skolotāju komanda un multilingvāla.”* (pētnieks – psihologs)

Līdz ar to var teikt, ka divplūsmu skolās bilingvālo izglītību ir iespējams īstenot vieglāk un efektīvāk. Šādā kontekstā – no bilingvālās izglītības ieviešanas viedokļa – divplūsmu skolu dalīšanu 90. gadu sākumā var vērtēt kā pārsteidzīgu soli.

#### Lēmumu pieņemšana

Attiecībā uz divplūsmu skolām, to veidošanu, likvidēšanu un pārveidošanu – katrā individuālā gadījumā un kā izglītības iestāžu grupai kopumā – lēmumu pieņemšanai un modeļiem ir bijusi ļoti liela nozīme skolas darba procesa un efektivitātes nodrošināšanā.

Vēsturiski divplūsmu skolas Latvijā tika izveidotas ar vadošo iestāžu direktīvu, likvidējot mazās skolas. Rezultātā divplūsmu skolas lielākoties bija mehānisks apvienojums, kurā dominēja krievu plūsmas intereses, un savstarpējo attiecību starp latviešu un krievu plūsmām vai nu nebija (tās bija izolētas viena no otras), vai arī attiecības bija naidīgas, pat agresīvas.

Pēc Latvijas neatkarības atgūšanas daudzas divplūsmu skolas, īpaši Rīgā, tika likvidētas vai sadalītas. Tā kā izglītības un zinātnes ministrijā nav nekādu dokumentu par to, uz kāda pamata šīs skolas tika pārorganizētas, šo

procesu ir grūti viennozīmīgi interpretēt, tomēr eksperti norāda, ka tā atkal bijusi direktīva “no augšas”.

Pēdējo 10 gadu laikā tomēr no jauna vērojams pretējs process: daudzas skolas ir atkal transformējušās par divplūsmu skolām. Raksturojot šo procesu, jāatzīmē, ka tajā mazāka loma ir augstākajam politikas veidotāju līmenim (Saeimai, valdībai, Izglītības un zinātnes ministrijai), bet palielinājusies pašvaldību, skolēnu vecāku un mācību spēku (direktoru un skolotāju) iniciatīvas nozīme. Iniciatīvai un aktivitātēm “no apakšas” arī ir liela nozīme pozitīvas psiholoģiskās vides un gaisotnes veidošanā skolās: gan eksperti, gan divplūsmu skolu pedagogi un direktori norāda, ka šobrīd divplūsmu skolās nav iemesla runāt par spriedzi un attiecību saspīlējumiem uz etniskā pamata. Ekspertu vērtējumā viens no attiecību uzlabojuma cēloņiem ir tas, ka šīs skolas kā divplūsmu skolas nav veidotas piespiedu kārtā.

*“Mākslīgi radot, tieši mākslīgi radot, mēs varam viens par otru uzzināt tikai negatīvo.”* (NVO pārstāvis)

*“Man liekas, jābūt dabiskai izlasei. Ja vecāki negrib, ka viņu bērni mācās kādā skolā, tā pakāpeniski pati atmirs, bet apvienot vai mākslīgi nodalīt nevajadzētu.”* (skolotājs, Daugavpils)

Gadījumi, kad iniciatīva skolu pārveidošanai par divplūsmu skolām ir nākusi no skolas administrācijas vai vecākiem, ir vērtējami vispozitīvāk, arī no bilingvālās izglītības ieviešanas viedokļa. Nereti šīs skolas procesa sākumā ir saskārušās ar aizspriedumiem un negatīvu attieksmi, bet vienmēr to izveidi ir aktīvi atbalstījusi arī daļa vecāku. Pozitīvi tiek vērtēta tādu divplūsmu skolu izveide, kurās mazākumtautību bērni mācās atbilstoši vispārējām (t. i., latviešu) un mazākumtautību izglītības programmām, un vieni no galvenajiem šādu skolu izveides iniciatoriem ir vecāki (lēmumu pieņemšanas modelis “no apakšas”).

*“Divplūsmu skola tā ir deviņo gadu, kopš radās ideja. Tā bija vecāku izvēle, jo vecāki vēlējās, lai viņu bērni jau no pirmās klases visus priekšmetus sāktu apgūt tikai latviski, un līdz ar to mēs toreiz nolēmām atvērt vienu tādu paralēlo klasi.”* (direktors, Zemgale)

Divplūsmu skolu situācijas analīze liecina, ka tad, ja šo skolu izveides iniciatīva ir nākusi “no apakšas”, proti, no vecākiem, un skolas administrācija to ir atbalstījusi, mācību process, attiecības starp skolēniem un bilingvālās izglītības īstenošanas prakse tiek vērtēta pozitīvāk.

## Divplūsmu skolas kā bilingvisma modeļa raksturojums

### Divplūsmu skolu vēsture un veidošanās

Divplūsmu skolas Latvijā nav jauns fenomēns. Lielākoties tās izveidojās 20. gs. 60. gadu sākumā, kad sākās t. s. "mazo skolu likvidācija" un tika veidotas lielas izglītības iestādes. Ekspertu stāstītais kopumā liecina, ka šajā laikā vairums divplūsmu skolu radās, balstoties uz lēmumu "no augšas", neaptauļājot nedz vecākus, nedz pašus skolēnus par viņu viedokli. Iespējams, ka aizspriedumi attiecībā uz divplūsmu skolām saistīti tieši ar šādu politikas veidošanas modeli.

*"(..) 23. partijas kongresā toreizējais Latvijas Kompartijas sekretārs Arvids Pelše vienkārši palielinājās, ka mums ir ļoti daudz divplūsmu skolu. Taču to nemaz tik daudz vēl nebija. Un ././ tad vienkārši vajadzēja, lai (šo skolu) būtu tik daudz, cik par tām (Pelše) jau bija Maskavā izlielījies."* (pētnieks – vēsturnieks, etnopolitiķis, etnopsihologs).

80. gadu pašas beigās un 90. gadu sākumā likvidēja daļu divplūsmu skolu. Īpaši šis process bija raksturīgs Rīgai. Pārsvārā notika šo mācību iestāžu sadalīšana, kuru bieži vien pamatoja ar vietas trūkumu. Rezultātā radās divas skolas: viena – ar latviešu, otra – ar krievu mācību valodu. Diemžēl šim procesam politikas dokumentos un izglītības statistikā izsekot nav iespējams, jo informācija par konkrēto laika posmu nav pieejama. Statistika par šo posmu pieejama tikai apkopotā veidā. Eksperti – pētnieki un politiķi – divplūsmu skolu sadalīšanu un likvidāciju skaidro atšķirīgi, taču jāpiebilst, ka viņu skaidrojumi neizslēdz cits citu, un divplūsmu skolu sadalīšana 90. gadu sākumā vērtējama kā komplekss, dažādu politisku un sociālu apstākļu noteikts process.

Dažādu jomu eksperti divplūsmu skolas padomju varas gados raksturo kā "dezintegrējošas", un tas ir bijis viens no galvenajiem šo skolu sadalīšanas nepieciešamības iemesliem. Raugoties uz divplūsmu skolu kā vietu, kurā notiek latviešu un minoritāšu bērnu komunikācija, divplūsmu skolu direktori atzīst, ka domstarpības un neiecietība, kas pastāvējušas padomju varas laikā, tagad ir izzudušas. Turklāt daļa skolu direktoru, kuru vadītās skolas ir divplūsmu skolas kopš padomju varas gadiem, norādīja, ka asu konfliktu nav bijis arī padomju laikā.

90. gadu vidū un otrajā pusē divplūsmu skolu skaita palielināšanās izskaidrojama ar to, ka šajā laikā notika jauna divplūsmu tipa skolu veidošanās. Pētījumā iegūtā

informācija liecina, ka šādas skolas radās uz krievu skolu bāzes. Pamatā var runāt par divu veidu divplūsmu skolu rašanos.

Pirmajā grupā ietilpst tās skolas, kurām pievienoja latviešu plūsmu – atsevišķās klasēs sāka mācīties arī bērni, kuru dzimtā valoda ir latviešu. Šajā gadījumā skola izveidojusies par divplūsmu skolu saistībā ar konkrētā pašvaldībā īstenoto skolu optimizācijas stratēģiju, ņemot vērā gan demogrāfisko situāciju pašvaldības teritorijā, gan pašvaldības iespējas nodrošināt izglītībai iedalīto finanšu resursu efektīvu izmantošanu (pašvaldību kompetencē ir vispārējo izglītības iestāžu atvēršana vai slēgšana, kā arī finansējuma piešķiršana, jo no valsts budžeta tiek segtas tikai pedagogu algu izmaksas).

Otrajā grupā ierindojamas skolas, kurās mācās bērni, kuru dzimtā valoda ir krievu, bet skola līdzās mazākumtautību izglītības programmām ir licencējusi arī mācību programmas latviešu valodā. Skolēni, kas mācās atbilstoši latviešu programmām, veido t. s. latviešu klases (latviešu plūsmu). Šādu divplūsmu skolu veidošanās modeli var raksturot kā iniciatīvu "no apakšas", un tās pamatā ir vecāku vēlēšanās, lai viņu bērni jau no 1. klases mācītos latviešu valodā.

*"Būtībā pirmie bija vecāki, kuriem bija vēlēšanās sniegt saviem bērniem izglītību latviešu valodā, lai gan bērni nāca no jauktām ģimenēm: mamma – krieviete, tēvs – latvietis, un otrādi. Kā viņi motivēja savu izvēli? Sākotnēji viņi veda savus bērnus uz latviešu skolām, ././ bet tas bērniem kļuva par psiholoģisku barjeru. Un šīs sastrauktās mammas jautājumu izvirzīja tādējādi – ja ir tendence, ka latviešu valodai tiek piešķirta tik liela nozīme un izglītībai jābūt latviešu valodā, kaut arī mēs neesam latvieši, mēs gribam, lai bērni iegūst izglītību latviešu valodā. Vai viņiem nebūs mājīgāk un ērtāk iegūt izglītību šāda veida skolas gaisotnē?"* (direktors, Zemgale)

Līdzās vecāku iniciatīvai šo skolu direktori norādīja, ka uz tādu soli – licencēt mācību programmas arī latviešu valodā – viņus pamudinājusi pieaugoša konkurence starp skolām, lai piesaistītu skolēnus un nodrošinātu skolas pedagogiem darbu. Piedāvājot dažādas izglītības programmas, skola, direktoru skatījumā, spēj apmierināt dažādās mazākumtautību bērnu vecāku intereses, kuri vēlas, lai viņu bērni iegūtu izglītību tikai latviešu valodā.

*"Mēs zinājām, ka mums blakus ir latviešu skola, ka mums kaut kas ir jādara, jo konkurence būs. ././ 1994./1995. gadā bija aktīvi vecāki, kas pieprasīja ././ sniegt iespēju ne tikai padziļināt latviešu valodas zināšanas, bet jau no pirmās klases mācīties dažādus priekš-*



*metus latviešu valodā. Mēs tā arī izdarījām – atvērām vienu klasi ar latviešu valodu, vienu – ar krievu valodu.”* (direktore, Latgale)

## Statistikas dati par divplūsmu skolām<sup>2</sup>

Statistisko datu analīze par divplūsmu skolām ir iespējama, sākot no 1991. gada. Par agrāko laika posmu, kas saistīts ar divplūsmu skolu izveidošanos padomju varas gados, statistiskā informācija nav pieejama.

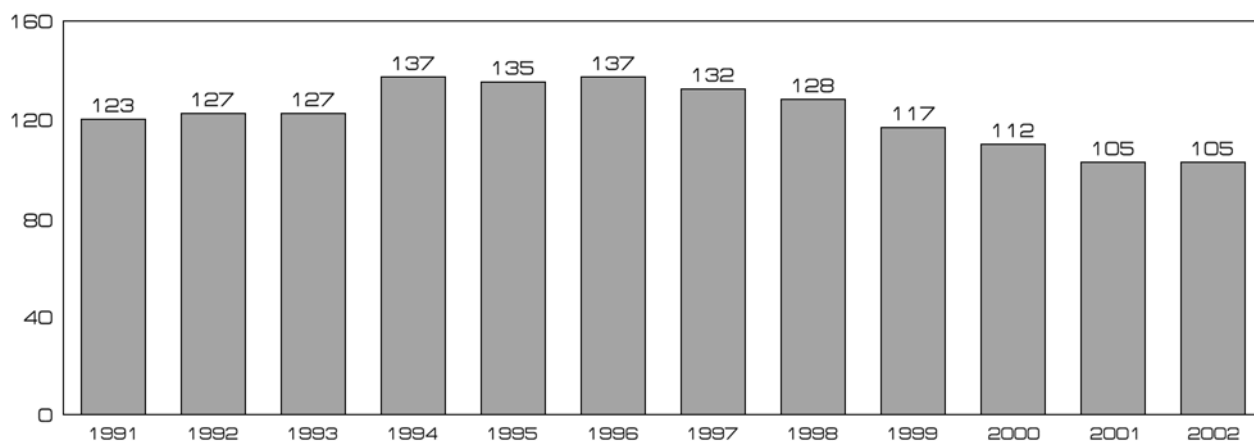
Analizējot pieejamos statistiskos datus par vispārizglītojošajām dienas divplūsmu skolām Latvijā laika posmā no 1991. līdz 2002. gadam, ir redzams, ka to skaits nedaudz palielinās līdz 90. gadu vidum, pēc tam tas pakāpeniski samazinās. No 1994. gada līdz 2002. gadam to skaits sarucis par 30 skolām jeb krities no 14% uz 11% no kopējā vispārizglītojošo dienas skolu skaita. 2002./2003. mācību gada sākumā Latvijā no 953 vispārizglītojošajām dienas skolām bija **105** skolas (11%), kurās mācības notika gan pēc latviešu skolu programmas, gan pēc kādas no mazākumtautību izglītības programmām jeb t. s. divplūsmu skolas (sk. 1. zīmējumu).

Aptuveni pusē divplūsmu skolu var iegūt pamatzglītību, bet pārējās – arī vidējo izglītību. 2002./2003. mācību gadā Latvijā no 105 divplūsmu skolām bija 4 sākumskolas, 53 pamatskolas un 48 vidusskolas (IZM, 2004).

Divplūsmu skolās pašlaik mācās viena desmitā daļa Latvijas skolēnu – 10,5% no visu vispārizglītojošo skolu (izņemot speciālās skolas) skolēnu skaita. Divas trešdaļas no tiem mācās latviešu plūsmā, bet viena trešdaļa apgūst mazākumtautību izglītības programmas.

Salīdzinot ar 1991./1992. mācību gada sākumu, divplūsmu skolu skolēnu īpatsvars 2002. gadā samazinājies par 3,5% jeb aptuveni par 13 000 skolēnu. 1991. gadā divplūsmu skolās mācījās 14% skolēnu, turpretī 2002. gadā vairs tikai 10,5%. Turklāt vienādā mērā sarucis skolēnu īpatsvars gan latviešu, gan krievu plūsmā. Kopumā vispārējās divplūsmu dienas skolās mācās 33 125 skolēni, no kuriem 355 – sākumskolās, 9030 – pamatskolās, bet 23 740 – vidusskolās (IZM, 2004).

Aplūkojot statistikas datus par dienas vispārizglītojošajām divplūsmu skolām reģionālā skatījumā, var secināt, ka visvairāk tās koncentrējušās Latgalē (44 skolas) un Vidzemē (30 skolas). Jāņem vērā, ka Rīgas rajonā ir vairāk nekā puse (19 skolas) no visām Vidzemes divplūsmu skolām. Kurzemē ir attiecīgi 7 divplūsmu skolas,



Avots: CSP, 1992–2002.

1. zīmējums. Divplūsmu skolu skaita dinamika no 1991. līdz 2002. gadam.

<sup>2</sup> Statistiskos datus apsekojumā un analīzē tika izmantoti **divi avoti**:

1) LR Centrālās statistikas pārvaldes (CSP) ikgadējais statistikas biļetens “Izglītības iestādes Latvijā /.. mācību gada sākumā” (1991–2002);

2) LR Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) mājas lapā publicētie dati par vispārizglītojošajām dienas skolām.

Analīzē izmantota arī nepublicēta IZM Statistikas nodaļas informācija par laiku līdz 1998. gadam. Diemžēl liela daļa no šiem datiem nav savstarpēji salīdzināmi, jo laika gaitā mainījušās datu vākšanas un apkopošanas metodes.

Jāņem vērā atšķirības starp CSP un IZM datiem, jo IZM pie datiem par vispārizglītojošajām skolām, tajā skaitā arī divplūsmu skolām, pieskaita datus par speciālajām skolām.

bet Zemgalē – 17. Rīgā divplūsmu skolu skaits ir salīdzinoši neliels – 7 skolas, no tām tikai 1 ir vidusskola (IZM, 2004).

### Izvēles iespēju nodrošināšana mazākumtautību izglītībā

Nevalstisko organizāciju dalībnieki, kas aizstāv minoritāšu intereses, vairākkārt uzsvēruši, ka izglītībā ir jāpastāv izvēles iespējām, proti, skolām jābūt dažādām – nacionālajām, krievu, latviešu, divplūsmu, jo demokrātijas apstākļos visiem nav jābūt vienādiem.

*“Jābūt kādam procentam, katrā rajonā vismaz ir jābūt divplūsmu skolai. Kāds grib mācīties krievu valodā, bet grib pastāvīgi sazināties, piemēram, ar saviem draugiem – latviešiem. Jābūt tikai latviešu skolai, droši vien jābūt arī kādai nacionālajai krievu skolai – kaut vienai rajonā, nacionālajai ukraiņu skolai, un tā tālāk. Jābūt plašai izvēlei, un tad, man liekas, mums nevajadzēs meklēt nekādas speciālas mācību grāmatas un nevajadzēs meklēt un izdomāt gudro vārdu “integrācija”.” (NVO pārstāvis)*

*“Skolām jābūt ļoti dažādām. Mēs esam pāri tam laikam, kad visiem jābūt vienādiem. Latviešu skolas mums ir dažādas, krievu skolas tagad ir dažādas, un viņām jābūt dažādām. Mums nekad nebūs etniski tīras skolas. Nevienas.” (NVO pārstāvis)*

No izvēles iespēju paplašināšanas viedokļa divplūsmu skolas jāvērtē kā ļoti labs piemērs: tā kā Izglītības likuma 36. pantā ir norādīts, ka viena mācību iestāde var īstenot vairākas programmas, piemēram, vienu latviešu valodā un otru – mazākumtautību valodā, divplūsmu skolas ir veids, kā nepietiekama piedāvājuma gadījumā (mazās pilsētas, lauki) nodrošināt iedzīvotājus ar izvēles iespējām: mācīties latviski vai mācīties mazākumtautības valodā. Turklāt šobrīd Latvijā pastāvošie vairāki divplūsmu skolu tipi vēl lielākā mērā palielina mazākumtautību skolēnu iespējas vispārīgā izglītībā un izvēlē atbilstoši viņu vajadzībām un nostādnēm.

Divplūsmu skolas, kurās minoritāšu bērni mācās atbilstoši vispārējām un mazākumtautību izglītības programmām, psiholoģiskā komforta ziņā ir pozitīvi vērtējams skolas tips tiem mazākumtautību skolēniem, kas vēlas mācīties tikai latviešu valodā. Proti, mazākumtautību bērniem tā ir iespēja iegūt vispārējo izglītību latviešu valodā sev ierastā kultūrvīdē, tādējādi samazinot negatīvo emocionālo spriedzi, kas viņiem veidojās, mācoties latviešu skolā. Šajās skolās strādājošie pedagogi atzīnuši, ka, salīdzinot ar latviešu skolām, minoritāšu bērnu mā-

cību darbs šādās divplūsmu skolās tieši no valodas viedokļa ir vairāk piemērots, lai skolēni sekmīgi apgūtu mācību vielu.

*“Tā kā bērni pārsvarā ir krieviski runājoši, laikam viņi baidījās iet uz latviešu skolu. Un es domāju, ka viņi varbūt arī ir ieguvēji, paliekot šeit. Jo latviešu skolā, man liekas, tomēr nav pienākuma viņiem tulkot, ja viņi kaut ko nesaprot. Mums jau tomēr vajag tam bērnam drusku citādi pienākt klāt.” (skolotājs, Ilūkste)*

Lingvistiski jauktās divplūsmu skolas arī rada iespēju mazākumtautību skolēniem iegūt izglītību latviešu valodā – jauktajās divplūsmu skolās latviešu plūsmā bieži vien mācās arī mazākumtautību bērni. Lai bērni no mazākumtautību ģimenēm varētu mācīties latviešu plūsmā, viņiem ir vēlams veikt īpašu lingvistisko sagatavošanu. Bieži vien nepieciešamās latviešu valodas zināšanas viņi ieguvuši bērnudārzā vai pirmsskolas sagatavošanas grupā. Tas norāda, ka šo bērnu vecāki ļoti savlaicīgi izvēlējušies izglītību latviešu valodā.

Vairākās jauktajās divplūsmu skolās, kā stāstīja to direktori, mazākumtautību skolēniem ir iespēja mainīt plūsmu un turpināt mācības latviešu valodā. Iespējas pāriet no mazākumtautību programmas uz izglītības programmu latviešu valodā ir gan pamatskolas, gan vidusskolas līmenī.

### Valodu vides loma divplūsmu skolā

Divplūsmu skolās atšķirībā no mazākumtautību skolām ir plašas iespējas divu lielāko valodas grupu savstarpējai mijiedarbībai, turklāt ne tikai skolēnu un pedagogu, bet arī vecāku starpā. Tas pozitīvi ietekmē gan bilingvālās izglītības īstenošanu skolā krievu plūsmā, gan latviešu valodas apguvi un lietošanas paradumu nostiprināšanos, gan starpkultūru komunikāciju, kas savukārt ļauj uzlūkot divplūsmu skolu kā saliedētas multilingvālās sabiedrības veidošanās modeli. Taču jāpiebilst, ka divplūsmu skolas multilingvālās vides pozitīvā ietekme uz bilingvālo izglītību un latviešu valodas apguvi pamatā attiecas uz lingvistiski jauktajām divplūsmu skolām.

Bilingvālās izglītības īstenošanā nozīmīgi ir tas, ka līdzās pastāv divas valodu vides – latviešu un krievu. Lingvistiski jauktās divplūsmu skolas multikulturālā un multilingvistiskā vide ir bilingvālās izglītības sekmīgas ieviešanas un īstenošanas priekšnoteikums, jo skolēni un pedagogi lieto latviešu valodu ne tikai mācību darbā, bet arī ārpus klases telpām. Tādējādi tiek sekmēta gan motivācija apgūt latviešu valodu, gan mācīties bilingvāli.



Turklāt tā ir iespēja nostiprināt latviešu valodas lietošanas praktiskās iemaņas.

*“...šajā skolā jau ir divu valodu vide, un tas ir pirmais nosacījums, kas nepieciešams, runājot par bilingvālo izglītību plašākā kontekstā.”* (politikas īstenotājs)

Divu lingvistisko sistēmu līdzāspastāvēšana pozitīvi ietekmē pedagogu latviešu valodas zināšanas un līdz ar to sekmē mācību darbu atbilstoši bilingvālajām apmācības metodēm. Atsevišķu jaukto mācību iestāžu pedagogu teiktais liecina, ka latviskā vide viņiem palīdzējusi apgūt un lietot valsts valodu. Raksturojot pedagogu sakarsmi divplūsmu skolā, vairāki skolotāji atzina, ka ikdienas sazināšanās ar kolēģiem notiek gan latviešu, gan krievu valodā.

Virkne pētījumu (BSZI, 1996 – 2002) liecina, ka latviešu valodas lietošanas paradumi ir cieši saistīti ar valodas vidi gan atkarībā no vides veida (formāla vai neformāla), gan atkarībā no kultūrvides (latviska vai krieviska). Galvenokārt latviešu valodu minoritātes lieto formālajā vidē – valsts iestādēs, darba vietā, arī skolā, bet retāk – neformālajā vidē, publiskajā telpā – uz ielas, veikalā, transportā.

Šādā kontekstā ir svarīgi novērtēt divplūsmu skolas vides savdabību. Proti, tā ir formāla vide, kurā notiek gan formālā, gan neformālā saskarsme – starpbrīžos, atpūtai un izklaidei veltītos pasākumos, u. tml. Līdz ar to divplūsmu skolas multilingvālā vide sekmē latviešu valodas lietošanas iemaņu attīstību, jo mazākumtautību skolēni latviešu valodu lieto ne tikai mācību darbā, bet arī ārpusklases pasākumos. Turklāt skolā skolēni veido sociālos tīklus, kuros ir abu valodas grupu pārstāvji. Direktoru, skolotāju un pašu skolēnu stāstītais liecina, ka saskarsme starp latviešu un mazākumtautību bērniem turpinās arī ārpus skolas.

*“...skolēni turas kopā ne tikai skolā. Maija mēnesī pilskalnā dažādus pasākumus rīko, un ././ es arī tajos ././ piedalos, un tur es redzu mūsu skolēnus. Pavēroju, un nav tā, ka 10.A, nu tad zēni tikai no 10.A. Mums skolā A ir krievu plūsma, B – latviešu. Visi kopā bariņš. Skatos, mani vidusskolēni visi kopā. Viņi jau ir kopā, kad šeit mācās.”* (direktors, Zemgale)

Politiķi, kas aktīvi iesaistījušies valodas politikas veidošanā, dažādu lingvistisko sistēmu līdzāspastāvēšanu jauktajā skolā vērtē skeptiskāk. Savu viedokli viņi pamato ar pārliecību, ka skolēnu neformālā saskarsme skolā notiek galvenokārt krievu valodā. Tomēr eksperti – politiķi un pētnieki, kas saistīti ar valodas politiku, atzīst,

ka šie neformālie kontakti ir privātās dzīves daļa un valstiskam regulējumam nepakļaujas.

*“...šādās skolās skolēnu savstarpējās saziņas valoda joprojām ir krievu valoda. Un līdz ar to būtībā šīs skolas darbojas pilnīgi pretrunā ar savu mērķi. Tās nevis veicina integrāciju uz latviešu valodas pamata, bet gluži otrādi – tās stiprina krievu valodas pašpietiekamību. ././ Problēmas rada nevis mācību process klasē, bet tā sauktais “ārpusklases darbs”. Sākot ar skolas kopīgajiem pasākumiem, beidzot ar skolas noformējumu. Un ļoti liela nozīme ir skolēnu neformālajiem kontaktiem, kuri, protams, nav regulējami – kā ikviena privātās dzīves parādība, bet kas tomēr skolai arī būtu mērķtiecīgi jāveido.”* (politiķis)

Divplūsmu skolās dzirdētais un novērotais tēzi par krievu valodas dominēšanu skolēnu savstarpējā saziņā daļēji apstiprina. Saskarsme krievu valodā notiek tajās divplūsmu skolās, kurās mācās tikai mazākumtautību bērni, kaut arī daļa no viņiem apgūst izglītības programmas tikai latviešu valodā. Ārpusstundu saskarsme krievu valodā raksturīgāka arī Latgales reģiona divplūsmu skolās. Tas izskaidrojams ar atšķirīgo etnolingvistisko vidi kopumā, kurai vairāk nekā citos Latvijas reģionos raksturīga krievu valodas lingvistiskā pašpietiekamība.

Taču jānorāda, ka vairāku divplūsmu skolu direktori un pedagogi uzsvēra – komunikācija ārpus stundām skolā, kā jau iepriekš minēts, notiek bilingvāli.

### Kultūru mijiedarbība kā integrējošs faktors

Divplūsmu skolas raksturo ne tikai bilingvāla vide, bet arī kultūru daudzveidība un mijiedarbība, kas lielā mērā saistīta ar divu valodu lietojumu. Šādā kontekstā divplūsmu skola uzlūkojama kā starpetnisku dialogu sekmējoša vide.

*“Tur ir daudz nacionāls sastāvs, tikai viņi mācās pēc latviešu skolas programmas. Viņiem viss ir latviešu valodā. Bet tur ir, protams, krievi, poļi, čigāni, baltkrievi – dažādas tautības. Es domāju, ka faktiski tajās “latviešu” klasēs pārsvarā dzimtā valoda ir krievu valoda. Es arī strādāju tajā latviešu klasītē. Tur ir tā – latviešu programma, bet klasē ir krievi, poļi, baltkrievi, ļoti plaša tautību buķete.”* (skolotājs, Ilūkste)

*“...man liekas, ir ļoti labi, ka mēs esam divas tautas vienā skolā un mēs arī varam viena no otras kaut ko iemācīties – piemēram, es mācos krievu plūsmā, pati*



*esmu latviete, man mājās vispār trīs tautības. Man, piemēram, nebūtu lielu problēmu aiziet uz latviešu plūsmu un tur mācīties. Varbūt tādos priekšmetos kā fizika būtu dažas grūtības, bet citādi, ne.” (skolniece, Iecava)*

Neformālā saskarsme un ārpusstundu pasākumi ir veids, kā izpaužas kultūru dialogi divplūsmu skolā. Saskarsme divu lielāko valodas grupu starpā tika aplūkota iepriekšējā sadaļā, tāpēc šajā pievērsīsimies tēmai par ārpusstundu pasākumu norisi divplūsmu skolā un to lomu starpkultūru tolerances un mijiedarbības veicināšanā.

Divplūsmu skolās iegūtā informācija ļauj nodalīt divas skolā organizējamo pasākumu grupas. Pirmkārt, lingvistiski jaukto divplūsmu skolu pieredze liecina, ka dažādos ārpusstundu pasākumos, kuros piedalās abu plūsmu skolēni, dominē bilingvisms. Tie ir ar mācību darbu un skolas dzīvi saistīti pasākumi. Otrkārt, dažādiem nacionālajiem svētkiem veltītie pasākumi lingvistiski jauktajās skolās tiek organizēti katrai plūsmai atsevišķi. Šie pasākumi attiecīgi notiek krievu vai latviešu valodā.

Tas, ka nacionālajiem svētkiem veltītie pasākumi tiek organizēti katrai plūsmai atsevišķi, ir vērtējams viennozīmīgi. No vienas puses, tādā veidā katra valodu grupa apgūst un iedzīvina tieši savai kultūrvidei raksturīgās tradīcijas. Turklāt tas ir veids, kā katrai kultūrai tiek nodrošināta iespēja saglabāt savu identitāti, novēršot iespējamās asimilācijas draudus gan vienā, gan otrā virzienā. No otras puses, tiek ierobežotas skolēnu iespējas iepazīt citu kultūru un izkopt toleranci pret to, kas ir īpaši nozīmīgi apstākļos, kad Latvijas publiskajā un daļēji arī privātajā telpā ir jāsadzīvo vairākām kultūrām.

Tomēr jāņem vērā, ka divplūsmu skolas telpu ziņā nenoskaidro latviešu un krievu plūsmas. Ir gadījumi, kad tiek noskaidroti sākumskolas skolēni (tā tas parasti ir arī latviešu un mazākumtautību skolās), bet vidusskolas parasti ir vienotas. Apkārtējā fiziskā telpa skolā visiem ir vienota (telpu sienu noformējumi, informatīvie materiāli, ziņojumi, pasākumu anotācijas un afišas). Skolēnu savstarpējās saziņas kontekstā tas ir pozitīvi vērtējams fakts, jo ļauj abu plūsmu skolēniem sekot līdzī, kādi pasākumi un norises ir paredzēti otrai plūsmai. Turklāt skolēniem nav liegta iespēja piedalīties otrai plūsmai organizētajos pasākumos. Turklāt šādi pasākumi ir tikai dažas reizes gadā, kamēr t. s. skolas pasākumi – konkursi, sporta sacensības, deju vakari u. tml. notiek regulāri un, kā jau iepriekš minēts, abām plūsmām kopā.

## Secinājumi

Apsekoto divplūsmu skolu analīze ļauj izcelt vairākus šo skolu pozitīvos aspektus. Taču ir jānoskaidro lingvistiski jauktās divplūsmu skolas no tām divplūsmu skolām, kas īsteno vispārējās un mazākumtautību izglītības programmas.

### Lingvistiski jauktās divplūsmu skolas

(1) Novērtējot divplūsmu skolas mazākumtautību izglītības reformas kontekstā, jāsecina, ka t. s. krievu plūsmās bilingvālā izglītība tiek īstenota tāpat kā visās citās skolās, kurās īsteno mazākumtautību mācību programmu. Grūtības, ar kurām saskaras skolu vadība, pedagogi un skolēni, ir tādas pašas kā skolās, kurās īsteno tikai mazākumtautību izglītības programmu. Tajā pašā laikā lingvistiski jauktajās divplūsmu skolās ir vairāki priekšnosacījumi, kas sekmē šo problēmu sekmīgāku un ātrāku atrisināšanu.

Pirmkārt, šajās divplūsmu skolās biežāk nekā citās skolās, kurās īsteno mazākumtautību mācību programmu, direktori un mācību spēki jau pirms bilingvālās apmācības ieviešanas visā valstī bija aktīvāk pievērsušies noteiktu mācību priekšmetu pasniegšanai latviešu valodā, gan apzinoties vecāku pieprasījumu pēc šādas pieejas, gan arī spējot to nodrošināt.

Otrkārt, bilingvālās izglītības kontekstā jāuzsver lingvistiski jauktajās divplūsmu skolās pastāvošie resursi multilingvālu skolotāju komandu un atšķirīgo plūsmu skolēnu un skolotāju sadarbības veidošanā.

Treškārt, lingvistiski jauktās divplūsmu skolas multilingvistiskā vide ir bilingvālās izglītības sekmīgas ieviešanas un īstenošanas priekšnoteikums, jo latviešu valodu skolēni un pedagogi lieto ne tikai mācību darbā, bet arī ārpus klases telpām. Tas, savukārt, veicina gan motivāciju apgūt latviešu valodu un mācīties bilingvāli, gan pozitīvas attieksmes veidošanos pret latviešu valodu.

(2) Lingvistiski jauktajām divplūsmu skolām raksturīga kultūru daudzveidība un mijiedarbība, kas lielā mērā saistīta ar divu valodu lietojumu. Šādā kontekstā divplūsmu skola uzlūkojama kā starpetnisku dialogu sekmējoša vide.

Neformālā saskarsme, ārpusstundu pasākumi, kā arī vienotā telpa, kurā mijiedrobojas dažādu tautību un kultūru skolēni un pedagogi, paver iespējas iepazīt citu kultūru un izkopt toleranci pret citādo. Rezultātā tiek veicināta integrācija ne tikai skolas, bet arī sabiedrības mērogā, vienlaikus ļaujot katrai kultūrai saglabāt savu identitāti.



Divplūsmu skolas, kas īsteno vispārējās un mazākumtautību izglītības programmas (šajās skolās mācās galvenokārt tikai mazākumtautību skolēni)

(1) Bilingvālās izglītības kontekstā šo skolu pieredze rāda, ka arī tajās ir priekšnosacījumi, kas pozitīvi ietekmē bilingvālās izglītības īstenošanu. Skolēni, kas mācās t. s. latviešu klasēs, savā attieksmē pret bilingvālās izglītības nepieciešamību un latviešu valodu ir pozitīvi noskaņoti un lojāli. Ar savu attieksmi un vēlmi mācīties latviešu valodā viņi netieši labvēlīgi ietekmē skolā kopumā valdošo attieksmi pret mazākumtautību izglītības reformu un integrāciju.

(2) Divplūsmu skolas mazākumtautību bērniem, kas mācās atbilstoši vispārējām un mazākumtautību izglītības programmām, ir iespēja iegūt vispārējo izglītību latviešu valodā sev ierastā kultūrvīdē. Tas ievērojami samazina negatīvo emocionālo spriedzi, kurai ir pakļauta lielākā daļa minoritāšu bērnu, kas mācās latviešu skolās.

(3) Šis skolu tips, kas ir izveidojies, balstoties uz vecāku un skolas vadības iniciatīvu, norāda uz mazākumtautību vecāku vēlmi veicināt savu bērnu integrāciju Latvijas sabiedrībā, izvēloties vispārīgo apmācības programmu latviešu valodā.

Kopumā divplūsmu skolu analīze ļauj secināt, ka šajās skolās bilingvālo izglītību ir iespējams īstenot vieglāk un efektīvāk.

Iemesli, kas liek apšaubīt divplūsmu skolu pozitīvo nozīmi Latvijas sabiedrībā, ir saistīti ar vēsturiski izveidojušos negatīvu priekšstatu par šīm skolām. Ņemot vērā, ka sākotnēji tās tika uzspiestas, īstenojot latviešu skolu pārkrievošanas politiku, sabiedrībā pieņemts domāt par divplūsmu skolām ne tikai kā par konfliktus izraisošām, bet arī par latviešu bērnu asimilāciju veicinošu vidi. Šie divi iemesli ir pamatā noraidoši attieksmei pret latviešu un citu tautību pārstāvju mācīšanos vienā skolā.

Izvērtējot divplūsmu skolas ieguvumus atbilstoši dažādām mērķa grupām, jāizdala šādi:

#### Skolēni

Divplūsmu skolas ievērojami palielina mazākumtautību skolēnu izvēles iespējas vispārējās izglītības laukā.

Divu lingvistisko sistēmu līdzspastāvēšana, pateicoties sekmīgākai bilingvālajai izglītībai un attīstītām latviešu valodas lietošanas iemaņām, pozitīvi ietekmē mazākumtautību skolēnu nākotnes izglītības un darba iespējas.

Ieguvēji no starptautiskās komunikācijas ir gan latviešu tautības, gan mazākumtautību skolēni. Divplūsmu skolas vide attīsta izpratni par kultūru daudzveidību, un tas ir īpaši svarīgi, kad Latvijas publiskajā telpā jāsadzīvo vairākām atšķirīgām kultūrām.

#### Skolotāji

Divplūsmu skolās veidojas multikulturālas pedagogu komandas, kas ievērojami sekmē latviešu un krievu skolotāju savstarpējo sadarbību bilingvālās izglītības īstenošanā.

Arī divplūsmu skolas vide, mācību darbs un tā organizācija pozitīvi ietekmē pedagogu latviešu valodas zināšanas, kas savukārt ir viens no galvenajiem priekšnoteikumiem bilingvālās izglītības sekmīgai īstenošanai.

Divplūsmu skolas sociālā un pedagoģiskā vide veicina ne tikai skolēnu, bet arī pedagogu starptautisko dialogu, kas rezultātā veido un nostiprina pozitīvas attiecības atšķirīgu valodu grupu pedagogu starpā.

#### Pašvaldības

Šobrīd Latvijā ar skolu atvēršanu, slēgšanu un arī ar apvienošanu institucionāli nodarbojas pašvaldības. Divplūsmu skolas, īpaši mazajām pašvaldībām, ir veids, kā risināt izglītībai iedalīto finanšu resursu efektīvu sadali, ņemot vērā gan demogrāfisko situāciju tajos gadījumos, kad nav iespējams pilnībā komplektēt skolu, gan izglītības ieguvēju pieprasījumu – vēlēšanos iegūt izglītību latviešu valodā tādā skolā, kurā ir ne tikai latviešu, bet arī krievu kultūrvide.

#### Rekomendācijas

Pētījumā gūtā divplūsmu skolu pieredze rada pamatu vairākiem rekomendējošā rakstura secinājumiem:

Pirmkārt, mazākumtautību izglītības politikas veidošanas un īstenošanas kontekstā ir jāizmanto divplūsmu skolu pozitīvā pieredze bilingvālās izglītības ieviešanā, ņemot vērā tendenci, ka šajās skolās to sāka praktizēt salīdzinoši agrāk nekā valstī kopumā.

Otrkārt, pamatojoties uz integrācijas procesiem, divplūsmu skolās jāsekmē pozitīva diskursa attīstība par tām, laužot padomju varas gados izveidojušās un iesakņojušās nostādes par divplūsmu skolām kā etniskus konfliktus veicinošu vidi. Šobrīd divplūsmu skolās Latvijā neveidojas konflikti uz etniskās bāzes.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Pētījuma ietvaros apsekoto divplūsmu skolu analīze ļauj izvirzīt pieņēmumu, ka šķelšanās divu valodas grupu starpā raksturīgāka tām divplūsmu skolām, kas uzskatāmas par padomju laika mantojumu un kas atrodas tajos Latvijas reģionos, kuriem raksturīga krievu valodas lingvistiskā pašpietiekamība.

Treškārt, balstoties uz divplūsmu skolu praksi, kurās minoritāšu bērni mācās divās plūsmās atbilstoši vispārējai un mazākumtautību izglītības programmai, nepieciešams, īpaši Rīgā un citās lielajās pilsētās, popularizēt iespēju mazākumtautību skolās veidot atsevišķas klases, kurās minoritāšu skolēni mācītos pēc vispārējām izglītības programmām latviešu valodā. Šāds modelis ne tikai paplašina mazākumtautību izglītības izvēles iespējas, bet arī pozitīvi ietekmē bilingvālās izglītības ieviešanu mazākumtautību skolās.

Ceturtkārt, divplūsmu skolu analīze rāda, ka to veiksmīgo darbību bilingvālās izglītības un integrācijas kontekstā nosaka to veidošanās atbilstoši modelim "no apakšas". Ierosinājumiem par divplūsmu skolas izveidi būtu jānāk no skolas pedagoģiskā kolektīva un vecākiem, un pašvaldības būtu viena no lēmuma pieņemšanas pusēm.

Piektkārt, balstoties uz pastāvošo skolu pozitīvo pieredzi bilingvālās izglītības īstenošanā un saliedētas sabiedrības veidošanā, būtu ieteicams piesaistīt ES struktūrālo fondu līdzekļus divplūsmu skolas modeļa attīstības atbalstam un veicināšanai.

#### Izmantotā literatūra

- BSZI (1996). *VALODA (1996 – 2002)*. Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts.
- BSZI (2001). *Ceļā uz pilsonisku sabiedrību – 2000*. Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts.
- BSZI (2002). *Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze*. Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts.
- BSZI (2003). *Mazākumtautību skolēnu un vecāku nostādnes par latviešu valodu*. Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts.
- CSP (1992–2002). *Izglītības iestādes Latvijā /../ mācību gada sākumā*. Rīga: LR Centrālā statistikas pārvalde.
- CSP (1993). *Latvijas Statistikas gadagrāmata 1992*. Rīga, LR Centrālā statistikas pārvalde.
- Eglīte, P. (2002). Padomju okupācijas ilglaika demogrāfiskās sekas. Starptautiskā konference Padomju okupācijas režīms Baltijā 1944. – 1959. gadā: politika un tās sekas. Rīga: Latvijas Universitāte, 2002. gada 13.–14. jūnijs. [http://vip.latnet.lv/LPRA/2002konf/p\\_eglite.htm](http://vip.latnet.lv/LPRA/2002konf/p_eglite.htm)
- IZM (2004). *Dati par vispārizglītojošām dienas skolām*. LR Izglītības un zinātnes ministrijas mājaslapa. Statistika. Vispārējā izglītība. <http://www.izm.gov.lv>
- IZM (2003). *Dati par vispārizglītojošām dienas skolām*. Npublicēti IZM dati par vispārizglītojošām skolām. Rīga: IZM, 2003.
- Markus, D., Grīnfelds, A., Švinks, U. (2001). *Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte: skolotāju darbs 2000–2001*. Rīga: IZM, 2001., 29. lpp.
- Valsts programma (1999). *Sabiedrības integrācija Latvijā*. Apstiprināta MK 1999. gada 7. decembrī. [http://www.np.gov.lv/lv/faili\\_lv/SIP2.rtf](http://www.np.gov.lv/lv/faili_lv/SIP2.rtf)





## Mazākumtautību skolas un 2004. gada izglītības reforma

*Ineta Kristovska (Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte)  
Astra Visocka (Rēzeknes pilsētas Izglītības pārvalde)*

### Kopsavilkums

Ar 2004. gada septembri Latvijas mazākumtautību skolās tiek uzsākta izglītības reforma, kas paredz palielināt to mācību priekšmetu skaitu, kas apgūstami valsts valodā vai bilingvāli. Ārzemju speciālisti izglītības likumu uzskata par demokrātisku un perspektīvu, daudzi pašmāju pedagogi un politiķi tajā saskata mazākumtautību skolēnu etnisko un personības diskrimināciju, valsts valodas perspektīvu pārmākt skolēnu dzimto valodu, piespiedu asimilāciju u. tml. problēmas.

Situācija valstī ir sakāpināta un politizēta, idejas pārveršot lozungos, izglītības procesa dalībniekus – marioņus, kuras regulē lozungu autori.

Mūsdienu sabiedrība cieš no neinformētības. Pareizāk sakot, mēs par bilingvālo izglītību zinām to, ko mums piedāvā masu mediji vai politiskos lozungos izkļudz skatītie no tās vai citas politiskās partijas, kuru mērķi saistīti ar pārmaiņām izglītībā. Arī jautājums par mazākumtautību skolu reformu un bilingvālo izglītību, šķiet, ir viens no tiem, kas lielā mērā kļuvis par “klaigātāju” galveno uzmanības objektu tieši daudzu faktu nezināšanas un vienpusējas interpretācijas dēļ.

Par pētījuma objektu šim nolūkam izraudzītas Rēzeknes pilsētas četras mazākumtautību skolas, kurās 2001./2002. mācību gadā tika veikta skolotāju, skolēnu un vecāku aptauja, piedaloties 350 skolēniem, 60 skolotājiem un 172 vecākiem. 2003. gada pavasarī savukārt tika aptaujāti šo skolu 10. – 12. klašu skolēni.

Šā raksta galvenais mērķis ir noskaidrot, vai ilglaicīgi un pakāpeniski ieviestās pārmaiņas valsts valodas un bilingvisma izmantošanā mazākumtautību skolēnu izglītībā ir traucējošs vai gluži pretēji – attīstību un pilnveidi veicinošs process, kuram lielākā daļa skolu jau ir gatavas.

### Ievads

“Daudzi mums pārmet, ka mēs negribam latviešu valodu, bet mēs gribam! Bet šī reforma neko labu nenesīs...” Desmitklasnieces ridzinieces Olgas Ščerbačenko sacītie vārdi būtībā atspoguļo mūsdienu situācijas duālo dabu kādā sabiedrības daļā – bailes no reformas, no kārtējām pārmaiņām, vardarbīgas integrācijas rēģis aizēno ideju par valsti ar daudzveidīgu un bagātu kultūras mantojumu.

### Problēma

Galvenie jautājumi savā būtībā ir ļoti vienkārši. Vai reforma nav pāragra? Vai mazākumtautību skolas spēs to realizēt? Kā reforma ietekmēs mazākumtautību skolēnu nākotnes perspektīvas? Vai netiks traumēta vai pilnībā iznīcināta mazākumtautību nacionālā identitāte?

### Priekšvēsture

Bilingviskā izglītības reforma mūsu valstī īstenībā sākusies jau sen, kaut gan skolās to ieviesa 20. gs. 90. gadu beigās. Tās saknes meklējamas pārmaiņu procesos, kuri kopš neatkarības atjaunošanas īstenoti mūsu valstī. Par būtiskākajiem sasniegumiem varam uzlūkot šādus:<sup>1</sup>

- ir izstrādāts nacionālās izglītības saturs;
- izglītības iestādēs, neatkarīgi no mācībvalodas, ievēro un īsteno vienotus valsts izglītības standartus;
- mācību literatūru veido Latvijā, nepieciešamos mācību līdzekļus, izņemot svešvalodu apguves, izdod vismaz divās valodās: latviešu un krievu;

<sup>1</sup> Markus, D., Grīnfelds, A., Švinks, U. *Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte*. Valsts pasūtītais pētījums. IZM, 2000.–2001. g.

- ir izveidota vienota valsts pārbaudes jeb eksaminācijas sistēma un patlaban valsts pārbaudes darbi tiek izstrādāti trīs valodās: latviešu, krievu un poļu.

Pārmaiņas skar plašu sabiedrības daļu, radot priekšnoteikumus un būtiski ietekmējot demokrātiskas sabiedrības veidošanos.

Latvijas neatkarības gados krievu mācībvalodu skolas ir būtiski mainījušās. No 1996. gada sākumskolā vienu priekšmetu, pamatskolā – divus priekšmetus, bet vidusskolā – trīs mācību priekšmetus māca latviešu valodā. Kopš 1999. gada pamatskolu līmeni ieviesta bilingvālā izglītība, un skolēnu latviešu valodas zināšanas šajā laikā ir krietni uzlabojušās.

Izglītības reforma ir mazākumtautību skolēnu un skolu interesēs, jo labas latviešu valodas zināšanas nodrošinās skolēnu konkurētspēju darba tirgū un sabiedriskajā dzīvē. Ja mazākumtautību izglītības politikas īstenošana būs efektīva, tā nodrošinās sekmīgu Latvijas sabiedrības integrāciju.

### Pašreizējā situācija

Patlaban mazākumtautību pārstāvjiem Latvijā tiek piedāvātas izvēles iespējas mācīties skolā, kurā īsteno:

- izglītības programmu latviešu valodā,
- kādu no četrām IZM mazākumtautību skolām piedāvātajām bilingvālās izglītības apakšprogrammām,
- licencētu oriģinālu skolas programmu.

Mazākumtautību izglītības programmu ieviešana, kas aizsākta 1999. gada 1. septembrī un tolaik tika attiecināta uz 1. klases skolēniem, jau pirmsākumos bija iecerēta kā pakāpenisks process. Pilnīgai pamatskolas pārejai uz jaunām programmām bija paredzēti trīs gadi – līdz 2002. gada 1. septembrim, kad visā pamatskolā (1.–9. klase) skolēni mācījās divās valodās (bilingvāli)<sup>2</sup>.

Tas nozīmē, ka arī mācības valsts un pašvaldību skolās 10. klasē, kas paredz 60% kursa apguvi valsts valodā un 40% – dzimtajā valodā, sākot ar 2004. gada septembri, ir likumsakarīgs iesāktā pārmaiņu procesa turpinājums. Jau kopš reformas pirmsākumiem mazākumtautību skolas bija iesaistītas tās īstenošanā. Tādējādi tās var justies mierīgi un konstruktīvi turpināt iesāktu darbu.

Kas traucē jauninājumu ieviešanu mazākumtautību skolās?

Skolu direktori min skolotāju nepietiekamu sagatavotību un mācību līdzekļu trūkumu<sup>3</sup>. Situācija ir visai paradoksāla. Valsts līmenī mazākumtautību skolotāju izglītībā, mācību līdzekļu izdošanā, sabiedrības informēšanā un arī vecāku izglītošanā tikai ar Latviešu valodas apguves valsts programmas palīdzību vien investēti 4,5 miljoni latu. 2003. gadā IZM budžeta finansējums bijis Ls 957 000, savu artavu problēmas risināšanai Rīgā devusi pilsētas dome, finansiālo atbalstu sniegušas arī vietējās pašvaldības, nevalstiskās organizācijas u. tml. Mācību grāmatu iegādei vien mazākumtautību skolām atvēlēti Ls 50 000. Arī turpmāk reformas īstenošanā paredzēts ieguldīt visai prāvus finansiālos līdzekļus, turklāt jāpiebilst, ka 2004. gadā no 1009 vispārizglītojošajām skolām pakāpeniskai pārejai uz 60% mācību latviski ir pakļautas tikai 149 skolas.

Tomēr vairāk jāuztraucas par dialoga trūkumu un sabiedrības neinformētību. Nākotnē ikvienam individam būs nepieciešams iesaistīties visdažādākajos pārmaiņu procesos, kas saistīti ar savu vajadzību apzināšanos un realizāciju. Lai šos mērķus īstenotu, jāpastāv sabiedrības solidarizēšanās idejai. Skola jau sen vairs nav tikai zināšanu devēja institūcija. Kā norāda M. Fulans, “.. pastāv grieķu vārds *metanoia* – būtisks prāta pavērsiens. Tieši tas mums nepieciešams, lai iegūtu jaunu skatījumu uz izglītības pārmaiņu jēdzienu.”

### Pētījumi

Lai noskaidrotu, cik mazākumtautību skolu audzēkņu ir gatavi pārmaiņām, mēs veicām aptauju Rēzeknē, kas lingvistiskās vides ziņā parasti tiek uzskatīta par nelatvisku pilsētu. Rēzeknē ir 39 243 iedzīvotāji, no tiem latviešu valoda ir dzimtā valoda 17 138, krievu valodu par dzimto atzīst 21 872.

Pētījumā 2001./2002. m. g. piedalījās Rēzeknes pilsētas četrus mazākumtautību skolu 350 skolēni, 60 skolotāji un 172 vecāki. 2003. gada pavasarī savukārt tika aptaujāti šo skolu 10.–12. klašu skolēni<sup>4</sup>.

Pētījumā krievu valoda kā ģimenes sarunvaloda konstatēta 86% vecāku, 70% bērnu un 90% skolotāju. Tomēr attieksme pret valsts valodas apguvi ir visai pozitīva.

<sup>2</sup> Vēbers E. (2004). *Ērkšķainā izglītības politika*. “Sociāldemokrāts”, Nr. 3/4, 26.02.2004., 5., 6. lpp.

<sup>3</sup> IZM (2003). Valsts inspekcijas veiktās aptaujas dati Rēzeknes pilsētas četrās mazākumtautību izglītības iestādēs 2003. g. martā un aprīlī. IZM dati.

<sup>4</sup> Pētījums *Mazākumtautību izglītības iestāžu skolēnu, skolotāju, vecāku attieksme par 2004. gada izglītības reformas ieviešanu*. Pētījums veikts 2001./2002. mācību gadā.



50% skolēnu to lieto labprāt katrā izdevīgā situācijā, 37% – vajadzības spiesti. Tikai 13% latviešu valodu nelieto gandrīz nemaz, resp., viņu sazināšanās valsts valodā notiek tikai mācību stundu ietvaros. 13% nav visai liels skaitlis, tomēr tas vēlreiz liek pievērst uzmanību valsts valodā vai bilingvāli apgūstamo priekšmetu spektra palielināšanai, jo tā ir vienīgā iespēja, kā palīdzēt šiem skolēniem radīt jaunu sociālo kontaktu vidi, veicināt viņu integrēšanos sabiedrībā, vairot sociālo pieredzi, mainīt attieksmi pret bilingvismu un multilingvismu.

Aptaujas atbildes parāda arī respondentu pozitīvo attieksmi pret iespējām mācīties bilingvāli. 83% aptaujāto par galveno iemeslu min vēlēšanos zināt valsts valodu un to izmantot sarunā.

Sarunās ar skolotājiem noskaidrojies vēl kāds būtisks fakts: tie skolēni, kuru mācību stundās tiek izmantota bilingvālā metode, ir daudz atraisītāki. Viņi labāk kontaktējas ar saviem vienaudžiem no latviešu mācībuvalodas skolām, ar saviem klasesbiedriem un skolotājiem. Viņi ir daudz aktīvāki stundu laikā, bez kautrēšanās uzdod jautājumus, ja nav kaut ko sapratuši, resp., bilingvisms veicina viņu sociālo kompetenču pilnveidi. Par palīgiem lingvistisko neskaidrību gadījumos 50% skolēni visbiežāk izvēlas skolotājus, un 22% – klasesbiedrus. Tikai 4% skolēnu neskaidros latviešu valodas jautājumus atstāj bez vērības vai pat nevēlas tos risināt. Latviešu valodas apguves procesu mazākumtautību skolēniem neapšaubāmi ietekmē un atvieglo sazināšanās ar vienaudžiem, kas runā latviski. Sevišķi nozīmīgi tas ir jauniešiem, kuru bilingvālās saziņas teritorija ir ierobežota mācību stundu ietvaros. Rēzeknē 77% mazākumtautību skolēnu atzīst, ka viņiem ir draugi latvieši, ar kuriem viņi labprāt kontaktējas. Tas nozīmē, ka šādi neformāli kontakti var kļūt par būtisku stimulu valsts valodas apguvei un pozitīvā virzienā mainīt attieksmi pret to.

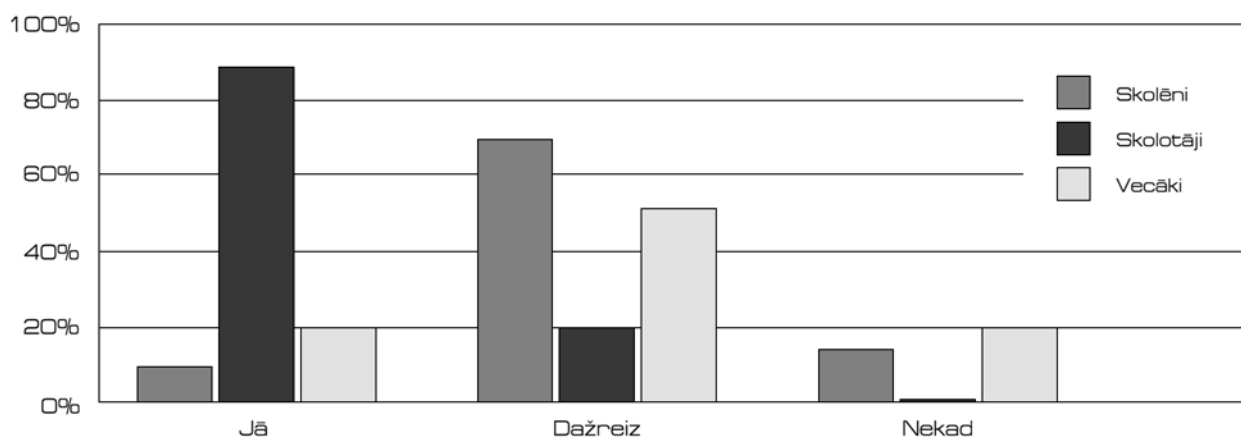
Vecāki bērnu bilingvālajā izglītošanā var līdzdarboties visai maz, jo viņu latviešu valodas zināšanas bieži vien ir sliktākas nekā skolēniem. Latviešu valodu pilnībā pārvalda, teikto saprot, brīvi un bez kļūdām sarunājas tikai 18% Rēzeknes mazākumtautību skolu audzēkņu vecāku; teikto saprot, taču sarunājoties pieļauj kļūdas – 47%, nerunā, bet saprot – 31%, nerunā un nesaprot – 4% vecāku. Neraugoties uz šīm nepilnībām, vecāku attieksme pret bērnu iespējām izglīties bilingvāli ir ļoti pozitīva. 82% vecāku atbalsta reformu, un tikai 18% to noliedz.

Tie vecāki, kas atbalsta divvalodu izglītības ieviešanu mazākumtautību skolā, savu izvēli pamato šādi:

- bilingvālā izglītība ir viens no efektīvākajiem otrās valodas apguves veidiem;
- mācoties bilingvāli, tiek attīstītas skolēnu komunikatīvās spējas;
- bērns vai jauniešis nebaidās izteikt savas domas un tās pamatot;
- latviešu valodas zināšanas ir/būs nepieciešamas un vajadzīgas;
- bilingvālā izglītība – tas ir aktuāli.

Daži no aptaujātajiem vecākiem gan norāda, ka bilingvālās izglītības ieviešana mazākumtautību skolās notiek pārāk strauji, ne katrs bērns spējīgs apgūt mācību priekšmetu saturu latviešu valodā tik īsā laikā. Citi pauž viedokli, ka vairāk laika būtu jāatvēl tieši latviešu valodas apguvei.

Protams, neviens process, tajā skaitā arī izglītības reforma, nenorit bez grūtībām. Vai šādas grūtības pastāv un kādas tās ir Rēzeknē? Katra respondentu grupa to skata no sava redzespunkta, atklājot visai interesantu ainu (sk. 1. zīmējumu).

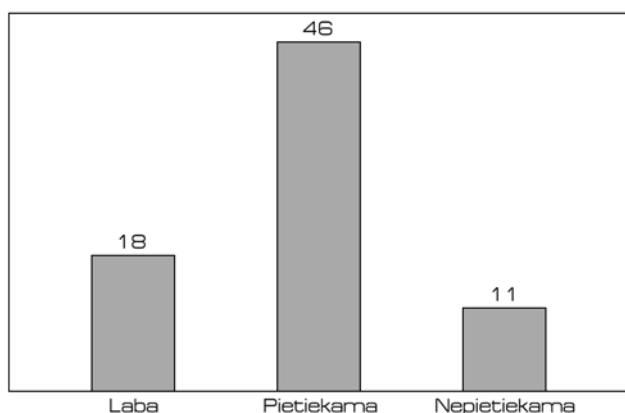


1. zīmējums. Atbildes uz jautājumu (%) "Vai skolēni saskaras ar grūtībām bilingvālajās stundās?"

Vismazāk problēmu bilingvālajā izglītībā saskata skolēni, bet visvairāk – skolotāji. Vecāki, visbiežāk tieši neiesaistīdamies šajā procesā, veido it kā starpposmu, savos uzskatos vairāk tuvojoties skolotāju viedoklim.

Līdzīga skolotāju un vecāku uzskatu vienotība vērojama arī bilingvālo izglītību traucējošo faktoru uzskaitījumā, par galveno minot skolēnu problēmas izteikties latviešu valodā. Savukārt skolēni visbiežāk atzīst, ka viņi bilingvālo stundu laikā nepagūst sekot skolotāja stāstījumam.

Skolotājiem reformas gaitā ir liela atbildība. Lai gan viņi apgalvo, ka mācību priekšmeta veiksmīgākai apguvei tiek izmantotas ļoti daudzveidīgas darba formas, reālā situācija rāda, ka pamatā tiek strādāts ar tradicionālajām metodēm, kuras skolotāji labi pārzina un kuru īstenošanai nav nepieciešams papildus ieguldīt darba un laika resursus. Rēzeknes skolotāji atzīst, ka ikvienas bilingvālās stundas sagatavošana un vadīšana prasa papildu piepūli, jo tām nepieciešams īpaši gatavoties. Tā kā 30% respondentu šo iemeslu min par galveno traucēkli bilingvālo stundu organizēšanā, būtu jāparedz laiks paskaidrojumiem dzimtajā valodā, pilnveidojot skolēnu komunikatīvās sadarbības daudzveidīgās iespējas. Vairums skolotāju atzīst, ka viņu veiktais darbs ir ļoti zemu atalgots, tas nozīmē, ka pedagogi nav ieinteresēti kvalitatīvā bilingvālā sadarbībā ar skolēniem priekšmeta apguvei. Bieži vien netiek gūts arī morālais gandarījums – skolotāji, kas ir sava veida pionieri, izmantojot daudzveidīgās bilingvālās iespējas mācību satura apguvē, radošie un aktīvie, biežāk kļūdās un saņem aizrādījumus par savu darbu nekā tie, kuri gadiem ilgi lieto un kultivē vienvērtību, darbojoties saskaņā ar novecojušiem stereotipiem. Tas vēlreiz liek domāt par pedagogu tālākizglītības problēmām mūsu valstī un to mērķtiecīgu risināšanu, ņemot vērā vairākus būtiskus faktorus: visai



2. zīmējums. Rēzeknes skolotāju metodiskā sagatavotība, lai mācītu priekšmetus valsts valodā.

zemo skolotāju aktivitāti un vēlmi papildus mācīties, kā arī piedāvāto kursu un programmu satura lietderību, lai tā apguve nepārvērstos par nevajadzīgu laika patēriņu. Otra būtiska problēma, it sevišķi Rēzeknē, ir mazākumtautību skolotāju vājās latviešu valodas zināšanas.

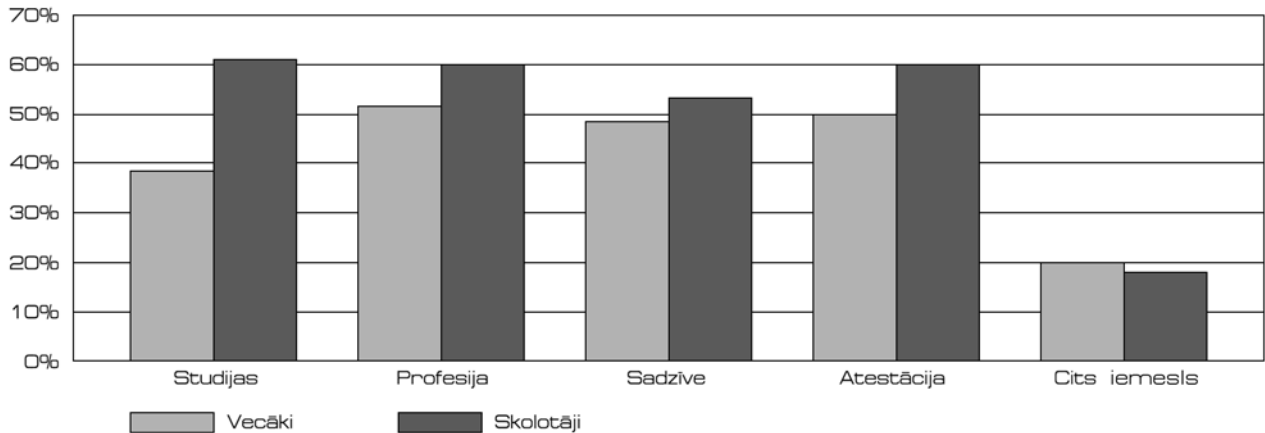
Tā, piemēram, 2002./2003. mācību gadā Rēzeknes pilsētas četrās vidusskolās ar krievu mācībvalodu, kuras īsteno mazākumtautību izglītības programmas, 10.–12. klasēs strādājuši 123 skolotāji, 77 no tiem bijuši mācību priekšmetu (izņemot valodu) skolotāji. 42 skolotāji stundas organizējuši krievu valodā, 26 – valsts valodā un tikai 9 – bilingvāli. Turklāt tas, ka aktivitātes noritējušas vai nu valsts valodā, vai bilingvāli, vēl neko neliecina par tajās lietotās valodas kvalitāti. Novērtējot šo pedagogu valsts valodas zināšanas un to praktisko lietošanu mācību stundās, skolu administrācija IZM valsts inspekcijai sniegusi šādu informāciju: 21 skolotājam zināšanas atzītas par labām, 43 skolotājiem – par pietiekamām, 13 skolotājiem – par nepietiekamām. Līdzīga aina ir attiecībā uz Rēzeknes skolotāju metodisko sagatavotību, lai mācītu latviski. (sk. 2. zīmējumu.)

Aptaujājot pašus skolotājus, aina izrādījies šāda: 60% skolotāju atzinuši, ka viņu valsts valodas zināšanas ir daļējas, 30% – ļoti labas.

Vērojot stundu praktisko norisi, bieži vien nākas atzīt, ka skolotāji valsts valodu zina vājāk nekā skolēni, turklāt pedagogiem ir arī lielāka psiholoģiskā barjera tās lietošanā. Joprojām minimāla ir sadarbība starp skolām un skolotājiem, kas realizē bilingvālās programmas, radošu un sekmīgu darbu traucē lielais skolēnu skaits klasē. Tie visi ir pamatoti, tomēr, šķiet, visai formāli atzinumi. Daudz plašāk jārunā par attieksmi pret šīm norisēm, kurās skolotājam joprojām (lai gan skolēns ir līdzvērtīgs mācību procesa subjekts) ir vadošā loma. Ir pagājuši tie laiki, kad runājām tikai par zināšanām un to ieguvī skolā. Jaunie apstākļi mācību procesa centrā izvirza tādu jēdzienu kā **kompetences**, kas ietver vienlīdz nozīmīgus elementus – zināšanas, prasmes, iemaņas, attieksmi un vērtību izpratni. Mūsdienu situācijā sevišķi nozīmīgas ir pēdējās divas: ja nav pozitīvas attieksmes pret apgūstamajām zināšanām un prasmēm, nav pilnvērtīga mācību procesa. Ja skolēni (un pirmām kārtām skolotāji) valsts valodu neuztver kā vērtību, nevar būt runa par tās sekmīgu lietošanu monolingvālā vai bilingvālā mācību procesā.

Daudzi skolēnu vecāki un skolotāji domā par valsts valodas nozīmi jauniešu turpmākajā dzīvē (sk. 3. zīmējumu).

Par būtiskāko stimulu valsts valodas apguvē tiek uzlūktas turpmākās studijas augstskolā (to ir minējuši 39% vecāku un 61% skolotāju). Nozīmīgs faktors ir arī

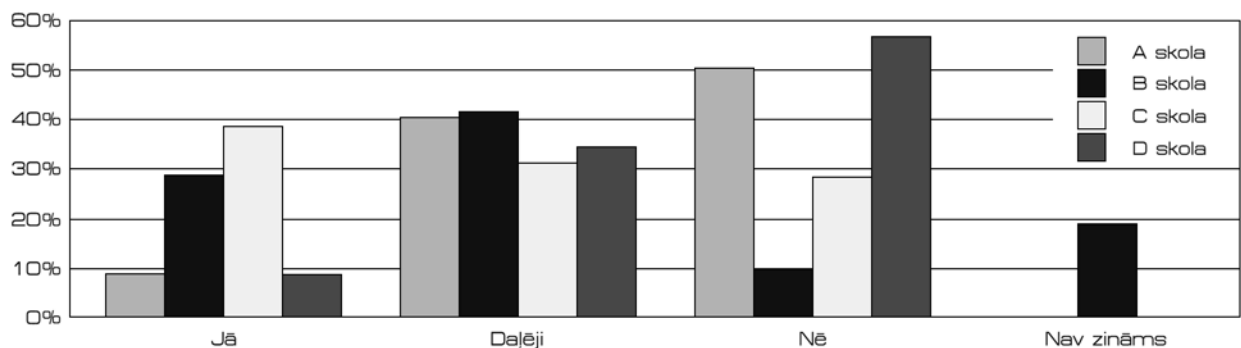


3. zīmējums. Valsts valodas apguves motivācija (vecāku un skolotāju viedoklis, %).

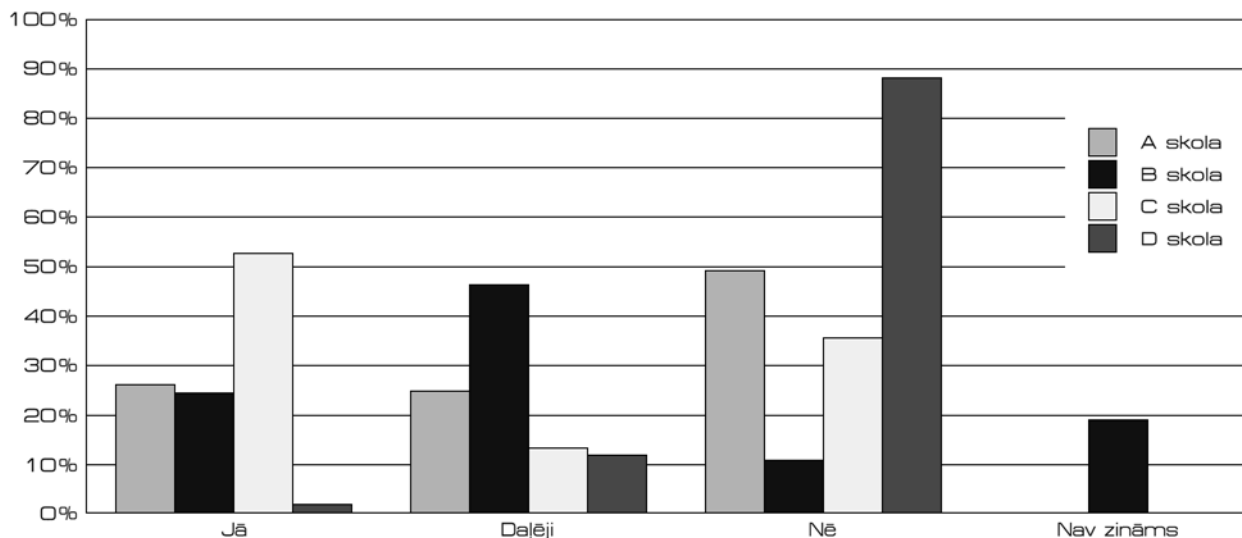
profesionālās izglītības iegūšana (to apstiprina 52% vecāku un 60% skolotāju), latviešu valodas lietojums sadzīvē (to atzina 48% vecāku un 53% skolotāju). Kā svarīgs nosacījums minēta arī tuvākajā nākotnē paredzamā latviešu valodas eksāmena un valsts valodas atestācijas kārtošana (aktuāla 50% vecāku un 60% skolotāju); minēti arī citi motīvi (tos nosaukuši 20% vecāku, 18% skolotāju). 2002. gada pētījums parādīja, ka lielākā daļa (50%) latviešu valodu lieto labprāt katrā izdevīgā situācijā, 37% – vajadzības spiesti, un tikai 13% skolēnu latviešu valodu gandrīz nelieto (izņemot mācību stundas). Sarunā ar skolotājiem noskaidrojās, ka tie skolēni, kuru mācību stundās tiek izmantota bilingvālā metode, ir daudz atrisītāki, labāk kontaktējas ar saviem vienaudžiem no latviešu mācībvalodas skolām, ar saviem klasesbiedriem un skolotājiem. Viņi ir daudz aktīvāki stundu laikā, bez kautrēšanās uzdod jautājumus, ja nav kaut ko sapratuši. Veicot aptauju 2002. gadā, secinājām, ka lielākā daļa vecāku atbalsta bilingvālās mācības, un tikai 18% tās neatbalsta.

Mainoties situācijai un tuvojoties izglītības reformai, mainās arī respondentu attieksme pret valsts valodas apguvi. 2003. gadā Rēzeknē veiktais pētījums atklāj citu ainu. Gada laikā ievērojami sarucis reformas piekritēju skaits. Aptaujājot četru Rēzeknes mazākumtautību skolu 10. – 12. klašu skolēnus, kuri valsts valodā mācās jau trīs mācību priekšmetus, noskaidrojās, ka ir mazinājusies arī viņu gatavība reformas procesiem (sk. 4. zīmējumu).

Vērtējot 2003. gada aptaujas rezultātus, var secināt, ka skolēni savu gatavību valsts valodā apgūt lielāku skaitu mācību priekšmetu vērtē ļoti atšķirīgi. Vairums vidusskolēnu atzīst, ka viņi ir tikai daļēji gatavi šim procesam (32–42,5% respondentu), tam pilnīgi sagatavojušies ir 29–39% divu skolu respondentu, turpretī divās skolās šī situācija ir daudz sliktāka, jo tikai aptuveni 9% jauniešu atzīst savu sagatavotību iekļauties reformas procesos. Paradokss šķiet divu skolu audzēkņu atzinums (50,9–56,4% respondentu), ka, neraugoties uz iepriekšējo sagatavotību un pieredzi (trīs mācību priekšmeti latviešu valodā), viņi nav gatavi reformai.



4. zīmējums. Skolēnu gatavība izglītības reformai 2003. gada pavasarī (%).



5. zīmējums. Skolēnu vecāku attieksme pret izglītības reformu (2003. gada dati, %).

Pamatoti rodas jautājums par šādu atbilžu dažādību. Vai to noteikusi attiecīgā laika politiskā pirmsvēlēšanu atmosfēra, skolotāju, vecāku attieksmes maiņa, kas ietekmējusi arī vidusskolēnu viedokli, vai meklējams vēl kāds cits situācijas skaidrojums? Analizējot šā posma laikrakstus, nākas secināt, ka lielākajai krieviski runājošajai sabiedrības daļai izglītības reforma tiek skaidrota kā drauds viņu dzimtajai valodai, pamats vispārējo zināšanu kvalitātes pazemināšanai, piespiedu asimilācijai, nespējai konkurēt darba tirgū, kā arī dzīvot cilvēkam pienācīgu dzīvi. Vietējos medijos par šīm problēmām netiek runāts ne maz vai arī tiek pausta galvenokārt noliedzoša attieksme, nerunājot par pozitīvajām attīstības tendencēm un mazākumtautību skolēnu sasniegumiem valsts valodas apgūvē. Rēzeknes iedzīvotāji joprojām ir slikti informēti par reformas būtību un norisi. Par to liecina arī vidusskolēnu vecāku aptauja (sk. 5. zīmējumu).

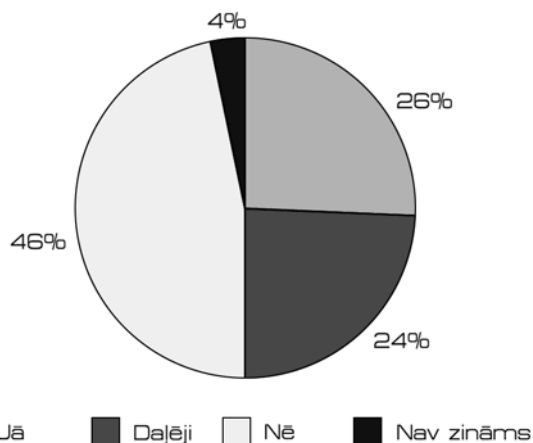
Atbildot uz jautājumu, vai vecāki atbalsta pāreju uz mazākumtautību skolu audzēkņu mācībām valsts valodā vidusskolā, 24–26% vecāku pauž klaju negativismu. Turklāt vecāku negativisms ir proporcionāls skolēnu gatavībai iesaistīties reformas procesos. Tas liecina par zināmu tendenciozitāti skolas attieksmes veidošanā pret valsts valodu. Zinot vecāku un bērnu tuvās attiecības, grūti prognozēt labus rezultātus valsts valodas apgūvē, ja vidusskolēnu vecākiem ir negatīva nostāja pret latviešu valodas izmantošanas progresiju mazākumtautību skolās (sk. 6. zīmējumu).

Svarīgi noskaidrot vecāku negatīvās attieksmes iemeslus. Vecākus galvenokārt uztrauc skolotāju un skolēnu nepietiekamās valsts valodas zināšanas. Šis apgalvojums

rada divus visai pretrunīgus un problemātiskus jautājumus. Pirmais ir saistīts ar skolotāju darba kvalitāti. Vecāki to atzīst par zemu un nepiemērotu. Tas nozīmē, ka par risinājumu jādome ne tikai pašiem skolotājiem, bet arī vadošajām institūcijām.

Otrs jautājums attiecas uz vecāku viedokli, ka skolēnu iepriekšējās zināšanas nav pietiekamas, lai palielinātu valsts valodā apgūstamo priekšmetu klāstu. Kā uzlabot vidusskolēnu zināšanas un prasmes, ja notiek darbošanās tikai viņu tuvās attīstības zonā, liedzot papildināt teoriju un praktiskās iemaņas?

Kā skolēni var pilnveidoties, ja viņiem joprojām piedāvā trīs, nevis vairāk mācību priekšmetu apguvi latviešu valodā? Daudzi vecāki uzskata, ka, pievērsot palie-



6. zīmējums. Skolēnu vecāku attieksme pret izglītības reformu (vidējie rādītāji (%), 2003. gada dati).





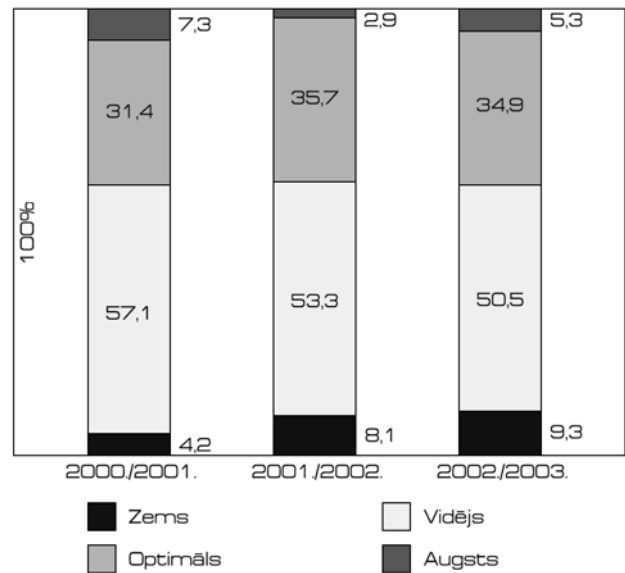
linātu uzmanību valsts valodai vai atsevišķu priekšmetu apguvei bilingvāli, pasliktināsies zināšanu kvalitāte mācību priekšmetos un jaunieši pēc skolas beigšanas nevarēs mācīties augstākajās mācību iestādēs, tāpēc nebūs konkurētspējīgi darba tirgū.

Daudz pārietumu no vecākiem – reformas noliedzējiem izpelnījušies arī mācību līdzekļi, to nepiemērotība un sarežģītā valoda. Domājams, ka arī šī ir atrisināma problēma. Pirmkārt, saistībā ar bilingvismu izdots plašs metodisko materiālu klāsts; ja tas nav pieejams, jāvairo skolotāji vai par mācību literatūras iegādi atbildīgās personas. Otrkārt, atkal atgriezīamies pie jautājuma par skolotāju darba kvalitāti – skolotājs profesionālis pat visarežģītākajos valodas kalambūros spēj izskaidrot skolēnam saprotamā veidā.

Izglītības reformas skeptiķiem gribētos atgādināt, ka bilingvālā pieeja ir cieši saistīta ar mūsdienu pedagoģisko paradigmu maiņu, kur skolēni ir mācību procesa centrā. Viņi valodu apgūst reizē ar mācību saturu, tādējādi rodot spēju to lietot, nevis tikai prast. Rēzeknes pilsētā tas ir ļoti svarīgi, jo te trūkst latviskās vides un papildu iespēju pozitīvas attieksmes radišanai pret valsts valodas apguvi.

Turklāt fakti runā paši par sevi: piemēram, salīdzinot skolēnu uzrādītās zināšanas 9. klases valsts valodas eksāmenā, var secināt, ka valsts valodas zināšanu kvalitāte nav būtiski mazinājusies (sk. 7. zīmējumu).

Protams, allaž var vēlēties labākus rezultātus. Joprojām liels ir vidēju (viduvēju) rezultātu uzrādījušo skolēnu skaits, tomēr tam ir tendence samazināties – no 57,1 % 2000./2001. mācību gadā līdz 50,5% 2002./2003.

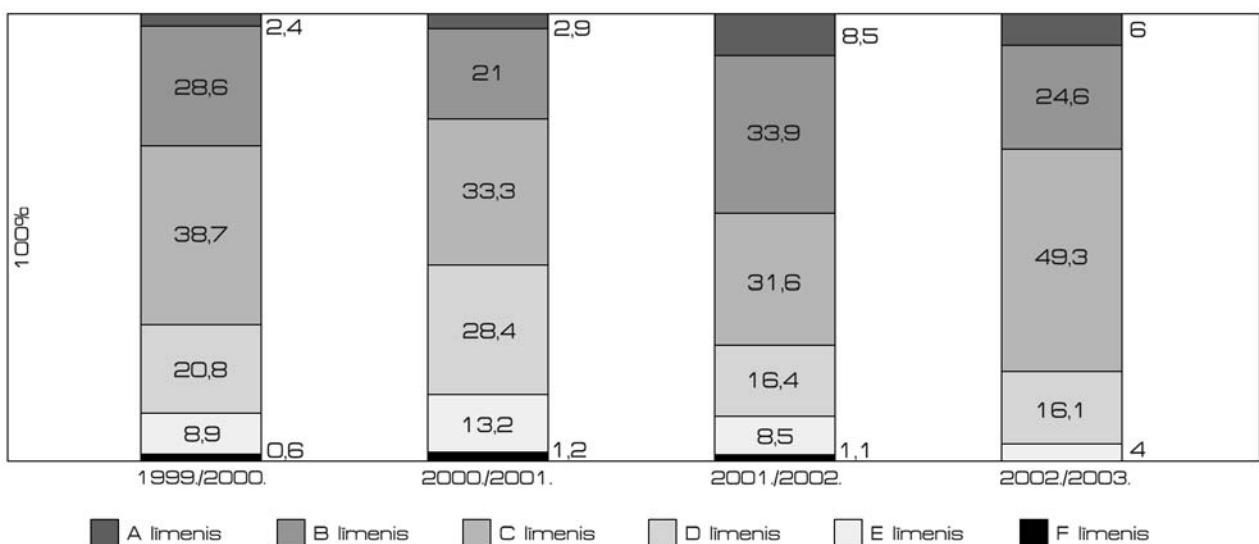


7. zīmējums. Rēzeknes mazākumtautību skolu 9. klašu skolēnu valsts valodas eksāmena rezultātu salīdzinājums (%).

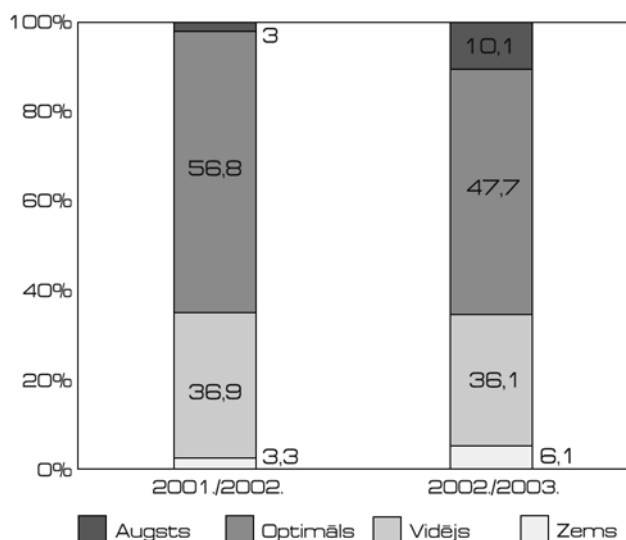
mācību gadā; trīs gadu laikā diemžēl palielinājies to skolēnu skaits, kuru valsts valodas apguves līmenis, salīdzinājumā ar 2001./2002. gadu atzīts par zemu (no 4,2% līdz 9,3%), pagājušajā mācību gadā nedaudz palielinājies arī to devītklasnieku skaits, kuru eksāmena rezultāti novērtēti kā augsti.

Visai stabila situācija vērojama arī 12. klases skolēnu valsts valodas eksāmenu rezultātos (sk. 8. zīmējumu).

Redzams, ka visai stabils ir D līmenis, tendence augt ir C (vidējam) līmenim, vienlaikus samazinoties F jeb



8. zīmējums. Rēzeknes mazākumtautību skolu 12. klašu skolēnu centralizētā valsts pārbaudes darba – eksāmena latviešu valodā (valsts valodā) – rezultātu salīdzinājums (%).



9. zīmējums. Eksāmena rezultātu krievu valodā un literatūrā (dzimtajā valodā) salīdzinājums 9. klasēs (%).

visszemākajam valsts valodas apguves līmenim (2002./2003. gadā tas sasniedzis 0%). Diemžēl gada laikā samazinājies vidusskolēnu valsts valodas prasmju B un A līmenis, tas nozīmē, ka mazinājies to mazākumtautību skolēnu skaits, kuri valsts valodu pārzina labi vai ļoti labi. Domājams, ka šī problēma atstājama skolotāju un vidusskolēnu kompetencē, jo tikai ar viņu kopīgu darbību panākama situācijas uzlabošanās.

Apstrīdami arī reformas pretinieku argumenti, ka valsts valodas pastiprinātas apguves rezultātā samazinās dzimtās valodas zināšanu kvalitāte Rēzeknes pilsētas mazākumtautību izglītības iestādēs. Fakti ir neapstrīdami un runā paši par sevi (sk. 9. zīmējumu).

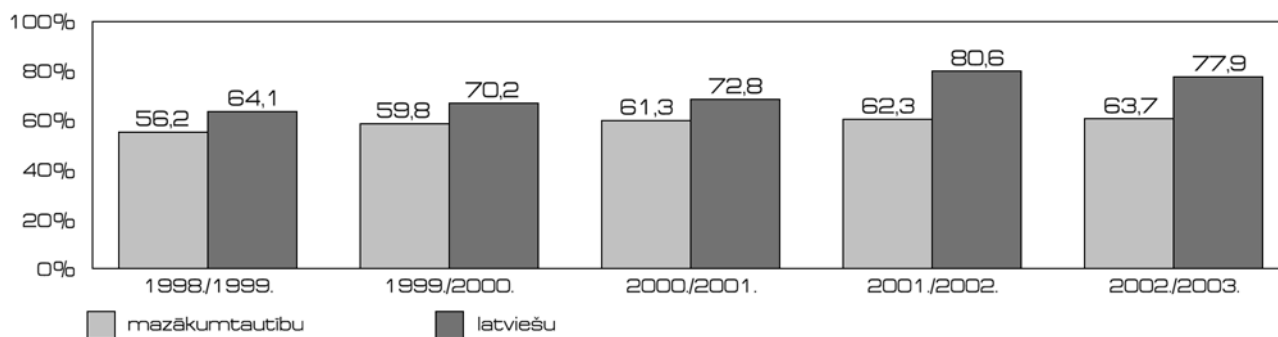
Pētījumi liecina, ka gada laikā palielinājies (gandrīz divkārtējies) to skolēnu skaits, kuru dzimtās valodas (krievu) zināšanu līmenis atzīstams par zemu, īpaši nemainoties vidējiem un optimālajiem rādītājiem, trīskārtējies to skolēnu skaits, kuru dzimtās valodas un literatūras zināšanas vērtējamās kā augstas. Krasās izmaiņas augstākajā un zemākajā vērtējumā izskaidrojamas ar vispārīgajām tendencēm mūsu sabiedrības attīstībā, skolēnu zināšanu, prasmju pašvērtējumā, kā arī attieksmju un vērtību paradigmas maiņās. Gūstot pieredzi, mainās skolēnu attieksme pret mācībām; izvirzot savas nākotnes perspektīvas, krasi mainās jauniešu motivācija mācīties. Daļa skolēnu, apzinādamies zināšanu un prasmju nozīmi turpmākās izglītības un karjeras pilnveidē, cenšas sasniegt pēc iespējas labākus rezultātus. Otra daļa, nesapņemdami pienācīgu atbalstu ne no skolotājiem, ne vecākiem, atpauko mācībās, saņem zemu vērtējumu un ir vai nu vienaldzīgi pret radušos situāciju, vai arī pauž klaji negatīvu nostāju pret visu, kas saistāms ar skolu. Turklāt 9. klases absolventu turpmākās izglītības iespējas un to realizācija nekādā gadījumā nav noteikta ar piederību vienas vai otras mācībvalodas skolai. (Šie atzīnumi ir vispārāzīti, tādēļ sekmju pasliktināšanos kādā mācību priekšmetā nebūtu korekti izskaidrot ar valsts valodas pārmērīgu apguvi.)

Salīdzinot Rēzeknes pilsētas skolu absolventu turpmākās izglītības iespējas un to īstenošanu, var secināt, ka ar katru gadu pieaug 9. klašu absolventu (neatkarīgi no mācību valodas) vēlme turpināt mācības vidusskolā (sk. 10. zīmējumu).

Kā latviešu, tā mazākumtautību pamatskolas absolventi saprot vidējās izglītības lomu augstākās izglītības ieguvē. Baidīšana ar valsts valodas ietekmes palielināšanos vidusskolā neattur mazākumtautību skolēnus no vidējās izglītības izvēles kā savu mērķu īstenošanas līdzekļa (5 gadu laikā šādu vēlmi izteikušo mazākumtautību 9. klašu absolventu skaits palielinājies no 56,2 līdz 63,7%).

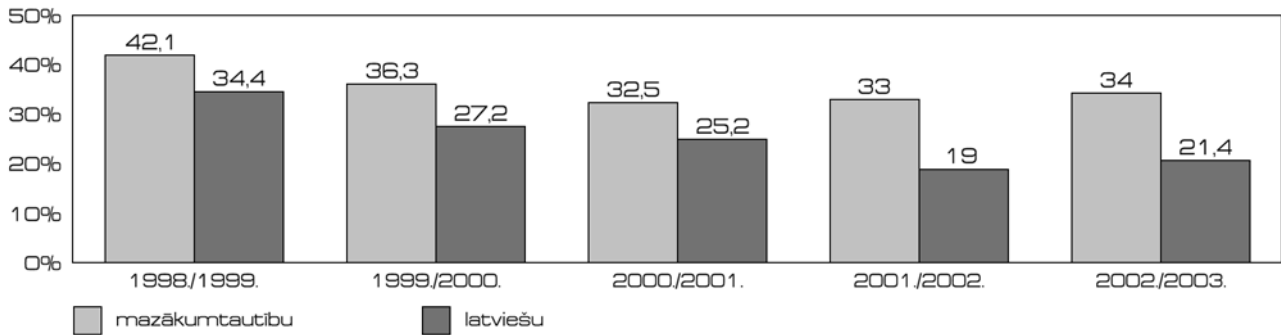
Pēdējo piecu gadu laikā ir nostabilizējies to skolēnu skaits, kas turpina mācības profesionālās izglītības iestādēs (sk.11. zīmējumu).

Salīdzinot 10. un 11. zīmējumā redzamo situāciju, var secināt, ka vidusskolā turpina mācīties vairāk latviešu



10. zīmējums. Rēzeknes skolu 9. klases absolventu skaits (%), kas turpina mācības vidusskolā.





11. zīmējums. Rēzeknes skolu 9. klases absolventu skaits (%), kas turpina mācības profesionālās izglītības iestādēs.

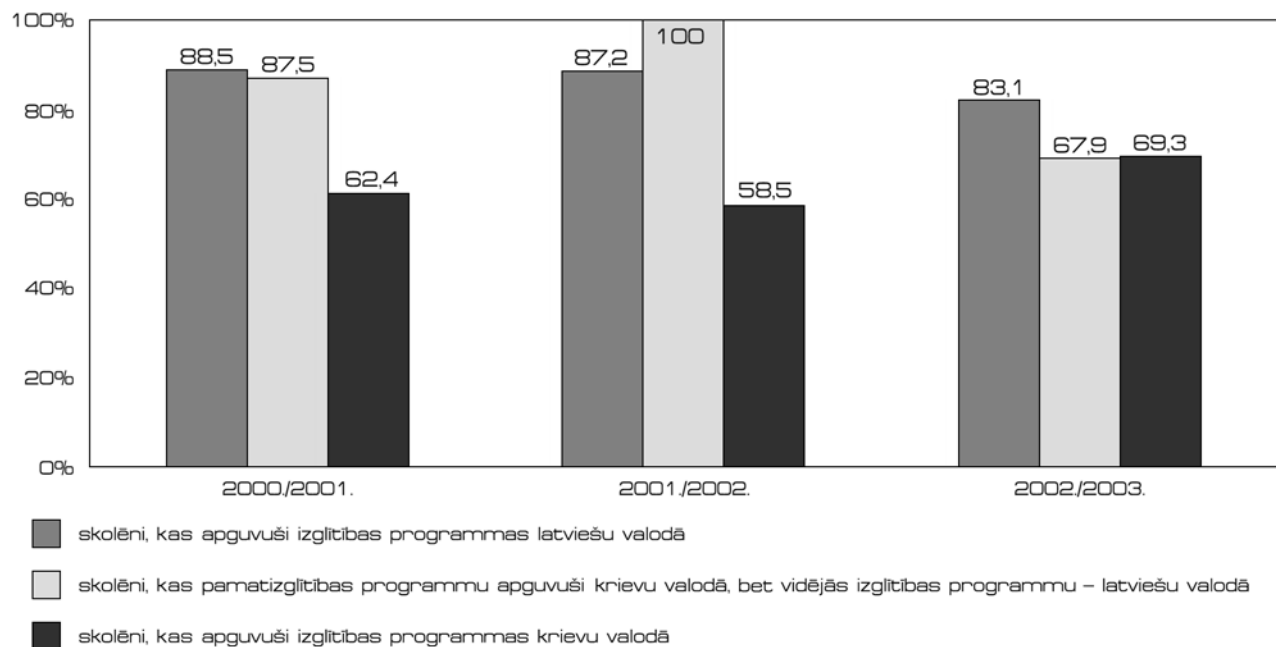
skolu absolventu, turpretī profesionālās izglītības iestādēs pārsvarā tiek uzņemti mazākumtautību skolēni. Vai to var izskaidrot ar lielas absolventu daļas diskrimināciju? Vai ir iespējams, ka tie skolēni, kuri, nespējami apgūt priekšmetus valsts valodā vai bilingvāli, tiek apzināti virzīti uz zemākas kvalitātes un līmeņa izglītību? Pretargumenti ir visdažādākie. Pirmkārt, procentuālā atšķirība starp latviešu un mazākumtautību skolu 9. klases absolventu iestāšanos vidusskolā un profesionālās izglītības iestādēs ir 10–15% robežās, turklāt vērojamā tendence ir tāda, ka skolās ar latviešu mācībvalodu ir aizvien vairāk mazākumtautību pārstāvju, tātad arī viņi nosacīti ir iekļauti “latviešu” grupā.

Patiesībā situācija ir vēl paradoksālāka. Izrādās, ka tie skolēni, kas no mazākumtautību pamatskolām aiziet uz

latviešu mācībvalodas vidusskolām, gandrīz visi (67,9–100%) turpina studijas augstskolās (sk. 12. zīmējumu).

Šie skolēni intervijās atzina, ka viņu zināšanu kvalitāte dažādos mācību priekšmetos ne tikai nesamazinās, bet pat uzlabojas. Intervijā viņi skaidroja, ka pirms tam, mācoties mazākumtautību skolā, viņu zināšanas latviešu valodā nebūt nav bijušas labākas par pārējo klases biedru zināšanām. Kā redzams zīmējumā, skolēni, kas mācījušies divās valodās, nav bijuši sliktākā situācijā, salīdzinot ar tiem, kas mācījušies tikai krieviski. Mūsuprāt, var droši teikt – reformas pretinieku apgalvojumi, ka, mācoties vidusskolā daļu priekšmetu valsts valodā, mazinās zināšanu kvalitāte, ir aplami.

Šis process gan visā Latvijā kopumā, gan Rēzeknē un pārējā Latgales reģionā ir sācies veiksmīgi.



12. zīmējums. Rēzeknes dažādu mācībvalodu skolu absolventu studijas augstskolās (%).

## Ieteikumi

Nepieciešams augstā profesionālā līmenī atkārtoti izskaidrot reformas būtību, atklājot mazākumtautību skolēnu priekšrocības un ieguvumus reformas īstenošanā.

Izmantojot masu mediju starpniecību, jāinformē sabiedrība par sasniegumiem reformas īstenošanā, par atsevišķu skolu un mazākumtautību skolēnu pozitīvajiem piemēriem.

Lielāka uzmanība jāpievērš vietējo pašvaldību un nevalstisko organizāciju iesaistei reformas īstenošanā un sabiedrības informēšanā, īpašu uzmanību veltot pašvaldībām, kas atrodas t. s. nelatviskā vidē.

Turpināt aizsākt konsultatīvo darbu skolās. Organizēt seminārus un kursus mazākumtautību skolēnu vecākiem, lai viņi orientētos reformas jautājumos un varētu objektīvi novērtēt valsts un skolas politiku bērnu bilingvālajā izglītošanā.

Turpināt skolotāju tālākizglītības procesu, piedāvājot apgūt novitātes mācību stundu organizēšanā valsts valodā un tam atbilstošu metožu lietošanā no 10. līdz 12. klasei.

Uzlabot skolotāju tālākizglītības rezultātu novērtēšanas procesu un procedūru.

Pilnveidot skolotāju motivācijas mehānismu, finansiāli un morāli atbalstot tos pedagogus, kuri darbā ar mazākumtautību skolēniem guvuši labus rezultātus.

Popularizēt šo skolotāju pozitīvo pieredzi.

Bilingvālās izglītības procesā saglabāt apgūstamā mācību priekšmeta satura prioritāti, ievērojot individuālu pieeju skolēnam un respektējot viņa iepriekšējās valsts valodas prasmes.

Uzlabot skolotāju savstarpējās sadarbības iespējas, organizējot tikšanās un pieredzes apmaiņu ar latviešu mācībvalodas vai citu skolu skolotājiem.

Saglabāt pedagogu izvēles brīvību bilingvāli apgūstamo mācību priekšmetu atlasē.

Turpināt pilnveidot mācību literatūru un metodisko literatūru skolotājiem.

Vēlams atrast līdzekļus, lai ar 2004. gadu 10. klasēs varētu ieviest skolotāju palīgus, kuri palīdzētu mācību stundās individuāli tiem skolēniem, kuriem mācību satura apguvē radušās grūtības.

Pats galvenais – ļaut mazākumtautību skolām konstruktīvi strādāt, politiski un etniski nešantažējot ne pedagogus, ne skolēnus, ne viņu vecākus, nepadarot izglītības procesa kvalitāti par ieroci tās vai citas politiskās partijas rokās.

## Izmantotā literatūra

Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 167. lpp.

Grīnuma, I. (2004). Skolēnu protesti ar jaunu spēku. *Diena*, 06.02.2004.

Grīnuma, I. (2004). Streikojošie skolēni prasa mācības tikai dzimtajā valodā. *Diena*, 26.01.2004.

Markus, D., Grīnfelds, A., Švinks, U. (2001). *Bilingvālās izglītības ieviešanas izpēte*. Valsts pasūtītais pētījums. IZM, 2000.–2001. g.

PROVIDUS (2004). "Lietus tārps", jeb kas ir "skolu reforma" bez lozungiem? <http://www.politika.lv/index.php?id=108719&lang=lv> Avots izmantots 15.04.2004.

Vēbers, E. (2004). Ērkšķainā izglītības politika. *Sociāldemokrāts*, Nr. 3/4, 26.02.2004.



## II. Pirmskolas un pamatskolas izglītības efektivitāte

### Rīgas vidusskolu skolotāju algu sistēma un motivācija

Linda Krūmale (Stokholmas Ekonomiskā augstskola, Rīga<sup>1</sup>)

#### 1. Vai gaidāmas jaunas oficiālas prasības un streiki?

2004. gadā Latvija pieredzēja, ka skolēni, vecāki un skolotāji pauda oficiālas prasības pret izmaiņām likumdošanā attiecībā uz krieviski runājošās minoritātes izglītību. Pagaidām saistībā ar skolotāju algām publiski protesti nav notikuši. Kaut arī joprojām vēl iespējamas diskusijas, kā vislabāk risināt mācību valodas jautājumus, daudz plašāka vienprātība ir par to, ka skolotāju atalgojums ir nepietiekams. Izvēloties kaut vai tikai divus no iespējamajiem šādu diskusiju atskaites punktiem, varam secināt, ka valsts skolās Latvijā skolotāju algu līmenis ir neatbilstošs.

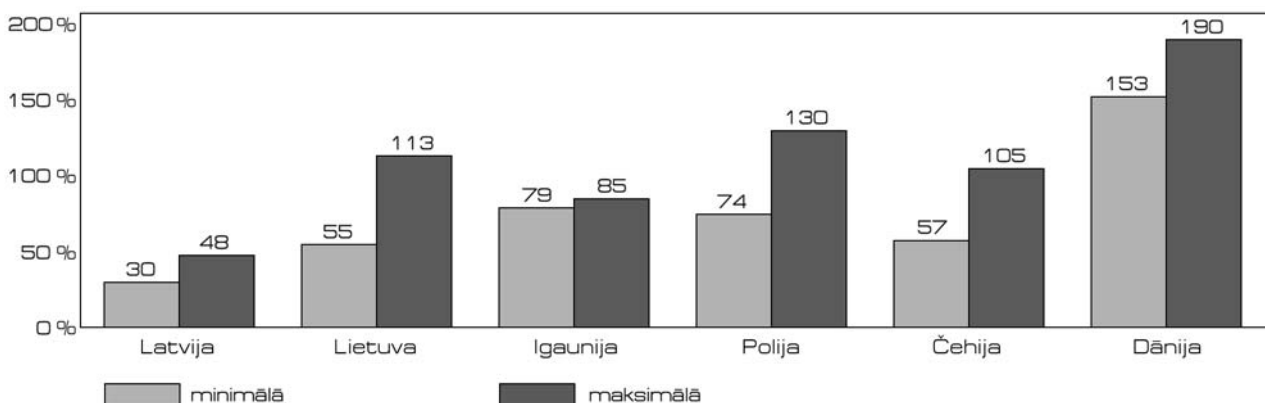
• Uldis Pāvuls ir salīdzinājis atalgojumu un darba novērtējumu skolotājiem un banku darbiniekiem astoņās Latvijas pilsētās. Skolotāji saņem vidēji 161 Ls, bet banku darbinieki 302 Ls pirms nodokļu nomaksas. Tomēr saskaņā ar darba novērtējumu pēc punktu sistēmas

profesionālas atlases kompānijas speciālisti ir novērtējuši, ka skolotājiem vidēji vajadzētu saņemt 667 Ls mēnesī, bet banku darbiniekiem – 346 Ls pirms nodokļu nomaksas (Pāvuls, 2003, 78).

• Eurydice (2003, 65) gadskārtējais ziņojums par skolotāju profesiju Eiropā sniedz zināmu priekšstatu par skolotāju algu statusu. Minimālās un maksimālās skolotāju bruto pamatalgas kā procenti no nacionālā iekšzemes kopprodukta (IKP) uz vienu iedzīvotāju parādītas 1. zīmējumā.

Vācija uzrādījusi visaugstākās sākotnējās algas (2475 USD jeb 1336 Ls mēnesī) valsts pamatskolu skolotājiem (1.–9. klase), bet Itālija ir valsts ar viszemāko sākotnējo skolotāju algu (1599 USD jeb 864 Ls).

Apspriežot šo jautājumu, ir vērts pievērsties vēl daudziem citiem atsaucē punktiem (sk. L. Krūmales bakalaura darbu Rīgas Ekonomikas augstskolas bibliotēkā), tomēr īpaši jāpievēršas diviem jautājumiem.



Avots: Eurydice, 2003, 65.

1. zīmējums. Minimālās un maksimālās skolotāju bruto pamatalgas (%) no nacionālā iekšzemes kopprodukta (IKP) uz vienu iedzīvotāju 2000./ 2001. mācību gadā.

<sup>1</sup> Raksta pamatā ir bakalaura darbs Stokholmas Ekonomiskajā augstskolā Rīgā 2004. gadā. Vadītāja Indra Dedze.

Bruto algu līmenis ir neatbilstošs

Kopš 2003. gada 1. septembra Latvijā mazākā alga skolotājam ar zemāko profesionālo kvalifikāciju atbilst divām minimālajām algām, pašlaik tā ir 160 Ls (divreiz 80 Ls). Tas var radīt dažādas sekas: labākie skolotāji var pamest šo valsti, meklēt citu nodarbošanos vai rīkot streikus.

Atlīdzības sistēma ir neatbilstoša

Kā minēts 2002. gada Ekspertu ziņojumā par Latvijas valsts izglītības politikas analīzi, skolotāju algas aug atbilstoši darba slodzei, nevis palielinoties pašam algu līmenim (Seile, 2001, 57). Pedagoģiem tikpat kā nav iespēju ietekmēt savu atlīdzības līmeni, vienīgi – palielinot darba slodzi. Palielinoties darba slodzei, skolotāji jūtas noguruši, nevar padarīt savu darbu tik labi, cik spētu. Šis ir apburtais loks, kurā vidusskolu skolotāji pagurst un zaudē motivāciju.

Likumā noteikts, ka skolotāju algas ir atkarīgas no stāža, profesionālās kvalifikācijas un darba slodzes. Skolotāji, kas skolā nostrādājuši vairāk gadu, saņem lielākas algas; jaunie skolotāji – mazākas. Tāpēc veidojas tendence, ka pedagoģisko augstskolu beidzēji nevēlas strādāt skolotāja profesijā (Seile, 2001, 53). Tomēr arī algas pieaugums, palielinoties stāžam un atbildības līmenim darbā, ir visai mazs. Atšķirība starp zemāko un augstāko skolotāja algu ir tikai 25 Ls.

Lai politikas veidotāji varētu apsvērt ar Latvijas skolotāju algu sistēmu un motivāciju saistītos politiskos lēmumus, tiek piedāvāti pētījuma rezultāti:

- apmaksas sistēmu teorētisks pārskats;
- sešu Rīgas vidusskolu aptaujas.

## 2. Apmaksas sistēmu teorētisks pārskats

Iespējams ieskicēt trīs dominējošās apmaksas sistēmas – samaksa pēc nopelniem, karjeras kāpnes un ierēdņa alga, proti, samaksa par četrdesmit stundu darba nedēļu.

Samaksa pēc nopelniem ir tāda atalgojuma sistēma, kurā tiek novērtēts skolotāja veikums, un šis novērtējums tiek izmantots, nosakot algu (*Sadker and Sadker, 1991, 618*). Šī ir sistēma, ar kuru tiek mērīts skolotāju ieguldījums mācībā. Šīs sistēmas aizstāvji uzskata, ka tādējādi tiktu radīta darba vide ar daudz lielākām prasībām un skolotāji tiktu stimulēti strādāt kvalitatīvāk, tā palielinot pieprasījumu pēc skolotāju profesijas un piesaistot labāk

kvalificētus darbiniekus. Tomēr samaksas pēc nopelniem pretinieki apgalvo, ka trūkst objektīvu novērtēju un objektīvu kritēriju skolotāju snieguma novērtēšanai, un tāpēc šāda veida sistēmu varētu izmantot atsevišķu skolotāju diskriminēšanai (subjektīvs darba novērtējums).

Ieviešot jebkuru jaunu samaksas sistēmu, sabiedrība jāinformē par pārmaiņām un iecerētajiem mērķiem. *Delisio (2003, 4)* atzīst par daudz ticamāku, ka jaunā samaksas sistēma tiks pieņemta, ja atbildīgās iestādes:

- runās par saistībām;
- virzīsies uz priekšu pietiekami nelieliem soļiem, lai nodrošinātu plānveida attīstību;
- formulēs ilgtermiņa mērķi;
- nodrošinās nepārtrauktu finansējumu plāna ieviešanai;
- noteiks skolotājiem skaidrus standartus un mērķus;
- iepazīstinās skolotājus ar standartiem un mērķiem.

Samaksas pēc nopelniem aizstāvji arī apgalvo sabiedrībai, ka šāda algu sistēma paaugstinātu skolotāju atbildību un visas jaunās sistēmas un pārmaiņas būtu ieviestas kā "labākā snieguma" plāni, kas tikuši pamatīgi izskaidroti un iemācīti (*Delisio, 2003, 5*).

Visas turpmāk aprakstītās samaksas sistēmas būtu iespējamas Latvijā, tomēr katra no tām ir saistīta ar saviem šķēršļiem, kas kavē ieviešanu. *Sadker and Sadker (1991, 56)* ieskicējuši nepieciešamās vadlīnijas, lai veiksmīgi iedibinātu un vadītu samaksas sistēmu pēc nopelniem:

- mērķu pamatā ir skaidri formulēti un pieņemti standarti;
- tie, kas izdara jebkuru novērtējumu, ir pamatīgi apmācīti;
- nodrošināta apelācijas procedūra tiem skolotājiem, kas nav apmierināti ar novērtējumu;
- adekvāti stimuli tiem skolotājiem, kuru darbs atbilst nopelnu standartiem;
- pienācīgas gada algas visiem skolotājiem.

Samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolēnu sekmēm

Šīs samaksas sistēmas pamatā ir skolēnu sekmju vērtēšana ar standartizētu testu palīdzību, un skolotāji iegūst piemaksas pie algām, ja skolēnu vispārējās sekmes ir uzlabojušās. Tas būtu vislabākais rādītājs, ņemot vērā, ka skolotāji taču strādā skolā, lai palīdzētu skolēniem gūt labas sekmes. Tomēr ir arī vēl daudzas citas personiskās saskares prasmes, piemēram, radoša pieeja, pašapziņa,



pašcieņa, ko skolotāji var iemācīt skolēniem un ko standartizētos testos nav iespējams izvērtēt. Arī šī sistēma var novest pie tā, ka skolotāji savā starpā sacenšos par labākajiem skolēniem, un skolēni varētu slikti izturēties pret dažiem skolotājiem, manipulējot ar saviem testu rezultātiem, ja viņiem būtu zināms, kā veidojas skolotāju algas. Tas mudinātu skolotājus vairāk gatavot skolēnus testiem, nekā mācīt viņiem turpmākajā dzīvē nepieciešamās zināšanas.

Samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolotāja sniegumu

Šādai sistēmai ir nepieciešams kāds vērotājs no ārienes, kas vērtētu skolotāja darbu klasē. Dažiem vērtēšanas kritērijiem vajadzētu būt (*Sadker and Sadker, 1991, 54*) šādiem:

- personiskā kvalifikācija;
- stundu vadība;
- skolotāja un skolēnu attiecības;
- pasniegšanas metodes;
- profesionālā attieksme.

Tomēr problēma par objektīvu kritēriju izstrādi, lai novērtētu labu skolotāja darbu, joprojām ir aktuāla. Tie skolotāji, kas darbojas neuzkrītoši un klusi, bet efektīvi, varētu nonākt neizdevīgā stāvoklī. Tāpat arī nav iespējams secināt, vai labs skolotāja sniegums noteikti uzlabotu skolēnu sniegumu.

Samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz visas skolas sniegumu

Šajā sistēmā visi skolas profesionālie darbinieki saņem papildu piemaksu, ja skolēni sasniedz konkrētus mērķus. Šī metode noder, lai mazinātu skolotāju savstarpējo konkurenci. Tomēr produktīvajiem skolotājiem varētu zust motivācija, ja labumus saņemtu visi skolotāji, pat tad, ja tikai viens no viņiem gūs panākumus.

Samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz mācību uzdevumu

Šajā samaksas sistēmā lielākas algas tiek piešķirtas par tādu priekšmetu mācīšanu vai mācību uzdevumu veikšanu, kas tiek uzskatīti par grūtākiem, svarīgākiem vai pieprasītākiem. Problēma ir saistīta ar to, kā novērtēt, kuriem skolotājiem vajadzētu saņemt vairāk. Grū-

tības pakāpi varētu mērit pēc tā kvalifikācijas līmeņa, kas nepieciešams skolotājam konkrētā priekšmeta pasniegšanai. Tomēr nav viegli noteikt, kurš no priekšmetiem skolēniem ir grūtāks. Dažiem tā varbūt ir matematika, citiem – vēsture. Tāda pati problēma ir saistīta ar mācību priekšmeta svarīguma novērtēšanu. Vairāki jautājumi rodas arī attiecībā uz pieprasījumu pēc kādas konkrētas darba vietas, piemēram, vai skolotājiem priekšpilsētās vajadzētu pelnīt vairāk vai mazāk.

Samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolotāja zināšanu un prasmju uzlabošanu

Šī sistēma ļauj skolotājiem nopelnīt pastāvīgu algas paaugstinājumu, iegūstot jaunas zināšanas, iemaņas un izmantojot šīs jaunās prasmes un zināšanas savā darbā. Sistēma – samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz zināšanu un prasmju uzlabošanu, ir salīdzināma ar Latvijā pastāvošo samaksas sistēmu. Šāda sistēma paredz daudz objektīvāku novērtējumu nekā iepriekš aprakstītā. Ir vieglāk mērit jaunās zināšanas un prasmes, novērtējot iegūtos grādus vai sertifikātus. Tomēr grāds vai sertifikāts ne vienmēr apliecina, ka skolotāja zināšanas un prasmes tiešām ir uzlabojušās. Turklāt arī šajā sistēmā netiek ņemtas vērā reālās zināšanas un prasmes, kas tiek sniegtas skolēniem.

Samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz individuāliem darba plāniem

Šī sistēma ļauj skolotājiem izvirzīt pašiem savus mērķus un iesniegt individualizētu darba plānu autoritatīvai komisijai apstiprināšanai. Pastāv briesmas, ka šādu individualizētu darba plānu centrā varētu būt triviāli un uzskatāmi mērķi. Problēma ir tā, ka šādiem individualizētiem darba plāniem nav iespējams piemērot vienotu vērtēšanas sistēmu, tātad – pastāv augsts subjektivitātes risks.

Karjeras kāpnes

Karjeras kāpnes ir sistēma, kas radīta, lai noteiktu skolotāju dažādu statusu, pakāpienus, pa kuriem var kāpt, lai saņemtu lielāku algu līdz ar atbildības, pieredzes un statusa pieaugumu (*Sadker and Sadker, 1991, 614*). Pētījumi vedina pieņemt, ka skolotāji vairāk atbalsta karjeras kāpnes nekā samaksu pēc nopelniem (*Sadker and Sadker, 1991, 56*). Karjeras kāpnes iespējams aprakstīt vairākos posmos, piemēram, amata kandidāts un pagaidu

skolotājs. Izšķirošais jautājums šādā karjeras attīstības plānā ir skolotāja – darbaudzinātāja rūpīga izraudzīšanās darbam ar jaunajiem skolotājiem. Notiek īpašas nodarbības, kurās darbaudzinātāji sniedz palīdzību jauniem skolotājiem un novērtē viņu darbu.

Sadker and Sadker (1991, 56) iesaka šādu karjeras plānu skolotājiem karjeras kāpņu sistēmā:

- skolotājs – interns (jaunie skolotāji, kas strādā darbaudzinātāju vadībā);
- skolotāji – rezidenti (pabeiguši internatūras gadu, bet patstāvīgais sertifikāts vēl nav saņemts);
- skolotāji (strādā patstāvīgi, saņēmuši sertifikātu);
- vadošie skolotāji (skolotāju un administrācijas padomes izraudzīti, vismaz 10 gadu pieredze, izstrādā mācību plānus visiem skolotājiem).

Reforma, kas tiek plānota, sākot ar 2004. gada septembri, pamatojas uz karjeras kāpņu samaksas sistēmu. Saistībā ar to pastāv objektivitātes un mērīšanas problēmas. Ja izglītības sistēmā tiks ieviests šāds plāns, visai sabiedrībai nāksies mainīt savu priekšstatu par skolotājiem kā pieticīgi atalgotiem darbiniekiem, jo vadošie skolotāji vai darbaudzinātāji nopelnīs lielas algas un viņiem nevajadzēs domāt par profesijas maiņu.

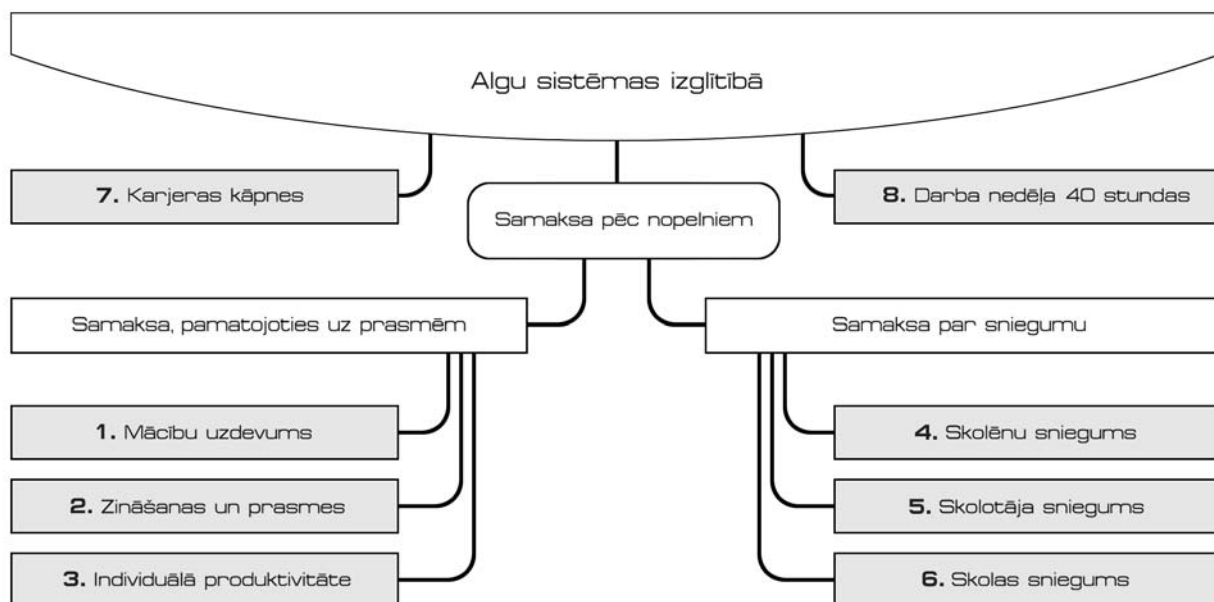
Ierēdņa alga –  
40 stundu darba nedēļa

Vairākās Rietumeiropas valstīs, piemēram, Francijā un Spānijā, skolotājiem alga tiek aprēķināta par 40 stundu darba nedēļu (Eurydice, 2003, 2). Šī samaksas sistēma kļūst aizvien populārāka, jo vidusskolu skolotājiem tā rada apmierinošāku algu līmeni un darba apstākļus. Ierēdņa alga ietver visus tos darbus, kas pašlaik, nosakot skolotāju algas, netiek ņemti vērā. Tomēr alga ietver arī samaksu par visām skolotāju papildu darbībām, piemēram, par tikšanos ar vecākiem, individuālu pieeju bērniem, skolotāju sapulcēm.

2. zīmējumā apkopotas visas iepriekš aprakstītās samaksas sistēmas.

### 3. Skolu aptauja

Lai noskaidrotu skolotāju viedokli, tika veikta aptauja. Pētījumam tika izraudzītas Rīgas vidusskolas ar latviešu mācību valodu. Pētījumā iekļauti skolotāji, kas strādā no 5. līdz 9. klasei<sup>2</sup>, proti, pamatskolas klašu skolotāji vidusskolās.



2. zīmējums. Astoņas samaksas sistēmas.

<sup>2</sup> Tika izraudzītas tās sešas Rīgas skolas, kurām ir mazāk problēmu ar skolēnu un skolotāju piesaisti: Rīgas 1. Valsts ģimnāzija (no 7. līdz 9. klasei), Rīgas Angļu ģimnāzija, Natālijas Draudziņas ģimnāzija, Āgenskalna Valsts ģimnāzija, Rīgas 3. vidusskola, Ziemeļvalstu ģimnāzija. Sešās izraudzītajās Rīgas vidusskolās tika aptaujāta 150 vidusskolas skolotāju izlases grupa. Saņemtās atbildes bija 84 % no skolotāju kopskaita.





Vidēji katrs skolotājs pasniedz divus mācību priekšmetus. Vairāk nekā puse no respondentiem, t. i., 57%, pasniedz divus mācību priekšmetus, bet 7% respondentu pasniedz pat trīs priekšmetus. Aptuveni 36% respondentu pasniedz tikai vienu mācību priekšmetu.

Skolotāju stāžs ir no 5 līdz 10 gadiem. Apmēram 64% ir strādājuši vairāk nekā 10 gadu, un apmēram 1,5% strādājuši mazāk par 1 gadu.

Gandrīz 85% respondentu nav nesen mainījuši darba vietu. Pārējo respondentu visbiežāk minētais iemesls darba maiņai bijis vides maiņa un skolas prestižs. Tāpat arī kā viens no iemesliem tika minēta iespēja vairāk nopelnīt, taču to minēja tikai 8 respondenti.

Vidējā darba slodze visās sešās skolās bija 31 stunda, tas ir aptuveni 1,48 slodzes. Apmēram 13% respondentu strādā divas slodzes, proti, 42 un vairāk mācību stundu. Tikai 20% respondentu nestrādā vairāk par 1 slodzi. 98% gadījumu iemesls, kāpēc tiek strādāts vairāk par vienu slodzi, tika minēta iespēja vairāk nopelnīt. Tikai divās atbildēs bija teikts, ka mācīšana esot vaļasprieks, un nopelnīšanas iespēja vispār netika pieminēta.

27 skolotāji (apmēram 18%) pasniedz arī privāttundas, galvenokārt – lai vairāk nopelnītu, taču par iemeslu tika atzīta arī iespēja gūt pieredzi un palīdzēt skolēniem.

Visi skolotāji atbildēja, ka esot vismaz viena darbība, ko viņi veicot un kas netiekot ņemta vērā algu aprēķinos. Vissvarīgākā esot gatavošanās stundām un kontroldarbu labošana, ko minēja 80% respondentu. Gatavošanās stundām, skolēnu darbu novērtēšana, kā arī mācību plāna rakstīšana arī tika atzītas par vissvarīgākajām darbībām, kas netiekot ņemtas vērā, – tās minēja gandrīz 70% respondentu.

Atbildot uz jautājumu, kā algas paaugstinājums mainītu respondentu darba stilu, tika atzīmēts, ka būtu iespējams vairāk un labāk sagatavoties stundām. Skolotāji apgalvoja, ka algas paaugstināšana ļautu viņiem uzlabot mācīšanas kvalitāti un paplašinātu iespējas apmeklēt kursus un apgūt jaunas pasniegšanas metodes. Tomēr vairāk nekā puse respondentu, proti, 54%, atzīmēja, ka algas paaugstināšana ļautu skolotājiem strādāt mazāku slodzi un vairāk laika pavadīt kopā ar savām ģimenēm. Fokusa grupas intervijā izskanēja piezīme, ka pieņēmums – skolotāji varot iet projām no darba trijos dienā un visu atlikušo dienas daļu pavadīt mājās kopā ar ģimeni, neesot patiens attiecībā uz visu mācību priekšmetu skolotājiem, daļai no tiem esot jāveic lieli rakstu darbu apjomi. Konkrēto mācību priekšmetu skolotāji varot aiziet no skolas salīdzinoši agrāk nekā citu profesiju pārstāvji; tomēr skolotājiem visu laiku esot jādomā par nākamo dienu, jāgatavojas stundām un jālabo skolēnu rakstu darbi. Turklāt arī tika norādīts, ka lielāka nedēļas

nogales daļa tiek veltīta, lai sagatavotos nākamajai darba nedēļai. Tādējādi pašlaik par reālo skolotāju darba slodzi varētu uzskatīt 12 stundas darba dienā un 12 stundas nedēļas nogalē, proti, 72 stundas nedēļā.

### 1. tabula. Skolotāji (%), kas atbalsta domu par pārmaiņām skolu darba apstākļos un pārvaldē

(Rīgas vidusskolās tika aptaujāta 150 vidusskolas skolotāju izlases grupa. Saņemtas atbildes – 84% no kopskaita.)

Pārmaiņu veids	%
Noteikt lielāku atbildību vecākiem	86%
Individuāla darba vieta	49%
Vienoti mācību plāni un mācību materiāli skolotājiem	48%
Samazināt ar mācību plāniem un skolēnu novērtējumu saistītās dokumentācijas apjomu	43%
Katram skolotājam savs dators	28%
Katram skolotājam sava klases telpa	21%
Mainīt administrācijas nevērīgo attieksmi pret skolotājiem	19%
Uzlabot speciālo skolotāju darbu	14%
Atsevišķa ēdamtelpa skolotājiem	6%

Gandrīz 90% respondentu uzsvēra, ka ir jānosaka vecāku atbildība par bērnu sekmēm (1. tabula). Kā minēja fokusa grupas dalībnieki, reizēm sazināšanās ar skolēnu vecākiem un viņu nepārtrauktā informēšana prasa ļoti daudz laika un naudas. Tomēr situācijai vajadzētu būt pretējai; tieši vecāku pienākumam vajadzētu būt – raudzīties, lai viņu bērni ir spējīgi pabeigt skolu. 43% respondentu minēja nepieciešamību samazināt ar novērtēšanu un mācību plāniem saistītās dokumentācijas apjomu. Attiecībā uz darba apstākļiem 49% respondentu pauda neapmierinātību, ka ikvienam skolotājam nav nodrošināta individuāla darba vieta, kur atstāt mācību materiālus un izdarīt rakstu darbus.

Vidējā mēneša alga pirms nodokļu nomaksas visās sešās Rīgas skolās bija 209 Ls. Vēlamā vidējā samaksa par vienu darba slodzi – 371 Ls (sk. 3. tabulu). Tas ir ievērojami zemāk nekā minimums – 145 Ls, kas tika paredzēts no 2003. gada 1. septembra, kā tas minēts Izglītības attīstības koncepcijā 2002. – 2005. gadam (15.11.2003.), vai 160 Ls, kā norādīts Izglītības likumā.

15% respondentu nebūtu gatavi mainīt savu darba vietu nekādu apsvērumu dēļ. Vairāk nekā puse – 67% būtu ar mieru darba vietu mainīt augstākas samaksas dēļ. Tomēr 40% būtu gatavi mainīt darba vietu labāku darba apstākļu un karjeras iespēju dēļ.

2. tabula. Skolu pašreizējās situācijas salīdzinājums

	Rīgas 1. Valsts ģimnāzija	Rīgas Angļu ģimnāzija	Natālijas Draudziņas ģimnāzija	Āgenskalna Valsts ģimnāzija	Rīgas 3. vidusskola	Ziemeļvalstu ģimnāzija	Vidējie rezultāti
Vidējā slodze (stundas)	27	29	34	33	31	31	31
Vidējā slodze	1,29	1,38	1,62	1,57	1,48	1,48	1,48
Pašreizējā vidējā alga <sup>3</sup> (Ls)	221	213	204	203	206	208	209
Vidējā vēlamā samaksa par vienu slodzi <sup>4</sup> (Ls)	416	394	358	328	354	373	371
Darba vietu nemainītu nekādu iemeslu dēļ (%)	12	13	16	15	16	15	15
Nedotos strādāt uz ārzemēm nekādu iemeslu dēļ (%)	22	26	34	35	34	23	29

Interesanti, ka gandrīz 30% respondentu negribētu nekāda iemesla pēc doties strādāt uz ārzemēm. Tomēr vissvarīgākie iemesli, kuru pēc respondenti būtu ar mieru doties strādāt uz ārzemēm, būtu vērtīgā pieredze un augstais atalgojums.

Sešu Rīgas skolu atbilžu salīdzinājums parādīts 2. tabulā.

Visās pētījumā iekļautajās skolās pastāv nelielas atšķirības rādītājos. Vismazākā slodze un visaugstākās algas ir Rīgas 1. Valsts ģimnāzijā, iespējams, tāpēc, ka zemākais vidusskolas līmenis sākas tikai ar 7. klasi un tajā tiek uzņemti skolēni konkursa kārtībā. Turklāt arī Rīgas 1. Valsts

ģimnāzijā ir augstāks vēlamais algas līmenis par vienu darba slodzi.

Vairāk skolotāju būtu gatavi darba vietu mainīt, ja tāda iespēja rastos, tajās skolās, kur viens no galvenajiem mācību priekšmetiem ir svešvaloda, piemēram, Rīgas 1. Valsts ģimnāzijā, Rīgas Angļu ģimnāzijā vai Natālijas Draudziņas ģimnāzijā.

3. tabulā parādīts, kā skolas novērtējušas astoņas dažādas samaksas sistēmas.

Kopējās samaksas sistēmu vērtēšanas tendences ir līdzīgas visās skolās; vērtējumos ir tikai nelielas atšķirības. Kopumā visvairāk tiek dota priekšroka ierēdņa

3. tabula. Salīdzinājums, kā skolas vērtē samaksas sistēmas

(Vērtējums pēc punktu skaita no 1 līdz 8; ar 1 apzīmēta visvēlamākā samaksas sistēma)

	Rīgas 1. Valsts ģimnāzija	Rīgas Angļu ģimnāzija	Natālijas Draudziņas ģimnāzija	Āgenskalna Valsts ģimnāzija	Rīgas 3. vidusskola	Ziemeļvalstu ģimnāzija	Vidējais vērtējums
Zināšanas un prasmes	4	1	4	1	2	1	2
Mācību uzdevums	3	4	3	7	5	5	5
Skolēnu sniegums	5	8	6	5	7	6	6
Skolotāja sniegums	6	3	2	2	3	4	3
Individuālā produktivitāte	8	7	5	8	6	8	8
Skolas sniegums	2	6	7	4	4	3	4
Karjeras kāpnes	7	5	8	6	8	7	7
40 stundu darba nedēļa	1	2	1	3	1	2	1

<sup>3</sup> Pirms nodokļu nomaksas.

<sup>4</sup> Pirms nodokļu nomaksas.



algai, proti, 40 stundu darba nedēļai, kā arī samaksas sistēmai, pamatojoties uz jauniegūtām zināšanām un prasmēm. Skolotāji visvairāk atbalsta 40 stundu darba nedēļu, jo uzskata, ka tas būtu vistaisnīgākais atlīdzības veids skolotājiem par viņu ieguldījumu. Vismazāko atbalstu guva karjeras kāpņu sistēma un samaksa pēc nopelniem, balstoties uz individuālajiem plāniem. Kā tika minēts fokusa grupas intervijā, samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolotāja sniegumu, skolēna sniegumu un individualizēto darba plānu, tiek uzskatīta par pārāk subjektīvu un neizmēramu. Pastāv viedoklis, ka samaksa pēc nopelniem, pamatojoties uz skolas kopējo sniegumu, nerosinās, jo mazāk produktīvie skolotāji varētu iedzīvoties no citu darba.

#### 4. Secinājumi un ieteikumi

Lai nodrošinātu kvalitatīvas pamatskolas un vidusskolas izglītības ilgtspējību Latvijā, ir jāpalielina vispārējais skolotāju atalgojuma līmenis un jāuzlabo motivācijas sistēma.

Šajā rakstā apkopotas galvenās idejas par darba samaksu izglītības sistēmā un atspoguļota atsevišķu skolu skolotāju attieksme pret katru no ierosinātajiem veidiem.

Kaut gan šis pētījums nav pilnībā reprezentatīvs, tas kalpo, lai palīdzētu politikas veidotājiem ieviest iecerētās reformas. Turpmāk sniegts galveno secinājumu apkopojums.

Skolotāji kopumā ir vienisprātis, ka viņu atalgojuma sistēmā kaut kas jāmaina. Ir pierādījumi, ka viņi būtu gatavi pieņemt pastāvošās samaksas sistēmas saglabāšanu tikai tad, ja tiktu būtiski paaugstināta maksa par vienu darba slodzi.

Pašlaik augstāka atalgojuma līmeņa ieviešana, neko nemainot pašā izglītības sistēmā, izmaksātu pārāk dārgi. Tātad var teikt, ka valdība, apsverot izmaiņas samaksas sistēmā, raugās pareizajā virzienā, taču vēl daudzas reformas detaļas būtu rūpīgi apsveramas.

Skolotāju novērtēšanas komisijai diezin vai vajadzētu būt valsts organizācijai. Tajā varētu darboties pedagoģijas eksperti no ārzemēm, kaut arī šajā ziņā varētu izskanēt iebildums, ka ārzemnieki nespētu saprast vietējo situāciju un problēmas.

Otra atklātā problēma apliecina jau iepriekš veiktajos pētījumos paustos secinājumus, ka daudzi skolotāji nemaz īsti nezina, kā viņu alga tiek aprēķināta. Tādējādi daudzi no viņiem uzskata, ka vienīgā iespēja, lai palielinātu savu algu, ir uzņemties lielāku mācību slodzi. Te varētu ierosināt, ka tiktu ieviests skaidrs skolotāju pienākumu un tiesību formulējums, kā arī skaidrs to darbību

un kvalifikācijas apraksts, par kurām tiek maksāts. Vēl papildus nepieciešamā rīcība varētu būt – noteikt skolotāju algas saistībā ar minimālajām algām valstī. Piemēram, pirmā līmeņa skolotāja alga varētu būt 4 minimālās algas. Tātad, pieaugot minimālajai algai valstī, arī skolotāju algas automātiski palielinātos.

Arī skolu administrācijas darbu iespējams uzlabot. *Eurydice* (2003, 129) ziņojumā parādīts, ka Latvijā nav noteikumu, kas pieprasītu administrācijas atbalstu skolotājiem personisku vai profesionālu problēmu gadījumos, kā arī konflikta gadījumā. Un, kā jau tika minēts, gandrīz 90% respondentu izteicās, ka vajadzētu noteikt lielāku vecāku atbildību par saviem bērniem. Lai palielinātu skolotāju ieinteresētību nepamest darbu skolā, ir būtiski jāuzlabo viņu apstākļi. Viens ieteikums būtu ierīkot katram skolotājam atsevišķu darba vietu. Te varētu minēt Zviedrijas piemēru, kur skolās ir īpaša telpa skolotājiem ar katram atsevišķu rakstāmgaldū, telpu sadala plānas sienas, lai skolotājs varētu netraucēti strādāt. Skolotāji var tajā atstāt savus mācību materiālus, personiskās lietas un netraucēti gatavoties stundām. Katrā skolā vajadzētu iekārtot arī atsevišķu telpu, kurā tikties ar vecākiem. Fokusa grupas intervijā skolotāji atzīmēja, ka lielākoties viņiem nākas satīties ar vecākiem trokšņainos gaitenšos, un tā nav piemērota vieta sarunām par jutīgām tēmām. Šie apstākļi saistīti ar jautājumu, ka jānosaka lielāka vecāku atbildība par saviem bērniem.

Lai pedagoģijas studenti būtu ieinteresēti turpināt savu karjeru skolās, varētu ieviest atbrīvojumu no mācību maksas skolotāju bērniem. Katru gadu vajadzētu atvēlēt arī noteiktu dienu skaitu skolotāju tālākizglītibai un kvalifikācijas celšanai. Fokusa grupas intervijas dalībnieki atklāja, ka bieži vien, lai apgūtu jaunas pasniegšanas metodes, viņi ir spiesti veltīt tam savas nedēļas nogales.

Kaut arī skolotājiem ir ilgākas vasaras brīvdienas, varētu apsvērt arī citas priekšrocības, piemēram, veselības apdrošināšanu (kas netiek piedāvāta visās skolās) vai bezmaksas seminārus un lekcijas kvalifikācijas celšanai.

#### Izmantotā literatūra

Delisio, Ellen R. (2003). *Pay for Performance: What Are the Issues?* Education World 27 January 2003 – 14 November 2003.

[http://education-world.com/a\\_issues/issues374a.shtml](http://education-world.com/a_issues/issues374a.shtml)

Eurydice (2003). *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*. Belgium, Brussels.

Grīnuma, Ilze (2001). Divi caurumi izglītības kabatā. *Diena*, 20.11.2001.

Latvijas Republikas 8. Saeimas rudens sesijas devītās sēdes 2003. gada 16. oktobra protokols.

[http://www.saeima.lv/steno/2002\\_8/st\\_031016/st1610.htm](http://www.saeima.lv/steno/2002_8/st_031016/st1610.htm)

Avots izmantots 10.12.2003.

Ministru kabinets (2000). *Ministru kabineta noteikumi Nr. 7 (prot. Nr. 8, 38. §), apstiprināti 2000. gada 15. februārī.*

<http://www.likumi.lv/doc.php?id=2014> Avots izmantots

10.10.2003.

Ministru kabinets (2002). *Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam, apstiprināta 2002. gada 17. jūlijā.*

<http://www.politika.lv/index.php?id=102726&lang=lv>

Avots izmantots 15.11.2003.

Ministru kabinets (2004). *Par valsts budžetu 2004. gadam.*

<http://www.mk.gov.lv/index.php?id=7732> Avots izmantots

09.01.2004.

Ose, Liesma (2002). *Pedagogs – vergs vai nākotnes cilvēku audzinātājs? Izglītība un nodarbinātība*, 22.10.2002.

<http://www.politika.lv/index.php?id=104761&lang=lv> Avots izmantots 15.11.2003.

Pāvuls, Uldis (2003). *The Relationship between Pay Satisfaction and Organizational Commitment in Latvian Banks and Schools*. Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte.

Priekulis, Andris (2004). *Izglītības ministra padomnieka personiska intervija*, 23.01.2004.

Sadker, Myra-Pollack, David-Miller Sadker (1991). *Teachers, Schools, and Society*. McGraw-Hill: United States of America.

Seile, Mārīte (2001). *Skolotāji krustcelēs. Ceļā uz labklājību un sociālo saliedētību*. Sorosa fonds – Latvija, 52.–57. lpp.

Temin, Peter (2003). *Low Pay, Low Quality*. Education Next July, pp. 8–13.

Vedder, Richard (2003). *Comparable Worth*. Education Next July, pp. 14–19.



## Pamatizglītības iegūšanas iespējas bērniem ārpus izglītības sistēmas

*Aina Vilciņa (Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība")*

*Gunārs Kurlovičs (Jelgavas dome)*

*Sarmīte Viksna, Ingrīda Muraškovska (Jelgavas Izglītības pārvaldes*

*Metodiski informatīvais centrs)*

### Kopsavilkums

Straujās sociālās un ekonomiskās pārmaiņas ir izraisījušas Latvijā jaunu problēmu – ne visi bērni iegūst obligāto pamatizglītību. Ja šī problēma tiks ignorēta, tas var veicināt jauniešu sociālo izslēgtību, bezdarbu un apdraudēt sociālo vienotību.

Pētījumā tika atklāti cēloņi un nosacījumu mehānisms, kas noved skolēnu līdz skolas pamešanai. Veikts ieskats citu valstu pieredzē un sniegti ieteikumi:

- būtu nepieciešams izveidot vienotu uzskaites sistēmu. Šī sistēma dotu iespēju gūt patiesu informāciju par problēmas apjomu – noskaidrot, cik obligātā skolas vecuma bērnu neapmeklē pamatskolu;
- vēlams izstrādāt kritērijus un veikt skolu darbības izvērtēšanu obligātās pamatizglītības nodrošināšanā riska bērniem;
- pamatizglītības nodrošināšanai pašvaldībām būtu ieteicams piesaistīt riska bērniem sociālos partnerus un izstrādāt kopīgu programmu. Programmas ietvaros vajadzētu veidot alternatīvos izglītības piedāvājumus, atbalsta vidi visiem iesaistītajiem, kā arī palīdzēt nodrošināt skolas ar sociālajiem pedagogiem.

### Problēma

Katru gadu valstī ārpus izglītības sistēmas paliek daļa obligātās izglītības vecuma bērnu. Tie ir bērni, kas neuzsāk mācības, tiek atskaitīti, nepabeiguši pamatskolu, vai arī to pabeidz ar vērtējumu, kas nedod viņiem iespēju turpināt izglītību. Tas veicina bērnu sociālo izslēgtību, jauniešu bezdarbu un citas ar to saistītas sociālās problēmas.

Izrādās, ka pašvaldībās nav veikta analīze un netiek piedāvātas variatīvas iespējas pamatizglītības iegūšanai.

Nepieciešams apzināt visus resursus, noteikt risinājumus, kas ļauj nodrošināt pamatskolas izglītību visiem bērniem.

### Ievads

Izglītība ir mūsdienu sabiedrības kopīgā prioritāte. To deklarē Vispasaules deklarācija par izglītību visiem (1990), kas balstīta uz Vispasaules Cilvēktiesību deklarāciju (1948). 2000. gadā Pasaules izglītības forumā tika pieņemts Dakāras darbības plāns, kas veido pamatu UNESCO darbībai izglītībā nākamajiem piecpadsmit gadiem. Šā dokumenta galvenais mērķis ir līdz 2015. gadam nodrošināt pamatizglītības apguvi visiem bērniem, neatkarīgi no dzimuma, ādas krāsas, veselības un sociālā stāvokļa.

Latvijā ar Izglītības likumu ir noteikta obligāta pamatizglītība (4. pants). Arī Bērnu tiesību aizsardzības likums noteic, ka valsts nodrošina visiem bērniem vienādas tiesības un iespējas iegūt izglītību atbilstoši katra spējām (11. pants). Taču pēdējo gadu laikā pieaug to jauniešu skaits, kas pamet skolu, neieguvuši pamatizglītību.

Lai raksturotu stāvokli pamatizglītības ieguvē, izmantoti starptautiskie indikatori. Viens no tiem – skolēnu skaits, kuri ir pamatizglītības vecumā (7–15 gadi) un apgūst pamatizglītību (1.–9. klase), no visa bērnu un jauniešu kopskaita šajā vecuma grupā. Citiem vārdiem, tas raksturo, cik daudz jauniešu no tiem, kuriem vajadzētu mācīties, to arī dara.

Salīdzinājumā ar citām Eiropas valstīm (sk. pielikuma 2. tabulu) Latvija pēc šī rādītāja ievērojami atpaliek no Beļģijas, Somijas, Igaunijas, Francijas, Itālijas, Norvēģijas, Spānijas, Zviedrijas, bet apsteidz tādas valstis kā Austrija, Čehija, Vācija, Ungārija. Tabulā indikators izteikts %.

Par problēmām pamatizglītības apgūšanā liecina arī skolēnu daudzums, kuri atskaitīti no skolas (sk. pielikuma 3. tabulu). 2001./2002. m. g. pamatizglītības posmā no dienas skolām valstī atskaitīti kopā 7795 skolēni, 2002./2003. m. g. – 7053 skolēni. Vairāk skolēnu tiek atskaitīti 5.–9. klašu posmā. Lielākā daļa atskaitīto ir lielajās pilsētās: Rīgā, Daugavpilī, Jelgavā. Atskaitīšanas iemesli var būt dažādi: izbraukšana no valsts, miršana, ieslodzījums, atskaitīšana sakarā ar 18 gadu vecuma sasniegšanu

1. tabula. Pamatizglītību apgūstošo skolēnu skaits (%) no visiem pamatizglītības vecuma jauniešiem

	2001./2002.	2002./2003.
iedzīvotāju skaits 7–10 gadu vecuma grupā, kuri apgūst pamatizglītības 1. pakāpi (1.–4. kl.), no iedzīvotāju kopskaita šajā vecuma grupā.	84,8	85,5
iedzīvotāju skaits 11–15 gadu vecuma grupā, kuri apgūst pamatizglītības 2. pakāpi (5.–9. kl.), no iedzīvotāju kopskaita šajā vecuma grupā.	88,7	88,6

Avots: CSP (2002, 18. lpp.), CSP (2003, 18. lpp.)

u. c., tādēļ konkrētāku komentāru uz to pamata veidot nevar.

Taču arī par tiem skolēniem, kuri ir skolu uzskaitē, nevar teikt, ka visi apgūst pamatizglītību. Katru gadu ir skolēni, kas neattaisnotu vai nezināmu apstākļu dēļ neuzsāk mācības skolā. Iemesls mēdz būt slimība, vecāku bezatbildība, slikts materiālais stāvoklis u. c. Pēc Izglītības valsts inspekcijas datiem, 2001./2002. m. g. sākumā mācības neuzsāka 1343 obligātās izglītības vecuma bērni.

Pētot problēmu, nācās saskarties ar to, ka dažādu institūciju sniegtā informācija par bērnu skaitu, kuri neapmeklē skolu, ir ļoti atšķirīga. Tas saistīts ar uzskaites sistēmas nepilnībām. Tā, piemēram, lai noteiktu skolēnus, kuri neuzsāk mācības skolā, par pamatu tiek ņemti ledzīvotāju reģistra dati. Savukārt pamatizglītības apgūvēju procentu no visas šā vecuma grupas aprēķina, izmantojot tautas skaitīšanas datus. Atšķirīgās ziņas abās datu bāzēs veido savstarpēji nesaskaņojamus rādītājus. Tas apgrūtina problēmas apjoma noteikšanu, tās salīdzinošo analīzi. Uzskaites sistēmas pilnveide ir viens no aspektiem, kas nepieciešami ne vien problēmas labākai apzināšanai, bet arī tās risināšanai.

Skolēni, kas nav ieguvuši pamatizglītību, nespēj veiksmīgi apgūt profesiju un vēlāk – konkurēt darba tirgū. 2002. gadā profesionālās izglītības iestādēs, kas ir IZM padotībā, no tiem audzēkņiem, kurus uzņēma ar nepabeigtu pamatizglītību, 85,5% sasniegumu vērtējums divos vai vairāk mācību priekšmetos bija līdz trīs ballēm. Pēc Nodarbinātības valsts dienesta informācijas tās uzskaitē 2001. gada 1. maijā bija 289 jaunieši – bezdarbnieki vecumā no 15 līdz 18 gadiem.

Mācību pārtraukšana veido priekšnoteikumus sociālajai izslēgtībai. Pamatizglītību neieguvušajiem ir ierobežotas iespējas iegūt darbu un augsts risks to zaudēt. Līdz ar darba zaudēšanu viņi ne vien izjūt materiālo maznodrošinātību, bet arī tiek izslēgti no aktīvas sociālās aprites. Sociālā izslēgtība veicina nabadzību, bezdarbu, kriminalitāti, atkarību un sociālās izslēgšanas pārmantošanu nākamajās paaudzēs. Ja netiks risinātas šīs problēmas,

augstā sociālā budžeta līdzekļu apmērs, kas būs jāizmanto jauniešu reintegrācijai sabiedrībā, kā arī alkoholisma, narkomānijas, klaidonības, bezdarba un noziedzības radīto seku likvidēšanai. Tā, piemēram, mācību un pāraudzināšanas iestāžu uzturēšanai 2001. gadā 100 audzēkņiem izlietoja 825 917 Ls, t. i., 8259 Ls vienam audzēknim gadā.

Problēmas risināšanai tiek veltītas dažādas aktivitātes gan valsts, gan pašvaldību, gan atsevišķu institūciju līmenī. Taču pagaidām risinājumi nerada drošu aizsardzību pret izglītības pārtraukšanu un sociālo izslēgtību.

Pētījuma bāze bija Zemgales reģions: Jelgava, Jelgavas rajons, Jūrmala, Ogres rajons, Tukuma rajons, Aizkraukles rajons, Dobeles rajons. Reģions ir reprezentatīvs, jo problēma tajā pastāv tāpat kā visā valstī.

Pētījumā tika izmantotas padziļinātās intervijas ar jauniešiem, kas pametuši skolu, un viņu klases audzinātājiem, intervijas ar sociālajiem pedagogiem, bērnu tiesību aizsardzības inspektoriem, izglītības un sociālo lietu pārvalžu, kā arī citu pašvaldību institūciju darbiniekiem, interešu izglītības pārstāvjiem, vispārīzglītojošo skolu, vakarskolu un arodskolu administrāciju, tika veikta normatīvo aktu, datu bāzes un dokumentu analīze, kā arī apzināta citu valstu pieredze.

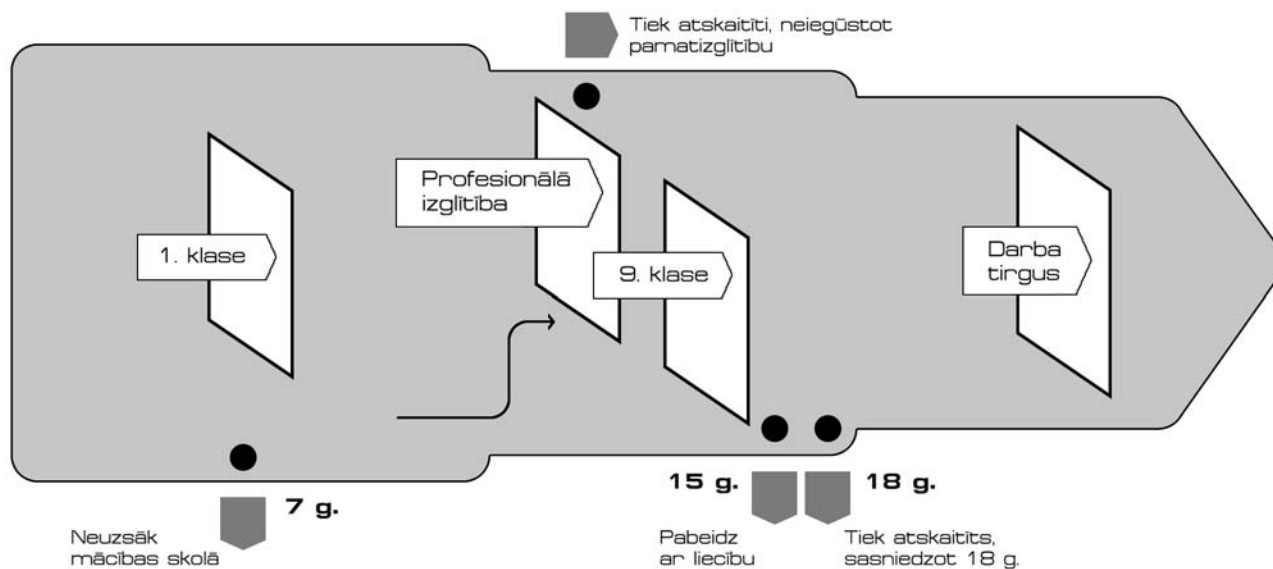
### Kā var "izkrist" no izglītības aprites?

Latvijas Izglītības likums nosaka obligāto pamatizglītību visiem. Izglītības iestāžu vadītāji apgalvo, ka likums pārkāpts netiek. IZM nesniedz datus par šā likuma panta pārkāpšanu. Lai uzsāktu problēmas izpēti, jāsaprot, kā šajā situācijā rodas iespējas neiegūt pamatizglītību.

Pētījuma gaitā secinājām, ka pamatizglītību neiegūst bērni, kuri:

- 1) sasniedzot obligātās izglītības vecumu, neuzsāk mācības pamatizglītības iestādē;
- 2) tiek atskaitīti no skolas, sasniedzot 18 gadu vecumu, bet tajā laikā vēl nav ieguvuši pamatizglītību;





1. zīmējums. Iespējas “izkrist” no pamatizglītības aprites.

- 3) nepabeidzot pamatizglītību, pāriet uz profesionālās izglītības iestādi un tiek tur atskaitīti;
- 4) pabeidz skolu, saņem licību, bet nesaņem dokumentu par pamatizglītības iegūšanu.

**1. Bērni, kas, sasnieguši obligātās izglītības vecumu, neuzsāk mācības pamatizglītības iestādē,** iedalāmi trīs apakšgrupās:

- bērni, kas pēc dzimšanas netiek reģistrēti;
- bērni, kurus nevar atrast, jo ziņas par dzīvesvietu nesaskan ar faktisko stāvokli;
- bērni, kurus vecāki neatved uz skolu.

Izglītības likums (1998) noteic, ka katras pašvaldības pienākums ir nodrošināt iespējas, lai tās administratīvajā teritorijā dzīvojošie bērni iegūtu pamatizglītību (17.1. pants). Vienlaikus šis likums paredz arī vecāku atbildību – “sadarboties ar izglītības iestādi, kurā mācās bērns, un bērna pedagogiem” (58.1. pants). Vispārējo vecāku atbildību par bērnu nosaka Civillikums, tajā skaitā arī pienākumus rūpēties par bērna dzīvību, veselību, labklājību un attīstību (179. pants). Taču kopumā šie likumi un to īstenošanas kārtība nespēj nodrošināt pietiekamu vecāku atbildību. Pēc Izglītības likuma prasības (17.11. pants) pašvaldība koordinē obligāto izglītības vecumu sasniegušo bērnu uzskaiti Ministru kabineta noteiktajā kārtībā. Taču ārpus pašvaldību institūciju kontroles paliek tie bērni, kurus vecāki pēc dzimšanas nav reģistrējuši. Civillikums nosaka vecāku pienākumu bērnu reģistrēt trīs mēnešu laikā pēc dzimšanas. Bet, ja vecāki kaut kādu

īemeslu dēļ to nav izdarījuši, viņi pie atbildības netiek saukti. Sociālo dienestu speciālisti par vienu no šādas vecāku rīcības īemesliem min izvairīšanos no komunālo maksājumu pieauguma uz jaunā ģimenes locekļa rēķina. Problēmas ar bērnu reģistrācijas nepilnībām saistītas ar vienotas uzskaites sistēmas trūkumu. Netiek prasīta informācija par bērnu dzimšanu no dzemdību nodaļām.

Ja bērns ir uzskaitīts ledzīvotāju reģistrā, bet vecāki viņu nepiereģistrē skolā, tad viņu meklē pašvaldību dienesti. Ja ziņas par ģimenes dzīvesvietu nesaskan ar faktisko stāvokli vai ģimene klaiņo un mājās iegriežas paretam, meklējumi ir apgrūtināši, ilgstoši, un bieži – nesekmīgi. Arī tad, ja pašvaldību pārstāvji satiek vecākus un aicina vest bērnu uz skolu, rezultāts ne vienmēr ir pozitīvs. Vecāki sūdzas, ka bērni neklausā, vai arī paši atsakās vest bērnus uz skolu, jo viņiem to nevajagot. Šie vecāki tiek aicināti uz pašvaldības administratīvo komisiju, taču tās ietekmēšanas spējas ir nepietiekamas.

**2. Skolēni, kuri tiek atskaitīti no skolas, sasniegto 18 gadu vecumu.**

Izglītības likums paredz, ka skolēnam jāturpina pamatizglītības iegūšana līdz 18 gadu vecumam. Ja skolēns tiek atskaitīts no skolas ar pamatojumu “sasniegto 18 gadu vecumu”, likums pārkāpts netiek. Taču pamatizglītību viņš nav ieguvis, un viņa tiesības uz izglītību nav realizētas. Tā ir likumīga iespēja pamatizglītību neiegūt. Problēma tāda, ka šīs grupas jauniešus iepriekš precīzi noteikt nevar. Bet, kad viņi kļūst 18 gadus veci, problēmu

risināt ir par vēlu – viņus jau atskaita. Tādēļ liela nozīme ir riska grupas bērnu agrīnai diagnostikai. Taču sociālais risks ir visnotaļ plašs jēdziens. Agrīnai diagnostikai būtu nepieciešami precīzāki kritēriji.

Viens no kritērijiem noteikti ir neattaisnoti stundu kavējumi. Pēc Izglītības valsts inspekcijas datiem 2001./2002. mācību gada sākumā mācības neuzsāka 1343 obligātās izglītības vecuma skolēni. Pirmajā pusgadā vairāk nekā pusi no mācību laika kavējuši 1107 skolēni, mācību gada beigās – 1526 skolēni. Ir skolēni, kuri skolā reģistrēti, bet nav to apmeklējuši visu gadu. 2001./2002. mācību gadā tādu bija 742.

**2. tabula. Neattaisnotie stundu kavējumi Latvijā  
1998./1999.–2001./2002. m. g.**

Mācību gads	Neattaisnoti nav apmeklējuši skolu visu mācību gadu	Neattaisnoti nav apmeklējuši skolu vairāk par pusi mācību laika	Kopā
2001./2002.	742	1224	<b>1966</b>
2000./2001.	632	974	<b>1596</b>
1999./2000.	530	951	<b>1481</b>
1998./1999.	639	1001	<b>1640</b>

Avots: Izglītības Valsts inspekcija (2002).

Neattaisnota stundu kavēšana vērojama, sākot jau no pirmajām klasēm. No 1966 skolēniem, kuri neapmeklēja skolu 2001./2002. mācību gadā, 266 bija 1.–4. klašu audzēkņi (Izglītības Valsts inspekcija, 2002). Faktiski tās ir “mirušās dvēseles”, kas figurē skolu uzskaitē, bet praktiski neparādās mācību stundās. Cik tādu skolēnu ir sarakstos, ar pastāvošo uzskaites sistēmu noteikt nav iespējams. Līdz ar to samazinās iespējas kontrolēt situāciju sākuma stadijā, kad process vēl nav ielaists, un ar efektīvāku darbību panākt mazāku skolēnu atbirumu. Stāvokļa uzlabošanai nepieciešama uzskaites pilnveidošana, pēc iespējas agrīna riska grupas bērnu diagnostika un mērķtiecīga programma problēmu risināšanai.

### 3. Skolēni, kuri pāriet uz profesionālās izglītības iestādi un tiek tur atskaitīti

Pēdējos gados arī profesionālās izglītības iestādes piedāvā programmas, kurās var iegūt pamatizglītību, sākot no 8. vai 9. klases. Šis piedāvājums ir aktuāls skolēniem, kuriem ir grūtības mācībās vai arī nav ieinteresētības mācīties vispārīglītojošajā pamatskolā. Viņi pāriet uz profesionālo mācību iestādi, taču bieži izrādās, ka arī tur mācīties nav vieglāk, un skolēni tiek atskaitīti.

Tā 2000./2001. m. g. no profesionālās izglītības iestādēm atskaitīts 291 audzēkņis, kura izglītība nav pilnas 9 klases, tajā skaitā par nesekmību un mācību iestādes neapmeklēšanu – 123 audzēkņi. Bez pamatizglītības atskaitītie audzēkņi ir 61% no audzēkņu kopskaita, kuri šajā gadā tika uzņemti bez pamatizglītības. 2001./2002. m. g. ir atskaitīti 88 pamatizglītību neieguvuši audzēkņi, no tiem par nesekmību un mācību iestādes neapmeklēšanu – 47 (IZM, 2004).

Oficiālajā statistikā neparādās, vai atskaitīto vidū ir arī jaunāki par 18 gadiem. Taču pārrunas ar bāriņtiesu speciālistiem un skolēniem liecina, ka tāda prakse pastāv. Tas, ka pamatizglītība ir obligāta, noteikts Izglītības likumā. Vienlaikus šī norma ir iestrādāta arī Vispārējās izglītības likumā (32.1. pants). Profesionālās izglītības likumā (1999) tā netiek minēta. Ir tikai teikts, ka profesionālās izglītības iestādei savā darbībā jābalstās uz Izglītības likumu (15.1. pants).

### 4. Skolēni, kuri pabeidz skolu, saņemot liecību, bet neņem dokumentu par pamatizglītības iegūšanu

Slēptā formā izglītības neiegūšanas problēma parādās arī tad, ja skolēni formāli ir beiguši pamatskolu, taču saņem tikai liecību. Rezultātā šie skolēni nevar turpināt izglītību un nevar atrast arī darbu profesionālās kvalifikācijas trūkuma dēļ.

Pēc Centrālās statistikas pārvaldes datiem pamatskolu 2001. gadā beidza 27 993 skolēni, tajā skaitā tikai saņēma liecību – 894 (3,2%). Pēc pamatskolas mācības nekur neturpina 655 skolēni (2,3%). 2002. gadā pamatskolu beidza 33 052 skolēni, no tiem, saņemot tikai liecību – 834 (2,5%). Mācības neturpina 1112 skolēni (3,4%) (CSP, 2002).

Šajā mācību gadā spēkā stāsies arī Vispārējās izglītības likuma grozījumi, kas nosaka: ja izglītojamais nav ieguvis vērtējumu kādā no mācību priekšmetiem gadā vai kādā no valsts pārbaudījumiem, vai arī vairāk nekā divos no tiem saņēmis vērtējumu, kas zemāks par četrām ballēm, viņam tiek izsniegta liecība. Līdz ar to IZM pieļauj, ka varētu palielināties pamatizglītību neieguvušo bērnu skaits.

Vienotas uzskaites sistēmas trūkums, nepietiekama institūciju sadarbība, novēlota riska grupas bērnu apzināšana – tas viss saglabā bērniem iespējas “izkrist” no pamatizglītības aprites.

### Skolas pamešanas cēloņi

Faktori, kuru ietekmes rezultātā skolēni ir pametuši mācības, tika noskaidroti, veicot intervijas ar šādiem skolēniem un viņu pedagogiem.



Viens no būtiskākajiem faktoriem ir ģimene.

Bērni, kas pametuši skolu, nosacīti nāk no divu veidu ģimenēm. Pirmais – nelabvēlīgās – riska vai augsta riska ģimenes. Tās ir maznodrošinātas ģimenes, kurās vecāki bieži ir bez darba, viņiem ir alkoholisma problēmas, un par bērniem viņi praktiski neinteresējas. Ģimenē mēdz notikt fiziska vai seksuāla vardarbība. Šajās ģimenēs vecāku dzīvesveids noteic, ka izglītībai nav īpašas lomas, tā netiek uzskatīta par vērtību. Vecākiem ir vienalga, vai bērns iegūs izglītību vai neiegūs. Viņi ne vienmēr zina, ka bērni neapmeklē skolu, bet, kad uzzina, neko nedara. Zemā materiālā nodrošinājuma dēļ skolēni no šīm ģimenēm klasesbiedru vidū izjūt diskomfortu. Dažkārt bērni no šīm ģimenēm sāk klaiņot. Daži – pilnīgi pretēji – cenšas strādāt, lai nodrošinātu ģimeni. Ir gadījumi, kad vecāki liek bērniem strādāt, lai ģimenei būtu iztikas līdzekļi. Tad bērniem vienkārši nav iespējas apmeklēt skolu. Ataicināti uz skolu, vecāki noliedz savu vainu, demonstrē lojālu nostāju, sola kontrolēt bērnus, taču nekas netiek darīts. Skolas piedāvātā palīdzība bērnam – psihologa atbalsts, izglītojošas nodarbības vecākiem, vasaras nometne – netiek pieņemta, jo, pēc vecāku uzskatiem, tā nav vajadzīga. Vecāku destruktīvais dzīvesveids, viņu attieksme pret izglītību, sirsnības trūkums ģimenē, bērna vajadzību un interešu pamešana novārtā, – visu šo faktoru komplekss kļūst par pietiekamu pamatu skolas pamešanai.

Otrais veids – ārēji labvēlīgas ģimenes, kurās vecāki strādā un bērna skolas gaitas viņiem nav vienaldzīgas. Taču vecāki ir vai nu pārāk aizņemti darbā, vai viņu uzmanības degpunktā ir kādas citas intereses, bet rezultātā bērni izjūt uzmanības deficītu vai arī – uzmanība pret bērniem ir formāla. Dažreiz vecāki vienkārši neprot veidot kontaktus ar bērniem uz savstarpējas uzticēšanās pamatiem, neizprot viņu vajadzības. Ģimenes attiecībās mēdz tikt lietota emocionālā vardarbība. Vecāki cenšas pārraudzīt bērna mācību darbību, taču visbiežāk bērnu audzināšanas kampaņām izmanto administratīvas metodes – lamāšanu, aizliegumus. Tas stāvokli tikai pasliktina. Vecākiem neizdodas atrast kopīgu valodu ar bērniem, panākt uzticēšanos un nodrošināt regulāru kontroli pār bērnu mācību pienākumu izpildi.

Nesaņemot pietiekamu vecāku uzmanību, abu veidu ģimenēs bērni atsvešinās.

Pārdomājot iespējamo atbalstu, ir jāveido abu veidu ģimenēm atšķirīga pieeja. Ja bērns ir no ģimenes, kurai viņa izglītība ir vienaldzīga, jārod ceļi, lai sniegtu materiālo un morālo atbalstu tieši bērnam. Psiholoģiskais un izglītojošais atbalsts vecākiem var tikt noraidīts vai izmantots nelietderīgi. Savukārt ģimenēm, kuras ir ieinteresētas bērna izglītībā, bet kuru līdzšinējā pieredze

nav bijusi veiksmīga, vēlams piedāvāt psiholoģiska un izglītojoša atbalsta formas.

Analizējot situāciju skolā, noteicām, ka gandrīz visiem intervētajiem ir bijušas grūtības mācībās. Tās ir dažādos mācību priekšmetos, tādēļ nevar apgalvot, ka cēlonis būtu kāda mācību priekšmeta objektīvais saturs. Mācību grūtību cēloņi ir dažādi – psihiskās attīstības aizture, zems spēju līmenis, konflikti ar pieaugušajiem un vienaudžiem, vāja griba, lai pārvarētu radušās grūtības mācību darbā. Līdz ar to arī mācību motivācijas līmenis ir zems. Visiem intervētajiem ir lieli neattaisnoti stundu kavējumi. Tie parādās vai nu kā reakcija uz problēmām mācību darbā, no saskarsmes skolā un ģimenē, vai arī no nepieciešamības strādāt, lai pelnītu.

Īpaša ir situācija ar skolas piedāvāto palīdzību. Parasti skolēnam iesaka apmeklēt papildstundas tajā priekšmetā, kurā ir grūtības. Šo palīdzību skolēni nepieņem vai arī rezultāti ir tikai uz laiku. Neveiksmes pamatā ir tas, ka skola risina savu problēmu – paaugstināt skolēna zināšanu līmeni, nevis cenšas atrisināt skolēna problēmu. Nepanākot lūzumu motivācijā, piedāvātie risinājumi nevar būt efektīvi.

Nedrošība ģimenes attiecībās ir turpmāko problēmu cēlonis. Skola tās var mazināt vai pastiprināt. Būtiskākie faktori šajā ziņā ir: skolotāja personība – ieinteresēta vai vienaldzīga; profesionalitāte nestandarta pedagoģisko situāciju risināšanā; skolas vērtību sistēma – vai noteicošās ir zināšanas, vai skolēns un viņa pašsajūta; vadošo attiecību stils – administratīvais vai atbalstošais.

## Pastāvošie problēmas risināšanas ceļi

Lai analizētu problēmas risināšanas iespējas, jāaplūko pastāvošā prakse skolu un pilsētu/rajonu līmenī, kā tiek noteikti bērni, kuriem ir problēmas, un kā viņiem sniegt atbalstu.

Mācības skolā bērni parasti uzsāk 7 gadu vecumā. Kopš 2002./2003. m. g. ir noteikta obligātā piecgadīgo un sešgadīgo sagatavošana, kas nozīmē, bērnam apmeklējot pirmsskolas izglītības iestādi vai sagatavošanas nodarbības. Ne visi vecāki to pieņēmuši par normu. Skolu sniegtās ziņas rāda, ka ikvienā 1. klasē parādās 1 vai 2 bērni, kuri sagatavošanu nav apguvuši. Bērnodārza līmenī netiek apzināti bērni, kuriem varētu būt grūtības mācībās. Būtu vēlams uzsākt problēmas iedīgļu atklāšanu un visu ieinteresēto pušu sadarbību jau pirmsskolas posmā.

Izglītības saturs, kas joprojām ir diskusiju objekts, ietekmē skolēnu panākumus un līdz ar to arī skolas gaitu

iznākumu. IZM (2004) statistikas dati liecina, ka laika posmā no 1997./1998. līdz 2000./2001. m. g. valstī katru gadu uz otro vai trešo gadu 1. klasē paliek 4,6–5% skolēnu. Tajā pašā posmā visās klašu grupās vidējais otrgadnieku un trešgadnieku skaits vispārīzglītojošajās dienās skolās ir 1,2–1,4%. 1. klasē uz otro gadu paliek aptuveni četras reizes vairāk skolēnu nekā nākamajās klasēs. Skolotāji situāciju skaidro ar nepietiekamu bērnu gatavību mācībām 1. klasē. Katrā ziņā ir konstatējama ievērojama neatbilstība starp izglītības saturu sākumskolā un skolēnu sagatavotības līmeni tā apgūšanai. Tas ir viens no pētāmās problēmas cēloņiem.

Viens no tipveida risinājumiem ir iekļaut bērnus ar grūtībām mācībās pedagoģiskās korekcijas klasēs. Tā ir īpaša izglītības programma, kas var tikt īstenota no 1. līdz 9. klasei, bet kas nepārsniedz trīs mācību gadus. Programma pēc satura atbilst pamatizglītības programmai, līdzās mācību priekšmetiem tajā ir paredzētas pedagoģiskās korekcijas nodarbības (individuālās stundas, vērtībizglītība un saskarsmes prasmes). Ar bērniem strādā īpaši sagatavoti skolotāji. Daudziem skolēniem mācības korekcijas klasē sniedz uzlabojumu, pieradina regulāri strādāt. Tomēr ir arī tādi bērni, kuri vēlāk tomēr kādā klasē paliek uz otro gadu. Programmu efektivitātes noteikšanai īpaši jāpēta tās saturs un skolēnu turpmākās gaitas.

Jo agrāk tiek noteiktas skolēnu grūtības socializācijā un mācībās, jo vairāk ir iespēju tās novērst. Socializācijas grūtību un problēmu diagnostika ir viens no sociālā pedagoga pienākumiem. Taču nodrošinājums ar sociālajiem pedagogiem rajonos (sk. 3. tabulu) ir visnotaļ dažāds un kopumā nepietiekams.

**3. tabula. Nodrošinājums ar sociālajiem pedagogiem Zemgales reģionā un Rīgas pilsētā 2003./2004. m. g. sākumā**

Rajons	Skolu skaits	Sociālo pedagogu skaits
Jelgavas pilsēta	17	9
Jelgavas rajons	25	3
Aizkraukles rajons	26	6
Jūrmalas pilsēta	17	3
Bauskas rajons	32	9
Tukuma rajons	31	2
Ogres rajons	25	7
Dobeles rajons	25	4
Kopā Zemgales reģions	198	43
Rīgas pilsēta	147	138

Avots: Rajonu izglītības pārvalžu telefonaptauja.

Uz kopējā fona izceļas Rīgas pilsēta, kur sociālais pedagogs ir gandrīz katrā skolā. Zemgales reģionā ir viens sociālais pedagogs uz 4 līdz 5 skolām.

Skolās nereti nav pietiekamas izpratnes par sociālā pedagoga iespējām. Atbildības pārceļšana no klases audzinātāja uz sociālo pedagogu, kā tas dažreiz tiek praktizēts, īpašus uzlabojumus nesniedz. Rezultāti darbā ar riska grupas bērniem ir atkarīgi no komandas darba. Sociālie pedagogi ir profesionāļi, kas pārzina rīcības plāna izstrādi, komandas veidošanas un darbības principus, kā arī preventīvā darba organizēšanu. Sociālie pedagogi var sniegt skolotājiem palīdzību grūtās situācijās, konsultēt viņus.

Interesanta komandas darba pieredze ir Dobeles 1. vidusskolā, kur izveidota klase bērniem, kam trūkst motivācijas un ir vājas sekmes. Ar klasi strādā paši labākie skolotāji, viņiem ir kopīgas nostādnes un regulāra informācijas apmaiņa. Ir cieša sadarbība ar vecākiem, lai nodrošinātu stundu apmeklējumus. Skolēniem attīstās apņemšanās mācīties, viņus iedvesmo skolotāju labvēlīgā attieksme. Veidojot skolu komandas darbam ar “grūtajiem” bērniem, tiek izveidota atbalsta vide skolotājiem, kam rūp šo bērnu likteņi. Tas ir svarīgi, jo, strādājot ar bērnu problēmām, skolotājs pats izjūt nepieciešamību pēc atbalsta – psiholoģiska un metodiska. Dobelē rasta iespēja organizēt supervīzijas izglītības dienesta speciālistiem un sociālajiem pedagogiem. Tas ļauj kolēģiem speciālista vadībā kopīgi risināt problēmas un saņemt citam cita atbalstu.

Intervijās noskaidrojās, ka skolas praktizē pārrunas ar vecākiem, lai “grūtos” skolēnus rosinātu pāriet uz citu skolu. Skolas nomaina maina vidi, un tas noteiktai daļai skolēnu palīdz uzsākt “dzīvi no jauna”. Diemžēl pārējiem iepriekšējās problēmas var atkārtoties arī jaunajā vietā. Savus “riskā” skolēnus rosina aiziet tās skolas, kurām ir svarīgs prestižs, augsti mācību darba rādītāji. Citās skolās skolēnu, kurš nemācās un kavē stundas, atstāj uz otro un trešo gadu, līdz viņam aprit 18 gadi, un tad var viņu atskaitīt sakarā ar obligātā skolas vecuma izbeigšanos.

Abi šie formulējumi “atskaitīts sakarā ar skolas nomainīšanu” un “atskaitīts sakarā ar 18 gadu vecuma iestāšanos” satur legālu iespēju atbrīvoties no “nevēlamajiem” skolēniem. Un nav iespējams noteikt, kāds ir bijis skolas ieguldījums stāvokļa uzlabošanā, cik ieinteresēti vai pāvirši tā īstenojusi obligātās pamatizglītības normu. Izglītības likums (1998) noteic, ka izglītības iestādes vadītājs atbild par tās darbību un rezultātiem (30.1.). Rezultātos paredzēta obligātā pamatizglītība visiem. Patlaban šīs prasības izpildi var vērtēt tikai no formālā aspekta – vai no skolas nav atskaitīts skolēns, kuram vēl nav 18 gadu.



Nav izstrādāti un netiek lietoti izglītības kvalitātes rādītāji, kas ļautu konkretizēt skolas ieguldījumu pamatizglītības nodrošināšanā **katram** audzēknim.

Kad skolas iespējas izsmeltas, skolēna lieta var tikt izskatīta pilsētas administratīvajā komisijā vai nepilngadīgo lietu komisijā. Tur skolēns saņem brīdinājumu, pēc tam aizrādījumu, viņu ņem uzraudzībā, dod laiku laboties, ja vēl ir pārkāpumi, var noteikt naudas sodu. Tiek izmantotas administratīvās metodes, kuru efektivitāte ir ierobežota. Lēmumus pieņemot, var tikt novilcināts laiks. Materiālus komisijai gatavo, kad stāvoklis jau kļuvis kritisks – 6., 7., 8. klasē. Taču problēmu pazīmes izpaužas daudz agrāk, dažus gadus pirms šā stāvokļa sasniegšanas. Nepieciešama sistēma, kas lokalizē

Tajā darbojas sociālā riska grupas bērni no trūcīgām un nelabvēlīgām ģimenēm. Šo pieredzi var uzskatīt par veiksmīgu alternatīvo piedāvājumu, jo divi bērni atgriezušies un turpina mācīties skolā. Tas parāda, ka ielaistās situācijās skolēnu vairs nevar ietekmēt “draudīgās” vides pārstāvji: vecāki vai skolotāji. Ir nepieciešama alternatīvā vide, kurā bērnu sociāli rehabilitē: sagatavo un palīdz atgriezties skolā. Diemžēl šo domu ir grūti pieņemt vecākiem un skolotājiem.

Veicot pētījumu, autori ir sistematizējuši pazīmes, kas ilustrē problēmas rašanos un attīstību.

4. tabulā atainotas problēmas stadijas un risinājumu veidi. Tās mērķis – sniegt orientierus problēmas attīstības stadijām un kritērijus lēmuma pieņemšanai par

**4. tabula. Problēmas stadijas un risinājumi**

Stadija	Agrīnā stadija	Krīze	Novēlotā stadija
<b>Stadijas pazīmes</b>	Nelabvēlīga situācija ģimenē. Atsvešināšanās un protests. Skolēnam parādījušās mācību grūtības. Skolā nav interesanti.	Skolēns izjūt mācību krīzi. Stress un nedrošība. Smēķēšana. Kavējumi. Vecāku represijas. Regulāri skolotāju pārmēti. Aņņemas laboties, bet ilgi nespēj noturēties. Tiek atstāts uz otro gadu.	Skolēns zaudējis ticību saviem spēkiem. Bieži un ilgstoši mācību kavējumi. Attiecības ar skolotājiem nomāc. Skolotāji pārstāj palīdzēt, jo situācija šķiet bezcerīga. Psiholoģiskā gatavība pamest skolu. Domas par iespēju sevi apliecināt patstāvīgā darbā.
<b>Ieteicamā risinājuma veids</b>	Problēmas noskaidrošana. Atbalsts ģimenei un bērnam. Attīstīt prasmes bērnam, ģimenei un skolotājam, kā pārvaldīt stresu un risināt problēmas.	Nepieciešams lūzums motivācijā un attieksmes maiņa. Var palīdzēt uzticības persona vai iedvesmotājs. Jāveido individuāls rīcības plāns, tā izpilde jākontrolē. Skolotāju un ģimenes regulāra sadarbība.	Vides nomaiņa. Alternatīvie izglītības piedāvājumi. Motivācija pārmaiņām, pašapziņas celšana. Individuālā programma. Mācīšanās prasmju apguve. Izglītības turpināšana.

problēmu jau pašā sākuma stadijā un neļauj tai attīstīties. Visām iesaistītajām institūcijām trūkst programmas, kā ar ģimeni strādāt kompleksi.

Lai sniegtu atbalstu riska skolēniem, pašvaldībām vajadzētu sagādāt viņiem alternatīvas iespējas. Dobelē izveidots sociālā dienesta dienas centrs, kur var mācīties skolēni ar grūtībām mācībās. Ogrē nevalstiskā organizācija “Duksis” pulcēja skolēnus, kuri neapmeklē skolu, lai iesaistītu tos sporta nodarbībās un izveidotos kontakti. Tukuma rajonā Jaunpili darbojas projekts, kura ietvaros skolēni tiek iesaistīti sabiedriski derīgā darbā un var nopelnīt sev iztikas līdzekļus. Jelgavas bērnu un jaunatnes centrā “Junda” izveidots klubiņš “Viens mājās”.

nepieciešamo risinājuma veidu. Preventīvais risinājums, kas ieteikts agrīnajā stadijā, var būt lietderīgs kā papildinājums citiem risinājumiem.

Alternatīvos piedāvājumus var veidot gan pieaugušo izglītības, gan interešu izglītības ietvaros. Vietējā pašvaldība ir atbildīga par šīm programmām. Daudzas pašvaldības šo atbildību ignorē, uzskatot, ka mācīšanās ir katra individuāla izvēle un personīgā atbildība. Pašvaldībām vajadzētu mērķtiecīgi izmantot savas iespējas, lai gādātu tādu alternatīvo izglītības piedāvājumu, kas veicina ārpus izglītības sistēmas palikušo jauniešu reintegrāciju. Interese izglītība joprojām ir orientēta uz veiksmīgiem jauniešiem, kam ir motivācija. Programmas,



kas tiek piedāvātas pieaugušajiem, balstās uz tradicionālām pieejām, kas nav saistošas jauniešiem, kuriem ir problēmas.

Tradicionāli alternatīvie risinājumi ir vakarskolas.

2002./2003. mācību gada sākumā Latvijā bija 35 vakara (maiņas) vispārīzglītojošās skolas. Kopējais audzēkņu skaits tajās – 14 805 skolēni, tajā skaitā pamatizglītības posmā – 1812 skolēni. Lai nodrošinātu vakara mācību plašāku pieejamību, vakara klātienes un neklātienes nodaļas mēdz veidot arī atsevišķu vidusskolu sastāvā vai kā neklātienes konsultāciju punktus pagastos. Mācības

skolu. Tas redzams pēc 9. klases beigšanas rezultātiem Centrālās statistikas pārvaldes biļetenā. 2001./2002. m. g. 9. klasi dienas skolā beiguši ar apliecību 30 556 skolēni, bet ar liecību – 613; t. i., – viens skolēns ar liecību uz katriem piecdesmit, kuri saņem apliecību. Vienlaikus vakarskolās 9. klasi ar apliecību beiguši 697 skolēni, ar liecību – 221; t. i., – viens ar liecību uz trim, kuriem ir apliecība. Vēl izteiktāks šis iedalījums ir Rīgā, kur dienas skolas ar apliecību beiguši 9400 skolēni, ar liecību – 179. Vakarskolas ar apliecību beiguši 276 skolēni, ar liecību – 221. (CSP, 2002). Mācību neveiksminieku

5. tabula. Skolēnu sadalījums pa klašu grupām vakarskolā

	1.– 4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Kopā
Valstī kopā	18	24	41	171	479	1079	1812
T.sk. lielajās pilsētās	8	8	16	100	300	566	998

Avots: IZM, 2004.

vakarskolā piedāvā, sākot ar 1. klasi. Pēc IZM (2004) statistikas var novērtēt audzēkņu sadalījumu vakarskolās pa klašu grupām.

Vakarskola daudz pieejamāka ir lielajās pilsētās – tur mācās vairāk nekā puse no audzēkņu kopskaita pamatizglītības programmā. Visvairāk skolēnu apmeklē 8. un 9. klasi. Tam ir saistība ar datiem par dienas skolām valstī. Tieši 8. klasē ir visaugstākais bērnu skaits, kuriem ir zems sekmju vērtējums.

6. tabula. Skolēnu skaits LR vispārīzglītojošajās dienas skolās, kuri pārcelti nākamajā klasē ar vērtējumu atsevišķos priekšmetos no 1 līdz 3

Mācību gads	8. klasē	9. klasē
2000./2001.	7113	4173
1999./2000.	6239	4505
1998./1999.	5922	4034

Avots: IZM, 2003, oktobris.

9. klasē skolēnu skaits ar sliktām sekmēm strauji krītas. Atsevišķi skatīts, šis fakts liktu domāt par stāvokļa uzlabošanu 9. klasē. Taču, to vērtējot kopā ar vakarskolu datiem, ir pamats domāt par masveidīgu “bezcerīgo” skolēnu virzīšanu no pēdējās pamatskolas klases uz vakar-

novirzīšana uz vakarskolu var būt labs risinājums, ja tas tiek veikts savlaicīgi un atbilstoši skolēna problēmu raksturam. Masveidīga nosūtīšana uz vakarskolu pēdējā mācību gadā pārstrukturē skolu rādītājus, bet sniedz apšaubāmu ieguldījumu pamatizglītības problēmas risinājumā.

Pāriešana uz vakarskolu palīdz bērniem, kuriem nepieciešama vides nomaiņa. Ņemot vērā skolēnu, kuriem trūkst motivācijas, augsto īpatsvaru vakarskolās, ir bažas par to, cik atbilstošs viņiem ir šis piedāvājums, kurā nav iespēju nodrošināt individuālu pieeju. Būtu nepieciešams veidot jaunus alternatīvos piedāvājumus jauniešiem, kuri aiziet no skolas.

Skolēniem pastāv arī alternatīvā iespēja iegūt pamatizglītību profesionālās izglītības iestādēs. Viņi tiek uzņemti arodizglītības programmās ar pedagoģisko korekciju. Iespējas apgūt pamatizglītību profesionālās izglītības iestādē rāda profesionālās izglītības katalogs par 2003. gadu (sk. 7. tabulu). Kopumā piedāvājums ne pēc izglītības iestāžu veida, ne pēc apgūstamajām specialitātēm nav īpaši bagāts. Arī audzēkņu izvēles pamatā nav interese par profesiju, bet gan citi motīvi: nevēlēšanās turpināt mācības iepriekšējā – vispārīzglītojošajā skolā, izvēles trūkums, skolas atrašanās tuvu mājām. Daudzi pēc kāda laika pamet arī arodskolu, neiegūstot pamatizglītību. Arodskolu piedāvātā pamatizglītība būtu efektīvāka, ja paaugstinātos audzēkņu profesionālā ieinteresētība. Tam nepieciešams modernas un mūsdienīgas





7. tabula. Profesionālās izglītības iestāžu piedāvājums skolēniem ar nepabeigtu pamatizglītību

Profesionālās izglītības iestāde	Ar cik klašu izglītību uzņem	Specialitāte
Rīgas Valsts tehnikums	7	Galdnieka palīgs
Cēsu 4. arodividusskola	7	Montāžas darbu atslēdznieks
Ventspils arodskola	8	Montāžas darbu atslēdznieks
	8	Pavāra palīgs
Vangažu arodskola	7	Montāžas darbu atslēdznieks
	8	Atslēdznieks
Liepājas 31. arodividusskola	7	Galdnieka palīgs
Aizkraukles arodividusskola	7	Būvstrādnieks
Daugavpils Mežciema arodskola	7	Galdnieka palīgs
	7	Palīgšuvējs
	8	Vīrpotājs
Jelgavas tehniskais licejs	7	Remontstrādnieks
Barkavas arodividusskola	7	Būvstrādnieks
Skrundas arodividusskola	8-9	Būvstrādnieks
Zilupes arodividusskola	8-9	Būvstrādnieks
Mācību centrs "Riman" (maksas)	No 15 gadiem	Pavārs

Avots: Kur mācīties? Profesionālā izglītība. Rīga, NIMS, 2003, 92. lpp.

materiālās bāzes nodrošinājums, kuru skolas nevar atļauties. Nav izstrādāta darba piedāvājumu sistēma šo programmu absolventiem. Būtu vēlams pārskatīt atbilstošus noteikumus un normatīvos dokumentus ar mērķi veicināt uzņēmumu iesaistīšanos agrīnas profesionālās orientācijas un profesionālās izglītības īstenošanā.

Pastāvošos alternatīvos risinājumus – pamatizglītības iegūšanu vakarskolā un profesionālās izglītības iestādēs – nevar uzskatīt par efektīviem, jo pārsvarā tie tiek izmantoti, kad problēma jau ir ielaista. Atsevišķie cita veida veiksmīgās pieredzes piemēri liek domāt par iespējām veidot kompleksas pašvaldību programmas problēmas risināšanai un iesaistīt tajās dažādus resursus.

#### Citu valstu pieredze

Izglītību neieguvušo jauniešu problēma pēdējos 15 gados ir pasaules attīstīto valstu uzmanības lokā. Problēmas risināšanā būtiska loma ir preventīvajam darbam. Lai mazinātu skolas pamešanas draudus, tiek īstenoti divu veidu īpašie pasākumi. Pirmie ir strukturāli, un tie ietekmē skolas nosacījumus (piem., mācību gada dalījums semestros) un mācību organizāciju (mācību plānu elastīgums, sekmju novērtēšana, skolas attīstības apspriešana un izlemšana). Citi attiecas uz atsevišķiem skolas

dzīves faktoriem, piemēram: skola kā iestāde (par tās autonomiju, skolas vadītāja pozīciju, skolas līdzdalību lēmumu pieņemšanā); skolotāji (par viņu izglītību, kontaktiem, ārpusskolas pienākumiem, mācību un vērtēšanas metodēm, iesaistīšanos skolēnu izglītošanā vai skolas menedžmentā); skolēni (par viņu motivāciju mācīties, individuālajām sekmēm, to novērtēšanu un arodpraksi...).

Tomēr skolas formālās izglītības resursi ne visos gadījumos ir pietiekami elastīgi, lai veiktu nepieciešamās korekcijas. Tādēļ var būt lietderīgi alternatīvi risinājumi, kas piesaistītu cita veida resursus (attiecībā uz vidi, starppersonu attiecībām). Tā var tikt veidoti alternatīvi piedāvājumi.

Alternatīvās izglītības piedāvātāji var būt speciālās izglītības iestādes, kas darbojas neatkarīgi vai – sadarbībā ar skolu. Taču var būt preventīvs mērķis – mazināt skolas pamešanas iespējas (veselības "oāzes" Zviedrijā, attīstības centrs Norvēģijā) vai arī palīdzēt tiem, kuri atrodas ārpus formālās izglītības sistēmas. Attiecībā uz jauniešiem, kas pametuši skolu, alternatīvo piedāvājumu mērķis ne vienmēr ir nodrošināt obligātās izglītības iegūvi. Bieži alternatīvās programmas tikai virza vai sagatavo šim mērķim (lasītprasmju programma un sasniegumu sertifikāts Īrijā). Ja arī jauniešis pēc tam obligāto izglītību neiegūs, prasmes tomēr būs noderīgas. Alternatīvie piedāvājumi var tikt veidoti arī, apvienojot jaunu uzdevumu

veikšanai jau pastāvošos izglītotājus un sociālos partnerus (skola, profesionāli tehniskā skola un uzņēmums otrās iespējas skolās).

Eiropas Komisija kā vienu no prioritātēm ir noteikusi cīņu pret ekonomisko un sociālo izslēgtību. Tā izvirzīta 1998. gadā Baltajā grāmatā par izglītību un mācīšanos (APA, 1998, 4; 53). Komisija izteikusi atbalstu otrās iespējas skolu izveidošanai. Eiropas valstis ir īstenojušas virkni pasākumu, lai piedāvātu apmācības alternatīvās iedzīvotāju attīstības vājajiem posmiem ar mērķi veicināt viņu sociālo un ekonomisko iekļaušanu. Balstoties uz projekta dalībvalstu pieredzi, tika izveidots otrās iespējas skolu tīkls, lai, mācot jauniešus, kuriem nav darba tirgum atbilstošu prasmju un kvalifikācijas, dotu viņiem jaunu sociālās iesaistīšanas iespēju.

Otrās iespējas skolas nav tikai vēl viena institūcija, kas piedāvā mācību programmas. Tās izvēlējušās integrētu pieeju. Vairumā skolu piedāvājumu apvienotas formālās, daļēji formālās un neformālās izglītības iespējas.

Piemērs: Hemēlinnas (Somija) otrās iespējas skola. Formālajā izglītībā ir iespējama individuālā pieeja ar mācību konsultantu atbilstoši individuālām vajadzībām un mērķiem. Dažiem audzēkņiem ir mērķis pabeigt obligāto izglītību, saņemot pamatskolas diplomu. Amatu izglītību var piedāvāt pieaugušo izglītības moduļu veidā. Par apgūtajām prasmēm var saņemt amata kvalifikāciju, nokārtojot eksāmenus. Neformālā izglītība piedāvā kursus amatu apgūšanai. Tas tiek darīts, lai panāktu izglītojamo sociālo integrāciju un iespēju iekļūt darba tirgū. Skola izsniedz apmeklēšanas sertifikātu. Otra neformālā izglītība ir īpaši jauniešu semināri un grupu treniņi, kuru mērķis ir komandas veidošana, pašapziņas celšana, dzīves prasmes un nodarbinātība.

Ārvalstu pieredze būtu rūpīgi jāanalizē, pirms izšķirties par tās izmantošanu un adaptāciju Latvijā. Daudzās valstīs ir atšķirīgas alternatīvo piedāvājumu mērķgrupas. Piemēram, imigrantiem, kuri nepārzina vietējo valodu un kultūru. Latvijā problēma ar bērniem, kuri pamet skolu, radusies salīdzinoši nesen, tā vēl nav tik akūta kā citās valstīs. Tas izvirza priekšplānā efektīva preventīvā darba nepieciešamību, īpaši mācību sākumposmā.

## Ieteikumi

### Valsts līmenī

1. Pilnveidot pastāvošo uzskaites sistēmu, izveidojot vienotu koordinētu datu bāzi, lai varētu iegūt patiesu informāciju par izglītības nodrošināšanu obligātās izglītības vecuma bērniem.
2. Veikt izmaiņas likumdošanā – iestrādāt Profesio-

nālās izglītības likumā normu: ja šīs skolas uzņem audzēkņus ar nepabeigtu pamatizglītību, tad līdzās profesionālajai izglītībai tām jānodrošina pamatizglītības apguve līdz 18 gadu vecumam.

3. Izstrādāt izglītības kvalitātes rādītājus, kuri ļautu konkretizēt skolas ieguldījumu pamatizglītības nodrošināšanā pēc būtības **katram** audzēkņim.
4. Pedagoģisko augstskolu studentiem studiju procesā sniegt zināšanas un veidot prasmes pedagoģisko problēmsituāciju risināšanā, kā arī darbam ar riska grupas bērniem.

### Pašvaldības līmenī

1. Veidot vienotu pašvaldības politiku obligātās pamatizglītības nodrošināšanai. Ieteicams iekļaut šādas nostādnes:
  - uzsvars uz problēmas preventīvo risinājumu;
  - agrīna riska ģimeņu ar bērniem atklāšana (pirmskolas iestādē vai sagatavošanas nodarbībās skolai);
  - lēmumu pieņemšana par riska bērniem – atbilstoši problēmas stadijai;
  - administratīvās politikas pakāpeniska nomaiņa ar atbalsta politiku;
  - alternatīvās izglītības iespēju paplašināšana.
2. Paaugstināt skolu atbildību par obligātās izglītības nodrošināšanu:
  - skolu nolikumos iekļaut tādas prasības izglītības procesa organizācijai, kuru izpilde nodrošina izglītības likumā noteikto obligātās pamatizglītības apguvi;
  - izveidot vienotu visu skolu datu bāzi par kavējumiem. Izstrādāt kārtību, kādā pašvaldībā tiek veikts preventīvais darbs skolēnu neattaisnotu kavējumu samazināšanai;
  - izvērtēt skolu ieguldījumu darbā ar riska grupas bērniem: savlaicīga diagnostika un mērķtiecīga darbība, rūpējoties par katra bērna izglītību.
3. Veidot un attīstīt atbalsta vidi skolēniem, skolotājiem, vecākiem:
  - izstrādāt dažādām mērķgrupām nepieciešamās atbalsta formas, noteikt atbalsta īstenotājus, sadarbojoties pašvaldības dienestiem;
  - izglītojošās atbalsta programmās iekļaut prasmes lēmumu pieņemšanā – darbā ar problēmām un stresa pārvarēšanā;
  - panākt visu skolu nodrošinājumu ar sociālajiem pedagogiem, katru gadu izvērtēt to nodarbinātības efektivitāti;



- sniegt atbalstu vecākiem, kuri ir ieinteresēti savu bērnu problēmu risināšanā; darbu ar vecākiem uzsākt pirmsskolas sagatavošanā, nodrošināt tā nepārtrauktību;
  - veidot atbalsta vidi skolotājiem, kuriem rūp riska bērnu liktenis – informatīvais atbalsts, supervīzijas nodrošināšana, panākumu novērtējums, veiksmīgās pieredzes apgūšanas iespējas;
  - veidot visiem bērniem labvēlīgu vidi skolās, kuru raksturo skolotāju pozitīvās cerības attiecībā uz skolēnu panākumiem un ieinteresētība tajos;
  - izmantot skolēnu pašvērtējumu viņu problēmu diagnostikai un risinājumu efektivitātes noteikšanai;
  - skolās veidot un īstenot programmu skolēnu mācīšanās prasmju attīstīšanai, sākot ar 1. klasi;
  - savlaicīgi uzsākt profesionālo orientāciju, veidojot to nevis kā atsevišķu akciju, bet gan kā pastāvīgu mācību procesa sastāvdaļu, kas palīdz saistīt mācības ar reālo dzīvi.
4. Alternatīvo izglītības piedāvājumu tīkla izveide:
- interešu izglītības un pieaugušo izglītības ietvaros veidot projektu konkursus darbam ar riska grupas bērniem. Pārskatīt interešu izglītības politiku, mērķtiecīgi finansēt interešu izglītību riska grupas bērniem. Diferencēt alternatīvos piedāvājumus atkarībā no mērķa. Preventīvs mērķis – mazināt skolas pamešanas iespējas, otrs mērķis – palīdzība tiem, kuri atrodas ārpus formālās izglītības sistēmas;
  - attīstīt vietējo alternatīvo piedāvājumu pieredzi, kā arī izpētīt un pārņemt citu pašvaldību un ārzemju veiksmīgos atradumus;
  - sagatavot sabiedrību (vecākus, skolotājus) alternatīvo piedāvājumu pieņemšanai.
5. Pilnveidot iesaistīto institūciju (Izglītības pārvalde, Sociālo lietu pārvalde, Municipālā policija, Narkoloģiskā slimnīca, Bāriņtiesa u. c.) sadarbības tīklu:
- izveidot vienotu datu bāzi un nodrošināt informācijas apriti;
  - izstrādāt kopīgu rīcības programmu un saskaņot funkcijas tās īstenošanai.

#### Skolas limeni:

1. Veidot vienotu kārtību skolā, kā strādāt ar riska grupas bērniem un ģimenēm: kā veidot viņiem savlaicīgu atbalsta sistēmu, palīdzēt novērst problēmas cēloņus, nevis sekas, kā izvērtēt progresu. Nepieciešama sistēma, kas pašā sākuma stadijā

diagnosticē un lokalizē problēmu un neļauj tai attīstīties.

#### 2. Darbs ar personālu:

- panākt pedagogu pozitīvu attieksmi pret riska grupas bērniem: būt ieinteresētiem bērna liktenī, neaprobežoties ar formālu pieeju;
- paaugstināt profesionalitāti nestandarta pedagogisko situāciju risināšanā.

3. Mācību darbā – paaugstināt mācību motivāciju – padarīt stundas interesantas bērniem, orientēt tās uz viņu vajadzībām un interesēm, kā arī nodrošināt iespējas katram būt veiksmīgam. Paaugstināt mācību praktisko orientāciju.

#### Izmantotā literatūra

AIC (2001). *Profesionālā izglītība pret sociālo izslēgšanu*. Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs. Latvijas Nacionālās observatorijas ziņojums, 2001.

[http://www.aic.lv/ENIC/lat/Ino/soc\\_izsl/default.htm](http://www.aic.lv/ENIC/lat/Ino/soc_izsl/default.htm). Avots izmantots 14.09.2003.

APA (1998). *Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītību sabiedrību: Baltā grāmata par izglītību un apmācību*. Rīga: Akadēmisko programmu aģentūra, 1998.

Bērnu tiesību aizsardzības likums (1998). *Bērnu tiesību aizsardzības likums*, 08.07.1998. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=49096> Avots izmantots 10.10.2003.

Civillikums (1937). *LR Civillikums*. Rīga: Latvijas Republikas Tieslietu ministrijas Kodifikācijas nodaļas izdevums, 1937. <http://www.likumi.lv/CVLSaturs.php> Avots izmantots 17.10.2003.

CSP (2002). *Izglītības iestādes Latvijā 2001./2002. mācību gada sākumā*. Statistikas biļetens. Rīga: LR Centrālā Statistikas pārvalde, 2002.

CSP (2003). *Izglītības iestādes Latvijā 2002./2003. mācību gada sākumā*. Statistikas biļetens. Rīga: LR Centrālā Statistikas pārvalde, 2003.

EC (1997). *Combating Exclusion through Education and Training*. European Commission, European Pilot Project on Second Chance Schools. [http://europa.eu.int/comm/education/archive/2chance/home\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/archive/2chance/home_en.html) Avots izmantots 29.11.2003.

EM (2002). *Ekonomikas Ministrijas ziņojums par tautsaimniecības attīstību Latvijā, 2002. gada decembris*. <http://www.em.gov.lv/em/2nd/?cat=137> Avots izmantots 16.10.2003.

Eurydice (1997). *Measures Taken in the Member States of the European Union to Assist Young People Who*

*Have Left the Education Without Qualifications.* European Unit of EURYDICE with the European Commission (DG XXII: Education, Training and Youth).

<http://www.eurydice.org/Documents> Avots izmantots 13.11.2003.

Eurydice (2003). *Key data Education in Europe 2002.* [http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/indicators/](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/) Avots izmantots 25.09.2003.

ISEC (1998). *Valsts Pamatizglītības standarts.* IZM, ISEC, Lielvārds.

Izglītības likums (1998). *Izglītības likums. Latvijas Vēstnesis*, 17.11.1998.

<http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759> Avots izmantots 19.09.2003.

Izglītības Valsts inspekcija (2002). *Izglītības Valsts inspekcijas pārskats par 2002. gadu.*

<http://www.ivi.izm.gov.lv/> Avots izmantots 08.08.2003.

IZM (1999). *Koncepcija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs.* Izglītības un zinātnes ministrijas 1999. gada 25. oktobra rīkojums Nr. 565. <http://www.izm.gov.lv> Avots izmantots 17.10.03.

IZM (2003). *Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas 2002. gada publiskais pārskats.*

<http://www.izm.gov.lv/> Avots izmantots 11.09.2003.

IZM (2003). *LR IZM Informātikas un saimniecības vadības departaments*, 2003. gada oktobris. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija.

IZM (2004). *LR Izglītības un zinātnes ministrijas informācija par vispārējās un speciālās izglītības iestādēm.* IZM mājaslapa. Statistika. Vispārējā izglītība.

[http://www.izm.gov.lv/lv/Statistika?Stat\\_2002\\_ISVD/vakar\\_skolas.xls](http://www.izm.gov.lv/lv/Statistika?Stat_2002_ISVD/vakar_skolas.xls) Avots izmantots 25.09.2003.

Lukašinska, I. (2002). *Ielas bērni Latvijā: problēmas un risinājumi.* Sorosa Fonds – Latvija, Rīga, Nordik.

Profesionālās izglītības likums (1999). *Profesionālās izglītības likums. Latvijas Vēstnesis*, 30.06.1999.

<http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244> Avots izmantots 19.09.2003.

Skubure, E. (2004). A Case Study of a Belfast Based Alternative Education Project – With a View to Implementation in Latvia. In: Berg W. (Ed.) *Comparison and Transfer: Social work and social policy in international contexts.* Aachen: Skaker Verlag.

UNESCO (2001). *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, kuru Starptautiskā komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO.* Rīga: UNESCO LNK, 2001.

UNESCO (2003). *EFA Global Monitoring Report 2003/4 Education for All by 2015.*

<http://portal.unesco.org/education/> Avots izmantots 13.11.2003.

Vispārējās izglītības likums (1999). *Vispārējās izglītības likums. Latvijas Vēstnesis*, 30.06.1999.

<http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243> Avots izmantots 19.09.2003.



## Kristīgās mācības un ētikas ieviešana 1.-3. klašu skolēniem: ko no tā mācīties

Ieva Strode un Zanda Ulņicāne (Tirgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs)

*“Šogad mēs nolēmām atlikt uz vienu gadu izglītības satura reformas uzsākšanu. Esmu nonācis pie secinājuma, ka pārāk maz darba ir ieguldīts, lai šo satura reformu skaidrotu iedzīvotājiem un pedagogiem. Nav paveikti daži nepieciešami darbi, kas saistīti ar stundu paraugplāna apstiprināšanu, satura reformas ieviešanas shēmas izveidi un standartu pabeigšanu. Labāk ir reformu uz vienu gadu atlikt un sagatavot, kā nākas, nevis ieviest par katru cenu un pēc tam labot kļūdas.”* (Izglītības un zinātnes ministrs Kārlis Šadurskis par lēmumu atlikt Izglītības sistēmas attīstības projekta izstrādāto reformu.)<sup>1</sup>

*“Nepārdomāti īstenošanas mehānismi vai sasteigti termiņi rada nevajadzīgu apjukumu, neapmierinātību un nelietderīgu visu veidu resursu izmantošanu. Ilgtermiņā šāda rīcība rada arī negatīvu izglītības sistēmas tēlu.”* (Mārite Seile, Skolu atbalsta centrs.)<sup>2</sup>

### Kopsavilkums

Valsts pārvaldes institūcijas Latvijā vairāk nekā 10 gadus ir guvušas pieredzi, kā veicamas pārmaiņas izglītības sistēmā, arī mācību programmās. Pēdējos gados, lai nodrošinātu kvalitatīvu reformu procesu, ar Pasauls Bankas līdzdalību Latvijā pat ir īstenots īpašs Izglītības sistēmas attīstības projekts (ISAP). Tā ietvaros vairākus gadus notika mācību priekšmetu standartu, tajā skaitā mācību priekšmeta “Sociālās zinības” izstrādāšana un aprobēšana pamatskolās, kas paredzēja ētikas mācīšanu integrētā sociālo zinību kursā. Izglītības un zinātnes

ministrijas (IZM) iniciatīva ieviest jaunus priekšmetus – atsevišķi nodalīt ētiku un saistīt to ar kristīgo mācību – parāda, ka pastāvošā kārtība jaunu priekšmetu ieviešanā ļauj īstenot “partejiski politisku lēmumu”, nepievēršot pietiekamu uzmanību politikas veidošanas pamatprincipiem.

Paplašinot reliģijas ietekmi uz mācību procesu, sabiedrība netika pilnvērtīgi informēta par gaidāmajām pārmaiņām, netika arī dotas iespējas ietekmēt lēmumu pieņemšanu. Ņemot arī vērā, ka nepietiek laika un materiālo resursu mācību priekšmetu ieviešanai, var secināt, ka IZM savā ziņā provocē konfliktu sabiedrībā. Labākajā gadījumā tas izpaudīsies kā skolu “nevardarbīgā pretošanās” reformai, jo, nespējot nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu, skolas var pat nemēģināt īstenot paredzētās pārmaiņas. Sliktākajā gadījumā var veidoties ar reliģijas jautājumiem saistīti konflikti (ja nebūs pietiekamas kontroles, vai visos līmeņos tiek īstenots “starpkonfesionāla mācību priekšmeta” gars un kā tiek nodrošinātas citādi domājošo tiesības).

2004. gada februārī un martā veiktās vecāku un skolu pārstāvju aptaujas<sup>3</sup> liecina, ka tikai 34% vecāku un 90% skolu pārstāvju ir informēti par projektu ieviest obligāto izvēli starp kristīgo mācību un ētiku. Ja vecākiem būtu obligāti jāizvēlas, 67% vecāku izvēlētos ētiku, bet 23% – kristīgo mācību. Raksturojot skolu gatavību jauno mācību priekšmetu ieviešanai, jāatzīmē, ka tikai 32% skolu pārstāvju aptaujā atbildēja, ka viņu skolā nevajadzētu būt problēmām, nodrošinot kristīgās mācības un ētikas pasniegšanu. 38% norādīja, ka varētu rasties nelielas

<sup>1</sup> Šadurskis, K. (2003). Cīņa par kvalitāti nekad nav viegla. Partijas “Jaunais Laiks” avīze *Jaunie Laiki Latvijā*, 15.12.2003.

<sup>2</sup> Seile, M. (2003). Pedagogu profesionālās meistarības pilnveides sistēmas aspekti. *Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002. gadā*. Rīga: Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS.

<sup>3</sup> Šā raksta sagatavošanā izmantoti sabiedriskās politikas centra PROVIDUS pasūtītā pētījuma *Attieksme pret kristīgās mācības mācīšanu 1.–3. klašu skolēniem. Vecāku un skolu pārstāvju aptauja. 2004. gada februāris/marts* rezultāti. Ar aptaujas rezultātiem var iepazīties [www.politika.lv/index.php?id=109073&lang=lv](http://www.politika.lv/index.php?id=109073&lang=lv)



problēmas, bet 24% atzina, ka šādas pārmaiņas varētu radīt lielas problēmas. Galvenie sarežģījumi, ko minējuši skolu pārstāvji, ir sagatavotu pasniegēju trūkums, problēmas ar mācību līdzekļiem, finansējumu, metodiku un mācību plāniem.

Izglītības eksperti un izglītības pārvalžu darbinieki<sup>4</sup> par galvenajām reformas ieviešanas nepilnībām atzīt informācijas trūkumu un to, ka nav notikušas diskusijas pirms lēmumu pieņemšanas. Tiek arī norādīts, ka problēmas rada prasība nepieciešamās pārmaiņas izstrādāt un ieviest ļoti īsā laikā.

Analizējot IZM īstenoto politiku – izmaiņas pamatizglītības mācību standartā, kas 1.–3. klašu skolēniem paredz obligātu izvēli starp kristīgās mācības un ētikas apguvi, – var secināt, ka IZM ignorē divus būtiskus jautājumus: pirmkārt, vai sabiedrības interesēs ir paplašināt reliģijas ietekmi uz izglītības procesu, otrkārt, vai, pieņemot politisku lēmumu par saturiskām izmaiņām mācību procesā, tiek nodrošināts kvalitatīvs mācību process, t. i., iespēja šos mācību priekšmetus kvalitatīvi pasniegt.

## Problēma

2004. gada maijā vēl bija pārāgri spriest, kā beigsies 2003. gada vasarā pēkšņi parādījusies iniciatīva 1.–3. klašu skolēnu mācību programmā paredzēt obligāto izvēli starp ētiku un kristīgo mācību, sākot ar 2004./2005. mācību gadu, bet arī līdz šim jau parādījušās vairākas problēmas.

Mācību priekšmetu ieviešanas gaita liek apšaubīt, vai IZM savā darbībā ievēro pašas "Izglītības attīstības koncepcijā 2002.–2005. gadam" noteiktos atbilstības, sabiedrības līdzdalības, koordinācijas, mērķtiecības, pēctecības, resursu nodrošināšanas un kontroles principus<sup>5</sup>. Lēmums tiek pieņemts, neraugoties uz sabiedrības pārstāvju protestiem, vairāku IZM un tās institūciju pārstāvju bažām par iespējām tik īsā laikā ieviest šos mācību priekšmetus. Lēmums pieņemts, ignorējot arī to, ka ierosinātās pārmaiņas nonāk pretrunā ar ISAP izstrādāto mācību priekšmeta standartu. Plašākai sabiedrībai nav bijusi pieejama informācija par plānoto mācību priekšmetu

saturu, līdz ar to arī bijušas ierobežotas iespējas ietekmēt lēmumu pieņemšanu.

Īpaši nozīmīgs notikušais ir tādēļ, ka tas diezgan būtiski maina skolas un Baznīcas attiecības. Lai skola izpildītu IZM prasības – sākot ar 2004./2005. mācību gadu, nodrošinātu likumā noteikto iespēju brīvi izvēlēties starp ētiku un kristīgo mācību – tai obligāti jānodrošina skolotājs, kurš ir saņēmis Baznīcas deleģējumu.

## Ievads

2003. gada vasarā izglītības un zinātnes ministrs Kārlis Šadurskis ierosināja uz gadu atlikt izglītības satura reformas uzsākšanu, pamatojot šādu lēmumu ar to, ka tā nav pietiekami sagatavota, un vienlaikus ierosināja ar 2004./2005. gadu 1.–3. klasēs ieviest obligāto izvēli starp kristīgo mācību un ētiku. 2003. gada 14. oktobrī tika veikti grozījumi noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, ka, sākot ar 2004./2005. mācību gadu, skolās tiks ieviesta obligātā izvēle starp ētiku un kristīgo mācību<sup>6</sup>.

Lēmums par šo priekšmetu ieviešanu 1.–3. klasē ir izraisījis divu veidu diskusijas – gan par to, vai skolās vispār būtu jāmača reliģiska satura priekšmeti, gan arī par iespējām paredzētajā laikā skolās nodrošināt kvalitatīvu ētikas un kristīgās mācības pasniegšanu.

Šā darba mērķi ir analizēt lēmuma par kristīgās mācības un ētikas ieviešanu 1.–3. klasē pieņemšanas gaitu un raksturot problēmas, kas līdz šim vērojamas tādas politikas īstenošanā. Raksta autores problēmu saskata tajā, ka lēmums par jaunu priekšmetu ieviešanu 1.–3. klasē tika pieņemts, to iepriekš neapspriežot sabiedrībā, nenoskaidrojot vecāku, skolu un izglītības ekspertu viedokļus, turklāt tā īstenošanai (mācību satura, programmu izstrādei, skolotāju sagatavošanai utt.) tika paredzēts mazāk par vienu gadu. Satraucošs arī ir izglītības ekspertu atzinums – kaut gan viņi norādījuši, ka tik īsā laikā jaunus mācību priekšmetus ieviest nav iespējams, viņu viedoklis nav ņemts vērā.

Analīzē tiks izmantoti pētījuma "Attieksme pret kristīgās mācības mācīšanu 1.–3. klašu skolēniem" (2004. gada februāris/marts, SKDS) rezultāti, intervijas ar izglītības

<sup>4</sup> Tika veiktas intervijas ar diviem ISEC darbiniekiem, vienu IZM Vispārējās izglītības departamenta darbinieci, ar ISAP pārstāvi, kā arī ar piecu nejauci izraudzītu rajonu vai pilsētu izglītības pārvalžu pārstāvjiem.

<sup>5</sup> IZM (2002). *Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam*. <http://www.izm.gov.lv/default.aspx?tabID=22&id=103> Avots izmantots 15.06.2004.

<sup>6</sup> MK (2003). Ministru kabineta noteikumi Nr. 570 *Grozījumi Ministru kabineta 2000. gada 5. decembra noteikumos Nr. 462 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu"* (14.10.2003.). *Latvijas Vēstnesis*, 22.10.2003.





ekspertiem (IZM, ISEC, ISAP pārstāvjiem), intervijas ar izglītības pārvalžu darbiniekiem, kā arī preses materiāli un normatīvie dokumenti.

## Īss ieskats lēmuma pieņemšanas vēsturē

2003. gada 17. jūlijā IZM ierosināja veikt grozījumus valsts pamatizglītības standartā, ar ko ētika tiktu izņemta no sociālo zinību bloka un saistīta ar kristīgo mācību: vecākiem būtu jāizvēlas, vai bērns mācīsies ētiku vai kristīgo mācību.

2003. gada 14. oktobrī arī tika pieņemti grozījumi noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, kas paredz kristīgās mācības un/vai ētikas mācīšanu pamatskolā.

Izglītības un zinātnes ministrs Kārlis Šadurskis lēmumu atlikt ISAP izstrādātā izglītības satura ieviešanu pamatskolās 2005./2006. mācību gadā pamatoja tādējādi, ka reforma neesot pietiekami sagatavota un neesot arī izstrādāts stundu paraugplāns. Toties tika lemts par divu jaunu priekšmetu ieviešanu nepilna gada laikā, kuriem ir nepieciešams gan izstrādāt un apstiprināt mācību priekšmetu standartus un programmas, gan arī sagatavot skolotājus. Ētikas nodalīšanu no sociālo zinību kursa un saistīšanu ar kristīgo mācību ministrs izskaidroja ar to, ka sociālā bloka standarts neesot izstrādāts pietiekamā kvalitātē, jo standarta autori "apliecinājuši klaji ateistisku pieeju cilvēka un sociālo kontekstu izpratnei". (Kārlis Šadurskis raidījumā "Kas notiek Latvijā?", 27.08.2003.)

2004. gada 9. martā tiek izdots rīkojums "Par mācību priekšmetu standartu ieviešanu 2004./2005., 2005./2006. un 2006./2007. mācību gadā"<sup>7</sup>, kurā noteikts, ka mācību priekšmetu standarti kristīgajā mācībā un/vai ētikā ieviešami šādā kārtībā:

- 2004./2005. mācību gadā 1. klasē,
- 2005./2006. mācību gadā 1. un 2. klasē,
- 2006./2007. mācību gadā – 1., 2. un 3. klasē.

Rīkojumā arī noteikts, ka kristīgo mācību vai ētiku izvēlas bērna vecāki, kuriem tas jānorāda skolas direktoram adresētā iesniegumā. Ja daļa vecāku izvēlējušies kristīgo mācību, bet daļa – ētiku, klase tiek dalīta grupās.

2004. gada 24. maijā sabiedrībai pirmo reizi bija pieejami izstrādātie kristīgās mācības un ētikas standarta projekti. Pirms šā datuma, kā vairākkārt pārliecinājās raksta

autore, iepazīties ar standarta projektu saturu nevarēja, pat īpaši vērstoties ministrijā pie darba grupas dalībniekiem.

2004. gada maija beigās izglītības un zinātnes ministrs Juris Radzēvičs apstiprināja, ka, lai gan ir bažas par spēju nodrošināt kvalitatīvu apmācības procesu, lēmums par šo mācību priekšmetu pasniegšanu, sākot ar 2004./2005. mācību gadu, mainīts netiks.

## 1. Attieksme pret obligātās izvēles starp kristīgo mācību un ētiku ieviešanu

Aptaujātie izglītības eksperti atzina, ka šī reforma atsedza nopietnu trūkumu izglītības politikas veidošanā. Izglītības sistēmas vai izglītības satura pārmaiņu ierosinātājiem nav jāargumentē iecerētās reformas nepieciešamība. Trūkst diskusiju par šīm idejām, un pastāv risks veikt nepārdomātas reformas vai iztērēt līdzekļus reformu sagatavošanai, kuru lietderība ir apšaubāma.

Lēmumu ieviest obligāto izvēli starp kristīgo mācību un ētiku vairāki izglītības eksperti intervijās raksturoja kā politisku, autoritatīvu lēmumu, ko pieņēmis ministrs Kārlis Šadurskis, neieklausoties izglītības ekspertos un neņemot vērā vairākus gadus ISAP gatavotā sociālā zinību kursa izstrādāšanā ieguldītos resursus. Savu attieksmi eksperti pamato ar to, ka pirms šā ierosinājuma sabiedrībā nenotika izvērstas diskusijas par lēmuma nepieciešamību un netika veikti pētījumi, lai noskaidrotu skolu, skolēnu, viņu vecāku, kā arī sabiedrības attieksmi kopumā. Tas esot vienkārši politisks lēmums, izglītības ministra Kārļa Šadurska (partija "Jaunais Laiks") iniciatīva.

Arī paši idejas autori atzīst, ka, pieņemot lēmumu, nav novērtēta sabiedrības attieksme. Ministra padomnieks Artis Jurkevics uzskata, ka nav veikti nekādi pētījumi, cik daudzi vecāki gribētu, lai viņu bērni mācītos kristīgo mācību, un kādu viņi šo mācību iedomājas.<sup>8</sup>

Jautājumi par skolu pārstāvju un nākamo pirmo klašu skolēnu vecāku attieksmi tika ietverti aptaujā, ko veica sabiedriskās domas pētījumu centrs SKDS 2004. gada februārī un martā. Rezultāti liecina, ka projekts kopumā ticis vērtēts pozitīvi: to, ka 1.–3. klašu skolēniem obligāti jāizvēlas kristīgā mācība vai ētika, *loti pozitīvi* vai *drīzāk pozitīvi* vērtēja 57% skolēnu vecāku un 53% skolu pārstāvju. Abās grupās atbildi *loti pozitīvi* atzīmēja mazāk

<sup>7</sup> IZM (2004). Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojums Nr. 144 *Par mācību priekšmetu standartu ieviešanu 2004./2005., 2005./2006. un 2006./2007. mācību gadā* (09.03.2004.). [www.izm.gov.lv/lv/VID/direktoriem/IZMrik\\_kristiga.doc](http://www.izm.gov.lv/lv/VID/direktoriem/IZMrik_kristiga.doc) Avots izmantots 18.05.2004.

<sup>8</sup> Kluinis, A. (2004). Kā pirmklasniekus pievērsīs kristietībai. *Rīgas Balss*, 13.01.2004.

nekā 20% aptaujāto. Savukārt *ļoti negatīvi* vai *drīzāk negatīvi* šo projektu vērtēja 14% skolēnu vecāku un 27% skolu pārstāvju. Izdarot secinājumus par rezultātiem, jāmin pētījuma veikšanas apstākļi: no vienas puses, aptaujas laikā par šo iniciatīvu jau ir notikušas diskusijas masu informācijas līdzekļos, no otras puses – par iecerēto formu nav zināms nekas konkrēts.

Zināmu iespaidu informācijas trūkums ir atstājis arī uz argumentiem, ar kuriem pamato, kāpēc reforma tiek atbalstīta vai kritizēta. Pozitīvie vērtējumi saistīti ar pārliecību, ka “kaut kas ir jādara”, lai mazinātu sabiedrības morālo degradāciju. Paustas cerības, ka skolā gūtās zināšanas palīdzēs bērniem ieaudzināt labu uzvedību, kultūru, vērtību sistēmu. Daļa no aptaujātajiem vecākiem un skolu pārstāvjiem pozitīvi vērtējuši iespēju mācīties vienu no minētajiem priekšmetiem (kristīgo mācību vai ētiku), toties attieksme pret otro priekšmetu ir piesardzīga vai pat negatīva. Vairāki respondenti atzinīgi vērtējuši tieši pašu iespēju izvēlēties.

Kā viens no galvenajiem iemesliem kritiskai attieksmei pret ētikas un/vai kristīgās mācības apguvi 1.–3. klasē minēts tas, ka šie priekšmeti nedrīkst būt obligāti, ir jābūt izvēlei. Vecāki norāda, ka bērni 1. klasē vēl ir pārāk mazi, lai apgūtu šos priekšmetus. Izteikti arī iebildumi pret konkrētiem mācību priekšmetiem. Iebildumi pret ētiku pamatoti tādējādi, ka ētika varētu būt pārāk sarežģīta tik maziem bērniem. Šis priekšmets varētu tikt mācīts citu priekšmetu ietvaros. Iebildumi pret kristīgās mācības mācīšanu saistīti ar vēl citiem faktoriem – norādīts, ka šo priekšmetu nevajadzētu pasniegt vispārīgltītojošajās skolās, šie jautājumi ir jāatstāj ģimenes pārziņā, tie jāapgūst svētdienas skolā.

Piesardzīga attieksme pret pārmaiņām saistīta arī ar reformas īstenošanas problēmām. Gan vecāki, gan skolu pārstāvji ir satraukti, vai būs iespējams pietiekami sagatavot skolotājus līdz nākamā mācību gada sākumam. Paustas bažas, ka bērniem pieaugs slodze vai tiks samazināts citu, svarīgāku stundu skaits. Skolu pārstāvju uztrauc arī materiālo resursu jautājums, lai nodrošinātu abu priekšmetu pasniegšanu, un neskaidrie principi par iespējām dalīt skolēnus grupās.

Vecākus lūdza atbildēt, vai viņi izvēlētos kristīgo mācību vai ētiku, ja būtu obligāti jāizvēlas starp šiem diviem mācību priekšmetiem. Saskaņā ar aptaujas datiem 67% vecāku izvēlētos ētiku, 23% – kristīgo mācību, bet 10% atbildēja, ka nezina. Jāpiebilst, ka reformas iespaidā varētu nepalielināties kristīgo mācību apguvušo skaits: no vecākiem, kuru bērni jau šobrīd *regulāri* apmeklē kādas kristīgās konfesijas viņiem domātos pasākumus, 74% izvēlētos kristīgo mācību, bet no tiem, kuri šādus pasākumus apmeklē *dažkārt*, 51% izvēlētos kristīgo mācību,

un 16% vecāku, kuru bērni šobrīd neapmeklē šādus pasākumus, priekšroku dotu kristīgajai mācībai.

Kad vecākiem piedāvāja iespēju izvēlēties arī sociālo zinātņu blokā integrētu ētikas kursu, vecāki visbiežāk izvēlējās tieši to (40%), bet 27% deva priekšroku ētikai kā atsevišķam priekšmetam, 20% – kristīgajai mācībai, bet 6% norādīja, ka nevēlas, lai bērns mācītos šādus mācību priekšmetus.

Interesanti arī, ko vecāki un skolu pārstāvji gaida, kas būtu jāmaina kristīgās mācības un ētikas stundās. 50% skolēnu vecāku un 26% skolu pārstāvju nav varējuši noformulēt, kas, pēc viņu domām, būtu jāapgūst kristīgajā mācībā. Biežāk minētās atbildes skar ticības pamatjautājumus, bet samērā bieži ierosināts mācīt arī par reliģiju daudzveidību un reliģijas vēsturi. Daļa atbilžu skar ar reliģiju tieši nesaistītus jautājumus – attieksmi pret sevi un citiem, toleranci, labu uzvedību u. c. Atbildot uz jautājumu, kas būtu jāmaina ētikā, 37% vecāku un 13% skolu pārstāvju nevarēja sniegt ieteikumus. Ierosinājumi biežāk skar attiecības ar pārējiem, saskarsmes kultūru, labu uzvedību, kārtīgumu, pieklājību, ētikas pamatus, ētikas normas. Minēti arī tādi jautājumi kā sabiedrības pamatvērtības, veselības mācība, attieksme pret apkārtējo pasauli, dabu u. c.

Var izšķirt divus problēmu lokus: vai skolās vispār būtu jāmaina reliģiska satura priekšmeti un vai paredzētajā laikā skolās ir iespējams nodrošināt kvalitatīvu ētikas un kristīgās mācības pasniegšanu.

## 2. Problēmas, kas saistītas ar kristīgās mācības un ētikas pasniegšanu

Apmācības procesa kvalitāte uztrauc gan tos, kuri kristīgās mācības pasniegšanu skolā atbalsta, gan arī šīs iniciatīvas kritizētājus. 32% skolu pārstāvju 2004. gada februārī un martā uzskatīja, ka viņu skolās nevajadzētu būt problēmām, nodrošinot kristīgās mācības un ētikas pasniegšanu, taču lielākā daļa skolu pārstāvju piesardzīgi vērtēja savas skolas iespējas: 38% atbildējuši, ka tas varētu radīt nelielas problēmas, bet 24% norādījuši, ka problēmas varētu rasties lielas. Gan reformas pretinieki, gan aizstāvji atzīst, ka liela daļa sarežģījumu saistīta ar politikas ieviešanas sasteigtību. Minimālais laika posms, kādā var veikt izmaiņas mācību standartos, ir 3 līdz 4 gadi. Šajā gadījumā tas bija jāizdara viena gada laikā. Ar laika trūkumu tiek saistīti arī citi pārmetumi – nepietiekamā sabiedrības informētība par plānotajām pārmaiņām un nepietiekamā tās iesaistīšana lēmumu pieņemšanā, sasteigtā mācību programmas izstrāde, mācību standartu aprobā-



cijas trūkums, nepietiekamā saziņa starp dažādām ieinteresētajām pusēm un problēmas procesa vadībā un kontrolē.

## 2.1. Informācijas un komunikācijas trūkums

Izglītības eksperti, žurnālisti, kas rakstījuši par šo tematu, vecāki un skolu pārstāvji par vienu no galvenajām vainām atzīst informācijas trūkumu. Pirms lēmuma pieņemšanas īsti nenotika diskusijas. Netika apzināts skolu un vecāku viedoklis. Lēmums atteikties no IZM finansētā ISAP izstrādātajiem mācību standartiem, kas paredzēja mācīt ētiku sociālo zinātņu kursa ietvaros, pārsteidza arī izglītības ekspertus.

Pēc tam, kad jau bija pieņemts lēmums, sākot ar 2004./2005. mācību gadu, ieviest izvēli starp kristīgo mācību un ētiku, bija pieejama ļoti fragmentāra un brīžiem pretrunīga informācija, kā tiks nodrošinātas mācības.

Pat tad, ja bija īpaša interese par šo procesu, runājot ar darba grupas pārstāvjiem, kas izstrādāja standartus, bija grūtības iegūt informāciju. Par procesa necaurspīdīgumu liecina arī vecāku organizāciju pārstāvju izteikumi, ka viņiem nav bijis iespēju piedalīties lēmumu pieņemšanā. Arī publiskās diskusijas faktiski nenodrošināja dažādu ieinteresēto personu līdzdalību un iespēju ietekmēt lēmumus. Gaisotni, kādā tika pieņemti lēmumi, raksturo konsultatīvās padomes sastāvs vērtīborientējoša izglītības satura jautājumos. Ja likumdošana paredz tajā iesaistīt "zinātnes darbiniekus, augstskolu mācībspēkus, skolotāju asociāciju un radošo savienību pārstāvjus, pilsetu un lauku rajonu pedagogus un metodiķus, kā arī Izglītības un zinātnes ministrijas Vispārējās izglītības departamenta pārstāvjus"<sup>9</sup>, tad šī padome, izņemot IZM pārstāvjus, galvenokārt sastāvēja no cilvēkiem, kas saistīti ar reliģiskām organizācijām.<sup>10</sup>

Uz jautājumu "Vai Jūs zināt (esat informēts/-a, esat dzirdējis/-usi), ka 2004./2005. mācību gadā vispārīglītojošo skolu 1. klašu skolēniem būs obligāti jāizvēlas viens no diviem mācību priekšmetiem – kristīgā mācība vai ētika?" tikai 1/3 skolēnu vecāku (34%) atzinuši, ka ir par to informēti, bet gandrīz 2/3 aptaujāto (64%) no-

rādīja, ka nav to zinājuši. No skolu pārstāvjiem (direktoriem, mācību pārziņiem) par šo reformu informēti bija 90%, bet gandrīz 1/10 respondentu (9%) norādīja, ka nav bijuši informēti.

Zināmā mērā pamatojot to ar nepietiekamajiem laika resursiem, IZM un ISEC pārstāvji atzina, ka jauno mācību standartu ieviešanā vairāki būtiski jautājumi atstāti skolu pārvalžu un skolas ziņā. Viens no jautājumiem, kas netika atrisināts centralizēti, ir par stundu skaitu dažādiem mācību priekšmetiem: it kā ir noteikts limits, ka 1. klases skolēnam var būt ne vairāk par 20 stundām nedēļā, papildu priekšmetu paredzēšana nozīmē mācību stundu atņemšanu kādam citam priekšmetam.

Tiek paustas bažas arī par to, ka, atstājot izvēli skolu ziņā, tās var nenodrošināt likumā paredzēto iespēju izvēlēties. Nav skaidrs, ko darīt, ja kādu mācību priekšmetu izvēlēties tikai viens skolēns. Ir izteiktas aizdomas, ka tiesības izvēlēties varētu nepiedāvāt skolas, kurās mācības notiek krievu valodā. Norādīts, ka "būs jāmeklē risinājums", ja rudenī atklāsies, ka skolotāju skaits ir nepietiekams. Jāpiebilst, ka skolu vadītāju uzdevumu grūtāku padara tas, ka nav zināms, cik liels skaits skolēnu izvēlēties to vai citu mācību priekšmetu, un līdz ar to nav iespējams novērtēt, cik liela slodze varētu būt kādam skolotājam.

## 2.2. Reformas īstenošana

Problēmas saistītas arī ar to, ka bija prasība ļoti īsā laikā izstrādāt un ieviest nepieciešamās izmaiņas. Aptaujātie izglītības eksperti atzina, ka minimālais laiks, kādā iespējams kvalitatīvi sagatavot un ieviest jaunu mācību priekšmetu vai veikt mācību priekšmeta satura izmaiņas, ir 3–4 gadi. Šādā laikā iespējams kvalitatīvi izstrādāt programmu, apspriest to ar ieinteresētajām pusēm, veikt šo mācību priekšmetu aprobāciju, sagatavot pedagogus.

Šoreiz process ir ildzis aptuveni gadu, un rezultātā ir bijušas novirzes no likumdošanā paredzētās kārtības (to regulē LR IZM instrukcija Nr. 5 "Mācību priekšmetu standartu izstrādes, saskaņošanas, aprobācijas un ieviešanas kārtība"<sup>11</sup>).

<sup>9</sup> ISEC (2002). *Mācību priekšmeta konsultatīvās padomes nolikums* (06.05.2002.). <http://isec.gov.lv/normdok/i020644.htm> Avots izmantots 15.05.2004.

<sup>10</sup> IZM (2003). IZM rīkojums Nr. 96 *Par Izglītības un zinātnes ministrijas konsultatīvās padomes vērtīborientējoša izglītības satura jautājumos izveidi* (28.02.2003.).

<sup>11</sup> IZM (2001). IZM instrukcija Nr. 5 *Mācību priekšmetu standartu izstrādes, saskaņošanas, aprobācijas un ieviešanas kārtība* (27.04.2001.). <http://isec.gov.lv/normdok/minstr5.htm> Avots izmantots 12.07.2004.

Par vienu no būtiskākajām problēmām aptaujātie izglītības eksperti atzīst aprobācijas iespēju trūkumu – t. i., atšķirībā no citām reizēm, izstrādātās mācību programmas kvalitāte sākotnēji netiks pārbaudīta atsevišķās skolās, lai pēc tam, veicot attiecīgas korekcijas, to ieviestu visās skolās. Šoreiz jaunie mācību priekšmeti jau 2004./2005. mācību gadā būs jāievieš uzreiz visā valstī. Jāpiebilst, ka intervētās IZM un izglītības satura un eksaminācijas centra (ISEC) amatpersonas par šīs mācību programmas ieviešanas atbilstību noteikumiem izteica atšķirīgas versijas: vieni norādīja, ka pirmais gads formāli skaitīsies paredzēts aprobācijai, citi norādīja, ka aprobācija jau ir notikusi (apsprīdies ar skolotājiem, konsultācijas ar speciālistiem).

2004. gadā februārī un martā 42% no aptaujātajiem skolu pārstāvjiem pauda bažas, ka trūks atbilstoši sagatavotu skolotāju. Tika izteikts satraukums arī par iespējamām problēmām ar mācību līdzekļiem (22%), finansējumu (15%), metodiku un mācību plāniem (12%), vecāku atbalstu (8%) un par attiecīgām telpām (7%). Atsevišķi skolu pārstāvji norādījuši arī uz skolotāju slodzes nodrošināšanas problēmām. Uz jautājumu, vai skolā strādā skolotājs, kas varētu pasniegt šos priekšmetus, 73% skolu pārstāvju atbild, ka viņu skolā strādā skolotājs, kas varētu pasniegt sociālajās zinātnēs integrētu ētiku, 63% skolu ir skolotājs, kurš 1.–3. klašu skolēniem varētu pasniegt ētiku kā atsevišķu mācību priekšmetu, bet tikai 37% norādīja, ka viņu skolās strādā skolotājs, kurš varētu pasniegt kristīgo mācību.

Arī izglītības pārvaldēs, kuras tika aptaujātas maija beigās, tika pieļauts, ka ētiku pirmo klašu skolēniem pārsvarā mācīs paši 1. klašu audzinātāji, bet kristīgās mācības skolotāji tiek meklēti. Viena no problēmām saistīta ar faktu, ka vecākiem iesniegumi būs jāraksta tikai 1. septembrī, un tikai tad būs droši zināms, vai vajadzēs abus skolotājus vai vienu.

Skolu un izglītības pārvalžu pārstāvjus satrauc neskaidrības, uz kura mācību priekšmeta "rēķina" tiks ieviesta izvēle starp ētiku un kristīgo mācību. Mācību priekšmetu un stundu paraugplānā nav paredzēta stunda šiem priekšmetiem.<sup>12</sup>

Ieviešot kristīgo mācību un ētiku, paraugplāns netiek pārstrādāts. Noteikts, ka katrai skolai pašai ar pedagogiskās padomes lēmumu jāizlemj, uz kuras stundas rē-

ķina tiks ieviesti jaunie priekšmeti. Sarunās ar izglītības pārvalžu pārstāvjiem bija vērojama atšķirīga aina. Vienā pārvaldē tika atzīts, ka neesot problēmu, citā gaidot no Rīgas paraugplānu un neesot informēti, ka paraugplāna nebūšot. Vēl citā pārvaldē stāsta par problēmām skolās, jo skolotāji strīdoties, kuram priekšmetam tikšot samazināts stundu skaits, kuram skolotājam, lai ieviestu jaunos priekšmetus, tikšot samazināta slodze un alga.

Tiek izteiktas arī bažas par prasībām, kādas ir un nav izvirzītas kristīgās mācības skolotājam<sup>13</sup>. Lai gan nav iebildumu, ka kristīgās mācības skolotājam ir jābūt "labam kristietim", pretestību rada pats fakts, ka skolas darbu sāk ietekmēt reliģiskās organizācijas (respektīvi, lai izpildītu IZM prasības, skolai ir jāpieņem cilvēks, kuru par labu atzinusi viena no 5 kristīgajām konfesijām). Taču prasībās nav ietverts punkts, ka skolotājam, kurš 1.–3. klašu skolēniem mācīs kristīgo mācību, ir jābūt pieredzei darbā ar šā vecuma skolēniem. 2003. gada 22. novembrī notikušajā kristīgo skolotāju forumā noskaidrots, ka ir aptuveni 850 pedagogu, kas varētu mācīt kristīgo mācību skolās.<sup>14</sup> Tomēr problēmas var radīt šo skolotāju teritoriālais izvietojums un pieredzes trūkums darbā ar 1.–3. klašu skolēniem.

Akcenti, kurus prasībās kristīgās mācības skolotājam ir noteikusi likumdošana, zināmā mērā atšķiras no skolu pārstāvju un skolēnu vecāku uzskatiem. 64% vecāku un 77% skolu pārstāvju par *noteikti nepieciešamu* 1.–3. klašu kristīgās mācības skolotājiem atzinuši skolotāja pieredzi darbā ar pirmo trīs klašu skolēniem. Gandrīz tikpat bieži par *noteikti nepieciešamu* atzīta arī pedagoga izglītība (59% vecāku, 81% skolu pārstāvju). Speciālu kristīgās mācības skolotāja izglītību un to, ka skolotājs ir kristietis, par *noteikti nepieciešamu* atzina 45%–57% respondentu, bet par Baznīcas rekomendāciju, ka attiecīgais cilvēks var pasniegt šo mācību priekšmetu, tāda nepieciešamība izteikta retāk (35% vecāku, 38% skolu pārstāvju). Jāpiebilst, ka tika paustas bažas, vai īsie dažu dienu kursi, kas tiks piedāvāti skolotājiem, ļaus nodrošināt skolotājiem nepieciešamo kvalifikāciju.

Šīs reformas autori uzsver, ka kristīgā mācība ir starpkonfesionāls priekšmets, līdz ar to nevajadzētu rasties problēmām, kas traucētu to apgūt skolēniem ar atšķirīgu konfesionālo piederību. Tomēr aptaujas dati liecina, ka samērā nelielai daļai aptaujāto vecāku nav svarīgi, pie-

<sup>12</sup> Ir bijis mēģinājums panākt, lai Saeima pieņemtu grozījumus par izmaiņām Izglītības likumā, palielinot 1. klašu skolēnu slodzi no 20 stundām uz 22, bet tas nav izdevies. Jāatgādina, ka mācību stundu paraugplāna trūkums bija viens no iemesliem, kāpēc 2003. gada vasarā par gadu tika atlikta ISAP izstrādātā izglītības satura reforma.

<sup>13</sup> Informāciju par prasībām kristīgās mācības skolotājiem sk. šā raksta pielikumā.

<sup>14</sup> Klūnis, A. Kā pirmklasniekus pievērsīs kristietībai. *Rīgas Balss*, 13.01.2004.



**1. tabula. Nākamo skolēnu vecāku – katoļu, luterāņu, pareizticīgo, pie konfesijām nepiederšo grupu un grupas, kas sevi neuzskata par ticīgajiem, atbildes uz jautājumu “Pret kuras konfesijas pārstāvi kā Jūsu bērna kristīgās mācības pasniedzēju Jums nebūtu iebildumu?”**

	Nākamo skolēnu vecāki, n=616	Pie kuras ticības Jūs sevi pieskaitāt? Kāda ir Jūsu konfesionālā/religiskā piederība?				
		Katolis	Luterānis	Pareizticīgais	Uzskatu sevi par ticīgo, bet nevaru sevi pieskaitīt noteiktai konfesijai	Neuzskatu sevi par ticīgo
Pret kuras konfesijas pārstāvi kā Jūsu bērna kristīgās mācības pasniedzēju Jums nebūtu iebildumu?	Katolis	<b>82,0%</b>	<b>29,1%</b>	<b>26,0%</b>	20,8%	26,2%
	Luterānis	<b>31,7%</b>	<b>76,9%</b>	<b>15,6%</b>	30,2%	27,9%
	Pareizticīgais	<b>16,1%</b>	<b>12,7%</b>	<b>85,7%</b>	18,9%	19,7%
	Baptists	5,6%	11,2%	6,5%	13,2%	6,6%
	Vecticībnieks	1,9%	2,2%	7,8%	3,8%	6,6%
	Cita atbilde	3,7%	8,2%	4,5%	17,0%	9,8%
	Man nav svarīgi, kuras konfesijas pārstāvis tas ir	8,1%	16,4%	9,7%	34,0%	18,0%
	Grūti pateikt	3,7%	3,7%	2,6%	13,2%	32,8%
KOPĀ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

kādas konfesijas pieder kristīgās mācības skolotājs. Atieksme pret citu lielāko konfesiju pārstāvjiem kā kristīgās mācības skolotājiem ir visai piesardzīga.

### 3. Problēmas, kas saistītas ar uzskatiem par izglītības un reliģijas attiecībām

Otrs problēmu loks ir saistīts ar jautājumiem par skolas un reliģijas attiecībām. Lai raksturotu ainu, tiks īsi ieskicēts *likumdošanas* fons:

**Izglītības likumā**<sup>15</sup>, definējot skolas un reliģijas attiecības, ir noteikts:

#### 10. pants. Izglītība un reliģija

(1) Izglītības sistēma nodrošina apziņas brīvību. Izglītojamie pēc izvēles apgūst kristīgās ticības mācību vai ētiku, vai arī kristīgās ticības mācību un ētiku vienlaikus.

(2) Izglītības iestādes un reliģiskās organizācijas attiecības regulē Reliģisko organizāciju likums.

Savukārt **Reliģisko organizāciju likums**<sup>16</sup> nosaka:

#### 6. pants. Reliģiskās organizācijas un izglītība

(1) Ikvienam ir tiesības apgūt ticības mācību gan individuāli, gan kopā ar citiem reliģisko organizāciju mācību iestādēs.

(2) Valsts un pašvaldību skolās kristīgās ticības mācību var mācīt personām, kuras rakstveidā izteikušas vēlēšanos to apgūt. Nepilngadīgās personas iesniegumu par vēlēšanos apgūt kristīgās ticības mācību iesniedz ar vecāku vai aizbildņu rakstveida piekrišanu. Ja nepilngadīgā persona ir jaunāka par 14 gadiem, tās vietā iesniegumu iesniedz šīs personas vecāki vai aizbildņi.

(3) Kristīgās ticības mācību māca pēc Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātas mācību programmas evaņģēliski luteriskās, Romas katoļu, pareizticīgo, vecticībnieku un baptistu konfesiju pedagogi, ja skolā ir vismaz 10 skolēnu, kuri vēlas apgūt attiecīgās kristīgās konfesijas mācību. Pedagogus izvirza konfesijas vadība, un tos atestē Izglītības un zinātnes ministrija.

(4) Valsts un pašvaldību pārziņā esošajās nacionālo minoritāšu skolās, ievērojot skolēnu un viņu vecāku vai aizbildņu vēlēšanos, Izglītības un zinātnes ministrijas

<sup>15</sup> Izglītības likums (29.10.1998., ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 13.02.2004.). [www.politika.lv/index.php?id=101723&lang=lv](http://www.politika.lv/index.php?id=101723&lang=lv) Avots izmantots 14.07.2004.

<sup>16</sup> Reliģisko organizāciju likums (07.09.1995., ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 26.09.2002.). [www.politika.lv/index.php?id=103565&lang=lv](http://www.politika.lv/index.php?id=103565&lang=lv) Avots izmantots 14.07.2004.



noteiktajā kārtībā var pasniegt arī attiecīgajai nacionālajai minoritātei raksturīgās ticības mācību.

(5) Kristīgās ticības mācības un ētikas mācīšana tiek finansēta no valsts budžeta.

Tomēr jāpiebilst, ka starp citu Reliģisko organizāciju likums paredz arī šādas normas:

4. pants. Iedzīvotāju līdztiesība neatkarīgi no viņu attieksmes pret reliģiju

(1) Tiesā vai netiesā iedzīvotāju tiesību ierobežošana vai priekšrocību radīšana iedzīvotājiem, kā arī jūtu aizskaršana vai nauda celšana sakarā ar viņu attieksmi pret reliģiju, ir aizliegta. Par šā noteikuma pārkāpšanu vainīgās personas saucamas pie atbildības likumos noteiktajā kārtībā.

(3) Norāde par attieksmi pret reliģiju vai par konfesionālo piederību valsts izsniegtajos personas dokumentos netiek fiksēta.

(4) Valsts un pašvaldību institūcijām, sabiedriskajām organizācijām, kā arī uzņēmumiem un uzņēmēj sabiedrībām, aizliegts no saviem darbiniekiem un citām personām prasīt ziņas par viņu attieksmi pret reliģiju vai par konfesionālo piederību.

Jāpiebilst, ka kristīgo mācību drīkstēs pasniegt tikai pedagogi, kas ir saņēmuši konkrētas konfesijas (luterāņu, katoļu, baptistu, pareizticīgo vai vecticībnieku) deleģējumu.<sup>17</sup>

Izvēles starp ētiku un kristīgo mācību obligātās ieviešanas pretinieki norāda uz Satversmē noteikto normu, ka Baznīca ir šķirta no valsts, un pierāda, ka likums jau paredz iespēju apgūt ticības mācību ne vien pie baznīcas esošajās svētdienas skolās, bet arī kā fakultatīvu priekšmetu vispārīglītojošajās skolās. Vērtējot reformu no cilvēktiesību aspekta, tiek norādīts ne vien uz vienotas izpratnes trūkumu par valsts un baznīcas nošķirtību juristu, amatpersonu un valdības aprindās, bet arī uz to, ka tiek sniegts atbalsts konkrētu konfesiju mācībai.

Reformas aizstāvji savus uzskatus pamato ar nepieciešamību cīnīties pret morālo krīzi sabiedrībā un uzskata, ka šis solis veicinās garīgumu sabiedrībā, kamēr ISAP piedāvātā sociālo zinību standarta "mērķis vai efekts bija vispār izspiest jebko kristīgu no izglītības", un norāda, ka, "mēģinot kristīgo elementu izstumt no izglītības, Pasaules Bankas un Sorosa fonda apmaksātie speciālisti mēģina izvilkēt pamatakmeni no mūsu eiropēiskās identitātes arkas, īsti nezinot, ko likt vietā". (Jānis Vanags intervijā "Lauku Avīzei", 21.08.2003.)

Citi gan iebilst pret argumentāciju, ka kristīgā izglītība cels tautas morāli un garu, jo pasaules pētījumos

tāds fakts nav apstiprinājies un, piemēram, Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūta reliģiju pētniece Agita Misāne vaicā: "Vai IZM ir paaugstinājies, kāda ir patiesā korelācija starp kristīgās mācības pasniegšanu skolās un morālā klimata uzlabošanu sabiedrībā? Ietekmi uz jauniešu alkoholismu, narkomāniju, noziedzību? Pamatā atbilde ir: korelācijas nav."<sup>18</sup>

Sabiedrības attieksme pret Baznīcu tradicionāli ir bijusi pozitīva. Saskaņā ar SKDS datiem, 2003. gada decembrī 68% aptaujāto Latvijas iedzīvotāju atzīmējuši, ka uzticas Baznīcai. Tajā skaitā 27% atbildēja, ka *uzticas pilnībā*. Tiesa, novērtējot savu attieksmi pret apgalvojumu "Reliģijai ir nozīmīga loma manā dzīvē", tam piekrit 49%, tajā skaitā 18% *pilnīgi piekrit*, bet nepiekrit 48%, tajā skaitā 20% *pilnīgi nepiekrit*. (Dati no 2004. gada maijā SKDS veiktas Latvijas iedzīvotāju aptaujas.)

Nākamo pirmo klašu skolēnu un skolu pārstāvju aptaujā tika ietverti vairāki jautājumi, kas saistīti ar uzskatiem, kādām jābūt Baznīcas un skolas attiecībām. Vienā no jautājumiem tika lūgts norādīt:

- vai būtu labāk, ja Baznīcas ietekme skolā pastiprinātos;
- vai skolai un Baznīcai jābūt pilnībā nošķirtām;
- vai arī viņi uzskata, ka (pirms reformas) pastāvošās skolas un Baznīcas attiecības ir optimālas.

32% skolēnu vecāku un 57% skolu pārstāvju pauduši viedokli, ka skolas un Baznīcas attiecības šobrīd ir optimālas. Savukārt atbildi "būtu labāk, ja skola un Baznīca tiktu pilnībā nošķirtas" gan vecāki, gan skolu pārstāvji norādījuši nedaudz biežāk (21% vecāku, 16% skolu pārstāvju) nekā atbildi "būtu labāk, ja skolā pastiprinātos Baznīcas ietekme" (18% vecāku, 14% skolu pārstāvju).

Pētījuma rezultāti liecina, ka vecāku un skolu pārstāvju attieksme pret skolas iesaistīšanos kristīgās mācības pasniegšanā nav viennozīmīga. 47% vecāku un 43% skolu pārstāvju uzskatīja, ka skolas palīdzība kristīgās mācības apgūšanā bērniem var nākt tikai par labu. Pretēju viedokli – ka reliģija ir personisks vai ģimenes jautājums un ka skolai šajā ziņā nevajadzētu iejaukties – pauda 45% skolēnu vecāku un 51% skolu pārstāvju.

Savukārt, novērtējot skolas spējas nodrošināt kvalitatīvu kristīgās mācības apguvi, skolu pārstāvji tās vērtējuši atzinīgāk nekā skolēnu vecāki. Tomēr gan vecāki, gan skolu pārstāvji to, ka "kvalitatīvu kristīgās mācības apguvi var nodrošināt tikai draudze", atzinuši biežāk

<sup>17</sup> Informāciju par prasībām kristīgās mācības skolotājiem sk. šā raksta pielikumā.

<sup>18</sup> BNS (2003). *Laikraksts: jaunā izglītības politika apdraud valsts un baznīcas nošķirtību* (27.11.2003.).





(44% vecāku, 41% skolu pārstāvju) nekā to, ka "skola var nodrošināt kvalitatīvu kristīgās mācības mācīšanu" (26% vecāku, 37% skolu pārstāvju). Samērā liela daļa respondentu atturējās novērtēt skolu spējas, lai nodrošinātu kvalitatīvu kristīgās mācības pasniegšanu (30% vecāku, 22% skolu pārstāvju).

## Secinājumi

2003. gada vasarā ierosinātā reforma, kas paredz vispārīzglītojošo skolu 1.–3. klašu skolēnu mācību programmā noteikt obligāto izvēli starp ētiku un kristīgo mācību, sākot ar 2004./2005. mācību gadu, ir sasteigta.

Ierosināto izmaiņu saturs skar ļoti jutīgus jautājumus, attiecības starp reliģiju un izglītību, un plašākā nozīmē – starp reliģiju un valsti. Steiga, kādā pieņemti šie grozījumi, nav ļāvuši šos jautājumus apspriest pirms lēmuma pieņemšanas. Lēmuma izstrādātāji tā apspriešanās nav iesaistījuši sabiedrību, un tas nonāk pretrunā gan ar Eināra Repšes, gan Induļa Emša vadīto valdību deklarētajiem centieniem iesaistīt sabiedrību lēmumu pieņemšanā<sup>19</sup>.

Problēmas ir vērojamas arī lēmumu ieviešanas laikā – grupas, kuras šis lēmums tieši skar – skolu pārstāvji un vecāki – nav tikuši informēti par gaidāmajām pārmaiņām, un resursu trūkums traucē skolām nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu, kas galvenokārt izpaužas kā nepietiekams nodrošinājums ar skolotājiem.

## Ieteikumi

Ieviešot izmaiņas izglītības saturā, katrā posmā ir jābūt noteiktam minimālajam termiņam. Tā kā mācību priekšmetu aprobācija, skolotāju sagatavošana un citi ar pārmaiņu ieviešanu saistītie uzdevumi ir laikietilpīgi, jābūt izstrādātam mehānismam, kas neļauj kādu no šiem posmiem īstenot nekvalitatīvi, sasteigti.

Ierosinot pārmaiņas izglītības politikā, jānodrošina pamatojums, kāpēc šādas pārmaiņas nepieciešamas. IZM jānodrošina sabiedrība ar savlaicīgu informāciju par plānotajām pārmaiņām, to pamatojumu.

Veicot pārmaiņas izglītības saturā, jānodrošina diskusijas sabiedrībā un jāņem vērā procesā iesaistīto grupu intereses.

Jāuzlabo informācijas plūsma starp IZM, izglītības pārvaldēm, skolām un vecākiem, lai nodrošinātu visu iesaistīto grupu informētību par plāniem, aktualitātēm.

Plānojot izmaiņas izglītības saturā, savlaicīgi jāizvērtē resursu pieejamība, lai nepieļautu situāciju, ka tiek uzdots īstenot reformas, nenodrošinot tam nepieciešamos resursus.

## Izmantotā literatūra

Normatīvie akti, politikas dokumenti

*Deklarācija par Induļa Emša vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību* (08.03.2004.).

[www.mk.gov.lv/index.php/lv/9591](http://www.mk.gov.lv/index.php/lv/9591) Avots izmantots 15.07.2004.

*Deklarācija par Eināra Repšes vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību* (07.11.2002.).

[www.mk.gov.lv/index.php/lv/6775](http://www.mk.gov.lv/index.php/lv/6775) Avots izmantots 15.07.2004.

ISEC (2002). *Mācību priekšmeta konsultatīvās padomes nolikums* (06.05.2002.).

<http://isec.gov.lv/normdok/i020644.htm> Avots izmantots 15.05.2004.

Izglītības likums (1998). *Izglītības likums* (29.10.1998., ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 13.02.2004.).

[www.politika.lv/index.php?id=101723&lang=lv](http://www.politika.lv/index.php?id=101723&lang=lv) Avots izmantots 14.07.2004.

IZM (2001). *Instrukcija Nr. 5 Mācību priekšmetu standartu izstrādes, saskaņošanas, aprobācijas un ieviešanas kārtība* (27.04.2001.).

<http://isec.gov.lv/normdok/minstr5.htm> Avots izmantots 12.07.2004.

IZM (2002). *Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam*.

<http://www.izm.gov.lv/default.aspx?tabID=22&id=103> Avots izmantots 15.06.2004.

IZM (2004). Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojums Nr.144 *Par mācību priekšmetu standartu ieviešanu 2004./2005., 2005./2006. un 2006./2007. mācību gadā* (09.03.2004.).

[www.izm.gov.lv/lv/VID/direktoriem/IZMrik\\_kristiga.doc](http://www.izm.gov.lv/lv/VID/direktoriem/IZMrik_kristiga.doc) Avots izmantots 18.05.2004.

<sup>19</sup> *Deklarācija par Induļa Emša vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību* (08.03.2004.). [www.mk.gov.lv/index.php/lv/9591](http://www.mk.gov.lv/index.php/lv/9591) Avots izmantots 15.07.2004. *Deklarācija par Eināra Repšes vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību* (07.11.2002.). [www.mk.gov.lv/index.php/lv/6775](http://www.mk.gov.lv/index.php/lv/6775) Avots izmantots 15.07.2004.

IZM (2003). Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojums Nr. 96 *Par Izglītības un zinātnes ministrijas konsultatīvās padomes vērtīborientējoša izglītības satura jautājumos izveidi* (28.02.2003.).

MK (2003). Ministru kabineta noteikumi Nr. 570 *Grozījumi Ministru kabineta 2000. gada 5. decembra noteikumos Nr. 462 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu"* (14.10.2003). *Latvijas Vēstnesis* (22.10.2003.).

Reliģisko organizāciju likums (1995). *Reliģisko organizāciju likums* (07.09.1995., ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 26.09.2002.).

[www.politika.lv/index.php?id=103565&lang=lv](http://www.politika.lv/index.php?id=103565&lang=lv) Avots izmantots 14.07.2004.

#### Publikācijas, pētījumi, intervijas

Seile, M. (2003). Pedagogu profesionālās meistarības pilnveides sistēmas aspekti. *Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002. gadā*. Rīga: Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS.

SKDS (2004). Pētījums *Attieksme pret kristīgās mācības mācīšanu 1.-3. klašu skolēniem*. Vecāku un skolu pārstāvju aptauja. 2004. gada februāris/marts. [www.politika.lv/index.php?id=109073&lang=lv](http://www.politika.lv/index.php?id=109073&lang=lv)

Intervijas ar izglītības ekspertiem (IZM, ISEC un ISAP pārstāvjiem) un rajonu izglītības pārvalžu darbiniekiem, 2004. gada 18.–20. maijs.

#### Masu informācijas līdzekļu materiāli

BNS (2003). *Laikraksts: jaunā izglītības politika apdraud valsts un baznīcas nošķirtību* (27.11.2003.).

Kluinis, A. (2004). Kā pirmklasniekus pievērsīs kristietībai. *Rīgas Balss*, 13.01.2004.

Mārtuža, E. (2004). Mūsu dzīvesveids – kā dzēriens, kas garšo pēc kristietības. Intervija ar Jāni Vanagu. *Lauku Avīze*, 21.08.2003.

LTV1 (2003). Raidījums *Kas notiek Latvijā?* (27.08.2003).

[www.tv.lv/open.asp?id=C6CEB1D6-082A-46AC-AF1E-A60159E80AF2](http://www.tv.lv/open.asp?id=C6CEB1D6-082A-46AC-AF1E-A60159E80AF2) Avots izmantots 15.07.2004.

#### Citi informācijas avoti

Šadurskis, K. (2003). Cīņa par kvalitāti nekad nav viegla. Partijas "Jaunais Laiks" avīze *Jaunie Laiki Latvijā* (15.12.2003).



Pielikums

Prasības kristīgās mācības skolotājiem

**1. Profesionālā augstākā pedagoģiskā izglītība**

**2. Baznīcas deleģējums**

Pedagogus kristīgās mācības kā starpkonfesionāla mācību priekšmeta mācīšanai izglītības iestādē izvirza Latvijas Republikā tradicionālo kristīgo konfesiju vadība, izsniedzot noteikta parauga apliecību, kurā ir šāda informācija:

- kristīgās konfesijas nosaukums
- apliecības Nr. /k/l/b/p/
- vārds, uzvārds, personas kods
- teksts "... ar atbilstošu kristīgo izglītību tiesīgs mā-

cīt kristīgo mācību kā starpkonfesionālu mācību priekšmetu pamatizglītības pakāpē"

- termiņš, līdz kuram derīga apliecība
- konfesijas vadītāja paraksts

Piezīmē informācija, ka apliecība derīga, uzrādot augstākās pedagoģiskās kvalifikācijas diplomu (Nr., izsniegšanas datums, augstākās izglītības iestādes nosaukums un iegūtā pedagoģiskā kvalifikācija) un informāciju, kur iegūta kristīgā izglītība.

- kontakttālrunis

Tradicionālās kristīgās konfesijas:

1) luterāņi, 2) katoļi, 3) pareizticīgie, 4) baptisti, 5) vec ticībnieki.

Katrā Baznīcā ir sava noteikta kārtība un prasības Baznīcas deleģējuma saņemšanai.

**3. Atbilstoša profesionālā kvalifikācija**

LU Teoloģijas fakultāte	Reliģijas un ētikas profesionālā studiju programma (tiek īstenota 4 semestros)	+ profesionālās meistarības pilnveide (B1)
LU Pedagoģijas fakultāte	Kristīgās morāles un ētikas skolotāja profesionālā programma (līdz 1999.g. 50 cilv.)	
1) Luterā akadēmija – LELB 2) Rīgas Augstākais Reliģijas zinātņu institūts – KB 3) Latvijas Baptistu draudžu savienības Teoloģijas seminārs – LBDS 4) Pareizticīgās Baznīcas Sinodes Garīgais seminārs – PB 5) Citur (LKA, LKM u. c.)	Baznīca akceptē iegūto teoloģisko izglītību	Obligāti B1 un līdz 01.09.2006. B2

B1 programmā (36 st.) skolotāji tiks iepazīstināti ar jaunā mācību priekšmeta "Kristīgā mācība" saturu (standartu projektu 1.–3. klasei, programmu 1. klasei) un metodiku (plānošana, metodes, vērtēšana, mācību līdzekļi).

B1 īstenotājs būs LU Teoloģijas fakultāte, kura arī izsniegs pedagogam tālākizglītību apliecināšu dokumentu, apliecību.

B1 tika īstenota 3 dienās (Rīgā un reģionos) + 1 diena (Latvijas Kristīgo skolotāju 2. forums Rīgā).

## Pirmsskolas izglītības iestāžu darbība Latvijā

Māriņe Seile un Jana Lejiņa

### Kopsavilkums

2001. gada 5. jūlija grozījumi Izglītības likumā noteic, ka Latvijā, līdzīgi kā daudzās citās Eiropas valstīs, ir obligāta piecgadīgo un sešgadīgo bērnu sagatavošana pamatizglītības apguvei. Šī norma stājas spēkā 2002. gada 1. septembrī. Tās izpilde jānodrošina pašvaldībām. Minētās normas ieviešana pievērsusi papildu uzmanību ne tikai pirmsskolas iestāžu darbības pēdējam posmam, bet to darbībai kopumā, kā arī to panākumiem, sagatavojot skolēnus mācībām sākumskolā.

Pētījumā vērojamā pirmsskolas izglītības iestāžu darbības pamatproblēma ir tā, ka: **tās darbojas galvenokārt kā bērnu fiziskās aprūpes un drošības garantijas vietas, bet ne tik daudz kā intelektuālās, emocionālās un morālās izaugsmes vietas. Pēdējā pirmsskolas izglītības posmā jānotiek bērnu sagatavošanai skolai, tomēr tā ir atkarīga no katras pirmsskolas izglītības iestādes interpretācijas, jo nav stingri noteiktu kritēriju, kādam jābūt gaidāmajam rezultātam.**

Rakstā sniegts ieskats dažos pirmsskolas izglītības iestāžu darbības aspektos, atzīmējot stiprās puses, kā arī norādot uz pamanītajiem trūkumiem un iespējamajiem virzieniem to risināšanā.

Rakstā izmantotie dati iegūti no sabiedriskās politikas centra PROVIDUS un Sorosa fonda – Latvija (SFL) atbalstītā projekta “Pašvaldības izglītības politika”.

### Ievads

Kā viena no izglītības pakāpēm Izglītības likumā ir definēta pirmsskolas izglītība – “izglītības pakāpe, kurā notiek bērna personības daudzpusīga veidošanās, veselības stiprināšana, sagatavošanās pamatizglītības ieguvei”. Pirmsskolas izglītības iestādes 2002. gadā apmeklēja gandrīz 60 000 bērnu (sk. 1. tabulu).

1. tabula. Pirmsskolas izglītības iestādes Latvijā

	2002. gads	2001. gads	2000. gads	1999. gads
<b>Pirmsskolas izglītības iestāžu skaits</b>	<b>551</b>	<b>552</b>	<b>561</b>	<b>573</b>
Valsts un pašvaldību iestādes	529	540	540	561
Juridiskas vai fiziskas personas iestādes	22	12	12	12
<b>Bērnu skaits pirmsskolas izglītības iestādēs</b>	<b>59 540</b>	<b>61 451</b>	<b>61 759</b>	<b>65 097</b>
Valsts un pašvaldību iestādēs	58 150	60 578	60 901	64 461
Juridiskas vai fiziskas personas iestādēs	1390	873	858	636
<b>Pirmsskolas izglītības iestāžu bērnu skaita iedalījums (%) pēc mācību valodas</b>				
latviešu valoda	71,5	72,5	72,5	72,4
latviešu un krievu valoda	4,6	4,5	4,5	4,0
krievu valoda	23,7	22,7	22,8	23,4
poļu valoda	0,2	0,3	0,2	0,2
<b>Pirmsskolas izglītības iestāžu pedagoģiskais personāls</b>	<b>7788</b>	<b>8157</b>	<b>8245</b>	<b>8460</b>

Avots: IZM, 2004.



2001. gada 5. jūlija grozījumi Izglītības likumā noteic, ka Latvijā ir obligāta piecgadīgo un sešgadīgo bērnu sagatavošana pamatizglītības apguvei. Šī norma stājās spēkā 2002. gada 1. septembrī.

Likumā ir arī noteikta pašvaldību atbildība, lai nodrošinātu iespēju gūt pirmsskolas izglītību savā administratīvajā teritorijā dzīvojošajiem bērniem dzīvesvietai tuvākajā mācību iestādē. Daļa bērnu šo obligāto pirmsskolas izglītību iegūst pirmsskolas izglītības iestādēs (turpmāk tekstā – bērnudārzos). Saskaņojot ar Izglītības un zinātnes ministriju, pašvaldības dibina, reorganizē un likvidē pirmsskolas izglītības iestādes, pieņem darbā un atbrīvo no darba to vadītāju, nosaka kārtību, kādā izglītības iestādes, kas ir tās pārziņā, finansējamas no attiecīgās pašvaldības budžeta, kā arī uztur izglītības iestādes.<sup>1</sup>

Sakarā ar izmaiņām likumā mums bija interese novērot pirmsskolas izglītības iestādes. Veicām pētījumu par visu izglītības iestāžu darbību pašvaldību pārziņā, un šā pētījuma ietvaros novērojām arī pirmsskolas izglītības iestādes. Pētījuma gaitā tika aptaujāti trīs pašvaldību 44 izglītības iestāžu vadītāji, 910 pedagogi, 2381 vecāks, tajā skaitā 16 pirmsskolas izglītības iestāžu vadītāji, 185 skolotāji un 643 vecāki. Aptaujas veikšanai tika izstrādātas anketas visām iesaistītajām grupām. Pētījuma rezultātā tika izveidoti ziņojumi par katru skolu, kas atrodas pētījumā iesaistītās pašvaldības teritorijā, kā arī par pirmsskolas izglītības iestādi, tās priekšrocībām un trūkumiem, turklāt tika izveidots ziņojums par izglītības sistēmas stāvokli pašvaldībās kopumā.

## Rezultāti

### 1. Adaptācijas process pirmsskolas izglītības iestādēs

Vairums vecāku un skolotāju uzskata, ka pirmsskolas izglītības iestādēs (turpmāk tekstā – bērnudārzos) palīdz jaunuzņemtajiem bērniem adaptēties. Turpmāk minēti izplatītākie veidi, kā bērniem palīdz iejusties jaunajā vidē:

- pedagogi sarunās ar vecākiem izzina bērnu īpatnības;
- grupas audzinātājas velta jaunpienācējiem īpašu uzmanību un iedrošina;

- notiek individuālas nodarbības ar bērnu;
- uzņem bērnus pakāpeniski, pa diviem trīs bērniem nedēļā;
- sākumā vecāki drīkst piedalīties nodarbībās un ātrāk izņemt bērnu no bērnudārza;
- bērns sākumā atrodas bērnudārzā tikai pusdienu;
- ļauj bērniem ņemt no mājām mīļākās rotaļlietas;
- bērnu iepazīstina ar telpu iekārtojumu, personālu, pārējiem bērniem;
- sagādā emocionāli patīkamus pārsteigumus;
- iepazīstina ar jaunām interesantām rotaļlietām, rotaļām.

### 2. Bērnu zināšanu, prasmju un spēju noteikšana

Bērnudārzos daļēji nosaka bērnu zināšanas, prasmes un spējas pēc iepriekš izvirzītiem kritērijiem. Parasti to dara pāris reizi gadā.

- “Decembrī un maijā – atbilstoši gada plānam – tiek veikta audzēkņu diagnosticēšana vienā no mācību priekšmetiem.”<sup>2</sup>
- “Bērnu spējas pēta divas reizes gadā, organizējot kontrolnodarbības un sniedzot pārskatus pedagogiskās padomes sēdēs.”
- “Mācību gada sākumā tiek aizpildītas speciālas veidlapas par bērnu prasmēm un iemaņām. Atkārtoti šādas veidlapas tiek aizpildītas mācību gada beigās. Balstoties uz iegūtajiem rezultātiem, tiek analizēts audzēkņu prasmju un iemaņu pieaugums.”

Tuvojoties skolas uzsākšanas laikam, bērnudārzos lielā uzmanība tiek pievērsta audzēkņu sagatavotībai skolai:

- “Bērnu sagatavotību sākumskolai pēta, izmantojot rotaļnodarbību hospitēšanu, bērnu darbu, individuālas darbības un pašapkalpošanās iemaņu izpēti.”
- “Piecgadīgos un sešgadīgos bērnus vēro visu mācību gadu. Analīze tiek veikta pēc Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) noteiktajiem kritērijiem. Tiek analizētas arī bērna rakstura īpašības, viņa saskarsmes prasme ar pārējiem bērniem un pieaugušajiem.”

<sup>1</sup> Obligātā piecgadīgo un sešgadīgo bērnu sagatavošana skolai ir pievērsums uzmanību ne tikai to darbībai pirmsskolas posmā, bet arī bērnudārzu darbībai kopumā. Rakstā sniegts ieskats dažos pirmsskolas izglītības iestāžu darbības aspektos, atzīmējot veiksmes, kā arī norādot uz pamanītajām problēmām un iespējamajiem virzieniem to risināšanā. Rakstā aplūkoto aspektu izvēli nosaka Sorosa fonda – Latvija un sabiedriskās politikas centra PROVIDUS finansiāli atbalstītā projekta “Pašvaldības izglītības politika” gaitā iegūtie dati.

<sup>2</sup> Šeit un turpmāk izmantoti citāti no pētījuma dalībnieku teiktā.

- "Bērnu sagatavotību sākumskolai pēta divas reizes gadā, veicot psiholoģiskus testus."
- "Sadarbībā ar pamatskolas 1. un 2. klases skolotājiem tiek pētīta bērnu sagatavotība sākumskolai – prasmes, iemaņas, bērnu attīstība, iejušanās kolektīvā."
- "Ar dažādu testu un psihologa palīdzību pēta, kādā līmenī veikta sagatavošana sākumskolai."
- "Lai izvērtētu bērnu sagatavotību sākumskolai, mācību gada beigās tiek izspēlētas intelektuālas spēles."

Bērnudārzu darbinieki galvenokārt koncentrējas uz bērnu sagatavošanu skolai. Lai gan vairāku bērnudārzu pedagogi apgalvo, ka sagatavo bērnus atbilstoši IZM izvirzītajiem kritērijiem, jāatzīmē, ka līdz šim (līdz 2004. gada 22. janvārim) šādi kritēriji nav pastāvējuši! IZM tikai izstrādāts un 2002. gada 25. maijā apstiprināts "Piecgadīgo un sešgadīgo bērnu obligātās sagatavošanas skolai programmas paraugs", kurā formulēti šādi plānotie programmas apguves rezultāti:

- 1) bērns psiholoģiski un praktiski ir sagatavots sākt programmas apguvi pamatizglītības pakāpē;
- 2) bērns spēj apzināties sevi, izziņāt apkārtējo pasauli (dabu, lietas, parādības), sabiedriskās dzīves norises un veido sākotnējo pilsonisko apziņu par pieredzi Latvijas sabiedrībai.

Līdz ar to gan izpratne par bērnu sagatavošanas skolai gaidāmo galarezultātu, gan katra bērna potenciāla noskaidrošana un attīstīšana paliek bērnudārzu skolotāju pieredzes un izpratnes jautājums. Nevienā bērnudārzā nav stratēģijas un pamatotas metodikas vispusīgai bērnu spēju noskaidrošanai un attīstīšanai.

Atbildot uz pētījuma jautājumu, kam būtu jāpievērš lielāka uzmanība bērnudārzā, šķiet, ka visos bērnudārzos vairāk par bērnu sagatavošanu skolai bija norūpējušies skolotāji. Vecāki atzīmēja nepieciešamību attīstīt tādus faktoros kā:

- gaumi un kultūras iemaņas,
- higiēnas iemaņas,
- patstāvību,
- savstarpēju palīdzību un toleranci,
- spējas un ticību sev.

Salīdzinoši mazāk raīžu par bērnu sagatavošanu skolai izrādīja katoļu bērnudārzus. Tajā tikai 20% skolotāju un 28% vecāku domā, ka lielāka uzmanība jāpievērš tieši šim aspektam. Pretstatā pārējiem bērnudārzos, kur šo jautājumu par aktuālu uzskata 50 līdz 100% skolotāju un 40 līdz 64% vecāku.

Bērnudārzos atspoguļojas arī Latvijas izglītības sistēmai kopumā raksturīga tendence – īpašu pedagogu uzmanību var cerēt saņemt bērni, kam ir kādas izteiktas mācīšanās grūtības.

- "Psihologs testē bērnus, kuri pēc pirmskolas izglītības iestādes skolotāju skatījuma vēl nav psiholoģiski un sociāli nobrieduši skolai. Rezultāti tiek apkopoti un par tiem tiek informēti vecāki, viņiem iesaka turpināt konsultēties pie psihologa un nepieciešamības gadījumā uzsākt mācības vēlāk."

Parasti šādas psihologa konsultācijas netiek piedāvātas jebkuram bērnam, kas atbilst pieņemtai *normai*.

Bērnudārzos, kur mācās bērni ar kādām slimībām vai kuriem ir grūtības mācībās, notiek skolotāju, logopēdu un vecāku sadarbība. Diemžēl tikai 20% nespēšālo bērnudārzu piemin šādu praksi. Tomēr nav sastopami kopējas sadarbības plāni, kas veicinātu kādas bērna problēmas risinājumu vai bērna izaugsmi.

Tikai 20 līdz 50% vecāku domā, ka informācija, ko viņi saņem par bērniem, ir izsmeļoša. Par sava bērna sasniegumiem un panākumiem jūtas informēti vidēji 50% vecāku.

### 3. Mācību un audzināšanas darbs pirmskolas izglītības iestādē

67% bērnudārzu pedagogu vada nodarbības pēc IZM **paraugprogrammām**. Pārējos bērnudārzos apmēram 2/3 pedagogu tās vada pēc modificētām programmām. Mācību programmu īstenošana tiek novērtēta diskusijās pedagoģiskās padomes sēdēs un vecāku sapulcēs. 10% bērnudārzu uz sanāksmēm aicina arī deputātus no pašvaldības kultūras komisijas.

75% pētījumā iesaistīto bērnudārzu pēdējo divu gadu laikā nav veikta ne **eksperimentālā**, ne novatoriskā darbība. Pārējos 25% bērnudārzu novatoriskā darbība saistās ar mēģinājumiem integrēt bērnus ar īpašām vajadzībām, iekļaut programmā vides izglītības elementus un kristīgo audzināšanu.

12% aptaujāto bērnudārzu **mācību individualizācija** tiek veikta nodarbībās, kas notiek mācību centros pa apakšgrupām. Pārējos bērnudārzos pedagogi veic "mācību individualizāciju, pamatojas uz bērnu individuālo īpatnību un mācīšanās stila ievērošanu". Atsevišķas nodarbības notiek bērniem, kam mācību procesā ir grūtības. Skolotāji strādā ar šiem bērniem individuāli.

- "Pēcpusdienās notiek papildnodarbības tiem bērniem, kam ir grūtības ar atbilstošu prasmju apguvi."
- "Notiek atsevišķas nodarbības bērniem, kam ir grū-





tības ar viņu vecumam atbilstošu prasmju apguvi – apakšgrupās vai individuāli.”

Nevienā bērnudārzā nav sistēmas darbam ar **apdāvinātiem bērniem**. Toties skolotāji:

- uzdod šiem bērniem papildu uzdevumus;
- izvirza viņus uz konkursiem un svētku uzvedumos piešķir galvenās lomas.

24% bērnudārzu apmeklē bērni ar **īpašām vajadzībām** – celiakiju, stiprām redzes problēmām, kustību traucējumiem, garīgo atpalicību, runas traucējumiem. Tomēr pusē šo bērnudārzu vadītājas uzskata, ka mācību iestāde tam nav piemērota, jo nav apmācīta personāla, nav piemērotas infrastruktūras.

**Lai risinātu audzināšanas problēmas**, pastāvīgas sekošanas stratēģija mijas ar periodiskiem pasākumiem.

- “Ar bērniem audzināšanas darbs notiek visu laiku – tiek novērots, kā bērns apguvis uzvedības normas.”
- “Bērnudārzā audzināšanas problēmas risina, veicot pārrunas, norādot uz pozitīvas darbības piemēriem, pēc kuriem bērns savu darbību izvērtē.”
- “Bērnudārzā tiek strādāts pie tā, lai mājās un bērnudārzā bērniem būtu izvirzītas vienotas prasības. Vecākiem tiek organizēti semināri – lomu spēles.”
- “Notiek tematiskās nedēļas – saskarsmes kultūras veidošana, uzvedības un sanitāri higiēnisko normu ievērošana.”
- “Bērnudārzā organizē pedagogiskās padomes sēdes, veido informatīvus standus.”
- “Reizi gadā notiek vecāku tikšanās ar psihologu, iespējamas individuālas konsultācijas pie psihologa un logopēda.”
- “Bērnu audzināšanas problēmas tiek risinātas skolotāju pārrunās ar vecākiem, kas reizēm notiek pēc vecāku lūguma.”

Psihologs bērnudārzos nav pastāvīgi pieejams. Sadarbība galvenokārt notiek nevis pēc problēmu preventīvas risināšanas principiem, bet pēc seku likvidēšanas principa. To spilgti raksturo kāda bērnudārza vadītājas teiktais: “Lielu problēmu audzināšanas jautājumos nav. Ja tādas rodas – lūdzam psihologa vai bāriņtiesas palīdzību.”

Kaut gan 40 līdz 75% skolotāju dažādos bērnudārzos norāda, ka pastāv bērnu savstarpēja agresivitāte, kas rada nelabvēlīgus apstākļus bērnu drošībai, nevienā bērnudārzā šās problēmas aktualitāte netika pieminēta ne projektu tēmās, ne darbības mērķos, ne kādā citā veidā.

Visos pētījumā iesaistītajos bērnudārzos vecāki citu bērnu agresiju kā draudu bērnu drošībai bija novērojuši vidēji par 30% retāk nekā skolotāji.

No visiem pētījumā iesaistītajiem bērnudārzos vismazāk bērnu agresiju bija novērojuši katoļu bērnudārza pedagogi (40%) un vecāki (16%). Savukārt vislielākie rādītāji bija specializētajā bērnudārzā, kur mācās bērni ar kādu slimību (75% skolotāju, 30% – vecāku).

Vairums vecāku domā, ka bērnudārzs atbalsta vecākus bērnu audzināšanā.

Bērnudārzos rikoto **pasākumu** klāsts ir līdzīgs visos bērnudārzos. Raksturīgākie piemēri:

- jauno dziedātāju konkurss “Cālis”,
- daiļlasīšanas konkursi,
- dziedāšanas konkursi,
- “Olgas diseniē”,
- zīmēšanas konkursi,
- bērnu teātru konkurss,
- gadskārtu svētku kompozīciju konkurss,
- cepuru konkurss,
- rotaļlietu konkurss,
- sporta dienas, u. c.

Tikai viens bērnudārzs bija iesaistījies sociāli aktīvā projektā, kas atšķirās no tradicionālajiem talantu attīstīšanas pasākumiem. Tas bija pagasta rikotais projekts, lai iepazītu un novērtētu vidi, – “Ekoloģiskā audzināšana un izglītošana par atkritumu problēmām”.

Atbildot uz jautājumu, vai katram bērnam ir dota iespēja sevi parādīt bērnudārza organizētajos pasākumos, apstiprinoši atbildējuši 78 līdz 100% pedagogu. Savukārt uz šo pašu jautājumu apstiprinoši atbildējuši tikai 41 līdz 69% vecāku. Viņu novērojumus raksturo teiktais: “Pasākumos, kurus apmeklē vecāki, parasti uzstājas vieni un tie paši bērni, tādēļ citiem bērniem rodas nepilnvērtības sajūta.”

Mazliet lielāka viedokļu sakritība vērojama par to, vai pasākumu skaits bērniem ir pietiekams. Trešdaļā bērnudārzu skolotāju un vecāku domas faktiski sakrīt. Toties pārējos bērnudārzos gandrīz visi pedagogi uzskata, ka pasākumu skaits ir pietiekams, savukārt tikai 58 līdz 79% vecāku arī ir tādās pašās domās. Šis vecāku daļas viedokli raksturo teiktais:

“Bērni varētu apmeklēt teātrus, muzejus, braukt dažādās ekskursijās. Diemžēl neesmu novērojusi, ka vadība to organizētu vai apspriestos ar vecākiem.”

Ievērojami atšķiras skolotāju un vecāku viedoklis par to, vai mācību ekskursiju skaits bērnudārzā ir pietiekams. Par pietiekamu to uzskata 44 līdz 83% pedagogu. Savukārt tikai 5 līdz 38% vecāku ir tāds pats viedoklis šajā jautājumā. Atšķirības starp vecāku un skolotāju viedokli atsevišķos bērnudārzos ir 25 līdz 50%.

Ja kādas **papildnodarbibas** bērnudārzā finansē valsts vai pašvaldība (38% pašvaldību finansē kādas nodarbibas),

tad tās apmeklē 90 līdz 100% bērnu. No tām var minēt nodarbības latviešu valodā un folkloristikā, ārstniecisko vingrošanu un masāžu specializētajos bērnudārzos.

Pārējās papildnodarbības – angļu valodu, sarīkojumu dejas, ritmiku, vizuālo mākslu, logopēda palīdzību – finansē paši vecāki, un tās apmeklē vidēji 11 līdz 30% audzēkņu. Interesanta pieredze vērojama vienā bērnudārzā, kur papildnodarbības bērniem bez maksas vada to vecāki.

Apmierināti ar papildnodarbību izvēli ir 47 līdz 66% vecāku. Pārējie vēlētos lielāku pulciņu daudzveidību, biežāk minēta nepieciešamība pēc svešvalodu apguves, zīmēšanas nodarbībām un psihologa konsultācijām.

Vecāku un skolotāju viedoklis par nepieciešamību bērnudārzos pievērst lielāku uzmanību interešu un vaļasprieku attīstīšanai dalās. Apmēram trešdaļā bērnudārzu puse vecāku un puse skolotāju piekrit interešu attīstībai; vēl vienā trešdaļā interešu attīstībai piekrit apmēram 83% skolotāju un 39% vecāku; bet pēdējā trešdaļā tās atzīst par vajadzīgām apmēram 30% skolotāju un 50% vecāku.

Lai veicinātu bērnu **sociālo un morālo attīstību**, vecāko grupu audzēkņi piedalās pasākumos ar sabiedrisku un labdarības raksturu. Viņi sniedz koncertus maznodrošinātajām ģimenēm, pensionāriem, gatavo zīmējumus izstādēm slimnīcā, dāvanas bērniem slimnīcā. Viena bērnudārza audzēkņi ir piedalījušies vietējās upes krasta sakopšanā.

#### 4. Pirmsskolas izglītības iestāde kā aprūpes vieta

80% bērnudārzu iekšējās kārtības noteikumu izstrādē piedalās tikai administrācija. 20% bērnudārzu kārtības noteikumi vērsti ne vien uz normāla darba nodrošināšanu, bet arī uz kolektīva saliedēšanu. Šajā gadījumā kārtības noteikumu izstrādē ir iesaistīti arī skolotāji, vecāki, pašvaldības deputāti.

Bērnudārzos savu iespēju robežās popularizē veselīgu dzīvesveidu:

- radot apstākļus, lai bērni būtu fiziski nodarbināti dabā,
- mācot bērnus rūpēties par mutes dobuma higiēnu,
- norūdot bērnus,
- izsniedzot fluora tabletes,
- noslēdzot ēdināšanas līgumus ar vietējiem zemniekiem,
- raugoties, lai starp pedagogiem nebūtu smēķētāju.

Gandrīz visi skolotāji uzskata, ka laiks, ko bērni pavadā svaigā gaisā, ir pietiekams. Tomēr tādās pašās domās ir tikai apmēram 40% vecāku.

Pusdienas, pēc pedagogu un vecāku teiktā, ir labi organizētas, tās notiek patīkamā gaisotnē. Pedagogi rūpējas, lai bērni nebūtu izsalkuši. Bērniem vienmēr ir iespēja padzerties. Ēdiena kvalitāte tiek vērtēta ļoti pretrunīgi gan no vecākiem, gan skolotājiem. Vienā un tajā pašā bērnudārzā viedokļi par ēdiena kvalitāti var diametrāli atšķirties.

#### 5. Sadarbība ar vecākiem

80% bērnudārzu darbojas vecāku pārstāvniecības institūcijas. To kompetencē ietilpst:

- grupu materiālās bāzes papildināšana,
- bērnu svētku organizēšana,
- bērnudārza saimniecisko jautājumu risināšana,
- ekskursiju rīkošana,
- sapulču, atvērto dienu organizēšana,
- līdzdalība bērnudārza nolikuma, gada plāna izstrādē.

Diemžēl vidēji tikai 50% vecāku zina par šādas pārstāvniecības eksistenci.

Interesanti, ka bērnudārzos, kur nav vecāku pārstāvniecības institūcijas, vecāku attieksme pret bērnudārzu ir apmēram tāda pati kā bērnudārzos, kur ir šī pārstāvniecība, līdz ar to šķiet, ka vecāki ir vairāk formāls nekā reāls sadarbības partneris.

Visos bērnudārzos 2 līdz 5 reizes gadā notiek vecāku sapulces, kā arī individuālas konsultācijas, ja vecāki vai skolotāji šādu interesi izrāda. 20% bērnudārzu tas ir vienīgais pasākums vecākiem.

Pārējos bērnudārzos vērojamas dažādas svētku svinēšanas bērniem kopā ar vecākiem:

- māmiņu dienas,
- vecmāmiņu dienas,
- 18. novembra pasākums,
- Ziemassvētki,
- teātra dienas,
- sporta dienas,
- dzejas dienas u. tml.

25% bērnudārzu ir pieminētas arī atklātās nodarbības. Tikai 10% bērnudārzu tiek rīkoti mācību semināri vecākiem.

Lai arī gan skolotāji, gan vecāki par pozitīvu bērnudārza darbā atzīst sadarbību ar vecākiem un viedokļu apmaiņu, atklātās nodarbības bērniem un vecākiem, tomēr vecāki vairāk tiek izmantoti kā *darbaspēks* remontos un talkās, kā finanšu un citu materiālo *resursu avots*, bet mazāk – kā pilnvērtīgs sadarbības partneris, intelektuālā ieguldījuma un pieredzes devējs.



Vecāku un pedagogu priekšstati par vecāku ietekmi uz bērnudārza dzīvi dažādos bērnudārzos atšķiras. Visos bērnudārzos ir kopēja iezīme, ka, neatkarīgi no statistikas rādītājiem, apmēram par 25% vairāk skolotāju nekā vecāku domā, ka vecākiem ir liela ietekme bērnudārzā.

Liela atšķirības viedokļos vērojamas starp bērnudārziem, arī atbildot uz jautājumu, "vai vecāku līdzdalībai bērnudārza dzīvē vajadzētu būt lielākai?". Visos bērnudārzos vecāku un skolotāju uzskati atšķiras apmēram par 30%. Aptuveni pusē bērnudārzu lielāku līdzdalību gaida skolotāji nekā vecāki.

Diemžēl pētījumā parādījās daudz faktu, kas liecina, ka saziņa starp vecākiem un bērnudārzu nav pietiekama. Piemēram, kādā bērnudārzā, atbildot uz jautājumu, vai vecāki drīkst vest bērnu uz bērnudārzu jebkurā laikā, 50% vecāku teica "jā", 27% – "nē", bet 23% paskaidroja, ka to varot darīt izņēmuma gadījumos. Līdzīgi piemēri vērojami katrā bērnudārzā.

## 6. Pirmsskolas izglītības iestāde kā sociālā vide

Kā bērnudārzu pozitīvās iezīmes vecāki minējuši:

- patīkamo, draudzīgo vidi,
- attieksmi pret vecākiem,
- telpu noformējumu,
- personāla un vadības attieksmi pret bērniem.

80% vecāku uzskata, ka skolotāji pilnībā vai daļēji izprot bērna problēmas.

Attiecības starp skolotājiem un vecākiem pārsvarā tiek vērtētas kā labas un ļoti labas. Turklāt salīdzinoši pozitīvāk šīs attiecības novērtē vecāki. Gandrīz visi vecāki attiecības ar sava bērna grupas skolotāju vērtē kā labas.

Lielākā daļa vecāku – 83% – ir apmierināti ar bērnudārzu, kuru bērns apmeklē.

Vecāki parasti norāda, ka bērns apmeklē noteiktu bērnudārzu šādu iemeslu dēļ:

- tas atrodas tuvu dzīvesvietai,
- par to ir labas atsauksmes,
- ir izdevīga satiksme.

17% vecāku ir nozīme iespējai atstāt bērnu diennakts grupā.

Vidēji 90% vecāku apgalvo, ka bērns labprāt apmeklē bērnudārzu.

## 7. Pirmsskolas izglītības iestāde kā darba vieta

Visas **vadītājas** bērnudārzos ir sievietes. Vadītājām ir augstākā pedagogiskā izglītība, pedagogiskā darba stāžs no 17 līdz 43 gadiem, vadītāja stāžs 4–18 gadi. Pēdējos gados apmeklēto semināru tēmas bijušas šādas:

- “Menedžments izglītības iestādē”;
- “Programmu veidošanas principi un praktiskā realizācija”;
- “Pirmsskolas izglītības iestāžu metodiķu reģionālais seminārs”;
- “Vadītāja darbība un loma kolektīvā”;
- “Efektīva mācību procesa organizēšana un vadīšana”;
- “Praktiskā projektu plānošana un vadīšana”;
- “Darba aizsardzības organizācija uzņēmumā”;
- “Bilingvālās izglītības iestādes vadīšana”;
- “Pedagoģiskās korekcijas darbs bērniem ar speciālām vajadzībām”.

Uz jautājumu, vai pedagogi var rēķināties ar vadītājas palīdzību, apstiprinoši atbildēja no 60 līdz 90% pedagogu. Tikai vienā bērnudārzā apstiprinoši atbildēja 40% pedagogu.

Vairums **pedagogu** atbilst IZM izstrādātajām amata prasībām. Pedagogi, kuriem nav nepieciešamās augstākās izglītības, pašlaik studē, lai to iegūtu.

Bērnudārzos nav vērojama nozīmīga štatu mainība.

Tikai vienā bērnudārzā vairums pedagogu (80%) strādā mazāk nekā 10 gadu. Visos pārējos bērnudārzos vairāk par 10 gadiem strādā no 73 līdz 100% pedagogu.

88% bērnudārzu ir **perspektīvās attīstības plāns** 3 līdz 5 gadiem. Tā izstrādē visos bērnudārzos piedalās administrācija un pedagogu padome vai arī visi pedagogi. Trešdaļā bērnudārzu attīstības plāna izstrādē ir iesaistīti arī vecāki. Attīstības mērķi pietiekami skaidri formulēti bērnudārzos, kas izveidoti ar kādu specifisku mērķi (bērniem ar runas traucējumiem, ar kādu slimību), kas pauž kādas konfesijas viedokli vai kas izvirzījuši kādu virsuzdevumu (piemēram, vides aizsardzības bērnudārzs). Pārējos bērnudārzos noteiktie ilgtermiņa mērķi ir ļoti plaši un vispārīgi, tie nerada pārliecību, ka varētu kalpot kā reāls mērķtiecīgas darbības nodrošinātājs.

Tikai 30% bērnudārzu atzīmē, ka tiek veikts regulārs attīstības plāna īstenošanas izvērtējums.

Bērnudārzos tiek izmantotas šādas pedagogu **tālākizglītības** iekšējās formas:

- semināri,
- praktikumi,
- pieredzes apmaiņa,
- metodisko komisiju sēdes,

- atklātās nodarbības,
- nodarbību hospitācija,
- pieredzes materiālu apkopošana.

Visaugstāk pedagogi vērtē metodisko komisiju sēdes, nodarbību hospitāciju, atklātās stundas un sarunas ar kolēģiem. Metodisko komisiju sēdes un nodarbību hospitāciju par noderīgām darbā ir novērtējuši vidēji vairāk nekā 70% pedagogu. Savukārt sarunas ar pedagogiem un atklātās stundas par efektīvām un noderīgām darbā ir atzinuši 90 līdz 100% pedagogu. 70 līdz 78% pedagogu arī atzīst, ka viņi var rēķināties ar darba biedru atbalstu.

Skolotāju darba novērtējums tiek izmantots pedagogu tālākizglītības plānošanā, piedāvājot atbilstošus **kursus un seminārus**. Pusē pirmskolas iestāžu no 67 līdz 75% pedagogu apgalvo, ka kursi ir noderējuši viņu darbā. 17% izglītības iestāžu visi pedagogi atzīst, ka kursi ir bijuši lietderīgi, bet pārējos 33% izglītības iestāžu mazāk nekā puse pedagogu tālākizglītības kursus uzskata par darbā noderīgiem.

**Bakalaura vai kvalifikācijas** ieguves studijas kā darbam maz noderīgas ir novērtējusi apmēram trešdaļa pedagogu.

38% bērnodārzu nepiedalās **projektos** un nekoordinē tos.

Pārējos 62% bērnodārzu vai nu paši pedagogi izstrādā projektus, vai piedalās valsts koordinētos. Kā nozīmīgākās projektu tēmas bērnodārzos ir nosauktas:

- "Temperamenta ietekme bērnu personības veidošanā";
- "Kristīgās audzināšanas iespējas bērniem vecumā no 3 līdz 10 gadiem";
- "Bērns un vecāku savstarpējās attiecības";
- "Piecgadīgo un sešgadīgo bērnu psiholoģiskā sagatavošana skolai";
- "Priekšstats par pedagoga tēlu dažādās sociālajās grupās";
- "Mākslinieciskās darbības ietekme uz pirmskolas vecuma bērnu emocionālajiem pārdzīvojumiem";
- "Runas attīstība un to ietekmējošie faktori";
- "Dabas estētiskā nozīme pirmskolēna uztveres attīstībā";
- "Uzvedības kultūras veidošanās pirmskolas vecumā".

Tikai viens bērnodārzs piedalās starptautiskā projektā. Diemžēl 60% izglītības iestāžu no 50 līdz 80% pedagogu līdzdalību projektos uzskatījuši par neefektīvu un darbā noderīgu.

**Pedagogu motivēšanai** bērnodārzu vadītāji izmanto:

- prēmēšanu ar naudas balvām vienreiz gadā,
- pašvaldības piemaksas,

- atzinības rakstus,
- uzslavas,
- skolotāju panākumu atspoguļojumu uz informatīvā dēļa,
- informāciju vietējā presē.

88% bērnodārzu ir izstrādāti skolotāju vērtēšanas kritēriji, lai saņemtu 10% piemaksu pie algas. Parasti ņem vērā:

- mācību procesus,
- bērnu sagatavošanu skolai,
- piedalīšanos projektos,
- metodisko materiālu izstrādi,
- tālākizglītību,
- vecāku atsauksmes.

33 līdz 66% skolotāju domā, ka zina sava darba kvalitātes novērtēšanas kritērijus. Šiem kritērijiem 66% bērnodārzu piekrit mazāk nekā trešdaļa pedagogu. Pārējos 34% bērnodārzu šiem kritērijiem piekrit vairāk par pusi pedagogu.

83% bērnodārzu gandrīz visi pedagogi uzskata, ka piemaksas tiek piešķirtas taisnīgi. 16% bērnodārzu mazāk nekā ceturtdaļa pedagogu domā, ka piemaksas tiek piešķirtas taisnīgi.

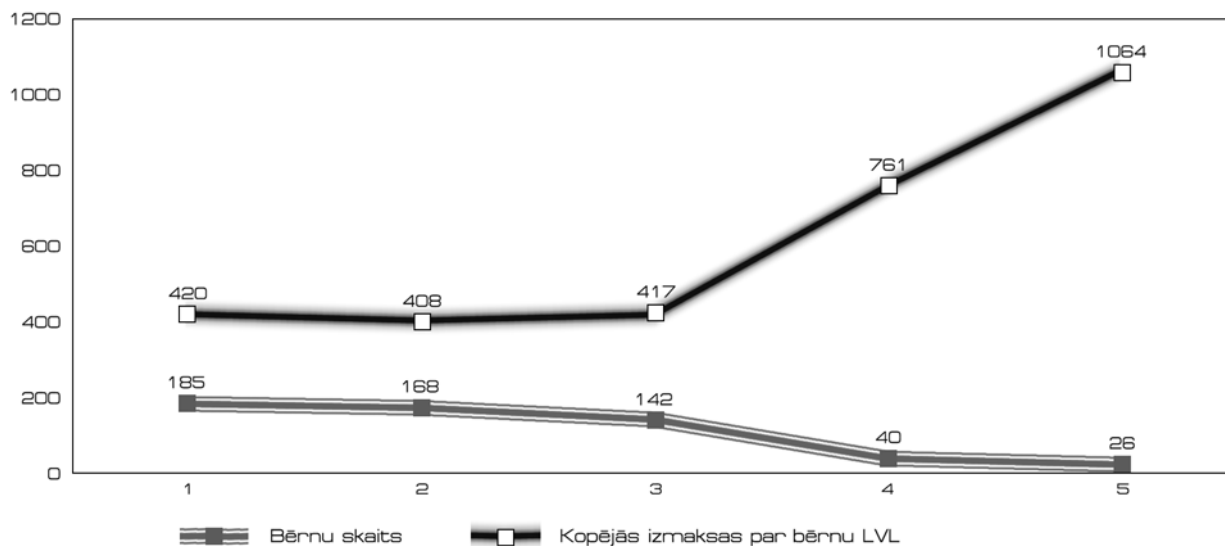
Pedagogu apmierinātība ar atalgojumu dažādos bērnodārzos ir atšķirīga. Tā svārstās no 0 līdz 67%. Līdz ar to skaidrs, ka uz jautājumu par apmierinātību ar atalgojumu atbildi "nekad nesniedz vai tikai reizēm sniedz gandarījumu" ir izteikuši 33 līdz 100% pedagogu no dažādiem bērnodārzjiem.

57% bērnodārzu visi pedagogi apgalvo, ka izjūt atbildību par savu darbu. 29% izglītības iestāžu atbildību par savu darbu izjūt vidēji 87% pedagogu. Savukārt 14% izglītības iestāžu atbildību par savu darbu izjūt tikai 40% pedagogu.

Apmierināti ar iestādi, kurā viņi strādā, ir 40 līdz 100% pedagogu.

## 8. Pirmskolas izglītības iestādes materiālā bāze un finanses

Visos bērnodārzos darba apstākļi pēc blīvuma (bērnu skaita uz telpas vienību), apgaismojuma, apkārtējās vides drošības, higiēnas un estētikas prasībām atbilst normām. Visos bērnodārzos ir mācību telpas, virtuve, ārsta kabinets, rotaļu laukums. Sporta zāle ir 70% bērnodārzu, sporta laukums – 57%, dušas – 29%. Tikai 14% bērnodārzu nodrošina bērniem ar īpašām vajadzībām iekļūšanas iespējas. Tikai 40% bērnodārzu sanitārais mezgls ir labā stāvoklī, pārējos – apmierinošā.



1. zīmējums. Sakarība starp bērnu skaitu un izmaksām bērnudārzos.

Visos bērnudārzos ir audio un video tehnika, telefons, grāmatu bāze un pieejami specializētie preses izdevumi. Kopētājs un 1 vai 2 datori ir 86% bērnudārzos. Interneta pieslēguma nav nevienā bērnudārzā.

Bērnudārza nodrošinājumu vērtē:

kā ļoti labu – tikai 5% skolotāju un 4% vecāku,  
kā pietiekamu – vidēji 24% skolotāju un 31% vecāku,

kā apmierinošu – 58% skolotāju un 50% vecāku,

kā sliktu – 12% skolotāju un 9% vecāku.

Par galvenajām nepilnībām atzīst:

- rotaļlietu trūkumu,
- vecas mēbeles,
- laikrakstu un žurnālu trūkumu.

70% bērnudārzu vienīgos ieņēmumus veido valsts vai pašvaldību iemaksas. Pārējos 30% bērnudārzu apmēram 15% ieņēmumu veido projekti, ziedojumi, saimnieciskā darbība (nometņu ēdināšana, telpu īre), vecāku iemaksas par ēdināšanu.

54 līdz 73% no budžeta tiek izlietoti darba algām, ēku un telpu uzturēšanai – 15 līdz 24%, iepirkumiem (pārtika, higiēna, preces) un uzkopšanas darbiem – 9 līdz 22%.

Izmaksas uz vienu bērnu svārstās no 408 Ls gadā līdz 1064 Ls. Vislielākās izmaksas par vienu bērnu vērojamas pirmsskolas izglītības iestādēs, kuras paredzētas bērniem ar kādu saslimšanu vai grūtībām mācībās. Līdz

ar to ir saprotami papildu izdevumi, kas rodas, lai papildus algotu speciālistus, izmantotu atvaseļošanas nodarbes un inventāru. Savukārt starp nespécializētajiem bērnudārzos izmaksas uz vienu bērnu aug ļoti strauji, ja bērnu skaits bērnudārzā ir mazs (sk. 1. zīmējumu). Turklāt pētījumā iesaistītajos mazajos bērnudārzos valdīja salīdzinoši sliktākas attiecības starp vadītāju un pedagogiem, bija zemāka vecāku apmierinātība ar bērnudārzu.

## Secinājumi

Bērnudārzos vērojamas šādas **pozitīvas iezīmes**:

- izdodas veidot visumā pozitīvu attiecību mikroklimatu, to novērtē gandrīz visi vecāki. (1., 6.)<sup>3</sup>;
- gandrīz visi pedagogi izjūt atbildību pret savu darbu (7.);
- bērnudārzs – droša vieta, kur bērnam pavadīt dienu siltumā, paēdušam un uzraudzītam (4., 8.);
- talantīgākajiem bērniem ir iespēja izpaust savas spējas (3.);
- vecāki uztver bērnudārzu kā atbalstu audzināšanas procesā (3.,6.);
- gandrīz visi bērni uz bērnudārzu iet ar prieku (6.).

Tātad bērnudārzi darbojas labi kā aprūpes vietas, kur vecāki var atstāt bērnu, lai viņš būtu drošībā, siltumā, paēdis un uzraudzīts.

<sup>3</sup> Iekavās norādīti pētījuma rezultātu nodaļu numuri, kuros balstīts secinājums.



Grūtības bērnodārzu darbā rada IZM neizstrādātie vienotie kritēriji bērnu sagatavošanai skolai. Līdz ar to gan pedagogu, gan vecāku vidū ir dažāda izpratne par izvirzītajām prasībām attiecībā uz bērnu sagatavošanu skolai (2.).

Nepietiekama uzmanība tiek veltīta katra bērna intelektuālo, emocionālo un morālo īpašību noskaidrošanai un attīstīšanai. Tā iemesli meklējami gan nepietiekamajā pedagogu profesionālajā sagatavotībā, gan trūcīgajos materiālajos resursos, kas traucē veidot mūsdienīgu, attīstošu vidi, kā arī neveicina pedagogu profesionālo izaugsmi un mērķtiecīgu organizācijas attīstību (2., 3.).

#### Uzlabojumi bērnodārzos nepieciešami šādās jomās:

- par maz uzmanības pievērsts bērnu potenciāla noskaidrošanai un mērķtiecīgai attīstīšanai (tas attiecas gan uz bērnu apdāvinātību, gan uz mācīšanās, fiziskām, emocionālām un sociālām grūtībām) (2., 3.);
- nepietiekama sazināšanās starp bērnodārza vadību un skolotājiem (4., 7.);
- nepietiekama sazināšanās starp vecākiem un pedagogiem (2., 3., 4., 5.);
- pārāk maza dažādu pušu iesaistīšana lēmumu pieņemšanā – skolotāji, vecāki, pašvaldība (4., 5., 7.);
- vecāki tiek izmantoti vairāk kā *darbaspēks* remontos un talkās, kā finanšu un citu materiālo *resursu avots*, bet mazāk – kā pilnvērtīgs sadarbības partneris un intelektuālā ieguldījuma un pieredzes devējs (5.);
- nepietiekama materiāltehniskā bāze – nolietots sanitāro mezglu aprīkojums, sporta zāļu trūkums, nolietots inventārs (8.);
- bērnodārzos nav pieejas internetam (8.);
- pedagoģisko kadru novecošana (7.);
- bērnodārzos faktiski nav pedagogu – vīriešu (7.);
- tālākizglītības pasākumi nav izraudzīti mērķtiecīgi, saskaņā ar bērnodārza vajadzībām (7.);
- trūkst pozitīvas pieredzes projektu rakstīšanā un efektīvā īstenošanā (7.);
- mazie bērnodārzi – ievērojami lielāks resursu pārtēriņš nekā lielākie bērnodārzi (8.).

#### Ieteikumi

Lai pilnvērtīgi veiktu pirmskolas izglītībai nepieciešamo uzdevumu – bērna personības daudzpusīgu vei-

došanu, veselības stiprināšanu un sagatavošanu pamatizglītības apguvei:

- nepieciešami IZM skaidri izstrādāti rezultātu kritēriji, kas jāsasniedz, bērniem beidzot pirmskolas izglītības iestādi;
- vajadzīgs reāls, pārdomāts attīstības plāns katram bērnodārzam. Tā izstrādē jāiesaista bērnodārza darbinieki, vecāki, pašvaldības pārstāvji. Attīstības plāna ieviešanai regulāri jāseko un jāizdara nepieciešamās korekcijas;
- lielāka uzmanība jāpievērš **katra** bērna potenciāla noskaidrošanai un attīstīšanai, līdztekus aprūpes funkcijām un skolai nepieciešamo prasmju un zināšanu apguvei;
- jāpalielina orientācija uz problēmu savlaicīgu novēršanu, nevis uz seku likvidēšanu, tāpēc vēlams savlaicīga un regulāra skolotāju, vecāku, psihologu un ārstu vai logopēdu sadarbība pēc savstarpēji izstrādāta rīcības plāna;
- jārod motivācijas veidi jaunu pedagogu piesaistei;
- jāuzlabo komunikācija starp visām iesaistītajām pusēm;
- jārod risinājumi bērnodārzu materiāltehniskā un finanšu stāvokļa uzlabošanai;
- jāuzlabo bērnodārzu apgāde un pieeja mūsdienīgām informācijas un komunikācijas tehnoloģijām;
- jāuzlabo pedagogu profesionālā attīstība;
- lai risinātu mazo bērnodārzu resursu pārtēriņa problēmas, var būt veidojami vairāku pašvaldību sadarbības projekti.

#### Izmantotā literatūra

Izglītības likums (1991). Latvijas Republikas Saeimas un Ministru kabineta *Ziņotājs*, 15.08.1991.

IZM (2004). IZM mājaslapa. Statistika. *Izglītības iestāžu raksturojums Latvijā. Pirmskolas izglītība*. <http://www.izm.lv> Avots izmantots 2004. gada 22. janvārī.

IZM (2002). Instrukcija Nr. 3. *Par uzņemšanu obligātajā piecgadīgo un sešgadīgo bērnu sagatavošanā pamatizglītības programmas apguvei*. 25.05.2002.

IZM (2002). Rīkojums Nr. 290. *Pirmskolas izglītības programmas paraugs*. 25.05.2002.

IZM (2002). Rīkojums Nr. 290. *Pirmskolas mazākumtautību izglītības programmas paraugs*. 25.05.2002.





### III. Augstākā un pieaugušo izglītība

#### Studiju līgums

*Andris Millers*

#### Situācijas raksturojums

Kvalitatīva izglītība ir mūsdienu sabiedrības sekmīgas attīstības nosacījums. Tādēļ augstākās izglītības ieguve ir ne vien individuāls, bet arī sabiedrisks labums, kuras aizsardzībai jābūt pakļautai valsts noteiktam regulējumam. Studējošā attiecības ar augstskolu ir jāveido tā, lai augstskola studējošajam nodrošinātu visus iespējamus apstākļus ērtai kvalitatīvas izglītības ieguvei, bet studējošais godprātīgi pildītu augstskolas noteiktās prasības. Tādējādi studiju procesa organizācija būtu racionāla un vadāma.

Studējošā un augstskolas attiecību saturu nosaka to savstarpējās tiesības un pienākumi. Šo attiecību saturu var regulēt divējādi:

- 1) ar likumu<sup>1</sup>;
- 2) ar pušu savstarpēju vienošanos – līgumu.

Šā darba ietvaros tiks aplūkotas augstskolas un studējošā savstarpējās attiecības tieši studiju līguma ietvaros – ar mērķi izstrādāt praktiskas rekomendācijas kvalitatīva studiju līguma saturam. Studiju līguma satura prasības ir veidotas, pētot lielākās daļas Latvijas augstskolu piedāvāto studiju līgumu tipveida formas<sup>2</sup>.

Augstskolu piedāvātās studiju programmas ir uzskatāmas par pakalpojumu, augstskolas – par pakalpojumu sniedzēju un studējošais – par pakalpojuma ņēmēju. Sniegtā pakalpojuma rezultāts ir apgūta augstākās izglītības programma, ko apliecina attiecīgs augstskolas izsniegts dokuments.

Studiju līguma formālo prasību izpilde neaprobežojas tikai un vienīgi ar studiju maksas nokārtošanu un augstskolas diploma izsniegšanu, jo gan studējošais, gan valsts pievērš daudz lielāku uzmanību tieši studiju procesam. Tā kvalitāte ir sabiedrības publisko interešu lokā. Tādēļ pētījumā augstākā izglītība ir vērtēta atbilstoši pakalpojuma kvalitātei izvirzītajām prasībām.

Pakalpojuma kvalitātei ir plaša nozīme tiesiskajās attiecībās, ar to jāsastopas visdažādākajās dzīves jomās – kabeļtelevīzijas pakalpojumu kvalitāte, preces pārveidatuma kvalitāte, angļu valodas kursu pasniegšanas kvalitāte u. c. Latvijā tiek diskutēts, vai studijas atbilst pakalpojuma saturam, tādēļ jāaplūko pakalpojuma tiesiskā regulācija.

Latvijas tiesību sistēmā pakalpojums ir fiziskās vai juridiskās personas uzņēmējdarbības vai profesionālās darbības ietvaros par atlīdzību vai bez tās izpildīts patērētāja pasūtījums vai tāda ar patērētāju noslēgta līguma pildīšana, saskaņā ar kuru tiek iznomāta kāda lieta, izgatavota jauna lieta, uzlabota vai pārveidota esoša lieta vai tās īpašības, vai veikts darbs, vai gūts nematerializēts darba rezultāts.<sup>3</sup> Savukārt patērētājs ir fiziskā vai juridiskā persona, kas izsaka vēlēšanos iegādāties, iegādājas vai varētu iegādāties precī vai izmantot pakalpojumu nolūkam, kurš nav tieši saistīts ar tās uzņēmējdarbību.<sup>4</sup>

Augstskola savas profesionālās darbības ietvaros īsteno studiju programmu, kas ir nematerializēts darba rezultāts,

<sup>1</sup> Svarīgākie no tiem ir Izglītības likums un Augstskolu likums.

<sup>2</sup> Ir apskatīti šādu augstskolu līgumi: Latvijas Universitāte, Banku augstskola, Biznesa augstskola «Turība», Ventspils augstskola, Informācijas sistēmu augstskola, Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija, Liepājas Pedagoģijas akadēmija, Rīgas Ekonomikas augstskola, Rēzeknes Augstskola, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Latvijas Mākslas akadēmija, Rīgas Juridiskā augstskola.

<sup>3</sup> Patērētāju tiesību aizsardzības likuma 1. panta 2. punkts.

<sup>4</sup> Patērētāju tiesību aizsardzības likuma 1. panta 3. punkts.

ko izpilda patērētāja pasūtījuma ietvaros.<sup>5</sup> Kaut arī studējošais mācās augstskolā, lai gūtu personīgu labumu, tajā skaitā savā iespējamajā uzņēmējdarbībā, taču šī saistība nav tieša – cēloniskā likumsakarība starp iegūto izglītību un uzņēmējdarbību ir nepastarpināta, jo personai nav obligāti jāturpina sava profesionālā darbība iegūtās izglītības ietvaros. Tādēļ starp studējošo un augstskolu slēgtajā līgumā ir piemērojamas ne tikai tieši ar augstākās izglītības kvalitāti saistītās prasības, bet arī visi pārējie pakalpojuma kvalitātes kritēriji, kas noteikti normatīvajos aktos. Studiju līgumam jāatbilst, piemēram, Preču un pakalpojumu drošuma likuma un Patērētāju tiesību aizsardzības likuma prasībām.

Augstākās izglītības kvalitāti raksturo ne tikai valsts noteiktās speciālās – augstākajai izglītībai izvirzītās –, bet arī vispārējās pakalpojuma kvalitātes prasības. Lai analizētu augstākās izglītības kā pakalpojuma atbilstību noteiktām kvalitātes prasībām, jāapskata studējošā un augstskolas attiecību tiesiskais pamats – studiju līgums, kura būtiskās sastāvdaļas ir studiju maksa un apgūstamās augstākās izglītības programmas prasības.

Diemžēl praksē studiju līgumu gan augstskolas, gan studējošie uztver kā formāli parakstītu dokumentu, nevis kā instrumentu tiesību un pienākumu konsekventai ieviešanai. Ir gadījumi, kad augstskolas bez iepriekšējas saskaņošanas groza apgūstamās un akreditētās studiju programmas prasības, bez savlaicīga iepriekšēja brīdinājuma paaugstina studiju maksu, kā arī nepilda citus būtiskus, ar īstenojamās studiju programmas saturu un apjomu saistītus pienākumus.

Savukārt studējošais, nepildot savas saistības pret augstskolu, var tikt izslēgts no augstskolas. Saskaņā ar Augstskolu likuma 49. pantu personu var izslēgt no studējošo saraksta, ja tā pati to vēlas; ja uzņemšanā pārkāpts pretendenta vienlīdzības princips, ja noteiktajos termiņos nav nokārtots nepieciešamais pārbaudījums vai veikts cits akadēmiskais uzdevums; vai arī – ja studējošais ir pārkāpis augstskolas iekšējās kārtības noteikumus.

Augstskolu likums paredz studējošā atbildību augstskolas priekšā, ja netiek pildīts studiju līgums, bet neregulē jautājumus, kas saistīti ar nekvalitatīvu, studiju līguma ietvaros sniegta pakalpojuma sekām. Šāda situācija,

kontekstā ar līgumslēdzēju pušu vienlīdzības principu, rada pamatu, lai izvērtētu studiju maksas atbilstību saņemtajam pakalpojumam.

### Uzņemšana augstskolā un līguma slēgšana

Uzņemšanu studiju programmā regulē uzņemšanas noteikumi, kurus izstrādā Izglītības un zinātnes ministrija un augstskolas<sup>6</sup>. Uzņemšana studiju programmā notiek konkursa kārtībā, pamatojoties uz centralizēto eksāmenu rezultātiem. Centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību izstrādā Izglītības un zinātnes ministrija, saskaņojot ar Augstākās izglītības padomi, un to apstiprina Ministru kabinets.<sup>7</sup>

Pašreiz normatīvie akti nenosaka prasību slēgt rakstisku līgumu starp studējošo un augstskolu. Augstskolu piedāvāto studiju līgumu analīze rāda, ka augstskolas cenšas studējošo pienākumus pret augstskolu minēt augstskolas izdotajos iekšējos normatīvajos aktos, kas ļauj vienus pusēji mainīt studējošā uzvedības noteikumus. Savukārt augstskolas pienākumi pret studējošo tiek noteikti formāli – tiek pārrakstītas likuma normas, kas jau tāpat ir saistošas. Šāda situācija ir daudzu nesaskaņu un pārpratumu cēlonis. Studējošie tiecas domāt, ka noteiktās situācijās rīcība ir negodīga un apstrīdama, bet tas savukārt rada administratīvas grūtības. Kamēr studējošie uzskata, ka noteikumi ir negodīgi un apstrīdami, augstskolas administrācija domā, ka studējošie nav ar tiem pienācīgi iepazinušies un tādēļ tos pārkāpj. Rezultātā tiek lieki pārslogota daļa no administratīvajiem resursiem, kas apgrūtina iespēju īstenot labu augstskolas pārvaldi.

Starp augstskolu piedāvātajiem līgumiem pastāv būtiskas atšķirības. Ir arī dažas augstskolas, kuras vispār nepiedāvā slēgt rakstiskus līgumus, uzskatot, ka visas studiju īstenošanai nepieciešamās tiesiskās attiecības iestājas automātiski, ar personas ierakstīšana augstskolā studējošo sarakstā – imatrikulāciju.

Tāpat pašreizējā situācijā studiju līgums, ko augstskola slēdz ar studējošo, un tā saturs pilnībā ir augstskolas kompetencē. Studējošais reāli nespēj ietekmēt līguma saturu, un tas neatbilst pušu tiesiskās vienlīdzības

<sup>5</sup> Augstskolas darbība ir tieši atkarīga no studējošā pasūtījuma, tādēļ ka pastāv obligāta prasība – noteikts minimālais studējošo skaits, lai augstskolu atvērtu, Ministru kabineta 2004. gada 3. februāra noteikumu Nr. 67 *Noteikumi par kritērijiem augstākās izglītības iestāžu darbības uzsākšanai* 2. 1. apakšpunkts.

<sup>6</sup> Augstskolu likuma 46. panta otrā un trešā daļa.

<sup>7</sup> Uzņemšanas kārtību regulē Izglītības un zinātnes ministrijas 2003. gada 27. novembra instrukcija Nr. 8 *Uzņemšanas noteikumi Latvijas augstskolās*.



principam. Tādēļ dažādi studiju līgumi satur noteikumus, kas studējošajam ir nelabvēlīgi, vai pat pārkāpj viņa tiesības. Risinājums ir izstrādāt noteikumus par studiju līgumiem, kas augstskolām būtu saistoši.

## Studiju līguma juridiskais raksturojums

Studiju līgums ir **civiltiesisks** līgums, ko slēdz fiziska persona – studējošais un juridiska persona – augstskola. Turklāt studējošais ir jāuzskata par patērētāju, bet augstskola patērētāju tiesību aizsardzības izpratnē – par pakalpojuma sniedzēju. No **Civillikumā** paredzētajiem līguma veidiem studiju līgums visvairāk atbilst **uzņēmuma līguma** saturam. Ar uzņēmuma līgumu viena puse uzņemas izpildīt otram par zināmu atlīdzību ar saviem darbarikiem un ierīcēm kādu pasūtījumu, izgatavot kādu lietu vai invest galā kādu pasākumu.<sup>8</sup>

Studiju līgums faktiski regulē attiecības starp augstskolu un studējošo, kas rodas, darot zināmus savstarpēji saskanīgus gribas izteikumus:

- 1) studējošais piekrist reģistrēties studijām;
- 2) augstskola apņemas imatrikulēt personu studējošo sarakstā.

Tādējādi pušu attiecības rada savstarpēja vienošanās – līgums. Studiju līgumam ir jānosaka augstskolas un studējošā savstarpējo tiesību un pienākumu apjoms.

**Studiju līgums ir līgums, ar kuru augstskola uzņemas nodrošināt studējošā studijas noteiktā studiju programmā, bet studējošais – maksāt noteikto studiju maksu, ja studiju vieta netiek finansēta no valsts vai pašvaldības budžeta līdzekļiem, un pakļauties augstskolas iekšējās kārtības noteikumiem un prasībām studiju programmas apgūvē.** Studiju līguma noteikumiem jāatbilst normatīvo aktu prasībām, tādēļ starp normatīvo aktu un studiju līguma prasībām pastāv saistība.

Augstskolas ir autonomas<sup>9</sup>, tādēļ ir nepieciešami attiecīgi grozījumi **Augstskolu likumā**, kas noteic, ka augstskolas un studējošā savstarpējās tiesiskās attiecības regulē rakstisks studiju līgums. Studiju līguma prasības jāreglamentē normatīvi, piemēram, Ministru kabineta noteikumos, kas nodrošinātu prasību vispārīsaistošo raksturu.

Pilnveidots studiju līgums: vairāk skaidrības, atklātības, līdzsvara starp pušu tiesībām un pienākumiem

Studiju līgumā ietveramās pušu intereses

Studiju līguma mērķi ir skaidri noteikt augstskolas un studējošā savstarpējās tiesības un pienākumus. Katras puses tiesību noteikšana izriet no tās intereses savstarpējo attiecību veiksmīgā nodrošināšanā. Augstskolas interesēs noteikts, ka studējošajam:

- 1) savlaicīgi jāsamaksā studiju maksa;
- 2) jāpilda augstskolas izvirzītās akadēmiskās prasības;
- 3) jāpilda augstskolas izvirzītās drošības tehnikas prasības;
- 4) jāpilda augstskolas izvirzītās iekšējās uzvedības, kārtības prasības (darba laiki).

No otras puses, studējošā interesēs ir:

- 1) izvēlētās studiju programmas apguve un attiecīgā diploma saņemšana, programmu beidzot;
- 2) ērtības sajūta augstskolā (savlaicīga pārvaldes lēmumus saņemšana, izmaiņu paziņošana, atrašanās veselībai nekaitīgā vidē u. c.);
- 3) vienlīdzīga attieksme pret studējošajiem;
- 4) vērtējumu objektivitāte – lai vērtētas tiktu zināšanas, nevis citi apstākļi.

Šo interešu nodrošināšana un atbildības iestāšanās par to neievērošanu ir kritērijs studiju līguma konkrētā satura noteikšanai. Katras puses pienākums atbilst pretējās puses tiesībai, kas ir pakārtota attiecīgajai interesei, lai sasniegtu līguma slēgšanas mērķi. Līgums jāstāda, ievērojot pušu tiesiskās vienlīdzības principus.

Pušu tiesiskā vienlīdzība

Līgumā jāievēro pušu tiesiskās vienlīdzības princips, kas paredz, ka līgumslēdzēja pušu savstarpējās tiesības un pienākumi ir sadalīti līdzsvaroti un ir ievērotas pušu intereses. Līdzsvarots interešu sadalījums nozīmē, ka augstskolas un studējošā savstarpējās tiesības ir noteiktas:

- 1) nepārkāpjot likumu;

<sup>8</sup> Civillikuma 2212. panta pirmā daļa.

<sup>9</sup> Augstskolu likuma 4. pants.

- 2) ievērojot otras puses iespējas;
- 3) ievērojot "labticības" principu.

Savukārt pienākumi noteikti pēc principa, ka no otras puses pieprasītā rīcība ir visvairāk, bet ierobežojumi – vismazāk iespējami sekmīgai līguma mērķa izpildei. Šādi līguma noteikumi ir pretrunā ar līgumslēdzēju pušu tiesiskās vienlīdzības principu, ja tie samazina ar likumu noteikto pušu atbildību un paredz, ka no pusēm kāda atsakās no savām likumīgajām tiesībām, vai ir pretrunā ar "labticīguma" prasībām.

### Forma

Spēkā esošie normatīvie akti (**Augstskolu likums**, **Izglītības likums** un **Profesionālās izglītības likums**) neparedz augstskolai tiešu pienākumu slēgt rakstisku studiju līgumu ar studējošo. Šāda situācija nav pretrunā ar **Civillikumā** noteikto tiesisko darījumu slēgšanas brīvības principu (CL 1473. pants). Tomēr vairums augstskolu slēdz ar studējošajiem tieši rakstveida līgumus. Kaut gan no izraudzītās līguma formas nav atkarīgs tā juridiskais spēks, tomēr rakstiskā līgumā, pretstatā mutiskajam, noteiktās pušu saistības ir daudz vieglāk fiksējamas, pierādāmas un pārskatāmas. Tādēļ ieteicams slēgt rakstiskus studiju līgumus. Līgums jā sastāda vairākos eksemplāros, no kuriem vismaz vienam jāglabājas augstskolā un otram – pie studējošā.

### Terminiņi

Studējošā mērķis, stājoties augstskolā, ir apgūt noteiktu studiju programmu, studiju noslēgumā saņemot attiecīgu diplomu. Augstskolas mērķis ir pasargāt sevi no neparedzētām finansējuma svārstībām un no studējošiem, kuri neatbilst akadēmiskajām prasībām, tādēļ vairums augstskolu slēdz līgumu uz akadēmisko gadu, nevis uz visu studiju laiku.

Risinājums būtu, ja augstskola slēgtu studiju līgumu uz visu apgūstamās studiju programmas laiku. Taču tad būtu apdraudētas augstskolas saimnieciskās intereses, jo prognozēt nākotni ir grūti, tādēļ notiktu neliels studiju maksas paaugstinājums, kas segtu augstskolas papildu riska uzņemšanos.

Riska sadalījums ir analogisks kā izvēlē starp mainīgo vai fiksēto kredīta procentu likmi. Studējošajam būtu jā-

piedāvā izvēle starp garāku studiju līguma darbības termiņu un lielākām drošības garantijām, bet arī lielāku studiju maksu, vai studiju līgumu ar īsāku darbības termiņu, toties maksājot mazāk.

Augstskolas, kas iegulda līdzekļus attīstībā un ir izstrādājušas dzīvotspējīgu ilgtermiņa attīstības stratēģiju, samazinās iespējamo neveiksmju risku un tādējādi iegūs no attiecīgās studiju maksas palielinājuma. Savukārt – studējošais būs izdarījis izvēli un skaidri zinās, ka papildu risku ir uzņēmusies augstskola.

### Augstskolas resursu izmantošana

Augstskolas resursi ietver materiālas vērtības (datori, laboratoriju iekārtas, bibliotēka, mēbeles u. c.), kā arī tiesības (tiesības izmantot telpas, automašīnu stāvvietu u. tml.), kuru izmantošana nodrošina sekmīgu un ērtu studiju gaitu. Šo resursu lietošanas kārtība parasti tiek paredzēta augstskolas iekšējās kārtības noteikumos. Taču vēlams tos minēt arī līgumā, uzmanību pievēršot pušu atbildībai:

- 1) studējošajam – par iespējamajiem resursu izmantošanas noteikumu pārkāpumiem un nodarīto zaudējumu atlīdzību;
- 2) augstskolai – par piedāvāto resursu drošumu studējošā dzīvei, veselībai vai mantai.

### Studējošā personas datu aizsardzība

Augstskolai jānodrošina studējošā personas datu aizsardzība. Tā kā personas datu apstrādei, ko ikdienā izmanto augstskola, ir nepieciešama datu subjekta piekrišana<sup>10</sup>, tad noteikumus, kā augstskola izmanto studējošā datus, vēlams minēt līgumā. Augstskolas pienākumos ietilptu nodrošināt noteiktu datu aizsardzības līmeni, savukārt studējošajam – sniegt datus un savlaicīgi paziņot par to izmaiņām. Līgumā ir jāvienojas arī par augstskolā ar studējošo saistīto datu – pārbaudījumu rezultātu, akadēmisko saistību, maksājumu faktu, līdzdalības dažādos projektos u. c. – izmantošanu, un svarīgi norādīt, kādos gadījumos šie dati var būt publiski pieejami. Pašreiz augstskolās bieži vērojama situācija, ka publiskai apskatei tiek izvietoti studējošo pārbaudījumu rezultāti, paziņojumi par studējošo maksājumiem u. c.

<sup>10</sup> Fizisko personu datu aizsardzības likuma 7. panta 1. punkts.



## Autortiesību aizsardzība

Studiju kursu ietvaros studējošais izstrādā, bet augstskola piedāvā izmantot dažāda veida darbus. Gan vienā, gan otrā gadījumā tiek aizsargātas darbu autoru tiesības. Studiju līgumā jāmin autortiesību aizsardzības nosacījumi.

Jānorāda, kam pieder darba mantiskās tiesības, ko izstrādā studējošais augstskolas studiju kursa ietvaros, – augstskolai vai studējošajam. Jāizvērtē darba vadītāja un augstskolas piedāvāto resursu loma darba radīšanā. Līdz šim studējošā radīto darbu autortiesībām nav pievērsta pienācīga uzmanība, jo valda uzskats, ka šiem darbiem gandrīz nekad nav praktiskas vērtības. Šāda nostāja ir kļūdaina. Strīds par studējošā darba mantiskajām tiesībām var būt sevišķi aktuāls, piemēram, datorprogrammas, socioloģiska pētījuma vai mākslas darba u. tml., radīšanas rezultātā.

Ja studējošajam un augstskolai tiesības uz darbu pieder kopīgi, jāaplūko, kā notiek darba turpmākas izmantošanas saskaņošana. Praksē zināms, ka referātus, kursa darbus u. c. ievieto interneta resursos, sk., piemēram, portālu [www.atlants.lv](http://www.atlants.lv).

Studiju kursu ietvaros tiek izmantoti gan augstskolai piederoši, gan mācībspēku veidoti darbi, kuru autortiesības ir aizsargājamas. Līgumā būtu jānosaka šo darbu izmantošanas kārtība un nosacījumi – vai var pavairot un tālāk nodot lektoru lekciju materiālus, datorprogrammu kodus, kā jāveic atsauču lietošana uz studiju kursu materiāliem u. c.

Latvijā pašreiz vēl nav pierasts, bet ir aplūkošanas vērts jautājums, kā veikt autoratlīdzību par augstskolu bibliotēkās izmantoto darbu kopēšanu. Iespējams, autoratlīdzības maksāšanas noteikumi būtu jāmin studiju līgumā.

## Strīdu izskatīšana

Veiksmīgs augstskolas un studējošo savstarpējo attiecību līdzvērtīgas nodrošināšanas mehānisms ir studējošā iespēja pārsūdzēt (apelēt) sev nelabvēlīgu augstskolas administrācijas lēmumu vai pārbaudījumos un obligātajos darbos sniegto vērtējumu. Svarīgi, lai strīda izskatītājs būtu objektīvs – neieinteresēts konkrētajā rezultātā un vērtētu atbilstoši pastāvošajiem normatīvajiem aktiem un noteikumiem.

Pašreiz studējošo iesniegumus par augstskolas satversmē noteikto akadēmisko brīvību un tiesību ierobežo-

jumiem vai pārkāpumiem izskata Šķirējtiesa<sup>11</sup>. Katra augstskola var paredzēt arī speciālas strīdu izskatīšanas procedūras, nosakot, piemēram, kārtību, kā studējošais var apstrīdēt saņemto vērtējumu. Diemžēl Šķirējtiesās lietas praktiski netiek izskatītas. Tas ir saistīts gan ar pašas Šķirējtiesas darbības komplicēto raksturu, gan ar mazo uzticību tiesas iespējamajai neieinteresētībai. (Sevišķi raksturīgi tas ir mazās augstskolās, kur akadēmiskā personāla locekļi ir savstarpēji labi pazīstami, vai arī privātajās augstskolās, kur studējošie ir pārlicināti, ka tiks atbalstīts augstskolas dibinātāja viedoklis.) Lai administrācija izpildītu Šķirējtiesas lēmumu, tas vēl ir jāapstiprina senātā<sup>12</sup>, un tas nozīmē, ka faktiski strīdu izskatīs senāts, tādējādi papildus tiek sarežģīta izskatīšanas procedūra.

Redzams, ka likumā noteiktā strīdu izskatīšanas procedūra ir neefektīva, tādēļ tā jāuzlabo, slēdzot studiju līgumu. Augstskolās jāveido tāds strīdu izšķiršanas mehānisms, kas baidītu iesniedzēju uzticību, tādēļ līgumos jāmin tā izveidošanas kārtība un lietas ierosināšanas, iztiesāšanas un lēmuma pieņemšanas procedūra.

## Augstskolas un studējošā attiecību ētika

Studiju līgums ir līdzeklis, kā nodrošināt pušu savstarpējo attiecību ētikas prasību ievērošanu. Gadījumā, ja prasības netiks pildītas, iestāsies līgumā paredzētās sankcijas, kas, piemēram, studējošajam varētu būt pat izslēgšana no augstskolas.

Būtiskākie iespējamie studējošā ētikas pārkāpumi ir:

- 1) plagāts (jāskata kontekstā ar autortiesību ievērošanas prasību nodrošināšanu);
- 2) krāpšanās pārbaudījumos (ietver gan neatļautu materiālu un paņēmieni izmantošanu, gan gadījumus, kad studējošā vietā pārbaudījumu kārtā cita persona);
- 3) neattaisnota neierašanās uz pārbaudījumu;
- 4) citas personas sagatavots studējošā darbs;
- 5) jau iepriekš iesniegta darba atkārtota nodošana (šeit gan nepieciešama atruna, ka, saskaņojot ar mācībspēku, var izmantot jau iepriekš izstrādātu darbu, to papildinot un paplašinot).

Savukārt augstskolai jānodrošina laba un godīga pārvalde. Labas pārvaldes prasība ietver pienākumu īstenot studiju programmu tā, lai pilnībā tiktu izmantoti pieejamie

<sup>11</sup> Augstskolu likuma 19. panta pirmās daļas 1. punkts.

<sup>12</sup> Augstskolu likuma 19. panta otrā daļa.

resursi un sniegta maksimāli iespējamā zināšanu ieguves iespēja. Ievērojama loma ir kvalitatīvai vadībai, kas aptver mācībspēkus, administrāciju, studiju procesa nodrošinājumu un akadēmisko vidi kopumā. Kvalitātes rādītājs ir augstskolas absolvents, kurš ir konkurētspējīgs profesionālajā darba tirgū vai var sekmīgi veidot akadēmisko karjeru.

Godīga augstskolas pārvalde paredz, ka augstskolas administrācijas pieņemtie lēmumi atbilst augstskolas interesēm, tie ir atklāti un "caurspīdīgi" – pieņemtā lēmuma formālais saturs atbilst tā faktiskajam saturam. Godīga augstskolas pārvalde izslēdz kukuļošanu.

Mācībspēku, augstskolas administrācijas un studējošo savstarpējām attiecībām ir jābūt vērstām uz sadarbību un balstītām uz savstarpēju cieņu. Studējošais ar savu rīcību nedrīkst diskreditēt augstskolu, veidojot tai sliktu slavu. Savukārt augstskolai ir jānodrošina konfidenciāla vadība tajās jomās, kas skar studējošā akadēmiskos, veselības, uzvedības, finanšu un personas datus (sk. sadaļu par studējošā personas datu aizsardzību).

#### Studējošo pašpārvalde

Tā kā studiju līguma tipveida formā augstskola var paredzēt arī citus noteikumus, jāparedz mehānisms, kā nodrošināt šo noteikumu atbilstību studējošo interesēm. Studējošajiem ir tiesības uz savu pašpārvaldi, bet pašpārvaldes uzdevums ir pārstāvēt studējošos un aizsargāt viņu intereses. Tādēļ augstskolas studiju līguma tipveida forma jāaskaņo ar studējošo pašpārvaldi.

#### Priekšlikums

**Augstskolu likums** ir jāpapildina ar normu: "studējošais ar augstskolu slēdz studiju līgumu. Noteikumus studiju līgumiem izstrādā Ministru kabinets". Atbilstoši **Augstskolu likumā** noteiktajam deleģējumam, Ministru kabinetam ir jāizstrādā tipveida noteikumi studiju līgumiem, kas reglamentētu to slēgšanas formu, termiņus, nosacījumus un obligāti iekļaujamos noteikumus.





## Kā pārvarēt plaisu, kas šķir maznodrošinātos jauniešus no augstākās izglītības

Rita Kaša (Bufalo universitāte)

### Kopsavilkums

Augstākās izglītības sistēmā, kas tiek finansēta no mācību maksas, nav iespējams nodrošināt vienlīdzīgu pieeju augstākajai izglītībai bez visaptverošas studentu atbalsta politikas. Studentu atbalsta politikai jābūt vērīgai uz to, lai radītu līdzvērtīgas iespējas iegūt augstāko izglītību cilvēkiem no dažādām ienākumu grupām, īpašu uzmanību veltot maznodrošinātajiem jauniešiem. Pētījumi par augstskolu studentiem Amerikas Savienotajās Valstīs (ASV) liecina, ka studējošo finansiālajam atbalstam ir izšķiroša nozīme lēmumā par studiju uzsākšanu augstskolā, īpaši maznodrošināto studentu vidū. ASV, līdztekus dažādām studentu kreditēšanas programmām, pastāv arī federālā studentu atbalsta programma, kas ļauj studentiem saņemt stipendiju atbilstoši ģimenes ienākumiem. Kopš 1991. gada Latvijā aug studentu skaits, kuri maksā par studijām. Tomēr līdz šim nav darīts īpaši daudz, lai noskaidrotu, cik daudziem potenciālajiem studentiem pienāktos atbalsts, vērtējot pēc līdzekļiem, kādi ir ģimenes rīcībā. Šādas informācijas trūkums kavē tādas studentu atbalsta politikas izstrādāšanu, kas veicinātu, lai maznodrošināti jaunieši iestātos augstākajās mācību iestādēs. Šajā rakstā, balstoties uz ASV un citās valstīs veiktajiem pētījumiem, tiks aplūkota studentu atbalsta politikas loma un studējošo finansiālā atbalsta nozīme trūcīgu jauniešu lēmumā iegūt augstāko izglītību pēc vidusskolas beigšanas.

### Problēma

Informācijas trūkums par maznodrošinātajiem jauniešiem Latvijā, kuri būtu gatavi iegūt augstāko izglītību, var nopietni kavēt studentu atbalsta politikas pilnveidošanu.

Rezultātā maznodrošinātajiem jauniešiem var tikt liegta pieeja augstākajai izglītībai; samazināsies viņu sociālā mobilitāte un tādējādi vēl jo vairāk pastiprināsies sabiedrības noslāņošanās Latvijā.

### Ievads

Ģimeņu spēja maksāt par augstāko izglītību atšķiras. Nedaudzu ģimeņu rīcībā ir pietiekami līdzekļi, lai pilnībā apmaksātu bērnu studijas augstskolā, toties citas ģimenes nevar atļauties finansēt augstākās izglītības iegūšanu nemaz (Lee, 1999).<sup>1</sup> Studējošā atbalsts var tikt piešķirts uz dažādiem noteikumiem un pamatojoties uz dažādiem kritērijiem. To var piešķirt, ņemot vērā sekmes vai studenta ģimenes sociālekonomisko stāvokli. Atbalsts var tikt nodrošināts kredītu un/vai stipendiju veidā. Studentu atbalsta politika dažādās valstīs atšķiras. Tomēr visos gadījumos jāpieņem lēmums par kāda no šo četru elementu – atbalsta nepieciešamība, sekmes, stipendija, kredīts – pielietošanu. Atbalsta apjomu, ko students var saņemt un kas tam nepieciešams, ietekmē vairāki faktori, tajā skaitā arī mācību maksas apjoms valsts vai privātajās koledžās un universitātēs.

Latvijā un daudzviet citur studentu atbalsts tiek nodrošināts divos veidos. Tiem, kuri valsts augstākajās mācību iestādēs iestājeksāmenos gūst labākos rezultātus, studijas tiek finansētas no valsts līdzekļiem. Viņiem mācību maksu sedz valsts, un viņi saņem nelielu stipendiju, kā arī var saņemt studējošā kredītu. Tie, kuri iestājpārbaudījumos gūst mazāk punktu, tiek uzņemti augstākajā mācību iestādē, bet viņiem ir jāsedz mācību maksa. Viņi var pretendēt uz valsts garantēto studējošo kredītu, lai nosegto mācību maksu un ikdienas izdevumus.

<sup>1</sup> Izglītības izmaksas parasti tiek iedalītas divās kategorijās. Zaudēto iespēju izmaksas ir studiju laikā negūtī ienākumi darba tirgū. Tiešās izmaksas ir mācību maksa, dažādi citi ar augstāko izglītību saistīti maksājumi, grāmatu un transporta pakalpojumu izmaksas.

Kopš mācību maksas ieviešanas 1991. gadā, Latvijā pastāv divu veidu mācību maksas sistēma. Valdība ir mēģinājusi ieviest mācību maksu visiem studentiem, taču neveiksmīgi.<sup>2</sup> 2004. gadā atkal tika aktualizēts jautājums par divu veidu mācību maksas sistēmas atcelšanu un mācību maksas ieviešanu visiem studentiem (Grinbergs, 2004; Grinuma, 2004).<sup>3</sup> Tomēr šajās diskusijās nav vēlēta uzmanība tādas studējošo atbalsta politikas izstrādei, kas rosinātu maznodrošinātos Latvijas jauniešus turpināt studijas pēc vidusskolas beigšanas.<sup>4</sup>

### ASV federālās studentu atbalsta sistēmas mērķi

ASV augstākās izglītības sektors ir ļoti daudzveidīgs un aptver plašu valsts un privāto augstākās izglītības iestāžu diapazonu. Mācību maksa ir visās ASV augstskolās. Tomēr, lai veicinātu augstākās izglītības pieejamību, ASV pastāv arī skaidri formulēta studējošo finansiālā atbalsta sistēma. Izglītības politikas izstrādāšana, arī studējošo atbalsta politika, ir katras atsevišķās pavalsts ziņā. Tomēr studentu subsidēšanā būtiska loma ir arī federālajai valdībai. Federālais studējošo atbalsts tiek sniegts gan stipendiju veidā, kuras piešķir atbilstoši studenta ģimenes materiālajam stāvoklim, gan arī kredītu veidā, kas ir pieejami visiem studentiem, kam ir nepieciešama kaut kāda līmeņa finansiāla palīdzība (Johnstone, 2001).<sup>5</sup>

Studējošo federālā finansiālā atbalsta sistēmas primārais mērķis, it īpaši atbalsta stipendiju veidā, ir nodrošināt terciārās izglītības pieejamību studentiem no maznodrošinātām ģimenēm. Vairums federālo stipendiju nodrošina atbalstu studentiem no ģimenēm ar zemākajiem ienākumiem. Citi studējošo atbalsta sniedzēji, piemēram, pavalstis un augstākās izglītības iestādes, piešķir stipendijas, ņemot vērā labas sekmes, vai arī, lai palielinātu studējošo skaitu. Otrs federālās studējošo atbalsta sistē-

mas mērķis ir nodrošināt augstskolas izvēles iespēju. Proti, mērķis ir sniegt palīdzību, lai studenti varētu atļauties izvēli – studēt savām vajadzībām un spējām atbilstošā koledžā. Nav garantijas, ka maznodrošinātajiem studentiem tiks radīta iespēja izvēlēties savām spējām un vajadzībām atbilstošu augstākās izglītības iestādi, ja viņi saņems tikai tādu atbalstu, kas nodrošina studijas mācību iestādēs ar zemāko mācību maksu. Arī studentiem no ģimenēm ar vidējiem ienākumiem bez studējošo finansiālā atbalsta – bieži vien kredītu veidā – iespējas izvēlēties mācību iestādi būtu ierobežotas. Atšķirībā no federālajām stipendijām, piešķirot federālos aizdevumus, tāds apsvērum kā ģimenes ienākumi tiek ņemts vērā daudz mazāk. Tas ļauj studentam ar vidējiem ienākumiem, kas mācās dārgā mācību iestādē, bet nevar pretendēt uz federālo stipendiju, segt mācību maksu, ņemot aizdevumu (Lee, 1999).

### Studējošo finansiālā atbalsta ietekme uz maznodrošināto jauniešu augstākās izglītības izvēli

Pētījumi par studējošo atbalsta politikas ietekmi uz studentiem no dažādām ienākumu grupām Amerikas Savienotajās Valstīs atklāj spēcīgu korelāciju starp studējošo skaitu no grupām ar zemiem ienākumiem un pieejamo atbalstu studējošajiem (Mortenson, 1989; St. John, 1991).

Vidusskolēnu lēmums turpināt vai neturpināt studijas koledžā (un kurā koledžā) ir balstīts uz cilvēkkapitāla teoriju mikroekonomikā. Individīdi cenšas celt savu cilvēkkapitālu, lai gūtu lielāku peļņu darba tirgū. Viņi to galvenokārt dara, investējot izglītībā, cenšoties iegūt tādas prasmes vai diplomus, kas palielinātu viņu darba ražīgumu un radītu iespēju gūt lielākus ieņēmumus darba tirgū. Tas, cik daudz investīcija cilvēkkapitālā atmaksāsies, ir atkarīgs no sākotnējām izmaksām, tāpēc arī aug-

<sup>2</sup> Premjerministra Andra Šķēles vadītās valdības (no 16.07.1999. līdz 05.05.2000.) iniciatīva 2000. gadā ieviest valsts universitātēs līdzdalības maksājumu visiem studentiem.

<sup>3</sup> Izglītības ministrs Kārlis Šadurskis (no 07.11.2002. līdz 09.03.2004.) tomēr ierosināja arī saglabāt dažas valsts finansētās vietas ļoti talantīgiem studentiem, valsts mācību priekšmetu olimpiāžu uzvarētājiem (Grinuma, 2004).

<sup>4</sup> Augstākās izglītības sociālā loma. Izglītojamiem ir vieglāk atrast darbu un saņemt par to labu atlīdzību. 39% iedzīvotāju, kas ir 18 gadus veci un vecāki, ir arodvidusskolas vai augstākā izglītība. Saskaņā ar aptaujas datiem, personām no 25 līdz 49 gadiem ir visaugstākais izglītības līmenis, un šie cilvēki darba tirgū ir pieprasīti visvairāk. Katram trešajam šīs grupas pārstāvim ir vidusskolas izglītība, bet 51% ir profesionālā vai augstākā izglītība. Joprojām diezgan augsts izglītības līmenis ir vecuma grupā no 50 līdz 64 gadiem, kurā nedaudz vairāk nekā vienai trešdaļai (39%) respondentu ir arodvidusskolas vai augstākā izglītība, un 23% – vidusskolas izglītība. Diemžēl 23% jauniešu vecumā no 18 līdz 24 gadiem ir tikai pamatskolas izglītība, 3% – elementārās izglītības vai pat vēl zemāks līmenis. Viņi darba tirgū var saskarties ar nopietnām grūtībām (CSB, 2000).

<sup>5</sup> Vērojama augoša interese piešķirt uz sekmēm balstītas stipendijas federālās studējošo atbalsta sistēmas ietvaros. Republikāņi ierosina nodrošināt lielāku stipendiju pirmā un otrā kursa koledžu studentiem ar zemiem ienākumiem (*Pell Grant*), kuru vidējās sekmes nebūtu zemākas par 3,0 (Klein, 2004).



stākās izglītības cena nosaka lēmumam par stāšanos koledžā zināmus ierobežojumus. Tādējādi mikroekonomikas cenu teorija ļauj izskaidrot finansiālā atbalsta lomu koledžu pieejamībā un izvēlē. Atbalsts palīdz pazemināt studenta samaksāto augstākās izglītības neto cenu, palielinot iespējamību, ka viņš spēs un vēlēties investēt terciārajā izglītībā. Pētījumi par koledžas izvēli atklāj, ka finansiālais atbalsts ir īpaši iedarbīgs, tas palielina iespēju, ka studenti no maznodrošinātām ģimenēm izšķirsies par stāšanos koledžā, un ir daudz mazāk efektīvs attiecībā uz studentiem no ģimenēm ar augstākiem ienākumiem (*Heller & Rasmussen, 2001*). Pētījumi liecina, ka bērni no turīgākām ģimenēm tik un tā, neatkarīgi no studējošo finansiālā atbalsta, stājas augstākās izglītības iestādēs (*Christofides et al, 2001*). Diskusijās par stipendiju piešķiršanu, ņemot vērā sekmes vai finansiālā atbalsta nepieciešamību, tiek minēta virkne argumentu, kāpēc uz finansiālo nepieciešamību balstītās stipendijas ir daudz efektīvākas, rosinot maznodrošināto studentu stāšanos augstākajās mācību iestādēs. Pētījumi rāda spēcīgu korelāciju starp vidusskolas skolēna sociāli ekonomisko statusu un viņa rezultātiem standartizētajos testos (*Heller & Rasmussen, 2001*). Pētnieki atklājuši, ka vidusskolu skolēniem ar zemāku sociāli ekonomisko statusu vidēji ir sliktākas sekmes mācībās nekā skolēniem, kas nāk no ģimenēm ar augstu sociāli ekonomisko statusu (*Heller & Rasmussen, 2001*).<sup>6</sup> To nosaka atšķirības skolēnu ģimeņu ekonomiskajā un sociālajā kapitālā, kā arī kultūrkapitālā (*Ishida, 1993*). “Ekonomiskais kapitāls” ir kopējais īpašuma un rocības apjoms, ko ģimene var izmantot, lai palīdzētu bērniem iegūt labāku izglītību. “Sociālais kapitāls” ietver bērna attīstības sociālos apstākļus. Reizēm vecāku sociālie sakari palīdz bērniem iegūt labāku izglītību (*Ishida, 1993, 52.–53. lpp.*). Visbeidzot – “kultūrkapitāls” ir iezīmes, ko cilvēki iemanto no vides, kurā auguši. Tas ietver arī lingvistisko un kultūras kompetenci (*Ishida, 1993, 54. lpp.*). To bērnu rīcībā, kas nāk no zemākiem sociālekonomiskajiem slāņiem, ir mazāk kapitāla nekā viņu vienaudžiem, kas nāk no pārtikušākas un kultūras ziņā bagātākas vides. Kapitāla trūkums neveicina vidusskolas skolēnu akadēmiskas sekmes. Tādējādi studentiem no sociālekonomiski zemākas vides salīdzinājumā ar viņu labklājīgākajiem vienaudžiem ir vājākas izredzes iegūt stipendijas, kas tiek piešķirtas, ņemot vērā sasniegumus un sekmes.

ASV finansiālais atbalsts studentiem tiek piešķirts atbalsta paketes veidā, kurā var būt ietverta stipendija, kredīts, darbs – studijas un atbrīvošana no mācību maksas.<sup>7</sup> Iespējami dažādi finansiālā atbalsta pakešu varianti, taču vistipiskākie ir “stipendijas un kredīti”, “stipendijas, kredīti un darbs – studijas”, kā arī “tikai kredīti” (*Redd, 1999, 91. lpp.*). Tomēr pētījumi atklāj, ka studējošo atbalsta programmas maznodrošinātajiem studentiem nav tik veiksmīgas, ja atbalsta paketē līdztekus stipendijai tiek iekļauts arī kredīts. Tas notiek gan tāpēc, ka kredīti ir daudz neefektīvāki, lai rosinātu cilvēkus ar zemiem ienākumiem stāties augstākajās mācību iestādēs, gan arī tāpēc, ka vidējās, ar kredītsaistību nepildīšanu un “slikto kredītu” piedzīšanu saistītās izmaksas ir augstākas to kredītu kategorijā, kas izsniegti maznodrošinātajiem (*Mortenson, 1989*).

#### Finansiālā atbalsta nepieciešamības noteikšana

*Baum (1999)* norāda, ka jebkurai formulai, ar kuras palīdzību tiek noteikta nepieciešamība studentam saņemt finansiālu palīdzību, jāsaucas ar ģimenes ienākumu un īpašumu novērtēšanu. Tomēr nav viegli noteikt un pārbaudīt, kādam jābūt pamatotam ģimenes ieguldījuma apjomam jaunāko ģimenes locekļu augstākajā izglītībā. Vairums uz konkrētu iedzīvotāju grupu orientētu sociālās palīdzības shēmu par galveno rādītāju izmanto ienākumus, lai noteiktu tās iedzīvotāju grupas, kuras atrodas visnelabvēlīgākajā situācijā (*Tekleselassie & Johnstone, 2004*). Uz ienākumiem balstīti sociālās palīdzības pārskaitījumi teorētiski ir sekmīgi, ja valstī labi funkcionē nodokļu sistēma, ir attīstīta personisko ienākumu deklarēšanas kultūra, kā arī administratīvā spēja ļauj pārbaudīt informāciju par indivīda ienākumiem. Tomēr pētījumi liecina, ka iespēja sniegt nepilnīgu un sagrozītu informāciju par ienākumiem neizbēgami ļaus indivīdiem šādās, uz ienākumiem balstītās palīdzības maksājumu shēmās gūt nepelnītu atbalstu, kā arī gluži pretēji – daži, kuriem ir tiesības atbalstu saņemt, to vispār nesaņems (*Tekleselassie & Johnstone, 2004*).

Īpašumi vai turīgums (neņemot vērā pašreizējos regulāros ienākumus) uzkrājumu vai investīciju formā, kā arī dzīvojamās mājas, uzņēmums, ferma īpašumā, stipri

<sup>6</sup> Amerikas Savienotajās Valstīs pastāv ļoti augsta korelācija starp rasi un sociālekonomisko statusu (*Heller & Rasmussen, 2001*). Afroamerikāņiem un Dienvidamerikas izcelsmes amerikāņiem vidējie ienākumi ir zemāki nekā baltajiem (*Spring, 2000*).

<sup>7</sup> Programmas darbs – studijas nodrošina nepilna laika darba vietas studentiem, kas turpina mācības pēc vidusskolas. Lielākā darba–studiju programma, federālā darba–studiju programma 1995. – 1996. gadā nodrošināja ienākumu veidā 764 miljonus ASV dolāru pirmo un vecāko kursu, kā arī profesionālo studiju pirmo kursu studentiem (*Redd, 1999*).

vecāku un/vai studentu finansiālo rocību un viņu varbūtējo spēju kaut kādā apjomā segt augstākās izglītības izmaksas. Šie rādītāji bieži vien tiek ietverti, izvērtējot subsīdijas, kas tiek piešķirtas atbilstoši ienākumiem. Tomēr ienākumu un īpašumu attiecības nepavisam nav nevainojamas. Īpašumu uzskatīšana par kritēriju, nosakot, cik lielā apjomā vecākiem vai studentiem vajadzētu segt koledžas mācību maksu, var radīt zināmas pretrunas (*Tekleselassie & Johnstone, 2004*).

Par laimi, ienākumi nav vienīgais indikators studējošo finansiālā atbalsta nepieciešamības novērtēšanai. Ir arī citi rādītāji, kurus iespējams izmantot papildus, lai maksimāli sasniegtu sociālo mērķi, kura dēļ izveidota studentu atbalsta sistēma. Šādi indikatori var būt, piemēram, nodarbošanās, mājokļa tips, dzīves vietas rajons, automašīna īpašumā, ģimenes lielums, bērnu vecums un citas iezīmes. Proti, tās ir īpašības, ko valdība izvēlas ņemt vērā, piešķirot atbalstu (*Tekleselassie & Johnstone, 2004*).

Kopumā pastāv vairākas dilemmas, kas jāatrisina, veidojot uz finansiālā atbalsta nepieciešamību balstītu studentu atbalsta politiku. Tomēr veiksmīgi īstenota no finansiālā atbalsta nepieciešamības izrietoša studentu atbalsta programma ir viens no līdzekļiem, ar kura palīdzību iespējams uzlabot valsts sniegto atbalstu augstākās izglītības iegūšanai to sabiedrības grupu pārstāvjiem, kas atrodas materiāli nelabvēlīgā situācijā.

### Studentu aizņēmumu atmaksa un sociālais nodrošinājums

Studentu kredītu atmaksai var būt dažādas formas. Aizdevuma atmaksa var būt noteikta līdzīgi mājokļa kredīta atmaksai, kad noteikta summa jāatmaksā ik mēnesi, vai arī tā var būt ar ienākumiem saistīta kredīta atmaksa, kad ik mēnesi atmaksājamās summas apjoms ir atkarīgs no ienākumu līmeņa.

Tā kā ar ienākumiem saistītā kredīta atmaksas sistēmā ik mēnesi atmaksājamās kredīta summas apjoms atkarīgs no indivīda ienākumiem, tad kredīta atmaksas galīgais termiņš nav noteikts (atšķirībā no mājokļa kredītiem līdzīgās atmaksas sistēmas). Parasti kredīta atmaksa ilgst tik ilgi, kamēr aizdevums ir atmaksāts saskaņā ar līgumā noteikto procentu likmi, vai arī līdz aizdevuma ņēmējs ir veicis maksājumus maksimālo gadu skaitu. Aizņēmuma ņēmējs, kurš ir veicis kredīta atmaksas maksājumus maksimālo noteikto gadu skaitu un tomēr zemo ienākumu dēļ nav spējis dzēst savu parādu atbilstoši līgumā noteiktajai aizdevuma procentu likmei, tiek atbrīvots no turpmākiem maksājumiem, tādējādi saņemot

subsīdiju, kas pēc būtības **lidzinās stipendijai** (*Johnstone, 2003*).

Ar ienākumiem saistītam aizdevumam ir vēl viens paveids – tā sauktais augstākās izglītības iegūšanas nodoklis. Proti, studenti (reizēm tikai vecāko kursu studenti), lai atmaksātu par valdības sniegtajām augstākās izglītības subsīdijām zemas vai vispār atceltas mācību maksas veidā (vai arī, iespējams, studentu papildu uztura stipendijas veidā), uzņemas *papildu ienākuma nodokli*. Parasti tā ir summa, ko indivīds maksā papildus iedzīvotāju ienākuma nodoklim visu atlikušo sava darba mūža daļu (*Johnstone, 2003*).

Ar ienākumiem saistītie aizdevumi (reizēm tos sauc par *līdzdalības maksājumiem*) bieži vien tiek izmantoti kā alternatīva tā dēvētajai mācību maksas *priekšapmaksai* (*Johnstone, 2003*). Tādējādi students nemaksā mācību maksu avansā, bet dod savu ieguldījumu augstākās izglītības budžetā pēc augstskolas beigšanas. Austrālija ir piemērs, kur šāda politika tiek īstenota caur Līdzdalības maksājumu augstākajai izglītībai shēmu (*Higher Education Contribution Scheme – HECS*). Naudas summa, kas studentam jāatmaksā, ir saistīta ar indivīda ienākumiem. Tiek minēts arguments, ka šādai atliktā augstākās izglītības maksājuma shēmai nevajadzētu kavēt studentus ar zemiem ienākumiem stāties augstākajās mācību iestādēs, jo tad netiek no studentiem prasīta mācību maksas priekšapmaksā.

Tomēr dažādās valstīs veikto pētījumu rezultāti ir pretrunīgi par to, vai nepieciešamība ņemt kredītu studijām, tādējādi uzņemoties parādu saistības, kavē dažu sabiedrības grupu jauniešus (parasti to, kas augstākajā izglītībā ir nepietiekami pārstāvētas) stāties augstskolās. Piemēram, Lielbritānijā veiktie pētījumi liecina, ka potenciālie augstskolu studenti, kuriem ir negatīva attieksme pret parādu, ļoti iespējams, nestāties universitātē, atšķirībā no tiem jauniešiem, kuriem ir līdzīgas spējas un īpašības, taču daudz pozitīvāka attieksme pret parādu (*Callender, 2003*). Tāpēc tiek izvirzīts arguments par labu valsts subsidētai augstākajai izglītībai, kur studentu kredītiem kā augstākās izglītības apmaksas veidam nebūtu noteicoša loma. Turpretim Austrālijā veiktajā pētījumā tiek izdarīts secinājums, ka *HECS* (kas būtībā ir ar indivīda ienākumiem saistīta studentu kreditēšanas programma) nav būtiski kavējusi indivīdu stāšanos augstākajās mācību iestādēs (*Chapman & Ryan, 2003*). Pētījumā secināts, ka *HECS* ieviešana Austrālijā "nesamazināja potenciālo studentu skaitu no salīdzinoši trūcīgām ģimenēm, kaut arī bija vērojams relatīvi turīgāku studentu skaita absolūts pieaugums". (*LaRocque, 2003, 31. lpp.*)

Lai mazinātu kredīta ņēmēju nedrošību nākotnē, valdība var izveidot sociālā nodrošinājuma programmu stu-



dentiem, kad tiek izsniegti atmaksas ziņā mājokļa kredītam līdzīgie aizdevumi. Tas pats iespējams arī ar ienākumiem saistīto aizdevumu sakarā. Piemēram, Lielbritānijā students var tikt atbrīvots no studiju kredīta atmaksas, ja kļūst par bezdarbnieku. Tāpat Lielbritānijā pastāv ar ienākumiem saistītā kredīta atmaksas sistēma. Studentam aizdevums jāmaksā tikai tad, kad viņa gada ienākumi pārsniedz parlamenta noteikto ienākumu sliekšni. Ja studenta ienākumi ir zemāki par noteikto summu, kredīta maksa tiek pārtraukta, un tā atsākas tikai tad, kad ienākumi atkal pārsniedz parlamenta noteikto sliekšni.

Lielbritānijā īpaša uzmanība tiek pievērsta studentiem ar īpašām vajadzībām. Viņi var saņemt papildu finansējumu to izmaksu segšanai, kas viņiem papildus rodas saistībā ar studijām augstākās izglītības iestādē. Šiem studentiem saņemtā palīdzība nav jāatmaksā (DfES, 2003).

Latvijā valdība ir noteikusi, ka tad, ja students kļūst par invalīdu, viņam aizdevums tiek dzēsts.

### Studiju izmaksu aplēšu un kredītu dzēšanas ietekme uz augstskolas izvēli

Ja students Latvijā pēc augstākās mācību iestādes beigšanas izvēlas strādāt valsts sektorā – atbilstoši valdības pieprasījumam, studējošā kredīts var tikt dzēsts. Šāda politika ir gan valsts, gan indivīda interesēs, taču nav zināms, vai tas mudina maznodrošinātos jauniešus uzņemties ilgtermiņa finanšu saistības un iegūt augstāko izglītību. Ir vērts noskaidrot, vai aizdevuma dzēšanas iespējas rosina maznodrošinātos studentus, kas šaubās, izšķirties par augstākās izglītības iegūšanu. Tāpat arī ir svarīgi, lai studentam un viņa ģimenei būtu pēc iespējas precīzāka informācija par reālajām studiju izmaksām. Pētījumi liecina, ka studenta vai viņa ģimenes spēja pareizi noteikt studiju izmaksas būtiski ietekmē lēmumu par stāšanos augstākajā mācību iestādē. ASV veiktais pētījums atklāj,

ka kopumā gan vecāki, gan studenti mācību maksu, it īpaši valsts augstskolās, iedomājas augstāku, nekā tā patiesībā ir (U.S. Department of Education, 2003). Pētījumā konstatēts, ka zināšanas par augstākās izglītības ieguves procesu arī aug līdz ar mājsaimniecības ienākumu un vecāku izglītības līmeni. Tieši tiem indivīdiem, kas materiālā ziņā vismazāk var atļauties studijas koledžā, visvairāk trūkst pareizas informācijas par studiju izmaksām (U.S. Department of Education, 2003). Latvijā nav veikti pētījumi, cik precīzi potenciālie studenti un viņu vecāki novērtē studiju izmaksas, kā arī par to, vai priekšstats par studiju izmaksām ietekmē viņu lēmumu par augstākās izglītības iegūšanu. Augstskolu studentu skaits Latvijā turpina augt. 2003./2004. akadēmiskajā gadā tas palielinājās no 118 845 līdz 126 756 studentiem (IZM, 2003). Saskaņā ar Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas datiem, ir pieaudzis augstskolās iestājušos vidusskolas beidzēju skaits no 65% 2002./2003. gadā līdz 70% 2003./2004. gadā. Kaut arī šie skaitļi liecina par pozitīvu attīstības tendenci, tomēr tos nevajadzētu izmantot kā vieno kritēriju, vērtējot augstākās izglītības pieejamību.<sup>8</sup> Abos gadījumos ir jānoskaidro, kuri faktori ir ietekmējuši jauniešu izvēli attiecībā uz izglītību.

Jāņem vērā, kā sociālekonomiskie apstākļi ietekmē jauniešu izvēli. Nabadzība Latvijā ir problēma.<sup>9</sup> Nevienlīdzība ienākumu sadalē turpina augt. Maznodrošināto iedzīvotāju grupās ienākumu pieaugums ir nenozīmīgs vai pat ir vērojama ienākumu samazināšanās (CSB, 2001a). Tajā pašā laikā samazinās studējošo iespējas iestāties valsts finansētajās vietās valsts augstākajās mācību iestādēs, un aizvien vairāk studentu maksā mācību maksu. Cilvēkiem, kam nav uzkrājumu vai arī pietiekami lielu ienākumu, lai varētu nosegt augstākās izglītības izmaksas, aizvien vairāk nākas ņemt aizdevumus studijām. Lai noteiktu, kādā veidā nepieciešamība ņemt aizdevumu studijām ietekmē maznodrošināto jauniešu izglītības izvēli Latvijā, nepieciešams izziņāt trūcīgo potenciālo studentu un viņu ģimeņu attieksmi pret kredītu studijām un noskaidrot, vai šī attieksme ir izšķiroša lēmumā par augstākās izglītības iegūšanu.

<sup>8</sup> Vecuma grupā no 21 līdz 25 gadiem tikai 3,5 % lauku jauniešu iegūst augstāko izglītību – salīdzinājumā ar 13,7 % pilsētas jauniešu (CSB, 2001b).

<sup>9</sup> Kaut arī Latvijas valdība nav noteikusi oficiālu nabadzības sliekšni, pētījumi liecina, ka plašam sociālo grupu diapazonam draud slīgšana nabadzībā (Grinspun et al, 2001). Dati liecina, ka 11% mājsaimniecību nespēj samaksāt par bērnu izglītību, 16% mājsaimniecību nav spējīgas apmaksāt neatliekamo medicīnisko palīdzību, 20% nevar vismaz trīs reizes mēnesī patērēt uzturā gaļu, putna gaļu vai zivis, 21% nevar reizi gadā apmeklēt zobārstu, 38 % nevar iet uz kino, apmeklēt teātrus vai koncertus, 38% nevar reizi mēnesī uzņemt viesus, 65% nevar iegādāties jaunu/modernu apģērbu, 77% nevar nomainīt nolietotās mēbeles, bet 82% no pētījumā iekļautajām mājsaimniecībām nav pietiekami daudz naudas, lai atļautos vienu nedēļu ilgas brīvdienas ārzemēs (CSB, 2001).



## Kopsavilkums

Kritēriji studējošo atbalsta piešķiršanai parasti iedalāmi divās plašās kategorijās – kritēriji, kas ņem vērā sekmes un akadēmiskos sasniegumus, un kritēriji, kas balstās uz nepieciešamību saņemt finansiālu atbalstu, lai atļautos studijas augstskolā. Neatkarīgi no tā, kuri no šiem kritērijiem tiek iekļauti studentu atbalsta politikā, politikas veidotājiem ir skaidri jādefinē atbalsta programmas mērķi – kādiem studentiem viņi vēlas sniegt atbalstu; jābūt skaidriem mērķiem, kāpēc viņi vēlas sniegt atbalstu šiem studentiem, kā, cik daudz un kāda veida studējošo atbalstu tie vēlas nodrošināt (Creech & Davis, 1999, 120. lpp.)

Apskatot pašreizējo studējošo atbalstu sistēmu Latvijā, rodas iespaids, ka politikas veidotāji vēl nav atraduši atbildes uz dažiem no šiem jautājumiem. Latvijā ir izveidota studējošo atbalsta sistēma augstākās izglītības iegūšanai. Tomēr nav daudz informācijas, kādas ir studējošo sastāva sociālekonomiskās iezīmes.

Valsts studentiem sniedz divējādu atbalstu. Pirmkārt, tie studenti, kas iestājpārbaudījumos gūst labākos rezultātus, valsts augstskolās tiek uzņemti bez maksas un saņem ļoti mazu stipendiju. Otrkārt, valsts garantē studentiem aizdevumu – mācību maksas un ikdienas vajadzību segšanai. Reizēm aizdevums studentam var tikt dzēsts, ja augstskolas beidzējs dodas strādāt valsts pieprasītā iestādē un amatā. Tomēr nav pieejama informācija, kādā veidā studējošo atbalsta politika ietekmē maznodrošināto potenciālo studentu rīcību. ASV veiktie pētījumi liecina, ka atbalsts studējošajiem ļoti būtiski ietekmē maznodrošināto jauniešu izvēli iegūt augstāko izglītību. Var izvirzīt hipotēzi, ka situācija ir līdzīga arī Latvijā.

Pašlaik valsts atbalsts studentiem (augstākā izglītība bez maksas un neliela ikmēneša stipendija) tiek sniegts, pamatojoties uz sekmēm. Šķiet, ka atbalsts studējošiem, kas izriet no materiālā atbalsta nepieciešamības, politiskajā darba kārtībā nav ietverts. Taču nākas uzsvērt, ka jāpievērš uzmanība jautājumam par augstākās izglītības pieejamību maznodrošinātiem jauniešiem. Nepieciešams noskaidrot, kas gūst labumu no augstākās izglītības Latvijā (un kas par to maksā). Pamatojoties uz šo informāciju, jāizstrādā tāda studējošo atbalsta politika, no kuras labumu gūtu arī trūcīgie jaunieši.

## Izmantotā literatūra

Baum, Sandy (1999). Need Analysis: How We Decide Who Gets What. In: Jacqueline E. King (Ed.) *Financing a College Education. How it Works, how it's Changing.*

The American Council on Education and The Oryx Press, pp.48–63.

Chapman, Bruce & Ryan, Chris (2003). The access implications of income contingent charges for higher education: Lessons from Australia. *Discussion paper No. 436*, Australian National University Centre for Economic Policy Research.

Callender, Claire (2003). Degrees of Debt – How Poorer Students are put off University. *The Edge*. Issue 14.

Christofides, Louis N., Cirello, Jim & Hoy, Michael. (2001). Family Income and Postsecondary Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), pp. 177–208.

CSB (2001). *Living Conditions in Latvia. NORBALT II living conditions project*. Rīga: Central Statistical Bureau, 26.06.2001.

[http://www.csb.lv/satr/aarh.cfm?tema3=dz\\_lim](http://www.csb.lv/satr/aarh.cfm?tema3=dz_lim) Avots izmantots 14.03.2004.

CSB (2001a). *Increase of inequality in the distribution of income*. Rīga: Central Statistical Bureau, 29.06.2001a. [http://www.csb.lv/satr/aarh.cfm?tema3=dz\\_lim](http://www.csb.lv/satr/aarh.cfm?tema3=dz_lim) Avots izmantots 14.03.2004.

CSB (2000). *Living conditions in Latvia. NORBALT II survey*. Rīga: Central Statistical Bureau, 24.05.2000. [http://www.csb.lv/satr/aarh.cfm?tema3=dz\\_lim](http://www.csb.lv/satr/aarh.cfm?tema3=dz_lim) Avots izmantots 14.03.2004.

CSP (2001b). *Dzīves apstākļi Latvijā 1999. gadā*. Rīga: Centrālā statistikas pārvalde.

Creech, Joseph and Davis, Jerry Sheehan (1999). Merit-Based Versus Need-Based Aid: The Continual Issues for Policy Makers. In: Jacqueline E. King (Ed.) *Financing a College Education. How it Works, How it's Changing*. The American Council on Education and The Oryx Press, pp. 120–136.

DfES (2003). *Financial Support For Higher Education Students. Guide for 04/05*. <http://www.studentsupport-direct.co.uk> Avots izmantots 31.03.2004.

Grīnbergs, Andris (2004). Amerikas modelis Latvijas studentiem. *Latvijas Avīze*, 20.01.2004.

Grīnuma, Ilze (2004.). Studentu maksājumi palīdz uzlabot augstāko izglītību. *Diena*, 15.01.2004.

Grinspun, Alejandro et al (2001). *Choices for the Poor: Lessons from national poverty strategies*. UNDP. [www.undp.org.np/publications/choices4poor](http://www.undp.org.np/publications/choices4poor) Avots izmantots 14.03.2004.

Heller, Donald E. and Rasmussen, Christopher J. (2001). *Do Merit Scholarships Promote College Access? Evidence From Two States*. University of Huston Law Center, IHELG.

IZM (2003). *Pārskats par Latvijas augstskolu darbību 2003. gadā. Skaitļi, fakti, tendences*. Rīga: Izglītības un





zinātnes ministrija. <http://www.izm.gov.lv/lv/default.htm>  
Avots izmantots 14.03.2004.

Ishida, Hiroshi (1993). *Social mobility in contemporary Japan: Educational credentials, class and the labour market in a cross-national perspective*. Stanford: Stanford University Press.

Johnstone, Bruce (2003). *Income Contingent Loans and Graduate Taxes: Can they Work in Developing and Transitional Countries?* ICHEFAP. <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html> Avots izmantots 30.03.2004.

Johnstone, Bruce (2001). *Student Loans in International Perspective: Promises and Failures, Myth and Partial Truths*. University at Buffalo: Center for Comparative and Global Studies in Education.

Klein, Alyson (2004). Bill Would Increase Pell Grant Awards to Some Students, Based on Merit. *The Chronicle of Higher Education*. (05.03.2004.)  
<http://chronicle.com/daily/2004/03/2004030501n.htm>  
Avots izmantots 05.03.2004.

Kane, Thomas (2001). Assessing the U.S. Financial Aid System: What We Know, What We Need to Know. *Ford Policy Forum*.

LaRocque, Norman (2003). Who should pay? Tuition fees and tertiary education financing in New Zealand. *Education Forum*.

Lee, John (1999). How Do Students and Families Pay for College? In: Jacqueline E. King (Ed.) *Financing a*

*College Education. How it Works, how it's Changing*. The American Council on Education and The Oryx Press, pp. 9–27.

Mortenson, Thomas G. (1989). Attitudes Toward Educational Loans. *Journal of Student Financial Aid*, 19(3), pp. 38–51.

Redd, Kenneth E. (1999). The Changing Characteristics of Undergraduate Borrowers. In: Jacqueline E. King (Ed.) *Financing a College Education. How it Works, how it's Changing*. The American Council on Education and The Oryx Press, pp. 78–97.

Spring, Joel (2000). *American Education*. (11th ed.) London: McGraw-Hill.

St. John, Edward P. (1991). What Really Influences Minority Attendance? Sequential Analyses of the High School and Beyond Sophomore Cohort. *Research in Higher Education* 32(2), pp. 141–158.

Tekleselassie, Abebayehu A. & Johnstone, Bruce D. (2004). *Means Testing: The Dilemma of Targeting Subsidies in African Higher Education*. ICHEFAP. <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html> Avots izmantots 30.03.2004.

U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics (2003). *Getting ready to pay for college: What students and their parents know about the costs of college tuition and what they are doing to find out*. NCES 2003–030, by Laura Horn, Xianglei Chen, Chris Chapman. Washington, DC.

## Pieaugušo izglītības finansēšana Latvijā

Aija Kalniņa (Latvijas Universitāte)

### 1. Vai prasīsim naudu valdībai?

Pieaugušo izglītība veicina cilvēku gatavību pielāgoties aizvien jauniem mainīgiem apstākļiem, rada jaunas iespējas dalībai darba tirgū, veicina valsts sektora vadības efektivitāti. Tā veicina arī sociālo saliedētību, padara reālāku integrāciju saskaņā ar ES normām un vērtībām, mazina iekšējo spriedzi Latvijā un spriedzi ar tās politiskajiem kaimiņiem.

Šā raksta ietvaros mēģināsim piedāvāt iespējamo metodoloģisko pieeju valsts politikas veidotājiem, kā arī stāstīsim par konkrētu pētījumu rezultātiem pieaugušo izglītības finansēšanā. Šā raksta mērķis nav pierādīt valdībai, ka pieaugušo izglītībā būtu jāiegulda lielāki līdzekļi, bet gan analizēt pieaugušo izglītības finansēšanas iespējamus avotus un ieteikt valdības politikas instrumentus tās optimizēšanai.

### 2. Kā varētu iedalīt pieaugušo izglītības veidus un kas ir iespējamie finansētāji?

It kā šķiet pašsaprotami, ka veiksmīgam grāmatvedim, kurš nevēlas mainīt profesiju, bet vēlas braukt atpūsties uz Franciju, pašam būtu jāapmaksā franču valodas kursi. Tāpat šķiet pašsaprotami, ka *McDonald's* restorāna darbiniekam uzņēmums nodrošinās apmācību, kā darboties ar iekārtu, kas gatavo frī kartupeļus. Bet kam būtu jāfinansē tādu iemaņu apgūšana kā darbs ar datoru? Un kā ar tādu pilnīgi nepieciešamu valodu apgūšanu kā latviešu, krievu vai angļu valoda? Vai uzņēmumam atmaksājas ieguldīt līdzekļus darbinieku izglītošanā, ja tie pēc mēneša var izmantot jauniegūtās prasmes konkurentu labā?

Atbildes uz šiem būtiskajiem jautājumiem piedāvājam šajā tabulā.

1. tabula. Pieaugušo izglītības veidi un iespējamie finansēšanas avoti

Iemaņas	Finansēšanas avots
Uzņēmuma darbības specifika (specifiskas iemaņas, kas nepieciešamas darbam konkrētā uzņēmumā un kuras nav iespējams izmantot citur)	Uzņēmums
Nozares specifika (iemaņas, kas nepieciešamas nozares profesionāļiem, bet ir izmantojamas konkurējošos uzņēmumos)	Nozare (profesionālas apvienības, asociācijas)
Tautsaimniecībai nepieciešamās iemaņas (būtiskas iemaņas, kas nepieciešamas, lai piedalītos darba tirgū un kas ir noderīgas vairākās nozarēs un daudzos uzņēmumos)	Valsts budžets
Iemaņas, kas nav nepieciešamas tautsaimniecībā (iemaņas, ko cilvēki vēlas apgūt savā brīvajā laikā un kas nav saistītas ar viņu pašreizējo vai potenciālo profesiju)	Privātpersonas

Avots: Personīga sazināšanās ar profesoru S. Heinemanu, redaktora tulkojums un labojumi.



Iesakām valdības politikas veidotājiem papildināt šo tabulu ar konkrētu iemaņu uzskaitījumu Latvijā un izvērtēt, kādas ir konkrētas tautsaimniecībā nepieciešamās iemaņas, kuru apguve būtu atbalstāma no valsts budžeta līdzekļiem. Izstrādājot politikas stratēģiskos dokumentus un veidojot sabiedriskās attiecības ar uzņēmumiem, valsts loma būtu rosināt, lai darba devēji un asociācijas ieguldītu atbilstošu līdzekļu apjomu uzņēmuma un nozares specifikai nepieciešamo iemaņu apguves veicināšanai.

Šī diskusija liek domāt par integrētas pieejas nepieciešamību pieaugušo izglītības finansēšanā, jo vairākas ar to saistītas problēmas būtu iespējams atrisināt ar vispārēju izpratni un uzskatu vienotību valdības, nevalstisko organizāciju un uzņēmēju starpā. Ideālā gadījumā uzņēmums prasītu, lai valsts finansē datorizēto kursu, un valsts prasītu, lai tirgotāju asociācija finansētu klientu apkalpošanas iemaņu apmācību.

Kad, saskaņā ar valsts ekonomikas prioritātēm, ir noteiktas tautsaimniecībai noderīgas un nepieciešamās iemaņas, nepieciešams veikt izmaksu–ieguvumu analīzi (*cost-benefit analysis*), lai noteiktu konkrētus finansēšanas apjomus, mērķauditorijas un visprofesionālākos pakalpojumu sniedzējus.

Šobrīd pieaugušo izglītības finansēšanas avoti noteikti LR Izglītības likuma 46. panta 6. punktā: *“Pieaugušo izglītību var finansēt no: valsts un pašvaldību budžeta; darba devēju līdzekļiem; izglītojamo līdzekļiem; ziedojumiem un dāvinājumiem; citiem līdzekļiem.”*

Tomēr ne jau tikai likuma formulējumi nosaka kādas nozares attīstību, ļoti liela nozīme ir pieejamiem finanšu resursiem. Lai būtu iespējams koordinēti, efektīvi veidot valsts politiku, 2000. gada nogalē Valsts kancelejā tika izveidots Politikas koordinācijas departaments (PKD), kura pamatuzdevums bija uzlabot politikas veidošanu valstī. PKD veica Latvijas politikas veidošanas izvērtējumu, kura rezultāti parādījās publikācijā<sup>1</sup>. Tās priekšlikumu sadaļā tiek uzsvērts, ka *“valdības politisko prioritāšu sasaiste ar valsts budžetu, valsts finanšu stabilitātes nodrošināšana ir katras valdības darbības mērķu pamatā. Lai nodrošinātu valdības prioritāro mērķu īstenošanu, būtu jāvienojas par to, kā sasaistīt valdības akceptētās programmas un plānus ar ikgadējā valsts budžeta veidošanas procesu, lai politikas formulēšanā un izstrādē ieguldītais darbs dotu nepieciešamo rezultātu un iecerētie politikas plāni nepaliktu tikai labo nodomu statusā bez to tālākas virzības un īstenošanas.*

*Valdībai pieejamie finanšu resursi vidējā termiņa perspektīvā būtu jāsaista ar politikas lēmumiem, nosakot*

*izdevumus prioritārām programmām. Šo jautājumu sakārtošana būtu nozīmīgs solis budžeta un lēmumu pieņemšanas procesu sasaistei, kas pašreiz nereti ir atdalīti.”* Neraugoties uz šiem ieteikumiem, vēl joprojām dažādi pieaugušo izglītības politikas stratēģiskie dokumenti nesatur atbilstošu finansējuma plānojumu.

Vienlaikus jāatzīmē, ka norādes par pieaugušo izglītības finansēšanas avotiem ir nekonkrētas: *“Pieaugušo izglītību var finansēt ...”*. Ar šādu formulējumu pieļaujama iespēja gan finansēt, gan nefinansēt pieaugušo izglītību. Likuma pants šādā redakcijā nenosaka pienākumu ne valstij, ne pašvaldībām, ne darba devējiem finansiāli atbalstīt pieaugušo izglītošanos.

### 3. Pētījuma rezultātu apkopojums

#### 3.1. Valsts politikas stratēģisko dokumentu analīze

Attieksme pret izglītību kā pret būtisku cilvēka dzīves kvalitātes noteicēju un tās nozīmi ir mainījusies visā pasaulē, tajā skaitā Eiropā. Eiropas Komisijas darba dokumentā “Mūžizglītības memorands” izvirzītas jaunas idejas par sabiedrību, kas balstās uz zināšanām, zināšanu nozīmīgumu mūsdienu sabiedrībā un sociālekonomiskajā situācijā, kad cilvēkam jābūt nepārtraukti un jāapgūst jaunas politikas un rīcības virzieni, lai sekmīgi uz šādu sabiedrību pārietu.

*“Esmu vienmēr uzsvērusi, ka izglītība nav domāta tikai, lai konkurētu darba tirgū, lai nodrošinātu cilvēkam iztiku. Izglītība ir arī tā, kas nodrošina, lai cilvēks būtu tiesīgs un spējīgs iekļauties civilizētā sabiedrībā,”* mūsu Valsts prezidentes Vairas Vīķes-Freibergas vārdi Latvijas inteliģences 56. konferencē 2003. gada 22. augustā uzsvēra izglītības nozīmi katra cilvēka dzīvē.

Kaut gan šādi un līdzīgi apgalvojumi ir neapstrīdami un vispārāptāti, diemžēl vairākos valsts attīstības stratēģiskos dokumentos tie izklāstīti deklarātīvi, laba vēlējuma formā, kam neseko konkrētas darbības programmas un finansējums. Arī atsauces uz Eiropas Savienības priekšlikumiem pieaugušo izglītības attīstībā ir deklaratīvas.

Par pieaugušo izglītību un tās nozīmi Latvijā tiek diskutēts kopš 20. gs. 90. gadu sākuma. Latvijas sabiedrībā kopumā aizvien vairāk nostiprinās pārliecība par izglītības nozīmi veiksmīgāka dzīves gājuma un darba karjeras veidošanā. Arī izglītības attīstības tendences Eiropas Savienībā un pasaulē ietekmē virzību Latvijas izglītības

<sup>1</sup> Politikas lēmumu pieņemšanas process Latvijā. Rīga: VK Politikas koordinācijas departaments, 2001.

politikā un Latvijas attīstības redzējumā kopumā. Aizvien vairāk dažādos politikas dokumentos tiek uzsvērti izglītības kā labklājības sasniegšanas un konkurētspējas palielināšanas līdzekļa nozīme.

Pētījuma ietvaros aplūkojam šādus pieaugušo izglītības politikas stratēģiskos dokumentus:

- Izglītības koncepcija,
- LR Izglītības likums,
- Pieaugušo izglītības likumprojekts (noraidīts),
- Likums "Par pašvaldībām",
- Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998–2003,
- Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam,
- Izglītības un zinātnes ministrijas 2001. un 2002. gada publiskie pārskati,
- E. Repšes vadītās valdības deklarācija,
- I. Emša vadītās valdības deklarācija,
- Latvijas izglītības politikas analīze *OECD* skatījumā,
- Latvijas Attīstības plāns,
- Latvijas rūpniecības attīstības pamatnostādnes 2004.–2013. gadam,
- Latvijas Nacionālās nodarbinātības plāni 2001., 2002., 2003. un 2004. gadam,
- Eiropas Savienības "Mūžizglītības memorands",
- Eiropas Komisijas paziņojums "Eiropas mūžizglītības vides izveidošana".

Analizējot Latvijas politikas plānošanas dokumentus, atradām vairākas problēmas, kuras norādām turpmākajā apakšnodaļas tekstā. Balstoties uz šo kritiku, raksta noslēguma daļā esam izstrādājuši virkni priekšlikumu.

Latvijas Republikā spēkā esošie normatīvie akti vēlamības izteiksmē nosaka valsts un darba devēju atbildību par pieaugušo izglītības attīstību (piem., koordinēt, iespēju paplašināšana, izstrādāt priekšlikumus).

Nav ņemti vērā *OECD* ekspertu priekšlikumi par integrētās pieejas izstrādi mūžizglītības sistēmai, par mūžizglītību kā visas Latvijas izglītības un mācību pamata koncepciju, par nacionālās tālākizglītības koncepcijas izstrādi, kas ietvertu koordināciju un sadarbību starp formālās un neformālās izglītības sniedzējiem.

Šobrīd pašvaldību pienākums nav gādāt par pieaugušo izglītību kopumā, tajā skaitā atbalstīt to finansiāli.

Stratēģiskajos dokumentos akcentēta profesionālā tālākizglītība un profesionālā izglītība, nevis pieaugušo izglītība kopumā tādos apstākļos, kad pieaugušo neformālās izglītības loma un nozīme pastāvīgi pieaug.

Kopš šā gadsimta sākuma plānots izveidot mūžizglītī-

bas attīstības pasākumu plānu un izstrādāt mūžizglītības kvalitātes indikatorus, bet līdz šim brīdim tas nav darīts.

Protams, stratēģisko dokumentu analīze ļāva izdarīt arī daudzus pozitīvus secinājumus, it sevišķi ņemot vērā gaidāmo ES sociālā fonda līdzfinansējumu. Ar tā palīdzību tiks attīstīta mūžizglītības politika (stratēģija un īstenošanas mehānisms) un izstrādātas mūžizglītības stratēģiskās pamatnostādnes. Jēdzieni "mūžizglītība" un "pieaugušo izglītība" Latvijas politikas plānošanas dokumentos tiek izmantoti aizvien plašāk, pagaidām gan deklarātīvi, bet tas liek domāt par mūžizglītības kā vispārpieņemtas un nepieciešamas parādības ienākšanu mūsu sabiedrībā.

### 3.2. Iepriekš veiktie pētījumi, pieejamie finanšu un statistikas dati

Latvijā ir veikti pētījumi par pieaugušo izglītības finansēšanu – gan kopumā visā valstī, gan atsevišķos reģionos un nozarēs. Turpmāk tiks analizēti vairāki šādi pētījumi.

1999.–2000. gadā Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība kopā ar Ziemeļu tautu akadēmiju (*NFA*, Zviedrija) un Vācijas Pieaugušo izglītības institūtu (*DIE*) ES "Socrates" programmas ietvaros īstenoja projektu "Reģionāla stratēģiska pieaugušo izglītības modeļa izstrāde", un tā rezultātā tika plānots izstrādāt minēto modeli. Par projekta norises vietu tika izraudzīts Madonas rajons, kurā 2000. gada pavasarī Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība un Madonas rajona padome veica pētījumu par tālākizglītības iespējām un vajadzībām Madonas rajona iedzīvotāju vidū<sup>2</sup>. Pētījumā tika noskaidrotas vairākas pieaugušo izglītības attīstības problēmas, to cēloņi un sekas, tostarp arī tas, ka valstī nav pietiekamas sabiedrības pārraudzības par valsts līdzekļu izmantošanu pieaugušo izglītībai.

Līdztekus vairākiem citiem secinājumiem pētnieki noņāca pie šādiem:

- izglītība ir faktors, kas atrodas ciešā saistībā ar profesionālo tālākizglītošanos;
- augstāks izglītības līmenis ietekmē arī izmantoto izglītošanās iespēju biežumu;
- iedzīvotāju izglītošanai šķēršļus rada finanšu trūkums;
- ienākumu līmenis ir būtisks faktors, kas parāda izteiktu tendenci, ka, pieaugot ienākumu līmenim, palielinās arī kursu apmeklētāju daudzums.

<sup>2</sup> *Izglītība cilvēka nākotnei* (1.,2. daļa). Rīga, 2000, <http://www.laea.from.lv>



**2. tabula. Mācību iestāžu finansējums, kuras nodarbojas ar pieaugušo izglītošanu (arī ar bezdarbnieku un ierēdņu apmācību) (tūkst. Ls)**  
(Izmanota tabula Nr. 72 no LZA EI pētījuma "Izglītības finansēšana Latvijā")

	1999./2000.	2000./2001.	Dinamika (absolūtajos skaitļos)	Dinamika %
Gada kopējais finansējums, t. sk.	11 568,9	10 629,4	-939,5	-8,1
no valsts budžeta	5545,2	4763,7	-781,5	-14
no pašvaldību budžeta	393,5	415,9	22,4	5,4
Pašu izglītojamo maksa	2633,3	2659,4	26,1	1,0
Uzņēmumu, organizāciju maksa par darbinieku izglītošanu	2836,9	2581,8	-255,1	-9
No citiem avotiem	160	208,6	48,6	23,3

Avots: LR Centrālās statistikas pārvaldes dati, 2001.  
LZA Ekonomikas institūta aprēķini.

Gandrīz divas trešdaļas aptaujāto Madonas rajona iedzīvotāju uzskatīja, ka viņi labprāt mācītos, bet nevar tam atlicināt naudu. Dati rādīja izteiktu sakarību starp respondentu ienākumu līmeni un naudas trūkumu kā šķērslī mācībām – jo zemāks ienākumu līmenis, jo vairāk respondentu atzinuši, ka naudas trūkums kavē izmantot iespēju mācīties.

2001. gadā Latvijas Zinātņu akadēmijas Ekonomikas institūts pēc Izglītības un zinātnes ministrijas pasūtījuma veica pētījumu "Izglītības finansēšana Latvijā"<sup>3</sup>. Šā pētījuma mērķis bija noskaidrot izglītības finansēšanas mehānismus Latvijā dažādās izglītības pakāpēs un veidos, tajā skaitā pieaugušo izglītībā. Pētījuma autori noskaidrojuši, ka izglītības finansējuma avoti Latvijā ir: valsts finansējums (budžets un mērķdotācijas), pašvaldību finansējums, izglītojamo pašu iemaksas – sponsoru un donoru nauda (t. sk. darba devēju piešķirtie līdzekļi), izglītības iestāžu nopelnītie līdzekļi, starptautisko organizāciju līdzekļi par piedalīšanos dažāda veida un līmeņa projektu realizācijā, kas atbilst LR Izglītības likumā noteiktajam. Pētījuma autori snieguši datus par mācību iestāžu finansējumu 1999./2000. un 2000./2001. mācību gadā sakarā ar pieaugušo izglītošanu un atšifrējuši arī finansējuma avotus (sk. 2. tabulu).

LR ikgadējos budžetos norādītie izdevumi pieaugušo izglītībai nerada skaidrību par to piešķiršanas un izlietošanas politiku. Izpētot valsts 2002., 2003. un 2004. gada budžetu, var secināt, ka valsts īpaša rūpe un finansiālais

atbalsts pieaugušo izglītībā saistās ar ierēdņu izglītošanu, bezdarbnieku profesionālo sagatavošanu un kvalifikācijas paaugstināšanu, latviešu valodas apguves valsts programmu un pedagogu tālākizglītību (sk. 3. tabulu).

Likumos par valsts budžetu arī redzams, ka katrai ministrijai ir savas atsevišķas, ar citām ministrijām nesaistītas rūpes par pieaugušo izglītību. Tā, piemēram, Izglītības un zinātnes ministrijas rūpes ir tikai par pedagogu tālākizglītību un latviešu valodas valsts programmu, citu ministriju attiecīgajā budžeta sadaļā minētie izdevumi nesniedz pārskatu par to, kā tālākizglītošanai tie tiks tērēti, Iekšlietu ministrijas rūpes ir tikai par ugunsdrošības dienesta darbinieku sagatavošanu utt.

Pastāvošais budžeta skaidrojums nesniedz pilnu un skaidru informāciju par tā izlietojumu pieaugušo izglītībā (kam, kādās jomās konkrētajā nozarē, cik cilvēkiem). Piemēram, pozīcija "Dotācija", kuras sadaļās nav tiešāka skaidrojuma. Arī no pārējām sadaļām budžeta pozīcijas nav iespējams izprast, – kādiem nolūkiem iedalītie finanšu līdzekļi tiks tērēti, varbūt arī ierēdņu (ne Valsts administrācijas skolā) vai attiecīgajā nozarē strādājošo izglītošanai.

Pēc LR Centrālās statistikas pārvaldes datiem (sk. pielikuma 6. tabulu), 2001. gadā kopējais finansējums valstī pieaugušo izglītībā bija 12 987 319 lati, bet 2002. gadā kopējais finansējums pieaugušo izglītībā 10 563 196 lati. Pieaugušo izglītības finansējums kopumā samazinās, it īpaši valsts un ārvalstu finansiālais atbalsts, toties

<sup>3</sup> LZA EI pētījums *Izglītības finansēšana Latvijā*, 2001, <http://www.politika.lv>

3. tabula. Ierēdņu, bezdarbnieku, latviešu valodas atbalsta un pedagogu tālākizglītošanas finansējums (latos)

Finansējuma mērķis	2002.	2003.	2004.	Dinamika (absol.skaitļos)
Ierēdņu izglītošana	170 318	161 539	136 581	-8779/-24958
Bezdarbnieku profesionālā apmācība un kvalifikācijas paaugstināšana	1 730 965	1 813 692	3 728 390	+82 727/+1 914 698
Pedagogu tālākizglītība	370 379	369 430	196 505	-949/-172 925
Atbalsts Latviešu valodas apguves valsts programmai	573 932	1 115 453	819 433	+541 521/ -296 020
Valsts valodas attīstība	38 423	157 867	167 629	+119 444/ + 9762

Avots: Likums par valsts budžetu, 2002, 2003, 2004.

palielinās pašu izglītojamo maksas un uzņēmumu, organizāciju maksa par savu darbinieku izglītošanu.

No LR Centrālās statistikas pārvaldes sniegtās informācijas var secināt, ka valstī viena izglītojamā vidējās izmaksas ir ļoti atšķirīgas

Lielākoties visos rajonos (izņemot Aizkraukles, Alūksnes, Jēkabpils, Liepājas, Ogres, Preiļu, Rēzeknes, Rīgas, Valmieras un Ventspils rajonu) un visās pilsētās (izņemot Rīgu, Jelgavu, Jūrmalu), salīdzinot 2002. gadu ar 2001. gadu, ir audzis izglīto to skaits (valstī kopumā par 5885 personām) un kopumā nedaudz pieaudzis pašvaldību finansiālais atbalsts (par 26 859 latiem). Vienlaikus ievērojami sarucis valsts atbalsts (par 2 444 430 latiem) un citu avotu (lielākoties ārvalstu) sniegtais finansējums (par 934 940 latiem), kā arī vidējās viena izglītojamā izmaksas (par 13,28 latiem). Uzskatām, ka rajonos (izņemot Jēkabpils, Ogres, Rēzeknes, Rīgas un Valmieras rajonu) un pilsētās (izņemot Jelgavu) izglītojamo skaits galvenokārt sarucis tādēļ, ka samazinājies valsts, pašvaldību un ārvalstu finansiālais atbalsts.

Atmetot augstākās un zemākās izmaksas, redzams, ka valstī vidējās izmaksas viena izglītojamā sagatavošanai ir bijušas 62,87 lati 2001. gadā un 50,02 lati 2002. gadā. Tas būtiski neatšķiras no kopumā rēķinātajām vidējām izmaksām viena izglītojamā mācīšanai.

Savukārt vidējās izmaksas viena bezdarbnieka mācīšanai<sup>4</sup> 2001. gadā bija 434 lati, 2002. gadā – 306 lati un 2003. gadā – 268 lati, kas būtiski pārsniedz (7 reizes 2001. gadā, 6,12 reizes 2002. gadā) vidējās mācību izmaksas pieaugušo izglītībā.

Abu izmaksu salīdzinājums liecina, ka valstij būtu izdevīgāk daļu līdzekļu novirzīt pieaugušo izglītības programmām (kurās iedzīvotāji varētu izglīties vai nu bez maksas, vai par nelielu dalības maksu), izglītojot iedzīvotājus, kamēr tie vēl nav zaudējuši darbu, un tā padarot tos konkurētspējīgākus un saglabājot viņu psiholoģisko veselību.

Izvērtējot LR Centrālās statistikas pārvaldes sniegto informāciju par pieaugušo izglītības programmās iesaistīto izglītības līmeni, redzams, ka, jo augstāks izglītības līmenis, jo vairāk cilvēki iesaistās dažādās izglītības programmās (sk. 1. zīmējumu). Salīdzinot 2002. gadu (210 741 izglītojamais) ar 2001. gadu (204 856 izglītojamie), pieaugušo izglītības programmās kopumā iesaistījies par 5 885 izglītojamiem jeb 2,79% vairāk. Taču izglītojamo ar augstāko izglītību skaits palielinājies par 13 977 (16,69%), 2002. gadā izglītojamo skaits ar augstāko izglītību bija 83 721, bet 2001. gadā – 69 744.

1. zīmējumā uzskatāmi redzams, ka izglītotāks cilvēks labprātāk piedalās sevis turpmākā izglītošanā. Valsts varētu būt ieinteresēta atbalstīt iedzīvotāju iespējas piedalīties pieaugušo izglītības programmās – gan formālās, gan neformālās.

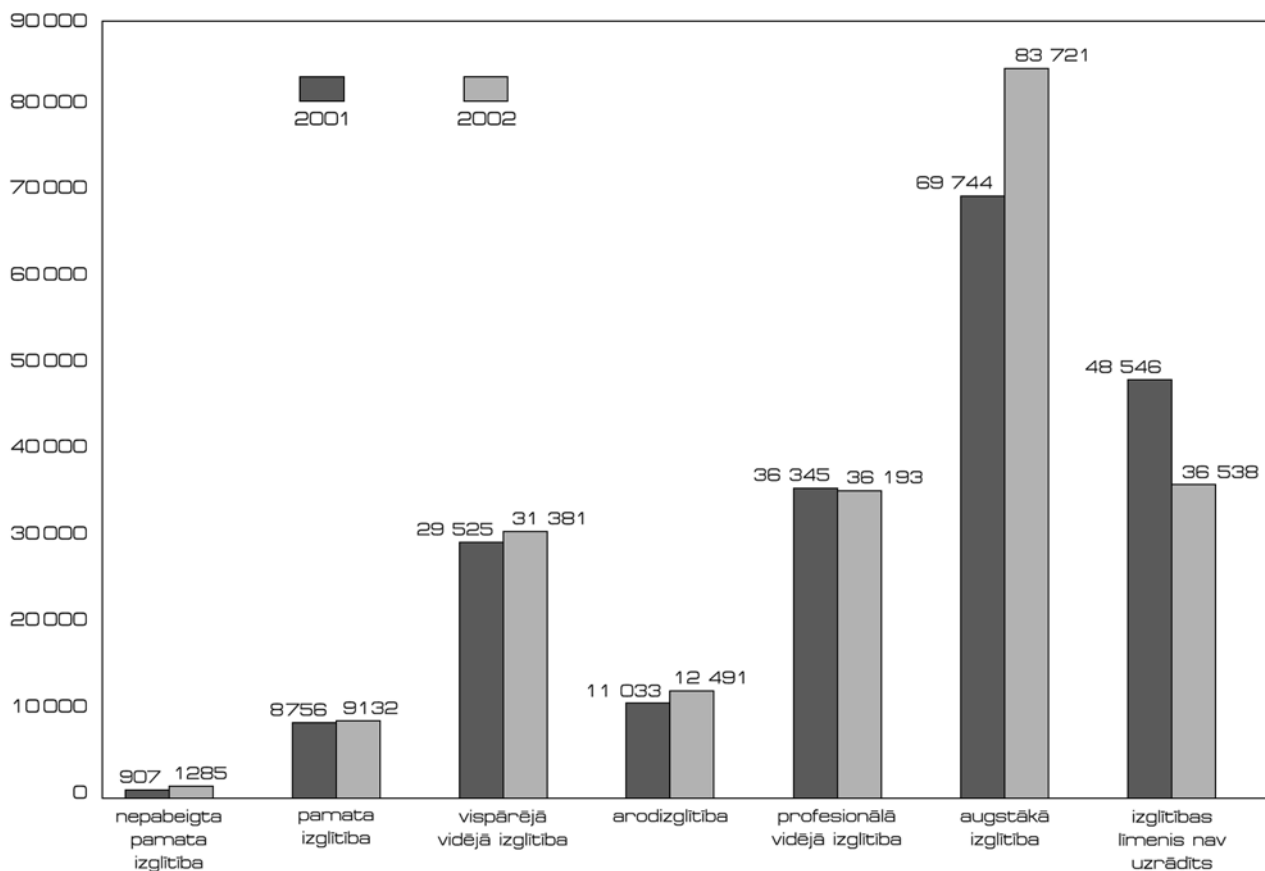
#### 4. Ieteikumi

Valsts politikas veidotājiem vajadzētu:

1) izmantot metodoloģisku pieeju, kas ļauj klasificēt dažādas iemaņas pēc to nozīmes tautsaimniecībā un

<sup>4</sup> Nodarbinātības valsts dienesta 2002. un 2003. gada darba pārskati.





1. zīmējums. Pieaugušo izglītības programmās iesaistīto izglītības līmenis.

ieteikt atbilstošus finansēšanas avotus, noteikt konkrētus finansēšanas apjomus, mērķauditorijas un visprofesionālākos pakalpojumu sniedzējus;

2) veicināt sadarbību starp valsti un citiem pieaugušo izglītības finansētājiem (piemēram, uzņēmumiem vai asociācijām), atrast līdzfinansētājus pieaugušo izglītībai, balstoties uz metodoloģisko pieeju, kas sniegta šā raksta sākumā;

3) iestrādāt likumā "Par pašvaldībām" normas, kas pašvaldībām nosaka pienākumu gādāt arī par pieaugušo izglītību kopumā, tajā skaitā atbalstīt to finansiāli;

4) izveidot mūžizglītības attīstības plānu un izstrādāt mūžizglītības kvalitātes indikatorus, piesaistot pieaugušo izglītētājus;

5) ņemt vērā gan līdzšinējos pētījumus Latvijā par pieaugušo izglītības attīstību un tās vajadzībām, gan dažādu ekspertu atzinumus un priekšlikumus par Latvijas mūžizglītības sistēmas izstrādi, gan dažādās starptautiskās konferencēs par pieaugušo izglītību pieņemtās rekomendācijas;

6) nostiprināt koordināciju un sasniegumu pārnesi

formālajā un neformālajā izglītībā, lai praktiskā līmenī sekmētu mūžizglītību;

7) akcentēt ne tikai profesionālo tālākizglītību un profesionālo izglītību, bet arī pieaugušo izglītību kopumā (tajā skaitā pieaugušo neformālo izglītību);

8) noteikt atbildīgo institūciju par mērķtiecīgi virzītu pieaugušo izglītības attīstības un finansēšanas politiku valstī kopumā;

9) izstrādāt tādas normas, kas noteiktu atbildību un pienākumu valstij, pašvaldībām, kā arī darba devējiem, finansiāli atbalstīt pieaugušo izglītošanos, paredzot mehānismu (piem., nodokļu atlaides), kas atbalstītu darba devēju šajā procesā.

## Terminu skaidrojums

Terminu skaidrojumā izmantoti LR Izglītības likumā un Eiropas Komisijas paziņojumā "Eiropas mūžizglītības vides izveidošana" lietoti skaidrojumi.

**Formālā izglītība** – sistēma, kas ietver pamatzglītības,

vidējās izglītības un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvi apliecina valsts atzīts izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokuments, kā arī izglītības un profesionālās kvalifikācijas dokuments.

**Interesu izglītība** – personas individuālo izglītības vajadzību un vēlmju īstenošana neatkarīgi no vecuma un iepriekš iegūtās izglītības.

**Mācīšanās visa mūža garumā** – visa formālā, neformālā vai ikdienas mācīšanās. Mācīšanās visa mūža garumā ir viena no mūžizglītības dimensijām.

**Mūžizglītība** – LR normatīvajos aktos skaidrojuma nav. Eiropas Komisija lieto šādu skaidrojumu: visas dzīves laikā notiekošā zināšanu apguve ar mērķi uzlabot zināšanas, prasmi un kompetenci personīgā, pilsoniskā, sabiedriskā un/vai ar darbu saistītā perspektīvā.

**Neformālā izglītība** – ārpus formālās izglītības organizēta, interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība.

**Pašizglītība** – ārpus izglītības iestādes iegūta izglītība.

**Pieaugušo izglītība** – personu daudzveidīgs izglītošanas process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū.

**Tālākizglītība** – iepriekš iegūtās izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstoši konkrētās profesijas prasībām.

#### Izmantotā literatūra

Deklarācija par Eināra Repšes vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību. Rīga: 2002.

Deklarācija par I. Emša vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību. Rīga: 2004.

E. Repšes vadītā Ministru kabineta vidēja termiņa darbības prioritātes un 2003. gada rīcības plāns.

Eiropas Komisijas darba dokuments – Mūžizglītības memorands. Brisele: 2000.

Eiropas Komisijas paziņojums *Eiropas mūžizglītības vides izveidošana*. Brisele: 2001.

Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam, akceptēta MK 25.06.2002., apstiprināta Saeimā 17.10.2002.

Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998–2003. Rīga: IZM, 1998.

Izglītības un zinātnes ministrijas Publiskais gada pārskats. 2001. un 2002. gads. <http://www.izm.gov.lv>  
LR Izglītības likums. Rīga: 1998.

Konsolidēts Eiropas Kopienas dibināšanas līgums (Romans līgums) (1955). *Izglītība cilvēka nākotnei* (1.,2. daļa). Rīga: 2000.

Latvijas rūpniecības attīstības pamatnostādnes (2004–2013), 25.02.2004. LR MK rīkojums Nr. 120.

Latvijas Nacionālās nodarbinātības plāns 2001. gadam. <http://www.mk.gov.lv>

Latvijas Nacionālās nodarbinātības plāns 2002. gadam. <http://www.mk.gov.lv>

Latvijas Nacionālās nodarbinātības plāns 2004. gadam, projekts. <http://www.mk.gov.lv>

Latvijas izglītības koncepcija. LR Izglītības un zinātnes ministrija. Rīga: 1995.

Likums "Par valsts budžetu 2002. gadam".

Likums "Par valsts budžetu 2003. gadam".

Likums "Par valsts budžetu 2004. gadam".

Nacionālās izglītības politikas analīze. Rīga, 2000.

Politikas lēmumu pieņemšanas process Latvijā. VK Politikas koordinācijas departaments. Rīga, 2001.

Tautsaimniecības vienotā stratēģija, 2003. <http://www.em.gov.lv>

<http://www.em.gov.lv>

<http://www.esfondi.lv>

<http://www.fm.gov.lv>

<http://www.izm.gov.lv>

<http://www.laea.from.lv>

<http://www.mk.gov.lv>

<http://www.piapa.lv>

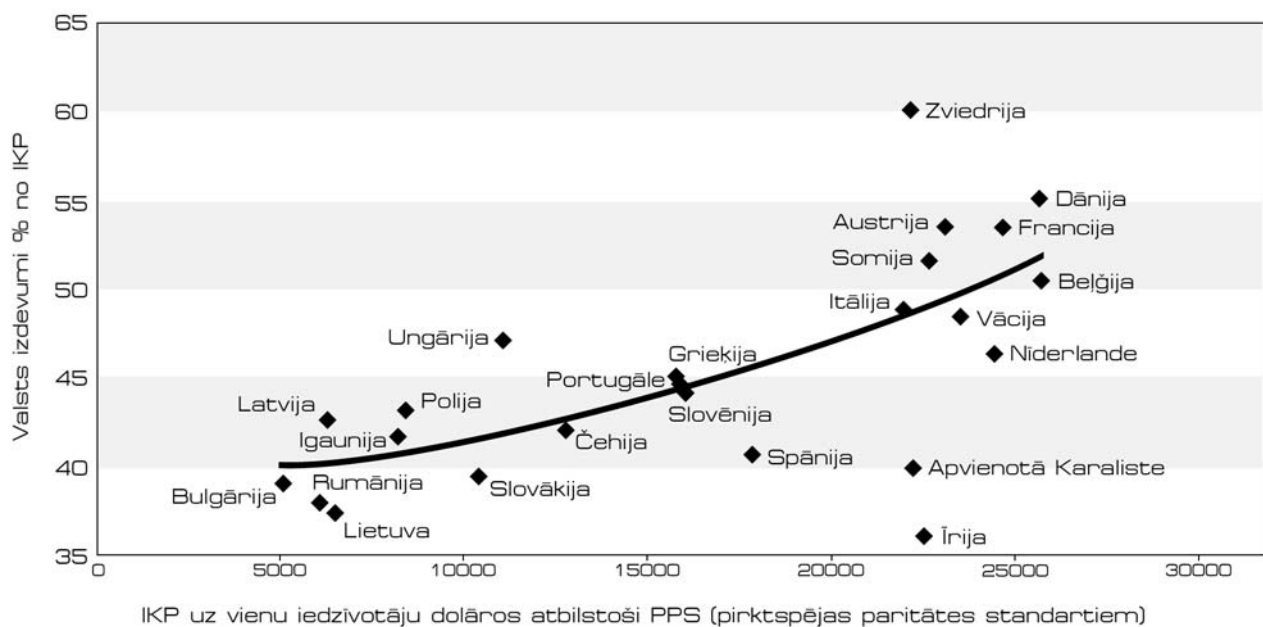
<http://www.politika.lv>

<http://www.saeima.lv>

<http://www.ttc.lv>

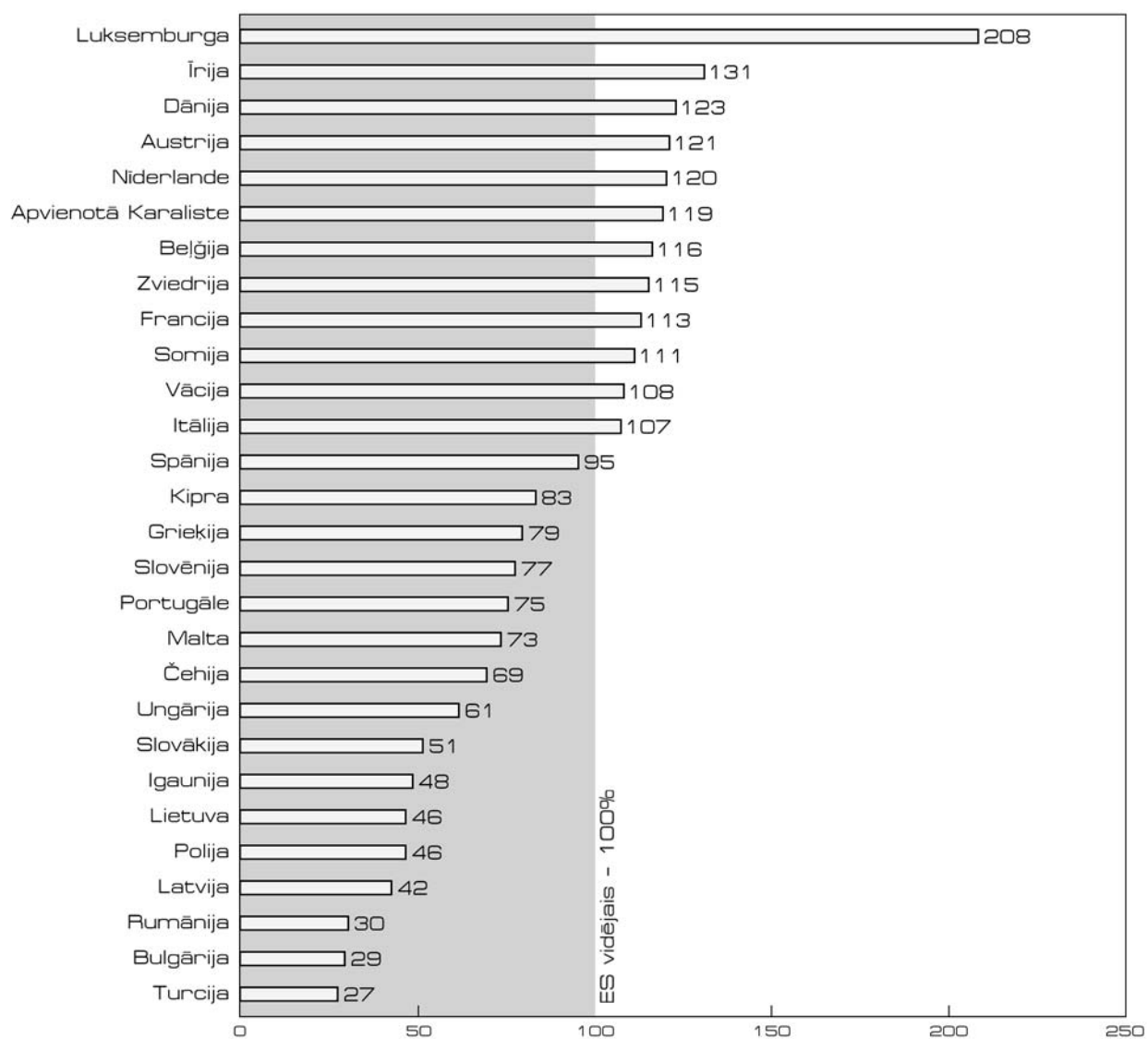


## Pielikums



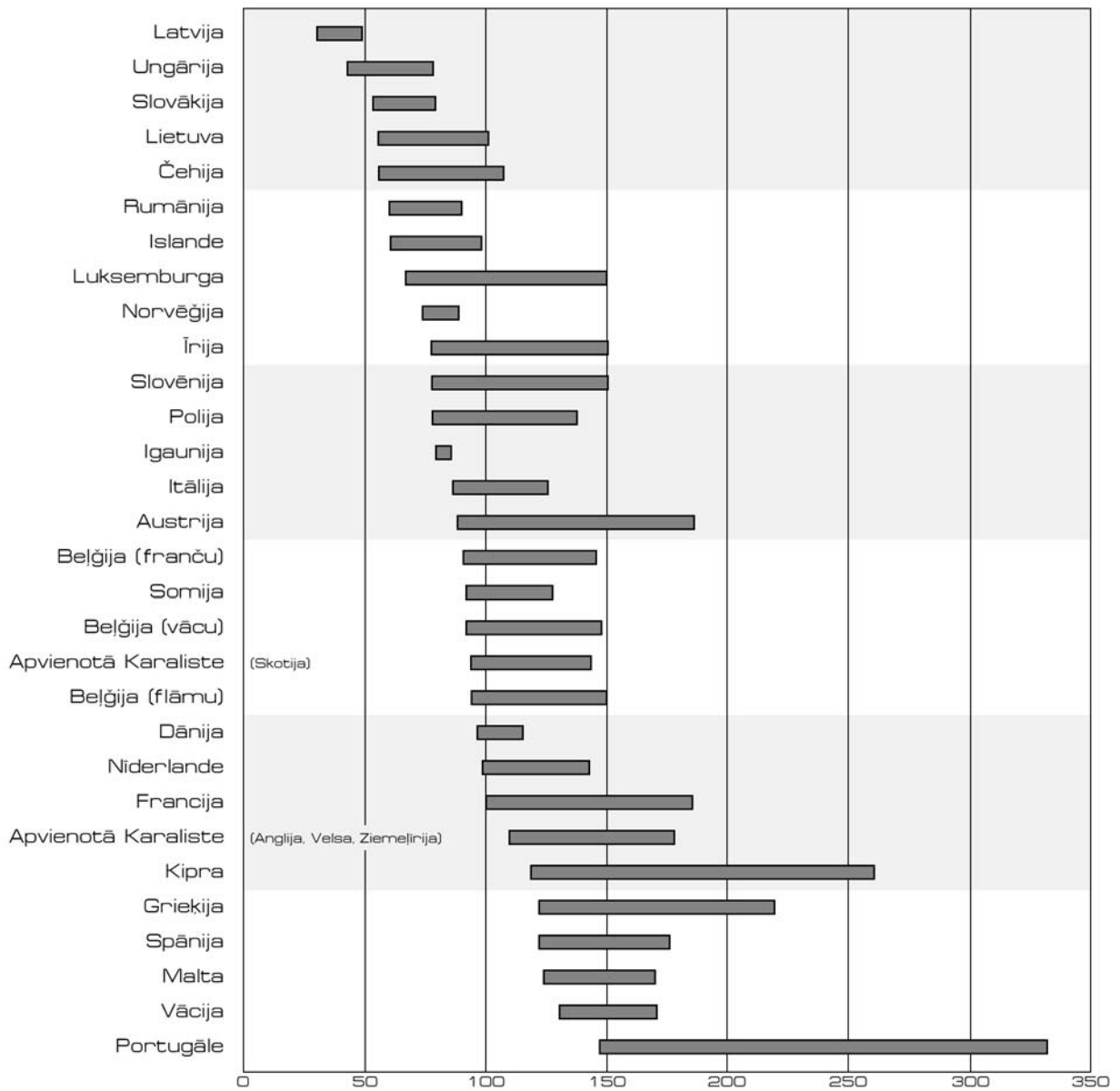
Avots: Pasaules Banka, 2004.

1. zīmējums. Valsts izdevumi un IKP līmenis.



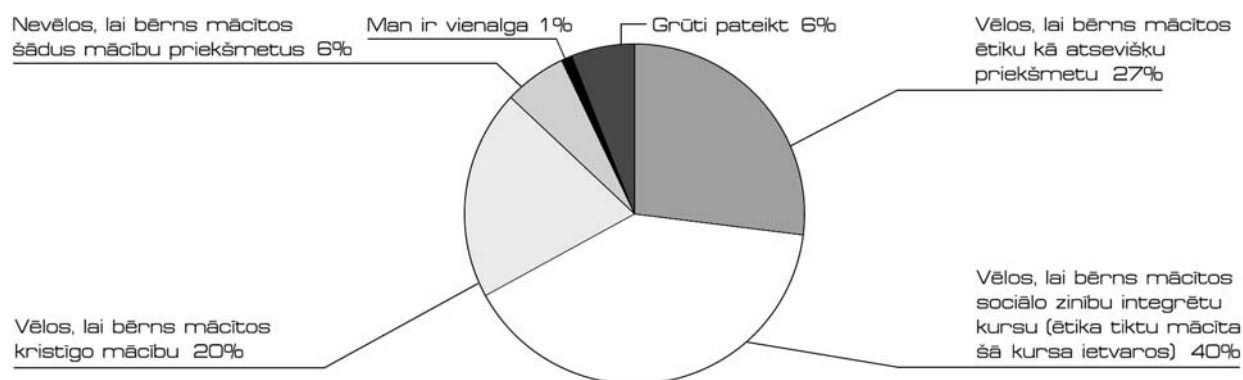
Avots: Eurostat, 2003.

2. zīmējums. IKP uz vienu iedzīvotāju, izteikts % no PPS (pirkspējas paritātes standartiem).



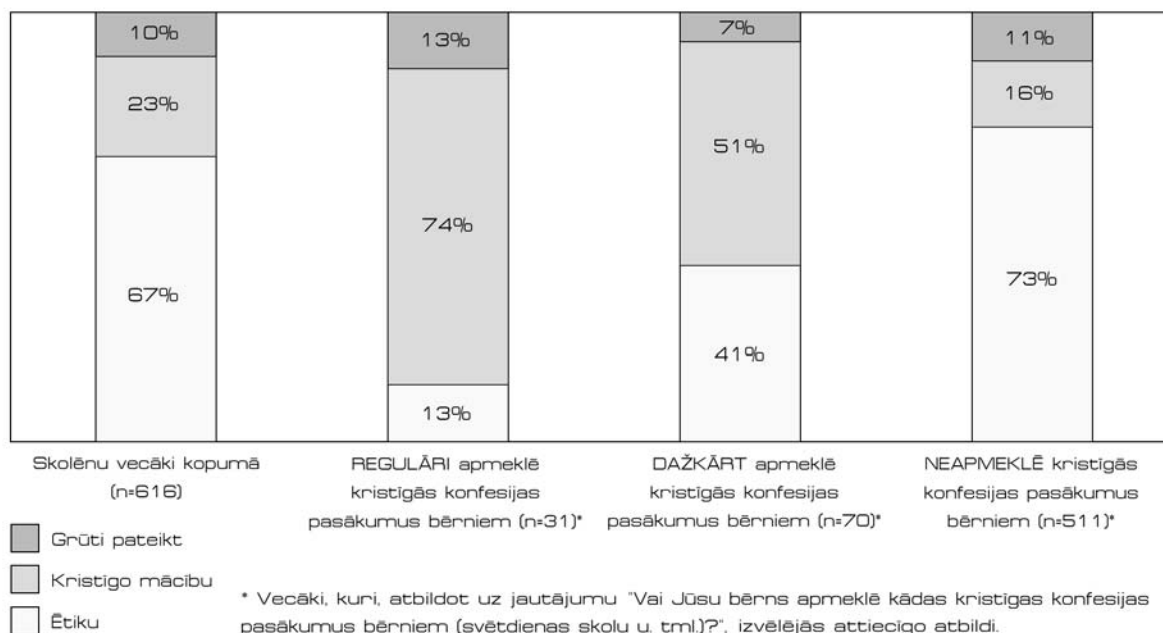
Avots: Eurydice, 2000/2001.

3. zīmējums. Pamatskolu un vidusskolu skolotāju minimālās un maksimālās algas, izteiktas % no IKP.



Avots: SKDS, 2004.

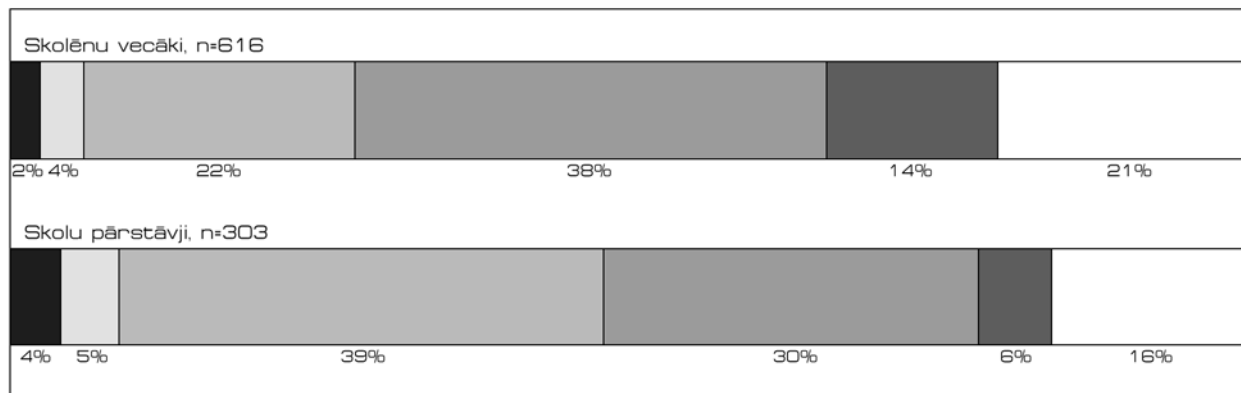
4. zīmējums. Atbildes (%) uz skolēnu vecākiem uzdoto jautājumu: "Saskaņā ar projektu, uzsākot 2004./2005. mācību gadu, Jums būs jāizvēlas, vai Jūsu bērns skolā mācīsies ētiku vai kristīgo mācību. Ko izvēlēšities Jūs?" (02.03.2004.) (Skolēnu vecāki, n=616.)



Avots: SKDS, 2004.

5. zīmējums. Atbildes (%) uz skolēnu vecākiem uzdoto jautājumu: "Ja Jums tomēr būtu obligāti jāizvēlas kristīgā mācība vai ētika, kuru no šiem priekšmetiem Jūs izvēlētos?" (Atkarībā no tā, vai bērns apmeklē kristīgās konfesijas pasākumus.) (02.03.2004.)





- Šāda situācija noteikti atstās pozitīvu iespaidu
- Šāda situācija varētu atstāt pozitīvu iespaidu
- Šāda situācija neietekmēs attiecības klasē
- Šāda situācija varētu atstāt negatīvu iespaidu
- Šāda situācija noteikti atstās negatīvu iespaidu
- Grūti pateikt/nav atbildes

Avots: SKDS, 2004.

6. zīmējums. Atbildes (%) uz skolēnu vecākiem uzdoto jautājumu: "Izskanējis viedoklis, ka bērnu dalīšana grupās atkarībā no to attieksmes pret kristīgo mācību varētu atstāt negatīvu ietekmi uz attiecībām klasē. Citi cilvēki pret šādu viedokli iebilst. Ko par to domājat Jūs?" (02.03.2004.)

1. tabula. Skolēnu skaits LR vispārīglobojošo dienas skolu 1.–9. klasēs, kuri fakultatīvi apgūst kristīgo mācību 2002./2003. m. g.

Nr. p. k.	Rajons, pilsēta	Skolu sk.	1.–9. kl.	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.
1.	Aizkraukles rajons	1	176	35	41	30	56	14				
2.	Alūksnes rajons											
3.	Balvu rajons	3	151	32	28	24	45	22				
4.	Bauskas rajons	4	215	33	35	46	54	30	17			
5.	Cēsu rajons	1	21	12	4		5					
6.	Daugavpils rajons	4	251		40	47	31	26	27	30	30	20
7.	Dobeles rajons											
8.	Gulbenes rajons											
9.	Jelgavas rajons	2	109	31	31	22	25					
10.	Jēkabpils rajons	3	110	21	13				32	26	18	
11.	Krāslavas rajons	1	33	9	8	8	8					
12.	Kuldīgas rajons											
13.	Liepājas rajons	2	16	1	8	2		2			2	1
14.	Limbažu rajons											
15.	Ludzas rajons											
16.	Madonas rajons	1	75	9	15	9	27	15				
17.	Ogres rajons											
18.	Preiļu rajons											
19.	Rēzeknes rajons	3	90	9	10	40	31					
20.	Rīgas rajons	3	467	88	98	90	128	10	12	14	14	13
21.	Saldus rajons	4	309	91	78	48	57	35				
22.	Talsu rajons	5	156	16	41	28	33	5			33	
23.	Tukuma rajons	1	71	11	12	12		10		26		
24.	Valkas rajons											
25.	Valmieras rajons	2	23	12	4	1	6					
26.	Ventspils rajons	1	25	8	6	6	3	2				
27.	Daugavpils	1	50	12	12	13	13					
28.	Jelgava	1	113	29	30	28	26					
29.	Jūrmala											
30.	Liepāja	4	207	18	32	32	35			70	10	10
31.	Rēzekne											
32.	Ventspils											
	<b>Rīga</b>	<b>4</b>	<b>651</b>	<b>66</b>	<b>60</b>	<b>72</b>	<b>64</b>	<b>57</b>	<b>40</b>	<b>217</b>	<b>46</b>	<b>29</b>
34.	Centra rajons											
35.	Kurzemes rajons	1	138	17	17	21	22	20	12	14	15	
36.	Latgales priekšp.	3	513	49	43	51	42	37	28	203	31	29
37.	Vidzemes priekšp.											
38.	Zemgales priekšp.											
39.	Ziemeļu rajons											
	<b>Valsti kopā:</b>	<b>51</b>	<b>3319</b>	<b>543</b>	<b>606</b>	<b>558</b>	<b>647</b>	<b>228</b>	<b>128</b>	<b>383</b>	<b>153</b>	<b>73</b>
	<b>2001./2002.m.g.</b>	<b>51</b>	<b>3622</b>	<b>579</b>	<b>622</b>	<b>767</b>	<b>685</b>	<b>242</b>	<b>116</b>	<b>475</b>	<b>74</b>	<b>62</b>
	<b>2000./2001.m.g.</b>	<b>45</b>	<b>2932</b>	<b>471</b>	<b>500</b>	<b>470</b>	<b>454</b>	<b>236</b>	<b>190</b>	<b>491</b>	<b>72</b>	<b>48</b>
	<b>1999./2000.m.g.</b>	<b>76</b>	<b>7303</b>	<b>1220</b>	<b>1434</b>	<b>1283</b>	<b>1053</b>	<b>559</b>	<b>438</b>	<b>864</b>	<b>217</b>	<b>235</b>
	<b>1998./1999.m.g.</b>	<b>83</b>	<b>8416</b>	<b>1282</b>	<b>1336</b>	<b>1349</b>	<b>1253</b>	<b>1122</b>	<b>836</b>	<b>629</b>	<b>338</b>	<b>271</b>

Avots: IZM dati.



**2. tabula. Pamatizglītību apgūstošo skolēnu skaits (%) no visiem pamatizglītības vecuma jauniešiem (1998.–2000.)**

Valsts	Gads	Pamatizglītību apgūstošo skolēnu skaits (%) no visiem pamatizglītības vecuma jauniešiem
Austrija	2000/2001	91
Beļģija	2000/2001	100
Bulgārija	2000/2001	94
Horvātija	2000/2001	82
Kipra	2000/2001	95
Čehija	2000/2001	90
Dānija	1999/2000	99
Igaunija	2000/2001	98
Somija	2000/2001	100
Francija	2000/2001	100
Vācija	1999/2000	87
Ungārija	2000/2001	90
Islande	2000/2001	100
Īrija	1999/2000	90
Itālija	2000/2001	100
Latvija	2000/2001	92
Lietuva	2000/2001	95
Luksemburga	2000/2001	97
Malta	2000/2001	98
Nīderlande	2000/2001	99
Norvēģija	2000/2001	100
Rumānija	2000/2001	93
Spānija	2000/2001	100
Zviedrija	2000/2001	100
Šveice	2000/2001	99
Lielbritānija	2000/2001	99

Avots: EFA Global Monitoring Report 2003. Education for All by 2015. <http://portal.unesco.org/education/>

3. tabula. Atskaitīto skolēnu skaits pamatskolā Latvijas vispārīzglītojošās dienas skolās 2002./2003. m. g.  
(Zemgales reģiona rajoni un pilsētas – izcelti).

	Pavisam	1. – 4. klasē	5. – 9. klasē
<b>Kopā valsti</b>	<b>7053</b>	<b>2925</b>	<b>4128</b>
<b>Republikas nozīmes pilsētas</b>			
Rīga	2517	770	1068
<b><i>Rīgas rajoni</i></b>			
Centra rajons	313	75	124
Kurzemes rajons	304	122	120
Latgales priekšpilsēta	821	273	365
Vidzemes priekšpilsēta	609	165	282
Zemgales priekšpilsēta	174	52	63
Ziemeļu rajons	296	83	114
Daugavpils	409	135	143
<b>Jelgava</b>	<b>481</b>	<b>208</b>	<b>183</b>
<b>Jūrmala</b>	<b>207</b>	<b>60</b>	<b>82</b>
Liepāja	208	40	88
Rēzekne	107	20	55
Ventspils	98	41	46
<b><i>Latvijas rajoni</i></b>			
<b>Aizkraukles</b>	<b>208</b>	<b>62</b>	<b>103</b>
Alūksnes	130	43	65
Balvu	158	45	88
<b>Bauskas</b>	<b>184</b>	<b>44</b>	<b>90</b>
Cēsu	295	85	171
Daugavpils	125	56	55
<b>Dobeles</b>	<b>149</b>	<b>43</b>	<b>71</b>
Gulbenes	133	47	68
<b>Jelgavas</b>	<b>130</b>	<b>35</b>	<b>70</b>
Jēkabpils	296	92	140
Krāslavas	195	54	122
Kuldīgas	141	37	82
Liepājas	154	61	75
Limbažu	130	41	69
Ludzas	75	33	29
Madonas	179	60	81
<b>Ogres</b>	<b>243</b>	<b>81</b>	<b>118</b>
Preiļu	130	32	54
Rēzeknes	236	88	92
Rīgas	515	163	274
Saldus	208	54	109
Talsu	361	159	133
<b>Tukuma</b>	<b>263</b>	<b>101</b>	<b>118</b>
Valkas	121	38	62
Valmieras	203	76	88
Ventspils	67	21	36

Avots: Izglītības iestādes Latvijā 2002./2003. mācību gada sākumā. Statistikas biļetens. Rīga: LR Centrālā Statistikas pārvalde, 2003, 51. lpp.



4. tabula. Skolēnu skaits, kuri Latvijā neuzsāka mācības pamatskolā 2001./2002. m. g.  
(pētījuma bāzes rajoni – izcelti)

Nr. p. k.	Rajoni un pilsētas	Skolēnu skaits, kuri neuzsāka mācības pamatskolā			
		Mācību gada sākumā (06.09.2001)	Pirmā semestra beigās (10.12.2001)	2001./2002. (31.05.2002)	2001./2002. m. g. (%) no kopējā obligātās izglītības vecuma skolēnu skaita (31.05.2002)
1.	<b>Aizkraukles raj.</b>	47	18	39	0,66
2.	Alūksnes raj.	47	5	2	0,05
3.	Balvu raj.	22	12	10	0,25
4.	<b>Bauskas raj.</b>	60	15	15	0,20
5.	Cēsu raj.	44	31	28	0,31
6.	Daugavpils raj.	16	5	5	0,11
7.	<b>Dobeles raj.</b>	28	3	4	0,07
8.	Gulbenes raj.	13	8	6	0,15
9.	<b>Jelgavas raj.</b>	35	30	44	0,94
10.	Jēkabpils raj.	18	12	10	0,13
11.	Krāslavas raj.	22	17	14	0,32
12.	Kuldīgas raj.	–	8	29	0,54
13.	Liepājas raj.	22	12	11	0,18
14.	Limbažu raj.	38	16	17	0,31
15.	Ludzas raj.	3	4	4	0,10
16.	Madonas raj.	26	14	6	0,10
17.	<b>Ogres raj.</b>	60	30	14	0,17
18.	Preiļu raj.	24	9	16	0,30
19.	Rēzeknes raj.	51	24	13	0,24
20.	Rīgas raj.	88	41	127	0,79
21.	Saldus raj.	47	14	26	0,47
22.	Talsu raj.	14	26	31	0,43
23.	<b>Tukuma raj.</b>	47	35	32	0,39
24.	Valkas raj.	18	1	0	0
25.	Valmieras raj.	51	18	28	0,34
26.	Ventspils raj.	13	11	16	0,82
27.	Daugavpils pils.	104	100	85	0,63
28.	<b>Jelgavas pils.</b>	71	67	73	0,87
29.	<b>Jūrmalas pils.</b>	75	73	95	1,59
30.	Liepājas pils.	67	109	120	1,13
31.	Rēzeknes pils.	29	21	21	0,43
32.	Ventspils pils.	57	61	81	1,55
33.	<b>Rīga, Centra raj.</b>	48	58	39	0,46
34.	Kurzemes raj.	114	46	67	0,51
35.	Latgales priekšp.	206	176	175	0,91
36.	Vidzemes priekšp.	105	35	101	0,56
37.	Zemgales priekšp.	52	49	65	0,53
38.	Ziemeļu raj.	45	41	57	0,63

Avots: Izglītības Valsts inspekcijas pārskats par 2002. gadu. <http://www.ivi.izm.gov.lv/>

**5. tabula. Budžetā paredzētais finansējums pieaugušo izglītībai**  
(izņemot profesionālo un augstāko izglītību)

Ministrija, mērķis	2002	2003	2004
Aizsardzības ministrija Mācību vadības spēki		9 204 890	1 585 012
Iekšlietu ministrija Ugunsdrošības dienesta darbinieku apmācība	283 526	329 590	481 493
Zemkopības ministrija Nozarē strādājošo kvalifikācijas celšana un mācību iestāžu metodiskā darba nodrošināšana Pieaugušo tālākizglītība	711 483	711 483	670 122
Labklājības ministrija Papildizglītība Tālākizglītība	245 683	18 182	
Tieslietu ministrija Sabiedrības integrācijas fonds	510 000		
Kultūras ministrija Profesionālās ievirzes interešu izglītības programmas Latvijas Mākslas akadēmijas Vizuālās komunikācijas nodaļas mācību un radošā procesa nodrošināšana	563 035 12 000 44 328	658 192	713 187
Veselības ministrija Tālākizglītība Rezidentu apmācība		266 441	289 573 989 510
Vides ministrija Vides izglītības fonda programma			30 000
Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts Sabiedrības integrācijas fonds		1 623 758	2 450 333

Avots: Likums par valsts budžetu, 2002, 2003, 2004.





6. tabula. Pieaugušo izglītības finansējums (latos)

	2001. gads	2002. gads	Pieaugums
Gada kopējais finansējums, t. sk.	<b>12 987 319</b>	<b>10 563 196</b>	<b>- 2 424 123</b>
no valsts budžeta,	5 509 524	3 065 094	- 2 444 430
no pašvaldību budžeta	455 567	482 426	+ 26 859
Pašu izglītojamo maksa (vidējās izmaksas pašam izglītojamam)	2 298 027 11,22	2 700 521 12,82	+ 402 494 +1,60
Uzņēmumu, organizāciju maksa par dalībnieku izglītošanu	2 798 190	3 313 084	+ 514 894
No citiem avotiem	1 926 011	1 002 071	- 923 940

Avots: LR Centrālās statistikas pārvaldes dati.