

**Latvijas Universitāte**  
**Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte**  
**Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļa**

**PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMUS  
IETEKMĒJOŠIE FAKTORI LATVIJAS  
SKOLĀS: STARPTAUTISKAIS PILSONISKĀS  
IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMS – IEA ICCS 2016**

**MAGISTRA DARBS**

**Autors: Agnese Smilga**

Studentu apliecības Nr.: as11590

Darba vadītāja: Dr. Sc. admin. Ireta Čekse

**RĪGA 2018**

## ANOTĀCIJA

**Pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori Latvijas skolās: Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums – IEA ICCS 2016.** Pētījuma mērķis ir analizējot ICCS 2016 pētījuma datus, noteikt pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošos faktorus un izstrādāt ieteikumus tās pilnveidē. Darbā veikta literatūras analīze par pilsonību, identitāti, piederību, pilsoniskās izglītības īstenošanas priekšnoteikumiem un piemēriem un skolu sasniegumu atšķirību cēloņiem. Empīriskajā daļā pēc ICCS 2016 pētījuma datiem noteikti sasniegumus ietekmējošie faktori. Rezulāti liecina — skolēnu sasniegumus ietekmē skolas lielums, sociāli ekonomiskais stāvoklis, klases klimats un diskusiju biežums mācību procesā. Pilsoniskās izglītības pilnveidē nepieciešamas reformas valsts līmenī, kā arī atvērtas un pozitīvas skolas vides nodrošināšana.

**Atslēgas vārdi:** Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums IEA ICCS 2016, pilsoniskās izglītības sasniegumi, ietekmējošie faktori, Latvijas skolas.

## ANNOTATION

**Factors influencing citizenship education results in Latvia's schools: International Civic and Citizenship Education Study - IEA ICCS 2016.** The aim of the study is to identify factors affecting citizenship education results and develop recommendations for its improvement by analyzing ICCS 2016 data. In literature analysis citizenship, identity, belonging, citizenship education examples and prerequisites and causes of the achieved results in different schools were reviewed. Through empirical analysis of ICCS 2016 study data, factors influencing these results were identified. Results indicated that factors affecting pupils' results are school size, social economic status, classroom environment and discussion frequency during lessons. In order to develop citizenship education, it is necessary to carry out reforms at nation level and provide open and positive school environment.

**Keywords:** International civic and citizenship education study - IEA ICCS 2016, results in citizenship education, influencing factors, Latvia's schools.

## APZĪMĒJUMU SARAKSTS

CLD – Century Learning Design (gadismta mācīšanās plāns)

ES – Eiropas Savienība

ICCS – International Civic and Citizenship Education Study (Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums)

IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija)

ISCED – International Standart Classification of Education (Starptautiska standartizēta izglītības klasifikācija)

LEADER - *Liaison entre actions de développement rural* (no franču val.) (saikne starp lauku reģionu attīstības pasākumiem)

LR – Latvijas Republika

LU PPMF – Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

NVO – nevalstiskā organizācija

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija)

PISA – Programme for International Student Assessment (Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma)

SES – sociāli ekonomiskais stāvoklis

VISC – Valsts izglītības satura centrs

## SATURA RĀDĪTĀJS

IEVADS .....	6
TEORĒTISKĀ DAĻA .....	8
1. PILSONĪBAS, IDENTITĀTES UN PIEDERĪBAS RAKSTUROJUMS .....	8
2. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANAS PRIEKŠNOTEIKUMI UN PIEMĒRI.....	12
3. LAUKU UN PILSĒTU SKOLU SASNIEGUMU ATŠĶIRĪBU CĒLOŅI.....	24
EMPĪRISKĀ DAĻA .....	29
4. PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA .....	29
<b>4.1. Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 satura jomas .....</b>	<b>29</b>
<b>4.2. Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 dalībnieki Latvijā .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3. Pētījuma instrumentu raksturojums .....</b>	<b>30</b>
<b>4.4. Pētījumā izmantotās datu apstrādes metodes.....</b>	<b>32</b>
5. REZULTĀTU ANALĪZE.....	36
<b>5.1. Skolas lieluma un urbanizācijas ietekme uz skolēnu sasniegumiem .....</b>	<b>37</b>
<b>5.2. Skolēnu stuktūras skolā un SES ietekme uz skolēnu sasniegumiem .....</b>	<b>41</b>
<b>5.3. Skolas vidi veidojošo faktoru ietekme uz skolēnu sasniegumiem .....</b>	<b>43</b>
<b>5.4. Līdzdalība un piederības sajūta skolā.....</b>	<b>44</b>
<b>5.5. Skolēnu iespējas klasē izteikt viedokli un piedalīties diskusijās .....</b>	<b>45</b>
<b>5.6. Vietējo resursu pieejamība skolām.....</b>	<b>47</b>
DISKUSIJA.....	50
SECINĀJUMI .....	52
IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI.....	54
PIELIKUMI .....	61
<b>1. pielikums. Pilsoniskās izglītības augstāko kompetenču līmeņu apraksts.....</b>	<b>61</b>
<b>2. pielikums Izmantotie mainīgie lielumi rezultātu analīzei.....</b>	<b>62</b>

## IEVADS

Sabiedrības labuma veicināšanai ir nepieciešama aktīva pašas sabiedrības līdzdalība lēmumu pieņemšanā, iesaistīšanās nevalstisko organizāciju (turpmāk – NVO) darbā, savu uzskatu aizstāvēšana, piedalīšanās politiskās norisēs, sākot ar kādu organizāciju, tad vietējo pašvaldību, pēc tam arī valstiskā līmenī. Liela pasivitāte un nepietiekamas zināšanas par saviem pilsoņa pienākumiem un tiesībām, un aktivitātes nozīmi veido sabiedrības grupu, kuru ir viegli manipulēt un kas nenes kopēju labumu valsts attīstībā. Lai par pārmaiņu nesējiem neuzskatītu tikai sev uzticamos oficiālos tautas pārstāvjus Saeimā, mums pašiem ir jāsaprot, ka pirmie un galvenie pārmaiņu ieviesēji gan savā privātajā, gan publiskajā dzīvē esam mēs paši. Ir veikti vairāki pētījumi tieši par jauniešu (13-25 gadi) aktivitāti, jo viņi turpmākajos gados veidos būtisku sabiedrības daļu. Piem., projektā “Skolēna digitālais IQ” veiktās aptaujas rezultāti norāda, ka jaunieši interneta vidi lieto galvenokārt izklaidēm un sociālajiem tīkliem, un izpratne par drošības jautājumiem un patiesu saturu ir zemā līmenī (Samsung Skola nākotnei, 2017). Jaunatnes politikas monitoringa rezultāti (SIA Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija, 2015 un 2017) par jauniešu līdzdalību demokrātiskos procesos gan vietējā, gan plašākā līmenī norāda, ka sociālās un skolas aktivitātēs piedalās lielākā daļa (virs 66%), taču politiskajās aktivitātēs vien katrs piektais. Pie tam šī tendence kļūst izteiktāka, kas var izraisīt ilgtermiņa sekas. Savukārt starptautiskajā pilsoniskās izglītības pētījumā (*International Civic and Citizenship Education Study*) ICCS 2016 Latvijas jauniešu rezultāts (492 punkti) ir nozīmīgi zemāks nekā ICCS dalībvalstu vidējie rādītāji (vidējais rezultāts ir 517 punkti). Jāuzsver, ka būtiski mazāks ir jauniešu īpatsvars ar augstu pilsonisko kompetences līmeni, salīdzinot ar kaimiņvalstīm (Igauniju un Lietuvu) un citām pētījuma dalībvalstīm (Čekse u.c., 2017). Pasivitāte, zemi pilsoniskās izglītības sasniegumu rādītāji norāda uz nepieciešamību pilnveidot pilsonisko izglītību, jo no jauniešu izpratnes par pilsoniskumu un aktivitāti sabiedrībā notiekošos procesos, ir atkarīga kopējā valsts attīstības tendence.

**Pētnieciskais jautājums:** Kādi skolas vides faktori, ārpuskolas iespējas un resursi ietekmē skolēnu sasniegumus pilsoniskajā izglītībā Latvijā?

**Darba mērķis:** analizējot Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 datus, noteikt pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošos faktoros un izstrādāt ieteikumus pilsoniskās izglītības pilnveidē.

**Pētījuma objekts:** pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori.

### **Darba uzdevumi:**

1. Analizēt literatūru par pilsonības, nacionālās un Eiropas identitātes, piederības skaidrojumiem.
2. Izpētīt pilsoniskās izglītības īstenošanas priekšnoteikumus un kā pilsoniskā izglītība tiek organizēta Baltijas valstīs, Dānijā un Somijā.
3. Analizēt iespējamās lauku un pilsētu skolu sasniegumu atšķirību iemeslus, raksturojot izglītības sistēmu, reģionu attīstību un resursus.
4. Noteikt pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošos faktorus un atšķirības starp lauku un pilsētu skolām, izmantojot Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 datus.
5. Noteikt skolēnu sasniegumus pilsoniskajā izglītībā ietekmējošos skolas vides faktorus, resursu pieejamību.
6. Definēt faktorus, kas jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveidē.

Maģistra darba mērķis ir noskaidrot sakarības, ietekmi starp dažādiem mainīgajiem (skolēnu sasniegumiem pilsoniskajā izglītībā un ārpuskolas iespējām, resursiem u.c.). Pētījums atbilst korelācijas pētījuma iezīmēm, tāpēc izvēlētas **pētniecības metodes** ir: zinātniskās literatūras analīze, aprakstošās statistikas metodes (frekvenču tabulas), secinošās statistikas metodes (T-tests), sakarību pētīšanas metodes (bivariātu korelācija) un faktoru analīze.

**Pētījuma bāze:** ICCS 2016 pētījuma dati ar skolēnu, skolotāju, skolas aptauju rezultātiem.

**Darba struktūra:** Darbs sastāv no anotācijas, ievada, trīs nodaļām teorētiskajā daļā, divām nodaļām empīriskajā daļā, diskusijas, secinājumiem, izmantotās literatūras un avotu saraksta un viena pielikuma. Literatūras apskatā ir aprakstīti: pilsonības, identitātes un piederības skaidrojumi; pilsoniskās izglītības īstenošanas priekšnosacījumi un piemēri; lauku un pilsētu skolu atšķirību cēloņi izglītības sistēmas, reģionu attīstības un resursu kontekstā. Darba empīriskajā daļā, pēc ICCS 2016 pētījuma datiem, ir noteikti pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori un to atšķirības starp lauku un pilsētu reģioniem. Darbs sastāv no 60 lapām un izmantoti 80 literatūras avoti.

## TEORĒTISKĀ DAĻA

### 1. PILSONĪBAS, IDENTITĀTES UN PIEDERĪBAS RAKSTUROJUMS

Pašlaik mēs dzīvojam globalizācijas laikmetā, kuru raksturo informācijas, tehnoloģiju, kultūru daudzveidība, mainīgs darba tirgus, kā arī vides un politisko jautājumu dažādība. Lai spētu pielāgoties pārmaiņām sabiedrībā, ir nepieciešams iegūt jaunas zināšanas un pilnveidot savas prasmes. Mūžizglītības memorandā (Commission of European Communities, 2000), Eiropā stratēģiskajā ietvarstruktūrā *“Education and Training 2020”* (European Council, 2009), Latvijā Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.-2020. gadam (Izglītības un zinātnes ministrija, 2014) un citos dokumentos viens no galvenajiem mūžizglītības mērķiem ir veicināt aktīvu pilsonisko līdzdalību, lai ikviens veiksmīgāk iekļautos sabiedrībā, politikas un ekonomikas veidošanā.

Lai runātu par nepieciešamajām pārmaiņām sabiedrībā un sabiedrības locekļu pilsonisko līdzdalību, vispirms ir jāapskata, kas tad īsti ir pilsonis, kāda ir pilsoņa loma demokrātiskā valstī. Visbiežāk ar pilsoni tiek saprasts juridisks statuss, kas raksturo piederību kādai noteiktai teritoriālai vienībai un sabiedrības kopumam – valstij. Latvijas Pilsonības likumā piederību valstij raksturo savstarpējs pienākumu un tiesību kopums (Saeima, 1994). Runājot par pilsoņu tiesībām, Maršals (Marshall, 1950) norāda, ka sākumā vienas no pirmajām pastāvošajām tiesībām bija saistītas ar tiesībām uz nekustamo īpašumu, tad tās tika papildinātas ar politiskajām tiesībām (piem., iespējām piedalīties balsošanā, kādu ievēlēt), visbeidzot tika paredzēta vieta arī sociālām tiesībām (piem., uz izglītības un veselības pieejamību), kas deva pilsonim priekšrocības attiecībā pret nepilsoņiem (Hopkins & Blackwood, 2011).

Latviešu politologs Ivars Ījabs (2017) sniedz plašāku pilsoņa skaidrojumu, kas sevī ietver:

- pirmkārt, formālo pusi jeb legālo statusu, kas tiek pieminēts arī likumdošanā, kā saistības ar valsti un ikdienā izpaužas kā pilsoņa pase kabatā;
- otrkārt, pilsonim ir tiesības piedalīties politikā gan kā vēlētajam, gan arī kā politiķim. Šī ir viena no papildus priekšrocībām, salīdzinot ar nepilsoņiem. Tātad nepilsonis jeb valstij nepiederošais nevar ietekmēt valsts politiku;
- treškārt, pilsonība ir arī cilvēka identitāte (valstiskā identitāte), kas norāda piederību noteiktai sabiedrības kopienai, šoreiz valstij, tās nācijai.

Eiropā par pilsoni tiek uzskatīts cilvēks, kas pakļaujas noteiktā politiskā kopienā tās likumiem. Ja tiek runāts par pakļaušanos, tas ir, par pilsoņa pienākumiem, tad viens no tiem būtu rūpes ne tikai par savu, bet arī par kopēju sabiedrības labumu, ko sauc arī par pilsoniskumu,

“pilsoņa tikumu”. Lai uzticētos citiem un sabiedrības kopējās intereses nostatītu augstāk par savām individuālajām, ir jābūt izkoptai spēcīgai valstiskajai piedrībai (Dagger, 1997). Savukārt kopēja sabiedrības labuma veicināšanai nepietiek tikai ar zināšanām par pilsoņa pienākumiem un tiesībām, pašsaprotamām pilsoņa vērtībām kā cieņa un tolerance pret citiem, izpratne par demokrātisko sistēmu, patriotisms, ir nepieciešama arī aktīva pilsoņa darbība, kas var izpausties kā publiska līdzdalība lēmumu pieņemšanā, uzskatu aizstāvēšana un ieklausīšanās debatēs vai kritiska savu ideju pārstāvju izvēlēšanās (Gutmann, 1999). Jāpiemin, ka mūsdienās pilsoņu aktivitātes redzamākā daļa ir balsošana vēlēšanās vai arī brīžos, kad parādās apdraudējumi sabiedrībai (Ījabs, 2017).

Ja runājam par identitāti, tad katram cilvēkam tās var būt vairākas un viena otru papildinošas. Autoresprāt, pilsoņa identitātei valsts ietvaros jābūt hierarhiski augstākstāvošai, jo tā ir vispārīga, aptver plašāku sabiedrības kopumu un nediskriminē citas identitātes, piem., piederību noteiktai reliģijai, tautībai, ģimenei, sociālai kārtai, ideoloģiskai kustībai utt. Pilsoņa identitāte kalpo kā valstī esošo iedzīvotāju vienojošais elements. Taču piederība dažādām citām kopienām var ietekmēt pilsoņu izturēšanos un intereses, un mūsdienās ir atsevišķas kopienu grupas, kas publiski pieprasa savu atzīšanu sabiedrībā ar atsevišķām tiesībām (Taylor, 1992).

Tā kā Latvija ir nācijvalsts, tad pilsoņa identitātei ir piesaistīta arī nacionālā identitāte, kuru LR Kultūras ministrija (2011) Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnēs 2012.-2018. gadam formulē kā *“personas identitātes daļu, kas vieno to ar citām personām, kurām ir līdzīgas nacionāli kulturālās pazīmes. Valodas, vērtību, uzvedības modeļu, kultūras simbolu kopums, sociālā (vēstures) atmiņa ir pamats, uz kura tiek veidota, uzturēta, izteikta cilvēka piederība nācijai, nācijas locekļu savstarpējā vienotība. Nacionālā identitāte ietver ideju par ikvienas nācijas unikalitāti, bet ne pārākumu, atšķirību no citām nācijām, ideju par nācijas locekļu savstarpējo kopību un ideju par nācijas nepārtrauktību”*. Piederības sajūta kādai nācijai izveidojas dzīves laikā, pieņemot attiecīgo kultūru un vērtības un tās pielietojot ikdienā, taču nacionālās identitātes veidošanos var ietekmēt arī attiecīgās nācijas vēsture (Nacionālā identitāte, 2015). Piederība kādai grupai var motivēt sadarboties dažādos pasākumos. Kultūras ministrija (2011) norāda, ka aktīvi piedaloties pilsoniskās sabiedrības aktivitātēs, tiek stiprināta piederības apziņa un veidojas vienotības sajūta. Šī apziņa ir nozīmīga, piem., lai Latvijā tiktu saglabāta latviešu valoda, kultūra, vērtības, kas piesaistītu cilvēkus dzīvot šeit, jo cilvēki ir Latvijas lielākais resurss.

Izrādās, ka piederības sajūtas veidošanās procesā ir svarīgi divi priekšnosacījumi: piederības avoti un sajūtas (*feelings*) (Hedetoft, 2004). Kā piederības veicinošie avoti var būt ģimene, daba, kopiena ar noteiktu kultūru u.c., kas vēlāk tiek identificēti ar pozitīvu pieredzi, kas gūta dažāda veida sabiedriskās, kultūras aktivitātēs. Pozitīvā identificēšana notiek tad, kad personai ir iespējams apmierināt savas vajadzības, piem., just drošības sajūtu, pašapliecināties. Birka (2013) kā piederības sajūtu pozitīvi ietekmējošos faktoros norāda uzskatu, runas brīvību un pārliecību, kā arī faktiskās tiesības un privilēģijas pilsonības gadījumā. Pētījums par mazākumtautību piederības sajūtu Latvijai arī atklāja, ka tautībai un valodai nav tik liela nozīme kā labklājībai (drošības sajūtai) un ģimenei (SKDS, 2014). Pilsonība, nacionālā identitāte var piešķirt papildus privilēģijas, kas pastiprina šo drošības sajūtu un piedāvā iespējas aktīvi piedalīties sabiedrībā, tas ir, ar pilsonisko līdzdalību ir iespējams pašapliecināties, gūt emocijas, kas pastiprina piederības sajūtu. Taču jāsaprot, ka pilsonības statuss ne vienmēr norāda, ka būs izveidojusies piederības sajūta (Kymlicka & Norman, 2000).

Tā kā Latvija ir arī Eiropas Savienības dalībvalsts, tad papildus nacionālajai identitātei var izveidoties Eiropas identitāte. Eiropas identitāte neizslēdz vai neaizstāj nacionālo identitāti. Eiropas identitātes veidošanos var veicināt Eiropas pilsoņiem noteiktās papildus tiesības Eiropas Savienībā:

- tiesības brīvi pārvietoties jebkurā ES dalībvalstī,
- piedalīties un kandidēt Eiropas parlamenta vēlēšanās,
- tiesības uzturēties tādos pašos apstākļos, kā valsts piederīgie (netikt diskriminētam),
- tiesības uz diplomātisko vai konsulāro aizsardzību valstīs ārpus ES (vēstniecības, konsuli),
- tiesības rakstīt uz jebkuru ES struktūru kādā no dalībvalstu valodām un saņemt atbildi tajā pašā valodā (arī ierosināt pilsoņu iniciatīvu, iesniegt petīciju),
- tiesības piekļūt Eiropas parlamenta, padomes un komisijas dokumentiem, ievērojot priekšnosacījumus,
- tiesības aizstāvēt savas cilvēktiesības Eiropas Cilvēktiesību tiesā (Santos & Silva, 2011).

Atšķirībā no valsts pilsonības, Eiropas pilsonības ietvaros netiek piemēroti papildus pienākumi (Santos & Silva, 2011). Tā kā darbā tiks skatīta pilsoniskā izglītība, tad būtiskākās identitātes ir: pilsoņa (valstiskā), nacionālā, un Eiropas.

Salīdzinot pilsoņa, identitātes un piederības skaidrojumus, izriet, ka pilsonība un identitāte ir publiski atzīts statuss, ar kuru persona sevi identificē sabiedrībā vai tās daļā. Savukārt piederība

ir uz vajadzību apmierināšanu balstīta emocionāla, pozitīva saikne ar ģimeni, kopienu, valsti, kas var izpausties ar rīcību, attieksmi. Piederības sajūta var ietekmēt pilsoniskuma izpausmes.

Jāpiemin, ka pilsoniskuma izpausmju izpratnei ir nepieciešams pilnveidot pilsonisko izglītību. Lai arī personības un vērtību veidošana notiek ģimenē, pilnīgākai valstiskās piederības attīstīšanai var palīdzēt skolas (Ījabs, 2017), kas savā veidā ir samazināts sabiedrības modelis, kurā var gūt pilnīgāku piekšstatu par vajadzībām, interesēm, savstarpējo mijiedarbu ar dažādiem topošajiem sabiedrības dalībniekiem. Pašlaik tēmas par pilsoniskās izglītības nozīmi un nepieciešamību tiek aizskartas sakarā ar caurviju kompetencēm, kuras ieviesīs arī Latvijas izglītības saturā.

## 2. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANAS PRIEKŠNOTEIKUMI UN PIEMĒRI

Dažādu prasmju un vērtību izkopšana sākas tieši ģimenē, un skola var nodrošināt plašākas pilnveides iespējas un piedāvāt paskatīties uz ikdienas situācijām no cita rakursa. Taču arī skolas un to iespējas var būt tik pat dažādas kā ģimenes un pati dabiedrība kopumā, tāpēc turpmāk darbā tiks apskatīts, kādi ir tieši pilsoniskās izglītības īstenošanas priekšnoteikumi un kā var atšķirties tās īstenošana.

Eiropas Parlaments un Padome (European Parliament and Council, 2006) ir definējusi 8 pamatkompetences, kas ir nozīmīgas mūsdienu mainīgajā sabiedrībā un pasaulē. Viena no tām ir sociālā un pilsoniskā kompetence. Lai to realizētu, tiek runāts par pilsonisko izglītību. Tās galvenais mērķis ir atbalstīt jauniešus kļūt aktīviem, informētiem un atbildīgiem pilsoņiem, kas vēlas uzņemties atbildību par sevi, sabiedrību un darbotos politiskajos procesos.

Pēc teroraktiem arvien lielāks uzsvars parādījās uz tādām vērtībām, kā brīvība, tolerance un nediskriminēšana (European Commission, 2015).

Galvenie pilsoniskās izglītības mērķi ir:

- nodrošināt, ka, pilnveidojot demokrātiskās vērtības un pamattiesības, sociālo iekļaušanos, nediskriminēšanu tāpat kā aktīvo pilsoniskumu, bērni un jaunieši iegūst sociālās, pilsoniskās un starpkultūru kompetences;
- uzlabot kritisko domāšanu un mediju lietošanas prasmes;
- pilnveidot izglītību maznodrošināto ģimeņu bērniem un jauniešiem;
- attīstīt starpkultūru sadarbību mācību procesā, sadarbojoties ar citiem (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Izglītības procesa tiešie nodrošinātāji ir skolotāji, kam ir nepieciešamas atbilstošās prasmes, zināšanas un kompetences. Pilsoniskajā izglītībā ir svarīgas skolotāja zināšanas un izpratne ne tikai par savu mācību priekšmetu, bet arī par pilsoniskās izglītības mērķiem un tās iekļaušanu mācību procesā (Huddleston & Garabagiu 2005; Brett et al, 2009). Tā ir izpratne par vērtību būtību un principiem, piem., cilvēktiesībām un brīvībām, demokrātiju un tās principiem (Brett et al, 2009), zināšanām par politikas dabu, likumiem un to spēku, demokrātisku sabiedrību, tāpat kā zināšanām par vēsturi, sabiedrību, kultūrām un ekonomiku. Skolotāju darbā trīs priekšnoteikumi ir atbilstoša metodoloģija, pašu sociālās kompetences un savas darbības kritiska izvērtēšana (Huddleston & Garabagiu 2005).

Skolotāju uzdevums ir nodrošināt uz skolēnu centrētu un aktīvu mācību procesu. Aktīvā mācību procesā būtiski ir nodot atbildību par savu mācīšanos tieši skolēnam, tas ir, pilnveidot caurviju kompetenci – mācīšanos mācīties (*learning to learn*). Šīs caurviju kompetences ietvaros skolēns pats izvirza sev mērķus, plāno savu darbību, attīsta kritisko domāšanu, izvērtē savu darbību un pilnībā uzņemas atbildību par sasniegtajiem rezultātiem (Hewlett Foundation, 2013). Patstāvīga lēmumu pieņemšana, kritiskā domāšana un atbildības uzņemšanās ir būtiska arī pilsoniskās kompetences pilnveidē. Skolotājam pilsoniskās izglītības īstenošanā tiek piedāvāti dažādi metodiskie paņēmieni un mācību procesa raksturojumi. Piemēram, Pilsonības fonds (*Citizenship Foundation*) norāda, ka efektīvam un uz praktisko darbību vērstam mācību procesam jābūt:

1. aktīvam un sadarbību veicinošam - skolēns mācās darot, aktīvi iesaistoties, piem., grupu darbā, diskusijās un projektos,
2. atbilstošam (*relevant*) - mācību procesa fokusā ir aktuālas reālās dzīves situācijas ar jauniem cilvēkiem un sabiedrību,
3. kritiskam - mācību procesā nepieciešams mudināt jauniešus domāt par sevi, mediju lietošanu, informācijas kritisku izvērtēšanu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Piemēram, Latvijā Sabiedrības integrācijas fonds (2015) sadarbībā ar SIA “Jura Podnieka studija” un latviešu aktieriem projekta “Dažādi cilvēki. Atšķirīga pieredze. Viena Latvija II.” ietvaros ir izveidojuši septiņas „Stāsti par mums” īsfilmas par vecumu, dzimumu, rasi, seksuālo orientāciju, etnisko un reliģisko piederību, kur tiek parādīti ikdienas stāsti par diskrimināciju. Tie ir veidoti tā, lai liktu jauniešiem kritiski domāt par savu attieksmi pret sevi un citiem.

Sabiedrības politiskais centrs PROVIDUS (2018) projekta “Migrācijas vizualizācija” ietvaros, kur tika gatavoti un apkopoti metodiskie materiāli tieši pilsoniskajā jomā, iesaka skolotājiem izmantot pilsoniskajā izglītībā trīs “*Beutelsbach Consensus*” pamatprincipus:

1. Neuzspiest savu viedokli. Tas galvenokārt nepieciešams viedokļu daudzveidības un tādas vides nodrošināšanai, lai tiktu ievērota vārda un viedokļa brīvība un jaunieši paši veidotu savu personīgu nostāju. Tādējādi tiek nodrošināta iespēja skolēniem kļūt aktīviem.
2. Pieļaut pretrunīgus viedokļus. Skolēniem ar viedokļu dažādību būs jāsaskaras arī ikdienā. Tie ir jāuzklausa, jāizvērtē, lai atrastu savu vietu.

3. Uzsvērt skolēna skatpunktu. Politisko jautājumu analīze jāveic no skolēna skatpunkta, lai nodrošinātu paša aktīvu iesaisti politiskos procesos (Wehling, 1977; Reinhardt, 2016).

Zināšanu, izpratnes, rīcības un attieksmes konstatēšanai var izmantot dažādus testus, esejas, mutiskus uzdevumus, projektu veidošanu, portfolio veidošanu, pašnovērtējuma veikšanu un vērtējuma sniegšanu citiem (Huddleston & Garabagiu 2005; Torney-Purta et al, 2015). Kā kompetences mērinstrumentus var izmantot pašnovērtējuma rubrikas, kas ietver sevī kompetencei galvenās prasmes un tām izvērstus snieguma aprakstus pa līmeņiem (21 CLD Learning Activity Rubrics, 2012). Detalizēts snieguma apraksts pa līmeņiem tiek piedāvāts arī Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 ietvaros, lai noteiktu skolēna pilsoniskās kompetences līmeni un tā raksturojumu (skat. 1. pielikumu) (Schulz et al, 2017).

Pilsoniskās izglītības īstenošanā ir noteicošas arī paša skolotāja sociālās kompetences. Par to, kā rīkoties efektīvi, kā iesaistīt un motivēt skolēnus, kā brīvi vadīt diskusijas un debates par jutīgiem jautājumiem sabiedrībā, ņemot vērā klases mikroklīmatu, kā veicināt atbildības sajūtu, atbalstīt viņu piedalīšanos iniciatīvās un pasākumos (Huddleston & Garabagiu 2005). Tās ir arī sadarbības prasmes ar kolēģiem. Analizējot vairāk nekā 50 000 epmīrisko pētījumu par izmantotajiem paņēmieniem mācību procesā, Dž. Hetijs (Hattie, 2012) izveidoja skolēnu sasniegumus ietekmējošo faktoru skalu. Katra faktora efektivitāte tiek izteikta ar efektivitātes koeficientu (*effect size*), kas ļauj veikt to salīdzināšanu. Attiecīgā faktora ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem būs novērojama tad, ja tā efektivitātes koeficients būs lielāks par 0,4 (vidēja ietekme: 0,3-0,6; liela ieteikme: virs 0,6). No šī pētījuma izriet, ka efektīvai skolotāju kolektīva savstarpējai sadarbībai ir būtiska pozitīva ietekme uz skolēnu sasniegumiem (*effect size 1,57*).

Atgriežoties pie nodaļas sākumā nosauktajiem trīs skolotāju darba priekšnoteikumiem pilsoniskās izglītības īstenošanā (atbilstoša metodoloģija, sociālās kompetences), trešais nosacījums nosaka, ka skolotājiem ir kritiski jāizvērtē savas praktiskās nodarbības, efektīvi jānodrošina atgriezeniskā saite, novērtē un jāievieš darbības, kas veicinās pilsoniskās izglītības pilnvērtīgāku apguvi, uzlabojumus (Huddleston & Garabagiu 2005). Arī skolotājs var izvērtēt sevi ar pašnovērtējuma rubriku palīdzību, vai arī pieaicināt savas profesionālās darbības izvērtēšanai darba kolēģi vai vadības pārstāvi. Jānorāda, ka arī skolotāju savai kritiskai izvērtēšanai un citu kolēģu vērtējuma analīzei ir augsts efektivitātes rādītājs attiecībā uz skolēnu sasniegumiem (*effect size 0,90*) (Hattie, 2012). Arī pašam skolotājam ir aktīvi jāiesaistās lēmumu

pieņemšanā, jāizrāda aktīva līdzdalība organizācijas pasākumos un ārpuskolas aktivitātēs, kļūstot par piemēru jauniešiem.

Visi iepriekš minētie principi, kas skolotājam būtu jāievēro pilsoniskās izglītības īstenošanā ir saistīti ar skolēnu aktīvu iesaisti, gan problēmjautājumu, gan nodarbību kritisku izvērtēšanu. Svarīga ir skolēna paša pieredzes veidošana, sava viedokļa un nostājas formulēšana.

Tā kā skolotāji ir tiešie izglītības īstenoņi, tad svarīga ir arī skolotāju profesionālā pilnveide. Pilnveidē ir būtiski piesaistīt speciālistus, kas apmācīs arī citus skolotājus skolā. Svarīgi ir praktizēt pilsonisko izglītību caur praksi, kur tiek ieraudzīti labie piemēri. Var izmantot starpskolu mentoringu (Laizāne, 2012).

Dānijā tiek realizēta speciāla maģistra līmeņa programma „*Master of authority and citizenship*”, kurā mācās kompetences un metodiku, lai palīdzētu skolēniem izprast pastāvošās attiecības sabiedrībā. Šādā veidā iegūst pilsoniskās izglītības speciālistus. Semi-speciālistus iegūst tad, ja skolotājs ir specializējies pilsoniskajā izglītībā un citos priekšmetos, visbiežāk vēsturē. Dānijā bakalaura līmeņa skolotāju izglītības programmā nosaka šādas specifiskās kompetences: zināšanas par cilvēktiesībām un bērnu tiesībām, zināšanas par dažādām pilsonības un pasaules pilsonības formām vēstures un mūsdienu kontekstā; spēja pārvarēt kompleksus izaicinājumus skolotāju profesijā sakarā ar kultūru, vērtību un reliģiju daudzveidības kontekstu; spēja nodrošināt skolēnu mācīšanos, attīstību un labklājību. Lietuvā realizē bakalaura studiju programmu „*Vēsture un pilsoniskā izglītība*”, kurā iekļautas tēmas par ētiku, veselību, ekonomiku, pilsonisko izglītību. Igaunijā tēmas par pilsonisko izglītību apgūst vēstures skolotāji (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Savukārt Latvijā pēc vidusskolas mācību satura pilsoniskās izglītības tēmas pasniedz sociālo zinību, politikas un tiesību, ētikas, ģeogrāfijas un vēstures skolotāji. Latvijas Universitātē tieši skolotājiem ar sociālo zinību specialitāti tiek piedāvāti studiju kursi “Politikas zinātne I: valsts un demokrātija” un “Politikas zinātne II: pilsoniskā sabiedrība”, kuros skolotājs var pilnveidot savu izpratni par pilsonisko sabiedrību dažādos kontekstos (Latvijas Universitāte, 2018). Pie tam sakarā ar jauno mācību saturu tiek regulāri organizēti forumi, semināri, kuros iegūtās idejas tiek nodotas pārējiem kolēģiem skolās (piem., 2018. gada janvārī notika forums par tēmu “Vai patriotismu var iemācīt?”) ([www.skola2030.lv](http://www.skola2030.lv)). Projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” sociālās un pilsoniskās jomas mācību satura izstrādes vadītājs Ansis Nudies uzsver, ka pēc jaunā mācību satura jaunieši var kļūt par ideālo pilsoni, kas apzinās ne tikai sevi, bet arī sabiedrību kopumā. Galvenie pilsoniskās izglītības realizētāji būs vēstures un sociālo zinību

(ekomikas, politikas u.c.) skolotāji (Nudies, 2017). Izglītības attīstības centrs ir izveidojis dažādus profesionālās pilnveides kursus pilsoniskajā izglītībā un dažādos globālos jautājumos, kas paredzēti ne tikai skolotāju profesionālai pilnveidei, bet arī skolas administrācijai un jauniešu informēšanai. Tāpēc tiek ieteikts kursus iesaistīt arī skolēnu, skolotāju, vadības un vecāku pārstāvjus no skolas padomes (Tūna, 2007). Latvijā tiek veiktas pārmaiņas un plānotas turpmākās darbības skolotāju profesionālajā pilnveidē sakarā ar pilsoniskās izglītības pilnveidi. Taču pārmaiņu realizētāji ir arī skolu direktori, kuri var veidot labvēlīgu skolas kultūru, veicinot aktīvu līdzdalību skolas līmenī vai veidojot jaunas iespējas ar pilsoniskās izglītības saistošām aktivitātēm (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012).

Skolas/klases vide. Savstarpējo cieņu, vērtību izkopšanu, sadarbības veicināšanu, pilsonisko aktivitāti un atbildības uzņemšanos var netiešā veidā pilnveidot ar skolas vidi. Protams, ka personības veidošanā savu ietekmi sniegs arī ģimenes dzīve un notikumi sabiedrībā, taču skola ir viena no vietām, kur relatīvi tiek pavadīts daudz laika, tāpēc tās ieguldījums jauniešos arī ir vērā ņemams.

Skolas iekšējo vidi veido psiholoģiskā un fiziskā vide. Skolas psiholoģisko vidi ietekmē informācijas plūsma. Viss ir jāizskaidro, lai pārliecinātos par nodotās informācijas izpratni. Kā labvēlīga vide tiek uzskatīta atvērta vide, kas veicina arī demokrātisku skolas modeli. Atvērta skola ir gatava pati aktīvi rīkoties, meklēt iespējas gluži kā pilsonis. Protams, nav atsevišķi nodalāma fiziskā vide, ko veido estētiskais noformējums, materiālā bāze u.c. (Kručinina & Magdeļonoka, 2001). Arī skolas kultūru varētu pieskaitīt pie organizācijas iekšējās vides, pie psiholoģiskā klimata. Tās centrā ir vērtības, uzskati, kas veicina savstarpēju sadarbību, veido piederības apziņu, skolas identitāti, motivē piedalīties skolas pasākumos un var ietekmēt lēmumu pieņemšanas procesu (Daiktere, 2012). Skolas vērtību formulēšanai ir jābūt pārdomātai, piem., Igaunijā un Lietuvā aktīvi meklē veidus, kā par skolas vērtībām padarīt plašākas idejas, nevis tikai balstīties uz mācību sasniegumiem (Eurydice, 2005). Jāpievērš uzmanība, ka skolas kultūru veido gan skolas personāls, gan skolēni, valdošā sociālā vide, kā arī finansiālā situācija (Hoy & Miskel, 2007).

Skolas vidē ir iekļaujami jautājumi, kas attiecas uz drošību, veselību, cieņpilnām attiecībām, komunikāciju un darba organizāciju. Klases līmenī vide arī nosaka vērtēšanas procesu un skolēnu iespējas pārliecināti izteikties klasē. Skolas un klases vide nosaka, kāda būs vardarbības un bulinga iespējamība un biežums skolā. Igaunijā un Latvijā fokus pilsoniskās izglītības īstenošanai ir vērsts caur skolas kultūru un vadību. Latvijā pilnveides programmās

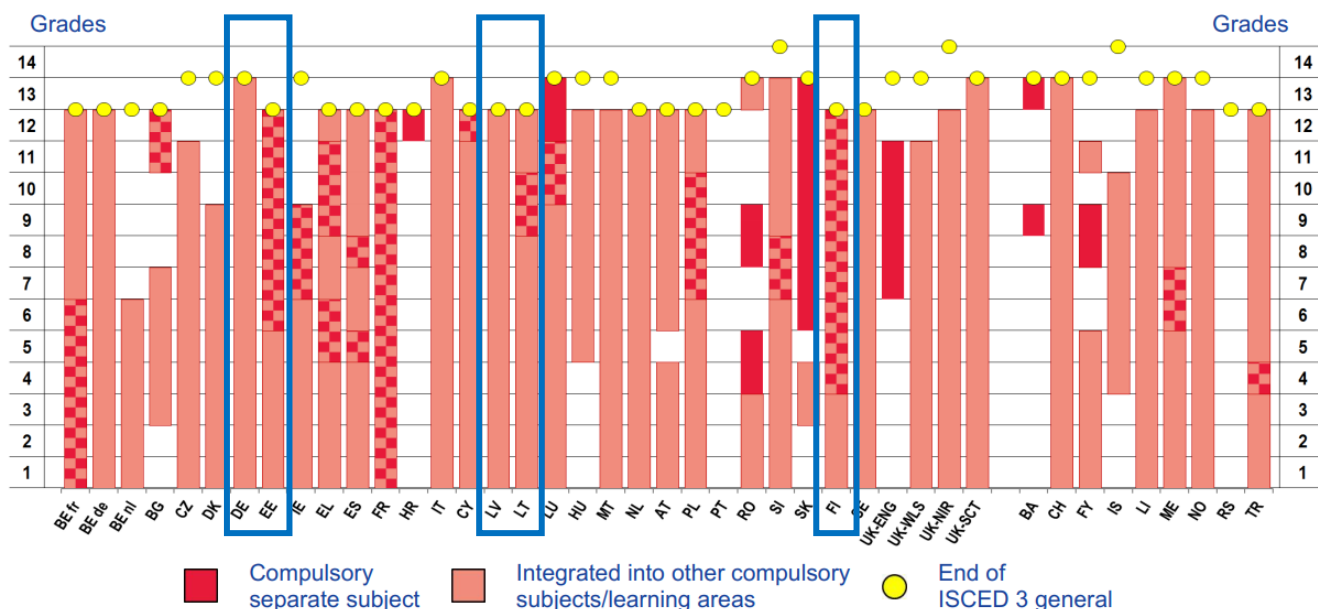
skolu vadībai, direktoram, metodiķiem ir jāapgūst, kā strādāt ar vecākiem, izglītot ārpusskolas aktivitātēs, izlietot resursus, pilnveidot stratēģijas, kā pilnveidot skolotāju sadarbību. Kā cita veida atbalsts pilsoniskās izglītības īstenošanai var kalpot skolotāju asociācijas, interneta vietnes un speciāli centri (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Plašas perspektīvas parādās ārpus mācību programmas iespējām. Kā papildus aktivitātes, kas var veicināt kādus pilsoniskās kompetences pilnveides aspektus, var būt saistītas ar vidi (ilgtspējīga attīstība), sportu (miers un sociālās iekļaušanās), mākslu (starpkultūru dialogs, mediju pratība), politisko dzīvi (politisko institūciju apmeklēšana, jauniešu parlaments, dalība vēlēšanās), brīvprātīgo darbu (sadarbību balstītas organizācijas), starptautiskajiem tīkliem (apmaiņas programmas). Šie virzieni tiek ieskaistīti pie pilsoniskās izglītības, ja tiek pilnveidota kāda tai atbilstoša prasme (SIA Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija, 2015; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Jāpiemin, ka mūsdienās mācību vides mainīšana, gūstot jaunu pieredzi ārpus skolas un arī interneta vidē, var pozitīvi ietekmēt skolēnu sasniegumus pat par 25% (Gribusts, 2016).

Skolas ietvaros pilsoniskās izglītības īstenošanā ir jāsadarbojas visām izglītības procesā iesaistītajām pusēm: skolotājiem, vadībai, skolēniem. Katram no dalībniekiem ir sava loma: vadībai – skolas kultūra, vide, skolotāju profesionālā pilnveide; skolotājiem – izpratnes veidošana skolēnos un efektīva mācību procesa organizēšana; skolēniem – aktīva līdzdalība stundās, skolas dzīvē un ārpusskolas pasākumos.

Eiropā pilsoniskā izglītība tiek realizāta trīs veidos:

1. kā atsevišķs mācību priekšmets;
2. kā mācību rezultāti tiek integrēti citos mācību priekšmetos, piem., sociālajās un humanitārās zinātnēs;
3. kā starppriekšmetu tēmas tiek iekļautas visos mācību priekšmetos (Eurydice, 2005; European Commission/EACEA/Eurydice, 2012).

Eiropā atkarībā no izglītības posma tiek izmantotas pat visas trīs pieejas. Taču izplatītākā ir pilsoniskās izglītības mācīšanās rezultātu integrēšana citos mācību priekšmetos, reizēm realizējot arī starppriekšmetu tēmas. Izvēlētais īstenošanas veids un periods katrā valstī var atšķirties (skat. 2.1. att.).



2.1. att. Pilsoniskās izglītības īstenošanas veids sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas posmā 2016./2017. mācību gadā. Paskaidrojumi īstenošanas veidiem: sarkans - atsevišķs mācību priekšmets, rozā – integrētā veidā citos mācību priekšmetos.

Avots: European Commission/EACEA/Eurydice, 2017

Pilsoniskai izglītībai nepieciešamās zināšanas un prasmes var iedalīt četrās kompetences jomās:

- efektīvi un konstruktīvi mijiedarboties ar citiem (*interacting effectively and constructively with others*),
- kritiskā domāšana (*thinking critically*),
- rīkoties sociāli atbildīgi (*acting in socially responsible manner*),
- rīkoties demokrātiski (*acting democratically*) (skat. 2.1. tabulu) (European Parliament and Council, 2006).

## 2.1. tabula. Pilsoniskās kompetences jomas un specifiskās kompetences

Avots: autores veidots pēc Council of Europe, 2016 un European

Commission/EACEA/Eurydice, 2017

Efektīvi un konstruktīvi mijiedarboties ar citiem	Kritiskā domāšana	Rīkoties sociāli atbildīgi	Rīkoties demokrātiski
Pašpārliecinātība	Apskatīt procesus no vairākiem rakursiem	Taisnīguma cienīšana	Demokrātijas ievērošana
Atbildība	Argumentēšanas un analizēšanas prasmes	Solidaritāte	Zināšanas par politiskām institūcijām
Autonomija (pašiniciatīva)	Datu interpretācija	Citu cilvēku cienīšana	Zināšanas par politiskiem procesiem
Atšķirīgu viedokļu cienīšana	Resursu izmantošana un zināšanu ieguve	Piederības sajūta	Zināšanas par starptautiskām organizācijām, līgumiem, deklarācijām
Sadarbība	Mediju lasītprasme	Ilgspējīga attīstība	Mijiedarbība ar politiskām struktūrām
Konfliktu risināšana	Radošums	Dabas aizsardzība	Zināšanas par būtiskajiem politiskajiem un sociāliem konceptiem
Empātija	Trenēties pieņemt lēmumus, novērtēt	Kultūras mantojuma saglabāšana	Likumu ievērošana
Sevis apzināšanās	Mūsdienu pasaules izpratne	Zināšanas par citām kultūrām un to cienīšana	Līdzdalība
Komunicēšana un klausīšanās	Izjautāšana	Zināšanas par reliģijām un to cienīšana	Zināšanas par/vai līdzdalība pilsoniskā sabiedrībā
Emocionālā apzināšanās		Nediskriminēšana	
Elastība, spējas pielāgoties			
Starpkultūru prasmes			

Pēc Eurydice 2017. gada ziņojumā par pilsonisko izglītību Eiropas skolās (*Citizenship Education at School in Europe -2017*) iekļautās informācijas izriet, ka Eiropā ir tendence - pieaugot izglītības līmenim, pieaugt tēmu īpatsvaram, kas saistīts ar demokrātisku uzvedību (zināšanas par politikas procesiem, pilsonisko sabiedrību un līdzdalību). Visos posmos vienmērīgi tiek pilnveidota sociālā atbildība (saliiedētība, cieņa, piederības apziņa). Kritisko domāšanas (argumentēšanas un analizēšanas prasmes, mediju prātība, datu interpretācija) pilnveidošana biežāk notiek vidusskolas posmā, savukārt sadarbības prasmes (empātija, atbildība, autonomija, pašpārliecinātība) tiek apgūtas sākumskolā. Kritiskā domāšana un atbildības

uzņemšanās tiek mācītas vidusskolas posmā, jo tad skolēns drīz varēs iesaistīties politiskās aktivitātēs, piem., balsot vēlēšanās (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Somijā skolām tiek piešķirta pietiekoši liela autonomija mācību satura plānošanā. Izglītības sistēmas mērķis ir nodrošināt, ka mācīšanās ir kā rezultāts skolēnu aktīvai darbībai. Skolēniem ir autonomija pašiem pieņemt lēmumus par savu mācību procesu, plānot savu laiku, viņiem pašiem sevi ir jānovērtē un jāuzņemas atbildība par savu mācīšanos. Šādā veidā skolēni jau skolā pilnveido nozīmīgas prasmes, kas ietilpst arī pilsoniskās izglītības jomā. Skolotājiem ir jāatbild par to, kā iemācīt skolēniem pašiem mācīties (Rauhansalo, Kvieska, 2017). Pilsoniskās izglītības saturs tiek integrēts lielākajā daļā mācību priekšmetu neatkarīgi no izglītības posma. 1.-3. klase – pilsoniskā izglītība tiek apgūta tikai integrētā veidā. Pēc tam 4. klasē ir izveidots atsevišķs priekšmets “sociālās studijas”. Pamatskolā (7.-9. kl.) arī tiek nodrošināts atsevišķs mācību priekšmets (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Vidusskolas posmā skolēniem tiek nodrošināti specifiski mācību priekšmeti sociālajās zinātnēs: politika un sabiedrība; ekonomika; Somija, Eiropa un mainīgā pasaule; pilsoņi un likums. Šajos mācību priekšmetos tiek apgūts pilsoniskās izglītības saturs, piem., tēmas par vienlīdzību, politikas veidošanu, sabiedrību, Eiropas identitāti, pilsoņa tiesībām, ilgtspējīgu attīstību (Finnish National Board of Education, 2015).

Dānijā pilsoniskās izglītības raksturojošās vadlīnijas tiek iekļautas visu mācību priekšmetu saturā, kas nodrošina arī visas Dānijas izglītības sistēmas vienotību. Tādējādi pilsoniskā izglītība neaprobežojas ar vienu specifisku mācību priekšmetu. Oficiāli formālajā izglītībā un izglītības dokumentos jēdziens “pilsoniskā izglītība” parādās tikai ausgstsckolu bakalaura līmeņa programmās un plaši tas tiek lietots neformālajā izglītībā. Skolās pilsoniskās izglītības vadlīniju realizēšanā uzmanības centrā ir aktīva līdzdalība demokrātiskā sistēmā, nevis formāla institūciju un procedūru iemācīšanās (Haas, 2015). Tāpēc skolēnu aktīva līdzdalība tiek veicināta, nodrošinot iespēju viņiem pašiem pieņemt lēmumus, piem., par svarīgākajām tēmām, kuras nepieciešams apgūt sociālajās zinātnēs un to apguves veidiem. Sociālās zinības ir obligāts mācību priekšmets 8. un 9. klasēm un saturā ietver arī politiku, ekonomiku, kultūras jomu un socioloģiju. Ģimnāzijās un vidusskolās sociālajās zinātnēs tiek pilnveidota kritiskā domāšana (Hahn, 2015). Kopš 2017. gada Dānijā Bērnu, izglītības, dzimumu vienlīdzības ministrija ir nodrošinājusi pielāgotas vadlīnijas skolām, noalgotot mācīšanās konsultantus, kuri atbalsta skolas un pašvaldības attīstīt demokrātiju un pilsonību un novēršot radikalizāciju un ekstrēmismu skolās. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Igaunijā sākumskolas posmā (1.-5. klase) pilsoniskās izglītības saturs ir integrēts citos mācību priekšmetos, pēc tam gan integrētā veidā, gan kā atsevišķs mācību priekšmets. Igaunijā integrācija notiek lielākajā daļā mācību priekšmetu, tai skaitā, uzņēmējdarbībā (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Igaunijā skolās sociālo zinātņu jomā realizē tādus mācību priekšmetus kā veselības mācību un sociālās zinības, vēsturi un pilsonisko izglītību. Starppriekšmetu tēmās tiek paredzēts pilnveidot lēmumu pieņemšanas prasmes, atbildības uzņemšanos un veicināt pilsonisko līdzdalību (Ministry of Education and Research, 2014).

Lēmumu pieņemšanas iespējas tiek nodrošinātas, ne tikai mācību procesā, bet arī organizācijas ietvaros, paredzot skolām lielāku autonomiju un iesaistot ne tikai skolas vadību, bet arī skolotājus, skolēnus un viņu vecākus. Savukārt ārpus mācību programmu aktivitāšu dažādības un skolēnu līdzdalības iespēju nodrošināšanai tiek piešķirts papildus finansējums pašvaldībām (Haridus-JA Teadusministeerium, 2016).

Lietuvā 1.-8. un 11.-12. klasē saturs ir integrēts citos mācību priekšmetos, savukārt divās klašu grupās (9. un 10. klasē) tiek piedāvāta iespēja izvēlēties atsevišķu mācību priekšmetu pilsoniskās izglītības jomā (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Pilsoniskās izglītības tēmas, idejas un prasmes tiek pilnveidotas tādos mācību priekšmetos kā vēsture, ģeogrāfija, valodas un literatūra, politika, ekonomika, filosofija u.c. Sākumskolā no 1.-4. klasei tiek realizēts mācību priekšmets “Es un Pasaule”. Savukārt atsevišķā mācību priekšmeta nosaukums ir “Pilsoniskuma pamati” (*“Basics of Citizenship”*), kas tiek īstenots 1 stundu nedēļā. Papildus mācībām nozīmīga loma pilsoniskās kompetences prasmju pilnveidei (lēmumu pieņemšanai, aktīvai līdzdalībai) tiek piešķirta tieši skolas darba un ikdienas dzīves organizēšanai, piem., kāda ir savstarpējā sadarbība starp skolēniem, skolotājiem, vecākiem. Tiek nodrošināta sadarbība skolai ar citām sabiedriskajām institūcijām, tādējādi nodrošinot iespēju skolēniem iepazīt dažādu organizāciju darbību un vidi (Zaleskene, 2011). Tiek organizētas arī starptautiskas debātes starp jauniešiem no Centrālās un Austrumeiropas. Tādā veidā ir iespējams uzklaut arī citu kultūru cilvēku viedokļus un redzējumu par notikumiem. Skolēnu dalība skolas parlamentā, kur tiek kopīgi lemts par dažādiem jautājumiem, ir labs veids, kā saprast demokrātiskos procesus. Šādā veidā ir iespējams ar „skolēnu balsi” iesaistīties skolas dzīves organizēšanā (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Latvijā viss pilsoniskās izglītības saturs ir integrēts citos mācību priekšmetos. Pēc mācību priekšmetu standartiem un mācību programmām izriet, ka lielākais īpatsvars no pilsoniskās izglītības satura pamatizglītības posmā tiek realizēts tieši sociālajās zinībās, vidusskolas posmā – Latvijas un pasaules vēsturē, politikā un tiesībās (Ministru kabinets, 2013; Ministru kabinets, 2014). Protams, tēmas par ilgtspējīgu attīstību, sabiedrību, savstarpējo sadarbību un komunikāciju tiek īstenotas arī pārējos mācību priekšmetos atsevišķās mācību stundās. Arī Latvijas skolās tiek veidotas skolēnu pašpārvaldes, kurās skolēniem ir iespējams pieņemt lēmumus par pasākumu rīkošanu un arī sniegt ieteikumus skolas darba organizācijas un vides uzlabošanai. Tiek piedāvātas plašas ārpuskolas interešu izglītības nodarbības, piem., debates, kur ir iespējams attīstīt kritisko domāšanu un viedokļa formulēšanu. Latvijas mērogā pozitīvi vērtējams ir parlamenta projekts “Jauniešu Saeima”, kur 100 jauniešiem ir iespēja gūt pieredzi diskutējot par savām idejām un pilnveidojot izpratni par Saeimas dienas kārtību (Jauniešu Saeima, bez. dat.).

Latvijā Izglītības attīstības centrs īsteno kursus, kā arī ir izstrādājis metodiskos materiālus pilsoniskās izglītības pilnveidei, piem., skolotājiem ir pieejami materiāli “Projekts Pilsonis”, “Demokrātijas pamati”, “Mēs savai valstij”, ko izmanto sociālās zinībās, vēsturē un citos mācību priekšmetos. (Izglītības attīstības centrs, 2017). Kā arī sekojot līdzi pārmaiņām, tiek izstrādāts saturs un materiāli sakarā ar kompetenču pieejas īstenošanu mācību saturā, kuru gatavojas ieviest tuvākajos pāris gados (paredzēts 2020./2021. m.g.). Projektā ir paredzēta pēctecīga sociālās un pilsoniskās kompetences apguve (VISC, 2017).

Par sociālās un pilsoniskās kompetences pilnveidi Latvijā (Skola 2030). Pirmsskolas posmā tiek iekļauti tikai atsevišķi pilsoniskās izglītības elementi, kas saistīti ar sociālo prasmju pilnveidi, kā rezultātā skolēns iepazīst apkārtnes sociālo vidi un savu “es”. Līdz sešu gadu vecumam audzēknis apzinās savu piederību ģimenei, attīsta komunikācijas un saskarsmes prasmes skolā, ievēro drošības noteikumus, iepazīst Latvijas valsts simbolus (VISC, 2017).

Sākumskolas pirmajā posmā (1.-3. klase) tiek īstenotas sociālās zinības, kurās iepazīstot sociālo vidi, attīsta savu “es” apziņu un mācās pieņemt lēmumus ikdienas situācijās. Otrajā sākumskolas posmā (4.-6. klase) tiek paredzēti divi mācību priekšmeti, kuros apgūt pilsoniskās izglītības saturu: sociālās zinības un vēsture. Šajā posmā tiek pilnveidota pilsoniskās apziņas veidošanās, piederība kādai grupai, pilnveidota atbildības sajūtas veidošanās, iesaistoties dažādos sabiedriskos procesos, kā arī tiek analizētas politikas, ekonomikas, sabiedrības problēmas valsts un sabiedrības kontekstā, kā arī vēsturiskā aspektā (VISC, 2017).

Pamatskolas posmā (7.-9. klase) tiek izdalīti divi atsevišķi mācību priekšmeti: sociālās zinības, Latvijas un pasaules vēsture. Sociālajās zinībās (iekļauta politika, tiesības, ekonomika, psiholoģija, reliģija) ir paredzēts analizēt sabiedrību ne tikai vietējā, bet arī globālā mērogā, pielietojot dažādas teorijas (politikas un tiesību, ekonomikas un psiholoģijas), lai noskaidrotu sabiedrības labklājības ietekmējošos faktorus. Latvijas un pasaules vēsturē tiek izpētīta vēsturisko notikumu gaita Latvijas, gan pasaules kontekstā, lai iepazītos ar sabiedrības vēsturisko apziņu un pilnveidotu savu apziņu, piederības sajūtu, balstoties uz kopējo vēsturi, vērtībām (VISC, 2017).

Vidusskolas posmā tiek piedāvātas dažādas pilsoniskās kompetences apgūšanas iespējas atkarībā no izvēlēta virziena specifikas. Piem., 10. klasē tiek piedāvāta mācību priekšmetu joma “sociālās zinības un vēsture”, kas sevī ietver ekonomiku, politiku un tiesības, vēsturi, filozofiju, reliģiju, psiholoģiju. 15-16 gadu vecumā ir paredzēts, ka skolēni analizē cēloņsakarības dažādos līmeņos (sabiedrības, valsts, globālā) par procesiem pagātnē un tagadnē, kā arī plāno indivīda rīcību ceļā uz ilgtspējīgu attīstību. Vidusskolas otrajā posmā (11.-12. klase) jauniešiem tiek piedāvāti trīs virzieni padziļinātai pilsoniskās izglītības apguvei: vēsture un humanitārās studijas (vēsture, filozofija, reliģija, psiholoģija), vēsture un sociālās studijas (vēsture, politika, tiesības, filozofija), sociālās un ekonomikas studijas (ekonomika, politika, tiesības, ģeogrāfija). Šajā posmā skolēni apgūst katras zinātnes attīstības vēsturi un pētniecības metodes un gatavojas augstākajai izglītībai. Tiek radīts savs pētījums, gatavojoties augstskolai (VISC, 2017).

Latvijā īstenotais pilsoniskās izglītības veids un saturs ir ļoti līdzīgs ar iepriekš aprakstītajām valstīm, lai gan katrai no tām ir savas nianšes, piem., Somijā un Dānijā skolēniem ir ievērojami lielāka autonomija lēmumu pieņemšanā gan par mācību saturu, gan procesu nekā tas ir Baltijas valstīs. Būtiskākā kopīgā pilsoniskās izglītības īstenošanas pazīme iepriekš apskatītajās valstīs ir skolēna praktiskās pieredzes nodrošināšana. Jāpiemin, ka paredzētajā jaunajā mācību saturā Latvijā var daudz labāk ieraudzīt zināšanu un prasmju pēctecīgumu un “dziļumu”, kas skolēnam ir jāapgūst līdz pat vidējās izglītības ieguvei. Protams, par šādu sistemātisku izpratnes veidošanu pilsoniskās izglītības jomā ir atbildīgi vairāku izglītības līmeņu un mācību priekšmetu skolotāji, kuriem jāsadarbojas savā starpā un jāapzinās sava ieguldījuma nozīme jauniešu pilsoniskās apziņas izkopšanā. Taču Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījumā ICCS 2016 Latvijas skolēnu zemo rezultātu skaidrojums iespējams ir jāmeklē ne tikai mācību procesa organizēšanas, metodikas atšķirībās, bet būtu jāņem vērā arī dažādu valstu sociālais, ekonomiskais, politiskais un vēsturiskais konteksts.

### 3. LAUKU UN PILSĒTU SKOLU SASNIEGUMU ATŠĶIRĪBU CĒĻŅI

Līdzīgi citiem pētījumiem arī Pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 rezultāti norāda, ka Latvijā ir palikusi nemainīga tendence, ka augstākie sasniegumi ir Rīgā, kamēr zemākie – lauku reģionos (Čekse u.c., 2017). Bet Igaunijā sasniegumu ziņā pastāv vismazākās atšķirības starp pilsētu un lauku reģioniem pasaulē. Pie tam augstos sasniegumus neietekmē skolēnu sociāli ekonomiskais stāvoklis (turpmāk – SES), līdz ar to skolēniem ar zemu SES ir iespējas sasniegt augstus rezultātus skolā (Lees, 2016).

Pēc Latvijas Bankas (2017) pētījuma par Latvijas skolu atšķirīgo sasniegumu iemesliem izriet, ka skolēnu rezultāti pilsētās ir augstāki skolas lieluma, lielāku skolotāju algu un atšķirīgas skolēnu struktūras dēļ. Skolas lauku reģionos varētu sasniegt līdzīgus sasniegumus, ja tiktu nodrošināti iepriekš norādītie pozitīvi ietekmējošie raksturlielumi: lielāks skolēnu skaits skolā, augstāks skolotāju atalgojums, skolēnu struktūras līdzība pilsētas skolām. Pie tam skolas atrašanās vietai nav likumsakarīgas ietekmes. Tas nozīmē, ka arī lauku reģionos var būt augsti sasniegumi, ja tiek veidotas lielas skolas un nodrošināti būtiski ieguldījumi cilvēkresursos. Pie tam kvalitatīvie rādītāji kā skolotāju atalgojums, kvalifikācija un vecums ir būtiskāks sasniegumus ietekmējošais faktors nekā materiālās bāzes kvantitāte. No tā izriet, ka izglītības kvalitātes nodrošināšanā svarīga loma ir resursu pārvaldīšanā un izglītības sistēmas optimizēšanā.

Vērts pieminēt, ka Latvijā 2017. gadā Izglītības un zinātnes ministrija publiskoja skolu tīkla optimizācijas pētījumu, kurā ietvertās idejas par lielu skolu veidošanu un resursu pārdali ir atzīstamas kā pozitīvas (Izglītības un zinātnes ministrija, 2017). Igaunija skolu tīkla optimizāciju un resursu pārdali sāka jau 2005. gadā ar vairāku reformu ieviešanu. Skolotāju atalgojuma pieaugums 10 gadu periodā (2005.-2015.g.) bija viens no straujākajiem starp OECD valstīm, nodrošinot skolotāju vidējās algas pieaugumu pašvaldību skolās no 555 līdz 1135 EUR, tiešā pārvaldībā valsts skolās no 501 līdz 1168 EUR un palielinot algu minimālo “sliksni” no 365 līdz 900 EUR. Un līdz 2020. gadam plānojot skolotāju algas palielināt līdz 120% no valsts vidējā atalgojuma. Tādā veidā skolotāju profesija tiek padarīta pievilcīgāka jauniešiem, kā arī prestižāka sabiedrībā. Tas arī ir viens no risinājumiem, lai samazinātu skolotāju novecošanos. Lai nodrošinātu jaunus augsti kvalificētus skolotājus mazās pilsētās un lauku reģionos, tiek slēgti darba līgumi uz 5 gadiem un piešķirts papildus finansējums (Lees, 2016). Kopš 2008. gada tika mainīts arī skolu finansēšanas modelis, pārejot no naudas sekošanas vienam skolēnam uz vienu klasi, kas palīdzēja vienmērīgāk sadalīt finansējumu arī lauku reģionos (Lees, 2016). Skolotājiem tiek noteiktas augstas kvalifikācijas prasības – maģistra grāds un skolotāja kvalifikācija. Par skolu

optimizāciju atbilstoši demogrāfiskajai situācijai – ārpus reģionu centriem tuvāk dzīvesvietām tiek nodrošinātas sākumskolas un pamatskolas, kuras pārrauga pašvaldības, tuvāk centriem vidējās izglītības iestādes – kas pakāpeniski pāriet tiešā valsts pārraudzībā (Lees, 2016; OECD, 2016a). Ar savām reformām un sistemātiskumu Igaunijai ir izdevies starptautiskajos pētījumos ierindoties augšgalā (piem., PISA 2015 – 3. vieta; ICCS 2016 – 6. vieta). Igaunijas reformās parādās Latvijas Bankas norādītie pozitīvi ietekmējošie faktori – resursu optimizācija, skolotāju augstā kvalifikācija, lielākas skolas, augstāks skolotāju atalgojums.

Pie tam jāpiemin, ka Igaunijā papildu visam iepriekš nosauktajam skolām un to vadītājiem – līderiem tiek piešķirta lielāka autonomija nekā OECD valstīs vidēji, piem., patstāvīgai lēmumu pieņemšanai par mācību programmu saturu, tā īstenošanu (OECD, 2016a). Pirmkārt, atbildība par izglītību un līderība tiek sadalīta decentralizēti, sākot no valsts hierarhiski augstāk esošajām struktūrām līdz reģioniem, tad skolām un tajās pastāvošajiem līmeņiem, tas ir, vadībai, skolotājiem, skolēniem, personālam, vecākiem. Par skolas līmeni atbild direktors. Otrkārt, autonomija un atbildība mācību programmu attīstībai darbojas tad, ja pastāv savstarpēja vertikālā, gan horizontālā uzticība. Bet kā ierobežojošie faktori var būt finansiālo resursu trūkums (European Policy Network on School Leadership (EAC/42/2010), 2013).

Lai ieviestu jauno mācību saturu kompetenču projekta ietvaros, tas prasa lielāku skolu autonomiju tā realizēšanā, ko atzīst arī Izglītības un zinātnes ministrija (European Policy Network on School Leadership (EAC/42/2010), 2013), taču nesakārtota finanšu un cilvēkresursu sistēma to var būtiski ierobežot. Tādā ziņā skolu tīkla optimizācijas plāns ir viens no risinājumiem. Kopumā izriet, ka pilsoniskās izglītības un citu jomu pilnveide, tai skaitā arī izglītības kvalitāte un skolēnu sasniegumi neatkarīgi no reģiona, šobrīd ir lielā mērā atkarīgi no valstī pieņemtajām reformām. Bet turpmāk tiks apskatīta situācija reģionālās attīstības kontekstā, lai noskaidrotu, kāda loma ir pilsoniskajai izglītībai vairāk vietējā līmenī.

Latvijas reģionu raksturojums. Svarīgi ir pievērst uzmanību lauku reģioniem, jo tajos daudz izteiktāk ir jūtams iedzīvotāju skaita samazinājums, darba vietu trūkums, līdz ar to pazeminās pašvaldību ienākumi un samazinās iespējas attiecīgo reģionu attīstīt (Kalniņa-Lukaševica, 2013).

Valsts reģionālās attīstības aģentūra (2018) no 2016. gada katru gadu aprēķina novadiem, pilsētām teritorijas attīstības indeksu, kuru raksturo bezdarba līmenis, migrācijas saldo, iedzīvotāju ienākumu nodoklis uz vienu iedzīvotāju, ekonomiski aktīvo komercsabiedrību skaits utt. Plānošanas reģionu grupām aprēķinos papildus tiek ņemts vērā iekšzemes kopprodukts, iedzīvotāju blīvums un citi rādītāji. 2017. gada dati norāda uz pastāvošo tendenci teritorijas

attīstības indeksam samazināties, attiecīgajam novadam vai pilsētai atrodies tālāk no valsts centrālās daļas.

Demogrāfiskās un ekonomiskās situācijas dēļ skolu tīkla pētījumā (Izglītības un zinātnes ministrija, 2017) skolu reorganizācija ir norādīta kā viens risinājums finansu līdzekļu efektīvākai pārdalei, taču līdz šim Latvijā jaunu reformu ieviešana tiek novilcināta. Lauku reģionos apzinoties skolu slēgšanas iespējamību, skolas tiek pārveidotas par attiecīgo reģionu multifunkcionāliem izglītības un kultūras centriem, kas papildus nodrošina interešu izglītību, pieaugušo izglītību, kā arī pilsoniskās aktivitātes u.c. (Tūna, 2016; Katane un Laizāne, 2017). Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam ir paredzēta 268 skolu pārveide par multifunkcionāliem centriem, lai lauku reģionos piedāvātu papildu tālākizglītības iespējas. Skolu darbības daudzveidības paplašināšana, piešķir tai papildus vērtību, līdz ar to lēmumu pieņemšana par iestādes slēgšanu kļūst apgrūtināta.

Reģionālās politikas pamatnostādnes 2013.-2019. gadam paredz nodrošināt vietējās varas (pašvaldību) autonomiju un atbildību par sava centra attīstību (Vides aizsardzības un reģionālās attīstības ministrija, 2013). Taču tas nepalīdz izveidot pietiekoši daudz darba vietu ilgākam laika periodam vai attīstīt uzņēmējdarbību. Reģionālā attīstība var notikt tikai tad, ja politiskā aktivitāte ir vērojama no paša reģiona, nevis no valdības, kas šajā gadījumā nozīmē, ka valsts novirzītie atbalsti neveicina ilgspējīgu attīstību (Vanags & Vilka, 2005). Reģionu pārvaldībā liela loma ir arī uzņēmējiem, medijiem un pilsoņiem (Kalniņa-Lukaševica, 2013).

Aktīva pilsoņu iedzīvotāju līdzdalība spēj ietekmēt reģiona attīstību. Kalniņa-Lukaševica (2013) norāda, ka reģiona attīstības priekšnoteikumi ir sociālā partnerība un aktīva līdzdalība. Sociālai partnerībai ir pozitīva loma vietējo un reģionālo plānu un projektu ieviešanā. Vietējā līmenī partnerība ir nepieciešama konkrēta mērķa sasniegšanai un tāpat kā reģionos var izpausties kā savstarpēja sadarbība (Ozola, 2010). Šādā veidā var izstrādāt stratēģiju, kuras realizēšanā piedalās, ne tikai skola, bet arī nevalstiskās organizācijas, uzņēmumi, biedrības, pašvaldība. Pilsoniskās izglītības pilnveide nodrošinās piederības apziņas, atbildības veidošanos jauniešos, kas varētu palikt dzimtajā vietā un kļūt par aktīviem sabiedrības dalībniekiem, kas ir viens no galvenajiem priekšnoteikumiem, lai veicinātu novada attīstību, konkurētspēju. Savukārt pašvaldībai ir jābūt atvērtai mainīt lēmumu pieņemšanas procesus, lai tiktu iesaistīta pēc iespējas lielāka vietējo iedzīvotāju daļa (Kalniņa-Lukaševica, 2013).

Lauku reģionu attīstībā tiek piedāvāta LEADER (*Liaison entre actions de développement rural*) pieeja, kurā princips “no apakšas uz augšu” ietver jau iepriekš aprakstītos attīstības

ieteikumus: lēmumu pieņemšanā un stratēģiju izveidē piedalās vietējā sabiedrība; tiek izstrādātas un ieviestas stratēģijas, ņemot vērā attiecīgās vietas vajadzības un specifiku. Stratēģiju realizēšanā svarīga ir sadarbība gan vietējā sabiedrībā, gan plašākā mērogā, un nodrošināta savstarpēja komunikācija (Bela u.c., 2015).

Lauku teritorijām arī ir liela nozīme savai specifikai, piem., dabai, atpūtas vietām, tradīciju saglabāšanai, taču tām būtu jāsadarbojas ar kādu no reģiona centriem (Kalniņa-Lukaševica, 2013). Tātad lauku reģionu attīstība būtu iespējama ar uzņēmējdarbību, aktīvu pilsonisko līdzdalību un sadarbību ar blakus reģioniem un /vai pilsētām, papildus ar saviem esošajiem resursiem, specializējoties kādā konkrētā jomā.

Ko skolas var darīt situācijas uzlabošanai? Tā ir izglītošana un resursu ieguldīšana jauniešos, radot vērtības, veidojot vidi piederības sajūtas attīstīšanai un ļaujot izprast, cik nozīmīga ir līdzdalība un aktivitāte arī ekonomiskos un politiskos procesos, lai mainītu gan savas, sabiedrības dzīves kvalitāti. Pilnveidojot pilsonisko izglītību, būtu iespējams izveidot tādu piederības sajūtu, lai jaunieši vēlētos atgriezties lauku reģionos un iesaistītos jautājumos par lauku reģionu attīstību. Skolu tīkla optimizācija neietekmē pilsonisko vērtību pilnveidošanu lauku reģionos, tāpēc ka vērtību un aktīvas līdzdalības izkopšana notiek jau sākumskolas līmenī, un var turpināties arī neformālajā izglītībā.

Resursu raksturojums. Runājot par organizācijām pieejamajiem resursiem, kas ir nozīmīgi pilnveidei, tos iedala trīs galvenajās grupās: materiālie (nauda, ēkas, tehniskais aprīkojums utt.), nemateriālie (zīmoli, reputācija, datu bāzes), kompetencēs (spējas efektīvi izmantot līdzekļus). Izaugsmes un konkurētspējas veicināšanai nozīmīgāki ir tieši nemateriālie resursi (Baumane-Vītoliņa, 2010). Protams, nozīmīgs ir arī resursu izlietojums. R. Hols (Hall, 1992) norāda uz atšķirībām starp nemateriāliem resursiem un kompetencēm, ja nemateriālie resursi ir patentī, reputācija, tad pie kompetencēm pieder funkcionālās kompetences un organizācijas kultūra. Funkcionālās kompetences sīkāk tiek definētas kā darbinieku zināšanas, pieredze, savukārt kultūra nosaka veidu, kā organizācija reaģēs uz pārmaiņām. Kompetences var iedalīt arī citādāk - pamatkompetencēs, kuras raksturo darbinieku zināšanas un prasmes ikdienas darbību nodrošināšanā, un speciālās kompetencēs, kas ir nepieciešamas inovāciju radīšanā un spējai pielāgoties ārējās vides pārmaiņām un tiek ieviestas organizācijas kultūrā un sociālajā kapitālā (Baumane-Vītoliņa, 2010).

Runājot par skolu resursiem, tad skolu pašnovērtējumu ziņojumos un attīstības plānos tie tiek iedalīti sekojoši: iekārtas un materiāltehniskie resursi un personālrēsu. Taču sīkāk pie

materiālajiem resursiem varētu pieskaitīt finansiālo nodrošinājumu, fizisko vidi, iekārtas un materiāltehniskos resursus; pie nemateriāliem resursiem - personālu, mikroklīmatu, sadarbības partnerus; pie kompetencēm - pedagogu kvalifikāciju un pieredzi, organizācijas struktūru darbu, vadību un kvalitātes nodrošināšanu. Šie kritēriji tiek pārbaudīti arī akreditācijas procesā (Ministru kabinets, 2016).

Lauku un pilsētu skolām ir novērojamas atšķirības apkārtējā vidē, ņemot vērā pieejamos resursus. Lauku skolu reģionos ir raksturīgs mazs cilvēku blīvums un iedzīvotāju skaits, plašākas dabas resursu izmantošanas iespējas, mazāk atalgots darba spēks, salīdzinot ar pilsētām (Harmon, 2003). Iedzīvotāju blīvums ietekmē lauku un pilsētu reģionos novērojamo savstarpējo komunikāciju un saskarsmi, piemēram, lauku skolās savstarpējās attiecības ir tuvākas/personīgākas, biežāk lieto verbālo komunikāciju, piemīt izteiktākas tradicionālās vērtības, izmanto apkārtējo vidi/dabu, izglītība ir neformālāka, mazāk birokrātiska (Nachtigal, 1982).

Mācību sasniegumu uzlabošanai, tas ir, izglītības kvalitātes celšanai visos reģionos, ir liela nozīme reformām, kas tiek veiktas valsts līmenī. Reģionu līmenī – sasniegumi ir atkarīgi no vietējiem faktiskajiem resursiem. Attīstībai lielāka nozīme ir tieši nemateriāliem resursiem – cilvēkresursiem.

## EMPĪRISKĀ DAĻA

### 4. PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA

#### 4.1. Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 saturs un jomas

Pilsoniskās izglītības loma ir veidot tādu zināšanu, prasmju, vērtību bāzi, kas veicinās pilsoņa aktīvu līdzdalību savā un sabiedrības dzīvē. Šo zināšanu, prasmju un vērtību kopumu, kas izpaužas noteiktā darbībā reālās dzīves situācijās, var definēt par kompetenci (OECD, 2016b). Lai jaunietis spētu darboties kā pilsonis, ir nepieciešama zināšanu bāze, kritiskā domāšana un pamatota attieksme par dažādiem procesiem sabiedrībā. Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma IEA ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) ietvaros tiek novērtētas jauniešu zināšanas noteiktās pilsoniskās izglītības jomās un attieksmes, kas izpaužas rīcībā noteiktās situācijās. Pētījuma ietvaros saturs tiek iedalīts četrās jomās ar apakšjomām:

- pilsoniskā sabiedrība un sistēmas:
  - iedzīvotāji (tiek skatītas lomas sabiedrībā, tiesības un pienākumi),
  - valsts institūcijas (parlaments, valdība, tiesas, nacionālie bruņotie spēki, vēlēšanu komisijas, starpvalstu struktūras, tiesībaizsardzības iestādes),
  - pilsoniskās iestādes (arodbiedrības, politiskās partijas, nevalstiskās organizācijas, aizstāvības grupas, tradicionālie mediji, sociālie mediji, reliģiskās institūcijas, skolas, kultūras organizācijas);
- pilsoniskuma principi:
  - taisnīgums,
  - brīvība (runas, ticības),
  - piederības sajūta,
  - tiesiskums;
- pilsoniskā līdzdalība:
  - lēmumu pieņemšana (iesaistīšanās organizāciju pārvaldībā, balsošana),
  - ietekmēšana (dalība publiskās debatēs, protestos, politiskās aktivitātēs, priekšlikumu izstrāde, korupcijas atzīšana, noteiktu preču pirkšana),
  - dalība sabiedrībā (brīvprātīgais darbs, dalība organizācijās, informācijas iegūšana);
- pilsoniskā identitāte:
  - pilsoniskais paštēls (vērtības un lomas, attiecības ar citiem),

- pilsoniskā saistība (tolerance pret citu idejām, darbībām) (Schulz et al, 2016).

ICCS 2016 pētījumā tiek pārbaudītas skolēnu kognitīvās prasmes (zināšanas, spriestspēja un analīze) un uzvedību ietekmējošie faktori (attieksmes, iesaistīšanās).

## **4.2. Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2016 dalībnieki Latvijā**

ICCS 2016 pētījumā piedalās 8. klašu skolēni, kuru vidējais vecums 14 gadi. Latvijā pētījuma ietvaros piedalījās 147 skolas ar 3224 8. klašu skolēniem, 1946 skolotāji, kas pasniedz mācību priekšmetus 8. klasēm un 147 skolu direktori. Latvijas izlases veidošanā tika ņemts vērā, lai vairākas skolas pārstāv vairākus slāņus: pēc urbanizācijas (Rīga, lielās/mazās pilsētas, lauki), skolas tipa (pamatskolas, vidusskolas, ģimnāzijas), mācību valodas (latviešu/krievu vai abas). Pētījuma norisi Latvijā nodrošināja LU PPMF Izglītības pētniecības institūta pētnieki (Čekse u.c., 2017).

## **4.3. Pētījuma instrumentu raksturojums**

No ICCS 2016 pētījuma datu ieguves instrumenti ir **skolas, skolēnu, skolotāju aptaujas** un skolēnu tests. Lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu par respondentu kognitīvajām prasmēm un uzvedību ietekmējošiem faktoriem, tika iekļauti dažādi jautājumu tipi:

- *Likerta skala.* Jautājumos respondentiem ir jānovērtē apgalvojumi četru punktu skalā no “pilnīgi piekrītu” (1) līdz “pilnīgi nepiekrītu” (4). Toties jautājumos par interesēm, svarīgumu u.c. apgalvojumi jānovērtē pēc biežuma, “nekad” (1) līdz “bieži” (4).
- *Vairāku atbilžu izvēle.* Respondentiem jāatzīmē, viņuprāt, visvarīgākās atbildes.
- *Kategoriālās atbildes.* Respondentiem jāatzīmē tikai viena, atbilstošākā atbilde. Šie jautājumi tiek galvenokārt izmantoti, lai iegūtu vispārīgu informāciju, piem., vecumu, dzimumu utt.
- *Atvērtie jautājumi.* Respondenti sniedz īsu atbildi, piem., par vecāku nodarbošanos, ko pēc tam kodē atbilstoši starptautiskajam profesiju klasifikatoram (Schulz et al, 2016).

Maģistra darbā tiks izmantotas skolas, skolēnu un skolotāju aptaujas, kas saturiski ietver nozīmīgu informāciju, kas palīdzēs analizēt pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošos faktoros.

**Skolēnu aptaujā** ir ietverti jautājumi, kas palīdz noteikt skolēnu:

- Attieksmes:
  - priekšstatus par labu pilsoni, par pasaules nākotnes apdraudējumiem,
  - uzticību iestādēm,
  - attieksmi par demokrātiskām vērtībām, dzimumu vienlīdzības tiesībām, vienlīdzīgām tiesībām atšķirīgām rases/etniskajām grupām, pret valsti, par reliģijas ietekmi sabiedrībā,
  - novērtējumu par skolēnu līdzdalību skolā.
- Iesaistīšanos:
  - pilsonisko piederību,
  - priekšstatus par dalību pilsoniskās aktivitātēs, lai atbalstītu protestus svarīgos jautājumos, par līdzdalību kā pieaugušajiem, skolu līdzdalību,
  - saistību ar sociāliem medijiem,
  - iesaisti ārpusskolas organizācijās un pulciņos, skolas aktivitātēs,
  - uzskatus par Eiropas pilsoņu brīvību dzīvot un strādāt Eiropā,
  - ziņojumus par iespējām mācīties par Eiropu skolā.
- Kontekstu:
  - uztveri par atvērtu klases vidi, lai diskutētu par politiskām un sociālām problēmām,
  - ziņojumus par pilsoniskās izglītības mācīšanos skolā, par verbālo un fizisko vardarbību (bulingu) skolā, par diskusijām par politiskām un sociālām problēmām ar vecākiem un vienaudžiem,
  - skolēnu uztveri par skolotāju-skolēnu attiecībām skolā, skolēnu-skolas mijiedarbību (Schulz et al, 2016).

**Skolotāju aptaujā** ir iekļauti jautājumi par skolotāju:

- dalību skolas vadībā,
- uzskatiem par sociālām problēmām skolā, skolēnu aktivitāti sabiedrībā, skolēnu uzvedību skolā, klases klimatu/vidi, bulingu skolā,
- ziņojumiem par aktivitātēm, kas saistītas ar ilgtspējīgu attīstību, aktivitātēm klasē, kas saistītas ar pilsonisko izglītību, par savu profesionālo pilnveidi tēmās, kas saistītas ar pilsonisko izglītību, par profesionālo pilnveidi metodoloģijā,
- sagatavošanu pilsoniskajā izglītībā.

**Skolas aptaujā** ir iekļauti jautājumi par direktoru:

- uzskatiem par skolotāju dalību skolas vadībā, par skolēnu un skolotāju piederības sajūtu skolai, par skolēnu iespējām piedalīties sabiedriskās aktivitātēs, par bulingu skolā, par iesaistīšanos skolas dzīvē, par sociālo ietekmi uz sabiedrību un skolas autonomiju,
- ziņojumiem par bulinga novēršanas pasākumiem skolā, aktivitātēm, kas saistītas ar vides ilgtspējību,
- pieejamību resursiem vietējā pašvaldībā (Schulz et al, 2016).

Pētījuma aptaujas ir pieejamas ICCS 2016 *User Guide for International Database* (Köhler et al, 2018).

#### 4.4. Pētījumā izmantotās datu apstrādes metodes

**Pētījuma datu bāze:** : ICCS 2016 pētījuma dati ar skolēnu, skolotāju, skolas aptauju rezultātiem. Izmantotos mainīgos lielumus rezultātu analīzē skatīt 2. pielikumā.

Aptaujā iegūto atbilžu sadalījuma ērtākai atspoguļošanai tika izmantotas aprakstošās statistikas metode - **frekvenču tabulas** (*crosstabs*). Lai izmantotu procentu tabulas, aptaujas atbildēm jābūt nokodētām (piem., “jā” – 1, “nē” – 2). Savukārt neatbildētie jautājumi vai nepareizi atbildētie jautājumi (piem., vienas atbildes vietā izvēlētas vairākas) parasti tiek kodēti ar “9”, “99” utt. (Geske & Grīnfelds, 2006). Autorei maģistra darba izstrādē bija pieejama lietošanai gatava datu bāze, kur aptaujas dati nebija jākodē.

Tā kā aptaujas datu un izveidoto skalu rezultāti ir izteikti skaitliski (kvantitatīvi), tad savstarpēju sakarību (mijiedarbības) noteikšanai tika izmantota sakarību pētīšanas metode – **bivariātu korelācija**, tas ir, tika noteikts Spirmena rangu korelācijas koeficients (Rs). Pirona korelācijas koeficientu lieto, ja mainīgo vērtības tiek izteiktas intervālu vai proporcionālā skalā. Savukārt Spirmena korelācijas koeficientu lieto, ja mainīgie lielumi ir izteikti kārtas skalā. Šajā gadījumā starp salīdzināmajiem mainīgajiem vismaz viens bija izteikts kārtas skalā. Korelācijas koeficienta vērtība ir robežās no -1 līdz 1, kas norāda datu ciešumu (dispersiju). Jo lielāks ir korelācijas koeficients, jo lielāks ir datu ciešums un izteiktāka mijiedarbība. Savukārt korelācijas koeficienta pozitīvā vērtība norāda, ka palielinoties viena mainīgā vērtībai, palielinās otra mainīgā vērtība. Taču negatīvā korelācijas koeficienta vērtība norāda uz mainīgo lielumu pretēji vērsto sakarību – pieaugot viena rādītājam, samazinās otra rādītājs. Ar korelācijas koeficientu var noteikt mainīgo lielumu savstarpējo mijiedarbību, bet ne cēloņsakarības (Geske &

Grīnfelds, 2006). Lai noteiktu lielumu pozitīvu vai negatīvu pieaugumu, ir nepieciešams pievērst uzmanību tam, kā ir nokodētas aptaujā iekļautās atbildes, piem., vai ar “1” tiek apzīmēts “bieži” vai “reti”.

Lai reducētu salīdzināmo mainīgo skaitu, tika izmantota **faktoru analīze**. Tā kā aptaujā ir daudz līdzīgu jautājumu, tad tos ir iespējams apvienot skalās un aprēķināt jaunā faktora (latentā mainīgā) vērtību. Šajā gadījumā datu failos jau ir pieejamas vairākas skalas. Viena no skalām, ko veidoja autore ir par skolēnu aptaujas 19. jautājumu ar 10 apgalvojumu izvērtēšanu (apgalvojumu kodi no IS3G19A līdz IS3G19J), kurā tiek noskaidrotas skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības. Jaunas skalas izveidei tika atrasti saderīgi mainīgie (skat. 4.1. tabulu), kuru svars attiecīgajā grupā ir vismaz 0,4.

4.1. tabula. Mainīgo lielumu grupas, izmantojot principiālo skalu sastāva (*principal components*) analīzes metodi

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Mainīgie lielumi (19. jautājuma apgalvojumi)	Grupu sastāvs	
	1. grupa	2. grupa
IS3G19A - lielākā daļa skolotāju pret mani izturas taisnīgi	,74	
IS3G19B - skolēni labi saprotas ar lielāko daļu skolotāju	,59	
IS3G19C - lielākā daļa skolotāju ir ieinteresēti skolēnu labklājībā	,74	
IS3G19D - lielākā daļa skolotāju uzklausa mani	,78	
IS3G19E - ja man nepieciešama papildus palīdzība, es to saņemu no skolotājiem	,71	
IS3G19F - lielākā daļa skolotāju novērstu bulinga izpausmes pret skolēniem	,53	
IS3G19G – lielākā daļa skolēnu manā skolā viens otru ciena		,79
IS3G19H – lielākā daļa skolēnu manā skolā labi saprotas		,80
IS3G19I – Manā skolā skolēni jūtas droši	,41	,58
IS3G19J – Es baidos no pret mani vērsta bulinga*		

\* IS3G19J mainīgā lieluma svars skalas izveidē ir mazāks par 0,40, kas netiek uzrādīts faktoru analīzē.

Šajā gadījumā skalas izveidē tika izmantoti 19. jautājuma mainīgie (apgalvojumi) no IS3G19A līdz IS3G19F.

Lai pārbaudītu skalas drošumu, tika lietota Kronbaha alfa vērtība. Novērtējot iekļauto mainīgo derīgumu, tika salīdzināta 4.3. tabulas Kronbaha alfas vērtība attiecīgā mainīgā izdzēšanas gadījumā ar skalas pašreizējo Kronbaha alfas vērtību 4.2. tabulā.

#### 4.2. tabula. Skalās Kronbaha alfa vērtība

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Kronbaha alfa vērtība	Skalā iekļauto mainīgo skaits
0,79	6

#### 4.3. tabula. Skalā iekļauto mainīgo lielumu validitāte

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Skalā iekļautie mainīgie lielumi	Kronbaha alfa vērtība pēc attiecīgā mainīgā lieluma izdzēšanas
IS3G19A - lielākā daļa skolotāju pret mani izturas taisnīgi	,75
IS3G19B - skolēni labi saprotas ar lielāko daļu skolotāju	,77
IS3G19C - lielākā daļa skolotāju ir ieinteresēti skolēnu labklājībā	,74
IS3G19D - lielākā daļa skolotāju uzklausā mani	,73
IS3G19E - ja man nepieciešama papildus palīdzība, es to saņemu no skolotājiem	,75
IS3G19F - lielākā daļa skolotāju novērstu bulinga izpausmes pret skolēniem	,78

Ja pēc attiecīgā mainīgā izņemšanas no skalas vērtība nepalielinājās, tad tas tika atstāts skalā. Lai varētu veidot jauno skalu, jāņem vērā Kronbaha alfas lielums (virs 0,8 – teicams rādītājs; 0,7-0,8 – ļoti labs rādītājs; 0,6-0,7 – apmierinošs rādītājs; 0,5-0,6 – gandrīz apmierinošs rādītājs; zem 0,5 – skalu nevar veidot) (Geske & Grīnfelds, 2006). Šajā gadījumā izveidotā skala ir droša un visi izvēlētie mainīgie ir derīgi (skat. 4.2. un 4.3. tabulu). Līdz ar to tika izveidots jauns mainīgais, aprēķinot izvēlēto mainīgo vidējo vērtību (MEAN) un piešķirot nosaukumu – skolotāju un skolēnu attiecības. Tā kā atbildes 19. jautājumā 10 apgalvojumu izvērtēšanā tika nokodētas: 1 – “pilnībā piekrītu”, 2 – “piekrītu”, 3 – “nepiekrītu”, 4 – “pilnībā nepiekrītu”, tad mazāka vidējā vērtība atspoguļo pozitīvākas skolotāju un skolēnu attiecības.

Statistiski nozīmīgu atšķirību noteikšanai starp divām pētāmām grupām (piem., urbanizācijas līmeņiem) tika secināts statistikas metode - **T-tests** (*Independent-samples t-test*). Metodes izmantošanai ir nepieciešamas neatkarīgas izlases (piem., lauku skolas un Rīgas skolas),

normāls sadalījums abām grupu ģenerālkopām, taču tas nav absolūts nosacījums (skat. 4.4. tabulu).

4.4. tabula. Statistiskie rādītāji divām urbanizācijas grupām pēc T-testa veikšanas

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Pētāmais mainīgais	Salīdzināmās grupas	Dalībnieku skaits	Vidējā vērtība	Standartnovirze	Standartklūda
Skolēnu pieredze par fizisko un verbālo vardarbību	Rīga	5364	10,1539	2,09417	,02859
	Lauki	3937	9,9098	1,96389	,03130

Pētāmais mainīgais	Laveņjū tests (Levene's test)		T-tests						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Grupu vidējo vērtību starpība	Standartklūda vidējo vērtību starpībai	95% ticamības intervāls starpībai	
								Zemākā vērtība	Augstākā vērtība
Skolēnu pieredze par fizisko un verbālo vardarbību	10.358	.001	5.701	9299	.000	.24408	.04281	.16016	.32801
			5.758	8766.355	.000	.24408	.04239	.16098	.32719

Pēc T-testa veikšanas var iegūt papildus informāciju par salīdzināmām grupām. Vidējā vērtība pirmajā tabulā raksturo skolēnu pieredzi par fiziskās un verbālās vardarbības biežumu, kas palīdz savstarpēji salīdzināt abas grupas. Lielāka vidējā vērtība raksturo lielāku biežumu pētāmajam mainīgajam. Šajā gadījumā dati norāda, ka Rīgas skolās skolēni biežāk saskaras ar vardarbību nekā lauku skolās. Lai noskaidrotu, vai tiešām vardarbības biežuma atšķirības Rīgā un laukos ir statistiski nozīmīgas, ir jāņem vērā divi statistiskās nozīmības rādītāji: Sig. un Sig. (2-tailed). Tā kā konkrētajā piemērā Sig. vērtība otrajā tabulā ir mazāka par 0,05, tad turpmāk jāņem vērā tabulas 2. rindā dotā informācija un Sig. (2-tailed) rādītājs, kas ar skaitlisko vērtību  $0,00 < 0,05$  norāda, ka atšķirības starp pētāmo grupu vidējām vērtībām ir statistiski nozīmīgas (Geske & Grīnfelds, 2006).

## 5. REZULTĀTU ANALĪZE

Pēc ICCS 2016 pētījuma testa rezultātiem pirmajā vietā ierindojas Dānija ar 586 punktiem, tad Somija (4. vieta starp ICCS 2016 dalībvalstīm) ar 577 punktiem, Igaunija (6. vieta) ar 546 punktiem, ievērojami atpaliek Lietuva (518 punkti) un Latvija (492 punkti). Pie tam Latvijas rezultāts ir nozīmīgi zemāks nekā ICCS valstu vidējie rādītāji (vidējais rezultāts ir 517 punkti) (Čekse u.c., 2017).

Pēc punktiem tiek izdalīti pieci pilsoniskās kompetences līmeņi: A (virs 562 punktiem), B (479-562 punkti), C (395-478 punkti), D (311-394 punkti), zem D (zem 311 punktiem). A un B līmenis norāda, ka skolēns veiksmīgi iekļausies sabiedrībā un būs pilnveidojis šādas prasmes: saskatīt sakarības starp procesiem dažādās organizācijās; spēj pamatot un izvērtēt politiskos notikumus, vienlīdzības principus; apzinās aktīva pilsoņa lomu sabiedrībā u.c. (skat. 1. pielikumu). Ja apskata valstu rezultātus pēc iegūtajiem līmeņiem, tad augstāko A līmeni Dānijā ir ieguvuši 62,4% skolēnu, Somijā – 60,4%, Igaunijā – 43,0%, Lietuvā - 30,5%, taču Latvijā tikai 19,5% skolēnu (skat. 5.1. tabulu) (Čekse u.c., 2017).

5.1. tabula. IEA ICCS 2016 pētījuma dalībvalstu skolēnu rezultātu sadalījums pa pilsoniskās kompetences līmeņiem  
Avots: Čekse u.c., 2017 pēc Schulz et al, 2017

Valsts	Zem D līmeņa		D līmenis		C līmenis		B līmenis		A līmenis		
Dānija	0,4	(0,1)	2,3	(0,4)	10,2	(0,8)	24,6	(0,8)	62,4	(1,3)	
Taivāna (Ķ)	0,5	(0,2)	2,9	(0,4)	9,9	(0,8)	24,5	(1,2)	62,2	(1,4)	
Somija	0,3	(0,1)	2,3	(0,4)	10,0	(0,8)	27,0	(1,4)	60,4	(1,6)	
Zviedrija	0,7	(0,2)	3,6	(0,6)	12,2	(0,8)	25,2	(1,0)	58,3	(1,3)	
Norvēģija	0,7	(0,2)	3,8	(0,3)	13,1	(0,7)	28,9	(1,0)	53,5	(1,2)	
Igaunija	0,2	(0,1)	3,2	(0,5)	16,7	(1,0)	36,9	(1,5)	43,0	(1,8)	
Krievija	0,3	(0,1)	3,7	(0,5)	16,6	(1,3)	37,3	(1,5)	42,1	(2,1)	
Belģija (Fl)	0,2	(0,1)	4,6	(0,8)	19,1	(1,6)	36,6	(1,6)	39,5	(2,2)	
Slovēnija	0,4	(0,2)	4,5	(0,5)	20,6	(0,9)	37,6	(1,2)	37,0	(1,4)	
Horvātija	0,3	(0,1)	3,9	(0,5)	19,9	(1,2)	39,9	(1,5)	36,0	(1,5)	
Nīderlande	0,9	(0,4)	8,2	(1,4)	23,2	(1,5)	32,1	(1,8)	35,6	(1,8)	
Itālija	0,9	(0,3)	6,5	(0,6)	21,5	(0,8)	36,1	(1,1)	34,9	(1,2)	
Lietuva	0,7	(0,3)	6,7	(0,8)	23,5	(1,2)	38,5	(1,6)	30,5	(1,7)	
Bulgārija	6,4	(1,2)	16,0	(1,3)	22,5	(1,4)	28,4	(1,5)	26,7	(1,5)	
Malta	5,5	(0,5)	13,4	(0,8)	23,2	(1,0)	31,7	(1,1)	26,2	(1,1)	
Čīle	3,7	(0,5)	16,0	(0,9)	27,2	(1,0)	31,7	(1,0)	21,4	(1,1)	
Latvija	1,7	(0,4)	10,7	(1,1)	29,1	(1,3)	39,0	(1,8)	19,5	(1,6)	
Kolumbija	2,1	(0,4)	13,8	(1,1)	31,3	(1,0)	35,4	(1,2)	17,4	(1,2)	
Meksika	3,2	(0,4)	17,7	(1,0)	33,1	(1,2)	32,8	(1,0)	13,1	(0,8)	
Peru	9,4	(0,9)	23,5	(1,2)	32,2	(1,2)	26,0	(1,2)	8,8	(0,8)	
Dominikāna	19,0	(1,2)	38,7	(1,2)	30,1	(1,2)	11,0	(1,0)	1,2	(0,4)	
<b>Vidējais ICCS 2016</b>	<b>2,7</b>	<b>(0,1)</b>	<b>9,8</b>	<b>(0,2)</b>	<b>21,2</b>	<b>(0,2)</b>	<b>31,5</b>	<b>(0,3)</b>	<b>34,7</b>	<b>(0,3)</b>	

Vidējais skolēnu īpatsvars ar A līmeni ICCS 2016 dalībvalstīs ir 34,7%. Savukārt Latvijā ir arī lielākais skolēnu īpatsvars ar vāju kompetenci (zem D līmeņa ir 1,7%, ar D līmeni 10,7%), kamēr Igaunijā ar zem D līmeņa ir 0,2% un D līmeni ieguvuši 3,2% skolēnu. Salīdzinot ar iepriekšējo periodu (ICCS 2009 pētījumu), Igaunijas vidējais rezultāts ir ievērojami pieaudzis par 21 punktu, Lietuvai par 13 punktiem, Latvijai - 11 punktiem. Kopā A un B līmeņus, kas ir pietiekami veiksmīgam iekļaušanās un līdzdarbošanās procesam sabiedrībā, Latvijā ir ieguvuši 58,5%, kamēr Lietuvā 69,1%, Igaunijā 79,9%, Somijā 87,4% un Dānijā 87% skolēnu (Čekse u.c., 2017). Neatkarīgi no tā, ka Latvijas rezultāts ir uzlabojies, salīdzinot ar iepriekšējo periodu, tik un tā tas ir zems, ņemot vērā arī kaimiņvalstu (Igaunijas, Lietuvas) rezultātus.

Tā kā pilsoniskās izglītības kompetences līmenis ir nozīmīgs skolēnu turpmākai aktivitātei sabiedrībā, tad ir nepieciešams sīkāk apskatīt, kādi ir šo sasniegumu ietekmējošie faktori.

### **5.1. Skolas lieluma un urbanizācijas ietekme uz skolēnu sasniegumiem**

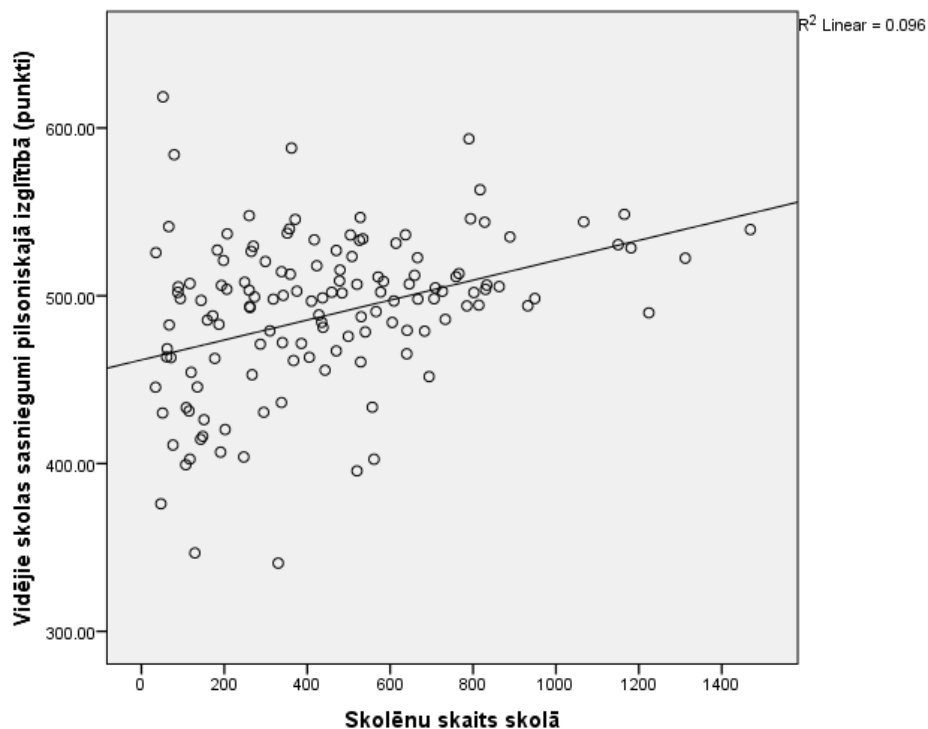
Lai uzskatāmāk varētu attēlot skolu lielumu sadalījumu pa urbanizācijas un reģionu līmeņiem, skolas tika iedalītas šādās kategorijās pēc skolēnu skaita: līdz 100 skolēniem; no 101-300 skolēniem; no 301 līdz 500 skolēniem; no 501 līdz 800 skolēniem; virs 800 skolēniem (skat. 5.2. tabulu). Pēc urbanizācijas lielākais mazo skolu īpatsvars (zem 100 skolēniem) ir laukos (59%), kas ir saistīts ar demogrāfisko situāciju un lauku "iztukšošanos". Pēc reģioniem, lielākais mazo skolu (līdz 100 skolēniem) īpatsvars ir Vidzemē (54,9%) un Latgalē (52,4%). Taču ja apskata skolas līdz 300 skolēniem, tad šādu skolu īpatsvars Latvijā ir liels – kopā 67,8%, pie tam ārpus Rīgas un Pierīgas šis rādītājs pārsniedz 77%. Vienmērīgs skolu sadalījums pēc lieluma ir Pierīgā, kas ir skaidrojams ar reģiona izvietojumu un ievērojami atšķirīgu apdzīvotību.

5.2. tabula. Skolu sadalījums pēc skolēnu skaita pēc urbanizācijas līmeņiem un reģiona

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Urbanizācija	Skolas lielums (skolēnu skaits)				
	Līdz 100	101-300	301-500	501-800	Virš 800
Rīga	4,6%	22,9%	18,3%	29,4%	24,8%
Pierīga	21,5%	27,8%	26,6%	12,7%	11,4%
Lielās pilsētas	0,0%	28,2%	22,5%	43,7%	5,6%
Citas pilsētas	0,0%	65,4%	19,2%	15,4%	0,0%
Lauki	59,0%	36,9%	4,1%	0,0%	0,0%
Kopā	32,0%	35,9%	13,0%	13,0%	6,1%
Reģions	Skolas lielums (skolēnu skaits)				
	Līdz 100	101-300	301-500	501-800	Virš 800
Rīga	4,6%	22,9%	18,3%	29,4%	24,8%
Pierīga	21,5%	27,8%	26,6%	12,7%	11,4%
Kurzeme	33,7%	43,6%	9,9%	8,9%	4,0%
Zemgale	9,5%	69,5%	10,5%	10,5%	0,0%
Vidzeme	54,9%	34,1%	2,4%	8,5%	0,0%
Latgale	52,4%	26,5%	12,2%	9,0%	0,0%
Kopā	31,9%	35,9%	13,1%	13,0%	6,1%

Latvijas Bankas (2017) pētījumā kā viens no izglītības kvalitāti ietekmējošajiem faktoriem tika minēts skolas lielums, taču Igaunijā vienmērīga izglītības kvalitāte tiek nodrošināta neatkarīgi no skolas lieluma (arī skolās ar skolēnu skaitu zem 50) un urbanizācijas (kas ir labākais rādītājs pasaulē) (Lees, 2016). Lai pārbaudītu, kāda ir mijiedarbība starp šiem faktoriem konkrēti pilsoniskās izglītības pētījuma ietvaros Latvijā, tika noteikta korelācija starp skolas lielumu un skolas vidējo rezultātu pilsoniskajā izglītībā, izmantojot Spirmena rangu koeficientu. Šajā gadījumā pastāv statistiski nozīmīga pozitīva mijiedarbība ( $r=0,29$ ; Sig. 0,00), ka lielākās skolās ir augstāki skolēnu sasniegumi, taču šī korelācija ir vāja. Pēc skaterogrammas redzams (skat. 5.1. att.), ka augsti vidējie sasniegumi ir arī skolās, kurās skolēnu skaits ir mazs.



5.1. att. Skolas vidējie sasniegumi pilsoniskajā izglītībā atkarībā no skolēnu skaita skolā ( $r=0,29$ )

Avots: autore veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

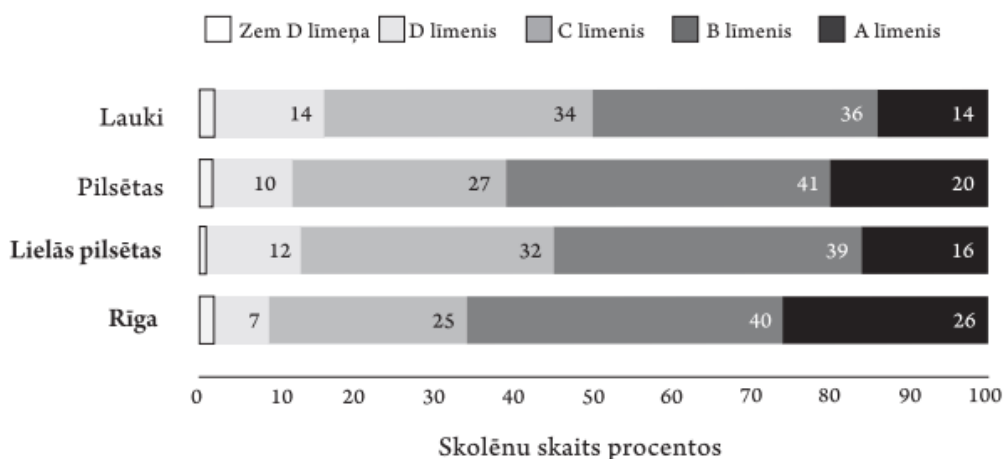
Pārbaudot, kāda ir skolēnu sasniegumu un skolas lieluma mijiedarbība skolu kategorijā līdz 100 skolēniem, autore atklāja, ka mazajām skolām korelācija ir izteiktāka ( $r=0,38$ ; Sig. 0,00). Tātad šajā kategorijā lielākām skolām ir izteikti augstāki skolēnu sasniegumi. Savukārt pārbaudot citas skolu kategorijas, tika iegūti šādas korelācijas:

- līdz 300 skolēniem – korelācijas nav;
- no 101 līdz 300 skolēniem –  $r=0,55$ ; Sig. 0,00;
- no 301 līdz 500 skolēniem – korelācijas nav;
- līdz 500 skolēniem –  $r=0,17$ ; Sig. 0,00;
- virs 500 skolēniem –  $r=0,26$ ; Sig. 0,01;
- no 501 līdz 800 skolēniem – korelācijas nav;
- virs 800 skolēniem – korelācijas nav.

Iegūtās korelācijas norāda, ka liela ietekme skolas lielumam un skolēnu sasniegumiem ir tieši skolās ar skolēnu skaitu no 100 līdz 300 skolēniem, kas veido 36% no Latvijas skolām (skat. iepriekš 5.2. tabulu). Iemesls tam, kāpēc apvienojot skolas ar skolēnu līdz 300 skolēniem, nav korelācijas, ir saistītas to, ka līdz 100 skolēniem skolu vidējo sasniegumu rādītāju veido salīdzinoši maz skolēnu, kur katrs skolēns var izraisīt ievērojamas vidējās vērtības izmaiņas.

Tāpēc var gadīties, ka atsevišķas skolas (kategorijā līdz 100 skolēniem) ar augstākiem sasniegumiem nekā skolām ar skolēnu skaitu no 101-300 skolēniem maina iepriekš apskatīto sakarību.

Lai gūtu pilnīgāku priekšstatu par skolēnu sasniegumiem neatkarīgi no skolas atrašanās vietas, nepieciešams neliels rezultātu sadalījumā pēc urbanizācijas līmeņiem. Pirmie ICCS 2016 pētījuma rezultāti (Čekse u.c., 2017) norāda, ka kopumā lauku reģionos tomēr ir lielāks skolēnu īpatsvars ar zemu pilsoniskās kompetences līmeni (zem D un D līmenis), un mazāks skolēnu īpatsvars ar augstāko pilsoniskās kompetences līmeni (A līmenis), salīdzinot ar pilsētām, īpaši Rīgu (skat. 5.2. att.).



### 5.2. att. Latvijas skolēnu kompetenču līmeņu sadalījums atkarībā no urbanizācijas

Avots: Čekse u.c., 2017

Lai noskaidrotu, kāpēc lauku reģionos ir zemāki sasniegumi un kas tos varētu ietekmēt, ir nepieciešams veikt dažādu ietekmējošo faktoru analīzi, piem., pēc skolēnu struktūras skolā; bulinga biežuma; skolotāju un skolēnu savstarpējām attiecībām, piederības sajūtas un līdzdalības skolā; vietējo resursu pieejamības; skolēnu iespējām izteikt viedokli klasē.

## 5.2. Skolēnu struktūras skolā un SES ietekme uz skolēnu sasniegumiem

Autore pēc skolas aptaujas datiem apskatīja skolēnu struktūras atšķirības pēc urbanizācijas līmeņa (skat. 5.3. tabulu).

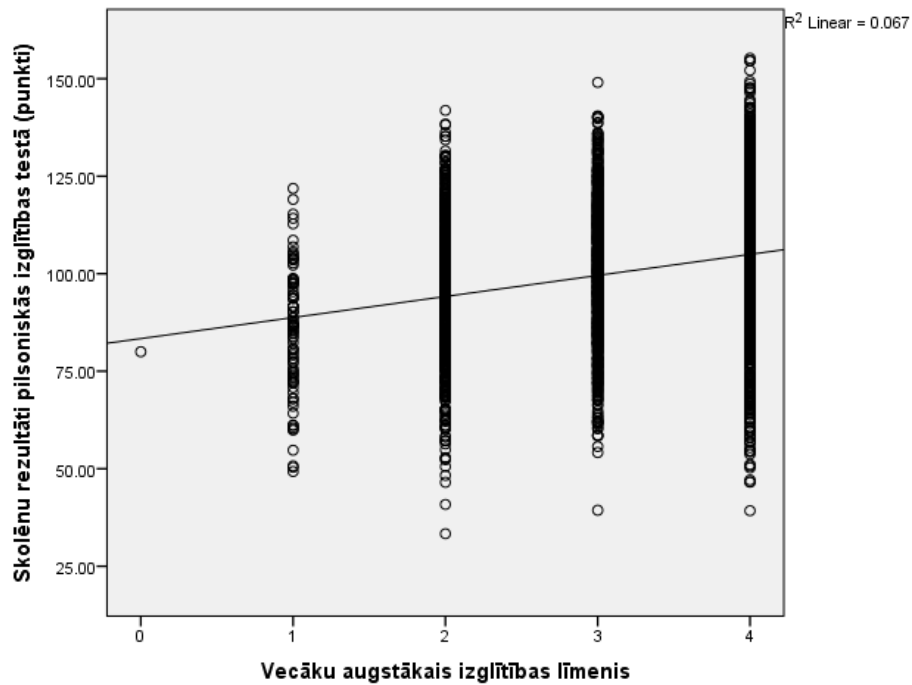
### 5.3. tabula. Skolēnu struktūra skolās atkarībā no ģimenes ekonomiskā stāvokļa pēc urbanizācijas līmeņiem

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

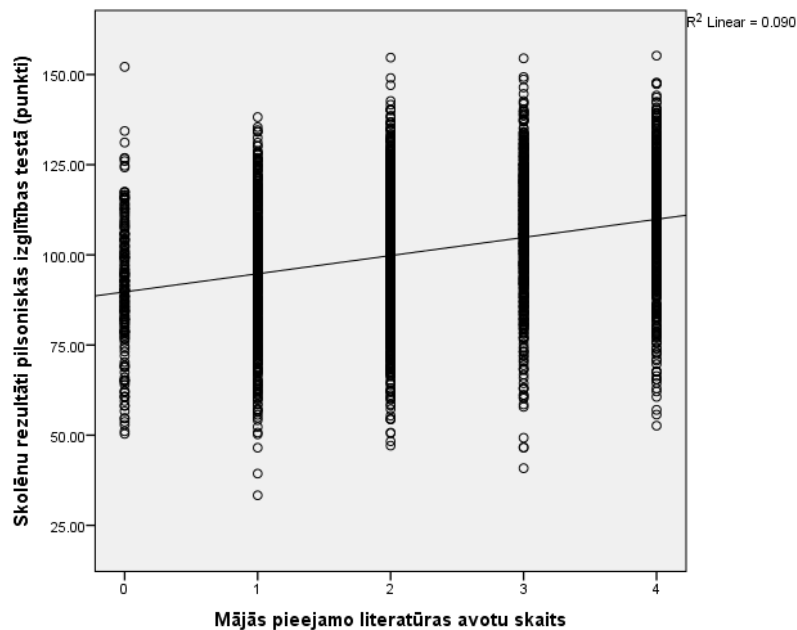
Urbanizācija	Skolēnu struktūra skolās atkarībā ekonomiskā stāvokļa (C_COMP)		
	Skolas, kurās ir vairāk skolēnu no ekonomiski labvēlīgām ģimenēm	Skolas, kurās ir līdzīgs īpatsvars skolēniem no ekonomiski labvēlīgām un nelabvēlīgām ģimenēm	Skolas, kurās ir vairāk skolēnu no ekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm
Rīga	88,3%	9,7%	1,9%
Lielās pilsētas	74,6%	20,6%	4,8%
Pilsētas	58,1%	26,9%	15,1%
Lauki	31,1%	44,6%	24,3%
Kopā	51,2%	32,4%	16,4%

Pēc skolēnu struktūras skolās pa urbanizācijas līmeņiem ir novērojams, ka Latvijā 51,2% skolu ir lielāks skolēnu īpatsvars no ekonomiski labvēlīgām ģimenēm, 32,4% skolu ir līdzīgs skolēnu īpatsvars pēc ģimenes ekonomiskā stāvokļa, kamēr 16,4% skolu tomēr vairāk ir skolēnu no ekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm (skat. 5.3. tabulu). Parādās sakarība, ka samazinoties apdzīvotībai, palielinās ekonomiski nelabvēlīgo ģimeņu skolēnu īpatsvars skolās. Lauku reģionos 24,3% skolu ir lielāks šādu skolēnu skaits, kas ir ievērojami lielāks rādītājs, nekā lielajās pilsētās un Rīgā. Tas varētu būt skaidrojams ar nevienmērīgu ekonomisko situāciju Latvijā, darba vietu trūkumu lauku reģionos (Kalniņa-Lukaševica, 2013). Latvijas bankas (2017) pētījumā skolēnu struktūra bija otrs no sasniegumus ietekmējošajiem faktoriem.

Izmantojot Spirmena korelācijas koeficientu starp skolas vidējo rezultātu pilsoniskajā izglītībā un skolēnu struktūras izmaiņām pēc ģimenes ekonomiskā stāvokļa, izriet, ka starp šiem lielumiem pastāv pretēji vērsta sakarība ( $r=-0,12$ ; Sig. 0,00). Pieaugot skolēnu īpatsvaram no ekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, samazinās skolas vidējie rezultāti. Bez skolu direktoru subjektīvā novērtējuma papildus tika apskatīti citi ģimenes sociāli ekonomiskā stāvokļa raksturojošie lielumi (vecāku izglītības līmenis un literatūras avotu skaits mājās) un mijiedarbība ar pilsoniskās izglītības rezultātiem (skat. 5.3. un 5.4. att.).



5.3. att. Skolēnu sasniegumi pilsoniskās izglītības testā atkarībā no vecāku iegūtā izglītības līmeņa ( $r=0,25$ ). Apzīmējumi vecāku izglītības līmenim: 0 – nav iegūta pamatzglītība; 1 – pamatzglītība; 2 – vidējā izglītība; 3 – profesionālā izglītība vai koledžas izglītība; 4 – augstākā izglītība (bakalaura, maģistra, doktora līmenis). Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem



5.4. att. Skolēnu sasniegumi pilsoniskās izglītības testā atkarībā no mājās pieejamo literatūras avotu skaita ( $r=0,31$ ). Apzīmējumu skaidrojums literatūras avotu skaitam: 0 – nav vai ir ļoti maz (0-10 grāmatas); 1 – pietiekoši, lai papildītu 1 plauktu (11-25 grāmatas); 2 – pietiekoši, lai papildītu 1 grāmatu skapi (26-100 grāmatas); 3 – pietiekoši, lai papildītu 2 grāmatu skapjus (101-200 grāmatas); 4 – pietiekoši, lai papildītu 3 vai vairāk grāmatu skapjus (vairāk nekā 200 grāmatas). Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Tātad skolēnu rezultāti ir augstāki, ja ir augstāks vecāku izglītības līmenis ( $r=0,25$ , Sig. 0,00) un mājās ir lielāks literatūras avotu skaits ( $r= 0,31$ , Sig. 0,00). No tā izriet, ka sociāli ekonomiskajam stāvoklim ir statistiski nozīmīga ietekme skolēnu rezultātiem pilsoniskajā izglītībā.

### **5.3. Skolas vidi veidojošo faktoru ieteme uz skolēnu sasniegumiem**

Skolas vide var noteikt skolēna piederības sajūtas veidošanos, labsajūtu, aktivitāti skolas pasākumos un ietekmēt mācību sasniegumus. Tika salīdzināts skolotāju un skolēnu vērtējums par bulinga biežumu skolā. Lielāks vidējais rādītājs (indekss) norāda uz lielāku bulinga biežumu skolā. Pēc iegūtajiem rezultātiem starp skolotājiem un skolēniem pastāv atšķirīgs vērtējums par bulinga biežumu, ņemot vērā sadalījumu pa urbanizācijas līmeņiem.

Maģistra darba autores veiktajā datu analīzē rezultāti norāda, ka pēc skolotāju vērtējuma, biežāk bulings ir novērojams laukos nekā pilsētās (bulinga biežuma indekss: lauki – 51,78, pilsētas – 48,67, lielās pilsētas – 46,17, Rīga – 46,46). Pēc T-testa veikšanas savstarpēji visiem urbanizācijas līmeņiem, izriet, ka bulinga biežuma atšķirības ir statistiski nozīmīgas starp laukiem un pilsētām. Savukārt starp Rīgu un lielajām pilsētām šādu atšķirību nav. Salīdzinot skolotāju priekšstatu par bulingu, skolēnu novērtējums par fiziskās un verbālās vardarbības biežumu ir pretējs, tas ir, ka skolēni ar to saskaras biežāk tieši Rīgā (biežuma indekss – 10,15) un lielajās pilsētās, nevis laukos (biežuma indekss – 9,91), pie tam šīs atšķirības ir statistiski nozīmīgas.

Atšķirības starp skolēnu un skolotāju vērtējumu varētu būt skaidrojamas ar to, ka lauku reģionos skolās ar mazāku skolēnu skaitu, skolotāji daudz biežāk pievērš uzmanību skolēnu savstarpējām attiecībām, savukārt pilsētās, lielā skolēnu skaita dēļ, skolotāju attiecības ar skolēniem nav tik personīgas, līdz ar to netiek fiksēti visi bulinga gadījumi. Tā kā bulinga biežumu precīzāk var noteikt paši skolēni, tad tika noteikta savstarpējā mijiedarbība starp skolēnu vērtējumu par fiziskās un verbālās vardarbības biežumu un skolēnu sasniegumiem. Korelācija norāda uz vāju sakarību ( $r=-,13$ ; Sig. 0,00), ka palielinoties fiziskās un verbālās vardarbības biežumam, samazinās skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā.

Pie tam starp skolotāju vērtējumu par pozitīvāku klases klimatu un skolēnu sasniegumu pieaugumu pastāv statistiski nozīmīga (Sig. 0,00), bet vāja korelācija ( $r=0,15$ ). Tāda pati situācija ir ar skolēnu vērtējumu par pozitīvākām skolēnu savstarpējām attiecībām un sasniegumiem ( $r=0,07$ ). Kopumā labas savstarpējās attiecības klasē un skolā, kā arī bulinga biežuma samazināšana ir sasniegumus pozitīvi ietekmējošie faktori.

## 5.4. Līdzdalība un piederības sajūta skolā

Pēc ICCS 2016 datiem ir iespējams relatīvi salīdzināt pilsoniskumam ļoti būtiskas pazīmes – aktīvas līdzdalības līmeni (organizācijā – skolā un sabiedrībā) un piederības sajūtas izteiktumu. Katru pazīmi pētījumā raksturo no aptaujas datiem reducētas skalas, kuru vidējais rādītājs (indekss) norāda uz pazīmes (piem., līdzdalības) biežumu. Lielāks indekss raksturo, biežākus aktīvas līdzdalības novērojumus skolā.

Pēc skolu direktoru sniegtajiem datiem izriet, ka skolotāju līdzdalībai skolas (C\_TCPART) vadībā nav savstarpējas sakarības ar skolas vidējo sasniegumu rādītāju (korelācija nepastāv –  $r=0,04$ ). Pēc T-testa veikšanas starp urbanizācijas grupām parādās, ka laukos un Rīgā nav novērojamas atšķirības starp skolotāju līdzdalības aktivitāti, savukārt statistiski nozīmīgi zemāka līdzdalība ir tieši mazajās pilsētās (vidējais rādītājs Rīgā – 50,5, laukos – 51,1, bet lielajās pilsētās – 48,2, pilsētās – 43,7). Iespējams atšķirības ir tādēļ, ka lauku reģionos skolas attīstoties var ietekmēt lēmumus par skolu reorganizāciju un slēgšanu, savukārt Rīgā ir lielāka skolu savstarpējā konkurence. Tas nozīmē, ka lielās pilsētās un pilsētās nav tik izteikti ārējie draudi, kas var ietekmēt skolas turpmāko darbību/pastāvēšanu, līdz ar to skolotāju līdzdalība skolas attīstībā nav nepieciešama tik lielā mērā kā Rīgā vai lauku reģionos.

Lai arī skolotāju līdzdalība vadības darbā (piem., lēmumu pieņemšanā) neietekmē skolēnu pilsoniskās izglītības sasniegumus, tomēr tai ir būtiska mijiedarbība ar skolotāju izteiktāku piederības sajūtu skolai ( $r=0,64$ ; Sig. 0,00). Un skolotāju izteiktākai piederības sajūtai ir novērojama vāja pozitīva mijiedarbība uz skolēnu sasniegumiem ( $r=0,15$ ; Sig. 0,00). Aktīva skolotāju līdzdalība skolas vadības jautājumos un izteiktāka piederības sajūta ir nozīmīga vērtību izkopšanai skolas kultūras veidošanas procesā. Jānorāda, ka lielāka skolotāju līdzdalība skolas vadības jautājumos (T\_TCHPRT) uzlabo skolēnu uzvedību skolā (T\_STUDB) ( $r=0,32$ ; Sig. 0,00), kas savukārt papildus padara pozitīvāku klases klimatu (T\_PCCLIM) ( $r=0,27$ ; Sig. 0,00). Jāpiemin, ka lielākai skolotāju aktivitātei ir pozitīva sakarība ar skolotāju sagatavotību pilsoniskās izglītības tēmu realizēšanā (T\_PRPCCE) ( $r=0,32$ ; Sig. 0,00). Pie tam skolotāju aktivitāte kalpo kā pozitīvs paraugs skolēniem. Iespējams, ka iesmesli, kāpēc šīm skolotāju pilsoniskuma pazīmēm (piederības sajūtai un aktīvai līdzdalībai) nav izteikta ietekme uz skolēnu sasniegumiem pilsoniskajā izglītībā, varētu būt tas, ka skolēni priekšstatu par līdzdalības nozīmi organizācijā/kopienā gūst arī ģimenē un vietējā sabiedrībā, kā arī interneta vidē.

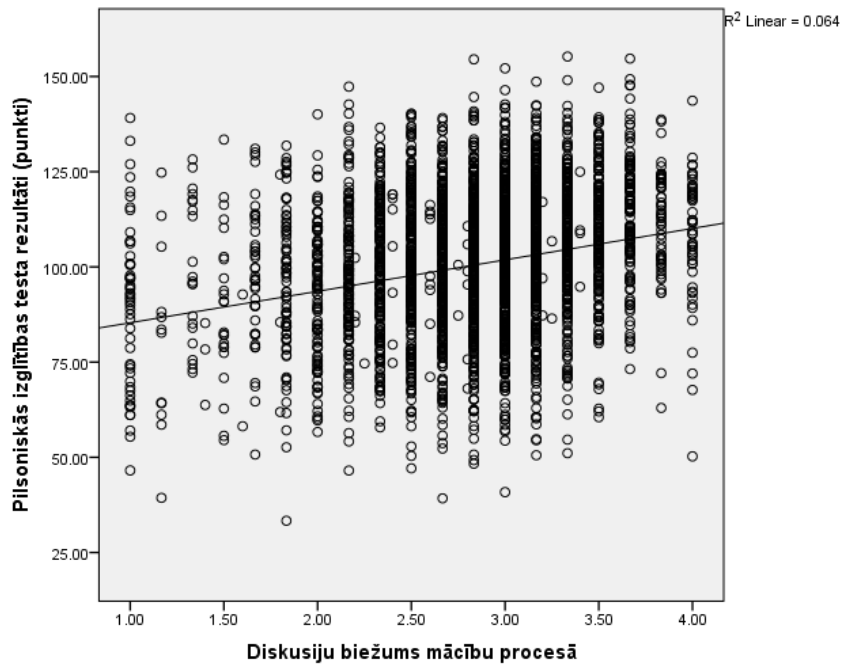
No skolēnu atbildēm par savu līdzdalību skolas (S\_PRTSCH) un sabiedrības aktivitātēs (S\_PRTCOM), un iekšējo motivāciju (S\_SCAT) to ir novērojamas savstarpējas sakarības:

- pieaugot iekšējai motivācijai, palielinās skolēnu aktivitāte piedalīties skolas pasākumos ( $r=0,44$ ; Sig. 0,00), un arī vietējās sabiedrības pasākumos ( $r=0,23$ ; Sig. 0,00),
- skolēni, kas ir aktīvi skolas pasākumos, ir aktīvāki arī vietējās mērogā pasākumos ( $r=0,32$ ; Sig. 0,00),
- pieaugot līdzdalībai skolas aktivitātēs, pieaug mācību sasniegumi vai otrādi ( $r=0,21$ ; Sig. 0,00).

Lielāka skolēnu līdzdalība skolas aktivitātēs un motivācija piedalīties ir novērojama lauku skolās un mazās pilsētās nekā Rīgā un lielajās pilsētās.

### **5.5. Skolēnu iespējas klasē izteikt viedokli un piedalīties diskusijās**

Tā kā pilsoniskajā izglītībā svarīgi ir pilnveidot lēmumu pieņemšanas spējas un ne tikai formulēt savu viedokli, bet arī uz klausīt citus, tika apskatīta, kāda ir pilsoniskās izglītības sasniegumu mijiedarbība ar skolēnu iespējām klasē iesaistīties diskusijās (17AF skala; skat. 2. pielikumu) un pārliecinātību paust viedokli (30IJK skala; skat. 2. pielikumu) par sociālām un politiska rakstura problēmām. No rezultātiem izriet, ka biežāka diskusiju nodrošināšana, kur skolēnam ir iespēja paust viedokli par aktuālām sabiedrības problēmām un neatkarīgi no uzskatu dažādības klasē, ir pozitīvi saistīta ar skolēnu sasniegumu pieaugumu pilsoniskajā izglītībā ( $r=0,25$ , Sig. 0,00) (skat. 5.5. att.).



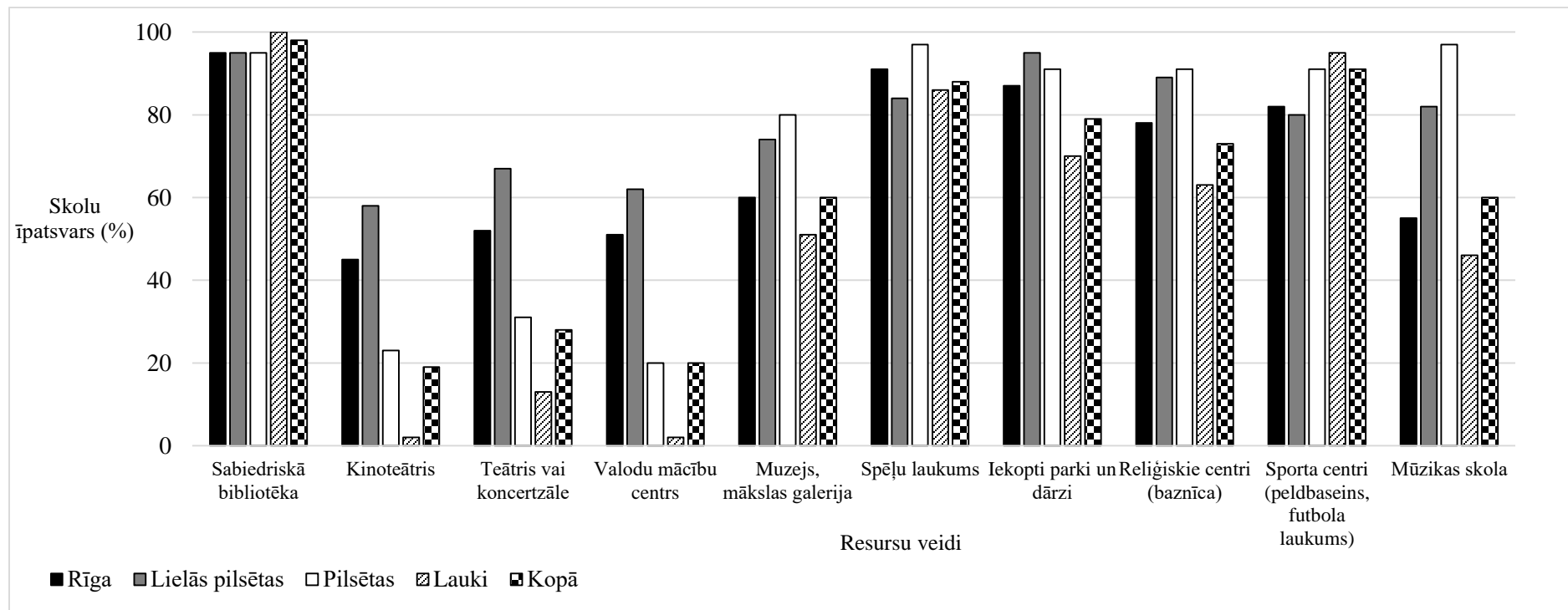
5.5. attēls. Skolēnu pilsoniskās izglītības sasniegumi atkarībā no diskusiju biežuma mācību procesā ( $r=0,25$ ). Skaidrojumi diskusiju biežumam mācību procesā: 1 – nekad, 2 – reti, 3 – dažreiz, 4 – bieži. Avots: autore veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Pastāv arī sakarība starp to, ka biežāka diskusiju nodrošināšana klasē iespējams ietekmē to, ka skolēni ir gatavi savu viedokli sabiedrībā paust biežāk caur mierīgākām aktivitātēm (iesaistīties diskusijās sabiedrībā, vākt parakstus petīcijai, piedalīties kampaņās) ( $r=-0,159$ , Sig. 0,00; jautājumu atbildes ir kodētas pretēji) nekā ar protesta aktivitātēm (krāsot sienas, bloķēt satiksmi, ieņemt sabiedriskās ēkas protestu ietvaros) ( $r=0,13$ ; Sig. 0,00; atbildes jautājumos ir kodētas pretēji). Pie tam jānorāda, ka skolēni ar augstākiem sasniegumiem pilsoniskajā izglītībā retāk izvēlētos paust savus uzskatus sabiedrībā ar protestiem ( $r=0,30$ ; Sig. 0,00; atbildes kodētas pretēji). No tā visa izriet, ka diskusiju nodrošināšana skolās un dažādu problēmu iztirzāšana no dažādiem rakursiem, ietekmē skolēnu sasniegumus un viedokļa izpausmes formu izvēli arī turpmāk sabiedrībā. Pastāv arī statistiski nozīmīgas atšķirības, ka laukos un mazākās pilsētās diskusijas tiek nodrošinātas biežāk nekā lielajās pilsētās un Rīgā, kas varētu būt skaidrojams ar klašu papildījumu, tas ir, lielākās klasēs ir grūtāk novadīt diskusiju un nodrošināt iespēju visiem skolēniem izteikt savu viedokli.

## 5.6. Vietējo resursu pieejamība skolām

Lauku skolu skolēniem ir mazāk iespēju piedalīties dažāda veida sabiedriskās aktivitātēs nekā pārējos urbanizācijas līmeņos (iespēju piedalīties sabiedriskās aktivitātēs indekss: laukos – 46,8, pilsētās, lielajās pilsētās un Rīgā – 51,6-51,9). Statistiski nozīmīgas atšķirības ir novērojamas tikai starp lauku skolām un pārējām grupām. Aktivitātes var būt saistītas ar dabas ilgtspējīgu attīstību, cilvēktiesību projektiem, kultūras, starpkultūru pasākumiem, politiska rakstura institūciju apmeklējumiem, sporta aktivitātēm. Bet nepastāv sakarības starp šo iespēju dažādību un biežumu ar skolēnu sasniegumiem pilsoniskajā izglītībā

Pēc vietējo resursu pieejamības skolai (bibliotēka, kino, teātris, valodu skola, muzeji, spēļu laukumi, parki, baznīcas, sporta iespējas, mūzikas skolas) izriet, ka lielākajai daļai skolu ir pieejama bibliotēka (vid. 97,8% Latvijas skolu), spēļu laukumi (vid. 88,4%), parki (vid. 78,7%), reliģiskie centri (72,9%), sporta centri (vid. 90,8%) (skat. 5.6 att.).



5.6. att. Skolu direktoru atbildes uz jautājumu “Vai skolas tuvumā ir pieejami minētie resursi?”. Attēlā atspoguļotas tikai “Jā” atbildes.

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

Laukos skolām ir ievērojami mazāk pieejams kino (1,6%), teātris (12,5%), valodu skolas (2,4%), mūzikas skolas (46,3%), salīdzinot ar pilsētām. Taču lauku skolām ievērojami pieejamāki ir sporta centri (futbola laukumi utt.), kas ir skaidrojams ar brīvāku teritorijas plānojumu un mazāku ēku blīvumu.

Rezultātu analīzes kopsavilkums.

Skolēnu pilsoniskās izglītības sasniegumus pozitīvi ietekmējošie faktori (jeb faktori ar kuriem ir pozitīva mijiedarbība) ir: lielāks skolēnu skaits skolā/klasē, lielāks skolēnu īpatsvars skolā no ekonomiski labvēlīgām ģimenēm, augstāks SES rādītājs, pozitīvāks klases klimats un savstarpējās attiecības, biežāk realizētas diskusijas klasē.

Ar statistiski nozīmīgām atšķirībām salīdzinājumā ar pārējām skolām (pilsētas, lielās pilsētas, Rīga) lauku skolās ir novērojami zemāki sasniegumi pilsoniskajā izglītībā, lielāks mazo skolu īpatsvars, lielāks skolēnu īpatsvars skolā no ekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, pēc skolotāju vērtējuma biežāk novērojams bulings, lielāka skolotāju līdzdalība un izteiktāka piederības sajūta skolai, lielāka skolēnu līdzdalība skolas aktivitātēs, biežāk tiek realizētas diskusijas mācību procesā, mazāk pieejami resursi sabiedrisko aktivitāšu dažādības nodrošināšanai.

Neatkarīgi no tā, ka lauku skolās ir novērojami sasniegumus pozitīvi ietekmējošie faktori, iespējams būtiskākie iemesli zemākiem lauku skolu rezultātiem pilsoniskajā izglītībā, ir ekonomiskā un demogrāfiskā situācija, kas ietekmē ar augstākiem sasniegumiem korelējošos faktorus – SES, skolas lielumu.

Savukārt pilsoniskajā izglītībā svarīgiem faktoriem, piem., kā aktīvai līdzdalībai gan skolas un sabiedrības aktivitātēs, gan viedokļa izteikšanai, ir būtiska nozīme skolas vides uzlabošanā un skolēnu turpmākajām izvēlēm par savu aktivitāti sabiedrībā nākotnē.

Tā kā pozitīvākas savstarpējās attiecības un atvērtāka skolas vide netieši var pozitīvi ietekmēt skolēnu sasniegumus pilsoniskajā izglītībā, kā arī piederības sajūtas veidošanos, tad skolas vadībai ar skolotājiem un skolēniem būtu aktīvi jāsadarbojas atvērtās un pozitīvās skolas vides izveidē un uzlabošanā. Savukārt SES un skolas lieluma rādītāja uzlabošana ir jārisina valstiskā līmenī, piem., ar to pašu skolu tīkla optimizācijas plānu un resursu efektīvāku pārdali.

## DISKUSIJA

Veiktā rezultātu analīze norāda uz pastāvošām likumsakarībām starp skolēnu rezultātiem pilsoniskajā izglītībā un citiem faktoriem, piem., sociāli ekonomisko stāvokli, bulinga biežumu skolā u.c., kā arī uz statistiski nozīmīgu atšķirību esamību starp lauku skolām un pilsētu skolām.

Kā pirmā likumsakarība tiks apskatīta skolas lieluma un skolēnu sasniegumu mijiedarbība. Maģistra darba autores rezultātu analīze pēc ICCS 2016 pētījuma datiem norāda, ka kopumā, ņemot vērā visas Latvijas skolas, pastāv pozitīva mijiedarbība – lielākām skolām ir augstāki sasniegumi pilsoniskajā izglītībā. Un turpmākajā analīzē parādās, ka visizteiktākā pozitīvā mijiedarbība skolas lielumam un skolēnu sasniegumiem parādās skolu kategorijās gan līdz 100 skolēniem, gan no 101-300 skolēniem, kas sastāda vairāk nekā pusi no Latvijas skolām. Skolas lielums kā sasniegumus un izglītības kvalitāti ietekmējošais faktors tiek pieminēts arī Latvijas Bankas (2017) pētījumā, kas apstiprina arī autores rezultātus. Igaunī norāda, ka skolas lielums Igaunijā neietekmē skolēnu sasniegumus, jo visur valstī tiek nodrošināta vienmērīga izglītības kvalitāte (Lees, 2016). Galvenais iemesls valstu atšķirībām ir tas, ka Igaunī jau kopš 2005. gada mērķtiecīgi un sistemātiski veic izglītības sistēmas reformas, kas ļauj arī mazām skolām piešķirt pietiekoši daudz resursus: gan finansu – mainot finansēšanas modeli, gan personālrесursus – slēdzot līgumus un piešķirot papildus finansējumu augsti kvalificētiem skolotājiem (Lees, 2016). Taču Latvijā pārdomātas un sistemātiskas reformas resursu pārdalē tiek plānotas tikai tagad. Autore uzskata, ka pēc korelāciju rādītājiem šīs sakarības kontekstā, Latvijā būtu jāreorganizē skolas ar skolēnu skaitu līdz 100 skolēniem, kas sastāda vienu trešdaļu no kopskaita, tādējādi iegūstot gan papildus resursus pārdalei, gan padarot par ieguvējiem pašus skolēnus. Protams, skolu slēgšanas gadījumā būtu jāņem vērā, lai tiek nodrošināts skolu vienmērīgs izvietojums Latvijas teritorijā, nodrošinot izglītības pieejamību. Runājot par resursiem, vienmērīgākam to sadalījumam būtu nepieciešams finansēšanas modeļa maiņu, iespējams, aizņemoties ideju no “kaimiņiem” par “nauda seko klasei”. Lauku skolu kontekstā tieši lielais mazo skolu īpatsvars, nosaka zemākus sasniegumus pilsoniskajā izglītībā.

Otrā likumsakarība ir – pieaugot sociāli ekonomiskā statusa rādītājam, pieaug skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā. Autore šo sakarību pamatoja ar trīs rādītājiem: skolu direktoru vērtējumu par skolēnu struktūru skolā pēc ģimenes ekonomiskā stāvokļa, literatūras avotu skaitu mājās un skolēnu vecāku izglītības līmeni. Laukos ir vairāk skolu, kurās ir lielāks skolēnu īpatsvars no ekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, nekā pilsētās. Tas ir skaidrojams ar nevienmērīgu ekonomisko situāciju Latvijā (Kalniņa-Lukaševica, 2013), kā arī negatīvo

teritorijas attīstības indeksu (Valsts reģionālās attīstības aģentūra, 2018), kuru veido bezdarbs, demogrāfiskā situācija un citi rādītāji. Ekonomiskā un demogrāfiskā situācija ietekmē skolēnu struktūru skolās, kas ir viens no sasniegumus ietekmējošiem lielumiem, to norāda arī Latvijas Banka (2017), kuras pētījums tiek ņemts vērā Izglītības un zinātnes ministrijas (2017) vispārīgzglītojošo skolu optimizācijas plānā.

Rezultātu analīze par skolas vides faktoriem (bulinga biežumu, skolēnu un skolotāju savstarpējām attiecībām, skolēnu un skolotāju līdzdalību un piederības sajūtu skolai) norāda, ka aktīva skolotāju līdzdalība skolas vadībā ir pozitīvi saistīta ar izteiktākas piederības sajūtas veidošanos un skolēnu uzvedības uzlabošanos, kas veido pozitīvāku klases klimatu. Pie tam starp pozitīvāku klases klimatu un labāka skolēnu uzvedību, arī bulinga biežuma samazināšanos pastāv pozitīva sakarība ar skolēnu sasniegumiem. Skolēnu līdzdalība gan skolas, gan sabiedriskās aktivitātēs ir saistīta ar skolēnu motivāciju. Un pieaugot skolēnu līdzdalībai skolā ir pozitīva mijiedarbība ar skolēnu sasniegumu pieaugšanu. Līdzdalības veicināšana skolā uzlabo ne tikai aktivitātes rādītājus, bet arī pozitīvi ietekmē sasniegumus. Tieši lielāka skolēnu līdzdalība un motivācija piedalīties ir novārojama lauku reģionos, kas iespējams ir skaidrojams ar tuvākām savstarpējām attiecībām skolās un izteiktākām tradicionālām vērtībām nekā pilsētās (Nachtigal, 1982). Līdzdalības un piederības sajūtas izkopšanai skolēnam svarīgi iemācīties formulēt savu viedokli, iemācīties cienīt viedokļu dažādību un pārliecinātam par savu nostāju. Rezultātu analīze norāda, ka biežāka diskusiju norise, kur skolēnam ir iespējams aktīvi piedalīties un apskatīt dažādas tēmas no dažādiem rakursiem un komunicēt ar citiem, pozitīvi ietekmē skolēnu sasniegumus pilsoniskajā izglītībā, kā arī ietekmē turpmāko izvēli sava viedokļa paušanā sabiedrībā. Pētījuma aptaujās skolēni izvērtēja apgalvojumus, kuros diskusijām klasē bija iekļauti visi trīs *“Beutelsbach Consensus”* pamatprincipi (Wehling, 1977; Reinhardt, 2016): vai skolēnam ir iespēja izteikt savu, ja arī tas atšķiras no pārējiem; vai problēmas tiek apskatītas no dažādiem sakata punktiem; vai skolotājs iedrošina izteikt viedokli, tādējādi ļaujot skolēniem būt aktīviem. Tā kā biežāka pamatprincipu ievērošana diskusijās pozitīvi ietekmē skolēnu sasniegumus, tad ir ieteicams tos izmantot pilsoniskās izglītības īstenošanā, kā tas tika minēts arī teorijas apskatā. Pie tam sava viedokļa formulēšana un nostājas aizstāvēšana kalpo kā iespēja katram skolēnam izteikties, kā arī pašapliecināties, kas ir nozīmīgi piederības sajūtas veidošanās procesā (Hedetoft, 2004; Birka, 2013).

## SECINĀJUMI

Maģistra darba mērķis ir sasniegts, jo paredzētie uzdevumi ir izpildīti. Atbildot uz pētniecisko jautājumu, ir noskaidrots, ka:

1. Mūsdienās nepietiek ar zināšanām par pilsoņa tiesībām un pienākumiem, svarīga ir arī aktīva pilsoniskā līdzdalība sabiedrības kopējā labuma veicināšanai un savas dzīves kvalitātes celšanai. Ir nepieciešamība pēc pilsoniskās izglītības, lai pilnveidotu sabiedrības locekļu izpratni par pilsoniskumu un tās nozīmi gan individuālā, gan vietējā, gan valstiskā mērogā.
2. Skolēnu izpratni par pilsoniskumu un prasmes aktīvi līdzdarboties var pilnveidot ar aktīvu uz skolēnu centrētu mācību procesu, ar atvērtu skolas vidi un izkoptu skolas kultūru, un plašu ārpusskolas aktivitāšu piedāvājumu.
3. Liela nozīme mācību procesā un skolas dzīvē ir dot iespēju skolēniem veidot savu nostāju, formulēt savu viedokli, to aizstāvēt, uz klausīt citus, veicināt sadarbību un dot iespējas piedalīties lēmumu pieņemšanas procesā.
4. Sasniegumi pilsoniskajā izglītībā ir atkarīgi gan no izglītības sistēmas kopumā, gan arī no skolas un apkārtējās vides.
5. Skolēnu pilsoniskās izglītības sasniegumus pozitīvi ietekmējošie faktori ir: lielāks skolēnu skaits skolā/klasē, lielāks skolēnu īpatsvars skolā no ekonomiski labvēlīgām ģimenēm, augstāks SES rādītājs, pozitīvāks klases klimats un savstarpējās attiecības, biežāk realizētas diskusijas klasē.
6. Lai arī laukus skolās ir statistiski biežāk novērojami daži pilsoniskās izglītības sasniegumus pozitīvi ietekmējošie faktori (lielāka skolotāju piederības sajūta, kas netieši pozitīvi ietekmē skolotāju līdzdalību un klases klimatu; biežāka diskusiju realizēšana klasē), tomēr būtiski zemāku rezultātu iemesls varētu būt sliktāks SES rādītājs un mazākas skolas.
7. Savukārt pilsoniskajā izglītībā svarīgiem faktoriem, piem., kā aktīvai līdzdalībai gan skolas un sabiedrības aktivitātēs, gan viedokļa izteikšanai, ir būtiska nozīme skolas vides uzlabošanā un skolēnu turpmākajām izvēlēm par savu aktivitāti sabiedrībā nākotnē.

## Ieteikumi:

1. Sasniegumus ietekmējošā sociāli ekonomiskā statusa (SES) rādītāja uzlabošanai un lielāku skolu izveidei ir nepieciešamas reģionālās un izglītības reformas valstiskā līmenī. Šajā gadījumā Izglītības un zinātnes ministrijas skolu tīklu optimizācijas plāna realizēšana ir nepieciešama. Autore uzskata, ka Latvijā būtu jāreorganizē skolas ar skolēnu skaitu līdz 100 skolēniem, kas sastāda vienu trešdaļu no kopskaita, tādējādi iegūstot gan papildus resursus pārdalei, gan padarot par ieguvējiem pašus skolēnus. Protams, skolu slēgšanas gadījumā būtu jāņem vērā, lai tiek ievērots skolu vienmērīgs izvietojums Latvijas teritorijā, nodrošinot izglītības pieejamību. Runājot par resursiem, vienmērīgākam to sadalījumam būtu nepieciešams finansēšanas modeļa maiņu, iespējams, aizņemoties ideju no “kaimiņiem” par “nauda seko klasei”.
2. Skolu direktoriem, vadības komandai un skolotājiem jāpilnveido savstarpējā sadarbība un komunikācija ar skolēniem atvērtas jeb “caurspīdīgas” un pozitīvas skolas vides nodrošināšanā. Tas nozīmē, ka atvērtā vidē būtu jāizplāno, kādos skolas darbības jautājumos iesaistīt skolēnus lēmumu pieņemšanas procesā, par ko būtu jāuzņemas atbildība, tādējādi pilnveidojot pilsoniskumam nepieciešamās prasmes un attieksmes, kas būs būtiskas arī pēc tam plašākā sabiedrībā.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. 21 CLD Learning Activity Rubrics. (2012). Knowledge Construction. ITL research. California, USA: SRI International. Pieejams: <http://www.kasc.net/2010/21CLD%20Learning%20Activity%20Rubrics%202012.pdf>
2. Baumanē-Vītoliņa I. (2010). Uzņēmumu resursi kā inovācijas ietekmējošais faktors. Promocijas darbs. Pieejams LU noslēguma darbu datu bāzē: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4632/17930-Ilona\\_Baumanē-Vitolina\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4632/17930-Ilona_Baumanē-Vitolina_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
3. Bela B, Cimdiņš R., Ījabs I., Ikstens J., Krūmiņa L., Misāne A., Niklass M., Ņikišins J., Rasnača L., Reinholde I., Šķiņķis P., Ušča M., Vēveris A., Vilka I., Zobena A. (2015). Jaunas pieejas sociālās attīstības mērīšanā: cilvēki, teritorijas, pašvaldības. Latvijas Universitāte. Red. Zobena A., Ījabs I. ISBN 978-9934-8487-2-8
4. Birka, I. (2013). Integration and Sense of Belonging—Case Study Latvia. PhD diss., University of Latvia.
5. Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M. H. & Keating-Chetwynd S. (2009). How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. Council of Europe.
6. Čekse I., Geske A., Pole O. (2016). Pilsoniskās izglītības problēmas un izaicinājumi. Starptautiskā pētījuma IEA ICCS 2016 pirmie rezultāti. Rīga: Izglītības pētniecības institūts, 2017, 49 lpp.
7. Commission of European Communities (2000). Memorandum on Lifelong Learning. Brussels
8. Dagger, R. (1997). Civic virtues: Rights, citizenship, and republican liberalism. Oxford University Press on Demand.
9. Daiktere I. (2012). Vispārīzglītojošās skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidē. Promocijas darbs. LU noslēgumu darbu datu bāzē: <http://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/5099>
10. European Commission (2015). Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenshipeducation-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenshipeducation-declaration_en.pdf).
11. European Commission/EACEA/Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

12. European Commission/EACEA/Eurydice (2017). Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
13. European Council (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education in education and training “ET 2020”. 2009/C 119/02. Pieejams: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
14. European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). Official Journal of the European Union 30.12.2006. Pieejams: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
15. European Policy Network on School Leadership (EAC/42/2010) (2013). School Leadership as a driving force for equity and learning Comparative Perspective Del 4.1. Pieejams: [http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/EPNoSL\\_Deliverable\\_4.1.pdf](http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/EPNoSL_Deliverable_4.1.pdf)
16. Eurydice (2005). Citizenship education at school in Europe. Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dffc3731df/language-en/format-PDF>
17. Finnish National Board of Education (2015). New Learning Environments in Finland: The Finnish National Board of Education and the 2015/16 Core Curriculum Reforms. Pieejams: <http://edredesign.org/sites/default/files/Case%203%20-%20Finland.pdf>
18. Geske A., Grīnfelds A. (2006) Izglītības pētniecība. LU akadēmiskais apgāds
19. Gribusts A. (2016). Kā uzlabot izglītības vidi, nenonākot pie “tā paša vecā”? Pieejams: <https://123ru.net/mix/48450075/>
20. Gutmann, A. (1999). Democratic Education: Revised edition. Princeton University Press.
21. Haas C. (2015). Citizenship Education in Denmark. Pieejams: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/214058/citizenship-education-in-denmark>
22. Hahn, C. L. (2015). Teachers’ perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. Research in Comparative and International Education, 10(1), 95-119.
23. Hall R. (1992). The strategic analysis of intangible resources. Strategic management journal, 13(2), 135-144.

24. Haridus-JA Teadusministeerium (2016) Annual analysis summary. Pieejams: <https://www.hm.ee/sites/default/files/summary.pdf>
25. Harmon, H.L. (2003). Rural Education. In James W. Guthrie (Ed.), Encyclopedia of education, (2nd edition), pp. 2083-2090. NY: Macmillian Reference.
26. Hattie J. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact of learning. London and New York: Routledge.
27. Hedetoft, U. R. (2004). The Politics of Multiple Belonging: Nationalism and Ethnicity in Europe and East Asia. Ashgate.
28. Hewlett Foundation. (2013). Deeper learning competencies. Retrieved April. Pieejams: [http://www.hewlett.org/wpcontent/uploads/2016/08/Deeper\\_Learning\\_Defined\\_April\\_2013.pdf](http://www.hewlett.org/wpcontent/uploads/2016/08/Deeper_Learning_Defined_April_2013.pdf)
29. Hopkins N., Blackwood L. (2011). Everyday Citizenship: Identity and Recognition. Journal of Community & Applied Social Psychology. 21: 215–227 (2011) Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/casp.1088
30. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2007). Educational administration: theory, research, and practice (8th ed.). London: McGraw-Hill
31. Huddleston, T., & Garabagiu, A. (2005). Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education. Council of Europe, Strasbourg, 7, 15.
32. Ījabs I. (2017). Politikas teorija: pirmie soļi. Rīga: las.ām; 278 lpp.
33. Izglītības attīstības centrs (2017). Pieejams: <http://www.iac.edu.lv/programmas/>
34. Izglītības un zinātnes ministrija (2014). Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam. Pieejams: <http://polsis.mk.gov.lv/documents/4781>
35. Izglītības un zinātnes ministrija (2017). Optimālā vispārējās izglītības iestāžu tīkla modeļa izveide Latvijā. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/lv/>
36. Jauniešu Saeima (bez. dat.). Par Jauniešu Saeimu. Pieejams: <http://jauniesusaeima.lv/par-jauniesu-saeimu/>
37. Kalniņa-Lukaševica Z. (2013). Reģionu attīstība Latvijā – reģionu ekonomiskās attīstības plānošanas un novērtēšanas modelis. Promocijas darbs. Pieejams LU noslēguma darbu datu bāzē: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4740/24554-Zanda\\_Kalnina\\_Lukasevica\\_2013\\_%28%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4740/24554-Zanda_Kalnina_Lukasevica_2013_%28%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
38. Katane I., Laizāne A. (2017). The concept of rural school in the context of environment and development. Proceedings of the 10<sup>th</sup> International scientific conference: Rural Environment.

- Education. Personality. Latvia University of Agriculture, Jelgava. No. 10 ISSN 2255-808X  
Pieejams: [http://llu.fb.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017\\_proceedings.pdf](http://llu.fb.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings.pdf)
39. Köhler H., Weber S., Brese F., Schulz W., Carstens R. (2018) ICCS 2016 User Guide for International Database. Amsterdam: IEA, 2018 Pieejams: [https://iccs.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Editor\\_Group/Downloads/ICCS2016\\_IDB\\_User\\_Guide.pdf](https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Downloads/ICCS2016_IDB_User_Guide.pdf)
40. Kručinina M., Magdeļonoka I. (2001). Mūsdienu skolas vadība. Teorijas pieredze. Raka: 223 lpp
41. Kymlicka, W. Wayne Norman, eds (2000) Citizenship in Diverse Societies. Oxford: Oxford University Press
42. Laizāne A. (2012). Latvijas lauku skolu izglītības vides mainības un daudzveidības izvērtēšana. Promocijas darba kopsavilkums. Latvijas Lauksaimniecības universitāte. Pieejams: [http://llu.fb.lv/dissertation-summary/education/Anna\\_Laizaane\\_Kopsavilkums\\_LLU\\_TF\\_IMI\\_2012.pdf](http://llu.fb.lv/dissertation-summary/education/Anna_Laizaane_Kopsavilkums_LLU_TF_IMI_2012.pdf)
43. Latvijas Banka (2017). Kāpēc mācību sasniegumi dažādās Latvijas skolās ir tik atšķirīgi? Pētījums 3/2017. Oļegs Krasnopjorovs. ISBN 978-9984-888-91-0
44. Latvijas Universitāte (2018). Studiju kursu ceļvedis. Pieejams: <https://www.lu.lv/lv/nc/studijas/studiju-velvedis/kursu-katalogi/kursu-katalogs/kurss/PolZP039/>
45. Lees M. (2016). Estonian education system 1990-2016: reforms and their impact. Estonian Ministry of Education and Research. Pieejams: [http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System\\_1990-2016.pdf](http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System_1990-2016.pdf)
46. LR Kultūras ministrija (2011). Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012.-2018. gadam. Pieejams: [https://www.km.gov.lv/uploads/ckeditor/files/Sabiedribas\\_integracija/KM\\_130515\\_Prec\\_Nac\\_ident\\_pilson\\_sab\\_un\\_itegr\\_polit\\_pamatnost\\_2012-2018.pdf](https://www.km.gov.lv/uploads/ckeditor/files/Sabiedribas_integracija/KM_130515_Prec_Nac_ident_pilson_sab_un_itegr_polit_pamatnost_2012-2018.pdf)
47. Marshall T. H. (1950). Citizenship and social class. Cambridge: Cambridge University Press.
48. Ministru kabinets (2016). Ministru kabineta noteikumi Nr. 831 „Kārtība, kādā akreditē izglītības iestādes, eksaminācijas centrus un citas Izglītības likumā noteiktās institūcijas, vispārējās un profesionālās izglītības programmas un novērtē valsts augstskolu vidējās

- izglītības iestāžu, valsts un pašvaldību izglītības iestāžu vadītāju profesionālo darbību”.  
Pieejams: <https://m.likumi.lv/doc.php?id=287602>
49. Ministru kabinets. (2013). Ministru kabineta noteikumi Nr. 281. Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=257229>
50. Ministru kabinets. (2014). Ministru kabineta noteikumi Nr. 468. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=268342>
51. Ministry of Education and Research (2014). National curricula 2014. Appendix 5. Pieejams: <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>
52. Nachtigal, P. M. (1982). Rural Education: In Search of a Better Way. Westview Press, Inc., 5500 Central Ave., Boulder, CO. 80301.
53. Nacionālā identitāte (2015). Kas ir nacionālā identitāte? Pieejams: <http://nacionala-identitate.lv/kas-ir-nacionala-identitate/>
54. Nudies A. (2017). No skolēna par ideālo pilsoni. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/single-post/2017/08/04/NO-SKOLĒNA-PAR-IDEĀLO-PILSONI>
55. OECD (2016a). Education policy outlook: Estonia. Pieejams: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Estonia.pdf>
56. OECD (2016b). Global competency for an inclusive world. Pieejams: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
57. Ozola Z. (2010). Sociālā partnerība Latvijas reģionos: piemēri, analīze, attīstība. Latvijas darba devēju konfederācija. Pieejams: [http://www.sif.gov.lv/nodevumi/nodevumi/3419/Sociala\\_partneriba\\_Latvija.pdf](http://www.sif.gov.lv/nodevumi/nodevumi/3419/Sociala_partneriba_Latvija.pdf)
58. Providus (2018). Migrācijas vizualizācija. Četras nodarbības par migrāciju vidusskolēniem. Pieejams: [http://providus.lv/article\\_files/3492/original/Nodarbibas\\_Par\\_Migraciju.pdf?1531832107](http://providus.lv/article_files/3492/original/Nodarbibas_Par_Migraciju.pdf?1531832107)
59. Rauhansalo, T., & Kvieska, V. (2017). Finnish Education System in Integrated Social Education Context. Social Education/Socialinis Ugdyimas, 46(2).
60. Reinhardt S. (2016). The Beutelsbach Consensus. Journal of Social Science Education Volume 15, Number 2, Summer 2016 DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1523. Pieejams: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1523/1595>

61. Sabiedrības integrācijas fonds (2015). Īsfilmu sērija “7 stāsti par mums” aicinās pārdomāt attieksmi pret līdzilvēkiem. Pieejams: [http://www.sif.gov.lv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9855:Isfilmu-serija-7-stasti-par-mums-aicinas-pardomat-attieksmi-pret-lidzcilvekiem&catid=14:Jaunumi&Itemid=186](http://www.sif.gov.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=9855:Isfilmu-serija-7-stasti-par-mums-aicinas-pardomat-attieksmi-pret-lidzcilvekiem&catid=14:Jaunumi&Itemid=186)
62. Saeima (1994). Pilsonības likums. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=57512>.
63. Samsung Skola nākotnei, 2017. Latviešu jauniešu digitālās prasmes iestrēgušas izklaides sfērā. Pieejams: <https://www.skolanakotnei.lv/jaunumi/latvijas-jauniesu-digitalas-prasmes-iestregusas-izklaides-sfera>
64. Santos P. M. & Silva M. (2011). European identity–Supranational citizenship. JANUS. NET e-journal of International Relations, 14-26.
65. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti, G. (2016). Assessment Framework. IEA International Civic and Citizenship Study. Switzerland: Springer Open.
66. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). Becoming to Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
67. SIA “Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija” (2015). Jaunatnes politikas monitorings 2015. Pasūtītājs: Izglītības un zinātnes ministrija Pieejams: [http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/jaunatne/IZM\\_Jaunatnes-politikas-monitorings\\_2015\\_Laboratory.pdf](http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/jaunatne/IZM_Jaunatnes-politikas-monitorings_2015_Laboratory.pdf)
68. SIA “Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija” (2017). Jaunatnes politikas analītisks pārskats 2017. Pasūtītājs: Izglītības un zinātnes ministrija. Pieejams: [http://www.izm.gov.lv/images/jaunatne/IZM\\_Jaunatnes-politikas-analitisks\\_parskats\\_2017.pdf](http://www.izm.gov.lv/images/jaunatne/IZM_Jaunatnes-politikas-analitisks_parskats_2017.pdf)
69. SKDS (2014). Pētījums: Piederības sajūta Latvijai. Pieejams: [https://www.mk.gov.lv/sites/default/files/editor/ataskaite\\_piederiba\\_08\\_2014.pdf](https://www.mk.gov.lv/sites/default/files/editor/ataskaite_piederiba_08_2014.pdf)
70. Skola2030 (bez dat.) Viedokļu līderu forumi. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/forumi/viedoklu-lideru-forumi>
71. Taylor, C. (1992). Multiculturalism and the “Politics of Recognition”. With commentary by Amy Gutman, Editor; Steven C. Rockefeller; Michael Walzer; and Susan Wolf.

72. Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., & Rios, J. A. (2015). Assessing civic competency and engagement in higher education: Research background, frameworks, and directions for next-generation assessment. ETS Research Report Series, 2015(2), 1-48.
73. Tūna A. (2007). Pilsoniskā izglītība un pilsoniskā audzināšana: zināšanu, prasmju un attieksmju veidošana aktīvai darbībai un līdzdalībai. Pieejams: <http://www.globalaizglitiba.lv/istenotie-projekti/apmainas-programma-civitas/pilsoniska-izglitiba-un-pilsoniska-audzinasnai/>
74. Tūna, A. (2016). Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos. Promocijas darbs. Pieejams LU noslēguma darbu datu bāzē: <http://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/31363>
75. Valsts reģionālās attīstības aģentūra (2018). Teritorijas attīstības indekss. Pieejams: [http://www.vraa.gov.lv/lv/publikacijas/attistibas\\_indeks/](http://www.vraa.gov.lv/lv/publikacijas/attistibas_indeks/)
76. Vanags E., Vilka I. (2005). Pašvaldību darbība un attīstība. Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, Rīga
77. Vides aizsardzības un reģionālās attīstības ministrija (2013). Reģionālās politikas pamatnostādnes 2013.-2019. gadam. Pieejams: <http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/?doc=20773>
78. VISC (2017). Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. Projekts Nr. 8.3.1.1/16/I/002 Kompetenču pieeja mācību saturā. Pieejams: <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>
79. Wehling, H. G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173, 184.
80. Zaleskene, I. (2011). Citizenship education: Lithuanian mapping. JSSE-Journal of Social Science Education, 10(3).

# PIELIKUMI

## 1. pielikums.

### Pilsoniskās izglītības augstāko kompetenču līmeņu apraksts

*Avots: Čekse u.c., 2017 pēc Schulz et al, 2017*

Līmenis, punkti	Apraksts
<b>A līmenis</b> (563 punkti un vairāk)	<p>Skolēni, kas ieguvuši 563 vai vairāk punktus, demonstrē prasmi saskatīt sakarības starp procesiem sociālajās un politiskajās organizācijās, to ietekmi, kā arī likumdošanas un institucionālos mehānismus to kontrolei. Viņi izsaka precīzus pieņēmumus par institucionālo politiku un pilsoņu darbību ieguvumiem, motivāciju un iespējamajiem rezultātiem. Jaunieši integrē, pamato un izvērtē testā aprakstītās situācijas, politiskos notikumus vai likumus, balstoties uz principiem, kas ir to pamatā. Skolēni demonstrē, ka labi pārzina starptautiskās ekonomiskās tendences un aktīvas pilsoniskās līdzdalības stratēģisko dabu.</p> <p>Skolēni, kas darbojas A līmenī, piemēram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atpazīst iespējamus ētiskā patērnieciskuma stratēģiskos mērķus;</li> <li>• ierosina mehānismus, saskaņā ar kuriem atklātas publiskas debates un komunikācija var nākt par labu sabiedrībai;</li> <li>• izprot ieguvumus, kas saistīti ar starpkultūru izpratni sabiedrībā.</li> <li>• pamato tiesas varas atdalīšanu no parlamenta;</li> <li>• saista taisnīgas un vienlīdzīgas pārvaldes principu ar likumiem, kas attiecas uz politisko partiju finansu atbalsta atklāšanu;</li> <li>• izvērtē vienlīdzības un iekļaušanas politiku;</li> <li>• atpazīst galvenās brīvā tirgus ekonomikas un multinacionālu kompāniju iezīmes.</li> </ul>
<b>B līmenis</b> (479-562 punkti)	<p>Šajā līmenī skolēni demonstrē, ka vispusīgi pārzina reprezentatīvas demokrātijas kā politiskās sistēmas jēdzienu. Viņi saskata veidus, kādos var izmantot institūcijas un likumus, lai aizsargātu un sekmētu sabiedrības vērtības un principus. Skolēni saskata pilsoņu kā vēlēšanu potenciālo lomu reprezentatīvā demokrātijā, kā arī vispārīna principus un vērtības, kas iegūti no konkrētiem piemēriem par politiku un likumiem (ieskaitot cilvēktiesības). Skolēni demonstrē izpratni par ietekmi, kāda ārpus vietējās sabiedrības var būt aktīvam pilsonim. Viņi vispārīna individuālo aktīvo pilsoņa lomu uz plašāku pilsonisko sabiedrību un pasauli. Skolēni, kas darbojas B līmenī, piemēram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vērtē autoritātes pieņemto lēmumu objektivitāti un atbildību sabiedrības interesēm;</li> <li>• balstoties uz vietējo kontekstu, vispārīna ekonomisko risku, ko atīstības valstīs veicina globalizācija;</li> <li>• atpazīst, ka, balsojot vēlēšanās, informēti pilsoņi labāk spēj pieņemt lēmumus;</li> <li>• pienākumu vēlē saista ar demokrātiju;</li> <li>• raksturo likumdošanas un parlamenta nozīmi;</li> <li>• defnē konstitūcijas vispārīgo jēgu;</li> <li>• atbildību par vides aizsardzību saista ar konkrēto individu.</li> </ul>
<b>C līmenis</b> (395-478 punkti)	<p>Skolēni šajā līmenī orientējas jautājumos par vienlīdzību, sociālo vienotību un brīvību kā demokrātijas principiem. Minētos principus viņi saista ar ikdienas situāciju piemēriem, kuros parādīta šo normu aizstāvēšana vai pārkāpšana. Skolēni pārzina pamatprincipus par individu kā aktīvu pilsoni: viņi saskata nepieciešamību ikvienam ievērot likumus, saista individuālas darbības ar iespējamajām sekām un personiskās īpašības ar individuālo spējām ietekmēt pilsoniskās izmaiņas. Skolēni, kas darbojas C līmenī, piemēram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• saista preses brīvību ar informāciju, ko mediji sniedz sabiedrībai, kā arī sniegtās informācijas precizitāti;</li> <li>• pamato brīvprātīgu piedalīšanos vēlēšanās politiskās izpausmes brīvības kontekstā;</li> <li>• izprot, ka demokrātiskiem līderiem jāapzinās to cilvēku vajadzības, kuriem viņi ir autoritāte;</li> <li>• saskata, ka ANO Deklarācija par cilvēktiesībām ir domāta visiem cilvēkiem;</li> <li>• vispārīna interneta kā saziņas līdzekļa vērtību pilsoniskajā līdzdalībā.</li> </ul>

## 2. pielikums

### Izmantotie mainīgie lielumi rezultātu analīzei

Avots: autores veidots pēc ICCS 2016 pētījuma datiem

#### Visos datu failos:

- 1) skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā (skolas un skolotāju datu failā – skolas vidējie sasniegumi PV\_videjais; skolēnu datu failā – Sasniegumi),
- 2) urbanizācija bez Pierīgas

#### Skolas datu fails:

- 1) C\_COMP – skala, kas raksturo skolēnu struktūru skolā pēc ekonomiskā stāvokļa
- 2) C\_SCSIZE - skolēnu skaits skolā
- 3) C\_SCIZE\_sadalījums – autores veidots mainīgais lielums skolu iedalījumam pa kategorijām
- 4) C\_TCPART – skolu direktoru vērtējums par skolotāju līdzdalību skolas vadībā
- 5) C\_TCSBELS – skolu direktoru vērtējums par skolotāju piederības sajūtu skolai
- 6) C\_STDCOM – vērtējums par skolēnu iespējām piedalīties vietējās sabiedrības aktivitātēs
- 7) IC3G11A līdz IC3G11J – jautājumi par vietējo resursu pieejamību skolai

#### Skolotāju datu fails:

- 1) T\_BULSCH – skala, kas raksturo skolotāju vērtējumu par bulinga biežumu skolā
- 2) T\_PCCLIM – skala, kas raksturo skolotāju vērtējumu par klases klimatu
- 3) T\_TCHPRT – skolotāju vērtējums par skolotāju līdzdalību skolas aktivitātēs
- 4) T\_STUDB – skolotāju vērtējums par skolēnu uzvedību skolā
- 5) T\_PRPCCE – skolotāju vērtējums par sagatavotību pasniegt pilsoniskās izglītības tēmas

#### Skolēnu datu fails:

- 1) S\_HISCED – skala, kas raksturo vecāku augstāko izglītības līmeni
- 2) S\_HOMLIT – skala, kas raksturo literatūras resursu daudzumu mājās
- 3) S\_ABUSE – skala, kas raksturo skolēnu vērtējumu par fiziskās un verbālās vardarbības biežumu skolā
- 4) S\_INTACT – skala, kas raksturo skolēnu vērtējumu par skolēnu savstarpējām attiecībām
- 5) S\_PRTSCH – skala, kas raksturo skolēnu līdzdalību skolas aktivitātēs
- 6) S\_PRTCOT – skala, kas raksturo skolēnu līdzdalību vietējās sabiedrības aktivitātēs
- 7) S\_SCAT – skala, kas raksturo skolēnu vēlmi/motivāciju piedalīties skolas aktivitātēs
- 8) No IS3G17A līdz IS3G17F autores izveidota skala par diskusiju biežumu klasē (Kronbaha alfa – 0,727)
- 9) No IS3G30A līdz IS3G30F autores veidota skala par skolēnu viedokļa izteikšanu ar mierīgām aktivitātēm sabiedrībā (Kronbaha alfa – 0,821)
- 10) No IS3G30I līdz IS3G30K autores veidota skala par skolēnu viedokļa izteikšanu sabiedrībā ar dalību protestos (Kronbaha alfa – 0,854)
- 11) No IS3G19A līdz IS3G19F autores veidota skala, kas raksturo skolēnu vērtējumu par skolotāju-skolēnu attiecībām (Kronbaha alfa – 0,786)

**Datu svāri:** lai varētu veikt datu savstarpēju salīdzināšanu starp dažādām grupām/slāņiem un rezultāti reprezentētu ģenerālkopu, katrā datu failā tika izmantoti konkrēti datu svāri. Skolas datu failam tika izmantots mainīgais TOTWGTC, skolotāju datu failam – TOTWGTT, skolēnu datu failam – TOTWGTS (ICCS 2016 user guide for the international database, 2016).

Maģistra darbs „Pilsoniskās izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori Latvijas skolās: Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums – IEA ICCS 2016.” izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autors: Agnese Smilga (*personiskais paraksts*)

Datums: \_\_\_\_\_

Rekomendēju/nerekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītāja: Dr. Sc. admin. Ireta Čekse (*personiskais paraksts*)

Datums: \_\_\_\_\_

Recenzents: \_\_\_\_\_

Darbs iesniegts Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļā

Datums: \_\_\_\_\_

Dekāna pilnvarotā persona: metodiķe Jevgēnija Ivanova

Darbs aizstāvēts valsts pārbaudījuma komisijas sēdē

\_\_\_\_\_, vērtējums \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_) balles.

Komisijas sekretāre: \_\_\_\_\_