



EURYDICE ZIŅOJUMS

Mācīšanās ilgtspējai Eiropā:

kompetenču veidošana un atbalsts
skolotājiem un skolām

Skolas izglītība

Erasmus +

Bagātina dzīvi, atver prātus.

Eiropas Izglītības
un kultūras
izpildaģentūra

Šo dokumentu publicē Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra
(EACEA, Platformas, pētījumi un analīze).

Lūdzu, citējiet šo publikāciju kā:

Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2024. Mācīšanās ilgtspējai Eiropā: kompetenču veidošana un atbalsts skolotājiem un skolām. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra

Platformas, pētījumi un analīze

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unit A6)

BE-1049 Brisele

E-pasts: eaceaurydice@ec.europa.eu

Tīmekļa vietne: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Iespiests Eiropas Savienības Publikāciju birojā Luksemburgā

Teksts pabeigts 2024. gada martā.

Reproducēšana ir atļauta ar nosacījumu, ka tiek norādīts avots.

Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs, 2024

© Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra, 2024

Eiropas Komisijas dokumentu atkalizmantošanas politiku īsteno, pamatojoties uz Komisijas Lēmumu 2011/833/ES (2011. gada 12. decembris) par Komisijas dokumentu atkalizmantošanu (OV L 330, 14.12.2011., 39. lpp.: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>). Ja vien nav norādīts citādi, šo dokumentu atkalizmantojot atļauts ar Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) licenci (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Tas nozīmē, ka ir atļauta atkalizmantošana ar pienācīgu atsaukšanos uz dokumentu un norādēm uz grozījumiem.

Tādu elementu izmantošanai vai reproducēšanai, kuri nepieder Eiropas Savienībai, var būt jāsaņem atļauja tieši no attiecīgajiem tiesību turētājiem. ES nepieder autortiesības uz attēliem, kas nav marķēti ar autortiesību indikatoru © Eiropas Savienība.

Vāka attēls: ©Sukjai Photo / stock.adobe.com

Attēli: 22. lpp © Davivd/stock.adobe.com; 50. lpp © perfectlab/stock.adobe.com

Print

ISBN 978-92-9488-740-5

doi:10.2797/967228

EC-02-23-203-LV-C

PDF

ISBN 978-92-9488-739-9

doi:10.2797/590165

EC-02-23-203-LV-N

Mācīšanās ilgtspējai Eiropā:

kompetenču veidošana un atbalsts
skolotājiem un skolām

Eurydice ziņojums

Priekšvārds



Izglītība ir izšķirošs spēks, kas veicina zaļo pāreju un veido ilgtspējīgu nākotni Eiropas sabiedrībai un ekonomikai. ES ir apņēmusies nodrošināt, lai ikvienam jaunam eiropietim būtu pieejama kvalitatīva izglītība un apmācība ilgtspējas jomā. Lai sasniegtu šo mērķi, mums ir jāizstrādā visaptverošas stratēģijas skolām, pedagogiem un izglītojamiem, nosakot ilgtspējas apguvi par prioritāru jomu. Tas nozīmē, ka tā ir jāiekļauj izglītības politikā kā viens no centrālajiem tematiem.

Šajā jaunajā ziņojumā aplūkoti ilgtspējas izglītības pamatelementi Eiropas skolās. Tajā analizēta svarīgāko prasmju iekļaušana skolu mācību programmās, kā arī skolotājiem un skolām sniegto vadlīniju un atbalsta daudzveidība, lai veicinātu izglītību ilgtspējas jomā.

Saskaņā ar ziņojuma galvenajiem secinājumiem mēs esam panākuši milzīgu progresu, iekļaujot izglītības sistēmā mācīšanos par ilgtspēju. Ilgtspējas tēmas tagad ir iestrādātas mācību programmās visās Eiropas valstīs, un ar tām saistītās prasmes ir integrētas vairākās vai visās mācību jomās. Notiekošo mācību programmu reformu ietvaros tiek īstenoti saskaņoti centieni pievērst lielāku uzmanību izglītībai ilgtspējas jomā.

Tomēr ziņojumā arī atklāts, ka skolotājiem un skolu vadītājiem trūkst mērķtiecīga atbalsta, ieteikumu un mācību iespēju. Lai gan lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu veicina ilgtspējas iekļaušanu visos mācību vides aspektos, šī politika ne vienmēr ir saistīta ar finansiālu un nefinansiālu atbalstu konkrētiem skolas pasākumiem. Kopumā secinājumi liecina, ka ir nepieciešams veikt stingrākus pasākumus, lai nodrošinātu skolotājus un skolas ar nepieciešamajiem instrumentiem, kas ļautu visiem skolēniem izprast un risināt ilgtspējas problēmas.

Esmu pārliecināta, ka šajā visaptverošajā ziņojumā apkopotie bagātīgie pierādījumi kalpos kā nenovērtējams resurss pedagogiem, politikas veidotājiem un citām ieinteresētajām pusēm, lai veicinātu ilgtspējas izglītības attīstību un uzlabošanu. Es ceru, ka iegūtie rezultāti mudinās valstis apmainīties ar paraugpraksi un mācīties citai no citas, uzsverot, ka ir steidzami jāpanāk, lai ilgtspēja kļūtu par skolu izglītības pamatu. Šādi rīkojoties, mēs varam dot iespēju ikvienam jauniešim rūpēties par planētu un aizsargāt mūsu kopīgo nākotni.

Iliana Ivanova

Par inovācijām, izpēti, kultūru,
izglītību un jaunatni atbildīgā Eiropas komisāre

Saturs

Priekšvārds	3
Kodi un saīsinājumi	8
Kopsavilkums	9
Ievads	18
1. nodaļa: Ilgtspējas kompetenču veidošana	23
1.1. Ilgtspējas iekļaušana mācību programmā	23
1.1.1. Ilgtspēja kā starppriekšmetu mācību joma	25
1.1.2. Ilgtspējas mācīšana, izmantojot uz projektiem balstītu mācīšanos	28
1.1.3. Ilgtspēja kā atsevišķs mācību priekšmets	29
1.2. Ilgtspējas kompetences mācību programmā	30
1.2.1. Ilgtspējas novērtēšana	31
1.2.2. Dabas veicināšana	33
1.2.3. Sistēmiskā domāšana	36
1.2.4. Nākotnes pratība	39
1.2.5. Pielāgošanās spēja	41
1.2.6. Politiskā rīcības spēja	43
1.2.7. Individuāla un kolektīva rīcība	45
1.3. Secinājums	47
2. nodaļa: Skolotāji un skolu vadītāji ilgtspējai	51
2.1. Ilgtspējas iekļaušana skolotāju kompetences sistēmās	53
2.2. Ilgtspējas integrēšana sākotnējā skolotāju izglītībā	55
2.3. Skolotāju profesionālās pilnveides veicināšana ilgtspējas jomā	58
2.4. Skolu vadības veidošana ilgtspējai	60
2.5. Atbalsts skolotājiem ilgtspējas izglītības nodrošināšanā	63
2.6. Secinājums	66
3. nodaļa: Visas skolas līmeņa pieeja ilgtspējai, atbalsts skolām un uzraudzība	67
3.1. Norādījumi un atbalsts visas skolas līmeņa pieejai ilgtspējai	69
3.2. Ilgtspējīgu skolu marķējums un citi stimuli izglītībai ilgtspējas jomā	72
3.3. Atbalsts infrastruktūras un skolu projektiem	75
3.4. Kopienas iesaiste	79
3.5. Ilgtspējas izglītības iekļaušanas skolu aktivitātēs uzraudzība	82
3.6. Secinājums	85
Atsauces	87
Glosārijs	92
Pielikums	95
Pateicības	99

Attēlu tabula

Kopsavilkums	9
1. attēls Izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj ilgtspēju savās mācību programmas (<i>ISCED</i> 1, 24 un/vai 34), 2022./2023. gads	11
2. attēls Izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj galvenās ilgtspējas kompetences savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un/vai 34), 2022./2023.	11
3. attēls Izglītības sistēmu skaits, kas nosaka ar ilgtspēju saistītu mācību mērķus sākotnējā skolotāju izglītībā (<i>ISCED</i> 1, 24 un/vai 34), 2022./2023.	13
4. attēls To izglītības sistēmu skaits, kas nodrošina apmācību un atbalstu ilgtspējas jomā skolotājiem un skolu vadītājiem (<i>ISCED</i> 1, 24 un/vai 34), 2022./2023.	14
5. attēls To izglītības sistēmu skaits, kas atbalsta visas skolas pieeju, projektus un infrastruktūru, kas saistīta ar ilgtspēju (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023.	15.
1. nodaļa. Ilgtspējas kompetenču veidošana	23
1.1. attēls Ilgtspēja kā starppriekšmetu mācību joma Eiropas izglītības sistēmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	25
1.2. attēls Uz projektiem balstīta ilgtspējas integrācija (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023.	28
1.3. attēls Ilgtspēja kā atsevišķs mācību priekšmets (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	30
1.4. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "ilgtspējas novērtēšanas" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	32
1.5. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "dabas veicināšanas" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	34
1.6. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "sistēmiskās domāšanas" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	37
1.7. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "nākotnes pratības" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	39
1.8. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "pielāgošanās spējas" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	41
1.9. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "politiskās rīcībspējas" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	44
1.10. attēls Izglītības sistēmu skaits, kuras iekļauj "individuālās un kolektīvās rīcības" kompetenci savās mācību programmās (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	46
1.11. attēls Izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj galvenās ilgtspējas kompetences savās mācību programmās pēc kompetenču jomas (<i>ISCED</i> 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	48

2. nodaļa. Skolotāji un skolu vadītāji ilgtspējai	51
2.1. attēls: Ilgtspējas iekļaušana skolotāju kompetences sistēmās (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	54
2.2. attēls: Ilgtspējas mācīšanās mērķi noteikumos un pamatnostādnēs SSI programmās (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	56
2.3. attēls: Ilgtspējas izglītība noteikumos un programmās, kas attiecas uz PKC (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	58
2.4. attēls: Ilgtspējas vadības iekļaušana PKC noteikumos un shēmās (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	61
2.5. attēls: Pasākumi, lai atbalstītu skolotājus, kas māca ilgtspēju (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	63
3. nodaļa. Visas skolas līmeņa pieeja ilgtspējai, atbalsts skolām un uzraudzība	67
3.1. attēls Vadlīnijas un atbalsts skolām, lai attīstītu visas skolas līmeņa ilgtspējas pieejas (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	70
3.2. attēls Norādījumi un atbalsts konkrētās jomās, kas saistītas ar visas skolas līmeņa ilgtspējas pieejām (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	71
3.3. attēls Nefinanšu pasākumi, kas atbalsta ilgtspējas mācīšanos (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	73
3.4. attēls Finansiāls atbalsts maza mēroga skolu infrastruktūrai un skolu projektiem, kas saistīti ar ilgtspējas mācīšanos (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	76
3.5. attēls Ar skolu nesaistīti dalībnieki, ar kuriem ir saistīti ilgtspējas izglītības skolu projekti iesaistās (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. g.	79
3.6. attēls Atbalsta veids ilgtspējas skolu projektiem ar sabiedrības līdzdalības dimensiju (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	80
3.7. attēls Īpaši kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos par ilgtspēju ārējos un/vai skolas iekšējos novērtējumos (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads	83
Pielikums	95
A1. attēls Ilgtspējas kompetences augstākā līmeņa mācību programmās, ISCED 1, 2022./2023. g.	95
A2. attēls Ilgtspējas kompetences augstākā līmeņa mācību programmās, ISCED 24, 2022./2023. g.	96
A3. attēls Ilgtspējas kompetences augstākā līmeņa mācību programmās, ISCED 34, 2022./2023. g.	97

Kodi un saīsinājumi

Valstu kodi

EU Eiropas Savienība

Dalībvalstis

BE Beļģija

BE fr Beļģija – franču valodā runājošā kopien

BE de Beļģija – vācu valodā runājošā kopiena

BE nl Beļģija – flāmu valodā runājošā kopiena

BG Bulgārija

CZ Čehija

DK Dānija

DE Vācija

EE Igaunija

IE Īrija

EL Grieķija

ES Spānija

FR Francija

HR Horvātija

IT Itālija

CY Kipra

LV Latvija

LT Lietuva

LU Luksemburga

HU Ungārija

MT Malta

NL Nīderlande

AT Austrija

PL Polija

PT Portugāle

RO Rumānija

SI Slovēnija

SK Slovākija

FI Somija

SE Zviedrija

Eiropas Brīvās tirdzniecības asociācija un kandidātvalstis

AL Albānija

BA Bosnija un Hercegovina

CH Šveice

IS Islande

LI Lihtenšteina

ME Melnkalne

MK Ziemeļmaķedonija

NO Norvēģija

RS Serbija

TR Turcija

Statistika

(:) vai: Dati nav pieejami

(-) vai – or Nav piemērojams

Saīsinājumi un akronīmi

PKC profesionālās kvalifikācijas celšana

IIA izglītība ilgtspējīgai attīstībai

GRP Globālā rīcības programma

ISCED Starptautiskā standarta izglītības klasifikācija

SPI sākotnējā pedagoģiskā izglītība

NVO nevalstiskā organizācija

IAM ilgtspējīgas attīstības mērķi

UNDES Apvienoto Nāciju Organizācijas Izglītības ilgtspējīgai attīstībai desmitgade

UNECE Apvienoto Nāciju Organizācijas Eiropas Ekonomikas komisija

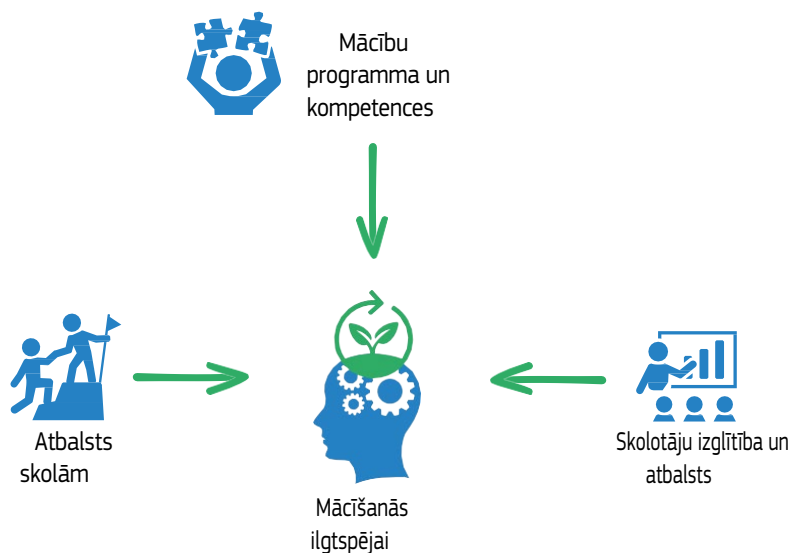
UNESCO Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija

Kopsavilkums

Pēdējās divās desmitgadēs aizvien vairāk tiek atzīta izglītības kā galvenā faktora loma sabiedrības pārveidošanā ilgtspējīgākā, vienlīdzīgākā un sociāli taisnīgākā virzienā (UNESCO, 2005; ANO, 2012). Izglītības iestādes tiek uzskatītas par būtiskiem faktoriem, kas palīdz risināt ilgtspējas izaicinājumus, ar kuriem saskaras sabiedrība, jo to galvenais uzdevums ir veidot kompetences, izmantojot mācīšanu un mācīšanos (ANO, 2012; UNESCO, 2020).

ES stratēģiskajā satvarā Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā 2021–2030 1) kā stratēģiskā prioritāte ir noteikta nepieciešamība “atbalstīt zaļo un digitālo pāreju izglītībā un apmācībā”. Lai atbalstītu dalībvalstu centienus iekļaut ilgtspēju savās izglītības un apmācības sistēmās, Eiropas Savienības Padome 2022. gada jūnijā pieņēma ieteikumu par mācīšanos zaļajai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai 2), aicinot dalībvalstis pastiprināt centienus atbalstīt izglītības un apmācības sistēmas, lai izglītojamie varētu piekļūt “kvalitatīvai, taisnīgai un iekļaujošai izglītībai un apmācībai par ilgtspēju, klimata pārmaiņām, vides aizsardzību un bioloģisko daudzveidību, pienācīgi ņemot vērā vides, sociālos un ekonomikas apsvērumus”. Padomes ieteikumā aicināts veikt virkni pasākumu izglītības sistēmā, kā arī skolu, pedagogu un izglītojamo līmenī, lai izglītības un apmācības politikā par prioritāti izvirzītu mācīšanos videi draudzīgai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai.

Lai atbalstītu turpmākos pasākumus 2022. gada jūnija Padomes ieteikuma īstenošanai, šajā *Eurydice* ziņojumā ir aplūkoti ilgtspējīgas izglītības pamatelementi Eiropas skolās. Konkrēti, ziņojumā analizētas augstākā līmeņa mācību programmas, mācību kompetences un atbalsta pasākumi skolām, pedagogiem un izglītojamiem saistībā ar ilgtspēju.



- (1) Padomes 2021. gada 19. februāra rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā ceļā uz Eiropas izglītības telpu un pēc tās izveides (2021–2030), 2021/C 66/1 (OJ C 66, 26.2.2021., 1. lpp.).
- (2) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

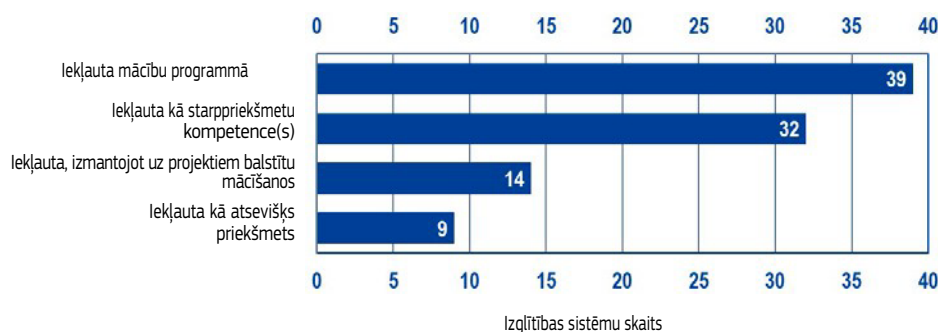
Ziņojums ir balstīts uz kvalitatīviem datiem par politiku un atbalsta pasākumiem, kas iegūti, izmantojot *Eurydice* datu vākšanas aptauju. Tā aptver pamatizglītību un vispārējo vidējo izglītību 39 Eiropas izglītības sistēmās. Lai sagatavotu izglītojamās risināt sarežģītās ilgtspējas problēmas, ar kurām saskaras sabiedrība, ilgtspējas kompetences ir jāiekļauj mācību programmās visaptverošā veidā. Turklāt skolotājiem un skolu vadītājiem ir jāsaņem atbilstoša apmācība, norādījumi un atbalsts, lai viņiem būtu nepieciešamās zināšanas un viņi spētu īstenot ilgtspējas pedagoģiju un pielāgotas mācīšanas pieejas. Visbeidzot, mācībām ilgtspējas jomā ir nepieciešama visas iestādes pieeja, iekļaujot ilgtspēju visās skolas darbībās, ko varētu veicināt ar augstākā līmeņa norādījumiem un atbalstu. Turpmāk sniegtajos galvenajos secinājumos apkopotu mūsu datu analīzes rezultāti.

Visās Eiropas valstīs ilgtspējas tēma ir iekļauta mācību programmās, un lielākajā daļā izglītības sistēmu ilgtspējas kompetences ir iekļautas dažādās mācību programmās.

Nav nevienas Eiropas izglītības sistēmas, kurā ilgtspējas tēma nebūtu iekļauta tās augstākā līmeņa mācību programmās (1. attēls). Ilgtspējas kompetenču apguve visbiežāk ietver starppriekšmetu pieeju, un to var panākt dažādos veidos: 1) ilgtspēja var būt daļa no transversālo pamatprasmju ietvariem; 2) ilgtspēja var būt definēta kā transversāla vai starppriekšmetu mācību joma atsevišķā mācību programmas daļā, iespējams, pat atsevišķā vadības dokumentā; un 3) ilgtspējas kompetences var integrēt vairākās (vai pat visās) dažādās mācību jomās atsevišķi, bet mācīšanās par ilgtspēju tiek uzskatīta par izglītības sistēmas vispārēju mērķi (sk.1.1.1. sadaļu).

Ilgtspējas kompetences gandrīz vienmēr ir iekļautas dabaszinātņu priekšmetos un ģeogrāfijā, un mazākā mērā – pilsoniskajā izglītībā. Tās bieži tiek integrētas arī sociālajās zinībās (tostarp ekonomikā un ekonomikas zinībās), vēsturē, tehnoloģijās, mākslā un dizainā.

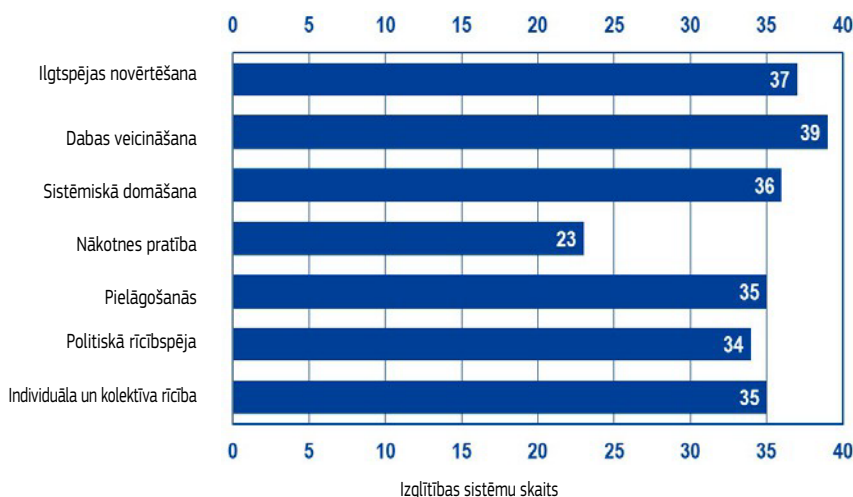
Ilgtspēju var iekļaut mācību programmā starpdisciplināri, izmantojot uz projektiem balstītu mācīšanos, vai arī pievienojot atsevišķu starpdisciplināru mācību priekšmetu. Uz projektiem balstīta mācīšanās ir nedaudz izplatītāka nekā atsevišķa ilgtspējas mācību priekšmeta izveide, kas pastāv tikai deviņās Eiropas izglītības sistēmās (1. attēls). Lielākajā daļā šādu gadījumu ilgtspēja kā mācību priekšmets ir integrēts vidusskolas līmenī, bet nav obligāts (sk. 1.1.3. sadaļu). Tas arī nozīmē, ka ne visi skolēni apgūst ilgtspēju kā atsevišķu priekšmetu, pat ja izglītības sistēmā šāda iespēja pastāv. Vienīgā valsts, kurā izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir obligāts atsevišķs mācību priekšmets visiem skolēniem, ir Kipra.

1. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj ilgtspēju savās mācību programmās (ISCED 1, 24 un/vai 34), 2022./2023. gads


Avots: Eurydice.

Eiropas mācību programmās no ilgtspējas prasmēm vismazāk ir iekļauta nākotnes pratība.

Gandrīz visas septiņas šajā ziņojumā aplūkotās ilgtspējas kompetences (ilgtspējas novērtēšana, dabas veicināšana, sistēmiskā domāšana, nākotnes pratība, pielāgošanās spējas, politiskā rīcībspēja un individuālā un kolektīvā rīcība) ⁽³⁾ ir salīdzinoši labi pārstāvētas Eiropas mācību programmās, jo tās ir iekļautas mācību programmās lielākajā daļā Eiropas valstu. Izņēmums ir "nākotnes pratība": tikai 23 izglītības sistēmās ir atsauce uz šo kompetenci (2. attēls).

2. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kuru mācību programmās ir iekļautas pamatprasmes ilgtspējas jomā (ISCED 1, 24 un/vai 34), 2022./2023. gads


Avots: Eurydice.

(3) Šīs kompetences tika atlasītas un definētas, pamatojoties uz Eiropas Komisijas *GreenComp* sistēmu (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022).

Atšķirības starp izglītības līmeņiem ir būtiskas tikai attiecībā uz “politiskās rīcības spējas” un “individuālās un kolektīvās darbības” kompetencēm, kas biežāk sastopamas vidusskolas līmenī (sk. 1.2. sadaļu). Tas arī nozīmē, ka attiecībā uz četrām plašajām kompetences jomām, kas definētas *GreenComp* sistēmā (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022), “ilgtspējas vērtību iemiestošana” un “ilgtspējas sarežģītības apzināšanās” ir biežāk iekļautas mācību programmās nekā pārējās divas – “ilgtspējīgas nākotnes paredzēšana” un “rīcība ilgtspējas labā”.

Vairāk nekā puse izglītības sistēmu (23) aptver visas septiņas ilgtspējas kompetences vismaz vienā izglītības līmenī. Vēl 10 sistēmās augstākā līmeņa mācību programmās ir iekļauti mācību rezultāti saistībā ar piecām vai sešām no aplūkotajām ilgtspējas kompetencēm. Sešās izglītības sistēmās augstākā līmeņa vadības dokumentos ir atsauces tikai uz trim vai četrām no septiņām kompetencēm (sk. Pielikumu). Tomēr visā Eiropā notiek mācību programmu reformas, mācību programmās plašāk iekļaujot ilgtspējas kompetences.

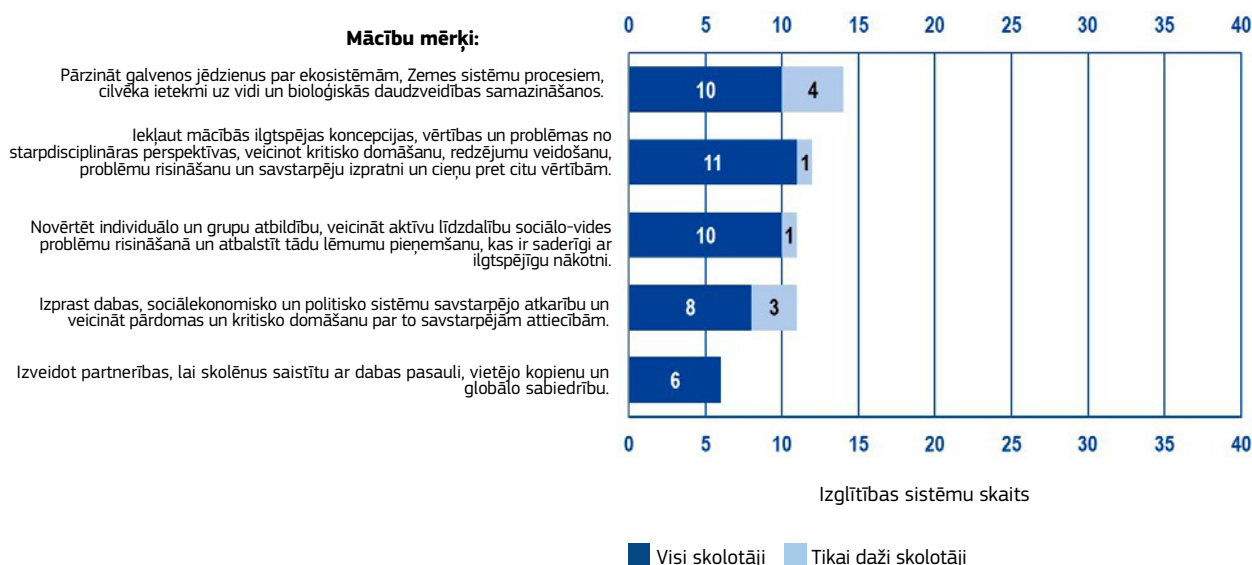
Gandrīz puse izglītības sistēmu skolotāju izglītības programmās izvirza ar ilgtspēju saistītus mācību mērķus.

Lai gan ilgtspējas kompetences dažādos līmeņos ir iekļautas visu šajā pētījumā aplūkoto Eiropas valstu skolu mācību programmās, attiecīgo mācību mērķu izvirzīšana skolotāju sākotnējā izglītībā (SSI), lai nodrošinātu, ka topošajiem skolotājiem ir nepieciešamās prasmes un zināšanas mācību programmu īstenošanai, ir mazāk izplatīta. Noteikumi un vadlīnijas, kas nosaka minimālos standartus un saturu SSI programmām, aptver ar ilgtspēju saistītus mācību mērķus 17 izglītības sistēmās (sk. 2.2. sadaļu).

SSI noteikumi aptver mācību mērķi “pārzināt ekosistēmu pamatjēdzienus, Zemes sistēmu procesus, cilvēka ietekmi uz vidi un bioloģiskās daudzveidības samazināšanos” 14 izglītības sistēmās, lai gan četrās no tām tas attiecas tikai uz dažiem mācību priekšmetiem vai specializācijām (3. attēls). Salīdzinājumam, atbilstošā skolēnu kompetence – dabas veicināšana – ir iekļauta visu valstu mācību programmās (2. attēls).

Desmit izglītības sistēmās ITE noteikumi un vadlīnijas ietver mācību mērķa elementus “iekļaut mācībās ilgtspējas jēdzienus, vērtības un problēmas no starpdisciplināras perspektīvas, stimulējot kritisko domāšanu, redzējumu, problēmu risināšanu un savstarpēju izpratni un cieņu pret citu vērtībām”. Salīdzinājumam, Eiropas valstis ziņo par saistīto kompetenču (ilgtspējības vērtēšana, nākotnes pratība, pielāgošanās) iekļaušanu skolu mācību programmās lielākā skaitā.

3. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kas nosaka ar ilgtspēju saistītus mācību mērķus sākotnējā skolotāju izglītībā (ISCED 1, 24 un/vai 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

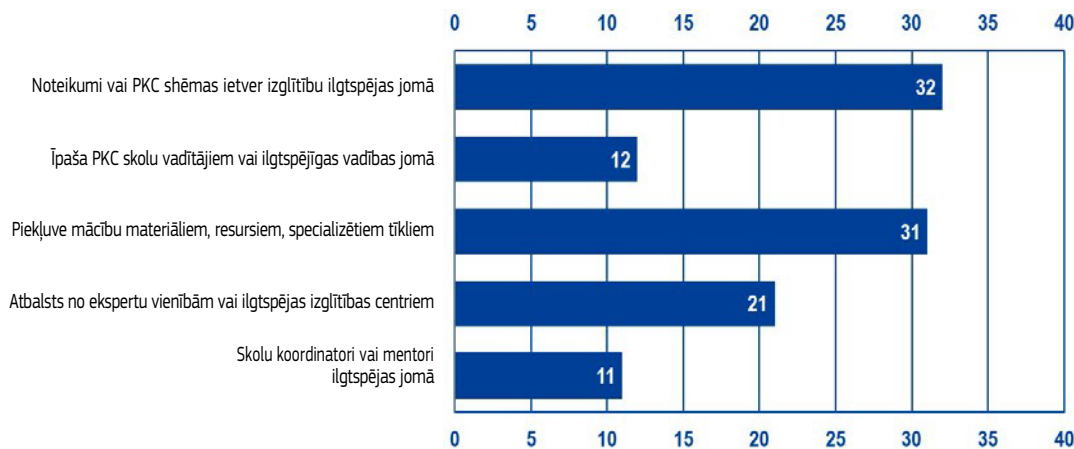
Lai gan politiskā rīcībspēja un individuāla un kolektīva rīcība ir viena no kompetencēm, kas skolēniem jāapgūst skolas laikā lielākajā daļā valstu, SSI noteikumi attiecas uz saistīto mācību mērķi “novērtēt individuālo un grupu atbildību, stimulēt aktīvu līdzdalību sociālo un vides problēmu risināšanā un atbalsts ilgtspējīgai nākotnei atbilstošu lēmumu pieņemšanai” mazāk nekā divpadsmit izglītības sistēmās.

Astoņās izglītības sistēmās minimālie standarti SSI aptver mācību mērķi “izprast dabas, sociālekonomisko un politisko sistēmu savstarpējo atkarību un stimulēt pārdomas un kritisko domāšanu par attiecībām starp tām”, bet trijās citās izglītības sistēmās tas attiecas tikai uz dažiem mācību priekšmetiem vai specializācijām. Turpretī sistēmiskās domāšanas kompetence ir iekļauta visu skolu mācību programmās, izņemot četras izglītības sistēmas. Visbeidzot, transversālais mērķis “attīstīt partnerības, lai skolēnus saistītu ar dabas pasauli, vietējo kopienu un globālo sabiedrību” ir aplūkots tikai sešās sistēmās.

Izglītības sistēmas parasti nodrošina darba vietas skolotājiem apmācību, mācību materiālus, resursus un vadlīnijas saistībā ar izglītību ilgtspējas jomā.

Izglītība ilgtspējas jomā ir iekļauta skolotāju un skolu vadītāju profesionālās kvalifikācijas celšanas (PKC) noteikumos vai shēmās visās izglītības sistēmās, izņemot septiņas (4. attēls). Tomēr dalība ar ilgtspēju saistītos pasākumos parasti ir brīvprātīga, pat ja PKC var būt obligāta. Turklāt tikai divpadsmit sistēmās ir paredzētas īpašas PKC ilgtspējīgas vadības jomā (sk. 2.4. sadaļu).

4. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kas nodrošina apmācību un atbalstu skolotājiem un skolu vadītājiem ilgtspējas jomā (ISCED 1, 24 un/vai 34), 2022./2023. g.



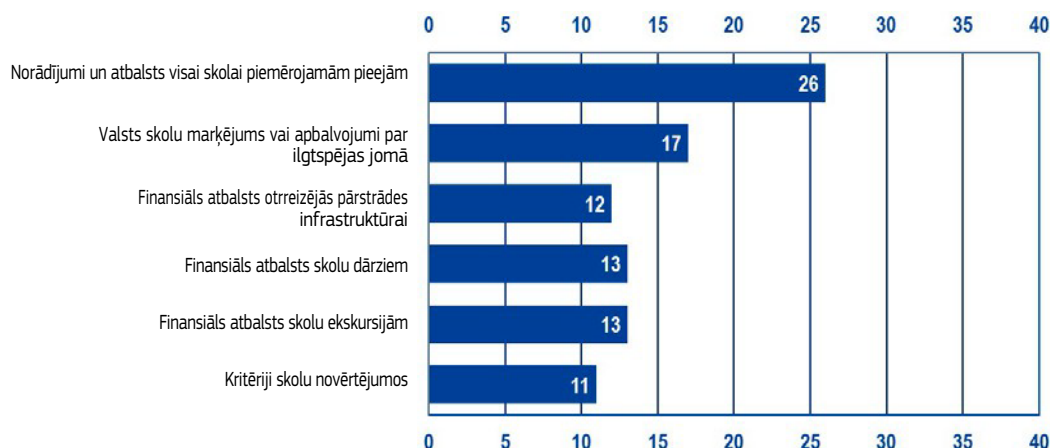
Avots: Eurydice.

Aptuveni trīs ceturtdaļas izglītības sistēmu piedāvā mācību materiālus, resursus vai vadlīnijas par to, kā integrēt ilgtspēju mācībās, un lielākajā daļā no tām ir arī īpaši izveidoti tīkli vai prakses kopienas, kur skolotāji un skolu vadītāji var apmainīties ar informāciju, dalīties ar paraugpraksi un veidot partnerības. Vairāk nekā pusē no pārbaudītajām izglītības sistēmām skolotājiem ir pieejamas ekspertu vienības vai ilgtspējas izglītības centri, bet mazāk nekā divpadsmit sistēmās skolotāji var saņemt atbalstu no ilgtspējas koordinatori, delegātiem vai mentoriem (sk. 2.5. sadaļu).

Plaši izplatīts atbalsts ilgtspējas pieejām, ko izmanto visā skolā.

Mācīšanās ilgtspējai ir pārveidojošs process, kam nepieciešama atbalstoša mācību vide. Papildus galvenajām mācīšanas un mācīšanās jomām skolām ir vajadzīgi arī norādījumi un resursi, lai palīdzētu tām "ikdienā rīkoties un dzīvot ilgtspējīgi" (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2022). Divas trešdaļas Eiropas izglītības sistēmu sniedz norādījumus un/vai rīkus, lai izstrādātu visas skolas pieeju ilgtspējai (5. attēls). Izglītības ministrijas un citas valsts iestādes publicē vadlīnijas, organizē tīmekļa seminārus, veido tīmekļa vietnes, kurās apkopoti pedagoģiskie resursi, apkopo paraugpraksi un publicē rokasgrāmatas un skolotāju rokasgrāmatas (sk. 3.1. sadaļu).

5. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kas atbalsta visas skolas pieejas, projektus un infrastruktūru, kas saistīta ar ilgtspēju (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Gandrīz pusei izglītības sistēmu ir valsts ilgtspējas skolu marķējums.

Skolām var piešķirt īpašu marķējumu, lai apliecinātu, ka to pedagogija veicina ilgtspēju. Šādas skolas var kalpot par piemēru citām. Tāpēc ilgtspējas skolu programmas var būt svarīgas izglītībai ilgtspējas jomā. Daudzās Eiropas valstīs jau darbojas starptautiskas skolu programmas ilgtspējīgas attīstības jomā, piemēram, Ekoskolu programma un UNESCO skolu tīkls (sk. 3.2. sadaļu). Papildus šīm programmām ir arī salīdzināmas valsts (vai reģionālās) ilgtspējas skolu programmas. Septiņpadsmit izglītības sistēmas piedāvā marķējumu, sertifikātus vai apbalvojumus, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējas jomā (5. attēls). Tas liecina, ka starptautisko ilgtspējas skolu programmu darbība neizslēdz līdzīgu valsts programmu darbību un otrādi.

Tikai trešdaļa izglītības sistēmu sniedz finansiālu atbalstu maza mēroga infrastruktūrai vai ekskursijām, kas saistītas ar ilgtspēju, un šis atbalsts reti tiek piešķirts automātiski.

Mācīšanās ilgtspējas jomā ir saistīta ar plašām pārmaiņām skolu kultūrā, aprikojumā un darbībā. Lai veiksmīgi īstenotu šādas pārmaiņas, skolām ir nepieciešams izglītības iestāžu atbalsts (sk. 3.3. sadaļu). Tomēr finansiālais atbalsts ar ilgtspēju saistītām darbībām pašlaik joprojām ir ierobežots. Tikai 12 izglītības sistēmas piedāvā finansiālu atbalstu skolām, lai tās ieguldītu otrreizējās pārstrādes infrastruktūrā, un tikai 13 palīdz finansēt skolu dārzu izveidi vai uzturēšanu vai skolēnu ekskursijas (5. attēls).

Finansiālam atbalstam infrastruktūras projektiem (piemēram, skolu dārziem), ja tāds ir pieejams, parasti ir jāpiesakās. Tomēr pārstrādes infrastruktūra skolās, piemēram, atkritumu urnas, parasti tiek finansēta automātiski.

Mazāk nekā trešdaļa izglītības sistēmu uzrauga, kā skolas savā darbībā iekļauj ilgtspēju.

Lai uzlabotu mācīšanos ilgtspējai, tā ir jāuzrauga un jānovērtē izglītības sistēmu vispārējo uzraudzības un novērtēšanas procesā. Tomēr mazāk nekā trešdaļā izglītības sistēmu ārējos vai iekšējos skolu novērtējumos ir noteikti konkrēti kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējai (5. attēls). Ja nav konkrētu kritēriju, tas var būt tāpēc, ka tiesību akti par vērtēšanu nav tik preskriptīvi un nav tik detalizēti izstrādāti, un/vai tāpēc, ka šis uzdevums ir deleģēts reģionālajām vai vietējām iestādēm vai skolām (sk 3.5. iedaļu).

Kopumā šajā ziņojumā ir uzsvērti vairāki pozitīvi pavērsieni ilgtspējas apguves iekļaušanā Eiropas skolu izglītībā. Ilgtspēja ir iekļauta visu Eiropas valstu mācību programmās, un ar to saistītās prasmes ir integrētas vairākās vai visās mācību jomās. Detalizēta septiņu ilgtspējas prasmju apguves analīze liecina, ka šīs prasmes ir salīdzinoši labi pārstāvētas Eiropas mācību programmās. Šajā strauji augošajā jomā notiekošo mācību programmu reformu mērķis ir pievērst lielāku uzmanību mācībām ilgtspējas jomā, plašāk un detalizētāk iekļaujot ilgtspējas kompetences visā mācību programmā.

Tomēr ziņojumā arī norādīts, ka varētu pastiprināt mērķtiecīgu atbalstu, ieteikumus un apmācības iespējas skolotājiem un skolu vadītājiem. Noteikumi un vadlīnijas topošo skolotāju izglītības programmām mazāk nekā pusē izglītības sistēmu ietver ar ilgtspēju saistītas kompetences vai mācību mērķus. Biežāk tiek sniegts atbalsts skolotāju un skolu vadītāju profesionālajai pilnveidei, lai gan dalība apmācībās reti kad ir obligāta.

Lai gan lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu sniedz norādījumus skolām, lai tās varētu izstrādāt ilgtspējas pieeju visai skolai, finansiāls un nefinansiāls atbalsts konkrētiem skolas pasākumiem ir mazāk izplatīts. Vēl ir daudz iespēju palielināt finansiālo atbalstu skolām, lai tās varētu ieguldīt infrastruktūrā, ko var izmantot ilgtspējas mācību procesā, vai finansēt regulārus skolas pasākumus, kas saistīti ar ilgtspēju, piemēram, ekskursijas.

Šajā ziņojumā minēti daudzi vērtīgi piemēri par finansiālu un nefinansiālu atbalstu skolās īstenotām iniciatīvām un pasākumiem. Tomēr šāds atbalsts var nebūt pieejams katrai skolai, un dažos gadījumos projekti, kas veicina izglītību par ilgtspēju, var būt atkarīgi no atsevišķu skolotāju vai skolu vadītāju iniciatīvas. Visbeidzot, analīze arī liecina, ka mazāk nekā trešdaļa izglītības sistēmu ir noteikušas īpašus kritērijus, kas saistīti ar ilgtspēju, vai nu ārējā, vai iekšējā skolu novērtēšanā.

Šie galvenie secinājumi liecina, ka Eiropas skolās ir vajadzīga visaptveroša politika ilgtspējas veicināšanai un stingrāki pasākumi, lai atbalstītu skolotājus un skolas, nodrošinot visiem skolēniem iespēju attīstīt savas prasmes šajā jomā.

Vairākas izglītības sistēmas ir pierādījušas, ka šāda visaptveroša pieeja ir iespējama: Igaunijā, Spānijā, Francijā, Kiprā, Lietuvā, Maltā un Austrijā ir izstrādātas visaptverošas mācību programmas un skolotāju apmācības sistēmas, kā arī sniegts plašs atbalsts skolām, kas veicina un atvieglo ilgtspējas mācīšanos. Lai gan Čehijā mācību programmā ir iekļautas tikai sešas no septiņām ilgtspējas kompetencēm, skolotājiem un skolām sniegtais atbalsts ir viens no visplašākajiem. Somija īsteno holistisku pieeju ilgtspējas kompetencēm mācību programmā un sniedz plašu atbalstu skolotājiem un skolām. Tajā pašā laikā izglītības iestādēm ir autonomija attiecībā uz to, kā tērēt valsts finansējumu ilgtspējas projektiem. Šie un vairāki citi ziņojumā minētie piemēri ilustrē dažādus veidus, kā turpināt uzlabot ilgtspējas mācīšanos skolās.

Ievads

Mācīšanās ilgtspējai ir kļuvusi par svarīgu politikas prioritāti starptautiskā un Eiropas līmenī. Atzīstot, ka ir nepieciešams vairāk informācijas par pašreizējām valstu pieejām un pasākumiem, lai atbalstītu mācīšanos par ilgtspēju un mācīšanos ilgtspējai, šajā ziņojumā ir sniegts pirmais visaptverošais *Eurydice* šīs jomas kartējums.

Politikas konteksts

Valstis visā pasaulē saskaras ar tādām globālām problēmām kā klimata pārmaiņas, ārkārtas situācijas veselības jomā, pārtuksnešošanās, bioloģiskās daudzveidības samazināšanās, vides degradācija, ekonomiskās krīzes, sociālā nevienlīdzība, kari un nabadzības izskaušana (ANO, 2015). Šajā kontekstā ilgtspējīgas attīstības jeb ilgtspējas ideja ir guvusi starptautisku atzinību kā pārmaiņu ceļš, kura mērķis ir uzlabot dzīves kvalitāti, paaudžu vienlīdzību un vides aizsardzību (UNESCO, 2009; Lozano, 2011; Lambrechts, Van Liedekerke un Van Petegem, 2018). Ilgtspējas meklējumi, ja tie ir veiksmīgi, prasa ne tikai tehnisko risinājumu izstrādi, bet arī dziļu iztikas līdzekļu un sociālās prakses pārorientāciju (Sterling, 2001; Wals, 2010). Lai šī pārorientēšanās notiktu, indivīdiem un kopienām ir jāiesaistās nozīmīgā mācīšanās un “atmošanās” procesā, jo īpaši attiecībā uz izglītības saturu, kompetencēm un redzējumu par izglītības mērķiem un rezultātiem (Sterling et al., 2017; Lozano un Barreiro-Gen, 2019; Cebrián, Junyent un Mulà, 2020).

Pēdējās divās desmitgadēs valstu un starptautiskā mērogā arvien vairāk tiek atzīta izglītības kā galvenā faktora loma sabiedrības pārveidē, kas ir ilgtspējīgāka, vienlīdzīgāka un sociāli taisnīgāka (UNESCO, 2005; ANO, 2012). Izglītības iestādes, sadarbojoties ar citām ieinteresētajām pusēm, piemēram, pilsoniskās sabiedrības organizācijām, akadēmiskajām aprindām vai privāto sektoru, tiek uzskatītas par būtiskiem aģentiem, lai risinātu ilgtspējas problēmas, ar kurām saskaras sabiedrība, jo to galvenais uzdevums ir veidot kompetences, izmantojot mācīšanu un mācīšanos (ANO, 2012; UNESCO, 2020).

Apvienoto Nāciju Organizācijas 2005.–2014. gada deklarācija par izglītības ilgtspējīgai attīstībai desmitgadi (*UNDESD*) kalpoja kā katalizators, lai integrētu ilgtspējas izglītības principus visos izglītības līmeņos (UNESCO, 2005). *UNDESD* rezultātā tika izstrādāta turpmākā Globālā rīcības programma, kurā atkārtoti uzsvērtā izglītības galvenā loma ilgtspējīgākas nākotnes veidošanā (UNESCO, 2014). Turklāt 2015. gadā pasaules līderi pieņēma Ilgtspējīgas attīstības programmu 2030. gadam un vienojās par 17 ilgtspējīgas attīstības mērķiem (IAM), no kuriem viens (4. IAM) ir kvalitatīva izglītība. Starptautiskā sabiedrība katram mērķim ir noteikusi vairākus uzdevumus un rādītājus, kas jāsasniedz līdz 2030. gadam (ANO, 2015). Izglītība ilgtspējīgai attīstībai tiek uzskatīta par galveno instrumentu visu ilgtspējīgas attīstības mērķu sasniegšanā, un ir definēti dažādi mācību mērķi (UNESCO, 2017). Gan Globālajā rīcības programmā, gan programmā “Izglītība ilgtspējīgai attīstībai: ceļā uz ilgtspējīgas attīstības mērķu sasniegšanu (IIA 2030)”⁽⁴⁾ ir uzsvērtā nepieciešamība noteikt prioritātes piecās jomās: politika, mācību vide, pedagogu spēju veidošana, jaunatne un vietējā līmeņa rīcība, uzsverot ilgtspējas izglītības nozīmi ilgtspējīgas attīstības mērķu sasniegšanā un sociālās pārveides nepieciešamību, lai risinātu aktuālās ilgtspējas problēmas (UNESCO, 2020).

(4) [Framework for the implementation of education for sustainable development \(ESD\) beyond 2019 – UNESCO Digital Library.](#)

Lai palīdzētu valstīm risināt klimata krīzi, izmantojot izglītības izšķirošo lomu, UNESCO ir izstrādājusi arī "Zaļākas izglītības partnerības" programmu. Šī globālā iniciatīva ir sadarbības platforma valdībām un citām ieinteresētajām personām, kuras mērķis ir atbalstīt attīstību visas sistēmas pieejas ilgtspējīgas izglītības jomā. Ar tās četriem pilāriem – "zaļākas skolas", "zaļākas mācību programmas", "zaļākas skolotāju apmācības un izglītības sistēmu spējas" un "zaļākas kopienas" – tās mērķis ir "iedvesmot valstu rīcību, lai sniegtu izglītojamajiem prasmes, kas nepieciešamas iekļaujošai un ilgtspējīgai ekonomikas attīstībai saistībā ar pāreju uz digitālu un zaļu ekonomiku" (UNESCO, 2024).

Eiropas Komisija atzīst, ka izglītībai ir svarīga loma Eiropas sabiedrības un ekonomikas ilgtspējīgas nākotnes veidošanā ⁽⁵⁾. Palīdzot cilvēkiem mainīt ražošanas un patēriņa modeļus un izstrādāt risinājumus videi draudzīgai ekonomikai, izglītība var veicināt sabiedrības pārveidi. Eiropas sadarbības stratēģiskajā satvarā 2021.–2030. gadam izglītībā un apmācībā ⁽⁶⁾ kā prioritāte ir noteikta nepieciešamība "atbalstīt zaļo un digitālo pāreju izglītībā un apmācībā un ar tās starpniecību". Eiropas Prasmju programmā uzsvērts, cik svarīgi ir attīstīt "zaļās prasmes", lai sasniegtu šo mērķi ⁽⁷⁾.

Lai atbalstītu dalībvalstu centienus iekļaut ilgtspēju savās izglītības un apmācības sistēmās, Eiropas Savienības Padome 2022. gada jūnijā pieņēma ieteikumu par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai ⁽⁸⁾, aicinot dalībvalstis pastiprināt centienus atbalstīt izglītības un apmācības sistēmas, lai izglītojamie varētu piekļūt "kvalitatīvai, taisnīgai un iekļaujošai izglītībai un apmācībai par ilgtspēju, klimata pārmaiņām, vides aizsardzību un bioloģisko daudzveidību, pienācīgi ņemot vērā vides, sociālos un ekonomiskos apsvērumus". Padomes ieteikumā aicināts veikt virkni pasākumu izglītības sistēmu, skolu, pedagogu un izglītojamo līmenī, lai izglītības un apmācības politikā par prioritāti izvirzītu mācīšanos videi draudzīgai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai. Tā arī aicina Eiropas Komisiju veicināt sadarbību un mācīšanos no līdzbiedriem, apzināt un apmainīties ar paraugpraksi, izstrādāt resursus un veikt pētījumus, kā arī uzraudzīt un ziņot par progresu, kas panākts, attīstot izglītību zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā. Šajā kontekstā iniciatīva "Izglītība klimata koalīcijai" veicina Eiropas līdzdalības kopienas izveidi, lai atbalstītu mācīšanu un mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā (Eiropas Komisija, 2024). Eiropas Komisija ir arī izstrādājusi un publicējusi sistēmu *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022) – Eiropas mūžizglītības sistēmu par galvenajām ilgtspējas kompetencēm.

Ņemot to vērā, *Eurydice* tīkls uzņēmās uzdevumu sagatavot ziņojumu, kas atbalsta uz pierādījumiem balstītas politikas izstrādi ilgtspējas izglītības jomā.

(5) Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Eiropadomei, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai "Eiropas Zaļais darījums", COM(2019) 640 galīgā redakcija.

(6) Padomes 2021. gada 19. februāra Rezolūcija par stratēģisko satvaru Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā ceļā uz Eiropas izglītības telpu un pēc tās izveides (2021–2030), 2021/C 66/1 (OV C 66, 26.2.2021., 1. lpp.).

(7) Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Eiropadomei, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai "Eiropas Prasmju programma ilgtspējīgai konkurētspējai, sociālajam taisnīgumam un noturībai", COM(2020) 274 galīgā redakcija.

(8) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

Galvenās definīcijas un jēdzieni

Gadu gaitā gan starptautiskā, gan valsts līmenī izglītības kontekstā ir izmantoti dažādi ar ilgtspēju saistīti termini. Daudzi no šiem terminiem attiecas uz līdzīgām idejām vai jēdzieniem, taču to nozīme nav gluži vienāda. Divi visbiežāk lietotie termini – izglītība ilgtspējīgai attīstībai (IIA) un izglītība ilgtspējai – bieži tiek lietoti savstarpēji aizvietojami. Tie patiešām ir savstarpēji cieši saistīti, un tiem ir daudz kopīgu elementu. Tomēr pastāv niansētas atšķirības.

IAM mērķos lietots termins izglītība ilgtspējīgai attīstībai (IIA). 4.7. mērķis mudina politikas veidotājus “nodrošināt, lai visi izglītojamie apgūst zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas ilgtspējīgas attīstības veicināšanai, tostarp, cita starpā, izmantojot izglītību ilgtspējīgai attīstībai” ⁽⁹⁾. Tādējādi IIA atbalsta attīstību, citiem vārdiem sakot, ekonomisko izaugsmi, ar nosacījumu, ka tā ir ilgtspējīga. Bonnas 2009. gada deklarācijā ⁽¹⁰⁾ ir paskaidrots, ka “izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir balstīta uz taisnīguma, vienlīdzības, iecietības, pietiekamības un atbildības vērtībām. [...] IIA pamatā ir principi, kas atbalsta ilgtspējīgu dzīvi, demokrātiju un cilvēku labklājību. Svarīgi principi ir arī vides aizsardzība un atjaunošana, dabas resursu saglabāšana un ilgtspējīga izmantošana, neilgtspējīgu ražošanas un patēriņa modeļu novēršana, kā arī taisnīgas un miermīlīgas sabiedrības veidošana”.

Izglītība ilgtspējai jeb izglītība ilgtspējas nodrošināšanai ir līdzīga lielākajai daļai, ja ne visām iepriekš minētajām IIA iezīmēm, taču ilgtspēja tiek uztverta kā plašāks jēdziens. Tā ir plašāka par “zaļās audzēšanas” ideju. Globālā ekoloģija iegūst pašvērtību un kļūst par pašmērķi (McFarlane un Ogazon, 2011). Tas ir tāpēc, ka planētas apdzīvojamības apstākļiem ir prioritāte pār ekonomiskās ražošanas apstākļiem (Latour un Schultz, 2022). Tādējādi ilgtspējas izglītība ir process, kurā indivīdi tiek izglītoti par vērtībām, iespējām un izvēlēm, kas viņiem ļauj attīstīties kā informētiem, neatkarīgiem, atbildīgiem un aktīviem pārmaiņu veicinātājiem, lai sekmētu mūsu sabiedrības un ekoloģisko sistēmu nākotni (Sterling, 2010). Tas ir pārveidojošs mācību process, kas iesaista un nodrošina skolēnus, skolotājus, pedagogus un izglītojamos ar zināšanām, attieksmi, prasmēm un vērtībām, kas nepieciešamas, lai veicinātu un nodrošinātu vides, sociālo un ekonomisko labklājību gan tagadnē, gan nākamajām paaudzēm (Kidman, Chang un Wi, 2019).

Kā uzsvērts 2022. gada Padomes ieteikumā, mācīšanās videi draudzīgai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai ietver atbalstu “visu vecumu izglītojamajiem, lai viņi apgūtu zināšanas, prasmes un attieksmes, kas vajadzīgas ilgtspējīgākai dzīvei, patēriņa un ražošanas modeļu maiņai, veselīgākam dzīvesveidam un individuālam un kolektīvam ieguldījumam ilgtspējīgākā ekonomikā un sabiedrībā” ⁽¹¹⁾. Tā arī “veicina izpratni par savstarpēji saistītām globālām problēmām, ar kurām saskaramies, tostarp klimata krīzi, vides degradāciju un bioloģiskās daudzveidības samazināšanos, kurām visām ir vides, sociālā, ekonomiskā un kultūras dimensija” ⁽¹²⁾. “Mācīšanās zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai” Eiropas Komisijas dokumentos tiek dēvēta arī par “mācīšanos ilgtspējai” un “ilgtspējas izglītību”.

(9) 4. mērķis, ANO Ekonomikas un sociālo lietu departaments.

(10) UNESCO Pasaules konference par izglītību ilgtspējīgai attīstībai, 2009. gada 31. marts–2. aprīlis: [Bonnas deklarācija – UNESCO Digitālā bibliotēka](#).

(11) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

(12) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

Šajā ziņojumā ir pieņemta šāda plaša izpratne par mācīšanos ilgtspējai kā izglītību, kuras mērķis ir uzlabot skolēnu zināšanas un izpratni par ilgtspējas koncepcijām un problēmām, kā arī skolēniem, skolotājiem un skolām ieaudzināt vērtības un motivāciju rīkoties ilgtspējas labā tagad un nākotnē, savā dzīvē, kopienās un kā pasaules pilsoņi. Visā ziņojumā termini “mācīšanās ilgtspējai” un “ilgtspējas izglītība” tiek lietoti savstarpēji aizvietojami. IIA tiek lietots, atsaucoties uz starptautiska vai nacionāla līmeņa politikas dokumentiem, kuros tiek lietots šis termins. Turklāt, sniedzot piemērus no konkrētām izglītības sistēmām, ziņojumā ir atsauces uz oriģinālajiem ar ilgtspēju saistīto mācību priekšmetu vai studiju jomu nosaukumiem, kā tie tiek lietoti konkrētajā izglītības kontekstā.

Ziņojuma saturs un struktūra

Lai atbalstītu turpmākos pasākumus 2022. gada jūnija Padomes ieteikuma īstenošanai, šajā ziņojumā ir aplūkoti ilgtspējas mācīšanās pamatelementi skolu izglītībā visā Eiropā. Konkrēti, ziņojumā analizētas skolu mācību programmas, kā arī skolām un skolotājiem paredzētās vadlīnijas un atbalsta pasākumi.

Analīze ir sadalīta trīs nodaļās. 1. nodaļā pētīta ar ilgtspēju saistīto būtisko kompetenču iekļaušana vispārizglītojošo skolu mācību programmās un organizatoriskās izvēles šo kompetenču mācīšanai (t. i., starppriekšmetu pieeja, atsevišķs ilgtspējas mācību priekšmets un/vai ilgtspējas kompetenču integrēšana citos mācību priekšmetos). 2. nodaļā ir aplūkots, kā izglītības iestādes risina problēmu, kā attīstīt topošo un strādājošo skolotāju un skolu vadītāju spējas nodot skolēniem attiecīgās zināšanas, prasmes, attieksmi un vērtības. 3. nodaļā ir aplūkots atbalsts, kas tiek piedāvāts skolām, lai īstenotu visas skolas pieeju un veicinātu ilgtspējīgas mācīšanās procesu skolā. Tajā ir aplūkoti galvenie finansiālā un nefinansiālā atbalsta avoti, tostarp valsts ilgtspējas skolu programmu pieejamība un konkrētu ar ilgtspēju saistītu kritēriju pieejamība skolu novērtējumos.

Metodoloģija un datu avoti

Ziņojums ir balstīts uz kvalitatīviem datiem par politiku un atbalsta pasākumiem, kas iegūti, izmantojot *Eurydice* datu vākšanas aptauju. *Eurydice* rādītāji ir balstīti uz informāciju, kas galvenokārt iegūta no valstu normatīvajiem aktiem vai citiem oficiāliem augstākā līmeņa izglītības dokumentiem, piemēram, mācību programmām, vadlīnijām vai līdzīgiem vadības dokumentiem. Ja ir pieejami un atbilstoši, salīdzinošie rādītāji ir papildināti ar konkrētu izglītības sistēmu pieeju piemēriem.

Eurydice datu vākšana aptver pamatzglītību un vispārējo vidējo izglītību (*ISCED* 1, 24 un 34) valsts skolās. Beļģijas, Īrijas un Nīderlandes gadījumā tiek ņemtas vērā arī privātās skolas, kas ir atkarīgas no valdības. Datu vākšanas atskaite gads ir 2022./2023. mācību gads. Ziņojumā aplūkotas 39 izglītības sistēmas 27 *Eurydice* tīkla dalībvalstīs⁽¹³⁾ (27 ES dalībvalstis un Albānija, Bosnija un Hercegovina, Šveice, Islande, Lihtenšteina, Melnkalne, Ziemeļmaķedonija, Norvēģija, Serbija un Turcija). Ziņojuma beigās ir norādīti visi autori, kuri snieguši savu ieguldījumu.

(13) Katra no trim Beļģijas kopienām (flāmu kopiena, franču kopiena un vāciski runājošā kopiena) tiek uzskatīta par atsevišķu izglītības sistēmu.



1. nodaļa. Ilgtspējas kompetenču veidošana

Ilgtspējas iekļaušana mācību programmā ir vērsta uz to, lai nodrošinātu izglītojamos ar kompetencēm, kas nepieciešamas, lai risinātu sarežģītās ilgtspējas problēmas, ar kurām saskaras sabiedrība, un dotu viņiem iespēju pārdomāt savu rīcību un tādējādi spēt pieņemt pamatotus lēmumus un izdarīt atbildīgu izvēli. Izglītojamajiem ir jāapgūst pamatprasmju kopums, lai pozitīvi, atbildīgi un sadarbojoties iesaistītos mūsdienų pasaulē (Wals un Lenglet, 2016).

Tāpēc ir ļoti svarīgi, lai laiks un resursi, kas tiek veltīti ilgtspējas kompetenču attīstībai visos izglītības līmeņos, būtu pietiekami, lai dotu iespēju izglītojamajiem kļūt par pozitīvu pārmaiņu veicinātājiem savās ģimenēs un personīgajā dzīvē (Cebrián, Junyent un Mulà, 2020; Winter, Kranz un Möller, 2022). Padomes ieteikumā par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai⁽¹⁴⁾, kas pieņemts 2022. gadā, ES dalībvalstis tiek aicinātas "ciešā sadarbībā ar attiecīgajām ieinteresētajām personām izstrādāt un atbalstīt mācību programmu programmas un ietvarprogrammas, kurās būtu paredzēts laiks un telpa, lai izglītojamie jau no agrīna vecuma varētu attīstīt ilgtspējas kompetences".

Lai veicinātu mācību programmu attīstību un inovācijas, ir svarīgi definēt ilgtspējas kompetences (Mulà, Cebrián un Junyent, 2022). Ilgtspējas kompetences tiek saprastas kā kognitīvo prasmju, praktisko iemaņu un ētisko vērtību un attieksmju apvienojums, kas dod iespēju indivīdiem un kopienām sniegt ieguldījumu ilgtspējas veicināšanā (de Haan, 2006; Brundijs et al., 2021; Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022). Pēdējā desmitgadē ir pieaugusi akadēmiskā interese par to, kādas zināšanas, prasmes, attieksmes, vērtības un afektīvās dispozīcijas ir nepieciešamas, lai atvieglotu sabiedrības transformācija ilgtspējas virzienā, piemēram, problēmu risināšana, starppersonu kompetence, sistēmiskā domāšana, nākotnes pratība un stratēģiskās un normatīvās kompetences (Barth et al., 2007; Wiek, Withycombe un Redman, 2011; Shephard et al., 2015; Lambrechts un Van Petegem, 2016; Brundijs et al., 2021). Skolēniem būtu jāiesaistās jēgpilnā un dziļā mācību pieredzē, kurā zināšanas, prasmes un attieksmes tiek apgūtas, izmantojot uz rīcību orientētu, kritisku refleksiju un pieredzes mācību procesu (Sipos, Battisti un Grimm, 2008; UNESCO, 2017).

Tomēr joprojām pastāv izaicinājums izstrādāt skaidrus konceptuālus ietvarus un bagātīgus šo kompetenču aprakstus, kas palīdzētu operacionalizēt ilgtspējas kompetences dažādās sociokulturālās un institucionālās vidēs un izglītības līmeņos (Glasser un Hirsh, 2016; Sterling et al., 2017; Bianchi, 2020). Lai novērstu šo plaisu un "saskaņotas izglītības politikas trūkumu" ilgtspējas izglītībā (Scalabrino, 2022), Eiropas Komisija ir izstrādājusi un publicējusi *GreenComp* sistēmu (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022), kas ir mūžizglītības Eiropas sistēma par galvenajām ilgtspējas prasmēm.

GreenComp "identificē ilgtspējas kompetenču kopumu, kas izmantojams izglītības programmās, lai palīdzētu izglītojamajiem attīstīt zināšanas, prasmes un attieksmi, kas veicina domāšanu, plānošanu un rīcību ar empātiju, atbildību un rūpēm par mūsu planētu un sabiedrības veselību" (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022). Tajā šīs kompetences ir sakārtotas četrās jomās (ilgtspējas vērtību iemiestošana, ilgtspējas sarežģītības apzināšanās, ilgtspējīgas nākotnes plānošana un rīcība ilgtspējas labā) ar mērķi atbalstīt pedagogus un politikas veidotājus, lai mācību programmās un izglītības programmās iekļautu ilgtspējas kompetences.

Nemot vērā iepriekš minēto, šajā nodaļā analizēts, kā saskaņā ar augstākā līmeņa vadības dokumentiem ilgtspēja tiek mācīta skolās, sākot no sākumskolas un beidzot ar vidusskolas vispārējās izglītības posmu. Pirmkārt, tiek pētīts, kā valsts mācību programmās ir iekļauta ilgtspēja dažādos izglītības līmeņos. Otrkārt, tiek aplūkota ar ilgtspēju saistīto specifisko kompetenču iekļaušana un analizēts, vai un kā tās ir ietvertas valsts mācību programmās. Šī saistīto kompetenču analīze ir balstīta uz *GreenComp* sistēmu, jo kompetences tika izvēlētas no galvenajām mācību jomām, kas izklāstītas šajā sistēmā.

1.1. Ilgtspējas iekļaušana mācību programmā

Klimata pārmaiņu un ilgtspējas problēmas ir globālas, sarežģītas un sarežģītas⁽¹⁵⁾. Lai risinātu šos izaicinājumus, ir nepieciešams radošums, kritiskā domāšana, lēmumu pieņemšana un uz vērtībām balstītas ilgtspējas kompetences, kas attīstītas interaktīvā, uz izglītojamo orientētā mācīšanas un mācīšanās vidē (Lambrechts un Van Petegem, 2016; Östman, Van Poeck un Öhman, 2019). Literatūrā ir plaši atzīts, ka mācīšanās ilgtspējai nepieciešama uz rīcību orientēta pedagoģija, kas atbalsta līdzdalību un sadarbību, starpdisciplināritāti un transdisciplināritāti⁽¹⁶⁾ un formālās un neformālās mācīšanās sasaisti ar galveno ilgtspējības kompetenču attīstību (Huckle un Sterling, 1996; Sipos, Battisti un Grimm, 2008; Barth, 2015; Jucker un Mathar, 2015; Rieckmann, 2018; Brundijs et al., 2021).

(14) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

(15) Politikas zinātnē daudzas sociālās un politiskās problēmas tiek dēvētas par "sarežģītajām" problēmām, jo tās nevar vienošķirīgi aprakstīt, tām nav neapstrīdamu labu risinājumu, un to risināšanas politiku nevar uzskatīt par pareizu vai nepareizu (Rittel un Webber, 1973).

Pētnieki aicina īstenot visas iestādes pieeju, lai ilgtspēja nebūtu tikai papildinājums esošajiem mācību priekšmetiem un mācību programmai, bet tiktu iekļauta izglītībā starpdisciplināri un transdisciplināri (Gyberg un Löfgren, 2016; Leicht, Heiss un Byun, 2018; Tilbury un Galvin, 2022). Akadēmiskajā sabiedrībā valda plaša vienprātība par priekšrocībām, ko sniedz uz problēmu risināšanu balstīta un uz projektiem balstīta mācīšanās, uz vietu balstīta un uz rīcību balstīta mācīšanās, sistēmiskā domāšana, elastīgas metodoloģijas un uz sadarbību un līdzdalību balstīti lēmumu pieņemšanas procesi un mācīšanās (Tilbury, 2011; Tejedor et al., 2019; Cebrián, Junyent un Mulà, 2020). UNESCO ir publicējusi vairākus ziņojumus par labāko praksi visā pasaulē, kuros uzsvērts un pierādīts, ka ir iespējams izmantot tādas pieejas kā uz rīcību balstīta mācīšanās, sistēmiskā domāšana un uz sadarbību un līdzdalību balstīti lēmumu pieņemšanas procesi un mācīšanās (UNESCO, 2014, 2017; Leicht, Heiss un Byun, 2018).

Ilgspējas pedagoģija veicina ne tikai zināšanu apguvi: tā veicina prasmes, jaunas perspektīvas un vērtības (Laurie et al., 2016). Tomēr ilgtspējas integrēšana pamatskolas un vidusskolas mācību programmās visos mācību priekšmetos, izmantojot skaidras sistēmas, joprojām ir izaicinājums (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021). Saskaņā ar Eiropas Komisijas salīdzinošo ziņojumu (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021) mācīšanos par ilgtspēju var iekļaut mācību programmās, izmantojot dažādas pieejas: 1) iekļaušana esošajos mācību priekšmetos (parasti dabaszinātņu izglītība, ģeogrāfija un pilsoniskās mācības /pilsonības mācību priekšmeti); 2) uz projektiem balstīta integrācija, izmantojot īpašus ilgtspējas moduļus vai tēmas, kas balstītas uz vietējām problēmām un sadarbībā ar ieinteresētajām personām un sabiedrību; 3) koncentrēšanās uz mācīšanas un mācīšanās metodoloģiju, nevis uz tematisko integrāciju; 4) iekļaušana, izmantojot ārpusstundu pasākumus, iesaistot ārējos partnerus, tostarp apvienības, vides izglītības centrus vai skolēnu klubus; un 5) atsevišķa priekšmeta par vides ilgtspēju izveide, izmantojot starpdisciplīnu pieeju. Tomēr, kā atzīst vairums, mācīšanās ilgtspējas jomā nav tikai atsevišķu mācību priekšmetu vai ilgtspējas tēmu iekļaušana esošajā mācību programmā (UNESCO, 2019). Tāpēc daudzi akadēmiķi aizstāv viedokli, ka holistiska mācību pieeja ir labākais veids, kā iekļaut ilgtspēju mācību programmā (Sterling, 2004; Cebrián, Junyent un Mulà, 2020; Tilbury un Galvin, 2022).

Mācīt starpdisciplināri nav viegls uzdevums, jo pastāv grūtības, kas saistītas ar esošajām skolotāju apmācības pieejām un mācību priekšmetu specifiskajām prasībām (Aikens, McKenzie un Vaughter, 2016; Rousell un Cutter-Mackenzie-Knowles, 2019; Winter, Kranz un Möller, 2022; Mulà un Tilbury, 2023). Tomēr, neraugoties uz šīm institucionālajām problēmām, sistēmas līmeņa šķēršļus var nojaukt, nodrošinot skolotājiem un skolu vadītājiem atbilstošas norādes un atbalstu un sniedzot skolām likumdošanas un finansiālu valdības atbalstu (Corres et al, 2020; UNESCO, 2021; Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2022; skatīt arī 2. un 3. nodaļu).

Šajā nodaļā tiek pētīts, kā un cik lielā mērā ilgtspējas tēmas un kompetences ir iekļautas Eiropas izglītības sistēmu mācību programmās, īpašu uzmanību pievēršot starpdisciplināritātei un starppriekšmetu mācībām.

Kā liecina *Eurydice* datu apkopojums, ilgtspēja kā tēma tādā vai citādā veidā ir iekļauta visu Eiropas izglītības sistēmu mācību programmās. Ar ilgtspēju saistītas tēmas un kompetences ir iekļautas visos esošajos mācību priekšmetos visās valstīs, visbiežāk dabaszinātnēs, ģeogrāfijā, pilsoniskajā audzināšanā, ekonomikā un sociālajās zinātnēs, vēsturē un tehnoloģijās. Šāda veida ilgtspējas kompetenču integrēšana mācību programmās tiks sīkāk analizēta nākamajā sadaļā.

Tomēr Eiropas izglītības sistēmās pastāv lielāka dažādība attiecībā uz ilgtspējas izglītības starppriekšmetu dimensiju. Valstis atšķiras arī attiecībā uz to, cik lielā mērā tajās tiek īstenotas uz projektiem balstītas mācības un vai tiek izveidots atsevišķs mācību priekšmets par ilgtspēju. Tāpēc šajā sadaļā galvenā uzmanība pievērsta šīm atšķirībām. Pirmkārt, tiek pētīts, vai ilgtspēja ir paredzēta kā starppriekšmetu mācību joma augstākā līmeņa vadības dokumentos. Otrkārt, tiek pētīti gadījumi, kad ilgtspēja ir iekļauta mācību programmās, pamatojoties uz projektiem. Visbeidzot, tiek aplūkots, kā ilgtspēja ir integrēta mācību programmā kā īpašs, atsevišķs mācību priekšmets.

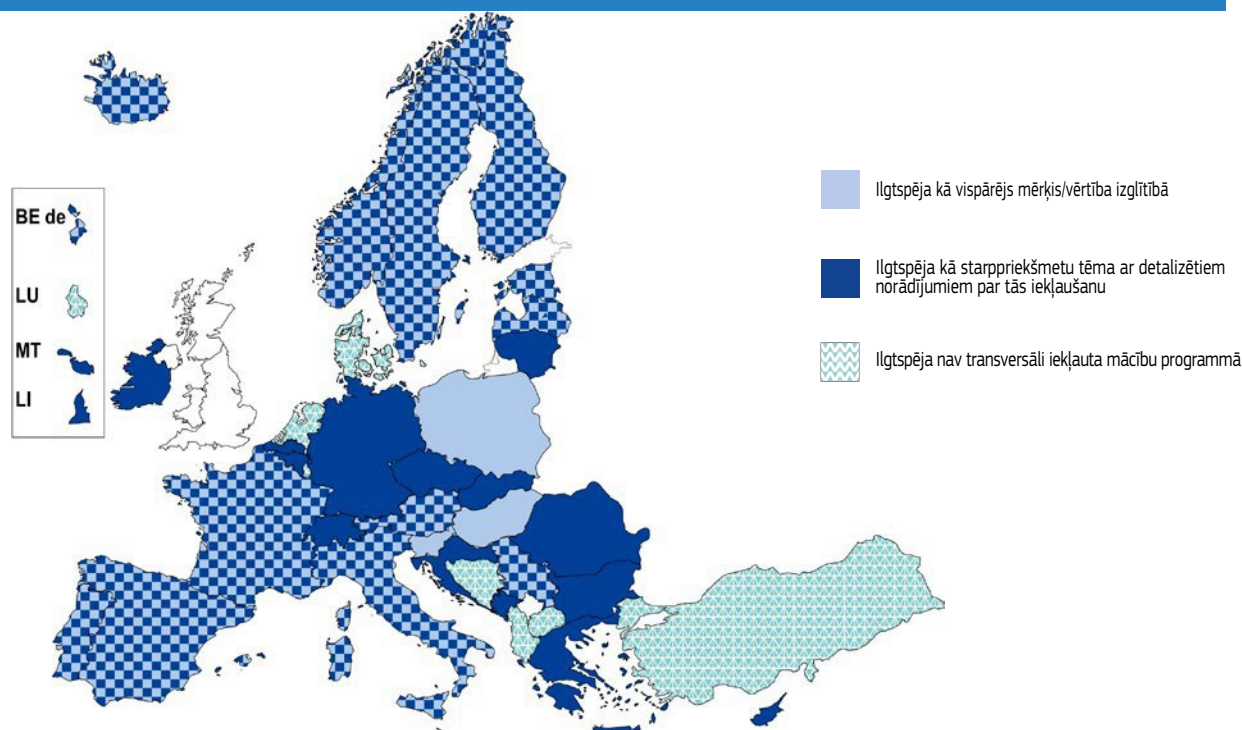
(16) Šo terminu skaidrojumu skatiet glosārijā.

1.1.1. Ilgtspēja kā starpdisciplinārā mācību joma

2022. gada Padomes ieteikumā ⁽¹⁷⁾ ES dalībvalstīm ieteikts “veicināt tādas mācību metodes un pieejas, kas ir balstītas uz sadarbību, pieredzi, praktisku orientāciju un atbilst vietējam kontekstam un tradīcijām, kā arī atbalstīt starpdisciplināras un transdisciplināras darbības” ⁽¹⁸⁾. Patiesi, lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu savos vadības dokumentos ilgtspēju iekļauj transversālā veidā. Tomēr pastāv atšķirības starp veidiem, kā tas tiek paredzēts un veicināts.

1.1. attēlā ir parādīts ģeogrāfiskais sadalījums divām galvenajām pieejām ilgtspējas iekļaušanai visā mācību programmā, kas ir 1) ilgtspējas uzskatīšana par vispārēju izglītības mērķi vai vērtību, ko izglītības sistēma kopumā nodod, un 2) ilgtspējas definēšana kā starppriekšmetu tēmas, kas jāiekļauj visos/vairākos mācību priekšmetos, vai nu valsts pamatprasmju ietvarstruktūrās, vai ārpus tām ⁽¹⁹⁾. Šīs pieejas var pastāvēt atsevišķi vai kopā.

1.1. attēls. Ilgtspēja kā starppriekšmetu mācību joma Eiropas izglītības sistēmās (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr) un Grieķija: attiecas tikai uz ISCED 1 un ISCED 24.

Rumānija: starppriekšmetu kompetences ir uzskaitītas 2023.–2030. gadā pieņemtajā “Valsts stratēģijā vides un klimata pārmaiņu izglītības jomā”, ar ko ievieš pakāpenisku mācību programmas reformu no 2023./2024. gada.

Šveice: attiecas tikai uz ISCED 1 un ISCED 24. ISCED 34 izglītības sistēmā notiek izglītības reforma.

Serbija: kompetence “atbildīga attieksme pret vidi” attiecīgajos tiesību aktos ir minēta gan ISCED 24, gan ISCED 34, bet rezultāti šīs starppriekšmetu kompetences jomā ir detalizēti aprakstīti tikai vidējās izglītības beigās.

(17) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

(18) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 6. lpp.).

(19) Kompetences tiek definētas kā zināšanu, prasmju un attieksmju apvienojums (sk. glosāriju). Saskaņā ar Padomes 2018. gada 22. maija ieteikumu par pamatprasmēm mūžizglītībā (2018/C 189/01) pamatprasmes “ir tās prasmes, kas nepieciešamas visiem indivīdiem, lai viņi varētu sevi realizēt un pilnveidot, lai varētu atrast darbu, būtu nodarbināti, sociāli integrēti, nodrošinātu ilgtspējīgu dzīvesveidu, sekmīgu dzīvi miermīlīgā sabiedrībā, apzināti pārvaldītu savu dzīvi un būtu aktīvi pilsoniski”. Izglītības sistēmas nosaka savas valsts pamatprasmju sistēmas.

Pirmā pieeja, iekļaujot ilgtspēju **vispārējos izglītības mērķos**, ir izmantota vairāk nekā trešdaļas izglītības sistēmu augstākā līmeņa mācību programmās. Ja šī ir vienīgā pieeja, kā tas ir Ungārijā, Polijā un Slovēnijā, vadības dokumentos, lai gan tajos

paredzēts, ka ilgtspējas vērtības tiks nodotas visās skolās mācību procesā, nav ietverti detalizēti norādījumi par to, kā to var panākt starpdisciplināri vai starppriekšmetu veidā, lai gan šajās valstīs mācību programmās ir ietverti detalizēti mācību mērķi saistībā ar konkrētiem mācību priekšmetiem.

Ungārijā viens no skolu izglītības mērķiem ir panākt “vides apziņu”: “mērķis ir attīstīt attieksmi, kas respektē vidi, vērtības un ilgtspējību, pamatojoties uz zināšanām un mīlestību pret dabu un vidi. Skolām būtu jāsaprot skolēni, lai viņi spētu īstenot savus pilsoņa pienākumus un tiesības attiecībā uz vidi. Tām būtu jāiepazīstina skolēni ar ekonomiskajiem un sociālajiem procesiem, kas var izraisīt pārmaiņas un krīzes, un jāiesaista skolēni savas tuvākās un plašākas vides vērtību un daudzveidības saglabāšanā un veicināšanā” ⁽²⁰⁾.

Polijā Likums par skolu izglītību nosaka, ka “Izglītības sistēma jo īpaši nodrošina: [...] zināšanu par ilgtspējīgas attīstības principiem izplatīšanu bērnu un jauniešu vidū un tās īstenošanai labvēlīgas attieksmes veidošanu vietējā, valsts un pasaules mērogā” ⁽²¹⁾.

Slovēnijā viens no galvenajiem izglītības mērķiem ir “izglītēt ilgtspējīgai attīstībai un aktīvai līdzdalībai demokrātiskā sabiedrībā, tostarp padziļinātām zināšanām un atbildīgai attieksmei pret sevi, savu veselību, citiem cilvēkiem, savu un citu kultūru, dabas un sociālo vidi, kā arī pret nākamajām paaudzēm” ⁽²²⁾.

Otrajā pieejā ilgtspēja ir skaidri definēta starppriekšmetu tēmā. Šajā gadījumā mācību programmās ir vairāk vai mazāk detalizētas atsauces uz to, kā ilgtspēju var integrēt mācību procesā starppriekšmetu un starpdisciplinārā veidā. Arī valstu mācību programmās šajā ziņā ir dažādi virzieni. Izglītības iestādes var definēt ilgtspēju transversālo pamatprasmju robežās kā atsevišķu pamatprasmju jomu. Piemēram, Beļģijā (Flandrijas kopienā) “ilgtspējības kompetences” ir viena no 16 pamatprasmju jomām, kas definētas mācību programmā ⁽²³⁾. Itālijā “atbildīgas uzvedības attīstība, ko iedvesmo zināšanas un cieņa pret likumību, vides ilgtspēju, ainavas vērtībām, mantojumu un kultūras aktivitātēm” ir viena no galvenajām kompetenču jomām, kas noteiktas Likumā Nr. 107/2015 par izglītības reformu ⁽²⁴⁾. Līdzīgi Somijā “līdzdalība, ietekme un ilgtspējīgas nākotnes veidošana” ir viena no septiņām caurviju kompetenču jomām pamatzglītības mācību programmā ⁽²⁵⁾.

Zviedrijā un Islandē ilgtspēja ir viena no izglītības pamatvērtībām, un vairāki ilgtspējas mācīšanās elementi ir iekļauti starp starppriekšmetu kompetencēm, kas skolēniem jāapgūst līdz obligātā mācību posma beigām. Zviedrijā vides perspektīvas nodrošināšana tiek uzskatīta par vienu no skolu uzdevumiem: “Ar vides perspektīvas palīdzību [skolēniem] ir iespēja gan uzņemties atbildību par vidi, ko viņi paši var tieši ietekmēt, gan apgūt personisku pieeju vispārējiem un globāliem vides jautājumiem. Mācībās tiks uzsvērts, kā sabiedrības funkcijas un mūsu dzīves un darba veidu var pielāgot, lai radītu ilgtspējīgu attīstību” ⁽²⁶⁾.

Islandē ilgtspēja ir viens no sešiem izglītības pamatpīlāriem. Tās “mērķis ir veidot cilvēkus spējīgus risināt problēmas, kas attiecas uz vides, sociālo faktoru un ekonomikas mijiedarbību sabiedrības attīstībā”. Saskaņā ar viņu mācību programmu “mācību un darba metodes skolā ir jāpārplāno ar ideju, ka izglītības [ilgtspējai] mērķis ir spēja rīkoties. Tas ietver apmācību demokrātiskās darba metodēs un to, ka bērni un jaunieši tiek apmācīti, lai interesētos un vēlētos piedalīties sabiedrības dzīvē” ⁽²⁷⁾.

(20) [Valdības dekrēts Nr. 110/2012](#) par valsts pamatprogrammas publicēšanu, ieviešanu un piemērošanu, I.1.1. iedaļa.

(21) [2016. gada 14. decembra Likums par izglītības tiesībām](#), 1. nodaļa (Vispārīgi noteikumi), 1. pants.

(22) [Izglītības organizācijas un finansēšanas likums](#), Slovēnijas Republikas Izglītības, zinātnes un sporta ministrija, 2021. gads.

(23) [Dekrēts par izglītības mērķiem](#), 2017.

(24) [2015. gada 13. jūlija Likums Nr. 107](#), 1. panta 7. punkts.

(25) [Somijas valsts pamatzglītības pamatprogramma \(ISCED 1 un 2\)](#), 2014. gads.

(26) [Zviedrijas mācību programma pamatskolām un vidusskolām](#), 2022. gads.

(27) [Islandes valsts mācību programmas rokasgrāmata obligātajām skolām – ar mācību priekšmetu jomām](#), Izglītības, zinātnes un kultūras ministrija, 2014. gads.

Ilgtspēja var būt arī viena no galvenajām apakštēmām, kas saistīta ar vienu vai vairākām pamatprasmēm, kuras uzskaitītas mācību programmās. Piemēram, Beļģijā (franču kopiena), ilgtspēja ir svarīga trīs transversālo pamatprasmju daļa: “radošums, apņemšanās un uzņēmējdarbības gars”, “mācīšanās mācīties un izdarīt izvēli” un “mācīšanās orientēties” (28). Spānijā astoņās pamatprasmēs, kas jāattīsta visās jomās, ir iekļauti jēdzieni, kas saistīti ar ilgtspēju. Ilgtspējas jēdzieni ir īpaši iekļauti matemātikas, zinātnes, tehnoloģiju un inženierzinātņu, digitālo, pilsonisko un uzņēmējdarbības pamatprasmju jomās (29). Portugālē ilgtspēja ir daļa no kompetences jomas “labklājība, veselība un vide” (30).

Visbeidzot, ilgtspēju var definēt arī kā starppriekšmetu tēmu, kas nav iekļauta pamatprasmju sistēmā. Šajā gadījumā “transversālo” vai starppriekšmetu tēmu saraksts bieži vien ir iekļauts atsevišķā mācību programmas daļā vai pat atsevišķā dokumentā. Piemēram, Igaunijā mācību programmā ir noteiktas astoņas starppriekšmetu tēmas. Viena no šīm tēmām ir “vide un ilgtspējīga attīstība”, kuras mērķis ir “attīstīt skolēnu par sociāli aktīvu, atbildīgu un ekoloģiski apzinīgu cilvēku, kas saglabā un aizsargā vidi un, novērtējot ilgtspēju, ir gatavs rast risinājumus vides un cilvēka attīstības jautājumiem” (31).

Francijā izglītība ilgtspējīgai attīstībai tiek veidota gan katras disciplīnas vai disciplinārās jomas robežās (starp dažādiem izglītības līmeņiem), gan starp dažādām disciplīnām (katrā līmenī). Katrā izglītības pakāpē skolēni apgūst zināšanas, prasmes un attieksmes, kas noderēs, lai izprastu jautājumus, kuri saistīti ar ilgtspējas tēmām (zinātnes, ekonomikas, sociālajā un kultūras jomā).

Slovākijā vides izglītība ir viens no sešiem starppriekšmetu tematiem, kas definēti zemākās vidējās izglītības mācību programmā: “Vides izglītība ļauj skolēniem apgūt zināšanas, prasmes, attieksmes un paradumus, lai aizsargātu un uzlabotu vidi, kas ir svarīga ilgtspējīgai dzīvei uz Zemes. Tā skolēniem sniedz vispusīgu izpratni par cilvēka, organismu un vides savstarpējām attiecībām, kur ekoloģiskie, ekonomiskie un sociālie aspekti ir savstarpēji saistīti” (32).

Bulgārijā (33), Vācijā (34), Grieķijā (35), Horvātijā (36), Austrijā (37), Rumānijā (38) un Melnkalnē (39) atsevišķā lēmumā vai citā valdības vadības dokumentā definē vides ilgtspēju vai ilgtspējīgu attīstību kā starppriekšmetu mācību jomu. Horvātijā starppriekšmetu tēma “ilgtspējīga attīstība

” ietver visas trīs ilgtspējas dimensijas – vides, sociālo un ekonomisko – un to savstarpējo atkarību. Tā sagatavo skolēnus rīkoties, lai sasniegtu personīgo un vispārējo labklājību.

Austrijā 2014. gada “Pamatdekrēts par vides izglītību ilgtspējīgai attīstībai” attiecas uz visu līmeņu un visu veidu skolām. Pamatdekrēta saturs un mērķi bija jāīsteno sākotnējā un tālākizglītībā universitāšu pedagogu izglītības koledžās, bērnudārzos, skolotāju sagatavošanas koledžās un sociālās pedagoģijas mācību koledžās. Turklāt jaunajās pamatizglītības un vidējās izglītības mācību programmās, kas stājas spēkā no 2023./2024. mācību gada, “vides izglītība ilgtspējīgai attīstībai” ir definēta kā viena no 13 visaptverošajām tēmām. Jaunās mācību programmas ir orientētas uz ilgtspēju un balstītas uz kompetencēm, un pirmo reizi tajās ir iekļautas detalizētas nodaļas par mācību principiem.

- (28) Skatīt dažādus detalizētus mācību programmas dokumentus par [izglītību vēsturē, ģeogrāfijā, ekonomikas un sociālajās zinātnēs, filozofijā un pilsonībā izglītība](#) un Beļģijas franču kopienas [dabaszinātņu izglītība](#) (ISCED 1 un 2).
- (29) [Spānijas Karala 1. marta Dekrēts 157/2022](#), ar ko nosaka pamatizglītības (ISCED 1) organizāciju un minimālo mācību saturu; [Karala 29. marta Dekrēts 217/2022](#), ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības (ISCED 24 un 34) organizāciju un minimālo mācību saturu; un [5. aprīļa Dekrēts 243/2022](#), ar ko nosaka Bachillerato (ISCED 34) organizāciju un minimālo mācību saturu.
- (30) [Skolēnu profils līdz obligātās izglītības beigām](#), 2017, 23. lpp.
- (31) [Igaunijas valsts mācību programma pamatskolām](#), 2011. gads.
- (32) [Valsts izglītības programma vidējai izglītībai – otrais pamatskolas līmenis](#), Slovākija, 2015. gads.
- (33) [2016. gada 21. septembra Rikojums Nr. 13 “Par pilsonisko, veselības, vides un starpkultūru izglītību”](#).
- (34) Vācijas Federatīvās Republikas federālo zemju izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences (KMK) un UNESCO Vācijas komisijas 2007. gada 15. jūnija ieteikums “[Izglītība ilgtspējīgai attīstībai skolās](#)”; Vācijas Federatīvās Republikas federālo zemju izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences (KMK) un UNESCO Vācijas komisijas 2007. gada 15. jūnija ieteikums “[Orientējošie pamatprincipi globālās attīstības mācību jomai izglītības ilgtspējīgai attīstībai ietvaros](#)”, 2016. gads.
- (35) Grieķijas valsts mācību programma “Vide un izglītība ilgtspējīgai attīstībai” bērnudārzos, pamatskolām un vidusskolām, [Valdības biļetens 2022, izdevums B. 02820 / 2022. gada 6. jūnijs](#).
- (36) [Horvātijas Zinātnes un izglītības ministrijas lēmums par mācību programmas pieņemšanu starppriekšmetu tēmai “ilgtspējīga attīstība” pamatskolām un vidusskolām](#) Horvātijas Republikā, 2019. gada 14. janvāris.
- (37) Austrijas Federālā izglītības un sieviešu lietu ministrija, [Pamatdekrēts par vides izglītību ilgtspējīgai attīstībai](#), 2014. gads.
- (38) [2023–2030 “Valsts stratēģija vides un klimata pārmaiņu izglītības jomā”](#).
- (39) [Izglītība ilgtspējīgai attīstībai – starppriekšmetu joma mācību priekšmetu programmās – pamatskola](#), Melnkalne, 2023. gads.

Melnkalnē starppriekšmetu tēmas mācību programmā definē zināšanas, prasmes un vērtības, kas nepieciešamas dzīvei un darbam mūsdienu pasaulē. Tie nav atsevišķi skolas mācību priekšmeti, bet gan jāapgūst un jāattīsta visos mācību priekšmetos un citās skolas aktivitātēs.

Programma "Izglītība ilgtspējīgai attīstībai" tiek īstenota pamatskolās un vidusskolās, izmantojot astoņas starppriekšmetu tēmas: klimata pārmaiņas, zaļā ekonomika, vides aizsardzība, ilgtspējīgas pilsētas un apdzīvotas vietas, bioloģiskā daudzveidība, veselības izglītība, izglītība par cilvēktiesībām, kā arī uzņēmējdarbības mācīšanās.

Veids, kādā šajos vadības dokumentos un mācību programmās ir definētas ilgtspējas kompetences, sīkāk tiks aplūkots 1.2. sadaļā.

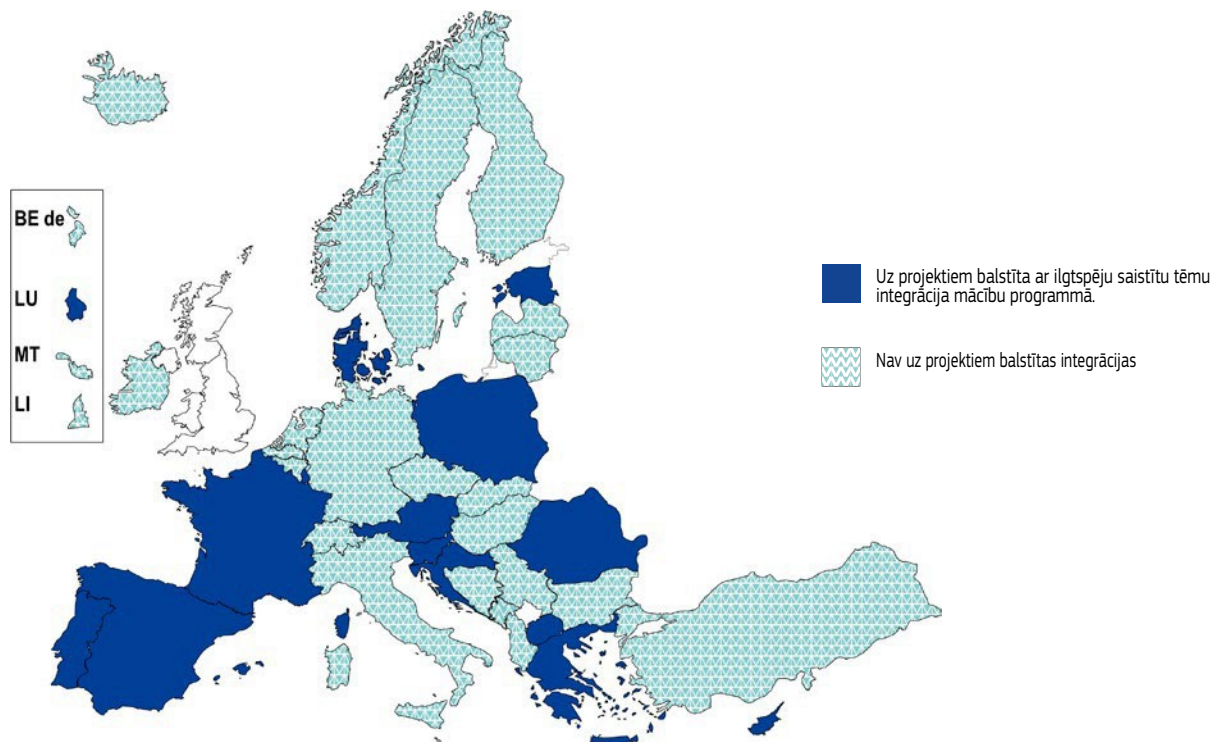
Septiņās izglītības sistēmās (Dānijā, Luksemburgā, Nīderlandē, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā, Ziemeļmaķedonijā un Turcijā) ilgtspēja nav definēta augstākā līmeņa mācību programmās transversālā veidā.

Tas ir vai nu tāpēc, ka vadības dokumenti skolām dod lielu autonomiju mācību satura noteikšanā (kā tas ir Dānijā un Nīderlandē), vai arī tāpēc, ka ilgtspējīgas attīstības kompetences tiek mācītas projektos (kā tas ir Dānijā, Luksemburgā un Ziemeļmaķedonijā), atsevišķa mācību priekšmeta robežās (Turcijā) vai tikai atsevišķi dažādās mācību jomās (Nīderlandē⁽⁴⁰⁾, Albānijā un Bosnijā un Hercegovinā). Turpmākajās divās apakšsadaļās ir analizētas iespējas integrēt projektus un iekļaut atsevišķā mācību priekšmetā.

1.1.2. Ilgtspējas mācīšana, izmantojot uz projektiem balstītu mācīšanos

Ilgtspēju var iekļaut mācību programmā starpdisciplināri ne tikai kā starpdisciplināru kompetenci vai mācību jomu, bet arī izmantojot uz projektiem balstītu mācīšanos. Tas nozīmē uz ilgtspēju vērstu starpdisciplīnu moduļu vai tēmu iekļaušanu valsts mācību programmās, lai skolēni varētu mācīties, eksperimentēt un pieredzēt ar ilgtspēju saistītus jautājumus ārpus ierastās disciplīnu pieejas vai mācību priekšmetiem. Šāda pieeja ir izmantota 14 izglītības sistēmās (1.2. attēls).

1.2. attēls. Uz projektiem balstīta ilgtspējības integrācija (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023.



Piezīmes par konkrētām valstīm

Luksemburga: attiecas uz projektiem vidējā izglītībā. Pamatizglītības jomā ir uzsākts viens izmēģinājuma projekts.

Polija: šis skaitlis attiecas uz ISCED 1 un 24. līmeni.

Ziemeļmaķedonija: projekta darbība tiek organizēta tikai ISCED 3. līmeņa skolās.

(40) Nīderlandē ilgtspējība ir integrēta vairākās mācību jomās. Šī tēma ir viena no jomām, uz ko koncentrējas pašreizējā pamatmērķu atjauninājumā gan pamatzglītībai, gan vidējai izglītībai.

Lielākajā daļā šo sistēmu augstākā līmeņa mācību programmas nodrošina tikai pamatprincipus, un skolām ir liela autonomija pašām organizēt un izstrādāt projektus. Piemēram, Dānijā, viens no tiesību aktos noteiktajiem vispārīgajiem mērķiem ir tāds, ka skolēniem „jāmācās rīkoties atbildīgi un jādomā par apkārtni pasauli – cilvēkiem, dabu un sabiedrību”. Tomēr skolas pašas nosaka mācību/projektu saturu un formātu. Spānijas centrālā valdība iesaka iekļaut īpašas “mācību situācijas” kā “efektīvu līdzekli, lai integrētu dažādu jomu mācību programmas elementus, izmantojot jēgpilnus un atbilstošus uzdevumus un darbības, lai radoši un sadarbojoties risinātu problēmas, stiprinot pašvērtējumu, patstāvību, pārdomas un atbildību”⁽⁴¹⁾. Šīm “mācību situācijām” būtu īpaši “jāveicina aspekti, kas saistīti ar kopīgām interesēm, ilgspēju vai demokrātisku līdzāspastāvēšanu”.

Arī Polijā mācību pamatprogrammā ir ieteikts izmantot projektu metodi (projektos var iesaistīt partnerību ar vietējo kopienu un vecākiem), kas var apvienot dažādas mācību jomas un kas “palīdz attīstīt skolēnu uzņēmību un radošumu un ļauj izglītības procesā izmantot inovatīvus mācību, organizatoriskos vai metodiskos risinājumus”⁽⁴²⁾. Portugālē mācīšana, izmantojot projektus, var būt viena no metodoloģijām, ko izmanto “pilsoniskuma un attīstības” programmā, kas mobilizē dažādus mācību programmas un mācību priekšmetus, lai veicinātu ilgspējīgu attīstību un patērīgu, palīdzot skolēniem izprast problēmas un padarot viņus informētus par jautājumiem, kas ietekmē sabiedrību un planētas Zeme apakšsistēmas⁽⁴³⁾. Luksemburgā *SCRIPT* (*Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques*)⁽⁴⁴⁾ atbalsta tādas projektus kā “ilgspējīgas uzņēmējdarbības skolas” vidējā izglītībā.

Tomēr dažos gadījumos izglītības iestādes sniedz detalizētākus norādījumus par ar ilgspējību saistītu projektu iekļaušanu skolu mācību programmās. Piemēram, Grieķijā, pamatskolas un vidusskolas var

organizēt ilgtermiņa projektus par vides izglītību un izglītību ilgspējīgai attīstībai (piemēram, par “ilgspējīgu māju”, ilgspējīgu skolu”), kuru ilgumam jābūt ilgākam par trim mēnešiem. Rumānijā “zaļās nedēļas” organizēšana ir obligāta visās skolās no pamatskolas līdz vidusskolai. Līdzīgi arī Slovēnijā visas skolas piedalās projektā “Tradicionālās slovēņu brokastis”, kura mērķis ir veicināt izpratni par vietēji ražotiem pārtikas produktiem, vietējo lauksaimniecību un veselīgu dzīvesveidu, kā arī par ilgspējīgu iepakojumu un pareizu atkritumu apsaimniekošanu. Ziemeļmaķedonijā vidusskolām katru gadu ir jāorganizē projekta aktivitāte (70 stundu garumā), kas aptver vairākas dažādas mācību programmas jomas, tostarp ilgspēju. Mērķis ir palīdzēt skolēniem skolotāja vadībā plānot un veikt pētījumus.

1.1.3. Ilgtspēja kā atsevišķs mācību priekšmets

Tikai aptuveni ceturtajā daļā izglītības sistēmu ilgspēja tiek mācīta kā atsevišķs mācību priekšmets. Viens no iemesliem varētu būt tās starpdisciplinārais raksturs: ilgspēja prasa plašu ievirzi, ko ir grūti sasniegt vienā mācību priekšmetā. Lai gan dažās valstīs vides zinātnes tiek mācītas kā atsevišķi mācību priekšmeti (piemēram, Igaunijā, kā bioloģijas daļa un Spānijā kā “ģeoloģija un vides zinātnes”), šie mācību priekšmeti ir daļa no dabaszinātņu mācību programmas. Ilgtspēja ir arī viena no trim galvenajām tēmām pilsoniskajā izglītībā Itālijā, bet tā nav atsevišķs mācību priekšmets kā tāds.

1.3. attēlā parādītas izglītības sistēmas, kurās ilgspēja tiek uzskatīta par atsevišķu mācību priekšmetu ar starpdisciplināru pieeju⁽⁴⁵⁾. Ar ilgspēju saistīti mācību priekšmeti visbiežāk tiek piedāvāti vispārējās vidējās izglītības vidusskolas posmā kā izvēles priekšmeti. Tomēr dažos gadījumos šos priekšmetus nepiedāvā visas skolas, jo skolām ir autonomija izlemt, vai piedāvāt skolēniem šo izvēles iespēju vai ne. Tas nozīmē arī to, ka ne visi skolēni var izvēlēties studēt ilgspēju kā atsevišķu mācību priekšmetu, pat ja izglītības sistēmā šāda iespēja pastāv.

(41) [Karala dekrēta 157/2022](#) III pielikums, [Karala dekrēta 217/2022](#) III pielikums un [Karala dekrēta 243/2022](#) III pielikums.

(42) [Polijas Nacionālās izglītības ministra 2017. gada 14. februāra noteikumi par pirmsskolas izglītības pamatprogrammu un vispārējās izglītības pamatprogrammu pamatskolās](#), 2. pielikums, 14. lpp.

(43) [Attīstības izglītības vadlīnijas; Skolēnu profils līdz obligātās skolas beigšanai; 6. jūlija Dekrēts-likums Nr. 55/2018](#), Portugāle.

(44) <https://script.lu/en>.

(45) Īrijā no 2025. gada septembra skolās pakāpeniski tiks ieviests mācību priekšmets “klimata politika un ilgspējīga attīstība”.

1.3. attēls. Ilgtspēja kā atsevišķs mācību priekšmets (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads

	Mācību priekšmeta nosaukums (angļu valodā)	ISCED līmenis	Priekšmeta veids
Spānija	Ekoloģija un vides ilgtspēja	34	Izvēles ⁽⁴⁶⁾
Kipra	Izglītība ilgtspējīgai attīstībai	1	Obligāts
Ungārija	Ilgtspēja	34	Izvēles
Rumānija	Ekoloģiskā izglītība un vides aizsardzības izglītība	24	Izvēles
Slovēnija	Vides izglītība	24	Izvēles ⁽⁴⁷⁾
	Vides izpēte	34	Izvēles
Zviedrija	Ilgtspējīga sabiedrība	34	Obligāti specializācijas ietvaros
Islande	Radoša ilgtspēja	34	Izvēles
Serbija	Izglītība ilgtspējīgai attīstībai	34	Izvēles
Turcija	Vides izglītība un klimata pārmaiņas	24	Izvēles

Avots: Eurydice.

Vienīgā valsts, kurā izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir obligāts mācību priekšmets visiem skolēniem, ir Kipra. Kiprā izglītība par ilgtspējīgu attīstību ir iekļauta sākumskolas 1.–4. klases pamatskolas stundu sarakstā kā daļa no mācību priekšmeta “izglītība par dzīvi”, kam atvēlētas divas mācību stundas nedēļā. 5. un 6. klasē šo pašu mācību priekšmetu sauc par “izglītību ilgtspējīgai attīstībai”, un tas tiek apgūts vienu mācību stundu nedēļā.

Lai gan to nemāca vienā konkrētā mācību priekšmetā, tēmas un prasmes, kas saistītas ar ilgtspēju, ir iekļautas visās Eiropas mācību programmās kā daļa no citiem mācību priekšmetiem. To iekļaušanas apjoms citos mācību priekšmetos un dažādu kompetenču jomu integrācija valsts mācību programmās ir analizēta nākamajā šīs nodaļas sadaļā.

1.2. Ilgtspējas kompetences mācību programmā

Ilgtspējas izglītība ir plašs jēdziens, kas ietver ekoloģisko, ekonomisko un sociālo dimensiju. Kā paskaidrots ievadā, mācīšanās ilgtspējai ir balstīta uz taisnīguma, vienlīdzības, iecietības, atbildības un cieņas vērtībām, un, vienlaikus veicinot vides aizsardzību un ilgtspējīgu attīstību, tā atbalsta arī dzimumu līdztiesību, sociālo kohēziju, nabadzības mazināšanu, demokrātiju un labklājību (UNESCO, 2009, 2020). Šī daudzdimensiju daudzveidība rada izaicinājumu izglītības iestādēm un skolām: nav vienkārši iekļaut visus šos dažādos ilgtspējas aspektus mācību programmā.

Kā secināts nesen veiktā Eiropas Komisijas pētījumā, lai gan ilgtspējas jautājumu iekļaušana mācību programmās kļūst arvien izplatītāka, pastāv atšķirības starp to, kā tiek ieviestas ilgtspējas tēmas un ar tām saistītā pedagogija (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021).

Tāpēc šajā sadaļā analizēts, kā un kādā mērā dažādās ar ilgtspēju saistītās kompetences ir iekļautas valstu mācību programmās un vadības dokumentos. Šīs kompetences ir definētas, pamatojoties uz Eiropas Komisijas *GreenComp* sistēmu (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022). Šajā ietvarstruktūrā ir izdalītas 12 kompetences četrās plašās jomās (ilgtspējas vērtību iemiestošana, sarežģītības ietveršana ilgtspējā, ilgtspējīgas nākotnes paredzēšana un rīcība ilgtspējas labā). Šīm kompetencēm būtu jāveicina skolēnu “zināšanu, prasmju un attieksmju attīstīšana, lai dzīvotu, strādātu un rīkotos ilgtspējīgi” (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022, 2. lpp.).

Izmantojot *GreenComp* mācību programmu analīzi, tiek nodrošināts, ka starpvalstu analīze balstās uz detalizētu, saskaņotu un visaptverošu konceptuālo sistēmu. Lai gan valstu mācību programmas var būt balstītas uz atšķirīgiem priekšnoteikumiem vai sistēmām, *GreenComp* kā unikāla Eiropas kompetenču sistēma var kalpot kā atsauces dokuments salīdzinošajai analīzei, nodrošinot pamatu ilgtspējas kompetenču salīdzināmai izpētei.

(46) Šis priekšmets tiek piedāvāts Estremaduras autonomajā apgabalā un Seūtas un Melijas autonomajās pilsētās.

(47) Šo priekšmetu piedāvā mazāk nekā 3 % skolu.

Šajā ziņojumā aplūkotas septiņas ilgtspējas kompetences, kas definētas, pamatojoties uz *GreenComp* sistēmu:

1. ilgtspējas novērtēšana,
2. dabas veicināšana,
3. sistēmiskā domāšana,
4. nākotnes pratība,
5. pielāgošanās spēja,
6. politiskā rīcības spēja,
7. individuāla un kolektīva rīcība.

Šeit aplūkoto kompetenču saraksts nevar būt izsmelošs. Atlasē priekšroka tiek dota kompetencēm, kas ir ciešāk saistītas ar ilgtspējas tēmu, nevis vispārīgākām transversālām prasmēm (piemēram, kritiskajai domāšanai). Ir svarīgi, lai kompetenču saraksts atspoguļotu ilgtspējas izglītības starpdisciplināro raksturu, sasaistot vides, ekonomiskos, sociālos un politiskos aspektus. Turklāt septiņas kompetences tika izvēlētas tā, lai aptvertu visas četras plašās kompetences jomas, lai noskaidrotu, kuras jomas valstu mācību programmās ir iekļautas biežāk nekā citas.

Katra no šīm kompetencēm ir aplūkota atsevišķi. Visos gadījumos analīze sākas ar šajā ziņojumā izmantotās kompetences darba definīcijas izklāstu, kam seko vispārīgs pārskats par to, kā un kur šīs kompetences ir iekļautas Eiropas mācību programmās. Šajās darba definīcijās ir apkopotas sākotnējās *GreenComp* definīcijas, izceltas attiecīgās kompetences svarīgākās sastāvdaļas (ņemot vērā gan vispārīgākus, gan specifiskākus aspektus), un tās palīdz veikt salīdzinošo analīzi, ierobežojot aplūkoto elementu skaitu.

Analīzē izšķir šādus gadījumus: kompetence ir a) starppriekšmetu kompetence, b) iekļauta dabaszinātņu priekšmetos, c) iekļauta pilsoniskās audzināšanas priekšmetos, d) iekļauta atsevišķā ilgtspējas priekšmetā un/vai e) iekļauta citos priekšmetos. Atsevišķai analīzei tika izdalītas dabaszinātņu un pilsoniskās izglītības jomas, pamatojoties uz šādiem apsvērumiem. Pirmkārt, kā liecina *Eurydice* ziņojums par matemātikas un dabaszinātņu izglītību, vides ilgtspējas tēmas ir iekļautas dabaszinātņu mācību priekšmetos visās Eiropas izglītības sistēmās (Eiropas Komisija / *EACEA* / *Eurydice* 2022, 100. lpp.). Tāpēc ir interesanti izpētīt, kuras kompetences jomas dabaszinātņu izglītībā tiek iekļautas biežāk nekā citas.

Otrkārt, pilsoniskā izglītība tika izvēlēta tāpēc, ka vairākas ilgtspējas kompetences, piemēram, izpratne par ilgtspējas vērtībām, politiskā rīcības spēja un individuālā un kolektīvā rīcība, ir cieši saistītas ar pilsoniskajām kompetencēm un demokrātisko līdzdalību.

Analīzes noslēgumā ir sniegti piemēri ar izvilkumiem no valstu mācību programmām, kas ilustrē veidu, kādā septiņu kompetenču zināšanu, prasmju un attieksmju komponenti ir izteikti valstu vadības dokumentos.

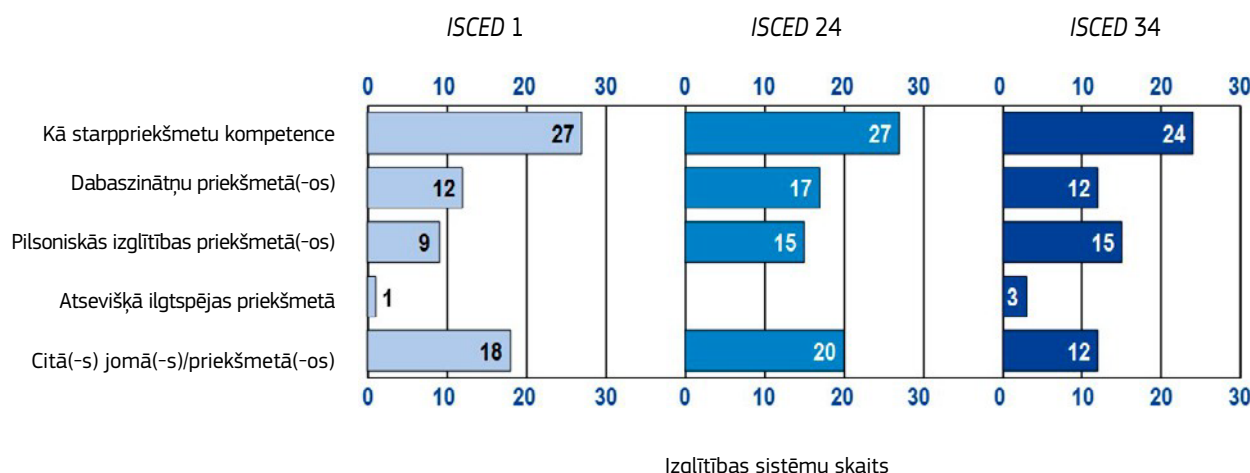
1.2.1. Ilgtspējas novērtēšana

Ilgtspējas novērtēšanas kompetence ir daļa no *GreenComp* sistēmas pirmās kompetences jomas "ilgtspējas vērtību iemiesošana". Šī kompetences joma pievēršas ilgtspējas vērtību dimensijai: "tā rosina mūs pārdomāt un apstrīdēt savas personīgās vērtības un pasaules uzskatus attiecībā uz neilgtspēju, kā arī ilgtspējas vērtības un pasaules uzskatus. Šī joma aizstāv vienlīdzību un taisnīgumu pašreizējām un nākamajām paaudzēm, vienlaikus atbalstot uzskatu, ka cilvēks ir dabas daļa" (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez 2022, 17. lpp.). *GreenComp* autori ilgtspējas vērtēšanas kompetenci uzskata "par meta-kompetenci", kas galvenokārt vērsta uz refleksijas veicināšanu (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez 2022, 17. lpp.). Citiem vārdiem sakot, ilgtspējas vērtēšana nenozīmē konkrētu vērtību nodošanu, bet gan, pirmkārt un galvenokārt, liek skolēniem apzināties, kā vērtības tiek konstruētas.

Pamatojoties uz to, šajā ziņojumā "ilgtspējas novērtēšana" ir definēta kā prasme, kas ļauj skolēniem:

- pārdomāt personīgās vērtības attiecībā uz ilgtspēju;
- noteikt, saprast un izskaidrot, kā vērtības atšķiras starp cilvēkiem, laika gaitā un dažādos sociālekonomiskajos modeļos;
- kritiski izvērtēt, kā viņi paši atbilst ilgtspējības vērtībām (piemēram, taisnīgums pašreizējām un nākamajām paaudzēm, godīgums, iekļaušana, starpkultūru izpratne, iecietība, kopīga atbildība, atbildība).

Daži šīs kompetences elementi ir iekļauti mācību programmās gandrīz visās Eiropas valstīs. Tikai divās izglītības sistēmās (Melnkalnes un Ziemeļmaķedonijas) mācību programmās nav kompetenču piemēru, ko varētu nepārprotami saistīt ar iepriekš minētajiem aspektiem. Ilgtspējas vērtēšanas kompetence visbiežāk ir iekļauta kā starppriekšmetu kompetence (sk. 1.4. attēlu). Dažos gadījumos tā ir iekļauta dabaszinātņu un pilsoniskās audzināšanas mācību priekšmetos un ģeogrāfijas, ekonomikas un sociālo zinību, kā arī daļēji vēstures un tehnoloģiju priekšmetos (sk. arī A1., A2. un A3. attēlu pielikumā).

1.4. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kas savās mācību programmās (ISCED 1, 24 un 34) iekļauj “ilgtspējas novērtēšanas” kompetenci, 2022./2023. gads.


Avots: Eurydice.

Skaidrojums

“Dabaszinātņu priekšmeti” ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins “pilsoniskās izglītības priekšmeti” attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā “citi priekšmeti” visbiežāk ietilpst ģeogrāfija, ekonomikas un sociālās zinības, vēsture un tehnoloģijas, bet dažos gadījumos arī literatūra, māksla vai citi priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā un kā ir organizēta augstākā līmeņa mācību programma. Šīs kategorijas nav savstarpēji izslēdzošas.

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Dažādības novērtēšanas kompetence bieži vien ir saistīta ar dažādu kultūras perspektīvu un identitāšu novērtēšanu,

kā arī ar vietējās kultūras saglabāšanu un sava kultūras mantojuma un identitātes saglabāšanu.

Portugālē šādi mērķi ir iekļauti Pilsonības un attīstības izglītības pamatnostādņēs visos trīs izglītības līmeņos. Pamatizglītības pamatnostādnes ietver “vērtību daudzveidību attiecībā uz dabu, ekosistēmām un cilvēku dzīvesveidu” ⁽⁴⁸⁾. Zemākajā vidusskolas posmā mērķis ir “analizēt aktuālās pasaules problēmas no dažādu kultūru perspektīvas” ⁽⁴⁹⁾. Vidusskolas vecākajā posmā skolēniem “jāapzinās, ka dažādās kultūrās un pasaules uzskatos ir atšķirīgi attīstības izpratnes veidi” ⁽⁵⁰⁾.

Somijā vidusskolas līmenī transversālā “globālā un kultūras kompetence” ir aprakstīta šādi: “skolēni mācās atpazīt un pārdomāt dažādus kultūras mantojuma veidus, vērtības, dažādas darbības vides un citus elementus, uz kuriem balstās kultūras identitāte un dzīvesveids viņu ikdienas dzīvē un Somijas sabiedrībā, Eiropā un pasaulē. Vienlaikus viņi mācās novērtēt indivīdu un kopienu tiesības uz kultūras identitāti un rīkoties kultūras daudzveidības labā” ⁽⁵¹⁾.

Zviedrijā vidusskolas vecākajā posmā starppriekšmetu tēma ir saistīta ar “drošu identitāti un pašapziņu”. Saskaņā ar mācību programmu “līdzdalība kopējā kultūras mantojumā stiprina spēju izprast un līdzjust citu cilvēku apstākļus un vērtības”, ko var saistīt ar mērķi, ka “vides perspektīvai mācību procesā jāsniedz skolēniem ieskaits, lai viņi varētu daļēji paši veicināt kaitīgas ietekmes uz vidi novēršanu un daļēji apgūt personisku pieeju vispārējiem un globāliem vides jautājumiem” ⁽⁵²⁾.

(48) [Attīstības izglītības pamatnostādnes](#). Portugāle, 24. un 33. lpp.

(49) [Attīstības izglītības pamatnostādnes](#). Portugāle, 43. lpp.

(50) [Attīstības izglītības pamatnostādnes](#). Portugāle, 57. lpp.

(51) [Somijas valsts vispārējās vidējās izglītības pamatprogramma, 2019. gads](#).

(52) [Zviedrijas mācību programma vidusskolai](#), 2. un 4. lpp.

Tomēr pārdomu veicināšana saistībā ar ilgtspējas vērtībām ir iekļauta mācību programmās tikai dažos gadījumos. Turpmāk minētie izvilkumi ilustrē, kā

pārdomas par vērtībām var būt daļa no mācību programmām dažādos izglītības līmeņos.

Vācijā "Orientācijas pamatnostādnes globālās attīstības mācību jomai saistībā ar izglītību ilgtspējīgai attīstībai" ⁽⁵³⁾ ir definētas šādas pamatprasmes:

- ▶ perspektīvas maiņa un empātija: skolēni apzinās, novērtē un pārdomā savas un citu cilvēku vērtīorientācijas, ņemot vērā to nozīmi savas dzīves veidošanā;
- ▶ kritiska refleksija un viedokļa izteikšana: skolēni pauž nostāju globalizācijas un attīstības jautājumos, izmantojot kritisku refleksiju, un orientējas uz starptautiskās vienprātības veidošanu, ilgtspējīgas attīstības modeli un cilvēktiesībām.

Īrijā ilgtspēja ir viena no tēmām ģeogrāfijas mācību programmā vidusskolas līmenī ⁽⁵⁴⁾, kurā ir iekļautas šādas kompetences:

- ▶ skolēni apzinās, kā viņu lēmumi un rīcība ietekmē vietējo un globālo ilgtspēju;
- ▶ skolēni kritiski pārdomā pašreizējos jēdzienus un praksi saistībā ar ilgtspēju;
- ▶ skolēni attīsta zināšanas, prasmes, uzvedību un vērtības, lai dzīvotu ilgtspējīgi.

Kiprā mācību priekšmetā "izglītība ilgtspējīgai attīstībai" (pamatlīmenī) ir iekļauti mācību rezultāti, kas paredz, ka skolēniem "jāspēj identificēt, novērtēt, izvērtēt, sistematizēt un pieņemt vides un ilgtspējīgas vērtības" un "jāatpazīst vērtības, kas ietvertas viedokļos un izvēlēs, iedalot tās cilvēkcentriskās, ekocentriskās un biocentriskās vērtībās, un jāanalizē tās" ⁽⁵⁵⁾.

Austrijā jaunpieņemtajās ⁽⁵⁶⁾ pamatizglītības un vidējās izglītības programmās kā starppriekšmetu kompetences ir formulēti šādi mācību principi un mācību rezultāti, kas saistīti ar ilgtspējas novērtēšanu.

- ▶ "Skolēni uzņemas atbildību un atzīst, ka pirms katras darbības ir pieņemts lēmums, kas balstīts uz novērtējumu, izvērtējumu vai spriedumu. Tā rezultātā skolēni veido savu vērtību sistēmu un tālāk attīsta spēju mainīt perspektīvas un empātiju" (pamatizglītības programma) ⁽⁵⁷⁾.
- ▶ "Aizvien internacionālākā un daudz kultūru sabiedrībā skolēniem ir jāmača būt atvērtiem pasaulei, izprast cilvēces eksistenciālās problēmas un dalīties atbildībā. Šajā kontekstā vadošās vērtības ir humānisms, solidaritāte, iecietība, miers, taisnīgums, dzimumu līdztiesība un vides apziņa. Visiem skolēniem stundās tiek nodrošinātas iespējas pārdomāt un kritiski izvērtēt (savu) identitāti un piederību" (mācību programma akadēmiskajai vidusskolai) ⁽⁵⁸⁾.

1.2.2. Dabas veicināšana

Dabas veicināšanas kompetence ir arī cieši saistīta ar ilgtspējas kompetences vērtību dimensiju un pievērš uzmanību cilvēka attiecībām ar dabisko vidi. Tā uzsver, cik svarīgi ir rūpēties par planētu un citām dzīvām būtnēm, cienīt dabu un palīdzēt atjaunot un atjaunot veselīgas ekosistēmas (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez 2022, 18.–19. lpp.).

Šajā ziņojumā "dabas veicināšana" ir definēta kā kompetence, kas ļauj skolēniem:

- veicināt izpratni par savu dabisko vidi un saikni ar to;
- zināt un kritiski izvērtēt, kā cilvēku darbība, tostarp viņu pašu darbība, var ietekmēt ekosistēmas;
- noteikt procesus vai darbības, kas ļauj izvairīties no dabas resursu izmantošanas vai samazina to izmantošanu, un/vai procesus vai darbības, kas veicina dabas aizsardzību.

(53) [Mācību jomas globālās attīstības orientējošais ietvars izglītības ilgtspējīgai attīstībai ietvaros](#), Vācijas Federatīvās Republikas federālo zemju izglītības un kultūras ministru pastāvīgā konference, 2016, 95. lpp.

(54) [Ģeogrāfijas mācību programma junioru cikls](#), Īrija, 12. lpp.

(55) [ESD rādītāji pamatizglītības mācību programmām](#), Kipras Izglītības un kultūras ministrija, 2016, 9. lpp.

(56) Ievieš no 2023./2024. mācību gada.

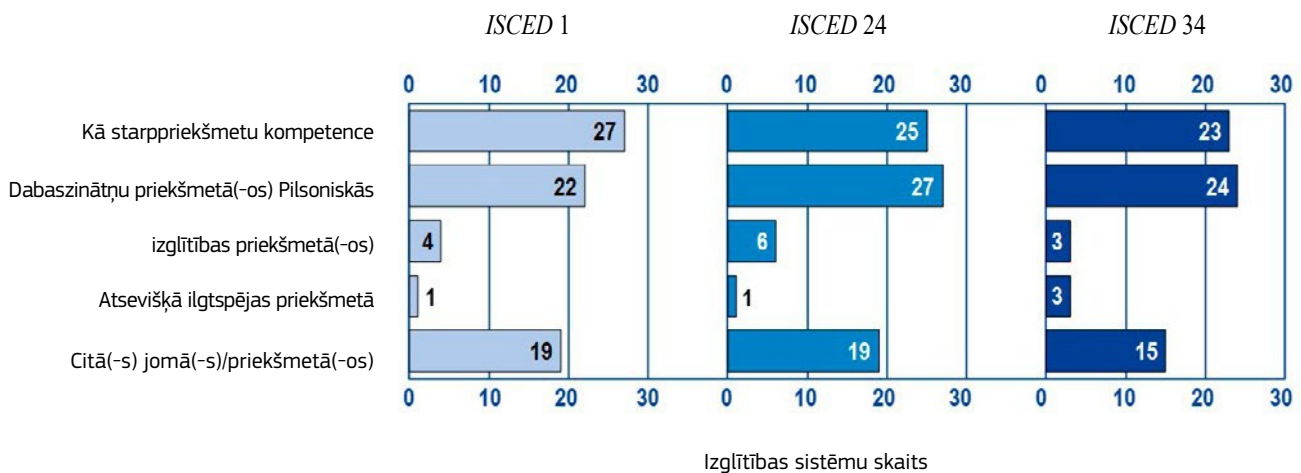
(57) Austrijas pamatskolas mācību programma (Volksschule), [BGBl. II - Ausgegeben am 2. Jänner 2023 - Nr. 1](#), 74. lpp.

(58) Austrijas akadēmiskās vidusskolas mācību programma (Allgemeinbildenden Höheren Schule), [BGBl. II - Ausgegeben am 2. Jänner 2023 - Nr. 1](#), 8. lpp.

Tā kā dabas veicināšana ir ilgtspējas un ilgtspējīgas attīstības pamatā, katra Eiropas izglītības sistēma iekļauj šo kompetenci savā mācību programmā. Dažās izglītības sistēmās šī prasme nav iekļauta mācību programmās visos izglītības līmeņos, taču starp izglītības līmeņiem nav būtisku atšķirību attiecībā uz to, cik bieži šī prasme tiek integrēta.

1.5. attēlā redzams, ka, lai gan dabas veicināšana bieži vien ir starppriekšmetu kompetence, vidējā izglītībā tā biežāk ir iekļauta dabaszinātņu priekšmetos. Pēc dabaszinātnēm otrā izplatītākā mācību joma, kurā integrētas zināšanas, prasmes un attieksmes, kas saistītas ar dabas veicināšanu, ir ģeogrāfija (1.5. attēlā iekļauta kā daļa no "citiem priekšmetiem")⁽⁵⁹⁾.

1.5. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj mācību programmās (ISCED 1, 24 un 34) kompetenci "dabas veicināšana", 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojums

"Dabaszinātņu priekšmeti" ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins "pilsoniskās izglītības priekšmeti" attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā "citi mācību priekšmeti" visbiežāk ietilpst ģeogrāfija un sociālās zinības, bet dažos gadījumos arī vēsture, tehnoloģijas, svešvalodas vai citi mācību priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā.

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

(59) Dažās izglītības sistēmās ģeogrāfija tiek uzskatīta par vienu no dabaszinātnēm.

Visi trīs iepriekš minētajā definīcijā uzskaitītie dabas aizsardzības veicināšanas elementi ir vienlīdz plaši pārstāvēti valstu mācību programmās. Saikne ar vidi un

skolēnu vietējās vides izpēti ir biežāk minētas pamatzglītībā, savukārt tēmas, kas saistītas ar dabas resursiem un to aizsardzību, arvien vairāk tiek saistītas ar zinātniskajām diskusijām vidējā izglītībā.

Čehijā starppriekšmetu tēma “vides izglītība” pamatskolā un vidusskolā uzsver dabas likumu objektīvu piemērojamību un dinamiskos kontekstus, sākot no mazāk sarežģītām ekosistēmām līdz pat biosfērai kopumā. Tajā ir aplūkota cilvēces vieta dabā un ekosistēmu sarežģītā funkcionēšana saistībā ar cilvēku sabiedrību, proti, lai uzturētu dzīvībai nepieciešamos apstākļus, atrastu atjaunojamus izejvielu un enerģijas avotus un ar ražošanu nesaistītas vērtības (iedvesma, atpūta) ⁽⁶⁰⁾.

Francijā dabas veicināšana ir starppriekšmetu tēma, kas galvenokārt tiek iekļauta dabaszinātņu priekšmetos, bet arī ģeogrāfijā. Sākumskolas ģeogrāfijas mācību programmā (5. klase) viena no galvenajām tēmām ir “labāka dzīve”, kas ietver šādus trīs mērķus: “veicināt dabas vietu pilsētā”, “pārstrādāt atkritumus” un “attīstīt ekoloģisko rajonu”. Kursu laikā izglītojamie tiek mudināti izpētīt savu vietējo vidi dažādos mērogos (rajons, pašvaldība, lielpilsēta) un izpētīt projektus, kas veicina dzīves vides uzlabošanu ⁽⁶¹⁾.

Polijā dabaszinātņu mācību programmā ir iekļauta dabas aizsardzības kompetence. Tā ietver līdzīgus mācību mērķus visos trijos izglītības līmeņos, kas kļūst arvien sarežģītāki.

- Pamatizglītībā starp mācību mērķiem ir arī tas, ka skolēniem jāsasniedz “prasme izprast dzīvnieku jūtas un paust šīs jūtas ar mutisku un rakstisku izteikumu, kā arī ar dažādām mākslinieciskās izteiksmes formām”, “jāzina vides dabiskās un antropogēnās sastāvdaļas, jāsaprot vienkāršas attiecības starp šīm sastāvdaļām” un skolēniem “jāapzinās dabas daudzpusīgā vērtība cilvēka pilnvērtīgai attīstībai” ⁽⁶²⁾.
- Pamatizglītības otrajā posmā mācību uzdevumi bioloģijā paredz, ka skolēniem jāprot “pamatot dabas aizsardzības nepieciešamību”, “parādīt cieņpilnu attieksmi pret sevi un visām dzīvajām būtnēm” un “aprakstīt un parādīt attieksmi un uzvedību, kāda piemīt cilvēkam, kurš atbildīgi izmanto dabu” ⁽⁶³⁾.
- Vidusskolas vecākajās klasēs saistītie mācību mērķi atkal atrodami bioloģijas mācību programmā, kurā noteikts, ka skolēniem jāspēj “izprast dabas aizsardzības nozīmi”, “veidot cieņpilnu attieksmi pret visām dzīvajām būtnēm un atbildīgu un apzinātu dabas/ tās labumu izmantošanu” un “izskaidrot ilgtspējīgas attīstības principus” ⁽⁶⁴⁾.
- **Somijā** bioloģijas mācības vidusskolā attīsta skolēnu vides kompetenci un vēlmi saglabāt bioloģisko daudzveidību. Tā uzsver izpratni par dabas unikalitāti un patieso vērtību. Mācību pamatā ir tādi jēdzieni kā lietojumi un ekosistēmu pakalpojumi saistībā ar ilgtspējīgu nākotni ⁽⁶⁵⁾. Ekosistēmu pakalpojumi ir dabas sniegtie labumi, kas veicina cilvēku labklājību un dzīves kvalitāti gan tieši (piemēram, nodrošinot pārtiku un ūdeni), gan netieši (piemēram, samazinot stresu un trauksmi). Šos bezmaksas pakalpojumus var saglabāt tikai tad, ja ekosistēmas ir dzīvotspējīgas un funkcionālas. Ekoloģiskie lietojumi ļauj skolēniem aplūkot savu vai savas kopienas patēriņu un tādējādi ietekmēt vides stāvokli (ekosistēmas pakalpojumus), izdarot ilgtspējīgu izvēli un mainot situāciju. Bioloģiskos lietojumus var izmantot arī, lai izprastu vides unikalitāti un ilustrētu ekosistēmas pakalpojumus. Šāda veida mācīšanās palīdz skolēniem ikdienā izdarīt ilgtspējīgu izvēli un izmantot bioloģiskās zināšanas, apspriežot jautājumus, kuros nepieciešama ētika.

(60) Čehijas pamatzglītības pamatprogramma pamatzglītībai, 144. lpp.

(61) Francijas ģeogrāfijas mācību programma trešajam izglītības ciklam, 1. lpp.

(62) Polijas Nacionālās izglītības ministra 2017. gada 14. februāra noteikumi par pirmsskolas izglītības pamatprogrammu un vispārējās izglītības pamatprogrammu pamatprogrammu pamatskolās, 2. pielikums, 32.–33. lpp. (vispārīgie mērķi) un 111. lpp. (dabaszinības).

(63) Polijas valsts izglītības ministra 2017. gada 14. februāra noteikumi par pirmsskolas izglītības pamatprogrammu un vispārējās izglītības pamatprogrammu pamatprogrammu pamatskolās, 2. pielikums, 32.–33. lpp. (vispārīgie mērķi) un 131. lpp. (bioloģija).

(64) Polijas Nacionālās izglītības ministra 2018. gada 30. janvāra noteikumi par vispārējās izglītības pamatprogrammu vispārējās vidusskolās, tehnikumos un II posma nozaru profesionālajās skolās, 1. pielikums, 202.–203. lpp. (bioloģija).

(65) Somijas valsts vispārējās vidējās izglītības pamatprogramma, 2019, bioloģija.

Dažās izglītības sistēmās dabas popularizēšana ir saistīta ar veselīgu dzīvesveidu un fiziskām aktivitātēm. Piemēram, Horvātijā, viens no izglītības mērķiem sākumskolas skolēniem ir “novērot saikni starp dabu un veselīgu dzīvi”, kas ietver mērķi “atzīt veselīgas vides nozīmi, vienlaikus norādot veselīgas dzīves priekšrocības”. Tas ietver ieteikumus, kā sasniegt šādas izglītības rezultātus fiziskās un veselības kultūras jomā: “skolēniem [vajadzētu] attīstīt veselīgas uzvedības modeļus, vingrināties un atrasties svaigā gaisā, spēlējot komandas spēles svaigā gaisā, ejot kājām un braucot ar velosipēdu” ⁽⁶⁶⁾.

Pamatizglītības un vidējās izglītības programmās reti sastopams mācību mērķis – dabas izjūta un tās pašas par sevi baudīšana, nevis veselīga dzīvesveida kontekstā.

1.2.3. Sistēmiskā domāšana

“Sistēmiskā domāšana” ir daļa no “sarežģītības apzināšanās ilgtspējā” *GreenComp* sistēmā (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022). Tajā uzsvērtā galvenā ilgtspējas iezīme: “vides problēmas ir savstarpēji saistītas un savstarpēji saistītas ar saimniecisko darbību un sabiedrības dzīvesveidu” (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022, 19. lpp.). Ilgtspēju bieži definē, izmantojot trīs pilāru modeli, kas ietver ekoloģisko, ekonomisko un sociālo ilgtspēju (Eilks, 2015). Izmantojot sistēmisko domāšanu, skolēni apzinās un spēj domāt caur šo savstarpējo saikņu un sasaistes prizmu; “izprast realitāti saistībā ar citiem kontekstiem (vietējiem, valsts, globālajiem) un jomām (vides, sociālajiem, ekonomiskajiem, kultūras)” (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022, 20. lpp.).

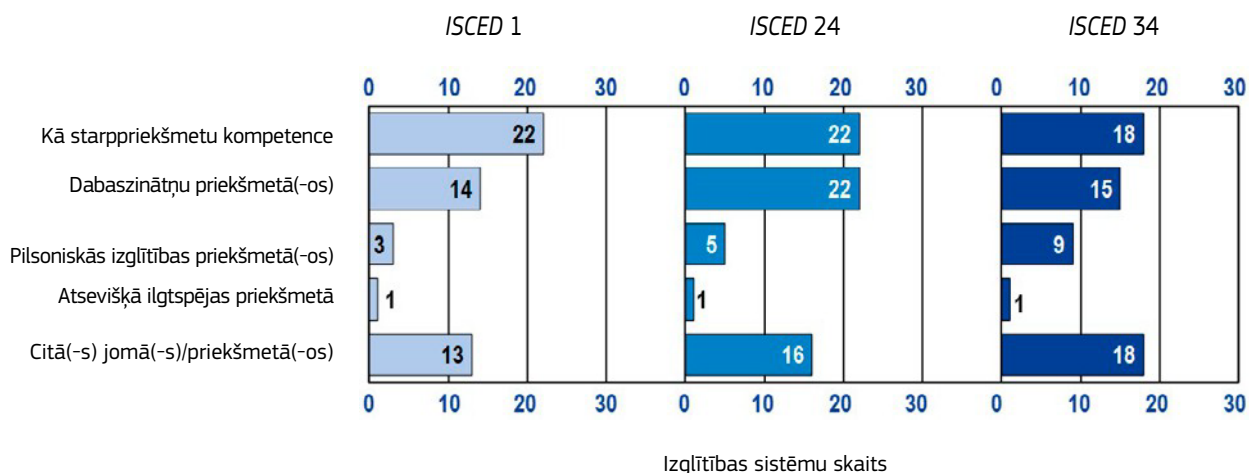
Tāpēc šajā ziņojumā “sistēmiskā domāšana” ir definēta kā domāšana, kas ļauj skolēniem:

- novērtēt cilvēka un dabas mijiedarbību telpā un laikā;
- izprast cilvēku darbības, notikumu un krīžu ekoloģisko, ekonomisko, sociālo un kultūras aspektu savstarpējo atkarību;
- izprast galvenos sarežģītu sistēmu jēdzienus un aspektus (sintēze, rašanās, savstarpējā saistība, atgriezeniskās saites un kaskādes efekts) un to ietekmi uz ilgtspējību.

Tāpat kā citas iepriekš minētās kompetences, arī sistēmiskās domāšanas elementi ir atrodamī mācību programmās lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu. Mācību programmās tikai trīs izglītības sistēmās (Nīderlandes, Rumānijas un Albānijas) nav iekļauti sistēmiskās domāšanas kompetences piemēri nevienā izglītības līmenī. Starp izglītības līmeņiem nav būtisku atšķirību attiecībā uz to, vai sistēmiskās domāšanas elementi parasti ir iekļauti vai nav iekļauti; tomēr noteikti ir atšķirības tajā, kā mācību programmās pamatskolas un vidusskolas līmenī tiek veicināta šāda kompleksa domāšana.

Sistēmiskā domāšana visbiežāk ir starppriekšmetu kompetence, lai gan tās elementi bieži tiek iekļauti arī dabaszinātņu priekšmetos, ģeogrāfijā un sociālajās zinātnēs (tostarp ekonomikā un ekonomikas studijās), kā arī pilsoniskajā izglītībā vidusskolas līmenī (1.6. attēls; skatīt arī A1., A2. un A3. attēlu pielikumā).

(66) Lēmums par starppriekšmetu mācību programmas par ilgtspējīgu attīstību pieņemšanu pamatskolām un vidusskolām pamatskolās un vidusskolās Horvātijas Republikā, OG 7/2019.

1.6. attēls. To izglītības sistēmu skaits, kas savās mācību programmās iekļauj “sistēmiskās domāšanas” kompetenci (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads


Avots: Eurydice.

Skaidrojums

“Dabaszinātņu priekšmeti” ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins “pilsoniskās izglītības priekšmeti” attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā “citi mācību priekšmeti” visbiežāk ietilpst ģeogrāfija, sociālās un ekonomikas zinātnes, kā arī vēsture, tehnoloģijas vai citi mācību priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā.

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Attiecībā uz trīs sistēmiskās domāšanas definīcijas elementiem daudzas Eiropas izglītības sistēmas savās mācību programmās iekļauj pirmo divu elementu piemērus. Pirmais elements (cilvēka un dabas mijiedarbība telpā un laikā) tomēr reti ietver gan telpisko, gan vēsturisko perspektīvu: vairums mācību programmu šos jautājumus aplūko vispārīgi vai iekļauj vai nu ģeogrāfisko (telpa), vai vēsturisko (laiks) dimensiju. Sarežģītās attiecības starp dabu un cilvēka darbību parasti ir starppriekšmetu tēma. Piemēram, Beļģijā (Flandrijas kopienā), starppriekšmetu kompetences, kas saistītas ar sistēmisko domāšanu pamatzglītībā, ietver skolēnu spēju “ar konkrētiem piemēriem no apkārtējās vides ilustrēt, ka vides problēmas bieži vien balstās uz pretrunīgām interesēm” ⁽⁶⁷⁾.

Telpiskā dimensija dažkārt tiek iekļauta dabaszinātņu priekšmetos vai ģeogrāfijā, savukārt cilvēka darbības ietekmes uz vidi laika gaitā analīze dažās izglītības sistēmās ir vēstures kursu sastāvdaļa. Piemēram, Šveicē, “vēstures stundās galvenā uzmanība tiek pievērsta cilvēkiem kā dalībniekiem, tiek jautāts par lēmumu pieņemšanas procesiem un to ietekmi uz sabiedrību, ekonomiku un vidi” ⁽⁶⁸⁾.

Mācību mērķi, kas attiecas uz cilvēka darbības ekoloģisko, ekonomisko, sociālo un kultūras aspektu savstarpējo atkarību, ir atrodamā Eiropas mācību programmās visos līmeņos, taču ar atšķirīgu sarežģītības pakāpi. Turpmāk minētie piemēri ir labi piemēri sistēmiskās domāšanas kompetences attīstībai dažādos izglītības līmeņos un parāda, kā šī kompetence kļūst arvien sarežģītāka, pievienojot jaunas dimensijas, vidējās izglītības līmeņos.

(67) [Sasnieguma mērķis 1.25 dabaszinātnēs un tehnoloģijās, ISCED 1.](#)

(68) [Bernes kantons, Šveice, mācību programma ģimnāzijai, vēsture, 94. lpp.](#)

Polijā līdzīga kompetence ir atrodamā dabaszinātņu un ģeogrāfijas mācību programmās.

- Pamatizglītībā dabaszinātņu mācību mērķi ir šādi: “skolēns zina vides dabiskos un antropogēnos komponentus, izprot vienkāršas sakarības starp šiem komponentiem” un “skolēns spēj saskatīt savstarpējās sakarības starp atsevišķiem dabas vides komponentiem, kā arī starp vides komponentiem un cilvēka darbību”⁽⁶⁹⁾.
- Ģeogrāfijas pamatzglītības otrā posma mācību programmā ir iekļauti šādi mācību mērķi: “skolēns spēj noteikt savstarpējās sakarības starp dabas un sociālekonomiskās vides sastāvdaļām un sakarības un atkarības ģeogrāfiskajā vidē vietējā, reģionālā un globālā mērogā” un “skolēns nosaka sakarības un atkarības starp dabas, sociālekonomiskās un kultūras vides elementiem, formulē likumsakarības, veic vispārinājumus”⁽⁷⁰⁾.

Arī **Slovākijā** saistītās starppriekšmetu prasmes ir sastopamas visos trijos izglītības līmeņos.

- Pamatizglītības mācību programmā ir iekļauta prasme “vispusīgi izprast cilvēka, organismu un vides savstarpējās attiecības”⁽⁷¹⁾.
- Pamatizglītības otrā posma mācību programmā ir iekļauts mērķis, ka skolēniem “jāiegūst vispusīga izpratne par cilvēka, organismu un vides savstarpējām attiecībām, kur ekoloģiskie, ekonomiskie un sociālie aspekti ir savstarpēji saistīti”; un “jāiegūst informācija par cilvēka ietekmi un jānovērtē cilvēka ietekmes sekas vietējā un globālā kontekstā”⁽⁷²⁾.
- Visbeidzot, saskaņā ar vidējās izglītības programmu šajā līmenī skolēniem jāiegūst “vispusīga izpratne par cilvēka, organismu un vides savstarpējām attiecībām, kur ekoloģiskie, ekonomiskie un sociālie aspekti ir savstarpēji saistīti”, un viņiem “jāzina par globālām ekoloģiskām problēmām, kritiski jāizvērtē to ietekme un jāierosina risinājumi”⁽⁷³⁾.

Netika konstatēti mācību programmu piemēri, kas attiektos uz konkrētiem sarežģītu sistēmu jēdzieniem (sintēze, rašanās, savstarpējā saistība, atgriezeniskās saites un kaskādes efekts). Iespējams, ka šie jēdzieni ir pārāk detalizēti, lai tos iekļautu detalizēti, lai tos iekļautu

augstākā līmeņa mācību programmās, un tā vietā tos var atrast mācību grāmatās un rokasgrāmatās. Izņēmums ir Kipra, kur ESD mācību programmā ir iekļauta sarežģītu sistēmu jēdzienu mācīšana.

Kiprā viens no ESD mācību mērķiem ir, lai “skolēni spētu pieiet ilgtspējīgas attīstības jautājumiem holistiski, sistēmiski, starpdisciplināri, izprast un kritiski analizēt to parametrus”. Tostarp:

- atzīt sistēmai raksturīgo faktoru savstarpējo atkarību;
- identificēt “sistēmiskās savstarpējās atkarības” jēdzienu, tostarp:
 - sistēmas īpašības (mijiedarbība, savstarpējā atkarība, līdzsvars, ķēdes reakcijas);
 - sistēmu piemēri: četras savstarpēji atkarīgas ilgtspējīgas attīstības sistēmas: a) dabas sistēmas (..), b) ekonomiskās sistēmas (..), c) sociālās sistēmas (..) un d) politiskās sistēmas (..);
 - avotu izpēti un cēloņu (dabas procesi un cilvēka darbība) un ķēdes reakciju noteikšana, piemēram, siltumnīcefekta gāzu emisiju ietekme uz fiziskajiem, sociālajiem un vides faktoriem, kā arī ekonomiskajām un politiskajām sistēmām⁽⁷⁴⁾.

(69) [Polijas Nacionālās izglītības ministra 2017. gada 14. februāra noteikumi par pirmsskolas izglītības pamatprogrammu un vispārējās izglītības pamatprogrammu pamatskolās](#), 2. pielikums, 110.–111. lpp. (daba).

(70) [Polijas Nacionālās izglītības ministra 2017. gada 14. februāra noteikumi par pirmsskolas izglītības pamatprogrammu un vispārējās izglītības pamatprogrammu pamatskolās](#), 2. pielikums, 116.–117. lpp. (ģeogrāfija).

(71) [Valsts izglītības programma pamatskolām \(ISCED 1\)](#), Slovākija, 12. lpp.

(72) [Valsts izglītības programma pamatzglītības otrajam posmam \(ISCED 2\)](#), Slovākija, 11. lpp.

(73) [Valsts izglītības programma ģimnāzijai \(ISCED 3\)](#), Slovākija, 10. lpp.

(74) [ESD rādītāji pamatzglītības mācību programmām](#), Kipras Izglītības un kultūras ministrija, 2016, 2. punkts.

1.2.4. Nākotnes pratība

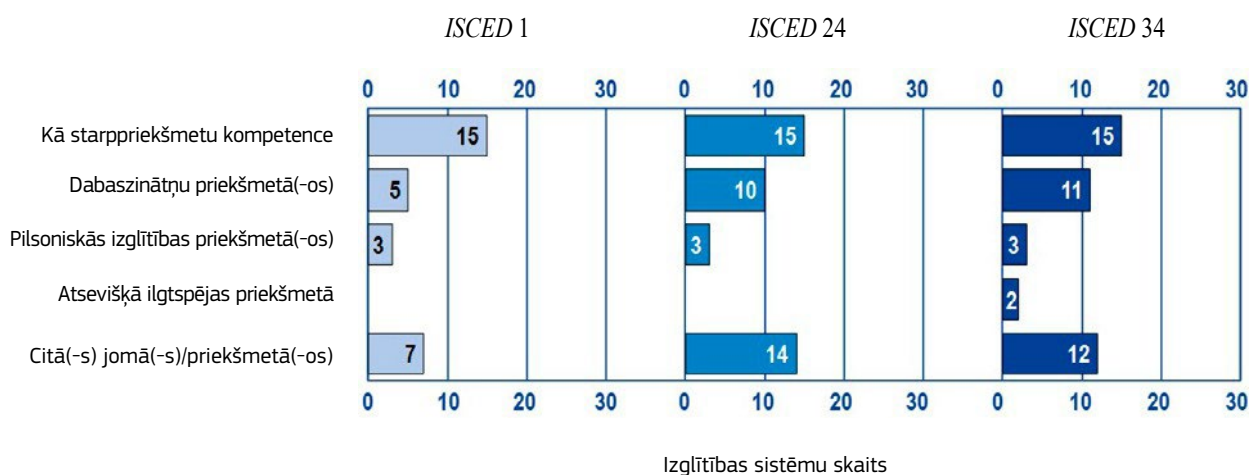
Trešā joma, kas noteikta *GreenComp* sistēmā, ir "ilgtspējīgas nākotnes plānošana", un tās neatņemama sastāvdaļa ir "nākotnes pratība" (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022). Šī kompetence ļauj skolēniem iztēloties alternatīvus nākotnes scenārijus, "pāriet no pārliecības meklēšanas, bet drīzāk domāt par iespējām" un noteikt darbības, kas var novest pie gaidāmās vai vēlamās nākotnes (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022, 23. lpp.). Pamatojoties uz pašreizējās situācijas analīzi, skolēniem jāspēj izmantot savu iztēli un radošumu, lai iztēlotos nākotni un novērtētu, kā var rasties ilgtspējīgas alternatīvas.

Tāpēc ziņojumā "nākotnes pratība" ietver spēju:

- paredzēt alternatīvu ilgtspējīgu nākotni;
- izstrādāt alternatīvus scenārijus (kādas ir atšķirības, iespējas, ierobežojumi un riski?);
- noteikt pasākumus, kas nepieciešami, lai panāktu vēlamu ilgtspējīgu nākotni.

Šī prasme Eiropas mācību programmās ir vismazāk pārstāvēta no septiņām analizētajām prasmēm. Tā nav iekļauta mācību programmās nevienā izglītības pakāpē 16 izglītības sistēmās (sk. A1., A2. un A3. attēlu pielikumā). Iekļaujot šo kompetenci, tā parādās gan pamatzglītībā, gan vidējā izglītībā, lai gan dažādā mērā (sk. 1.7. attēlu). Pamatzglītībā tā pārsvarā ir starppriekšmetu kompetence; vidusskolā tā parādās arī dabaszinātņu priekšmetos, ģeogrāfijā un sociālajās zinībās.

1.7. attēls. To izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj "nākotnes pratības" kompetenci savā mācību programmā (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. g.



Avots: Eurydice.

Skaidrojums

"Dabaszinātņu priekšmeti" ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins "pilsoniskās izglītības priekšmeti" attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā "citi mācību priekšmeti" visbiežāk ietilpst ģeogrāfija, sociālās un ekonomikas zinātnes, kā arī vēsture, tehnoloģijas vai citi mācību priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā. Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Mācību mērķi, kas saistīti ar nākotnes pratības kompetenci, visbiežāk ietver mērķi izstrādāt nākotnes scenārijus vai nu vispārīgi, vai ar konkrētiem piemēriem. Vācijā un Austrijā kompetences, kas saistītas ar nākotnes pratību un nākotnes scenāriju apstrādi, ir iekļautas kompetences

sistēmās par vides un ilgtspējas izglītību. Igaunijā un Portugālē nākotnes pratības kompetence ir daļa no ģeogrāfijas mācību programmas. Francijā un Norvēģijā tā ir saistīta ar zinātniskajām prognozēm. Ungārijā tā ir iekļauta projektu darbā kursā "Tehnika un dizains".

Vācijā atzišanas (*Erkennen*) kompetences robežās "Orientācijas pamatnostādnes globālās attīstības mācību jomai izglītības ilgtspējīgai attīstībai ietvaros" ⁽⁷⁵⁾ ir teikts, ka "sarežģītām sistēmām ir nepieciešamas analītiskas prasmes (...). Šīs analītiskās prasmes ļauj uztvert globālo procesu nozīmi sev un citiem, apzināties nepieciešamību veidot globalizācijas procesu, kā arī spēt izstrādāt nākotnes scenārijus un risinājumu pieejas. Tās rada zināšanas, atziņas un prasmes, kas ir ilgtspējīgas rīcības pamatā. Tas ietver spēju analizēt sistēmas un atpazīt un novērtēt to vēsturiskās un nākotnes dimensijas".

Igaunijā viens no ģeogrāfijas mācību programmas mācību rezultātiem ir tāds, ka "skolēns sāk izprast ģeogrāfijas būtību un tās nozīmi ikdienas dzīvē un sabiedrības attīstībā; viņš mācās saskatīt telpiskās attiecības un izprast tehnoloģisko tendenču iespējas, vērojot un modelējot gan dabas, gan sociālos procesus un veidojot nākotnes scenārijus" ⁽⁷⁶⁾.

Ungārijā skolēniem, kas apgūst tehniku un dizainu vidusskolā, ir ieteicams iesaistīties projekta darbā par "nākotnes pilsētas" projektēšanu", pamatojoties uz stāsta metodi. Tas ietver ēku, pilsētas infrastruktūras un energoapgādes modelēšanu. Modelēšanai jābalstās uz pētījumiem par paredzamo pilsētu un transporta attīstību un paredzamajām izmaiņām dzīves un darba apstākļos. Beigās skolēniem jāizvērtē modeļi un jāpārbauda novirzes no sākotnējiem plāniem ⁽⁷⁷⁾.

Austrijā saskaņā ar dekrētu "Vides izglītība ilgtspējīgai attīstībai" ⁽⁷⁸⁾ skolēniem ir jādod iespēja "kopīgi izstrādāt ilgtspējīgus nākotnes scenārijus un, ja iespējams, arī veikt priekšzīmīgus, iedrošinošus un konkrētus rīcības pasākumus savā ikdienas dzīvē". Vides izglītība tādējādi veicina kompetenču apguvi, lai izprastu dabas pamatus un resursus to ierobežotībā un palīdzētu veidot vidi un sabiedrību tālredzīgi, solidāri un atbildīgi".

Nākotnes pratības mācīšana var ietvert arī diskusijas par vēlamo ilgtspējīgu nākotni. Tas ietver diskusijas par "atbildīgu attieksmi", "gatavību" un "kopīgu nākotnes redzējumu", proti, kā cilvēki var sadarboties, lai veidotu ilgtspējīgu nākotni.

Piemēram, Grieķijā, viens no ilgtspējīgas nākotnes mērķiem ir ilgtspējīgas attīstības projekti, kas galvenokārt tiek īstenoti pamatskolas otrajā līmenī. Viens no mērķiem ir likt skolēniem iztēloties un izprast savas rīcības sekas, ko viņi kā pilsoņi veic savā vietējā kopienā, saistībā ar ilgtspējīgu nākotni. Skolēniem ir jāzina pagātne un jāprojektē nākotne; viņiem ir jāprognozē

neilgtspējīgas attīstības sekas nākotnē; un viņi tiek mudināti domāt par vērtībām, attieksmi un principiem, kas jāievēro ilgtspējīgā nākotnē ⁽⁷⁹⁾. Zviedrijā viens no pamatskolu un vidusskolu starppriekšmetu uzdevumiem ir "sniegt pārskatu un kontekstu". Visās mācībās ir svarīgi noteikt noteiktas vispārējas perspektīvas. Izmantojot vēsturisko perspektīvu, skolēni var attīstīt izpratni par tagadni un sagatavotību nākotnei, kā arī attīstīt spēju domāt dinamiski" ⁽⁸⁰⁾.

(75) [Mācību jomas "globālā attīstība" orientējošais ietvars izglītības ilgtspējīgai attīstībai ietvaros](#), Vācijas Federatīvās Republikas federālo zemju izglītības un kultūras ministru pastāvīgā konference, 2016. 91. lpp.

(76) [Igaunijas valsts pamatskolas mācību programma \(ISCED 1 un 2\)](#), ģeogrāfijas mācību programma, 19. lpp.

(77) [Ungārijas mācību programma tehnikai un dizainam](#), ISCED 2, 24. lpp.

(78) [Austrijas Federālā izglītības un sieviešu lietu ministrija. Dekrēts "Vides izglītība ilgtspējīgai attīstībai"](#), 2014, 2. lpp.

(79) Grieķijas valsts mācību programma "Vide un izglītība ilgtspējīgai attīstībai" bērnu darziem, pamatskolām un vidusskolām, [Valdības biļetens 2022. izdevums B. 02820 / 2022. gada 6. jūnijs](#).

(80) [Zviedrijas mācību programma pamatskolas pirmajam un otrajam posmam](#), 8. lpp.

1.2.5. Pielāgošanās spēja

“Pielāgošanās spējas” kompetence ir cieši saistīta ar nākotnes prasmju kompetenci, jo arī tā attiecas uz spēju paredzēt ilgtspējīgu nākotni un attiecīgi rīkoties.

Pielāgojamība “nozīmē būt elastīgam un spēt pielāgoties jaunām situācijām un pielāgoties pārmaiņām mūsu sarežģītajā pasaulē” (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez 2022, 24. lpp.). Būtībā runa ir par spēju novērtēt savu rīcību un sabiedrības darbību attiecībā uz to, kā tā varētu veicināt ilgtspējīgu nākotni.

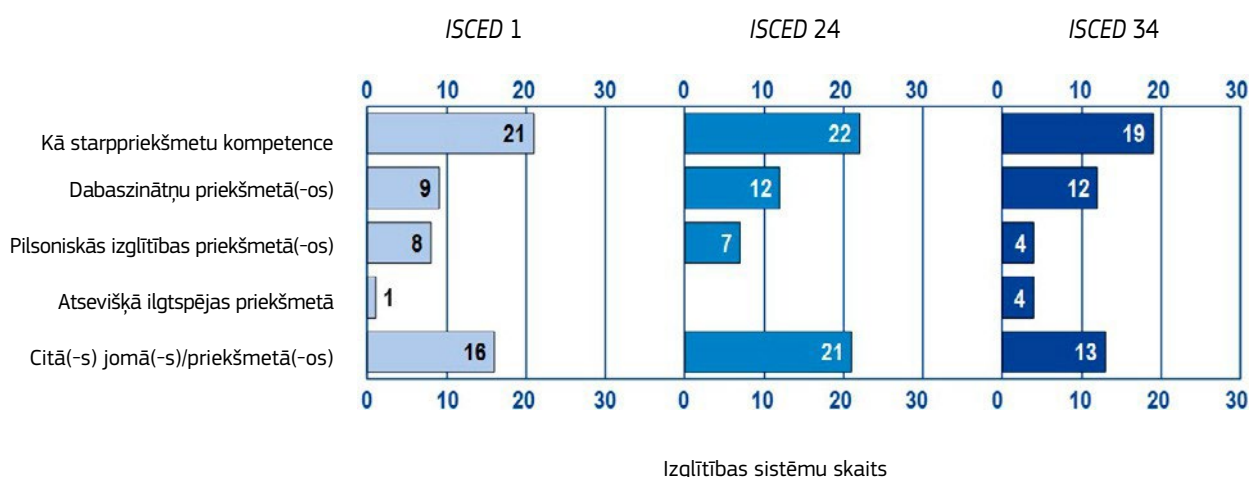
Pamatojoties uz to, šim ziņojumam tika atlasīti šādi pielāgošanās spējas elementi:

- apzināt dzīvesveida aspektus, kas ietekmē ilgtspēju un kam nepieciešams pielāgoties (piemēram, ceļošana ar lidmašīnu, automašīnu lietošana, gaļas patēriņš, ātrā mode);

- izprast aprites ekonomikas un sabiedrības jēdzienus un to lietojumu;
- izprast dzīves cikla domāšanu un ilgtspējīgas ražošanas un patēriņa principus.

Pielāgojamības prasme ir samērā plaši izplatīta Eiropas mācību programmās. Tomēr to nevarēja konstatēt četrās izglītības sistēmās (Rumānijas, Albānijas, Bosnijas un Hercegovinas un Ziemeļmaķedonijas). Pielāgošanās spējas, ja tās ir iekļautas mācību programmās, ir sastopamas visos izglītības līmeņos, visbiežāk kā starppriekšmetu kompetence (1.8. attēls; skatīt arī A1., A2. un A3. attēlu pielikumā). Attiecībā uz konkrētiem mācību priekšmetiem, ņemot vērā saikni starp spēju pielāgoties un ekonomikas darbību, šī kompetence bieži vien ir sastopama sociālajās un ekonomikas zinībās, dabaszinātņu priekšmetos, tehnoloģijās un zināmā mērā arī pilsoniskajā izglītībā.

1.8. attēls. To izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj “pielāgošanās spējas” kompetenci savā mācību programmā (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Skaidrojums

“Dabaszinātņu priekšmeti” ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins “pilsoniskās izglītības priekšmeti” attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā “citi priekšmeti” visbiežāk ietilpst sociālās un ekonomikas zinātnes, kā arī tehnoloģijas, ģeogrāfija vai citi priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā.

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Eiropas mācību programmās visbiežāk sastopamie pielāgošanās elementi ir saistīti ar prasmēm apzināt un izprast nepieciešamību mainīt dzīvesveidu un ilgtspējīgas ražošanas un patēriņa principus. Atsauces uz aprites ekonomiku ir daudz retāk sastopamas; attiecīgie piemēri tika atrasti tikai piecās izglītības sistēmās.

Kad runa ir par pārdomām par pašu skolēnu dzīvesveidu un uzvedību, mācību programmas bieži vien apspriež to

vispārīgi, pievēršoties “patēriņa uzvedībai” vai “ētiskam patēriņam” kopumā. Kad tiek apspriesti konkrēti piemēri par dzīvesveida izmaiņām, tie visbiežāk ir saistīti ar pārtikas patēriņu, iepirkšanos (piemēram, apģērbus) un transporta paradumiem.

Saistītās kompetences visbiežāk ir starpdisciplināras, bet bieži vien tās ir iekļautas arī pilsoniskajā izglītībā vai mājturībā.

Piemēram, **Dānijā**, mācību priekšmeta “mājsaimniecība” (vai “pārtikas zinātne”) (*ISCED* 1 un 2) kopīgie mērķi ietver tēmu “izpratne par pārtiku”, kas cita starpā ir vērsta uz vides ilgtspējību: “Skolēniem jāiemācās piedalīties un būt līdzatbildīgiem par jautājumiem, kas saistīti ar pārtiku, pārtikas izvēli, gatavošanu un ēdienu gatavošanu saistībā ar kultūru, labklājību, veselību un ilgtspējību” ⁽⁸¹⁾.

Spānijā ētiska dzīvesveida maiņas veicināšana lielākoties ir daļa no pilsoniskās izglītības. Pamatskolas otrajā posmā mācību rezultāti ir formulēti šādi: “Veicināt ētisku dzīvesveidu, kas veicina ilgtspējīgu attīstību, pats un savā vidē veicina atkritumu rašanās novēršanu, ilgtspējīgu resursu apsaimniekošanu, drošu, ilgtspējīgu un veselīgu mobilitāti, godīgu tirdzniecību, patēriņa atbildību, rūpes par dabas mantojumu, cieņu pret etnisko un kultūras daudzveidību, kā arī dzīvnieku aprūpi un aizsardzību” ⁽⁸²⁾.

Melnkalnē ilgtspējīgs transports ir starppriekšmetu tēma pamatskolā. Izglītojamajiem ir nepieciešams:

- ▶ salīdzināt dažādu transporta veidu priekšrocības un trūkumus;
- ▶ pieņemt svarīgus lēmumus transporta izvēles procesā;
- ▶ zināt, kādu ietekmi uz vidi atstāj mūsdienu transporta līdzekļi;
- ▶ attīstīt spēju objektīvi novērtēt un izvērtēt savu personīgo līdzdalību piesārņojuma radīšanā;
- ▶ veicināt piesārņojuma samazināšanu ar personīgo piemēru, kas saistīts ar transportu ⁽⁸³⁾.

Atsauces uz ilgtspējīgu ražošanu un patēriņu ir plaši izplatītas arī Eiropas mācību programmās. Šādas atsauces bieži ir vispārīgas. Visbiežāk aplūkotās specifiskās tēmas ir ilgtspējīgas tehnoloģijas un

tehnoloģiskā attīstība, ilgtspējīgs patēriņš (piemēram, ar tūrisma piemēru) un izpratne par priekšmetu dzīves ciklu un to ražošanu (pēdējais visbiežāk tiek aplūkots tehnoloģiju priekšmetos vai dabaszinātnēs, piemēram, ķīmijā).

Piemēram, **Bulgārijā**, viens no tehnoloģiju un uzņēmējdarbības mācību priekšmeta mērķiem vidusskolas posmā ir panākt, lai “skolēni izprastu tehnoloģiju un ražošanas efektivitātes savstarpējo saistību. Tie novērtē enerģijas taupīšanas un bezatkritumu tehnoloģiju ekonomiskos un vides ieguvumus. Viņi saprot, ka mašīnu un iekārtu tehniskie un ekspluatācijas parametri ir saistīti ar izstrādājumu dzīves ciklu, veselību, drošību, vides aizsardzību un ilgtspējīgu attīstību. Praktiskās iemaņas modeļu un projektu veidošanā tiek vērtētas pēc kvalitātes, drošības, energoefektivitātes un ekonomijas kritērijiem” ⁽⁸⁴⁾.

Horvātijā vidējās izglītības pakāpē viens no skolēnu mācību rezultātiem ir prasme analizēt “ilgtspējīgas ražošanas un patēriņa principus”, kas ietver “tādu produktu atpazīšanu un lietošanu, kas ražoti bez kaitīgas ietekmes uz vidi”. Tas ietver ieteikumus par saistītu tēmu iekļaušanu dažādos mācību priekšmetos, tostarp sociālajās zinātnēs, ģeogrāfijā, pilsoniskajā audzināšanā un dabaszinātnēs ⁽⁸⁵⁾.

(81) *Dānijas mācību programma mājsaimniecības / pārtikas zinātnēs, ISCED 1 un 2*, 3.–5. lpp.

(82) *Spānijas Karaliskais 29. marta dekrēts 217/2022, ar ko nosaka obligātās vidējās izglītības organizāciju un pamatmācības (ISCED 24 un 34)*, 74. lpp.

(83) *Izglītība ilgtspējīgai attīstībai, starppriekšmetu kompetences pamatskolā*, Melnkalne, 42.–43. lpp.

(84) *Bulgārijas tehnoloģiju un uzņēmējdarbības mācību programma 9. klasei*, 11. lpp.

(85) *Lēmums par starppriekšmetu mācību programmas par ilgtspējīgu attīstību pieņemšanu pamatskolām un vidusskolām pamatskolās un vidusskolās, Horvātijas Republikā*, OG 7/2019.

Visbeidzot, kā minēts iepriekš, aprites ekonomika mācību programmās tiek pieminēta reti. Tikai Igaunijā, Grieķijā, Lietuvā, Portugālē, Lietuvā, Igaunijā, Portugālē un Somijā augstākā līmeņa vadības dokumentos ir minēta šī koncepcija,

un tā visbiežāk ir saistīta ar citiem pielāgošanās prasmes elementiem: ilgtspējīgu ražošanu un patēriņu un/vai dzīvesveida izmaiņām.

Lietuvā "inženiertehnoloģiju" studijas ietver "inženiertehniskā produkta dzīves cikla analīzi", kas ietver "tā īpašību un mērķa noteikšanu, mijiedarbību ar lietotāju un ārējo vidi, ekspluatāciju un pārstrādi, atkārtotu izmantošanu (risinājuma ilgtspēja un aprites ekonomikas principi, cikli), inženiertehnisko risinājumu vai produktu patentus, intelektuālā īpašuma tiesības un aizsardzību" Turklāt tēma "ilgtspējīgas dzīves un zaļās enerģijas inženierzinātnes" aptver "ilgtspējīgas dzīves principus, ilgtspējīgas pilsētvides tehnoloģijas (tostarp ūdensapgāde, notekūdeņu novadīšana u. c.) un to lietojumu", "gaisa, ūdens un augsnes kvalitātes pētījumus un uzlabojumu tehnoloģiju (piesārņojuma samazināšana, atkritumu apsaimniekošana) un otrreizējās pārstrādes, izmantoto materiālu reģenerācijas apspriešanu; aprites ekonomikas sistēmu un tās procesus (atkritumu rašanās novēršana, ekodizains, atkritumu atkārtota izmantošana)"⁽⁸⁶⁾.

Somija izmanto holistisku pieeju, galveno uzmanību pievēršot skolēnu "ekosociālajām zināšanām". Viena no pamatzglītības pamatvērtībām ir "ilgtspējīga dzīvesveida nepieciešamība". Šajā kontekstā "pamatzglītība atzīst ilgtspējīgas attīstības un ekosociālo zināšanu un spēju nepieciešamību, ievēro to principus un vada skolēnus ilgtspējīga dzīvesveida apguvē. Ilgtspējīga attīstība un dzīvesveids ietver gan ekoloģisko un ekonomisko dimensiju, gan sociālo un kultūras dimensiju. Ekosociālo zināšanu un spēju vadošā ideja ir veidot dzīvesveidu un kultūru, kas veicina cilvēka cieņas neaizskaramību un ekosistēmu daudzveidību un spēju atjaunoties, vienlaikus veidojot kompetenču bāzi aprites ekonomikai, kuras pamatā ir dabas resursu ilgtspējīga izmantošana. Ekosociālās zināšanas un spējas nozīmē, ka skolēni izprot klimata pārmaiņu nopietnību, jo īpaši un cenšas panākt ilgtspējību"⁽⁸⁷⁾.

1.2.6. Politiskā rīcībspēja

Ceturta un pēdējā kompetences joma *GreenComp* sistēmā ir "rīcība ilgtspējas labā"; tā ietver zināšanas, prasmes un attieksmi, kas mudina izglītojamos "rīkoties individuālā un kolektīvā līmenī, lai veidotu ilgtspējīgu nākotni, cik vien iespējams" (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022, 25. lpp.). Šajā plašajā jomā "politiskās rīcībspējas" kompetence nozīmē zināt, kā darbojas politiskā sistēma, noteikt "politisko atbildību un pārskatatbildību par neilgtspējīgu rīcību" un spēt pieprasīt politiku, kas ir nepieciešama ilgtspējīgai nākotnei (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022, 25. lpp.).

Šajā ziņojumā "politiskās pārstāvniecības" kompetence ir definēta kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas palīdz skolēniem:

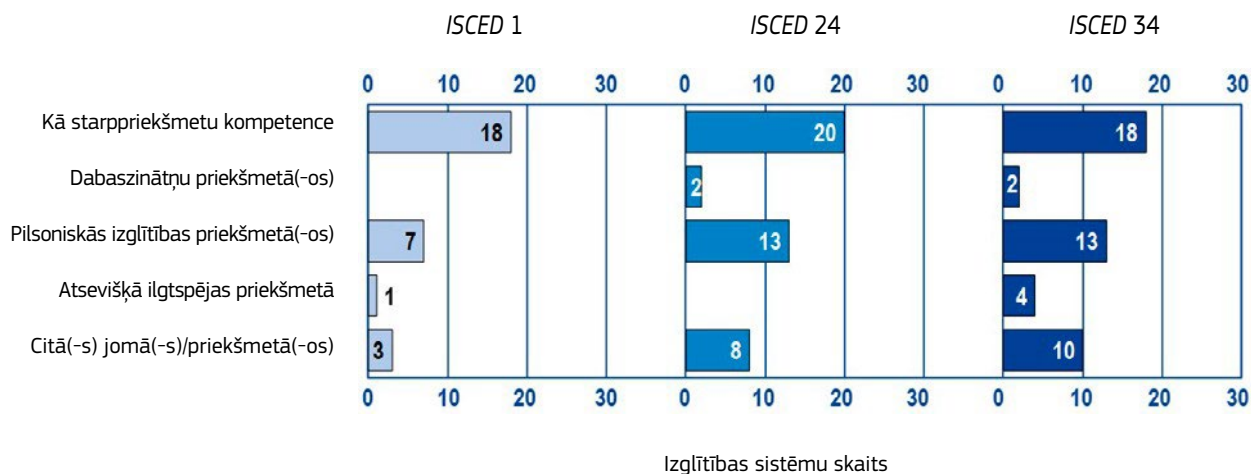
- noteikt attiecīgos politiskos dalībniekus;
- izprast valsts politikas un politisko pasākumu ietekmi uz ilgtspēju dažādos līmeņos;
- noteikt politisko atbildību un atbildību par neilgtspējīgu rīcību.

Šī kompetence Eiropas mācību programmās ir nedaudz mazāk pārstāvēta nekā vairumā citu valstu: piecās izglītības sistēmās (Beļģijas franču kopienas, Slovākijas, Bosnijas un Hercegovinas, Ziemeļmaķedonijas un Turcijas izglītības sistēmās) nav piemēru nevienā izglītības līmenī. Turklāt attiecībā uz šo kompetenci pastāv skaidras atšķirības starp izglītības līmeņiem: 17 izglītības sistēmās nav atrodams neviens "politiskās rīcībspējas" kompetences piemērs pamatzglītības posmā, deviņās izglītības sistēmās – pamatzglītības otrajā posmā, bet tikai septiņās izglītības sistēmās – vidējās izglītības posmā (sk. A1. tabulu, A2. un A3. pielikumā, lai iegūtu sīkāku informāciju). Tāpēc, jo augstāks izglītības līmenis, jo lielāka varbūtība, ka mācību programmās ir iekļauta politiskās rīcībspējas kompetence.

Ar "politisko rīcībspēju" saistītās kompetences, ja tādas ir, galvenokārt ir starppriekšmetu kompetences, taču tās bieži vien ir iekļautas arī pilsoniskās audzināšanas priekšmetos un dažos gadījumos arī sociālajās zinībās vidējās izglītības līmenī (1.9. attēls).

(86) [Lietuvas vispārējā inženiertehnoloģiju programma](#), 23.1.2. un 24.5.1. punkts.

(87) [Somijas valsts pamatzglītības pamatprogramma](#), 2014. gads.

1.9. attēls. To izglītības sistēmu skaits, kas iekļauj “politiskās rīcības” kompetenci savās mācību programmās (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads.


Avots: Eurydice.

Skaidrojums

“Dabaszinātņu priekšmeti” ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins “pilsoniskās izglītības priekšmeti” attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā “citi mācību priekšmeti” visbiežāk ietilpst sociālās zinības, kā arī vēsture, ģeogrāfija vai citi mācību priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā.

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Lielākā daļa piemēru attiecas uz attiecīgo dalībnieku identificēšanu dažādos līmeņos un politikas un politisko pasākumu ietekmes izpratni. Attiecībā uz pirmo no tiem mācību programmās bieži vien ir atsauce uz politikas

veidošanu dažādos līmeņos (reģionālā, valsts un globālā), dažos gadījumos skaidri minot ES vai konkrētas starptautiskas organizācijas.

Īrijā mācību priekšmeta “politika un sabiedrība” viens no mācību mērķiem vidusskolas posmā ir tāds, ka skolēniem jāspēj “kritiski izvērtēt starpvaldību/pārnacionālo struktūru (tostarp, ja nepieciešams, Starptautiskā Valūtas fonda, Pasaules Tirdzniecības organizācijas, Pasaules Bankas un Apvienoto Nāciju Organizācijas Attīstības programmas) lomu lēmumu pieņemšanas procesā attiecībā uz politiku, kas ietekmē jauniešus” ⁽⁸⁸⁾.

Kiprā mācību priekšmeta “izglītība ilgtspējīgai attīstībai” robežās skolēni mācās “identificēt vietējās un globālās ieinteresētās puses, kas organizē pasākumus, kuru mērķis ir ilgtspējīga attīstība”, un “izprot nepieciešamību organizēt un īstenot vides pasākumus / ilgtspējīgas attīstības pasākumus vietējā, valsts un globālā līmenī” ⁽⁸⁹⁾.

Portugālē “vairāku veidu dalībnieku (individuālo un kolektīvo) lomu noteikšana attiecībā uz atbildību par labklājības veicināšanu vietējā, valsts un pasaules līmenī” ir daļa no attīstības izglītības pamatskolas līmenī ⁽⁹⁰⁾.

(88) *Mācību programmas specifikācija, politika un sabiedrība (vecākais cikls)*, Īrija, 37. lpp.

(89) *ESD rādītāji pamatizglītības mācību programmām*, Kipras Izglītības un kultūras ministrija, 2016, 10. lpp.

(90) *Attīstības izglītības pamatnostādnes*, Portugāle, 39. lpp.

Kompetences, kas saistītas ar politikas un politisko pasākumu ietekmes izpratni, ir vai nu vispārīgi formulētas, vai arī iekļautas mācību programmās, izmantojot dažādus gadījumu pētījumus un politikas piemērus.

Šie politikas piemēri bieži ir saistīti vai nu ar ilgtspējības sociālo, vai ekoloģisko dimensiju. Piemēram, viens no starppriekšmetu mācību mērķiem Horvātijā pamatzglītības otrajā pakāpē, ir “analizēt sociālo politiku un tās ietekmi uz taisnīgumu sabiedrībā”⁽⁹¹⁾. Norvēģijā pamatskolas otrā līmeņa sociālo zinību mācību programmas mērķis ir “izpētīt un aprakstīt, kā cilvēktiesības un pamatiedzīvotāju tiesības, kā arī citi starptautiskie līgumi un starptautiskā sadarbība ir svarīgi valsts politikai, cilvēku dzīvei, vienlīdzīgām tiesībām un vienlīdzībai”⁽⁹²⁾. Maltā vidusskolas posmā skolēniem “kritiski jāanalizē atkritumu samazināšanas un atkritumu apsaimniekošanas politika”⁽⁹³⁾; Polijā skolēniem “jāizprot Eiropas klimata politikas pamatojums un jāspēj raksturot tās ekonomiskās un sociālās sekas 21. gadsimta pirmajā pusē”⁽⁹⁴⁾; un Zviedrijā skolēni pēta valsts resursu izmantošanas politisko sistēmu⁽⁹⁵⁾.

Pēdējais šeit aplūkots “politiskās rīcības spējas” kompetences aspekts, proti, spēja noteikt politisko atbildību un atbildību par neilgtspējīgu rīcību, visbiežāk nav konstatēts. Tikai piecās Eiropas izglītības sistēmās (Čehijas, Kipras, Ungārijas, Melnkalnes un Serbijas) ir iekļauti mācību rezultātu piemēri, kas pārsniedz individuālo atbildību par ilgtspējīgu attīstību. Čehijā, Kiprā un Serbijā sociālās/kolektīvās atbildības un sociālās atbildības jēdzienus un “dažādu sociālo dalībnieku atbildība”⁽⁹⁶⁾ ir pieminēta tikai īsi.

Ungārijas un Melnkalnes mācību programmās šie jautājumi ir aplūkoti nedaudz sīkāk, galveno uzmanību pievēršot par vides katastrofām atbildīgo personu identificēšanai un tiesiskās aizsardzības līdzekļu meklēšanai.

Ungārijā viens no ieteicamajiem uzdevumiem ģeogrāfijas stundās vidusskolā ir skolēnu tiesas sēdes par dažādām reālām vides katastrofām (piemēram, “sarkano dūņu katastrofa”, ūdens putēšana Rāba upē (Ungārijā), cianīda piesārņojums Tisā (Ungārijā))⁽⁹⁷⁾.

Melnkalnē ESD starpdisciplinārā tēma ietver mācību mērķus par “ekoremediācijas” iepazīšanu un praktizēšanu. Konkrēti, skolēniem jāspēj “identificēt galvenos vides piesārņotājus un meklēt risinājumus šīm problēmām, piemērojot ekoremediāciju (rūpniecība, transports, intensīvā lauksaimniecība un pieaugoša urbanizācija)”⁽⁹⁸⁾.

1.2.7. Individuāla un kolektīva rīcība

Pēdējā šajā sadaļā analizētā kompetences joma apvieno divas kompetences no *GreenComp* sistēmas – “kolektīvo rīcību” un “individuālo iniciatīvu”, kas abas veido daļu no kompetences jomas “rīcība ilgtspējas labā”. Atšķirībā no politiskās pārstāvības kompetences, kas galvenokārt ir saistīta ar zināšanām par to, kā darbojas politiskā sistēma un kā tā ietekmē ilgtspējīgu attīstību, šī kompetence ir vērsta uz skolēnu spēju pašiem individuāli un/vai sadarbībā ar citiem darboties ilgtspējas labā.

Tāpēc šai kompetencei ir divi galvenie elementi:

- izprast preventīvās darbības un piesardzības principa nozīmi un piemērot tos savā darbībā;
- kolektīvi strādāt ilgtspējības pārmaiņu procesos un apzināt kolektīvās rīcības iespējas.

Ar individuālo un kolektīvo rīcību saistītās kompetences ir iekļautas mācību programmās lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu. Tikai četrās izglītības sistēmās (Nīderlandē, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā un Turcijā) šajā kompetences jomā netika konstatēti piemēri. Līdzīgi kā politiskās pārstāvības kompetence, arī individuālās un kolektīvās darbības kompetence ir vairāk izplatīta vidējā izglītībā nekā pamatzglītībā, taču šajā gadījumā atšķirība nav tik izteikta (sīkāk sk. pielikumā esošās tabulas A1., A2. un A3.). Kā redzams 1.10. attēlā, individuālās un kolektīvās darbības kompetence pārsvarā ir starppriekšmetu tēma, taču tā ir iestrādāta arī pilsoniskās audzināšanas, ģeogrāfijas un sociālo zinību mācību programmās.

(91) [Lēmums par starppriekšmetu mācību programmas par ilgtspējīgu attīstību pieņemšanu pamatskolām un vidusskolām pamatskolās un vidusskolās Horvātijas Republikā](#), OG 7/2019.

(92) [Sociālās zinības, kompetenču mērķi un vērtēšana](#), Norvēģija, 10. gads.

(93) [Vides studijas](#), Malta, 10. līmenis (augstākā vidējā izglītība).

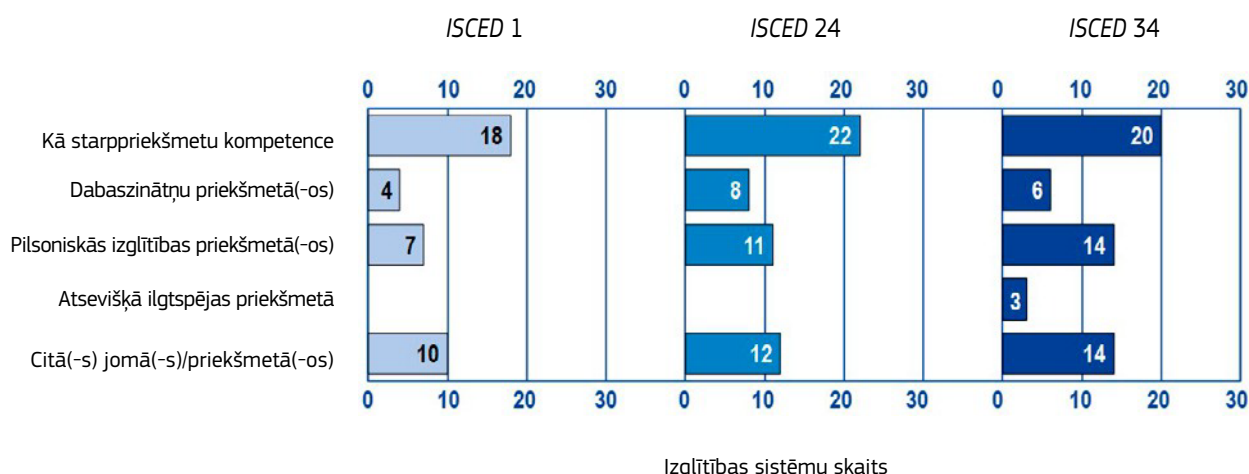
(94) [Polijas Nacionālās izglītības un zinātnes ministra 2022. gada 8. marta noteikumi, ar ko groza noteikumus par vispārējās izglītības pamatprogrammu vispārējās vidējās izglītības vidusskolām, tehnikumiem un II posma nozaru profesionālajām skolām](#), 1. pielikums, 35. lpp. (sociālās studijas).

(95) [Ģeogrāfijas mācību programmas komentārs](#), Zviedrija, vidējā izglītība, 3. lpp.

(96) [Serbijas normatīvais akts par vispārējās vidējās izglītības plānu un mācību un programmu](#), 2020. gads, 650. lpp.

(97) [Ungārijas ģeogrāfijas mācību programma](#), vidējā izglītība, 17.–18. lpp.

(98) [Izglītība ilgtspējīgai attīstībai, starppriekšmetu kompetences pamatskolā](#), Melnkalne, 35. lpp.

1.10. attēls. To izglītības sistēmu skaits, kuru mācību programmās ir iekļauta "individuālās un kolektīvās darbības" kompetence (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads

Avots: Eurydice.

Skaidrojums

“Dabaszinātņu priekšmeti” ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins “pilsoniskās izglītības priekšmeti” attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā “citi mācību priekšmeti” visbiežāk ietilpst ģeogrāfija, kā arī sociālās zinības, vēsture vai citi mācību priekšmeti. Viena izglītības sistēma var būt iekļauta vairākās dažādās kategorijās atkarībā no tā, kā ilgtspējas tēmas ir iekļautas mācību programmā.

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Aplūkojot šīs kompetences galvenos elementus, minētajos piemēros pārsvarā dominē individuāla rīcība un atbildība. Kolektīvās darbības ir iekļautas tikai trešdaļā valsts mācību programmu. Šis secinājums sasaucas ar iepriekš veiktajiem pētījumiem par skolotāju uztveri, kuros konstatēts, ka skolotāji ir tendēti uzsvērt individuālo rīcību privātajā sfērā saistībā ar kompetencēm, kas saistītas ar

rīcību, un viņi mēdz uztvert kolektīvo rīcību kā mazāk piemērotu skolēniem (sk. Stagell et al. (2014) par Zviedrijas Ekoskolu skolotājiem un Aarnio-Linnanvuori (2019) neliela apjoma pētījums par Somijas skolotājiem).

Dažās atsaucēs uz kolektīvu rīcību un atbildību bieži vien attiecas uz rīcību skolas vai vietējās kopienas līmenī, jo īpaši pamatskolas līmenī.

Piemēram, **Horvātijā**, pamatskolas pirmajā posmā viens no skolēnu izglītības rezultātiem ir “Dalība skolas vides aizsardzības pasākumos, sadarbojoties skolai un sabiedrībai”, kas ietver “Gatavību ar savu darbību un uzvedību veicināt sadarbību sabiedrībā un vides saglabāšanu”. To var panākt, sagatavojot un īstenojot skolu projektus par ilgtspēju (atkritumu šķirošana, otrreizēja pārstrāde, enerģijas taupīšana u. c.) un projektus, kuros iesaistīta vietējā kopiena (piemēram, piedaloties tīrīšanas darbos kopā ar vecākiem un skolotājiem) ⁽⁹⁹⁾.

Austrijā arī pamatskolā skolēni un viss skolas kolektīvs kopīgi uzņemas atbildību, padarot skolu par ilgtspējīga dzīvesveida paraugu: “Skola (..) dod iespēju pārbaudīt sevi, izjust savas rīcības sekas un kritiski pārdomāt tās. Ir svarīgi kopīgi attīstīt un uzņemties atbildību par ilgtspējīga dzīvesveida veidošanu indivīdiem un sabiedrībai globālā un vietējā līmenī, kā arī veicināt holistisku skatījumu uz cilvēci iekļaujošas sabiedrības nozīmē” ⁽¹⁰⁰⁾.

(99) [Lēmums par starppriekšmetu mācību programmas par ilgtspējīgu attīstību pieņemšanu pamatskolām un vidusskolām pamatskolās un vidusskolās Horvātijas Republikā](#), OG 7/2019.

(100) Austrijas pamatskolas mācību programma, [BGBL II – Ausgabe am 2. Jänner 2023 – Nr. 1](#), 2. lpp.

Serbijā viens no izvēles priekšmeta “izglītība ilgtspējīgai attīstībai” mērķiem vidusskolas posmā ir, lai “skolēns aktīvi piedalītos vietējās kopienas darbībā un radoši veicinātu grupas darbu vides aizsardzības jomā” ⁽¹⁰¹⁾.

Mācību programmās var izmantot arī teorētiskāku pieeju individuālai vai kolektīvajai rīcībai,

piemēram, kā Francijas vidusskolas vidusskolas dabaszinātņu mācību programmā.

“Zinātniskā pieeja veicina kritisku vērtējumu un atbilst ētiskiem apsvērumiem. Tādējādi tā ir racionāli informēta, kurā ikvienam ir jābūt iespējai piedalīties lēmumu pieņemšanā – individuālā un kolektīvā, vietējā vai globālā līmenī [...]. Klimata un vides problēmas sabiedrībai ir pāreja no pašreizējās situācijas uz attīstību, kas balstīta uz ilgtspējīgu enerģijas pārveides un izmantošanas režīmu. Šīs pārejas sarežģītības dēļ ir jāzina, jāsaprot un jānosaka prioritātes parametriem, pēc kuriem ir iespējams rīkoties individuāli un kolektīvi” ⁽¹⁰²⁾.

Jēdzieni “profilakse” vai “preventīva darbība” tiek pieminēti reti; tie ir tikai aptuveni ceturtajā daļā no Eiropas valstu izvēlētajiem piemēriem. Viens piemērs ir no Portugāles, kur vidusskolas bioloģijas mācību programmā noteikts, ka skolēniem “jāveic atbildīgas pilsoniskās intervences (iespējamās un pamatotas), kuru mērķis ir novērst/mazināt pētāmo problēmu un veicināt dabas resursu ilgtspējīgu izmantošanu” ⁽¹⁰³⁾. Piesardzības princips ir iekļauts Čehijas un Grieķijas piemēros. Čehijā starppriekšmetu izglītības jomā “Cilvēks un sabiedrība” sākumskolas un pamatskolas līmenī “jāatklāj saikne starp ekoloģiskām, tehniski ekonomiskām un sociālām parādībām, vienlaikus uzsverot piesardzības principu un citus ilgtspējīgas attīstības principus darbībā” ⁽¹⁰⁴⁾. Grieķijā “vides un ilgtspējīgas attīstības izglītības” starpdisciplinārie mērķi paredz, ka “skolēniem kā atbildīgiem un aktīviem pilsoņiem ikdienā jāpiemēro [...] piesardzības princips, t. i., zināšanas par cilvēka darbības ietekmi uz vidi” ⁽¹⁰⁵⁾.

1.3. Secinājums

Šajā nodaļā ir analizēts, kā ilgtspēja tiek mācīta skolās no pamatskolas līdz vidusskolas vispārējās izglītības vecākajam posmam saskaņā ar augstākā līmeņa mācību programmām. Tajā ir pētīts, kā un cik lielā mērā ilgtspējas tēmas un kompetences ir iestrādātas Eiropas izglītības sistēmās, īpašu uzmanību pievēršot starpdisciplināritātei un transversālai mācīšanai. Kā parādīja nodaļa, ilgtspēja un ar to saistītās kompetences ir iekļautas kā starpdisciplināras tēmas un kompetences lielākajā daļā izglītības sistēmu, un tikai ļoti nedaudzas Eiropas valstis ir izvēlējušās izveidot atsevišķu ilgtspējas priekšmetu.

Nav Eiropas izglītības sistēmas, kurā ilgtspējības tēma nebūtu iekļauta mācību programmās. Ilgtspēja ir ne tikai starppriekšmetu tēma, bet tā visbiežāk tiek iekļauta dabaszinātņu priekšmetos un pilsoniskajā izglītībā. Atšķirības starp izglītības līmeņiem attiecībā uz to, cik lielā mērā ilgtspēja ir transversāla kompetence vai iekļauta dabaszinātņu mācību programmās, ir nelielas. Taču attiecībā uz pilsonisko izglītību ilgtspējas tēmas biežāk tiek aplūkotas vidusskolā nekā pamatskolā.

(101) Serbijas normatīvais akts par vispārējās vidējās izglītības plānu un mācību un programmu, 2020. gads, 697. lpp.

(102) Zinātniskā mācību programma pēdējam mācību gadam, Francija, ISCED 34, 12. klase, 1. un 13. lpp. Kopš 2023. gada jūnija ir atjauninātas dabaszinātņu mācību programmas 11. un 12. klasei. Programma 11. klasei tiek īstenota no 2023. gada septembra, savukārt programma 12. klasei stāsies spēkā 2024. gada septembrī. Izmaiņas uzlabo ilgtspējas dimensiju un mācības par bioloģisko daudzveidību.

(103) Portugāles Vidusskolas bioloģijas mācību programma, 12. klase, 9. lpp.

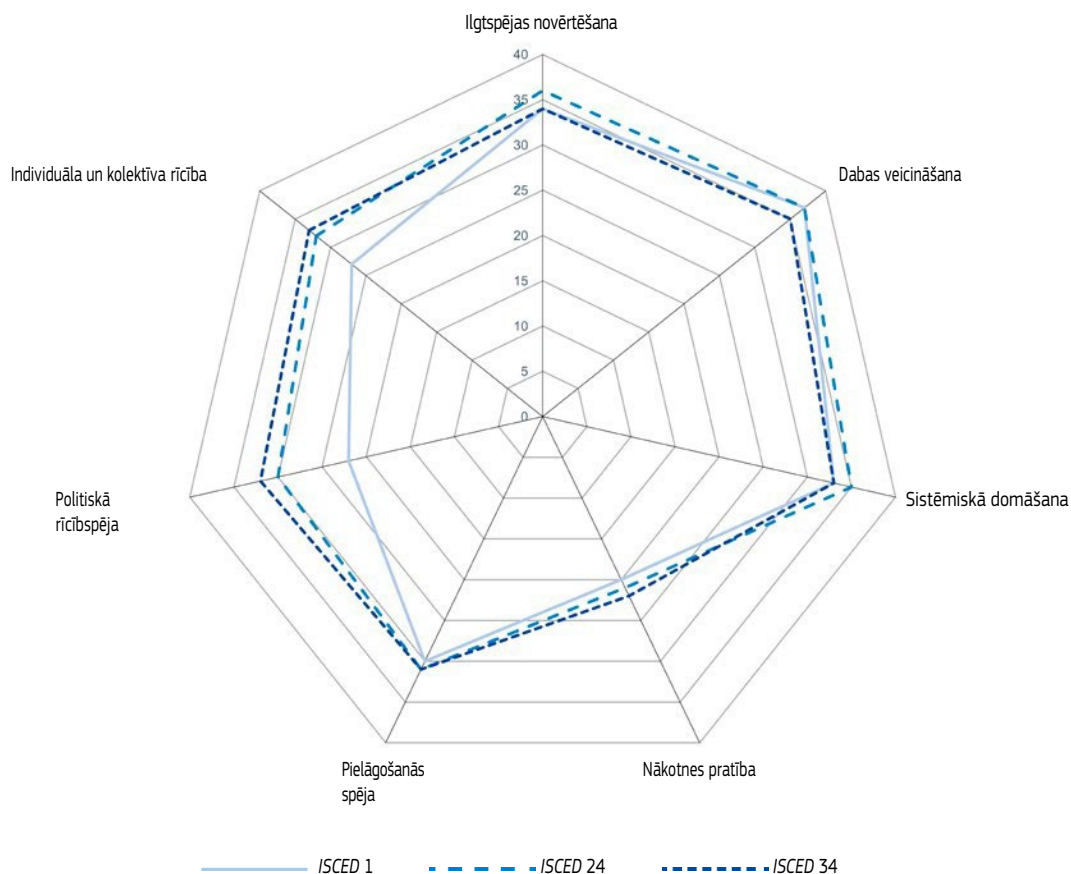
(104) Pamatizglītības pamatprogramma līdz 2023. gadam, 135. lpp.

(105) Grieķijas valsts mācību programma “Vide un izglītība ilgtspējīgai attīstībai” bērndarziem, pamatskolām un vidusskolām, Valdības biļetens 2022., izdevums B, 02820 / 2022. gada 6. jūnijs, 27915. lpp.

Attiecībā uz kategoriju “citi mācību priekšmeti” ilgtspējas kompetences visbiežāk tiek integrētas ģeogrāfijas, sociālo un ekonomikas zinību, vēstures, tehnoloģiju un mākslas un dizaina mācību programmās. Tomēr dažos gadījumos arī tādi mācību priekšmeti kā literatūra, svešvalodas,

fiziskā audzināšana vai matemātika var ietvert dažus ilgtspējas kompetenču elementus. Tikai deviņās izglītības sistēmās ilgtspēja ir iekļauta mācību programmās kā atsevišķs mācību priekšmets. Vairumā gadījumu šie priekšmeti tiek piedāvāti vidusskolas līmenī, bet nav obligāti (sk. 1.3. attēlu).

1.11. attēls. Izglītības sistēmu skaits, kuru mācību programmās iekļautas galvenās ilgtspējas prasmes, pa kompetenču jomām (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads.



Avots: Eurydice.

Skaidrojums

Šajā attēlā ir apkopota un integrēta informācija par septiņām kompetencēm, kas aplūkotas 1.2. sadaļā (1.4.–1.10. attēls). Tas parāda to izglītības sistēmu skaitu, kuru mācību programmās ir iekļauta katra ilgtspējas kompetence, neatkarīgi no tā, vai tās ir starppriekšmetu tēmas vai ir iekļautas obligātajos vai izvēles priekšmetos. Trīs līnijas atspoguļo trīs izglītības līmeņus (pamatizglītības pirmais līmenis, pamatzglītības otrais līmenis un vispārējā vidējā izglītība).

Informāciju par katru valsti skatīt pielikuma A1., A2. un A3. attēlā.

Attiecībā uz dažādām ar ilgtspēju saistītām kompetencēm šīs nodaļas 1.2. sadaļā detalizēti analizēts, cik lielā mērā Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa vadības dokumentos ir iekļauti dažādi zināšanu, prasmju un attieksmes elementi. Kā redzams 1.11. attēlā, gandrīz visas aplūkotās kompetences ir salīdzinoši labi pārstāvētas Eiropas mācību programmās, izņemot “nākotnes pratību”. Atšķirības starp izglītības līmeņiem ir izteiktas tikai attiecībā uz kompetencēm “politiskā rīcībspēja” un “individuālā un kolektīvā rīcība”, kas biežāk sastopamas vidusskolas līmenī. Tas arī nozīmē, ka attiecībā uz četrām plašajām kompetences jomām, kas definētas *GreenComp* sistēmā (Bianchi, Pisiotis un Cabrera Giraldez, 2022), “ilgtspējas vērtību iemiestošana” un “ilgtspējas sarežģītības apzināšanās” ir biežāk iekļautas mācību programmās nekā pārējās divas – “ilgtspējas nākotnes plānošana” un “rīcība ilgtspējas vārdā”.

Vairāk nekā puse izglītības sistēmu (23) aptver visas septiņas ilgtspējas kompetences vairāk vai mazāk detalizēti vismaz vienā izglītības līmenī. Vēl 10 izglītības sistēmās augstākā līmeņa vadības dokumenti ietver mācību rezultātus piecām vai sešām no šeit aplūkotajām ilgtspējas kompetencēm. Mācību programmās Nīderlandē, Rumānijā, Albānijā, Bosnijā un Hercegovinā, Ziemeļmaķedonijā un Turcijā ir atsaucē tikai uz trim vai četrām no septiņām kompetencēm.

Attēls kļūst vēl niansētāks, aplūkojot analizēto kompetenču apakškomponentus (sk. definīcijas 1.2. sadaļā). Ne visās izglītības sistēmās šie dažādie aspekti mācību programmās ir iekļauti vienādā mērā. Valstīs, kurās ir visvairāk ilgtspējības kompetenču komponentu, izglītības sistēmas izmanto holistisku pieeju, t. i., izglītības sistēmas, kurās, ilgtspējas kompetences ir iekļautas visās mācību programmās, un mācību mērķi ir saistīti ar daudziem dažādiem aspektiem. Šīs valstis ir Grieķija, Francija, Horvātija, Kipra, Lietuva, Austrija, Portugāle, Somija, Zviedrija, Šveice un Norvēģija.

Attiecībā uz dažādu ilgtspējas kompetenču komponentu modeļiem, kā atklājās analizē, lai gan vispārējās ilgtspējas kompetences ir pārstāvētas, valstu mācību programmās bieži trūkst detalizētu jēdzienu (piemēram, aprites ekonomika, preventīva rīcība, sarežģītu sistēmu galvenie jēdzieni). Tas varētu būt saistīts ar šādu augstākā līmeņa sistēmu būtību, kas pēc definīcijas var sniegt tikai vispārīgas vadlīnijas, nevis detalizētas koncepcijas. Var gadīties arī, ka starptautiskā ilgtspējas leksika netiek lietota visās izglītības sistēmās vienādā mērā.

Turklāt, lai gan lielākajā daļā mācību programmu ir atsaucē uz to, ko indivīdi var darīt, lai veicinātu ilgtspējīgu attīstību un individuālo atbildību, atsaucē uz kolektīvo rīcību vai sociālo/politisko/kolektīvo atbildību par neilgtspējīgu rīcību ir retākas. Turklāt, lai gan lielākajā daļā mācību programmu ir atsaucē uz ilgtspējas vērtībām un nepieciešamību respektēt daudzveidību un dažādus pasaules uzskatus, reti tiek veicināta refleksija par individuālo un kolektīvo vērtību radīšanu. Tādējādi joprojām ir iespējams mainīt mācību programmas, lai labāk nodrošinātu studentus ar kompetencēm, kas nepieciešamas, lai risinātu sarežģītas ilgtspējas problēmas un atbildīgi rīkotos.

Visbeidzot, lai gan kompetences, kas saistītas ar dabas veicināšanu un novērtēšanu, ir plaši iekļautas Eiropas vadības dokumentos, mazāk ir atsaucē uz nepieciešamību atrasties brīvā dabā un baudīt dabu. Skolas kontekstā uzturēšanās ārā varētu būt grūtāk īstenojama, taču tā veicina praktisku mācīšanos un attīstību, kā arī varētu būt solis uz priekšu ilgtspējīgas nākotnes virzienā.



2. nodaļa. Skolotāji un skolu vadītāji ilgtspējai

Literatūrā plaši atzīta skolotāju un skolu vadītāju būtiskā loma ilgtspējas izglītības iekļaušanas procesā skolās (Birney un Reed, 2009; Timm un Barth, 2021). Skolotāji ir galvenie dalībnieki, lai nodrošinātu ilgtspējas iekļaušanu mācību programmā un veicinātu skolēnu ilgtspējas kompetences, jo viņi spēj kļūt par līderiem un pārmaiņu veicinātājiem savās iestādēs (Bürgener un Barth, 2018; Gan, 2021).

Globālajā rīcības programmā, kas sekoja *UNDESD* deklarācijai, tika uzsvērtā nepieciešamība uzlabot skolotāju zināšanas un prasmes, lai paātrinātu progresu ceļā uz ilgtspējīgu attīstību (UNESCO, 2014). Pedagogu kapacitātes palielināšana ir arī viens no prioritāriem pasākumiem programmā "Izglītība ilgtspējīgai attīstībai: ceļā uz ilgtspējīgas attīstības mērķu (IAM) sasniegšanu" (UNESCO, 2020).

Skolotāju ilgtspējas pratība ietver ne tikai zināšanas, bet arī vērtības, kas veido individuālo domāšanas veidu un uzvedību. Tas ietver zināšanas par vides, ekonomikas un sociālajiem jautājumiem, kā arī vēlmi un spēju intelektuāli un personīgi iesaistīties spriedzes situācijās, ko rada šo sistēmu savstarpējā saistība (Nolet, 2009). Skolotājiem ir jāsaprot ilgtspēja, jāzina, kādas kompetences būtu jāapgūst izglītojamajiem, un viņiem ir nepieciešamās zināšanas gan par saturu (ko mācīt), gan par pedagogiju (kā mācīt) (Brandt et al., 2019; Rieckmann un Barth, 2022).

Pēdējo gadu laikā pētnieki un eksperti ir strādājuši pie tā, lai definētu kompetences, kas nepieciešamas skolotājiem un citiem pedagogiem, lai attīstītu izglītojamo ilgtspējas kompetences. 2004.–2007. gada Comenius-2 *CSCT* (mācību programma, ilgtspējīga attīstība, kompetences, skolotāju apmācība) projektā ⁽¹⁰⁶⁾ tika izstrādāta uz kompetencēm balstīta mācību programma, kas paredzēta skolotāju izglītības programmām. Tajā tika definētas kompetences zināšanu, sistēmiskās domāšanas, emociju, vērtību un rīcības ziņā trīs jomās: mācīšana un mācīšanās, refleksija un redzējuma veidošana un sadarbības tīklu veidošana (Sleurs, 2008).

Projektā Austrijas pētniecības grupa izstrādāja KOM-BiNE – kompetenču sistēmu ilgtspējīgas attīstības jomā skolotājiem, kas ietver kompetences piecās jomās: zināšana un rīcība, vērtēšana un sajūtas, komunikācija un refleksija, redzējuma veidošana, plānošana un organizēšana un sadarbības tīklu veidošana (Rauch un Steiner, 2013).

Arī Apvienoto Nāciju Organizācijas Eiropas Ekonomikas komisija (*UNECE*) ir izstrādājusi ilgtspējības kompetences sistēmu pedagogiem. Sistēma aptver mācīšanos zināt (izpratne par problēmām, ar kurām sabiedrība saskaras gan vietējā, gan globālā mērogā, un par pedagogu un izglītojamo iespējām tās risināt), mācīšanos darīt (praktisku prasmju attīstīšana rīcībai), mācīšanos dzīvot kopā (kā veidot partnerattiecības un novērtēt savstarpējo atkarību, plurālismu un cieņu) un mācīšanos būt (kā rīkoties, spriežot un uzņemoties personīgo atbildību) (*UNECE*, 2012, 2013).

Nesen "Erasmus+" projektos "Labāka izpratne par mērķi" (RSP)I un RSP-II ⁽¹⁰⁷⁾ tika izstrādāta pedagogu kompetenču sistēma katram no ilgtspējīgas attīstības mērķiem, ņemot vērā četras dimensijas: integrācija (sistēmas, nākotne, līdzdalība), iesaistīšanās (uzmanība, empātija, vērtības), prakse (transdisciplināritāte, radošums, rīcība) un refleksivitāte (kritiskums, atbildība un izlēmība) (Vare et al., 2019).

Nesen veiktajā pārskatā par skolotāju izglītību zaļajai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai tika pētīts, kā šīs sistēmas ir īstenotas valstīs visā pasaulē (Mulā un Tilbury, 2023). Lai gan empīriskie pierādījumi joprojām ir ierobežoti, šo ietvaru sarežģītība un operacionalizācijas trūkums (attiecībā uz skaidru ieviešanas un novērtēšanas ceļu izstrādi), iespējams, kavē to integrāciju skolotāju izglītības programmās (Mulā un Tilbury, 2023; Vare, Lausset un Rieckmann, 2022). Pierādījumu ir maz arī par to, kādu ietekmi praksē var radīt šo kompetenču ietvaru ieviešana skolotāju izglītībā (Albareda-Tiana et al., 2019; Brandt et al., 2019; Richter-Beuschel un Bögeholz, 2019; Cebrián, Junyent un Mulā, 2020).

(106) https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CSCT/.

(107) <https://aroundsenseofpurpose.eu/>.

Izaicinājums slēpjas kompetences apguves mērīšanā, kas ietver zināšanas, pedagoģiju (efektīvas mācīšanas un mācīšanās pieejas) un attieksmi (vēlme un iekšējā motivācija) (Rieckmann un Barth, 2022). Ilgtspējīgu nākotnes izglītotāju akadēmija (EduSTA) ⁽¹⁰⁸⁾, ko finansē programma “Erasmus+”, izstrādā digitālās atklātās nozīmītes, ko atbalsta multimodāli mācību moduļi ar mērķi nodrošināt koplietojamus un pārnesamus mikrokredītus, noteikt skaidrus vērtēšanas kritērijus un veicināt kvalitātes nodrošināšanu (Mulā un Tilbury, 2023). Pētnieki pēta arī īpašas pedagoģiskās pieejas ilgtspējības kompetencēm un pēta prakses kopienas un atvērtas mācību vides potenciālu, lai atbalstītu šo kompetenču apguvi (Lozano et al., 2017; Bürgener un Barth, 2018; Lozano un Barreiro-Gen, 2019).

Neskatoties uz to, ka pētnieki un politikas veidotāji pievērš arvien lielāku uzmanību skolotāju kompetencei ilgtspējas izglītības jomā, nesen veikta aptauja liecina, ka, lai gan skolotāji parasti atzīst ilgtspējas nozīmi un vēlas to iekļaut savā mācību darbā, viņiem parasti trūkst nepieciešamo zināšanu un pārliecības (UNESCO, 2021).

Lai skolotāji attīstītu ilgtspējas kompetences, kas viņiem nepieciešamas, lai kļūtu par aktīviem pārmaiņu veicinātājiem, ir svarīgi, lai attiecīgās zināšanas un pedagoģiskie paņēmieni tiktu iekļauti universitāšuursos un skolotāju izglītības programmās (Bertschy, Künzli un Lehmann, 2013; Redman, Wiek un Redman, 2018; UNESCO, 2020). Tomēr joprojām ir daudz problēmu un nepilnību saistībā ar ilgtspējas jautājumu integrēšanu skolotāju apmācības programmās. Saskaņā ar ziņojumu “Izglītība vides ilgtspējai – politika un pieejas Eiropas Savienības dalībvalstīs” ir izplatīta prakse, ka tikai dažu mācību priekšmetu studenti pirms mācību uzsākšanas saņem apmācību par ilgtspēju.

(Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021). Turklāt profesionālās kvalifikācijas celšana (PKC) parasti ir brīvprātīga, un var būt grūti mudināt skolotājus piedalīties. Šajā pētījumā identificētas arī citas problēmas, piemēram, grūtības, kas saistītas ar starpdisciplināru mācīšanu, un speciālistu trūkums, lai apmācītu skolotājus nepieciešamajās kompetencēs, principos, pedagoģiskajā praksē, inovatīvās koncepcijās un mācību līdzekļos.

Ilgtspējas integrēšana skolotāju izglītības un apmācības programmās, īpašas pedagoģijas izstrāde, sadarbības kopienu un sadarbības tīklu veidošana, resursu un ekspertu ieteikumu nodrošināšana, kompetenču atzīšana un labākās prakses apbalvošana var veicināt skolotāju lietpratības un kompetences uzlabošanu (Dyment un Hill, 2015; Jucker un Mathar, 2015; Taylor et al., 2019; Glavic, 2020; Timm un Barth, 2021; Cebrián et al., 2022).

Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikumā par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai ir atzīts, ka, neraugoties uz to, ka ES dalībvalstīs ir izplatīta politika, kuras mērķis ir veicināt mācīšanos ilgtspējīgai attīstībai, pedagogiem ir vajadzīgs turpmāks mērķtiecīgs atbalsts, speciālās zināšanas un apmācības iespējas, lai zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības principus iekļautu savā mācību un apmācības praksē ⁽¹⁰⁹⁾. Ieteikumā ir izklāstīti konkrēti pasākumi, kas varētu palīdzēt nodrošināt pedagogus ar kompetencēm, kas nepieciešamas, lai palīdzētu skolēniem sagatavoties zaļajai pārejai. Kādi pasākumi būtu jāīsteno, būs atkarīgs no valsts konteksta, bet tie ietver ilgtspējas izglītības iekļaušanu skolotāju profesionālajos standartos vai kompetenču sistēmās un skolotāju izglītības un profesionālās pilnveides programmās; atbalstu mentoringa shēmu un skolu koordinātoru funkciju izveidei; tādu pedagoģisko metožu ieviešanu, kas veicina mācīšanu un mācīšanos starpdisciplināri un attīsta sociāli emocionālos aspektus mācībās; un piekļuvi pieredzes centriem, tostarp vides izglītības un mācību centriem.

Šajā nodaļā sniegts ieskats par valsts politiku un pasākumiem visā Eiropā, kuru mērķis ir uzlabot skolotāju spējas izglītēt par ilgtspējas jautājumiem. 2.1. sadaļā ir aplūkots ar ilgtspēju saistīto kompetenču ieviešana skolotāju kompetenču sistēmās. Nodaļa turpinās, 2.2. sadaļā aplūkojot, kā ilgtspēja ir aplūkota skolotāju sākotnējās izglītības (SSI) noteikumos un pamatnostādnēs, un 2.3. sadaļā – kā ilgtspēja ir aplūkota noteikumos un shēmās, kas attiecas uz skolotāju profesionālo pilnveidi darba vietā. 2.4. sadaļā pievēršas īpašajiem noteikumiem par skolu vadības veidošanu ilgtspējai. Visbeidzot, 2.5. sadaļā aplūkoti citi atbalsta pasākumi, piemēram, mācību materiālu, mācību resursu, mentoringa, prakses kopienu un tīklu nodrošināšana.

(108) <https://projects.tuni.fi/edusta/>

(109) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

2.1. Ilgtspējas iekļaušana skolotāju kompetences sistēmās

Kompetenču sistēmas jeb profesionālie standarti tiek saprasti kā kompetenču kopums, kuras skolotājiem ir jāzina, jāsaprot un jāspēj veikt. Tās var būt definētas īpašā dokumentā vai iekļautas regulējumā ar plašāku darbības jomu. Skolotāju kompetenču ietvarstruktūras parasti izmanto, lai definētu kopējus standartus SSI programmām, taču tās var izmantot arī, lai virzītu skolotāju profesionālo attīstību vai kalpotu par instrumentu viņu novērtēšanai un paaugstināšanai amatā (Eiropas Komisija / EACEA / Eurydice, 2018). Lai gan dažas kompetences attiecas uz visiem skolotājiem, citas var būt specifiskas konkrētiem speciālistiem vai priekšmetu skolotājiem.

Šajā nodaļā ir aplūkots, kā ar ilgtspēju saistītās kompetences ir iestrādātas skolotāju kompetenču sistēmās vai profesionālajos standartos visiem skolotājiem neatkarīgi no viņu specializācijas vai mācību priekšmeta, ko viņi māca. Kā redzams 2.1. attēlā, tikai astoņās izglītības sistēmās ar ilgtspēju saistītās kompetences ir iekļautas vispārējā skolotāju kompetenču sistēmā, bet vēl četrās ir izstrādāta īpaša kompetenču sistēma ilgtspējas izglītībai. Ilgtspēja nav iekļauta vispārējās vai īpašās skolotāju kompetences sistēmās vairāk nekā divās trešdaļās izglītības sistēmu.

Ar ilgtspēju saistītās kompetences ir iekļautas skolotāju kompetenču sistēmās, kas nosaka SSI programmu standartus Dānijā, Īrijā, Spānijā, Ungārijā un Zviedrijā. Dānijā jaunie tiesību akti par SSI pamatskolas un vidusskolas skolotājiem paredz, ka skolotāju izglītības programmās skolotāju kandidātiem ir jāgūst priekšstats par ilgtspēju, un dažos pamatpriekšmetos ir noteikti konkrēti mācību mērķi ⁽¹¹⁰⁾. Īrijā globālā pilsoniskā izglītība, kas cita starpā ietver ilgtspējīgas attīstības un ilgtspējīga dzīvesveida veicināšanu, ir viens no pamatelementiem, kas saskaņā ar SSI standartiem jāaptver visās SSI programmās ⁽¹¹¹⁾.

Spānijā noteikumos par izglītības augstskolu grādiem ir definētas ar ilgtspējību saistītās kompetences, kas pamatskolas un vidusskolas skolotājiem jāapgūst studiju laikā ⁽¹¹²⁾. Topošajiem sākumskolas skolotājiem jāspēj novērtēt individuālo un kolektīvo atbildību par ilgtspējīgas nākotnes sasniegšanu; kritiski analizēt un iekļaut mācību procesā būtiskākos sociālos jautājumus, tostarp ilgtspējīgas attīstības jautājumus; apzināties zinātnes, sabiedrības un tehnoloģiju attīstības savstarpējo ietekmi; un noteikt pilsoņu uzvedību, lai nodrošinātu ilgtspējīgu nākotni ⁽¹¹³⁾. Topošajiem vidusskolas skolotājiem būtu jāspēj veidot un attīstīt mācību vidi, kas veicina ilgtspējīgas nākotnes veidošanu ⁽¹¹⁴⁾.

Ungārijā pamatzglītības un vidējās izglītības skolotāju kvalifikācijas pakāpju vadlīnijās noteikts, ka visiem skolotājiem ir jāpārzina ilgtspējas izglītība un tās vērtības un jāprot veidot pozitīvu attieksmi un vairot skolēnu vides apziņu; jāprot izmantot esošās pedagoģiskās metodes; jāprot palīdzēt skolēniem izprast atšķirības starp neilgtspējīgu un ilgtspējīgu attīstību un radoši domāt par nākotni, ņemot vērā pagātni un tagadni; un jāspēj dot skolēniem ieguldījumu ilgtspējīgas pasaules veidošanā ⁽¹¹⁵⁾. Zviedrijā visiem SSI studentiem būtu jāattīsta prasme novērtēt izglītības procesus, pamatojoties uz attiecīgiem zinātniskiem, sociāliem un ētiskiem aspektiem, īpaši ņemot vērā ilgtspējīgu attīstību ⁽¹¹⁶⁾.

(110) Ministrijas rīkojums par skolotāju izglītības programmu pamatskolām un vidusskolām ("Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen") (<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2023/374>).

(111) Cēim: Sākotnējās skolotāju izglītības standarti, 2020 (<https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/ceim-standards-for-initial-teacher-education.pdf>).

(112) Papildu noteikums izglītības likumā paredz pienākumu iekļaut izglītībā zināšanas, prasmes un attieksmi par izglītību ilgtspējīgai attīstībai, taču tas vēl nav īstenots, ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica de educación (LOMLOE), 2020 (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>).

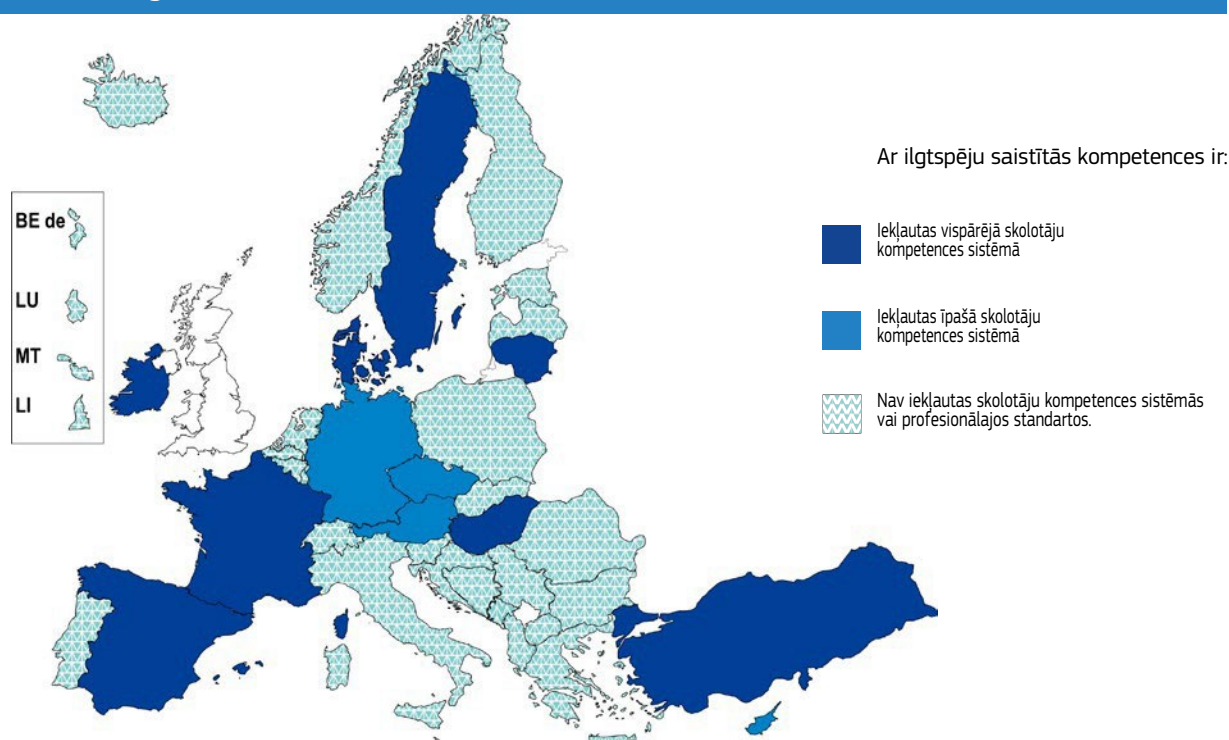
(113) Rīkojums ECI/3857/2007, ar ko pastiprina kritērijus pamatzglītības skolotāju universitātes grādu atzīšanai (https://www.boe.es/diario_boe/txt_php?id=BOE-A-2007-22449).

(114) Rīkojums ECI/3858/2007, ar ko pastiprina kritērijus vidējās izglītības skolotāju universitātes grādu atzīšanai (https://www.boe.es/buscar/act_php?id=BOE-A-2007-22450).

(115) Izglītības pārvaldes vadlīnijas pamatzglītības un vidējās izglītības skolotāju kvalifikācijas pakāpēm, 2013 (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf).

(116) Bakalaura/maģistra grāds pamatzglītībā [Grundlärarrexamen] (https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimEdu). Mākslas/zinātņu maģistra grāds vidējā/augstākā līmeņa vidējā izglītībā [Amneslärarrexamen] (<https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/ordinance-on-supplementary-teacher-education-third-cycle-2016705/>).

2.1. attēls. Ilgtspējas iekļaušana skolotāju kompetenču sistēmās (ISCED 1, 24 un 34), 2022/2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: informācija attēlā attiecas uz 2023. gada ministra rīkojumu par pamatzglītības pirmā un otrā posma skolotāju izglītības programmām. ISCED 34. līmenī augstākā līmeņa iestādes nav noteikušas skolotāju kompetenču sistēmu.

Ilgtspēja ir iekļauta skolotāju kompetenču sistēmā, kas tiek izmantota gan topošajiem, gan esošajiem skolotājiem, kas strādā skolā, trīs citās valstīs, bet vispārīgākā veidā. Francijā visiem skolotājiem ir jāsniedz ieguldījums starpnozaru jomā, kas saistīta ar izglītību ilgtspējīgai attīstībai ⁽¹¹⁷⁾. Lietuvā skolotājiem jābūt gataviem piedalīties sabiedrības un izglītības pārmaiņu procesā, izmantojot sociālo un dabas zinātņu un jauno tehnoloģiju sasniegumus, un jāspēj reaģēt uz mūsdienu sabiedrības izaicinājumiem ⁽¹¹⁸⁾. Turcijā skolotājiem ir jāveicina dabas vides aizsardzība ⁽¹¹⁹⁾.

Otra valstu grupa ir izstrādājusi īpašu skolotāju kompetenču sistēmu ilgtspējīgas attīstības jomā, ko brīvprātīgi var izmantot skolotāju izglītības un apmācības sniedzēji vai paši skolotāji. Čehijā izglītības likumā ir noteikts, ka skolotājiem ir jāapgūst un jālieto zināšanas par vidi un tās aizsardzību, pamatojoties uz ilgtspējīgas attīstības principiem ⁽¹²⁰⁾, savukārt īpašos vadības dokumentos ir norādītas attiecīgās IIA kompetences, kas skolotājiem ir jāattīsta ⁽¹²¹⁾.

(117) Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013 (https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066).

(118) Skolotāja profesijas kompetences, 2007 (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>).

(119) Skolotāja profesijas vispārējās kompetences, 2017 (https://oygm.meb.gov.tr/meb_ivs_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf).

(120) Likums par pirmsskolas, pamata, pamata, vidējo, augstāko profesionālo un citu izglītību (Izglītības likums) (Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)) (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

(121) Dekrēts par izglītības darbinieku tālākizglītību, akreditācijas komisiju un izglītības darbinieku karjeras shēmu (Vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditācijas komisii a kariérim sistemou pedagogických pracovníků), 2005 (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>).

Vācijā Pastāvīgās konferences un Vācijas komisijas ieteikums attiecībā uz UNESCO dokumentā par IIA skolās ir sīki izklāstītas kompetences, kas pakāpeniski jāapgūst skolotājiem pirms darba uzsākšanas un pēc darba uzsākšanas ⁽¹²²⁾. Kipra ir reformējusi skolotāju profesionālo pilnveidi, lai to saskaņotu ar UNECE un RSP (*A Rounder Sense of Purpose*) kompetenču sistēmām ⁽¹²³⁾. Austrijā kompetenču kompass (publicēts 2022. gadā Izglītības, zinātnes un pētniecības ministrijas uzdevumā) ir brīvprātīga skolotāju kompetenču sistēma vides IIA jomā ⁽¹²⁴⁾. Turklāt projektā UniNetz ir izstrādāti ieteikumi un pasākumi ilgtspējīgas attīstības mērķu īstenošanai, tostarp skolotāju kompetenču stiprināšanai ⁽¹²⁵⁾.

2.2. Ilgtspējas integrēšana sākotnējā skolotāju izglītībā

Šajā nodaļā tiek pētīta ilgtspējas izglītības iekļaušana SSI programmu noteikumos un vadlīnijās, ko izstrādājušas augstākā līmeņa izglītības iestādes. Šie noteikumi var atsaukties uz iepriekšējā iedaļā aprakstītajām skolotāju kompetences sistēmām vai citiem noteikumiem un vadības dokumentiem, kuros noteikti minimālie standarti vai saturs SSI programmām vai skolotāju izglītības grādiem.

Šo noteikumu raksturs un detalizācijas pakāpe dažādās valstīs ir ļoti atšķirīga. Tāpēc šajā analizē uzmanība pievērsta šādiem pieciem galvenajiem mācību mērķiem, kas saistīti ar topošo skolotāju izglītību ilgtspējas jomā, un tam, kā tie ir iekļauti SSI programmu noteikumos un pamatnostādņēs:

- pārzināt galvenos jēdzienus par ekosistēmām, Zemes sistēmu procesiem, cilvēka ietekmi uz vidi un bioloģiskās daudzveidības samazināšanos.
- izprast dabas, sociālekonomisko un politisko sistēmu savstarpējo atkarību un veicināt pārdomas un kritisko domāšanu par to savstarpējām attiecībām;
- kritiski analizēt un iekļaut mācībās ilgtspējības jēdzienus, vērtības un problēmas no starpdisciplināras perspektīvas, veicinot kritisko domāšanu, redzējumu veidošanu, problēmu risināšanu un savstarpēju izpratni un cieņu pret citu vērtībām;

- novērtēt individuālo un grupu atbildību par ilgtspējīgu nākotni un stimulēt aktīvu līdzdalību sociālo un vides problēmu risināšanā un atbalstīt tādu lēmumu pieņemšanu, kas ir saderīgi ar ilgtspējīgu nākotni;
- attīstīt partnerattiecības, lai savienotu skolēnus ar dabas pasauli, vietējo kopienu un globālo sabiedrību.

Šie visaptverošie mācību mērķi aptver galvenās skolotāju kompetences, kas noteiktas literatūrā un attiecīgajās starptautiskajās sistēmās. Tie ietver arī galvenos aspektus galvenajām ilgtspējības kompetencēm, kas skolēniem jāattīsta visu mācību gadu laikā (sk. 1. nodaļu). Dabas veicināšana ir ietverta pirmajā mācību mērķī, sistēmiskā domāšana – otrajā, ilgtspējības novērtēšana, nākotnes pratība un pielāgošanās spējas – trešajā, bet politiskā pārstāvība un individuālās un kolektīvās darbības kompetences ir ietvertas ceturtajā mācību mērķī. Piektais mācību mērķis aptver vairākas kompetences.

Jāuzsver, ka noteikumu un vadlīniju īstenošana, lai veicinātu ilgtspējības integrāciju SSI, var ievērojami atšķirties vienā un tajā pašā valstī, jo īpaši, ja noteikumi un vadlīnijas nav obligāti vai ja tiem trūkst sistemātiskas ieviešanas un efektīvu novērtēšanas mehānismu. SSI pakalpojumu sniedzējiem parasti ir liela autonomija attiecībā uz savu programmu izstrādi. Šā paša iemesla dēļ dažās skolotāju izglītības programmās ir iekļauts ar ilgtspēju saistīts saturs pat tad, ja izglītības iestādes nav izstrādājušas īpašus noteikumus vai ieteikumus, jo īpaši tad, ja ilgtspēja ir iekļauta skolu mācību programmās (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021). Jebkurā gadījumā šo noteikumu un ieteikumu pieņemšana var tikt uzskatīta par norādi uz valsts iestāžu centieniem ieviest ilgtspēju skolu izglītībā un var palīdzēt noteikt, kur ir prioritātes.

Kā redzams 2.2. attēlā, mazāk nekā pusē no pārbaudītajām izglītības sistēmām noteikumi vai vadlīnijas attiecībā uz SSI ietver noteikumus par izglītību ilgtspējības jomā. Šie noteikumi parasti attiecas uz visiem topošajiem skolotājiem, bet

(122) Vācijas Federatīvās Republikas federālo zemju izglītības un kultūras ministru un UNESCO Vācijas komisijas pastāvīgās konferences 2007. gada 15. jūnija ieteikums par izglītību ilgtspējīgai attīstībai skolās (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf).

(123) Kipras nacionālais ziņojums par 2017.–2019. gada UNECE ilgtspējīgas attīstības izglītības stratēģijas īstenošanu (https://unece.org/dam/en/iesd/implementation/NIR_2018/Final_Cyprus_3rd_evaluation_Cycle_2017-2019.pdf).

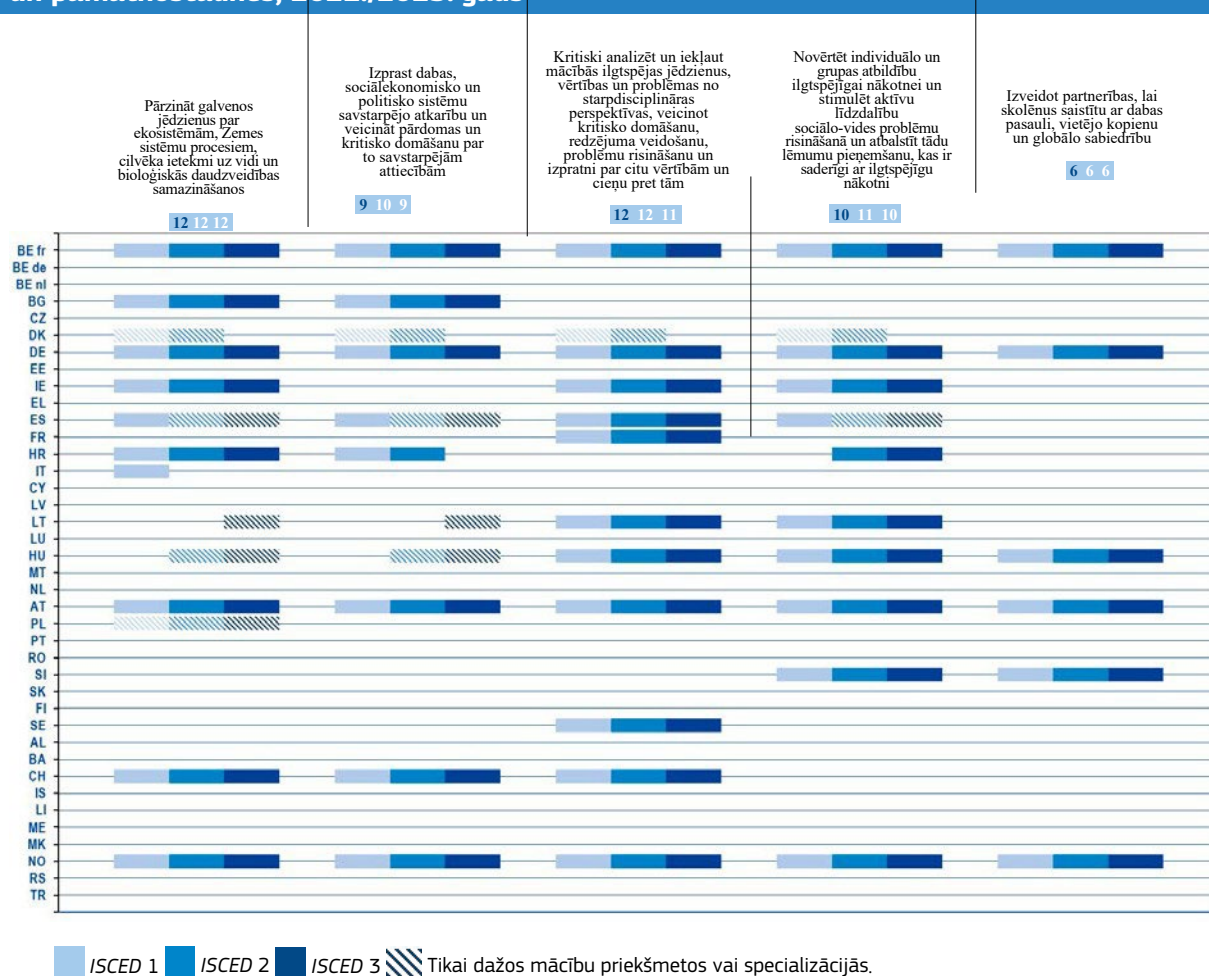
(124) Federālā izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija, "Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung", 2019 (https://www.oekolog.at/static/fileadmin/oekolog/dokumente/Publikationen/Broschuere_Kompetenzenkompass.pdf).

(125) UniNetz, 2022. "Option 04_05 Skolotāju izglītība ilgtspējīgai attīstībai", 2019 (https://www.uninetz.at/optionenbericht_downloads/SDG_04_Option_04_05.pdf.pdf).

dažkārt tie attiecas tikai uz noteiktu priekšmetu skolotājiem. Aptuveni trešdaļā izglītības sistēmu tie attiecas uz ilgtspējības jautājumu un jēdzienu izpratni. Ilgtspējas iekļaušana mācībās no starpdisciplināras perspektīvas, veicinot kritisko domāšanu, redzējuma veidošanu, problēmu risināšanu un izpratni par citu vērtībām un cieņu pret tām, dažādos līmeņos ir aplūkota divpadsmit izglītības sistēmās. Pārējie mācību mērķi ir aplūkoti retāk, jo īpaši partnerības veidošana, lai skolēnus saistītu ar dabas pasauli un vietējām un pasaules kopienām, kas ir aplūkota tikai sešās izglītības sistēmās.

Attiecīgie noteikumi vai vadlīnijas aptver šo piecu visaptverošo mācību mērķu elementus un attiecas uz visiem SSI studentiem Beļģijas, Vācijas, Austrijas un Norvēģijas Franču kopienā. Beļģijas franču kopienā visiem topošajiem skolotājiem neatkarīgi no viņu specializācijas SSI laikā jāapgūst pamatjēdzieni par ilgtspēju un sociāli ekoloģisko pāreju, kā arī jāattīsta prasmes, kas nepieciešamas, lai risinātu ilgtspējas jautājumus (sistēmiskā domāšana, spēja paredzēt, normatīvā kompetence, stratēģiskā un starppersonu kompetence), un pedagoģija, lai tos iekļautu savā mācīšanā ⁽¹²⁶⁾.

2.2. attēls. Ilgtspējas mācīšanās mērķi SSI programmu (ISCED 1, 24 un 34) noteikumos un pamatnostādņēs, 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Somija: 2022.–2026. gada skolotāju izglītības attīstības programmā ilgtspējas zināšanas ir iekļautas kā viens no plašas skolotāju kompetences elementiem, taču tās nav definētas tik detalizēti ⁽¹²⁷⁾.

(126) Ilgtspējīgas attīstības komisija (CDD), Dekrēta par skolotāju sākotnējo apmācību un ilgtspējīgu attīstību īstenošana, 2022 (<https://rfe.ares-ac.be/boite-a-outils/th%C3%A9matiques-transversales/cdd/>).

(127) Izglītības un kultūras ministrija, 2022, "Skolotāju izglītības attīstības programma 2022–2026". (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>).

Vācijā skolotājiem ir jāspēj risināt īpašas problēmas, kas saistītas ar izglītību par IIA un globālo attīstību, un tas ir daļa no viņu mācību priekšmeta un vispārējās pedagoģiskās kvalifikācijas. Ar ilgtspēju saistītās kompetences ir visaptveroši iekļautas atsevišķu mācību priekšmetu satura prasībās un to didaktikā skolotāju apmācības programmās ⁽¹²⁸⁾, kā arī globālās attīstības mācību jomas orientējošajā ietvarā ⁽¹²⁹⁾. Austrijā gan kompetenču kompass ⁽¹³⁰⁾, gan *UniNetz* sistēma ⁽¹³¹⁾, ko izmanto topošo skolotāju sagatavošanai, aptver piecus iepriekš minētos mācību mērķus. Norvēģijā SSI pamatizglītības pirmā un otrā (diferencētā) posma programmām ir jāsniedz uz pētījumiem balstītas zināšanas par klimatu, vidi un attīstību un jānodrošina, ka skolotāji apgūst prasmes, kas viņiem nepieciešamas, lai palīdzētu skolēniem mācīties, novērtēt un rīkoties ilgtspējīgas attīstības veicināšanai ⁽¹³²⁾.

Kā aprakstīts 2.1. sadaļā, Dānijā, Īrijā, Spānijā, Francijā, Lietuvā, Ungārijā un Zviedrijā skolotāju kompetenču sistēmās ir iekļautas ar ilgtspēju saistītās kompetences, kurām jābūt visiem topošajiem skolotājiem un kuras ir saistītas ar vienu vai vairākiem no pieciem vispārējiem mācību mērķiem. Turklāt Lietuvā SSI programmu vadības dokumentos arī norādīts, ka SSI studentiem jāattīsta savas spējas radoši, sistemātiski un kritiski domāt un jāpiemēro inovatīvas pieejas praksei, profesionālajai attīstībai un ilgtspējīgas attīstības principiem ⁽¹³³⁾. Dānijā, Spānijā, Lietuvā un Ungārijā noteiktu priekšmetu (bioloģijas, ģeoloģijas, ģeogrāfijas, dabaszinātņu vai vides zinātņu) skolotājiem ir jāattīsta papildu ar ilgtspējību saistītās kompetences.

Sešās citās valstīs SSI programmu noteikumi vai vadlīnijas attiecas uz vienu vai vairākiem no šiem mācību mērķiem. Bulgārijā veselības un vides izglītība ir viens no diviem izvēles priekšmetiem SSI programmās. Horvātijā valsts eksāmenā, kas studentiem jākārt, lai iegūtu skolotāja kvalifikāciju, tiek vērtēta skolotāju spēja īstenot mācību programmu, tostarp starppriekšmetu kompetence ilgtspējīgas attīstības jomā (sk. 1. nodaļu un pielikumu). Itālijā SSI studenti, kuri plāno mācīt pamatizglītībā, apgūst ilgtspējības pamatjēdzienus vairākos mācību priekšmetos ⁽¹³⁴⁾. Polijā kompetence izprast ar ilgtspējību saistītus pamatjēdzienus ir iekļauta dabas zinību (*ISCED* 1), bioloģijas un ģeogrāfijas (*ISCED* 2 un 3) programmās ⁽¹³⁵⁾. Slovēnijā visiem SSI studentiem jāapgūst, kā risināt ētiskus jautājumus saskaņā ar ilgtspējas principiem, attiecīgi izstrādāt pasākumus un veidot partnerības ⁽¹³⁶⁾. Šveicē SSI vadlīnijās visiem topošajiem skolotājiem ir ieteikts apgūt pamatjēdzienus un prasmes par ilgtspējību un to, kā tos integrēt mācībās, ievērojot *éducation21* kompetenču sistēmu ⁽¹³⁷⁾.

- (128) Satura prasības mācību priekšmetu studijām un mācību priekšmetu didaktikām skolotāju sagatavošanā, kas attiecas uz visām federālajām zemēm. Pastāvīgās konferences 2008. gada 16. oktobra rezolūcija, kurā grozījumi izdarīti 2019. gada 16. maijā (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).
- (129) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung [Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung], Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf).
- (130) Federālā izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija, "Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung", 2019 (https://www.oekolog.at/static/fileadmin/oekolog/dokumente/Publikationen/Broschuere_Kompetenzenkompass.pdf).
- (131) UniNetz, 2022. "Option 04_05 Skolotāju izglītība ilgtspējīgai attīstībai", 2019 (https://www.uninetz.at/optionenbericht_downloads/SDG_04_Option_04_05.pdf.pdf).
- (132) Valsts mācību programmas noteikumi diferencētai sākumskolas un pamatskolas skolotāju izglītībai 1.–7. gadā, 2016 (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=forskrift%20grunnskolelaerutdanning>). Valsts noteikumi un vadlīnijas par SSI praktiskajiem un estētiskajiem priekšmetiem un integrēto vidējo izglītību attiecas arī uz ilgtspējīgu attīstību.
- (133) Ministra rīkojums par izglītības un apmācības virzienu grupas apraksta apstiprināšanu (https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/litTAD/5c4afaf0a04A1_1e59107848486468c1c397fwid=7125jw5g).
- (134) 2023. gada jūlijā Itālijas valdība parakstīja saprašanās memorandu ar Itālijas Aliansi ilgtspējīgai attīstībai, lai veicinātu SSI studentu (un skolotāju darba vietā) apmācību par ilgtspēju, tostarp inovatīvu pedagoģiju un starppriekšmetu un starpdisciplināru pieeju, izstrādi un īstenošanu.
- (135) Standarti topošo skolotāju izglītībai (Zinātnes un augstākās izglītības ministra 2019. gada 25. jūlija noteikumi) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>).
- (136) Iekšējās instrukcijas par kritērijiem, pēc kuriem izglītības darbinieki var piekrist studiju programmu apguvei (<https://www.gov.si/teme/ustrznost-izobrazbe-strokovnih-delavcev/>).
- (137) Ieteikumi SSI iestādēm par to, kā integrēt ilgtspējas izglītību sākotnējā skolotāju izglītībā no 2012. gada (https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/121112_D_Massnahmen_zur_Integration_von_Bildung_für_Nachhaltige_Entwicklung_M7.pdf). "Education21" kompetenču sistēma (<https://www.education21.ch/de/bne-kompetenzen>).

2.3. Skolotāju profesionālās pilnveides veicināšana ilgtspējas jomā

Ne tikai jaunie skolotājiem, bet arī tiem, kas jau strādā, ir jāpilnveido savas zināšanas un prasmes, lai sniegtu izglītību par ilgtspēju. Lai gan zināšanas par ilgtspējas jautājumiem var iegūt skolā, mijiedarbojoties ar vienaudžiem, saņemot padomus un atbalstu no skolu koordinatoriem vai piedaloties ilgtspējas projektos vai iniciatīvās, ir svarīgi arī, lai skolotājiem būtu pieejami dažādi atbilstoši un kvalitatīvi PKC pasākumi, kas saistīti ar ilgtspējas izglītību. Tas veicinās skolotāju izpratni par ilgtspējas jautājumiem, koncepcijām un vērtībām un nodrošinās viņiem prasmes un paņēmienus, lai šo izpratni nodotu skolēniem.

Šajā iedaļā tiek pētīts, kā augstāko izglītības iestāžu izstrādātie noteikumi un PKC shēmas aptver šādas ilgtspējīgas izglītības dimensijas:

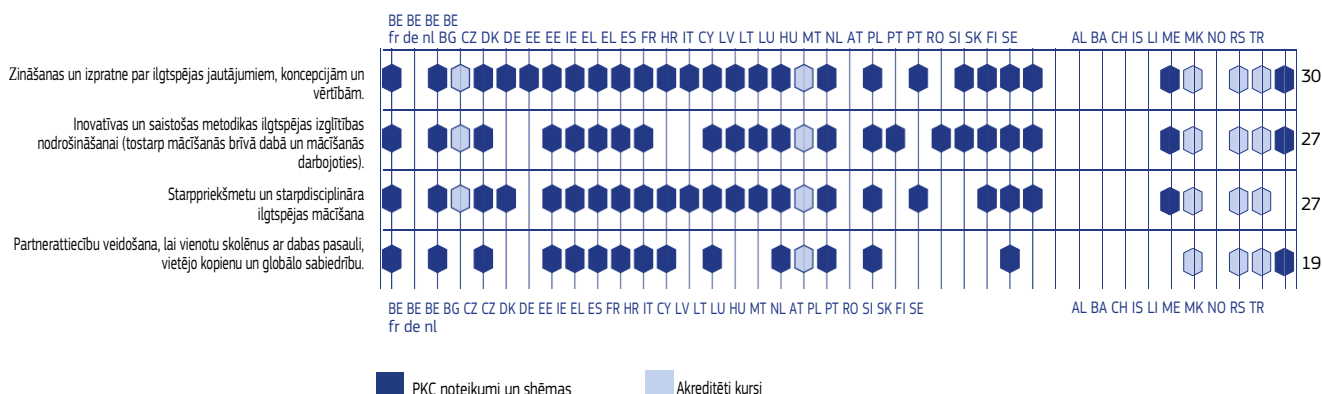
- zināšanas un izpratne par ilgtspējas jautājumiem, koncepcijām un vērtībām;
- inovatīvas un saistošas metodikas, lai nodrošinātu ilgtspējas izglītību (tostarp, piemēram, mācīšanās brīvā dabā un mācīšanās darbojoties);
- starppriekšmetu un starpdisciplināra ilgtspējas mācīšana;
- attīstīt partnerattiecības, lai skolēnus saistītu ar dabas pasauli, vietējo kopienu un globālo sabiedrību.

Šīs četras dimensijas ietver piecus galvenos mācību mērķus topošajiem skolotājiem (2.2. sadaļa). Šīs analīzes mērķis ir nevis apkopot esošo PKC programmu saturu, bet gan sniegt ieskatu par to, kā izglītības iestādes nodrošina skolotājiem iespēju mācīties par ilgtspēju. Tomēr PKC pasākumi par ilgtspēju var būt pieejami arī tad, ja nav šo noteikumu, jo īpaši valstīs, kurās ir decentralizētas apmācības sistēmas, piemēram, Polijā, Nīderlandē un Šveicē.

2.3. attēlā redzams, ka skolotāju profesionālās pilnveides noteikumi vai shēmas ietver ilgtspējas izglītību (lai gan dažādā mērā) visās izglītības sistēmās, izņemot septiņas. Tomēr lēmums piedalīties šajosursos vai pasākumos parasti ir atstāts atsevišķu skolotāju vai skolu vadītāju ziņā. Ir jāturpina pētīt, vai un kā izglītības iestādes uzrauga un novērtē faktisko līdzdalības līmeni. Gandrīz visās šajās izglītības sistēmās PKC noteikumos vai shēmās ir iekļauta galveno ilgtspējības jautājumu, jēdzienu un vērtību apguve. Aptuveni divas trešdaļas attiecas uz inovatīvām mācību metodēm un starppriekšmetu un starpdisciplināru pieeju, bet tikai puse – uz partnerību veidošanu ilgtspējas jomā.

Desmit izglītības sistēmās noteikumi vai profesionālās pilnveides programmas attiecas uz četrām ilgtspējas izglītības dimensijām, kas paredzētas pamatzglītības pirmā un otrā posma un vidusskolas skolotājiem. Puse no tām (t. i., Beļģijas Flandrijas kopienā, Čehijā, Igaunijā, Spānijā, Kiprā un Austrijā) šie noteikumi ir daļa no īpašām politikas stratēģijām attiecībā uz izglītību par ilgtspējību.

2.3. attēls. Ilgtspējas izglītība noteikumos un programmās, kas attiecas uz PKC (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Polija: kategorija "inovatīvas un saistošas metodoloģijas ilgtspējīgas izglītības nodrošināšanai" attiecas uz ISCED 1. un 24. līmeni.

Beļģijas Flandrijas kopienā MOS ilgtspējīgu skolu programma un vides departamenta pārvaldītais ilgtspējīgas izglītības centrs nodrošina PKC pasākumus par ilgtspēju gan skolotājiem, gan skolu vadītājiem⁽¹³⁸⁾. Čehijā skolotāju profesionālās pilnveides pasākumi vides izglītībā un izpratnes veidošanā (*Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)*) ir aplūkoti dažādos stratēģiskajos un metodiskajos dokumentos, un Valsts pedagoģijas institūts un citas akreditētas iestādes nodrošina plašu profesionālās pilnveides pasākumu klāstu šajā jomā. Valsts vides fonds sniedz finansiālu atbalstu skolotāju izglītībai *EVVO* jomā, kas saistīta ar izglītību par klimata pārmaiņām, mācībām brīvā dabā un dabas mācībām, vietējās kopienas mācību iniciatīvām, digitālo mācīšanu, atkritumu rašanās novēršanu un pāreju uz otrreizējās pārstrādes ekonomiku. Skolu *EVVO* koordinatori tiek organizētas arī īpašas mācības, kurās plaši aplūktas četras jomas (2.4. nodaļa). Igaunijā Izglītības un pētniecības ministrijas un Klimata ministrijas īstenotajā vides izglītības un izpratnes veicināšanas rīcības plānā ir paredzēts atbalsts skolotāju un skolu vadītāju apmācībai tādās jomās kā mācīšanās brīvā dabā, zaļā pāreja, aprites ekonomika un bioloģiskā daudzveidība; tas atbalsta arī starpdisciplināru materiālu izstrādi, pašnovērtējuma metodiku un kopienas iniciatīvas⁽¹³⁹⁾.

Spānijā Valsts vides izglītības centrs (*Centro Nacional de Educación Ambiental (Ceneam)*) organizē darbseminārus, kursus, seminārus un mācību vizītes⁽¹⁴⁰⁾. Vides izglītības rīcības plāns ilgtspējai (*Plan de acción de educación ambiental para la sostenibilidad (PAEAS)*), ko koordinē Izglītības ministrija, Profesionālās izglītības un sporta ministrija un Ekoloģiskās pārejas un demogrāfisko pārmaiņu ministrija un ko īsteno autonomās kopienas, ietver konkrētus mērķus un pasākumus attiecībā uz skolotāju izglītības programmu izstrādi un sadarbību starp skolām un universitātēm⁽¹⁴¹⁾. Kiprā pēc nacionālā ziņojuma par ANO/EEK stratēģijas īstenošanu IIA jomā sākumskolu ilgtspējas

koordinatori skolās saņem īpašu apmācību un pēc tam apmāca pārējos skolotājus savās skolās⁽¹⁴²⁾. Kipras Pedagoģijas institūts organizē arī dažādas fakultatīvas programmas sākumskolas un vidusskolas skolotājiem, pamatojoties uz ANO/EEK un RSP kompetenču ietvarstruktūru⁽¹⁴³⁾. Austrijā skolotāju apmācības organizācijām jāatbilst dekrēta par vides izglītību ilgtspējīgai attīstībai saturam un mērķiem un ieteicams izmantot kompetenču kompasu (2.1. nodaļa).

Pārējās sešās valstīs (Beļģijas franču kopienā, Grieķijā, Francijā, Luksemburgā, Maltā un Somijā) valsts skolotāju profesionālās pilnveides programmas vai mācību aģentūras nodrošina skolotāju profesionālo pilnveidi četās dimensijās trijos izglītības līmeņos. Beļģijas franču kopienā skolotāju profesionālās pilnveides programmā ir īpaša tēma par ilgtspēju. Grieķijā prasmju laboratorijas piedāvā īpašus skolotāju apmācības moduļus sākumskolas un pamatskolas skolotājiem⁽¹⁴⁴⁾, bet izglītības direktorāti, Izglītības politikas institūts un vides un ilgtspējīgas izglītības centri (*KEPEA*) organizē dažādus kursus, seminārus un darbseminārus. Francijā profesionālās pilnveides pasākumus saistībā ar izglītību ilgtspējīgai attīstībai organizē valsts profesionālās pilnveides aģentūra (*Canopé*) un katrā izglītības rajonā (*académie*) – specializēti pasniedzēji.

Luksemburgā ilgtspējīga attīstība ir viena no skolotāju izglītības institūta programmas tēmām. Pamatojoties uz ilgtspējīgas attīstības mērķiem, attiecīgie PKC pasākumi ietver pamatprasmju apguvi, saiknes ar mācību programmu un starpdisciplināras mācīšanas apzināšanu. Maltā Izglītības institūts organizē dažādus PKC pasākumus par ilgtspējības koncepcijām, jautājumiem un vērtībām, inovatīvām metodoloģijām, starppriekšmetu pieeju un partnerību veidošanu. Somijā ilgtspēja ir viena no politikas prioritātēm, un Somijas Valsts izglītības aģentūra finansē PKC pasākumus, kuru mērķis ir stiprināt ilgtspējīgu dzīvesveidu un atbildību par klimatu, novērst dabas izžušanu un veicināt Zemes veselību un aprites ekonomiku⁽¹⁴⁵⁾.

(138) <https://omgeving.vlaanderen.be/nl/homepage-duurzaam-educatiepunt>; <https://www.mosvlaanderen.be/>

(139) 2023.–2025. gada vides izglītības un informētības rīcības plāns (<https://kliiministerium.ee/rohereform-kliima/keskkonnateadlikkus/>) keskkonnahariduse-ja-teadlikkuse-tegevuskava-2023-2025).

(140) <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/quienes-somos.html>

(141) Plan de acción de educación ambiental para la sostenibilidad, PAEAS, 2023 (<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental.html>).

(142) Kipras nacionālais ziņojums par 2017.–2019. gada UNECE ilgtspējīgas attīstības izglītības stratēģijas īstenošanu (https://unece.org/dam/env/esd/implementation/NIR_2018/Final_Cyprus_3rd_evaluation_Cycle_2017-2019.pdf).

(143) Izglītības un kultūras ministrija, 2017, *Υλοποίηση της Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών κατά το 2017-2018* (īstenojot vienotu politiku skolotāju profesionālās pilnveides jomā 2017.–2018. gadā) (http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1_pp6177a).

(144) <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetrio/skill-labs>

(145) Izglītības un kultūras ministrija, 2022, "Skolotāju izglītības attīstības programma 2022–2026" (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>). Somijas Valsts izglītības aģentūras PKC finansējums (<https://www.opi.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022>; <https://www.opi.fi/fi/funding/opetustoimen-henkilostokoulutus-2023>).

Pasākumi ietver zināšanas, prasmes, attieksmes un vērtības, inovatīvas pedagoģiskās metodes, digitālo rīku un jauno tehnoloģiju izmantošanu.

Trījā pedagogu profesionālā pilnveide un novērtēšana ir viena no prioritātēm otrajā valsts stratēģijā par izglītību ilgtspējīgai attīstībai līdz 2030. gadam, kurā ieteikts vasaras kursos sākumskolas skolotājiem iekļaut atsauces uz ilgtspējīgu attīstību un organizēt īpašus kursus ar uzsvaru uz izglītību ilgtspējīgai attīstībai⁽¹⁴⁶⁾. IIA ir arī daļa no profesionālās mācību pieredzes vidusskolu skolotājiem, kuri māca tādas priekšmetus kā dabaszinības, mājturība un pilsoniskā, sociālā un politiskā izglītība⁽¹⁴⁷⁾.

Sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas skolotājiem paredzētie PKC noteikumi vai shēmas 11 valstīs aptver divas vai trīs no šīm ilgtspējas izglītības dimensijām. Dānijā "Ilgtspēja pedagoģiskajā praksē" un "Vide un inovācijas" ir divi no akadēmiskajiem diplomiem, kas pieejami skolotājiem viņu profesionālajai izaugsmei. Itālijā viena no skolotāju profesionālās pilnveides plāna prioritātēm ir īstenot mācību kursus, kas veicina ilgtspēju un globālo pilsoniskumu⁽¹⁴⁸⁾. Latvijā izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir viena no vispārējām kompetencēm, ko skolotāji var izvēlēties iekļaut savos profesionālās pilnveides plānos, tostarp transversālās prasmes, starpdisciplināras pieejas un inovatīvas metodoloģijas. Slovēnijā ilgtspējīga attīstība un aktīva pilsoniskā līdzdalība, kā arī inovatīvas mācīšanās un mācīšanās pieejas ir divas no prioritātēm valsts skolotāju profesionālās pilnveides politikā, kas ir pamats PKC programmu finansēšanai. Horvātijā, Lietuvā, Portugālē, Slovākijā, Zviedrijā, Lihtenšteinā un Turcijā izglītības iestādes vai valsts aģentūras, kas atbild par skolotāju profesionālo pilnveidi, nodrošina mācību pasākumus, kas aptver divas vai trīs no šīm ilgtspējas izglītības dimensijām.

Trīs citas valstis pievēršas tikai vienai no šīm ilgtspējas izglītības dimensijām. Vācijā galvenā uzmanība tiek pievērsta izpratnei par galvenajiem ilgtspējības jēdzieniem, jautājumiem un vērtībām, savukārt Polijā⁽¹⁴⁹⁾ un Rumānijā⁽¹⁵⁰⁾ noteikumi galvenokārt attiecas uz mācīšanos brīvā dabā un mācīšanos darbojoties.

Visbeidzot, Bulgārijā, Ungārijā, Melnkalnē un Serbijā izglītības iestādes ir akreditējušas kursus par ilgtspējas izglītību. Akreditācijas procedūras mērķis ir nodrošināt, lai PKC pasākumi aptvertu zināšanas un kompetences, kas nepieciešamas skolotājiem darba vietā. Līdzīgi arī Norvēģijā, lai saņemtu valsts finansējumu, PKC pasākumiem ir jāatbilst valsts pamatnostādņēm skolotāju izglītībai un valsts pamatzglītības mācību programmai, kas attiecas uz ilgtspēju (sk. 1. nodaļu un 2.2. sadaļu).

2.4. Skolu vadības veidošana ilgtspējai

Skolu vadītāji ir galvenie pārmaiņu veicinātāji, lai skolās ieviestu ilgtspēju, jo viņi ir privilēģētā pozīcijā lēmumu pieņemšanas procesā un spēj ietekmēt skolas organizatoriskos nosacījumus (Kadji-Beltran, Zachariou un Stevenson 2013; Cebrián et al., 2022). Empīriskie pētījumi liecina, ka skolu vadītāju zināšanām, iekšējai motivācijai un apņēmībai ilgtspējas jomā, kā arī personāla un kopienas aktīvai iesaistei ir būtiska nozīme, vadot ilgtspējas iekļaušanu skolas politikā un praksē (Mogren un Gericke, 2017, 2019; Gan, 2021).

Ilgtspējas vadību veido kopīga rīcība, mācīšanās un atbildība, kā arī indivīdu pilnvarošana kļūt par aktīviem pārmaiņu virzītājiem ilgtspējas virzienā (Hargreaves un Fink, 2006). Tā tiecas nevis pielāgoties, bet gan pārveidot, ir orientēta uz nākotni un starpdisciplināra, un tai nepieciešamas efektīvas un uz sadarbību vērstas vadības un pārvaldības sistēmas. Ilgtspējas līderiem ir jāpārvērš vīzija visaptverošā pārveides procesā, jāvienojas par pārmaiņām ar dažādām organizācijām un dažādos institucionālajos līmeņos, kā arī jāiesaista un jāatbalsta skolas personāls un sabiedrība (Scott et al., 2012).

Ilgtspējas vadību var uzņemties ne tikai skolu vadītāji. Pastāv plaša vienprātība, ka izklaidētā un pārveidojošā vadība ir vispiemērotākā pieeja, lai izveidotu ilgtspējīgas skolas un iesaistītu izglītības sabiedrību ilgtspējā (Algan un Ummanel, 2019; Tilbury un Galvin, 2022).

(146) IIA līdz 2030. gadam: Otrā valsts stratēģija par izglītību ilgtspējīgai attīstībai (<https://assets.gov.ie/228330/c69895a6-88f0-4132-b6d1-9085a9c31996.pdf>).

(147) <https://ict.ie/home/home>; www.pdst.ie/SC/Subjects; <https://oide.ie/>

(148) Ministrijas piezīme Nr. 45528/22-12-2022 par PKC (<https://www.mjur.gov.it/web/molise/-/formazione-docenti-in-servizio-anno-scolastico-2022-2023-nota-ministeriale-prot-n-45528-22-12-2022>). 2023. gada jūlijā noslēgtā saprašanās memoranda starp Itālijas valdību un Itālijas Aliansi par ilgtspējīgu attīstību mērķis ir arī veicināt skolotāju apmācību par ilgtspēju, tostarp starppriekšmetu un starpdisciplināru pieeju, kā arī inovatīvu pedagoģisko metožu un mācību materiālu izstrādi un izmantošanu.

(149) Polijā nākotnes laboratoriju ietvaros skolas var iegādāties aprikojumu un skolotāji var saņemt apmācību, lai pētītu dabas parādības un procesus.

(150) Rumānijā viens no mērķiem, kas izvirzīts valsts stratēģijā par izglītību vides un klimata pārmaiņu jomā 2023–2030 (<https://www.edu.ro/sites/default/files/SNEM.pdf>) ir pedagogu apmācība, tostarp īpaša darbība attiecībā uz izglītību dabā.

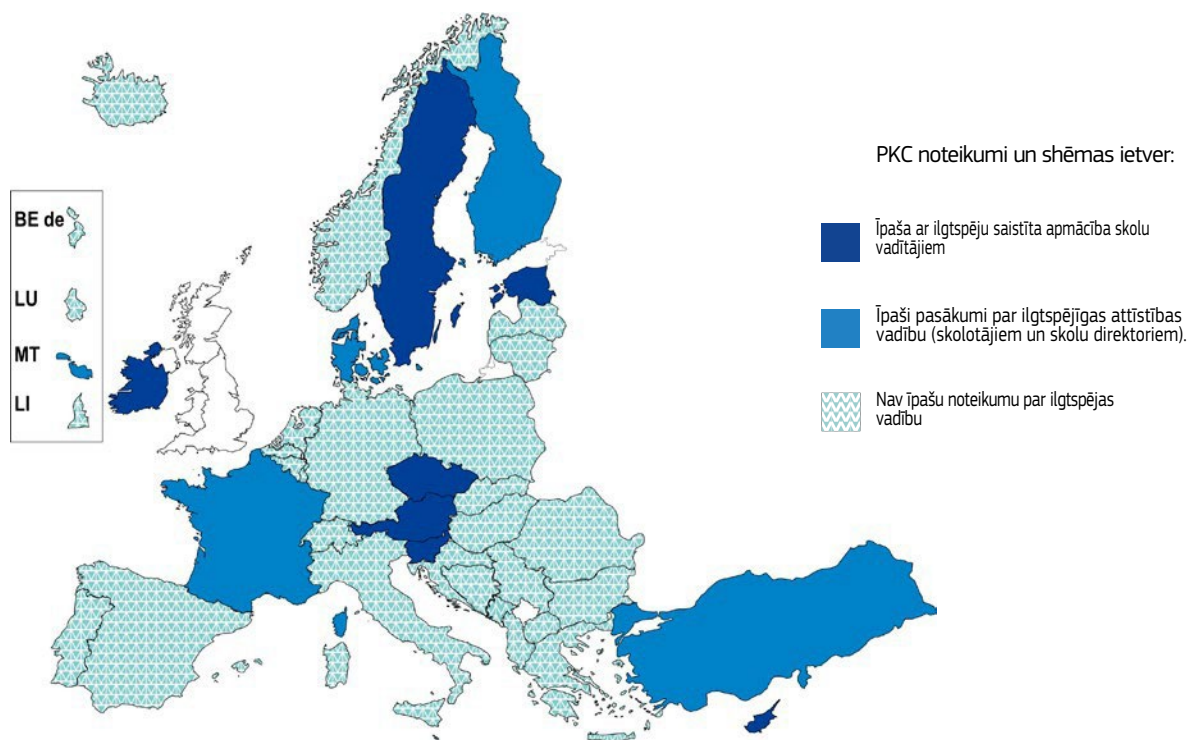
Izkliedētā vadība atvieglo organizatoriskas pārmaiņas, jo tas nozīmē, ka skolu vadītāji deleģē lēmumu pieņemšanu un cenšas panākt visu darbinieku un skolas locekļu sadarbību, kas, savukārt, noved pie ilgtspējīgiem organizatoriskiem uzlabojumiem (Harris, 2011; Spillane, 2012). Transformācijas jeb transformatīvā vadība ir vēl viens solis tālāk kritiskās domāšanas un apšaubīšanas ziņā, jo tā koncentrējas uz esošo pieņemumu, attieksmes un uzvedības maiņu saistībā ar ilgtspēju (Byung-Jik, Tae-Hyun un Se-Youn, 2018).

Lielākā daļa šajā pētījumā aplūkoto valstu ziņo, ka iepriekšējā sadaļā aprakstītie noteikumi un programmas attiecībā uz profesionālās pilnveides izglītību attiecas ne tikai uz skolotājiem, bet arī uz skolu direktoriem, kuriem parasti ir pieejamas tādas pašas apmācības iespējas.

Turklāt izglītības iestādes var nodrošināt īpašu PKC, lai veidotu skolu vadītāju spēju nodrošināt ilgtspēju. Kā Eiropas Komisija norādīja dienestu darba dokumentā, kas pievienots 2022. gada Padomes ieteikumam, šāda veida PKC nav sistemātiski pieejama visās ES valstīs (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2020).

Kā redzams 2.4. attēlā, tikai divpadsmit izglītības sistēmās ilgtspējas vadība ir iekļauta PKC noteikumos vai shēmās. Septiņas no šīm sistēmām paredz īpašu apmācību par ilgtspēju skolu vadītājiem, vidējā līmeņa vadītājiem vai ilgtspējas līderiem, bet vēl pieci nodrošina PKC pasākumus, kuros galvenā uzmanība pievērsta ilgtspējas vadībai un kuri ir pieejami arī skolotājiem.

2.4. attēls. Ilgtspējas vadības iekļaušana noteikumos un shēmās, kas attiecas uz PKC (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023.



Avots: Eurydice

Kipra ir vienīgā valsts, kurā visiem jaunajiem skolu direktoriem obligāti jāapgūst kurss par izglītību ilgtspējīgai attīstībai, kurā jāapgūst galvenie jēdzieni un jautājumi, kā veidot ilgtspējīgas skolas un pārvarēt iespējamos šķēršļus, kā arī kā atbalstīt skolotājus, lai viņi savā darbā iekļautu izglītību ilgtspējīgai attīstībai. Apmācības papildina skolu apmeklējumi. Skolu vadītāji, izstrādājot skolas IIA rīcības plānus un mērķus, var lūgt arī treneru un padomdevēju palīdzību.

Sešas citas valstis (Čehija, Igaunija, Īrija, Īrija, Austrija, Slovēnija un Zviedrija) ziņo, ka skolu vadītājiem tiek nodrošināti īpaši, bet neobligāti PKC pasākumi ilgtspējības jomā. Čehijā papildus piedāvātajiem kursiem un semināriem Nacionālais pedagoģijas institūts piedāvā īpašu apmācību skolu *EVVO* koordinatoriem. Kursā tiek aplūkoti ilgtspējas jēdzieni, jautājumi un mērķi; uzticami informācijas un pētniecības avoti; mācīšanās brīvā dabā un mācīšanās darot; starpdisciplināras pieejas un vides tēmu iekļaušana dabaszinātņu un humanitārajos priekšmetos; komandas motivācija un starpdisciplinārā sadarbība; partnerību veidošana; skolas pasākumu popularizēšana un izplatīšana. Apmācību mērķis ir arī sniegt *EVVO* koordinatoriem nepieciešamās kompetences savu pienākumu veikšanai, tostarp *EVVO* izvērtēšanai un analīzei skolā, skolas *EVVO* programmas izstrādei un īstenošanai, pedagoģiskā un operatīvā personāla iesaistei, priekšlikumu izstrādei videi draudzīgākai un ilgtspējīgākai skolas darbībai un līdzekļu vākšanai.

Igaunijā vides izglītības un informētības rīcības plāns atbalsta skolu vadītāju profesionālās pilnveides pasākumus vides izglītībā un izglītībā par vidi, kā arī iniciatīvas, kuru mērķis ir padarīt skolas par aktīvām kopienas līderēm vides un ilgtspējīgas attīstības jomā. Īrijā mācību vides pārveidošana (tostarp IIA līderības attīstība un visas iestādes pieeja) un pedagogu kapacitātes palielināšana (tostarp skolu vadītāju apmācība) ir viena no otrās valsts stratēģijas par IIA līdz 2030. gadam prioritātēm. Austrijas izglītības iestādes ir izstrādājušas rokasgrāmatu par ekoloģisko skolu vadību, kuras mērķis ir atbalstīt *Ökolog* skolas attīstības un īstenošanas plānu sagatavošanā, ekoloģisko skolu vadībā un veicināt skolotāju iesaisti ⁽¹⁵¹⁾. Rokasgrāmata aptver tādas ilgtspējas vadības kompetences kā spēja apzināties

ekoloģisko, ekonomisko un sociālo ietekmi; analizēt un izprast sistēmiskās savstarpējās attiecības starp individu, sabiedrību un vidi; pieņemt un pielāgot viedokļus un perspektīvas; plānot, īstenot un novērtēt vides pasākumus līdzdalības veidā; pieiet videi starpdisciplināri un pētnieciski; piedalīties tīklos; un attīstīt partnerattiecības ar citām iestādēm vietējā, reģionālā un valsts līmenī.

Slovēnijā valsts Vadības skola organizē IIA mācības skolu vadītājiem (tostarp iekļaujošas pieejas skolu attīstībai un sadales vadību), mācību skolu tīkls nodrošina mācības par holistiskām pieejām, un Izglītības ministrija organizē vairākus seminārus šajā jomā. "Ilgtspējīgas attīstības mācību vadīšana skolu vadītājiem" ir kurss skolu vadītājiem un vidējā līmeņa vadītājiem, ko finansē Zviedrijas Valsts izglītības aģentūra un nodrošina dažādas Zviedrijas universitātes.

Dažas citas valstis ziņo par skolotājiem un skolu direktoriem pieejamajiem PKC pasākumiem ilgtspējīgas vadības jomā. Dānijā starp skolotāju profesionālās pilnveides diplomu programmām ir vadības un ilgtspējas, kā arī profesionālās orientācijas un ilgtspējas programmas. Ilgtspējīga vadība ir iekļauta Francijas skolotāju apmācības valsts plānā ⁽¹⁵²⁾, kā arī skolotāju izglītības aģentūru piedāvātajosursos Maltā un Turcijā. Somijas Valsts izglītības aģentūra atbalsta PKC programmas, kuru mērķis ir pilnveidot kompetences attiecībā uz ilgtspējības pārvaldību.

(151) Rokasgrāmata ekoloģiskai skolu vadībai: Vides izglītība ilgtspējīgai attīstībai (https://oekolog.at/dokumente/100/bmbf_oekolog_handbuch17_web.pdf).

(152) No 2023. gada septembra tiek stiprināts un vispārināts valsts pārvaldes iestāžu vadītāju, tostarp dažu vecāko skolu direktoru, PKC izpratnes veicināšanā par ilgtspējīgas vadības jautājumiem.

2.5. Atbalsts skolotājiem ilgtspējas izglītības nodrošināšanā

2022. gada Padomes ieteikumā ir norādīti citi papildu pasākumi, kas var palīdzēt pedagogiem skolās nodrošināt ilgtspējas mācīšanos, tostarp tādu amatu izveidi kā ilgtspējas koordinators un piekļuves nodrošināšana mentoringa shēmām un kompetences centriem.

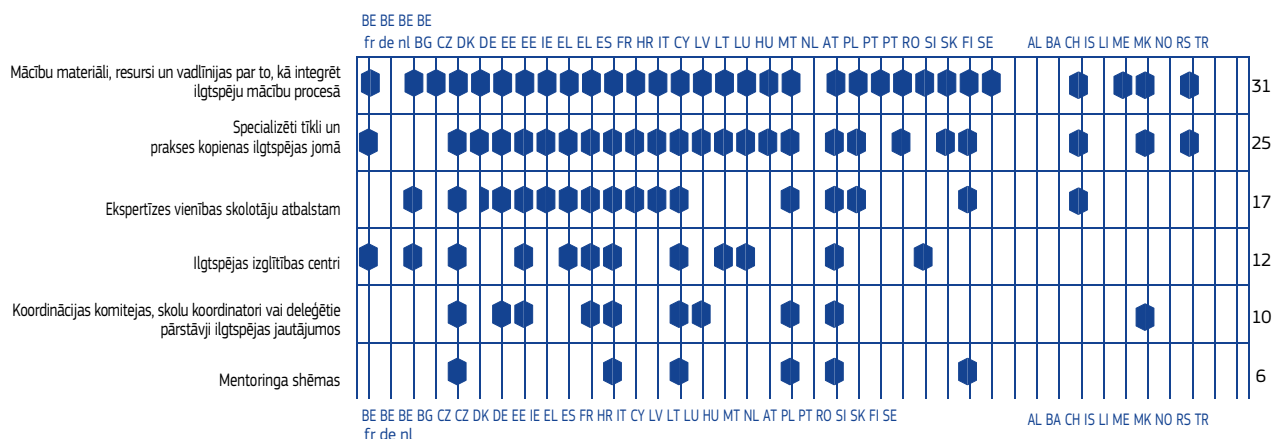
Šajā sadaļā ir aplūkots, kā izglītības sistēmas visā Eiropā nodrošina šādus atbalsta pasākumus:

- izstrādāt mācību materiālus, resursus un vadlīnijas par to, kā integrēt ilgtspēju mācību procesā;
- izveidot īpašus tīklus un prakses kopienas ilgtspējas jomā;

- ekspertu atbalsts;
- ilgtspējas izglītības centru izveide;
- vadības komiteju, skolu koordinatoru vai ilgtspējas delegātu iecelšana;
- piekļuve mentoringa shēmām ilgtspējas jomā.

Kā redzams 2.5. attēlā, aptuveni trīs ceturtdaļas no pārbaudītajām izglītības sistēmām atbalsta skolotājus ar mācību materiāliem, resursiem vai vadlīnijām un bieži arī ar īpašu tīklu un prakses kopienu izveidi. Mazāk nekā pusē sistēmu skolotāji saņem atbalstu no ekspertīzes nodaļām, bet mazāk nekā trešdaļā sistēmu – no ilgtspējas izglītības centriem un skolu koordinatoriem. Tikai dažām no tām ir īpašas mentoringa programmas.

2.5. attēls. Pasākumi, lai atbalstītu skolotājus, kas pasniedz ilgtspējas izglītību (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: kategorija “speciālo zināšanu vienības” attiecas tikai uz ISCED 34. kategoriju.

Visizplatītākais atbalsta pasākums ir mācību materiālu, resursu un vadlīniju izstrāde, lai palīdzētu skolotājiem integrēt ilgtspēju savā mācību praksē. Šis atbalsta pasākums ir pieejams visās izglītības sistēmās, izņemot astoņas (Beļģijas vācu valodā runājošā kopiena, Nīderlande, Albānija, Bosnija un Hercegovina, Islande, Ziemeļmaķedonija, Serbija un Turcija), kurās nav ziņots par atbalsta pasākumiem.

Mācību materiālu, resursu un vadlīniju izstrāde ir vienīgais atbalsta pasākums Bulgārijā, Portugālē, Zviedrijā un Lihtenšteinā. Beļģijas Flandrijas kopienā Ilgtspējas izglītības centrs (*Duurzaam educatiepunt*) piedāvā mācību resursus un praktiskus rīkus, lai uzlabotu mācīšanos ilgtspējīgas attīstības jomā, un tajā darbojas trīs ilgtspējas izglītības centri, kas uzņem skolotājus un viņu skolēnus. Slovēnijā IIA pamatnostādnes attiecas uz skolotāju apmācību, mācību materiālu un resursu izstrādi, kā arī pētniecības un sadarbības ar citām ieinteresētajām pusēm veicināšanu⁽¹⁵³⁾. Saskaņā ar vadlīnijām skolām ir jāplāno IIA attiecīgajos skolas dokumentos. Skolu un āra izglītības centrs (*ČŠOD*), kas pārvalda 26 iestādes visā valstī, atbalsta skolas āra aktivitāšu īstenošanā, kā arī nodrošina apmācību un ievadapmācību pētnieciskajā darbā.

Pārējās 24 valstīs, kas nodrošina mācību materiālus, resursus un vadlīnijas, ir arī specializēti tīkli un prakses kopienas, kas ir otrs izplatītākais atbalsta pasākums. Ungārija, Rumānija, Slovākija un Norvēģija ziņo tikai par šiem diviem atbalsta pasākumiem, savukārt pārējās 20 izglītības sistēmas sniedz papildu atbalstu skolotājiem, izmantojot ekspertu vienības, ilgtspējas izglītības centrus, mentorus, skolu koordinatorus vai vadības komitejas. Turpmāk veiktajā analizē sniegta sīkāka informācija par šīm sistēmām, kas sakārtotas augošā secībā pēc pieejamo atbalsta pasākumu skaita.

Īrijā, Horvātijā, Itālijā, Polijā un Šveicē ir ne tikai plašs mācību materiālu un resursu klāsts un piekļuve īpašiem tīkliem, bet arī ekspertu vienības, kas atbalsta skolotājus ilgtspējas izglītības īstenošanā. Skolotājiem Dānijā (tikai vidusskolu vecāko klašu skolotājiem) papildu atbalstu sniedz mācību konsultanti, savukārt Latvijā skolotājus

atbalsta pašvaldību ilgtspējas koordinatori, bet Melnkalnē – ekoskolu koordinatori. Beļģijas franču kopienā, Lietuvā un Luksemburgā skolotāji saņem papildu atbalstu no specializētiem izglītības centriem.

Vācija, Grieķija un Somija ziņo par četriem šādiem atbalsta pasākumiem. Vācijā Izglītības un pētniecības ministrija un Vides, dabas aizsardzības, kodoldrošības un patērētāju aizsardzības ministrija nodrošina mācību materiālus un mācību līdzekļus, savukārt federālajās zemēs ir izveidoti koordinācijas biroji, atbalsta aģentūras, darba grupas, skolu kontaktpunkti un specializēti konsultanti. Grieķijā prasmju laboratorijas piedāvā mācību materiālus un resursus skolotājiem⁽¹⁵⁴⁾, savukārt vides un ilgtspējas izglītības centri (*KEPEA*) veic pētījumus un analīzi, izstrādā materiālus, resursus un vadlīnijas, atbalsta skolas izstrādē un pasākumu īstenošanā, kā arī veicina partnerību un tīklu attīstību⁽¹⁵⁵⁾. Reģionālās kvalitātes izglītības pārraugu padomes (*PESEP*) veicina un atbalsta skolotāju izglītību par ilgtspēju, sadarbību starp organizācijām un iestāžu līmeņiem un skolu plānu izstrādi ilgtspējas jomā. Somijā izglītības iestādes ir izdevušas rokasgrāmatu par mācību, skolas kultūras un ikdienas ilgtspējas prakses attīstību⁽¹⁵⁶⁾ un izveidojušas skolu tīklu, kas īsteno ilgtspējas projektus un piedāvā atbalstu un konsultācijas iesaistītajiem skolotājiem un skolu vadītājiem⁽¹⁵⁷⁾.

Igaunija, Spānija un Malta ziņo par pieciem šādiem atbalsta pasākumiem. Igaunijā vides izglītības un izpratnes veicināšanas rīcības plānā ir ieteikts izstrādāt mācību materiālus, sadarbīties skolām un ilgtspējas izglītības centriem un izveidot īpašus skolotāju tīklus ilgtspējas jomā. Skolām ar eko skolas zīmi ir skolas koordinators, kas atbalsta programmas pasākumus. Spānijā Valsts vides izglītības centrs (*Ceneam*) sniedz informāciju un pētījumus par ilgtspēju, mācību materiālus, resursus, seminārus, mācību vizītes un komunikācijas kampaņas. *Red estatal de redes de escuelas sostenibles (ESenRED)* ir valsts ilgtspējīgu skolu tīkls, kas izveidots pēc centrālo un reģionālo izglītības iestāžu iniciatīvas sadarbībā ar *Ceneam* un kura mērķis ir veicināt apmaiņu, sadarbību un pasākumu, resursu un ideju izplatīšanu, veicināt pārdomas, novērtēšanu un inovācijas mācību

(153) https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf

(154) <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetrio/skill-labs>

(155) Likums 4823/2021, 6. un 18. pants, 8935. un 8949.–8950. lpp. (https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek_pdf=20210100136).

(156) <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>

(157) <https://okm.fi/-/mittava-ilmasto-ja-kestavvyskasvatushanke-tukemaan-koulujen-ja-opilaitosten-ilmastotvota>; <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/kestavvyskasvatuksen-kehittamishanke>

praksē un izstrādāt kopīgus projektus un iniciatīvas skolēnu un skolotāju prasmju uzlabošanai ⁽¹⁵⁸⁾. Turklāt daudzas autonomās kopienas ir izveidojušas ekspertu vienības skolotāju atbalstam vai reglamentējušas skolu koordinātoru iecelšanu ilgtspējas jautājumos. Maltā Mācību un vērtēšanas programmu direktorāts piedāvā plašu resursu klāstu, sniedz konsultācijas skolotājiem, atbalsta skolas skolotāju izglītības plānu izstrādē un visas skolas pieejas īstenošanā, kā arī organizē sanāksmes, lai apmainītos ar informāciju un paraugpraksi. Ekoskolās ir skolēnu komiteja, kuras darbu koordinē pedagogs.

Visbeidzot, Čehija, Francija, Kipra un Austrija ziņo par vispusīgākajām pieejām (aptverot visus sešus atbalsta pasākumus). Čehijā skolotājiem un skolu direktoriem ir pieejami mācību materiāli un resursi, ko nodrošina Valsts pedagoģiskais institūts ⁽¹⁵⁹⁾, Vides ministrija Eiropas ilgtspējīgas attīstības nedēļas laikā ⁽¹⁶⁰⁾ un Zemkopības ministrija saistībā ar mežu dzīvi un aizsardzību ⁽¹⁶¹⁾. *Malý rádce quality ekologické výchovy (MRKEV)*, kas apvieno aptuveni 700 skolu, ir viens no daudzajiem tīkliem valstī ⁽¹⁶²⁾. Pavučina (vides izglītības centru tīkls) nodrošina skolotāju apmācību un veicina kvalitātes standartu un novērtēšanas rīku ieviešanu, kā arī labas prakses apmaiņu un izplatīšanu ⁽¹⁶³⁾. Skolu *EVVO* koordinatori (2.4. sadaļa) sniedz konsultācijas un padomus skolotājiem un skolu vadītājiem un ir atbildīgi par ilgtspējas izglītības novērtēšanu skolā un par skolas ikgadējās programmas sagatavošanu un īstenošanu. IIA komiteja (kurā ir pārstāvji no vairākām ministrijām, nevalstiskajām organizācijām (NVO) un augstākās izglītības iestādēm) sniedz norādījumus par ar ilgtspēju saistītu iniciatīvu īstenošanu skolā ⁽¹⁶⁴⁾. Ekocentru (ko finansē Vides ministrija) mērķis ir veicināt vides izglītību un sabiedrības informētību,

nodrošinot apmācību un resursus un organizējot pasākumus ⁽¹⁶⁵⁾. Tā sauktie dabas nami, kas izvietoti aizsargājamās teritorijās, nodrošina izglītības programmas un mācību materiālus apmeklētājiem un skolām ⁽¹⁶⁶⁾.

Francijā Valsts izglītības ministrija ⁽¹⁶⁷⁾, *Canopé* ⁽¹⁶⁸⁾ un akadēmijas ⁽¹⁶⁹⁾ piedāvā plašu mācību līdzekļu un materiālu klāstu. Papildu resursus piedāvā Ekoloģiskās pārejas un teritoriālās kohēzijas ministrija, lielākie valsts zinātniskie centri (Nacionālais zinātniskās pētniecības centrs (*CNRS*) ⁽¹⁷⁰⁾, Dabas vēstures muzejs ⁽¹⁷¹⁾, Francijas pētniecības institūts jūras resursu izmantošanai (Ifremer) ⁽¹⁷²⁾, Zinātnes nami ⁽¹⁷³⁾, Francijas Bioloģiskās daudzveidības birojs ⁽¹⁷⁴⁾), kā arī dažas asociācijas un NVO, ar kurām ir noslēgti valsts vai vietējie nolīgumi. Centrālajā līmenī darbojas IIA vecākais ierēdnis un ģenerālinspektors, kuriem katram ir konkrēti pienākumi. Katrā akadēmijā ir IIA misijas vadītājs (atbildīgs par PKC plānu, IIA veicināšanu, prasmju apmaiņu un koordinē departamentu un skolu IIA pārstāvjus), IIA koordinācijas komiteja un veselības, pilsoniskās un vides izglītības komiteja. IIA vecākais ierēdnis un ģenerālinspektors rīko vairākas sanāksmes gadā ar misiju vadītājiem, lai apmainītos ar informāciju un paraugpraksi. Skolu līmenī darbojas IIA koordinators, kas sniedz atbalstu un norādījumus skolotājiem un skolu vadītājiem. Vidusskolās ir arī veselības, pilsoniskuma un vides skolas komiteja, kurā ir pārstāvēti skolēni un kura izstrādā, īsteno un izvērtē skolas pasākumus saskaņā ar vietējām un valsts prioritātēm un pasākumiem, kā arī akadēmiju pasākumiem. Katru gadu tiek organizēts valsts forums, kurā piedalās visu līmeņu IIA koordinatori un pārstāvji, citas ieinteresētās puses un skolu partneri.

(158) <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/esenred/que-es-esenred.html>

(159) Valsts pedagoģijas institūts: virtuālā skola (Národní pedagogický institut České republiky – Virtuální škola) (<https://www.npi.cz/>); metodiskais portāls RVP.CZ (Metodický portál RVP.CZ) (<https://rvp.cz/>); katalogs EMA (<https://ema.rvp.cz/>).

(160) <https://www.tydenudrizitelnosti.cz/pro-skoly/>

(161) <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika>

(162) <http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/70-PROGRAMY-MRKEV/index.htm>

(163) <http://www.pavucina-sev.cz/>

(164) Komiteja izglītības ilgtspējīgai attīstībai (Výbor pro vzdělávání k ilgtspējīgu attīstībai) *Výbor pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji – Udržitelná ČR 2030 (cr2030.cz)*.

(165) <https://www.ekocentra.cz/>

(166) <https://www.dumprirody.cz/domy-prirody/> (CZ); <https://www.dumprirody.cz/en/> (EN).

(167) <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>

(168) <https://www.reseau-canope.fr/notice/education-au-developpement-durable.html>

(169) Akadēmijas ir Francijas Valsts izglītības ministrijas teritoriālās administratīvās struktūrvienības.

(170) <https://sagascience.com/>

(171) <https://www.mnhn.fr/fr/decouvrir-les-ressources-pedagogiques>

(172) <https://www.ifremer.fr/fr/ressources>

(173) <https://maisons-pour-la-science.org/>

(174) <https://www.ofb.gouv.fr/ressources-pour-les-eleves-et-les-enseignants>

Kipras izglītības iestādes ir izstrādājušas multimodālus rīkus par dažādām ilgtspējīgas attīstības tēmām, izmantojot īpašu metodoloģiju katrā klasē un dažādos mācību līmeņos ⁽¹⁷⁵⁾. Nesen izdotās “viedās” grāmatas par ilgtspējīgas attīstības mērķiem tiek izplatītas visās skolās, lai informētu, iesaistītu un motivētu skolēnus. Ir izveidots ekoskolu tīkls, vides izglītības centru tīkls un īpaša struktūrvienība (ministrijā), lai atbalstītu efektīvu vides izglītības un ilgtspējīgas attīstības integrāciju visos izglītības līmeņos saskaņotā un holistiskā veidā. Daži skolotāji saņem speciālu apmācību un darbojas kā koordinatori savās skolās un kā kontaktpersonas ar ministrijas ekspertu nodaļu. IIA skolu padomdevēji var sniegt konsultācijas skolotājiem, un tiek īstenots izmēģinājuma projekts, kurā vecākie skolotāji var konsultēt jaunos skolotājus par ilgtspējas izglītības īstenošanu.

Austrijā *Ökolog* ir izveidojis reģionālos tīklus visās federālajās zemēs, kā arī koordinatorus iesaistītajās skolās un skolotāju izglītības augstskolās ar mērķi veicināt ilgtspējīgu skolu kultūru ⁽¹⁷⁶⁾. Skolu koordinatori 700 *Ökolog* skolās un 14 augstskolu pedagogu izglītības koledžās ir izveidojuši IIA komandas, lai sekmētu IIA īstenošanu savās skolās. Tās atbalsta reģionālās vadības grupas (kurās ir skolotāji, izglītības padomju locekļi, štatu pašvaldību, skolotāju izglītības augstskolu un NVO pārstāvji). *Ökolog* piedāvā mācību materiālus un rīkus, nodrošina apmācības un individuālas konsultācijas izglītības ilgtspējīgas attīstības jomā, kā arī organizē pasākumus un seminārus. Vides izglītības centrs Štīrijā piedāvā plašu mācību materiālu klāstu, kursus un apmācības par IIA ⁽¹⁷⁷⁾. Vides izglītības forums, ko organizē Izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija un Klimata, vides, enerģētikas, mobilitātes, inovāciju un tehnoloģiju ministrija, piedāvā kursus, lekcijas, materiālus skolām, podkāstus un projektu finansējumu. Ar vides izglītības attīstību nodarbojas arī trīs no sešiem Austrijas izglītības kompetences centriem.

2.6. Secinājumi

Skolotājiem ir galvenā loma izglītojamo ilgtspējības prasmju attīstīšanā, taču ir svarīgi viņiem sniegt mērķtiecīgu atbalstu, norādījumus un apmācību. Lielākā daļa Eiropas valstu nodrošina ilgtspējības PKC pasākumus un citus atbalsta pasākumus strādājošajiem skolotājiem. Tomēr tikai nedaudzās valstīs skolotāju izglītības programmās un grādos ir noteikti ar ilgtspējību saistīti mācību mērķi vai saturs

prasības. Tikai divpadsmit izglītības sistēmās ar ilgtspēju saistītās kompetences ir iekļautas vispārējās vai īpašās skolotāju kompetenču sistēmās (2.1. attēls), un mazāk nekā pusē no tām ar ilgtspēju saistītie mācību mērķi ir iekļauti noteikumos un pamatnostādnēs, kas nosaka minimālos standartus vai saturu IIA programmām (2.2. attēls). Šie mērķi parasti attiecas uz izpratni par galvenajiem ilgtspējas jēdzieniem, vērtībām un jautājumiem un to iekļaušanu mācībās no starpdisciplināras perspektīvas, stimulējot kritisko domāšanu, redzējumu, problēmu risināšanu un izpratni par citu vērtībām un cieņu pret tām. Mācību mērķi, kas saistīti ar politisko rīcībbspēju, individuālo un kolektīvo atbildību, sistēmisko domāšanu un jo īpaši partnerattiecību veidošanu ilgtspējas jomā, ir iekļauti retāk.

Turpretī PKC noteikumos vai shēmās izglītība par ilgtspēju ir iekļauta visās, izņemot septiņās sistēmās (2.3. attēls). Šeit izaicinājums ir radīt stimulus, lai nodrošinātu skolotāju līdzdalību pasākumos, kas parasti ir brīvprātīgi. Skolotāju profesionālajā pilnveidē vislielākā uzmanība tiek pievērsta galveno jēdzienu, jautājumu un vērtību izpratnei, kam seko inovatīvas un saistošas metodikas, kā arī starppriekšmetu un starpdisciplināras mācību metodes. Retāk uzmanība tiek pievērsta skolotāju spēju veidošanai veidot partnerības, lai skolēnus saistītu ar dabas pasauli un vietējām un globālām kopienām. Lai gan šie PKC noteikumi parasti attiecas arī uz skolu vadītājiem, desmit izglītības sistēmas paredz īpašu profesionālo pilnveidi ilgtspējas jomā skolu vadītājiem vai īpašus pasākumus, kas vērsti uz ilgtspējas vadību (2.4. attēls).

Lielākā daļa izglītības sistēmu nodrošina mācību materiālus, resursus vai vadlīnijas par to, kā integrēt ilgtspēju mācībās, un bieži vien tās atbalsta arī īpašu tīklu vai prakses kopienas izveidi, kur skolotāji un skolu vadītāji var apmainīties ar informāciju, dalīties ar labāko praksi un veidot partnerības (2.5. attēls). Gandrīz pusē sistēmu skolotāji var saņemt atbalstu no ekspertīžu nodaļām, bet divpadsmit sistēmās – no ilgtspējas izglītības centriem. Skolu koordinatoru vai mentoru atbalsts tiek organizēts tikai dažās valstīs.

(175) <https://peeaad.schools.ac.cy/index.php/el>

(176) *Ökolog* (<https://oekolog.at/>).

(177) <https://www.ubz-stmk.at/>

3. nodaļa. Visas skolas pieeja ilgtspējai, atbalsts skolām un uzraudzība

Mācīšanās ilgtspējai ir holistiska un pārveidojoša izglītība, kas attiecas uz mācību saturu un rezultātiem, pedagoģiju un mācību vidi. Tādēļ ir jāizmanto visas skolas pieeja un nepieciešamas plaša mēroga pārmaiņas. Šīs pārmaiņas attiecas uz skolas kultūru un ētiku, telpām un darbību, fiziskajām telpām, infrastruktūru, organizatoriskajām struktūrām, pārvaldību, resursu pārvaldību un izmantošanu (piemēram, enerģijas, otrreizējās pārstrādes, ūdens un papīra patēriņu), pedagoģiskajām pieejām, mācību programmas īstenošanu, ieinteresēto personu sadarbību un partnerību ar vietējo sabiedrību (Evans, Whitehouse and Gooch, 2012; Watson et al., 2013; Jucker and Mathar, 2015). Visas skolas pieeja ilgtspējai rada telpu mācībām un ilgtspējas praktizēšanai visā skolas vidē un telpu, kurā mācību programma ir saistīta ar skolas ilgtspējas praksi visās tās darbības jomās (UNESCO, 2017; Tilbury un Galvin, 2022).

Lai gan pēdējās desmitgadēs ir panākts progress ilgtspējas izglītības integrēšanā skolās, šķiet, ka ne visur ir plaši izplatītas visas skolas pieejas, kas iekļauj ilgtspēju skolas darbībā (UNESCO, 2020). Padomes ieteikumā par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai no 2022. gada jūnija norādīts, ka "ne vienmēr ir pietiekami klātesošas visas iestādes pieejas ilgtspējai, kas ietver visas darbības jomas" ⁽¹⁷⁸⁾. Tajā arī ieteikts ES dalībvalstīm "veicināt un sekmēt efektīvas visas iestādes pieejas ilgtspējai, kas ietver mācīšanu un mācīšanos, nākotnes redzējumu, plānošanu un pārvaldību; aktīvu izglītojamo un darbinieku līdzdalību; ģimeņu iesaistīšanu; ēku un resursu pārvaldību; partnerību ar vietējām un plašākām kopienām, kā arī pētniecību un inovāciju" ⁽¹⁷⁹⁾. Saskaņā ar Eiropas Komisijas (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021) datiem trūkst

visaptverošas politikas attiecībā uz visas iestādes pieeju ilgtspējai skolās. Tas noved pie situācijas, kad ilgtspējas integrēšana var būt atkarīga no resursu pieejamības un no skolotāju un skolu direktoru personīgās intereses vai iekšējās motivācijas. Eksperti norāda, ka problēmas, ieviešot visas skolas pieejas ilgtspējai, ir saistītas ar nepietiekamu šīs tēmas aptvērumu SSI, skolotāju zemo zināšanu un motivācijas līmeni, resursu un/vai speciālo zināšanu trūkumu skolās un zemo personāla sadarbības un komandas darba līmeni, ko nosaka atšķirīgais izpratnes un izpratnes līmenis par ilgtspēju (Mogren un Gericke, 2019; Tilbury un Galvin, 2022).

Ideālā gadījumā skolām būtu jāpiedāvā mācību vide un pieredze, kas veicina ilgtspējas kompetenču attīstību, vienlaikus izstrādājot misijas un izglītības plānus, kas vērsti uz sociālā taisnīguma, ilgtspējas un vienlīdzības mērķu sasniegšanu (Wiek, Withycombe un Redman, 2011; Brundiers et al., 2021). Esošajos pētījumos par transformatīvo mācīšanos ilgtspējas labā tiek prasīts radīt atvērtas un starpdisciplināras mācību vides un attīstīt hibrīdās un aktīvās pedagoģijas, kas komunikatīvas un kritiskās refleksijas procesos iesaista daudzas ieinteresētās puses un balsis (Bürgener un Barth, 2018; Lotz-Sisitka et al., 2015; Mulà, Cebrián un Junyent, 2022; Wals, Mochizuki un Leicht, 2017).

Skolas, kas piedalās ilgtspējīgu skolu programmās, piemēram, Ekoskolu (vai Zaļo skolu) programmā ⁽¹⁸⁰⁾ vai UNESCO Skolu tīkla programmā ⁽¹⁸¹⁾, izstrādā līdzīgus pasākumus, piemēram, enerģijas un atkritumu apsaimniekošanas programmas, problēmu risināšana, vides pasākumi un izpratnes veicināšanas kampaņas (Green un Somerville, 2015).

(178) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

(179) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

(180) <https://www.ecoschools.global/>

(181) <https://www.unesco.org/en/aspnet>

Šīs skolu iniciatīvas ir stimulējušas pārmaiņu procesus, stratēģiskās plānošanas un redzējuma pieņemšanu ilgtspējas virzienā, vides pārvaldības uzlabošanu un ar ilgtspēju saistītas pedagoģijas integrēšana mācību programmā. Tomēr paradigmas maiņa jeb holistiska transformācija vēl nav notikusi (Symons, 2008; Jucker un Mathar, 2015). Lai gan ilgtspējības skolu programmas, šķiet, lielā mērā pozitīvi ietekmē skolu vides pārvaldību un veikumu (Gough, Lee un Tsang, 2020), pierādījumi par pedagoģiskajiem rezultātiem ir ierobežoti un sniedz dažādus rezultātus.

Mogren, Gericke un Scherp (2019) pētījumā par atšķirībām starp ilgtspējas skolām un atsauces skolām Zviedrijā tika konstatēts, ka ilgtspējas skolām ir kvalitatīvāki skolu pilnveides procesi un saskaņotāka organizācija kopumā, un tām ir lielāks potenciāls veicināt praktisku ar ilgtspēju saistītu mācību un pedagoģisko pieeju īstenošanu. Laurie et al. (2016) pētīja ilgtspējas skolas 14 valstīs, tostarp Beļģijā, Vācijā, Igaunijā, Nīderlandē, Somijā, Zviedrijā un Vācijā. Viņi ziņoja, ka šo skolu skolēni demonstrē vairāk nekā tikai zināšanu apguvi; viņi attīsta kritisko domāšanu un pētniecības prasmes, kā arī padziļinātu izpratni par ilgtspēju kopumā. Boeve-de Pauw un Van Petegem (2018) pievērsās Ekoskolu projekta efektivitātei Flandrijā (Beļģija) un konstatēja, ka ekoskolām ir pozitīva izglītības ietekme uz skolēnu kognitīvajiem vides rezultātiem (t. i., teorētisko zināšanu ziņā), taču mazāka ietekme uz lietišķajām zināšanām (t. i., attiecībā uz uzvedības rezultātiem). Līdzīgi arī Slovēnijā veiktā pētījumā tika konstatētas būtiskas atšķirības starp ekoskolu skolēniem un citiem skolēniem viņu vides zināšanās, bet ne uzvedībā vai attieksmē pret vidi (Krnel un Naglič, 2009). Tomēr pilotprojekta novērtējums, īstenojot ekoskolu programmu Čehijas bērnu dārzos, parādīja, ka tā īstenošana veicināja bērnu pro-vides attieksmes pieaugumu (Cincera et al., 2017). Iepriekšējos pētījumos tika konstatēts, ka ekoskolu programmai ir ierobežota ietekme uz skolēnu zināšanām par vidi, attieksmi vai uzvedību (Spinola, 2015; Olsson, Gericke un Chang Rundgren, 2016), taču nesen citā pētījumā tika konstatēts, ka ekoskolu programma būtiski ietekmē visus trīs aspektus (Gan et al., 2019).

Olsson, Gericke un Boeve-de Pauw (2022) pētīja ar ilgtspēju saistītu pedagoģisko metožu ieviešanu un konstatēja, ka tām ir pozitīva ietekme uz studentu rīcības kompetenci ilgtspējas jomā. Tāpēc ir svarīgi pievērst uzmanību ilgtspējas mācīšanās didaktikai, nodrošinot, ka pedagoģijā tiek izmantoti zaļie elementi, mācīšanās svaigā gaisā, praktiska, uz pieredzi balstīta, uz vietu balstīta un uz skolēnu vērsta pieeja, kā arī

integrēta un starppriekšmetu pieeja, kas veicina kognitīvo, sociāli emocionālo un uzvedības mācību rezultātu apguvi (UNESCO, 2017; Tilbury un Galvin, 2022).

Līdzīgi Papadopoulou, Kazana un Armakolas (2020) apgalvo, ka skolas dārza izmantošana izglītības nolūkos sniedz vairākus ieguvumus, piemēram, labāku emocionālo, sociālo un fizisko veselību, un ir ceļš uz pieredzes mācīšanos un ilgtspēju praksē. Āra izglītība un mācīšanās brīvā dabā (jo īpaši lauka darbs, ekskursijas un dabas pētījumi) skolēniem piedāvā vērtīgas mācību iespējas, ļaujot viņiem iepazīt dabisko vidi, apgūt starpdisciplinārus pasaules ārpus skolas aspektus un gūt dziļāku izpratni par ilgtspēju (Jeronen, Palmberg un Yli-Panula, 2017).

Esošajā pētnieciskajā literatūrā arī uzsvērts, cik svarīga ir mācību procesa sasaiste ar vietējo kopienu, kas sniedz priekšrocības, jo veicina izglītojamo piederības izjūtu videi, sekmē partnerattiecības un iesaista izglītojamos un pilsoņus klimata pārmaiņu un ilgtspējīgas attīstības pasākumos (Symons, 2008; Green un Somerville, 2015). Ir svarīgi iesaistīt studentus kopienas mācībās un ilgtspējīgas attīstības pasākumos, piemēram, pakalpojumu mācību programmās, izglītības un kopienas projektos un sadarbībā ar aktīvām ieinteresētajām personām, jo šīs darbības sniedz dažādas perspektīvas un zināšanas gan no akadēmiskās vides, gan ārpus tās (UNESCO, 2017; Anderson un Jacobson, 2018; Östman, Van Poeck un Öhman, 2019; Taylor et al., 2019). Sadarbība ar kopienas dalībniekiem var nodrošināt, ka pedagogiem un vadītājiem ir motivācija, kvalifikācija, finanšu resursi un atbalsts, kas nepieciešams, lai integrētu ilgtspēju skolas izglītībā (Mogren, Gericke un Scherp, 2019; Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021). Šajā ziņā skolas kā dzīvas laboratorijas koncepcija un skolēnu pieredzes sasaiste ar ilgtspējas jautājumiem un lēmumu pieņemšanas procesiem izglītības kontekstā ir izšķiroša, lai padarītu ilgtspējīgu dzīvesveidu, uzvedību un izvēli par daļu no pārveidojošas mācīšanās (Jucker un Mathar, 2015; Tilbury un Galvin, 2022).

Ģimeņu, bet arī kopienas vai pašvaldības atbalsts kopumā ir būtisks, lai skolēni un visa izglītības iestāde iesaistītos ilgtspējas veicināšanā (Evans, Whitehouse un Gooch, 2012; Duarte, Escario un Sanagustín, 2017). Faktiski pastāv pozitīva korelācija starp vecāku un viņu bērnu uzvedību vides jomā (OECD, 2022). Pieņemot, ka uzvedība atspoguļo vērtības, vecāki var nodot savas vērtības tālāk saviem bērniem, izrādot ilgtspējai draudzīgu rīcību. Bērni, savukārt, var nodot vecākiem skolā apgūtās vērtības un uzvedību. Studentu un jauniešu potenciāls darboties kā pārmaiņu ierosinātājiem savā sabiedrībā atspoguļojas jauniešu sociālo kustību parādīšanās ilgtspējības un klimata pārmaiņu jomā, piemēram, Fridays for Future (Biasutti, 2015; Deisenrieder et al., 2020).

Lai gan daudzas darbības, kas nepieciešamas, lai attīstītu visas skolas pieeju ilgtspējai, obligāti izstrādā un īsteno pašas skolas, atspoguļojot to autonomiju, šajā nodaļā aplūkotas augstākā līmeņa darbības, kuru mērķis ir radīt atbalstošu un efektīvu mācību vidi, kas ļauj skolai kopumā aktīvi darboties ilgtspējas jomā. Šie augstākā līmeņa pasākumi ietver norādījumus par ilgtspējības stratēģijām skolu līmenī, sadarbības veicināšanu ar ne skolu dalībniekiem un ieguldījumus atbilstošā skolu infrastruktūrā un skolu projektos. Konkrētāk, nodaļas struktūra ir šāda. Konkrētāk, nodaļas struktūra ir šāda. 3.1. sadaļā sniegti dati par vadlīnijām. 3.2. sadaļā aplūkota valsts vai reģionālo skolu ilgtspējas marķējumu un citu nefinansiālu pasākumu pieejamība, lai veicinātu mācīšanos ilgtspējai. 3.3. sadaļā pētīts, kādā veida neliela mēroga skolu infrastruktūrā un skolu projektos, kas ir būtiski mācīšanās ilgtspējībai jomā, investē augstākā līmeņa iestādes. un atbalsts ilgtspējības pieejām visā skolā. 3.4. sadaļā ir uzdots jautājums, vai augstākā līmeņa iestādes atbalsta skolu projektus, kuros iesaistīti dalībnieki, kas nav skolas, piemēram, NVO vai vecāki. Visbeidzot, 3.5. sadaļā tiek pētīts, vai tiek uzraudzīts, kā skolas savā darbībā iekļauj ilgtspēju.

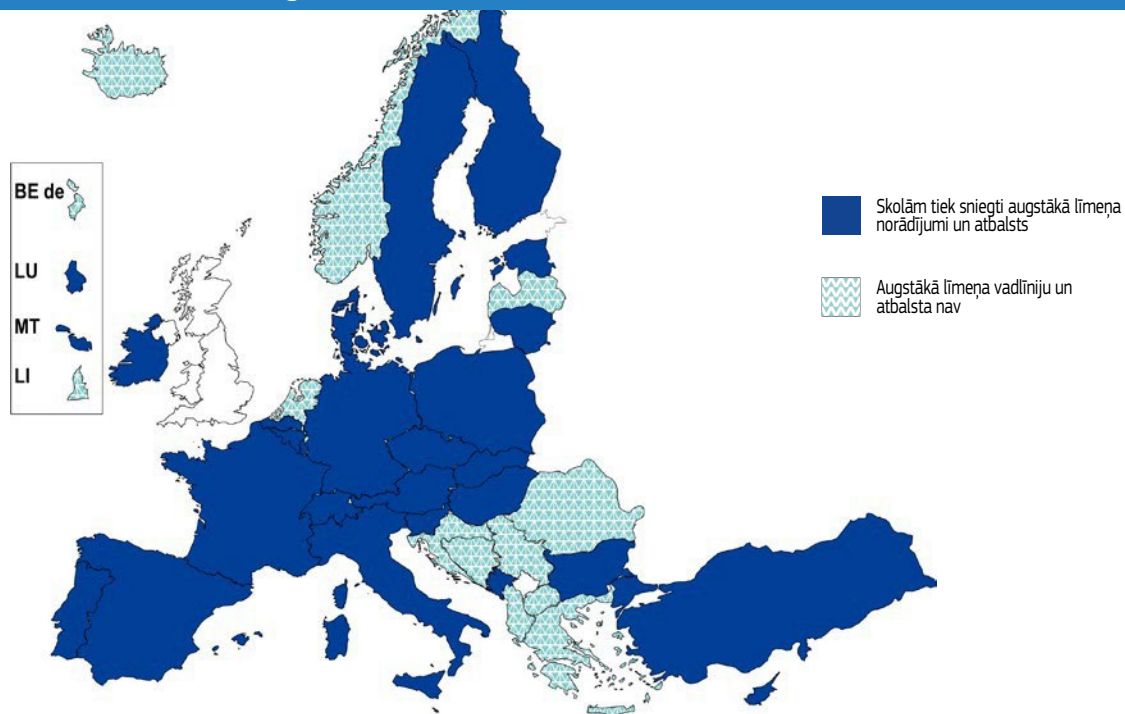
3.1. Norādījumi un atbalsts visai skolai ilgtspējas pieejā.

Augstākā līmeņa iestādēm ir svarīga loma, lai skolas varētu attīstīt ilgtspējas mācīšanos. Nesenā ziņojumā konstatēts, ka lielākā daļa ES dalībvalstu ir ieviesušas sistēmas līmeņa stratēģijas vai rīcības plānus saistībā ar ilgtspēju, kas liecina par šīs jomas pieaugošo nozīmi (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021). Papildus galvenajām mācīšanas un mācīšanās jomām skolām ir jāsniedz arī atbalsts ar norādījumiem un resursiem, lai tās varētu "rīkoties un dzīvot ilgtspējīgi ikdienā" (Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2022). Turpmākā analīze ir vērsta uz to, vai pastāv konkrēti augstākā līmeņa norādījumi un atbalsts, lai izstrādātu visas skolas ilgtspējīgas attīstības pieeju.

Lai gan ir piemēri, kad ilgtspējas mācīšanās tiek īstenota, izmantojot visas skolas pieejas, tie joprojām ir reti (UNESCO, 2014; Gough, Lee un Tsang, 2020; Eiropas Komisija, Izglītības, jaunatnes, sporta un kultūras ģenerāldirektorāts, 2021). Tādējādi joprojām ir nepieciešams apšaubīt un pārdomāt skolu un citu izglītības iestāžu lomu un pašreizējās pedagoģiskās un institucionālās pieejas (Sterling et al., 2017; Wals, 2020). Nesen veiktajās analīzēs ir identificēti galvenie faktori, kas sekmē veiksmīgu visas skolas pieeju ilgtspējai, piemēram, visas skolas plāns, uz nākotni orientēta perspektīva, skolēni gūst praktisku pieredzi un pieņem sarežģītību, plašs tematiskais fokuss, kas ietver ne tikai vides, bet arī sociālos un ekonomiskos jautājumus, un uzsvars uz dalītu vadību (Tilbury un Galvin, 2022, 13.–14. lpp.). Līdzīgi Verhelst et al. (2020) ir izklāstījuši astoņas efektīvas skolas organizācijas galvenās iezīmes: ilgtspējīga vadība, skolas resursi, plurālistiska komunikācija, atbalstošas attiecības, kolektīva efektivitāte, pielāgošanās spēja, demokrātiska lēmumu pieņemšana un kopīgs redzējums.

3.1. attēlā redzams, ka divās trešdaļās izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes sniedz vadlīnijas un/vai rīkus, lai atbalstītu skolas, izstrādājot visas skolas ilgtspējas pieeju.

3.1. attēls. Vadlīnijas un atbalsts skolām, lai izstrādātu visas skolas pieeju ilgtspējai (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Kipra: augstākā līmeņa norādījumi un atbalsts attiecas tikai uz ISCED 1. līmeni.

Izglītības ministrijas un citas valsts iestādes publicē vadlīnijas, organizē tīmekļa seminārus, veido tīmekļa vietnes, kurās apkopoti pedagogiskie resursi, apkopo paraugpraksi un publicē rokasgrāmatas un skolotāju rokasgrāmatas. Daudzos gadījumos stimuls augstākā līmeņa vadībai un atbalstam ir saistīts ar ANO Ilgtspējīgas attīstības programmu 2030⁽¹⁸²⁾ un citām starptautiskām iniciatīvām, piemēram, Ekoskolu programmu⁽¹⁸³⁾. Turklāt "Erasmus+" projekti sniedz arī īpašus padomus un vadlīnijas⁽¹⁸⁴⁾. Lielākajā daļā izglītības sistēmu augstākā līmeņa norādījumi tieši attiecas uz ilgtspēju; tomēr dažās izglītības sistēmās šādus norādījumus var iekļaut pasākumos, kuru mērķis ir veicināt dabaszinātņu, tehnoloģiju, inženierzinātņu un matemātikas vai pilsonisko izglītību.

3.2. attēlā sniegta informācija par konkrētām jomām, kurās saņemti vislielākie norādījumi un/vai atbalsts attiecībā uz visas skolas ilgtspējas pieeju. Tas liecina, kavisizplatītākie atbalsta veidi ir atbalsts ilgtspējas stratēģiju izstrādei, uzraudzībai un novērtēšanai skolas

līmenī (pašnovērtēšanas rīki, atbalsts marķēšanas shēmām, piemēram, Ekoskolas u. c.) un ilgtspējas iekļaušana esošajos procesos un pasākumos, piemēram, skolas attīstības plānos. Atbalsts efektīvas skolu vadības veidošanai, lai īstenotu visas skolas pieeju ilgtspējai, ir retāk sastopams⁽¹⁸⁵⁾, tāpat kā atbalsts pēdējai kategorijai "citas jomas, kas saistītas ar visas skolas pieeju ilgtspējai", kas ietver tādas darbības kā partnerības veidošana starp izglītības ministriju un pētniecības organizācijām, ekspertu valsts iestādēm, galvenajām NVO vai citām ministrijām, kuras aktīvi darbojas ilgtspējas un klimata pārmaiņu jomā.

No 3.2. attēla redzams, ka kopumā lielākā daļa izglītības sistēmu sniedz augstākā līmeņa norādījumus un/vai atbalstu vismaz divās no aplūkotajām specifiskajām jomām, bet tikai Beļģijas Flandrijas kopiena, Čehija, Francija, Malta, Austrija, Austrija un Zviedrija sniedz norādījumus un atbalstu visās četrās jomās.

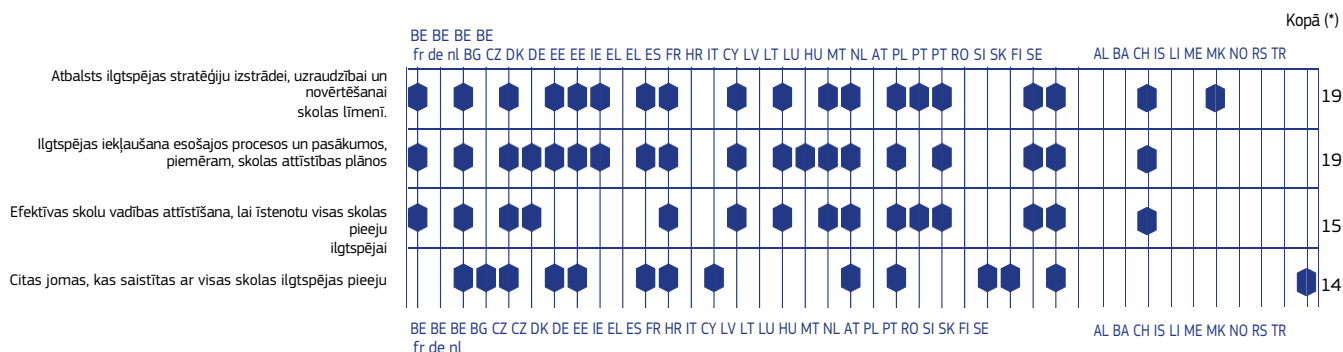
(182) <https://sdgs.un.org/2030agenda>

(183) <https://www.ecoschools.global/>

(184) Piemēram, Lietuvā programma "ilgtspējīga skola", ko izstrādājis Capital Children and Youth Centre, un metodoloģija "izglītība ilgtspējīgai attīstībai", kas izstrādāta Erasmus+ KĀZ. stratēģisko partnerību projektā "lēciens uz ilgtspējīgu dzīvesveidu", palīdz attīstīt visas skolas pieeju ilgtspējai.

(185) Plašāku informāciju par augstākā līmeņa politiku, lai veicinātu skolu ilgtspējīgu vadību, skatīt 2.4. sadaļā.

3.2. attēls. Vadlīnijas un atbalsts īpašām jomām, kas saistītas ar visas skolas pieeju ilgtspējai (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



(*) To valstu/reģionu skaits, kurās ir izpildīti kritēriji.

Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: augstākā līmeņa norādījumi un atbalsts saistībā ar kategoriju "ilgtspējas iekļaušana esošajos procesos un pasākumos, piemēram, skolu attīstības plānos" attiecas tikai uz ISCED 34. līmeni.

Tālāk ir sniegti daži augstākā līmeņa vadlīniju un/vai atbalsta piemēri visai skolai ilgtspējas pieejā, kas var kalpot kā dažādu pieeju piemēri.

Vācijā visaugstākā līmeņa atbalsts visas skolas ilgtspējas pieejas izstrādei ir sena vēsture, jo īpaši ar 2007. gada *federālo zemju* izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences un UNESCO Vācijas komisijas ieteikumu par IIA skolā ⁽¹⁸⁶⁾. Vēl nesen, piemēram, 2021. gada dekrētā par IIA Lejassaksijā norādīts, ka IIA jāuzskata par "Visas skolas kopienas uzdevumu "Visas skolas pieejas" izpratnē. Dokumentā arī uzsvērts, ka "Visa skolas pieeja ir pedagoģiska pieeja, kas apvieno visus skolas dzīves aspektus: vadību, pedagoģisko koncepciju, mācību programmu, mācību līdzekļus, skolas aktivitātes un visas tās telpas. Tāpēc ilgtspēja netiek aplūkota tikai mācību stundās vai veicināta selektīvi ar aktivitātēm, bet skolu tiek domāts kā par vienu veselumu... Tas ir saistīts ar to, kā darīt to, ko cilvēks saka, un novērst neatbilstību starp pārstāvētajām un izdzīvotajām vērtībām." ⁽¹⁸⁷⁾.

Francijā Izglītības un jaunatnes lietu ministrijas apkārtrakstos norādīts, ka ir jānostiprina izglītība ilgtspējīgai attīstībai. Galvenie mērķi ir veicināt jauniešu iesaistīšanos, stiprināt partnerības un izmantot marķējuma "École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable" (E3D) sistēmu, lai apbalvotu skolas, kas praktizē ilgtspējīgu attīstību ⁽¹⁸⁸⁾, un noteikt obligātu ekodelegātu ievēlēšanu vidējās izglītības iestādēs ⁽¹⁸⁹⁾.

Īrijā skolām ir jāpieņem ilgtspējas politikas deklarācija. Izglītības departaments sadarbībā ar galvenajām ieinteresētajām personām ir publicējis ilgtspējas instrumentu kopumu skolām, lai palīdzētu tām pieņemt ilgtspējas politikas paziņojumus, tostarp pašnovērtējuma rīku, ilgtspējas pamatnostādnes un politikas paziņojuma paraugu. Rīku kopums skolām ir pieejams kopš 2023./2024. mācību gada sākuma ⁽¹⁹⁰⁾.

(186) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf

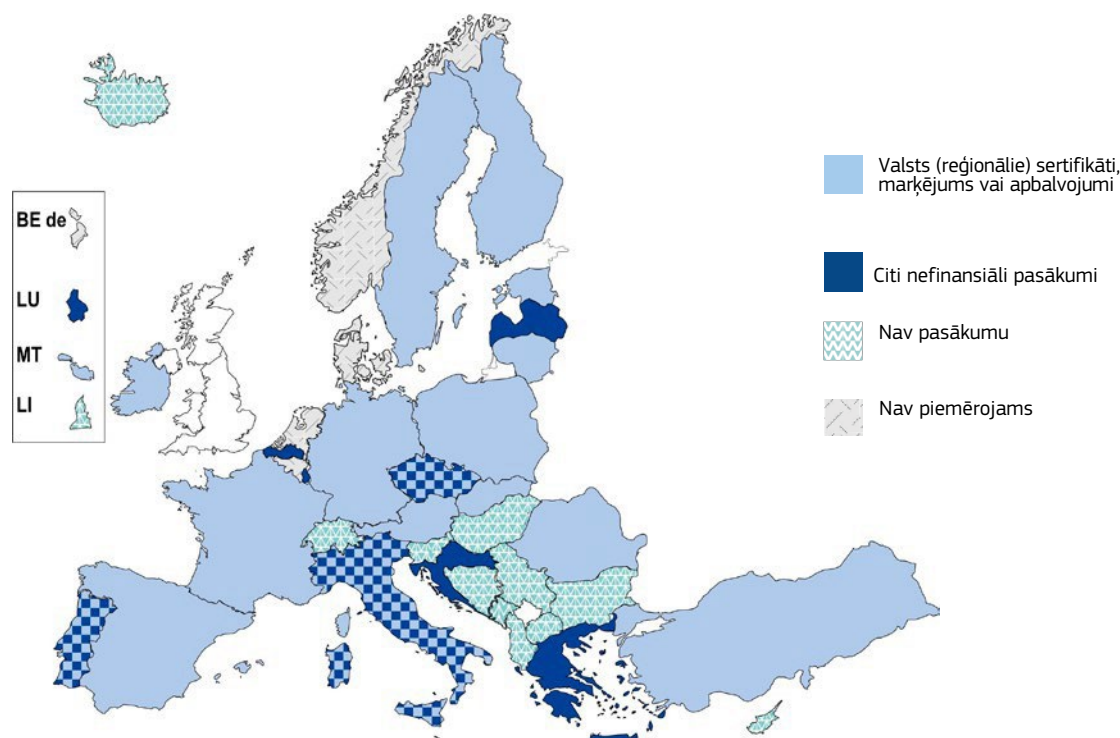
(187) <https://bildungsportal-niedersachsen.de/bne/schulentwicklung-1/whole-school-approach>, 5.–6. lpp.

(188) <https://eduscol.education.fr/1118/la-labelisation-e3d>

(189) Circulaire du 27 août 2019 (<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm>); Circulaire du 24 septembre 2020 (<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>).

(190) [Īrijas ilgtspējīgas attīstības izglītības valsts stratēģija](#).

3.3. attēls. Nefinansiāli pasākumi, kas atbalsta mācīšanos ilgtspējai (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Beļģija (BE fr un BE de): skolu autonomija.

Dānija: skolu autonomija ISCED 1 un 24. ISCED 34 skolas var pieteikties īpašam sertifikātam.

Luksemburga: ISCED 34 grupā skolas var saņemt arī balvu, kas saistīta ar ilgtspēju.

Nīderlande un Norvēģija: skolu autonomija.

Vairākas izglītības sistēmas piedāvā vairāk nekā vienu marķējumu vai sertifikātu, neatkarīgi no tā, vai tas ir valsts vai starptautisks. Čehijas skolas var piedalīties vairāku valsts līmeņa skolu marķējumu vai sertifikātu saņemšanā. Sertifikātus un marķējumu piešķir dažādas NVO ar augstākā līmeņa atbalstu. "Meža klases" shēmu piedāvā NVO Tereza ar Vides ministrijas finansiālu atbalstu. "Globālās rīcības skolas" zīmi piešķir NVO Člověk v tísni un citas NVO starptautiskās programmas ietvaros ar Čehijas Attīstības aģentūras finansiālu atbalstu, Ārlietu ministrijas, Izglītības, jaunatnes un sporta ministrijas, ANO

un ES aizbildnībā. Visbeidzot, "vides izglītības pakalpojumu sniedzēju sertifikāciju" ar Vides ministrijas finansiālu atbalstu veic NVO Pavučina⁽¹⁹⁷⁾.

Spānijā dažādas autonomās kopienas īsteno dažādas ilgtspējas izglītības sertifikātu sistēmas. Kastīlijā un Leonā skolas var iegūt "ilgtspējīgas skolas zīmogu". Madriē tiek piešķirts "ilgtspējīgas skolas diploms", Illes Balears – "ekoloģiskās skolas zīmogs", bet Aragonā – "ilgtspējīgas attīstības mērķu skolas zīmogs". Basku zemes reģionā skolas var saņemt "ilgtspējīgas skolas sertifikātu", savukārt Andalūzijā skolas var piedalīties starptautiskajā Ekoskolu programmā un iegūt "zaļo karogu"⁽¹⁹⁸⁾.

(197) Ekoskola (<https://ekoskola.cz/>), meža klase (<https://www.lesveskole.cz/certifikat-lesni-trida/>), globālās rīcības skola (<https://www.svetovaskola.cz/>), vides izglītības sniedzēju sertifikācija (<https://www.certifikace-sev.cz/>), ilgtspējīgas attīstības skola (<https://kev.ecn.cz/sur.php>).

(198) Kastīlijas un Leonas autonomās kopienas ilgtspējīgas skolas zīmogs (<https://bocyl.jcy.es/boletines/2018/10/17/pdf/BOCYL-D-17102018-1.pdf>). Madrides autonomās kopienas diploms par ilgtspējīgu skolu (<https://dgbilinguismoycalidad.educa.madrid.org/SGAmb/index.php/entrada/esostenibles>). Illes Balearu autonomās kopienas ekoloģiskās skolas zīmogs (<https://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=2715919&coduo=1725&lang=es>). Aragonas autonomās kopienas skolas zīmogs ar ilgtspējīgas attīstības mērķiem (<https://realidadods.catedu.es/certificacion-de-centros/>). Basku zemes autonomās kopienas ilgtspējīgas izglītības sertifikāts (<https://www.euskadi.eus/sostenibilidad-e-intervencion-educativa-certificado-honorifico-de-escuela-sostenible/web01-A3/hihea/es/>). Ekoskolu programma un "zaļā karoga" iegūšana Andalūzijas autonomajā apgabalā (<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/aldea/proyectos/ecoesuela/bandera-verde/>).

Luksemburga ne tikai piedalās UNESCO skolu tīklā, bet arī īsteno "ilgtspējīgas uzņēmējdarbības skolu" projektu, kas paredzēts vidusskolām, kuras iesaistījušās programmā "Ilgtspējīgas uzņēmējdarbības prasmes", un to uzņēmējdarbības partneriem. Tajā apkopota dokumentācija par skolu projektiem un panākumiem ilgtspējīgas uzņēmējdarbības jomā, un tā sniedz iespēju veicināt ilgtspējīgas uzņēmējdarbības kompetences, izmantojot tādus pasākumus kā semināri, konferences, konkursi un vizītes ⁽¹⁹⁹⁾.

Maltā skolas, kas ir starptautiskā Ekoskolu tīkla dalībnieces, var iegūt "zaļā karoga" balvu. Maltā ir arī sava nacionālā apbalvošanas sistēma – iniciatīva "Viena Zeme", kas piedāvā zelta, sudraba un bronzas apbalvojumus un arī ir ļoti populāra. To koordinē *BirdLife Malta*, vecākā vides NVO Maltā, kas saņem finansējumu no augstākā līmeņa iestādēm. "Viena Zeme" ir Maltas skolu vides izglītības pamatprogramma. Tā darbojas kopš 1994. gada un tiek vadīta sadarbībā ar Izglītības direktorātu. "Viena Zeme", kas aptver visus skolu izglītības līmeņus, savieno mācības klasē ar izglītošanu brīvā dabā. Pasākumi ir starppriekšmetu pasākumi, un tie ir veidoti tā, lai gan skolēniem, gan skolotājiem tie sagādātu prieku un ļautu mācīties ⁽²⁰⁰⁾.

Austrija piedāvā vairāk nekā vienu ar ilgtspēju saistītu skolas marķējumu, kā arī piedalās UNESCO Skolu tīkla programmā "Ekoskolas" un Klimata alianses starptautiskajā programmā. *Ökolog* ir programma un tīkls, ko atbalsta Austrijas Federālā izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija. Vairāk nekā 700 *Ökolog* skolu un visas 14 augstskolas, kurās tiek sagatavoti skolotāji, pievēršas vides, sociālajiem un ekoloģiskajiem aspektiem. Galvenais mērķis ir integrēt izglītībā dažādas ilgtspējas tēmas, kas atšķiras satura un metožu ziņā, un veidot ilgtspējīgu skolas kultūru (piem. piemēram, ūdens un enerģijas taupīšana, bioloģiski un reģionāli ražotas pārtikas patēriņš) ⁽²⁰¹⁾. Papildus *Ökolog* skolām Austrijā ir arī 178 "dabas parka skolas" (pamatskolas, obligātās vidusskolas, lauksaimniecības profesionālās un izglītības mācību skolas un vispārējās speciālās skolas) un 485 "klimata skolas". Programmu "Klimata skolas" vada Klimata un enerģētikas fonds, un tajāvar piedalīties visi klimata un enerģētikas

modeļa reģioni un to skolas. Programmas "Klimata skolas" mērķis ir īstenot projektus ar skolēniem, kas veicina izpratni par klimata pārmaiņu radītajām problēmām. Tās mērķis ir pievērst skolēnu, skolotāju un direktoru uzmanību klimata pārmaiņu radītajām problēmām un jo īpaši veicināt ilgtermiņa izpratni par ilgtspējīgu diskusiju par klimata un enerģētikas jautājumiem, īstenojot tā sauktos klimata skolu projektus ⁽²⁰²⁾.

Polijas Izglītības un zinātnes ministrija kopā ar Klimata un vides ministriju organizē konkursus skolām par klimata pārmaiņām, vides aizsardzību un ilgtspējīgu attīstību. Šo konkursu uzvarētāji tiek apbalvoti ne tikai ar balvām, bet arī ar skolas zīmi. Piemēram, konkurss "Pozitīva klimata skola" vidusskolēniem, ko organizē Valsts vides aizsardzības un ūdens resursu apsaimniekošanas fonds sadarbībā ar Klimata un vides ministriju, piešķir skolai titulu "skola ar klimatu" ⁽²⁰³⁾.

Portugālē Izglītības ministrija iestājas par "Gandija balvu par pilsonisko izglītību". Ar šo balvu galvenā uzmanība tiek pievērsta izglītībai ilgtspējas jomā, īpašu uzmanību pievēršot dzīvnieku labturībai, okeāniem un sabiedrības iesaistei ⁽²⁰⁴⁾.

Zviedrija piedalās gan Ekoskolu programmā, gan UNESCO skolu tīklā, bet tai ir arī savs nacionālais marķējums. Zviedrijas Valsts izglītības aģentūra nosaka, kuras skolas var saņemt balvu "ilgtspējīgas attīstības skola". Šo apbalvojumu piešķir skolām, kas veiksmīgi strādā ar ilgtspējīgu attīstību un veicina programmas 2030. gadam mērķu sasniegšanu ⁽²⁰⁵⁾. Apbalvotā skola saņem diplomu un tiesības lietot marķējumu. Apbalvojums ir derīgs trīs gadus, bet šo termiņu var pagarināt ⁽²⁰⁶⁾.

Astoņas izglītības sistēmas atbalsta mācīšanos ilgtspējai, izmantojot "citās augstākā līmeņa nefinansiālus pasākumus". Turpmāk minētie piemēri ilustrē pieejamā atbalsta klāstu.

Beļģijas flāmu kopienas skolas var piedalīties "MOS ilgtspējīgas skolas, gudras skolas" tīklā. Jebkura flāmu skola var pievienoties šim tīklam pēc tiešsaistes reģistrācijas un pēc tam, kad ir saņēmuši īpašu apmācību, lai īstenotu izglītību par ilgtspēju.

(199) <https://www.script.lu/fr/activites/initiatives/sustainable-entrepreneurial-schools>

(200) Viena Zeme (<https://birdlifemalta.org/environmental-education/schools/dinja-wahda/>).

(201) *Ökolog* programma (<https://oekolog.at/f%C3%BCr-den-unterricht/>).

(202) Dabas parka skolas (<https://www.naturparke.at/schulen-kindergaerten/uebersicht/>) un klimata skolas (<https://www.klimafonds.gv.at/klimaschulen/>).

(203) Pozitīva klimata skolu konkurss (<https://www.gov.pl/web/klimat/rozstrzygniecie-ii-edycji-konkursu-szkola-z-klimatem>).

(204) Gandija balva (<https://premiogandhi.dge.mec.pt/>).

(205) <https://sdgs.un.org/2030agenda>

(206) Skolverkets föreskrifter om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling (SKOLFS 2009:19) (<https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/grundforfattning/2009:19>) un <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/utmarskelsen-skola-for-hallbar-utveckling>.

Programma ir vērsta uz šādiem principiem: skolēnu līdzdalība, komandas darbs, ilgtspēja kā mācību process un sadarbība ar vietējo sabiedrību, vietējām iestādēm, vecākiem vai NVO ⁽²⁰⁷⁾.

Čehija organizē valsts mēroga popularizēšanas kampaņas vai pasākumus, kuros var piedalīties skolas. Piemēram, "Eiropas ilgtspējīgas attīstības nedēļa" (dažādi pasākumi un tīmekļa vietne, kurā skolām tiek sniegti padomi, kā organizēt savu ilgtspējīgas attīstības nedēļu), "vides izglītības gadatirgus" (reģionālās skolu konferences) un "mežu nedēļa" (skolām paredzēti pasākumi un tīmekļa vietne ar izglītojošiem rīkiem, padomiem par ekskursijām un kontaktiem). Jāuzsver, ka Izglītības, jaunatnes un sporta ministrija sadarbībā ar Vides ministriju organizē arī skolēnu konkursus, kas saistīti ar ilgtspējas izglītību. Tas ietver "ekoloģijas olimpiādi" (starpdisciplinārs konkurss vidusskolēniem), "zelta lapu" konkursu (dabaszinātņu un vides zinātņu konkurss), konkursu par dabaszinātnēm un vides zinātnēm sākumskolas un pamatskolas skolēniem) un komiksu konkurss, kas tematiski saistīts ar ANO ilgtspējīgas attīstības mērķiem ⁽²⁰⁸⁾.

Grieķijā ir atšķirīgs veids, kā sniegt nefinansiālu atbalstu mācībām, lai nodrošinātu ilgtspējību. Izglītības, reliģisko lietu un sporta ministrijas Izglītības, reliģisko lietu un sporta nodaļas Izglītības radio, televīzijas un digitālo mediju nodaļa katru gadu rīko konkursus studentu audiovizuālajiem darbiem (maksimālais ilgums 10 minūtes) par dažādām tēmām, tostarp ilgtspējas tēmām. Šie darbi tiek saglabāti digitālajā krātuvē, un daži no tiem tiek demonstrēti Grieķijas parlamenta televīzijas kanāla ⁽²⁰⁹⁾ izglītojošās televīzijas rīta raidījumos.

Kopš 2015. gada Portugāles Izglītības ģenerāldirektorāts – Izglītības ministrija un Portugāles komiteja Apvienoto Nāciju Organizācijas Bērnu fondam (UNICEF) ir izveidojušas partnerību, lai atbalstītu "pasaules lielāko mācību stundu" – ANO iniciatīvu, kas saistīta ar ilgtspējīgas attīstības mērķiem ⁽²¹⁰⁾. Izmantojot "pasaules lielāko mācību stundu", skolotājiem un viņu skolēniem ir pieejami izglītības resursi, piemēram, videomateriāli, komiksi un mācību stundu plāni ⁽²¹¹⁾.

3.3. Atbalsts infrastruktūras un skolu projektiem

Šajā sadaļā tiek pētīts, vai augstākā līmeņa iestādes investē vai neinvestē infrastruktūrā un skolu projektos, kas ir saistīti ar mācīšanos par ilgtspēju. Ir svarīgi uzsvērt terminu "atbilstoša", jo pastāv skolu infrastruktūra, ko var dēvēt par ilgtspējīgu vai ilgtspēju veicinošu, bet kas nav piemērota vai netiek izmantota pedagoģiskiem mērķiem. Piemēram, parasto spuldžu nomaina skolās pret energoefektīvām spuldzēm ir labvēlīga videi un solis ilgtspējības virzienā, bet pati par sevi tā nav saistīta ar mācīšanos ilgtspējai. Tāpat ieguldījumi pasīvās skolas ēkās vai saules bateriju uzstādīšana uz jumtiem maz veicina mācīšanos ilgtspējai, ja šie projekti nav paredzēti vai izmantoti arī pedagoģiskiem mērķiem.

Mazāka mēroga skolu infrastruktūru, piemēram, skolas dārzus un otrreizējās pārstrādes tvertnes, lai gan tās sākotnēji nav obligāti paredzētas pedagoģiskiem mērķiem, var izmantot mācībām par ilgtspēju bez nepieciešamības veikt būtiskus vai dārgus pielāgojumus. Tāpēc un saskaņā ar 2022. gada Padomes ieteikumu par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai ⁽²¹²⁾ šajā pētījumā galvenā uzmanība pievērsta ieguldījumiem maza mēroga skolu infrastruktūrā, ko ar lielu varbūtību varētu izmantot mācībām ilgtspējas labā. Tas ietver ieguldījumus velosipēdu aprīkojumā (piemēram, velonovietnēs, ko var izmantot skolēni), otrreizējās pārstrādes iekārtās (piemēram, atkritumu šķirošanas konteineros) un citos nelielos objektos.

Kā minēts šīs nodaļas ievadā, pētnieciskajā literatūrā ir uzsvērti aktīvās pedagoģijas un pārveidojošās mācīšanās nozīme efektīvā mācīšanās ilgtspējas nodrošināšanā. Tāpat Padomes ieteikumā (6. lpp.) ierosināts, ka valsts iestādēm "jāveicina tādas mācību metodes un pieejas, kas ir balstītas uz sadarbību, pieredzi un praksi [..]. Tas ietver praktisku iespēju sniegšanu skolēniem vērot un rūpēties par dabu, kā arī samazināt, labot, atkārtoti izmantot un pārstrādāt, tādējādi palīdzot viņiem izprast ilgtspējīga dzīvesveida

(207) <https://mosvlaanderen.be/doe-mee>

(208) Eiropas ilgtspējīgas attīstības nedēļa (<https://www.tydenudrizitelnosti.cz/pro-skoly/>), vides izglītības izstāde (<https://aktivita.pavucina-sev.cz/aktivita/veletrh-ekologicke-vychovy/>), mežu nedēļa (<https://www.lesnipedagogika.cz/cz/pro-skoly/tyden-lesu>), globālās izglītības nedēļa (<https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/tyden-grv/>), ekoloģiskā olimpiāde (<https://www.ekolympiada.cz/>), zelta lapa (<https://www.zlatylist.cz/>), komiksu konkurss (<https://adra.cz/jak-pomahame/vzdelavani/vzdelavani-v-cesku/nase-aktivita/komiksova-soutez/>).

(209) Izglītības TV iniciatīvas (www.edutv.gr, www.i-create.gr, <https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/programma>).

(210) <https://www.unicef.pt/maior-licao-mundo/>

(211) <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/>

(212) Padomes 2022. gada 16. jūnija lēmumā 2022/C243/01 par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.) ES dalībvalstis tiek aicinātas "attiecīgā gadījumā ieguldīt līdzekļus un nodrošināt apmācību par videi draudzīgu un ilgtspējīgu aprīkojumu, resursiem un infrastruktūru (ēkas, teritorijas un tehnoloģijas) mācībām, socializācijai un atpūtai, lai nodrošinātu veselīgu, drošu, iekļaujošu, radošu un noturīgu mācību vidi".

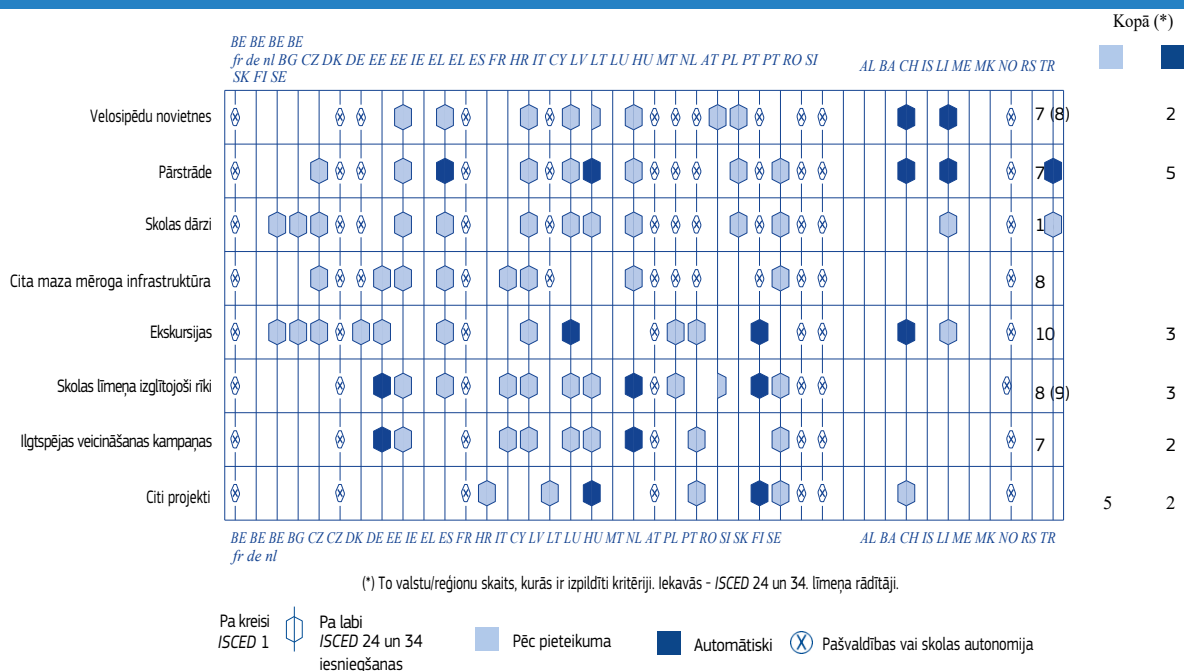
nozīmi un aprites ekonomiku”⁽²¹³⁾. Šo iemeslu dēļ *Eurydice* ir apkopojusi datus par augstākā līmeņa finansiālo atbalstu ekskursijām (piemēram, uz vides centriem, dabaszinātņu muzejiem vai dabas kūrortiem), kā arī skolu līmeņa mācību līdzekļiem (piemēram, skolēnu projektiem, audiovizuāliem materiāliem vai rokasgrāmatām) un visām ilgtspējas veicināšanas kampaņām.

Tiek nošķirts finansiālais atbalsts, kas tiek piešķirts automātiski, un atbalsts, kas tiek piešķirts tikai pēc pieteikuma iesniegšanas. Principā automātiskais finansiālais atbalsts ir universāls (t. i., tiek piešķirts visām skolām, kas ir tiesīgas saņemt atbalstu), un, tā kā pieteikumi nav jāapstrādā, tas tiek piešķirts ātrāk.

Citi parametri, piemēram, finansējuma apjoms vai apmērs, protams, ir ļoti svarīgi, bet šajā ziņojumā tie nav aplūkoti. Līdz ar to tas, ka izglītības sistēma piedāvā skolām zināmu finansiālu atbalstu mācībām ilgtspējas nodrošināšanai, ne vienmēr nozīmē, ka finansējuma līmenis ir pietiekams.

Vēl viens aspekts, kas jāņem vērā, interpretējot datus, ir tas, ka vairākās Eiropas valstīs skolu izdevumi ir vietējo vai skolu iestāžu kompetencē. Tā kā *Eurydice* ziņojumos ir aplūkoti tikai valsts vai reģionālā politika un iniciatīvas, iespējams, ka finansiāls atbalsts izglītībai ilgtspējas jomā pastāv, bet to nodrošina pašvaldības vai vietējās iestādes.

3.4. attēls. Finansiālais atbalsts neliela mēroga skolu infrastruktūrai un skolu projektiem, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējai (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: *Eurydice*.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: pašvaldību/skolu autonomija attiecas tikai uz ISCED 1. un 24. līmeni. ISCED 34. līmenī nav augstākā līmeņa atbalsta pasākumu.

(213) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļajai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai. 2022/C243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

Kā redzams 3.4. attēlā, 12 izglītības sistēmās (gandrīz trešdaļa no kopējā skaita) vietējās vai skolu iestādes pašas lemj par to, vai ieguldīt vai neieguldīt līdzekļus infrastruktūrā, kas ir būtiska ilgtspējas izglītības jomā. Attiecībā uz ekskursijām, pedagoģiskiem materiāliem, ilgtspējas veicināšanas kampaņām vai tamlīdzīgi. Skolu vai vietējā autonomija attiecas tikai uz septiņām izglītības sistēmām.

Neatkarīgi no tā, vai tas tiek piešķirts automātiski vai pēc skolas pieteikuma, finansiālais atbalsts gan neliela mēroga infrastruktūrai, gan citiem ar ilgtspēju saistītiem skolu projektiem nav plaši izplatīts. Tikai neliela daļa Eiropas valstu piedāvā kādu no šiem atbalsta veidiem, un starp izglītības līmeņiem gandrīz nav nekādu atšķirību. Tādējādi pamatzglītībā augstākā līmeņa finansiāls atbalsts velosipēdu infrastruktūrai ir pieejams tikai deviņās valstīs, otrreizējās pārstrādes infrastruktūrai – 12 valstīs un skolu dārziem – 13 valstīs; cita veida maza mēroga infrastruktūra tiek atbalstīta astoņās valstīs. Šie skaitļi ir vienādi attiecībā uz pamatzglītības otro posmu un vidējo izglītību, izņemot atbalstu velosipēdu infrastruktūrai (10 valstis *ISCED* 24 un 34).

Finansiālais atbalsts ir nedaudz biežāk sastopams ar infrastruktūru nesaistītiem projektiem, taču jāņem vērā, ka tas attiecas uz mazāk nekā pusi no šeit aplūkotajām izglītības sistēmām. Precīzāk, pamatzglītībā augstākā līmeņa finansiālais atbalsts skolēnu ekskursijām ir pieejams 13 izglītības sistēmās, skolas līmeņa mācību līdzekļiem – 11 sistēmās, ilgtspējas kampaņām skolās vai ko rīko skolas, – deviņās sistēmās un cita veida skolu projektiem – septiņās sistēmās. Tāpat kā ieguldījumi skolu infrastruktūrā, arī ar infrastruktūru nesaistītu projektu finansiālā atbalsta atšķirības starp izglītības līmeņiem ir niecīgas, un tās aprobežojas ar to, ka viena valsts (Portugāle) nodrošina augstākā līmeņa finansējumu mācību līdzekļiem, kas saistīti ar ilgtspēju vidusskolā, bet ne visās pamatskolas klasēs.

Automātiska finansējuma piešķiršana ilgtspējas izglītības projektiem nav izplatīta. Tikai Slovēnija un Šveice šādā veidā atbalsta mācīšanos ilgtspējai. Lielākajā daļā pārējo Eiropas valstu skolām ir jāpiesakās finansiālajam atbalstam, lai gan dažās (proti, Igaunijā, Spānijā, Lietuvā, Luksemburgā, Maltā,

Lihtenšteinā un Turcijā) tiek izmantotas abas pieejas. Automātiskais finansiālais atbalsts salīdzinoši biežāk tiek sniegts ieguldījumiem otrreizējās pārstrādes infrastruktūrā. No 12 valstīm, kas piedāvā augstākā līmeņa finansiālo atbalstu otrreizējās pārstrādes infrastruktūrai skolās, piecās tas tiek sniegts automātiski (3.4. attēls). Tikai divas no 10 valstīm velosipēdu aprīkojuma gadījumā atbalsts tiek sniegts automātiski, savukārt atbalsts skolu dārzu izveidei vai uzturēšanai tiek sniegts tikai pēc skolas pieteikuma saņemšanas.

Turpmāk minētie piemēri ilustrē esošos ieguldījumus skolu infrastruktūrā, kas attiecas uz mācīšanos ilgtspējai.

Bulgārijā līdz 2024. gadam ir izstrādāts rīcības plāns, kas cita starpā paredz izveidot “zaļās āra klases”, ceļu satiksmes drošības mācību laukumus un vasaras un ziemas nometnes ⁽²¹⁴⁾.

Čehijas skolām likumā ir noteikts pienākums šķirot atkritumus. Finansiālo atbalstu šim nolūkam sniedz valsts un reģionālās iestādes. Vides ministrijas 2022.–2029. gada projekta mērķis ir samazināt atkritumu rašanos skolās. Šim nolūkam ir pieejams finansējums komposta tvertņu vai atkritumu kompaktoru uzstādīšanai skolās. Šis ir piemērs neliela mēroga skolas infrastruktūrai, ko potenciāli var izmantot mācībās par ilgtspējību, lai gan ir arī iespējams, ka tā var palikt tikai atkritumu samazināšanas infrastruktūra un tas arī viss. Turpretī “dabas dārzu” izveide – projekts, kura ietvaros skolas var pieteikties dalībai Valsts vides fonda finansētajā projektā, kas ilgs līdz 2025. gadam, un tā mērķis ir veicināt izglītību ilgtspējas jomā ⁽²¹⁵⁾.

Igaunijas Klimata ministrija īsteno projektu, kura mērķis ir veicināt skolēnu izpratni par zaļajām tehnoloģijām. Izmantojot emisiju tirdzniecības sistēmas finansējumu, skolas var pieteikties vides monitoringa iekārtām, siltumnīcām, saules baterijām un laboratorijām ⁽²¹⁶⁾.

Spānijā, Aragonas autonomajā apgabalā, skolas var iesniegt pieteikumus skolu pagalmu apzaļumošanai. Līdzīga programma par skolu pagalmu apzaļumošanu un skolu rotaļu laukumu pielāgošanu klimata pārmaiņu radītajām sekām tiek īstenota Kastīlijas un Leonas autonomajā apgabalā ⁽²¹⁷⁾.

(214) Bulgārijas Republikas izglītības, apmācības un mācību attīstības stratēģiskās sistēmas rīcības plāns līdz 2024. gadam (2021–2030), darbības mērķis 6.6 “Izglītības infrastruktūras modernizācija ilgtspējīgas attīstības virzienā”, 27. lpp. (<https://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=32255>).

(215) Atkritumu rašanās novēršana (<https://opzp.cz/dotace/24-vyzva/>). Dabas dārzi (<https://www.narodni-programy.cz/nabidka-dotaci/detail-vyzvy?id=109>).

(216) Projekti skolēnu izpratnes veicināšanai par zaļajām tehnoloģijām (<https://www.kikee.et/toetatavad-tegevused/opilaste-rohetehnologia-teadlikkuse-suurendamine>).

(217) Programma skolu rotaļu laukumu atjaunošanai un pielāgošanai klimata pārmaiņām (Kastīlijas un Leonas autonomā kopiena) (<https://www.educa.jcy.es/es/programas/programa-renaturalizacion-adaptacion-cambio-climatico-patio>). Programma skolu pagalmu atjaunošanai (Aragonas autonomā kopiena) (<https://www.aragon.es/-patios-por-el-clima>).

Kiprā Izglītības, sporta un jaunatnes ministrija apvienoja spēkus ar NVO "Akti" ⁽²¹⁸⁾ un mobilizēja skolēnus, vecākus, uzņēmumus un vietējo kopienu pārstrādāt izlietoto cepamo eļļu, lai finansētu skolas ilgtspējas projektus. "Tiganokinissi" vai "cepešpannu kustība" ļauj pamatskolām un vidusskolām, bet arī uzņēmumiem pārtikas rūpniecībā, piedalīties šajā pārstrādes shēmā. Visa peļņa nonāk atpakaļ skolām, kas, savukārt, var finansēt dažādus ilgtspējības projektus atbilstoši savām vajadzībām ⁽²¹⁹⁾.

Portugālē Izglītības ministrija ir veicinājusi velosipēdu apguvi un velosipēdu lietošanu kopumā. Šis valsts mēroga projekts nodrošina vidusskolas ar velosipēdiem un velosipēdu aprīkojumu (rezerves riteņiem un ķiverēm), kā arī atbalsta rokasgrāmatu skolotājiem un kvalificētiem velosipēdu tehniķiem. 2022./2023. gadā velosipēdi tika izdalīti 606 vidusskolām ⁽²²⁰⁾.

Beļģijas Flandrijas kopienas gadījumā autobusa brauciena izdevumi, kas saistīti ar izglītību ilgtspējas jomā, tiek atlīdzināti pilnā apmērā ⁽²²¹⁾.

Vācijā, Hesenē *federālajā zemē*, 10 vides izglītības centri kā ārpuskolas izglītības partneri saņem ikgadēju *federālās zemes* finansējumu sadarbībai ar vides skolām. Šī sadarbība var izpausties kā reģionālo tīklu veidošanas sanāksmes, ekspertu konsultācijas un izglītojoši piedāvājumi, piemēram, mācību semināri, ekskursijas. ⁽²²²⁾

Igaunijas vides izglītības un izpratnes veicināšanas plāns ietver ilgtspējas veicināšanas kampaņu finansēšanu un organizēšanu, kā arī izglītojošu materiālu izstrādi. Attiecībā uz pēdējo minēto, vairākas NVO ir Izglītības un pētniecības ministrijas stratēģiskie partneri, un plānā ir uzticēta un katru gadu tiek finansēta jaunu materiālu izstrāde. Piemēram, NVO "Atgriezies skolā", saņēma finansiālu atbalstu, lai izstrādātu e-lekciju un uzdevumu sēriju par zaļajām kompetencēm ⁽²²³⁾.

Francijā Izglītības un jaunatnes ministrija un Ekoloģiskās pārejas ministrija ar tās dažādiem birojiem ir iesaistītas pedagoģisko materiālu izstrādē par ilgtspējību. Piemēram, Ekoloģiskās pārejas aģentūra (*Agence de la transition écologique*), izstrādā mācību materiālus par klimata, enerģētikas un atkritumu apsaimniekošanas tēmām. Tāpat Francijas Bioloģiskās daudzveidības birojs (*Office français de la biodiversité*) izstrādā materiālus par bioloģisko daudzveidību, vienlaikus pārvaldot dabas objektu tīklu vides izglītībai. Visbeidzot, ūdens aģentūras (*agences de l'eau*) sagatavo izglītojošus materiālus par ūdens apgādi un vada nodarbības par dažādām ar ūdeni saistītām tēmām (*classes d'eau*) ⁽²²⁴⁾.

Katru gadu augstākā līmeņa iestādes Kiprā finansiāli atbalsta kampaņas skolās attiecībā uz konkrētiem vides un ilgtspējības jautājumiem. Kampaņas tiek izsludinātas ar apkārtrakstu vēstuli skolām, un skolas var pieteikties finansējumam, ja tās vēlas piedalīties. Finansējums sedz mācību kursu izdevumus, kampaņas īstenošanai nepieciešamo aprīkojumu (piemēram, animācijas filmas izveides aprīkojumu), tehnisko atbalstu un vadlīnijas akcijas īstenošanai un informētības festivāliem. Nesen tika īstenota kampaņa "Klimata SOS". Kampaņas mērķis bija ar radošām un izzinošām darbībām (animācijas filmas) pievērst uzmanību klimata pārmaiņu steidzamībai un veicināt iedzīvotāju izpratni par klimata pārmaiņām ⁽²²⁵⁾.

Luksemburga atbalsta vairākas iniciatīvas, kas veicina ilgtspēju skolās. Projekts "1001 tonnen", piemēram, piedāvā vidusskolām iespēja 12 nedēļas sadarboties ar fotogrāfu, lai izveidotu fotoreportāžas portfolio par atkritumiem dabā ⁽²²⁶⁾. Iniciatīva "upbooking" aicina vidusskolēnus nodot vecās mācību grāmatas atpakaļ aprītē, atdodot tās citiem skolēniem, kuri tās izmantos nākamajā mācību gadā, tādējādi palīdzot samazināt lielo papīra, plastmasas un tintes daudzumu, kas nepieciešams mācību grāmatu izgatavošanai. Kampaņa "upbooking" tiek popularizēta, izmantojot dažādus plašsaziņas līdzekļus luksemburģiešu un franču valodā: plakātus, grāmatzīmes, uzlīmes, bukletus, videoklipu, www.upbooking.

(218) <http://www.akti.org.cy/>

(219) "Tiganokinissi" projekts (<http://www.tiganokinissi.eu/>).

(220) Pamatizglītības 5. un 6. klasei un vidējai izglītībai: Atbalsta rokasgrāmata skolotājiem un kvalificētiem velosipēdu tehniķiem (<https://desportoescolar.dge.medu.pt/sites/default/files/RepositorioDocumentos/2022/manual-de-apoio-ao-professor.pdf>). Sociālās ziņas: <https://desportoescolar.dge.medu.pt/artigo/escolas-do-barreiro-recebem-kits-de-bicicletas>. Projekta īstenošanas piemērs skolu klasterī (<https://www.aeprosa.pt/de-sobre-rodas>).

(221) <https://www.mosvlaanderen.be/themas/mobiliteit/mos-pas-voor-bus-en-tram>

(222) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf

(223) Vides izglītības un izpratnes veicināšanas rīcības plāns 2023.–2025. gadam (<https://etunnid.taqasikooli.ee/jarelvatamiseks/>).

(224) Agence de la transition écologique (ADEME) (<https://agirpourlatransition.ademe.fr/acteurs-education/enseigner-animer>), Office français de la biodiversité (OFB) (<https://www.ofb.gouv.fr/ressources-pour-les-eleves-et-les-enseignants>). Les agences de l'eau (<https://www.lesagencesdeleau.fr/comprendre-apprendre-agir-pour-leau/surveillance-de-la-qualite-des-eaux>).

(225) <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp8909a>

(226) <https://1001tonnen.script.lu/>

lu tīmekļa vietni, radio klipus un reklāmu baneri tīmekļa vietnēs. Vidusskolas tika aicinātas organizēt pasākumu savā skolā pēdējā mācību nedēļā pirms vasaras brīvdienām, lai veicinātu un atvieglotu mācību grāmatu nodošanu skolēnu vidū. Turklāt Luksemburga atbalsta izpratnes veicināšanas kampaņu par viedtālrunu otrreizēju pārstrādi. Skolām var izdalīt īpašus maisus veco viedtālrunu savākšanai, lai atvieglotu otrreizēju pārstrādi ⁽²²⁷⁾.

Slovēnijā Skolu un āra izglītības centrs ⁽²²⁸⁾ darbojas Izglītības ministrijas paspārnē, kas nodrošina tā finansējumu un telpas. Centra uzdevums ir sniegt atbalstu skolām, lai tās varētu īstenot āra izglītības programmas. Tās galvenie mērķi ir veicināt veselīgu dzīvesveidu un atbildīgu attieksmi pret dabisko vidi, sekmēt cieņu un sadarbību, kā arī daudzveidību un savstarpēju iecietību. Organizācija īsteno programmas savās telpās un citās telpās visā Slovēnijā. Centrs 1) veic izglītojošus

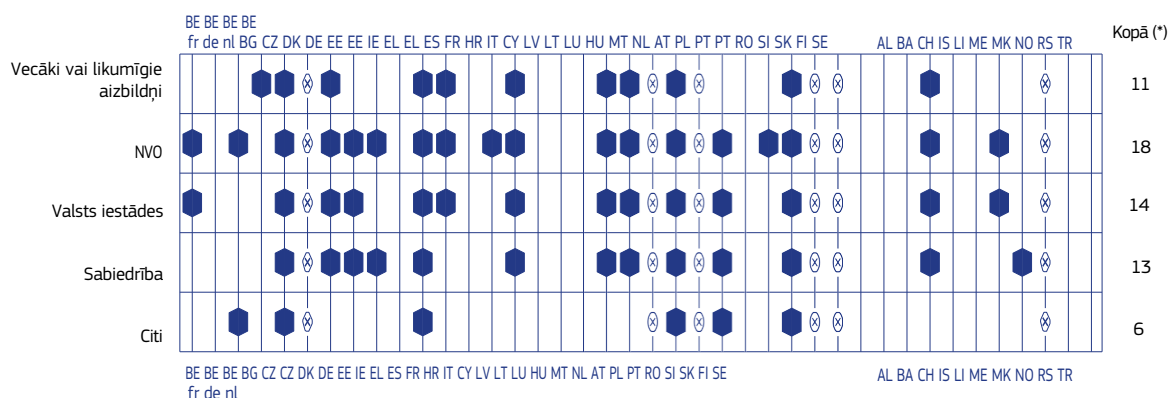
pasākumus, kas saistīti ar dzīvi dabā un ir daļa no pamatskolas programmas un vidējās izglītības programmām; 2) nodrošina uzturēšanos un ēdināšanu, mācību un sporta līdzekļus un aprīkojumu; un 3) īsteno projektus, kuros iesaistīti jaunieši, piemēram, nometnes, vasaras skolas, jauniešu pētniecības grupas, seminārus, lekcijas un ekskursijas ⁽²²⁹⁾.

3.4. Kopienas iesaiste

Kā minēts nodaļas sākumā, pētnieciskajā literatūrā ir uzsvērtas saiknes starp skolu un plašāku sabiedrību nozīme.

Kā redzams 3.5. attēlā, šādas saiknes ir mazāk nekā pusē izglītības sistēmu. Precīzāk, 18 izglītības sistēmās ir atzīts kāds atbalsts skolu projektiem, kuros iesaistīti ar skolu nesaistīti dalībnieki, bet 16 izglītības sistēmās tas nav atzīts; pārējās piecās izglītības sistēmās attiecīgās kompetences ir reģionālajām, vietējām vai skolu iestādēm.

3.5. attēls. Ar skolu nesaistītie dalībnieki, ar kuriem sadarbojas skolu ilgtspējas izglītības projektos (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



⊗ Pašvaldības vai skolas autonomija (*) To valstu/reģionu skaits, kurās kritēriji ir izpildīti

Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

- **Dānija:** pašvaldību/skolu autonomija attiecas tikai uz ISCED 1. un ISCED 24. līmeni. ISCED 34. līmenī
- augstākā līmeņa iestādes atbalsta skolu projektus, kas ietver sadarbību ar NVO, valsts iestādēm un sabiedrību kopumā.

(227) <https://upbooking.lu/fr.php>

(228) <https://www.csod.si/>

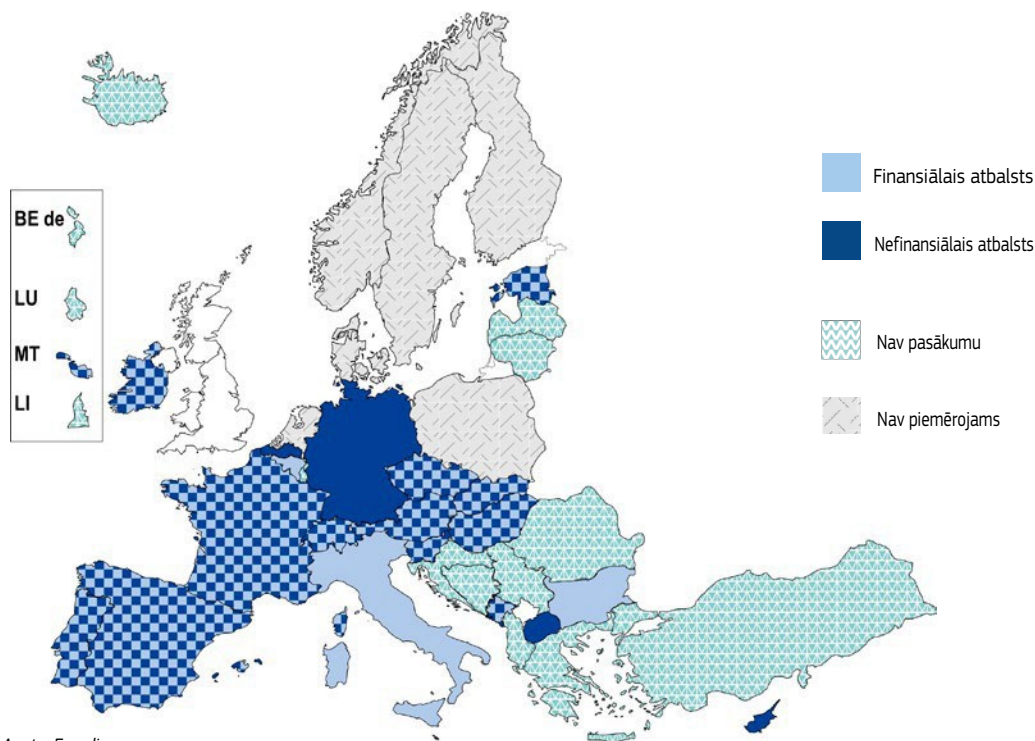
(229) https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Sola_v_naravi.pdf

Augstākā līmeņa atbalsts ilgtspējas skolu projektiem ar ārējo dimensiju, ja tāds ir, drīzāk ietver sadarbību vai sinerģiju ar NVO un valsts iestādēm, nevis sadarbību ar plašāku sabiedrību vai vecākiem. Tādējādi 18 izglītības sistēmas atbalsta projektus, kuros iesaistītas NVO, 14 atbalsta projektus, kuros iesaistītas valsts iestādes, 13 atbalsta projektus, kuros iesaistīta sabiedrība, un tikai 11 atbalsta projektus, kuros iesaistīti vecāki (likumīgie aizbildņi). Pēdējais punkts ir ievērojams cēlonis, jo, kā jau minēts, pastāv pozitīva korelācija starp vecāku un skolēnu attieksmi pret vidi un uzvedību. Citiem vārdiem sakot, ar ilgtspēju saistīti projekti, kas iesaista (arī) skolēnu vecākus, sniedz iespēju mainīt vecāku uzskatus, taču Eiropā augstākā līmeņa atbalsts šādiem projektiem joprojām ir ierobežots.

Turklāt 3.5. attēlā redzams, ka dažādās valstīs ir atšķirīgas preferences attiecībā uz partneru veidiem, uz kuriem vērsta sabiedrības iesaistīšana. Dažas no tām neizdala (Čehija, Vācija, Spānija, Kipra, Ungārija, Malta, Austrija, Slovākija, Šveice un Ungārija), savukārt citas koncentrējas uz konkrētiem partneriem.

Tādējādi Beļģijas franču kopiena atbalsta tikai tos skolu projektus, kuros iesaistītas NVO un valsts iestādes. Beļģijas Flandrijas kopiena atbalsta arī projektus, kas sadarbojas ar NVO un citām struktūrām, piemēram, ilgtspējīgas izglītības profesionāļiem. Īrija atbalsta tikai tādu skolu projektus, kuros iesaistītas NVO un plaša sabiedrība. Itālija atbalsta tikai sadarbību ar NVO, Melnkalne – tikai ar NVO un valsts iestādēm, bet Ziemeļmaķedonija – tikai ar plašāku sabiedrību. Portugālē Ekonomikas un jūrlietu ministrijas izglītības programmas “Zilā skola” mērķis ir veicināt zināšanu par okeānu apguvi skolēnu vidū un radīt atbildīgākas un līdzdalīgākas paaudzes, kas veicina okeāna ilgtspēju. Programma izceļ un vada skolas, kas strādā ar jūru saistītos jautājumos, un veido kopienu, kas apvieno skolas, jūrniecības nozari, rūpniecību, pašvaldības, NVO, universitātes un citus, kuri aktīvi iesaistās okeāna pratības veicināšanā ⁽²³⁰⁾.

3.6. attēls. Atbalsta veids ilgtspējas skolu projektiem ar sabiedrības iesaistes dimensiju (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Dānija: pašvaldību/skolu autonomija attiecas tikai uz ISCED 1. un ISCED 24. līmeni. Nefinansiālais atbalsts tiek sniegts ISCED 34. līmenī.

Polija un Zviedrija: skolu autonomija.

Somija un Norvēģija: pašvaldības un skolas autonomija.

(230) Zilā skola (<https://escolaazul.pt/en>).

3.6. attēlā sniegts pārskats par atbalsta veidiem, ko augstākās izglītības iestādes sniedz skolām to ilgtspējas projektiem ar sabiedrības iesaistīšanas dimensiju. Attēlā redzams, ka 13 izglītības sistēmas sniedz gan finansiālu, gan nefinansiālu atbalstu, četras – tikai nefinansiālu atbalstu un trīs – tikai finansiālu atbalstu. Trīspadsmit izglītības sistēmas nepiedāvā nekāda veida atbalstu skolu projektiem ar sabiedrības iesaistīšanas dimensiju.

Finansiālais atbalsts bieži tiek sniegts netieši, finansējot citas organizācijas, jo īpaši NVO, kas, savukārt, sadarbojas ar skolām, lai nodrošinātu izglītību ilgtspējas jomā. Savukārt nefinansiālais atbalsts parasti izpaužas kā vadlīniju sniegšana. Turpmāk ir minēti daži piemēri.

Čehijā Vides ministrija piešķir līdzekļus nevalstiskajai organizācijai Pavučina, kuras uzdevums ir atbalstīt atsevišķu vides izglītības dalībnieku, piemēram, valsts pārvaldes iestāžu, skolu un vides pakalpojumu sniedzēju, sadarbību ⁽²³¹⁾. Turklāt Čehijas Attīstības aģentūra finansē programmu "Globālā izglītība un sabiedrības informēšana", kas aptver arī 1) kopīgas darbības starp skolām, reģioniem, pašvaldībām, mazajiem un vidējiem uzņēmumiem, NVO, plašsaziņas līdzekļiem un sabiedrību; 2) ekspertu un iestāžu sadarbību; un 3) citas tīklu veidošanas darbības un iespējas ⁽²³²⁾. Attiecībā uz nefinansiālo atbalstu Čehijas iestādes ir izveidošas detalizētas vadlīnijas par to, kā skolās īstenot izglītību ilgtspējas jomā. Starp ierosinātajām darbībām vadlīnijās ieteikts, lai skolas izveidotu sadarbību ar pašvaldībām, vecākiem, vietējām apvienībām un pat uzņēmumiem ⁽²³³⁾.

Igaunijā 2023.–2025. gada vides izglītības un izpratnes veicināšanas rīcības plānā paredzēts gan finansiāls,

gan nefinansiāls atbalsts vides projektiem, materiāliem, partnerībām un tīkliem, tostarp atbalsts vides izglītības centru tīklam. Skolas var pieteikties Vides pārvaldei (Klimata ministrijas pārraudzībā esoša valsts iestāde), lai saņemtu atbalstu saviem vides projektiem ⁽²³⁴⁾.

Francijā atbalsts sabiedrības iesaistīšanas projektiem ilgtspējas izglītības jomā var būt arī netiešs, bet tomēr nozīmīgs. Augstākā līmeņa iestādes finansē papildu mācību stundu izmaksas, kuras var piešķirt skolu ilgtspējas projektiem ⁽²³⁵⁾.

2021. gadā Itālijas Izglītības, universitāšu un pētniecības ministrija piešķīra 5 miljonus eiro, lai izveidotu sarakstu ar NVO, ar kurām kopā ar skolām uzsākt kopprojektēšanas iniciatīvu formas. Starp piecām projektu jomām, kurās NVO tika aicinātas pieteikties finansējumam, bija arī ilgtspējas un ekoloģiskās pārejas joma. Izmantojot citu finansēšanas shēmu, 2021. un 2022. gadā Izglītības, universitāšu un pētniecības ministrija izsludināja uzaicinājumus izglītības iestāžu, tostarp skolu vadītāju tīklu, atlasei projektu iniciatīvu īstenošanai saistībā ar "atbalstu skolu ekoloģiskās pārejas ceļā", piedaloties NVO ⁽²³⁶⁾.

Austrijā Izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija piedāvā finansiālu atbalstu IIA projektiem skolās. Viens no kritērijiem ir skolas atvērsana. Tas varētu izpausties kā sadarbība ar citām klasēm un skolām vai ar vietējo kopienu, ekonomiku vai citiem partneriem ārpus skolas. Skolotāji, kuri ir *Ökolog* reģionālo komandu dalībnieki, var veltīt 2 stundas no laika, ko parasti veltītu mācībām, darbam *Ökolog*/IIA aktivitātēs. Turklāt ir izveidots *Ökolog* skolu kvalitātes kritēriju saraksts; tas ietver attiecību veidošanu starp skolām un vietējo kopienu, kā arī tīklu un partnerību veidošanu ⁽²³⁷⁾.

(231) Vides ministrija – NVO projektu (tostarp Pavučinas) atbalsta programmas uzaicinājums (https://www.mzp.cz/cz/program_podpora_projektu_nno).

(232) Čehijas Attīstības aģentūra – uzaicinājums globālās izglītības un sabiedrības informētības veicināšanai (<http://www.czechaid.cz/dotace/dotacni-vyzva-pro-predlozeni-zadosti-o-dotaci-na-realiz-novych-projektu-v-ramci-dotacniho-programu-globalni-rozvoje-vzdelavani-a-osveta-verejnosti-pro-rok-2023>).

(233) Izglītības, jaunatnes un sporta ministrijas metodiskie norādījumi par vides izglītības un sabiedrības informētības nodrošināšanu (Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty Č. J. 16745/2008 – 22) (<https://clanky.rvp.cz/clanek/czvoe/2759/metodicky-pokyn-msmt-k-zajištění-environmentálního-vzdělávání-výchovy-a-osvěty.html>).

(234) Vides izglītības un izpratnes veicināšanas rīcības plāns 2023.–2025. gadam, 11.–12. lpp: (<https://kliimaministerium.ee/rohoreform-kliima/keskkonnateadlikkus/keskkonnahariduse-ja-teadlikkuse-tegevuskava-2023-2025>), Vides pārvalde (<https://keskkonnaamet.ee/>), keskkonnateadlikkus-avalikustamised/keskkonnateadlikkus/oppeprogrammid-ja-materjalid), Vides izglītības portāls (<https://www.keskkonnaharidus.ee/en>).

(235) Les missions complémentaires du Pacte enseignant | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Revalorisation des rémunérations, et amélioration des perspectives de carrière des équipes éducatives | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

(236) 2021. gada 26. jūlija Departamenta dekrēts Nr. 66 (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-dipartimentale-n-66-del-27-luglio-2021>). Paziņojums ex L. 440 2021. gada oktobrī, lai atbalstītu skolu ekoloģisko pāreju (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Supporto+transizione+ecologica.pdf/857ad01d-ced4-9df2-81ec-1c28df31268f?version=1.0&t=1634886612433>). Paziņojums ex L. 440 2022. gada decembris (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-dipartimentale-n-131-del-20-dicembre-2022>).

(237) *Ökolog* gada pārskati (<https://oekolog.at/jahresberichte/handlungsbereiche/zusammenarbeit-mit-dem-schulumfeld>), Breiting et al. (2005), Kvalitātes kritēriji IIA-skolām <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf> <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>.

Šveices programma “izglītības ainavas” (*Bildungslandschaften*) ir vispārēja programma, kuras mērķis ir savienot cilvēkus un sniegt visiem bērniem un jauniešiem vienlīdzīgas iespējas iegūt vispusīgu izglītību un veicināt kompetences, ar kurām viņi var palīdzēt veidot ilgtspējīgu sabiedrību. *Bildungslandschaften*, kas ir orientēta uz izglītību ilgtspējīgai attīstībai, mērķis ir izglītēt bērnus un jauniešus, lai viņi kļūtu par aktīviem un uz risinājumiem orientētiem cilvēkiem, kas piedalās mūsu nākotnes veidošanā ilgtspējīgā veidā ⁽²³⁸⁾.

3.5. Ilgtspējas izglītības iekļaušanas skolu aktivitātēs uzraudzība

Lai atbalstītu un veicinātu ilgtspējīgu mācīšanos skolā, tās īstenošanas uzraudzībai un novērtēšanai jāklūst par daļu no izglītības sistēmu vispārējās uzraudzības un novērtēšanas procesa. 2022. gada Padomes ieteikumā par mācīšanos zaļai pārejai un ilgtspējīgai attīstībai ir ieteikts, lai izglītības un apmācības iestādes “daļu savas iekšējās un ārējās pārskatīšanas un kvalitātes nodrošināšanas mehānismu vērstu uz ilgtspējību” ⁽²³⁹⁾.

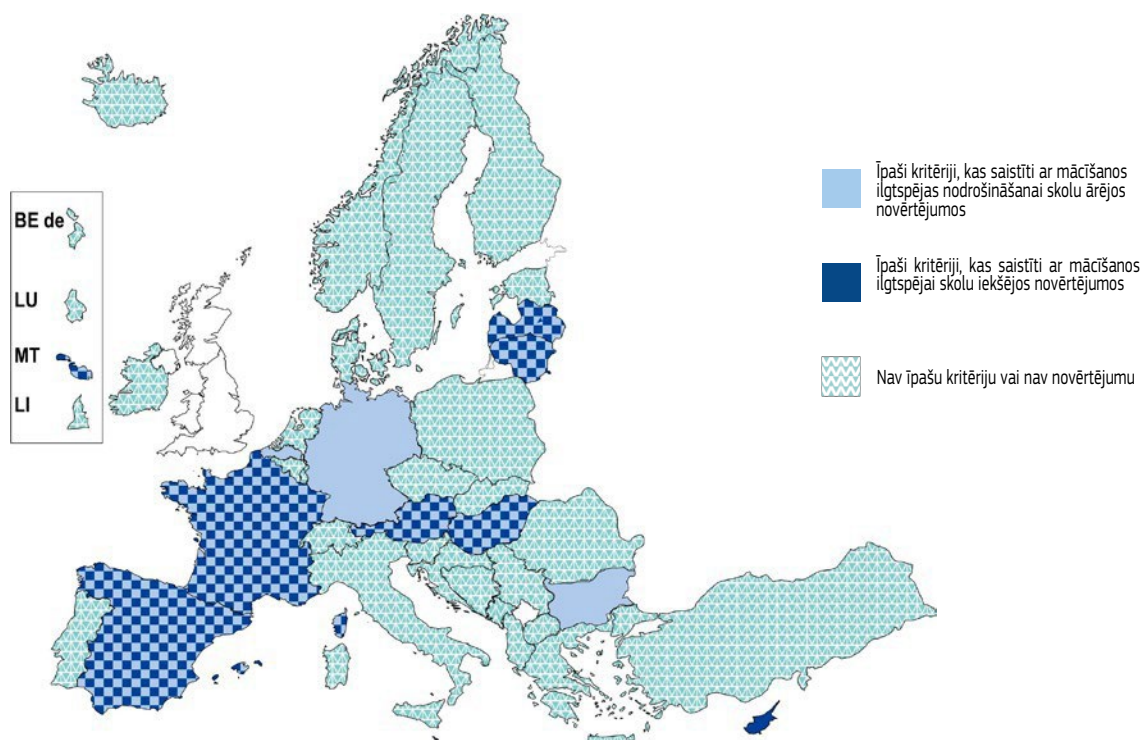
Šajā sadaļā uzmanība pievērsta tam, vai ārējos un/vai iekšējos skolu novērtējumos ir iekļauti konkrēti kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējai. Ārējos skolu novērtējumus veic vērtētāji, kuri ir pakļauti vietējai, reģionālai vai augstākā līmeņa izglītības iestādei un kuri nav tieši iesaistīti vērtējamās skolas darbībā. Iekšējos skolu novērtējumus veic personas, kuras ir tieši iesaistītas skolas darbā (piemēram, skolas direktors vai mācību un administratīvais personāls un skolēni). Ārējie un iekšējie novērtējumi var attiekties uz plašu skolas darbību spektru, tostarp mācīšanu un mācīšanos un/vai skolas vadības aspektiem. Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu pastāv ārējā un iekšējā skolu novērtēšana. 3.7. attēlā redzams, ka konkrēti kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējai ārējā un/vai iekšējā skolu novērtēšanā, ir izveidoti mazāk nekā trešdaļā visu izglītības sistēmu. Pārējās sistēmās šādu kritēriju vai nu nav, vai retāk – ārējā vai iekšējā skolu novērtēšana vispār nenotiek ⁽²⁴⁰⁾. Attēlā sniegti dati par konkrētu kritēriju esamību visās skolās, un nav pievērsta uzmanība novērtēšanas iniciatīvām, kas attiecas tikai uz skolām, kuras piedalās marķēšanas sistēmās.

(238) Sīkāka informācija par finansiālo atbalstu izglītības ainavām atrodama <https://www.education21.ch/de/bildungslandschaften21/finanzhilfen-bildungslandschaften>. Par nosacījumiem skatiet https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/Bildungslandschaften21/pdf/230101_Merkblatt_zum_Fonds_fuer_Prozessbegleitung_BL21.pdf. Sīkāku informāciju par finansiālo atbalstu ilgtspējīgas izglītības projektiem sk. <https://www.education21.ch/de/finanzhilfen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>.

(239) Padomes 2022. gada 16. jūnija ieteikums par mācīšanos zaļās pārejas un ilgtspējīgas attīstības jomā, 2022/C 243/01 (OV C 243, 27.6.2022., 1. lpp.).

(240) Turcijā nav ne ārējās, ne iekšējās skolu novērtēšanas. Ārējā skolu novērtēšana nepastāv Kiprā, Luksemburgā un Norvēģijā.

3.7. attēls. Īpaši kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos par ilgtspēju ārējos un/vai iekšējos skolu novērtējumos (ISCED 1, 24 un 34), 2022./2023. gads



Avots: Eurydice.

Piezīmes par konkrētām valstīm

Turcija: nav ne ārējo, ne iekšējo skolas novērtējumu.

Kipra, Luksemburga un Norvēģija: nav ārējo skolu novērtējumu.

Kipra: īpaši kritēriji skolu iekšējiem vērtējumiem ir tikai ISCED 1. pakāpē. ISCED 24. un 34. iekšējais skolu novērtējums nenotiek.

Vairākās izglītības sistēmās (Spānijā, Francijā, Latvijā, Lietuvā, Ungārijā, Maltā un Austrijā) pastāv īpaši kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējai gan ārējā, gan iekšējā skolu novērtēšanā. Dažās no šīm sistēmām (Latvijā un Maltā) abiem vērtēšanas veidiem piemēro vienādu vērtēšanas kritēriju.

Latvijā iekšējā (pašvērtēšana) un ārējā (skolu akreditācija) kvalitātes novērtēšanā tiek izmantots vienots kritēriju kopums. Izglītības programma tiek vērtēta divās galvenajās kategorijās – process un rezultāti:

- kategorijā “atbilstība” un tās kritērijā “kompetences un sasniegumi” tiek vērtēti tādi ilgtspējas aspekti kā iespēja skolēniem gūt pilsoniskās līdzdalības pieredzi ikdienas mācību procesā, ārpuskolas pasākumos un skolēnu padomē vai cita veida skolēnu pārstāvniecībā;

- kategorijā “kvalitatīva izglītība” un tās kritērijā “izglītības programmu īstenošana” tiek vērtēti tādi ilgtspējas aspekti kā izglītības programmu rezultāti atbilstoši valsts obligātās/ vispārējās izglītības standartam, valsts vispārējās vidējās izglītības standartam un valsts profesionālās izglītības standartam.

Skolas vide tiek vērtēta, pamatojoties uz kategoriju “saistoša vide”, un tajā ir iekļauti trīs kritēriji, lai novērtētu ilgtspējības jautājumus.

- “Infrastruktūra un resursi” vērtē izglītības iestāžu atvērtību un gatavību izmantot digitālos risinājumus efektīvai skolas darbībai (piemēram, elektroniskā sarakste, dokumentu un materiālu glabāšana); vērtē arī pieejamo resursu un aprīkojuma efektīvu izmantošanu, uzsvaru liekot uz nepieciešamību,

lai veicinātu resursu pieejamību, kā arī ilgtspējīgu un efektīvu resursu izmantošanu. Turklāt tiek vērtēta izglītības iestādes telpu un teritorijas daudzfunkcionalitāte, t. i., to pielāgošanas spēja dažādām vajadzībām.

“Pieejamība” novērtē izglītības iestādes fizisko pieejamību un interešu izglītības programmu pieejamību (piemēram, skolas specializācijas jomā, piemēram, vides izglītībā).

- “Drošība un labklājība” novērtē skolēnu un personāla fizisko un emocionālo drošību, tostarp garīgo veselību, sociāli emocionālo mācīšanos un cieņpilnu un nevardarbīgu komunikāciju ⁽²⁴¹⁾.

Maltā kritēriji ir specifiski ilgtspējībai gan kā starppriekšmetu tēmai, gan kā atsevišķu mācību priekšmetu tēmai. Saskaņā ar norādījumiem par iekšējiem un ārējiem pārskatiem skolu inspektori pārbauda mācību programmas, ko skola piedāvā saviem skolēniem. Cita starpā tiek nodrošināts, ka ir paredzēti noteikumi IIA.

Citās izglītības sistēmās ārējā un iekšējā vērtēšanā izmantotie kritēriji var nebūt saskaņoti vai attiekties tikai uz dažām skolām. Piemēram, Francijā iespējamie, bet ne obligātie ārējās vērtēšanas kritēriji attiecas uz E3D marķēšanas sistēmu, studentu ekodeputātu iecelšanu un partnerības projektiem ⁽²⁴²⁾.

Austrijā oficiālajā kvalitātes sistēmā skolu ārējai novērtēšanai, kas definēta “skolu kvalitātes vadības sistēmā”, ir iekļauts klimata neitralitātes attīstības plāna modelis ⁽²⁴³⁾. Izdevumā “Ekoloģisko skolu vadības rokasgrāmata” ⁽²⁴⁴⁾ ir ieteikts izmantot dažādus iekšējos kvalitātes kritērijus, kas iedalīti trīs galvenajās kategorijās:

- mācīšanas un mācīšanās procesa kvalitāte,
- skolas politika un organizācija,
- skolas ārējās attiecības ⁽²⁴⁵⁾.

Ungārijā gada ziņojumos par skolu sasniegumiem pedagoģiskās programmas īstenošanā ir iekļauta ilgtspējības mērķu īstenošana. Pārskati tiek publicēti skolas tīmekļa vietnē.

Kiprā sākumskolas sagatavo progresu ziņojumu par *SEEP*. Šī ziņojuma mērķis ir palīdzēt skolai novērtēt un noteikt, cik lielā mērā *SEEP* plānošana ir īstenota, un palīdzēt noteikt *SEEP* mērķus nākamajam mācību gadam. Šis ziņojums ir balstīts uz iekšējo vērtējumu, ko katra klase iesniedz mācību gada beigās, un ietver:

- cik lielā mērā ir sasniegti izglītības politikā formulētie mācību mērķi,
- mācību priekšmetus, kuros aplūkota ilgtspējība,
- organizētās aktivitātes,
- izmantotās pedagoģiskās pieejas un mācību metodes,
- sadarbības veidi, kuros iesaistīta vietējā kopiena, vietējie iedzīvotāji, valsts dienesti un NVO,
- ārējās vides izmantošana,
- skolēnu līdzdalība ⁽²⁴⁶⁾.

Gadījumos, kad nav īpašu kritēriju ilgtspējīgas izglītības novērtēšanai, tas varētu būt tāpēc, ka tiesību aktos nav noteikti īpaši kritēriji ārējiem novērtējumiem un/vai šis uzdevums ir deleģēts reģionālajām vai vietējām iestādēm. Piemēram, Polijā reģionālās izglītības iestādes izstrādā ārējās pedagoģiskās uzraudzības plānus, kas ietver tēmas ikgadējām pārbaudēm atkarībā no konkrētā vietējā konteksta. Tādējādi, lai gan ilgtspējas izglītība netiek sistemātiski iekļauta skolu ārējos novērtējumos, to var aplūkot pārbaudēs, kas tiek veiktas attiecīgajā mācību gadā, ja tā ir iekļauta izglītības ministra ikgadējā politikas dokumentā un reģionālo izglītības iestāžu apstiprinātajos plānos.

(241) Ministru kabineta 2020. gada 6. oktobra noteikumi Nr. 618 “Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu izglītības un izglītības programmu likumā minēto iestāžu un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas un izglītības programmu akreditācijas kārtība” (<https://likumi.lv/ta/id/517820-izglitiba-iestazu-eksaminacijas-centru-citu-izglitiba-likuma-noteiktu-instituciju-un-izglitiba-programmu-akreditacijas>); Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2022. gada 13. janvāra iekšējie noteikumi Nr. 1D-03e/1 “Vispārējās un profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanas vadlinijas” un attiecīgi to pielikumi, kuros ietverts ietvars un kvalitātes līmeņu apraksti (<https://www.ikvd.gov.lv/akreditacija>).

(242) Cadre d'évaluation des écoles (ISCED 1), 5. lpp. (<https://www.education.gouv.fr/media/118201/download>); boîte à outils pour les écoles (ISCED 1), 4., 12., 25., 42. un 51. lpp. (<https://www.education.gouv.fr/media/113489/download>); cadre d'évaluation des établissements du second degré (ISCED 24 un 34), 4. lpp. (<https://www.education.gouv.fr/media/72584/download>); boîte à outils pour les EPLE (ISCED 24 un 34), lpp. 13, 36 un 40) (<https://www.education.gouv.fr/media/73172/download>).

(243) Kvalitātes vadības sistēma skolām (https://www.qms.at/images/BMBWFIII5_SEP_Ausfuellhilfe_Bsp-Klimaneutralitaet.pdf; skatīts 2023. gada 13. aprīlī).

(244) Izglītības ministrija (2017), *Rokasgrāmata ekoloģiskai skolu vadībai: Vides izglītība ilgtspējīgai attīstībai* (https://oekolog.at/dokumente/100/bmbf_oekolog_handbuch17_web.pdf).

(245) Breiting et al. (2005), “Kvalitātes kritēriji skolām, kurās tiek īstenota IIA” <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>.

(246) CPI (2012), “Οδηγός Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για τους Εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης” (Rokasgrāmata sākumskolas skolotājiem, lai īstenotu vides izglītības mācību programmu / izglītību ilgtspējīgai attīstībai), Nicosia: MoEC/CPI/CDU, 17.–123. lpp.

Citos gadījumos, lai gan nav noteikti konkrēti kritēriji mācīšanās ilgtspējai, valsts inspekcija var veikt neregulāru tematisku pārbaudi. Piemēram, Čehijas skolu inspekcija, 2016. gadā publicēja tematiskos ziņojumus par izglītību globālās un attīstības tēmās ⁽²⁴⁷⁾ un par vides izglītību ⁽²⁴⁸⁾ attiecīgi 2016. gadā un 2019. gadā. Līdzīgi 2022. gadā Zviedrijas skolu inspekcija veica tematisku kvalitatīvu pārskatu par skolu darbu ilgtspējīgas attīstības mācību jomā ⁽²⁴⁹⁾.

Arī skolu iekšējie novērtējumi bieži ir lielā mērā atkarīgi no vietējās un/vai skolas autonomijas. Skolas nosaka savus mērķus, uzdevumus un uzlabošanas plānus un var būt atbildīgas par visu vērtēšanas kritēriju noteikšanu vai arī tās var pievienot jaunus kritērijus iepriekš noteiktajam sarakstam.

Piemēram, Polijā skolu vadītāji kopā ar citiem vadošajiem darbiniekiem veic obligātās iekšējās pārbaudes un izmanto secinājumus, lai uzlabotu skolas darbību. Skolu vadītāji var brīvi noteikt iekšējo pārbaudes tēmas, skaitu un datumus. Tādējādi attiecīgajā mācību gadā veiktajās pārbaudēs var aplūkot ilgtspējas tēmas, ja tās tiek uzskatītas par būtiskām konkrētajā skolā un/vai ja tas atbilst ministra ikgadējam politikas dokumentam. Luksemburgā, lai gan galvenās vērtēšanas jomas ir noteiktas likumā, skolas var brīvi papildināt šīs jomas.

Visbeidzot, citos gadījumos, piemēram, Lihtenšteinā, lai gan nav īpašu kritēriju, novērtēšanas intervijās tiek apspriesta arī ilgtspēja kā starppriekšmetu kompetence, kas ir jāapgūst. Portugālē, veicot novērtējumus, attiecīgā gadījumā būtu jāņem vērā videi draudzīga prakse skolu telpās, piemēram, energoefektīvs apgaismojums un atkritumu samazināšana.

3.6. Secinājumi

Šajā nodaļā aplūkoti sistēmas līmeņa centieni izveidot atbalstošu vidi, kurā visa skola aktīvi darbojas ilgtspējības jomā. Tajā arī analizēti sākotnējie dati par finansiālo un nefinansiālo atbalstu, lai veicinātu ilgtspēju skolās un attīstītu partnerības ar vietējām un plašākām kopienām.

Lielākajā daļā Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa iestādes sniedz vadlīnijas un/vai rīkus, lai atbalstītu skolas, izstrādājot ilgtspējības pieeju visai skolai (3.1. attēls). Izglītības ministrijas un citas

valsts iestādes publicē vadlīnijas, organizē tīmekļa seminārus, veido tīmekļa vietnes, kas apkopo pedagoģiskos resursus, apkopo paraugpraksi un izdod rokasgrāmatas un skolotāju rokasgrāmatas. Augstākā līmeņa atbalsts ilgtspējas stratēģiju izstrādei, uzraudzībai un novērtēšanai skolas līmenī (pašnovērtējuma rīki, atbalsts marķēšanas shēmām u. c.) un ilgtspējas iekļaušana esošajos procesos un pasākumos, piemēram, skolas attīstības plānos, ir visbiežāk sastopamās intervences jomas (3.2. attēls).

Viens no izplatītākajiem veidiem, kā veicināt mācīšanās ilgtspējības jomā, ir dažādu veidu ilgtspējības skolu izveide. Lielākā daļa Eiropas valstu jau piedalās tādās programmās kā Ekoskolas un/vai UNESCO skolu tīkls. Tomēr, tā kā tās ir starptautiskas programmas, šeit tās nav sīkāk aplūkotas. Tā vietā galvenā uzmanība ir pievērsta valsts ilgtspējības skolu marķējumiem, sertifikātiem vai apbalvojumiem. *Eurydice* analīze atklāj, ka šādas valsts shēmas pastāv 17 izglītības sistēmās, tas ir, gandrīz pusē no tām (3.3. attēls).

Ieguldījumi maza mēroga infrastruktūrā, kas ir svarīga mācībām ilgtspējas jomā, Eiropā joprojām nav plaši izplatīti. Šādi ieguldījumi, ja tādi ir pieejami (3.4. attēls), parasti ir paredzēti, lai finansētu skolu dārzu izveidi vai uzturēšanu (13 izglītības sistēmas) vai otrreizējās pārstrādes infrastruktūru (12 izglītības sistēmas). Finansējums velosipēdu infrastruktūrai ir nedaudz biežāk sastopams vidējā nekā pamatizglītībā (pieejams attiecīgi 10 un 9 izglītības sistēmās). Mūsu pētījumā arī konstatēts, ka aptuveni trešdaļā izglītības sistēmu lēmumi par ieguldījumiem nelielā infrastruktūrā, kas ir noderīga mācīšanās ilgtspējas nodrošināšanai, ir skolu vai pašvaldību kompetencē. Citiem vārdiem sakot, šādi ieguldījumi var pastāvēt, bet, tā kā par tiem netiek lemts augstākajā līmenī, mēs nevaram sniegt pilnīgu priekšstatu.

Augstākā līmeņa atbalsts ar infrastruktūru nesaistītiem projektiem ir salīdzinoši biežāk sastopams, taču tikai nedaudz.

Konkrētāk, 13 izglītības sistēmās atbalsts ir paredzēts ekskursijām uz vietas, 12 izglītības sistēmās – skolas līmeņa mācību līdzekļiem un deviņās – ilgtspējības kampaņām.

(247) Čehijas Skolu inspekcijas tematiskais ziņojums "Izglītība globālās un attīstības tēmās pamatskolās un vidusskolās" (Tematická zpráva ČŠI - Vzdělávání v globální a rozvojových témách v základních a středních školách) (<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-vzdelavani-v-globalnich-a-rozvo>)

(248) Čehijas Skolu inspekcijas tematiskais ziņojums – Vides izglītība pamatskolās 2019./2020. mācību gadā (Tematická zpráva ČŠI - Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020) (<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Environmentalni-vychova-na-zaklad>)

(249) Skolu darbs ar izglītību ilgtspējīgai attīstībai (<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/lhu/rapport-tkg-skolors-arbete-med-larande-for-hallbar-utveckling.pdf>)

Attiecībā uz saiknes veidošanu starp skolu un ārpusskolas dalībniekiem dati liecina, ka 18 no 39 pārbaudītajām Eiropas izglītības sistēmām šeit ir paredzēts atbalsts skolu projektiem, kas saistīti ar sabiedrības iesaistīšanu (3.5. attēls). Visbiežāk tas attiecas uz attiecībām ar NVO un, mazākā mērā, ar valsts iestādēm vai vecākiem. Augstākā līmeņa iestādes, izglītības ministrijas un vides ministrijas (vai līdzvērtīgas vides aizsardzības iestādes) finansē vides vai vides izglītības NVO, kas, savukārt, cieši sadarbojas ar skolām. Īsāk sakot, augstākā līmeņa iestādes atbalsta NVO, kas pēc tam atbalsta vai veicina ilgtspējas mācīšanos skolās.

Attiecībā uz centieniem uzraudzīt, kā skolas savā darbībā iekļauj ilgtspēju, mazāk nekā trešdaļa izglītības sistēmu ir izveidojušas īpašas sistēmas, kurās tiek uzraudzīta ilgtspēja. kritēriji, kas saistīti ar mācīšanos ilgtspējai ārējos vai iekšējos skolu novērtējumos (attiecīgi 10 un 8 izglītības sistēmas). Spānijā, Francijā, Latvijā, Lietuvā, Ungārijā, Maltā un Austrijā šādi kritēriji pastāv abiem skolu vērtēšanas veidiem (3.7. attēls).

Kopumā mūsu pētījuma rezultāti liecina, ka pastāv zināms finansiāls un nefinansiāls atbalsts, lai mācītos ilgtspēju, taču pagaidām šāda veida atbalsts joprojām ir ierobežots.

Atsauces

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2019), 'How do teachers perceive environmental responsibility?', *Environmental Education Research*, Vol. 25, No 1, pp. 46–61 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>).
- Aikens, K., McKenzie, M. and Vaughter, P. (2016), 'Environmental and sustainability education policy research: A systematic review of methodological and thematic trends', *Environmental Education Research*, Vol. 22, No 3, pp. 333–359.
- Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R. un Solís-Espallargas, C. (2019), 'Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish universities', *Sustainability*, Vol. 11, No 18, p. 4927.
- Algan, E. K. and Ummanel, A. (2019), 'Toward sustainable schools: A mixed methods approach to investigating distributed leadership, organizational happiness, and quality of work life in preschools', *Sustainability*, Vol. 11, No 19, p. 5489 (<https://doi.org/10.3390/su11195489>).
- Anderson, C. and Jacobson, S. (2018), 'Barriers to environmental education: How do teachers' perceptions in rural Ecuador fit into a global analysis?', *Environmental Education Research*, Vol. 24, No 12, pp. 1684–1696 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1477120>).
- Barth, M. (2015), *Implementing Sustainability in Higher Education – Learning in an age of transformation*, London: Routledge (<https://doi.org/10.4324/9780203488355>).
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. and Stoltenberg, U. (2007), 'Developing key competencies for sustainable development in higher education', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 8, No 4, pp. 416–430.
- Bertschy, F., Künzli, C. and Lehmann, M. (2013), 'Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development', *Sustainability*, Vol. 5, No 12, pp. 5067–5080.
- Bianchi, G. (2020), *Sustainability Competences*, Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://doi.org/10.2760/200956>).
- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022), *GreenComp – The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. (eds), Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://doi.org/10.2760/13286>).
- Biasutti, M. (2015), 'An intensive programme on education for sustainable development: The participants' experience', *Environmental Education Research*, Vol. 21, No 5, pp. 734–752.
- Birney, A. and Reed, J. (2009), *Sustainability and Renewal: Findings from the leading sustainable schools research project*, National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham (<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2061/>).
- Boeve-de Pauw, J. and Van Petegem, P. (2018), 'Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes', *Environmental Education Research*, Vol. 24, No 9, pp. 1250–1267.
- Brandt, J.-O., Bürgener, L., Barth, M. and Redman, A. (2019), 'Becoming a competent teacher in education for sustainable development – learning outcomes and processes in teacher education', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 20, No 4, pp. 630–653.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. and Zint, M. (2021), 'Key competencies in sustainability in higher education – Toward an agreed-upon reference framework', *Sustainability Science*, Vol. 16, pp. 13–29.
- Bürgener, L. and Barth, M. (2018), 'Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice', *Journal of Cleaner Production*, Vol. 174, pp. 821–826.
- Byung-Jik, K., Tae-Hyun, K. and Se-Youn, J. (2018), 'How to enhance sustainability through transformational leadership: The important role of employees' forgiveness', *Sustainability*, Vol. 10, No 8, pp. 2682.
- Cebrián, G., Junyent, M. and Mulà, I. (2020), 'Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments', *Sustainability*, Vol. 12, No 2, pp. 579–587 (<https://doi.org/10.3390/su12020579>).
- Cebrián, G., Mogas, J., Palau, R. and Fuentes, M. (2022), 'Sustainability and the 2030 agenda within schools: A study of school principals' engagement and perceptions', *Environmental Education Research*, Vol. 28, No 6, pp. 845–866.
- Cincera, J., Kroufek, R., Skalík, J., Simonova, P., Broukalova, L. and Broukal, V. (2017), 'Eco-school in kindergartens: The effects, interpretation, and implementation of a pilot program', *Environmental Education Research*, Vol. 23, No 7, pp. 919–936.
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A. and Ruiz-Mallén, I. (2020), 'Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks', *Sustainability*, Vol. 12, No 23, p. 9858 (<https://doi.org/10.3390/su12239858>).
- de Haan, G. (2006), 'The BLK '21' programme in Germany: A 'Gestaltungskompetenz' -based model for education for sustainable development', *Environmental Education Research*, Vol. 12, No 1, pp. 19–32.
- Deisenrieder, V., Kubisch, S., Keller, L. and Stötter, J. (2020), 'Bridging the action gap by democratizing climate change education – the case of kid.Z21 in the context of Fridays for future', *Sustainability*, Vol. 12, No 1748, pp. 1–19 (<https://doi.org/10.3390/su12051748>).
- Duarte, R., Escario, J.-J. and Sanagustín, M.-V. (2017), 'The influence of the family, the school, and the group on the environmental attitudes of European students', *Environmental Education Research*, Vol. 23, No 1, pp. 23–42.
- Dyment, J. E. and Hill, A. (2015), 'You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority', *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 21–35 (<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.2>).

- Eilks, I. (2015), 'Science education and education for sustainable development – Justifications, models, practices and perspectives', *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 11, No 1, pp. 149–158.
- European Commission (2024), 'Education for climate' (<https://education-for-climate.ec.europa.eu/community/>).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020), *Learning for the Green Transition and Sustainable Development – Staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on learning for environmental sustainability*, Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/02392>).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021), *Education for Environmental Sustainability – Policies and approaches in European Union Member States: Final report*, Tasiopoulou, E., Billon, N., Finlayson, A., Siarova, H., Pribušis, K., Gras-Velazquez, A., Mulvik, I., Bajorinaitė, M., Sabaliauskas, E., Fronza, V., Vežikauskaitė, J. and Disterheft, A. (eds), Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/391>).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022), *Whole School Approaches to Sustainability – Key messages*, Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/775485>).
- European Commission / EACEA / Eurydice (2015), *Assuring Quality in Education – Policies and approaches to school evaluation in Europe*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe – Access, Progression and Support*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2022), *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Evans, N., Whitehouse, H. and Gooch, M. (2012), 'Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in Far North Queensland schools: A case study', *Journal of Environmental Education*, Vol. 43, No 2, pp. 121–138 (<https://doi.org/10.1080/00958964.2011.621995>).
- Gan, D. (2021), 'Environmental education leadership – The perceptions of elementary school principals as expressed in their drawings and explanations', *Environmental Education Research*, Vol. 27, No 10, pp. 1440–1466.
- Gan, D., Gal, A., Könczey, R. and Varga, A. (2019), 'Do eco-schools really help implementation of ESD?: A comparison between eco-school systems of Hungary and Israel', *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9, No 4, pp. 628–653 (<https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.53>).
- Glasser, H. and Hirsh, J. (2016), 'Toward the development of robust learning for sustainability core competencies', *Sustainability*, Vol. 9, No 3, pp. 178–184.
- Glavic, P. (2020), 'Identifying key issues of education for sustainable development', *Sustainability*, Vol. 12, No. 16, p. 6500.
- Gough, A., Lee, J. C. and Tsang, E. P. K. (eds) (2020), *Green Schools Globally: Stories of impact on education for sustainable development*, Springer Nature, Cham.
- Green, M. and Somerville, M. (2015), 'Sustainability education: Researching practice in primary schools', *Environmental Education Research*, Vol. 21, No 6, pp. 832–845 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.923382>).
- Gyberg, P. and Löfgren, H. (2016), 'Knowledge outside the box – Sustainable development education in Swedish schools', *Educational Research*, Vol. 58, No 3, pp. 283–299 (<http://doi.org/10.1080/00131881.2016.1207871>).
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Harris, A. (2011), 'Distributed leadership: Implications for the role of the principal', *Journal of Management Development*, Vol. 31, No 1, pp. 7–17.
- Huckle, J. and Sterling, S. (eds) (1996), *Education for Sustainability*, Earthscan Publications, London.
- Jeronen, E., Palmberg, I. and Yli-Panula, E. (2017), 'Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability – A literature review', *Education Sciences*, Vol. 7, No 1, pp. 1–19.
- Jucker, R. and Mathar, R. (2015), *Schooling for Sustainable Development in Europe – Concepts, policies and educational experiences at the end of the UN Decade of Education for Sustainable Development*, Springer International Publishing, Cham.
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A. and Stevenson, R. B. (2013), 'Leading sustainable schools: Exploring the role of primary school principals', *Environmental Education Research*, Vol. 19, pp. 202–323 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.692770>).
- Kidman, G., Chang, C-H. and Wi, A. (2019), 'Defining education for sustainability (EFS): a theoretical framework', in Chang, C-H., Kidman, G. and Wi, A. (eds), *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability – Theory into practice*, 1st edn, Routledge Research in Education, Routledge, Abingdon, pp. 1–13 (<https://doi.org/10.4324/9780429450433-1>).
- Krnel, D. and Naglič, S. (2009), 'Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia', *Science Education International*, Vol. 20, No 1/2, pp. 5–24.
- Lambrechts, W. and Van Petegem, P. (2016), 'The interrelations between competences for sustainable development and research competences', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 17, No 6, pp. 776–795.
- Lambrechts, W., Van Liedekerke, L. and Van Petegem, P. (2018), 'Higher education for sustainable development in Flanders: Balancing between normative and transformative approaches', *Environmental Education Research*, Vol. 24, No 9, pp. 1284–1300.
- Latour, B. and Schultz, N. (2022), *Mémo sur la nouvelle classe écologique*, Éditions La Découverte, Paris.
- Laurie R., Tarumi, Y., McKeown R. and Hopkins, C. (2016), 'Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education', *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 10, No 2, pp. 226–242.
- Leicht, A., Heiss, J. and Byun, W. J. (2018), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>).
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D. and McGarry, D. (2015), 'Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction', *Current Opinion in Environmental Sustainability*, Vol. 16, pp. 73–80.

- Lozano, R. (2011), 'The state of sustainability reporting in universities', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 12, No 1, pp. 67–78.
- Lozano R. and Barreiro-Gen, M. (2019), 'Analysing the factors affecting the incorporation of sustainable development into European higher education institutions' curricula', *Sustainable Development*, Vol. 27, No 5, pp. 965–975.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K. and Lozano, F. J. (2017), 'Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal', *Sustainability*, Vol. 9, pp. 1–15 (<https://doi.org/10.3390/su9101889>).
- McFarlane, D. A. and Ogazon, A. G. (2011), 'The challenges of sustainability education', *Journal of Multidisciplinary Research*, Vol. 3, No 3, pp. 81–107.
- Mogren, A. and Gericke, N. (2017), 'ESD implementation at the school organisation level, part 1 – Investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools', *Environmental Education Research*, Vol. 23, No 7, pp. 972–992 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1226265>).
- Mogren, A. and Gericke, N. (2019), 'School leaders' experiences of implementing education for sustainable development – Anchoring the transformative perspective', *Sustainability*, Vol. 11, p. 3343.
- Mogren, A., Gericke, N. and Scherp, H.-Å. (2019), 'Whole institution approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement', *Environmental Education Research*, Vol. 25, No 4, pp. 508–531.
- Mulà, I., Cebrián, G. and Junyent, M. (2022), 'Lessons learned and future research directions in educating for sustainability competencies', in Vare, P., Lausset, N. and Rieckman, M. (eds), *Competences in Education for Sustainable Development – Critical perspectives*, Springer International Publishing, Cham, pp. 185–194.
- Mulà, I. and Tilbury, D. (2023), *Teacher education for the green transition and sustainable development*, EENEE Analytical report., Publications Office of the European Union, Luxembourg (<https://doi.org/10.2766/144189>).
- Nicolescu, B. (2014), 'Multidisciplinarity, interdisciplinarity, indisciplinarity, and transdisciplinarity: Similarities and differences', *RCC Perspectives*, No 2, Minding the Gap: Working Across Disciplines in Environmental Studies, pp. 19–26.
- Nolet, V. (2009), 'Preparing sustainability-literate teachers', *Teachers College Record*, Vol. 111, No 2, pp. 409–442.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2022), 'Young people's environmental sustainability competence: Emotional, cognitive, behavioural, and attitudinal dimensions in EU and OECD countries', *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No 274, pp. 1–92 (<https://doi.org/10.1787/1097a78c-en>).
- OECD Global Science Forum (2020), *Addressing Societal Challenges Using Transdisciplinary Research*, DSTI/STP/GSF(2020)4/FINAL, OECD Publishing, Paris ([https://one.oecd.org/document/DSTI/STP/GSF\(2020\)4/FINAL/En/pdf](https://one.oecd.org/document/DSTI/STP/GSF(2020)4/FINAL/En/pdf)).
- Olsson, D., Gericke, N. and Boeve-de Pauw, J. (2022), 'The effectiveness of education for sustainable development revisited – A longitudinal study on secondary students' action competence for sustainability', *Environmental Education Research*, Vol. 28, No 3, pp. 405–429.
- Olsson, D., Gericke, N. and Chang Rundgren, S.-N. (2016), 'The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – Assessing pupils' sustainability consciousness', *Environmental Education Research*, Vol. 22, No 2, pp. 176–202. (<https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057>).
- Östman, L., Van Poeck, K. and Öhman, J. (2019), 'Principles for sustainable development teaching', in Van Poeck, K., Östman, L. and Öhman, J. (eds), *Sustainable Development Teaching – Ethical and political challenges*, Routledge, New York, pp. 40–56 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2033170>).
- Papadopoulou, A., Kazana, A. and Armakolas, S. (2020), 'Education for sustainability development via school garden', *European Journal of Education Studies*, Vol. 7, No 9, pp. 194–206 (<https://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3247>).
- Rauch, F. and Steiner, R. (2013), 'Competences for education for sustainable development in teacher education', *CEPS Journal – Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 3, No 1, pp. 9–24.
- Redman, E., Wiek, A. and Redman, A. (2018), 'Continuing professional development in sustainability education for K-12 educators: Principles, programme, applications, outlook', *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 12, No 1, pp. 59–80.
- Richter-Beuschel, L. and Bögeholz, S. (2019), 'Student teachers' knowledge to enable problem-solving for sustainable development', *Sustainability*, Vol. 12, No 79, pp. 1–24.
- Rieckmann, M. (2018), 'Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD', in A. Leicht, A. Heiss, J. and Byun, W.J. (eds), *Issues and trends in education for sustainable development*, Paris: UNESCO, pp. 39–59.
- Rieckmann, M. and Barth, M. (2022), 'Educators' competence frameworks in education for sustainable development', in Vare, P., Lausset, N. and Rieckman, M. (eds), *Competences in Education for Sustainable Development – Critical perspectives*, Springer, Cham, pp. 19–26.
- Rittel, H. W. J. and Webber, M. M. (1973), 'Dilemmas in general theory of planning', *Policy Sciences*, Vol. 4, No 2, pp. 155–169.
- Rousell, D. and Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2019), 'A systematic review of climate change education: Giving children and young people a "voice" and a "hand" in redressing climate change', *Children's Geographies*, Vol. 18, No 2, pp. 191–208.
- Scalabrino, C. (2022), *European Sustainability Competence Framework Background Document – Literature review, analysis of frameworks and proposals*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Scott, G., Tilbury, D., Sharp, L. and Deane, E. (2012), *Turnaround Leadership for Sustainability in Higher Education – Final report 2012: Executive summary*, Australian Government Office for Learning and Teaching, Canberra.
- Shephard, K., Harraway, J., Lovelock, B., Miroso, M., Skeaff, S., Slooten, L., Strack, M., Furnari, M., Jowett, T. and Deaker, L. (2015), 'Seeking learning outcomes appropriate for "education for sustainable development" and for higher education', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 40, No 6, pp. 855–866.
- Sipos, Y., Battisti, B. and Grimm, K. (2008), 'Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9, No 1, pp. 68–86 (<https://doi.org/10.1108/14676370810842193>).

- Sleurs, W. (2008), *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers – A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*, Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1 (http://www.UNECE.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf).
- Spillane, J. (2012), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Spinola, H. (2015), 'Environmental literacy comparison between students taught in eco-schools and ordinary schools in the Madeira Island region of Portugal', *Science Education International*, Vol. 26, No 3, pp. 392–413.
- Stagell, U., Almers, E., Askerlund, P. and Apelqvist, M. (2014), 'What kind of actions are appropriate? Eco-school teachers' and instructors' ranking of sustainability-promoting actions as content in education for sustainable development (ESD)', *International Electronic Journal of Environmental Education*, Vol. 4, No 2, pp. 97–113.
- Sterling, S. (2001), *Sustainable Education: Re-visioning learning and change*, Schumacher Society Briefing No 6, Green Books, Dartington.
- Sterling, S. (2004), 'Higher education, sustainability, and the role of systemic learning', in Corcoran, P. B. and Wals, A. E. J. (eds), *Higher Education and the Challenge of Sustainability – Problematics, promise and practice*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 49–70.
- Sterling, S. (2010), 'Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education', *Environmental Education Research*, Vol. 16, pp. 511–528.
- Sterling, S., Glasser, H., Rieckmann, M. and Warwick, P. (2017), 'More than scaling up: a critical and practical inquiry into operationalizing sustainability competencies', in Corcoran, P. B. Weakland, J. P. and Wals, A. E. J. (eds), *Envisioning Futures for Environmental and Sustainability Education*, Wageningen Academic Publishers, Wageningen, pp. 153–168 (https://doi.org/10.3920/978-90-8686-846-9_10).
- Symons, G. (2008), *Practice, Barriers and Enablers in ESD and EE: A review of the research*, Preston Montford, Shrewsbury: SEED.
- Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P. and Taylor, S. (2019), 'Education for sustainability in the secondary sector – A review', *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 13, No 1, pp. 102–122 (<https://doi.org/10.1177/0973408219846675>).
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P. and Hernández, A. (2019), 'Didactic strategies to promote competencies in sustainability', *Sustainability*, Vol. 11, No 7, p. 2086 (<https://doi.org/10.3390/su11072086>).
- Tilbury, D. (2011), *Education for Sustainable Development – An expert review of processes and learning*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>).
- Tilbury, D. and Galvin, C. (2022), *Input Paper: A whole school approach to learning for environmental sustainability*, expert briefing paper in support of the first meeting of the EU Working Group Schools: Learning for Sustainability, European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (<https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>).
- Timm, J. M. and Barth, M. (2021), 'Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers', *Environmental Education Research*, Vol. 27, No 1, pp. 50–66.
- UN (2012), *Future we want – Outcome document*, (<https://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>).
- UN (2015), *Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/70/L.1) – Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf).
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2012), *Learning for the Future: Competences in education for sustainable development*, UNECE, Geneva (http://www.UNECE.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf).
- UNECE (2013), *Empowering Educators for a Sustainable Future – Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development*, UNECE, Geneva (https://UNECE.org/DAM/env/esd/ESD_Publications/Empowering_Educators_for_a_Sustainable_Future_ENG.pdf).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) – Draft international implementation scheme*, UNESCO, Paris (http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/e13265d9b948898339314b001d91fd01draftFinal+IIS.pdf).
- UNESCO (2009), *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development: Bonn Declaration*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799>).
- UNESCO (2014), *UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>).
- UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals – Learning objectives*, UNESCO, Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>).
- UNESCO (2019), *Educational content up close – Examining the learning dimensions of education for sustainable development and global citizenship education*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327>).
- UNESCO (2020), *Education for Sustainable Development – A roadmap*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>).
- UNESCO (2021), *Teachers Have Their Say – Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914>).
- UNESCO (2024), 'Greening education partnership' (<https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future>).
- UNESCO UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Vare, P., Lausset, N. and Rieckmann, M. (2022), *Competences in Education for Sustainable Development – Critical perspectives*, Springer Nature, Cham (<https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6>).

Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Gobbo, G. Del, de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M. and Zachariou, A. (2019), 'Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned', *Sustainability*, Vol. 11, No 7, p. 1890.

Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J. and Van Petegem, P. (2020), 'Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization', *Journal of Environmental Education*, Vol. 51, No 6, pp. 1–16.

Wals, A. E. J. (2010), 'Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning – Stepping stones for developing sustainability competence', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 11, No 4, pp. 380–390.

Wals, A. E. J. (2020), 'Transgressing the hidden curriculum of unsustainability: Towards a relational pedagogy of hope', *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 52, No 8, pp. 825–826.

Wals, A. E. J. and Lenglet, F. (2016), 'Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning', in Horne, R., Fien, J., Beza, B. B. and Nelson, A. (eds), *Sustainability Citizenship in Cities – Theory and practice*, Earthscan Publications, London, pp. 52–66.

Wals, A. E. J., Mochizuki, Y. and Leicht, A. (2017), 'Critical case-studies of non-formal and community learning for sustainable development', *International Review of Education*, Vol. 63, No 6, pp. 783–792.

Watson, M. K., Lozano, R., Noyes, C. and Rodgers, M. (2013), 'Assessing curricula contribution to sustainability more holistically: Experiences from the integration of curricula assessment and students' perceptions at the Georgia Institute of Technology', *Journal of Cleaner Production*, Vol. 61, pp. 106–116.

Wiek, A., Withycombe, L. and Redman, C. L. (2011), 'Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development', *Sustainability Science*, Vol. 6, pp. 203–218 (<https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>).

Winter, V., Kranz, J. and Möller, A. (2022), 'Climate change education challenges from two different perspectives of change agents: Perceptions of school students and pre-service teachers', *Sustainability*, Vol. 14, No 10, p. 6081 (<https://doi.org/10.3390/su14106081>).

Glosārijs

Kompetence: Padomes ieteikumā par pamatprasmēm mūžizglītībā ⁽²⁵⁰⁾ "kompetences ir definētas kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kurā:

- zināšanas veido fakti un skaitļi, jēdzieni, idejas un teorijas, kas jau ir izveidojušās un palīdz izprast noteiktu jomu vai priekšmetu;
- prasmes tiek definētas kā spēja un kapacitāte veikt procesus un izmantot esošās zināšanas, lai sasniegtu rezultātus;
- attieksme raksturo noskaņojumu un domāšanas veidu, kā rīkoties vai reaģēt uz idejām, personām vai situācijām".

Profesionālās kvalifikācijas celšana (PKC):

ļauj skolotājiem paplašināt, pilnveidot un atjaunināt savas zināšanas, prasmes un attieksmi. Tā var būt formāla vai neformāla un ietvert gan priekšmetu, gan pedagoģisko apmācību. Tiek piedāvāti dažādi formāti, piemēram. kursi, semināri, darbsemināri, studiju programmas, kolēģu vai pašnovērošana un/vai refleksija, skolotāju tīklu atbalsts, novērošanas vizītes. Atsevišķos gadījumos PKC pasākumi var palīdzēt iegūt papildu kvalifikāciju.

Starppriekšmetu tēma: tēma vai temats (t. i., ilgtspēja, ilgtspējīga attīstība vai līdzīgs jēdziens), kas ir skaidri definēts kā visaptverošs vai starppriekšmetu mācību princips. To var definēt arī kā galveno kompetenci, mērķi, pilāru utt. Saskaņā ar šo pieeju izglītības saturs un mērķi ir nevis (vai papildus tam, ka tie ir) nepārprotami norādīti kā daļa no konkrētiem mācību priekšmetiem, bet gan ir tiek saprasts kā transversāls, un tāpēc to māca visos mācību priekšmetos un mācību programmās. Starppriekšmetu tēmas bieži vien tiek definētas mācību programmu vispārīgajā daļā. Tomēr tās var noteikt arī citos augstākā līmeņa vadības dokumentos.

Mācību programma: oficiāls vadības dokuments, ko izdevušas augstākā līmeņa institūcijas un kurā sīki izklāstītas mācību programmas vai jebkurš no šiem elementiem: mācību saturs, mācību mērķi, sasniedzamie rezultāti, skolēnu vērtēšanas pamatnostādnes vai mācību programmas. Dažās izglītības sistēmās var ņemt vērā arī īpašus juridiskus dekrētus. Vienā izglītības sistēmā vienlaikus var būt spēkā vairāk nekā viena veida vadības dokumenti, un tie var uzlikt skolām dažāda līmeņa pienākumus.

Tie var, piemēram, ietvert padomus, ieteikumus vai noteikumus. Neatkarīgi no pienākuma līmeņa tie visi nosaka pamatprincipus, saskaņā ar kuriem skolas attīsta savu mācīšanu, lai apmierinātu skolēnu vajadzības.

Līdzdalība: jebkādi informatīvie pasākumi, kuru mērķis ir veicināt mijiedarbību un saziņu. Šādas darbības var būt dažādas – no vienreizējiem informatīviem pasākumiem līdz pilnvērtīgai, pastāvīgai vai institucionalizētai sadarbībai. Šī ziņojuma kontekstā līdzdalība attiecas uz skolas projektiem, kas saista skolu vai skolas kopienas locekļus (skolas vadītāju, skolotājus, skolēnus) ar vienu vai vairākiem no šiem dalībniekiem: vecākiem, NVO, valsts iestādēm vai plašāku sabiedrību.

Skolu ārējo vērtēšanu: veic vērtētāji, kuri atskaitās vietējai, reģionālai vai augstākā līmeņa izglītības iestādei un kuri nav tieši iesaistīti vērtējamās skolas darbībā. Šāds novērtējums aptver plašu skolas darbību spektru, tostarp mācīšanu un mācīšanos un/vai visus skolas vadības aspektus.

Sākotnējā skolotāju izglītība (SSI): apmācība pirms darba uzsākšanas, kuras mērķis ir nodrošināt topošajiem skolotājiem profesionālās pamatprasmes un attīstīt attieksmi, kas vajadzīga, lai pildītu savu turpmāko lomu un pienākumus. SSI programmas aptver vispārējos akadēmiskos priekšmetus un profesionālo apmācību (pedagoģija, mācību metodes un pienākumi). Pēdējā var ietvert arī iespēju iegūt pirmo pedagoģisko pieredzi, stažējoties skolā. SSI parasti nodrošina universitāte vai mācību/izglītības iestāde.

Starppriekšmetu disciplināritāte: pētniecība vai mācīšana, kas ietver divus vai vairākus dažādus priekšmetus vai zināšanu jomas (disciplīnas) tādā veidā, ka šķērso priekšmetu robežas, lai radītu jaunas zināšanas kopīga mērķa sasniegšanai (ESAO Globālais zinātnes forums, 2020).

Skolas iekšējā novērtēšana: attiecas uz novērtēšanu, ko veic personas vai personu grupas, kuras ir tieši saistītas ar skolu (piemēram, skolas vadītājs vai skolas mācību un administratīvais personāls un skolēni). Var novērtēt mācību un/vai vadības uzdevumus.

Starptautiskā standarta izglītības klasifikācija

(ISCED): *ISCED* ir izstrādāta, lai atvieglotu izglītības statistikas un rādītāju salīdzināšanu starp valstīm, pamatojoties uz vienotām un starptautiski pieņemtām definīcijām. *ISCED* aptver visas organizētās un ilgstošās mācību iespējas bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem, tostarp tiem, kam ir īpašas izglītības vajadzības, neatkarīgi no tā, kuras iestādes vai organizācijas tās nodrošina vai kādā formā tās tiek sniegtas. Teksts un definīcijas ir pārņemtas no UNESCO UIS (2012).

ISCED 1: pamatzglītības pirmais posms

ISCED 1. līmeņa jeb pamatzglītības pirmā posma programmas nodrošina mācību un izglītojošus pasākumus, kas parasti ir paredzēti, lai sniegtu skolēniem lasītprasmes, rakstītprasmes un matemātikas pamatprasmes (t. i., lasītprasmi un rēķinātprasmi). Tas veido stabilu pamatu mācībām un pamatīgu izpratni par galvenajām zināšanu jomām, kā arī veicina personības attīstību, tādējādi sagatavojot izglītojamās pamatzglītības otrajam posmam. Tā ir vērsta uz mācīšanos vienkāršā sarežģītības līmenī ar nelielu specializāciju, ja tāda vispār ir.

Parasti vienīgā prasība, kas jāievēro, lai iekļūtu šajā līmenī, ir vecums. Ierastais vai likumā paredzētais mācību uzsākšanas vecums nav mazāks par 5 gadiem vai lielāks par 7 gadiem. Šis līmenis parasti ilgst 6 gadus, lai gan tā ilgums var svārstīties no 4 līdz 7 gadiem.

ISCED 2: pamatzglītības otrais posms

ISCED 2. līmeņa jeb pamatzglītības otrā posma programmas parasti balstās uz mācīšanas un mācīšanās pamatprocesiem, kas sākas *ISCED* 1. līmenī. Parasti izglītības mērķis ir likt pamatus mūžizglītībai un personības attīstībai, sagatavojot izglītojamosturpmākām izglītības iespējām. Šī līmeņa programmas parasti ir vairāk orientētas uz mācību priekšmetiem, iepazīstinot ar teorētiskām koncepcijām dažādos mācību priekšmetos.

Šis līmenis parasti sākas aptuveni 10 vai 13 gadu vecumā un parasti beidzas 14 vai 16 gadu vecumā, kas bieži sakrīt ar obligātās izglītības beigšanu.

ISCED 24. līmenis apzīmē vispārējo vidējo izglītību.

ISCED 3: vidējā izglītība

Programmas *ISCED* 3. līmenis jeb vidējā izglītība parasti ir paredzēta izglītojamiem, kuri pabeidz vidējo izglītību, lai sagatavotos terciārajai vai augstākajai izglītībai vai lai sniegtu darba tirgum nepieciešamās prasmes, vai abām šīm jomām. Šī līmeņa programmās izglītojamiem tiek piedāvātas vairāk uz priekšmetiem balstītas, specializētas un padziļinātas programmas nekā pamatzglītības otrajā posmā (*ISCED* 2. līmenis). Tie ir diferencētāki, ar plašāku iespēju un plūsmu klāstu.

Šis līmenis parasti sākas obligātās izglītības beigās. Uzņemšanas vecums parasti ir 14 vai 16 gadi. Parasti ir noteiktas iestāšanās prasības (piemēram, obligātās izglītības iegūšana). *ISCED* 3. līmeņa ilgums ir no 2 līdz 5 gadiem.

ISCED 34 līmenis apzīmē vispārējo vidējo izglītību.

Plašāku informāciju par *ISCED* klasifikāciju skatīt *ISCED* 2011 klasifikācijā (<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ISCED-2011-en.pdf>).

Mācību mērķi: apgalvojumi par to, kas no izglītojamā tiek sagaidīts, lai viņš zinātu, saprastu un spētu darīt, pabeidzot līmeni vai mācību moduli. Mācību mērķi definē attīstāmās kompetences, kas izglītojamajam jāsasniedz.

Mācīšanās ilgtspējai: mērķis ir uzlabot skolēnu zināšanas un izpratni par ilgtspējas jēdzieniem un problēmām, kā arī ieaudzināt skolēnos, skolotājos un skolās vērtības un motivāciju rīkoties ilgtspējības labā tagad un nākotnē – savā dzīvē, kopienās un kā pasaules pilsoņiem.

Pašvaldību/skolu autonomija: nozīmē, ka vietējām un/vai skolu iestādēm ir skaidri deleģētas pilnvaras regulēt attiecīgās jomas, ievērojot augstākā līmeņa noteikumus un pamatnostādnes noteiktās robežās.

Skolas attīstības plāns: stratēģisks uzlabošanas plāns. Tajā skaidri un vienkārši jāapkopo skolas prioritātes, galvenie pasākumi, ko tā veiks, lai paaugstinātu standartus, tiem paredzētie resursi, kā arī galvenie rezultāti un mērķi, ko tā plāno sasniegt.

Neliela mēroga infrastruktūra: mobilā vai nemobilā, pagaidu vai pastāvīgā skolu infrastruktūra, kas ir salīdzinoši neliela izmēra un salīdzinoši viegli uzstādāma. Līdz ar to jaunas pasīvas vai zema enerģijas patēriņa skolas vai skolas korpusa būvniecība šeit netiek uzskatīta par maza mēroga infrastruktūru. Turpretī velonovietnes, dārza vai laboratorijas būvniecību var uzskatīt par maza mēroga infrastruktūru.

Vadības dokumenti: dažāda veida oficiāli dokumenti, kas ietver noteikumus, vadlīnijas un/vai ieteikumus izglītības iestādēm.

Ilgtermiņa: šajā ziņojumā ilgtermiņa nozīmē, ka prioritāte ir visu dzīvības formu un planētas vajadzību apmierināšana, nodrošinot, ka cilvēka darbība nepārsniedz planētas robežas. Tajā vides, ekonomiskās, sociālās un politiskās sistēmas tiek uzskatītas par savstarpēji saistītām sistēmām, un tā ietver vērtību un attieksmes pārveidi ilgtermiņīgākai nākotnei.

Skolotāja kompetenču sistēma (vai profesionālie standarti): apgalvojumu kopums par to, kas skolotājam kā profesionālim jāzina, jāsaprot un jāspēj darīt. Tas var būt pamatā SSI programmu saturam un lēmumiem par PKC. Zināšanu, prasmju un attieksmju apraksti dažādās izglītības sistēmās ir atšķirīgi detalizēti.

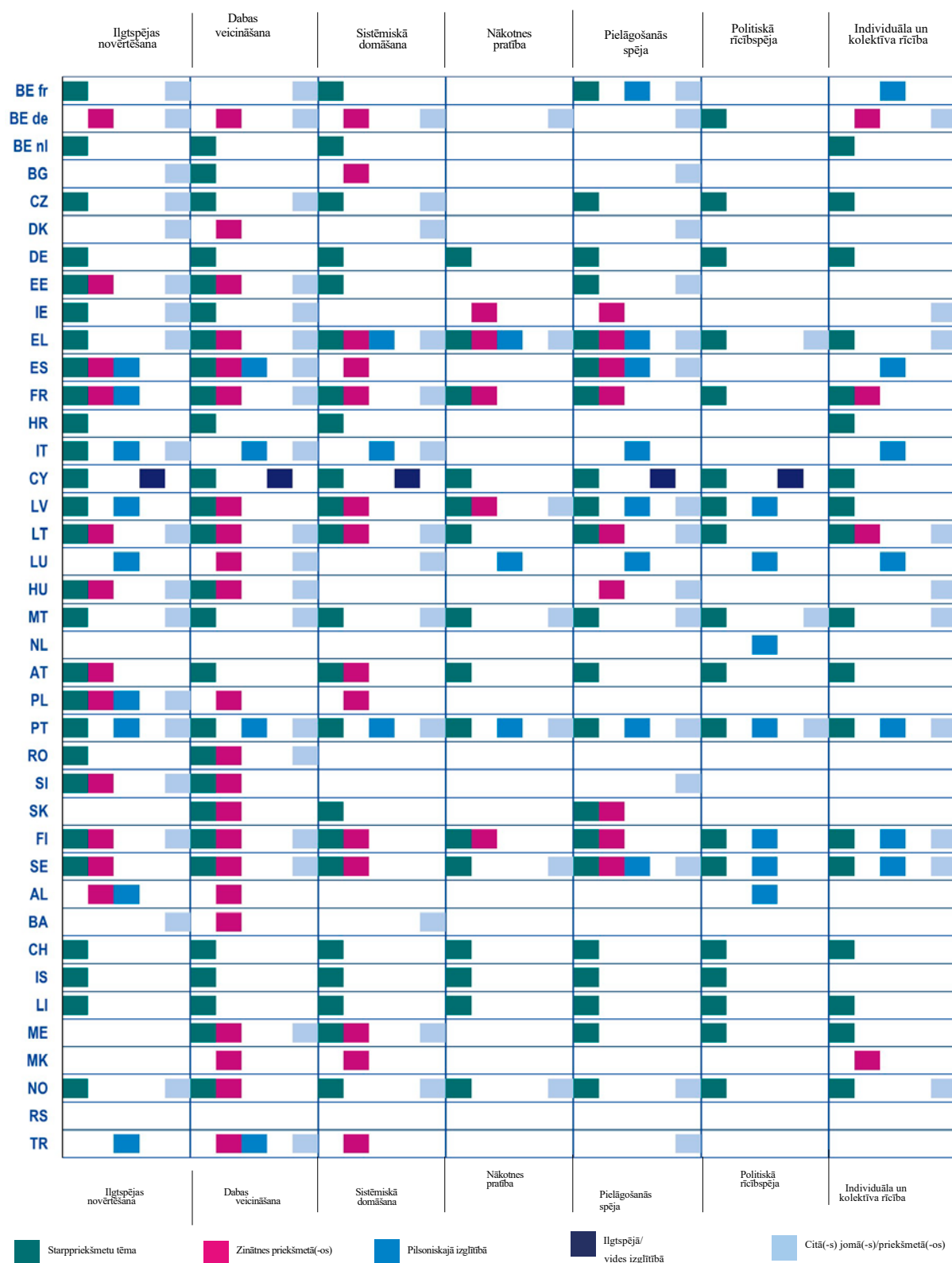
Augstākā līmeņa iestādes: augstākā līmeņa iestāde, kas ir atbildīga par izglītību attiecīgajā valstī, parasti valsts (pavalsts) līmenī. Tomēr Beļģijā, Vācijā un Spānijā attiecīgi kopienu, federālo zemju un autonomo kopienu administrācijas ir vai nu pilnībā atbildīgas par visām vai lielāko daļu ar izglītību saistīto jomu, vai arī daļās atbildībā ar valsts līmeņa institūcijām. Tāpēc šīs pārvaldes iestādes tiek uzskatītas par augstākā līmeņa institūcijām tajās jomās, par kurām tās ir atbildīgas, savukārt tajās jomās, par kurām tās ir atbildīgas kopīgi ar valsts līmeņa institūcijām, par augstākā līmeņa institūcijām tiek uzskatītas abas.

Transdisciplināritāte: pētniecība vai mācīšana, kas integrē gan akadēmiskās zināšanas (disciplīnas vai mācību priekšmetus), gan neakadēmiskās zināšanas un pieredzi, lai sasniegtu kopīgu mērķi, kas ietver jaunu zināšanu radīšanu (ESAO Globālais zinātnes forums, 2020).

Transdisciplināritāte "attiecas uz to, kas ir vienlaikus starp disciplīnām, pāri dažādām disciplīnām un ārpus visām disciplīnām" (Nicolescu, 2014, izcēlums oriģināls).

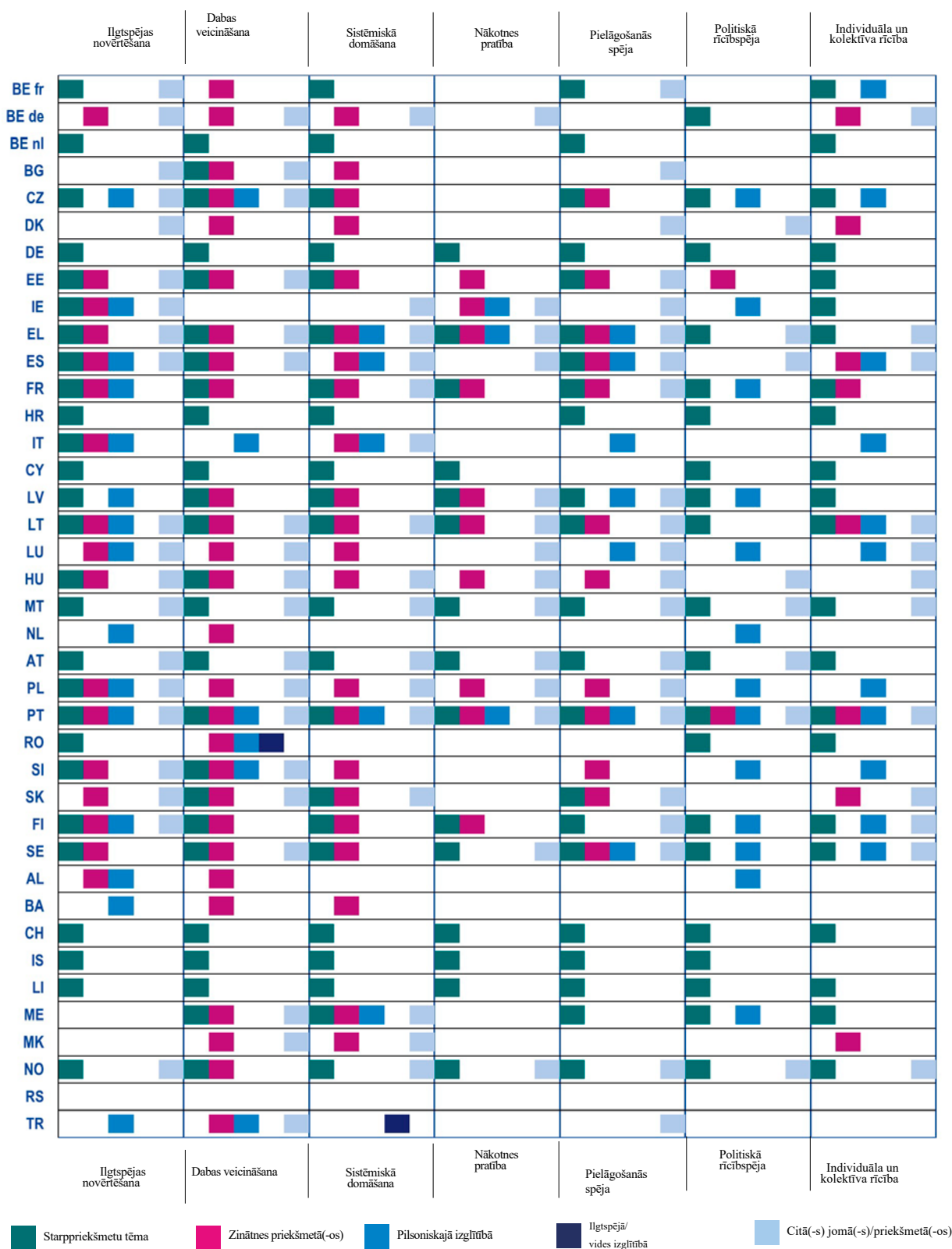
Visas skolas pieeja ilgtermiņai: attiecas uz centieniem iekļaut ilgtermiņu visos mācību vides aspektos, piemēram, mācīšanās un mācībās, skolas pārvaldībā, telpu apsaimniekošanā un partnerattiecībās ar vietējo un plašāku sabiedrību. Tās mērķis ir gan praktizēt, gan mācīt ilgtermiņību.

Pielikums

A1. attēls. Ilgtspējas kompetences augstākā līmeņa mācību programmās, *ISCED 1*, 2022./2023. gads

Avots: Eurydice.

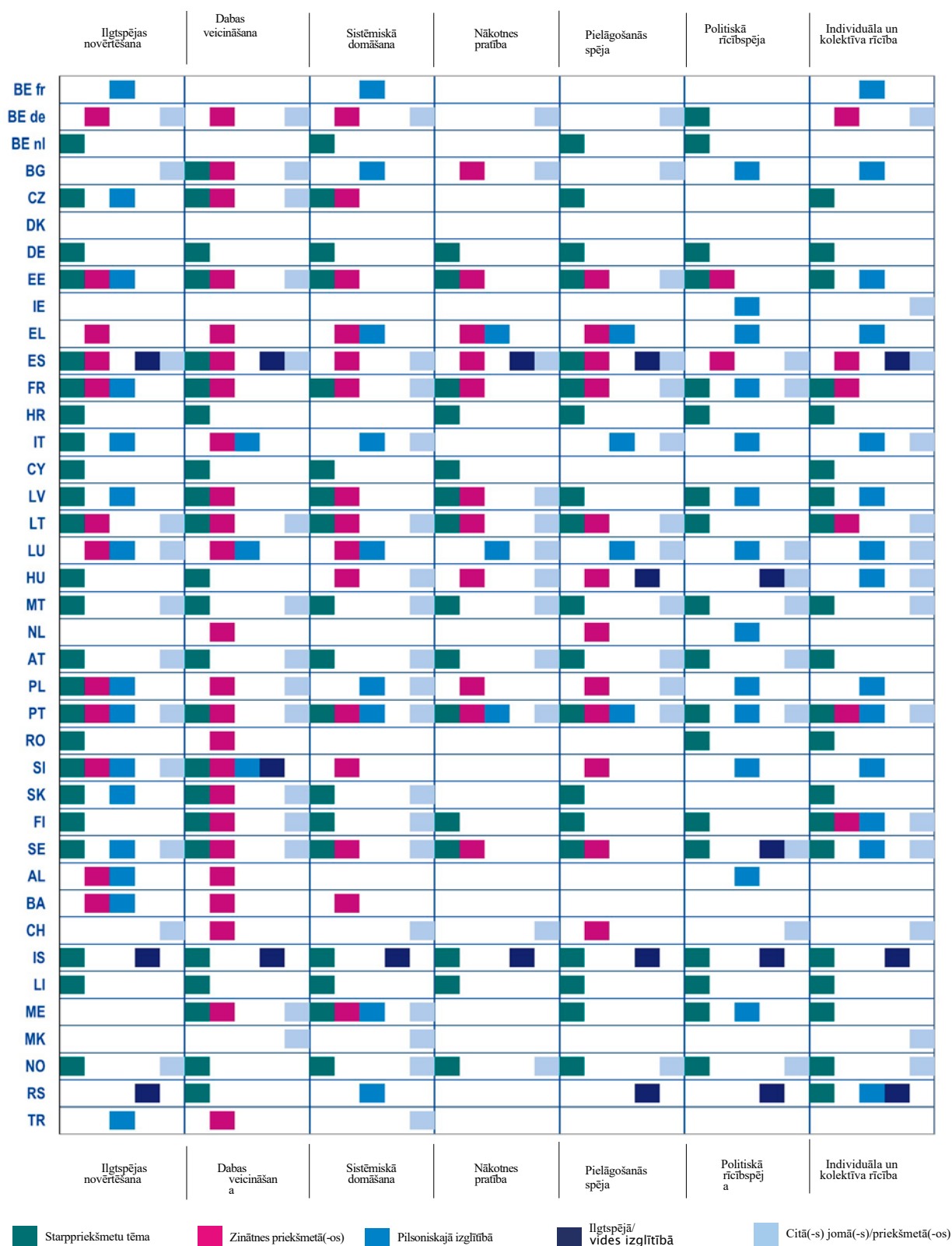
: Paskaidrojumus un piezīmes par katru valsti skatīt aiz A3. attēla.
 :

A2. attēls. Ilgtspējas kompetences augstākā līmeņa mācību programmās, ISCED 24, 2022./2023. gads

Avots: Eurydice.

⋮ Paskaidrojumus un piezīmes par katru valsti skatīt aiz A3. attēla.

⋮

A3. attēls. Ilgtspējas kompetences augstākā līmeņa mācību programmās, ISCED 34, 2022./2023. gads

Avots: Eurydice.

A1., A2. un A3. attēla paskaidrojumi

“Dabaszinātņu priekšmeti” ietver dabaszinātņu priekšmetus, kā tos definē augstākā līmeņa izglītības iestādes. Termins “pilsoniskās izglītības priekšmeti” attiecas uz mācību priekšmetiem/programmas jomām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību un kas var būt iekļautas mācību programmās ar dažādiem nosaukumiem. Kategorijā “citi mācību priekšmeti” visbiežāk ietilpst ģeogrāfija, sociālās zinības (tostarp ekonomika), vēsture un tehnoloģijas, bet tā var ietvert arī projektus, mākslu, svešvalodas, literatūru, fizikultūru vai citus priekšmetus. Mācību priekšmeti var būt obligāti vai fakultatīvi.

Izglītības sistēmas, kas norāda tikai vai galvenokārt starppriekšmetu kompetences, parasti to dara tāpēc, ka to starppriekšmetu atsauces dokuments ir salīdzinoši detalizēts, aptverot analizē iekļautās apakškompetences. Šajos dokumentos var būt norādīts, kā minētās apakškompetences jāintegrē vai varētu integrēt konkrētos mācību priekšmetos (piemēram, Vācijā, Horvātijā, Šveicē un Lihtenšteinā), vai arī to piemērošanu var atstāt zemāka līmeņa izglītības iestāžu vai pašu skolu ziņā (piemēram, Beļģijā – Flandrijā un Islandē). Konkrēti mācību priekšmeti šajos gadījumos nav norādīti, jo informācija ir balstīta uz vispārējo sistēmu, nevis uz mācību programmu konkrētam mācību priekšmetam.

Piezīmes par valstīm A1., A2. un A3. attēliem

Beļģija (BE nl): informācija ir balstīta uz 2023. gada jūlijā pieņemtajiem sasniedzamajiem mērķiem, kas tiek īstenoti no 2023./2024. gada.

Dānija: ISCED 3: skolas autonomija (A3. attēls).

Vācija: skaitļi ietver informāciju no Vācijas Federatīvās Republikas federālo zemju izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences (KMK) un UNESCO Vācijas komisijas 2007. gada 15. jūnija ieteikuma “Izglītība ilgtspējīgai attīstībai skolās”.

Austrija: skaitļi aptver informāciju gan no 2014. gada dekrēta “Vides izglītība ilgtspējīgai attīstībai”, gan no 2023. gadā pieņemtās mācību programmas, kas tiek īstenota no 2023./2024. gada.

Rumānija: starppriekšmetu komponenti attiecas uz “zaļās nedēļas” projektu un pakāpenisko mācību programmas reformu, kas sākas 2023./2024. gadā.

Šveice: informācija par ISCED 1 un 24 ir balstīta uz *Lehrplan 21*, mācību programmu vācu valodā runājošiem kantoniem. Franču un itāļu valodā runājošās Šveices mācību programmās arī ir starppriekšmetu pieeja. Informācija par ISCED 34 ir balstīta uz Bernes kantona mācību programmu, jo kantoni šajā izglītības pakāpē ir autonomi.

Pateicības

EIROPAS IZGLĪTĪBAS UN KULTŪRAS IZPILDAĢENTŪRA (EACEA)

Platformas, pētījumi un analīze

Boulevard Simon Bolivar 34 (Unit A6)

B-1049 Brisele

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Atbildīgais redaktors

Peter Birch

Autori

Teodora Parveva (koordinācija), Anna Horváth,
Sonia Piedrafita Tremosa un Emmanuel Sigalas

Ārējais eksperts

Gisela Cebrián Bernat (Rovira i Virgili Universitāte, Tarragona)

Vāks, izkārtojums un infografikas

Eiropas Savienības Publikāciju birojs

Grafika

Patrice Brel

Ražošanas koordinators

Gisèle De Lel

Eurydice nacionālās nodaļas

ALBĀNIJA

Eurydice nodaļa
Izglītības un sporta ministrija
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirāna
Nodaļas ieguldījums: Egest Gjokuta

AUSTRIJA

Eurydice informācijas centrs
Federālā izglītības, zinātnes un pētniecības ministrija Izglītības
statistikas un monitoringa departaments
Minoritenplatz 5
1010 Vīne
Nodaļas ieguldījums: Prof. Mag. Dr. Franz Rauch (ārējais
eksperts)

BELGIJA

Valonijas un Briseles federācijas franču
kopienas ministrijas *Eurydice* nodaļa
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03
1080 Bruxelles
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība
Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische
Beleidsondersteuning Hendrik
Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brisele
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība
Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft Ministerium der Deutschsprachigen
Gemeinschaft Fachbereich Ausbildung und
Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupena
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

BOSNIJA UN HERCEGOVINA

Civillietu ministrija Izglītības
sektors
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

BULGĀRIJA

Eurydice nodaļa
Cilvēkresursu attīstības centra Izglītības
pētniecības un plānošanas nodaļa
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofija
Nodaļas ieguldījums: Angel Valkov (eksperts),
Marchela Mitova (koordinatore)

HORVĀTIJA

Mobilitātes un ES programmu aģentūra
Frankopanska 26
10000 Zagreba
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

KIPRA

Eurydice nodaļa
Izglītības, sporta un jaunatnes ministrija
Kimonos un Thoukydidou
1434 Nikosija
Nodaļas ieguldījums: Christiana Haperi; eksperte: Dr. Aravella
Zachariou (Head of the Unit of Education for Environment and
Sustainable Development, Ministry of Education, Sports and
Youth, Chair of the UNECE ESD SC, Chair of the Mediterranean
Committee on ESD)

ČEHIJA

Eurydice nodaļa
Čehijas Valsts starptautiskās izglītības un pētniecības
aģentūra
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4 110 00 Prāga 1
Nodaļas ieguldījums: Jana Halamová, Helena Pavlíková,
Petra Prchlíková; Jakub Holec (NPI eksperts)

DĀNIJA

Eurydice nodaļa
Augstākās izglītības un zinātnes ministrija
Danish Agency for Higher Education and Science
Haraldsgade 53
2100 Kopenhāgena Ø
Nodaļas ieguldījums: Bērnu un izglītības ministrija un
Augstākās izglītības un zinātnes ministrija.

IGAUNIJA

Eurydice nodaļa
Izglītības un pētniecības ministrija
Munga 18
50088 Tartu
Nodaļas ieguldījums: Liia Varend (eksperte) un Inga Kukk
(koordinatore)

SOMIJA

Eurydice nodaļa
Somijas Valsts izglītības aģentūra
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Nodaļas ieguldījums: Siru Korkala, Hanna Laakso,
Sofija Mursula, Tiina Komppa sadarbībā ar Hannu
Pohjonenu (Somijas Valsts izglītības aģentūra) un Marjo
Vesalainen (Izglītības un kultūras ministrija).

FRANCIJA

Eurydice nodaļa
Vērtēšanas, prognozēšanas un darbības rezultātu
uzraudzības direktorāts (DEPP)
Valsts izglītības un jaunatnes
ministrija 61-65, rue Dutot
75732 Parīze Cedex 15
Nodaļas ieguldījums: Monique Dupuis (eksperte)
un Anne Gaudry-Lachet (*Eurydice* France)

VĀCIJA

Federālās valdības *Eurydice* informācijas centrs
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V.
(DLR) Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonna
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Nodaļas ieguldījums: Thomas Eckhardt

GRIEKIJA

Grieķijas *Eurydice* vienība
Eiropas un starptautisko lietu direktorāts
Izglītības, reliģisko lietu un sporta ministrija
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Nodaļas ieguldījums: Ioanna Poulogianni; IZM, Ilgtspējīgas
izglītības un programmu atbalsta direktorāts: Monika
Karamalakou-Lappa; Izglītības politikas institūts:
Maria Nika

UNGĀRIJA

Ungārijas *Eurydice* nodaļa
Izglītības institūcija
19–21 Maros Str.
1122 Budapešta
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

ISLANDE

Eurydice nodaļa
Izglītības un bērnu ministrija
Borgartún 33
105 Reikjavīka
Nodaļas ieguldījums: Kristians Guttesens un
Hulda Skoglande

ĪRIJA

Eurydice nodaļa Izglītības departamenta Starptautiskā
nodaļa
Marlborough Street
Dublina 1 - D01 RC96
Nodaļas ieguldījums: Elaine Hyland (Inspekcijas nodaļa),
Fintan McMahon (Inspekcijas nodaļa), Leona DeKhors
(Mācību programmu un vērtēšanas politikas nodaļa); vēl
viena joma mūsu departamentā, par ko jāsaņem atzinību,
ir Skolotāju izglītības politikas, ITE un profesionālās
attīstības nodaļa. Oide - ārēja organizācija, kas ir
atbalsta dienests skolotājiem un skolu vadītājiem
(finansē Izglītības ministrija).

ITĀLIJA

Eurydice itāļu vienība
Nacionālais dokumentācijas, inovāciju un
izglītības pētniecības institūts (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Nodaļas ieguldījums: Simona Baggiani, Erika Bartolini;
eksperte: Maria Chiara Pettenati (Pētniecības
direktore, INDIRE, Co-coordinatrice nei gruppi di lavoro
Goal 4 e Target 4.7 di ASviS (Alleanza Italiana per lo
Sviluppo Sostenibile), Ambasciatrice del patto per il
clima UE)

LATVIJA

Eurydice nodaļa
Valsts izglītības attīstības aģentūra
Valņu iela 1 (5. stāvs)
Rīga, LV-1050
Nodaļas ieguldījums: Normunds Rečs

LIHTENŠTEINA

Eurydice informācijas centrs
Firstistes izglītības iestāde
Liechtenstein Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduca
Nodaļas ieguldījums: Belgin Amann

LIETUVA

Eurydice nodaļa
Valsts izglītības aģentūra
K. Kalinauskos Street 7
03107 Viļņa
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

LUKSEMBURGA

Eurydice nacionālā nodaļa ANEFOR ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Valferdange
Nodaļas ieguldījums: Claude Sevenig (Izglītības, bērnu un
jaunatnes lietu ministrijas Starptautisko attiecību
departamenta vadītājs); Zoé Linden (Izglītības, bērnu un
jaunatnes lietu ministrijas Starptautisko attiecību
departaments); Halldor Halldorsson Mācību programmu
izstrādes nodaļas SCRIPT vadītājs (Service de
coordination de la recherche et de l'innovation
pédagogiques et technologiques); Daniela Hau (SCRIPT
Pedagoģisko un tehnoloģisko inovāciju nodaļas vadītāja);
Tania Gibéryen (Izglītība ilgtspējīgai attīstībai, SCRIPT);
Christine Pegel (*Eurydice* nodaļas vadītāja, Anefore)

MALTA

Izglītības, sporta, jaunatnes, pētniecības un inovāciju
ministrija
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Nodaļas ieguldījums: Dr Carlos Grima

MELNKALNE

Eurydice vienība
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Nodaļas ieguldījums: Nevena Čabrilo (Izglītības
pakalpojumu birojs)

NĪDERLANDE

Eurydice Nīderlande
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Hāga
Nodaļas ieguldījums: Charlotte Ruitinga, Erik Woldhuis un
Karianne Djoyoadhiningrat-Hol

ZIEMEĻMAKEDONIJA

Eiropas Izglītības programmu un mobilitātes valsts
aģentūra
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu,
No. 17 1000 Skopje
Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

NORVĒGIJA

Eurydice nodaļa
 Augstākās izglītības un prasmju direktorāts
 Postboks 1093
 5809 Bergenā
 Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

POLIJA

Polijas *Eurydice* nodaļa
 Izglītības sistēmas attīstības fonds Aleje
 Jerozolimskie 142A
 02-305 Varšava
 Nodaļas ieguldījums: Beata Płatos-Zielińska; nacionālā eksperte: Urszula Poziomek (Eksāmenu šķīrējtiesa), konsultējoties ar Valsts izglītības ministriju.

PORTUGĀLE

Portugāles *Eurydice* nodaļa
 Izglītības un zinātnes statistikas ģenerāldirektorāts
 Av. 24 de Julho, 134
 1399-054 Lisabona
 Nodaļas ieguldījums: Margarida Leandro sadarbībā ar Izglītības ģenerāldirektorātu (DGE);
 ārējie eksperti: Helena Freitas

RUMĀNIJA

Eurydice nodaļa
 Valsts aģentūra Kopienas programmām izglītības un profesionālās apmācības jomā
 Universitatea Națională de Științe și Tehnologie
 Politehnica București
 Centrālā bibliotēka (Biblioteca Centrală)
 Splaiul Independenței, nr 313
 Sector 6
 060042 Bukareste
 Nodaļas ieguldījums: Veronika - Gabriela Chirea sadarbībā ar ekspertiem Ciprian Fartușnic un Roxana Mihail (Valsts izglītības politikas un novērtēšanas centrs, Izglītības pētniecības nodaļa).

SERBIJA

Serbijas *Eurydice* nodaļa
 Foundation Tempus
 Zabljacka 12
 11000 Belgrada
 Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

SLOVĀKIJA

Eurydice nodaļa
 Slovākijas Akadēmiskā starptautiskās sadarbības asociācija
 Krížkova 9
 811 04 Bratislava
 Nodaļas ieguldījums: Martina Valuškova un Arnold Kiss (Valsts izglītības un jaunatnes institūts)

SLOVĒNIJA

Izglītības ministrija
 Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
 Izglītības attīstības un kvalitātes birojs
 Masarykova cesta 16
 1000 Ljubljana
 Nodaļas ieguldījums: Saša Ambrožič Deleja

SPĀNIJA

Eurydice Spānija-REDIE vienība
 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFD)
 Paseo del Prado, 28
 28014 Madride
 Nodaļas ieguldījums: Ana Martín Martínez, Juan Mesonero Gómez un Jaime Vaquero Jiménez.
 Autonomo kopienu ieguldījums: Francisco Javier Fernández Franco and Manuel Martín González (Andalucía); José Calvo Dombón and Óscar Sánchez Estella (Aragón); Antoni Bauzá Sampol, Miguel Ángel Pérez and Antoni Salvà Salvà (Illes Balears); César Gallego Acedo (Principado de Asturias); Carlos Duque Gómez (Canarias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); María Pilar Martín García and Alicia Ortega de la Calle (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Roberto Romero Navarro (Comunitat Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo un Myriam García Sánchez (Estremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); M^a Gregoria Casares Andrés un Agustín Bastida González (Comunidad de Madrid); Pablo Arriazu Amat (Comunidad Foral de Navarra) un Xabier Balerdi Irola (País Vasco).

ZVIEDRIJA

Eurydice nodaļa
 Universitets- och högskolerådet/
 Zviedrijas Augstākās izglītības padome
 Box 4030
 171 04 Solna
 Nodaļas ieguldījums: kopīga atbildība

ŠVEICE

Eurydice nodaļa
 Šveices kantonu izglītības ministru konference (EDK)
 Speichergasse 6
 3001 Berne
 Nodaļas ieguldījums: Alexander Gerlings

TURCIJA

Eurydice nodaļa
 Milli Eğitim Bakanlığı
 Strateji Geliştirme Başkanlığı
 Türkiye Eurydice Ulusal Birimi, Merkez Bina
 4.Kat B-Blok Bakanlıklar
 06648 Ankara
 Nodaļas ieguldījums: Dilek Güleçyüz (izglītības eksperts)

Saziņa ar ES

KLĀTIENĒ

Visā Eiropā ir simtiem vietējo *Europe Direct* centru.

Sev tuvākā centra adresi varat atrast tiešsaistē: https://europa.eu/european-union/contact_l

PA TĀLRUNI VAI E-PASTU

Europe Direct ir dienests, kas atbild uz jūsu jautājumiem par Eiropas Savienību.

Ar šo dienestu varat sazināties šādi:

- pa bezmaksas tālruni: 00 800 6 7 7 8 9 9 10 11 (daži operatori par šiem zvaniem var
- iekasēt maksu),
- pa šādu parasto tālruņa numuru: +32 22999696,
- e-pastā: europa.eu/contact.

Informācijas meklēšana par ES

TIEŠSAISTĒ

Informācija par Eiropas Savienību visās oficiālajās ES valodās ir pieejama portālā *Europa* (union.europa.eu).

ES PUBLIKĀCIJAS

Bezmaksas un maksas ES publikācijas varat lejupielādēt vai pasūtīt ES grāmatu veikalā ES Bookshop: <http://bookshop.europa.eu>.

Vairākas bezmaksas publikāciju kopijas var saņemt, sazinoties ar *Europe Direct* vai vietējo informācijas centru (sk. <http://europa.eu/contact>).

ES TIESĪBU AKTI UN SAISTĪTIE DOKUMENTI

Ar visu ES juridisko informāciju, arī kopš 1951. gada pieņemtajiem ES tiesību aktiem visās oficiālajās valodās, varat iepazīties vietnē EUR-Lex (eur-lex.europa.eu).

ES ATVĒRTIE DATI

ES atvērto datu portāls (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) nodrošina piekļuvi ES datu kopām.

Datus var bez maksas lejupielādēt un izmantot tiklab komerciāliem, kā nekomerciāliem mērķiem.

Mācīšanās ilgtspējai Eiropā: kompetenču veidošana un atbalsts skolotājiem un skolām

Eurydice ziņojums

Izglītībai ir svarīga loma, lai veicinātu pāreju uz videi draudzīgu ekonomiku un veidotu ilgtspējīgu Eiropas sabiedrības un ekonomikas nākotni. Šajā *Eurydice* ziņojumā analizēts, kā Eiropas valstis integrē mācīšanos par ilgtspēju mācību procesā un skolas dzīvē 39 izglītības sistēmās.

Ziņojumā pētīts, kādas ar ilgtspēju saistītas kompetences ir iekļautas skolu mācību programmās un vai tas tiek darīts, izmantojot starppriekšmetu pieeju, vai arī tās ir integrētas konkrētos mācību priekšmetos. Tajā aplūkots, kā Eiropas valstis sagatavo un atbalsta skolotājus viņu centienos veidot un attīstīt šīs kompetences skolēnos. Tajā analizēts skolām piedāvātais atbalsts, lai īstenotu visas skolas pieeju un veicinātu ilgtspējīgu mācīšanos.

Kopumā lielākā daļa Eiropas valstu integrē ar ilgtspēju saistītas prasmes skolu mācību programmās, nodrošina tīpašu apmācību, mācību līdzekļus, mācību materiālus un vadlīnijas, lai palīdzētu skolotājiem īstenot izglītību par ilgtspēju, un dažādos veidos atbalsta skolas. Tomēr joprojām ir iespējams panākt progresu, plašāk un detalizētāk iekļaujot ilgtspējības kompetences visā mācību programmā, pastiprinot mērķtiecīgu atbalstu, ieteikumus un apmācības iespējas skolotājiem un skolu vadītājiem vai sniedzot lielāku finansiālu un nefinansiālu atbalstu konkrētām skolas darbībām.

Eurydice tīkla uzdevums ir izprast un izskaidrot, kā ir organizētas un kā darbojas dažādas Eiropas izglītības sistēmas. Tīkls sniedz valstu izglītības sistēmu aprakstus, salīdzinošus pētījumus par konkrētām tēmām, rādītājus un statistiku. Visas *Eurydice* publikācijas ir pieejamas bez maksas *Eurydice* tīmekļa vietnē vai drukātā veidā pēc pieprasījuma. Ar savu darbu *Eurydice* tiecas veicināt sapratni, sadarbību, uzticēšanos un mobilitāti Eiropas un starptautiskā līmenī. Tīkls sastāv no Eiropas valstīs izvietotām valstu struktūrvienībām, un to koordinē Eiropas Izglītības un kultūras izpildaģentūra (EACEA).

Plašāku informāciju par *Eurydice* skatīt:
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.



Eiropas Savienības
Publikāciju birojs

Print

ISBN 978-92-9488-740-5

doi: 10.2797/967228

EC-02-23-203-LV-C

PDF

ISBN 978-92-9488-739-9

doi: 10.2797/590165

EC-02-23-203-LV-N