



Eiropas
Komisija

Pilsoniskā izglītība

Eiropas skolās 2017

Eurydice ziņojums

Izglītība un
apmācība





Pilsoniskā izglītība

Eiropas skolās

2017

Eurydice ziņojums

Izglītība un
apmācība

Šo dokumentu ir publicējusi Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra (EACEA Izglītības un jaunatnes politikas analīzes nodaļa).

Lūdzu atsaukties uz šo publikāciju šādi:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Pilsoniskā izglītība Eiropas skolās, 2017. *Eurydice* ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.

PDF

EC-06-17-161-LV-N

ISBN 978-92-9492-706-4

doi:10.2797/85095

Teksta sagatavošana pabeigta 2017. gada oktobrī.

© Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra, 2017. gads

Reproducēšana ir atļauta, ja tiek norādīts avots.

Vāka dizains: 123RF / Kitsana Baitoey

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
BE-1049 Brussels
Tālr.: +32 2 299 50 58
Fakss: +32 2 292 19 71
E-pasts: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Tīmekļa vietne: <http://ec.europa.eu/eurydice>

SATURA RĀDĪTĀJS

Attēlu saraksts	5
Kodi, saīsinājumi un akronīmi	7
Kopsavilkums	8
Ievads	13
Politiskais konteksts	13
Konceptuālais pamats	17
Mērķi un saturs	19
Tvērums	20
Metodoloģija	20
1. nodaļa. Pilsoniskās izglītības saturs un tā organizācija	22
A. Organizācija	22
1.1. Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas	23
1.2. Mācību laiks	29
1.3. Pilsoniskās izglītības saturs skolā īstenotā SPIA	32
Kopsavilkums	34
B. Saturs	35
1.4. Izglītības saturs: vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti	35
1.5. Izglītības saturs	37
Kopsavilkums	55
Gadījuma izpēte Nr. 1. Pilsoniskās izglītības satura reforma Austrijā	57
2. nodaļa. Mācības un aktīva dalība	61
2.1. Pētnieciskās literatūras apskats	61
2.2. Pilsoniskuma mācīšanās klasē	65
2.3. Pilsoniskuma mācīšanās ārpus klases	72
2.4. Dalība skolas pārvaldē ar mērķi atbalstīt pilsonisko izglītību	77
Kopsavilkums	82
Gadījuma izpēte Nr. 2. „Pilsoniskuma veicinātājs” Beļģijas Flāmu kopienas skolās	84
3. nodaļa. Skolēnu un skolu vērtēšana	88
3.1. Pētnieciskās literatūras apskats	88
3.2. Oficiālās vadlīnijas par skolēnu vērtēšanu	91
3.3. Valsts pārbaudes darbi	96
3.4. Skolu ārējā vērtēšana	100
Kopsavilkums	103
Gadījuma izpēte Nr. 3. Rīku izstrāde sociālo un pilsonisko kompetenču vērtēšanai Igaunijā	105
4. nodaļa. Pedagoģiskā izglītība, profesionālā pilnveide un atbalsts	109
4.1. Pētnieciskās literatūras apskats	109
4.2. Nacionālā politika sākotnējās pedagoģiskās izglītības jomā	113
4.3. Pastāvīga profesionālā pilnveide	123
4.4. Citi atbalsta pasākumi skolotājiem un skolu direktoriem	128
Kopsavilkums	130
Gadījuma izpēte Nr. 4. Pedagoģiskā izglītība un apmācība Francijā	132
Atsauces	136
Glosārijs	144
Izdevuma veidotāji	148

ATTĒLU SARAKSTS

levads		13
1. attēls	Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieeju tipoloģija	18
2. attēls	Konceptuālais pamats: pilsoniskās izglītības mērķi un līdzekļi skolā	18
1. nodaļa. Pilsoniskās izglītības saturs un tā organizācija		22
1.1. attēls	Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	23
1.2. attēls	Pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets vai kā citos obligātajos mācību priekšmetos integrēta tēma; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	26
1.3. attēls	Obligātie mācību priekšmeti, kuros integrēta pilsoniskā izglītība; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	28
1.4. attēls	Rekomendētais minimālais stundu skaits, kas atvēlams pilsoniskajai izglītībai kā atsevišķam obligātajam mācību priekšmetam nosacīta gada laikā sākumskolas izglītībā un abos vispārējās vidējās izglītības posmos (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	30
1.5. attēls	Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas vispārējā vidējā izglītībā un skolā īstenotā SPIA; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm, 2016./17. māc. g.	32
1.6. attēls	Valsts izglītības satura norādes par pilsonisko izglītību: vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un/vai mācīšanās rezultāti sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	36
1.7. attēls	Pilsoniskuma kompetences jomas un konkrētas pilsoniskās kompetences	37
1.8. attēls	Pilsoniskās izglītības kompetences valsts izglītības satura norādēs pa kompetences jomām sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	39
1.9. attēls	Pilsoniskuma kompetences jomu īpatsvars valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	40
1.10. attēls	Ar efektīvu un konstruktīvu saskarsmi ar citiem cilvēkiem saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	42
1.11. attēls	Ar kritisko domāšanu saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	43
1.12. attēls	Ar sociāli atbildīgu rīcību saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	44
1.13. attēls	Ar demokrātisku rīcību saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	45
1.14. attēls	Ar jomu „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	47
1.15. attēls	Ar jomu „kritiskā domāšana” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	50
1.16. attēls	Ar jomu „sociāli atbildīga rīcība” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	51
1.17. attēls	Ar jomu „demokrātiska rīcība” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	54

2. nodaļa. Mācības un aktīva dalība	61
2.1. attēls Augstākās pārvaldes iestāžu vadlīnijas par pilsonisko izglītību sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	65
2.2.a attēls Augstākā līmeņa rekomendācijas par ārpusklases pasākumiem sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā (<i>ISCED 1–2</i>), 2016./17. māc. g.	73
2.2.b attēls Augstākā līmeņa rekomendācijas par ārpusklases pasākumiem vidējās izglītības otrajā posmā (<i>ISCED 3</i>) un skolā īstenotā SPIA, 2016./17. māc. g.	73
2.3. attēls Nacionālās programmas, kas atbalsta ārpusklases pasākumus sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	77
2.4. attēls Skolēnu iesaistīšanās skolēnu padomē; saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem un rekomendācijām sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	78
2.5. attēls Vecāku iesaistīšanās skolas pārvaldē sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	81
3. nodaļa. Skolēnu un skolu vērtēšana	88
3.1. attēls Vadlīnijas par pilsoniskās izglītības stundu darba vērtēšanu sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	92
3.2. attēls Rekomendētās metodes un elementi pilsoniskās izglītības stundu darba vērtēšanai; saskaņā ar oficiālajām vadlīnijām sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	95
3.3. attēls Valsts pārbaudes darbi pilsoniskajā izglītībā: galvenais nolūks un iesaistītās izglītības pakāpes; sākumskolas izglītība, abi vispārējās vidējās izglītības posmi un skolā īstenota SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	97
3.4. attēls. Skolu ārējā vērtēšanā iekļautie pilsoniskās izglītības aspekti; saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem un rekomendācijām sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	101
4. nodaļa. Pedagoģiskā izglītība, profesionālā pilnveide un atbalsts	109
4.1. attēls Skolotāji, kas parasti ir atbildīgi par pilsoniskās izglītības mācīšanu abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 2–3</i>), 2016./17. māc. g.	114
4.2.a attēls Augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas par pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetenču attīstīšanu SPI ieguves laikā; topošie viena un vairāku priekšmetu skolotāji abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 2–3</i>), 2016./17. māc. g.	117
4.2.b attēls Augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas par pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetenču attīstīšanu SPI ieguves laikā; visi topošie skolotāji sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (<i>ISCED 1–3</i>), 2016./17. māc. g.	118
4.3. attēls PPP pasākumi, ko organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes, lai palīdzētu skolotājiem attīstīt pilsoniskās izglītības mācīšanai nepieciešamās kompetences, 2016./17. māc. g.	124
4.4. attēls PPP pasākumi, ko organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes, lai palīdzētu skolu direktoriem attīstīt pilsoniskās izglītības nodrošināšanai nepieciešamās kompetences, 2016./17. māc. g.	126
4.5. attēls Augstākā līmeņa koordinējošās institūcijas PPP jomā, t. sk. pilsoniskās izglītības jautājumos, 2016./17. māc. g.	127
4.6. attēls Cītu veidu atbalsts, ko skolotājiem un skolu direktoriem sniedz augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes, lai veicinātu pilsoniskās izglītības īstenošanu, 2016./17. māc. g.	128

KODI, SAĪSINĀJUMI UN AKRONĪMI

Valstu kodi

EU / EU-28	Eiropas Savienība	NL	Nīderlande
		AT	Austrija
BE	Beļģija	PL	Polija
BE fr	Beļģija – franču kopiena	PT	Portugāle
BE de	Beļģija – vācu kopiena	RO	Rumānija
BE nl	Beļģija – flāmu kopiena	SI	Slovēnija
BG	Bulgārija	SK	Slovākija
CZ	Čehija	FI	Somija
DK	Dānija	SE	Zviedrija
DE	Vācija	UK	Apvienotā Karaliste
EE	Igaunija	UK-ENG	Anglija
IE	Īrija	UK-WLS	Velsa
EL	Grieķija	UK-NIR	Ziemeļīrija
ES	Spānija	UK-SCT	Skotija
FR	Francija	EBTA/EEZ valstis un kandidātvalstis	
HR	Horvātija	BA	Bosnija un Hercegovina
IT	Itālija	FY*	Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika
CY	Kipra	IS	Islande
LV	Latvija	LI	Lihtenšteina
LT	Lietuva	ME	Melnkalne
LU	Luksemburga	NO	Norvēģija
HU	Ungārija	RS	Serbija
MT	Malta	TR	Turcija

FY*: Eiropas Savienības Padomes juridiskā dienesta ieteiktais kods.

Statistikas kodi

: Dati nav pieejami (–) Nav attiecināms

Saīsinājumi un akronīmi

EP	Eiropas Padome	ISCED	Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija
PPP	pastāvīga profesionālā pilnveide	SPI	sākotnējā pedagoģiskā izglītība
EACEA	Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra	SPIA	sākotnējā profesionālā izglītība un apmācība
ICCS	Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums	UNESCO	ANO Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija
IEA	Starptautiskā izglītības sasniegumu vērtēšanas asociācija		

KOPSAVILKUMS

Šajā ziņojumā ar terminu „pilsoniskā izglītība” tiek saprasta mācību priekšmetu joma, kas tiek īstenota skolās, lai veicinātu indivīdu un kopienu harmonisku līdzāspastāvēšanu un savstarpēji izdevīgu attīstību. Demokrātiskās sabiedrībās pilsoniskā izglītība palīdz skolēniem kļūt par aktīviem, informētiem un atbildīgiem pilsoņiem, kas vēlas un spēj uzņemties atbildību par sevi un savu kopienu vietējā, reģionālā, valsts un starptautiskā mērogā.

Lai šos mērķus sasniegtu, pilsoniskajai izglītībai ir jāpalīdz skolēniem pilnveidot zināšanas, prasmes attieksmi un vērtības četrās plašās kompetences jomās (1):

- 1) efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem;
- 2) kritiskā domāšana;
- 3) sociāli atbildīga rīcība;
- 4) demokrātiska rīcība.

Pilsoniskā izglītība aptver ne tikai attiecīgo tēmu mācīšanu un mācīšanos klasē, bet arī praktiskās pieredzes gūšanu, iesaistoties skolas un plašākos sabiedriskos pasākumos, kas skolēniem palīdz kļūt par pilsoņiem.

Būtiska loma šajā mācību procesā ir skolotājiem un skolas direktoram. Lai pilsoniskās izglītības īstenošana būtu efektīva, ir svarīgi nodrošināt viņiem apmācību un atbalstu.

Konceptuālais pamats: pilsoniskās izglītības mērķi un līdzekļi skolā



Šā ziņojuma galvenais mērķis ir sniegt aktuālu un visaptverošu priekšstatu par valstu politiku attiecībā uz pilsonisko izglītību Eiropas skolās laikā, kad izglītības sistēmām šajā ziņā tiek izvirzītas arvien lielākas prasības.

Šajā ziņojumā ir četras nodaļas, kurās aplūkoti šādi pilsoniskās izglītības aspekti: 1) izglītības saturs un tā organizācija; 2) mācības un aktīva dalība; 3) skolēnu un skolu vērtēšana; 4) pedagoģiskā izglītība, profesionālā pilnveide un atbalsts. Nodaļas ir papildinātas ar četru gadījumu izpēti par nesen īstenotām politikas iniciatīvām pilsoniskās izglītības jomā Beļģijā (flāmu kopienā), Igaunijā, Francijā un Austrijā.

Ziņojums ir balstīts uz *Eurydice* tīkla sniegtajiem kvalitatīvajiem datiem par attiecīgajiem oficiālajiem noteikumiem un rekomendācijām un ir papildināts ar secinājumiem no akadēmiskās literatūras. Tajā nav analizēta noteikumu un rekomendāciju īstenošana un līdz ar to nav pētīts, kā pilsoniskā izglītība tiek īstenota praksē skolā. Gadījumu izpētes dati ir iegūti intervijās ar galvenajiem šo politikas iniciatīvu dalībniekiem.

(1) Šīs plašās kompetences jomas, kas aplūkotas šajā ziņojumā, ir noteiktas, balstoties uz ES sociālo un pilsonisko prasmju līmeņa noteikšanas sistēmu (*European Parliament and Council*, 2006), Eiropas Padomes kompetencēm demokrātiskās kultūras jomā (*Council of Europe*, 2016), literatūru par pilsoniskajām kompetencēm (*Ten Dam et al.*, 2010) un dažu šo kompetenču jomu empīrisko testēšanu, ko veica G. ten Dama u. c. (*Ten Dam et al.*, 2011).

Vispārīgie secinājumi

Šajā ziņojumā veiktā analīze liecina, ka vairumā Eiropas valstu izglītības satura norādes ir plašas – tās aptver lielāko daļu kompetenču saistībā ar demokrātisku un sociāli atbildīgu rīcību, kritisko domāšanu un personu mijiedarbību. Gandrīz visur ir pieņemti arī noteikumi, kas veicina skolēnu un vecāku dalību skolas pārvaldē, jo īpaši vispārējā vidējā izglītībā. Turklāt valstu lielākajā daļā skolotājiem tiek piedāvātas vadlīnijas, atbalsta materiāli un citi resursi, lai tādējādi sekmētu pilsoniskās izglītības apguvi klasē.

Tomēr citās jomās dažādu valstu politika ir ievērojami atšķirīga, un tas var ietekmēt pilsoniskās izglītības īstenošanu skolās. Kaut arī pēdējos gados ir panākts progress, gandrīz pusē valstu joprojām nav ne noteikumu, ne rekomendāciju par topošo skolotāju pilsoniskās izglītības kompetenču pilnveidi sākotnējās pedagoģiskās izglītības (SPI) ieguves laikā. Arī skolu direktoru pastāvīga profesionālā pilnveide (PPP) šajā mācību jomā ir diezgan ierobežota, kaut arī lielākā daļa izglītības pārvaldes iestāžu organizē vai atbalsta līdzīgas iespējas skolotājiem.

Izglītības pārvaldes iestādes arī nav sistemātiski pieņēmušas vadlīnijas skolotājiem par to, kā vērtēt skolēnu sekmes pilsoniskajā izglītībā. Mazliet vairāk nekā trešdaļā izglītības sistēmu nav centrālā līmeņa noteikumu vai rekomendāciju par to, kādas stundu darba vērtēšanas metodes šajā jomā būtu piemērotas.

Visbeidzot, ziņojums liecina arī to, ka pilsoniskajai izglītībai skolā īstenotā sākotnējā profesionālajā izglītībā un apmācībā (SPIA) izglītības pārvaldes iestādes pievērš mazāk uzmanības salīdzinājumā ar vispārējo izglītību. Tas nozīmē, ka ir mazāk pilsoniskās izglītības satura mācīšanas pieeju, mazāk atbalsta materiālu skolotājiem un mazāk rekomendāciju par skolēnu dalību skolas padomē vai vecāku pārstāvību skolas valdē.

Par spīti šīm atšķirībām, pilsoniskā izglītība pašlaik ir aktuāls jautājums vairākās Eiropas valstīs. Dažās valstīs nesen ir palielināts obligāto pilsoniskās izglītības mācību stundu skaits vispārējā izglītībā. Beļģijā (franču kopienā) tiek ieviests atsevišķs obligātais mācību priekšmets, savukārt Grieķijā un Somijā ir palielināts mācību gadu skaits, kurās šis atsevišķais obligātais mācību priekšmets tiek mācīts. Vairākās valstīs, kurās pēdējo gadu laikā ir grozīts pilsoniskās izglītības saturs, jau ir īstenotas vai patlaban tiek īstenotas reformas tādās jomās kā skolēnu dalība (Francijā un Somijā), skolotāju specializācijas ieviešana pilsoniskās izglītības jomā (Beļģijas franču kopienā, Dānijā, Īrijā un Luksemburgā), kā arī vadlīniju un atbalsta materiālu nodrošināšana (Francijā, Itālijā, Kiprā un Luksemburgā). Divās no šīm izglītības sistēmām – Beļģijas franču kopienā un Francijā – šīs izmaiņas notiek saistībā ar pašreizējo augstākā līmeņa stratēģiju, kuras mērķis ir veicināt pilsonisko izglītību skolās (skat. [1. pielikumu](#), kas pieejams tikai tiešsaistē).

Šis jautājums joprojām ir arī Eiropas līmeņa prioritāte, kas īpaši izpaužas Eiropas Komisijas stratēģijas „Izglītība un apmācība 2020” darba grupā „Pilsoniskuma un kopīgo vērtību – brīvības, iecietības un nediskriminācijas – veicināšana ar izglītības palīdzību”. Šīs sāktās reformas un norises turpinās veidot pilsonisko izglītību Eiropas skolās, tāpēc turpmākajos gados būs jāveic analīze, lai novērtētu to ietekmi.

Galvenie tematiskie rezultāti

- ❖ Izglītības saturs ir daudzpusīgs, bagātīgs un pielāgots katrai izglītības pakāpei.

Visās valstīs pilsoniskā izglītība ir iekļauta valsts izglītības satura norādēs vispārējai izglītībai. Pētījuma rezultāti apstiprināja, ka pilsoniskā izglītība ir daudz kas vairāk nekā skolēnu izglītošana par valsts konstitucionālo struktūru. Visās valstīs izglītības satura nolūks ir attīstīt vairākas kompetences, kas saistītas ar efektīvu un konstruktīvu saskarsmi ar citiem cilvēkiem, sociāli atbildīgu rīcību, demokrātisku rīcību un kritisko domāšanu.

Valstu lielākajā daļā visās izglītības pakāpēs izglītības saturā ir paredzētas tādas tēmas kā personiskā atbildība, sadarbība un saziņa. Saistībā ar kritiskās domāšanas jomu vairumā analizēto valstu visās izglītības pakāpēs tiek veicināta skolēnu spriestspēja. Citas kompetences, piemēram, „radošums”, biežāk tiek mācītas sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā, bet jautājumu uzdošana un analītiskās prasmes parasti tiek attīstītas vidējās izglītības otrajā posmā. Interesanti, ka valstu lielākā daļa pievēršas cieņai jautājumam – cieņai pret atšķirīgiem viedokļiem un uzskatiem, pret citām kultūrām un reliģijām un īpaši pret cilvēktiesībām kopumā. Cilvēktiesībām uzmanība tiek pievērsta visās izglītības pakāpēs, taču piederības sajūta pie plašākas sabiedrības lielākoties tiek veicināta sākumskolas

izglītībā. Jāpiemin, ka starp biežāk minētajām izteikti politiskajām kompetencēm ir līdzdalība, cieņa pret demokrātiju un noteikumiem un zināšanas par politiskajām institūcijām.

Kopumā tās kompetences, kas ir saistītas ar skolēnu personisko attīstību un personu mijiedarbību, galvenokārt tiek attīstītas sākumskolā. Savukārt kritiskā domāšana parasti tiek attīstīta vidējās izglītības pirmajā posmā, bet par to, kā rīkoties demokrātiski, skolēni mācās vidējās izglītības otrajā posmā.

- ❖ **Lielākajā daļā valstu izglītības satura mērķi tiek izteikti kā konkrēti mērķi.**

Augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes izglītības satura mērķus, kuru uzdevums ir virzīt skolas un skolotājus, var izteikt dažādi. Tie var būt izteikti kā vispārīgi mērķi, kas piedāvā tikai vispārīgas vadlīnijas, vai sniegt detalizētākas vadlīnijas, nosakot konkrētus mērķus vai mācīšanās rezultātus. Šis ziņojums liecina, ka lielākā daļa Eiropas valstu neaprobežojas tikai ar vispārīgiem mērķiem, bet nosaka arī konkrētus mērķus (30 no 42 izglītības sistēmām) vai mācīšanās rezultātus (28). Vismaz 19 Eiropas valstīs tiek apvienoti visi trīs izglītības satura mērķu veidi: vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti (skat. 1.6. attēlu).

- ❖ **Pilsoniskā izglītība parasti ir integrēta citos priekšmetos.**

Eiropas valstīs vispārējā izglītībā tiek izmantotas trīs galvenās pieejas, kā pilsoniskā izglītība tiek iekļauta izglītības saturā: tā var būt atsevišķs mācību priekšmets, tā var būt integrēta plašākos obligātajos mācību priekšmetos vai mācību jomās, tādās kā sociālās zinības vai valodu apguve, vai tā var būt starppriekšmetu tēma, kas jā māca visiem skolotājiem. Vairumā izglītības sistēmu tiek izmantota vai nu integrācija, vai starppriekšmetu pieeja, un daudzās sistēmās visās vispārējās izglītības pakāpēs tiek izmantotas tās abas (skat. 1.1. attēlu). Tas nozīmē, ka pilsoniskās izglītības mācīšanā ir jāiesaistās lielai daļai skolotāju. Retāk pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets; šāda pieeja parasti tiek izmantota abos vidējās izglītības posmos.

- ❖ **Valstīs, kur pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs priekšmets, mācīšanas ilgums būtiski atšķiras.**

Uzsvars uz pilsonisko izglītību kā atsevišķu obligāto mācību priekšmetu vispārējā izglītībā 20 izglītības sistēmās, uz kurām tas attiecas, ir ievērojami atšķirīgi (skat. 1.2. attēlu). Visilgāk tā tiek mācīta Igaunijā, Francijā, Slovākijā un Somijā, kur pilsoniskums kā atsevišķs mācību priekšmets tiek mācīts katrā klasē vismaz 7 un maksimums 12 mācību gadus. Turpretim Horvātijā, Kiprā un Turcijā šis obligātais priekšmets tiek mācīts tikai vienā vispārējās izglītības klasē. Šīs būtiskās atšķirības atspoguļojas rekomendācijās par vidējo mācību laiku visā vispārējās izglītības periodā, kas sniedzas no 6 stundām Horvātijā līdz 72 stundām Francijā (skat. 1.4. attēlu).

- ❖ **Gandrīz visur ir izstrādātas rekomendācijas par skolēnu un vecāku dalību skolas pārvaldē.**

Skolēnu padome ir nozīmīgs kanāls, kuru izmantojot visi skolēni, sākot jau no pirmajām izglītības pakāpēm, var iegūt praktisku demokrātiska procesa pieredzi. Tā ļauj arī iesaistītajiem cilvēkiem apgūt starpnozaru prasmes, piemēram, darbu komandā, pašefektivitāti un pašpārlicinātību, kas var palīdzēt viņiem ietekmēt apkārtējo pasauli. Savukārt vecāku iesaistīšana skolas darbā var palīdzēt veidot demokrātisku un iekļaujošu skolas kultūru, kas veicina kopīgas atbildības sajūtu.

Visās Eiropas valstīs rekomendācijas par skolēnu padomi vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā un par vecāku pārstāvību skolas pārvaldes institūcijā ir gandrīz universālas. Sākumskolas izglītībā rekomendācijas par vecāku iesaistīšanos skolas pārvaldes institūcijā ir gandrīz universālas (izņēmums ir Somija un Zviedrija, kur skolas šajā ziņā ir autonomas), bet ir ievērojami mazāk rekomendāciju par skolēnu dalību skolēnu padomē.

- ❖ **Vairumā valstu skolotājiem tiek piedāvātas vadlīnijas par skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā.**

Skolēnu vērtēšana, kas ir neatņemama mācību sastāvdaļa, pilsoniskās izglītības jomā parasti tiek atzīta par īpaši sarežģītu uzdevumu – ne tikai tāpēc, ka šajā priekšmeta jomā ir ļoti daudz izglītības satura mērķu, bet arī tāpēc, ka skolā tā tiek mācīta ļoti dažādos apstākļos. 26 izglītības sistēmās skolotājiem tiek sniegtas oficiālas vadlīnijas par stundu darba vērtēšanu saistībā ar pilsonisko izglītību (skat. 3.1. attēlu). Diezgan līdzīgā apmērā tiek rekomendētas gan tradicionālās vērtēšanas metodes, piemēram, pārbaudes darbi ar atbilžu variantiem, gan alternatīvas metodes, kas tiek uzskatītas par īpaši piemērotām pilsoniskās

izglītības kontekstā, piemēram, projekta darbu vērtēšana vai pašvērtēšana un līdzinieku vērtēšana (skat. 3.2. attēlu). Darbu mapes vērtēšana, ko arī uzskata par pilsoniskajai izglītībai īpaši piemērotu vērtēšanas metodi, ir minēta tikai astoņu valstu nacionālajās vadlīnijās sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem.

- ❖ Valsts pārbaudes darbi galvenokārt tiek organizēti izglītības dokumentu izsniegšanas nolūkos.

Papildus vadlīnijām par pastāvīgu skolēnu vērtēšanu, arī valsts pārbaudes darbi pilsoniskajā izglītībā var palīdzēt uzsvērt šī mācību priekšmeta nozīmīgumu un uzlabot mācīšanās procesa nepārtrauktību. Tomēr valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā ir jāveido piesardzīgi, lai tie pienācīgi aptvertu visus šīs sarežģītās jomas galvenos aspektus, proti, gan teorētiskās zināšanas, gan praktiskās prasmes, piemēram, analītiskās prasmes un kritisko domāšanu, gan noteiktas vērtības un attieksmi, piemēram, iecietību un līdzdalību.

Valsts pārbaudes darbs pilsoniskajā izglītībā kādā vispārējās izglītības ieguves brīdī tiek organizēts 17 izglītības sistēmās (skat. 3.3. attēlu). Interesanti, ka standartizēta vērtēšana šajā mācību jomā tiek izmantota ne tikai tajās izglītības sistēmās, kurās pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets, bet arī citās, kur to māca kā citu priekšmetu daļu vai kā starppriekšmetu tēmu.

Vairumā gadījumu to valsts pārbaudes darbu mērķis, kuri aptver pilsonisko izglītību, ir apkopot skolēnu sasniegumus mācību gada beigās, pirms tiek izsniegts izglītības dokuments vai pieņemts oficiāls lēmums par skolēnu pārceļšanu uz nākamo izglītības posmu. Tomēr astoņās izglītības sistēmās – Beļģijā (flāmu kopienā), Čehijā, Igaunijā, Spānijā, Francijā, Lietuvā, Slovēnijā un Somijā – šādi pārbaudes darbi tiek organizēti, lai novērtētu atsevišķas skolas un/vai izglītības sistēmu kopumā un, balstoties uz rezultātiem, varētu pieņemt lēmumus par mācību darba uzlabošanu pilsoniskās izglītības jomā, taču ne par skolēnu tālākvirzību. Igaunijā tiek izstrādāti valsts pārbaudes darbi, kuros tiks pārbaudītas sociālās un pilsoniskās kompetences, lai varētu veikt uzlabojumus (skat. Gadījuma izpēti Nr. 3).

- ❖ Dažās valstīs ir panākts progress, bet citās vēl arvien ir būtiski trūkumi tajās politikas jomās, kas attiecas uz pilsoniskās izglītības skolotāju sākotnējo izglītību.

Skolotāji, kas ir specializējušies pilsoniskajā izglītībā, var veicināt to, ka tā tiek mācīta kā atsevišķs priekšmets, kā arī uzlabot skolas darbinieku zināšanas un spējas, jo īpaši, palīdzot citu specialitāšu skolotājiem mācīt šo priekšmetu. 2010./11. mācību gadā specializēšanās pilsoniskajā izglītībā sākotnējās pedagoģiskās izglītības (SPI) ieguves laikā bija iespējama tikai Apvienotajā Karalistē (Anglijā), bet tagad to var izdarīt vēl četrās izglītības sistēmās (Beļģijas franču kopienā, Īrijā, Luksemburgā un Nīderlandē). Dānijā šāda iespēja ir pieejama kopš 2017. gada rudens. Septiņās citās valstīs – Čehijā, Igaunijā, Latvijā, Lietuvā, Austrijā, Polijā un Slovākijā – topošie skolotāji SPI ieguves laikā tiek apmācīti tā, lai viņi kļūtu par vairāku priekšmetu, t. sk. pilsoniskās izglītības, skolotājiem. Citiem vārdiem sakot, viņi ir specializējušies pilsoniskajā izglītībā un maksimums trīs citos mācību priekšmetos (skat. 4.2.a attēlu).

Izglītības pārvaldes iestādes ietekmē SPI, arī nosakot pilsoniskās izglītības jomā īpaši svarīgu kompetenču kopas un nodrošinot, ka visi topošie sākumskolas izglītības un/vai vidējās izglītības skolotāji līdz studiju beigām tās apgūst. Deviņās izglītības sistēmās ir definētas ar pilsonisko izglītību saistītas kompetences, kas ir jāapgūst visiem skolotājiem. Arī ieinteresēto pušu pārstāvji, kas gadījuma izpētes gaitā tika aptaujāti saistībā ar Francijas reformu, secināja, ka SPI kompetenču sistēma palīdz nodrošināt to, ka visi skolotāji apgūst nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmi un vērtības, kas ļauj īstenot starpnozaru mācību jomas (tādas kā pilsoniskā un morālā izglītība) mācīšanu (skat. Gadījuma izpēti Nr. 4).

Tomēr definētās kompetenču kopas nenodrošina to, ka visiem būtiskajiem aspektiem tiek piešķirta vienāda uzmanība. Lielākajā valstu daļā augstākā līmeņa vadlīnijas koncentrējas uz skolotāju zināšanām par to, kas ir jāmāca, uz viņu spēju plānot atbilstošus mācību pasākumus un uz sociālajām prasmēm, kas nepieciešamas, lai strādātu ar skolēniem, vecākiem, citiem pedagogiem un vietējo sabiedrību. Mazāk ir to valstu, kuras pievēršas kompetencēm, kas saistītas ar skolotāju spēju izvērtēt un uzlabot savu pedagoģisko darbu, kā arī viņu izpratni par pilsoniskās izglītības pamatā esošajām vērtībām, piemēram, demokrātiju, tiesiskumu, cilvēktiesībām un vienlīdzību.

Kaut arī virzība ir pozitīva, 17 izglītības sistēmās joprojām nav ne noteikumu, ne rekomendāciju par topošo skolotāju pilsoniskās izglītības kompetenču attīstīšanu SPI ieguves laikā – šajās izglītības

sistēmās par to nodrošināšanu ir jālemj augstākās izglītības iestādēm. Vairākās no šīm valstīm pilsoniskums tiek mācīts kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets (Griekijā, Horvātijā, Kiprā, Somijā, Bosnijā un Hercegovinā, Bijušajā Dienvidslāvijas Maķedonijas Republikā un Turcijā). Turklāt tikai 13 no 36 izglītības sistēmām, kurās pilsoniskajai izglītībai ir starppriekšmetu statuss (tātad par tās nodrošināšanu ir atbildīgi visi skolotāji), ir definētas ar pilsonisko izglītību saistītās kompetences, kas jāapgūst visiem topošajiem vidējās izglītības skolotājiem.

- ❖ Lielākā daļa valstu nodrošina atbalstu un materiālus par pilsonisko izglītību.

Atbalsta un materiālu nodrošināšana skolotājiem ir vēl viens būtisks elements, kas uzlabo skolu spēju mācīt pilsonisko izglītību. Piemēram, Austrijā jaunā pilsoniskās izglītības satura izmēģinājuma posmā skolotāji uzsvēra, ka atbalsta pieejamība ir ļoti nozīmīga (skat. Gadījuma izpēti Nr. 1). Šis aspekts ir ņemts vērā arī nesen veiktajās reformās Francijā, Itālijā, Kiprā un Luksemburgā.

Pilsoniskās izglītības jomā atbalsts un materiāli visbiežāk tiek nodrošināti visu vispārējās izglītības pakāpju skolotājiem. Starp šiem materiāliem ir mācību priekšmeta vadlīnijas, valsts izglītības satura norāžu rokasgrāmata, valdības pieņemtie tiesību akti un lēmumi, kā arī kompetenču standarts. Daudzās valstīs tiek izmantotas arī valsts līmeņa tīmekļa vietnes un tiešsaistes resursu vietnes, kā arī starptautiskie resursi, piemēram, tie, ko nodrošina Eiropas Padome vai UNESCO.

- ❖ Skolu direktoriem paredzētus PPP pasākumus par pilsonisko izglītību organizē vai atbalsta tikai nedaudzu valstu augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes.

Arī skolu direktoriem ir būtiska loma skaidras un skolā saskaņotas pilsoniskās izglītības pieejas īstenošanā. Aptuveni divās trešdaļās Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes ir iesaistītas ar pilsonisko izglītību saistītu pastāvīgas profesionālās pilnveides (PPP) pasākumu nodrošināšanā skolotājiem (skat. 4.3. attēlu), taču līdzīgas iespējas skolu direktoriem tiek piedāvātas tikai 14 Eiropas valstīs – Bulgārijā, Igaunijā, Īrijā, Spānijā, Francijā, Horvātijā, Itālijā, Kiprā, Latvijā, Lietuvā, Nīderlandē, Austrijā, Polijā un Slovēnijā. Skolu direktoriem paredzēto PPP pasākumu galvenais mērķis ir veicināt pilsonisko izglītību skolās, izmantojot izglītības saturu, demokrātisku skolas kultūru, darbu ar vecākiem, ārpusklases pasākumus, kā arī sekmējot sadarbību starp skolotājiem, lai pilsonisko izglītību varētu efektīvi īstenot kā starppriekšmetu tēmu (skat. 4.4. attēlu).

- ❖ Skolā īstenotā SPIA pilsoniskajai izglītībai tiek pievērsts mazāk uzmanības nekā vispārējā izglītībā.

Salīdzinot pilsoniskās izglītības nodrošināšanu skolā īstenotā sākotnējā profesionālajā izglītībā un apmācībā (SPIA) un vispārējā izglītībā, atšķirības ir redzamas vairumā no aplūkotajiem aspektiem.

Trešdaļā izglītības sistēmu vispārējā izglītībā izmantotās izglītības satura pieejas pilsoniskās izglītības mācīšanai SPIA netiek izmantotas vai tiek izmantotas mazākā mērā. Atkarībā no valsts šīs atšķirības SPIA audzēkņiem var izpausties šādi: mazāk obligāto mācību priekšmetu, kuros integrēta pilsoniskā izglītība; mazāk izvēles mācību priekšmetu, kuros integrēta pilsoniskā izglītība; pilsoniskā izglītība nav pieejama kā atsevišķs izvēles mācību priekšmets; mazāk atsevišķu obligāto mācību priekšmetu vai moduļu; mazāk vai nemaz ar pilsonisko izglītību saistītu starppriekšmetu tēmu. Tikai Beļģijā (flāmu kopienā), Horvātijā, Latvijā, Lietuvā, Polijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā) daļa skolā īstenotas SPIA audzēkņu kārto valsts pārbaudes darbu pilsoniskās izglītības jomā. Arī noteikumu un rekomendāciju par skolēnu un vecāku dalību attiecībā uz SPIA ir mazāk nekā attiecībā uz vispārējo izglītību (skat. 2.4. un 2.5. attēlu). Visbeidzot, ievērojami mazāk izglītības sistēmu sniedz vadlīnijas un atbalsta materiālus SPIA skolotājiem (skat. 2.1. attēlu).

Politiskais konteksts

Eiropai patlaban ir jārisina nopietnas problēmas. Sociāli ekonomiskās grūtības, vardarbīgs ekstrēmisms un neuzticēšanās demokrātiskajiem procesiem ir tikai daži no lielākajiem draudiem Eiropas kopīgajiem miera, taisnīguma, demokrātijas, cilvēktiesību, brīvības, vienlīdzības, iecietības un nediskriminācijas principiem. Šajā situācijā izglītībai un apmācībai ir liela nozīme – tā var vairot savstarpējo cieņu, sekmēt pamatvērtības, kā arī veicināt iekļaušanu un vienlīdzību. Daudzās izglītības sistēmās par vienu no galvenajām tēmām kļūst pilsoniskā izglītība. Tās nolūks ir palīdzēt skolēniem kļūt par aktīviem, informētiem un atbildīgiem pilsoņiem, kas vēlas un spēj uzņemties atbildību par sevi un savu kopienу, kā arī piedalīties politiskajos procesos.

Pilsoniskās izglītības veicināšana skolā jau sen ir viens no Eiropas sadarbības mērķiem izglītības jomā. Sociālās un pilsoniskās kompetences ir starp astoņām pamatkompetencēm, ko Eiropas Parlaments un Eiropas Savienības Padome 2006. gadā noteica kā būtiskas iedzīvotājiem, kuri dzīvo uz zināšanām balstītā sabiedrībā ⁽²⁾. Vienlīdzības, sociālās kohēzijas un aktīva pilsoniskuma veicināšana skolu izglītībā ir arī viens no šīs desmitgades galvenajiem mērķiem, ko paredz Stratēģiskā sistēma Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (ET 2020) ⁽³⁾.

Pēc 2015. gada teroristu uzbrukumiem Parīzē un Kopenhāgenā ES izglītības ministru un Eiropas Komisijas parakstītā Parīzes deklarācija aicināja uz rīcību Eiropas, nacionālajā, reģionālajā un vietējā mērogā, lai palielinātu izglītības lomu pilsonības, kā arī brīvības, tolerances un nediskriminācijas vērtību veicināšanā (European Commission, 2015a). Deklarācijā ir uzsvērtā arī nepieciešamība sekmēt sociālo kohēziju un palīdzēt jauniešiem kļūt par atbildīgiem, no aizspriedumiem brīviem un aktīviem daudzveidīgas un iekļaujošas Eiropas sabiedrības locekļiem. Deklarācijā ir definēti dalībvalstu kopējie mērķi un ES tiek mudināta nodrošināt ideju un labas prakses apmaiņu.

Deklarācijas mērķu sasniegšana ir viena no Eiropas sadarbības prioritātēm izglītības un apmācības jomā ⁽⁴⁾. Darbības ES un dalībvalstu līmenī ir vērstas uz četrām deklarācijā noteiktajām jomām, kurās uzsvērtā pilsoniskās izglītības nozīme. Šīs jomas ir: (i) nodrošināt, lai bērni un jaunieši apgūtu sociālās, pilsoniskās un starpkultūru prasmes, veicinot demokrātiskās vērtības un pamattiesības, sociālo iekļaušanu un nediskrimināciju, kā arī aktīvu pilsonību; (ii) uzlabot kritisko domāšanu un plašsaziņas līdzekļu lietotprasmi; (iii) veicināt nelabvēlīgā situācijā esošo bērnu un jauniešu izglītošanu; (iv) veicināt starpkultūru dialogu, izmantojot visus mācīšanās veidus, sadarbībā ar citām attiecīgajām politikas jomām un ieinteresētajām pusēm ⁽⁵⁾.

Citos, jaunākos, ES politikas dokumentos ir ietverti arī Izglītības padomes secinājumi par konkrētiem ar pilsonisko izglītību saistītiem jautājumiem, piemēram, par jaunatnes sektora lomu integrētā starpsektoru pieejā „jauniešu vardarbīgas radikalizācijas novēršanai un apkarošanai” (Council of the European Union, 2016a), par plašsaziņas līdzekļu lietotprasmes un kritiskās domāšanas attīstīšanu izglītībā un apmācībā (Council of the European Union, 2016b) un par „iekļaušanu daudzveidībā, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību visiem” (Council of the European Union, 2017). Turklāt 2016. gada jūnijā tika publicēts Komisijas paziņojums par atbalstu tādas radikalizācijas novēršanai, kas noved pie vardarbīga ekstrēmisma (European Commission, 2016). Tajā ir izklāstītas iniciatīvas, kā atbalstīt dalībvalstu centienus vairākās politikas jomās, sākot no iekļaujošas izglītības un kopīgu vērtību veicināšanas līdz ekstrēmistu tiešsaistes propagandas novēršanai un radikalizācijas apkarošanai cietumos.

Visbeidzot, kopš 2016. gada „Izglītības un apmācības 2020” darba grupa „Pilsoniskuma un kopīgo vērtību – brīvības, iecietības un nediskriminācijas – veicināšanai ar izglītības palīdzību” uztur forumu,

⁽²⁾ Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums 2006/962/EK (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, OV L 394, 30.12.2006.

⁽³⁾ Padomes secinājumi (2009. gada 12. maijs) par stratēģisku sistēmu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (ET 2020), OV C 119, 28.5.2009.

⁽⁴⁾ Padomes un Komisijas 2015. gada kopīgais ziņojums par stratēģiskās sistēmas īstenošanu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (ET 2020) – Jaunas prioritātes Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā. OV C 417, 15.12.2015., 25.–35. lpp.

⁽⁵⁾ Skatīt arī Eurydice brošūru par Parīzes deklarācijas īstenošanas pasākumiem (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b).

kurā pārrunāt galvenos politikas jautājumus, kas uzsvērti Parīzes deklarācijā, īpašu uzmanību pievēršot pilsoniskumam, pamatvērtībām un nediskriminācijai dažādās izglītības un apmācības jomās (attiecībā gan uz jauniešiem, gan pieaugušajiem, īpaši vecākiem). Šī grupa palīdz dalībvalstīm izvēlēties un īstenot pasākumus, lai sasniegtu savus nacionālā līmeņa mērķus saskaņā ar deklarāciju. Tas tiek panākts, piedāvājot mācīšanos no līdziniekiem un dalīšanos ar labas prakses piemēriem. Balstoties uz pieredzes apmaiņu par efektīviem un neefektīviem pasākumiem, šī grupa piedāvās arī politikas vadlīnijas par vispārējiem principiem, kas piemērojami citām dalībvalstīm. Tā ir izstrādājusi (un turpina atjaunināt) labās prakses apkopojumu tiešsaistē, lai ilustrētu šo principu īstenošanu vietējā līmenī.

Pēdējās desmitgadēs starptautiskās organizācijas ir arī veicinājušas pilsoniskās izglītības attīstību un veikušas pētījumus šajā jomā. Piemēram, Eiropas Padome nesen ir publicējusi otrās pārraudzības rezultātus par Demokrātiska pilsoniskuma izglītības un civiltiesību izglītības hartas īstenošanu, ko 2010. gada maijā pieņēma visas ES dalībvalstis (*Council of the European Union, 2017*). Savukārt 2016. gadā Eiropas Padome publicēja pamatprincipu kopumu „Kompetences demokrātiskai kultūrai: vienlīdzīgu cilvēku kopdzīve kultūras ziņā daudzveidīgās sabiedrībās” (sīkāku informāciju skat. sadaļā „Konceptuālais pamats”). Pilsoniskās izglītības ideju pasaules mērogā ir aktīvi veicinājuši arī UNESCO ar savu Globālo pilsoniskās izglītības modeli⁽⁶⁾. Visbeidzot, Starptautiskā izglītības sasniegumu vērtēšanas asociācija (*IEA*) 2016. gadā veica ceturto sociālo un pilsonisko kompetenču apsekojumu (*Schulz, IEA, 2016*), lai noskaidrotu, cik lielā mērā jaunieši ir gatavi uzņemties pilsoņa lomu. Šajā apsekojumā ir aptvertas 15 *Eurydice* tīkla dalībvalstis.

Konceptuālais pamats

Šajā ziņojumā ar terminu „pilsoniskā izglītība” tiek saprasta ne vien ar pilsoniskumu saistīto tēmu mācīšana un mācīšanās klasē, bet arī praktiskā pieredze, kas tiek gūta, piedaloties skolas un plašākos sabiedriskajos pasākumos, kuru mērķis ir sagatavot skolēnus pilsoņa lomai demokrātiskā valstī. Konceptuālais pamats ir balstīts uz svarīgiem ES, Eiropas Padomes un ANO dokumentiem. Tajā ir arī ņemta vērā jaunākā pētnieciskā literatūra un atzīta izglītības sistēmu un prioritāšu daudzveidība Eiropā.

Pilsoniskās izglītības mainība

Pilsoniskās izglītības jēdziens ir plašs un mainīgs. Tas aptver „zināšanas un izpratni par oficiālām institūcijām un pilsoniskās dzīves procesiem” (*Schulz, IEA, 2010, 22. lpp.*), taču aprobežoties tikai ar tradicionālo pilsonisko audzināšanu nozīmētu daudz par zemu novērtēt tās plašumu un nozīmi.

Pirmais solis ceļā uz izpratni par to, kas ir pilsoniskā izglītība, ir noskaidrot, kas ir tās funkcija, proti – maināt plaisu starp indivīdu un sabiedrību. „Indivīds” un „sabiedrība” ir ne tikai atšķirīgi jēdzieni; starp tiem valda saspīlējums. Indivīda un sabiedrības intereses un vēlmes ne vienmēr sakrīt. Dažkārt tās saduras, kā sekas var būt postošas; to apliecina vēsturiski piemēri – totalitārais režīms, terorisms un rasisms –, kā arī anomija un politiskā apātija⁽⁷⁾. Tādējādi pilsoniskās izglītības uzdevums, pirmkārt, ir palīdzēt indivīdiem saprast, ka viņi ir daļa no sabiedrības vai, precīzāk, vairāku sabiedrību kopuma, sākot no šaurām vietējām kopienām un beidzot ar plašu valsti un globālā mēroga sabiedrību. Otrkārt, pilsoniskajai izglītībai ir jāpalīdz skolēniem apgūt tādas kompetences, kas vienlaikus veicina gan indivīda, gan sabiedrības intereses, tā nodrošinot abu harmonisku attīstību.

Izpratne par to, kuras kompetences ir īstās, dažādos laikos un vietās, protams, atšķiras. Liela ietekme uz sabiedrības izpratni par to, kuras kompetences pilsonim ir nozīmīgākās un noderīgākās, ir tādiem faktoriem kā politiskās konstitūcijas veids, ekonomiskā labklājība, sociāli politiskā stabilitāte, nacionālā kohēzija un mierīgas starptautiskās attiecības. Tomēr katrā valstī šie faktori ir atšķirīgi un laika gaitā mainās; tas ir viens no galvenajiem iemesliem, kāpēc pilsoniskā izglītība ir mainīgs jēdziens.

Pilsoniskās izglītības mainīgumu nosaka arī tas, ka ir vairākas pilsoniskuma definīcijas un modeļi⁽⁸⁾. Šajā pētījumā ar terminu „pilsoniskums” tiek saprasts „(juridiskās, politiskās, ekonomiskās un kultūras)

⁽⁶⁾ <http://en.unesco.org/gced>

⁽⁷⁾ Terorisms, rasisms un totalitārisms te ir minēti kā sabiedrības vai tās vārdā īstēnotas vardarbības pret personu galēji piemēri. Arī politiskā apātija un anomija ir galēji piemēri tam, kā indivīda intereses tiek īstēnotas uz sabiedrības interešu rēķina.

⁽⁸⁾ Vēl viens šī jēdziena mainīguma iemesls ir dažādie pilsonības piešķiršanas kritēriji, kas arī dažādos laikos un reģionos ir atšķirīgi. Šis jautājums te nav aplūkots, jo tam nav tiešas ietekmes uz pilsonisko izglītību. Parasti skolēniem pilsoniskā izglītība ir jāapgūst neatkarīgi no tā, vai viņi ir oficiāli savas mātes valsts pilsoņi.

prakses kopums, kas definē personu kā kompetentu sabiedrības locekli” (*Turner, 1993, 2. lpp.*). Šī plašā definīcija aptver visus dažādos zinātnieku konstatētos pilsoniskuma modeļus (skat. *Hislop-Margison and Sears, 2006; Biesta, 2011; Keating, 2014*)⁽⁹⁾.

Diezgan izplatītā pilsoniskuma modeļu tipoloģijā, kas tika pieņemta arī ES Kopīgā pētniecības centra pētījumā (*Hoskins et al., 2015*), tiek nošķirts liberālais, kopienas un kosmopolītiskais pilsoniskums. Liberālajā modelī, ko Avrila Kītinga (*Keating, 2014*) sīkāk iedala sociāldemokrātiskajā un neoliberalajā pilsoniskumā, tiek uzsvērtas indivīda tiesības un vienlīdzīga dalība. Saskaņā ar liberālo politisko tradīciju valsts labākajā gadījumā darbojas kā pilsoņu tiesību garants (*Keating, 2014, 45. lpp.*), bet sliktākajā – apdraud indivīda brīvību. Jebkurā gadījumā liberālisms paredz to, ka valsts loma (un lielums) ir jāsamazina pēc iespējas mazāka, un pilsoniskā izglītība atspoguļo šādu izpratni par valsti.

Atšķirībā no liberālā pilsoniskuma kopienas pilsoniskums mudina iedzīvotājus uzskatīt sevi par neatņemamu, pat organisku, sabiedrības daļu un aktīvi piedalīties tās norisēs. Valsts ir ne tikai tiesību garants, bet arī līdzeklis, ar ko indivīdi jeb pilsoņi var pilnībā īstenot savu un sabiedrības potenciālu. Tāpat kā liberālais modelis, arī šis tiek iedalīts sīkāk. Liberālais kopienas pilsoniskums par augstāku prioritāti izvirza kultūras kopienu nekā politisko; pilsoniski republikāniskais pilsoniskums par galveno izvirza dalību politiskajā kopienā vai sabiedriskajā sfērā; savukārt konservatīvais kopienas pilsoniskums akcentē kolektīvo identitāti un morāli (*Keating, 2014, 47.–48. lpp.*).

A. Kītinga (*Keating, 2014*) un citi (piemēram, *Linklater, 1998; Delanty, 2000; Hoskins et al., 2015*) ir identificējuši vēl vienu pilsoniskuma kategoriju, proti, kosmopolītisko jeb postnacionālo pilsoniskumu. Pretstatā liberālajam un kopienas pilsoniskumam kosmopolītiskais jeb postnacionālais pilsoniskums sniedz tālāk par valsts politisko un kolektīvo identitāti. No vienas puses, mūsdienā Eiropai šāds modelis šķiet pievilcīgs globalizācijas un Eiropas integrācijas procesu dēļ, jo Eiropas valstis kļūst aizvien multikulturālākas. No otras puses, postnacionālie pilsoniskuma modeļi tiek kritizēti par to, ka tie ir nekonkrēti (*Delanty, 2000*), utopiski vai neatbilstoši (*Auer, 2010*)⁽¹⁰⁾.

Tā kā nav viena ideālā pilsoņa veida, nav arī viena pilsoniskās izglītības veida. Empīriskos pētījumus rezultāti liecina, ka Eiropas valstu izglītības sistēmās tiek izcelti dažādi pilsoniskuma aspekti vai veidi. Piemēram, Brionija Hoskinsa u. c. (*Hoskins et al., 2015, 431. lpp.*) apgalvo, ka Ziemeļvalstu „skolotāji par prioritāti izvirza autonomas kritiskās domāšanas veicināšanu pilsoniskās izglītības jomā. [...] Vidējā termiņa demokrātijas ar pilsoniski republikāniskajām tradīcijām, piemēram, Itālija un Grieķija, gūst labākus rezultātus, pievēršoties pilsoniskajām vērtībām un attīstot vēlmi piedalīties. Tas attiecas arī uz dažām valstīm, kurās vēl neseno valdīja komunisms un kuras saglabā pilsoniskuma etnisko jēdzienu.” Savukārt iepriekšējo *Eurydice* pētījumu (*Eurydice, 2005; European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a*) rezultāti liecina, ka pilsoniskā izglītība Eiropā tiek īstenota ļoti dažādās izglītības sistēmās un katrai no tām ir sava struktūra, līdzekļi, prioritātes un metodes, tāpēc nav nekāds brīnums, ka pētnieciskajā literatūrā ir identificēti vai veicināti dažādi pilsoniskās izglītības modeļi. Bieži šiem modeļiem līdzību ir vairāk nekā atšķirību (skat. *Ten Dam, 2011; Doğanay, 2012; Hoskins et al., 2015*), tomēr tie ir atšķirīgi⁽¹¹⁾.

Ir skaidrs, ka visām sabiedrībām nav vienotas izpratnes par to, kas un kā pilsoniskajai izglītībai būtu jābūtu, tāpēc pilsoniskā izglītība ir jāaplūko plašākā sociālajā kontekstā, kur tā tiek īstenota. Šajā sakarā Deivids Kers (*Kerr, 1999*) ir identificējis vairākus kontekstuālos un strukturālos faktorus, kas ietekmē pilsonisko izglītību. Strukturālie faktori ir saistīti ar izglītības sistēmas organizāciju, izglītības vērtībām un mērķiem, kā arī finansēšanas kārtību (*Kerr, 1999, 8. lpp.*). Kontekstuālie faktori ir saistīti ar valsts vēsturisko tradīciju, ģeogrāfisko stāvokli, sociāli politisko struktūru, ekonomisko sistēmu un globālajām tendencēm. Arī A. Kītinga u. c. (*Keating et al., 2009; Keating, 2014*) atzīst, ka pilsoniskās izglītības uztveri un īstenošanu ietekmē globālās tendences, piemēram, eiropizācija un globalizācija.

Interesanti, ka pilsoniskās izglītības un demokrātijas attiecības ir divvirzienu. Labi funkcionējoša demokrācija var būt atkarīga no pilsoniskās izglītības, kas māca skolēniem prasmi domāt un rīkoties demokrātiski, taču šīs attiecības ir vērstas arī pretējā virzienā, proti, pilsoniskā izglītība sekmīgi darbojas tad, ja ir

⁽⁹⁾ Pārskatu par dažādiem pilsoniskuma modeļiem skat. *Doğanay (2012)*.

⁽¹⁰⁾ Utopiski tāpēc, ka tie paredz globālu suverēnu valsti, kas (vēl) neeksistē; neatbilstoši tāpēc, ka tie nespēj ietvert Eiropas pieaugošo populismu un etnocentrisko nacionālismu (*Auer, 2010*).

⁽¹¹⁾ A. Doganajs ieinteresētajam lasītājam (*Doğanay, 2012*) sniedz dažu modeļu pārskatu. Šajā ziņā lietderīgi ir arī A. Kītingas (*Keating, 2014*) un E. Gebūrsas u. c. (*Geboers et al., 2013*) darbi.

demokrātija. Nākamajā sadaļā šis aspekts ir izvērst, paraugoties uz pilsonisko izglītību un tās attīstību no vēsturiskā skatpunkta.

Pilsoniskā izglītība vēsturiskā skatījumā

Klasisko filozofu uztverē visa izglītība būtībā bija pilsoniskā izglītība, jo tika uzskatīts, ka labi izglītoti indivīdi būs labi pilsoņi. Īpaši Platons uzskatīja, ka indivīda un valsts likteņi ir savstarpēji nesaraujami saistīti. Tā kā Platona utopiskā valsts nebija demokrātija, viņam nebija vērienīgu plānu par ierindas pilsoņu izglītošanu, tomēr viņš izstrādāja detalizētus norādījumus tām grupām, kurām, viņaprāt, bija jāvada valsts. Kā zināms, Platons darbā „Valsts” (*Plato*, 1987) izšķir trīs indivīdu kategorijas: sargusvadītājus (filozofus-valdniekus), sargus-palīgus (galvenokārt pilda izpildvaras funkcijas) un pārējos (ražotājus). Īpašu uzmanību viņš pievērša filozofu-valdnieku izglītībai, jo to uzdevums bija vadīt valsti un tās pilsoņus tā, lai viņu dzīve būtu pēc iespējas labāka.

Pēc Aristoteļa domām, pilsoņa liktenis ir saistīts ar tās valsts likteni, kurā tas dzīvo. Pilsonis, kas ir neatņemama valsts sastāvdaļa, nevar dzīvot un attīstīties bez sabiedrības un tās institūcijām (valsts), un otrādi. Līdz ar to valsts veselība un labklājība nav nodalāma no indivīda veselības un labklājības. No tā izriet, ka pilsonim vajadzētu domāt un rīkoties ne tikai personiskajās, bet arī visas valsts interesēs.

Darbā „Politika” Aristotelis skaidro: „Izglītība būtu jāpielāgo konkrētajai konstitūcijas formai, jo katras konstitūcijas īpašais raksturs gan vispārīgi aizsargā konstitūciju, gan sākotnēji to nosaka; piemēram, demokrātiskais gars veicina demokrātiju un oligarhiskais gars – oligarhiju.” (*Aristotle*, 1944, 635. lpp.) Citiem vārdiem sakot, pēc Aristoteļa domām, izglītības mērķis ir ne tikai iedot skolēniem noteiktas zināšanas un prasmes, kas viņiem noderēs kā indivīdiem, bet arī izveidot viņus par savas valsts konstitūcijas garam atbilstošiem pilsoņiem. Demokrātiskā valstī ir nepieciešami citādi pilsoņi nekā nedemokrātiskā valstī, tāpēc arī viņu izglītībai jābūt citādai.

Dereks Hīters (*Heater*, 2002) raksta, ka pilsoniskās izglītības un demokrātiskā pilsoniskuma likteņi ir saistīti. Grieķu pilsētvalstu, īpaši demokrātisko Atēnu, vēsturiskajā kontekstā bija būtiski izglītot pilsoņus par iesaistīšanos politikā un attiecīgu rīcību, taču, pilsētvalstīm pakāpeniski pārtopot impērijās, sākās pilsoniskās izglītības pagrimums, jo „mūsu ēras pirmā gadsimta beigās [...] aktīvs pilsoniskums – atšķirībā no tā juridiskā statusa – impērijas autokrātijas dēļ bija kļuvis neefektīvs” (*Heater*, 2002, 459. lpp.). Turpmākajos gadsimtos filozofi demokrātisku pilsoņu izglītošanas vietā pievērsās imperatora konsultēšanai. Definējot ideālā valdnieka iezīmes vai slavējot imperatora tikumus, Romas impērijas filozofi cerēja izglītot varas pārstāvjus, kā būt labiem valdniekiem, nevis pilsoņiem ⁽¹²⁾.

Politiskā izglītība, kas izpaudās kā padomi par to, kā būt izcilam valdniekam, kulmināciju sasniedza laika posmā no 13. līdz 16. gadsimtam (*Nemo*, 2013). Šajā periodā uzplauka t. s. valdnieku spoguļa literatūra. Šādu traktātu nolūks bija atspoguļot ideālā valdnieka iezīmes un viņiem mācīt, kā būtu jāizturas pret saviem pavalstniekiem, draugiem un ienaidniekiem, kā arī pret citiem valdniekiem un augstmaņiem ⁽¹³⁾.

Ilgajā laika posmā no antīkā laikmeta beigām līdz apgaismības sākumam klasiskie priekšstati par pilsoniskumu un pilsonisko izglītību pilnībā neiznīka (*Heater*, 2002). Tā kā Platona un Aristoteļa darbi joprojām tika studēti, viņu uzskati par pilsoniskumu un izglītību turpināja dzīvot. Tomēr tikai 18. gadsimta beigās, kad Eiropā sāka brukt vecais režīms (*ancien regime*), pret pilsonisko izglītību atkal sāka izturēties nopietni un sistemātiski. Loks, Voltērs, Ruso un Monteskiē dedzīgi iestājās par tautas suverenitāti, nāciju, pilsoniskumu un konstitūciju. Voltērs un citi filozofi no jauna atklāja tikuma jēdzienu, „it īpaši tā pilsoniskajā formā” (*Heater*, 2002, 461. lpp.), ko sākotnēji bija radījis Aristotelis. Tādējādi revolūciju laikmetā Eiropā un Ziemeļamerikā no jauna parādījās nepieciešamība pēc pilsoniskās izglītības (*Heater*, 2002, 460. lpp.).

Jāpiebilst, ka 18. gadsimtā pilsoniskās izglītības saturs tika tverts šaurāk nekā antīkajā laikmetā. No vienas puses, izglītības pieejamības uzlabošanas mērķis bija popularizēt starp jaunajiem pilsoņiem jaunā laikmeta vērtības, piemēram, laicīgo morāli, republikāņu politikas spēku, paklausību likumam un

⁽¹²⁾ Piemēram, Dio Hrizostoms (ap mūsu ēras 40.–120. gadu) uzskatīja, ka galvenās iezīmes, pēc kurām būtu jātiecas ideālam valdniekam, ir apdomība, mērenība, taisnīgums, visgudrība, filantropija un gara spēks (*Nemo*, 2013, 361.–362. lpp.). Arī Cēzarejas Eisebijs (ap mūsu ēras 260.–340. gadu) savā Romas imperatora Konstantīna slavinājumā apgalvoja: „Pazīstot dievišķo, viņš ietērpj savu dvēseli drānās, kas rotātas ar mērenību un taisnīgumu, godbijību un pārējiem tikumiem, – valdnieka cienīgā tērpā” (citēts *Nemo*, 2013, 375. lpp.).

⁽¹³⁾ Populārākais no šiem traktātiem ir Makjavelli „Valdnieks” (*Machiavelli*, 2008), kas pirmoreiz tika publicēts 1532. gadā. Šis traktāts ir bēdīgi slavens ar to, ka liek valdniekam uztvert valdīšanu kā svarīgāku par visu pārējo un vajadzības gadījumā izmantot arī spēku un viltu.

nacionālo identitāti. No otras puses, pilsoniskā izglītība vairs nebija tā holistiskā izglītība, par ko runāja klasiskie filozofi. Tā kļuva par pilsoņu izglītību un aptvēra valsts konstitucionālās kārtības pamatu un vēstures mācīšanu, kā arī nacionālās lojalitātes sajūtas veidošanu.

Balstoties uz Francijas, Anglijas un Amerikas Savienoto Valstu piemēriem, D. Hīters (*Heater*, 2002) secina, ka 19. un 20. gadsimtā pilsonisko izglītību sekmēja vairāki faktori. Svarīgākie no tiem bija balsstiesību paplašināšana, arvien lielāka nācijas izjūta, dekolonizācija, bažas par personisko un pilsonisko amorālumu augošajās industriālajās pilsētās un imigrantu integrācija. Visās trīs minētajās valstīs pilsoniskās izglītības galvenais uzdevums bija radīt patriotismu, kas saskanēja ar iepriekšējo gadsimtu plašākajām izglītības prioritātēm Eiropā. A. Kītinga u. c. (*Keating et al.*, 2009, 146. lpp.) norāda: „18. un 19. gadsimtā nāciju veidošanas projekti radīja ciešu un spēcīgu saikni starp nacionālas valsts likumību un pilsoņu izglītošanu, it īpaši Rietumu sabiedrībās”⁽¹⁴⁾.

20. gadsimtā un 21. gadsimta sākumā pilsoniskās izglītības jēdzienam joprojām bija raksturīgs mainīgums – tas pat pieauga. Dažādās globalizācijas izpausmes (ekonomikā, kultūrā, tehnoloģijās u. c.) ir skaidri parādījušas, ka pilsoniskā izglītība vairs nevar būt tikai pilsoņu audzināšana šaurā, strikti nacionālā (un nacionālistiskā) nozīmē. Tā kā interesi par pilsonisko izglītību ir vairojusi „vispārējā netaisnība un nevienlīdzība, globalizācija un migrācija, bažas par pilsonisko un politisko iesaistīšanos, jauniešu trūkums, aukstā kara beigas, antidemokrātiskā un rasistiskā kustība” (*Doğanay*, 2012), var apgalvot, ka tie paši faktori ir ietekmējuši arī ar pilsonisko izglītību saistītās gaidas, tās saturu un īstenošanu⁽¹⁵⁾. Pilsoniskās izglītības saturu un nodrošināšanu, iespējams, ir ietekmējuši arī jaunu, izglītības jomā aktīvu starptautisko institūciju dibināšana (piemēram, ES, Eiropas Padome un Apvienoto Nāciju Organizācija) (*Rauner*, 1999; *Philippou et al.*, 2009; *Keating*, 2014). Daži zinātnieki (piemēram, *Zajda*, 2009) uzskata, ka saikne starp pilsonisko izglītību un nacionālismu joprojām pastāv, mūsdienu pilsoniskajai izglītībai ir jābūt citādi, jo gan izglītības pārvaldes iestāžu rīcībā esošie līdzekļi, gan Eiropas sabiedrībai risināmās problēmas ir citādi nekā iepriekšējos laikmetos.

Pilsoniskā izglītība šajā ziņojumā

Šī pētījuma mērķis ir parādīt Eiropā izmantoto pilsoniskās izglītības pieeju daudzveidību un bagātību, līdz ar to nebūtu pareizi pieņemt šauru pilsoniskās izglītības izpratni, jo ziņojuma mērķis ir atspoguļot pēc iespējas vairāk pieeju. Tomēr, tā kā pētījums ir balstīts uz teorētisko informāciju, bija jāizdara noteikta izvēle.

Pirmkārt, šī ziņojuma pamatā ir starptautiski politikas dokumenti un akadēmiskie pētījumi (piemēram, *Maslowski et al.*, 2009; *Ten Dam et al.*, 2011; *Hoskins et al.*, 2015), kuros aplūkots pilsoniskums un pilsoniskās izglītības kompetences. Proti, ziņojumā ir izmantots ES dokuments „Pamatprasmes mūžizglītībai – Eiropas pamatprincipu kopums”, kurā minētas vairākas būtiskas pilsoniskās un sociālās kompetences⁽¹⁶⁾. Ziņojums ir balstīts arī uz Eiropas Padomes darbu, kas jau sen ir saistīts ar pilsonisko izglītību (*Keating et al.*, 2009). Pēc Hartas par izglītību demokrātiska pilsoniskuma un cilvēktiesību jomā (*Council of Europe*, 2010) pieņemšanas Eiropas Padome izstrādāja detalizētas kompetences, kuras „indivīdam ļauj efektīvi un pienācīgi piedalīties demokrātijas kultūrā” (*Council of Europe*, 2016, 12. lpp.). Visbeidzot, uz kompetenču jēdzienu savā Globālajā pilsoniskās izglītības modelī balstās arī ANO Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (*UNESCO*, 2015).

Otrkārt, kaut arī pastāv liela vienprātība par to, ka pilsoniskajai izglītībai ir jābūt saistītai ar noteiktu kompetenču attīstīšanu, nav panākta vienošanās par šo kompetenču veidu vai sastāvu. Gan Eiropas Savienība (*European Parliament and Council*, 2006), gan Eiropas Padome (*Council of Europe*, 2016) uzskata, ka kompetences veido elementi, kas saistīti ar zināšanām, prasmēm un attieksmi, taču Eiropas Padome (*Council of Europe*, 2016) pievieno vēl ceturto aspektu – vērtības. Pēc Ahmeta Doganaja domām (*Doğanay*, 2012), tās apvieno attieksmi, vērtības un nostāju. Gerta ten Dama u. c. (*Dam et al.*, 2011)

⁽¹⁴⁾ Par saikni starp izglītību un nacionālismu skat., piemēram, *Hobsbawm* (1989) un *Smith* (1991).

⁽¹⁵⁾ Par globālas pilsoniskās izglītības jēdzienu un tās satura mērķiem skat. *Zahabioun et al.* (2013). Vairāk par konceptuālajām problēmām saistībā ar postnacionālo pilsonisko izglītību skat. *Marshall* (2009).

⁽¹⁶⁾ „Šīs prasmes ietver personīgās, starppersonu un starpkultūru prasmes un attiecas uz visām uzvedības formām, kas sagatavo indivīdus efektīvai un lietīšķai dalībai sabiedriskajā un darba dzīvē, un īpaši sabiedrībās, kas kļūst aizvien daudzveidīgākas, un, ja nepieciešams, konfliktu risināšanai. Pilsoniskā prasme sagatavo indivīdus pilnīgai līdzdalībai pilsoniskajā dzīvē, kas pamatojas uz zināšanām par sociāliem un politiskiem jēdzieniem, struktūru, gatavību aktīvai un demokrātiskai līdzdalībai.” Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums 2006/962/EK (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, OV L 394. 30.12.2006., 16.–17. lpp.

vērtības (vai nostāju) aizstāj ar analīzi. Avrila Kītinga (*Keating*, 2014) patur vērtības, bet atmet attieksmi. Brionija Hoskinsa u. c. (*Hoskins et al.*, 2015) patur vērtības un kā pilsoniskās kompetences aspektu pievieno sociālo taisnīgumu, savukārt Ralfs Maslovskis u. c. (*Maslowski et al.*, 2009), runājot par pilsoniskām vērtībām, lieto pilnīgi citus terminus – normatīvās un rīcības kompetences. Tā kā attieksme ir radniecīga vērtībām un nostājai, savukārt analīze nav pārāk tālu no zināšanām, šis ziņojums ir veidots saskaņā ar ES pamatprincipu kopumu par pamatprasmēm mūžizglītbai, kurā nodalītas tikai zināšanas, prasmes un attieksme.

1. attēls. Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieeju tipoloģija

Minimālā	Maksimālā
Vienkārša	Detalizēta
Ekskluzīva	Inkluzīva
Elitāra	Aktīvistiska
Pilsoņu audzināšana	Pilsoniskā izglītība
Formāla	Dalību veicinoša
Satura vadīta	Procesa vadīta
Balstīta uz zināšanām	Balstīta uz vērtībām
Didaktiska	Interaktīva
Vieglāk īstenojama un izmērāma	Grūtāk īstenojama un izmērāma

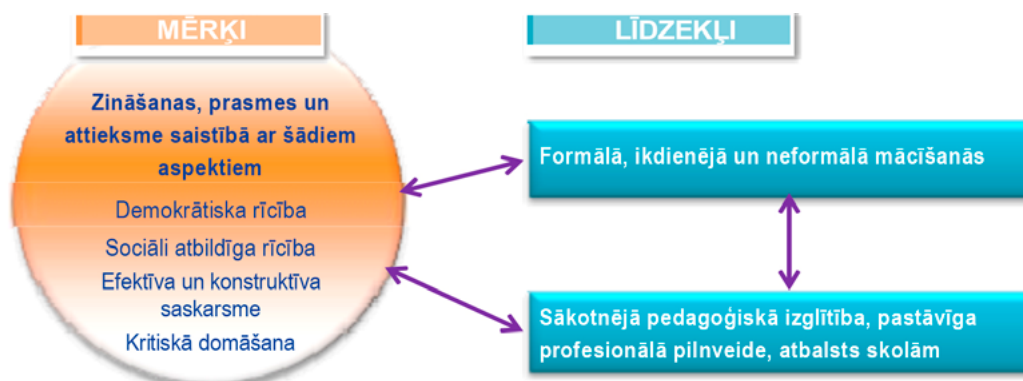
Avots: D. Kerrs (*Kerr*, 1999, 12. lpp.)

Treškārt, pētījumā ir pieņemts viedoklis, ka var pastāvēt atšķirīgas pieejas pilsoniskajai izglītbai. Kā apgalvo Deivids Kerrs (*Kerr*, 1999), atšķirīgās pilsoniskās izglītības pieejas var sakārtot teorētiskā virzībā no minimālās uz maksimālo ideālo pieeju (skat. 1. attēlu). Praksē, iespējams, nevienai valstij nav raksturīgas visas vienas ideālās pieejas iezīmes, tomēr šis attēls palīdz ilustrēt to, ka dažās valstīs pilsoniskā izglītība var būt vairāk vērsta uz zināšanu tradicionālo izplatīšanas veidu un aplūkot ierobežotu tematu loku, savukārt citās valstīs pilsoniskā izglītība tiek saprasta plašāk, aptverot daudzus tematus un izmantojot dažādas mācību metodes.

Ceturtkārt, šajā ziņojumā ir ņemts vērā tas, ka pilsoniskā izglītība skolā var tikt īstenojama ne vien kā formālas mācības klasē, bet arī kā ikdienēja mācīšanās (*Maslowski et al.*, 2009; *Sundström and Fernández*, 2013) un neformāla mācīšanās (*Jansen et al.*, 2006). Elena Gebūrsa u. c. (*Geboers et al.*, 2013) ir konstatējusi, ka ārpusklases un ārpuskolas mācīšanās pasākumiem ir ietekme, kaut arī ne tik liela vai skaidra kā izglītības satura apguves ietekme. Šī iemesla dēļ pilsoniskā izglītība šajā ziņojumā nozīmē ne tikai mācīšanos klasē, bet arī ikdienējo mācīšanos (skolas kultūra, gaisotne klasē, dalības struktūras) un neformālo mācīšanos (dalība brīvprātīgo programmās, mākslas projektos un sporta pasākumos).

Visbeidzot, ir skaidrs, ka nevar analizēt tikai izglītības ieguvēju, jo mācīšanās skolā nenotiek vakuumā. Būtiska loma mācību procesā ir skolotājiem (*Salama*, 2005), un šajā pētījumā ir aplūkoti arī centieni uzlabot pilsoniskās izglītības īstenošanu, sniedzot atbalstu skolotājiem un skolām.

2. attēls. Konceptuālais pamats: pilsoniskās izglītības mērķi un līdzekļi skolā



Avots: Eurydice

Šajā pētījumā, protams, nav noteikts, kādam jābūt pilsoniskās izglītības saturam un kādas kompetences tam jāattīsta, tomēr, tā kā potenciāli nozīmīgo kompetenču ir daudz ⁽¹⁷⁾ un lai atvieglotu apsekojuma respondentu darbu, tika formulētas četras plašas kompetences jomas. Kā redzams 2. attēlā, pētījumā ir paredzēts, ka pilsoniskās izglītības mērķis ir sekmēt tādas zināšanas, prasmes un attieksmi, kas veicina: (i) efektīvu un konstruktīvu saskarsmi ar citiem cilvēkiem, (ii) kritisko domāšanu, (iii) sociāli atbildīgu rīcību, (iv) demokrātisku rīcību. Šīs plašās kompetences jomas ir noteiktas, ņemot vērā ES pamatprincipu kopumu sociālo un pilsonisko prasmju jomā ⁽¹⁸⁾, Eiropas Padomes kompetences demokrātiskās kultūras jomā (*Council of Europe*, 2016), literatūras apskatu par pilsoniskajām kompetencēm (*Ten Dam et al.*, 2010) un dažu šo kompetences jomu empīrisko testēšanu, ko veica G. ten Dama u. c. (*Ten Dam et al.*, 2011). Tās līdzsvaro pilsoniskuma sociālo un sabiedrisko aspektu (saskarsme ar citiem, sociāli atbildīga rīcība) ar individuālo un liberālo aspektu (kritiskā domāšana) ⁽¹⁹⁾ un vienlaikus atzīst pilsoniskuma demokrātisko kontekstu (demokrātiska rīcība).

Kopumā *Eurydice* 2017. gada ziņojumam par pilsonisko izglītību Eiropas skolās ir maksimāli plašs konceptuālais pamats, lai tiktu aptvertas visas pilsoniskās izglītības pieejas, kas Eiropas valstīs tika izmantotas 2016./17. mācību gadā. Kā iepriekš minēts, pilsoniskās izglītības saturs un mērķi var būt atšķirīgi. Dažās valstīs vairāk tiek uzsvērti centieni palīdzēt skolēniem apgūt tās zināšanas, prasmes un attieksmi, kas nepieciešami, lai viņi kļūtu par aktīviem un sociāli atbildīgiem pilsoņiem. Citās par prioritāru ir noteikta efektīva un konstruktīva saskarsme ar savas vai citu kopienu locekļiem vai lielāka uzmanība tiek pievērsta personisko iezīmju, piemēram, kritiskās domāšanas, attīstīšanai. Protams, dažās Eiropas valstīs var būt aptvertas visas plašās pilsoniskās kompetences jomas un/vai citu kompetenču jomas, kas šeit nav pieminētas. Neatkarīgi no tā, kāds ir pilsoniskās izglītības saturs, tā palīdz mazināt plaisu starp indivīdu un sabiedrību, ideālā gadījumā – gan ievērojot sabiedrības intereses, gan vairojot indivīda brīvību.

Mērķi un saturs

Balstoties uz iepriekš aprakstītā konceptuālā pamata, šī ziņojuma galvenais mērķis ir radīt aktuālu un visaptverošu priekšstatu par pilsonisko izglītību Eiropas skolās. Ziņojumā ir sniegts pārskats par valstu politiku pilsoniskās izglītības jomā analizētajās Eiropas valstīs (skat. Tvērumu) – ir aprakstīts gan pašreizējais stāvoklis pilsoniskās izglītības jomā (2016./17. māc. g.), gan arī galvenās reformas, kas ir īstenotas kopš iepriekšējā *Eurydice* ziņojuma par pilsonisko izglītību (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a). Kur vien tas iespējams, ir salīdzināti 2012. un 2017. gada ziņojumu dati. Ziņojumā ir aplūkoti arī dažu valstu politikas risinājumi saistībā ar jaunām prioritātēm, t. sk. reaģēšana uz pieaugošo sociālo daudzveidību un vardarbīgu ekstrēmismu, kritiskās domāšanas veicināšana un plašsaziņas līdzekļu lietotprasmes uzlabošana. Tomēr jāatceras, ka ziņojumā nav analizēta noteikumu un rekomendāciju īstenošana, tāpēc netiek aplūkots, kā pilsoniskā izglītība tiek īstenota praksē skolā.

Ziņojuma sākumā ir sniegts pārskats par Eiropas valstu aktuālajām nacionālajām stratēģijām un rīcības plāniem saistībā ar pilsonisko izglītību. Pēc tam četrās nodaļās ir aplūkoti dažādi Eiropas skolās īstenotās pilsoniskās izglītības aspekti (skat. tālāk). Ziņojumā ir iekļauti konkrēti valstu politikas un prakses piemēri, kas vai nu ilustrē salīdzinošajā analizē izteiktos apgalvojumus, vai parāda vispārējas tendences izņēmumus. Katrā nodaļā ir ietvertas pētnieciskajā literatūrā paustās atziņas, kā arī gadījuma izpēte par kādu interesantu nesen īstenotu politikas iniciatīvu, kas saistīta ar nodaļā iztirzāto jomu.

Pirmajā nodaļā vispirms ir sniegts pārskats par to, kā pilsoniskā izglītība ir iekļauta valstu izglītības saturā. Tā tiek nodrošināta vai nu kā starppriekšmetu tēma, kas ir jāaplūko visos mācību priekšmetos, vai kā atsevišķs mācību priekšmets (dažādās valstīs tā nosaukumi ir atšķirīgi), vai arī kā tēma, kas ir integrēta citos mācību priekšmetos (piemēram, sociālajās zinībās, valodās utt.). Pēc tam ir aplūkots ieteicamais mācību laiks, kas atvēlams atsevišķiem obligātajiem pilsoniskās izglītības priekšmetiem. Šajā nodaļā ir arī salīdzināta pilsoniskās izglītības sniegšana vispārējā vidējā izglītībā un skolā īstenotā sākotnējā profesionālajā izglītībā un apmācībā. Pirmās nodaļas otrā daļa ir veltīta izglītības saturam.

⁽¹⁷⁾ Eiropas Padome (*Council of Europe*, 2016, 69.–70. lpp.) ir definējusi 55 ar demokrātijas kultūru saistītas kompetences.

⁽¹⁸⁾ Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums 2006/962/EK (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, OV L 394. 30.12.2006., 16.–17. lpp.

⁽¹⁹⁾ Par kritisko domāšanu kā pilsoniskuma kompetenci skat., piemēram, *Ten Dam and Volman* (2004).

Vispirms ir noskaidrots, vai ir pieņemtas oficiālas augstākā līmeņa vadlīnijas par vispārīgiem mērķiem, konkrētiem mērķiem un mācīšanās rezultātiem. Tālāk ir aplūkota izglītības satura analīzes metodoloģija, t. sk. individuālo pilsoniskuma kompetenču prezentēšana un grupēšana atbilstoši četrām plašajām kompetences jomām (efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem, kritiskā domāšana, sociāli atbildīga rīcība un demokrātiska rīcība). Nodaļas beigās ir pētīts, kā pilsoniskās kompetences jomas mainās pa izglītības pakāpēm un kā atsevišķu kompetenču apguve tiek organizēta dažādās valstīs, dažādās izglītības pakāpēs un dažādos izglītības ieguves ceļos.

Otrajā nodaļā ir aplūkota pilsoniskās izglītības mācīšana un mācīšanās. Pirmajā sadaļā ir pētīts, kurās valstīs augstākās pārvaldes iestādes nodrošina rekomendācijas un atbalsta materiālus, lai sekmētu izglītības satura apguvi, un ir sniegta informācija par apsekojumā konstatētajām pedagoģiskajām pieejām. Otrajā sadaļā ir apskatīts ārpusklases mācīšanās process, pētītas augstākā līmeņa rekomendācijas par mācību pasākumu veidiem, aplūkotās nacionālajā līmenī atbalstītās ārpusklases mācību programmas un sniegti konkrēti dažādu izglītības sistēmu piemēri. Pēdējā sadaļā skatījums ir plašāks – ir sniegts pārskats par skolēnu un vecāku iesaistīšanos skolas pārvaldē, piedaloties skolēnu padomes un skolas pārvaldes institūcijas darbā. Šajā sadaļā ir iekļauts salīdzinājums ar 2012. gada pētījuma rezultātiem, kas parāda dalības tendences dažādās izglītības pakāpēs, sākot no sākumskolas izglītības līdz skolā īstenotai SPIA.

Trešajā nodaļā ir veltīta skolēnu vērtēšanai un skolu pārbaudīšanai saistībā ar pilsonisko izglītību. Pirmajā sadaļā ir sniegts īss pētnieciskās literatūras pārskats par galvenajiem jautājumiem saistībā ar skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā. Otrajā sadaļā ir salīdzinātas skolotājiem sniegtās oficiālās vadlīnijas par skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā. Trešajā sadaļā ir raksturoti valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā. Nodaļas beigās ir analizēts, vai un kā pilsoniskuma jautājumi tiek ņemti vērā skolu ārējā vērtēšanā.

Ceturtajā nodaļā ir sniegts pārskats par Eiropas valstīs spēkā esošajiem augstākā līmeņa noteikumiem un rekomendācijām, kā arī praksi nolūkā uzlabot skolotāju profesionālo kompetenci pilsoniskās izglītības jomā un nodrošināt viņiem atbilstošu izglītību, apmācību un atbalstu. Sadaļās pēc literatūras apskata, pirmkārt, ir aplūktas politikas pamatnostādnes saistībā ar pilsoniskās izglītības skolotāju sākotnējo izglītību un, otrkārt, skolotājiem un skolu direktoriem paredzētie pastāvīgas profesionālās pilnveides pasākumi pilsoniskās izglītības jomā, kurus organizē vai atbalsta augstākās pārvaldes iestādes. Nodaļas beigās ir aprakstīti citi atbalsta veidi, piemēram, resursu centri, sadarbības tīkli un tīmekļa vietnes, kas skolotājiem un skolu direktoriem palīdz nodrošināt pilsonisko izglītību skolās.

Visbeidzot, [pielikumos](#) ⁽²⁰⁾ ir pieejama sīkāka informācija par valstu politiku un pasākumiem, kas saistīti ar četrās ziņojuma nodaļās aplūkotajiem tematiem.

Tvērums

Ziņojumā ir sniegta informācija par visām *Eurydice* tīkla valstīm ⁽²¹⁾, izņemot Albāniju, – kopumā par 42 izglītības sistēmām. Tas aptver *ISCED* 1., 2. un 3. pakāpi skolas izglītībā – gan vispārīzglītojošās, gan skolā īstenotās profesionālās izglītības programmas. Tātad ziņojuma tvērums ir plašāks nekā iepriekšējā *Eurydice* ziņojumā par pilsonisko izglītību (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012), kas attiecas tikai uz sākumskolas izglītību un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem. Skolā īstenota SPIA šajā ziņojumā tika ietverta, lai varētu izpētīt, kā atšķiras pilsoniskās izglītības nodrošinājums dažādos izglītības ieguves ceļos, ņemot vērā datu vākšanas ierobežojumus, ko rada institucionālā autonomija šajā nozarē. Atsauces gads ir 2016./17. mācību gads.

Eurydice dati attiecas tikai uz publiskā sektora skolām, izņemot trīs Beļģijas kopienas un Nīderlandi. Šajās valstīs subsidētajās privātskolās mācās ievērojama skolēnu daļa un uz tām attiecas tie paši noteikumi kā uz publiskā sektora skolām, tāpēc analīzē ir iekļautas arī tās.

⁽²⁰⁾ Pielikumi ir pieejami tiešsaistē: <http://dx.publications.europa.eu/10.2797/1072>.

⁽²¹⁾ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Metodoloģija

Informāciju par augstākās pārvaldes iestāžu pieņemtajām politikas pamatnostādnēm un īstenotajiem pasākumiem ir apkopojis *Eurydice* tīkls, izmantojot anketu, ko sagatavoja Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras struktūrvienība *Erasmus+* – Izglītības un jaunatnes politikas analīzes nodaļa, kura koordinē *Eurydice* tīklu.

Galvenie informācijas avoti, atbildot uz aptaujas jautājumiem, bija oficiālās rekomendācijas un noteikumi, kā arī nacionālās stratēģijas vai rīcības plāni.

Gadījumu izpēti tika atlasītas, pamatojoties uz *Eurydice* nacionālo nodaļu sniegto informāciju par nesen veiktajām reformām katrā no četrām galvenajām ziņojumā analizētajām jomām (pilsoniskās izglītības saturs, mācību pieejas, skolēnu un skolu vērtēšana, kā arī skolotāju izglītība, profesionālā pilnveide un atbalsts). Izpēti ir veikta, intervējot attiecīgos dalībniekus, proti, galvenās valstu ieinteresētās puses, kas ir iesaistītas attiecīgo politikas iniciatīvu izstrādāšanā un īstenošanā katrā no četrām izvēlētajām valstīm. Intervijas tika veiktas no 2017. gada marta līdz maijam. Interviju laikā gūtās atziņas tika papildinātas ar attiecīgo oficiālo dokumentu analīzi.

Ziņojumā aprakstīti arī daži svarīgākie jaunākajā pētnieciskajā literatūrā identificētie jautājumi saistībā ar pilsoniskās izglītības jēdzienu un saturu, ar efektīvām mācīšanas, mācīšanās un vērtēšanas pieejām šajā jomā, kā arī ar galvenajiem pilsoniskās izglītības skolotāju sagatavošanas un atbalstīšanas elementiem.

Ziņojuma sagatavošanu koordinēja *Erasmus+* – Izglītības un jaunatnes politikas analīzes nodaļa. To ir pārbaudījušas visas *Eurydice* nacionālās nodaļas. Visi ziņojuma veidotāji ir minēti šīs publikācijas beigās.

1. NODAĻA. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS SATURS UN TĀ ORGANIZĀCIJA

Šajā nodaļā ir analizētas valstu pilsoniskās izglītības satura norādes. Ir pētīts, kā šī mācību joma ir iekļauta valsts izglītības saturā un kādi ir tās vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti.

Termins „valsts izglītības satura norādes” ir lietots plašā nozīmē – tas ir jebkurš oficiāls stratēģiskais dokuments, kuru pieņēmusi augstākā izglītības pārvaldes iestāde un kurā ietvertas izglītības programmas vai kāds no šiem aspektiem: mācību saturs, mācīšanās mērķi, izglītības mērķi, vadlīnijas par skolēnu vērtēšanu vai mācību programma. Ir ņemti vērā arī dažu valstu juridiskie dekrēti. Valstī vienlaikus var būt spēkā vairāku veidu stratēģiskie dokumenti, kas attiecas uz pilsonisko izglītību, un tie var uzlikt skolām dažādā mērā obligātus pienākumus. Tajos var būt ietverti, piemēram, padomi, rekomendācijas vai noteikumi. Tomēr neatkarīgi no obligātuma pakāpes visi šie dokumenti veido pamatstruktūru, saskaņā ar kuru skolas izstrādā savu mācību procesu, lai apmierinātu skolēnu vajadzības (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2011, 41. lpp.).

Analizējot pilsoniskās izglītības satura organizāciju, 1.1. sadaļā ir izšķirtas trīs pieejas, kuras nav savstarpēji izslēdzošas. Pilsoniskā izglītība var tikt nodrošināta kā starppriekšmetu tēma vai kā atsevišķs mācību priekšmets, vai arī kā tēma, kas integrēta citos mācību priekšmetos vai izglītības satura jomās. Šajā sadaļā aplūkots arī tas, vai mācību priekšmeti, kuros tiek mācīta pilsoniskā izglītība, ir obligāti visiem skolēniem. 1.2. sadaļā ir sniegta informācija par pilsoniskajai izglītībai veltīto mācību laiku, bet tikai par tām sistēmām, kur tā ir atsevišķs obligātais mācību priekšmets. Nodaļas pirmās sadaļas pievēršas pilsoniskajai izglītībai sākumskolā un abos vidējās izglītības posmos, savukārt 1.3. sadaļā vispārīgā skolu skolēniem nodrošinātā pilsoniskā izglītība ir salīdzināta ar to, kas pieejama skolā īstenotas sākotnējās profesionālās izglītības un apmācības audzēkņiem.

1.4. sadaļā vispirms ir analizētas izglītības pārvaldes iestāžu sniegtās vadlīnijas par pilsonisko izglītību – ir pētīts, vai tajās ir noteikti vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti. Savukārt 1.5. sadaļā aplūkotas četras plašas pilsoniskās kompetences jomas, jo īpaši to sadalījums pa izglītības pakāpēm. Sadaļas beigās ir pievērsta uzmanība tam, kāds ir šo kompetences jomu specifisko elementu sadalījums ne tikai pa izglītības pakāpēm, bet arī pa dažādām valstīm.

A. Organizācija

Atšķirtībā no matemātikas un valodām pilsoniskā izglītība nav tradicionāls mācību priekšmets, kas augstākās pārvaldes iestāžu pieņemtajās izglītības satura norādēs konsekvēnti tiktu atzīts par atsevišķu tēmu. Tas bieži ir definēts kā sociālās un pilsoniskās kompetences, kuras – tāpat kā pārējās starppriekšmetu vai starpnozaru kompetences (*COM*, 2012), piemēram, digitālās, uzņēmējdarbības vai „mācīšanās mācīties” kompetences, – ir plaši lietojamas un saistītas ar daudziem izglītības satura mācību priekšmetiem. Līdz ar to pilsoniskā izglītība valstu izglītības saturā nav iekļauta tādā pašā veidā kā tradicionālie mācību priekšmeti (skat. *Halash and Michel*, 2011).

Ir trīs galvenie veidi, kā pilsoniskā izglītība tiek iekļauta valstu izglītības saturā (*Eurydice*, 2005; *European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a).

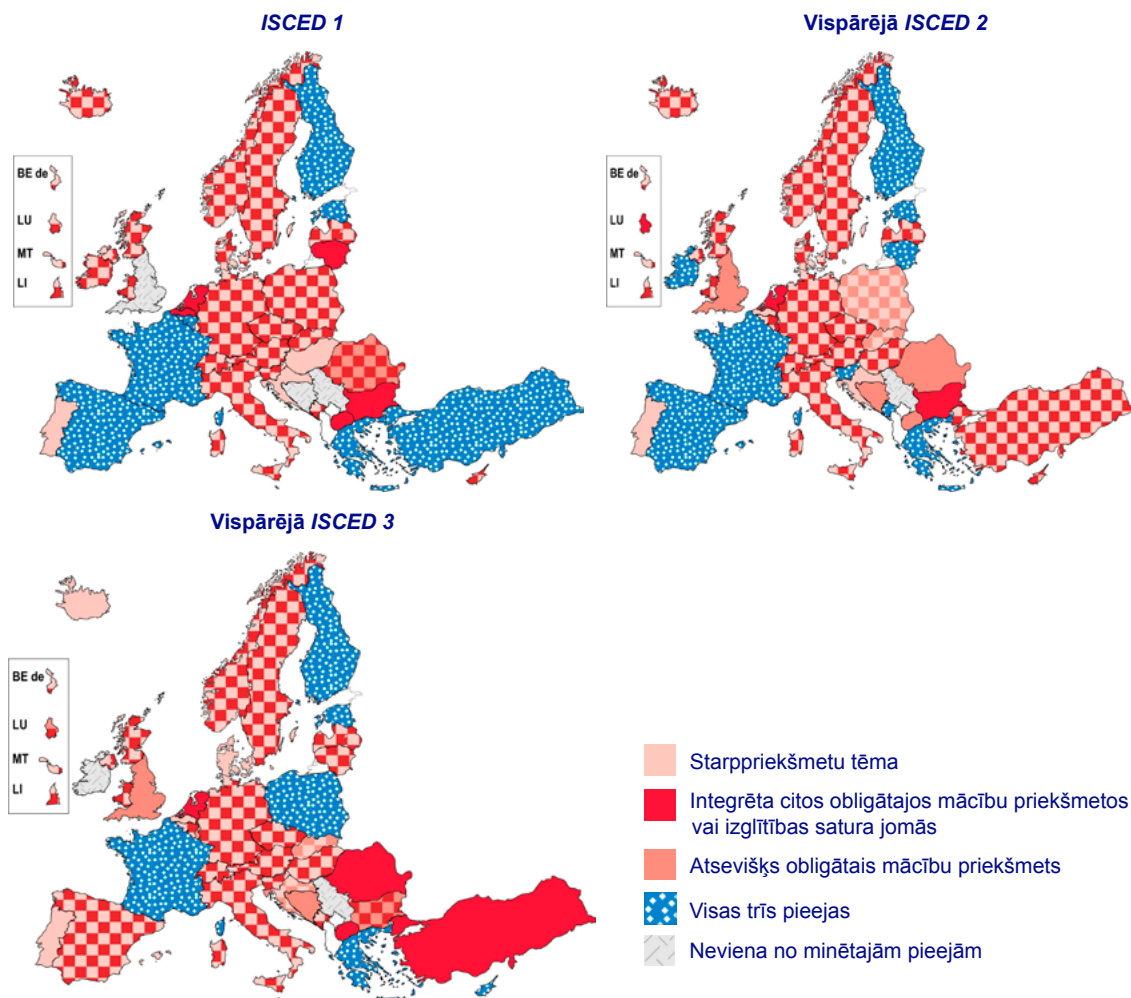
- Starppriekšmetu tēma: pilsoniskās izglītības mērķi, saturs vai mācīšanās rezultāti ir definēti kā starpnozaru visā izglītības saturā un par šīs izglītības nodrošināšanu ir atbildīgi visi skolotāji.
- Integrēta citos mācību priekšmetos: pilsoniskās izglītības mērķi, saturs vai mācīšanās rezultāti ir iekļauti tādos plašākos mācību priekšmetos vai izglītības satura jomās, kas bieži ir saistīti ar humanitārajām zinātnēm vai sociālajām zinībām. Šajos plašākajos mācību priekšmetos vai izglītības satura jomās ne vienmēr ir ietverti atsevišķi pilsoniskajai izglītībai veltīti elementi.
- Atsevišķs mācību priekšmets: pilsoniskās izglītības mērķi, saturs vai mācīšanās rezultāti ir ietverti atsevišķā mācību priekšmetā, kas galvenokārt ir veltīts pilsoniskuma jautājumiem.

Integrējot priekšmetos tādas starpnozaru kompetences kā pilsoniskā izglītība, ir svarīgi uzlabot to statusu, lai tās vairāk atbilstu tradicionālajām mācību priekšmetu kompetencēm (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012b).

1.1. Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas

Lielākajā daļā valstu pilsoniskā izglītība tiek nodrošināta visu vispārējās izglītības pakāpju skolēniem (skat. 1.1. attēlu), taču ne vienmēr tā tiek mācīta visās klasēs (visaptverošu informāciju par pilsonisko izglītību katrā klasē un izglītības pakāpē skat. [2. pielikumā](#)).

1.1. attēls. Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Vairumā valstu pilsoniskā izglītība izglītības saturā tiek iekļauta dažādi un izmantotas pieejas var atšķirties atkarībā no izglītības pakāpes vai klases. Vispusīgu informāciju par pilsonisko izglītību katrā izglītības pakāpē skat. [2. pielikumā](#).

Salīdzināmības nolūkos attēlā ir iekļauta informācija par tiem priekšmetiem, kuri ir obligāti visiem skolēniem; ja ar pilsonisko izglītību saistītais mācību priekšmets skolēniem vai skolām ir fakultatīvs, tas nav ņemts vērā.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE fr). Attiecībā uz *ISCED 1* izglītību 1.1. attēlā ir parādīta situācija tikai tajās skolās, kuras piedāvā izvēlēties starp dažādiem reliģijas un morāles mācību kursiem. Sākot ar 2017./18. mācību gadu, šajās skolās *ISCED 2* un *3* pakāpē tiek mācīts arī atsevišķs obligātais mācību priekšmets. Pārējās skolās „filozofijas un pilsoniskās izglītības” saturs un mērķi ir jāapgūst visos mācību priekšmetos.

Spānija. Saskaņā ar Izglītības, kultūras un sporta ministrijas noteikto izglītības pamatsaturu, kas tiek piemērots visā valstī un ko autonomie apgabali savā jurisdikcijā papildina, pilsoniskā izglītība ir starpriekšmetu tēma un tā ir integrēta citos obligātajos mācību priekšmetos katrā vispārējās izglītības pakāpē. Dažos autonomajos apgabalos (piemēram, Andalūzijā *ISCED 1* izglītībā un Estremadurā *ISCED 2* izglītībā) pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets.

Portugāle. Kopš 2017./18. mācību gada 230 publiskā un privātā sektora skolu grupas (aptuveni puse skolu) izmēģina atsevišķu obligātu mācību priekšmeta „pilsoniskums un attīstība” mācīšanu no 5. līdz 9. klasei.

Apvienotā Karaliste (ENG). Likumā paredzētā prasība, ka visām skolām *ISCED 1, 2 un 3* izglītībā ir jānodrošina „līdzsvarots un vispusīgs izglītības saturs”, kas „veicina skolēnu garīgo, morālo, kultūras, intelektuālo un fizisko attīstību skolā, kā arī sabiedrības attīstību”, nav atspoguļota, jo tā neparedz konkrētu saturu. 7.–11. klašu skolēniem pilsoniskās izglītības programma, kas ir noteikta kā atsevišķs mācību priekšmets, ir obligāta valsts uzturētajās skolās, un to var izmantot arī akadēmijas (valsts finansētas

neatkarīgas skolas, ko apmeklē aptuveni 70 % vidusskolas skolēnu ⁽²²⁾). Tomēr skolas ir autonomas, tāpēc pašas nolemj, vai šis priekšmets tiks mācīts.

Šveice. Attiecībā uz *ISCED* 1. un 2. pakāpi informācija ir balstīta uz *Plan d'études romand* – izglītības satura norādēm, kuras attiecas tikai uz franču valodā runājošajiem kantoniem.

Divas izplatītākās pieejas ir pilsoniskās izglītības elementu integrēšana citos mācību priekšmetos un tās noteikšana par starppriekšmetu mērķi. Šādas pieejas tiek īstenotas vismaz 30 izglītības sistēmās visās pakāpēs sākumskolas izglītībā un abos vispārējās vidējās izglītības posmos. Turpretim kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets pilsoniskā izglītība tiek piedāvāta ievērojami mazākā skaitā izglītības sistēmu: 7 sistēmās sākumskolas izglītībā, 14 – vidējās izglītības pirmajā posmā, 12 – vidējās izglītības otrajā posmā.

Parasti pilsoniskā izglītība tiek nodrošināta, izmantojot iepriekš minēto pieeju kombināciju (skat. 1.1. attēlu). Visbiežāk integrācijas pieeja tiek apvienota ar starppriekšmetu tēmas pieeju. Tas attiecas uz 23 no 42 šajā ziņojumā analizētajām izglītības sistēmām sākumskolas izglītībā un 20 – abos vidējās izglītības posmos. Papildus šīm divām pieejām sešās izglītības sistēmās sākumskolas izglītībā, astoņās vidējās izglītības pirmajā posmā un sešās vidējās izglītības otrajā posmā pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets. Pārējās valstīs pilsoniskā izglītība tiek organizēta vai nu saskaņā ar vienu pieeju, vai kādā citā kombinācijā, proti, kā starppriekšmetu tēma un atsevišķs priekšmets vai kā integrēta tēma un atsevišķs mācību priekšmets.

Dažās valstīs un dažās izglītības pakāpēs pilsoniskā izglītība tiek piedāvāta kā atsevišķs izvēles priekšmets, kas var būt vai nu papildinājums obligātajam izglītības nodrošinājumam, vai arī vienīgais pilsoniskās izglītības sniegšanas veids. Spānija sākumskolas izglītībā un Serbijā visā vispārējās izglītības ieguves laikā atsevišķi pilsoniskās izglītības mācību priekšmeti tiek piedāvāti kā izglītības pamatsatura izvēles priekšmeti ⁽²³⁾, proti, kā alternatīva reliģijas mācībai. Serbijā šis ir vienīgais veids, kā tiek nodrošināta pilsoniskā izglītība, savukārt Spānijā pilsoniskā izglītība ir arī integrēta vairākos obligātajos mācību priekšmetos. Īrijā, Polijā, Slovēnijā, Melnkalnē un Turcijā vispārējās vidējās izglītības pirmajā un/vai otrajā posmā pilsoniskā izglītība tiek piedāvāta kā atsevišķs izvēles mācību priekšmets, bet līdz tam tās apguve ir obligāta visiem skolēniem. Somijā vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolēni var izvēlēties, vai mācīties sociālo zinību izvēles kursu papildus trim šī paša priekšmeta kursiem, kuri šajā izglītības pakāpē ir obligāti visiem skolēniem. Rumānijā papildus atsevišķiem obligātajiem priekšmetiem, kas tiek mācīti sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā, katrā izglītības pakāpē tiek piedāvāti dažādi atsevišķi izvēles priekšmeti. Visbeidzot, Norvēģijā, kur nav atsevišķa obligātā pilsoniskās izglītības priekšmeta, vidējās izglītības pirmajā posmā tiek piedāvāts izvēles priekšmets „demokrātija praksē”, bet otrajā posmā – izvēles priekšmets „politika: indivīds un sabiedrība”.

Valstīs tiek piedāvāti arī tādi izvēles priekšmeti, kuros ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi. Parasti tie ir pieejami abos vidējās izglītības posmos, taču Beļģijā (franču un vācu kopienā), Vācijā (federālo zemju lielākajā daļā), Ungārijā, Maltā, Polijā un Slovākijā mācību priekšmeti „ētika” un/vai „reliģijas mācība”, kuros ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi, tiek piedāvāti kā izglītības pamatsatura izvēles priekšmeti visā vispārējās izglītības ieguves ceļā. Interesanti, ka Luksemburgā kopš 2016./17. mācību gada priekšmets „dzīve un sabiedrība”, kas aizstāj divus iepriekšējos mācību priekšmetus „morāle” un „reliģija”, ir pakāpeniski ieviests kā atsevišķs mācību priekšmets, kas ir obligāts visiem vispārējās izglītības skolēniem.

Rezumējot – tikai retos gadījumos pilsoniskā izglītība nav minēta augstākā līmeņa izglītības satura norādēs katrā vispārējās izglītības pakāpei vai nu kā starppriekšmetu tēma, vai kā obligāta integrēta tēma, vai kā atsevišķs mācību priekšmets, tomēr tā tas ir Īrijā vidējās izglītības otrajā posmā, Bosnijā un Hercegovinā sākumskolās, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) sākumskolas izglītībā, akadēmijās un vidējās izglītības otrā posma divās pēdējās klasēs, kā arī Serbijā visā vispārējā izglītībā. Īrijā un Serbijā minētajās izglītības pakāpēs pilsoniskās izglītības apguve skolēniem ir fakultatīva. Apvienotajā Karalistē (Anglijā) līdztekus vispārīgajām prasībām, kas ir noteiktas tiesību aktos (skat. 1.1. attēla piezīmes par atsevišķām valstīm), ir pieejama arī ar likumu nenoteikta pilsoniskās izglītības programma, ko

⁽²²⁾ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623124/SFR28_2017_Main_Text.pdf

⁽²³⁾ Izglītības pamatsatura izvēles priekšmeti ir tādi priekšmeti, kas visām skolām ir jāpiedāvā kā daļa no izvēles priekšmetu kopuma.

sākumskolas var īstenot pēc izvēles, ievērojot vispārējās prasības. Nevienai klasei un nevienam skolu veidam pilsoniskās izglītības mācīšanas pieeja nav noteikta.

1.1.1. Pilsoniskā izglītība kā obligāta starppriekšmetu tēma

Starppriekšmetu tēmu statuss un nolūks bieži ir noteikts tādās valsts izglītības satura norāžu sadaļās, kas neattiecas uz konkrētiem mācību priekšmetiem. Tā var būt ievada sadaļa, bet tās var būt arī atsevišķas sadaļas, kas veltītas starppriekšmetu prasmēm, kompetencēm vai tēmām. Ar pilsonisko izglītību saistītas starppriekšmetu vadlīnijas var būt iekļautas arī augstākā līmeņa tematiskajos dokumentos vai apkārtrakstos, kas papildina izglītības satura norādes. Piemēram, Austrijā pilsoniskā izglītība ir starppriekšmetu izglītības princips, kas attiecas uz visiem skolu veidiem, klasēm un priekšmetiem, kā noteikts vispārīgajā rīkojumā „Pilsoniskā izglītība skolās”. Vācijā tiek īstenota unikāla pieeja attiecībā uz pilsoniskās izglītības starppriekšmetu statusu. Lai gan mācību priekšmetu saturu definē katra federālā zeme, vairāki oficiāli dokumenti, kas saistīti ar cilvēktiesību izglītību ⁽²⁴⁾, starpkultūru izglītību ⁽²⁵⁾, demokrātijas izglītību ⁽²⁶⁾, plašsaziņas līdzekļu lietotprasmi ⁽²⁷⁾ un vēstures un politikas izglītību ⁽²⁸⁾, attiecas uz visām federālajām zemēm un tādējādi pilsonisko izglītību padara par visas izglītības sistēmas starppriekšmetu elementu.

Starppriekšmetu pieeja pilsoniskajai izglītībai bieži tiek apvienota ar citām pieejām (atsevišķs mācību priekšmets vai integrēta tēma) (skat. 1.1. attēlu), taču sešās izglītības sistēmās šai izglītības satura jomai tiek definēti tikai starppriekšmetu mērķi un praktiskā īstenošana tiek atstāta skolu ziņā.

Beļģijā (flāmu kopienā) vidusskolu grupas kopīgi pieņem lēmumus par to, kā sasniegt dažādus plašus izglītības satura mērķus, kas saistīti ar pilsonisko izglītību (piemēram, atbildības uzņemšanās, cieņas izrādīšana, kritiska attieksme utt.), kā arī citus konkrētākus mērķus (piemēram, saistībā ar politiski tiesisko kontekstu).

Dānijā izglītības satura norādēs vidējās izglītības otrajam posmam ir noteikts, ka gan izglītības programmai, gan skolas kultūrai vajadzētu palīdzēt sagatavot skolēnus līdzdalībai, līdzatbildībai, tiesībām un pienākumiem brīvā un demokrātiskā sabiedrībā.

Horvātijā ISCED 1. un 2. pakāpes skolām ir jāīsteno 2012. gada izglītības satura norādes ⁽²⁹⁾ par pilsonisko izglītību kā starppriekšmetu un starpdisciplināru tematu, taču skolas var nolemt to mācīt arī kā atsevišķu mācību priekšmetu.

Ungārijā valsts izglītības pamatsaturā ir noteikts, ka „izglītība aktīvam pilsoniskumam un demokrātijai” ir būtisks attīstības uzdevums, kas jāīsteno visai izglītības sistēmai, un skolām ir tiesības sākumskolas izglītībā kā atsevišķu obligāto mācību priekšmetu iekļaut „dzimtenes mācību”.

Portugālē saskaņā ar 2012. gadā izdotajām īpašajām vadlīnijām pilsoniskā izglītība ir jāīsteno kā starpnozaru izglītības joma. To var arī īstenot, sagatavojot projektus un pasākumus atbilstoši skolu sabiedrības attiecību ietvaram vai kā atsevišķu obligāto mācību priekšmetu sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā. Saskaņā ar jauno valsts stratēģiju pilsoniskās izglītības jomā, kas tika pieņemta 2017. gada septembrī, pašlaik tiek izmēģināts jauns priekšmets „pilsoniskums un attīstība” – kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets vispārējās izglītības otrajā un trešajā posmā un kā starppriekšmetu tēma pārējā vispārējā izglītībā.

Islandē valsts izglītības satura norādēs vispārējās vidējās izglītības otrajam posmam demokrātijā un cilvēktiesības ir noteiktas kā šīs izglītības pakāpes pamatpīlāri un visu skolas mācību priekšmetu un darbību neatņemama sastāvdaļa.

Dažās valstīs mācību pasākumiem, kam jāpalīdz īstenot ar pilsonisko izglītību saistītus starppriekšmetu mērķus, tiek atvēlēts īpašs mācību laiks.

Grieķijā saskaņā ar starpnozaru izglītības satura vadlīnijām obligātajai izglītībai divi vai trīs mācību periodi nedēļā tiek veltīti starpdisciplināriem projektu pasākumiem, kas ir saistīti ar dažādiem tematiem, kuri attiecas uz pilsonisko izglītību, t. sk. „dalība skolas un ārpuskolas pasākumos”, „plašsaziņas līdzekļu izmantošana”, „dzimumu līdztiesība”, „starpkultūru saziņa un saskarsme” un vides tēmas.

Somijā skolām visās vispārējās izglītības pakāpēs ir jāīsteno daudznozaru mācību moduļi, kuri attiecas uz pilsonisko izglītību un kuru mācību satura un procesa plānošanā aktīvi piedalās skolēni.

⁽²⁴⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehungenglisch.pdf

⁽²⁵⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

⁽²⁶⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

⁽²⁷⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

⁽²⁸⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur_englisch.pdf

⁽²⁹⁾ http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

1.1.2. Pilsoniskā izglītība kā obligāta integrēta tēma vai atsevišķs priekšmets ⁽³⁰⁾

Eiropas valstu izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai un vispārējai vidējai izglītībai pilsonisko izglītību parasti ir paredzēts integrēt citos mācību priekšmetos vai izglītības satura jomās, nevis mācīt kā atsevišķu mācību priekšmetu (skat. 1.2. attēlu).

19 izglītības sistēmās pilsoniskā izglītība ir integrēta citā obligātajā mācību priekšmetā vai izglītības satura jomā, nevis iekļauta izglītības saturā kā atsevišķs mācību priekšmets. Turklāt jāpiemin, ka Īrijā, Kiprā un Norvēģijā atsevišķs obligātais priekšmets pirms vai pēc šī ziņojuma atsauces gada (2016./17. māc. g.) ir aizstāts ar integrācijas pieeju. Spānijā 2013. gada valsts izglītības reforma atcēla pienākumu autonomajiem apgabaliem nodrošināt pilsonisko izglītību kā atsevišķu obligāto mācību priekšmetu visā vispārējā izglītībā un tagad politiku šajā jautājumā tie var noteikt paši.

Īrijā „pilsoniskā, sociālā un politiskā izglītība”, kas agrāk bija atsevišķs mācību priekšmets un ko līdz 2016./17. māc. g. mācīja visā vidējās izglītības pirmajā posmā, sākot ar 2017./18. māc. g., tiks iekļauta obligātajā izglītības satura jomā „labklājība”.

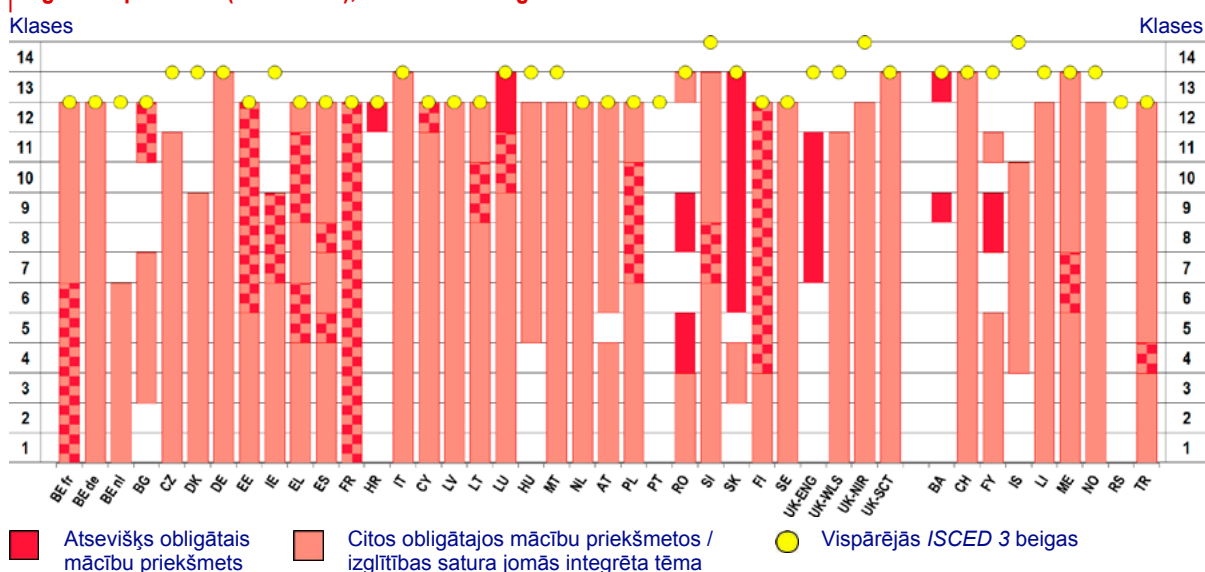
Kiprā atsevišķa obligātā mācību priekšmeta „pilsoniskā audzināšana” saturs, ko līdz 2014./15. māc. g. mācīja 9. klasē un līdz 2016./17. māc. g. – 12. klasē, no 2017./18. māc. g. būs iekļauts citos mācību priekšmetos, galvenokārt priekšmetos „vēsture” un „modernā grieķu valoda”.

Norvēģijā obligātais mācību priekšmets „skolēnu padomes darbs”, kas agrāk tika mācīts vidējās izglītības pirmajā posmā, kopš 2012./13. māc. g. no izglītības satura ir izņemts. Ar skolēnu iesaistīšanos un dalību saistītās tēmas ir integrētas mācību priekšmetā „sociālās zinības”.

17 citās izglītības sistēmās pilsoniskā izglītība ir gan integrēta citos obligātajos priekšmetos vai izglītības satura jomās, gan tiek mācīta kā atsevišķs priekšmets, taču tikai Francijā šī pieeju kombinācija tiek izmantota visās vispārējās izglītības klasēs. Līdzīga kombinētā pieeja kopš 2016./17. māc. g. pakāpeniski tiek ieviesta arī Beļģijā (franču kopienā), kur skolēni var izvēlēties starp reliģijas un morāles izglītības kursu. 13 no tām valstīm, kur tiek izmantota kombinētā pieeja ⁽³¹⁾, pilsoniskā izglītība kā citu priekšmetu daļa tiek mācīta ilgāku laiku, nekā tā tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets, kuru sāk mācīt vai nu sākumskolas vecākajās klasēs, vai vispārējās vidējās izglītības laikā. Rumānijā un Slovākijā tiek izmantota citāda kombinācija: abas pieejas tiek izmantotas pārmaiņus – pirmajos skolas gados pilsoniskā izglītība ir iekļauta citos priekšmetos, bet vēlāk tiek mācīta kā atsevišķs priekšmets.

Visbeidzot, Horvātijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) ⁽³²⁾ un Bosnijā un Hercegovinā pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets un tā nav iekļauta citos obligātajos mācību priekšmetos.

1.2. attēls. Pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets vai kā citos obligātajos mācību priekšmetos integrēta tēma; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

⁽³⁰⁾ Līdzīgu agrāk veiktu analīzi par pilsoniskās izglītības integrēšanu Eiropas valstu izglītības saturā skat. Bozec, 2016.

⁽³¹⁾ Bulgārija, Igaunija, Īrija, Grieķija, Kipra, Lietuva, Luksemburga, Polija, Slovēnija, Somija, bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Melnkalne un Turcija.

⁽³²⁾ Skat. 1.2. attēla piezīmes par atsevišķām valstīm.

Paskaidrojums

1.2. attēlā ir iekļauti tikai tie priekšmeti, kas attiecīgajās klasēs ir obligāti visiem skolēniem. Pilsoniskā izglītība kā starppriekšmetu tēma ir iekļauta tikai tur, kur tā ir minēta konkrēto mācību priekšmetu izglītības satura dokumentos (skat. 1.1. attēlu). Vispusīgu informāciju par pilsonisko izglītību katrā izglītības pakāpē skat. [2. pielikumā](#).

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE fr). Attiecībā uz *ISCED 1* izglītību 1.2. attēlā ir parādīta situācija tikai tajās skolās, kuras piedāvā izvēlēties starp dažādiem reliģijas un morāles mācību kursiem. Sākot ar 2017./18. mācību gadu, šajās skolās *ISCED 2.* un *3.* pakāpē tiek mācīts arī atsevišķs obligātais mācību priekšmets. Pārējās skolās „filozofijas un pilsoniskās izglītības” saturs un mērķi ir jāapgūst visos mācību priekšmetos

Īrija un Kipra. Kopš 2017./18. māc. g. 1.2. attēlā iekļautie atsevišķie obligātie mācību priekšmeti ir integrēti plašākās izglītības satura jomās.

Spānija. Informācija par priekšmetiem, kuros integrēta pilsoniskā izglītība, atspoguļo Izglītības, kultūras un sporta ministrijas noteikto izglītības pamatsaturu, kas tiek piemērots visā valstī un ko autonomie apgabali savā jurisdikcijā papildina. Informācija par atsevišķu obligāto mācību priekšmetu ir balstīta uz Andalūzijas (par 5. klasi) un Estremaduras (par 8. klasi) sniegtajiem datiem.

Polija. Priekšmets „zināšanas par sabiedrību” ir jāapgūst katrā *ISCED 3.* pakāpes klasēm pēc skolas direktora ieskatiem.

Portugāle. Kopš 2017./18. mācību gada 230 publiskā un privātā sektora skolu grupas (aptuveni puse skolu) izmēģina atsevišķa obligātā mācību priekšmeta „pilsoniskums un attīstība” mācīšanu no 5. līdz 9. klasei.

Rumānija. Klase, kas 1.2. attēlā minēta kā *ISCED 1* izglītības pirmā klase, atbilst sagatavošanas klasei.

Slovēnija. *ISCED 3.* pakāpē nav atsevišķu obligāto pilsoniskās izglītības priekšmetu, taču visiem skolēniem ir jāapgūst modulis „pilsoniskuma kultūra” un „izglītība mieram, ģimenei un nevardarbībai”.

Somija. Vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā skolēni var izvēlēties, kurās klasēs viņi pabeigs trīs obligātos sociālo zinību kursus.

Apvienotā Karaliste (ENG). Valsts uzturētajās skolās 7.–11. klašu skolēniem ir obligāti jāapgūst pilsoniskuma mācību programma, kas tiek īstenota kā atsevišķs mācību priekšmets. Skolas mācīšanas pieeju var izvēlēties, ja vien tās nodrošina programmas saturu. Pēc izvēles šo mācību programmu var izmantot arī akadēmijas (valsts finansētas neatkarīgas skolas, ko apmeklē aptuveni 70 % vidusskolas skolēnu).

Šveice. Attiecībā uz *ISCED 1.* un *2.* pakāpi informācija ir balstīta uz *Plan d'études romand* – izglītības satura norādēm, kuras attiecas tikai uz franču valodā runājošajiem kantoniem.

Atsevišķs mācību priekšmets

Pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais priekšmets pārsvarā tiek mācīta vidējā izglītībā. Deviņās izglītības sistēmās tā tiek mācīta tikai vidējās izglītības pirmajā posmā (Īrijā līdz 2016./17. māc. g., Lietuvā, Slovēnijā, Bijušajā Dienvidslāvijas Maķedonijas Republikā un Melnkalnē) vai tikai vidējās izglītības otrajā posmā (Bulgārijā, Horvātijā, Kiprā līdz 2016./17. māc. g. un Luksemburgā). Savukārt Polijā, Slovākijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) ⁽³³⁾ un Bosnijā un Hercegovinā pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets tiek mācīta abos vidējās izglītības posmos.

Mazāk ir to valstu, kur pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets tiek piedāvāta pirms vidējās izglītības. Vienīgi Igaunijā, Francijā un Somijā šādu atsevišķu mācību priekšmetu sāk mācīt sākumskolas izglītībā un bez pārtraukuma turpina mācīt abos vispārējās vidējās izglītības posmos. Tomēr Somijā, kur kopš 2016./17. māc. g. visiem skolēniem, sākot no 4. klases, ir jāapgūst atsevišķs mācību priekšmets „sociālās zinības”, kas iepriekš bija obligāts no vidējās izglītības pirmā posma, skolēni var izvēlēties, kurās vidējās izglītības otrā posma klasēs viņi sociālās zinības mācīsies. Pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets dažās klasēs tiek mācīta vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā Rumānijā, sākumskolas izglītībā un abos vidējās izglītības posmos Grieķijā, sākumskolas izglītībā Turcijā un visās sākumskolas klasēs tajās Beļģijas (franču kopienas) skolās, kur izvēlei ir pieejami dažādi reliģijas un morāles izglītības kursi.

Mācību gadu skaits, kuros vispārējās izglītības laikā pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets, dažādās valstīs būtiski atšķiras – sākot no viena mācību gada līdz pat divpadsmit (skat. 1.2. attēlu).

Kopš 2017./18. māc. g. Francijā un Beļģijā (franču kopienā) ⁽³⁴⁾ to mācību gadu skaits, kuros pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets, ir vislielākais, jo tikai minētajās valstīs šī pieeja tiek izmantota no pirmās līdz pēdējai vispārējās izglītības klasei. Nākamās ir Igaunija, Slovākija un Somija, kur pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais priekšmets tiek mācīta attiecīgi septiņus, astoņus un septiņus līdz deviņus mācību gadus. Slovākijā šāds atsevišķs obligātais mācību priekšmets tiek mācīts visās vispārējās vidējās izglītības klasēs, bet Grieķijā un Rumānijā attiecīgi piecus un četrus mācību gadus sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un/vai otrajā posmā. Polijā pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais priekšmets tiek mācīta četrus mācību gadus vidējās izglītības pirmajā un otrajā

⁽³³⁾ Skat. 1.2. attēla piezīmes par atsevišķām valstīm.

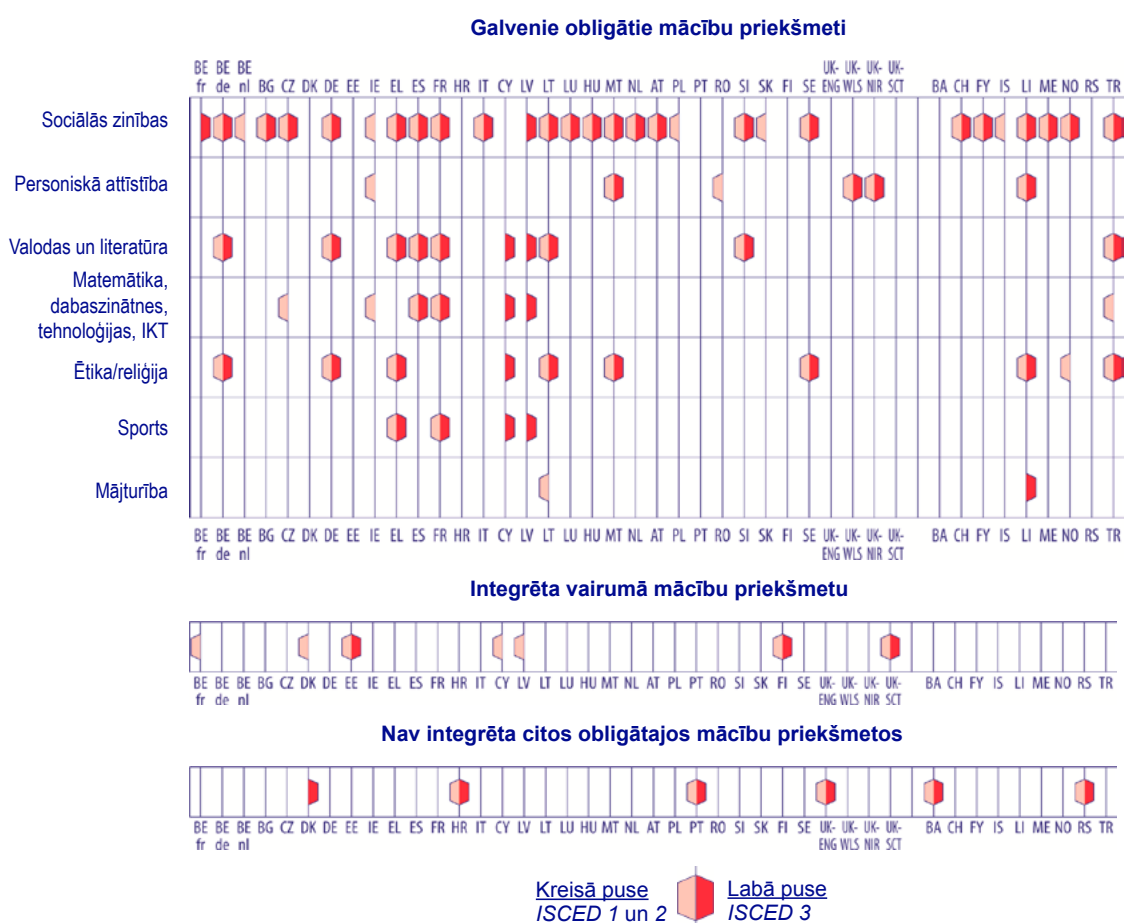
⁽³⁴⁾ Tajās skolās, kas piedāvā izvēlēties starp dažādiem reliģijas un morāles izglītības kursiem.

posmā, Luksemburgā – četrus mācību gadus vidējās izglītības otrajā posmā, bet Apvienotajā Karalistē (Anglijā) ⁽³⁵⁾ – piecus mācību gadus vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā. Īrijā (līdz 2016./17. m. g.) obligātā pilsoniskā izglītība kā atsevišķs priekšmets tiek mācīta trīs mācību gadus vidējās izglītības pirmajā posmā. Pārējās valstīs šis priekšmets vispārējā izglītībā tiek mācīts divus mācību gadus (Bulgārijā, Lietuvā, Slovēnijā, Bosnijā un Hercegovinā, Bijušajā Dienvidslāvijas Maķedonijas Republikā un Melnkalnē) vai vienu mācību gadu (Horvātijā, Kiprā līdz 2016./17. m. g. un Turcijā).

Priekšmeti, kuros integrēta pilsoniskā izglītība

Dažās valstīs pilsoniskās izglītības elementi ir integrēti visu mācību priekšmetu vai to lielākās daļas izglītības saturā (skat. 1.3. attēlu). Tas attiecas uz obligāto izglītību Dānijā un Latvijā, sākumskolas izglītību un vidējās izglītības pirmo posmu Beļģijā (franču kopienā), vidējās izglītības pirmo posmu Kiprā un Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā), kā arī uz visu vispārējo izglītību Igaunijā, Somijā un Apvienotajā Karalistē (Skotijā).

1.3. attēls. Obligātie mācību priekšmeti, kuros integrēta pilsoniskā izglītība; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem (ISCED 1–3), 2016./17. m. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

1.3. attēlā ir iekļauti tikai tie priekšmeti, kuri ir obligāti visiem skolēniem un kuros ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi. Pilsoniskā izglītība kā starppriekšmetu tēma ir iekļauta tikai tur, kur tā ir minēta konkrēto mācību priekšmetu izglītības satura dokumentos (skat. 1.1. attēlu). Ētika un reliģijas mācība ir atzīmēta tikai tajās valstīs, kur pilsoniskās izglītības elementi ir integrēti abos priekšmetos. Vispusīgu informāciju par pilsonisko izglītību katrā izglītības pakāpē skat. [2. pielikumā](#).

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE nl). Pilsoniskā izglītība ir integrēta sociālajās zinībās tikai *ISCED* 1. pakāpē.

Čehija. Obligātais mācību priekšmets „cilvēki un viņu pasaule”, kas aptver dabaszinātnes, tiek mācīts tikai *ISCED* 1. pakāpē.

Īrija. Pilsoniskā izglītība ir integrēta vēsturē, ģeogrāfijā un dabaszinātnēs tikai *ISCED* 2. pakāpē.

Spānija. Informācija atspoguļo Izglītības, kultūras un sporta ministrijas noteikto izglītības pamatsaturu, kas tiek piemērots visā valstī un ko autonomie apgabali savā jurisdikcijā papildina.

Francija. Pilsoniskā izglītība ir integrēta priekšmetā „zemes un dzīvības zinātnes”, sākot ar *ISCED* 2. pakāpi.

⁽³⁵⁾ Skat. 1.2. attēla piezīmes par atsevišķām valstīm.

Lietuva. Obligātais mācību priekšmets „mājturība” attiecas tikai uz *ISCED* 2. pakāpi.

Ungārija. Obligātais priekšmets „vēsture, sociālās un pilsoniskās zinības” mācīšana sākas tikai *ISCED* 2. pakāpē.

Polija. Obligātais mācību priekšmets „vēsture un sabiedrība” mācīšana attiecas tikai uz *ISCED* 1. pakāpi. Vidējās izglītības otrajā posmā pilsoniskā izglītība ir integrēta priekšmetā „ievads uzņēmējdarbībā”.

Rumānija. Ar personisko attīstību saistītie mācību priekšmeti tiek mācīti tikai *ISCED* 1. pakāpē.

Slovākija. Sociālo zinību priekšmets, kurā ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi („dzimtene”), tiek mācīts tikai *ISCED* 1. pakāpē.

Apvienotā Karaliste (Ziemeļīrija). *ISCED* 2. pakāpē pilsoniskās izglītības elementi ir ietverti visās obligātajās izglītības satura jomās.

Šveice. Attiecībā uz *ISCED* 1. un 2. pakāpi informācija ir balstīta uz *Plan d'études romand* – izglītības satura norādēm, kuras attiecas tikai uz franču valodā runājošajiem kantoniem.

Lihtenšteina. „Mājturība” sākas no vidējās izglītības pirmā posma.

Pārējās valstīs pilsoniskās izglītības elementi visbiežāk ir ietverti priekšmetos, kas pieskaitāmi pie sociālajām zinībām un ir saistīti ar sabiedrību un sabiedrības locekļu attiecībām. Sākumskolas izglītībā sociālās zinības parasti tiek mācītas kā atsevišķs priekšmets (vai izglītības satura joma) ⁽³⁶⁾, savukārt vidējā izglītībā šī izglītības satura daļa biežāk tiek integrēta citos priekšmetos, piemēram, vēsturē vai ģeogrāfijā. Vēl viena atšķirība starp izglītības pakāpēm ir tā, ka ar personisko attīstību saistītie obligātie mācību priekšmeti ⁽³⁷⁾ biežāk tiek mācīti obligātajās izglītības laikā. Visās trīs vispārējās izglītības pakāpēs pilsoniskās izglītības elementi bieži tiek ietverti arī ētikā un reliģijas mācībā, kā arī valodās un literatūrā, tomēr daudz retāk nekā sociālajās zinībās. Nākamie priekšmeti šajā ziņā ir matemātika un dabaszinātnes, kā arī sports.

Pilsoniskās izglītības tēma priekšmetos, kuros tā ir integrēta, tiek uzsvērtā dažādā mērā. Nedaudzās valstīs dažos priekšmetos ir ietverti konkrēti ar pilsonisko izglītību saistīti elementi.

Čehija obligātajā izglītības satura jomā „cilvēks un sabiedrība” no 6. līdz 9. klasei ir ietverts elements „pilsoniskā izglītība”, bet no 10. līdz 11. klasei – „pilsoniskās audzināšanas un sociālo zinību pamati”.

Kiprā mācību priekšmetā „veselības mācība”, kurā sākumskolas izglītībā ir integrēta pilsoniskā izglītība, viens no galvenajiem tematiem ir „aktīvs pilsoniskums”.

Lietuvā mācību priekšmetā „pasaules atklāšana”, kas tiek mācīts pirmajās četrās sākumskolas klasēs, ir sadaļa „cilvēku dzīve kopā”.

Ungārijā mācību priekšmetā „vēsture, sociālās un pilsoniskās zinības”, ko māca no 5. līdz 12. klasei, ir ietvertas sadaļas „pilsoniskās pamatzināšanas”, „plašsaziņas līdzekļu veidi un institūcijas”, kā arī „sociālās zinības”.

Austrijā pilsoniskā izglītība ir integrēta mācību priekšmetā „vēsture, sociālās zinības un pilsoniskā izglītība”, ko māca no 6. klases (agrāk tikai no 8. klases). Pilsoniskā izglītība ir integrēta kā konkrēti moduļi: 6. klasē – „likumi, normas un vērtības: politiskas darbības iespējas”, 7. klasē – „vēlēšanas un balsošana / identitātes”, 8. klasē – „plašsaziņas līdzekļi un politiskā dalība / politiskā dalība” (vairāk informācijas skat. gadījuma izpētē par neseno veiktajām izglītības reformām Austrijā).

1.2. Mācību laiks

Kaut arī lielākajā daļā valstu pilsoniskā izglītība valsts izglītības satura norādēs ir iekļauta visās vispārējās izglītības pakāpēs, ne visās ir norādīts tai atvēlamais mācību laiks. Rekomendācijas par mācību laiku galvenokārt ir pieņemtas tajās valstīs, kur pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs priekšmets. Rekomendētais mācību laiks dažādās valstīs ievērojami atšķiras, un dažās tas neseno ir mainīts saskaņā ar pilsoniskuma mācīšanas pieejas reformām.

Salīdzināmības nolūkā šajā ziņojumā ir analizēts tādas pilsoniskās izglītības mācību laiks, kas tiek nodrošināta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets, jo šādā gadījumā rekomendācijas parasti ir konkrētākas. Arī dažās tajās valstīs, kurās tiek īstenota integrācijas pieeja, ir noteikts mācību laiks, kas jāveltī tam mācību priekšmetam vai izglītības satura jomai, kurā ir ietverti pilsoniskās izglītības aspekti, tomēr šajos gadījumos nav skaidri nosakāms tieši pilsoniskuma tēmām atvēlamais mācību laiks. Tā kā analīze aprobežojas ar atsevišķiem obligātajiem mācību priekšmetiem, 1.4. attēlā redzamais stundu skaits var būt ievērojami mazāks nekā pilsoniskajai izglītībai praktiski atvēlētais laiks. Vairumā šo valstu

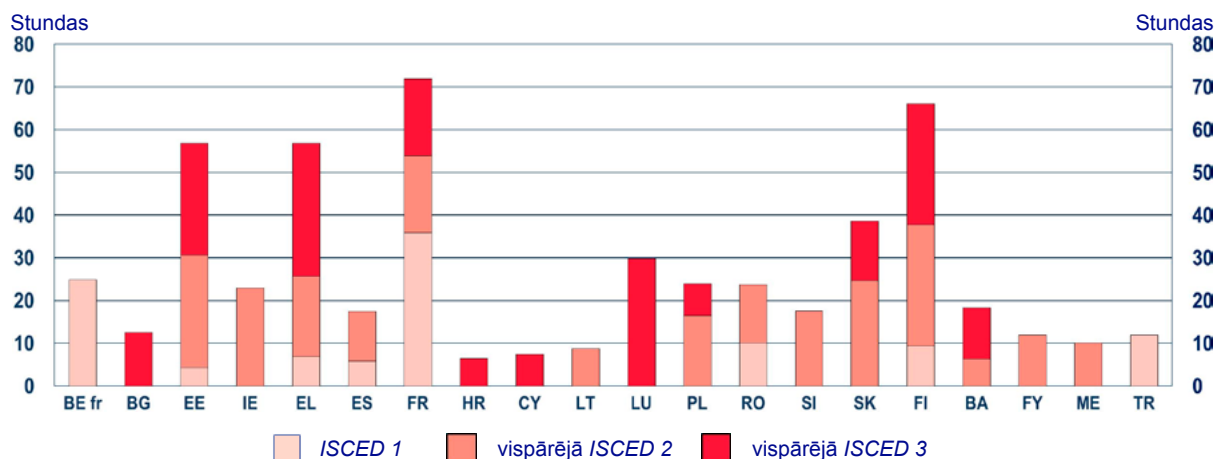
⁽³⁶⁾ „Cilvēks un sabiedrība” (Beļģijas flāmu kopiena un Bulgārija), „cilvēki un viņu pasaule” (Čehija), „sociālās zinātnes” (Vācija un Spānija), „sociālās zinības” (Latvija, Malta, Zviedrija, Islande, Melnkalne, Norvēģija un Turcija), „pasaules atklāšana” (Lietuva), „personiskā un pasaules orientācija”, „cilvēks un sabiedrība” (Nīderlande), „vispārējās un sociālās zinības” (Austrija), „vēsture un sabiedrība” (Polija), „sabiedrība” (Slovēnija un Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika), „dzimtene” (Slovākija), „humanitārās un sociālās zinātnes” (Šveice), „cilvēce un vide” (Lihtenšteina). Beļģijā (vācu kopienā), Francijā, Itālijā un Luksemburgā „sociālās zinības” vēsturē un ģeogrāfijā ir integrētas jau kopš sākumskolas izglītības.

⁽³⁷⁾ „Personiskā attīstība” (Rumānija), „personiskā, sociālā un karjeras attīstība” (Malta), „sociālā, personiskā un veselības izglītība” (Īrija), „personiskā un sociālā attīstība, labklājība un kultūras daudzveidība” un „personiskā un sociālā izglītība” (Apvienotā Karaliste (Velsa)), „personiskā attīstība un savstarpējā sapratne” (Apvienotā Karaliste (Ziemeļīrija)), „dzīves prasmes” (Lihtenšteina).

atsevišķa mācību priekšmeta pieeja nav vienīgais izmantotais modelis un pilsoniskajai izglītībai veltītais laiks var būt lielāks, jo tiek izmantotas arī citas minētās pieejas.

20 aplūkotajās izglītības sistēmās un dažos Spānijas autonomajos apgabalos pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets (skat. 1.2. attēlu). Rekomendētais laiks, kas atvēlams šai tēmai, var būt noteikts katrā no šīm valstīm, izņemot Apvienoto Karalisti (Angliju), kur mācību laiks netiek norādīts nevienai izglītības satura daļai – skolām pašām ir jāizlemj, kā sadalīt laiku konkrētiem mācību priekšmetiem, jo skolām šajā ziņā ir autonomija.

1.4. attēls. Rekomendētais minimālais stundu skaits, kas atvēlams pilsoniskajai izglītībai kā atsevišķam obligātajam mācību priekšmetam nosacīta gada laikā sākumskolas izglītībā un abos vispārējās vidējās izglītības posmos (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



	BE fr	BG	EE	IE	EL	ES	FR	HR	CY	LT	LU	PL	RO	SI	SK	FI	BA	FY	ME	TR
ISCED 1	25,0		4,4		7,0	5,8	36,0						10,1			9,5				12,0
ISCED 2			26,3	23,0	18,7	11,7	18,0			8,8		16,5	13,7	17,7	24,8	28,4	6,4	12,0	10,2	
ISCED 3		12,6	26,3	0,0	31,3		18,0	6,6	7,5	0,0	29,9	7,5			14,0	28,4	12,0	0,0		

Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Attēlā redzams vidējais minimālais stundu (60 minūšu) skaits gadā, kas atvēlams pilsoniskuma kā atsevišķa obligātā priekšmeta mācīšanai sākumskolā un abos vispārējās vidējās izglītības posmos. Šajā attēlā parādītais mācību laiks ir balstīts uz valstu rekomendācijām norādītajam atsauces gadam. Brīvlaiki vai citi mācību pārtraukumi, kā arī izvēles stundām paredzētais laiks nav ņemti vērā.

Mācību laiks gadā ir aprēķināts, sareizinot pilsoniskajai izglītībai atvēlēto stundu skaitu nedēļā ar mācību nedēļu skaitu mācību gadā katrā klasē, kurā pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais priekšmets. Visām vienas izglītības pakāpes (sākumskolas izglītība, vispārējās vidējās izglītības pirmais un otrais posms) klasēm rekomendētais mācību laiks gadā ir saskaitīts, tā iegūstot kopējo mācību laiku, kas atvēlams pilsoniskajai izglītībai katrā izglītības pakāpē. Šīs vērtības ir izdalītas ar katras izglītības pakāpes ilgumu gados, tā iegūstot mācību laiku nosacītā gadā.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE fr). 1.4. attēls attiecas tikai uz tām skolām, kuras piedāvā izvēlēties starp dažādiem reliģijas un morāles mācību kursiem. Sīkāku informāciju skat. 1.2. attēla piezīmēs par atsevišķām valstīm.

Īrija. Rekomendētais mācību laiks, kas atvēlams tēmai „pilsoniskā, sociālā un politiskā izglītība” (PSPI), kura kopš 2017./18. mācību gada tiek nodrošināta jaunā obligātajā izglītības satura jomā „labklājība”, ir tāds pats kā iepriekš (vismaz 70 stundu trīs gadu laikā /SCED 2. pakāpē). Skolām ir iespēja labklājības tēmām, t. sk. PSPI, veltīt arī vairāk laika atbilstoši savām prioritātēm un skolēnu vajadzībām. Trīs gadu laikā kopējais labklājības jomai veltītais laiks var pieaugt no 300 stundām līdz 400 stundām.

Spānija. Attēlā redzami dati par Andalūzijas autonomā apgabala 5. klasi (ISCED 1) un dati par Estremaduras autonomā apgabala 8. klasi (ISCED 2).

Kipra. Sākot ar 2017./18. māc. g., rekomendācijas par 12. klases atsevišķo obligāto mācību priekšmetu „pilsoniskā audzināšana” vairs netiek piemērotas, jo tā saturs tagad ir ietverts citos priekšmetos, galvenokārt vēsturē un modernajā grieķu valodā.

Salīdzinot rekomendēto vidējo stundu skaitu gadā, kas atvēlams pilsoniskajai izglītībai kā atsevišķam obligātajam mācību priekšmetam, ir jāņem vērā, ka starp valstīm ir būtiskas strukturālās atšķirības, piemēram, dažāds sākumskolas izglītības un vidējās izglītības ilgums un atšķirīgs pilsoniskās izglītības mācīšanas gadu skaits (skat. 1.2. attēlu).

Trīs aplūkotajās izglītības pakāpēs pilsoniskajai izglītībai kā atsevišķam obligātajam mācību priekšmetam vidēji gadā veltītais laiks Eiropas valstīs ievērojami atšķiras. Bieži to izraisa tas, ka atšķiras

to mācību gadu skaits katrā izglītības pakāpē, kuros pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais priekšmets (skat. 1.2. attēlu).

No astoņām izglītības sistēmām, kurās ir rekomendācijas par pilsoniskajai izglītībai atvēlamo mācību laiku sākumskolas izglītībā, lielākais vidējais gadā atvēlētais laiks ir Beļģijā (franču kopienā) (25 stundas) un Francijā (36 stundas). Tās ir arī vienīgās izglītības sistēmas, kur pilsoniskā izglītība tiek nepārtraukti mācīta visā sākumskolas izglītībā. Mazākais mācību stundu skaits šajā izglītības pakāpē ir Igaunijā (4 stundas), kur šajā izglītības pakāpē pilsoniskā izglītība tiek mācīta tikai vienu gadu, bet lielāka uzmanība tai tiek pievērsta abos vidējās izglītības posmos.

Vidējās izglītības pirmajā posmā lielākais vidējais atvēlamo stundu skaits gadā ir četrās valstīs – Somijā (28), Igaunijā (26), Īrijā (23) un Slovākijā (25) –, kur pilsoniskā izglītība tiek mācīta visos šīs izglītības pakāpes mācību gados. Abās pārējās valstīs, kur pilsoniskā izglītība tiek mācīta visā vidējās izglītības pirmajā posmā, rekomendētais laiks ir mazliet mazāks par 20 stundām, proti, 18 stundu Francijā un 16,5 stundas Polijā. Interesanti, ka starp tām valstīm, kur pilsoniskā izglītība šajā izglītības pakāpē tiek mācīta tikai vienā mācību gadā, rekomendētais stundu skaits gadā Grieķijā ir gandrīz 20 stundu, turpretim Spānijā – 12 stundu, bet Bosnijā un Hercegovinā – 6 stundas.

Īrijās no tām valstīm, kurās ir lielākais rekomendētais stundu skaits vidējās izglītības otrajā posmā, proti, Igaunijā, Luksemburgā un Somijā, tas sniedzas no 25 līdz 30 stundām gadā. Šīs valstis ir arī starp tām, kurās pilsoniskā izglītība kā atsevišķs priekšmets tiek mācīta visos šīs izglītības pakāpes gados; neliels elastīgums šajā ziņā ir Somijā (skat. 1.2. attēla piezīmes par atsevišķām valstīm). Abās pārējās valstīs, kurās šis priekšmets tiek mācīts visā vidējās izglītības otrajā posmā, rekomendētais mācību laiks ir 18 stundu Francijā un 14 stundu Slovākijā. Turpretim Grieķijā rekomendētais mācību laiks ir 31 stunda, lai gan pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais priekšmets vidējās izglītības otrajā posmā tiek mācīta tikai divus gadus. Horvātijā, Kiprā un Polijā, kur vidējās izglītības otrajā posmā pilsoniskā izglītība tiek mācīta tikai vienu gadu, ir vismazākais rekomendēto stundu skaits – tikai 7 stundas.

Aplūkojot visu vispārējās izglītības periodu, ir redzama izteikta sakarība starp lielu mācību laiku un lielu mācību gadu skaitu, kuros pilsoniskā izglītība tiek nodrošināta kā atsevišķs priekšmets. To var novērot visās *ISCED* pakāpēs. Trīs no četrām valstīm, kurās ir lielākais vidējais rekomendētais mācību laiks visā vispārējā izglītībā, proti, Igaunija (56), Francija (72) un Somija (66), arī ir starp tām valstīm, kur pilsoniskā izglītība tiek mācīta visilgāk – attiecīgi 7, 12 un 7–9 mācību gadus. Tomēr ceturtajā valstī ar lielāko atvēlēto mācību laiku – Grieķijā (57) – pilsoniskā izglītība kā atsevišķs obligātais priekšmets tiek mācīta tikai piecus gadus; tas var liecināt, ka attiecīgajās klasēs šis priekšmets tiek īpaši uzsvērts.

Salīdzinot pašreizējos datus ar iepriekšējā *Eurydice* pilsoniskās izglītības pētījuma datiem (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a, 26. lpp.), ir redzamas dažas būtiskas izmaiņas.

Dažas izmaiņas, kas notikušas saistībā ar rekomendēto laiku, kas veltāms atsevišķam obligātajam pilsoniskās izglītības priekšmetam, ir saistītas ar tā mācīšanas pieejas maiņu. Kiprā un Norvēģijā vidējās izglītības pirmajā posmā pilsoniskajai izglītībai veltāmais mācību laiks vairs netiek rekomendēts, jo tagad tiek izmantota integrācijas pieeja, nevis atsevišķa mācību priekšmeta pieeja. Turpretim Beļģijā (franču kopienā) rekomendācijas par mācību laiku tagad ir, jo nesen tika ieviests šāds atsevišķs mācību priekšmets.

Grieķijā vidējās izglītības otrajā posmā rekomendētā mācību stundu skaita palielināšanos no 15 stundām 2010./11. mācību gadā līdz 31 stundai 2016./17. mācību gadā ir radījis lielāks uzsvars uz pilsoniskās izglītības priekšmetu. Kopš 2013./14. mācību gada atsevišķs priekšmets „pilsoniskā izglītība” visiem vidējās izglītības otrā posma skolēniem tiek mācīts divus gadus, nevis vienu, kā tas bija iepriekš. Turklāt līdz ar 2015. gada izglītības satura reformu divos pirmajos vidējās izglītības otrā posma gados šim mācību priekšmetam tika ieviests jauns izglītības saturs.

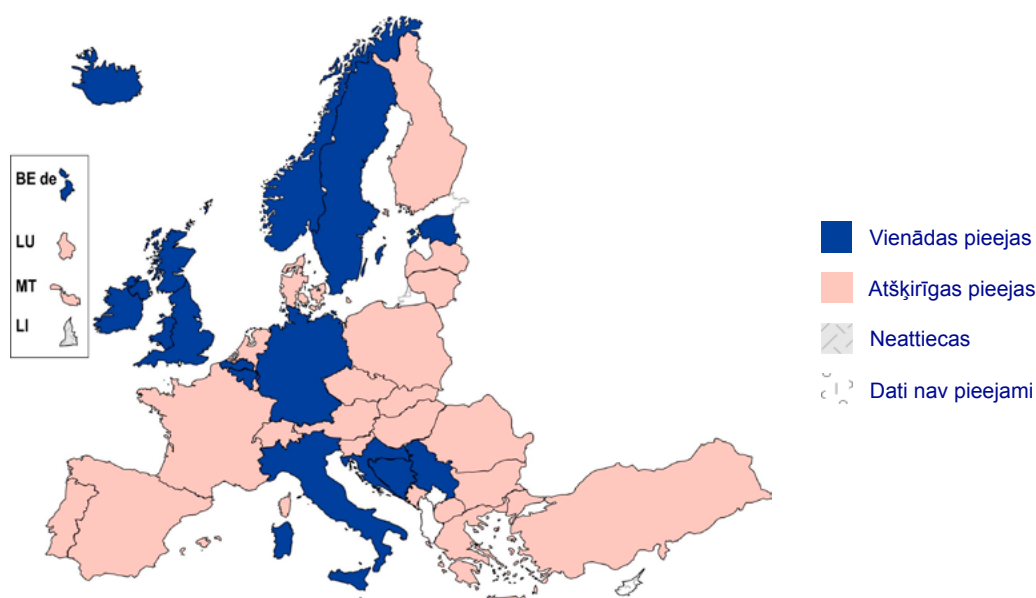
Visbeidzot, Somijā rekomendācijas par mācību laiku atsevišķajam mācību priekšmetam „sociālās zinības” tika pieņemtas 2014. gadā obligātajai izglītībai un 2015. gadā vidējās izglītības otrajam posmam. Tas notika saistībā ar izglītības satura reformām, kuru mērķis bija nodrošināt vienotāku pamatu vietējam izglītības saturam. Turklāt priekšmets „sociālās zinības” tagad tiek mācīts no sākumskolas ceturtās klases, bet pirms 2016./17. mācību gada tas tika mācīts tikai vidējās izglītības laikā. Savukārt vidējās izglītības

otrajā posmā diviem kursiem, kas pastāvēja pirms 2016./17. mācību gada („Somijas sabiedrība” un „ekonomika”), tika pievienots jauns obligātais sociālo zinību kurss „Somija, Eiropa un mainīgā pasaule”.

1.3. Pilsoniskās izglītības saturs skolā īstenotā SPIA

Salīdzinot skolā īstenotas sākotnējās profesionālās izglītības un apmācības (SPIA) saturu un vispārējās vidējās izglītības saturu, redzams, ka 17 izglītības sistēmās no analizētās 41 izglītības sistēmas pilsoniskās izglītības mācīšana abos sektoros tiek organizēta vienādi (skat. 1.5. attēlu).

1.5. attēls. Pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas vispārējā vidējā izglītībā un skolā īstenotā SPIA; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm, 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Šajā pētījumā sākotnējās profesionālās izglītības un apmācības analīze galvenokārt ir saistīta ar visiem skolēniem kopīgo izglītības saturu (izglītības pamatsaturs) un tiem izvēles priekšmetiem, kuri ir pieejami visiem skolēniem neatkarīgi no viņu specializācijas.

1.5. attēlā ir apskatītas šādas pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas: kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets; kā atsevišķs izvēles priekšmets; integrēta citos obligātajos mācību priekšmetos; integrēta citos izvēles priekšmetos; kā starppriekšmetu tēma. „Atšķirīgas pieejas” attiecas ne tikai uz izmantotajām pieejām, bet arī uz starppriekšmetu tēmām, kuras attiecas uz pilsonisko izglītību, un/vai uz tiem mācību priekšmetiem, kas ir saistīti ar pilsonisko izglītību, kā arī uz to obligātuma pakāpi.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Īrija. Abos vidējās izglītības posmos valsts mērogā īsteno SPIA programmu nav. Pieejamajās programmās ar profesionālo aspektu pilsoniskā izglītība tiek nodrošināta līdzīgi kā vispārējā *ISCED 3* izglītībā.

Polija. Profesionālajās pamatskolās un vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolās pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas ir atšķirīgas, bet vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolās un tehnikumos vienādas.

Apvienotā Karaliste (Anglija/Velsa/Ziemeļīrija). Skolā īsteno SPIA nav atsevišķa izglītības plūsma, tāpēc tiem skolēniem, kuri apgūst profesionālo programmu, pilsoniskā izglītība tiek mācīta tāpat kā tiem, kuri apgūst vispārējās izglītības programmu.

Islande. Lielākā daļa SPIA programmu ir integrētas vidējās izglītības otrā posma skolās, un tajās tiek izmantotas vispārējā *ISCED 3* izglītībā īstenotās pilsoniskās izglītības pieejas.

Lihtenšteina. SPIA audzēkņi skolā īsteno programmas daļu apgūst Šveicē.

Pārējās izglītības sistēmās pilsoniskās izglītības organizācija skolā īstenotā SPIA kaut kādā mērā atšķiras no pilsoniskās izglītības nodrošinājuma attiecīgajās vispārējās vidējās izglītības klasēs. Atšķirību apmērs ir atkarīgs no tā, kā pilsoniskā izglītība ir iekļauta vispārējās izglītības saturā: kā atsevišķs priekšmets, kā citos mācību priekšmetos integrēta tēma vai kā starppriekšmetu tēma. Būtiskākās atšķirības izpaužas tajā, cik priekšmetos pilsoniskās izglītības elementi ir integrēti: parasti SPIA šādu priekšmetu ir mazāk.

10 valstīs SPIA ir mazāk obligāto mācību priekšmetu, kuros integrēti pilsoniskās izglītības elementi, nekā vispārējā vidējā izglītībā. Bulgārijā un Slovēnijā daži vispārējās vidējās izglītības otrā posma obligātie mācību priekšmeti, kuros integrēti pilsoniskās izglītības elementi, skolā īstenotā SPIA (dažās programmās) ir izvēles priekšmeti. Mazāk šādu obligāto priekšmetu ir Francijas, Lietuvas, Maltas un Melnkalnes SPIA, bet Grieķijā, Latvijā (skolā īsteno SPIA pirmajā gadā), Luksemburgā un Rumānijā tādu vispār nav.

Austrijā (nepilna laika profesionālā skola / mācekļība) un Bijušajā Dienvidslāvijas Maķedonijas Republikā skolā īstenotā SPIA nav tādu obligāto priekšmetu, kuros būtu integrēti pilsoniskās izglītības elementi, taču audzēkņi apgūst atsevišķu obligāto pilsoniskās izglītības priekšmetu, kas attiecīgajās vispārējās izglītības klasēs netiek mācīts.

Spānijā, Ungārijā un Turcijā pilsoniskā izglītība ir integrēta vispārējās izglītības obligātajos mācību priekšmetos, savukārt SPIA tā ir ietverta moduļos, kuros pilsoniskās izglītības tēmas tiek aplūkotas šaurāk un vispārīgāk. Piemēram, Ungārijā visiem vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolēniem ir jāapgūst „vēsture, sociālās un pilsoniskās zinības”, savukārt SPIA skolēni mācās priekšmetu „sabiedrības attīstība”.

Atšķirības ir arī starp izvēles priekšmetiem, kuros ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi. Grieķijā, Spānijā, Francijā, Ungārijā, Maltā, Rumānijā un Slovākijā tādi izvēles priekšmeti, kuros vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi, SPIA netiek piedāvāti. Visbeidzot, Latvijā, Lietuvā un Polijā (profesionālajās pamatskolās) SPIA audzēkņiem tiek piedāvāts mazāk izvēles priekšmetu, kuros ietverti pilsoniskās izglītības elementi.

Visās analizētajās izglītības sistēmās atsevišķie pilsoniskās izglītības priekšmeti, kas tiek mācīti visiem vispārējās vidējās izglītības skolēniem, tiek nodrošināti arī SPIA. Slovēnijā SPIA audzēkņi neapgūst moduļus „pilsoniskuma kultūra” un „izglītība mieram, ģimenei un nevardarbībai”, kas ir obligāti visiem vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolēniem. Četrās valstīs SPIA ir mazāk prasību attiecībā uz atsevišķā obligātā priekšmeta mācīšanu.

Bulgārijā „pilsoniskā izglītība” skolā īstenotā SPIA ir izvēles priekšmets.

Grieķijā priekšmets „pilsoniskā izglītība” tiek mācīts vispārējās vidējās izglītības otrā posma pirmajā un otrajā klasē, bet skolā īstenotā SPIA tikai pirmajā klasē.

Lietuvā priekšmets „pilsoniskā izglītība” tiek mācīts vispārējās vidējās izglītības pirmā posma pēdējās divās klasēs, bet skolā īstenotā SPIA – tikai vienā attiecīgajā klasē.

Somijā skolā īstenotā SPIA audzēkņiem tiek mācīts atsevišķs priekšmets „pilsoniskās prasmes un darba dzīves kompetences”, kura tvērums ir specifiskāks un šaurāks nekā vispārējās izglītības mācību priekšmetam „sociālās zinības”.

No astoņām valstīm, kurās vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolēniem ir pieejams atsevišķs pilsoniskās izglītības izvēles priekšmets ⁽³⁸⁾, tikai Polijā (profesionālajās pamatskolās), Rumānijā un Somijā šis priekšmets netiek piedāvāts SPIA. Savukārt Ungārijā, kur vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā par atsevišķa priekšmeta mācīšanu lemj skolas, SPIA visiem skolēniem „sociālās zinības” ir jāapgūst obligāti.

Tajos gadījumos, kad pilsoniskā izglītība vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā tiek mācīta kā starppriekšmetu tēma (skat. 1.1. attēlu), vairumā aplūkoto valstu tas attiecas arī uz SPIA. Tomēr četrās valstīs attiecībā uz starppriekšmetu tēmām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību, SPIA tiek izvirzītas mazākas prasības nekā vispārējai izglītībai.

Čehijā vispārējās vidējās izglītības otrajam posmam ir noteiktas piecas ar pilsonisko izglītību saistītas starppriekšmetu tēmas („personiskā un sociālā izglītība”, „domāšana Eiropas un pasaules kontekstā”, „multikulturālā izglītība”, „vides izglītība” un „plašsaziņas līdzekļu izglītība”), savukārt SPIA – tikai divas („demokrātiskais pilsoniskums” un „vides izglītība”).

Francijā uz vispārējās vidējās izglītības otro posmu attiecinātās prasības par uzraudzītu personisko darbu, kas saistīts ar pilsonisko izglītību, uz SPIA neattiecas, bet „Pilsona ceļš” attiecas uz abiem izglītības sektoriem.

Slovākijā vispārējai izglītībai noteiktās starppriekšmetu tēmas uz SPIA neattiecas.

Somijā multidiscipināri mācību moduļi, kas attiecas uz pilsonisko izglītību, tiek nodrošināti tikai vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā.

Dānijā un Portugālē, kur vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā pilsoniskā izglītība tiek nodrošināta tikai kā starppriekšmetu tēma un skolas pašas izlemj, kā to īstenot, SPIA tiek izmantotas dažādas pieejas.

Dānijā divos no trijiem SPIA ieguves ceļiem (proti, pamatprogrammas pirmajā kursā un *Eux*, kas ved uz vispārējās vidējās izglītības otro posmu) pilsoniskā izglītība vienmēr ir integrēta obligātajā mācību priekšmetā „sociālās zinības”. Tie SPIA audzēkņi, kas skolā iestājas vēlāk nekā 12 mēnešus pēc obligātās izglītības ieguves beigām, sāk ar otro pamatprogrammu un sociālās zinības nemācās.

Portugālē tie skolēni, kas apgūst profesionālās un mācekļa programmas, pilsonisko izglītību mācās kā atsevišķu obligāto mācību priekšmetu, savukārt tiem, kas apgūst izglītības un apmācības programmas, pilsoniskā izglītība ir integrēta citos obligātajos mācību priekšmetos.

⁽³⁸⁾ Īrija, Polija, Rumānija, Somija, Melnkalne, Norvēģija, Serbija un Turcija.

Visbeidzot, Nīderlandē un Šveicē attiecībā uz pilsoniskās izglītības pieeju izmantošanu SPIA iestādēm ir lielāka autonomija nekā vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolām.

Nīderlandē vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā pilsoniskā izglītība ir integrēta obligātajā izglītības saturā jomā „sociālās zinības”, savukārt SPIA skolas pašas izlemj, vai nodrošināt pilsonisko izglītību kā atsevišķu mācību priekšmetu vai integrēt to citos mācību priekšmetos.

Šveicē SPIA izglītības pamatsaturs ir organizēts nevis kā mācību priekšmets, bet kā izglītības saturs joma, un skolas to var pielāgot savam mācību procesam.

Kopsavilkums (A. Organizācija)

Izglītības saturs norāžu analīze atklāj, ka gandrīz visās valstīs pilsoniskā izglītība ir jānodrošina visiem jauniešiem visās vispārējās izglītības pakāpēs. Tiek izmantotas trīs galvenās pieejas, taču tās tiek izmantotas dažādos veidos un dažādās izglītības pakāpēs. Pilsoniskā izglītība var tikt mācīta kā starppriekšmetu tēma, kā atsevišķs mācību priekšmets, vai tā var būt integrēta plašākā mācību priekšmetā vai izglītības saturā jomā. Izplatītākais modelis ir integrācijas pieejas apvienojums ar starppriekšmetu tēmas pieeju. Tas tiek izmantots 23 no 42 šajā ziņojumā apskatītajām izglītības sistēmām sākumskolas izglītībā un 20 sistēmās abos vidējās izglītības posmos. Papildus šīm divām pieejām sešās valstīs sākumskolas izglītībā, astoņās – vidējās izglītības pirmajā posmā un sešās – vidējās izglītības otrajā posmā pilsoniskā izglītība tiek mācīta kā atsevišķs obligātais mācību priekšmets. Sešās izglītības sistēmās šai izglītības saturā jomai ir tikai definēti starppriekšmetu mērķi, bet par tās praktisko īstenošanu lemj skolas⁽³⁹⁾. Pārējās valstīs pilsoniskā izglītība tiek organizēta, īstenojot vēl citas kombinācijas (piemēram, kā starppriekšmetu tēma un atsevišķs priekšmets).

Rezumējot – pilsoniskā izglītība tikai retos gadījumos nav minēta augstākā līmeņa izglītības saturā norādēs katrai vispārējās izglītības pakāpei vai nu kā starppriekšmetu tēma, vai kā obligāta integrēta tēma, vai kā atsevišķs mācību priekšmets. Tomēr tā tas ir Īrijā vidējās izglītības otrajā posmā, Bosnijā un Hercegovinā sākumskolas izglītībā, kā arī Serbijā visā vispārējā izglītībā. Daļēji tā tas ir arī Anglijā, kur nav konkrētu prasību attiecībā uz pilsonisko izglītību sākumskolās, vidējās izglītības otrā posma divās pēdējās klasēs un akadēmijās (visās klasēs). Tomēr šī priekšmeta aspekti var tikt mācīti atbilstoši vispārējām prasībām, kuras attiecas uz visām publiski finansētajām skolām un paredz, ka izglītības saturam ir jābūt līdzsvarotam un plašam un ir jāveicina skolēnu un sabiedrības garīgā, morālā, kulturālā, intelektuālā un fiziskā attīstība.

Visā vispārējā izglītībā kā priekšmeti, kuros ir ietverti pilsoniskās izglītības elementi, izglītības saturā dokumentos visbiežāk ir minēti sociālo zinību priekšmeti – tie arī ir vistiešāk saistīti ar sabiedrību un indivīdu attiecībām sabiedrībā. Citas priekšmetu jomas ir minētas daudz mazāk – tās ir valodas, personiskā attīstība, matemātika, dabaszinātnes, kā arī ētika un reliģijas mācība.

Mācību gadu skaits, kuros pilsoniskā izglītība vispārējā izglītībā tiek mācīta kā atsevišķs obligātais priekšmets, aplūkotajās valstīs ir ļoti atšķirīgs. Visilgāk to māca Igaunijā, Francijā, Slovākijā un Somijā, kur šis atsevišķais mācību priekšmets tiek nepārtraukti mācīts 7–12 mācību gadus. Turpretim Horvātijā, Kiprā un Turcijā šāds obligātais priekšmets vispārējā izglītībā tiek mācīts tikai vienu gadu. Pārējās valstīs šāds atsevišķais priekšmets tiek mācīts 2–5 mācību gadus, galvenokārt vidējā izglītībā. Šīs būtiskās atšķirības atspoguļojas rekomendācijās par vidējo mācību laiku gadā, kur arī ir redzamas būtiskas atšķirības. Tās valstis, kur rekomendētais mācību laiks ir vislielākais, parasti ir arī tās, kur pilsoniskā izglītība tiek mācīta visilgāk. Jāpiemin arī tas, ka dažās valstīs pilsoniskajai izglītībai kā atsevišķam obligātajam priekšmetam atvēlamais laiks nesen ir palielināts. Beļģijā (franču kopienā) šāds atsevišķs obligātais mācību priekšmets patlaban tiek ieviests, savukārt Grieķijā un Somijā ir palielināts mācību gadu skaits, kad tas tiek mācīts.

Tiem skolēniem, kas apgūst skolā īstenu sākotnējo profesionālo izglītību un apmācību (SPIA), pilsoniskās izglītības nodrošinājums ir līdzīgs mazliet mazāk nekā pusē aplūkoto izglītības sistēmu. Turpretim lielākajā daļā izglītības sistēmu pilsoniskā izglītība vidējās izglītības saturā ir iekļauta citādi nekā SPIA saturā, lai gan arī skolā īstentās SPIA ieguvēji pilsonisko izglītību apgūst. Būtiskākā atšķirība

⁽³⁹⁾ *ISCED 1*: Horvātija, Ungārija un Portugāle; *ISCED 2*: Beļģija (flāmu kopiena), Horvātija un Portugāle; vispārējā *ISCED 3*: Beļģija (flāmu kopiena), Dānija, Portugāle un Islande.

ir tā, ka SPIA pilsoniskās izglītības elementi ir integrēti mazākā priekšmetu skaitā nekā vispārējā vidējā izglītībā.

10 valstīs SPIA ir mazāk obligāto mācību priekšmetu, kuros integrēti pilsoniskās izglītības elementi, nekā vispārējā vidējā izglītībā, bet 10 citās valstīs izvēles priekšmeti, kuros vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi, SPIA netiek piedāvāti vispār vai tiek piedāvāti retāk. Atsevišķie pilsoniskās izglītības priekšmeti, kas tiek mācīti visiem vispārējās vidējās izglītības skolēniem, parasti tiek nodrošināti arī SPIA, taču četrās no apskatītajām valstīm SPIA audzēkņiem pilsoniskās izglītības nodrošinājums ir mazāks vai nu gadu skaita, vai mērķa populācijas, vai tvēruma ziņā. Visbeidzot, ja pilsoniskā izglītība vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā ir definēta kā starppriekšmetu tēma, lielākajā daļā no 32 analizētajām valstīm tā tas ir arī SPIA. Tomēr četrās valstīs ar pilsonisko izglītību saistītās starppriekšmetu tēmas tvērums SPIA ir mazāks nekā vispārējā izglītībā.

B. Saturs

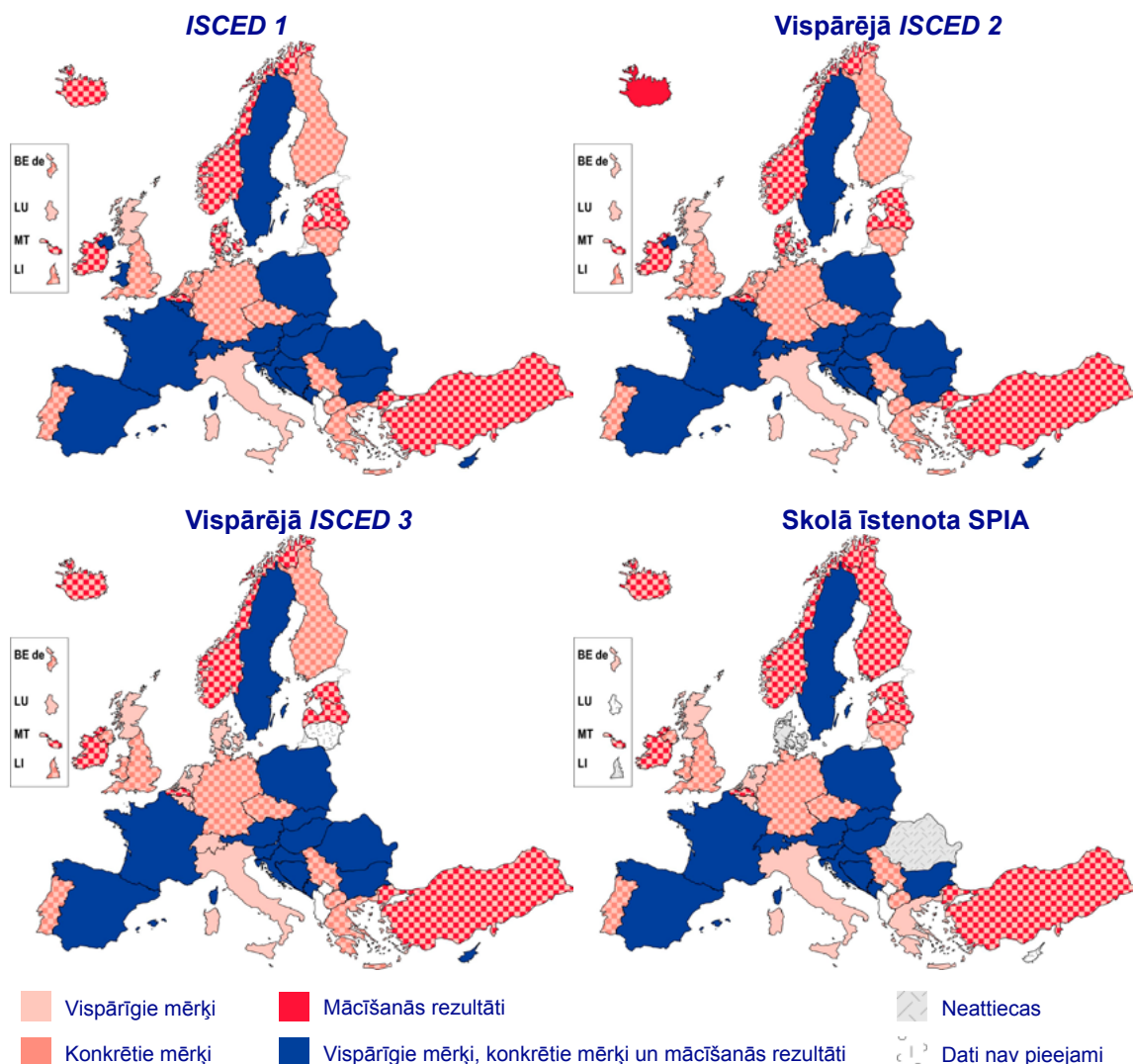
1.4. Izglītības saturs: vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti

Dažādu izglītības sistēmu struktūras un darbības atšķirības liecina par to, ka atšķirīgas ir arī augstākās pārvaldes iestādes pieņemtās izglītības satura norādes. Šī iemesla dēļ *Eurydice* nacionālās nodaļas tika lūgtas ne vien sniegt informāciju par to, kādas ar pilsonisko izglītību saistītās zināšanas un prasmes skolēniem ir jāapgūst, bet arī norādīt, kādas ir ar pilsonisko izglītību saistītās izglītības satura norādes, proti, vai tās ir plašas un paredz vispārīgus mērķus vai arī nosaka konkrētus mērķus un/vai mācīšanās rezultātus.

Apsekojuma rezultāti liecina, ka visās valstīs ir izvirzīti daži ar pilsonisko izglītību saistīti vispārīgie mērķi (skat. 1.6. attēlu). Tas nozīmē, ka pat tad, ja skolas vai skolotāji ir kaut kādā mērā autonomi attiecībā uz pilsoniskās izglītības mācīšanu, visās valstīs ir sniegti vismaz vispārīgi norādījumi, pēc kuriem skolām un skolotājiem vadīties. Šo vispārīgo mērķu detalizācijas pakāpe dažādās valstīs, protams, ir atšķirīga. Lielākā daļa apsekoto Eiropas valstu aprobežojas ar diezgan īsu pilsoniskās izglītības vispārīgo mērķu aprakstu vai sarakstu. Tas arī ir saprotams, jo vispārīgie mērķi, kā liecina pats termins, ir paredzēti, lai sniegtu tikai vispārīgus norādījumus par aptveramajām jomām un sasniedzamajiem mērķiem. Tomēr Čehijā, Francijā, Horvātijā, Austrijā, Polijā, Rumānijā un Šveicē vispārīgie mērķi ir detalizētāki. Jāpiemin, ka tajās valstīs, kur vispārīgie mērķi pilsoniskās izglītības jomā ir aprakstīti sīkāk, arī visas izglītības satura norādes ir detalizētākas, tātad arī konkrētie mērķi un/vai mācīšanās rezultāti šajās izglītības satura norādēs ir diezgan gari un vispusīgi.

Kaut arī ar pilsonisko izglītību saistīti vispārīgie mērķi gandrīz visām izglītības pakāpēm ir izvirzīti visās valstīs, to pašu nevar teikt par konkrētajiem mērķiem un mācīšanās rezultātiem (skat. 1.6. attēlu). Savā ziņā konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti ir vienas monētas divas puses. Pirmie attiecas uz pilsoniskās izglītības saturu, raugoties no izglītības pārvaldes iestādes, skolas vai skolotāja skatpunkta, savukārt otrie attiecas uz to pašu saturu, raugoties no izglītības ieguvēja skatpunkta (*Harvey*, 2004). Šajā ziņojumā mācīšanās rezultāti ir definēti kā apgalvojumi par to, ko izglītības ieguvējs zina, saprot un spēj paveikt, pabeidzot izglītības pakāpi vai mācību moduli. Mācīšanās rezultāti atspoguļo faktisko sekmju līmeni, savukārt mācīšanās mērķi definē vispārīgāk attīstāmās kompetences.

1.6. attēls. Valsts izglītības satura norādes par pilsonisko izglītību: vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi un/vai mācīšanās rezultāti sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Dānija un Rumānija. Visiem SPIA audzēkņiem vienota izglītības satura nav.

Itālija. Tā kā skolas ir lielā mērā autonomas, konkrētie mērķi un mācīšanās rezultāti centrālajā līmenī nav definēti.

Austrija. Attiecībā uz SPIA ir ņemtas vērā izglītības satura norādes nepilna laika profesionālajām skolām un mācekļtībai.

Saskaņā ar apsekojuma rezultātiem mācīšanās rezultāti pilsoniskās izglītības satura norādēs ir paredzēti 28 Eiropas izglītības sistēmās ⁽⁴⁰⁾. Kā redzams 1.6. attēlā, parasti mācīšanās rezultāti ir noteikti visām skolas izglītības pakāpēm, taču ir daži izņēmumi. Beļģijas franču kopienā mācīšanās rezultāti ir noteikti tikai *ISCED* 1. un 2. pakāpei. Tuvākajā nākotnē tas varētu mainīties, jo, sākot ar 2017./18. mācību gadu, pilsoniskā izglītība tiks mācīta kā atsevišķs priekšmets *ISCED* 2. un 3. pakāpē un SPIA. Tāpat kā Beļģijas franču kopienā, arī Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) un Dānijā mācīšanās rezultāti ir noteikti tikai *ISCED* 1. un 2. pakāpei, un jāpatur prātā, ka Dānijā nav vienota pilsoniskās izglītības satura visiem SPIA audzēkņiem. Somijā mācīšanās rezultāti ir formulēti tikai attiecībā uz SPIA, bet Apvienotajā Karalistē

⁽⁴⁰⁾ Beļģija (franču un flāmu kopiena), Bulgārija, Dānija, Igaunija, Īrija, Spānija, Francija, Horvātija, Kipra, Latvija, Ungārija, Malta, Austrija, Polija, Rumānija, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa un Ziemeļīrija), Bosnija un Hercegovina, Šveice, Islande, Melnkalne, Norvēģija un Turcija.

(Velsā) – tikai attiecībā uz *ISCED 1*. Visbeidzot, Šveicē mācīšanās rezultāti ir noteikti *ISCED 1*. un 2. pakāpei un SPIA, bet *ISCED 3*. pakāpei nav noteikti.

20 izglītības sistēmu izglītības satura norādēs ir ietverti gan konkrētie mērķi, gan mācīšanās rezultāti ⁽⁴¹⁾, un 12 no tām tie ir paredzēti visām izglītības pakāpēm. Apvienotajā Karalistē (Velsā) mācīšanās rezultāti un konkrētie mērķi ir definēti tikai *ISCED 1*. pakāpei, bet *ISCED 2*. un 3. pakāpei, kā arī SPIA ir definēti tikai konkrētie mērķi. Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) konkrētie mērķi ir definēti visām *ISCED* pakāpēm, bet mācīšanās rezultāti – tikai *ISCED 1*. un 2. pakāpei.

Tas, ka 20 izglītības sistēmas papildus vispārīgajiem mērķiem ir noteikušas gan konkrētus mērķus, gan mācīšanās rezultātus, ir interesanti un liecina par to, ka izglītības pārvaldes iestādes vēlas apvienot tradicionālāku pieeju izglītības satura struktūrai ar jaunāku pieeju, kas vairāk ir vērsta uz mācīšanās rezultātiem. Tas savukārt var norādīt, ka izglītības pārvaldes iestādes ir ieinteresētas gan tajā, ko pilsoniskā izglītība vēlas sasniegt, gan tajā, kā tā tiek īstenota.

Visbeidzot jāpiemin, ka 12 izglītības sistēmās (Beļģijas vācu kopienā, Čehijā, Vācijā, Grieķijā, Lietuvā, Luksemburgā, Nīderlandē, Portugālē, Apvienotajā Karalistē (Anglijā), Bijušajā Dienvidslāvijas Maķedonijas Republikā, Lihtenšteinā un Serbijā) izglītības satura norādēs ir ietverti vispārīgie mērķi un/ vai konkrētie mērķi, bet ne mācīšanās rezultāti.

1.5. Izglītības saturs

Jebkura pilsoniskās izglītības pētījuma pamatā ir tās saturs. Kā norādīts levdā, runājot par konceptuālo pamatu, būtiskākās sociāli politiskās norises ir lielā mērā ietekmējušas to, kas no pilsoniskās izglītības tiek gaidīts. Piemēram, vēlēšanas tiesību paplašināšana 19. un 20. gadsimtā lika valstu valdībām ieviest vai pielāgot pilsonisko izglītību, lai sagatavotu cilvēkus viņu jaunajai pilsoņa lomai un stiprinātu valstiskās piederības sajūtu (*Hobsbawm*, 1989; *Heater*, 2002). Pilsoniskā izglītība nav vienīgā izglītības joma, ko valdības ir izmantojušas, lai sasniegtu konkrētus sociālos vai politiskos mērķus, taču tā ir viena no piemērotākajām iespējām tādu mērķu sasniegšanai, kuri ir tieši saistīti ar pareizu valsts funkcionēšanu, piemēram, mudinot iedzīvotājus būt personiski un sociāli atbildīgiem, iesaistīties politikā vai ievērot likumus. Līdz ar to pilsoniskās izglītības saturs ir sensitīvs temats un tas ir rūpīgi jāanalizē.

1.5.1. Par metodoloģiju

Analizējot lielu kvalitatīvo datu apjomu, īpaši, ja dati iegūti no mācību priekšmeta satura norādēm, rodas vairākas problēmas. Sistemātiski analizēt izglītības satura norādes nav viegli, tāpēc *Eurydice* anketās citētie izglītības satura norāžu fragmenti tika standartizēti, ievērojot šādus principus un procedūru: (1) tika identificēti visi noderīgie dati, (2) tika atmetti tie dati, kas šim pētījumam nav būtiski, (3) būtiskie dati tika uzskaitīti tikai vienreiz, lai izvairītos no dublēšanās un nepamatotas rezultātu palielināšanās, (4) iegūto datu apjoms bija optimāls (t. i., tika iegūts tikai tik daudz informācijas vienību, cik nepieciešams), (5) tika izveidots datu kopums ar maksimālu mainīgumu.

1.7. attēls. Pilsoniskuma kompetences jomas un konkrētas pilsoniskās kompetences

Efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem	Kritiskā domāšana	Sociāli atbildīga rīcība	Demokrātiska rīcība
Pašpaļāvība	Spēja paraudzīties no vairākiem skatpunktiem	Cieņa pret taisnīgumu	Cieņa pret demokrātiju
Atbildība	Spriestspēja un analītiskās prasmes	Solidaritāte	Zināšanas par politiskajām institūcijām
Patstāvība (personiskā iniciatīva)	Datu interpretēšana	Cieņa pret citiem cilvēkiem	Zināšanas par politiskajiem procesiem (piemēram, vēlēšanām)
Cieņa pret dažādiem viedokļiem vai uzskatiem	Zināšanu atklāšana un avotu izmantošana	Cilvēktiesību ievērošana	Zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām

⁽⁴¹⁾ Tas attiecas uz Beļģijas franču kopienā, Bulgāriju, Spāniju, Franciju, Horvātiju, Kipru, Ungāriju, Austriju, Poliju, Rumāniju, Slovēniju, Slovākiju, Somiju, Zviedriju, Apvienoto Karalisti (Velsu un Ziemeļīriju), Bosniju un Hercegovinu, Šveici un Melnkalni.

Sadarbība	Plašsaziņas līdzekļu lietošanas prasme	Piederības sajūta	Mijiedarbība ar politiskās pārvaldes iestādēm
Konfliktu risināšana	Radošums	Ilgspējīga attīstība	Zināšanas par būtiskiem politiskiem un sociāliem jēdzieniem
Empātija	Izvērtēšana	Vides aizsardzība	Cieņa pret noteikumiem
Sevis pazīšana	Pasaules izpratne	Kultūras mantojuma aizsardzība	Dalība
Sazināšanās un klausīšanās	Jautājumu uzdošana	Zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām	Zināšanas par pilsonisko sabiedrību vai līdzdalība tajā
Emocionālā izpratne		Zināšanas par reliģijām un cieņa pret tām	
Elastīgums un spēja pielāgoties		Nediskriminācija	
Starpkultūru prasmes			

Avots: Council of Europe (2016) un Eurydice

Nav viegli praktiski īstenot 42 sistēmu izglītības satura norāžu analīzi, ievērojot minētos pilsoniskās izglītības satura principus, pat ja tie ir teksta fragmenti vai kopsavilkumi. Satura automatizēta analīze palīdz pārvaldīt lielu datu apjomu, bet tajā ir iespējamās kļūdas un tā nevar aizstāt uzmanīgu teksta lasīšanu un izpratni (Grimmer & Stewart, 2013). Izglītības satura norāžu fragmentu gadījumā rūpīga lasīšana un laba izpratne ir īpaši svarīgas, jo papildus satura atšķirībām⁽⁴²⁾ ir jāņem vērā arī detalizācijas pakāpe un rakstības stila atšķirības.

Minēto iemeslu dēļ būtiskie dati tika atlasīti manuāli, izmantojot tādu kritēriju sarakstu, kuri attiecas uz četrām pilsoniskuma kompetences jomām (efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem, kritiskā domāšana, sociāli atbildīga rīcība un demokrātiska rīcība), kas identificētas šī ziņojuma levdā izklāstītajā konceptuālajā pamatā (skat. 2. attēlu). Plašās pilsoniskuma kompetences jomas un konkrētās pilsoniskās kompetences (skat. 1.7. attēlu) atspoguļo gan Eiropas līmeņa lēmumus (*European Parliament and Council, 2006*⁽⁴³⁾; *Council of Europe, 2010*; *Council of Europe, 2016*), gan pētījumu rezultātus (*Ten Dam et al., 2010*; *Ten Dam et al., 2011*). Vairums īpašo kompetenču ir saskaņotas ar Eiropas Padomes noteiktajām (*Council of Europe, 2016*) demokrātiskas kultūras kompetencēm⁽⁴⁴⁾. Ir jāuzsver, ka 1.7. attēlā iekļautais saraksts nav pilnīgs, līdz ar to Eiropas valstu pilsoniskās izglītības saturā var būt iekļautas dažas no šajā ziņojumā minētajām pilsoniskajām kompetencēm (bet ne obligāti visas) vai tikai šajā ziņojumā minētās kompetences.

Lai vienkāršotu datu analizēšanu un rezultātu noformēšanu, visi izglītības satura norāžu dokumenti tika uztverti kā līdzvērtīgi, proti, netika ņemts vērā tas, vai norādēs ir minēti vispārīgie mērķi, konkrētie mērķi vai mācīšanās rezultāti. Tas bija svarīgi arī tādēļ, lai nodrošinātu, ka tiek pamanītas visas būtiskās pilsoniskās kompetences neatkarīgi no valsts izglītības pārvaldes iestāžu sniegto norāžu veida.

Kopumā, ja valsts izglītības satura norādēs bija ar 1.7. attēlā minētajām pilsoniskajām kompetencēm konceptuāli saistīta informācija, tad attiecīgā kompetence tika pieskaitīta kā esoša, proti, tika piešķirta vērtība „1”, nevis „0” kā neesošai kompetencei. Piemēram, viens no Portugāles pilsoniskās izglītības satura konkrētajiem mērķiem „gatavība piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā” nozīmē, ka tiktu pieskaitīta īpašā kompetence „dalība”, taču papildu informācija par dalību tiktu ignorēta. Citiem vārdiem sakot, kodēšanas procesā tika konstatēts tas, vai konkrētā kompetence izglītības satura norādēs ir minēta, nevis tas, cik reizi tā tur parādās.

Gadījumos, kad pilsoniskā izglītība netiek mācīta, kad noteiktā izglītības pakāpē vai izglītības ieguves ceļā visiem skolēniem vienota izglītības satura nav vai kad noteikts izglītības ieguves ceļš nepastāv, tika atzīmēta kategorija „neattiecas”. Kategorija „dati nav pieejami” tika piemērota gadījumos, kad nacionālās

⁽⁴²⁾ Anketas tika aizpildītas angļu vai franču valodā, un tās kodēja analītiķi, kas pārvalda attiecīgās valodas.

⁽⁴³⁾ Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums 2006/962/EK (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, OV L 394, 30.12.2006.

⁽⁴⁴⁾ Eiropas Padome (*Council of Europe, 2016*) ir identificējusi 55 iespējamās pilsoniskās kompetences. Lai atvieglotu analīzes veikšanu, šeit ir minēta tikai 41 no tām un dažas ir mazliet pielāgotas, lai precīzāk atbilstu četrām pilsoniskuma kompetences jomām. Turklāt tika noteiktas arī trīs citas kompetences, kas nav saistītas ar četrām plašajām pilsoniskuma kompetences jomām: uzņēmējdarbība, patērētāju tiesības un uzvedība, kā arī (fiziskās un garīgās) veselības aizsardzība. Tā kā šīs kompetences uz pilsoniskumu un pilsonisko izglītību attiecas netieši, tās šeit nav detalizēti analizētas.

nodaļas nespēja sniegt informāciju tehnisku iemeslu dēļ vai tādēļ, ka izglītības satura vadlīniju izstrādes ziņā ir vietējā vai skolu autonomija.

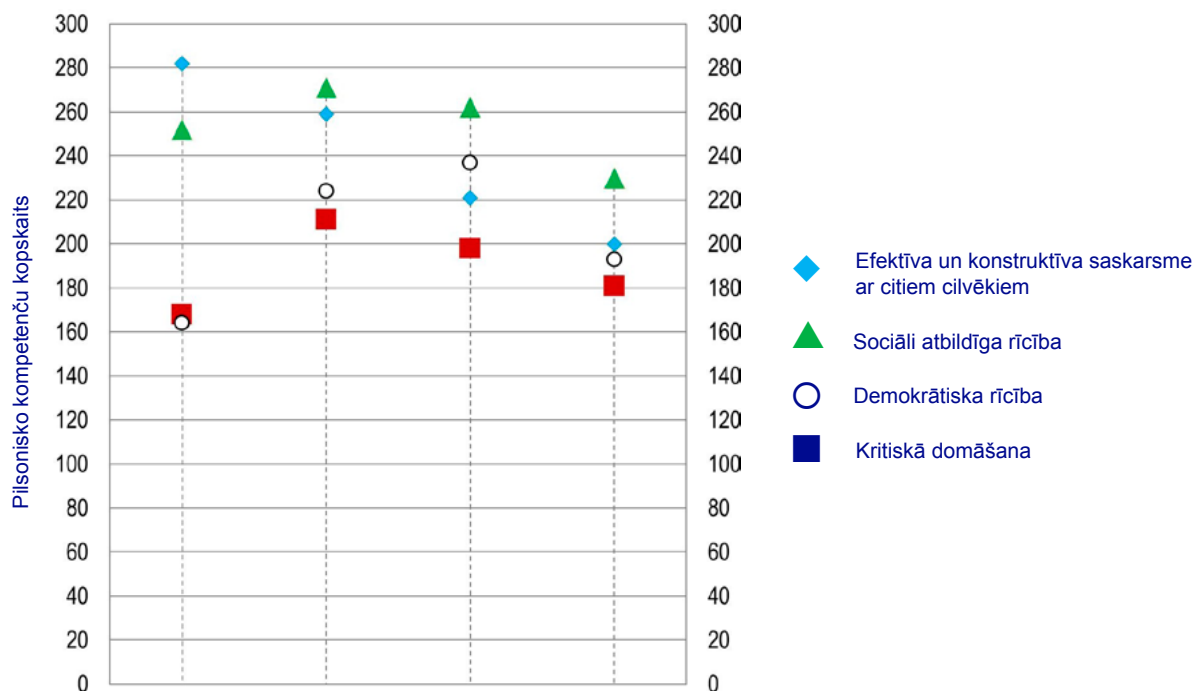
Izglītības satura analīzes rezultāti ir atspoguļoti trīs daļās. Pirmajā daļā (1.5.2. apakšsadaļa) ir apkopoti secinājumi par četrām plašajām pilsoniskuma kompetences jomām pa *ISCED* pakāpēm. Otrajā daļā (1.5.3. apakšsadaļa) ir izklāstīti katras kompetences jomas rezultāti atsevišķi, sākot ar jomu „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem”, kas aptver ar skolēnu personisko attīstību un savstarpējām attiecībām saistītās kompetences. Otrā kompetences joma ir „kritiskā domāšana”, kas apvieno informācijas meklēšanas un interpretēšanas praktiskās iemaņas ar abstraktākām spējām, piemēram, vērtēšanu un spriešanu. Trešā joma – „sociāli atbildīga rīcība” – aptver tādas zināšanas un attieksmi, kas ļauj skolēniem rēķināties ar visas sabiedrības labumu un interesēm. Visbeidzot, „demokrātiska rīcība” ir joma, kas ir vistiešāk saistīta ar politisko sfēru un pievēršas tādām zināšanām un izpratnei, kas pilsoņiem nepieciešamas, lai piedalītos demokrātiskajā procesā. 1.5.4. apakšsadaļā ir sīkāk iztirzāts četru pilsoniskuma kompetences jomu elementu sadalījums pa valstīm.

1.5.2. Izglītības satura analīzes rezultāti: vispārējās tendences

Lai sniegtu labāku priekšstatu par pilsoniskās izglītības saturu Eiropas valstīs, visu konkrētā *ISCED* pakāpē esošo pilsonisko kompetenču vērtības („1”) ir sasummētas. Tas ļauj atbildēt uz tādiem jautājumiem kā, piemēram, kuras pilsoniskuma kompetences jomas dažādās izglītības pārvaldes iestādes uzskata par prioritārām un kurās skolas izglītības pakāpēs un izglītības ieguves ceļos tās tiek mācītas. Tas arī lasītājam ļauj noskaidrot, kā prioritātes mainās pa dažādām izglītības pakāpēm un pilsoniskuma kompetences jomām.

1.8. attēlā ir redzams pilsonisko kompetenču kopskaits, kas sadalīts pa četrām plašajām pilsoniskuma kompetences jomām un *ISCED* pakāpēm. Vispirms jāpievērš uzmanība tam, ka visas četras pilsoniskuma kompetences jomas ir aptvertas visās skolas izglītības pakāpēs un izglītības ieguves ceļos. Otrs nozīmīgs secinājums ir tas, ka pilsoniskuma kompetences jomu tvērums dažādās izglītības pakāpēs ir atšķirīgs. *ISCED* 1. pakāpē salīdzinoši vairāk tiek uzsvērtā joma „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem”, kas aptver ar skolēnu personisko izaugsmi un savstarpējām attiecībām saistītās kompetences. Šīs kompetences jomas vērtība ir 282, kas nozīmē, ka šajā kategorijā apkopotās kompetences Eiropas valstu izglītības satura norādēs ir minētas 282 reizes. Jo vairāk tās ir minētas, jo vairāk ar attiecīgo jomu saistītu kompetenču ir minēts izglītības satura norādēs vai jo vairāk valstu tās ir iekļāvušas pilsoniskās izglītības saturā (vai abi minētie varianti).

1.8. attēls. Pilsoniskās izglītības kompetences valsts izglītības satura norādēs pa kompetences jomām sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (*ISCED* 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Pilsonisko kompetenču kopskaits rāda, cik reižu ar konkrētajām kompetences jomām saistītās pilsoniskās kompetences (skat. 1.7. attēlu) ir iekļautas *Eurydice* tīkla apsekojumā iesaistīto 42 Eiropas izglītības sistēmu izglītības satura norādēs.

Tomēr svarīgākais ir nevis pats absolūtais skaits, bet tā saistība ar citām pilsoniskās kompetences jomām. Piemēram, 282 ir vairāk par 252 – tik reižu ir minētas visas ar jomu „sociāli atbildīga rīcība” saistītās kompetences, kas ir otra biežāk minētā kompetences joma Eiropas sākumskolu pilsoniskās izglītības satura norādēs. Nav nekāds brīnums, ka „kritiskā domāšana” un „demokrātiska rīcība” *ISCED* 1. pakāpes pilsoniskās izglītības saturā nav tik izplatītas. Izglītības pārvaldes iestādes pilsoniskās izglītības saturu pa izglītības pakāpēm sadala atkarībā no skolēnu kognitīvajām prasmēm, kuras, protams, attīstās skolas gaitu laikā. Demokrātiska rīcība, kas aptver zināšanas par valsts politiskajām institūcijām un dalības nozīmi, t. sk. skolas līmenī (skat. 2. nodaļu), ir kompetence, kas vairāk piemērota vecākiem skolēniem. Tāpat kritiskajai domāšanai ir nepieciešama abstrakcijas spēja un analītiskā domāšana – abas šīs prasmes ir labāk attīstītas vecākiem skolēniem. Ir iespējami arī citi izskaidrojumi tam, kāpēc izglītības pārvaldes iestādes dažādām *ISCED* pakāpēm izvērta atšķirīgus pilsoniskās izglītības mērķus. Piemēram, ir lietderīgāk sagatavot skolēnus demokrātiskai rīcībai tad, kad viņi ir tuvāk vidējās izglītības beigām, kas parasti nozīmē arī obligātās izglītības beigas, jo tieši tad vairumā valstu skolēni kļūst pilngadīgi un iegūst tiesības balsot savas valsts vēlēšanās. Iespējams arī, ka valstu izglītības pārvaldes vēlas jau skolēnu izglītošanas sākumā mācīt viņiem, kā izturēties pret citiem un kā rīkoties sociāli pieņemami vai atbildīgi, lai šīs vērtības viņos iesakņotos.

Atbilstoši minētajām hipotēzēm 1.8. attēlā redzams, kā „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” Eiropas valstu pilsoniskās izglītības satura norādēs savas pozīcijas pakāpeniski zaudē, savukārt „kritiskā domāšana” un „demokrātiska rīcība” parādās aizvien vairāk. Kompetence „sociāli atbildīga rīcība” visās izglītības pakāpēs ir relatīvi stabilāka, taču SPIA tā minēta retāk.

Kaut arī 1.8. attēlā vispārējā situācija ir attēlota grafiski, tas neļauj ieraudzīt katras pilsoniskuma kompetences jomas pozīcijas izmaiņas, ņemot vērā tās relatīvo stāvokli katrā *ISCED* pakāpē. Šajā ziņā noderīgākas ir relatīvās daļas, kas attēlotas 1.9. attēla tabulā. Tajā redzams, ka apmēram 33 % no visām pilsoniskajām kompetencēm sākumskolas izglītībā ir saistītas ar jomu „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem”, kas aptver skolēnu personisko attīstību un savstarpējās attiecības. Šī kompetences joma kopā ar jomu „sociāli atbildīga rīcība” veido apmēram divas trešdaļas no visām pilsoniskajām kompetencēm *ISCED* 1. pakāpē. Atlikušo trešdaļu veido „kritiskā domāšana” un „demokrātiska rīcība”. *ISCED* 2. pakāpē valstu izglītības saturs starp četrām minētajām kompetences jomām ir sadalīts vienmērīgāk. Kā redzams 1.9. attēlā, „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” pilsoniskās izglītības saturā joprojām ir nozīmīga, tomēr tā vairs nav dominējošā joma.

1.9. attēls. Pilsoniskuma kompetences jomu īpatsvars valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (*ISCED* 1–3), 2016./17. māc. g.

(%)	<i>ISCED</i> 1	Vispārējā <i>ISCED</i> 2	Vispārējā <i>ISCED</i> 3	Skolā īstenota SPIA
Efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem	33	27	24	25
Kritiskā domāšana	19	22	22	23
Sociāli atbildīga rīcība	29	28	29	29
Demokrātiska rīcība	19	23	26	24
Kopā	100	100	100	100
Pilsonisko kompetenču kopskaits (absolūtos skaitļos)	855	950	902	792

Avots: *Eurydice*

Paskaidrojumi

Īpatsvars ir balstīts uz 1.8. attēlā redzamo pilsonisko kompetenču kopskaitu, kas rāda, cik reižu pilsoniskās kompetences (skat. 1.7. attēlu) ir iekļautas *Eurydice* tīkla apsekojumā iesaistīto 42 Eiropas izglītības sistēmu izglītības satura norādēs. Īpatsvaru summa ne vienmēr veido 100 %, jo tās ir noapaļotas līdz tuvākajam veselajam skaitlim.

Vidējās izglītības pirmajā posmā „sociāli atbildīga rīcība” ir minēta mazliet vairāk nekā pārējās kompetences jomas gan relatīvā, gan absolūtā izteiksmē. Atšķirība ir vēl lielāka salīdzinājumā ar jomām „kritiskā domāšana” un „demokrātiska rīcība”, kurām, kā minēts iepriekš, galvenokārt pievēršas abos vidējās izglītības posmos. Interesanti, ka arī sociālās atbildības elementi salīdzinoši vairāk ir

minēti *ISCED* 3. pakāpes izglītības satura norādēs. Saskaņā ar 1.9. attēlā atspoguļotajiem datiem 29 % pilsonisko kompetenču valsts izglītības satura norādēs *ISCED* 3. pakāpei ir veltītas skolēnu sociālās atbildības veicināšanai. Pēc tam nāk „demokrātiska rīcība” (26 %), „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” (24 %) un „kritiskā domāšana” (22 %).

Vēl viens interesants Eiropas pilsoniskās izglītības satura aspekts ir tas, kāda loma tiek piešķirta kritiskajai domāšanai. Kā redzams 1.9. attēlā, „kritiskā domāšana” vairāk parādās abu vidējās izglītības posmu un SPIA saturā. *ISCED* 2. un 3. pakāpē šīs jomas pozīcija ir stabila, un SPIA tā pat ir mazliet lielāka, lai gan no 1.8. attēla rodas iespaids, ka šai prasmei tiek pievērsta aizvien mazāka uzmanība. Faktiski jomas „kritiskā domāšana” pieminēšanas biežums absolūtā izteiksmē samazinās, kas izskaidro 1.8. attēlā redzamo kritumu, bet relatīvā izteiksmē tas pieaug. Šī īpatsvara pieaugums no 19 % (*ISCED* 1) līdz 23 % (SPIA) nebūt nav mazsvarīgs, tomēr tas ir mazāks par citu pilsoniskuma kompetences jomu īpatsvaru katrā izglītības pakāpē. Tas nozīmē, ka augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes Eiropā caurmērā par prioritāti izvirza citas pilsoniskuma kompetences jomas. Lai gan kritiskā domāšana ir demokrātiskas valsts pilsoņiem nepieciešama prasme, tā konkurē ar citām kompetencēm, kuras izglītības pārvaldes iestādes vēlas veicināt.

SPIA pilsoniskās izglītības saturs aptuveni atbilst tam pašam modelim kā *ISCED* 3 izglītības saturs. „Sociālās atbildības” kompetences tajā veido 29 % no visām pilsoniskajām kompetencēm, „demokrātiska rīcība” – 24 %, „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” – 25 %, bet „kritiskā domāšana” – 23 %. Tomēr, salīdzinot ar pārējām šeit aplūkotajām izglītības pakāpēm, SPIA kopējais pilsonisko kompetenču skaits visās apsekotajās valstīs ir mazāks (skat. 1.9. attēlu). Tas daļēji ir tāpēc, ka trūkst datu par dažām valstīm (skat. 1.6. attēlu), bet tas var būt saistīts arī ar to, ka nav visiem skolēniem vienota izglītības satura (skat. arī 1.5. attēlu).

1.5.3. Izglītības satura analīzes rezultāti: pilsoniskās kompetences

Līdz šim 1.5. sadaļā uzmanība tika pievērsta pilsoniskās izglītības satura analīzes apkopotajiem datiem, savukārt 1.5.3. apakšsadaļā plašās kompetences jomas ir sadalītas sīkāk, lai ļautu gūt detalizētāku priekšstatu par 42 apseko to Eiropas izglītības sistēmu izglītības saturu. Šī iemesla dēļ 1.10.–1.13. attēla datiem ir cita nozīme nekā 1.8.–1.9. attēla datiem, proti, četrās tālāk redzamajās tabulās, no kurām katra attiecas uz savu pilsoniskuma kompetences jomu, ir parādīts, cik reizi analizētajās valstīs izglītības satura norādēs parādās katrs atsevišķais pilsoniskuma elements. Tādējādi, jo lielāks ir skaitlis (biežums), jo vairāk valstu ir ziņojušas, ka konkrētais elements ir iekļauts to pilsoniskās izglītības vispārīgajos mērķos, konkrētajos mērķos vai mācīšanās rezultātos.

1.10.–1.13. attēla datus palīdzēs saprast divas vispārīgākas piebildes. Pirmkārt, nevienas valsts izglītības satura norādēs nav pieminētas visas šajā ziņojumā kodētās pilsoniskās kompetences. Tāpat arī nevienas pilsoniskuma elements nav atrodams visu valstu izglītības satura norādēs. Tas liecina, ka starp valstu izglītības satura norādēm pastāv atšķirības. Sīkāk tās ir apskatītas 1.5.4. apakšsadaļā, bet šajā uzmanība ir pievērsta valsts izglītības satura norāžu līdzīgajiem aspektiem kvantitatīvajā ziņā; tie atklāj, ka dažādu valstu pilsoniskās izglītības satura norādēs ir daudz kā kopīga. Otrā piebilde ir tehniska, proti, kodēšana neaprobežojās ar atsevišķām pilsoniskajām kompetencēm, bet tika attiecināta arī uz četrām plašajām kompetences jomām. Viens no iemesliem ir tāds, ka dažos gadījumos izglītības satura norādēs nebija skaidri minēta konkrēta kompetence, bet bija nosaukta kompetences joma. Otrs iemesls ir tas, ka reizēm tika minēts kādas kompetences jomas nosaukums. Jo īpaši tas attiecas uz jomu „kritiskā domāšana”. Lai ietvertu arī šādu informāciju, tika nolemts šādus formulējumus kodēt tāpat kā atsevišķas pilsoniskās kompetences.

Ir jāpatur prātā, ka valsts izglītības satura norādes ne vienmēr ir veltītas tikai pilsoniskajai izglītībai, tāpēc tajās var būt ietverti arī tādi elementi, kas nav tieši saistīti (vai vispār nav saistīti) ar pilsonisko izglītību, kā tā ir definēta šajā ziņojumā. Piemēram, dažas valstis pilsoniskās izglītības saturā ir iekļāvušas veselības mācību (Beļģija (franču kopiena), Francija, Kipra, Nīderlande, Portugāle un Apvienotā Karaliste (Anglija)). Citas tajā ir integrējušas ekonomiku (Malta, Portugāle, Rumānija, Slovākija, Apvienotā Karaliste (Anglija), Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika un Lihtenšteina), uzņēmējdarbību (Igaunija, Grieķija, Spānija, Horvātija, Malta, Polija, Portugāle un Somija) vai patērētāju tiesības un uzvedību (Bulgārija, Igaunija, Horvātija, Kipra, Malta, Nīderlande, Norvēģija un Turcija). Šie temati te nav analizēti, tomēr ir noderīgi zināt, ka dažās Eiropas valstīs pilsoniskā izglītība ir definēta

plaši ⁽⁴⁵⁾. Tas apstiprina konceptuālajā pamatā izvirzīto tēzi, ka pilsonība un līdz ar to arī pilsoniskā izglītība ir mainīgi jēdzieni un tos var interpretēt dažādi. Līdz ar to ir skaidrs, ka pilsoniskajai izglītībai ir ne tikai politiskais aspekts. To apliecina arī pilsoniskuma kompetences jomu analīze tālāk tekstā.

Kaut arī ir vīlinājums dažādu pilsoniskuma elementu parādīšanos katras valsts izglītības satura norādēs saskaitīt kopā, tas sekmētu valstu nepamatotu klasificēšanu. Ir jāatceras, ka ikvienam pilsoniskuma elementam ir sava skaitliski neizsakāmā vērtība, kas nav proporcionāla jebkura cita elementa vērtībai. Viena elementa esamība nevar kompensēt cita neesamību, un otrādi. Citiem vārdiem sakot, katrs pilsoniskuma elements ir unikāls, ar tikai tam raksturīgu vērtību, pat tad, ja jēdziens, kuru tas pārstāv, ir saistīts ar citiem jēdzieniem. Tātad, lai gan var apgalvot, ka daži elementi ir savstarpēji saistīti, kas ļauj tos sagrupēt, būtu aplami pieņemt, ka tos visus var izmērīt pēc vienas skalas. Atkarībā no piemērotajiem kritērijiem viens elements var tikt uzskatīts kā svarīgāks par citu, tāpēc viena elementa esamībai vai neesamībai nav tāda pati normatīvā vērtība kā cita elementa esamībai vai neesamībai.

Otrs iemesls, kāpēc atsevišķu pilsoniskuma elementu esamību nedrīkst sasummēt, ir tas, ka šeit izmantotais pilsonisko kompetenču saraksts nav pilnīgs, līdz ar to, piemēram, ja tiktu norādīts, ka kādas valsts izglītības satura norādēs ir minēts maz pilsonisko kompetenču, rastos maldinošs iespaids, ka šīs valsts izglītības satura norādēs trūkst satura, kas, iespējams, tā nemaz nav.

Lai izvairītos no sarežģījumiem, tālāk atrodamā izglītības satura norāžu analīze aprobežojas tikai ar salīdzinājumu starp *ISCED* pakāpēm. 1.5.4. apakšsadaļā valstis salīdzinātas tieši, ņemot vērā iepriekš minētos ierobežojumus.

Efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem

Kompetences jomā „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” ietilpst ne tikai tādi elementi, kas ir saistīti ar personiskajām attiecībām, bet arī tādi, kas saistīti ar personisko attīstību (sevis pazīšana, pašpaļāvība, patstāvība un atbildība). Šī kompetences joma nav izteikti politiska, lai gan tā ir iekļauta pilsoniskās izglītības saturā. Protams, robeža starp personisko un politisko sfēru ir smalka. Kā redzams 1.10. attēlā, veselās 36 izglītības sistēmas par vienu no pilsoniskās izglītības mērķiem (vai mācīšanās rezultātiem) ir izvirzījušas personiskās atbildības attīstību. Spēja atbildēt par savu rīcību un viedokli ir svarīga rakstura iezīme, kas vienlaikus ir arī sociāli noderīga. Personiskā atbildība aptver pārdomas par savu attieksmi, atturīgumu un atbildīgumu par savu rīcību.

1.10. attēls. Ar efektīvu un konstruktīvu saskarsmi ar citiem cilvēkiem saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (*ISCED* 1–3), 2016./17. māc. g.

	<i>ISCED</i> 1	Vispārējā <i>ISCED</i> 2	Vispārējā <i>ISCED</i> 3	Skolā īstenota SPIA
Efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem	13	11	8	6
Pašpaļāvība	21	17	16	13
Atbildība	36	35	30	30
Patstāvība (personiskā iniciatīva)	16	19	17	16
Cieņa pret dažādiem viedokļiem vai uzskatiem	30	29	25	23
Sadarbība	32	29	20	21
Konfliktu risināšana	22	21	21	20
Empātija	20	19	18	18
Sevis pazīšana	21	14	12	7
Sazināšanās un klausīšanās	33	31	24	24
Emocionālā izpratne	19	11	9	6
Elastīgums un spēja pielāgoties	2	3	3	2
Starpkultūru prasmes	17	20	18	14
Kopā	282	259	221	200

Avots: *Eurydice*

⁽⁴⁵⁾ Uzņēmējdarbības izglītība ir aplūkota citā *Eurydice* ziņojumā (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2016a).

Paskaidrojums

Skaitļi norāda to, cik valstu izglītības satura norādēs parādās analizētā pilsoniskā kompetence.

Par to, ka izglītības pārvaldes iestādes personisko atbildību uzskata par svarīgu pilsonisko kompetenci, liecina arī tas, ka tā ir iekļauta izglītības satura norādēs visām skolas izglītības pakāpēm. 35 valstīs atbildība ir minēta izglītības satura norādēs *ISCED 2.* pakāpei, 30 valstīs – *ISCED 3.* pakāpei un SPIA. Citiem vārdiem sakot, personisko atbildību pilsoniskās izglītības satura norādēs ir ietvērusi lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu.

Otrs visbiežāk minētais elements šajā kompetences jomā sākumskolas izglītībā ir „sazināšanās un klausīšanās”, proti, spēja sazināties, izteikt savu viedokli un to pamatot, kā arī ar cieņu uzklaustīt citu cilvēku viedokli. Kā redzams 1.10. attēlā, sākumskolas izglītībā šī kompetence ir ietverta vismaz 33 izglītības sistēmu izglītības satura norādēs. Vidējās izglītības pirmajā posmā kompetences joma „sazināšanās un klausīšanās” ir iekļauta 31 valsts izglītības satura norādēs. Vidējās izglītības otrajā posmā sazināšanās un klausīšanās prasmju apguve ir trešā izplatītākā kompetence jomā „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem”. Līdzīga tendence ir arī SPIA, kur „sazināšanās un klausīšanās” ir minēta 24 valstu izglītības satura norādēs un ir otrs izplatītākais elements.

Mācīšanās sadarboties ar citiem – gan skolā, gan ārpus tās – ir vēl viena prioritāte, kas kopīga daudzu Eiropas valstu izglītības satura norādēm. „Sadarbība” ir trešā izplatītākā kompetence *ISCED 1.* un *2.* pakāpē, bet *ISCED 3.* pakāpē un SPIA tā ir minēta retāk (skat. 1.10. attēlu).

Kompetences jomas „efektīva saskarsme” satura analīze atklāj, ka visās izglītības pakāpēs tendence ir līdzīga – kopumā tās pašas kompetences ir minētas apmēram tikpat daudzās Eiropas izglītības sistēmās (bet ne obligāti tajās pašās valstīs) visās *ISCED* pakāpēs. Atšķirības ir redzamas attiecībā uz tām kompetencēm, kas saistītas ar personisko attīstību, proti, emocionālo izpratni, pašpaļāvību vai sevis pazīšanu, kuras biežāk ir minētas *ISCED 1* izglītības saturā, bet augstāku izglītības pakāpju saturā par tām pakāpeniski ziņo aizvien mazāk izglītības sistēmu. Arī „starpkultūru prasmes” biežāk (lai gan arī ne ļoti bieži) ir minētas vidējā izglītībā nekā sākumskolas izglītībā.

Kritiskā domāšana

Salīdzinot ar kompetences jomu „efektīva saskarsme”, kritiskās domāšanas kompetenču izplatībā pa izglītības pakāpēm ir vairāk atšķirību. *ISCED 1.* pakāpē izplatītākā kompetence ir „izvērtēšana”, bet nākamās – „kritiskā domāšana”, „spriestspēja un analītiskās prasmes”, kā arī „plašsaziņas līdzekļu lietotprasme” (skat. 1.11. attēlu). *ISCED 2.* pakāpē izplatītākā kompetence ir „kritiskā domāšana”, otrajā vietā ir „izvērtēšana” un „pasaules izpratne”, bet trešajā vietā – „zināšanu atklāšana un avotu izmantošana”. Arī *ISCED 3.* pakāpē populārākā kompetence ir „kritiskā domāšana”, otrajā vietā – „izvērtēšana” un „pasaules izpratne”, bet trešajā – „spriestspēja un analītiskās prasmes”. Visbeidzot, SPIA populārākās kompetences attiecīgi ir „kritiskā domāšana”, „spriestspēja un analītiskās prasmes”, kā arī „izvērtēšana”.

1.11. attēls. Ar kritisko domāšanu saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (*ISCED 1–3*), 2016./17. māc. g.

	<i>ISCED 1</i>	Vispārējā <i>ISCED 2</i>	Vispārējā <i>ISCED 3</i>	SPIA
Kritiskā domāšana	19	28	26	26
Spēja paraudzīties no vairākiem skatpunktiem	15	15	15	17
Spriestspēja un analītiskās prasmes	19	20	23	24
Datu interpretēšana	8	15	14	14
Zināšanu atklāšana un avotu izmantošana	15	24	21	20
Plašsaziņas līdzekļu lietotprasme	18	23	19	14
Radošums	17	17	14	13
Izvērtēšana	28	27	25	22
Pasaules izpratne	18	27	25	19
Jautājumu uzdošana	11	15	16	12
Kopā	168	211	198	181

Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Skaitļi norāda to, cik valstu izglītības satura norādēs parādās analizētā pilsoniskā kompetence.

No tā var secināt, ka attiecībā uz kritiskās domāšanas kompetencēm atšķirības starp izglītības pakāpēm un sistēmām ir, bet to nav daudz. Citiem vārdiem sakot, vairums izglītības sistēmu atbalsta līdzīgus ar kritisko domāšanu saistītus elementus, un daži no tiem ir uzskatīti par pietiekami svarīgiem, lai tos iekļautu visās vai gandrīz visās izglītības pakāpēs. Vissvarīgākā ir spēja visu kritiski izvērtēt un izvēlēties no dažādām iespējām, it īpaši, ja ir iesaistīti ētiskie apsvērumi („kritiskā domāšana” un „izvērtēšana”). Aptuveni puse izglītības sistēmu par nozīmīgu kompetenci ir atzinušas un *ISCED* 1.–3. pakāpes izglītības saturā iekļāvušas „plašsaziņas līdzekļu lietotprasmī”, kas ietver arī sociālo tīklu lietotprasmī un cīņu pret kiberiebiedēšanu. Salīdzinoši mazāk valstu šo kompetenci māca SPIA. „Pasaulē izpratne”, kas ir saistīta ar aktuālajām norisēm, ir iekļauta daudzu valstu izglītības satura norādēs, bet galvenokārt attiecībā uz abiem vidējās izglītības posmiem. Līdzīgi tas ir arī ar jomu „zināšanu atklāšana un avotu izmantošana”. Turpretim „radošums” vairāk tiek veicināts sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā, taču tikai nedaudzās valstīs; lielākā daļa valstu skolēnu radošo spēju veicināšanu pilsoniskās izglītības satura norādēs nav ietvērušas.

Sociāli atbildīga rīcība

Vēl viens svarīgs pilsoniskās izglītības aspekts ir skolēnu sociālās atbildības izjūtas veidošana. Ir viegli saprast, kāpēc izglītības pārvaldes iestādes vēlas, lai skolu absolventiem būtu augsta atbildības sajūta ne tikai pret sevi vai tuvākajiem cilvēkiem (piemēram, ģimeni un vienaudžiem), bet arī pret sabiedrību kopumā. Līdz ar to kompetences joma „sociāli atbildīga rīcība” aptver plašu kompetenču loku – no cieņas pret citiem cilvēkiem, kultūrām, reliģijām un cilvēktiesībām līdz vides un kultūras mantojuma aizsardzībai, kā arī piederības sajūtu pie plašākas (vietējās, reģionālās, valsts un/vai Eiropas) kopienas.

1.12. attēls. Ar sociāli atbildīgu rīcību saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (*ISCED* 1–3), 2016./17. māc. g.

	<i>ISCED</i> 1	Vispārējā <i>ISCED</i> 2	Vispārējā <i>ISCED</i> 3	SPIA
Sociāli atbildīga rīcība	9	8	8	7
Cieņa pret taisnīgumu	18	21	19	22
Solidaritāte	22	25	19	20
Cieņa pret citiem cilvēkiem	32	31	28	24
Cilvēktiesību ievērošana	29	34	33	29
Piederības sajūta	27	23	23	19
Ilgspējīga attīstība	12	19	19	17
Vides aizsardzība	24	21	20	19
Kultūras mantojuma aizsardzība	17	13	15	10
Zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām	23	26	28	24
Zināšanas par reliģijām un cieņa pret tām	15	22	21	16
Nediskriminācija	24	28	29	23
Kopā	252	271	262	230

Avots: *Eurydice*

Paskaidrojums

Skaitļi norāda to, cik valstu izglītības satura norādēs parādās analizētā pilsoniskā kompetence.

Sociālā atbildība, tāpat kā kritiskā domāšana un personu mijiedarbība, aptver dažus elementus, kas tiek mācīti visu skolas laiku. Piemēram, vairāk nekā pusē aplūkoto izglītības sistēmu visās izglītības pakāpēs tiek mācīti elementi „cieņa pret citiem cilvēkiem” un „cilvēktiesību ievērošana” (skat. 1.12. attēlu). Arī jomu „zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām” skolēniem sāk mācīt jau agrīnā vecumā un turpina mācīt arī vēlāk. Cieņa pret citām kultūrām (vai citu kultūru pārstāvjiem) ir minēta 23 valstu izglītības satura norādēs *ISCED* 1. pakāpei. Attiecībā uz *ISCED* 2. pakāpi to minējušas 26 valstis, bet attiecībā uz *ISCED* 3. pakāpi vēl vairāk – 28 valstis, savukārt attiecībā uz SPIA zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām ir minētas 24 valstu izglītības satura norādēs. „Zināšanas par citām reliģijām un cieņa pret tām” ir konceptuāli šaurāka kategorija, tāpēc nav nekāds pārsteigums, ka tā ir minēta tikai dažu valstu izglītības satura norādēs un vismazāk attiecībā uz *ISCED* 1 un SPIA. *ISCED* 2. un 3. pakāpē šis elements ir minēts attiecīgi 22 un 21 valsts izglītības satura norādēs, kur skaidri pausta nepieciešamība izprast vai

cienīt citas reliģijas. Turpretim „nediskriminācija” ir plašāka kategorija, kas aptver pozitīvu attieksmi pret dzimumu vienlīdzību, daudzveidību un plurālismu sabiedrībā, kā arī iestājas pret visu veidu diskrimināciju. Līdz ar to „nediskriminācija” *ISCED* 1. pakāpes izglītības saturā ir iekļauta 24 valstīs, *ISCED* 2. pakāpes izglītības saturā 28 valstīs, *ISCED* 3. pakāpes izglītības saturā 29 valstīs, bet SPIA saturā – 23 valstīs.

Interesanti, ka ar kompetenci „ilgtspējīga attīstība” saistītās tēmas vairāk tiek aplūkotas skolu izglītības augstākajās pakāpēs, savukārt „vides aizsardzība” biežāk tiek mācīta sākumskolas izglītībā. Tas pats attiecas uz kompetenci „piederības sajūta”, kuras nolūks ir veicināt patriotismu un nacionālās identitātes izjūtu: kā redzams 1.12. attēlā, lielākajā daļā izglītības sistēmu piederības sajūta tiek mācīta sākumskolas izglītībā. Mazāk ir to valstu, kur šī kompetence ir skaidri minēta vidējās izglītības un skolā īstenotas profesionālās izglītības saturā. Šajā sakarā būtu vērts izcelt vēl vienu aspektu.

Pilsoniskā izglītība, it īpaši senākos laikos, ir bijusi saistīta ar nacionālās identitātes veicināšanu (*Heater*, 2002). Jaunāko pilsoniskās izglītības satura norāžu analīze liecina, ka skolēnu patriotisms un nacionālās identitātes izjūta joprojām tiek veicināti, tomēr ne tik izteikti. Attiecībā uz *ISCED* 1. pakāpi piederības sajūtas (t. sk. piederības pie nacionālas kopienas) sekmēšana izglītības satura norādēs ir minēta 27 no 42 Eiropas izglītības sistēmām, bet *ISCED* 2. un 3. pakāpē, kā arī SPIA šī kompetence ir minēta mazāk. Šis secinājums, kā arī fakts, ka mūsdienu pilsoniskās izglītības saturs daudzās valstīs veicina tādas kompetences, kas saistītas ar plurālismu un cieņu pret citām kultūrām, iespējams, atspoguļo to, ka Eiropa ir kļuvusi daudzveidīgāka un multikulturālāka.

Demokrātiska rīcība

„Demokrātiska rīcība” ir vispolitiskākā no šīm četrām kompetences jomām. Tā aptver aspektus, kas ir saistīti ar demokrātijai raksturīgajām institūcijām un demokrātijas praktisko pielietojumu. 1.13. attēlā redzams, ka skolēnu dalības veicināšana ir atrodama ļoti daudzu Eiropas izglītības sistēmu izglītības saturā. Tātad mūsdienu pilsoniskā izglītība Eiropā ne tikai izplata teorētiskās zināšanas par demokrātiju, bet arī mudina skolēnus kļūt par aktīviem pilsoņiem, kas piedalās sabiedriskajās un politiskajās norisēs. Vispārīgajai jomai „dalība” ir pievienota šaurāka kategorija – „zināšanas par pilsonisko sabiedrību vai līdzdalība tajā” –, lai noteiktu, vai kāda valsts ir spējusi soli tālāk un mudina skolēnus aktīvi iesaistīties pilsoniskajā sabiedrībā. Rezultāti liecina, ka tas drīzāk ir izņēmums, nevis norma. *ISCED* 1. pakāpes izglītības satura norādēs šo elementu ir minējušas tikai septiņas valstis. Nākamajās izglītības pakāpēs šādu valstu skaits palielinās (*ISCED* 2 – 13 valstis, *ISCED* 3 – 18 valstis, SPIA – 15 valstis), taču arī tas ir izglītības sistēmu mazākums.

1.13. attēls. Ar demokrātisku rīcību saistīto kompetenču norādīšanas biežums valsts izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (*ISCED* 1–3), 2016./17. māc. g.

	<i>ISCED</i> 1	Vispārējā <i>ISCED</i> 2	Vispārējā <i>ISCED</i> 3	SPIA
Demokrātiska rīcība	7	8	14	9
Cieņa pret demokrātiju	23	28	31	29
Zināšanas par politiskajām institūcijām	19	32	34	27
Zināšanas par politiskajiem procesiem (piemēram, vēlēšanām)	17	27	30	23
Zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām	11	22	23	16
Mijiedarbība ar politiskās pārvaldes iestādēm	6	6	8	8
Zināšanas par būtiskiem politiskiem un sociāliem jēdzieniem	14	24	23	17
Cieņa pret noteikumiem	28	31	23	22
Dalība	32	33	33	27
Zināšanas par pilsonisko sabiedrību vai līdzdalība tajā	7	13	18	15
Kopā	164	224	237	193

Avots: *Eurydice*

Paskaidrojums

Skaitļi norāda to, cik valstu izglītības satura norādēs parādās analizētā pilsoniskā kompetence.

Protams, valstu izglītības satura norādēs ir iekļautas arī kompetences „zināšanas par politiskajām institūcijām” un „zināšanas par politiskajiem procesiem”, kā arī abstraktāka kompetence „zināšanas par būtiskiem politiskiem un sociāliem jēdzieniem”, bet tās parasti ir jāapgūst, kad skolēni ir mazliet vecāki – vidējā izglītībā. Sākumskolas izglītībā vairāk nekā puse valstu cenšas skolēniem iemācīt noteikumu vērtību un nepieciešamību tos ievērot („cieņa pret noteikumiem”). Tas attiecas arī uz vidējās izglītības pirmo posmu, savukārt vidējās izglītības otrajā posmā un SPIA šim aspektam vairs netiek pievērsta tik liela uzmanība. Dalība daudzās valstīs tiek veicināta jau agrīnā izglītības posmā. Izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai un vidējai izglītībai to ir minējušas vairāk nekā 30 valstis, bet attiecībā uz SPIA – tikai 27 valstis (skat. 1.13. attēlu). Visbeidzot, abos vidējās izglītības posmos ievērojams skaits valstu izglītības satura norādēs ir iekļāvušas arī tēmas, kas saistītas ar starptautiskajām, it īpaši ES, organizācijām un ar starptautiskajiem līgumiem, it īpaši ANO līgumiem, tādiem kā Vispārējā cilvēktiesību deklarācija („zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām”). Diezgan pārsteidzoši ir tas, ka minētās tēmas netiek aplūkotas visās pētītajās izglītības sistēmās. To būtu viegli saistīt ar faktu, ka ne visas analizētās valstis ir ES dalībvalstis, tomēr nākamā sadaļa parāda, ka tas nevar būt vienīgais iemesls.

1.5.4. Izglītības satura analīzes rezultāti: atšķirības starp valstīm

Šajā apakšsadaļā izglītības satura analīzes rezultāti ir sadalīti vēl sīkāk. 1.14.–1.17. attēlā redzams, kurus pilsoniskuma kompetences jomu elementus apsekotās izglītības sistēmas ir minējušas izglītības satura norādēs katrai *ISCED* pakāpei. Iespējams, tā nevar gūt pilnīgu priekšstatu par valsts izglītības satura norādēs iekļauto bagātīgo informāciju, taču tas ir vienīgais veids, kā sistemātiski atspoguļot datus tā, lai būtu iespējams veikt salīdzinājumu starp valstīm.

42 izglītības sistēmu daudzveidība atspoguļojas ne tikai pilsoniskās izglītības saturā, bet arī datu pieejamībā. Nerunājot par tām izglītības sistēmām, kur pilsoniskā izglītība netiek mācīta un līdz ar to datu nav, datu pieejamību ietekmē arī dažās valstīs skolām vai reģioniem piešķirtā autonomija. Nīderlande ziņoja, ka tur skolas ir lielā mērā autonomas, tāpēc nav iespējams sniegt informāciju par mācīšanās rezultātiem. Arī Itālija uzsvēra, ka par pilsoniskās izglītības konkrēto mērķu vai mācīšanās rezultātu noteikšanu ir atbildīgas skolas. Apvienotā Karaliste (Skotija) apgalvoja, ka tur ir pieņemts „Izglītības saturs izcilības veicināšanai”, bet par tā satura pārvaldīšanu un īstenošanu ir atbildīgas vietējās pārvaldes iestādes un skolas. Spānijā reģionālās autonomijas dēļ datu nevis trūka, bet bija ļoti daudz: Spānijas *Eurydice* nodaļa iesniedza gan valsts, gan reģionālā līmeņa datus. Lai izvairītos no sarežģījumiem vizuālajā attēlojumā, grafiski ir attēlotas tikai Spānijas valsts līmeņa izglītības satura norādēs minētās kompetences. Dati par trim autonomajiem apgabaliem (Katalonija, Kastīlija-Lamanča un Galisija) ir iekļauti piezīmēs par atsevišķām valstīm zem attēla.

Efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem

1.14. attēlā redzams ne tikai tas, ka lielākā daļa izglītības sistēmu pilsoniskās izglītības satura norādēs nepārprotami veicina tādas kompetences kā „atbildība”, „sazināšanās un klausīšanās” un „sadarbība”, bet arī to, kuras valstis to nedara. Piemēram, attiecībā uz *ISCED* 1. pakāpi Beļģijas flāmu kopiena, Nīderlande un Bosnija un Hercegovina nav skaidri minējušas, ka skolēniem jāmacās, kā būt atbildīgiem indivīdiem. Arī attiecībā uz *ISCED* 2. pakāpi Nīderlande nav minējusi kompetenci „atbildība”; to nav darījušas arī Igaunija, Luksemburga, Apvienotā Karaliste (Ziemeļīrija) un Islande. Turpretim Beļģijas flāmu kopiena un Bosnija un Hercegovina izglītības satura norādēs vidējās izglītības pirmajam posmam kompetenci „atbildība” ir ietvērušas. SPIA un it īpaši *ISCED* 3. pakāpē šī kompetence kopumā parādās jau mazāk, kā tas redzams 1.14. attēlā.

1.14. attēls. Ar jomu „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.

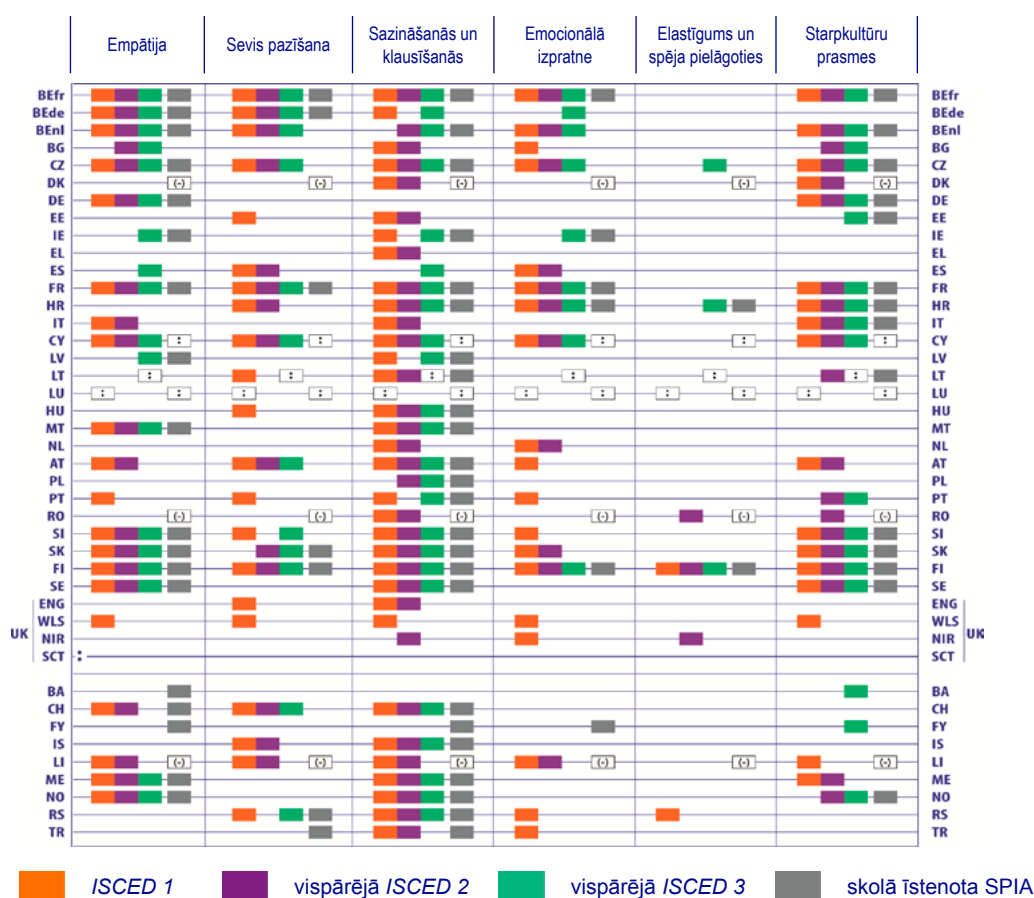


Avots: Eurydice

1.14. attēlā arī viegli var redzēt, kuras valstis ir ietvērušas mazāk izplatītas kompetences. Piemēram, „elastību” un „spēju pielāgoties mainīgiem apstākļiem” ir minējušas tikai dažas valstis, proti, Čehija (ISCED 3), Horvātija (ISCED 3 un SPIA), Rumānija (ISCED 2), Somija (visās pakāpēs), Apvienotā Karaliste (Ziemeļīrija) (ISCED 2) un Serbija (ISCED 1).

Vēl viena kompetence, kas valstu izglītības satura norādēs ir minēta retāk, ir „emocionālā izpratne”. Tā galvenokārt parādās ISCED 1. pakāpē un ir paredzēta šādās izglītības sistēmās: Beļģijā (franču un flāmu kopienā), Bulgārijā, Čehijā, Spānijā, Francijā, Horvātijā, Kiprā, Nīderlandē, Austrijā, Portugālē, Slovēnijā, Slovākijā, Somijā, Apvienotajā Karalistē (Velsā un Ziemeļīrijā), Lihtenšteinā, Serbijā un Turcijā. No tām tikai Beļģijā (franču un flāmu kopienā), Čehijā, Spānijā, Francijā, Horvātijā, Kiprā, Nīderlandē, Slovākijā, Somijā un Lihtenšteinā to turpina veicināt arī ISCED 2. pakāpē. Beļģijā (franču un flāmu kopienā), Čehijā, Francijā, Horvātijā, Kiprā un Somijā „emocionālā izpratne” tiek mācīta arī ISCED 3. pakāpē, kad to māca arī Beļģijas vācu kopienā un Īrijā. Vienīgās valstis, kur emocionālā attīstība tiek veicināta arī SPIA, ir Beļģija (franču kopiena), Īrija, Francija, Horvātija un Somija, bet Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika kompetenci „emocionālā izpratne” ir paredzējusi mācīt tikai šajā izglītības ieguves ceļā.

1.14. attēls (turp.). Ar jomu „efektīva un konstruktīva saskarsme ar citiem cilvēkiem” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Dānija un Rumānija. Nav vienota izglītības satura visiem SPIA audzēkņiem.

Vācija. Dati iegūti no Izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences lēmumiem.

Spānija. Papildu kompetences ir minētas reģionālā līmeņa izglītības satura norādēs. Tālāk minētie piemēri ir ņemti no autonomo apgabalu izglītības satura norādēm. **Katalonija:** atbildība (ISCED 1 un 3), sadarbība (ISCED 2), konfliktu risināšana (ISCED 1–3), empātija (ISCED 1 un 2), sazināšanās un klausīšanās (ISCED 1 un 3), emocionālā izpratne (ISCED 1 un 2). **Galisija:** atbildība (ISCED 1–3), patstāvība (ISCED 1 un 3), cieņa pret dažādiem viedokļiem (ISCED 1), sadarbība (ISCED 1 un 2), konfliktu risināšana (ISCED 1 un 3), empātija (ISCED 1), sevis pazīšana (ISCED 2), sazināšanās un klausīšanās (ISCED 1 un 3). **Kastīlija-Lamanča:** pašpaļāvība (ISCED 3), atbildība (ISCED 1–3), patstāvība (ISCED 1–3), cieņa pret dažādiem viedokļiem (ISCED 1 un 2), sadarbība (ISCED 1–3 un SPIA), konfliktu risināšana (ISCED 1–3), emocionālā izpratne (ISCED 1 un 2), elastīgums (ISCED 3).

Austrija. SPIA gadījumā tiek ņemts vērā nepilna laika profesionālās izglītības skolu un mācekļības izglītības saturs.

„Patstāvība”, kas aptver arī gatavību būt proaktīvam un izrādīt iniciatīvu, var asociēties ar personisko attīstību, bet tai ir arī sociālais un politiskais aspekts, tāpēc interesanti, ka salīdzinoši maz valstu to ir iekļāvušas pilsoniskās izglītības saturā. Attiecībā uz ISCED 1. pakāpi šī kompetence ir paredzēta Beļģijā (franču kopienā), Čehijā, Īrijā, Grieķijā, Francijā, Horvātijā, Ungārijā, Nīderlandē, Austrijā, Portugālē, Somijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Velsā), Norvēģijā un Serbijā. Attiecībā uz ISCED 2. pakāpi to ir paredzējušas aptuveni tās pašas valstis, izņemot Grieķiju un Apvienoto Karalisti (Angliju un Velsu), bet klāt ir nākusi Beļģija (flāmu kopiena), Kipra, Slovēnija, Islande, Lihtenšteina un Melnkalne. Arī ISCED 3. pakāpē un SPIA valstu saraksts ir mazliet citāds (skat. 1.14. attēlu). Visbeidzot, Spānijā un Šveicē personiskā patstāvība tiek veicināta tikai ISCED 3. pakāpē un SPIA, Turcijā – tikai ISCED 3. pakāpē, bet Slovākijā – tikai SPIA.

„Cieņa pret dažādiem viedokļiem vai uzskatiem” ir īpaši svarīga šīs kompetences jomas daļa. Ir svarīgi, lai skolēni saprastu, ka var būt arī tādi viedokļi, kas ir pretrunā ar viņu viedokli, un ka viņiem šie atšķirīgie viedokļi ir jāciena, pat ja viņi tiem nepiekrīt. Šāda kompetence, no vienas puses, palīdz uzturēt mierīgu atmosfēru klasē un skolā un, no otras puses, sekmē harmonisku līdzspastāvēšanu ar citiem cilvēkiem un starp dažādām kopienām ārpus skolas. 1.10. attēlā redzams, ka kompetence „cieņa pret dažādiem viedokļiem vai uzskatiem” nav iekļauta visu Eiropas valstu izglītības satura norādēs, tomēr tā ir minēta

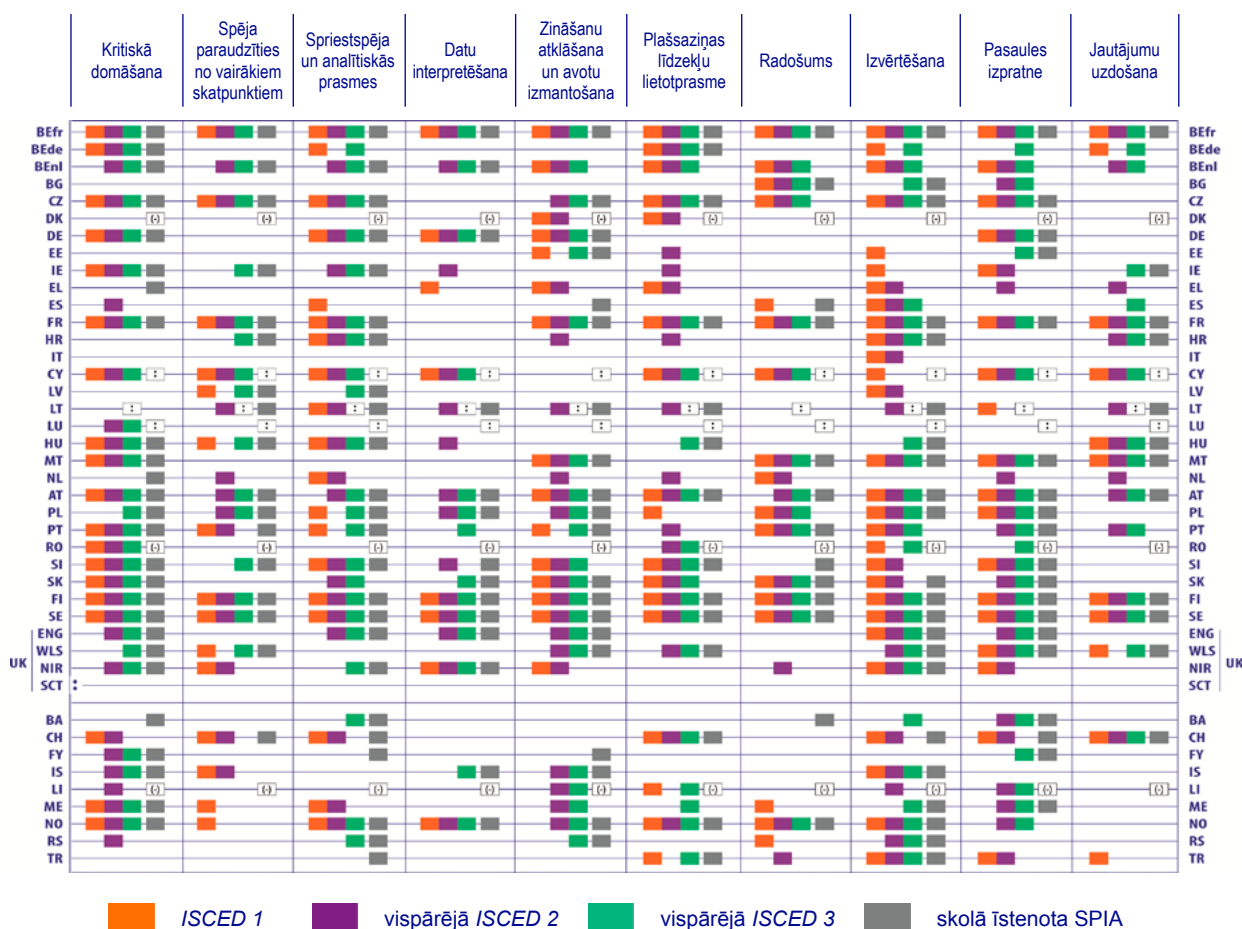
valstu lielākajā daļā, īpaši attiecībā uz sākumskolas izglītību un vidējās izglītības pirmo posmu; savukārt 1.14. attēlā ir redzams, kuras valstis šo kompetenci izglītības satura norādēs ir iekļāvušas. Turklāt 1.10. attēls rada iespaidu, ka tās izglītības sistēmas, kas dažādus uzskatus māca cienīt *ISCED* 1. pakāpē, to dara arī *ISCED* 2. pakāpē, tomēr tā nebūt nav. Piemēram, Igaunija, Polija, Apvienotā Karaliste (Anglija), Serbija un Turcija minēto kompetenci aktualizē sākumskolas izglītībā, bet ne vidējās izglītības pirmajā posmā. Savukārt Bulgārija, Kipra, Rumānija un Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika tai pievēršas *ISCED* 2. pakāpē, bet ne *ISCED* 1. pakāpē.

Kritiskā domāšana

Spēja kritiski domāt ļauj cilvēkiem analizēt apkārtējo pasauli, uzdot jautājumus un, ja vajadzīgs, to kritizēt. Tas attiecas arī uz kritisku attieksmi pret savu valsti un tās institūcijām, tāpēc kritiskā domāšana var būt strīdīgs jautājums un mazāk valstu ir gatavas ieguldīt tajā resursus. 1.9. attēlā redzams, ka ar kritisko domāšanu saistītās kompetences valstu pilsoniskās izglītības satura norādēs parādās salīdzinoši mazāk, savukārt 1.11. attēlā redzams, ka atšķirības ir ne vien starp *ISCED* pakāpēm, bet arī starp jomu „kritiskā domāšana” veidojošajiem elementiem. 1.15. attēlā visa pieejamā informācija ir apkopota, un tas šīs kompetences jomas dažādos elementus ļauj salīdzināt pa valstīm un *ISCED* pakāpēm. Tālāk aprakstītā starpvalstu analīze ir vērsta uz atšķirībām *ISCED* pakāpēs un īpaši uz izņēmuma gadījumiem. Tomēr vispirms ir lietderīgi identificēt, kuras valstis pilsonisko kompetenci „kritiskā domāšana” ir skaidri minējušas savās izglītības satura norādēs.

1.5.2. apakšsadaļā (skat. 1.8. attēlu) bija uzsvērts, ka tās valstis, kuras ir paredzējušas attīstīt skolēnu kritisko domāšanu, parasti to dara pēc sākumskolas izglītības, bet ir vairāki izņēmumi (Beļģijas franču un vācu kopiena, Čehija, Vācija, Īrija, Francija, Kipra, Ungārija, Malta, Austrija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Šveice, Melnkalne un Norvēģija). Citas valstis, kas „kritisko domāšanu” ir skaidri minējušas izglītības satura norādēs *ISCED* 2. un 3. pakāpei, ir redzamas 1.15. attēlā. Šeit jāizceļ tas, ka kritiskās domāšanas veicināšana un skaidrs tai pausts atbalsts neaprobežojas tikai ar vispārējo izglītību, bet attiecas arī uz skolā īstenotu profesionālo izglītību. Kritisko domāšanu kā tādu kompetenci, kas attiecas arī uz SPIA audzēkņiem, ir minējusi Beļģija, Čehija, Vācija, Grieķija, Francija, Ungārija, Malta, Nīderlande, Austrija, Polija, Portugāle, Slovēnija, Slovākija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Anglija, Velsa un Ziemeļīrija), Bosnija un Hercegovina, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Islande, Melnkalne un Norvēģija.

1.15. attēls. Ar jomu „kritiskā domāšana” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Dānija un Rumānija. Nav vienota izglītības satura visiem SPIA audzēkņiem.

Vācija. Dati iegūti no Izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences lēmumiem.

Spānija. Papildu kompetences ir minētas reģionālā līmeņa izglītības satura norādēs. Tālāk minētie piemēri ir ņemti no autonomo apgabalu izglītības satura norādēm. **Katalonija:** kritiskā domāšana (ISCED 1 un 3), spēja paraudzīties no vairākiem skatpunktiem (ISCED 2), spriestspēja un analītiskās prasmes (ISCED 1), izvērtēšana (ISCED 2 un 3), pasaules izpratne (ISCED 3), jautājumu uzdošana (ISCED 3). **Galisija:** kritiskā domāšana (ISCED 1 un 2), spēja paraudzīties no vairākiem skatpunktiem (ISCED 3), spriestspēja un analītiskās prasmes (SPIA), izvērtēšana (ISCED 1–3). **Kastīlija-Lamanča:** kritiskā domāšana (ISCED 1–3), spēja paraudzīties no vairākiem skatpunktiem (ISCED 3), spriestspēja un analītiskās prasmes (ISCED 3), zināšanu atklāšana un avotu izmantošana (ISCED 2).

Austrija. Attiecībā uz SPIA ir ņemts vērā nepilna laika profesionālās izglītības skolu un mācekļības izglītības saturs.

„Jautājumu uzdošana” nebūt nav vismazāk izmantotā kritiskās domāšanas daļa, bet savas konotācijas dēļ tā izceļas. Spēja uzdot jautājumus, kā arī apšaubīt vispārpieņemtas patiesības vai atzītas autoritātes un to lēmumus piešķir kompetencei „jautājumu uzdošana” politisku aspektu. ISCED 1. pakāpē šo kompetenci veicina tikai 11 Eiropas izglītības sistēmas, proti, Beļģija (franču un vācu kopiena), Francija, Kipra, Ungārija, Malta, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa), Šveice un Turcija. Attiecībā uz ISCED 2. pakāpi šādu valstu ir vairāk (Beļģijas franču un flāmu kopiena, Grieķija, Francija, Horvātija, Kipra, Lietuva, Ungārija, Malta, Nīderlande, Austrija, Portugāle, Somija, Zviedrija un Šveice). Vēl vairāk valstu šo kompetenci ir minējušas attiecībā uz ISCED 3. pakāpi (Beļģija, Īrija, Spānija, Francija, Horvātija, Kipra, Ungārija, Malta, Austrija, Portugāle, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa) un Šveice). Tikai 12 valstis „jautājumu uzdošanu” ir iekļāvušas izglītības satura norādēs attiecībā uz SPIA: Beļģija (franču kopiena), Īrija, Francija, Horvātija, Lietuva, Ungārija, Malta, Austrija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa) un Šveice.

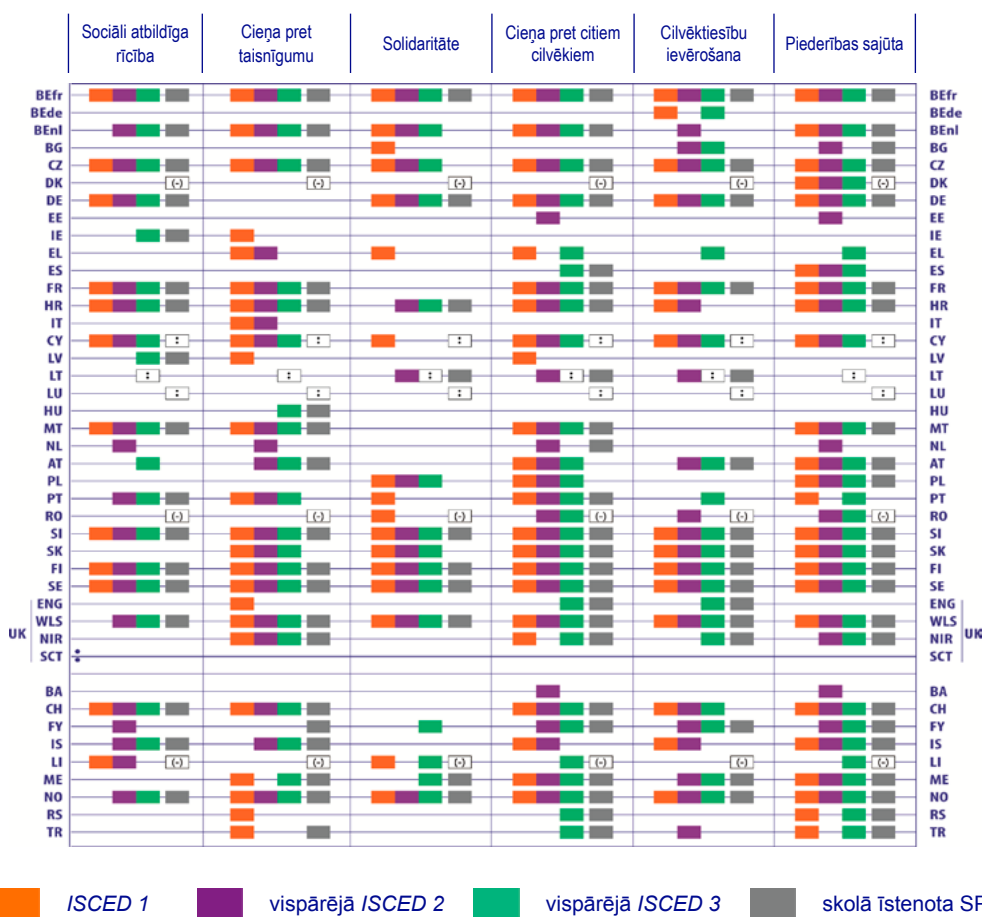
Starp pārējiem mazāk izplatītajiem elementiem izceļas „radošums”, jo tas ir saistīts ar originalitāti, spontanumu un neatkarību. Nav nekāds brīnums, ka, tāpat kā „jautājumu uzdošanu”, lielākā daļa Eiropas

valstu to savā pilsoniskās izglītības saturā neiekļauj. Kā redzams 1.15. attēlā, *ISCED* 1. pakāpē radošumu atbalsta Beļģija (franču un flāmu kopiena), Bulgārija, Čehija, Spānija, Francija, Kipra, Malta, Nīderlande, Polija, Portugāle, Slovākija, Somija, Zviedrija, Melnkalne un Serbija. *ISCED* 2. pakāpē valstu saraksts ir līdzīgs, taču tajā nav Spānijas, Melnkalnes un Serbijas, bet klāt ir nākusi Austrija, Apvienotā Karaliste (Ziemeļrija) un Turcija. Attiecībā uz *ISCED* 3. pakāpi „radošumu” pilsoniskās izglītības satura norādēs ir minējusi tikai Beļģija (franču un flāmu kopiena), Bulgārija, Čehija, Francija, Malta, Austrija, Polija, Portugāle, Slovākija, Somija un Zviedrija. Visbeidzot, attiecībā uz SPIA šī kompetence ir minēta Beļģijā (franču kopienā), Bulgārijā, Spānijā, Francijā, Maltā, Austrijā, Portugālē, Slovēnijā, Slovākijā, Somijā, Zviedrijā un Bosnijā un Hercegovinā.

Sociāli atbildīga rīcība

Taisnīguma sajūtas veidošana un skolēnu mudināšana atbalstīt un cienīt taisnīgumu („cieņa pret taisnīgumu”) visās *ISCED* pakāpēs parādās aptuveni vienādā izglītības satura norāžu skaitā (skat. 1.12. attēlu).

1.16. attēls. Ar jomu „sociāli atbildīga rīcība” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (*ISCED* 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

1.16. attēls (turp.). Ar jomu „sociāli atbildīga rīcība” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes par atsevišķām valstīm (1.16. attēls)

Dānija un Rumānija. Nav vienota izglītības satura visiem SPIA audzēkņiem.

Vācija. Dati iegūti no Izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences lēmumiem.

Spānija. Papildu kompetences ir minētas reģionālā līmeņa izglītības satura norādēs. Tālāk minētie piemēri ir ņemti no autonomo apgabalu izglītības satura norādēm. **Katalonija:** sociāli atbildīga rīcība (ISCED 1 un 3), cieņa pret taisnīgumu (ISCED 1 un 2), solidaritāte (ISCED 1 un 3), cieņa pret citiem cilvēkiem (ISCED 1 un 2), vides aizsardzība (ISCED 1), zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām (ISCED 2 un 3), nediskriminācija (ISCED 1). **Galīcija:** cieņa pret taisnīgumu (ISCED 2), solidaritāte (ISCED 2), cieņa pret citiem cilvēkiem (ISCED 2), cilvēktiesību ievērošana (ISCED 1–3), piederības sajūta (ISCED 2), ilgtspējīga attīstība (ISCED 3), zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām (ISCED 1), nediskriminācija (ISCED 2). **Kastīlija-Lamanča:** cieņa pret taisnīgumu (ISCED 3), solidaritāte (ISCED 2), cieņa pret citiem cilvēkiem (ISCED 2), ilgtspējīga attīstība (ISCED 3), zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām (ISCED 1), nediskriminācija (ISCED 2).

Austrija. Attiecībā uz SPIA ir ņemts vērā nepilna laika profesionālās izglītības skolu un mācekļības izglītības saturs.

Tas rada iespaidu, ka šo kompetenci visās izglītības pakāpēs veicina noteikta izglītības sistēmu grupa, taču tā nav. Polija kompetencei „cieņa pret taisnīgumu” pievēršas tikai ISCED 1. pakāpē (skat. 1.16. attēlu). Melnkalnē un Norvēģijā šī kompetence tiek mācīta visās izglītības pakāpēs, izņemot ISCED 2, bet Itālijā un Lietuvā – tikai ISCED 2. pakāpē un SPIA. Rumānijā to māca tikai ISCED 2. un 3. pakāpē, Bosnijā un Hercegovinā – tikai ISCED 2. pakāpē un SPIA, savukārt Turcijā – tikai ISCED 1. un 3. pakāpē.

1.5.3. apakšsadaļā bija uzsvērts, ka izglītības sistēmas cenšas veicināt „piederības sajūtu”, proti, piederību pie plašākas (vietējās, reģionālās, valsts un/vai Eiropas) kopienas (skat. 1.12. attēlu). Bija minēts arī tas, ka ne visās valstīs pilsoniskā izglītība tiek izmantota nacionālās identitātes veicināšanai, – vismaz ne saskaņā ar augstākā līmeņa oficiālajām vadlīnijām. 1.16. attēlā ir redzams, kuras izglītības sistēmas kurā izglītības pakāpē šo kompetenci veicina. ISCED 1. pakāpē to dara Beļģija (franču kopiena), Bulgārija, Vācija, Īrija, Francija, Horvātija, Itālija, Kipra, Latvija, Lietuva, Ungārija, Malta, Austrija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa un Ziemeļīrija), Šveice, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Lihtenšteina, Melnkalne, Serbija un Turcija. ISCED 2. pakāpē to dara nedaudz mazāk valstu, proti, Beļģija (franču kopiena), Čehija, Vācija, Īrija, Francija, Horvātija, Itālija,

Kipra, Ungārija, Malta, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa un Ziemeļīrija), Šveice, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Islande, Lihtenšteina un Melnkalne. *ISCED* 3. pakāpē kompetenci „piederības sajūta” veicina vēl mazāk valstu: Beļģija (franču kopiena), Čehija, Vācija, Īrija, Francija, Horvātija, Kipra, Luksemburga, Ungārija, Malta, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa), Bosnija un Hercegovina, Šveice, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Lihtenšteina, Melnkalne un Serbija. Visbeidzot, SPIA to dara tikai Beļģija (franču kopiena), Čehija, Vācija, Īrija, Francija, Horvātija, Itālija, Latvija, Ungārija, Malta, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa), Bosnija un Hercegovina, Šveice, Melnkalne un Serbija. Tas nozīmē, ka astoņās valstīs kolektīvā identitāte pilsoniskās izglītības satura norādēs nav minēta nevienai izglītības pakāpei. Tās ir Dānija, Igaunija, Grieķija, Spānija (izņemot reģionālo līmeni), Nīderlande, Polija, Apvienotā Karaliste (Anglija) un Norvēģija.

Izglītības satura norāžu analīze liecina, ka vairumā Eiropas valstu pilsoniskā izglītība tiek uzskatīta par nozīmīgu paņēmienu, kā skolēniem iemācīt nepieciešamību cienīt citus. Kompetences jomā „efektīva saskarsme” ir ietverta kompetence „cieņa pret atšķirīgiem uzskatiem vai viedokļiem” (skat. 1.10. attēlu), taču sociālās atbildības joma māca ne tikai cieņu pret cilvēkiem vispār, bet arī cieņu pret dažādām kultūrām un arī reliģijām (skat. 1.12. attēlu). Daudzas valstis iet soli tālāk un cenšas skolēniem mācīt par cilvēktiesībām, bieži vien sniedzot zināšanas par ANO Vispārējo cilvēktiesību deklarāciju. Cilvēktiesības izglītības satura norādēs skaidri nav minējusī tikai Beļģijas vācu kopiena. Visas pārējās izglītības sistēmas ir paredzējušas kompetences „cilvēktiesību ievērošana” apguvi vismaz vienā izglītības pakāpē. Vairums valstu cilvēktiesībām pievēršas visās *ISCED* pakāpēs, tomēr biežāk šīs tēmas apguve ir paredzēta vidējā izglītībā.

Vēl viens interesants pilsoniskās izglītības aspekts ir tas, ka tajā bieži ir paredzēts runāt par ekoloģiju. Citiem vārdiem sakot, 29 valstu izglītības satura norādēs ir ietverta kompetence „vides aizsardzība” vai „ilgtspējīga attīstība”. Otrā no tām, kas ir specializētāka tēma, izglītības satura norādēs ir minēta salīdzinoši retāk. To ir minējusī Beļģija (franču un flāmu kopiena), Čehija, Vācija, Īrija, Spānija (reģionālā līmenī), Francija, Horvātija, Kipra, Latvija, Malta, Nīderlande, Austrija, Portugāle, Slovēnija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa), Šveice, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Islande un Lihtenšteina.

Arī „zināšanas par reliģijām un cieņa pret tām” ir šaurāka tēma nekā „zināšanas par citām kultūrām un cieņa pret tām”, tāpēc mazāk izglītības sistēmu ir to iekļāvušas izglītības satura norādēs un vairākās no tām, kur tā ir iekļauta, šī kompetence netiek mācīta visās izglītības pakāpēs. Beļģijas flāmu kopienā reliģiskā tolerance un/vai izpratne ir minēta izglītības satura norādēs *ISCED* 2. pakāpei, bet vācu kopienā – *ISCED* 1. un 3. pakāpei. Bulgārija to ir iekļāvusi *ISCED* 2 un 3 izglītībā, Grieķija – *ISCED* 3, Horvātija – *ISCED* 1 un 2, Kipra – *ISCED* 1, 2 un 3, Lietuva – *ISCED* 2 un SPIA, Austrija – *ISCED* 2 un 3 un SPIA, Portugāle – *ISCED* 3, Rumānija – *ISCED* 2, Apvienotā Karaliste (Anglija un Ziemeļīrija) – *ISCED* 3 un SPIA, Šveice – *ISCED* 1, 2 un 3, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika – *ISCED* 2, 3 un SPIA, Islande – *ISCED* 1 un 2, Melnkalne un Turcija – *ISCED* 2 izglītībā. Visās izglītības pakāpēs un ceļos kompetenci „zināšanas par reliģijām un cieņa pret tām” ir iekļāvusi tikai Beļģijas franču kopiena, Čehija, Vācija, Francija, Slovēnija, Slovākija, Somija, Zviedrija, Apvienotā Karaliste (Velsa) un Norvēģija.

Demokrātiska rīcība

Tā kā demokrātija ir ne tikai politikas režīms, bet arī ideāls, nav nekāds pārsteigums, ka lielākā daļa šeit aplūkoto valstu pilsoniskās izglītības satura norādēs ir ietvērušas mērķi iemācīt skolēniem demokrātiju novērtēt un izrādīt cieņu pret to. Pārsteigums ir tas, ka šo mērķi izglītības satura norādēs nav minējušas visas izglītības sistēmas. Tas nav darīts Beļģijas vācu kopienā, Kiprā, Luksemburgā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Velsā). Visās pārējās izglītības sistēmās cieņa pret demokrātiju tiek mācīta vismaz vienā izglītības pakāpē (skat. 1.17. attēlu).

1.17. attēls. Ar jomu „demokrātiska rīcība” saistīto pilsonisko kompetenču sadalījums pa valstīm; saskaņā ar valsts izglītības satura norādēm sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Dānija un Rumānija. Nav vienota izglītības satura visiem SPIA audzēkņiem.

Vācija. Dati iegūti no Izglītības un kultūras ministru pastāvīgās konferences lēmumiem.

Spānija. Papildu kompetences ir minētas reģionālā līmeņa izglītības satura norādēs. Tālāk minētie piemēri ir ņemti no autonomo apgabalu izglītības satura norādēm. **Katalonija:** cieņa pret demokrātiju (ISCED 1), zināšanas par politiskajām institūcijām (ISCED 3), zināšanas par politiskajiem procesiem (ISCED 3), zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām (ISCED 1), cieņa pret noteikumiem (ISCED 1 un 2), dalība (ISCED 1), zināšanas par pilsonisko sabiedrību vai līdzdalība tajā (ISCED 3). **Galisija:** demokrātiska rīcība (ISCED 3), zināšanas par politiskajām institūcijām (ISCED 2), zināšanas par politiskajiem procesiem (ISCED 2), zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām (ISCED 3), zināšanas par būtiskiem politiskiem un sociāliem jēdzieniem (ISCED 2 un 3), dalība (ISCED 1 un 2). **Kastīlija-Lamanča:** demokrātiska rīcība (ISCED 3), zināšanas par politiskajām institūcijām (ISCED 3), zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām (ISCED 3), cieņa pret noteikumiem (ISCED 1 un 2), dalība (ISCED 1–3), zināšanas par pilsonisko sabiedrību vai līdzdalība tajā (ISCED 3).

Austrija. Attiecībā uz SPIA ir ņemts vērā nepilna laika profesionālās izglītības skolu un mācekļības izglītības saturs.

Šajās valstīs kompetence „demokrātiska rīcība” tiek mācīta, sākot no sākumskolas: Beļģija (franču kopiena), Bulgārija, Čehija, Dānija, Vācija, Igaunija, Īrija, Grieķija, Spānija (reģionālā līmenī), Francija, Horvātija, Itālija, Ungārija, Malta, Nīderlande, Austrija, Polija, Portugāle, Slovēnija, Somija, Zviedrija, Šveice, Norvēģija un Turcija.

Dzīve demokrātijā nozīmē ne tikai tiesības un brīvību, bet arī pienākumus un ierobežojumus, tāpēc lielākā daļa Eiropas izglītības sistēmu skolēniem jau agrīni māca apzināties sociālo un tiesisko noteikumu nozīmi un vajadzību tos ievērot. Tomēr pilsoniskās izglītības saturā „cieņa pret noteikumiem” ne vienmēr ir minēta. Beļģijas (vācu kopienas), Dānijas, Igaunijas, Bijušās Dienvidslāvijas Maķedonijas Republikas, Islandes un Lihtenšteinas izglītības satura norādēs nav minēta likuma vara vai tas, ka skolēniem būtu jāievēro noteikumi.

Pilsoniskās izglītības pamatā ir pienākums sniegt zināšanas un izpratni par politiskajām institūcijām, procesiem un jēdzieniem, kas parasti tiek pielāgots katras valsts vai reģiona īpatnībām. Līdz ar to Eiropā

tikpat kā nav tādu izglītības sistēmu, kuru izglītības saturā nebūtu ietvertas „zināšanas par politiskajām institūcijām” vai „zināšanas par politiskajiem procesiem”. Ir tikai daži izņēmumi – Beļģijas vācu kopiena, Lietuva un Islande.

Ir saprotams, ka vairums izglītības sistēmu par abstraktākiem sociāliem un politiskiem jēdzieniem, piemēram, sabiedrību vai demokrātiju, skolēniem māca vidējā izglītībā, nevis sākumskolas izglītībā, tomēr jāpiemin, ka SPIA šādām tēmām bieži tiek pievērsta mazāka uzmanība. Kompetenci „zināšanas par būtiskiem politiskiem un sociāliem jēdzieniem” SPIA izglītības saturā ir iekļāvusi tikai Beļģija (franču un flāmu kopiena), Vācija, Francija, Latvija, Lietuva, Malta, Austrija, Portugāle, Slovēnija, Slovākija, Somija, Apvienotā Karaliste (Anglija, Velsa un Ziemeļrija), Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika un Melnkalne (skat. 1.17. attēlu).

Tāpat tikai dažas izglītības sistēmas SPIA izglītības saturā ir paredzējušas starptautisko aspektu („zināšanas par starptautiskajām organizācijām, līgumiem un deklarācijām”). Citiem vārdiem sakot, vairumā izglītības sistēmu SPIA pilsoniskās izglītības saturā ne ES, ne citas starptautiskās organizācijas vai starptautiskie līgumi vispār nav minēti. Izņēmums ir Beļģija (franču un flāmu kopiena), Čehija, Vācija, Francija, Horvātija, Ungārija, Malta, Austrija, Polija, Slovēnija, Somija, Apvienotā Karaliste (Anglija un Velsa), Bosnija un Hercegovina un Melnkalne.

1.13. attēlā redzams, ka apmēram puse analizēto izglītības sistēmu pilsoniskās izglītības satura norādēs abiem vidējās izglītības posmiem starptautisko aspektu ir ieviesušas. Vairākas no šajā pētījumā iesaistītajām valstīm nav ES dalībvalstis, un tas varētu izskaidrot to, kāpēc ES vai Eiropas vienotība to izglītības satura norādēs nav minēta. Tomēr 1.17. attēls šo hipotēzi apgāž. Starptautisko aspektu vidējās izglītības saturā nav paredzējušas astoņas ES dalībvalstis, turpretim sešas no šeit aplūkotajām valstīm, kuras nav ES dalībvalstis (Bosnija un Hercegovina, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Islande, Lihtenšteina, Melnkalne un Norvēģija), to ir paredzējušas. Pozitīvāks ir fakts, ka Beļģijas franču kopienā, Čehijā, Vācijā, Spānijā, Itālijā, Kiprā, Maltā, Nīderlandē, Slovēnijā, Somijā un Norvēģijā par starptautiskajām organizācijām un līgumiem sāk mācīt /SCED 1. pakāpē.

Lai gan visas līdz šim minētās pilsoniskās kompetences ir vērtīgas, īpaši svarīgi ir mudināt skolēnus iesaistīties sociālajā un politiskajā dzīvē. Masveida demokrātijas laikmetā, kad var šķist, ka atsevišķam indivīdam ir maz iespēju kaut ko mainīt, jauniešiem var nebūt skaidrs, kāpēc ir svarīgi iesaistīties politikā, kolektīvā lēmumu pieņemšanā vai sabiedrisko institūciju darbā un projektos. Nozīmīga loma šajā ziņā var būt pilsoniskajai izglītībai. 1.13. attēlā redzamie dati liecina, ka lielākā daļa Eiropas valstu apzinās pilsoniskās izglītības potenciālu un dažādos veidos veicina skolēnu dalību. Vienīgās izglītības sistēmas, kur izglītības satura norādēs „dalība” nav minēta nevienā izglītības pakāpē, ir Beļģija (vācu kopiena), Ungārija, Nīderlande un Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, tomēr tas nenozīmē, ka skolēnu dalība netiktu veicināta skolā vai ārpus tās.

Kopsavilkums (B. Saturs)

Kopumā ir grūti saskatīt kādu konkrētu modeli pilsonisko kompetenču vai kompetences jomu sadalījumā starp izglītības sistēmām. Lai gan valstīm ir dažādas prioritātes un pieejas, pilsoniskās izglītības satura norāžu analīze neuzrādīja skaidras atšķirības starp, piemēram, Ziemeļeiropu un Dienvideiropu, Austrumeiropu un Rietumeiropu, jaunajām ES dalībvalstīm un vecajām vai ES valstīm un tām valstīm, kuras nav ES dalībvalstis. Ja arī starp valstīm ir kādas sistēmiskas atšķirības, tās nav saistītas ar minētajiem iedalījumiem. Tomēr izglītības satura norāžu analīze atklāja to, ka attiecībā uz pilsoniskās izglītības saturu Eiropas valstīm ir daudz kopīga. Piemēram, tika noskaidrots, ka ar skolēnu personisko attīstību un personu mijiedarbību saistītās kompetences galvenokārt tiek pilnveidotas sākumskolā, turpretim kritiskā domāšana parasti tiek attīstīta abos vidējās izglītības posmos, bet demokrātiska rīcība – vidējās izglītības otrajā posmā. Kaut arī pilsoniskās kompetences jomu robežās starp valstīm pastāv atšķirības, ir arī kopīgais. Lielākā daļa valstu visu izglītības pakāpju izglītības saturā ir ietvērušas personisko atbildību, sadarbību un sazināšanos. Attiecībā uz kompetences jomas „kritiskā domāšana” elementiem vairums analizēto valstu visās izglītības pakāpēs veicina izvērtēšanas spēju. Citas kompetences, piemēram, „radošums”, biežāk tiek mācītas agrākā izglītības pakāpē, turpretī aktuālās norises un „pasaules izpratne” parasti tiek mācītas vēlāk. Interesanti, ka lielākā daļa valstu pievēršas cieņas jautājumam – cieņai pret atšķirīgiem viedokļiem vai uzskatiem, cieņai pret citām kultūrām un reliģijām un īpaši pret cilvēktiesībām. Cilvēktiesību ievērošanai uzmanība tiek pievērsta visās izglītības

pakāpēs, savukārt apziņa par piederību pie plašākas sabiedrības pārsvarā tiek veicināta sākumskolas izglītībā. Visbeidzot jāpiemin, ka visās Eiropas izglītības sistēmās izteikti politiskākajā no četrām pilsoniskuma kompetences jomām („demokrātiska rīcība”) dominē elementi, kas saistīti ar dalību, cieņu pret demokrātiju un noteikumiem, kā arī zināšanām par politiskajām institūcijām.

GADĪJUMA IZPĒTE NR. 1. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS SATURA REFORMA AUSTRIJĀ

Austrijā mūsdienu pilsoniskā izglītība aizsākās 1978. gadā ar vispārējo rīkojumu „Pilsoniskā izglītība kā starppriekšmetu izglītības princips” (*Bundesministerium für Unterricht und Kunst*, 1978). Pēc tam, kad 2007. gadā tika samazināts minimālais vecums dalībai vispārējās vēlēšanās, pilsoniskā izglītība, sākot ar 2008. gadu, tika piedāvāta kā jauna integrētā mācību priekšmeta „vēsture, sociālās zinības un pilsoniskā izglītība” daļa. Šeit ir aprakstīta pēdējā reforma, kas notika 2016. gadā. Analizētā informācija un argumenti ir balstīti uz oficiāliem dokumentiem un intervijām ar septiņām personām, no kurām vairums bija tieši iesaistītas izglītības satura reformas plānošanā, testēšanā vai īstenošanā ⁽⁴⁶⁾.

Pamatojums un galvenie mērķi

Austrijas 2016. gada izglītības satura reformas mērķis bija stiprināt pilsonisko izglītību. Lai gan pilsoniskā izglītība bija obligāts mācību priekšmets arī pirms izglītības satura reformas, ieinteresētās puses bija vienprātīgas, ka pilsoniskajai izglītībai ir jāpievērš lielāka uzmanība. Tā kā pilsoniskā izglītība tika mācīta kopā ar vēsturi kā integrēts priekšmets un to galvenokārt mācīja vēstures skolotāji, skolotājiem un skolēniem varēja rasties priekšstats, ka pilsoniskā izglītība ir otršķirīga. Turklāt pirms reformas pilsonisko izglītību mācīja tikai no 8. klases.

Bija skaidrs, ka pilsoniskā izglītība ir jāstiprina, tomēr bija nepieciešama pragmatiska pieeja. Līdz ar to, lai gan dažas ieinteresētās puses vēlējās, lai pilsoniskā izglītība kļūtu par atsevišķu mācību priekšmetu, kas tiek mācīts atsevišķi no vēstures, to būtu ārkārtīgi grūti īstenot, jo tas ietekmētu citus mācību priekšmetus, proti, atsevišķā pilsoniskās izglītības priekšmeta dēļ būtu jāsamazina citiem priekšmetiem veltīto stundu skaits.

Izvēlētais risinājums bija mainīt izglītības satura obligātos moduljus, no kuriem divi tagad attiecas tikai uz pilsonisko izglītību, divi citi – gan uz pilsonisko izglītību, gan vēsturi, bet pārējie pieci – tikai uz vēsturi. Tā pilsoniskā izglītība palika integrēta vēstures priekšmetā, taču tagad skolotāju pienākums ir aptvert visus deviņus moduljus, kas faktiski ir uzlabojis pilsoniskās izglītības pozīciju.

Pilsoniskās izglītības statuss ir uzlabots arī citā veidā – tagad to sāk mācīt nevis 8. klasē (*ISCED 2.* pakāpes pēdējā mācību gadā), bet jau 6. klasē (*ISCED 2.* pakāpes otrajā mācību gadā). Līdz ar to pilsoniskā izglītība skolēniem tiek mācīta ne vien ilgāk, bet arī pirms 16 gadu vecuma, kas Austrijā ir minimālais vecums, lai varētu balsot vēlēšanās.

Šī plašā reforma ietekmēja arī izglītības saturu, bet, tā kā pilsoniskā izglītība tiek mācīta kopā ar vēsturi, daudzas satura reformas bija saistītas ar vēsturi un šeit nav aplūkotas. Tomēr ir jāpiemin, ka līdz ar jauno izglītības saturu tika ieviesta „mācīšanās, balstoties uz pamatjēdzieniem” (*Basiskonzepte*) ⁽⁴⁷⁾. Izglītības saturā vēstures un pilsoniskās izglītības jēdzieni nav nošķirti, jo lielākā daļa no tiem attiecas uz abām jomām. Šie pamatjēdzieni ir iedalīti trīs kategorijās: (i) vēsturisko un politisko zināšanu pamati (tādi jēdzieni kā pārbaudāmība, cēlonība, konstruktivitāte, skatpunkts un atlase), (ii) laiks (tādi jēdzieni kā laika plūsma, laika punkti un iedalījums periodos), (iii) līdzāspastāvēšana sabiedrībā (tādi jēdzieni kā struktūra, vara, saziņa, pārrunu tvērums, dzīves telpa un dabiskā telpa, normas, darbs, dažādība un sadalījums).

Vēl viens jaunā izglītības satura ieviestais jauninājums ir tas, ka pilsoniskās izglītības moduli aplūko tēmas dažādu laiku un dažādu jomu griezumā atšķirībā no agrāk izmantotās hronoloģiskās pieejas. Turklāt izglītības saturā tagad ir nošķirti trīs savstarpēji saistīti, tomēr atšķirīgi politiskās ontoloģijas aspekti. Pirmkārt, formālais aspekts („valsts kā sabiedrība”), kas attiecas uz konstitūciju un politiskajām institūcijām. Otrkārt, saturs („politika kā rīcības kurss”), kas attiecas uz valsts mērķiem un uzdevumiem un ar tiem saistītajām konkurējošajām politiskajām interesēm un ideoloģijām. Treškārt, process („politika

⁽⁴⁶⁾ Intervētās personas (alfabētiskā secībā): *J. Brzobohaty* (vidusskolas vācu valodas un vēstures / pilsoniskās audzināšanas skolotājs, Vīnes Universitātes lektors un Vīnes/Kremsas Privātās pedagoģiskās izglītības augstskolas pasniedzējs), *P. Hladtschik* (Austrijas Skolu pilsoniskās izglītības centra *Polis* direktore), *P. Mittnik* (Vīnes Pedagoģijas augstskolas Pilsoniskās izglītības centra vadītājs), *S. Polzer* (Austrijas Izglītības ministrijas *Eurydice* nodaļas pārstāvis), *S. Steininger* (Austrijas Izglītības ministrijas Pilsoniskās izglītības nodaļas vadītāja vietniece), *J. Tradinik* (Austrijas Nacionālās jaunatnes padomes priekšsēdētāja), *B. Vogel* (vidusskolas direktore un vēstures un pilsoniskās izglītības skolotāja).

⁽⁴⁷⁾ Jaunā pilsoniskās izglītības satura pilnais teksts (vācu valodā) pieejams: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (skatīts 2017. gada 26. maijā).

kā darbības lauks”), kas attiecas uz to, kā politiskās idejas tiek īstenotas praksē, kā veidojas „politiskā griba”, kā tiek panākta politiskā vienprātība un risināti konflikti.

Runājot par pilsoniskās izglītības tēmu atlasī, respondenti uzsvēra, ka jaunais izglītības saturs daudz neatšķiras no iepriekšējā. Lielākā daļa no tajā iekļautajām tēmām bija jau vecajā izglītības saturā, taču izglītības satura pārskatīšana ir devusi iespēju dažas tēmas vairāk izcelt un skaidri uz tām norādīt. Piemēram, jaunajā izglītības saturā lielāka uzmanība ir pievērsta cilvēktiesībām un spēcīgākam Eiropas un pasaules skatījumam.

Process un rezultāti

Izglītības satura reformas process oficiāli sākās ar paziņojumu par nodomu reformēt pilsonisko izglītību; tas tika pausts pēc 2013. gada vispārējām vēlēšanām izveidotās jaunās valdības darba programmā⁽⁴⁸⁾. Attiecībā uz paredzēto reformu darba programma bija diezgan lakoniska. Tajā tikai bija teikts, ka šī pasākuma nolūks ir „izveidot obligātu politiskās [t. i., pilsoniskās] izglītības modeli, sākot no 6. klases, kas tiktu mācīts vēstures un sociālo zinību / politiskās [pilsoniskās] izglītības mācību priekšmetā. Skolas arī var mācīt brīvi izvēlētu priekšmetu.” (*Austrian Federal Chancellery*, 2013, 42. lpp.) Tas nozīmēja, ka skolas, ja vēlēsies, varēs piedāvāt pilsonisko izglītību arī kā atsevišķu mācību priekšmetu. Tas atkārtoti apstiprināja šīs skolu tiesības, kas bija spēkā kopš 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem. Tomēr respondenti apgalvoja, ka pilsonisko izglītību kā atsevišķu mācību priekšmetu piedāvā maz skolu, jo tas ietekmē citiem priekšmetiem atvēlamo mācību laiku.

Ļoti īsā atsauce valdības darba programmā nozīmēja, ka visa būtiskā informācija, t. sk. precīzs reformas apjoms un termiņi, vēl ir jāpievieno, un šis process sākās ar ekspertu darba grupas izveidi. Šāda iniciatīva radās toreizējās izglītības ministres kabinetā. Saskaņā ar Austrijas tiesību aktiem apspriešanās ar sociālajiem partneriem un ieinteresētajām pusēm ir jāorganizē pēc likuma vai vispārīga rīkojuma projekta izstrādes, nevis pirms tās (un izglītības saturam ir vispārīga rīkojuma juridiskais statuss), tomēr ministrija ciešā sadarbībā ar ministres kabinetu nolēma, ka būtu prātīgi sapulcēt visas galvenās ieinteresētās puses, lai tās piedalītos reformas veidošanā, bet pēdējais vārds paliktu ministrei, kas arī uzņemtās atbildību.

Ekspertu darba grupu veidoja dažādas ieinteresētās puses, piemēram, ministrijas pārstāvji, reģionālās izglītības pārvaldes iestādes, skolotāji un direktori, Austrijas Skolu pilsoniskās izglītības centrs *Polis*, Austrijas Nacionālā jaunatnes padome un citu (kvazi) nevalstisko organizāciju pārstāvji, – kopā 20 dalībnieku. Darba grupā darbojās arī trīs universitātes profesori – jaunā izglītības satura autori⁽⁴⁹⁾.

Reformas projekta izstrāde ilga apmēram pusotru gadu, un pēc tam bija vienu akadēmisko gadu (2015./16. māc. g.) ilgs pārbaudes posms. Jaunais izglītības saturs tika izmēģināts aptuveni 40 vidējās izglītības pirmā posma skolās visās deviņās Austrijas federālajās zemēs. Izmēģinājuma posmā iesaistītās skolas un skolotājus atbalstīja ministrija, Austrijas Skolu pilsoniskās izglītības centrs *Polis*, izglītības satura autori un pedagoģijas koledžas. No 2015. gada oktobra līdz 2016. gada maijam Zalcburgā tika sarīkotas trīs sanāksmes, kurās skolotājiem bija iespēja izteikt viedokli, uzdot jautājumus un sniegt atsauksmes. Papildus šīm sanāksmēm ministrija izveidoja vēl vienu saziņas kanālu ar iesaistītajām skolām. Tām bija jāsūta ministrijai regulāras atskaites, kā dēļ bija daudz sūdzību par to, ka skolotājiem, kas izmēģina jauno izglītības saturu, ir pārāk liela papildu slodze. Kaut arī starp ministriju un skolotājiem bija izveidots saziņas kanāls, dažiem skolotājiem radās iespaids, ka viņu viedoklis nav svarīgs. Galu galā, pēc izmēģinājuma perioda izglītības satura projekts tika mainīts, lai arī izmaiņas bija nelielas.

Vēl viens sūdzību iemesls bija tas, ka izmēģinājuma posmā un pirmajā ieviešanas gadā (2016./17. māc. g.) nebija gatavas jaunās mācību grāmatas, tomēr pedagoģijas koledžas un Austrijas Skolu pilsoniskās izglītības centrs *Polis* nodrošināja skolotājiem materiālus, lai atvieglotu viņu darbu. Jebkurā gadījumā tas nebija nepārvarams šķērslis, jo pat pirms reformas sākšanas pilsoniskās izglītības skolotāji bija pieraduši paši meklēt piemērotus materiālus. Jaunās mācību grāmatas un skolotāja rokasgrāmatas neesamība, par

⁽⁴⁸⁾ Austrijas federālās valdības darba programmas pilnais teksts (angļu valodā) ir pieejams: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588>.

⁽⁴⁹⁾ Autori bija prof. T. Hellmuth, prof. C. Kühberger un prof. A. Ecker.

ko visi respondenti ziņoja kā par vienīgo reformas procesa sarežģītumu, ir jānovērs līdz 2017./18. mācību gada sākumam.

Viena neatrisināta problēma ir saistīta ar skolēnu vērtēšanu. Kāds respondents apgalvoja, ka saskaņā ar empiriskiem pierādījumiem gala eksāmenos pilsoniskās izglītības jautājumu ir mazāk nekā vēstures jautājumu. Skolēni to zina un var attiecīgi pielāgot mācību vielas atkārtēšanas procesu.

Kopumā izglītības satura reforma nebija pretrunīga. Protams, tāpat kā visos pārmaiņu procesos, daži jautājumi radīja problēmas. Starp tiem bija jau minētā jauno mācību grāmatu aizkavēšanās. Pilsoniskās izglītības skolotājiem grūtības sagādāja tas, ka viņiem pašiem bija jāiepazīstas ar jauno izglītības saturu un mācīšanas process jāpielāgo jaunajiem izglītības satura elementiem, tomēr līdz otrajai Zaltburgas sanāksmei vairums izmēģinājumā iesaistīto skolotāju pie jaunā izglītības satura bija pieraduši. Radās arī daži jautājumi par izglītības saturā atlasītajām tēmām, bet tie galvenokārt attiecās uz vēsturi, nevis pilsonisko izglītību. Iespējams, galvenais iemesls, kāpēc pilsoniskās izglītības reforma Austrijā noritēja salīdzinoši mierīgi, bija tas, ka tika nodrošināti nepieciešamie apstākļi. Tas aizved pie šīs gadījuma izpētes pēdējās daļas, kurā aplūkoti Austrijas izglītības satura reformas iemesli.

Reformas iemesli

Pilsoniskās izglītības reformai nav viena konkrēta iemesla – to izraisīja daudzu faktoru kombinācija; daži no tiem norisinājās vienlaicīgi, tāpēc ir grūti izdalīt katra faktora relatīvo nozīmi. Ir skaidrs, ka pilsoniskās izglītības pieminēšana Austrijas valdības darba programmā padarīja reformu nenovēršamu, tomēr nav acīmredzams tas, kāpēc tā darba programmā tika iekļauta un kāpēc reforma izveidojās tieši tāda un ne citāda.

Attiecībā uz pirmo jautājumu liela loma bija lobēšanai, ko veica Austrijas Nacionālā jaunatnes padome (*Bundes Jugend Vertretung*) – jumta organizācija, kas pārstāv 53 Austrijas jaunatnes organizācijas. Nacionālā jaunatnes padome ir viena no Austrijas valdības atzītajiem sociālajiem partneriem, un tā pārstāv jauniešus vecumā līdz 30 gadiem – saskaņā ar padomes prezidenta sniegto informāciju tie ir gandrīz trīs miljoni Austrijas iedzīvotāju. Nacionālā jaunatnes padome aktīvi rīkoja kampaņas un lobēja to, lai darba programmā tiktu iekļauta atsauce uz pilsonisko izglītību. Kampaņa norisinājās no 2013. gada vispārējām vēlēšanām līdz 2014. gada Eiropas vēlēšanām, un tās laikā tika sagatavots memorands un citi materiāli par to, kas ir pilsoniskā izglītība, kāpēc tā ir svarīga un kas būtu jādara. Lai padomes viedoklis tiktu sadzirdēts, tā sazinājās ar visām politikajām partijām un parlamenta deputātiem. Šie centieni bija produktīvi, un padomei izdevās pārliecināt abu valdības koalīcijas partiju (*Sozialdemokratische Partei Österreichs* un *Österreichische Volkspartei*) pārstāvjus iekļaut darba programmā norādi, ka pilsonisko izglītību būtu jāsauc mācīt jau 6. klasē.

Pēc sākotnējiem panākumiem saistībā ar valdības darba programmu Nacionālā jaunatnes padome turpināja proaktīvi rīkoties. Tiklīdz tās pārstāvji uzzināja, ka Izglītības ministrija ir izveidojusi ekspertu darba grupu, viņi lūdza tajā iekļaut arī viņus. Iekļuvuši darba grupā, viņi veicināja holistisku pieeju pilsoniskajai izglītībai un panāca, ka tā tiek skaidri minēta jaunajās izglītības satura norādēs. Tas bija svarīgs sasniegums, jo nozīmēja, ka tiešas atsauces uz pilsonisko izglītību būs arī jaunajās mācību grāmatās. Tas nostiprināja padomes kā nozīmīga dalībnieka statusu ar jaunatni saistītajos jautājumos.

Nacionālā jaunatnes padome atbalstīja maksimālo pieeju pilsoniskās izglītības mācīšanai, un viens no tās aspektiem bija sākt to mācīt kā atsevišķu priekšmetu no 5. klases. Tomēr drīz kļuva skaidrs, ka ir jāatrod kompromiss, kaut arī izglītības ministre (*G. Heinisch-Hosek*) pret šo ideju bija noskaņota pozitīvi. Ministres personiskā ieinteresētība veicināt pilsonisko izglītību palīdzēja īstenot reformu, kas būtiski nostiprināja pilsonisko izglītību Austrijā, – to apstiprināja vairāk nekā viens respondents. Tā bija pirmā reize, kad ministra amatā bija cilvēks, kas ļoti atbalstīja pilsoniskās izglītības jautājumus.

Šī samērā raitā reformas procesa aizsākšanās un īstenošanās bija svarīgs visu ieinteresēto pušu ieguldījums, sākot ar ministrijas augstākajām aprindām un beidzot ar individuāliem skolotājiem, tomēr ir jāatzīst arī plašākas sabiedrības loma. Kā iepriekš minēts, 2008. gadā pēc vēlēšanu minimālā vecuma samazināšanas līdz 16 gadiem pilsoniskā izglītība jau tika reformēta, tomēr valstī bija liela vienprātība, ka pilsoniskās izglītības reformas būtu jāturpina. To vismaz daļēji izraisīja divi notikumi. Pirmkārt, vēlēšanu minimālā vecuma samazināšana lika skaidri saprast, ka pilsoniskā izglītība ir jāmača agrāk un ilgāk, lai nodrošinātu to, ka visi skolas vecuma jaunieši ir zinīgi, aktīvi un atbildīgi pilsoņi. Otrkārt, tādu problēmu kā

vardarbīgs ekstrēmisms, populisms un ksenofobija pieaugums vai atkārtota parādīšanās starptautiskajā telpā izraisīja sabiedrībā debates un lika meklēt risinājumus. Viens no respondentiem paskaidroja, ka dažkārt pilsonisko izglītību uzskata par atbildi uz steidzamiem jautājumiem, tomēr tā nebūt nav labākā pieeja, jo pilsoniskās izglītības jomā vairāk dod pastāvīga pieeja, nevis interešu un resursu svārstības.

Galvenie secinājumi

- Pilsoniskās izglītības pozīcija Austrijā ir nostiprināta. Tagad to māca agrāk (no 6. klases), un jaunajā izglītības saturā ir iekļauti deviņi obligātie moduļi, no kuriem divi ir veltīti tikai pilsoniskajai izglītībai (divi vēsturei un pilsoniskajai izglītībai, pieci – tikai vēsturei).
- Izglītības saturs ir modernizēts: tajā ir nošķirta valsts kā sabiedrība, politika kā rīcības kurss un politika kā darbības lauks; ir spēcīgāks Eiropas un globālais aspekts; izglītības saturā ir ieviests jēdziens „pamatjēdzieni”.
- Jauno izglītības saturu vienu gadu izmēģināja aptuveni 40 skolas.
- 2016./17. mācību gadā to pilnībā ieviesa 6. klasē. 2017./18. un 2018./19. mācību gadā to pilnībā ieviesīs arī 7. un 8. klasē.
- Galvenais sarežģījums bija viena gada starpība starp jaunā izglītības satura ieviešanu un jaunās mācību grāmatas un skolotāja rokasgrāmatas pieejamību. Tomēr Austrijas Skolu pilsoniskās izglītības centrs *Polis* un pedagoģijas koledžas tikmēr nodrošināja skolotājiem citus materiālus.
- Reformu izdevās īstenot, pateicoties partiju politiskajam atbalstam, ministru atbalstam, pilsoniskās sabiedrības lobēšanai un vēlēšanu minimālā vecuma samazināšanai.

2. NODAĻA. MĀCĪBAS UN AKTĪVA DALĪBA

Kad ir izpētītas augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāžu sniegtās norādes par pilsoniskās izglītības saturu un tā organizāciju, šajā nodaļā vairāk uzmanības ir pievērsts mācību procesiem skolā. Tajā ir pētīts, kā augstākās pārvaldes iestādes palīdz skolām, nodrošinot vadlīnijas un atbalsta materiālus, un ir aplūkots formālais izglītības saturs, ārpusklases pasākumi un ieinteresēto pušu dalība. Šajā nodaļā ir pētīti šādi aspekti.

- Augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāžu sniegtā atbalsta loma un funkcija; pielikumā redzams, kāds atbalsts pilsoniskās izglītības mācīšanai ir pieejams tiešsaistē (skat. [3. pielikumu](#), pieejams tikai tiešsaistē).
- Mācības klasē, īpaši aplūkojot sešas efektīvas pedagoģiskās prakses iezīmes pilsoniskās izglītības jomā.
- Atbalsts mācību vides pieejai, kas tiek sniegts, lai radītu holistisku, visā skolā īstenotu pilsoniskās izglītības kultūru.
- Ārpusklases mācīšanās un mācību veidi, kas līdztekus nacionālajai programmai tiek sekmēti valsts līmenī, lai atbalstītu un veicinātu pilsonisko izglītību.
- Skolēnu un vecāku dalība skolas darba organizēšanā un pārvaldīšanā, kam ir pierādīta ietekme uz pilsoniskās izglītības rezultātiem.

2.1. Pētnieciskās literatūras apskats

Atbalsta loma un funkcija

Pilsoniskās izglītības politikas un stratēģijas izstrāde visā Eiropā ir labi attīstīta, taču problēmas bieži vien rada šīs politikas un reformu īstenošana praksē (*Halász & Michel, 2011*). Efektīvs atbalsts palīdz skolām un skolotājiem šīm pārmaiņām pielāgoties (*Roca, Sánchez, 2008*). Atbalsts un materiāli daļēji nosaka to, kā pilsoniskums tiek formulēts valstī vai reģionā, un bieži to ietekmē diskurss Eiropā; vadlīnijas un atbalsta materiāli liecina par to, kā pilsoniskums tiek izprasts šajos līmeņos (*Keating et al., 2009*). Materiālu nodrošināšana ir daļa no plašāka procesa, kura mērķis ir uzlabot pilsoniskās izglītības īstenošanu. Materiāli, kas nosaka šos standartus, bieži tiek pieņemti saistībā ar izglītības satura reformu, izglītības satura mērķiem un standartiem, pedagoģisko izglītību un profesionālo pilnveidi, jaunas skolu prakses modeļiem vai atgriezenisko saikni, ko nodrošina vērtēšana (*Halász & Michel, 2011*).

Vadlīnijas un atbalsta materiāli var palīdzēt skolām ieviest izglītības satura reformas savā institucionālajā vidē. Tos var uzskatīt gan par augstākās pārvaldes iestāžu spiedienu, gan par skolām sniegtu atbalstu, lai tās uzlabotu savu praksi (*Altrichter, 2005*). Dažādu mācību priekšmetu skolotājiem var būt nepieciešams papildu atbalsts, lai viņi varētu integrēt pamatkompetences (arī pilsonisko izglītību) savā mācīšanas procesā un izstrādātu tādus mācīšanās rezultātus, kas šīs kompetences sasaistītu ar attiecīgo izglītības satura jomu (*European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b*).

Mācīšanās klasē

Mūsdienu pilsoniskajai izglītībai būtu vajadzīga aizraujoša un interaktīva mācību vide. Par prioritārām būtu jānosaka tādu starpnozaru prasmju un attieksmes attīstīšana, kas sakņojas pilsoniskās izglītības jomā, piemēram, viedokļa izteikšana, pārrunu vešana, konflikta risināšana, kritiskā domāšana, informācijas analizēšana, drosme aizstāvēt viedokli, cieņas un iecietības izrādīšana, gatavība citus uzklaut un iestāties par citiem (*Citizenship Foundation, 2006*). Šādam mācību procesam ir vajadzīgas novatoriskas pedagoģiskās pieejas, kas ļauj skolēniem iegūt zināšanas un izpratni par pilsoniskās izglītības jautājumiem, kā arī attīstīt ar šo izglītības satura jomu saistītās prasmes un attieksmi. Mācību procesam ir jānorit atbalstošā, atvērtā, netiesājošā mācību vidē.

Pilsoniskuma fonds ⁽⁵⁰⁾ ir noteicis sešas iezīmes, kas raksturo efektīvu pilsoniskās izglītības apguvi, proti, tā ir aktīva, interaktīva, aktuāla, kritiska, vērsta uz sadarbību un dalību (sīkāku informāciju skatīt 2.2.2. apakšsadaļā). Kā uzsvērta šī ziņojuma ievadā izklāstītajā konceptuālajā pamatā, pētnieki

⁽⁵⁰⁾ Pilsoniskuma fonds ir Apvienotajā Karalistē reģistrēta labdarības iestāde, kas skolotājiem, skolām un politikas veidotājiem palīdz nodrošināt kvalitatīvu pilsonisko izglītību Apvienotās Karalistes izglītības sistēmās.

(*McLaughlin*, 1992, *Kerr*, 1999, un *Akar*, 2012, citēts *UNESCO-IBE*, 2017) ir apzinājuši vairākas pilsoniskās izglītības mācīšanas pieejas – no minimālās līdz maksimālajai (skat. levada 1. attēlu). Sešas minētās iezīmes attiecas uz maksimālajām pedagoģiskajām pieejām⁽⁵¹⁾. Aktīvo mācīšanos raksturo mācīšanās darot, un tā ir cieši saistīta ar empīrisko mācīšanos. Mācīšanos darot atbalstīja jau Aristotelis, bet kvalitatīvāko empīriskās mācīšanās modeli ir izstrādājis Deivids Kolbs, kurš to ir definējis kā „aktīvu, pašvirzītu procesu..., kura gaitā, pārveidojoties pieredzei, rodas zināšanas” (*Kolb*, 1984, citēts *Sliwka*, 2006). Sadarbīgā mācīšanās ir pedagoģiskā metode, kas bieži asociējas ar pilsonisko izglītību, un tā ir cieši saistīta ar sadarbības iezīmi. Berijs van Drīls u. c. (*Van Driel et al.*, 2016) to ir definējis kā „nelielu, neviendabīgu grupu darbu..., kur skolēni strādā kopā [lai sasniegtu kopīgus mērķus], lai maksimāli veicinātu savu un citu mācīšanos”. Aktuālā mācīšanās ir saistīta ar nepieciešamību apgūt pilsonisko izglītību, mācoties autentiski, t. i., saistībā ar reālo dzīvi, kur būtiska attīstības joma ir kritiskā domāšana, kas veicina plašsaziņas līdzekļu lietotprasmī. Pēdējā iezīme – dalība – apvieno pilsoniskās izglītības maksimālo ētosu: skolēns ir sava empīriskā mācīšanās procesa veidotājs un vadītājs, jo viņam ir iespēja ietekmēt savu izglītības ieguves pieredzi; tas ir aprakstīts Pilsoniskuma fonda oficiālajā iesniegumā Apvienotās Karalistes valdībai, kurā teikts, ka „skolu centieni galvenais mērķis ir dot skolēniem balsi un sekmēt viņu mācīšanos piedaloties”⁽⁵²⁾; tas ir pausts arī agrīnā Eiropas Padomes publikācijā (*Dürr et al.*, 2000). Šīs sešas iezīmes dažādās mācību aktivitātēs var izmantot gan atsevišķi, gan kopā, un tās ļauj identificēt pilsoniskās izglītības mācīšanas izcilību.

Atbalsts mācību vides pieejai

Lai pilsoniskā izglītība būtu starpdisciplināra, holistiska un veicinātu dalību, ir nepieciešama mācību vides pieeja. Pilsoniskās izglītības mācīšanas maksimālā pieeja paredz sistēmiskas izmaiņas skolas līmenī, lai demokrātijas un aktīva pilsoniskuma ētoss un darbības tiktu integrēti skolas pārvaldē, kultūrā, plānošanā un pārraudzībā, mācību procesā, kā arī plašākā sabiedrībā (*Hargreaves*, 2008). Tas attiecas uz mācību procesu organizatorisko attīstību dažādos līmeņos – uz indivīda mācībām organizācijā un uz pašas organizācijas mācīšanos, lai mainītu to, kā tā strādā (*Altrichter*, 2005).

Lai ilustrētu to, kas tiek saprasts ar visas mācību vides pieeju, ir lietderīgi aplūkot tālākvirzības kontinuumu, kas adaptēts no Apvienotās Karalistes Pilsoniskās izglītības garengriezuma pētījuma gada ziņojumā (*Kerr et al.*, 2004) izklāstītās 2005. gada tipoloģijas. Tajā bija identificētas četriem skolas attīstības posmiem raksturīgās iezīmes. Pirmajā līmenī ir „minimālistiska” skola, kas ir agrīnā attīstības stadijā. Tā netiek uzskatīta par demokrātisku skolu, ieinteresētās puses tajā iesaistās maz, un mācīšanas metodes un ārpusklases pasākumi ir diezgan vienkārši. „Mērķtiecīgā” skolā minētās jomas ir vairāk attīstītas, bet „progresējošās” skolas ir visattīstītākās un tiek uzskatītas par demokrātiskām, jo tajās pilsoniskās izglītības plānošanā ir iesaistīts plašs cilvēku loks, tiek izmantotas dažādas izglītības satura metodes, tiek iesaistīta skolas kopiena un plašāka sabiedrība, kā arī ir izveidoti mehānismi sasniegumu atzīšanai. Visbeidzot, tipoloģijā ir ietvertas „netiešās” skolas, kurām ir raksturīgas dažas no minētajām iezīmēm, bet to izglītības saturs nav skaidri vērst uz pilsonisko izglītību, taču tām ir potenciāls kļūt par „progresējošām” skolām. Starpdisciplināras, holistiskas un dalību veicinošas izglītības principi ir integrēti attīstīto „progresējošo skolu” darbā, taču starp minētajiem skolu veidiem ir skaidri redzama virzība uz mācību vides pieeju.

Pamatā mācību vides pieeju var definēt kā „holistisku skolā īstenotu pieeju, kas ir stratēģiski veidota tā, lai uzlabotu skolēnu mācīšanos, uzvedību un labklājību, kā arī nodrošinātu nosacījumus, kas to veicina” (*Lavis*, 2015, citēts *Van Driel et al.*, 2016). Šis modelis pamatā attiecas uz pilsonisko izglītību, taču tiek izmantots arī attiecībā uz konkrētām tēmām, sākot no ilgtspējīgas attīstības (*Hargreaves*, 2008) un beidzot ar labklājību (*Elfrink et al.*, 2017).

Tā ietekme ir vispārētā. Apvienotās Karalistes Pilsoniskuma fonds, balstoties uz plašākiem pētījumiem, kurus vadīja Deivids Kerrs⁽⁵³⁾, ir apkopojis mācību vides modeļa devumu pilsoniskās izglītības jomā.

⁽⁵¹⁾ Vairākos starptautiskos ziņojumos ir uzsvērtā mācīšana un mācīšanās saskaņā ar pilsoniskās izglītības maksimālo mācīšanas pieeju, piemēram, Eiropas Komisijas ziņojumos (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a, 2012b; *UNESCO*, 1998; *UNESCO-IBE*, 2017; *IDEA*, 1999) un Eiropas Padomes ziņojumos (*Dürr et al.*, 2000).

⁽⁵²⁾ Vairāk informācijas pieejams: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281>.

⁽⁵³⁾ No 2017. gada resursa „Kāpēc nodrošināt pilsonisko izglītību skolās?” (*Why citizenship education in schools?*), ko Pilsoniskuma fondam sagatavojis Deivids Kerrs (*David Kerr*). [Tiešsaistē] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?2456> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

Attiecībā uz skolu:

- veicina skolēnu dalību un spēju izteikt viedokli;
- ietekmē skolēnu spēju vadīt;
- nostiprina skolu kā kopienu;
- uzlabo uzvedību un attieksmi;
- uzlabo sekmes un motivāciju.

Attiecībā uz skolēniem:

- attīsta skolēnu pamatprasmes izteikt viedokli, vadīt un darboties komandā;
- dod viņiem iespēju piedalīties lēmumu pieņemšanā, uzņemoties atbildību;
- palīdz viņiem paust savu viedokli un uzskatus;
- uzlabo pašpaļāvību un pašcieņu;
- ļauj viņiem dot pozitīvu ieguldījumu skolā un ārpus tās;
- uzlabo skolēnu sekmes;
- labāk sagatavo viņus pieaugušo dzīvei.

Attiecībā uz sabiedrību:

- ieved skolā pilsonisko sabiedrību;
- atvieglo pāreju no sākumskolas izglītības uz vidējās izglītības pirmo posmu;
- izved skolu vietējā sabiedrībā;
- veido saiknes ar plašākām kopienām un pilsonisko sabiedrību ārpus skolas;
- sagatavo jauniešus, kas ir informēti par sabiedrības dzīvi un ir gatavi tajā piedalīties;
- sagatavo jauniešus, kas interesējas par sabiedrības „lielajiem, pretrunīgajiem jautājumiem” un kam ir viedoklis par tiem.

Zinātnieki ir lielā mērā vienprātis, ka pilsoniskās izglītības mācīšana skolā ir sekmīgāka tad, ja tiek izmantota mācību vides pieeja, tomēr, lai pilnībā pierādītu pozitīvos rezultātus, ir nepieciešami papildu pētījumi (*Van Driel et al.*, 2016).

Ārpusklases mācīšanās

Būtisks mācību vides pieejas elements ir ārpusklases mācību pasākumu nodrošināšana (*Kerr et al.*, 2004). Tie skolēniem sniedz plašākas iespējas attīstīt pilsoniskās prasmes un vērtības galvenokārt pašu izvēlētos brīvprātīgos pasākumos. Šos pasākumus var atsevišķi nodrošināt sabiedriskās organizācijas, piemēram, NVO un jauniešu klubi, vai arī tie var būt nodrošināti sadarbībā ar skolām, tomēr tie ir skaidri nošķirti no oficiālā izglītības satura.

Mācīšanās ārpus klases bieži ļauj izveidot saikni ar vietējo un starptautisko sabiedrību; tas notiek, piedaloties pasākumos, kas ir cieši saistīti ar pilsonisko izglītību, piemēram, brīvprātīgajā darbā, sporta vai mākslas pasākumos, vietējās kopienas grupu projektos, politiskajās aktivitātēs vai starptautiskajos tīklos. Izmantojot digitālās tehnoloģijas, šie pasākumi var būt bāzēti uz vietas, lai strādātu ar tuvāko kopienu, vienlaikus sadarbojoties ar partneriem visā pasaulē.

Arī ārpusklases mācību pasākumiem var būt raksturīgas sešas iepriekš minētās formālā izglītības satura iezīmes. Bieži pat neformālais sektors tiek uzskatīts par efektīvas pilsoniskās izglītības mācīšanas pionieri, jo tas jau sen ir veicinājis pilsoniskās vērtības un sociālo integrāciju. Kā 2014. gadā uzsvēris Īzāks (*Isaac*) un viņa kolēģi (citēts *Van Driel et al.*, 2016), „skolēnu iesaistīšanās ārpusklases pasākumos, kurus organizē skola kopā ar sabiedrību, parasti ir pozitīvi saistīta ar sabiedriskajām kustībām raksturīgo pilsoniskumu”. Citi ir norādījuši, ka attīstīt tādas pilsoniskās prasmes kā dalība un kritiskā domāšana varētu būt vieglāk ne tik tradicionālajā un elastīgākajā ārpusklases vidē (*Sherrod et al.*, 2002.; *Saha*, 2001, citēts *Keser et al.*, 2011), savukārt kāda 1999. gada Eiropas pētījuma ziņojumā konstatēts, ka „pilsoniskās prasmes labāk tiek attīstītas ārpusklases pasākumos, nevis formālajā izglītības saturā” (*European Commission*, 2006, – *ETGACE Project*, 1999). Pēc tam vairāku pētījumu

rezultāti ir apliecinājuši, ka iesaistīšanās ārpusklases pilsoniskajos pasākumos var liecināt par aktīvāku pilsoniskumu vēlākos gados (*Smith, 1999; Youniss et al., 1999; Zaff et al., 2003*, citēts *Keser et al., 2011*), lai gan ir nepieciešami papildu pētījumi (*Keser et al., 2011*).

Tādējādi par ārpusklases mācīšanās efektivitāti šaubu nav, tomēr formālā izglītība ir obligāta visiem skolēniem, bet dalība ārpusklases pasākumos ir brīvprātīga un, lai gan tiek pieliktas pūles, lai dalību veicinātu, pamatā tajos iesaistās tie skolēni, kas par šo jomu interesējas (*Sliwka, 2006*). Līdz ar to ietekme, kas attiecībā uz indivīdu tiek uzskatīta par lielāku, var nebūt tik liela attiecībā uz visu skolēnu kopumu. Tomēr 2015. gada Eiropas Komisijas ziņojumā ir uzsvērts, ka ārpusklases pasākumi un izglītības saturs arvien vairāk pārklājas un starp tiem veidojas saiknes, jo formālajā izglītības telpā ienāk arvien vairāk neformālā mācību procesa nodrošinātāju un arvien lielāku atzinību gūst tādi mācīšanās modeļi, kas tiek īstenoti ārpus klases (*European Commission, 2015a*).

Skolēnu dalība skolas pārvaldē

Dalība pilsoniskās izglītības plānošanā un nodrošināšanā ļauj apgūt demokrātisko ētosu un pieredzi, kas ir būtiski, lai starp izglītības ieguvējiem attīstītu pilsoniskumu. Deivids Kerrs ar kolēģiem to atklāja pilsoniskuma garengriezuma pētījumā (*Kerr et al., 2004*). Vēlāk, sadarbojoties ar Pilsoniskuma fondu⁽⁵⁴⁾, Kerrs skolu, skolēnu un sabiedrības ieguvumus aprakstīja vēl plašāk (skat. iepriekš tekstā).

Skolēnu balss skolas pārvaldē

Skolēnu dalība skolas pārvaldē ir empīriskā demokrātijas apguve, un zinātnieki jau sen ir atzinuši, ka demokrātiju vislabāk var apgūt tieši praksē (*Dewey, 1916; Gutmann, 1987*, citēts *Thornberg, 2009*). Parasti skolās tas tiek īstenots klases vai skolas padomē, kur darbojas ievēlēti skolēnu pārstāvji. Skolēnu pārstāvji var darboties arī skolas valdē vai kopienas mēroga skolu forumā. Papildus vai alternatīvi tam skolēniem var būt iespēja iesaistīties plašajā bērnu un jaunatnes parlamentu tīklā Eiropas valstīs, kas nodrošina saiknes ar oficiālajām demokrātiskajām struktūrām vietējā, reģionālajā, nacionālajā un Eiropas līmenī.

Šādi forumi piedāvā skolēniem autentiskas dalības iespējas un dod viņiem iespēju tikt uzklautiem atšķirībā no vidusmēra klases vides, kur procesus vada skolotājs (*Thornberg, 2009*). Tomēr viedokļi par to, cik šī pieredze var būt dziļa, dalās un daži akadēmisko aprindu pārstāvji apgalvo, ka skolēnu dalība klases padomē var radīt maldinošu priekšstatu par viņu ietekmi skolas mērogā vai skolēnu forumā, kas „galvenokārt ir vērstas uz to, lai nodrošinātu skolēnu apņemšanos ievērot esošo sociālo kārtību” skolā (*Denscombe, 1985*, citēts *Thornberg, 2009*). To papildina skolotāju viedoklis, ka skolēni nav pietiekami nobrieduši vai pieredzējuši, lai viņiem būtu pamatots viedoklis, kā arī nemainīgi pret pārmaiņām noskaņotie skolu lēmumi un politika (*Thornberg, 2009*). Roberts Tornbergs (*Thornberg, 2009*) uzsver, ka gan skolēnus, gan skolotājus ietekmē vēsturiskā un pašreizējā situācija, kurā viņi dzīvo, mācās un strādā. Ir būtiski to apstrīdēt, pretējā gadījumā skolēnu dalība nevar būt autentiska un demokrātiska pieredze skolas vidē nevar tikt pilnībā īstenota.

Vecāku iesaistīšana skolas pārvaldē

Sadarbojoties ar skolēnu vecākiem un aprūpētājiem, pedagogiem un vecākiem/aprūpētājiem rodas kopīga atbildības sajūta par skolēnu izglītību un ir iespēja citam no cita mācīties. Šis mācīšanās process var būt divvirzienu: skola var mācīties no vecāku skatpunkta, bet vecāki var uzzināt, kā viņi vislabāk var atbalstīt savu bērnu un sekmēt izglītības ieguvu. Vecāku iesaistīšanās veidi ir dažādi – no finansiālo līdzekļu vākšanas līdz mājasdarbu klubu atbalstīšanai, no brīvprātīgā darba klasē līdz dalībai skolas pārvaldē. Liela nozīme vecāku viedokļa uzklautīšanā skolas līmenī ir skolas vadībai, kā arī politikas vadlīnijām, kas atbalsta pozitīvu skolas kultūru un ieinteresēto pušu piederības sajūtu (*Habbeger, 2008*). Iesaistīšanās skolas pārvaldē var tieši ietekmēt lēmumus, kas pieņemti saistībā ar izglītības saturu, skolotājiem vai skolas vadību. Tas attiecas uz vecāku iesaistīšanos skolas līmeņa lēmumu pieņemšanā, tā atzīstot viņu ietekmi uz skolēnu attīstību un sekmēm.

Dalību var ietekmēt ģimenes kultūra, sociāli ekonomiskais stāvoklis vai etniskā izcelsme (*Thomas et al., 2009*, citēts *Keser et al., 2011; Berba et al., citēts Hoskins et al., 2012*). Akadēmisko aprindu pārstāvji ir

⁽⁵⁴⁾ No resursa „Kāpēc nodrošināt pilsonisko izglītību skolās?” (*Why citizenship education in schools?*), ko Pilsoniskuma fondam sagatavojis Deivids Kerrs (*David Kerr*). [Tiešsaistē] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

identificējuši plašas faktoru grupas, kas saistītas ar šķēršļiem. B. van Driels u. c. (*Van Driel et al.*, 2016) ir konstatējuši vairākus faktorus, kas iedalīti četrās plašās grupās: vecāku un ģimenes faktori, ar bērniem saistītie faktori, vecāku un skolotāju faktori un sabiedrības faktori. Tomēr skolas un politikas veidotāji cenšas šos šķēršļus pārvarēt, jo ir pārliecinoši pierādījumi par to, kādu labumu dod vecāku iesaistīšanās skolas demokrātiskajā dzīvē. Skolām, direktoriem un skolotājiem būtu jāsadarbojas ar vecākiem un jāatzīst, ka viņi ir „eksperti attiecībā uz saviem bērniem un sociālo vidi, kurā bērni uzaug” (*Van Driel et al.*, 2016); tas nozīmētu, ka viņu viedoklis skolas pārvaldes lēmumu pieņemšanas procesos tiek uzklauts.

2.2. Pilsoniskuma mācīšanās klasē

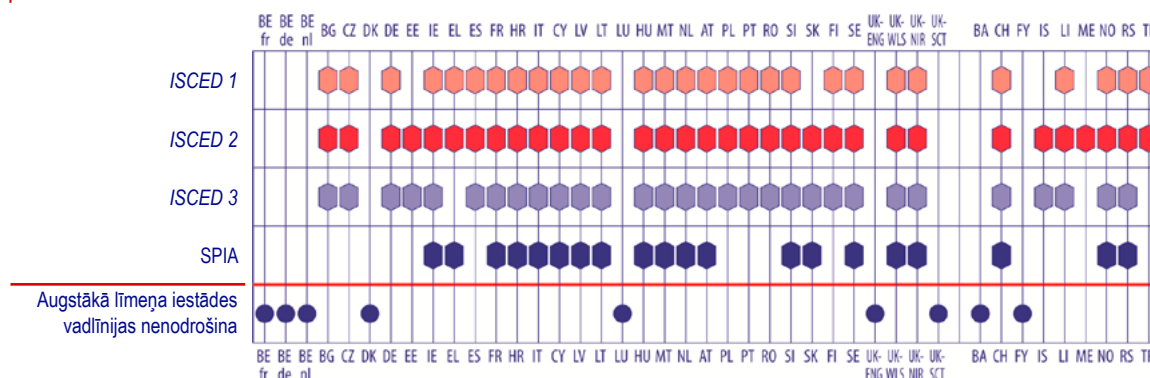
Pēdējos gados pilsoniskā izglītība ir attīstījusies un izglītības un mūziklītības politikā tai tiek pievērsta lielāka uzmanība. Lielāka uzmanība tiek pievērsta arī tam, lai tiktu nodrošināts efektīvs mācību process klasē. Līdz ar to lielāks uzsvars tiek likts uz atbilstošu pedagoģisko vadlīniju un atbalsta materiālu nodrošināšanu, lai tā veicinātu mācīšanos par dažādām tēmām, t. sk. par jaunām prioritātēm, piemēram, radikalizācijas apkarošanu. Pasaulei mainoties, ir jāmainās arī skolēnu mācīšanās pieredzei gan skolā, gan ārpus tās. Šīs sadaļas mērķis ir noskaidrot, vai izglītības pārvaldes iestādes sniedz vadlīnijas par pilsoniskās izglītības mācīšanu un mācīšanos, un, ja tā, ilustrēt, kā tās izpaužas pedagoģiskajās metodēs un kā tiek īstenotas praksē.

2.2.1. Vadlīnijas un atbalsta materiāli mācīšanās procesam klasē

Vadlīnijas var lielā mērā palīdzēt skolām un skolotājiem sniegt skolēniem kvalitatīvu mācīšanās pieredzi. Tās nodrošina rādītājus, kas pedagogiem palīdz novērtēt materiālu kvalitāti, vai arī informē, kur atrast jau gatavus kvalitatīvus resursus. Vadlīnijas var arī palīdzēt pedagogiem noteikt mācāmo pamatsaturu un norādīt, kurus mācību pasākumus izmantot.

Eiropā ar pilsonisko izglītību saistītas vadlīnijas vismaz vienai izglītības pakāpei tiek nodrošinātas 33 izglītības sistēmās. 18 no šīm izglītības sistēmām valsts līmeņa vadlīnijas ir visām izglītības pakāpēm, sākot no sākumskolas izglītības līdz vidējās izglītības otrajam posmam, kā arī SPIA.

2.1. attēls. Augstākās pārvaldes iestāžu vadlīnijas par pilsonisko izglītību sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: *Eurydice*

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE fr). Visām skolām ir pedagoģiskā brīvība, un informācija un resursi ir pieejami valdības tīmekļa vietnē.

Vācija. Nacionālā mērogā Pastāvīgā konference ir pieņēmusi vairākas rezolūcijas, kas attiecas uz pilsonisko izglītību un ir saistošas visām federālajām zemēm. Atsevišķās federālajās zemēs ir pieejamas dažādas vadlīnijas ISCED 1.–3. pakāpei, kā aprakstīts galvenajā tekstā.

Spānija. Vairāk vadlīniju ir pieejams autonomo apgabalu līmenī.

Bosnija un Hercegovina. Valsts iestādes vadlīnijas nav izstrādājušas, bet tiek rekomendētas pilsoniskās izglītības rokasgrāmatas no citiem avotiem.

Valsts līmeņa vadlīnijas un atbalsta materiāli pilsoniskās izglītības jomā visbiežāk attiecas uz vidējās izglītības pirmo posmu (33 izglītības sistēmās), savukārt 29 izglītības sistēmās tās tiek nodrošinātas sākumskolas izglītībai, bet 30 – vidējās izglītības otrajam posmam. Salīdzinājumam – tikai 20 izglītības sistēmas nodrošina šādu atbalstu skolā īstenotai SPIA. Tajās valstīs, kur vadlīnijas un atbalsta materiāli ir sniegti vienai vai vairākām izglītības pakāpēm, tie parasti attiecas uz vispārējo izglītību, nevis

uz skolā īstenotu SPIA. Izņēmums ir Grieķija, kur vadlīnijas ir pieņemtas visām izglītības pakāpēm, izņemot vidējās izglītības otro posmu.

Lielākā daļa to izglītības sistēmu, kuras sniedz vadlīnijas un atbalsta materiālus par pilsonisko izglītību, iekļauj tos valsts izglītības satura norādēs vai rokasgrāmatās, kurās bieži ir sniegti gan pedagoģiski norādījumi, gan informācija par atbilstošu mācību praksi vai resursiem⁽⁵⁵⁾. Piemēram, Francijā ir pieejamas vairākas valsts līmeņa vadlīnijas; to ir izraisījušas nemitīgās pārmaiņas, kā arī reformu vilnis, kas aizsākās 2013. gadā.

Francijā *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* iezīmē jaunu pilsoniskās izglītības programmu „Pilsona ceļš” (*Parcours Citoyen*), kas atjauno uzsvāru uz pilsonisko izglītību jaunajā akadēmiskās izglītības posmā visiem jauniešiem. Tas pievēršas reģioniem, skolām, skolotājiem un izglītības saturam, un to papildina plašs vadlīniju un resursu klāsts, kas pieejams nacionālajā *Eduscol* tīmekļa vietnē.

Kiprā no 2010. līdz 2016. gadam tika pārveidots viss izglītības saturs, un tajā tika iekļauts jauns mācību priekšmets „veselības mācība” ar atsevišķām tematiskajām vienībām un saistītajām vadlīnijām, kas aptver ekonomiskās, sociālās un kultūras tiesības. Izglītības ministrija ir pieņēmusi jaunas rekomendācijas, kas mudina bērnus piedalīties civiltiesību aizsardzības un rasisma apkarošanas organizāciju rīkotajos semināros vai pasākumos.

Maltā vadlīnijas ir sasaistītas ar konkrētiem mācību priekšmetiem un ir izstrādātas rokasgrāmatas un pedagoģijas un vērtēšanas vadlīnijas pedagogiem par diviem ar pilsonisko izglītību saistītiem kursiem – „personiskā, sociālā un karjeras attīstība” un „sociālās zinības” –, kuri tiek īstenoti sākumskolas izglītībā, vidējās izglītības pirmajā posmā un SPIA.

Valstis kā vadlīniju avotus ir minējušas arī ministriju rīkojumus, apkārtrakstus un tiesību aktus, kas parasti ir mazāk detalizēti nekā tie, kurus izstrādājuši izglītības speciālisti. Itālijā 2012. un 2015. gada notikumi ir veicinājuši plašāku skolām paredzēto vadlīniju izstrādi.

Itālijā 2012. gadā tika izstrādātas valsts līmeņa vadlīnijas, kas uzsvēra uz kompetencēm balstītas pilsoniskās izglītības nozīmi, savukārt 2015. gadā, veicot būtisku valsts izglītības un apmācības sistēmas reformu, vairāk tika atbalstīta mācību vides pieeja. 2015. gada likums Nr. 107 nosaka skolām principus, mērķus un vadlīnijas, uzsverot skolu lomu pilsoniskās izglītības jomā, kā arī sociālo, pilsonisko un starpkultūru kompetenču (zināšanu un prasmju) apguvi visās izglītības pakāpēs no sākumskolas izglītības līdz SPIA. Skolas var pašas izvēlēties, kā sasniegt izvirzītos mērķus un sasniežamos mācīšanās rezultātus (piemēram, pilsoniskās un sociālās kompetences, zināšanas par Itālijas Konstitūciju un citiem likumiem un Eiropas Savienības Pamattiesību hartas izpratne).

Dažās valstīs par izglītību nav atbildīgs valsts līmenis. Kaut arī vispārējās vadlīnijas var tikt nodrošinātas valsts līmenī, plašākas vadlīnijas par pilsoniskās izglītības īstenošanu skolā tiek izstrādātas attiecīgo izglītības sistēmu augstākās pārvaldes iestādēs.

Vācijā valsts līmeņa vadlīnijas nodrošina Izglītības un kultūras ministru pastāvīgā konference, kas ir pieņēmusi vairākas ar pilsonisko izglītību saistītas rezolūcijas, piemēram, „Demokrātijas stiprināšana”, „Starpkultūru izglītības veidošana”, „Rekomendācijas par atceres kultūru, veidojot vēstures un politiskās izglītības priekšmetu skolās” un „Rekomendācijas par civiltiesību veicināšanu skolās”. Vadlīnijas tiek sniegtas arī atsevišķās federālajās zemēs, piemēram, Saksijā-Anhaltē, Bādenē-Virtembergā un Hamburgā. Berlīnei un Brandenburgai ir kopīgs izglītības serveris un kopīgs skolu pedagoģijas institūts.

Spānijā ir pieņemtas valsts līmeņa vadlīnijas par konkrētām tēmām (piemēram, resursi par mīlestību un attiecībām), savukārt autonomajos apgabalos resursu ir vairāk, piemēram, Katalonijā ir sociālo un pilsonisko kompetenču standarts, kā arī pedagoģiskie resursi un pasākumi par konkrētām tēmām, piemēram, pilsoņu kritisko domāšanu, demokrātijas izglītību un ētikas izpratni. Galisijas autonomajā apgabalā 2012./13. mācību gadā tika sāktā programma *Proxecta*, lai sniegtu finansiālu atbalstu izglītības jauninājumiem ar mērķi attīstīt galvenās kompetences, jo īpaši starpdisciplinārus projektus, kas var ietvert vadlīnijas un atbalstu pilsoniskās izglītības jomā.

Valstis ir izveidojušas kompetenču sistēmas pilsoniskās izglītības atbalstīšanai – sadalījušas sociālās un pilsoniskās kompetences atsevišķos elementos un vai nu noteikušas saistītos mācīšanās rezultātus, vai sniegušas pedagoģiskus piemērus tam, kā attīstīt konkrētas kompetences jomas.

Spānijā Katalonijas autonomais apgabals ir izstrādājis vadlīnijas par sociālo un pilsonisko vērtību mācīšanu no sākumskolas līdz vidējās izglītības otrajam posmam. Tajās ir sniegts pārskats par ieteikto metodoloģiju katrai no astoņām ar pilsonisko izglītību saistītajām kompetences jomām, kā arī pārskats par prasmēm, kas tiek attīstītas saistībā ar katru kompetenci. Šo vadlīniju nolūks ir palīdzēt skolām izstrādāt un īstenot atbilstošu pilsoniskās izglītības saturu.

Austrija pilsoniskajā izglītībā ir izstrādājusi Politiskās izglītības kompetenču modeli, kurā iezīmēta koncepcija, metodes, modelēšanas un lēmumu pieņemšanas kompetences, kā arī sniegts pārskats par katru kompetences jomu un idejas par mācīšanas metodēm.

Šveicē *Guide Education Citoyenneté Mondiale* ir pedagoģisks ceļvedis skolām un skolotājiem par pilsoniskumu un globālo pilsoniskumu, kas attiecināms uz visiem mācību priekšmetiem. Tajā ir ietverta dažādu pilsoniskajai izglītībai būtisku kompetences jomu analīze un iedalījums, kā arī pedagoģiski piemēri, kas ilustrē praktisko īstenošanu.

⁽⁵⁵⁾ Piemēri ir redzami Īrijā, Francijā, Horvātijā, Itālijā, Latvijā, Ungārijā, Maltā, Austrijā, Portugālē, Rumānijā, Slovēnijā, Slovākijā, Somijā, Lihtenšteinā un Serbijā.

Nacionālajās rekomendācijās var būt iekļautas atsauces uz vadlīnijām, kas izstrādātas Eiropas vai pasaules līmenī. Vairākas valstis, t. sk. Dānija, Vācija, Igaunija, Austrija un Somija, ir minējušas *UNICEF* un Eiropas Padomi.

Dānijā, Vācijā, Igaunijā un Austrijā tiek sniegtas valsts līmeņa rekomendācijas par Eiropas Padomes resursiem, īpaši atsaucoties uz materiālu „Kompass: cilvēktiesību izglītības rokasgrāmata darbam ar jauniešiem”⁽⁵⁶⁾.

Somija sniedz vispārējas vadlīnijas ar valsts izglītības pamatsaturu, bet min vairākas nacionālās un starptautiskās organizācijas, kas nodrošina atbalsta materiālus, t. sk. *UNICEF* un Eiropas Padomi. *UNICEF* īsteno kvalitatīvu globālās pilsoniskās izglītības programmu, kas ir saistīta ar ilgtspējīgas attīstības mērķiem un koncentrējas uz pasaules mēroga atbalstu un politisko dialogu, globāliem progresā mērījumiem, miera un cilvēktiesību izglītību, vardarbīga ekstrēmisma novēršanu ar izglītības palīdzību un izglītību par holokaustu⁽⁵⁷⁾.

Vadlīniju veidošanā galvenokārt tiek izmantotas standarta pieejas, tomēr dažas izglītības sistēmas ir izmantojušas pielāgotu pieeju, lai risinātu konkrētus jautājumus skolā vai izmantotu plašākās konsultācijās iegūtas speciālistu zināšanas. Piemēram, Beļģijā (flāmu kopienā) pilsoniskās izglītības atbalstam ir piesaistīts ārēju ekspertu tīkls.

Beļģijas flāmu kopienā izglītības pārvaldes iestādēm palīdz vairāki partneri, piemēram, Islāma ekspertu izglītības tīkls. Šo tīklu veido brīvprātīgi eksperti, kas izstrādā pretargumentus radikālajam islāmam. Pēc skolu pieprasījuma tīkls sniedz atbalstu un resursus, lai novērstu radikalizāciju, piemēram, vada klasēs sarunas par personiskajiem uzskatiem vai izskaidro islāma normas un vērtības gan skolēniem, gan skolotājiem.

Dānijā no 2017. gada Bērnu, izglītības un dzimumu līdztiesības ministrija sniedz skolām pielāgotu atbalstu, pieņemot darbā mācību konsultantus, kuri palīdz skolām un pašvaldībām veicināt demokrātiju un pilsoniskumu, kā arī novērst radikalizāciju un ekstrēmismu skolā.

Daudz vadlīniju ir pieejams tiešsaistē, un 33 izglītības sistēmās tiek izmantotas vadlīniju un atbalsta materiālu vietnes (pilnu sarakstu skat. [3. pielikumā](#)), kurās aplūkoti dažādi pilsoniskās izglītības temati. Vispārējus tiešsaistes atbalsta avotus, ko būtu ieteikusi izglītības pārvaldes iestāde, nav norādījuši Bulgārija, Grieķija, Luksemburga, Ungārija, Bosnija un Hercegovina, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Islande un Serbija. Apvienotajā Karalistē (Anglijā) tiek piedāvāta konkrētai tēmai veltīta vietne „Izglīto pret naidu” (*Educate Against Hate*). Tiešsaistes atbalsts galvenokārt tiek nodrošināts divos veidos: pirmkārt, ir pieejama ar vispārējo pilsonisko izglītību saistīta specializēta tīmekļa vietne; otrkārt, pilsoniskajai izglītībai ir veltīta kādas lielākas vietnes (piemēram, izglītības ministrijas vai skolotāju resursu centra) vietnes sadaļa vai lapas.

Nīderlandē ir izveidota īpaša tīmekļa vietne, kas atbalsta pilsonisko izglītību skolās, t. sk. skolās bērniem ar īpašām vajadzībām. To papildina atsevišķa tīmekļa sadaļa, kas ir veltīta atbalsta materiāliem skolā īstenotai SPIA.

Portugāles Izglītības ministrijas vietnē ir sadaļa, kur atrodami atsauces dokumenti, vadlīnijas un informācija par tematiem, kas saistīti ar pilsonisko izglītību.

Tās valstis, kur netiek nodrošināti ne iespiedi, ne tiešsaistes atbalsta materiāli par mācīšanos klasē, visbiežāk to izskaidro ar skolu un skolotāju autonomiju⁽⁵⁸⁾. Tomēr jāpiemin, ka dažas no valstīm, kur tiek nodrošināta skolotāju autonomija, piemēram, Somija un Norvēģija, sniedz apjomīgas nacionālā līmeņa vadlīnijas par pilsonisko izglītību, taču pedagoģiskos paņēmienus ļauj izvēlēties skolotājiem. Luksemburgā pašlaik tiek izstrādāti dažādi atbalsta pasākumi.

Luksemburgā patlaban netiek sniegtas nekādas valsts līmeņa vadlīnijas, taču Izglītības ministrija nesēn ir izveidojusi Pilsoniskās izglītības centru, kura uzdevums ir „attīstīt ar pilsonisko izglītību saistītos jēdzienus valsts līmenī”, un, kad centrs sāks darboties pilnībā (2017. gada beigās), tas nodrošinās atbalsta materiālus un resursus.

Islandē konkrētas vadlīnijas tiek sniegtas divām izglītības pakāpēm; papildus tam valsts izglītības satura norādēs visām izglītības pakāpēm ir ietverti ar pilsonisko izglītību saistīti temati un materiāli.

Islandē valsts izglītības satura norādēs ir paredzēti seši izglītības pamatpīlāri: rakstpratība, ilgtspēja, demokrātija un cilvēktiesības, vienlīdzība, veselība, labklājība un radošums. Tas nozīmē, ka uzsvars lielā mērā tiek likts uz ētiku, sociālo un pilsonisko apziņu, kā arī sociālo kompetenci, kas atbilst pilsoniskās izglītības mērķiem.

Dažas no tām deviņām valstīm, kuras nepiedāvā plašas vadlīnijas pilsoniskās izglītības jomā, nodrošina atbalstu saistībā ar konkrētām pilsoniskās izglītības tēmām vai apakštēmām (šī informācija 2.1. attēlā nav ietverta). Piemēram, Beļģijā (vācu kopienā) ir īpaša plašsaziņas līdzekļu lietotprasmes rokasgrāmata, kā

⁽⁵⁶⁾ Vairāk informācijas skat. <http://www.coe.int/en/web/compass>.

⁽⁵⁷⁾ Vairāk informācijas skat. <http://en.unesco.org/gced>.

⁽⁵⁸⁾ Beļģija (trīs kopienas), Dānija, Luksemburga, Apvienotā Karaliste (Anglija un Skotija), Bosnija un Hercegovina un Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika.

arī izglītības satura standarts, kurā ietverti pilsoniskās izglītības elementi. Apvienotā Karaliste (Anglija) uztur konkrētai tēmai veltītu tīmekļa vietni „Izglīto pret naidu” (*Educate Against Hate*).

Daudzas valstis nodrošina atbalsta materiālus vai sniedz nesaistošas rekomendācijas, lai skolās tiktu īstenoti konkrēti pasākumi, piemēram, pieminētas valstī, Eiropā vai pasaulē nozīmīgas dienas. 23 izglītības sistēmās ⁽⁵⁹⁾ skolām tiek sniegta informācija, tā atbalstot valsts svētkiem un atceres dienām veltītus pasākumus, bet 21 izglītības sistēmā ⁽⁶⁰⁾ ir pieņemtas rekomendācijas par konkrētām starptautiskajām dienām, piemēram, Starptautisko cilvēktiesību dienu vai Starptautisko sieviešu dienu. Šādu dienu atzīmēšana var būt saistīta ar noteiktām izglītības satura jomām vai būt daļa no plašākas mācību vides pieejas pilsoniskajai izglītībai. Tas var būt arī sākumpunkts tam, lai visa skola piedalītos ar pilsonisko izglītību saistītā pasākumā.

Austrija nacionālais pilsoniskās izglītības centrs *Polis* sniedz dažādu starptautisko dienu sarakstu un nodrošina tīmekļa resursus par to, kā pievērsties konkrētajai tēmai klasē, piemēram, runājot par Pasaulē bēgļu dienu 20. jūnijā. Austrijas Federālā Izglītības ministrija vietnē *Politik Lernen* ik mēnesi publicē informatīvu biļetenu par pilsonisko izglītību, kas regulāri pievēršas valsts un starptautiskajām svētku un atceres dienām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību.

Portugāle popularizē dažādas valsts un starptautiskās svētku un atceres dienas visās sākumskolas un vidējās izglītības pakāpēs, kā arī SPIA. Informācija tiek sniegta Izglītības ministrijas tīmekļa vietnē un aptver visdažādākās dienas, piemēram, Nacionālo bērnu dienu, Eiropas valodu dienu, Eiropas dienu bērnu aizsardzībai no seksuālās vardarbības, kā arī Starptautisko holokausta upuru piemiņas dienu.

Norvēģija valsts izglītības satura norādēs par sociālajām zinībām sākumskolā (1.–4. klase) ir sniegti norādījumi par sasniedzamajiem mācīšanās mērķiem, t. sk. mācīšanos par to, kāpēc un kā Norvēģija svin konkrētus valsts svētkus, piemēram, Norvēģijas Konstitūcijas dienu (17. maijs) un Sāmu nacionālos svētkus (6. februāris), kā arī dažus citu valstu svētkus. Mācīšanas metodika un tas, kādam jābūt mācību procesam, valsts izglītības satura norādēs nav noteikts, jo Norvēģijā tiek uzsvērtā skolotāju autonomija.

2.2.2. Efektīva mācīšanās prakse

Pilsoniskās izglītības mērķis ir iesaistīt skolēnus un attīstīt viņos iekļaujošu pilsoniskuma izpratni arvien vairāk globalizētajā pasaulē. Pamatā tas ir process, kurā skolēni var iegūt zināšanas par savas sabiedrības demokrātiskajām struktūrām. Labākajā gadījumā pilsoniskā izglītība ir pārveidojošs mācīšanās process, kas jauniešiem ļauj kļūt par aktīviem un atbildīgiem pilsoņiem, tā veidojot tolerantu, taisnīgu un demokrātisku sabiedrību.

Kā norādīts 2.1. sadaļā, mūsdienu pilsoniskajai izglītībai būtu jāizmanto aizraujoša un interaktīva mācību vide un novatoriskas pedagoģiskās metodes, lai attīstītu tādas zināšanas, prasmes un attieksmi, kas jauniešiem palīdzētu kļūt par aktīviem pilsoņiem. Mācīšanas procesam būtu jānorit atbalstošā, atklātā un netiesājošā mācību vidē. Tā ir izglītība mūsdienu dzīvei.

Pilsoniskās izglītības veiksmīgākajiem piemēriem ir raksturīgas visas sešas efektīvas prakses iezīmes vai to lielākā daļa. Pilsoniskuma fonda definētās iezīmes, kas izceltas literatūras apskatā (skat. 2.1. sadaļu), virza pedagoģijas procesu un iedvesmo uz kvalitāti. Pilsoniskā izglītība ideālā gadījumā ir:

- aktīva: uzsver mācīšanos darot;
- interaktīva: izmanto diskusijas un debates;
- aktuāla: koncentrējas uz reālām jauniešu un sabiedrības problēmām;
- kritiska: mudina jauniešus domāt patstāvīgi;
- vērsta uz sadarbību: ietver grupu darbu un sadarbīgo mācīšanos;
- vērsta uz dalību: sniedz jauniešiem iespēju ietekmēt mācību procesu.

Šīs iezīmes ir raksturīgas vairāku Eiropas valstu un reģionu praksei. Tālākā analīze ir balstīta uz valstu piemēriem, kas demonstrē saikni ar minētajām iezīmēm. Šī analīze nav paredzēta kā pilnīga visu valstu prakses izpēte. Saites uz valstu tīmekļa vietnēm ir pieejamas [3. pielikumā](#).

⁽⁵⁹⁾ Beļģija (franču kopiena), Bulgārija, Vācija, Īrija, Grieķija, Spānija, Francija, Horvātija, Itālija, Kipra, Latvija, Lietuva, Ungārija, Austrija, Polija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Bosnija un Hercegovina, Islande, Melnkalne, Norvēģija un Turcija.

⁽⁶⁰⁾ Beļģija (franču kopiena), Bulgārija, Īrija, Grieķija, Spānija, Francija, Horvātija, Itālija, Kipra, Latvija, Lietuva, Austrija, Polija, Portugāle, Rumānija, Bosnija un Hercegovina, Islande, Lihtenšteina, Melnkalne, Serbija un Turcija.

Aktīvā mācīšanās

Aktīvā mācīšanās ir visaptveroša pedagoģiskā metode, kas tiešāk iesaista skolēnus, aicinot viņus iesaistīties, piedalīties un sadarboties ar citiem, lai domātu, rīkotos un analizētu. Vienkāršākie aktīvās mācīšanās piemēri ir neliela grupas diskusija, lomu spēle, problēmu risināšanas uzdevumi vai projekts. Attīstītākas pieejas var palīdzēt skolēniem mācīties darot – iegūstot ar pilsoniskās izglītības mērķiem saistītu praktisko pieredzi.

Mācību projekti tiek izmantoti vairākās izglītības sistēmās.

Beļģijas vācu kopienā kopš 2010. gada tiek piedāvāta ar projektiem saistīta pilsoniskās izglītības apguve, savukārt 2016./17. mācību gadā tika pieņemts Kultūru un reliģiju dialoga rīcības plāns. Šis rīcības plāns koncentrējas uz aktīvo mācīšanos, proti, tas aicina skolas izstrādāt vizīšu, projektu un iniciatīvu programmu un dod iespēju visiem skolēniem piedalīties konkursā. Lai iepazīstinātu ar skolēnu idejām, darbībām un rezultātiem, tiks organizēts lespēju tirgus.

Īrijā galvenā ar pilsonisko izglītību saistītā mācību aktivitāte ir skolēnu vadīts eksperimentāls pētniecības projekts. Skolēniem ir jāiedziļinās noteiktās tēmās vai jautājumos un jāsažinās ar personām vai organizācijām, kuru darbs ir saistīts ar politiku, cilvēktiesībām, kultūras daudzveidību vai ilgtspējīgu attīstību. Viņiem ir jāapkopo informācija par pašu organizāciju, jāizdomā, kādas darbības viņi paši varētu paveikt, un pēc tam jāplāno un jāiesāk vietēja, nacionāla vai starptautiska mēroga pilsoniskā iniciatīva. Tā var būt kāda organizācijas apstiprināta darbība vai jauna iniciatīva. Skolēniem ir jāpamato darbības izvēle, salīdzinot to ar pieejamajām alternatīvām.

Francijā mācību projekti ir daļa no skaidri definēta mācību ceļa, kas piedāvā skolēniem dažādus aktīvās mācīšanās veidus visās izglītības pakāpēs no sākumskolas līdz skolā īstenotai SPIA.

Francijā „Pilsona ceļš” (*Parcours Citoyen*) ir pilsoniskās izglītības apguves ceļš, kas sniedzas no sākumskolas izglītības līdz skolā īstenotai SPIA. Aktīvās mācīšanās izmantošanu aplicina iespēja SPIA pakāpē izstrādāt multidisciplinārus projektus „Pilsona ceļa” ietvaros; profesionālie projekti var būt saistīti ar pilsonisko izglītību un aptvert tādus mācīšanās rezultātus kā patstāvība, atbildības sajūta un apņēmība. Tas tiks paplašināts, jo no 2016./17. mācību gada īpašas starpdisciplināras praktiskās nodarbības pakāpeniski tiks ieviestas visās izglītības pakāpēs.

Somijā inovatīva empīriskā mācīšanās piedāvā izglītības ieguvējiem iespēju piedalīties lomu spēlē imitētā fiziskā vidē.

Somijā mācību vide „Es un mana pilsēta” (*Me & My City*) ir fiziska vieta, kas izveidota kā mikropilsēta ar visām attiecīgajām funkcijām, un vidējās izglītības pirmajā posmā to izmanto aptuveni 80 % sestās klases skolēnu. Tā ļauj jauniešiem iegūt patērētāja, pilsoņa un darbinieka pieredzi šajā mikrosabiedrības vidē. Šī aktīvās mācīšanās koncepcija aptver pedagogu sagatavošanu, mācību materiālus desmit nodarbībām un mācību vides „Es un mana pilsēta” apmeklējumu dienas garumā. Nodarbību temati palīdz skolēniem atklāt un izprast savu lomu kā darbiniekiem, patērētājiem un sabiedrības locekļiem.

Lomu spēle var notikt arī klasē, piemēram, īstenojot simulāciju drošā vidē vai lūdzot skolēniem iedomāties dažādu sabiedrības locekļu skatpunktus.

Beļģijas vācu kopienā Parlaments atbalsta lomu spēles semināru Democracy (to izmanto organizācijas visā Eiropā), kas tiek rīkots sākumskolā. 10–12 gadus veciem skolēniem ir jāizveido un jāorganizē virtuāla pilsēta un jāiepazīstas ar politiku pienākumiem, iespējām un grūtībām.

Interaktīvā mācīšanās

Interaktīvā mācīšanās ar diskusijām un debatēm dod skolēniem iespēju veidot izpratni par citiem, attīstīt spēju paust savu viedokli un gūt pieredzi, diskutējot un debatējot par pretrunīgiem viedokļiem.

Francijā sākumskolas izglītībā piektklasnieki apgūst tēmu „Varoņi”, kurā viņi iepazīstas ar dažādiem varoņiem un varonēm un kritiski izpēta tiem raksturīgās īpašības un vērtības.

Kiprā izglītības un kultūras ministrija ir izstrādājusi inovatīvu mācību ceļvedi „Ziloņa atklāšana” (*Discovering the Elephant*). Tajā ir sniegtas vadlīnijas un aprakstītas darbības, ko izmantot diskusijās un debatēs par tādām tēmām kā daudzveidība (t. sk. starpkultūru daudzveidība) un citu pieņemšana. Var tikt apskatīti arī sarežģītāki jautājumi, piemēram, dzīvnieku eitanāzija, netipiskas ģimenes, narkotikas vai smēķēšana.

Austrijā politiskās izglītības kompetenču modelis izceļ tādu mācību pasākumu kā debates, un skolās ir debašu klubu tīkls.

Rumānijā viens no mācību pasākumiem, kas ieteikts vidējās izglītības pirmajā posmā priekšmetā „pilsoniskā kultūra”, ir debates par plaši zināmiem cilvēktiesību pārkāpumu gadījumiem un citiem pretrunīgiem jautājumiem. Vadlīnijās ir uzsvērts, ka tas ir svarīgi, sākot jau no sākumskolas izglītības.

Debates kā mācību pasākumu var attīstīt un īstenot kā vērtīgu mācīšanās pieredzi valsts līmenī.

Nīderlandē Nacionālais skolu debašu fonds organizē skolu komandu debates par aktuāliem jautājumiem, kas saistīti ar ekonomiku, politiku, filozofiju un sabiedrību. Debates var būt arī iekļautas izglītības saturā, lai attīstītu skolēnu argumentācijas, publiskās runas, vadīšanas un pilsoniskuma prasmes.

Aktuālā mācīšanās

Daudzās izglītības sistēmās ir uzsvēta pilsoniskās izglītības būtiskā loma, pievēršot uzmanību aktuāliem jautājumiem un sabiedrības problēmām. Tas notiek, aplūkojot jautājumus, kas ir saistīti ar skolēnu personisko un sociālo dzīvi, un strīdīgus jautājumus, par kuriem var būt grūti diskutēt. Te var tikt izmantota līdzinieku mācīšanās vai tādas pedagoģiskās metodes, kas ir vērstas uz šķēršļu likvidēšanu starp sociālajām grupām un kas pievēršas, piemēram, tādiem jautājumiem, kas ir īpaši svarīgi dažos reģionos, piemēram, reliģisko kopienu sašķeltībai Ziemeļīrijā.

Kiprā Izglītības un kultūras ministrija visām skolām izvirzīja mērķi 2015./16. mācību gadam – izstrādāt pret rasismu vērstu politiku, īstenojot pasākumu „Skolēnu informēšana par rasismu un neiecietību un vienlīdzības un cieņas veicināšana Eiropas Padomes kustības pret naida runu kontekstā”.

Somijā ir izstrādāta pret iebiedēšanu skolās vērstā nacionālā programma *KiVa*. Tā paredz līdzinieku mediāciju – uz risinājumu vērstu, brīvprātīgu metodi: skolēni mediatori palīdz konfliktā iesaistītajām pusēm atrast risinājumu un mainīt uzvedību.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) izglītības sistēmā, kas atspoguļo Ziemeļīrijas sabiedrības vēsturisko sašķeltību, tiek īstenota politika „Kopīgā izglītība” (*Shared Education*). Tā piedāvā iespēju no dažādām kopienām nākušiem bērniem un jauniešiem mācīties kopā, tā veidojot iekļaujošāku sabiedrību, veicinot sabiedrības kohēziju un ļaujot efektīvi izmantot resursus un zināšanas.

Aktualitātes princips attiecas arī uz Eiropas un pasaules pilsoniskuma jautājumiem, attīstot tādas zināšanas un prasmes, kas ļautu jauniešiem kā pasaules pilsoņiem ieņemt savu vietu arī ārpus savas valsts robežām.

Īrijā kopš 2011./12. mācību gada tiek īstenota programma *Blue Star*. 2015./16. mācību gadā tajā piedalījās aptuveni 16 350 bērnu. Skolēni izstrādā projektus saistībā ar šādiem galvenajiem elementiem: Eiropas Savienības dibināšana un attīstība; Eiropas kultūras un valodu daudzveidība; Eiropas Savienības darbība un tās ietekme uz pilsoņu dzīvi.

Lai mācību process būtu aktuāls, skolotājiem ir ļoti svarīgi saņemt atbalstu. Francijā ir izveidota brīvprātīgo grupa, kas strādā kopā ar skolotājiem un dalās ar savu pieredzi.

Francijā *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* iezīmē jaunu pilsoniskās izglītības programmu un jaunus izglītības pasākumus programmai „Pilsoņa ceļš” (*Parcours Citoyen*). Tas ietver iniciatīvu izveidot Nacionālās izglītības pilsoņu rezervi, kurā brīvprātīgi darbojas vairāk nekā 4000 motivētu pilsoniskās sabiedrības locekļu, t. sk. vecāki. Viņi strādā kopā ar skolotājiem, palīdz attīstīt skolēnos franču republikāņu vērtības un īsteno pilsonisko izglītību klasē un ārpusklases pasākumos.

Kritiskā mācīšanās

Pilsoniskās mācīšanās procesā daudzās valstīs uzmanība ir pievērsta kritiskajai domāšanai un analīzei, kas tiek veicinātas, attīstot plašsaziņas līdzekļu lietotprasmi. Tā kļūst arvien nozīmīgāka, jo ziņu avotu un informācijas sniedzēju skaits pieaug un plašsaziņas līdzekļu vide kļūst arvien komplicētāka. Šī procesa mērķis ir mudināt jauniešus domāt patstāvīgi, automātiski neuzvert visu informāciju kā patiesu un izvērtēt to ar kritisku ausi, aci un prātu.

Dānijā 2015./16. mācību gadā tautskolās (*Folkeskole*) tika ieviests jauns izglītības saturs, kas vienkāršo 2009. gadā pieņemtos kopējos mērķus un lielāku uzmanību pievērš pilsoniskumam, cilvēktiesībām un aktivitātēm. Pēc šīs reformas kritiskā domāšana ir skaidri izteikts mācīšanās mērķis.

Latvijā īsteno sēriju „7 stāsti par mums” runā par vecuma, dzimuma, rases, seksuālās orientācijas, etniskās un reliģiskās piederības jautājumiem. Latviešu, angļu un krievu valodā pieejamo filmu pamatā ir patiesi diskriminācijas gadījumi, un šo filmu mērķis ir rosināt skolēnus kritiski domāt un izvērtēt savu attieksmi pret sevi un citiem.

Sadarbīgā mācīšanās

Sadarbības aktivitātes māca skolēniem sadarboties gan ar vienaudžiem, gan ārējiem partneriem, veicina skolēnu gatavību ieklausīties, kopīgi darboties un mācīties no citiem. Te tiek izmantotas grupu darba un sadarbīgās mācīšanās metodes. Piemēros tiek minēts kopīgs darbs skolas plašsaziņas līdzekļos, piemēram, radio vai laikrakstā, un sadarbība uzņēmējdarbības izglītības pasākumos, kur grupas sadarbojas, lai īstenotu kopīgu ideju vai redzējumu.

Beļģijas vācu kopienā projekts *Kultur macht Schule* veicina sadarbību starp skolām un kultūras nozari. Katru gadu skolas var iesniegt priekšlikumus par sadarbības projektiem starp skolu un iepriekš izvēlētiem mākslas vai kultūras nozares pārstāvjiem. Skolas var pieteikties septiņām kategorijām ar 39 mākslas vai kultūras organizācijām: izpildītājmāksla, plašsaziņas līdzekļu lietotprasme, tēlotājmāksla, muzeja pedagoģija, starpdisciplināri projekti, mūzika un kopš 2016. gada arī literatūra.

Griekijā skolēni un skolotāji var izmantot tiešsaistes pakalpojumu „Skolu prese” (*School Press*). Ar atklāto pirmkodu *WordPress* programmatūrā veidotais pakalpojums papildina ierasto mācību procesu, jo ļauj izmantot grupu sadarbības rīkus vai publicēt grupas darba rezultātus. Skolēni tiek mudināti izteikties, un kopš 2014. gada, kad šis pakalpojums tika izveidots, ir publicēti apmēram 1045 elektroniskie žurnāli un 15 564 raksti.

Austrijā programmas „Dzirkstošā zinātne” (*Sparkling Science*) mērķis ir veicināt skolēnu iesaistīšanos zinātniskās pētniecības procesā. Skolēni palīdz zinātniekiem viņu darbā un palīdz publikot kopīgo pētījumu rezultātus. Sadarbība var izpausties kā kopīgi izstrādāti mācību priekšmetu kvalifikācijas darba projekti vai skolas starppriekšmetu projekti. Tā mērķis ir uzlabot skolu un universitātes mijiedarbību, un programmas gaitā var tikt īstenoti sociālo zinību un dabaszinātņu projekti.

Uz dalību vērstā mācīšanās

Visbeidzot, dalības veicināšana bieži tiek uzskatīta par visgrūtāk ieviešamo un īstenojamo elementu, jo tā ir orientēta uz izglītības ieguvēju, balstīta uz pieredzi un lielā mērā var būt saistīta ar mācību vides pieeju. Šajā procesā izglītības ieguvēji aktīvi piedalās savas pieredzes veidošanā, piemēram, īstenojot mācību projektus, kas viņiem ļauj pievērsties sev interesantai tēmai, izvēlēties pētniecības veidus un novatoriski prezentēt secinājumus, turklāt skolotājs viņus nevirza uz konkrētu iznākumu.

Somijā mācību vides pieeja nozīmē to, ka visa skolas kultūra un prakse tiek balstīta uz demokrātisku pārvaldību. Tiek īstenoti trīs principi: skolas kultūras centrā ir mācību kopiena, kas mudina visus tās locekļus mācīties; tiek īstenota mijiedarbība un daudzpusīga pieeja darbam, kas atzīst mācīšanās daudzveidību; tiek veicināta dalība un demokrātiska rīcība, kas apvieno darbības un mācīšanās metodes. Neatņemama šīs pieejas sastāvdaļa ir tādas mācīšanās iespējas, kas veicina dalību gan klasē, gan skolā.

Apvienotajā Karalistē (Velsā) 2015. gadā tika ieviestas izmaiņas Velsas vispārējās vidējās izglītības diploma iegūšanā, lai nodrošinātu lielāku izglītības ieguvēju ietekmi uz šo kvalifikāciju, kas ir vēsta uz prasmēm un tiek nodrošināta 14–19 gadus veciem skolēniem vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, kā arī skolā īstenojot SPIA. Lai iegūtu izglītības dokumentu, skolēnam ir jāizpilda četri ar prasmēm saistīti uzdevumi: uzņēmuma uzdevums, kopienas uzdevums, globālā pilsoniskuma uzdevums un individuāls projekts. Lai gan būtībā tiek izmantota mācību projekta metodika, izglītības ieguvējs pats var izvēlēties konkrēto tēmu (viens vai strādājot komandā), veikt nepieciešamo izpēti, paveikt darbu un lemt par gala produkta vai darba vērtēšanu saskaņā ar eksaminācijas padomes noteikto struktūru.

Papildus mācību projektam ir tikai daži citi piemēri, kas rāda, kā skolēni izglītības satura ietvaros var virzīt savu mācīšanās procesu. Makrolīmenī skolēni izglītības saturu var ietekmēt, konsultējot izglītības satura izstrādātājus.

Lietuvā vispārējās vidējās izglītības organizācijas plānos ir noteikts, ka skolēnu pārstāvjiem ir jāpiedalās skolas izglītības un attīstības plāna sagatavošanā (tas ir galvenais dokuments, kas reglamentē izglītības un attīstības procesu skolās); tā skolēniem ir iespēja šo procesu ietekmēt, lai gan tas ne vienmēr ļauj skolēniem vadīt savu mācīšanās procesu.

Vēl viens piemērs ir brīvprātīgais sabiedriskais darbs, ko Nīderlandē skolas var akreditēt kā daļu no izglītības satura. Parīzes deklarācijā ir uzsvērts, ka dalības veicināšana ir tāds mācīšanās aspekts, kam ir jābūt vērstam uz skolēniem un kas ir jānodrošina jau no agrīna izglītības posma. Relatīvais datu trūkums liecina, ka šajā jomā vēl ir jāstrādā, lai nodrošinātu skolēniem saturīgu, pašu vadītu mācīšanās pieredzi, kas skolēniem izglītības satura ietvaros ļautu piedalīties mācību metožu izstrādē.

2.2.3. Mācību vides pieeja

Pētījumu rezultāti liecina, ka pilsoniskās izglītības ieviešanai un/vai popularizēšanai papildus minētajām efektīvajām mācīšanās metodēm ir nepieciešama arī atbalstoša skolas vide (*UNESCO*, 1998). Mācību vides kultūra un pieeja pilsoniskajai izglītībai var lielā mērā sekmēt šī mācību priekšmeta īstenošanu klasē un pozitīvi ietekmēt arī atsevišķus izglītības ieguvējus. Pētījumi liecina, ka tā dod neskaitāmus ieguvumus arī skolai – sākot no spēcīgākas kopienas izjūtas un piederības sajūtas un beidzot ar labāku skolēnu uzvedību un attieksmi, kas savukārt uzlabo motivāciju un veicina skolēnu iesaistīšanos. Mācību vides pieeja var arī izvest skolu plašākā sabiedrībā, novērst šķēršļus un iesaistīt jauniešus sabiedriskajā dzīvē. Liela nozīme šīs pieejas definēšanā un izstrādāšanā ir skolas direktoram (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a). Pilsoniskās izglītības garengriezuma pētījums, ko Apvienotajā Karalistē no 2001. līdz 2010. gadam veica Nacionālais izglītības izpētes fonds, liecina, ka efektīvai pilsoniskajai izglītībai ir vajadzīgs mācību vides ētoss un skolas direktors, kas atbalsta un popularizē šo mācību priekšmetu un kam ir skaidra izpratne par to, ko tas nozīmē klasei un skolai. Mācību vides pieeja ļauj skolēniem redzēt

un piedzīvot demokrātijas balsi un aktīvo pilsoniskumu darbībā, bet tā ir efektīva tikai tad, ja tā saņem visas skolas atbalstu (skat. arī *European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a, 3.1. sadaļa).

Izglītības pārvaldes iestādes mācību vides pieeju var veicināt dažādi. Itālijā šī pieeja ir rekomendēta valsts tiesību aktos, bet Vācijā Hamburgas izglītības pārvaldes iestāde ir izstrādājusi kvalitātes kritērijus, pēc kuriem jāvadās, lai attīstība būtu vērsta uz demokrātiju veicinošu izglītību.

Vācijā Hamburgas reģions katalogā „Demokrātijas izglītību veicinošu skolu iezīmes” ir iekļāvis kvalitātes kritērijus, kuru īstenošana sekmē demokrātijas izglītības attīstību skolās. Šie kvalitātes kritēriji ir balstīti uz četriem pamatprincipiem – mācīšanās, dalība, uzvedība un atbalsts –, un to nolūks ir uzlabot demokrātijas izglītības kvalitāti skolās, sniedzot vadlīnijas par skolas kultūru, vadību un pārvaldību, skolotāju profesionālo pilnveidi, mācīšanās kultūru un rezultātiem. Kritēriju izstrādē izmantoti Demokrātijas mācīšanās un demokrātiskas dzīves programmas (*Demokratie lernen & leben programm*) rezultāti; šo programmu izstrādāja federālā valdība, federālās zemes un NVO kopā ar pedagoģiskās izglītības iestādēm Berlīnes, Brandenburgas, Hamburgas, Saksijas, Saksijas-Anhaltes un Tīringenes federālajā zemē.

Itālijā mācību vides pieejas izmantošanu veicina 2015. gada 13. jūlija Likums Nr. 107, kura nolūks ir izveidot vienotu, kolektīvu un sadarbspējamu skolu modeli. Katra skola pēc saviem ieskatiem var sadarboties ar ģimenēm, vietējo sabiedrību un dažādām ieinteresētajām pusēm, t. sk. valsts iestādēm, uzņēmumiem, NVO un kopienām. Tā mērķis ir uzlabot izglītības pakalpojumu atbilstību vietējām vajadzībām un apstākļiem, kā arī veicināt skolēnu dalību sabiedrības dzīvē.

Ir svarīgi saprast šādu pieeju nozīmību. Igaunija un Lietuva aktīvi meklē veidus, kā parādīt, cik vērtīgas ir tās skolas, kas tiecas uz ko vairāk par akadēmiskajiem sasniegumiem, un sasaista to ar mācību vides pieeju pilsoniskajai izglītībai.

Igaunijā 2012. gadā tika izveidots „Labās skolas modelis”, un 2015. gadā to pārņēma arī **Lietuva**. Tā mērķis ir atspoguļot plašākus skolu izglītības rezultātus – tādus, kas sniedzas tālāk par akadēmiskajiem sasniegumiem; tas atbilst Igaunijas izglītības satura norādēs izvirzītajai prioritātei „rakstura veidošana”. Šis modelis paredz mācību vides vērtēšanas pieejas ieviešanu, lai skolas varētu demonstrēt visas mācību vides centienus palielināt vērtību un prasmju nozīmi, kā arī apvienot skolēnu personiskās un sociālās attīstības veicināšanā iesaistītās puses. Modeļa izstrādē bija iesaistīti 87 igauņu eksperti, t. sk. izglītības pētnieki, skolu direktori, skolotāji, arodbiedrības pārstāvji, kā arī vietējās padomes un Izglītības un Pētniecības ministrija.

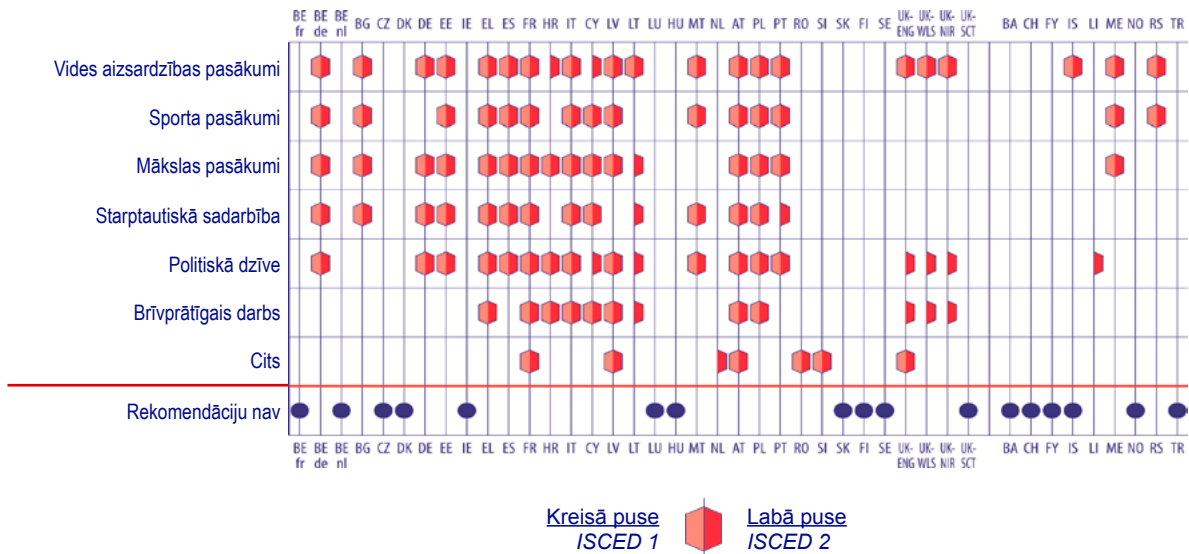
Dzīves pieredze ir viens no spēcīgākajiem faktoriem, kas ietekmē jauniešu attieksmi pret pilsoniskumu, un mācīties būt aktīvam pilsonim skolas vidē ir tikpat svarīgi kā to darīt ģimenē, starp līdziniekiem un sabiedrībā.

2.3. Pilsoniskuma mācīšanās ārpus klases

Plašāks skatījums uz pilsonisko izglītību paredz īstentot visaptverošu pieeju, kas aptver gan mācīšanos klasē, gan ārpus tās. Ārpusklases pasākumi ļauj skolēniem vairāk iesaistīties tādā mācību procesā, kas nav tieši saistīts ar valsts izglītības satura norādēs paredzētajiem mācīšanās mērķiem, un valstīs ar stingrām izglītības satura vadlīnijām var dot skolēniem lielāku izvēles brīvību. Šie pasākumi arī sekmē elastīgu sadarbību ar sabiedrību un valsts organizācijām, kuras saistītas ar pilsonisko izglītību, jo valsts ārpusklases mācību programmas var būt saistītas ar NVO vai sabiedriskajām organizācijām.

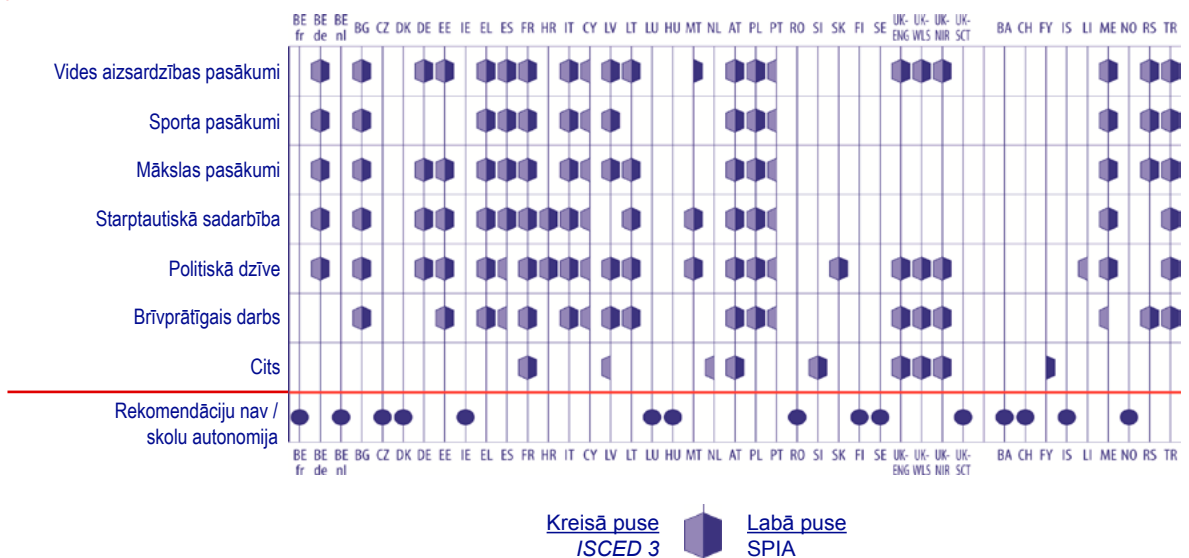
Šajā sadaļā vispirms ir sniegts pārskats par nacionālajām rekomendācijām saistībā ar ārpusklases pasākumiem, jo īpaši tiem, kas tiek rekomendēti šādi.

2.2.a attēls. Augstākā līmeņa rekomendācijas par ārpusklasses pasākumiem sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā (ISCED 1–2), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

2.2.b attēls. Augstākā līmeņa rekomendācijas par ārpusklasses pasākumiem vidējās izglītības otrajā posmā (ISCED 3) un skolā īstenotā SPIA, 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums (2.2.a un 2.2.b attēls)

Iekļauti tikai ar pilsoniskumu saistītie pasākumi.

Vides aizsardzības pasākumi: piemēram, izglītība ilgtspējīgai attīstībai.**Sporta pasākumi:** piemēram, miera un/vai sociālās integrācijas veicināšana.**Mākslas pasākumi:** piemēram, starpkultūru dialoga un/vai plašsaziņas līdzekļu lietotprasmes veicināšana.**Starptautiskā sadarbība:** piemēram, iesaistīšanās ārvalstu apmaiņas programmās vai tiešsaistes tīklos.**Politiskā dzīve:** piemēram, politisko institūciju apmeklējumi, jaunatnes parlamenta darbs vai dalība vēlēšanās.**Brīvprātīgais darbs:** piemēram, sabiedriskajās organizācijās.**Cits:** citu veidu ārpusklasses pasākumi.

Piezīmes par atsevišķām valstīm (2.2.a un 2.2.b attēls)

Čehija. Visu izglītības pakāpju skolām ir autonomija izglītības programmas veidošanas ziņā.**Dānija.** Skolotāji gatavo stundu plānu un izvēlas tēmas, bet pilsoniskās izglītības resursi un padomi tiek ņemti no izglītības vietnes *emu.dk*.**Vācija.** Rekomendācijas ir sagatavojuši Izglītības un kultūras lietu ministru pastāvīgā konference.**Spānija.** Daudzi piemēri ir arī autonomo apgabalu līmenī, piemēram, Kastīlijā-Lamančā, Katalonijā, Kantabrijā, Galisijā un Estremadurā. Valsts līmenī ir sniegtas rekomendācijas par mākslas pasākumiem.**Slovēnija.** Skolām ir jāīsteno ārpusklasses pasākumi, bet to saturu skolas var noteikt patstāvīgi saskaņā ar nacionālajām vadlīnijām.

Tālāk ir aplūkotas tādas nacionālās programmas, kas ir izveidotas ārpusklases pasākumu veicināšanai. Ārpusklases pasākumiem veltītās nacionālās programmas ir tādas, ko iniciē vai rekomendē un vismaz daļēji finansē augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāde un kas ir pieejamas lielai daļai attiecīgā ģeogrāfiskā apgabala skolēnu.

13 izglītības sistēmās rekomendācijas par ārpusklases pasākumiem nav sniegtas nevienai izglītības pakāpei, tomēr tas nenozīmē, ka šādi pasākumi nenotiktu. Beļģija (franču kopiena) apliecina, ka nacionālo rekomendāciju nav skolu autonomijas dēļ, un arī Īrijā šī paša iemesla dēļ rekomendāciju nav vispārējai vidējai izglītībai un SPIA. Luksemburga apstiprina, ka, lai gan šādu vadlīniju nav, visā valstī pasākumi tiek īstenoti. Arī Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika informē par dažiem ar demokrātijas izglītību saistītiem pasākumiem (tikšanās ar politiķiem vai valsts iestāžu apmeklēšana), taču rekomendāciju, kas tos atbalstītu, nav. Tomēr lielākā daļa valstu, t. sk. Ungārija, Zviedrija, Šveice un Norvēģija, apgalvo, ka šādus lēmumus pieņem skolas, proti, pastāv skolu autonomija. Interesanti, ka Islandē valsts līmeņa vadlīnijas ir sniegtas kā ārpusklases pasākumu programma, kuras nolūks ir uzlabot informētību par vidi, bet citādi tiek atbalstīta skolu autonomija.

Čehijā valsts līmeņa rekomendāciju par ārpusklases pasākumiem nav, bet ir norādes uz attiecīgiem dokumentiem. Valdība 2007. gadā izstrādāja dokumentu „Metodika skolu izglītības satura izveidei, lai nodrošinātu ārpusklases izglītību skolas telpās”. Kaut arī tas nav tieši saistīts ar pilsonisko izglītību, tajā ir uzsvērtā skolas loma brīvā laika pasākumu (ārpusklases mācīšanās) nodrošināšanā. Valsts vides izglītības un informētības uzlabošanas programmā 2016.–2025. gadam valdība pievērš uzmanību nepieciešamībai izstrādāt tādas klases un ārpusklases pasākumus, kas saistīti ar vides aizsardzības tēmām, piemēram, atbalstīt un attīstīt tādas vides aizsardzības centrus, kas ir saistīti ar skolām vai atrodas skolas telpās (1.1.4. pasākums).

Dānijā iesaistīšanās sabiedriskajā dzīvē un ārpusklases pasākumos ir daļa no jauniešu ikdienas dzīves, jo sākumskolu un vidējās izglītības pirmā posma skolu pienākums sadarboties ar vietējo sabiedrību ir neatņemama skolas dzīves sastāvdaļa. Līdz ar to valdība neuzskata par vajadzīgu izstrādāt noteikumus vai vadlīnijas šajā jomā.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) nacionālā līmeņa vadlīniju nav, bet lielākā daļa skolu vidējās izglītības otrā posma skolēniem piedāvā iespēju iesaistīties brīvprātīgajā darbā vai gūt darba pieredzi.

Savukārt 28 aptaujātajās izglītības sistēmās rekomendācijas par ārpusklases pasākumiem ir sniegtas, bet tās parasti attiecas uz augstākām izglītības pakāpēm un SPIA, nevis uz sākumskolas izglītību. No apsekotajiem pasākumu veidiem vides aizsardzības pasākumi bija minēti visbiežāk – 23 izglītības sistēmās vismaz vienā izglītības pakāpē (no 19 SPIA līdz 22 vidējās izglītības pirmajā posmā). Bieži bija minēti arī pasākumi, kas saistīti ar politisko dzīvi, – 23 izglītības sistēmās tie ir rekomendēti vidējās izglītības otrajam posmam, bet sākumskolas izglītībai – tikai 13 izglītības sistēmās.

Valstis ir aprakstījušas vairākus interesantus un iedvesmojošus pasākumus. Biežāk tos organizē skolēni, nevis kāds cits, un tiek uzsvērtā mācīšanās darot. Starp vides aizsardzības pasākumiem ir minēti projekti ar dažādiem – gan globālā, gan valsts līmeņa – partneriem, sākot no COP21 projektiem, kas saistīti ar Apvienoto Nāciju Organizācijas prioritātēm, un beidzot ar Erasmus+ projektiem ar dažādiem partneriem.

Grieķijā tiek īstenots globāls vides aizsardzības un pilsoniskuma projekts *Sameworld*, kura mērķis ir organizēt mācību pasākumus vides taisnīguma, klimata pārmaiņu un vides migrācijas jautājumos. To finansē Erasmus+, un tajā ir iesaistīti partneri no desmit ES dalībvalstīm un vairākām Āfrikas valstīm.

Visā Eiropā tiek īstenota starptautiska vides izglītības programma *Ecoschools*, kuras nolūks ir izveidot tādu skolu tīklu, kuras iesaista skolēnus vides projektos. Šo iniciatīvu ir minējusi Malta, visas Apvienotās Karalistes daļas un Islande.

Lietuvā vides aizsardzības iniciatīvas „Darām!” mērķis ir apvienot skolēnus un sabiedrību, lai saglabātu vidi, savācot dabā izmestos atkritumus un apmežojot degradētas teritorijas. Šajā tīklā ietilpst lielākā daļa skolu.

Pasaules mērogā Starptautiskā Zemes diena ir svētki, kas veicina praktisko mācīšanos izglītības projektos, kas saistīti ar vidi un ekoloģiju (to uzsvērusi Polija).

Vērtīgi ir arī sporta pasākumi, kas saved kopā dažādas grupas, kam jāsadarbojas komandās vai kam ir kopīga interese par sportu.

Malta organizācija *SportMalta* organizē ārpusklases sporta pasākumus, ko uzskata par svarīgu rīku saistībā ar veselību un labklājību, sociālo integrāciju un dzimumu līdztiesību.

Austrijā „Miera skrējieni” (*Friedenslauf*) ir organizācijas *kidsrunforkids* projekts, kura gaitā tiek vākti līdzekļi palīdzības projektiem. To organizē dažādas institūcijas un atbalsta Federālā izglītības ministrija.

Mākslas un kultūras pasākumus var izmantot starpkultūru dialoga un plašsaziņas līdzekļu lietotprasmes veicināšanai.

Grieķija izceļ globālo *UNESCO AspNet*. Tas ir globāls pilsoniskās izglītības nodrošināšanā iesaistīto skolu tīkls, kurā ietilpst vairāk nekā 2500 Eiropas skolu. Tīkls nodrošina mācību tēmas un resursus, kas saistīti ar pilsoniskās izglītības prioritātēm, piemēram, „izglītība ilgtspējīgai attīstībai, mieram un cilvēktiesībām”, kā arī sekmē starpkultūru mācīšanos.

Spānijā asociācija *Gitanos* īsteno ārpusklases mākslas pasākumus, kas saistīti ar izpratni par romu kopienu un sadarbību ar to.

Francijā, lai veicinātu plašsaziņas līdzekļu lietotprasmi, tiek rīkota preses un plašsaziņas līdzekļu nedēļa, un katru gadu tajā piedalās vairāk nekā 200 000 skolēnu. Šī pasākuma mērķis ir uzlabot skolēnu izpratni par plašsaziņas līdzekļiem un to darbību, tā attīstot kritiskās domāšanas un analizēšanas prasmes un veidojot viņu kā pilsoņu viedokli.

Francijā projekts *Chemins de Mémoire* piedāvā paaudžu savstarpēju mācīšanos kultūras projektā, kas saistīts ar atceri un kopīgas izpratnes veidošanu.

Portugālē projekts *Tic Toc na Escola do Futuro* piedāvā integrētu mācīšanos par digitālām un mākslīgām valodām, izmantojot interaktīvu izglītības resursu kompaktdisku – „31 atklājumu attēls” (*31 Images for Discovery*) par mākslas darbiem un to tapšanas stāstiem.

Starptautiskā sadarbība Eiropā veicina starpkultūru izpratni – tā ceļ tiltus starp skolēniem, skolotājiem un skolām no dažādām valstīm un dažādām kopienām.

Erasmus+ piedāvā starptautisku sadarbību, izmantojot skolu mobilitātes iespējas un partnerības projektus (1. un 2. pamatdarbība, kas pieejama visām Eiropas valstīm un ko īpaši uzsvērusi Čehija, Itālija, Kipra, Latvija un Lietuva).

E-Twinning ir pieejams tām skolām, kas piedāvā tiešsaistes kopienas, kurā skolotāji un skolas var veidot sakarus. Šo iespēju kā pilsoniskās izglītības resursu īpaši izcēlusi Čehija, Grieķija un Slovēnija.

„Politiskās dzīves” pasākumu mērķis ir informēt jauniešus par politikas jautājumiem, procesiem un struktūrām un viņus tajos iesaistīt. Tam tiek izmantotas diskusijas un dialogi, kā arī daudzās Eiropas skolēnu padomes un parlamenti.

Lietuva ir izcēlusi starptautiskas jauniešu debates starp jauniešiem no Centrāleiropas un Austrumeiropas valstīm. Tās labi attīsta kritisko domāšanu un analītiskās prasmes, izmantojot interaktīvu mācīšanos.

Austrija ir minējusi, piemēram, „Strukturētu dialogu jaunatnei” – Eiropas mēroga iniciatīvu nolūkā sistemātiski iesaistīt jauniešus valsts līmeņa politikajās diskusijās. Savukārt Austrijas parlaments rīko pasākumu „Demokrātijas darbseminārs”, kas piedāvā skolēniem darbseminārus un ekskursijas. Kā ārpusklases pasākums jauniešiem ir izcelts arī jaunatnes parlaments, kurā var gūt politisku pieredzi, runājot ar politiķiem un izsakot savu viedokli par politiskām tēmām. Kopš 2015. gada tiek īstenots arī praktiskā parlamenta.

Šveicē ir vienkāršs balsošanas instruments *Easyvote*, ko var izmantot jebkurā vidē, lai veicinātu jauniešu politisko līdzdalību. Šveicē tiek īstenota arī iniciatīva *Campus Demokratie* – tā ir platforma, kur satiekas pilsoniskās izglītības organizāciju un politisko organizāciju pārstāvji nolūkā sagatavot efektīvus ārpusklases pasākumus jauniešiem, lai viņi varētu attīstīt savas prasmes, aktīvi iesaistoties.

Brīvprātīgais darbs sabiedrības labā var sniegt vērtīgu pieredzi – uzlabot zināšanas (piemēram, par vides jautājumiem), sekmēt attiecības ar citu paaudžu pārstāvjiem vai uzlabot izpratni par problēmām, kas ir aktuālas dažādu sabiedrības daļu pārstāvjiem.

Nīderlandē iespēju veikt brīvprātīgo sabiedrisko darbu skolēniem dod „Sabiedrības prakse”. Šis darbs var būt arī daļa no skolas mācību procesa, taču valsts līmenī tas vairs nav obligāts, bet tiek uzskatīts par labāko praksi.

Ungārijā ar 2011. gada Likumu par valsts izglītību ir pieņemta obligāta Skolu sabiedriskā darba programma, kas attiecas gan uz klases, gan ārpusklases mācību procesu. Kopš 2016. gada 1. janvāra, lai varētu saņemt izglītības dokumentu, ir nepieciešams apliecinājums par dalību šajā programmā, kas paredz 50 stundas sabiedriskā darba. Šīs programmas mērķis ir veicināt skolēnu sociālo apziņu, uzlabot pašpaļāvību un prasmes, sniedzot viņiem karjeras atbalstu. Programmu koordinē *Eszterházy Károly* universitātes Ungārijas Izglītības pētījumu un attīstības institūts, kas nodrošina vienotas vadlīnijas, prakses piemērus un partneru atrašanas iespēju īpašā tīmekļa vietnē, kā arī organizē akreditētus skolotāju apmācības kursus. Skolēns pats var izvēlēties brīvprātīgā darba organizāciju no astoņām jomām, starp kurām ir veselības aprūpe, sociālie pakalpojumi un labdarība, izglītība, kultūra, nelaimes gadījumu novēršana un noziedzības apkarošana, vide, katastrofu seku likvidēšana, kā arī organizācijas, kas palīdz personām ar īpašām vajadzībām.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) Edinburgas hercoga balvu programma ir plaši pieejama jauniešu sasniegumu apbalvošanas programma 14–24 gadus veciem jauniešiem, kuras mērķis ir sekmēt sociālās un nodarbinātības prasmes. Šī programma aptver sporta pasākumus (aktivitātes brīvā dabā, piemēram, pārgājienus), brīvprātīgo darbu, komandas darbu un prasmju attīstīšanu. Tā tiek īstenota visā Apvienotajā Karalistē, taču Skotijā to tieši atbalsta nacionālā izglītības pārvaldes iestāde.

Vairākas valstis kā aktīvu mācīšanās formu ir minējušas uzņēmējdarbības izglītību, kas attīsta ar pilsonisko izglītību saistītas prasmes un veido attieksmi⁽⁶¹⁾. Tādas organizācijas kā „Jaunie sociālie novatori” Īrijā vai Politikas eksperimentēšanas un vērtēšanas platforma Portugālē piedāvā dažādas uzņēmējdarbības mācīšanās iespējas, kas ļauj jauniešiem radīt vērtību citiem, pievēršoties tādām tēmām kā sociālās inovācijas vai vides problēmas. Tas var korelēt ar pilsoniskās izglītības zināšanām un

⁽⁶¹⁾ Skat. *EntreComp*: Eiropas ietvarstruktūra uzņēmējdarbības kompetenču jomā: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/entrepreneurship-competence-framework>.

prasmēm, jo ir tieša saikne ar sociālajām un pilsoniskajām kompetencēm un izglītības ieguvējiem tiek piedāvāta iespēja aktīvi mācīties darot, proti sadarbojoties un pašiem vadot savu mācīšanās procesu. Trīs valstis (Beļģijas vācu kopiena, Igaunija un Kipra) ir uzsvērušas, ka sadarbība ar *Junior Achievement* ir noderīga, lai attīstītu ar pilsonisko izglītību saistītās prasmes, piemēram, kritisku domāšanu, ētisku domāšanu un sadarbošanos ar citiem, un šis pasākums bieži dod iespēju veikt uzņēmējdarbību ar sociālu mērķi.

2.3.1. Nacionālās programmas, kas atbalsta ārpusklasses pasākumus

Lai sekmētu pilsonisko izglītību, valdības izstrādā arī nacionālās programmas. Nacionālā programma ir projektu vai darbību kopums, ko iniciējusi vai rekomendējusi augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāde, kam ir arī jānodrošina vismaz daļa finansējuma. Šādas programmas nolūks ir nodrošināt mācību pasākumus, kas būtu pieejami vairumam attiecīgās izglītības sistēmas skolēnu. Šo programmu galvenais dzinējspēks ir tādu prasmju un attieksmes attīstīšana, kas ir saistītas ar pilsoniskās izglītības galvenajām sociālajām un pilsoniskajām kompetencēm. Programmas var būt saistītas ar dažādām tēmām atbilstoši nacionālajām prioritātēm vai valsts līmeņa partnerībām.

Divdesmit septiņās no 42 apsekotajām valstīm ir pieņemta nacionālā programma ārpusklasses pasākumu jomā. 2.4. attēlā skaidri redzams, ka šādas programmas galvenokārt ir Rietumeiropā, Centrāleiropā un Dienvideiropā, savukārt Ziemeļvalstīs un Dienvidaustrumeiropas reģionā tādu ir ļoti maz. Dienvidaustrumeiropā to varētu izskaidrot ar faktu, ka dažās valstīs ir samērā neattīstītas struktūras, kas varētu sekmēt partnerības, kuras vajadzīgas, lai īstenotu valsts līmeņa programmu. Ziemeļvalstīs kā valsts līmeņa partnerību trūkuma iemeslu ir minējušas skolu autonomiju, kas atbilst elastīgi organizēta izglītības satura tradīcijai un decentralizētai lēmumu pieņemšanai izglītības jomā.

Citās izglītības sistēmās nacionālā programma ir izstrādāta kā atbalsta struktūra, kas palīdz skolās nodrošināt pilsonisko izglītību. Pilns nacionālo programmu saraksts ir atrodams [4. pielikumā](#), kas pieejams tiešsaistē.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) 2011. gadā un Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) 2012. gadā aktīva pilsoniskuma un prasmju attīstīšanai tika ieviesta jauna programma.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Ziemeļīrijā) Nacionālais pilsoņu dienests pulcē 15–17 gadus vecus jauniešus no dažādas vides, lai palīdzētu viņiem uzlabot pašpārlicinātību, iepazīt sevi un stiprināt atbildības sajūtu. Tas tiek darīts, lai radītu vienotāku, atbildīgāku un vairāk iesaistītu sabiedrību. Šī programma ilgst aptuveni trīs nedēļas, tā tiek īstenota pēc mācību gada beigām, un tai ir trīs posmi. Pirmajā posmā ietilpst brīvības piedzīvojumu aktivitātes, otrajā – sevis iepazīšanas programma ar komandas aktivitātēm, lai attīstītu vadīšanas un sazināšanās prasmes, savukārt trešais posms ir darbs grupās, plānojot un īstenojot sociālās rīcības projektu. Jauniešiem ir jāmaksā neliela dalības maksa, bet programmas pārējās izmaksas sedz valdība. 2017. gadā Anglijā ar Nacionālo likumu par pilsoņu dienestu tika izveidots programmas likumiskais pamats un sakārtotas atskaitīšanās procedūras.

Citas programmas un partnerības ir saistītas ar dažādām tēmām un ir vērstas uz daudzveidīgāku mērķauditoriju.

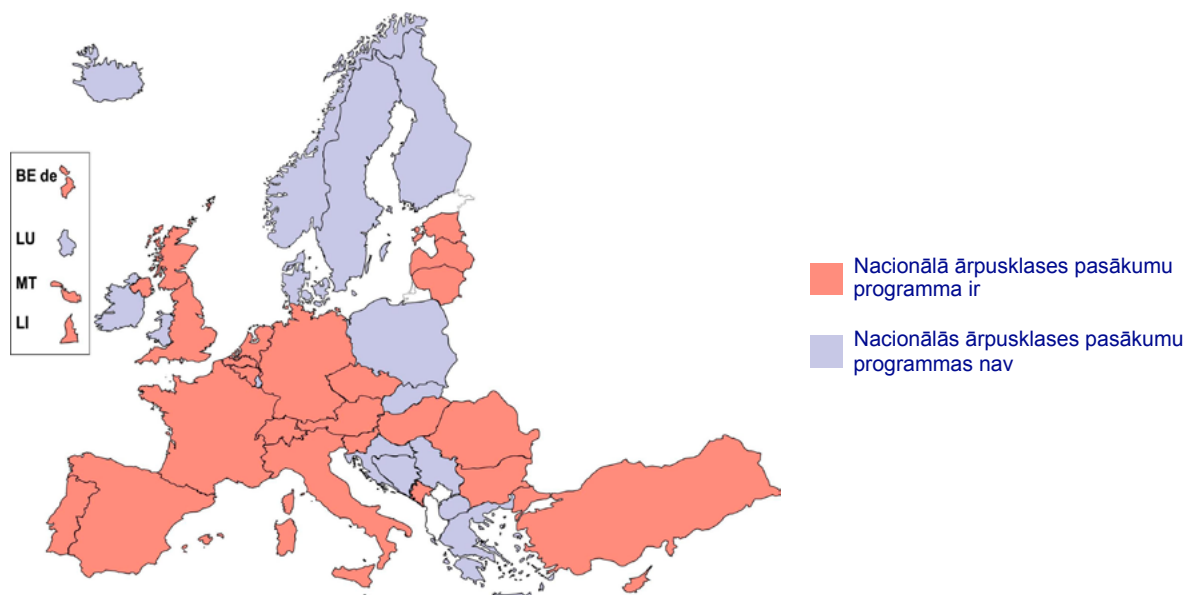
Vācijā federālā valdība rīko Jauniešu debašu sacensības, kuru mērķis ir mudināt jauniešus aktīvi piedalīties diskusijās un iesaistīties demokrātiskā procesa veidošanā. Sacensības sākas vietējā līmenī, sadarbojoties skolām, un beidzas ar valsts mēroga finālu, ko rīko konkursa patrons – Vācijas Federālais prezidents. Debatēs tiek risināti aktuāli politiskie vai sociālie jautājumi, un vērtēšanas kritēriji ir erudīcija, verbālās saziņas spējas, diskutēšanas prasmes un spēja pārlicināt.

Igaunijā jaunatnes programma *Tugila* paredz pasākumus jauniešiem, kuri nemācās un nestrādā, lai mudinātu viņus uz darbību. Šī programma ir daļa no plašāka Jauniešu garantijas nacionālā rīcības plāna, kas atbalsta jauniešus, kuri ir atlaisti štatu samazināšanas dēļ vai nav pabeiguši izglītības ieguvu un nekur nemācās. Programma palīdz viņiem apzināties savu potenciālu un pēc iespējas ātrāk kļūt par produktīviem sabiedrības locekļiem, vienlaikus ceļot viņu pašpaļāvību un pašcieņu.

Maltas valdība atbalsta informētību par vidi, īstenojot valsts programmu *EkoSkola Malta* un partnerību, kas bērniem dod iespēju iesaistīties ilgtspējīgas attīstības izglītībā kā ārpusklasses pasākumā. Tā tiek uzlabota izpratne par vidi, kas ir vajadzīga nelielai tūrisma virzītai ekonomikai, un attīstītas aktīviem un atbildīgiem pilsoņiem nepieciešamās prasmes un attieksme.

Rumānijā ir izstrādāta Sabiedriskās rīcības nacionālā stratēģija – ārpusklasses izglītības programma, kuras mērķis ir veicināt sociālo kohēziju, sasaistot augstskolas ar organizācijām, kas strādā ar bērniem ar īpašām vajadzībām, tādām kā speciālās skolas, subsidēto mājokļu programmas, dienas centri vai slimnīcas. Programmas mērķis ir veidot jauniešu izpratni par dažādām sociālajām grupām un to īpašajām vajadzībām, sniedzot jaunu pieredzi jauniešiem, kuru dzīves pieredze ir ievērojami atšķirīga.

2.3. attēls. Nacionālās programmas, kas atbalsta ārpusklases pasākumus sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Nacionālā programma ir tāda programma, ko īsteno un vismaz daļēji finansē augstākā līmeņa pārvaldes iestāde, lai nodrošinātu mācību pasākumus, kas būtu pieejami lielai daļai attiecīgā ģeogrāfiskā reģiona skolēnu.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Spānija. Tiek īstenotas autonomo apgabalu programmas.

Šveice. Likums par bērnu un jauniešu ārpusklases pasākumu veicināšanu ļauj piešķirt valsts finansējumu, piemēram, tādiem projektiem, ko valsts līmenī īsteno kantoni, kopienas un nevalstiskās organizācijas.

Serbija. Oficiālas nacionālās programmas, kas atbalstītu ārpusklases pasākumus, nav, taču skolas sadarbībā ar NVO var īstenot projektus, kas veicina mācīšanos un ar cilvēktiesībām saistītas aktivitātes skolā un ārpus tās.

2.4. Dalība skolas pārvaldē ar mērķi atbalstīt pilsonisko izglītību

Skolas ir vietējo kopienu centrā, un pilsoniskā izglītība ir izglītības prioritāte, kas aptver vietējo, reģionālo, nacionālo un globālo kontekstu. Skolēnu un viņu vecāku vai aprūpētāju iesaistīšanās demokrātiskajā procesā skolā sūta spēcīgu vēstījumu par demokrātiju un iekļautību skolās kopumā.

2.4.1. Skolēnu dalība skolas pārvaldē

Skolēnu dalība būtiski uzlabo viņu spēju ietekmēt lēmumu pieņemšanu skolas līmenī, un tā arī nodrošina skolēniem praktisku demokrātiskā procesa pieredzi. To var sekmēt skolēnu padome, kur skolēnu pārstāvji skaidro un sniedz konsultācijas par skolas līmeņa problēmām un lēmumiem. Kaut arī skolēnu padomes priekšlikumi un lēmumi ne vienmēr tiek ņemti vai var tikt ņemti vērā, tā ļauj skolēniem tikt labāk sadzirdētiem skolas pārvaldē.

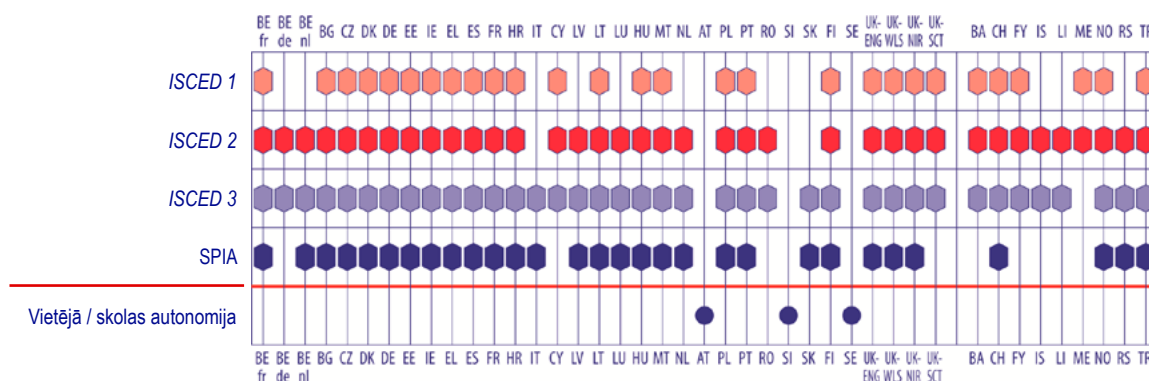
Salīdzinot ar 2012. gada pētījumu ⁽⁶²⁾, par rekomendācijām, kas saistītas ar skolēnu iesaistīšanu, ziņo vairāk valstu. 2016./17. māc. g. pētījumā 39 no 42 aptaujātajām valstīm apstiprināja, ka vienā vai vairākās izglītības pakāpēs darbojas skolēnu padomes. Visas piecas izglītības sistēmas, kas šādā apsekojumā piedalījās pirmo reizi ⁽⁶³⁾, ziņo, ka skolēnu padomes darbojas vismaz divās izglītības pakāpēs. Šie rezultāti apliecina šīs struktūras normalizāciju, tā atbalstot skolēnu demokrātisko līdzdalību skolu pārvaldē Eiropas valstīs. Tomēr rekomendācijas par šo skolas līmeņa pasākumu dažādās izglītības pakāpēs ir atšķirīgas. Zviedrija un Austrija ir vienīgās valstis, kas uzsver skolu autonomiju visās izglītības pakāpēs, un valsts līmeņa rekomendāciju tur nav. Gan Austrijā, gan Zviedrijā skolēnu padome ir izplatīts skolēnu iesaistīšanās veids, un skolēnu tiesības piedalīties skolēnu padomē vai līdzīgā struktūrā aizsargā valsts izglītības tiesību akti. Slovēnijā sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā skolām attiecībā

⁽⁶²⁾ Skat. *Citizenship Education in Europe (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a)*, 2.2. att., 41. lpp.

⁽⁶³⁾ Valstis, kas bija iekļautas 2017. gada pētījumā, bet nebija iekļautas 2012. gada pētījumā, ir Bosnija un Hercegovina, Šveice, Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Melnkalne un Serbija.

uz skolēnu dalību ir autonomija (parasti tās veido skolēnu padomes ar parlamentu starpniecību), bet vidējās izglītības otrajā posmā un SPIA valsts līmeņa noteikumu nav.

2.4. attēls. Skolēnu iesaistīšanās skolēnu padomē; saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem un rekomendācijām sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Skolēnu padome ir skolēnu vadīta institūcija, kas nodrošina forumu diskusijām par tēmām, kas saistītas ar skolas dzīvi, un var sniegt padomus vai rekomendācijas skolas pārvaldes institūcijai, kas ir atbildīga par lēmumu pieņemšanu skolas līmenī.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE de). Skolām attiecībā uz skolēnu padomes lomu ir autonomija.

Beļģija (BE nl). Sākumskolu skolēniem arī ir tiesības izveidot skolēnu padomi, ja to pieprasa vismaz 10 % skolēnu.

Čehija. Skolēniem ir tiesības izveidot skolā pašpārvaldes institūciju, tomēr skolēnu padomes izveide centralizēti netiek regulēta un ietilpst skolu autonomijas jomā.

Vācija. Skolēnu dalību skolēnu padomē reglamentē katras federālās zemes izglītības tiesību akti, kas atzīst ikviena skolēna pamattiesības piedalīties.

Grieķija. Lai veicinātu skolēnu dalību, vispārējā vidējā izglītībā un SPIA katrā skolā obligāti ir jābūt skolēnu kopienai, t. i., kop-sapulcei un padomei.

Spānija. Vairāki piemēri ir arī autonomo apgabalu līmenī, piemēram, Kastīlijā-Lamančā, Katalonijā un Kantabrijā, lai gan Īpašu valsts līmeņa prasību attiecībā uz skolēnu dalību skolas pārvaldē nav.

Austrija. Skolām pašām ir jāizlemj, vai dibināt skolēnu padomi, tomēr Skolu izglītības likums ļauj klašu pārstāvjiem un skolēnu pārstāvjiem piedalīties skolas pārvaldes institūcijas darbā (attiecas uz ISCED 2 un 3).

Zviedrija. Skolēnu padome ir izplatīts skolēnu iesaistīšanās veids, un skolēnu tiesības piedalīties skolēnu padomē vai līdzīgā struktūrā aizsargā Izglītības likums.

Rekomendācijas par skolēnu iesaistīšanos visām izglītības pakāpēm tagad ir pieņemtas 23 valstīs. Aplūkojot dažādas izglītības pakāpes, ir redzams, ka mazliet vairāk izceļas vidējās izglītības pirmais un otrais posms, kam ir vairāk rekomendāciju par skolēnu padomēm. Interesanti, ka kopš 2012. gada būtiskas izmaiņas ir notikušas attiecībā uz sākumskolas izglītību. 2012. gadā par skolēnu padomi sākumskolas izglītībā ziņoja tikai 16 izglītības sistēmas, bet tagad to skaits ir pieaudzis līdz 28. Šis papildu pasākums tiek īstenots dažādās Eiropas valstīs, ieskaitot tās, kur tradicionāli tiek uzsvērtā skolu autonomija vietējo lēmumu pieņemšanā. Vispārējais pieaugums šajā ziņā atspoguļo pozitīvu un svarīgu tendenci – iesaistīt demokrātiskajā procesā vēl jaunākus bērnus un nodrošināt šo pieredzi skolas dzīvē no agrīna vecuma, lai gan daudzās valstīs rekomendāciju par skolēnu dalību joprojām nav un par rekomendācijām sākumskolas izglītībai ziņo vismazāk valstu.

Skolā īstenotā SPIA audzēkņu dalība ir mazāk izteikta (30 izglītības sistēmās) nekā vidējās izglītības pirmajā posmā (37) un otrajā posmā (38), un tam būtu jāpievērš uzmanība. Skolēnu padomes ir nozīmīgi kanāli, kas ļauj skolēniem gūt demokrātijas pieredzi, un skolēniem savs viedoklis būtu jāpauž visās izglītības pakāpēs un visos izglītības ieguves ceļos.

Kopš 2012. gada dažas valstis šajā jomā ir īstenojušas būtiskas reformas.

Bulgārijā ar 2015. gada Pirmsskolas un skolas izglītības likumu rekomendācijas par skolēnu padomēm tika paplašinātas – tās tika attiecinātas arī uz sākumskolas izglītību un tika ieviestas skolēnu pārstāvju tiesības iesaistīties (bez balsstiesībām) skolas valdē, kas vada lēmumu pieņemšanu par galvenajiem pedagoģiskajiem jautājumiem skolā.

Dānijā 2014. gada tautskolu (*Folkeskole*) reforma ļāva skolēniem vairāk ietekmēt savu skolā pavadīto laiku, ļaujot skolēniem iesaistīties arī citās skolas dzīves jomās, piemēram, fakultatīvo priekšmetu izvēlē.

Īrijā rekomendācijas par skolēnu padomi tagad ir pieņemtas sākumskolas izglītībai, kā arī visām pārējām izglītības pakāpēm. Tas ir saistīts ar 2016. gada Vecāku un skolēnu hartu, kurā ir paredzēta prasība visām skolām konsultēties ar vecākiem un skolēniem un iegūt viņu atsaucsmes.

Francijā *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* ietekmē kopš 2016. gada sākuma ir spēkā prasība ikvienai koledžai izveidot koledžas dzīves padomi (*Conseils de la vie collégienne*) kā demokrātijas apguves vietu. Tās ir ievēlētas skolēnu padomes vidējās izglītības pirmajā posmā, kam ir dažādi pienākumi, piemēram, iesaistīšanās katrā koledžai obligātā plašsaziņas līdzekļa – radio, laikraksta, emuāra vai tiešsaistes sadarbības platformas – darbā.

Latvijā 2016. gadā tika pieņemts dokuments „Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība”. Tā mērķis ir stiprināt vērtību izglītību, reaģējot uz 2015. gada Parīzes deklarāciju, un šajā dokumentā ir paredzēts, ka skolām jānodrošina skolēnu pārstāvība un dalība lēmumu pieņemšanā, arī iesaistoties skolēnu pašpārvaldes institūcijas darbā. Tagad skolēni ir tiesīgi organizēt savas aktivitātes (pasākumus) par vērtību izglītības jautājumiem, piemēram, ģimeni, brīvību, cieņu vai ar to saistītām tēmām.

Somijā pēc Pamatizglītības likuma grozījumiem 2013. gadā skolēnu padomes aktivitātes ir kļuvušas par sākumskolas izglītības, vidējās izglītības pirmā posma (pamatizglītības), vidējās izglītības otrā posma un skolā īstenotas SPIA obligātu darbības daļu. Lēmumi par šīm aktivitātēm tiek pieņemti vietējā mērogā, un tās tiek organizētas atbilstoši skolēnu vecumam un situācijai, ņemot vērā vietējos apstākļus.

Skolēnu dalību var veicināt jaunatnes politika vai stratēģija.

Čehijā viens no četriem galvenajiem Izglītības politikas stratēģijas mērķiem ir aktīvs pilsoniskums. Atbilstoši šai stratēģijai tas ir priekšnoteikums, lai attīstītos tāda sabiedrība, kuras pamatā ir solidaritāte, ilgtspējīga attīstība un demokrātiska pārvaldība. To atbalstot, Izglītības, jaunatnes lietu un sporta ministrija 2016. gadā izziņoja jaunu projektu, lai stiprinātu „skolēnu parlamenta” pozīciju pilsoniskajā izglītībā. Ir atlasīti šī projekta izmēģinājuma skolas, kurās: (1) tiks pārbaudīta skolēnu padomes („skolēnu parlamenta”) izveidošana, (2) tiks izveidoti konsultāciju centri, kas nākotnē atbalstīs citas skolas, (3) tiks noteikts, kā vislabāk atbalstīt skolotājus, kuri koordinē skolēnu padomes darbu skolā, (4) tiks izstrādāta efektīva skolēnu padomes vērtēšanas sistēma.

Igaunijā ar Jaunatnes jomas attīstības plāna palīdzību tiek atbalstīts skolu valžu un jauniešu padomju tīkls – tiek nodrošināta apmācība un resursi, proti, pašlaik tiek testēta rokasgrāmata skolotājiem, kas pēc tam tiks izdota.

Dažās valstīs skolēnu padomes var būt paplašinātas ar papildu institūcijām, kuras risina konkrētus jautājumus.

Norvēģijā katrā sākumskolā un vidējās izglītības pirmā posma skolā papildus skolas komitejai darbojas skolas vides komiteja, kuras darbā ir iesaistīti skolēni, vecāki, skolas darbinieki, vadība un pašvaldība. Komiteja ir īpaši veidota tā, lai skolēnu un vecāku pārstāvji kopā veidotu dalībnieku vairākumu.

Ja skolēnu balsstiesības ir paredzētas skolu kvalitātes nodrošināšanas procesos vai inspekcijas jautājumos (skat. arī 3. nodaļu), tas skolu direktorus var mudināt skolēnu padomes lomu un vērtību palielināt. Skolēnu dalība lēmumu pieņemšanā un skolas pārvaldē, kā arī šīs dalības kvalitāte bieži ir atkarīgas no katras skolas, un tās var atspoguļot plašāku skolas kultūru, kur skolēni ir iesaistīti lēmumu pieņemšanas procesos un skolēnu viedoklis tiek augstu vērtēts.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) izglītības inspekcijas ir izveidojušas tiešsaistes aptaujas anketu, lai skolēni un izglītības ieguvēji varētu izteikt savu viedokli pirms skolas inspicēšanas.

Apvienotajā Karalistē (Velsā) Velsas valdība ir izstrādājusi skolēniem un skolu darbiniekiem paredzētus rīkus un paraugprakses rokasgrāmatu saistībā ar skolēnu padomi. Atbalstot skolēnus, Velsas valdība ir izstrādājusi arī tīmekļa vietni „Skolēnu balss”.

Vairākas izglītības sistēmas atbalsta plašākus skolēnu padomju tīklus – nodrošina mijiedarbību starp skolēnu padomēm reģionālā un valsts mērogā un sniedz atgriezenisko saikni demokrātiskajām struktūrām ārpus skolas. Šis atbalsts var būt tieši saistīts ar skolu pasākumiem un pārvaldību.

Beļģijas flāmu kopienā ir flāmu skolēnu padomju jumta organizācija (*Vlaamse Scholierenkoepel, VSK*). Tā pārstāv skolēnu viedokli izglītības jautājumos, un tās pārvaldība ir pilnībā skolēnu rokās. VSK pārstāv vairāk nekā 680 Flandrijas skolēnu padomes. Šo organizāciju ir oficiāli atzinis ministrs, un to kā skolēnu pārstāvi ir pieņēmušas visas pārējās izglītībā ieinteresētās puses. Organizācijas galvenais mērķis ir atbalstīt skolēnu padomes un pārstāvēt skolēnu intereses dažādos politikas veidošanas līmeņos.

Īrijā darbojas nacionāla skolēnu apvienība, kas atbalsta abu vidējās izglītības posmu skolēnu dalību skolas pārvaldē, piedāvājot apmācību, informatīvus izdevumus un resursus skolēniem un skolām visā Īrijā.

Slovēnijā atsevišķas vidējās izglītības otrā posma skolas ieceļ skolēnu pārstāvjus, kuri pēc tam kļūst par Slovēnijas Skolu skolēnu organizācijas (SSOS) parlamenta locekļiem. SSOS mērķi ir: uzlabot skolēnu materiālo stāvokli; palielināt un aizsargāt skolēnu tiesības; nodrošināt skolēnu sadarbību ārpusklases pasākumos; nostiprināt un vairot skolēnu ietekmi uz izglītības saturu, mācību procesiem un zināšanu vērtēšanas veidiem skolā; uzlabot attiecību kvalitāti skolā; uzlabot informācijas sniegšanu un skolēnu ietekmi uz pilsonisko sabiedrību; nodrošināt skolu demokrātiju, suverenitāti un vienlīdzību skolās; iestāties par vienlīdzīgām iespējām visiem; aizstāvēt un stiprināt skolēnu spēju ietekmēt jautājumus, kas saistīti ar viņu materiālo un garīgo izaugsmi; saglabāt apņemšanos nodrošināt neitrālas, sekulāras skolas.

Daudzas valstis izceļ saiknes ar Eiropas un starptautiskām organizācijām, piemēram, Eiropas Parlamenta modeli „Eiropas Parlaments”⁽⁶⁴⁾, kurā darbojas jauniešu delegācijas no visām dalībvalstīm, vai Eiropas Jauniešu parlamentu, kurā iesaistītas 39 valstis un kuru jauniešu interesēs vada jaunieši⁽⁶⁵⁾. Citas valstis (piemēram, Polija, Portugāle, Lihtenšteina, Šveice un Melnkalne) ievērojami atbalsta skolēnu vai jauniešu parlamenta izveidi skolās.

Polijā Bērnu un jauniešu parlamentā ir 460 locekļi. Katra no 16 Polijas vojevodistēm iegūst vairākas kandidātu vietas proporcionāli skolēnu skaitam abos vidējās izglītības posmos. Debates notiek nacionālās padomes palātā, un tās ir strukturētas tāpat kā parlamentā ar parlamentāro komisiju debatēm; pēc tam notiek rezolūciju projektu sagatavošana, likumprojektu apspriešana un tematiski darbsemināri, ko organizē nevalstiskās organizācijas. Bērnu un jauniešu parlamenta debates palīdz vadīt Polijas parlamenta spikeri.

Slovēnijā Bērnu parlaments ir balstīts uz ANO Bērnu tiesību konvencijas 12. pantu, kurā teikts, ka ikvienam bērnam ir tiesības brīvi paust savu viedokli visos jautājumos, kas viņu skar, turklāt bērnam viedoklim jāpievērš pienācīga uzmanība. Reģionālajā un nacionālajā bērnu parlamentā (*otroški parlament*) parasti darbojas ievēlēti sākumskolu un vidējās izglītības pirmā posma skolu (pamatskolu) pārstāvji. Šie parlamenti sekmē pilsoniskās izglītības iegūvi, un skolēnu dalību tajos veicina un atbalsta Slovēnijas Jauniešu draugu asociācija. Katru gadu debatēm tiek izvēlēts viens galvenais temats; 2016./17. mācību gadā tas bija „bērni un nākotnes plānošana”.

Skolēnu un jauniešu parlamenti var nebūt tieši saistīti ar skolām un tāpēc var neietekmēt skolu pasākumus, taču tie sniedz vērtīgu pilsonisko pieredzi tiem, kuri šajā procesā piedalās. Tomēr būtībā šī aktivitāte piesaista ļoti maz skolēnu. Būtu jā rūpējas par to, lai demokrātiskā procesa pieredze būtu visiem skolēniem un lai viņi apjaustu līdzdalības vērtību, iesaistoties vērtīgās un novērtētas skolēnu padomes aktivitātēs skolas līmenī. Visiem skolēniem ir jāsaprot, ka arī viņi var ietekmēt demokrātisko procesu, un viņiem vajadzētu pieredzēt to, ka viņu viedokļa uzklaušana kaut ko ietekmē. Dalība skolēnu padomē ir nozīmīga dalību veicinoša mācīšanās prakse, kas 2.2.2. apakšsadaļā ir izcelta kā efektīvas mācīšanās iezīme.

Daudzas valstis ir uzsvērušas skolēnu iesaistīšanos skolas vai pašvaldības valdes darbā, kur darbojas skolu direktori, skolotāji, vecāki un/vai sabiedrības pārstāvji (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a). Šādās valdēs vairāk tiek pieņemti stratēģiski lēmumi saistībā ar skolu, un parasti tiek izvēlēti daži skolēnu pārstāvji, kas strādā kā citiem valdes locekļiem vienlīdzīgi lēmumu pieņēmēji.

Austrijā ir skaidri noteikumi par skolēnu pārstāvību skolas kopienas valdē (*Schulgemeinschaftsausschuss*), kurā darbojas skolotāji, skolu direktori un skolēni.

Norvēģijā apgabala pašpārvalde vidējās izglītības otrajā posmā ieceļ skolas valdi vai par atbildīgo iestādi apstiprina skolas komiteju; šajā valdē vajadzētu būt vismaz diviem skolēnu padomes pārstāvjiem, taču ne skolēnu, ne darbinieku grupai valdē nav atļauts veidot vairākumu.

No daudzajām izglītības sistēmām, kur skolēnu dalību un demokrātiskas pieredzes gūšanu atbalsta skolēnu padomes, tikai dažās ir izvirzīti skolēnu dalības mērķi vai tiek pārraudzīts progress.

Spānijā Izglītības, kultūras un sporta ministrija ir noteikusi, ka atsevišķām autonomo apgabalu izglītības pārvaldes iestādēm ir tiesības noteikt skolēnu skaitu skolas valdē. Katalonijā vismaz sestajai daļai skolas valdes locekļu ir jābūt skolēniem, savukārt Valensijas apgabalā vismaz trešdaļai valdes locekļu jābūt skolēniem.

Luksemburgā ir izvirzīts mērķis skolēnu pārstāvībai katras skolas izglītības padomē, proti, abos vidējās izglītības posmos jābūt vismaz diviem skolēniem no skolēnu padomes.

Norvēģijā ir likumā noteikta prasība par skolēnu padomi sākumskolās un abu vidējās izglītības posmu skolās, tomēr valstī ir arī izvirzīts mērķis saistībā ar skolēnu dalību vidējās izglītības otrā posma padomēs, kur jābūt vienam loceklim uz katrām 20 konkrētās skolas skolēniem.

2.4.2. Vecāku iesaistīšanās skolu dzīvē

Skolas pārvaldes institūcija ir izplatīts veids, kā skolas dzīvē iesaistīt vecākus. Tā ir uz skolas darbu vērsta vecāku, pedagogu, citu skolas darbinieku un izglītības ieguvēju komisija, kuras priekšsēdētājs parasti ir skolas direktors. Šī pārvaldes institūcija cenšas savest kopā ieinteresētās puses, lai tās atbalstītu mācību darbu skolā. Tai var būt dažādi pienākumi, sākot no iesaistīšanās disciplīnas jautājumu

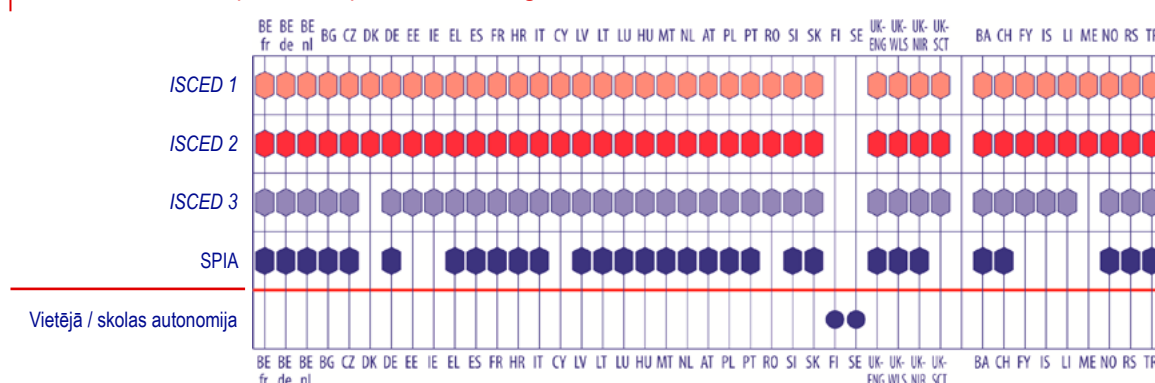
⁽⁶⁴⁾ Eiropas Parlamenta modelim ik gadu ir divas EU28+ sesijas, katru gadu citā Eiropas galvaspilsētā. Katru ES dalībvalsti pārstāv pieci skolēni, un katrs delegāts pārstāv savu valsti vienā no desmit komitejām, kurās tiek apspriesti tie starptautiskie jautājumi, kas ir iekļauti Eiropas Parlamenta darba kārtībā. Skat. www.mepeurope.eu.

⁽⁶⁵⁾ Eiropas Jauniešu parlamentā (<http://eyp.org/>) darbojas šādas valstis: Albānija, Armēnija, Austrija, Azerbaidžāna, Baltkrievija, Beļģija (visas kopienas), Bosnija un Hercegovina, Horvātija, Kipra, Čehija, Dānija, Igaunija, Somija, Francija, Gruzija, Vācija, Grieķija, Islande, Īrija, Itālija, Kosova, Latvija, Lietuva, Luksemburga, Nīderlande, Norvēģija, Polija, Portugāle, Rumānija, Krievija, Serbija, Slovākija, Slovēnija, Spānija, Zviedrija, Šveice, Turcija, Ukraina, Apvienotā Karaliste (visa).

risināšanā un beidzot ar skolotāju pieņemšanu darbā, kā arī norādījumu sniegšanu par skolas turpmāko virzību. Vecāku pārstāvji parasti tiek ievēlēti, vecākiem balsojot.

Kopumā rezultāti kopš 2012. gada nav būtiski mainījušies. 2012. gada *Eurydice* pētījumā ⁽⁶⁶⁾ no 37 aptaujātajām valstīm visas, izņemot Zviedriju un Turciju, ziņoja, ka vecāki oficiāli piedalās skolu pārvaldes institūciju darbā. 2016./17. mācību gadā šis skaits ir pieaudzis līdz 40 no 42 izglītības sistēmām. Zviedrija un Somija kā iemeslu tam, kāpēc valstī nav valsts līmeņa vadlīniju vai rekomendāciju par vecāku iesaistīšanos, ir minējušas skolu autonomiju, tomēr Somijas 2014. gada Valsts izglītības pamatsaturā pamatskolas izglītībai ir uzsvērtā vecāku asociāciju un skolas un vecāku sadarbības nozīme. Turcijā 2012. gadā ar Valsts izglītības ministrijas Vecāku un ģimenes asociācijas noteikumiem tika sākta reforma un tagad oficiāla vecāku dalība dažādās skolu vadības aktivitātēs tiek atbalstīta.

2.5. attēls. Vecāku iesaistīšanās skolas pārvaldē sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: *Eurydice*

Paskaidrojums

Skolas pārvalde ir skolas līmeņa lēmumu pieņemšanas institūcija, kurā parasti darbojas skolas direktors kopā ar ieinteresēto pušu, piemēram, skolotāju, vecāku, skolēnu un sabiedrības, pārstāvjiem.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Vācija. Katrā federālajā zemē ir izstrādāta sava pieeja vecāku dalībai, tomēr vecāku dalību skolas pārvaldē atbalsta visas federālās zemes.

Spānija. Lai gan autonomo apgabalu līmenī ir redzami vairāki izteiksmīgi piemēri (piemēram, Kastīlijā-Lamančā, Katalonijā un Kantabrijā), valsts līmeņa prasības nav izvirzītas.

Attiecībā uz vecāku iesaistīšanos skolas pārvaldē ir redzamas krasas atšķirības starp izglītības pakāpēm. Lai gan izglītības sistēmu skaits, kurās vecāki ir iesaistīti skolas pārvaldē, dažādās izglītības pakāpēs ir līdzīgs (sākumskolas izglītībā – 40, vidējās izglītības pirmajā posmā – 40, vidējās izglītības otrajā posmā – 38), tikai 30 izglītības sistēmās vecāki ir iesaistīti SPIA pārvaldes institūciju darbā. Tas sasaucas ar SPIA audzēkņu iesaistīšanos skolēnu padomju darbā. Valstis, kurās vecāki iesaistās vispārējā izglītībā, bet ne SPIA, ir Dānija, Igaunija, Īrija, Kipra, Rumānija, Apvienotā Karaliste (Skotija), Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika, Islande, Lihtenšteina un Melnkalne. Vecāku iesaistīšanās lielā mērā sekmē arī skolēnu iesaistīšanos un sasniegumus, tāpēc tā būtu jāveicina visās izglītības pakāpēs, īpašu uzmanību pievēršot vecāku iesaistīšanai SPIA skolu pārvaldē.

Skolu pārvaldes institūcijās var būt iesaistīti dažādi dalībnieki, un paraugprakse rāda, ka tiek iesaistīti gan sabiedriskie partneri, gan izglītības ieguvēji un vecāki.

Beļģijas franču kopienā skolu pārvaldes institūcija Līdzdalības padome apvieno visus vietējos dalībniekus, t. sk. sabiedrības pārstāvjus, skolu direktorus, skolotājus un skolēnus, vecākus un ar skolu saistītās asociācijas. Tās nolūks ir kalpot par diskusiju, konsultāciju un pārdomu forumu un palīdzēt uzlabot skolu dzīvi. Diskusijas aptver plašu jautājumu loku, ieskaitot jautājumus par skolas un ģimenes saiknēm, pedagoģisko tvērumu, mājasdarbiem, veselīgu uzturu, vardarbības novēršanu skolā un skolēnu ar īpašām vajadzībām integrēšanu.

Starp valstīm, kurās vecāki tiek iesaistīti skolu pārvaldē, ir arī tādas valstis, kur šajā jomā skolas ir lielā mērā autonomas.

Islandē vecāki tiek pārstāvēti skolu padomēs sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā (pamatizglītībā). Padomes ir vieta, kur notiek skolas direktora un skolas kopienas konsultācijas.

⁽⁶⁶⁾ *Citizenship Education at School (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a)* – skat. datus par vecāku dalību skolas pārvaldes institūcijās 2.12. attēlā 53. lpp.

Norvēģijā, kur ir liela skolotāju un skolu autonomija, Izglītības likumā ir ietverti noteikumi par skolas valdes sastāvu, proti, visās izglītības pakāpēs tajā ir jābūt iekļautiem diviem vecāku padomes pārstāvjiem.

Dažās izglītības sistēmās vecāki tiek mudināti iesaistīties vecāku vadītās un uz vecākiem vērstās asociācijās vai padomēs. No tām tiek izraudzīti vecāku pārstāvji dalībai skolu pārvaldes institūcijās.

Beļģijas flāmu kopienā Izglītības un apmācības ministrija finansiāli atbalsta vecāku asociāciju jumta organizācijas, kas pastāv katrā izglītības tīklā. Šīs jumta organizācijas saņem finansiālu atbalstu no Izglītības un apmācības ministrijas, un to galvenais uzdevums ir veicināt vecāku iesaistīšanu un iesaistīšanos skolas līmenī.

Slovēnijā vecāku padomes iesniedz skolu pārvaldes institūcijām priekšlikumus, sagatavo atzinumus un ievēlē tajās savus pārstāvjus. Padomes ir tiesīgas apstiprināt piedāvāto ārpusklases pasākumu programmu, kā arī sniegt skolu pārvaldes institūcijām rekomendācijas un paust savu viedokli. Vecāku padomes veido vietējos vai reģionālos padomju tīklus, kas kopā veido nacionālo tīklu apvienību, kura ir Eiropas Vecāku asociācijas biedre.

Vecāku padomes, tāpat kā skolēnu padomes, var sadarboties arī valsts līmenī. Piemēram, Vācijā, Kiprā un Maltā tās apmainās ar labas prakses piemēriem un tās var vairāk ietekmēt reģionālā vai valsts līmeņa lēmumus.

Vācijā katra federālā zeme ir izstrādājusi savu pieeju, kā atbalstīt vecāku dalību skolu pārvaldē. Tomēr ir dažādi reprezentatīvo institūciju līmeņi, piemēram, reģionālās vecāku padomes pašvaldības vai rajona līmenī un pārstāvības forumi federālās zemes līmenī (*Landeselternbeirat*), kas dažkārt ir organizēti atbilstoši dažādajiem skolu veidiem. Valsts līmenī pārstāvības institūcijas apvienojas, veidojot vienotu valsts līmeņa federālo vecāku padomi (*Bundeselternrat*), kurā var apspriest norises izglītības politikas jomā un konsultēt vecākus ar skolu saistītos jautājumos.

Kiprā Kipras Sākumskolu un vidusskolu vecāku asociācija cieši sadarbojas ar Izglītības ministriju jautājumos, kas saistīti ar skolu uzturēšanu, jaunu izglītības saturu, disciplīnu, skolēnu formastērpiem un visu pārējo, kas saistīts ar skolu darbību.

Maltas Valsts skolu audzēkņu vecāku asociācija ir brīvprātīga organizācija, kas oficiāli pārstāv to skolēnu vecākus, kuri apmeklē valsts skolas. Tās nolūks ir darboties kā atskaites punktam un stiprināt partnerību starp vecākiem, pedagogiem un Maltas izglītības pārvaldes iestādēm un politikas veidotājiem.

Vecāku lomas novērtēšana izpaužas arī kā viņu viedokļa noskaidrošana par skolas darbību vai virzību.

Polijā vecāku padome ļauj vecākiem būt partneriem izglītības jomā. Konsultējoties ar skolas pedagogiem, viņi iesaistās skolas izglītības programmas un jebkuru skolēniem paredzēto pasākumu apstiprināšanā. Viņi var būt iesaistīti arī risku novēršanas programmas izstrādē, kas pielāgota skolēnu un vietējās sabiedrības vajadzībām, atzinuma sniegšanā par programmu vai pasākumu grafiku, kas sagatavots, lai uzlabotu skolas sniegumu izglītības jomā, vai skolas direktora iesniegtā finanšu plāna projekta izskatīšanā.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļrijā) valsts izglītības inspekcijas pirms skolas pārbaudes dod vecākiem iespēju piedalīties tiešsaistes aptaujā. Inspektori ņem vērā šo aptauju rezultātus, vērtējot, kā skola sadarbojas ar vecākiem. Anglijā ir izveidots tiešsaistes rīku komplekts (*Parent View Toolkit for Schools*), lai uzlabotu vecāku izpratni par šo pieeju, savukārt Velsā skolu pārbaudes laikā notiek arī klātienē tikšanās ar vecākiem. Šie piemēri liecina, kā vecāki var būtiski sekmēt skolu kvalitātes nodrošināšanu.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) 2006. gada Likumā par Skotijas skolām (Vecāku iesaistīšanas likumā) ir ietverts īpašs noteikums par oficiālu vecāku padomju pienākumu piedalīties jauna skolas direktora iecelšanā.

Dažās valstīs ir īpaši tiešsaistes resursi, kuros sniegti norādījumi par to, kā iesaistīties skolu pasākumos un skolu pārvaldes institūcijās.

Francijā tīmekļa vietnē *La Mallette des Parents* atrodami resursi, informācija un padomi par to, kā vecāki var iesaistīties sava bērna izglītības ieguvē, noderīga informācija par vecāku iesaistes kanāliem un to, ko katrā kanālā var sasniegt. Vietnē ir uzsvērts arī tas, ka visi vecāki ir izglītības kopienas dalībnieki un ka skolas atzinīgi vērtē sadarbību un iesaistīšanos.

Kopsavilkums

Nacionālās un reģionālās institūcijas cenšas nodrošināt, lai pilsoniskajai izglītībai tiktu piešķirta lielāka nozīme izglītības ieguvē klasē un ārpus tās. To apliecina gan pašreizējās aktivitātes, gan vairāki jauni pasākumi, kuru ieviešanu noteikušas nesen veiktas reformas. Tomēr šie centieni vēl nav vispārēji un visās izglītības pakāpēs nenotiek vienādi.

33 Eiropas izglītības sistēmās izglītības pārvaldes iestādes ir pieņēmušas vadlīnijas un sagatavojušas atbalsta materiālus. Nesen īstenoto politikas reformu ietekme izpaužas kā jaunas iniciatīvas un norādījumi, kas ir īstenoti vai joprojām tiek īstenoti tādās valstīs kā Francija, Itālija, Kipra un Luksemburga. Vadlīnijas un atbalsta materiāli ir pieejami dažādos formātos, parasti kā vadlīnijas par konkrētiem mācību priekšmetiem, valsts izglītības satura norāžu rokasgrāmatas, valdības pieņemti tiesību akti un lēmumi, kā arī kompetenču standarti. Pa retam skolotāju kompetenču attīstīšanai tiek izmantotas inovatīvākas metodes, piemēram, mācību vides pieeja. Plaši tiek izmantoti tiešsaistes avoti – gan specializētas

tīmekļa vietnes, gan atsevišķas lapas plašākās tīmekļa vietnēs, un daudzos no šiem avotiem ir saites uz starptautiskiem, piemēram, UNESCO un Eiropas Padomes nodrošinātiem, resursiem.

Interesanti piemēri ir sniegti par mācību vides pieeju pilsoniskajai izglītībai; tie ir balstīti uz 2012. gada pētījumā apkopoto praksi, savukārt pēdējā laikā tiek uzsvērti šādu papildu pūļu vērtēšana un atzīšana. Igaunijā un Lietuvā ir izveidots „Labās skolas modelis”, kura nolūks ir demonstrēt pilsoniskās izglītības vērtību un šai jomai sniegtu atbalstu, tā uzlabojot skolu darbu un izglītības ieguvēju iesaistīšanos. Šis modelis vieš skaidrību par iespējamiem vērtēšanas pasākumiem, ko skolas var īstenot, lai demonstrētu izcilu darbu šajā jomā, un sniedz labāku priekšstatu par mācību ietekmi ārpus sekmju vērtēšanas skalas.

Visā nodaļā dažādu izglītības pakāpju un izglītības ieguves ceļu analīze liecina, ka mazāks atbalsts tiek sniegts skolā īstenotai SPIA. Šai izglītības pakāpei ir izstrādāts mazāk atbalsta materiālu, taču ir atzīts, ka vispārējās vadlīnijas vidējās izglītības otrajam posmam var attiecināt arī uz SPIA. Attiecībā uz skolēnu un vecāku dalību rekomendāciju atšķirības starp SPIA un vispārējo izglītību ir lielākas. Ja kādā valstī vai reģionā ir mazāks strukturālais atbalsts vecāku dalībai, tas var negatīvi ietekmēt vecāku iesaistīšanās mehānismus vietējā līmenī. Pilsoniskās izglītības īstenošana ir vienlīdz svarīga no sākumskolas izglītības līdz skolā īstenotai SPIA, un svarīgs šī pētījuma secinājums ir tas, ka SPIA tai tiek pievērsta pārāk maza uzmanība.

Mazākā skolēnu līdzdalība ir sākumskolas izglītībā. Lai gan kopš 2012. gada tā ir palielinājusies, joprojām ir statistiski nozīmīga atšķirība starp to, cik izglītības sistēmās skolēni tiek iesaistīti sākumskolas izglītībā un cik – citās izglītības pakāpēs, t. i., vidējās izglītības pirmajā posmā, vidējās izglītības otrajā posmā un skolā īstenotā SPIA. Ir ļoti svarīgi nodrošināt Eiropas jaunākajiem skolēniem iespēju piedzīvot demokrātiju un saprast, kā viņu balss var ietekmēt apkārtējo pasauli.

Kaut arī šīm jomām ir jāpievērš nopietna uzmanība, kopējā tendence liecina par lielāku atbalstu no valsts un reģionālo iestāžu puses. Salīdzinot ar 2012. gada rezultātiem, ir skaidrs, ka izglītības pārvaldes iestādes pilsoniskajai izglītībai pievērš vairāk uzmanības. Kopš 2012. gada atbalsts dalībai skolēnu padomē 14 valstīs ir pieaudzis, savukārt 39 no aptaujātajām valstīm vismaz vienā izglītības pakāpē iesaka gan skolēnu, gan vecāku dalību. Joprojām ir jomas, kas jāuzlabo, tomēr ir skaidri atzīts, cik svarīgi ir uzlabot iespējas mācīties un aktīvi piedalīties pilsoniskās izglītības procesā gan klasē, gan ārpus tās.

GADĪJUMA IZPĒTE NR. 2. „PILSONISKUMA VEICINĀTĀJS” BEĻĢIJAS FLĀMU KOPIENAS SKOLĀS

levads

„Pilsoniskuma veicinātājs” ir tiešsaistes aptauja, ko skolas izmanto darbā ar 10–20 gadus veciem skolēniem. Tā ir uz datiem balstīta anketa ar vairākiem vienkāršiem apgalvojumiem, kas sniedz priekšstatu par skolēnu pilsoniskuma vērtībām, attieksmi un uzvedību. Šīs anketas mērķis ir izmantot iegūto informāciju, lai palielinātu skolā izmantoto pilsoniskās izglītības pieeju efektivitāti.

Šo aptauju ir izstrādājis Flandrijas izglītības tīkls *GO!* savām skolām un profesionālās izglītības iestādēm, un tā, izmantojot dažādas pieejas, tiek lietota darbā ar 10–20 gadus veciem skolēniem. Aptauja sniedz ar skolām saistītu informāciju, kas palīdz īstenot izglītības pārvaldes iestādes⁽⁶⁷⁾ noteiktos starppriekšmetu mērķus pilsoniskās izglītības jomā (skat. 3. nodaļu) un palīdz skolotājiem un skolām saprast, kā šos mērķus sasniegt savā skolā. Aptauja arī nodrošināja datus Flandrijas nacionālajam pilsoniskās izglītības mērķu sasniegšanas izvērtējumam, kas tika veikts 2016. gadā⁽⁶⁸⁾. Izglītības tīkls *GO!* ir viens no trim galvenajiem izglītības tīkliem Beļģijas flāmu kopienā, un tas aptver apmēram 1000 izglītības iestāžu, kurās mācās gandrīz 300 000 skolēnu⁽⁶⁹⁾. Šī gadījuma izpēte ir balstīta uz intervijām ar *GO!* projekta vadošajām skolām, kuras ir izmantojušas anketu „Pilsoniskuma veicinātājs”, un Flandrijas valdības pārstāvjiem⁽⁷⁰⁾.

Pamatojums

Izglītības tīkls *GO!* īsteno pedagoģisku projektu, kura galvenais mērķis ir veicināt aktīvu pilsoniskumu, sekmējot pamatvērtības – cieņu, sirsnību, vienlīdzību, apņēmību un līdzdalību. Ideju izveidot *GO!* „Pilsoniskuma veicinātāju” radīja nepieciešamība palīdzēt skolām integrēt minētās vērtības savā darbā. Domu par aptauju iedvesmoja 2012. gada *Eurydice* ziņojums „Pilsoniskā izglītība Eiropā” un 2009. gada Starptautiskās izglītības sasniegumu vērtēšanas asociācijas (*IEA*) Starptautiskais pilsoniskās audzināšanas un pilsoniskās izglītības pētījums, kurā tika piedāvāti modeļi, kā galvenās ar pilsonisko izglītību saistītās vērtības un attieksme ir novērtētas makrolīmenī. Tā iespaidā tīklam *GO!* radās ideja izpētīt, vai aptaujas vai vērtēšanas rīki var nodrošināt uz datiem balstītu instrumentu, kas sniegtu priekšstatu un faktus par skolām.

Process

Skolas līmeņa atbalsta pamatojuma autore ir *GO!* rīkotājdirektore Reimonda Verdika (*Raymonda Verdyck*), bet koncepciju un projektu izstrādāja Pilsoniskuma darba grupa. Process ilga trīs gadus – no pirmās idejas 2013. gada septembrī līdz rīka pieejamībai tiešsaistē 2016. gada septembrī.

Projekta izstrāde (no 2013. gada septembra līdz 2014. gada augustam). Pilsoniskuma darba grupā tika iekļauti izglītības un pedagoģiskie konsultanti, kas strādā ar visu izglītības pakāpju skolām. Grupu vadīja Dilisa Vinke (*Dilys Vyncke*), *GO!* pedagoģiskā konsultante, kas specializējas pilsoniskās izglītības jomā. Viņas vadībā katram grupas loceklim tika noteikts darbalaiks – viena diena ik pēc divām nedēļām. Šī darbalaika noteikšana apliecināja vadības nopietno apņemšanos attiecībā uz šī projekta izstrādi. Iepriekš šī grupa bija izstrādājusi skolotājiem un skolām paredzētus izglītības satura norāžu rīkus. Lai identificētu būtiskās tēmas, papildus šai pieredzei viņi izmantoja jaunāko starptautisko pētījumu rezultātus, citu aptauju metožu piemērus un savu dzīves un darba pieredzi. Viņu mērķis bija radīt rīku, kas palīdzētu

⁽⁶⁷⁾ Vairāk informācijas skat. <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/voet-2010-nieuwe-vakoverschrijdende-eindtermen-voor-het-secundair-onderwijs>.

⁽⁶⁸⁾ Nacionālās vērtēšanas programmas testēšana notika Izglītības un apmācības kvalitātes nodrošināšanas aģentūras (*AKOV*) (Flandrijas Izglītības un apmācības ministrijas daļa) uzraudzībā. Pirmais Nacionālās vērtēšanas programmas mērķis ir apkopot informāciju par skolēnu rezultātiem attiecībā uz sasniedzamajiem mērķiem Flandrijas līmenī, taču Nacionālajā vērtēšanas programmā iesaistītās skolas saņēma atgriezenisko informāciju, kas ir vērtīgs skolēnu snieguma vērtēšanas līdzeklis un parāda salīdzinājumu ar citām skolām.

⁽⁶⁹⁾ Skat. http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/english/educationinlanders/Pages/default.aspx.

⁽⁷⁰⁾ Respondenti: *Dilys Vyncke* (izglītības tīkla *GO!* Pilsoniskuma darba grupas priekšsēdētāja un tīkla *GO!* pedagoģiskā padomniece), *Eline de Ridder* (*Eurydice* tīkla Flandrijas kontaktpersona, Flandrijas valdības Izglītības un apmācības departaments), *Ann de Jaegere* (Flandrijas valdības Izglītības un apmācības departamenta politikas jautājumu speciāliste), *Marleen Timmermans* (galvenā pilsoniskās izglītības skolotāja *KTA Brasschaat* tehnikumā/rodskolā), *Marijke Eeckhout* (*De Reynaertschool* (Ostakeras skola bērniem ar īpašām vajadzībām) direktore).

skolām uzlabot pilsonisko izglītību, apkopojot informāciju par skolēnu vērtībām, attieksmi un izpratni par dažādām pilsoniskuma tēmām.

Izmēģinājums (no 2014. gada septembra līdz 2015. gada augustam). Pārbaudīšanas un izmēģināšanas posmā notika apjomīgas individuālās intervijas ar galvenajām izglītības sektora ieinteresētajām pusēm, kā arī skolotājiem un skolu direktoriem, lai pārbaudītu apgalvojumus. Pēc tam aptauja tika izmēģināta ar attiecīgā vecuma skolēnu grupām. Satura tēmas pārbaudes procesā netika mainītas, taču būtiski tika mainīts aptaujā iekļauto apgalvojumu formulējums, lai tas būtu viegli saprotams, lai jautājumi nebūtu uzvedinoši un nebūtu pārprotami. Bija būtiski nodrošināt valodas un teksta struktūras vienkāršību.

Tehniskā izstrāde (no 2015. gada septembra līdz 2016. gada augustam). Šajā posmā rīks tika pārveidots par tiešsaistes rīku ar datu vākšanas un analīzes funkcionalitāti. Pareizas tehniskās specifikācijas nodrošināšanai vajadzēja vairāk laika, nekā gaidīts, taču rezultātā tika panākts labāks un vieglāk uztverams dizains un efektīvs produkts. Galvenais uzdevums bija radīt lietotājam, proti, skolai, noderīgu rīku. Tas skolām rada sajūtu, ka tās pašas kontrolē savus datus, jo tās var izmantot šo tiešsaistes rīku, lai apskatītu ziņojumu par savu skolu, manipulētu ar saviem datiem un iegūtu savus secinājumus.

Lietošanas sākums (2016. gada septembris). Aptauju sāka izmantot 2016. gada septembrī, un bija paredzēts pirmajos 12 mēnešos izmantot aptauju 100 skolās, ieskaitot sākumskolas, vidusskolas, profesionālās skolas un skolas bērniem ar īpašām vajadzībām.

„Pilsoniskuma veicinātāja” aptaujas pirmās versijas aizpildīšana aizņem ne vairāk kā 50 minūtes (parasti daudz mazāk), lai to varētu aizpildīt vienā mācību stundā, un, lai aptaujā piedalītos, visiem respondentiem ir nepieciešama vecāku piekrišana. Aptaujas mērķauditorija ir divas skolēnu grupas: 12–20 gadus veci skolēni un 10–12 gadus veci skolēni, kuri atbild par gandrīz identiskiem apgalvojumiem ⁽⁷¹⁾. Aptauja koncentrējas nevis uz zināšanām, bet gan uz „grūtāk novērtējamām” vērtībām, attieksmi un uzvedību, kas saistītas ar pilsonisko izglītību. Apgalvojumi aptver desmit galvenās tēmas.

Anketas sadaļas	Sākumskolas izglītība: 10–12 gadi	Vidējā izglītība: 12–20 gadi
Demokrātija skolā	14 apgalvojumi	17 apgalvojumi
Labklājība	8	8
Dažādība	12	12
Iesaistīšanās	10	11
Pasaules pilsoniskums	6	6
Ilgspēja un taisnīga tirdzniecība	8	5
Demokrātija	9	10
Kultūras izglītība	1	3
Mani izglītības ieguves ceļi un izvēles	9	10
Cits	6	6

Izmēģinājuma posmā tika konstatēts, ka skolēni labāk izprot apgalvojumus „Es varu..” vai „Man šķiet, ka..”, nevis mazāk personiskus apgalvojumus. Tika konstatēts arī tas, ka ir svarīgi iekļaut atbildes variantu tiem, kuri konkrēto jautājumu nesaprot, un tiem, kuri nevēlas atbildēt, jo šīs atbildes sniedz atšķirīgu un svarīgu informāciju. Atļauja bērna dalībai aptaujā tika saņemta no visu respondentu vecākiem.

Jautājuma piemērs	Izmantojiet skalu no 1 (pilnībā nepiekrītu) līdz 10 (pilnībā piekrītu)	Es nezinu	Nevēlos atbildēt	Nesaprotu jautājumu
Skolā es jūtos priecīgs/-a				

„Pilsoniskuma veicinātājs” tiek popularizēts visās skolās un PIA iestādēs, kas ir saistītas ar GO! tīklu, cenšoties panākt, lai nākotnē visas GO! skolas šo rīku lietotu regulāri. Rīku popularizē ar katru skolu saistītie GO! tīkla pedagoģiskie konsultanti; tas tiek popularizēts arī pilsoniskās izglītības darbsemināros skolu direktoru grupām. Darbsemināru mērķis ir parādīt šī rīka noderību – iespēju gūt priekšstatu par skolēnu viedokļiem un vērtībām, kā arī parādīt, cik svarīgi ir aizsākt izglītības darbinieku sarunas

⁽⁷¹⁾ No sākumskolas skolēnu aptaujas tika izņemti pieci apgalvojumi. Pārējie apgalvojumi satur ziņā ir identiski ar vecākiem skolēniem paredzētās aptaujas apgalvojumiem. Jautājumu skaits ir ierobežots, tomēr, ja par kādu tēmu ir vajadzīgs padziļinātāks priekšstats, skolām tiek sniegtas norādes par īpašiem rīkiem, kas veļīti, piemēram, kultūras izglītībai, dzimumam, seksuālajai identitātei, plašsaziņas līdzekļu lietošanasprasei un ilgspējai.

par sarežģītām tēmām. Patlaban aktīvi tiek uzlabota izpratne par „Pilsoniskuma veicinātāja” mērķiem un uzdevumiem, iesaistot galveno ieinteresēto pušu pārstāvjus, piemēram, Flandrijas Skolēnu padomju (*Vlaamse Scholierenkoepel*) nacionālo tīklu, un gadījuma izpēte par pirmajā gadā paveikto ir publicēta profesionālajos tīklos, piemēram, izplatīta Flandrijas Izglītības padomes (*VLOR*) grupā „Izglītība un sabiedrība” ⁽⁷²⁾.

Pilsoniskuma dienas nodibināšana

Koninklijk Technisch Atheneum Brasschaat ir vidējās izglītības profesionālā skola, kurā mācās 770 skolēnu, galvenokārt no pilsētām. Pēc vairāku skolotāju – gan reliģiozu, gan nereliģiozu – iniciatīvas šī skola nolēma izmantot „Pilsoniskuma veicinātāju” pilsoniskuma dienas plānošanai skolā. Dažus mēnešus pirms Pilsoniskuma dienas visi skolēni vēstures vai holandiešu valodas stundā aizpildīja aptauju, kas nesagādāja grūtības ne skolotājiem, ne skolēniem. Aptaujas rezultāti atklāja, kādām tēmām būtu jāpievēršas gan izglītības saturā, gan gaidāmajā Pilsoniskuma dienā; tika konstatēts arī tas, ka darbiniekiem ir nepieciešama papildu apmācība. Skola šo aptauju plāno izmantot arī turpmāk.

Lielākā daļa skolu, kas šo rīku izmanto pirmo reizi, dara to, lai nodrošinātu sākumpunktu analīzes veikšanai, kā arī lai izprastu situāciju skolā. Lai gan katra skola pati izlemj, kā īstenot aptauju, ir jāvienojas ar *GO!* darba grupu, kas koordinē rīka izmantošanu, ka tiks īstenota mācību vides pieeja. Pirmajā gadā aptauja tika izmantota:

- gatavojoties Pilsoniskuma dienai vai pasākumam;
- kā papildu pasākums pēc liela skolas projekta pabeigšanas;
- kā klases aktivitāte, apgūstot noteiktu izglītības satura jomu, piemēram, vēsturē, valodā vai reliģijā;
- kā daļa no profesionālās izglītības obligātajiem projektu kursiem.

Skolām ir pieejama atgriezeniskā saikne. Pirms rīka izmantošanas katrai skolai ir ieteicams iecelt par „Pilsoniskuma veicinātāju” atbildīgo skolas darbinieku. Sistēma automātiski sagatavo detalizētu ziņojumu par skolu. Skolas pārstāvji ziņojumu tiešsaistē var apskatīt un manipulēt ar datiem, lai redzētu rezultātus pēc skolēnu vecuma vai dzimuma. Ziņojumā ir sniegts punktu skaits (no 1 līdz 10) par katru tēmu (skat. iepriekš), un tas tiek attēlots zirnēkļa diagrammā, kurā ietvertas visas tēmas. Skola var arī apskatīt punktu skaitu katram apgalvojumam atsevišķi. Minētais ziņojums ir pieejams skolas direktoram, vadošajiem pilsoniskās izglītības skolotājiem un par skolu atbildīgajam *GO!* pedagoģiskajam konsultantam. Balstoties uz rezultātiem, pedagoģiskais konsultants var palīdzēt skolai uzlabot izglītības sniegšanu. Skola var lūgt padomu arī Pilsoniskuma darba grupas locekļiem. Skolēni individuālas atsauksmes nesāņem, bet katrai skolai pēc aptaujas ir jāorganizē diskusijas ar skolēniem un jāpastāsta par aptaujas rezultātiem.

Pilsoniskās izglītības satura maiņa

De Reynaertschool ir skola bērniem ar īpašām vajadzībām, t. i., autismu, Ostakerā, Beļģijā. Skolas pašreizējais izglītības saturs paredz vairākus pilsoniskuma projektus, piemēram, „Kā būt demokrātiskam pilsonim Beļģijā” un „Es un mana kopiena”, un skola ir iesaistījies Flandrijas valdības bērnu parlamentu kustībā. Skolotāji kopīgi pieņēma lēmumu izmantot „Pilsoniskuma veicinātāju” darbā ar 14–16 gadus veciem skolēniem. Aptaujas rezultāti bija ļoti interesanti. Skolotāji nezināja, ka bērniem ir bažas par atsevišķām tēmām, un viņi nebija pietiekami novērtējuši viņu izpratni. Tas aizsāka diskusiju nodarbības par izceltajām tēmām un parādīja, ka darbiniekiem ir nepieciešama papildu apmācība saistībā ar tēmām, kas iepriekš netika apskatītas. Skola turpmāk šo rīku izmantos regulāri, un tiks ieviesti jauni pilsoniskās izglītības temati.

Tiek pārraudzīts, cik skolu „Pilsoniskuma veicinātāju” izmanto; bija iecerēts panākt, lai līdz pirmā gada beigām (2017. gada augusts) šis rīks būtu izmantots 100 skolās. Līdz 2017. gada aprīļa beigām to bija izmantojuši 11 000 skolēnu 85 skolās. Tomēr nav nodoma izmantot datus skolu salīdzināšanai, un visi

⁽⁷²⁾ *VLOR – Vlaamse Onderwijsraad* – ir Flandrijas Izglītības padome, kurā darbojas visas izglītības jomā ieinteresētās puses, piemēram, skolotāju organizācijas, skolotāju arodbiedrības, vecāki un skolēni. Skat. www.vlor.be.

dati šajā rīkā ir anonimizēti, tāpēc atsevišķu skolēnu rezultātus nav iespējams identificēt. *GO!* skolas izmanto šo rīku, lai iegūtie dati dotu sākumpunktu turpmākai analīzei un lai skolas saprastu, kā turpmāk skolēnus atbalstīt. Skolas „Pilsoniskuma veicinātāju” vairāk uzskata par mācīšanās, nevis pārraudzības rīku. Sadarbībā ar Flandrijas pētniecības universitātēm tiek izstrādāts strukturēts vērtēšanas process, un, sākot ar 2017./18. mācību gadu, aktīvāk tiks veikta šī rīka ietekmes izpēte.

Turpmākie soļi

2017. gada jūnijā darba grupas locekļi pārskatīja datus un apkopos atsauksmes par „Pilsoniskuma veicinātāju” izmantošanu. Šī informācija tiks izmantota, pirmkārt, lai rīku pārstrādātu, saglabājot līdzību ar pirmo versiju, un, otrkārt, lai izstrādātu atbalsta materiālus un skolas „Pilsoniskuma veicinātāju” varētu izmantot efektīvāk. Tiks piedāvātas praktiski īstenojamas idejas un darbsemināri, kas pēc aptaujas ļautu ar skolēniem apspriest tās rezultātus. Tiks piedāvāts arī skolu atgriezeniskās saiknes kanāls, kas ļautu dalīties pieredzē par šī rīka ietekmi uz mācībām skolas līmenī, t. sk. par to, kādus papildu pasākumus katra skola īsteno pēc tam, kad skolēni ir piedalījušies aptaujā. Ir izvirzīts mērķis panākt, lai „Pilsoniskuma veicinātāju” izmantotu visas *GO!* skolas. Ja tas tiks izmantots vairākus gadus, katra skola gūs priekšstatu par progresu aptaujas tēmu jomās, piemēram, „Demokrātijā skolā” vai „Dažādība”. Kad šo rīku izmantos vairums *GO!* tīkla skolu, *GO!* plāno izpētīt anonīmos datus, lai varētu efektīvāk attīstīt savu vispārējo pilsoniskās izglītības atbalsta stratēģiju.

Tīkls *GO!* ir ieinteresēts paplašināt rīka izmantošanu arī citos reģionos un valstīs. Tas izstrādā arī papildu rīkus darbam organizāciju līmenī. Nesen darba grupa pabeidza „Pilsoniskuma veicinātāju komandām”, un to sāks izmantot 2017. gadā. Šis rīks ir piemērots jebkādai organizācijai, un tā uzdevums ir veicināt darbinieku sarunas par pilsoniskuma tēmām, atzīt darbinieku prasmes un dalību pilsoniskās aktivitātēs ārpus darba, kā arī uzsvērt aktīva pilsoniskuma paraugu nozīmi organizācijās.

Galvenie secinājumi

- „Pilsoniskuma veicinātājs” ir tiešsaistes aptauja, kuras mērķis ir radīt priekšstatu par skolēnu vērtībām, attieksmi un uzvedību saistībā ar pilsoniskās izglītības galvenajām tēmām. Iedvesmu aptaujas radīšanai deva starptautiskās pilsoniskās izglītības aptaujas, un tās sekmīga īstenošana skolas līmenī parāda, ka ir iespējams izveidot uz datiem balstītu pilsoniskās izglītības rīku, kas ļauj novērtēt skolēnu vērtības un attieksmi.
- Rīks būtībā ir skolēnu aptauja ar vairākiem vienkāršiem apgalvojumiem, kurus skolēni vai nu novērtē pēc svarīguma, vai izvēlas nekomentēt. Skola iegūtos anonīmos datus var izmantot kā pirmo soli skolas iekšējā dialogā par skolas līmeņa pilsoniskās izglītības saturu un efektivitāti.
- Dažas skolas ziņojumā apkopotos datus izmanto, lai pārdomātu un mainītu to, kā skolā tiek īstenota pilsoniskās izglītības mācīšana un atbalstīta mācīšanās. Tomēr ir vajadzīga sīkāka izpēte, lai varētu izstrādāt strukturētākus pasākumus ar mērķi novērtēt dažādību un ietekmi skolas līmenī; pašlaik šādas iespējas tiek pētītas.
- Skolu atsauksmes liecina, ka „Pilsoniskuma veicinātājs” var aizsākt nopietnākas sarunas par pilsoniskuma tēmām gan ar skolēniem, gan starp skolēniem. Tas piedāvā iespēju izmantot autentiskus un būtiskus uz skolēniem orientētus faktus, lai pievērstos sarežģītiem jautājumiem.
- Aptaujas rezultāti var palīdzēt skolotājiem paplašināt savu pedagoģisko redzesloku un iekļaut mācību procesā jaunus tematus, taču tas var būt arī grūti, jo rezultāti izceļ tēmas, kuras apspriežot viņi nejūtas ērti. „Pilsoniskuma veicinātāja” izmantošana sniedz iespēju skolotājiem savstarpēji apspriest sarežģītus jautājumus par aptaujā iekļautajām tēmām un veicināt profesionālo pilnveidi. Nākotnē to sekmēs „Pilsoniskuma veicinātājs komandām”.

3. NODAĻA. SKOLĒNU UN SKOLU VĒRTĒŠANA

Eiropas valstīs tiek izmantoti dažādi paņēmieni, kā vērtēt izglītības nodrošināšanu un tās rezultātus, lai pastāvīgi uzlabotu izglītības kvalitāti. Šajā procesā ietilpst gan skolēnu vērtēšana, gan visas sistēmas vai tās daļas vērtēšana. Sistēmas vērtēšana parasti pievēršas skolām, skolotājiem vai par izglītību atbildīgajām iestādēm, jo īpaši vietējā līmenī. Skolēnu vērtēšana parasti ir vai nu summatīva, vai formatīva, bet vērtēšanas metodes var būt dažādas. Tā kā pilsoniskā izglītība visās valstīs ir izglītības satura neatņemama sastāvdaļa, ir būtiski izstrādāt atbilstošus vērtēšanas rīkus un instrumentus, lai šī joma, tāpat kā citas, tiktu pienācīgi vērtēta un tiktu izveidots uzticams datu kopums.

Tomēr pilsoniskās izglītības vērtēšanas metožu izstrāde nav viegla. To nosaka ne tikai šī priekšmeta plašie izglītības satura mērķi, bet arī atšķirīgie apstākļi, kādos šis priekšmets tiek mācīts. Eiropas valstu pilsoniskās izglītības satura mērķi un mācīšanās rezultāti paredz, ka skolēni apgūst plašas teorētiskās zināšanas, attīsta prasmes, piemēram, analītiskās prasmes un kritisko domāšanu, pieņem noteiktas vērtības un attieksmi, piemēram, iecietību, kā arī aktīvi piedalās skolas un sabiedrības dzīvē. Šajā izglītības satura jomā ir nepieciešamas tādas vērtēšanas metodes, kas aptver gan ar pilsonisko izglītību saistītos mācīšanās rezultātus, gan dažādos apstākļus, kādos pilsoniskā izglītība tiek mācīta. Vērtēšanas metodēm ir jābūt pielāgotām šīs tēmas starppriekšmetu būtībai, kā arī jāņem vērā fakts, ka pilsonisko izglītību nodrošina ne tikai formālā izglītība, bet arī neformālā un ikdienējā mācīšanās, kā arī skolēnu iesaistīšanās skolas dzīvē un projektos. Ir nepieciešamas tādas vērtēšanas metodes, kas var aptvert tās daudzveidīgās mācīšanās pieredzes rezultātus, kura veido pilsoniskās izglītības daļu.

Šajā nodaļā ir aplūkoti divi galvenie ar pilsonisko izglītību saistītie vērtēšanas aspekti: skolēnu vērtēšana un skolu ārējā vērtēšana, ko daudzās valstīs sauc arī par skolu inspekciju.

Pirmās trīs sadaļas ir saistītas ar skolēnu vērtēšanu. 3.1. sadaļā ir sniegts īss pētnieciskās literatūras pārskats par galvenajiem jautājumiem saistībā ar skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā. 3.2. sadaļā ir atrodama skolotājiem paredzētu skolēnu vērtēšanas vadlīniju salīdzinošā analīze, kā arī ir aprakstītas rekomendētās stundu darba vērtēšanas metodes un elementi. 3.3. sadaļā ir pētīts, kurās valstīs tiek organizēti valsts pārbaudes darbi pilsoniskajā izglītībā, un tas, vai šie pārbaudes darbi ir paredzēti šādam mācību priekšmetam vai starppriekšmetu tēmai. Sadaļā ir pētīts šo pārbaudes darbu galvenais nolūks un ir aprakstīta to organizēšana – norises laiks, biežums un mērķauditorija. Tāpat ir apskatīts arī valsts pārbaudes darbu tvērums un iesaistīto jautājumu vai uzdevumu veidi. Visbeidzot 3.4. sadaļā ir pētīts, vai pilsoniskā izglītība tiek vērtēta skolu ārējā vērtēšanā, un, ja tas tā ir, kuras skolu darbības jomas tiek aptvertas.

3.1. Pētnieciskās literatūras apskats

Termins „vērtēšana” apzīmē spriedumu izteikšanu par skolēnu darbu. Tas apzīmē procesu, kura laikā tiek savākti un interpretēti fakti par to, ko skolēni prot, zina vai kā viņi rīkojas, lai varētu izdarīt spriedumu par skolēnu sasniegumiem (*Harlen, 2007*).

Vērtēšana ir būtiska mācību procesa sastāvdaļa. Ir svarīgi skolā izmantot piemērotas vērtēšanas metodes, jo vērtēšana ir viens no galvenajiem efektīvas mācīšanās veicināšanas rīkiem (*Black & William, 1999*). Vērtēšanas būtība un saturs var noteikt mācību veidu (*Halasz, Michel, 2011*), tāpēc ir svarīgi, lai vērtējums pareizi atspoguļotu dažādos mērķus vai aspektus, uz ko ir vērsts mācību process.

Šī akadēmiskās literatūras apskata nolūks ir norādīt uz galvenajām problēmām, kas saistītas ar skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā. Tajā ir arī aprakstīti dažādi vērtēšanas rīki un metodes, kas šīs problēmas var efektīvi risināt. Šajā apskatā ir pētīta literatūra par skolēnu vērtēšanu kopumā, par skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā, kā arī par pamatkompetenču, t. sk. sociālo un pilsonisko kompetenču, vērtēšanu. Šī iemesla dēļ termini „pilsoniskā izglītība” un „sociālās un pilsoniskās kompetences” šajā sadaļā tiks izmantoti kā sinonīmi.

Papildus šī literatūras apskata tvērumam ir jāatceras, ka zinātniskajā literatūrā ir pausts spēcīgs pamatojums tam, ka ir jānosaka mācīšanās rezultāti, lai varētu novērtēt skolēnu apgūstamās kompetences, t. sk. sociālās un pilsoniskās kompetences (*CEDEFOP, 2011; Pepper, 2011; European Commission, 2012*). Mācīšanās rezultāti vairāk attiecas uz skolēnu sasniegumiem nekā skolotāja mērķiem; parasti tie ir izteikti kā tas, kas izglītības ieguvējam būtu jāzina, jāsaprot un jāspēj izdarīt,

pabeidzot kādu izglītības pakāpi vai moduli (*Adam, 2004*). Mācīšanās rezultātu definēšana ne vien palīdz skolotājiem strukturēt un organizēt pedagoģisko procesu un iepazīstināt izglītības ieguvējus ar to, kas no viņiem tiek gaidīts, bet arī nodrošina pamatu tādu vērtēšanas kritēriju noteikšanai, kas atspoguļo gaidītos mācīšanās rezultātus. Tā kā pilsoniskajai izglītībai bieži ir starppriekšmetu statuss (skat. 1. nodaļu), par tās nodrošināšanu ir atbildīgi visi skolotāji. Šajā ziņā varētu būt īpaši svarīgi izstrādāt skaidras vadlīnijas par konkrētos priekšmetos sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem, lai nodrošinātu to, ka sociālās un pilsoniskās kompetences tiek efektīvi apgūtas (*Roca, Sánchez, 2008*).

3.1.1. Pilsonisko kompetenču vērtēšanas metodes

Ņemot vērā iepriekš minēto par to, cik būtiska ir cieša saikne starp mācību procesu un skolēnu vērtēšanu, skolēnu vērtēšanai būtu pienācīgi jāatspoguļo visi galvenie pilsoniskuma aspekti, taču nepieciešamība izstrādāt tādas vērtēšanas metodes, kas sniedzas tālāk par teorētisko zināšanu izmērīšanu, jau ir identificēta pirmajā *Eurydice* ziņojumā par pilsonisko izglītību kā viens no galvenajiem uzdevumiem šajā jomā (*Eurydice, 2005*).

Arī jaunāku pētījumu rezultāti, kas aprakstīti tālāk, apliecina, ka zināšanas tiek novērtētas vienmēr, savukārt skolēnu attieksme un prasmes tiek vērtētas mazāk; to vērtēšana ir sarežģītāka un netiek veikta sistemātiski. Kāda starpvalstu projekta gaitā 2009. gadā tika pētīts, kā skolēni tiek vērtēti pilsoniskās izglītības jomā astoņās Eiropas izglītības sistēmās (Īrijā, Itālijā, Ungārijā, Nīderlandē un četrās Apvienotās Karalistes daļās). Projekta rezultāti atklāja, ka daudzās projektā iesaistītajās valstīs bieži ir neatbilstība starp oficiālajām vadlīnijām un faktiski vērtētajiem pilsoniskās izglītības aspektiem. „Politikas vadlīnijās ir teikts, ka ir jāattīsta un jāvērtē visi trīs pilsoniskuma aspekti, turpretim praksē vairumā valstu kognitīvais (zināšanu un izpratnes) aspekts tiek vērtēts biežāk nekā aktīvais un afektīvais aspekts (dalība, prasmes, attieksme un uzvedība)” (*Kerr et al., 2009, 45. lpp.*).

Ar vērtēšanu saistīti secinājumi ir izteikti arī 2009. gadā Eiropas Komisijas pasūtītajā visaptverošajā pārskatā par ES leteikumu par pamatprasmēm⁽⁷³⁾ īstenošanu 27 Eiropas Savienības dalībvalstīs. Pārskatā bija uzsvērts, ka skolēnu vērtēšana atpaliek no virzības uz kompetenču pieeju valsts izglītības satura norādēs, kura balstīta uz zināšanu, prasmju un attieksmes dinamisku apvienojumu, kas ir tuvāks reālajiem dzīves apstākļiem. Savukārt Džina Gordone u. c. (*Gordon et al., 2009*) uzskata, ka vērtēšanā pārāk liela uzmanība tiek pievērsta mācību priekšmeta zināšanām un prasmēm, bet mazāk uzmanības tiek pievērsts attieksmei.

Abu Eiropā veikto salīdzinošo pētījumu rezultātu apvienojums liecina, ka dažu pilsoniskās izglītības elementu, īpaši skolēnu attieksmes un tās pamatā esošo vērtību, vērtēšana ir īpaši sarežģīts uzdevums. Tomēr šajā sadaļā aplūkotā literatūra liecina, ka salīdzinājumā ar tradicionālajām vērtēšanas metodēm, kurās skolēniem ir jāizvēlas atbilde no gatava saraksta, tās vērtēšanas metodes, kurās skolēniem ir jāveic uzdevums reālās dzīves situācijā vai ļoti līdzīgā situācijā, ļauj iegūt informāciju par plašākiem mācīšanās rezultātiem. Šie novatoriskie vērtēšanas veidi, ko bieži sauc par kopējo sasniegumu vērtēšanu, aptver projektus, individuālus pētījumus, lomu spēles vai grupas darbu, intervijas, pārdomu dienasgrāmatu un darbu mapi (*European Commission, 2012*).

Galvenā doma, uz kuras balstās tādu vērtēšanas metožu izmantošana, kas paredz autentiskus uzdevumus, ir tā, ka pilsoniskās kompetences nav uzskatāmi parādāmas izolēti no dzīves, bet gan tikai noteiktos apstākļos. Tā kā kompetences ir zināšanu, prasmju un attieksmes apvienojums, tās nevar īstenot abstrakti un to apguve ir jādemonstrē noteiktā kontekstā (*Scallon, 2007*). Kompetenču demonstrācija reālās dzīves apstākļos ļauj novērtēt to elementus (zināšanas, prasmes, attieksmi un tās pamatā esošās vērtības) mijiedarbībā, nevis izolēti (*Pepper, 2011*).

Eiropā skolēni tiek vērtēti dažādos veidos, izmantojot dažādus instrumentus un rīkus. Vērtēšana var būt ārēja vai iekšēja (*European Commission/EACEA/Eurydice, 2009*). Ārējo vērtēšanu, kas šajā nodaļā saukta arī par valsts pārbaudes darbiem, skolām sagatavo ārēji avoti, un šāda vērtēšana tiek administrēta un vērtēta saskaņā ar homogēnām procedūrām, lai nodrošinātu, ka individuālu skolēnu sniegums ir viegli salīdzināms. Par iekšējo vērtēšanu, kas šajā nodaļā saukta arī par stundu darba vērtēšanu, ir atbildīgi atsevišķi skolotāji, un šī vērtēšana tiek īstenota kā daļa no mācību aktivitātēm klasē. Tālāk aprakstītajā literatūrā, runājot par skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā vai par pamatkompe-

⁽⁷³⁾ *European Commission, 2009.*

tenču vispārīgāku vērtēšanu, ir sniegti argumenti par labu dažādiem – gan ārējiem, gan iekšējiem – kopējo sasniegumu vērtēšanas veidiem.

Valsts pārbaudes darbus bieži kritizē par to, ka tajos tiek vērtēta tikai daļa no izglītības saturā paredzētajām zināšanām un prasmēm. Tā dēļ var tikt nevēlami sašaurināts skolēniem mācītais izglītības saturs (*Mons, 2009*). Tomēr, pārskatot literatūru par pamatkompetenču vērtēšanu, Deivids Pepers (*Pepper, 2013, 11. lpp.*) ir paudis viedokli, ka valsts pārbaudes darbi var veicināt zināšanu, prasmju un attieksmes vērtēšanu, „ja tajos ir ietverti elementi, kuru struktūra un saturs autentiski reproducē reālās dzīves apstākļus; ja ir paredzēti vairāki soļi, kas prasa spriedumu virkni un dažādas kompetences; ja tiek izmantoti dažādi formāti, kas pieļauj atbildes, kam nepieciešamas atšķirīgas kompetences”. To pašu varētu attiecināt arī uz individuālu skolotāju izstrādātajiem rakstveida eksāmeņiem.

Vērtēšanas metodes, kas paredz to, skolēni pilda „autentiskus uzdevumus”, ir, piemēram, projekta darbu vērtēšana. Projekta darbu vērtēšana var aptvert īsas aktivitātes, īsus projektus, kas pievēršas vienai konkrētai problēmai, vai ilgstošus projektus, kuru rezultātā tiek sagatavoti ziņojumi un/vai prezentācijas vienai vai vairākām auditorijām (*Barrett, 2016*) ⁽⁷⁴⁾. Ilgstoši projekti varētu būt īpaši piemēroti tam, lai ļautu uzskatāmi parādīt un novērtēt daudzas ar pilsonisko izglītību saistītas prasmes, piemēram, lēmumu pieņemšanu, problēmu risināšanu, analītiskās prasmes u. c. (*Barrett, ibid.*).

Darbu mape demonstrē skolēnu prasmes, kā arī tiek uzskatīta par pašizpaušmes platformu. Darbu mape ir mācību dokumentu veids, kas sniedz pierādījumus par sasniegumiem (*Wikipedia, 2010*). Tā ļauj vērtēt informāciju par skolēnu sniegumu ilgākā laikā. Tā kā darbu mapē ir apkopoti daudzi „gadījumi”, tā sniedz plašāku priekšstatu par mācīšanās rezultātiem un tāpēc ir īpaši piemērota holistiskām jomām, tādām kā sociālās un pilsoniskās kompetences (*European Commission, 2012*).

3.1.2. Summatīvā un formatīvā vērtēšana

Pēdējos gados akadēmiskajā literatūrā par skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā ir apspriesti šai mācīšanas un izglītības satura jomai piemērotākie vērtēšanas veidi. Parasti tiek izdalīti divi galvenie vērtēšanas veidi: summatīvā un formatīvā vērtēšana.

Summatīvā vērtēšana ir sistemātiska un periodiska informācijas vākšana, kas noteiktā brīdī ļauj izdarīt spriedumu par skolēnu apgūtā apjomu un kvalitāti. Parasti tas notiek semestra, mācību gada un izglītības pakāpes beigās, un skolotāji to izmanto, lai ziņotu par skolēnu sekmēm gan viņu vecākiem, gan pašiem skolēniem vai lai pieņemtu lēmumus, kas var ietekmēt viņu skolas gaitas (*Harlen, 2007*).

Formatīvo vērtēšanu skolotāji parasti īsteno nepārtraukti, un tā ir neatņemama viņu darba sastāvdaļa visa mācību gada garumā. Šīs vērtēšanas nolūks ir pārraudzīt un uzlabot mācību procesu, nodrošinot tiešu atgriezenisko saikni gan skolotājiem, gan skolēniem (*OECD, 2005*).

Lī Džeroms (*Jerome, 2008*) un Marks Paiks (*Marks, 2007*) apgalvo, ka summatīvā vērtēšana ir mazāk saderīga ar galvenajiem pilsoniskās izglītības principiem, no kuriem izriet, ka visi iedzīvotāji ir vienlīdz vērtīgi. Turpretim summatīvā vērtēšana tradicionāli ir vērsta un konkurenci un ir hierarhiska, proti, tās nolūks ir izteikt spriedumus par skolēnu attiecībā pret absolūto sekmju līmeni, kā rezultātā kāds skolēns var tikt atzīts par „neizdevušos pilsoni”. Turklāt summatīvās vērtēšanas tvērums var būt pārāk ierobežots attiecībā pret plašajiem pilsoniskās izglītības mērķiem, ja tā koncentrējas galvenokārt uz zināšanām, bet nepievēršas prasmēm un attieksmei. Apskatot teorētisku piemēru par skolēnu, kam ir slikti rezultāti rakstiskajos pārbaudes darbos pilsoniskuma jomā, bet ir labs progress viņa uzvedībā, apņēmībā, ieinteresētībā un dalībā sabiedrības dzīvē, Marks Paiks (*Mark, 2007*) secina: „Šķiet, pastāv pretrunas starp to, ko bērniem par viņu kā pilsoņu vērtību māca pārbaudes darbi un ko par to viņiem mācām mēs.”

Minētajos literatūras avotos apgalvots, ka, salīdzinot ar summatīvo vērtēšanu, formatīvā vērtēšana vairāk atbilst pilsoniskās izglītības principiem. Šajā ziņā var norādīt divas formatīvajai vērtēšanai raksturīgas pazīmes (*Black and William, 1998*). Pirmkārt, formatīvā vērtēšana balstās uz kopīgu izpratni par pilsoniskās izglītības mācīšanās rezultātiem, kā arī par to, kas var tikt uzskatīts par pilsoniskās kompetences attīstības pierādījumu dažādos apstākļos. Otrkārt, formatīvā vērtēšana paredz, ka skolēniem

⁽⁷⁴⁾ http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment

tiek sniegtas atsauksmes par to, kāda ir atšķirība starp viņu sasniegumiem un atskaites līmeni, tā ļaujot apsvērt, kā šo atšķirību varētu mainīt, un vairāk uzsvērt pašu mācīšanās procesu, nevis tā rezultātus.

Īstenojot formatīvo vērtēšanu, var izmantot dažādas metodes. Veicot pašvērtēšanu un līdzinieku vērtēšanu, skolēni apkopo informāciju par savu vai citu skolēnu veikumu un salīdzina to ar skaidri noteiktiem kritērijiem, mērķiem vai standartiem (*Andrade and Valtcheva, 2009*). Tas palielina skolēnu izpratni par sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem (*Looney, 2011*), tāpēc pilsoniskās izglītības kontekstā pašvērtēšana un līdzinieku vērtēšana ir īpaši interesantas formatīvās vērtēšanas metodes.

3.1.3. Skolēnu sekmju vērtēšana dažādos mācīšanās veidos

Papildu grūtības attiecībā uz skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā ir saistītas ar dažādajiem mācīšanās veidiem, kādos tā var notikt, proti, var tikt izmantota mācību priekšmeta vai starppriekšmetu pieeja (skat. 1. nodaļu), dalība skolas dzīvē, kā arī iesaistīšanās plašākās sabiedriskajās aktivitātēs (skat. 2. nodaļu).

Attiecībā uz vērtēšanu izglītības saturā pētījumu rezultāti, kas saistīti ar ES pamatkompetenču (t. sk. sociālo un pilsonisko kompetenču) ieviešanu Eiropas valstu izglītības saturā, liecina, ka vislielākā problēma rodas tad, kad kompetence tiek mācīta visā izglītības saturā, nevis konkrētā mācību priekšmetā (*European Commission, 2009*). Saskaņā ar iepriekš minēto starpvalstu projektu par skolēnu vērtēšanu pilsoniskās izglītības jomā redzams, ka tad, kad pilsoniskums ir starppriekšmetu tēma, kas tiek mācīta ar vairāku mācību priekšmetu starpniecību, tiek izmantotas dažādas vērtēšanas metodes, kas attiecas uz dažādiem pilsoniskuma elementiem. Šādas dažādības dēļ vērtēšanas metodes var nebūt pietiekami saskaņotas un konsekventas, un tas var mazināt starppriekšmetu pieejas efektivitāti pilsoniskās izglītības jomā (*Kerr et al., ibid.*). Tomēr, izvērtējot dažādas pieejas pamatkompetenču vērtēšanai sākumskolas izglītībā un abos vidējās izglītības posmos Eiropā, redzams, ka dažas vērtēšanas metodes, piemēram, pārbaudes darbi ar autentiskiem uzdevumiem vai darbu mapes vērtēšana, var sniegt pierādījumus par to, kas dažādajos mācību priekšmetos ir apgūts (*Pepper, 2011*) ⁽⁷⁵⁾.

Kā minēts iepriekš, pilsoniskā izglītība tiek apgūta, arī skolēniem piedaloties skolas un sabiedriskajos pasākumos. Kaut arī vērtēšana pilsoniskās izglītības jomā parasti koncentrējas uz izglītības satura aktivitātēm, Eiropā tiek izmantoti arī daži tādi vērtēšanas veidi, kas vērsti uz skolēnu dalību skolas un sabiedriskajos pasākumos (*Kerr et al., ibid.*). Viens no šādiem piemēriem ir rīcības projekti, kuros skolēni sagatavo ziņojumu par pasākumu, kurā viņi ir piedalījušies skolas vai plašākā – vietējā, valsts vai globālā – mērogā (*Kerr et al., ibid.*) ⁽⁷⁶⁾.

3.2. Oficiālās vadlīnijas par skolēnu vērtēšanu

3.2.1. Vadlīnijas skolotājiem

Vairumā Eiropas valstu skolēnu vērtēšanu klasē regulē oficiālās vadlīnijas, kurās parasti ir izklāstīti vērtēšanas pamatprincipi, t. sk. vispārīgie mērķi un bieži arī ieteicamās pieejas un/vai metodes (skat. 3.1. attēlu). Vadlīnijās var būt paredzēti arī citi vērtēšanas aspekti, piemēram, iespējamā vērtējuma sistēma, skolēnu tālākvirzības kritēriji utt. Lai gan šajās valstīs oficiālās vadlīnijas nosaka stundu darba vērtēšanas vispārīgos nosacījumus, tajās pašās vadlīnijās bieži ir uzsvērtas arī skolotāju autonomija attiecībā uz metožu vai kritēriju izvēli un/vai nepieciešamība īstenot kopīgu vērtēšanas praksi visā skolā.

Papildus ir vērts pieminēt, ka neatkarīgi no oficiālajām vērtēšanas vadlīnijām Eiropas valstīs skolotājiem tiek sniegts dažādu veidu atbalsts, lai palīdzētu viņiem novērtēt skolēnu darbu klasē. Klases darba vērtēšanu būtiski var ietekmēt arī valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā (skat. 3.3. sadaļu), jo pastāv liela iespēja, ka skolotāji pielāgosies šo pārbaudes darbu saturam un metodēm ⁽⁷⁷⁾.

Vispārīgas vai konkrētiem mācību priekšmetiem paredzētas oficiālās vadlīnijas par vērtēšanu parasti ir atrodamas valsts izglītības satura norādēs un/vai īpašos tiesību aktos. Tomēr dažās valstīs oficiālās vadlīnijas par stundu darba vērtēšanu sniedz citi avoti. Piemēram, Čehijā skolu inspekcija ir pieņēmusi dokumentus par skolu ārējās vērtēšanas kritērijiem, Latvijā Izglītības un zinātnes ministrija

⁽⁷⁵⁾ Skat. arī 3.2.1. un 3.3.1. apakšsadaļu, kur atrodama aktuālāka informācija par šo tēmu tieši pilsoniskās izglītības jomā.

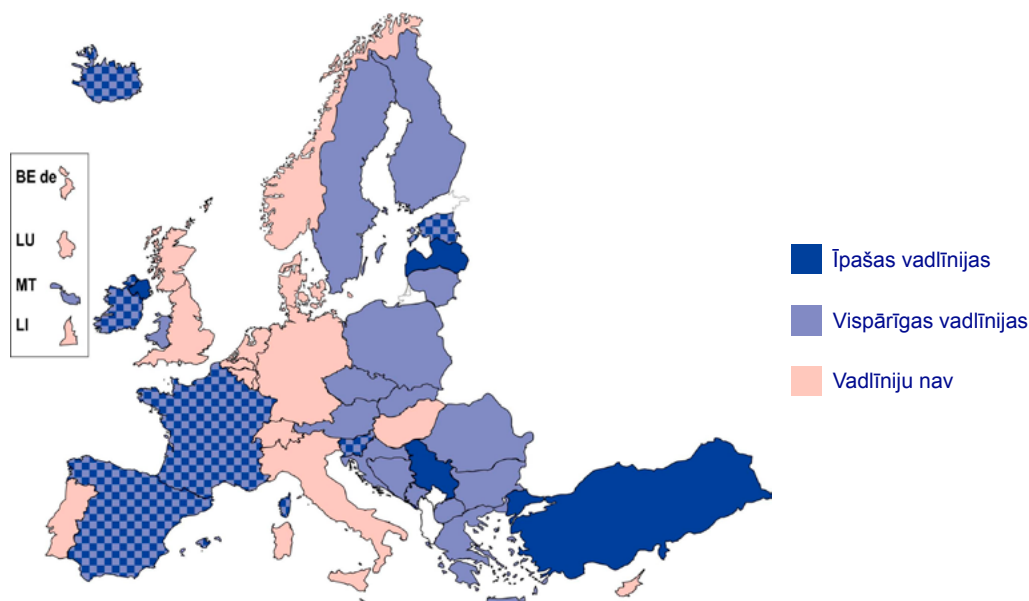
⁽⁷⁶⁾ Skat. arī 3.2.1. apakšsadaļu, kur atrodama sīkāka informācija par šo tēmu.

⁽⁷⁷⁾ Vairāk informācijas par valsts pārbaudes darbu ietekmi uz skolotājiem un skolām skat. ziņojumā *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. European Commission/EACEA/Eurydice, 2009.*

ir izstrādājusi izglītības satura modeli, bet Francijā Nacionālās izglītības ministrijas pārziņā ir izveidota tīmekļa vietne *Eduscol*, kurā pieejamas vērtēšanas vadlīnijas.

Oficiālās vadlīnijas par skolēnu stundu darba vērtēšanu var būt sagatavotas kā vispārīga vērtēšanas sistēma neatkarīgi no mācību priekšmeta, vai tās var attiekties uz konkrētiem mācību priekšmetiem (vai tematiskajām jomām) vai izglītības saturā integrētām starppriekšmetu tēmām. Divdesmit divās no 26 izglītības sistēmām, kurās ir vadlīnijas par stundu darba vērtēšanu, ir izveidota vispārīga sistēma, kas attiecas uz visu izglītības saturu (skat. 3.1. attēlu). Mazāk izplatītas ir vērtēšanas vadlīnijas, kas attiecas tikai uz pilsonisko izglītību. Tādas ir izstrādātas 10 izglītības sistēmās.

3.1. attēls. Vadlīnijas par pilsoniskās izglītības stundu darba vērtēšanu sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Īpašās vērtēšanas vadlīnijas var attiekties uz atsevišķu pilsoniskās izglītības priekšmetu, tematisko jomu, kurā integrēta pilsoniskā izglītība, vai starppriekšmetu tēmu, kas saistīta ar pilsonisko izglītību.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Lietuva. Vispārīgās vadlīnijas attiecas tikai uz *ISCED* 1. un 2. pakāpi, kā arī uz skolā īstenotu SPIA.

Malta. Vispārīgās vadlīnijas attiecas tikai uz *ISCED* 1. un 2. pakāpi, kā arī uz *ISCED* 3. pakāpes obligāto daļu.

Somija. Vispārīgās vadlīnijas attiecas tikai uz vispārējās izglītības *ISCED* 1., 2. un 3. pakāpi. Skolā īstenotas SPIA gadījumā vērtēšana balstās uz kvalitatīvajiem kritērijiem un sasniegtajiem mācīšanās rezultātiem, kas noteikti katrai kvalifikācijas prasību vienībai.

Apvienotā Karaliste (Velsa). Vispārīgas vadlīnijas ir tikai pirmajām divām *ISCED* 1. pakāpes klasēm.

Apvienotā Karaliste (Ziemeļrija). Īpašās vadlīnijas ir tikai *ISCED* 1. un 2. pakāpes 1. un 2. galvenajam posmam, kā arī *ISCED* 3. pakāpes obligātajai daļai.

Islande. Vispārīgās un īpašās vadlīnijas attiecas tikai uz *ISCED* 1. un 2. pakāpi.

Francijā, Īrijā, Latvijā, Apvienotajā Karalistē (Ziemeļrijā), Serbijā un Turcijā izglītības pārvaldes iestādes ir pieņēmušas īpašas vērtēšanas vadlīnijas atsevišķam pilsoniskās izglītības priekšmetam vai tematiskajai jomai, kurā integrēta pilsoniskā izglītība.

Francijā iepriekš minētajā *Eduscol* tīmekļa vietnē skolotājiem tiek piedāvāti vispārīgi vērtēšanas principi katram mācību priekšmetam, kas tiek mācīts sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā, ieskaitot morālo un pilsonisko izglītību⁽⁷⁸⁾. Dažas vērtēšanas vadlīnijas ir ietvertas arī valsts izglītības satura norādēs par morālo un pilsonisko izglītību vidējās izglītības otrajā posmā⁽⁷⁹⁾.

Īrijā Sākumskolu izglītības satura norādēs⁽⁸⁰⁾ skolotājiem tiek piedāvātas vadlīnijas, kurās norādīti katra mācību priekšmeta un tematiskās jomas galvenie vērtēšanas mērķi un principi. Viena no šādām jomām ir „sociālā, personiskā un veselības izglītība”, kurā ir ietverti pilsoniskās izglītības komponenti. Kopš 2017./18. māc. g. *ISCED* 2. pakāpē ir pieejamas vadlīnijas⁽⁸¹⁾ par stundu darba vērtēšanu

⁽⁷⁸⁾ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf

⁽⁷⁹⁾ Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015.

⁽⁸⁰⁾ http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Primary_School_Curriculum

⁽⁸¹⁾ <http://www.juniorcycle.ie/Curriculum/Wellbeing>

tematiskajā jomā „Iabklājība”, kurā ir integrēta pilsoniskā izglītība. Nacionālā izglītības satura un vērtēšanas padome nosaka principus, komponentus un kritērijus visu izglītības dokumentā ietvertu mācību priekšmetu, t. sk. priekšmeta „politika un sabiedrība”, vērtēšanai ⁽⁸²⁾.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) Izglītības satura, eksaminācijas un vērtēšanas padomes pieņemtajās norādēs par *ISCED* 1. pakāpes priekšmetu „personiskā attīstība un savstarpējā sapratne” ⁽⁸³⁾ un priekšmetu „vietējais un globālais pilsoniskums” novirzienā „mācīšanās dzīvei un darbam” *ISCED* 3. pakāpes 11. un 12. klasē ir sadaļas par vērtēšanu ⁽⁸⁴⁾.

Serbijā skolotāju rokasgrāmatās ir noteikti aprakstošās vērtēšanas principi izglītības pamatsatura izvēles priekšmetiem „pilsoniskā izglītība” un „religijas izglītība” un ir formulēti vērtēšanas kritēriji.

Igaunijā, Spānijā, Slovēnijā un Islandē ir pieņemtas gan īpašas vadlīnijas konkrētiem priekšmetiem, gan vispārīgas prasības par skolēnu vērtēšanu.

Igaunijā valsts izglītības satura norādēs obligātajai izglītībai un vidējās izglītības otrajam posmam ⁽⁸⁵⁾ ir ietvertas vispārīgas vērtēšanas vadlīnijas, kā arī vērtēšanas principi, kas pielāgoti katra mācību priekšmeta īpatnībām. Tādējādi tematiskās jomās „sociālās zinības” mācību programma veido vērtēšanas pamatu priekšmetiem „vēsture”, „personiskā, sociālā un veselības izglītība” un „pilsoniskā audzināšana un pilsoniskā izglītība”.

Spānijā tiesību aktos ⁽⁸⁶⁾ ir noteikti skolēnu pamatkompetenču vērtēšanas principi un metodes. Izglītības satura norādēs sākumskolas izglītībai ⁽⁸⁷⁾, vispārējai vidējai izglītībai ⁽⁸⁸⁾ un profesionālajai pamatizglītībai ⁽⁸⁹⁾ ir aprakstīta vērtēšana katrā mācību priekšmetā vai modulī, ieskaitot tos, kuros integrēti pilsoniskās izglītības elementi, piemēram, „sociālās un pilsoniskās vērtības”, „ētiskās vērtības” un „saziņa un sabiedrība”.

Slovēnijā tiesību aktos ir paredzēti vispārīgie vērtēšanas noteikumi attiecībā uz visiem mācību priekšmetiem, kurus māca sākumskolas izglītībā un abos vidējās izglītības posmos. Attiecīgo mācību priekšmetu izglītības satura pielikumos ir sniegtas konkrētas rekomendācijas par tiem mācību priekšmetiem, kas ir veltīti pilsoniskajai izglītībai vai kuros tā ir integrēta.

Islandes valsts izglītības satura norāžu rokasgrāmatā obligātās izglītības skolām ⁽⁹⁰⁾ (*ISCED* 1 un 2) ir vispārīga sadaļa par vērtēšanu, kā arī konkrētas rekomendācijas par galvenajiem vērtēšanas principiem, metodēm un kritērijiem katrā mācību priekšmetā vai tematiskajā jomā, ieskaitot sociālās zinības, kurās ir pilsoniskās izglītības elementi.

Visbeidzot, divās izglītības sistēmās ir izstrādātas vadlīnijas skolēnu sasniegumu progresa vērtēšanai pilsoniskajā izglītībā visa izglītības satura ietvaros, proti, visos mācību priekšmetos, kas pievēršas pilsoniskās izglītības jautājumiem.

Francijā jaunais Zināšanu, kompetenču un kultūras pamatkopums, kas ir jāapgūst obligātās izglītības ieguves laikā un kas tika ieviests 2016./17. māc. g., nodrošina plašākas vērtēšanas vadlīnijas, kas ir kopīgas septiņām kompetences jomām, kā arī īpašas vadlīnijas katrai no šīm jomām, t. sk. jomai „personiskā un pilsoniskā izglītība”. Progress šajās septiņās kompetences jomās visos mācību priekšmetos tiek vērtēts, izmantojot brošūru, kurā skolotāji un skolēni apkopo informāciju konkrētos sākumskolas izglītības un vidējās izglītības pirmā posma brīžos.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) Izglītības satura, eksaminācijas un vērtēšanas padomes pieņemtajās norādēs par *ISCED* 1. un 2. pakāpes starppriekšmetu tēmu „domāšanas prasmes un personiskās spējas” ir sadaļa par vērtēšanu ⁽⁹¹⁾.

Papildus vadlīnijām par stundu darba vērtēšanu saistībā ar mācību priekšmetiem vai starppriekšmetu tēmām (skat. 3.1. attēlu) dažas valstis nodrošina skolotājiem vērtēšanas rīkus, kas dod viņiem informāciju par skolēnu dalību skolas vai plašākos sabiedriskos pasākumos, kuri var veicināt viņu pilsoniskuma kompetences attīstību.

Bulgārijā katra mācību gada beigās klases audzinātājs sagatavo personisko profilu, kurā ir novērtēta skolēnu piedalīšanās ārpuskolas pasākumos pilsoniskās izglītības jomā, piemēram, informācijas kampaņās vai brīvprātīgajās aktivitātēs. Sākumskolas izglītības un vidējās izglītības programmas beigās visaptverošāks personiskais profils ir neatņemama izglītības dokumenta sastāvdaļa.

Kiprā vidējās izglītības otrajā posmā skolēni reizi gadā saņem sekmju apliecinājumu, kas faktiski apraksta viņu personiskās prasmes, attieksmi un iesaistīšanos ar pilsoniskumu saistītajos skolas pasākumos; tas ietilpst jomā „darbība, radošums, jauninājumi”.

Lietuvā sākumskolām un vidējās izglītības pirmā posma skolām tiek rekomendēta sociāli pilsonisko aktivitāšu darbu mape, kurā skolēni apraksta savas darbības un to, kā viņi ir iesaistījušies praktiskajās pilsoniskajās aktivitātēs. Darbu mapē būtu jāapkopo dokumenti, kas sniedz formālus pierādījumus par skolēnu sociālo aktivitāti (dati par sociālajām aktivitātēm veltīto stundu skaitu un aktivitāšu norises vietu; citi dokumenti, kas apliecina skolēnu sociālo aktivitāti; teksti). Skolēni var novērtēt apgūtās praktiskās pilsoniskās līdzdalības prasmes.

⁽⁸²⁾ <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Politics-and-Society/Assessment>

⁽⁸³⁾ http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/pdmu/ks1_2_pdmu_guidance.pdf

⁽⁸⁴⁾ http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/learning_life_work/ks4_citizenship_guidance.pdf

⁽⁸⁵⁾ <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

⁽⁸⁶⁾ <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

⁽⁸⁷⁾ Real Decreto 126/2014 (BOE 01-03-2014)

⁽⁸⁸⁾ Real Decreto 1105/2014 (BOE 03-01-2015)

⁽⁸⁹⁾ Real Decreto 127/2014 (BOE 05-03-2014)

⁽⁹⁰⁾ http://brunnur.stjir.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp_ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7/Attachment/adalnrsk_greinask_ens_2014.pdf

⁽⁹¹⁾ http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS3.pdf

Polijā atzīmē par uzvedību, ko skolēni saņem vidējās izglītības pirmajā posmā, ir ietverts to viņu kompetenču (sadarbība, komandas darbs un iesaistīšanās) vērtējums, ko viņi ir demonstrējuši šī izglītības posma obligātā projekta darba gaitā.

3.2.2. Rekomendētās vērtēšanas metodes

Gandrīz visās Eiropas valstīs, kurās tiek nodrošinātas vadlīnijas par stundu darba vērtēšanu (izņemot Maltu, Poliju un Zviedriju), tiek rekomendēts izmantot īpašas vērtēšanas metodes (skat. 3.2. attēlu). Dažādās šeit minētās metodes ir izvēlētas kā piemēri vai nu tradicionālām pieejām (piemēram, anketas ar atbilžu variantiem), vai alternatīvām metodēm, ko var izmantot, lai novērtētu plašākus mācīšanās rezultātus (piemēram, darbu mape). Lielākajā daļā gadījumu vērtēšanas vadlīnijās ir minētas dažādas vērtēšanas metodes (no četrām līdz septiņām). Šajā ziņā nav būtisku atšķirību starp vispārīgajām vadlīnijām, kas paredzētas visiem mācību priekšmetiem, un īpašajām vadlīnijām, kas saistītas ar tiem mācību priekšmetiem vai starppriekšmetu tematiem, kas pievēršas pilsoniskās izglītības jautājumiem.

Vairākās valstīs ir ne vien minētas vērtēšanas metodes, bet arī uzsvērta summatīvās vērtēšanas nozīme mācību procesa veicināšanā. Tas ir skaidri pausts Igaunijas, Īrijas, Grieķijas (sākumskolas izglītībā), Francijas, Maltas, Apvienotās Karalistes (Velsas un Ziemeļīrijas), Islandes un Melnkalnes valsts institūciju pieņemtajās stundu darba vērtēšanas vadlīnijās.

Kopumā starp vērtēšanas metodēm, kas rekomendētas dažādām izglītības pakāpēm, atšķirību ir maz. Vispilgtākā atšķirība ir saistīta ar to, ka skolotājiem ir jānovēro skolēnu uzvedību, lai konstatētu faktus, kuri apliecina skolēnu sasniegumus; šī vērtēšanas metode ir īpaši piemērota pirmajiem izglītības ieguves posmiem gan pilsoniskās izglītības jomā, gan citos mācību priekšmetos. No 11 valstīm, kurās skolotājiem tiek rekomendēts novērot skolēnus sākumskolas izglītībā, 10 valstīs turpina to rekomendēt arī vidējās izglītības pirmajā posmā, bet sešas valstis – arī nākamajās izglītības pakāpēs. Apvienotajā Karalistē (Velsā) ⁽⁹²⁾ skolēnu uzvedības novērošana ir galvenā metode, kas tiek rekomendēta skolēnu vērtēšanai *ISCED* 1. pakāpes pirmajās divās klasēs attiecībā uz prasmēm, kas ir saistītas ar pilsoniskumu, tematiskajā jomā „personiskā un sociālā attīstība, labklājība un kultūras daudzveidība”. Arī Francijā otrā cikla beigās (sākumskolas 3. gads) skolēnu uzvedības novērošana dažādās situācijās ir galvenā vērtēšanas metode, kas ir rekomendēta, lai apstiprinātu kompetences Zināšanu, kompetenču un kultūras pamatkopuma jomā „personiskā un pilsoniskā izglītība”. Tālākos izglītības posmos skolotājiem tiek rekomendētas papildu vērtēšanas metodes: rakstiski uzdevumi trešā cikla beigās (vidējās izglītības pirmā posma pirmā un ceturta gada beigās) un mutiska prezentācija ceturta cikla beigās (vidējās izglītības pirmā posma pēdējā gadā).

⁽⁹²⁾ <http://gov.wales/docs/dcells/publications/160812-foundation-phase-profile-en-v3.pdf>

tiek rekomendēti citi kopējo sasniegumu vērtēšanas veidi. Arī lomu spēles (Igaunija ⁽⁹³⁾, Grieķija ⁽⁹⁴⁾ un Francija ⁽⁹⁵⁾), gadījumu izpēte (Igaunija, Grieķija, Francija un Īrija ⁽⁹⁶⁾), grupu darbs (Igaunija un Francija) un izpēte (Īrija un Francija) ir rekomendētas kā vērtēšanas metodes konkrētiem mācību priekšmetiem, starppriekšmetu pilsoniskajām kompetencēm vai visam vērtēšanas procesam. Visbeidzot, tikai septiņas valstis rekomendē izmantot ar darbu mapi saistītu vērtēšanu sākumskolas izglītībā un/vai vidējās izglītības pirmajā posmā, bet četras valstis – vidējās izglītības otrajā posmā.

Attiecībā uz vērtējamajiem pilsoniskās izglītības elementiem lielākā daļa to valstu, kurās ir oficiālas vadlīnijas, ziņo, ka ir jāvērtē visi trīs elementi (zināšanas, prasmes un attieksme) (skat. 3.2. attēlu). Savukārt Austrijā, Slovēnijā, Somijā, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē (Velsā un Ziemeļīrijā) oficiālajās vadlīnijās ir paredzēts vērtēt tikai zināšanas un prasmes. Igaunijas oficiālajās vadlīnijās ir ietverti piemēri, kas parāda, kā dažādās vērtēšanas metodes var izmantot atkarībā no vērtējamā mācīšanās rezultāta veida. Valsts izglītības satura norādēs par pilsonisko audzināšanu un izglītību sākumskolā un vidējās izglītības pirmajā posmā ir teikts, ka „zināšanas un prasmes tiek vērtētas, balstoties uz mutiskām atbildēm, t. sk. prezentācijām, un rakstiskiem projektiem. Vērtību un attieksmes (piemēram, intereses izrādīšana, izpratne par nozīmīgumu, izvērtēšana, noteikumu ievērošana) vērtēšanu atvieglo lomu spēles, gadījumu izpēte un grupu darbs” ⁽⁹⁷⁾.

3.3. Valsts pārbaudes darbi

Skolēnu valsts pārbaudes darbi, kas šajā analizē ir definēti kā standartizēti pārbaudes darbi vai centralizēti eksāmeni, ko sagatavo un uzrauga augstākās pārvaldes iestādes, Eiropas izglītības sistēmās ir izplatīta prakse (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2009). Šajā sadaļā ir analizēti valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā, t. i., tādi pārbaudes darbi, kas saistīti tieši ar šo tēmu, kā arī tādi pārbaudes darbi, kas attiecas uz plašākiem tematiem vai jomām, kuros integrēti pilsoniskās izglītības aspekti.

3.3.1. Valsts pārbaudes darbu galvenās iezīmes

Gandrīz puse šajā ziņojumā aplūkoto izglītības sistēmu organizē valsts pārbaudes darbus pilsoniskajā izglītībā (skat. 3.3. attēlu).

Četrpadsmit izglītības sistēmas organizē šādus pārbaudes darbus izglītības dokumenta piešķiršanas nolūkā, un to mērķis ir apkopot skolēnu apgūto mācību gada vai izglītības posma beigās. Rezultāti tiek izmantoti izglītības dokumentā vai pieņemot oficiālu lēmumu par skolēnu tālākvirzību uz nākamo izglītības posmu. Visi pārbaudes darbi izglītības dokumenta ieguvei pilsoniskās izglītības jomā tiek organizēti vispārējā vidējā izglītībā. Horvātijā, Latvijā, Lietuvā, Polijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā) valsts pārbaudes darbu pilsoniskās izglītības jomā izglītības dokumenta ieguvei var kārtot arī daži skolā īstenotas SPIA audzēkņi.

Astoņās izglītības sistēmās tiek organizēti standartizēti pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā, lai varētu novērtēt un pārraudzīt izglītības sistēmu kopumā un/vai atsevišķas skolas. Igaunijā šie pārbaudes darbi tiek organizēti sākumskolas izglītībā, Čehijā un Slovēnijā – vidējās izglītības pirmajā posmā, Spānijā – vidējās izglītības otrajā posmā, savukārt Francijā un Lietuvā – gan sākumskolas izglītībā, gan vidējās izglītības pirmajā posmā. Beļģijā (flāmu kopienā) pārbaudes darbi pārraudzības nolūkā tiek organizēti sākumskolas izglītībā, vispārējā vidējā izglītībā un skolā īstenotā SPIA. Somijā to, kura izglītības pakāpe tiks pārraudzīta, izmantojot standartizētus pārbaudes darbus, nosaka Izglītības un kultūras ministrija, un tas tiek paredzēts tās vērtēšanas plānā.

⁽⁹³⁾ Valsts izglītības satura norādes par pilsonisko audzināšanu un izglītību obligātajai izglītībai un vidējās izglītības otrajam posmam.

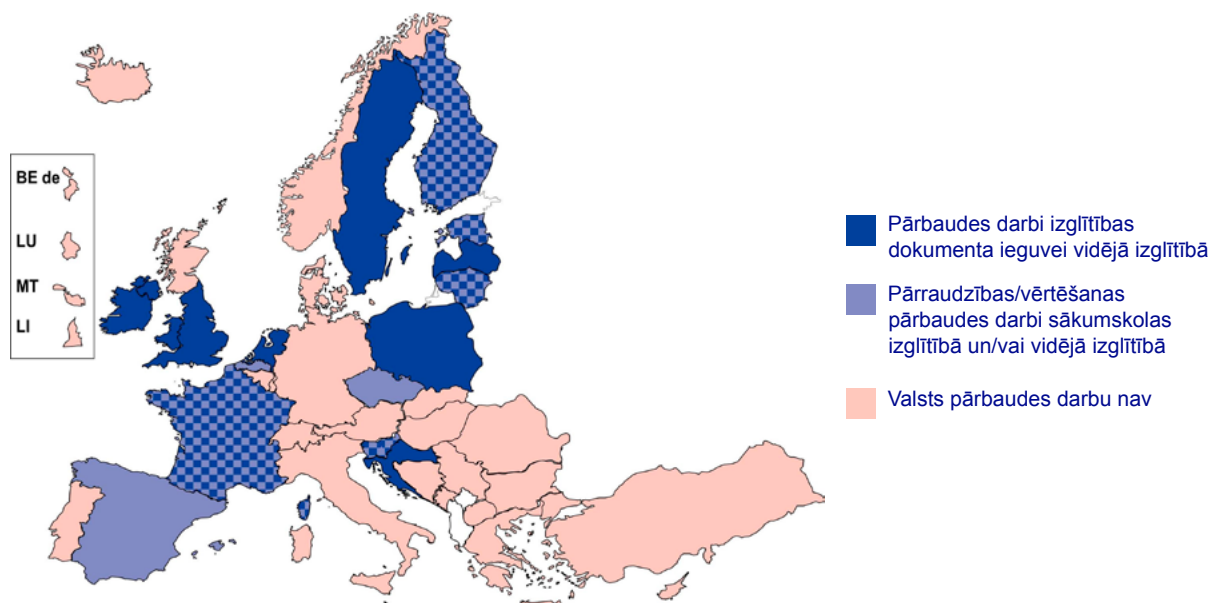
⁽⁹⁴⁾ Starptematiskais izglītības saturs sākumskolas izglītībai.

⁽⁹⁵⁾ „Personiskās un pilsoniskās izglītības” jomas vērtēšana pēc vidējās izglītības pirmā posma pirmā gada (Zināšanu, kompetenču un kultūras pamatkopums).

⁽⁹⁶⁾ Vadlīnijas par klases darba vērtēšanu vidējās izglītības pirmajam posmam.

⁽⁹⁷⁾ <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

3.3. attēls. Valsts pārbaudes darbi pilsoniskajā izglītībā: galvenais nolūks un iesaistītās izglītības pakāpes; sākumskolas izglītība, abi vispārējās vidējās izglītības posmi un skolā īstenota SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā var attiekties uz atsevišķiem mācību priekšmetiem, kas veltīti pilsoniskajai izglītībai, uz mācību priekšmetu vai tematisko jomu, kurā integrēta pilsoniskā izglītība, vai uz starppriekšmetu tēmām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību. Pārbaudes darbus izglītības dokumenta vajadzībām izmanto, lai varētu izsniegt izglītības dokumentu vai pieņemt oficiālu lēmumu par skolēnu tālākvirzību uz nākamo izglītības posmu. Pārraudzības un vērtēšanas nolūkā organizēto pārbaudes darbu galvenais mērķis ir vērtēt un pārraudzīt visu izglītības sistēmu kopumā un/vai atsevišķas skolas. Ne visi minētie pārraudzības un vērtēšanas nolūkā organizētie pārbaudes darbi ir notikuši 2016./17. mācību gadā. Valsts pārbaudes darbi SPIA audzēkņiem ir tikai Beļģijā (flāmu kopienā), Horvātijā, Latvijā, Lietuvā, Polijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā). Pārbaudes darbi izglītības dokumenta ieguvei, kas tiek organizēti vidējā izglītībā, var notikt šīs izglītības pakāpes pirmajā posmā, otrajā posmā vai abos posmos – atkarībā no valsts.

Valsts pārbaudes darbi pārraudzības nolūkos

To pilsoniskās izglītības valsts pārbaudes darbu saturs, biežums un mērķauditorija, kas tiek organizēti pārraudzības nolūkos, dažādās valstīs ir atšķirīgs.

Igaunijā, Francijā, Slovēnijā un Somijā pārbaudes darbi pārraudzības nolūkā tiek organizēti atsevišķajā pilsoniskās izglītības mācību priekšmetā, kas šajās valstīs tiek mācīts. Beļģijā (flāmu kopienā), Čehijā, katrā Spānijas autonomajā apgabalā un Lietuvā skolēniem jāraksta valsts pārbaudes darbs, lai varētu novērtēt izglītības sistēmu un/vai atsevišķas skolas saistībā ar tiem mācību priekšmetiem vai tematiskajām jomām, kurās ir pilsoniskās izglītības elementi. Beļģijā (flāmu kopienā) citi pārbaudes darbi, kas tiek īstenoti, lai novērtētu izglītības sistēmu, koncentrējas uz skolēnu sekmēm ar pilsonisko izglītību saistīto starppriekšmetu mērķu sasniegšanā.

Beļģijā (flāmu kopienā), Čehijā, Igaunijā, Francijā, Slovēnijā un Somijā mācību priekšmeti, kuros notiek valsts pārbaudes darbs, tiek mainīti, lai varētu novērtēt izglītības sistēmas stāvokli. Beļģijā (flāmu kopienā), Čehijā, Slovēnijā un Somijā priekšmets, kurā pārraudzības nolūkā notiks pārbaudes darbs, tiek izvēlēts atbilstoši valsts prioritātēm, tādēļ šie pārbaudes darbi nenotiek regulāri.

Beļģijā (flāmu kopienā) 2010. gadā sākumskolas trešo klašu skolēni kārtoja pārbaudes darbu „Pasaules orientācija”⁽⁹⁸⁾, bet 2016. gadā vispārējās vidējās izglītības otrā posma un skolā īstenotas SPIA pēdējās klases skolēni kārtoja pārbaudes darbu „Pilsoniskā izglītība”.

Čehijā vidējās izglītības pirmā posma ceturto klašu skolēnu sociālo zinību aptauja, ko pirmoreiz organizēja 2011./12. māc. g., pēdējo reizi tika organizēta 2015. gada maijā.

Slovēnijā viens no trim pārbaudes darba priekšmetiem mainās, un to nosaka ministrs, pamatojoties uz Nacionālās zināšanu vērtēšanas komisijas priekšlikumu. Pārbaudes darbs atsevišķajā priekšmetā „Patriotisma un pilsoniskuma kultūra un ētika” tika organizēts 2011./12. māc. g. un 2014./15. māc. g.

Somijā deviņo klašu skolēni 2010./11. mācību gadā kārtoja pārbaudes darbu sociālajās zinībās, un saskaņā ar Izglītības un kultūras ministrijas vērtēšanas plāniem nākamais pārbaudes darbs šajā jomā tiks organizēts 2022. gadā.

⁽⁹⁸⁾ „Pasaules orientācija” bija tā izglītības satura joma, kurā 2010./11. mācību gadā bija integrēti pilsoniskās izglītības elementi. Vairāk informācijas skat. *European Commission/EACEA/ Eurydice*, 2012a.

Turpretim Igaunijā, Spānijā un Francijā pārbaudes darbs pārraudzības nolūkā tiek organizēts regulāri.

Igaunijā pilsoniskuma līmeņa vērtēšanas pārbaudes darbs tiek organizēts ik pēc 3–5 gadiem sākumskolas izglītības pēdējā gadā.

Spānijā 2017. gada jūnijā tika ieviesti valsts pārbaudes darbi ģeogrāfijā un vēsturē; to mērķis ir pārraudzīt sociālās un pilsoniskās kompetences. Turpmāk tos ik gadu organizēs obligātās izglītības pēdējā klasē katrā autonomajā apgabalā.

Francijā vēstures, ģeogrāfijas un pilsoniskās izglītības pārbaudes darbus pārraudzības nolūkā organizē ik pēc sešiem gadiem sākumskolas un vidējās izglītības pirmā posma pēdējās klases skolēniem, un pēdējo reizi tas notika 2012. gadā.

Tie pārbaudes darbi, kas tiek organizēti izglītības sistēmas pārraudzības nolūkā, ir jāveic skolēnu vai skolu izlasei, izņemot Igauniju, kur pārbaudes darbu pārraudzības nolūkā kārtoti visi attiecīgās klases skolēni.

Visbeidzot, Lietuvā skolas individuāli ik gadu nolemj, vai tās organizēs standartizētus pārbaudes darbus abās tematiskajās jomās, kurās ir pilsoniskās izglītības elementi, proti, „zināšanas par pasauli” sākumskolas izglītības ceturtajā klasē un „sociālās zinības” vidējās izglītības pirmā posma ceturtajā klasē. Šos standartizētos pārbaudes darbus skolām nodrošina izglītības pārvaldes iestāde vērtēšanas un pilnveidošanas nolūkiem individuālajā, klases un visas skolas līmenī. Valsts līmenī šo pārbaudes darbu rezultāti netiek apkopoti.

Valsts pārbaudes darbi izglītības dokumenta izsniegšanas nolūkos

Ikgadējie valsts pārbaudes darbi pilsoniskajā izglītībā ir vai nu visiem skolēniem obligāti, vai fakultatīvi. Šis aspekts bieži ir saistīts ar izglītības pakāpi, kurā pārbaudes darbi notiek, kas savukārt atspoguļo vidējās izglītības pirmā un otrā posma organizatoriskās struktūras atšķirības. Vairumā gadījumu līdz vidējās izglītības pirmā posma beigām skolēniem ir viens un tas pats izglītības saturs, savukārt vidējās izglītības otrajā posmā parasti ir vairāki izglītības ieguves ceļi, kuru beigās ir dažādi gala eksāmeni.

Tikai Igaunijā skolas izlemj, vai pilsoniskā audzināšana un pilsoniskā izglītība būs starp trim eksāmeņiem, kas jākārtoti 9. klases beigās. Pārējās piecās valstīs, kur vidējās izglītības pirmā posma beigās ir valsts eksāmens pilsoniskajā izglītībā, tas ir obligāts visiem skolēniem. Francijā šis eksāmens notiek atsevišķajā priekšmetā „morālā un pilsoniskā izglītība”. Īrijā tas notika priekšmetā „pilsoniskā, sociālā un politiskā izglītība” un to kārtoja zemākā līmeņa izglītības dokumenta (*Junior Certificate*) ieguvei; pēdējo reizi tas tika organizēts 2017. gada jūnijā. Šī eksāmena atcelšana ir daļa no plašas skolēnu vērtēšanas reformas vidējās izglītības pirmajā posmā, kuras nolūks ir piešķirt lielāku lomu stundu darba vērtēšanai nekā ārējai vērtēšanai. Latvijā aktuāliem ar pilsonisko izglītību saistītiem jautājumiem (pilsoniskums, demokrātija, iecietība, patriotisms, nacionālā identitāte un attieksme pret migrāciju) pievēršas centralizētie eksāmeni vēsturē un latviešu valodā. Polijā vidējās izglītības pirmā posma gala eksāmens daļēji ir saistīts ar „humanitārajām zinātnēm” – mācību priekšmetu jomu, kurā ietverti pilsoniskās izglītības elementi. Zviedrijā visiem 9. klases skolēniem ir obligāti jākārtoti valsts pārbaudes darbi sociālajās zinībās, vēsturē, ģeogrāfijā un reliģijā, un tajos ir ietverti pilsoniskās izglītības elementi.

Valsts eksāmens pilsoniskajā izglītībā, kas tiek organizēts vidējās izglītības otrajā posmā, parasti nav obligāts. Horvātijā, Polijā, Somijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) tiek piedāvāti valsts eksāmeni obligātajos vai izvēles priekšmetos, kas veltīti pilsoniskajai izglītībai. No 2018. gada jūnija tā notiks arī Īrijā saistībā ar izvēles priekšmetu „politika un sabiedrība”, kas tika ieviests 2016./17. mācību gadā.

Horvātijā vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolā īstēnotas SPIA pēdējās klases skolēni var izvēlēties izvēles mācību priekšmetu „politika un ekonomika”, kas tiek iekļauts valsts gala eksāmenā.

Polijā „zināšanas par sabiedrību” ir izvēles temats vienā no rakstiskajiem pārbaudes darbiem imatrikulācijas eksāmenā. Vispārējās vidējās izglītības otrā posma skolēniem ar dažiem skolā īstēnotas SPIA audzēkņiem ir iespēja kārtot imatrikulācijas eksāmenu, kas ir priekšnosacījums studiju sākšanai augstākās izglītības iestādē.

Somijā vispārējās vidējās izglītības otrā posma pēdējās klases skolēni var izvēlēties kārtot imatrikulācijas eksāmenu sociālajās zinībās.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) vidējās izglītības otrajā posmā skolēni var izvēlēties kārtot standartizētus eksāmenus pilsoniskajās zinībās ar pieaugošu grūtības pakāpi. Par to tiek iegūti izglītību apliecinājoši dokumenti: *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* 11. klasē, *General Certificate of Education Advanced Subsidiary (GCE AS)* 12. klasē un *General Certificate of Education Advanced Level (GCE)* 13. klasē. Izņemot GCSE pilsoniskuma jomā, kas Velsā nav pieejams, Velsā minētos eksāmenus skolēni var kārtot tajās pašās klasēs, bet Ziemeļīrijā – 12.–14. klasē. GCE AS un GCE A Level eksāmeni (visās trīs jurisdikcijās) tiks atcelti – pēdējie eksāmeni tiks organizēti 2018. gadā.

Lietuva, Nīderlande, Slovēnija un Apvienotā Karaliste (Ziemeļrija) organizē standartizētus izvēles eksāmenus priekšmetos vai tematiskajās jomās ar pilsoniskās izglītības elementiem. Latvijā ir gan izvēles, gan obligātie pārbaudes darbi, kas saistīti ar pilsonisko izglītību.

Latvijā vispārējās vidējās izglītības otrā posma pēdējās klases skolēni, kā arī skolā īstenotas SPIA pirmās vai pēdējās klases skolēni var izvēlēties kārtot centralizētu eksāmenu Latvijas vēsturē un pasaules vēsturē. Savukārt visiem vispārējās izglītības un skolā īstenotas SPIA pēdējās klases skolēniem ir jākārt valsts eksāmens latviešu valodā.

Lietuvā vispārējās vidējās izglītības otrā posma pēdējās klases vai skolā īstenotas SPIA priekšpēdējās klases skolēniem ir iespēja kārtot valsts gala eksāmenu vēsturē, kas aptver tādas tēmas kā Lietuvas Republikas konstitūcija un demokrātiska līdždalība.

Nīderlandē tiem skolēniem, kuri vispārējās vidējās izglītības otrajā posmā kā izvēles priekšmetu ir izvēlējušies sociālās zinības, pēdējā mācību gadā ir jākārt atbilstošs centralizētais eksāmens. Šis eksāmens aptver šādas jomas: prasmes, politisko lēmumu pieņemšana, plašsaziņas līdzekļi, multikulturāla sabiedrība, cilvēki un darbs, noziedzība un likums, vide un politika, sadarbība attīstības jomā.

Slovēnijā vispārējās vidējās izglītības otrā posma pēdējā klasē skolēni kā vienu no diviem valsts vispārējā gala eksāmena izvēles priekšmetiem var izvēlēties socioloģiju, kurā ietverti arī pilsoniskās izglītības aspekti. Profesionālās vidējās izglītības otrajā posmā (4 gadu PIA programma) skolēniem izglītības ieguves beigās ir jākārt profesionālais gala eksāmens, bet viņi var papildus kārtot arī gala eksāmenu socioloģijā, lai iestātos augstākās izglītības iestāžu akadēmiskajās studiju programmās.

Apvienotajā Karalistē (Velsā) 10. un 11. klašu skolēniem var būt iespēja kārtot GCSE eksāmenu personiskajā un sociālajā izglītībā (PSI). GCSE tiek vērtētas trīs PSI tēmas: aktīvs pilsoniskums; veselība un emocionālā labklājība; ilgtspējīga attīstība un globālais pilsoniskums. Šis kvalifikācijas veids tiks atcelts, un pēdējais eksāmens notiks 2017. gadā.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļrijā) obligātās izglītības pēdējā klasē skolēni var izvēlēties kārtot GCSE eksāmenu par tēmu „mācīšanās dzīvei un darbam”, kas ir obligāta izglītības satura joma ar pilsoniskās izglītības elementiem.

3.3.2. Pilsoniskās izglītības valsts pārbaudes darbu tvērums un jautājumu veidi

Valsts pārbaudes darbā ietvertie pilsoniskās izglītības aspekti dažādās valstīs ir atšķirīgi. Standartizēta vērtēšana, kas pievēršas visiem galvenajiem elementiem (zināšanām, prasmēm un attieksmei), tiek īstenota Beļģijā (flāmu kopienā), Igaunijā, Īrijā, Spānijā, Francijā, Lietuvā, Latvijā, Slovēnijā (pārbaudes darbs pārraudzības nolūkā) un Polijā.

Francijā *Diplôme national du Brevet* vidējās izglītības pirmā posma beigās paredz rakstisku eksāmenu morālajā un pilsoniskajā izglītībā: skolēniem ir jāuzraksta pārdomas par kādu pilsoniskuma jautājumu, balstoties uz reālu dzīves situāciju, kas var būt izklāstīta papildu dokumentos. Eksāmens pievēršas *Socle Commun* noteiktajām kompetencēm, un tajā tiek vērtēta skolēnu izpratne par likumiem un normām, kas attiecas uz dzīvošanu kopā ar citiem sabiedrības locekļiem, spēja izvērtēt (domāt patstāvīgi un attīstīt savas idejas kopā ar citiem) un spēja iesaistīties sabiedrības dzīvē (rīkoties atbildīgi kolektīvā vai individuāli).

Turpretim Nīderlandē, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļrijā) valsts pārbaudes darbos pilsoniskuma jomā tiek vērtētas skolēnu zināšanas un prasmes, bet ne attieksme. Visbeidzot, Horvātijā un Slovēnijā (pārbaudes darbi izglītības dokumenta ieguvei) standartizētā vērtēšana pilsoniskuma jomā koncentrējas tikai uz skolēnu zināšanām.

Lielākajā daļā aplūkoto izglītības sistēmu valsts pārbaudes darbs pilsoniskuma jomā tiek organizēts kā tradicionāls rakstiskais eksāmens. Dažās valstīs ir izstrādāti datorizēti pārbaudes darbi. Piemēram, Čehijā pārraudzības nolūkā veiktais izlases veida pārbaudes darbs sociālajās zinībās ir precīzi pielāgots to skolēnu individuālajam sekmju līmenim, kuri šo pārbaudes darbu kārtoti. Skolēna sekmju līmenis pārbaudes darba pirmajā daļā nosaka to, kādi jautājumi būs iekļauti tā turpmākajās daļās.

Attiecībā uz konkrētiem jautājumu veidiem valsts pārbaudes darbos pilsoniskuma jomā Horvātijā izmanto tikai jautājumus ar atbilžu variantiem. Visās pārējās valstīs tiek izmantota dažādu elementu kombinācija: jautājumi ar atbilžu variantiem, īsas atbildes vai esejas un/vai jautājumi, kas prasa plašāku atbildi. Piemēram, Polijā imatrikulācijas eksāmens pilsoniskajā audzināšanā ietver diagrammu/datu interpretēšanu, tekstu izpratni, problēmu risināšanu, politisko partiju programmu vai sociālo parādību vērtēšanu, notikumu aprakstīšanu utt.

Daži valsts pārbaudes darbi pilsoniskajai izglītībai veltītajos mācību priekšmetos ietver arī projekta darbu vērtēšanu, kas liecina par laika gaitā gūtajiem mācīšanās rezultātiem, ņemot vērā ar pilsonisko izglītību saistīto praktisko pieredzi.

Francijā *Diplôme national du Brevet* vidējās izglītības pirmā posma beigās ietver mutisku izvēles eksāmenu, kurā skolēni prezentē projektu, kas saistīts ar pilsoniskās izglītības starpnozaru vai tematiskajām aktivitātēm (piemēram, pilsoniskuma vai ilgtspējīgas attīstības jomā).

Īrijā Valsts eksaminācijas komisijas formālā vērtēšana, kas 2018. gada jūnijā tiks organizēta pirmo reizi un ļaus skolēniem saņemt izglītību apliecināšu dokumentu jomā „politika un sabiedrība”, daļēji balstīsies uz ziņojumu par skolēna dalību pilsoniskuma projektā.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Ziemeļīrijā) skolēniem, kas kāro GCSE eksāmenu pilsoniskajā izglītībā, ir jāatbild uz jautājumiem par pilsonisku darbību, kurā viņiem bija jāiesaistās šīs programmas apguves gaitā. Pilsoniska darbība ir definēta kā „plānota tāda pasākuma norise, kura mērķis ir risināt kādu pilsoniskuma problēmu vai jautājumu, lai dotu labumu vai radītu pārmaiņas konkrētai kopienai vai plašākai sabiedrībai”. Skolēniem ir jāveic kritiska izpēte, kas noved pie pilsoniskās darbības. Jautājumi par pilsonisko darbību veido vismaz 15 % no GCSE gala atzīmēm. Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) skolēniem, kas kāro *GCE AS Level* vai *GCE A Level* eksāmenus, ir jāizveido Aktīva pilsoniskuma profils, kurā dokumentēta viņu dalība pilsoniskajās aktivitātēs klasē, skolā, koledžā vai plašākā sabiedrībā. Lai atbildētu uz uzdotajiem jautājumiem, skolēniem, izmantojot sava profila informāciju, ir jāanalizē un jāvērtē savi apkopotie dati un jāanalizē izcēlās problēmas.

3.4. Skolu ārējā vērtēšana

Skolā pilsoniskā izglītība tiek īstenota dažādi – ne tikai formālās izglītības saturā, bet arī skolas dzīvē un ārpusklases pasākumos (skat. 2. nodaļu), tāpēc papildus atsevišķu skolotāju veiktajām darbībām nozīmīgu atbalstu var dot mācību vides kultūra, kurā integrēta pilsoniskā izglītība. Tā kā skolu ārējās vērtēšanas mērķis ir pārraudzīt vai uzlabot skolu (dažkārt arī atsevišķu skolotāju) vispārējo kvalitāti, tā var veicināt tādas izglītības satura jomas kā pilsoniskā izglītība, kur būtiska loma ir skolas videi. Šajā sadaļā ir pētīts, cik lielā mērā skolu vērtēšanas procesā ir iekļauti skolas organizatoriskie aspekti, kas ietekmē pilsoniskās izglītības nodrošināšanu.

Saistībā ar pilsoniskās izglītības nodrošināšanu var vērtēt daudzus skolas aktivitāšu veidus. Analītiskā nolūkā tie ir sagrupēti piecās galvenajās jomās:

- klases darbs,
- skolas vai klases klimats,
- skolēnu iesaistīšanās skolas dzīvē,
- vecāku iesaistīšanās skolas dzīvē,
- attiecības ar vietējo kopienu vai plašāku sabiedrību.

Lielākajā daļā to valstu, kurās tiek veikta skolu ārējā vērtēšana, šis process aptver visas vai vismaz četras pilsoniskās izglītības nodrošināšanai būtiskās skolas aktivitāšu jomas (skat. 3.4. attēlu). Visbiežāk vērtētā joma ir skolēnu iesaistīšanās skolas dzīvē, savukārt visretāk tiek vērtētas attiecības ar vietējo kopienu vai plašāku sabiedrību. Dažās valstīs augstākā līmeņa noteikumos vai vadlīnijās par ārējo vērtēšanu nav ietvertas nekādas atsauces uz pilsonisko izglītību. Tas varētu būt saistīts ar to, ka ārējās vērtēšanas sistēmas koncentrējas uz ierobežotiem skolu darba aspektiem (Beļģijā (franču kopienā)) vai uz iekšējo vērtēšanu (Austrijā), vai ar to, ka ar izglītību saistīto lēmumu pieņemšana ir decentralizēta un notiek vietējā līmenī (Dānijā) ⁽⁹⁹⁾.

Klases darba, tāpat kā citu izglītības satura priekšmetu un jomu, vērtēšanas ietvaros tiek pārbaudīta oficiālo izglītības satura norāžu un rekomendēto metožu ievērošana, mācību procesa kvalitāte un skolēnu mācīšanās rezultāti.

Skolas vai klases klimats galvenokārt attiecas uz „attieksmes, vērtību, normu, uzskatu, ikdienas prakses, principu, noteikumu, mācību metožu un organizatorisko pasākumu sistēmu” (*Eurydice*, 2005). Tajos vērtēšanas kritērijos, kas īpaši attiecas uz klases klimatu, parasti ir uzsvērtā skolēnu iespēja pārliecināti izteikties un ieklausīties citos skolēnos klases diskusijās un debatēs. Vispārīgākas prasības saistībā ar skolas klimatu var attiekties uz drošību, veselību, cieņpilnām attiecībām, kā arī saziņas praksi skolā. Starp skolas klimata vērtēšanas kritērijiem var būt ietverta arī vardarbības un iebiedēšanas novēršanas prakses īstenošana.

Spānijā vairāki autonomie apgabali saskaņā ar Skolu līdzaspastāvēšanas stratēģisko plānu savos inspekciju plānos ir iekļāvuši tādas elementus kā līdzaspastāvēšana un skolas klimats. **Aragonas** izglītības inspekcija ir definējusi tālāk minētos rādītājus, lai pārraudzītu, kādas darbības skolas īsteno, lai radītu labu atmosfēru un izskaustu visu veidu vardarbību. Inspektoriem:

- pamatojoties uz pierādījumiem no skolas plāna un politikas, jānovērtē modelis, kas ieviests, lai pārraudzītu un uzlabotu skolas dzīvi;
- jāpārbauda, vai skolā ir pieņemta un tiek īstenota politika, lai apkarotu vardarbību, it īpaši iebiedēšanu;
- jāpārbauda, vai Skolu līdzaspastāvēšanas plāns un ar šo tēmu saistītie inovāciju projekti (kur tādi ir) ir pozitīvi ietekmējuši skolas dzīvi un palīdzējuši atrisināt konfliktus.

⁽⁹⁹⁾ Vairāk informācijas par skolu ārējo vērtēšanu skat. *European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015a.

Ņemot vērā nesen izvirzītās prioritātes, Apvienotajā Karalistē (Velsā) inspektoriem ir jāapsver, kā skolas pasargā skolēnus no radikalizācijas un ekstrēmisma draudiem, pieņemot lēmumus par aizsardzības pasākumiem. Savukārt dažās valstīs ir pieņemti ārējās vērtēšanas kritēriji, kas attiecas uz konkrētām vērtībām, kuras jāpopularizē skolā.

Čehijā inspektori pārbauda, vai skolotāji atbalsta demokrātisko vērtību un pilsoniskās apņēmības attīstību.

Slovēnijā inspektori pārbauda, vai skolas atbalsta nacionālo identitāti un zināšanas par Slovēnijas vēsturi un kultūru, atzīmējot valsts svētkus, dziedot valsts himnu un izkarot karogu.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) Izglītības standartu biroja *Ofsted* inspektoriem jāvērtē izglītības nodrošināšanas efektivitāte un ietekme uz skolēnu garīgo, morālo, sociālo un kultūrálo attīstību. Viens no skolēnu sociālās attīstības rādītājiem ir tas, vai tiek pieņemtas un ievērotas „Lielbritānijas demokrātijas pamatvērtības, tiesiskums, indivīda brīvība, savstarpējā cieņa un tolerance pret tiem, kam ir atšķirīga ticība un uzskati,” un vai viņi attīsta un demonstrē „prasmes un attieksmi, kas viņiem ļaus pilnvērtīgi iesaistīties mūsdienu Lielbritānijas dzīvē un to pozitīvi ietekmēt”⁽¹⁰⁰⁾.

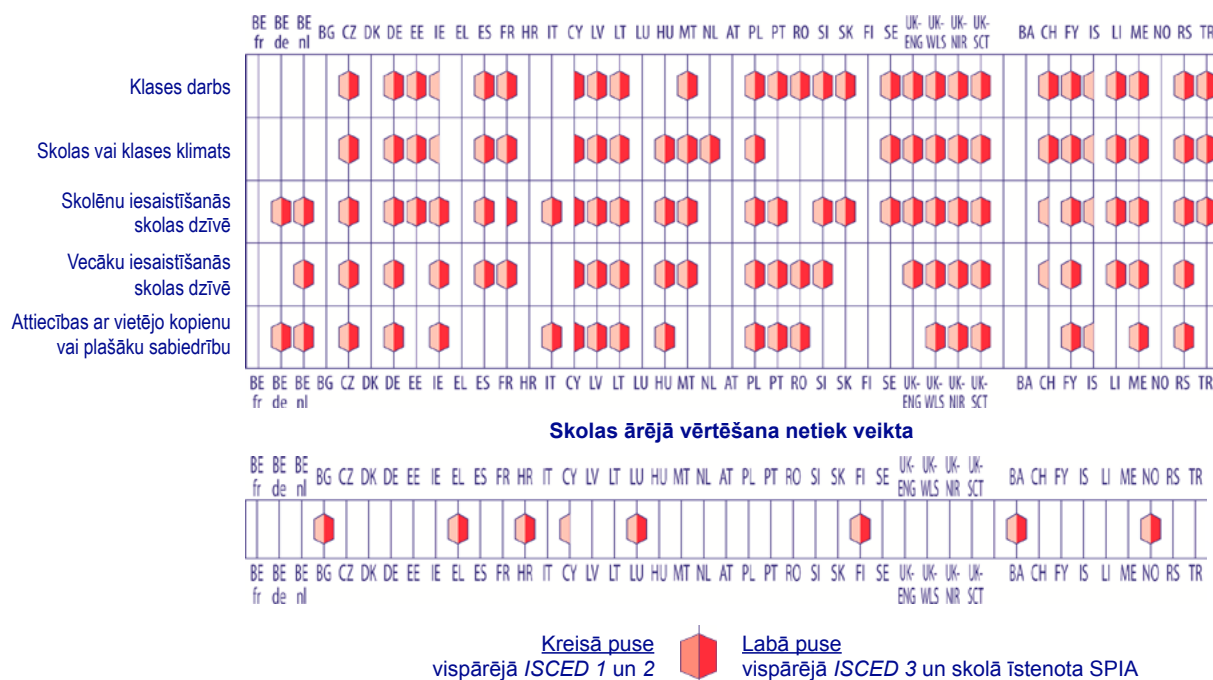
Attiecībā uz **skolēnu iesaistīšanos skolas dzīvē** var tikt vērtēta dalība skolas organizētajos pasākumos vai skolas lēmumu pieņemšanā, pārstāvēt skolu vai skolēnu institūciju⁽¹⁰¹⁾. Dažās valstīs tiek aplūkoti arī citi aspekti.

Zviedrijā, kur ārējās vērtēšanas uzdevums ir noteikts Izglītības likumā⁽¹⁰²⁾, saistībā ar skolēnu iesaistīšanos skolas dzīvē ir jāvērtē viņu ietekme uz izglītības saturu, darba metodēm un izglītības struktūru, piemēram, vai skolēni piedalās uzdevumu izstrādē.

Francijā Valsts izglītības ministrija nesen ir nodrošinājusi rīku, kas ļauj skolām un izglītības pārvaldes iestādēm vērtēt ne tikai skolēnu dalību vidējās izglītības otrā posma skolu dzīvē, bet arī galvenos šķēršļus šādai dalībai.

Skolu spēju nodrošināt **vecāku iesaistīšanos skolas dzīvē** var novērtēt pēc vecāku dalības skolas pārvaldes institūcijas darbā⁽¹⁰³⁾, izglītības sanāksmēs vai īpašos pasākumos. Saziņas ar vecākiem kvalitāti var novērtēt, piemēram, pēc tā, kā vecāki var uzzināt par skolas stratēģiskajiem dokumentiem, piemēram, par darbības mērķiem.

3.4. attēls. Skolu ārējā vērtēšanā iekļautie pilsoniskās izglītības aspekti; saskaņā ar augstākā līmeņa noteikumiem un rekomendācijām sākumskolas izglītībai, abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem un skolā īstenotai SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

⁽¹⁰⁰⁾ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbooksection_5.pdf

⁽¹⁰¹⁾ Vairāk informācijas par noteikumiem un rekomendācijām attiecībā uz skolēnu dalību skolas pārvaldē skat. *European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a.

⁽¹⁰²⁾ http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

⁽¹⁰³⁾ Vairāk informācijas par noteikumiem un rekomendācijām attiecībā uz vecāku dalību skolas pārvaldē skat. *European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a.

Paskaidrojums

Ārējo vērtēšanu veic vērtētāji, kuri atskaitās kādai vietējai, reģionālai vai augstākā līmeņa iestādei un kuri nav tieši iesaistīti vērtējamajās darbībās. Skolas vērtēšana ir vērsta uz skolas darbinieku veiktajām darbībām, necenšoties noteikt atsevišķu darbinieku atbildību. Šādas vērtēšanas mērķis ir pārraudzīt vai uzlabot skolas kvalitāti un/vai skolēnu rezultātus. Secinājumi tiek izklāstīti vispārējā pārskatā, kurā netiek ietverta informācija par individuālu skolotāju vērtējumu.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE nl). Katras pārbaudes mērķis tiek noteikts sākotnējā izpētē, tāpēc 3.4. attēlā iekļautie pilsoniskās izglītības aspekti var netikt vērtēti sistemātiski.

Beļģija (BE nl) un Francija. Skolēnu un/vai vecāku iesaistīšanās skolas dzīvē tiek vērtēta tikai vidusskolās.

Vācija. Par vērtēšanas kritērijiem ir atbildīgas federālās zemes. Redzamā informācija atspoguļo kritērijus, kas parasti tiek izmantoti visās federālajās zemēs.

Igaunija, Īrija un Lihtenšteina. Informācija attiecas tikai uz vispārējo izglītību.

Spānija. Redzamā informācija atspoguļo aspektus, ko vērtē Andalūzijas, Aragonas un Baleāru salu izglītības inspekcijas.

Kipra. Aspekti, kas tiek ņemti vērā skolu ārējā vērtēšanā, attiecas tikai uz vispārējās izglītības *ISCED* 2. un 3. pakāpi.

Malta. Informācija attiecas tikai uz vispārējās izglītības *ISCED* 1. un 2. pakāpi, kā arī uz skolā īstenotu SPIA.

Šveice. Informācija, kas parādīta attiecībā uz *ISCED* 1. un 2. pakāpi, atspoguļo tās skolas darbības jomas, kas parasti iekļautas kantona izstrādātajā skolu ārējā vērtēšanā. Attiecībā uz *ISCED* 3 un SPIA pilsoniskās izglītības aspektu iekļaušana ārējā vērtēšanā ir atkarīga no tā, vai tie ir iekļauti skolas kvalitātes programmā.

Bijusī Dienvidslāvijas Maķedonijas Republika un Serbija. Skolēnu iesaistīšanās skolas dzīvē tiek vērtēta, sākot ar *ISCED* 2. pakāpi.

Skolas attiecības ar vietējo kopien un plašāku sabiedrību var novērtēt, piemēram, pēc tā, vai tiek īstenoti projekti vai partnerattiecības ar iestādēm, nevalstiskajām organizācijām vai izglītības un kultūras centriem.

Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) inspektori izvērtē saiknes, kas izveidotas starp skolu un plašāku sabiedrību; vērtējot vidusskolas, tiek vērtētas arī saiknes ar darba devējiem.

Pilsoniskās izglītības kvalitātes vērtēšanai inspektori var izmantot dažādus avotus un metodes. Dažās valstīs skolas tiek aicinātas īstenot savu apņemšanos pilsonisko izglītību oficiāli apstiprināt savos stratēģiskajos dokumentos, dažkārt – saskaņā ar jaunāko augstākā līmeņa izglītības politiku, kas saistīta ar šo izglītības saturu jomu.

Vācijā saskaņā ar izglītības un kultūras lietu ministru pastāvīgās konferences 2014. gada rekomendācijām „Atceroties mūsu pagātnei savai nākotnei” skolām ir jāizveido skolas profils, kurā atspoguļotos demokrātijas, cilvēktiesību un atceres ievērošana, un jāiekļauj šīs vērtības skolas programmā, kas tiek ārēji vērtēta katrā federālajā zemē.

Francijā valsts inspektori izskata skolas plāna pilsoniskuma sadaļu (*volet citoyenneté*), lai novērtētu, piemēram, skolas direktora, vecāku un skolēnu iesaistīšanos Veselības un pilsoniskās izglītības komitejas darbā (*Comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé*) un citos skolas un sabiedrības pasākumos.

Nīderlandē papildus skolas klimata pamatmērķu pārraudzībai inspektori vērtē arī to, vai skolas darbības mērķu izklāstā un citos plānošanas dokumentos ir ietvertas skaidras atsauces uz pilsonisko izglītību. Skolām ir jāizstrādā skolas plāns, kurā tās formulē savu misiju un vīziju saistībā ar pilsoniskās izglītības piedāvājumu un izskaidro, kā tiks sasniegti mācīšanās mērķi.

Inspektoru ziņojumi, kuros apkopoti ārējās vērtēšanas secinājumi, var sniegt pārskatu par skolu praksi dažādos pilsoniskās izglītības aspektos, kā arī izcelt problēmas un labo praksi šajā jomā.

Vācijā, Hamburgas federālajā zemē, inspektori ir publicējuši tiešsaistes ceļvedi, kurā izklāstītas to skolu iezīmes, kuras veicina demokrātijas izglītību⁽¹⁰⁴⁾.

Francijā ir pētīta arī vecāku iesaistīšanās skolas dzīvē, un informācija par to ir ietverta inspektoru ziņojumos, kuros sniegts vispārējs situācijas pārskats⁽¹⁰⁵⁾.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) 2013. gadā Inspekcija savā ikgadējā mācību priekšmetu un tematisko apsekojumu programmā publicēja apsekojuma ziņojumu, kurā vērtēta pilsoniskās izglītības kvalitāte sākumskolās un abu vidējās izglītības posmu skolās⁽¹⁰⁶⁾.

Apvienotajā Karalistē (Velsā) 2014. gadā Inspekcija publicēja sākumskolu un abu vidējās izglītības posmu skolu apsekojuma rezultātus par to, kas paveikts ilgtspējīgas attīstības un globālā pilsoniskuma izglītības jomā⁽¹⁰⁷⁾.

⁽¹⁰⁴⁾ <http://li.hamburg.de/demokratie/material/3137692/artikel-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/> (18. lpp.)

⁽¹⁰⁵⁾ <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>

http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_-_novembre/66/1/20151110_Rapport_statut_parent_delegue_496661.pdf

⁽¹⁰⁶⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/citizenship-consolidated-a-survey-of-citizenship-in-schools>

⁽¹⁰⁷⁾ <https://www.estyn.gov.wales/thematic-reports/esdgc-progress-education-sustainable-development-and-global-citizenship-june-2014>

Izglītības pārvaldes iestāžu pasūtīti neregulāri apsekojumi

Papildus regulārajām pārbaudēm, ko veic skolu inspektori vai citi ārējie vērtētāji, izglītības pārvaldes iestādes pasūta arī neregulārus apsekojumus par dažādiem ar pilsonisko izglītību saistītiem skolas darbības aspektiem. Piemēram, Čehijas Skolu inspekcija 2016. gadā veica tiešsaistes aptauju tādu skolu grupā, kuras nodrošina sākumskolas izglītību un vidējās izglītības pirmo posmu, lai novērtētu pilsoniskās izglītības apstākļus, saturu un kvalitāti, kā arī novērtētu skolēnu zināšanas par attiecīgajām tēmām. Čehijas Skolu inspekcija arī apsekoja un novērtēja dažādas ģeogrāfijas skolu darbības, kuras ļauj uzlabot skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes reālajā dzīvē. Nobeiguma ziņojums, kurā iekļautas rekomendācijas pilsoniskās izglītības mācīšanas uzlabošanai skolā, ir pieejams tiešsaistē ⁽¹⁰⁸⁾.

Francijā par izglītības jomu atbildīgā ministrija nesēn veica vairākus apsekojumus par skolu klimatu ⁽¹⁰⁹⁾ un skolēnu labklājību. Ministrija arī katru gadu fiksē to, kāds vecāku īpatsvars piedalās vēlēšanās un balso par vecāku pārstāvjiem skolā; rezultāti tiek publicēti ministrijas tīmekļa vietnē ⁽¹¹⁰⁾. Igaunijā klases atmosfēra tiek vērtēta, izmantojot sociometriskas aptaujas, kas saistītas ar iebiedēšanas novēršanas programmu ⁽¹¹¹⁾. Šveices Konfederācija 2015. gadā publicēja ziņojumu par pilsonisko izglītību vidējās izglītības pirmajā posmā (vispārējā izglītībā un PIA) ⁽¹¹²⁾. Tā galvenie mērķi bija noskaidrot, kā kantoni un to skolas nodrošina pilsonisko izglītību, kā arī noskaidrot, ko varētu uzlabot. Balstoties uz rezultātiem, tika secināts, ka ekspertu komisijai būtu jāizstrādā pilsoniskuma elementi izglītības pamatsaturam, ka izglītības plāniem būtu jābūt detalizētākiem un būtu jāuzlabo visu skolotāju izpratne par pilsonisko izglītību ⁽¹¹³⁾.

Kopsavilkums

Nodaļā ir iztirzāti divi galvenie veidi, kā izglītības pārvaldes iestādes var nodrošināt skolēnu vērtēšanas pamatu pilsoniskās izglītības jomā: centralizētās vadlīnijas, atbilstoši kurām skolotāji var vērtēt klases darbu, un valsts pārbaudes darbi. Kopumā analīze liecina, ka skolēnu vērtēšana pilsoniskās izglītības jomā nav tāds jautājums, kas tiktu sistemātiski un centralizēti risināts visās aplūkotajās valstīs.

26 izglītības sistēmās skolotājiem tiek sniegtas oficiālas, ar pilsonisko izglītību saistītas vadlīnijas par vērtēšanu klasē. Pārējās izglītības sistēmās skolām vai skolotājiem vietējā līmenī ir lielāka autonomija attiecībā uz vērtēšanas procedūru izstrādi. Oficiālās vadlīnijas pārsvarā ir veidotas kā vispārīga visa vērtēšanas procesa sistēma – neatkarīgi no mācību priekšmeta. Tomēr desmit izglītības sistēmās ⁽¹¹⁴⁾, kurās valsts izglītības satura norādēs ir paredzētas vērtēšanas vadlīnijas konkrētiem mācību priekšmetiem vai starppriekšmetu jomām, ir nodrošinātas arī tieši pilsoniskajai izglītībai paredzētas vadlīnijas.

Lielākā daļa aplūkoto valstu oficiālajās vadlīnijās rekomendē vērtēt visus trīs pilsoniskās izglītības elementus, t. i., zināšanas, prasmes un attieksmi. Turpretim Austrijā, Slovēnijā, Somijā, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē (Velsā un Ziemeļīrijā) oficiālajās vadlīnijās paredzēts vērtēt tikai zināšanas un prasmes.

Kopumā valstis, kas nodrošina vadlīnijas par stundu darba vērtēšanu, iesaka izmantot konkrētas vērtēšanas metodes. Nav būtisku atšķirību starp vērtēšanas metodēm, kas rekomendētas vadlīnijās par visiem mācību priekšmetiem, un īpašajās vadlīnijās par tiem mācību priekšmetiem vai starppriekšmetu tematiem, kuri pievēršas pilsoniskās izglītības jautājumiem. Aptuveni vienādi vadlīnijās ir rekomendētas gan tradicionālās vērtēšanas metodes, piemēram, anketas ar atbilžu variantiem, gan alternatīvas metodes, kas tiek uzskatītas par īpaši piemērotām pilsoniskajai izglītībai, tādas kā projekta darbu vērtēšana vai pašvērtēšana un līdzinieku vērtēšana. Tomēr darbu mapes vērtēšana, kas arī ir viena no pilsonis-

⁽¹⁰⁸⁾ http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY

⁽¹⁰⁹⁾ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/1/depp-ni-2015-50-neuf-eleves-sur-dix-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-lycee_517101.pdf
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/97/7/DEPP_NI_2013_26_perception_climat_scolaire_collegiens_reste_positive_283977.pdf
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/5/depp-ni-2015-49-sivis-2014-2015_514665.pdf

⁽¹¹⁰⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>

⁽¹¹¹⁾ <http://www.kivaprogram.net/estonia>

⁽¹¹²⁾ http://edudoc.ch/record/122676/files/3751_Expertenbericht_f_DEF.pdf

⁽¹¹³⁾ https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-br.pdf.download.pdf/PO_13-3751_BR-Bericht_f_DEF.pdf

⁽¹¹⁴⁾ Igaunija, Īrija, Spānija, Francija, Latvija, Slovēnija, Apvienotā Karaliste (Ziemeļīrija), Islande, Serbija un Turcija.

kajai izglītībai īpaši piemērotajām vērtēšanas metodēm, ir minēta tikai astoņu valstu vadlīnijās sākumskolas izglītībai un abiem vispārējās vidējās izglītības posmiem.

Gandrīz puse izglītības sistēmu (17) organizē valsts pārbaudes darbus pilsoniskajā izglītībā. Valsts pārbaudes darbi atsevišķajos pilsoniskās izglītības priekšmetos tiek organizēti astoņās izglītības sistēmās, savukārt citos mācību priekšmetos vai tematiskajās jomās, kuros ir integrēti pilsoniskās izglītības elementi, – vienpadsmit izglītības sistēmās ⁽¹¹⁵⁾. Valsts pārbaudes darbi, kas koncentrējas uz pilsoniskajām kompetencēm, kuras tiek mācītas visā izglītības saturā (tas ir vēl viens pilsoniskās izglītības vērtēšanai raksturīgs sarežģījums, kas uzsvērts pētnieciskajā literatūrā), tiek organizēti Beļģijā (flāmu kopienā).

Pārbaudes darbus pilsoniskajā izglītībā galvenokārt rīko, lai varētu izsniegt izglītības dokumentu vai pieņemt oficiālu lēmumu par skolēnu tālākvirzību uz nākamo izglītības posmu. Astoņās izglītības sistēmās ⁽¹¹⁶⁾ valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā tiek organizēti, lai vērtētu un pārraudzītu visu izglītības sistēmu vai atsevišķas skolas, nevis lai pieņemtu lēmumus par skolēnu tālākvirzību.

Lielākajā daļā aplūkoto izglītības sistēmu valsts pārbaudes darbi pilsoniskuma jomā tiek organizēti kā tradicionāli rakstiskie eksāmeni, kuros ietverti jautājumi ar atbilžu variantiem, jautājumi, kam nepieciešamas īsas vai izvērstas atbildes, vai esejas. Savukārt Francijā, Īrijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Ziemeļīrijā) valsts pārbaudes darbi pilsoniskās izglītības jomā paredz arī projekta darba vērtēšanu. Kā uzsvērts pētnieciskajā literatūrā, šādas metodes var dot skolēniem iespēju demonstrēt plašas ar pilsonisko izglītību saistītas prasmes, kas apgūtas laika gaitā praktiskā pieredzē.

Papildus valsts pārbaudes darbiem, vēl viens veids, kā iegūt informāciju par pilsoniskās izglītības kvalitāti, ir skolu ārējā vērtēšana. Lielākajā daļā to valstu, kurās tiek veikta skolu ārējā vērtēšana, šis process aptver vairākas skolu aktivitāšu jomas, kuras ir būtiskas pilsoniskās izglītības nodrošināšanai. Visbiežāk vērtētā joma ir skolēnu iesaistīšanās skolas dzīvē, savukārt visretāk tiek vērtētas attiecības ar vietējo kopienu vai plašāku sabiedrību.

⁽¹¹⁵⁾ Valsts pārbaudes darbi atsevišķos pilsoniskās izglītības priekšmetos: Igaunija, Īrija, Francija, Horvātija, Polija, Slovēnija, Somija un Apvienotā Karaliste (Anglija). Valsts pārbaudes darbi citos mācību priekšmetos vai tematiskajās jomās, kuros integrēti pilsoniskās izglītības elementi: Beļģija (flāmu kopiena), Čehija, Spānija, Latvija, Lietuva, Nīderlande, Polija, Slovēnija, Zviedrija un Apvienotā Karaliste (Velsa un Ziemeļīrija).

⁽¹¹⁶⁾ Beļģija (flāmu kopiena), Čehija, Igaunija, Spānija, Francija, Lietuva, Slovēnija un Somija.

GADĪJUMA IZPĒTE NR. 3. RĪKU IZSTRĀDE SOCIĀLO UN PILSONISKO KOMPETENČU VĒRTĒŠANAI IGAUNIJĀ

Igaunijas valsts izglītības satura norādēs obligātajai izglītībai un vidējās izglītības otrajam posmam ir norādītas astoņas skolēnu vispārējo kompetenču jomas. Atbildība par šo kompetenču nodrošināšanu būtu jāuzņemas visiem skolotājiem, jo tās ir būtiskas personiskajam piepildījumam un izaugsmei gan skolas laikā, gan vēlāk dzīvē. Šajā gadījuma izpētē ir aplūkotas nesen īstenotas valsts iniciatīvas Igaunijā, kuru mērķis ir veicināt astoņas vispārējās kompetences, kas veido starppriekšmetu elementu visās skolas izglītības pakāpēs. Tajā ir aprakstīta Izglītības un pētniecības ministrijas pieeja, pasūtot Tallinas Universitātei pētniecības projektu mācību un vērtēšanas materiālu turpmākai pilnveidošanai, lai atbalstītu vispārējo kompetenču apguvi. Gadījuma izpētē ir aprakstītas arī dažas ar šo pieeju saistītās grūtības.

Pilsoniskās izglītības kā obligātas starppriekšmetu tēmas noteikšana Eiropas valstīs ir izplatīta, tomēr kādas izglītības satura jomas nodrošināšana ar starpnozaru pieeju rada ievērojamas problēmas mācīšanas un vērtēšanas ziņā. Piemēram, lai starppriekšmetu tēmu integrētu atsevišķos priekšmetos, piemēram, matemātikā vai valodās, skolotājiem ir jābūt vienotai izpratnei par sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012b). Turklāt, kā liecina literatūra (skat. 3. nodaļu), starppriekšmetu tēmas var efektīvāk īstenot tad, ja tās ir balstītas uz saskaņotiem vērtēšanas paņēmieniem, nevis atsevišķiem mācību priekšmetiem piesaistītām vērtēšanas metodēm. Šeit ir izklāstītas pašreizējās valsts līmeņa norises, kuru mērķis ir uzlabot skolotāju zināšanas un izpratni par labākajām skolēnu mācīšanas un vērtēšanas metodēm, mācot sociālās un pilsoniskās prasmes kā starppriekšmetu tēmu.

Tālāk sniegtā informācija galvenokārt iegūta no intervijām ar ministrijas pārstāvjiem ⁽¹¹⁷⁾ un Tallinas Universitātes pētnieku grupu ⁽¹¹⁸⁾, kas īstenoja minēto pētniecības projektu. Informācija iegūta arī no intervijām ar docētāju, kura pārrauga vēstures un pilsoniskās audzināšanas skolotāju sākotnējo izglītību ⁽¹¹⁹⁾, kā arī ar valsts aģentūras pārstāvi, kura ir atbildīga par valsts pārbaudes darbu sistēmu ⁽¹²⁰⁾. Visas šīs intervijas noorganizēja un palīdzēja īstenot *Eurydice* tīkla Igaunijas nodaļas vadītāja ⁽¹²¹⁾.

Pamatojums un galvenie mērķi

Izglītības sistēmas ārējās vērtēšanas secinājumos ⁽¹²²⁾ bija uzsvērts, ka vispārējo kompetenču iekļaušanu sava priekšmeta mācīšanās skolotāji uzskata par sarežģītu uzdevumu.

Igaunijas valsts izglītības satura norādēs obligātajai izglītībai un vidējās izglītības otrajam posmam paredzētās vispārējo kompetenču jomas, 2014. g.	
Kultūras izpratne un vērtības	Saziņa
Sociālā izpratne un pilsoniskums	Matemātika, dabaszinātnes un tehnoloģijas
Sevis pazīšana	Uzņēmējdarbība
Mācīšanās mācīties	Digitālā pasaule

Ministrija uzskata, ka galvenais skolotāju grūtību iemesls ir tas, ka valsts izglītības satura norādēs trūkst vadlīniju par piemērotām mācīšanas un vērtēšanas metodēm. Tajās ir sniegts tikai īss apraksts par to, kādi ar vispārējām kompetencēm saistīti galvenie mērķi un mācīšanās uzdevumi ir jāīsteno. Turklāt šie galvenie mērķi un mācīšanās uzdevumi ir vienlīdz attiecināti uz visu sākumskolas izglītības un vidējās izglītības posmu un nav informācijas par to, kā skolotājiem tie būtu jāsadala, lai izveidotu saistītu un progresējošu izglītības saturu, kas būtu piemērots visu klašu skolēniem.

Vispārējās kompetences nav jauna Igaunijas izglītības satura iezīme. Lai gan 2014. gadā, grozot valsts izglītības satura norādes, uzsvars uz šo kompetenču apguvi tika palielināts, vispārējās kompetences

⁽¹¹⁷⁾ *Aivar Ots* un *Kersti Kivirüüt* (galvenie eksperti).

⁽¹¹⁸⁾ *Eve Kikas* (skolu psiholoģijas profesore), *Mariliis Kaldoja* (asociētā profesore), *Eliina Malleus* (pētniece).

⁽¹¹⁹⁾ *Mare Oja* (vēstures didaktikas lektore).

⁽¹²⁰⁾ *Regina Multram* (ārējās vērtēšanas vadītāja).

⁽¹²¹⁾ *Kersti Kaldma*.

⁽¹²²⁾ Skat., piemēram, *Loogma et al.* (2009) *OECD* Starptautiskā mācīšanas un mācīšanās apsekojuma Igaunijas rezultātu analīzi.

bija iekļautas jau pirmajās valsts izglītības satura norādēs, ko Igaunijā publicēja 1996. gadā pēc tam, kad 1991. gadā valsts bija atguvusi neatkarību no Padomju Savienības.

Lai palīdzētu skolotājiem attīstīt skolēnu vispārējās kompetences, Izglītības un zinātnes ministrijas Ārējās vērtēšanas departaments 2011. gadā pasūtīja pētniecisko projektu, ko īstenoja Tallinas Universitātes Psiholoģijas katedra. Projekta mērķis bija noteikt piemērotus mācīšanās rezultātus, kā arī sniegt skolotājiem līdzekļus, kas vajadzīgi, lai novērtētu skolēnu vispārējās kompetences, un tā uzlabot mācīšanās procesu. Lai gan ministrijas nodoms bija sniegt skolotājiem iespēju izveidot progresējošu izglītības saturu visām klasēm, pētnieciskais projekts sākotnēji bija orientēts tikai uz vienu izglītības pakāpi, proti, vidējās izglītības pirmo posmu (7.–9. klase).

Process un rezultāti

Tallinas Universitātes vadītajā projekta grupā darbojās psiholoģijas un izglītības pētnieki. Lai varētu izstrādāt piemērotus mācīšanās rezultātus un vērtēšanas rīkus vidējās izglītības pirmajam posmam, pētnieku grupa, apkopojot empīriskos datus, vispirms uzlaboja savas zināšanas par vispārējo kompetenču apguves līmeni, kas no skolēniem tiek gaidīts. 2011. gada rudenī, 2012. un 2013. gadā pētnieciskā projekta gaitā tika veikts skolēnu snieguma garengriezuma pētījums, apsekojot 7., 8. un 9. klašu skolēnu izlasi⁽¹²³⁾. Lai varētu identificēt faktorus, kas prognozē skolēnu vispārējo kompetenču sekmīgu apguvi, kontekstuālas aptaujas tika organizētas arī skolotājiem un vecākiem.

Garengriezuma apsekojumā, lai novērtētu skolēnu sociālās un pilsoniskās kompetences, tika izmantoti dažādi vērtēšanas rīki:

- videostāsti par dažādām tēmām (iebidēšana, vienaudžu pieņemšana), kam seko datorizēti pārbaudes darbi ar jautājumiem par skolēnu izpratni par redzēto un reakciju uz to, kā arī individuālas intervijas ar skolēniem;
- uzdevumi (uz attēliem balstīti emociju atpazīšanas uzdevumi un sociālās plānošanas uzdevumi);
- anketa par sociālajām prasmēm (nosaka, cik lielā mērā skolēni piekrīt 16 apgalvojumiem, kas saistīti ar viņu noskaņojumu, prosociālo uzvedību, saziņu un paškontroli);
- aptauja par skolēnu uzskatiem par sabiedrību (nosaka, cik lielā mērā skolēni piekrīt trim apgalvojumiem, kas saistīti ar iespējām aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē, trim apgalvojumiem par uzskatiem saistībā ar piedalīšanos sabiedriskās aktivitātēs un četriem apgalvojumiem par viņu interesi par sabiedriskām tēmām);
- aptauja par skolēnu izpratni par dažādiem ar demokrātiju saistītiem jēdzieniem;
- aptauja par attieksmi pret demokrātiju (10 apgalvojumi);
- aptauja par attieksmi pret minoritātēm (3 apgalvojumi).

Pētnieciskā projekta rezultāti, kas 2014. gadā tika iesniegti Izglītības un pētniecības ministrijas Ārējās vērtēšanas departamentam, ietvēra rīku modeļus, kas ļauj novērtēt valsts izglītības satura norādēs iekļautās vispārējās kompetences. Garengriezuma apsekojuma laikā tika izstrādāts plašs vērtēšanas rīku klāsts. Pētījuma nobeiguma ziņojumā tika iekļauti tikai tie rīki, kurus pētnieku komanda uzskatīja par vispiemērotākajiem izmantošanai skolotāja darbā, ņemot vērā zināšanas, kas vajadzīgas, lai pareizi izmantotu vērtēšanas rīkus un interpretētu vērtēšanas rezultātus. Attiecībā uz sociālajām un pilsoniskajām kompetencēm pētījuma ziņojumā bija iekļauta pašvērtēšanas anketa par skolēnu sociālajām prasmēm, kā arī anketa par skolēnu attieksmi pret demokrātiju.

Papildus pētījuma ziņojumam visām Igaunijas skolām tika nodrošināta rokasgrāmata par vispārējo kompetenču mācīšanu un mācīšanos obligātajā izglītībā (*Kikas & Toomela*, 2015)⁽¹²⁴⁾. Šajā rokasgrāmatā ir sniegts pārskats par mācīšanos un attīstību, uzsverot dažādus personiskos un kontekstuālos faktorus, kas ir nozīmīgi šajā procesā (piemēram, normas, likumi, vērtības, vecāku iesaistīšanās, vienaudži, izglītības pakāpe). Tas parāda, ka skolotāji ir tikai viens no faktoriem, kas var ietekmēt skolēnu vispārējās kompetences. Rokasgrāmatā ir arī nodaļas par visām iepriekš minētajām vispārējām kompetencēm,

⁽¹²³⁾ Garengriezuma apsekojumā piedalījās 1277 skolēni no 26 skolām (45 klasēm), kurās mācībvaloda ir igauņu valoda, un 6 skolām (12 klasēm), kurās mācībvaloda ir krievu valoda. Skolēnu skaits no dažādām klasēm bija aptuveni vienāds.

⁽¹²⁴⁾ https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf

izņemot sevis pazīšanu. Katrā nodaļā ir aprakstīta viena kompetence un sniegti padomi par piemērotajiem vērtēšanas rīkiem.

Interesanti, ka, lai gan sociālās un pilsoniskās kompetences Igaunijas valsts izglītības satura norādēs ir apvienotas, rokasgrāmatā tās ir nošķirtas. Galvenais tā pamatojums: sociālās kompetences jau ietver trīs aspektus, kuri ir jāattīsta atsevišķi; to apliecina garengriezuma apsekojumā iegūtie empīriskie dati. Šie trīs aspekti ir: personiskais (personiskā izaugsme), starppersoniskais („pats” attiecībās ar vienaudžiem) un sabiedriskais („pats” attiecībās ar sabiedrību). Proti, garengriezuma apsekojums parādīja, ka izaugsme starppersoniskajā aspektā nebūt nenozīmē līdzīgu izaugsmi sabiedriskajā aspektā: augsts sociālo prasmju līmenis, kas tika vērtēts pēc empātijas pret vienaudžiem, ne vienmēr korelēja ar cieņu pret minoritātēm.

Pasākumi pēc pētnieciskā projekta un turpmākās darbības

Izglītības un pētniecības ministrijai bija divi nolūki: izmantot pētījuma rezultātus nacionālās vērtēšanas sistēmas izstrādei, lai varētu pārraudzīt skolēnu sasniegumu līmeni vispārējo kompetenču ziņā, un nodrošināt skolotājiem rīkus skolēnu vispārējo kompetenču iekšējai vērtēšanai. Tomēr ne visi pētījuma ziņojumā iekļautie vērtēšanas rīki bija atbilstoši šim nolūkam. Aptauja par motivāciju un kompetenci „mācīšanās mācīties” matemātikā jau ir iekļauta valsts pārbaudes darbā matemātikā, kas izglītības dokumenta izsniegšanas nolūkā tiek īstenots vidējās izglītības pirmā posma beigās; tas nodrošina atgriezenisko saikni individuālām skolām un tā uzlabo mācību procesu. Turpretim abi rīki, kas izstrādāti sociālo un pilsonisko prasmju vērtēšanai (t. i., anketas par sociālajām prasmēm un attieksmi pret demokrātiju), netika uzskatīti par piemērotiem ne iekšējai vērtēšanai, ko veic skolotāji, ne valsts līmeņa vērtēšanai. Tā kā pētnieciskā projekta uzstādījums par tā rezultātu lietotājiem nebija pietiekami konkrēts, abas minētās anketas tika veidotas psihologiem vai speciālās izglītības skolotājiem. Lai anketas par sociālajām prasmēm un attieksmi pret demokrātiju varētu izmantot vispārējās izglītības skolotāji vai tās varētu integrēt esošajos valsts pārbaudes darbos, tās vēl ir jāpielāgo. Ministrija ir ieplānojusi gadu ilgu projektu, kas sāksies 2017. gada rudenī un kura laikā abas anketas tiks pielāgotas, lai skolotāji tās varētu izmantot kā diagnosticējošus vērtēšanas rīkus.

Pamatojoties uz Tallinas Universitātes 2011.–2014. gada pētnieciskā projekta rezultātiem, ministrija ir pasūtījusi otru tās pašas pētnieku grupas īstenotu pētniecisko projektu (2016.–2018. g.) vispārējo kompetenču vērtēšanas rīku izstrādei sākumskolas izglītībai. Tas atbilst ministrijas redzējumam par atbalstu skolotājiem tāda izglītības satura izstrādē, kas skolēniem vispārējās kompetences ļauj apgūt pakāpeniski katrā skolas izglītības posmā.

Kā paskaidrots iepriekš, ministrija joprojām strādā pie tā, lai tiktu izstrādāti augstākā līmeņa vērtēšanas rīki un valsts pārbaudes darbi sociālo un pilsonisko kompetenču jomā. Šajā sakarā ir vērts apsvērt dažus kontekstuālus faktus. Kad ministrija 2011. gadā pasūtīja Tallinas Universitātes pētījumu, tā bija pirmā reize, kad valsts subsīdija tika piešķirta vispārējo kompetenču vērtēšanas rīku izstrādei. Jaunā Nacionālā mūžizglītības stratēģija 2014.–2020. gadam dod jaunu stimulu šai politikas iniciatīvai. Stratēģijā uzsvērts, cik svarīgi ir uzlabot sasniegumus vispārējo kompetenču jomā, kā arī izstrādāt metodes skolēnu sasniegumu vērtēšanai.

Tomēr potenciāls šķērslis turpmākajam darbam šajā jomā ir tas, ka mācību priekšmeti un tēmas, kas ietverami valsts pārbaudes darbos, ir noteikti tiesību aktos. Tie nesniedz tika grozīti, lai valsts pārbaudes darbi aptvertu arī vispārējo kompetenci „mācīšanās mācīties” (skat. iepriekš), taču attiecībā uz sociālo un pilsonisko kompetenci tas vēl nav paveikts. Turpmāki tiesību aktu grozījumi par valsts pārbaudes darbiem būs atkarīgi no politiskajām prioritātēm, un jāpatur prātā, ka valsts pārbaudes darbu iespējas ir ierobežotas, ņemot vērā izmaksu un organizatorisko slogu, kas gulstas uz Igaunijas izglītības sistēmu. Šajā ziņā vērtīga varētu būt kompetenču vērtēšanas integrācija kādā no pašreizējiem valsts pārbaudes darbiem, kā tas jau ir izdarīts ar matemātiku (skat. iepriekš). Tomēr iepriekšējās valsts pārbaudes darbu reformas neliecina, ka pilsoniskajai izglītībai tiktu noteikta konsekventa prioritāte. 2006. gadā tika ieviesti divi valsts pārbaudes darbi pilsoniskās audzināšanas un pilsoniskās izglītības jomā, taču 2012. gadā tas pārbaudes darbs, kas tika organizēts vidējās izglītības otrā posma beigās, tika atcelts par labu citiem priekšmetiem, t. sk. svešvalodām. Kopumā vērtēšanas rīku turpmākā izstrāde attiecībā uz vispārējām kompetencēm ir attīstībā esošs process, kurā var rasties papildu šķēršļi.

Galvenie secinājumi

- Lai palīdzētu skolotājiem attīstīt skolēnu vispārējās kompetences, mācot citus mācību priekšmetus, Izglītības un pētniecības ministrija 2011. gadā pasūtīja universitātei pētniecisko projektu, kas ļautu labāk izprast, kā attīstīt un novērtēt skolēnu vispārējās kompetences skolā.
- Pētnieciskā projekta gaitā bija paredzēts noteikt mācīšanās rezultātus un izveidot atbilstošus vērtēšanas rīkus, balstoties uz padziļinātām zināšanām par skolēnu vispārējo kompetenču attīstību. Šīs zināšanas gūtas no empīriskiem datiem, kas iegūti izlases veida garengriezuma apsekojumā.
- Pētnieciskā projekta laikā radītie sociālo un pilsonisko kompetenču vērtēšanas rīki netika uzskatīti par piemērotiem ne iekšējai vērtēšanai, ko veic skolotāji, ne valsts līmeņa vērtēšanai, tāpēc tajos jāveic izmaiņas.
- Jaunu sociālo un pilsonisko kompetenču vērtēšanas rīku ieviešana joprojām ir darba kārtībā, bet tā būs atkarīga arī no politikas prioritātēm saistībā ar tiem mācību priekšmetiem un tēmām, kas tiks izvēlēti valsts pārbaudes darbiem.

4. NODAĻA. PEDAGOĢISKĀ IZGLĪTĪBA, PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE UN ATBALSTS

Būtiska loma pilsoniskās izglītības nodrošināšanā skolā ir skolotājiem. Secinājumos par skolotāju efektīvu izglītību (¹²⁵) ES izglītības ministri uzsver, ka skolotāji vislabāk var atbalstīt skolēnus, sekmējot to zināšanu, prasmju, attieksmes un vērtību attīstīšanu, kuras viņiem būs nepieciešamas, lai pilnībā izmantotu savu potenciālu, darbojoties kā aktīvi sabiedrības locekļi. Atbilstoša un kvalitatīva pedagogu sagatavošana pilsoniskās izglītības jomā ir svarīgs priekšnoteikums, lai skolotāji varētu apgūt kompetences, kuras viņiem ir nepieciešamas, lai pildītu šo uzdevumu. Rodas jautājums, kā augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes to risina noteikumos un rekomendācijās par sākotnējo pedagoģisko izglītību (SPI), pastāvīgu profesionālo pilnveidi (PPP) un citiem atbalsta pasākumiem, kas paredzēti skolotājiem un skolu direktoriem.

Eiropas IEA 2009. gada pētījuma „Starptautiskā pilsoniskā audzināšana un pilsoniskā izglītība” (*Kerr et al.*, 2010) ziņojumā teikts, ka skolotāju pārliecība par savu spēju mācīt dažus ar pilsonisko audzināšanu un pilsonisko izglītību saistītus jautājumus ir samērā liela. Vidēji iesaistītajās Eiropas valstīs lielākā daļa skolotāju jutās pārliecināti par savu spēju mācīt par konstitūciju un politiskajām sistēmām (79 %), par ES (78 %), kā arī par globālo sabiedrību un starptautiskajām organizācijām (77 %). Tomēr citu pētījumu rezultāti liecina pretējo – vairākos ir apgalvots, ka, pēc skolotāju domām, viņi nav saņēmuši atbilstošu apmācību, lai varētu mācīt pilsonisko izglītību, līdz ar to viņiem trūkst skaidras izpratnes par pilsonisko izglītību un viņi nejutās pārliecināti par savu spēju to mācīt vai izvēlēties pareizās mācīšanas metodes (*Barr et al.*, 2015; *Chin & Barber*, 2010; *Patterson, Doppen & Misco*, 2012; *Thornberg*, 2008; *Willemse et al.*, 2015).

Šīs nodaļas mērķis ir atklāt, kādi teorētiskie un praktiskie elementi ir nepieciešami, lai nodrošinātu efektīvu sākotnējo pedagoģisko izglītību, pastāvīgu profesionālo pilnveidi un to skolotāju atbalstīšanu, kuri ir iesaistīti pilsoniskās izglītības mācīšanā skolā. Nodaļas sākumā ir ar šo jomu saistītas pētnieciskās literatūras apskats (skat. 4.1. sadaļu) – vispirms ir noskaidrots, kas mācību priekšmetu skolotājus dara efektīvus, pēc tam ir pētīts, kādas zināšanas un kompetences ir vajadzīgas šīs jomas skolotājiem un ir minēti daži politikas virzieni un pasākumi, kas var palīdzēt uzlabot sākotnējās izglītības un profesionālās pilnveides efektivitāti.

Sadaļā pēc literatūras apskata ir sniegts pārskats par augstākā līmeņa noteikumiem un rekomendācijām, kā arī par dažiem Eiropas valstu pasākumiem, kuru mērķis ir veicināt skolotāju profesionālās kompetences pilsoniskās izglītības jomā un nodrošināt viņiem atbilstošu izglītību, apmācību un atbalstu. 4.2. sadaļā galvenā uzmanība ir pievērsta politikai, kas saistīta ar pilsoniskās izglītības skolotāju sākotnējo pedagoģisko izglītību, savukārt 4.3. sadaļā analizētas skolotāju tālākas profesionālās pilnveides iespējas šajā jomā.

Arī skolu direktoriem ir liela nozīme, nodrošinot to, ka skolēni saņem kvalitatīvu pilsonisko izglītību, kas viņiem ļaus kļūt par pilnvērtīgiem un aktīviem sabiedrības locekļiem, tāpēc šajā nodaļā ir pētīts, kā viņi šai lomai ir sagatavoti. Literatūras apskatā tas nav atspoguļots, jo šajā jomā pašlaik trūkst pētījumu, taču 4.3.2. apakšsadaļā ir analizētas ar pilsoniskumu saistītās PPP aktivitātes skolu direktoriem, ko pašlaik organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes. Visbeidzot 4.4. sadaļā ir aplūkoti citi līdzekļi, kas skolotājiem un skolu direktoriem ir pieejami, lai veicinātu pilsoniskās izglītības nodrošināšanu skolā.

4.1. Pētnieciskās literatūras apskats

Efektīvai mācību priekšmetu mācīšanai ir raksturīgi trīs būtiski elementi: akadēmiskās un zinātniskās priekšmeta zināšanas, pedagoģiskās prasmes un kompetences, kā arī izpratne par izglītības sociālo un kultūras kontekstu. Pedagoģiskajai izglītībai ir jārosina skolotāji būt analītiskiem un kritiskiem pret savu pedagoģisko praksi, informācijas un zināšanu pārvaldību, kā arī savu mijiedarbību ar citiem, jo īpaši skolēniem, līdziniekem un vietējo sabiedrību (*Salema*, 2005, 2012).

Pedagogu sagatavošanai pilsoniskās izglītības jomā papildus raksturīgs tas, ka skolotāju iegūstamās zināšanas un attīstāmās prasmes un kompetences ir stingri jābalsta uz demokrātiskām vērtībām un

⁽¹²⁵⁾ Padomes secinājumi par skolotāju efektīvu izglītību, OV C 183, 14.6.2014., 22.–25. lpp. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)).

cilvēktiesībām. Šajā procesā būtiska nozīme ir skolotāju personiskajai, ētiskajai un morālajai izaugsmei, kā arī viņu spējai darboties kā aktīva un atbildīga pilsoniskuma paraugiem (*ibid.*). Lai sagatavotu bērnus un jauniešus aktīvai demokrātiskai dzīvei, pilsoniskās izglītības skolotājiem ir jākjūst par „demokrātisko zināšanu, prasmju un vērtību nesējiem un vēstītājiem” (*Mrnjaus*, 2012, 82. lpp.).

Tajā pašā laikā var apgalvot, ka mācīšana kopumā ir morāla darbība, kuras nolūks ir palīdzēt skolēniem attīstīt personisko identitāti, t. sk. viņu morālās un sociālās spējas, kā arī kritiskās refleksijas spējas (*Willemse et al.*, 2015). Līdz ar to var uzskatīt, ka par skolēnu pilsonisko kompetenču attīstību ir atbildīgi visi skolotāji (ne tikai tie, kuri specializējušies tajos mācību priekšmetos vai tēmās, kas ir visciešāk saistītas ar pilsonisko izglītību, piemēram, vēsturē un sociālajās zinībās), tāpēc visiem skolotājiem būtu jāapgūst, kā integrēt pilsonisko izglītību savā ikdienas pedagoģiskajā darbā.

Ar to saistīti vairāki jautājumi: kādas kompetences pilsoniskās izglītības skolotājiem un citu mācību priekšmetu skolotājiem ir nepieciešamas, lai viņi spētu mudināt skolēnus attīstīt prasmes, kuras vajadzīgas, lai kjūtu par aktīviem un demokrātiskiem pilsoņiem, un kāda politika un citi atbalsta pasākumi ir nepieciešami, lai apmierinātu skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības?

4.1.1. Būtiskās skolotāju kompetences

Lai skolotāji spētu kompetenti un efektīvi mācīt pilsonisko izglītību, viņiem ir nepieciešamas pamatīgas zināšanas par šo jomu, tās mērķiem un uzdevumiem. Praksē arvien dominē tādi mācīšanas un mācīšanās modeļi, saskaņā ar kuriem skolotāja loma aprobežojas ar zināšanu un prasmju nodošanu un skolēna loma – ar klausīšanos, taču pilsoniskās izglītības mācīšana prasa daudzpusīgu un daudzveidīgu pieeju. Skolotājiem ir „jāpiedāvā plašs dinamisku mācīšanās iespēju klāsts, kas sniedzas tālāk par skolas un kopienas robežām, ir jāapvieno formālā un neformālā izglītība, klases un ārpusklases pasākumi, kā arī izglītošana un socializācija” (*Dürr, Spajic-Vrakaš & Martins*, 2000, 60. lpp.).

Karlhains Dirrs (*Karlheinz Dürr*) un viņa kolēģi, kas piedalījās Eiropas Padomes projektā „Demokrātiska pilsoniskuma izglītība” (¹²⁶) (tā nolūks bija ne tikai identificēt, kādas prasmes un vērtības ir vajadzīgas, lai kjūtu par iesaistītiem pilsoņiem, bet arī noskaidrot, kā šīs prasmes un vērtības var apgūt un iemācīt), uzskata, ka ar pilsonisko izglītību saistītās skolotāju kompetences ir „jānovirza no kategorizētām zināšanām un jātuvina starpdisciplinārām zināšanām par konkrēto tematu”, proti, jāsaista ar citiem mācību priekšmetiem. Tām ir arī jāattālinās no lineāras un statiskas mācīšanās, lai „radītu daudzējādu un dinamisku mācību procesu”, ko raksturo, piemēram, elastīga stundu darba plānošana un klases pārvaldība, kā arī daudzveidīgi mācību un vērtēšanas modeļi; tāpat jācenšas izvirzīt nevis tikai „kognitīvus mērķus, bet daudzējādus izglītības mērķus”, kas veicinātu skolēnu spēju darboties sarežģītā pasaulē (*ibid.*).

Papildus tam no pilsoniskās izglītības skolotājiem tiek gaidīts, ka viņi „internalizēs izpratni, prasmes, attieksmi un vērtības, kas būtu jāattīsta viņu skolēniem. Viņiem sevi jāuztver kā aktīva, demokrātiska pilsoniskuma paraugiem gan mācīšanas procesā, gan attiecībā ar skolēniem un kolēģiem” (*Huddleston*, 2005). „Būt par paraugu un demonstrēt vērtības, principus un cilvēktiesības” faktiski ir viens no efektīvākajiem netiešajiem pilsoniskās izglītības veicināšanas veidiem (*Salema*, 2012).

Visbeidzot, skolotājiem ir jāatrod veids, kā līdzsvarot skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmes un vērtību apguvi. Šie elementi ir savstarpēji saistīti, tāpēc tos nevar apgūt izolēti (*Salema*, 2005). Turklāt, tā kā pilsoniskā izglītība ir galvenokārt praktiska darbība, skolotājiem ir jāiemācās, kā šos četrus elementus iekļaut praktiskajā stundu darbā (*ibid.*).

Viss minētais liecina, ka attiecībā uz skolotāju kompetencēm pilsoniskās izglītības jomā ir lielas gaidas. Līdz ar to nav konkrēta saraksta, kurā būtu uzskaitītas visas no pilsoniskās izglītības skolotājiem gaidītās kompetences, tomēr ir bijuši vairāki mēģinājumi nepieciešamās kompetences klasificēt, lai izveidotu

⁽¹²⁶⁾ Projekta „Demokrātiska pilsoniskuma izglītība” grupu veidoja izglītības ministriju pārstāvji, speciālisti un tādu starptautisko institūciju un nevalstisko organizāciju pārstāvji, kuras darbojas demokrātiska pilsoniskuma izglītības jomā. Šī grupa izstrādāja demokrātiska pilsoniskuma izglītības jēdzienu sistēmu, t. sk. noteica pamatprasmes, kas vajadzīgas demokrātijas īstenošanai Eiropas sabiedrībā. Projekta grupa arī pētīja inovatīvas un atbalstošas iniciatīvas, kuru īstenošanas gaitā iedzīvotāji aktīvi piedalījās sabiedrības dzīvē un kuras ietvēra partnerību starp dažādām pilsoniskās izglītības nodrošināšanā iesaistītajām pusēm. Visbeidzot, grupa noteica efektīvas demokrātiskā pilsoniskuma mācību metodes un veidus.

noteiktu struktūru un vadlīnijas tiem, kas šajā jomā strādā (sal. ar *Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr, Spajic-Vrakaš & Martins, 2000; Huddleston et al., 2007; Brett, Montpoint-Gaillard & Salema, 2009*).

Pirmais un galvenais ir pilsoniskās izglītības mācīšanas aspekts, kas saskaņā ar dažādām klasifikācijām ir saistīts ar **skolotāja zināšanām un izpratni**. Tas ietver pamatīgas mācību priekšmeta zināšanas, proti, zināšanas par pilsoniskās izglītības vispārīgajiem mērķiem un uzdevumiem, kā arī par to, kādas zināšanas, prasmes, attieksme un vērtības skolēniem ir jāapgūst (*Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009*). Šis aspekts ietver arī pamatīgu izpratni par pamatprincipiem un vērtībām, piemēram, cilvēktiesībām un brīvībām, demokrātiju un demokrātijas principiem, kā arī par jēdzieniem „pilsonis”, „pilsoniska sabiedrība”, „globalizācija” u. c. (*Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr et al., 2000; Brett et al., 2009*). Tas ietver arī juridiskas un politiskas zināšanas, proti, par kolektīvās dzīves noteikumiem un varas sadalījumu demokrātiskā sabiedrībā visos politiskās pārvaldības līmeņos, kā arī zināšanas par mūsdienu pasauli, ieskaitot tās vēsturiskos, sociālos, kultūras un ekonomiskos aspektus (*Audigier, 2000*). Vēl tās ietver zināšanas par galvenajām starptautiskajām sistēmām un principiem, kas saistīti ar pilsoniskumu un izglītību cilvēktiesību jomā (*Brett et al., 2009*).

Skolotājiem ir nepieciešamas arī padziļinātas zināšanas par pilsoniskās izglītības saturu, mērķiem un uzdevumiem (*Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009*), izpratne par slēpto izglītības saturu, kas izpaužas projektu darbos, ekskursijās, sadarbībā u. c., kā arī zināšanas par starpdisciplināro, holistisko un starpnozaru pieeju pilsoniskajai izglītībai (*Bîrzéa, 2000*). Visi šie kognitīvie elementi veido daļu no tām būtiskajām zināšanām, kas skolotājiem ir vajadzīgas, lai īstenotu pilsoniskās izglītības saturu un panāktu pareizo līdzsvaru starp zināšanu, prasmju, attieksmes un vērtību apguvi.

Papildus tām zināšanām, kas skolotājiem ir jāamāca, vēl viens pilsoniskās izglītības mācīšanas pamatkompetenču kopums, kas uzsvērts dažādās klasifikācijās, ir saistīts ar **skolotāju metodisko spēju** plānot un īstenot mācību aktivitātes un novērtēt skolēnu mācīšanos un attīstību. Pilsoniskā izglītība ir īpaša tematiskā joma, kuras mērķis ir sagatavot skolēnus par aktīviem, demokrātiskiem pilsoņiem, tāpēc skolotājiem ir „jāspēj veicināt aktīva skolēnu mācīšanās un iesaistīšanās tādās mācību darbībās, kas ir aktuālas, interaktīvas, stimulējošas, veicina dalību un sadarbību” (*Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009*). Saistīto mācību metožu piemēri ir strukturētas debātes, problēmu risināšana, ideju ģenerēšana, lomu spēle, simulācija, plašsaziņas līdzekļu atbalstīta mācīšanās, darbsemināri un līdzīgas metodes, kurās mācīšanās procesa centrā ir izvirzīta aktīva skolēnu dalība, iesaistīšanās un attīstība (*Bîrzéa, 2000*; skat. arī 2. nodaļu).

Starp skolotāju kompetencēm, kas saistītas ar pilsoniskās izglītības nodrošināšanu, ir arī viņu spēja iekļaut attiecīgos principus, vērtības un praksi citos mācību priekšmetos (*Brett et al., 2009*). Šīs kompetences ietver izpratni par to, kādi mācīšanās veidi var tikt vērtēti pilsoniskās izglītības jomā, izpratni par šīs vērtēšanas procesu, piemēram, izmantojot dažādas summatīvās un formatīvās vērtēšanas metodes; tās paredz arī līdzinieku vērtēšanas un pašvērtēšanas veicināšanu un efektīvu un atbildīgu vērtēšanas informācijas izmantošanu (*Pepper, 2013*; skat. arī 3. nodaļu).

Trešais aspekts, kas ir būtisks pilsoniskās izglītības mācīšanai, ir saistīts ar **skolotāju sociālajām kompetencēm**. Tās ietver, piemēram, zināšanas par to, kā klasē veicināt diskusijas un debātes tādā mācību vidē, kas nav draudīga un ļauj ikvienam kritiski domāt un brīvi izteikties, jo īpaši, risinot strīdīgus un sensitīvus jautājumus. Šis aspekts attiecas arī uz skolotāju spēju veicināt skolēnu iesaistīšanos skolas dzīvē, uzticot bērniem un jauniešiem konkrētus uzdevumus un pienākumus, kas saistīti ar skolas vadīšanu; tas ietver arī spēju attīstīt skolēnos aktīvu pilsoniskumu, veicinot un atbalstot viņu dalību sabiedriskās iniciatīvās un pasākumos (*Huddleston et al., 2007*).

Tas nozīmē, ka skolotājiem ir nepieciešamas sadarbības prasmes, kas ļauj viņiem sadarboties ar partneriem, piemēram, kolēģiem skolotājiem un citiem izglītības speciālistiem, vecākiem vai ģimenēm, plašsaziņas līdzekļiem, pilsoniskās sabiedrības organizācijām, politikas pārstāvjiem u. c., lai plānotu un īstenotu dažādas iespējas, kā skolēniem piedalīties ar pilsoniskumu saistītās aktivitātēs savā kopienā un sabiedrībā kopumā (*Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Brett et al., 2009*).

Pēdējā, bet ne mazāk svarīgā kompetenču joma, kas vajadzīga pilsoniskās izglītības mācīšanai un kas ir iekļauta dažādās klasifikācijās, ir **skolotāju refleksijas, vērtēšanas un uzlabošanas spēja**. Pilsoniskā izglītība ir dinamiska tematiskā joma, kas saistīta ar sociālām, kultūras, politiskām un ekonomiskām

norisēm, tāpēc skolotājiem ir pastāvīgi jāanalizē un jāuzlabo īstenotās mācību aktivitātes, lai tādējādi kļūtu par refleksiīviem praktiķiem (*Birzēa, 2000*).

Citi svarīgi refleksijas aspekti ir saistīti ar skolotāju izpratni par savām vērtībām un attieksmi, kā arī ar šo vērtību saikni ar viņu īstenoto pilsoniskās izglītības pieeju. Vēl kāds svarīgs refleksijas elements ir skolotāju vajadzība pēc profesionālas pilnveides, lai aktualizētu un inovētu savas pedagoģiskās kompetences (*Huddleston et al., 2007*).

Šis kompetenču aspekts ietver arī skolotāju spēju novērtēt to, cik lielā mērā skolēniem ir iespējas piedalīties lēmumu pieņemšanā skolā un iesaistīties sabiedriskajā dzīvē (*Brett et al., 2009*); vispārīgāk – skolotāju spēju novērtēt pilsoniskās izglītības īstenošanu skolā kopumā un viņu potenciālu iesaistīties priekšlikumu izstrādāšanā un uzlabojumu ieviešanā (*Huddleston et al., 2007*).

4.1.2. Pedagogu apmācības atbalsta politika un pasākumi

Pēc tam, kad apskatītas dažas no skolotāju galvenajām kompetencēm pilsoniskās izglītības jomā, šajā apakšsadaļā ir aplūkotas politikas nostādnes un pasākumi, kuru mērķis ir uzlabot pedagogu apmācības efektivitāti šajā jomā. Izglītības padomes secinājumos par skolotāju efektīvu izglītību ⁽¹²⁷⁾ Eiropas valstis tiek mudinātas izstrādāt visaptverošu profesionālo kompetenču sistēmu skolotājiem, kuru varētu izmantot, lai paaugstinātu sākotnējās pedagoģiskās izglītības kvalitātes standartus, definējot, kādas kompetences un iezīmes skolotājiem ir nepieciešamas dažādos karjeras posmos vai dažādās mācību situācijās.

Viens no nedaudzajiem pētnieciskajiem dokumentiem, kurā aplūkots tas, kā politika var sekmēt ar pilsonisko izglītību saistītās skolotāju zināšanas un kompetences, ir Eiropas Padomes „Rīks pedagogu sagatavošanai demokrātiska pilsoniskuma izglītības un civiltiesību izglītības jomā” ⁽¹²⁸⁾. Šajā dokumentā Teds Hadlston (*Huddleston, 2005*) apgalvo, ka ir būtiski nodrošināt „rakstisku politikas izklāstu, kurā pausta nepieciešamība pēc valsts līmeņa pieejas saistībā ar pedagogu apmācību pilsoniskās izglītības jomā, kā arī apņemšanās atrast nepieciešamos resursus, lai to īstenotu” (*ibid.*, 57. lpp.). Šāda politiska apņemšanās, kas var būt ietverta valsts līmeņa stratēģijā vai rīcības plānā pilsoniskās izglītības jomā (skat. [1. pielikumu](#), kas pieejams tiešsaistē), būtu jāattiecinā gan uz SPI, gan uz PPP, un tai būtu jāuzsver pilsoniskās sabiedrības organizāciju nozīmīgā loma saistībā ar pilsoniskās izglītības pedagogu apmācīšanu (*Huddleston et al., 2007*).

Attiecībā tieši uz SPI T. Hadlston (*Huddleston, 2005*) iesaka ieviest vispārēju pilsoniskās izglītības moduli, kas aptvertu šīs tēmas mācīšanai vajadzīgās galvenās kompetences, visu jauno skolotāju izglītībā, t. i., gan sākumskolas izglītības visu priekšmetu skolotāju, gan vidējās izglītības viena priekšmeta skolotāju izglītībā. Papildus tam, veicinot skolotāju specializāciju pilsoniskās izglītības jomā, tiktu sagatavoti pilsoniskās izglītības speciālisti, kas varētu ne tikai nodrošināt pilsonisko izglītību kā atsevišķu mācību priekšmetu, bet arī dalīties pieredzē un apmācīt citus skolotājus skolā (*ibid.*).

Lai nodrošinātu SPI efektivitāti pilsoniskās izglītības jomā, var būt nepieciešami papildu mācību elementi. T. Hadlston u. c. (*Huddleston et al., 2007*) uzskata, ka starp tiem ir iespēja praktizēties pilsoniskās izglītības mācīšanā reālos apstākļos, piemēram, stažējoties vai izejot praksi skolās, kuras var uzskatīt par labas prakses piemēriem pilsoniskās izglītības nodrošināšanā. Pēc SPI ieguves skolotājiem būtu jābūt nodrošinātai ievadīšanai darbā, kas viņiem ļautu nostiprināt apgūto, un profesionāls mentors, kas skolotājiem varētu sniegt profesionālās karjeras sākumā nepieciešamo atbalstu (*ibid.*).

Attiecībā uz skolotāju PPP kā svarīgu pirmo soli ceļā uz sistemātiskas pieejas izstrādi T. Hadlston u. c. (*Huddleston et al., 2007*) iesaka izpētīt esošo apmācības piedāvājumu un noteikt tā trūkumus. Ja visus PPP pasākumus organizētu un koordinētu, piemēram, (valsts vai reģionāla) koordinācijas iestāde, būtu iespējams nodrošināt labāku pārklājumu, kas atbilstu visu skolotāju vispārējās pilsoniskās izglītības apmācības vajadzībām, kā arī nodrošināt tīpašu apmācību, lai padziļinātu pilsoniskās izglītības kā

⁽¹²⁷⁾ Padomes secinājumi par skolotāju efektīvu izglītību. OV C 183, 14.6.2014., 22.–25. lpp. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)).

⁽¹²⁸⁾ Rīka pamatā ir Eiropas Padomes tā brīža 46 dalībvalstu pieredze un zināšanas saistībā ar darbībām, kas nepieciešamas, lai atbalstītu skolotājus, kuri vēlas veicināt pilsonisko izglītību un civiltiesību ievērošanu.

atsevišķa priekšmeta skolotāju zināšanas un kompetences; tas arī uzlabotu regulāru izglītības kvalitātes pārraudzību un vērtēšanu (*ibid.*).

Citas atbalsta struktūras, kas, pēc Hadlstona domām (*Huddleston, 2005*), var sekmēt efektīvas pilsoniskās izglītības apmācības iespējas skolotājiem, ir resursu centri – vai nu iestādes, vai tīmekļa vietnes –, kas ļauj piekļūt dažādiem mācību materiāliem. Skolotāji šos materiālus var izmantot, lai sagatavotu mācību aktivitātes, iegūtu informāciju par jaunām prakses formām pilsoniskās izglītības jomā un izmantotu tos kā PPP kursu papildmateriālus. Profesionālās asociācijas ir vēl viens atbalsta elements pedagogu sagatavošanai pilsoniskās izglītības jomā; tās var, piemēram, palīdzēt izveidot līdzinieku grupas, organizēt un koordinēt seminārus un darbseminārus, izplatīt pētījumus vai dalīties pieredzē profesionālajā žurnālā vai apkārtrakstā (*Huddleson et al., 2007*).

Šeit aplūkotās politikas nostādnes un pasākumi ir tikai daži no elementiem, kas nepieciešami, lai nodrošinātu efektīvu pedagogu sagatavošanu pilsoniskās izglītības jomā. Tā kā pilsoniskā izglītība ir daudzpusīga un daudzveidīga tematiskā joma, kuras mācīšana skolotājiem un skolām izvirza daudz prasību, būs vajadzīgas dažādas atbilstošas iniciatīvas, liela politiskā atļūmība un kvalitatīva praktiskā koordinācija.

4.2. Nacionālā politika sākotnējās pedagoģiskās izglītības jomā

Pirms sīkāk aplūkot augstākā līmeņa noteikumus un rekomendācijas, kuru nolūks ir sagatavot pilsoniskās izglītības skolotājus, vispirms ir jānoskaidro, kāda veida skolotāji ir nodarbināti un kāda specifiska kvalifikācija viņiem ir nepieciešama, lai mācītu šo priekšmetu dažādās izglītības pakāpēs dažādās Eiropas valstīs. Kā minēts literatūras apskatā 4.1.2. apakšsadaļā, skolotāji, kas ir specializējušies pilsoniskajā izglītībā, var sekmēt pilsoniskās izglītības kā atsevišķa priekšmeta mācīšanu, kā arī palīdzēt uzlabot zināšanas un spējas citiem skolotājiem, lai tie varētu mācīt šo mācību priekšmetu skolā.

4.2.1. Par pilsonisko izglītību atbildīgie skolotāji sākumskolas izglītībā

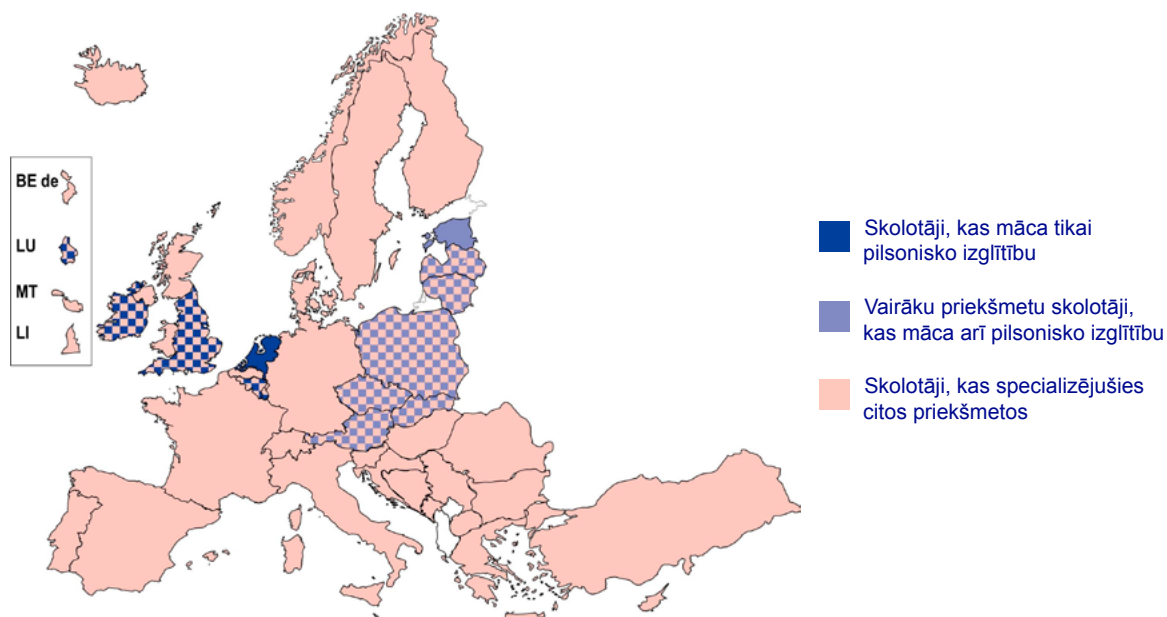
Ja pilsoniskā izglītība tiek mācīta sākumskolas izglītībā (skat. 1. nodaļas 1.1. attēlu), to galvenokārt māca skolotāji, kas ir kvalificēti mācīt visus vai gandrīz visus izglītības saturu priekšmetus. Tomēr dažās valstīs – Dānijā, Igaunijā un Luksemburgā – pilsonisko izglītību, tāpat kā citus mācību priekšmetus, māca skolotāji, kas ir specializējušies vienā vai dažos priekšmetos vai tematiskajās jomās. Parasti šie priekšmeti un jomas ir vēsture, politoloģija, sociālās zinības vai socioloģija, filozofija, ģeogrāfija, ekonomika, reliģija, ētika, valodas vai psiholoģija.

Norvēģijā un Turcijā pilsonisko izglītību sākumskolā nodrošina gan visu priekšmetu skolotāji, gan skolotāji, kas ir specializējušies dažos no iepriekš minētajiem priekšmetiem. Beļģijā (franču kopienā) par pilsoniskās izglītības kā atsevišķa mācību priekšmeta mācīšanu sākumskolas izglītībā (skolās, kas piedāvā izvēli starp dažādiem reliģijas un morāles kursiem) būs atbildīgi tikai tādi skolotāji, kas būs specializējušies pilsoniskās izglītības jomā, kad šī specializācija 2020. gada septembrī kļūs obligāta (plašāku informāciju par šīs specializācijas ieviešanu skat. tālāk redzamajā valsts piemērā). Subsidētajās privātskolās priekšmeta „filozofija un pilsoniskā izglītība” saturs un mērķi ir jāsteno visiem skolotājiem visos sākumskolas izglītības mācību priekšmetos.

4.2.2. Par pilsonisko izglītību atbildīgie skolotāji abos vidējās izglītības posmos

Pretstatā sākumskolas izglītībai abos vidējās izglītības posmos, t. sk. SPIA, daudzās valstīs pilsonisko izglītību māca skolotāji, kas specializējušies konkrētā mācību priekšmetā – pilsoniskajā izglītībā vai citā (skat. 4.1. attēlu). Dažās valstīs šajā ziņā ir atšķirības starp vispārējo izglītību un SPIA. Austrijā vispārējā vidējā izglītībā pilsonisko izglītību māca vairāku priekšmetu skolotāji, savukārt nepilna laika profesionālajās skolās un mācekļībā to māca arī citu priekšmetu skolotāji. Šveicē pilsonisko izglītību SPIA māca visu priekšmetu skolotāji, Islandē SPIA šis priekšmets netiek mācīts, savukārt Lihtenšteinā SPIA audzēkņi apmeklē Šveices PIA koledžas. Informācija par pilsonisko izglītību SPIA Kiprā nav pieejama, tāpēc attēlā tā nav iekļauta.

4.1. attēls. Skolotāji, kas parasti ir atbildīgi par pilsoniskās izglītības mācīšanu abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 2–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

„Skolotāji, kas māca tikai pilsonisko izglītību”: skolotāji, kuri SPI ieguves laikā specializējušies pilsoniskās izglītības mācīšanā.
 „Vairāku priekšmetu skolotāji, kas māca arī pilsonisko izglītību”: skolotāji, kuri SPI ieguves laikā specializējušies pilsoniskās izglītības un maksimums trīs citu priekšmetu mācīšanā. Šos profilus galvenokārt var atrast vidējā izglītībā.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE fr). Specialitāte „filozofijas un pilsoniskās izglītības skolotājs” tika ieviesta 2016. gada septembrī un tiks pakāpeniski īstenota, lai, sākot no 2020. gada septembra, priekšmetu „filozofija un pilsoniskā izglītība” varētu mācīt tikai tie skolotāji, kas ieguvuši sertifikātu šajā specialitātē. Skolotājiem ir jābūt vismaz bakalaura grādam un jāapgūst kurss „Neitralitāte” (*formation à la neutralité*).

Dānija. Kopš 2017. gada rudens ir pieejama programma „Maģistra grāds pārvaldes un pilsoniskuma jomā”.

Kipra. Informācija par pilsonisko izglītību SPIA nav pieejama.

Austrija. SPIA šo priekšmetu māca arī skolotāji, kas specializējušies citos mācību priekšmetos.

Šveice. SPIA pilsonisko izglītību māca visu priekšmetu skolotāji.

Islande. Skolā īstenotā SPIA pilsoniskā izglītība netiek mācīta.

Lihtenšteina. Skolā īstenotas SPIA nav.

Tajās izglītības sistēmās, kur pilsoniskā izglītība abos vidējās izglītības posmos ir starppriekšmetu tēma (skat. 1. nodaļas 1.1. attēlu), par tās mācīšanu ir kopīgi atbildīgi visi mācību priekšmetu skolotāji, un deviņās izglītības sistēmās ⁽¹²⁹⁾ ir pieņemti noteikumi vai rekomendācijas, kuru mērķis ir garantēt, lai visi skolotāji SPI ieguves laikā apgūtu īpašas pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetences (skat. arī 4.2.3. apakšsadaļu tālāk tekstā).

Tajās Eiropas izglītības sistēmās, kur pilsoniskā izglītība ir vai nu atsevišķs mācību priekšmets, vai ir integrēta citos mācību priekšmetos (skat. 1. nodaļas 1.2. attēlu), to lielākoties māca skolotāji, kuri specializējušies tādos mācību priekšmetos kā vēsture, politoloģija, sociālās zinības vai socioloģija, filozofija u. tml. 2010./11. mācību gadā specializēšanās pilsoniskajā izglītībā SPI ieguves laikā bija iespējama tikai Apvienotajā Karalistē (Anglijā) (*European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a*), savukārt 2016./17. mācību gadā tas bija iespējams piecās izglītības sistēmās: Beļģijā (franču kopienā), Īrijā, Luksemburgā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Anglijā); kopš 2017. gada rudens šī iespēja ir pieejama arī Dānijā.

Beļģijas franču kopienā skolās, kas piedāvā izvēli starp dažādiem reliģijas un morāles kursiem, 2016. gada septembrī tika ieviesta filozofijas un pilsoniskās izglītības skolotāja specialitāte ⁽¹³⁰⁾, kas bija pakāpeniski jāievieš līdztekus jaunajam mācību priekšmetam „filozofija un pilsoniskā izglītība” (no 2016./17. māc. g. sākumskolās un no 2017./18. māc. g. vidusskolās). No 2020. gada septembra minēto mācību priekšmetu drīkstēs mācīt tikai tie skolotāji, kuri būs ieguvuši izglītības dokumentu šajā specialitātē, kuriem papildus

⁽¹²⁹⁾ Beļģijas vācu kopiena, Dānija, Vācija, Spānija, Francija, Ungārija, Nīderlande, Apvienotā Karaliste (Velsa) un Norvēģija.

⁽¹³⁰⁾ [http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB %20- %20Circulaire %205821 %20\(6052_20160720_104743\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB %20- %20Circulaire %205821 %20(6052_20160720_104743).pdf)

būs vismaz bakalaura grāds un kuri būs apguvuši kursu „Neitralitāte” (*formation à la neutralité*). Šādu izglītības dokumentu piešķir SPI nodrošinātāji, kurus finansē vai subsidē franču kopiena.

Īrijā arvien vairāk skolotāju iegūst diplomu par „Pilsoniskās, sociālās un politiskās izglītības” (*CSPE*) jomas metodēm, kas ir daļa no pēcdiploma grāda pedagoģijā (darbam *ISCED 2*. pakāpē). Skolotājiem, kuri vēlas iegūt Pedagoģiskās padomes izsniegto diplomu *CSPE* jomā, ir jābūt bakalaura vai maģistra grādam socioloģijā vai politikā, ir jāapliecina pietiekamas zināšanas, prasmes un izpratne, lai varētu mācīt *CSPE* mācību programmu, un ir jāpabeidz viens vai vairāki metodikas moduļi par *CSPE* mācīšanu⁽¹³¹⁾. Vidējās izglītības otrajā posmā (*ISCED 3*) skolotāji, kas māca jauno mācību priekšmetu „politika un sabiedrība”, kas patlaban tiek ieviests un pagaidām vēl ir izvēles priekšmets, ir ieguvuši zinātnisko grādu politikā, socioloģijā un saistītās tematiskajās jomās. Paredzams, ka 2018. gadā, ieviešot šo mācību priekšmetu pilnībā, tiks sniegtas detalizētākas vadlīnijas par kvalifikācijas prasībām šī mācību priekšmeta skolotājiem.

Luksemburgā skolotāji, kas māca tikai pilsonisko izglītību, tiek mācīti un pieņemti darbā kopš 2015. gada. Šiem skolotājiem ir maģistra grāds politoloģijā, kas koncentrējas uz politiskajām teorijām un sistēmām, starptautiskajām attiecībām, Eiropas integrāciju, politisko ekonomiku, socioloģiju un pilsoniskās izglītības jautājumiem. Pēc tam viņi tiek pieņemti darbā, pamatojoties uz eksāmena rezultātiem, kurā ir ietverts rakstisks pārbaudes darbs, un disertāciju, kas saistīta ar pilsonisko izglītību⁽¹³²⁾.

Nīderlandē pilsonisko izglītību parasti māca skolotāji, kas ir specializējušies jomā „pilsoniskā audzināšana un socioloģija”. Tie skolotāji, kas māca *ISCED 2* un *SPIA* iestādēs, četrus gadus ir studējuši bakalaura studiju programmā, savukārt viena priekšmeta skolotāji, kas māca *ISCED 3* iestādēs, vēl vienu gadu ir studējuši maģistra studiju programmā.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) ir pieejama pilsoniskās izglītības jomas kvalifikācija „Profesionālais sertifikāts pedagoģijā / pēcdiploma sertifikāts pilsoniskajā izglītībā” (*Professional Graduate Certificate in Education / Postgraduate Certificate in Education in Citizenship, PGCE*), bet to neiegūst daudz topošo skolotāju⁽¹³³⁾. *PGCE* programmu pilsoniskās izglītības jomā piedāvā vairākas augstākās izglītības iestādes, un programmas ilgums ir viens akadēmiskais gads.

Dānijā kopš 2017. gada rudens ir pieejama programma „Maģistra grāds pārvaldes un pilsoniskuma jomā”. Tā ir nepilna laika maģistra grāda programma, kas ilgst divus gadus un ļauj programmas apguvējiem attīstīt pedagoģiskās un didaktiskās kompetences, kas nepieciešamas, lai palīdzētu skolēniem izprast attiecības starp individu un sabiedrību saistībā ar tādiem jēdzieniem kā individuālisms, globalizācija, eiropizācija un multikulturālisms. Programmas apguvēji spēs izprast un novērtēt dažādas pilsoniskuma formas, kā arī to nozīmi un derīgumu dažādos apstākļos.

Septiņās citās valstīs pilsonisko izglītību parasti māca vairāku priekšmetu skolotāji, proti, skolotāji, kas ir specializējušies pilsoniskajā audzināšanā vai pilsoniskajā izglītībā, kā arī vienā vai divos citos priekšmetos, bet galvenokārt vēsturē.

Čehijā skolotāji parasti specializējas divos mācību priekšmetos, tāpēc pilsonisko izglītību galvenokārt māca tādi skolotāji, kas papildus citam mācību priekšmetam ir studējuši pilsonisko audzināšanu. Tomēr pilnībā kvalificēts skolotājs ar skolas direktora piekrišanu var mācīt arī citus priekšmetus ārpus savas specializācijas.

Vairākas valstīs skolotāji specializējas pilsoniskajā izglītībā un vēsturē. Tā tas ir, piemēram, **Igaunijā** un **Polijā**, kur pilsoniskās un sociālās kompetences parasti māca skolotāji, kas specializējušies vēsturē un pilsoniskajā audzināšanā. Arī **Latvijā** pilsonisko izglītību 10.–12. klasēm māca vairāku priekšmetu skolotāji, kuri ir apguvuši sociālās zinības un citu mācību priekšmetu, piemēram, vēsturi vai ģeogrāfiju. **Lietuvā** jauno bakalaura grāda programmu „Mācību priekšmeta mācīšana – vēsture un pilsoniskā audzināšana” apgūst studenti, kas vēlas mācīt vēsturi, pilsonisko izglītību vai abus šos priekšmetus. Sociālo zinību specialitāte aptver četras daļas: pilsonisko izglītību, ētikas izglītību, veselības izglītību un ekonomiku. Arī **Austrijā** pilsoniskās izglītības skolotājiem parasti ir bakalaura vai maģistra grāds jomā „Vēsture, sociālās zinības un pilsoniskā izglītība” un citos papildu priekšmetos.

Slovākijā pilsonisko izglītību parasti māca vairāku priekšmetu skolotāji, kas ir apmācīti filozofijas un pilsoniskās izglītības jomā.

Lihtenšteinā, Melnkalnē un Serbijā pilsonisko izglītību parasti māca skolotāji, kas ir specializējušies citos mācību priekšmetos, nevis pilsoniskajā izglītībā, tomēr viņiem ir jāiziet profesionālā apmācība arī šajā jomā (skat. [5. pielikumu](#), kas pieejams tiešsaistē).

Lihtenšteinā pedagoģijas studenti *SPI* ieguvi pabeidz Šveicē vai Austrijā, tāpēc, sākot darbu profesijā, viņiem jāapgūst trīs kursi un jānokārto eksāmeni saistībā ar pilsonisko izglītību un audzināšanu, skolu likumdošanu un valsts vēsturi.

Melnkalnē pilsonisko audzināšanu var mācīt visi skolotāji, ja viņi ir pabeiguši divus obligātos mācību moduļus par pilsoniskās izglītības saturu pamatjēdzieniem un šī priekšmeta mācīšanai piemērotajām mācību stratēģijām. **Serbijā** ikviens kvalificēts skolotājs var mācīt pilsonisko izglītību, ja viņš ir apguvis vienu vai vairākus noteiktos PPP kursus. Šie PPP kursi ir īpaši saskaņoti ar izglītības saturā iekļautajām pilsoniskās izglītības tēmām, un tos atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāde.

4.2.3. Skolotāju kompetenču attīstīšana *SPI* ieguves laikā

SPI ieguves laikā topošajiem pilsoniskās izglītības skolotājiem ir jāapgūst ievērojams pamatzināšanu apjoms, kā arī tādas prasmes, attieksme un vērtības, lai viņi varētu efektīvi pildīt savu lomu un pienākumus

⁽¹³¹⁾ <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Registration/Documents/Curricular-Subject-Requirements-after-January-2017.pdf>

⁽¹³²⁾ <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/personnel-ecoles/recrutement-enseignant-fonctionnaire/programmes-epreuves/sciences-politiques.pdf>

⁽¹³³⁾ Saskaņā ar Nacionālās pedagoģijas un vadības koledžas datiem, 2015./16. ak. g. bija paredzēti 175 pilsoniskās izglītības priekšmeta specializācijas studenti (<https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-allocations-for-academic-year-2015-to-2016>).

klasē, skolā un sabiedrībā. Daudzās Eiropas izglītības sistēmās augstākās izglītības iestādes savu SPI programmu saturu var noteikt autonomi. Citās izglītības sistēmās augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes ir pieņēmušas noteikumus vai rekomendācijas, kas nosaka dažas no būtiskajām kompetencēm, kuras topošajiem pilsoniskās izglītības skolotājiem SPI ieguves laikā ir jāattīsta (skat. arī pētnieciskās literatūras apskatu par skolotāju kompetencēm pilsoniskās izglītības jomā 4.1.1. apakšsadaļā, kā arī 4.1.2. apakšsadaļā aprakstīto politikas regulējumu).

Tikai piecās no divpadsmit izglītības sistēmām, kurās abos vidējās izglītības posmos pilsonisko izglītību māca viena priekšmeta vai vairāku priekšmetu skolotāji, ir augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas, kurās ir definētas īpašās kompetences, kas jāaptver SPI ieguves laikā (skat. 4.2.a attēlu). Šo nelielo skaitu var izskaidrot ar faktu, ka viena un vairāku priekšmetu skolotājiem SPI programmu saturs, protams, ir vērsts uz kompetencēm pilsoniskuma jomā, līdz ar to ir mazāka vajadzība pēc augstākā līmeņa noteikumiem vai rekomendācijām šajā jomā.

Divās valstīs, kurās šādi noteikumi vai rekomendācijas ir pieņemti (Nīderlandē un Austrijā), tie attiecas uz īpašajām pilsoniskās izglītības kompetencēm, kas topošajiem viena un vairāku priekšmetu skolotājiem ir jāapgūst SPI ieguves laikā. Savukārt Īrijā, Polijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā) SPI ieguves laikā topošajiem skolotājiem jāapgūst nevis īpašas pilsoniskās izglītības kompetences, bet ar šo jomu saistītas kompetences. Līdz ar to šie noteikumi vai rekomendācijas attiecas ne tikai uz šo valstu topošajiem viena vai vairāku priekšmetu skolotājiem, kas mācīs pilsonisko izglītību, bet arī uz visu pārējo mācību priekšmetu skolotājiem (skat. arī 4.2.b attēlu).

Nīderlandē augstākās izglītības iestādes ir autonomas, tomēr Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija ir finansējusi zināšanu bāzu izveidi. Lietišķo zinātņu universitāšu asociācija ir izveidojusi zināšanu bāzi katram mācību priekšmetam, un pedagoģiskās izglītības iestādes brīvprātīgi integrē tās savās programmās. Tādējādi pedagoģiskās izglītības programma holandiešu pedagoģijas studentiem, kas specializējas pilsoniskajā audzināšanā un socioloģijā, aptver tēmas, kas noteiktas jomas „Pilsoniskā audzināšana un socioloģija” bakalaura ⁽¹³⁴⁾ un maģistra grāda ⁽¹³⁵⁾ zināšanu bāzēs. Tās aptver tādas tēmas kā politiskais, konstitucionālais un demokrātiskais pilsoniskums; plašsaziņas līdzekļi un komunikācija; noziedzība un drošība; darbs un labklājība; sociālais pluralisms; kultūra un socializācija; sociālās un globālās norises.

Austrijā 14 pedagoģiskās izglītības universitāšu koledžas un vairākas Austrijas universitātes, kas piedāvā pedagoģiskās izglītības programmas, ir apvienotas četrās reģionālās grupās. Kopš 2016./17. māc. g. visas grupas izmanto bakalaura un maģistra programmu „Jauno pedagogu sagatavošana” pamatstruktūru ⁽¹³⁶⁾, tomēr katrai grupai ir savas izglītības satura norādes. Piemēram, Ziemeļaustrumu grupas (Lejasaustrija, Vīne) izglītības satura norādēs ir iekļauti mācību rezultāti topošajiem „vēstures, sociālo zinību un pilsoniskās izglītības” skolotājiem. Šie rezultāti paredz: zināšanas par politiskās didaktikas galvenajām teorijām, metodēm, jēdzieniem un kategorijām; spēju nodot šīs zināšanas tālāk, izmantojot atbilstošas metodes, ieskaitot jaunus plašsaziņas līdzekļus; zināšanas par pilsoniskās izglītības kompetences modeli; spēju analizēt pilsonisko izglītību, meklēt atgriezenisko saikni un novērtēt savu pedagoģisko darbu; zināšanas par sadarbošanās iespējām ar ārējiem dalībniekiem; spēja tikt galā ar dažādību un iekļaušanu, kā arī veicināt dzimumu līdztiesību ⁽¹³⁷⁾. Citu grupu izglītības satura norādēs ir paredzēti līdzīgi mācību rezultāti, un arī tie ir balsīti uz kompetencēm.

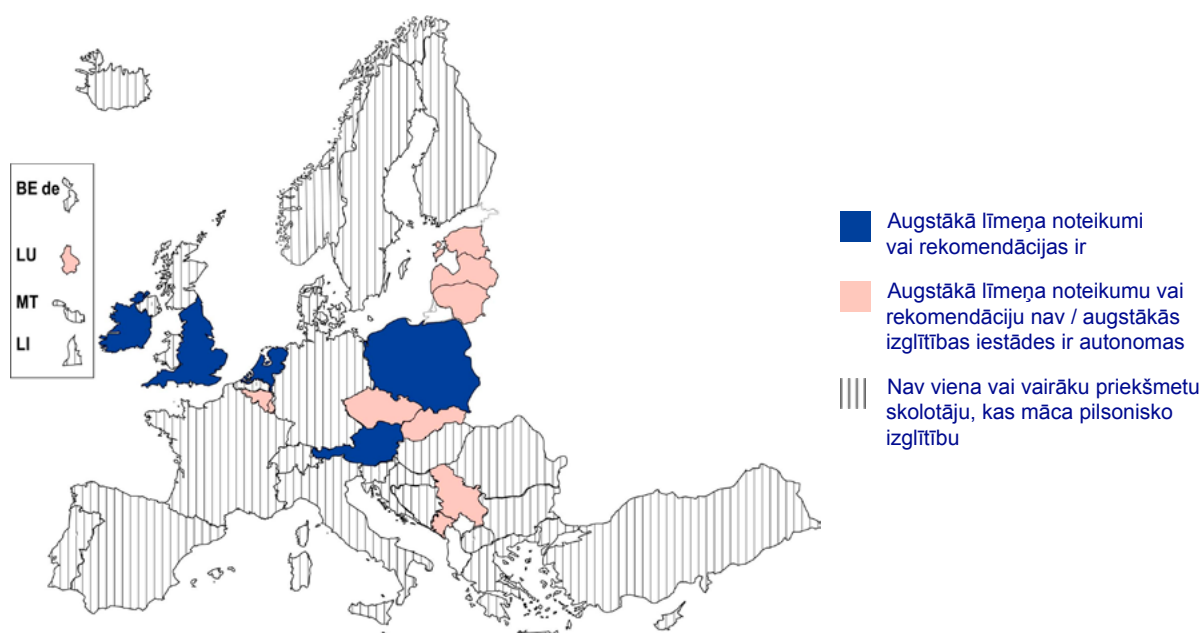
⁽¹³⁴⁾ <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=26>

⁽¹³⁵⁾ https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_maatschappijleer_master.pdf

⁽¹³⁶⁾ http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_engl.pdf

⁽¹³⁷⁾ http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_243.pdf

4.2.a attēls. Augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas par pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetenču attīstīšanu SPI ieguves laikā; topošie viena un vairāku priekšmetu skolotāji abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 2–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

SPI ieguves laikā apgūstamās pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetences var aptvert: zināšanas par pilsoniskās izglītības saturu un mērķiem; pedagoģiskās prasmes un pilsoniskajai izglītībai atbilstošās metodes; spēju sadarboties ar skolēniem, vecākiem un vietējo sabiedrību; spēju analizēt un uzlabot praksi un izpildi.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE fr) un Luksemburģa. Augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes patlaban definē galvenās kompetences, kas SPI ieguves laikā jāapgūst visiem topošajiem viena priekšmeta (pilsoniskās izglītības) skolotājiem.

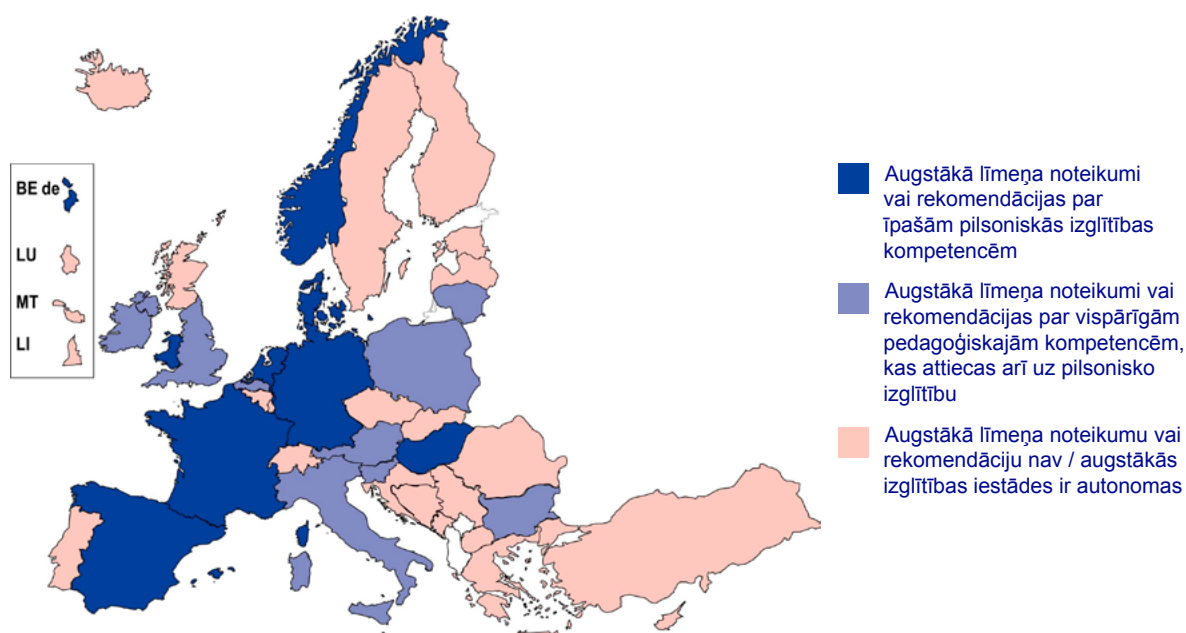
Dānija. Programma „Maģistra grāds pārvaldes un pilsoniskuma jomā” ir pieejama kopš 2017. gada rudens.

Beļģijā (franču kopienā), Dānijā un Luksemburgā, kur specializācija pilsoniskās izglītības jomā ir ieviesta pavisam nesen, augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes patlaban definē galvenās kompetences, kas SPI ieguves laikā ir jāapgūst visiem topošajiem viena priekšmeta (pilsoniskās izglītības) skolotājiem.

Papildus politikai, kas veicina to viena un vairāku priekšmetu skolotāju kompetenču attīstību, kuri māca pilsonisko izglītību, gandrīz pusē Eiropas izglītības sistēmu ir izstrādāti plašāki augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas SPI iestādēm attiecībā uz visu topošo sākumskolas un/vai abu vidējās izglītības posmu skolotāju kompetencēm (skat. 4.2.b attēlu). Arī te var nodalīt tās valstis, kur spēkā esošie noteikumi vai rekomendācijas koncentrējas īpaši uz pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetencēm, un tās valstis, kur politika veicina vispārīgu pedagoģisko prasmju attīstību, kuras veicina arī pilsoniskās izglītības īstenošanu.

Augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas, kuru mērķis ir SPI ieguves laikā attīstīt visu pedagoģijas studentu īpašās pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetences, ir pieņemti deviņās izglītības sistēmās – Beļģijā (vācu kopienā), Dānijā, Vācijā, Spānijā, Francijā, Ungārijā, Nīderlandē, Apvienotajā Karalistē (Velsā) un Norvēģijā (skat. arī tabulu aiz 4.2.b attēla; tabulā apkopotas īpašās pilsoniskās izglītības kompetences, kuru attīstība tiek veicināta SPI ieguves laikā). Portugālē nav augstākā līmeņa noteikumu vai rekomendāciju, kas veicinātu īpašu pedagoģisko kompetenču attīstību, tomēr valsts iestāde, kura ir atbildīga par SPI studiju programmu akreditāciju (*Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*), pārbauda, vai programmās ir ietverts pilsoniskuma elements.

4.2.b attēls. Augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas par pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetenču attīstīšanu SPI ieguves laikā; visi topošie skolotāji sākumskolas izglītībā, abos vispārējās vidējās izglītības posmos un skolā īstenotā SPIA (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

SPI ieguves laikā apgūstamās pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetences var aptvert: zināšanas par pilsoniskās izglītības saturu un mērķiem; pedagoģiskās prasmes un pilsoniskajai izglītībai atbilstošās metodes; spēju sadarboties ar skolēniem, vecākiem un vietējo sabiedrību; spēju analizēt un uzlabot praksi un izpildi.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Beļģija (BE de). SPI tiek piedāvāta tikai tiem studentiem, kas studē, lai kļūtu par *ISCED* 1. pakāpes skolotājiem.

Luksemburga. Kopš 2017./18. māc. g. visi topošie skolotāji var apgūt modulāru kursu par demokrātisku skolas kultūru (12 stundu) ⁽¹³⁸⁾.

Lihtenšteina. Pedagoģijas studenti izglītības ieguvi pabeidz Šveicē vai Austrijā, tāpēc, sākot darbu profesijā, viņiem jāapgūst trīs kursi un jānokārto eksāmeni saistībā ar pilsonisko izglītību un audzināšanu, skolu likumdošanu un valsts vēsturi.

Nīderlande. Lietišķo zinātņu universitāšu asociācija, izmantojot Izglītības, kultūras un zinātnes ministrijas finansējumu, ir izstrādājusi jomas „Pilsoniskā audzināšana un socioloģija” bakalaura un maģistra grādu zināšanu bāzes, kā arī pedagoģiskās izglītības vispārējo zināšanu bāzi. Pedagoģiskās izglītības iestādes tās brīvprātīgi integrē savās programmās.

⁽¹³⁸⁾ <https://ssl.education.lu/ifen/descriptionformation?idFormation=109382>

Pārskats par īpašajām pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetencēm, kas SPI ieguves laikā jāattīsta visiem topošajiem sākumskolas, abu vispārējās vidējās izglītības posmu un skolā īstenotas SPIA skolotājiem (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g. (4.2.b attēls)

Beļģija – vācu kopiena

SPI ISCED 1. pakāpei ⁽¹³⁹⁾

- ❖ Pamatzināšanas par politiskajiem jēdzieniem un pilsonisko izglītību
- ❖ Politisko jēdzienu izskaidrošana bērniem saprotamā valodā
- ❖ Aktuālu sociālu problēmu apspriešana un risināšana
- ❖ Atvērtība, tolerance un cieņa pret citiem
- ❖ Efektīvu un konstruktīvu attiecību veidošana ar citiem cilvēkiem, t. sk. vecākiem
- ❖ Kritiska pilsoniskās izglītības vērtēšana
- ❖ Refleksija par kultūrolo identitāti, daudzveidību un etnocentrisko domāšanu

Dānija

Pedagoģiskās izglītības bakalaura studiju programma ⁽¹⁴⁰⁾

- ❖ Zināšanas par cilvēktiesībām un bērnu tiesībām un filozofisko pamatu refleksijai par saikni starp cilvēktiesībām, reliģiju un demokrātiju
- ❖ Zināšanas par dažādajām pilsoniskuma formām un pasaules pilsoniskumu vēsturiskā un mūsdienu skatījumā
- ❖ Spēja tikt galā ar sarežģītām pedagoga profesijas problēmām saistībā ar kultūru, vērtībām un reliģisko plurālismu
- ❖ Spēja nodrošināt skolēnu mācīšanos, attīstību un labklājību

Vācija

Pedagoģiskās izglītības satura prasības un standarti ⁽¹⁴¹⁾

- ❖ Demokrātijas izglītība un demokrātijas didaktika skolotājiem politikas, sociālo zinību un ekonomikas jomā
- ❖ Zināšanas par konstitūciju, likumiem un cilvēktiesību konvencijām

Spānija

Sākumskolas skolotāja (ISCED 1) bakalaura grāda studiju programma

Pedagoģiskās izglītības maģistra grāda studiju programma abiem vidējās izglītības posmiem, profesionālajai izglītībai un svešvalodu mācīšanai (ISCED 2 un 3, vispārējā izglītība un SPIA) ⁽¹⁴²⁾

Sākumskolas skolotājiem (ISCED 1):

- ❖ Demokrātiskas pilsoniskās izglītības un sociālās kritiskās domāšanas prakses veicināšana
- ❖ Mūsdienu sabiedrības aktuālo problēmu (piemēram, izmaiņas dzimumu un paaudžu attiecībās, multikulturālisms un starpkultūru aspekts, diskriminācija un sociālā integrācija, kā arī ilgtspējīga attīstība) kritiska analizēšana
- ❖ Mācību vides izveidošana un regulēšana dažādos apstākļos, pievēršot uzmanību dzimumu līdztiesībai, taisnīgumam, cilvēktiesību ievērošanai un pilsoniskās izglītības vērtībām
- ❖ Sadarbība ar dažādiem izglītības kopienas un sociālās vides sektoriem

⁽¹³⁹⁾ http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/Kursbeschreibung_Lehramt_Primary_2015-2016.pdf

⁽¹⁴⁰⁾ <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

⁽¹⁴¹⁾ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf un http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

⁽¹⁴²⁾ Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3858/2007; Orden EDU/3498/2011.

Pārskats par īpašajām pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetencēm, kas SPI ieguves laikā jāattīsta visiem topošajiem sākumskolas, abu vispārējās vidējās izglītības posmu un skolā īstenotas SPIA skolotājiem (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g. (4.2.b attēls)

Spānija (turpinājums)

Vidējās izglītības skolotājiem (ISCED 2 un 3, vispārējā izglītība un SPIA)

- ❖ Izglītības saistīšana ar vidi un izpratne par ģimenes un sabiedrības lomu izglītībā – gan prasmju apgūšanā, gan mācīšanās procesā, kā arī saistībā ar tiesībām un brīvību, vienlīdzīgām tiesībām un iespējām vīriešiem un sievietēm, kā arī vienlīdzīgu attieksmi un nediskrimināciju pret invalīdiem
- ❖ Tādu prasmju un sociālo prasmju apgūšana, kas nepieciešamas, lai veicinātu mācīšanos, mijiedarbību, saziņu un līdzaspastāvēšanu klasē; disciplīnas jautājumu un konfliktu risināšana
- ❖ Tādu formālās un ikdienējās mācīšanās pasākumu sagatavošana un īstenošana, kas palīdz padarīt skolu par līdzdalības un līdzaspastāvēšanas vietu savā vidē

Francija

Skolotāju profesionālās kompetences standarts (ISCED 1–3, vispārējā izglītība un SPIA)

Rīcības plāns „Lielā skolu mobilizācija Republikas vērtībām”⁽¹⁴³⁾

- ❖ Sekulārisma veicināšana un iestāšanās pret visu veidu vardarbību un diskrimināciju
- ❖ Republikas vērtību popularizēšana
- ❖ Rēķināšanās ar skolēnu daudzveidību un palīdzēšana skolēniem mācību procesā
- ❖ Atbildīga un ētiska pedagoga rīcība
- ❖ Digitālo rīku integrēšana mācību procesā
- ❖ Darbošanās grupās, kopā ar vecākiem un skolas partneriem
- ❖ Piedalīšanās skolas kopienas aktivitātēs

Ungārija

Valdības dekrēts par pedagogiskās izglītības mācīšanās rezultātiem⁽¹⁴⁴⁾

- ❖ Pamatzināšanas par demokrātijas procesiem, multikulturālismu un sociālo kopienu attīstību
- ❖ Tolerantas vides veidošana klasē un skolēnu kopienā
- ❖ Konfliktu risināšana un aktīva pilsoniskuma veicināšana starp skolēniem
- ❖ Cieņa pret demokrātiskajām un nacionālajām vērtībām, gatavība bez aizspriedumiem pieņemt un cienīt dažādus uzskatus un vērtības
- ❖ Sadarbošanās ar vecākiem

Nīderlande

Pedagoģiskās izglītības vispārējā zināšanu bāze⁽¹⁴⁵⁾

- ❖ Pilsoniskās izglītības pamatzināšanas un prasmes

⁽¹⁴³⁾ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁽¹⁴⁴⁾ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM×hift=20160901

⁽¹⁴⁵⁾ <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/themes/opleidentotleraar/generiek.pdf> un https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf

Pārskats par īpašajām pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetencēm, kas SPI ieguves laikā jāattīsta visiem topošajiem sākumskolas, abu vispārējās vidējās izglītības posmu un skolā īstenotas SPIA skolotājiem (ISCED 1–3), 2016./17. māc. g. (4.2.b attēls)

Apvienotā Karaliste (Velsa)

Velsas kvalificēta skolotāja statusa standarti

Izglītība ilgtspējīgai attīstībai un globālajam pilsoniskumam: informācija pedagoģijas studentiem un jauniešiem skolotājiem Velsā ⁽¹⁴⁶⁾

- ❖ Valsts izglītības satura norāžu mērķu un vadlīniju pārzināšana un izprašana, jo īpaši attiecībā uz jaunākajām valsts līmeņa vadlīnijām par ilgtspējīgas attīstības un globālā pilsoniskuma izglītības veicināšanu
- ❖ Atbilstošu iespēju izmantošana, lai popularizētu un īstenotu izglītību ilgtspējīgai attīstībai un globālajam pilsoniskumam visos atbilstošajos mācīšanas aspektos
- ❖ Tēmas „Izglītība ilgtspējīgai attīstībai un globālajam pilsoniskumam” iekļaušana skolas ētосā
- ❖ Attiecību veidošana ar plašāku skolu kopien

Norvēģija

Sākumskolas izglītības un vidējās izglītības pirmā posma skolotāju pedagoģiskās izglītības plāni (vispārējā ISCED 2) ⁽¹⁴⁷⁾

- ❖ Zināšanas un prasmes, kas saistītas ar demokrātijas un pilsoniskuma tēmām

Lielākajā daļā iepriekš minēto izglītības sistēmu, SPI ieguves laikā attīstot visu potenciālo sākumskolas un/vai abu vidējās izglītības posmu skolotāju pilsoniskās izglītības mācīšanas īpašās kompetences, tiek attīstītas ne tikai ar šo tēmu saistītās zināšanas, bet arī prasmes un attieksme. Dānijā, Spānijā, Francijā un Ungārijā starp veicinātajām kompetencēm ir arī vērtības, proti, ar pilsoniskumu saistīto vērtību (piemēram, demokrātisko vērtību) ievērošana, cieņa pret citiem, spēja tikt galā ar atšķirīgām vērtībām (Dānijā, Spānijā un Ungārijā), kā arī nacionālo vērtību popularizēšana (Francijā un Ungārijā).

Zināšanu aspekts visās šajās izglītības sistēmās aptver pamatzināšanas par pilsoniskās izglītības jautājumiem; tās apzīmētas kā „demokrātijas izglītība” (Vācijā), „demokrātijas pilsoniskā izglītība” (Spānijā) un „izglītība ilgtspējīgai attīstībai un globālajam pilsoniskumam” (Apvienotajā Karalistē (Velsā)). Šis aspekts aptver arī zināšanas par cilvēktiesībām un bērnu tiesībām (Dānijā, Vācijā un Spānijā), politisko jēdzienu izpratni (Beļģijas vācu kopienā) un vēsturiskā skatījuma apzināšanos (Dānijā un Lihtenšteinā).

Attiecībā uz pilsoniskās izglītības mācīšanas prasmēm augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas četrās valstīs (Dānijā, Spānijā, Francijā un Ungārijā) norāda uz nepieciešamību sekmēt skolotāju spēju radīt atbilstošu mācību vidi, attīstīt toleranci un risināt problēmas, kas saistītas ar skolēnu dažādību, t. sk. kultūras, reliģisko un vērtību dažādību. Ir minētas arī prasmes, kas vajadzīgas, lai veicinātu saziņu un diskusijas, jo īpaši par aktuālajiem sociālajiem jautājumiem (Beļģijas vācu kopienā un Spānijā), kā arī risinātu konfliktus un veicinātu līdzaspastāvēšanu (Spānijā un Ungārijā).

Vēl viena būtiska kompetence, kas saistīta ar skolēnu, vecāku un vietējās sabiedrības iesaistīšanu, ir paredzēta augstākā līmeņa noteikumos vai rekomendācijās par SPI Beļģijas vācu kopienā, Spānijā, Francijā, Ungārijā un Apvienotajā Karalistē (Velsā). Šī kompetence aptver komandu darbu skolā un

⁽¹⁴⁶⁾ <http://gov.wales/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en>
<http://gov.wales/docs/dcells/publications/081204infoteachertraineesen.pdf>

⁽¹⁴⁷⁾ <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454d3c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-l1064431.pdf>
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c454d3c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf>

efektīvu attiecību veidošanu ar izglītības kopienu, skolas partneriem, vecākiem un vietējo sabiedrību, lai starp skolēniem veicinātu aktīvu demokrātisko pilsoniskumu.

Visbeidzot, kompetences, kas saistītas ar refleksiju par pilsonisko izglītību un par pilsoniskās izglītības vērtēšanu un uzlabošanu, ir minētas tikai Beļģijas vācu kopienas un Spānijas augstākā līmeņa noteikumos vai rekomendācijās. Abos gadījumos ir uzsvērtā kritiska pilsoniskās izglītības un tās satura vērtēšana.

Desmit citās Eiropas izglītības sistēmās – Beļģijas flāmu kopienā ⁽¹⁴⁸⁾, Bulgārijā ⁽¹⁴⁹⁾, Īrijā ⁽¹⁵⁰⁾, Itālijā ⁽¹⁵¹⁾, Lietuvā ⁽¹⁵²⁾, Austrijā ⁽¹⁵³⁾, Polijā ⁽¹⁵⁴⁾, Slovēnijā ⁽¹⁵⁵⁾ un Apvienotajā Karalistē (Anglijā ⁽¹⁵⁶⁾ un Ziemeļīrijā ⁽¹⁵⁷⁾) – arī ir augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas skolotāju kompetenču veicināšanai SPI ieguves laikā, tomēr tie ir vērsti nevis tieši uz pilsoniskās izglītības kompetencēm, bet gan uz vispārīgajām pedagoģiskajām prasmēm, kas var noderēt arī pilsoniskās izglītības īstenošanai.

Visās šajās izglītības sistēmās augstākā līmeņa noteikumos vai rekomendācijās galvenais uzsvars ir likts uz skolotāju mācāmā priekšmeta zināšanām, kā arī mācību metožu (piemēram, sadarbības veicināšana un mācīšanās grupās) attīstīšanu, nevis uz viņu attieksmi un vērtībām. Itālijā un Lietuvā īpaši tiek veicināta iekļaujoša mācīšanās. Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Ziemeļīrijā) tiek prasīta skolotāju spēja izveidot drošu un atbalstošu mācību vidi, kur skolēni justos pieņemti un kur tiktu cienīta skolēnu sociālā, kultūras, valodas, reliģiskā un citu personisko iezīmju dažādība.

Daudzās izglītības sistēmās augstākā līmeņa noteikumos vai rekomendācijās ir minēta arī spēja strādāt komandā un veidot partnerību gan skolā, gan ar vecākiem, gan arī ar citām ieinteresētajām pusēm no vietējā sabiedrības. Nevienā no šīm izglītības sistēmām nav minēta tādu skolotāju kompetenču attīstīšana, kas saistītas ar refleksiju un prakses uzlabošanu viņu mācītajā mācību priekšmetā.

4.2.4. Profesionālā apmācība SPI ieguves laikā un sākot darbu skolotāja profesijā

Kā uzsvērts literatūras apskatā (skat. 4.1.2. apakšsadaļu), būtisks topošo un jauno skolotāju praktiskās apmācības elements ir iespēja praktizēt pilsoniskās izglītības mācīšanu reālos apstākļos studiju prakses laikā, darbā ievadīšanas periodā vai ar profesionāla mentora palīdzību. Vairumā Eiropas valstu tiek īstenoti visi trīs elementi un daudzas nacionālās institūcijas ir noteikušas to minimālo ilgumu (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015b), taču to saturu augstākā līmeņa politika parasti neietekmē.

Tikai sešās Eiropas izglītības sistēmās – Francijā, Ungārijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) – ir spēkā augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas, kas sekmē ar pilsonisko izglītību saistīto kompetenču apguvi studiju praksē, darbā ievadīšanas periodā vai ar mentoringa palīdzību. No tām tikai Francijā un Slovēnijā īpašās prasības attiecībā uz skolotāju pilsoniskās izglītības kompetencēm darbā ievadīšanas periodā ir apvienotas ar mentora sniegtu atbalstu.

Francijā profesionālās pedagoģiskās izglītības programmas otrajā gadā pedagoģijas studenti strādā ar skolēniem, vada mācību stundas un viņu mentori ir kvalificēti skolotāji. Pedagoģijas studentu profesionālās pilnveides kompetenču standarts ⁽¹⁵⁸⁾ koncentrējas uz tādiem jautājumiem kā Republikas vērtību popularizēšana, rēķināšanās ar skolēnu dažādību, atbildīga un ētiska pedagoga rīcība, sadarbošanās ar vecākiem un skolas partneriem, piedalīšanās skolas kopienas aktivitātēs (skat. arī Gadījuma izpēti Nr. 4).

Slovēnijas „Izglītības profesionāļu prakses noteikumi” ⁽¹⁵⁹⁾ paredz, ka gan darbā ievadīšanas periodā, gan profesionālajā mentoringā jāiekļauj saturs, kas saistīts ar demokrātijas, kā arī cieņas pret cilvēku dažādību un multikulturālismu veicināšanu starp skolēniem.

⁽¹⁴⁸⁾ http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/documenten/2006_lerarenopleidingen.htm

⁽¹⁴⁹⁾ Izglītības un zinātnes ministra 01.09.2016. rīkojums Nr. 12 par skolotāju, direktoru un citu pedagoģijas speciālistu statusu un profesionālo pilnveidi (*prom.* SG. 75 27.099.2016) un Pielikums Nr. 2 rīkojuma 42. panta 2. punkta 1. apakšpunktam.

⁽¹⁵⁰⁾ <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>

⁽¹⁵¹⁾ Likuma Nr. 107/2015 1. panta 115.–120. punkts un valdības rīkojums Nr. 850/2015.

⁽¹⁵²⁾ http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date_from=2015-12-10&date_till=2015-12-10&text=&submit_lawacts_search=No.V-1264

⁽¹⁵³⁾ Federālais likums par universitāšu un to studiju procesa organizēšanu – 2002. gada Universitāšu likums; 2006. gada Augstākās izglītības likums; 2013. gada Federālais ietvarlikums par jaunas pedagoģiskās izglītības ieviešanu; 2013. gada Regula par augstākās izglītības saturu.

⁽¹⁵⁴⁾ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>

⁽¹⁵⁵⁾ <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201194&stevilka=4013>

⁽¹⁵⁶⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

⁽¹⁵⁷⁾ http://www.gtcni.org.uk/userfiles/file/The_Reflective_Profession_3rd-edition.pdf

⁽¹⁵⁸⁾ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁽¹⁵⁹⁾ <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697>

Ungārijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) augstākā līmeņa noteikumi vai rekomendācijas par skolotāju kompetencēm, kas jāattīsta SPI ieguves laikā (skat. 4.2.3. apakšsadaļu), attiecas arī uz praksi, darbā ievadīšanas periodu un profesionālo mentoringu. Kā minēts iepriekš, Ungārijā un Apvienotajā Karalistē (Velsā) noteikumi vairāk koncentrējas uz skolotāju pilsoniskās izglītības kompetenču veicināšanu, savukārt Anglijā un Ziemeļīrijā – uz vispārīgajām pedagoģiskajām prasmēm, kas ir būtiskas un veicina pilsoniskās izglītības mācīšanu.

4.3. Pastāvīga profesionālā pilnveide

Pēc sākotnējās pedagoģiskās izglītības ieguves un darba sākšanas profesijā rodas nepieciešamība pēc tālākas profesionālās pilnveides, tāpēc turpmākajās sadaļās ir aplūkoti skolotājiem un skolu direktoriem paredzēti ar pilsonisko izglītību saistīti pastāvīgas profesionālās pilnveides (PPP) pasākumi, kurus organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes.

4.3.1. PPP pasākumi skolotājiem, ko organizē vai atbalsta augstākās pārvaldes iestādes

PPP organizēšanai un īstenošanai parasti ir raksturīgi gan dažādi pakalpojumu sniedzēji, gan dažādi aptvertie jautājumi. Vairumā Eiropas valstu starp pakalpojumu sniedzējiem ir pedagoģiskās izglītības centri, skolotāju asociācijas, skolas, augstākās izglītības iestādes un privātie pakalpojumu sniedzēji. Lielākajā daļā izglītības sistēmu PPP tiek uzskatīta par profesionālu pienākumu, bet dažos gadījumos tā ir tikai rekomendēta vai fakultatīva (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015b).

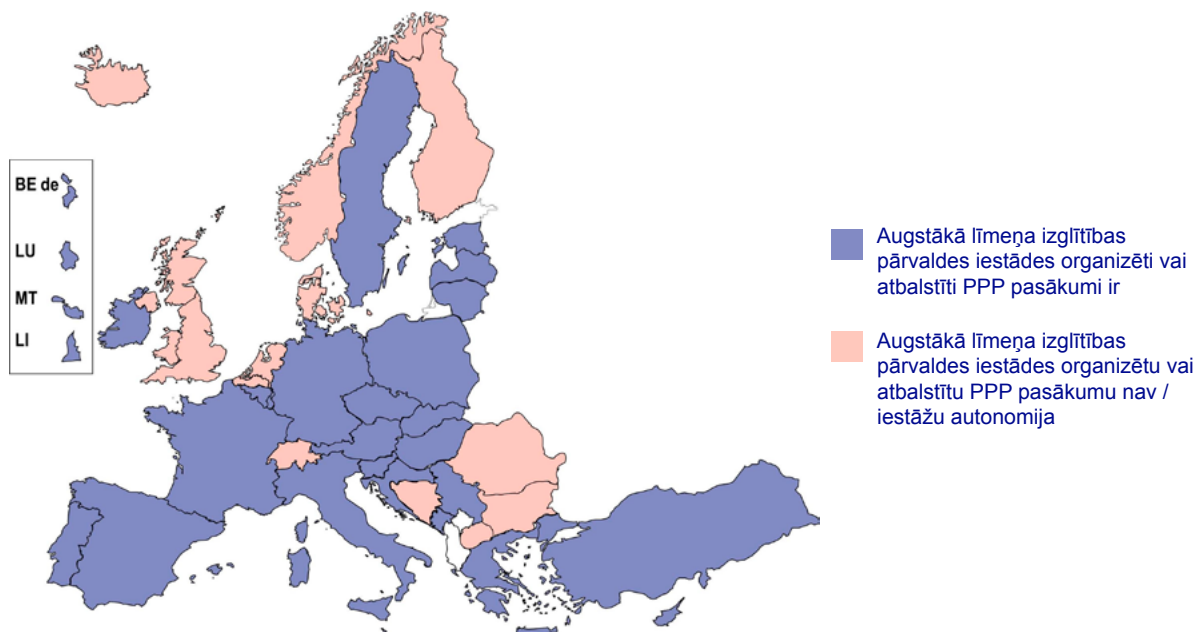
4.3. attēlā redzams, ka aptuveni divās trešdaļās Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes ir iesaistītas ar pilsonisko izglītību saistītu PPP pasākumu nodrošināšanā (skat. [5. pielikumu](#) un Gadījuma izpēti Nr. 4), lai gan augstākās izglītības iestādes parasti ir autonomas. Šo PPP pasākumu galvenais mērķis ir pilnveidot mācībspēku zināšanas un kompetences, tā uzlabojot pilsoniskās izglītības mācīšanu skolā, kaut arī skolotāju dalība šajos pasākumos bieži vien ir brīvprātīga. Augstākā līmeņa iestāžu iesaistīšanās var izpausties kā atbilstošas PPP nodrošināšana ar valsts vai reģionālo apmācības iestāžu starpniecību un/vai augstākā līmeņa finansējuma nodrošināšanu šādu pasākumu atbalstam.

Vairumā izglītības sistēmu augstākās pārvaldes iestādes organizētie vai atbalstītie PPP pasākumi ir paredzēti visiem skolotājiem, tomēr dažās valstīs tie ir paredzēti atsevišķu mācību priekšmetu skolotājiem. Tie var būt viena priekšmeta vai vairāku priekšmetu skolotāji, kas māca pilsonisko izglītību (Beļģijas franču kopienā, Īrijā, Lietuvā un Slovākijā), vai citu noteiktu mācību priekšmetu, piemēram, sociālo zinību, vēstures, ģeogrāfijas, ētikas, skolotāji (Francijā, Itālijā, Maltā un Turcijā). Tomēr jāpiemin, ka Īrijā, Lietuvā un Itālijā ar pilsoniskumu saistītā PPP ir paredzēta ne tikai pilsoniskās izglītības priekšmeta skolotājiem.

Beļģijas franču kopienā, Īrijā, Lietuvā un Slovākijā PPP kursi, ko organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāde, ir tieši saistīti ar mērķi nostiprināt viena vai vairāku priekšmetu skolotāju zināšanas, prasmes un kompetences pilsoniskās izglītības priekšmetā vai tematiskajā jomā.

Francijā, Itālijā, Maltā un Turcijā daži augstākās pārvaldes iestādes organizētie vai atbalstītie PPP kursi ir paredzēti skolotājiem, kas parasti māca pilsonisko izglītību. Šie kursi aptver tādas tēmas kā likums un taisnīgums, cilvēktiesības un demokrātisks pilsoniskums, kā arī Eiropas pilsoniskums un pilsoniskās kompetences. Tāpat ir aptvertas sadarbības un vadības prasmes, iekļaujošas un dalību rosinošas mācību metodes, izpratne par tādiem jautājumiem kā minoritāšu grupu integrācija, starptautiskās konvencijas par bērnu tiesībām un ētiskās vērtības.

4.3. attēls. PPP pasākumi, ko organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes, lai palīdzētu skolotājiem attīstīt pilsoniskās izglītības mācīšanai nepieciešamās kompetences, 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

PPP pasākumos apgūstamās pilsoniskās izglītības mācīšanas kompetences var aptvert zināšanas par pilsoniskās izglītības saturu un mērķiem, mācīšanas prasmes un pilsoniskajai izglītībai atbilstošās metodes, spēju iesaistīt skolēnus, vecākus un vietējo sabiedrību, kā arī spēju analizēt un uzlabot praksi un izpildi.

Citās izglītības sistēmās ⁽¹⁶⁰⁾ augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes organizē vai atbalsta PPP pasākumus, lai attīstītu visu skolotāju kompetences pilsoniskās izglītības jomā.

Spānijā Izglītības, kultūras un sporta ministrija (*MECD*) un vairāku autonomo apgabalu valdība nodrošina vairākas PPP programmas. Starp apskatītajiem tematiem ir līdzaspastāvēšana skolā un aktīvs pilsoniskums digitālajā laikmetā (*MECD*), cieņas un iecietības pret dzimumu dažādību veicināšana (Kastīlijas un Leonas valdība), konfliktu risināšana (Kastīlijas-Lamančas valdība), brīvprātīgais darbs un aktīva skolēnu dalība solidaritātes projektos, starpkultūru izglītība, iekļaujošā izglītība, vērtību izglītība un globālais pilsoniskums (Galīcijas valdība).

Kiprā PPP semināri abu vidējās izglītības posmu skolotājiem, ko Kīpras Pedagoģiskais institūts piedāvāja 2016./17. mācību gadā, pievērsās tādiem jautājumiem kā empātijas veicināšana, antirasisma politikas īstenošana skolās, cilvēku attiecības un krīzes pārvarēšana, izglītība cilvēktiesību jomā, ieceļojušo skolēnu integrācija skolās, tā attīstot empātijas prasmes un cieņu pret dažādību.

Polijā pēdējie PPP pasākumi, ko nodrošināja Nacionālās izglītības ministrijas vadītais Izglītības attīstības centrs, aptvēra tādas jautājumus kā juridiskā izglītība skolā, naida runas novēršana, ētikas izglītība, sociālās un pilsoniskās kompetences formālajā izglītībā, aktīvas skolas un globālā atbildība, skolu demokrātija, pilsoniskā un cilvēktiesību izglītība, multikulturālisms skolu praksē.

Portugālē Izglītības ministrija un Izglītības ģenerāldirektorāts nodrošina PPP apmācības kursus visu priekšmetu un izglītības pakāpju skolotājiem saskaņā ar Pilsoniskās izglītības vadlīnijām. Pēdējie apskatītie jautājumi ir finanšu izglītība, mācīšanās no uzņēmējdarbības problēmām un miera izglītība.

Dažas valstis cenšas attīstīt ar pilsoniskumu saistītās kompetences starp visu mācību priekšmetu skolotājiem, ne tikai nodrošinot apmācības kursus un seminārus, bet arī izmantojot citas metodes, piemēram, rīkojot nacionālās konferences (Horvātija), izveidojot akadēmiskās specializācijas (Austrija) un nodrošinot tiešsaistes PPP kursu kopumus (Zviedrija). Vācijā augstākās pārvaldes iestādes iejaucas tieši, nosakot prasības attiecībā uz PPP kursu saturu.

Vācijā Federālo zemju izglītības un kultūras lietu ministru pastāvīgā konference ir pieņēmusi vairākus oficiālus dokumentus, kas nosaka kopējās pedagoģiskās izglītības satura prasības un kas attiecas uz visām federālajām zemēm. Tās aptver demokrātijas izglītību un demokrātijas didaktiku, zināšanas par pamatlikumu (Vācijas konstitūciju) un cilvēktiesību konvencijām.

Horvātijā nesen notika vairākas nacionālās konferences, kurās varēja piedalīties visi skolotāji un kuras pievērsās tādām tēmām kā pilsoniskā audzināšana un ilgtspējīga attīstība, neformālās mācīšanās metodes pilsoniskajā audzināšanā, pilsoniskā audzināšana un saziņa izglītības un rehabilitācijas speciālistiem, kā arī pilsonisko kompetenču strukturālie un funkcionālie aspekti ģeogrāfijas mācīšanā.

Austrijas Federālā Izglītības ministrija katru otro gadu finansē 12 skolotāju studijas pilsoniskās izglītības maģistrantūrā Donavas

⁽¹⁶⁰⁾ Beļģijas vācu kopiena, Čehija, Vācija, Spānija, Horvātija, Itālija, Kipra, Lietuva, Luksemburga, Ungārija, Austrija, Polija, Portugāle, Slovēnija, Zviedrija, Lihtenšteina, Melnkalne un Serbija.

universitātē Kremsā (tālākizglītības universitāte). Tā nolūks ir sniegt skolotājiem ar pilsonisko izglītību saistītas akadēmiskās zināšanas un praktiskās prasmes. Skolotājiem tiek mācīts īstenot pilsonisko izglītību kā integrētu tēmu un kā starppriekšmetu tēmu. Programmas tēmas aptver pilsoniskās izglītības, politikas un plašsaziņas līdzekļu, kultūras, ekonomikas, Eiropas, dalības u. c. pamatjēdzienus. Katrs studiju cikls ir veltīts citai pamattēmai.

Zviedrijas Nacionālā izglītības aģentūra nodrošina vairākus tiešsaistes PPP kursu kopumus skolotājiem un skolu direktoriem par tēmām, kas saistītas ar pilsonisko izglītību, piemēram, sadarbspējo mācīšanos, kritiskās domāšanas un plašsaziņas līdzekļu lietošanas uzlabošanu un demokrātisko vērtību veicināšanu.

Papildus minētajam PPP piedāvājumam dažas Eiropas valstis arī cenšas attīstīt skolotāju kompetences pilsoniskās izglītības mācīšanai, piedaloties Eiropas projektos un iniciatīvās.

Kipra kā pilntiesīga partnervalsts ir piedalījies divos ciklos ES/EP projektā „Pretrunīgu jautājumu mācīšana – efektīvas apmācības izstrāde skolotājiem un skolu direktoriem”. Šī projekta mērķis bija sagatavot efektīvu apmācību par šiem jautājumiem un stiprināt skolotāju un skolu direktoru spējas un pārliecību šajā jomā. Projektā bija iesaistīti arī Īrija, Spānija, Apvienotā Karaliste un Melnkalne, un to atbalstīja Francija, Austrija, Zviedrija un Albānija. Projekta pirmais cikls „Dzīve ar pretrunām – apmācības rīks skolotājiem” tika īstenots 2014./15. mācību gadā, bet otrais cikls „Pretrunu pārvaldība: mācību vides apmācības rīks” – 2015./16. mācību gadā. Projekta rezultāts ir pastāvīgas profesionālās pilnveides programma, kuras nolūks ir atbalstīt un veicināt pretrunīgu jautājumu mācīšanu Eiropā.

Polija 2016. gadā piedalījās projektā „Demokrātija skolā”, kuru kopīgi rīkoja Nacionālās izglītības ministrija, Izglītības attīstības centrs, Eiropas Vergelanda centrs ⁽¹⁶¹⁾ un Eiropas Padome. Tas ir gadu ilgs projekts, kas tiek īstenots starptautiskā vidē divos posmos – nedēļu ilgs mācību kurss Izglītības attīstības centra apmācības centrā un projektu īstenošana skolās 10 mēnešu garumā.

Arī vairākas citas Eiropas valstis, t. sk. **Čehija, Igaunija, Grieķija, Latvija, Lietuva un Slovākija**, ir piedalījušās Eiropas Vergelanda centra organizētās iniciatīvās, jo īpaši reģionālajās un nacionālajās (vasaras) akadēmijās ⁽¹⁶²⁾. Šo akadēmiju nolūks ir veicināt demokrātiskāku kultūru Eiropas skolās, attīstot izglītības speciālistu un sabiedrības pārstāvju kompetences pilsoniskajā un civiltiesību izglītībā. Dalībnieki apgūst un aktīvi izmanto praktiskus rīkus un paņēmienus, lai veicinātu demokrātiju un civiltiesības skolās un to kopienās. Eiropas Vergelanda centrs ciešā sadarbībā ar izglītības ministrijām, nacionālajām pedagoģiskās izglītības iestādēm un Eiropas Padomi piedāvā reģionālās un nacionālās akadēmijas.

4.3.2. PPP pasākumi skolu direktoriem, ko organizē vai atbalsta augstākās pārvaldes iestādes

Tāpat kā skolotājiem, arī skolu direktoriem ir liela nozīme pilsoniskās izglītības īstenošanā skolā. Skolu direktoriem ir izšķiroša loma, piemēram, labvēlīgas skolas kultūras veicināšanā, visu skolas kopienas locekļu dalības sekmēšanā un ar pilsoniskumu saistītu pasākumu īstenošanā (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2012a). Parasti skolu direktori var brīvi piedalīties visos skolotājiem piedāvātajos PPP pasākumos, taču skolu direktoriem pielāgota profesionālā apmācība un atbalsts var palīdzēt attīstīt tieši viņu amatā nepieciešamās īpašās kompetences.

2016./17. mācību gadā augstākās pārvaldes iestādes organizēti vai atbalstīti PPP pasākumi nolūkā veicināt skolu direktoru kompetences pilsoniskās izglītības īstenošanā savā skolā notika 14 Eiropas valstīs ⁽¹⁶³⁾ (skat. 4.4. attēlu). Četrās no tām – Bulgārijā, Francijā, Austrijā un Polijā – uzmanība tiek pievērsta pilsoniskajai izglītībai plašā nozīmē.

Bulgārijā Nacionālais izglītības un kvalifikācijas institūts nodrošina tematiskus mācību pasākumus skolu direktoriem, t. sk. par pilsonisko audzināšanu, koncentrējoties uz praktisko darbu un aktīvām mācību metodēm ⁽¹⁶⁴⁾. **Francijā** Nacionālajā apmācības plānā 2016./17. mācību gadam ir paredzēta skolu direktoru apmācība par pilsonisko un morālo izglītību un „Pilsoņa ceļu”, radikalizācijas novēršanu, Republikas vērtību tālāknodošanu utt.

Savukārt Horvātijā, Itālijā un Nīderlandē skolu direktoru mācību programmas, ko piedāvā augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes, pievēršas arī konkrētākiem ar pilsoniskās izglītības satura īstenošanu saistītajiem aspektiem.

Horvātijā un Itālijā skolu direktoriem paredzētajos darbsemināros un semināros apskatītie jautājumi ietver pilsoniskās izglītības kā starppriekšmetu tēmas ieviešanu skolās.

Nīderlandē viens no augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes nodrošinātajiem kursiem „Pilsoņu veidošana” ⁽¹⁶⁵⁾ ļauj skolu direktoriem un vadītājiem radīt idejas par to, kā integrēt pilsonisko izglītību sākumskolās.

Daži skolu direktoriem paredzētie PPP pasākumi vairākās citās valstīs (t. sk. Igaunijā, Īrijā, Kiprā, Latvijā un Slovēnijā) galvenokārt koncentrējas uz pilsoniskās izglītības īstenošanu, izmantojot skolas kultūru un pārvaldi. Slovēnijā šāda mācību programma ir obligāta visiem topošajiem skolu direktoriem,

⁽¹⁶¹⁾ Eiropas Vergelanda centrs ir resursu centrs, ko 2008. gadā nodibināja Eiropas Padome un Norvēģija, lai veicinātu starpkultūru izpratnes, civiltiesību un demokrātiska pilsoniskuma izglītību.

⁽¹⁶²⁾ <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Summer-Academies>

⁽¹⁶³⁾ Bulgārija, Igaunija, Īrija, Spānija, Francija, Horvātija, Itālija, Kipra, Latvija, Lietuva, Nīderlande, Austrija, Polija un Slovēnija.

⁽¹⁶⁴⁾ <http://www.niokso.bg/obucheniya/katalog-2016>

⁽¹⁶⁵⁾ <http://www.onderwijsadvies.nl/diensten/dienstenoverzicht/burgerschap/>

Igaunijas un Kipras programmas ir paredzētas tiem skolu direktoriem, kas amatā iecelti nesen, savukārt Īrijā, Spānijā un Latvijā mērķauditorija ir visi skolu direktori.

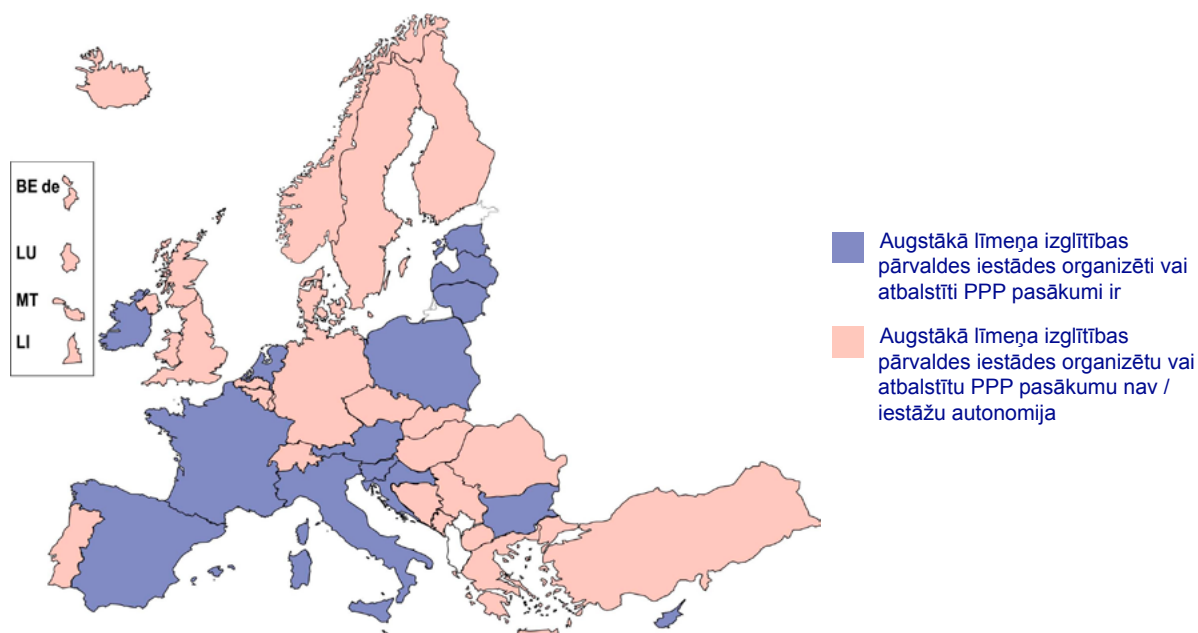
Slovēnijā augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāde nodrošina programmu par to, kā vadīt skolu kā tādu mācību vidi, kurā tiek īstenots pilsoniskums. Daļa šajā mācību programmā „Vadības licence” ir priekšnoteikums, lai varētu kļūt par skolas direktoru. Programmā ir ietverti moduļi par tādām tēmām kā izglītība cilvēktiesību jomā, cilvēki organizācijās, skolu direktori kā izglītības jomas līderi un cilvēktiesību un bērnu tiesību īstenošana skolā kā daļa no skolas kultūras un kā viens no skolas direktora pienākumiem. Izvēles PPP programmas skolu direktoriem aptver citas ar pilsonisko izglītību saistītas tēmas, piemēram, vadību, profesionalitāti un ētiku ⁽¹⁶⁶⁾.

Igaunijā un **Kiprā** augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāžu nesen īstenotie PPP pasākumi ir paredzēti pašreizējiem skolu direktoriem. Igaunijas programma koncentrējas uz demokrātisku skolu pārvaldību ⁽¹⁶⁷⁾, savukārt Kipras programma – uz skolas vadības lomu (sākumskolās un abu vidējās izglītības posmu skolās) mācīšanā, pārvaldīšanā un kultūrsociālās dažādības veicināšanā ⁽¹⁶⁸⁾. Turklāt Kipras Pedagoģiskais institūts un Izglītības un kultūras ministrija piedāvā seminārus sākumskolu direktoriem, piemēram, par to, kā risināt problēmas, kas saistītas ar rasismu un stereotipiem skolā, un par to, kā veicināt vienlīdzību un cilvēktiesību ievērošanu un mācīt par šīm tēmām.

Īrijā skolu direktoru profesionālās apmācības iespējas ir vērstas uz pilsoniskumu un skolēnu iesaistīšanu, ieviešot izmaiņas skolas kultūrā ⁽¹⁶⁹⁾. **Latvijā** apmācības programma, kas paredzēta skolu administrācijas pārstāvjiem, t. sk. direktoriem, direktoru vietniekiem un izglītības metodiķiem, aptver šādas tēmas: pilsoniskā izglītība sadarbībā ar vecākiem, izglītības darbā un ārpusklases pasākumos; pilsoniskās izglītības resursi un to izmantošana; skolotāju sadarbības veicināšana saistībā ar pilsoniskās izglītības īstenošanu skolā.

Spānijā Izglītības, kultūras un sporta ministrijas (MECD) izstrādātie tiesību akti ⁽¹⁷⁰⁾ paredz, ka skolu direktoru apmācības kurss jāpievērš uzmanība līdzaspastāvēšanas tēmai, proti, konfliktu novēršanai un līdzaspastāvēšanas uzlabošanas paņēmieniem, programmām un pasākumiem. Citiem vārdiem sakot, autonomajiem apgabaliem un MECD tai pakļautajās teritorijās (Seūtas un Meliljas autonomajās pilsētās) šī tēma ir jāiekļauj skolu direktoriem paredzētajos PPP pasākumos, kas norisinās minētajās teritorijās.

4.4. attēls. PPP pasākumi, ko organizē vai atbalsta augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes, lai palīdzētu skolu direktoriem attīstīt pilsoniskās izglītības nodrošināšanai nepieciešamās kompetences, 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Luksemburga. Pilsoniskās izglītības centrs (*Zentrum für politisch Bildung*) plāno nodrošināt PPP skolu direktoriem no 2018. gada.

Lihtenšteina. Skolu direktori var piedalīties skolotāju PPP pasākumos (skat. 4.3. attēlu un [5. pielikumu](#)).

4.3.3. Augstākā līmeņa koordinējošās institūcijas PPP jomā

Iepriekšējās sadaļās par skolotāju un skolu direktoru PPP pilsoniskās izglītības jomā tika konstatēts, ka daudzās Eiropas valstīs augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes organizē vai atbalsta daudz apmācības iespēju. Kā minēts literatūras apskatā (skat. 4.1.2. apakšsadaļu), augstākā līmeņa

⁽¹⁶⁶⁾ <http://www.solazaravnatelje.si>

⁽¹⁶⁷⁾ <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/alustavate-koolijuhtide-arenguprogramm>

⁽¹⁶⁸⁾ <http://enimerosi.moec.gov.cy/d/dme6871>

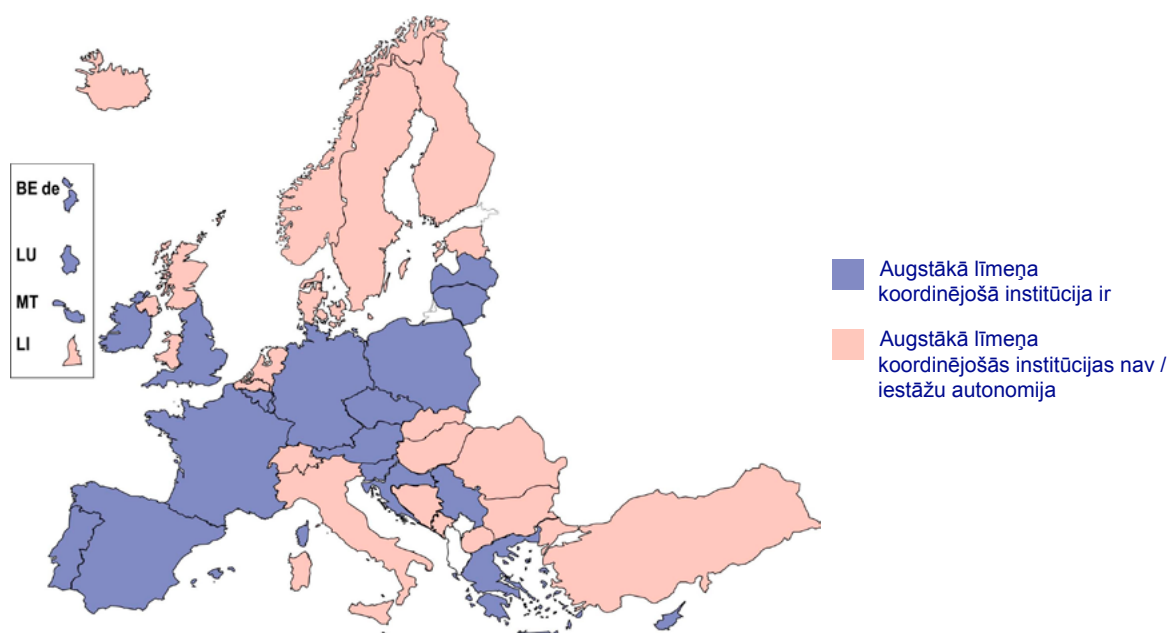
⁽¹⁶⁹⁾ <http://www.pdst.ie>

⁽¹⁷⁰⁾ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-11494>

koordinējošā institūcija var palīdzēt pārvaldīt visus PPP pasākumus, nodrošināt to plašāku pārklājumu un nodrošināt tādus kursus, kas apmierina pedagoģijas speciālistu vajadzības.

4.5. attēlā redzams, ka gandrīz pusē Eiropas izglītības sistēmu ⁽¹⁷¹⁾ ir augstākā līmeņa koordinējošā institūcija profesionālās apmācības jomā, kas parasti attiecas uz visiem mācību priekšmetiem un pedagoģiskajām tēmām, t. sk. uz pilsonisko izglītību (visu nacionālo koordinējošo institūciju sarakstu skat. [6. pielikumā](#), kas pieejams tiešsaistē). Vairumā valstu tas ir nacionālais centrs vai institūts (piemēram, universitāte, pedagoģiskais institūts, nacionālais apmācības centrs), kas ir tieši saistīts ar izglītības ministriju vai saņem no tās finansējumu. Šīm augstākā līmeņa koordinējošajām institūcijām var būt dažādi uzdevumi, t. sk. nodrošināt politikas īstenošanu skolotāju un skolu direktoru pastāvīgajā profesionālajā pilnveidē, koordinēt īstētos PPP pasākumus, nodrošināt apmācības kursus, kā arī izstrādāt mācību materiālus un pārraudzīt un vērtēt PPP pasākumu kvalitāti.

4.5. attēls. Augstākā līmeņa koordinējošās institūcijas PPP jomā, t. sk. pilsoniskās izglītības jautājumos, 2016./17. māc. g.



Avots: Eurydice

Paskaidrojums

Augstākā līmeņa koordinējošā institūcija ir nacionālais centrs vai institūts (piemēram, universitāte, pedagoģiskais institūts, nacionālais apmācības centrs), kam augstākās pārvaldes iestādes ir uzdevušas nodrošināt politikas īstenošanu skolotāju un skolu direktoru pastāvīgajā profesionālajā pilnveidē, t. sk. apmācības iniciatīvu koordinēšanu un nodrošināšanu, kā arī apmācības kvalitātes pārraudzīšanu un vērtēšanu.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Vācija. Federālo zemju skolu pedagoģijas institūti darbojas kā skolotāju PPP koordinācijas centri, t. sk. pilsoniskās izglītības jautājumos.

Spānija. Nacionālais izglītības tehnoloģiju un pedagoģiskās izglītības institūts Izglītības, kultūras un sporta ministrijas (*MECD*) pārraudzībā un sadarbībā ar autonomajiem apgabaliem izstrādā īpašas skolotāju PPP programmas. Tas ir atbildīgs par šādas apmācības organizēšanu *MECD* pārvaldītajās teritorijās (Seūtas un Meliljas autonomajās pilsētās). Turklāt autonomie apgabali ar savu izglītības pārvaldes iestāžu starpniecību organizē PPP programmas savā teritorijā.

Itālija. Pedagoģijas speciālistiem paredzētie PPP pasākumi tiek koordinēti, izmantojot Nacionālo pedagoģiskās izglītības plānu. Tas ir PPP ietvars, saskaņā ar kuru skolām tiek piešķirti finansiālie resursi kvalifikācijas celšanai par deviņām prioritārajām tēmām, t. sk. integrāciju, pilsoniskajām kompetencēm un globālo pilsoniskumu.

Apvienotā Karaliste (ENG). Kaut arī centralizēta PPP nodrošinājuma un vadlīniju nav (skat. 4.4. attēlu), ir izveidota nacionāla koordinējošā institūcija, kas skolām un to partneriem palīdz attīstīt un nodrošināt kvalitatīvu PPP un vadības apmācību.

Tikai dažās valstīs – Francijā, Luksemburgā, Austrijā un Polijā – augstākā līmeņa koordinējošajām institūcijām ir konkrētākas pilnvaras pārvaldīt PPP pasākumus pilsoniskās izglītības jomā.

Francijā Skolu izglītības ģenerāldirektorāts izstrādā nacionālās pedagoģiskās izglītības vadlīnijas, t. sk. par pilsonisko izglītību, un deleģē to nodrošināšanu Ģenerālinspekcijai. Ģenerālinspekcija organizē pilsoniskās izglītības jomas PPP pasākumu integrēšanu dažādu *académies* (Izglītības ministrijas un Augstākās izglītības un pētniecības ministrijas galvenie administratīvie rajoni) apmācības

⁽¹⁷¹⁾ Beļģijas franču un vācu kopiena, Čehija, Vācija, Īrija, Grieķija, Spānija, Francija, Horvātija, Kipra, Latvija, Lietuva, Luksemburga, Malta, Austrija, Polija, Portugāle, Rumānija, Slovēnija, Apvienotā Karaliste (Anglija) un Serbija.

skolu direktoriem īstenot pilsonisko izglītību, var izpausties kā resursu centri, skolotāju asociācijas vai tīmekļa vietnes. Praksē šie trīs atbalsta veidi var pārklāties, piemēram, resursu centri var popularizēt savu darbu tīmekļa vietnē vai skolotāju asociācijas vai tīkli var darboties tiešsaistē.

Piezīmes par atsevišķām valstīm

Luksemburģa. Pilsoniskās izglītības centrs (*Zentrum für politisch Bildung*) nodrošina visu trīs veidu atbalstu.

Augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāžu uzturētajās tīmekļa vietnēs, kas paredzētas skolotāju un skolu direktoru atbalstīšanai pilsoniskās izglītības jomā, parasti ir pieejama visa svarīgā informācija un jaunumi par skolām un izglītību, konferencēm un apmācību, kā arī mācību materiāli par dažādām tēmām, ieskaitot pilsonisko izglītību. Tikai dažās valstīs, piemēram, Spānijā, Austrijā, Slovākijā un Šveicē, ir tīmekļa vietnes, kas veltītas tieši pilsoniskajai izglītībai un ar to cieši saistītiem jautājumiem.

Spānijā vietne „Skolu līdzaspastāvēšana”⁽¹⁷⁸⁾ piedāvā dažādu informāciju par skolas dzīvi un līdzaspastāvēšanu. Tīmekļa vietne ir iedalīta vairākās sadaļās, kur atrodami ar Izglītības, kultūras un sporta ministrijas un autonomo apgabalu izstrādāto Skolu dzīves stratēģisko plānu saistīti resursi, t. sk. informācija par pedagoģu sagatavošanu, protokoli, publikācijas, tiesību akti un citas noderīgas saites.

Gan **Austrijā**⁽¹⁷⁹⁾, gan **Šveicē**⁽¹⁸⁰⁾ ir tīmekļa vietnes, kas darbojas kā informācijas platforma par pilsonisko izglītību un sniedz informāciju par izglītības saturu, iestādēm, mācību materiāliem un, Šveices gadījumā, tīklošanas iespējām skolotājiem un skolēniem, kas interesējas par pilsonisko izglītību.

Slovākijā tīmekļa vietnes „Globālā izglītība”⁽¹⁸¹⁾ mērķis ir uzlabot ieinteresēto skolotāju, skolēnu un vecāku informētību par globāliem jautājumiem, veicināt kritisko domāšanu un izpratni par tēmām, kas saistītas ar globāliem jautājumiem.

Resursu centri, t. i., fiziskas institūcijas, kas atbalsta izglītības speciālistus, sniedzot informāciju, mācību materiālus, apmācību utt., daudzos gadījumos ir saistīti ar mācībām vispārīgi, bet aptver arī pilsonisko izglītību. Tomēr dažās valstīs, t. sk. Vācijā, Austrijā un Norvēģijā, daži resursu centri specializējas pilsoniskajā izglītībā vai ar to cieši saistītos jautājumos.

Vācijā papildus iepriekš minētajai Federālajai pilsoniskās izglītības aģentūrai (*Bundeszentrale für politische Bildung*) augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes atbalsta arī Vācijas demokrātiskās izglītības biedrību (*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*)⁽¹⁸²⁾. Tā ir bezpeļņas organizācija, kas pulcē izglītības pētniecības un prakses speciālistus, izglītības jomas izdevējus, vecākus un skolēnus, lai kopīgiem spēkiem ar izglītības starpniecību veicinātu demokrātiju.

Austrijā Pilsoniskās izglītības centrs (*Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule*)⁽¹⁸³⁾ ir centrāla izglītības institūcija, kas veicina pilsonisko izglītību skolās. Šis centrs palīdz skolotājiem īstenot pilsonisko un civiltiesību izglītību klasē, pilda informācijas platformas un konsultāciju centra funkciju, regulāri izstrādā jaunus klases darbu materiālus, piedāvā labas prakses piemērus pilsoniskās izglītības jomā un piedalās Eiropas un Austrijas diskusijās par pilsonisko izglītību. Tam ir ietekmīga loma pedagoģu sagatavošanā, un tas koordinē ikgadējās Austrijas Pilsonības dienas.

Norvēģijā ir seši „Miera un civiltiesību” centri⁽¹⁸⁴⁾, kas saņem valsts finansējumu no izglītības pārvaldes iestādēm. Šie centri piedāvā izglītības pasākumus skolotājiem, skolēniem un sabiedrībai saistībā ar vienu vai vairākām no šīm tēmām: civiltiesības, genocīds, holokausts / Otrais pasaules karš, radikalizācijas novēršana, minoritāšu jautājumi, demokrātija un dalība.

Papildus iepriekš minētajām skolotāju asociācijām un tīkliem, kas darbojas tiešsaistē, dažās valstīs ir skolotāju profesionālās grupas, kas sadarbojas pilsoniskās izglītības un ar to saistītos jautājumos. Īrijā skolotāju asociācijas darbs ir vērstas uz pilsonisko izglītību, savukārt Igaunijā, Latvijā un Maltā asociācijas koncentrējas uz vēsturi un pilsonisko audzināšanu vai sociālajām zinībām. Slovēnijas skolotāju asociācija koncentrējas uz pilsonisko izglītību un citiem mācību priekšmetiem, kuros tiek aplūkotas saistītas tēmas.

Īrijā Izglītības un prasmju ministrija sniedz atbalstu un finansējumu Pilsoniskās, sociālās un politiskās izglītības skolotāju asociācijai (ACT)⁽¹⁸⁵⁾. ACT izplata daudz skolotājiem paredzētu resursu un katru gadu rīko mācību konferenci.

Slovēnijā Nacionālajā izglītības institūtā strādā pilsoniskās izglītības eksperts, kurš koordinē mācību priekšmeta „patriotiskā un pilsoniskā kultūra un ētika” skolotāju studiju grupu, kas veido saikni starp skolotājiem un nozares speciālistiem, piemēram, ar virtuālās klases palīdzību⁽¹⁸⁶⁾. Studiju grupas ir izveidotas visos mācību priekšmetos, ieskaitot tos, kuros ir iekļauta pilsoniskā izglītība.

⁽¹⁷⁸⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/eu/mc/convivencia-escolar/inicio.html>

⁽¹⁷⁹⁾ www.politische-bildung.at

⁽¹⁸⁰⁾ www.politischebildung.ch

⁽¹⁸¹⁾ <http://www.globalnevdzelavanie.sk/co-je-gv>

⁽¹⁸²⁾ www.degede.de

⁽¹⁸³⁾ www.politik-lernen.at

⁽¹⁸⁴⁾ Holokausta un reliģisko minoritāšu izpētes centrs (Oslo – <https://www.hlsenteret.no/english/>), Nansena centrs mieram un dialogam (Norvēģijas austrumu reģions – <http://www.peace.no/>), Falstada centrs (Norvēģijas centrālais reģions – <http://falstadsenteret.no/en/>), *Stiftelsen Arkivet* (Norvēģijas dienvidu reģions – <https://www.arkivet.no/english>), Narvikas Kara muzejs (Norvēģijas ziemeļu reģions – <https://warmuseum.no/>), Rafto fonds (Norvēģijas rietumu reģions – <https://www.rafto.no/>).

⁽¹⁸⁵⁾ <http://www.cspeteachers.ie/>

⁽¹⁸⁶⁾ <https://skupnost.sio.si/course/index.php?categoryid=903b>

Igaunijā, Latvijā un Maltā skolotāju asociācijas koncentrējas uz vēsturi (Latvija⁽¹⁸⁷⁾), vēsturi un pilsonisko audzināšanu (Igaunija⁽¹⁸⁸⁾) un vēsturi, personisko, sociālo un karjeras attīstību un sociālajām zinībām (Malta⁽¹⁸⁹⁾). Šo asociāciju galvenais uzdevums ir nodrošināt skolotājiem iespējas veidot sakarus, diskutēt un dalīties ar resursiem un svarīgu informāciju. Tās arī organizē seminārus un asociācijas dalībnieku apmācību.

Līdzīgu atbalstu skolotājiem sniedz vai veicina arī NVO un citas pilsoniskās sabiedrības organizācijas. Lai gan šīs iniciatīvas te nav pētītas, tās arī veido daļu no profesionālās pilnveides organizācijām, aktivitātēm un resursiem, kas atbalsta skolotājus un skolu direktorus pilsoniskās izglītības jomā.

Kopsavilkums

Šajā nodaļā ir analizēta Eiropas valstīs īstenotā politika un pasākumi, kuru nolūks ir atbalstīt skolotāju profesionālo kompetenču attīstību pilsoniskās izglītības jomā. Analīzes rezultāti liecina, ka kopumā augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestāžu centieni šajā ziņā pēdējos gados ir kļuvuši lielāki. Piemēram, 2010./11. mācību gadā iespēja specializēties pilsoniskajā izglītībā sākotnējās pedagoģiskās izglītības ieguves laikā bija pieejama tikai Apvienotajā Karalistē (Anglijā), savukārt 2016./17. mācību gadā tas bija iespējams vēl četrās citās izglītības sistēmās – Beļģijā (franču kopienā), Īrijā, Luksemburgā un Nīderlandē –, bet kopš 2017. gada rudens arī Dānijā. Septiņās citās valstīs – Čehijā, Igaunijā, Latvijā, Lietuvā, Austrijā, Polijā un Slovākijā – skolotāji tiek apmācīti, lai kļūtu par vairāku priekšmetu skolotājiem, kas māca arī pilsonisko izglītību. Visbeidzot, Lihtenšteinā, Melnkalnē un Serbijā pilsonisko izglītību var mācīt visu mācību priekšmetu skolotāji, ja viņi ir izgājuši noteiktu profesionālo apmācību šajā jomā.

Deviņās izglītības sistēmās – Beļģijas vācu kopienā, Dānijā, Vācijā, Spānijā, Francijā, Ungārijā, Nīderlandē, Apvienotajā Karalistē (Velsā) un Norvēģijā – ir definēts vispārīgu ar pilsonisko izglītību saistītu kompetenču kopums, kas ir jāapgūst visiem topošajiem sākumskolas izglītības un/vai abu vidējās izglītības posmu skolotājiem. Savukārt desmit citās izglītības sistēmās tiek veicinātas vispārīgās pedagoģiskās kompetences, kas nav specifiskas pilsoniskajai izglītībai, bet ir būtiskas tās mācīšanai. Kopumā tās aptver galvenos aspektus, kas uzsvērti pētnieciskās literatūras apskatā, īpaši skolotāju zināšanas un izpratni, viņu pedagoģiskās prasmes un sociālās prasmes, kas nepieciešamas, lai sadarbotos ar skolēniem, vecākiem, līdziniekām un vietējo sabiedrību. Ar refleksiju saistītās kompetences, kas nepieciešamas, lai nemitīgi vērtētu un uzlabotu mācību darbu pilsoniskās izglītības jomā, ir minētas tikai Beļģijas vācu kopienas un Spānijas augstākā līmeņa noteikumos vai rekomendācijās.

Visās valstīs, kuru SPI ir paredzēta ar pilsonisko audzināšanu saistīto kompetenču apguve, uzmanība tiek pievērsta pilsoniskās izglītības mācīšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un attieksmes attīstīšanai, taču tikai četrās valstīs – Dānijā, Spānijā, Francijā un Ungārijā – tikpat liela uzmanība tiek pievērsta izpratnes un informētības uzlabošanai par tādām saistītām vērtībām kā demokrātija, tiesiskums, cilvēktiesības un vienlīdzība.

Vēl viena joma, ko augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes lielā mērā neietekmē, ir skolotāju praktiskā apmācība pilsoniskās izglītības jomā pirms darba sākšanas skolotāja profesijā. Lai gan pilsoniskās izglītības apguve reālos apstākļos (piemēram, studiju prakses laikā, darbā ievadīšanas periodā vai ar profesionāla mentora palīdzību) pētnieciskajā literatūrā ir izcelta kā svarīgs apmācības elements, augstākā līmeņa noteikumos vai rekomendācijās tā ir minēta tikai sešās Eiropas izglītības sistēmās – Francijā, Ungārijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā).

Saistībā ar skolotāju kvalifikācijas celšanu aptuveni divās trešdaļās Eiropas izglītības sistēmu augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes ir iesaistītas pastāvīgas profesionālās pilnveides (PPP) pasākumu nodrošināšanā. Lielākā daļa pasākumu ir pieejami visiem skolotājiem – viena priekšmeta skolotājiem, vairāku priekšmetu skolotājiem, kā arī citiem skolotājiem – un tie aptver daudzus būtiskus jautājumus (pilsoniskā un cilvēktiesību izglītība, skolu demokrātija, diskriminācijas novēršana un cieņa pret daudzveidību, starpkultūru izglītība, globālā atbildība un pilsoniskums, multikulturālisms praksē, miera izglītība u. c.). Apmācība tiek nodrošināta dažādos formātos (kursi un semināri, konferences, tiešsaistes kursi utt.). Dažās valstīs ir arī noteiktas prasības attiecībā uz mācāmo saturu. Šo PPP pasākumu galvenais mērķis ir pilnveidot skolotāju spēju nodrošināt skolā pilsonisko izglītību, lai gan apmācība bieži vien nav obligāta. Dažas valstis ir iesaistījušās arī Eiropas projektos, kuru nolūks ir nodrošināt pedagogu

⁽¹⁸⁷⁾ <http://www.vsb.lv/>

⁽¹⁸⁸⁾ <http://www.eays.edu.ee/aja/>

⁽¹⁸⁹⁾ <https://history.skola.edu.mt> <https://htamalta.wordpress.com/> <https://psd.skola.edu.mt> <http://mpsda.org.mt/>

efektīvu sagatavošanu pilsoniskās izglītības jomā. Šie projekti ietver sadarbību ar Eiropas organizācijām, piemēram, Eiropas Padomi un Eiropas Vergelanda centru.

PPP pasākumi tiek nodrošināti arī skolu direktoriem, kam ir būtiska loma tādas skolas kultūras veidošanā, kas ir labvēlīga pilsoniskās izglītības īstenošanai. 2016./17. mācību gadā 14 Eiropas valstīs – Bulgārijā, Igaunijā, Īrijā, Spānijā, Francijā, Horvātijā, Itālijā, Kiprā, Latvijā, Lietuvā, Nīderlandē, Austrijā, Polijā un Slovēnijā – augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes organizēja vai atbalstīja skolu direktoru kvalifikācijas celšanu saistībā ar to, kā veicināt pilsoniskās izglītības īstenošanu skolās, izmantojot gan izglītības saturu, gan demokrātisku skolas kultūru, gan pārvaldību, t. sk. sadarbojoties ar vecākiem, rīkojot ārpusklases pasākumus un sekmējot skolotāju sadarbību.

Pusē Eiropas izglītības sistēmu ir nacionāla institūcija, kas ir atbildīga par skolotāju un skolu direktoru PPP pasākumu koordinēšanu. Šīs institūcijas arī nodrošina apmācību un mācību materiālus. Parasti to darbs aptver visus izglītības satura priekšmetus un tēmas, un četrās valstīs – Francijā, Luksemburgā, Austrijā un Polijā – tām ir īpašas pilnvaras pārvaldīt PPP pasākumus pilsoniskās izglītības jomā.

Papildus PPP pasākumiem augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes gandrīz visās Eiropas valstīs atbalsta arī citus pasākumus, kas palīdz skolotājiem un skolu direktoriem īstenot pilsonisko izglītību. Informācija un labās prakses piemēri saistībā ar pilsonisko izglītību un citiem mācību priekšmetiem galvenokārt tiek izplatīti, izmantojot tīmekļa vietni, taču šim nolūkam tiek izmantotas arī konferences un kursi. Tiek nodrošināti arī mācību materiāli par dažādiem mācību priekšmetiem un tēmām, t. sk. pilsoniskās izglītības jautājumiem. Dažās valstīs ir arī resursu centri, kas sniedz informāciju, mācību materiālus un organizē apmācību, savukārt skolotāju asociācijas vai tīkli palīdz skolotājiem uzturēt sakarus, apmainīties ar idejām un sadarboties pilsoniskās izglītības jomā.

Jāpiemin, ka Eiropas valstīs tiek īstenotas ne tikai iepriekš minētās oficiālās politikas pamatnostādnes un pasākumi, bet arī nevalstiskas iniciatīvas, kuru mērķis ir palīdzēt skolotājiem un citiem izglītības darbiniekiem īstenot pilsonisko izglītību. Šīs iniciatīvas aptver ne tikai skolas un klases pasākumus, bet arī ikdienējās un neformālās mācīšanās aktivitātes ārpus skolas. Lai gan šīs iniciatīvas šajā nodaļā nav aplūkotas, tas nemazina to nozīmi. Gluži pretēji, pilsoniskās sabiedrības organizācijām tradicionāli ir bijusi liela loma demokrātisko vērtību, cilvēktiesību un pilsoniskās izglītības veicināšanā, tāpēc to ieguldījums un īpašās zināšanas var būt vērtīgs resurss, lai sekmētu pedagogu izglītību un profesionālo pilnveidi un palīdzētu viņiem īstenot pilsonisko izglītību Eiropas skolās.

GADĪJUMA IZPĒTE NR. 4. PEDAGOĢISKĀ IZGLĪTĪBA UN APMĀCĪBA FRANCIJĀ

Francijā 2013. gada pedagoģiskās izglītības un apmācības reforma (*Loi d'orientation et de programmation de la refondation de l'école de la République*)⁽¹⁹⁰⁾ uzsvēra nepieciešamību skolotājiem apgūt konkrētas profesionālās pamatprasmes. Starp tām bija arī īpašas kompetences demokrātijas kultūras un pilsoniskās un morālās izglītības veicināšanai (*enseignement moral et civique*). Šī gadījuma izpēte tika izvēlēta reformas visaptverošā rakstura dēļ. Sākotnēji tā attiecās tikai uz sākotnējo pedagoģisko izglītību, bet pēc tam tika attiecināta arī uz pastāvīgu profesionālo pilnveidi un citiem atbalsta pasākumiem, piemēram, mācību līdzekļu nodrošināšanu. Līdz ar to reforma Francijā aptvēra visus galvenos elementus, kas veicina efektīvu pilsoniskās izglītības īstenošanu, kā aprakstīts šā ziņojuma 4. nodaļā.

Šajā gadījuma izpētē iegūtā informācija tika apkopota stratēģijas „Izglītība un apmācība 2020” darba grupas „Pilsoniskuma un kopīgo vērtību – brīvības, iecietības un nediskriminācijas – veicināšana ar izglītības palīdzību” savstarpējās mācīšanās pasākumā „Pedagogu sagatavošana – būtisks Parīzes deklarācijas īstenošanas rīks”, kas norisinājās 2017. gada 29.–31. martā Parīzē. Šajā savstarpējās mācīšanās pasākumā tika sniegtas prezentācijas par dažādiem pedagoģiskās izglītības un apmācības elementiem, kas saistīti ar pilsonisko un morālo izglītību, un šī informācija ir izmantota gadījuma izpētē. Tika izmantota arī informācija, kas savstarpējās mācīšanās pasākumā tika iegūta neoficiālās sarunās ar dažām ieinteresētajām personām, kuras ir iesaistītas pedagoģiskās izglītības un apmācības nodrošināšanā Francijā; starp viņiem bija Izglītības ministrijas Skolu un apmācības nodaļas direktorāta pārstāvis, Tulūzas Sākotnējās pedagoģiskās izglītības centra profesors un skolotājs praktikants, kas patlaban studē Parīzes Pedagoģijas un izglītības koledžā.

Pamatojums un galvenie mērķi

Lai veicinātu skolotāju profesionālo kompetenču attīstību profesionālās pilnveides ietvaros (pedagoģiskās izglītības un apmācības elements, kas 2010. gada septembrī tika likvidēts), Francijas valdība kā daļu no 2013. gada 8. jūlija skolu reformu programmas pieņēma jaunu politiku attiecībā uz pedagoģisko izglītību un apmācību un nodibināja jaunas pedagoģijas un izglītības koledžas. Šīs jaunās koledžas, ko sauc par *ESPE (Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation)*, ir universitātēs integrētas augstākās izglītības iestādes, kas arī sadarbojas ar universitātēm. Tās pirmoreiz durvis vēra 2013. gada 1. septembrī un kopš tā laika nodrošina divgadīgu maģistra grāda programmu pedagoģijā (*Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, MEEF*)⁽¹⁹¹⁾.

Jaunā programma topošajiem skolotājiem dod iespēju jau agrīni veidot kontaktus ar skolēniem un pavadīt klasē ievērojamu stundu skaitu, kā arī sniedz kvalitatīvu atbalstu, t. sk. kvalificētu skolotāju nodrošinātu mentoringu. Jaunās programmas izglītības pamatsaturs⁽¹⁹²⁾ visiem pedagoģijas studentiem māca: popularizēt Republikas vērtības; ņemt vērā skolēnu dažādību, atbalstot viņus mācīšanās procesā; rīkoties kā atbildīgam un ētiskam pedagogam; sadarboties grupās, ar vecākiem un skolas partneriem; sekmēt skolas kopienas aktivitātes. Izglītības saturs arī paredz integrēt mācību procesā digitālos rīkus. Visiem *ESPE* maģistra grāda programmā uzņemtajiem pedagoģijas studentiem pirmā studiju gada beigās ir jākārtos skolotāju konkursa eksāmens, savukārt otrajā studiju gadā viņi iziet praksi skolā un raksta maģistra darbu. Tiem pedagoģijas studentiem, kas skolotāju konkursa eksāmenam ir gatavojušies un to nokārtojuši ārpus *ESPE* (proti, ir studējuši citā maģistrantūras studiju programmā), otrais gads tomēr ir jāstudē *ESPE*, un līdz ar to viņi pēc programmas pabeigšanas iegūst to pašu maģistra grādu pedagoģijā (*MEEF*).

Patlaban Francijā ir 32 *ESPE* ar 179 studēšanas vietām visā Francijā; *ESPE* programmās pašlaik studē aptuveni 60 000 studentu. *ESPE* direktorus kopīgi ievēlē Izglītības ministrija un Augstākās izglītības un pētniecības ministrija. Visām *ESPE* ir viens un tas pats mērķis – veidot ciešas saiknes starp universitātēm

⁽¹⁹⁰⁾ https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rec_hJO&categorieLien=id

⁽¹⁹¹⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

⁽¹⁹²⁾ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

un skolām –, tāpēc *ESPE* darbā ir iesaistīti dažādi profesionāļi: skolotāju instruktori, inspektori, skolu direktori, universitāšu speciālisti, kā arī pilsoniskās sabiedrības organizāciju pārstāvji.

Vēl kāds saistīts pasākums, kas ir ierosināts Francijas valdības 2013. gada 8. jūlija skolu reformu programmā, attiecas uz izmaiņām pilsoniskās audzināšanas un morālās izglītības satura norādēs⁽¹⁹³⁾. No sākumskolas izglītības līdz vidējās izglītības otrajam posmam jaunās programmas galvenie pīlāri balstās uz principiem un vērtībām, kas ietvertas galvenajās cilvēktiesību deklarācijās, Starptautiskajā bērnu tiesību konvencijā un Francijas Piektais republikas konstitūcijā.

Tā vietā, lai uzspiestu dogmas vai uzvedības modeļus, jaunās pilsoniskās audzināšanas un morālās izglītības satura norādes cenšas sniegt pilsonisko un morālo kultūru un kritisku garu; to galvenais mērķis ir panākt tādas izglītības īstenošanu, kas skolēniem palīdzētu izprast savus pienākumus personiskajā un sociālajā dzīvē. Šīs izglītības programmas pamatā ir četri aspekti: informētība, noteikumi un tiesības, spriestspēja, iesaistīšanās. Programmā ir skaidri formulētas vērtības (piemēram, brīvība, vienlīdzība, brālība, sekulārisms, solidaritāte, taisnīgums, cieņa un diskriminācijas neesamība), zināšanas (piemēram, literatūrā, dabaszinātnēs, vēsturē, tieslietās) un kompetences (piemēram, jāattīsta spēja argumentēt, ņemt vērā citu cilvēku viedokli un rīkoties).

Process un rezultāti

Pēc teroristu uzbrukumiem 2015. gada 7.–9. janvārī daudz vairāk uzmanības tiek veltīts skolas un skolotāju lomai pilsoniskās un morālās izglītības nodrošināšanā, īpaši minēto Francijas vērtību popularizēšanā. Pēc traģiskajiem notikumiem Francijas izglītības ministre Nadžata Vallo-Belkasema (*Najat Vallaud-Belkacem*) 2015. gada 22. janvārī iepazīstināja ar rīcības plānu „Lielā skolu mobilizācija Republikas vērtībām” (*Grande mobilization de l'école pour les valeurs de la République*)⁽¹⁹⁴⁾, kurā paredzēti vienpadsmit pasākumi. Šī rīcības plāna nolūks ir veicināt sekulārismu, pilsoniskumu un iesaistīšanās kultūru, cīnīties pret sociālo nevienlīdzību un aizspriedumiem, kā arī mobilizēt augstāko izglītību un pētniecību.

Lai sasniegtu šos mērķus, pirmais no vienpadsmit pasākumiem piedāvā skolotāju un izglītības darbinieku izglītošanas un apmācības aktivitātes. Attiecībā uz *SPI ESPE* ir uzdots lielu uzsvaru likt uz sekulārisma mācīšanu un jebkādas vardarbības un diskriminācijas noraidīšanu sākotnējās izglītības un apmācības pamatsaturā, kas attiecas uz visiem sākumskolas un abu vidējās izglītības posmu skolotājiem un izglītības speciālistiem neatkarīgi no viņu specializācijas. Turklāt kopš 2015. gada tiek vērtēta apmācības kursu kandidātu spēja izskaidrot un popularizēt Republikas vērtības.

Ir izveidots Nacionālais skolotāju un skolu darbinieku profesionālās pilnveides plāns, lai palīdzētu viņiem risināt jautājumus, kas saistīti ar (Francijas un Eiropas) pilsoniskumu, sekulārismu un cīņu pret aizspriedumiem. Šis nacionālais apmācības plāns tika ieviests trīs posmos.

- Pirmajā posmā (2015. gada jūnijs) jaunā programma tika prezentēta apmēram 1000 izglītības profesionāļu, īpaši inspektoriem un skolotāju instruktoriem, dažādās Francijas *académies* – Izglītības ministrijas un Augstākās izglītības un pētniecības ministrijas galvenajos administratīvajos rajonos. Pēc tam viņiem šīs zināšanas bija jānodod tālāk saviem kolēģiem konkrētajā *académie*. Tā nolūks bija nodrošināt, lai līdz 2017. gada beigām šādi tiktu apmācīti 300 000 skolotāju.
- Otrajā posmā (2015.–2016. g.) tika publicēti *Eduscol* un *Canopé* resursi (skat. arī tālāk sniegto informāciju par skolotāju atbalstu).
- Trešajā posmā tika veicināta profesionālās prakses un pedagoģisko metožu maiņa, lai sekmētu demokrātijas kultūras nodošanu tālāk, piemēram, rīkojot valsts mēroga apmācības semināru par pilsoniskās un morālās izglītības mācīšanu un pilsoniskās izglītības apguves ieviešanu klasēs un skolās (*Parcours citoyen*)⁽¹⁹⁵⁾ (Brive, 2017. gada 8.–9. marts).

⁽¹⁹³⁾ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

⁽¹⁹⁴⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

⁽¹⁹⁵⁾ „Pilsona ceļš” ir daļa no skolēnu vispārējās izglītības programmas. Tā mērķis ir veidot pilsoņus, kuri pakāpeniski apzinās savas tiesības, pienākumus un atbildību. „Pilsona ceļu” atbalsta visi mācību priekšmeti skolā, jo īpaši pilsoniskā un morālā izglītība, plašsaziņas līdzekļu un informācijas izglītība, un tas ir daļa no zināšanu, prasmju un kultūras pamatkopuma, kas veicina Republikas vērtību un principu un demokrātiskas sabiedrības dzīves nodošanu tālāk. „Pilsona ceļš” tiek īstenots visā skolas izglītības laikā, sākot no sākumskolas līdz vidējās izglītības otrajam posmam, gan skolēnu formālās izglītības, gan ikdienējā un neformālajā mācību pieredzē. Skat. <http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>.

Nacionālajā seminārā notika prezentācijas par pilsoniskuma un sociālajiem jautājumiem un profesionālās prakses darbsemināri par virzošajiem spēkiem un šķēršļiem, kas ietekmē ar pilsonisko un morālo izglītību saistīto zināšanu un prasmju apguvi klasē un skolā. Seminārā profesionāļi apmainījās ar informāciju par *académie* izglītības politiku, lai veicinātu kolektīvo atbildību par pilsonisko un morālo izglītību sākumskolā un abos vidējās izglītības posmos. Tika izveidota kopīga tiešsaistes mācību platforma *M@gistère* ⁽¹⁹⁶⁾, kurā tika apkopoti semināra materiāli. Lai nodrošinātu pēctecību, 2018. gada martā ir paredzēts nākamais šāds nacionālais apmācības seminārs. Tas būs veltīts pilsoniskajai un morālajai izglītībai, īpaši faktu mācīšanai par reliģijām, kritiskas izpratnes veidošanai, „Pilsoņa ceļam”, cīņai pret diskrimināciju utt.

Lai turpmāk varētu apmierināt skolotāju un izglītības darbinieku apmācības vajadzības, Nacionālās izglītības galvenās inspekcijas un Nacionālās izglītības, apmācības un pētniecības administrācijas galvenās inspekcijas akadēmiskie korespondenti ik gadu apkopos informāciju par vietējā līmenī konstatētajām grūtībām un apmācības vajadzībām. Balstoties uz to, Nacionālā izglītības galvenā inspekcija un Skolu izglītības ģenerāldirektorāts izstrādās atbilstošus apmācības pasākumus un sagatavos mācību resursus.

Tiek izstrādāti jauni pedagoģiskie resursi un apmācības kursi, kas tiek piedāvāti skolotājiem un izglītības personālam, t. sk. platformā *M@gistère*. Tie koncentrējas uz sekulārisma pedagoģiju un faktoloģiskās informācijas par reliģijām mācīšanu. Ir izveidota arī brošūra ar svarīgu pedagoģisko saturu (piemēram, teksti un sekulārisma harta ⁽¹⁹⁷⁾), saitēm uz mācību resursiem, juridiskiem jautājumiem un atbildēm par sensitīvām tēmām, kas saistītas ar sekulārismu. Nav aizmirsts arī par audiovizuālo jomu – ar tīkla *Canopé* ⁽¹⁹⁸⁾ palīdzību ir izveidots jauns mācību video saturs nākamajam mācību gadam. Tās ir vairākas īsfilmas par vēsturiskiem notikumiem, piemēram, cīņu par sekulārismu, un ievērojamām vēsturiskajām un mūsdienu personībām. Ir izveidots arī portāls, kurā pieejami mācību resursi par cīņu pret rasismu un antisemitismu, un šis portāls ir saistīts ar Starpministriju delegāciju cīņai pret rasismu, antisemitismu un naidu pret LGBT. Visbeidzot, ministrijām savstarpēji konsultējoties, ir sagatavota brošūra ar praktiskiem padomiem radikalizācijas novēršanai.

Pārdomas par reformu

Kopējais iespaids par dažādām ieinteresētajām pusēm, kas iesaistītas politikas un reformu izstrādē un īstenošanā attiecībā uz skolotāju izglītību un apmācību Francijā, ir pozitīvs. Kopš 2013. gada šajā jomā ir ieviestas būtiskas izmaiņas; īpaši jāuzsver centieni kopš 2015. gada ar SPI, PPP un mācību resursu palīdzību stiprināt skolotāju kompetences, kas ļauj nodot skolēniem ar pilsonisko un morālo izglītību saistītās vērtības. Viens no aspektiem, kas varētu būt veicinājis šīs izmaiņas, ir fakts, ka daudzi saistītie elementi (t. sk. izglītības saturs, pedagoģiskās pieejas, skolēnu vērtēšana un pedagogu apmācīšana) ir pārskatīti plašas reformas gaitā, kuras mērķis ir atbalstīt skolēnu tapšanu par tādiem pilsoņiem, kuri spēj domāt kritiski un kuriem ir morāla izpratne, kas viņiem ļaus izprast, ievērot un nodot citiem humānistiskās vērtības: solidaritāti, cieņu un atbildību.

Tomēr ir jāveic arī vairāki uzdevumi. Visas ieinteresētās puses, t. sk. Izglītības ministrija, pedagoģiskās izglītības iestādes un pedagoģijas studenti, vienojās, ka vispirms ir jāuzlabo sākotnējā pedagoģiskā izglītība un apmācība, jo mācīt ir jāiemācās. Nepietiek tikai ar mācāmā priekšmeta zināšanām – ir nepieciešamas arī pamatkompetences, jo īpaši attiecībā uz starpnozaru jomu, piemēram, pilsonisko un morālo izglītību, un šīs kompetences ir jāapgūst visiem skolotājiem. Visas ieinteresētās puses arī uzsvēra, ka šajā ziņā izšķiroši svarīga ir saikne starp pedagoģisko izglītību un skolām. Lai SPI būtu efektīva, ir nepieciešama dažādu profesionāļu iesaistīšanās, savedot kopā universitātes, inspektoros, skolotāju instruktorus un skolu direktorus. Tika arī uzsvērts, ka pašreizējā pedagoģiskā izglītība ir regulāri jāvērtē, lai to pastāvīgi varētu uzlabot. Francijā vispārēja nacionālā pedagoģiskās izglītības un apmācības reformas izvērtēšana ir paredzēta piecus gadus pēc tās sākšanas.

Runājot par PPP, ieinteresētās personas uzsvēra, ka skolām ir jāpalīdz apzināties, cik būtiska ir to loma skolotāju un izglītības darbinieku apmācības vajadzību identificēšanā un apmierināšanā. Saistībā

⁽¹⁹⁶⁾ <https://wiki.magistere.education.fr>

⁽¹⁹⁷⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>

⁽¹⁹⁸⁾ *Canopé* ir 102 resursu un apmācības centru tīkls, kas ir pārstāvēts katrā Francijas *académie* un nodrošina dažādus drukātus un tīmekļa resursus un pedagogu sagatavošanu piecās galvenajās jomās: pedagoģija, IKT, pilsoniskā izglītība, māksla un kultūra un dokumentācija. Skat. <https://www.reseau-canope.fr/>.

ar Francijas pieeju tika uzsvērti tādi principi kā sistēmas elastīgums un vietējā līmeņa uzticēšanās ieinteresētajām pusēm. Tā kā skolotājiem, kuri māca abos vidējās izglītības posmos, PPP nav obligāta, skolas tiek mudinātas sadarboties ar inspektoriem un apmācības iestādēm, lai rastu risinājumus apmācības vajadzībām; tāpat tiek gaidīta pašu skolotāju aktīva dalība turpmākajā apmācībā un pat dalīšanās iegūtajās zināšanās ar līdziniekiem.

Iepriekš minētās pedagoģiskās izglītības un profesionālās pilnveides izmaiņas Francijā ir saistītas ar vēl vienu būtisku problēmu. Izglītības sistēmai tradicionāli ir bijuši raksturīgi skolotāji, kas nodod tālāk zināšanas, pretstatā starpnozaru kompetencēm, piemēram, pilsoniskajām un morālajām. Tāpat to raksturojuši skolēni, kuri klausās, nevis kritiski analizē un debatē ar skolotājiem un citi ar citu. Ieinteresētās puses ir vienprātis, ka pedagoģiskās izglītības un apmācības reformas izraisītās pārmaiņas ir būtiskas un ne visi skolotāji tām ir pietiekami labi sagatavoti. Pārmaiņas no skolotājiem prasa jaunu dinamiku, kur viņi vairs nav klases centrā un „nekontrolē”, bet gan rāda virzienu un veicina skolēnu mācīšanās un attīstības procesu.

Jaunā SPI sistēma cenšas sekmēt šīs izmaiņas, palīdzot pedagoģijas studentiem apgūt tās kompetences, kas ir vajadzīgas viņu jaunajai lomai klasē, nodrošinot praktisko iemaņu apguvi un iespēju apvienot teoriju ar praksi, kā arī mudinot viņus iepazīties ar pētījumu rezultātiem un eksperimentēt ar jaunām pieejām, piemēram, izmantojot plašsaziņas līdzekļus un IKT. Arī kvalifikācijas celšanas pasākumos mācīšanās notiek, izmantojot praktiskas situācijas un pieredzi, piemēram, pretrunīgas debates, morālās dilemmas un lomu spēles. Lai atbalstītu skolotāju profesionālo pilnveidi, ir izstrādāti daudzi tiešsaistes un drukātie resursi.

Rezumējot, pēdējo gadu laikā Francijā ir reformēti daudzi pedagoģiskās izglītības, apmācības un atbalsta elementi, un šādu visaptverošu izmaiņu ieviešana prasa laiku. Papildus nozīmīgajām izmaiņām, skolotājam kļūstot par skolēnu mācīšanās veicinātāju (t. sk. sekmējot skolēnu spēju iesaistīties debatēs un attīstot viņu kritiskās domāšanas prasmes), skolotājiem ir jātiek galā arī ar citām grūtībām, piemēram, darbu lielās klasēs, kur skolēniem ir atšķirīgas spējas un pieredze. Tomēr Francijā ir īstenoti daudzi sākotnējie pasākumi, lai nodrošinātu to, ka pedagoģiskās izglītības un apmācības reforma ir efektīva un var sekmēt arī centienus uzlabot skolēnu pilsoniskās un morālās kompetences, tā nodrošinot Francijas vērtību nodošanu tālāk mācību procesā skolā.

Galvenie secinājumi

- SPI reformas Francijā sākās 2013. gadā, nodibinot jaunas pedagoģijas un izglītības koledžas un ieviešot divgadīgu maģistra grāda programmu pedagoģijā, kas jāapgūst visiem topošajiem skolotājiem. Saskaņā ar jauno sistēmu skolotājiem ir jāuzņemas jauna loma – jāklūst par skolēnu mācīšanās un attīstības veicinātājiem.
- Pēc 2015. gada teroristu uzbrukumiem izstrādātais rīcības plāns palielināja centienus ar attiecīgu SPI un PPP stiprināt skolotāju profesionālās kompetences, lai viņi varētu palīdzēt skolēniem apgūt kopīgās vērtības, izpratni par sekulārismu un pilsoniskumu, iesaistīšanās kultūru utt.
- Tiek uzskatīts, ka definētais kompetenču standarts un ar to saistītās vērtēšanas procedūras sākotnējā pedagoģiskajā izglītībā palīdz nodrošināt to, ka visi skolotāji apgūst nepieciešamās zināšanas, prasmes, attieksmi un vērtības starpnozaru mācību jomu (tādu kā pilsoniskā un morālā izglītība) īstenošanai.
- Nacionālais kvalifikācijas celšanas plāns, kas tika izstrādāts, lai popularizētu pilsoniskumu, sekulārismu un cīņu pret aizspriedumiem, ļāva apmācīt ievērojamu skaitu izglītības profesionāļu, piemēram, inspektorū un skolotāju instruktoru, kam pēc tam tika uzdots nodot šīs zināšanas tālāk saviem līdziniekiem konkrētajā *académie*.
- Kaut arī abu vidējās izglītības posmu skolotājiem PPP nav obligāta, atklāts saziņas un mijiedarbības kanāls starp Izglītības ministriju, inspektoriem, skolotāju instruktoriem, skolām un skolotājiem ir palīdzējis noskaidrot skolotāju apmācības vajadzības un uzlabot viņu zināšanas un prasmes saistībā ar pilsonisko un morālo izglītību.
- Ieinteresētās puses uzsvēra, ka efektīvi PPP pasākumi pilsoniskās un morālās izglītības jomā ir mācīšanās no praktiskām situācijām un pieredzes, piemēram, izmantojot diskusijas par strīdīgiem jautājumiem, apspriežot morālas dilemmas vai īstenojot lomu spēles.

ATSAUCES

- Adam, S., 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels.* Apvienotās Karalistes Boloņas seminārs 2004. gada 1.–2. jūlijā, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland.
- Altrichter, H., 2005. Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. Izdevumā P. Nentwig & D. Waddingto, eds., *Context based Learning of Science.* Münster: Waxmann, 35.–62. lpp.
- Anderson, J., Bachor, D., 1998. A Canadian perspective on portfolio use in student assessment. *Assessment in Education*, 5(3), 327.–353. lpp.
- Andrade, H., Valtcheva, A., 2009. *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, Theory Into Practice*, 48:1, 12.–19. lpp. [Tiešsaistē] Pieejams: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544> [skatīts 2017. gada 3. martā].
- Aristotle, 1944. *On politics.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aristotle, 350. g. p. m. ē. *Nicomachean Ethics.* II grāmata. [Tiešsaistē] Pieejams: <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.2.ii.html> [skatīts 2017. gada 10. maijā].
- Audigier, F., 2000. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Auer, S., 2010. 'New Europe': Between cosmopolitan dreams and nationalist nightmares. *Journal of Common Market Studies*, 48 (5), 1163.–1184. lpp.
- Austrian Federal Chancellery, 2013. *Work programme of the Austrian Federal Government. Austrian Federal Chancellery: Vienna.* [Tiešsaistē] Pieejams: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588> [skatīts 2016. gada 26. septembrī].
- Barr, D., et al., 2015. A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(4), 1.–52. lpp.
- Barrett, M., 2016. *Competences for democratic culture and global citizenship: components and assessment.* [Tiešsaistē] Pieejams: http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment [skatīts 2017. gada 3. martā].
- Biesta, G., 2011. *Learning democracy in school and society.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Bîrzéa, C., 2000. *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective.* Eiropas Padome. Kultūras sadarbības padome (CDCC). Projekts „Izglītība demokrātiskam pilsoniskumam”. Strasbūra, 2000. gada 20. jūnijs. *DGIV/EDU/CIT* (2000) 21. [pdf] Pieejams: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf> [skatīts 2016. gada 22. septembrī].
- Black, P., William, D., 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.* London: GL Assessment.
- Black, P., William, D., 1999. *Assessment for Learning: beyond the Black Box.* London: GL Assessment.
- Black, P. J., et al., 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom.* London: UK: King's College London School of Education.
- Bozec, G., 2016. *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves.* [pdf] Pieejams: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Brett, P., et al., 2009. *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for development of competencies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. [pdf] Pieejams: http://dswy.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf [skatīts 2016. gada 26. septembrī].

Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016. *Curriculum of History, Social Studies and Citizenship Education Sek. I (2016.)*. Vienna. Federal Ministry for Education and Women. [pdf] Pieejams: www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf

Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978. *Grundsatzlerlass "Politische Bildung in den Schulen" vom 11.4.1978, Zl. 33.464/6-19a/1978*. Federal Ministry for Education and the Arts: Vienna.

CEDEFOP, 2011. *Using learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chin, K., Barber, E. B., 2010. A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. *Theory & Research in Social Education* 38(3), 395.–427. lpp.

Citizenship Foundation, 2006. *Citizenship education inquiry 2006: Submission to the Select Committee on Citizenship Education by the Association for Citizenship Teaching*. [Tiešsaistē] Pieejams: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

Cogan, J. J., Derricott, R., 2012. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.

Council of Europe, 2010. *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.

Council of Europe, 2016. *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe, 2017. *Learning to live together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. [Tiešsaistē] Pieejams: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Council of the European Union, 2016a. *The role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people – Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council* (2016. gada 30. maijs). Darba rezultāti. Brisele, 2016. gada 1. jūnijs. 9640/16. [pdf] Pieejams: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Council of the European Union, 2016b. *Developing media literacy and critical thinking through education and training – Council conclusions* (2016. gada 30. maijs). Darba rezultāti. Brisele, 2016. gada 1. jūnijs. 9641/16. [pdf] Pieejams: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Council of the European Union, 2017. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All – Council conclusions* (2017. gada 17. februāris). Brisele, 2017. gada 17. februāris, 6356/17. [pdf] Pieejams: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/en/pdf> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Deakin Crick, R., et al., 2004. A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Delanty, G., 2000. *Citizenship in a global age*. Buckingham: Open University Press.

Doğanay, A., 2012. A curriculum framework for active democratic citizenship education. Izdevumā M. Print and D. Lange, eds., *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, 19.–40. lpp.

Dürr, K., Spajic-Vrkas, V., and Ferreira Martins, I., 2000. *Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT (2000) 16. [pdf] Pieejams: <http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

Elfrink, T. R., et al., 2017. Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215.–230. lpp. [pdf] Pieejams: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/HE-09-2016-0039> [skatīts 2016. gada 26. septembrī].

European Commission, 2006. EU Research on Social Sciences and Humanities. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe – ETGACE Project 1999. *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Final Report, 1999*. [pdf] Pieejams: <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

European Commission, 2009. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Key competences for a changing world: Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training work programme'*. COM(2009) 640 galīgā versija. [pdf] Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

European Commission, 2011. *Using learning outcomes – European Qualifications Framework*. Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2012. *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training. Policy Guidance. Accompanying the document. Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [pdf] Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN> [skatīts 2017. gada 10. maijā].

European Commission, 2015a. *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. [pdf] Pieejams: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission, 2015b. *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7542061-e046-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission, 2016. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism*. COM(2016) 379 galīgā versija. [pdf] Pieejams: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2016/communication-preventing-radicalisation_en.pdf [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en/format-PDF/source-33978686> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2011. *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and Practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa/language-en/format-PDF/source-33978790> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a *Citizenship Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a. *Entrepreneurship Education at School in Europe, 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. [pdf] Pieejams: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dfc3731df/language-en/format-PDF> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Geboers, E., et al., 2013. Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158.–173. lpp.

Gordon, J., et al., 2009. *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.

Grimmer, J., Stewart, B. M., 2013. Text as data: the promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts. *Political Analysis*, 21, 267.–297. lpp.

Habbeger, Sh., 2008. The Principal's Role in Successful Schools: Creating a Positive School Culture. [pdf] Pieejams: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/S-O_p42.pdf [skatīts 2017. gada 5. maijā].

Halász, G., Michel, A., 2011. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289.–306. lpp.

Hargreaves, L. G., 2008. The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & Practice: Education for Sustainable Development* 6. [pdf] Pieejams: <https://www.developmenteeducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/hargreaves%20pers%202.pdf> [skatīts 2017. gada 5. maijā].

Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.

Harvey, L., 2004. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. [Tiešsaistē] Pieejams: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm> [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].

Heater, D., 2002. The history of citizenship education. *Parliamentary Affairs* 55, 457.–474. lpp.

Hobsbawm, E., 1989. *The age of empire: 1875–1914*. New York: Vintage.

- Hoskins, B., Kerr, D., 2012. Final Study Summary and Policy Recommendations: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Report 4. European Commission, Europe for Citizens Programme, iesniegts 2012. gada 10. maijā. [pdf] Pieejams: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations_.pdf [skatīts 2017. gada 24. aprīlī].
- Hoskins, B., Saisana, M., and Villalba, C., 2015. Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123 (2), 431.–457. lpp.
- Huddleston, T., 2005. Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50.–63. lpp.
- Huddleston, T., Kerr, D., 2006. *Making sense of citizenship – a Continuing Professional Development* London: The Citizenship Foundation.
- Huddleston, E., et al., 2007. *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (pārstrādāts izdevums, 2007. gada septembris). Strasbourg: Council of Europe, 2007. [Tiešsaistē] Pieejams: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001_6802f7279 [skatīts 2016. gada 26. septembrī].
- Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M., 2006. Neo-liberalism, globalization and human capital learning. Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Dordrecht: Springer.
- IDEA (Institute for Democracy and Electoral Assistance), 1999. *Youth Voter Participation – Involving Today's Young in Tomorrow's Democracy*. Varberg IDEA International (Zviedrija).
- Jansen, Th., Chioncel, N., and Dekkers, H., 2006. Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education* 27 (2), 189.–205. lpp.
- Jerome, L., 2008. Assessing Citizenship Education. Izdevumā J. Arthur, I. Davies and C. Hahn. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage Publishing.
- Keating, A., Ortloff, D. H., and Stavroula, P., 2009. Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Common Market Studies*, 41 (2), 145.–158. lpp.
- Keating, A., 2014. *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Kerr, D., 1999. Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), 5.–32. lpp.
- Kerr, D., et al., 2004. *Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report – Making Citizenship Education Real*. London: NFER (National Foundation for Education Research).
- Kerr, D., Keating, A., and Ireland, E., 2009. *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. CIDREE kopprojekta ziņojums. Slough: NFER/CIDREE.
- Kerr, D., et al., 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Keser, F., et al., 2011. Role of extracurricular activities in active citizenship education. *Curriculum Studies*, Vol. 43, No. 6, 809.–837. lpp.
- Kikas, E., Toomela, A., 2015. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. [Mācīšanās un mācīšana pamatskolā. Vispārējās kompetences un to attīstības veicināšana]. Tartu: Eesti Ulikoolide Kirjastus.
- Linklater, A., 1998. Cosmopolitan citizenship. *Journal of Citizenship Studies*, 2 (1), 23.–41. lpp.

Loogma, K., et al., 2009. Ēpetaja profesionālsus ning tohusama ōpetamis- ja ōppimiskeskonna loomine. *Opetaja profesionālsus ning tohusama ōpetamis- ja ōppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise ōpetamise ja ōppimise uuringu TALIS tulemused*. [Skolotāju profesionalitāte un efektīvāka mācīšanās un mācīšana mācību videi. OECD Starptautiskā mācīšanas un mācīšanās apsekojuma rezultāti].

Looney, J., 2011. „Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a System?“. *OECD Education Working Papers*, No. 58. Paris. OECD Publishing. [Tiešsaistē] Pieejams: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgx3kbl734-en> [skatīts 2010. gada martā].

Macchiaveli, N., 2008. *The prince*. Oxford: Oxford University Press.

Maes, B., 2005. „Introduction: education for democratic citizenship“. Izdevumā: B. Maes, ed., *Different phases of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. CIDREE kopprojekta ziņojums. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE, 7.–14. lpp.

Mark A. Pike, 2007. Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59:2, 215.–229. lpp.

Marshall, H., 2009. Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), 247.–267. lpp.

Maslowski, R., et al., 2009. A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. Izdevumā: J. Scheerens, ed., *Informal Learning of Active Citizenship at School*. London: Springer, 11.–24. lpp.

Mons, N., 2009. *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: EACEA/Eurydice. [pdf] Pieejams: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111EN.pdf [skatīts 2010. gada martā].

Mrnjaus, K., 2012. Teacher competences for education for democratic citizenship. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. 81.–98. lpp.

NCETM (National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (UK)), 2008. *Mathematics Matters: Final Report*. [pdf] Pieejams: <https://www.ncetm.org.uk/public/files/309231/Mathematics+Matters+Final+Report.pdf> [skatīts 2010. gada martā].

Nemo, P., 2013. *A history of political ideas*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2005. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.

Patterson, P., Doppen, F., & Misco, T., 2012. Beyond personally responsible: A study on teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191.–206. lpp.

Pepper, D., 2011. Assessing Key competences across the Curriculum and Europe, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3.

Pepper, D., 2013. KeyCoNet 2013. Literature Review. *Assessment for key competences*. [pdf] Pieejams: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028 [skatīts 2016. gada 28. septembrī].

Philippou, S., Keating, A., and Ortloff, D. H., 2009. Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), 291.–299. lpp.

Plato, M. L., 1987. *The Republic*. London: Penguin Books.

Rauner, M., 1999. UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19, 91.–100. lpp.

- Roca, E., Sánchez Núñez-Arenas, R., 2008. Citizens' competences and education for the 21st century – Working and assessing competences in the Spanish education system. Izdevumā: C. Van Woensel, ed., *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*. Slough: NFER, 107.–122. lpp.
- Salema, M. H., 2005. Teacher and trainer training in education for democratic citizenship competencies. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 39.–49. lpp.
- Salema, M. H., 2012. Linking teachers' competences to students' competences. Pedagogical Processes. Izdevumā M. Print and D. Lange, eds., *Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, 129.–144. lpp.
- Scallon, G., 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [Mācīšanās vērtēšana uz kompetencēm balstītajā pieejā]. Bruxelles: De Boeck.
- Schulz, W., et al., 2010. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA. [pdf] Pieejams: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf [skatīts 2016. gada 26. septembrī].
- Schulz, W., et al., 2016. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Sliwka, A., 2006. Citizenship Education as the Responsibility of a Whole School: Structural and Cultural Implications. Izdevumā: A. Sliwka, M. Diedrich and M. Hofer, eds., *Citizenship Education. Theory – Research – Practice*. Münster: Waxmann, 7.–19. lpp.
- Smith, A., 1991. *National Identity*. London: Penguin Books.
- Sundström, M., and Fernández, C., 2013. Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 103.–117. lpp.
- Ten Dam, G., and Volman, M., 2004. Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), 359.–379. lpp.
- Ten Dam, G., et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument* [Pilsoniskās kompetences: mērinstrumenta izstrāde]. *Pedagogische Studiën*, 87, 313.–333. lpp.
- Ten Dam, G., et al., 2011. Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46 (3), 354.–372. lpp.
- Thornberg, R., 2008. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791.–1798. lpp.
- Thornberg, R., 2009. Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *The International Journal of Childrens Rights*, 17(3): 393.–413. lpp.
- Turner, B., 1993. Contemporary problems in the theory of citizenship. Izdevumā: B. Turner, ed., *Citizenship and Social Theory*. London: Sage, 1.–18. lpp.
- United National Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 1998. *Citizenship Education for the 21st Century*. [Tiešsaistē] Adaptētā versija pieejama: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm [skatīts 2017. gada aprīlī].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). IBE (International Bureau of Education), 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. [pdf] Pieejams: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf [skatīts 2017. gada aprīlī].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). IBE (International Bureau

of Education). APCEIU (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding), 2017. *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. [pdf] Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [skatīts 2017. gada aprīlī].

Van Driel, B., Darmody, M., and Kerzil, J., 2016. Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Wikipedia, 2010. Electronic portfolio. [Tiešsaistē] Pieejams: https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio [skatīts 2010. gada 10. martā].

Willemse, T. M., et al., 2015. Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118.–127. lpp.

Zahabioun, S., et al., 2013. Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), 195.–206. lpp.

Zajda, J., 2009. Nation-building, identity and citizenship education: Introduction. Izdevumā J. Zajda, H. Da, and L. Saha, eds., *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*. London: Springer, 1.–11. lpp.

I Definīcijas

Attieksme: noteikts domāšanas veids vai sajūta, kas var būt apgūta un kas indivīdiem var likt apzināti vai neapzināti noteiktā veidā vērtēt idejas, personas vai situācijas vai uz tām reaģēt. Attieksmes pamatā ir vērtības un uzskati, un tā ietekmē uzvedību. (UNESCO. IBE, 2013)

Augstākā līmeņa stratēģija vai rīcības plāns: oficiāli politikas dokumenti par svarīgu politikas jautājumu, kurus parasti pieņem augstākās pārvaldes iestāde valsts vai reģionālajā līmenī. Tajos ir paredzēti konkrēti sasniedzamie mērķi un/vai detalizēti pasākumi vai darbības, kas jāveic noteiktā laika posmā, lai sasniegtu vēlamo mērķi.

Augstākā pedagogu apmācību koordinējošā institūcija: valsts iestāde vai institūcija (piemēram, universitāte, pedagoģiskais institūts, nacionālais apmācības centrs), kam augstākās pārvaldes iestāde ir uzdevusi nodrošināt politikas īstenošanu attiecībā uz pedagogu apmācību pilsoniskās izglītības jomā. Tā var arī koordinēt apmācības iniciatīvas, pārraudzīt un vērtēt apmācības kvalitāti.

Augstākās pārvaldes iestāde: augstākā līmeņa pārvaldes iestāde, kas ir atbildīga par izglītību attiecīgajā valstī. Parasti tā funkcionē valsts līmenī, taču Beļģijā par visiem vai gandrīz visiem ar izglītību saistītajiem jautājumiem ir atbildīgas kopienu valdības, Vācijā – federālās zemes, Spānijā – autonomie apgabali, Apvienotajā Karalistē – pilnvarotās administrācijas. Līdz ar to tajās jomās, par kurām šīs administrācijas ir atbildīgas, tās tiek uzskatītas par augstākās pārvaldes iestādēm, bet tajās jomās, par kurām tās ir atbildīgas kopīgi ar valsts līmeņa iestādēm, par augstākās pārvaldes iestādēm tiek uzskatītas abu līmeņu iestādes.

Ārpusklases pasākumi: pasākumi, kas nav saistīti ar formālo izglītības saturu un nenotiek mācību stundu laikā. Daļība šajos pasākumos ir brīvprātīga.

Ievadīšana darbā: strukturēts atbalsta posms jauniem, pilnībā kvalificētiem skolotājiem. Šajā posmā jaunie skolotāji veic visus vai daudzus no tiem uzdevumiem, ko pieredzējušie skolotāji, un par darbu saņem atalgojumu. Parasti darbā ievadīšanas posmā notiek apmācība un vērtēšana. Jaunajiem skolotājiem tiek piešķirts profesionāls mentors, kas sniedz personisku, sociālu un profesionālu atbalstu, lai palīdzētu viņiem iekļauties strukturētajā sistēmā. Šis posms ilgst vismaz vairākus mēnešus un var sakrist ar pārbaudes laiku.

Mācīšanās rezultāti: apgalvojumi par to, ko izglītības ieguvējs zina, saprot un spēj paveikt, pabeidzot izglītības pakāpi vai mācību moduli. Mācīšanās rezultāti attiecas uz izglītības ieguvēja sekmēm, nevis uz skolotāja nolūkiem (tie ir izteikti kā moduļa vai kursa mērķi) (Harvey, 2004). Mācīšanās rezultāti atspoguļo faktisko sekmju līmeni, savukārt mācīšanās mērķi definē vispārīgāk attīstāmās kompetences.

Nacionālā programma: projektu vai darbību kopums par konkrētu tēmu vai ar kopīgu mērķi, ko iniciējušas vai rekomendējušas augstākā līmeņa izglītības pārvaldes iestādes; augstākās pārvaldes iestādei ir jānodrošina vismaz daļa finansējuma.

Pastāvīga profesionālā pilnveide (PPP): kvalifikācijas celšana, formāli un neformāli profesionālās pilnveides pasākumi, starp kuriem var būt, piemēram, ar mācību priekšmetu saistīta vai pedagoģiska apmācība. Dažkārt šo pasākumu rezultātā var iegūt papildu kvalifikāciju.

Pilsoniskās kompetences: tādu zināšanu, prasmju un attieksmes kopums, kas ļauj indivīdiem pilnvērtīgi piedalīties pilsoniskajā dzīvē, balstoties uz zināšanām par sociāliem un politiskiem jēdzieniem un struktūrām un gatavību aktīvi un demokrātiski iesaistīties. (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, OV L 394, 30.12.2006., 10. lpp.)

Pilsoniskās sabiedrības organizācijas: tādas apvienības, ap kurām brīvprātīgi organizējas sabiedrība un kuras pārstāv dažādas intereses un saiknes. Starp tām var būt kopienas organizācijas, pamatiedzīvotāju organizācijas un nevalstiskās organizācijas.

Prakse: praktiskas darba pieredzes periods skolā vai koledžā, kas parasti ilgst dažas nedēļas. Tā ir neatņemama SPI profesionālās apmācības daļa, un tā var būt apmaksāta vai neapmaksāta. Topošā

skolotāja darbu skolā parasti pārrauga pieredzējis skolotājs un periodiski vērtē izglītības iestādes darbinieki.

Prasme: spēja veikt uzdevumus un risināt problēmas (CEDEFOP, 2011/2014).

Profesionālā asociācija: nacionāla mēroga tīkls, kura nolūks ir atbalstīt skolotāju profesionālo pilnveidi un nodrošināt informāciju par pētījumiem un labāko praksi, izmantojot, piemēram, informatīvos biļetenus, seminārus un tiešsaistes platformas.

Profesionāls mentoring: profesionāls atbalsts, ko jaunajiem skolotājiem parasti sniedz kolēģis ar lielāku pieredzi. Skolotājiem, kas nesen sākuši darbu šajā profesijā, mentoring var būt daļa no darbā ievadīšanas posma. Tas var būt pieejams arī ikvienam skolotājam, kam ir vajadzīgs atbalsts.

Resursu centrs: centrs, kas skolotājiem nodrošina informāciju, mācību materiālus, metodes un ieteikumus par labu praksi.

Sākotnējā pedagoģiskā izglītība (SPI). Tā aptver gan apmācību pirms darba sākšanas, gan vispārējo izglītību (nodrošina pedagoģijas studentiem vispusīgas viena vai vairāku mācību priekšmetu zināšanas, kā arī plašu vispārējo izglītību) un profesionālo apmācību, proti, gan teorētisku, gan praktisku ieskatu viņu nākotnes profesijā. Papildus psiholoģijas un mācīšanas metožu kursiem parasti ir iekļauta arī neapmaksāta prakse skolā. Sākotnējā pedagoģiskajā izglītībā nav ietverta ievadīšana darbā, izņemot gadījumus, kad profesionālā apmācība notiek tikai šajā posmā.

Skolā īstenota sākotnējā profesionālā izglītība un apmācība (SPIA). Šajā ziņojumā tas attiecas uz *ISCED* 2. un/vai 3. pakāpes izglītības ieguves ceļiem, kas paredz vismaz nepilna laika skolā īstenotu izglītību, kura var mīties ar praktiskās darba pieredzes periodiem darbavietā. Šajā ziņojumā, aplūkojot skolā īstenotu SPIA, uzmanība galvenokārt pievērsta visiem skolēniem kopīgajam izglītības saturam (izglītības pamatsaturam) un tādiem izvēles priekšmetiem, kas ir pieejami visiem skolēniem neatkarīgi no viņu profesionālās specializācijas.

Skolu vērtēšana: vērtēšana, kas vērsta uz skolas personāla veiktajām darbībām, nevērtējot atsevišķu darbinieku atbildību. Šādas vērtēšanas mērķis ir pārraudzīt vai uzlabot skolas darba kvalitāti un/vai skolēnu rezultātus; vērtēšanas rezultāti tiek atspoguļoti vispārējā pārskatā, kurā netiek ietverta informācija par skolotāju individuālo vērtējumu. Skolu vērtēšana var būt ārēja vai iekšēja.

Sociālās kompetences: personiskās, starppersonu un starpkultūru kompetences, kuru pamatā ir zināšanas, prasmes un attieksme. Sociālās kompetences aptver visus tādas uzvedības veidus, kas indivīdiem ļauj efektīvi un konstruktīvi piedalīties sociālajā un darba dzīvē. Tās ir īpaši svarīgas tāpēc, ka sabiedrība kļūst arvien dažādāka un tās var palīdzēt konfliktu risināšanā. (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, OV L 394, 30.12.2006., 10. lpp.)

Timekļa vietnes pilsoniskās izglītības skolotājiem. Tās ir paredzētas, lai, izplatot informāciju, palīdzētu skolotājiem pilnveidot profesionālās zināšanas. Tās atbalsta pedagoģijas studentus, nesen kvalificētos skolotājus, skolotāju mentorus un citus, kas ir atbildīgi par pilsonisko izglītību, nodrošinot resursus, ziņojumus, gadījumu izpēti, informatīvus materiālus u. c.

Vadlīnijas un atbalsta materiāli: augstākās pārvaldes iestāžu sagatavoti dokumenti, kuru mērķis ir palīdzēt skolotājiem un/vai skolām sasniegt valsts izglītības satura norādēs paredzētos mērķus. Starp tiem var būt tiesību akti, pedagoģiski padomi, paskaidrojumi, satura rokasgrāmatas un/vai rīki.

Valsts izglītības satura norādes: jebkurš oficiāls stratēģiskais dokuments, kuru pieņēmusi augstākā izglītības pārvaldes iestāde un kurā ietvertas izglītības programmas vai kāds no šiem aspektiem: mācību saturs, mācīšanās mērķi, izglītības mērķi, vadlīnijas par skolēnu vērtēšanu vai mācību programma. Ir ņemti vērā arī dažu valstu juridiskie dekrēti. Valstī vienlaikus var būt spēkā vairāku veidu stratēģiskie dokumenti, kas attiecas uz pilsonisko izglītību, un tie var uzlikt skolām dažādā mērā obligātus pienākumus. Tajos var būt ietverti, piemēram, padomi, rekomendācijas vai noteikumi. Tomēr neatkarīgi no obligātuma pakāpes visi šie dokumenti veido pamatstruktūru, saskaņā ar kuru skolas izstrādā savu mācību procesu, lai apmierinātu skolēnu vajadzības.

Valsts pārbaudes darbi: standartizēti pārbaudes darbi vai eksāmeni, ko sagatavo un uzrauga augstākās pārvaldes iestādes. Standartizētie pārbaudes darbi vai eksāmeni ir jebkādi pārbaudes darbi, kuros visiem

dalībniekiem ir jāatbild uz vieniem un tiem pašiem jautājumiem (vai jautājumiem, kas izvēlēti no jautājumu saraksta) un kuros vērtēšana tiek veikta standartizēti vai konsekventi. Pārbaudes darbi, kas izstrādāti skolas līmenī, balstoties uz centralizētām pamatnostādnēm, netiek uzskatīti par valsts pārbaudes darbiem.

Viena priekšmeta vai vairāku priekšmetu skolotājs, kas māca pilsonisko izglītību. Šajā ziņojumā ar terminu „viena priekšmeta skolotājs, kas māca pilsonisko izglītību,” apzīmēti tādi skolotāji, kas SPI ieguves laikā ir specializējušies pilsoniskās izglītības mācīšanā. Termins „vairāku priekšmetu skolotāji, kas māca arī pilsonisko izglītību,” attiecas uz tādiem skolotājiem, kas SPI ieguves laikā ir specializējušies pilsoniskās izglītības un līdz trīs citu priekšmetu mācīšanā. Gan vieni, gan otri galvenokārt strādā abos vidējās izglītības posmos.

Zināšanas: mācīšanās procesā notikušās informācijas asimilācijas rezultāts. Zināšanas ir fakti, principu, teoriju un prakses kopums, kas saistīts ar mācību vai darba jomu (CEDEFOP 2011/2014).

II ISCED klasifikācija

Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija (*The International Standard Classification of Education, ISCED*) ir metodika, kas izstrādāta, lai atvieglotu izglītības statistikas datu un rādītāju salīdzināšanu starp dažādām valstīm, balstoties uz vienotām un starptautiski saskaņotām definīcijām. *ISCED* aptver visas organizētās un pastāvīgās mācīšanās iespējas, kas ir pieejamas bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem, t. sk. personām ar īpašām izglītības vajadzībām, neatkarīgi no tā, kāda iestāde vai organizācija šos izglītības pakalpojumus sniedz un kādā veidā tie tiek sniegti. Saskaņā ar jauno klasifikāciju (*ISCED 2011*) dati pirmoreiz tika apkopoti 2014. gadā (teksts un definīcijas aizgūti no *UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013, un UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011*).

ISCED 0: pirmsskolas izglītība

ISCED 0 jeb pirmsskolas programmas – organizētu mācību sākumposms – galvenokārt ir paredzētas tam, lai ļoti mazus bērnus iepazīstinātu ar skolas tipa vidi, t. i., lai veidotu pāreju starp mājas un skolas gaisotni. Pēc šo programmu pabeigšanas bērni sāk iegūt *ISCED 1* jeb sākumskolas izglītību.

Pirmsskolas izglītība tiek sniegta skolā vai mācību centrā un ir paredzēta vismaz 3 gadus veciem bērniem.

ISCED 1: sākumskolas izglītība

Sākumskolas izglītībā tiek īstenotas izglītojošas un audzinošas aktivitātes, kas veidotas tā, lai skolēni apgūtu pamatprasmes lasīšanā, rakstīšanā un rēķināšanā (t. i., rakstpratībā un rēķinpratībā). Tiek radīts stabils pamats zināšanu pamatjomu apguvei un izpratnei, kā arī personiskajai pilnveidei, sagatavojot skolēnus vidējās izglītības pirmajam posmam. Šī izglītības pakāpe ļauj apgūt izglītības pamatus ar ļoti mazu specializāciju vai bez tās.

Šī pakāpe, kas sākas 5 līdz 7 gadu vecumā, ir obligāta visās valstīs un parasti ilgst 4 līdz 6 gadus.

ISCED 2: vidējās izglītības pirmais posms

Šajā pakāpē parasti turpinās sākumskolā sāktā izglītības pamatu apguve. Parasti šīs izglītības pakāpes mērķis ir likt pamatus mūžizglītībai un personiskajai attīstībai, kas sagatavo skolēnus turpmākajām izglītošanās iespējām. Šajā pakāpē izglītības programmas ir vairāk orientētas uz atsevišķiem mācību priekšmetiem un ļauj apgūt teorētiskās zināšanas par daudzām tēmām.

Skolēni šīs pakāpes izglītības iegūvi parasti sāk 11 vai 12 gadu vecumā un pabeidz 15 vai 16 gadu vecumā. Bieži šīs pakāpes beigas sakrīt ar obligātās izglītības beigām. (Latvijā šo izglītības posmu sauc par pamatzglītības otro posmu – *red. piez.*)

ISCED 3: vidējās izglītības otrais posms

ISCED 3 programmas parasti ir veidotas tā, lai pabeigtu vidējo izglītību un sagatavotu skolēnus augstākajai izglītībai, sniegtu nodarbinātībai nepieciešamās prasmes vai nodrošinātu tos abus. Salīdzinot ar vidējās izglītības pirmo posmu (*ISCED 2*), šīs pakāpes programmas ir vēl vairāk orientētas uz

atsevišķiem mācību priekšmetiem, tās ir specializētas un padziļinātas. Programmas ir vairāk diferencētas un piedāvā lielākas izvēles iespējas un novirzienus.

Šī pakāpe parasti sākas pēc obligātās izglītības beigām, un skolēni tajā sāk mācīties 15 vai 16 gadu vecumā. Parasti ir vajadzīgs noteikts iepriekš iegūtās izglītības apliecinājums (dokuments par obligātās izglītības ieguvu) vai citu minimālo iestāšanās prasību izpilde. *ISCED 3* izglītība ilgst 2 līdz 5 gadus. (Latvijā šo izglītības posmu sauc par vidējo izglītību – *red. piez.*)

ISCED 4: pēcvidējā neterciārā izglītība

Šīs programmas ir balstītas uz vidējās izglītības otrajā posmā iegūtajām zināšanām, un to nolūks ir sagatavot jauniešus darba tirgum un/vai augstākās izglītības studijām. Parasti tā ir paredzēta *ISCED 3* absolventiem, kuri vēlas uzlabot prasmes un paplašināt pieejamās iespējas. Programmas bieži nav sarežģītākas kā vidējās izglītības otrajā posmā, jo parasti to nolūks ir zināšanas, prasmes un kompetences paplašināt, nevis padziļināt. Līdz ar to tās ir vienkāršākas nekā augstākās izglītības programmas.

ISCED 5: Īsā cikla augstākā izglītība

ISCED 5 programmas ir īsā cikla augstākā izglītība, kas bieži ir veidota tā, lai studentiem sniegtu profesionālas zināšanas, prasmes un kompetences. Parasti šīs programmas ir praktiskas, saistītas ar noteiktu profesiju un sagatavo studentus darba tirgum, tomēr tās var kalpot arī kā pāreja uz citām augstākās izglītības programmām.

Pie *ISCED 5* tiek pieskaitītas arī tās akadēmiskās augstākās izglītības programmas, kas ir zemākas par bakalaura grāda vai līdzvērtīgas pakāpes programmām.

ISCED 6: bakalaura grāda vai līdzvērtīgas pakāpes programmas

ISCED 6 ir bakalaura grāda vai tam līdzvērtīgas pakāpes programmas, kuras bieži ir veidotas tā, lai studentiem sniegtu vidēja līmeņa akadēmiskās un/vai profesionālās zināšanas, prasmes un kompetences, un kuru pabeigšana ļauj iegūt pirmo augstāko izglītību vai tai līdzvērtīgu kvalifikāciju. Šīs pakāpes programmas parasti ir teorētiskas, taču var ietvert arī praktiskus elementus, un tās ir balstītas uz jaunākajiem sasniegumiem pētniecībā un/vai labāko profesionālo praksi. *ISCED 6* programmas parasti tiek piedāvātas universitātēs un citās augstākās izglītības iestādēs.

ISCED 7: maģistra grāda vai līdzvērtīgas pakāpes programmas

ISCED 7 ir maģistra grāda vai tam līdzvērtīgas pakāpes programmas, kuras bieži ir veidotas tā, lai studentiem sniegtu padziļinātas akadēmiskās un/vai profesionālās zināšanas, prasmes un kompetences, un kuru pabeigšana ļauj iegūt otro augstāko izglītību vai tai līdzvērtīgu kvalifikāciju. Šīs pakāpes programmām var būt raksturīgs izteikts pētniecības elements, taču, tās beidzot, netiek piešķirts doktora grāds. Šīs pakāpes programmas parasti ir teorētiskas, taču var ietvert arī praktiskus elementus, un tās ir balstītas uz jaunākajiem sasniegumiem pētniecībā un/vai labāko profesionālo praksi. *ISCED 7* programmas parasti tiek piedāvātas universitātēs un citās augstākās izglītības iestādēs.

ISCED 8: doktora grāda vai līdzvērtīgas pakāpes programmas

ISCED 8 ir doktora grāda vai tam līdzvērtīgas pakāpes programmas, kuras galvenokārt ir paredzētas augstākās pētnieciskās kvalifikācijas ieguvei. Šīs *ISCED* pakāpes programmas ir veltītas padziļinātām studijām un oriģināliem pētījumiem, un parasti tās tiek piedāvātas tikai uz pētniecību orientētās augstākās izglītības iestādēs, piemēram, universitātēs. Doktora grāda programmas ir gan akadēmiskajā, gan profesionālajā jomā.

Vairāk informācijas par *ISCED* klasifikāciju skatīt vietnē <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [skatīts 2017. gada martā].

IZGLĪTĪBAS, AUDIOVIZUĀLĀS JOMAS UN KULTŪRAS IZPILDAĢENTŪRA

Izglītības un jaunatnes politikas analīzes nodaļa

*Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)*

Galvenā redaktore

Arlette Delhaxhe

Autori

*Isabelle De Coster (koordinatore), Sogol Noorani,
Emmanuel Sigalas, iesaistoties Laurence Bonnafous*

Pieaicinātā eksperte

Elena McCallum

Maketētājs un datorgrafiķis

Patrice Brel

Vāka dizaina autori

Virginia Giovannelli un Patrice Brel

Izdevuma sagatavošanas koordinatore

Gisèle De Lei

EURYDICE NACIONĀLĀS NODAĻAS

ALBĀNIJA

Eurydice Unit
European Integration and International Cooperation
Department of Integration and Projects
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

AUSTRIJA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Izdevuma veidošanā piedalījās: Austrijas Skolu pilsoniskās izglītības centrs *Polis*

BEĻĢIJA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan
15 1210 Brussel
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Eline De Ridder* (koordinatore); eksperti:
• Izglītības un apmācības nodaļa: *Ann Dejaeghere, Emilie Le Roi*
• Augstākās izglītības, pieaugušo izglītības, kvalifikāciju un studiju pabalstu aģentūra: *Christophe Calis, Marjolein Muys*
• Inspekcija: *Wouter Schelfhout*

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Xavier Hurler*

BOSNIJA UN HERCEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

BULGĀRIJA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
Graf Ignatiev Str. 15
1000 Sofia
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Svetomira Apostolova-Kaloyanova*

HORVĀTIJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Duje Bonacci*

KIPRA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Izdevuma veidošanā piedalījās: eksperti *Maria Iacovidou* (vidējā izglītība – Izglītības un kultūras ministrija), *Maria Papacosta* (sākumskolas izglītība – Izglītības un kultūras ministrija) un *Filio Savva* (sākumskolas izglītība – Izglītības un kultūras ministrija)

ČEHIJA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Simona Pikálková* un *Marcela Máchová*; eksperti *Petr Drábek* (Čehijas Skolu inspekcija) un *Alena Hesová* (Nacionālais izglītības institūts)

DĀNIJA

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Izdevuma veidošanā piedalījās: Izglītības ministrija un Augstākās izglītības un zinātnes ministrija

IGAUNIJA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education Research
Munga 18
50088 Tartu
Izdevuma veidošanā piedalījās: koordinatore *Kersti Kaldma*; eksperte *Kersti Kivirüüt* (galvenā eksperte, Izglītības un pētniecības ministrija)

SOMIJA

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Aapo Koukku* un *Hanna Laakso*

BIJUSĪ DIENVIDSLĀVIJAS MAĶEDONIJAS REPUBLIKA

National Agency for European Educational Programmes and
Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Dejan Zlatkovski* un *Darko Dimitrov*

FRANCIJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de
l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Anne-Marie Hazard-Tourillon* (eksperte un vidējās izglītības inspektore, IA-IPR) un *Anne Gaudry-Lachet* (MEN-MESRI)

VĀCIJA

*Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn*

*Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Thomas Eckhardt*

GRIEKIJA

*Eurydice Unit
Directorate for European Union Affairs
Ministry of Education, Research and Religious Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Magda Trantallidi un Georgia Karageorgou*

UNGĀRIJA

*Hungarian Eurydice Unit
Educational Authority
19-21 Maros utca (room 517)
1122 Budapest*
Izdevuma veidošanā piedalījās: pieaicinātie eksperti *Márton Bodó un Attila Varga*

ISLANDE

*Eurydice Unit
The Directorate of Education
Víkurbílgarfi 3
203 Kópavogur*
Izdevuma veidošanā piedalījās: eksperts *Þorbjörn Kristjánsson* (vērtēšana un testēšana – Izglītības direkcija)

ĪRIJA

*Eurydice Unit
Department of Education and Skills International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Kevin McCarthy* (vecākais inspektors, Izglītības un prasmju departaments)

ITĀLIJA

*Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15 50134 Firenze*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Erica Cimò*; eksperte *Rosario Sergio Maniscalco* (docente comando, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

LATVIJA

*Eurydice nodaļa
Valsts izglītības attīstības aģentūra
Valņu iela 3 (5. stāvs)
LV-1050, Rīga*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Inga Šīna*; eksperte *Sandra Falka* (Valsts izglītības satura centra vecākā referente)

LIHTENŠTEINA

*Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Eurydice nacionālais informācijas centrs*

LIETUVA

*Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation of the Republic of
Lithuania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius*
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

LUKSEMBURGA

*Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Michèle Schilt, Georges Paulus un Marc Schoentgen*

MALTA

*Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000*
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

MELNKALNE

*Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica*
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Nevena Čabrilo un Vidosava Kaščelan* (Izglītības pakalpojumu birojs)

NĪDERLANDE

*Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag*
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

NORVĒGIJA

*Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo*
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

POLIJA

*Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa*
Izdevuma veidošanā piedalījās: koordinatore *Beata Maluchnik*; eksperte *Bożena Kubiczek, PhD* (Sosnovecas izglītības centra pedagoge)

PORTUGĀLE

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Isabel Almeida*; ārpus nodaļas: *ANQEP, DGE, IGEC*

RUMĀNIJA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Veronica-Gabriela Chirea*, sadarbībā ar ekspertiem *Eugen Stoica* (Nacionālās izglītības ministrija); *Laura Elena Căpiță* un *Angela Teșileanu* (Zinātnes izglītības institūts); *Zoica Elena Vlăduț* (Nacionālais Profesionālās un tehniskās izglītības centrs)

SERBIJA

Eurydice Unit
Serbia Foundation
Tempus Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrada
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

SLOVĀKIJA

Eurydice Unit
Slovak Academic association for International Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Marta Ivanová* un *Martina Račková*

SLOVĒNIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Department of Educational Development and Quality
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Barbara Kresal Sterniša*; ekspertes *Mija Javornik* (Izglītības, zinātnes un sporta ministrija) un *Eva Klemenčič* (Izglītības pētniecības institūts)

SPĀNIJA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Montaña Navas García*, *Fátima Rodríguez Gómez*, *M^a Teresa Álvarez Ordóñez*, *Rocío Arias Bejarano* un *Elena Vázquez Aguilar*. Tālāk minētie autonomie apgabali nosūtīja aizpildīto anketu un informāciju savas kompetences ietvaros: Kantabrija, Kastīlija un Leona, Kastīlija-Lamanča, Katalonija un Galisija. To izdara arī Izglītības, kultūras un sporta ministrijas Vadības un profesionālās apmācības galvenā apakšdirekcija un Nacionālais inovāciju un izglītības pētījumu centrs.

ZVIEDRIJA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
The Swedish Council for Higher Education
Box 450 93
104 30 Stockholm
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

ŠVEICE

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

TURCIJA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Osman Yıldırım Uğur* un *Nihan Erdal*; eksperts: asociētais profesors *Dr. Paşa Tevfik Cephe*

APVIENOTĀ KARALISTE

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Izdevuma veidošanā piedalījās: *Sigrid Boyd*, *Maureen Heron* un *Claire Sargent*

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Izdevuma veidošanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Pilsoniskā izglītība Eiropas skolās, 2017

Eurydice ziņojums „Pilsoniskā izglītība Eiropas skolās, 2017” sniedz salīdzinošu pārskatu par Eiropas valstu politiku pilsoniskās izglītības jomā laikā, kad izglītības un apmācības sistēmām tiek izvirzītas arvien lielākas prasības saistībā ar šīs mācību jomas veicināšanu. Galvenā uzmanība ziņojumā ir pievērsta pilsoniskās izglītības saturam un organizācijai, mācību metodēm klasē un ārpus tās, skolēnu vērtēšanai, kā arī skolotāju apmācībai un atbalstam. Šie jautājumi ir aplūkoti četrās ziņojuma nodaļās, un katra no tām ir papildināta ar gadījuma izpēti par kādu nesen īstenotu politikas iniciatīvu.

Ziņojuma pamatā galvenokārt ir kvalitatīvie dati, un tas aptver 42 izglītības sistēmas. Tas ir balstīts uz spēkā esošajiem noteikumiem un rekomendācijām par pilsonisko izglītību publiskā sektora skolās un aptver gan vispārējās izglītības, gan skolā īstenotas sākotnējās profesionālās izglītības un apmācības programmas.

Eurydice tīkla uzdevums ir izprast un izskaidrot Eiropas dažādo izglītības sistēmu organizāciju un darbību. Tīkls piedāvā valstu izglītības sistēmu aprakstus, salīdzinošus apskatus par konkrētām izglītības tēmām, izglītības rādītājus un statistikas datus. Visas *Eurydice* publikācijas bez maksas ir pieejamas *Eurydice* tīmekļa vietnē vai drukātā veidā pēc pieprasījuma. *Eurydice* darba mērķis ir veicināt izpratni, sadarbību, uzticēšanos un mobilitāti Eiropas un plašākā starptautiskā mērogā. Tīklu veido Eiropas valstu nacionālās nodaļas, un to koordinē ES Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra. Plašāku informāciju par *Eurydice* skatīt vietnē <http://ec.europa.eu/eurydice>.

