Ieva Kārkliņa

LATVIJAS TRŪCĪGO ĢIMEŅU BĒRNU IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI

Promocijas darbs
socioloģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai

Specialitāte – socioloģija
Apakšnozare – lietišķā socioloģija

Darba zinātniskais vadītājs: *Dr.oec.*, prof. **Andrejs Geske**

Promocijas darbs veikts ar Eiropas sociālā fonda projekta "Atbalsts doktorantiem studiju programmas apguvei un zinātniskā grāda ieguvei Rīgas Stradiņa universitātē" finansiālu atbalstu

Rīga, 2013

ANOTĀCIJA

Latvijā ir vieni no augstākiem nabadzības un sociālās atstumtības rādītājiem visā Eiropas Savienībā. Līdz ar to visai liels ir arī to skolēnu īpatsvars, kuriem provizoriski pastāv augsts akadēmiskās neveiksmes risks, jo starp skolēnu sociālekonomisko izcelsmi un izglītības sasniegumiem pastāv tieša saistība – visbiežāk skolēniem no labāk sociālekonomiski nodrošinātām ģimenēm ir augstāki izglītības sasniegumi nekā tiem, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm. Vienlaikus pētījumi atklāj, ka ir noteikts skaits skolēnu, kuri, neskatoties uz visām grūtībām un problēmām, ko radījusi ekonomiskā deprivācija ģimenē, kritiskajai situācijai spēj pielāgoties pozitīvi un gūt augstus izglītības sasniegumus. Promocijas darbs veltīts Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētei ar mērķi analizēt iespējas izglītības rezultātu uzlabot. Darba teorētisko bāzi veido izstrādātais modelis, kas ietver P. Burdjē un Dž. S. Kolmena uzskatus par ģimenes un skolas kapitāla ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, B. Bernstaina un A. Lerau pieeju kultūras kapitāla interpretācijā, kā arī sociālā kapitāla teorētiķu – H. Flapa, N. Lina, R. Bārta un H. S. Brigsa – idejas. Sociālā elastīguma interpretācijai izvēlēta M. Angera koncepcija par sociālo elastīgumu kā noteiktā sabiedrībā un kultūrā konstruētu konceptu – pozitīvu izmaiņu veicinošu faktoru mijiedarbības rezultātu. Veiktā pētījuma ietvaros, analizējot intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūto informāciju, atspoguļota Latvijas trūcīgo ģimeņu situācija un materiālās deprivācijas radītie ierobežojumi bērnu izglītības pieejamībā. Izmantojot starptautiski salīdzinošā izglītības pētījuma OECD PISA 2006 datus, izvērtēti Latvijas un abu pārējo Baltijas valstu trūcīgo skolēnu augstus izglītības sasniegumu veicinošie faktori un šo faktoru mijiedarbības rezultāts – sociālais elastīgums. Izmantojot kopkapitāla teorijas pamatnostādnes un sociālā elastīguma konceptu, secināts, ka trūcīgās ģimenes nav homogēna grupa – tās vieno līdzīgais sociālekonomiskais stāvoklis, bet atšķir citi ģimenes kapitāla veidi – ģimenes cilvēkkapitāls, kultūras un sociālais kapitāls, ko līdz ar skolas kapitālu un personības kapitālu sociāli elastīgie trūcīgo ģimeņu bērni izmanto augstu rezultātu gūšanā izglītībā.

Atslēgvārdi: *skolēni, trūcīgās ģimenes, izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori, sociālais elastīgums izglītībā, OECD PISA 2006, Latvija.*

ANNOTATION

Latvia has some of the highest poverty and social exclusion rates in the European Union. Consequently, also the proportion of secondary school students with high risk of academic failure is high. There exists a direct relationship between students' socioeconomic background and educational achievements: on the whole, students from well–off backgrounds have higher educational performance than pupils coming from economically disadvantaged families. At the same time, studies have shown that a certain number of economically disadvantaged students are capable to positively adapt to critical situation and to earn high educational achievements despite all difficulties and problems caused by material deprivation. The doctoral thesis deals with educational achievements of children from economically disadvantaged families in Latvia and focuses on the factors affecting educational results. Its aim is to analyze the possibilities for improving school performance of children from such families. The theoretical framework is constructed according to research model than includes P. Bourdieu and J. S. Coleman views on family and school capital effect on students' achievements, B. Bernstein and A. Lareau approach to the interpretation of cultural capital, and ideas of social capital theorists' – H. Flap, N. Lin, R. Burt and X. S. Briggs. M. Ungar approach to social resilience as the concept construed in certain society and culture as result of interaction between positive changes contributing factors – is implemented. The research project includes analysis of information gathered from interviews with members of economically disadvantaged families, reflects on the circumstances of those families, and characterizes restrictions in provision of education caused by economical deprivation. Educational achievements of students from low–income families in Latvia and other Baltic States as well as determinants of social resilience have been assessed based on data from the internationally comparative education study OECD PISA 2006. Using the guidelines of capital theory and the concept of social resilience, it is concluded that economically disadvantaged families do not form a homogenous group – although they share a similar socio-economic status, they are different with regards to other forms of family capital: human, cultural and social capital. Socially resilient pupils from economically disadvantaged families use these other forms of capital along with school-level capital and personal capital to reach high educational achievements.

Keywords: *students, economically disadvantaged families, factors affecting educational achievement, OECD PISA 2006, social resilience in education, Latvia.*

SATURS

Darbā lietotie saīsinājumi 6

Ievads 7

1. Trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori: teorētiskās pieejas 22

1.1. Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis 23

1.2. Makrolīmeņa perspektīva: valsts, sabiedrība un izglītības sistēma 29

1.3. Ģimenes un skolas kapitāls skolēnu sasniegumu izpētē 44

1.3.1. Ģimenes kopkapitāls 45

1.3.2. Skolas kopkapitāls 61

1.4. Indivīda līmeņa faktori 70

1.5. Trūcīgo skolēnu sociālais elastīgums: augstus izglītības sasniegumus veicinošo faktoru mijiedarbības rezultāts 75

1.5.1. Sociālā elastīguma jēdziena ģenēze un operacionalizācija 76

1.5.2. Trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu izglītībā veicinošie faktori 82

1.5.3. *'Resilience'* jēdziena tulkojuma latviešu valodā interpretācijas 84

1. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi 92

2. Starptautiski salīdzinošie izglītības pētījumi izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru noteikšanai 93

2.1. Starptautiski salīdzinošās izglītības pētniecības vēsturiskā attīstība 93

2.2. Starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu mērķi, uzdevumi un funkcijas 97

2.3. Starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu kritika: teorētiskie un metodoloģiskie aspekti 101

2.4. Latvijas dalība starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos un skolēnu sasniegumi OECD PISA 2006 110

2.5. OECD PISA 2006 kā pētījums par trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu un to ietekmējošiem faktoriem 117

2. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi 118

3. Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru empīriskās analīzes metodoloģija 119

3.1. Intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūtās informācijas sekundārā analīze 119

3.2. OECD PISA 2006 datu sekundārā analīze 125

3.2.1. Skolēnu sociālā elastīguma rādītāja kā analīzes atkarīgā mainīgā noteikšana 126

3.2.2. Ģimenes, skolas un individuālo faktoru raksturojums 128

3.2.3. Kvantitatīvo datu analīzes metodes pamatojums 133

3.3. Ierobežojumi tēmas izpētē 135

3. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi 139

4. Latvijas trūcīgo ģimeņu kapitāls: finansiālie ierobežojumi un risinājumi bērnu izglītības nodrošināšanā 141
4.1. Kritiskā finansiālā situācija: ekonomiskā kapitāla ietekme 141
4.2. Ģimenes nemateriālā kapitāla formu daudzveidība un konvertācijas veidi 151
4.2.1. Ģimenes cilvēkkapitāls 153
4.2.2. Ģimenes kultūras kapitāls 157
4.2.3. Ģimenes sociālais kapitāls 158
4.3. Sociālais elastīgums kā Latvijas trūcīgo ģimeņu kapitāla formu mijiedarbības rezultāts 165
4. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi 168
5. Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu sociālais elastīgums izglītībā: augsti izglītības sasniegumi un tos ietekmējošie faktori 170
5.1. Latvijas trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma raksturojums izglītībā 170
5.2. Atšķirības Latvijas trūcīgo skolēnu ģimenes, skolas un individuālajā kapitālā 173
5.3. Iespējas paaugstināt Latvijas trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumus 180
5.4. Trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma rādītāju salīdzinājums Baltijas valstīs 185
5.4.1. Skolēnu sasniegumu dabaszinātnēs salīdzinājums 186
5.4.2. Baltijas trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu ietekmējošo faktoru profils 188
5.4.3. Iespējas paaugstināt trūcīgo nesekmīgo Baltijas valstu skolēnu sociālo elastīgumu 191
5. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi 194
Secinājumi un ieteikumi 196
Galvenie analīzes rezultāti, secinājumi un pierādītās tēzes 197
Ieteikumi Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu sociālā elastīguma – augstu izglītības sasniegumu – veicināšanai 204
Pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība 209
Pateicības 212
Izmantotā literatūra 213
Pielikumi 230
1. pielikums – OECD PISA 2006 dalībvalstis un pētījuma galvenās iezīmes 230
2. pielikums – interviju ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem analīzes ietvars 233
3. pielikums – pētījuma „Bezdarbs un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" ietvaros īstenoto interviju respondentu sociāldemogrāfiskais raksturojums 237
4. pielikums – Latvijas trūcīgo ģimeņu sociālā elastīguma izpausmes: salīdzinoša bērnu sociālo elastīgumu veicinošas un neveicinošas ģimenes analīze 241
5. pielikums – OECD PISA 2006 pētījuma kvantitatīvās analīzes detalizēts tēmu un kategoriju raksturojums 245

DARBĀ LIETOTIE SAĪSINĀJUMI

ASV – Amerikas Savienotās Valstis

BISS – Baltijas Sociālo Zinātņu institūts

BICEPS – Baltijas Starptautiskais Ekonomikas Politikas Studiju Centrs

CSP – Latvijas Republikas Centrālā Statistikas pārvalde

ES – Eiropas Savienība

ESF NPP „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" – Eiropas Savienības struktūrfondu Nacionālās programmas pētījums „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums"

ETUCE – Eiropas arodbiedrību konfederācijas izglītības komiteja (*European Trade Union Committee for Education*)

EU–SILC – Eiropas Parlamenta un Padomes 2003. gada 16. jūnijs regula (EK) Nr. 1177/2003 "Par Kopienas statistiku attiecībā uz ienākumiem un dzīves apstākļiem", kas paredz datu iegūšanu par ienākumu sadali, nabadzības līmeni un sociālo atstumtību

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

IEA TIMSS – Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums *(Trends in International Mathematics and Science Study)*

ISCO – Starptautiska standartizētā profesiju klasifikācija *(International Standard Classification of Occupations)*

IZM – Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija

Latvija2030 – Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030. gadam

LM – Latvijas Republikas Labklājības ministrija

LU – Latvijas Universitāte

LU FSI – Latvijas Universitātes aģentūra „LU Filozofijas un socioloģijas institūts"

MK – Latvijas Republikas Ministru kabinets

NAP2020 – Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020. gadam

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

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

RSU – Rīgas Stradiņa universitāte

SSIP – starptautiski salīdzinošie izglītības pētījumi

UNESCO – Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija

VARAM – Latvijas Republikas Vides aizsardzības un reģionālas attīstības ministrija

VRAA – Latvijas Republikas Valsts reģionālās attīstības aģentūra

IEVADS

Pētnieciskās tēmas aktualitāte

Mūsdienās viens no lielākajiem izaicinājumiem valstu izglītības sistēmām izglītības rezultātu uzlabošanā ir samazināt sasniegumu atšķirības starp tiem skolēniem, kuriem ir augsti mācību sasniegumi, un tiem, kuri akadēmiski nav tik veiksmīgi. Līdz ar to kā viena no galvenajām prioritātēm tiek izvirzīta izglītības līmeņa uzlabošana skolēniem ar augstu akadēmiskās neveiksmes iespējamību, ko ietekmē veselības sarežģījumi, nabadzība un citas sociālās problēmas, jo nespēja nodrošināt, ka visi skolēni maksimāli īsteno savu potenciālu pamatskolā, var kritiski ietekmēt valsts ekonomisko izaugsmi nākotnē un veidot nepārvaramu zemu izglītības sasniegumu un deprivācijas loku vairākus desmitus gadu uz priekšu.

Mazāk nekā 15% skolēnu, kuriem pamatskolas pēdējās klasēs (15 gadu vecumā) ir zemi sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs, un mazāk nekā 10% to, kuri priekšlaicīgi pamet izglītību un apmācību, ir vieni no Eiropas Savienības (turpmāk tekstā – arī ES) kopīgajiem izglītības mērķiem 2020. gadam, kas izvirzīti, plānojot galveno Eiropas izglītības prioritāšu – gudra, ilgtspējīga un iekļaujoša izaugsme – sasniegšanu.

Latvijai kā ES dalībvalstij šie mērķi ir saistoši, tie iekļauti arī hierarhiski augstākajā nacionāla līmeņa vidēja termiņa plānošanas dokumentā „Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam", kā vienu no rīcības virzieniem nosakot „Kompetenču attīstību", kas efektīvi īstenojama „nodrošinot visiem bērniem un jauniešiem kvalitatīvu un konkurētspējīgu pamatizglītību un vidējo izglītību, kā arī pieeju nodarbībām un aktivitātēm ārpus formālās izglītības" (NAP2020, 2012: 43). Šādi tiek plānots panākt samazinājumu to bērnu un jauniešu īpatsvarā, kuriem ir zemas pamatprasmes, un vienlaicīgi palielināt to skolēnu īpatsvaru, kuri uzrāda augstākos kompetenču līmeņus.

Kā rāda pētījumu rezultāti, pastāv tieša saistība starp skolēnu izglītības sasniegumiem un sociālekonomisko izcelsmi – skolēni no sociālekonomiski labāk nodrošinātām ģimenēm ir veiksmīgāki skolā nekā viņu trūcīgākie vienaudži (Baker et al. 2002, OECD 2007, 2011a u.c.). Šī saistība tika pierādīta pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados Džeimsa Semjuela Kolmena (*James Samuel Coleman*) plašu starptautisku popularitāti ieguvušajā darbā „Izglītības iespēju vienlīdzība" (*„Equality of Educational Opportunity")*, kas pazīstams arī kā „Kolmena ziņojums" (Coleman

et al. 1966). Arī šobrīd daudzi starptautiska un nacionāla līmeņa pētījumi apstiprina šo jau pusgadsimtu pastāvošo pieņēmumu un izvirza skolēna sociālekonomisko stāvokli kā vienu no precīzākajiem rādītājiem, kas prognozē skolēnu akadēmiskos sasniegumus (OECD 2007, 2010, 2011a u.c.).

Skolēniem no finansiāli labāk nodrošinātām ģimenēm līdz ar labākiem ekonomiskiem apstākļiem iespējams izmantot dažādus izglītības un kultūras resursus, visbiežāk viņiem ir arī plašāks formālo un neformālo attiecību loks nekā tiem skolēniem, kuri nāk no zemāka sociālekonomiskā stāvokļa ģimenēm (Coleman 1988). Tādējādi šiem skolēniem ir lielākas iespējas iegūt labāku izglītību un augstāku kvalifikāciju, nodrošinot pamatu veiksmīgai sociālajai mobilitātei un augsta prestiža profesionālās pozīcijas iegūšanai nākotnē (Bourdieu, Passeron 1977; Coleman 1988). Savukārt skolēniem no trūcīgām ģimenēm līdz ar ierobežotu finansiālo labklājību ir ierobežota izglītībai nepieciešamo resursu pieejamība, ko pavada slikti dzīves apstākļi un socializācijas gaitā izveidojušies personības riska faktori (Sameroff et al. 1993; Evans 2004).

Statistikas dati rāda, ka Latvijā ir vieni no visaugstākajiem ekonomiskās deprivācijas rādītājiem un augstākais to bērnu īpatsvars visā ES, kuri dzīvo uz nabadzības un sociālās atstumtības sliekšņa (CSP 2010; Frazer, Marlier 2012). Kā norādīts Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam, „augstais bērnu un jauniešu nabadzības līmenis pierāda, ka nabadzībai un sociālajai atstumtībai Latvijā ir izteikti strukturāls raksturs – tā ir atkarīga nevis no nabadzībā nonākušo individuālajām spējām vai iemaņām, bet gan no viņiem pieejamajām atšķirīgajām dzīves iespējām" (Latvija2030, 2010: 25). Pētījumu rezultāti apstiprina, ka Latvija ir izteiktu kontrastu valsts – pēdējā desmitgadē Latvija vienmēr bijusi to ES valstu vidū, kurās ir lielākā ienākumu atšķirība starp nabadzīgāko un turīgo sabiedrības daļu. Saskaņā ar Pētnieciskās žurnālistikas centra „Re:Baltica" un Baltijas Starptautisko Ekonomikas Politikas Studiju Centra (turpmāk – arī BICEPS) pētījums par nevienlīdzību Latvijas sabiedrībā atklāj, ka ievērojami lielākajai daļai (90%) Latvijas ģimeņu kopējie mājsaimniecības ienākumi ir 425 Ls, kamēr 1% turīgo ģimeņu var tērēt septiņreiz vairāk – 3018 Ls mēnesī[1], turklāt, ja Pierīgas novados trūcīgo personu īpatsvars nepārsniedz 2%, tad vairākos Latgales novados trūcīgās personas statuss noteikts

[1] Spriņģe, I. (2012). Kādēļ Latvija nav bagātāka valsts? *Re:baltica.* http://www.rebaltica.lv/lv/petijumi/latvijas_veiksmes_stasta_slepta_puse/a/792/kadel_latvija_nav_bagataka_valsts.html (sk. 15.01.2013.)

vismaz katram ceturtajam iedzīvotājam[2]. Šie rādītāji norāda uz to, ka vienam no galvenajiem Latvijas politiķu un izglītības darbinieku izaicinājumiem būtu jābūt tādas skolu sistēmas izveidošana, kura spētu sniegt vienlīdzīgi augstas kvalitātes izglītību visām skolēnu grupām neatkarīgi no tā, kurā skolā norit izglītības iegūšana (OECD 2000).

Vienlaikus pētījumi atklāj, ka ir noteikts skaits skolēnu, kuri, neskatoties uz visām grūtībām un problēmām, ko radījusi ekonomiskā deprivācija ģimenē, kritiskajai situācijai spēj pielāgoties pozitīvi un gūt augstus izglītības sasniegumus. Šie skolēni promocijas darbā tiek raksturoti caur sociālā elastīguma konceptuālo ietvaru (Rutter 1990; Masten, Coatsworth 1998; Werner, Smith 2001; Masten, Powell 2003; Murray 2003). Zinātniskajā literatūrā sastopamās sociālā elastīguma definīcijas atšķiras niansēs, bet tās vieno kopīga izpratne par koncepta būtību – divām dimensijām: no vienas puses – saistību ar izteikti kritisku situāciju, no otras – ar spēju pozitīvi adaptēties neskatoties uz izteikto apdraudējumu (Luthar et al. 2000). Nedaudz vairāk nekā četrdesmit gadu laikā sociālā elastīguma teorētiskā pieeja ir būtiski pilnveidojusies no elastīguma kā izteikti psiholoģiska līdz sociālam fenomenam. Ja sākotnēji elastīgums tika interpretēts kā tikai un vienīgi personas individuālās spējas pārvarēt kritiskus apstākļus, tad šobrīd koncepta skaidrošanā tiek izmantotas konstrukcionisma pieejas pamatnostādnes un sociālais elastīgums tiek definēts kā pozitīvas izmaiņas veicinošu dažāda līmeņa faktoru mijiedarbības rezultāts noteiktā sabiedrībā un kultūrā (Ungar et al. 2007; Ungar 2008, 2011).

Tā kā skolēna izglītības sasniegumi neveidojas vakuumā un nav atkarīgi tikai no izglītības politikas un norisēm skolā, aktuāla ir arī daudzdimensionāla ģimenes ietekmes analīze, kā arī paņēmienu apzināšana, kā uzlabot skolas kopkapitāla elementus, lai augstus sasniegumus gūtu bērni no dažāda sociālekonomiskā statusa ģimenēm, kas palīdzētu mazināt nevienlīdzību izglītības sistēmā (OECD 2010). Starptautiskajiem salīdzinošajiem pētījumiem bijusi nozīmīga loma šīs informācijas apkopošanā, un, visticamāk, arī turpmāk tie būs viens no galvenajiem „spēlētājiem", piedāvājot iegūt izglītības pētniekiem un politikas veidotājiem nozīmīgus standartizētus, nacionāla līmeņa un starptautiski salīdzināmus datus (OECD 2010).

[2] Diena (31.03.2013.). Vaiņode – „rekordiste" trūcīgo skaitā. http://www.diena.lv/diena-tv/de-facto/vainode-rekordiste-trucigo-skaita-14001085 (sk. 31.03.2013.)

Promocijas darba ietvaros sociālais elastīgums tiek interpretēts kā Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu augstus izglītības sasniegumus veicinošu faktoru mijiedarbības rezultāts un sociāli elastīgi skolēni – Latvijas skolēni, kuru rezultāti 2006. gadā īstenotās Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programmas (turpmāk tekstā – OECD PISA 2006) galvenās satura jomas – dabaszinātņu – kognitīvajā testā guvuši augstākos sasniegumus, bet vienlaikus šo skolēnu grupu raksturo zemākie OECD PISA 2006 ietvaros noteiktā ģimenes sociālekonomiskā statusa un kultūras indeksa rādītāji (izvērsts sociālā elastīguma rādītāja kā analīzes atkarīgā mainīgā aprēķinu metodoloģijas apraksts – 3. nodaļā).

Latvijas stratēģiskās attīstības dokumentos izglītots cilvēks ir izvirzīts par galveno valsts izaugsmes virzītājspēku (Latvija2030, 2010), tomēr, ņemot vērā, ka liela daļa Latvijas skolēnu, īpaši lauku reģionos, nāk no ģimenēm, kuru ekonomiskie resursi ir visai ierobežoti, turklāt valsts nespēj visām ģimenēm nodrošināt nepieciešamos resursus bezmaksas pamata un vidējai izglītībai, valsts veiksmīga ilgtspējīga attīstība ir apšaubāma. Faktoru, kuru ietekmē bērni no trūcīgām ģimenēm spēj pārvarēt nepietiekama ģimenes ekonomiskā kapitāla radītos ierobežojumus un gūt augstus sasniegumus, apzināšana palīdzētu skolotājiem labāk izprast situāciju un sasniegt augstāku izglītības kvalitāti. Mērķtiecīgs atbalsts skolēniem no trūcīgām ģimenēm varētu pozitīvi izmainīt daudzu ģimeņu pašreizējo situāciju, palielinātu trūcīgo skolēnu ar zemām sekmēm iespējas uzlabot savus sasniegumus un neizkrist no izglītības sistēmas, kā arī veicinātu šo ģimeņu bērnu turpmāko izglītību, lai nodrošinātu eventuāli augstāku dzīves kvalitāti ilgtermiņā.

Pētījuma objekts: trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumi.

Promocijas darba mērķis un uzdevumi

Pētījuma mērķis: izpētīt ģimenes, skolas un individuālā līmeņa faktorus, kas ietekmē Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus, lai veicinātu šīs grupas skolēnu izglītības sasniegumu uzlabošanos.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izveidot trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus un sociālo elastīgumu ietekmējošo faktoru analīzes teorētisko modeli.
2. Izpētīt starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu veidošanās vēsturi, mērķus un funkcijas, kā arī šiem pētījumiem veltīto kritiku, lai pamatotu OECD PISA 2006

pētījuma datu izmantošanu promocijas darba empīriskajā pētījumā.

3. Analizējot intervijās ar Latvijas trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūto informāciju, raksturot šo ģimeņu situāciju un izprast ģimenes dažādu formu kapitāla savstarpējo konvertēšanu, lai paaugstinātu dzīves kvalitāti un nodrošinātu savus bērnus ar izglītības ieguvei nepieciešamajiem resursiem.
4. Izmantojot starptautiski salīdzinošā izglītības pētījuma OECD PISA 2006 datu bāzi, noteikt Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu sociālā elastīguma rādītājus.
5. Salīdzināt sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu ģimenes un skolas kapitāla elementus, kā arī individuālos faktorus.
6. Apzināt sociālo elastīgumu veicinošos ģimenes, skolas un individuālos faktorus – iespējas uzlabot Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus.

Pētnieciskais jautājums: kādu faktoru izmaiņas palīdzētu Latvijas sociāli neelastīgajiem skolēniem (skolēniem no trūcīgām ģimenēm, kuriem ir zemi izglītības sasniegumi), sasniegumus uzlabot un iekļūt sociāli elastīgo skolēnu (skolēnu no trūcīgām ģimenēm, kuriem ir augsti izglītības sasniegumi) grupā?

Pētījuma teorētiskā bāze

Darba teorētiskais fokuss ir pievērsts dažāda līmeņa faktoru daudzdimensionālās ietekmes uz skolēnu no trūcīgām ģimenēm sasniegumu novērtēšanai. Promocijas darba ietvaros izveidots detalizēts „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis", kas ietver Kolmena teorētiski metodoloģiskās pieejas pamatnostādnes (Coleman et al. 1966), profesores Klaudijas Bačmenas (*Claudia Buchmann*) izveidoto izglītības sasniegumu multifaktoru shēmu (Buchmann, Hannum 2001), IEA un OECD ekspertu izveidoto un Latvijas zinātnieku, kuri darbojas starptautiski salīdzinošajā izglītības pētniecībā (Geske et al. 1997), Latvijai adaptēto izglītības satura izpētes modeli. Izvēlētā teorētiskā pieeja seko latviešu autoru metodoloģiskajām iestrādnēm pētījumos par skolēnu atbiršanu pamatskolā (Zepa et al. 2007).

Pjēra Burdjē (*Pierre Bourdieu*) (Bourdieu, Passeron 1977; Bourdieu 1986) un Kolmena (Coleman 1988) kapitāla teoriju perspektīvā analizēts ģimenes kopkapitāls, tā mijiedarbība ar skolas kapitālu un ietekme uz individuālā līmeņa faktoriem, ietverot arī britu sociologa Basila Bernstaina (*Basil Bernstein*) un franču izcelsmes pētnieces Anetes Lerau *(Anette Lareau)* pieeju kultūras kapitāla interpretācijā, amerikāņu politologa Edvarda Benfīlda (*Edward Banfield*) uzskatus par nabadzības

sociālpsiholoģisko dimensiju. Promocijas darba ietvaros sociālais kapitāls vērtēts ne tik daudz kā kolektīvs labums, bet gan kā individuāls jeb, precīzāk, ģimeņu kā mazo grupu ieguvums, lielāku uzmanību pievēršot sociālajiem tīkliem un to izmēram, apzinot sociālā kapitāla teorētiķu – Nana Lina (*Nan Lin*), Ronalda Bārta *(Ronald Burt)*, Alehandro Portesa (*Alejandro Portes*), Havjera S. Brigsa (*Xavier de Souza Briggs*), Vendijas Stounas (*Wendy Stone)* u.c. uzskatus.

Promocijas darba galvenā tēma ir to skolēnu grupas analīze, kuri pārvar ar viņu izglītību saistītās kritiskās prognozes un spēj būt akadēmiski veiksmīgi, neskatoties uz salīdzinoši zemāku ģimenes sociālekonomisko stāvokli, kas tradicionāli tiek saistīts ar zemiem izglītības sasniegumiem. Līdz ar to darba ietvaros plaši analizētas arī sociālā elastīguma koncepta teorētiskās pamatnostādnes. Operacionalizējot latviešu valodā adaptēto terminu – 'sociālais elastīgums' (*social resilience* – angļu val.), atspoguļotas populārāko sociālā elastīguma teorētiķu – Stenfordas Universitātes profesores Jeļenas Obradovičas (*Jelena Obradovic*), Minesotas Universitātes profesores Annas Mastenas (*Ann S. Masten*) un Kolumbijas Universitātes profesores Sanaijas S. Lusaras (*Suniya S. Luthar*) – izstrādātās definīcijas. Kā dominējošā teorētiskā pieeja promocijas darbā izvēlēta Dalhsausas universitātes Sociālā darba skolas profesora Maikla Angera *(Michael Ungar)* koncepcija par sociālo elastīgumu kā noteiktā sabiedrībā un kultūrā konstruētu konceptu – pozitīvu izmaiņu veicinošu faktoru mijiedarbības rezultātu (Ungar et al. 2007; Ungar 2008, 2011).

Datu avoti un pētījuma metodes

Promocijas darba empīriskā pētījuma īstenošanai izmantoti šādu **pētniecības projektu dati**:

1. no Eiropas Savienības struktūrfondu Nacionālās programmas pētījumā (turpmāk arī – ESF NPP) „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" veiktajām daļēji strukturētajām intervijām ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem;
2. no OECD PISA 2006 skolēnu un skolu vadītāju aptaujām.

Promocijas darba uzdevumu īstenošanai izvēlētas kvalitatīvās un kvantitatīvās **datu analīzes metodes**:

1. Tēmai atbilstošās zinātniskās literatūras teorētiskā analīze.
2. Kvalitatīvās kontentanalīzes metode (Miles, Huberman 1994; Mayring 2000; Berg 2001; Hsieh, Shannon 2005; Zhang, Wildemuth 2009), analizējot ESF NPP „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" (Rungule et al. 2007)

ietvaros veiktajās daļēji strukturētajās intervijās iegūto informāciju,

3. OECD PISA 2006 datu sekundārā analīze, veicot trūcīgo ģimeņu skolēnu sociālā elastīguma izglītībā rādītāja aprēķinus un apzinot faktorus, kuru rezultātā daļa trūcīgo ģimeņu bērnu spēj gūt augstus sasniegumus mācībās, kamēr citi šīs pašas grupas pārstāvji to nespēj. Uzsākot datu analīzi statistisko datu apstrādes programmā SPSS, ar aprakstošās statistikas metodēm analizēti skolēnu ģimenes un skolas kapitālu indeksus veidojošie neatkarīgie mainīgie un to saistība ar trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma potenciālu. Analīzes turpinājumā, lai prognozētu dažādu ģimenes, skolas un individuālo faktoru ietekmi uz sociāli neelastīgo skolēnu iespējām iekļūt otrā – akadēmiski veiksmīgo trūcīgo skolēnu grupā, izmantota binomiālās loģistiskās regresijas metode (Kleinbaum 1994; Hosmer, Lemeshow 2000; Garson 2011).

Būtiski atzīmēt, ka promocijas darba ietvaros veiktās kvalitatīvās datu analīzes gaitā un analizējot OECD PISA 2006 pētījuma datus, trūcīgas ģimenes netiek noteiktas precīzi saskaņā ar likumdošanas regulām[3], bet ievērojot relatīvās nabadzības jēdzienu nabadzības pētnieka un sociālās politikas eksperta Pītera B. Taunsenda (*Peter B. Townsend*) interpretāciju, ka nabadzīgs ir ikviens, kurš nespēj atļauties tās preces, pakalpojumus un aktivitātes, kas atbilst sabiedrībā vai noteiktā kopienā valdošajam vispārpieņemtajam standartam (Townsend 1979).

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

Zinātniskā darba izstrāde ir vērsta uz vairāku hipotētisko pieņēmumu pārbaudi:

1. Latvijas trūcīgās ģimenes nav homogēna grupa – tās vieno līdzīgais ekonomiskais stāvoklis ģimenē, bet diferencē atšķirīgais cilvēkkapitāls, sociālais un kultūras kapitāls, kā arī spējas izmantot nemateriālo kapitālu nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanai.
2. Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu sasniegumi ir savstarpēji atšķirīgi un ir noteikts īpatsvars skolēnu ar augstu sociālā elastīguma potenciālu – to, kuru augstie

[3] Saskaņā ar 30.03.2010. MK noteikumos Nr. 299 "Noteikumi par ģimenes vai atsevišķi dzīvojošas personas atzīšanu par trūcīgu" noteikto, ģimene (persona) atzīstama par trūcīgu, ja tās vidējie ienākumi katram ģimenes loceklim mēnesī pēdējo triju mēnešu laikā nepārsniedz 90 latu un ja tai nepieder naudas līdzekļu uzkrājumi, vērtspapīri vai īpašums, izņemot šo noteikumu 19. punktā minēto, tā nav noslēgusi uztura līgumu, tā nesaņem ilgstošas sociālās aprūpes un sociālās rehabilitācijas institūcijas sniegtos pakalpojumus vai tā neatrodas ieslodzījumā, persona ir reģistrējusies Nodarbinātības valsts aģentūrā kā bezdarbnieks atbilstoši Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likuma 37.panta pirmajai daļai (publicēts Latvijas Vēstnesī, Nr.51/52, 31.03.2010., stājas spēkā 01.04.2010., 01.06.2012. redakcija).

sasniegumi apliecina iespējas pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi uz izglītības rezultātu.

3. Augstāks ģimenes cilvēkkapitāls un kultūras kapitāls pozitīvi ietekmē Latvijas trūcīgo skolēnu ar zemām sekmēm iespējas gūt augstus sasniegumus.
4. Teorētisko zināšanu apgūšana, saistot tās ar praktiskās dzīves situācijām, diskusijas un izpratnes veicināšana mācību laikā kā skolotāju profesionalitātes apliecinājums un augstāka skolas sociālā, kultūras un cilvēkkapitāla elementi veicina sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus.
5. Ieinteresētība mācību priekšmeta apguvē, lielāka pārliecība par savām spējām un turpmākās profesionālās karjeras saistīšana ar dabaszinātņu apguvi – individuālā līmeņa faktori, kuri pozitīvi ietekmē Latvijas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus un iekļūt otrā – trūcīgo, akadēmiski veiksmīgo skolēnu grupā.

Pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība

Šis pētījums ir ļoti aktuāls un novatorisks gan Latvijas socioloģijas zinātnē kopumā, gan izglītības socioloģijas nozarē vairāku iemeslu dēļ.

Pirmkārt, promocijas darba pētījuma novitāti nosaka sociālā elastīguma daudzpusīga izpēte, kas ir jauna paradigma izglītības socioloģijā kā pasaulē, tā arī Latvijā. Promocijas darbs sniedz būtisku ieguldījumu šī jēdziena izmantošanā socioloģijā Latvijā, jo ietver jēdziena definīciju, sociālo elastīgumu veicinošo un kavējošo faktoru apskatu, kā arī termina *resilience* tulkojuma latviešu valodā interpretāciju analīzi un izvēlētā tulkojuma „sociālais elastīgums" pamatojumu.

Otrkārt, pētījuma ietvaros veikta padziļināta socioloģiska analīze viena no līdz šim visapjomīgākajiem salīdzinošajiem izglītības pētījumiem – OECD PISA – datiem. Līdz šim sociologi Latvijā nav izmantojuši starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu datus padziļinātai socioloģiskai analīzei, vien lielākoties atsaukušies uz primārajiem rezultātiem par Latvijas skolēnu sasniegumu vietu citu valstu vidū.

Treškārt, skolēnu sasniegumu, kas balstās uz OECD PISA 2006 kognitīvajos testos iegūtajiem rezultātiem, analīze promocijas darba ietvaros papildināta ar datiem no skolēnu un skolu vadītāju aptaujām, kas ietver jautājumus par skolēnu ģimeni, personīgajām attieksmēm un uzskatiem, kā arī informē par skolu materiāltehnisko nodrošinājumu. Līdz ar to pētījuma rezultāti sniedz unikālu iespēju ne tikai novērtēt skolēnu sasniegumus, bet arī meklēt iespējas sasniegumu pozitīvām izmaiņām.

Ceturtkārt, kvantitatīvo starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu datu analīze promocijas darba empīriskajā pētījumā ir papildināta ar informācijas no intervijām ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem analīzi. Tā izvērti raksturo trūcīgo ģimeņu situāciju un uzskatāmi atklāj skolēnu sociālo elastīgumu veicinošu ģimeņu piemērus – tās ģimenes, kuras, neskatoties uz ierobežotu ekonomisko kapitālu, spēj aktīvi izmantot ģimenes nemateriālos resursus un pozitīvi ietekmēt savu bērnu izglītības sasniegumus.

Ņemot vērā izteiktos ekonomiskās nevienlīdzības rādītājus un visai atšķirīgos Latvijas pēdējo pamatskolas klašu skolēnu sasniegumus SSIP, to īpašību, faktoru, procesu un prakšu izpēte, kuru izmaiņas trūcīgo ģimeņu bērniem palīdzētu gūt augstus sasniegumus mācībās, ir ļoti nozīmīga arī politikas veidotājiem vismaz divu iemeslu dēļ.

Pirmkārt, pozitīvas izmaiņas Latvijas kopējos rezultātos starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos, kas šobrīd dažādām skolēnu grupām ir ļoti atšķirīgi un valstij kopumā – statistiski nozīmīgi zemāki par OECD valstu vidējiem rādītājiem, var nodrošināt Latvijas atbilstību Eiropa2020 izglītības mērķiem.

Otrkārt, veicinot sociālo elastīgumu pozitīvi ietekmējošos faktorus un nodrošinot pamatu pozitīvām Latvijas skolēnu izglītības rezultātu izmaiņām, var ietekmēt trūcīgo skolēnu izaugsmi ilgtermiņā – veiksmīgāku izglītības turpināšanu un iekļaušanos darba tirgū, kas ir būtisks priekšnoteikums, lai izrautos no nabadzības un sociālās atstumtības riska grupas.

Ierobežojumi tēmas izpētē

Abām no promocijas darbā izmantotajām datu bāzēm ir savi ierobežojumi, kas noteica tēmas izpētes pakāpi.

Pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" sākotnējais mērķis bija vērsts uz daudzdimensionālu sociālās atstumtības iemeslu izpēti, tam atbilstoši tika izveidots arī daļēji strukturēto interviju ar dažādu sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju grupu, t.sk., trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem instrumentārijs. Bērnu izglītības pieejamības jautājums pētījumā bija tikai viens no dzīves kvalitāti raksturojošiem aspektiem. Līdz ar to interviju dati nesniedz precīzu informāciju par trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumiem. Vienlaikus jānorāda, ka promocijas darbā veiktā kvalitatīvo datu analīze saskaņā ar darba teorētiskajām pamatnostādnēm un izstrādāto empīriskās analīzes metodoloģisko ietvaru skaidri iezīmē trūcīgo ģimeņu situācijas kontekstu – ne tikai ģimeņu ekonomisko kapitālu, bet arī sociālo, kultūras un

cilvēkkapitālu. Tādējādi veiktais pētījums veiksmīgi atklāj tos aspektus, kas vienas trūcīgās ģimenes atšķir no citām, – nemateriālo ģimenes kapitālu apzināšanos un potenciālās spējas tos izmantot panākumu (promocijas darba ietvaros – augstu izglītības sasniegumu) gūšanā.

Promocijas darbā veiktie statistiskie mērījumi ir ierobežoti ar OECD PISA 2006 instrumentāriju. Lai gan Latvijas skolēnu atbildes OECD PISA 2006 kognitīvajos testos sniedz skaitliski precīzāku informāciju par izglītības sasniegumiem, sociālā elastīguma rādītāja aprēķināšanā izmantoti tikai dati par skolēnu sasniegumiem dabaszinātnēs, kas bija galvenā satura izpētes joma šajā pētījuma posmā. Savukārt ģimenes sociāl-ekonomiskās situācijas identificēšanai izmantots PISA 2006 ietvaros noteiktais ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indekss, kas ietver mērījumus par skolēnu ģimenē esošajiem ilglietošanas priekšmetiem, grāmatām, vecāku profesiju un vecāku sasniegto augstāko izglītības līmeni, bet neietver informāciju par ģimenes ienākumiem vai vismaz – skolēnu subjektīvo novērtējumu ģimenes materiālajai situācijai, kas ir populārs mērījums citos jaunatnes pētījumos.

Promocijas darba struktūra un apjoms

Darbs sastāv no ievada, piecām nodaļām, nobeiguma ar secinājumiem un ieteikumiem, izmantotās literatūras saraksta ar 320 avotiem un 5 pielikumiem. Promocijas darba apjoms bez izmantoto avotu saraksta un pielikumiem ir 212 lappuses.

1. nodaļā izstrādāts promocijas darba teorētiskais ietvars, aprakstīti skolēnu no trūcīgām ģimenēm izglītības sasniegumus ietekmējošie makrolīmeņa faktori (valsts un izglītības sistēma, sabiedrības ietekme uz skolēna izglītības sasniegumiem), raksturoti teorētiskie un metodoloģiskie jautājumi par skolas nozīmi, kā arī analizēta skolēna individuālā līmeņa faktoru ietekme. Ņemot vērā pētījuma tēmu, padziļināti analizēta ģimenes kopkapitāla ietekme uz skolēna sasniegumiem. Izvirzot četrus ģimenes kopkapitāla veidus – ģimenes ekonomisko kapitālu, cilvēkkapitālu, kultūras kapitālu, sociālo kapitālu –, aprakstīta katra kapitāla veida ietekme un iespējas tos izmantot veiksmīgāka rezultāta – augstāku skolēnu izglītības rādītāju – sasniegšanā. Izvērtējot valsts, skolas, ģimenes kopkapitāla un individuālo faktoru mijiedarbību, analizēts skolēnu no trūcīgām ģimenēm sociālais elastīgums un iespējas pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas ietekmi, kas provizoriski tiek saistīta ar vājiem sasniegumiem izglītībā.

Tā kā pētījuma ietvaros skolēnu sasniegumus ietekmējošo faktoru un sociālā elastīguma noteikšanai izmantoti starptautiski salīdzinošā izglītības pētījuma OECD PISA 2006 dati, promocijas darba 2. nodaļa veltīta iepazīstināšanai ar šo pētījumu vēsturi, mērķiem, uzdevumiem un funkcijām, kā arī nozīmīgākajai ar to veikšanu un rezultātu interpretāciju saistītai kritikai un izaicinājumiem. Nodaļas ietvaros aprakstīta Baltijas valstu dalība un skolēnu rezultāti starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos (turpmāk tekstā – SSIP), t.sk. OECD PISA 2006, kā arī iezīmētas PISA 2006 datu izmantošanas iespējas trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma noteikšanā.

3. nodaļā aprakstīta darbā veiktā empīriskā pētījuma metodoloģija, pamatota metožu izvēle promocijas darba uzdevumu izpildīšanai, kā arī izstrādāta konceptuāla struktūra pētījuma ietvaros plānotās datu analīzes veikšanai.

Promocijas darba 4. nodaļā, izmantojot intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūto informāciju, analizēti trūcīgo ģimeņu kopkapitāla aspekti – gan finansiālie ierobežojumi jeb ģimenes ekonomiskā kapitāla ietekme, gan ģimenes nemateriālā kapitāla formu daudzveidība un to konvertācijas veidi. Tā rezultātā izveidots nosacīts ģimeņu dalījums divās grupās – tajās, kas var veicināt bērnu sociālo elastīgumu izglītībā, un tajās, kuras to var kavēt. Nodaļas noslēgumā no sociālā elastīguma perspektīvas padziļināti analizēta tādu divu ģimeņu situācija, kuras vieno kritiska finansiālā situācija, bet pilnībā atšķir sociālā elastīguma potenciāls – spējas, intereses un motivācija to rīcībā esošos ģimenes kapitāla veidus izmantot dzīves kvalitātes paaugstināšanā.

Darba 5. nodaļā veikta OECD PISA 2006 datu sekundārā analīze nacionālā un Baltijas valstu līmenī, kas ietver, pirmkārt, trūcīgo ģimeņu skolēnu sociālā elastīguma rādītāju aprēķinus, otrkārt, to faktoru noteikšanu, kuri sociāli neelastīgajiem skolēniem palīdzētu iekļūt otrā – sociāli elastīgo skolēnu grupā un tādējādi pārvarēt ierobežojumus, kas saistīti ar nepietiekamu ekonomisko nodrošinājumu ģimenē, un gūt augstus izglītības sasniegumus.

Katras nodaļas noslēgumā formulēti secinājumi. Darbu noslēdz kopējie secinājumi un ieteikumi trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumu paaugstināšanai.

Promocijas darba aprobācija – autores zinātniskās publikācijas un referāti

a. Publikācijas recenzējamos zinātniskos izdevumos

Kārkliņa, I. (2013). Impact of Family non–material capital on educational competitiveness of economically deprived students in Latvia. *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference, 6, 2013*, LLU, Jelgava, Latvia. p. 349–356.

Kārkliņa, I. (2012). Family and children educational outcomes: social resilience within economically deprived families in Latvia. *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference, 5, 2012*, LLU, Jelgava, Latvia, p. 349–356. (Atsauce: starptautiskās datubāzes AGRIS katalogs)

Kārkliņa, I., Trapenciere, I. (2009). Jaunieši Latvijas izglītības sistēmā. No: Rungule, R., Koroļeva, I., Trapenciere, I., Kārkliņa, I., Goldmanis, M., Mieriņa, I., Sniķere, S., Aleksandrovs, A., Trapencieris, M., Seņkāne, S. *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 37.–70. lpp. (Atsauce: Library of Congress, LC Control No. 2010411589)

Rungule, R., **Kārkliņa, I.** (2009). Jauniešu sociālā iekļaušana un sociālās atstumtības riski. No: Rungule, R., Koroļeva, I., Trapenciere, I., Kārkliņa, I., Goldmanis, M., Mieriņa, I., Sniķere, S., Aleksandrovs, a., Trapencieris, M., Seņkāne, S. *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 129.–144. lpp. (Atsauce: Library of Congress, LC Control No. 2010411589)

Kārkliņa I. (2006). Latvijas izglītības konteksti Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskā pētījuma ietvaros. No: Kangro, A. (redz.) *Izglītības vadība. LU raksti, 697. sējums*. Rīga: Latvijas Universitāte. 77.–86. lpp.

b. Citas zinātniskās publikācijas izglītības un sociālās atstumtības izpētes jomā

Kārkliņa, I., Trapenciere, I., Aleksandrovs, A. (2013). Sabiedrības novecošanas un sociālā politika Eiropā un Baltijas valstīs. No: Rungule, R., Koroļeva, I. (zin. red.). *Sabiedrības novecošana: sociālā aizsardzība, nevienlīdzība un darba tirgus riski*. Rīga: LU, LU FSI. 113.–156. lpp.

Kārkliņa, I., Bērza – Šulte, I., Gaugere, K., Zīriņa, I. (2011). *Veselīgs un aktīvs dzīvesveids jauniešu un senioru dzīves kvalitātes uzlabošanai un sociālās integrācijas veicināšanai „Jaunais Zelts"*. Rīga: Biedrība „Latvijas Pilsoniskas sabiedrības atbalsta centrs". 105 lpp.

Kārkliņa, I., Koroļeva, I., Rungule, R., Sniķere, S. (2008). *Sociālās atstumtības riska faktoru izpēte Viļānos*. Rīga: LU FSI, SPI. 80 lpp.

Trapenciere, I., Rungule, R., **Kārkliņa, I.,** Koroļeva, I., Sniķere, S. (2008). *Jauniešu ar zemu pamatprasmju līmeni un no cietuma atbrīvoto nodarbinātības problēmas Valmierā un Valmieras rajonā*. Rīga: LU FSI, SPI, 80 lpp.

Rungule, R., Koroļeva, I., Sniķere, S., Goldmanis, M., **Kārkliņa, I.,** Mieriņa, I., Lāce, T., Pranka, M., Trapenciere, I., Trapencieris, M., Vule, I., Āriņš, M., Dmitrijeva, J., Hazans, M., Trapežņikova, I. (2007). *Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums*. Rīga: FSI, BICEPS, SPI. 472 lpp.

Koroļeva, I., Rungule, R., Trapenciere, I., Mieriņa, I., Sniķere, S., Goldmanis, M., **Kārkliņa, I**., Aleksandrovs, A., Seņkāne, S. (2007). *Jaunieši darba tirgū: situācijas un nodarbinātību ietekmējošo faktoru analīze.* Rīga: SPI. 116 lpp.

Trapenciere, I., **Kārkliņa, I.,** Koroļeva, I., Sniķere, S. (2006). ICT in the Latvian Educational System. Riga: Institute of Sociological Research, European eLearning Forum for Education. p. 69. Interneta publikācija: http://www.elfe–eu.net/flx/english/ict_in_education_in_the_elfe_countries/

c. Publikācijas starptautisku konferenču tēžu krājumos

Karklina, I., Aleksandrovs, A. (2013). School Capital in the Building Educational Resilience of Economically Deprived Students in Baltic States. In: *Department of Culture, Politics and Society, University of Turin. ESA 11th Conference Abstracts Book.* ESA, University of Turin. P. 487–488.

Karklina, I., Aleksandrovs, A. (2013). To Leave or not to Leave: Economically Deprived High-School Graduates in Latvia. In: *Department of Culture, Politics and Society, University of Turin. ESA 11th Conference Abstracts Book.* ESA, University of Turin. P. 1526.

Kārkliņa, I., Aleksandrovs, A. (2013). Trūcīgu jauniešu lokālā identitāte un emigrācijas plāni. No: *RSU starptautiskās zinātniskās konferences 2013 tēzes*. Rīga: RSU. 458. lpp.

Kārkliņa, I., Aleksandrovs, A. (2012). Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori Baltijas valstīs. No: *Konferences "Jaunatne Latvijā, Eiropā, pasaulē: iespējas un riski" tēzes*. Rīga: LU FSI. 27.–28. lpp.

Karklina, I., Aleksandrovs, A. (2011). Impact of family socioeconomical situation on the education of children in disadvantaged families in Latvia. In: *University of Geneva & Swiss Sociological Association ESA 10th Conference Abstracts Book.* ESA, University of Geneva, Swiss Sociological Association. P. 277.

Kārkliņa, I. (2011). Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumi un sociālās elastības potenciāls. No: *RSU 2011. gada zinātniskā konferences tēzes*. Rīga: RSU. 421. lpp.

Kārkliņa, I. (2011). Augsti izglītības sasniegumi – trūcīgo skolēnu iespēja izkļūt no nabadzības apburtā loka. No: *Daugavpils Universitātes 53. Starptautiskās zinātniskās konferences tēzes.* DU: Akadēmiskais apgāds "Saule". 129. lpp.

Kārkliņa, I. (2010). Latvijas skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori: skolas un skolotāju nozīme. No: *Daugavpils Universitātes 52. starptautiskās zinātniskās konferences tēzes*. 233. lpp.

Karklina, I., Koroleva, I., Rungule, R., Snikere, S., Aleksandrovs, A. (2010). The Problem of Social Exclusion in Latvia: Analysis of Risk Factors and Future Challenges. In: *XVII ISA World Congress of Sociology. Book of Abstracts*. USA: ProQest. P. 231.

Karklina, I. (2010). Factors of Influence on Students Educational Achievements: Latvian Case Study. In: *XIV World Congress World Council of Comparative Education. Book of Abstracts*. Istanbul: Punto Print Solutions. P. 17.

Kārkliņa, I. (2010). Latvijas skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru analīze. No: *RSU 2010. gada Zinātniskā konference. Tēzes*. Rīga: RSU. 394. lpp.

Kārkliņa, I., Aleksandrovs, A., Rungule, R., Koroļeva, I. (2009). Aspects of social exclusion: age as a core risk factor for social isolation. In: *Abstract book of 9th Conference of the European Sociological Association "European Society or European Societies"*. P. 17.

Karklina, I., Senkane, S. (2009). Risks of Social Exclusion among Youth in Latvia. In: *9th Conference of the European Sociological Association "European Society or European Societies", abstracts*. P. 1909.

Karklina, I., Rungule, R. (2007). Low Level of Education – Factor of Social Exclusion among Youth. In: *VIIIth International Conference on Asian Youth and Childhoods 2007. International Sociological Association. Abstracts.* MACMILLAN. P. 45.

d. Starptautiskās konferencēs nolasītie referāti

- The 11th Conference of the ESA "Crisis, Critique and Change", Turin, Italy, 28–31 August, 2013. Referāts: „To Leave or not to Leave: Economically Deprived High-School Graduates in Latvia" (līdzautors Aleksandrovs, A.).
- RSU 2013. gada zinātniskā konference, Latvija, Rīga, 2013. gada 21–22. marts. Referāts: „Trūcīgu jauniešu lokālā identitāte un emigrācijas plāni" (līdzautors Aleksandrovs, A.).
- LU FSI starptautiska zinātniska konference "Jaunieši Latvijā, Eiropā, pasaulē: iespējas un riski", Rīga, Latvija, 2012. gada 1. jūnijs. Referāts: „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori Baltijas valstīs" (līdzautors Aleksandrovs, A.).
- LU 70. konference, Socioloģijas sekcija "Nacionālā identitāte – teorētiskie izaicinājumi un izpētes metodes", Rīga, Latvija, 2012. gada 17. februāris. Referāts: „Jauniešu no trūcīgām ģimenēm teritoriālās identitātes apziņa un mobilitātes plāni" (līdzautors Aleksandrovs, A.).
- Apvienotais Pasaules latviešu zinātnieku III kongress un Letonikas IV kongress „Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte", sekcija „Kultūra un nacionālā identitāte"/„Jaunatne Latvijā, Eiropā un pasaulē: izaicinājumi, problēmas un perspektīvas. Pētniecība un jaunatnes politika", Rīga, Latvija, 2011. gada 24.–27. oktobris. Referāts: „Ģimenes ekonomiskā, sociālā un cilvēkkapitāla loma jauniešu profesijas izvēlē".
- The 10th Conference of the ESA "Social Relations in Turbulent Times", Geneva, Switzerland, 7–10 September, 2011. Referāts: „Impact of Family socioeconomical situation on the Education of children in disadvantaged families in Latvia" (līdzautors Aleksandrovs, A.).
- RSU 2011. gada zinātniskā konference, Rīga, Latvija, 2011. gada 14.–15. aprīlis. Referāts: „Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumi un sociālās elastības potenciāls".
- RSU 3. starptautiskā starpdisciplinārā zinātniskā konference „Sabiedrība, veselība, labklājība", Rīga, Latvija, 2010. gada 11.–12. novembris. Referāts: „Latvijas skolēnu mācību sasniegumu determinanti: skolotāju perspektīva".
- XVII ISA World Congress of Sociology "Sociology on the More". Gothenburg, Sweden, 11–17 July, 2010. Referāts: „The problem of social exclusion in Latvia: analysis of risk factors and future challenges" (līdzautori: Koroleva, I., Rungule, R., Snikere, S.).

- XIV World Congress World Council of Comparative Education Societies "Bordering, Re–Bordering and New Possibilities in Education and Society", Istanbul, Turkey, 14–18 June, 2010. Referāts: „Contextual Factors Influencing the Educational Achievements of Latvian Students".
- Daugavpils Universitātes 52. starptautiskā zinātniskā konference, Daugavpils, Latvija, 2010. gada 14.–17. aprīlis. Referāts: „Latvijas skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori: skolas un skolotāju nozīme".
- RSU 2010. gada zinātniskā konference, Rīga, Latvija, 2010. g. 18.–19. marts. Referāts: „Latvijas skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru analīze".
- 9th Conference of the ESA "European Society or European Societies", Lisboan, Portugal, 2–5 September 2009. Referāts: „Risks of Social Exclusion among Youth in Latvia" (līdzautore: Seņkāne, S.).
- ISA VIIIth International Conference "Asian Youth and Childhoods 2007", Lucknow, India, 22–24 November, 2007. Referāts: „Low Level of Education – Factor of Social Exclusion among Youth" (līdzautore Rungule, R.).

1. TRŪCĪGO SKOLĒNU IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI: TEORĒTISKĀS PIEEJAS

Saskaņā ar Latvijas Republikas „Izglītības likumā" noteikto izglītība ir sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts. Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību, bet izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums (Saeima 1999a).

Izglītības rezultāta kvalitāti – skolēnu sekmes – regulāri kontrolē, ikdienas pedagoģiskajā darbā pārbaudot skolēnu zināšanas, prasmes un attieksmes klasē. Lai iegūtu aptverošāku priekšstatu par izglītojamo sasniegumiem atbilstoši Latvijas vispārējās izglītības standartiem, noteiktu izglītības posmu un pakāpju noslēgumā tiek organizēti valsts pārbaudījumi. Promocijas darba ietvaros informācija par skolēnu sasniegumiem iegūta nevis no šiem avotiem, bet no Latvijas skolu dalības SSIP, konkrēti – OECD PISA 2006. Pēc izglītības politikas veidotāju domām, šo pētījumu rezultāti palīdz objektīvi novērtēt ne tikai izglītības kvalitāti, bet arī konkurētspēju (IZM 2012b). Ņemot vērā to, ka pētījuma ietvaros skolēniem līdz ar kognitīvo zināšanu pārbaudes testiem bija jāaizpilda arī aptaujas anketa, kas ietver jautājumus par viņu ģimeni, skolu un viņu attieksmi pret mācībām, šo pētījumu rezultāti sniedz promocijas darba uzdevumu īstenošanai nepieciešamo informāciju par faktoriem, kas ietekmē trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus.

Nodaļas ietvaros trūcīgo ģimeņu skolēnu sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētei sākotnēji atspoguļots promocijas darbā izveidotais izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis, iezīmējot izglītības sistēmas institucionālo makrolīmeņa (valsts), mezo (reģionālo – pašvaldību, kopienas), kā arī mikrolīmeņa – ģimenes, skolas un individuālo perspektīvu. Ņemot vērā promocijas darba mērķi padziļināti analizēts (a) ģimenes kopkapitāls, kas saskaņā ar iepriekš veikto pētījumu rezultātiem ir viens no visbūtiskākajiem skolēnu sasniegumus ietekmējošiem faktoriem, kā arī (b) skolas kopkapitāls, kas savukārt varētu kalpot par platformu ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas negatīvās ietekmes mazināšanai (Coleman et al. 1966; OECD 2011a). Nodaļas noslēgumā, lai apzinātu to, kādu faktoru ietekmē tomēr daļai trūcīgo skolēnu izdodas pārvarēt ar ģimenes nepietiekošo finanšu līdzekļu ietekmi saistītās problēmas izglītības ieguvē, operacionalizēts sociālā elastīguma jēdziens.

1.1. Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis

Pievienojoties izglītības sistemologa, Dr. phys., Latvijas Universitātes asoc. prof. Andra Broka viedoklim, ka izglītība veidojas uz dzīves fona (Broks 2000), jāapzinās, ka skolēnu izglītības sasniegumi ir atkarīgi ne tikai no skolēna personības vai norisēm klasē. Izglītības rezultātus determinē ne vien izglītības sistēma, bet arī ģimene, kopiena, valsts, pat globālā sabiedrība, turklāt katrs šis līmenis satur daudzus faktorus un sakarības starp tiem kā viena līmeņa ietvaros, tā arī starp dažādiem līmeņiem. Līdz ar to skolēnu sasniegumus, kas ir ļoti nozīmīgs indikators izglītības kvalitātes monitoringā, izprast un detalizēti analizēt iespējams, tikai ņemot vērā izglītības sistēmas kontekstu – jau minētos ekonomiskos un psihosociālos faktorus, kuri ietekmē izglītības sistēmu un tās dalībniekus, neatrodoties tās tiešas ietekmes un kontroles sfērā (Geske et al. 1997, 2001; OECD 2007).

Skolēnu sasniegumu un to ietekmējošo faktoru novērtēšana lokālā, nacionālā un starptautiskā līmenī bijis ļoti aktuāls jautājums izglītības pētnieku dienaskārtībā jau vairāk nekā pusgadsimtu. Taču vienlīdz būtiski bijis noskaidrot arī to, kāpēc dažām sociālajām grupām raksturīga tendence gūt augstākus izglītības sasniegumus nekā citām (Geske et al. 1997, 2001; Buchmann, Hannum 2001). Šim uzdevumam daudzi pētnieki veltījuši nozīmīgu daļu savas profesionālās darbības. Jau Džeimss Kolmens pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados aicināja pētniekus saskatīt makro un mikrolīmeņa procesu savstarpējo saistību un ietekmi uz izglītības kvalitāti (Coleman et al. 1966). Jautājums par to, kā sociālos notikumus un sociālo sistēmu darbību veido nevis tikai kādi atsevišķi konkrēti faktori, bet gan makrolīmeņa un mikrolīmeņa procesu mijiedarbība, savu aktualitāti ir saglabājis arī mūsdienās (Mosteller, Moynihan 1972; Buchmann, Hannum 2001).

Pētījumi izglītības socioloģijā ļoti pārliecinoši atklāj izteiktās atšķirības starp skolēnu sasniegumiem atkarībā no ģimenes sociālekonomiskā stāvokļa, un fakts, ka skolēni no trūcīgām ģimenēm biežāk ir akadēmiski neveiksmīgi nekā viņu vienaudži no labāk ekonomiski nodrošinātām ģimenēm, ir apstiprinājies daudzos pēdējo piecdesmit gadu laikā veiktajos pētījumos (piemēram, Coleman et al. 1966; Barton 2003, 2004; Geske et al. 2007, 2010; OECD 2007, 2011a).

Tomēr vienlaikus ir pētījumi, kas apliecina, ka ne visi skolēni, kuri nāk no sociālekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, skolā ir neveiksmīgi (Westfall, Pisapia 1994; Murray 2003; Masten, Powell 2003). Saskaņā ar šo pētījumu rezultātiem ir noteikts

skaits indivīdu, kuri par spīti visām grūtībām un problēmām, ko radījusi ekonomiskā deprivācija ģimenē, spēj kritiskajai situācijai pielāgoties pozitīvi, kas izglītības iegūšanas procesā nozīmē pārvarēt negatīvās ekspektācijas, kas saistītas ar viņu sasniegumiem ekonomiski deprivētās izcelsmes dēļ, un sasniegt labus un izcilus rezultātus (Masten, Coatsworth 1998; Werner, Smith 2001).

Fakts, ka ne visi trūcīgie skolēni ir akadēmiski neveiksmīgi, norāda uz nepieciešamību meklēt tos faktorus, kas šiem skolēniem ir palīdzējis pārvarēt ekonomiskās deprivācijas radītos ierobežojumus, un, analizējot šo skolēnu grupu, apzināt veidus, kā pēc iespējas lielākam īpatsvaram trūcīgo skolēnu palīdzēt pārvarēt ģimenes sociālekonomisko apstākļu radītos ierobežojumus (OECD 2011a).

Iepriekšminētais tieši sasaucas ar kapitāla teoriju[*]. Franču sociologs un filozofs Pjērs Burdjē bija pirmais, kurš konceptuāli aprakstīja kapitālu nevis no ekonomikas, bet socioloģijas viedokļa, uzskatot, ka par kapitālu var uzskatīt ne tikai finanšu līdzekļus, kas ir indivīda/grupas rīcībā, bet jebkādus resursus, ko indivīds/grupa var izmantot, lai nodrošinātu sev augstāku dzīves kvalitāti. Līdz ar ekonomisko kapitālu, kas ir materiālu labumu nesošie resursi, Burdjē izšķīra arī kultūras kapitālu (labumu nesošie resursi, kuriem ir kultūras daba, – indivīda kultūras līmenis, ko ietekmējis ģimenes kultūras kapitāls) un sociālo kapitālu (labumu nesošie resursi, kas ir saistīti ar grupas piederību, tīklošanos) (Bourdieu, Passeron 1977). Vēlāk šim sarakstam zinātnieks pievienoja arī simbolisko kapitālu jeb resursus, kas indivīdam pieejami saskaņā ar viņa statusa reputāciju un prestižu (Bourdieu, 1986; Bourdieu, Wacquant 1992; Бурдье, 1993). Lai gan Burdjē skaidri nedefinēja cilvēkkapitālu, tomēr atsaucās arī uz šo kapitāla veidu kā resursu – zināšanām, kas iegūtas formālās izglītības ceļā un no kultūras kapitāla atšķiras ar to, ka otrās ir apgūtas drīzāk netiešā ceļā caur vidi/ lauku, kurā indivīds uzturas, kamēr cilvēkkapitāls vairāk iegūts formālās izglītības rezultātā. Kā akcentēja Burdjē, indivīdi un grupas, kuriem pieder lielāks apjoms un dažādāka veida kapitāls, to veiksmīgāk var izmantot dažādu mērķu sasniegšanai. Turklāt praktiski visiem kapitāla veidiem piemīt konvertēšanās spējas vienam otrā.

Līdzīgā perspektīvā daudzveidīgo ģimenes kapitāla formu konvertācijas procesu analizējis arī Kolmens, lai izskaidrotu ģimenes ietekmi uz skolēnu sasniegumiem. Tāpat

---

[*] Klasiskās kapitāla teorijas pamatnostādnes izstrādātas jau pirms 250 gadiem un saistītas ar plaši pazīstamā ekonomista Adama Smita, vēlāk arī Kārļa Marksa un citu ekonomistu refleksijām, kapitālu uztverot kā saikni starp ražošanu, izaugsmi un distribūciju, lai izskaidrotu, kādā veidā kapitāls rada peļņu, kas to patstāvīgi uztur (Bliss 1975).

kā Burdjē, pētnieks norādīja, ka ne tikai ģimenes ekonomiskie rādītāji ietekmē skolēnu sekmes, bet arī vairāki citi savstarpēji saistīti procesi, kas noris ģimenē: (a) finanšu kapitāla; (b) kultūras kapitāla un (c) sociālā kapitāla konvertācija. Līdz ar to trūcīgās ģimenes augstāku bērnu izglītības sasniegumu nodrošināšanā var izmantot tām pieejamo sociālo, kultūras un cilvēkkapitālu, lai kompensētu ekonomiskā kapitāla nepietiekamību (Coleman 1988).

Nozīmīgu ieguldījumu kapitāla teorijas empīriskajā pielietojumā Latvijā sniedzis Daugavpils Universitātes profesors Vladimirs Meņšikovs, padziļināti analizējot Burdjē pieeju Latvijas jauniešu dzīves stratēģiju pētniecībā. Kā norāda zinātnieks, kapitālu konversija tiek īstenota ar īpaša maiņas cenza palīdzību, kas ir atkarīgs no sabiedrības kultūras, tirgus stāvokļa un noteikta veida kapitāla pieprasījuma tajā (Meņšikovs 2008). Tiesa, lai kādu kapitāla veidu izmantotu nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanā, tas ir jāapzinās un apzināti jāvēlas veikt konvertācijas process, kas izpaužas indivīda vai grupas rīcībspējā (Tisenkopfs 2005; Boroņenko 2008).

Promocijas darbā izveidotais „Trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis" seko jau Baltijas Sociālo Zinātņu institūta (turpmāk tekstā arī – BISS) pētījumā „Skolēnu atbiršana pamatskolās: problēmas risinājumi" (Zepa et al. 2007: 18) īstenotai pieejai, kad izglītības rezultātu (BISS pētījumā – skolēnu atbiršanu, promocijas darba pētījumā – trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus) ietekmējošie faktori skatīti caur strukturālisma skatu punktu un saistīti ar izglītības sistēmā iesaistīto dalībnieku pieejamajiem ekonomiskā, sociālā, kultūras un cilvēkkapitāla resursiem un to konvertācijas iespējām. Kopkapitāla pieeja palīdz mazināt strukturālismam raksturīgo determinismu un Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus ietekmējošos faktorus atspoguļot konstrukcionisma perspektīvai raksturīgākā formātā.

Tajā pašā laikā promocijas darbā izveidotais modelis apvieno līdzšinējās nacionāla un starptautiska līmeņa iestrādnes izglītības sasniegumu skaidrošanā. Piemēram, Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (turpmāk tekstā arī – IEA) ekspertu deviņdesmito gadu sākumā izveidoto izglītības satura izpētes modeli, lai saņemtu informāciju uz pierādījumiem balstītas izglītības politikas un reformu veidošanai (Plomp 1992; Geske et al. 1997). Šajā modelī makro jeb sistēmas līmenis ietver sistēmas vispārējo apakšlīmeni (ģeogrāfiskais, vēsturiskais, demogrāfiskais, politiskais, ekonomiskais konteksts) un sistēmas konkrēto apakšlīmeni (izglītības sistēmas noteiktā kārtība, t.sk. juridiskā bāze, izglītības politikas struktūra un

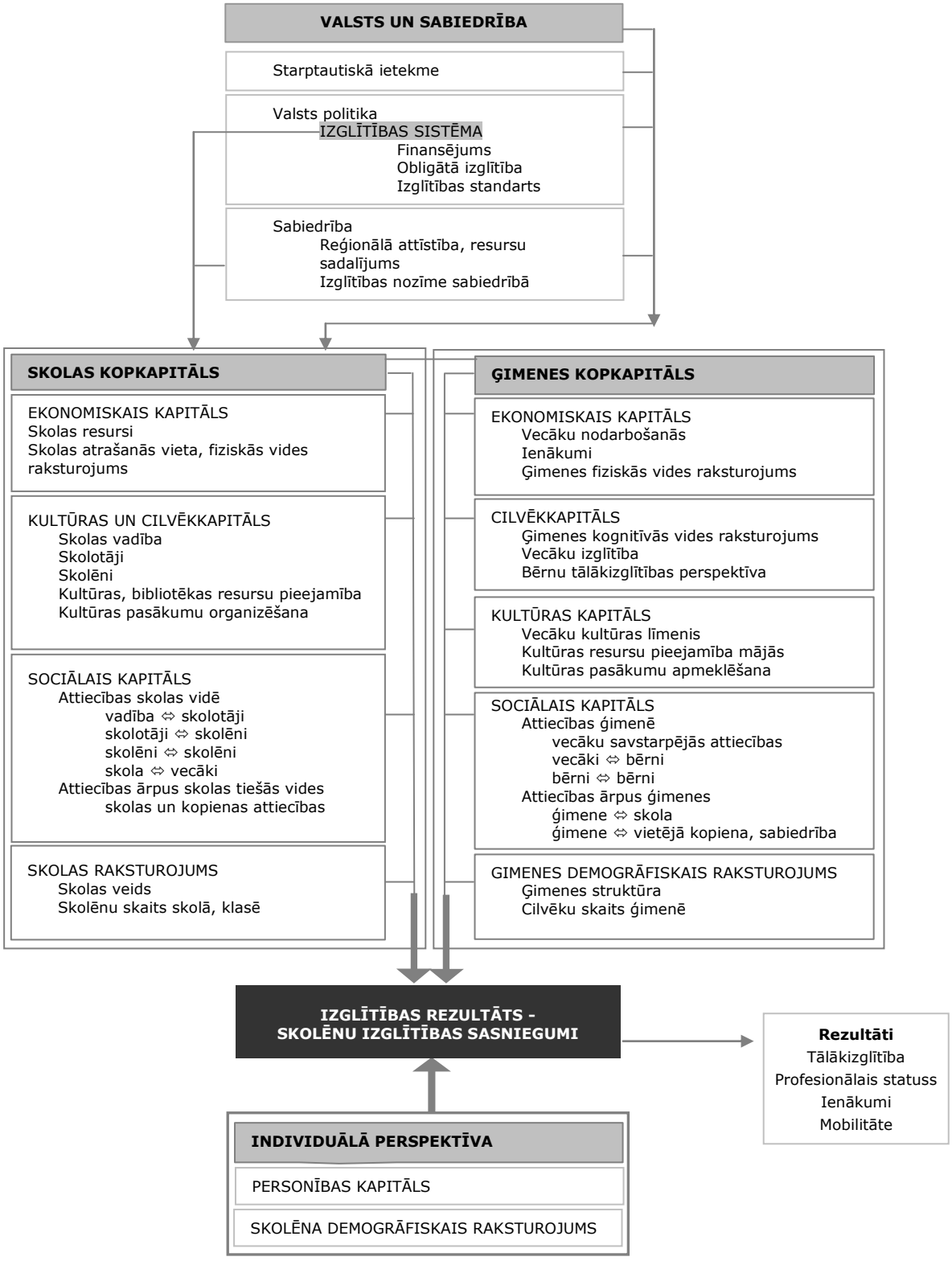
pārvalde, izglītības līmeņi un pakāpes). Izglītības mezo jeb skolas vai klases līmeni raksturo procesi vai apstākļi skolā vai klasē, skolas nodrošinājums ar resursiem, drošība skolā, skolotāja līmenī – skolotāju atalgojums, slodze, pedagogu tālākizglītības iespējas, darba apstākļi un nodrošinājums ar mācību līdzekļiem. Skolas vai klases līmenim atbilst īstenotais izglītības programmas saturs – tas, pēc kura vadās skolotāji, sagatavojoties mācību stundām. Izglītības mikrolīmeņa galvenais rādītājs ir skolēni. Šajā līmenī būtiskākie ir izglītības konteksti, kas raksturo tieši skolēnu, – viņa ģimenes sociālekonomiskā situācija, attieksme pret notiekošo sabiedrībā, skolā, viedoklis par mācību priekšmetiem, skolas un ārpusstundu aktivitātes u.tml. Skolēnu līmenī svarīgi apzināties, kādas zināšanas un prasmes skolēni ir apguvuši, kā šo reāli apgūto izglītības programmas saturu ietekmē mācību priekšmetu plānotais saturs un skolā īstenotais saturs, kā arī iepazīties ar skolēnu viedokļiem un attieksmēm (Mullis et al. 1997a, 1997b, 2004).

Līdzīgu modeli izstrādājuši arī OECD PISA metodoloģijas eksperti (OECD 1999). Līdz ar informāciju par piecpadsmitgadīgu skolēnu lasīšanas, matemātikas un dabaszinātņu kompetencēm OECD PISA tiek apkopota informācija par mācību sasniegumu konteksta raksturlielumiem izglītības sistēmas, skolas un individuāla skolēna līmenī. Šī pieeja izvēlēta saskaņā ar PISA izvirzīto mērķi iegūt informāciju par izglītības rezultātu saistību ar izglītības sistēmas un skolu darba organizāciju, resursu izmantošanu, skolas autonomiju lēmumu pieņemšanā, skolēnu demogrāfisko statusu un viņu ģimeņu sociālekonomisko statusu un citiem faktoriem, kas palīdz lēmumu pieņemšanā izglītības politikas jomā (OECD 1999). Savukārt Latvijas zinātnieki, kuri darbojas SSIP, adaptējuši šo pētījumu pieredzi un IEA un OECD ekspertu izstrādātos modeļus, kas raksturo izglītības sasniegumus ietekmējošos faktorus, pielāgojuši Latvijas situācijai (Geske et al. 1997, 2001). Izglītības pētniece profesore Klaudija Bačmena izglītības sasniegumu ietekmējošo faktoru analīzi papildinājusi ar sabiedrības/kopienas faktoru kopu, uzskatot, ka arī tuvākā apkārtne un norises tajā ietekmē skolēnu izglītības rezultātu (Buchmann, Hannum 2001; Buchmann 2002).

Nedaudz citādu skatījumu uz izglītības rezultātu ietekmējošiem faktoriem nacionālā līmenī piedāvā pētnieces Indra Dedze, Maiga Krūzmētra un Ingrīda Mikiško 2004. gadā īstenotajā pētījumā „Savlaicīgu pamatizglītības apguvi traucējošo faktoru kopums" (Dedze et al. 2004). Raksturojot faktorus, kas traucē pamatizglītības sekmīgu apguvi, pētījumā izšķirti ārējie un iekšējie faktori. Pie ārējiem faktoriem pieder mācību programmu, grāmatu un metožu neatbilstība šodienai, skolotāju profesionalitātes

ierobežojumi (piemēram, neprasme mācīt maz motivētus skolēnus), nepietiekoša skolas un vecāku sadarbība, kā arī tāds skolēna ģimeni raksturojošs elements kā audzināšanas prasmju trūkums vecākiem. Pēc pētījuma īstenotāju domām, ļoti nozīmīga ir arī mediju attieksme, veicinot priekšstatu, ka izglītība nedod ienākumus. Savukārt iekšējos faktorus veido ar skolēna personību un individualitāti saistīti aspekti – izglītības vieta skolēna vērtību sistēmā, viņa apmierinātība ar sevi un prasme mācīties (Dedze et al. 2004). Pētījumā uzmanība pievērsta arī tam, kā dažādi izglītības sistēmas dalībnieki – izglītības aģenti konstruē savu viedokli par skolēnu atbiršanu. Pētījuma noslēgumā secināts, ka dažādiem izglītības sistēmā iesaistītiem dalībniekiem ir visai atšķirīgs priekšstats – ja skolēni un viņu vecāki atbiršanu vai tās draudus galvenokārt skaidro ar mācīšanās motivācijas trūkumu, tad skolotāji kā galveno iemeslu izvirza tieši ģimenes apstākļus.

Ņemot vērā iepriekš minēto, saskaņā ar Burdjē (Bourdieu, Passeron 1977; Bourdieu 1986) un Kolmena (Coleman 1988) kapitālu teorijas pamatnostādnēm, profesores Bačmenas izveidoto izglītības sasniegumu multifaktoru shēmu (Buchmann, Hannum 2001; Buchmann 2002), IEA un OECD ekspertu izveidoto (Mullis et al. 1997a, 1997b, 2004) un Latvijas pētnieku pielāgoto izglītības satura izpētes modeli (Geske et al. 1997), kā arī sekojot latviešu autoru metodoloģiskajām iestrādnēm pētījumos par skolēnu atbiršanu pamatskolā (Zepa et al. 2007), turpinājumā atspoguļots promocijas darba ietvaros izveidotais „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis" (sk. 1.1. attēlu nākošajā lpp.). Modelī ietverto makrolīmeni raksturo valsts politika, starptautiskā ietekme uz to, kā arī izglītības sistēma ar tai paredzēto finansējumu, obligātās pamatizglītības standartu u.tml. Politikas līmenī plānotās aktivitātes īstenojas mezo līmenī – katras konkrētas pašvaldības konkrētā skolā, līdz ar to izglītības rezultātu nepārprotami ietekmē arī sabiedrības un vietējās kopienas raksturīgākās iezīmes – tas, kā iedzīvotāji uztver un izprot izglītības sniegtos ieguvumus, pašvaldības rīcībā esošie resursi u.tml. (Buchmann 2000). Izglītības sasniegumus determinē divas skolēna dzīvē nozīmīgākās institūcijas un socializācijas aģenti – ģimene un skola, kas promocijas darba ietvaros analizētas caur Burdjē (Bourdieu, Passeron 1977; Bourdieu 1986) un Kolmena (Coleman 1988) kapitālu teorijas dažādajām kapitālu formām. Skolēnu sasniegumus ietekmējošā individuālā perspektīva darba ietvaros skatīta caur atšķirīga dzimuma skolēnu personības kapitālu – motivāciju apmeklēt skolu un mācīties, attieksmēm pret sevi un izglītību, kā arī nākotnes perspektīvu.



Avots: autores izveidota shēma, adaptējot no Buchmann, Hannum, 2001; Zepa et al. 2007; Meņšikovs 2008, 2009.

1.1. attēls. Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis

Turpmāk detalizētāk analizēta katra izglītības rezultātu ietekmējošā faktoru kopa, saskaņā ar pētījuma mērķi un uzdevumiem makrolīmeņa faktorus iezīmējot vispārinātāki, bet vairāk uzmanības veltot ģimenes kapitāla un individuālajiem aspektiem, kā arī skolai un tās iespējām mazināt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi uz skolēnu izglītības sasniegumiem.

1.2. Makrolīmeņa perspektīva: valsts, sabiedrība un izglītības sistēma

Makrolīmeņa faktoru saistība ar skolēnu izglītības sasniegumiem ir viens no aktuāliem izglītības pētniecības dienaskārtības jautājumiem. Izglītības pētījumi apliecina valsts un izglītības sistēmas rezultātu savstarpējību. Valstis cita no citas var atšķirties atkarībā no tā, cik lielā mērā tās veicina attieksmes un uzvedības modeļus, kas ir noteicoši, lai tiektos pēc augstāka izglītības līmeņa un sasniegumiem. Tajā pašā laikā stimuli, kas cilvēkus motivē iegūt augstāku izglītības līmeni, vienlaikus pozitīvi ietekmē arī valsts ekonomisko attīstību tā iemesla dēļ, ka cilvēki, kuri iegūst augstāku izglītību, salīdzinoši biežāk ieņem labāk apmaksātus amatus un rezultātā ietekmē valsts ekonomiku, to nodrošinot ar izglītotu un augsti kvalificētu darbaspēku (Ganzeboom et al. 1992).

Pētījumos, analizējot izglītības rezultātu makrolīmeņa determinantus, uzmanība tiek pievērsta dažādiem faktoriem, t.sk. valsts ģeogrāfiskajam, vēsturiskajam un demogrāfiskajam kontekstam, kā arī politiskajai un ekonomiskajai situācijai. Līdz ar vispārīgākiem makrolīmeņa faktoriem izglītības sasniegumu determinantu skaidrošanā detalizēti tiek analizēta arī katras valsts izglītības sistēma, t.sk. tās juridiskā bāze, izglītības politikas struktūra un pārvalde (t.sk. finansējums), izglītības līmeņi un pakāpes. Informācija par makrolīmeņa datiem – makrolīmeņa izglītības indikatoriem – tiek apkopota regulāri un institucionalizēti, veidojot nacionāla un starptautiska līmeņa izglītības statistikas datu bāzes un ziņojumus, no kuriem zināmākie – UNESCO Statistikas institūta publikācijas izglītības jomā, Eurostat un Eurydice ziņojumi (UNESCO 2011, Eurostat 2011, Eurydice 2011), OECD Education at a Glance (OECD 2011b) u.c.

Informācijas un datu avoti Latvijā izglītības indikatoru noteikšanai ir vispārējās izglītības iestāžu ikgadējie statistiskie pārskati, Valsts izglītības satura centra informācija par valsts pārbaudes darbu rezultātiem, Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes (turpmāk tekstā – arī CSP) datu bāzes izglītībā, starptautisko mācību priekšmetu olimpiāžu rezultāti, kā arī OECD PISA rezultātu ziņojumi.

Izglītības kā cilvēkkapitāla pamatelementa nozīme individuālā un sabiedriskā līmenī tiek akcentēta daudzos starptautiska un nacionāla līmeņa dokumentos. Sākotnēji, 1957. gada 25. martā, kad Romā sešas pirmās ES dalībvalstis parakstīja t.s. Romas līgumu jeb Eiropas Kopienas dibināšanas līgumu, tajā netika ietverts dalībvalstu sadarbības izglītības jomā aspekts. Zināmas izmaiņas ieviesa Māstrihtas līgums, kas tika parakstīts 1992. gada 7. februārī un līdz ar kuru uz Eiropas Kopienu pamata tika nodibināta Eiropas Savienība. Māstrihtas līgumā tika ieviesti jauni dalībvalstu valdību sadarbības veidi, t.sk. arī izglītības, profesionālās apmācības un jaunatnes jomā. Šobrīd ES katra dalībvalsts pati veido savu izglītības sistēmu, nosaka savu izglītības programmu, mācību valodu u.c. saistītos jautājumus. ES tiesību akti neregulē izglītības jautājumus, bet gan īsteno divas galvenās aktivitātes, pirmkārt, nodrošina ES finansētas izglītības programmas un izglītības kvalitātes uzlabošanas nolūkā veicina dalībvalstu sadarbību (IZM 2010b).

Lai noteiktu prioritārās jomas un mērķus Eiropā izglītības jomā, 2009. gada maijā tika pieņemta darba programma „Izglītība un apmācība 2010", kas paredzēja steidzamu reformu uzsākšanu, lai panāktu Lisabonas mērķu īstenošanu. Pašlaik aktuāls ir tās turpinājums „Atjaunināta stratēģiskā sistēma Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (2020)". Plānojot galveno prioritāšu – gudra, ilgtspējīga un iekļaujoša izaugsme – sasniegšanu, minētajā dokumentā izvirzīti vairāki ES kopīgie izglītības mērķi 2020. gadam, t.sk. vispārējās izglītības kontekstā: (1) 15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē, īpatsvars ir mazāks par 15%; (2) tādu personu skaitam, kas priekšlaicīgi pamet izglītību un apmācību, vajadzētu būt mazākam par 10%; (3) vismaz 95% bērnu vecumā no 4 gadiem līdz obligātajam sākumskolas vecumam vajadzētu piedalīties agrīnajā pirmsskolas izglītībā.

Latvijai kā ES dalībvalstij šie mērķi ir saistoši, un informāciju par aktivitātēm, kas saistītas ar 15 gadus vecu skolēnu zināšanām lasīšanā, matemātikā un zinātnē, palīdz nodrošināt dalība starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos, konkrēti OECD PISA. Minētie uzdevumi aktualizēti arī NAP2020, kura viens no galvenajiem virzieniem ir „Kompetenču attīstība" ar mērķi samazināt skolēnu ar zemām pamatprasmēm skaitu un vienlaicīgi palielināt akadēmiski izcilo skolēnu īpatsvaru (NAP2020, 2012).

Latvijas izglītības attīstības virzieni precīzāk definēti 2006. gadā pieņemtajā Latvijas izglītības politikas dokumentā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2006.–2013. gadam" (IZM 2006). Dokuments izstrādāts ar mērķi veidot izglītības sistēmu, kas

nodrošina uz zināšanām balstītas, demokrātiskas un sociāli integrētas sabiedrības veidošanos, sekmēt Latvijas konkurētspējas paaugstināšanos, iekļauties Eiropas izglītības telpā, saglabājot un attīstot Latvijai raksturīgās kultūras vērtības. Pamatnostādnēs akcentēta nepieciešamība nodrošināt izglītības un tālākizglītības pieejamību visām iedzīvotāju grupām, tā veicinot sociālo iekļaušanos un samazinot to izglītojamo proporciju, kuri obligātās izglītības vecumā priekšlaicīgi pamet skolu.

Minētie politikas dokumenti ir pamatā vairākiem reģionu un rajonu attīstības plāniem un ilgtermiņa attīstības stratēģijai. Piemēram, Rīgas ilgtermiņa attīstības stratēģijas līdz 2025. gadam viens no stratēģiski prioritārajiem mērķiem ir veidot izglītotu, prasmīgu un kultūru cienošu sabiedrību (Rīgas dome 2005). Visai līdzīgi pašvaldības stratēģiskos mērķus definē arī Ventspils, Liepājas, Daugavpils un citu pilsētu attīstības programmas (Kārkliņa, Trapenciere 2009).

Neskatoties uz vairākām politiskām iniciatīvām izglītības kontekstā, valsts politiskā un sociālekonomiskā situācija iezīmējusi nopietnus problēmlokus un izaicinājumus, ar ko nākas saskarties izglītības sistēmas dalībniekiem – gan izglītības politikas veidotājiem, gan skolu vadībai un pedagogiem, gan arī skolēniem un viņu vecākiem (Kārkliņa, Trapenciere 2009).

Tālāk sākotnēji sniegts ieskats Latvijas izglītības sistēmā – norādīti galvenie normatīvie akti un raksturoti statistikas rādītāji, bet nodaļas turpinājumā aprakstīta izteikti diferencētā reģionālā attīstība un atšķirīga finansējuma izglītībai eventuālā saistība ar viduvējiem un dažādās teritoriālajās vienībās ļoti atšķirīgajiem Latvijas skolēnu izglītības sasniegumiem starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos.

Latvijas izglītības sistēma: normatīvie akti un vispārējo izglītību raksturojoši statistikas rādītāji

Izglītības sistēma ir cieši saistīta ar ekonomisko un politisko stāvokli valstī, līdz ar pāreju no autoritārā sociālisma uz liberālu, plurālistisku demokrātiju, no centralizēti plānotas valsts ekonomikas uz privātīpašumā balstītu tirgus ekonomiku, no padomju vienveidības uz neatkarīgu valstu sistēmu un citu sociāli ekonomisko procesu transformāciju mainījusies arī izglītība kā sociālais institūts Latvijā (Koroļeva, Rungule 1998; Ostrovska, Boroņenko 2004).

Šobrīd izglītības sistēmas vispārējās izglītības līmeņa funkcionēšanu Latvijā nosaka vairāki normatīvie akti, no kuriem nozīmīgākie – Izglītības likums (Saeima 1999b), Vispārējās izglītības likums (Saeima 1999a) un Valsts valodas likums (Saeima

2000), kā arī vairāki Ministru kabineta noteikumi, kas saistīti ar izglītības saturu, dokumentāciju, valsts pārbaudījumu norises kārtību, iestādes darbību un mācību procesa organizēšanu, valsts finansējumu, pedagogiem, veselības aprūpi un higiēnas prasībām. Izglītības likums nosaka dažādu izglītības līmeņu savstarpējo hierarhiju, katras izglītības iestādes statusu, finansēšanas kārtību, izglītības iestāžu savstarpējās attiecības un izglītības rezultātu, bet Vispārējās izglītības likums reglamentē izglītības iestāžu un citu vispārējās izglītības īstenošanas procesā iesaistīto personu darbību, nosaka to tiesības un pienākumus, kā arī rada apstākļus radošas, vispusīgi izglītotas personības veidošanai, izglītojamo nepārtrauktai izglītības turpināšanai, profesijas apguvei, patstāvīgai orientācijai sabiedriskajā un valsts dzīvē.

Valsts likumdošana paredz obligātu pirmsskolas izglītību, kas jāapgūst no piecu gadu vecuma (ISCED 0), un obligātu pamatskolas izglītību, kuru skolēns uzsāk tajā kalendārajā gadā, kad viņam aprit septiņi pilni gadi un, ja tā nav iegūta, turpina iegūt līdz 18 gadu vecumam (ISCED 1, 2) (Saeima 1999a). Pamatskola ietver deviņus mācību gadus, pēc kuriem skolēns var iegūt vidējo izglītību, kas ir brīvprātīga (ISCED 3) un pēc kuras savukārt skolēnam ir iespēja stāties augstākās izglītības iestādē (ISCED 4, 5, 6) (Saeima 1999b). Pamata un vidējā izglītība Latvijā ir bez maksas un to apmaksā no valsts un/ vai pašvaldības budžeta (nepilnības t.s. bezmaksas izglītības aspektā atspoguļotas nodaļas turpinājumā „Reģionālā attīstība un izglītības finansējums Latvijā").

Vispārējās izglītības ieguvi, tās saturu un organizāciju atbilstoši izglītības veidam, pakāpei un mērķgrupai nosaka tādi dokumenti kā valsts vispārējās izglītības standarts un vispārējās izglītības mācību priekšmetu standarti, kā arī vispārējās izglītības programmas un vispārējās izglītības mācību priekšmetu programmas (Saeima 1999a).

Lai skolēns tiktu pārcelts uz nākamo klasi, viņam ir jāizpilda MK noteikumos noteiktās prasības. Līdz šim normatīvie akti paredzēja, ka skolēnu pārceļ nākamajā klasē, ja viņš 1. – 9. klasē ir saņēmis gada vērtējumu visos attiecīgās izglītības programmas konkrētajā klasē noteiktajos mācību priekšmetos un nav saņēmis vērtējumu, kas neatbilst mācību priekšmeta standartā noteiktajiem sasniedzamajiem rezultātiem vai ir zemāks par četrām ballēm vairāk nekā vienā mācību priekšmetā 1.–4. klasē un vairāk nekā divos 5. – 9. klasē (MK 01.11.2005.).

Atsaucoties uz pētījumu rezultātiem, ka atstāšanai uz otru gadu (izņemot īpašus gadījumus, piemēram, ilgstošas slimošanas dēļ) ir daudz lielāka negatīvā ietekme uz

skolēnu un tā rada daudz vairāk problēmu, nekā ir ieguvumu gan indivīdam, gan sabiedrībai, IZM kopā ar pašvaldību izglītības speciālistiem 2011. gadā izstrādāja MK noteikumu projektu, kas paredzēja, ka 1. – 4. klasē uz otru gadu neatstāj, savukārt no 5.–8. klases uz nākamo pārceļ, ja ir ne vairāk kā viens nepietiekams vērtējums gadā. 2012. gada 28. februārī šie MK noteikumi tika apstiprināti Saeimā, vienlaikus paredzot katras skolas individuālo atbildību sākumskolas līmeņa skolēnu atstāšanai uz otru gadu[4] (MK 28.02.2012.). Visos gadījumos, kad sākumskolā bērnam mācībās bijušas problēmas, viņam tiks noteikti papildu mācību pasākumi pēc mācību gada beigām. Ja tomēr vērtējums gadā būs palicis nepietiekams, nākamajam mācību gadam obligāti izstrādājams individuāls atbalsta pasākumu plāns mērķtiecīgai mācību grūtību novēršanai. Pašlaik par noteikumos ietverto nosacījumu ietekmi uz izglītības kvalitāti ir pāragri spriest, jo tikai no šī – 2012./2013. māc. g. –, pārceļot skolēnus uz nākamo klasi, skolām būs jāievēro jaunie MK noteikumi Nr. 149, kas stājās spēkā 28.02.2012.

3., 6. un 9. klasē skolēniem ir jākārto valsts noteikti pārbaudījumi. Par vispārējās pamatizglītības programmas apguvi izglītojamie saņem apliecību, un skolēns var tālāk virzīties uz citiem izglītības līmeņiem.

Analizējot Latvijas vispārējās izglītības rādītājus statistikā, var konstatēt, ka līdz ar izmaiņām demogrāfiskajā situācijā notiek izmaiņas arī izglītībā –, samazinoties skolēnu skaitam, samazinās arī skolu skaits (Kārkliņa, Trapenciere 2009). Izteiktas skolēnu skaita samazināšanās tendences vispārējā izglītībā aizsākās jau 2001. gadā, skolēnu skaitam samazinoties visās pamatizglītības līmeņa klašu grupās. Šajā laika posmā skolēnu skaits dienas skolās ir samazinājies par 42% – no 344 822 skolēniem 2000./01. māc. g. līdz 200 706 skolēniem 2012./13. māc. g. (IZM 2012d). Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas speciālistu aprēķiniem skolēnu skaits turpinās samazināties līdz 2013. gadam, ko apliecina arī pēdējos pāris gados novērotās tendences. Salīdzinot ar iepriekšējo mācību gadu, 2012./2013. māc. g. skolēnu skaits samazinājies vien nedaudz vairāk kā par tūkstoš skolēniem, kamēr laika periodā no 2001. līdz 2007. gadam skolēnu skaita samazinājums gada laikā bija vairāk nekā 10 tūkstoši (sk. 1.1. tab. nāk. lpp.).

[4] Izglītojamo pārceļ nākamajā klasē bez nosacījumiem, izņemot gadījumus, ja izglītības iestādes pedagoģiskā padome, izvērtējot izglītojamā mācību sasniegumus (vērtējums vairākos mācību priekšmetos neatbilst mācību priekšmeta standartā noteiktajiem sasniedzamajiem rezultātiem vai gada vērtējums ir zemāks par četrām ballēm, vai gada vērtējums nav saņemts), mācību sasniegumu attīstības dinamiku, izglītojamā vispārējo attīstību, kavējumu daudzumu (kavējumu dēļ nav iespējams novērtēt izglītojamā mācību sasniegumus semestrī vai gadā), mācību sasniegumu prognozi nākamajam mācību gadam, atzīst, ka izglītojamo var nepārcelt nākamajā klasē (MK 28.02.2012.).

1.1. tabula

Vispārizglītojošās dienas skolas raksturojošie galvenie statistikas rādītāji, 2000./2001.–2012./2013. māc. g.

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Skolas	1037	1029	1017	1009	993	948	846	830	814	807
Skolēni	344 822	336 941	325 503	312 489	300 667	236 223	226 034	216 307	206 440	200 706
t.sk. 1.– 9. kl.	294 607	288 874	276 153	258 802	242 966	185 032	177 465	173 212	168 438	167 380

Avots: IZM 2012d.

IZM dati apliecina, ka 2010./2011. māc. g. izglītības iestādēs 1.–9. klasē reģistrēti 94,7% no visiem Latvijā 1995.–2003. gadā dzimušajiem bērniem un jauniešiem (nav reģistrēti 5,3% jeb 9389 bērni) (IZM 2012b).

Samazinoties skolēnu skaitam, tiek slēgtas t.s. neefektīvās vai neizdevīgās skolas. Laika periodā no 2000. gada Latvijā slēgtas 230 vispārizglītojošās skolas, t.sk. vairāk nekā puse no tām (141 skola) – kopš 2008./2009. māc. g., tādējādi 2012./2013. māc. g. sākumā Latvijā bija 807 vispārizglītojošās dienas skolas. Skolu tīkla optimizācijas atbalstītāji uzsver, ka projekta mērķis ir kvalitatīvas izglītības nodrošināšana un ka skolu tīkla optimizācija skolēnu sekmes ietekmēs tikai pozitīvi. Par nepieciešamību pēc efektīvāka līdzekļu izlietojuma izglītībā jau deviņdesmito gadu sākumā rakstīja Dr.sc.soc. Aivars Tabuns, analizējot mazo lauku skolu situāciju un to ieguldījumu cilvēkkapitāla veidošanā (Tabuns 1993a, 1993b). Tomēr jāapzinās, ka skolu slēgšana var iespaidot izglītības pieejamību tieši trūcīgo ģimeņu bērniem, kas dzīvo nomaļākos pagastos ar nelielu iedzīvotāju skaitu (Kārkliņa, Trapenciere 2009).

Par izglītības procesa rezultātiem katrā klasē liecina trīs rādītāji –, pirmkārt, sekmīgi uz nākamo klasi pārcelto skolēnu skaits, otrkārt, skolēnu skaits, kuri tiek pārcelti uz nākamo klasi ar kādu nepietiekamu vērtējumu, treškārt, otrgadnieku un trešgadnieku skaits. Kā rāda IZM informatīvajā ziņojumā „Par situāciju skolēnu sekmībā vispārējā izglītībā" (izskatīts MK 03.07.2012.) ietvertā informācija, vairāk nekā 97% skolēnu tiek pārcelti uz nākamo klasi, bet 1,5% skolēnu tiek pārcelti nākamajā klasē ar nesekmīgu vērtējumu atsevišķos priekšmetos (no 1 līdz 3 ballēm) (IZM 2012b).

Otrgadnieku skaits vispārizglītojošajās skolās pēdējos gados ir aptuveni 2,5% robežās no kopējā skolēnu skaita – vismaz 5000 izglītojamo dienas skolās, un apmēram 800 līdz 900 no tiem ir trešgadnieki. Jauno MK noteikumu Nr. 149 (28.02.2012.) par skolēnu pārcelšanu nākamajā klasē ievērošana varētu ievērojami samazināt otrgadnieku

un vispār izslēgt trešgadnieku skaitu, jo noteikumi paredz, ka vienā klasē mācīties uz trešo gadu neatstās (MK 28.02.2012.). Jāņem vērā, ka nosacījumi skolēnu pārcelšanai nākamajā klasē ar iespējamiem nesekmīgiem vērtējumiem atsevišķos priekšmetos ir tikai daļa no noteikumos ietvertā, vienlaikus tie arī paredz nozīmīgus atbalsta pasākumus skolēniem mācību grūtībās.

IZM pārstāvji uzskata, ka vismaz desmitā daļa otrgadnieku faktiski atrodas ārzemēs un skolu nemaz neapmeklē, tikai vecāki par to nav uzrakstījuši skolai iesniegumu, tādēļ nav pamatojuma atskaitīt skolēnu obligātajā izglītības vecumā. Savukārt vēl vismaz divas piektdaļas skolēnu skaitās nesekmīgo grupā ilgstošu neattaisnotu skolas kavējumu dēļ, līdz ar to nav saņēmuši vērtējumu vispār (IZM 2012b).

Analizējot statistikas datus par vispārizglītojošo skolu beigušo skaitu, jāsecina, ka līdz ar kopējā skolēnu skaita samazināšanos laika posmā kopš 2002. gada arī pamatskolu beigušo skaits ir būtiski samazinājies (sk. 1.2. tab.). Kopumā Latvijā vidēji 97% 9. klases skolēnu pamatizglītību iegūst sekmīgi.

1.2. tabula

Pamatskolu beigušo skolēnu skaits 2000.–2011. gadā

	2000	2001	2002	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011
Beiguši pamatskolu,	**27 233**	**27 112**	**32 087**	**34 821**	**32 907**	**29 882**	**28 167**	**25 106**	**22 344**	**20177**
dienas pamatskolu	25 882	25 966	31 169	33 899	32 090	28 718	27 005	24 176	21 399	19429
vakara pamatskolu	1351	1146	918	922	817	1 164	1 162	930	930	748

Avots: CSP 2012.

Saskaņā ar CSP datiem lielākā daļa jauniešu, kas ieguvuši pamatizglītību, izglītību turpina. Iepazīstoties ar datiem par pamatskolu beigušo tālākizglītības tendencēm, jāsecina, ka 2011. gadā salīdzinājumā ar 2009. gadu ievērojami ir sarucis to pamatizglītību ieguvušo īpatsvars, kuri mācības turpina vidusskolā (no 68,4% 2009. gadā līdz 60,9% 2010. gadā), sasniedzot pēdējo desmit gadu laikā zemāko rādītāju, bet palielinājies to pamatskolas absolventu īpatsvars, kuri izvēlējušies mācības turpināt profesionālajās izglītības iestādēs (no 28,1% 2009. gadā līdz 33,9% 2011. gadā). Šīs izmaiņas vērtējamas pozitīvi ņemot vērā to, ka profesionālās izglītības programmu skaits valstī pastāvīgi samazinās. Salīdzinājumā ar 2009. gadu 2011. gadā nedaudz ir palielinājies to jauniešu īpatsvars, kuri izglītību neturpina – no 3,5% 2009. gadā līdz 5,4% 2011. gadā (CSP 2012). Pieņemot, ka 2011. gadā 9. klasē mācījās 21 733 skolēnu, bet pamatskolu beidza 20 177, var konstatēt, ka mācības nav turpinājuši

vairāk kā tūkstotis jauniešu. Jaunieši, kuri neiegūst pamatizglītību, nevar turpināt tālākizglītību, un viņiem ir grūti atrast darbu. Lai gan daļa jauniešu, kas pabeiguši septiņas klases, varētu turpināt izglītību arodizglītības programmās dažās profesionālajās skolās, tomēr šo programmu skaits samazinās. Nenoliedzami, sociālās atstumtības riska grupu jauniešiem šī būtu iespēja izkļūt no sociālās atstumtības burvju loka, kad izglītības un pieredzes trūkums būtiski ierobežo iespējas iesaistīties darba tirgū, tāpēc nav iespējams finansiāli sevi nodrošināt ar visām no tā izrietošajām sekām (Kārkliņa, Trapenciere 2009).

Samazinoties skolēnu skaitam Latvijas vispārizglītojošajās skolās, samazinājies ir arī skolotāju skaits, tiesa, skolotāju skaita izmaiņas ir proporcionāli mazākas – ja skolēnu skaits kopš 2000. gada sarucis par 42%, tad skolotāju – salīdzinoši tikai par 20% (IZM 2012d) (sk. 1.3. tab.).

1.3. tabula

Vispārizglītojošo skolu skolotāju situāciju raksturojošie galvenie statistikas rādītāji, 2000./2001.–2012./2013. māc. g.

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Skolotāji	28 277	27 832	27 584	27 500	27 523	25 751	22 629	23 108	23 057	22 511
Skolēnu skaits uz 1 skolotāju (ISCED 1–3)	14,3	14,4	14,1	13,5	13,1	11,3	10,6	11,2	10,3	x
Klases lielums (ISCED 2)	x	x	19,9	19,8	19,4	17,1	16,3	16,8	15,6	x

Avots: IZM 2012d; Eurostat (2013); x – nav p ieejami dati.

Kā rāda Eurostat dati, samazinājies ir vidējās klases lielums. Ja 2002./2003. māc. g. pamatizglītības līmeņa klasē mācījās gandrīz 20 skolēnu, tad šobrīd šis rādītājs nepārsniedz 16 skolēnus (Eurostat 2013). Kopš 2000. gada Latvijas vispārējās izglītības iestādēs audzēkņu skaits samazinājies no 14 skolēniem uz vienu skolotāju līdz 10 skolēniem un šis samazinājums bijis trešais izteiktākais Eiropas Savienības valstu vidū.

Lietuvā vērojamas līdzīgas tendences – skolēnu skaits uz vienu skolotāju vispārizglītojošajās skolās laika posmā no 2000. gada ir samazinājies no 13 skolēniem līdz 8, bet klases lielums pamatizglītības posmā – no vidēji 22 līdz 20 skolēniem klasē. Igaunijā, līdzīgi kā Latvijā un Lietuvā, laika posmā no 2000. gada vidējās klases lielums samazinājās no 24 skolēniem līdz 17 skolēniem 2011. gadā. Savukārt pretēji lielākajā daļā ES valstu novērotajai tendencei skolēnu skaitam uz vienu skolotāju samazināties,

Igaunijā tas pieauga no 13 skolēniem 2000. gadā līdz 16 skolēniem 2011. gadā. Tiesa, datus par skolēnu/skolotāju proporciju ir jāinterpretē piesardzīgi, jo šis rādītājs ir atkarīgs arī no tā, ko definē kā vienu pilnu skolotāja likmi, kā arī no tā, cik mācību stundu skolotājs māca. Jo vairāk mācību stundu nedēļā jeb jo lielāka skolēnu mācību slodze, jo vairāk skolotāju nepieciešams, lai to nodrošinātu.

Līdz ar plānotajām reformām vispārējā izglītībā, paredzams, ka skolotāju skaits tuvākajos gados Latvijā varētu samazināties par 20%. Šī tendence zināmā mērā ir pašsaprotama, jo, ņemot vērā skolēnu skaita samazināšanās tendences un pedagogu atalgojuma aprēķināšanas pamatprincipus saskaņā ar finansējuma modeli „nauda seko skolēnam", samazinoties skolēnu skaitam, samazinās arī skolotāju atalgojums[5]. Ministrijas darbinieki uzsver, ka nodoms jebkādā veidā rosināt skolotāju skaita samazināšanu nav apspriests un tas nav plānots arī nākotnē, tomēr vienlaikus skolotāju skaita samazināšana tiek saskatīta kā dabisks veids skolām palielināt skolotāju atalgojumu. Skolotāju kopējā skaita samazināšanu varētu veicināt arī MK noteikumi, kurus izstrādā IZM par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai un kas skolotājiem pavērtu iespējas vienā skolā pasniegt vairākus mācību priekšmetus[6].

Nevienmērīgas reģionālās attīstības ietekme uz izglītības finansējumu Latvijā

Pēc EU – SILC datiem 2008. gadā Latvijai bija visaugstākais nabadzības riska līmenis (26%) un viens no augstākajiem ekonomiskās deprivācijas un sociālās atstumtības rādītājiem (35%) visā Eiropas Savienībā ar tendenci paaugstināties (CSP 2010; Eurostat 2010). 2012. gadā kopumā 42% bērnu Latvijā dzīvoja uz nabadzības un sociālās atstumtības sliekšņa, kas ir trešais augstākais rādītājs ES aiz Bulgārijas un Rumānijas, un bērni tiek uzskatīti par vienu no lielākajām nabadzības un sociālās atstumtības riskam pakļautajām grupām (Frazer, Marlier 2012).

Ekonomikas ekspertu apvienības BICEPS aprēķini rāda, ka Latvijā kopumā ir ļoti augsti ienākumu nevienlīdzības rādītāji, turklāt ar tendenci paaugstināties, kopš

[5] LIZDA (20.10.2011.). Samazinoties skolēnu skaitam, samazinās arī skolotāju algas. http://www.lizda.lv/?jaunums=518 (sk. 31.12.2012.)
[6] LETA (04.01.2012.). LIZDA: Samazinoties skolēnu skaitam, samazināsies arī skolotāju skaits. http://www.diena.lv/latvija/zinas/lizda-samazinoties-skolenu-skaitam-samazinasies-ari-skolotaju-skaits-13924036 (sk. 15.01.2013.)

2004. gada trūcīgo iedzīvotāju skaits ir palielinājies par 158%[7]. Kā liecina Labklājības ministrijas (turpmāk tekstā – LM) publiskotā informācija, lielākajā nabadzības riskam pakļautajā grupā Latvijā kopumā ir 425 000 cilvēku jeb piektā daļa iedzīvotāju, kuriem mājsaimniecību ienākumi ir 150 vai mazāk Ls mēnesī, un šajās mājsaimniecībās bieži nepietiek naudas īrei, siltumam, pārtikai. 2011. gadā 100 tūkstošiem cilvēku mēneša ienākumi bija mazāki par 45 Ls[8]. Mūsu valsts augstie ekonomiskās deprivācijas, sociālās atstumtības un nevienlīdzības rādītāji īpaši aktualizē nepieciešamību izglītības politikas veidotājiem un īstenotājiem lielu uzmanību pievērst aktivitātēm, kas vērstas uz vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšanu neatkarīgi no teritoriālās vienības, kurā skola atrodas (OECD 2000; Johansone 2009).

Latvijas Republikas Satversmes 112. pants paredz, ka ikvienam Latvijas iedzīvotājam valsts nodrošina iespēju bez maksas iegūt pamatizglītību un vidējo izglītību. Savukārt Izglītības likumā 2010. gadā tika ietverts pats „Atšķirīgas attieksmes aizliegums", kurā noteikts, ka Latvijas iedzīvotājiem ir tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, etniskās piederības, dzimuma, reliģiskās un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas (Saeima 1999b). Vairākus gadus, īpaši līdz ar jaunā mācību gada sākumu, plašsaziņas līdzekļos tika aktualizēta diskusija par „dārgo" bezmaksas izglītību Latvijā, par to, ka, neskatoties uz starptautiskajos un nacionālajos cilvēktiesību un izglītības politikas dokumentos noteikto, skolēnu vecākiem ir jāiegulda līdzekļi, lai bērnu sagatavotu jaunajam mācību gadam, pērkot grāmatas un darba burtnīcas[9]. Jau 2008. gadā tika izplatīts tiesībsarga R. Apsīša paziņojums, ka šādā situācijā, kad vecāki ir spiesti iegādāties mācību grāmatas par personiskajiem līdzekļiem, tiek pārkāptas bērnu tiesības

---

[7] Spriņģe, I. (2012). Kādēļ Latvija nav bagātāka valsts? *Re:baltica.* http://www.rebaltica.lv/lv/petijumi/latvijas_veiksmes_stasta_slepta_puse/a/792/kadel_latvija_nav_bagatakа_valsts.html (sk. 15.01.2013.)

[8] Fedotova, I. (07.11.2012). Nabadzības risks ir liels. *Social.lv.* http://www.social.lv/portal/latvija/nejdzbas/2580-nabadzibas-risks-ir-liels (sk. 12.12.2012.)

[9] Gūte G. (31.08.2006.). Dārgais 1. septembris bezmaksas izglītībā. *Tvnet.* http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/201467-dargais_1_septembris_bezmaksas_izglitiba (sk. 23.03.2010.); Diena (25.03.2012.). Bezmaksas izglītība izmaksājot līdz pat 850 Ls gadā. http://www.diena.lv/latvija/bezmaksas-izglitiba-izmaksajot-lidz-pat-850-ls-gada-13938597 (sk. 05.01.2013.);
Stankeviča, Z. (28.08.2008.). Satversmes pārkāpums: bezmaksas izglītība valstī nepastāv. *Neatkarīgā Rīta Avīze.* http://www.nra.lv/zinas/7178-satversmes-parkapums-bezmaksas-izglitiba-valsti-nepastav.htm (sk. 25.01.2011.);
Stabiņš, J. (22.09.2008.). Izglītība Latvijā - vai tā ir maksas vai bezmaksas? *Neatkarīgā Rīga Avīze.* http://www.nra.lv/blogi/8776-izglitiba-latvija-vai-ta-ir-maksas-vai-bezmaksas.htm (sk. 01.09.2009.)

uz bezmaksas izglītību[10]. 2012. gada maijā pašreizējais tiesībsargs J. Jansons šo jautājumu aktualizēja atkārtoti, izveidoja konsultatīvo padomi par izglītības pieejamību, tajā iesaistot vecāku, pedagogu, skolēnu un nevalstisko organizāciju pārstāvjus, kā arī ekspertus. Tiesībsargs vērsās arī pie visām 119 Latvijas pašvaldībām ar vairākiem jautājumiem saistībā ar izglītības pieejamības nodrošināšanu atbilstoši Izglītības likumā noteiktajai pašvaldības kompetencei. No pašvaldību sniegtajām atbildēm tika secināts, ka visvairāk ar nepietiekama finansējuma problēmām saskaras tieši mazo novadu pašvaldības (liela daļa Latgales reģiona mazo pašvaldību atbildi vispār nebija sniegušas), kā visnozīmīgāko problēmu uzskatot nepietiekamo valsts finansējumu mācību grāmatu iegādei un mācību grāmatām pakārtoto darba burtnīcu un citu mācību līdzekļu iegādes pienākumu novelšanu uz vecāku pleciem.

Līdz ar recesiju valsts ekonomikā un izglītībai paredzētā budžeta konsolidāciju 2009. – 2010. gadā tika samazināts jau tā niecīgais valsts budžeta segtā finansējuma apjoms Valsts izglītības satura centra apstiprinātās mācību literatūras iegādei – ja 2007. gadam finansējums uz vienu skolēnu mācību literatūras iegādei bija 3,87 Ls, 2008. gadam – 4,12 Ls, tad 2010. gadam, neskatoties uz skolēnu skaita samazināšanos vispārējā izglītībā, no valsts budžeta uz vienu skolēnu mācību literatūras iegādei tika piešķirts vien 0,69 Ls, bet 2011. gadā – 0,72 Ls. IZM eksperti informatīvajā ziņojumā „Par risinājumiem mācību līdzekļu nodrošināšanai vispārējās izglītības iestādēs" norādīja, ka salīdzinoši Lietuvā valsts līdzfinansējums pamatizglītībā mācību literatūras iegādei uz vienu skolēnu ir 20 EUR, bet Igaunijā – 30 EUR (IZM 2012a). Līdz šim likumdošanā bija noteikts, ka vispārējās izglītības iestādes Latvijā finansē to dibinātājs – valsts, pašvaldība vai privātais sektors. MK bija noteicis izglītības programmu īstenošanas izmaksu minimumu uz vienu izglītojamo gadā, daļu no tām sastādīja mērķdotācijas pedagogu darba samaksai, kas tika segtas atbilstoši finansēšanas modelim „nauda seko skolēnam" no valsts budžeta (MK 22.12.2009.; Saeima 1999a), un mērķdotācijas mācību līdzekļu iegādei (MK 25.09.2001.). Iepriekš pašvaldībām, sekojot likumdošanā noteiktajām funkcijām, bija jānodrošina savā teritorijā esošo skolu uzturēšana, jāiegulda līdzekļi papildu mācību materiālos, saimniecības un citos nepieciešamajos izdevumos. Līdz ar skolu tīkla optimizāciju izglītībai paredzētos

[10] Apsītis R. (2008). Atzinums pārbaudes lietā "Vai mācību grāmatu iegāde par skolēnu ģimeņu līdzekļiem ir pretrunā ar Latvijas Republikas Satversmes 112.pantā noteikto?". *Tiesībsarga birojs*. www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibsargs/majas_lapas_jaunumi/in_site/tools/download.php?file=files%2Fdownloads%2FAtzinums_par_macibu_gramatam.doc bezmaksas izglītība (10.09.2009.)

izdevumus, īpaši lauku pašvaldībām, nācās pārdalīt un liela daļa to tika novirzīta pieaugušajiem izdevumiem par skolēnu pārvadāšanu[11]. Tā kā izglītības izmaksu pozīcijas bija katras pašvaldības pārziņā, tās sava budžeta ietvaros izvērtēja un nosacīja, kādi izglītības iestādes izdevumi ir pieļaujami. Kā prioritāri tika vērtēti izdevumi, kas nepieciešami izglītības iestādes pamatdarbības nodrošināšanai (komunālie maksājumi, ēku uzturēšanas izdevumi, tehnisko darbinieku algas). Tādējādi mācību līdzekļu iegādei atlika tas, ko „vēl var atļauties" un katras izglītības iestādes vadība bija tiesīga izlemt, kā tiks veikta līdzekļu iekšējā pārdale, kādus mācību līdzekļus (darba burtnīcas, biroja preces, papīru, uzskates līdzekļus u.tml.) iegādāties, kādus nē. Pašvaldību izmaksas ietekmēja gan izglītības iestādē izvēlēto programmu saturs, gan iestādes dalība projektos, gan arī skolēnu skaits iestādē, līdz ar to dažādām izglītības iestādēm izmaksas uz vienu skolēnu atšķīrās pat vienas pašvaldības ietvaros, un ieguldījums izglītības attīstībā lielā mērā bija atkarīgs no katras pašvaldības finansiālajām iespējām, kas tieši saistītas ar reģionālo attīstību valstī. Kopumā 2011. gadā pašvaldību pamatbudžeta izdevumi izglītībai bija 552,24 milj. Ls jeb 249 Ls uz vienu iedzīvotāju, kas veidoja 38,1% no visiem pamatbudžeta izdevumiem. Šie izdevumi ietver gan uzturēšanas izmaksas, investīcijas izglītības infrastruktūrā, gan arī skolotāju algas, kurām līdzekļi tiek saņemti kā mērķdotācijas no valsts budžeta (166,88 milj. Ls jeb 30,2% no izdevumiem izglītībai). Saskaņā ar modeli „nauda seko skolēnam" darbojas princips „jo mazāka skola, jo lielākas izmaksas uz vienu skolēnu." Atsaucoties tiesībsarga J. Jansona aicinājumam ziņot par ieguldījumiem izglītībā, pašvaldības minēja visai atšķirīgas izmaksas uz vienu izglītojamo – attiecīgi no Ls 26 līdz pat Ls 1649[12]. Savukārt izglītības politikas veidotāji kā vienu no nozīmīgākajām problēmām Latvijas izglītības sistēmas kontekstā minēja tieši izteikti atšķirīgo finansējumu viena skolēna izglītošanai dažādās pašvaldībās: „faktiski pašvaldības viena bērna izglītošanā var ieguldīt no 50 līdz 2000 latu. [..] Mums ir maz cilvēku, un viņu paliek arvien mazāk. Tas ir nepieņemami, ka pašā sākumā, kad veidojas cilvēkkapitāls, ir atšķirīga pieeja izglītībai"[13].

---

[11] LIZDA (15.03.2013.) Mazās skolas gaida valsts atbalsta programmu. http://www.lizda.lv/?jaunums=911 (sk. 31.03.2013.)

[12] Jansons, J. (24.05.2012) Latvijas Republikas tiesībsarga ziņojums par tiesību iegūt pamata un vispārējo vidējo izglītību bez maksas nodrošināšanu pašvaldības dibinātās izglītības iestādēs. *Tiesībsargs.* http://www.tiesibsargs.lv/files/tiesībsarga_ziņojums_par_tiesību_iegūt_pamata_un_vispārējo_izglītību_bez_maksas_nodrošināšanu_pašvaldības_dibinātās_izglītības_iestādēs.pdf (sk. 05.01.2013.)

[13] Izglītība un Kultūra (26.10.2011.) Izglītības un zinātnes nozari vadīs Roberts Ķīlis. http://www.izglitiba-kultura.lv/zinas/izglitibas-un-zinatnes-nozari-vadis-roberts-kilis (sk. 10.10.2012.)

Promocijas darba autore pievienojas šim viedoklim un uzskata, ka pašvaldību nevienlīdzīgais finansējums izglītībai īpaši kritiski ietekmējis bērnu no trūcīgām ģimenēm izglītības pieejamību un kvalitāti. Tādējādi bija izveidojusies trūcīgiem vecākiem īpaši nelabvēlīga situācija, jo liels īpatsvars trūcīgo bērnu dzīvo pašvaldībās ar zemāku teritorijas attīstības indeksu, kur finansējums izglītībai ir būtiski ierobežotāks. Vienlaikus nabadzīgāku pašvaldību skolās arī materiāltehniskais nodrošinājums un mācību vide ir salīdzinoši sliktākā stāvoklī un augstā trūcīgo iedzīvotāju īpatsvara koncentrācija var radīt izteikti nelabvēlīgo vidi izglītības pieejamībai un motivācijai to iegūt trūcīgo ģimeņu bērniem.

2013. gadā tika sasniegtas būtiskas pozitīvas izmaiņas nodrošinājuma ar mācību līdzekļiem jautājumā – pirmo reizi tika definēts valsts un pašvaldības atbildības sadalījums mācību līdzekļu finansēšanā, valdībā apstiprināti IZM sagatavotie MK noteikumi, kas paredz, ka no 2013. gada septembra valsts un pašvaldību, kā arī privātajās izglītības iestādēs valsts standartiem atbilstošu mācību literatūras, kā arī metodisko līdzekļu, uzziņu literatūras un digitālo mācību līdzekļu un resursu iegādi pilnībā finansē no valsts budžeta līdzekļiem un valsts budžeta mērķdotācijām, turpmāk finansējumu piešķirot līdz kārtējā gada 1. maijam (IZM 2013a; Saeima 1999b; MK 17.09.2013.).

Kā norāda IZM pārstāvji, šiem mērķiem 2013. gadā atvēlētais finansējums uz vienu skolēnu un pedagogu ir 8,15 Ls, kas ir būtiski lielāks nekā jau iepriekš minētie 0,72 Ls 2011. gadā (IZM 2013c). Līdz ar to pirmo reizi tiek izpildītas MK noteikumu prasības par to, ka pamatizglītības, vispārējās vidējās izglītības un profesionālās izglītības iestāžu bibliotēkās finansējumam jābūt ne mazāk par 7 Ls uz vienu bērnu un pedagogu (25.09.2001.). Minēto aktivitāšu rezultātā samazināta vecāku iesaiste mācību procesā skolēnam nepieciešamo mācību līdzekļu iegādē, jo ģimenei jāiegādājas tikai individuālie mācību līdzekļi un piederumi jeb personiskās lietošanas priekšmeti. IZM šo aktivitāti interpretē kā plaisas starp Satversmē garantēto iespēju ikvienam bez maksas iegūt pamata un vidējo izglītību un normatīvajos aktos noteiktajām prasībām mācību procesa nodrošināšanā likvidēšanu.

Nenoliedzami, bezmaksas izglītība ir ļoti nozīmīgs faktors vienlīdzīgu izglītības pieejamības iespēju nodrošināšanai, kas īpaši būtiski ir tām ģimenēm, kuru kopkapitāls ir ierobežots, tomēr tā ir daļa no risinājuma. Lai izglītība sasniegtu savu mērķi – attīstītu cilvēkkapitālu individuālā un valstiskā līmenī – nozīmīga ir iespēja bez maksas saņemt vienādi kvalitatīvu pamata un vidējo izglītību.

Līdzsvarota reģionālā attīstība ir viens no valsts un visu iedzīvotāju grupu labklājības stūrakmeņiem, kamēr izteiktas ekonomiskās atšķirības dažādās teritoriālajās vienībās var radīt būtiskus šķēršļus gan vienlīdzīgai izglītības pieejamībai, gan valsts izaugsmei kopumā. Lai gan tika veiktas būtiskas izmaiņas teritoriālo vienību plānojumā, atšķirības reģionu attīstībā joprojām ir ļoti izteiktas, ko apliecina arī VARAM pārskatā „Reģionu attīstība Latvijā 2011" iekļautā informācija. Līdzīgi kā iepriekš, augstāki rādītāji ir tām novadu pašvaldībām, kas atrodas galvaspilsētas un ekonomiski spēcīgāko republikas pilsētu tuvumā, kamēr daudzas lauku novadu pašvaldības savā attīstībā ir stāvējušas uz vietas, kas salīdzinājumā drīzāk liecina par situācijas pasliktināšanos (VARAM, VRAA 2012). Dati rāda, ka 2011. gadā augstākais teritorijas attīstības indekss bijis Rīgas plānošanas reģionam (0,839), 2. – 4. vietu dala Kurzemes (–0,432), Zemgales (–0,500) un Vidzemes (–0,605) plānošanas reģioni, kamēr Latgale tradicionāli ieņem pēdējo vietu un šī plānošanas reģiona teritorijas attīstības līmeņa indekss (–1,203) ir ievērojami zemāks nekā pārējiem reģioniem. Līdz ar zemākajiem rādītājiem sociālekonomiskajā ziņā Latgales reģionā novērojams visstraujākais iedzīvotāju skaita sarukums. Republikas pilsētām raksturīgs izteikti augstāks ekonomiskās aktivitātes līmenis nekā novadiem – individuālo komersantu un komercsabiedrību skaits uz 1000 iedzīvotājiem vairāk nekā divas reizes pārsniedz šī rādītāja vērtību gan pilsētnovados, gan lauku novados. Lielo pilsētu vidū krietni augstāki nekā vidēji pārējās teritorijās ir arī iedzīvotāju ienākuma nodokļa ieņēmumu un nodarbinātības rādītāji.

Kopš administratīvās teritoriālās reformas pabeigšanas un novadu izveidošanas Latvijā ir pagājuši aptuveni trīs gadi. Šī gada nogalē būs pieejami OECD PISA 2012 rezultāti, kas sniegts pirmo ieskatu tajā, kā reģionālā reforma un finansējuma modelis „nauda seko skolēnam" ir ietekmējuši Latvijas skolēnu izglītības sasniegumus.

Līdz ar pašvaldības (kā teritoriālas kopienas) ekonomiskā kapitāla tiešu ietekmi uz norisēm skolā, finansējot savā teritorijā esošo izglītības iestāžu darbību, starptautiska un nacionāla līmeņa pētījumos uzmanība tiek pievērsta arī tam, kā ierobežota kopienas ekonomiskā kapitāla rezultātā paaugstinātais nabadzības un sociālās atstumtības risks atstāj iespaidu uz skolēnu izglītības sasniegumiem, indivīdu labklājību un dzīves izvēlēm. Kopienu ietekmes (*neighborhood effect*) pētnieki norāda, ka, ņemot vērā makro un mikrolīmeņa faktoru savstarpējo mijiedarbību, tiešo kopienas ietekmi uz skolēnu izglītības sasniegumiem ir grūti precīzi noteikt (Solon et al. 2000; Oreopoulos 2003).

Tuvākā apkārtne var būt trūcīgo skolēnu personīgās un sociālās nepilnības kompensējošs mehānisms, rūpējoties par fizisko drošību, saturīgām pusaudžu un jauniešu brīvā laika pavadīšanas un nodarbinātības iespējām un sociālā atbalsta personāla pieejamību (Johnson 1997; Sniķere et al. 2010). Tomēr bieži vien tieši vietējā kopiena, ja tai raksturīgi augsti bezdarba un sociālās atstumtības, kā arī kriminogēnie rādītāji, un tuvākajā apkārtnē ir liels īpatsvars trūcīgu iedzīvotāju, var būt daudz tolerantāka pret zemiem izglītības sasniegumiem, neattaisnotu skolas kavēšanu vai pat atbiršanu no izglītības sistēmas (Zepa et al. 2007; Bramley, Karley 2009). Šādā veidā kopiena negatīvi ietekmē skolēna motivāciju, pašvērtējumu un indivīda cilvēkkapitāla attīstību.

Šobrīd Latvijas skolēnu sasniegumu rādītāji SSIP apstiprina starptautiski novērotās tendences nacionālā līmenī. Veicot izglītības rezultātus ietekmējošo faktoru analīzi makrolīmenī un pārbaudot ekonomiskās attīstības ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, OECD pētnieki secinājuši, ka bagātākas valstis spēj radīt labvēlīgāku vidi mācībām, skolēniem no bagātākām valstīm un ģimenēm ir vairāk grāmatu un mācību materiālu nekā skolēniem no nabadzīgākām valstīm (Ganzeboom et al. 1992; OECD 2007). Turklāt pētījumi pierāda, ka skolēniem, kuriem pieejams vairāk resursu, pat neatkarīgi no tā, kas tie būtu – grāmatas, ģimenes ienākumi vai skolotāju uzmanība – ir lielākas iespējas apgūt zināšanas un tās labāk parādīt pārbaudes testos un eksāmenos (Chiu, Khoo 2005). Valstīs ar vispārēji zemu sociālekonomisko stāvokli sliktāks ir skolu materiāltehniskais nodrošinājums, zemāki ir skolotāju profesionalitātes rādītāji un izglītības programmu kvalitāte, ģimenes biežāk ir spiestas bērnus ļoti agri iesaistīt nodarbinātībā, kas samazina jebkuras nākotnes iespējas šiem bērniem mācīties un iegūt noteiktu izglītības līmeni salīdzinājumā ar bērniem, kuriem nav tādi ierobežojumi viņu izglītības iegūšanai (Ganzeboom et al. 1992; OECD 2007).

Latvijas skolu dalība SSIP parāda, ka ekonomiski attīstītākās valsts teritorijās skolēnu sasniegumi ir ievērojami augstāki nekā mazāk attīstītās teritoriālajās vienībās. Ievērojamas skolēnu mācību sasniegumu atšķirības tika konstatētas, salīdzinot 1995. un 1999. gadā veikto starptautisko matemātikas un dabaszinātņu pētījumu (TIMSS) rezultātus: „Latvijas labāko klašu sasniegumi ir vienādi vai pat augstāki par reitingā visaugstāk esošo valstu sasniegumiem. Sliktāko klašu sasniegumi ir Āfrikas un nabadzīgo Āzijas valstu līmenī" (Geske 2000: 53). Lai gan vēlākos gados īstenoto SSIP rezultāti tik lielu sasniegumu diferenciāciju neuzrādīja, tomēr vēl aizvien bija vērojama ļoti izteikta skolēnu mācību sasniegumu segregācija pēc urbanizācijas faktora (Geske et

al. 2007). Turklāt, kā uzsvēra pētnieki, tas vistiešāk saistīts ar faktu, ka lauku skolās ir lielāks to skolēnu īpatsvars, kuri nāk no salīdzinoši zemāka sociālekonomiskā statusa ģimenēm.

Šim jautājumam jau vairāk kā pirms desmit gadiem uzmanību pievērsa arī OECD izglītības eksperti, veicot Latvijas izglītības politikas analīzi. Eksperti brīdināja par izteikti nevienlīdzīgu pieeju vispārējai izglītībai atkarībā no urbanizācijas, kas, ņemot vērā to, ka pamatizglītība ir izglītības posms, kas veido pašu pamatu cilvēka personīgajai un profesionālajai izaugsmei un nosaka turpmāko cilvēkresursu kvalitāti sabiedrībā, tik mazas valsts kā Latvijas attīstībai var būt kritiski (OECD 2000; Golubeva 2007).

Iepazīstoties ar situāciju Igaunijā – kaimiņvalstī, kuras pamatskolas pēdējās klases skolēnu rezultāti SSIP ir ievērojami augstāki nekā Latvijā (detalizētāki – 2. un 3. nodaļā), kā arī analizējot Somijas kā izglītības sasniegumu līdervalsts izglītības dokumentus, var konstatēt, ka abu valstu likumdošana un konstitūcija nosaka, ka izglītībai valsts skolās ir jābūt bez maksas, skolēni ir jānodrošina ar mācību līdzekļiem, transportu uz skolu u.tml. (Eyripedia 2012, Sahlberg 2011; OECD 2011b). Turklāt, kā uzsver somu izglītības eksperts Pasi Sālbergs, Somijā īpaši skolām ar lielāku īpatsvaru skolēnu no trūcīgām un sociāli nelabvēlīgām ģimenēm tiek piešķirts papildu finansējums un īpaši sākumskolas posmā skola līdz ar izglītošanas funkciju, īpaši īsteno aprūpes (*carying*) funkciju, lai mazinātu trūcīgās ģimenes situācijas radītās negācijas (Sahlberg 2010, 2011).

Pirmos rezultātus veikto izmaiņu likumdošanā ietekmei, kas būtiski Latviju pietuvina valstiski noteiktajai bezmaksas izglītībai, būs iespējams saskatīt jau turpmākajos SSIP posmos, bet jau šobrīd lielā mērā var prognozēt, ka valsts atbalsts mācību līdzekļu iegādei izglītības iestādēm uzlabos vienlīdzīgas izglītības pieejamību un sniegs paliekošu ilgtermiņa iespaidu īpaši uz skolēnu no Latvijas trūcīgajām ģimenēm sasniegumiem.

1.3. Ģimenes un skolas kapitāls skolēnu sasniegumu izpētē

Jebkurā sabiedrībā ģimenei ir ļoti nozīmīga loma un ietekme uz bērnu izglītošanās procesu un sasniegumiem (Buchmann 2002). Vairāki pētnieki ģimeni pat uzskata par visuzticamāko faktoru, kas ar izteikti augstu precizitāti ļauj prognozēt skolēnu sasniegumus (Coleman et al. 1966; McLoyd, 1998; Buchmann 2002; Schoon et al. 2004 u.c.). Savukārt no skolas mūsdienās tiek sagaidīta daudzu uzdevumu

īstenošana – tolerances pret sabiedrībā pastāvošajām vērtībām veidošana, sociālās kārtības sabiedrībā nodrošināšana caur bērnu socializācijas aģenta lomas veiksmīgu izpildi, deviances un nelietderīgas brīvā laika pavadīšanas preventīvo aktivitāšu veikšana un, protams, primāri – produktīva, konkurētspējīga darbaspēka radīšana (Sørensen, Morgan 2000). Izglītība nav tikai individuāls labums, bet sabiedrības kopējais ieguvums, līdz ar to ļoti nozīmīga ir izglītības pakalpojumu sniegšanas procesa un to mehānismu izpēte, kā ieguldījumi izglītībā transformējas izglītības rezultātos – skolēnu sasniegumos.

Izglītības socioloģijā vienmēr aktuāla bijusi diskusija par to, kura no šīm divām skolēnam tuvākajām sociālajām sistēmām – ģimene vai skola – izglītības sasniegumus ietekmē vairāk. Gan vecāki, gan daudzi politikas veidotāji pilnībā atbalsta pieņēmumu, ka skolēnu mācību sasniegumi ir tieši atkarīgi no skolas, kurā viņi mācās, tā uzsverot skolas dominējošo ietekmi uz izglītības rezultātu. Izglītības sistēmas dalībnieki norāda uz ģimenes kā primārā socializācijas aģenta ārkārtīgi būtisko ietekmi (Nieburhr 1995; Dedze et al. 2004). Promocijas darbā veiktā pētījuma mērķis nav izšķirt, kuri no faktoriem – ģimenes vai skolas – ir nozīmīgākie trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumu determinanti, bet saprast, kuri no tiem spēj mazināt ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas ierobežojumu radīto negatīvo ietekmi uz skolēnu izglītības sasniegumiem.

1.3.1. Ģimenes kopkapitāls

Analizējot ģimenes ietekmi uz skolēnu izglītības rezultātu, var konstatēt, ka pēdējās desmitgadēs galvenais izpētes objekts nereti bijis ģimenes sociālekonomiskais stāvoklis, līdz astoņdesmitajiem gadiem par šo tēmu vien bija sagatavots vairāk nekā 500 publikāciju (Campbell 1983). Ģimenes sociālekonomiskais statuss ir rādītājs, kas ietver gan vecāku izglītību un nodarbošanos (cilvēkkapitālu), gan arī ģimenes ienākumus (ekonomiskais kapitāls). Šis rādītājs ir viens no pirmajiem, kura saistība ar skolēnu izglītības sasniegumiem kognitīvajos testos tiek analizēta arī SSIP (OECD 2007). Nozīmīgs īpatsvars projektu, kas īstenoti izglītības jomā, apstiprina, ka pastāv cieša saistība starp ģimenes sociālekonomisko statusu un vienlīdz – bērnu izglītības sasniegumiem un augstāko sasniegto izglītības līmeni – bērni no ģimenēm, kur vecākiem ir augsts sociālekonomiskais statuss, ievērojami biežāk skolā ir veiksmīgi, kā arī sasniedz augstāku izglītības līmeni nekā tie bērni, kuri nāk no salīdzinoši zemāka sociālekonomiskā statusa ģimenēm. Īpaši būtisks šis rādītājs ir bērna sākotnējā izglītības

posmā, bet arī vēlākos izglītības posmos tas nezaudē savu aktualitāti (Steelman, Powell 1989).

Iepazīstoties ar ģimenes faktoru izpētes vēsturi, var konstatēt, ka divdesmitā gadsimta sākumā, pētot ģimenes sociālekonomiskās situācijas ietekmi, populārs virziens bija analizēt iedzīvotāju augstāko sasniegto izglītības līmeni atkarībā no sociālās šķiras, kuru pārstāv skolēna ģimene. Jau 20. gadsimta sākumā (1913. g.) un pēc tam arī 1952. g. pētnieki atklāja izteiktas šķiru atšķirības tajā, kādu augstāko izglītības līmeni iedzīvotāji sasniedz (Buchmann 2000). Lai gan valstu nodrošinātā publiskā izglītība tiek definēta kā „izglītība visiem", jau vēsturiski izglītības sistēma veiksmīgāka bijusi, izglītojot vidussšķiras un augstākās šķiras pārstāvjus (Kannapel et al. 2005). Kā liecina pētījumu rezultāti, jo augstāka šķira, jo augstāks izglītības līmenis tiek sasniegts – bērni, kuru vecāki piederīgi augstākai šķirai, proporcionāli biežāk turpina izglītību pēc vispārējās vidējās izglītības iegūšanas un biežāk iestājas universitātē. Par klasiku ģimenes sociālekonomiskā statusa ietekmes uz skolēnu sasniegto izglītības līmeni un profesionālo statusu izpētē uzskatāmi divi ASV 20. gadsimta 60.–70. gados īstenotie pētījumi. Pirmkārt, Pītera Blau (*Peter Blau*) un Otisa Dankena (*Otis Dudley Duncan*) izveidotais stratifikācijas procesa modelis, kurā tēva izglītība un profesionālais statuss izskaidro dēla sasniegto izglītības līmeni un profesionālo statusu (Blau, Duncan 1967). Otrkārt, t.s. Viskonsīnas modelis, kuru izstrādāja Viljams Sivels (*William H. Sewell*), Arčibalds Hālers *(Archibald O. Haller)* un Alehandro Portess, papildinot Blau un Dankena modeli par tēva profesionālā statusa ietekmi uz bērnu sociālo mobilitāti ar mātes sasniegtā izglītības līmeņa, ģimenes ienākumu, kā arī izglītības ieguvi ietekmējošiem sociālpsiholoģiskajiem faktoriem – skolēna centieniem un motivāciju izglītības ieguvē (Sewell, Haller, Portes 1969; Haller, Portes 1973). Neskatoties uz metodoloģiskām atšķirībām, abi pētījumi apliecina, ka ģimenes ar augstāku sociālekonomisko statusu spēj veiksmīgāk savus bērnus nodrošināt ar kvalitatīvu izglītību nekā tās ģimenes, kuru vecāki strādā zemāka profesionālā statusa un mazkvalificētajos amatos.

Paralēli pētījumiem, kas analizēja ģimenes sociālekonomiskā stāvokļa ietekmi uz iedzīvotāju augstāko sasniegto izglītības līmeni (*educational attainment*), 20. gadsimta sešdesmitajos gados ASV un Lielbritānijā attīstījās arī pētniecības virziens, kas pētīja ģimenes sociālekonomiskā stāvokļa ietekmi uz skolēnu izglītības

sasniegumiem (*educational achievement*). Plašāk zināmie projekti ir „Kolmena ziņojums" Amerikā[14] (Coleman et al. 1966) un „Plaudenas ziņojums 1967" *(„Plowden Report 1967"*)[15] Lielbritānijā (Buchmann 2002). Šo pētījumu rezultāti ieinteresēja izglītības pētniekus arvien lielāku uzmanību pievērst ģimenes lomai un skolas faktoru saistībai gan ar prognozējamo izglītības līmeni, gan skolēnu sasniegumiem.

„Kolmena ziņojums" – pētījums, kur pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados plaši tika aprobētas zinātnieka teorētiskās koncepcijas pamatnostādnes, salīdzinot divas sociālās sistēmas – vienu, ko raksturo ģimene, un otru, kas veidojas skolā, mēģinot izprast, kura no abām sistēmām izskaidro lielāko daļu atšķirību izglītības sasniegumos (Coleman et al. 1966). Ziņojuma galvenais secinājums bija pilnībā skaidrs – ģimene ir daudz nozīmīgāks mainīgais izglītības sasniegumu prognozēšanā nekā skolas ekonomiskais kapitāls – skolas resursi. Tomēr arī skolai un tajā notiekošajiem procesiem ir noteikta loma skolēnu sasniegumu veidošanā, taču to nevar precīzi izmērīt, jo skolēni dažādās skolās ir no ļoti atšķirīgām ģimenēm (Coleman 1975). Raugoties uz izglītību no ekonomiskā modeļa „ieguldījums – process – rezultāts" (*input – process – output)* perspektīvas, lai izmērītu procesa jeb skolas faktoru saistību ar skolēnu sasniegumiem – izglītības rezultātu, ir jākontrolē skolēnu atšķirīgā ieguldījuma, t.sk. ģimenes sociālekonomiskā stāvokļa rādītāji. Šim uzskatam pievienojušies arī vairāki citi pētnieki, uzsverot, ka, tā kā ģimenes faktori paši par sevi ir ļoti nozīmīgi rādītāji skolēnu sasniegumu prognozēšanā, būtiski ir zināt skolēnu sociālos rādītājus, jo tikai tā iespējams precīzi novērtēt skolas lomu sociālo un ekonomisko mērķu sasniegšanā un iespējas vienlīdzīgu izglītošanās iespēju nodrošināšanā (Buchmann 2002).

Aptuveni desmit gadus pēc „Kolmena ziņojuma" – 1976. gadā, izmantojot Kolmena pētījuma dizaina pamatprincipus, Stefans P. Heinemans (*Stephen P. Heyneman*) veica pētījumu 67 Ugandas sākumskolās, kas ieguva popularitāti ar

---

[14] 1964. g. Amerikas Cilvēktiesību aktā tika noteikts, ka zinātniekiem jāveic pētījums un jāsagatavo ziņojums Prezidentam un Kongresam divu gadu laikā par vienlīdzīgu izglītības iespēju trūkumu indivīdiem viņu rases, ādas krāsas, reliģiskās pārliecības vai nacionalitātes dēļ publiskajās izglītības iestādēs ASV visos līmeņos un teritorijās. Pētījuma mērķgrupas bija 1., 3., 6., 9. un 12. klases skolēni, kā arī skolotāji un skolu vadība. Tika izdalītas 645 504 anketas, 639 650 – apstrādātas. Papildus galvenajām aptaujām 10 Amerikas pilsētās tika veikta 10 gadījumu izpēte par minoritāšu izglītošanās pieredzi.

[15] Anglijas Centrālās konsultatīvās izglītības padomes *(Central Advisory Council For Education)* sagatavots ziņojums „Bērni un viņu sākumskolas", kas kļuva pazīstams ar savu „uz bērnu centrēto" pieeju izglītībai un koncentrēšanos uz to, ka izglītības procesa sirdī ir bērns. Galvenās ziņojumā ietvertās rekomendācijas: visām skolām ir jāizstrādā programma saziņai ar vecākiem, valstiskajai „pozitīvās diskriminācijas" politikai ir īpaši jāatbalsta nabadzīgo rajonu skolas, ir jāsamazina maksimālais skolēnu skaits sākumskolas klasēs u.c. Pilns ziņojuma teksts pieejams http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/ (sk. 13.13.2011.)

nosaukumu „Kolmena ziņojums attīstības valstij" (*„Coleman Report for a Developing Country"*). Pētījuma rezultāti atklāja pilnīgi pretēju sakarību Kolmena noteiktajai saistībai starp ģimenes faktoriem, skolas ekonomisko kapitālu – skolas resursiem – un skolēnu sasniegumiem. Zinātnieki šos rezultātus pamatoja ar to, ka Ugandā kā attīstības valstī ir ievērojami lielākas atšķirības skolu resursu nodrošinājumā un mazāka atšķirība starp ugandiešu šķirisko piederību. Tā Kolmena pētījuma rezultāti tika uzskatīti par saistošiem industrializēto valstu situācijai izglītības jomā (Heyneman, Loxley 1983).

Turpinot izpētes darbu un izmantojot IEA datus, Heinemans un Viljams Lokslijs (*William A. Loxley*) iegūtos rezultātus vispārināja, veicot pētījumu pēc Pasaules Bankas pasūtījuma. Pētījuma mērķis bija iegūt informāciju par faktoriem, kuri katrā konkrētā valstī/ nācijā ietekmē izglītības sasniegumus, turklāt pētījuma mērķgrupa bija ne tās attīstītākās valstis. Pētījuma gaitā iegūto informāciju Pasaules Banka izmantoja, lai plānotu savu līdzekļu sadalījumu šo valstu attīstības veicināšanai. Zinātnieki, veicot daudzfaktoru regresijas analīzi, izpētīja IEA Pirmā Starptautiskā Dabaszinātņu pētījuma (FISS) datus. Viņi ievietoja mainīgos analīzē vairākos blokos – ārpusskolas mainīgie (vecāku izglītība un nodarbošanās, grāmatu skaits un vārdnīcu izmantošana mājās, skolēnu dzimums un vecums), skolas programma (skolas tips – privātā vai publiskā skola) un skola (skolas vide, dabaszinātņu skolotāju skaits, iespējas mācīties, dabaszinātņu grāmatu pieejamība, stundu skaits, ko skolēns nedēļā pavada, gatavojot mājas darbus). Pētījums apstiprināja 1976. gadā veiktās izpētes rezultātus – skolas ekonomiskā kapitāla būtisko ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem. Šīs sakarības tika definētas kā Heinemana – Lokslija efekts (Heyneman, Loxley 1983). Lai pārbaudītu Heinemana – Lokslija efektu, turpmāko desmit gadu laikā jaunattīstības valstīs tika veikts vairāk nekā simt pētījumu, iegūstot visai līdzīgus secinājumus (Baker et al. 2002).

Līdz ar vecāku profesijas un iegūtā izglītības līmeņa rādītājiem ģimenes sociālekonomiskā stāvokļa aprēķini ietver arī ģimenes ienākumus. Tiesa, veicot aptaujas, datus par šo rādītāju iegūt ir visproblemātiskāk – daudzi pusaudži un jaunieši uz jautājumu par viņu vai viņu vecāku ienākumiem dažādu iemeslu dēļ atbild neprecīzi vai izvairās atbildēt vispār, līdz ar to arī iegūto rezultātu uzticamība ir apšaubāma. Kā veiksmīgākus ģimenes ekonomiskās labklājības rādītājus vairāki pētnieki izvēlējušies mājās pieejamo priekšmetu uzskaiti, kas, pēc viņu domām, precīzāk raksturo ilgtermiņa labklājību (Wong 1998; Buchmann 2002) (detalizētāk – 3. nodaļā).

Pētījumi apliecina, ka skolēniem, kuri ir ekonomiski salīdzinoši priviliģētākā situācijā, ir daudz vairāk izglītības iespēju, labāki ekonomiskie apstākļi, lielāka finanšu līdzekļu pieejamība (grāmatu, datora iegādei), kad tas ir nepieciešams, visbiežāk arī plašāks neformālo un radniecības saišu loks nekā viņu trūcīgajiem vienaudžiem. Līdz ar to skolēniem, kuri ir labākā ekonomiskā situācijā, ir lielākas iespējas iegūt gan formālo un neformālo izglītību, gan augstāku kvalifikāciju, tātad – izpildīt galvenās prasības augsta prestiža profesionālās pozīcijas iegūšanai (Bourdieu, Passeron 1977; Coleman, 1988). Savukārt līdz ar kritisku sociālekonomisko situāciju aktualizējas arī citi cilvēka attīstību negatīvi ietekmējoši faktori – resursu nepietiekamība, slikti dzīves apstākļi (dzīvošana ļoti saspiesti, sliktos sanitāri higiēniskajos apstākļos), turklāt mijiedarbībā ar tiem zināmu ietekmi sniedz arī socializācijas gaitā attīstījušies individuālie personības riska faktori.

Lai gan lielākā daļa līdz šim īstenoto pētījumu, t.sk. arī SSIP, uzmanību pievērsuši ģimenes sociālekonomiskā statusa ietekmes uz bērnu izglītības sasniegumiem mērīšanai un definējuši to kā vienu no nozīmīgākajiem izglītības rezultāta determinantiem (Coleman et al. 1966; McLoyd 1998; Buchmann 2002), tomēr izglītības rezultāta saistības reducēšana tikai uz ģimenes sociālekonomisko faktoru (vecāku izglītību, profesiju un ienākumiem) var būt nepilnīga, pat maldinoša.

Pēdējā desmitgadē pētniecībā arvien vairāk uzmanība tiek pievērsta arī citiem ģimenes faktoriem, ne tikai ģimenes sociālekonomiskajai situācijai, kas izteikta kā vecāku izglītības līmenis, profesija un ienākumi. Izpētē aktuāli kļuvuši arī tādi aspekti kā ģimenes struktūra, vecāku iesaistīšanās, izglītības resursi mājās, ģimenes sociālais un kultūras kapitāls. Vairāki pētījumu dati rāda, ka šiem indikatoriem uz bērnu izglītības sasniegumiem ir pat izteikti neatkarīga no ģimenes ekonomiskās situācijas ietekme (Buchmann 2002). Iekļaujot arī šos rādītājus ģimenes saistības ar bērnu izglītības sasniegumiem analīzē, ģimenes faktoru kopa kļūst ievērojami plašāka.

Kā minēts iepriekš, promocijas darba pētījums balstīts uz kopkapitāla teorijas pamatprincipiem un faktu, ka gan ģimenei, gan skolai – katrai no skolēnam tuvākajām sociālajām sistēmām – piemīt noteikts kapitāls, kas neaprobežojas tikai ar ekonomisko kapitālu, bet ietver arī citus resursus – cilvēkkapitālu, sociālo kapitālu, kultūras kapitālu –, kurus var izmantot dažādu mērķu sasniegšanai un augstāku izglītības sasniegumu un dzīves kvalitātes nodrošināšanai.

Tādējādi var uzskatīt, ka pilnīgi visām ģimenēm piemīt ģimenes kapitāls, aktuāls ir tikai jautājums par šī kapitāla apzināšanos un ģimenes vēlēšanos un spējām to

izmantot (ģimenes rīcībspēju) (Gofen 2009). Pētījuma kontekstā kapitāls tiek uztverts arī kā ieguldījums, kas tiek veidots ieguvumam nākotnē, – vecāki var ietekmēt bērnu cilvēkkapitālu, sociālo kapitālu un ekonomisko kapitālu nākotnē, šodien ieguldot viņu prasmēs, veselībā, izglītībā, motivācijā un daudzos citos viņu dzīves aspektos (Becker, Tomes 1986; Lin 2001).

Promocijas darba ietvaros bērnu izglītības sasniegumi ir mērķa vērtība, attiecībā pret kuru tiek novērtēts ģimenes kopkapitāls. Pieņemot, ka zemam ģimenes sociālekonomiskajam stāvoklim ir tieša negatīva ietekme uz skolēnu sasniegumiem, ar augstāku ģimenes kopkapitālu tiks vērtētas tās trūcīgās ģimenes, kuras spēj kompensēt ekonomiskā kapitāla ierobežojumus un kuru bērni, neskatoties uz trūcīgo finansiālo situāciju, spēj gūt augstas sekmes mācībās. Kā referentā grupa aplūkotas ģimenes, kas atrodas līdzīgā sociālekonomiskajā situācijā, bet kuru bērni apstiprina ar viņu izglītības sasniegumiem saistītās negatīvās prognozes un ir akadēmiski neveiksmīgi (promocijas darba ietvaros – zemi sasniegumi SSIP OECD PISA 2006 testā, detalizētāk – 3. nodaļā).

Ģimenes kopkapitāla ietvaros pētnieki analizē **ģimenes kultūras kapitālu,** kas tieši saistīts ar ģimenes ekonomisko un cilvēkkapitālu (Bourdieu, Passeron 1977; Coleman 1988; Swartz 2000; Zepa et al. 2007). Pētījumos par skolēnu izglītības sasniegumiem ģimenes kultūras kapitāls tiek operacionalizēts kā skolēna un viņa ģimenes līdzdalība dažādās kultūras aktivitātēs – atbilstošas literatūras iepazīšana, koncertu, teātru un muzeju apmeklēšana, un kultūras resursu – grāmatu, mūzikas ierakstu u.tml. – pieejamība, kas pozitīvi var ietekmēt bērnu izglītības sasniegumus (Teachman 1987; Mullis et al. 1998, 2004, 2012; OECD 2007, 2010).

Burdjē kā kultūras kapitāla pieejas pamatlicējs, analizējot faktorus, kas ietekmē trūcīgu skolēnu izglītības sasniegumus, uz ģimenes kultūras kapitāla ietekmi raudzījies plašāk – kā uz ģimenes un skolas kultūras kapitāla mijiedarbību, to uzskatot par vienu no nozīmīgākiem trūcīgu skolēnu izglītības rezultāta determinantiem. Novērojot izglītības sistēmas darbību 20. gadsimta sešdesmito gadu Francijā, Burdjē apšaubīja izglītības kā institūcijas meritokrātisko dabu un apgalvoja, ka galvenā izglītības sistēmas nozīme ir kultūras atražošana, kas nebūt nenozīmē sabiedrības kā vienota organisma kultūras transmisiju, kā uzskatīja Dirheims, bet gan dominējošo šķiru kultūras atražošanu. Dominējošajai šķirai pieder vara un spējas savu kultūru definēt kā vērtību, pēc kuras tiekties, un leģitimizēt to, nostabilizēt kā zināšanu pamatu izglītības sistēmā, neskatoties uz to, ka nav objektīva veida, kā pierādīt, ka šī kultūra ir labāka par citām subkultūrām sabiedrībā (Bourdieu 1977; Bourdieu, Passeron 1977). Burdjē

nevērtēja augstākas sociālās šķiras kultūru kā kaut kādā ziņā pārāku par strādnieku šķiras kultūru, viņaprāt, strādnieku šķiras neveiksme bija tieši izglītības sistēmas, nevis strādnieku šķiras kultūras vaina – izglītības sistēma neobjektīvi atbalsta dominējošās šķiras kultūru, tā mazinot strādnieku šķiras zināšanu un prasmju vērtību. Dominējošo kultūru Burdjē saista ar „kultūras kapitālu", kas var tikt pārvērsts labklājībā un varā caur izglītības sistēmu līdzīgi kā ekonomiskais kapitāls – caur noguldījumiem un īpašumiem.

Indivīda dzīves iespējas būtiski ietekmē viņa pasaules uzskats, viedoklis par pareizo lietu kārtību jeb Burdjē interpretācijā *habitus* (Bourdieu 1990). Dažādie lauki, kuros indivīds darbojas, veido viņa sociālo vidi, un indivīds pieņem normas, ideālus, manieres, sadarbības stilu, sociālās vides komunikācijas modeli, tos internalizē līdz punktam *doxa* – patiesība ar lielo burtu – tādējādi šī *doxa* veicina indivīda *habitus* attīstību. Indivīdi ar dažādiem *habitus* ne tikvien uztver notiekošo atšķirīgi, viņi uzskata, ka tie, kuriem ir citāds *habitus*, darbojas pretēji viņu lielajai *doxa* – patiesības apziņai, un līdz ar to tiek apšaubīta šo indivīdu morāle, intelekts, veselais saprāts un vērtība. Pieņemot, ka skolā valda dominējošās šķiras kultūras kapitāls, arī dominējošais un akceptētais ir dominējošās šķiras indivīdu *habitus*. Skolēniem, kas nākuši no augstākas šķiras, tas ir papildus ieguvums, jo viņi jau ir socializēti dominējošajā kultūrā, ir apguvuši šīs prasmes un zināšanas jau pirms skolas, un 1. klase nebūt nav starta līnija, kultūras kapitāls socializācijas ceļā veidojas jau iepriekš (Bourdieu 1977). Savukārt nabadzīgie un strādnieku šķiras bērni, tiekot novērtēti kā neatbilstoši vidusšķiras standartiem, būtībā piedzīvo „simbolisko vardarbību" no skolotāju puses, kas negatīvi ietekmē viņu pašvērtību un pašapziņu (Bourdieu, Passeron 1977; Goldthorpe 2007).

Iepriekšminētie argumenti ļāva Burdjē secināt, ka izglītība caur kultūras atražošanu veicina sociālo atražošanu – izglītības sistēmā tiek atražota sociālā nevienlīdzība, turklāt tās rezultāts ir leģitimēts. Dominējošo šķiru privileģētā pozīcija ir pamatota ar izglītības panākumiem, zemāko šķiru neprivileģētā pozīcija ir leģitimēta ar neveiksmīgu izglītības rezultātu. Tādējādi izglītības sistēma ir efektīva dominējošās šķiras varas pozīcijas uzturēšanā un, neskatoties uz proponētajiem meritokrātiskajiem principiem par vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšanu visiem, kā secina Burdjē, praksē ir pilnībā koncentrējusies uz pastāvošās kārtības atražošanu, apstiprinot augstāko šķiru veiksmi un strādnieku šķiras izgāšanos.

Pēc Burdjē domām, izglītības sistēmā svarīgāks par saturu ir forma un stils. Pētnieks uzskata, ka skolotājus ļoti būtiski ietekmē izturēšanās manieru un stila neverbālās nianses, un, jo tās vairāk atbilst dominējošās šķiras stilam, jo lielāka

iespējamība, ka skolēns būs akadēmiski veiksmīgs. Šī koncentrēšanās uz stilu un manierēm ir diskriminējoša strādnieku šķirai, jo, tā kā viņu stils atšķiras no dominējošās kultūras, viņu darbs netiek pienācīgi novērtēts, turklāt viņi pat nespēj uztvert noteiktu nozīmju loku, kas ietverts skolotāju gramatikā, tonī un pasniegšanas manierē.

Šis novērojums vistiešāk saistās ar Bazila Bernstaina uzskatiem, ka bērnu uzvedība un valoda ir viņu ģimenes kultūras determinēta. Strādnieku šķiras vecāku bērni ir iemācīti rīkoties saskaņā ar pozīcijā (sociālajā statusā) balstītu attieksmi, jo, līdzīgi kā viņu vecāki, veicot mazāk kvalificētu darbu un pakļaujoties vadītājam, arī ģimenē visi rīkojas saskaņā ar to, kuru vietu kurš ieņem ģimenes hierarhijā. Šādā uzvedības modelī daudz piemērotāki ir t.s. ierobežotie valodas kodi, kas mazāk līdzinās skolā lietotajai standartvalodai *Proper English* (Bernstein 1977). Savukārt vidējās šķiras ģimeņu vecāki visbiežāk strādā nevis fizisku, bet garīgu un intelektuālu darbu, tāpēc viņiem piemīt t.s. attīstītais valodas kods un viņu rīcības modeļi ir personā centrēti, un attiecības tiek veidotas diskusiju ceļā. Līdz ar to jau pēc būtības augstākas šķiras ģimeņu bērniem ir lielāks lingvistiskais kapitāls.

Burdjē idejas turpinājusi pētniece Anete Lerau un, izvērtējot šos principus sociālo šķiru un izglītības jomā, pievienojusies viedoklim, ka dažādu sociālo slāņu pārstāvjiem ir dažādi *habitus* un šīs atšķirības rada ievērojami atšķirīgu mijiedarbību starp ģimeni, skolu un citām institūcijām, kas no indivīdiem sagaida vidussšķirai atbilstošu *habitus* (Lareau 1997, 2003).

Pēc Lerau domām, vidējās šķiras *habitus* raksturīgas gaidas pret vienlīdzību, kā rezultātā tiek sagaidīta vienlīdzīga attieksme kā pret bērniem, tā pieaugušajiem. Skolās, piemēram, vidussšķiras vecāki iedrošina bērnus diskutēt ar skolotājiem gan par savām atzīmēm, gan citiem jautājumiem. Šie bērni iesaistās dažādās, īpaši viņu attīstībai mērķtiecīgi izvēlētās aktivitātēs, kur skolotāji vai treneri tiek uzskatīti vairāk kā partneri, nevis autoritāras personas (Lareau 1997, 2003). Rezultātā bērni apgūst noteiktu savstarpējo interakciju stilu, kas ietver gan valodas modeļus un noteiktas manieres, gan attieksmi pret institūcijām, kurās viņi darbojas, t.sk. skolām.

Savukārt zemākās un strādnieku šķiras ģimenēs komunikācijā un mijiedarbībā ar citiem indivīdiem izmanto radikāli atšķirīgu pieeju. Bērniem ir iemācīts respektēt pieaugušos kā autoritāras personas, kuru viedokļa apšaubīšana ir teju klaja bezkaunība (Lareau 2003). Bērni no trūcīgām ģimenēm daudz retāk ir iesaistīti sporta aktivitātēs, mūzikas nodarbībās un citās ārpusklases aktivitātēs. No vienas puses – vecāku ierobežotā ekonomiskā kapitāla dēļ, no otras – liela daļa šo vecāku uzskata, ka bērnam

neko nevajag ieteikt un ka bērnība ir jāizdzīvo, jo pēc tam nāk grūtie pieauguša cilvēka gadi, tāpēc bērnam labāk augt dabīgā vidē. Vienlaikus – šo ģimeņu vecāki ir pieraduši pakļauties autoritārām organizācijām un akceptēt viņu varu. Tā kā skola sagaida atgriezenisko saiti, abpusējas komunikācijas modeli, kas balstīts uz vidusšķiras *habitus* principiem, bērni no ģimenēm ar zemāku sociālo stāvokli atrodas viņiem nelabvēlīgā pozīcijā tieši tāpēc, ka viņiem problemātiski apgūt jaunās sociālās vides darbības principus. Tā rezultātā viņi negūst vienlīdzīgu pieeju resursiem, informācijai un iespējām. Piemēram, ja vidusšķiras vecāki pamanīs, ka viņu bērnam, iespējams, ir kādas īpašas dotības, talants, visticamāk, viņi lūgs skolotājam padomu tā pārbaudīšanā un pilnveidošanā. Savukārt vecāki no zemāka sociālekonomiskā stāvokļa ģimenēm gaidīs, kamēr to pamanīs skolā un skola piedāvās kādas fakultatīvas nodarbības (Lareau 1997, 2003). Turklāt, ja pat skola uz to norādīs, šie vecāki atkal gaidīs turpmākos ierosinājumus un savu iniciatīvu neizrādīs. Šis nelielais piemērs uzskatāmi parāda, ka apdāvinātie trūcīgo ģimeņu bērni zaudē daudzas savas iespējas jau skolas laikā.

Par vecāku ierobežotās komunikācijas un pasīvās iesaistīšanās negatīvo ietekmi liecina arī pētījumi, kuri atklāj, ka jaunieši ar augstām sekmēm, bet zemu ģimenes sociālekonomisko stāvokli daudz retāk iestājas koledžā nekā viņu ekonomiski labāk nodrošinātie vienaudži un vēl proporcionāli retāk to pabeidz. Tas saistīts ne tikai ar ierobežotiem finanšu resursiem, bet arī ar vecāku neprasmi atbalstīt bērnus un augstu ekspektāciju pret bērnu sasniegumiem trūkumu (Wyner et al. 2007).

Profesors Gerberts Kreikemps (*Gerbert Kraaykamp*) no Nijmegenas universitātes Nīderlandē guvis apstiprinājumu Burdjē viedoklim par kultūras kapitāla ietekmi un secinājis, ka saskaņa starp skolas un mājas kultūru diezgan precīzi prognozē skolēnu sasniegumus – skolēniem ir tendence būt veiksmīgākiem, ja mājas un skolas kultūra ir līdzīga. Tāpat pielāgoties skolā dominējošai kultūrai vieglāk ir bērniem, kuru vecāki iesaistās kultūras dzīvē, ģimenē bērnam ir pieejamas grāmatas, kā arī ir iespējams iegūt informāciju un piedalīties mākslas un mūzikas pasākumos (De Graaf 2002).

Pētnieki atzinuši, ka zemāka sociālā statusa un nabadzīgākās populācijās ģimenes kultūras kapitāla noteikšanai pētniecībā ļoti veiksmīgi izmantoti tādi rādītāji kā vecāku lasīšanas ieradumi. Tā kā vecāki savas valodas un izziņas prasmes nodod bērniem, palīdzot viņiem iemācīties lasīt un netieši ierādot savus lasīšanas paradumus, pētnieki konstatējuši, ka to vecāku, kuri lasīšanai velta lielāku uzmanību, bērniem ir augstāki sasniegumi mācībās, turklāt tieši ģimenes lasīšanas ieradumi nabadzīgo

ģimeņu bērnu sasniegumus ietekmē būtiskāk nekā bagāto ģimeņu bērnu izglītības rezultātus (De Graaf et al. 2000). Lai veicinātu bērnu no trūcīgām zema kultūras kapitāla ģimenēm integrāciju skolas vidē, kas varētu uzlabot arī viņu izglītības sasniegumus, vēlams pēc iespējas ātrāk bērnus iekļaut izglītības sistēmā.

Burdjē kultūras kapitāla pieeja ir viena no zināmākajām izglītības ietekmējošo faktoru pētniecībā. Līdz šim tā tikusi ļoti plaši izmantota izglītības socioloģijā, bet vienlaikus arī aktīvi kritizēta par neskaidru metodoloģiju un empīrisku pierādījumu trūkumu. Zinātnieki uzsver, ka šīs pieejas pamatnostādnes interpretējamas tikai kontekstā ar laiku, kad tā tika izstrādāta – pagājušā gadsimta sešdesmitajiem gadiem –, kad Francijā bija raksturīga viendabīgāka sabiedrības struktūra, strādnieku šķiras pārstāvji bija salīdzinoši homogēna grupa ar izteikti zemu kultūras kapitālu. Mūsdienu sabiedrībai šī teorija ir pārāk ierobežojoša (Buchmann 2002; De Graaf et al. 2000; Goldthorpe 2007). Kopš 2000. gada īstenotie pētījumi apliecina izteiktas mobilitātes iespējas gan vispārējās izglītības līmenī (Halsey et al. 1980), gan augstākās izglītības līmenī (Schofer, Meyer 2005), kad ievērojama daļa audzēkņu katrā no līmeņiem ir t.s. pirmās paaudzes skolēni un studenti jeb tie, kuru vecāki šādu izglītības līmeni nav sasnieguši (Goldthorpe 2007).

Turklāt arvien pieaug to pētījumu skaits, kuri apliecina, ka ne tikai ģimene, vet arī skola ir ļoti nozīmīgs aģents kultūras kapitāla radīšanā un transmisijā. Noraidot Burdjē pieejas radīto priekšstatu par skolotājiem kā galveno sociālās atražošanas – sociālās atstumtības aģentu, arvien biežāk tiek parādīts, ka skolas un citas izglītības iestādes darbojas kā nozīmīgas re–socializācijas institūcijas un ka tās kompensē ģimenes radītos ierobežojumus, palīdz radīt un attīstīt kultūras kapitālu (Goldthorpe 2007).

Burdjē pieejas determinisma kritikai lielā mērā pievienojas arī promocijas darba autore. Jāņem vērā, ka Latvijā kā pārmaiņu sabiedrībā ar izteiktu ienākumu segregāciju ne vienmēr augsts ekonomiskais kapitāls ir saistīts ar augstu kultūras kapitālu. Tiesa, indivīdi, kuru rīcībā ir augsts ekonomikas kapitāls, to konvertējot, var censties iegūt pēc iespējas vairāk kultūras kapitāla, kas līdz noteiktam līmenim viņiem arī izdosies. Iespējams, Burdjē pieņēmumi par dominējošās šķiras kultūras leģitimizēšanu strādnieku šķiras bērnu problēmām uztvert valodas kodus skolā varētu būt novērojami pilsētu skolās, uz kurām mācīties brauc lauku skolēni. Tomēr, kā rāda *Dr.sc.administr*. Ievas Johansones veiktais pētījums, trūcīgo ģimeņu bērnu iespējas uzlabot savus sasniegumus, iekļaujoties klasē ar vispārēji augstu izglītības rezultātu līmeni, tieši pieaug (Johansone

2009). Attiecībā pret Latvijas trūcīgajām ģimenēm Burdjē kultūras kapitāla interpretācijas varētu būt saistošas tai Latvijas trūcīgo ģimeņu daļai, kurai līdz ar ierobežotu ekonomisko kapitālu ir ierobežots arī kultūras kapitāls (nenoliedzami būtisks īpatsvars). Tomēr promocijas darba ietvaros veiktā pētījuma gaitā, izmantojot sociālā elastīguma koncepta pamatprincipus, secināts, ka trūcīgās ģimenes nav homogēna grupa un daudzām no tām ir attīstīts kultūras kapitāls un spēja kultūras kapitāla resursus izmantot, lai atbalstītu augstu izglītības sasniegumu potenciālu savos bērnos (sk. 4. un 5. nodaļu).

Promocijas darba ietvaros **ģimenes cilvēkkapitāla indikatori** reducēti saskaņā ar izveidoto ģimenes kopkapitāla shēmu izglītības kontekstā, nosakot, ka ģimenes cilvēkkapitālu veido vecāku izglītība un ģimenes kognitīvās vides raksturojums, kā arī vecāku viedoklis par bērnu tālākizglītību.

Kā minēts iepriekš, mātes un tēva izglītība izteikti korelē ar bērna izglītības sasniegumiem, turklāt raksturīgi, ka sabiedrībās, kur māte ar bērniem pavada vairāk laika nekā tēvs, jo viņš bieži atrodas ārpus mājas, mātes izglītībai ir lielāka ietekme uz bērna izglītību nekā tēva izglītībai un pētījumos kā ģimenes cilvēkkapitāla determinants tiek izmantots tieši mātes izglītības līmenis (Fuller et al. 1995). Vecāki ar augstāku izglītības līmeni ir labāk sagatavoti sniegt atbalstu savam bērnam izglītības iegūšanas procesā, viņiem ir lielāka izpratne par izglītības sistēmu, kā arī pārliecība par to, ka viņu bērnam nepieciešams iegūt pēc iespējas augstāku izglītības līmeni (Zepa et al. 2007). Apzinoties izglītības nozīmi un ietekmi uz bērnu nākotni, vecāki ir gatavi ieguldīt un vienlaikus sagaidīt no bērniem pozitīvu izglītības rezultātu. Savukārt vecāku gaidas un ieinteresētība ir viens no vissvarīgākajiem bērnu izglītības sasniegumus vispārējā izglītībā veicinošiem faktoriem (Bandura et al. 1996), īpaši trūcīgajās un sociāli nelabvēlīgajās ģimenēs (Buchmann, Dalton 2002).

Latvijas sociologi 2006.–2007. gadā snieguši būtisku ieguldījumu cilvēkkapitāla izpratnes veidošanā, sagatavojot projektu „Latvija. Tautas attīstības apskats. Cilvēkkapitāls" (Zobena 2007). Projekta īstenotāji cilvēkkapitālu definē kā to cilvēka spēju un iemaņu kopumu, no kura atkarīgs viņa ekonomiskās un sociālās aktivitātes potenciāls. Atšķirībā no citiem kapitāla veidiem, piemēram, kultūras kapitāla (vērtības, vēsture, tradīcijas, kas apvieno cilvēkus) vai sociālā kapitāla (sociālie tīkli, kas sabiedrībai palīdz efektīvi funkcionēt), kuri ir iemiesoti indivīdu attiecībās un sociālajos tīklos, cilvēkkapitāls ir iemiesots pašos indivīdos. Kā pētnieki secinājuši, cilvēkkapitāls

Latvijā netiek izmantots efektīvi, Latvijas iedzīvotāji savējo radošo potenciālu maz izmanto inovāciju darbībā un ar uzņēmējdarbību saistītās aktivitātēs.

Līdz ar ģimenes finanšu kapitālu, cilvēkkapitālu un kultūras kapitālu pētnieki analizē arī **ģimenes sociālo kapitālu**, kas pastāv attiecībās gan starp ģimenes locekļiem, gan starp ģimenes locekļiem un kopienu (Bourdieu, Passeron 1977; Coleman 1988). Strādājot pie kopkapitāla teorijas izveides, Burdjē un Kolmens bija vieni no pirmajiem, kuri jau astoņdesmitajos gados sāka popularizēt sociālā kapitāla jēdzienu, to balstot sociālajos tīklos un sociālajās attiecībās (Bourdieu 1986; Coleman 1988). Līdzīgi kā cilvēkkapitāla jēdziens koncentrējas uz indivīdiem, sociālais kapitāls attiecas uz saiknēm starp šiem indivīdiem un sociālajiem tīkliem, kā arī savstarpējības normām, kas rodas šīs tīklošanās rezultātā (Putnam 2000; Portes 2000). Zinātnieki uzsver sociālā kapitāla netaustāmo raksturu – ja ekonomiskais kapitāls ir banku kontos, cilvēkkapitāls – cilvēku prātos, tad sociālais kapitāls mīt cilvēku attiecību struktūrā. Lai iemantotu sociālo kapitālu, ir jābūt saistītam ar citiem cilvēkiem un tieši viņi ir šīs priekšrocības avots (Coleman 1988). Atsaucoties uz iepriekšminēto kopkapitāla teoriju, var izteikt pieņēmumu, ka attīstīts sociālais kapitāls līdz noteiktam līmenim var kompensēt ekonomiskā, cilvēkkapitāla un kultūras kapitāla trūkumu. Piemēram, Kolmens uzskatīja, ka tieši ciešas saites jeb sociālais kapitāls starp vecākiem un skolu varētu būtiski uzlabot bērnu izglītības sasniegumus, jo kopīgā atbildība un kopīgais standartu kopums palīdzētu izveidot un uzturēt sociālās normas (Coleman 1988).

Viena no aktuālākajām sociālā kapitāla jēdziena operacionalizācijā ir diskusija par sociālo kapitālu kā individuālu vai kolektīvu labumu un tā atšķirībām. Alehandro Portess norāda, ka sociālais kapitāls kā nāciju vai pilsētu parametrs ir kvalitatīvi atšķirīgs no tā individuālās versijas, tieši tādēļ rodas dažādi pārpratumi un strīdi šī koncepta skaidrošanā un izmantošanā (Portes 2000). Sociālā kapitāla individuālās dimensijas pētniekus (Erickson 1996; Flap 1999, 2004; Lin 2001) galvenokārt satrauc jautājumi, kas attiecas uz individuālo labumu apkopojumu, ko rada indivīda iekļaušanās viņa sociālajā vidē, t.i., radniecības vai darba attiecības, līdzdalība grupās un organizācijās, politiskā līdzdalība un iesaiste, kamēr kolektīvais sociālais kapitāls vairāk saistāms ar jautājumiem, kas skar visus kolektīvos labumus, kuri rodas no līdzdalības un asociatīvās dinamikas, t.sk. tīklošanās starp apvienībām, organizācijām vienas sabiedrības ietvaros (Coleman 1990; Putnam 2000; Van der Gaag, Snijders 2002). Lai gan abas definīcijas iespējams apvienot, tomēr ir jāsaprot, ka kolektīvais sociālais kapitāls nekādā gadījumā nav individuālo sociālo kapitālu summa.

Analizējot trūcīgo ģimeņu situāciju, promocijas darba ietvaros sociālais kapitāls tiks vērtēts ne tik daudz kā kolektīvs labums, bet gan kā individuāls jeb, precīzāk, ģimeņu kā mazo grupu ieguvums, lielāku uzmanību pievēršot ģimenes sociālajiem tīkliem un to izmēram. Promocijas darba ietvaros ar ģimenes sociālo kapitālu tiek saprastas attiecības ģimenē (vecāku savstarpējās attiecības, vecāku un bērnu attiecības, brāļu un māsu savstarpējās attiecības) un attiecības ārpus ģimenes (ģimenes attiecības ar skolu un ģimenes attiecības ar kopienu).

Burdjē sociālo kapitālu definē kā reālo un virtuālo resursu summu, ko indivīds vai grupa uzkrājuši, no vairāk vai mazāk institucionalizētām savstarpējās pazīšanās un atzīšanas attiecībām veidojot izturīgu tīklu (Bourdieu, Wacquant 1992: 119)[16] Tādējādi sociālais kapitāls ir personisks līdzeklis, kas nodrošina būtiskas priekšrocības tiem indivīdiem, ģimenēm un grupām, kam ir labāki savstarpējie kontakti, kā rezultātā nozīmīgas ir pašas sociālās attiecības, kas ļauj indivīdiem, kuri šajās attiecībās piedalās, gūt pieeju resursiem (Bourdieu 1986). Līdzīgi arī individuālā sociālā kapitāla pētnieks Nans Lins individuālo sociālo kapitālu definē kā „resursus, kas iestrādāti sociālajā struktūrā un kas ir pieejami vai mobilizēti mērķtiecīgās darbībās"[17] (Lin 2001: 29).

Savukārt Ronalds Bārts sociālo kapitālu skaidro kā draugus, kolēģus un vispārīgākus kontaktus, caur kuriem indivīds saņem iespējas izmantot savu finansiālo un cilvēkkapitālu, turklāt ciešas attiecības, viņaprāt, ne vienmēr ir vērtējamas pozitīvi, dažkārt tieši vājas attiecības var nodrošināt jaunas iespējas un resursus (Burt 1992). Bārta ideja lielā mērā sasaucas ar pētnieku uzskatiem par trūcīgām ģimenēm raksturīgo sociālā kapitāla izmantošanas veidu. Teorijā izšķir vismaz divus sociālā kapitāla veidus – saistošo jeb robežkapitālu *(bonding)* un savienojošo jeb saslēgšanās *(bridging)* kapitālu. Visbiežāk trūcīgo ģimeņu sociālais kapitāls tiek saistīts ar t.s. saistošo jeb robežkapitālu (Briggs 1998), kad indivīdi veido tīklus savas sociālās/sociālekonomiskās kopienas ietvaros grupas savstarpējības stiprināšanai, pretēji savienojošajam jeb saslēgšanās kapitālam, kas saistīts ar dažādus indivīdus un grupas apvienojošiem tīkliem, kas viņiem palīdzētu „tikt augšup" (Narayan 1999; Putnam 2000). Jāatzīst, ka pētījumu secinājumi par aktīvāk izmantotā – saistošā kapitāla – ietekmi uz trūcīgo ģimeņu situāciju nav nepārprotami. Lai gan vairāki pētnieki to vērtē negatīvi, jo tas

---

[16] *„Social capital is the sum of the resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition".*

[17] *„..resources embedded in a social structure that are accessed and/or mobilised in purposive actions".*

mazina trūcīgo ģimeņu mobilitātes iespējas, tomēr citi uzskata, ka jebkurš sociālais kapitāls palīdz trūcīgo ģimeņu bērnu attīstībai un pozitīvām nākotnes iespējām (Putnam 2000).

Līdzīgu skatījumu uz trūcīgo ģimeņu mobilitātes iespējām piedāvā Havjers Souza Brigss, individuālā līmenī konceptualizējot divu tipu sociālo kapitālu, kas veidojas attiecību tīklos, – sociālais atbalsts un sociālās sviras (*social leverage*). Cilvēku vidū izveidojušās saites sniedz sociālo atbalstu un palīdz tikt galā ar ikdienas dzīvi un grūtībām. Brigss norāda, ka ciešs sociālais atbalsts visbiežāk veidojas tuvāko radinieku un draugu lokā un nodrošina gan emocionālu, gan praktisku palīdzību (Briggs 1998). Uzticēšanās un atbalsts ikdienas situācijās palīdz izdzīvot, tomēr tajā pašā laikā tas kalpo arī par sociālās kontroles mehānismu, kas dažkārt ierobežo indivīdu brīvību, sociālo un ekonomisko mobilitāti, izdarot netiešu spiedienu (Portes 1998). Savukārt tīkli, kas nodrošina sociālās sviras indivīdiem, veicina augšupvērsto mobilitāti, nodrošina iespēju struktūru paplašināšanos.

Austrālijas ģimeņu pētniecības institūta *(Australian Institute of Family Studies)* pētniece Vendija Stone (*Wendy Stone*), rakstot par ģimenes un kopienas dzīves sociālā kapitāla teorētiskajām pieejām un mērījumiem, kā vienus no galvenajiem sociālā kapitāla aspektiem min uzticēšanos un savstarpējības normas (Stone 2001). Dažāda izmēra sociālo tīklu ietvaros sociālo kapitālu raksturojošās uzticēšanās un savstarpējības normas ir atšķirīgas. Šīs savstarpējības un uzticēšanās normas analizējusi Margareta Nelsone *(Margaret Nelson)*, pētot trūcīgās vientuļās mātes un viņu sociālo kapitālu. Pētniece konstatējusi, ka attiecībās ar citām sievietēm, kuras nonākušas līdzīgā situācijā un kurām nepieciešams kaut ko aizdot, sievietes ievēro relatīvi stingras normas aizdotā atgriešanai. Šī preču un pakalpojumu atgriešanas sistēma, kas paredz, ka aizdotais tiks atgriezts samērā īsā laikā, lielā mērā balstās uz uzticēšanos un pārliecību, ka tie, kuri dzīvo līdzīgos apstākļos, sapratīs, būs atsaucīgi par ikdienas vajadzībām (Nelson 2000; Dominguez, Watkins 2003).

Pētījumi atklāj, ka vecāki savu bērnu izglītības sasniegumus ietekmē ar iedrošināšanu būt veiksmīgiem akadēmiski (Reynolds, Wahlberg 1991) un ekspektācijām par pozitīvu bērnu izglītības rezultātu (Coleman 1988).

Pēdējā desmitgadē arī Latvijā ir veikti vairāki projekti, analizējot dažādas sociālā kapitāla makrolīmeņa un mikrolīmeņa dimensijas (Zobena 2007; Meņšikovs 2008), t.sk. ģimenes sociālā kapitāla ietekmi uz bērnu atbiršanu pamatizglītības posmā (Zepa et al. 2007). Kritisku vērtējumu daudzu Latvijas ģimeņu sociālajam kapitālam

snieguši pētījumā „Skolēnu atbiršana pamatskolās. Problēmas un risinājumi" intervētie eksperti, uzsverot, ka skolēna akadēmiskais sniegums un vēlme uzturēties skolā ir atkarīga arī no attiecībām ģimenē, diemžēl vecāki ir ļoti aizņemti, lai nopelnītu iztiku vai vispār devušies uz ārzemēm kā viesstrādnieki, tāpēc ar bērniem attiecības uztur vien virtuālas saziņas formā, kas nebūt neveicina sociālā kapitāla attīstību.

Līdz ar dažādiem ģimenes kapitāla veidiem, kā rāda pētījumi, skolēnu izglītības rezultātus ietekmē **ģimenes struktūra un cilvēku skaits ģimenē**. Tiesa, pētījumu par ģimenes struktūras ietekmi uz skolēnu sasniegumiem secinājumi nav nepārprotami līdzīgi, jo ģimenes struktūras ietekme ir izteikti kultūras determinēts fenomens, līdz ar to izpētē ļoti būtiski ir ņemt vērā katras sabiedrības kultūru, vērtības un normas.

Ir pētījumi, kas apstiprina sakarību starp lielu ģimenes locekļu skaitu un bērnu sasniegumiem. Jo vairāk bērnu ģimenē, jo sasniegumi ir zemāki. Daudzbērnu ģimenēs ierobežotāki ir ne tikai katram bērnam izglītībai paredzamie resursi, bet arī vecāku uzmanība – sociālais kapitāls, ko katrs no bērniem var saņemt. Resursu „sadalīšanas hipotēze", ko apliecina šie pētījumi, uzsver, ka fiziskie resursi (piemēram, grāmatu skaits, laiks, kas pavadīts, strādājot pie datora) un vecāku kontrole un uzmanība tiek sadalīta starp bērniem ģimenē, kas nozīmē, ka katrs nākamais bērns samazina mājsaimniecībā esošo bērnu izglītības sasniegumus (Steelman, Powell 1989; Downey 2001).

Vienlaikus valstīs, kur paplašinātā ģimene ir vispārpieņemta un atzīta norma, rezultāti par ģimenes locekļu skaita ietekmi uz izglītības sasniegumiem ir pilnīgi atšķirīgi (Buchmann 2000). Pētījumi apstiprina, ka socializācijai plašā ģimenes un radu lokā, cieņai pret vecākiem cilvēkiem var būt labvēlīga ietekme uz bērnu uzvedību un atbildības izjūtu, kas nepārprotami ir faktori, kas tiek saistīti ar pozitīviem izglītības sasniegumiem (Galindo, Escamilla 1995). Pētniece Sintija B. Loida (*Cyntia B. Lloyd*), veicot pētījumu par tēva, mātes un citu ģimenes locekļu ietekmi uz Subsahāras bērnu izglītību, secināja, ka paplašināto ģimeņu tīklos ierasta prakse ir bērnus ar potenciālu sasniegt augstu izglītības līmeni uzņemt ģimenes patrona (vadītāja) mājās, lai viņš palīdzētu turpināt izglītību (Lloyd, Blanc 1996).

Vairāki pētījumi norāda uz zemākiem skolēnu sasniegumiem un augstākiem atbiruma no izglītības sistēmas rādītājiem viena vecāka ģimenēs, īpaši ģimenēs, kur bērnus audzina tikai sieviete (Buchmann 2002). Pētnieki uzskata, ka šajās ģimenēs ir zemāks kultūras un sociālais kapitāls, ko dažkārt var izskaidrot ar nepietiekošu ekonomisko kapitālu. Lai gūtu ienākumus, vientuļās mātes ir spiestas strādāt garas

darba stundas un nodot bērnus bērnu aprūpes pakalpojumu sniedzējiem, tā vājinot emocionālās saites ar saviem bērniem (Akresh 2008). Turklāt, pētījumi apliecina atšķirīgu atalgojumu dažādu dzimumu pārstāvjiem par līdzīga amata pienākumu pildīšanu, kas vientuļās mātes nostāda īpaši nelabvēlīgā situācijā un paaugstina šīs grupas nabadzības un sociālās atstumtības risku[18].

Izglītības pētniece Sjū–linga Ponga (*Suet–ling Pong*) atklāja, ka Malaizijā bērniem, kuri dzīvo viena vecāka ģimenē, sasniegumi ir ļoti atšķirīgi – ģimenēs, kur tēvs ir miris, bērnu izglītības sasniegumi ir augstāki nekā tajās, kur vecāki šķīrušies. Zinātniece to izskaidroja ar radniecības saišu nozīmi Malaizijā un to, ka radinieki labprāt sniedz atbalstu sievietei ģimenes apgādnieka zaudēšanas gadījumā, kamēr no šķirtām ģimenēm izteikti norobežojas (Pong 1996). Līdz ar „netradicionālu" mājsaimniecību skaita palielināšanos pieaudzis arī to pētījumu skaits, kuri analizē skolēnu sasniegumus no šādām ģimenēm (Yamano et al. 2006; Akresh 2008). Saskaņā ar šo pētījumu rezultātiem bērniem, kuri nedzīvo kopā ar savu bioloģisko māti vai ikdienu pavada bērnunamos, izglītības sasniegumi ir zemāki nekā pārējiem viņu vienaudžiem.

Apkopojot pētījumu rezultātus par ģimenes struktūras ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, var konstatēt, ka ārkārtīgi nozīmīgs determinants ir šo ģimeņu ekonomiskā situācija – gan daudzbērnu ģimenēs, gan viena vecāka ģimenēs ekonomiskais stāvoklis visbiežāk ir sliktāks nekā divu vecāku ģimenēs, un šī iemesla dēļ gan daudzbērnu ģimenes, gan arī viena vecāka ģimenes Latvijā tiek definētas kā sociālās atstumtības riska grupas (Rungule et al. 2007).

Diemžēl promocijas darbā izmantotie dati no OECD PISA 2006 pētījuma neietver mērījumus par skolēnu ģimenes struktūru. Tomēr var uzskatīt, ka šie jautājumi būtu ļoti aktuāli Latvijas sabiedrībai un Latvijas skolēnu izglītības sasniegumu analīzē, jo laulību šķiršanas rādītāji ir visai augsti un pēdējā desmitgadē īpaši pieaudzis t.s. „eirobāreņu" jeb to bērnu skaits, kuru vecāki devušies peļņā uz ārvalstīm, viņus nododot radinieku uzraudzībā vai atstājot pilnīgi atbildīgus par savu dzīves kvalitāti (Trapenciere 2011).

[18] LM (2010). Vai sievietes un vīrieši nabadzībai ir pakļauti vienādā mērā? http://www.lm.gov.lv/upload/sociala_aizsardziba/sociala_ieklausana/eg/tematiskais3.pdf (sk. 11.12.2012.)

Promocijas darbā veiktais pētījums, kura ietvaros analizēta intervijās ar viena vecāka un daudzbērnu ģimeņu pārstāvjiem iegūtā informācija, sniedz padziļinātu priekšstatu par šo ģimeņu ekonomiskā kapitāla ierobežojumu ietekmi uz skolēnu izglītības iegūšanas iespējām, kā arī ikdienas praksēm un stratēģijām finanšu resursu trūkuma ietekmes mazināšanai.

1.3.2. Skolas kopkapitāls

Skolas daudzdimensionālo ietekmi uz trūcīgu ģimeņu bērnu izglītības sasniegumiem atklāj pētījumi par izglītības iestādēm, kurās ir liels īpatsvars skolēnu no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko stāvokli. Lielākā daļa no tiem veikti ASV. Kā zināms, ASV ir tā valsts, kuras vadībā tiek īstenoti ļoti plaši SSIP, diemžēl ASV skolēnu sasniegumi tajos ir viduvēji un savstarpēji ļoti atšķirīgi (piem., OECD 2007; 2010; Geske 2000; 2003 u.c.). Lai izprastu izteiktās atšķirības skolēnu rezultātos, ko būtiski ietekmējis ģimenes kritiskais sociālekonomiskais stāvoklis, valsts ir finansējusi arī pētījumus par faktoriem, kas palīdzētu skolēniem pārvarēt ar nabadzību saistītos jautājumus. Šo pētījumu rezultāti ir nepārprotami attiecībā par **skolas ekonomisko kapitālu**. Lai kompensētu nepietiekamu ģimenes ekonomisko nodrošinājumu, skolām jāsniedz iespējami vienlīdzīga pieejamība mācību resursiem (Williams et al. 2005; Kannapel, Celements 2005; Finnigan et al. 2009).

Analizējot skolu ekonomiskā kapitāla – skolu resursu – ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, Heinemans un Lokslijs secināja, ka Amerikā nozīmīgākie skolēnu sasniegumus determinējošie faktori ir skolēnu – skolotāju proporcionālā attiecība un skolotāju atalgojums, kamēr jaunattīstības valstīs daudz būtiskāk skolēnu izglītības rezultātus ietekmē tādi pamatmateriālie ieguldījumi kā skolēnu grāmatas, bibliotēkas un skolotāju profesionālā sagatavotība (Heyneman, Loxley 1983). Pamatmateriālie ieguldījumi ir ļoti nozīmīgi tajās valstīs, kurās ir neadekvāti mazi vai ļoti atšķirīgi izglītības resursi, bet mazāk nozīmīgi valstīs, kur visām izglītības iestādēm ir nodrošināts vismaz minimālais pamatresursu līmenis, kā tas ir industrializētās valstīs (Buchmann 2002).

Jau iepriekš tika aprakstīts, ka saskaņā ar Latvijas likumdošanā noteikto katras pašvaldības kā vispārējās izglītības iestādes dibinātājas pienākums ir nodrošināt izglītības iestāžu uzturēšanu, ieguldīt līdzekļus mācību materiālos, kā arī bērniem, kuru dzīvesvieta deklarēta pašvaldības administratīvajā teritorijā, sniegt iespēju iegūt pamatizglītību dzīvesvietai tuvākajā izglītības iestādē. Sākot ar 2009./2010. māc. g.,

vispārējā izglītībā tika ieviests jauns finansēšanas princips „nauda seko skolēnam", kad finansējums izglītībai tiek sadalīts novadiem un republikas pilsētām un pašvaldības ir atbildīgas par tādu skolu tīkla plānošanu, kas nodrošinātu gan izmaksu efektivitāti, gan izglītības pieejamību. Finansējumu pedagogu algām mērķdotāciju veidā pašvaldības saņem no valsts.

2013./2014. māc. g. plānots uzsākt pilotprojektu finansēšanas modelim „nauda seko skolēnam līdz skolai", kas nozīmētu pašvaldību un valsts budžeta norēķinu sistēmu savstarpēju izlīdzināšanos par izglītības pakalpojumiem uz vienu skolēnu. Ar īpaša skolas vaučera palīdzību katrai ģimenei būtu brīva izglītības iestādes izvēles iespēja (IZM 2012c). Modeļa virzītāji uzsver vaučeru divdesmit gadu veiksmīgu pieredzi Zviedrijā vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšanā, uz pierādījumiem balstītu ekonomistu pamatojumu izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos, kā arī ieguvumu skolēnu vecākiem – izvēlēties skolu, kura darbojas efektīvi, līdzīgi kā uzņēmums konkurences apstākļos. Var pievienoties tam, ka vaučeris, nodrošinot valsts un izlīdzinātu visu pašvaldību finansējumu, mazinātu pašreizējās situācijas, kad finansējums algām un mācību līdzekļiem nāk no valsts mērķdotācijām, bet skolas uzturēšanas izdevumus nodrošina pašvaldības katra pēc savām iespējām, radītos ierobežojumus vienlīdzīgām izglītības resursu pieejamības iespējām. Diskusijas plašsaziņas līdzekļos atklāj, ka izglītības sistēmas dalībnieki pozitīvi novērtē šī finansēšanas modeļa piešķirto lielāku autonomiju lēmumu pieņemšanā pašām skolām. Vienlaikus izskan bažas par vaučeru sistēmas darbību ASV, kur, līdzīgi kā Latvijā, ir visai augsti ienākumu nevienlīdzības rādītāji un vaučeru sistēma drīzāk veicinājusi skolu segregāciju[19].

Promocijas autore drīzāk pievienojas uzskatam, ka no šāda finansēšanas modeļa ieguvēji ir tikai tie, kuri „prot izvēlēties", tas veicina arī privātās izglītības attīstību, bet tieši trūcīgo un sociāli atstumto ģimeņu bērni nokļūst vēl kritiskākā situācijā, un viņiem pieejamība kvalitatīvai bezmaksas izglītībai varētu būt vēl ierobežotāka. Tas saistīts gan ar subjektīviem iemesliem – lielai daļai no šo bērnu vecākiem raksturīga pasīva attieksme, izpratnes un ieinteresētības trūkums bērnu izglītības iespēju plānošanā –, gan

[19] Scenāriji.lv (2011). Vaučeri izglītības sistēmā – ko tas nozīmē? http://scenariji.lv/2011/05/kas-ir-vauceri-izglitibas-sistema-un-ar-kadam-problemam-latvijai-var-nakties-saskarties-tos-ieviesot/ (sk. 12.12.2012.);
Stankeviča Z. (2012). Pareizi pārorganizējot mācību procesu, veiksmīgi dzīvos arī mazās skolas. *Izglītība un Kultūra*, 1, 5-6 lpp. http://scenariji.lv/wp-content/uploads/2012/04/vaucera_sistema.pdf (sk. 12.12.2012.)

objektīviem iemesliem – ierobežotu finanšu dēļ vecākiem problemātiski nodrošināt bērnu nogādāšanu labākās skolās u.tml.

Vienlaikus jāatzīmē, ka vaučeru pozitīvo ietekmi uz skolēnu izglītības sasniegumiem neparāda arī OECD PISA pētījumu rezultāti – gan Zviedrijā, gan ASV skolēnu rezultāti laika posmā no PISA 2000 līdz PISA 2009 starptautiskā salīdzinājumā nav paaugstinājušies vai atsevišķos pētījuma domēnos (dabaszinātnes, matemātika, lasīšana) ir pazeminājušies. Turklāt šo desmit gadu laikā Zviedrijas skolēnu sasniegumu saistība ar skolēnu sociālekonomisko stāvokli ir palielinājusies, atšķirīgāki ir kļuvuši arī skolēnu no dažādām skolām mācību sasniegumi. Zviedrijas izglītības eksperti kā vienu no iemesliem saskata vaučeru sistēmas ietekmi (Oskarsson 2012).

Ņemot vērā to, ka aptuveni puse no trūcīgajām ģimenēm dzīvo pagastos un lauku teritorijās, zināmu pozitīvu ieguldījumu izglītības iespēju nodrošināšanā varētu sniegt t.s. mazo skolu atbalsta programma. Jau iepriekš norādīts, ka līdz ar skolēnu skaita samazināšanos tika veikta skolu tīkla optimizācija un pēdējo četru gadu laikā slēgtas vairāk nekā 100 skolas. Lai tiktu nodrošināta izglītības pieejamība, mazo skolu saglabāšana ir nozīmīgs uzdevums, jo Latvijai ir raksturīgs ļoti mazs iedzīvotāju blīvums lielā daļā teritorijas, kas īpaši sarucis pēc pēdējo gadu aktīvās iedzīvotāju emigrācijas. Tā kā bez īpaša valsts atbalsta mazās skolas tradicionālajā izpratnē par skolu pastāvēt nevarēs, šo skolu atbalsta programma ir viens no pašreizējā izglītības ministra uzsākto reformu izglītības sistēmā stūrakmeņiem. Sadarbībā ar pašvaldībām plānots izstrādāt katrai mazajai skolai, kurā bērnu skaits ir robežās no 50 līdz 100 skolēniem, īpašu attīstības modeli funkciju paplašināšanai, pārveidojot to kā lielo skolu filiāli vai daudzfunkcionālu kopienas centru (IZM 2012c). Tādējādi skola kļūtu kā vieta, „kur apvienojas un jo īpaši mazapdzīvotajās teritorijās tiek koordinēta bērniem un jauniešiem nodrošināta izglītības, veselības aprūpes, sociālo, kultūras pakalpojumu pieejamība" (IZM 2012c: 18). Šobrīd programma ir izstrādes stadijā, bet, atsaucoties uz Izglītības un zinātnes ministrijas sniegto informāciju, no 2013./2014. māc. g. iespēja iesaistīties programmā jau tiks piedāvāta Latgales skolām.

Mūsdienu zināšanu sabiedrībā kā ļoti nozīmīgs skolas ekonomiskā kapitāla aspekts un izglītības kvalitātes, t.sk. skolēnu izglītības sasniegumu determinants, ir informācijas un komunikāciju tehnoloģiju pieejamība. Saskaņā ar Eurostat datiem par 2011. gadu, ja ES internets bija pieejams 73% mājsaimniecību, tad Latvijā šis rādītājs bija ievērojami zemāks – 64%, līdzīga situācija arī Lietuvā (62%), bet Igaunijā interneta pieejamība mājsaimniecībās bijusi tuva ES vidējiem rādītājiem (71%). Latvijā

iedzīvotāju, kas nekad nav lietojuši internetu, īpatsvars vecuma grupā no 16 līdz 74 gadiem 2011. gadā bija 27%, Lietuvā šis rādītājs bija vēl augstāks – 33%, bet Igaunijā šādu cilvēku bija salīdzinoši vien 20%, kas ir zemāks rādītājs par ES vidējo (24%) (VARAM, VRAA 2012).

Latvijas dati statistisko reģionu griezumā rāda, ka interneta izmantošana mājsaimniecībās, līdzīgi kā skolēnu izglītības sasniegumi, ir visai atkarīga no urbanizācijas faktora. Augstākais interneta izmantošanas līmenis mājsaimniecībās 2011. gadā bijis Pierīgas reģionā (71,3%) un Rīgā (68,3%), bet zemākais – Latgales reģionā (47,4%), kur mājsaimniecību īpatsvars ar pieeju internetam bija līdzīgs ES dalībvalstu zemākajiem rādītājiem. Turklāt jāņem vērā, ka Latgales reģionā mājsaimniecību ar interneta pieslēgumu īpatsvars 2011. gadā, salīdzinot ar 2010. gadu, pat nedaudz samazinājās. Pētnieki norāda, ka skolu loma šajā kontekstā ir kalpot kā prakses kopienām (*communities of practice*), kas palīdz apgūt un praktiski lietot mūsdienu dzīvē nepieciešamās sociālās un informācijas prasmes[20]. Skolai aktīvi iekļaujoties vietējās kopienas dzīvē, tā līdz ar bibliotēku var kļūt par vietējās kopienas mediju lasītprasmes kompetences centru, lai palīdzētu ne tikai pilnveidot skolēnu zināšanas, bet arī mazināt digitālās plaisas iezīmes trūcīgāko un bagātāko skolēnu ģimeņu starpā. Var izteikt cerību, ka būtisku ieguldījumu šajā jomā sniegušas Latvijas valsts un Bila un Melindas Geitsu fonda līdzfinansētā Latvijas pašvaldību publisko bibliotēku attīstības projekta „Trešais tēva dēls" aktivitātes, nodrošinot Latvijas publiskās bibliotēkas ar brīvpieejas datoriem un internetu, kā arī ERAF īstenotie projekti, uzlabojot Latvijas lauku skolu infrastruktūru, un ESF atbalsts matemātikas un dabaszinību kabinetu uzlabošanai, kas vismaz šajos mācību priekšmetos arī skolēniem no trūcīgām ģimenēm, t.sk. skolēniem ar augstiem akadēmiskiem sasniegumiem jeb t.s. sociāli elastīgajiem skolēniem var nodrošināt līdzvērtīgākas izglītības ieguves iespējas (IZM 2010a).

Nenoliedzot skolas ekonomiskā kapitāla un jaunāko tehnoloģiju pieejamības nozīmi, ārkārtīgi būtiski ir arī citi skolas līmeņa faktori. Pētījumi par skolas ietekmi uz trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumiem atklāj līdzīgus faktorus un ir diezgan nepārprotami savos secinājumos. Piemēram, Patrīcija Kenepela *(Patricia J. Kannapel)* un Stefans Klementss *(Stephen K. Clements*) ar kolēģiem veica pētījumu astoņās Kentuki pamatskolās ar augstiem skolēnu nabadzības rādītājiem, bet vienlaikus arī

[20] Golubeva, M. (2010) Diskusiju ziņojums „Latvijas skolas pēc 2009. gada: pārmaiņas tikai sākas?" *Valsts prezidenta Stratēģiskās analīzes komisija.* http://otraiespeja.blogs.lv/files/2010/04/mg_latvijas_skolas_pc_2009_gada.pdf (10.02.2012.)

augstiem mācību sasniegumiem un atklāja, ka šajās mācību iestādēs tika sasniegti visaugstākie skolu kultūrvides rādītāji. Skolas vide bija droša un konstanta, no skolēniem tika sagaidīti augsti sasniegumi, skolotāji apzinājās savu kā profesionāļu ietekmi uz skolēnu sasniegumiem un neveiksmēm, kā arī noritēja regulāra skolas un ģimenes sadarbība un komunikācija, skolēnu sasniegumi tika publiski atzinīgi novērtēti (Kannapel, Clements 2005). No citām skolām, kurās bija liels trūcīgo nesekmīgo skolēnu īpatsvars, šīs skolas atšķīrās ar vairākiem to sociālā un cilvēkkapitāla elementiem:

- Augsts skolas vadības un personāla cilvēkkapitāla potenciāls, kas nodrošina to, ka lēmumi tiek pieņemti, sadarbojoties ar vadību, kurai nepiemīt autoritārs vadības stils, kā arī noteikta, caurspīdīga personāla atlases procedūra;
- Koncentrēšanās uz skolēnu cilvēkkapitāla veicināšanu – akadēmisku rezultātu – un izveidota sistēma regulārai skolēnu sasniegumu novērtēšanai;
- Attīstīts skolas sociālais kapitāls – augsta morāle, ētiska attieksme un cieņas pilnas attiecības visos līmeņos – personāla, skolotāju un skolēnu attiecībās, kā arī sadarbībā ar vecākiem.

Līdzīgi kā Kenepelas un Klementsa darbs, arī daudzi citi pētījumi īpaši izceļ skolotāju nozīmi skolēnu attīstībā, uzskatot skolotājus par nozīmīgāko **skolas cilvēkkapitāla un kultūras kapitāla aģentu**. Izglītības sistēmas kvalitāte nevar pārsniegt skolotāju darba kvalitāti un, tikai uzlabojot mācīšanas kvalitāti, var uzlabot skolēnu rezultātus (Barber, Mourshed 2007). Stīvens Faa (*Steven Farr*) organizācijas *„Teach for America"* darbības ietvaros apkopoja 25 tūkstošu skolotāju pieredzi, kuri strādājuši skolās ar lielu īpatsvaru nabadzīgu skolēnu, un iegūtie rezultāti apliecināja, ka skolotāja loma izglītības rezultātu sasniegšanā ir lielāka nekā izglītības satura vai skolas loma un skolotāji, kas prot motivēt skolēnus, var uzlabot skolēnu mācību rezultātus pat tad, ja skolēna sociālais stāvoklis ir nelabvēlīgs (Farr 2010). Tiesa, tieši šādām skolām raksturīgi augstāki nepietiekama kvalificētu skolotāju skaita rādītāji (Muijs et al. 2009).

Skolēnu sasniegumus ietekmē gan skolotāju attieksme pret viņu spējām, gan ekspektācijas par viņu sasniegumiem – iedrošinājums no skolotāju puses skolēnos veicina pozitīvu pašvērtību, kas savukārt pozitīvi ietekmē indivīda sasniegumus (Parsons et al. 1982; McLoyd 1998; Farr 2010). Pozitīvas skolotāju gaidas palīdz pārvarēt negatīvo zema sociālekonomiskā stāvokļa radīto ietekmi uz izglītības sasniegumiem pusaudža gados, un profesionāls skolotājs ar efektīvām darba metodēm var izlīdzināt sociālās nevienlīdzības efektus, nodrošinot skolēniem daudz

vienlīdzīgākas izglītības iegūšanas iespējas. Pētnieki rekomendē skolu administrācijai veidot t.s. iekļaujošu skolas vidi, kas ietvertu augstas ekspektācijas pret visiem skolēniem, akadēmiski un sociāli noteiktus standartus, kā arī tāda skolotāju kolektīva un administratīvā personāla izveidošanu, ar kuru skolēni vēlētos identificēties gan vizuāli, gan pieredzes ziņā (McMahon 2007; Farr 2010).

Līdz ar to, ņemot vērā skolotāja ietekmi uz skolēnu izglītības rezultāta paaugstināšanā (Hanushek 1986; Aaronson et al. 2007), var uzskatīt, ka efektīvas ir tās izglītības politikas, kas vērstas uz skolotāju profesionālo pilnveidi un viņu spēju izmantot efektīvākās mācību metodes attīstīšanu. To apliecina arī Somijas – valsts, kuras skolēni OECD PISA pētījumos guvuši vienus no visaugstākajiem rezultātiem – pieredze. Iepazīstoties ar Somijas izglītības eksperta Pasi Sālberga *(Pasi Sahlberg)* pieredzi, var atklāt, ka skolotāju darbs un tā novērtējums ir viens no trim Somijas izglītības sistēmas veiksmīgas darbības stūrakmeņiem (līdz ar optimālu finansējumu izglītības aktivitāšu īstenošanai un izteiktu skolu autonomiju mācību satura izstrādē un īstenošanā) (Sahlberg 2010, 2011; OECD 2011b). Noturīgu skolotāju motivācijas sistēmu veido konkurētspējīga darba alga, skolotāja birokrātiskās slodzes samazināšana (stundu tarifikācijas atcelšana un 40 stundu darba nedēļas ieviešana, kas atbrīvotu skolotāju no pienākuma detalizēti atskaitīties par stundu darbu), precīza un saprotama saikne starp skolotāja profesionālo pilnveidošanos un darba samaksu (tai skaitā atgriezeniskā saikne starp skolotāju tālākizglītību un apgūto metožu pielietojumu skolā), kā arī skolotāju atestācijas sistēma, kas veicina skolotāja kā pārmaiņu vadītāja izaugsmi (apbalvojot līderību, vēlmi pilotēt un ieviest darbā jaunas metodes un pieejas, kā arī spēju motivēt skolēnus) (Halinen 2006). Sālbergs akcentē, ka Somijā skolotāja prestižs sabiedrībā ir ļoti augsts, viņi tiek uztverti kā „nācijas veidotāji" (*nation builders*), profesija ir ļoti labi apmaksāta, un, lai iekļūtu skolotāju apmācību programmā universitātē, ir jāiztur ļoti liels konkurss (10 pretendenti uz vienu vietu).

Arī Latvijā skolotāja ietekme uz izglītības rezultātu ir plaši analizēta. Diemžēl, kā rāda veikto pētījumu rezultāti, motivēšanas prasmes ir tās, kas Latvijas skolotājiem pietrūkst visvairāk. Par to reflektē gan skolu administrāciju pārstāvji, gan vecāki, uzskatot, ka pedagogiem īpaši pietrūkst zināšanu par skolēnu motivācijas attīstīšanu un atbalstu skolēniem ar mācību grūtībām. Skolēni uzskata, ka mācību process nav interesants un praksē integrēts, bet orientēts vien uz formālo prasību izpildi (Misāne et al. 2007). Pētījuma par skolēnu atbiršanu Latvijas pamatskolās ietvaros intervētie eksperti kā vienu no skolēnu atbiršanas iemesliem minējuši skolotāju zemo

profesionālās un emocionālās sagatavotības līmeni strādāt ar riska grupas bērniem – skolotāji dažkārt pat ar savu negatīvo izturēšanos un attieksmi pret šiem bērniem panāk to, ka viņi nevēlas ne mācīties, ne uzturēties skolā (Zepa et al. 2007).

Savukārt skolotāji kā vienu no šķēršļiem skolotāja kompetences pielietošanai un iespējām veicināt skolēnu analītiskās un radošās prasmes skolā akcentē birokrātiska rakstura prasības, laikietilpīgu darbu ar dokumentu rakstīšanu, formēšanu un kārtošanu, kā arī zemu darba samaksu (Misāne et al. 2007). Turklāt esošais skolotāju tālākizglītības piedāvājums pārsvarā vērsts uz zināšanām par mācību priekšmetu saturu un metodiku, nevis skolotāju komunikatīvo prasmju pilnveidošanu. Latvijā nav izveidota atgriezeniskā saikne starp skolotāju tālākizglītību un skolām, nav precīzi definētas saiknes starp skolotāja profesionālo pilnveidošanos un darba samaksu.

Nenoliedzami, konkurētspējīga atalgojuma jautājums ir viens no skolotāju motivāciju veidojošiem būtiskiem elementiem (Misāne et al. 2007). Diemžēl Latvijas skolotāju profesijas ekonomiskais un sociālais stāvoklis ir viens no kritiskākajiem ES. Skolotājiem Latvijā ir salīdzinoši ļoti zems atalgojums (Eurydice 2012) un vienlaikus viens no visaugstākajiem profesionālā stresa līmeņiem ES (Misāne et al. 2007; ETUCE 2011).

Skolas cilvēkkapitāla kontekstā būtiski atzīmēt klasesbiedru ietekmi (*peer effect*) uz skolēnu izglītības sasniegumiem. Pētījumi parāda, ka skolēnu no trūcīgām ģimenēm sasniegumus klasesbiedru cilvēkkapitāls ietekmē būtiskāk nekā skolēnu no ekonomiski labāk nodrošinātām ģimenēm izglītības rezultātu. Kā akcentē Lincas Johana Keplera universitātes pētnieki asoc. prof. Nikola Šnēvaisa (*Nicole Schneeweis*) un prof. Rūdolfs Vinter-Ebmers (*Rudolf Winter-Ebmer*), klasesbiedru ietekme ir īpaši nozīmīga skolēniem, kuriem ir vājas sekmes mācībās un kuri vienlaikus nāk no zemāka sociālekonomiskā stāvokļa ģimenēm, kamēr skolēniem ar augstākiem akadēmiskiem sasniegumiem klasesbiedru ietekme uz izglītības rezultātu nav tik izteikta (Schneeweis, Winter-Ebmer 2007). Šos rezultātus apstiprina pētījumi, kas veikti arī citās Eiropas valstīs, t.sk. Latvijā (Levin 2001; Schindler-Rangvid 2003; Johansone 2009).

Nenoliedzami, skolēnu izglītības sasniegumus ietekmē ne tikai viņu klasesbiedru izglītības sasniegumi, bet arī klases mikroklimats un skolēnu savstarpējās attiecības kā **skolas vides un sociālā kapitāla** rādītāji (Manski 2000).

Līdz ar skolēnu savstarpējām attiecībām, nozīmīgs pusaudžu kompetenču virzītājs ir skolēnu līdzdalība skolas dzīvē un skolas sadarbība ar vecākiem (Steinberg 1996). Analizējot pētījumu rezultātus par skolas un ģimenes mijiedarbību sociālā

kapitāla koncepcijas ietvaros, Džeims Kolmens norādīja, ka viens veids, kā veicināt skolu efektivitāti, ir radīt ciešas saites starp vecākiem un viņu bērnu skolu, kur vecākiem, skolotājiem un skolēniem ir vienota izpratne par nepieciešamību izveidot un uzturēt noteiktu sociālo normu kopumu (Coleman et al. 1966; Coleman 1988; Finn 1993). Kopīgās atbildības pieeja mudina vecākus iesaistīties un sadarboties ar skolu, lai uzlabotu savu bērnu izglītības sasniegumus (Epstein 1992; Bryan 2005; Farr 2010). Kolmens uzsvēra, ka, lai veidotos ciešāka saikne – augstāks sociālais kapitāls – starp bērniem un vecākiem, būtisks ir attālums starp skolu un vecāku darbavietu. Viņaprāt, skolas, kas atrodas tuvu vecāku darbavietām, var stiprināt sociālās saites starp skolotājiem un ģimenēm. Tam būtu īpaši jāpievērš uzmanība Latvijas skolu optimizācijas kontekstā, domājot par reģioniem, kur vecāki strādā tālu prom no skolas vai viņu pašu dzīvesvietas.

Kā rāda SSIP rezultāti, aktīva sadarbība starp skolu un trūcīgo ģimeņu vecākiem (skolotāju viesošanās ģimenēs, pārrunas ar vecākiem, ģimeņu iesaistīšanās skolas pasākumos u.tml.) pozitīvi ietekmē šo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus, tātad – izglītības kvalitāti – un līdz ar to arī trūcīgo ģimeņu bērnu nākotnes perspektīvu (Sparkes 1999; Marjoribanks 2002; Symeou 2008; Farr 2010). Arī ASV pilsētu skolās īstenotie pētījumi ir apstiprinājuši pieņēmumu par to, ka pozitīvu attiecību starp skolu, ģimeni un kopienu veidošana palielina skolēnu, īpaši minoritāšu un trūcīgo ģimeņu bērnu, akadēmisko un personīgo sasniegumu potenciālu, vienlaikus mazinot dažādu stresoru un barjeru ietekmi (Reis et al. 2005; Farr 2010).

Analizējot situāciju Latvijā, pētījumi atklāj, ka trūcīgo ģimeņu bērnu situāciju vecāku un skolas dialogs būtiski neuzlabo, jo mūsu valstī, diemžēl, tas ir diezgan mazefektīvs un formāls (Boldiševics, Upmane 2007). Ņemot vērā to, ka „stiprināta vecāku loma" ir viena no aktivitātēm jaunajās IZM reformās (IZM 2012c), būtu nepieciešams padziļināti iepazīt un aprobēt citu valstu pieredzi, kad problēmu risināšanā – šajā gadījumā ekonomiskās deprivācijas graujošās ietekmes mazināšanā – iesaistās abi sociālie partneri – vecāki un izglītības iestādes.

Savukārt Emijas Vestfāles (*Amy Westfall*) un kolēģu īstenotā projekta rezultāti liecina, ka skolēniem, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm, ir ļoti nozīmīgi iesaistīties pozitīvā brīvā laika pavadīšanā un skolas aktivitātēs, kas paredzētas jebkuram skolēnam, nevis tikai tiem, kuriem ir mācību grūtības vai kādas citas specifiskas problēmas (Westfall, Pisapia 1994). Veiksme šādās aktivitātēs, iniciatīvas un līdera

dotību izrādīšana stiprina indivīda pašcieņu, nodrošina atpazīstamību, lielāku piederības apziņu skolai un vienaudžu grupai.

Skolas un ārpusskolas aktivitāšu pozitīvo ietekmi uz jauniešu no trūcīgām ģimenēm dzīves kvalitāti un sasniegumiem apliecina arī Latvijā veiktie pētījumi (Kārkliņa et al. 2008; Trapenciere et al. 2008; Sniķere et al. 2010; Kārkliņa et al. 2011).

Līdz ar skolu optimizācijas pasākumiem Latvijā īpaši aktualizējies arī jautājums par **skolas un klases lielumu** kā skolēnu sasniegumus ietekmējošiem faktoriem. Starptautisko pētījumu rezultāti šajā jomā nav konsekventi, dažkārt pat savstarpēji pretrunīgi. Zviedru pētnieki prof. Pīters Fredriksons (*Peter Fredriksson*) un Bjorns Okerts (*Björn Öckert*), mēģinot novērtēt skolēnu un skolotāju īpatsvara ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, secinājuši, ka skolēnu skaita palielināšana skolēnu sasniegumus ietekmē pozitīvi. Pētījuma rezultāti saistīti ar izglītības politikas maiņu un reformām Zviedrijā pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados, kas decentralizēja Zviedrijas obligāto izglītību, tās īstenošanas funkcijas deleģējot pašvaldībām un likvidējot valsts finansējumu skolām. Šo reformu rezultātā krasi mainījās ieguldīto resursu sadalījums skolu finansēšanā un tika samazināts klašu skaits skolās, pieaugot skolēnu skaitam uz vienu skolotāju (Fredriksson, Öckert 2007).

Citi pētnieki šim viedoklim oponējuši un, novērojot skolēnu skaita samazināšanas klasē pozitīvo ietekmi īpaši sākumskolas klasēs, norāda uz to, ka lielās klasēs skolotājiem ir grūti iepazīt skolēnus, saprast viņu intelektuālās spējas, vājās un stiprās puses, veiksmīgākos motivācijas mehānismus, turklāt ¾ pamatskolas skolotāju atzīstot, ka viņi labprāt mainītu savu mācīšanas stilu, ja klasē būtu mazāks skolēnu skaits (Greenwald et al. 1996). Kā norāda viens no šīs jomas zināmākajiem pētniekiem, Londonas Universitātes Izglītības institūta profesors Pīters Blečfords (*Peter Blatchford*), klasē ar mazu skolēnu skaitu skolotājs var sniegt individuālu pieeju katram skolēnam, tomēr tajā pašā laikā liela klase pati spēj stundā sevi „vadīt" un skolotājam ir iespēja stundu laikā variēt gan ar uzdevumu grūtības pakāpēm, gan ar mācību metodēm (Wilson 2006; Blatchford et al. 2011).

Ņemot vērā iepriekšminēto, mazo klašu pieeju ieteicams īstenot īpašos gadījumos konkrētiem mācību priekšmetiem vai skolēnu grupām. Tiek atzīts, ka, līdzīgi kā mazākas skolas, arī skolēnu skaita samazināšana klasē varētu būt atzinīgi vērtējama trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumu paaugstināšanā (Hanushek 1999; Wilson 2006; Blatchford et al. 2011). Dati rāda, ka mazas skolas vairāk atbalsta bērnus no trūcīgām ģimenēm salīdzinājumā ar lielajām skolām, turklāt nabadzīgie bērni gūst lielāku

labumu, mācoties mazā skolā, nekā ekonomiski labāk nodrošinātie bērni, mācoties lielā skolā. Skolēniem no trūcīgām ģimenēm biežāk raksturīgi zemi izglītības sasniegumi, turklāt vecāki no zema sociālekonomiskā stāvokļa ģimenēm, pat pamanot bērnā kādas izcilības pazīmes, visticamāk, gaidīs iniciatīvu to izkopšanā no skolotāja (Lareau 2003), un šādā situācijā tieši mazās skolas var būt tās, kur skolēnu piederības izjūta skolai ir daudz izteiktāka nekā lielajās skolās un personīgās attiecības starp skolēniem un skolēnu, skolotāju attiecības ar skolas vadību ir daudz pozitīvākas, ko apliecina arī pētījumu rezultāti (Fuller 1987; Blatchford et al. 2011). Līdz ar piederības izjūtu mazās skolās pozitīvāka ir arī skolēnu attieksme pret skolu kā institūciju, daudzveidīgāka ir skolēnu piedalīšanās ārpusklases pasākumos.

Vienlaikus jāapzinās, ka skolēnu skaita ziņā nelielas klases nozīmē ļoti būtiskus izdevumus izglītības procesa īstenošanai, skolēnu skaita samazināšana atzīta par vienu no dārgākajiem izglītības politikas veidiem, un ekonomistu vidū notiek debates, vai ieguvumi no neliela skaita skolēnu klasē un klašu lieluma samazināšanas atsvērs būtiskus zaudējumus (t.sk. arī materiālos), ko nepārprotami nav iespējams noteikt bez plašas un padziļinātas ekonometriskas analīzes un longitudināliem pētījumiem.

Jau iepriekš tika minēts, ka demogrāfisko izmaiņu ietekmē Latvijā kopš 2000. gada vispārējās izglītības iestādēs audzēkņu skaits samazinājies, līdz ar to pašsaprotams ir arī IZM lēmums plānoto reformu kontektstā samazināt skolotāju skaitu, lai nodrošinātu speciālistiem atbilstošu atalgojumu.

1.4. Indivīda līmeņa faktori

Individuālā perspektīva savu nozīmi iegūst, apzinoties, ka tieši skolēna zināšanu, prasmju un attieksmju kopums saskaņā ar Izglītības likumā noteikto veido izglītības rezultātu un katra skolēna izglītības rezultāts ir pamatelements Latvijas rezultātos SSIP.

Inteliģence, analītiskās un kognitīvās spējas ir ļoti nozīmīgi faktori, kas ietekmē skolēnu sasniegumus formālajā un neformālajā izglītībā, tomēr, tā kā ļoti bieži tiek apšaubīta t.s. IQ testu un to rezultātu interpretācija (Francis et al. 2005), promocijas darba ietvaros vairāk uzmanības tiks pievērsts tādiem psihosociāliem faktoriem kā motivācijai apmeklēt skolu un mācīties, attieksmei pret mācībām un saviem sasniegumiem, kā arī plāniem par tālākizglītību.

Bērnu dzīves kvalitātes un nabadzības pētnieks prof. Gerijs Evanss (*Gary Evans*) uzsver, ka trūcīgo ģimeņu bērnu situāciju negatīvi iespaido dažādu faktoru kumulatīvā ietekme. Šiem bērniem jāsaskaras ar fiziskās vides izaicinājumiem –

ierobežoto finansiālo līdzekļu iniciētu augstāku risku veselībai (Kārkliņa et al. 2011), sliktas kvalitātes mājokli un kriminogēnu situāciju tuvākajā apkārtnē (Evans 2004). Vienlaikus trūcīgo bērnu dzīves kvalitāti un izglītības sasniegumus ietekmē daudzi sociālās vides izaicinājumi – trūcīgajās ģimenēs bērniem ir mazāk grāmatu un izglītojošu materiālu, ierobežotas iespējas kopā ar vecākiem lasīt, mazāk ģimenē ierastu rituālu, vardarbība, bieži vien despotiska disciplīna, vecāku norobežošanās no aktivitātēm, kas saistītas ar izglītību, vājāka piederības apziņa skolai un kopienai, kā arī augstāks deviantas uzvedības risks vienaudžu sabiedrībā. Līdzīgi kā vairāki citi pētījumi (Barton 2003, 2004), arī Evansa veiktā izpēte atklāj dažādus skolas un klases vides izaicinājumus, ar kuriem nākas saskarties trūcīgo ģimeņu bērniem, – skolās, kur augstāks trūcīgo bērnu īpatsvars, visbiežāk ir mazāki izdevumi uz vienu skolēnu un sliktāka pedagoģiskā kvalitāte, zemākas prasības pret akadēmisko sniegumu, vecāki nelabprāt iesaistās kādās brīvprātīgās skolas aktivitātēs, daudzi bērni nepilda mājas darbus un skolu apmeklē neregulāri (Evans 2004).

Teorētiķi, izvērtējot trūcīgu akadēmiski veiksmīgu skolēnu individuālās īpašības, izšķir vairākus indivīda sociālpsiholoģiskos faktorus, kas visnozīmīgāk korelē ar augstiem sasniegumiem:

- sociālās kompetences – atsaucība, spēja pozitīvi komunicēt ar citiem cilvēkiem, spēja pielāgoties dažādām kultūrām, empātija, labi attīstītas komunikācijas prasmes un humora izjūta (Benard 1995; Norman, 2000; Smokowski et al. 2000);
- problēmu risināšanas prasmes – spējas racionāli plānot resursus, nepieciešamības gadījumā lūgt palīdzību citiem, domāt kritiski un radoši īpaši gadījumos, kad ikdienā nākas saskarties ar cilvēku, kas negatīvi varētu ietekmēt bērna attīstību;
- autonomija – pašidentitātes apziņa, spēja darboties neatkarīgi, koordinēt savu laiku, vidi un rīcību (Connell et al. 1994; Borman, Overman 2004), rezistences pret negatīviem viedokļiem par sevi attīstīšana, distancēšanās no negatīvajiem procesiem skolā, mājās, kopienā (Norman, 2000; Smokowski et al., 2000);
- mērķa apziņa, ticība veiksmīgai nākotnei, izglītības mērķu uzstādīšana un sasniegšana, motivācija, optimisms un garīga attīstība (Mitchell 1992; Benard 1995; Kaplan, 1999; OECD 2007; 2011).

Pētījumos tiek izšķirta iekšējā motivācija, kas saistīta ar augstām uztveres un uzdevumu analīzes spējām, un ārējā motivācija, ko iniciē ārējs pamudinājums strādāt, piemēram, no malas izteikts izpildes vērtējums vai spriedums, atzīme, priekšlaicīgi izdarīts apbalvojums (Goldberg 1994). Iekšējās motivācijas veidošana un attīstīšana skolā mācību procesā ir ļoti nozīmīga, jo pamatskolas gados tā var nozīmīgi ietekmēt kā sākotnējos, tā arī nākotnes akadēmiskos sasniegumus. Skolēni, kas ir vairāk iekšēji nekā ārēji motivēti, biežāk gūst panākumus, bet skolēniem, kuri nav vispār motivēti mācīties, ir gandrīz neiespējami gūt jebkādus panākumus izglītībā (Gottfried 1990; Mitchell 1992). Īpaša nozīme sasniegumu motivācijā ir piepūles faktoram – ja bērnībā nebūs izveidojusies prasme pielikt pūles rezultāta sasniegšanai, patstāvība nerealizēsies arī dzīvē, sevišķi konkurences apstākļos. Turklāt pusaudžu centieni izglītības jomā parāda saistību ar izglītības sasniegumiem un ir nozīmīgs rādītājs pieaugušo profesionālā statusa prognozēšanā (Schneider, Stevenson 1999).

Pastāv pozitīva korelācija starp motivāciju un sasniegumiem – augsta motivācija iesaistīties mācībās ir tieši saistīta ar skolēnu panākumu līmeņa paaugstināšanos un skolēnu atbiruma rādītāju samazināšanos (Kushman et al. 2000). Turklāt, kā liecina pētījumi, cilvēka sasniegumu motivācija veidojas pirmsskolas un jaunākā skolas vecumā; agrīna iekšēja motivācija korelē ar vēlāku motivāciju un sasniegumiem, savukārt motivācija vēlākos skolas gados ir prognozējama no agrīno skolas gadu sasniegumiem (Gottfried 1990; Mitchell 1992).

Pētījumu dati rāda, ka motivācija mācīties ir cieši saistīta ar motivāciju apmeklēt skolu, kas savukārt veidojas mijietekmē ar visiem jau iepriekš minētajiem makrolīmeņa faktoriem un skolēna ģimeni (OECD 2007, 2011a). Vienlaikus pētnieki uzsver, ka skolēna motivāciju veido daudzi izglītības sistēmas dalībnieki. Īpaši pusaudžiem nozīmīgs ir plašsaziņas līdzekļos paustais viedoklis un vispārējā attieksme pret izglītību sabiedrībā un tās sniegtajām iespējām veidot veiksmīgu karjeru un vertikālu mobilitāti darba tirgū (Nieburhr 1995).

Detalizēti SSIP analizēta arī attieksmes pret mācībām un izglītības sasniegumiem ietekme uz skolēnu izglītības rezultātu. Jau septiņdesmito gadu vidū salīdzinot devītās klases skolēnu sekmes, viens no galvenajiem pētnieku secinājumiem bija fakts, ka šo meksikāņu un angloamerikāņu skolēnu ģimenēs vecāki jāapmāca palīdzēt saviem bērniem uzņemties zināmu autonomiju (Anderson, Evans 1976). Dati atklāja, ka tad, ja bērniem tiek dota zināma neatkarība pieņemt lēmumus un atbildība par veiksmi vai neveiksmi, tas būtiski pozitīvi ietekmē izglītības sasniegumus. Skolēni,

kuri tika mācīti saskaņā ar egalitāra darba ētiku, kas pamudināja viņus uzņemties atbildību par savu rīcību, neatkarību, biežāk sasniedza labus rezultātus testos un dažādos pārbaudījumos nekā tie, kas darbojās saskaņā ar skaidri izprotamas vadības un hierarhijas darba ētiku. Šie secinājumi ir visai līdzīgi Basila Bernstaina uzskatiem par pozīcijā/personā orientētu pieeju, kad strādnieku ģimeņu bērni biežāk izvēlas bez ierunām pieņemt skolotāja autoritāti vai izteikti tai pretoties, nevis diskutēt un veidot savstarpēju komunikāciju (Bernstein 1977). Minētie rezultāti vēlreiz akcentē ģimenes ietekmi uz skolēna personības veidošanos.

Līdzīgs efekts tika novērots arī Nikosijas Universitātes asoc. prof. Elenas Papanastasiu (*Elena Papanastasiou*) un pētnieka Mihalina Zembilas (*Michalinos Zembylas*) pētījumā Kiprā, atklājot tiešu saistību starp attieksmēm un sasniegumiem Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskajā pētījumā (turpmāk – TIMSS). Veicot aprēķinus, zinātnieki secināja, ka Kipras skolēnu sasniegumus dabaszinātnēs ietekmē komplicēta savstarpējā saistība starp nozīmi, kādu skolēna vecāki piešķir dabaszinātnēm, un līmeni, kādā skolēnam pašam šie mācību priekšmeti patīk (Papanastasiou, Zembylas 2002). Skolēni ar pozitīvu attieksmi pret mācīšanos sasniedz augstāku sasniegumu līmeni nekā pret mācībām mazāk pozitīvi noskaņotie (Gardner 1991; Singh et al. 2002), viņi ir ieinteresētāki, pieliek lielākas pūles rezultāta sasniegšanai (Finn, Rock 1997), viņiem raksturīgāk ir nopietni sagatavoties darbam klasē, kā arī uz stundām ierasties laikā un aktīvāk piedalīties ārpusklases nodarbībās, kā rezultātā tiek iegūtas augstākas sekmes (Catterall 1998; Borman, Overman 2004).

Iepriekšminētais tieši sasaucas ar Daugavpils Universitātes pētnieces Veras Boroņenko pieeju, analizējot personības kapitāla lomu jauniešu dzīves stratēģiju izvēlē. Pētniece izdala divus personības kapitāla aspektus: (1) *rīcībspēju* (*processing ability*) – cilvēka spēju noteikto resursu kopumu transformēt saskatāmā rezultātā un (2) *dzinējspēju (leverage)* – cilvēka spēju paaugstināt citu cilvēku produktivitāti, sniedzot viņiem savas zināšanas un prasmes. Cilvēka rīcībspēja saistīta ar domāšanas veidu un darbībām, zināšanām un raksturu un, jo vairāk cilvēkam piemīt rīcībspējas, jo augstāku rezultātu viņš iegūs no tiem resursiem, kas ir viņa rīcībā, un pretēji, – jo mazāk cilvēkam piemīt rīcībspējas, jo mazāku rezultātu viņš iegūs no tiem resursiem, kas ir viņa rīcībā (Boroņenko 2008).

Savukārt sociologs Tālis Tisenkopfs rīcībspēju definē kā cilvēka spēju veidot dzīvi sev vēlamā virzienā (Tisenkopfs 2005). Tā kā rīcībspēja tiešā veidā saistāma ar

mērķu izvirzīšanu, izvēlēm un praktisko darbību, tā tieši un nepastarpināti ietekmē sasniegumu, t.sk. izglītībā, gūšanu. Pētnieks par analogu uzskata Burdjē *habitus*, kas apzīmē darbošanās māku sociālajos laukos – dažādu kapitālu (ekonomiskā, sociālā, kultūras, simboliskā, politiskā) uzkrāšanu, kombinēšanu un izmantošanu izdevīgāku sociālo pozīciju iegūšanai. Tādējādi labu dzīvi sasniedz tikai tāds cilvēks, kas to vēlas un pēc tādas tiecas, kurš darbojas, meklē iespējas, mijiedarbojas ar citiem. Minēto interpretējot promocijas darba konceptuālajā ietvarā, augstus sasniegumus izglītībā gūst tāds skolēns, kas to vēlas un pēc tā tiecas, cenšoties izmantot visus viņa rīcībā esošos resursus. Saskaņā ar pētnieka pieeju rīcībspēju var uztvert kā aktīvu dzīves satīklojuma mehānismu, kas savieno zināšanas ar praksi, integrē cilvēka rīcībā esošos iekšējos (autonomija, pašapziņa, gribasspēks u.tml.) un ārējos resursus (izglītība, īpašums, finanšu līdzekļi u.tml.), turklāt tieši rīcībspēja daudz nozīmīgāk ietekmē dzīves kvalitāti nekā dzīves apstākļi vai ienākumi, jo tieši rīcībspēja ir to pamatā. Tiesa, Tisenkopfs uzsver, ka problēma rīcībspējas izpētē rodas metodoloģiskā ziņā, jo, lai gan intuitīvi katrs to saprot no savas pieredzes un cenšas izmantot, rīcībspējas jēdzienu ir grūti operacionalizēt un kvantitatīvi izmērīt (Tisenkopfs 2005). Promocijas darba autore uzskata, ka darbā izmantotais sociālā elastīguma analīzes ietvars sniedz būtisku ieguldījumu skolēnu no trūcīgām ģimenēm rīcībspējas jeb „spējas veidot dzīvi sev vēlamā virzienā" izpētē.

Trūcīgu bērnu izglītības sasniegumu determinantu kontekstā būtiski atzīmēt arī dzimuma ietekmi uz izglītības rezultātu, kas līdzīgi kā ģimenes sociālekonomiskais stāvoklis ir ļoti bieži izmantots kā izglītības pētījumu objekts. Atšķirību zēnu un meiteņu izglītības sasniegumos skaidrošanā dominē vairākas pieejas, kas dažādos izglītības rezultātus skaidro gan ar bioloģiskiem faktoriem (piemēram, Lippa 2005), gan dzimumu atšķirībām kā sociāli konstruētu fenomenu. Piemēram, sociālās iemācīšanās teorija uzsver vides ietekmi dzimumam atbilstošu lomu apguvē (Bandura et al 1996), un pētnieki apzinājuši skolotāju vīriešu lomu kā būtisku socializācijas aģentu ietekmi uz zēniem, īpaši tiem, kuri nāk no nepilnām ģimenēm (Gold, Reis 1982).

Promocijas darba ietvaros izmantotās kapitālu teorijas pamatnostādņu kontekstā aktuāls ir Burdjē viedoklis par atšķirībām zēnu un meiteņu kultūras kapitālā, uz kuru reaģē skolotāji. Leslija Makola *(Leslie McCall)*, atsaucoties uz Burdjē, norāda, ka meitenes ir mācītas būt *docile* – viegli audzināmas un apmācāmas (McCall 1992). Savukārt pedagoģiskajam personālam, no kura lielākā daļa ir sievietes, šī īpašība šķiet ļoti atbalstāma, ar meitenēm ir vieglāk strādāt, un netieši skolotājas izmanto savu varu

pret zēniem, viņu sasniegumus novērtējot zemāk nekā meiteņu. Diemžēl pētījumi rāda, ka zemāki sasniegumi korelē ar motivācijas trūkumu un noved pie priekšlaicīgas izglītības pārtraukšanas (Sokal et al. 2005), kā rezultātā jaunieši iekļūst kā apburtā lokā – „pazūd" no izglītības sistēmas, nevar iekļauties darba tirgū un nokļūst kriminogēnās grupās, kas īpaši raksturīgi jauniem vīriešiem (Trapenciere et al. 2008; Rungule, Kārkliņa 2009).

Nodaļas turpinājumā raksturots sociālā elastīguma koncepts, interpretējot to kā skolēnu no trūcīgām ģimenēm augstus izglītības sasniegumus veicinošo faktoru mijiedarbības rezultātu, kā arī pamatots 'sociālais elastīgums' kā jēdziena *social resilience* tulkojums latviešu valodā.

1.5. Trūcīgo skolēnu sociālais elastīgums: augstus izglītības sasniegumus veicinošo faktoru mijiedarbības rezultāts

Iepazīstoties ar publiski pieejamajiem pētījumiem par izglītību Latvijā, var konstatēt, ka tos īstenojuši dažādu nozaru speciālisti (pedagogi, sociologi, psihologi, politologi u.c.) un tie aptver visdažādāko tēmu spektru – ir gan tieši saistīti ar izglītības sistēmas padziļinātu izpēti, gan netieši, – skaidrojot dažādus jauniešu dzīves posmam aktuālus jautājumus, tostarp arī izglītību. Tiesa, ievērojami lielākā daļa šo pētījumu veltīta dažādu problēmu un nepilnību izvērtēšanai gan makro līmenī (piemēram, reflektējot par konsekvences un vienotības trūkumu izglītības politikā, pasivitāti pētījumos balstītas izglītības politikas veidošanā (piemēram, Āboltiņa, Strode 2001; Grīviņš 2011), gan mezo un mikrolīmenī (analizējot skolēnu atbiršanu ietekmējošos faktorus (Zepa et al. 2007), mazizglītoto (Zepa et al. 2006) un sociāli atstumto jauniešu integrācijas darba tirgū problemātiku (Rungule, Kārkliņa 2009) u.c.

Savukārt salīdzinoši mazāk paveikts pozitīvu fenomenu, t.s. labās prakses piemēru apzināšanā un izpētē. Šī tendence novērojama ne tikai nacionāla, bet arī starptautiska līmeņa pētījumos (OECD 2011a). Tomēr ilgtspējīgas labklājības un stratēģiskās plānošanas laukā arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta tieši dažādiem attīstību un izaugsmi veicinošiem faktoriem, šis virziens izvēlēts arī promocijas darbā.

Lai arī cilvēkus vienmēr ir sajūsminājuši stāsti par to, kā viņiem līdzīgie pārvar dažādas grūtības, šie stāsti dažādu valstu folklorā ir plaši pārstāvēti – Antiņa ceļš stikla kalnā un sērdienītes došanās uz pili ir tikai pāris atpazīstamākie naratīvi, šī fenomena – spējas kritiskai situācijai pielāgoties pozitīvi – zinātniskā izpēte sociālajās zinātnēs ir

aizsākusies salīdzinoši nesen – 20. gadsimta sešdesmitajos, septiņdesmitajos gados, bet īpašu aktualitāti ieguvusi divās pēdējās desmitgadēs.

Latvijas izteiktie ekonomiskās nevienlīdzības rādītāji un tajā pašā laikā dažādās teritoriālajās vienībās dzīvojošo skolēnu visai atšķirīgie izglītības sasniegumi SSIP mudina meklēt tās individuālās īpašības un sociālos faktorus, kas daļai no trūcīgo ģimeņu bērniem palīdz gūt augstus sasniegumus mācībās. Šī informācija parāda iespējas, kā palīdzēt bērniem no pārējām līdzīgā ekonomiskā situācijā esošām ģimenēm, no kurām šobrīd nāk lielākā daļa no skolēniem ar zemām sekmēm mācībās un uzvedības problēmām skolā un kuri tiek raksturoti kā indivīdi ar augstu atbiršanas no izglītības sistēmas iespējamību ar visām no tā izrietošajām sekām – problēmām iekļauties darba tirgū, augstu atkarību izraisošo vielu lietošanas risku un noziedzības potenciālu (Trapenciere et al. 2002; Zepa et al. 2007; Kārkliņa, Trapenciere 2009; Rungule, Kārkliņa 2009 u.c.).

Promocijas darba ietvaros skolēnu no trūcīgām ģimenēm, kuri nevis attaisno negatīvās prognozes par iespējami zemiem izglītības sasniegumiem, bet spēj gūt labus un izcilus izglītības rezultātus, situācija un izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori tiek analizēti, izmantojot jēdziena *resilience* konceptuālo ietvaru. Latvijā sociālajās zinātnēs un publiskajā diskursā izskanējuši vairākas *resilience* tulkojumu versijas latviešu valodā, kurus, kritiski izvērtējot, promocijas darbā tiek izmantots jauns, līdz šim latviešu valodā nelietots koncepta *resilience* tulkojums – sociālais elastīgums.

1.5.1. Sociālā elastīguma jēdziena ģenēze un operacionalizācija

Inženierzinātnēs un dabaszinātnēs jēdziens *resilience* tiek izmantots, lai raksturotu spēju izturēt spiedienu nesalūstot un neliecoties vai arī spēju ieņemt savu sākotnējo formu (Masten, Gewirtz 2006). 20. gadsimta 70. gados elastīguma pētniecība attīstījās ekoloģijā, akcentējot materiālu un sistēmu struktūras neprognozētas un izteiktas izmaiņas un spēju atgriezties pēc tam līdzsvarā (Holling 1973).

Savukārt sociālajās zinātnēs sākotnējie *resilience* pētījumi veikti 20. gadsimta otrā pusē tādās nozarēs kā attīstības psihopatoloģijā, psiholoģijā un sociālajā darbā. Zinātnieki, kuri tajā laikā bērnu attīstībā uzmanību pievērsa psiholoģiskā elastīguma (*psychological resilience*) padziļinātai izpētei, bija psihologi Emija Vernere (*Emmy Werner*), Normans Garmezijs (*Norman Garmezy*), Luisa Mērfija (*Lois Murphy*), Maikls Raters (*Michael Rutter*), Arnolds Samerovs (*Arnold Sameroff*) (Masten, Coatsworth 1998; Luthar et al. 2000; Werner, Smith 2001; Murray, 2003; Masten, Powell 2003).

Pirmo zinātnisko pētījumu psiholoģiskā elastīguma izpētes jomā īstenoja attīstības psiholoģe Emīlija Vernere, sadarbībā ar sociālajiem darbiniekiem un ārstiem veicot longitudinālu pētījumu par Kauai, vienas no tolaik nabadzīgākajām salām Havaju salu grupā, iedzīvotājiem (Werner et al. 1971). Pētot bērnu attīstību, kuri auguši problemātiskos apstākļos, – nabadzīgās ģimenēs, cietuši no vardarbības u.tml., pētniece secināja, ka no visiem pētījumā iekļautajiem 698 bērniem aptuveni divas trešdaļas pusaudžu vecumā iesaistījušies noziedzībā un atkarību izraisošo vielu lietošanā, kamēr trešdaļa līdzīgā situācijā augušu bērnu tomēr spējuši pārvarēt negatīvo apstākļu radītās sekas un turpināt dzīvi sociāli pieņemamā veidā. Vairāki turpmākie pētījumi sociālā elastīguma izzināšanas jomā bijuši vērsti galvenokārt uz garīgu slimību iemeslu izpēti, bet nedaudz vēlāk pētījumu tēmas paplašinātas, uzmanību pievēršot ne tikai garīgām slimībām ģimenē, bet arī nabadzībai un dažādām sociālām problēmām (Masten, Powell 2003).

Pētījumos, kas tika veikti 20. gadsimta 70. – 80. gados, elastīgums tika uzskatīts par izteikti indivīdam piemītošu īpašību un tāpēc definēts kā psiholoģiskais elastīgums (Werner et al. 1971). Tajā laikā psihologu vidū lielu atsaucību guva t.s. *invulnerable child* jeb 'neievainojamā bērna' fenomens, kas noteica, ka sociāli elastīgs ir bērns, kurš spēj pārvarēt jebkurus apstākļus un kritiskas situācijas, ar ko viņam nākas saskarties savā dzīvē (Anthony 1974).

Pieaugot pētījumu skaitam un aprobējot to rezultātus, 90. gados zinātnieki secināja, ka sociālais elastīgums ir ne tik daudz indivīda īpašība – spēja kritiskiem apstākļiem pielāgoties pozitīvi –, bet drīzāk process, kas veidojies indivīda personas īpašību un apkārtējās vides mijiedarbības ietekmē. Kolumbijas universitātes profesore Sanaija S. Lusara sociālo elastīgumu skaidroja kā „dinamisku procesu, kas ietver pozitīvu adaptāciju izteikti kritiskā situācijā"[21] (Luthar et al. 2000: 543). Savukārt Minesotas Universitātes profesore Anna Mastena akcentēja, ka nemaz nav tāda fenomena kā 'neievainojamais bērns' un ka indivīda elastīguma spēja ir rezultāts dažādiem un daudzveidīgiem faktoriem, kas ietekmējuši izaugsmi ilgā laika posmā un ļāvuši bērnam, kas piedzīvojis risku, turpināt pilnvērtīgi attīstīties (Masten 2011). Minētais apgalvojums norāda uz sociālā elastīguma relatīvo raksturu – tas var izpausties tikai vienā noteiktā dzīves posmā vai kādā no indivīda vai grupas ikdienas praksēm.

[21] *„Dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity."*

20. gadsimta nogalē elastīguma fenomens tika skaidrots, izmantojot bioekoloģisko cilvēka attīstības modeli, ko attīstīja krievu izcelsmes psiholoģijas profesors Bronfenbreners (*Uri Bronfenbrenner*) (Bronfenbrenner 2005). Zinātnieks elastīgumu salīdzināja ar matrjoškas lelli, kuras centrā ir indivīds (un viņa spējas, prasmes, rakstura īpašības), un nākošās kārtas veido sociālās vides: ģimene (un tās vērtības, savstarpējās attiecības), pēc tam skola, kopiena un plašāka sociokulturālā vide, tās vērtību sistēma, sociālā atmiņa u.tml.

Pēdējā dekādē būtisku ieguldījumu sociālā elastīguma izpētē ir devis profesors Maikls Angers. Sekojot līdzi sociālā elastīguma koncepta izpētes attīstībai un piedaloties daudzos empīriskajos pētījumos, zinātnieks ir kritizējis bioekoloģiko modeli sociālā elastīguma identificēšanā un to ietekmējošo faktoru skaidrošanā. Kā Angers norāda, bioekoloģiskais modelis akcentē skaidri paredzamu mijiedarbību starp dažāda līmeņa riska un aizsargājošiem faktoriem, izteiktas cēloņsakarības un viegli prognozējamus procesus (Ungar 2004: 344). Savukārt, pēc Angera domām, kam pievienojas arī promocijas darba autore, mūsdienu mainīgajā pasaulē šāds determinisms var novest pie kļūdainiem secinājumiem, jo modelis nepievērš uzmanību noteiktas sabiedrības un kultūras ietekmei.

Veicot starpdisciplināru pētījumu vienpadsmit valstīs un izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes, Angers ar kolēģiem atklāja, ka ārējā vide – ģimene, skola un vietējā kopiena – ietver ļoti nozīmīgus sociālo elastīgumu veicinošus faktorus, tomēr visās valstīs tie nav nepārprotami interpretējami. Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, zinātnieks popularizēja konstruktīvisma pieeju sociālā elastīguma izpratnē un norādīja uz sociālā elastīguma relatīvismu – to, ka dažādās kultūrās un sabiedrībās sociālā elastīguma izpausmes var būt visai dažādas un, kas vienā sabiedrībā var tikt vērtēts kā sociāli elastīgs, citā tāds var nemaz nebūt (Ungar 2004). Apkopojot iepriekš minēto, profesors Angers sociālo elastīgumu definē šādi: "Kritiskas situācijas ietvaros sociālais elastīgums vienlīdz ir gan indivīdu spēja tiekties pēc psiholoģiskiem, sociāliem, kultūras un fiziskiem resursiem, kas nodrošina viņu labbūtību, gan arī spējas individuāli un kolektīvi pieprasīt un vienoties par to, lai konkrētas sabiedrības kultūrai pieņemamā veidā šie resursi tiktu nodrošināti"[22] (Ungar et al. 2007; Ungar 2008). Tiesa, jāņem vērā,

[22] *In the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to* **navigate** *their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well-being, and their capacity individually and collectively to* **negotiate** *for these resources to be provided in culturally meaningful ways."*

ka šāda pieeja sociālā elastīguma izpētē atklāj arī t.s. slēpto sociālo elastīgumu jeb tos rīcības modeļus, kas var neatbilst sabiedrības ekspektācijām par sociāli pieņemamo indivīda uzvedību, piemēram, noteiktās situācijās agresija, kas kopumā nav sabiedrībā atbalstāma, bet ir nepieciešama, lai sevi aizstāvētu (Obradović et al. 2010).

Mainoties pieejai no psiholoģiskā elastīguma kā individuālas īpašības līdz sociālajam elastīgumam kā mikrolīmeņa (indivīda spēju) un makrolīmeņa (procesu) faktoru mijiedarbības rezultātam noteiktā kontekstā un kā noteikta indivīda interpretētu, nemainīga ir palikusi interpretācija par elastīgumu kā fenomenu ar divām dimensijām – no vienas puses, saistītu ar izteikti kritisku situāciju, no otras – ar spēju pozitīvi adaptēties par spīti izteiktam apdraudējumam –, tādējādi sociālā elastīguma potenciālu var konstatēt, vien veicot mērījumus abās minētajās dimensijās (Luthar 1991). Šo divu dimensiju pieeju sociālā elastīguma pētniecībā atbalstījuši arī citi pētnieki (Werner, Smith 2001; Yates et al. 2003; Masten, Gewirtz 2006; Masten 2011). Profesors Maikls Raters Lielbritānijā uzskata, ka tieši izteiktais augsta riska situācijas aspekts ir tas, kas sociālā elastīguma potenciālu nošķir no normālas vai normatīvas attīstības (Rutter 1990; 2005).

Eiropā un pasaulē sociālajam elastīgumam izglītībā pievērsušies pāris pēdējās desmitgadēs (Henderson, Milstein 1996; Finn, Rock 1997; Masten, Coatsworth 1998; Rouse 2001; Masten, Obradovic 2006; Liebenberg, Ungar 2009; OECD 2011a). Latvijā elastīguma konceptu izglītības pētījumos līdz šim analizējusi tikai promocijas darba autore (Kārkliņa 2012, 2013).

Izglītības kontekstā sociālais elastīgums ir indivīda spēju un citu individuālā līmeņa faktoru, kā arī dažādu procesu un mehānismu mijiedarbības rezultāts, kuras rezultātā iespējams sasniegt augstus izglītības rezultātus (Masten, Obradovic 2006; Liebenberg, Ungar 2009). Saskaņā ar koncepta divdimensionālo raksturu zems ģimenes sociālekonomiskais stāvoklis tiek interpretēts kā kritiskā situācija, kurā skolēns atrodas (Henderson, Milstein 1996; Waxman et al. 2004), bet pozitīva adaptācija krīzes apstākļos identificējama kā kompetences izpaušanās un panākumi skolā, indivīda vecumposma attīstībai atbilstošu uzdevumu izpilde, neskatoties uz ierobežotas ģimenes finansiālās situācijas un sociālo riska apstākļu pieredzi (Henderson, Milstein 1996; Masten, Coatsworth 1998).

Sociālā elastīguma koncepta apraksts būtu nepilnīgs bez šim jēdzienam veltītās kritikas un galveno izaicinājumu apskata, kā arī promocijas darbā izmantotās pieejas izvēles pamatojuma. Visbiežāk sociālā elastīguma koncepts tiek kritizēts par tā

relatīvismu (Luthar 1991; Luthar et al 2000; Masten, Obradovic 2006, 2008). Pirmkārt, ar sociālā elastīguma izpratni saistīti daudzi dažādu līmeņu procesi, kas var būt kompleksa adaptācija un dzīvo sistēmu attīstība laika vienībā, sākot ar vismazākajiem elementiem līdz pat kopienām un sabiedrībām, tāpēc katra pētījuma ietvaros sociālā elastīguma jēdziens precīzi jādefinē, jānosaka tā operacionālās robežas (Masten 2011). Otrkārt, sociālais elastīgums zināmā mērā ir veidojums, kas ietver gan cilvēku spriedumus par to, kas ir vēlams un kas nevēlams, gan riska definīciju, tādēļ pētniekiem ir skaidri jādefinē kritēriji, kas nosaka *dzīves standartu*, kā arī to, kas ir neveiksme vai risks, ar ko bērnam ir jāsaskaras. Tā kā ir daudzi kritēriji, pēc kuriem var vērtēt dzīves kvalitāti, daudzveidīga ir arī izpratne par veiksmīgu vai neveiksmīgu adaptāciju, kā rezultātā sniegtie mērījumi un definīcijas ir atšķirīgi, sarežģījot iespējas pētījumu rezultātus salīdzināt un veidot saskaņotu zināšanu kopu par sociālo elastīgumu (Luthar et al. 2000). Treškārt, sociālā elastīguma potenciāls dažādiem indivīdiem atšķirīgos dzīves posmos var būt atšķirīgs– izteiktāks vai mazāk pamanāms, līdz ar to precīzākai tā novērtēšanai ieteicami longitudināli pētījumi (Masten 2011). Ceturtkārt, sociālais elastīgums var izpausties tikai vienā noteiktā dzīves jomā, kamēr pārējās situācija var būt ļoti kritiska vai sociāli nepieņemama (Henderson, Milstein 1996).

Lai gan arī šobrīd liela daļa šī fenomena izpētes darba saistāma ar psiholoģiju, līdz ar sociālā elastīguma koncepta ienākšanu izglītības pētniecībā pēdējo divdesmit gadu laikā tas arvien biežāk izmantots arī antropoloģijas, ekonomikas, ģeogrāfisko un ekoloģisko jautājumu izpētē, bet pēdējā dekādē arvien biežāk iekļauts politikas dokumentos ilgtspējīgas attīstības kontekstā (OECD 2011a). Tieši līdz ar sociālā elastīguma jēdziena izmantošanu politikas veidošanā tas ieguvis arvien neskaidrāku un neprecīzāku nozīmi, ar to tiek skaidrota gan atlabšana no traumatiskām pieredzēm, negatīvu faktoru pārvarēšana un veiksme dzīvē, atlabšana no stresa, lai veiksmīgi funkcionētu un realizētu savus dzīves uzdevumus, turklāt jēdziens tiek izmantots gan diskursos par indivīda, gan sabiedrību attīstību (Luthar et al. 2000; Masten, Gewirtz 2006). Savukārt jēdziena atšķirīgās, neviennozīmīgās interpretācijas būtiski apgrūtina gan tā operacionalizāciju, gan precīzu mērījumu un to veikšanai nepieciešamo indikatoru definēšanu.

Tajā pašā laikā vācu sociologs Volfs Dombrovskis (*Wolf R. Dombrowsky*), 2010. gadā uzstājoties ar referātu *„Resilience from sociological viewpoint"*[23] starptautiskā seminārā Freiburgā tēmas *„Resilience – A new Paradigm for Civil Security in Open Societies"* ietvaros, brīdina, ka *resilience* jēdziens ir kļuvis gandrīz par panaceju politikas veidotāju rokās un pārveidojies no instrumenta cilvēku attīstības veicināšanai līdz ideoloģijai, kas mēģina pārliecināt cilvēkus, ka tā ir viņu vaina, viņu nespēja un vēl ļaunāk – *resilience* potenciāla trūkums, ka viņiem nākas ciest katastrofās vai citās neveiksmēs. Tieši šī iemesla dēļ zinātnieks uzsver, ka sociologiem ir jābūt ļoti uzmanīgiem, izvērtējot kā *resilience* jēdziens tiek interpretēts un pielietots (Dombrowsky 2010).

Jāuzsver, ka promocijas autore nekādā gadījumā neatbalsta pieņēmumu, ko dažkārt pārmet sociālā elastīguma pētniekiem, ka ekonomiskā nodrošinājuma ietekme uz trūcīgu skolēnu sociālā elastīguma potenciālu vispār nepastāv un ka visu izšķir tikai izglītības aģentu – paša indivīda, ģimenes vai skolas spēja transformēt to rīcībā esošo kultūras, cilvēkkapitālu un sociālo kapitālu. Nenoliedzami, materiālajam nodrošinājumam jeb ekonomiskajam kapitālam, pat ja tas ir ierobežots, jebkurā gadījumā ir būtiska nozīme, bet promocijas darbs vērsts uz to, lai atklātu faktorus, kas trūcīgo ģimeņu bērniem ar zemiem izglītības sasniegumiem varētu palīdzēt uzlabot izglītības rezultātus gan personīgā kapitāla ietekmē, gan saistībā ar ģimenes nemateriālo kapitālu un skolas kapitāla dažādajiem elementiem.

Ņemot vērā iepriekš minēto, būtiski ir precīzi nodefinēt sociālā elastīguma divus elementus – kritisko situāciju un mērījumu, kas nosaka pozitīvo adaptāciju. Ar pieejamo datu palīdzību promocijas darba autore analizē sociālā elastīguma fenomenu Latvijas trūcīgo ģimeņu un viņu bērnu vidū, pirmkārt, izmantojot kvalitatīvajās intervijās ar trūcīgo ģimeņu locekļiem iegūto informāciju, padziļināti izpētīt ģimeņu finansiāli sarežģīto situāciju, tās radītos ierobežojumus bērnu izglītības pieejamības nodrošināšanā un meklēt pozitīvās adaptācijas aspektus, lai novērtētu ģimeņu spējas dažādu ģimenes kapitāla formu savstarpējā konvertēšanā; otrkārt, analizējot kvantitatīvos datus par skolēnu izglītības sasniegumiem SSIP OECD PISA 2006, apzināt faktorus, kas pozitīvi ietekmē skolēnu no trūcīgām ģimenēm spējas sasniegt augstus izglītības rezultātus.

---

[23] *Resilience from sociological viewpoint" – „Resilience* no socioloģiskā skatupunkta"; „*Resilience - A new Paradigm for Civil Security in Open Societies" – „Resilience* – jauna paradigma cilvēkdrošībai atvērtās sabiedrībās"

Promocijas darba veiktajā kvantitatīvajā pētījumā izmantoti precīzi mērījumi abās dimensijās: kritiska situācija – 1/3 no zemākiem ģimenes kultūras, sociālā un ekonomiskā indeksa rādītājiem no visiem skolēniem un 1/3 no augstākiem sasniegumiem PISA 2006 (detalizētāk – 3. nodaļā). Tādējādi sociālā elastīguma izpausme trūcīgo ģimeņu bērniem promocijas darba ietvaros ir augsti sasniegumi izglītībā, kas lielā mērā atspēko kritiku par sociālā elastīguma relatīvismu konkrētu mērījumu vai atskaites punkta pozitīvu adaptāciju neesamības dēļ.

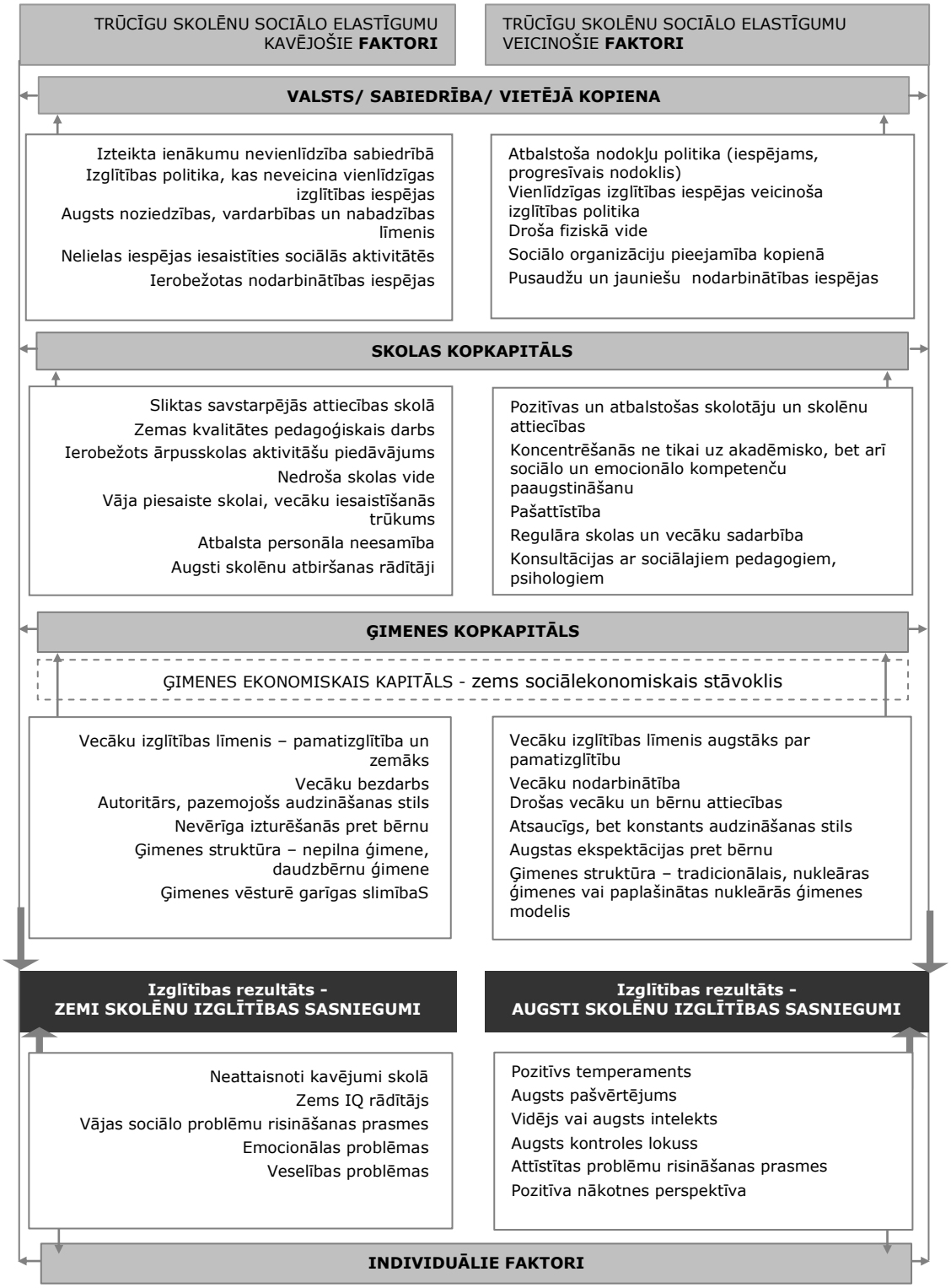
1.5.2. Trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu izglītībā veicinošie faktori

Pētījumi apliecina, ka faktori, kas pozitīvi ietekmē jebkura skolēna izglītības rezultātus, var paaugstināt arī trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumus – veicināt šo skolēnu sociālo elastīgumu izglītībā (Angelocci 2007).

Līdz ar to sociālā elastīguma determinantu izpētē ļoti veiksmīgi var tikt izmantots darba pirmajā nodaļā aprakstītais „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru modelis", kas ietver valsts un sabiedrības (makrolīmeņa), ģimenes un skolas kopkapitāla, kā arī skolēna individuālās dimensijas (mikrolīmeņa) mijiedarbības izpēti skolēnu no trūcīgām ģimenēm sasniegumu paaugstināšanā. Tālāk attēlots jau iepriekš promocijas darbā aprakstītais izglītības sasniegumu determinantu modelis, bet šajā gadījumā katrā no kapitālu grupām precīzi minēti sociālo elastīgumu ietekmējošie faktori (sk. 1.2. att. nāk. lpp.).

Trūcīgo skolēnu augstus izglītības sasniegumus ietekmējošos faktorus jeb sociālā elastīguma determinantus var sadalīt divās pretējās grupās – veicinošie un riska faktori –, tā atklājot, kā noteiktas vienu un to pašu domēnu – kopienas, ģimenes, skolas, indivīda – iezīmes un īstenotās prakses var attīstīt sociālās elastības potenciālu, kamēr citas – būtiski mazināt, vairojot trūcīgo nesekmīgo un no izglītības atbirušo skolēnu īpatsvaru (McMillan, Reed 1994; Bernard 1995, 1999; Masten 2011).

Saskaņā ar promocijas darba mērķi izpētīt skolēnu sasniegumu paaugstināšanas iespējas turpmāk promocijas darbā padziļināti analizēti sociālo elastīgumu veicinošie faktori, tā sekojot aktuālajai un pēdējā laikā sociālā elastīguma izpētē biežāk izmantotajai t.s. uz risinājumu vērstajai pieejai, kad lielāka uzmanība pētījumā vērta uz sociālo elastīgumu veicinošo faktoru izpēti, nevis t.s. patoloģiskajai pieejai, kas populārāka bija vēsturiski, uzsākot koncepta izpēti, kad lielākā daļa pētījuma bija vērsta uz sociālo elastīgumu kavējošiem jeb riska faktoriem (Ungar 2004; 2011).



Avots: autores izveidota shēma, adaptējot no McMillan, Reed 1994; Murray, 2003; Masten 2011.

1.2. attēls. Trūcīgo ģimeņu bērnu sociālā elastīguma izglītībā ietekmējošie faktori

Kā iepriekš minēts, ģimenei ir ārkārtīgi nozīmīga loma to skolēnu dzīvē, kuri sasniedz augstus rezultātus mācībās, neskatoties uz ģimenes zemo sociālekonomisko stāvokli. Nav noliedzams, ka skolēniem no ekonomiski labāk nodrošinātām ģimenēm ir lielāka pieejamība materiāliem resursiem mājās, tomēr, kā atklāj teorētiskā pētījuma

rezultāti, izmantojot ģimenes nemateriālo kapitālu, nepietiekama ekonomiskā kapitāla radītos ierobežojumus iespējams būtiski kompensēt.

Izglītības sistēma un skola kā tās pamatelements trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu var veicināt, gan nodrošinot ar materiāltehniskajiem līdzekļiem, kas nepieciešami mācībām un tā kompensējot ģimenes ekonomiskā kapitāla nepietiekamību, gan aktīvā mijiedarbībā sniedzot ne tikai kognitīvas, bet arī sociālas un emocionālas attīstības iespējas, mazinot vāji attīstīta ģimene sociālā un cilvēkkapitāla potenciālu. Tā skola lielā mērā kļūst kā sabiedrisks instruments, caur kuru var sasniegt trūcīgo ģimeņu bērnus un kompensēt ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas radīto ietekmi. Augsti izglītības sasniegumi sākotnēji ir individuāls šo bērnu ieguvums, bet ilgtermiņā rezultējas visas sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai nepieciešamā priekšnosacījumā – izglītotā cilvēkā. Izglītības iegūšana veicina sociālo mobilitāti (Hout, Beller 2006), mazina nabadzību un sociālo atstumtību (Trapenciere 2000, 2006; Rungule, Kārkliņa 2009), tādējādi izglītība var kalpot kā ļoti nozīmīgs instruments nabadzības cikla pārtraukšanai, pozitīvi ietekmējot ne tikai indivīda, bet arī nākamās paaudzes dzīves kvalitātes uzlabošanos (OECD 2007, 2011a).

1.5.3. *Resilience* jēdziena tulkojuma latviešu valodā interpretācijas

Šobrīd Latvijā politikas veidotāju vidū un sociālajās zinātnēs nav vērojama konsekvence koncepta *resilience* tulkojumā latviešu valodā, populārākie un biežāk izmantotie termini ir ‘dzīvesspēks’, kas visbiežāk *resilience* operacionalizācijā izmantots psihologu vidū, un ‘drošumspēja’, kas savu popularitāti ieguvis līdz ar izvirzīšanu par vienu no prioritārajiem valsts attīstības vadmotīviem jaunajā Latvijas Nacionālajā attīstības plānā un šobrīd tiek izmantots politikas zinātnēs cilvēkdrošības konceptuālajā ietvarā. Lai nostiprinātu ‘sociālā elastīguma’ kā *resilience* tulkojuma latviešu valodā pamatojumu promocijas darbā, turpmāk paskaidrota ‘sociālā elastīguma’, kas, pēc promocijas darba autores domām, ir piemērotākā versija, izmantošana, kā arī sniegts abu pārējo tulkojumu – ‘dzīvesspēks’ un ‘drošumspēja’ – kritisks izvērtējums.

Resilience – ‘sociālais elastīgums’

Meklējot atbilstošu konceptuālo ietvaru, lai skaidrotu trūcīgo ģimeņu akadēmiski veiksmīgo bērnu fenomenu, 2009. gadā promocijas darba autore iepazina *resilience* konceptu, kura versija latviešu valodā tajā laikā Latvijas sociālo zinātņu un

publiskajā telpā nebija atrodama. Tulkojumu ‘sociālais elastīgums’ promocijas darba autore izvēlējās vairāku iemeslu vadīta. Pirmkārt, ‘sociālais elastīgums’ ļoti precīzi atbilst termina *resilience* lingvistiskajai nozīmei. Saskaņā ar Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas Akadēmisko terminu datu bāzē AkadTerm pieejamo informāciju jēdziens *resilience* no angļu valodas tiek tulkots kā „elastība”[24]. Otrkārt, ‘sociālais elastīgums’ skaidri parāda koncepta *resilience* būtību – divas pretējās dimensijas: no vienas puses – izteikti kritisku situāciju, no otras – spēju pozitīvi adaptēties par spīti izteiktam apdraudējumam, (Luthar 1991; Werner, Smith 2001; Yates et al. 2003; Ungar 2004; Masten 2011 u.c.). Treškārt, *resilience* latviski tulkoto versiju ‘elastīgums’ pielietojuši jau vairāki sociālo zinātņu pārstāvji Latvijā. Piemēram, Latvijas jaunatnes politikas pētnieki, konceptualizējot ārvalstu praksi darbā ar jauniešiem, atsaucoties uz Stefana Smola idejām (*Stephan A. Small*) un aprakstot galvenās teorētiskās pieejas, līdz ar preventīvo un pozitīvās attīstības pieeju minējuši arī elastīguma pieeju (Small, Memmo 2004; Sniķere et al. 2010). *Resilience* terminu kā sociālekoloģisko elastīgumu savā rakstā izmantojusi arī vides antropoloģe Guntra Aistara, analizējot permakultūras prakses Latvijas bioloģiskajās lauku saimniecībās un saistot tās ar plašāku sociālekoloģiskās mijiedarbības izpratni (Aistara 2012). Ceturtkārt, atbalsts *resilience* jēdziena tulkojumam latviešu valodā kā ‘sociālais elastīgums, sociālā elastīguma spēja’ saņemts arī no Latviešu valodas aģentūras lingvistes Dr.philol. Dites Liepas, kura atsaukusies uz jau iepriekš pieminēto Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas Akadēmisko terminu datu bāzē ietverto informāciju un savu, kā lingvistikas speciālistes, izpratni par šo jēdzienu. Tajā pašā laikā Dr.philol. Dite Liepa bija viena no tiem valodniekiem, kura 2012. gada otrajā pusē plašsaziņas līdzekļos pauda neizpratni par terminu ‘drošumspēja’, kas izmantots kā viens no jaunā Latvijas Nacionālā attīstības plāna vadmotīviem, un nav atbalstījusi tā lietošanu arī tad, kad informēta par tā izcelsmes jēdzienu *‘resilience’*[25].

---

24 Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija (2009). Akadēmisko terminu datu bāze AkadTerm. http://termini.lza.lv/term.php?term=resilience&list=resilience&lang=EN (sk. 31.12.2009.)

25 Petrāne, L. (24.02.2012.). Ko nozīmē «drošumspēja», nezina pat valodnieki. *Dienas Bizness.* http://www.db.lv/politika/ko-nozime-drosumspeja-nezina-pat-valodnieki-252587 (sk. 05.01.2013.)

***Resilience* – 'dzīvesspēks'**

Psiholoģijas nozarē Latvijā pazīstamākais *resilience* tulkojums ir 'dzīvesspēks'. To izmantojušas LU profesore Sandra Sebre (Sebre, Krūmiņa 2012; Sebre et al. 2012), Dr.psych. Gunta Svence (Svence 2012), LU un RPIVA studentes savos maģistra darbos[26], kā arī nodibinājuma „Centrs Dardedze" vadītāja Laila Balode[27].

Izvēlēto jēdziena tulkojumu Sandra Sebre pamato ar to, ka *„latviešu valodā šim jēdzienam nav tieša tulkojuma, taču vairāki psiholoģijas zinātnieki ir vienojušies kā jēdzienisku ekvivalentu izmantot jēdzienu 'dzīvesspēks'. Tas apzīmē spēku „izsisties uz augšu", nākot no grūtiem dzīves apstākļiem, vai arī spēju atgūties no traumējošiem dzīves notikumiem vai izaicinājumiem"* (Sebre, Krūmiņa 2012: 55).

Visticamāk, šis kopumā labskanīgais tulkojums aizgūts no Krievijā psiholoģijas zinātnē pēdējos piecos gados lietotā *resilience* tulkojuma 'жизнеспособность' (dzīvotspēja) (piemēram, Лактионова 2010). Tomēr, iepazīstoties ar *resilience* lietojumu krievu autoru zinātniskajos darbos, šķiet, ka lielvalsts zinātnieki vēl atrodas precīza *resilience* tulkojuma meklējumos – zinātniskajos darbos tiek izmantoti arī tādi tulkojumi kā 'неуязвимость', 'стойчивость' (sīkstums, neievainojamība) (piemēram, Джоунз 2012), 'психологическая защищенность' (psiholoģiskā noturība, aizsargātība) (piemēram, Юдин 2009) un citi.

Līdzīga situācija vērojama arī, izskatot publikācijas psiholoģijas nozarē Latvijā, kurās, lai gan par atslēgas vārdu pieņemts jēdziens 'dzīvesspēks', tomēr termina *resilience* tulkošanā vērojama zināma nekonsekvence. Piemēram, Dr.psych. Gunta Svence rakstu krājumā par 'dzīvesspēka' kā jauna koncepta aprobāciju psiholoģijas studentu darbos min *„dzīvesspars jeb dzīvesspēks"* (Svence, 2012:336), norāda, ka *„jēdzienu „dzīvesspēks" (resilience) pozitīvajā psiholoģijā visbiežāk* ***izrunā***[28] *kā „psiholoģiskā noturība", spēka palielināšanās, resursu apzināšanās un attīstība,*

[26] Piemēram, Andermane, I. (2010–2011) Dzīvesspēka (resilience) jēdziena aprobācija; Bērziņa, I. (2011–2012) 40–50 gadīgu sieviešu dzīvesspēka rādītāju dinamika pozitīvās intervences grupā; Pumpuriņa, I. (2011–2012) Dzīvesspēka rādītāju izmaiņas pozitīvās intervences grupā vientuļām mātēm vecumā no 35–50 gadiem; Štāla, E. (2011–2012) Dažādu 60–80 gadus vecu cilvēku dzīvesspēka traucējošie un attīstošie faktori.

[27] Balode, L. (2011). Piesaiste un dzīvesspēka attīstīšana bērnu nama apstākļos. No Valsts Bērnu tiesību aizsardzības inspekcijas konferences „Bāriņtiesām - 15". http://bti.gov.lv/lat/aktualitates/?doc=2571 (sk. 05.01.2013.)

[28] Promocijas darba autores izcēlums.

elastība, optimisms, pašefektivitāte" (Svence 2012: 340), kā arī piebilst, ka *„resilience ir spēja elastīgi reaģēt mainīgos emocionālos apstākļos"* (Svence 2012: 338)

Savukārt prof. Sandra Sebre līdz ar jēdzienu 'dzīvesspēks' kā sinonīmu izmanto vārdu savienojumu 'psiholoģiskais sīkstums' (Sebre et al. 2012). Šāda neviennozīmība terminos, izteikta sinonīmu lietošana rada zināmas šaubas par autoru pārliecību, ka vārds atbilst izsakāmajam jēdzienam.

Nepārliecinoša un iespējamus pārpratumus radoša šķiet jēdziena 'dzīvesspēks' un 'dzīves spēks' nošķiršana – *„jēdziens „dzīvesspēks" atšķiras no vārdu salikuma 'dzīves spēks' (piemēram, tautas „dzīvā spēka" zaudējumi kara laikā), kas apzīmē vispārējo cilvēka dzīvības un dzīves enerģijas esamību"* (Sebre, Krūmiņa 2012: 55).

Turklāt jēdzienu 'dzīvesspēks' un 'dzīvesspars' kā sinonīmu lietošana G. Svences darbā drīzāk rada asociatīvo saikni ar latviskotu filozofiskās antropoloģijas pamatlicēja vācu filozofa Maksa Šēlera ieviesto terminu *lebensdrang* (angļu val. – *life–urge*), ko zinātnieks skaidro kā jebkura dzīva organisma spēju un tieksmi dzīvot[29].

Pēc promocijas darba autores domām, 'dzīvesspēks' kā jēdziena *resilience* tulkojums latviešu valodā tomēr neparāda tā sākotnēji definēto būtību (Werner et al. 1971), bet ir vispārīgāks un drīzāk tuvāks šķiet jau latviešu valodā aprobētajam terminam 'rīcībspēja', ko prof. T.Tisenkopfs definē kā cilvēka spēju veidot dzīvi sev vēlamā virzienā (Tisenkopfs 2005) un pētniece V.Boroņenko saista ar cilvēka spēju noteikto resursu kopumu transformēt saskatāmā rezultātā (Boroņenko 2008). *Resilience* (sociālais elastīgums) tādējādi varētu būt kā rīcībspējas/dzīvesspēka manifestācija kritiskā situācijā.

Būtiski atzīmēt, ka starptautiskajā literatūrā tieši konsekvences, vienotības un skaidru indikatoru trūkums ir tas, ko pārmet *resilience* jēdziena lietošanai sociālajās zinātnēs, kas diemžēl vērojams arī psiholoģijas ekspertu interpretācijās par šī jēdziena tulkojumu latviešu valodā.

[29] Stanford Encyclopedia of Philosophy (2011). Max Scheler. http://plato.stanford.edu/entries/scheler/ (sk. 10.01.2013.)

***Resilience* – 'drošumspēja'**

Drošumspēja ir izvirzīta kā viena no Nacionālās attīstības plāna 2014.–2020.gadam (NAP2020) – hierarhiski augstākā vidējā termiņa attīstības plānošanas dokumenta Latvijā, kam jānodrošina Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam (Latvija2030) īstenošana vidējā termiņā – vadmotīviem.

Šobrīd NAP2020 jau kādu laiku ir pieņemts Saeimā (20.12.2012.) un Pārresoru koordinācijas centrs turpina darbu, bet NAP2020 melnraksta sabiedriskās apspriešanas laikā 'drošumspēja' bija viens no galvenajiem diskusiju par NAP2020 tematiem dažādu jomu pārstāvju vidū. Publiski par to kritisku viedokli pauda lingviste Dr.philol. Dite Liepa, politikas analītiķe Iveta Kažoka, Latvijas organizāciju psihologu biedrības valdes priekšsēdētājs Reinis Lazda, kultūras un sociālā antropoloģe Marciana Krauze[30] un vairāki citi speciālisti.

Promocijas darba autore norobežosies no diskusijām par to, vai cilvēkdrošībai un drošumspējai kā tās izpausmei ir jābūt vienai no valsts prioritātēm, jo šis diskurss nav promocijas darba mērķis un uzdevums. Pamatojot, kāpēc 'drošumspēja' kā termina *resilience* latviskā versija netiek lietota promocijas darbā, jāatzīmē vismaz divas problēmas, kas saistītas ar tā izmantošanu: pirmkārt, nav konsekvences jēdziena drošumspēja atbilstošā termina angļu valodā lietošanā un *resilience* ir tikai viens no piedāvātajiem tulkojumiem, otrkārt, nav konsekvences jēdziena drošumspēja definīcijās un nav saprotams, cik tas saistīts ar faktu, ka autori vēl meklē termina ekvivalentu starptautiskā līmenī, un cik ar to, ka autoriem vēl jāpilnveido izpratne par *resilience*.

Lai plašākai sabiedrībai paskaidrotu NAP2020 lietotos terminus – jaunvārdus, vairākiem no tiem NAP2020 interneta mājas lapā ir sniegts skaidrojums. Viena no sadaļām veltīta arī 'drošumspējai', kur tā definēta šādi: *„Cilvēka drošumspēja (**resilience**[31]) ir starptautiski zināms jēdziens, kas raksturo cilvēka adaptācijas spēju strauji mainīgā vidē"* (NAP2020, 2012). Tajā pašā laikā, atbildot uz kāda twitter lietotāja repliku par neatbilstošu termina tulkojumu angļu valodā, NAP2020 speciālisti

---

[30] Petrāne, L. (24.02.2012.) Ko nozīmē «drošumspēja», nezina pat valodnieki. *Dienas Bizness.* http://www.db.lv/politika/ko-nozime-drosumspeja-nezina-pat-valodnieki-252587 (sk. 05.01.2013.);
Kažoka, I. (13.08.2012.) NAP rezultāti, NAP valoda. *Politika.lv* http://politika.lv/article/nap-rezultati-nap-valoda (sk. 05.01.2013.);
Lazda, R. (14.08.2012) Drošumspēja. *Satori*. http://www.satori.lv/raksts/4732 (sk. 15.01.2013.);
Krauze, M. (31.07.2012.) Aizmirsta gaidot. *Politika.lv* http://politika.lv/article/aizmirsta-gaidot?view=comments (sk. 15.01.2013.)

[31] Promocijas darba autores izcēlums.

drošumspēju raksturojuši kā *resilience* formu: *„cilvēkdrošību (human security) var īstenot, stiprinot drošumspēju (securitability – a form of resilience)"*[32].

Savukārt Māra Sīmane, Pārresoru koordinācijas centra konsultante, arī nevalstiskās organizācijas Latvijas Platforma attīstības sadarbībai direktore, *resilience* vairākkārt lietojusi kā termina *securitability* sinonīmu[33]. Nedaudz paradoksāli, bet Saeimas preses centrs, informējot par NAP2020 apstiprināšu Saeimā, preses ziņojumā drošumspējas tulkojumam izmantojis nevis *resilience*, bet drošumspējas sākotnējo versiju angļu valodā – *securitability,* kas, visticamāk, tulkotājiem šķiet lingvistiski atbilstošāka[34].

Meklējot interneta resursos terminu 'drošumspēja', tika secināts, ka tā pirmavots ir Tautas attīstības pārskats 2002/2003, kurš tika sagatavots Māras Sīmanes vadībā. Pārskata ietvaros termins 'drošumspēja' tika tulkots kā *securitability*, bet abu terminu definīcijas jau tolaik nebija konsekventas[35]. Termina definīcija latviešu valodā ir viena no tām, kas izmantota, lai paskaidrotu drošumspējas izmantošanu NAP2020 skaidrošanā izmantotajām.

Izskaidrojumu šim fenomenam nesniedz arī drošumspējas jēdziena neviennozīmīgais definējums. NAP2020 interneta mājas lapā pieejamas divas definīcijas:

- „Cilvēka drošumspēja (*resilience*) ir starptautiski zināms koncepts **par cilvēka adaptācijas spēju strauji mainīgā vidē**[36]. Cilvēks ar augstu drošumspēju ir par sevi drošs, radošs cilvēks, spējīgs parūpēties par sevi un citiem, pielāgoties apstākļiem."
- „Drošumspēja – ikviena spēja, sadarbojoties ar citiem, nodrošināt savu un Latvijas attīstību" (pievienotajā informatīvajā video klipā).

Savukārt Māra Sīmane, komentējot šī jēdziena lietošanu NAP2020 plašsaziņas

---

[32] https://twitter.com/NAP2020/status/190700611459743744
[33] http://www.trialog.or.at/images/doku/lapas_securitability.pdf
[34] Saeima (20.12.2012.) The Saeima approves the National Development Plan. http://www.saeima.lv/en/news/saeima-news/20452-the-saeima-approves-the-national-development-plan (sk. 05.01.2013.)
[35] *Securitability - the ability to avoid insecure situations or to retain a sense of security when such situations do occur, as well as the ability reestablish one's security and sense of security when these have been compromised.* (Sīmane et al. 2003b:15); *Drošumspēja - indivīda spēja nezaudēt drošību un drošības sajūtu, bet, ja tas noticis, drošību un drošības sajūtu atgūt.* (Sīmane et al. 2003:17).
[36] Promocijas darba autores izcēlums.

līdzekļos[37], izmanto iepriekš Tautas attīstības pārskatā veidoto drošumspējas definīciju – *„Drošumspēja – indivīda spēja nezaudēt drošību un drošības sajūtu, bet, ja tas noticis, drošību un drošības sajūtu atgūt"* (Sīmane et al. 2003a: 17).

Apkopojot iepriekš minēto, nav izprotams, kā jēdziens (drošumspēja – *securitability* (Sīmane et al. 2003b)), kas tiek definēts kā daļa no koncepta (*securitability is a form of resilience*)[38] kļūst par visu konceptu (drošumspēja – *resilience*) (NAP2020, 2012). Vai tāpēc, ka terminu *securitability* tā arī nav izdevies iedzīvināt ārpus Latvijas robežām un tā skaidrojums nav pieejams nevienā no zinātniskajām un populārzinātniskajām datu bāzēm (Springerlink, Cambridge University Press, ScienceDirect, Google Scholar, Wikipedia u.c.)?! Tomēr nepārprotami šis uzskatāms kā vēl viens no nekonsekvences piemēriem, par ko speciālisti, kas izmanto *resilience* jēdzienu, tiek īpaši kritizēti, jo šāda pieeja ierobežo *resilience* fenomena precīzu izmērīšanu un noteikšanu.

Pieņemot, ka Latvijas sabiedrība ir pēcekonomiskās krīzes situācijā, koncepta *resilience* kā „dinamiska procesa, kas ietver pozitīvu adaptāciju izteikti kritiskā situācijā" (Luthar et al. 2000: 543) iekļaušana NAP2020 un attiecināšana uz sabiedrību varētu būt drīzāk piemērota, tomēr nav saprotams, kāpēc tā tulkojums reducēts uz 'drošumspēju' – terminu, kura sākotnējā definīcija izteikti vērsta uz drošības izjūtas stiprināšanu. To apliecina arī Reiņa Lazdas pirmās refleksijas par drošumspējas saistību ar Džona Boulbija piesaistes stilu pieeju, kas detalizēti aprakstīta autora grāmatā „Drošais pamats"[39]. Tādējādi drošības izjūta kā viena no *resilience* formām (Grotberg 1997) nav vispārattiecināma uz *resilience* konceptu kopumā un šobrīd, kad termins 'drošumspēja' ir saņēmis atbalstu no vairāku politikas zinātņu pārstāvju puses un tiek izmantots zinātniskajā vidē Latvijā[40], to pozicionējot starptautiskā vidē, piemērotākais, sākotnējām interpretācijām atbilstošākais un lingvistiski precīzākais šķiet 2002./2003. gada Tautas attīstības pārskatā ietvertais jaundarinājums *securitability*, to interpretējot kā vienu no *resilience* formām.

---

[37] Piemēram, Petrāne, L. (24.02.2012.). Ko nozīmē «drošumspēja», nezina pat valodnieki. *Dienas Bizness.* http://www.db.lv/politika/ko-nozime-drosumspeja-nezina-pat-valodnieki-252587 (sk. 05.01.2013.)

[38] Pārresoru koordinācijas centrs (2012). Cilvēka drošumspēja un NAP2020. http://www.nap.lv/cilv%C4%93ka-dro%C5%A1umsp%C4%93ja-un-nap2020 (sk. 05.01.2013.)

[39] Lazda, R. (14.08.2012). Drošumspēja. *Satori*. http://www.satori.lv/raksts/4732 (sk. 15.01.2013.); Krauze, M. (31.07.2012.). Aizmirsta gaidot. *Politika.lv* http://politika.lv/article/aizmirsta-gaidot?view=comments (sk. 15.01.2013.)

[40] Piemēram, Ijabs, I. (2012). Risks un drošumspēja: sociālā teorija un Latvijas perspektīva. No: Ozoliņa Ž. (zin. red) *Cilvēkdrošība Latvijā un pasaulē: no idejas līdz praksei.* Rīga: Zinātne.

Attiecībā uz izglītību drošumspēja var izpausties kā viens no sociālo elastīgumu veicinošiem individuālā līmeņa faktoriem – spēja būt pārliecinātam par saviem sasniegumiem (*self–efficacy*), kas saskaņā ar iepriekš veiktajiem pētījumiem ir ļoti nozīmīgs faktors veiksmīgāka izglītības rezultāta sasniegšanā un atklāj trūcīgo ģimeņu bērnu sociālo elastīgumu (Benard 1995; Kaplan 1999; Borman, Overman 2004; OECD 2011a).

***Resilience* – 'resilience'**

Visbeidzot savu versiju par termina izmantošanu sniegusi arī Krista Vāvere, sabiedrībā labi pazīstama pētnieciskā žurnāliste, kura Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātē izstrādājusi un 06.06.2012. aizstāvējusi zinātnisko darbu maģistra grāda iegūšanai sociālajā antropoloģijā. K. Vāveres darba nosaukumā ietverta termina netulkota versija: „Pilnīgi cits cilvēks: resilience redzes traucējumu gadījumos". Tā kā darbs nav publiski pieejams, promocijas darba autorei ar jēdziena *resilience* aprobāciju Kristas Vāveres darbā nebija iespējams iepazīsties, bet, cik atklāj nosaukums, arī šajā darbā varētu būt izmantoti tie paši literatūras avoti, kurus izmanto gan psiholoģijas pārstāvji Latvijā, gan promocijas darba autore, bet termina tulkojums, iespējams, nav veikts jau iepriekš minēto sarežģījumu dēļ.

Apkopojot dažādos jēdziena *resilience* tulkojumus latviešu valodā, var konstatēt, ka promocijas darba autore un psiholoģijas pārstāvji Latvijā, raksturojot jēdziena *resilience* izcelsmi un sniedzot tā konceptuālo pamatojumu, kā primāros izmanto vienus un tos pašus literatūras avotus, atšķirības vērojamas vien dažādajos termina tulkojumos latviešu valodā. Turklāt var uzskatīt, ka tie cits citu nevis izslēdz, bet visdrīzāk papildina, līdz ar to var būt pamats auglīgām diskusijām nacionālā līmenī, savukārt, popularizējot savus pētījumu rezultātus starptautiskā līmenī, Latvijas zinātnieces izmantotajā terminoloģijā ir vienotas un izmanto termina anglisko versiju *resilience*.

Par jēdziena 'drošumspēja' kā *resilience* tulkojuma izcelsmi un zinātnisko pamatojumu nav tik skaidrs priekšstats, jo, kā jau minēts, sākotnēji tas angļu valodā tika definēts kā tolaik jaunvārds *securiability* (Sīmane 2003) un atsauci uz terminu *resilience* ieguvis tikai īsi pirms 'drošumspēja' izmantošanas Latvijas Nacionālajā attīstības plānā.

Rezumējot iepriekš minēto, promocijas darba autore vēlas atkārtoti akcentēt šajā zinātniskajā darbā izmantotā *resilience* tulkojuma 'sociālais elastīgums' pamatojumu: šī interpretācija precīzi atbilst *resilience* lingvistiskajam tulkojumam no angļu valodas,

šāds termina tulkojums ietverts Latvijas Zinātņu akadēmijas terminoloģijas datu bāzē, un to atbalstījusi Latviešu valodas aģentūras lingvistikas speciāliste. 'Elastīgums' kā *resilience* tulkojums izmantots ne tikai promocijas darba autores publikācijās, bet pielietots arī jaunatnes politikas pētnieku publikācijā (Sniķere et al. 2010) un vides antropoloģes Guntras Aistaras rakstā (Aistara 2012). Termins '(sociālais) elastīgums' skaidri parāda jēdziena *resilience* divas raksturīgākās komponentes – izteikti kritiskus apstākļus un spēju tos pārvarēt, tāpēc promocijas darba autore uzskata, ka šis tulkojums visprecīzāk atbilst izpratnes par *resilience* konceptu pamatbūtībai un tiks izmantots visā turpmākajā darbā, raksturojot trūcīgo ģimeņu bērnu spējas gūt augstus izglītības sasniegumus, neskatoties uz kritisku ekonomisko situāciju ģimenē.

1. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi

- Izglītības socioloģijā 20. gadsimta 60. gadus raksturo paradigmas maiņa, kad izglītības pētnieki arvien lielāku uzmanību pievērsa ne tik daudz katra skolēna iedzimtajām kognitīvajām spējām kā izglītības rezultāta galvenajam determinantam, bet gan dažādu makro un mikrolīmeņa faktoru mijiedarbībai.
- Pētījumi atklāj, ka ģimenes ekonomiskais stāvoklis ir viens no rādītājiem, kas ļoti precīzi ļauj prognozēt skolēnu sasniegumus, – skolēni no trūcīgām ģimenēm izteikti biežāk ir akadēmiski neveiksmīgi nekā viņu ekonomiski labāk nodrošinātie vienaudži. Tomēr vienlaikus pētījumi parāda, ka ir noteikts īpatsvars skolēnu, kuri gūst augstus izglītības sasniegumus, neskatoties uz ekonomisko deprivāciju ģimenē.
- Apzinot faktorus, kas šiem skolēniem palīdzējis pārvarēt ģimenes nepietiekamu finansiālo līdzekļu jeb ekonomiskā kapitāla radītos ierobežojumus un gūt augstus izglītības sasniegumus, iespējams plānot aktivitātes, lai pēc iespējas lielākam īpatsvaram trūcīgo skolēnu palīdzētu kļūt akadēmiski veiksmīgiem vispārējās izglītības līmenī, kas ir pamats tālākizglītībai un veiksmīgākai integrācijai darba tirgū.
- Sociālā elastīguma pieeja – promocijas darbā izmantotais konceptuālais ietvars, kas raksturo trūcīgo ģimeņu skolēnu augstus izglītības sasniegumus veicinošo faktoru mijiedarbību. Sākotnēji sociālais elastīgums tika uzskatīts par izteikti individuālu īpašību un spēju pozitīvi pielāgoties kritiskiem apstākļiem un gūt panākumus, savukārt izpētes četrdesmit gados koncepts attīstījies līdz konstrukcionisma pieejai raksturīgam modelim, kas sociālo elastīgumu skaidro kā mikrolīmeņa (indivīda spēju) un makrolīmeņa (procesu) faktoru mijiedarbības rezultātu noteiktā kontekstā un kā noteikta indivīda interpretētu.

2. STARPTAUTISKI SALĪDZINOŠIE IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMI IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMUS IETEKMĒJOŠO FAKTORU NOTEIKŠANAI

Kā jau iepriekš minēts, pēdējo piecdesmit gadu laikā ir veikts ļoti daudz pētījumu, kas apstiprina saistību starp ģimenes sociālekonomisko stāvokli un skolēnu izglītības sasniegumiem, tomēr salīdzinoši nedaudzi ir pievērsuši uzmanību to skolēnu situācijai, kuri, neskatoties uz ekonomisko deprivāciju ģimenē, ir spējuši sasniegt augstus izglītības rezultātus (Finn, Rock 1997; Rouse 2001).

Iespēju novērtēt skolēnu sasniegumus un vienlaikus analizēt faktorus, kas palīdz Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēniem pārvarēt ģimenes finanšu resursu radītos ierobežojumus un gūt augstus izglītības sasniegumus, atklāj to SSIP dati, kuros piedalījušās Latvijas skolas.

Lai pamatotu šo pētījumu datu izmantošanu promocijas darbā, nodaļas ietvaros sniegts ieskats SSIP īstenošanas vēsturē, mērķos un funkcijās, norādīts uz galveno šiem pētījumiem veltīto kritiku, kā arī raksturota Latvijas skolu dalība šajos projektos, īpašu uzmanību pievēršot OECD PISA 2006 – pētījumam, kura dati izmantoti promocijas darba ietvaros.

2.1. Starptautiski salīdzinošās izglītības pētniecības vēsturiskā attīstība

SSIP aizsākumi meklējami jau 19. gadsimta divdesmitajos gados, kad franču pētnieks Marks Antuāns Žiljēns (*Marc – Antoine Jullien*) savā darbā lietoja standartizētas aptaujas anketas informācijas savākšanai un uzskatāmas tabulas datu apkopošanai (Geske et al. 1997). Viņa 1817. gadā publicētais darbs „Skices un provizoriskie plāni grāmatai par salīdzinošo izglītību" *(„Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée")* izraisīja patiesu sajūsmu tā laika izglītības pētnieku kopienā, jo tieši Žiljēns bija pirmais, kurš nolēma salīdzināt dažādās izglītības sistēmas Eiropā (Gautherin 1993). Izmantojot salīdzinošās anatomijas pētījumu metodes ar mērķi attīstīt izglītības zinātnes, pētnieks vēlējās salīdzināt skolas dažādās izglītības sistēmās. Žiljēna mērķis bija, iepazīstoties ar citās zinātņu nozarēs iegūtajām zināšanām, faktiem un novērojumiem, kas apkopoti analītiskās tabulās un ko iespējams salīdzinoši analizēt, attīstīt izglītības pētniecību kā pozitīvisma paradigmā orientētu zinātni, nevis tādu, kas balstīta vien uz vispārīgiem un nepārbaudītiem pieņēmumiem. Pēc zinātnieka domām, sekojot dabaszinātņu modelim, izglītības zinātnei jānosaka likumsakarības, kas izskaidro novērotās pazīmes, tāpēc tieši salīdzinošā pieeja, pēc pētnieka domām, bija

optimālākā metode, lai analizētu novērotos faktus un izpētes procedūru. Metodes īstenošanas rīks būtu aptaujas anketa, ar kuras palīdzību iegūtos datus iespējams apkopot salīdzinošās tabulās, tā raksturojot galvenās Eiropas izglītības sistēmas, izglītības institūcijās notiekošo mācību procesu, izmantotās mācību metodes un uzlabojumus, lai gūtu labākus sasniegumus. Ar plašu, standartizētu aptauju, kas ietvēra 266 jautājumus un kas tika nosūtīta respondentiem, pētnieks cerēja apkopot nozīmīgu skaitu novērojumu, ko pēc tam varētu savstarpēji salīdzināt.

Nenoliedzami, pētnieka vīzija par izglītības kā zinātnes attīstību 19. gadsimta Eiropā bija inovācija visās tās izpausmēs. Tomēr vienlaikus Žiljēna salīdzinošajiem pētījumiem bija visai praktisks virziens – zinātnieks vēlējās izvērtēt, kuru valstu pieredzi izglītības jomā varētu piemērot arī citās valstīs, lai novērstu vispārējos trūkumus un nepilnības. Vispirms Žiljēns veica pilotpētījumu Šveicē, uzskatot to par Eiropas mikromodeli, jo, viņaprāt, tieši šajā valstī sastopama valodu, reliģiju, politisko organizāciju un valdību, kā arī izglītības sistēmu daudzveidība. Viņš cerēja, ka aptauja sniegs gan kvantitatīvu, gan kvalitatīvu informāciju par visiem skolu aspektiem – par skolu administratīvo vadību, personālu un skolēniem, to skaitu, vecumu, apmācību un novērtēšanas procesu, skolotāju reputāciju, skolēnu attiecībām skolā un ārpus tās, kā arī attiecībām starp publisko izglītību un to, kas tiek nodrošināta mājās (Gautherin 1993). Diemžēl pētnieka ekspektācijas nepiepildījās, aptauja tā arī palika nepabeigta, un nav zināms, cik atbildes tika saņemtas un vai tās tika apstrādātas. Visticamāk, vienai personai bija pilnīgi neiespējami apstrādāt tāda apjoma datus bez jebkāda nozīmīga zinātniska un administratīva nodrošinājuma. Tomēr, neskatoties uz neveiksmi pētījuma īstenošanā, izglītības zinātnē Žiljēna ieguldījums tiek augstu vērtēts un viņa idejas izmantotas turpmākos pētījumos.

20. gadsimta sākumā Anglijā Maikls Sadlers (*Michael Sadler*) veica izglītības sistēmu analīzi plašā sociālā kontekstā, lai iepazītos ar faktoriem, kas ietekmē skolu sistēmas sekmīgu funkcionēšanu. Kā inovatīvs un ļoti nozīmīgs vērtējams šī pētnieka viedoklis, ka bez nopietnas salīdzinošas analīzes nedrīkst vienkāršus citu valstu izglītības sistēmas aprakstus izmantot savas valsts izglītības sistēmas reformēšanai (Geske et al. 1997).

Līdz ar izlases aptauju metodoloģijas, grupu testu tehnikas un datu analīzes metožu attīstību kopš 1959. gada pasaulē īstenoti vairāki desmiti SSIP, tiesa, ne visi par primāro mērķi izvirzīja skolēnu mācību sasniegumu salīdzināšanu (Husén, Tuijnman 1994). Pirmais Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas

(*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – turpmāk arī IEA) pilotprojekts (*Pilot Twelve–Country Study*), kas īstenots laika posmā no 1959. līdz 1962. gadam, sniedza, pirmkārt, informāciju par skolēnu zināšanām matemātikā, dabaszinātnēs, lasīšanas un neverbālajām prasmēm, otrkārt (turklāt, pēc pētījuma īstenotāju domām, daudz nozīmīgāk zinātniskās izpētes attīstībai), atklāja to, ka ir iespējams veikt liela mēroga starpvalstu aptaujas, veiksmīgi sadarboties dažādu valstu pētniecības institūcijām, kā arī izveidot testus un aptaujas instrumentāriju, kas „strādā" pārnacionālā, starpkultūru vidē (IEA 2000).

Akcents uz skolēnu mācību sasniegumu starptautisku salīdzināšanu aktualizējās līdz ar pasaulē pieaugošām globalizācijas tendencēm deviņdesmito gadu sākumā, kad strauji palielinājās izglītības pētījumu dalībvalstu skaits. 1959. gadā uzsāktajā IEA pilotprojektā iesaistījās 12 valstis, trīsdesmit gadus vēlāk, astoņdesmito gadu sākumā otrajā IEA Matemātikas novērtēšanas pētījumā (*Second International Mathematics Study* – SIMS) piedalījās jau 20 valstis, savukārt šobrīd lielākajos starptautiskajos izglītības pētījumos piedalās jau vairāk nekā 60 valstu no visas pasaules (Mullis et al. 2012).

Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija ir nevalstiska organizācija, kas līdz šim īstenojusi lielāko daļu no visiem SSIP. Asociācijas sākotnējā ideja tiek saistīta ar 1958. gadu, kad UNESCO Izglītības institūtā Hamburgā tikās pedagogi, izglītības psihologi, sociologi un psihometrikas speciālisti, lai diskutētu par problēmām, kas saistītas ar skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanu. Oficiāli IEA dibināta 1967. gadā, un tās darbības pamatā bija vēlme ar pētījumu palīdzību sniegt ieguldījumu izglītības kvalitātes uzlabošanā. 1990. gadā asociācija savu galveno Sekretariātu izveidoja Nīderlandē, sākotnēji Hāgā, kopš 1996. gada – Amsterdamā. Šobrīd asociācijā ir iesaistījušies partneri no 68 valstīm – izglītības pētniecības institūti, universitāšu un ministriju pārstāvji. Papildus dažādos IEA projektos iesaistījušies pārstāvji no 20 valstīm (Mullis et al. 2012).

Kā savas darbības vadmotīvus IEA izvirzījusi šādus mērķus – sniegt izglītības politikas veidotājiem un praktiķiem informāciju par viņu pārstāvētās valsts izglītības kvalitāti saistībā ar citām valstīm un palīdzēt dalībvalstīm izprast izglītības rezultātu – izglītības sasniegumu ietekmējošo faktoru atšķirības gan vienas izglītības sistēmas ietvaros, gan salīdzinājumā ar citām izglītības sistēmām (Plomp 1998, IEA 2000). Lai īstenotu mērķus, IEA tiecas pētījumos veidot divu līmeņu salīdzinājumus. Pirmkārt, tiešs starptautisks izglītības rādītāju salīdzinājums, kura pamatā ir pētījumu ietvaros

veikto skolēnu sasniegumu testu rezultātu salīdzinājums, kas izteikts punktos. Otrkārt, analīze par to, cik lielā mērā izglītības sistēmas plānotais mācību standarts tiek īstenots skolās un cik lielā mērā skolēni to ir apguvuši. Šo analīzes līmeni visbiežāk valstis īsteno, analizējot savus datus starptautiskā salīdzinošā kontekstā.

Gandrīz piecdesmit gadu oficiālās darbības laikā IEA pētījumos pārbaudīti skolēnu sasniegumi vairākos priekšmetos – matemātikā, dabaszinātnēs, lasīšanā, svešvalodās un pilsoniskajā izglītībā. Līdz ar pētījuma pamata instrumentāriju – testu skolēnu sasniegumu pārbaudei – pētījumos tiek iegūta t.s. konteksta informācija, kas nav tieši saistīta ar mācību saturu, – par klases un skolas vidi, pirmsskolas izglītību, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanu izglītībā u.tml. (IEA 2000).

TIMSS tiek uzskatīts par ievērojamāko IEA pētījumu – gan tā satura, gan lielā dalībvalstu skaita dēļ. TIMSS ir trenda pētījums, kas tiek īstenots ik četru gadu posmā – 1995., 1999., 2003., 2007. un 2011.gadā, – novērtētu skolēnu mācību sasniegumus matemātikā un dabaszinātnēs kontekstā ar nacionālo mācību plānu, mācīšanas metodēm un skolēnu sociālo vidi. TIMSS 2007 piedalījās 50 valstis, vairāk nekā pusmiljons skolēnu no gandrīz 20 tūkstoši skolu vairāk nekā 30 valodās (Howie, Plomp 2005; TIMSS, PIRLS 2010; Mullis et al. 2012). Latvija piedalījusies trīs TIMSS posmos astoto klašu grupā (1995., 1999. un 2003. gadā) un trīs – ceturto klašu grupā (1995., 2003. un 2007. gadā). Līdz ar savu unikāli izstrādāto zinātnisko, pētniecisko un politikas veidotāju profesionālo tīklu, kas kopīgi strādā, lai sagatavotu un veiktu pētījumus par izglītības sasniegumiem pasaulē, asociācija tiek uzskatīta par nozīmīgu dalībnieku starptautiskā izglītības kopienā (IEA 2000).

Līdz ar vienotām Eiropas līmeņa pamatnostādnēm attiecībā uz izglītību pēdējo divdesmit gadu laikā pieaugusi arī politiķu interese par salīdzinošo izglītības pētniecību, to argumentējot ar faktu, ka neviena valsts nevar atļauties ieguldīt lielus līdzekļus izglītības sistēmā, ja iepriekš nav pārliecinājusies par sasniegtajiem rezultātiem korekta starptautiska salīdzinājuma veidā (Howie, Plomp 2005). Savukārt, pieaugot SSIP popularitātei, pēdējā desmitgadē paplašinājies arī šo projektu vadošo organizāciju skaits.

Laika periodā kopš 2000. gada kā visplašākais dalībvalstu skaita ziņā minams **Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programmas pētījums** (OECD PISA). 2006. gada pētījuma posmā piedalījās 57 (sk. 1. pielikumā), 2009. gadā – jau 65 valstis visā pasaulē, un OECD

pārstāvji lepojas, ka šīs valstis reprezentē gandrīz 90% no pasaules ekonomikas (OECD 2010).

Kā norāda pētījuma organizētāji, OECD PISA cenšas rast atbildes uz jautājumiem par to, cik labi skolēni ir sagatavoti nākotnes izaicinājumu pārvarēšanai, vai viņi spēj analizēt, argumentēt un pastāstīt pietiekami efektīvi par savām iecerēm, vai skolēniem piemīt intereses, kas spētu viņus veidot par produktīviem globālās ekonomikas un sabiedrības locekļiem visas viņu dzīves laikā (OECD 2009). Aptaujas ietvaros tiek izvērtētas OECD dalībvalstu un partnervalstu 15 gadu veco skolēnu zināšanas, prasmes un iemaņas galvenajās kompetenču jomās – lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs. PISA novērtē, kādā līmenī skolēni, kuriem drīz jābeidz pamatizglītība, ir apguvuši zināšanas un prasmes, kas būs ārkārtīgi svarīgas pilnvērtīgai dalībai mūsdienu sabiedrībā.

Pirmais OECD PISA cikls (PISA 2000), kura satura galvenā joma bija lasīšana, notika no 1998. līdz 2001. gadam un tajā piedalījās 32 valstis (Geske 2000). Otrais OECD PISA cikls (PISA 2003), kura satura galvenā joma bija matemātika, norisinājās no 2001. līdz 2004. gadam, un tajā piedalījās 41 valsts – 30 OECD dalībvalstis un 11 partnervalstis. Trešais OECD PISA cikls (PISA 2006), kura satura galvenā joma bija dabaszinātnes, tika īstenots no 2004. līdz 2007. gadam. Šajā pētījuma ciklā piedalījās 57 valstis – visas OECD dalībvalstis un 26 partnervalstis. Ceturtais OECD PISA cikls (PISA 2009) norisinājās no 2007. līdz 2010. gadam, tā galvenā satura joma – lasīšana, piedaloties 65 valstīm. Latvija OECD izglītības pētījumā piedalās kopš pirmā PISA 2000 posma, abas pārējās Baltijas valstis pirmo reizi piedalījās PISA 2006 un iesaistījušās arī nākamajos PISA posmos.

2.2. Starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu mērķi, uzdevumi un funkcijas

Raksturojot SSIP būtību, Artūrs V. Fosejs (*Arthur W. Foshay*), viens no IEA dibinātājiem, starptautiski atzīts izglītības pētnieks, norādījis: „*Ja ieradumi un likumi definē, kas valsts izglītības sistēmā ir pieņemams, tad izglītības sistēmas ārpus nacionālajām robežām iesaka, kas izglītībā ir iespējams"*[41] (IEA 2000).

IEA pieeja izglītības pētniecībā pamatojas uz pieņēmumu, ka izglītības filozofiju, modeļu un pieeju daudzveidība, kas raksturo pasaules izglītības sistēmas, ir

[41] *"If custom and law define what is educationally allowable within a nation, the educational systems beyond one's national boundaries suggest what is educationally possible."*

dabiska laboratorija, kurā katra valsts var mācīties no citu pieredzes. Asociācijas pārstāvji ir pārliecināti, ka, salīdzinot izglītības sistēmas caur to organizāciju, mācību plānu un mācīšanas metodēm saistībā ar skolēnu sasniegumiem, pētījumi sniedz ārkārtīgi nozīmīgu informāciju efektīvai izglītības politikas veidošanai (IEA 2000). Šie izglītības pētnieki uztver pasauli kā „dabisku izglītības laboratoriju", kur atšķirīgas izglītības sistēmas dažādos veidos eksperimentē, lai sasniegtu optimālu rezultātu savu jauniešu izglītošanā. Tikmēr, kamēr valstis līdzīgi definē šos optimālos rezultātus, tieši dažādas metodes var būt tās, kas palīdz optimālo rezultātu sasniegt. Tādējādi, ja pētījums var sniegt uz pierādījumiem balstītu informāciju no visdažādākajām izglītības sistēmām, tad, visticamāk, tā būs pietiekami daudzveidīga, lai izdarītu tādus secinājumus vai atklātu jaunas, efektīvas metodes, kas vienas sistēmas ietvaros var tikt nepamanītas.

Piedaloties SSIP, valstis vēlas iegūt informāciju, kādi noteiktos mācību priekšmetos ir skolēnu sasniegumi gan pašas valsts līmenī, gan salīdzinājumā ar citām valstīm, kā ar gūt priekšstatu par faktoriem, kas ietekmē šos sasniegumus (Postlethwaite 1999). Tā kā starpvalstu pētījumu īstenošanā jāiegulda ļoti lieli līdzekļi, veicama nepārtraukta to norises kontrole un visu ieinteresēto pušu aktīva sadarbība, aktuāls ir jautājums, vai pieeja „pasaule kā laboratorija" sevi attaisno – vai ar vienu un to pašu metodoloģiju iespējams novērtēt izglītības sistēmas rezultātu – skolēnu sasniegumus – ļoti atšķirīgos kontekstos. Ņemot vērā iepriekš minēto, liela uzmanība tiek pievērsta šo pētījumu rezultātu nozīmīgumam un praktiskajai pielietojamībai pētījuma dalībvalstu izglītības politikas pilnveidošanā.

Tventes Universitātes Nīderlandē emeritētais profesors Tjīrds Plomps (*Tjeerd Plomp*), vairākus gadu desmitus strādājot izglītības pētniecībā, izdalījis šādas starptautiski salīdzinošo pētījumu funkcijas: (1) aprakstošā jeb „spoguļa" funkcija, – salīdzinot izglītības sistēmas kontekstus, var atklāt tādus aspektus savas valsts izglītības sistēmā, kuri īpaši atšķiras no citām valstīm, izvērtēt tos un plānot iespējamās izmaiņas. Šī pieeja tiek izmantota skolēnu sasniegumu salīdzināšanai valstīs ar līdzīgu kultūras mantojumu un vēsturi vai arī tad, ja ir vēlēšanās sekot kādas valsts ekonomiskajai izaugsmei; (2) savstarpēja salīdzināšana (*benchmarking*) – pētījumu primāro datu – skolēnu sasniegumu rādītāju – salīdzināšana, ko visbiežāk izmanto plašsaziņas līdzekļi, lai noteiktu savas valsts pozīciju citu valstu vidū, to uztverot kā tiešu savas valsts izglītības politikas kvalitātes rādītāju (Plomp 1998); (3) monitorings – izglītības procesu novērtējums dažādos izglītības sistēmas līmeņos – ar mērķi pieņemt uz zināšanām

balstītus lēmumus par nepieciešamajām izmaiņām. Šīs funkcijas īstenošanai būtiski ir tieši trenda pētījumi, kas tiek atkārtoti ar noteiktu laika intervālu (Plomp et al. 2002); (4) izpratnes veidošana, – papildinot monitoringa funkciju, Svētā Patrika koledžas Dublinā Izglītības pētniecības centra direktors Tomass Kelagens (*Thomas Kellaghan*) uzsver arī starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu rezultātu nozīmi izpratnes par atšķirībām starp izglītības sistēmām veidošanā, kā rezultātā vieglāk būtu pieņemt lēmumus par izglītošanās procesa organizāciju, resursu sadalījumu un mācīšanas praktisko aspektu (Greaney, Kellaghan 1996); (5) „izglītošana – apgaismošana" – šī starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu funkcija ir saistīta ne tik daudz ar noteiktu lēmumu pieņemšanu kā drīzāk ar ideju ģenerēšanu lēmumu pieņemšanas jomā, jo pētījumu rezultāti var palīdzēt politikas veidotājiem precizēt savus pieņēmumus par to, ko skolas cenšas sasniegt, ko tās sasniedz un ko būtu iespējams sasniegt, vienlaikus veidojot saturīgākas un rezultatīvākas publiskās diskusijas par izglītību; (6) integrācijas funkcija, kas tieši tiek saistīta ar jaunu dalībvalstu iekļaušanu starptautisko izglītības pētījumu īstenošanā. Kā norāda profesore Sāra Hovija (*Sarah Howie*) no Dienvidāfrikas, līdz ar bijušās Padomju Savienības valstu un Dienvidāfrikas iekļaušanu dalībvalstu skaitā 20. gadsimta astoņdesmitajos – deviņdesmitajos gados iezīmējas ļoti svarīgs starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu mērķis – iepriekš izslēgto un izolēto izglītības sistēmu iekļaušana globālajās diskusijās par izglītību un cilvēkresursu attīstību (Howie 2000). Var uzskatīt, ka starptautiskie izglītības pētījumi ir snieguši būtisku atbalstu un palīdzību iekļauties izglītības politikas starptautiskajā debatēs, skolēnu sasniegumu apzināšanā, jaunu izglītības paradigmu veidošanā un nozīmīgu izglītības reformu īstenošanā vairākām bijušās Padomju Savienības valstīm, kurās dominēja izteikti centralizēta izglītības sistēma, t.sk. arī Latvijai un abām pārējām Baltijas valstīm. Būtiski atzīmēt, ka sākotnējā dalība SSIP lielai daļai šo valstu, t.sk. arī Latvijai, bija iespējama vien ar Pasaules Bankas finansiālu atbalstu. Turklāt Hovija akcentē SSIP ietekmi ne tikai uz bijušo Padomju Savienības un Dienvidāfrikas valstu iesaistīšanos debatēs par izglītības politikām, bet arī uz pētniecības nozares attīstību šajās valstīs, īpaši liela mēroga aptauju organizēšanā. Būdama viena no pētījumos iesaistītajiem zinātniekiem, Hovija pozitīvi novērtējusi iespēju iepazīties ar jaunākajām pētniecības metodēm un saņemto atbalstu visā pētījuma īstenošanas gaitā (Howie 2000). Turklāt, tā kā izglītība tieši saistās ar dažādām citām norisēm sabiedrībā, pēc zinātnieces novērojumiem, tieši starptautiski salīdzinošie pētījumi atklājuši arī daudzas nozīmīgas sociālas norises un problēmas (piemēram, nabadzība, urbanizācija, lauku attīstība

u.tml.). Uzskatāmi valstu ieinteresētību piedalīties SSIP pētījumos raksturo IEA goda locekle, pētniece Kimo Leimu (*Kimmo Leimu*) (Leimu 1992) (sk. 2.1. tab.).

2.1. tabula

Ieinteresētība dalībai starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos

Politiskās intereses	- konteksta informācijas, kas ietekmē izglītību, izzināšana, - vēsturiskā aspekta izpratne laika dinamikas griezumā, lai salīdzinātu izglītības iegūšanu pagātnē ar to, kā tas noris pašlaik, - novērtējums tam, vai valsts izglītības kvalitāte ir pieņemama, - ekonomiskā, politiskā un administratīvā perspektīva jeb tas, cik veiksmīgi mērķi un principi darbojas dažādos sistēmas līmeņos, - starptautiskais salīdzinājums, - nākotnes perspektīva, izpratne un prognozes veiksmīgākai nākotnes izaicinājumu pārvarēšanai
Konceptuālās un zinātniskās intereses	- izpratne, ka izglītību var izskaidrot kā daudzlīmeņu kompleksu sistēmu, - strukturālā perspektīva saistībā ar izglītības sasniegumus ietekmējošo multilīmeņu faktoru apzināšanu, - mācību plāna izpēte, - psiholoģiskais aspekts, cenšoties analizēt skolēnu mācīšanās pieredzes, - metodoloģiskā perspektīva saistībā ar to, kāda pētnieciskā paradigma un kāpēc tiek izmantota IEA/ OECD pētījumos.
Tehniskās un menedžmenta intereses	- laika faktors – lai noskaidrotu, cik daudz laika ir nepieciešams sistemātiska novērtējuma pētījuma īstenošanai, - resursi, apzinot līdzfinansējuma iespējas saistībā ar vispārējo pētījuma aktualitāti un nozīmīgumu, - organizatoriskā perspektīva, apsverot plaša mēroga pētījuma projekta loģistiku, - rezultātu publiskošana un tas, kā pētījuma rezultāti varētu kļūt par daļu no nacionālās un starptautiskās pieredzes izglītības kontekstā.

Avots: Leimu 1992: 428.

Tiesa, tas, cik lielā mērā SSIP rezultāti ietekmēs kādu no minētajām jomām, vistiešāk ir atkarīgs no pētījuma dalībvalstu politiskās gribas un piešķirtajiem resursiem pētījuma veikšanai (Howie, Plomp 2005). Kā akcentē Hovija, īpaši nozīmīga ir izglītības politikas veidotāju sadarbība ar zinātniekiem, kuri īsteno starptautiskos salīdzinošos pētījumus, un, protams, nenoliedzami lielākas iespējas integrēt šo pētījumu datus nacionālajā izglītības politikā ir tajās valstīs, kur pastāv efektīvs dialogs starp abiem sociālajiem partneriem.

2.3. Starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu kritika: teorētiskie un metodoloģiskie aspekti

Lai SSIP dati varētu veicināt nozīmīgas pārmaiņas valstu izglītības sistēmās, tiem jāatbilst vairākiem priekšnosacījumiem (Greaney, Kellaghan 1996): pētījumu mērķiem jābūt skaidri un precīzi definētiem, datiem precīzi jāraksturo katras valsts skolēnu sasniegumi, tā nodrošinot informāciju par katras valsts cilvēkkapitālu; datiem jāsniedz uzticama salīdzinoša informācija par dažādām valstīm, vienlaikus jābūt pieejamai vispārējo konteksta situāciju raksturojošai informācijai, kā ietvaros dati tiek interpretēti. Tāpat aktivitātēm, kas veiktas, balstoties uz šo pētījumu datiem, jātiek monitorētām un novērtētām, lai noteiktu to efektivitāti izvirzīto mērķu sasniegšanā, un iegūtajai informācijai ir jābūt pietiekoši vērtīgai, praktiski izmantojamai, lai attaisnotu tās iegūšanā ieguldītos resursus.

SSIP īstenotāji un atbalstītāji ir pārliecināti par šo projektu pozitīvo pienesumu dažādu valstu izglītības sistēmu izpētē, problēmu konstatēšanā un iespējamo risinājumu meklēšanā. Tomēr jāatzīst, ka gandrīz vienlīdz bieži attieksme pret šiem pētniecības projektiem gan akadēmiskajā vidē, gan izglītības politikas veidotāju vidū ir visai skeptiska. Neskatoties uz OECD PISA un IEA TIMSS pētījumu izlašu lielumu, mērķgrupu skaitu (skolu vadība, skolēni, skolotāji) un dalībvalstu valdību ieinteresētību secinājumos, arī šie starptautiski salīdzinošie pētījumi nav izņēmums – to rezultātu uzticamība tiek apšaubīta dažādu iemeslu dēļ.

Tā kā IEA TIMSS pētījums uzsākts piecus gadus agrāk par OECD PISA pirmo posmu 2000.gadā, lielākā daļa kritikas zinātniskajā literatūrā veltīta tieši šim projektam. Savukārt OECD PISA visai aktīvi kritizējuši Norvēģijas un Dānijas pētnieki, zināmā mērā mēģinot pētījuma instrumentārijā vai citos ar projektu saistītos aspektos rast izskaidrojumu savu valstu, kuras nenoliedzami iegulda vienus no lielākajiem finanšu līdzekļiem izglītības sistēmā, salīdzinoši zemajos rezultātos (Sjøberg 2003, 2007).

Turpinājumā iezīmēti nozīmīgākie līdz šim paustās kritikas par IEA TIMSS un OECD PISA aspekti.

SSIP kritizēti par to, ka tajos vienmēr dominē viena vai vairākas pasaules industrializētākās valstis vai organizācijas, kas, pašsaprotami, visbiežāk ir saistīts ar finansējumu, **projekta vadību** un īstenošanu (Greaney, Kellaghan 1996; Keitel, Kilpatrick 1999). Tiek norādīts, ka, vadot pētījumu, kas tiek veikts vairākās valstīs, šādi pastāv lielāka iespējamība, ka vadošās valstis var ietekmēt pētījuma rezultātu validitāti,

jau pētījuma organizācijā netieši uzspiežot savu viedokli par etniskiem un savas kultūras jautājumiem (Crossley, Broadfoot 1992; Keitel, Kilpatrick 1999). Pievienojoties šim viedoklim vairāki zinātnieki uzskatījuši, ka pētījuma, kas balstīts vienas valsts pētnieciskajās tradīcijās, sekas ir tādas, ka tam pārāk bieži ir maz vai nav nemaz, ko teikt izglītības darbiniekiem citās valstīs, vismaz par to, kā izglītība tajās varētu tikt uzlabota (Keitel, Kilpatrick 1999).

Norvēģu pētnieks profesors Sveins Šēbergs (*Svein Sjøberg*), kritizējot ASV dominējošo ietekmi uz kognitīvo testu uzdevumu līmeni, norādīja, ka, piemēram, nevienā OECD PISA testa uzdevumā nav bijuši iekļauti jautājumi par evolūcijas teoriju, seksuālajām minoritātēm vai seksuāli transmisīvajām slimībām (Sjøberg 2003). Šēbergs atzīmējis, ka pētījuma dizainu un saturu var ietekmēt tā vadošās organizācijas – OECD – darbības mērķi un uzdevumi. Pētnieks atzīst, ka lielā mērā OECD eksperti veido politisko situāciju un viņu sagatavotie ziņojumi un ieteikumi tiek ļoti augstu vērtēti kā nacionālā, tā starptautiskā līmenī, un šī organizācija ir kļuvusi par nozīmīgu dalībnieku politiskajās cīņās par sociālajām, politiskajām un ekonomiskajām idejām. Tomēr profesors uzsver, ka organizācijas ekspertu ieteikumi vienmēr rūpīgi jāizvērtē, jo OECD nav izveidota neatkarīga izglītības pētnieku grupa, un ka organizācijas pamatā ir neoliberāla politiska un ekonomiska ideoloģija. Turklāt vispārējā OECD perspektīva ir saistīta ar tirgus ekonomikas un brīvā tirgus attīstību, arī visi politiskie ieteikumi izstrādāti saskaņā ar šīm pamatvērtībām, tādējādi OECD (un līdz ar to arī PISA) dienaskārtības aktuālie jautājumi ne vienmēr sakrīt ar dažādu valstu izglītības problēmjautājumiem nacionālā līmenī. Pēc Šēberga domām, PISA koncentrējas vien uz to, lai attīstītu prasmes un kompetences, kas palīdzētu sasniegt OECD valstu ekonomiskos mērķus, kas diemžēl dažkārt publiskajās debatēs tiek aizmirsts (Sjøberg 2007).

Lai palielinātu SSIP ietekmi uz katras dalībvalsts izglītības politiku, pētnieki rekomendē valstīm pētniecības grupai pievienoties pēc iespējas agrāk, vislabāk – jau pašā pētījuma sākumposmā, tādējādi valstu pārstāvji varētu aktīvāk ietekmēt pētījuma dizaina veidošanas procesu (Beaton et al. 1999). Piemēram, tā kā starptautisko pētījumu rezultātus iespējams analizēt gan pārnacionālā līmenī, gan savas valsts ietvaros, katra valsts individuāli var izvērtēt savai izglītības politikai īpaši aktuālos jautājumus, un gadījumā, ja tie nav ietverti starptautiskajā instrumentārijā, tos var pievienot anketai un noteikto rādītāju izmērīt nacionālā līmenī.

Izglītības pētnieku kopienā izskanējis viedoklis, ka **laiks starp pētījuma posmiem ir pārāk īss** (PISA datu vākšana noris ik pa trīs gadiem), tāpēc nav iespējams iegūt informāciju par nozīmīgām izmaiņām izglītības sistēmās, kas rada šaubas par lietderīgu līdzekļu izlietošanu. Jāpiebilst, ka, līdzīgi kā vairākas citas valstis, arī Latvija savulaik piedalījās gan IEA TIMSS pētījumā (1999., 2003. gadā), iegūstot informāciju par 8. klases skolēnu zināšanām matemātikā un dabaszinātnēs, gan OECD PISA 2000. gada un 2003. gada pētījumu ciklos, no kuriem viens sniedz detalizētu informāciju par 15 gadus veco skolēnu lasīšanas, bet otrs – matemātikas kompetencēm un tās ietekmējošiem faktoriem. Pētījumu nākamajos posmos Latvija saglabāja savas partnervalsts statusu OECD PISA, bet līdzekļu optimizācijas nolūkā TIMSS 2007 un TIMSS 2011 Latvijas skolas piedalījās vien 4. klašu grupā.

Kritika izskanējusi arī saistībā ar SSIP galveno **mērķgrupu**: TIMSS tie ir visi skolēni, kas reģistrēti klasē, kurā lielākais skolēnu īpatsvars testēšanas brīdī ir 13 gadus veci. Tomēr, kā liecina, piemēram, TIMSS 1999 dati, pētījuma dalībvalstu vidū novērojamas būtiskas atšķirības: skolēnu vecums pētījumā variē no 13,8 līdz 15,5 gadiem, kas nozīmē 7 līdz 9,5 gadus formālās izglītības.

Pētījumu kritiķi uzskata, ka tieši klase, kurā mācās skolēns, ir būtiskāka, jo tiešāk saistāma ar mācību plāna prasībām (Stevenson 1998). OECD PISA pētījuma mērķgrupa ir nevis skolēni noteiktā klasē, bet gan 15 gadus vecie skolēni. Tā mazinātas variācijas mērķgrupas respondentu vecumam, tomēr radušās atšķirības klasē, kuru skolēni pārstāv. Piemēram, PISA 2006 2% no 15 gadus vecajiem Latvijas skolēniem, kuri piedalījās pētījumā, mācījās 7. klasē, 15% – 8. klasē, 78% – 9. klasē, 3% – 10. klasē un 2% – citās klasēs (Geske et al. 2007). Šajā jautājumā var pievienoties kritiķu domām, ka variācija mērķgrupas respondentu vecumam un mācību klasei jau pati par sevi zināmā mērā izskaidro atšķirības skolēnu zināšanās gan matemātikā, gan dažādos dabaszinātņu priekšmetos, vienlaikus samazinot pētījuma rezultātu validitāti (Stevenson 1998).

Līdz ar iepriekšminētajiem aspektiem kā skolēnu sasniegumu ietekmējošu faktoru norvēģu pētnieks Šēbergs aktualizējis arī **jauniešu vecumposma kultūras atšķirības dažādās valstīs**, precīzāk – attieksmi pret dalību šādos pētījumos (Sjøberg 2007). Kā jau minēts, PISA mērķgrupa ir 15 gadus veci skolēni, kuriem saskaņā ar testa izpildes nosacījumiem 90 minūtēs ir jādara viss iespējamais, lai atbildētu uz testa jautājumiem. Šādā veidā iegūtie dati ir pamats visiem tālāk izdarītajiem secinājumiem par skolēnu izglītības sasniegumiem un tos ietekmējošiem faktoriem. Pētījuma īstenotāji

cer, ka skolēni uz testa jautājumiem sniegs vispilnīgākās, viņu zināšanas atspoguļojošas atbildes, sagaidot, ka skolēni ir motivēti un gatavi sadarboties, ka viņi ir ieinteresēti koncentrēties, lai parādītu sevi no vislabākās puses. Tomēr, kā liecina norvēģu pētnieka gadu gaitā apkopotā pieredze, ir visai nopietns pamatojums šādu pieņēmumu apšaubīt, jo dažādās valstīs skolēni pret dalību PISA (un līdzīgos projektos, piemēram, TIMSS) attiecas visai atšķirīgi, un tas nenoliedzami ietekmē arī viņu sasniegumus testos. Saskaņā ar pētnieka novērojumiem šī situācija ir vistiešāk saistīta ar dominējošo kultūras vidi valstī un jo īpaši skolēnu attieksmi pret skolu un izglītību kopumā.

Šēbergs sniedz visai spilgtu un interesantu minētā aspekta ilustrāciju, salīdzinot savas valsts – Norvēģijas – un kultūras ziņā visai atšķirīgās Taivānas, kuras skolēni ieguva vienu no augstākajām vietām rangu tabulā, situāciju, kādā noris pētījuma testu aizpildīšana. Piemēram, Taivānā kādā skolā pirms lielā notikuma – TIMSS testa pildīšanas – skolēni un vecāki sapulcināti skolas pagalmā, kur skolas direktors aicinājis visus skolēnus nopietni attiekties pret dalību testā, kas reprezentējot viņu attieksmi pret sevi, vecākiem, skolu un valsti, bet testa aizpildīšana sākusies vien pēc valsts himnas atskaņošanas. Visai līdzīga atmosfēra pirms dalības SSIP valdījusi arī Singapūrā, kuras izglītības sistēmā dominējošais sauklis ir „Esiet vislabākie – sagatavojieties testam!" (*„Be the best – teact to test!"*) un t.s. „pēdējā brīža piedāvājums" veikalu galvenajos plauktos bijis pretsāpju līdzekļi un ļoti nozīmīgo valstisko eksāmenu uzdevumi matemātikā, dabaszinātnēs un angļu valodā, kas ir PISA izpētes mācību priekšmeti (Sjøberg 2007).

Pretēji Taivānai, Singapūrai un dažām citām valstīm ar līdzīgu attieksmi pret SSIP rezultātiem, kuri vistiešāk ietekmē katra skolēna nākotnes karjeras un mobilitātes iespējas, Eiropas ziemeļu daļā, pēc pētnieka novērojumiem, skolēni dalībai tādos pētījumos kā PISA vai TIMSS piešķir visai mazu nozīmi. Jauniešus informē, ka viņi katrs individuāli nesaņems šī testa rezultātus, viņiem nebūs iespēja par tiem diskutēt un saņemt atgriezenisko saiti. Pieņemot, ka šis konkrētais tests tiešā veidā nevar ietekmēt ne viņu ikdienu, ne atzīmes skolā un līdz ar to arī profesionālo izaugsmi, turklāt testa uzdevumu sarežģītie formulējumi vai kādas neprecizitātes nekādā veidā neveicina interesi to aizpildīt, skolēniem rodas jautājums par testa aizpildīšanas jēgu un viņu ieguldījumu tajā (Sjøberg 2007). Iespējams, pieņēmums par sabiedrības kultūras ietekmi kaut nedaudz izskaidro Norvēģijas skolēnu viduvējos sasniegumus, tomēr jāņem vērā, ka, piemēram, dabaszinātņu kompetencē augstākos sasniegumus PISA 2006 ieguva tieši

Eiropas valsts – Somijas – skolēni, kuras kultūrai nebūt nav tik izteiktas atšķirības ar kaimiņvalsti Norvēģiju.

Kopš pašiem pirmajiem IEA pētījumiem tika atzīts, ka mācību plāns kā izglītības sistēmas izpētes vienība ir galvenais elements starptautiskajos pētījumos (Robitaille, Garden 1989). Jau sākotnējos plaša mēroga SSIP tika secināts, ka valsts panākumi lielā mērā ir saistīti ar to, vai **tests kā zināšanu pārbaudes instruments** un tas, kādas un kā zināšanas tiek testētas, ir iekļauts mācību plānā. Tādējādi zināmā mērā var uzskatīt, ka ne visām dalībvalstīm testu forma zināšanu pārbaudei bijusi godīga un ir uzskatāma par optimālu (Robitaille, Garden 1989; Reinikainen 2007).

Tāpat ļoti būtiski ir izprast, kāda veida zināšanas un prasmes tiek mērītas ar nacionālo un starptautisko novērtējumu kognitīvajiem jautājumiem (Reinikainen 2007). Piemēram, TIMSS 1999 pētījumā lielāka uzmanība tika pievērsta dažādām dabaszinātņu jomām, kamēr OECD PISA pētījumā pieeja bijusi vairāk praktiska un uz nākotnes vajadzībām orientēta. Iepazīstoties ar šo pētījumu rezultātiem, secināts, ka noteiktu valstu sasniegumu līmeņi abos pētījumos ir atšķirīgi, kā vienu no izskaidrojumiem minot, ka PISA rezultāti zemāki bijuši tajās valstīs, kur mācību programmā lielāks uzsvars tiek likts uz t.s. tradicionālo zināšanu saturu, uzmanība vairāk tiek pievērsta klasiskajam mācīšanas veidam, nevis praktiskām nodarbībām un uz skolēnu vērstai pieejai. Šis jautājums varētu būt aktuāls arī Latvijai līdz ar postpadomju izglītības sistēmas vēsturisko mantojumu un tā sekām vēl noteiktu laiku pēc neatkarības atjaunošanas. Diemžēl šī jautājuma verifikācijas iespējas ir ierobežotas, jo pēc 2003. gada TIMSS pētījuma pamatskolas pēdējo klašu skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs mērīti tikai OECD PISA pētījuma ietvaros.

SSIP **ekvivalences jautājums** ir īpaši nozīmīgs, un pretargumenti tam, vai ar vienotu instrumentāriju iespējams izpētīt līdzīgas problēmas atšķirīgās valstīs, ir vieni no pirmajiem, kuri jāspēj sniegt starptautisko salīdzinošo pētījumu īstenotājiem (Schmidt, Kifer 1989; Alexander 1999; Bempechat et al. 2002). Nenoliedzami, katras valsts izglītības sistēma, mācīšanas un mācīšanās metodes, kā arī sociālā dzīve ļoti lielā mērā ir saistīta ar tās kultūru, un tieši šis aspekts sarežģī starpvalstu pētījumu veikšanu, jo, lai arī kāda metodoloģija tiktu izmantota, valodas un komunikācijas problēmas var aizkavēt pētījuma īstenošanu jebkurā tā posmā (Alexander 1999; Bempechat et al. 2002). Piemēram, izvērtējot otro IEA starptautisko pētījumu SISS (*Second International Science Study*), kas tika veikts 1983.–1984. gadā, pētnieki rakstīja, ka tā datu validitāti

var apšaubīt, jo anketā iekļauto jautājumu alternatīvas dažādās izglītības sistēmās tomēr nenozīmē vienu un to pašu (Schmidt, Kifer 1989; Kaiser et al. 2002).

Līdzīgas atsauksmes sniegtas arī par TIMSS 1995, kur, analizējot dažādu valstu rezultātus, pētnieki secinājuši, ka anketā iekļautajiem jautājumiem dažādās valstīs un kultūrās tiek piešķirta atšķirīga nozīme (Bos, Meelissen 2006).

Jau 70. gadu sākumā vairāki pētnieki rakstīja par ekvivalences rādītāja nozīmi starptautiskajos salīdzinošajos pētījumos, izšķirot trīs tā šķautnes (Warwick, Osherson 1973). Pirmkārt, konceptuālā ekvivalence, kas ietver jautājumu par to, vai visi izpētes jēdzieni tiek uztverti vienādi, vai tomēr dažādās kultūrās kāds no tiem tiek uztverts atšķirīgi (Bempechat et al. 2002); otrkārt, mērījumu ekvivalence – starptautisko pētījumu izaicinājums – ir tādu jēdzienu izveidošanai pētījumā, kas visās dalībvalstīs tiek uztverti identiskā intensitātē, jo pat teorētiski pilnībā akceptējami jēdzieni dažādu valstu kultūrās var būt atšķirīgas pakāpes; treškārt, lingvistiskā ekvivalence, kas vistiešāk ir saistīta ar tulkošanu, tās precizitāti.

Daļa kritikas saistīta ar **aptaujas jautājumu validitāti.** Lai nodrošinātu pētījuma kvalitāti, SSIP veicējiem jāizstrādā tādas pētniecības tehnikas, ar kurām visu klašu dalībnieku praktiskās aktivitātes, motivācijas un uzskati var tikt pētīti un salīdzināti atšķirīgos kultūras kontekstos, jāizveido tāds tests – instruments zināšanu novērtēšanai –, kas varētu leģitīmi izmērīt skolēnu sasniegumus, kuri ir mācījušies pēc atšķirīgiem mācību plāniem, kā arī jāizveido konceptuāla analīzes struktūra, kuras ietvaros varētu tikt analizēti atšķirīgie mācību plānu saturi, struktūra un ietekme uz skolēnu rezultātiem (Stevenson 1998; Clarke 2003; Reinikainen 2007).

Vienlaikus pozitīvi novērtējama iniciatīva, ko pauduši vairāki zinātnieki, kuri padziļinātu uzmanību pievērsuši ar noteiktu pētījuma instrumentāriju iegūto datu validitātei. Šie pētnieki rekomendē pētījumu papildināt ar kvalitatīvajām metodēm – ekspertintervijām, novērojumu datiem, pavadot pētījuma laukā ilgāku laiku –, lai labāk izprastu konteksta situāciju, kurā aptauja notiek, tā paaugstinot aptaujas datu prognozējamo kvalitāti (Bos 2002; Talisayon et al. 2006). Pēdējos gados kvantitatīvo un kvalitatīvo pētījumu metožu apvienošana SSIP tiek izmantota arvien biežāk, tiesa, Latvijā ierobežotā finansējuma dēļ zinātnieki kvalitatīvās metodes SSIP datu interpretācijā izmanto salīdzinoši reti.

SSIP aptaujas anketu validitāte tiešā mērā ir atkarīga no tā, ka jebkurā pētījuma dalībvalstī katrs respondents vienu un to pašu jautājumu saprot tā, kā to domājuši pētnieki (Bos 2002). Tādējādi ārkārtīgi svarīga ir pētījuma instrumentāriju precīza

tulkošana visās nepieciešamajās valodās. Diemžēl pētījuma ietvaros sastādīto **testu tulkošanas un adaptēšanas procedūra** tiek bieži kritizēta. Gan PISA, gan TIMSS pētījumos katram instrumentam jābūt pārtulkotam no angļu valodas tās valsts valodā, kur aptauja tiks veikta, un, neskatoties uz kvalitātes kontroles procedūrām (atgriezeniskā tulkošana u.tml.), dažu jautājumu izpratne radījusi problēmas (Robitaille, Garden 1989). Pēc analītiķu domām, testu precizitāti varētu uzlabot, ja daži no uzdevumiem tiktu pielāgoti katras valsts valodas īpatnībām, nevis saistīti tikai ar anglisko versiju (Ercikan 1998). Jāatzīmē, ka promocijas darba autore desmit gadu ilgstošajā pieredzē pētniecībā dažādos starptautiski salīdzinošajos pētījumos ir vairākkārtīgi saskārusies ar izaicinājumiem, kas saistīti ar instrumentāriju tulkošanu valsts valodā.

Līdztekus testiem skolēnu zināšanu novērtēšanai tādos pētījumos kā PISA un TIMSS skolēni aizpilda arī aptaujas anketu, kas ietver jautājumus par viņu ģimeni, mājsaimniecības rīcībā esošajiem ilglietošanas priekšmetiem, viņu attieksmi pret izglītību un konkrēto mācību priekšmetu. Pētījumā iesaistās arī katras skolas direktors, aizpildot skolas konteksta situāciju raksturojošu anketu par izglītības resursiem skolā, skolēnu attieksmēm u.tml. Vairāki pētnieki norādījuši uz šo t.s. **konteksta aptauju ierobežoto instrumentāriju**, kas nav pietiekami plašs, lai detalizēti atklātu cēloņsakarības, no aptaujām nav iespējams uzzināt visu izglītības rezultātu kontekstuālo informāciju, kas vajadzīga, lai izprastu mehānismus, caur kuriem pedagoģiskās metodes ietekmē sasniegumus nacionālā un starptautiskā līmenī (Hambleton 2005). Ar šiem ierobežojumiem, izstrādājot empīrisko pētījumu, saskārās arī promocijas darba autore.

Savukārt zinātnieki, kuri iepazinušies ar TIMSS 1999 tehniskajā atskaitē sniegto informāciju, novērtējuši, ka pētījumā lielāka uzmanība tulkošanas un adaptēšanas procesā tikusi pievērsta kognitīvajiem uzdevumiem, nevis konteksta aptauju jautājumiem, kas dažkārt iztulkoti neprecīzi, līdz ar to apšaubāma ir gan šo jautājumu uztvere respondentu vidū, gan pētījuma dalībnieku sniegto atbilžu interpretācija (Bos 2002).

Līdz ar projekta vadībai, pētījuma īstenošanas gaitai un instrumentārijam veltīto kritiku izglītības eksperti snieguši skeptiskas piezīmes arī par pētījuma rezultātu popularizēšanu. Tiek uzsvērts, ka **plašsaziņas līdzekļos** starptautisko izglītības pētījumu par skolēnu sasniegumiem rezultāti bieži vien tiek pārāk vienkāršoti, tos triviāli saistot viena ar izglītības iestāžu prestižu nacionālā līmenī (Reinikainen 2007). Kritika saņemta par to, ka lielākajā daļā pētījuma dalībvalstu uzmanība tiek pievērsta

vien valsts rangam relatīvo sasniegumu mērījumu skalā, tas parādās ziņu virsrakstos, tā zināmā mērā pasludinot spriedumu daudz kvalitatīvāk izstrādātām katras valsts detalizētākām atskaitēm. Šīs rangu tabulas vairāku iemeslu dēļ kritizējuši daudzi pētnieki (piemēram, Stevenson 1998; Bos, 2002; Kaiser et al. 2002; Reinikainen 2007). Pirmkārt, tāpēc, ka daudziem lasītājiem nav skaidrs, ko šādi vidējie rādītāji īsti nozīmē. Tāpat zinātnieki uzskata, ka bez papildu paskaidrojuma vai izpratnes par kontekstu, kurā izglītošanās notiek, vienkāršam rangam vai valsts vietai citu valstu vidū ir visai maza nozīme. Atšķirības valstu ranžējumā var būt saistītas ar pavisam nelielām atšķirībām skolēnu reālajos sasniegumos vai izmaiņām pētījumu dalībvalstu skaitā, kas piedalās novērtējumā, tāpēc valsts vietas nozīme rangu tabulā var tikt pārvērtēta, nepareizi interpretēta, radot pārāk nozīmīgus politiskus secinājumus par rezultātiem, kas būtībā, iespējams, pat nav nepieciešami.

Kā atzīmē Šēbergs, lai sasniegtu PISA izvirzītos vispārējos mērķus, pētījuma ietvaros tiek pārbaudītas skolēnu zināšanas atsevišķos mācību priekšmetos – matemātikā, lasīšanā un dabaszinātnēs –, uzskatot, ka šīs jomas ir daudz nozīmīgākas par kompetencēm pārējos mācību priekšmetos, un tā OECD kaut netieši, tomēr norāda, ka nākotnes izaugsme un izaicinājumi daudz mazāk ir saistīti ar skolēnu zināšanām tādos priekšmetos kā vēsture, ģeogrāfija, sociālās zinības, ētika, svešvalodas, māksla u.tml. (Sjøberg 2007). Savukārt tad, kad pētījuma rezultātus popularizē sabiedrībā, tiek radīts priekšstats, ka testēta ir kopumā vispārējā katras valsts izglītības sistēmas kvalitāte. Lai gan PISA pētnieki kā vienu no pieņēmumiem izvirzījuši, ka prasmes un iemaņas ir atkarīgas ne tikai no aktivitātēm skolā, bet arī no ģimenes ietekmes, kontaktiem ar draugiem un citiem faktoriem, tomēr visbiežāk gan augstie, gan zemie rezultāti sabiedrībā tiek pasniegti kā skolas determinēti.

Ņemot vērā iepriekš minēto, tādiem pētījumiem kā PISA un TIMSS, precīzāk, to rezultātu pasniegšanai sabiedrībā, ir augsts potenciāls noskaņot iedzīvotājus negatīvi pret visu izglītības sistēmu. Piemēram, Norvēģijā, kuras iedzīvotājiem, pieradušiem uzvarēt (vismaz galvenajās disciplīnās ziemas olimpiskajās spēlēs), jebkuri rezultāti, kas nav vislabākie, ir zaudējums. Tādi šķiet arī valsts skolēnu nebūt ne sliktākie sasniegumi SSIP (27.–35. vieta no 57 iespējamajām dabaszinātņu kompetencē). Šo situāciju izmantojot, plašsaziņas līdzekļi pārāk vienkāršoti un vispārīgi snieguši informāciju par pētījuma rezultātiem, laikrakstu pirmajās lappusēs publicējot skaļus saukļus par to, ka norvēģi ir zaudētāji u.tml. Pēc Šēberga domām, situāciju mainīt varējuši zinātnieki, kuri piedalījušies pētījuma īstenošanā, runājot par pētījuma ierobežojumiem un detalizētāk

izskaidrojot tā rezultātus, tomēr šāda atgriezeniskā saite nav saņemta. Tā sabiedrībā nostiprinājies viedoklis, ka starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu (PISA, TIMSS u.c.) rezultāti nav apspriežami un apstrīdami (Sjøberg 2007). Pētnieka secinājumi zināmā mērā sakrīt ar promocijas darba autores novērojumiem, sekojot starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu popularizēšanai Latvijas medijos.

Tā kā PISA, TIMSS un līdzīgu salīdzinošo starptautisko pētījumu īstenošanā tiek ieguldīti apjomīgi finanšu līdzekļi, liela daļa kritikas saistīta ar šo **pētījumu salīdzinoši nenozīmīgo ietekmi uz izglītības politikas veidošanu**. Piemēram, Hamburgas Universitātes profesors salīdzinošajā izglītības pētniecībā T. Nevils Postletveits (*T. Neville Postlethwaite*) akcentēja, ka, sniedzot rekomendācijas izmaiņām valsts izglītības politikā, nepietiek tikai ar skolēnu sasniegumu starptautisku analīzi, būtiski ir ņemt vērā arī izglītības un kultūras kontekstu valstī (Postlethwaite 1999). Starpvalstu salīdzinājumiem vajadzētu atklāt vājos punktus valstu izglītības sistēmās, kādi, visticamāk, pirms tam nav prognozēti, tā palīdzot identificēt skolēnu zemos sasniegumus ietekmējošos faktorus. Turklāt papildu attiecību starp noteiktiem skolu un klašu faktoriem un skolēnu sasniegumiem analīze varētu tikt veikta ar gadījuma izpētes metodes palīdzību, lai šīs attiecības izprastu padziļināti un noskaidrotu zemā skolēnu sasniegumu līmeņa iemeslus. Kā minēts iepriekš, lai atspēkotu šo kritiku, SSIP arvien biežāk tiek papildināti ar kvalitatīvo pētījumu metodēm (Bos 2002; Talisayon et al. 2006).

Tomēr, neskatoties uz visai apjomīgo SSIP veltīto kritiku, IEA pētījumi un OECD PISA kā izglītības kvalitātes izpētes projekti ir praktiski vienīgie, kuri ļauj starptautiskā līmenī izvērtēt skolēnu izglītības sasniegumu saistību ar dažādiem faktoriem. Turklāt vairāki pētnieki un izglītības eksperti norādījuši, ka gan OECD PISA, gan IEA īstenotie TIMSS pētījumi uzskatāmi par metodoloģiski un saturiski vislabākajiem starptautiskajiem salīdzinošajiem pētījumiem, īpaši dabaszinātņu sasniegumu novērtēšanā (Stevenson 1998; Reinikainen 2007). Līdz ar to daudzi zinātnieki, lai pētītu ģimeni vai skolu kā skolēna sasniegumus ietekmējošos faktorus, līdz šim veiksmīgi izmantojuši pat tikai kādu vienu no indikatoriem, piemēram, vecāku izglītību vai grāmatu skaitu mājās.

Iepazīstoties ar TIMSS 2003 un PISA 2006 pētījumu instrumentāriju, izvērtējot abiem projektiem adresēto kritiku, kā arī ņemot vērā to, ka PISA 2006 dati ir salīdzinoši jaunāki un Latvija piedalās arī nākamajos pētījuma posmos (PISA 2009, 2012, 2015), lai turpinātu 15 gadus veco skolēnu izglītības sasniegumu lasītprasmē, matemātikā un

dabaszinātnēs un to ietekmējošo faktoru monitoringu, promocijas darba empīriskās daļas ietvaros veiktajā pētījumā trūcīgo ģimeņu skolēnu sasniegumu izpētē izmantoti PISA 2006 dati par Latvijas skolēnu sasniegumiem un tos ietekmējošiem faktoriem.

2.4. Latvijas dalība starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos un skolēnu sasniegumi OECD PISA 2006

Lai gan SSIP ir sarežģīti un to veikšanai nepieciešami lieli finanšu, tehnoloģiju un cilvēkresursu ieguldījumi, Latvija izvēlējusies piedalīties šajos pētījumos, jo ir ieinteresēta iegūt uz starptautiski pārbaudītiem datiem balstītu pētījumu rezultātus, kas raksturotu situāciju valsts izglītības sistēmā salīdzinājumā ar citām valstīm, tā labāk izprotot valsts izglītības sistēmu gan nacionālā, gan starptautiskā kontekstā (Geske et al. 1997). Vienlaikus, līdzīgi kā citu valstu zinātnieki, arī izglītības pētnieki Latvijā par ļoti nozīmīgu uzskata iespēju gūt starptautisku pētījumu veikšanas pieredzi, attīstīt šo pētniecības virzienu un veicināt starptautiska līmeņa kvalitātes standartu piemērošanu nacionāla līmeņa izglītības novērtēšanā. Tāpat būtiski zinātniekiem šķiet iesaistīties pētniecības virzienam saistošās starptautiskās organizācijās, lai nodrošinātu savai valstij pastāvīgu pieeju pasaulē kompetentāko izglītības ekspertu tīklam. Izglītības pētniekus kā Latvijā, tā arī visā pasaulē interesē ne tikai šīs nozares raksturojums noteiktā brīdī, bet arī ilgākā laika periodā, kas, iespējams, ir pat nozīmīgāk – kā mainījušies skolēnu sasniegumi, vai izglītības reformas devušas gaidītos rezultātus u.tml. Šāda veida informāciju iespējams saņemt, veicot regulārus, atkārtotus pētījumus un iegūstot nozīmīgus izglītības sistēmas monitoringu raksturojošus datus (Geske et al. 1997).

Latvijas skolas SSIP piedalījušās kopš 1992. gada, kad IEA lasītprasmes pētījumā tika iegūta informācija par Latvijas skolēnu sasniegumiem 3.–4. klašu un 7.–8. klašu grupās lasītprasmē (atkārtoti pētījums par skolēnu zināšanām lasītprasmē tika veikts 2001., 2005. un 2009. gadā). Šo gandrīz divdesmit gadu laikā, iesaistoties IEA pētījumos, novērtētas Latvijas skolēnu zināšanas arī tādās jomās kā informāciju un komunikāciju tehnoloģijas (COMPED), matemātika un dabaszinātnes (TIMSS 1995, 1999, 2003, 2007), pilsoniskā izglītība (CIVIC 1999, 2003, ICCS 2009) (Geske et al. 2001).

Latvija bija pirmā no Baltijas valstīm, kura iesaistījās OECD organizētajos SSIP, piedaloties PISA 2000. Pārējās Baltijas valstis šajā pētniecības projektā iesaistījušās kopš PISA 2006. Kā norāda SSIP īstenotāji Latvijā, iepriekš starptautisko dalības maksu

segšanai piesaistīti Pasaules Bankas un OECD līdzekļi, daļēji saņemot atbalstu arī no IZM un Latvijas Universitātes (Geske et al. 2007).

Saskaņā ar IZM interneta vietnē sniegto informāciju, lai nodrošinātu Latvijas dalību SSIP un iegūtu ar citām valstīm salīdzināmus datus nozares politikas veidošanai un ietekmes izvērtējumam, 23.11.2010. MK sēdē apstiprināts IZM izstrādātais MK noteikumu projekts „Noteikumi par darbības programmas „Cilvēkresursi un nodarbinātība" ar papildinājuma 1.2.2.3.2. apakšaktivitāti „Atbalsts izglītības pētījumiem" (IZM 2010a). Kopējais apakšaktivitātei pieejamais publiskais finansējums ir 973 353 Ls, ko 100% veido ESF līdzekļi un kas paredzēts projekta īstenošanai laikā no 01.01.2011. līdz 31.08.2015. Pieejamā finansējuma ietvaros plānota Latvijas dalība vairākos starptautiskos izglītības kvalitātes pētījumos – OECD PISA, OECD TALIS pētījumi (2013. gadā Starptautiskās mācību vides pētījums vispārizglītojošajās skolās un Nacionālais mācību vides pētījums profesionālajās skolās) un ASEM LLL HUB (Āzijas – Eiropas Foruma Mūžizglītības tīkla pētījumi par skolu nebeigušo jauniešu (18–24 g.v.) atgriešanu izglītības procesā un par mācību tuvināšanu reālajai dzīvei.

Promocijas darba autore uzskata, ka līdz šim SSIP rezultātu pielietojamība Latvijā bijusi diezgan nepilnīga. Latvijā datus analizējuši lielākoties šo projektu īstenotāji – Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūta zinātnieki, doktoranti un maģistranti. Diemžēl publiski izskanējuši galvenokārt tikai SSIP primārie rezultāti[42]. Nenoliedzot pārējo zinātnisko darbu kvalitāti, īpaši vērts izcelt divus promocijas darbus, kuri satur politikas veidotājiem būtisku informāciju izglītības politikas pilnveidošanai un diemžēl nepamatoti nepamanīti palikuši publiskajā telpā un diskusijās par izglītības politikas ilgtspējīgas attīstības iespējām: Dr.sc.admin. Ievas Johansones 2009. gadā aizstāvētais promocijas darbs „Sākumizglītības pārvaldība vienlīdzīgu izglītības iespēju un kvalitātes nodrošināšanai Latvijā" un Dr.sc.admin. Antras Ozolas 2012. gadā aizstāvētais promocijas darbs „Zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējas izglītības vadības kontekstā", kura elektroniskā versija pieejama http://www.lu.lv/zinas/t/11079/ (sk. 10.01.2013.).

Plašsaziņas līdzekļos diskurss par SSIP bijis ļoti ierobežots, valsts mērogā galvenokārt publicēta informācija par Latvijas vietu pētījuma dalībvalstu rangu tabulā.

[42] Publikācijas pieejamas interneta vietnē – LU PPMF (2010) Pētniecība. Publikācijas. http://www.ppf.lu.lv/v.3/petnieciba.php?id=petnieciba_inc2 (sk. 01.08.2010.).

Nedaudz plašāka informācija, kas būtu saistoša SSIP rezultātu izmantošanai, iekļauta specializētajā izdevumā „Izglītība un Kultūra", kur izglītības pētnieks Rūdolfs Kalvāns, atsaucoties uz Zviedrijas pieredzi, uzsvēris SSIP nozīmi izglītības monitoringā[43]. Pētnieks arī ieteicis SSIP gūto pieredzi izmantot regulārā nacionāla līmeņa skolēnu sasniegumu monitoringā Latvijā, jo viena no pašlaik īpaši aktuālām problēmām valsts izglītības sistēmā ir fakts, ka „*nacionālā līmeņa dažādu mērījumu datu konsolidācija"* ir ārkārtīgi zemā līmenī, dati ir neviennozīmīgi, tos nav iespējams saistīt ar finanšu datiem no pašvaldībām, konkrētu skolu un skolēniem. Pašreiz veiktie SSIP Latvijā, pēc pētnieka domām, šo problēmu spēj kompensēt tikai daļēji, jo pētījuma cikli ir vismaz ar trīs gadu intervālu, tāpēc maksimāli operatīva skolēnu izglītības sasniegumu monitorēšana nav iespējama[44].

Arī sociālo zinātņu pārstāvji Latvijas skolu rezultātiem SSIP pievērsuši salīdzinoši maz uzmanības, visbiežāk pieminot Latvijas skolēnu sasniegumu vietu pētījuma dalībvalstu rangu tabulās, sniedzot konspektīvu sasniegumus ietekmējošo faktoru izvērtējumu (Trapenciere 2006, Zepa et al. 2007; Zepa 2010). Interneta vietnē Sabiedriskās politikas portālā www.politika.lv iespējams iepazīties ar profesores Brigitas Zepas OECD PISA 2000 pētījuma primārajiem rezultātiem veltītas publikācijas recenziju (Zepa 2002). Profesore atzinīgi novērtējusi autoru sākotnējo uzstādījumu – īpaši precīzu un detalizētu pētījuma metodikas un pētījuma testos iekļauto uzdevumu aprakstu, kas, pēc viņas domām, gan palīdz labāk uztvert pētījuma būtību, gan sniedz arī vērtīgu informāciju skolotājiem un metodiķiem mācību uzdevumu sagatavošanā. Pozitīvs vērtējums recenzijā pausts arī pētījuma rezultātu primārajai analīzei. Savukārt galvenā kritika saņemta par pētījuma izlases procedūru, kas pētījuma pārskatā nepilnīgi paskaidrota, tāpēc radot bažas par pētījuma norises kvalitāti. Skeptiski vērtētas arī pētījuma īstenotāju rekomendācijas, kas, pēc recenzijas autores domām, iespējams, ir diskusijas izglītības politikas jomā veicinošas, bet tomēr – pārāk vienkāršotas. Neskatoties uz to, ka Latvija piedalījusies arī visos turpmākajos PISA pētījuma posmos, kā arī iesaistījusies citos SSIP un pētījumu autori sagatavojuši pārskatus par dalību tajos, publiski nav pieejamas citas recenzijas, izvērtējumi Latvijā īstenoto SSIP īstenošanas metodoloģijai un pētījumu pārskatu saturam.

---

[43] Kalvāns R. (10.12.2009.). Aktuālais izglītības pētniecībā - nacionālais un starptautiskais skatījums. Izglītība un Kultūra. http://www.izglitiba-kultura.lv/viedokli/aktualais-izglitibas-petnieciba-nacionalais-un-starptautiskais-skatijums (sk. 01.05.2010.)

[44] Kalvāns R. (24.03.2010.). Izglītības kvalitāte - process vai rezultāts? Izglītība un Kultūra http://www.izglitiba-kultura.lv/viedokli/izglitibas-kvalitate-process-vai-rezultats (sk. 01.05.2010.)

Nedaudz plašāks skatījums uz SSIP rezultātiem nacionālā līmenī, norādes par rezultātu ierobežotu izmantošanu izglītības plānošanas dokumentu izstrādē, kā arī informācija par PISA ietvaros iegūto skolēnu izglītības sasniegumu atšķirībām pilsētu un lauku skolās minēta Dr.sc.soc. Miķeļa Grīviņa rakstā, kur autors sniedzis Latvijas izglītības politikas un izglītības pētījumu kritisku izvērtējumu (Grīviņš 2011). Var pievienoties M. Grīviņa norādēm par to, ka PISA ir vienīgais precīzi definētais pētījums izglītības politikas dokumentos, t.sk. „Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013. gadam", „kuru ministrija min kā instrumentu, ar kuru iegūt kvalitatīvu informāciju politikas veidošanai" (Grīviņš 2011: 106), turklāt PISA rezultāti ir vienīgie, kurus IZM piemin ikgadējos ministrijas pārskatos. Autors gan pauž viedokli par to, ka „tomēr šos pētījumus ierobežo noteiktas izlases īpatnības, kas nosaka arī noteiktus ierobežojumus, kādu informāciju ar šiem pētījumiem var iegūt" (Grīviņš 2011: 107), tomēr savu viedokli detalizētāk nepaskaidro.[45]

Savukārt Oļegs Krjasnopjorovs, Latvijas bankas Monetārās politikas pārvaldes Makroekonomikas analīzes daļas vecākais ekonomists un LU Ekonomikas un vadības fakultātes doktorants, PISA datus izmantojis, lai parādītu saikni starp skolēnu sasniegumiem šajā pētījumā, zinātnes finansējumu Latvijā un zinātnieku publikāciju skaitu starptautiski citējamos rakstu krājumos. Kā norāda autors, „izrādās, ka valsts zinātniskā publicitāte ir tieši saistīta ar pašreizējo skolēnu mācību sasniegumiem. [..] Visās valstīs ar ļoti augstu zinātnisko publikāciju skaitu (virs 150 uz 1 miljonu iedzīvotāju gadā), skolēnu mācību sasniegumi pārsniedz ES vidējo rādītāju"[46]. Tiesa, autors PISA datus kļūdaini saistījis ar vidusskolēnu sasniegumiem.

IEA TIMSS un OECD PISA pētījumos iegūtie Latvijas skolēnu sasniegumi dabaszinībās starptautiski analizēti Eiropas Komisijas Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras (EACEA P9 Eurydice) sagatavotajā pārskatā „Dabaszinātņu izglītība Eiropā: valstu rīcībpolitika, prakse un pētījumi" (EACEA P9 Eurydice 2011). Promocijas darba autore veikto pētījumu un datu padziļinātu analīzi uzskata par ļoti

---

[45] Var izteikt pieņēmumu, ka M.Grīviņa viedoklis par izlases īpatnībām radies, pamatojoties uz profesores Zepas PISA 2000 veltīto recenziju un tā ietvertajām bažām par izlases korektumu un piemērotību skolēnu skaitam Latvijas skolās (Zepa 2002). Ar detalizētu OECD PISA 2006 aprakstu var iepazīsties promocijas darba 2.pielikumā. Speciālisti pētījumu izlašu veidošanā PISA 2006 izlasi uztver kā stratificētu divpakāpju klasteru izlasi, kurai ir savas kļūdas robežas, kas jāņem vērā analizējot datus, tomēr uz būtiskiem ierobežojumiem pētījuma datu interpretācijā tā nenorāda. Nenoliedzami, ņemot vērā citu valstu zinātnieku kritiku SSIP, būtu vērtīgi padziļināti analizēt arī PISA veikšanas metodoloģiju, pētījuma metodiku un īstenošanas gaitu Latvijā.

[46] Krjasnopjorovs, O. (22.11.2011.). *Kas nosaka valsts zinātnisko potenciālu?* http://www.makroekonomika.lv/kas-nosaka-valsts-zinatnisko-potencialu (sk. 22.11.2011.)

vērtīgu papildinājumu izglītības sasniegumu makrolīmeņa analīzei, jo pētījumā ietverta informācija par dabaszinātņu izglītības sekmēšanai nepieciešamo stratēģiju un rīcībpolitikas elementiem, kā arī aprakstītas mācību procesa un skolēnu vērtēšanas atšķirības dažādās valstīs.

Latvijas skolēnu sasniegumi OECD PISA 2006

Raksturojot Latvijas skolēnu sasniegumus **dabaszinātnēs,** jāņem vērā, ka tieši dabaszinātņu priekšmeti bija PISA 2006 galvenā satura izpētes joma un, lai sniegtu kopīgu ieskatu par 15 gadus vecu skolēnu dabaszinātņu kompetenci, tika izveidota kombinētā dabaszinātņu sasniegumu skala, kas ietvēra skolēnu zināšanu pārbaudi dažādās zināšanu jomās („Fizikālās sistēmas", „Dzīvās sistēmas", „Zemes un Visuma sistēmas", „Tehnoloģiju sistēmas").

Visaugstākie vidējie sasniegumi PISA 2006 ir Somijas skolēniem – 563 punkti, kas ir augstāks radītājs nekā jebkurai citai valstij jebkurā no līdz šim veikto PISA pētījumu satura jomām (OECD 2007). Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi dabaszinātnēs ir 490 punkti (28. labākais rezultāts), kas ir zemāk par OECD valstu vidējo radītāju (starpība 10 punkti ir statistiski nozīmīga) (sk. 2.2. tab.). Latvijas skolēnu vidējo sasniegumu sadalījums dabaszinātņu kompetencē ir tuvs normālajam, un, kā uzsver pētījuma īstenotāji, var droši teikt, ka tests bija piemērots Latvijas skolēniem. Dažādās dabaszinātņu satura jomās Latvijas skolēnu rezultāti būtiski neatšķiras. Iepazīstoties ar pētījuma rezultātiem, var konstatēt, ka dabaszinātnes un matemātika ir tās mācību satura jomas, kur atšķirības zēnu un meiteņu rezultātos Latvijā ir salīdzinoši nelielas.

2.2. tabula

Latvijas skolēnu sasniegumi OECD PISA 2006: vidējie sasniegumi, zēnu un meiteņu sasniegumu salīdzinājums

	Skolēnu sasniegumi						
	Vidējie sasniegumi un to standartkļūda		Standartnovirze un tās standartkļūda		Zēnu vid. sasniegumi	Meiteņu vid. sasniegumi	Starpība starp zēnu un meiteņu sasniegumiem
Dabaszinātnes	490	(3,0)	84	(1,3)	486	493	–7
Matemātika	486	(3,0)	83	(1,6)	489	484	5
Lasīšana	479	(3,7)	91	(1,8)	454	504	–50

Avots: Geske et al. 2007.

PISA 2006 ietvaros skolēnu dabaszinātņu kompetence novērtēta ne tikai punktos, bet arī sešos kompetences līmeņos, kur 1. ir viszemākais (zemāk par 334,9 punktiem) un 6. – visaugstākais līmenis (virs 707,9 punktiem)[47]. Dati rāda, ka divos augstākajos līmeņos kopā (5. un 6. līmenī) Latvijā ir vien 4,1% skolēnu un tikai 0,3% skolēnu ir ar izciliem sasniegumiem, kas atbilst zināšanu 6. līmenim. Savukārt kopumā 17,4% Latvijas skolēnu nav sasnieguši 2. līmeni – PISA noteikto pamatlīmeni –, kurā skolēni sāk demonstrēt dabaszinātņu kompetenci, kas ļautu viņiem aktīvi iesaistīties ar dabaszinātnēm un tehnoloģijām saistītās dzīves situācijās, nākotnē pilnībā piedalīties sabiedrības dzīvē un darba tirgū. Šie dati parāda, ka dabaszinātnēs Latvijas skolēnu skaits zemākajos kompetences līmeņos ir tuvs OECD vidējam, kamēr augstākajos kompetences līmeņos skolēnu īpatsvars ir zemāks nekā vidēji OECD valstīs, radot pamatu šaubām par Latvijas pamatizglītības apguves iespējām labākajiem skolēniem.

Lai gan PISA 2006 uzsvars bija likts uz dabaszinātnēm, tomēr vienlaikus tika pārbaudītas arī skolēnu zināšanas matemātikā un lasītprasmē, lai nodrošinātu regulāru skolēnu zināšanu monitoringu un salīdzināmību ar iepriekšējiem un turpmākiem pētījuma posmiem (Geske et al. 2007). **Matemātikas kompetences** vērtēšanai bija paredzēts mazāk uzdevumu, kas atļāva veidot tikai vienu kopēju matemātikas kompetences novērtēšanas skalu. Tāpat kā dabaszinātnēs, arī matemātikā skolēnu sasniegumi analizēti divējādi – punktos un matemātikas kompetences sešos līmeņos, kas atbilst uzdevumu grupām pieaugošā grūtību pakāpē. No skolēniem tika sagaidīts, lai viņi pareizi atrisinātu vismaz pusi attiecīgā līmeņa uzdevumu, līdz ar to skolēna atrašanās konkrētā līmenī nozīmē, ka viņš spēj atrisināt arī zemāko līmeņu uzdevumus. Rezultāti rāda, ka Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi matemātikā ir 486 punkti, un tie ir statistiski nozīmīgi zemāki gan par OECD valstu vidējiem sasniegumiem (498 punkti), gan arī par mūsu kaimiņvalsts Igaunijas sasniegumiem (515 punkti) (Geske et al. 2007). Saskaņā ar pētījuma datiem pamatizglītības beigu posmā Latvijā ir relatīvi maz skolēnu ar labiem un izciliem sasniegumiem matemātikā, augsto 6. kompetences

[47] Saskaņā ar izveidoto kompetenču skalu skolēni, kuri sasniedz 6. kompetences līmeni, 15 gadu vecumā konsekventi prot identificēt, izskaidrot un izmantot dabaszinātņu zināšanas un zināšanas par dabaszinātnēm dažādās sarežģītās dzīves situācijās. Viņi prot saistīt informāciju un skaidrojumus no dažādiem avotiem, kā arī izmantot pierādījumus, lai pamatotu savus spriedumus, skaidri un konsekventi demonstrē dziļu zinātnisko domāšanu un spriešanu, izmanto savu zinātnisko izpratni, lai rastu risinājumu sev nepazīstamās dabaszinātņu un tehnoloģiju situācijās. Skolēni šajā līmenī prot izmantot zināšanas un izveidot argumentus, lai pamatotu ieteikumus un lēmumus, kas attiecas uz personiskām, sociālām un globālām situācijām. Šie izcilie un talantīgie skolēni būs tie, kas, parādot augsti attīstītu kompetenci, nākotnē varēs izstrādāt jaunas tehnoloģijas, īstenot apjomīgus radošus projektus un ieviest jauninājumus dažādās sociālās un ekonomiskās dzīves jomās (Geske et al. 2007).

līmeni sasnieguši vien 6% skolēnu. Ņemot vērā šo aspektu par pamatskolēnu viduvējām zināšanām matemātikā, apšaubāma ir arī viņu kompetence šajā mācību priekšmetā izglītību turpināt.

Līdzīgi kā zināšanas matemātikā, arī **lasīšanas kompetence** pētījuma ietvaros tika mērīta vienā kopējā skalā punktos un kompetences līmeņos (Geske et al. 2007). Kā rāda pētījuma rezultāti, Latvijas skolēnu sasniegumi ir 479 punkti, kas ir zem vidējiem OECD valstu sasniegumiem (492 punkti). PISA 2006 rezultāti atklāj, ka visās OECD dalībvalstīs meitenes lasa labāk nekā zēni. Latvijā šīs atšķirības ir ļoti izteiktas – zēnu lasītprasme ir par 50 punktiem sliktāka nekā meiteņu. Nedaudz lielāka starpība ir Lietuvā un Somijā, tomēr Somijā zēniem lasītprasme ir ievērojami augstāka nekā meitenēm Latvijā. Pētījuma īstenotāji uzsver, ka līdz ar mūsu valsts skolēnu kopējo zemo lasītprasmi zēnu zemā kompetence šajā jomā rada pamatotas bažas un šis ir nopietnas zinātniskas izpētes vērts temats[48]. Lasīšanas kompetencei pētījuma ietvaros tika noteikti pieci līmeņi. Latvijā augstākajā lasīšanas kompetences 5. līmenī ir tikai 4,5% skolēnu, kas ir divas reizes mazāk nekā vidēji OECD valstīs (salīdzinoši Korejā šajā līmenī ir 22% skolēnu).

Ņemot vērā, ka PISA pētījums tiek īstenots 15 gadus vecu jauniešu vidū, no kuriem lielākā daļa mācās pamatskolas pēdējā klasē, var uzskatīt, ka gandrīz katram piecpadsmitajam skolēnam pastāv nopietni draudi pabeigt pamatskolu ar nesekmīgām atzīmēm vai nepabeigt vispār. Šie rezultāti aktualizē pētījuma par skolēnu atbiršanu Latvijas pamatskolās secinājumus, kur intervētie eksperti kā vienu no skolēnu atbiršanas iemesliem minējuši skolotāju zemo profesionālās un emocionālās sagatavotības līmeni strādāt ar riska grupas bērniem un skolu nekompetenci īstenot pedagoģiskās prakses ar zināšanu līmeņa, attieksmes un motivācijas ziņā atšķirīgiem skolēniem (Zepa et al. 2007).

Salīdzinot **Latvijas skolēnu sasniegumus nacionālā līmenī**, vērojamas līdzīgas sakarības kā iepriekšējos pētījuma ciklos – vidējie skolēnu sasniegumi visās pētījumā mērītajās kompetencēs ir atkarīgi, pirmkārt, no skolas atrašanās vietas, t.i. no urbanizācijas faktora – visaugstākie sasniegumi ir Rīgas skolu skolēniem, zemāki, bet savstarpēji līdzīgi ir lielo pilsētu un pārējo Latvijas pilsētu skolu skolēnu sasniegumi, bet viszemākie ir Latvijas lauku skolu skolēnu sasniegumi, otrkārt, no skolas tipa –

[48] Zēnu un meiteņu lasītprasmes atšķirības, to ietekmējošos faktorus un tendences savā promocijas darbā padziļināti analizējusi LU PPMF docētāja un LU Izglītības pētniecības institūta pētniece Antra Ozola.

skolēni ģimnāzijās sasniedz visaugstākos rezultātus, tad seko vidusskolu un tad – pamatskolu skolēni (Geske et al. 2007).

2.5. OECD PISA 2006 kā pētījums par trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu un to ietekmējošiem faktoriem

OECD PISA 2006 dati apstiprina iepriekšējos pētījumos gūtās atziņas par to, ka viens no būtiskākiem faktoriem, kas ietekmē skolēnu sasniegumus, ir ģimenes sociālekonomiskais statuss. OECD PISA 2006 pētījuma ietvaros izveidots *ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa indekss* un secināts, ka tikai 15 no visām 57 pētījuma dalībvalstīm nav statistiski nozīmīgas atšķirības skolēnu sasniegumos dabaszinātnēs saistībā ar ģimenes ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa indeksa ietekmi. Latvija nav starp šīm 15 valstīm, un ģimenes ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa indeksa izmaiņas par vienu punktu ietekmēja mūsu valsts skolēnu sasniegumu līmeni, tiesa, šīs izmaiņas nebija tik ļoti izteiktas kā OECD valstīs kopumā (Geske et al. 2007).

Tādējādi OECD PISA rezultāti kopumā apstiprina, ka lielākā daļa skolēnu, kuri ieguvuši zemus sasniegumus pētījuma kognitīvajos testos, nāk no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko stāvokli. Būtiski, ka ievērojami lielākā daļa no trūcīgajiem skolēniem ar zemām sekmēm pētījuma testos neiegūst pat vāju zināšanu novērtējumu un pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka trūcīgie skolēni ar vājām sekmēm nav vai nepietiekamā līmenī ir apguvuši tās zināšanas un prasmes, kas ir būtiski nepieciešamas, lai funkcionētu sabiedrībā un veiksmīgi iesaistītos darba tirgū (OECD 2007).

Detalizētāk analizējot trūcīgo ģimeņu skolēnu sasniegumus OECD PISA 2006, secināts, ka tomēr ir neliels īpatsvars trūcīgu skolēnu, kuri uzrāda pretēju sakarību – spēju, neskatoties uz kritisku ģimenes sociālekonomisko stāvokli, gūt augstus izglītības rezultātus (OECD 2007, 2011a). Šie netipiskie „sociāli elastīgie" skolēni sasniedz PISA pētījuma augstākos trīs novērtējuma līmeņus, tā atklājot, ka ir iespējams pārvarēt likumsakarības, un tādējādi sniedz informāciju, kas varētu būt noderīga gan citiem skolēniem, gan vecākiem un skolotājiem, kā arī dažāda līmeņa izglītības politikas veidotājiem un īstenotājiem, par iespējām, kā palīdzēt trūcīgo ģimeņu skolēniem un attīstīt viņu zināšanas, prasmes un iemaņas (OECD 2007, 2011b).

Līdz šim lielākā daļa pētījumu par sociālo elastīgumu veikti ASV, tomēr, tā kā faktori, kas ietekmē sociālā elastīguma veidošanos, lielā mērā ir katras sabiedrības kultūras, izglītības sistēmas un ekonomiskās situācijas determinēti, dažādās valstīs tie var būt atšķirīgi. Sociālā elastīguma rādītāju detalizēta izpēte ar mērķi apzināt iespējas

paaugstināt trūcīgo skolēnu sasniegumus kļūst īpaši aktuāla, ņemot vērā augstos ekonomiskās nevienlīdzības un bērnu nabadzības rādītājus Latvijā un vienlaikus skolēnu viduvējos sasniegumus OECD PISA 2006 un izteiktās sasniegumu atšķirības atkarībā no urbanizācijas faktora.

2. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi

- Latvijas skolas SSIP iesaistījušās kopš 90. gadu sākuma un pašreiz piedalās jau piektajā ciklā vienā no pasaulē lielākajiem un atpazīstamākajiem izglītības pētījumiem – OECD PISA 2012 –, kurā tiek pārbaudītas pamatskolas pēdējās klases skolēnu kompetences dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā, kā arī apzināti izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori.
- OECD PISA un citiem SSIP veltīts daudz kritikas. Skeptiski vērtēta gan projektu menedžmenta un vadošās valsts pārāk lielā ietekme uz pētījuma metodoloģiju, gan arī nepilnības pētījumu metodoloģijā un instrumentārijā (apšaubītas iespējas ar vienādu instrumentāriju veikt kvalitatīvus mērījumus dažādās valstīs, aptaujas anketu tulkošanas kvalitāte u.tml.). Pētījumos ieguldīto apjomīgo līdzekļu efektīvas izmantošanas kontekstā kritizēta virspusējā pētījuma rezultātu popularizēšana plašsaziņas līdzekļos un ierobežotā secinājumu pielietošana izglītības politikas veidošanā.
- Apkopojot informāciju par starptautisko pētījumu datu līdzšinējo izmantošanu Latvijā, var pievienoties daļai kritikas. Plašsaziņas līdzekļos, līdzīgi kā vairākās citās valstīs, galvenokārt tiek publicēti pētījumu primārie rezultāti par Latvijas skolu vietu starptautiskajās sasniegumu rangu tabulās bez īpašiem paplašinātiem skaidrojumiem.
- Savukārt Latvijas izglītības politikas veidošanā pētījumu rezultātu pielietošana bijusi visai ierobežota un OECD PISA diemžēl ir vienīgais pētījums, kura primārie rezultāti pieminēti izglītības politikas veidošanas dokumentos. Padziļināti datu analīzes rezultāti un secinājumi par skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošiem faktoriem (vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšanā, dzimumu determinētas lasītprasmes mazināšanā u.tml.), ko vairākkārtēji analizējuši jaunie zinātnieki savos promocijas darbos, izglītības politikas veidošanā nav ietverti.
- Šobrīd lielākais ieguvums no SSIP bijis izglītības pētniecības nozares attīstībai un zinātniekiem Latvijā, kuri piedalījušies pētījumu izstrādē (starptautiski pētnieciskās pieredzes pārmantojamībā, kontaktu veidošanā, jaunu pētniecības metožu apgūšanā), kā arī jaunajiem zinātniekiem, kuri pētījumu datus varējuši izmantot zinātnisko darbu izstrādē.

3. LATVIJAS TRŪCĪGO ĢIMEŅU SKOLĒNU IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMUS IETEKMĒJOŠO FAKTORU EMPĪRISKĀS ANALĪZES METODOLOĢIJA

Lai sasniegtu promocijas darba mērķi un analizētu Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus ietekmējošos ģimenes, skolas un individuālā līmeņa faktorus, lai veicinātu šīs grupas skolēnu izglītības sasniegumu uzlabošanos, promocijas darbā veikta divu iepriekš veiktu pētījumu datu padziļināta analīze, kuras metodoloģija secīgi aprakstīta šīs nodaļas ietvaros.

3.1. Intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūtās informācijas sekundārā analīze

Promocijas darba ietvaros veikta ESF NPP „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" (Rungule et al. 2007) daļēji strukturētajās intervijās ar daudzbērnu un nepilno ģimeņu pārstāvjiem iegūtās informācijas sekundāra analīze[49].

Kopumā pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" ietvaros veiktas 200 intervijas ar dažādiem sociālās atstumtības riska grupu pārstāvjiem. Sākumā tika noteikta teorētiskā izlase (n=200), kas ietvēra respondentu reģionālā sadalījuma proporciju (40 intervijas katrā Latvijas plānošanas reģionā, aptverot dažāda lieluma apdzīvotas vietas) un riska grupu proporciju (noteikta atbilstoši riska grupu īpatsvaram Latvijas iedzīvotāju vidū). Intervijas laika posmā no 2006. gada jūnija līdz decembrim veica iepriekš apmācīti un instruēti intervētāji. Primārā respondentu atlase tika veikta sadarbībā ar nevalstiskajām organizācijām, kas pārstāv riska grupas, konsultējoties vietējās pašvaldībās, sociālajā dienestā, Nodarbinātības valsts aģentūrā. Vienlaikus pētījuma gaitā izmantota arī t.s. sniega bumbas metode, respondentiem lūdzot ieteikt citus līdzīgus riska grupu pārstāvjus.

Promocijas darba ietvaros veiktās interviju analīzes pētnieciskais mērķis – prioritāri iezīmēt trūcīgo ģimeņu situāciju – kontekstu, kura ietekmē veidojas bērnu izglītības sasniegumi. Lai to realizētu, interviju analīzes gaitā meklētas atbildes uz šādiem pētnieciskajiem jautājumiem: Kādas ir Latvijas trūcīgo ģimeņu iespējas nodrošināt bērnu pilnvērtīgai dzīves kvalitātei un izglītībai nepieciešamo? Vai atšķiras

[49] Promocijas darba autore bija šī pētījuma ietvaros īstenoto aktivitāšu „Ekspertu interviju (n=60) veikšana un analīze" un „Interviju ar sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju grupu (n=200) pārstāvjiem veikšana un analīze" koordinatore, piedaloties pētījuma metodoloģijas un instrumentāriju izstrādē un pārraugot interviju norises gaitu, kā arī iesaistoties ar kvalitatīvās pētniecības metodēm iegūtās informācijas analīzes īstenošanā.

ģimeņu rīcības stratēģijas nepietiekamo finansiālo līdzekļu radīto ierobežojumu kompensēšanai? Kā nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanai tiek izmantots ģimenes sociālais, kultūras un cilvēkkapitāls?

Vienlaikus kvalitatīvo datu analīze vērsta uz promocijas darba sākumā izvirzītā hipotētiskā pieņēmuma par to, ka Latvijas trūcīgās ģimenes nav homogēna grupa – tās vieno līdzīgā ekonomiskā situācija, bet diferencē atšķirīgais cilvēkkapitāls, sociālais un kultūras kapitāls, kā arī spējas to izmantot, pārbaudi.

Promocijas darbā veiktajā padziļinātajā analīzē iekļauto interviju skaits: n = 35, pētījuma **mērķgrupa**: trūcīgās personas, kuras atbilst šādiem nosacījumiem: (1) ģimenē vismaz viens no vecākiem ir bezdarbnieks, tā ir nepilna jeb viena vecāka un/vai daudzbērnu (ar vismaz trīs bērniem) ģimene; (2) ģimenē ir vismaz viens skolas vecuma bērns (6–18 g.v.); (3) respondents nav nodarbināts, ir ilgstoši bez darba; (4) izolētas ģimenes, kas nesaņem nekādu radinieku vai draugu palīdzību, kurām ir apgrūtināta elektrības, telefona sakaru vai transporta pieejamība, kas liedz pieeju arī informācijai, pakalpojumiem un kavē iekļaušanos sabiedrības dzīvē.

Lai gan pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" rezultāti ir publicēti un pētījuma pārskatā no sociālās atstumtības perspektīvas ir raksturota arī daudzbērnu un nepilno ģimeņu situācija (Rungule et al. 2007: 279–295), tomēr promocijas darba pētījums, padziļināti analizējot ar izglītības pieejamību saistītos aspektus, nekādā veidā nedublējas ar iepriekš veikto analīzi, jo balstīts citā teorētiskajā ietvarā, turklāt pētījuma datu analīze īstenota, izmantojot informatīvo pirmavotu – interviju transkriptus.

Interviju dalībnieku sociāli demogrāfiskais portrets – no kopumā 35 analīzē ietvertajām intervijām lielākā daļa (n=27) veiktas ar māti, četras intervijas – ar tēvu, trīs intervijas – ar vecāko bērnu ģimenē un viena intervija – ar vecmāti, kura audzina divus mazbērnus, t.sk. viens ir skolas vecumā. Puse interviju īstenotas ar lauku pagastos dzīvojošām daudzbērnu ģimenēm. Vairāki no respondentiem pārstāvējuši ģimeni, kur vairāk nekā trīs bērnus audzina tikai viens no vecākiem.

Kopumā gandrīz pusei respondentu ir profesionālā vai vidējā profesionālā izglītība. 16 no 35 respondentiem ir strādājoši, pārējie intervijas veikšanas laikā bija bezdarbnieki (sk. 3.1. tab. nāk. lpp.).

3.1. tabula

Respondentu sociāldemogrāfiskais portrets

Dzīvesvieta:	
Rīga	9 respondenti
republikas nozīmes pilsētās	2 respondenti
cita pilsēta	5 respondenti
pagasts netālu no Rīgas	2 respondenti
lauku pagasts	17 respondenti
Statuss ģimenē:	
māte	28 respondenti
tēvs	4 respondenti
vecākais bērns (pilngadīgs)	2 respondenti
vecvecāks	1 respondents
Piederība pie sociālās atstumtības riska grupas:	
daudzbērnu ģimenes	17 respondenti
viena vecāka ģimenes	9 respondenti
viena vecāka daudzbērnu ģimenes	9 respondenti
Izglītība:	
pamatizglītība	7 respondenti
nepabeigta vidējā	4 respondenti
vidējā	5 respondenti
profesionālā un vidējā profesionālā	15 respondenti
augstākā vai pašlaik iegūst augstāko	3 respondenti
nav precizēta	1 respondents
Nodarbinātības statuss:	
strādājošs	16 respondenti
bezdarbnieks	8 respondenti
ilgstošais bezdarbnieks	11 respondenti

Avots: autores veidota shēma, izmantojot Rungule et al. 2007.

Kvalitatīvo datu analīzes metode un tās izvēles pamatojums

Intervijās ar trūcīgo viena vecāka un daudzbērnu ģimeņu pārstāvjiem iegūtās informācijas analīzē izmantoti kvalitatīvās kontentanalīzes principi (Miles, Huberman 1994; Mayring 2000; Berg 2001), sekojot Anselma Strausa (*Anselm L. Strauss*) un Džuljetas Korbinas (*Juliet Corbin*) pieejai kvalitatīvās informācijas analīzē (Strauss, Corbin, 2008).

Kontentanalīze ir viena no visplašāk pielietotajām analītiskajām pētniecības metodēm sociālajās zinātnēs, biežāk izmantota kā kvantitatīvo pētījumu metode, tomēr arvien vairāk kontentanalīzes metodi pētnieki izmanto arī kvalitatīvo datu analīzē un interpretācijā (Miles, Huberman 1994; Mayring 2000; Berg 2001). Šī metode zinātniskajā literatūrā tiek definēta kā „pētījumu metode tekstuālo datu subjektīvai interpretācijai sistemātiskas kodēšanas un identificēto tēmu un pazīmju klasificēšanas

procesā"[50] (Hsieh, Shannon 2005: 1278) un „empīriski, metodoloģiski kontrolēta tekstu analīzes pieeja šo tekstu komunikācijas kontekstā, kas izmanto satura analītiskos principus un soli pa solim modeļus, neakcentējot kvantifikācijas nepieciešamību" [51] (Mayring 2000: 2). Definējums diezgan skaidri iezīmē kvalitatīvās kontentanalīzes raksturu – integrētu pieeju tekstiem un to īpašajiem kontekstiem –, kas pārsniedz tikai biežāk minēto vārdu uzskaitīšanu vai objektīvā satura ekstraktēšanu no teksta, lai pārbaudītu tēmas un pazīmes, kas tekstā varētu parādīties kā manifestējošie vai latentie mainīgie (Strauss, Corbin 2008; Zhang, Wildemuth 2009). Pretēji kvantitatīvajai kontentanalīzei, kur rezultāts tiek iegūts ar statistikas metodēm, kvalitatīvās kontentanalīzes rezultātā iegūtā informācija ir aprakstoša, tipoloģizēta un ietver respondentu tiešu izteikumu citātus, kas atspoguļo viņu skatījumu uz sociālo pasauli (Berg 2001; Zhang, Wildemuth 2009).

Līdzīgi kā citas kvalitatīvo datu analīzes metodes, arī kvalitatīvā kontentanalīze sākotnēji izveidota saskaņā ar priekšmetā pamatotās teorijas metodes uzstādījumu un Barnija Gleizera (*Barnie Glaser*) atbalstīto induktīvo pieeju zinātniskās informācijas analīzē, kad tēmas un kategorijas veidojas no datiem (Glaser 1998). Ņemot vērā autores jau iepriekš izstrādāto „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modeli", promocijas darba ietvaros kvalitatīvā kontentanalīze pielietota saskaņā ar Strausa un Korbinas rekomendācijām, īstenojot t.s. „virzītā satura analīzes" (*directed content analysis*) pieeju, kur sākotnējā kodēšana tiek veikta, pamatojoties uz iepriekš izveidotu teorētisko ietvaru, un, turpinot datu analīzi, izveidotajai kodēšanas shēmai pievienotas jaunas tēmas ar mērķi pārbaudīt un paplašināt pētījuma konceptuālo ietvaru (Hsieh, Shannon 2005; Strauss, Corbin 2008).

Informācijas analīzes veikšanas process

Tā kā promocijas darba autore bija pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" ekspertinterviju un daļēji strukturēto interviju ar sociālās atstumtības riska grupu pārstāvjiem norises koordinatore, šī pozīcija ļāva promocijas darbam plānoto analīzi uzsākt jau pēc pirmo interviju ar trūcīgo ģimeņu vecākiem veikšanas un transkripciju sagatavošanas un, nenoliedzami, šāda agrīna intervence lauka darbā

[50] *"a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns"* (Hsieh , Shannon, 2005:1278).
[51] *"an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytic rules and step by step models, without rash quantification"*

kvalitatīvās kontentanalīzes metodes izmantošanai datu analīzes procesā ir ļoti nozīmīga (Miles, Huberman 1994; Strauss, Corbin 2008).

Saskaņā ar teorētiskajām pamatnostādnēm informācijas analīzes pieeja ietvēra vairākus soļus, kas secīgi tika īstenoti promocijas darba ietvaros. Uzsākot kvalitatīvo datu analīzi, datu sagatavošanas posmā no visām projekta „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" ietvaros īstenotajām 200 intervijām ar sociālās atstumtības riska grupu pārstāvjiem, sekojot promocijas darba pētījuma mērķiem, tika izvēlētas 35 intervijas ar respondentiem no viena vecāka un daudzbērnu ģimenēm.

Analīzes vienību definēšana un kategoriju un kodēšanas shēmas izveide tika veikta vairākos posmos, izmantojot daļēji strukturēto interviju vadlīniju struktūru un tēmu secību, kā arī kā izstrādāto izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modeli (analīzes tēmu un kategoriju raksturojums 3.2. tab. nāk. lpp. un 2. pielikumā). Jāpiebilst, ka kvalitatīvās kontentanalīzes eksperti ļoti atzinīgi novērtē iepriekš veiktajos pētījumos izveidoto analīzes struktūru pielāgošanu (Miles, Huberman 1994), rekomendējot kā kodus definēt ne tikai atsevišķus vārdus un teikumus, bet gan veselas tēmas, kuru ietvaros tiek sniegta vienota atbilde uz kādu no pētījuma jautājumiem.

Izveidotā kodēšanas shēma tika pilotēta, veicot divu interviju kodēšanu, tā pārbaudot kodēšanas shēmas vienību konsekvenci (Saldana 2009). Saskaņā ar kvalitatīvās kontentanalīzes principiem pēc kodēšanas shēmas pilotāžas un papildināšanas tika veikta visu 35 interviju tekstu kodēšana, konceptualizēšana un detalizēta analīzes izstrāde.

Rezultātu analīzē būtiska uzmanība veltīta respondentu īpašajai pieredzei un viņu izmantotajiem jēdzieniem tās raksturošanā, rezultātu izklāstā iekļaujot respondentu izteikumus. Ievērojot socioloģisko pētījumu veikšanas ētiku un metodoloģiskos principus, analīzes gaitā mainīti respondentu vārdi un nav norādīta precīza dzīvesvieta, to raksturojot vien pēc apdzīvotas vietas tipa – Rīga, republikas nozīmes pilsētas, citas pilsētas un lauki. Vienlaikus precīzi saglabāta katru respondentu raksturojoša informācija, kas kritiski nozīmīga pētījuma rezultātu interpretēšanai (pilnā apjomā iekļauta 3. pielikumā): vecums, respondenta statuss ģimenē – tēvs, māte u.tml., ģimenes statuss – daudzbērnu ģimene, viena vecāka ģimene vai nepilnā daudzbērnu ģimene, bērnu skaits, t.sk. skolas vecumā, ģimenē, iegūtais izglītības līmenis, nodarbinātības statuss. Analīzes izklāstā respondenti identificēti ar šādiem rādītājiem – vārds (piez. – mainīts), vecums, bērnu skaits ģimenē.

3.2. tabula

Interviju ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem analīzes ietvars

Tēmas	**Analīzes kategorijas**	**Ģimenes kopkapitāls**				
		Ekon. kapitāls	**Cilvēk–kapitāls**	**Kultūras kapitāls**	**Sociālais kapitāls**	
DZĪVES KVALITĀTE	Dzīves apstākļu izmaiņas	X			X	Dzīves vērtīguma apziņa Atvērtība pārmaiņām
NODARBINĀTĪBA	Pašreizējās darbavietas pastāvība	X				
	Attiecības darbavietā				X	Tīklošanās Uzticēšanās Saistošais sociālais kapitāls
	Potenciālās nodarbinātības vērtējums	X	X			
	Darba devēju attieksme, sastapšanās ar stereotipiem par ģimenes struktūru				X	Saslēgšanās sociālais kapitāls
IZGLĪTĪBA Respondenta izglītība	Pēdējā iegūtā izglītība		X			
	Iegūtās izglītības vērtējums		X			
	Attieksme pret mūžizglītību		X			Spēcināšana Atvērtība pārmaiņām
Bērnu izglītība	Skolas vecuma bērnu raksturojums		X			
	No izglītības atbirušie skolēni		X			
	Ģimenes budžeta līdzekļi izglītībai	X				
	Galvenās izmaksas izglītībai	X				
	Finanšu līdzekļu radītie ierobežojumi	X				
	Pašvaldības atbalsts izglītības pieejamības paaugstināšanai	X			X	Tīklošanās, drošumspēja Spēcināšana
	Citu organizāciju atbalsts izglītības pieejamības paaugstināšanai	X			X	Tīklošanās, drošumspēja Spēcināšana
	Izglītības iestādes fiziskā pieejamība	X				
	Bērnu tālākizglītības prognozes		X			
SOCIĀLIE TĪKLI, NEFORMĀLĀ PALĪDZĪBA	Tuvāko cilvēku loks				X	Tīklošanās; Uzticēšanās Saistošais sociālais kapitāls
	Palīdzības pieejamība				X	Tīklošanās Spēcināšana Reliģiskā iesaiste
	Viedoklis par savstarpējās izpalīdzības principu pastāvēšanu				X	Savstarpējība Tīklošanās
	Sociālo kontaktu loks				X	Tīklošanās; Savstarpējība Saistošais/ saslēgšanās sociālais kapitāls

3.1. tabulas turpinājums nākošā lpp.

3.1. tabulas turpinājums.

Tēmas	Analīzes kategorijas	Ģimenes kopkapitāls				
		Ekon. kapitāls	Cilvēk–kapitāls	Kultūras kapitāls	Sociālais kapitāls	
SAKARI, INFORMĀCIJAS PIEEJAMĪBA	Informācijas iegūšanas avoti		X		X	Informācija un komunikācija
	Jaunāko informācijas un komunikācijas tehnoloģiju pieejamība		X		X	Informācija un komunikācija Pieeja informācijai
	Teritoriālā mobilitāte	X			X	Pārvietošanās iespējas
SOCIĀLĀ PALĪDZĪBA	Sociālās palīdzības saņemšana	X			X	Uzticēšanās Spēcināšana
PIEDERĪBA. IESAISTĪŠANĀS SABIEDRĪBAS DZĪVĒ	Piederības izjūta valstij				X	Kopības izjūta, piederība
	Piederības izjūta teritoriālajai kopienai				X	Kopības izjūta, piederība
	Politiskā aktivitāte				X	Pilsoniskā iesaiste
	Iesaiste kultūras dzīvē		X	X	X	Sabiedriskā līdzdalība
SOCIĀLĀ ATSTUMTĪBA	Finansiālo līdzekļu trūkuma radītie ierobežojumi	X				
	Līdzcilvēku attieksme		X		X	Uzticēšanās
	Sociālās atstumtības vērtējums				X	Pašidentifikācija
BRĪVAIS LAIKS	Brīvā laika pavadīšana		X	X	X	Sabiedriskā līdzdalība
KONTEKSTS	Respondenta raksturojums Respondenta vecums Statuss ģimenē Dzīvesvieta Ģimenes raksturojums Ģimenes struktūra Bērnu skaits ģimenē					

Avots: Promocijas darba autores izveidota shēma, izmantojot ESF NPP „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" (Rungule et al 2007) interviju ar sociālās atstumtības riska grupu pārstāvjiem vadlīnijās ietverto informāciju, kuru izstrādē piedalījās arī promocijas darba autore, kā arī analīzes gaitā iegūtos informācijas kodus.

3.2. OECD PISA 2006 datu sekundārā analīze

OECD PISA 2006 iegūtie dati promocijas darba ietvaros izmantoti šādu pētniecisko uzdevumu īstenošanai: izmērīt Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu sociālā elastīguma rādītājus; (2) salīdzināt sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu ģimenes un skolas kapitāla elementus, kā arī individuālos faktorus un (3) izvērtēt iespējas paaugstināt Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus, apzinot faktorus, kas palielinātu trūcīgu skolēnu ar zemiem izglītības sasniegumiem iespējas kļūt sociāli elastīgiem izglītībā.

Kvantitatīvo datu analīzes rezultātā iespējams pārbaudīt promocijas darba sākumā izvirzītos hipotētiskos pieņēmumus par ģimenes un skolas kapitāla, kā arī individuālā līmeņa faktoru ietekmi uz trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumiem.

Tālāk, pirmkārt, atspoguļota metodoloģija sociālā elastīguma rādītāju – atkarīgā mainīgā – noteikšanai, otrkārt, aprakstīta ģimenes, skolas un individuālo faktoru – pētījumā ietverto neatkarīgo mainīgo – izvēle.

Trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru identificēšanai un sociālā elastīguma mērījuma noteikšanai izmantoti dati no OECD PISA 2006 pētījuma kognitīvajiem testiem, skolēnu aptaujas un skolu aptaujām[52]. Pētījuma skolēnu aptaujā iekļauti jautājumi, kas raksturo skolēnu – klasi, kurā viņš mācās, vecumu un dzimumu, viņa ģimenes sociālekonomisko situāciju (vecāku izglītība, nodarbošanās, mājsaimniecības rīcībā esošie ilglietošanas priekšmeti), skolēna viedokli par dabaszinātnēm (tā kā PISA 2006 galvenā mācību satura izpētes joma bija dabaszinātnes) un uzskatus par iespējamo karjeru, kas saistīta ar dabaszinātnēm, kā arī skolēnu novērtējumu skolā īstenotajai dabaszinātņu apguvei.

Skolu aptaujas anketas tika izsniegtas aizpildīšanai skolu vadības pārstāvim katrā no skolām, kur tika īstenota skolēnu zināšanu pārbaude. Līdz ar dažādiem citiem aspektiem skolu anketā ietvertie jautājumi sniedz informāciju par skolā organizētām aktivitātēm dabaszinātņu popularizēšanai, kā arī skolas darbību ierobežojošiem resursiem – materiāltehniskajiem līdzekļiem un pedagoģiskā personāla nepietiekamību.

3.2.1. Skolēnu sociālā elastīguma rādītāja kā analīzes atkarīgā mainīgā noteikšana

Kvantitatīvo pētījumu analīze īstenota, sekojot Sanaijas S. Lusaras pieejai, kas akcentē sociālā elastīguma koncepta divas dimensijas – no vienas puses, saistību ar izteikti kritisku situāciju, no otras – ar pozitīvu adaptāciju, līdz ar to sociālā elastīguma potenciāla noteikšanai nepieciešams veikt mērījumus abās minētajās dimensijās (Luthar 1991; Yates et al. 2003; Masten 2011).

Lai izvairītos no kritikas, kas līdz šim bieži veltīta sociālā elastīguma izpētē par noteiktu, precīzu kritēriju trūkumu šī koncepta izmērīšanai, promocijas darba ietvaros saskaņā ar teorētiskajām pamatnostādnēm veiktajā datu analīzē sociālā elastīguma noteikšanai izmantoti divi no PISA mērījumiem: (1) PISA 2006 ietvaros noteiktais ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indekss ESCS (*ESCS – index of economic, social and cultural status*), kas ietver mērījumus par skolēnu ģimenē

[52] Pētījuma datubāze un pētījuma anketas pieejamas OECD PISA interneta mājaslapā: http://pisa2006.acer.edu.au/downloads.php. PISA 2006 primārie rezultāti aprakstīti nacionāla un starptautiska līmeņa publikācijās, ko sagatavojuši gan pētījuma nacionālie koordinatori (piemēram, Geske et al. 2007), gan OECD eksperti (OECD 2007). Datu ieguves procedūra un to struktūra ietverta PISA 2006 Tehniskajā atskaitē (OECD 2009).

esošajiem ilglietošanas priekšmetiem, grāmatām, vecāku profesiju un vecāku sasniegto augstāko izglītības līmeni, un (2) PISA 2006 dabaszinātņu sasniegumu skala, kas sniedz informāciju par pētījuma ietvaros novērtētajiem skolēnu sasniegumiem dabaszinātnēs.

Sociālā elastīguma rādītājs noteikts divos posmos: (1) skolēnu sasniegumus sadalot trīs vienādās grupās – vidēji, zemi un augsti sasniegumi; (2) skolēnu ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras stāvokļa indeksu sadalot trīs vienādās grupās – zems indekss, vidējs indekss un augsts indekss. Tā rezultātā promocijas darba ietvaros sociāli elastīgo skolēnu grupu veido trešdaļa skolēnu ar relatīvi zemākajiem ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indeksa rādītājiem un augstākajiem sasniegumiem. Detalizētākam salīdzinājumam raksturota grupa t.s. sociāli neelastīgo skolēnu jeb to, kuri nāk no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko stāvokli un mācībās nesasniedz augstus rezultātus. Šī skolēnu grupa veidota, izvēloties aprēķināto trešdaļu no skolēniem ar relatīvi zemāko ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indeksa rādītājiem un trešdaļu skolēnu ar zemākajiem sasniegumiem.

Promocijas darbā īstenotā pieeja sociālā elastīguma aprēķināšanā aizgūta no PISA metodoloģijas ekspertiem (OECD 2011a), bet adaptēta nacionāla līmeņa analīzes veikšanai. Uzsākot datu analīzi, tika apsvērta iespēja sociālā elastīguma aprēķināšanā izmantot četras grupas (dalījums pa 25%), nevis trīs grupas (dalījums pa 33%). Tomēr, ņemot vērā salīdzinoši nelielo respondentu skaitu, kas tika iegūts, veicot sadalījumu trīs daļās (Latvijā sociāli elastīgi ir ~7% no visiem skolēniem), tika pieņemts lēmums, ka dalījums četrās grupās būtiski ierobežotu sociālo elastīgumu veicinošo faktoru interpretācijas iespējas. Šobrīd izvēlētā metode sociālā elastīguma aprēķināšanā (sadalot ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indeksu un skolēnu sasniegumus trīs daļās) vērtējama kā optimāla, jo tā atbilst gan teorētiskajām nostādnēm, ka šādu grupu aprēķinos ir jānosaka konkrētas mērījumu robežas, gan arī statistikas analīzei nepieciešamajam pietiekami lielam izlases apjomam. Turklāt ir saistīta un pilnībā atbilstoša paša pirmā zinātniskā darba secinājumiem sociālā elastīguma fenomena izpētē, ko vadīja attīstības psiholoģe Emīlija Vernere, darba noslēgumā secinot, ka trešdaļa no bērniem, kuri auguši nelabvēlīgā vidē un bijuši pakļauti dažādām grūtībām ģimenē un kopienā, tomēr spējuši izrauties no negatīvās attīstības virzības (Werner et al. 1971).

3.2.2. Ģimenes, skolas un individuālo faktoru raksturojums

Izmantojot PISA 2006 skolēnu un skolu aptauju jautājumus, darba ietvaros izveidota analīzes shēma, kas ietver ģimenes un skolas kapitālu raksturojošus faktorus un skolēna individuālā līmeņa aspektus (sk. 3.3. tabulu un 5. pielikumu).

3.3. tabula

OECD PISA 2006 pētījuma kvantitatīvās analīzes tēmu un kategoriju raksturojums

	PISA 2006 indekss	PISA 2006 aptauja
ĢIMENES FAKTORI		
Ekonomiskais kapitāls:		
Mājsaimniecības rīcībā esošie labklājību raksturojošie resursi	WEALTH	Skolēnu aptauja
Cilvēkkapitāls:		
Vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis	HISCED	Skolēnu aptauja
Vecāku profesija saistīta ar zinātni/dabaszinātnēm		Skolēnu aptauja
Mājsaimniecības rīcībā esošie izglītības resursi	HEDRES	Skolēnu aptauja
Kultūras kapitāls:		
Mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi	CULTPOSS	Skolēnu aptauja
SKOLAS FAKTORI		
Ekonomiskais kapitāls:		
Izglītības resursu kvalitāte skolā	SCMATEDU	Skolu aptauja
Skolotāju trūkums (negatīva skala)	TCSHORT	Skolu aptauja
Mācībām paredzēto datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu	IRATCOMP	Skolu aptauja
Kultūras un cilvēkkapitāls:		
Sagatavošana skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai	CARPREP	Skolēnu aptauja
Dabaszinātņu mācīšana, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei	SCAPPLY	Skolēnu aptauja
Skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā	SCIPROM	Skolu aptauja
Skolēnu % īpatsvars, kuri pagājušajā gadā palikuši uz otru gadu pamatskolas līmenī		Skolu aptauja
Sociālais kapitāls		
Komunikācija, diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā	SCINTACT	Skolēnu aptauja
Skolas raksturojums		
Skolas atrašanās vieta		Skolu aptauja
Skolas lielums	SCHSIZE	Skolu aptauja
INDIVIDUĀLIE FAKTORI		
Personības kapitāls		
Paša profesija saistīta ar dabaszinātnēm		Skolēnu aptauja
Prieks mācīties dabaszinātnes	JOYSCIE	Skolēnu aptauja
Vērtība dabaszinātnēm personīgajā dzīvē	PERSCIE	Skolēnu aptauja
Ar dabaszinātņu apguvi saistītas aktivitātes ārpus skolas	SCIEACT	Skolēnu aptauja
Instrumentālā motivācija dabaszinātņu apguvē	INSTSCIE	Skolēnu aptauja
Informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru	CARINFO	Skolēnu aptauja
Personīgā efektivitāte (paš–efektivitāte) dabaszinātņu apguvē	SCIEEFF	Skolēnu aptauja
Dabaszinātņu apguvei veltītais laiks skolā		Skolēnu aptauja
Patstāvīgi veltītais laiks dabaszinātņu apguvei		Skolēnu aptauja
Skolēna demogrāfiskais raksturojums		
Dzimums		Skolēnu aptauja

Avots: Autores izveidota shēma, izmantojot OECD 2007, 2011a.

Ģimenes faktori

Mērījumi par skolēnu ģimeni, tās ekonomisko situāciju, cilvēkkapitāla aspektiem, sociālo un kultūras kapitālu tika iekļauti jau pirmajos IEA pētījumos – 1967. gadā īstenotajos pētījumos par skolēnu matemātikas un dabaszinātņu sasniegumiem FIMS un FISS[*].

OECD PISA 2006 īstenotāji skolēnu aptaujas anketā respondentiem piedāvāja novērtēt 16 dažādas mājsaimniecības resursu vienības. Veicot datu apstrādi, OECD pētnieki izveidoja vairākus ģimenes ekonomisko, izglītības un kultūras kapitālu raksturojošus indeksus[53] (sk. 3.3. tab.) (OECD 2009).

Ģimenes labklājību raksturo WEALTH indekss, kas ietver mērījumus par to, vai skolēnu mājās ir rakstāmgalds mācībām, pašam(–ai) sava istaba, interneta pieslēgums, trauku mazgājamā mašīna, videomagnetofons vai DVD atskaņotājs, velosipēds, sniegadēlis, fotoaparāts, mobilais telefons, televizors un dators (OECD 2009).

Viens no ģimenes izglītības kapitālu raksturojošiem aspektiem – *izglītības resursu pieejamība mājās (HEDRES indekss)* – ietver mērījumus, kas saistīti ar tādu izglītībai paredzētu ilglietošanas priekšmetu pieejamību mājās kā rakstāmgalds mācībām, mierīga vieta mācībām, dators, kuru var lietot mācībām, mācībām paredzētas datorprogrammas, pašam(–ai) savs kalkulators, skolas darbiem noderīgas grāmatas, vārdnīca (OECD 2009).

Savukārt ģimenes kultūras kapitāla mērījumus iespējams veikt, izmantojot mājsaimniecības rīcībā esošo *kultūras resursu indeksu (CULTPOSS)*, kas ietver datus par to, vai skolēna mājās ir pieejama klasiskā literatūra, dzejoļu krājumi, mākslas darbi (OECD 2009). Jāatzīmē, ka TIMSS 1995 bija pirmais IEA īstenotais starptautiski salīdzinošais izglītības pētījums, kur skolēnu aptaujā bija iekļauts arī tāds skolēnu kultūras kapitāla pieejamību precizējošs mērījums kā dažādu kultūras pasākumu apmeklēšana. Diemžēl PISA 2006 instrumentārijs šādu mērījumu nepiedāvā un iespējams uzzināt tikai par tām skolēna aktivitātēm ārpus mācībām, kas saistītas ar izglītību. IEA pārstāvis Džons Kīvs (*John P.Keeves*), analizējot laika posmā no 1970. līdz 1984. gadam īstenotos starptautiski salīdzinošos izglītības pētījumus par skolēnu sasniegumiem dabaszinātnēs un tos ietekmējošiem faktoriem, atzīmējis, ka pētniekiem vienmēr bijis grūti iegūt datus par iedzīvotāju labklājību (Buchmann 2002; Keeves

[*] FIMS - *First International Matematics Study* – Pirmais starptautiskais matemātikas pētījums; FISS - *First International Science Study* – Pirmais starptautiskais dabaszinātņu pētījums.

[53] Detalizēti indeksu izveidošanas metodoloģija aprakstīta PISA tehniskajā atskaitē (OECD, 2009).

2004; Keeves et al. 2006). Aktuāls bijis arī jautājums par iegūto datu uzticamību un izmantošanas iespējām. IEA pētījumi pierādījuši, ka saņemt šādu informāciju no skolēniem ir gandrīz neiespējami vismaz divu iemeslu dēļ. Pirmkārt, skolēni vienkārši nezina, kādi ir viņu vecāku ienākumi. Otrkārt, skolēnu pašaizpildes anketām ir kopumā salīdzinoši augsti nerespondences rādītāji, turklāt jautājumos, par ko jaunieši nav pārliecināti, neatbildējušo īpatsvars ir īpaši augsts. Līdz ar to lielāka uzmanība pievērsta mājsaimniecībā esošajiem resursiem kā ģimenes ekonomiskā kapitāla un labklājības indikatoram, uzskatot, ka tie daudz precīzāk nekā ienākumi raksturo skolēna ģimeni (OECD 2009). Jāpiebilst, ka arī nabadzības un sociālās atstumtības pētniecībā plaši tiek izmantota mājsaimniecībai pieejamo ilglietošanas priekšmetu uzskaite un salīdzināšana datu analīzes gaitā (piemēram, Scutella et al. 2009).

Viens no būtiskākajiem ģimenes cilvēkkapitālu raksturojošiem elementiem ir vecāku izglītības līmenis. OECD PISA 2006 jautājumā par skolēna vecāku izglītību atbilžu alternatīvas ir pielāgotas ISCED līmeņiem, turklāt PISA skolēnu pamatpētījuma anketā iekļauts arī jautājums, kas precizē vecāku iegūto izglītības līmeni un kvalifikāciju, pētījuma ietvaros veidojot vecāku izglītību raksturojošu indeksu *HISCED* (OECD 2009)[54].

Skolas faktori

Izmantojot PISA 2006 pētījuma skolēnu un skolu aptauju instrumentārijus, iespējams novērtēt arī skolas kapitāla saistību ar trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma potenciālu. Promocijas darba pētījumā iekļauti šādi skolas līmeņa faktori:

1) Skolas ekonomiskais kapitāls:

- *izglītības resursu kvalitāte skolā (SCMATEDU indekss)*, kas ietver skolu direktoru atbildes uz jautājumiem, vai mācības viņu skolā negatīvi ietekmē tādu materiāltehnisko līdzekļu iztrūkums vai nepietiekamība kā dabaszinātņu laboratoriju aprīkojums, audiovizuālie resursi, mācību materiāli, mācībām paredzēti datori, bibliotēkas materiāli, mācībām paredzētas datorprogrammas, mācībām paredzēts interneta pieslēgums;

[54] Sākotnēji SSIP, lai saglabātu katras valsts izglītības sistēmas īpašās iezīmes, tika pieņemts lēmums dalībvalstīm atļaut ietvert savai izglītības sistēmai piemērotāko izglītības līmeņu sadalījumu. Tomēr, izvērtējot TIMSS 1995, kurā piedalījās 40 valstis, rezultātu efektivitāti, zinātnieki secināja, ka dažādo valstu atšķirīgo izglītības līmeņu salīdzināmības nodrošināšanai jebkurā gadījumā nepieciešama īpaša papildus kodēšana, tāpēc lietderīgāk tomēr instrumentārijā izmantot kādu vienojošu klasifikāciju, piemēram, ISCED izglītības līmeņu klasifikatoru (Buchmann 2002).

- *skolotāju trūkums (TCSHORT)* – indekss, kas datos izteikts negatīvā skalā, ietver informāciju par to, vai mācības skolā ierobežo kvalificētu dabaszinātņu, matemātikas, latviešu valodas un citu mācību priekšmetu skolotāju trūkums vai nepietiekamība;
- *mācībām paredzētu datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu (IRATCOMP)* – rādītājs iegūts, izdalot mācībām paredzēto datoru skaitu skolā ar skolēnu skaitu.

2) Skolas kultūras un cilvēkkapitāls:

- *sagatavošana skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai (CARPREP)* – indekss, kas veidots no skolēnu atbildēm par to, cik lielā mērā viņi piekrīt, vai skolotāji palīdz un skolā apgūstamie priekšmeti dod skolēniem pamatzināšanas un prasmes, kas nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā vai dažādās citās profesijās, mācību priekšmeti ļauj apgūt pamatprasmes un zināšanas, kas nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā;
- *dabaszinātņu mācīšana, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei (SCAPPLY)* – indekss, kas ietver mērījumus no skolēnu aptaujas par to, cik bieži, skolā mācoties dabaszinātņu tēmas, skolotājs izskaidro, kādā veidā kāda dabaszinātņu atziņa tiek saistīta ar dažādām parādībām, skolotājs izmanto dabaszinātnes, lai palīdzētu skolēniem izprast pasauli ārpus skolas, skaidro dabaszinātņu jēdzienu saistību ar mūsu dzīvi, kā arī izmanto tehnoloģisko pielietojumu piemērus, lai paskaidrotu, kā dabaszinātnes ir saistītas ar sabiedrību;
- *skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā (SCIPROM)* – indekss, kuru veidojošie mainīgie ietver informāciju par to, vai skolā tiek īstenotas tādas aktivitātes dabaszinātņu popularizēšanai skolēnu vidū kā dabaszinātņu izstādes, dabaszinātņu sacensības, fakultatīvi dabaszinātņu projekti (t.sk. pētījumi), ekskursijas un pārgājieni.

Skolas kultūras un cilvēkkapitāla pazīmju kopā iekļauts arī tāds rādītājs kā skolēnu procentuālais īpatsvars, kuri iepriekšējā gadā palikuši uz otru gadu.

3) Skolas sociālais kapitāls.

- kapitālu raksturojošs indekss – *komunikācija, diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā (SCINTACT),* no skolu aptaujas datiem iegūstot informāciju par to, cik bieži, skolā mācoties dabaszinātņu tēmas, skolēniem tiek dota iespēja paskaidrot savas idejas, tiek uzklausīti skolēnu viedokļi par tēmām, notiek debates vai diskusijas.

Līdztekus minētajiem rādītājiem promocijas darba ietvaros izmantota arī skolu aptaujā iegūtā informācija par skolas atrašanās vietu – pagasts, lauku reģions (mazāk nekā 3000 iedzīvotāju), mazpilsēta (3000–15 000 iedzīvotāju), pilsēta (15 000–100 000 iedzīvotāju), lielpilsēta (100 000–1 milj. iedzīvotāju) – un skolas lielumu, kas izteikts kā skolēnu skaits skolā.

Indivīda līmeņa faktori

PISA 2006 skolēnu aptaujas dati sniedz salīdzinoši daudzveidīgas iespējas skolēna individuālā līmeņa faktoru ietekmes analīzei. Datu analīzē ietverti kopumā seši PISA 2006 ekspertu izveidotie indeksi:

- *Prieks mācīties dabaszinātnes (JOYSCIE)* – indekss, kas veidots no skolēnu atbildēm, novērtējot savu attieksmi piecos apgalvojumos – „Kopumā dabaszinātņu tēmu mācīšanās mani iepriecina", „Man patīk lasīt par dabaszinātnēm", „Esmu laimīgs(– a), ja varu risināt dabaszinātņu uzdevumus", „Es priecājos par iespēju iegūt jaunas zināšanas dabaszinātnēs", „Mani interesē mācīties dabaszinātnes".
- *Vērtība dabaszinātnēm personīgajā dzīvē (PERSCIE)* – indekss, kas veidots no skolēnu sniegtā vērtējuma par to, vai dabaszinātņu atziņas palīdz saprast attiecības ar citiem cilvēkiem, dabaszinātņu izmantošanas iespējām pieaugušā vecumā, to, vai dabaszinātnes ir ļoti svarīgas, tās palīdz saprast lietas, kas ir apkārt, kā arī attieksmi pret apgalvojumu: „Kad pabeigšu skolu, man būs daudz iespēju dabaszinātņu pielietošanai".
- *Instrumentālā motivācija dabaszinātņu apguvē (INSTSCIE)* – indekss, kas izveidots no skolēnu sniegtā vērtējuma šādiem apgalvojumiem: „Ir vērts pacensties dabaszinātņu priekšmetos, jo tas man palīdzēs darbā, kuru vēlos strādāt nākotnē", „Tas, ko es mācos dabaszinātņu priekšmetos, ir svarīgi, jo būs nepieciešams manās turpmākajās mācībās", „Es mācos dabaszinātnes, jo zinu, ka tas man ir noderīgi", „Dabaszinātņu mācības man ir vērtīgas, jo tas, ko mācos, būs noderīgs manas nākotnes karjeras attīstībai", „Es dabaszinātņu priekšmetos apgūšu daudz tādu lietu, kas man palīdzēs dabūt darbu".
- *Personīgā efektivitāte dabaszinātņu apguvē (SCIEEFF)* – indekss, kas ietver skolēnu novērtējumu tam, cik viegli viņiem būtu patstāvīgi izpildīt tādus uzdevumus kā: „Noteikt zinātnisko jautājumu, kas ir avīzes raksta par kādu veselības problēmu pamatā", „Izskaidrot, kāpēc dažās vietās zemestrīces notiek biežāk nekā citur", „Aprakstīt antibiotiku lomu slimību ārstēšanā", „Noteikt zinātnisko jautājumu, kas

saistīts ar atbrīvošanos no atkritumiem", „Paredzēt, kā apkārtējās vides izmaiņas var ietekmēt atsevišķu dzīvnieku sugu izdzīvošanu", „Izskaidrot zinātnisko informāciju, kas sniegta uz pārtikas produktu etiķetēm", „Diskutēt par to, kā jauni pierādījumi varētu tev likt mainīt uzskatus par dzīvības iespējamību uz Marsa", „Noteikt, kurš no diviem skābo lietu rašanās skaidrojumiem ir labākais".

- *Informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru (CARINFO)* – indekss veidots no skolēnu atbildēm uz jautājumiem, cik labi viņi jūtas informēti par tādām tēmām kā „Ar dabaszinātnēm saistīti darba piedāvājumi darba tirgū", „Kur atrast informāciju par nodarbinātību, kas saistīta ar dabaszinātnēm", „Kas jādara tiem, kuri vēlas ar dabaszinātnēm saistītu darbu", „Darba devēji vai kompānijas, kas pieņem darbā cilvēkus ar dabaszinātnēm saistītos darbos".
- *Ar dabaszinātņu apguvi saistītas aktivitātes ārpus skolas (SCIEACT)* – indekss, kas sniedz informāciju par to, cik bieži skolēni īsteno kādu no šīm darbībām: „Skatās TV pārraides par dabaszinātnēm", „Aizņemas vai pērk grāmatas par dabaszinātņu tēmām", „Apmeklē dabaszinātņu tēmām veltītas interneta mājvietnes", „Klausās radio programmas par sasniegumiem dabaszinātnēs", „Lasa dabaszinātņu žurnālus vai avīžu rakstus par dabaszinātnēm", „Apmeklē dabaszinātņu klubu".

Līdz ar minētajiem rādītājiem promocijas darba ietvaros veiktajā analīzē iekļautas arī pazīmes par skolēnu veltīto laiku dabaszinātņu apguvei skolā un ārpus tās, kā arī dati par skolēnu atbildēm uz jautājumu: „Kādā darbā tu sevi iedomājies aptuveni 30 gadu vecumā?", izvēloties atbildes, kas saskaņā ar ISCO profesiju klasifikatora kategorijām saistītas ar dabaszinātnēm. Papildus sociālā elastīguma analīzē demogrāfiskajam skolēnu raksturojumam izmantots skolēna dzimums.

3.2.3. Kvantitatīvo datu analīzes metodes pamatojums

Kvantitatīvo datu analīzes pamatā ir divu trūcīgo skolēnu grupu – sociāli elastīgo skolēnu un sociāli neelastīgo skolēnu – salīdzināšana. Pēc promocijas darba autores domām, šāda pieeja ļoti veiksmīgi atklāj faktorus, kas atšķir vienas grupas skolēnus no otras un kuru ietekmē noteiktam īpatsvaram trūcīgo ģimeņu skolēnu bijis iespējams pārvarēt ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas radīto negatīvo iespaidu uz mācību sasniegumiem un gūt ļoti labus un izcilus rezultātus. Savukārt, apzinot tos faktorus, kas īpaši raksturīgi sociāli neelastīgo skolēnu situācijai, iespējams plānot skolas līmeņa aktivitātes, kas varētu mazināt ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas negatīvo ietekmi uz skolēnu sasniegumiem.

Kvantitatīvās datu analīzes ietvaros, pirmkārt, aprakstīti trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma rādītāji, atšķirības sociāli elastīgu un sociāli neelastīgu skolēnu dabaszinātņu, lasīšanas un matemātikas sasniegumos. Abu grupu skolēnu salīdzināšana uzsākta ar aprakstošās statistikas metodēm. Analīzes turpinājumā, lai prognozētu dažādu ģimenes, skolas un individuālo faktoru ietekmi uz sociāli neelastīgo skolēnu iespējām iekļūt otrā – akadēmiski veiksmīgo trūcīgo skolēnu grupā, izmantota binomiālās loģistiskās regresijas metode.

Metodes izvēli noteica atkarīgā mainīgā specifika un nepieciešamība salīdzināt divas pretējas grupas – sociāli elastīgos un sociāli neelastīgos skolēnus. Binomiālo loģistisko regresiju izmanto gadījumu modelēšanā, kad atkarīgie mainīgie ir dihotomi – gan tad, kad mainīgie jau sākotnēji ir dihotomi, gan arī tad, kad nominālas vai ordinālas mērījumu kategorijas tiek pārkodētas dihotomos mainīgajos (Hosmer, Lemeshow 2000). Lai noteiktu, cik stipri katrs neatkarīgais mainīgais ietekmē atrašanos grupā, cik lielas mainīgā izmaiņas var izsaukt grupas izmaiņu, veidojot regresijas modeli, tika izvēlētas kopumā 25 kompleksas pazīmes – PISA 2006 indeksi, kas raksturo skolēna ģimeni, skolu, kurā viņš mācās, un pašu skolēnu. Saskaņā ar binomiālās loģistiskās regresijas izveides principiem modelī tika iekļauti dažādu veidu neatkarīgie mainīgie (Kleinbaum, 1994; Garson 2011).

Nominālās un ordinālās skalas mainīgajiem atbilžu varianti tika sagrupēti divās grupās pēc sadalījuma loģikas (piemēram, apvienojot atbildes „pilnībā piekrīt" ar „drīzāk piekrīt" un „drīzāk nepiekrīt" ar „pilnībā nepiekrīt"), piešķirot vērtības attiecīgi 1 un 0. Vecāku izglītības līmenis tika sadalīts šādās grupās: (1) pamatizglītība un zemāka par pamatizglītību, (2) augstāka par pamatizglītību. Intervālu skalas mainīgie grupēti netika, kas nodrošina augstu rezultātu kvalitāti un precizitāti.

Ņemot vērā salīdzinoši nelielo atbilžu skaitu, kas atbilst sociālā elastīguma rādītājam (Baltijas valstīs: 7% no visiem skolēniem), lai nodrošinātu to, ka iespējami lielāks īpatsvars gadījumu tiek iekļauts regresijas analīzē atkarībā no rādītāju tipa, neatkarīgo mainīgo iztrūkstošās vērtības tika aizstātas ar aritmētisko vidējo rādītāju, mediānu vai modu, kas tika aprēķinātas katrai valstij atsevišķi.

Analīzes sākumposmā – regresijas „nultajā" blokā (*Block 0*) – tika iekļauti visi 25 neatkarīgie mainīgie. Atkarībā no pirmās regresijas, veidojot otru regresijas modeli, no modeļa tika izņemti tie neatkarīgie mainīgie, kam bija maza ietekme uz atkarīgo mainīgo, regresijas modelī atstājot visus mainīgos, kuri ir statistiski nozīmīgi ($p<0,01$) un varētu sniegt modeļa uzlabojumu (Garson 2011). Jāapzinās, ka visi modelī iekļautie

faktori kaut kādā mērā ir savstarpējā korelācijā. Tajā pašā laikā faktori tika pārbaudīti uz multikolinearitāti un viens no abiem rādītājiem, kuru savstarpējā korelācija bija augsta (korelācijas koeficients 0,9 vai augstāks), bet kuram bija mazāka ietekme uz atkarīgo mainīgo, no modeļa tika izslēgts. Analīzes otrajā posmā (*Block 1*) visi statistiski nozīmīgie neatkarīgie mainīgie vienlaicīgi tika iekļauti regresijas modelī (metode *Enter*).

Raksturojot modeļa atbilstību datiem, jāņem vērā, ka parastajā lineārajā regresijā to, cik labi modelis atbilst datiem, nosaka determinācijas koeficients R^2. Šis koeficients binomiālajā loģistiskajā regresijā dihotomā atkarīgā mainīgā izmantošanas dēļ nav pielietojams, tāpēc promocijas darba ietvaros PISA 2006 datu analīzē izmantoti citi koeficienti, kuru vērtība, līdzīgi kā R^2, variē no 0 līdz 1 – *Cox & Snell's* R^2_{CS}, *Nagelkerke's ,* R^2_N. Analizējot regresijas modeļa rezultātus, tika ņemti vērā arī dati par prognozes precizitāti, kur rādītāji visos izveidotajos regresijas modeļos bija augstāki par 75% un vairāk, kas uzskatāmi par augstiem rādītājiem.

Parastajā lineārajā regresijā viena neatkarīgā mainīgā gadījumā atkarīgā (*Y*) un neatkarīgā (*X*) mainīgā sakarību nosaka vienādojums $Y = a + bX$, kur a ir brīvais loceklis, *b* – regresijas koeficients. Tātad tiek noteikts, kā mainās *Y* vērtības, mainoties *X* vērtībām, un, jo lielāks regresijas koeficients b, jo lielākas būs *Y* izmaiņas, mainoties *X*. (Geske, Grīnfelds 2006). Loģistiskā regresijā tiek noteikta *Y* varbūtība, ja zināma *X* vērtība, tāpēc rezultātu interpretācijā daudz lielāka nozīme nekā koeficientam *b* ir *b* eksponentei $e^b = exp\ b$ – indikatoram, kurš rāda izmaiņas iespējamībā, mainoties neatkarīgā mainīgā vienai vienībai (ja koeficients Exp(B) lielāks par 1, tad sakarība ir pozitīva, ja mazāks par 1 – tad negatīva) (Garson 2011).

3.3. Ierobežojumi tēmas izpētē

Promocijas darba ietvaros īstenotā pētījuma analīzes lauku un rezultātu interpretācijas iespējas noteica pētījuma bāze – ESF NPP pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" intervijās iegūtā informācija, kas balstīta uz iepriekš izstrādātu instrumentāriju – interviju vadlīnijām –, un OECD PISA 2006 instrumentārijs, kas netika izveidots īpaši promocijas darba mērķiem un uzdevumiem.

Pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" mērķis bija vērsts uz daudzdimensionālu sociālās atstumtības iemeslu izpēti. Kopumā 35 daļēji strukturēto interviju analīzes rezultātā iegūtā informācija plaši atspoguļo trūcīgo ģimeņu viedokli par viņu iespējām nodrošināt savus bērnus ar vispārējai izglītībai nepieciešamo,

par finanšu līdzekļu trūkuma radītajiem ierobežojumiem un vecāku prognozēm par viņu bērnu tālākizglītības iespējām. Jāņem vērā, ka bērnu izglītības pieejamība bija tikai viens no trūcīgās ģimenes raksturojošiem dzīves kvalitātes elementiem, turklāt interviju gaitā tika iegūts vien respondentu subjektīvais viedoklis par viņu bērnu izglītības rezultātiem.

Tomēr veiktā analīze pilnvērtīgi iezīmē trūcīgo ģimeņu situācijas kontekstu, kā arī atklāj tos aspektus, kas vienas trūcīgās ģimenes atšķir no citām, – nemateriālo ģimenes kapitālu apzināšanos un potenciālās spējas tos izmantot panākumu gūšanā.

Skaitliski precīzākus rādītājus par trūcīgu ģimeņu bērnu izglītības sasniegumu atšķirībām un iespējām sasniegumus paaugstināt sniedz kvantitatīvā pētījuma OECD PISA 2006 skolēnu un skolu aptauju datu sekundārā analīze.

OECD PISA 2006 pētījuma galvenā satura izpētes joma bija dabaszinātnes. Papildus tika novērtētas arī skolēnu kompetences matemātikā un lasīšanā, bet skolēna personību un skolas kapitālu raksturojošie rādītāji, kas ietverti papildus kognitīvajam testam skolēnu pašaizpildes anketā, lielākoties saistīti ar dabaszinātņu apguvi, līdz ar to skolēnu sociālā elastīguma veicinošos faktorus bija iespējams noteikt tikai dabaszinātņu sasniegumu kontekstā.

Prezentējot pētījuma rezultātus nacionāla un starptautiska līmeņa zinātniskajās konferencēs, darba autorei vairākkārt tika uzdots jautājums par sociālā elastīguma aprēķina, kurā tiek ņemti vērā skolēnu sasniegumi PISA dabaszinātņu kompetencē, validitāti un neprecizitātēm, tos vispārinot uz visiem skolēnu sasniegumiem. Nenoliedzami, pastāv iespēja, ka skolēni, kuri, iespējams, gūst izcilus sasniegumus citos mācību priekšmetos, bet kuriem dabaszinātnēs tik labi neveicas, nav iekļuvuši pētījuma ietvaros definētajā sociāli elastīgo skolēnu grupā. Tomēr, lai mazinātu šīs bažas, veikti aprēķini, kas atspoguļo sociālā elastīguma pārklāšanos visās trīs PISA testos pārbaudītajās satura jomās – dabaszinātnēs, lasīšanā un matemātikā. Kā rāda veiktā analīze, nozīmīgs īpatsvars trūcīgo skolēnu, kas parādījuši augstus sasniegumus dabaszinātnēs, sociāli elastīgi bijuši arī abās pārējās PISA 2006 mācību satura izpētes jomās – matemātikā un lasīšanā –, bet skolēni, kuriem bijuši zemi sasniegumi dabaszinātnēs, līdzīgu novērtējumu guvuši arī matemātikā un lasīšanā. Līdz ar to var uzskatīt, ka augstā sociālā elastīguma rādītāju „pārklāšanās" dažādos mācību priekšmetos ļauj vispārināt skolēnu sociālā elastīguma mērījumus, kas balstīti dabaszinātņu sasniegumos, lai izdarītu visaptverošus secinājumus par trūcīgo skolēnu spējām gūt augstus sasniegumus mācībās, kā arī šo procesu ietekmējošiem faktoriem.

Turklāt tieši fakts, ka PISA tiek iekļauta zināšanu pārbaude trīs atšķirīgās satura jomās, bija viens no būtiskiem kritērijiem SSIP izvēlē, lai izvairītos no neprecizitātēm skolēnu sociālā elastīguma noteikšanā, kas tiktu iegūts, aprēķinus veicot no skolēnu sasniegumiem tikai vienā mācību priekšmetā vai mācību satura jomā.

PISA 2006 instrumentārijs tikai daļēji sniedz informāciju par skolēna ģimeni, kas varētu būt saistoša sociālā elastīguma izpētei. Plašāku datu apjomu varētu iegūt no vecāku aptaujām, kuras pētījuma ietvaros realizēja 16 no PISA 2006 pētījuma dalībvalstīm, diemžēl Latvija nebija to vidū (OECD 2011a). Tiesa, arī veicot salīdzinoši nelielus papildinājumus, skolēnu aptaujas anketā varētu iegūt citus ģimenes faktoru ietekmes izpētei nozīmīgus indikatorus.

Pirmkārt, kā nozīmīga nepilnība jāmin precīzākas informācijas par ģimenes finansiālo situāciju trūkums. Lai to iegūtu, būtu ieteicams izvērtēt iespēju iekļaut anketā jautājumus par skolēnu subjektīvo vērtējumu. Jau septiņdesmito gadu beigās Pīters B. Taunsends, definējot un operacionalizējot nabadzības jēdzienu, uzsvēra subjektīvās nabadzības aspektu, uzskatot, ka nabadzīgs ir ikviens, kurš nespēj atļauties tās preces, pakalpojumus un aktivitātes, kas atbilst sabiedrībā vispārpieņemtajam standartam (Townsend 1979). Arī pētījums „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" atspoguļo to, cik nozīmīga ir subjektīvā nabadzības izjūta (Rungule et al 2007). Tā reģionos, kur vispārējais ienākumu līmenis ir zemāks, iedzīvotāju psiholoģiskās deprivācijas rādītāji ir zemāki nekā reģionos, kur pastāv ļoti izteiktas atšķirības ienākumu sadalījumā. Ņemot to vērā, arī skolēnu subjektīvi sniegto vērtējumu par ģimenes finansiālo situāciju būtu iespējams izmantot ģimenes sociālekonomiskā domēna pilnveidošanai SSIP, t.sk. PISA. Šāda pieeja tiek izmantota, piemēram, starptautiskajā pētījumā „Eiropas skolu aptaujas projekts par alkoholu un citām narkotiskajām vielām (ESPAD)". Pētījumā jauniešus lūdz novērtēt savas ģimenes materiālo stāvokli salīdzinājumā ar citām ģimenēm Latvijā – vai ģimene dzīvo ievērojami vai kaut mazliet labāk nekā citas, ģimenes materiālais stāvoklis ir aptuveni tāds pats kā citām ģimenēm mūsu valstī vai arī dzīvo mazliet vai ievērojami sliktāk nekā pārējie, kā arī jauniešus lūdz paust apmierinātību vai neapmierinātību ar savas ģimenes materiālo stāvokli (Koroļeva et al. 2007).

Otrkārt, PISA dati nesniedz informāciju par ģimenes sociālo kapitālu. Piemēram, pētījumi par skolēnu lasīšanas kompetencēm rāda, ka ļoti nozīmīga loma šo prasmju pilnveidošanā un attīstīšanā ir skolēnu un vecāku sadarbībai, vecāku lasīšanas ieradumiem. Par vecāku un bērnu sadarbības ietekmi uz skolēnu sasniegumiem liecina

arī dažādi citi iepriekš veiktie izglītības pētījumi (Mullis et al. 2012), tādēļ PISA instrumentārijā jēgpilni būtu iekļaut arī jautājumus par skolēnu sadarbību ar vecākiem, par kopīgām aktivitātēm u.tml.

Treškārt, PISA pētījuma skolēnu aptaujas instrumentārijs nesniedz informāciju par skolēna ģimenes struktūru – par mājsaimniecības lielumu, bērnu skaitu ģimenē u.tml., kas būtu ļoti saistoša trūcīgo ģimeņu bērnu situācijas izpētei.

Tāpat pētījuma instrumentārijs neietver visu sociālā elastīguma izpētei saistošo informāciju indivīda līmenī – pētījums nesniedz informāciju par skolēnu kavējumiem, atbiršanas rādītājiem.

Tomēr, tā kā pētījuma interneta mājaslapā publiski pieejami ir gan pētījumā iesaistīto skolēnu kognitīvo testu rezultāti, gan arī skolēnu aptaujas datu masīvs, katram interesentam ir iespējams šos datus kontekstualizēt, papildinot ar valsts sociālo, ekonomisko vai politisko situāciju, izglītības sistēmu u.tml. raksturojošiem datiem un salīdzināt nacionālā, Eiropas vai starptautiskā līmenī.

Interpretējot datus, kas iegūti no skolām, un to saistību ar skolēnu izglītības sasniegumiem, jāņem vērā atsevišķi ierobežojumi, kas radušies informācijas iegūšanas periodā. Kā uzsver OECD PISA pētījuma koordinētājorganizācija, katrā valstī tika intervēts salīdzinoši neliels skaits skolu vadītāju, turklāt direktoram kā vienīgajam skolu aptaujas respondentam tika dota iespēja pilnībā paust savu viedokli par skolas vidi. Diemžēl šajā gadījumā zināmā mērā netiek ņemti vērā skolotāju uzskati – to profesionāļu domas, kas ikdienā strādā ar skolas resursiem. Tāpēc var uzskatīt, ka pētījumā iegūtie dati tikai daļēji var izskaidrot skolas mācību vides ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, kas ir rezultāts viņu iepriekšējam izglītības iegūšanas posmam.

Vienlaikus jāņem vērā jau iepriekš minētie sociālā elastīguma teorētiķu norādījumi par to, ka sociālais elastīgums var izpausties, piemēram, tikai vienā noteiktā jomā, šajā gadījumā – izglītībā –, vai arī tikai vienā noteiktā dzīves posmā. PISA dati neļauj izsekot ne pēdējo pamatskolas klašu skolēnu sociālā elastīguma izpausmēm citās vidēs, ne jauniešu pārejā uz pieaugušo statusu. Šīs tēmas ir ļoti aktuālas, bet to izpētei nepieciešami jauni, vēlams – longitudināli kvantitatīvi un kvalitatīvi pētījumi.

Kopumā autore uzskata, ka promocijas darbā veiktā analīze, izmantojot PISA 2006 datus, pietiekami veiksmīgi ļauj identificēt trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu, kā arī atklāt to ietekmējošos faktorus. Šī informācija parāda iespējas, kā veicināt akadēmisko sasniegumu izaugsmi skolēnu grupā, kas izglītības sistēmai optimāla rezultāta sasniegšanai uzskatāma par vienu no visproblemātiskākajām. Turklāt

SSIP, tostarp arī OECD PISA 2006, ir ļoti vērtīgs empīrisks materiāls skolēnu izglītības sasniegumu (izglītības rezultāta) ietekmējošo faktoru izpētē.

3. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi

- Promocijas darba empīriskās analīzes veikšanai izmantotas divas datu bāzes – ESF NPP „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" daļēji strukturētajās intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūtā informācija un OECD PISA 2006, kas ietver datus par Baltijas valstu skolu dalību šajā pētījumā.
- Kvalitatīvo datu analīze īstenota, izmantojot autores izstrādāto teorētiski metodoloģisko pieeju. Tā ietver „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modeļa" pamatnostādnes un ģimenes kopkapitāla elementus raksturojošu empīriskās analīzes ietvaru, kas veidots, izmantojot ESF NPP „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" (Rungule et al. 2007) daļēji strukturēto interviju instrumentāriju un intervijās ar daudzbērnu un nepilno ģimeņu pārstāvjiem iegūto informāciju.
- Empīriskā analīze veikta, izmantojot t.s. „virzītā satura analīzes" pieeju, kad sākotnējā kodēšana tiek veikta, pamatojoties uz iepriekš izveidotu teorētisko ietvaru un turpinot datu analīzi, izveidotajai kodēšanas shēmai pievienotas jaunas tēmas ar mērķi pārbaudīt un paplašināt pētījuma konceptuālo ietvaru.
- Interviju ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem analīze veikta ar mērķi iegūt informāciju par šo ģimeņu situāciju – skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo kontekstu – trūcīgo ģimeņu iespējām nodrošināt bērnus ar pilnvērtīgai dzīvei un izglītības iegūšanai nepieciešamo un stratēģijām, kas tiek izmantotas, lai mazinātu nepietiekama finanšu kapitāla radītos ierobežojumus. Veiktā analīze atklāj aspektus, kas vienas trūcīgās ģimenes atšķir no citām, – nemateriālo ģimenes kapitālu apzināšanos un potenciālās spējas tos izmantot nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanai un dzīves kvalitātes uzlabošanai.
- Kvantitatīvo datu analīzes pamatā ir OECD PISA 2006 skolēnu un skolu aptauju datu sekundārā analīze, kas ietver divu trūcīgo skolēnu grupu – sociāli elastīgo skolēnu un sociāli neelastīgo skolēnu – salīdzināšanu. Šāda pieeja atklāj faktorus, kas atšķir vienas grupas skolēnus no otras un kuru ietekmē noteiktam īpatsvaram trūcīgo ģimeņu skolēnu bijis iespējams pārvarēt ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas radīto negatīvo iespaidu uz mācību sasniegumiem un gūt ļoti labus un izcilus rezultātus. Savukārt, apzinot tos faktorus, kas īpaši raksturīgi sociāli neelastīgo skolēnu situācijai, iespējams

plānot skolas līmeņa aktivitātes, kas varētu mazināt ģimenes kritiskās sociāl-ekonomiskās situācijas negatīvo ietekmi uz skolēnu sasniegumiem.

- Skolēnu sociālā elastīguma rādītājs kā analīzes atkarīgais mainīgais aprēķināts, izmantojot divus no PISA mērījumiem, pirmkārt, skolēnu sasniegumus no PISA 2006 dabaszinātņu sasniegumu skalas sadalot trīs vienādās grupās – vidēji, zemi un augsti sasniegumi –, otrkārt, OECD PISA 2006 skolēnu ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras stāvokļa indeksu sadalot trīs vienādās grupās – zems, vidējs un augsts indekss. Tā rezultātā sociāli elastīgo skolēnu grupu veido 1/3 skolēnu ar relatīvi zemākajiem ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indeksa rādītājiem un augstākajiem sasniegumiem.
- Lai apzinātu iespējas paaugstināt trūcīgo skolēnu izglītības rezultātu, salīdzinājumam raksturota grupa t.s. sociāli neelastīgo skolēnu, kas veidota, izvēloties aprēķināto 1/3 no skolēniem ar relatīvi zemāko ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indeksa rādītājiem un zemākajiem sasniegumiem.
- Analīzes ietvaros abu grupu skolēnu salīdzināšana uzsākta ar aprakstošās statistikas metodēm, bet, lai prognozētu dažādu faktoru ietekmi uz sociāli neelastīgo skolēnu iespējām iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā, izmantota binomiālās loģistiskās regresijas metode, regresijas modelī iekļaujot 25 kompleksas pazīmes – PISA 2006 indeksus, kas raksturo skolēna ģimeni, skolu un paša skolēna personības kapitālu.

.

4. LATVIJAS TRŪCĪGO ĢIMEŅU KAPITĀLS: FINANSIĀLIE IEROBEŽOJUMI UN RISINĀJUMI BĒRNU IZGLĪTĪBAS NODROŠINĀŠANĀ

Nodaļas ietvaros apkopota informācija, kas iegūta pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" ietvaros veiktajās intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem. Analizējot intervijas, promocijas darba autores mērķis bija pēc iespējas detalizētāk izpētīt un izprast trūcīgo ģimeņu situāciju, ierobežojumus un risinājumus dzīves kvalitātes paaugstināšanai kā faktorus, kas veicina skolēnu sociālo elastīgumu, lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu par trūcīgo ģimeņu dzīves stratēģijām un praksēm – kontekstu, kurā aug un iegūst izglītību šo ģimeņu bērni. Nodaļas ietvaros atspoguļota arī ģimenes kopkapitāla ietekme – ģimeņu spējas, attieksmes un motivācija dzīves kvalitātes un līdz ar to arī bērnu izglītības sasniegumu paaugstināšanā izmantot nemateriālos resursus – ģimenes sociālo, kultūras un cilvēkkapitālu.

4.1. Kritiskā finansiālā situācija: ekonomiskā kapitāla ietekme

Konteksts – dzīves kvalitātes pašvērtējums

Novērtējot savus pašreizējos apstākļus, lielākā daļa interviju dalībnieku uzsver, ka ienākumu trūkums nepārprotami ierobežo ikdienas dzīves izvēles. Selga (40 g.v., 4 bērni), kurai ir augstākā pedagoģiskā izglītība, bet pašlaik strādā par istabeni viesnīcā, atzīst, ka ierobežoto finanšu dēļ ikdiena ir ļoti apgrūtinoša, „kaut kā mēs izgrozāmies, bet, ka tas ir ļoti grūti, tas ir fakts".

Apkopojot iepriekš veikto pētījumu rezultātus, promocijas darba autore secināja, ka pētījumu rezultāti par ģimenes struktūras un bērnu skaita ģimenē ietekmi nav konsekventi un drīzāk ir katras sabiedrības kultūras noteikti. Latvijā un citās Eiropas valstīs sociālās iekļaušanas politikas kontekstā pētījumu dati apliecina, ka nozīmīgai daļai daudzbērnu un nepilno ģimeņu ir ierobežota finansiālā situācija un tās tiek definētas kā viena no sociālās atstumtības riska grupām (Lāce 2012).

Par to, kā ģimenes struktūra vai bērnu skaits ģimenē ietekmē Latvijas skolēnu izglītības sasniegumus, nozīmīgi pētījumi nav veikti. Savukārt pētījumā par skolēnu atbiršanu pamatizglītības iegūšanas posmā, raksturojot jauniešu portretu, norādīts, ka gandrīz puse (46%) no t.s. atbirušajiem skolēniem ir no daudzbērnu ģimenēm (salīdzinājumam – tikai 18% šo jauniešu ir vienīgie bērni ģimenē) un gandrīz tāds pats īpatsvars jauniešu dzīvo ar vienu no vecākiem (43%) (Zepa et al. 2007).

Jāsecina, ka arī vairākums promocijas darba ietvaros analizēto interviju dalībnieku pašreizējās finansiālās grūtības saista ar to, ka ģimenē bērni ir vairāki, turklāt mazi un aprūpējami, apģērbjami, pabarojami un skolai sagatavojami. Divdesmit vienu gadu vecās trīs bērnu māmiņas Zandas vārdiem runājot, „nelaidīsi bērnu kā spoku skolā!" Līdzīgi arī Gunta (39 g.v., 5 bērni) ar zināmu nolemtību balsī pastāsta, ka ģimenē nevar „to, ko bagāti cilvēki var atļauties – apģērbt un ko vēl izdara, mēs to nemūžam nevarēsim. [..] Visi grib atļauties dzīvot tā, kā visi dzīvo, bet nevar. [..] Mums ir tā – mēs esam bišķi par daudz, tāpēc jau ir daudzbērnu (piez. – uzsver vārdu „daudz") ģimene. Prieka maz, visiem vajag. Tas nav tā kā viens bērns vai divi bērni."

Savukārt Andris (45 g.v., 2 bērni) atzīst, ka tieši bērnu izglītības ieguvei nepieciešamie līdzekļi ir sarežģījuši ģimenes finansiālo situāciju: „Agrāk bij vieglāk, kad skolā bērni negāja. Bet tagad jau ir lielākas prasības. Agrāk vairāk ieekonomējās nauda."

Ar izglītību saistītās izmaksas

Jau sākotnēji jānorāda, ka, neskatoties uz proporcionāli apjomīgajiem izdevumiem, kas trūcīgo ģimeņu vecākiem jāiegulda bērnu izglītībai nepieciešamā iegādei, nevienā no 35 intervētajām ģimenēm nebija t.s. atbirušie skolēni jeb bērni, kuri būtu pārtraukuši pamatizglītības ieguvi. Šis fakts pilnīgi noteikti vērtējams pozitīvi, jo pāragra izkrišana no izglītības sistēmas jaunieša dzīvē atstāj nozīmīgas negatīvas sekas, jo samazina iespējas iekļauties darba tirgū un sabiedrībā kopumā, veicina nabadzību, noziedzību un atkarību vielu lietošanas pieredzi (Zepa et al. 2007; Rungule, Kārkliņa 2009).

Iepazīstoties ar respondentu atbildēm, var konstatēt, ka no visai trūcīgā budžeta, pat cenšoties ļoti ietaupīt, trūcīgajām ģimenēm bērnu izglītībai nākas atvēlēt proporcionāli salīdzinoši lielu summu mācību līdzekļu (grāmatu, darba burtnīcu, piederumu) iegādei, pusdienām, transportam, apģērba un apavu iegādei, kā arī dažādiem vienreizējiem pasākumiem (piemēram, izlaidums) un kādiem neregulāriem izdevumiem (piemēram, skolas fonda nauda). Vecākiem, kuriem bērni pēc vidējās izglītības iegūšanas mācības turpina, jādomā arī par mācību maksas segšanu augstskolā (šī izdevumu pozīcija norādīta gan tikai divās ģimenēs no 35 intervētajām).

Lūdzot pastāstīt, cik daudz naudas vecāki tērē skolai nepieciešamo lietu iegādei, minēti visai dažādi skaitļi – sākot ar 10 Ls līdz pat 50–70 Ls, kas nepieciešami skolas gaitu uzsākšanai. Tā kā lielākajai daļai intervēto ģimeņu skolas lietas ir jāiegādājas

vienlaikus vairākiem bērniem, tad izglītībai nākas iztērēt prāvu daļu ģimenes budžeta, dažkārt nepieciešamā summa pārsniedz pat viena mēneša ienākumus. Piemēram, 45 gadus vecais Andris situāciju raksturo šādi: „Ko vajag, to vienmēr pērku – i grāmatas, i apģērbu. Sakrāj to naudu un viss aiziet."

Gandrīz visās ģimenēs nozīmīgākie tēriņi saistās ar mācību grāmatu un darba burtnīcu iegādi, kas vairākos vecākos raisījis lielāko sašutumu. Piemēram, Nadīne (37 g.v., 5 bērni) satraukta pauž neizpratni par nekonsekvenci starp likumdošanu un reālo situāciju: „Ja izglītība ir bez maksas, tad tās ir muļķības, jo tā ir par maksu – darba burtnīcas vienkārši nav apmaksājamas, un viņas pat nevar atdot citam bērnam, jo ir aizpildītas. Tā kā tas ir briesmīgi."

Kā zināms, pretēji padomju laikos noteiktajam centralizētajam mācību saturam, kad visās skolās visi bērni noteiktā klasē mācījās pēc vienas un tās pašas mācību grāmatas, šobrīd mācību priekšmetu skolotāji savās stundās var izmantot dažādas mācību metodes un līdzekļus. Nenoliedzot šādas pieejas efektivitāti, tomēr jāatzīst, ka trūcīgo ģimeņu bērniem tas ir nopietns drauds izglītības pieejamībai, jo ne visas ģimenes spēj iegādāties katram bērnam jaunu mācību grāmatu katrā priekšmetā, turklāt liela daļa vecāku to nav motivēti darīt, jo nesaprot šādas rīcības būtību. Šī problēma ir ļoti aktuāla Velgai (44 g.v.), kura viena audzina savu dēlu: „Visu laiku tiek ļoti taupīts, ļoti taupīts. [..] Nu, 1. septembrī būs jāpērk skolas grāmatas, burtnīcas un klades. Grāmatām īpaši, jo tās ir ļoti dārgas. Viņas nevar paņemt no citiem bērniem, jo nez kāpēc katru gadu ir jāpērk jaunas. Viela savādāka, autori mainās, [..] tas ir ļoti slikti."

Vēl sarežģītāk skolas prasības, kurām dažbrīd trūkst pēctecības un konsekvences, izpildīt ir Silvai (41 g.v., 3 bērni), kurai vienai pašai ir jāparūpējas par diviem skolēniem: „Grāmatas, kas man paliek no Edgara, Arnim viņas neder, viņi mācās pēc dažādām programmām. Un vēl sliktāk ir tas, ka, piemēram, vidusskolā grāmatu sarakstus iedod, kad beidz skolu, pieņemsim, maijā. Pa vasaru es tās grāmatas it kā cenšos nopirkt, aiziet septembrī bērns uz skolu – neder! Ir izdomājuši, ka vajag kādas citas! [..] Tās grāmatas, tās ir pilnīgākā katastrofa..."

Jāatzīst, ka tikai pāris no 35 veiktajām intervijām norādīts, ka bērniem skolai grāmatas nav jāpērk, jo tās nodrošina skolas bibliotēka, kas nenoliedzami trūcīgajām ģimenēm ir liels atvieglojums. Kā pastāstījusi Tabita (22 g.v.) – viena no daudzbērnu ģimenes bērniem: „Mūsu gadījumā grāmatām nevajag tik daudz naudas, jo mūsu skola dod bērniem grāmatas, atliek tikai nopirkt burtnīcas – darba burtnīcas. Īstenībā tā skolai neko nevajag, tikai tos mācību piederumus visus."

Saskaņā ar respondentu stāstīto lielai daļai trūcīgo ģimeņu, ja tās ir nokārtojušas dokumentus par trūcīgas ģimenes statusa piešķiršanu, pusdienas bērniem skolā apmaksā pašvaldība. Ilga (35 g.v.), kuras visi pieci bērni skolā var pusdienot bez maksas, atzīst, ka tā ir nozīmīga palīdzība un ka pati „noteikti nevarētu atļauties apmaksāt bērniem pusdienas skolā". Savukārt Guntai (39 g.v., 5 bērni) par brīvpusdienām skolā nav tik konsekvents viedoklis – kādreiz arī viņas bērni tās ir saņēmuši, bet pašlaik tieši bērni ir tie, kuri no šādas iespējas ir atteikušies, lai skolā nejustos atstumti: „Mēs esam prasījuši [brīvpusdienas], bet es saprotu, ka paši bērni negrib, lai prasa. Jo tai malā ēd bērni, kas paši pērk, un otrā malā – par brīvu, un uz viņiem skatās kā uz bomžiem." Turklāt, kā pastāsta piecu bērnu māte, skolā, kur mācās viņas bērni, pašvaldības apmaksāto pusdienu saturs ir pilnīgi citādāks nekā bērniem, kuru vecāki paši maksā par pusdienām ...un arī tas, ko viņiem dod, – tur viss kas iekšā. Oficiāli ... oficiāli viss ir pareizi, labi, bet reāli tas tā nav."

Iepazīstoties ar intervijās pausto, jāsecina, ka pašvaldībās ir atšķirīga pieeja šīs palīdzības sniegšanā – ir pašvaldības, kuras trūcīgo ģimeņu bērniem skolas pusdienas apmaksā pilnā mērā un tikai pamatojoties uz reizi sešos mēnešos iesniegtiem dokumentiem, citās – ģimenēm ir jāmaksā 50% no kopējās pusdienu summas vai arī lielākajiem bērniem brīvpusdienas ir jānopelna, strādājot pašvaldības vai skolas teritorijā.

Tomēr ne visiem trūcīgo ģimeņu bērniem ir iespēja skolā paēst brīvpusdienas. Vairākas no intervētajām ģimenēm atzīst, ka šādu palīdzību no pašvaldības nesaņem, bet, jautātas par iemesliem, min dažādus faktorus – kauns lūgt, problēmas nokārtot nepieciešamos dokumentos trūcīgas ģimenes statusam, ienākumi tomēr pārsniedz minimālo noteikto robežu un trūcīgās ģimenes statuss nepienākas. Piemēram, kāda no respondentēm, dzīvojot nereģistrētā laulībā, nav spējusi sociālajā dienestā iesniegt izziņu no bijušā partnera, ka bērni ir pilnībā mātes aprūpē. Līdzīga situācija izveidojusies arī viņas partnerim, tādēļ abu skolēnu pusdienas jāapmaksā pašiem: „Tur viss tas arī aizķērās – dēļ tiem bijušajiem vecākiem. Nedabūjām neko, ne brīvpusdienas, neko, mēs gribējām. [..] es zinu, ka cilvēki dabū tās brīvpusdienas un viss, pat ar mazāku bērnu skaitu ģimenē, viņi vienkārši māk kaut kā noformēt tos dokumentus". Tāpēc sieviete uzskata, ka tieši pusdienu nauda ir paši svarīgākie un regulārākie izdevumi skolai, jo „jāiedod katru dienu bērnam, lai viņš paēstu skolā. [..] gribi negribi, bet viņš visu dienu mācās, viņam taču vajag tur ēst." Turklāt, pēc respondentes novērojumiem, šiem izdevumiem ir tendence pieaugt: „Agrāk tur varēja iztikt ar 30

santīmiem, tad tagad nevar, tagad man jādod 60 santīmus, tas arī tikai minimāli paēst diemžēl."

Citu ģimeņu, kurām kādu iemeslu dēļ nav piešķirts trūcīgās ģimenes statuss, bērniem nereti ikdienā skolā jāiztiek ar sviestmaizi vai pavisam nelielām uzkodām, jo 50 santīmu, kas sākotnēji šķiet pavisam neliels skaitlis, bet pareizinot ar bērnu skaitu, dažās ģimenēs sanāk pat divu un vairāk latu liela summa, ko vecāki nespēj iedot. Piemēram, Silva (41 g.v., 3 bērni), kura savus bērnus audzina viena, jautāta par to, cik tērē bērnu pusdienām skolā, min: „Vispār ļoti maz, ļoti maz. Man pat ir kauns, jo man viņiem nav ko iedot. Ja es varu katram iedot 50 santīmus dienā, tad tas ir baigi labi, bet citreiz es pat to neiedodu. Tāpēc, ka nav, nesanāk."

Savukārt daudzbērnu māte Evija (35 g.v., 4 bērni) nokļuvusi visai nelāgā situācijā – apmaksātas brīvpusdienas ir vienam no viņas skolēniem, kamēr otrs skolā pusdienas neēd, jo māte nevar atļauties samaksāt 14 Ls mēnesī, tāpēc izmanto mazpilsētā pieejamos bezmaksas zupas virtuves pakalpojumus, kur bērni pēc skolas aiziet un paēd.

Bērnu nogādāšanai līdz skolai aptuveni pusei intervēto ģimeņu nav jātērē nauda – dažām ģimenēm dzīvesvieta ir tuvu skolai, un bērni turp dodas kājām, citās bērni uz skolu brauc ar autobusu, krāj braukšanas biļetes un, katru mēnesi tās iesniedzot pašvaldībai, saņem naudu atpakaļ. Vienā ģimenē norādīts, ka bērnus uz skolu aizved pašvaldības nodrošināts skolas autobuss: „Bērni tiek uz skolu... katru rītu brauc skolas autobuss, savāc no mājām un arī aizved mājās no skolas." Jāpiebilst, ka šī ir Tabitas ģimene, kuras bērniem nav jāiegādājas mācību grāmatas, jo arī to nodrošina pašvaldība.

Transporta jautājumu risināšana bērnu nogādāšanai skolā ir viena no pirmajām jomām, kur izpaužas trūcīgo ģimeņu sociālā kapitāla iezīmes – populāri ir kooperēties ar kaimiņiem un uz skolu vairāku ģimeņu bērniem doties kopā: „Tur visi brauc – tad cits citu paņem. Kopā draudzējas, un tad tā mašīna beigās ir tik pilna, ka tur divos stāvos tai mašīnā sēž." Tiesa, ir ģimenes, kurām, neskatoties uz visai ierobežotajām finansēm, nav piešķirts trūcīgā statuss, tāpēc līdzekļu trūkuma dēļ pašlaik vai kādreiz ir bijis jāizvēlas „mazākais no ļaunumiem" – bērni jāsūta dzīvesvietai tuvākajā skolā. Piecu bērnu māte Gunta (39 g.v.), kura pašlaik strādā subsidētajā darbavietā par sociālās darbinieces palīdzi, gan atzīst, ka dzīvesvietai tuvākās skolas izvēle vienas meitas izglītībai viņas ģimenē nebūt nav attaisnojusies, pat nodarījusi vairāk ļaunuma nekā labuma. Sieviete par skolu un radušos situāciju sūrojas: „Tā ir tāda speciālā [skola] atpalikušiem vai garīgi nu tā. Es vienkārši gribēju, lai bērni ir kopā, un vēl ģimenes

apstākļi – nebija naudas. Un bērnam bija, nu, tā – kauns viņai no skolas, jo viņa nav ne garīgi atpalikusi, ne kā, diskomforts, un tāpēc viņa agresīva, nevar samierināties."

Lai gan Aiva (28 g.v., 3 bērni) dzīvo pavisam netālu no skolas, kur pirmo gadu mācības uzsācis dēls, tomēr, tā kā bērnu audzina viena pati, ir noraizējusies, ka mazajam iela jāpāriet vienam pašam. Jaunā sieviete atzīst, ka ir parakstījusi dokumentu, ka pilnībā uzņemas atbildību par to, ka sākumskolēns mājup dodas viens pats, „jo pēc likuma it kā nedrīkst." Bet uz intervētāja jautājumu, vai viņai nav laika bērnu no skolas izņemt, sašutusi atbild: „Nē, kurš mani laidīs?! Mūs pat nepalaiž paēst, kur vēl bērnam pakaļ!"

Daudzās ģimenēs skolai netiek pirkts īpašs apģērbs vai apavi, un bērni turp dodas drēbēs, kas mājās pieejamas, visbiežāk iegādātās humānās palīdzības veikalos.

Skolas gada uzsākšana ir laiks, kad vecākiem, it īpaši no trūcīgām ģimenēm, ir jāatvēl nozīmīga daļa viņu budžeta skolas preču iegādei, tomēr iegādātās mācību grāmatas un darba burtnīcas nodrošina skolēnu ar mācību līdzekļiem lielāko mācību gada daļu. Tik pārliecināti par līdzekļu lietderīgu izlietojumu vecāki nav situācijās, kad nauda jāiztērē tādam savā būtībā vienreizējam pasākumam kā bērna izlaidums, kad, lai kā censtos un taupītu, jāizdod trūcīgajām ģimenēm salīdzinoši liela summa. Lai pasākumam sagatavotos, intervētie vecāki jau vairākus mēnešus iepriekš meklē iespējas nopelnīt papildus, kādai ģimenei iespēju robežās centušies palīdzēt radinieki.

Finanšu līdzekļu trūkuma radītie ierobežojumi

Tā kā viens no trūcīgas ģimenes raksturojošiem elementiem ir fakts, ka ievērojami lielāko daļu ģimenes budžeta nākas iztērēt pārtikai, iepazīstoties ar respondentu stāstiem, jāsecina, ka visai garš ir to lietu un aktivitāšu saraksts, ko ikdienas dzīvei, skolai un izklaidei nevar atļauties trūcīgo ģimeņu vecāki un viņu bērni.

Raizes ikdienā trūcīgiem vecākiem sagādā pat tādu pirmās nepieciešamības preču kā apģērbs un apavi iegāde. Piemēram, 37 gadus vecā 5 bērnu māte Nadīne pastāsta, ka saņēmusi rājienu no sociālajiem darbiniekiem, kad, vēloties iepriecināt savus bērnus, izņēmusi „speciālu kredītkarti". Sieviete uzskata, ka „bērniem vajag kurpes, nevaru mūždien dzīvot no humānās palīdzības, jo tur ne vienmēr tie apavi priekš bērniem ir". Savukārt Selga (40 g.v., 4 bērni), saprazdama, ka nav jēgas pirkt lētus apavus, jo meitai par mazu naudiņu iegādātie ziemas apavi drīz vien „izšķīduši", tomēr labus apavus un kvalitatīvu apģērbu ziemai, lai bērni varētu skolā līdzināties vienaudžiem, nevar atļauties: „Gribētu ziemas apģērbu, labu – nevaram. Kad bija

auksts, [..] mēs staigājām jakās un džinsa biksēs. [..] Šoziem ziemas apavi man bija vienai meitiņai. Cita staigāja visu ziemu krosenēs."

Īpaši kritiskā situācijā ir 31 gadu vecā trīs bērnu māte Rasa, kura nevar atļauties nopirkt grāmatas skolai saviem skolēniem: „Ja es abiem diviem samaksāju, tad man nekas nepaliek."

Vecāki atzīst, ka nemaz negribas domāt par kādām īpašām izklaidēm, ko viņi gribētu, bet nevar atļauties. Daudz sāpīgāk esot apzināties savas visai ierobežotās iespējas palīdzēt bērniem skolā. Trūcīgās ģimenes nespēj apmaksāt papildu nodarbības vai privātskolotāju mācību grūtību gadījumos. Par grūtībām mācībās runājušas vairākas mātes. Kā pastāsta četru bērnu māte Dita, vienam no viņas dēliem „citas mācības tā kā iet, bet lasīšana grūti", kamēr meitai problēmas radot angļu valoda. Savukārt Silva (41 g.v.), kura audzina trīs bērnus, atzīmē, ka „principā vienam puikam vajadzētu papildstundas algebrā, bet es viņas nevaru atļauties. Tas ir pilnīgi noteikti nē". Bet Maira atzīst, ka īpaši žēl, jo ierobežoto finanšu dēļ bērni nespēj izkopt dejošanas talantu: „Par cik man ir bērni it kā lieli dejotāji, teiksim, kamēr tas viss bija pa velti, viņi gāja un dejoja. [..] tiklīdz tas skar finanses, tā vienkārši nav iespējams sūtīt, un it kā ļoti gribētos, ir iekšās, bet nav par ko to visu dot uz āru. [..] Tas tieši bērnu izglītībai. Pārējais jau kaut kā."

Līdz ar ierobežotām iespējām izkopt savus talantus apmeklēti tiek tikai skolas bezmaksas pulciņi. Par maksas interešu izglītību vairākas ģimenes, līdzīgi kā astoņu bērnu tēvs Gundars (39 g.v.), atzīst, ka „nekādos pulciņos bērnus nevedam, jo nevaram vienkārši atļauties. Ja tie būtu par brīvu, tad būtībā problēmu nebūtu – aizvestu un atvestu gan no pulciņiem, gan uz pulciņiem".

Saskaņā ar intervijās sniegto informāciju līdz ar finanšu trūkumu trūcīgu ģimeņu bērniem problemātiski iesaistīties visos skolas pasākumos, un ģimenes nopietni izsver, vai konkrētā ekskursija ir tā vērta, lai tērētu pārtikai paredzēto naudu, kas norāda uz ierobežotām iespējām pilnvērtīgi attīstīt bērnu cilvēkkapitālu un sociālo kapitālu.

Gandrīz pilnībā izslēgta ir iespēja visai ģimenei kopā apmeklēt pasākumus, kas veicinātu pozitīvas attiecības ģimenē un stiprinātu sociālo kapitālu. Vairākas ģimenes sūdzas, ka vietējā pašvaldībā visai reti tiekot rīkoti kādi pasākumi, bet kopīgi doties uz attālāku pilsētu īpaši daudzbērnu ģimenēm sarežģī transporta problēmas – visiem ģimenes locekļiem nepietiek vietas vienā vieglajā automašīnā. Savā pieredzē par pasākumu apmeklēšanu dalījies Gundars (39 g.v.), kura ģimenē aug astoņi bērni: „Drīzāk neapmeklējam nekā apmeklējam, jo, lai kaut kur aizbrauktu, nepieciešams

lielāks braucamais. Mašīnā ielien tikai 5 cilvēki, bet mēs esam divreiz vairāk". Kā pastāstīja astoņu bērnu tēvs, ierobežoto finanšu dēļ visai reti tiek kopīgi svinēti arī svētki: „Tās jubilejas ir viena pēc otras, nespējam tās nosvinēt. Nav tādu līdzekļu, lai pirktu desmit kūkas gadā un rīkotu kaut kādus svētkus. Parasti tie ir Ziemassvētki, kad sieva sacep pīrāgus un plātsmaizes, tie ir mūsu ģimenes lielākie svētki, kuros piedalāmies tikai mēs".

Mūsdienu zināšanu sabiedrībā īpašas bažas rada informācijas un jaunāko informācijas un komunikāciju tehnoloģiju ierobežotā pieejamība trūcīgajām ģimenēm, kas var veicināt digitālās plaisas attīstību starp ekonomiski labāk nodrošinātu un trūcīgo ģimeņu skolēniem. Nadīne (37 g.v., 5 bērni) visai strikti norāda, ka viņas ģimene, kurā aug divi skolēni, līdzekļu trūkuma dēļ nevar iegādāties ne datoru, ne arī nodrošināt regulārus maksājumus par internetu: „Nav man interneta. Es dzīvoju tik briesmīgos apstākļos, knapi vispār galus savilkt kopā, kur nu vēl par internetu maksāt, un dators vēl taču arī jāpērk."

Kā zināms, cilvēkiem ar kopumā zemāku izglītības līmeni ir problemātiskāk adaptēties jaunās situācijās, iesaistīties mūžizglītības pasākumos un apgūt jaunas prasmes. Pieņemot, ka trūcīgo ģimeņu skolas vecuma bērniem jaunāko informācijas tehnoloģiju pieejamība lielākā vai mazākā mērā ir nodrošināta skolā, šo ģimeņu vecāki ir visai bīstamā situācijā, jo, baidoties par neizdošanos un neiegūstot pamatprasmes datora un interneta lietošanā, šie cilvēki, no kuriem ievērojami lielākā daļa ir darbspējas vecumā, būtiski pazemina savu konkurētspēju darba tirgū. Piemēram, uz jautājumu, vai lieto internetu, Gunta (39 g.v., 5 bērni), kura pati ieguvusi vidējo izglītību, sniedz noliedzošu atbildi un atzīst, ka „es neesmu tik gudra, man pietiek izlasīt grāmatā."

Iepazīstoties ar respondentu atbildēm, var konstatēt, ka lielai daļai trūcīgo ģimeņu galvenais un bieži vien arī vienīgais informācijas iegūšanas avots ir televīzija, turklāt ģimenes visbiežāk ir ieinteresētas izklaidējošos raidījumos (piemēram, „Bez tabu" u.tml.). Populārākie šo ģimeņu vidū ir reģionālie laikraksti, ko par nelielu samaksu var iegādāties vietējā kioskā, tomēr bieži vien ģimenes nepērk ne žurnālus, ne laikrakstus, bet, lai izlasītu, uz brīdi aizņemas tos no kaimiņiem vai radiem. Vairākas no intervētajām mātēm norādījušas, ka ir ļoti aizņemtas, tāpēc nav laika pievērsties kādām informācijas iegūšanas aktivitātēm un par notiekošo vietējā kopienā un sabiedrībā uzzina pastarpinātā veidā no draugiem vai kaimiņiem.

Finansiālo problēmu risināšanas iespējas ekonomiskā kapitāla ietvaros

Gandrīz katrā ģimenē tiek meklētas iespējas un risinājumi, lai atvieglotu savu ikdienas dzīvi un kaut nedaudz uzlabotu dzīves kvalitāti. Skolēnu darbs vasarā – populārs veids, kā palielināt ģimenes kopējos ienākumus un skolēniem pašiem nopelnīt nepieciešamo naudu skolas piederumu, mācību līdzekļu un apģērba iegādei. Šāda pieredze ir Silvas (41 g.v.) ģimenē, kura viena audzina 3 bērnus. Sieviete pastāsta: „Vispār mums jau otro gadu ir tā, ka viņi vasarā cītīgi strādā. Viņi tiešām nopelna, jo strādā vienā celtniecības firmā. [..] Viņi tos divus mēnešus strādā, izņemot sestdienu, svētdienu, nopelna apmēram vienām ziemas drēbēm. Ar vienu ziemas kurtku var divi gadi iet, ja tāda laba viņa ir". Arī Selgas (40 g.v.) ģimenē, kur pašas istabenes ienākumi neļauj iegādāties bērniem apģērbu skolai, vecākās meitas pa vasaru ir strādājušas. Māte gan atzīst, ka ļoti priecājas, ka bērni var ko paši nopelnīt savām vajadzībām, tomēr vienlaikus piebilst, ka darbs bijis ļoti grūts un būtībā nepilngadīgiem bērniem nepiemērots: „Strādāja ziedu veikalā, ļoti smags darbs un ļoti slikti apmaksāts diemžēl. [..] Par cik tas veikals strādā no 8 rītā līdz 11 vakarā, tad tas bērns arī strādā no 8 līdz 11. [..] Apmaksa – pieci lati dienā, tas it kā ir daudz, bet saproti, vajag transportam [..] Protams, ietaupa tikai uz to ēšanu – tikai padzerties un kādu sviestmaizi. [..] Man sirds sāp, bet tā var nopelnīt, naudu tā mēs pelnām diemžēl."

Nepilno daudzbērnu ģimeņu vecākie bērni ir situācijas „ķīlnieki" un īpaša riska grupa. Promocijas darba autorei pieejamās trīs intervijas ar daudzbērnu ģimeņu bērniem, kas vecāki par 18 gadiem, uzskatāmi parāda pāragru atbiršanu no izglītības sistēmas, kas vistiešāk radusies ģimenes kritiskās finansiālās situācijas rezultātā.

Šie jaunieši, parasti – zēni, līdz ar brīdi, kad tēvs pamet ģimeni, ir spiesti pāragri kļūt pieauguši un atteikties no sava personības kapitāla attīstības, cenšas atrast darbu, lai palīdzētu mātei rūpēties par jaunākajiem bērniem. Tā kā apvienot mācības ar darbu nespēj, jo paši nesaņem nekādu psiholoģisku un materiālu atbalstu, viņi mācības pārtrauc. Uzsāk strādāt mazkvalificētu darbu, bet visbiežāk diemžēl neveido vertikālu profesionālo mobilitāti, jo darba pieredzes trūkuma dēļ nereti izjūt pilnīgu nerēķināšanos un nievājošu attieksmi no darba devēja puses.

Piemēram, Aleksejs (22 g.v., galvenais apgādnieks 7 cilvēku ģimenē), raksturojot savu situāciju nodarbinātības jomā, atzīmē, ka ienākumus gūst no zemu apmaksātiem gadījuma darbiem, „kādas haltūras, bet tas arī viss", „strādāju celtniecībā it kā. [..] Sākumā solīja tīri labi, bet tagad negrib maksāt... ir problēmas.. neko tur izdarīt

nevar". Jaunietis vēlētos izglītību turpināt, jo uzskata, ka „ļoti svarīgi ir iegūt izglītību". Tomēr saviem spēkiem finanšu trūkuma dēļ atgriezties izglītības sistēmā nespēj, tāpēc domā, ka „valdība neko nedara" un no visām sabiedrības grupām tieši trūcīgu jauniešu izglītības iegūšana, viņaprāt, būtu īpaši atbalstāmā joma: „Jārūpējas par tiem, kas mācās, lai stipendijas būtu lielākas. Ja ģimenei ir nepietiekami līdzekļi, varētu būt lielākas stipendijas, jo nevar iztikt, un izglītība ir vajadzīga".

Līdz ar izkrišanu no izglītības sistēmas un neveiksmīgo iekļaušanos darba tirgū šiem jauniešiem veidojas priekšstats, ka izglītības iegūšana pēc pamatskolas ir kaut kas nesasniedzams, ekskluzīvs, ne katram paredzēts un ka mācības turpināt var tikai tie, kuru vecāki spēj to finansiāli atļauties. Puisis, stāstot par vietējo kopienu, atzīmē, ka „ir tādi, līdzīgi kā man, ir arī tādi, kuriem ir vecāki, saimniecības", pēdējos uzskatot par veiksminiekiem, jo „tiem jau ir labi – mācās".

Zēnu cilvēkkapitāla attīstību neveicina arī socializācijas procesā pieredzētais un veiksmīga piemēra trūkums. Piemēram, Edvards (19 g.v., vecākais no 3 bērniem) norāda, ka tēvs no ģimenes aizgājis pirms pieciem gadiem un jaunietim nav nekādas informācijas par viņu. Savukārt Aleksejs (22 g.v., galvenais apgādnieks 7 cilvēku ģimenē) atzīst, ka viņam ir kauns par savu tēvu, ar ko tam bijušas sliktas attiecības. Kad tēvs dzīvojis ģimenē, viņa pārmērīgās alkohola lietošanas dēļ ģimenē bijuši vardarbības gadījumi. Jaunietis tēvu neciena, jo pašlaik viņš atrodas ieslodzījumā par zādzību.

Radusies situācija savukārt sekmē vietējās kopienas jauniešu segregāciju atkarībā no ģimenes finanšu līdzekļiem. Iespējams, ka tādējādi attīstās saistošais jeb robežkapitāls, stiprinot vien trūcīgo jauniešu savstarpējās attiecības, bet gandrīz nepastāv nekādas iespējas savienojošajam sociālajam kapitālam, kas varētu veicināt trūcīgo jauniešu vertikālās mobilitātes iespējas (Putnam 2000). Draudzība, kā rāda intervijās iegūtā informācija, veidojas tikai ar līdzīgā ekonomiskā stāvoklī esošiem jauniešiem, bet „bagātākie īpaši negrib draudzēties, norobežojas".

Līdz ar to jāņem vērā, ka sociālās politikas un izglītības politikas jautājumu lokā būtu jāiekļauj ne tikai tie trūcīgo ģimeņu bērni, kuri mācās pamatskolā, bet arī jaunieši pēc pamatskolas absolvēšanas.

Minētās tendences nepārprotami liecina par ierobežotām, nevienlīdzīgām iespējām iegūt izglītību skolēniem no trūcīgām ģimenēm, īpaši lauku rajonos. Situāciju visai spilgti raksturo Aiva (28 g.v.), kura dzīvo kopā ar vienu no saviem trīs bērniem, jo par abiem pārējiem ir atņemtas aprūpes iespējas. Viņa atzīst, ka apbrīno vecākus, kuri spēj nodrošināt bērnus ar izglītībai nepieciešamo, un apšauba, vai pati varētu savam

bērnam iegādāties skolas piederumus un mācību līdzekļus: „Ja man pēkšņi tagad vecākais dēls pie manīm [dzīvotu], ja man vajadzētu visu viņam skolai sapirkt un ja tur tēvs neliktos ne zinis, tad man sāktos problēmas. Tad būtu nežēlīgas problēmas! Jo es uzskatu, ka tur man vesela alga vajadzīga gandrīz vai. [..] Es apbrīnoju tās mātes, kas savus bērnus uz skolu laiž. [..] Es nezinu, kur viņas to naudu ņem". Ja līdzīgas izjūtas kā Aivai ir citiem trūcīgo ģimeņu vecākiem, tas rada nopietnus skolēnu atbiršanas draudus, kad vecāki, nespējot iegādāties skolai nepieciešamās lietas, ierobežo bērnu kognitīvo attīstību (Zepa et al. 2007).

Tādējādi, kā apstiprina iepriekš veiktie pētījumi, zems izglītības līmenis kļūst par šķērsli darba atrašanai, vieni un tie paši faktori traucē gan izglītības ieguvi, gan nodarbinātību, radot nozīmīgu pamatu sociālās atstumtības riskam un nabadzības atražošanai nākamajās paaudzēs (Trapenciere 2006; Rungule, Kārkliņa 2009).

Apzinoties iepriekš aprakstītās situācijas nopietnību, bet vienlaikus cenšoties noskaidrot iespējas, kā daudzu trūcīgo ģimeņu bērni, neskatoties uz kritisko finansiālo situāciju ģimenē, tomēr spēj gūt augstus izglītības sasniegumus, turpinājumā analizēta ģimenes nemateriālo resursu ietekme.

4.2. Ģimenes nemateriālā kapitāla formu daudzveidība un konvertācijas veidi

Veicot padziļinātu iegūtās informācijas analīzi, lai izprastu ģimenes dažādu formu kapitāla savstarpējo konvertēšanos, apstiprināts hipotētiskais pieņēmums par to, ka trūcīgās ģimenes Latvijā nevar uzskatīt par vienveidīgu, homogēnu grupu. No promocijas darba perspektīvas trūcīgās ģimenes var nosacīti iedalīt divās grupās, kuras saskaņā ar intervijās sniegto informāciju vieno tikai līdzīgā ekonomiskā situācija, kamēr ģimenes sociālais, kultūras un cilvēkkapitāls un spējas tos izmantot, lai kompensētu ekonomiskā kapitāla nepietiekamību, ir pilnīgi atšķirīgas:

1) Bērnu sociālo elastīgumu veicinošas ģimenes – ģimenes, kuru finanšu līdzekļi ir ierobežoti, tomēr šo ģimeņu pārstāvjiem piemīt nozīmīgi nemateriālie resursi un daudzveidīgi sociālā, kultūras un cilvēkkapitāla elementi, kuru mijiedarbības rezultātā lielākā vai mazākā mērā tiek kompensēti finanšu trūkuma radītie ierobežojumi;

2) Bērnu sociālo elastīgumu neveicinošas ģimenes – ģimenes, kurām ierobežoti ir ne tikai finanšu līdzekļi, bet raksturīgs arī zemāks cilvēkkapitāls, turklāt šo ģimeņu pārstāvjiem nepiemīt spējas, intereses un/vai motivācija dzīves kvalitātes uzlabošanai izmantot ģimenes rīcībā esošos nemateriālos resursus un attīstīt sociālo, kultūras un cilvēkkapitālu.

Salīdzinot dažādu intervēto ģimeņu raksturojumus, jāsecina, ka vienu grupu no otras primāri atšķir vismaz divi rādītāji: pirmkārt, vecāku izglītības līmenis kā cilvēkkapitāla aspekts, otrkārt, nabadzības pieredzes ilgums. Pie pirmās grupas – bērnu sociālo elastīgumu veicinošām ģimenēm, visbiežāk pieder tās, kur vecākiem ir augstāks izglītības līmenis (vidējā profesionālā vai augstākā izglītība) un kuras ekonomiski kritiskajā situācijā nokļuvušas salīdzinoši nesen. Šīs ģimenes, neskatoties uz ierobežotajiem finanšu resursiem, cenšas bērnos attīstīt pozitīvu attieksmi pret sevi un savu ģimeni, pilnveidot bērnu kultūras un cilvēkkapitālu, meklējot bezmaksas iespējas apmeklēt kultūras pasākumus, iekrāt vai ar kredīta palīdzību iegādāties datoru un racionāli plānot bērnu tālākizglītības iespējas.

Otro grupu – sociālo elastīgumu neveicinošas ģimenes – lielākoties veido tās ģimenes, kur mātei ir zemāks izglītības līmenis (pamata vai vispārējā vidējā izglītība) un kur nabadzība (un visbiežāk arī problemātiska alkohola lietošana) pārmantota jau vismaz otrajā paaudzē. Šīs ģimenes raksturo lielāks pesimisms attieksmē pret sevi un dzīvi kopumā, intereses trūkums par notiekošo sabiedrībā un kultūrā, savukārt jautājumā par bērnu tālākizglītību – ekspektāciju trūkums, pilnīgas izvēles brīvības sniegšana bērniem, nevēloties iejaukties vai baidoties dalīties ar savu viedokli un pieredzi.

Kā jau minēts darba teorētiskajā ietvarā, kā dažādiem indivīdiem, tā arī dažādām ģimenēm sociālā elastīguma potenciāls ir atšķirīgs, turklāt sociālais elastīgums nav statisks fenomens – noteiktos dzīves posmos vai noteiktos aspektos tas var būt izteiktāks, citos – mazāk pamanāms (Henderson, Milstein 1996), tomēr visas ģimenes, kuras var raksturot kā skolēnu sociālo elastīgumu veicinošas, vieno vēlēšanās, spējas un aktivitātes ģimenes nemateriālā kapitāla izmantošanā, lai mazinātu nepietiekama ekonomiskā kapitāla radītos ierobežojumus.

Lai gan, analizējot kvalitatīvos datus, nav iespējams rezultātus vispārināt, tomēr iezīmējas tendence, ka Rīgā, Rīgas rajonā un lielākajās pilsētās intervētajām ģimenēm vairāk novērojamas dažādas nemateriālā kapitāla izpausmes, kamēr lauku reģionos intervētajās ģimenēs biežāk vērojami dažādi skolēnu sociālo elastīguma potenciālu mazinoši faktori. Tāpat intervijās iezīmējas arī nodarbinātība kā sociālo elastīgumu veicinošs faktors, kā arī fakts, ka ģimenes pamatu veido abi vecāki. Tālāk sniegta izvērstāka minēto tendenču analīze.

4.2.1. Ģimenes cilvēkkapitāls

Saskaņā ar promocijas darba ietvaros izstrādāto „Skolēnu no trūcīgām ģimenēm izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modeli" kā **ģimenes cilvēkkapitāla** galvenie rādītāji pētījumā izvirzīta vecāku izglītība, ģimenes kognitīvās vides raksturojums un bērnu tālākizglītības perspektīva. Intervijās ar trūcīgo ģimeņu vecākiem iegūtā informācija sniedz iespēju novērtēt vecāku iegūto izglītību, viņu attieksmi pret viņu personīgo tālākizglītošanos, uzzināt par vecāku iecerēm bērnu turpmākās izglītības iegūšanas procesam un aktivitātēm bērna cilvēkkapitāla attīstības veicināšanā.

Vecāku izglītība un attieksme pret pieaugušo izglītību

Raksturojot interviju dalībnieku izglītību, jāatzīmē, ka lielākajai daļai respondentu (n=15) bija profesionālā vai vidējā profesionālā izglītība, 5 – vidējā, 11 – nepabeigta vidējā vai pamatizglītība un tikai trim respondentēm bija vai interviju veikšanas laikā tiek iegūta augstākā izglītība. Pašsaprotami, ka, ņemot vērā pētījumā izmantoto kvalitatīvo datu ieguves metodi, kā arī to, ka izglītības līmenis netika izvirzīts kā viens no respondentu rekrutācijas nosacījumiem, informāciju par ģimeņu pārstāvju izglītības līmeņu sadalījumiem nav iespējams vispārināt uz visu trūcīgo ģimeņu mērķgrupu. Taču fakts, ka tikai dažas respondentes no visām 35 intervijām ir ar augstāku izglītības līmeni zināmā mērā apliecina, ka trūcīgo ģimeņu vidū pārstāvju ar augstāko izglītību īpatsvars ir salīdzinoši neliels.

Saskaņā ar intervijās ietverto informāciju trūcīgo ģimeņu vecāku domas par pašu iegūto izglītību un tālākizglītības iespējamību atšķiras. Ja respondenti ir vienoti uzskatos par to, ka arī pieaugušam cilvēkam ir jāmācās, tad savā situācijā vairāki no viņiem tam saskata nopietnus šķēršļus. Gundars (39 g.v., 8 bērni) atzīst, ka ir apmierināts ar iegūto izglītību un savu mēbeļnieka – galdnieka profesiju. Pašlaik visi līdzekļi tiek veltīti ģimenei, līdz ar to, lai gan uzsver, ka „pieaugušam cilvēkam ir nepieciešams mācīties jebkurā gadījumā", atzīst, ka viņam „mācīšanās automātiski atkrīt. [..] Primārais ir mana ģimene, pēc tam es un manas vajadzības".

Arī Nadīne (37 g.v., 5 bērni) pievienojusies uzskatam, ka „cilvēkam jebkurā vecumā ir jāattīstās", pati gribētu iemācīties svešvalodas, „celt savu līmeni, jo var vairāk nopelnīt", tomēr norāda, ka „traucē mācīties piecu bērnu audzināšana".

Vairāku respondentu stāstījumā vērojams izteikti zems pašvērtējums, pārliecības par savām spējām trūkums, pat bailes turpināt izglītību. Turklāt šīs iezīmes atklājās

intervijās neatkarīgi no respondenta vecuma. Aiva, kurai vēl nav 30 gadu (3 bērni, dzīvo kopā ar vienu, jo par abu pārējo bērnu audzināšanu atņemtas aprūpes tiesības), ļoti apšauba jebkādu personīgo tālākizglītības iespējamību. Lai gan netieši jaunā sieviete norāda uz to, ka savā vecumā jūtas pārāk neizglītota, lai mācītos: „Ja es tagad ietu mācīties, man būtu nežēlīgas problēmas. [..] Tagad, kaut vai es aizgāju uz tādu autoskolu, kā kādreiz tie satiksmes noteikumi ir mācīti – tagad, kā viņš savādāk ir pasniegts! Tik vienkārša lieta tik sarežģīti uzrakstīta. Es tur sēžu ... un, godīgi sakot, tu jocīgi jūties. [..] ka tu jau skaities atpalicis vai nu tu esi galīgi atšālējies, tu tāds neiederīgs jūties".

Vēl grūtāk mācīties būtu Aismai (42 g.v., 4 bērni), kuras dzimtā valoda ir krievu un kura pašreizējās astoņu klašu izglītības papildināšanu neuzskata par sasniedzamu mērķi. Sieviete atzinusi, ka, lai gan salīdzinoši labi pārvalda latviešu valodu, ir atteikusies no Nodarbinātības valsts aģentūras piedāvātajiem valsts valodas kursiem, jo „tur tādus jautājumus uzdod, ka es nenolikšu, neiešu mocīt sevi un citus, nenolikšu".

Bērnu cilvēkkapitāla attīstība

Iepazīstoties ar trūcīgo ģimeņu stāstiem, vairākkārt iezīmējas skolas atbalsta mehānismu pozitīvā ietekme uz šo ģimeņu bērnu cilvēkkapitāla un kultūras kapitāla attīstību. Paši ierobežojot dažādas izklaides un kultūras pasākumus, lielākā daļa vecāku tomēr cenšas nodrošināt finanses skolas organizēto pasākumu apmeklēšanai. Liela daļa trūcīgo ģimeņu bērnu izmanto arī skolas interešu izglītības plašo piedāvājumu. Piemēram, bezdarbnieces Ilzes (39 g.v.) pieci bērni ļoti aktīvi iesaistās bezmaksas pulciņos skolā: „Viņiem jau skolā ir pulciņi visādi. Es zinu, ka mans mazais puišelis iet uz Bībeles pulciņu. Un tad ir kaut kādā sporta pulciņā. Viņiem jau ir tādā ziņā šausmīgi daudz.. viņi jau visi pa to skolu."

Ģimenes, kas veicina bērnu sociālo elastīgumu raksturo izpratne par jaunāko informācijas un komunikācijas tehnoloģiju ietekmi. Ir ģimenes, kur dators ar interneta pieslēgumu atzīts par ikdienas nepieciešamību un, neskatoties uz visai ierobežotajiem finanšu līdzekļiem, tā iegāde izvirzīta par prioritāti. Kā pastāstījusi Selga (40 g.v., 4 bērni), „uz visu taupām, ja godīgi, [..] mums vēl ir internets 10 lati, bērniem vajag un mums arī. [..] Gribējām mēs to kompjūteru, nu dabūjām. [..] to vajadzēja, skolā bija eksāmeni, visiem bērniem ir, skolā ir datorzinību stundas, tad tur visiem vajag, visi grib, un visi jau zina to datoru. Tad to mēs nopirkām, bet uz kredīta, tagad mēs trīs gadus maksāsim pa 12 latiem. Nu, bet mēs paskaitījām, nu labi, nu izvilksim."

Sandris (31 g.v., 1 bērns), pats būdams invalīds, norāda, ka internetu izmanto invalīdu biedrības telpās, līdz ar to informāciju par notiekošo pasaulē un Latvijā uzzina „caur internetu, praktiski lielākā daļa viss notiek caur internetu, caur ziņām – katru rītu skatos".

Arī informācijas iegūšanā un saturā vērojamas atšķirības starp sociālo elastīgumu veicinošām un neveicinošām ģimenēm. Jau minēts, ka daudzās trūcīgajās ģimenēs vienīgais informācijas iegūšanas veids ir televīzija, kur ierasti skatīties vien seriālus un izklaidējošus raidījumus, kuru pozitīva ietekme uz cilvēkkapitāla attīstību varētu būt apšaubāma. Savukārt Silva (41 g.v., 3 bērni) un līdzīgi arī citu ģimeņu, kas veicina skolēnu sociālo elastīgumu, vecāki informāciju uzzina gan no interneta, ko pašmācības ceļā apguvusi, jo „cilvēkam visu laiku ir jāmācās, jāpilnveido sevi, jo viss taču iet uz priekšu", gan uzsver, ka, arī strādājot par istabeni, varot nopelnīt pietiekami, lai iegādātos laikrakstus un kādu žurnālu.

Bērnu tālākizglītības perspektīva

Kā rāda intervijās iegūtā informācija, trūcīgajām ģimenēm ir atšķirīgas pieejas, domājot par bērnu tālākizglītības iespējām. Ģimenēs, kas vērstas uz bērnu sociālā elastīguma veicināšanu, izglītībai ir ļoti būtiska vērtība un ģimenes vienotība, savstarpējā cieņa un zināmas ambīcijas, ekspektācijas pret bērnu izglītības rezultātiem ir galvenās vērtības, ar kurām šie skolēni tiek audzināti. Vienlaikus vecāki savus bērnus un viņu nākotni uzskata par ģimenes galveno prioritāti un sagaida, ka viņi būs veiksmīgi mācībās, vecāki dziļi tic savu bērnu spējām un to apliecina arī verbāli. Kā apliecina pētījumi, gaidas, ambīcijas un augsta motivācija ir ārkārtīgi nozīmīgi izglītības sasniegumus veicinoši faktori (Gofen 2009).

Jāņem vērā, ka analīzes ietvaros nav iespējams viena veida kapitālu raksturojošos rādītājus pilnībā nošķirt no cita kapitāla, turklāt promocijas darba autore uzskata, ka tas nav arī nepieciešams, jo nemateriālo kapitālu konvertācijas iespējas vispilnīgāk atklājas savstarpējā mijiedarbībā un, kā akcentē Burdjē un Kolmens, kā arī prof. Meņšikovs un citi pētnieki, jo lielāks kapitālu apjoms un daudzveidība, jo vieglāk to īpašniekiem sasniegt tos vai citus mērķus (Бурдье 1993; Coleman 1988; Meņšikovs 2008). Tādējādi, piemēram, raksturojot ģimenes cilvēkkapitālu, vērojami arī tādi sociālā kapitāla aspekti kā spēcināšanas iezīmes un ilgtermiņa plānošana.

Raksturīgi, ka vecāki ar augstāku sociālo un kultūras kapitālu akcentē labākas izglītības nozīmi, šie vecāki apzinās „labas skolas" nozīmi un cenšas bērniem

nodrošināt t.s. savienojošo jeb saslēgšanās sociālo kapitālu (Briggs 1998), kas palīdzētu viņiem virzīties vertikālā mobilitātē un tikt prom no nabadzīgās kopienas saistošā sociālā kapitāla, kas, savukārt nodrošina vien sava sociālā statusa saglabāšanu (Narayan 1999, Putnam 2000).

Lai gan pastāv sakarība starp zemāku izglītības līmeni vecākiem un viņu visai atturīgo attieksmi pret nepieciešamību izglītību turpināt, tomēr intervijās sniegtā informācija atklāj, ka ne visi vecāki, kuri paši ieguvuši vien nepabeigtu vidējo izglītību vai arī ilgstoši ir bez darba, neapzinās izglītības nozīmi. Piemēram, Sandris (31 g.v.), kurš pats pametis skolu pirms vidējās izglītības iegūšanas, bet pašlaik ir invalīds, ar bērnu saista lielas cerības un jautājumā par to, vai domā par atvases izglītošanu, uzsver: „Lieli, ļoti lieli plāni [par bērna izglītību]. [..] Gribas, katram jau noteikti gribas, lai tas bērns ir ar augstāko izglītību, labi apmaksāts darbs, izglītība tāda, kura tik tiešām pieprasīta tirgū specialitāte, nu, labāko dot bērnam." Līdzīgi arī Andris (45 g.v.), kura ģimenē aug divi skolēni, bet pats jau ilgu laiku nestrādā, uz jautājumu par to, vai plāno bērnu turpmāko izglītību, norāda: „skaidrs, ka gribētu [izskolot], kurš negribētu?!"

Diemžēl atšķirībā no bērnu sociālo elastīgumu veicinošiem vecākiem, kuri vairāk iesaistās savu bērnu tālākizglītības plānošanā, pauž savu nostāju bērniem, citās trūcīgajās ģimenēs vērojama norobežošanās no šī jautājuma, to pamatojot ar nevēlēšanos iejaukties sava bērna nākotnē. Šī vērtējama kā sociālo elastīgumu mazinoša pazīme. Aisma (42 g.v., 4 bērni), kura pati ieguvusi vien pamatizglītību, stāstot par meitas tālākizglītību, atzīst: „Es viņas domas nevaru nolasīt. [..] Pašiem jāizlemj, kādu izglītību. Mēs teiksim tā, viņi teiks – es negribu. Lai mācās un domā paši, vai viņi mācīsies vai strādās." Līdzīgi domā arī Ilze (39 g.v., 5 bērni), kas pašlaik dzīvo mājās, jo nespēj atrast darbu ar savu nepabeigto vidējo izglītību. Ilzes meita intervijas veikšanas laikā mācās pamatskolas pēdējā klasē, bet, jautājot par viņas nākotnes plāniem, māte norāda: „Nu nezin, ko meitene pati būs izdomājusi. Viņa nevar saprast."

Jau promocijas darba iesākumā, raksturojot teorētiskās pieejas, tika norādīts, ka nākotnes plānošana un laika uztvere ir sociālā un cilvēkkapitāla rādītāji, kas atklāj nabadzības psiholoģisko dimensiju un līdz ar to arī atšķirības starp dažādām trūcīgām ģimenēm. Saskaņā ar E. Benfīlda uzskatiem, tikai tās ģimenes ir vērtējamas kā nabadzīgas, kuras domā īstermiņā vien par to, kā „šodien" palielināt savas nukleārās ģimenes finanšu resursus. Savukārt ģimenes, kuras dzīvo saskaņā ar ilgtermiņa perspektīvu un pieliek visas pūles, lai investētu savu bērnu izglītībā un līdz ar to arī nākotnē, neskatoties uz to, ka vēl aizvien viņu intereses ir centrētas uz nukleāro ģimeni,

nevar uzskatīt par nabadzīgām, jo tās aktīvi izmanto savu ģimenes nemateriālo kapitālu (Gofen 2009).

Vecāku laika perspektīva ir cieši saistīta ar ieinteresētību bērnu izglītībā – bērnu sociālo elastīgumu veicinoši vecāki vēlas saskatīt labāku nākotni saviem bērniem un ir pārliecināti, ka izglītība kā ilgtermiņa ieguldījums ir veiksmīgas nākotnes atslēga. Tā, kā norāda pētnieki, vecāku ieinteresētība bērnu izglītībā ir viens no visnozīmīgāk korelējošiem faktoriem ar izglītības iegūšanu un statusu pieaugušā vecumā (Feinstein, Symons 1997). Tiesa, interviju analīzes gaitā atklājās, ka respondenti atšķiras arī šajā aspektā – kamēr vienas ģimenes cenšas plānot tālākizglītības iespējas un iesaistīties bērnu nākotnes veidošanā, citām raksturīga pieeja vispār neko neplānot, „dzīvot šodienai". Piemēram, bezdarbniece Dita (33 g.v., 4 bērni), kura pati ieguvusi vien pamatizglītību, atturas no jebkādas plānošanas, norādot, ka „uz priekšu vēl neko neplānoju, nevar zināt, kas vēl būs". Šādu nostāju atbalstījušas arī vairākas citas intervētās daudzbērnu mātes.

4.2.2. Ģimenes kultūras kapitāls

Skolēnu no trūcīgām ģimenēm izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru teorētiskās izpētes modelis ietver tādus **ģimenes kultūras kapitāla** galvenos rādītājus kā vecāku kultūras līmenis, kultūras resursu pieejamība mājās un kultūras pasākumu apmeklēšana. Savukārt izstrādātās analīzes tēmas no intervijās ar trūcīgo ģimeņu vecākiem iegūtās informācijas aptver jautājumus par iesaisti kultūras dzīvē un to, kā respondenti vērtē vietējo kultūras dzīvi, vai apmeklē kādus pasākumus, kā arī par brīvā laika pavadīšanu.

Jau iepriekš atzīmēts, ka trūcīgajām ģimenēm ierobežoto finansiālo līdzekļu dēļ ir problemātiski apmeklēt kādus pasākumus attālākos rajonos vai tuvākajā pilsētā, bet vietējā pašvaldībā kultūras dzīve lielākoties norit visai pasīvi. Turklāt pārvietošanās ar transportu, īpaši daudzbērnu ģimenēm, sagādā problēmas, jo vienā vieglajā automašīnā visiem nepietiek vietas. Šī paša iemesla dēļ arī ciemos visa ģimene reti kad dodas kopā. Minēto faktoru rezultātā daudzas ģimenes uzskata, ka var daļēji apmierināt tikai savu bērnu pamatvajadzības, bet personīgā kultūras kapitāla pilnveidošanai līdzekļu nepietiek, līdz ar to netiek veicināta arī bērnu kultūras un cilvēkkapitāla attīstība. Šo viedokli raksturo Ilgas (35 g.v.), kura savus piecus bērnus audzina viena, sacītais: „Bērnu redzesloks ir šaurs. Nevaru nekur daudz viņus aizvest, [..] viss ir ļoti dārgs. Tiešām tas traucē dzīvot pilnvērtīgi."

Natālija (24 g.v., 4 bērni) atzīst, ka tad, ja ir jāizvērtē – ieguldīt bērnu izglītības pamatvajadzībās vai atpūtā, izklaides pasākumos un svētku svinēšanā –, priekšroka tiks dota izglītībai: „Šogad mums iekrīt tā, ka augustā mums ir trīs dzimšanas dienas [..] un iekrīt tieši tas mēnesis, kas sakrīt ar to, ka vecākā meita skolā sāk iet. Jāpērk ir visas skolas lietas. Tad man svarīgāk ir sapirkt to."

Analizējot intervijās iegūto informāciju, var konstatēt, ka, neskatoties uz piemājas dārza vai saimniecības trūkumu, kas ģimenes locekļiem atvieglotu pārtikas pieejamību, Rīgā un lielajās pilsētās dzīvojošie kultūras pieejamības ziņā ir labvēlīgākā situācijā, un tie trūcīgie vecāki, kuri ieinteresēti bērnu izglītošanā, cenšas apmeklēt bezmaksas vai nelielas maksas izglītības un kultūras aktivitātes. Selga (40 g.v., 4 bērni) līdz ar bezmaksas pasākumu apmeklēšanu par ļoti nozīmīgu uzskata valstiskās piederības apziņas veidošanos bērnos: „Mēs ejam uz tādiem pasākumiem, kur ir bezmaksas. Doma laukumā, krastmalā, protams, apmeklējam. Kaut kā jāsajūt tā kopējā piederība valstij un tādā ziņā, ka kaut kādā kopējā pasākumā jāpiedalās un bērniem taču tas arī kaut kā jāaudzina." Sieviete atzīst, ka priekšroka tiek dota skolas pasākumiem, lai bērni nejustos atstumti: „Tādā ziņā, ka tur visi iet un tu nevari pateikt – nē, tu paliksi mājas, jo tanī dienā tur projektu nedēļas kaut kādas, kad viņi tur var iet uz kino. [..] Tad divus latus mēs atrodam." Ja būtu labāka finansiālā situācija, noteikti apmeklētu vairāk arī dažādus izklaides pasākumus, bet šobrīd cenšas izmantot jebkuru iespēju: „Mēs bijām, kad bija „Jaunais vilnis" Jūrmalā, mēs aiz žoga skatījāmies, tāpēc, ka tur tā lētākā cena bija 5 lati. [...] Tikai naudas dēļ [neapmeklējam], būtu, protams, ietu gan uz kino vairāk, gan uz visādiem citiem pasākumiem."

4.2.3. Ģimenes sociālais kapitāls

Jaunās tūkstošgades sākumā Pasaules Banka izvirzīja pieņēmumu, ka līdz ar valstu fizisko un cilvēkkapitālu, iespējams, vissvarīgākais faktors katras sabiedrības attīstībā ir veids, kā cilvēki sadarbojas, mijiedarbojas un risina savstarpējos konfliktus, šo attiecību kopumu un to veidoto tīklojumu definējot kā sociālo kapitālu (Soubottina 2000). Par sociālā kapitāla ietekmi individuālā līmenī referējušie pētnieki akcentē sociālo attiecību nozīmi katra indivīda mērķu sasniegšanā (Erickson 1996; Flap 1999; Lin 2001). Promocijas darba teorētiskā pētījuma ietvaros izstrādātajā izglītības sasniegumu ietekmējošo faktoru izpētes modelī iekļauti vispārīgāki ģimenes sociālā kapitāla rādītāji: attiecības ģimenē un attiecības ārpus ģimenes – ģimenes un skolas sadarbība, ģimenes attiecības ar tuvākajiem cilvēkiem, vietējo kopienu un

sabiedrību kopumā. Savukārt pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" intervijās ģimenes sociālais kapitāls kā viens no ģimenes nemateriālā kapitāla veidiem atklājas ļoti plašā amplitūdā (analīzes kategorijas detalizētāk aplūkotas – 3. nodaļā).

Iepazīstoties ar interviju rezultātiem, var konstatēt, ka **sociālais kapitāls,** ar to saprotot attiecības ģimenē un ārpus tās, kā arī to sniegto ieguvumu, **ir tas ģimenes kapitāla veids, kas pieder, kurā tiek veiktas investīcijas un kura labumus apzināti vai neapzināti konvertē citos kapitāla veidos visas trūcīgās ģimenes**. Protams, visticamāk, ja ģimenei raksturīgi vairāki citi faktori, kas varētu kavēt sociālā elastīguma veidošanos bērnos (dzīvesvieta nelielā lauku ciematā, vecāki ilgstoši nestrādā algotu darbu, nav pieejama informācija, visai ierobežotas kultūras pasākumu apmeklēšanas iespējas), arī ģimenes sociālais kapitāls būs ierobežots, ar nelieliem, saistošiem tīklojumiem un aprobežosies ar dažiem draugiem un kaimiņiem (Fergusson et al. 1990). Tomēr daudzu trūcīgo ģimeņu gadījumā tīklošanai raksturīgā savstarpējības un uzticības norma, kad viens kaimiņš palīdz otram, uzticoties, ka pēc kāda laika vajadzības brīdī viņš varēs lūgt un saņemt arī pats palīdzību (Coleman 1988), ir kritiski nozīmīga indivīdu dzīvībai un eksistencei.

Attiecības ģimenē

Attiecībām, psiholoģiskajam un kognitīvajam klimatam ģimenē, kā liecina pētījumu rezultāti, ir ļoti nozīmīga loma bērnu izglītības sasniegumu veicināšanā (Connell et al. 1994).

Iepazīstoties ar intervijās sniegto informāciju, vairāku ģimeņu vidū var novērot īpaši ciešas un atbalstošas savstarpējās attiecības, kas nepārprotami īsteno ģimenes spēcināšanas funkcijas un pārliecina par dzīves vērtīgumu. Kā intervijas gaitā pastāstījis astoņu bērnu tēvs Gundars (39 g.v.) „Mans vaļasprieks ir tāds pats kā sievai – tie ir mūsu bērni. Mēs priecājamies, kā viņi aug, attīstās. Uzskatu, ka lielākā laime uz visas pasaules ir ģimene, kas sniedz visu, kas sirdij nepieciešams."

Tieši ģimene var būtiski ietekmēt bērnu cilvēkkapitāla veidošanos, izaugsmi un ienākumus nākotnē, ieguldot viņu prasmēs, izglītībā, motivācijā un daudzos citos viņu dzīves aspektos (Becker, Tomes 1986), tādējādi kapitālu var uztvert arī kā ieguldījumu, kas tiek veidots ieguvumam nākotnē (Lin 2001). Jāatzīst, ka nereti trūcīgo ģimeņu vecākiem, lai atbalstītu bērnus, pašiem nākas atteikties no pilnīgi jebkā vai aizņemties no kāda, lai tikai bērni varētu iesaistīties sabiedriskajā dzīvē.

Fakts, ka bērnus audzina māte viena, turklāt nepilnā ģimene izveidojusies vecāku šķiršanās gadījumā, paaugstina zemu izglītības sasniegumu risku šādas ģimenes bērniem. Tomēr intervijās iegūtā informācija iezīmē vairāku šo nepilno ģimeņu sociālā elastīguma potenciālu, kad sievietes ir nevis samierinājušās ar situāciju, paciešot vīra alkoholisma problēmas un tām sekojošu fizisku un emocionālu vardarbību, bet ar pārliecību par savām spējām un atvērtas pārmaiņām bijušas gatavas rīkoties, šādā veidā atklājas sociālā kapitāla spēcināšanas aspekts. Piemēram, Ilga (35 g.v., 5 bērni), raksturojot savu dzīvi, stāsta: „Agrāk ar mums dzīvoja vīrs, bet aizgājām no viņa, jo viņš stipri dzēra un drausmīgi izturējās pret mums. [..] [Dzīves apstākļi] noteikti uzlabojušies. Mums tagad ir siltas un mājīgas mājas, nav jāmaina neskaitāmie dzīvokļi, kur īri nespējām nomaksāt. [..] tagad ir miers un drošība... milzīgs miers, un tas ir galvenais. [..] Galvenais, ka esam viens otram." Līdz ar ģimenes nesaskaņu izbeigšanos, uzlabojušās ir arī mātes attiecības ar bērniem, atjaunojas bērnu uzticēšanās cilvēkiem un institūcijām, kam nenoliedzami ir pozitīva ietekme uz skolēnu sasniegumiem (McLoyd 1998, Sīmane et al. 2003a; McMahon 2007).

Attiecības ar tuviniekiem un kaimiņiem

Līdzīgi kā vairākās citās ģimenēs, savstarpējās palīdzības princips kā sociālā kapitāla elements pastāv starp daudzām trūcīgajām ģimenēm, t.sk. Māras (50 g.v., 7 bērni) gadījumā, kurai ilgstoši nav pastāvīga darba, bet tāpēc ir iespēja palīdzēt kaimiņiem lauku darbos un saņemt kādu atlīdzību: „Pagājušo gadu biju 13 talkās! Tad parasti prasa, ko dot – vai naudu vai kādu produktu. [..] Man kartupeļi pašai nolasīti, es varu iet citam palīdzēt. Tas ir ļoti pozitīvi. Es eju palīdzēt, viņš man atkal traktoru iedod vai vasarā sienu man nopļauj." Arī Ita (31 g.v.), audzinot viena pati savus četrus bērnu un ilgstoši esot bez darba, atzīst, ka nekautrējas kaimiņiem palūgt aizdot nedaudz pārtikas, jo zina, ka tad, kad viņiem pietrūks, būs iespējams atdarīt: „Ja jau kaut kas trūkst – sāls, cukurs un sīpols nav mājās, tad es aizeju pie kaimiņiem, un viņi man iedod. Kaimiņi te ir labi. Paprasi, tev iedos. Pie manis atnāk, zāles paprasa vai cukuru, vai ko. Mēs tādi esam – viņiem nav, es aizeju, man nav – viņi." Tiesa, runājot par plašāku cilvēku loku, sieviete apšaubījusi uzskatu, ka mūsdienās viens otru atbalsta: „Tā sen vairs nav. Tagad, ja paprasi, tad skatās, ka tik samaksātu. Tagad vairs nav tā, kā agrāk bija. Agrāk bija labāk. Cilvēki agrāk bija savādāki. Tagad kaut kādi niknāki un skopāki."

Šie piemēri apstiprina jau iepriekšējos pētījumos norādīto, ka Latvijas iedzīvotāji aktīvi iesaistās neformālos tīklos, attīstot savstarpējību tuvākajā individuālajā līmenī (radinieki, draugi un kaimiņi), bet visai atturīgi izturas pret formālajiem tīkliem, kuros būtu iespējams apvienoties, lai novērstu konkrētus riskus. Pētnieki to saista ar vēsturiski izveidojušos situāciju un iemesliem (Sīmane et al. 2003a).

Bērnu izglītības jautājumu risināšanā sociālā kapitāla konvertēšana un spēcināšana caur tīklošanos saskatāma visdažādākajos veidos – gan kaimiņiem kooperējoties un vairāku ģimeņu bērnus uz skolu vedot kopā, gan vecvecākiem palīdzot ģimenēm iegādāties skolai grāmatas vai apmaksāt bērnu pusdienas u.tml.

Jāsecina, ka trūcīgajām ģimenēm ļoti nozīmīgi ir sociālie tīkli, saņemtā līdzcilvēku palīdzība. Piemēram, Nadīne (37 g.v., 5 bērni), kura jau vairāk nekā 10 gadus nestrādā un pašlaik audzina pusotru gadu vecu bērniņu, ikdienā palīdzīgu roku saņem no tuvākajiem draugiem un kaimiņiem. Sieviete atzīst: „Man ir pieci bērni, un es nevaru nekur aizbraukt. [..] jo es nevaru atļauties. [..] bet man reizēm ir kaimiņienes, piemēram, kuras paņem manas divas meitas līdz un aizbrauc uz pilsētas centru. Tur bija Bērnu svētki un meitenēm ļoti patika."

Attiecības vietējā kopienā, līdzcilvēku attieksme

Ierobežoto finanšu resursu dēļ interviju dalībniekiem nācies saskarties ar visai dažādu attieksmi no līdzcilvēkiem – no pilnībā pieņemošas līdz izteikti nievājošai.

Astoņu skolēnu tēvs Gundars (39 g.v.) uzskata, ka „pret bērniem skolā izturas pieklājīgi". Pozitīvā pieredzē dalījusies arī Ita (31 g.v.), kura ilgstoši ir bez darba un viena audzina 4 bērnus vecumā no 2 līdz 13 gadiem. Bērni neesot sūdzējušies un, „ja kaut kas būtu, viņi man būtu teikuši. Viņiem tur [skolā] draugi. Viens puika, vecāki labi pelna, viņš Edgaru sauc pie sevis kompjūteru spēlēt. Draugi labi, nav tā. Vienīgais, kad skolā neatnāk, slimo, tad saka, bastotāji…" Jāpiebilst, ka šī draudzība norāda uz saslēgšanās kapitāla potenciālu bērnu attiecībās, kad atšķirīgā ģimenes ekonomiskā situācija nav riska faktors, bet bērnus vieno kopīgas intereses un aizraušanās. Savukārt attīstot šo kapitāla veidu, iespējams iegūt kontaktus ārpus līdzīgā sociālekonomiskā stāvoklī nonākušām ģimenēm un tā stiprināt personības vertikālās mobilitātes iespējas (Putnam 2000).

Velga (44 g.v.), kura viena audzina dēlu, domā, ka sliktāki materiālie apstākļi un drēbes, kas nav gluži pēc jaunākās modes, arī skolā nevar mazināt radoša bērna potenciālu, attieksmi pret cilvēku lielā mērā veido viņa pašapziņa: „Ja skolnieks vai

bērns ir iekšēji vitāls un ja nabadzība nav tik liela, ka saldē kājas ziemā un arī apģērbies nav tā, ka pārējie rāda ar pirkstiem, tad daudz kas ir atkarīgs no cilvēka rakstura – kā viņš to uztver, cik viņš ir vitāls."

Bet, piemēram, piecu bērnu māte Gunta (39 g.v.), novērtējot savas izjūtas, spriež, ka pati „jau varētu to barjeru pārvarēt", bet bērniem ir grūtāk pieņemt situāciju un viņi ļoti cenšas slēpt savas sajūtas, lai neapbēdinātu vecākus. Savukārt Rasmas (47 g.v.) ģimene, audzinot 8 bērnus, savā mazpilsētā bieži saskārusies ar visai noraidošu attieksmi: „Tā kā mēs ir daudzbērnu ģimene, tā kā mēs nav bagātie, ja?! Ka mēs ir tikai mazturīgie. Tikpat kā izsolīti, izmesti no dzīves. Uz mums mazāk skatās. Tāpatās mums arī bērni, te šķiro. O, tu ir, tu nav tik bagāts kā es – nenāc pie manīm! Te ir tā." Lai nezaudētu pašvērtējumu savās acīs un kaut justos pieņemtāka vietējā kopienā pati un viņas bērni, Rasma uzsver, ka nekad bērniem neļauj vilkt uz skolu humānās palīdzības drēbes.

Būtiski atzīmēt, ka vairāki respondenti norādījuši uz finanšu līdzekļu trūkuma radītajām personīgā psiholoģiskā diskomforta sekām – iespējams, ka pat neviens no līdzcilvēkiem neizrāda nosodošu vai nievājošu attieksmi, bet cilvēks pats norobežojas, jo jūtas nepiederīgs. Piemēram, Tabita (22 g.v.), pastāstot par savu trūcīgas ģimenes bērna pieredzi saistībā ar sociālo atstumtību, minējusi: „Ja es esmu jaunietis, man nav naudiņas, es nevaru iet ar jauniešiem atpūsties. Varbūt viņi neatstumj mani, bet es pati tā jūtos, kur es tur iešu un ko darīšu, ja man nav naudas."

Analizējot sociālās atstumtības risku trūcīgo ģimeņu bērniem trīs dimensijās kā ekonomisko deprivāciju, tās radīto psiholoģisko diskomfortu un sociālo izolāciju, var izteikt pieņēmumu, ka, iespējams, ģimenēm laukos ir ierobežotākas iespējas attīstīt kultūras un cilvēkkapitālu, bet šīs ģimenes, neskatoties uz ierobežotu finanšu līdzekļu radītām problēmām, tomēr izjūt mazāku psiholoģisko diskomfortu un sociālo izolāciju, jo vietējā kopienā visi cilvēki ir līdzīgā situācijā un aktīvi attīsta vismaz saistošo sociālo kapitālu, kas daudzām ģimenēm ir ārkārtīgi svarīgs pamatvajadzību nodrošināšanai. To apliecina gan iepriekš veiktie pētījumi (piemēram, Trapenciere et al. 2002), gan arī šajā pētījumā analizētajās intervijās iegūtā informācija.

Pētījumi atklāj, ka sociālais kapitāls veidojas tiešā mijiedarbībā gan ar ģimenes kultūras, gan cilvēkkapitālu, tādējādi var būt kā pozitīvs papildinājums citiem resursiem (Franke 2005). Viens no sociālā kapitāla teorijas pamatlicējiem Roberts Patnems uzskata, ka, tā kā sociālais kapitāls vairo ieguvumus no investīcijām cilvēkkapitālā, tad,

rūpējoties par investīcijām sociālajā kapitālā, var ievērojami celt cita veida kapitālu funkcionēšanas efektivitāti (Grootaert 1998).

Par tīklošanās vietējā kopienā pozitīvo ietekmi uz nodarbinātību un cilvēkkapitāla attīstību liecina Guntas stāsts (39 g.v., 5 bērni). Sieviete pēc ilgstošas bezdarba pieredzes šobrīd strādā subsidētā darbavietā par sociālās darbinieces palīdzi. Jautāta par dzīves apstākļu izmaiņām, sieviete atzīmējusi, ka tie „pēc pašas būtības ir gan gājuši uz augšu. Piemēram, kādreiz es savus bērnus tik apčubināju un sēdēju mājās. Kad atbraucu uz šejieni – te visi ir pieraduši strādāt. [..] es arī gribēju strādāt. Citādāk – visi pelna un es nekā. Es sadūšojos un, skaties, – tas jau man pirmais solis ir!" Notikušās izmaiņas ir stiprinājušas sievietes pašapziņu un veicinājušas arī saslēgšanās sociālā kapitāla attīstību, mudinot plānot vertikālo mobilitāti veicinošas aktivitātes. Gunta uzsver: „Nemūžam vairs nestāvēšu mājā uz kaut kādu bērnu naudu, nemūžam!"

Vienlaikus intervijās iegūtā informācija rāda, ka līdz ar pozitīvām un ģimenes kopkapitālu vairojošām attiecībām tīklošanās kopienas ietvaros var rezultēties arī sociāli deviantā uzvedībā. Diemžēl šāda veida sociālais kapitāls var negatīvi ietekmēt bērnu kultūras un cilvēkkapitāla attīstību, kā arī apdraudēt ģimenes drošību (Franke 2005), tomēr tas tiek uzskatīts par efektīvu, iespējams, pat vienīgo īstermiņa risinājumu pamatvajadzību apmierināšanai. Viens no trūcīgo ģimeņu finansiālo problēmu risināšanas veidiem ir tirgošanās, nopirktu preču pārdošana tālāk bez veikala starpniecības. Šo praksi kritiskos brīžos, kad ģimenei trūkst iztikas līdzekļu, izmanto Natālijas (24 g.v., 4 bērni) vīrs: „Gaterī kā kuru reizi nopelna. Pagājušo mēnesi mēs vispār knapinājāmies, mums nebija vispār ko ēst. Nemaz nebija 100 lati. Tad viņš te ņemas ar visādiem, kā viņš saka, biznesiem. Tad viņš te, kā parādās vairāk naudas, nopērk vienu mobilo telefonu, tad pārdod tālāk, starpība paliek mums. Tad vismaz ir par ko maizi nopirkt, tā mēs pieci lati nedēļā arī te veikalā tērējam."

Ģimenēm, kuras var definēt kā skolēnu sociālo elastīgumu kavējošas, raksturīga tīklošanās izpausme ir pārmērīga alkohola lietošana tuvāko draugu un kaimiņu lokā, kā ietekme uz bērniem primārajā socializācijas posmā vērtējama ļoti negatīvi. Raksturojot brīvā laika aktivitātes un attiecības ar kaimiņiem, Zanda, it kā runājot par pavisam ikdienišķu situāciju, atzīmē: „Mēs te pagājušo sestdien trādirīdi uztaisījām. Ar kaimiņieni saplēsāmies. Biju iedzērusi tīri labi. Viņa man durvīm stiklu izsita. Tad mums te sākās trādirīdi – izsauca policiju, atbrauca sociālais palīdzības dienests." Jāpiebilst, ka Zanda ir tikai 21 gadu veca, ieguvusi tikai pamatizglītību, jo drīz pēc tam pieteicies pirmais bērniņš, pašlaik ir bez darba, jo mājās audzina trešo mazuli.

Pētījumi apstiprina, ka bērni, kuriem raksturīgas dažādas problēmas – mācību grūtības, antisociāla uzvedība, motivācijas trūkums u.tml. –, visbiežāk nāk no ģimenēm ar daudzām problēmām – nestabilām attiecībām vecāku starpā, alkoholismu, kritisku finansiālu situāciju (Fergusson et al. 1990). Tā kā ģimenes sociālekonomiskā statusa ietekme realizējas caur pieredzēm ģimenes vidē, tad var uzskatīt, ka šajās ģimenēs pastāv ļoti augsts sociālās atstumtības un nabadzības atražošanas risks.

Piederības apziņa valstij un kopienai

Noraidoša attieksme pret iesaistīšanos organizācijās un, kā rāda pētījuma rezultāti, arī neuzticēšanās valdībai diemžēl neietekmē pozitīvi ģimeņu piederības apziņu valstij un vietējai kopienai, un šo sociālā kapitāla aspektu var uzskatīt par trūcīgajās ģimenēs visretāk pārstāvēto, turklāt nav vērojamas atšķirības atkarībā no ģimenes kultūras vai cilvēkkapitāla. Ja Natālija (24 g.v., 4 bērni) vēl atzīst: „Es jūtos kā latviete, ja es aizbrauktu, piemēram, kaut kur citur, man gribētos uz mājām, uz Latviju," – un Aisma (42 g.v., 4 bērni), būdama pat citas tautības pārstāve, domā, ka „ja esi te dzimis, tātad piederīgs", tad tomēr lielākajai daļai ģimeņu ir citi uzskati. Bieži vien tiek uzsvērts, ka izjūt piederību Latvijas zemei vai savai pilsētai, vienlaikus paužot sašutumu par valdības attieksmi pret cilvēkiem un zināmā mērā vainojot to savas ģimenes problēmās. Nadīne (37 g.v., 5 bērni) dalās savā viedoklī: „Es it kā jūtos piederīga šai zemei, man šeit ļoti patīk, un es mīlu šo zemi, bet pilnībā valsts nerūpējas par bērniem. Es domāju, ka nekādā gadījumā. Tas, ka jāpērk burtnīcas un grāmatas, [..] tas jau vien ir briesmīgi."

Arī Aiva (28 g.v., 3 bērni, no kuriem dzīvo kopā ar vienu, jo par divu pārējo audzināšanu atņemtas aprūpes tiesības), kas dzīvo vienā no Latvijas bagātākajām pašvaldībām, pastāsta: „Var teikt – savai pilsētai es jūtos piederīga, bet visas tās iestādes, kuras sauc par pašvaldībām, – es nejūtos piederīga", vienlaikus uzskatot, ka pašvaldība nerūpējas par cilvēkiem, kas nonākuši finanšu grūtībās: „Es izlasu avīzē, ka tur domē strādājošs saņem pabalstu 400 Ls vērtībā. Es, lai dabūtu kādu sociālo pabalstu, man tur nezin kas ir jāizdara un arī tad – knapi pieci lati dabū. Kur ir taisnība?! Tu vairs to pieci lati negribi iet prasīt." Līdzīgās domās ir arī daudzas citas intervētās trūcīgas ģimenes visā Latvijā. Lai gan kvalitatīvo interviju datus nav iespējams vispārināt, tomēr, pieņemot, ka pašvaldības sociālais dienests ir primārā organizācija, ar kuru trūcīgām ģimenēm nākas sadarboties, gadījumi, kad sadarbība veidojas neveiksmīgi un cilvēki izjūt nosodošu attieksmi no sociālo darbinieku puses, nekādā veidā neveicina

viņu uzticēšanos formālajiem tīkliem un zināmā mērā izskaidro atturību formālo tīklu veidošanā (Sīmane et al. 2003a).

4.3. Sociālais elastīgums kā trūcīgo ģimeņu kapitāla formu mijiedarbības rezultāts

Līdz ar vairāku ģimenes kapitāla veidu apzināšanos un mijiedarbību indivīdu iespējas piepildīt savus mērķus paaugstinās (Бурдье 1993; Meņšikovs 2008), kamēr pilnīgi pretējā sakarība veidojas, palielinoties riska faktoru skaitam. Pētniece Džo Sparksa (*Jo Sparkes*) atzīmē, ka ģimenēm, kuru bērnus ietekmē daudzdimensionāls ekonomiskās, sociālās un kultūras deprivācijas risks, ir ļoti augsta arī zemu izglītības rezultātu iespējamība (Sparkes, 1999). Dati rāda, ka starp faktoriem, kas negatīvi ietekmē skolēnu sasniegumus, pastāv ļoti izteikta savstarpējās saistības iespējamība, turklāt sociālo elastīgumu kavējošo jeb riska faktoru kumulatīvā ietekme var būt pat daudz izteiktāka nekā vienkārša atsevišķu faktoru summa.

Lai precīzi iezīmētu atšķirīgu ģimeņu kopkapitāla formu mijiedarbi, tālāk padziļināti analizēta un aprakstīta intervijās ar divām ģimenēm iegūtā informācija. Abas ģimenes – ekonomiskā kapitāla ierobežotas pieejamības ziņā ļoti līdzīgas. Savukārt pilnīgi atšķirīgas sociālā, cilvēkkapitāla un no tā izrietošā kultūras kapitāla apjomā un spējās to izmantot, lai mazinātu nepietiekoša ekonomiskā kapitāla kompensēšanai.

Skolēna sociālo elastīgumu neveicinošas trūcīgas ģimenes piemērs

Mairas (32 g.v., 3 bērni) problemātiskā situācija aizsākusies jau tad, kad viņa pārtraukusi vidējās profesionālās izglītības ieguvi, 19 gadu vecumā paliekot stāvoklī ar pirmo bērnu. Par sievietes zemo **cilvēkkapitālu** liecina arī noraidošā attieksme pret tālākizglītības nepieciešamību. Pašlaik ģimenē trīs bērnus audzina viena, vīrs no ģimenes pirms kāda laika ir aizgājis. Apciemot ierodas ļoti neregulāri, tad emocionāli iespaido un šantažē sievieti, arī finansiāli bērnu audzināšanu neatbalsta. Vienlaikus Maira oficiālu šķiršanos nevēlas: „It kā [šķirties] netaisāmies darīt, ir tā, ka viņš atbrauc, it kā brīžiem padzīvojas šeit, un atkal te viņa nav. Ir tā, ka te viņš ir, te viņa nav."

Ģimenes **ekonomiskais kapitāls** ir visai zems, to veido vien Mairas neregulārie ienākumi no frizēšanas un bērnu pabalsti. Par kaut nelielu pašiniciatīvu finansiāli labvēlīgākas situācijas nodrošināšanai (sociālo kapitālu) liecina sievietes iesniegums Uzturlīdzekļu piedziņas fondā. Pašlaik sievietei nav iespējams meklēt pastāvīgu darbu, jo mazākais dēls ir tikai gadu vecs, līdz ar to bērnudārzam vēl par agru, bet aukli nevar atļauties. Ģimenes ierobežotie resursi bērnu izglītības atbalstam norāda uz digitālās

plaisas iezīmēm: „Nepieciešams būtu ļoti daudz. Tieši bērnu izglītībai būtu nepieciešams. [..] Pirmais un lielākais – dators. Redz, ka liekas, ka tagad reti kuram nav, tad mums tā lieta nav. Un, protams, asaras acīs ir, visiem ir un mums nav. [..] Skolā arī jau daudz kur prasa darbus caur datoru un tad arī jāmaksā nauda tajā interneta klubā vai kur, kur tiek klāt, tas viss atkal neērtības sastāda. Un, ja tev dotajā momentā nav tie paši santīmi, tad varbūt bērns paliek bez tā mājasdarba, un atkal, nu tas viss tādā ķēdītē aiziet..."

Ierobežoto kontaktu dēļ var uzskatīt, ka visai ierobežotas ir arī tīklošanās un saslēgšanās **sociālā kapitāla** iespējas, kas veicinātu vertikālo mobilitāti.

Līdz ar finansiāli kritisko situāciju visi ienākumi tiek izlietoti pārtikas iegādei, bērniem tiek pirkts tikai lietots apģērbs. Abi skolas vecuma bērni mācās pagasta vidusskolā. Daļu grāmatu izsniedz skola, daļu jāiegādājas pašiem, lielākos izdevumus sastāda darba burtnīcu un skolas piederumu iegāde. Zemais ekonomiskais kapitāls kritiski ietekmē bērnu cilvēkkapitāla attīstību. Maira nespēj samaksāt visus ar bērnu izglītību saistītos izdevumus, skolas pusdienas bērniem apmaksā Mairas vīramāte.

Ģimenes kopkapitālu būtiski negatīvi ietekmē arī vietējā kopiena. Dzīve pagastā ar zemu teritoriālās attīstības indeksu neveicina ne nodarbinātības iespējas, ne arī kultūras pasākumu pieejamību, un līdz ar to visai ierobežota ir gan Mairas, gan viņas bērnu **kultūras kapitāla** attīstība: „viņi neko neredz, izņemot savu dzimto ciemu, futbolbumbu no rīta līdz vakaram, tā ir visa viņu izklaide ar vietējiem bērniem". Jaunās sievietes brīvā laika pavadīšanas aktivitātes visbiežāk aprobežojas ar kāda vietējā pasākuma apmeklēšanu vai „pasēdēšanu" kopā ar draugiem.

Pētījumi norāda uz ciešākām attiecībām un augstāku saistošo sociālo kapitālu lauku reģionos, tomēr Mairai nav izveidojušās pozitīvas attiecības vietējā kopienā. Cenšoties uzturēt mītu par to, ka ir finansiāli nodrošināta arī pēc vīra aiziešanas no ģimenes, iemantojusi vien aprunāšanu no vietējo cilvēku puses. Līdz ar to noraida jebkādu savstarpējības iespējamību, uzskata, ka mūsdienās vairs nepastāv savstarpējās palīdzības princips un var cerēt vien uz tuvāko draugu un radinieku atbalstu. Tādējādi ģimenei ir visai ierobežots sociālā kapitāla apjoms, kas vietējā kopienā varētu būt ļoti vērtīgs resurss konvertēšanai netiešā ekonomiskajā kapitālā.

Lai gan intervija nesatur informāciju par Mairas vecāku ģimeni (minēts vien tas, ka vecāki ir miruši), tomēr tādi faktori kā atbiršana no izglītības, agrīnas attiecības un grūtniecība, emocionālās vardarbības akceptēšana un visai izteikta pasivitāte situācijas izmaiņu iniciēšanā norāda uz problēmām jaunās sievietes primārajā socializācijā savā

vecāku ģimenē, kur, visticamāk, bijušas līdzīgas emocionālas un finansiālas problēmas un nabadzība tiek atražota nākamajā paaudzē.

Tā rezultātā, lai gan abi no Mairas skolas vecuma bērniem iet skolā, tomēr viņiem ir mācību grūtības, trūkst motivācijas mācīties un apmeklēt piedāvātās papildu nodarbības sekmju uzlabošanai. Māte neprot bērniem palīdzēt, bet labāk konkrēto uzdevumu izdara viņu vietā pati, „jo labāk sanāk kā viņiem", turklāt tēva atbalsta trūkuma dēļ zēniem sākušās uzvedības problēmas. Līdz ar to sieviete ir nobažījusies arī par to, vai zēni pēc pamatskolas beigšanas vispār turpinās mācības.

Skolēna sociālo elastīgumu veicinošas trūcīgas ģimenes piemērs

Zaigas situācija ļoti skaidri un detalizēti atspoguļo skolēna sociālo elastīgumu veicinošas ģimenes piemēru un ģimenes nemateriālo resursu kā ļoti nozīmīgu aizsargājošo faktoru kumulatīvo ietekmi uz trūcīgas ģimenes bērnu dzīves kvalitāti, t.sk. izglītības sasniegumiem.

Zaiga (38 g.v.) savus četrus bērnus audzina viena, no bijušā vīra saņem tik vien kā bērnu uzturnaudu, kura piedzīta caur Uzturlīdzekļu garantijas fondu. Ģimenē ir visai kritiska sociālekonomiskā situācija – zems **ekonomiskais kapitāls** –, ģimene dzīvo nelielā dzīvoklītī un ģimenes ienākumus veido mātes darba samaksa, kas par medmāsas amatu nebūt nav augsta, bērnu pabalsti un valsts noteiktais uzturlīdzekļu apjoms. Tomēr, neskatoties uz to, Zaiga uzskata, ka nelielie ienākumi netraucē dzīvot pilnvērtīgi. Sievietei ir salīdzinoši augsts cilvēkkapitāls un tā konvertēšanas spējas, par ko liecina arī iegūtā profesionālā medicīniskā izglītība, ilgstošs darbs savā profesijā un uzskats, ka „zināšanas jāpapildina visu mūžu".

Tāpat Zaiga izmanto jebkuru iespēju, lai attīstītu savu un bērnu **cilvēkkapitālu** – Zaiga pati regulāri piedalās kvalifikācijas celšanas kursos, bet bērni apmeklē bezmaksas pulciņus un interešu izglītības nodarbības, plāno studijas augstskolā. Turklāt, neskatoties uz visai ierobežotiem finanšu līdzekļiem, mājās ir arī dators ar interneta pieslēgumu, tā nodrošinot informācijas pieejamību un jaunāko informācijas un komunikāciju tehnoloģiju apguvi.

Uzmanība tiek pievērsta arī investīcijām ģimenes **kultūras kapitālā**, regulāri apzinātas iespējas mākslas un kultūras iestādes apmeklēt bez maksas vai par ļoti nelielu samaksu, kā arī grāmatas lasīšanai paņemot bibliotēkā. Tā kā minētie pasākumi tiek apmeklēti kopā ar bērniem un „tā, lai visiem ir interesanti", tas nepārprotami ir pamats ģimenes savstarpējā sociālā kapitāla spēcināšanai un vairošanai.

Zaigas attiecības ar citiem cilvēkiem un institūcijām ārpus ģimenes atklāj ģimenes **sociālo kapitālu** stiprinošo aspektu – plašu uzticības rādiusu, aktīvu tīklošanās un savstarpējības pieredzi, saistošo un saslēgšanās sociālo kapitālu – daudzveidību. Divi no trim skolas vecuma bērniem mācās vidusskolā, viens – ģimnāzijā. Visas ar izglītību saistītās vajadzības apmierināt iespējams tikai tāpēc, ka saņem palīdzību ne tikai no radiem un draugiem, bet atbalsta sniegšanā iesaistās skola, bērnudārzs, kā arī dažādas organizācijas. Jautāta par savstarpējās izpalīdzības principa darbošanos mūsdienās, uzsver: „Ļoti, ļoti, es to izjūtu katru dienu. [..] Es saņemu palīdzību, godīgi teikšu, man kauns teikt – vienmēr bez kādiem noteikumiem. Gan no draudzenēm, draugiem, gan no radiem un, ziniet, pat no paziņām." Tā sociālais kapitāls vistiešākā veidā tiek izmantots, lai kompensētu nepietiekamu ģimenes ekonomisko kapitālu. No citām trūcīgajām ģimenēm Zaigas ģimeni atšķir ļoti izteikta reliģiskā pieredze, ticība un paļaušanās uz Dievu, kas ļoti nozīmīgi stiprina ģimenes sociālo kapitālu caur uzticēšanās normām, spēcināšanu, dzīves vērtīguma apziņu un paļāvību par drošu nākotni. Sieviete atzīst, ka grūtos brīžos dodas pēc padoma pie sava garīgā tēva, bet viens no viņas hobijiem ir garīga satura literatūras lasīšana.

Tā rezultātā bērni ir motivēti mācīties, turklāt pēc vidējās izglītības iegūšanas plāno mācības turpināt augstskolā. Savukārt māte ir bērnu ieceres atbalstoša un atvērta pārmaiņām: „[Vecākais dēls] gribētu studēt, viņš gribētu mācīties, kā viņš man tur teica, Sporta akadēmijā par treneri. Tā kā...es nezinu...man ir miers un paļāvība. Es vēl nezinu, kā, bet līdz šim kaut kā ir viss pavēries un nokārtojies. Man laikam ir brīnumu pārpārēm....tieši materiālā ziņā vai ar bērniem" (shematisku salīdzinājumu sk. 4. pielikumā).

4. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi

- Intervijās iegūtā informācija apliecina ierobežotā ģimenes finanšu kapitāla daudzdimensionālo ietekmi uz Latvijas trūcīgajām ģimenēm un atklāj šo ģimeņu bērnu zemus izglītības sasniegumus ietekmējošus riska faktorus – ierobežotas vecāku iespējas apmierināt savas un bērnu pamatvajadzības, iegādāties skolai nepieciešamo, nogādāt bērnus skolā, apmaksāt bērnu skolas pusdienas u.tml.
- Vienlaikus pētījuma ietvaros secināts, ka visas trūcīgās ģimenes neveido vienotu homogēnu grupu. Šīs ģimenes vieno ierobežots ekonomiskais kapitāls, bet ģimeņu spējas, attieksmes un motivācija dzīves kvalitātes un līdz ar to arī bērnu izglītības sasniegumu paaugstināšanā izmantot ģimenes nemateriālos resursus ir ļoti atšķirīgas.

- Apzinoties ģimenes ierobežotā finanšu kapitāla negatīvo ietekmi uz skolēnu izglītības rezultātu, bet meklējot citu ģimenes kapitāla veidu izpausmes, kas daļai skolēnu palīdz pārvarēt ierobežojumus un gūt augstus sasniegumus (būt sociāli elastīgiem), promocijas darba ietvaros secināts, ka trūcīgās ģimenes var nosacīti iedalīt divās grupās: skolēnu sociālo elastīgumu veicinošas ģimenes un sociālo elastīgumu neveicinošas ģimenes, kuru situācija un pieredze atklāj potenciālos skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošus faktorus.
- Pētījuma ietvaros padziļināti analizētie atšķirīgu trūcīgo ģimeņu piemēri apstiprina teorētiskajās nostādnēs rodamo viedokli – līdz ar vairāku ģimenes kapitāla veidu mijiedarbību, vēlēšanos un prasmēm tos izmantot, lai kompensētu nepietiekamu ekonomisko kapitālu, indivīdu iespējas piepildīt savus mērķus un līdz ar to paaugstināt savu dzīves kvalitāti palielinās. Tādējādi tiek veicinātas sociālā elastīguma izpausmes bērnos, kas izglītībā rezumējas kā spējas pārvarēt ar ģimenes ierobežoto ekonomisko kapitālu saistītās negatīvās prognozes un gūt augstus sasniegumus mācībās.
- Pilnīgi pretējā sakarība veidojas līdz ar riska faktoru kumulatīvo ietekmi. Promocijas darba autore secinājusi, ka vairākām no intervētajām ģimenēm sociālais kapitāls, kas aprobežojas ar nelieliem tīklošanās mēģinājumiem tuvākajā kopienā, ir vienīgais kapitāla veids, kuru šīs ģimenes apzinās, kurā investē un no kura arī saņem rezultātu.
- Promocijas darba ietvaros veiktā interviju ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem analīze apliecina arī reliģijas pozitīvo ietekmi uz indivīda dzīvi un atklāj to kā vienu no sociāli elastīgas ģimenes kultūras kapitāla indikatoriem. Ticības ietekmi uz indivīda subjektīvo labklājību apliecina arī Dr.sc.soc Ilzes Koroļevas promocijas darbā paustās atziņas, ticību Dievam minot kā vienu no laimīga cilvēka determinantiem (Koroļeva 2011). Turklāt, pētījumi rāda, ka reliģiskās ģimenēs jauniešiem ir mazāk raksturīga atkarību izraisošo vielu problemātiska lietošana un uzvedības problēmas nekā sekulārās ģimenēs (Koroļeva et al. 2007).

5. LATVIJAS TRŪCĪGO ĢIMEŅU BĒRNU SOCIĀLAIS ELASTĪGUMS IZGLĪTĪBĀ: AUGSTI IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMI UN TOS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI

Nodaļas ietvaros aprakstīti OECD PISA 2006 pētījuma datu sekundārās analīzes rezultāti – raksturoti sociālā elastīguma mērījumi Latvijas trūcīgo skolēnu vidū, atspoguļots, cik atšķirīgi ir sociāli elastīgu un sociāli neelastīgu skolēnu sasniegumus ietekmējoši ģimenes, skolas un individuālie faktori, un ar binomiālās loģistiskās regresijas metodi prognozēta šo faktoru ietekme uz Latvijas sociāli neelastīgo skolēnu iespējām paaugstināt savus sasniegumus un iekļūt otrā – sociāli elastīgo skolēnu grupā.

Promocijas darbā ietvertā kvantitatīvā datu analīze vērsta uz vairāku pētījuma sākumā izvirzīto hipotētisko pieņēmumu pārbaudi. Pirmkārt, lai pārliecinātos, par atšķirībām trūcīgo skolēnu sasniegumos, otrkārt, lai detalizēti izpētītu, ģimenes un skolas kapitāla elementus un individuālā līmeņa faktorus, kuri palielinātu iespējas trūcīgiem skolēniem ar zemiem sasniegumiem tos paaugstināt.

Baltijas valstu skolēnu sasniegumi PISA 2006 bija statistiski nozīmīgi atšķirīgi – Igaunijai – augstāki par OECD valstu vidējiem rādītājiem, kamēr Latvijas un Lietuvas skolu rezultāti PISA 2006 bija nozīmīgi zemāki nekā OECD vidējais rādītājs, turklāt viens no šos rezultātus ietekmējošiem faktoriem bija skolēnu ģimenes sociālekonomiskā situācija. Šī iemesla dēļ nozīmīgi pārbaudīt, vai un kā atšķiras trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma mērījumi Latvijā salīdzinājumā ar abām pārējām Baltijas valstīm.

5.1. Latvijas trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma raksturojums izglītībā

Saskaņā ar sociālā elastīguma rādītāju aprēķinu, kas iegūts no visiem skolēniem izvēloties trešo daļu ar viszemāko ģimenes sociālekonomisko un kultūras statusa indeksu un augstākajiem sasniegumiem dabaszinātnēs (detalizētāk par sociāli elastīgo skolēnu noteikšanu – 3. nodaļā) no visiem Latvijas skolēniem kopumā 7,4% uzskatāmi par sociāli elastīgiem skolēniem jeb tiem skolēniem, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm, bet, neskatoties uz kritisko finansiālo situāciju ģimenē, spēj gūt augstus sasniegumus mācībās. Diemžēl tādu skolēnu, kuri nespēj pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi, ir divas reizes vairāk – 15,6%. Dati rāda, ka skolēnu vidū, kuri nāk no ģimenēm ar augstu sociālekonomisko stāvokli, sasniegumu proporcija ir pilnīgi pretēja – augstus rādītājus PISA 2006 testā sasniegušo īpatsvars ir vairāk nekā divas reizes lielāks nekā to skolēnu īpatsvars, kuri guvuši zemākos novērtējumus (attiecīgi: 16,3% un 6,3%) (sk. 5.1. tab. nāk. lpp.).

5.1. tabula

Latvijas skolēnu sasniegumi PISA 2006 dažādās ģimenes sociālekonomiskā un kultūras statusa indeksa grupās

		Skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs, PISA 2006					
		Zemākie sasniegumi		Vidēji sasniegumi		Augstākie sasniegumi	
		Skolēni, %	Sasnie–gumi, punktos	Skolēni, %	Sasnie–gumi, punktos	Skolēni, %	Sasnie–gumi, punktos
Ģimenes sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indekss	Zemākais	**15,6%**	395	10,3%	489	**7,4%**	567
	Vidējs	11,1%	404	12,4%	492	9,9%	574
	Augstākais	6,3%	407	10,7%	494	16,3%	584

Avots: Autores aprēķini, izmantojot PISA 2006 datus.

Analizējot sociālā elastīguma rādītājus tieši trūcīgo skolēnu grupā (saskaņā ar metodoloģiju veido trešdaļu ar zemāko sociālā, ekonomiskā un kultūras statusa indeksu no visiem skolēniem), jāsecina, ka no visiem Latvijas trūcīgajiem skolēniem ceturto daļu var uzskatīt par sociāli elastīgiem skolēniem (23%), kamēr gandrīz puse no trūcīgajiem skolēniem PISA 2006 testā ieguvuši zemākos rezultātus un promocijas darba ietvaros tiek analizēta kā salīdzinošā grupa – sociāli neelastīgie skolēni (47%).

Izvērtējot datus par skolēnu iegūtajiem sasniegumu punktiem, var redzēt, ka Latvijas sociāli elastīgie skolēni dabaszinātņu testā guvuši 567 punktus. Šis rādītājs ir līdzvērtīgs Somijas – valsts, kura pētījumā no 57 dalībvalstīm ieguva vislielāko punktu skaitu –, skolēnu vidējiem sasniegumiem. Savukārt sociāli neelastīgo skolēnu sasniegumi (395 punkti) ir ievērojami statistiski zemāki par OECD PISA 2006 pētījuma dalībvalstu vidējiem rādītājiem un līdzinās tām desmit valstīm, kuru skolēni pētījumā guvuši viszemākos rezultātus no visām 57 pētījuma dalībvalstīm. Šie dati apliecina, ka vismaz puse no trūcīgajiem Latvijas skolēniem, beidzot pamatizglītības līmeni, būs ieguvuši visai nepilnīgas zināšanas. Zemās pamatprasmes būtiski apdraud viņu tālākās izglītības iespējas, ierobežo iekļaušanos darba tirgū, kas savukārt rada augstu sociālās atstumtības risku un nabadzības reproducēšanu nākamajā paaudzē. Tajā pašā laikā šo skolēnu zemās sekmes apdraud Latvijas atbilstību vismaz vienam no Eiropa2020 mērķiem par to, lai 15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē, īpatsvars valstī būtu mazāks par 15%.

Sociālā elastīguma rādītāji dažādos mācību priekšmetos

OECD PISA 2006 galvenā izpētes joma bija 15 gadus veco skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs. Līdz ar zināšanu pārbaudi dabaszinātnēs, lai nodrošinātu sasniegumu izmaiņu monitoringu abās pārējās PISA izpētes jomās – matemātikā un lasīšanā –, vienlaikus testos tika iekļauti arī zināšanu pārbaudes jautājumi no šo priekšmetu mācību satura. Tādējādi dati sniedz iespēju identificēt skolēnu sociālo elastīgumu, arī izmantojot sasniegumu rādītājus matemātikā un lasīšanā un raksturot (1) skolēnu kopējo sociālā elastīguma potenciālu un (2) to, vai skolēni, kuri par spīti kritiskai ģimenes sociālekonomiskai situācijai spēj gūt augstus sasniegumus dabaszinātnēs (ir sociāli elastīgi dabaszinātņu priekšmetos), spēj gūt augstus sasniegumus arī abās pārējās pētījumā testētajās mācību priekšmetu jomās – matemātikā un lasīšanā.

Tomēr, promocijas darba ietvaros veiktajā pētījumā sociālā elastīguma identificēšanai tika izmantoti sasniegumi dabaszinātnēs, jo ievērojami lielākā daļa no jautājumiem, kas iekļauti skolēnu aptaujas anketā un raksturo skolēna ģimenes, skolas kapitālu un, jo īpaši personību, bija saistīti ar šo mācību priekšmetu – skolēnu attieksmi pret dabaszinātnēm, šī priekšmeta mācīšanās motivāciju, iespējamo turpmāko karjeru dabaszinātņu jomā u.tml. Līdz ar to, izvēloties skolēnu sociālā elastīguma noteikšanai, piemēram, sasniegumus lasīšanā, kas tiek uzskatīta par vienu no kritiski nozīmīgām pamatprasmēm, skolēnu sasniegumus ietekmējošo faktoru analīze aprobežotos vien ar ģimenes resursu ietekmes mērījumiem.

Vai skolēni, kuri ir sociāli elastīgi dabaszinātnēs, akadēmiski veiksmīgi ir arī matemātikā un lasīšanā? Vai skolēns var būt akadēmiski izcils dabaszinātnēs, kamēr lasīšanā viņam ļoti neveicas, vai tieši pretēji? Šie ir jautājumi, kuri promocijas darba autorei vairākkārt uzdoti, prezentējot promocijas darba pētījuma rezultātus vairākās nacionāla un starptautiska līmeņa konferencēs. Atbildes uz tiem sniedz promocijas darba ietvaros veiktais pētījums.

Kā rāda dati, vairāk nekā puse no trūcīgajiem skolēniem, kuri guvuši relatīvi augstus sasniegumus dabaszinātnēs, akadēmiski izcili bijuši arī abos pārējos PISA 2006 izpētes domēnos – lasīšanā un matemātikā (53%). Divos no trim priekšmetiem sociāli elastīgi bijuši ievērojami lielākā daļa trūcīgo skolēnu, kuri parādījuši augstus sasniegumus dabaszinātnēs (dabaszinātnēs un matemātikā, dabaszinātnēs un lasīšanā – 70%).

No tiem Latvijas trūcīgajiem skolēniem, kuri PISA 2006 testā saņēmuši relatīvi zemākos novērtējumus dabaszinātnēs, kopumā ¾ vājus rezultātus uzrādījuši arī matemātikā un lasīšanā (73%). Divos no trim mācību priekšmetiem sociāli neelastīgi bijuši ievērojami lielākā daļa akadēmiski neveiksmīgo trūcīgo skolēnu (dabaszinātnēs un matemātikā – 85%, dabaszinātnēs un lasīšanā – 83%).

Līdz ar to var uzskatīt, ka minētie augstie savstarpējās saistības – sociālā elastīguma un, jo īpaši, sociālā ne–elastīguma „pārklāšanās" dažādos mācību priekšmetos – rādītāji ļauj vispārināt sociālā elastīguma, kas noteikts par pamatu izmantojot sasniegumu dabaszinātnēs mērījumus un izdarīt visaptverošākus secinājumus par trūcīgu skolēnu izglītības sasniegumiem un tos ietekmējošiem faktoriem.

5.2. Atšķirības Latvijas trūcīgo skolēnu ģimenes, skolas un individuālajā kapitālā

Promocijas darbā veiktais empīriskais pētījums iezīmē galvenās atšķirības starp sociāli elastīgajiem skolēniem un tiem skolēniem no trūcīgajām ģimenēm, kuri guvuši zemus sasniegumus jeb sociāli neelastīgajiem skolēniem. Pētījuma rezultāti parāda, ka līdz ar ģimenes ekonomisko situāciju pastāv arī citi apstākļi, kas palīdz pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi un var veicināt akadēmisko izcilību trūcīgo skolēnu vidū, tā apliecinot, ka skolēniem no trūcīgām ģimenēm ir potenciāls iegūt augstāko izglītību, izveidot veiksmīgu karjeru un, īstenojot noteiktas aktivitātes un iniciatīvas skolā, ģimenes zemā sociālekonomiskā stāvokļa ietekme var tikt pārvarēta.

Ģimenes kopkapitāls

Dati rāda, ka, lai gan abās no trūcīgo skolēnu grupām ģimenes ekonomiskais, kultūras un cilvēkkapitāls ir relatīvi zemākais no visiem skolēniem, tomēr trūcīgo akadēmiski veiksmīgo skolēnu grupā tas ir salīdzinoši augtāks nekā trūcīgo akadēmiski neveiksmīgo skolēnu grupā. Trūcīgajiem akadēmiski veiksmīgajiem skolēniem biežāk nekā akadēmiski neveiksmīgajiem mājās ir pieejami kultūras un izglītības resursi, kas mācīšanās procesu var padarīt vieglāku un saistošāku – sociāli elastīgie skolēni biežāk norādījuši, ka viņiem ir pašiem sava istaba, rakstāmgalds mācībām, kalkulators, vārdnīcas un grāmatas – gan tādas, kas tieši paredzētas mācībām, gan arī klasiskā literatūra un dzejas krājumi. Ja no sociāli elastīgajiem skolēniem gandrīz puse atzīmējuši, ka viņiem mājās ir vairāk nekā 100 grāmatu un katram desmitajam – vairāk

nekā 500 grāmatu, tad no sociāli neelastīgajiem skolēniem tikai nepilnai ceturtajai daļai mājās ir vismaz 100 grāmatu un tikai dažiem (3%) – vairāk nekā 500 grāmatu.

Var uzskatīt, ka sociāli neelastīgo skolēnu mājās nav attīstīta lasīšanas kultūra, vecāki nelasa paši un nepalīdz šo prasmi attīstīt arī saviem bērniem, savukārt zemi sasniegumi lasīšanā tieši korelē ar zemiem sasniegumiem arī citos mācību priekšmetos.

Īpašas atšķirības vērojamas, salīdzinot trūcīgo skolēnu atbildes par informācijas un komunikāciju tehnoloģiju pieejamību mājās. Lielākā daļa (61%) no sociāli elastīgajiem skolēniem norādījuši, ka viņiem mājās ir pieejams dators, gandrīz pusei (46%) – mācībām paredzētas datorprogrammas un 29% – internets, kamēr sociāli neelastīgajiem skolēniem informācijas un komunikāciju tehnoloģijas mājās pieejamas divreiz retāk – tikai nedaudz vairāk kā trešajai daļai (37%) akadēmiski neveiksmīgo trūcīgo skolēnu mājās ir dators, 24% – mājās pieejamas mācībām paredzētas datorprogrammas un 21% – internets.

Jāņem vērā, ka promocijas darbā izmantoti dati no PISA pētījuma, kurš tika veikts 2006. gadā, un šobrīd datoru un interneta pieejamība Latvijas mājsaimniecībās ir ievērojami uzlabojusies. Saskaņā ar CSP datiem 2006. – 2007. gadā dators un internets bija pieejams mājās aptuveni pusei Latvijas iedzīvotāju (CSP 2007). Līdz ar to jāsecina, ka datora un interneta pieejamība sociāli elastīgo skolēnu ģimenēs ir pat nedaudz augstāka nekā valsts vidējie rādītāji, kamēr neelastīgajiem skolēniem informāciju un komunikāciju tehnoloģijas mājās bijušas pieejamas ievērojami retāk nekā valstī kopumā. Izteiktās atšķirības liecina par to, ka datoru un interneta ierobežotā pieejamība mijiedarbībā ar citiem aspektiem varētu būt viens no zemus izglītības sasniegumus ietekmējošiem augsta riska faktoriem, kamēr tādas vizuāli pamanāmākas un it kā sociālo statusu apliecinošākas lietas kā mobilais telefons, DVD vai vecāku automašīna tik nozīmīgu ietekmi uz skolēnu sasniegumiem neuzrāda.

Dati atklāj, ka valstī kopumā sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu norādītais vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis nav būtiski atšķirīgs. No sociāli elastīgajiem skolēniem kopumā tikai 3,3% minējuši, ka viņu vecākiem ir pamatizglītība, kamēr sociāli neelastīgo skolēnu grupā šādu skolēnu bijis gandrīz trīsreiz vairāk (9%), vairāki šīs grupas skolēni atzinuši, ka viņu vecāki nemaz nav pabeiguši pamatizglītības līmeni. Tajā pašā laikā sociāli neelastīgie skolēni biežāk nekā sociāli elastīgie atzīmējuši, ka viņu vecākiem ir augstākā izglītība (attiecīgi: 9,1% un 4,7%). Šīs atšķirības nav statistiski nozīmīgas valstī kopumā, bet, analizējot datus atkarībā no urbanizācijas faktora, vecāku izglītības rādītāji ir daudz atšķirīgāki un,

piemēram, lauku rajonos vecāku izglītības līmenis būtiski ietekmē trūcīgo akadēmiski neveiksmīgo skolēnu iespējas iekļūt akadēmiski veiksmīgo grupā (sk. 5.2.4. apakšnodaļu).

Analizētie dati apstiprina hipotētisko pieņēmumu par ģimenes ietekmi uz trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma iespējamību. Trūcīgie akadēmiski veiksmīgie skolēni visbiežāk nāk no ģimenēm, kurām piemīt vairāki sociālo elastīgumu veicinošie faktori – no ģimenēm, kuras apzinās cilvēkkapitāla, izglītības un kultūras resursu pieejamības nozīmi mājās, un, iespējams, kuras nabadzībā nokļuvušas relatīvi nesen, bet iepriekš varējušas finansiāli atļauties pievērst daudz lielāku uzmanību izglītības un kultūras resursu uzkrājumiem – grāmatu un informācijas un komunikāciju tehnoloģiju iegādei.

Skolas kopkapitāls

Katras Latvijas skolas skolēnu, kuri piedalījušies OECD PISA 2006 pētījumā, sasniegumus iespējams saistīt gan ar skolēnu, gan skolas vadības aptaujas anketā sniegto informāciju. Tālāk, pamatojoties uz skolēnu un skolu vadības viedokli, salīdzinātas skolas, kur mācās sociāli elastīgie skolēni, ar tām skolām, kur mācās sociāli neelastīgie skolēni.

Promocijas darba ietvaros uzmanība pievērsta skolu ekonomiskajam kapitālam (izglītības resursu kvalitātei skolā un skolotāju nodrošinājumam), skolu kultūras un cilvēkkapitālam – skolas aktivitātēm dabaszinātņu apguves veicināšanā, sagatavošanai skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai, dabaszinātņu mācīšanai, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei, kā arī skolēnu īpatsvaram, kuri pagājušajā gadā palikuši uz otru gadu pamatskolas līmenī. Kā rādītājs, kas iezīmē atšķirības skolu sociālajā kapitālā, aplūkota komunikācija un diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā. Jāņem vērā, ka sociāli elastīgie un sociāli neelastīgie skolēni (un līdz ar to arī viņu pārstāvētās skolas) skolēnu citu skolu kopējā īpatsvarā ir minoritāte, tāpēc dati ir jāinterpretē uzmanīgi, un tos nevajadzētu vispārināt ar kopējo situāciju Latvijas skolās.

Analizējot datus par izglītības resursu kvalitāti skolā kā skolas ekonomiskā kapitāla rādītāju, var konstatēt, ka šajā aspektā skolas, kurās mācās sociāli elastīgi skolēni un sociāli neelastīgi skolēni, būtiski savstarpēji neatšķiras. Kā vienās, tā otrās skolās vairāk nekā ¾ direktoru uzskatījuši, ka mācību procesu ierobežo nepietiekošais dabaszinātņu laboratoriju nodrošinājums, datoru un mācībām paredzētu datorprogrammu nepietiekamība, audiovizuālo materiālu un citu mācību materiālu iztrūkums, katrs trešais direktors domājis, ka pilnvērtīgu mācību procesu nevar

nodrošināt skolā, jo trūkst kvalificētu skolotāju. Jāņem vērā, ka 2006. gadā, kad tika īstenota PISA 2006 aptauja, skolu materiāltehniskie līdzekļi dabaszinātņu apguvei Latvijā bija ievērojami zemākā līmenī nekā šobrīd. Pēdējos gados šajā jomā notikušas būtiskas izmaiņas, jo Latvijas skolās ir uzsākts ESF projekts dabaszinātņu pasniegšanas kapacitātes celšanai, kura novērtējuma pirmos nozīmīgākos rezultātus sniegs pēdējā PISA 2012 pētījuma dati (VISC 2011).

Arī salīdzinot skolēnu viedokli par to, cik lielā mērā, pēc viņu domām, dabaszinātņu priekšmeti viņu skolā veidoti, lai palīdzētu skolēniem vēlāk integrēties darba tirgū, abu grupu trūcīgo skolēnu atbildēs nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības. Kopumā ievērojami lielākā daļa (vairāk nekā 80%) sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu ir piekrituši apgalvojumiem, ka viņu skolas skolotāji palīdz apgūt pamatprasmes un zināšanas, kas būs vajadzīgas gan ar dabaszinātnēm saistītā darbā, gan daudz un dažādās profesijās, gan arī tam, ka skolā apgūstamie priekšmeti dod skolēniem pamatzināšanas un prasmes, kas nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā.

Apkopojot skolēnu aptaujas datus, jāsecina, ka ievērojami lielākajā daļā Latvijas skolu tiek organizētas dažādas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanai un šajā aspektā abu grupu trūcīgo skolēnu atbildes atšķiras tikai nedaudz. Visbiežāk minētās aktivitātes – pārgājieni, kas tiek organizēti gandrīz visās Latvijas skolās (99%), dabaszinātņu olimpiādes (93%) un dabaszinātņu projekti, kuros piedalījušies 85% skolēnu. Mazāk pazīstamas bijušas tādas aktivitātes kā dabaszinātņu klubi, par kuru pastāvēšanu skolā sociāli elastīgie skolēni pastāstījuši gan nedaudz biežāk nekā sociāli neelastīgie skolēni, tomēr salīdzinoši ārkārtīgi reti (mazāk nekā 15%) un dabaszinātņu izstādes, kas pazīstamākas bijušas pavisam nelielam īpatsvaram skolēnu.

Iepriekš veiktie pētījumi apliecina, ka skolēni, kuriem skolā zināšanas tiek saistītas ar ikdienas dzīvi, gūst augstākus sasniegumus mācībās (OECD 2011a). Šo sakarību apstiprina arī promocijas darba ietvaros veiktā datu analīze – trūcīgie skolēni ar augstiem sasniegumiem statistiski nozīmīgi biežāk nekā skolēni ar zemiem sasniegumiem PISA 2006 norādījuši, ka dabaszinātnēs mācību viela tiek izskaidrota saistībā ar dažādām parādībām, dabaszinātņu jēdzieni tiek saprotami analizēti ikdienas dzīves kontekstā un skolotājs izmanto dabaszinātnes, lai palīdzētu skolēniem izprast pasauli ārpus skolas. Tādējādi gūts apstiprinājums, ka tie trūcīgie skolēni, kuriem skolā teorētiskās zināšanas tiek saistītas ar praktisko dzīvi un lielāka uzmanība tiek pievērsta izpratnei, nevis vienkāršai mācību vielas apgūšanai, sasniedz augstākus rezultātus nekā tie trūcīgie skolēni, kuri mācību procesā apgūst vien teorētiskas zināšanas.

Diemžēl OECD PISA 2006 sniedz visai ierobežotas iespējas salīdzināt skolas sociālo kapitālu abu grupu trūcīgo skolēnu vidū. Izmantojot skolēnu aptaujā iegūtos datus, iespējams izvērtēt vien pazīmes, kas raksturo skolotāju un skolēnu komunikāciju dabaszinātņu stundās. Kā rāda dati, sociāli neelastīgie skolēni pat nedaudz biežāk nekā sociāli elastīgie skolēni pastāstījuši, ka viņu skolā visās vai vairākumā dabaszinātņu stundu skolēni diskutē (attiecīgi: 72% un 65%), skolēniem tiek dota iespēja paskaidrot savas idejas (68% un 63%) un stundā notiek debates un diskusijas (57% un 51%).

Jāņem vērā, ka šis ir skolēnu subjektīvais vērtējums un, iespējams, skolēniem ar zemām sekmēm ir arī zemākas ekspektācijas pret diskusijām, viedokļu apmaiņu un sadarbību ar skolotāju. Šis arguments sakrīt ar Burdjē un Anetes Lerou, kā arī Bernstaina uzskatiem par ierobežoto valodas kodu un statusā balstīto attiecību modeli, kas raksturīgs daudziem trūcīgajiem skolēniem (Bernstein 1977; Lareau 1997, 2003).

Kā rāda skolu aptaujas dati, skolēnu sociālā elastīguma potenciāls ir saistīts ar skolēnu sasniegumiem skolā kopumā. Lai gan sociāli elastīgie skolēni mācās skolēnu skaita ziņā nedaudz lielākās skolās (vidējais skolēnu skaits – 498 skolēni) nekā sociāli neelastīgie skolēni (vidējais skolēnu skaits – 435 skolēni), tomēr skolās, kurās mācās trūcīgie izcilnieki, ir salīdzinoši zemāki t.s. otrgadnieku rādītāji. Ja no skolām, kurās mācās trūcīgie akadēmiski neveiksmīgie skolēni, iepriekšējā mācību gadā aptuveni pieci skolēni palikuši pamatskolas līmenī uz otru gadu vienā klasē, tad skolās, kurās mācās sociāli elastīgie skolēni, šādu skolēnu bijis mazāk kā trīs.

Saskaņā ar PISA 2006 pētījuma rezultātiem lauku skolās mācās gandrīz puse no skolēniem ar zemākajiem ģimenes ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa rādītājiem (48%), salīdzinoši Rīgā – 23%, republikas nozīmes pilsētās – 13% un citās pilsētās – 16%. Šie PISA 2006 dati sakrīt ar pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" secinājumu par to, ka lielākā daļa no Latvijas trūcīgajām ģimenēm dzīvo laukos (Rungule et al. 2007). Sociāli elastīgo skolēnu vidū 47% skolēnu ir no lauku skolām, 30% – no pilsētu skolām un 23% – no Rīgas skolām. Sociāli neelastīgo skolēnu grupā šīs proporcijas sadalās attiecīgi: 50% skolēnu – no lauku skolām, 29% – no pilsētu skolām un 21% – no Rīgas skolām.

Individuālie faktori

Iepriekš veiktie pētījumi par sociālā elastīguma potenciālu trūcīgiem jauniešiem apliecina, ka sociāli elastīgajiem un sociāli neelastīgajiem skolēniem ir līdzīga ģimenes kritiskā finansiālā situācija, bet šo skolēnu individuālā līmeņa faktori ir atšķirīgi. Sociāli elastīgie skolēni pret izglītības iegūšanu izturas atbildīgāk, ieinteresētāk nekā sociāli neelastīgie skolēni, mācās mērķtiecīgāk, rūpīgāk gatavojas darbam klasē un aktīvāk piedalās ārpusklases aktivitātēs (Finn, Rock 1997; Catterall 1998).

Tālāk salīdzināti dažādi sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu individuālā līmeņa aspekti, t.sk. motivācija, ieinteresētība un prieks mācīties dabaszinātnes, vērtība, ko skolēni piešķir savā dzīvē dabaszinātņu apguvei, un laiks, ko velta dabaszinātņu apguvei skolā un ārpus tās, kā arī rādītāji par to, cik lielā mērā sociāli elastīgie un sociāli neelastīgie skolēni apsver iespēju saistīt savu profesiju ar dabaszinātnēm un ir informēti par karjeras iespējām šajā jomā.

Skolēnu pārliecība par savām spējām un zināšanām ir viens no ļoti būtiskiem skolēnu sociālā elastīguma individuālā līmeņa faktoriem. Salīdzinot skolēnu pašefektivitātes dabaszinātnēs vērtējumu un atbildes jautājumos par to, cik viegli viņiem būtu izpildīt dažādus uzdevumus, var konstatēt, ka sociāli elastīgie skolēni bijuši daudz pārliecinātāki par savām zināšanām un statistiski nozīmīgi biežāk kā sociāli neelastīgie skolēni norādījuši, ka viegli vai nedaudz piepūloties varētu izskaidrot, kāpēc dažādās vietās zemestrīces notiek biežāk nekā citur, paredzēt, kā apkārtējās vides izmaiņas var ietekmēt atsevišķu dzīvnieku sugu izdzīvošanu, kā arī noteikt zinātnisko jautājumu, kas ir avīzes raksta par kādu veselības problēmu pamatā vai kas saistīts ar atbrīvošanos no atkritumiem. Turklāt sociāli elastīgo skolēnu vidū salīdzinoši retāk atzīmēts, ka minētos uzdevumus izpildīt nevarētu (līdz 14%, kamēr sociāli neelastīgo skolēnu vidū šis rādītājs ir gandrīz divreiz lielāks).

Dati rāda, ka sociāli elastīgajiem skolēniem dabaszinātņu apgūšana sagādā lielāku prieku nekā sociāli neelastīgajiem skolēniem. Ievērojami lielākā daļa no trūcīgajiem izcilniekiem atzinuši, ka viņiem patīk par dabaszinātnēm lasīt un tās ir interesanti mācīties. Trūcīgo skolēnu, kuriem mācībās neveicas, vidū to minējuši ne vairāk kā puse aptaujas dalībnieku. Šie dati atklāj tiešo saikni starp ieinteresētību un augstiem mācību sasniegumiem.

Saskaņā ar skolēnu aptaujas datu analīzes rezultātiem vecāku profesijas saistība ar zinātni/dabaszinātnēm skolēnu sociālā elastīguma rādītājus neietekmē, bet skolēna

paša vēlme strādāt zinātnē vai ar dabaszinātnēm saistītā jomā nākotnē ir rādītājs, kas abās grupās statistiski nozīmīgi atšķiras – ja no sociāli elastīgajiem skolēniem katrs ceturtais paudis šādu vēlēšanos[55], tad no sociāli neelastīgajiem skolēniem to atzīmējis tikai viens no desmit aptaujas dalībniekiem. Sociāli elastīgie skolēni izteiktāk saredz dabaszinātņu apguves ietekmi uz viņu personīgo dzīvi un biežāk norādījuši, ka dabaszinātnes uzskata par ļoti svarīgšm un, kad būs pieauguši, tās izmantos dažādos veidos.

Tiesa, novērtējot apgalvojumus, kas raksturo skolēnu motivāciju, sociāli elastīgie skolēni nav izcēlušies ar īpaši augstākiem rādītājiem kā sociāli neelastīgie skolēni. Abās grupās vairāk nekā 60% piekrituši tam, ka ir vērts pacensties dabaszinātņu priekšmetos, jo tas būs noderīgi – nepieciešams turpmākajās mācībās un palīdzēs nākotnē darbā. Kā rāda dažādi iepriekš veiktie pētījumi par izglītības problēmām Latvijā, zema motivācija ir aktuāla problēma visiem mūsu valsts skolēniem (Zepa et al. 2007 u.c.).

Kā rāda pētījuma dati, skolēnu iesaistīšanās dabaszinātņu priekšmetos skolā un dabaszinātņu patstāvīgai apguvei veltītais laiks būtiski ietekmē sociālā elastīguma iespējamību. Līdz ar lielāku vēlēšanos saistīt savu profesionālo izvēli ar dabaszinātnēm, ieinteresētību, augstāku savu spēju apzināšanos sociāli elastīgie skolēni dabaszinātņu apguvei velta vairāk laika: četras un vairāk stundas nedēļā katrs trešais sociāli elastīgais skolēns un tikai viens no desmit sociāli neelastīgajiem skolēniem. Lai gan abās skolēnu grupās respondentu īpatsvars, kuri dabaszinātņu apguvei patstāvīgi mājās velta divas un vairāk stundas, būtiski neatšķiras (~35%), tomēr sociāli neelastīgo vidū ir divreiz augstāks to skolēnu īpatsvars, kuri mājās šiem mācību priekšmetiem vispār laiku nevelta un patstāvīgi negatavojas – 20% (sociāli elastīgo skolēnu vidū šis rādītājs nepārsniedz 10%). Dati neuzrāda nozīmīgas atšķirības sociālā elastīguma rādītājos atkarībā no dzimuma – sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu vidū zēnu un meiteņu proporcija ir līdzīga, – apmēram 45% zēnu un 55% meiteņu.

Nodaļas sākumā norādīts, ka nozīmīgs īpatsvars skolēnu, kuri definēti kā sociāli elastīgi, rādītāja aprēķināšanā izmantojot sasniegumus dabaszinātnēs, ir sociāli elastīgi, aprēķina veikšanai izmantojot arī skolēnu sasniegumus matemātikā un lasīšanā. Lai gan iegūtos sociālā elastīguma ietekmējošos individuālā līmeņa faktorus nevar vispārināt uz

[55] Saskaņā ar Starptautiskajā standartizētajā profesiju klasifikācijā (ISCO) ietvertajām kategorijām, kas saistītas ar zinātni/ dabaszinātnēm (sk. arī 4. pielikumu).

visām skolēnu zināšanām, motivāciju, ieinteresētību un personīgo ieguldījumu mācību procesā, jo pastāv iespēja gūt augstus sasniegumus un aktīvi iesaistīties humanitāro priekšmetu apguvē, bet eksaktajos mācību priekšmetos būt akadēmiski neveiksmīgam vai arī gūt augstus sasniegumus bez izteiktas ieinteresētības šajā jomā, tomēr, kā norāda SSIP rezultāti, un par ko brīdina arī pētījumu monitoringa eksperti, skolēni, kuri kaut vienā no kompetenču jomām starptautiskajos salīdzinošajos pētījumos iegūst zemākos vērtējumus, nav apguvuši pamatprasmes, kas rada bažas par viņu tālāko izglītību. Līdz ar to var uzskatīt, ka arī Latvijā vairāk kā 15% skolēnu pamatskolas noslēdzošajā posmā diemžēl nav sagatavoti mūsdienu darba tirgus prasībām un tāpēc visai apšaubāma ir viņu spēja iekļauties nodarbinātībā un izrauties no paaudžu nabadzības cikla (Payne 2005; OECD 2011a).

5.3. Iespējas paaugstināt Latvijas trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumus

Veicot binomiālās loģistiskās regresijas aprēķinus, secināts, ka iespējas sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā jeb sasniegt augstus sasniegumus, neskatoties uz ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas negatīvo ietekmi, ietekmē vairāki ģimenes un skolas kapitāla, bet jo īpaši – individuālā līmeņa – aspekti (sk. 5.2. tab. nāk. lpp.). Kopumā no 25 faktoriem, kas tika iekļauti binomiālās loģistiskās regresijas modelī, statistiski nozīmīgas atšķirības starp sociāli elastīgajiem un sociāli neelastīgajiem skolēniem uzrādīja 11 no tiem. Izveidotais binomiālās loģistiskās regresijas modelis vērtējams atzinīgi, par ko liecina salīdzinoši augstie modeļa ietekmes koeficienti Cox & Snell R^2=0,334 un Nagelkerke R^2=0,467, prognozes precizitāte – 79,9%.

Salīdzinot divu grupu trūcīgos skolēnus, var konstatēt, ka ģimenes ekonomiskais kapitāls neietekmē sociāli neelastīgo skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā, kas visticamāk norāda uz visai nelielajām atšķirībām abu grupu trūcīgo ģimeņu ekonomiskajā kapitālā. Tajā pašā laikā **ģimenes** kultūras un cilvēkkapitāla resursiem ir noteikta ietekme uz skolēnu sociālā elastīguma potenciālu. Izglītības resursu pieejamības mājās indeksam HEDRES (skolēnam mājās ir mierīga vieta mācībām, rakstāmgalds, dators un skolas darbiem nozīmīgas grāmatas, vārdnīca) palielinoties par vienu vienību, trūcīgo akadēmiski neveiksmīgo skolēnu iespējas gūt augstus sasniegumus palielinās vairāk nekā par 75%. Savukārt augstāka tādu kultūras kapitāla resursu kā klasiskās literatūras, dzejoļu krājumu un mākslas darbu pieejamība mājās

(CULTPOSS indekss) sociāli neelastīgo skolēnu iespējas nokļūt sociāli elastīgo grupā paaugstina gandrīz par 40%.

5.2. tabula

Binomiālās loģistiskās regresijas modelis ģimenes, skolas un individuālo faktoru ietekmes uz Latvijas trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu noteikšanai

	B	Exp(B)
ĢIMENES FAKTORI:		
Ekonomiskais kapitāls:		
Mājsaimniecības rīcībā esošie labklājību raksturojošie resursi		
Cilvēkkapitāls:		
Vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis		
Vecāku profesija saistīta ar dabaszinātnēm		
Mājsaimniecības rīcībā esošie izglītības resursi	0,568	1,766
Kultūras kapitāls:		
Mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi	0,322	1,380
SKOLAS FAKTORI:		
Ekonomiskais kapitāls:		
Izglītības resursu kvalitāte skolā		
Skolotāju trūkums (negatīva skala)		
Mācībām paredzēto datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu		
Kultūras un cilvēkkapitāls:		
Sagatavošana skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai		
Dabaszinātņu mācīšana, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei		
Skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā		
Skolēnu % īpatsvars, kuri pagājušajā gadā palikuši uz otru gadu pamatskolas līmenī	–0,093	0,911
Sociālais kapitāls		
Komunikācija, diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā	–0,331	0,718
Skolas raksturojums		
Skolas atrašanās vieta		
Skolas lielums		
INDIVIDUĀLIE FAKTORI:		
Personības kapitāls		
Vēlme paša profesiju saistīt ar dabaszinātnēm	1,101	3,007
Prieks mācīties dabaszinātnes	0,383	1,466*
Vērtība dabaszinātnēm personīgajā dzīvē		
Ar dabaszinātņu apguvi saistītas aktivitātes ārpus skolas		
Instrumentālā motivācija dabaszinātņu apguvē	–0,425	0,654
Informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru	–0,905	0,404
Pašefektivitāte dabaszinātņu apguvē	1,145	3,143
Dabaszinātņu apguvei veltītais laiks skolā	0,370	1,448
Patstāvīgi veltītais laiks dabaszinātņu apguvei		
Skolēna demogrāfiskais raksturojums		
Dzimums	0,367	1,444*
Constant		0,264
Cox & Snell R^2		0,334
Nagelkerke R^2		0,467
Prognozes precizitāte		79,9%

Statistiskā nozīmība: * p<0,05, visiem pārējiem mērījumiem p<0,001
Avots: Autores aprēķini, izmantojot PISA 2006 datus.

Neviens no 10 izvēlētajiem **skolas līmeņa faktoriem** – ne skolas ekonomiskais kapitāls, ne pazīmes, kas raksturo skolas kultūras, sociālo un cilvēkkapitālu, būtiski neizmaina sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus. Tomēr jāņem vērā, ka skolas aktivitātes var pozitīvi ietekmēt skolēna personības kapitālu – gan vairot skolēnu interesi par dabaszinātņu priekšmetiem, gan arī stiprināt viņa pašefektivitāti un izglītot par dabaszinātnēs orientētu nākotnes karjeru.

Kopumā 8 no 10 **individuālajiem faktoriem** bija statistiski nozīmīgi atšķirīgi abās skolēnu grupās un ietekmēja sociālā elastīguma mērījumus. Ļoti būtiski sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus un pāriet sociāli elastīgo skolēnu grupā ietekmē skolēna paša interese par dabaszinātnēm (īpaši astronomiju) un vēlme ar tām saistīt savu profesionālo izaugsmi viņa iespējas gūt augstus sasniegumus palielina par trīs reizēm. Līdzīga ietekme ir arī faktam, ka skolēns pats apzinās savas spējas, uzskata, ka var labi atbildēt uz testu jautājumiem par dabaszinātņu tēmām – paaugstinoties paš–efektivitātes indeksa SCIEEFF vērtībai par vienu punktu, sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savu sociālā elastīguma potenciālu – gūt augstus sasniegumus dabaszinātnēs – palielinās par trīs reizēm. Tādi individuālā līmeņa rādītāji kā prieks mācīties dabaszinātnes un laiks, kas dabaszinātņu apguvei veltīts skolā, trūcīgo akadēmiski neveiksmīgo skolēnu izredzes paaugstināt savus sasniegumus palielina par 40%. Dati rāda, ka no sociāli neelastīgajiem skolēniem meitenēm ir par 40% lielāka iespēja paaugstināt savus sasniegumus nekā zēniem (Exp(B) – 1,4).

Kā minēts iepriekš, Latvijas skolēnu sasniegumi PISA 2006 uzrādīja būtiskas atšķirības atkarībā no urbanizācijas faktora – lauku skolu audzēkņiem tie bija ievērojami zemāki nekā skolēniem no Rīgas skolām. Šīs atšķirības nepārprotami ietekmējis fakts, ka lauku skolās ir ievērojami augstāks to skolēnu īpatsvars, kuru ģimenēm ir zemāks sociālekonomiskais un kultūras kapitāla indekss. Lai sasniegtu promocijas darba mērķi un pēc iespējas detalizētāk apzinātu faktorus, kas var pozitīvi ietekmēt trūcīgo skolēnu iespējas par spīti ģimenes kritiskajai sociālekonomiskai situācijai gūt augstus sasniegumus izglītībā, nozīmīgi ir analizēt sociālā elastīguma determinantus ne tikai nacionālā, bet arī lokālā, kopienas līmenī (sk. 5.3. tab. nākošā lpp.).

5.3. tabula

Binomiālās loģistiskās regresijas modelis ģimenes, skolas un individuālo faktoru ietekmei uz Latvijas trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu

	Latvija	Rīga	Pilsētas	Lauki
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
ĢIMENES FAKTORI:				
Ekonomiskais kapitāls:				
Mājsaimniecības rīcībā esošie labklājību raksturojošie resursi				
Cilvēkkapitāls:				
Vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis				5,287*
Vecāku profesija saistīta ar dabaszinātnēm				
Mājsaimniecības rīcībā esošie izglītības resursi	1,766	1,790*		2,405
Kultūras kapitāls:				
Mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi	1,380		1,577*	
SKOLAS FAKTORI:				
Ekonomiskais kapitāls:				
Izglītības resursu kvalitāte skolā				
Skolotāju trūkums (negatīva skala)		0,506*		
Mācībām paredzēto datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu			1,285*	
Kultūras un cilvēkkapitāls:				
Sagatavošana skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai				
Dabaszinātņu mācīšana, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei				
Skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā				
Skolēnu % īpatsvars, kuri pagājušajā gadā palikuši uz otru gadu pamatskolas līmenī	0,911	0,911*		
Sociālais kapitāls				
Komunikācija, diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā	0,718			
Skolas raksturojums				
Skolas atrašanās vieta				
Skolas lielums			1,002*	
INDIVIDUĀLIE FAKTORI:				
Personības kapitāls				
Vēlme paša profesiju saistīt ar dabaszinātnēm	3,007		4,408	3,174
Prieks mācīties dabaszinātnes	1,466*			1,762*
Vērtība dabaszinātnēm personīgajā dzīvē				
Ar dabaszinātņu apguvi saistītas aktivitātes ārpus skolas			0,479	
Instrumentālā motivācija dabaszinātņu apguvē	0,654			0,504
Informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru	0,404	0,376	0,449	0,354
Paš–efektivitāte dabaszinātņu apguvē	3,143	3,395	3,018	3,403
Dabaszinātņu apguvei veltītais laiks skolā	1,448	1,48	1,468	1,395
Patstāvīgi veltītais laiks dabaszinātņu apguvei				
Skolēna demogrāfiskais raksturojums				
Dzimums	1,444*		2,143*	
Constant	0,264	0,495	0,011	0,052
Cox & Snell R^2	0,334	0,357	0,327	0,368
Nagelkerke R^2	0,467	0,494	0,454	0,519
Prognozes precizitāte	79,9%	81,6%	76,9%	81,8%

Statistiskā nozīmība: * p<0,05, visiem pārējiem mērījumiem p<0,001
Avots: Autores aprēķini, izmantojot PISA 2006 datus.

Pētījumā iegūtie rezultāti atklāj izteiktu ģimenes faktoru, precīzāk, – ģimenes cilvēkkapitāla – ietekmi uz trūcīgo skolēnu no **lauku skolām** sociālo elastīgumu. Vecāku izglītības līmenis, kas ir augstāks par pamatskolu, varbūtību sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā paaugstina 5 reizes. Nozīmīga ietekme ir arī vecāku profesijai, kas saistīta ar zinātni vai dabaszinātnēm, kā arī mājsaimniecības rīcībā esošajiem izglītības resursiem – šie faktori trūcīgo skolēnu ar zemiem sasniegumiem izredzes gūt augstākus sasniegumus paaugstina 2 – 3 reizes. Šie rādītāji apstiprina, ka, īpaši laukos, augstāks ģimenes cilvēkkapitāls var palīdzēt trūcīgajiem skolēniem pārvarēt ekonomiskā kapitāla radīto kritisko situāciju un gūt augstus sasniegumus mācībās.

Pretēji izteiktai ģimenes ietekmei, neviens no modelī iekļautajiem skolas kapitāla rādītājiem neuzrāda ietekmi uz skolēnu sociālā elastīguma potenciālu. Tas ļauj izteikt pieņēmumu, ka lauku skolas ir salīdzinoši līdzīgas kā ekonomiskā kapitāla ziņā (resursu kvalitāte skolā, mācībām paredzēti datori, skolotāju skaits), tā arī attiecībā uz kultūras un cilvēkkapitālu – tam, kā norit mācības un dažādas aktivitātes skolā dabaszinātņu apguves veicināšanai, kā arī sagatavošanā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai. Neskatoties uz to, skolotāji kā skolas galvenais kultūras un cilvēkkapitāla nesējs var būtiski ietekmēt skolēna personības kapitāla attīstību.

Dati rāda, ka no individuālā līmeņa rādītājiem ļoti būtiski sociāli neelastīgo lauku skolu audzēkņu iespējas paaugstināt savus sasniegumus ietekmē vēlme savu nākamo profesiju saistīt ar dabaszinātnēm un pārliecība par savām spējām dabaszinātņu apguvē, šie faktori trūcīgo skolēnu ar zemām sekmēm iespējas paaugstināt savus sasniegumus palielina 3 reizes. Tāpat būtiski ir tādi aspekti kā prieks mācīties dabaszinātnes un dabaszinātņu apguvei veltītais laiks skolā – šie rādītāji sociāli neelastīgo lauku skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo grupā palielina vismaz par 50%.

Ģimenes faktoriem ir salīdzinoši daudz mazāka ietekme uz **Rīgas un citu pilsētu skolu** trūcīgajiem skolēniem, kas atklāj lielākas šo teritoriālo vienību skolu spējas būtiski kompensēt ģimenes kritiskās sociālekonomiskās situācijas radīto ietekmi. Dati rāda, ka no ģimenes kapitāla faktoriem zināma ietekme ir mājsaimniecības rīcībā esošajiem izglītības resursiem, kuru pieejamība Rīgas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstina par 80%, un mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi, kas sociāli neelastīgo skolēnu no pilsētas skolām iespējas uzlabot savus sasniegumus palielina par 60%.

Pastāv atsevišķi skolas ekonomiskā kapitāla rādītāji, kas ietekmē Rīgas un citu pilsētu skolu sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus. Rīgas skolās nozīmīga ietekme ir indeksam, kas apliecina kvalificētu skolotāju trūkumu skolā. Šī rādītāja palielināšana par vienu punktu, kas nozīmē skolotāju skaita samazināšanu, par 50% pazemina iespēju trūcīgajiem akadēmiski neveiksmīgajiem skolēniem paaugstināt savus sasniegumus. Savukārt pilsētu skolās nozīmīga ir informācijas un komunikāciju tehnoloģiju pieejamība. Rādītāja „mācībām paredzēto datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu" palielināšanās par vienu procenta punktu gandrīz par 30% palielina varbūtību sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā.

Vēlme paša nākotnes profesiju saistīt ar dabaszinātnēm nozīmīgi ietekmē ne tikai trūcīgo akadēmiski neveiksmīgo skolēnu no lauku skolām, bet arī sociāli neelastīgo skolēnu no pilsētu skolām iespējas paaugstināt savus sasniegumus (varbūtība sasniegt augstus rezultātus palielinās par četrām reizēm).

Būtiski, ka Rīgas, tāpat kā pilsētu un lauku skolu, trūcīgo skolēnu zemo sasniegumu izmaiņas pozitīvi var ietekmēt augstāka pārliecība par savām spējām veikt dažādus uzdevumus (paš–efektivitāte). Šis rādītājs sociāli neelastīgo skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina vismaz trīs reizes. Jāatzīmē, ka visi no tabulā attēlotajiem binomiālās loģistiskās regresijas modeļiem vērtējami atzinīgi, par ko liecina salīdzinoši augstie modeļa ietekmes koeficienti Cox & Snell R^2> 0,3 un Nagelkerke R^2> 0,45, kā arī prognozes precizitāte ir lielāka par 76%.

5.4. Trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma rādītāju salīdzinājums Baltijas valstīs

Līdzīgi kā Latvija, arī Lietuvas skolas starptautiski salīdzinošajos izglītības pētījumos iesaistījās jau deviņdesmitajos gados, piedaloties vairākos IEA pētījumos, lai novērtētu un monitorētu savas valsts skolēnu sasniegumus matemātikā un dabaszinātnēs (TIMSS 1995, 1999, 2003, 2007, 2011), lasītprasmē (PIRLS 2001, 2006, 2011) un pilsoniskā izglītībā (CIVIC, 1999, 2003, ICCS 2009) (IEA 2010). Igaunija SSIP iesaistījusies vēlāk nekā Latvija un Lietuva – līdz ar dalību IEA TIMSS 2003 (Estonian Ministry of Education and Research 2010). OECD PISA 2006 bija pirmais no PISA pētījuma posmiem, kurā iesaistījās visas trīs Baltijas valstis.

Tālāk sniegts ieskats Baltijas skolēnu sasniegumos OECD PISA 2006 dabaszinātnēs – rādītājā, kas tika izmantots sociālā elastīguma mērījumu veikšanā, kā

arī raksturoti ģimenes, skolas un individuālā līmeņa faktori, kas ietekmē Latvijas, Lietuvas un Igaunijas trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma izpausmes izglītībā.

5.4.1. Skolēnu sasniegumu dabaszinātnēs salīdzinājums

Dati rāda, ka OECD PISA 2006 Igaunijas skolēniem raksturīga ļoti augsta kompetence dabaszinātnēs, ar 531 punktu iegūstot 5. vietu visu OECD valstu vidū. Līdzīgas tendences vērojamas arī lasīšanā un matemātikā. Latvijas un Lietuvas skolēnu rezultāti dabaszinātņu testos bijuši zemāki par OECD valstu vidējiem rādītājiem un ierindojušies 11 valstu grupā ar ļoti blīviem rezultātiem (22. – 30. vieta) (Geske et at 2007). Ne tikai Latvijā, bet arī abās pārējās Baltijas valstīs zēnu un meiteņu sasniegumi dabaszinātnēs būtiski neatšķiras (sk. 5.4. tab.).

5.4. tabula

Baltijas valstu skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs: vidējie sasniegumi, zēnu un meiteņu sasniegumu salīdzinājums

		Skolēnu sasniegumi						
		Vidējie sasniegumi un to standartkļūda		Standartnovirze un tās standartkļūda		Zēnu	Meiteņu	Starpība starp zēnu un meiteņu sasniegumiem
Igaunija	▲	531	(2,5)	84	(1,1)	530	533	–4
Latvija		490	(3,0)	84	(1,3)	486	493	–7
Lietuva	▬	488	(2,8)	90	(1,6)	483	493	–9

Piezīme: ▲ vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā Latvijas skolēnu sasniegumi;
▬ vidējie sasniegumi statistiski nozīmīgi neatšķiras no Latvijas skolēnu sasniegumiem.
Avots: Geske et al. 2007.

Igaunijā skolēnu ar izciliem un ļoti labiem rezultātiem jeb tādu, kuri sasnieguši divus augstākos kompetenču līmeņus, ir gandrīz trīs reizes vairāk nekā Latvijā un Lietuvā (attiecīgi: 11,5%, 4,1% un 4,9%). PISA noteikto pamatlīmeni, kurā skolēni sāk parādīt dabaszinātņu kompetenci, kas ļautu viņiem aktīvi iesaistīties ar dabaszinātnēm un tehnoloģijām saistītās dzīves situācijās, nākotnē pilnībā piedalīties sabiedrības dzīvē un darba tirgū, nav sasnieguši 7,7% Igaunijas skolēnu, kamēr Latvijā un Lietuvā šie rādītāji ir ievērojami augstāki (attiecīgi: 17,4% un 20,3%). Dati apliecina, ka vienam no sešiem skolēniem Latvijā un katram piektajam Lietuvā ir augsts risks pabeigt pamatskolu ar nesekmīgām atzīmēm vai nepabeigt to vispār.

OECD PISA 2006, līdzīgi kā daudz citi pētījumi, apliecināja, ka pastāv izteikta korelācija starp ģimenes sociālekonomisko stāvokli un skolēnu sasniegumiem, tā novērojama arī Baltijas valstīs. Igaunijai, kurai raksturīgi augsti skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs, ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa ietekme uz skolēnu

sasniegumiem bija zemāka par OECD valstu vidējiem rādītājiem (indeksa pieaugums par vienu punktu – skolēnu sasniegumu pieaugums par 31 punktu), kamēr Latvijā un Lietuvā, kur skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs bija zemāki par OECD valstu vidējo, skolēnu sasniegumu līmenis bija aptuveni līdzīgs ar vidējo indeksa ietekmi OECD valstīs (indeksa pieaugums par vienu punktu – skolēnu sasniegumu pieaugums vairāk kā par 35 punktiem).

Veicot Baltijas skolēnu sociālā elastīguma aprēķinus, var konstatēt, ka tie būtiski neatšķiras – kopumā ~7% no visiem skolēniem Latvijā un Igaunijā var tikt definēti kā sociāli elastīgie skolēni, Lietuvā šis rādītājs ir nedaudz zemāks, bet starpība nepārsniedz statistiskās kļūdas robežu (sk. 5.5. tab.). Līdzīgi kā Latvijā, arī abās pārējās Baltijas valstīs sociāli neelastīgo skolēnu jeb to, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm un negūst augstus sasniegumus, īpatsvars ir divas reizes lielāks.

5.5. tabula

Baltijas valstu trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma rādītāji

	Sociāli elastīgie skolēni	Sociāli neelastīgie skolēni
Latvija	7,4 %	15,5 %
Lietuva	5,9 %	16,4 %
Igaunija	7,1 %	14,8%

Avots: Autores aprēķini, izmantojot PISA 2006 datus.

Lai gan skolēnu sociālā elastīguma rādītāji visās trīs Baltijas valstīs ir līdzīgi, tomēr sociāli elastīgo skolēnu un, jo īpaši sociāli neelastīgo skolēnu, sasniegumi Latvijā un Lietuvā ir atšķirīgi no šo grupu pārstāvjiem Igaunijā.

Dati par Baltijas valstu sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu sasniegumiem atklāj līdzīgas tendences kā mācību sasniegumu vidējie rādītāji – Igaunijas trūcīgie akadēmiski izcilie skolēni dabaszinātņu testā guvuši visai augstus rezultātus, kas ir pat augstāki nekā PISA 2006 pētījuma līdervalsts Somijas skolēnu vidējie sasniegumi; Latvijas un Lietuvas sociāli elastīgo skolēnu vidējie sasniegumi ir zemāki, bet pietiekoši augsti un pēc punktu amplitūdas ietilpst tajā pašā 4. kompetenču kategorijā, kur Igaunijas sociāli elastīgo skolēnu rezultāti.

Savukārt akadēmiski vājāko trūcīgo skolēnu sasniegumi Latvijā un Lietuvā ir vienā līmenī ar Bulgārijas un Rumānijas skolēnu vidējiem sasniegumiem, kas guvuši viszemākos rezultātus no Eiropas valstīm. Salīdzinoši tikai 20% no visiem Igaunijas trūcīgajiem skolēniem ir parādījuši visai vājas zināšanas (zem 2. kompetenču līmeņa no sešiem iespējamajiem) un visiem pārējiem sociāli neelastīgajiem skolēniem zināšanas

bijušas vismaz 2. – 3. kompetences līmenī. Latvijā šie rādītāji ir ievērojami sliktāki: attiecīgi 43% trūcīgo skolēnu ar vājām sekmēm zināšanas vērtējamas zem 2. līmeņa un 57% skolēnu zināšanas ir 2. – 3. kompetenču līmenī. Lietuvas sociāli neelastīgie skolēni ir praktiski nesekmības līmenī un ievērojami lielākā daļa no viņiem nav par sasnieguši zināšanu 2. līmeni.

5.4.2. Baltijas trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu ietekmējošo faktoru profils

Baltijas valstu trūcīgo skolēnu sociālā elastīguma izglītībā aprēķini tika veikti katrai valstij atsevišķi. Dati apliecina, ka šie skolēni, kurus vieno fakts, ka tie iekļuvuši savas valsts trūcīgo skolēnu (zemākie ģimenes sociālā, kultūras un ekonomiskā indeksa rādītāji) grupā, tomēr savstarpēji Latvijā, Lietuvā un Igaunijā ir ļoti atšķirīgi. Apkopojot rezultātus, vērojamas vairākas nozīmīgas tendences, kas lielā mērā izskaidro to, kāpēc sociālekonomiskā ģimenes statusa ietekme uz Igaunijas skolēnu rezultātiem OECD PISA ir zemāka nekā OECD valstu vidēji rādītāji, savukārt Latvijas un Lietuvas ir vidējo rādītāju līmenī.

Analizējot atšķirības Baltijas valstu trūcīgo skolēnu ģimeņu kapitāla aspektos, var konstatēt, ka Igaunijā trūcīgie akadēmiski veiksmīgie skolēni ir relatīvi labākā situācijā nekā abās pārējās Baltijas valstīs – Igaunijas sociāli elastīgo skolēnu ģimenes sociālā, kultūras un ekonomiskā indeksa rādītāji ir augstāki nekā Latvijā un Lietuvā. Salīdzinot sociāli neelastīgo skolēnu situāciju Baltijā novērojamas vēl būtiskākas atšķirības – Latvijas un Lietuvas sociāli neelastīgo skolēnu ģimenēm ir būtiski kritiskāks sociālekonomiskais stāvoklis gan attiecībā pret Igaunijas sociāli neelastīgajiem skolēniem, gan attiecībā pret savas valsts sociāli elastīgajiem skolēniem. Igaunijā atšķirības starp sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu ģimenes sociālekonomisko situāciju ir salīdzinoši mazāk izteiktas nekā abās pārējās Baltijas valstīs.

OECD PISA 2006 dati apliecina, ka Latvijas sociāli elastīgajiem skolēniem no visām trim Baltijas valstīm ir zemākie ģimenes ekonomiskā kapitāla – finansiālās labklājības – rādītāji. Savukārt Latvijā salīdzinājumā ar Igauniju un Lietuvu ir salīdzinoši augstākie sociāli elastīgo skolēnu ģimenes kultūras kapitāla resursu rādītāji – mūsu valsts trūcīgajiem akadēmiski izcilajiem skolēniem biežāk mājās pieejama klasiskā literatūra un dzejas krājumi. Neskatoties uz to, Igaunijas sociāli elastīgajiem skolēniem salīdzinoši biežāk mājās ir liels skaits (virs 200) dažādu citu grāmatu.

Latvijas sociāli elastīgajiem skolēniem ievērojami retāk nekā lietuviešiem un igauņiem ir mācībām pieejams dators mājās. Igaunijas trūcīgie skolēni ir līderi arī interneta pieejamības ziņā, kas Latvijas un Lietuvas trūcīgajiem skolēniem mājās pieejams ievērojami retāk. Lai arī laika periodā kopš PISA 2006 informācijas un komunikāciju tehnoloģiju pieejamība Latvijas un Lietuvas ģimenēs ir paaugstinājusies, tomēr vēl joprojām tā ir salīdzinoši zemākā līmenī nekā Igaunijā (VARAM, VRAA 2012).

Vecāku iegūtās izglītības kā ģimenes cilvēkkapitāla rādītāja analīze Baltijas trūcīgo skolēnu vidū nepārprotamas tendences neuzrāda. Igaunijas sociāli elastīgo skolēnu vecākiem nedaudz biežāk nekā Latvijas un Lietuvas trūcīgo akadēmiski veiksmīgo skolēnu vecākiem ir iegūts tikai pamatizglītības līmenis, bet tajā pašā laikā augstākās izglītības ieguvušo īpatsvars būtiski neatšķiras. Igaunijas sociāli elastīgie skolēni nedaudz biežāk nekā Latvijas un Lietuvas trūcīgie akadēmiski veiksmīgie skolēni atzīmējuši, ka viņu vecāku profesija ir saistīta ar zinātni/ dabaszinātnēm, tomēr šīs atšķirības nepārsniedz statistiskās kļūdas robežas.

Jautājot skolu direktoriem par resursiem, kuri iztrūkst, lai nodrošinātu optimālu mācību kvalitāti, var konstatēt, ka Latvijā no visām trīs Baltijas valstīs ir visnepilnīgākais skolu nodrošinājums ar dabaszinātņu laboratoriju aprīkojumu un mācību materiāliem. Tomēr, tā kā promocijas darbā tiek analizēti OECD PISA 2006 dati, kopš tā laika notikušas būtiskas izmaiņas daudzās no Latvijas skolām. Līdz ar ESF aktivitātēm izglītībā Latvijas skolās ir veikti dabaszinātņu un matemātikas kabinetu labiekārtošanas darbi, iepriekš – izstrādāti mācību materiāli un apmācību programma vidusskolām, 2010./2011. mācību gadā – izstrādāts plašs, daudzveidīgs un interaktīvs mācību materiālu kopums 7.–9. klasei (VISC 2011).

Raksturīgi, ka Igaunijā skolas ir daudz labāk nodrošinātas ar datoriem nekā Latvijā un Lietuvā. Ja Igaunijā kopumā tikai ~ 10% trūcīgo sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu pārstāvēto skolu direktori norādījuši, ka viņiem trūkst mācībām paredzēta interneta pieslēguma, tad Latvijā un Lietuvā šie rādītāji ir divas reizes augstāki. Baltijas valstu skolas ļoti nozīmīgi atšķiras tajā, kādas aktivitātes tās īsteno dabaszinātņu popularizēšanā. No kopumā piecām aktivitātēm (dabaszinātņu klubi, izstādes, sacensības, fakultatīvi projekti, ekskursijas) Latvija līderpozīcijā bijusi vienā no tām. Dati rāda, ka mūsu valsts skolās tiek īstenoti tādi, šķiet, jau gadu desmitiem un vairākām skolēnu paaudzēm zināmi pasākumi dabaszinātņu popularizēšanai kā dabaszinātņu sacensības (skolēnu mācību olimpiādes). Atzinīgi vērtējams fakts, ka

skolotāji dabaszinātņu popularizēšanā bieži izmanto arī pēdējos gados popularitāti guvušos fakultatīvus dabaszinātņu projektus un pētījumus. Tomēr jāņem vērā, ka dabaszinātņu klubi, kas ir neatņemama aktivitāte lielā daļā Igaunijas un Lietuvas skolu (īpaši tajās, kurās mācās sociāli elastīgie skolēni), tiek organizēti reti kurā no Latvijas skolām.

Individuālie faktori – cik atšķirīgi ir Baltijas valstu skolēni?

Ieinteresētība un motivācija, kā arī mērķa apziņa ir tie individuālā līmeņa aspekti, kas visbūtiskāk ietekmē skolēnu izglītības sasniegumus. Sociālā elastīguma attīstīšanā ļoti nozīmīga ir pilnvērtīga iesaistīšanās (McMillan, Reed 1994; Connell et al. 1994; Benard, 1995; Kaplan, 1999; Borman, Overman 2004), līdz ar to būtiski noskaidrot, kā šie rādītāji atšķiras Baltijas valstīs.

Dati rāda, ka, līdzīgi kā Latvijā, arī Igaunijā un Lietuvā sociāli elastīgie skolēni izrādījuši lielāku ieinteresētību par dažādām dabaszinātņu tēmām nekā sociāli neelastīgie skolēni. Trūcīgos skolēnus ar augstām sekmēm vairāk interesējuši jautājumi par astronomiju, ģeoloģiju, ķīmiju un fiziku. Tomēr jāatzīst, ka, ņemot vērā Igaunijas skolēnu augstos sasniegumus, skolēnu interese nebūt nav izteikti augstāka salīdzinājumā ar Latviju un Lietuvu, tāpēc jāpievienojas kaimiņvalsts izglītības ekspertu viedoklim, ka skolēnu intereses veicināšanai būtu jāpievērš vairāk uzmanības (Estonian Ministry of Education and Research, 2010).

Līdzīgas sakarības, kā tika novērotas, analizējot Latvijas aptaujas datus par skolēnu motivāciju mācīties dabaszinātnes, pastāv visās Baltijas valstīs – arī Igaunijā un Lietuvā sociālais elastīgums ir cieši saistīts ar skolēnu vēlēšanos un motivāciju mācīties. Turklāt trūcīgie akadēmiski veiksmīgie skolēni biežāk norādījuši, ka šo mācību priekšmetu mācās, jo zina, ka tas turpmāk dzīvē būs noderīgi.

Saskaņā ar aptaujas datiem sociāli elastīgie skolēni Baltijas valstīs nozīmīgi biežāk uzskatījuši, ka dažādus uzdevumus dabaszinātnēs var izdarīt viegli vai nedaudz piepūloties, kas liecina par šo skolēnu izteiktāku pārliecību par savām spējām un šī aspekta saistību ar paaugstinātiem sasniegumiem. Skolēnu pašvērtējumu savām kompetencēm dabaszinātnēs raksturo arī viņu atbildes uz vairākiem aptaujā iekļautiem apgalvojumiem – par to, cik lielā mērā viņi piekrīt tam, ka dabaszinātņu uzdevumi ir viegli, tos var ātri apgūt, kā arī par to, vai padziļināta dabaszinātņu tēmu apgūšana skolēnam nesagādātu grūtības un viegli būtu saprast jaunus jēdzienus un priekšstatus par dabaszinātnēm.

Analizējot Baltijas valstu skolēnu sniegtās atbildes, vērojama interesanta sakarība – Igaunijas skolēni, kuriem, kā zināms, ir visaugstākie rezultāti dabaszinātnēs no visām trim Baltijas valstīm, bijuši arī ievērojami pārliecinātāki par savām spējām nekā skolēni Latvijā un Lietuvā. Lietuvas sociāli elastīgie skolēni sevi vērtējuši viskritiskāk un vairākos aspektos savas kompetences novērtējuši vienlīdz zemu ar Igaunijas sociāli neelastīgajiem skolēniem, kaut gan pēdējiem bijuši sliktāki sasniegumi. Šie rezultāti atkārtoti apstiprina hipotētisko pieņēmumu par to, ka, neskatoties uz trūcīgo situāciju ģimenē, tie skolēni, kuri ir pārliecinātāki par savām spējām un kompetencēm, spēj gūt augstākus sasniegumus mācībās.

Salīdzinot Baltijas valstu skolēnu informētības līmeni par jautājumiem ar dabaszinātnēm saistītas karjeras jomā, jāatzīmē Lietuvas skolēnu (kā sociāli elastīgo, tā arī sociāli neelastīgo) salīdzinoši augstie rādītāji. Lietuvas skolēni biežāk piekrituši arī apgalvojumiem, kas norāda uz skolas pozitīvo ietekmi, informējot skolēnus par iespējām veidot karjeru dabaszinātņu jomā – īpaši sociāli elastīgie skolēni Lietuvā biežāk nekā Igaunijas un Latvijas skolēni piekrituši gan tam, ka viņu skolā apgūstamie priekšmeti dod skolēniem pamatzināšanas un prasmes, kas nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā, gan tam, ka uz līdzīgu rezultātu orientēts ir arī skolotāju darbs. Visticamāk, ka Lietuvas skolēnu augstais informētības līmenis par darbu ar dabaszinātnēm saistītā jomā ir cieši saistīts ar to, ka skolēniem dabaszinātņu mācību stundās mācību viela tiek saistīta ar reālām iespējām darba tirgū.

5.4.3. Iespējas paaugstināt trūcīgo nesekmīgo Baltijas valstu skolēnu sociālo elastīgumu

Saskaņā ar promocijas darbā veiktā pētījuma metodoloģiju, lai apzinātu faktorus, kas varētu pozitīvi ietekmēt Baltijas trūcīgo skolēnu ar zemiem sasniegumiem situāciju izglītībā, kopumā 25 ģimenes, skolas un individuālie faktori tika iekļauti binomiālās loģistiskās regresijas modelī. Dati atklāj nozīmīgas atšķirības (sk. 5.6. tab. nākošā lpp.).

Lietuvā, līdzīgi kā Latvijā, vairāki ģimenes faktori ietekmē zemus sasniegumus PISA 2006 ieguvušo skolēnu iespējas iekļūt skolēnu ar augstiem izglītības sasniegumiem grupā – mājsaimniecības rīcībā esošo izglītības resursu indeksam palielinoties par vienu punktu, Lietuvas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina vairāk nekā 2 reizes, tāpat nozīmīgi ir arī mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi, kuru lielākā pieejamība par 50% palielina varbūtību, ka trūcīgie pamatizglītību beigušie gūs augstus sasniegumus.

5.6. tabula

Binomiālās loģistiskās regresijas modelis ģimenes, skolas un individuālo faktoru ietekmes uz sociālo elastīgumu noteikšanai Baltijas valstīs

	IGAUNIJA	LATVIJA	LIETUVA
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
ĢIMENES FAKTORI:			
Ekonomiskais kapitāls:			
Mājsaimniecības rīcībā esošie labklājību raksturojošie resursi			
Cilvēkkapitāls:			
Vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis			
Vecāku profesija saistīta ar dabaszinātnēm			
Mājsaimniecības rīcībā esošie izglītības resursi		1,766	2,286
Kultūras kapitāls:			
Mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi		1,380	1,526
SKOLAS FAKTORI:			
Ekonomiskais kapitāls:			
Izglītības resursu kvalitāte skolā			
Skolotāju trūkums (negatīva skala)			
Mācībām paredzēto datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu			1,142
Kultūras un cilvēkkapitāls:			
Sagatavošana skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai			
Dabaszinātņu mācīšana, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei			
Skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā	1,617*		
Skolēnu % īpatsvars, kuri iepriekšējā māc. g. palikuši uz otru gadu pamatskolas līmenī		0,911	
Sociālais kapitāls			
Komunikācija, diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā	0,735**	0,718	0,473
Skolas raksturojums			
Skolas atrašanās vieta	0,527*		1,715
Skolas lielums	1,001*		1,001
INDIVIDUĀLIE FAKTORI:			
Personības kapitāls			
Vēlme paša profesiju saistīt ar dabaszinātnēm	2,852	3,007	4,523
Prieks mācīties dabaszinātnes		1,466*	1,257*
Vērtība dabaszinātnēm personīgajā dzīvē	1,994		1,364
Ar dabaszinātņu apguvi saistītas aktivitātes ārpus skolas			0,627
Instrumentālā motivācija dabaszinātņu apguvē	0,670*	0,654	
Informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru	0,475	0,404	0,798*
Paš–efektivitāte dabaszinātņu apguvē	5,063	3,143	2,314
Dabaszinātņu apguvei veltītais laiks skolā	1,327	1,448	1,317
Patstāvīgi veltītais laiks dabaszinātņu apguvei			0,880*
Skolēna demogrāfiskais raksturojums			
Dzimums		1,444*	
Constant	0,077	0,264	0,043
Cox & Snell R^2	0,368	0,334	0,318
Nagelkerke R^2	0,515	0,467	0,463
Prognozes precizitāte	81,5%	79,9%	82,8%

Statistiskā nozīmība: * p<0,05, visiem pārējiem mērījumiem p<0,001
Avots: Autores aprēķini, izmantojot PISA 2006 datus.

Igaunijā, pretēji Latvijai un Lietuvai, nav vērojama ģimenes faktoru ietekme uz trūcīgo, zemus sasniegumus guvušo skolēnu iespējām iekļūt skolēnu ar augstiem izglītības sasniegumiem grupā. Tāpēc var uzskatīt, ka Igaunijas skolas daudz veiksmīgāk nekā skolas Latvijā un Lietuvā spēj kompensēt ģimenes kritiskas finansiālas situācijas radītos ierobežojumus trūcīgo skolēnu izglītības ieguvē. Likumdošanā noteiktā bezmaksas izglītība (t.sk. mācību līdzekļi skolās) tiek nodrošināta, tā īstenojot vienlīdzīgas iespējas izglītībā, kas, kā apliecina OECD PISA 2006, rezultējas ievērojami augstākos valsts kopējos izglītības sasniegumos.

Kā iepriekš minēts, Latvijā neviens no skolas līmeņa faktoriem, kas sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu vidū uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības, neatklāj ietekmi uz varbūtību sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo grupā. Savukārt Igaunijas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā par 60% paaugstina skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā. Jāatgādina, ka tieši šajā aspektā Baltijas valstu skolas būtiski atšķirās. Ja Latvijā populārākās no tām ir konkursi un sacensības dabaszinātnēs (piemēram, skolēnu mācību olimpiādes), aktuāli ir arī pētījumi un dabaszinātņu projekti, tad Igaunijā atzinību guvuši ir t.s. dabaszinātņu klubi, kas tiek organizēti ievērojami biežāk nekā Latvijā.

Analizējot sociālā elastīguma mērījumus Lietuvas trūcīgo skolēnu situācijā, var izteikt pieņēmumu, ka dažādās Lietuvas skolās ir izteikti atšķirīgs nodrošinājums ar informācijas un komunikāciju tehnoloģijām, kas, ņemot vērā to iztrūkumu ģimenēs ar zemu sociālekonomisko stāvokli, nozīmīgi var ietekmēt sociāli neelastīgo skolēnu izglītības rezultātu. Palielinot mācībām paredzētu datoru skaitu par 1% attiecībā pret skolas lielumu, varbūtība sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā (iespēja paaugstināt savus sasniegumus) palielinās par vairāk kā 10%.

Igaunijā un Lietuvā, līdzīgi kā Latvijā, tieši individuālie faktori uzrādīja būtisku ietekmi uz sociāli neelastīgo skolēnu izglītības rezultātiem – vismaz 6 no regresijas modelī ietvertajiem 10 individuālā līmeņa faktoriem atklāja aspektus, kas paaugstina varbūtību sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļauties sociāli elastīgo skolēnu grupā.

Nozīmīgāko ietekmi sniedz tādi rādītāji kā savu spēju apzināšanās un paša skolēna vēlēšanās attīstīt karjeru dabaszinātņu jomā, kas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus un tā iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina vairākas reizes.

Igaunijas un Lietuvas skolēniem būtisku pozitīvu ietekmi sniedz arī vērtība, ko skolēns dabaszinātnēm piešķir savā personīgajā dzīvē. Tāpat nozīmīga ir skolēna

gatavība veltīt ilgāku laiku dabaszinātņu apguvei skolā, kas varbūtību trūcīgiem skolēniem gūt augstus sasniegumus palielina vismaz par 30%. Nedaudz pārsteidzoši, bet Lietuvas skolēniem ārpusskolas veltītais laiks dabaszinātņu apguvei iespējas paaugstināt sasniegumus nevis palielina, bet nedaudz samazina. Latvijas un Igaunijas skolēnu situācijā šāda sakarība nav novērojama. Savukārt informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru ir faktors, kas samazina trūcīgo nesekmīgo skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā. Var izteikt pieņēmumu, ka tas saistīts ar patiesas intereses trūkumu šajā jautājumā un zemākām ekspektācijām pret nepieciešamās informācijas apjomu, līdz ar to savas informētības pašvērtējums var būt augstāks.

Par katru Baltijas valsti izveidotie binomiālās loģistiskās regresijas modeļi vērtējami atzinīgi, ko apliecina salīdzinoši augstie modeļa ietekmes koeficienti (Cox & Snell R^2 Igaunijā = 0,368, Latvijā = 0,334, Lietuvā = 0,307; Nagelkerke R^2 Igaunijā = 0,515, Latvijā = 0,467, Lietuvā = 0,447) un prognozes precizitāte, kas visos modeļos bijusi 80% un augstāka.

5. nodaļas satura kopsavilkums un secinājumi

- OECD PISA 2006, līdzīgi kā daudz citi pētījumi, apliecina, ka pastāv izteikta korelācija starp ģimenes sociālekonomisko stāvokli un skolēnu sasniegumiem, tā novērojama arī Baltijas valstīs. Latvijā un Lietuvā, kur skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs bija zemāki par OECD valstu vidējo, skolēnu sasniegumu līmenis bija aptuveni līdzīgs ar vidējo indeksa ietekmi OECD valstīs. Savukārt Igaunijai, kurai raksturīgi augsti skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs, ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa ietekme uz skolēnu sasniegumiem bija zemāka par OECD valstu vidējiem rādītājiem.
- Izmantojot promocijas darbā īstenoto metodoloģiju skolēna sociālā elastīguma rādītāja aprēķināšanā, secināts, ka ceturtā daļa no trūcīgajiem skolēniem var tikt definēti kā sociāli elastīgie, bet divas reizes vairāk – kā sociāli neelastīgie skolēni. No visiem Latvijas skolēniem šie rādītāji ir attiecīgi: 7,4% sociāli elastīgu skolēnu jeb to, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm, bet spējuši gūt augstus sasniegumus OECD PISA 2006 testā, neskatoties uz kritisko finansiālo situāciju ģimenē, un 15,6% skolēnu, kuri nav spējuši pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi uz izglītības rezultātu.
- Veicot binomiālās loģistiskās regresijas aprēķinus, promocijas darba autore konstatējusi, ka varbūtību Latvijas sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina:
  - Augstāks ģimenes kultūras un cilvēkkapitāls. Lauku skolu trūcīgajiem audzēkļiem

ārkārtīgi nozīmīgs faktors sasniegumu paaugstināšanā ir vecāku izglītības līmenis;

- Kvalificētu skolotāju trūkums skolā – īpaši nozīmīgs ir Rīgas skolās, kas apliecina – samazinoties skolotāju skaitam uz vienu skolēnu, palielinās sociāli neelastīgo skolēnu risks zemiem izglītības sasniegumiem. Citu pilsētu skolās īpaši nozīmīga ir informācijas un komunikāciju tehnoloģiju pieejamība;
- Personības kapitāla aspekti – paša interese par dabaszinātnēm (īpaši astronomiju) un vēlme ar tām saistīt savu profesionālo izaugsmi, savu spēju apzināšanās, uzskats, ka var labi atbildēt uz testu jautājumiem par dabaszinātņu tēmām, prieks mācīties dabaszinātnes un dabaszinātņu apguvei veltīts laiks;
- No sociāli neelastīgajiem skolēniem meitenēm ir par 40% lielāka iespēja iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā nekā zēniem, kas iespējams saistīts ar Burdjē un Makolas minēto *docile* fenomenu – izteiktāku paklausību, kā rezultātā skolotājiem ar meitenēm vieglāk strādāt.

- Lai gan skolēnu sociālā elastīguma rādītāji visās trīs Baltijas valstīs ir līdzīgi, tomēr sociāli elastīgo skolēnu un, jo īpaši sociāli neelastīgo skolēnu, sasniegumi un tos ietekmējošie faktori Latvijā un Lietuvā ir atšķirīgi no šo grupu pārstāvjiem Igaunijā.
- OECD PISA 2006 dati apliecina, ka Latvijas sociāli elastīgajiem skolēniem no visām trim Baltijas valstīm ir zemākie ģimenes ekonomiskā kapitāla – finansiālās labklājības – rādītāji, kā arī informācijas un komunikācijas tehnoloģiju pieejamība mājās.
- Veicot binomiālās regresijas aprēķinus arī abās pārējās Baltijas valstīs, secināts, ka:
  - Igaunijā, pretēji Latvijai un Lietuvai, neviens no modelī iekļautajiem 10 ģimenes faktoriem neuzrādīja ietekmi uz trūcīgo, zemus sasniegumus guvušo skolēnu iespējām iekļūt skolēnu ar augstiem izglītības sasniegumiem grupā;
  - No skolas līmeņa faktoriem Igaunijas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā par 60% paaugstina skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā. Kaimiņvalsts skolās dažādas aktivitātes tiek piedāvātas plašākā klāstā nekā Latvijā, ļoti populāri ir pasākumi, kas vērsti ne tik daudz uz sacensību, kā sadarbību (dabaszinātņu klubi);
  - Visās trīs Baltijas valstīs dažādi individuālie faktori uzrādīja būtisku ietekmi uz sociāli neelastīgo skolēnu izglītības rezultātiem. Nozīmīgākie faktori – savu spēju apzināšanās, skolēna vēlēšanās attīstīt karjeru dabaszinātņu jomā un dabaszinātnēm piešķirtā vērtība personīgajā dzīvē, kas saistās ar dabaszinātnēm veltītu ilgāku laiku skolā.

SECINĀJUMI UN IETEIKUMI

Promocijas darba pētījumā analizētas iespējas mazināt sociālekonomiskās izcelsmes būtisko ietekmi uz skolēnu izglītības rezultātu, kas rezultējas izteikti atšķirīgos Latvijas skolēnu izglītības sasniegumos atkarībā no ģimenes ekonomiskā kapitāla un tā noteiktajām dažādajām dzīves iespējām. Pētījums balstīts uz informāciju par trūcīgām ģimenēm Latvijā un šādu ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumiem pamatizglītības noslēdzošajā posmā.

Promocijas darba mērķis ir sasniegts – promocijas darbā izpētīti trūcīgu ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošie ģimenes, skolas un individuālā līmeņa faktori, lai veicinātu šo skolēnu izglītības sasniegumu uzlabošanos. Autore pierādījusi, ka ierobežota ģimenes ekonomiskā kapitāla noteiktās atšķirības skolēnu izglītības sasniegumos iespējams mazināt, veicinot izmaiņas noteiktos sociālos un individuāla līmeņa faktoros.

Izpildīti visi promocijas darba uzdevumi.

1. Izstrādāts trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus un sociālo elastīgumu ietekmējošo faktoru analīzes teorētiskais modelis (1. nodaļa).
2. Izpētīta un analizēta starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu veidošanās vēsture, mērķi un funkcijas, kā arī šiem pētījumiem veltītā kritika, lai pamatotu OECD PISA 2006 pētījuma datu izmantošanu darba empīriskajā pētījumā (2. nodaļa).
3. Analizējot intervijās ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem iegūto informāciju, raksturota Latvijas trūcīgo ģimeņu situācija un izprasta ģimenes dažādu formu kapitāla savstarpējā konvertēšana, lai paaugstinātu dzīves kvalitāti un nodrošinātu bērnus ar izglītības ieguvei nepieciešamajiem resursiem (3., 4. nodaļa).
4. Izmantojot starptautiski salīdzinošā izglītības pētījuma OECD PISA 2006 datu bāzi, noteikti Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu sociālā elastīguma rādītāji (3., 5. nodaļa).
5. Salīdzināti sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu ģimenes un skolas kapitāla elementi un skolēna individuālā līmeņa faktori (5. nodaļa).
6. Apzināti skolēnu sociālo elastīgumu izglītībā veicinošie ģimenes, skolas un individuālie faktori, kas atklāj iespējas, kā uzlabot Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus (5. nodaļa).

Tālāk sniegti nozīmīgākie argumenti un secinājumi, kā arī tiem atbilstošās tēzes.

Galvenie analīzes rezultāti, secinājumi un pierādītās tēzes

1. Apkopojot teorētiskajā literatūrā gūtās atziņas, Latvijā un citās valstīs īstenoto pētījumu datus, kā arī promocijas darbā iegūtos rezultātus, autore konstatējusi dažāda līmeņa riska faktorus, kas īpaši skolēniem no Latvijas trūcīgajām ģimenēm sarežģī kvalitatīvas izglītības pieejamību:

   - Valsts līmenī – izteikti ienākumu nevienlīdzības un ļoti augsti bērnu nabadzības rādītāji, turklāt augstie bezdarba rādītāji iedzīvotājos nerada pārliecību par izglītības atbilstību darba tirgus prasībām;
   - Reģionālajā līmenī – Latvijai raksturīga izteikti nevienmērīga reģionālā attīstība, turklāt vismaz katra otrā trūcīgā ģimene dzīvo lauku pašvaldībās, kas ekonomiski ir mazāk attīstītas nekā Rīgas un citu lielo pilsētu pašvaldības;
   - Izglītības sistēmas līmenī – samazinoties skolēnu skaitam valstī kopumā, līdzekļu optimizācijas nolūkā slēgtas daudzas t.s. neefektīvās skolas, kas mazā iedzīvotāju blīvuma dēļ apdraud izglītības pieejamību tieši lauku reģionu bērniem;
   - Skolas līmenī – tajās izglītības iestādēs, kurām pašvaldības piešķir visai ierobežotu līdzekļu apjomu, ir novecojusi materiāltehniskā bāze, nepietiekams nodrošinājums ar informācijas un komunikāciju tehnoloģijām, skolotājiem tiek sniegts mazāks atbalsts, kas ir ļoti būtiski, ņemot vērā valstī kopumā salīdzinoši zemo atalgojumu pedagogiem, kā rezultātā skolotāji nav motivēti ieguldīt papildus laika un citus resursus un strādāt ar bērniem, kuriem radušās mācību grūtības;
   - Ģimenes līmenī – īpaši vecākiem, kuri nabadzībā atrodas jau ilgstoši, līdz ar ekonomiskā kapitāla ierobežojumiem nav izveidoti arī kultūras kapitāla uzkrājumi, trūkst materiāltehnisko līdzekļu izglītības procesa atbalstam, ierobežotā cilvēkkapitāla dēļ nav attīstītas prasmes atbalstīt savus skolēnus, trūkst ekspektācijas pret augstiem izglītības sasniegumiem. Vienlaikus trūcīgām ģimenēm raksturīga pieeja veidot sociālo kapitālu tikai savas sociālekonomiskās kopienas ietvaros grupas savstarpējības stiprināšanai, bet ne vertikālajai mobilitātei.

   Minētās tendences rada priekšnosacījumus zemiem izglītības sasniegumiem trūcīgo skolēnu grupā, kā rezultātā visai atšķirīgi ir Latvijas skolēnu sasniegumi SSIP atkarībā no urbanizācijas faktora – lauku skolu audzēkņu sasniegumi ir ievērojami zemāki nekā viņu vienaudžiem pilsētās, kas būtiski negatīvi ietekmē Latvijas kopējos rezultātus šajos pētījumos.

2. Veicot padziļinātu iegūtās informācijas analīzi, promocijas darba autore secinājusi, ka trūcīgās ģimenes Latvijā nevar uzskatīt par vienveidīgu, homogēnu grupu. Saskaņā ar promocijas darba teorētisko un metodoloģisko perspektīvu var izšķirt divu veidu trūcīgās ģimenes, kuras vieno līdzīgā ekonomiskā situācija, kamēr ģimenes sociālais, kultūras un cilvēkkapitāls, kā arī spējas tos konvertēt ir pilnīgi atšķirīgas:

   - Trūcīgās ģimenes, kas veicina bērnu sociālo elastīgumu – ģimenes ar zemu ekonomisko kapitālu, bet augstu rīcībspēju – šo ģimeņu pārstāvjiem piemīt nozīmīgi nemateriālie resursi un raksturīgas daudzveidīgas sociālā, kultūras un cilvēkkapitāla izpausmes, kuras dažādo kapitālu mijiedarbības rezultātā būtiski kompensē nepietiekama ekonomiskā kapitāla radītos ierobežojumus;

   - Trūcīgās ģimenes, kas neveicina bērnu sociālo elastīgumu – ģimenes ar zemu ekonomisko kapitālu un rīcībspēju – šo ģimeņu pārstāvjiem raksturīgs arī zemāks cilvēkkapitāls, nepiemīt spējas, intereses un/vai motivācija dzīves kvalitātes uzlabošanai izmantot ģimenes rīcībā esošos nemateriālos resursus un attīstīt sociālo, kultūras un cilvēkkapitālu nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanai.

3. Pētījumā iegūtā informācija apliecina, ka līdz ar vairāku ģimenes kapitāla veidu apzināšanos un mijiedarbību indivīdu iespējas piepildīt savus mērķus paaugstinās, tādējādi var uzskatīt, ka sociāli elastīgi skolēni visbiežāk nāk no sociāli elastīgām ģimenēm, kuras raksturo šādas iezīmes:

   - Konteksts – īsa vēsture ierobežotam ģimenes ekonomiskajam kapitālam (nabadzībā nokļuvušas salīdzinoši nesen), augstāks izglītības līmenis vecākiem;

   - Ieguldījumi, pirmkārt, kultūras un cilvēkkapitālā – bezmaksas iespēju apmeklēt kultūras pasākumus un interešu izglītības aktivitātes izmantošana, finanšu līdzekļu atlikšana izglītības mērķiem (piemēram, lai ar patēriņa kredīta palīdzību iegādātos datoru), augstas ekspektācijas pret bērnu izglītību, aktīva iesaistīšanās bērnu tālākizglītības plānošanā, neskatoties uz ierobežotajām finansēm, pozitīva pašvērtējuma stiprināšana bērnos; otrkārt, sociālajā kapitālā – bērnu valsts piederības apziņas stiprināšana, reliģisku pasākumu apmeklēšana, aktīva interese par tīklošanos ne tikai savas kopienas, līdzīga ekonomiskā kapitāla ģimeņu ietvaros, kas nodrošina horizontālo mobilitāti, bet arī t.s. savienojošā sociālā kapitāla veidošana, kas veicina jauniešu vertikālo mobilitāti un iespēju izkļūt no nabadzības slazda. Tā rezultātā, kā atklāj respondentu sniegtā informācija, bērni domā par tālākizglītības iespējām, ir motivēti un ieinteresēti mācībās un sabiedriskajā dzīvē, neskatoties uz ģimenes zemo ekonomisko kapitālu un tā radītajiem ierobežojumiem.

4. Apkopojot pētījuma rezultātus, jāsecina, ka izteikta sakarība pastāv arī starp faktoriem, kas negatīvi ietekmē skolēnu sasniegumus, viens no būtiskākajiem – ģimene ar zemu ekonomisko kapitālu un zemu rīcībspēju jeb pasivitāti izmantot ģimenes nemateriālos resursus nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanai. Tādējādi var pieņemt, ka sociāli neelastīgi skolēni visbiežāk nāk no sociāli neelastīgām ģimenēm, kurām piemīt šādas iezīmes:

   - Konteksts – ilgstoša nabadzības pieredze, ko bieži pavada problemātiska alkohola lietošana, zemāks izglītības līmenis vecākiem;

   - Ieguldījumu trūkums – raksturīga pasivitāte un nespēja izmantot nemateriālo ģimenes kapitālu dzīves kvalitātes (un netieši – arī savu bērnu izglītības sasniegumu) uzlabošanā. Pirmkārt, kultūras un cilvēkkapitālā – zems pašvērtējums, pesimistiskas nākotnes prognozes, kā arī ekspektāciju trūkums un distancēšanās no iesaistes bērnu tālākizglītības plānošanā; otrkārt, sociālajā kapitālā – intereses trūkums par notiekošo sabiedrībā un kultūrā, ierobežota tīklošanās tikai ar tuvākiem kaimiņiem, kuri parasti ir līdzīgā sociālekonomiskajā situācijā, kas dažkārt saistīta ar pārmērīgu alkohola lietošanu. Šajās ģimenēs, par ko liecina respondentu stāsti, bērniem bieži raksturīgas uzvedības problēmas, motivācijas un ieinteresētības trūkums mācības turpināt.

   Līdz ar to – pierādīta pirmā no piecām tēzēm: Latvijas trūcīgās ģimenes nav homogēna grupa – tās vieno līdzīgā ekonomiskā situācija, bet diferencē atšķirīgais cilvēkkapitāls, sociālais un kultūras kapitāls, kā arī spējas konvertēt nemateriālo kapitālu nepietiekama ekonomiskā kapitāla kompensēšanai.

5. Skaitliski precīzāk pirmo tēzi apstiprina informācija, kas iegūta, veicot OECD PISA 2006 pētījuma kvantitatīvo datu analīzi. Pētījums atklāj, ka ir noteikts skaits skolēnu, kuri, neskatoties uz visām grūtībām un problēmām, ko radījusi ekonomiskā deprivācija ģimenē, kritiskajai situācijai spējuši pielāgoties pozitīvi un gūt augstus izglītības sasniegumus. Šie skolēni raksturoti caur sociālā elastīguma konceptuālo ietvaru un apliecina noteikta īpatsvara trūcīgo ģimeņu spējas konvertēt nemateriālos resursus.
6. Izmantojot promocijas darbā īstenoto metodoloģiju skolēna sociālā elastīguma rādītāja aprēķināšanā, promocijas darba autore secinājusi, ka 23% no trūcīgiem skolēniem jeb 7,4% no visiem 15 gadu veciem Latvijas skolēniem var tikt definēti kā sociāli elastīgie skolēni – tie, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm, bet, neskatoties uz kritisko finansiālo situāciju ģimenē, spēj gūt tik augstus sasniegumus mācībās, kas līdzvērtīgi OECD PISA 2006 pētījuma līdervalstu vidējiem rādītājiem.

7. Sociāli neelastīgo skolēnu, kuri nespēj pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi un kuri ieguvuši zemākos vērtējumus PISA 2006 testos, ir divas reizes vairāk – gandrīz puse (47%) no trūcīgiem skolēniem jeb 15,6% no visiem Latvijas skolēniem. Sociāli neelastīgo skolēnu sasniegumi ir ievērojami statistiski zemāki par OECD PISA 2006 pētījuma dalībvalstu vidējiem rādītājiem un tie atklāj, ka vismaz puse no trūcīgajiem Latvijas skolēniem, beidzot pamatizglītības līmeni, būs ieguvuši visai nepilnīgas zināšanas, kas apdraud gan viņu tālākās izglītības iespējas un iekļaušanos darba tirgū, radot augstu sociālās atstumtības un nabadzības reproducēšanu, gan kavē Latvijas atbilstību vismaz vienam no Eiropa2020 mērķiem par 15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi dabaszinātnēs, īpatsvara samazināšanu zem 15 procentu punktiem.

   Līdz ar to pierādīta otrā no piecām tēzēm: Latvijas trūcīgo ģimeņu skolēnu sasniegumi ir savstarpēji atšķirīgi un ir noteikts īpatsvars skolēnu ar augstu sociālā elastīguma potenciālu – to, kuru augstie sasniegumi apliecina iespējas pārvarēt ģimenes kritiskās finansiālās situācijas negatīvo ietekmi uz izglītības rezultātu.

8. Pētījuma rezultāti rāda, ka valstī kopumā sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu norādītais vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis nav būtiski atšķirīgs, abās trūcīgo skolēnu grupās tas būtiski atšķiras lauku rajonos. Līdz ar to Latvijas lauku skolu trūcīgajiem audzēkņiem vecāku izglītības līmenis ir ārkārtīgi nozīmīgs faktors sasniegumu paaugstināšanā. Ja tas ir augstāks par pamatizglītību, varbūtība sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo grupā palielinās par piecām reizēm. Šis fakts apstiprina, ka īpaši laukos augstāks ģimenes cilvēkkapitāls var palīdzēt trūcīgajiem skolēniem pārvarēt ekonomiskā kapitāla radīto kritisko situāciju un gūt augstus sasniegumus mācībās. Ģimenes faktoriem ir salīdzinoši daudz mazāka ietekme uz Rīgas un citu pilsētu skolu trūcīgajiem skolēniem, kas savukārt parāda šo teritoriālo vienību skolu spējas nozīmīgāk kompensēt zema ģimenes kopkapitāla radīto ietekmi.
9. Trūcīgajiem akadēmiski veiksmīgajiem skolēniem statistiski nozīmīgi biežāk nekā akadēmiski neveiksmīgajiem mājās ir pieejami kultūras un izglītības resursi, kas mācīšanās procesu var padarīt vieglāku un saistošāku – pašiem sava istaba, rakstāmgalds mācībām, kalkulators, vārdnīcas un lielāks skaits grāmatas – gan tādas, kas tieši paredzētas mācībām, gan arī klasiskā literatūra un dzejas krājumi. Īpašas atšķirības vērojamas, salīdzinot trūcīgo skolēnu atbildes par informācijas un komunikāciju tehnoloģiju pieejamību mājās – ja no sociāli elastīgajiem skolēniem

dators mājās pieejams ievērojami lielākajai daļai, gandrīz pusei – mācībām paredzētas datorprogrammas un vienam no trim – internets, tad sociāli neelastīgajiem skolēniem informācijas un komunikāciju tehnoloģijas mājās pieejamas divreiz retāk.

10. Veicot binomiālās loģistiskās regresijas aprēķinus, konstatēts, ka sociāli neelastīgajiem skolēniem mājās pieejamie izglītības resursi varbūtību paaugstināt izglītības sasniegumus un iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina par 80% un pieejamie kultūras resursi – par 40% (sk. 1. pielikumu). Šādas sakarības nav novērotas Igaunijā, kur, pretēji Latvijai un Lietuvai, neviens no modelī iekļautajiem 10 ģimenes faktoriem neuzrādīja ietekmi uz trūcīgo, zemus sasniegumus guvušo skolēnu iespējām iekļūt skolēnu ar augstiem izglītības sasniegumiem grupā. Šis fakts apliecina lielākas vienlīdzīgas izglītības iegūšanas iespējas Igaunijā – skolu spējas daudz veiksmīgāk kompensēt ģimenes kritiskas finansiālas situācijas radītos ierobežojumus trūcīgo skolēnu izglītības ieguvē (sk. 2. pielikumu).

Līdz ar to pierādīta trešā no piecām tēzēm: augstāks ģimenes cilvēkkapitāls (vecāku izglītības līmenis, izglītības resursu pieejamība mājās) un kultūras kapitāls (kultūras resursu pieejamība mājās) pozitīvi ietekmē Latvijas trūcīgo skolēnu ar zemām sekmēm iespējas gūt augstus sasniegumus.

11. Salīdzinot datus par izglītības resursu pieejamību un kvalitāti skolā kā ekonomiskā kapitāla rādītāju, secināts, ka skolas, kurās mācās sociāli elastīgie un sociāli neelastīgie skolēni, būtiski neatšķiras un, pēc skolu vadības domām, to materiāltehniskais nodrošinājums ir ļoti zems, trūkst arī kvalificētu skolotāju pilnvērtīga mācību procesa nodrošināšanai[56].

12. Tiesa, neskatoties uz slikto materiāltehnisko bāzi, ievērojami lielākā daļa sociāli elastīgo un sociāli neelastīgo skolēnu atzinīgi vērtē skolotāju darbu – to, ka viņi palīdz apgūt pamatprasmes un zināšanas, kas būs vajadzīgas gan ar dabaszinātnēm saistītā darbā, gan daudz un dažādās profesijās. Ievērojami lielākajā daļā to Latvijas skolu, kurās mācās trūcīgie skolēni, tiek organizētas dažādas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanai un arī šajā aspektā abu grupu trūcīgo skolēnu atbildes atšķiras tikai nedaudz.

[56] Jāņem vērā, ka sākot ar 2011./2012. mācību gada sākumu vairāk nekā 750 mācību iestādēs ir pieejami projektā "Dabaszinātnes un matemātika" izstrādātie elektroniskie un drukātie mācību materiāli bioloģijā, fizikā, ķīmijā un matemātikā 7. – 9. klasei, kas mācīšanas un mācīšanās kvalitāti būtiski uzlabo.

13. Pētījuma rezultāti apliecina sakarību, ka skolēni, kuriem skolā zināšanas tiek saistītas ar ikdienas dzīvi, gūst augstākus sasniegumus mācībās. Trūcīgie skolēni ar augstiem sasniegumiem statistiski nozīmīgi biežāk nekā skolēni ar zemiem sasniegumiem atzīmējuši, ka dabaszinātnēs mācību viela tiek izskaidrota saistībā ar dažādām parādībām, dabaszinātņu jēdzieni tiek saprotami analizēti ikdienas dzīves kontekstā un skolotājs izmanto dabaszinātnes, lai palīdzētu skolēniem izprast pasauli ārpus skolas.
14. Veicot binomiālās loģistiskās regresijas aprēķinus, secināts, ka Latvijā kopumā neviens no 10 skolas kopkapitāla elementiem, kas tika iekļauti regresijas modelī, neuzrādīja būtisku ietekmi uz sociāli neelastīgo skolēnu iespējām paaugstināt savus sasniegumus. Analizējot detalizētāk, konstatēts, ka no sociāli neelastīgajiem skolēniem, kuri mācās pilsētu (izņemot Rīgu) skolās, lielākas iespējas iekļūt sociāli elastīgo grupā ir tad, ja skolā ir labāks nodrošinājums ar informāciju un komunikāciju tehnoloģijām. Savukārt nepietiekošs kvalificētu skolotāju skaits var būt iemesls, kas kavē sociāli neelastīgajiem Rīgas skolēniem paaugstināt savus izglītības rezultātus.

Līdz ar to daļēji pierādīta ceturtā tēze: teorētisko zināšanu apgūšana, saistot tās ar praktiskās dzīves situācijām, un izpratnes veicināšana mācību laikā kā skolotāju kvalifikācijas un profesionalitātes apliecinājums un augstāks skolas kultūras un cilvēkkapitāls, ir nozīmīgi faktori augstu izglītības sasniegumu veicināšanā. Tomēr, kā rāda pētījuma dati, tie nav tik nozīmīgi, lai būtiski ietekmētu trūcīgo akadēmiski neveiksmīgo skolēnu iespējas uzlabot savus sasniegumus. Arī debatēm un diskusijām klasē, kas vērstas uz dabaszinātņu apgūšanu, šādas ietekmes nav.

15. Saskaņā ar pētījuma rezultātiem par individuālā kapitāla atšķirībām jāsecina, ka:
    - Sociāli elastīgie skolēni bijuši daudz pārliecinātāki par savām zināšanām dabaszinātnēs un statistiski nozīmīgi biežāk kā sociāli neelastīgie skolēni norādījuši, ka viegli vai nedaudz piepūloties varētu izskaidrot, kāpēc dažādās vietās zemestrīces notiek biežāk nekā citur, paredzēt, kā apkārtējās vides izmaiņas var ietekmēt atsevišķu dzīvnieku sugu izdzīvošanu, kā arī noteikt zinātnisko jautājumu, kas ir avīzes raksta par kādu veselības problēmu pamatā vai kas saistīts ar atbrīvošanos no atkritumiem;
    - Sociāli elastīgajiem skolēniem dabaszinātņu apgūšana sagādā lielāku prieku nekā sociāli neelastīgajiem skolēniem, ievērojami lielākā daļa no trūcīgajiem izcilniekiem atzinuši, ka viņiem patīk par dabaszinātnēm lasīt un tās ir interesanti mācīties;
    - Līdz ar lielāku vēlēšanos saistīt savu profesionālo izvēli ar dabaszinātnēm,

ieinteresētību, augstāku savu spēju apzināšanos sociāli elastīgie skolēni dabaszinātņu apguvei velta vairāk laika.

16. Veicot binomiālās loģistiskās regresijas aprēķinus, konstatēts, ka varbūtību sociāli neelastīgajiem skolēniem iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina 5 no 10 regresijas modelī iekļautajiem individuālā līmeņa faktoriem:

    - Paša interese par dabaszinātnēm (īpaši astronomiju) un vēlme ar tām saistīt savu profesionālo izaugsmi (3 reizes),
    - Savu spēju apzināšanās, uzskats, ka var labi atbildēt uz testu jautājumiem par dabaszinātņu tēmām (3 reizes),
    - Prieks mācīties dabaszinātnes un dabaszinātņu apguvei veltīts laiks (par 40%).

    Līdz ar to pierādīta piektā no piecām tēzēm: ieinteresētība mācību priekšmeta apguvē, lielāka pārliecība par savām spējām un turpmākās profesionālās karjeras saistīšana ar dabaszinātņu apguvi – individuālā līmeņa faktori, kuri pozitīvi ietekmē Latvijas sociāli neelastīgo skolēnu iespējas paaugstināt savus sasniegumus un iekļūt otrā – trūcīgo, akadēmiski veiksmīgo skolēnu grupā.

17. Promocijas darba ietvaros veiktais pētījums sniedz atbildi uz sākotnēji izvirzīto pētniecisko jautājumu: „Kādu faktoru izmaiņas palīdzētu Latvijas sociāli neelastīgajiem skolēniem uzlabot izglītības sasniegumus un iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā?" Kā rāda pētījuma rezultāti, iespējas sociāli neelastīgajiem skolēniem uzlabot savus izglītības sasniegumus un iekļūt sociāli elastīgo skolēnu grupā palielina:

    - Ģimenes kopkapitāla elementi – augstāks vecāku izglītības līmenis (īpaši – lauku skolēniem), skolēnam mājās pieejamie izglītības un kultūras resursi, kā arī ģimenes sociālais kapitāls, kura konvertācijas rezultātā uzlabojas trūcīgas ģimenes kopējā dzīves kvalitāte, pozitīvi ietekmējot kvalitatīvas izglītības pieejamību un veicinot izglītības sasniegumu uzlabošanos;
    - Dažādi personības kapitāla aspekti – skolēna sasniegumi uzlabojas līdz ar lielāku ieinteresētību mācībās, vēlmi ar noteiktu mācību priekšmetu saistīt savu profesionālo izaugsmi, augstāku pašefektivitāti un savu spēju apzināšanos, prieku mācīties, kā rezultātā mācībām tiek veltīts ilgāks laiks;
    - Skolas kopkapitāla elementi – urbānā vidē (Rīgā) nozīmīgs rādītājs sociāli neelastīgo skolēnu sasniegumu uzlabošanā ir pietiekams nodrošinājums ar kvalificētiem skolotājiem, kamēr pilsētu skolās aktuāls ir nodrošinājums ar jaunākajām informācijas

un komunikāciju tehnoloģijām. Vienlaikus jāņem vērā skolas būtiskā ietekme skolēnu mācību motivācijas veidošanā.

Ieteikumi Latvijas trūcīgo ģimeņu bērnu sociālā elastīguma – augstu izglītības sasniegumu – veicināšanai

Šobrīd izglītības politikā vispārējās izglītības kvalitātes un vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanas jomā vērojamas vairākas pozitīvas iniciatīvas. IZM ir definējusi valsts un pašvaldības atbildības sadalījumu mācību līdzekļu finansēšanā, kā norāda IZM pārstāvji, norit darbs pie pedagogu motivācijas, atalgojuma un profesionālās kvalitātes novērtēšanas programmas izstrādes un ieviešanas, tiek plānotas mazo skolu atbalsta aktivitātes (IZM 2013b).

Laika periodā kopš 2010. gada būtiski uzlabojušās arī daudzu Latvijas skolu iespējas mācīt dabaszinātnes skolēniem zināšanu un tehnoloģiju sabiedrībai atbilstošā līmenī, jo ESF projekta ietvaros skolas saņēmušas materiāltehniskos līdzekļus, mācību materiālus un apmācību programmas gan pamatizglītības, gan vidusskolas klasēm. Būtiskas izmaiņas skolu finansējumā ienesušas gan finansējuma modeļa „nauda seko skolēnam" darbības uzsākšana, gan administratīvā teritoriālā reforma.

Atzinīgi vērtējamas arī pēctecīgas nevalstiskā sektora aktivitātes, kas tiek īstenotas jau vairāku gadu ilgā periodā. Piemēram, „Iespējamā misija", kas piesaista un sagatavo darbam skolās jaunus speciālistus ar līdera dotībām un augstiem sasniegumiem, kā arī Sorosa fonds – Latvija aktivitātes projekta „Pārmaiņu iespēja skolām" ietvaros, kurā sadarbojas dažāda lieluma Latvijas pašvaldības, lai veidotu skolu kā katras vietējās kopienas centru. Būtiski, ka arī Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā telpiskās attīstības perspektīvas ietvaros noteiktajos attīstības virzienos uzsvērta pilsētu un lauku sadarbība un mijiedarbība, attīstības centru funkcionālo tīklu veidošana (VARAM, VRAA 2012).

Pirmo ieskatu tajā, kā šīs iniciatīvas ietekmējušas skolēnu izglītības rezultātus varēs gūt, iepazīstoties ar OECD PISA 2012 pētījuma rezultātiem, kurus plānots publiskot 2013. gada nogalē.

Atbalsts skolēniem no trūcīgām ģimenēm viņu izglītības sasniegumu paaugstināšanā ir Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2006.–2013. gadam (IZM 2006) ietvertai aktivitātei „vienlīdzīgu izglītības iespēju un kvalitātes nodrošināšana" tieši pakārtots mērķis, un promocijas darbā minētie piemēri apliecina, ka, neskatoties uz ierobežotām iespējām mainīt ģimenes situāciju īstermiņā, ar noteiktu valsts atbalstu

skola var kļūt par ietekmīgu aģentu trūcīgo skolēnu izglītības rezultātu paaugstināšanā – sociālā elastīguma veidošanā.

Tik daudzsološi nav vērtējama sociālās iekļaušanas politikas attīstība Latvijā un atbalsts sociālās atstumtības riska grupām, kas primāri ietekmē šo grupu pārstāvju t.sk. trūcīgo ģimeņu ekonomisko kapitālu, bet netieši arī – ģimeņu cilvēkkapitālu, kultūras un sociālo kapitālu un tā attīstīšanas iespējas.

Sociālās politikas eksperte Taņa Lāce norāda, ka Latvijā sociālās iekļaušanas politikai raksturīga neoliberālisma pieeja, kas galveno akcentu liek uz individuālo atbildību, bet mazāk uzmanības pievērš strukturāliem faktoriem (sociāliem un ekonomiskiem), kas ietekmē sociālās atstumtības riska grupu pārstāvju iespējas risināt problēmas un tādejādi mazināt sociālās atstumtības risku (Lāce 2012). Šī pieeja nav devusi vērā ņemamus pozitīvus rezultātus, jo tieši strukturālie faktori ir noteikuši augstu sociālās atstumtības riskam pakļauto īpatsvaru – ekonomisko deprivāciju iniciējis ne tik daudz individuālu spēju un iemaņu trūkums, bet gan nevienmērīga reģionu attīstība, augsts bezdarba līmenis, zems atalgojums, nepietiekamas bērnu pirmsskolas aprūpes iespējas u.tml., un līdz ar to arī ierobežotas pieejamās dzīves iespējas. Diemžēl, nenovēršot strukturālos faktorus, sociālā nevienlīdzība un atstumtība Latvijas sabiedrībā nemazināsies.

Ekonomiskās deprivācijas mazināšanai Eiropas valstīs tiek pieņemti lēmumi par izmaiņām nodokļu politikā, palielinot vai neapliekot ar nodokļiem minimālo algu, paaugstinot neapliekamo minimumu vai paredzot lielākus atvieglojumus par apgādībā esošām personām (Lāce 2012). Šie jautājumi aktualizēti 2013. gadā arī Labklājības un Finanšu ministrijas sarunās, sagaidot sociālās nevienlīdzības un līdz ar to arī ēnu ekonomikas mazināšanos[57].

Promocijas darba ietvaros veiktā pētījuma rezultāti atklāj, ka tām trūcīgajām ģimenēm, kuras veicina bērnu sociālo elastīgumu, nav raksturīga ilgstoša sociālās atstumtības un ekonomiskās deprivācijas pieredze vai pārmantošana nākamajā paaudzē, ģimenes nabadzībā nokļuvušas neilgu laiku. Šis secinājums aktualizē nepieciešamību pēc operatīvas sociālās drošības sistēmas reakcijas problēmu gadījumos, kas dažādu birokrātisku procedūru, efektīvas sociālo partneru sadarbības trūkuma dēļ šobrīd nav iespējama. Var izteikt pieņēmumu, ka tad, ja atbalsts finanšu grūtībās nokļuvušām

[57] Diena (24.03.2013.). Vilks: Mazinot sociālo nevienlīdzību, saruks arī ēnu ekonomikas īpatsvars. http://www.diena.lv/latvija/viedokli/vilks-mazinot-socialo-nevienlidzibu-saruks-ari-enu-ekonomikas-ipatsvars-13999998 (sk. 01.04.2013.)

ģimenēm tiktu sniegts nekavējoties, iespējams, šīs ģimenes nemaz nebūtu nonākušas nabadzībā vai ekonomiskās deprivācijas periods būtu ļoti neilgs un tas būtiski neietekmētu ģimeņu kopējo dzīves kvalitāti. Būtiski uzsvērt, ka īpašs atbalsts jauniešiem no trūcīgām ģimenēm nepieciešams ne tikai vispārējās izglītības posmā, bet arī vēlāk, lai nodrošinātu veiksmīgu tālākizglītību un iekļaušanos darba tirgū.

Promocijas darba ietvaros analizētās intervijas veiktas 2006. gadā. Latvijā šajā laika periodā ir notikušas būtiskas izmaiņas – gan ekonomiskais uzplaukums, gan tam sekojoša recesija ar izteiktu valsts budžeta konsolidāciju. Tomēr, kā secinājusi Taņa Lāce, veicot pētījumu pēc ESF NPP pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" metodoloģijas 2009. un 2010. gadā, sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju situācija šo gadu laikā nav mainījusies, „problēmas pēc būtības ir palikušas tās pašas" (Lāce 2012: 162), tikai gados jaunākie un aktīvākie riska grupu pārstāvji ievērojami biežāk kā jēgpilnu situācijas risinājumu saskata došanos peļņā uz ārvalstīm. Ņemot vērā iepriekš minēto, promocijas darba autore pievienojas Latvijas Ilgtermiņa attīstības stratēģijā 2030. gadam minētajam, ka „Mūsu galvenais kapitāls ir cilvēki – viņu spējas, zināšanas un talanti. [..] Ja mēs izglītojam savus bērnus, bet viņiem jādodas prom, lai savu spēju un talantu pielietojumu meklētu citās zemēs, tā ir kapitāla izšķērdēšana" (Latvija2030, 2010: 7).

Pētījuma rezultātā promocijas darba autore ir formulējusi ieteikumus, kuru īstenošana varētu sekmēt trūcīgo skolēnu sociālo elastīgumu izglītībā – mazināt nepietiekama ģimenes ekonomiskā kapitāla ietekmi uz skolēnu izglītības rezultātu.

Ieteikumi politikas veidotājiem:

- Lai nodrošinātu izglītības resursu pieejamību trūcīgo ģimeņu skolēniem, pirmkārt, realizēt iespējas palielināt valsts finansējuma apmēru mācību līdzekļu iegādei līdz apmēram, kas tuvotos abu pārējo Baltijas valstu šobrīd vismaz divreiz augstākam rādītājam; otrkārt, monitorēt, cik veiksmīgi norit šobrīd nodefinētā valsts un pašvaldības atbildības sadalījuma mācību līdzekļu finansēšanā praktiskā ieviešana un īstenošana.
- Lai veicinātu trūcīgo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumu uzlabošanos, mērķtiecīgi īstenot pedagogu motivācijas, atalgojuma un profesionālās kvalitātes novērtēšanas programmas izstrādi un ieviešanu.
- Lai mazinātu trūcīgo ģimeņu sociāli neelastīgo skolēnu (ar vājām sekmēm) atbiršanas no izglītības sistēmas draudus, izstrādāt programmas, kas nodrošinātu pēc

iespējas agrīnu mācību traucējumu atpazīšanu un vispārizglītojoši attīstošu pasākumu kompleksu īstenošanu trūcīgo ģimeņu bērniem ar mācīšanās grūtībām.

- Lai veicinātu trūcīgo ģimeņu bērnu izkļūšanu no nabadzības slazda un sniegtu lielākas iespējas vertikālajai mobilitātei, plānot pēctecīgas atbalsta aktivitātes trūcīgo ģimeņu akadēmiski veiksmīgo skolēnu augstākās izglītības iegūšanai.
- Lai panāktu tālāku Latvijas izglītības kvalitātes uzlabošanos, turpināt atbalstīt Latvijas dalību starptautiski salīdzinošos izglītības pētījumos, kas ļautu sekot sasniegumu izmaiņu tendencēm gan valsts, gan starptautiskā mērogā.
- Vienlaikus, lai paaugstinātu veikto starptautisko pētījumu rezultātu praktisko pielietojamību un ieguldīto izmaksu efektivitāti, politikas plānošanā aktīvāk izmantot ne tikai pētījumu primāros datus, bet arī rezultātus no zinātnieku veiktajiem pētījumiem, kas ietver padziļinātu SSIP datu analīzi (par sākumizglītības pārvaldību vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšanai, sākumskolas skolēnu dabaszinātņu sasniegumus ietekmējošiem valsts līmeņa faktoriem, zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējām u.c.).

Ieteikumi pašvaldībām:

- Lai mazinātu nepietiekama ģimenes kopkapitāla negatīvo ietekmi uz skolēnu agrīno attīstību, pastiprinātu uzmanību pievērst trūcīgo sociālā riska ģimeņu bērnu pirmsskolas izglītībai, kas veicinātu pamatprasmju apguvi – priekšnoteikumu, lai veiksmīgi iekļautos vispārējās izglītības posmā. Ņemot vērā nepietiekamu nodrošinājumu ar pirmskolas izglītības iestādēm, izstrādāt īpašas atbalsta programmas bērniem no trūcīgām sociālā riska ģimenēm, lai attīstītu bērnu pamatprasmes jau pirms obligātā pirmsskolas vecuma iestāšanās.
- Lai realizētu vienlīdz augstas kvalitātes bezmaksas izglītības pieejamību pamata un vidējās izglītības posmā, turpinot īstenot skolu tīkla optimizāciju, pievērst īpašu uzmanību skolām ar augstu skolēnu no trūcīgām ģimenēm īpatsvaru. Izvērtēt iespējas šīm skolām sniegt papildu finansiālu atbalstu, lai atjaunotu skolas izglītības resursus un stimulētu pedagogu ar augstāku profesionālo kvalifikāciju piesaisti.
- Līdz ar finansiālo atbalstu trūcīgo ģimeņu bērnu skolas lietu, apģērbu un apavu iegādei, gan pusdienu un interešu izglītības apmaksai, plānot aktivitātes trūcīgo sociālā riska ģimeņu bērniem deviantas uzvedības un atkarību izraisošo vielu lietošanas prevencei, nodrošinot saturīgas brīvā laika pavadīšanas un ārpusskolas aktivitāšu pieejamību.

- Lai atbalstītu pašvaldības teritorijā dzīvojošās trūcīgās ģimenes un mazinātu nabadzības atražošanas risku nākamajās paaudzēs, sniegt atbalstu aktivitātēm, kas vērstas uz trūcīgo ģimeņu akadēmiski veiksmīgo skolēnu tālākizglītību.
- Plānot nodarbinātības iespējas un atbalsta pasākumus jauniešiem no trūcīgām ģimenēm gan skolas brīvlaikos, gan arī pēc pamatizglītības iegūšanas, lai veicinātu izraušanos no nabadzības slazda.
- Monitorēt situāciju un izvērtēt sociālā atbalsta iespējas tiem trūcīgo ģimeņu bērniem, kuru vecāki kādu iemeslu dēļ neatbilst likumdošanā noteiktajam trūcīgās personas statusam, tomēr ģimeni raksturo zems sociālekonomiskais stāvoklis.

Ieteikumi skolām un skolotājiem:

- Aktīvi iesaistīties valstiska līmeņa iniciatīvās un nevalstisko organizāciju pasākumos (piemēram, „Iespējamā misija", „Pārmaiņu iespēja skolām"), kā arī starptautiskās aktivitātēs, kas nacionālā līmenī veicina skolas kā pašvaldības kopienas centra veidošanos, bet starptautiskā – sniedz pārnacionālas sadarbības pieredzi, iespējas apgūt jaunas metodes u.tml.
- Veicināt pozitīvas savstarpējās attiecības skolēnu vidū un sadarbībā ar skolotājiem un skolas vadību, koncentrēties ne tikai uz akadēmisko, bet arī sociālo un emocionālo kompetenču paaugstināšanu.
- Lai mazinātu trūcīgo ģimeņu sociāli neelastīgo skolēnu (ar vājām sekmēm) atbiršanas no izglītības sistēmas draudus, īstenot pasākumus, kas nodrošinātu pēc iespējas agrīnu mācību traucējumu atpazīšanu un vispārizglītojoši attīstošu pasākumu kompleksu īstenošanu trūcīgo ģimeņu bērniem ar mācīšanās grūtībām. Par veiksmīgu sākumu tiek uzskatītas programmas, kas vērstas tieši uz mērķgrupu – trūcīgiem skolēniem, viņu pašapziņas un pārliecības par savām akadēmiskajām spējām paaugstināšanu, kā arī programmas, kas saistītas ar praktisku darbību, teorētisko zināšanu aprobēšanu praksē, kontaktēšanos ar konkrētās nozares speciālistiem, mentoringa aktivitātes.
- Veicināt skolas un vecāku sadarbību, jo tieši aktīva sadarbība starp skolu un trūcīgo ģimeņu vecākiem (skolotāju viesošanās ģimenēs, pārrunas ar vecākiem, ģimeņu iesaistīšanās skolas pasākumos u.tml.) – skolas un ģimenes sociālā kapitāla mijiedarbība – pozitīvi ietekmē šo ģimeņu bērnu izglītības sasniegumus, tātad – izglītības kvalitāti un līdz ar to arī trūcīgo ģimeņu bērnu nākotnes perspektīvu.

Promocijas darba zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība

Darba zinātniskā novitāte:

1) Promocijas darba ietvaros trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošie faktori analizēti, izmantojot kopkapitāla teorētiskās pieejas atziņas, izvērtējot, kuri no ģimenes, skolas vai individuāla līmeņa faktoriem pozitīvi ietekmē trūcīgo skolēnu ar zemām sekmēm iespējas iekļūt otrā grupā – to skolēnu vidū, kuri, neskatoties uz ģimenes nepietiekamo finanšu līdzekļu negatīvo ietekmi, spējuši gūt augstus sasniegumus. Promocijas darbā izveidotais „Trūcīgo ģimeņu skolēnu izglītības sasniegumus ietekmējošo faktoru izpētes modelis" lieliski iekļaujas un papildina ārvalstu un nacionālā līmeņa zinātnieku iestrādnes šajā jomā.
2) Darba novitāti nosaka tas, ka sociālā elastīguma izpēte ir jauna paradigma izglītības socioloģijā kā pasaulē, tā arī Latvijā. Promocijas darbs, kas ietver jēdziena definīciju, detalizētu informāciju par sociālo elastīgumu veicinošiem faktoriem, termina *resilience* tulkojuma latviešu valodā interpretāciju analīzi un izvēlētā tulkojuma „sociālais elastīgums" pamatojumu, ir būtisks pienesums šī jēdziena izmantošanā izglītības socioloģijā Latvijā.
3) Cits aspekts, kas raksturo darba novitāti ir tas, ka promocijas darbā veikta padziļināta OECD PISA – viena no līdz šim visapjomīgākajiem salīdzinošajiem izglītības pētījumiem empīriska socioloģiska datu analīze. Līdz šim sociologi Latvijā nav izmantojuši starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu datus padziļinātai socioloģiskai analīzei, vien lielākoties atsaukušies uz primārajiem rezultātiem par Latvijas skolēnu sasniegumu vietu citu valstu vidū.
4) No empīriskās analīzes viedokļa svarīgs ir arī tas, ka skolēnu sasniegumu un tos ietekmējošo faktoru analīze īstenota gan Latvijas, gan Baltijas valstu līmenī. Iepriekš OECD PISA 2006 dati visbiežāk izmantoti, salīdzinot Latvijas rezultātus nacionālā līmenī – atkarībā no urbanizācijas faktora – vai salīdzinājumā ar visām OECD PISA 2006 pētījuma dalībvalstīm.
5) Socioloģiskās izpētes kontekstā darba novitāti raksturo tas, ka starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu, tostarp arī OECD PISA 2006, ietvaros veiktā skolēnu zināšanu pārbaude ar kognitīvo testu palīdzību papildināta ar skolēnu un skolu aptauju, kurā iegūtā informācija ir ļoti vērtīgs empīrisks materiāls, jo ļauj detalizēti

analizēt Latvijas trūcīgo skolēnu izglītības sasniegumu saistību ar ģimenes un skolas, kā arī individuāla līmeņa faktoriem.

6) Promocijas darbā iegūta visaptveroša, padziļināta izpratne par trūcīgo ģimeņu situāciju un tās ietekmi uz bērnu izglītību, līdz ar kvantitatīvo starptautiski salīdzinošo izglītības pētījumu datu analīzi empīriskajā pētījumā iekļaujot arī informāciju no intervijām ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem.
7) Pētījuma rezultātu analīze, kas veikta saskaņā ar kopkapitāla teorētiskajām pamatnostādnēm, atklāj iespējas segmentēt trūcīgās ģimenes un apstiprina hipotētisko pieņēmumu, ka šīs ģimenes nav homogēna grupa. Promocijas darbs uzskatāmi atklāj skolēnu sociālo elastīgumu veicinošu ģimeņu piemērus – tās ģimenes, kuras, neskatoties uz ierobežotu ekonomisko kapitālu, spēj aktīvi izmantot ģimenes nemateriālos resursus un pozitīvi ietekmēt skolēnu sasniegumus.

Darba praktiskā nozīme:

1) Promocijas darba praktisko nozīmi aktualizē iegūtās zināšanas par to, kā izglītības sistēmas ietvaros iespējams mazināt nepietiekama ģimenes ekonomiskā kapitāla radītos ierobežojumus, īstenojot gan noteiktas aktivitātes, kas vērstas uz konkrētā mācību priekšmeta apguvi, gan veicinot trūcīgo ģimeņu bērnu personības attīstību un līdz ar to arī pozitīvi ietekmējot viņu izglītības sasniegumus.
2) Iegūtie rezultāti ir izmantojami, plānojot aktivitātes skolēnu ar zemiem izglītības sasniegumiem rezultātu paaugstināšanai, kas nodrošinātu Latvijas atbilstību Eiropa2020 izglītības mērķiem, t.sk., tam, lai 15 gadus vecu personu, kam ir slikti panākumi lasīšanā, matemātikā un zinātnē, īpatsvars valstī būtu mazāks par 15%.
3) Iegūtās zināšanas var izmantot, sniedzot īpašu un vienlaikus diferencētu un atšķirīgajās vajadzībās pamatotu atbalstu abām trūcīgo skolēnu grupām – sociāli elastīgajiem skolēniem un sociāli neelastīgajiem skolēniem. Nodrošinot pamatu pozitīvām Latvijas trūcīgo skolēnu izglītības rezultātu izmaiņām, var ietekmēt šo skolēnu izaugsmi ilgtermiņā – veiksmīgāku izglītības turpināšanu un iekļaušanos darba tirgū, kas ir būtisks priekšnoteikums, lai izrautos no nabadzības un sociālās atstumtības riska grupas.
4) Promocijas darbā iegūto zinātniski pamatoto informāciju par atšķirībām trūcīgo ģimeņu kapitālā un citiem skolēnu sociālo elastīgumu veicinošiem faktoriem var izmantot, plānojot pašvaldību līmenī ilgtspējīgu sociālo politiku un mērķtiecīgas sociālā atbalsta aktivitātes pašvaldības iedzīvotājiem.

5) Vienlaikus promocijas darba materiālu par sociālo elastīgumu var izmantot studiju procesā gan izglītības vadības profila, gan arī socioloģijas un sociālās politikas studentiem Rīgas Stradiņa universitātē un citās izglītības iestādēs.

Ieteikumi turpmākajam izpētes darbam

1) Lai sniegtu pretargumentus kritikai par nepilnībām metodoloģijā, kas vērsta SSIP virzienā, kā arī pārliecinātos par Latvijā veikto SSIP datu validitāti un uzticamību, būtiski veikt padziļinātu izpēti PISA īstenošanas gaitai, metodoloģijai, izlases procedūras efektivitātei un instrumentārija piemērotībai Latvijas skolās. Šobrīd pieejamas visai ierobežotas atsauces par metodoloģijas jautājumiem PISA Latvijā.
2) Izmērot 15 gadīgo skolēnu sasniegumus, OECD PISA nevar sniegt pilnvērtīgu atbildi uz jautājumu par izglītības politikas efektivitāti un ilgtspēju, pētījuma rezultāti neatbild, cik veiksmīgi izglītības sistēma sagatavo jauniešus veiksmīgai pārejai uz pieaugušo statusu – integrācijai augstākajā izglītībā un darba tirgū, kā arī neizskaidro, kādi faktori visbūtiskāk ietekmē pozitīvus iltermiņa sasniegumus izglītībā un nodarbinātībā visa mūža garumā. Šādas informācijas iegūšanai būtu ieteicams turpināt PISA pētījuma dalībnieku regulāru dzīves ceļa izpēti. Jāpiebilst, ka šādi pētījumi jau tiek veikti vairāku gadu garumā Kanādā[58], Austrālijā[59] un Šveicē[60].
3) Jāņem vērā, ka sociālais elastīgums nav nemainīgs rādītājs – palielinoties riska faktoru skaitam, rīcībspēja un sociālā elastīguma potenciāls var mazināties. Kā rāda pētījumi, ja arī kādā noteiktā laika posmā trūcīgo ģimeņu bērni spēj pārvarēt ar nepietiekamu ekonomisko kapitālu saistītos ierobežojumus un būt veiksmīgi, liela daļa no viņiem tomēr cieš neveiksmi vēlākā dzīves posmā. Šī iemesla dēļ sociālā elastīguma izpētei izglītībā bieži tiek izmantoti ilgtermiņa longitudinālie pētījumi, sniedzot pierādījumus par sociālā elastīguma dinamiku jauno cilvēku dzīvēs, kuru īstenošanā ieinteresēta ir arī promocijas darba autore, plānojot tēmas turpmāku zinātnisko izpēti.

---

[58] OECD (2010). Pathways to Success – How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/44574748.pdf (01.09.2013.)
[59] Australian Concil for Educational Research (2013). Skills for Life? The link between PISA and LSAY http://www.acer.edu.au/ozpisa/pisa-lsay (01.09.2013.)
[60] TREE (ed.) (2013). TREE Project Documentation 2000-2012. Basel: TREE. http://tree.unibas.ch/en/the-project/ (01.09.2013.)

PATEICĪBAS

Sirsnīga pateicība visiem, kas palīdzēja šī zinātniskā darba tapšanā:

- Īpašs paldies asoc.prof. Ritmai Rungulei par profesionāli un emocionāli inteliģento atbalstu dažbrīd šķietami nebeidzamajā darba sagatavošanas procesā;
- Promocijas darba vadītājam prof. Andrejam Geskem par vērtīgām ceļa zīmēm visā darba izstrādes gaitā un neizsīkstoši pozitīvo pieeju rezultāta sasniegšanā;
- Prof. Vladimiram Meņšikovam par īpaši atbildīgu attieksmi pret recenzenta pienākuma pildīšanu, kā arī prof. Aivaram Tabunam un Ievai Johansonei par atsaucību;
- Dr.sc.soc. Silvai Seņkānei un kolēģiem no Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūta par kopīgiem ceļojumiem (t.sk., pētnieciskajās problēmās un praktiskajos risinājumos);
- No sirds pateicos arī Valdai Priekulei par darba literārās redakcijas veikšanu, Mārcim T. un Jānim R. par ieteikumiem un palīdzību statistikas datu apstrādē;
- Kā arī visiem draugiem un kolēģiem no laboratorijām, vaicātavām un pētījumu ražotnēm.

Vismīļākais paldies Manējiem – tētim un mammītei, māsiņai, Līvai, krustmātei, Lilitai un mazajiem pētniekiem – Kristoferam un Stefanam –, kā arī visam jaukajam Kārkliņu klanam par to, ka bijāt tik uzmundrinoši, mīloši un pacietīgi.

No visas sirds pateicos, ka veicinājāt manu sociālo elastīgumu, un lai Dievs jūs svētī!

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Aaronson, D., Barrow, L., Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135.
2. Aistara, G. (2012). "Visinteresantākās vietas": robežjoslas sociālekoloģiskās mijiedarbes veicināšanai Latvijas laukos. No: Cimdiņa, A., Raubiško, I. (Sast.) *Dzīve, attīstība, labbūtība Latvijas laukos*. Rīga: Zinātne, 203–218 lpp.
3. Alexander, R. (1999). Culture in pedagogy, pedagogy across cultures. In: Alexander, R., Broadfoot, P., Philipps D. (Eds.) *Learning from comparing: New directions in comparative educational research*, Oxford: Symposium Books, p. 149–180.
4. Akresh, R. (2008). School Enrollment Impacts of Non–traditional Household Structure. http://faculty.las.illinois.edu/akresh/Akresh_ResearchPapers/14_Akresh_SchoolEnrollmentImpactsChildFostering_11-2008.pdf (sk. 10.09.2009.)
5. Angelocci, R. (2007). Risk, Resilience, and Success in College for Students with Vision Disabilities. *University of New Orleans Theses and Dissertations*, 838. http://scholarworks.uno.edu/td/838 (sk. 10.09.2009.)
6. Anderson, J.G., Evans, F.B. (1976). Family Socialization and Educational Achievement in Two Cultures: Mexican–American and Anglo–American, *Sociometry*, 39(3), 209–222.
7. Anthony, E.J. (1974). Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child. In: Anthony E.J, Koupernik C. (Eds.) *The child in his family: Children at Psychiatric Risk*, 3. Wiley: New York, p. 3–10.
8. Āboltiņa, S., Strode, I. (2001). *Pētījumu nozīme izglītības politikas veidošanā Latvijā.* Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā. Rīga: AGB, 35.–43. lpp.
9. Baker, D., Goesling, B., LeTendre, G. (2002). Socioeconomic status, school quality and national economic development: A Cross–National Analysis of the 'Heyneman–Loxley effect' on Mathematics and Science Achievement, *Comparative Education Review*, 46(3), 291–312.
10. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of selfefficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
11. Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best–performing school systems come out on top*, McKinsey & Company.
12. Barton, P.E. (2004). Why does the gap persist? *Educational Leadership* 62(3), 8–13.
13. Barton, P.E. (2003). *Parsing the achievement gap: Baselines for tracking progress*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
14. Beaton, A.E., Postlethwaite, T.N., Ross, K.N., Spearritt, D., Wolf, R. M. (1999). *The benefits and limitations of international educational achievement studies*. Paris: International Institute for Educational Planning/ International Academy of Education.
15. Becker, G.S., Tomes, N. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 4(3), 1–39.
16. Bempechat, J., Jimenez, N., Boulay, B. (2002). Cultural–cognitive issues in academic achievement: New directions for cross–national research. In: Porter, A., Gamoran, A. (Eds.) *Methodological advances in cross–national surveys of educational achievement*. Washington, DC: National Academy Press, p. 117–149.
17. Bernard, B. (1995). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
18. Bernard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. In: Glantz, M.D., Johnson, J.L. (Eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations.* New York: Kluver Academic/Plenum, p. 259–268.

19. Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
20. Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol. 3*. London: Routledge & Kegan Paul.
21. Bliss, C.J. (1975). *Capital Theory and the Distribution of Income.* Amsterdam: North Holland Publishing Company.
22. Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: differences in relation to prior pupil attainment and primary vs. secondary schools, *Learning and Instruction*, 21, p.715–730.
23. Blau, P., Duncan O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
24. Boldiševics, K., Upmane, M. (2007). Vecāku un skolas dialoga atziņas un perspektīvas. No: Meņšikovs, V. (zin. red.) *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga: Zinātne.
25. Borman, G.D., Overman, L.T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177–195.
26. Boroņenko, V. (2008). Personības kapitāla loma jauniešu dzīves stratēģiju izvēlē: socioloģisko pētījumu pieredze. In: *Abstracts of the 50th International scientific conference of Daugavpils University*. Daugavpils: DU publishing house "Saule", p. 138.
27. Bos, K. T., Meelissen, M. (2006). Exploring the factors that influence grade 8 mathematics achievement in The Netherlands, Belgium Flanders and Germany: Results of secondary analysis on TIMSS 1995 data. In: Howie, S. J., Plomp, T. (Eds.) *Content of learning mathematics and science. Lessons learned from TIMSS*. London, New York: Routledge, p. 195–210.
28. Bos, K.T. (2002). *Benefits and limitations of large–scale international comparative achievement studies. The case of IEA's TIMSS*. Thesis University of Twente, Enschede: PrintPartners Ipskamp.
29. Bourdieu, P. (1977) Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Karabel, J., Halsey, A.H. (Eds.) *Power and Ideology in Education*. New York, NY: Oxford University Press, p. 487–511.
30. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, p. 241–258.
31. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications. (Translator: Nice, Richard) [2nd ed.: 1990]
32. Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago and London: University of Chicago Press.
33. Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice.* Stanford: Stanford University Press.
34. Бурдье, П. (1993). Социология политики. Москва: Socio– logos. http://bourdieu.name/content/socialnoe-prostranstvo-i-genezis-klassov (sk. 23.03.2011.)
35. Bramley G., Karley, N.K. (2009). Homeownership, poverty and educational achievement: school effects as neighbourhood effects In: Blasius, J., Friedrichs, J., Galser, G. *Quantifying Neighbourhood Effects*. Routledge, p. 66–94.
36. Briggs, X. (1998). *Brown kids in white suburbs: Housing mobility and the many faces of social capital*. Housing Policy Debate 9:177–221.
37. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija,* Rīga: RaKa.
38. Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In: Bronfenbrenner, U. (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 3 – 15.
39. Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school–family–community partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219–227.
40. Buchmann, C. (2000). Family Structure, Parental Perceptions and Child Labor in Kenya: What Factors Determine Who is Enrolled in School? *Social Forces* 78, 1349–1378.

41. Buchmann, C., Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77–102.
42. Buchmann, C. (2002). Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: Porter A.C., Gamoran A. (Eds.) *Methodological Advances in Cross–National Surveys of Educational Achievement*. USA: National Academy of Sciences, p. 150–194.
43. Buchmann, C., Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75, 99–122.
44. Burt, R. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge: Harvard University Press.
45. Campbell, R. T. (1983). Status attainment research: End of the beginning or beginning of the end? *Sociology of Education*, 56, 47–62.
46. Catterall, J.S., (1998). Involvement in the Arts and Success in Secondary School. In: Deasy, R.J. (Ed.) *Critical Links: Learning In the Arts and Student Academic and Social Development*, p. 68–69.
47. Chiu, M. M., Khoo, L. (2005). Effects of resources, distribution inequality, and privileged bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42, 575–603.
48. Clarke, D. (2003). International comparative research in mathematics education. In: Bishop, A., Clements, M. A., Keitel, C., Kilpatrick, J., Leung, F. K. S. (Eds.) *Second international handbook of mathematics education, Part one*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, p. 143–186.
49. Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.
50. Coleman, J. S. (1975). Methods and results in the IEA studies of effects of school on learning. Review of Educational Research, 45, p. 335–386.
51. Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
52. Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office.
53. Connell, J., Spencer, M., Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African–American youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506.
54. Crossley, M., Broadfoot, P. (1992). Comparative and international research in education: scope, problems and potential. British Educational Research Journal, 18(2), 99–112.
55. CSP (2007). *Datoru un interneta lietošana mājsaimniecībās un iedzīvotāju vidū 2007.gadā.* http://www.csb.gov.lv/2007-datoru-un-interneta-lietosana-majsaimniecibas-un-iedzivotaju-vidu (sk. 01.09.2011.)
56. CSP (2010). *Par nabadzības un sociālās nevienlīdzības rādītājiem*. http://www.csb.gov.lv/notikumi/par-nabadzibas-un-socialas-nevienlidzibas-raditajiem-26128.html (sk. 12.12.2012.)
57. CSP (2012). *Izglītība.* data.csb.gov.lv/DATABASE/Iedzsoc/Ikgadējie statistikas dati/ Izglītība un zinātne/Izglītība un zinātne.asp (sk. 12.12.2012.)
58. De Graaf N., De Graaf P. (2002). Formal and Popular Dimensions of Cultural Capital: Effects on Children's Educational Attainment. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38 (2), 172 – 174.
59. De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural perspective. *Sociology of Education*, 73, 92–111.

60. Dedze, I., Krūzmētra, M., Mikiško, I. (2004). *Savlaicīgu pamatizglītības apguvi traucējošu faktoru kopums*. http://www.providus.lv/public/26508.html (sk. 01.08.2009.)
61. Dombrowsky, W.R. (2010). Resilience from a sociological viewpoint. Paper presented at the International Workshop "Resilience – A new Paradigm for Civil Security in Open Societies", Freiburg. http://www.sicherheitundgesellschaft.uni-freiburg.de/workshopsymposium/dombrowsky (sk. 23.03.2011.)
62. Dominguez, S., Watkins, C. (2003). Creating Networks for Survival and Mobility: Social Capital among African-American and Latin-American Low-Income Mothers. *Social problems*, 50(1), 111–135.
63. Downey, D.B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6/7), 497–504.
64. Джоунз В.Л. (2012). Формирование устойчивости к жизненным трудностям у детей раннего возраста. In: *Российско американский форум образования: электронный журнал*, 4(2). http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000905&iid=12 (sk. 05.01.2013.)
65. EACEA P9 Eurydice (2011). Dabaszinātņu izglītība Eiropā: valstu rīcībpolitika, prakse un pētījumi. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133LV.pdf (sk. 13.01.2013.)
66. Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. In: Alkin, M. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, p. 1139–1151.
67. Ercikan, K. (1998). Translation effects in the international assessments. *International Journal of Educational Research*, 29(6), p. 543–553.
68. Erickson, B.H. (1996). Culture, Class, and Connections. *American Journal of Sociology*, 102, 217–251.
69. Estonian Ministry of Education and Research (2010). International Comparative Studies. http://www.hm.ee/index.php?1510032 (sk. 23.03.2011.)
70. Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
71. ETUCE (2011). Teachers' Work–Related Stress: Assessing, Comparing and Evaluating. http://www.lizda.lv/content/files/TeachersStressEn.pdf (sk. 12.12.2012.)
72. Eurostat (2010). *Eurostat Newsrelease. Living conditions in 2008.* http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-18012010-AP/EN/3-18012010-AP-EN.PDF (sk. 20.02.2011.)
73. Eurostat (2011). Education and Training http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction (sk. 05.05.2011.)
74. Eurostat (2013). Pupil/Student – teacher ratio and average class size (ISCED 1–3) http://europa.eu/estatref/info/sdds/en/educ/educ_iste98_05.pdf (sk. 30.01.2013.)
75. Eurydice (2011). Network on Education systems and policies in Europe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (sk. 05.05.2011.)
76. Eurydice (2012). Teachers and school head allowances in Europe, 2011/12 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf (sk. 30.01.2013.)
77. Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership: The Highly Effective*. Teacher's Guide To Closing the Achievement Gap. www.teach-now.org/Farr_10.ppt (sk. 30.01.2013.)
78. Feinstein, L., Symons, J. (1997). *Attainment in secondary schools*. London: Centre for Economic Performance.
79. Fergusson, D., Horwood, J., Lawton, M. (1990). Vulnerability to childhood problems and family social background. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, pp. 1145–1160.

80. Finn, J.D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. Buffalo, NY: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
81. Finn, J.D., Rock D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure, *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–34.
82. Finnigan, K. S., Bitter, C., O'Day, J. (2009). Improving low–performing schools through external assistance: Lessons from Chicago and California. *Education Policy Analysis Archives, 17*(7). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/9/9
83. Flap, H.D. (1999). Creation and returns of social capital: A new research programm. La Revue Tocqueville, 20, 5–26.
84. Flap, H.D. (2004). Creation and returns of social capital: A new research program. In: Flap, H.D., Völker, B. (Eds.) Creation and returns of Social Capital. London: Routledge, p. 3–24.
85. Francis, D.J., Fletcher, J.M., Stuebing, K.K., Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2005). Psychometric approaches to the identification of learning disabilities. Test scores are not sufficient. Journal of Learning Disabilities, 38, 545–552.
86. Franke S. (2005). Measurement of social capital. Reference document for public policy research, development and evaluation. Ottawa: Gowernment of Canada.
87. Frazer, H., Marlier, E. (2012). *Current situation in relation to child poverty and child well–being: EU policy context, key challenges ahead and ways forward*. www.ceps.lu/publi_viewer.cfm?tmp=1899 (sk. 30.11.2012.)
88. Fredriksson, P., Öckert, B. (2007). *The supply of skills to the teacher profession*. IFAU.
89. Fuller, B (1987). What school factors raise achievement in the Third World? Review of Educational Research 57(3), 255–292.
90. Fuller, B., Singer, J., Keiley, M. (1995). Why do daughters leave school in southern Africa? Family economy and mothers' commitments. *Social Forces*, 74, 657–680.
91. Galindo, R., Escamilla, K. (1995). A biographical perspective on Chicano educational success. The Urban Review, 27.
92. Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M., Treiman, D.J. (1992). A standard international socio–economic index of occupational status. Social Science Research, 25, 1–56. 1992.
93. Gardner, R.C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. In: Reynolds, A.G. (Ed.) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language learning.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 43–63.
94. Garson, G. D. (2011). Logistic Regression, from *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis.* http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm (sk. 14.11.2011.)
95. Gautherin J. (1993). Marc –Antoine Jullien ('Jullien de Paris'). In: T*hinkers on Education. Prospects: the quarterly review of comparative Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, XXIII, (3/4), 757–773.
96. Geske A. (2000). Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums 1995 – 1999. Rīga: Mācību grāmata.
97. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). Izglītības pētniecība. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
98. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. (1997). Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā. Rīga: Mācību grāmata.
99. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. (2001). Izglītības kvalitāte Latvijā starptautiskā un nacionālā kontekstā. In Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā. Rīga: SFL programma "Pārmaiņas izglītībā" http://www.politika.lv/temas/izglitiba_un_nodarbinatiba/6103/ (sk. 07.09.2009.)
100. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2007). Kompetence dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā – ieguldījums nākotnei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2006. Rīga: LU. http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2008/gramata_gal_versija.pdf (sk. 15.12.2009.)

101. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2010). Ko skolēni zina un prot – kompetence dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā – ieguldījums nākotnei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2009. Rīga: LU. http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2010/gramataII.pdf (sk. 15.02.2012.)
102. Glaser, B.G. (1998). *Doing Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
103. Gofen, A. (2009). Family Capital: How First–Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle, *Family Relations*, 58, 104–120.
104. Gold, D., Reis, M. (1982). Male Teacher Effects on Young Children: A Theoretical and Empirical Consideration. // Sex Roles, 8(5), 493−513.
105. Goldberg, M. D. (1994). A developmental investigation of intrinsic motivation: Correlates, causes, and consequences in high ability students (Doctoral dissertation, University of Virginia, 1994). *Dissertation Abstracts International, 55–04B*, p. 1688.
106. Goldthorpe, J. H. (2007). "Cultural Capital": Some Critical Observations. *Acta Sociologica* 50, 3, 211–229.
107. Golubeva, M. (2007). Izglītība Latvijā 21.gadsimtā – izaucinājumi, jaunās paradigmas un perspektīvas. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*, 2(13), 17–34
108. Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology,* 82(3), 525–538.
109. Greaney, V., Kellaghan, T. (1996). *Monitoring the learning outcomes of education systems. Directions in development*. Washington, D.C.: World Bank, p. 86.
110. Greenwald R., Hedges, L.V., Laine, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research, 66*(3), 361–396.
111. Grīviņš, M. (2011). Izglītības pētījumi un politika Latvijā*:* kritisks izvērtējums. No: Bela, B. (red.) *Latvijas Universitātes raksti. Sociloģija,* 769, 102–119.
112. Grootaert C. (1998). *Social Capital: The missing link? SCI Working paper No.3.* Washington DC: World Bank. 7 pp.
113. Grotberg, E. (1997). The International Resiliency Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. In: Bain, B, et.al. (Eds) *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Convention of Psychologists.* Edmonton: ICPress. p. 118-128.
114. Halinen, I. (2006). The Finnish Curriculum Development Process. A. Crisan (red.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. Bucharest: Humanitas Educational.
115. Haller, A.O., Portes, A. (1973). Status attainment processes. *Sociology of Education*, 46, 51–91.
116. Halsey, A.H., Heath, A.F., Ridge, J.M. (1980). *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
117. Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: Hambleton, R. K., Merenda, P. F., Spielberger, C. D. (Eds.) *Adapting educational and psychological tests for cross–cultural assessment.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3–38.
118. Hanushek, E.A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141–1178.
119. Hanushek, E.A. (1999). The Evidence on Class Size. In: Mayer, S.E., Peterson, P. (Eds.) *Earning and Learning: How Schools Matter.* Washington, D.C.: Brookings Institution.
120. Henderson, N., Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
121. Heyneman, S.P., Loxley, W.A. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high- and lowincome countries. *American Journal of Sociology,* 88, 1162–1194.

122. Holling, C.S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. In: *Annual Review of Ecology and Systematics*. vol. 4, pp.1–23.
123. Hosmer, D.W.; Lemeshow, S. (2000). Applied Logistic Regression, 2nd ed. New York; Chichester, Wiley.
124. Hout, M., Beller, E. (2006). Intergenerational Social Mobility in Comparative Perspective. In: The Future of Children, Princeton – Brookings, 16(2), 19–36. http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/16_02_02.pdf (sk. 23.03.2011.)
125. Howie, S., Plomp, T. (2005). International Comparative Studies of Education and Large–Scale Change. In: *International Handbook of Educational Policy*, Springer International Handbooks of Education
126. Howie, S.J. (2000). TIMSS in South Africa The Value of International Comparative Studies for a Developing Country. In: Shorrocks–Taylor, D., Jenkins, E. W. (Eds.) *Learning from others*. Boston: Kluwer Academic, p. 279–301.
127. Hsieh, H.–F., Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
128. Husen, T., Tuijnman, A. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. In: Tuijnman, A. Postlethwaite, T. N. (Eds.) *Monitoring the Standards of Education*. New York: Pergamon, p. 1–22.
129. IEA (2000). *Brief History of International Association for the Evaluation of Educational Achievement.* http://www.iea.nl/brief_history_of_iea.html (sk. 20.10.2000.)
130. IZM (2006). Izglītības attīstības pamatnostādnes. (MK 27.09.2006. rīkojums Nr.742) http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html (sk. 16.08.2010.)
131. IZM (2010a). Dalībai starptautiskos izglītības pētījumos izmantos Eiropas Sociālā fonda finansējumu. http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/6067.html (sk. 23.03.2011.)
132. IZM (2010b). Eiropas Savienība Nozares politika (ES kontekstā). Izglītība un apmācība. http://izm.izm.gov.lv/es/4312.html (sk. 23.03.2011.)
133. IZM (2012a). Informatīvais ziņojums. „Par risinājumiem mācību līdzekļu nodrošināšanai vispārējās izglītības iestādēs" http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/2012/IZMzino_maclidz_260612P2.997.pdf (sk. 10.01.2013.)
134. IZM (2012b). IZM informatīvais ziņojums „Par situāciju skolēnu sekmībā vispārējā izglītībā" (izskatīts MK 03.07.2012) http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/2012/IZMizino_160412_sekmiba.539.pdf (sk. 12.12.2012.)
135. IZM (2012c). Reformu īstenošanas rīcības plāns vispārējā izglītībā. Ekspertu darba grupu rezultāti. 2012.gada 5.jūlijs. http://izm.izm.gov.lv/upload_file/memorands/Prezentacija_DG_rezultati.pdf (sk. 12.02.2013.)
136. IZM (2012d). Statistika par vispārējo izglītību. http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja.html (sk. 14.01.2013.)
137. IZM (2013a). IZM definē valsts un pašvaldības atbildības sadalījumu mācību līdzekļu finansēšanā. http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/9428.html (sk. 14.01.2013.)
138. IZM (2013b). Nozīmīgākie darbi, kas paveikti Izglītības un zinātnes ministrijā Roberta Ķīļa laikā. http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/9805.html (sk. 03.05.2013.)
139. IZM (2013c). Pašvaldībām pārskaitīts papildu finansējums mācību līdzekļu iegādei. http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/10358.html (sk. 03.10.2013.)

140. Johansone, I. (2009). *Sākumizglītības pārvaldība vienlīdzīgu izglītības iespēju un kvalitātes nodrošināšanai Latvijā*. *Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, 99 lpp.
141. Johnson, G. (1997). Resilient at-risk students in the inner-city. *McGill Journal of Education*, 32(1), 35–49.
142. Kaiser, G., Leung, F.K.S., Romberg, T., Yaschenko, I. (2002). International Comparisons in Mathematics Education: An Overview. *ICM 2002 I*, 631–646.
143. Kannapel, P.J., Clements, S.K. (with Taylor, D., Hibpshman, T.), (2005). Inside the black box of high–performing high–poverty schools: A report from the Prichard Committee for Academic Excellence. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence. http://www.cdl.org/resource-library/pdf/FordReportJE.pdf (sk. 01.05.2010.)
144. Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: Glantz, M., Johnson, J. (Eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum, p. 17–83.
145. Kārkliņa, I. (2013). Impact of Family non–material capital on educational competitiveness of economically deprived students in Latvia. In: *Rural Environment. Education. Personality (REEP) (2013). Proceedings of the International Scientific Conference, 6, 2013*, Jelgava: LLU. pp.349–356.
146. Kārkliņa, I. (2012). Family and children educational outcomes: social resilience within economically deprived families in Latvia. I: *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference, 5, 2012*. Jelgava: LLU, p. 349–356.
147. Kārkliņa, I., Bērza – Šulte, I., Gaugere, K., Zīriņa, I. (2011). *Veselīgs un aktīvs dzīvesveids jauniešu un senioru dzīves kvalitātes uzlabošanai un sociālās integrācijas veicināšanai „Jaunais Zelts"*. Rīga: Biedrība „Latvijas Pilsoniskas sabiedrības atbalsta centrs". 105 lpp.
148. Kārkliņa, I., Koroļeva, I., Rungule, R., Sniķere, S. (2008). *Sociālās atstumtības riska faktoru izpēte Viļānos*. Rīga: LU FSI, SPI. 80 lpp.
149. Kārkliņa, I., Trapenciere, I. (2009). Jaunieši Latvijas izglītības sistēmā. No: Rungule, R., Koroļeva, I., Trapenciere, I., Kārkliņa, I., Goldmanis, M., Mieriņa, I., Sniķere, S., Aleksandrovs, a., Trapencieris, M., Seņkāne, S. *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 37.–70. lpp.
150. Keitel, C., Kilpatrick, J. (1999). The rationality and irrationality of international comparative studies. In: Kaiser, G., Luna, E., Huntley, I. (Eds.) *International Comparisons in Mathematics Education*. Falmer Press, p. 241–256.
151. Keeves, J.P. (2004). Monitoring the Learning and Teaching of Science in a Changing World. *International Education Journal*, 5(3), 275–293.
152. Keeves, J.P., Lietz, P., Gregory, K., Darmawan, I.G.N. (2006). Some Problems in the analysis of cross–national survey data. International Education Journal, 7 (2), 110–126.
153. Kleinbaum, D.G. (1994). *Logistic Regression: A Self–Learning Text.* New York: Springer–Verlag.
154. Koroļeva, I. (2011) Subjektīvā labklājība: apmierinātības un dzīves sasniegumu vērtējums jauniešu pārejā uz pieaugušo statusu. *Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultāte, 223 lpp.
155. Koroļeva, I., Mieriņa, I., Goldmanis, M., Sniķere, S., Trapencieris, M. (2007). *ESPAD 2007. Atkarību izraisošo vielu lietošanas paradumi un tendences skolēnu vidū.* Rīga: v/a Sabiedrības veselības aģentūra.
156. Koroļeva, I., Rungule, R. „Vecā" izglītība jaunos apstākļos. No: Tabuns, A. (red.) (1998). *Sabiedrības pārmaiņas Latvijā*. Rīga: Jumava.
157. Kushman, J.W., Sieber, C., Harold, K.P. (2000). *This isn't the place for me: School dropout*. American Counseling Association, p. 471–507.

158. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam (Latvija2030). Apstiprināta ar 10.06.2010. Latvijas Republikas Saeimas lēmumu. http://www.latvija2030.lv/upload/lias_1redakcija_pilnv_final.pdf (sk. 10.10.2012.)
159. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020. gadam (NAP2020). Apstiprināts ar 20.12.2012. Latvijas Republikas Saeimas lēmumu. http://nap.lv/images/20121220_NAP2020_Saeimā_apstiprināts.pdf (sk. 22.12.2012..)
160. Lareau, A. (1997). Social class differences in family school relationships; the importance of cultural capital. In: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., and Wells A. *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
161. Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
162. Lāce, T. (2012). *Sociālā atstumtība Latvijā. Situācijas raksturojums un politikas analīze.* Rīga: Zinātne.
163. Leimu, K. (1992). *Interests and modes in Research utilisation: the Finnish IEA expierience*. *Prospects*, 22 (4), 427–433.
164. Levin, J. (2001). For whom the reductions count: A quantile regression analysis of class size and peer effects on scholastic achievement, *Empirical Economics* 26, 221–246.
165. Liebenberg, L., Ungar, M. (2009). *Researching resilience.* Toronto: University of Toronto Press.
166. Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
167. Lippa, R.A. (2005). *Gender, Nature, and Nurture.* – USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 360.
168. Lloyd, C.B., Blanc, A.K. (1996). Children's schooling in sub–Saharan Africa: The role of fathers, mothers and others. *Population and Development Review*, 22, 265–298.
169. LM (2011). Informatīvais ziņojums par Sociālās drošības tīkla stratēģijas ieviešanas gaitu 2011.gadā http://www.lm.gov.lv/upload/atbalsts_soc_drosibai2/lmzino_12032012_sdts.pdf (sk. 12.12.2012.)
170. Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543–562.
171. Luthar, S.S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.
172. Лактионова, А.И. (2010). *Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков.* http://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-zhiznesposobnosti-i-sotsialnoi-adaptatsii-podrostkov (sk. 05.01.2013.)
173. Manski, C.F. (2000). Economic Analysis of Social Interactions. *Journal of Economic Perspectives*, 14(3), 115–136.
174. Marjoribanks, K. (2002). *Family and school capital: towards a context theory of students' school outcomes*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
175. Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23,* 141-154.
176. Masten, A.S, Gewirtz ,A.H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. In: Tremblay, R.E, Barr, RG, Peters, R.V. (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, p. 1–6
177. Masten, A.S., Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205–220.

178. Masten, A. S., Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27.
179. Masten, A.S., Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, *13*(1): 9.
180. Masten, A.S., Powell, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: University Press, p. 1–28.
181. Masten, A., Best, K, Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, (2), 425–444.
182. Matarasso, F. (1999). *Towards a Local Culture Index . Measuring the cultural vitality of communities. Comedia.* Gloucestershire. http://www.culturenet.cz/res/data/004/000570.pdf (sk. 01.12.2011)
183. Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2). http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf (sk. 01.12.2011)
184. McCall, L. (1992). Does Gender Fit? Bourdieu, Feminism, and Conceptions of Social Order. Theory and Society, 21(6), 837–867.
185. McCulloch, A., Wiggins, D., Joshi, H., Sachdev D. (2000). Internalising and Externalising Children's Behaviour Problems in Britain and the US: relationships to family resources. Children and Society, 14(5), 368–383.
186. McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.
187. McMahon B.J. (2007). Resilience Factors and Processes: No Longer at Risk. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 127–142.
188. McMillan, J., Reed, D. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, 67(3), 137–140.
189. Meņšikovs, V. (2008). Kapitāls socioloģiskajā aspektā: pētījuma teorētiskais pamatojums un operacionālie parametri. http://du.lv/files/0000/2211/V_Menshikovs.pdf (sk. 05.01.2011)
190. Meņšikovs, V. (2009). Kopkapitāls un jaunatnes dzīves stratēģijas: socioloģiskais aspekts http://petnieciba.lv/materiali/publik/2009_Kopkapitals_un_jaunatnes_dzives_strategijas.pdf (sk. 05.01.2011)
191. Mitchell, J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self–assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, *25*(3), 149–155.
192. Miles, M., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
193. Misāne, G., Gurbo, M., Jemeljanova, I., Dedze, I. (2007). *Pētījums par pedagogu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā*. Rīga: SIA Invite konsultācijas.
194. MK noteikumi (25.09.2001.) Nr. 415 „Bibliotēku darbībai nepieciešamā finansējuma normatīvi" (stājies spēkā 01.01.2006., publicēts Latvijas Vēstnesī 28.06.2001., Nr. 138 (2525)) ar grozījumiem – MK noteikumi (12.05.2009.) Nr. 423 (Stājas spēkā 16.05.2009., publicēts Latvijas Vēstnesī 15.05.2009., Nr. 75. (4061)), 16.05.2009. redakcija.
195. MK noteikumi (01.11.2005) Nr. 822. „Noteikumi par obligātajām prasībām izglītojamo uzņemšanai un pārcelšanai nākamajā klasē vispārējās izglītības iestādēs (izņemot internātskolas un speciālās izglītības iestādes)". (Stājas spēkā 01.01.2006., publicēts Latvijas Vēstnesī 04.11.2005., Nr. 176 (3334), zaudējis spēku 01.01.2012.)
196. MK noteikumi (22.12.2009.) Nr. 1616 „Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu

pedagogu darba samaksai un valsts sociālās apdrošināšanas obligātajām iemaksām. Ministru kabineta noteikumi". (Stājas spējā 01.01.2010., publicēti Latvijas Vēstnesī 30.12.2009., Nr.205 (4191)), 01.09.2012. redakcija.

197. MK noteikumi (28.02.2012.) Nr.149 „Noteikumi par kārtību, kādā izglītojamie tiek uzņemti vispārējās izglītības iestādēs un atskaitīti no tām, un obligātajām prasībām pārcelšanai uz nākamo klasi". (Stājas spēkā 09.03.2012., publicēti Latvijas Vēstnesī 08.03.2012., Nr.39 (4642)).
198. MK noteikumi (17.09.2013.) Nr.893 „Kārtība, kādā valsts un pašvaldības organizē un finansē mācību līdzekļu izdošanu un iegādi izglītības iestādēm". (Stājas spēkā 27.09.2013., publicētiLatvijas Vēstnesī 26.09.2013., 188 (4994)).
199. Mortimore, P., Mortimore, J. (1983). Education and social class, in Rogers, R. (1986), Education and social class. East Sussex: Falmer Press.
200. Mosteller, F., Moynihan, D.P. (Eds.). (1972). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House, Inc.
201. Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., Russ, J. (2009). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149–175
202. Mullis, I., Martin, M., Beaton, A., Gonzalez, E., Kelly, D., Smith, T. (1997a). Science achievement in the primary school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA: Boston College.
203. Mullis, I., Martin, M., Beaton, A., Gonzalez, E., Kelly, D., Smith, T. (1997b). Mathematics achievement in the primary school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA: Boston College.
204. Mullis, I., Martin, M., Beaton, A., Gonzalez, E., Kelly, D., Smith, T. (1998). Mathematics and science achievement in the final years of secondary school: IEA's Third International Mathematics and Science Study. Chestnut Hill, MA: Boston College.
205. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
206. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Chrostowski, S.J. (2004). TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth GradesChestnut Hill, MA: Boston College
207. Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability and resilience. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16–27.
208. Narayan D. (1999). Bonds and Bridges: Social Capital And Poverty. World Bank Poverty Group, 07/1999. http://info.worldbank.org/etools/docs/library/9747/narayan.pdf (sk. 20.10.2009.)
209. Nelson, Margaret K. (2000). Single mothers and social support: The commitment to, and retreat from, reciprocity. *Qualitative Sociology*, 23, 291–317.
210. Niebuhr, K. (1995). The effect of motivation on the relationship of school climate, family environment, and student characteristics to academic achievement (Report No. EA 027467). East Lansing, MI: National center for Research on Teacher Learning.
211. Norman, E. (2000). The strengths perspective and resiliency enhancement–A natural partnership. In: E. Norman (Ed.) *Resiliency enhancement: Putting the strengths perspective into social work practice*. New York: Columbia University Press, p. 1–16.
212. Obradović, J., Bush, N.R., Stamperdahl, J., Adler, N., Boyce, W.T. (2010). "Biological sensitivity to context: The interactive effects of stress reactivity and family adversity on socioemotional behavior and school readiness". *Child Development* 81 (1), 270–289.
213. OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD Publications Service.

214. OECD (2000). Valsts izglītības politikas analīze – Latvija. Ekspertu ziņojums. http://www.viaa.gov.lv/files/news/521/oecdaug8.pdf (sk. 12.11.2011).
215. OECD (2007). PISA 2006 Science Competencies For Tomorrow's World Volume 1: Analysis, OECD, Paris.
216. OECD (2009). PISA 2006 Technical Report. OECD. http://www.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf (sk. 12.11.2011).
217. OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf (sk. 12.11.2011).
218. OECD (2011a). Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School, OECD Publishing. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/47092225.pdf (sk. 23.03.2011.)
219. OECD (2011b). Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf (sk. 05.05.2012.)
220. Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23–47.
221. Oskarsson, M. (2012). Is Swedish school not for all anymore? The decline of a successful school system. https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-pirls-timss_symposium-vortrag-Sweden_2012-02-200.pdf (sk. 04.03.2013.)
222. Ostrovska I., Boroņenko V. (2004). *Jaunatnes ceļā no izglītības uz darba tirgu.* Daugavpils: DU, "Saule".
223. Oreopoulos, P. (2003). The long–run consequences of living in a poor neighborhood, *Quarterly Journal of Economics*, 4, 1533–1575.
224. Papanastasiou, E. C., Zembylas, M. (2002). The effect of attitudes on science achievement: A study conducted among high school students in Cyprus. *International review of education*, 48(6), 469–484.
225. Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322–339.
226. Payne, M. (2005). *Modern Social Work Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
227. Plomp, T. (1992). Conceptualizing a Comparative Educational Research Framework. In: *Prospects*, 22(3), 278–88.
228. Plomp, T. (1998). The potential of international comparative studies to monitor the quality of education. Prospects, 28(1), 45–59
229. Plomp, T., Howie, S., McGaw, B. International studies of educational achievements. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (Eds.) (2002). *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer, p. 951–978.
230. Pong, S.L. (1996). School participation of children from single–mother families in Malaysia. *Comparative Education Review*, 40, 231–249.
231. Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–25.
232. Portes, A. (2000). The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum*, 15 (1), 1–12.
233. Postlethwaite, T.N. (1999). *International studies of educational achievement: Methodological issues.* CERC Studies in Comparative Education.
234. Putnam R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
235. Reinikainen, P. (2007). *Sequential Explanatory Study of Factors Connected with Science Achievement in Six Countries: Finland, England, Hungary, Japan, Latvia and Russia. Study based on TIMSS 1999*. Doctoral thesis. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

236. Reis, S. Colbert, R., Hebert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–120.
237. Reynolds, A.J., Walberg, H.J. (1991). A Structural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97–107.
238. Rīgas dome (2005) .Rīgas ilgtermiņa attīstības stratēģija līdz 2025. gadam. „Rīga – iespēja ikvienam!" http://www.rdpad.lv/uploads/rpap/Rigas_ilgtermina_attistibas_strategija_2025.g.pdf (sk. 20.09.2008.)
239. Robitaille, D.F., Garden, R.A. (Eds.). (1989). *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics*. Oxford: Pergamon Press.
240. Rouse, K.A.G. (2001). Resilient students' goals and motivation, *Journal of Adolescence*, 24, 461–472.
241. Rungule, R., Kārkliņa, I. (2009). Jauniešu sociālā iekļaušana un sociālās atstumtības riski. No: Rungule, R., Koroļeva, I., Trapenciere, I., Kārkliņa, I., Goldmanis, M., Mieriņa, I., Sniķere, S., Aleksandrovs, a., Trapencieris, M., Seņkāne, S. *Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 129 – 144 lpp.
242. Rungule, R., Sniķere, S., Koroļeva, I., Trapenciere, I., Pranka, M., Mieriņa, I., Kārkliņa, I., Trapencieris, M., Lāce, T., Goldmanis, M., Vule, I., Hazans, M., Trapežņikova, I., Dmitrijeva, J., Āriņš, M., Žabko, O. (2007). *Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums.* (Red. Rungule, R.). Rīga: LU FSI, BICEPS, Socioloģisko pētījumu institūts.
243. Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, J., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. H., Weintraub, S. (Eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 181–214.
244. Rutter M (2005). The promotion of resilience in the face of adversity. Vortrag, Tagung zum Thema "Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände", Ausbildungsinstitut für systemische Therapie und Beratung, Zürich, 9.–12. Februar 2005.
245. Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
246. Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43 (1), 3–23. http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Paradoxes-of-improvement-SER-2011.pdf (sk. 05.01.2013.)
247. Sahlberg, P. (2010). *Global educational reform movement and national education policies*. http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/presentation_sahlberg.pdf (sk. 05.01.2013.)
248. Saeima (1999a). Vispārējās izglītības likums (stājies spēkā 14.07.1999., publicēts Latvijas Vēstnesī 30.06.1999., Nr. 213/215), 07.08.2013. redakcija.
249. Saeima (1999b). Izglītības likums (stājies spēkā 01.06.1999., publicēts Latvijas Vēstnesī 17.11.1998., Nr. 343/344), 01.09.2013. redakcija.
250. Saeima (2000). Valsts valodas likums (stājies spēkā 01.19.2000., publicēts LV 21.12.1999.),
251. Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64(1), 80–97.
252. Schindler–Rangvid, B. (2003). *Educational peer effects. Quantile regression evidence from Denmark with PISA 2000 data, Ph.D. thesis.* Aarhus School of Business, Denmark.
253. Schmidt, W. H., Kifer, E. (1989). Exploring relationships across population A systems: A search for patterns. In: Robitaille, D. F., Garden, R. A. (Eds.) *The IEA study of Mathematics II: Context and outcomes of school mathematics*. Oxford: Pergamon Press, p. 209–231.

254. Schneeweis, N., Winter–Ebmer, R. (2007). Peer effects in Austrian schools, *Empirical Economics*, 32(2), 387–409.
255. Schneider B., Stevenson, D. (1999). *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless.* New Haven, CT: Yale University Press.
256. Schofer, E., Meyer, J.W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70, 898–920.
257. Schoon, I., Parsons, S., Sacker, A. (2004). Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, and Subsequent Levels of Adult Adaptation. *Journal of Adolescent Research,* 19(4), 383–404.
258. Scutella R., Wilkins, R., Horn, M. (2009). Measuring Poverty and Social Exclusion in Australia: A Proposed Multidimensional Framework for Identifying Socio–Economic Disadvantage. Melbourne Institute Working Paper Series Working Paper No. 4/09
259. Sebre S., Pirsko, L., Krūmiņa, I. (2012). Pozitīvi resursi un riska faktori bērniem, pusaudžiem, jauniešiem Latvijas laukos. No LU HZF, DU HF, ESF konference. *Savs kaktiņš, savs stūrītis zemes – Latvijas lauku iedzīvotāju attīstības stratēģijas un kultūrvides pārmaiņas.* Rīga, 20.–21.10.2011. http://www.savskaktins.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/savskaktins/Referata_ANOT_Sebre_Sandra.pdf (sk. 05.01.2013.)
260. Sebre, S., Krūmiņa, I. (2012). "Dzīvesspēks" kā resurss Latvijas laukos. No Cimdiņa, A., Raubiško, I. (sast.) *Dzīve, attīstība, labbūtība Latvijas laukos*. Rīga: Zinātne, 55–66 lpp.
261. Sewell, W., Haller, A., Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American sociological review* (34) 1, 82–92.
262. Singh, K., Granville, M., Dika, S. (2002). Mathematics and Science achievement: Effects of motivation, interest and academic engagement. *Journal of Educational Research*, 95, 323–332.
263. Sīmane, M., Kalniņa, M., Meņšikovs, V., Sebre, S., Bite, I., Zīverte, L., Austers, I., Zilinska, Dz., Ozoliņa, Ž., Dukāts, I. (2003a). *Pārskats par tautas attīstību* 2002/2003. *Cilvēkdrošība.* Rīga: ANO Attīstības programma. Latvija UNDP, Latvija.
264. Sīmane, M., Kalniņa, M., Meņšikovs, V., Sebre, S., Bite, I., Zīverte, L., Austers, I., Zilinska, Dz., Ozoliņa, Ž., Dukāts, I. (2003b). Human Development Report 2002/2003. Rīga: ANO Attīstības programma. Latvija UNDP, Latvija.
265. Sjøberg, S. (2003). Science and technology education current challenges and possible solutions. In: Jenkins, E. (Ed.) *Innovations in science and technology education*. (Vol VIII). Paris: UNESCO.
266. Sjøberg, S. (2007). PISA and "Real Life Challenges": Mission Impossible? http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg-PISA-book-2007.pdf (sk. 23.01.2011.)
267. Small, S., Memmo, M. (2004). Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. *Family Relations*. 53: 3–11.
268. Smokowski, P., Reynolds, A., Bezruczko, N. (2000). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37(4), 425–448.
269. Sniķere, S., Koroļeva, I., Aleksandrovs, A., Kārkliņa, I. (2010). *Pētījums par jauniešu apmācību vajadzībām un interesēm attālos vai mazattīstītos reģionos*. Rīga: IZM, SPI. http://izm.izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/petijums_jauniesu_centri_apmacibas-v5.pdf (sk. 02.02.2012.)
270. Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson−Davis, K., Kussin, B. (2005). Boys will be „boys": Variability in boys' experiences of literacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 216−230.
271. Solon, G., Page, M.E., Duncan, G.J. (2000). Correlations between neighboring children in their subsequent educational attainment. *Review of Economics and Statistics*, 82, 383–392.

272. Sørensen, A.B., Morgan, S.L. (2000). School Effects: Theoretical and Methodological Issues. In: Hallinan, M.T. (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer/Plenum, p. 137–160
273. Soubottina T.P. (2000). *Beyond Economic growth: Meeting the Challanges of Global Development*. http://www.worldbank.org/depweb/beyond/beyond.htm#english (sk. 01.09.2009.)
274. Sparkes, J. (1999). Schools, Education and Social Exclusion. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
275. Steelman, L. C., Powell, B. (1989). Acquiring capital for college: The constraints of family configuration. *American Sociological Review*, 54, 844–855.
276. Steinberg, L. (1996). Beyond the classroom: *Why school reform has failed and what parents need to do?* New York: Simon & Schuster.
277. Stevenson, H. W. (1998). A TIMSS primer. Lessons and implications for U.S. Education. Fordham Report, 2.
278. Stone, W. (2001). *Measuring social capital: Towards a theoretically informed measurement framework for researching social capital in family and community life*. Australian Institute of Family Studies.
279. Strauss, A.L., Corbin, J. (2008). *Basic of qualitative resrach: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
280. Svence, G. (2012). Jauna pozitīvās psiholoģijas koncepta „dzīvesspēks" aprobācija RPIVA psiholoģijas studentu pētījumos. No *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. VI Starptautiskā zinātniskā konference. Zinātnisko rakstu krājums.* Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
281. Swartz, D. (2000). Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality. In: Robbins, D. *Pierre Bourdieu Volume II*, Sage Publications, London, p. 207–217
282. Symeou, L. (2008). From School–Family Links to Social Capital Urban and Rural Distinctions in Teacher and Parent Networks in Cyprus. Urban Education, 43(6), 696–722
283. Tabuns A. (1993a). Lauku skola lauku reformas gaitā. *Izglītība*, 11.02.1993.
284. Tabuns A. (1993b). Lauku skola lauku reformas gaitā. *Izglītība*, 25.02.1993.
285. Talisayon, V.M., Balbin, C.R., De Guzman, F.S. (2006). Predictors of student achievement in TIMSS 1999 and Philippine results. In: Howie, S. J., Plomp, T. (Eds.) *Context of learning mathematics and science: Lessons learned from TIMSS*. London, New York: Routledge, p. 225–242.
286. Teachman, J. (1987). Family background, educational resources and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548–557.
287. TIMSS, PIRLS (2010). About TIMSS 2011. http://timss.bc.edu/timss2011/index.html (sk. 10.10.2010.)
288. Tisenkopfs, T. (2005). *Ko nozīmē laba dzīve mūsdienu Latvijā? Dzīves kvalitātes objektīvie rādītāji un subjektīvais novērtējums* http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1124_Dzives_kvalitaate_Latvija.pdf (sk. 25.01.2011.)
289. Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: a survey of household resources and standards of living*. Great Britain: University of California Press. http://www.poverty.ac.uk/system/files/townsend-book-pdfs/PIUK/piuk-prelims.pdf (sk. 08.08.2009.)
290. Trapenciere, I. (2006). Es rullēju, tu rullē. Vai viņš/viņa rullē? Cool…: Par jauniešu dzīves kvalitāti. No: Bela B., Tisenkopfs T. *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne, 110–152 lpp. http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1124_Dzives_kvalitaate_Latvija.pdf (sk. 08.08.2009.)

291. Trapenciere, A. (2011). *«Eirobāreņi» Austrumeiropā: mākslas projektu loma sociālajā iekļaušanā*. Referāts Apvienotajā Pasaules latviešu zinātnieku III kongresā un Letonikas IV kongresā „Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte", Rīgā, 2011. gada 24.–27. oktobrī.
292. Trapenciere, I., Rajevska, F., Pranka, M., Sniķere S., Trupovniece A. (2002). Sociālās atstumtības riska faktoru identificēšana trūcīgo ģimeņu bērniem. Rīga: LU FSI.
293. Trapenciere, I., Rungule, R., Kārkliņa, I., Koroļeva, I., Sniķere, S. (2008). *Jauniešu ar zemu pamatprasmju līmeni un no cietuma atbrīvoto nodarbinātības problēmas Valmierā un Valmieras rajonā*. Rīga: LU FSI, SPI, 80 lpp.
294. Trapenciere, I., Rungule, R., Pranka, M., Lāce, T., Dudwick, N. (2000). Nabadzīgo cilvēku viedokļi – nabadzības sociālais vērtējums Latvijā. Rīga: Labklājības ministrija, UNDP.
295. UNESCO Institute for Statistics (2011). Publications. http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5190,URL_DO=DO_TOPIC,URL_SECTION=201 (sk. 05.05.2011.)
296. Ungar, M. (2004). A constructionist discourse of resilience. Multiple Context, Multiple Realities among at-Risk Children and Youth. *Youth & Society,* 35(3), 341–365.
297. Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work* 38 (2), 218–235.
298. Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence,* 42 (166): 287–310.
299. Ungar, M. (2011). *Counseling in challenging contexts: Working with individuals and families across clinical and community settings*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
300. Van der Gaag, M., Snijders, T. (2002). *An approach to the measurement of individual social capital.* Groningen University: Department of statistics and measurement theory.
301. VARAM, VRAA (2012). Reģionu attīstība Latvijā 2011. Valsts reģionālās attīstības aģentūra. http://www.vraa.gov.lv/lv/parskats/parskats2011/ (sk. 23.01.2013.)
302. VISC (2011). Informācija par ESF projektu "Dabaszinātnes un matemātika". http://www.dzm.lv/par_projektu/ (sk. 23.04.2011.)
303. Warwick, D., Osherson, S. (1973). *Comparative research methods: An overview*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
304. Waxman, H.C., Padrón Y.N., Gray J.P. (2004). Promoting educational resilience for students at–risk of failure. In Waxman, H.C., Padrón Y.N., Gray J.P. *Educational resiliency: student, teacher, and school perspectives*. USA: Information Age Publishing Inc.
305. Wyner, J.S., Bridgeland, J.M., DiIulio, J.J. (2007). *Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families*. Lansdowne, VA: Jack Kent Cooke Foundation.
306. Werner, E., Bierman, J.M., French, F.E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
307. Werner, E., Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
308. Westfall, A., Pisapia, J. (1994). *Students who defy the odds: A study of resilient at–risk students*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
309. Williams, T., Kirst, M., Woody, E., Levin, J., Perry, M., Haertel, E. (2005). Similar Students, different results: Why do some schools do better? A large-scale survey of California elementary schools serving low-income students. Mountain View, CA: EdSource. http://www.edsource.org/iss_research_SimStu_initial.html (sk. 25.01.2010.)
310. Wilson, V. (2006). *Does Small Really Make a Difference? An Update: A Review of the Literature on the Effects of Class Size on Teaching Practice and Pupils' Behaviour and*

Attainment (SCRE Research Report No. 123). Glasgow, Scotland: SCRE Centre, University of Glasgow.

311. Wong, R. S. (1998). Multidimensional influences of family environment in education: The case of socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, 71, 1–22.
312. Yamano, T., Yasuharu S., Sserunkuuma, D. (2006). Living Arrangements and Schooling of Orphaned Children and Adolescents in Uganda. *Economic Development and Cultural Change*, 54(4), 833–856.
313. Yates, T.M., Egeland, B., Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience; A developmental process perspective. In S.S. Luthar (Ed.), Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities (pp. 243–266). New York: Cambridge University Press.
314. Zepa, B. (2002). Pētījums izaicina valsti. *Politika.lv*. http://politika.lv/article/petijums-izaicina-valsti (sk. 01.08.2010.)
315. Zepa, B., Bebriša, I., Ieviņa, I., Krastiņa, L. (2007). *Skolēnu atbiršana pamatskolās. Problēmas risinājumi*. Rīga: BSZI. http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/dropout/skolenu_atbirsana_pamatskolas.pdf (sk. 10.08.2010.)
316. Zepa, B., Tomsone, I., Šūpule, I. Krastiņa, L. (2006). *Mazizglītoto mazākumtautību jauniešu integrācija darba tirgū*. Rīga: Jura apgāds, 151 lpp.
317. Zepa B. (2010). Education for Social Integration. In Muižnieks N. *How Integrated is Latvian Society? An Audit of Achievements, Failures and Challenges*, Riga: University of Latvia Press, 189 –221 lpp. http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/zinas/Integracija_anglu.pdf (sk. 01.08.2010.)
318. Zobena, A. (red.) (2007). *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2006/2007. Cilvēkkapitāls: mans zelts ir mana tauta?* Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts.
319. Zhang, Y., Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library*. Westport, CT: Libraries Unlimited, p. 308–319.
320. Юдин, Н.В. (2009). *Психологическая защищенность студентов от неблагоприятных воздействий социальной среды. Диссертация*. http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-zashchishchennost-studentov-ot-neblagopriyatnykh-vozdeistvii-sotsialnoi-s#ixzz2IN49Pgtx (sk. 05.01.2013.)

1. pielikums

OECD PISA 2006 dalībvalstis un pētījuma galvenās iezīmes



OECD dalībvalstis	OECD partnervalstis
Anglija	Argentīna
ASV	Azerbaidžāna
Austrālija	Brazīlija
Austrija	Bulgārija
Beļģija	Čīle
Čehija	Honkonga (Ķīna)
Dānija	Horvātija
Francija	***Igaunija***
Grieķija	Indonēzija
Īslande	Izraēla
Itālija	Jordānija
Īrija	Katara
Japāna	Kirgizstāna
Jaunzēlande	Kolumbija
Kanāda	Krievija
Koreja	***Latvija***
Luksemburga	***Lietuva***
Meksika	Lihtenšteina
Nīderlande	Makao (Ķīna)
Norvēģija	Melnkalne
Polija	Rumānija
Portugāle	Serbija
Slovākija	Slovēnija
Somija	Taivāna (Ķīna)
Spānija	Taizeme
Šveice	Tunisija
Turcija	Urugvaja
Ungārija	
Vācija	
Zviedrija	

Avots: OECD, 2007.

	OECD PISA 2006 pētījuma galvenās iezīmes
Saturs	Galvenā satura joma – dabaszinātnes, bet pētījumā tika iekļauta arī matemātika un lasīšana un noskaidrotas skolēnu zināšanas šajās jomās ciešā saistībā ar viņu prasmi izvērtēt savas zināšanas un pieredzi, praktiski izmantot tās reālās dzīves situācijās. Lielāka uzmanība tika pievērsta procesu apguvei, jēdzienu izpratnei un prasmei rīkoties dažādās situācijās katras vērtēšanas jomas ietvaros. PISA 2006 laikā pirmo reizi tika iegūta informācija par skolēnu attieksmi pret dabaszinātnēm ne tikai no skolēnu aptaujām, bet arī no testos iekļautajiem atbilstošiem jautājumiem.
Pētnieciskie jautājumi	• Vai skolēni ir labi sagatavoti nākotnē sagaidāmajam dzīves izaicinājumam? • Vai viņi ir spējīgi efektīvi analizēt, pamatot savas idejas un diskutēt par tām? • Vai skolēni ir atraduši jomas, kuras viņus varētu interesēt turpmākajā dzīvē un profesionālā darbībā?
Mērķgrupa	OECD PISA mērķauditorija ir skolēni, kuru vecums testēšanas laikā ir no 15 gadiem un 3 pilniem mēnešiem līdz 16 gadiem un 2 pilniem mēnešiem un kas mācās attiecīgās valsts robežās esošajās jebkura tipa (Latvijas izlasē netiek iekļautas tikai speciālās skolas) mācību iestāžu 7. vai augstākās klasēs.
Instrumentārijs	1. PISA 2006 uzdevumos bija iekļauti gan atbilžu izvēles jautājumi, gan jautājumi, uz kuriem skolēnam jāsniedz sava atbilde. Jautājumi tika grupēti, pamatojoties uz tekstu, kuru varēja papildināt arī attēls vai grafiks, kurā aprakstīta kāda skolēnam atpazīstama reālās dzīves situācija. 2. Papildus tam skolēni aptuveni 30 minūtēs aizpildīja aptauju, atbildot uz jautājumiem par sevi, saviem mācīšanās ieradumiem, attieksmi pret dabaszinātnēm, motivāciju. 3. Dalībskolu direktori aizpildīja aptauju par savu skolu, sniedzot tās demogrāfisko raksturojumu, izvērtējot mācību vides kvalitāti skolā.
Izlase	Pētījuma īstenotāji kā ļoti nozīmīgu rādītāju uzsver projekta ģeogrāfisko plašumu – PISA 2006.gada ciklā kopumā 30 OECD valstīs un 27 partnervalstīs tik īstenotas nacionāli reprezentatīvas 15 gadus vecu skolēnu izlases. Kopumā šajās 57 valstis tiek saražots gandrīz deviņas desmitdaļas pasaules nacionālā kopprodukta (OECD, 2007) (PISA 2006 pētījuma dalībvalstu profils – pielikumā Nr.1). PISA ir svarīgi, lai valsts tiktu pārstāvēta ar visu tipu skolām, kurās mācās piecpadsmitgadīgi skolēni (izņemot skolas, kurās tiek izmantotas citas starptautiskās vai nacionālās programmas). Veidojot PISA skolu klasifikāciju, tika ņemti vērā tādi faktori kā (i) skolas finansējuma avots; (ii) atrašanās vieta (pilsēta, lauki); (iii) ISCED līmenis (tikai ISCED 2, tikai ISCED 3, jaukta); (iv) ISCED programmas virzieni (profesionālā, vispārējā, jauktā); (v) skolēnu dzimums; (vi) mācību laiks (pilna laika, nepilna laika, jauktās); (vii) maiņas (tikai dienas, gan dienas, gan vakara); (viii) skolēnu sastāvs pēc tautības (nacionālās, starptautiskās/ārzemju, jauktās); (ix) mācību valoda lasīšanā (viena (valsts) valoda, bilingvāla, cittautu, jauktās). Veicot skolu klasifikāciju, tiek sastādīts slāņu mainīgo saraksts, kuru lieto gan izmēģinājuma pētījumā, gan pamatpētījumā. Labākie ir tie mainīgie, kuri izskaidro sasniegumu atšķirības starp skolām. Latvijas skolu izlasei visos PISA ciklos *kā ārējā slāņa mainīgais* izvēlēts – skolas lielums – lielās skolas (skolā mācās vairāk par 35 piecpadsmitgadīgiem skolēniem)/ mazās skolas (skolā mācās mazāk par 35, bet vairāk par 18 piecpadsmitgadīgiem skolēniem)/ ļoti mazās skolas (skolā mācās mazāk par 18 piecpadsmitgadīgiem skolēniem); kā *iekšējo slāņu mainīgie* izvēlēti: (a) urbanizācija – Rīgas skolas/ lielo pilsētu (Daugavpils, Jelgavas, Jūrmalas, Liepājas, Rēzeknes, Ventspils) skolas/ pārējo 70 Latvijas pilsētu skolas/ lauku skolas; (b) skolas tips – ģimnāzija/ vidusskola/ profesionālās izglītības iestāde/ pamatskola.

Turpinājums nākošā lpp.

Tabulas turpinājums.

Izlase (turpinājums)	Pamatpētījuma PISA 2006 Latvijā dalībnieku izlase tika veidota divos posmos: (1) Izmantojot sistemātisko izlasi, kura ir proporcionāla stratificēto skolu lielumam, tika izvēlētas 177 dalībskolas, ģenerālkopā iekļaujot ne tikai vispārizglītojošās skolas, bet arī arodskolas un tehnikumus, kuros mācās 15 gadus veci skolēni; (2) No šīm skolām ar sistemātiskās izlases metodi tika izvēlēti 35 skolēni, kuri dzimuši 1990. gadā un mācās 7. vai augstākā klasē. Ja skolā attiecīgā vecuma skolēnu bija mazāk par 35, tad pētījumā tika iekļauti visi šie skolēni. Kopumā pamatpētījuma izlasē tika iekļauti 5174 skolēni, pamatpētījumā Latvijā piedalījās 177 skolas, kas 100% atbilst nepieciešamajam skolu skaitam. No 5174 izlasē iekļautajiem skolēniem testēšanā piedalījās 4719 skolēnu (2428 meitenes un 2281 zēns), t.i., 91%. Skolēnu skaita sadalījums PISA 2006: 7. kl. – 2%, 8. kl. – 15%, 9. kl. – 78%, 10. kl. – 3%, Citas klases – 2%. Slānī „Krievu mācību valoda skolā" iekļautas izglītības iestādes, kurās tiek īstenotas atbilstošas mazākumtautību (krievu) izglītības programmas. Slānī „Latviešu un krievu mācību valoda skolā (divplūsmu skolas)" iekļautas izglītības iestādes, kurās izglītību var iegūt valsts valodā vai mazākumtautību izglītības programmā. Skolēni, kuri mācās mazākumtautību (krievu) izglītības programmās, testu un aptauju izpildīja krievu valodā. Šāda divu etapu izlase (skolas un pēc tam skolēnu) ietekmē svaru aprēķināšanu, savukārt skolu izlases raksturojums ietekmē skolēnu izlases raksturojumu. Izlases veidošanas procedūra nodrošina vienādu varbūtību ikvienam skolēnam tikt iekļautam izlasē neatkarīgi no skolas, kurā viņš mācās, taču ir faktori, kas nosaka atšķirīgus svarus: (i) izvēlētie skolu izlases slāņu mainīgie; (ii) precizitāte, sastādot skolu sarakstu, piemēram, Latvijas skolu izlase parasti tiek veidota pēc iepriekšējā mācību gada skolu sarakstiem, jo attiecīgā mācību gada skolu saraksti novembrī – decembrī vēl nav pieejami; (iii) skolēnu un skolu piedalīšanās – ja kāda skola atsakās piedalīties vai uz testēšanu neierodas visi skolēni, svari tiek pārrēķināti tā, lai to kompensētu (OECD, 2009b). Veicot PISA pētījumu datu analīzi, izmantoti svērtie lielumi. Reprezentatīva izlase dod iespēju izdarīt secinājumus izglītības sistēmas līmenī. Vienkāršo nejaušo izlasi izglītības pētījumos praktiski neizmanto, jo nav paredzams, cik skolēni no katras skolas tiks izvēlēti un līdz ar to – cik skolas piedalīsies pētījumā.
Pilotpētījums Latvijā	2005. gada aprīlī tika veikts izmēģinājuma pētījums, kurā piedalījās 1427 piecpadsmit gadu veci skolēni no 50 Latvijas skolām un 50 šo skolu direktori. Pēc izmēģinājuma pētījuma rezultātu analīzes gada beigās tika pilnībā nokomplektēts pamatpētījuma instrumentārijs – 13 testu brošūras, skolēnu aptauja un mācību iestādes aptauja. Testu brošūras un skolēnu aptauja tika sagatavotas gan latviešu, gan krievu valodā, bet pārējie pētījuma materiāli – latviešu valodā. Visi pētījuma materiāli tika tulkoti no oriģinālteksta angļu valodā un to makets tika saskaņots ar starptautiskā pētījuma vadības grupu. Tā kā pētījums tiek īstenots saskaņā ar precīzi izstrādātām instrukcijām, arī abās pārējās Baltijas valstīs tika veiktas līdzīga pilotpētījuma procedūra.
Rezultāti	• Apkopojums par piecpadsmitgadīgu jauniešu dabaszinātņu, matemātikas un lasīšanas kompetenci 2006.gadā. • Kontekstuālie indikatori, kas saista skolēnu sniegumu ar skolēna un skolas raksturojumu. • Skolēnu attieksmes pret dabaszinātnēm novērtējums. • Izglītības politikas analīzei un pētniecībai nepieciešamā informācija. • Skolēnu lasīšanas un matemātikas sasniegumu maiņas raksturojums.
Turpmākie pētījumi	2010.gada nogalē tika paziņoti PISA 2009 rezultāti, pētījuma galvenā joma – lasīšana, 2013. gada nogalē tiks paziņoti 2012 cikla rezultāti, kuru galvenā satura joma ir matemātika, bet 2015. gadā tiks īstenots nākamais PISA pētījuma cikls ar galveno jomu – dabaszinātnēm.

Avots: Geske et al. 2007

2. pielikums

Interviju ar trūcīgo ģimeņu pārstāvjiem analīzes ietvars

Tēmas	Analīzes vienības/kategorijas	Jautājumi	ĢIMENES KOPKAPITĀLS			
			Ekonomiskais kapitāls	Cilvēk– kapitāls	Kultūras kapitāls	Sociālais kapitāls
KONTEKSTS	Respondenta raksturojums Respondenta vecums Statuss ģimenē Dzīvesvieta		X			
	Ģimenes raksturojums Ģimenes struktūra Bērnu skaits ģimenē		X			
DZĪVES KVALITĀTE	Dzīves apstākļu izmaiņas	Kā jūs raksturotu savu/ savas ģimenes dzīves apstākļu izmaiņas pēdējo 5 gadu laikā – tie ir pasliktinājušies vai uzlabojušies? Kas par to liecina?	X			X
NODARBINĀTĪBA	Pašreizējās darba vietas pastāvība	Ja strādā – cik droša ir pašreizējā darba vieta?	X			
	Attiecības darbavietā	Kādas ir attiecības darba vietā? Vai ir iesaistīts darba kolektīvā? Kāda ir darba devēja attieksme – vai izturas kā pret līdzvērtīgu, vai ir piedzīvojis netaisnīgu attieksmi no darba devēju puses?				X
	Potenciālās nodarbinātības vērtējums	Vai vispār vēlētos strādāt algotu darbu? Kāpēc jā vai kāpēc nē?	X	X		
	Darba devēju attieksme, sastapšanās ar stereotipiem par ģimenes struktūru	Vai meklējot darbu esiet sastapies ar citādu attieksmi pret sevi tāpēc, ka ir daudzbērnu/ vientuļā māte?				X

1. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 1. turpinājums.

Tēmas	Analīzes vienības/kategorijas	Jautājumi	ĢIMENES KOPKAPITĀLS			
			Ekonomiskais kapitāls	Cilvēk– kapitāls	Kultūras kapitāls	Sociālais kapitāls
IZGLĪTĪBA Respondenta izglītība	Pēdējā iegūtā izglītība	Kad pēdējo reizi ir kaut kur mācījies? Kādu izglītību ir ieguvis un kur?		X		
	Iegūtās izglītības vērtējums	Kā vērtē iegūto izglītību – pietiekama vai nē?		X		
	Attieksme pret mūžizglītību	Vai pieaugušam cilvēkam ir nepieciešams mācīties? Kas traucē pašam to darīt?		X		
Bērnu izglītība	Skolas vecuma bērnu raksturojums	Vai ir skolas vecuma bērni? Kur katrs mācās?		X		
	No izglītības atbirušie skolēni	Vai ir bērni līdz 18 gadu vecumam, kas nekur nemācās, kāpēc, kāds ir viņu izglītības līmenis?		X		
	Ģimenes budžeta līdzekļi izglītībai	Cik daudz vai apmēram kādu ģimenes budžeta daļu tērē katra bērna izglītībai?	X			
	Galvenās izmaksas izglītībai	Par ko nākas maksāt visvairāk (grāmatas, darba burtnīcas, rakstāmlietas un sporta tērps u.c.)?	X			
	Finansu līdzekļu radītie ierobežojumi	Vai ir kādi ar izglītību saistīti izdevumi, ko nevar atļauties (tai skaitā mūzikas, mākslas, sporta skolas, pulciņi, papildus valodu vai citas nodarbības u.c.)?	X			
	Pašvaldības atbalsts izglītības pieejamības paaugstināšanai	Vai ir saņēmuši kādu palīdzību no pašvaldības? Vai to saņem regulāri? Kā to nokārto – vai tas ir sarežģīti? Cik bieži jākārto dokumenti? Ja nesaņem pabalstu vai brīvpusdienas, kāpēc?	X			X
	Citu organizāciju atbalsts izglītības pieejamības paaugstināšanai	Vai saņēmuši vēl kādu citu organizāciju vai personu atbalstu bērnu izglītībai?	X			X
	Izglītības iestādes fiziskā pieejamība	Kā bērni nokļūst uz skolu (ja jābrauc ar sabiedrisko transportu vai skolas autobusu)? Vai nokļūšana uz skolu rada problēmas?	X			
	Bērnu tālākizglītības prognozes	Kādi ir plāni par bērnu turpmāko izglītību?		X		

2. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 2. turpinājums.

Tēmas	Analīzes vienības/kategorijas	Jautājumi	ĢIMENES KOPKAPITĀLS			
			Ekonomiskais kapitāls	Cilvēk–kapitāls	Kultūras kapitāls	Sociālais kapitāls
SOCIĀLIE SAKARI, NEFORMĀLĀ PALĪDZĪBA	Tuvāko cilvēku loks	Kas veido tuvāko cilvēku loku – radinieki, draugi, kaimiņi, darba biedri? Cik bieži ar tiem satiekas? Kādas ir attiecības ar kaimiņiem?				X
	Palīdzības pieejamība	Kas palīdz grūtos brīžos, uz kā palīdzību paļaujas vienmēr (piemēram, naudas aizņemšanās, palīdzība slimības gadījumā u.c.)?				X
		Vai ir bijuši gadījumi, kad bijusi nepieciešama palīdzība – kas tad palīdzēja, varbūt kādam lūdza palīdzību, bet nesaņēma?				X
	Viedoklis par savstarpējās izpalīdzības principu pastāvēšanu	Vai mūsdienās vēl darbojas savstarpējās izpalīdzības principi, kad cilvēki viens otram cenšas palīdzēt, neprasot par to samaksu?				x
	Sociālo kontaktu loks	Kas parasti piedalās ģimenes svētkos, viesībās? Vai paši iet viesos, parasti pie kā?				x
SAKARI, INFORMĀCIJAS PIEEJAMĪBA	Informācijas iegūšanas avoti	Kā uzzina par to, kas notiek pasaulē, Latvijā, pilsētā, pagastā – kādus informācijas avotus izmanto?		X		X
	Jaunāko informācijas un komunikācijas tehnoloģiju pieejamība	Vai izmanto internetu – kur, kādiem nolūkiem?		X		X
	Teritoriālā mobilitāte	Cik liels attālums ir līdz dzīves vietas administratīvajam centram? Cik bieži brauc uz turieni? Kādus transporta līdzekļus izmanto – sabiedrisko vai personisko?	X			X
SOCIĀLĀ PALĪDZĪBA	Sociālās palīdzības saņemšana	Kādu palīdzību saņem no pašvaldības, piešķirto pabalstu lielums un saņemšanas ilgums? Ja nekādu palīdzību nesaņem – kāpēc, vai ir par to interesējies vai griezies pēc palīdzības, vai saņēmis atteikumu? Vai ir informēts par palīdzības saņemšanas iespējām?	X			X

3. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 3. turpinājums.

Tēmas	Analīzes vienības/kategorijas	Jautājumi	ĢIMENES KOPKAPITĀLS			
			Ekonomiskais kapitāls	Cilvēk– kapitāls	Kultūras kapitāls	Sociālais kapitāls
PIEDERĪBA. IESAISTĪŠANĀS SABIEDRĪBAS DZĪVĒ	Piederības izjūta valstij	Vai jūtas piederīgs Latvijai? Vai jūt, ka valdība rūpējas par iedzīvotājiem?				X
	Piederības izjūta teritoriālajai kopienai	Vai jūtas piederīgs savai pašvaldībai? Vai jūt, ka pašvaldība rūpējas par iedzīvotājiem?				X
	Politiskā aktivitāte	Vai piedalās vēlēšanās – Saeimas un pašvaldību? Vai kāds ir kādreiz kaut ko maksājis vai kaut ko devis par balsošanu par noteiktu cilvēku vai partiju?				X
	Iesaiste kultūras dzīvē	Kā vērtē vietējo (pilsētas, pagasta) kultūras dzīvi – vai notiek kādi pasākumi? Kādus pasākumus apmeklē pats vai ģimenes locekļi? Ja neapmeklē – kāpēc?		X	X	X
SOCIĀLĀ ATSTUMTĪBA	Finansiālo līdzekļu trūkuma radītie ierobežojumi	Vai var teikt, ka ienākumu trūkums jums un jūsu ģimenei traucē dzīvot pilnvērtīgu dzīvi? Kādā ziņā? Ko nevar izdarīt naudas trūkuma dēļ? Vai ir vēl kādi citi apstākļi, kas traucē jums dzīvot pilnvērtīgu dzīvi?	X			
	Līdzcilvēku attieksme	Kā citi cilvēki izturas pret trūcīgiem cilvēkiem, vai var just kādu īpašu attieksmi? Vai cilvēku attieksmes dēļ jūs kādreiz esat juties atstumts vai izolēts? Kādās situācijās tas ir bijis?		X		X
	Sociālās atstumtības vērtējums	Vai jūs esiet dzirdējis tādus vārdus kā "sociālā atstumtība"? Par kuriem cilvēkiem Latvijā var teikt, ka viņi ir sociāli atstumti?				X
BRĪVAIS LAIKS	Brīvā laika pavadīšana	Ko dara brīvajā laikā, kā atpūšas? Vai ir kāds vaļasprieks, nodarbošanās, kas sagādā prieku? Ja nav – ko vēlētos darīt, ja būtu iespējas?		X	X	X

Avots: Promocijas darba autores izveidota shēma, izmantojot ESF Nacionālās programmas pētījuma „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" (Rungule et al 2007) interviju ar sociālās atstumtības riska grupu pārstāvjiem vadlīnijās ietverto informāciju, kuru izstrādē piedalījās arī promocijas darba autore.

3. pielikums

Pētījuma „Bezdarbs un sociālās atstumtības iemesli un ilgums" ietvaros īstenoto interviju respondentu sociāldemogrāfiskais raksturojums

	Respondents	**Dzīvesvieta**	**Piederība sociālās atstumtības riska grupai**	**Statuss ģimenē**	**Bērnu skaits ģimenē**	**Nodarbinātības statuss**	**Izglītība**
1.	Selga, 40 gadi	Rīga	Daudzbērnu ģimene	Māte	4 bērni – 18, 15, 13, 5 g.v./ 3 skolēni	Istabene	Augstākā pedagoģiskā izglītība (pirmskolas skolotāja)
2.	Maira, 32 gadi	Lauku pagasts	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	3 bērni – 12, 8, 1 g.v./ 2 skolēni	Bezdarbniece, bet nav oficiāli reģistrējusies NVA	Pamatizglītība. Iestājusies Mālpils tehnikumā, bet palikusi stāvoklī, un mācības pārtraukusi. Pēdējo reizi mācījās NVA kursos par frizieri
3.	Silva, 41 gads	Rīga	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	3 bērni – 21, 18 un 17 g.v./ 2 skolēni	Istabene	Ieguvusi 2 profesionālās izglītības diplomus – piena produktu tehnologu un agronomijas
4.	Māra, 50 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	7 bērni – 4 no tiem vecāki par 18 gadiem, 3 no tiek dzīvo patstāvīgi, 1 – ģimenē, bezdarbnieks. 3 skolēni – 18, 15, 14 g.v.	Ilgstoša bezdarbniece	Vidējā izglītība
5.	Dita, 33.gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	4 bērni – 2 skolnieki (13, 10 g.v.), 2 – pirmsskolas vecumā	Bezdarbniece	Pamatizglītība
6.	Indra, 42 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	14 bērni, 6 – vecāki par 18 gadiem, dzīvo patstāvīgi; 1– studē augstskolā, 7– skolēni	Algotu darbu nestrādā, rūpējas par saimniecību	Vidējā profesionālā izglītība
7.	Zanda, 21 gadi	Cita pilsēta	Daudzbērnu ģimene	Māte	3 bērni, 5 g.v. (uzsāks mācības sagatavošanas klasē) 3, 1 g.v.	Bezdarbniece	Pamatizglītība
8.	Ita, 31 gadi	Rīga	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	4 bērni – 13, 11, 6, 2.8 g.v./ 2 skolēni	Ilgstoša bezdarbniece	Vidējā izglītība

1. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 1. turpinājums.

	Respondents	**Dzīvesvieta**	**Piederība sociālās atstumtības riska grupai**	**Statuss ģimenē**	**Bērnu skaits ģimenē**	**Nodarbinātības statuss**	**Izglītība**
9.	Velga, 44 gadi	Rīga	Viena vecāka ģimene	Māte	1 bērns – 17 g.v./ skolēns	Ilgstoša bezdarbniece	Vidējā profesionālā izglītība, apmeklējusi kvalifikācijas celšanas kursus NVA
10.	Vera, 27gadi	Rīga	Daudzbērnu ģimene	Māte	3 bērni – 8, 3, 1.5 g.v./ 1 skolēns	Ilgstoša bezdarbniece	Vidējā izglītība, pašlaik mācās kursos par frizieri
11.	Ilga, 35 gadi	Pagasts netālu no Rīgas	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	5 bērni – 14, 10, 9, 8, 7 g.v./ Visi skolēni	Kulinārijas produktu fasētāja	Profesionālā izglītība, pavāra kvalifikācija
12.	Gundars, 39 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Tēvs	8 bērni – 9, 8, 7 g.v., pārējie – pirmsskolas vecumā (precīzs vecums nav norādīts)/ 3 skolēni	Respondents strādā firmā, kas nodarbojas ar graudkopību	Profesionālā izglītība, specialitāte: mēbeļnieks–galdnieks
13.	Zaiga, 38 gadi	Rīga	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	4 bērni – vecākajam 16 gadi, (pārējo bērnu vecums nav precizēts); 3 skolēni, nāk. gadā – visi 4 būs skolas vecuma	Medmāsa	Pašlaik mācās darbavietas apmaksātos kursos
14.	Nadīne, 37 gadi	Rīga	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	5 bērni – 2 skolēni 10 un 9 g.v.; 3 bērni – pirmssk. vecumā	Ilgstoša bezdarbniece	Vidējā profesionālā izglītība
15.	Santa, 40 gadi	Lauku pagasts	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Māte	5 meitas, bērnu vecums nav precizēts, 2 – mācās arodskolā, 1 pamatskolā, 2 – pirmsskolā	Ilgstoša bezdarbniece	Vidējā speciālā izglītība ļoti šaurā profesionālajā jomā
16.	Gunta, 39 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	5 bērni – 18, 17, 16, 13, 2.5 g.v.	Sociālā darbinieka palīgs (subsidētā darba vieta uz 9 mēn.).	Vidējā izglītība
17.	Aiga, 28 gadi	Republikas nozīmes pilsēta	Viena vecāka ģimene	Māte	3 bērni, dzīvo kopā ar 1, jo par 2 audzināšanu atņemtas aprūpes tiesības	Pārdevēja sporta preču veikalā pusgadu	Vidējā profesionālā izglītība, specialitāte – konditors un pavārs

2. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 2. turpinājums.

	Respondents	**Dzīvesvieta**	**Piederība sociālās atstumtības riska grupai**	**Statuss ģimenē**	**Bērnu skaits ģimenē**	**Nodarbinātības statuss**	**Izglītība**
18.	Ilze, 39 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	5 bērni, viens no tiem dzīvo patstāvīgi.; 17, 15, 10, 2 g.v./ 3 skolēni	Oficiāli šobrīd nestrādā. Agrāk apmeklējusi bezdarbnieku kursus	Nepabeigta vidējā izglītība
19.	Rasma, 47 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	8 bērni, 2 – dzīvo patstāvīgi	Ilgstoša bezdarbniece	Nepabeigta vidējā izglītība. Specialitāte, kas iegūta darbā – cūkkopēja un 3. kat. šuvēja
20.	Elga, 45 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	3 bērni, no kuriem 1 dzīvo patstāvīgi	Ilgstoša bezdarbniece	Profesionāli tehniskā izglītība
21.	Roksana, 50 gadi	Cita pilsēta	Viena vecāka ģimene	Vecmāte	Respondentes bērni ir pieauguši, bet dzīvo kopā ar 2 mazbērniem, no kuriem viens ir skolas vecumā (9 g.v.)	Etniskā minoritāte, ilgstoša bezdarbniece	Pabeigta pamatizglītība
22.	Sandris, 31 gads	Cita pilsēta	Viena vecāka ģimene	Tēvs	Bērns pirmsskolas vecumā, 6 g.v. uzsāks mācības nākošā mācību gadā	Invalīds, bezdarbnieks	Nepabeigta vidējā izglītība
23.	Andris, 45 gadi	Lauku pagasts	Viena vecāka ģimene	Tēvs	2 skolas vecuma bērni	Ilgstošs bezdarbnieks	Profesionālā izglītība
24.	Aisma, 42 gadi	Rīga	Daudzbērnu ģimene	Māte	4 bērni – 3, 4, 5 un 15 g.v.	Ilgstoša bezdarbniece	Pamatizglītība
25.	Rasa, 31 gads	Cita pilsēta	Daudzbērnu ģimene	Māte	3 bērni – 11 g.v., 9 g.v., 3 g.v.	Ilgstoša bezdarbniece, tuvākajā laikā plāno strādāt par sētnieci	Vidējā izglītība
26.	Ildze, 28 gadi	Rīga	Viena vecāka ģimene	Māte	Pirmskolas vecuma meta dzīvo pie vecākiem – invalīdiem	Medicīnas māsa	Studē augstskolā

3. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 3. turpinājums.

	Respondents	**Dzīvesvieta**	**Piederība sociālās atstumtības riska grupai**	**Statuss ģimenē**	**Bērnu skaits ģimenē**	**Nodarbinātības statuss**	**Izglītība**
27.	Natālija, 24 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	4 bērni 1 g.v., 3, 4 un 6 gadi	Bezdarbniece	Profesionālā izglītība, drēbnieks
28.	Tabita, 22 gadi	Pagasts netālu no Rīgas	Daudzbērnu ģimene	Māte	Ģimenē 7 cilvēki – respondente un vīrs, māte, tēvs, 2 skolas vecuma bērni – 15 g.v. brālis un 11 g.v. māsa	Strādā, nodarbinātības jomu nevēlas atklāt	Vidējā izglītība, turpinās mācīties augstskolā
29.	Alīda, 38 gadi	Republikas nozīmes pilsēta	Viena vecāka ģimene	Māte	2 bērni – 16 g.v., 17 g.v., ģimenē dzīvo meita, dēls devies peļņā uz Dāniju	Invalīde, bezdarbniece	Vidējā profesionālā, turpina mācības
30.	Laima, 38 gadi	Lauku pagasts	Viena vecāka ģimene	Māte	2 skolas vecuma bērni – dēls mācās vidusskolā, meita – pamatskolā	Invalīde	Profesionālā izglītība
31.	Evija, 35 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Māte	4 nepilngadīgi bērni	Uzsākusi darbu pie saimnieka	Pamatizglītība
32.	Zita, 37 gadi,	Lauku pagasts	Viena vecāka ģimene	Māte	2 bērni – 1 skolas vecuma, otrs – pirmsskolas vecuma	Strādā pašvaldības komunālajā departamentā, piestrādā par sētnieci	Pamatizglītība
33.	Kristiāns, 38 gadi	Lauku pagasts	Daudzbērnu ģimene	Tēvs	Ģimenē kopā aug 7 bērni – 4 savi un 3 aizbildniecībā. Bērni vecumā līdz 16 g.v.	Strādā patstāvīgi, bet darbavieta nav precizēta	Mācās Juridiskajā koledžā
34.	Aleksejs, 22 gadi	Cita pilsēta	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Dēls	Galvenais apgādnieks 7 cilvēku ģimenē. Brāļi: 16, 14 g.v., māsas: 13 g.v. un 20 g.v.	Kokapstrādes ceha motorzāģa operators	Nepabeigta vidējā izglītība
35.	Edvards, 19 gadi	Lauku pagasts	Viena vecāka daudzbērnu ģimene	Dēls	Vecākais dēls 3 bērnu ģimenē, jaunākās māsas – 8 g.v., 16 g.v.	Strādā gadījuma darbus, bez patstāvīga oficiāla darba	Pamatizglītība Mātei ir vidusskolas izglītība.

4. pielikums

Latvijas trūcīgo ģimeņu sociālā elastīguma izpausmes: salīdzinoša bērnu sociālo elastīgumu veicinošas un neveicinošas ģimenes analīze

Bērnu sociālo elastīgumu NEVEICINOŠAS ģimenes piemērs	**Analīzes vienības/kategorijas**	**Bērnu sociālo elastīgumu VEICINOŠAS ģimenes piemērs**
Maira, 32 gadi. Dzīvo lauku pagastā.	KONTEKSTS Respondenta vārds, vecums Dzīvesvieta	Zaiga, 38 gadi. Dzīvo Rīgā.
Viena vecāka daudzbērnu ģimene. Ģimenē 3 bērni (zēni) – no kuriem divi ir skolēni, 8 un 12 gadus veci, mazākais dēls 1 gadu vecs.	ĢIMENES RAKSTUROJUMS Ģimenes struktūra Bērnu skaits ģimenē	Viena vecāka daudzbērnu ģimene. Ģimenē 4 bērni – vecākajam 16 gadi, (pārējo bērnu vecums nav precizēts), t.sk., 3 skolēni, nākošajā gadā – visi 4 būs skolas vecuma.
Ģimene dzīvo vīra mātei piederošā trīsistabu dzīvoklī pagasta centrā, par ko maksā tikai komunālos maksājumus.	DZĪVES KVALITĀTE Dzīves apstākļi	Ģimene dzīvo nelielā divistabu dzīvoklī, kas iepriekš piederējis Zaigai. Istabas - kārtīgas, mājīgas, pie sienām daudz svētbildes, jo respondente ir ļoti ticīga.
Līdz ar vīra aiziešanu no ģimenes dzīves apstākļi ir pasliktinājušies gan materiālajā, gan emocionālajā aspektā.	Dzīves apstākļu izmaiņas	Ģimenes dzīves apstākļi pēdējo gadu laikā nav mainījušies.
Galvenais ienākumu avots - bērnu pabalsti. Ar neoficiālu piepelnīšanos kā friziere gūst neregulārus, neprognozējamus ienākumus. Kopējie ienākumi mēnesī ir mazāki par 100 Ls.	Galu savilkšanas stratēģijas: - Ienākumi	Zaigas darba alga, bērnu pabalsti, citu cilvēku palīdzība. Ģimenes mēneša budžets ir svārstīgs no 300 Ls un vairāk latiem. Vidēji mēnesī uz cilvēku – no 60 līdz 75 Ls.
Vīrs nemaksā alimentus, iepriekš katru mēnesi maksājis 100 latus, bet pirms pāris mēnešiem nezināmu iemeslu dēļ pārtraucis. Pašlaik ir iesniegusi dokumentus tiesā par uzturlīdzekļu piedziņu.	- Bērnu uzturlīdzekļi	Saņem ~ 100Ls no Uzturlīdzekļu garantijas fonda.
Galvenos izdevumus sastāda pārtika un apģērbs bērniem, ko iepērk second hand apģērbu tirdzniecības vietās. Vasarā pārtikai aiziet mazāk naudas, jo ir pieejami dārzeņi. Par dzīvokli nemaksā, jo nevar atļauties, tādēļ ir parādi.	- Galvenie izdevumi	Ģimenes galvenie izdevumi ir īre, komunālie pakalpojumi, transporta izdevumi, mācības un ēšana. Respondentam nav savs dārzs, radiniekiem ir dārzi, viņi palīdz ģimenei ar pārtiku. Vienmēr cenšas nomaksāt visus maksājumus.
Maira ir ieguvusi pamatizglītību. Mācības tehnikumā uzsākusi, bet nav turpinājusi, jo palika stāvoklī. Pirms neilga laika mācījās NVA kursos par frizieri.	IZGLĪTĪBA ○ Respondenta izglītība - Iegūtās izglītības vērtējums	Ieguvusi vidējo profesionālo izglītību medicīnas jomā.
It kā apliecina, ka gribētu pabeigt vidusskolu vakarskolā, mācīties vēl kaut ko, tomēr teiktais ir diezgan nepārliecinošs.	- Tālākizglītības plāno	Neilgu laika posmu pirms intervijas norises Zaiga papildinājusi zināšanas kvalifikācijas celšanas kursos, par ko maksājusi pati. Darba specifika pieprasa zināšanas visu laiku papildināt, tāpēc apmācībās piedalās diezgan regulāri.
Neuzskata, ka pieaugušam cilvēkam noteikti jāmācās, uzskata, ka var iztikt arī ar vidējo izglītības līmeni.	- Attieksme pret mūžizglītību	Uzskata, ka zināšanas nepārtraukti ir jāatjauno un jāpapildina.

1. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 1. turpinājums.

Bērnu sociālo elastīgumu NEVEICINOŠAS ģimenes piemērs	**Analīzes vienības/kategorijas**	**Bērnu sociālo elastīgumu VEICINOŠAS ģimenes piemērs**
Abi skolas vecuma bērni mācās pagasta vidusskolā. Daļu grāmatu izsniedz skola, daļu jāiegādājas pašiem. Lielākos izdevumus sastāda darba burtnīcu un skolas piederumu iegāde. Nespēj apmaksāt visus ar bērnu izglītību saistītos izdevumus, skolas pusdienas bērniem apmaksā Mairas vīramāte.	○ Ar bērnu izglītību saistītie jautājumi - Ģimenes budžeta līdzekļi izglītībai - Galvenās izmaksas izglītībai	Divi no trim skolas vecuma bērniem mācās vidusskolā, viens – ģimnāzijā. Daļu grāmatu izsniedz skola, lielākie izdevumi saistās ar pusdienām bērniem. Visas ar izglītību saistītās vajadzības apmierināt iespējams tikai tāpēc, ka saņem daudzveidīgu palīdzību no citiem cilvēkiem: *„īstenībā, cik es tērēju, es nevarētu izskolot.”*
Ģimenē abi skolēni mācās vispārējās izglītības iestādē.	- No izglītības atbirušie skolēni	Ģimenē visi trīs skolēni mācās.
Nevar atļauties iegādāties datoru, kas, pēc Mairas domām, bērniem būtu ļoti vajadzīgs. Zēniem patīk dejot modernās dejas, bet uz tām doties bērni varēja atļauties tikai tikmēr, kamēr tās bija bez maksas.	- Finansu līdzekļu radītie ierobežojumi izglītībā	Nevar atļauties piedalīties maksas pulciņos, meklē bezmaksas iespējas, nepiedalās vasaras nometnēs, nespēj apmaksāt baseinu, kas pieejams bērnudārzā. Grāmatas lasīšanai nevar iegādāties, tās ņem no bibliotēkas. Ģimene nespēj kopā doties uz kino. Drēbes paši neiegādājas, tās atdod citi.
No pašvaldības nesaņem nekādu palīdzību bērnu izglītības nodrošināšanai.	- Pašvaldības atbalsts bērnu izglītībai	No pašvaldības nesaņem nekādu palīdzību bērnu izglītības nodrošināšanai.
Nesaņem palīdzību.	- Citu organizāciju atbalsts bērnu izglītībai	Ir saņēmusi palīdzību no Kalkutas klostera māsām.
Izglītības iestāde atrodas pagasta centrā, netālu no mājām, tāpēc bērni uz skolu dodas kājām.	- Izglītības iestādes fiziskā pieejamība	Transporta jautājums ir vienīgais, kas bērnu izglītības jomā satrauc Zaigu. Pašlaik situācija ir nokārtojusies tā, ka, neskatoties uz to, ka dēla skola ir arī Rīgā, zēns dzīvo kopmītnēs un mājās atgriežas piektdienu vakaros. Sieviete ir norūpējusies par pārējo bērnu izvadāšanu, uztraucas par drošību uz ielas.
Bērniem ir mācību grūtības, trūkst motivācijas mācīties papildus, izmantot iespēju bez maksas apmeklēt nodarbības, tāpēc Maira nav pārliecināta par to, vai viņi pēc pamatskolas pabeigšanas mācības turpinās.	- Bērnu tālākizglītības prognozes	Zaiga ir ļoti ieinteresēta bērnu tālākizglītībā. Vecākais dēls vēlas turpināt mācības un studēt Sporta akadēmijā. Zaiga to atbalsta un paļaujas uz iepriekšējo reliģisko pieredzi par izdošanos.
Runājot par izdevumiem un to, ko nevar atļauties bērnu izglītībai, Maira atzīst, ka noteiktas lietas skolā vairs nemaz vecākiem nepieprasa, jo viņi nespēj to iegādāties.	SKOLAS IETEKME Piezīme - intervijās netika iekļauti jautājumi par skolotāju vai skolas ietekmi, tomēr katrā intervijā atklājās kāds saistošs fakts.	Zaigas ģimeni atbalsta mecenāte no Vācijas, sniedzot gan juridisku, gan morālu un materiālu palīdzību. Šī iespēja sievietei piedāvāta bērnu izglītības iestādē, kur palīdzēts nokārtot arī visas formalitātes. Visai pretimnākoša esot arī bērnudārza vadītāja, kas atbalsta ar padomu un iedrošinājumu.
Bezdarbniece, bet nav oficiāli reģistrējusies NVA. No pēdējā oficiālā darba aizgājusi, kad palikusi stāvoklī. Piestrādā par frizieri, kas ir gadījuma rakstura darbs.	NODARBINĀTĪBA Pašreizējās darbavietas pastāvība	Strādā par medmāsu, darbavietu uzskata par stabilu. Strādā oficiāli, no algas tiek maksāti visi nodokļi. Gadījumu darbus nestrādā.
Nav informācijas.	Attiecības darbavietā	Ar darba kolēģēm attiecības labas, bet ļoti lielās darba slodzes dēļ reti sanāk tuvāk kontaktēties.
Lai uzlabotu ģimenes materiālo situāciju, vēlētos strādāt, tomēr 1 g.v. bērns netiek bērnudārzā, tāpēc nodarbinātības iespējas ir ierobežotas.	Potenciālās nodarbinātības vērtējums	Nav informācijas.

2. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 2. turpinājums.

Bērnu sociālo elastīgumu NEVEICINOŠAS ģimenes piemērs	**Analīzes vienības/kategorijas**	**Bērnu sociālo elastīgumu VEICINOŠAS ģimenes piemērs**
Dodoties uz darba intervijām, nācies saskarties ar diskriminējošiem jautājumiem par bērnu skaitu un darba devēju noraidošu attieksmi.	Darba devēju attieksme	No darba devēja puses negatīvu attieksmi nav izjutusi.
Tuvāko cilvēku loku veido ģimene, māsas un vīra vecāki, ar kuriem telefoniski sazinās gandrīz katru dienu.	SOCIĀLIE SAKARI, NEFORMĀLĀ PALĪDZĪBA Tuvāko cilvēku loks	Tuvāko cilvēku loku veido radi un kaimiņi, ar kuriem regulāri sazinās sazvanoties.
Palīdzību saņem no vīramātes, labākās draudzenes un draugiem. Nepieciešamības gadījumā tikai tuvākie cilvēki būtu tie, pie kuriem vērstos pēc palīdzības.	Palīdzības pieejamība	Grūtos brīžos palīdzību saņem no visdažādākajiem avotiem, sākot no radu un draugu palīdzīgās rokas līdz pat dažādu organizāciju sniegtajam atbalstam. Zaiga ir ļoti ticīga, lielu garīgu atbalstu saņem no, viņas vārdiem runājot, garīgā tēva un Kalkutas klostera māsām.
Uzskata, ka savstarpēji viens otram palīdz tikai draugi.	Viedoklis par savstarpējās izpalīdzības principu pastāvēšanu	Pievienojas uzskatam, ka mūsdienās vēl aizvien darbojas savstarpējās izpalīdzības princips, to regulāri izjūt savā ikdienā.
Svin dzimšanas dienas un lielos svētkus, piemēram, Ziemassvētkus, iet ciemos parasti pie vīra vecākiem, arī draugiem un tuvākiem radiniekiem.	Sociālo kontaktu loks	Bērnu draugi nāk viesos, radi un draugi, kuriem tagad nav laika, agrāk biežāk tikās.
Informāciju par notiekošo iegūst no televīzijas, iepazīstas arī ar vīra tēva nopirktā laikrakstā „Diena" sniegto informāciju.	SAKARI, INFORMĀCIJAS PIEEJAMĪBA Informācijas iegūšanas avoti	Par to, kas notiek pasaulē un Latvijā, uzzina no citiem cilvēkiem, neatliek laika skatīties TV vai lasīt laikrakstus.
Internetu dažkārt izmanto, ciemojoties pie draugiem. Ir mobilais tālrunis ar priekšapmaksas karti, ko papildina pēc iespējas, kad atļauj finanses.	Jaunāko informācijas un komunikācijas tehnoloģiju pieejamība	Mājās ir dators, kam neilgu laika periodu pirms intervijas norises pieslēgts internets. Piedāvātais sakaru pakalpojums ietver arī stacionāro tālruni un TV. Ir mobilais telefons, kuram pērk priekšapmaksas kartes.
Dzīvo pagasta centrā, ja kaut kur jābrauc tālāk, tad sarunā ar draugiem, kad viņi brauc, un tad brauc līdzi.	Teritoriālā mobilitāte	Dzīves vietas administratīvais centrs atrodas netālu no mājām, uz turieni iet kājām vai brauc ar trolejbusu.
Neizjūt īpašu piederību Latvijai. Uzskata, ka valdība nerūpējas par iedzīvotājiem.	PIEDERĪBA. IESAISTĪŠANĀS SABIEDRĪBAS DZĪVĒ Piederības izjūta valstij	Zaiga nejūt, ka valdība rūpējas par iedzīvotājiem.
Saskārusies ar vietējo iedzīvotāju aprunāšanu, nievājošu attieksmi, piederību vietējai kopienai izjūt vien caur vietējo kultūras dzīvi.	Piederības izjūta teritoriālajai kopienai	Īpašu piesaisti vietējai kopienai neizjūt, uzskata, ka pašvaldība iespēju robežās rūpējas par infrastruktūru.
Pēdējās vēlēšanās nav piedalījusies, bet iepriekš to darījusi. Uzskata, ka politiskos procesus nekādi nespēj ietekmēt un, ja samaksātu „kādu latiņu", balsotu par to, par ko liek.	Politiskā aktivitāte	Vēlēšanās piedalās regulāri. Nekad neviens nav neko maksājis par dalību vai izdarīto izvēli vēlēšanās.
Nesaņem nekādu sociālo palīdzību, jo nav informēta par iespējām, uzskata, ka palīdzības lūgšana pašvaldībā ir pazemojoša. Mairai ir priekšstats, ka nokārtot mazturīgās ģimenes statusu ir sarežģīti.	SOCIĀLĀ PALĪDZĪBA Sociālās palīdzības saņemšana	No pašvaldības nesaņem nekādu palīdzību. Sadarbību ar sociālo dienestu vērtē diezgan negatīvi, jo darbinieki neesot pretimnākoši, liek cilvēkam neveikli justies, nepieciešami īpaši pierādījumi finansiālās situācijas apstiprināšanai.

3. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 3. turpinājums.

Bērnu sociālo elastīgumu NEVEICINOŠAS ģimenes piemērs	**Analīzes vienības/kategorijas**	**Bērnu sociālo elastīgumu VEICINOŠAS ģimenes piemērs**
Pilnvērtīgu dzīvi traucē dzīvot finansiālie apstākļi un nesaskaņas ar vīru, kurš sievieti šantažē, periodiski apciemo ģimeni un draud, ka viņai neļaus izveidot citas attiecības.	SOCIĀLĀ ATSTUMTĪBA Finansiālo līdzekļu trūkuma radītie ierobežojumi	Pašreizējā situācija netraucē dzīvot pilnvērtīgu dzīvi. Atzīst, ka ir lietas, pasākumi u.tml., ko nevar atļauties, bet ļoti izjūt līdzcilvēku atbalstu un spēku smeļas savā ticībā Dievam.
Nevienam neizrāda savu problemātisko finansiālo situāciju. Vienlaikus saskārusies ar to, ka laukos vietējie aprunā par to, ka palikusi viena ar trim bērniem, un ar to ir grūti sadzīvot.	Līdzcilvēku attieksme	Līdzcilvēku attieksmi vērtē ļoti pozitīvi.
Sociālās atstumtības jēdzienu nav dzirdējusi, neuzskata, ka daudzbērnu ģimenes kāds atstumj. Pati atstumta un vientuļa jūtas vien tad, kad noraidoši pret viņu izturas vīrs. Par sociāli atstumtiem uzskata bezpajumtniekus.	Sociālās atstumtības vērtējums	Savu ģimeni par sociāli atstumtu neuzskata. Respondente uzskata, ka palīdzību saņem daudz mazāk cilvēku nekā viņiem būtu nepieciešams, *„palīdzība ir, cilvēki ir, bet palīdzība nenonāk līdz cilvēkiem”*. Kā sociāli atstumtus vērtē invalīdus.
Apmeklē vietējos pagasta pasākumus. Brīvo laiku pavada kopā ar draugiem, visticamāk, „pasēdēšanas” pavada alkohola lietošana, jo Maira atzīst, ka izklaidējoties uz rīta pusi sāk domāt par atgriešanos ierastajā, smagajā situācijā. Hobijs – frizēšana, kas vienlaicīgi ir arī darbs un atpūta.	BRĪVAIS LAIKS Brīvā laika pavadīšana Iesaiste kultūras dzīvē	Zaigai ir maz brīvā laika, bet iespēju robežās to pavada kopā ar bērniem. Bieži apmeklē muzejus, izstāžu zāles, Filharmoniju, kur nav dārgas biļetes, arī bezmaksas pasākumus un visiem ģimenē ir interesanti. Atzīst, ka īpaši meklē šādas iespējas. Zaiga apmeklē arī ģimenes baznīcas dienas Doma laukumā, baznīcas organizētās teritorijas uzkopšanas talkas. Hobiji - reliģiska literatūra un *„garšīgi pabarot bērnus”*.

Avots: autores izveidota shēma, izmantojot Rungule et al. 2007 datus.

5. pielikums

OECD PISA 2006 pētījuma kvantitatīvās analīzes detalizēts tēmu un kategoriju raksturojums

	PISA 2006 indekss/ rādītājs	PISA 2006 aptauja	Jautājums, atbilžu alternatīvas	Atbilžu kategorijas
ĢIMENES FAKTORI:				
Ekonomiskais kapitāls:				
Mājsaimniecības rīcībā esošie labklājību raksturojošie resursi	WEALTH	Skolēnu aptauja	Vai mājās Tavā rīcībā ir: rakstāmgalds mācībām pašam (–ai) sava istaba Interneta pieslēgums trauku mazgājamā mašīna videomagnetofons vai *DVD* atskaņotājs velosipēds sniega dēlis fotoaparāts Cik daudz tālāk uzskaitīto lietu ir Tavās mājās? Mobilais telefons Televizors Dators Automašīna	Atbilžu kategorijas: *jā, nē* Atbilžu kategorijas: *Nav, Viens, Divi, Trīs vai vairāk*
Cilvēkkapitāls:				
Vecāku augstākais sasniegtais izglītības līmenis	HISCED	Skolēnu aptauja	Izteikts ISCED līmeņos	
Vecāku profesija saistīta ar zinātni/dabaszinātnēm	SRC_E	Skolēnu aptauja	Saskaņā ar ISCO profesiju klasifikatora kategorijām, kas saistītas ar dabaszinātnēm: 1236 skaitļošanas pakalpojumu struktūrvienības vadītāji, vietnieki 1237 pētniecības struktūrvienības vadītāji, vietnieki 211 Fiziķi, ķīmiķi un saistīto jomu profesionāļi 2122 Statistiķi, demogrāfi, biometristi 213 Skaitļotāji, analītiķi 214 Arhitekti, inženieri u.tml. profesionāļi 221 Zemes zinātņu profesionāļi 222 Medicīnas profesionāļi, izņemot aprūpes personālu 223 Medmāsas, vecmātes u.tml. profesionāļi 2442 Sociologi, antropologi u.tml. speciālisti 2445 Psihologi 2446 Sociālie darbinieki 311 Fizikas un ar inženierzinātnēm saistītie profesionāļi 313 Optisko un elektronikas iekārtu operatori 3143 Gaisa satiksmes piloti u.tml. speciālisti 3144 Gaisa satiksmes kontrolētāji 3145 Gaisa satiksmes tehniķi 315 Drošības un kvalitātes inspektori 321 Zemes zinātņu profesionāļi 322 Modernās medicīnas profesionāļi, izņemot aprūpes personālu 323 Medicīnas māsas, vecmātes u.tml. profesionāļi	

1. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 1. turpinājums.

	PISA 2006 indekss/ rādītājs	PISA 2006 aptauja	Jautājums, atbilžu alternatīvas	Atbilžu kategorijas
Mājsaimniecības rīcībā esošie izglītības resursi	HEDRES	Skolēnu aptauja	Vai mājās Tavā rīcībā ir: rakstāmgalds mācībām mierīga vieta mācībām dators, kuru vari lietot mācībām mācībām paredzētas datorprogrammas pašam (–ai) savs kalkulators skolas darbiem noderīgas grāmatas vārdnīca	Atbilžu kategorijas*: jā, nē*
Kultūras kapitāls:				
Mājsaimniecības rīcībā esošie kultūras resursi	CULTPOSS	Skolēnu aptauja	Vai mājās Tavā rīcībā ir: klasiskā literatūra (piem., Rainis) dzejoļu krājumi mākslas darbi (piem., gleznas)	
INDIVIDUĀLIE FAKTORI:				
Personības kapitāls				
Paša profesija saistīta ar dabaszinātnēm	SRC_S	Skolēnu aptauja	Saskaņā ar ISCO profesiju klasifikatora kategorijām, kas saistītas ar dabaszinātnēm	
Prieks mācīties dabaszinātnes	JOYSCIE	Skolēnu aptauja	Cik lielā mērā Tu piekrīti šiem izteikumiem? Kopumā dabaszinātņu tēmu mācīšanās mani iepriecina Man patīk lasīt par dabaszinātnēm Esmu laimīgs(–a), ja varu risināt dabaszinātņu uzdevumus Es priecājos par iespēju iegūt jaunas zināšanas dabaszinātnēs Mani interesē mācīties dabaszinātnes	Atbilžu kategorijas: *Pilnīgi piekrītu* *Piekrītu* *Nepiekrītu* *Pilnīgi nepiekrītu*
Vērtība dabaszinātnēm personīgajā dzīvē	PERSCIE	Skolēnu aptauja	Cik lielā mērā Tu piekrīti šiem apgalvojumiem? Dažas dabaszinātņu atziņas palīdz man saprast manas attiecības ar citiem cilvēkiem Es izmantošu dabaszinātnes dažādos veidos, kad būšu pieaudzis Manā uztverē dabaszinātnes ir ļoti svarīgas Es uzskatu, ka dabaszinātnes palīdz man saprast lietas, kas ir ap mani Kad pabeigšu skolu, man būs daudz iespēju dabaszinātņu pielietošanai	Atbilžu kategorijas: *Pilnīgi piekrītu* *Piekrītu* *Nepiekrītu* *Pilnīgi nepiekrītu*
Ar dabaszinātņu apguvi saistītas aktivitātes ārpus skolas	SCIEACT	Skolēnu aptauja	Cik bieži Tu dari katru no tālāk uzskaitītajām darbībām? Skaties TV pārraides par dabaszinātnēm Aizņemies vai pērc grāmatas par dabaszinātņu tēmām Apmeklē dabaszinātņu tēmām veltītas interneta mājvietas Klausies radio programmas par sasniegumiem dabaszinātnēs Lasi dabaszinātņu žurnālus vai avīžu rakstus par dabaszinātnēm Apmeklē dabaszinātņu klubu	Atbilžu kategorijas: *Ļoti bieži, Regulāri, Dažkārt,* *Nekad vai gandrīz nekad*

2. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 2. turpinājums.

	PISA 2006 indekss/ rādītājs	PISA 2006 aptauja	Jautājums, atbilžu alternatīvas	Atbilžu kategorijas
Instrumentālā motivācija dabaszinātņu apguvē	INSTSCIE	Skolēnu aptauja	Cik lielā mērā Tu piekrīti šiem apgalvojumiem? Ir vērts pacensties dabaszinātņu priekšmetos, jo tas man palīdzēs darbā, kuru vēlos strādāt nākotnē Tas, ko es mācos dabaszinātņu priekšmetos, ir svarīgi, jo būs nepieciešams manās turpmākajās mācībās Es mācos dabaszinātnes, jo zinu, ka tas man ir noderīgi Dabaszinātņu mācības man ir vērtīgas, jo tas, ko mācos, būs noderīgs manas nākotnes karjeras attīstībai Es dabaszinātņu priekšmetos apgūšu daudz tādu lietu, kas man palīdzēs dabūt darbu	Atbilžu kategorijas: *Pilnīgi piekrītu* *Piekrītu* *Nepiekrītu* *Pilnīgi nepiekrītu*
Informētība par dabaszinātnēs orientētu karjeru	CARINFO	Skolēnu aptauja	Cik labi informēts(–a) Tu jūties par tālāk uzskaitītajām tēmām? Ar dabaszinātnēm saistīti darba piedāvājumi darba tirgū Kur atrast informāciju par nodarbinātību, kas saistīta ar dabaszinātnēm? Kas jādara tiem, kuri vēlas ar dabaszinātnēm saistītu darbu? Darba devēji vai kompānijas, kas pieņem darbā cilvēkus ar dabaszinātnēm saistītos darbos	Atbilžu kategorijas: *Ļoti labi in–formēts, Pietiekami informēts, Ne visai labi informēts, Pilnīgi neinformēts*
Personīgā efektivitāte dabaszinātņu apguvē	SCIEEFF	Skolēnu aptauja	Cik vienkārši Tev būtu patstāvīgi izpildīt šos uzdevumus? Noteikt zinātnisko jautājumu, kas ir avīzes raksta par kādu veselības problēmu pamatā. Izskaidrot, kāpēc dažās vietās zemestrīces notiek biežāk, nekā citur Aprakstīt antibiotiku lomu slimību ārstēšanā Noteikt zinātnisko jautājumu, kas saistīts ar atbrīvošanos no atkritumiem Paredzēt, kā apkārtējās vides izmaiņas var ietekmēt atsevišķu dzīvnieku sugu izdzīvošanu Izskaidrot zinātnisko informāciju, kas sniegta uz pārtikas produktu etiķetēm Diskutēt par to, kā jauni pierādījumi varētu Tev likt mainīt uzskatus par dzīvības iespējamību uz Marsa Noteikt, kurš no diviem skābo lietu rašanās skaidrojumiem ir labākais.	Atbilžu kategorijas: *Es to varētu izdarīt viegli* *Es to varētu izdarīt, nedaudz papūloties,* *Man būtu grūti to izdarīt patstāvīgi,* *Es to nevarētu izdarīt*
Dabaszinātņu apguvei veltītais laiks skolā	ST31Q01	Skolēnu aptauja	Cik daudz laika nedēļā Tu parasti pavadi, mācoties tālāk uzskaitītos priekšmetus: Dabaszinātņu mācību stundas skolā	Atbilžu kategorijas: *Nemaz,* *Mazāk par divām stundām nedēļā,* *2 stundas vai vairāk, bet mazāk par 4 stundām nedēļā,* *4 stundas vai vairāk, bet mazāk par 6 stundām nedēļā,* *Sešas vai vairāk stundas nedēļā*
Patstāvīgi veltītais laiks dabaszinātņu apguvei	ST31Q03	Skolēnu aptauja	Cik daudz laika nedēļā Tu parasti pavadi, mācoties tālāk uzskaitītos priekšmetus: Mājas darbi un patstāvīgais darbs dabaszinātnēs	

3. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 3. turpinājums.

	PISA 2006 indekss/ rādītājs	PISA 2006 aptauja	Jautājums, atbilžu alternatīvas	Atbilžu kategorijas
Skolēna demogrāfiskais raksturojums				
Dzimums	ST04Q	Skolēnu aptauja		
SKOLAS FAKTORI:				
Ekonomiskais kapitāls:				
Izglītības resursu kvalitāte skolā	SCMATEDU	Skolu aptauja	Vai jūsu skolas iespējas nodrošināt mācības ierobežo kas no sekojošā? Dabaszinātņu laboratoriju aprīkojuma iztrūkums Audio–vizuālo resursu iztrūkums Mācību materiālu iztrūkums Mācībām paredzētu datoru iztrūkums Bibliotēkas materiālu iztrūkums Mācībām paredzētu datorprogrammu iztrūkums Mācībām paredzēta interneta pieslēguma iztrūkums	Atbilžu kategorijas: *Nemaz, ļoti nedaudz, pamanāmi, ļoti būtiski*
Skolotāju trūkums (negatīva skala)	TCSHORT	Skolu aptauja	Vai jūsu skolas iespējas nodrošināt mācības ierobežo kas no sekojošā? Kvalificētu dabaszinātņu skolotāju iztrūkums vai nepietiekamība Kvalificētu matemātikas skolotāju iztrūkums vai nepietiekamība Kvalificētu latviešu valodas skolotāju iztrūkums vai nepietiekamība Kvalificētu citu mācību priekšmetu skolotāju iztrūkums vai nepietiekamība	Atbilžu kategorijas: *Nemaz, ļoti nedaudz, pamanāmi, ļoti būtiski*
Mācībām paredzētu datoru skaits attiecībā pret skolas lielumu	IRATCOMP	Skolu aptauja	Rādītājs iegūts, izdalot mācībām paredzēto datu skaitu skolā ar skolēnu skaitu	
Kultūras un cilvēkkapitāls:				
Sagatavošana skolā ar dabaszinātnēm saistītai karjerai	CARPREP	Skolēnu aptauja	Cik lielā mērā Tu piekrīti šiem apgalvojumiem? Manā skolā apgūstamie priekšmeti dod skolēniem pamatzināšanas un prasmes, kas nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā Manas skolas dabaszinātņu priekšmeti dod skolēniem pamatprasmes un zināšanas, kas nepieciešamas daudz dažādās profesijās Priekšmeti, kurus es mācos, ļauj apgūt pamatprasmes un zināšanas, kas nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā Mani skolotāji man palīdz apgūt pamatprasmes un zināšanas, kas man nepieciešamas ar dabaszinātnēm saistītā darbā	Atbilžu kategorijas: *Pilnīgi piekrītu, Piekrītu, Ne–piekrītu, Pilnīgi nepiekrītu*
Dabaszinātņu mācīšana, pievēršot uzmanību ikdienas dzīvei	SCAPPLY	Skolēnu aptauja	Cik bieži, skolā mācoties dabaszinātņu tēmas, notiek tālāk uzskaitītais? Skolotājs izskaidro, kādā veidā kāda dabaszinātņu atziņa tiek saistīta ar dažādām parādībām (piem., objektu kustība, vielas ar līdzīgām īpašībām) Skolotājs izmanto dabaszinātnes, lai palīdzētu skolēniem izprast pasauli ārpus skolas Skolotājs saprotami skaidro dabaszinātņu jēdzienu saistību ar mūsu dzīvi Skolotājs izmanto tehnoloģisko pielietojumu piemērus, lai paskaidrotu, kā dabaszinātnes ir saistītas ar sabiedrību	Atbilžu kategorijas: *Visās stundās, Vairumā stundu, Dažās stundās, Nekad vai gandrīz nekad*

4. turpinājums nākošā lpp.

Tabulas 4. turpinājums.

	PISA 2006 indekss/ rādītājs	**PISA 2006 aptauja**	**Jautājums, atbilžu alternatīvas**	**Atbilžu kategorijas**
Skolas aktivitātes dabaszinātņu apguves veicināšanā	SCIPROM	Skolu aptauja	Vai Jūsu skola ir iesaistījusies kādās no šīm aktivitātēm dabaszinātņu popularizēšanai skolēnu vidū? Dabaszinātņu izstādes Dabaszinātņu sacensības Fakultatīvi dabaszinātņu projekti (iekļaujot pētījumus) Ekskursijas un pārgājieni	Atbilžu kategorijas: *jā, nē*
Skolēnu % īpatsvars, kuri pagājušajā gadā palikuši uz otru gadu pamatskolas līmenī	SC05Q01	Skolu aptauja		
Sociālais kapitāls				
Komunikācija, diskusijas klasē dabaszinātņu apgūšanā	SCINTACT	Skolēnu aptauja	Cik bieži, skolā mācoties dabaszinātņu tēmas, notiek tālāk uzskaitītais? Skolēniem tiek dota iespēja paskaidrot savas idejas Stundās tiek uzklausīti skolēnu viedokļi par tēmām Stundā notiek debates vai diskusijas Skolēni diskutē par stundas tēmām	Atbilžu kategorijas: *Visās stundās, Vairumā stundu, Dažās stundās, Nekad vai gandrīz nekad*
Skolas raksturojums				
Skolas atrašanās vieta	SC07Q01	Skolu aptauja	Kas no turpmākā visprecīzāk raksturo skolas atrašanās vietu: Ciemats, lauku reģions (iedzīvotāju mazāk kā 3000) Mazpilsēta (3000 līdz 15000 iedzīvotāju) Pilsēta (15000 līdz 10000 iedzīvotāju) Lielpilsēta (100000 līdz 1 miļj. cilvēku)	
Skolas lielums	SCHSIZE	Skolu aptauja	Kopējais skolēnu skaits skolā	