

OECD TALIS 2024 PĒTĪJUMS LATVIJĀ

Pirmais ziņojums

Eiropas Savienības Eiropas Sociālā fonda Plus projekts Nr. 4.2.2.5/1/23/I/001
"Dalība starptautiskajos izglītības pētījumos izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas attīstībai un nodrošināšanai".

Priekšvārds

Starptautisko mācību vides pētījumu TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) organizē un vada Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). No 2021. līdz 2025. gadam norisinājās pētījuma ceturtais cikls TALIS 2024, kurā galvenais datu iegūšanas etaps notika 2024. gada pavasarī. Latvijā pētījumu kā IZM (projekta vadītāja līdz 2025. gadam bija Dace Kalsone un no 2025. gada – Iveta Birziņa) sadarbības partneris veic LU Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūts (LU IZPF IPI). Kopumā pētījumā, aptaujājot pamatskolas vecāko klašu (ISCED 2) skolotājus un viņu skolu direktorus, piedalījās 54 valstis vai valstu daļas. No Latvijas piedalījās 215 skolu 4088 skolotāji un 213 skolu direktori. Liels paldies pētījuma dalībniekiem! No LU IZPF IPI pētījumā piedalījās institūta direktore, vadošā pētniece Rita Kiseļova, pētnieces Kristīne Kampmane un Olga Pole, Ineta Kaktiņa, pētījuma vadītājs Latvijā prof. Andrejs Geske. Latvija piedalījās arī pētījuma otrajā ciklā TALIS 2013. gadā un arī trešajā ciklā TALIS 2018. Galvenie pētījuma rezultāti Latvijas kontekstā ir publicēti kolektīvajā monogrāfijā A. Geskes redakcijā “Skolotāji Latvijā un pasaulē”, kā arī atsevišķos ziņojumos, kuri pieejama tiešsaistē LU IZPF IPI mājaslapā ipi.lu.lv. Šis ziņojums balstās uz TALIS 2024 datubāzi un pirmo OECD ziņojumu par TALIS 2024 pētījumu OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. Ziņojumu sastādīja Andrejs Geske, piedaloties Inetai Kaktiņai.

TALIS 2024 pētījumā tika veiktas divas aptaujas – skolotāju un skolu direktoru. Tās koncentrējas uz mācību un institucionālajiem faktoriem, aprakstot, kā tie atšķiras gan valstu (vai atsevišķu valstu daļu) ietvaros, gan starp tām un kā mainās laika

gaitā. Aptaujas rezultāti sniedz informāciju izglītības politikai un praksei, kas vērsta uz augstas kvalitātes izglītības nodrošināšanu, kas ir viena no galvenajām valdības atbildības jomām. 2024. gada cikls ir izstrādāts, lai risinātu četrus mūsdienu izglītības sistēmu jautājumus – (1) daudzveidība un vienlīdzība; (2) tehnoloģiju izmantošana izglītībā; (3) sociālā un emocionālā mācīšanās, (4) vides un ilgtspējības izglītība, un trīs plašas satura jomas, kas saistītas ar mācīšanu un mācīšanos – (1) skolotāju mācīšanās un attīstība; (2) skolotāju darba prakse; (3) profesionālā uztvere un institucionālā mācību vide.

TALIS vispārējais mērķis ir ģenerēt uzticamus skolotāju, skolu vadītāju un mācīšanas indikatorus, kas nodrošinātu pamatu starptautiskiem salīdzinājumiem un perspektīvām par izmaiņām vai konsekvencēm laika gaitā. Šo rādītāju analīze ir saistīta ar izglītības politiku un praksi un galvenokārt ir orientēta uz šādām ieinteresēto personu grupām: (1) politikas veidotājiem, lai palīdzētu viņiem pārskatīt un izstrādāt politiku, kas veicina skolotāja profesijas attīstību un rada labākos iespējamus apstākļus efektīvai mācīšanai un mācīšanās procesam; (2) skolotājiem, skolu vadītājiem un izglītības speciālistiem, lai veicinātu pārdomas un diskusijas par izglītības praksi un to, kā šo praksi varētu uzlabot; (3) pētniekiem, lai balstītos uz iepriekšējo pētniecisko literatūru par katru satura jomu un nodrošinātu pamatu turpmākiem pētījumiem, izmantojot TALIS datus.

Šajā pirmajā ziņojumā aplūkoti tikai daži pētījuma aspekti. TALIS pētījums ievērojami atšķiras no ciem starptautiskajiem izglītības pētījumiem ar to, ka rezultātus nevar reducēt uz dažiem ļoti svarīgiem skaitļiem, kā piemēram OECD PISA – skolēnu sasniegumi matemātikā utt. Šeit nav augsto un zemo, labo un sliktu. Te ir skolotāju pieredze un pārlicība, kuru mēs nevērtējam. Mēs varam pārveidot izglītības politiku un praksi, lai mainītu šo skolotāju pieredzi un pārlicību.

Turpmāka analīze sekos gan starptautiskā, gan Latvijas līmenī.

Saturs

Priekšvārds.....	1
Ievads.....	2
Skolotāju profils.....	4
Klases un skolas raksturojums.....	9
Strukturālie šķēršļi kvalitatīvu mācību nodrošināšanai	15
Skolotāju vispārīgā prakse	19
Skolotāju adaptīvā prakse.....	24
Skolotāju prakse – vērtēšana.....	26
Skolotāju viedoklis par digitālo rīku un resursu lietošanu.....	28
Digitālo rīku un resursu lietošana.....	31
Skolotāju pašvērtējums par digitālo rīku un resursu izmantošanu	33
Mākslīgais intelekts.....	35
Skolotāju prakse sociālo un emocionālo prasmju attīstībai	39
Multikulturāla vide	44
Skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām	48
Skolotāju stress.....	52
Nobeigums.....	58

Ievads

Kopā TALIS 2024 pētījumā pamatskolu grupā piedalījās 54 valstis vai valstu daļas – Albānija, Alberta (Kanāda), Amerikas Savienotās Valstis, Apvienotie Arābu Emirāti, Austrālija, Austrija, Azerbaidžāna, Bahreina, Beļģijas flāmu kopiena, Beļģijas franču kopiena, Brazīlija, Bulgārija, Čehija, Čīle, Dānija, Dienvidāfrika, Francija, Horvātija, Igaunija, Islande, Itālija, Izraēla, Japāna, Jaunzēlande, Kazahstāna, Kipra, Kolumbija, Koreja, Kosova, Kostarika, Latvija, Lietuva, Malta, Maroka, Melnkalne, Nīderlande, Norvēģija, Polija, Portugāle, Rumānija, Saūda Arābija, Serbija, Singapūra, Slovākija, Slovēnija, Somija, Spānija, Šanhaja (Ķīna), Turcija, Ungārija, Uzbekistāna, Vjetnama, Ziemeļmaķedonija, Zviedrija. Visu iepriekš minēto valstu savstarpējo salīdzinājumu veikt ir gandrīz neiespējami un nav racionāli. Mūs lasītājam nebūs lielas intereses skatīt, piemēram, Čīles un Kolumbijas skolotāju darbības salīdzinājumu. Tādēļ šajā ziņojumā tiks izceltas piecas valstis. Protams, ka pirmām kārtām tā būs Latvija. Šie rezultāti mums ir būtiski un svarīgi. Tāpat kā dati par mūsu kaimiņiem – Igauniju un Lietuvu, kas ir gan mūsu sabiedrotie, gan konkurenti, no kuru sasniegumiem un kļūdām varam daudz ko mācīties. Mūsu trīs valstis ir samērā līdzīgas daudzos aspektos. Lai neveidotos ļoti šaurs skatījums, aplūkosim arī tālākas un ļoti atšķirīgas zemes – Singapūru un Maroku. Šo valstu izvēle ir saistīta ar skolēnu sasniegumiem OECD PISA 2022 pētījumā. Singapūrai ir visaugstākie skolēnu sasniegumi, turpinās viņu tālāka izaugsme. Savukārt Marokas skolēnu sasniegumi ir ļoti zemi. Jāuzsver, ka tas nenozīmē, ka Marokas skolotāju prasmes ir vājas. Skolēnu zemo sasniegumu iemesli var būt daudzi un atšķirīgi, tos lielā mērā nosaka dažādi valsts un izglītības sistēmas aspekti. Aplūkoto valstu skolēnu sasniegumi PISA 2022 testos parādīti 1. tabulā (*OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>*). Jāatgādina, ka Latvijas skolēnu sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs ir ļoti augsti – virs vidējiem OECD valstu skolēnu sasniegumiem, lasīšanā – tie atbilst vidējiem. Lietuvas skolēnu sasniegumi visās trijās jomās atbilst vidējiem.

1. tabula. Skolēnu sasniegumi PISA 2022 testos.

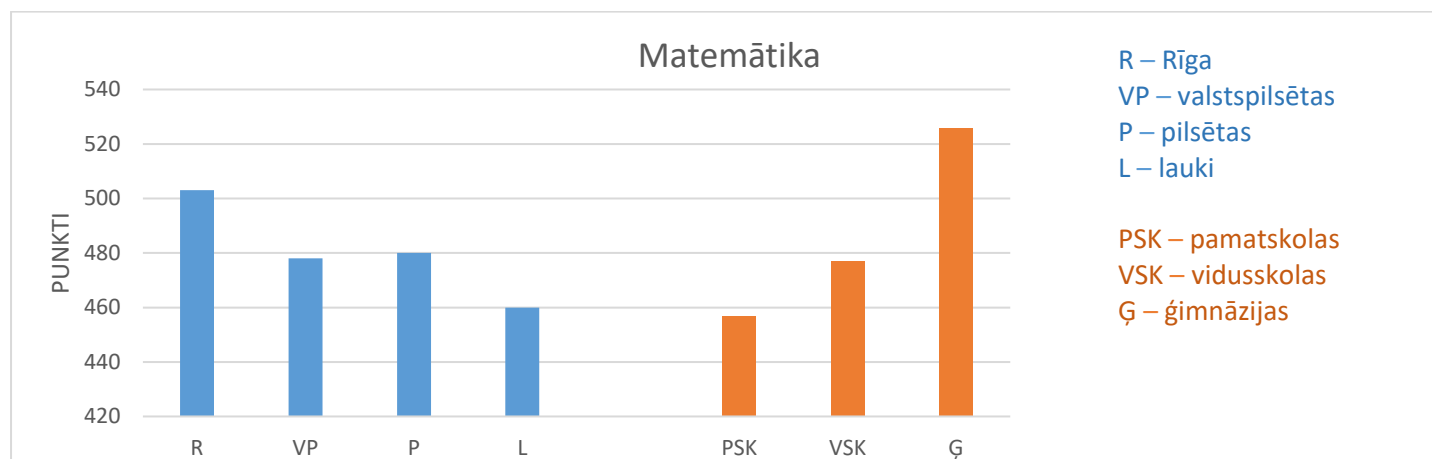
Valsts	Matemātika	Lasīšana	Dabaszinātnes
Singapūra	575	543	561
Igaunija	510	511	526
Latvija	482	475	494
Lietuva	475	472	484
Maroka	365	339	365

Dati par Latvijas skolotājiem tiks aplūkoti arī pa atsevišķiem slāņiem. Pirmkārt, pēc skolas atrašanās vietas – Rīga, valstspilsētas (Daugavpils, Liepāja, Jelgava, Jūrmala, Ventspils, Rēzekne, Ogre, Valmiera, Jēkabpils), citas pilsētas jeb vienkārši pilsētas, lauki. Sadalījums ir veikts atbilstīgi administratīvi teritoriālajam iedalījumam, līdz ar to lauku ciemos var

Skolēnu sasniegumi matemātikā
punktos PISA 2022 pētījumā

Singapūra	575
Igaunija	510
Latvija	482
Lietuva	475
Maroka	365

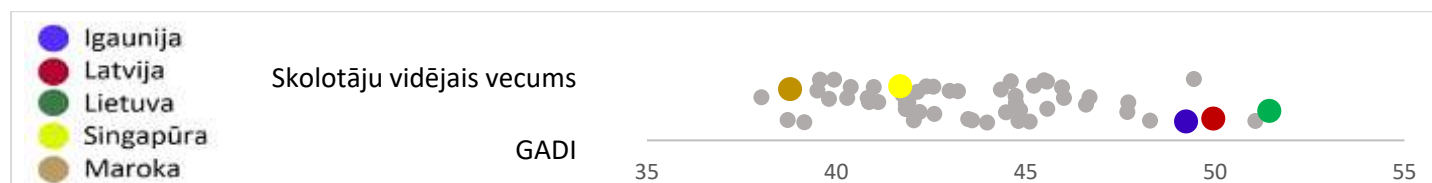
būt ievērojami vairāk cilvēku nekā pilsētās. Latvijā ir 12 ciemi ar vairāk nekā 2000 iedzīvotājiem (Ulbroka 5400) un 27 pilsētas ar mazāk nekā 2000 iedzīvotājiem (Durbe 480). Otrs slānis ir veidots pēc skolas tipa. Pamatskolas vecāko klašu grupa (7. līdz 9. klase) var atrasties triju tipu skolās – pamatskolās, vidusskolās un ģimnāzijās. 1. attēlā parādīti Latvijas skolēnu sasniegumi matemātikā PISA 2022 pētījumā (A. Geske, R. Kiseļova, A. Mālere (2022), Latvijas OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā PISA 2022 – pirmie rezultāti un secinājumi, https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/PISA_2022_TIMEKLIM.pdf. Jāuzsver, ka, neskatoties uz augstākiem sasniegumiem, nav iemesla apgalvot, ka Rīgas vai ģimnāziju skolotāji būtu prasmīgāki par citiem skolotājiem. Latvijas skolotāji ir profesionāļi, kuri strādā skolās ar atšķirīgiem skolēniem.



1. attēls. Latvijas skolēnu sasniegumi matemātikā atsevišķos slāņos PISA 2022 pētījumā.

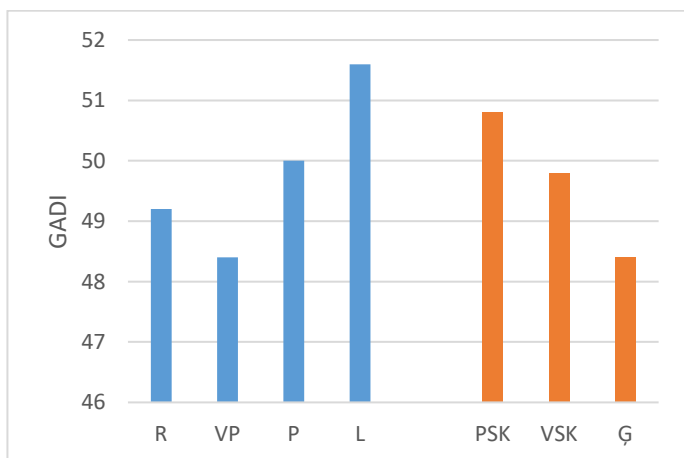
Skolotāju profils

Latvijā skolotāju vidējais vecums ir 50 gadi, tikai Lietuvā un Portugālē vidējais skolotāju vecums ir lielāks – 51 gads. Nākamie vecākie ir Ungārijas un Igaunijas skolotāji. Lietuvā un Portugālē 60 % skolotāju ir vecāki par 50 gadiem, Latvijā – 58 %. Kopš 2018. gada vidējais skolotāju vecums Latvijā un Lietuvā pieaudzis par 1,5 gadiem, Singapūrā par četriem, Igaunijā tas nav mainījies. Lielais vidējais vecums daļēji saistīts ar sabiedrības novecošanu, ilgāku darba mūžu. Tomēr turpmāko 10–15 gadu laikā puse no šo valstu skolotājiem pensionēsies, kas var radīt vēl lielākas problēmas ar skolotāju trūkumu. Skatoties no otras puses, – Turcijā vidējais skolotāju vecums ir 38 gadi, tikai 8 % skolotāju ir vecāki par 50 gadiem (skat. 2. att.).

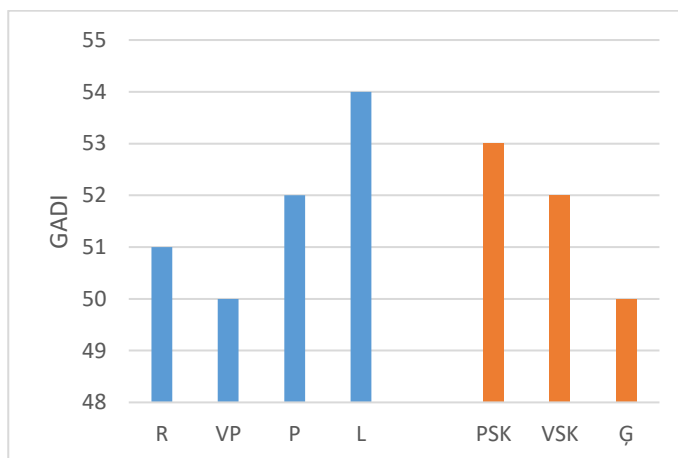


2. att. TALIS 2024 pētījumā piedalījušos skolotāju vidējais vecums.

Aplūkojot skolotāju vidējo vecumu atsevišķos slāņos Latvijā, redzams, ka nedaudz jaunāki ir Rīgas un valstspilsētu, kā arī ģimnāziju skolotāji. Vecākie skolotāji strādā laukos (skat. 3. un 4. att.). Tomēr šīs atšķirības ir nelielas.



3. attēls. Skolotāju vidējais vecums atsevišķos slāņos.



4. attēls. Skolotāju vecuma mediāna atsevišķos slāņos.

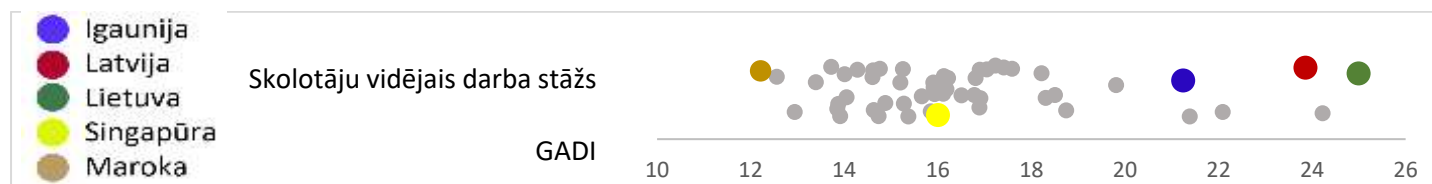
Skolotāju vidējais vecums OECD valstīs ir aptuveni 45 gadi. Lietuvā un Portugālē 51 gads, bet Latvijā – 50 gadi. Turpretī Turcijas skolotāju vidējais vecums ir 38 gadi, bet Marokā, Apvienotajos Arābu Emirātos un Uzbekistānā – aptuveni 39 gadi. Igaunijā, Ungārijā, Latvijā, Lietuvā un Portugālē vairāk nekā puse skolotāju ir 50 gadus veci vai vecāki

Latvijā vecākie skolotāji strādā laukos, salīdzinoši jaunāki – Rīgā, valstspilsētās, kā arī ģimnāzijās

R	–	Rīga
VP	–	valstspilsētas
P	–	pilsētas
L	–	lauki
PSK	–	pamatskolas
VSK	–	vidusskolas
Ģ	–	ģimnāzijas

Sievietes veido lielāko daļu skolotāju, pārstāvot aptuveni septiņus no desmit skolotājiem OECD valstīs un teritorijās, par kurām ir pieejami dati. Visizteiktāk tas ir redzams Latvijā (86 % ir skolotājas), Lietuvā (85 %) un Igaunijā (84 %). No otras puses, TALIS pētījumā ar pieejamiem datiem piedalās trīs izglītības sistēmas, kurās 2024. gadā skolotājas ir mazākumā: Japāna (41 % skolotājas), Maroka (46 %) un Saūda Arābija (49 %). TALIS dati liecina, ka šie dzimumu modeļi pēdējo sešu gadu laikā ir saglabājušies relatīvi nemainīgi ar dažiem ievērojamiem izņēmumiem. Laikā no 2018. līdz 2024. gadam Apvienotajos Arābu Emirātos (8 procentpunkti), Turcijā (5 procentpunkti) un Korejā (4 procentpunkti) palielinājies sieviešu skolotāju skaits. Turpretī Brazīlijā, Saūda Arābijā (par 4 procentpunktiem), Beļģijas flāmu kopienā un Latvijā (par 3 procentpunktiem) sieviešu skolotāju procentuālā daļa samazinājusies. Liela dzimumu nelīdzsvarotība skolotāju profesijā rada bažas izglītības politikas jomā, jo pētījumi liecina, ka dzimumu līdzsvara trūkums var ietekmēt skolēnu karjeras centienus un attieksmi pret konkrētām disciplīnām, piemēram, zinātnei, tehnoloģijām, inženierzinātnēm un matemātiku (STEM). Dažādu lomu modeļu trūkums noteiktās jomās varētu apgrūtināt skolēniem spēju iztēloties panākumus šajās jomās vēlākā dzīvē.

Skolotāja pedagoģiskā darba pieredze ir svarīga daļa no tā, ko viņš sniedz profesijai. Iesācēji skolotāji ar pedagoģisko pieredzi līdz pieciem gadiem bieži vien ienes mācību procesā modernāku apmācību un potenciāli jaunas idejas. Pieredzējušie skolotāji ar vairāk nekā desmit gadu pieredzi, visticamāk, ir vairāk pārliecināti par savu mācīšanas praksi, kas var apgrūtināt dažādu izmaiņu ieviešanu skolās. Skolotājiem vidēji ir aptuveni 17 gadu pieredze. Apmēram 18 % skolotāju ir piecu gadu vai mazāka pedagoģiskā pieredze, 45 % ir no 6 līdz 20 gadiem, bet 37 % skolotāju ir vairāk nekā 20 gadu pieredze. Aptuveni 30 % skolotāju Austrijā, Marokā un Dienvidāfrikā ir piecu gadu vai mazāka pedagoģiskā pieredze. Turpretī vairāk nekā 60 % skolotāju Latvijā, Lietuvā un Portugālē ir vairāk nekā 20 gadu pieredze. Latvijā lielākais darba stāžs ir lauku skolotājiem, kas par sešiem gadiem pārsniedz Rīgas skolotāju stāžu (skat. 5. un 7. att.).



5. att. Skolotāju vidējais darba stāžs, strādājot par skolotāju

Ir svarīgi izprast skolotāju darba pieredzi jomās, kas nav saistītas ar mācīšanu. Šiem skolotājiem, visticamāk, būs atšķirīgas prasmes un kompetences. TALIS aptaujā skolotājiem tiek jautāts ne tikai par viņu darba pieredzi skolā, bet arī par gadiem, ko viņi ir nostrādājuši citos ar izglītību saistītos un nesaistītos amatos. Vidēji vairāk nekā katrs otrais skolotājs ir strādājis

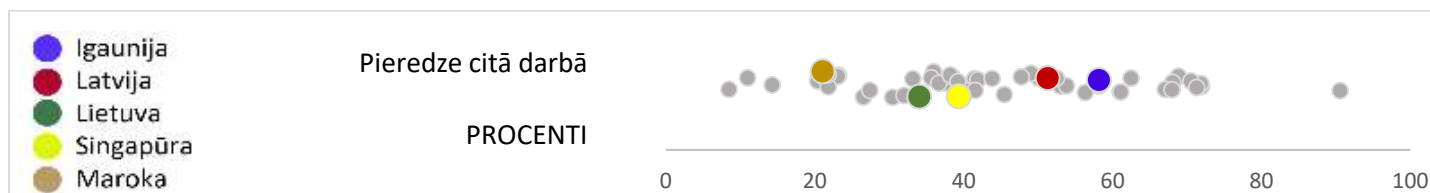
Latvijā 86 % ir skolotājas, Lietuvā 85 % un Igaunijā 84 %. No otras puses, TALIS 2024 pētījumā piedalās trīs izglītības sistēmas, kurās skolotājas ir mazākumā: Japāna (41 % skolotājas), Maroka (46 %) un Saūda Arābija (49 %).

Aptuveni 30 % skolotāju Austrijā, Marokā un Dienvidāfrikā ir piecu gadu vai mazāka pedagoģiskā pieredze. Turpretī vairāk nekā 60 % skolotāju Latvijā, Lietuvā un Portugālē ir vairāk nekā 20 gadu pieredze.

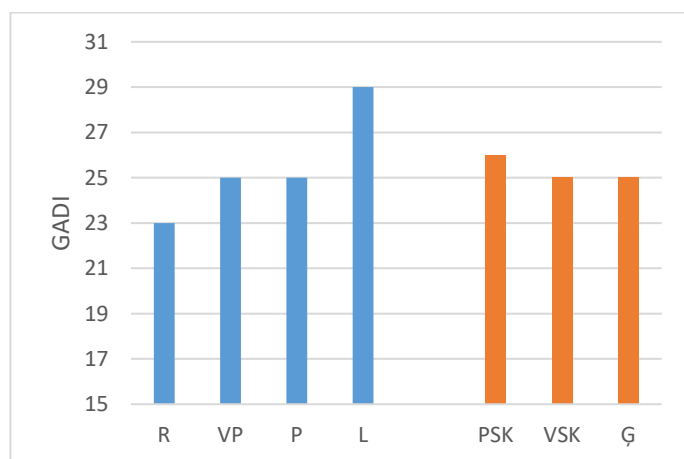
Latvijā lielākais darba stāžs ir lauku skolotājiem, kas par 6 gadiem pārsniedz Rīgas skolotāju stāžu.

Vidēji 57 % skolotāju bija ieguvuši maģistra grādu vai līdzvērtīgu izglītību. Horvātijā, Somijā, Polijā, Portugālē un Slovākijā šis skaitlis pārsniedz 90 %, Igaunijā tie ir 73 %, Latvijā – 58 %, Lietuvā – 38 %, Singapūrā – 29 % un Marokā – 18%.

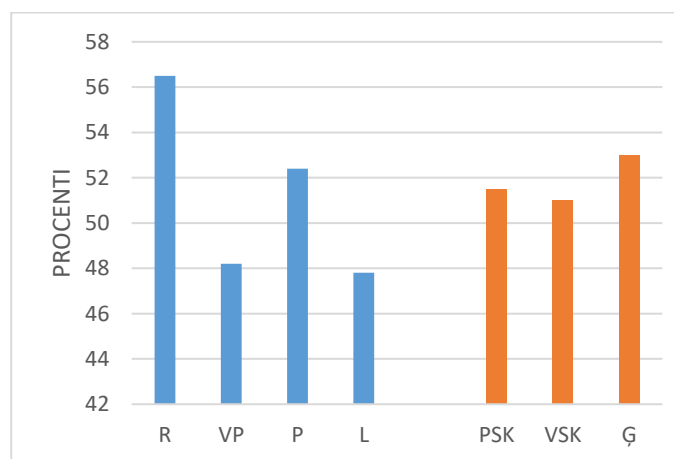
citos amatos izglītības jomā vai amatos ārpus izglītības jomas. 26 no 54 izglītības sistēmām katram otrajam skolotājam ir iepriekšēja darba pieredze ārpus izglītības jomas. Īpaši augsts šis rādītājs ir Islandē (95 %), Amerikas Savienotajās Valstīs (79 %), Austrālijā un Zviedrijā (abās 77 %). Igaunijā šāda pieredze ir 58 % skolotāju, Latvijā – 51 %, Singapūrā – 39 %, Lietuvā – 34 %, Marokā – 21 %. Latvijā visvairāk skolotāju ar pieredzi citos darbos strādā Rīgā, aplūkojot dažāda tipa skolas, – atšķirību nav (skat 6. un 8. att.).



6. att. Skolotāju daļa procentos, kuriem ir pieredze citos ar izglītību nesaistītos darbos.



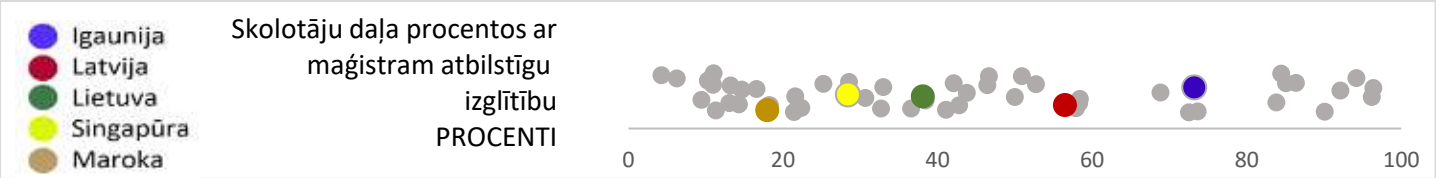
7. att. Skolotāju darba stāžs, strādājot par skolotāju, dalījums atsevišķos slāņos



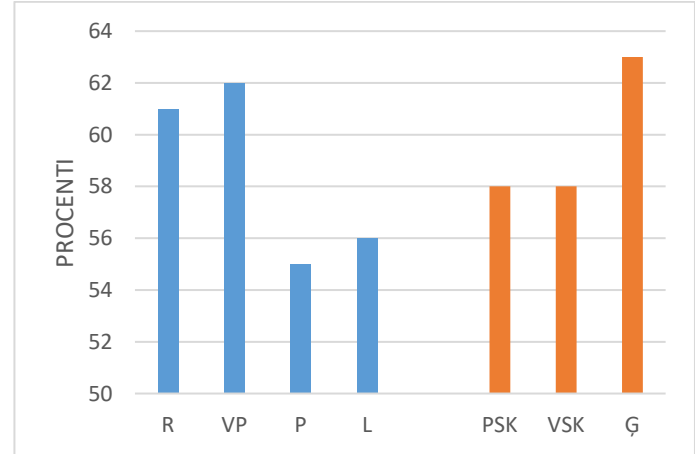
8. att. Skolotāju daļa procentos ar pieredzi izglītībā nesaistītos darbos

Augsti kvalificētu un motivētu kandidātu piesaistīšana skolotāja profesijai ir galvenā politikas prioritāte daudzās valstīs. Sākotnējās skolotāju izglītības prasības dažādās valstīs ir ļoti atšķirīgas. TALIS pētījums nesniedz noteiktus datus par nepieciešamo skolotāju sākotnējās izglītības ilgumu vai līmeni, tomēr sākotnējā izglītība parasti ietver mācību priekšmeta specifiskās zināšanas un pedagoģisko apmācību. Izpratne par sākotnējās skolotāju apmācības prasībām un dažādajiem tās

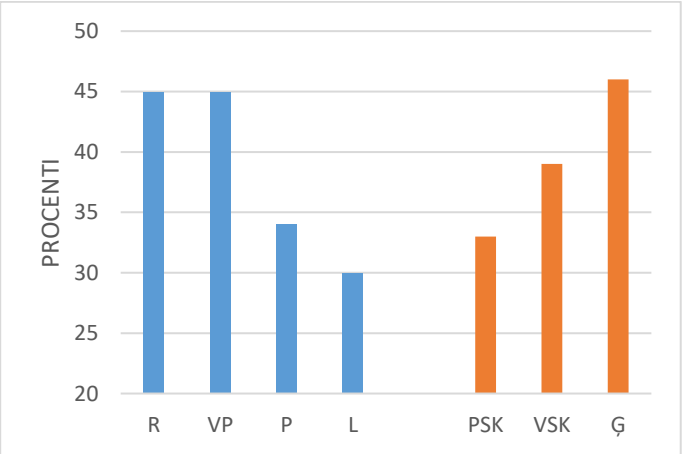
iegūšanas ceļiem ir ļoti svarīga, lai izpētītu, kā cilvēki kļūst par skolotājiem. Augstāks terciārās izglītības līmenis ne vienmēr ir vienīgais sviras faktors politikas veidotājiem. Ir būtiski panākt līdzsvaru starp pieejamiem izglītības iegūšanas ceļiem. 2024. gadā vidēji 57 % skolotāju bija ieguvuši maģistra grādu vai līdzvērtīgu izglītību (Starptautiskajā standartizētajā izglītības klasifikācijā – ISCED 7). Horvātijā, Somijā, Polijā, Portugālē un Slovākijā šis skaitlis pārsniedz 90 %, Igaunijā tie ir 73 %, Latvijā – 58 %, Lietuvā – 38 %, Singapūrā – 29 % un Marokā – 18 %. Latvijā iespējams izdalīt skolotājus, kuru izglītība atbilst maģistra grādam un kuri ir ieguvuši maģistra grādu (skat. 9.–11. att.). Latvijā augstāk kvalificēti skolotāji strādā Rīgā un valstspilsētās, īpaši tas attiecas uz maģistra grādu ieguvušajiem.



9. att. Skolotāju daļa procentos ar maģistram atbilstīgu izglītību.



10. att. Skolotāju daļa procentos atsevišķos slāņos ar maģistram atbilstīgu izglītību, t.i. summēti skolotāji ar grādu un pielīdzinātu grādu.



11. att. Skolotāju daļa procentos atsevišķos slāņos ar maģistra grādu.

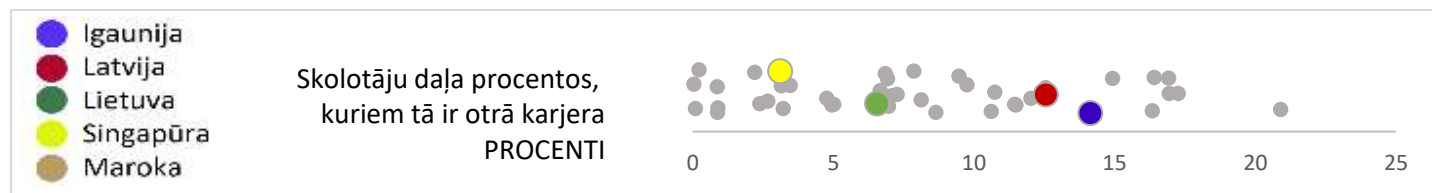
Latvijas skolotāju daļa procentos ar atbilstīgu izglītību 2018. un 2024. gadā

	2018. g.	2024. g.
Zem bakalaura	3	4
Bakalaurs	22	24
2. līmeņa augstākā	14	13
Maģistram pielīdzināta	26	18
Maģistrs	35	41
Doktors	0,3	0,8

TALIS definē otrās karjeras skolotājus kā tādus, kuriem ir vismaz desmit gadu darba pieredze amatos ārpus izglītības jomas un kuriem mācīšana nav bijusi viņu pirmā karjeras izvēle. Daudzas izglītības sistēmas paver ceļu otrās karjeras skolotājiem, cenšoties reaģēt uz skolotāju trūkumu. Dažas sistēmas var vēlēt ieviest klasē dažādu darbaspēka pieredzi. Politika, kas atbalsta šādu skolotāju ienākšanu skolā, var arī palīdzēt risināt darbaspēka novecošanas problēmu. No otras puses, šiem skolotājiem skolotāja karjeras pirmajos gados var būt nepieciešama atšķirīga mentorēšana vai profesionālā pilnveide.

Skolotāju trūkums OECD izglītības sistēmās ir palielinājies nepieciešamību pēc politikas, kas piesaistītu cilvēkus skolotāja profesijai. Daudzas valstis ir ieviesušas alternatīvus mācīšanas ceļus, bieži vien mērķējot uz profesionāliem karjeras vidusposmā, atbalstot tos, kuri nolemj pāriet uz skolotāja karjeru un darbu klasē.

Latvijā 13 % no skolotājiem tā ir otrā karjera, Igaunijā – 14 %, Lietuvā – 7 %.



12. att. Skolotāju daļa procentos, kuriem skolotāja profesija ir otrā karjera

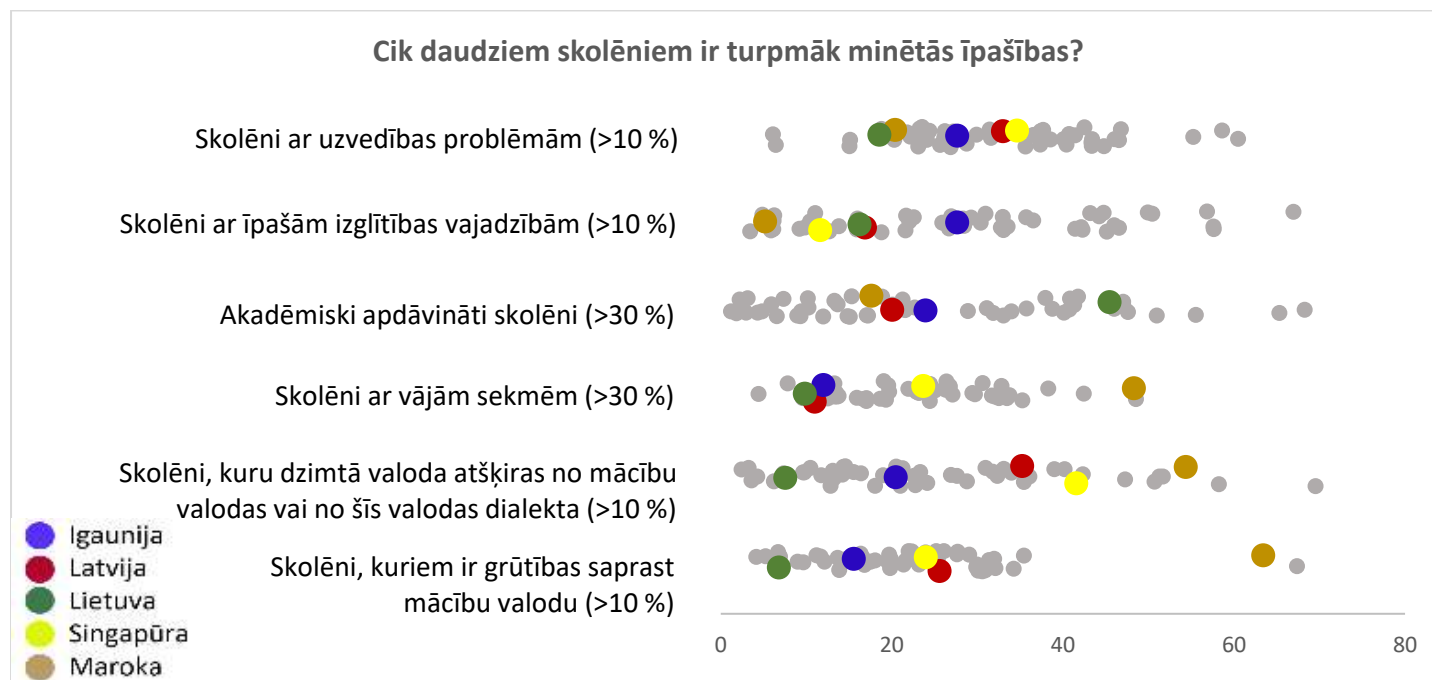
TALIS definē otrās karjeras skolotājus kā tādus, kuriem ir vismaz desmit gadu darba pieredze amatos ārpus izglītības jomas un kuriem mācīšana nebija viņu pirmā karjeras izvēle.

Skolotāju trūkums OECD izglītības sistēmās ir palielinājies nepieciešamību pēc politikas, kas piesaistītu cilvēkus skolotāja profesijai. Daudzas valstis ir ieviesušas alternatīvus ceļus un atbalstu tiem, kuri nolemj pāriet uz skolotāja karjeru un darbu klasē. Latvijā 13 % no skolotājiem tā ir otrā karjera, Igaunijā – 14 %, Lietuvā – 7 %.

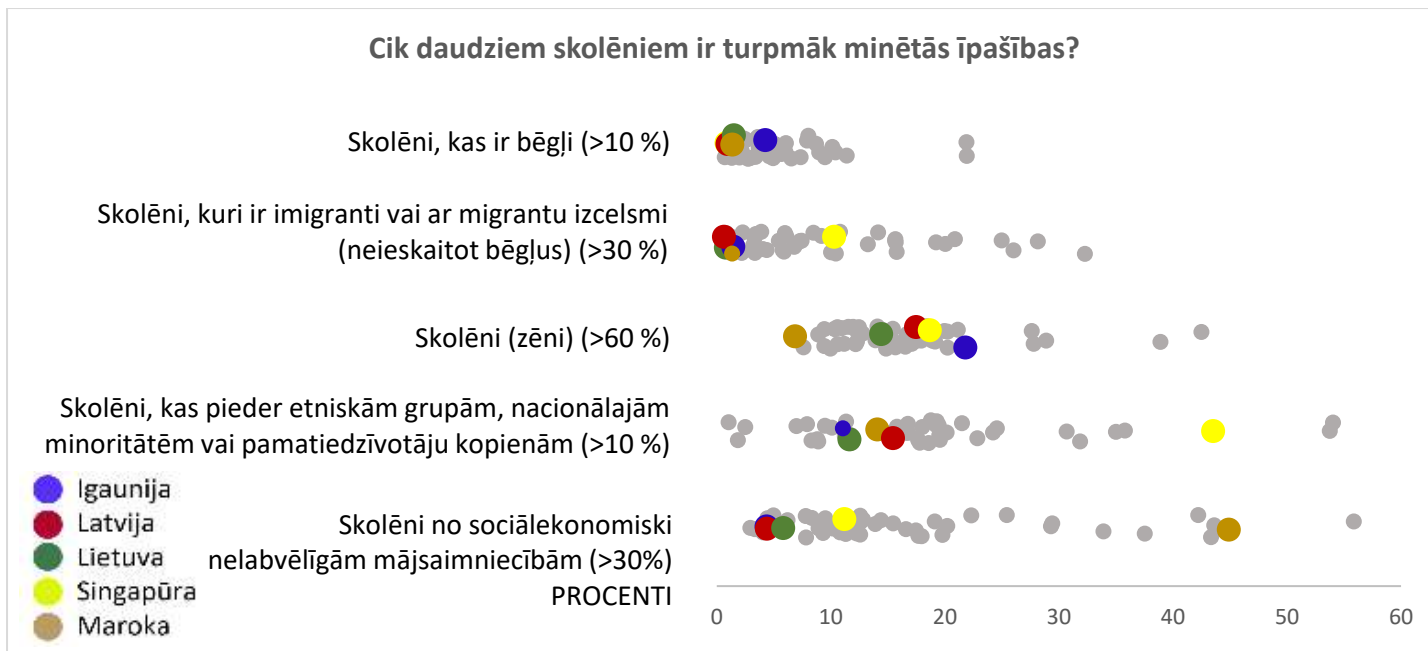
Klases un skolas raksturojums

Skolotāji strādā konkrētās skolās un klasēs, kuras var ļoti atšķirties gan pēc skolēnu sastāva, gan iekārtojuma un nodrošinājuma, gan atrašanās vietas. Ar minētajiem faktoriem ir saistītas skolotāju nepieciešamās prasmes, mācību metodes, labsajūta. Piemēram, ja ģimnāzijas klasē lielākā daļa skolēnu ir akadēmiski apdāvināti, tad skolotāja prasmes strādāt ar bērniem, kuriem ir speciālas vajadzības, var nebūt augstā līmenī.

Par klašu sastāvu skolotājiem tika uzdots šāds jautājums: “Klase, par kuru mēs vēlētos saņemt atbildes, ir pirmā 7.–9. klase, kuru jūs šajā skolā mācījāt pagājušajā otrdienā pēc plkst. 11.00. Ja jūs pagājušajā otrdienā neesat mācījis nevienu 7.līdz 9. klasi, tā var būt klase, kuru mācījāt kādu dienu vēlāk. Mēs vēlētos noskaidrot konkrētās klases skolēnu sastāvu. Novērtējiet aptuveni procentuāli, cik skolēniem ir turpmāk minētās īpašības. Šajā jautājumā atklājiēt savu personīgo izpratni par skolēnu situāciju. Aptuvens vērtējums ir pietiekams”. Iespējamie atbilžu varianti bija: “Neviens” – “1 % līdz 10 %” – “11 % līdz 30 %” – “31 % līdz 60 %” – “61 % līdz 90 %” – “91 % līdz 99 %” – “Visi” (skat. 13. un 14. att.).



13. att. Konkrētās klases sastāvs pēc skolotāju vērtējuma.

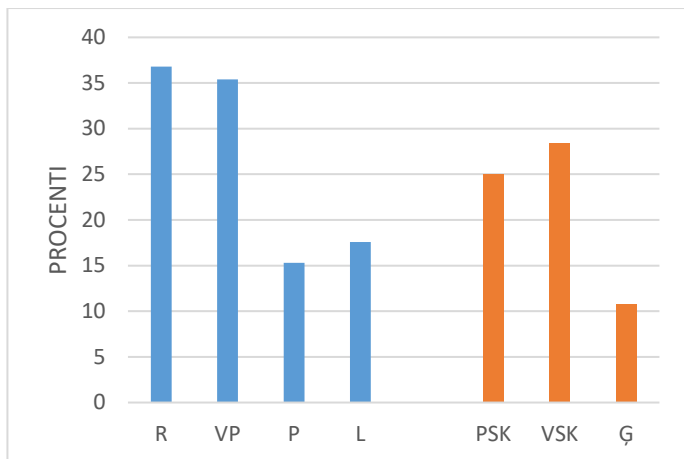


14. att. Konkrētās klases sastāvs pēc skolotāju vērtējuma.

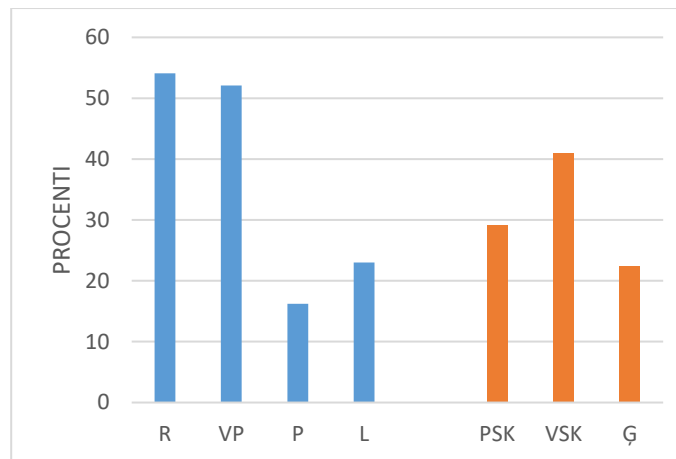
Skolotājiem apgrūtināši strādāt klasē, kurā skolēniem ir grūtības saprast mācību valodu. Latvijā 26 % skolotāju ziņo, ka klasē šādu skolēnu ir vairāk par 10 %. Ņemot vērā Latvijas klašu lielumu, 10 % parasti atbilst 2 vai 3 skolēniem. Līdzīga situācija ir Singapūrā (24 %), mazāk šādu klašu ir Igaunijā (16 %) un Lietuvā (7 %). Toties Marokā un Dienvidāfrikā šādu klašu ir apmēram divas trešdaļas (64 % un 67 %). Latvijas pilsētu un lauku skolās šādu klašu (15 % un 18 %) divreiz mazāk nekā Rīgā (37 %) un valstspilsētās (35 %) (skat. 14. att.). Līdzīgs jautājums ir par skolēnu dzimto valodu. Latvijā šādu klašu ir ap trešdaļu (35%), Igaunijā 21 %, Lietuvā tikai 8 %. Sadalījumu pa slāņiem skatīt 15. un 16. att.

Par klasēm ar vairāk nekā 10 % skolēnu, kuriem ir grūtības saprast mācību valodu, Latvijā ziņo 26 % skolotāju. Līdzīga situācija ir Singapūrā (24 %), mazāk šādu klašu ir Igaunijā (16 %) un Lietuvā (7 %). Toties Marokā un Dienvidāfrikā šādu klašu ir apmēram divas trešdaļas (64 % un 67 %).

Latvijas pilsētu un lauku skolās šādu klašu (15 % un 18 %) ir divreiz mazāk nekā Rīgā (37 %) un valstspilsētās (35 %). Arī ģimnāzijās šādu klašu ir salīdzinoši maz (11 %).



15. att. Klasē ir vairāk nekā 10 % skolēnu, kuriem ir grūtības saprast mācību valodu.



16. att. Klasē ir vairāk nekā 10 % skolēnu, kuru dzimtā valoda atšķiras no mācību valodas vai no šīs valodas dialekta.

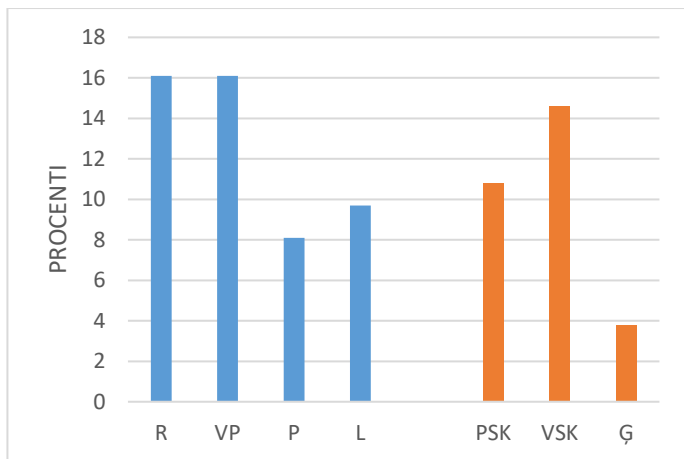
Pēc skolotāju uzskatiem Rīgā un valstspilsētās ir apmēram divas reizes vairāk klašu, kurās ir skolēni ar vajām sekmēm, nekā pilsētās un laukos.

Klases ar akadēmiski apdāvinātiem skolēniem ir vienmērīgi sadalījušās pa visu Latviju.

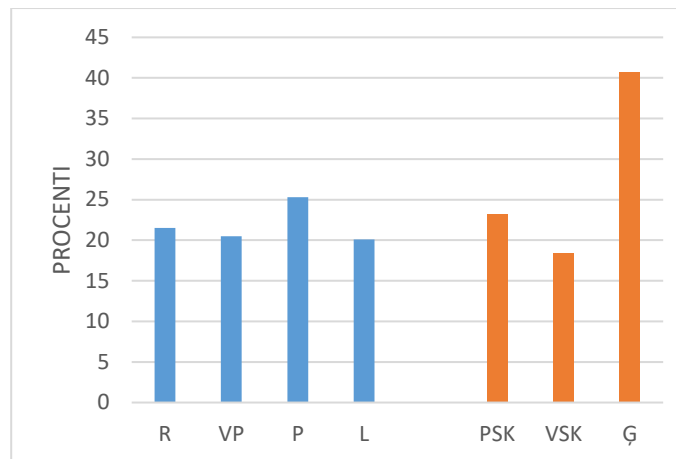
Neskatoties uz Singapūras skolēnu ļoti augstajiem mācību sasniegumiem, skolotāji uzskata, ka tikai 12 % klašu vismaz trešdaļa ir akadēmiski apdāvinātu skolēnu.

Tāpat atšķirīga specifika ir mācot klases, kurās ir daudz skolēnu ar zemiem sasniegumiem mācībās, vai klases ar daudziem skolēniem, kuriem ir augsti sasniegumi. Šeit aplūkojam 30 % robežu. Latvijas skolotāji uzskata, ka 12 % klašu trešdaļai skolēnu ir sliktas sekmes, bet 22 %, ka trešdaļa skolēnu ir akadēmiski apdāvināti. Ja vairāk klašu ar vājiem skolēniem ir Rīgā un valstspilsētās, tad klases ar akadēmiski apdāvinātiem skolēniem ir sadalījušās vienmērīgi pa visu Latviju. Protams, ka pozitīvs izņēmums ir ģimnāziju klases – tādu ir 40 % (skat. 17. un 18. att.). Ņemot vērā visaugstākos skolēnu sasniegumus, interesants ir Singapūras skolotāju vērtējums par nelielo klašu skaitu ar apdāvinātiem skolēniem. Varam izdarīt secinājumu, ka, lai sasniegtu ļoti augstus mācību rezultātus, akadēmiskā apdāvinātība nav būtiskākais faktors.

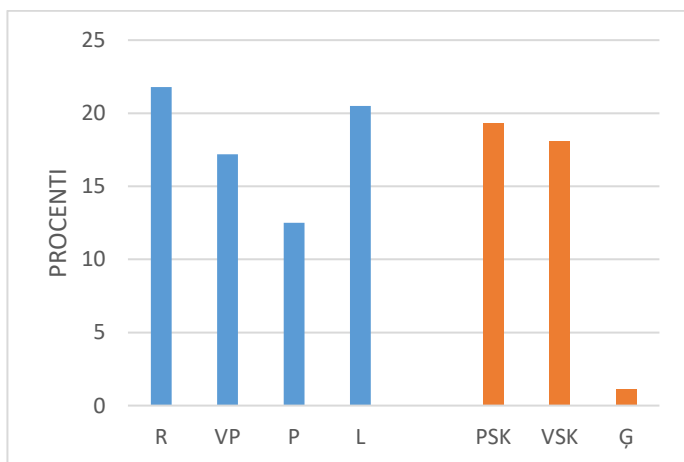
Ja klasē ir vairāki skolēni ar īpašām vajadzībām vai uzvedības problēmām, tad mācības šādā klasē prasa specifiskas skolotāju prasmes. Latvijas skolotāji norāda, ka 17 % klašu ir vairāk nekā divi vai trīs skolēni ar speciālām vajadzībām, bet 33 % ar vairāk nekā diviem trim skolēniem ar uzvedības problēmām. Visvairāk klašu ar vismaz 10 % skolēnu ar speciālām vajadzībām ir Nīderlandē (67 %), Beļģijā un Čīlē (abās 58 %). Vismazāk šādu klašu ir Korejā (4 %), Marokā un Šanhajā (5 %). Visvairāk klašu ar vismaz 10 % skolēnu, kuriem ir uzvedības problēmas, ir Dienvidāfrikā un Brazīlijā (ap 60 %), vismazāk Albānijā un Vjetnamā (6 %).



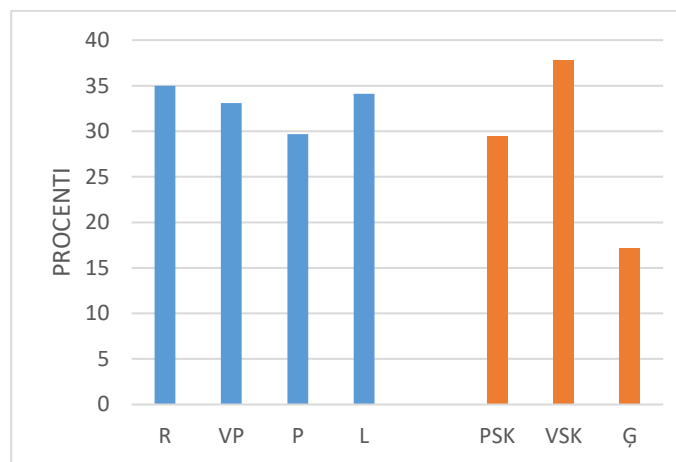
17. att. Klasē ir vairāk nekā 30 % skolēnu ar vājām sekmēm.



18. att. Klasē ir vairāk nekā 30 % akadēmiski apdāvinātu skolēnu



19. att. Klasē ir vairāk nekā 10 % skolēnu ar īpašām izglītības vajadzībām.



20. att. Klasē ir vairāk nekā 10 % skolēnu ar uzvedības problēmām.

Vidēji mazākās klases ir Igaunijā (17 skolēni), nedaudz lielākas klases ir Latvijā un Lietuvā (20). Ļoti lielas klases ir izglītības sistēmās ar ļoti augstiem sasniegumiem – Singapūrā (38) un Šanhajā (40). Ekstrēmi lielas klases ir valstīs ar ļoti zemiem skolēnu mācību sasniegumiem – Kolumbijā (50) un Dienvidāfrikā (77).

Latvijā vidēji klašu lielums pamatskolās ir 16 skolēni, vidusskolās – 22, ģimnāzijās – 25.

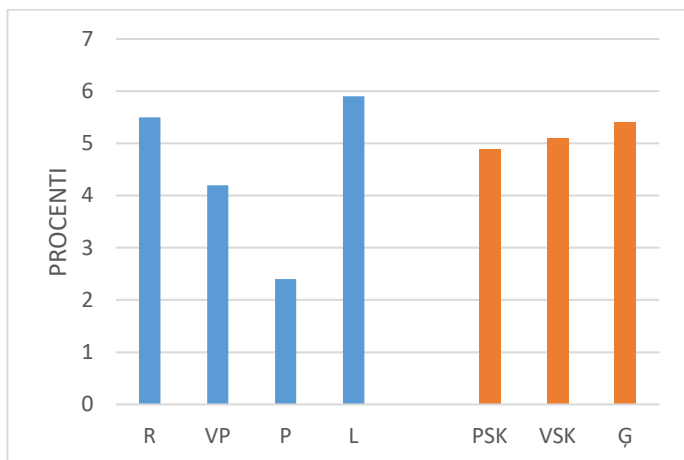
Visvairāk klašu, kurās ir vismaz 10 % skolēnu ar speciālām vajadzībām, ir Nīderlandē (67 %), Beļģijā un Čīlē (abās 58 %). Vismazāk šādu klašu ir Korejā (4 %), Marokā un Šanhajā (5 %). Latvijā – 17 %

Visvairāk klašu, kurās ir vismaz 10 % skolēnu ar uzvedības problēmām, ir Dienvidāfrikā un Brazīlijā (ap 60 %), vismazāk Albānijā un Vjetnamā (6 %). Latvijā – 33 %.

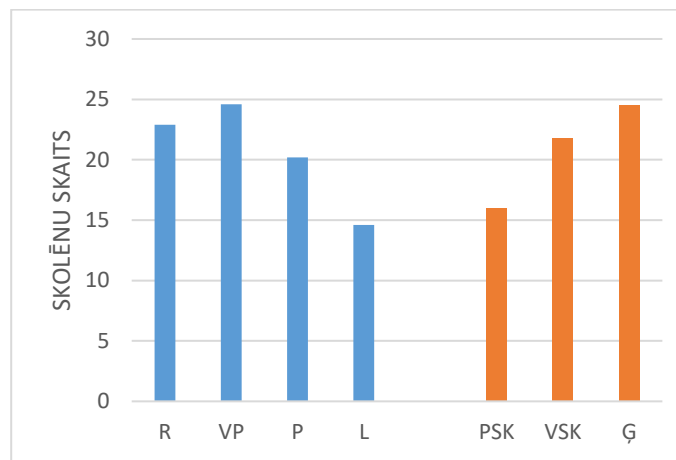
Izglītības pētījumi ir pierādījuši, ka skolēniem no klasēm ar zemāku sociāli ekonomisko statusu vidēji ir sliktāki sasniegumi. Skolotājiem informācija par sociālekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm savās klasēs ir svarīga, lai maksimāli mazinātu šo ietekmi uz mācībām. Kopumā Latvijā ir maz klašu, kurās būtu vairāk par 30 % skolēnu no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm –

tie ir 5 %. Līdzīga situācija ir Čehijā, Dānijā, Igaunijā, Polijā, Slovēnijā un Šanhajā. Pretēja situācija ir Dienvidāfrikā (56 %), Marokā (45 %) un pārsteidzoši, ka arī ASV (44 %).

Skolotāju mācīšanas prakse ir saistīta arī ar skolēnu skaitu klasē. Vidēji mazākās klases ir Igaunijā (17 skolēni), nedaudz lielākas klases ir Latvijā un Lietuvā (20). Ļoti lielas klases ir izglītības sistēmās ar ļoti augstiem sasniegumiem – Singapūrā (38) un Šanhajā (40). Ekstrēmi lielas klases ir valstīs ar ļoti zemiem skolēnu mācību sasniegumiem – Kolumbijā (50) un Dienvidāfrikā (77). Latvijā pamatskolās klasē ir vidēji 16 skolēni, vidusskolās – 22, ģimnāzijās – 25.



21. att. Klasē ir vairāk par 30% skolēnu no sociālekonomiski nelabvēlīgām mājāsaimniecībām.



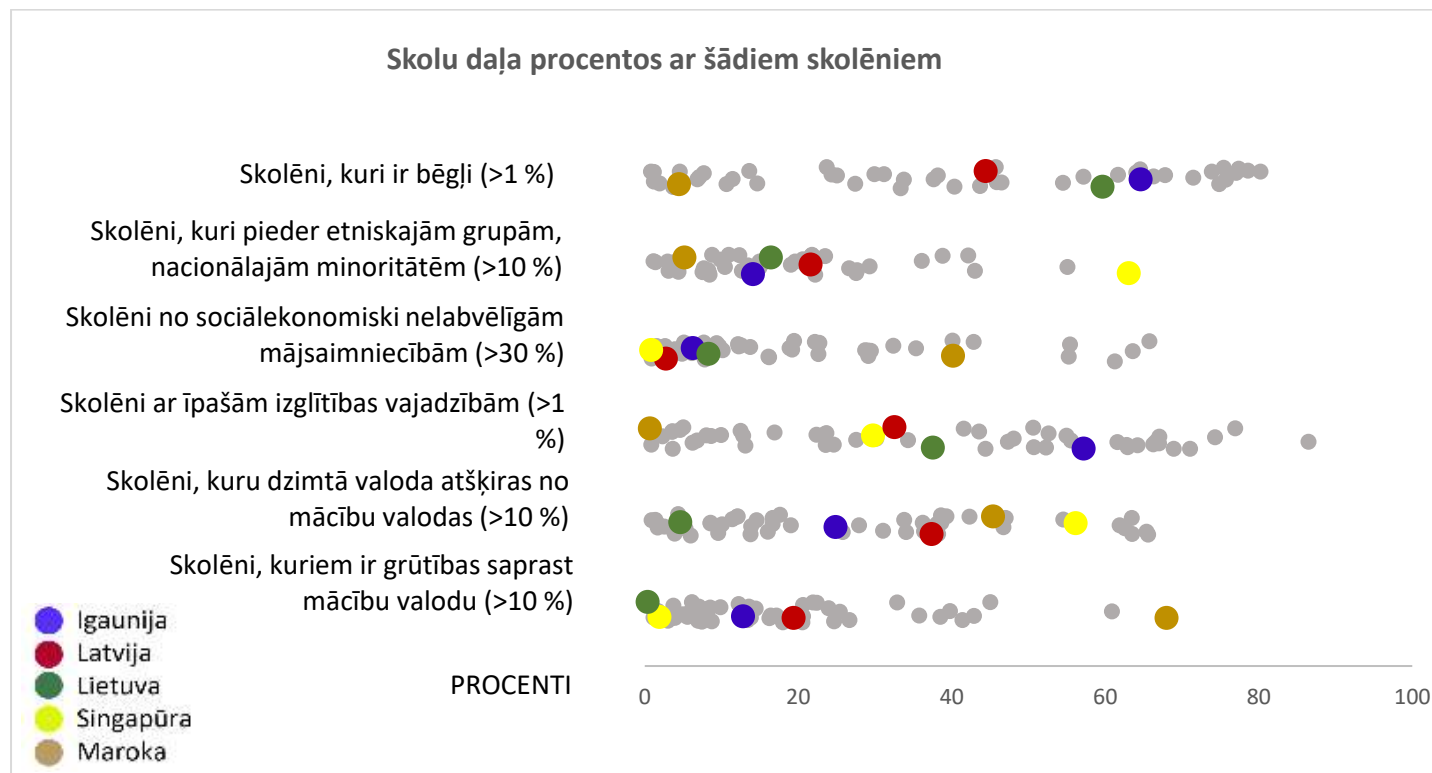
22. att. Skolēnu skaits klasē.

Līdzīgi jautājumi par skolēnu sastāvu tika uzdoti skolu direktoriem. Rezultāti parādīti 23. att. 2024. gadā skolās ar dažādu skolēnu loku strādāja vairāk skolotāju nekā 2018. gadā, jo īpaši runājot par mācīšanu skolās, kurās vismaz 1 % skolēnu ir bēgļi (vidēji par 22 procentpunktiem vairāk). Šīs izmaiņas ir atkarīgas no specifiskām situācijām katrā valstī un dažādiem ārējiem faktoriem, piemēram, imigrācijas rādītājiem, speciālās izglītības definīcijām un politikas, kā arī no tā, cik integrēta ir izglītības sistēma. Skolēnu sastāva izmaiņas var liecināt par pieaugošu šo skolēnu skaitu sistēmā (piemēram, specifiskas migrācijas dēļ). Skolotājiem šīs izmaiņas var radīt jaunas profesionālās pilnveides vajadzības un nepieciešamību izmantot dažādas adaptīvas prakses. Laikā no 2018. līdz 2024. gadam desmit izglītības sistēmās par vairāk nekā 25 procentpunktiem palielinājās to skolu īpatsvars, kurās vairāk nekā 1 % skolēnu ir bēgļi. Vislielākās izmaiņas ir vērojamas Čehijā (75 % 2024., salīdzinot ar 4 % 2018. gadā), Lietuvā (60 % 2024. gadā, salīdzinot ar 2 % 2018. gadā) un Igaunijā (64 % 2024. gadā, salīdzinot ar 9 % 2018. gadā). Latvijā šo skolu īpatsvars palielinājās par 35 procentpunktiem. Arvien svarīgāka var kļūt tādu

Izglītības pētījumi ir pierādījuši, ka skolēniem no klasēm ar zemāku sociāli ekonomisko statusu vidēji ir sliktāki sasniegumi. Kopumā Latvijā ir maz klašu, kurās būtu vairāk par 30 % skolēnu no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm – tie ir 5 %. Līdzīga situācija ir Čehijā, Dānijā, Igaunijā, Polijā, Slovēnijā un Šanhajā. Pretēja situācija ir Dienvidāfrikā (56 %), Marokā (45 %) un pārsteidzoši, ka arī ASV (44 %)

noturīgu izglītības sistēmu izveide, kas ir gatavas uzņemt bēgļus un ietver skolotāju apmācību, kā arī valodas integrāciju un psihosociālo atbalstu skolēniem un viņu ģimenēm.

Aptuveni ceturtdaļa skolotāju 2024. gadā strādāja skolās, kurās vairāk par 10 % skolēnu mācību valoda nebija dzimtā, kas ir vidēji par 7 procentpunktiem vairāk nekā 2018. gadā. Šī proporcija ir par vairāk nekā 15 procentpunktiem lielāka Beļģijas flāmu kopienā, Somijā, Islandē, Latvijā, Maltā, Nīderlandē, Slovēnijā, AAE un ASV. Turpretī Horvātijā, Singapūrā un Vjetnamā samazinājies to skolotāju īpatsvars, kuri strādā skolās, kurās 10 % skolēnu mācību valoda nebija dzimtā.



23. att. Skolu daļa ar šādiem skolēniem pēc skolu direktoru vērtējuma.

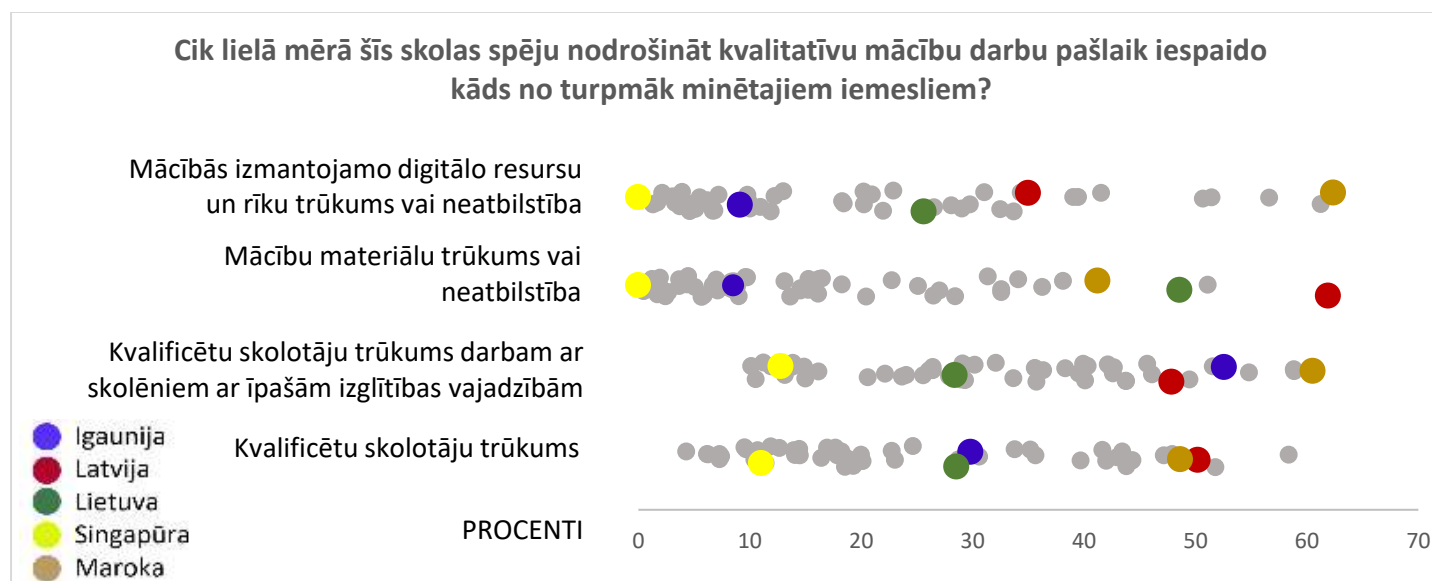
Strukturālie šķēršļi kvalitatīvu mācību nodrošināšanai

Uz strukturāliem šķēršļiem, kas var ierobežot kvalitatīvas mācības, norāda skolu direktori. 23 % skolotāju strādā skolās, kuras ziņo, ka kvalificētu skolotāju trūkums ierobežo viņu skolas spēju nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu. Šīs bažas ir īpaši izplatītas Bahreinā, Latvijā un Nīderlandē, kur aptuveni puse skolotāju strādā skolās, kuras ziņo par šo šķērslī. Norvēģijā, Polijā un Zviedrijā mazāk par 10 % skolotāju strādā skolās, kuras ziņo par šādām bažām. Bieži sastopams šķērslis, par ko ziņots visās OECD izglītības sistēmās, ir tādu skolotāju trūkums, kuru kompetence ļauj mācīt skolēnus ar īpašām izglītības vajadzībām. Vidēji 33 % skolotāju strādā skolās, kur par šādu prasmju trūkumu tika ziņots kā par problēmu. Latvijā gandrīz puse skolotāju strādā skolās, kur šāda situācija tiek uztverta kā izaicinājums.

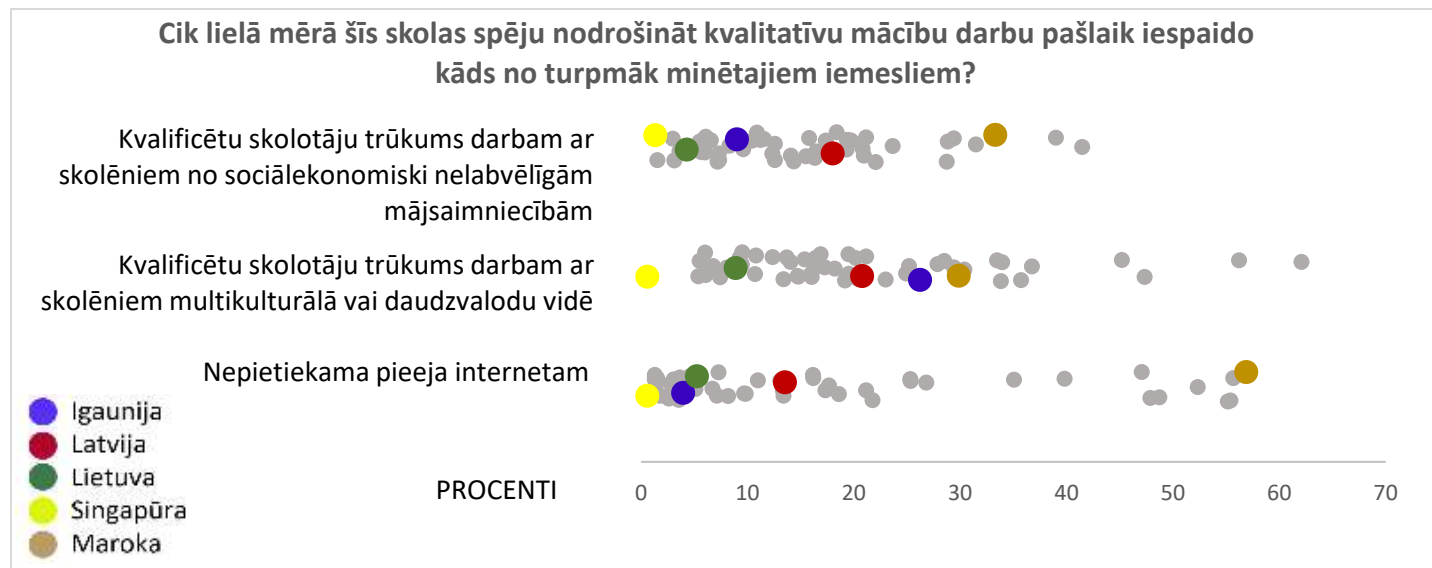
Latvijā 14 % skolotāju strādā skolās ar nepietiekamu pieeju internetam. Lai arī šis skaits nelielas liels, tas ir vairāk nekā lielākajā daļā pētījuma dalībvalstu, daudz vairāk nekā Lietuvā (4 %), Igaunijā (5 %) un Singapūrā (0,6 %). Arī mācībās izmantojamo digitālo resursu un rīku trūkums, kas ietekmē Latvijas skolu spēju nodrošināt kvalitatīvu mācību darbu, ir ļoti liels. Tikai dažās valstīs tas ir vēl lielāks. Īpaši jāuzsver Latvijas izglītības sistēmas problēma ar mācību materiāliem. To trūkums ietekmē 62 % skolotāju, kas ir vislielākais skaits visās pētījuma dalībvalstīs. Līdz ar to Latvijas skolotājiem ir lielākais stress, kas saistīts ar sagatavošanos stundām (skat, tālāk šajā ziņojumā).

Pētījumā vidēji 23 % skolotāju strādā skolās, kuras ziņo, ka kvalificētu skolotāju trūkums ierobežo skolas spēju nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu. Šīs bažas ir īpaši izplatītas Bahreinā, Latvijā un Nīderlandē, kur aptuveni puse skolotāju strādā šādās skolās.

Bieži sastopams šķērslis, par ko ziņots visās OECD izglītības sistēmās, ir tādu skolotāju trūkums, kuriem ir kompetence mācīt skolēnus ar īpašām izglītības vajadzībām. Vidēji 33 % skolotāju strādā skolās, kur par to tika ziņots kā par problēmu. Latvijā gandrīz puse skolotāju strādā skolās, kur šāda situācija tiek uztverta kā izaicinājums.



24. att. Direktoru viedoklis par faktoriem skolā, kas ietekmē skolas spēju nodrošināt kvalitatīvas mācības.

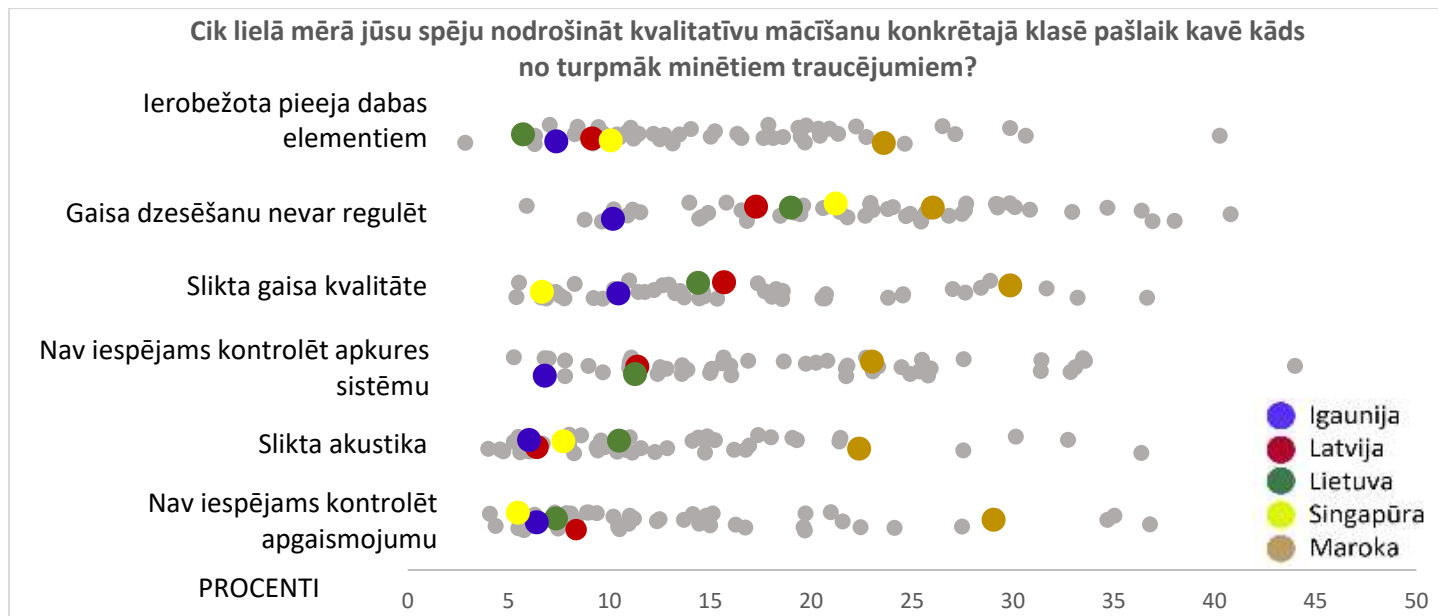


25. att. Direktoru viedoklis par faktoriem skolā, kuri ietekmē skolas spēju nodrošināt kvalitatīvas mācības.

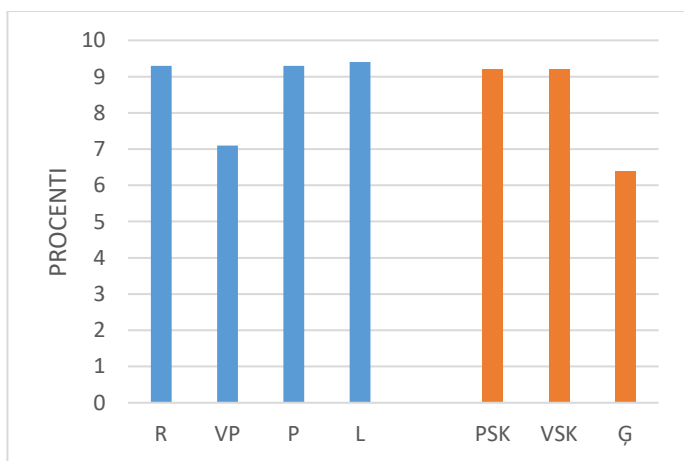
Arī skolotājiem tika uzdoti jautājumi par skolas iekārtojama nepilnību iespējamo ietekmi uz kvalitatīvām mācībām. Latvijas skolotāji biežāk norāda uz problēmām ar pārāk karstu klasi (17 %) un sliktām vēdināšanas iespējām (16 %) (skat. 26. att.). Lai arī kopumā Latvijā šīs problēmas nav lielas, tomēr tās lielākoties ir biežāk sastopamas nekā Igaunijā un Lietuvā. Apskatot atsevišķos slāņus (skat. 27.–30. att.), redzams, ka atšķirības nav lielas – dažu procentpunktu robežās. Piemēram, pamatskolās 12 % skolotāju norāda uz slikto gaisa kvalitāti, bet citās skolās – 18 %. To noteikti var saistīt ar vidēji daudz mazāko skolēnu skaitu klasēs.

Latvijā 14 % skolotāju strādā skolās ar nepietiekamu pieeju internetam. Tas ir daudz vairāk nekā Lietuvā (4 %), Igaunijā (5 %) un Singapūrā (0,6 %). Arī mācībās izmantojamo digitālo resursu un rīku trūkums Latvijas skolu spējai nodrošināt kvalitatīvu mācību darbu ir ļoti augsts.

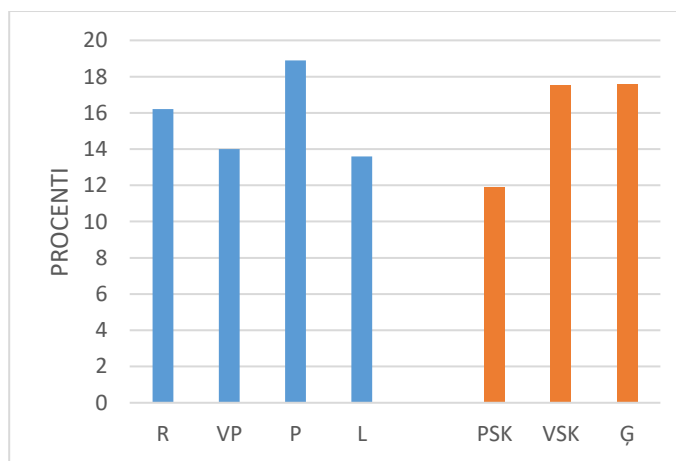
Īpaši jāuzsver Latvijas izglītības sistēmas problēma ar mācību materiāliem. To trūkums ietekmē 62 % skolotāju, kas ir vislielākais skaitlis visās pētījuma dalībvalstīs.



26. att. Skolotāju norādītās skolas vides nepilnības, kuras traucē kvalitatīvai mācīšanai.



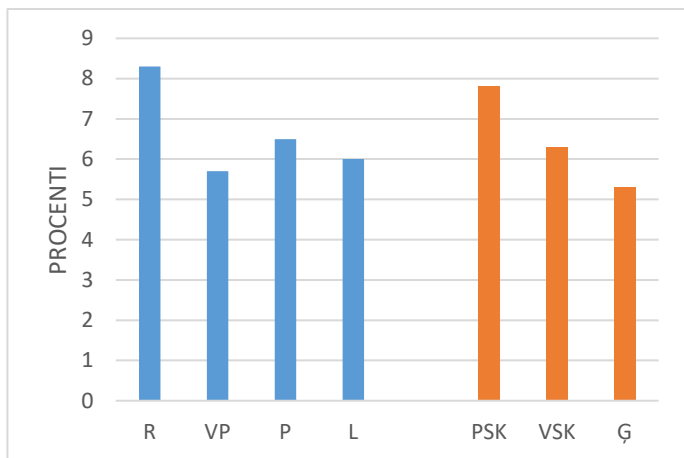
27. att. Klasē nepietiekams apgaismojums.



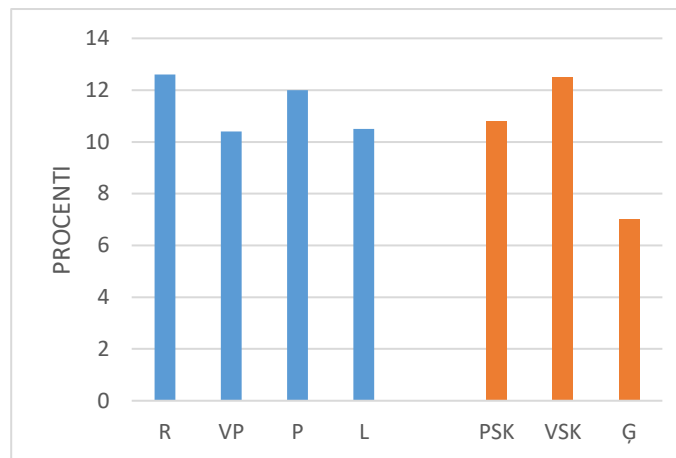
28. att. Klasē neapmierinoša gaisa kvalitāte.

Kā skolas iekārtojuma nepilnību, kas var ietekmēt kvalitatīvas mācības, Latvijas skolotāji biežāk norāda uz problēmām ar pārāk karstu klasi (17 %) un sliktām vēdināšanas iespējām (16 %). Lai arī kopumā Latvijā šīs problēmas nav lielas, tomēr tās lielākoties ir biežākas nekā Igaunijā un Lietuvā.

Apskatot atsevišķos slāņus, redzams, ka atšķirības nav lielas – dažu procentpunktu robežās. Piemēram, pamatskolās 12 % skolotāju norāda uz sliktu gaisa kvalitāti, bet citās skolās – 18 %. To noteikti var saistīt ar vidēji daudz mazāko skolēnu skaitu klasēs.



29. att. Klasē slikta akustika.



30. att. Klasē problēmas ar apkuri.

Skolotāju vispārīgā prakse

Skolotāju rīcībai klasē ir izšķiroša nozīme, nosakot ko un kā skolēni mācās. Pēdējo desmitgažu laikā pētījumi konsekventi apliecina skolotāju kritiski svarīgo lomu skolēnu mācībās. TALIS apkopo datus par vispārējām mācību praksēm, ko visi skolotāji var izmantot savās klasēs. Šīs prakses ietver norādījumu skaidrību, kognitīvo aktivizēšanu un klases vadību. Turklāt TALIS jautā skolotājiem, cik bieži viņi izmanto šīs vispārējās prakses konkrētajā klasē (konkrētās klases definīcija dota sadaļā “Klases un skolas raksturojums”).

2024. gadā vidēji trīs visbiežāk pieminētās mācību prakses bija saistītas ar norādījumu skaidrību. Skolotāji informē, ka viņi “bieži” vai “vienmēr”: (1) izskaidro, kas skolēniem būtu jāapgūst (vidēji – 91 %, Latvijā – 96 %); (2) izskaidro, kā jaunās un vecās tēmas ir saistītas (vidēji – 87 %, Latvijā 93 %); (3) izvirza mērķi mācību stundas sākumā (vidēji – 83 %, Latvijā – 96 %).

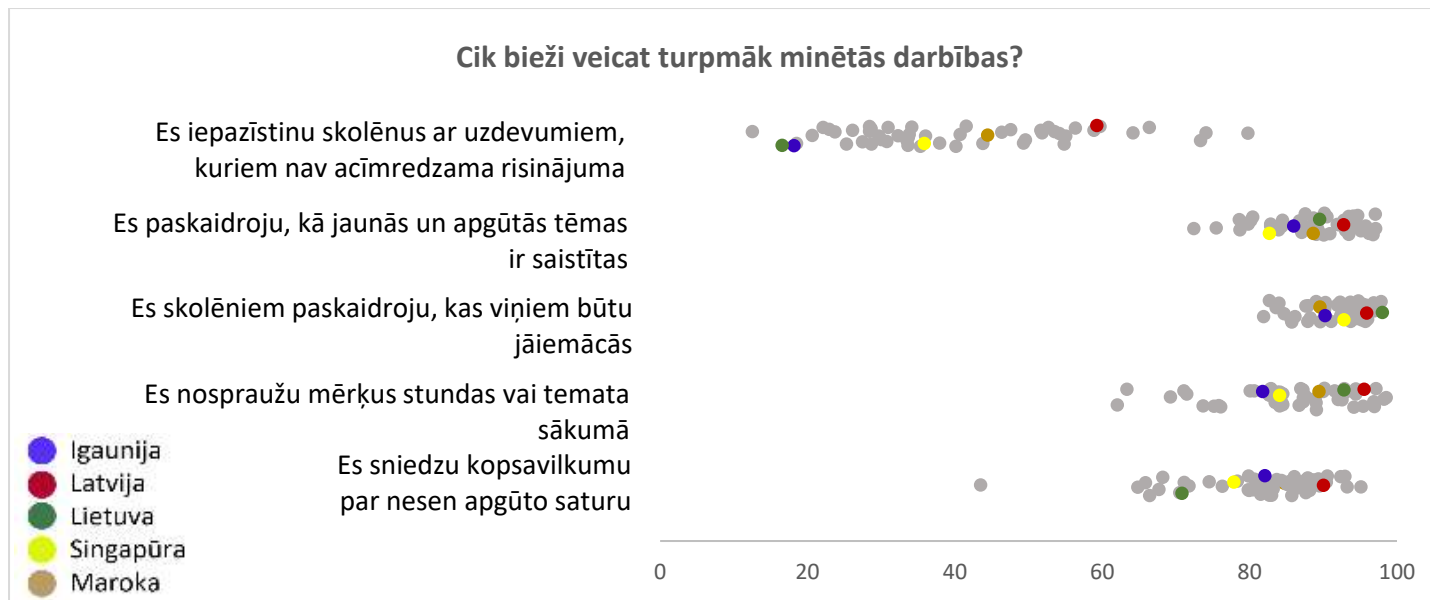
Trīs mācību prakses, par kurām vidēji ziņots visretāk, ir: (1) dot skolēniem projektus, kuru pabeigšanai nepieciešama vismaz viena nedēļa (vidēji – 28 %, Latvijā – 27 %); (2) uzdevumu prezentēšana, kuriem nav acīmredzama risinājuma (vidēji – 37 %, Latvijā – 59 %); (3) mudināt skolēnus apšaubīt un kritizēt citu studentu izteiktos argumentus (vidēji – 44 %, Latvijā – 81 %).

Skolotāji ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr”:

- * izskaidro, kas skolēniem būtu jāapgūst (vidēji – 91 %, Latvijā – 96 %);
- * izskaidro, kā jaunās un vecās tēmas ir saistītas (vidēji – 87 %, Latvijā 93 %);
- * izvirza mērķi mācību stundas sākumā (vidēji – 83 %, Latvijā – 96 %).

Trīs mācību prakses, par kurām ziņots visretāk, ir:

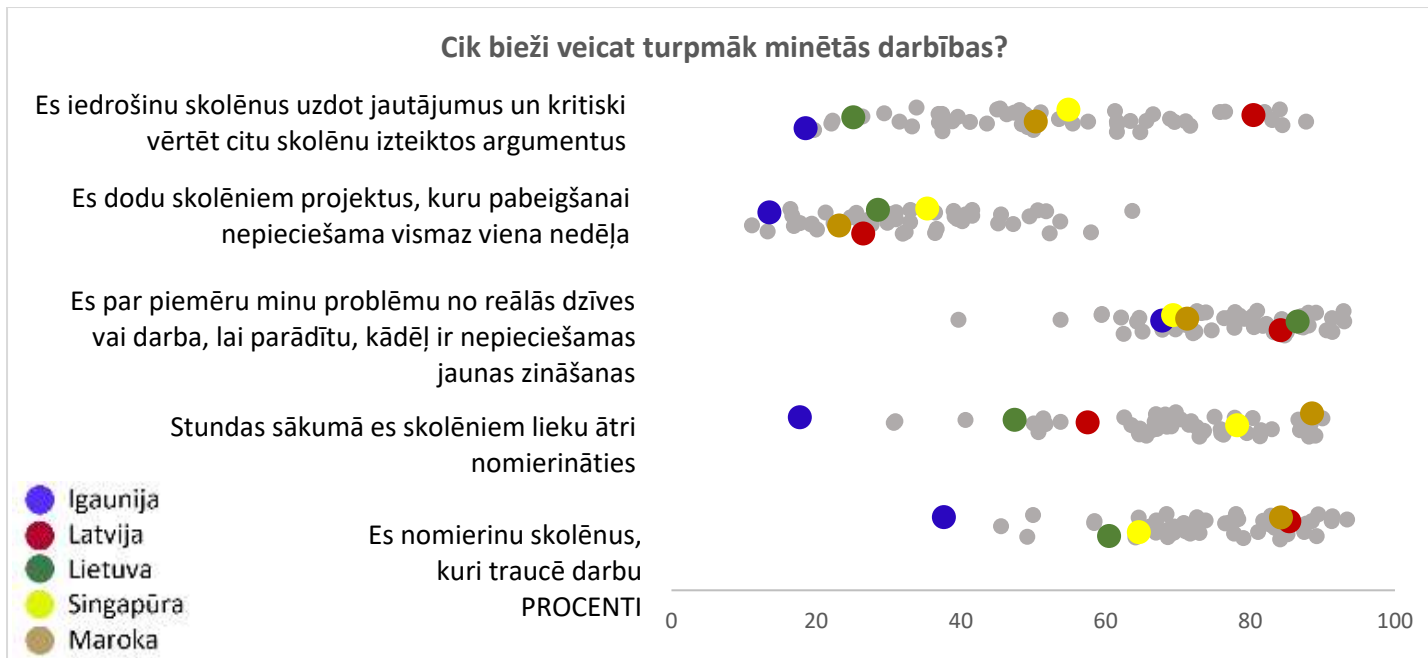
- * dot skolēniem projektus, kuru pabeigšanai nepieciešama vismaz viena nedēļa (vid. – 28 %, Latvijā – 27 %);
- * dot uzdevumus, kuriem nav acīmredzama risinājuma (vidēji – 37 %, Latvijā – 59 %);
- * mudināt studentus apšaubīt un kritizēt citu skolēnu izteiktos argumentus (vidēji – 44 %, Latvijā – 81 %).



31. att. Skolotāju daļa procentos, kuri nosauktās darbības stundās veic “bieži” vai “vienmēr”.

Vidēji astoņi no desmit skolotājiem ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” izvēlas skolēniem uzdevumus, kuru grūtības pakāpe pakāpeniski palielinās. Vairāk nekā deviņi no desmit skolotājiem Latvijā, Rumānijā, Serbijā, Šanhajā (Ķīnā) un Apvienotajos Arābu Emirātos rīkojas tieši tā. Turpretī Igaunijā un Korejā tikai aptuveni pieci no desmit skolotājiem ziņo par šādu praksi.

Kopš 2018. gada kopumā ir nedaudz pieaudzis to skolotāju īpatsvars, kuri “bieži” vai “vienmēr” ļauj skolēniem praktizēt līdzīgus uzdevumus, līdz katrs skolēns ir sapratis mācību vielu, no 68 % 2018. gadā līdz 70 % 2024. gadā. 21 izglītības sistēmā bija pieaugums, četrās valstīs pieaugot par vairāk nekā 10 procentpunktiem. Astoņās izglītības sistēmās bija vērojams samazinājums, Korejā un Slovākijā samazinājums bija 5 procentpunkti vai vairāk.



32. att. Skolotāju daļa procentos, kuri nosauktās darbības stundās veic “bieži” vai “vienmēr”.

Vidēji astoņi no desmit skolotājiem ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” izvēlas skolēniem uzdevumus, kuru grūtības pakāpe pakāpeniski palielinās. Vairāk nekā deviņi no desmit skolotājiem Latvijā, Rumānijā, Serbijā, Šanhajā (Ķīnā) un Apvienotajos Arābu Emirātos rīkojas tieši tā. Turpretī Igaunijā un Korejā tikai aptuveni pieci no desmit skolotājiem ziņo par šādu praksi.

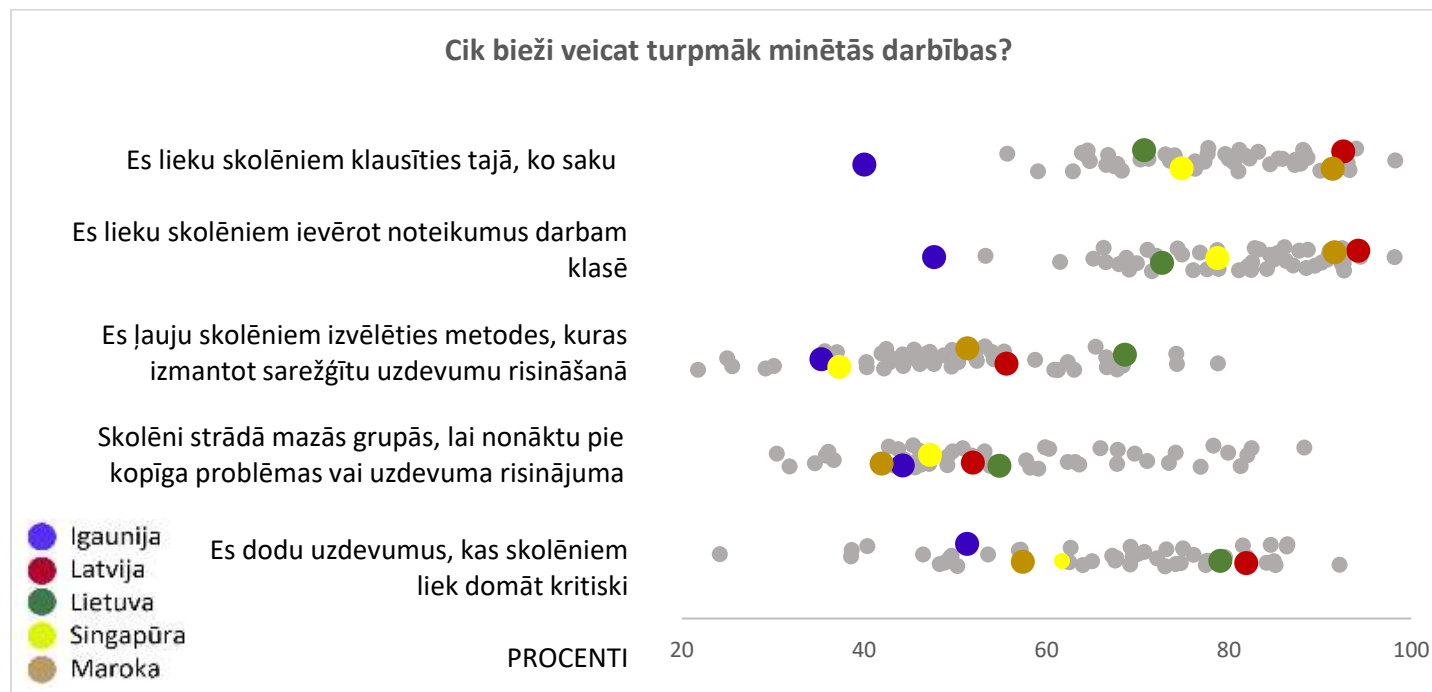
Kopš 2018. gada kopumā ir nedaudz pieaudzis to skolotāju īpatsvars, kuri “bieži” vai “vienmēr” ļauj skolēniem praktizēt līdzīgus uzdevumus, līdz katrs skolēns ir sapratis mācību vielu, no 68 % 2018. gadā līdz 70 % 2024. gadā. 21 izglītības sistēmā bija pieaugums, četrās valstīs pieaugot par vairāk nekā 10 procentpunktiem. Astoņās izglītības sistēmās bija vērojams samazinājums, Korejā un Slovākijā samazinājums bija 5 procentpunkti vai vairāk.

Klases vadība ir svarīga mācību prakses daļa. Sākotnējās apmācības un profesionālās prakses laikā skolotāji attīsta vairākas kompetences, lai vadītu savu klasi. Tomēr nav tikai viena veida, kā to darīt. Kopumā klases vadības mērķis ir nodrošināt, lai visi skolēni iesaistītos darbā tādā veidā, kas atbalsta viņu un viņu vienaudžu mācības klasē. TALIS jautā skolotājiem, cik bieži viņi liek skolēniem ievērot klases noteikumus, klausīties viņu teiktajā, nomierināt traucējošus skolēnus vai aplūsināt stundas sākumā. (skat. 32. un 33. att.) 2024. gadā skolotāji ziņoja, ka biežāk izmanto klases vadības prakses, piemēram, nomierina skolēnus, kuri traucē. Šis rādītājs pieaudzis vidēji par 8 procentpunktiem. Pieaugums bija vērojams 30 izglītības

Vidēji astoņi no desmit skolotājiem ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” izvēlas skolēniem uzdevumus, kuru grūtības pakāpe pakāpeniski palielinās.

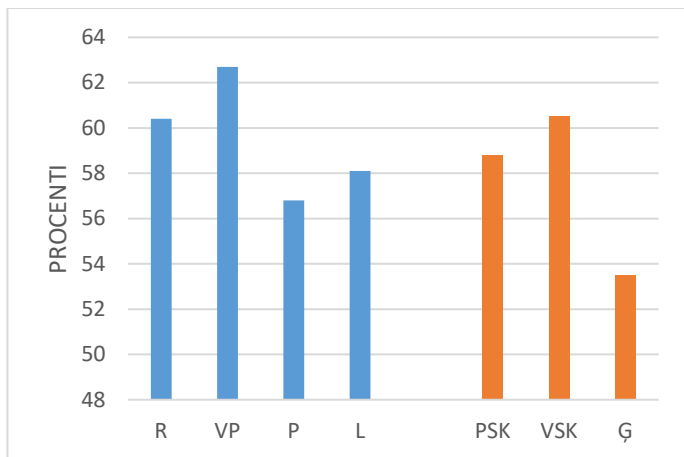
Vairāk nekā deviņi no desmit skolotājiem Latvijā dara tieši tā. Turpretī Igaunijā un Korejā tikai aptuveni pieci no desmit skolotājiem ziņo par šādu praksi.

sistēmās, savukārt vienā sistēmā (Maltā) bija vērojams samazinājums. Bija arī vidējais to skolotāju skaita pieaugums par 6 procentpunktiem, kuri ziņoja, ka viņiem ir jāpasaka skolēniem, lai viņi ievēro klases noteikumus vai klausās.

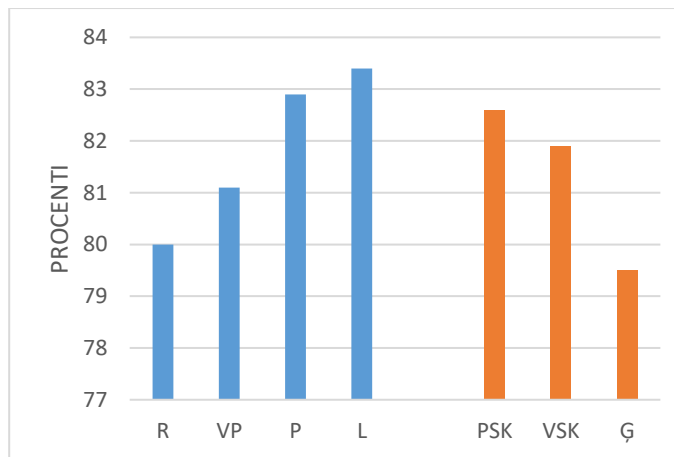


33. att. Skolotāju daļa procentos, kuri nosauktās darbības stundās veic “bieži” vai “vienmēr”.

Aplūkojot skolotāju kognitīvās aktivācijas darbības Latvijā, jāsecina, ka mazāk tās izpaužas ģimnāzijās (skat. 34.–35. att.).



34. att. Skolotāju daļa procentos, kuri “bieži” vai “vienmēr” iepazīstina skolēnus ar uzdevumiem, kuriem nav acīmredzama risinājuma.



35. att. Skolotāju daļa procentos, kuri “bieži” vai “vienmēr” dod uzdevumus, kas skolēniem liek domāt kritiski.

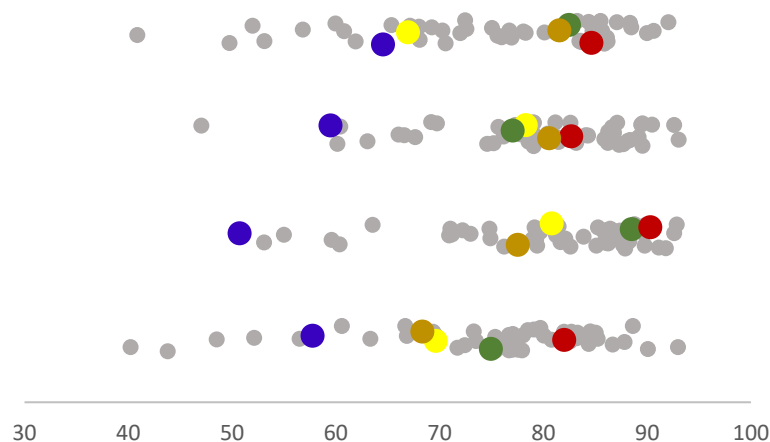
Domājot par jūsu mācīšanu konkrētajā klasē, cik bieži jūs veicat šādas darbības?

Es ļauju skolēniem pildīt līdzīgus uzdevumus, līdz es zinu, ka visi skolēni ir sapratuši tēmu

Es sagatavoju skolēnus grūtībām, kas var rasties, apgūstot dažādas procedūras un prasmes

Es izvēlos uzdevumus skolēnu prasmju apgūšanai, kas palīdz kļūst grūtāki

Es ļauju skolēniem pārskatīt vairākus piemērus, lai apgūtu attiecīgajā procedūrā vai prasmē iesaistītos soļus



36. att. Skolotāju daļa procentos, kuri minētās darbības veic “bieži” vai “vienmēr”.

Skolotāju adaptīvā prakse

Adaptīvā mācīšana ir sarežģīts process, kas ietver skolēnu izglītības vajadzību apmierināšanu dinamiskā klases darba kontekstā. Tas prasa gan rūpīgu stundu plānošanu, gan operatīvu skolotāja iejaukšanos visas stundas laikā. Šī prakse var būt īpaši noderīga, ja skolēnu izglītības vajadzības klasē ir dažādas.

TALIS jautā skolotājiem, cik bieži viņi izmanto piecas konkrētas adaptīvas prakses, sniedzot atbildes no “nekad vai gandrīz nekad” līdz “vienmēr”, proti: (1) plānojot stundas, skolotāji ņem vērā skolēnu zināšanas; (2) skolotāji ievirza skolēnus izmantot dažādus mācību materiālus atkarībā no viņu vajadzībām; (3) skolotāji maina skaidrojumu, ja skolēnam ir grūti to saprast; (4) skolotāji pielāgo mācību metodes skolēnu vajadzībām; (5) skolotāji uzdod dažādas grūtības pakāpes jautājumus, lai pārbaudītu skolēnu izpratni.

Daudzi skolotāji ziņo, ka savās stundās izmanto minētās adaptīvās prakses. Deviņi no desmit skolotājiem informē, ka “bieži” vai “vienmēr” maina tēmas vai uzdevuma skaidrošanas veidu, ja skolēnam ir grūti to saprast (Latvijā – 89 %, Igaunijā – 83 %). Aptuveni deviņi no desmit skolotājiem ziņo, ka, plānojot stundas, “bieži” vai “vienmēr” ņem vērā skolēnu zināšanas un vajadzības (Latvijā – 95 %, Igaunijā – 91 %). Turpretī tikai aptuveni seši no desmit skolotājiem norāda skolēniem uz dažādiem mācību materiāliem atkarībā no viņu vajadzībām (Latvijā – 86 %, Igaunijā – 73 %).

Parasti adaptīvās prakses biežāk tiek lietotas klasēs, kurās ir vairāk skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām (virs 30%). Citi ar skolu, klasi un skolotāju saistīti faktori, piemēram, skolas atrašanās vieta, klases lielums un skolotāja vecums, pētījuma dalībvalstīs parasti sistemātiski neietekmē adaptīvo prakšu izmantošanas biežumu.

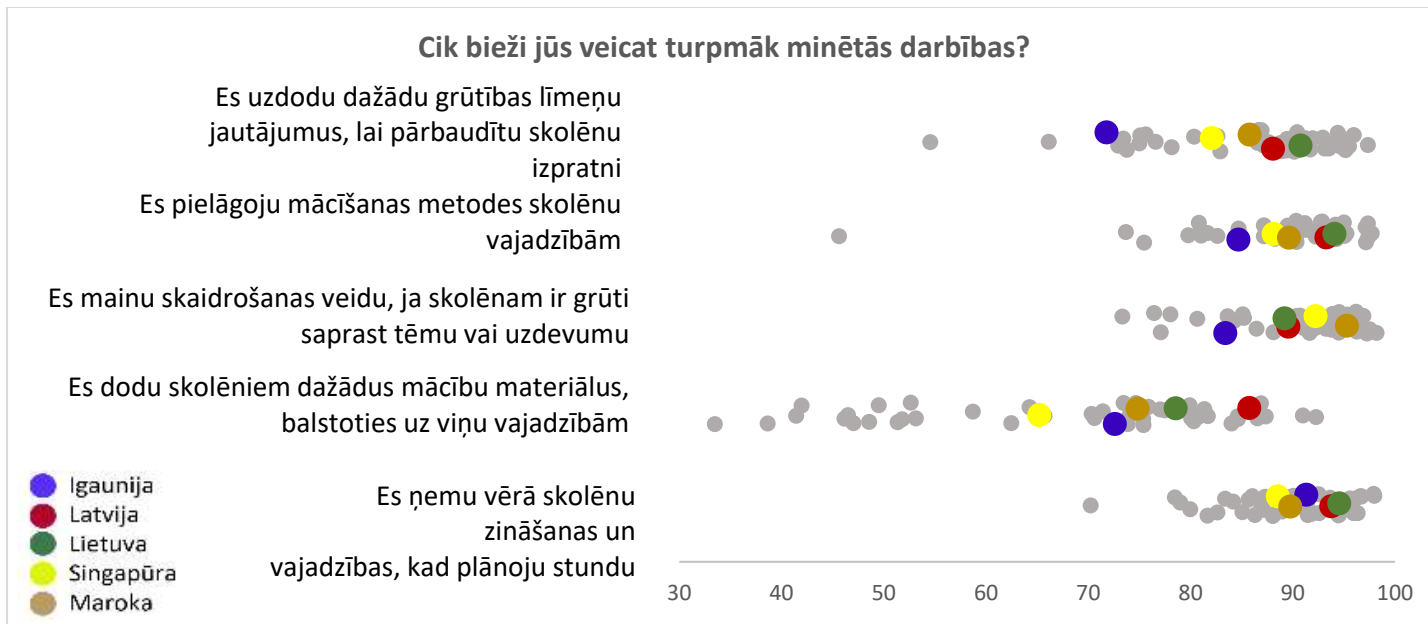
Latvijā adaptīvās prakses skolotāji visbiežāk lieto pamatskolās un laukos, nedaudz retāk – ģimnāzijās (skat. 39. un 40. att.). To var skaidrot ar viendabīgāku klašu sastāvu.

Deviņi no desmit skolotājiem ziņo, ka “bieži” vai “vienmēr” maina skaidrošanas veidu, ja skolēnam ir grūti to saprast (Latvijā – 89 %, Igaunijā – 83 %).

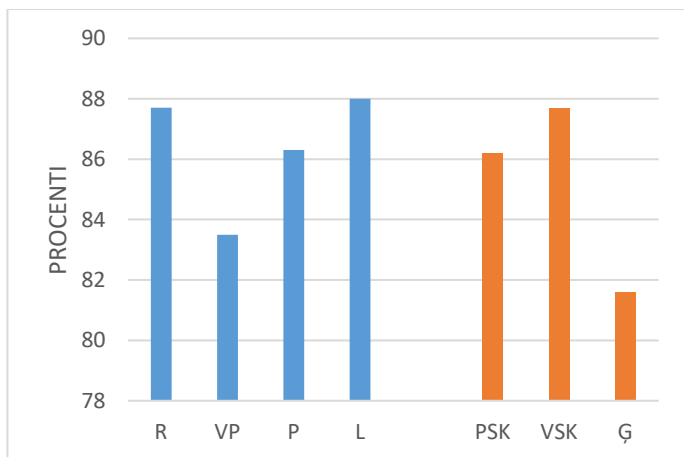
Aptuveni deviņi no desmit skolotājiem ziņo, ka, plānojot stundas, “bieži” vai “vienmēr” ņem vērā skolēnu zināšanas un vajadzības (Latvijā – 95 %, Igaunijā – 91 %).

Turpretī tikai aptuveni seši no desmit skolotājiem norāda skolēniem uz dažādiem mācību materiāliem atkarībā no viņu vajadzībām (Latvijā – 86 %, Igaunijā – 73 %).

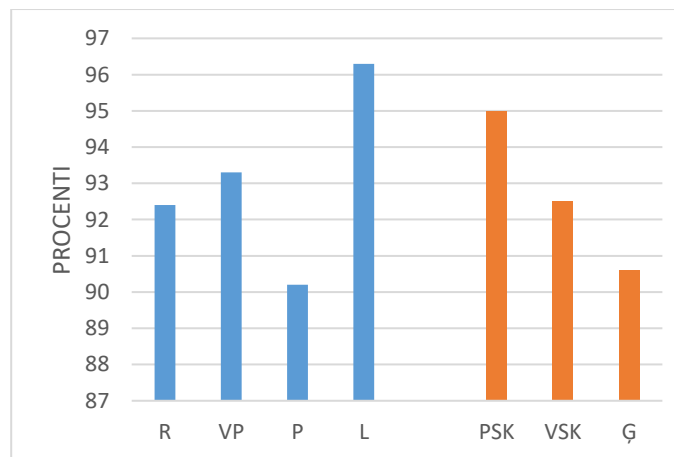
Latvijā adaptīvās prakses visbiežāk skolotāji lieto pamatskolās un laukos, nedaudz retāk – ģimnāzijās.



38. att. Skolotāju daļa procentos, kuri minētās darbības veic “bieži” vai “vienmēr”.



39. att. Skolotāju daļa procentos, kuri “bieži” vai “vienmēr” dod skolēniem dažādus mācību materiālus, balstoties uz viņu vajadzībām.



40. att. Skolotāju daļa procentos, kuri “bieži” vai “vienmēr” pielāgo mācīšanas metodes skolēnu vajadzībām.

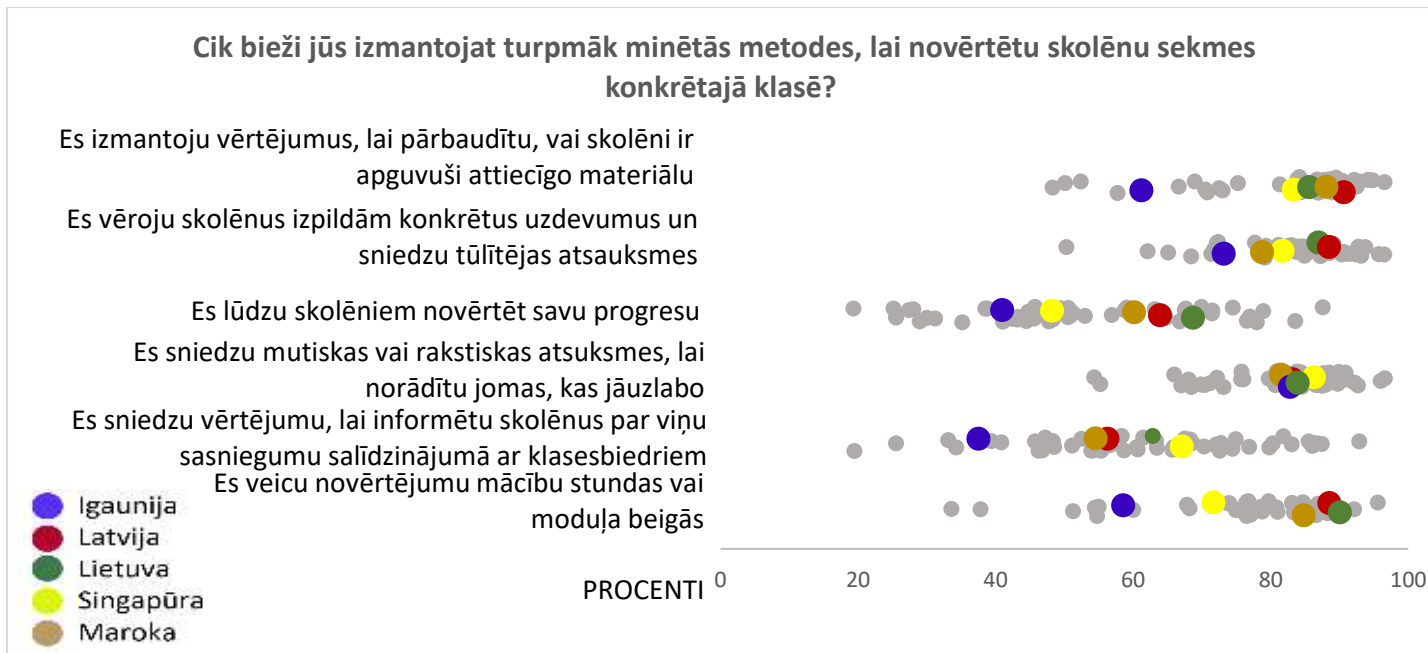
Skolotāju prakse – vērtēšana

Skolotājiem ir jāsaprot, kā skolēni progresē mācībās, un jāsniedz atgriezeniskā saite, lai palīdzētu viņiem uzlabot savas prasmes. TALIS lūdz skolotājus ziņot par to, cik bieži viņi izmanto kādu konkrētu praksi kopumu skolēnu mācību novērtēšanai savā mērķa klasē. No sešām TALIS aptaujā iekļautajām vērtēšanas praksēm vidēji četras ir plaši izplatītas. Skolotāji visbiežāk atbild ar “bieži” vai “vienmēr”: (1) skolēnu novērošana, kad viņi strādā pie konkrētiem uzdevumiem, un tūlītējas atgriezeniskās saites sniegšana (vidēji – 81 %, Latvijā – 89 %, Lietuvā – 88 %, Igaunijā – 73 %); (2) vērtējumu izmantošana, lai pārbaudītu, vai skolēni ir apguvuši konkrēto materiālu (vidēji – 78 %, Latvijā – 88 %, Lietuvā – 86 %, Igaunijā – 61 %); (3) mutiskas vai rakstiskas atsauksmes, lai norādītu, kuras jomas jāuzlabo (vidēji – 78 %; Latvijā, Lietuvā un Igaunijā 84 %); (4) vērtējumu paziņošana mācību vienības vai nodarbību bloka beigās (vidēji – 73 %, Latvijā un Lietuvā – 90 %, Igaunijā – 59 %).

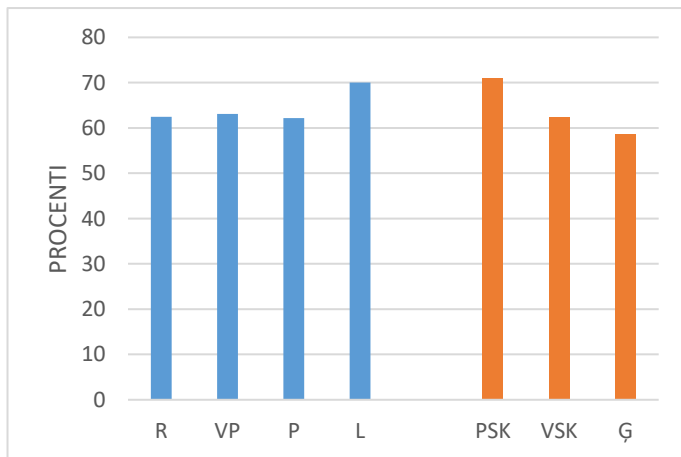
Izglītības sistēmās laikā no 2018. līdz 2024. gadam mainījusies vērtēšanas prakse. Piemēram, lielākajā daļā izglītības sistēmu ir vērojams to skolotāju skaita pieaugums, kuri ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” lūdz skolēnus novērtēt savu progresu (OECD vidējais rādītājs 2024. gadā ir 47 % salīdzinājumā ar 39 % 2018. gadā). Vislielākais pieaugums (vairāk par 30 procentpunktiem) ir Itālijā, Saūda Arābijā un Šanhajā (Ķīnā). Turpretī šīs prakses lietošanas biežums samazinājies Zviedrijā un Kazahstānā. Latvijā pieaugums ir par 18 procentpunktiem, Igaunijā – 13, Lietuvā – 4.

Laikā no 2018. līdz 2024. gadam nedaudz, vidēji par 2 %, palielinājies to skolotāju skaits, kuri ziņoja, ka novēro skolēnus, kad viņi strādā pie konkrētiem uzdevumiem, un sniedz tūlītēju atgriezenisko saiti.

Latvijā ģimnāziju skolotāji nedaudz retāk lūdz skolēniem pašiem novērtēt savu progresu (skat. 42. att.). Citos vērtēšanas prakses aspektos atšķirību nav.



41. att. Skolotāju daļa procentos, kuri minētās darbības veic “bieži” vai “vienmēr”.



42. att. Skolotāju daļa procentos, kuri “bieži” vai “vienmēr” lūdz skolēniem novērtēt savu progresu.

Skolotāju viedoklis par digitālo rīku un resursu lietošanu

Digitālos rīkus un resursus var izmantot dažādām pedagoģiskām praksēm, piemēram, visas klases apmācībai, individuālai apmācībai vai vērtēšanai. TALIS jautā skolotājiem, cik lielā mērā viņi var paveikt noteiktas lietas ar tehnoloģijām, tostarp uzlabot skolēnu mācīšanos, pielāgot resursus dažādām aktivitātēm un apgūt jaunu tehnoloģiju lietošanu. TALIS arī jautā skolotājiem par viņu attieksmi pret iespējām un izaicinājumiem, izmantojot digitālos rīkus un resursus savā darbā. Visbeidzot, TALIS jautā skolotājiem par viņu pieredzi, strādājot ar mākslīgo intelektu, un viņu uzskatiem par šo konkrēto tehnoloģiju

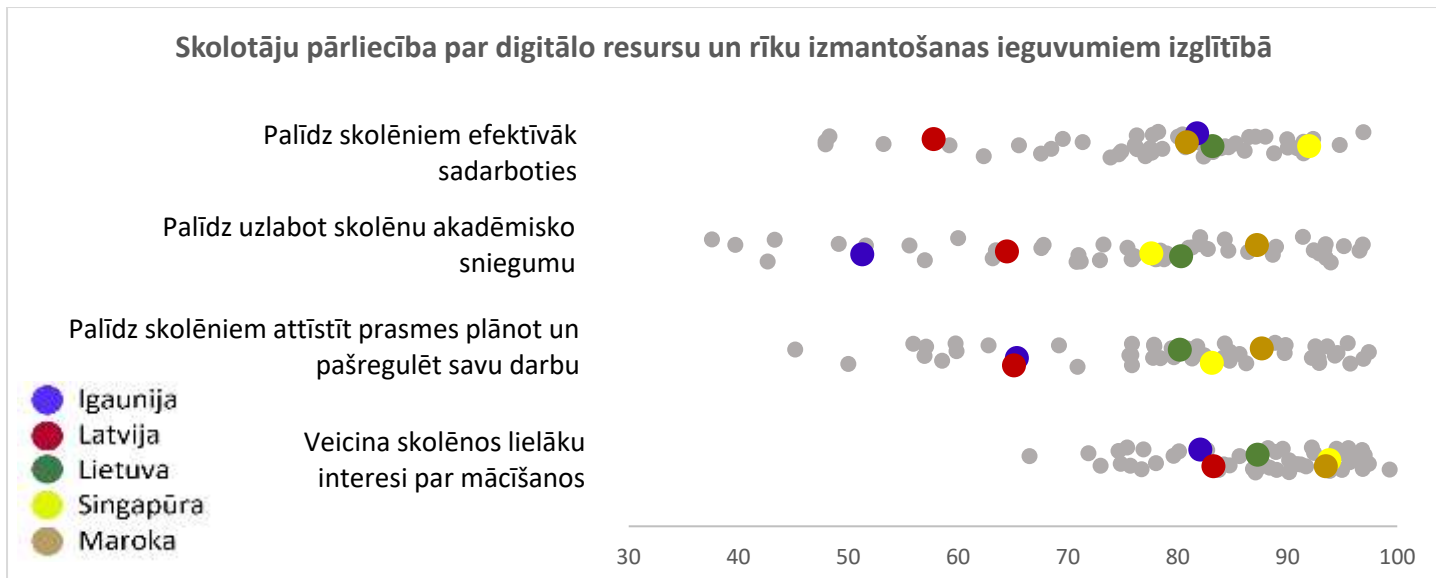
Lai novērtētu skolotāju attieksmi pret digitālo rīku un resursu lietošanu, TALIS aptaujā bija iekļauta jautājumu kopa ar atbilstošiem variantiem “pilnīgi nepiekrītu”, “nepiekrītu” “piekrītu” “pilnīgi piekrītu”. Attieksme pret digitālajiem rīkiem un to izmantošana skolēnu mācībās dažādās izglītības sistēmās ievērojami atšķiras. Kopumā skolotāji “piekrīt” vai “pilnībā piekrīt”, ka digitālo rīku izmantošana veicina skolēnu interesi par mācīšanos. Vidēji 85 %, Marokā un Singapūrā 94 %, Lietuvā 87 %, Latvijā 83 %, Igaunijā 82%. Tomēr viedokļi dalās par to, vai digitālie rīki uzlabo akadēmisko sniegumu, un Austrijā, Beļģijas franču kopienā, Somijā, Francijā un Zviedrijā tam piekrīt mazāk nekā 50 % skolotāju. Turpretī Albānijā, Saūda Arābijā un Vjetnamā tam piekrīt vairāk nekā 95 % skolotāju. Viedoklim, ka digitālie rīki uzlabo akadēmisko sniegumu, piekrīt 89 % skolotāju Marokā, 78 % Lietuvā un Singapūrā, 63 % Latvijā un 51 % Igaunijā. (skat. 43. un 44. att.) Latvijā nedaudz atšķirīgs viedoklis par ieguvumiem ir ģimnāziju skolotājiem. 76 % uzskata, ka digitālo rīku un resursu lietošana veicina interesi par mācīšanos, bet 55 %, ka uzlabo akadēmisko sniegumu (skat 45.–48. att.)

Tomēr skolotāji norāda arī uz digitālo rīku lietošanas riskiem. Latvijā, Igaunijā un Lietuvā apmēram 75 % skolotāju uzskata, ka to lietošana var negatīvi ietekmēt skolēnu labsajūtu (Singapūrā 67 %, Marokā 59 %). Šajās valstīs aptuveni 80 % skolotāju (Singapūrā 74 %) uzskata, ka skolēni var iesniegt internetā iegūtu darbu kā savu. Vidēji apmēram katrs otrais skolotājs “piekrīt” vai “pilnībā piekrīt”, ka digitālie resursi un rīki var novērst skolēnu uzmanību no mācīšanās. Šis uzskats ievērojami atšķiras – Austrālijā, Norvēģijā un Zviedrijā aptuveni astoņi no desmit vai vairākiem skolotājiem piekrīt minētajam apgalvojumam, salīdzinot ar tikai trim no desmit skolotājiem Itālijā un Turcijā.

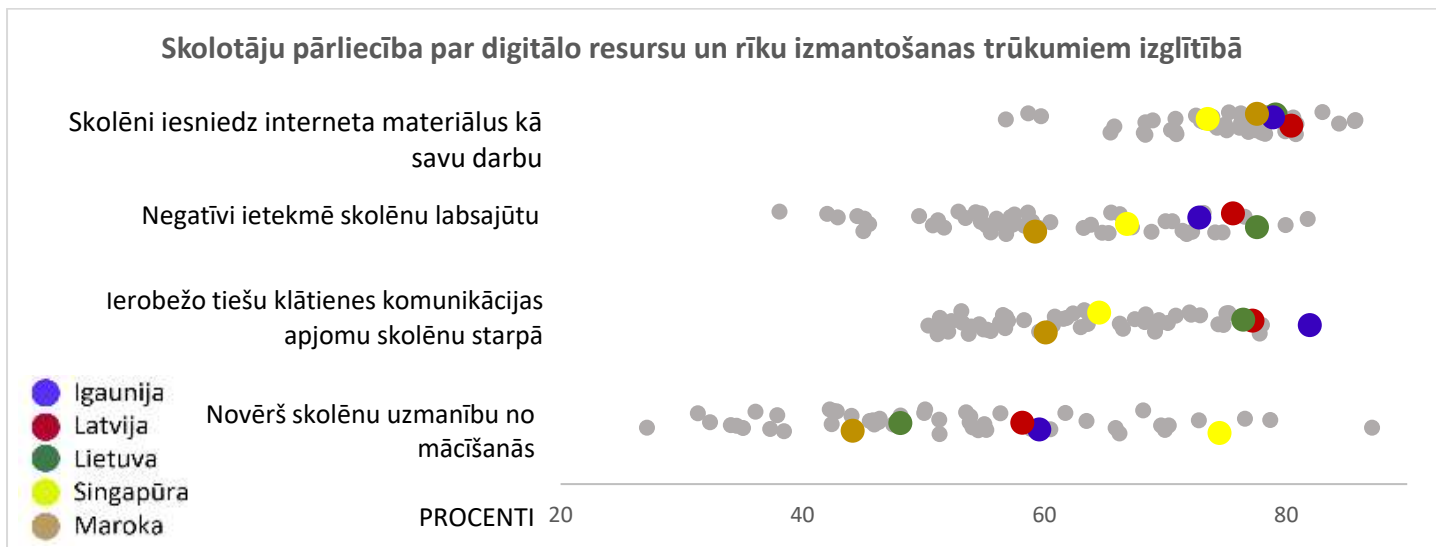
Kopumā skolotāji “piekrīt” vai “pilnībā piekrīt”, ka digitālo rīku izmantošana veicina skolēnu interesi par mācīšanos. Vidēji TALIS dalībvalstīs 85 %, Marokā un Singapūrā 94 %, Lietuvā 87 %, Latvijā 83 %, Igaunijā 82%.

Viedoklim, ka digitālie rīki uzlabo akadēmisko sniegumu piekrīt 89 % skolotāju Marokā, 78 % Lietuvā un Singapūrā, 63 % Latvijā un 51 % Igaunijā.

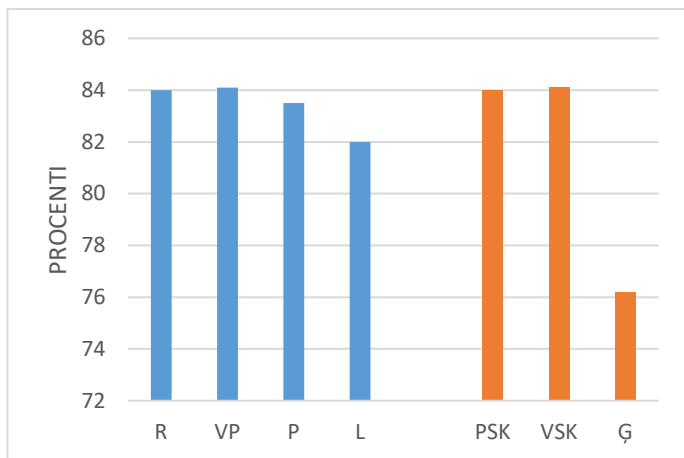
Latvijā nedaudz atšķirīgs un mazāk optimistisks viedoklis par ieguvumiem ir ģimnāziju skolotājiem. 76 % uzskata, ka digitālie rīki veicina interesi par mācīšanos, bet 55 %, ka uzlabo akadēmisko sniegumu.



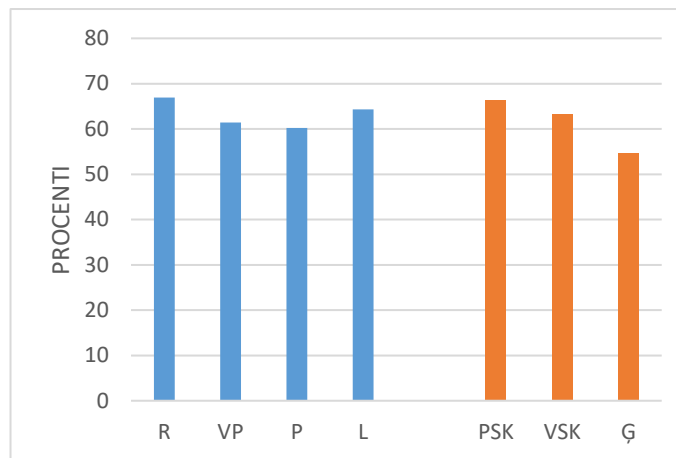
43. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uz jautājumu par digitālo resursu un rīku izmantošanas ieguvumiem atbildējuši ar “piekrītu” vai “pilnīgi piekrītu”.



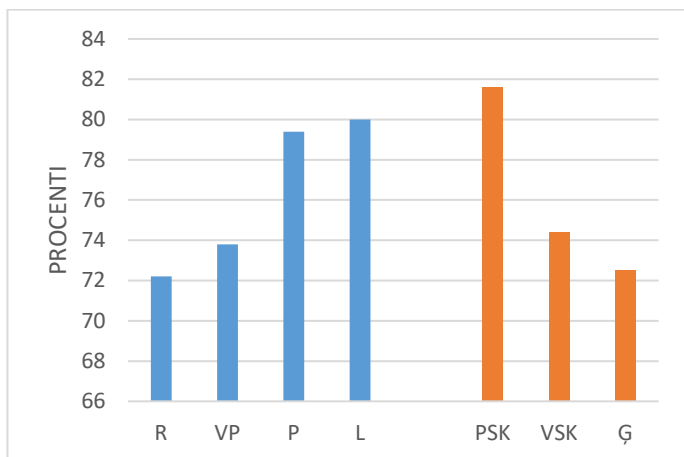
44. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uz jautājumu par digitālo resursu un rīku izmantošanas trūkumiem atbildējuši ar “piekrītu” vai “pilnīgi piekrītu”.



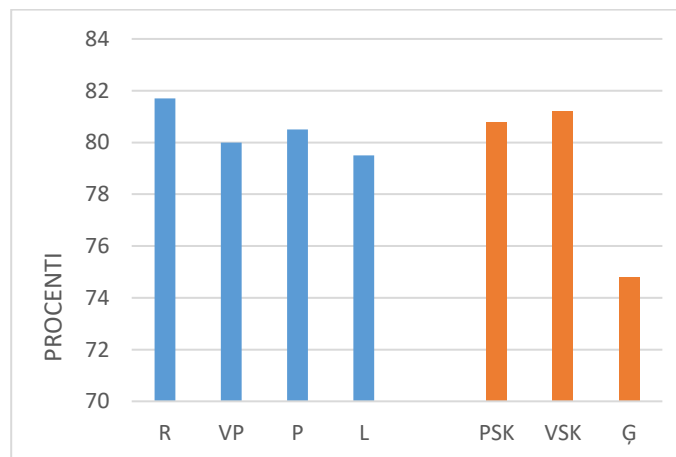
45. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uzskata, ka digitālo resursu un rīku lietošana veicina lielāku skolēnu interesi par mācīšanos.



46. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uzskata, ka digitālo resursu un rīku lietošana palīdz uzlabot skolēnu akadēmisko sniegumu.



47. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uzskata, ka bieža digitālo resursu un rīku lietošana negatīvi ietekmē skolēnu labsajūtu.



48. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uzskata, ka digitālo resursu un rīku izmantošanas rezultātā skolēni iesniedz interneta materiālus kā savu darbu.

Tomēr skolotāji norāda arī digitālo rīku lietošanas riskus. Latvijā, Igaunijā un Lietuvā apmēram 75 % skolotāju uzskata, ka to lietošana var negatīvi ietekmēt skolēnu labsajūtu (Singapūrā 67 %, Marokā 59 %). Šajās valstīs aptuveni 80 % skolotāju (Singapūrā 74 %) uzskata, ka pastāv risks, ka skolēni iesniegs internetā iegūtu darbu kā savu.

Aptuveni katrs otrais skolotājs vidēji “piekrīt” vai “pilnībā piekrīt”, ka digitālie resursi un rīki var novērst skolēnu uzmanību no mācīšanās. Šis uzskats ievērojami atšķiras – Austrālijā, Norvēģijā un Zviedrijā aptuveni astoņi no desmit skolotājiem, salīdzinot ar tikai trim no desmit Itālijā un Turcijā. Singapūrā – 75 %, Latvijā un Igaunijā – ap 60 %, Lietuvā un Marokā – ap 45 %.

Digitālo rīku un resursu lietošana

Skolotāji, kuri digitālos resursus un rīkus izmanto “bieži” vai “vienmēr”, to dara, lai sniegtu informāciju tiešu norādījumu veidā (66 %) un risinātu ar mācīšanas loģistiku saistītus aspektus (60 %). Skolotājas vidēji biežāk ziņo, ka digitālos resursus un rīkus izmanto “bieži” vai “vienmēr”, lai sniegtu informāciju tiešu norādījumu veidā (67 % skolotāju sievietes salīdzinājumā ar 62 % skolotāju vīriešus) un risinātu mācīšanas loģistikas aspektus (61 % skolotāju sievietes salīdzinājumā ar 58 % skolotāju vīriešus). No otras puses, skolotāji vīrieši ziņo, ka digitālos resursus un rīkus izmanto “bieži” vai “vienmēr”, lai radītu skolēniem problēmas, kuras var atrisināt, tikai izmantojot digitālos resursus un rīkus (24 % skolotāju vīriešu salīdzinājumā ar 19 % skolotāju sievietes), un nodrošinātu sadarbību ārpus skolas (21 % skolotāju vīriešu salīdzinājumā ar 19 % skolotāju sievietes). Kopumā skolotāji, kas jaunāki par 30 gadiem, biežāk nekā skolotāji, kas vecāki par 50 gadiem, izmanto digitālās tehnoloģijas un rīkus visiem aptaujā uzskaitītajiem uzdevumiem.

Spēcīgs faktors, kas paredz, vai skolotāji klasē izmantos digitālos rīkus, ir viņu uzskati par šo rīku lietošanas priekšrocībām (piemēram, digitālie rīki attīsta skolēnu interesi par mācīšanos, palīdz pilnveidot dažādas prasmes, uzlabot akadēmisko sniegumu vai sadarboties uzdevumu veikšanā). Skolotāji, kuriem ir pozitīvi uzskati par digitālo resursu un rīku izmantošanas priekšrocībām, mēdz biežāk izmantot šos resursus visas klases mācībām. Šī saistība ir pozitīva visās izglītības sistēmās, ņemot vērā skolotāju un skolu raksturlielumus (piemēram, vecumu, dzimumu un skolas atrašanās vietu). Šī saistība ir tāda pati skolotājiem, kuri izmanto digitālos resursus un rīkus individualizētai apmācībai.

Skolotāji, kuru skolēnu vidū vairāk par 10 % ir grūti saprast mācību valodu, biežāk izmanto digitālos resursus visas klases mācībām. Turpretī skolotāji, kuru klasē vairāk par 30 % skolēnu ir zemi akadēmiskie sasniegumi, šos resursus izmanto retāk. Apmēram pusē izglītības sistēmu skolotāji, kuru klasē vairāk par 10 % skolēnu ir grūti saprast mācību valodu, biežāk izmanto digitālos rīkus individuālai apmācībai un vērtēšanai. Līdzīgi skolotāji, kuru klasē vairāk par 30 % skolēnu ir īpašas izglītības vajadzības, mēdz rīkoties tāpat. Turpretī skolotāji, kuri māca klases, kurās vairāk par 30 % skolēnu ir no sociālekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, to dara retāk. Ar skolotāju saistīti faktori, piemēram, vecums, dzimums un pieredze, vidēji maz ietekmē vai nekādi neietekmē digitālo resursu izmantošanas līmeni individuālai apmācībai.

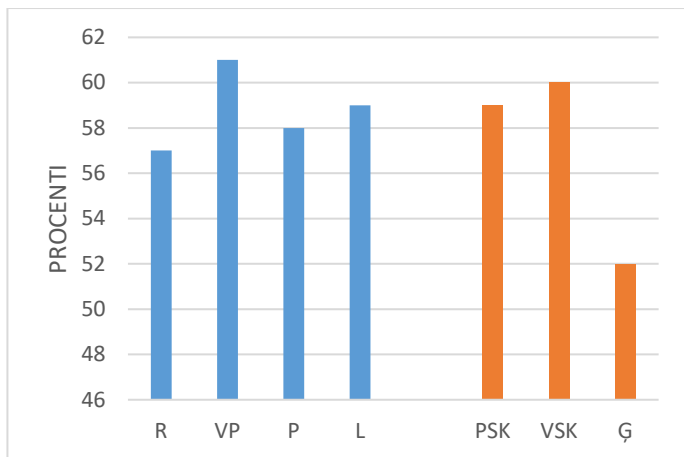
Latvijas skolotāji digitālos rīkus un resursus izmanto aptuveni vienādi visos slāņos. Nedaudz mazāk nekā citi skolotāji šos rīkus skolēnu vērtēšanai un atsauksmju sniegšanai izmanto ģimnāziju skolotāji (skat. 49. un 50. att.).

Skolotāji, kuri digitālos resursus un rīkus izmanto “bieži” vai “vienmēr”, to dara, lai sniegtu informāciju tiešu norādījumu veidā (66 %) un risinātu mācīšanas loģistikas aspektus (60 %).

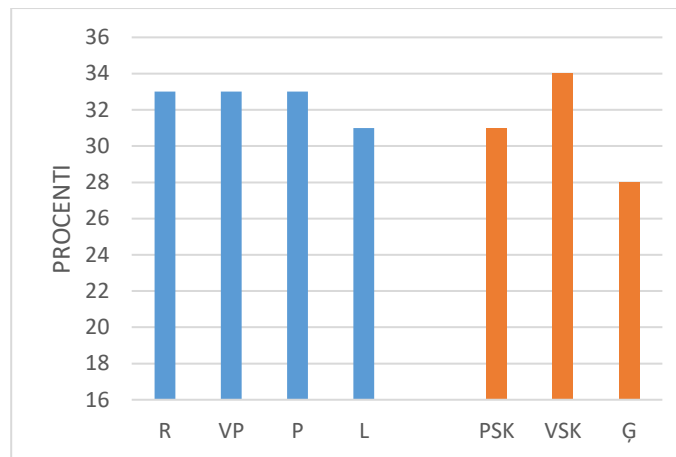
Kopumā skolotāji, kas jaunāki par 30 gadiem, biežāk nekā skolotāji, kas vecāki par 50 gadiem, izmanto digitālās tehnoloģijas un rīkus.

Spēcīgs faktors, kas paredz, vai skolotāji klasē izmantos digitālos rīkus, ir viņu uzskati par šo rīku priekšrocībām (piemēram, digitālie rīki attīsta skolēnu interesi par mācīšanos, palīdz skolēniem attīstīt prasmes, uzlabot akadēmisko sniegumu vai sadarboties uzdevumu veikšanā).

Skolotāji, kuru skolēnu vidū vairāk nekā 10 % ir grūtības saprast mācību valodu, biežāk izmanto digitālos resursus visas klases mācībām. Turpretī skolotāji, kuru klasē vairāk nekā 30 % skolēnu ir ar zemiem akadēmiskiem sasniegumiem, šos resursus izmanto retāk.



49. att. Izmantoju digitālos resursus un rīkus, lai vērtētu skolēnu mācības.

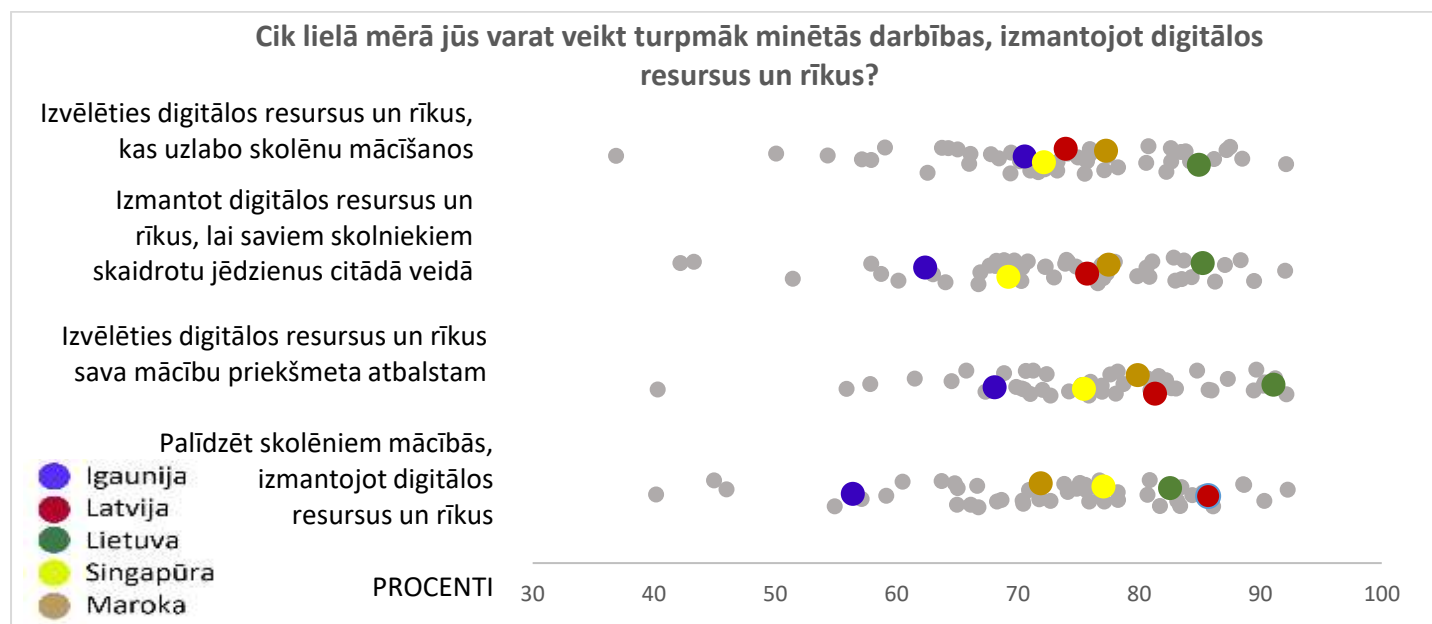


50. att. Sniedzu digitālas atsauksmes par skolēnu darbu.

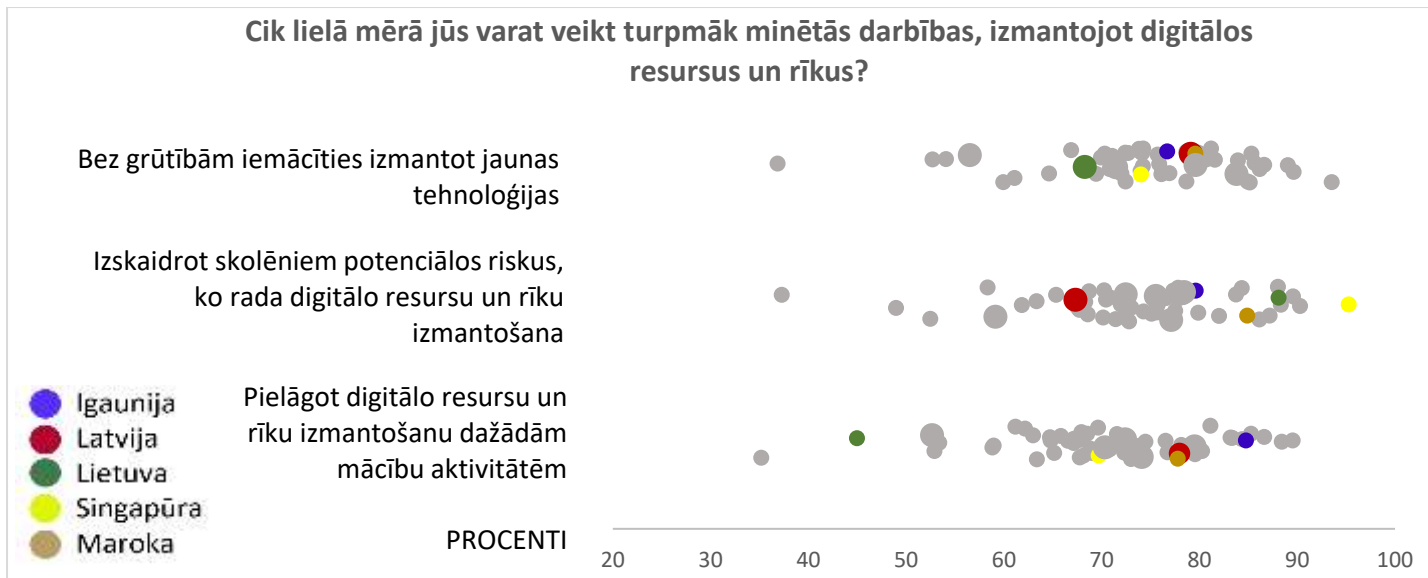
Skolotāju pašvērtējums par digitālo rīku un resursu izmantošanu

Skolotāju pašvērtējums saistībā ar digitālo rīku lietošanu sniedz ieskatu par to, cik pārliecināti viņi jūtas, izmantojot tehnoloģijas klasē (skat. 51. un 52. att.). Vidēji OECD valstīs 75 % skolotāju (Lietuvā 84 %, Latvijā 74 %, Igaunijā 71 %) ziņo, ka spēj noteikt savam priekšmetam atbilstīgus digitālos resursus. 70 % skolotāju spēj palīdzēt skolēniem mācībās, izmantojot digitālos rīkus (Latvijā – 86 %, Lietuvā – 83 %, Igaunijā – 56 %). Vidēji 75 % skolotāju spēj izvēlēties digitālos resursus un rīkus sava priekšmeta mācīšanai (Lietuvā 91 %, Latvijā – 82 %, Igaunijā – 68 %). Vidēji Latvijas skolotāji retāk (67 %) nekā daudzu citu valstu (vidēji 72 %, Singapūra – 95 %, Lietuva – 88 %, Maroka – 85 %, Igaunija – 80 %) skolotāji spēj skolēniem izskaidrot potenciālos riskus, ko rada digitālo resursu un rīku izmantošana. Latvijā zemāks skolotāju pašvērtējums ir Rīgas un ģimnāziju skolotājiem (skat. 53. un 54. att.).

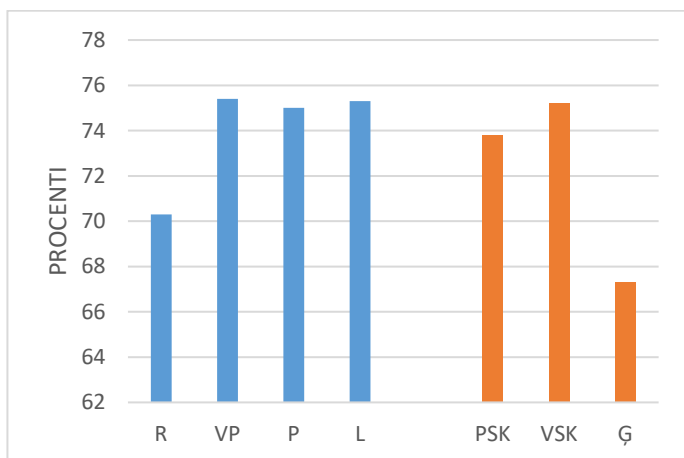
Vidēji OECD valstīs skolotāju pārliecība par digitālo rīku izmantošanas nepieciešamību skolēnu mācību atbalstam ir līdzīga lielākajā daļā skolu. Tomēr skolotāji, kas strādā skolās, kur vairāk par 10 % skolēnu ir grūtības saprast mācību valodu, ziņo par nedaudz vājāku pārliecību (par 2 procentpunktiem mazāk), salīdzinot ar viņu vienaudžiem skolās, kur nav šādu skolēnu.



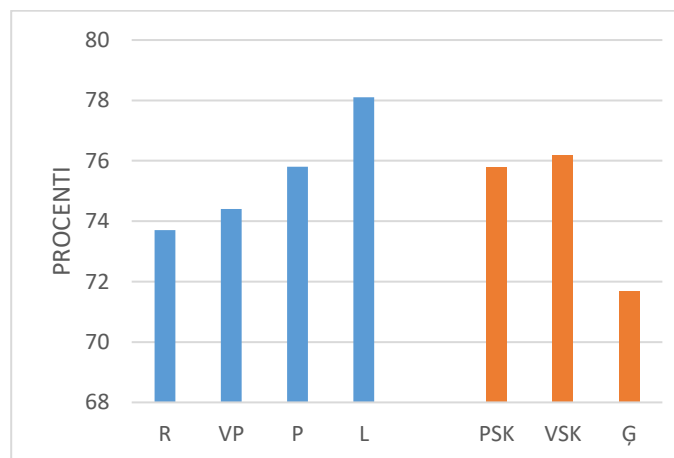
51. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uz jautājumu par digitālo resursu un rīku izmantošanas prasmēm atbildējuši “zināmā mērā” un “lielā mērā”.



52. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uz jautājumu par digitālo resursu un rīku izmantošanas prasmēm atbildējuši “zināmā mērā” un “lielā mērā”.



53. att. Skolotāju daļa procentos, kuri prot izvēlēties digitālos resursus un rīkus, kas uzlabo skolēnu mācīšanos.

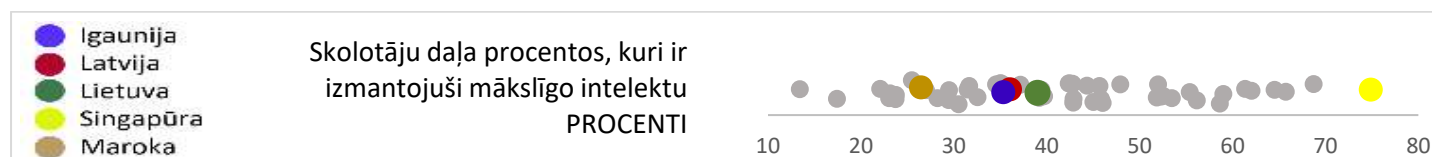


54. att. Skolotāju daļa procentos, kuri prot skolēniem izskaidrot potenciālos riskus, ko rada digitālo resursu un rīku izmantošana.

Mākslīgais intelekts

TALIS ietvaros mākslīgais intelekts (MI) ir definēts kā “datora spēja veikt uzdevumus, kas tradicionāli tiek pildīti, iesaistot cilvēka intelektu.” Minētie uzdevumi var ietvert prognozēšanu, lēmumu ieteikšanu vai teksta ģenerēšanu”. Ir svarīgi atzīmēt, ka šī definīcija sniedzas tālāk par ģeneratīvo MI un lielo valodu modeļiem (LLM) (piemēram, *ChatGPT*) un ietver tādas tehnoloģijas kā dabiskās valodas apstrāde un runas atpazīšana, mācību analītika un datu ieguve, attēlu atpazīšana un apstrāde, kā arī autonomi aģenti (piemēram, avatāri un viedie roboti). Mākslīgā intelekta izmantošana izglītībā ir bijusi pētījumu tēma jau vairāk nekā 40 gadus. Tomēr *OpenAI ChatGPT* izlaišana 2022. gada beigās paātrināja MI ikdienas izmantošanu daudzās sabiedrības daļās. Lai gan MI ir lielāka loma cilvēku dzīvē, tā īstermiņa un ilgtermiņa ietekme uz izglītību joprojām ir neskaidra. Svarīgs jautājums ir arī tas, kā MI būtu jāizmanto izglītībā.

TALIS jautā skolotājiem, vai viņi izmanto MI mācību procesā vai skolēnu mācību procesa veicināšanai. Pamatojoties uz šīm atbildēm, TALIS jautā, kādos veidos MI tiek izmantots vai kāpēc tas netiek izmantots. TALIS lūdz skolotājiem “piekrist” vai “nepiekrīt” apgalvojumiem par MI, kas ir sadalīti ieguvumos (piemēram, “MI ļauj skolotājiem pielāgot mācību materiālus dažādu skolēnu spējām”) un bažās (piemēram, “MI ļauj skolēniem pārveidot citu darbu un uzdot par savu”). Vidēji aptuveni katrs trešais skolotājs ziņo, ka savā darbā ir izmantojis MI. Tomēr starp valstīm pastāv atšķirības. Aptuveni 75 % skolotāju Singapūrā un Apvienotajos Arābu Emirātos ziņo, ka izmanto MI, savukārt Francijā un Japānā to dara mazāk par 20 % skolotāju (55. att.). Latvijā un Igaunijā MI izmantojuši 35 % skolotāju, Lietuvā – 39 %, Marokā – 27 %.

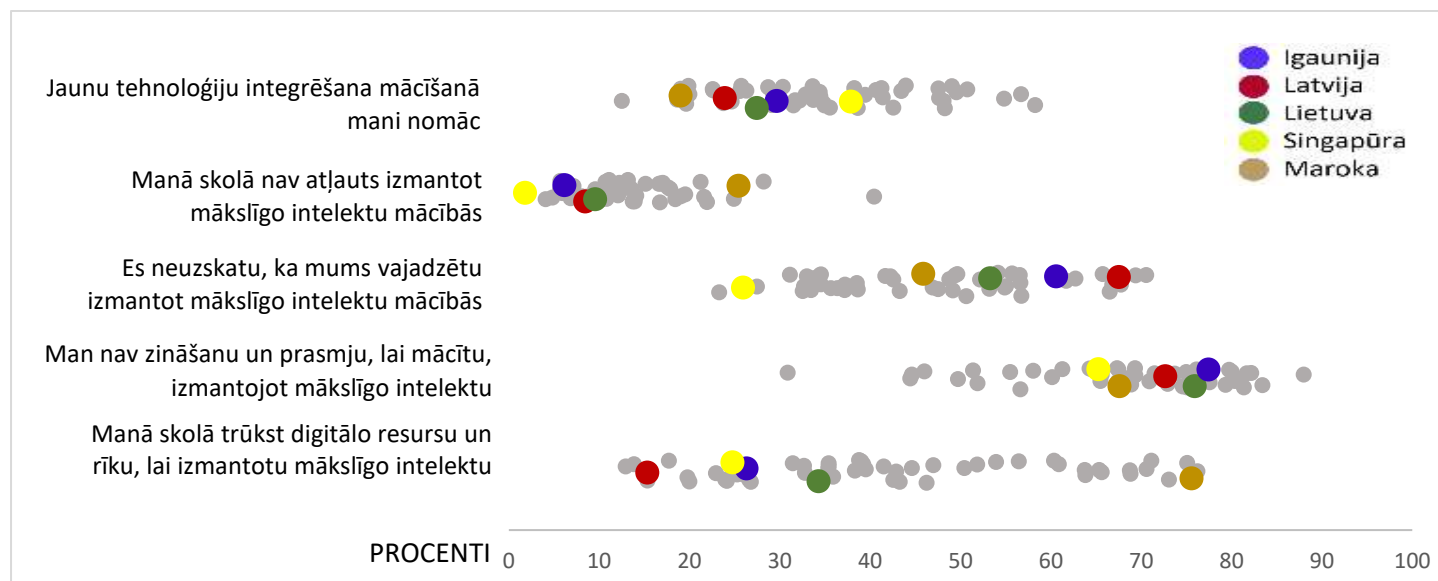


55. att. Skolotāju daļa procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā darbā izmantojuši mākslīgo intelektu.

No skolotājiem, kuri izmanto MI, aptuveni 68 % to dara, lai efektīvi apgūtu un apkopotu informāciju par konkrētu tēmu, un vidēji 64 % lieto MI, lai ģenerētu stundu plānus. Tikai 25 % skolotāju ziņo, ka MI izmanto, lai pārskatītu datus par skolēnu līdzdalību vai sniegumu, un 26 % norāda, ka viņi to dara, lai novērtētu skolēnu darbu. Turklāt 40 % skolotāju vidēji “piekrīt” vai “pilnībā piekrīt”, ka MI palīdz viņiem atbalstīt skolēnus individuāli. Aptuveni 50 % piekrīt, ka MI palīdz veidot vai uzlabot stundu plānus, lai gan piekrišanas līmenis svārstās no 18 % Francijā un 31 % Dānijā un Somijā līdz pat 87 % Apvienotajos Arābu Emirātos un 91 % Vjetnamā (56. attēls).

Septiņi no desmit skolotājiem (vidēji) uzskata, ka MI varētu ļaut skolēniem pārveidot citu darbu un uzdot par savu. Aptuveni četri no desmit skolotājiem piekrīt, ka MI var pastiprināt aizspriedumus, nostiprināt skolēnu nepareizos priekšstatus vai apdraudēt datu privātumu un drošību.

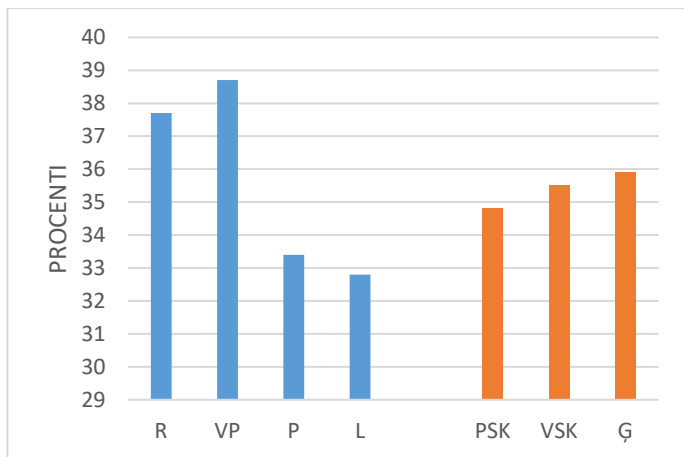
Kopš Covid-19 pandēmijas jaunu tehnoloģiju, tostarp MI, integrēšana ir kļuvusi par arvien pieaugošu prasību skolotājiem daudzās izglītības sistēmās. Aptuveni 33 % skolotāju OECD izglītības sistēmās, kuri nav izmantojuši MI, jūtas pārslogoti, apgūstot šo pāreju un minot to par šķērslī MI izmantošanai mācību procesā. Tomēr tas dažādās sistēmās ievērojami atšķiras, sākot no mazāk nekā 20 % Brazīlijā, Čīlē, Kostarikā, Itālijā, Marokā, Turcijā un Apvienotajos Arābu Emirātos līdz vairāk nekā 50 % Horvātijā, Beļģijas flāmu kopienā, Japānā un Serbijā. Latvijā, Lietuvā un Igaunijā – starp 20 līdz 30 %.



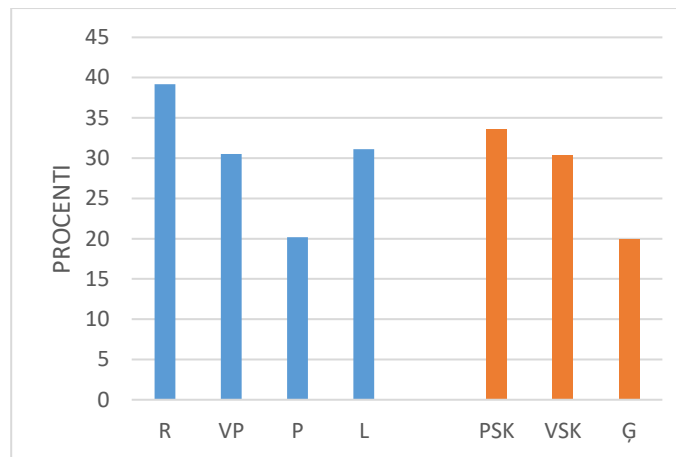
56. att. Skolotāju daļa procentos, kuri norāda minētos iemeslus kā iemeslus MI neizmantošanai skolā.

Vidēji trīs no četriem skolotājiem ziņo, ka viņiem trūkst zināšanu vai prasmju, lai mācītu skolēnus, izmantojot MI. Tādu skolotāju Singapūrā ir 65 %, Marokā – 68 %, Latvijā – 73 %, Lietuvā – 76 %, Igaunijā 81 %. Apmēram puse skolotāju neuzskata, ka MI būtu jāizmanto mācīšanā. Tādu skolotāju Singapūrā ir 26%, Lietuvā – 54 %, Marokā 68 %, Igaunijā – 61 %, Latvijā – 68 %. Runājot par skolas politiku, viens no desmit skolotājiem informē, ka viņa skola neļauj izmantot MI mācīšanā.

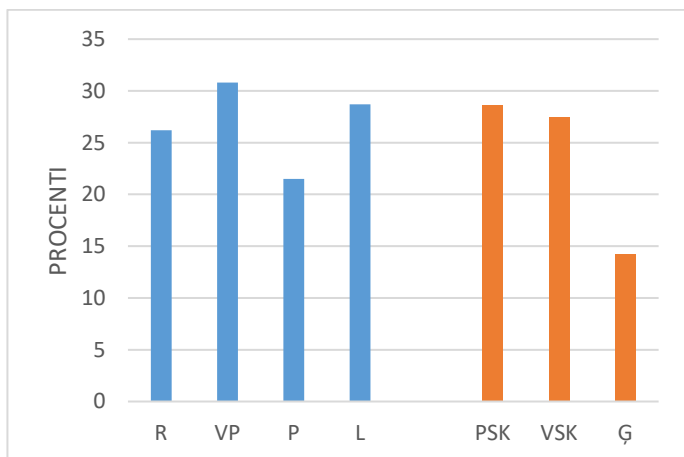
Latvijā nedaudz biežāk MI izmantojuši Rīgas un valstspilsētu skolotāji. Atsevišķos slāņos MI lietošanā ir nelielas vai nav nekādu atšķirības. Skolēnu darbu vērtēšanā, atsauksmju ģenerēšanā mazāk aktīvi bijuši ģimnāziju skolotāji (skat 57.–62. att.).



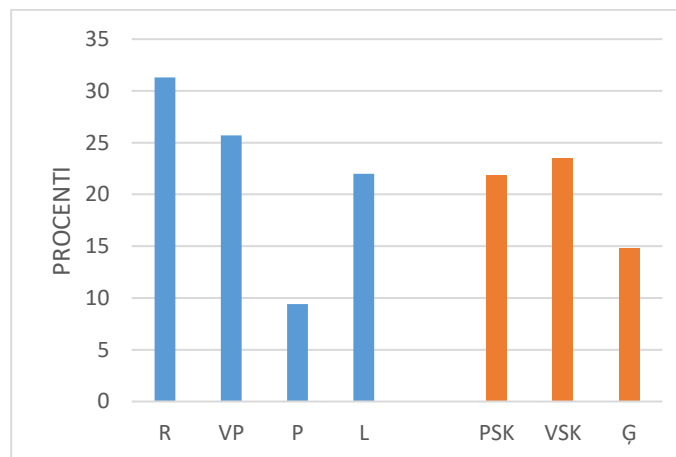
57. att. Skolotāju daļa procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā izmantojuši MI.



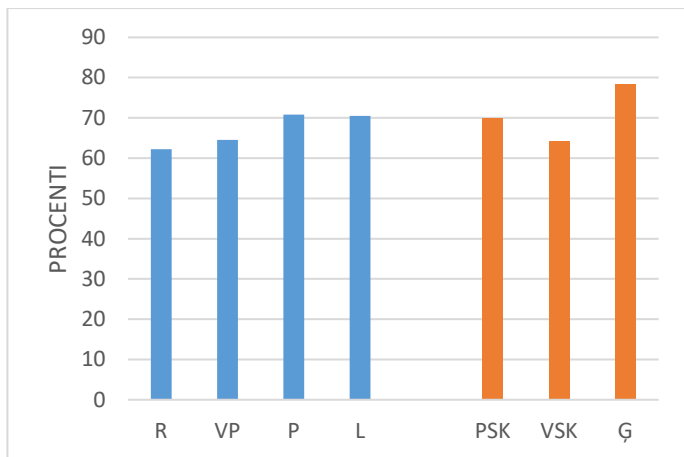
58. att. Skolotāji izmantojuši MI, lai novērtētu skolēnu darbus.



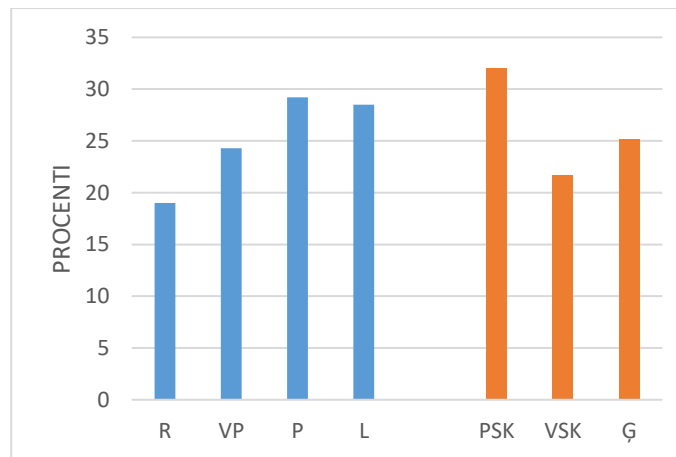
59. att. Skolotāju daļa procentos, kuri izmantojuši MI, lai atbalstītu skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām.



60. att. Skolotāju daļa procentos, kuri izmantojuši MI, lai ģenerētu tekstu skolēnu atsauksmēm vai saziņai ar vecākiem/aizbildņiem.



61. att. Skolotāju daļa procentos, kuri neuzskata, ka mums vajadzētu izmantot MI mācībās.



62. att. Skolotāju daļa procentos, kurus nomāc jaunu tehnoloģiju integrēšana mācīšanā.

Skolotāju prakse sociālo un emocionālo prasmju attīstībai

OECD postulē, ka sociālās un emocionālās prasmes ir nepieciešamas, lai iegūtu akadēmisko izglītību, tās ir nozīmīgs faktors, prognozējot rezultātus darba tirgū un nodarbinātības jomā, cieši saistītas ar indivīda veselību un labsajūtu, kā arī mierīgu un pārtikušu demokrātiju. Vairākas izglītības sistēmas savās mācību programmās ietver sociālās un emocionālās prasmes. Ir svarīgi izprast skolotāju kompetences un pašefektivitāti šo prasmju mācīšanā. TALIS pētījumā skolotājiem tiek jautāts par to, kā viņi atbalsta skolēnu sociālo un emocionālo prasmju attīstību. Ir pierādīts, ka skolotāju uzskati par sociālajām un emocionālajām prasmēm un mācību prakses veidiem, ko var izmantot šo prasmju pilnveidei, ietekmē to, kā skolēni tās apgūst.

Apmēram astoņi no desmit skolotājiem ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” koncentrējas, lai pilnveidotu skolēnu prasmes veselīgu attiecību veidošanā un uzturēšanā, padziļinātu empātiju, rosinātu citu viedokļu izpratni, kā arī pieņemt atbildīgus un konstruktīvus lēmumus par savu rīcību. Gandrīz septiņi no desmit skolotājiem ziņo, ka “bieži” vai “vienmēr” attīsta skolēnu prasmes izprast savas emocijas, domas, uzvedību, kā arī pārvaldīt tās.

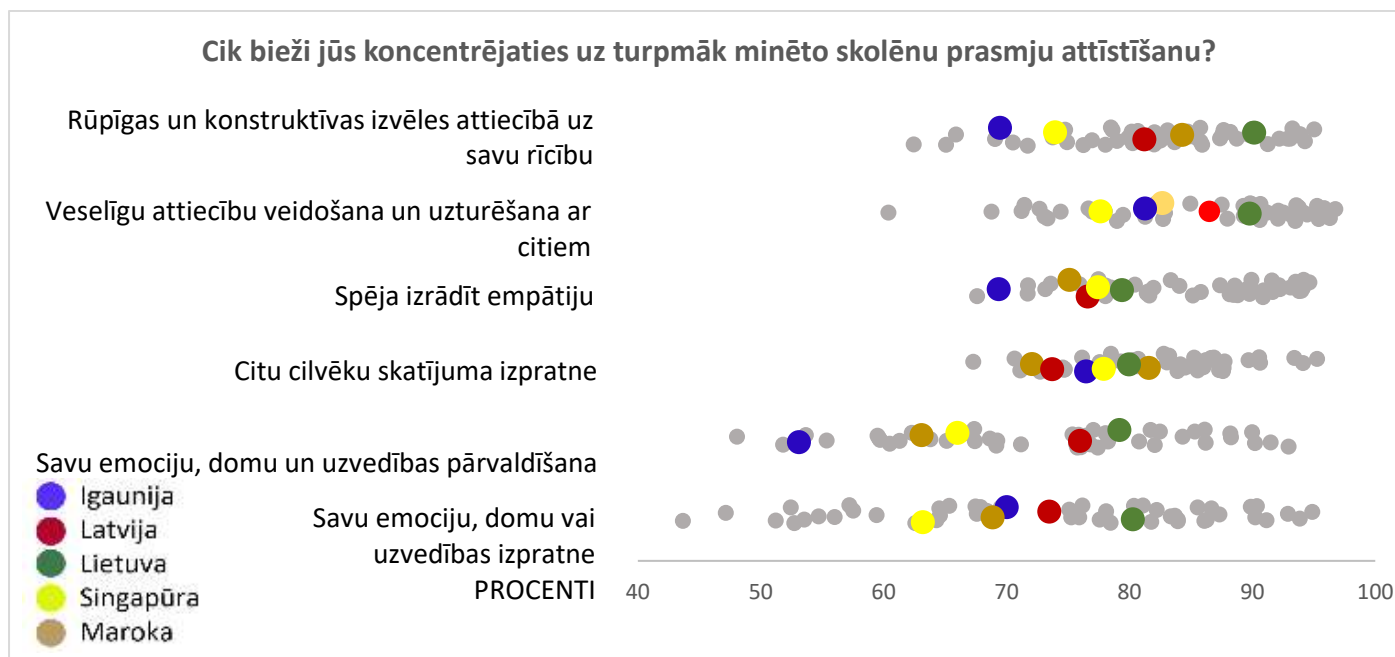
Apmēram astoņi no desmit skolotājiem ziņo, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” koncentrējas uz skolēnu prasmju attīstīšanu, lai viņi spētu veidot un uzturēt veselīgas attiecības (Lietuvā – 90 %, Latvijā – 87 %, Igaunijā – 81 %), justu empātiju (Lietuvā – 79 %, Latvijā – 78 %, Igaunijā – 69 %), izprastu citu viedokli (Lietuvā – 80 %, Igaunijā – 77 %, Latvijā – 74 %), kā arī spētu pieņemt atbildīgus un konstruktīvus lēmumus par savu rīcību (Lietuvā – 90 %, Latvijā – 81 %, Igaunijā – 69 %). Gandrīz septiņi no desmit skolotājiem informē, ka “bieži” vai “vienmēr” attīsta skolēnu prasmes izprast savas emocijas, domas, uzvedību (Lietuvā – 80 %, Latvijā – 74 %, Igaunijā – 69 %), kā arī pārvaldīt tās (Lietuvā – 79 %, Latvijā – 76 %, Igaunijā – 53 %). Kā redzams, tad no trim Baltijas valstīm lielāko vērību sociālo un emocionālo prasmju attīstībai pievērš Lietuvā, Mazāko – Igaunijā.

Rezultāti dažādās izglītības sistēmās atšķiras, skolotājiem ziņojot, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” koncentrējas uz sociālo un emocionālo prasmju attīstīšanu. Aptuveni deviņi no desmit skolotājiem apgalvo, ka to dara (veicinot visas sešas uzskaitītās prasmes : a) savu emociju, domu vai uzvedības izpratni; b) savu emociju, domu vai uzvedības pārvaldīšanu; c) citu cilvēku skatījuma izpratni; d) spēja izrādīt empātiju; e) veselīgu attiecību veidošana un uzturēšana ar citiem; f) rūpīga un konstruktīva izvēle attiecībā uz savu rīcību) Albānijā, Itālijā, Rumānijā, Saūda Arābijā, Šanhajā (Ķīnā) un Apvienotajos Arābu Emirātos. No otras puses, atšķirīgāki ir skolotāju ziņojumi Austrālijā (no 53 % līdz 75 % sešām prasmēm), Beļģijas franču kopienā (no 47 % līdz 80 %), Somijā (no 51 % līdz 71 %) un Zviedrijā (no 44 % līdz 73 %). Tas varētu liecināt, ka šajās valstīs ir īpaša sociālās un emocionālās mācīšanas politika. Igaunijā šie skaitļi ir no 50 līdz 80 %, Latvijā – 75 līdz 85 %, Lietuvā – 80 līdz 90 %, Singapūrā – 65 līdz 80 %. (skat 63. att.).

Apmēram astoņi no desmit skolotājiem informē, ka viņi “bieži” vai “vienmēr” koncentrējas uz skolēnu prasmju attīstīšanu, lai viņi spētu veidot un uzturēt veselīgas attiecības ar citiem, justu empātiju, izprastu citu viedokli, kā arī spētu pieņemt atbildīgus un konstruktīvus lēmumus par savu rīcību. Gandrīz septiņi no desmit skolotājiem ziņo, ka “bieži” vai “vienmēr” attīsta skolēnu prasmes izprast savas emocijas, domas, uzvedību, kā arī pārvaldīt tās.

No trim Baltijas valstīm lielāko vērību sociālo un emocionālo prasmju attīstībai pievērš Lietuvā, mazāko – Igaunijā.

Aptuveni trīs ceturtdaļās izglītības sistēmu no tām, kuras piedalījās TALIS 2024 pētījumā, sievietes skolotājas biežāk nekā vīrieši izmanto praksi, kas veicina skolēnu sociālās un emocionālās prasmes. Skolotāji, kuru klasēs ir lielāks skolēnu īpatsvars (virs 30%), ar īpašām izglītības vajadzībām arī biežāk īsteno praksi, kas attīsta sociālās un emocionālās prasmes. Citi faktori, piemēram, vecums, mācību pieredze, skolas atrašanās vieta un klases lielums, ne vienmēr ietekmē šo praksi. Skolotājas arī ziņo par vidēji lielāku empātiju pret skolēniem. Un par to, ka rūpējas par savu skolēnu sociālajām un emocionālajām problēmām vidēji par 6 procentpunktiem vairāk nekā skolotāji vīrieši. Skolotājas arī ziņo, ka apzinās skolēnu jūtas un izrāda sirsnību pret saviem skolēniem vidēji par 6 procentpunktiem biežāk nekā skolotāji vīrieši.

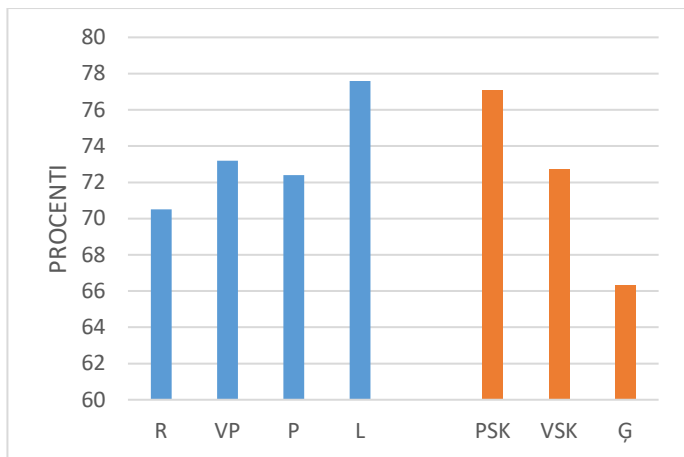


63. att. Skolotāju prakse sociāli emocionālo prasmju attīstībai. Skolotāju daļa procentos, kur atbildējuši “bieži” vai “vienmēr”.

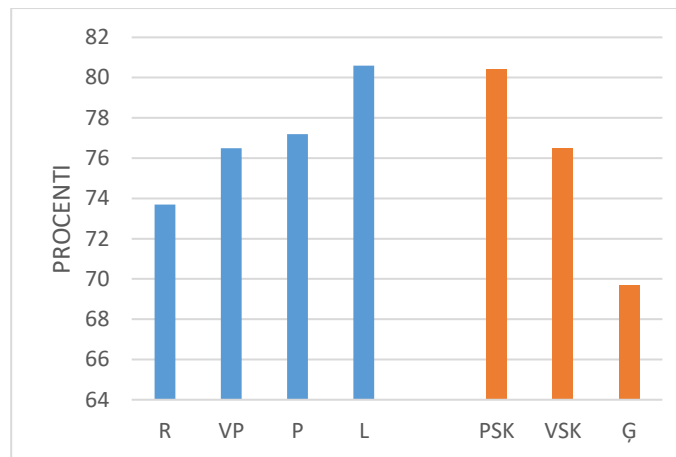
Latvijā atsevišķos slāņos ir novērojamas skolotāju prakses atšķirības (skat 64. – 69. att.). Mazāku vērību sociālo un emocionālo prasmju attīstībai pievērš ģimnāziju skolotāji. Starpība ar pamatskolas skolotājiem ir līdz 10 procentpunktiem (Savu emociju, domu un uzvedības izpratne un pārvaldīšana). Retāku praksi šajā jomā varētu skaidrot ar to, ka ģimnāzijas skolēniem šīs prasmes ir attīstītākas nekā citu skolu skolēniem un vajag veltīt mazāk uzmanības. Otrs skaidrojums varētu būt saistīts ar to, ka skolotāji par ievērojami svarīgākām uzskata akadēmiskās prasmes.

Sievietes skolotājas biežāk nekā vīrieši izmanto praksi, kas veicina skolēnu sociālās un emocionālās prasmes. Skolotājas arī ziņo par vidēji lielāku empātiju pret skolēniem. Skolotājas ziņo, ka rūpējas par savu skolēnu sociālajām un emocionālajām problēmām vidēji par 6 procentpunktiem vairāk nekā skolotāji vīrieši. Skolotājas arī ziņo, ka apzinās skolēnu jūtas un izrāda sirsnību pret saviem skolēniem vidēji par 6 procentpunktiem vairāk nekā skolotāji vīrieši.

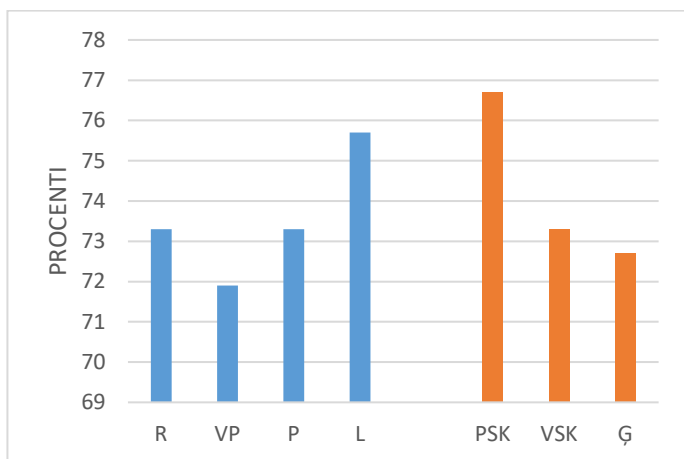
Mazāku vērību sociālo un emocionālo prasmju attīstībai pievērš ģimnāziju skolotāji. Starpība ar pamatskolas skolotājiem ir pat līdz 10 procentpunktiem. Iespējams, ka ģimnāzijas skolēniem šīs prasmes ir attīstītākas nekā citu skolu skolēniem un vajag veltīt mazāku uzmanību. Otrs skaidrojums varētu būt saistīts ar to, ka ģimnāziju skolotāji par ievērojami svarīgākām uzskata akadēmiskās prasmes.



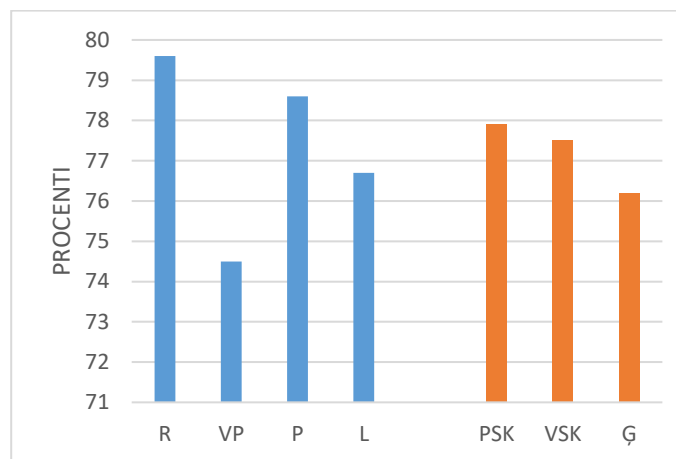
64. att. Skolotāju daļa, kuri skolēnos “bieži” vai “vienmēr” attīstījuši savu emociju, domu vai uzvedības izpratni.



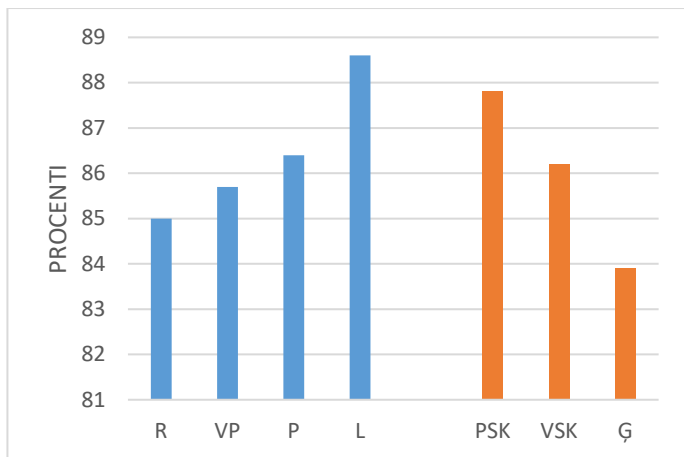
65. Skolotāju daļa, kuri skolēnos “bieži” vai “vienmēr” attīstījuši savu emociju, domu vai uzvedības pārvaldīšanu.



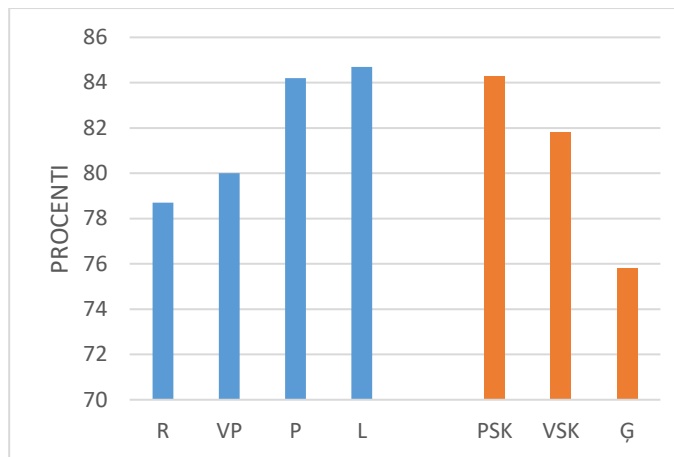
66. att. Skolotāju daļa, kuri skolēnos “bieži” vai “vienmēr” attīstījuši citu cilvēku skatījuma izpratni.



67. att. Skolotāju daļa, kuri skolēnos “bieži” vai “vienmēr” attīstījuši spēju izrādīt empātiju.

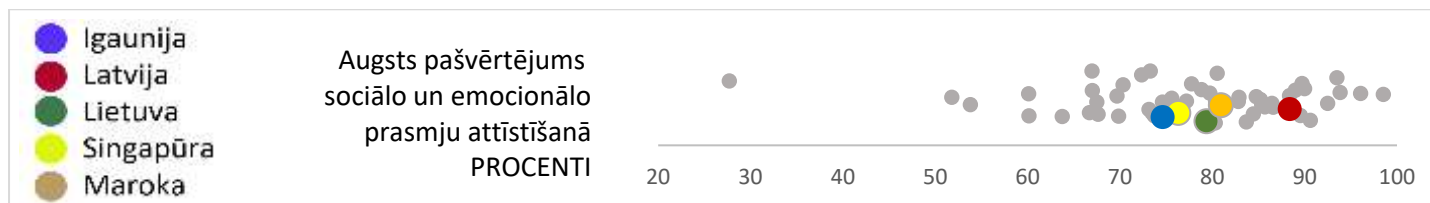


68. att. Skolotāju daļa, kuri skolēnos “bieži” vai “vienmēr” attīstījuši spēju veidot un uzturēt veselīgas attiecības ar citiem.



69. att. Skolotāju daļa, kuri skolēnos “bieži” vai “vienmēr” attīstījuši spēju veikt rūpīgas un konstruktīvas izvēles attiecībā uz savu rīcību.

Skolotāju pašvērtējums par sociālo un emocionālo prasmju attīstību balstās uz jautājumu “Cik lielā mērā jūs mācību procesā varat atbalstīt skolēnu sociālo un emocionālo prasmju attīstību?”



70. att. Skolotāju pašvērtējums par sociālo un emocionālo prasmju attīstību.

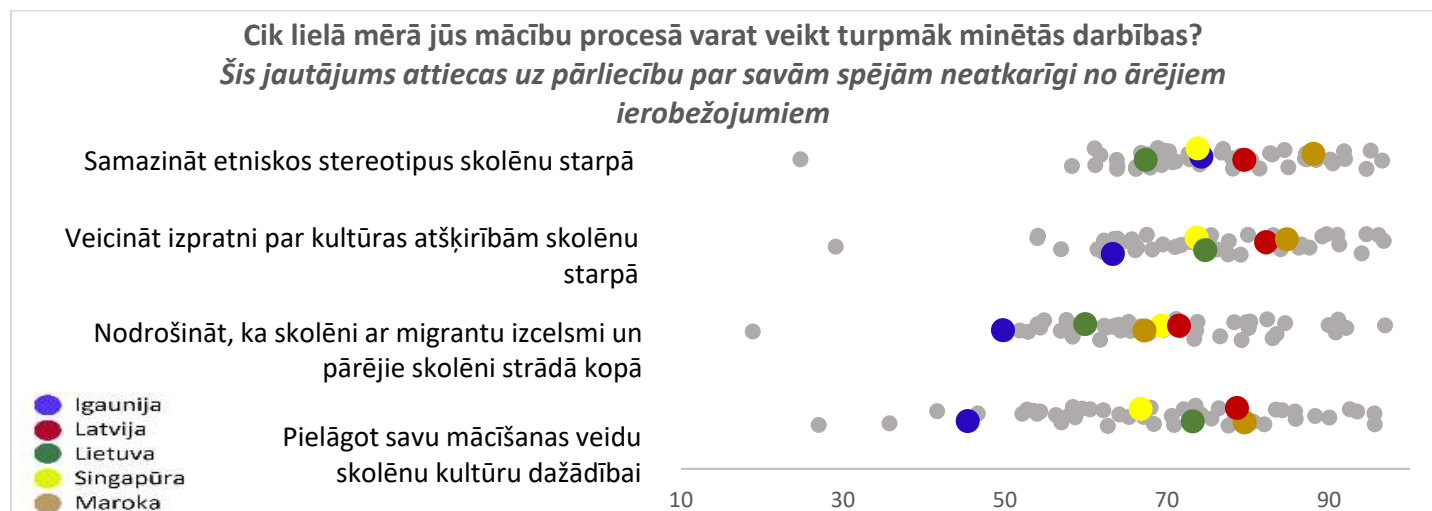
Skolotāju pašvērtējums sociāli emocionālo prasmju attīstībā Latvijas skolotājiem ir salīdzinoši augsts, Lietuvas skolotājiem – zemāks, Igaunijas – vēl zemāks.

Multikulturāla vide

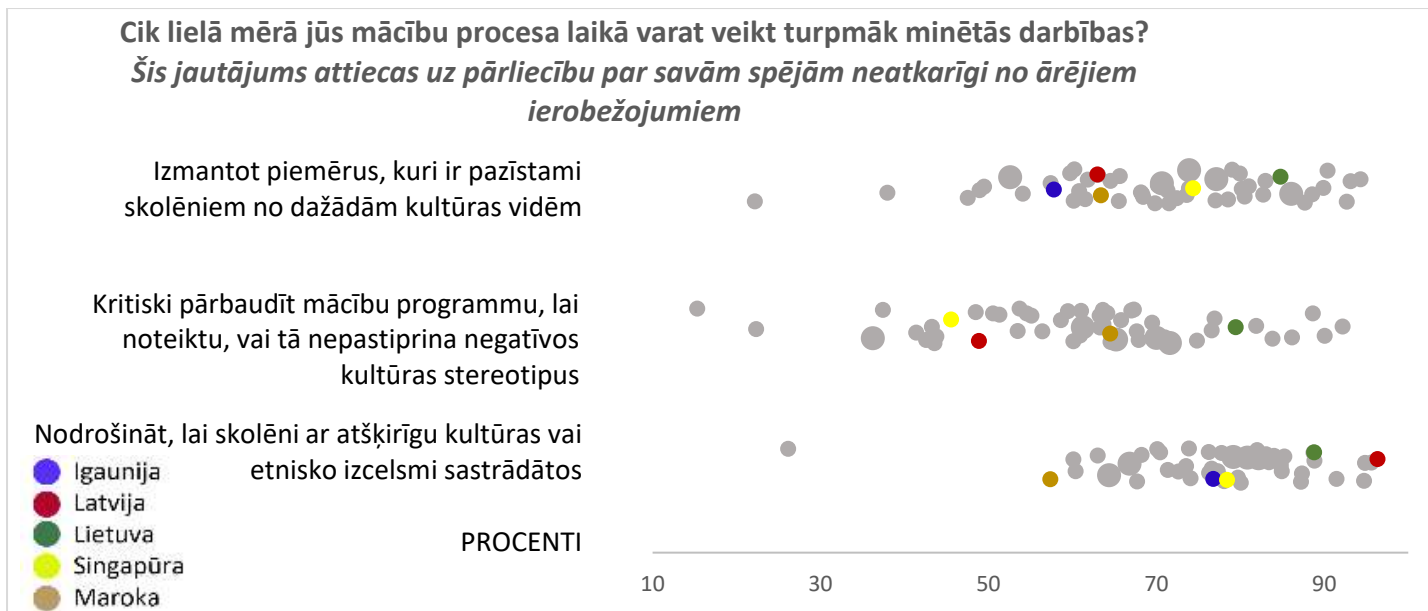
2024. gadā skolās ar dažādu skolēnu loku strādāja vairāk skolotāju nekā 2018. gadā, jo īpaši skolās, kurās vismaz 1 % skolēnu ir bēgļi (vidēji par 22 procentpunktiem vairāk). Skolotāju skaits, kas strādā skolās, kurās vairāk nekā 30 % skolēnu nāk no sociālekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, vidēji tajā pašā laikā posmā nav mainījies.

Skolotāji ziņo par dažādu pašefektivitātes līmeni, mācot multikulturālā vidē. Vidēji aptuveni septiņi no desmit skolotājiem jūtas pārliecināti, ka viņi var veicināt sadarbību starp skolēniem ar atšķirīgu kultūru vai etnisko izcelsmi (Latvijā – 96 %, Lietuvā – 89 %, Igaunijā – 77 %), mazinot etnisko stereotipizēšanu skolēnu vidū (Latvijā – 80 %, Lietuvā un Igaunijā – 74 %) un palielinot izpratni par kultūras atšķirībām skolēnu vidū (Latvijā – 82 %, Lietuvā – 75 %, Igaunijā – 63 %). Tomēr tikai aptuveni pieci no desmit skolotājiem uzskata, ka viņi var kritiski izvērtēt mācību programmu, lai noteiktu, vai tā pastiprina negatīvus kultūras stereotipus vai ne.

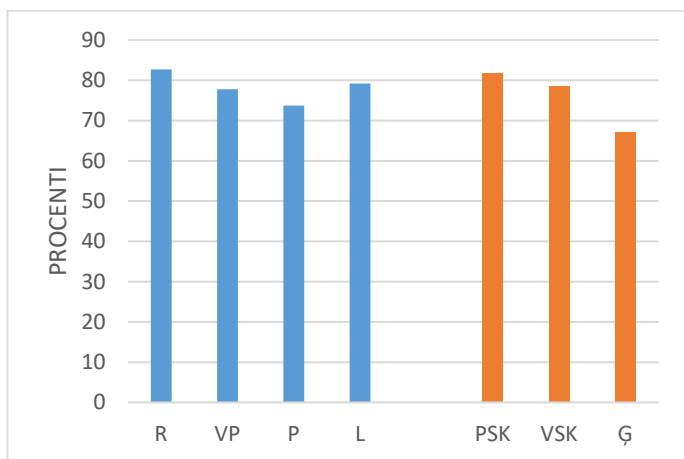
Skolotāji, kas strādā skolās ar lielāku etnisko vai nacionālo minoritāšu vai pamatiedzīvotāju kopienas skolēnu īpatsvaru, ziņo par augstāku pašefektivitāti visos multikulturālās pedagoģijas aspektos. Viņi biežāk informē, ka jūtas pārliecināti par to, ka veicina skolēnu ar dažādu izcelsmi sadarbību (81 % skolotāju ar lielu šo skolēnu īpatsvaru piekrīt, salīdzinot ar 71 % skolotāju, kuri māca skolās bez šādām skolēnu grupām). Viņi vairāk ziņo, ka pielāgo mācīšanu skolēnu kultūras daudzveidībai (70 % salīdzinājumā ar 62 %) un izmanto kultūras ziņā pazīstamus piemērus (71 % salīdzinājumā ar 64 %).



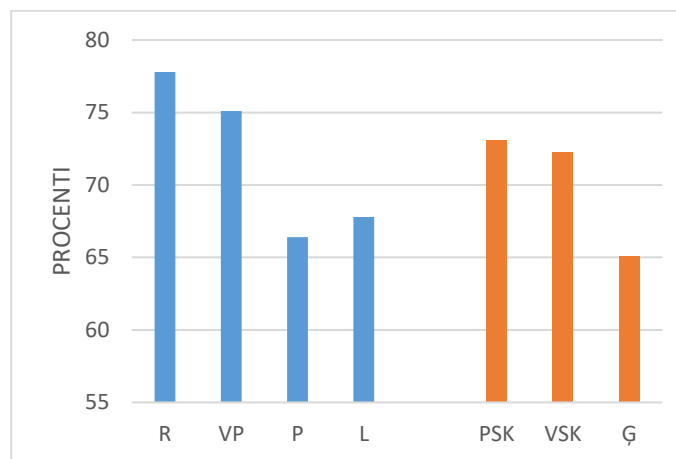
71. att. Skolotāju pašvērtējums par savām spējām mācīt multikulturālā klasē. Atbilžu varianti “zināmā mērā” vai “lielā mērā”.



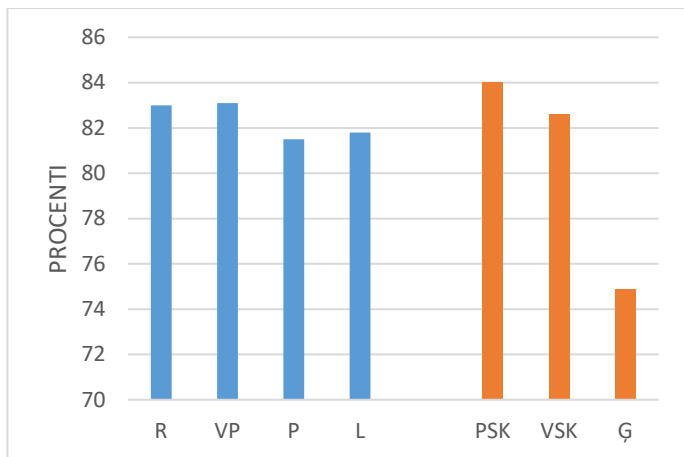
72. att. Skolotāju pašvērtējums par savām spējām mācīt multikulturālā klasē. Atbilžu varianti “zināmā mērā” vai “lielā mērā”.



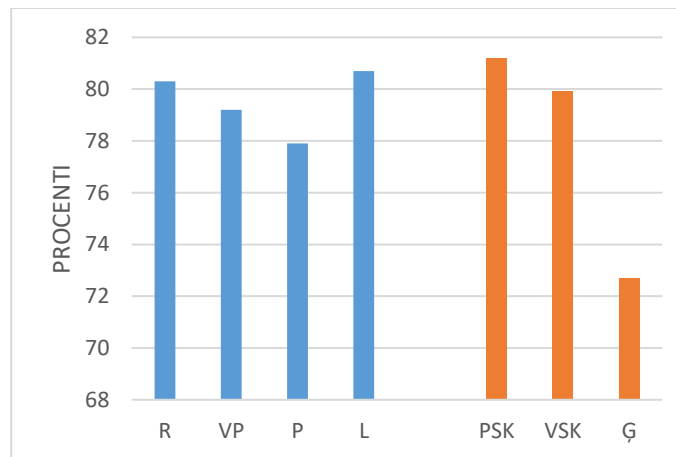
73. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj pielāgot savu mācīšanas veidu skolēnu kultūru dažādībai.



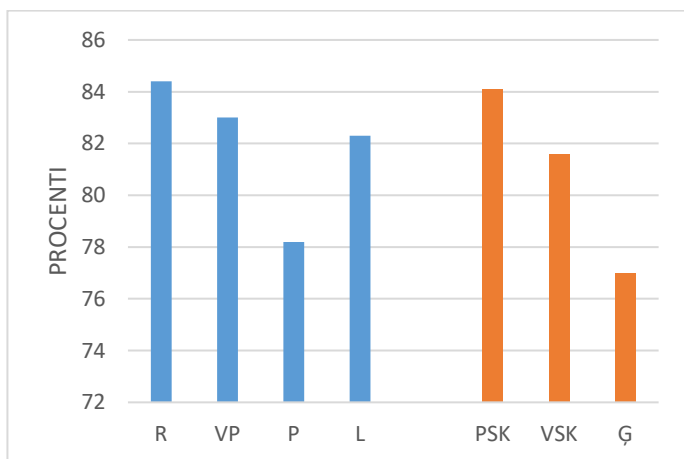
74. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj nodrošināt, ka skolēni ar migrantu izcelsmi un pārējie skolēni strādā kopā.



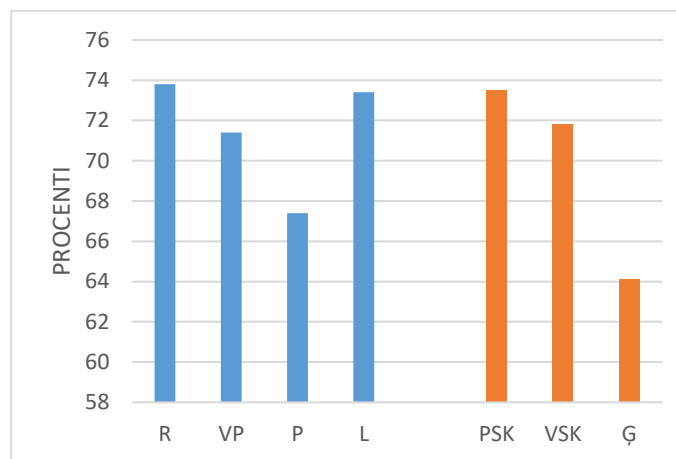
75. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj nodrošināt un veicināt izpratni par kultūras atšķirībām skolēnu vidū.



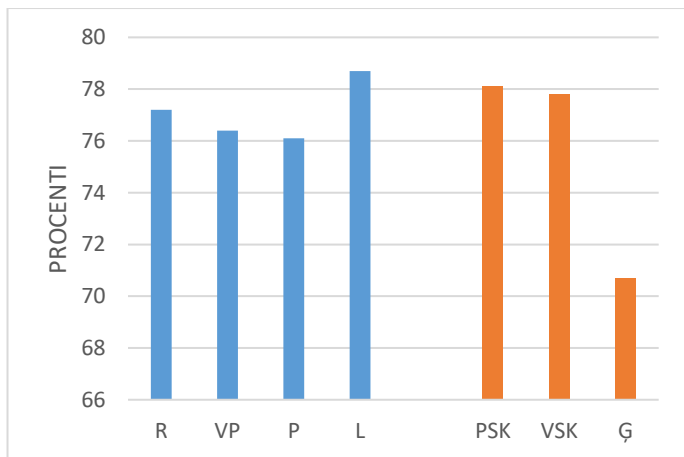
76. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj panākt, ka samazinās etniskie stereotipi skolēnu vidū.



77. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj nodrošināt, lai skolēni ar atšķirīgu kultūras vai etnisko izcelsmi sastrādātos.



78. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj kritiski pārbaudīt mācību programmu, lai noteiktu, vai tā nepastiprina negatīvos kultūras stereotipus.



79. att. Skolotāju daļa procentos, kuri ziņo, ka spēj izmantot piemērus, kuri ir pazīstami skolēniem no dažādām kultūras vidēm.

Skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām

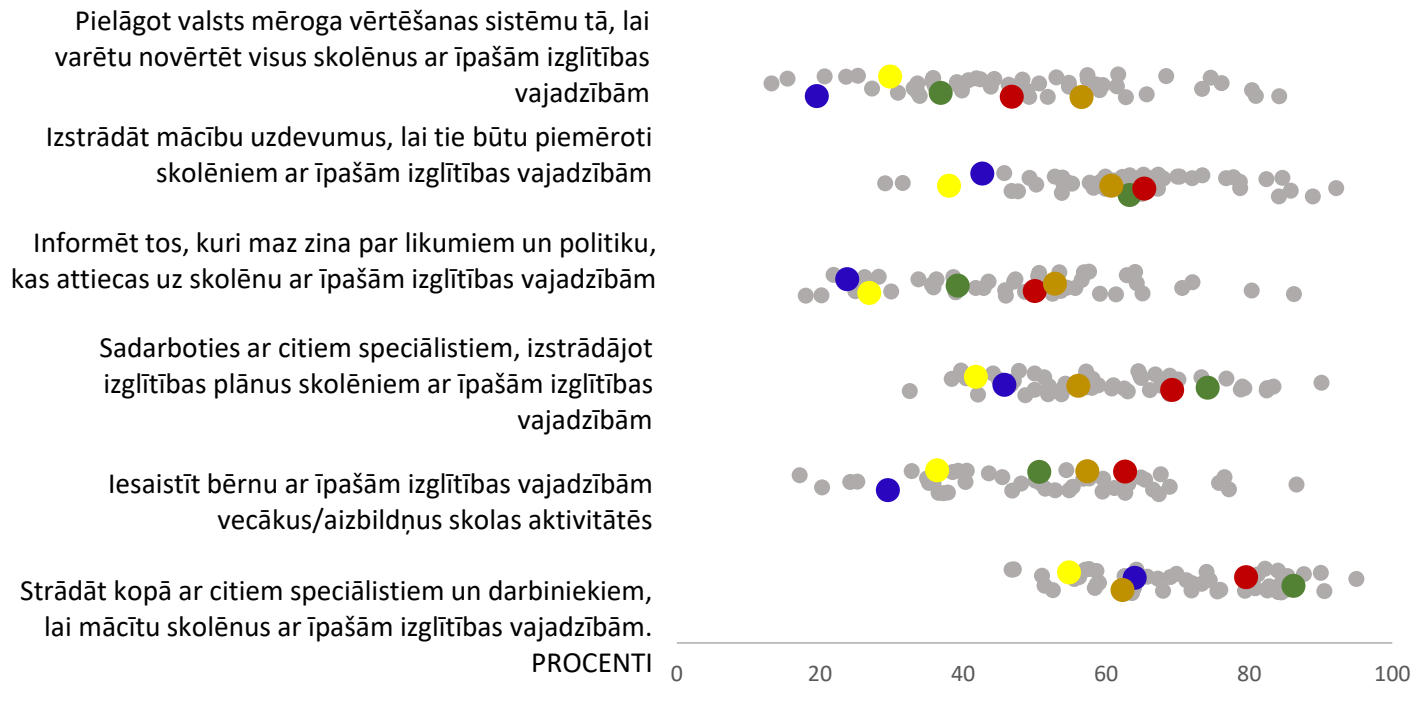
Termins “speciālās izglītības vajadzības” attiecas uz plašu vajadzību klāstu skolēniem, kuriem ir invaliditāte vai traucējumi, kas ietekmē viņu mācīšanos un attīstību. Tie var ietvert fiziskus, mācīšanās un ar garīgo veselību saistītus traucējumus. Pēdējos gados daudzās valstīs ir pieaugusi speciālās izglītības vajadzību atzīšana un augstāki diagnostiskie rādītāji. Dažās valstīs termins ir mainījies no speciālās izglītības vajadzībām uz mācību atbalsta vajadzībām. Tas jāņem vērā, pārbaudot tendenču datus par speciālās izglītības vajadzībām skolās, jo šie skolēni, iespējams, ir bijuši klasēs bez diagnozes, tāpēc prasības skolotājam, iespējams, nav būtiski mainījušās. Tomēr, palielinoties atpazīšanai un diagnostikai, skolotājiem ir iespēja saņemt lielāku atbalstu, pielāgojot savu mācību praksi skolēnu individuālajām vajadzībām. Lai gan izglītības politika attiecībā uz skolēniem ar speciālo izglītību ir ļoti atšķirīga, efektīvas šo politiku uzraudzības un novērtēšanas sistēmas ir ļoti svarīgas, lai nodrošinātu, ka tās palīdz atbalstīt skolēnu labklājību gan klasē, gan ārpus tās.

TALIS pētījumā skolēnu ar īpašām izglītības vajadzībām definīcija ir: skolēni ar īpašām izglītības vajadzībām ir skolēni, kuriem oficiāli ir apstiprinātas īpašas izglītības vajadzības, jo viņi ir garīgi, fiziski vai emocionāli nelabvēlīgā situācijā. Bieži vien viņiem ir nodrošināti papildu publiskie vai privātie resursi (personāla, materiālie vai finanšu resursi), lai atbalstītu viņu izglītību.

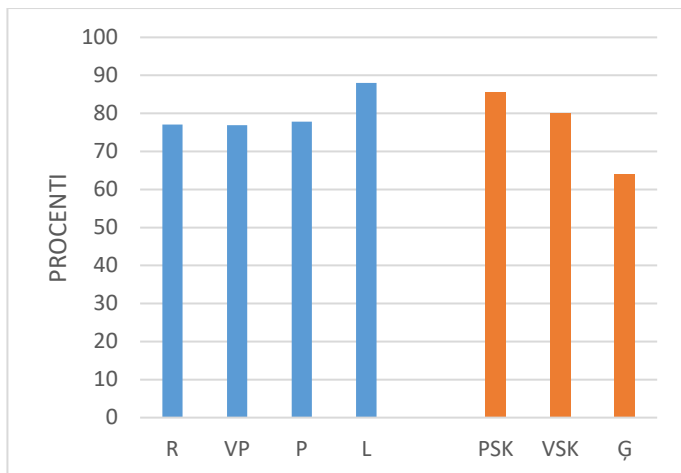
Vidēji aptuveni septiņi no desmit skolotājiem ziņo, ka viņi var sadarboties ar citiem speciālistiem un darbiniekiem, lai mācītu skolēnus ar īpašām izglītības vajadzībām klasē. Turpretī tikai aptuveni četri no desmit skolotājiem jūtas pārliecināti par savām spējām pielāgot standartizētus vērtējumus skolēniem ar īpašām izglītības vajadzībām. Līdzīgs skaits skolotāju jūtas ērti, informējot citus par likumiem un politiku, kas attiecas uz skolēnu ar īpašām izglītības vajadzībām iekļaušanu. Latvijas skolotāju pašvērtējums aptuveni atbilst OECD vidējam (skat. 80. att.).

Latvijā augstāks pašvērtējums ir pamatskolu un lauku skolotājiem, zemāks ģimnāziju skolotājiem (skat 81.–86. att.). To var viegli skaidrot ar atbilstīgu klašu sastāvu.

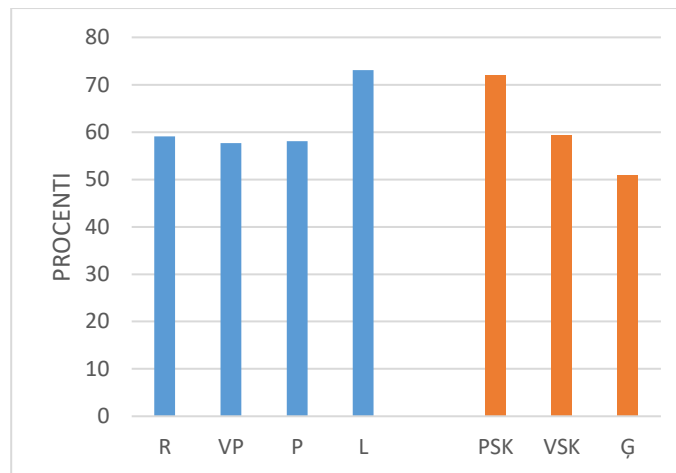
Cik lielā mērā jūs savā profesionālajā darbā spējat veikt turpmāk minētās darbības?



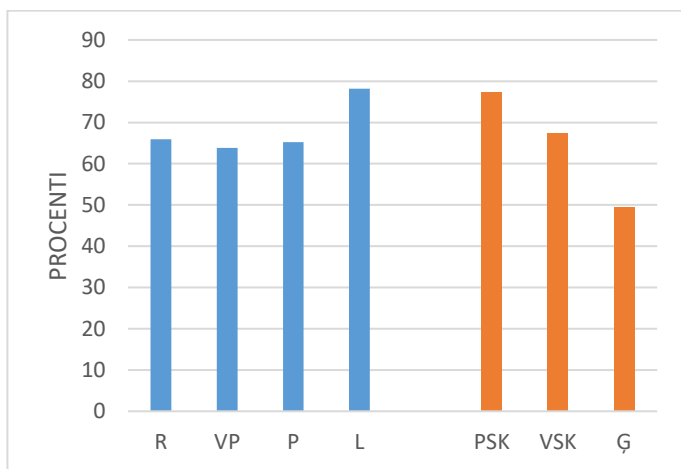
80. att. Skolotāju pašvērtējums par savām spējām mācīt skolēnus multikulturālā klasē. Atbilžu varianti “zināmā mērā” vai “lielā mērā”.



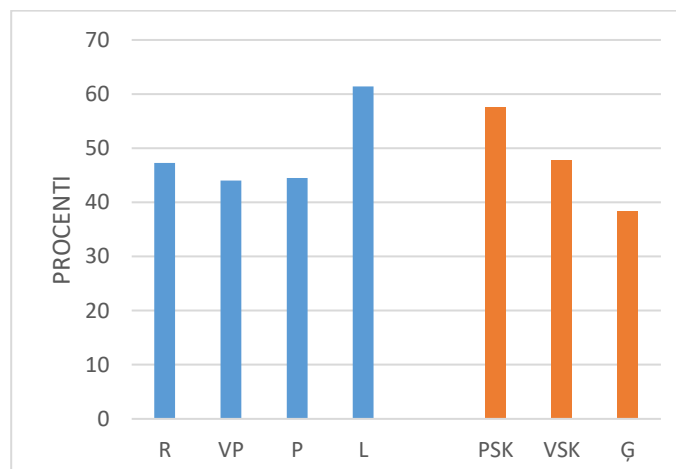
81. att. Skolotāju daļa procentos, kuri spēj strādāt kopā ar citiem speciālistiem un darbiniekiem, lai mācītu skolēnus ar īpašām izglītības vajadzībām.



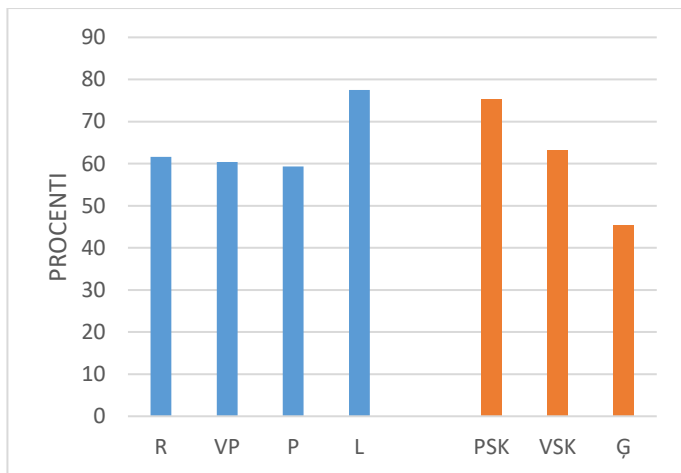
82. att. Skolotāju daļa procentos, kuri spēj iesaistīt bērnu ar īpašām izglītības vajadzībām vecākus/aizbildņus skolas aktivitātēs.



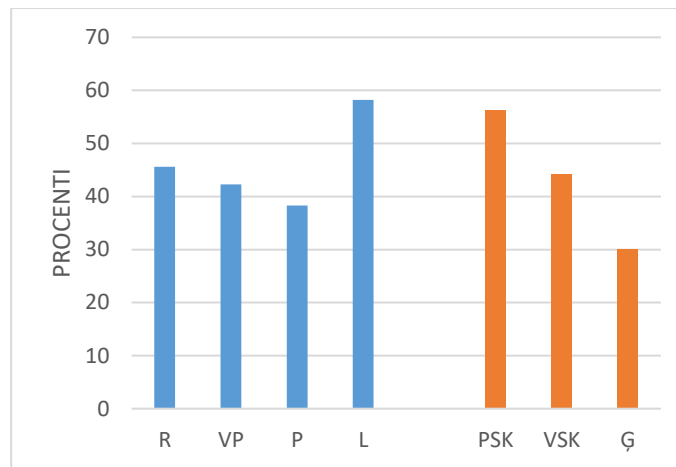
83. att. Skolotāju daļa procentos, kuri spēj sadarboties ar citiem speciālistiem, izstrādājot izglītības plānus skolēniem ar īpašām izglītības vajadzībām.



84. att. Skolotāju daļa procentos, kuri spēj informēt cilvēkus, kuri maz zina par likumiem un politiku attiecībā uz skolēnu ar īpašām izglītības vajadzībām iekļaušanu.



85. att. Skolotāju daļa procentos, kuri spēj izstrādāt mācību uzdevumus, lai tie būtu piemēroti skolēniem ar īpašām izglītības vajadzībām

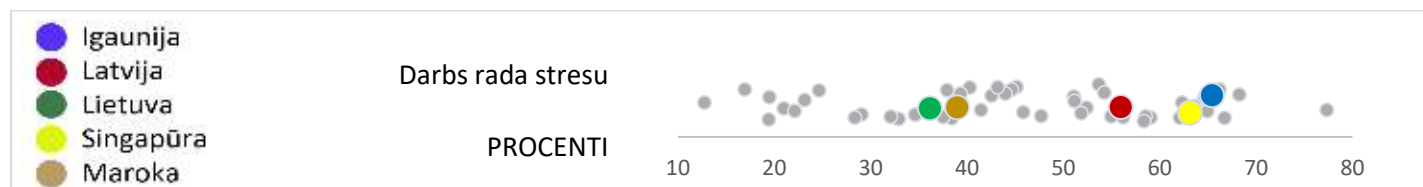


86. att. Skolotāju daļa procentos, kuri spēj pielāgot valsts mēroga vērtēšanas sistēmu tā, lai varētu novērtēt visus skolēnus ar īpašām izglītības vajadzībām.

Skolotāju stress

Skolotāju labsajūta attiecas uz pozitīvu un efektīvu darbu. Slikta skolotāju labsajūta var traucēt izglītības sistēmu darbību, izraisot lielu kadru mainību, sliktu sniegumu, prombūtni un sliktāku mācību kvalitāti. Skolotāji, kas jūtas labi, ziņo par lielāku pašefektivitāti, apmierinātību ar darbu, motivāciju. TALIS mēra skolotāju labsajūtu, jautājot skolotājiem, cik lielā mērā (“nemaz”; “nedaudz”, “zināmā mērā”; “ļoti”) viņi darbā piedzīvo stresu; darbs atstāj laiku personīgajai dzīvei, negatīvi ietekmē garīgo veselību, negatīvi ietekmē fizisko veselību.

Zināms stresa līmenis ir dabisks, ja profesionāli uzņemas atbildību par savu darbu un tiecas pēc augstas veikspējas. Piemēram, saskaņā ar *Gallup* darbinieku aptauju visā pasaulē 41 % darbinieku ziņo, ka ikdienā piedzīvo lielu stresu. Saskaņā ar TALIS datiem vidēji aptuveni viens no pieciem (19 %) skolotājiem ziņo, ka darbā piedzīvo lielu stresu. Lai gan vairāk nekā 30 % skolotāju Albānijā (Kanādā), Austrālijā, Bahreinā, Kostarikā, Maltā un Jaunzēlandē darbā piedzīvo lielu stresu, Albānijā, Azerbaidžānā, Kazahstānā un Vjetnamā to piedzīvo mazāk par 5 %. Albānijā, Azerbaidžānā un Kazahstānā aptuveni 50 % skolotāju darbā stresu neizjūt vispār. Singapūrā un Igaunijā lielu stresu izjūt ap 28 % skolotāju, Latvijā, Lietuvā un Marokā – ap 13 %. Lielu un vidēju stresu Igaunijā izjūt 66 % skolotāju, Singapūrā – 63 %, Latvijā – 56 %, Marokā – 38 %, Lietuvā – 36 % (skat 87. att.)



87. att. Skolotāju daļa procentos, kuri uz jautājumu “Vai darbs rada stresu?” atbildējuši ar “zināmā mērā” vai “ļoti”.

Laikā no 2018. līdz 2024. gadam to skolotāju īpatsvars, kuri darbā piedzīvo “lielu” stresu, samazinājās par 5 procentpunktiem vai vairāk Bulgārijā, Kolumbijā, Islandē, Izraēlā, Latvijā, Portugālē un Apvienotajos Arābu Emirātos, savukārt Albānijā (Kanādā), Austrālijā, Austrijā, Brazīlijā, Čīlē, Horvātijā, Igaunijā, Francijā, Japānā, Jaunzēlandē, Norvēģijā un Spānijā tas palielinājās tādā pašā apjomā. Labs darba un privātās dzīves līdzsvars var palīdzēt mazināt stresa negatīvo ietekmi. Vidēji 12 % skolotāju uzskata, ka darbs viņiem atstāj daudz laika personīgajai dzīvei. Šis rādītājs svārstās no mazāk par 5 % Šanhajā (Ķīnā) un Singapūrā līdz vairāk par 20 % Albānijā, Dānijā, Ungārijā, Nīderlandē un Uzbekistānā. Latvijā, Lietuvā un Igaunijā šādu skolotāju ir ap 8 %.

Skolotāju labsajūta attiecas uz pozitīvu un efektīvu darbu. Skolotāji, kas jūtas labi, ziņo par lielāku pašefektivitāti, apmierinātību ar darbu, motivāciju.

Zināms stresa līmenis ir dabisks, ja profesionāli uzņemas atbildību par savu darbu un tiecas pēc augstas veikspējas. Saskaņā ar TALIS datiem vidēji aptuveni viens no pieciem skolotājiem ziņo, ka darbā piedzīvo lielu stresu. Singapūrā un Igaunijā lielu stresu izjūt ap 28 % skolotāju, Latvijā, Lietuvā un Marokā – ap 13 %. Lielu un vidēju stresu Igaunijā izjūt 66 % skolotāju, Singapūrā – 63 %, Latvijā – 56 %, Marokā – 38 %, Lietuvā – 36 %.

Vidēji tikai 12 % skolotāju uzskata, ka darbs viņiem atstāj daudz laika personīgajai dzīvei. Šis rādītājs svārstās no mazāk nekā 5 % Šanhajā (Ķīnā) un Singapūrā līdz vairāk nekā 20 % Dānijā un Nīderlandē. Latvijā, Lietuvā un Igaunijā šādu skolotāju ir ap 8 %.

Skolotājas sievietes arī biežāk ziņo par augstāku stresa līmeni nekā skolotāji vīrieši. Skolotāju, kuras ziņo par lielu stresa pieredzi savā darbā, īpatsvars ir vidēji 21 %, salīdzinot ar 15 % skolotāju vīriešu. Šī tendence ir novērojama vairāk nekā divās trešdaļās izglītības sistēmu. Minētie dati liecina, ka izglītības sistēmas var apsvērt iespēju sniegt dažāda veida atbalstu, lai palīdzētu skolotājiem ar dažādām vajadzībām. Piemēram, Albānijā, Beļģijas franču kopienā, Korejā, Melnkalnē, Nīderlandē*, Ziemeļmaķedonijā un Uzbekistānā, skolotāju ar darbu saistītais stresa līmenis neatšķiras atkarībā no dzimuma vai vecuma. Lai gan šie rezultāti jāinterpretē piesardzīgi iespējamo starpniecības faktoru, piemēram, darba slodzes, sociālo gaidu un mājas pienākumu dēļ, tie atspoguļo plašāku tendenci, ka sievietes kopumā ziņo par augstāku stresa līmeni.

Vecāku skolotāju (50 gadu vecu un vecāku) īpatsvars, kuri ziņo, ka darbā piedzīvo lielu stresu, vidēji ir par 6 procentpunktiem mazāks nekā jaunāku skolotāju (līdz 30 gadu vecumam) īpatsvars. Pateicoties pieredzei, vecāki skolotāji var labāk tikt galā ar profesijas radīto stresu. Turklāt skolotāji, kuri netiek galā ar saviem pienākumiem, varētu būt pametuši profesiju pirms 50 gadu vecuma sasniegšanas. Vienīgais izņēmums ir Bulgārija, kur vecāku skolotāju īpatsvars, kuri ziņo, ka darbā piedzīvo lielu stresu, ir par 8 procentpunktiem lielāks nekā jaunāku skolotāju vidū. Desmit izglītības sistēmās skolotāju ar darbu saistītais stresa līmenis neatšķiras atkarībā no vecuma un dzimuma.

Skolotāji lielāku pilsētu skolās (t. i., skolās, kas atrodas kopienās ar iedzīvotāju skaitu virs 100 000), valsts pārvaldītās skolās vai skolās ar lielu nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu skaitu (virs 30 %) vidēji biežāk piedzīvo lielu stresu nekā viņu kolēģi, kas māca lauku apvidos (līdz 3000 cilvēkiem), privātās skolās vai skolās ar mazu nelabvēlīgā situācijā esošu skolēnu skaitu (līdz 10 %). Augstāks stresa līmenis noteiktās skolās var apdraudēt skolotāju labsajūtu, mazināt mācību kvalitāti un veicināt lielāku kadru mainību skolās, kuras jau tā saskaras ar lielākām izglītības problēmām. Latvijā vidēji stresa līmenis nav atkarīgs no apdzīvotās vietas lieluma, vairāku procentpunktu atšķirība ir tikai dažādu tipu skolu skolotājiem. Liels stress vidusskolās ir 16 % skolotāju, pamatskolās – 13 %, ģimnāzijās – 10 %.

Skolotāju aptaujā bija arī jautājumi par iespējamiem stresa cēloņiem. Tie bija: a) pārāk daudz laika jāvelta, lai sagatavotos stundām; b) pārāk daudz mācību stundu; c) jāizliek pārāk daudz atzīmju; d) pārāk daudz administratīvā darba; e) papildu pienākumi skolotāju prombūtnes dēļ; f) atbildība par skolēnu sasniegumiem; g) disciplīnas uzturēšana klasē; h) iebiedēšana vai mutiska apvainošana no skolēnu puses; i) grūtības sekot valsts vai pašvaldības iestāžu mainīgajām prasībām; j) vecāku vai aizbildņu problēmu un sūdzību risināšana; k) mācību stundu materiālu pārveidošana skolēniem ar īpašām mācīšanās vajadzībām; l) atbildība par skolēnu sociālo un emocionālo labklājību; m) grūtības sekot mācību programmas izmaiņām šajā skolā; n) pārāk daudz darba saistībā ar daudzveidības un vienlīdzības jautājumiem, problēmām vai konfliktiem; o) jāpielāgo darbs negaidītu traucējumu dēļ; p) profesionālā līmeņa uzturēšana. Summētas tika atbildes “diezgan daudz” un “ievērojami”.

No 16 minētajiem stresa cēloņiem Latvijas skolotāji nosaukuši trīs, kas vairāk nekā 30 procentpunktus pārsniedz OECD valstu vidējos, un vēl trīs, kas tos pārsniedz vairāk nekā par 10 procentpunktiem. Latvijā 65 % skolotāju stresu izsauc

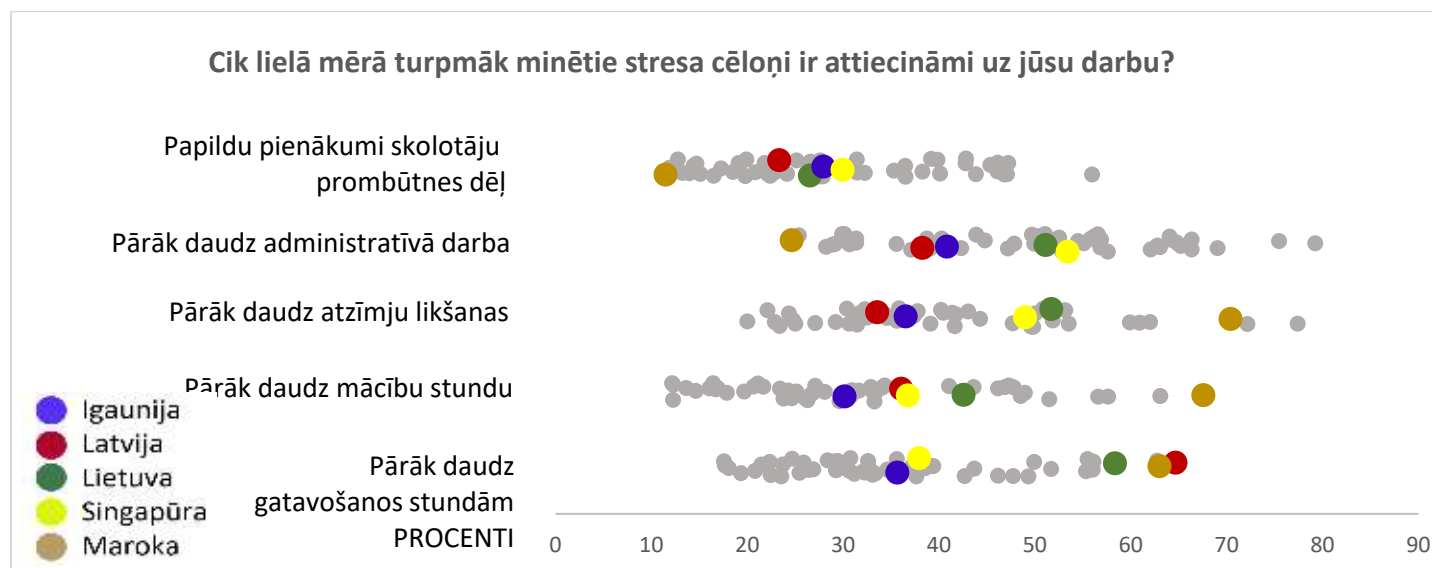
Skolotājas sievietes arī biežāk ziņo par augstāku stresa līmeni nekā vīrieši skolotāji. Skolotāju sievietes, kuras ziņo par lielu stresa pieredzi savā darbā, īpatsvars ir vidēji 21 %, salīdzinot ar 15 % vīriešu skolotāju. Šī tendence ir vērojama vairāk nekā divās trešdaļās izglītības sistēmu.

Vecāku skolotāju (50 gadu vecu un vecāku) īpatsvars, kuri ziņo, ka darbā piedzīvo lielu stresu, vidēji ir par 6 procentpunktiem mazāks nekā jaunāku skolotāju (līdz 30 gadu vecumam) īpatsvars. Pateicoties pieredzei, vecāki skolotāji var labāk tikt galā ar profesijas radīto stresu. Turklāt skolotāji, kuri netiek galā ar saviem pienākumiem, varētu būt pametuši profesiju pirms 50 gadu vecuma sasniegšanas.

Latvijā vidēji stresa līmenis nav atkarīgs no apdzīvotās vietas lieluma, vairāku procentpunktu atšķirība ir tikai dažādu tipu skolu skolotājiem. Liels stress vidusskolās ir 16 % skolotāju, pamatskolās – 13 %, ģimnāzijās – 10 %.

pārlietu ilgā gatavošanās stundām. Tas kopumā ir maksimālais no visām pētījuma dalībvalstīm. Te jāatzīmē arī Latvijas skolas direktoru viedoklis, ka skolotāju spējas kvalitatīvi mācīt ievērojami ietekmē mācību materiālu trūkums vai neatbilstība. Šis direktoru viedoklis ir lielākais no visām pētījuma dalībvalstīm. 68 % Latvijas skolotāju stresu rada nepieciešamība sekot valsts vai pašvaldības iestāžu mainīgajām prasībām. Tikai nedaudz vairāk skolotājiem Lietuvā un Maltā šis ir stresa avots (attiecīgi 70 un 72 %). Trešais atšķirīgais stresa cēlonis ir atbildība par skolēnu sasniegumiem. Uz to norāda 73 % Latvijas skolotāju, biežāk tikai Portugāles skolotāji – 78 %. Par 17 procentpunktiem biežāk, salīdzinot ar OECD vidējiem datiem, Latvijas skolotāji nosauc profesionālā līmeņa uzturēšanu, par 12 – disciplīnas uzturēšanu klasē un atbildību par skolēnu sociālo un emocionālo labklājību (skat. 88.–90. att.).

Latvijā stresa cēloni “Pārāk daudz laika, lai sagatavotos stundām” vienlīdz bieži nosauc visu skolu tipu skolotāji, mazākā mērā Rīgas skolotāji. Citus iespējamus stresa cēloņus retāk nosauc ģimnāziju skolotāji (skat. 91.–96. att.).



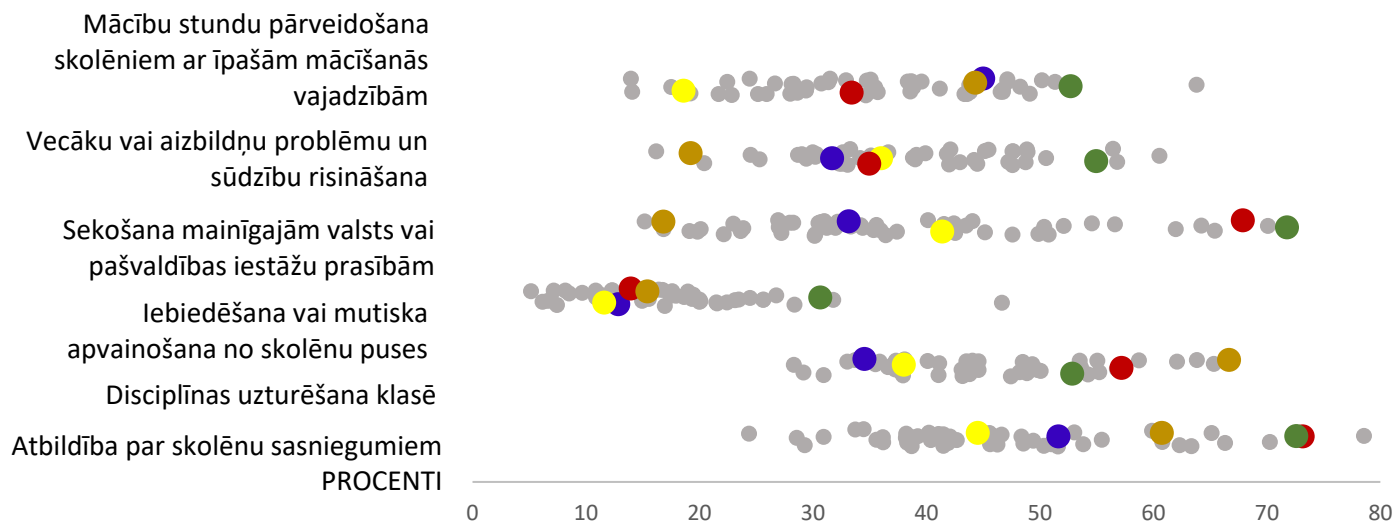
88. att. Skolotāju daļa procentos, kuriem minētie iemesli rada stresu “diezgan daudz” un “ievērojami”.

No pētījumā 16 minētiem stresa cēloņiem Latvijas skolotāji nosaukuši trīs, kas vairāk nekā 30 procentpunktus pārsniedz OECD valstu vidējos, un vēl trīs, kas tos pārsniedz vairāk nekā par 10 procentpunktiem.

Latvijā 65 % skolotāju stresu izsauc pārlietu ilgā gatavošanās stundām. Tas kopumā ir maksimālais no visām pētījuma dalībvalstīm. Te jāatzīmē arī Latvijas skolas direktoru viedoklis, ka skolotāju spējas kvalitatīvi mācīt ievērojami ietekmē mācību materiālu trūkums vai neatbilstība. Šis direktoru viedoklis ir maksimālais no visām pētījuma dalībvalstīm.

68% Latvijas skolotāju stresu rada nepieciešamība sekot mainīgajām valsts vai pašvaldības iestāžu prasībām. Tikai nedaudz vairāk skolotājiem Lietuvā un Maltā šis ir stresa avots (attiecīgi 70 un 72 %).

Cik lielā mērā turpmāk minētie stresa cēloņi ir attiecināmi uz jūsu darbu?

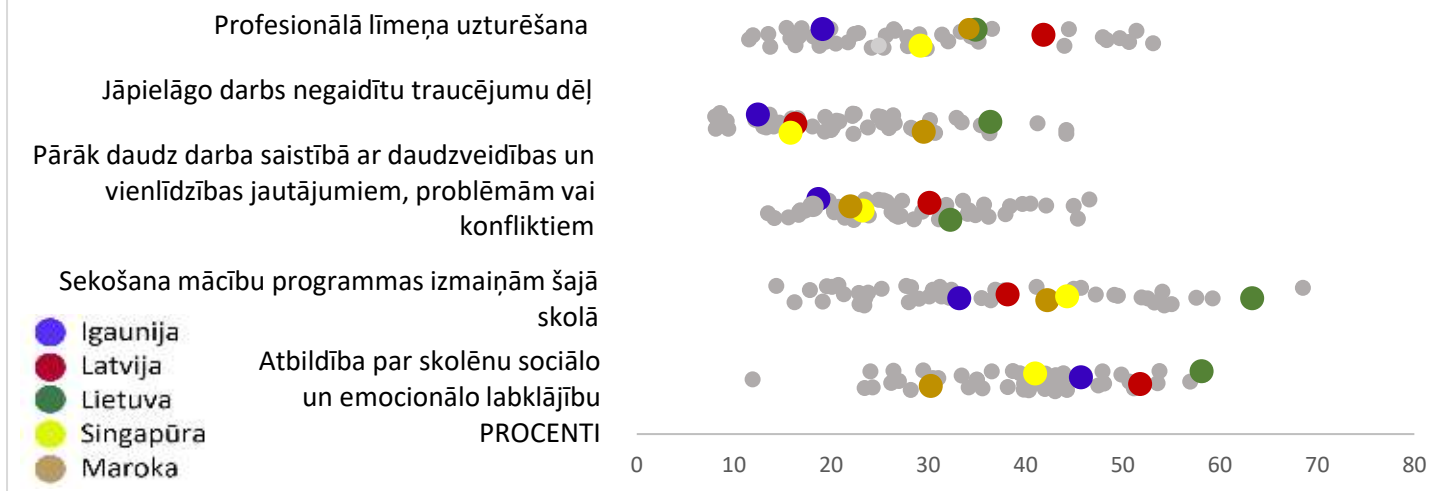


Trešais atšķirīgais stresa cēlonis ir atbildība par skolēnu sasniegumiem. Uz to norāda 73 % Latvijas skolotāju, biežāk tikai Portugāles skolotāji – 78 %.

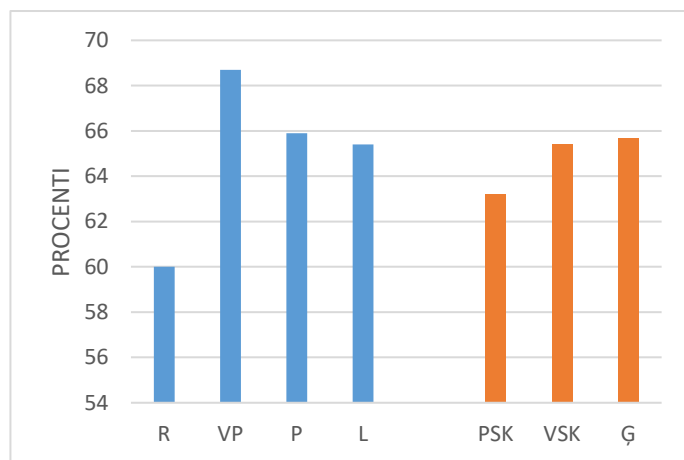
Par 17 procentpunktiem biežāk, salīdzinot ar OECD vidējiem, Latvijas skolotāji nosauc profesionālā līmeņa uzturēšanu, par 12 - disciplīnas uzturēšanu klasē un atbildību par skolēnu sociālo un emocionālo labklājību.

89. att. Skolotāju daļa procentos, kuriem minētie iemesli izsauc stresu “diezgan daudz” un “ievērojami”.

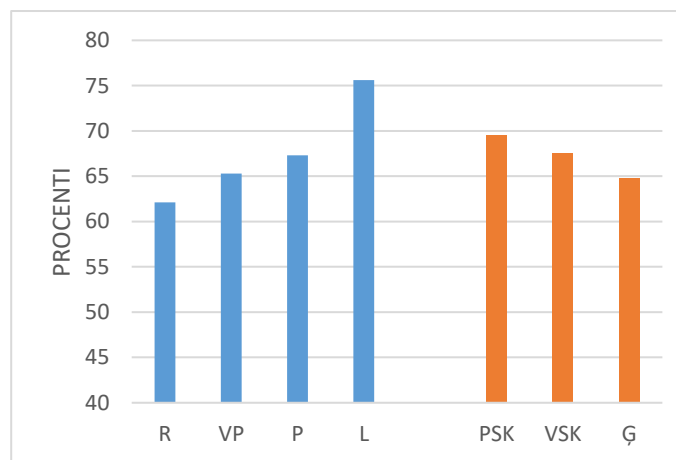
Cik lielā mērā turpmāk minētie stresa cēloņi ir attiecināmi uz jūsu darbu?



90. att. Skolotāju daļa procentos, kuriem minētie iemesli rada stresu “diezgan daudz” un “ievērojami”.

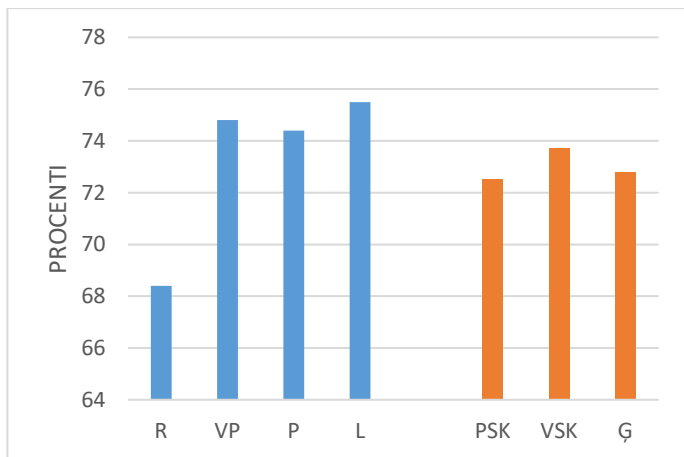


91. att. Skolotāju daļa procentos, kuri par stresa cēloni nosauc “Pārāk daudz laika, lai sagatavotos stundām”.

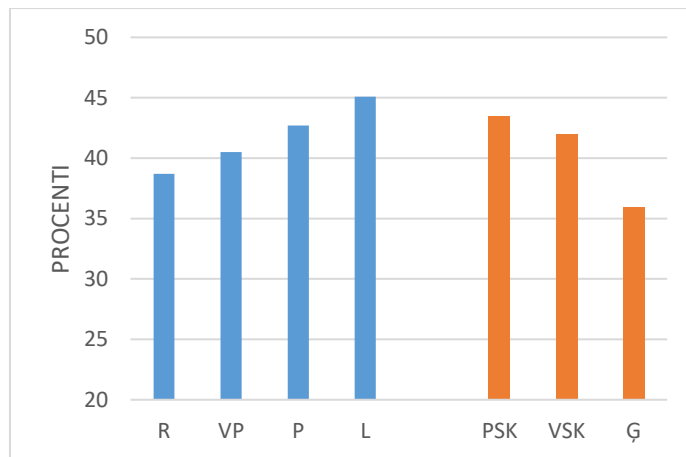


92. att. Skolotāju daļa procentos, kuri par stresa cēloni nosauc “Sekot mainīgajām valsts vai pašvaldības iestāžu prasībām”.

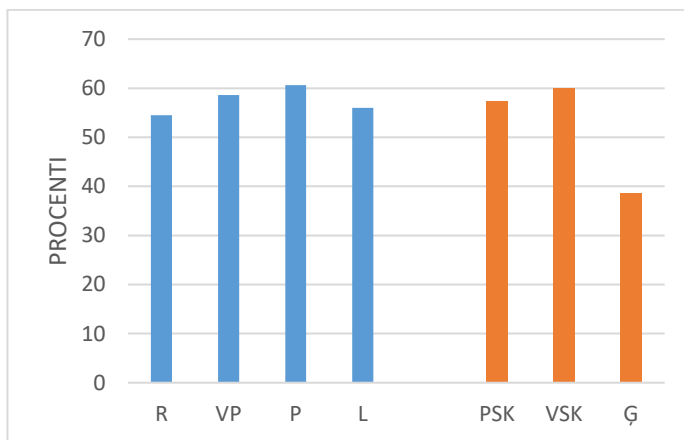
Latvijā stresa cēloni “Pārāk daudz laika, lai sagatavotos stundām” vienlīdz bieži nosauc visu skolu tipu skolotāju, mazākā mērā Rīgas skolotāji. Citus iespējamos stresa cēloņus retāk nosauc ģimnāziju skolotāji.



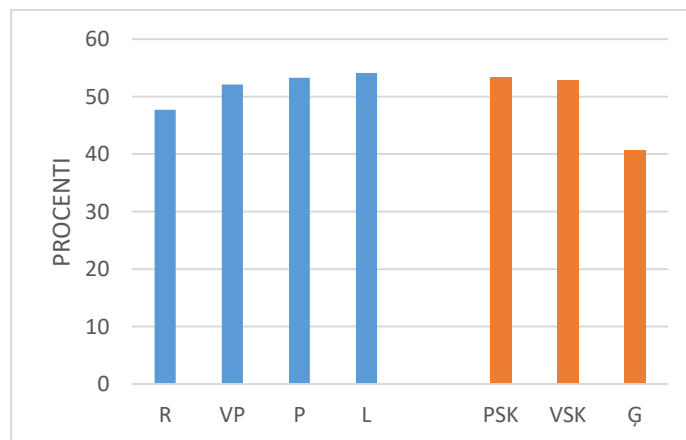
93. att. Skolotāju daļa procentos, kuri par stresa cēloni nosauc "Atbildību par skolēnu sasniegumiem".



94. att. Skolotāju daļa procentos, kuri par stresa cēloni nosauc "Profesionālā līmeņa uzturēšanu".



95. att. Skolotāju daļa procentos, kuri par stresa cēloni nosauc "Disciplīnas uzturēšanu klasē".



96. att. Skolotāju daļa procentos, kuri par stresa cēloni nosauc "Atbildību par skolēnu sociālo un emocionālo labklājību".

Nobeigums

Šajā ziņojumā ietvertai tikai daži aspekti no ļoti plašā TALIS 2024 pētījuma. Vairāku pētījumu sadaļu starptautiskie ziņojumi tiks publicēti 2026. un 2027. gadā.

Patreiz un tuvākā laikā informācija par TALIS pētījumu pieejama:

OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

OECD (forthcoming), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Technical Report, OECD Publishing, Paris.

OECD (forthcoming), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 User Guide, OECD Publishing, Paris.

www.oecd.org/en/about/programmes/talis

<http://gpseducation.oecd.org>

<https://www.ipi.lu.lv/publikacijas-1/oecd-talis/>