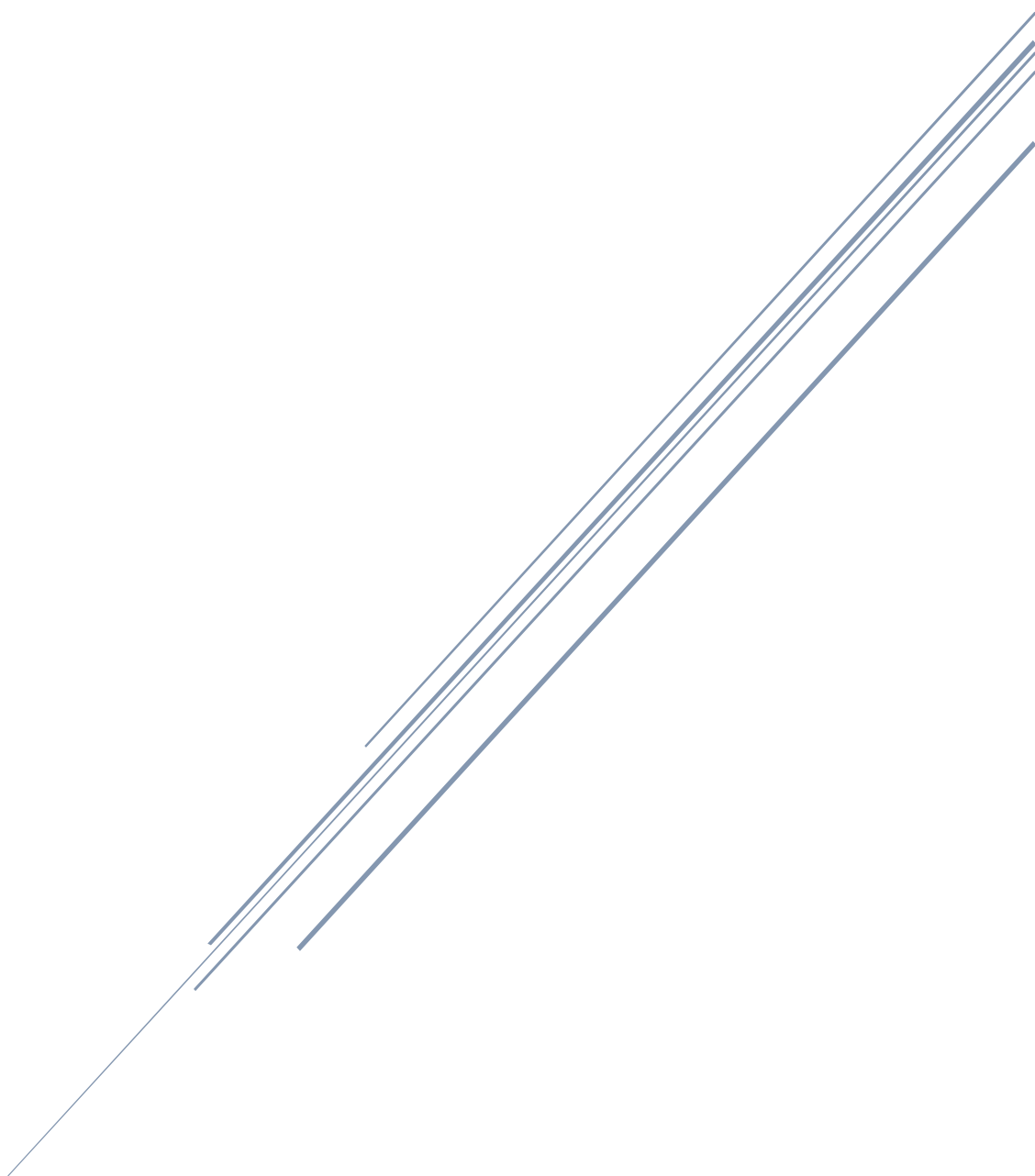


# ESD: SUPERVISION 4.0 - PŘÍRUČKA PRO UČITELE



*This project has been funded with support from the European Commission (Erasmus+). The document reflects the views only of the ESD:SuperVision 4.0 team and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.*

***Project partner consortium:***

*Casa Corpului Didactic Dambovită  
Daugavpils Universitāte  
Daugavpils Valsts gimnazija  
Integrierte Gesamtschule Oyten  
Italian Association for Sustainability Science  
RCE Oldenburger Muensterland e.V.  
Scoala Gimnaziala Buciumeni  
University of Edinburgh  
Univerzita Karlova  
University of Vechta  
Vytauto Didziojo Universitetas*

*You may use our material under the **creative commons license for non-commercial use (CC-BY-NC)**, which means that we grant the following rights concerning the material here published:*

- *Sharing – You may share or distribute our material in any format or medium.*
- *Editing – You may remix, change and build on our material.*
- *The licensor cannot revoke these rights as long as you comply to our license terms.*

*These rights are subject to the following terms:*

- *Attribution – You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.*
- *Non-commercial – You may not use the material for commercial purposes.*
- *No additional restrictions – You may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others from doing anything the license permits.*

*Any data you transmit will not be passed on to third parties.*

*Školy, vzdělávací instituce a univerzity mají dobré předpoklady k tomu, aby se žáky, rodiči a širší komunitou jednaly o změnách, které jsou pro úspěch procesů transformace nezbytné.*

Evropská zelená dohoda (EU, 2019)

*Aby se ze studentů stali aktéři změny, kteří mají znalosti, prostředky, ochotu a odvahu podnikat transformativní kroky k udržitelnému rozvoji, je třeba, aby se vzdělávací instituce změnilly samy.*

UNESCO, 2020

Tato příručka je výsledkem tříleté práce na projektu Erasmus+ „ESD SuperVision 4.0“; vychází tak ze zkušeností s pilotním ověřováním programu odborné přípravy učitelů pro supervizory v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR); je také založena na předchozích zkušenostech z projektu ERASMUS+ MetESD (<https://metesd.eu/>).

Cílem této příručky je navrhnout cíle, principy, způsoby ověřování a nástroje pro rozvoj programu odborné přípravy učitelů v oblasti **vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR)** na základě „celoškolního přístupu“ (WSA). Příručka navrhuje zejména klíčové prvky, které by měly být zahrnuty do programu školení pokročilé úrovně, tak, aby pedagogové, školní poradci, zřizovatelé, administrativní pracovníci škol a učitelé mohli iniciovat, podporovat a realizovat proces vnitřních transformací školy s cílem začlenit VUR do všech aspektů života školy.

V současné době již existuje řada projektů a iniciativ zaměřených na vzdělávání pro udržitelný rozvoj ve školách. Téměř všechny evropské země považují VUR za důležitý mezipředmětový úkol školy a v některých zemích je VUR podporováno a zařazeno do národních kurikulárních doporučení jako jejich závazný prvek. Mnohé iniciativy a projekty však často nejsou ve školách strukturované a systematicky realizovány, a také témata související s cíli udržitelného rozvoje OSN (SDGs) nejsou trvale začleněna do stávajících učebních osnov.

Učitelé a zaměstnanci školy hrají v procesech změn zásadní roli, a proto jejich vzdělávání má strategickou funkci v podpoře transformace. Profesionální rozvoj učitelů a dalších pracovníků ve škole v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj navíc hraje klíčovou roli při přípravě studentů na environmentální, ekonomické a sociální výzvy, kterým svět čelí.

Tato příručka nabízí model školení určeného k profesionalizaci všech aktérů vzdělávání; je tedy vhodná pro ty, kdo učí, podporují učení nebo mají na starost profesionální rozvoj zaměstnanců škol. Jádrem programu je využití VUR ve školním kurikulu tak, aby byli vyškoleni „supervizoři“ schopní nejen transformovat vlastní výuku, ale také významně podpořit systémové změny v rámci školy jakožto instituce odpovědné za vzdělávání žáků.

Předkládaný vzdělávací program je modulární. Je určen k usměrňování vnitřních vzdělávacích procesů (vzdělávání v rámci školy), což má být podloženo důkladným sebehodnocením a analýzou vzdělávacích potřeb, a dále pak nabídnuto institucím pro počáteční přípravu učitelů v rámci relevantních studijních programů nebo v průběhu jejich dalšího vzdělávání.

Název projektu „ESD SuperVision 4.0“ hovoří za vše. Předložený program je určen ke zvýšení kvalifikace učitelů a výchovných pracovníků v oblasti VUR tak, aby tuto supervizi byli schopni vykonávat. Samotná **supervize** je proces, při kterém zkušená osoba podporuje, radí a doprovází jinou osobu nebo skupinu osob na jejich vzdělávací cestě. V rámci školení má vzniknout strukturovaný prostor, který učitelům a pracovníkům škol umožní diskutovat o profesní praxi, problémech, otázkách a nápadech týkajících se VUR.

Supervizor působí jako zkušená a kvalifikovaná osoba, která pomáhá učitelům přemýšlet o své práci, získávat nové perspektivy, zlepšovat své dovednosti a hledat řešení profesních problémů. Směřuje se ke zvyšování kvalifikace a kompetencí učitelů a pracovníků školy a napomáhá sladování jejich školní praxe a kurikula s VUR.

Supervize také poskytuje příležitost hovořit o osobních reakcích, emocích a podmínkách v pracovním prostředí. Je důležité poznamenat, že supervize se každopádně liší od terapie nebo koučování tím, že se primárně zaměřuje na profesní praxi a rozvoj v rámci organizace, zatímco terapie a koučování se mohou více zaměřovat na osoby s jejich individuálními problémy.

V názvu projektu „ESD SuperVision 4.0“ je rovněž kladen důraz na termín **Vision**. Rozvíjet vizi v odborné praxi znamená mít jasnou představu o budoucnosti nebo zastřešující cíl, který je sdílen s ostatními, a který inspiruje všechny k zapojení a spolupráci na jeho dosažení. To se řídí určitými klíčovými zásadami:

1. **Jasnost:** učitelé by měli mít možnost vytvořit jasnou a ucelenou vizi, která je snadno pochopitelná. Vize by měla obsahovat jak cíle, tak nasthovat cestu k jejich dosažení.
2. **Inspirace:** školení umožňuje účastníkům inspirovat a motivovat ostatní sdílením své vize a probouzením nadšení pro ni.
3. **Systémové myšlení:** práce s vizí zahrnuje myšlení s dlouhodobou perspektivou. Uplatňováním systémového myšlení mohou jednotlivci a organizace lépe porozumět složitým problémům, identifikovat nezamýšlené důsledky, předvídat chování systému a vyvíjet účinnější a udržitelnější řešení. Tento přístup je ve své podstatě holistický, přesahuje lineární myšlení a vyžaduje, aby problémy v různých oblastech, jako je podnikání, životní prostředí, zdravotnictví a sociální systémy, byly řešeny v jejich komplexitě.
4. **Inovace:** učitelé a vychovatelé jsou povzbuzováni k hledání nových nápadů a řešení; je podporována specifická kultura učení pro dosažení vize, kterou si stanoví.
5. **Participace:** středobodem výuky/učení je účast a spolupráce všech členů školní komunity. Program nabízí metody, které umožňují zapojit všechny aktéry do rozhodovacích procesů a podporují tak jejich angažovanost a odpovědnost.
6. **Přizpůsobivost:** vytváření vizí ve škole vyžaduje pružnost a přizpůsobivost, aby bylo možné čelit novým výzvám.

Přívlastek „4.0“ přidaný do názvu projektu „ESD SuperVision 4.0“ odkazuje na pojem Společnost 4.0, který předjímá budoucí fázi vývoje společnosti charakterizovanou rozsáhlým využíváním technologií a digitální transformací. Termín navazuje na koncept Průmyslu 4.0, který popisuje čtvrtou průmyslovou revoluci prostřednictvím integrace digitálních technologií do výrobních procesů. Společnost 4.0 však přesahuje průmyslovou sféru a zahrnuje sociální, ekologickou, ekonomickou a kulturní oblast.

Zde je několik klíčových charakteristik, které jsou často spojovány se Společností 4.0:

1. **Digitalizace:** základní aspekt Společnosti 4.0 – dochází k rozsáhlému využívání sítí zařízení, dat a procesů. Ústřední roli hrají digitální technologie, jako je internet věcí (IoT), umělá inteligence (AI), Big Data, cloud computing a robotika.
2. **Automatizace a umělá inteligence:** ve Společnosti 4.0 bude mnoho úkolů automatizováno a převezmou je stroje nebo systémy umělé inteligence. To může vést ke zvýšení efektivity a produktivity, ale má to také dopad na trh práce a vyžaduje to přizpůsobení dovedností a kompetencí lidí.
3. **Vytváření sítí a sociální média:** ve Společnosti 4.0 hraje stále větší roli propojování lidí prostřednictvím sociálních médií a dalších online platform; komunikace, interakce a spolupráce se stále více odehrává digitálně a globálně.
4. **Znalostní společnost a celoživotní učení:** ve Společnosti 4.0 má velký význam celoživotní učení.
5. **Udržitelnost a účinné využívání zdrojů:** Společnost 4.0 usiluje o udržitelný rozvoj, v němž se technologie využívají ke snížení dopadu na životní prostředí a účinnějšímu využívání zdrojů. Kromě udržitelné výroby je však třeba klást důraz také na znalosti, dovednosti a postoje pro odpovědnou spotřebu a udržitelný život.

Proto se v rámci školení „ESD Supervision 4.0“ zaměřujeme na tzv. *transformativní vzdělávání*. To znamená, že vzdělávání nesleduje pouze cíl zvyšování znalostí a dovedností, ale jde o zásadní kvalitativní změnu v pohledu na svět a na sebe sama. Je třeba přehodnotit naučené vzorce myšlení, cítění a jednání, a změnit zvyklosti, sociální modely a způsoby hodnocení, i související normy a hodnoty, podle kterých se orientujeme. Jde například o náš vztah k ostatním lidem a ke světu přírody; o naše chápání vztahů mezi strukturami moci ve společnosti a globální spravedlnosti; o naše představy o alternativních životních stylech a o to, jak vnímáme sami sebe, když se angažujeme ve prospěch udržitelné společnosti.

V užším smyslu směřuje transformativní vzdělávání k „velké transformaci“. To je důležité, protože nás to činí citlivějšími vůči diskurzům moci, nerovnosti a spravedlnosti ve Společnosti 4.0.

Stručně řečeno, tato příručka poskytuje vizi budoucího vzdělávání, které je založeno na kompetencích, a poskytuje příležitosti k aktivnímu zapojení studentů v prostředí, které je všestranně podporuje. Následující vzdělávací program je strukturován tak, aby si účastníci osvojili potřebné dovednosti a nástroje, které vznikly na základě teoretických poznatků, výzkumu a osvědčily se v praxi – a které spadají do oblastí organizačního rozvoje, didaktiky, VUR, síťování, řízení změn a systémového poradenství.

Příručka obsahuje čtyři kapitoly týkající se různých aspektů profesního rozvoje učitelů, kteří se mají stát supervizory v oblasti VUR:

**Kapitola 1 Předpoklady pro změnu** se zabývá hlavními předpoklady pro změnu a tím, jak by měly formovat změnu vzdělávání učitelů – reorientaci k VUR. Odborná příprava učitelů (počáteční vzdělávání a další profesní rozvoj) je strategicky plánována tak, aby byl zajištěn transformativní dopad na celý vzdělávací systém.

**Kapitola 2 Vzdělávání pro budoucnost – vzdělávací program pro supervisory v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj** ilustruje strukturu vzdělávacích modulů v programu pro učitele tak, jak byly realizovány v rámci projektu SuVi 4.0; tato struktura vycházela z rámce kompetencí stanoveného v projektu (IO1: Rámec kurikula ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj). Vzdělávací program je rozdělen do šesti modulů a pro každý modul jsou specifikovány obsah, metody a výsledky učení.

**Kapitola 3 Hodnotící nástroje na podporu vzdělávání učitelů v oblasti VUR, sebehodnocení a celoškolská změna** představuje návrh hodnocení vytvořeného pro vzdělávání supervizorů v oblasti VUR a zaměřeného na zavádění celoškolského přístupu k VUR – tyto nástroje mohou učitelé, ředitelé a administrativní pracovníci škol využívat také pro účely sebehodnocení.

V kapitole 4 Poučení a doporučení jsou zdůrazněny hlavní získané poznatky a některá klíčová doporučení, která vyplynula ze zkušenosti, jak navrhovat a realizovat efektivní školení pro supervisory v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Příručku doplňují **přílohy**, které poskytují podrobné informace o kompetenčních rámcích využitelných pedagogů v oblasti VUR, a o nástrojích pilotovaných v rámci projektu.

## 1. Předpoklady pro změnu

Podle dokumentů UNESCO by vzdělávací systémy měly připravovat lepší budoucnost pro naši společnost a v tomto ohledu by se měly transformovat. Klíčovými aktéry této transformace jsou učitelé, kteří na tento úkol zatím nejsou připraveni. Zda se vzdělávací procesy a vzdělávací instituce jako takové mohou více orientovat na udržitelnost, závisí na znalostech, kompetencích, postojích a hodnotách pedagogů, ale také na jejich interakci s institucionálním rámcem a kurikulární strukturou. To potvrzuje i v poslední době probíhající teoretická diskuse o modelech vzdělávání orientovaných na výsledky na straně jedné, a o klíčových kompetencích učitelů na straně druhé. Jak bylo zdůrazněno v nedávném dokumentu *Transforming Teaching, Learning, and Assessment. A Global Paradigm Shift*<sup>1</sup> „Úspěch kurikula založeného na kompetencích částečně závisí na uznání role učitelů jako spolutvůrců a spoluautorů kurikula“ (Marope, Griffin, Gallagher, 2017, str. 17).

Z tohoto důvodu je třeba zajistit odbornou přípravu učitelů (počáteční a další profesní rozvoj), což se stává strategickým cílem – jehož naplnění má dopad na školský systém jako celek. Může totiž podporovat procesy změny tím, že ovlivňuje jak procesy shora dolů (top-down: strategie, opatření, pokyny), tak procesy zdola nahoru (bottom-up: zapojení školy a působení učitelů).

Ačkoli se tedy obecně uznává, že pro úspěšné přijetí a realizaci VUR je zásadním předpokladem podpora učitelů (UNESCO 2014), ani dnes nepokročily snahy o přiměřenou přípravu učitelů k využívání VUR dostatečně daleko. Je tak potřeba dále usilovat o přeorientování přípravy učitelů k VUR, a to jak z hlediska obsahu, tak i metod výuky a učení.

---

<sup>1</sup> Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). Transforming Teaching, Learning, and Assessment To support competence-based curricula. Retrieved from International Bureau of Education website: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/transforming\\_teaching2c\\_learning2c\\_and\\_assessmentexecsummary.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/transforming_teaching2c_learning2c_and_assessmentexecsummary.pdf)

## 1.1. Celoškolní přístup

Prioritní oblasti globálního akčního programu (*Globální akční program UNESCO pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (2015—2019), UNESCO, 2020) zdůrazňují důležitost pěti kroků nezbytných k začlenění vzdělávání pro udržitelný rozvoj do kurikula. Jeden z nich, celoškolní přístup, byl v mnoha mezinárodních dokumentech uznán jako strategický nástroj pro začlenění VUR do struktury školního vzdělávání.

Celoškolní přístup<sup>2</sup> (též celoinstitucionální: whole-school approach, WSA) vyžaduje nejen reorientaci obsahu a metod výuky, ale také péči o vnitřní prostředí školy (jeho infrastrukturu tak, aby bylo v souladu s udržitelným rozvojem, a dále spolupráci instituce s aktéry v dané komunitě. Evropská hospodářská komise Organizace spojených národů (EHK OSN) podnítila uplatnění celoinstitucionálního přístupu na základě dokumentu *Plánování školy pro udržitelný rozvoj* (UNECE, 2014), kde jej nazvala předpokladem účinné realizace strategie EHK OSN pro udržitelný rozvoj (UNECE, 2005).

Nedávné dokumenty UNESCO, jako například *Vzdělávání pro udržitelný rozvoj: Plán* (UNESCO, 2020), *Berlínská deklarace o vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (2021) a *Vstupní dokument: celoškolní přístup ve výuce/učení pro environmentální udržitelnost* (EK, 2022) potvrzují význam celoškolské strategie pro adekvátní uplatnění VUR:

*„Cílem je zavést kulturu udržitelnosti v celé škole a posílit tak působení jednotlivých učitelů, kteří jsou sice iniciátory, avšak často jen jako ostrůvky dobré praxe. Namísto toho celoškolní přístup přináší environmentální udržitelnost do centra dění ve škole nebo na univerzitě a poskytuje prostor pro udržitelný život.“* (EC, 2022: 8). Díky tomuto přístupu je možno začlenit otázky udržitelnosti do organizace školy strukturálně a důsledně, což vede k tomu, že se žáci „učí to, co žijí, a žijí to, co se učí“.

Celoinstitucionální přístup tak zahrnuje přehodnocení kurikula<sup>3</sup>, organizace školního života, kultury školy, podporu zapojení studentů, důraz na vedení a řízení, vztahy s komunitou a vytváření sítí. Tímto způsobem je samotná instituce vnímána komplexně a může působit jako vzor pro žáky a studenty.

Změny k WSA na úrovni školy by měly být prováděny systematicky a prakticky, tak, aby se vytvořilo (a dlouhodobě udrželo) prostředí podporující transformativní vzdělávání. Za tímto účelem by ve školách měli působit kvalifikovaní učitelé VUR s rolí „supervizorů VUR“. Tito odborníci musí být schopni iniciovat a podporovat proces změn při zavádění VUR do školních vzdělávacích programů, a to ve své vlastní škole (interní působení v rámci školení), ale také v jiných školách jako externí supervizoři.

---

<sup>2</sup> **Celoškolní přístup** zahrnuje řešení potřeb žáků, zaměstnanců a širší komunity, a to nejen co se týče kurikula, ale v celém školním a vzdělávacím prostředí. Předpokládá společnou činnost v rámci školní komunity – její spolupráci s cílem zlepšit učení, chování a wellbeing žáků, a připravit podmínky, které je podporují. Viz <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology>

<sup>3</sup> Viz ESD\_SuVi IO1: „Rámec učebních osnov pro rozvoj školství v Evropě“.

Programy odborné přípravy učitelů zaměřené na vytvoření „školních supervizorů VUR“ by proto měly být strukturovány na základě celoinstitucionálního přístupu: to je základní metodologický princip, který usměrnil projekt odborné přípravy učitelů ESD\_SuVi a jeho realizaci.

## 1.2. Kompetence supervizorů VUR

Aby mohli pedagogové plnit svou roli „supervizorů VUR“, měli by být schopni motivovat, posilovat a vést žáky k proměně sebe sama i společnosti, měli by si osvojit nejen kompetence pro udržitelný rozvoj, jak jsou definovány pro žáky v mezinárodních dokumentech a shrnuty v dalších výstupech tohoto projektu (**viz příloha**). Kromě toho si musí osvojit tzv. kompetence ve VUR pro naplňování kurikula VUR s využitím aktivizujících pedagogických postupů; měli by také působit jako facilitátoři učení a změn, a také zlepšovat prostředí ve vlastní škole. To vyžaduje hluboké změny v řízení procesů výuky, učení a hodnocení; to jsou změny, které zároveň vyžadují silné odhodlání a schopnost jednat. Učení založené na společenských výzvách a místních souvislostech navíc vyžaduje spolupráci s externími partnery (např. akademickými pracovníky, soukromým sektorem a občanskou společností). V této souvislosti Rieckman a Barth (2022) zdůrazňují, že pedagogové jsou „mocnými hybateli změn, kteří poskytují vzdělávací odezvu potřebnou k dosažení udržitelného rozvoje obecně a cílů udržitelného rozvoje (SDGs) konkrétně“. (UNESCO 2017).

Byla vypracována řada kompetenčních rámců pro pedagogy v oblasti VUR, které jsou v současné době k dispozici pro využití ve vzdělávání pedagogů. Mezi hlavní příklady patří model CSCT (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training) (Sleurs, 2008), model EHK OSN (UNECE, 2012), model KOM–BiNE (Kompetenzen für Bildung zur nachhaltigen Entwicklung; Competences for ESD in Teacher Education) (Rauch a Steiner, 2013) a model RSP (Rounder Sense of Purpose) (Vare et al., 2019) – podrobněji **viz příloha 1**.

Srovnání výše uvedených příkladů nám umožňuje identifikovat 9 kategorií kompetencí, které by měli vychovatelé a učitelé rozvíjet, aby byli schopni vykonávat roli supervizora VUR a integrovat VUR do školní praxe. Podle četnosti, s jakou jsou tyto kompetence zmiňovány, se jedná o tyto kategorie:

- **oborové a mezioborové kompetence**, které spočívají ve znalostech témat souvisejících s udržitelností, ve schopnosti využívat znalosti a metody z různých oborů a spolupracovat s odborníky z jiných oborů;
- **kognitivní kompetence** (včetně systémového myšlení a pochopení komplexity, kritického myšlení a řešení problémů), což je schopnost zaujímat různé perspektivy, vyhodnocovat informace a chápat svět jako propojený celek;
- **interpersonální kompetence**, což je schopnost motivovat, umožňovat a usnadňovat společné a participativní vzdělávací aktivity;
- **schopnost předvídat**, což je schopnost kolektivně analyzovat, vyhodnocovat a vytvářet bohaté „obrazy“ (simulace, prognózy, scénáře a vize) budoucnosti směřující k udržitelnosti, a dále předvídat, jak by se mohly akční plány udržitelnosti v budoucnu projevit (pokud by byly realizovány);
- **emoční inteligence**, což je schopnost sledovat vlastní emoce a pocity, a také emoce druhých, rozlišovat mezi nimi a pomocí těchto informací regulovat své myšlení a jednání;
- **akční kompetence**, což je schopnost jednat na individuální a kolektivní úrovni s cílem utvářet udržitelnou budoucnost, a dále vyžadovat od odpovědných osob, aby se změny uskutečnily;
- **normativní kompetence**, což je schopnost kolektivně mapovat, specifikovat, uplatňovat, sladit a vyjednávat hodnoty, zásady, cíle a úkoly udržitelnosti;



- **intrapersonální kompetence**, což je schopnost vyhnout se osobním zdravotním problémům a vyhoření při prosazování transformace k udržitelnosti, pečovat o sebe a posilovat odolnost (sebe-uvědomění a seberegulace); a
- **inovační schopnosti**, schopnost experimentovat s novými způsoby práce při řešení problémů.

Výše uvedené oblasti profesních kompetencí jsou v souladu s transformativním přístupem ke vzdělávání, který prosazují nedávné dokumenty UNESCO a pedagogicky zaměřená literatura. Transformativní vzdělávání zahrnuje výuku a učení s cílem motivovat a podpořit žáky v informovaném rozhodování a jednání na individuální, komunitní a globální úrovni<sup>4</sup>. Zároveň jsou tyto profesní kompetence nezbytné pro využití konceptu transformativního učení, které jde nad rámec získávání dovedností a znalostí, a podporuje studenty v rozvoji kritických a akčních dovedností ve vztahu k jejich vlastním životním kontextům<sup>5</sup>.

V této souvislosti je zřejmé, že kurikula v oblasti VUR vyžadují akčně orientovanou transformativní pedagogiku (Lozano, Berreiro–Gen 2021; Rieckman 2018; UNESCO 2017). Učitelé musí mít jasnou vizi a být schopni zajistit, aby se výuka soustředila na žáka, zaměřila se na akci a reflexi, uplatňovala metody podporující badatelské učení a řešení problémů. To znamená, že těžiště výuky se musí přesunout od učení zaměřeného na obsah/předměty směrem k učení založenému na metodách sledujících dosažení cílů vzdělávání.

Skutečnou překážkou pro využívání účinných pedagogických přístupů, které by mohly podpořit zavádění kurikula založeného na kompetencích v oblasti VUR, jsou vzdělávací systémy v některých zemích EU, které nedostatečně podporují profesionální rozvoj učitelů.

Proto nabývá na důležitosti odpovídající příprava učitelů, aby nejen „znali“ inovativní metody, které podporují rozvoj kompetencí pro udržitelný rozvoj, ale především aby je dokázali využít v procesech výuky a učení. Praktická zkušenost s těmito metodami umožňuje učitelům pochopit jejich význam při podpoře učení. Možnost experimentovat s alternativními metodami během vzdělávání tak získává metakognitivní význam: učitel nejenže zná nové přístupy a nové výukové techniky (viz kap. 2), ale také chápe jejich účinnost při podpoře rozvoje kompetencí žáků v oblasti udržitelného rozvoje.

V další kapitole je představen program školení ESD\_Supervisors. Cílem vzdělávacího programu je podpořit učitele a vychovatele při výkonu funkce supervizorů VUR, kteří mají podpořit žáky v získávání kompetencí pro udržitelný rozvoj, tak, jak byly popsány v rámci kurikula ESD\_SuVi (IO1).

## 2. Vzdělávání pro budoucnost – vzdělávací program pro supervizory v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Ze srovnání různých modelů kompetencí byly popsány rozlišeny tři typy kompetencí (kognitivní, sociálně–emoční a činnostní kompetence), které se následně vztahují ke čtyřem dimenzím učení

<sup>4</sup> <https://www.unesco.org/en/articles/five-questions-transformative-education>

<sup>5</sup> [https://www.switch-asia.eu/site/assets/files/3599/bhutan\\_recommendations.pdf](https://www.switch-asia.eu/site/assets/files/3599/bhutan_recommendations.pdf)

(učení se učit; učení se žít společně; učení se být a učení se dělat). Tyto poznatky byly využity v níže popsaném modelu, na němž je založena koncepce vzdělávání ESD–SuperVision 4.0,

Ke každé z těchto kompetencí byly přiřazeny tři klíčové schopnosti, které by měly být a mohou být procvičovány v jednotlivých vzdělávacích modulech (viz tabulka 1 v tomto dokumentu a rámec kurikula ESD–SuVi–IO1).

Rozměr učení	Klíčové schopnosti
Kognitivní (Učit se učit)	<p>Systémové myšlení</p> <p>Kritické myšlení</p> <p>Inovativní rozhodování</p>
Osobní (sociálně–emocionální) (Učíme se žít společně)	<p>Komunikace</p> <p>Spolupráce</p> <p>Solidarita</p>
Osobní (sociálně–emocionální) (Učit se být)	<p>Reflexivita</p> <p>Hodnotová orientace</p> <p>Odpovědnost</p>
Chování (Naučit se dělat)	<p>Zkoumání alternativních budoucností</p> <p>Přijímání inovativních rozhodnutí</p> <p>Přijímání <b>transformativních opatření</b></p>

Tabulka 1: Struktura kompetencí ESD SuperVision 4.0

Jednotlivé klíčové kompetence musí být specifikovány ve vztahu k obsahu. V koncepci školení ESD SuperVision 4.0 je 12 klíčových kompetencí obecně chápáno takto:

Kognitivní rozměr:

**Kritické myšlení** znamená schopnost zpochybňovat a hodnotit myšlenky, řešení, normy a postupy. Účastníci školení by měli navíc umět identifikovat silné a slabé stránky evidence, argumentů, tvrzení a přesvědčení. Mohou se zamyslet nad vlastními hodnotami, vnímáním a jednáním a zaujmout stanovisko v diskurzu udržitelnosti podle kontextu.

**Systémové myšlení** znamená rozpoznat a pochopit vztahy a jejich vzájemnou závislost. Účastníci mohou analyzovat složité systémy, zkoumat, jak jsou systémy zakotveny v různých oborech/oblastech lidské činnosti a v různých měřítcích. To podporuje schopnost vypořádat se s nejistotou.

**Kreativní myšlení** znamená přistupovat k problému nebo výzvě z nové perspektivy, z jiného úhlu pohledu nebo s netypickým myšlením („think outside the box“).

Osobní rozměr:

**Komunikace** jako klíčová kompetence znamená schopnost komunikovat s respektem a konstruktivně v různých prostředích (včetně multikulturních). Účastníci využívají různá média a technologie i nástroje pro síťování. Jsou schopni vyjadřovat a chápat různé názory, jsou tolerantní a připraveni překonávat předsudky i dělat kompromisy.

**Spolupráce** jako klíčová kompetence znamená schopnost identifikovat členy týmu, aktéry a jejich zájmy. Účastníci jsou motivováni k participativnímu rozhodování a podporuje se jejich odhodlání k realizaci vizí/plánů. Efektivně pracují v různorodých týmech, umí si rozdělit odpovědnost a vedení; uplatňují vyjednávání a dosahují konsensu při řešení konfliktů.

**Solidarita** jako klíčová kompetence znamená schopnost chápat a respektovat různé hodnoty, potřeby a perspektivy jednotlivců a skupin. Účastníci mohou diskutovat a zkoumat rovnost a spravedlnost při řešení dilemat a konfliktů.

**Reflexivita** jako klíčová kompetence znamená schopnost reflektovat vlastní roli v místní komunitě a (globální) společnosti. Účastníci se dokáží s empatií vypořádat se svými pocity a touhami.

**Hodnotová orientace** jako klíčová kompetence znamená schopnost identifikovat a ujasnit si hodnoty, pochopit a reflektovat normy a hodnoty, které jsou základem vlastního jednání. Účastníci dokáží diskutovat o hodnotách, zásadách, cílech a záměrech udržitelného rozvoje a také činit vhodná rozhodnutí, vytvářet si vlastní úsudky a jednat v souladu s těmito úsudky.

**Odpovědnost** jako klíčová kompetence znamená schopnost prosazovat a podporovat lidská práva, sociální a kulturní rozmanitost a převzít odpovědnost za životní prostředí. Účastníci dokáží vyhodnotit důsledky vlastního jednání a kolektivních akcí. Umí se vypořádat s překážkami a změnami, jsou schopni se aktivně podílet na občanském a společenském životě.

Rozměr chování:

**Zkoumání alternativních budoucností** znamená schopnost pochopit a posoudit více budoucností (budoucnost možná, pravděpodobná a žádoucí) a vytvořit si vlastní vize budoucnosti.

**Přijímání inovativních rozhodnutí** znamená schopnost vyhledávat nové informace, navrhnout a vyhodnocovat vědecká šetření sledující parametry složitých systémů. Účastníci mohou rozvíjet nové znalosti, poznatky, nápady, techniky, strategie a řešení a aplikovat je v reálných situacích.

Jsou schopni činit informovaná rozhodnutí na základě údajů a důkazů, vědeckých argumentů a ujasněných hodnot.

**Implementace transformativních opatření** znamená uplatňovat různé přístupy ke komplexním problémům udržitelnosti a vyvíjet životaschopné, inkluzivní a spravedlivé možnosti řešení, které podporují udržitelný rozvoj. Účastníci mohou společně plánovat, mobilizovat zdroje (lidi i věci) a přijímat inovativní opatření, která podporují udržitelnost na místní nebo regionální úrovni.

Výuka klíčových kompetencí v popsaném rozsahu a hloubce se zdá být v kontextu pokročilého vzdělávacího programu přehnaná. Předpokládáme však, že účastníci školení ESD SuperVision 4.0 již mnohé z těchto schopností mají, takže schopnosti související s udržitelným rozvojem je třeba pouze prohloubit a doplnit. Zde je důležité, aby poskytovatelé školení přizpůsobili níže popsané moduly výchozí situaci účastníků.

Koncept školení ESD SuperVision 4.0 je založen na šesti modulech, jejichž obsah lze odučit během půl dne (4–6 hodin). Obsah však může být zpracován i diferencovaněji a rozsáhleji v rámci jedno- až dvoudenních seminářů.

Modul 1	VUR – Základy – učení pro transformaci
Modul 2	Systemové myšlení – učení pro budoucnost
Modul 3	VUR – Kurikulum – učení a výuka
Modul 4	VUR – Kurikulum – celoškolský přístup
Modul 5	VUR – Kurikulum – Učení a hodnocení
Modul 6	Síťování škol v oblasti VUR

# Modul 1

## VUR – ZÁKLADY

### *Výsledky učení*

Na konci modulu 1 účastníci

- získají základní znalosti o udržitelnosti, včetně globálních výzev, cílů udržitelného rozvoje a souvislostí mezi individuálními činy a globálními dopady.
- budou vědět, jak začlenit udržitelnost do škol prostřednictvím vzdělávání a informovanosti o udržitelnosti, začleněním udržitelnosti do kurikula a/nebo školní kultury.

Na konci modulu 2 účastníci:

- popisují aktéry, přístupy, koncepty a strategie vzdělávání pro udržitelnost.
- analyzují výzvy a osvědčené postupy v oblasti environmentální, sociální, kulturní, politické a ekonomické udržitelnosti v globálním kontextu.
- analyzují a přemýšlejí o různých rozměrech udržitelnosti ve svém vlastním a profesním prostředí.

### *Doba trvání*

3–4 hodiny

### *Obsah*

Jako úvod do tématu VUR je stručně představena Agenda 2030 se svými 17 cíli udržitelného rozvoje.

Kromě environmentálních a klimatických otázek se tento modul zabývá také tématy globálního vzdělávání, jako je spravedlivý obchod, environmentální vzdělávání, mezikulturní kompetence a empatie. V závislosti na cílové skupině vzdělávání v oblasti VUR (podle potřeb účastníků předškolního, všeobecného, odborného, vysokoškolského vzdělávání nebo vzdělávání dospělých) lze některá vybraná témata OSP prohloubit.

Na začátku se s účastníky založí společné chápání pojmů „vzdělávání pro udržitelný rozvoj“ a „udržitelnost“, a to tak, že se od účastníků shromáždí prekoncepty, které vycházejí z jejich znalostí, hodnot a zkušeností. Tyto definice jsou následně porovnávány s vybranými definicemi z globálně přijatého diskurzu.

#### 1. Úvod do udržitelnosti

- Definice a význam udržitelnosti.
- Globální výzvy a cíle udržitelného rozvoje (SDGs) a Plán rozvoje vzdělávání pro udržitelný rozvoj do roku 2030 UNESCO
- Rozměry udržitelného rozvoje (ekologické, sociální, ekonomické, kulturní a politické).

#### 2. dovednosti v oblasti udržitelnosti v každodenním životě

- Udržitelná spotřeba a životní styl
- Účinné využívání zdrojů a energie
- Předcházení vzniku odpadů a recyklace
- Udržitelná mobilita a doprava

### 3. Udržitelnost ve vzdělávání

- Udržitelné vzdělávání a osvěta
- Integrace udržitelnosti do kurikula a každodenního života školy.

### 4. Udržitelnost v komunitách a místním kontextu

- Školní a komunitní projekty a iniciativy
- Účast a spolupráce školy a komunity

### 5. Udržitelnost v politice a společnosti

- Dejte studentům hlas – obhajoba a politická angažovanost pro udržitelnost.
- Komunikace a kampaně zaměřené na udržitelnost
- Spolupráce se zájmovými skupinami a zúčastněnými stranami

#### ***Osvědčené metody:***

- Odborné přednášky a prezentace na různá témata udržitelnosti
- Skupinová práce a diskuse s cílem společně vypracovat přístupy k řešením.
- Případové studie a praktické příklady z různých oblastí udržitelnosti
- Interaktivní cvičení a simulace k posílení porozumění a akčních dovedností.
- Reflexe a výměna zkušeností k prohloubení získaných poznatků.

Metoda 1 Úvod do tématu Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Metoda 2 Globální perspektiva: Proč je to důležité?

Metoda 3 Vytvoření referenčních bodů pro vlastní (profesní) každodenní život.

Metoda 4 Jak může udržitelnost vypadat v (profesním) každodenním životě.

Metoda 5 Správná praxe VUR – Gallery Walk

#### ***Alternativní metody***

Metoda: World–Café

Metoda: Procházka a rozhovor

## Modul 2

### Systémové myšlení a budoucí vzdělávání

#### *Výsledky učení*

Na konci modulu 2 budou účastníci schopni:

- rozvíjet porozumění složitým systémům: cílem semináře je poskytnout účastníkům základní znalosti o tom, co jsou to komplexní systémy a jak fungují. Pomůže jim to rozpoznat a pochopit interakce, vzájemné závislosti a zpětné vazby v těchto systémech.
- podporovat myšlení v souvislostech: Seminář je koncipován tak, aby účastníci dokázali překonat lineární myšlení a rozpoznali vzájemné vztahy a interakce mezi různými prvky systému. Cílem je podpořit holistické myšlení a povzbudit účastníky, aby se na problémy a situace dívali z celostní perspektivy.
- analyzovat a řešit složité problémy: cílem semináře je poskytnout účastníkům nástroje a metody systémového myšlení pro analýzu složitých problémů a vývoj inovativních řešení. Měli by být schopni identifikovat příčinné vztahy a zpětné vazby v systému a zaměřit se tak na klíčové prvky.
- umožnit použití v praxi: seminář poskytne účastníkům konkrétní nástroje, metody a postupy systémového myšlení uplatnitelné ve školách. Cílem je poskytnout učitelům nástroje, které jsou potřebné k řešení složitých problémů, rozhodování a efektivnímu zavádění změn ve své škole nebo třídě.

#### *Doba trvání*

3–6 hodin

#### *Obsah*

Seminář nabízí kombinaci teoretických znalostí a praktických cvičení, aby si účastníci osvojili systémové myšlení. Interaktivní pojetí semináře dává účastníkům příležitost přispět vlastními znalostmi a zkušenostmi a učit se jeden od druhého.

#### 1 Úvod do systémového myšlení

- Co je to systémové myšlení?
- Proč je systémové myšlení ve složitém světě důležité?
- Příklady uplatnění systémového myšlení ve školách.

#### 2. Základní principy systémového myšlení

- Vzájemná propojenost: význam vzájemných závislostí a interakcí v systémech.
- Zpětnovazebné smyčky: kladné a záporné zpětné vazby a jejich důsledky.
- Emergence: jak vznikají emergentní vlastnosti ve složitých systémech.

#### 3. Systémové myšlení

- Definování hranic systému a vizualizace systémů.
- Analýza příčin a následků a diagramy příčinných smyček.

- Identifikace zpětnovazebných smyček a bodů zvratu.

#### 4. Dynamika v systémech

- Porozumění změnám v systému a schopnost je předvídat.
- Identifikace zpoždění a smyček zpětné vazby.
- Řešení neočekávaných důsledků a nelineárního chování.

#### 5. Implementace systémového myšlení

- Začlenění systémového myšlení do školního provozu.
- Zdroje a nástroje pro další učení a použití.

### ***Osvědčené metody***

1. Diagramy příčin a následků: Diagramy příčin a následků, známé také jako Ishikawovy diagramy nebo „diagramy rybí kosti“, pomáhají identifikovat hlavní příčiny určitého problému nebo situace. Vizualizují různé příčiny a ukazují vztahy mezi nimi.

2. Analýza scénářů: Analýza scénářů zahrnuje vypracování různých scénářů budoucího vývoje s cílem prozkoumat možný vývoj a dopady na systém. Pomáhá vyhodnotit příležitosti, rizika a způsoby jednání v různých prostředích a podporuje strategické rozhodování.

3. Analýza zainteresovaných stran: Cílem analýzy zainteresovaných stran je identifikovat různé zájmové skupiny nebo subjekty, které jsou systémem ovlivněny. Analýzou zájmů, potřeb a vztahů zúčastněných stran lze lépe porozumět systému a potenciálním konfliktům nebo synergiím.

### ***Alternativní metody***

Seminář může být také založen na koncepci Petera Sengeho (Peter Senge (1990) *The Fifth Discipline*; Senge (1994) *The Fifth Discipline Fieldbook*; Senge (1999) *The Dance of Change*) a zahrnovat následující metody:

1. Příčinné smyčkové diagramy (Causal Loop Diagrams, CLD): tyto diagramy jsou vizuálním znázorněním zpětnovazebných smyček v systému. Pomáhají pochopit interakce a zpětnovazební působení mezi různými prvky systému. CLD zobrazují vazby mezi příčinou a následkem a umožňují analýzu dynamických změn v systému.

2. Archetypy systému: systémové archetypy jsou opakující se vzorce chování v systémech. Pomáhají identifikovat a pochopit typické chování a struktury ve složitých systémech. Identifikací systémových archetypů lze identifikovat potenciální problémy a možná řešení.

3. Systémová dynamika: metoda systémové dynamiky využívá počítačové modely k simulaci chování složitých systémů v čase. Tyto modely zachycují dynamiku a interakce uvnitř systému a umožňují testovat různé scénáře a jejich účinky.

4. U–metoda založená na U–teorii Otto Scharmera

Následující moduly 3–5 odkazují na rámec kurikula vytvořený v projektu ERASMUS+ „ESD Supervision 4.0“, jak je znázorněno v IO1.



## Modul 3

### Vytváření kurikula a rozvoj kompetencí v oblasti VUR

#### *Výsledky učení*

Na konci modulu 3 účastníci prohloubí znalosti a zaměří se na následující dovednosti:

1. Odborné znalosti v daném oboru: pro vytvoření kvalitního učebního plánu je důležité mít dobré odborné znalosti v daných předmětech. To zahrnuje důkladnou znalost obsahu předmětu, současného vývoje a didaktických přístupů.
2. Pedagogické kompetence: škola a tvorba kurikula vyžadují znalosti a dovednosti v oblasti pedagogiky. To zahrnuje porozumění teoriím učení, metodám výuky a učení, individuálním vzdělávacím potřebám a metodám hodnocení.

#### *Doba trvání*

3–6 hodin

#### *Obsah*

Cílem tohoto modulu je porozumět problematice VUR při tvorbě učebních plánů, prozkoumat příklady VUR v praxi z různých evropských zemí, prozkoumat možnosti začlenění VUR tak, aby bylo specifické pro jednotlivé školy, a dále zjistit, jak propojit různé oblasti výuky pomocí témat VUR.

Seminář o tvorbě učebních plánů se zaměřuje na pedagogické postupy související s VUR (učení se v reálném světě, problémově orientované učení atd.) a jeho cílem je poskytnout účastníkům potřebné znalosti, dovednosti a nástroje pro tvorbu současných a na budoucnost zaměřených učebních plánů založených na VUR. Zkoumají se inovativní didaktické metody a přístupy, díky nimž je proces učení efektivnější, interaktivnější a více motivující.

- Úvod do didaktických přístupů VUR
- Definice a význam didaktiky VUR
- Současné trendy a vývoj ve vzdělávání obecně
- Role učitele jako aktivizátora a facilitátora učení (Hattie (2012)).

#### 1. Vytváření kurikula zaměřeného na kompetence

- Základy vzdělávání zaměřeného na kompetence
- Identifikace klíčových kompetencí pro udržitelný rozvoj
- Začlenění kompetencí do kurikula

#### 2. Aktivní a samostatné učení

- Metody akčního a zážitkového učení
- Podpora sebereflexe a dovedností řešit problémy.

#### 3. Digitalizace ve třídě

- Využití digitálních médií a nástrojů v kurikulu
- Integrace e-learningu, online zdrojů a virtuálních výukových prostředí
- Podpora mediálních kompetencí a kritického využívání digitálního obsahu

#### 4. Kooperativní učení a týmová práce

- Metody skupinové práce a spolupráce ve třídě
- Příprava pracovního prostředí pro skupinové aktivity
- Spolupráce s externími a místními aktéry, partnery a odborníky

#### 5. Individualizace a diferenciací ve třídě

- Zohlednění různých vzdělávacích potřeb a stylů
- Přizpůsobení kurikula rozmanitosti žáků
- Používání diferencovaných úkolů a podpůrných opatření

#### *Osvědčené metody*

- Odborné přednášky a prezentace o didaktických přístupech souvisejících s VUR.
- Skupinová práce a diskuse pro společné vytváření kurikulárních koncepcí.
- Praktická cvičení a případové studie týkající se aplikace metod souvisejících s VUR.
- Prezentace a výměna osvědčených postupů z praxe.
- Reflexe a zpětná vazba pro osobní a profesní rozvoj.

#### *Alternativní metody*

- Plánování a reflexe vyučovacích jednotek (lekci) založených na konkrétním didaktickém konceptu souvisejícím s VUR.

## **Modul 4**

### **Vytváření kurikula a celoškolský přístup (WSA)**

#### *Výsledky učení*

Na konci modulu 3 účastníci prohloubí následující dovednosti:

1. Analytické dovednosti: pečlivá analýza je nutná pro zjištění potřeb žáků/studentů a odpovídající přizpůsobení kurikula. Analytické dovednosti pomáhají shromažďovat relevantní údaje, interpretovat je a činit na jejich základě rozhodnutí.
2. Kreativita a inovační dovednosti: tvorba kurikula a utváření školního prostředí vyžadují kreativní a inovativní přístupy, aby bylo možné vyhovět měnícím se požadavkům a potřebám žáků. Schopnost generovat nové nápady, kombinovat různé metody a rozvíjet nové přístupy je nezbytná.
3. Komunikační dovednosti a spolupráce: spolupráce s různými aktéry, jako jsou učitelé, žáci, rodiče a vedení školy, je nezbytnou součástí rozvoje školy a tvorby kurikula. Dobré komunikační dovednosti a spolupráce jsou nezbytné pro sdílení informací, získávání zpětné vazby a dosahování společných cílů.

4. Reflektivní dovednosti: schopnost sebereflexe a neustálého zlepšování je důležitá při přizpůsobování kurikula potřebám studentů. Je důležité vyhodnocovat úspěšnost a efektivitu kurikula a na základě tohoto vyhodnocení provádět úpravy.

5. Znalost právních a politických rámců: školní a kurikulární rozvoj musí být v souladu s právním a politickým rámcem vzdělávacího systému a místními podmínkami.

Tyto dovednosti jsou nezbytné pro vytvoření efektivního učebního plánu, který odpovídá potřebám žáků. Je důležité si uvědomit, že rozvoj školy a kurikula je nepřetržitý proces, který vyžaduje neustálé vzdělávání a rozvoj.

### ***Doba trvání***

3–6 hodin

### ***Obsah***

Cílem modulu Rozvoj školy a kurikula v oblasti VUR je poskytnout účastníkům potřebné znalosti, dovednosti a nástroje k vytvoření efektivní a perspektivní koncepce celé školy. Je navržen tak, aby školám pomohl formulovat jasnou vizi a strategické cíle svého vzdělávání, a ukotvit je ve školním vzdělávacím programu pro VUR. Ten je založen na celoškolním přístupu.

#### 1. Úvod do tvorby kurikula

- Definice a význam školního vzdělávacího programu
- Základy celoškolního přístupu (proces strategického plánování)

#### 2. Analýza současné situace

- Inventarizace školy: silné a slabé stránky, příležitosti a výzvy.
- Zapojení příslušných aktérů (učitelů, studentů, rodičů, administrativy) do procesu analýzy.
- Metody a nástroje sběru dat.

#### 3. Vypracování vize a cílů

- Určení základních hodnot školy a filozofie vzdělávání.
- Vytvoření společné vize pro VUR.
- Formulace jasných, měřitelných a dosažitelných cílů a úkolů.

#### 4. Strategie a akční plánování

- Určení strategických priorit a oblastí činnosti.
- Vypracování konkrétních strategií a opatření k realizaci cílů.
- Integrace inovativních přístupů, technologií a metod.

#### 5. Provádění a monitorování (podrobně popsáno v modulu 5)

- Plánování a řízení zdrojů.
- Definice odpovědností a úkolů.
- Realizace školního programu v každodenním životě školy.

- Sledování a hodnocení pokroku.

#### 6. Komunikace a účast

- Komunikační strategie pro informování a zapojení všech aktérů.
- Vytváření otevřené a participativní kultury.
- Zapojení studentů, rodičů a komunity do procesu rozvoje.

#### 7. Udržitelnost a další rozvoj

- Začlenění kurikula v oblasti VUR do plánů či strategií dlouhodobého rozvoje školy.
- Vytvoření mechanismů pro udržitelnost a další rozvoj.

#### *Osvědčené metody*

- Prezentace a přednášky k předávání teoretických znalostí.
- Brainstorming a diskuse, které umožňují společně vytvářet nápady.
- Praktická cvičení k vytváření vizí, cílů a strategií.
- Reflexe a zpětná vazba pro neustálé zlepšování.

#### *Alternativní metody*

- Případové studie a reflexe osvědčených postupů (projekty a příklady dobré praxe).

## **Modul 5**

### **Tvorba učebních plánů v oblasti VUR – kritická reflexe a hodnocení školních programů, učebních plánů a kurikula v oblasti VUR.**

#### *Výsledky učení*

Na konci modulu 3 budou účastníci schopni:

- Analyzovat progresivní přístup k tvorbě učebních plánů v souvislosti s cíli udržitelného rozvoje.
- Porovnat tento přístup s vlastními zkušenostmi s výukou a učebními plány.
- Promyslet a posoudit tento přístup jako podnět k navrhování potenciálních vlastních projektů.

#### *Doba trvání*

3–6 hodin

#### *Obsah*

Cílem modulu je představit koncepce hodnocení a dalšího rozvoje kurikula v oblasti VUR. Poskytuje nástroje formativního a sumativního hodnocení obsahu a metod tvorby kurikula. Měl by ukázat, jak vytvořit kulturu zpětné vazby a umožnit neustálé zlepšování. Modul rozpracovává, jak se školy mohou přizpůsobit aktuálnímu vývoji, výzvam a potřebám zaměstnanců, žáků, rodičů a komunity.

Modul je založen na konceptu „kritických přátel“. Metoda kritických přátel je metoda zpětné vazby založená na spolupráci, která se často používá ve vzdělávacím kontextu, zejména v rámci procesů rozvoje školy a třídy. Nabízí účastníkům možnost získat konstruktivní zpětnou vazbu a nový pohled na svou práci od kolegů z jiných škol.

Modul se skládá ze dvou částí, prezentace školního programu a workshopu. Hlavním cílem prezentace je začlenit výuku zaměřenou na VUR do obecného přístupu k rozvoji školy. Během workshopu učitelé a studenti školy vysvětlují a diskutují s účastníky o vzorových učebních plánech, kurikulu a metodách.

Prezentace:

- Základní myšlenky didaktiky a pedagogické cíle školního programu
- Vysvětlení a příklady těchto základních myšlenek
- Vysvětlení a příklady cílů rozvoje školy a učebních plánů

Workshop: Skupiny se sestavují podle počtu účastníků. Účastníci si mohou vybrat téma workshopu, kterého se chtějí zúčastnit. V každém workshopu jeden učitel a několik studentů popisuje cíle a obsah. Studenti jsou velmi důležití, protože poskytují dojmy z perspektivy první osoby.

***Osvědčené metody:***

Metoda: Konference kritických přátel

Kritické hodnocení progresivních školních programů, osnov a učebních plánů, které naplňují cíle udržitelného rozvoje.

Cíl

- Pro reflexi a změnu většinou subjektivních postojů je důležité poznat a posoudit nové přístupy, aby bylo možné reflektovat vlastní rutinní výuku.

Potřebný čas

90 minut

Materiály

- Studenti (nepovažují se za materiál!) – poskytují zkušenost z perspektivy z první osoby
- Zkrácená verze kurikula nebo učebního plánu

Proces

- Krátká prezentace základních myšlenek
- Diskuse mezi účastníky, studenty a učitelem

***Alternativní metody:***

Metoda: Návštěva kritických přátel

Při návštěvě progresivních škol, které zavedly VUR jako celoškolní přístup do programů, kurikula a učebních plánů.

## ***Cíl***

Cíle tohoto přístupu přesahují cíl metody 1 „Konference kritických přátel“, protože účastníci mají možnost získat přímý a osobní dojem z nového přístupu k výuce. Mají také různé možnosti, jak hovořit s učiteli a žáky.

## ***Potřebný čas***

1–2 dny

Proces

- Krátká prezentace školy
- Návštěva výukových lekcí

Postřehy kritických přátel

- Reflexe s učiteli a studenty

Proces metody kritických přátel obecně:

- Stanovení cílů: účastníci společně určí cíle a zaměření zpětné vazby. To může zahrnovat například přezkoumání a zdokonalení výukových materiálů, pedagogických přístupů nebo projektů.
- Vytvoření skupin pro zpětnou vazbu: účastníci jsou rozděleni do malých skupin, ve kterých obdrží a poskytnou zpětnou vazbu.
- Prezentace práce: každý účastník představí svou práci, ať už se jedná o koncepci výuky, nápad na projekt nebo jiný výukový materiál. To zahrnuje prezentaci cílů, základních informací a konkrétních otázek nebo problémů.
- Zpětná vazba: členové skupiny poskytnou zpětnou vazbu k prezentované práci. přitom se řídí dohodnutými pravidly zpětné vazby, která podporují konstruktivní a respektující výměnu názorů. Zpětná vazba může být ústní nebo písemná.
- Reflexe a diskuse: reflexe a diskuse umožňují zohlednit různé perspektivy a generovat nové nápady.
- Závěr a shrnutí: Na konci procesu zpětné vazby každý účastník shrne hlavní zjištění a doporučení. To umožňuje jasnou zpětnou vazbu a podporuje reflexi vlastního procesu rozvoje.

Výhody metody kritických přátel:

- Konstruktivní zpětná vazba: metoda umožňuje účastníkům získat kvalifikovanou a konstruktivní zpětnou vazbu, aby mohli zlepšit svou práci a osvojit si nové perspektivy.
- Různé perspektivy: díky práci s lidmi z různých prostředí a s různými zkušenostmi získávají účastníci různé pohledy a nápady.
- Společné učení: metoda podporuje sdílené učení a sdílení osvědčených postupů mezi účastníky.
- Podpůrné prostředí: metoda Critical Friends vytváří podpůrné a respektující prostředí, ve kterém mohou účastníci otevřeně prezentovat svou práci a získat zpětnou vazbu.
- Reflexe a rozvoj: metoda podporuje reflexi vlastní práce, podporuje další rozvoj dovedností a umožňuje identifikovat příležitosti ke zlepšení.

## Modul 6

### Síťování škol v oblasti VUR – nástroj pro rozvoj kvality škol

#### *Výsledky učení*

Na konci modulu 6 budou účastníci schopni:

- Chápat školní síť jako sociální síť.
- Vysvětlit fungování sítí z hlediska organizační teorie.
- Stanovit kritéria kvality a funkčnosti sítí.
- Analyzovat a vyhodnocovat síť.
- Zvážit specifické charakteristiky sítí škol.
- Založit v regionu síť škol pro rozvoj vzdělávání v oblasti VUR.

#### *Doba trvání*

3–6 hodin

#### *Obsah*

Na počátku vytváření sítí je myšlenka nebo problém, který někoho zaujme. Poté se vyhledají podobně smýšlející lidé a uspořádá se setkání. Aktéři jsou na sobě nezávislí, ale jejich interakce jsou vzájemně závislé a zohledňují zájmy a možnosti partnerů, kterým tyto interakce umožňují dosáhnout určitého společného cíle nebo uskutečnit inovativní projekt, který by sami se svými omezenými zdroji nebyli schopni realizovat. Jakkoli to zní jednoduše, pro rozvoj sítí je to významné.

„Síť tak plní dvě funkce, které žádná jiná forma koordinace činností v této podobě nemůže poskytnout:

- Snižují nejistotu ohledně chování ostatních aktérů, např. konkurentů, partnerů atd. (strategická funkce).
- Umožňují zlepšení výsledku, a to zvýšením vlastního výkonu (instrumentální funkce).“

Na tomto pozadí jsou vytyčeny teoretické základy sítí jako formy organizace. Na praktických příkladech jsou ilustrovány interní síť ve škole, síť škol a regionální síť, v nichž spolupracují formální i neformální vzdělávací instituce i regionální aktéři.

Na základě pěti kritérií jsou vysvětleny požadavky na navrhování a provoz sítí: Síť vyžadují:

- práci na vztazích;
- jasné a závazné pracovní struktury;
- místa pro společné vzdělávání;
- externí podporu;
- hodnocení a sebereflexi.

Pro pochopení a zlepšení sítí se zavádí formální analýza sítí. Formální analýza sítí je empirický nástroj, který je pro tento seminář zjednodušeně zaveden za účelem hodnocení školních sítí.

Na závěr je uvedeno šest faktorů úspěchu, které shrnují obsah semináře.

1. společné porozumění a společné cíle
2. motivace
3. správa sítě
4. spolupráce
5. funkčnost
6. udržitelnost

V praktických cvičeních (sociometrie) se prohlubuje porozumění sítím a propojuje se s konceptem VUR.

### *Osvědčené metody*

- Formální analýza sítě
- Sociometrie

## **3. Hodnotící nástroje na podporu školení učitelů v oblasti VUR, sebehodnocení a změny v celoškolském přístupu**

Rozvoj kompetencí v oblasti VUR ve školách znamená podporu inovací jako důležitého a ambiciózního cíle: vyžaduje, aby zapojení učitelé a administrativní pracovníci „věděli, jak“ nastartovat zásadní transformativní procesy ve škole.

Cílem modelu pro pokročilé vzdělávání učitelů, který je popsán v kapitole 2, je podpořit rozvoj tohoto „know-how“ u učitelů a administrativních pracovníků, aby byli schopni plnit svou roli supervizorů v oblasti VUR.

V této kapitole je znázorněn hodnotící rámec, který může podpořit zavádění celoškolského přístupu k VUR a který mohou učitelé a administrativní pracovníci škol používat jako nástroj sebehodnocení. Cílem tohoto Rámce je umožnit hodnocení vzdělávacího programu pro celoinstituční přístup v oblasti VUR, a to nejen za účelem posouzení jeho účinnosti, ale také s cílem podpořit profesní rozvoj učitelů a umožnit procesy sebehodnocení, které mohou provádět účastníci vzdělávání a další příslušní aktéři v rámci školy. Je tedy integrující součástí procesu formativního rozvoje.

Převzat z dokumentu UNESCO (2018)<sup>6</sup>, tento přístup je založen na hodnotícím rámci, který je součástí integračního cyklu VUR.

**Fáze pozorování** může pomoci při hodnocení integrace VUR a při posuzování kompetencí učitelů a administrativních pracovníků v oblasti VUR.

Aby byl zajištěn dopad z hlediska holistické vize a celoškolského přístupu k VUR, považuje se za užitečné zavést **fázi pozorování a reflexe**, která školám umožní získat informace o současné situaci a identifikovat ty prvky, které je třeba zlepšit, aby došlo ke změně. Fáze pozorování a reflexe

---

<sup>6</sup> [https://esdteachers.bangkok.unesco.org/?page\\_id=78](https://esdteachers.bangkok.unesco.org/?page_id=78)



(pozorování a hodnocení kontextu školy) by měla být realizována v polovině období změn, aby bylo možné pozorovat a hodnotit kontext školy s lepším povědomím o jejich průběhu, a účinněji shromažďovat kritické informace o prvcích, které je třeba zlepšit z hlediska úspěchu transformace ve škole.

Učitelé a pracovníci škol tak mají možnost se nejprve seznámit s požadavky celoškolského přístupu a zamyslet se nad vhodnými nástroji, didaktickými materiály, novými a participativními metodami, které by mohli uplatnit ve své škole i ve třídách a které by odpovídaly potřebám změn při zavádění VUR ve školách.

To umožňuje vyhodnotit dopad nebo přínos, který mohl vzdělávací program VUR pro učitele přinést z hlediska změny, a posoudit, do jaké míry účast na kurzu usnadnila tento proces a profesionalizaci učitelů.

Tento přístup, který považuje hodnocení za součást samotného vzdělávání, je v souladu s cyklem integrace VUR navrženým UNESCO (UNESCO 2018), který uvádí, že:

„Integrace vzdělávání pro udržitelný rozvoj musí být účinná prostřednictvím určení obsahu, který rozvíjí znalosti, dovednosti a postoje, a to prostřednictvím výuky a přístupů k výuce/učení, které jsou vhodné pro konkrétní studenty a jejich místní kontext a jsou zasazeny do současných politických rámců. Tyto snahy o integraci VUR musí být začleněny jak do instituce, která má závazek k transformaci, tak do kurikula, které by mělo být nadále přizpůsobitelné dynamickému kontextu změn.“

Cílem zde popsaného hodnotícího rámce je proto poskytnout soubor významných prvků/ukazatelů, které mohou být vodítkem pro to, co by škola měla udělat, aby posílila povědomí o klíčových dimenzích celoškolského přístupu k VUR, a dokázala popsat, jak podporuje jeho realizaci.

Rámec hodnocení zahrnuje následující nástroje: dotazník ([viz příloha 2](#)), hloubkové rozhovory a fokusní skupiny.

Některé z těchto nástrojů byly pilotovány v rámci projektu ESD\_SuVi ([viz příloha 3 a příloha 4](#)).

**Dotazník** ([příloha 2](#)) je rozdělen do tří částí:

**Oddíl 1** je přepracováním „Nástroje 5: Nástroje pro hodnocení škol a komunit“, který navrhlo UNESCO pro hodnocení celého systémového přístupu k VUR. Je určen k identifikaci klíčových oblastí VUR – včetně politiky a infrastruktury, kurikula, kulturních, environmentálních a ekonomických aspektů. To může pomoci lépe pochopit a ocenit úlohu kontextu při začleňování VUR do výukové a vzdělávací praxe a lépe porozumět konkrétní situaci a potřebám, na které by mělo mít školení dopad. Cílem této části je poskytnout empirické údaje o tom, jak učitelé a zaměstnanci školy vnímají svou školu z hlediska klíčových dimenzí celoškolského přístupu k VUR a jakou důležitost přiřazují: holistické vizi, rutině a strukturám, vytváření odborných znalostí a praktické pedagogické práci;

**Oddíl 2** je založen na kontrolním seznamu hodnocení, jehož cílem je zjistit integraci VUR s ohledem na 6 dimenzí navržených UNESCO pro integrovaný přístup k VUR ve vzdělávacích institucích. Cílem je zejména zjistit, jak účastníci vzdělávání učitelů vnímají účinnost kurzu z hlediska zlepšení své odbornosti s ohledem na stanovené dimenze.

**Oddíl 3** bere v úvahu, že zapojení učitelé, vzdělavatelé učitelů a vedení škol musí být vyškoleni a připraveni na vytváření kurikula VUR a nezbytné procesy změn. Cílem tohoto oddílu je proto identifikovat možné problémy a potřeby dalšího vzdělávání, které se mohou objevit při první pilotní verzi školení a které by mohly být řešeny v dalších vydáních kurzu. Cílem je řešit ty faktory, které budou identifikovány jako možné překážky rozvoje celoškolského přístupu k VUR v jejich školách.

Návrhy a doporučení, jak by bylo možné návrh školení vylepšit. Úvahy podnětené odpověďmi na dotazník jsou navrženy tak, aby umožnily logickou analýzu založenou na kritériích a konceptech, na nichž byl dotazník postaven, a tedy identifikovaly poznatky získané při realizaci kurzu.

Cílem dotazníku je také „změřit“/zhodnotit úroveň integrace VUR ve školách respondentů a být relevantní pro podporu „supervizorů“ při zlepšování směrem k VUR v jejich vlastních školách (ale i v jiných školách).

#### Hloubkové rozhovory

V navrhovaném přístupu k hodnocení vzdělávání učitelů v oblasti VUR je zavedena „triangulace“, jejímž cílem je shromáždit názory „vnějších“ aktérech a identifikovat další oblasti pro zlepšení. Hloubkové rozhovory lze provádět s klíčovými aktéry vybranými z ministerstva školství/životního prostředí, univerzit, institucí pro přípravu učitelů nebo jiných organizací, které provádějí přípravu učitelů. Kritéria výběru zahrnují jejich znalosti/zkušenosti s plánováním/organizováním/vedením/reflexí kurzů profesního rozvoje učitelů v oblasti VUR.

Před rozhovorem by měli být tito vybraní lidé seznámeni s krátkým popisem pilotovaného vzdělávání učitelů v oblasti VUR, jeho strukturou a moduly a požádáni, aby uvedli své postřehy, doporučení a návrhy.

Metodou navrženou pro realizaci této triangulace jsou nestrukturované rozhovory, jejichž cílem je zdůraznit silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby (např. přístup SWOT analýzy) vzdělávání učitelů v oblasti VUR na základě zkušeností dotazovaných.

Této triangulace by bylo možné dosáhnout také prostřednictvím nestrukturovaných rozhovorů s řediteli a učiteli, kteří se školení neúčastnili, vždy s cílem poukázat na silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby školení učitelů v oblasti VUR na základě zkušeností dotazovaných.

Obě možnosti jsou platné pro provádění triangulace, ale samozřejmě poskytují různé typy dat.

V rámci projektu ESD\_SuVi byly vypracovány a otestovány návodné otázky pro hloubkové rozhovory. Výsledky pilotního ověření jedné z nich ukázaly účinnost těchto „nástrojů“ pro aktivaci procesů reflexe a sebehodnocení a pro rozvoj povědomí o specifických potřebách vzdělávání a profesního rozvoje (viz příloha 4).

**Fokální skupiny prováděné** na úrovni komunity představují metodickou příležitost ke stanovení cílů hodnocení, které jsou v souladu s celkovým záměrem jakékoli vzdělávací iniciativy, a to:

- zapojit do procesu hodnocení různé aktéry,
- odhalit silné a slabé stránky prostřednictvím participativního procesu zdola nahoru,
- zjistit předpoklady pro opatření ke zlepšení, která jsou sdílená a funkční a nabízejí odpovědi na vyjádřené potřeby.

Využití Focus Group také umožňuje zvýšit povědomí a podpořit angažovanost institucí. Aby byla zaručena soudržnost přístupu k hodnocení a účinné propojení s dotazníkem, měly by ohniskové skupiny zohlednit hlavní prvky, které vyplynuly z průzkumu provedeného prostřednictvím dotazníku, a vyzvat účastníky, aby se nad těmito prvky zamysleli.

## 4. Získané poznatky a doporučení

Ze zkušeností ESD\_SuVi lze odvodit řadu klíčových prvků pro vymezení modelu vzdělávání supervizorů v oblasti VUR a vytváření školního prostředí, které umožňuje celoinstituční přístup k VUR.

Zejména pilotování vzdělávací aktivity a její hodnocení spolu s průzkumem potřeb v oblasti vzdělávání učitelů provedeným v partnerských zemích (viz kapitola 3 a příloha 3) umožnilo lépe pochopit hlavní potřeby v oblasti vzdělávání, jež by měl program pro supervizory v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj řešit.

Z analýzy vzdělávacích potřeb vyplynulo, že vzdělávací program pro supervizory v oblasti VUR by měl podporovat učitele a pracovníky školy v tom, aby:

- Navrhovali a realizovali interdisciplinární aktivity, které změny tradiční školní osnovy.
- Vytvářeli prostředí pro zážitkové učení, které zapojuje studenty do řešení problémů reálného světa.
- Lépe využívali výukové metody a techniky pro provádění efektivních činností v oblasti VUR a prováděli hodnocení výsledků učení.
- Podporovali rozvoj povědomí studentů o udržitelnosti a smyslu pro odpovědnost.
- Usnadnili přístup k příležitostem, které škola již nabízí v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj, a podpořily jejich účast na nich.
- Napomáhali spolupráci mezi vzdělávacími institucemi a místní samosprávou
- Podporovali zapojení aktérů do integrovaných vzdělávacích aktivit týkajících se otázek udržitelnosti.
- Podporovali dialog s místními samosprávami s cílem rozvíjet konzistentní a integrované postupy mezi vzdělávacími institucemi a komunitami.
- Rozvíjeli komplexní ekologický přístup s ohledem na integraci péče/účinnosti školských zařízení a dopadů na životní prostředí, využívání zdrojů a energetické otázky.
- Zlepšili využívání finančních zdrojů na rozvoj udržitelných postupů (např. sběr recyklovatelných odpadů), ale také na energetickou účinnost školních zařízení.
- Podporovali rozvoj povědomí studentů o finančním řízení a rozhodovacích procesech vzdělávací instituce.
- Podporovali rozvoj povědomí a schopnosti studentů, pokud jde o finanční řízení a rozhodovací procesy vzdělávací instituce.
- Budovali cesty k drobnému podnikání.
- Podporovali znalosti o určitých tématech, jako je oběhové hospodářství, nebo otevírali nové možnosti, například zahájením aktivit k získávání finančních prostředků.
- Podporovali rozvoj pedagogických dovedností.
- Zlepšovali využívání inkluzivních a diferencovaných výukových strategií a materiálů.
- Vypracovali jasnou vizi pro začlenění vzdělávání pro udržitelný rozvoj do kritérií kvality pro školy a do procesů hodnocení pro zlepšení.

Zapojení učitelů do neustálého profesního rozvoje je nezbytné pro zachování autonomie a kritického smyslu pro výkon jejich profese a rozhodování, které řídí praxi výuky a učení tak, aby lépe odpovídala vyvíjejícím se potřebám žáků a souvislostem současného světa. (Guerriero 2017).

Program školení ESD SuVi byl pozitivně hodnocen z hlediska jeho účinnosti. Zkušenosti byly vnímány zejména jako příležitost:

- poukázat na možné oblasti budoucího rozvoje a kritické otázky týkající se toho, co se již ve vlastní škole realizuje;
- ověřit přiměřenost již získaných odborných kompetencí;
- rozvíjet nové myšlenky a chápat, jak je přizpůsobit vlastnímu kontextu, a zároveň schopnost překonat případné kritické problémy;
- vytvořit propojení mezi školními aktivitami a mimoškolními zážitky;
- rozvíjet odborné dovednosti užitečné při provádění aktivit v oblasti VUR.

Na základě výsledků projektových činností vyplynulo několik klíčových doporučení, jak navrhnout a realizovat efektivní školení pro supervizory v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj:

- začít sebehodnocením již existujících opatření v organizaci, analyticky se zamyslet nad již zavedenými postupy a odhalit silné a slabé stránky.
- posílit reflexi a sebehodnocení, aby se zvýšilo povědomí o vlastních profesních dovednostech.
- nabízet příležitosti ke kooperativnímu učení, aby se posílila schopnost pracovat v týmech.
- podporovat rozvoj teoretických i metodických pedagogických dovedností, které podporují efektivní vzdělávání pro udržitelný rozvoj.
- využívat inovativní a alternativní metody, aby si účastníci mohli vyzkoušet netradiční způsoby řízení výuky a učení.
- reagovat na specifické potřeby různých školních prostředí.
- podporovat učení v sítích prostřednictvím podpory spolupráce mezi vzdělávacími institucemi a místní samosprávou.
- být modulární, aby výuka odpovídala různým úrovním a oblastem potřeb.

Školy zapojené do projektu nakonec zjistily, že hlavním prvkem reorientace kurikula k VUR je celoškolský přístup. To vyžaduje, aby:

- Vzdělávání pro udržitelný rozvoj bylo nedílnou součástí programů profesního rozvoje všech učitelů.
- Programy vzdělávání a profesního rozvoje učitelů se zaměřovaly na rozvoj kompetencí v oblasti udržitelnosti i profesních kompetencí a byly více strukturovány podle rámce kompetencí v oblasti udržitelného rozvoje pro pedagogy.
- Učitelé a vedoucí pracovníci škol byli podporováni při zavádění transformativních celoinstitucionálních přístupů k VUR.
- Vedoucí pracovníci škol byli vybaveni nástroji, které jim umožní začlenit silný étos udržitelného rozvoje do kultury, učebních plánů a provozu školy i do vztahů s širší komunitou.

Tyto změny vyžadují, aby vzdělávací politiky byly cílené, a uznávaly úlohu učitelů, vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, investovaly do jejich počátečního a dalšího vzdělávání a začleňovaly VUR do profesních standardů učitelů.

## **Přílohy**

1. Nejvýznamnější rámec kompetencí učitelů v oblasti VUR
2. ESD SuperVision 4.0 – Průzkum programu vzdělávání učitelů
3. ESD\_SuperVision 4.0 Zpráva z průzkumu potřeb učitelů v oblasti vzdělávání
4. Zpráva o pilotním ověření návodných otázek v kolektivních rozhovorech (Focus Group) a nestrukturovaných hloubkových rozhovorech – případová studie: Itálie
5. Bibliografie

# Annex 1

## Most prominent frameworks addressing ESD competences for teachers

The Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training (CSCT) project is an attempt to meet the call of the UNECE ministers of the Environment to offer curriculum models to teacher training institutes which are searching for attainable possibilities to integrate ESD in their curricula ([https://www.ensi.org/Projects/Our\\_Projects/CSCT/](https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CSCT/)). The result of the international group three years long process is a dynamic model for ESD competences for teacher education.

In this model the professional dimension of the teacher is considered as:

- a dynamic relationship with the educational institution as well as the wider society that is seeking to confront the issue of sustainability;
- based on three overall competencies for ESD: teaching, reflecting/visioning and networking;
- a combination between the professional dimension and the overall competencies;
- an integration of five domains of competencies (knowledge, systems thinking, emotions, ethics and values and action) that interact intensively and are in reality inseparable and that have to be applied to each of the professional dimensions and to all the overall competencies

The United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2012) proposes a set of 39 competences for educators as a goal to which all educators should aspire for their professional development in order for them to engage in Education for Sustainable Development. The framework is designed as a guide for educators, composed of 4 domains:

- learning to know, which refers to understanding the challenges facing society both locally and globally and the potential role of educators and learners;
- learning to live together, which contributes to the development of partnerships and appreciation of interdependence, pluralism, mutual understanding and peace;
- learning to be, which addresses the development of one's personal attributes and ability to act with greater autonomy, judgement and personal responsibility in relation to sustainable development; and
- learning to do, which refers to developing practical skills and action competence in relation to education for sustainable development.

The competences are clustered around 3 essential characteristics of ESD:

- a holistic approach, which seeks integrative thinking and practice;
- envisioning change, which explores alternative futures, learns from the past and inspires engagement in the present; and
- achieving transformation, which serves to change in the way people learn and in the systems that support learning (UNECE, 2012).

While the document emphasizes formal education, the competences identify the knowledge and abilities of all educators, including, but not limited to, teachers. Education happens not only through formal learning and teaching, but also through facilitation and support of non-formal educators who operate in informal and social contexts.

Moreover, a competence model for ESD for educators was generated in the Austrian research project KOM-BiNE (Competences for ESD in Teacher Education) as part of a larger scale EU project, the CSCT mentioned above (Sleurs, 2007). Rauch & Steiner (2013) developed a model of

competencies that the ESD teachers should have acquired, through training, in the context of the KOM-BiNE project. The originality of this competency framework relies on the fact that competencies are not elaborated at the individual level but rather for a group that acts as a team, in line with the idea that only with cooperation and targeted competency development within a team is it possible to fulfil the complex task presented by ESD.

The model includes the following competence fields: knowing and acting, valuing and feeling, communicating and reflecting, visioning, planning and organizing, and networking.

Teachers are presumed to use those competencies in 3 different social settings (or fields of action): instruction (classroom), participation in the design of one’s own educational institution, and reaching out to society.

Finally, “A Rounder Sense of Purpose (RSP)” EU-funded project developed a framework of educator competences for educators who wish to act as change agents (Vare et al., 2019, Millican R. 2022, Farioli & Mayer 2022). The RSP project set out to revisit the UNECE (2012) competence framework, looking for overlap and redundancies with the explicit aim of developing a workable set of competences for all educators, working at any level and range of contexts, who wish to provide ESD. . RSP partners reorganised UNECE’s original 39 competence statements in 12 through a process of “distillation”. The resulting framework is a matrix of 12 competences (Table 2) visually represented by an artist’s palette with the intention of showing that they are mutually supportive and therefore should be seen not in isolation, as well as they might be combined by educators in creative ways based on the context.

Table 2: The Rounder Sense of Purpose Framework

<i>Thinking Holistically</i>	<i>Envisioning Change</i>	<i>Achieving Transformation</i>
<i>Integration:</i>		
<p><b>Systems</b></p> <p>The educator helps learners to develop an understanding of the world as an interconnected whole and to look for connections across our social and natural environment and consider the consequences of actions.</p>	<p><b>Futures</b></p> <p>The educator helps learners to explore alternative possibilities for the future and to use these to consider how behaviours might need to change.</p>	<p><b>Participation</b></p> <p>The educator helps learners to contribute to changes that will support sustainable development.</p>
<i>Involvement:</i>		
<p><b>Attentiveness</b></p> <p>The educator helps learners to understand fundamentally</p>	<p><b>Empathy</b></p> <p>The educator helps learners to respond to their feelings and</p>	<p><b>Values</b></p> <p>The educator develops an awareness among learners</p>

unsustainable aspects of our society and the way it is developing and increases their awareness of the urgent need for change.	emotions and those of others as well as developing an emotional connection to the natural world.	of how beliefs and values underpin actions and how values need to be negotiated and reconciled.
<i>Practice:</i>		
<b>Transdisciplinarity</b> The educator helps learners to act collaboratively both within and outside of their own discipline, role, perspectives and values.	<b>Creativity</b> The educator encourages creative thinking and flexibility within their learners.	<b>Action</b> The educator helps the learners to take action in a proactive and considered manner.
<i>Reflexivity:</i>		
<b>Criticality</b> The educator helps learners to evaluate critically the relevance and reliability of assertions, sources, models and theories.	<b>Responsibility</b> The educator helps learners to reflect on their own actions, act transparently and to accept personal responsibility for their work.	<b>Decisiveness</b> The educator helps the learners to act in a cautious and timely manner even in situations of uncertainty.





Erasmus+



## INTRODUCTION

### ESD SuperVision 4.0

#### Survey\_Teacher Training Programme

The following survey is used to provide an overview of the state of the art regarding the implementation of the whole school approach to ESD in your institution, identify case studies and to collect data to improve the ESD\_SuVi Teachers Training Program.

SECTION ONE is related to implementation of the whole school approach to ESD.

SECTION TWO aims to measure participants' perception of the effectiveness of the ESD\_SuVi Teachers Training Program.

SECTION THREE intends to identify possible flaws and further training needs for the development of an ESD whole school approach in the participating schools.

All data are collected and analysed anonymously.

I agree

#### Country

- Czech Republic
- Germany
- Italy
- Latvia
- Lithuania
- Romania
- United Kingdom

#### Please specify your role within the institution

- Teacher
- ESD Projects Coordinator

- Headmaster/Principal
- Administrative staff
- Others working in ESD activities in the institution (but are not teachers)

### Type of Institution

- Primary School
- Secondary school
- Other educational institutions (specify)

### Name of Institution

### Teaching subject/discipline

### Number of years of involvement in environmental /ESD education

- Beginner
- From 5 to 10 years
- More than 10 years

### Please state your engagement within ESD activities (multiple choice):

- I have participated to the ESD\_SuVi Teachers Training Program
- I have a coaching/leadership/networking role within my school
- I am ESD responsible contact persons in my school
- I have already been involved in ESD activities for my school
- I have an evaluation/monitoring task of educational projects/activities in terms of impact on local community

### Did you attend the ESD\_SuVI Teachers Training Program?

- YES, at least one meeting
- YES, the whole program
- NO

## FIRST SECTION. Assessing ESD implementation in your institution

### FIRST SECTION. Assessing ESD implementation in your institution

**The Formal Curriculum** (learning activities that are planned, organized and implemented within regular school hours)

Rate in a scale from 1 to 4 each of the following features within your institution

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
There is a written policy that states the aims and objectives of ESD in our school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
There is a co-ordination of ESD as a cross-curricular theme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers have competencies to introduce issues of sustainable development into their subjects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school can offer teaching materials on issues of sustainable development for all grades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers regularly evaluate the effectiveness of teaching/learning activities or topics about sustainable development	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please leave a comment regarding ESD implementation into the Formal Curriculum**

### Socio-political Dimensions of Sustainability

Rate from 1 to 4 each of the following features within your institution

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
The vision of the school and the curriculum are sensitive to issues of (social) entrepreneurship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students are given opportunities and equipped with skills to participate constructively in helping to solve local community problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The prevailing vision of the school and the curriculum adequately prepare students for life as citizens of a global community	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The prevailing vision of the school and the curriculum adequately deal with inclusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers and staff are skilled in conflict resolution strategies as a support for positive student behaviour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please leave a comment regarding the implementation of socio-political dimension of sustainability in your institution**

### Ecological Dimensions of Sustainability

Rate from 1 to 4 each of the following features within your institution

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
The school uses recycled materials whenever possible and has an active and comprehensive recycling policy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school actively promotes and practices energy efficiency	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school purchases and uses resources with a view to minimize harm to the planet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
School buildings and surroundings provide an aesthetically pleasing environment in which to live and learn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
The school actively promotes attitudes of care and responsibilities for nature	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The vision of the school and the curriculum is sensitive to environmental issues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please leave a comment regarding the implementation of ecological dimensions of sustainability within your institution**

### **Economic Dimensions of Sustainability**

Rate from 1 to 4 each of the following features within your institution

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
A spirit of co-operation and sharing – not competition – is customised in the allocation of resources in the school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students learn small business skills through opportunities to organize school and community's projects (for example in the frame of circular economy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students have opportunities to participate in decisions about how resources are allocated in the school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A culture of maintenance ensures that all school buildings and equipment are kept in good repair and maintained in a good condition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school's fund-raising activities reflect ethical principles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please leave a comment regarding the implementation of economic dimensions of sustainability within your institution**

## Cultural/pedagogical Dimensions of Sustainability

Rate from 1 to 4 each of the following features within your institution

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
The school vision and teaching approaches foster self-esteem, mutual respect and human social relationships	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The prevailing vision of the school and the curriculum adequately prepare students for life in a multicultural society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school plays an active role in building support for cultural diversity, both within the school and its wider community	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school plays an active role in the community and the community in the school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The prevailing vision of the school demonstrates that people matter and that everyone has a contribution to make to sustainable development	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The school participates to local governance on issues related to sustainable development	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The ethical principles that are at the basis of ESD are made explicit and clarified in the educational offer of the school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please leave a comment regarding the implementation of cultural/pedagogical dimensions of sustainability within your institution**

## Further clarifications

Is training/professional development opportunities provided on Education for Sustainable Development in your country? (multiple choice)

- YES, promoted by my school
- YES, promoted by other institutions
- NO

If yes, who does provide it?

What kind of training action is carried out?

How long does the training last?

What are the learning outcomes?

What future professional learning needs regarding ESD implementation do you consider relevant in your institution?

## SECOND SECTION. Assessing Course with regard to ESD integration

### SECOND SECTION. Assessing ESD\_SuVi Teachers Training Program with regard to ESD integration

Rate in a scale from 1 to 4 each of the following features

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
The training course develops an understanding of the concept and practice of ESD through the identified content areas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The proposed teaching and learning approaches are appropriate for the level and experience of the learners	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training course (content and method) is relevant to my local context	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training course is relevant according to current policy frameworks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training course gives opportunities to develop competences for institutional leadership and commitment to ESD integration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
There are processes in act to ensure that the training structure and content are flexible in relation to adjust to the dynamic context	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overall, the training experience is sufficient to develop competencies to foster ESD as mainstream in the curriculum and in my institution	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please leave a comment regarding ESD integration within the ESD\_SuVi Teachers Training Program**





**THIRD SECTION. Highlight further training needs**

**THIRD SECTION. Highlight further training needs**

Rate in a scale from 1 to 4 each of the following features of the ESD\_SuVi Teachers Training Program

	1 Getting started	2 Fair	3 Good	4 Excellent
The training experience allows us to familiarise with the requirements of a whole-institution-approach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training experience offers appropriate process-related tools to deal with and to coach a whole-institution-approach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training experience supports competence development to address the needs of change process concerning the implementation of ESD in curricula of secondary schools	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training experience supports competence development to prepare solid didactical material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training experience supports competence development in managing participatory methods	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The training experience supports competence development to deal with a whole institution process, change management, networking, and campaigning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Please indicate strengths and flaws of the course and how it could be improved in case of future piloting of it**

**FINAL SECTION**

**Do you think the Survey is an effective tool to self-assess your institution?**

YES    NO

**Please leave a comment on your last response**

**Do you have any documents to share?**

Through the following link you can upload evidence (data/info) on actions/practices currently in place in your institution. You can provide one or more examples but you can upload max 1 document (as PDF file). The PDF should be named with COUNTRY\_INSTITUTION NAME.

Link: [https://bit.ly/Evidence\\_SurveyESD](https://bit.ly/Evidence_SurveyESD)

YES    NO



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

# ESD\_SuVi Survey Report on teachers' training needs

Report by IASS- Italian Association for Sustainability Science

1. Introduction.....	2
1.1. Methodology .....	4
2. SECTION ONE: Assessing ESD implementation in your institution.....	5
2.1. ESD implementation into the Formal Curriculum (Figure 4).....	6
2.2. Implementation of socio-political dimension of sustainability (Figure 5).....	7
2.3. Implementation of ecological dimensions of sustainability (Figure 6).....	8
2.4. Implementation of economic dimensions of sustainability within your institution (Figure 7).....	9
2.5. Implementation of cultural/pedagogical dimensions of sustainability (Figure 8) .....	10
2.6. Areas for improvement related to professional training needs for ESD implementation .....	11
3. SECOND SECTION. Assessing ESD_SuVi Teachers Training Program with regard to ESD integration.....	12
3.1. Usefulness of the training programme.....	13
4. THIRD SECTION. Highlight further training needs .....	14
5. Conclusion: self-evaluation tool .....	16

## 1. Introduction

Within the Erasmus project "ESD Supervision 4.0" a semi-structured questionnaire was administered aimed at providing an overview of the state of the art on the implementation of ESD in the different partner countries. The purpose was also to understand the current situation of the development and integration of ESD in the specific school context, identify main criticalities in implementing a Whole School Approach (WSA) to ESD, point out areas for a more effective implementation, as well as key elements (as training needs) for designing a teacher training course which addresses the identified criticalities. The areas investigated referred to the key dimensions of the WSA: holistic view, organization and practices, professional development, and pedagogical methods and approaches. The instrument was structured in three parts:

- SECTION ONE: related to implementation of the whole school approach to ESD;
- SECTION TWO: aims to measure participants' perception of the effectiveness of the ESD\_SuVi Teachers Training Program;
- SECTION THREE: intends to identify possible flaws and further training needs for the development of an ESD whole school approach in the participating schools

Sections two and three were made accessible only to participants in the ESD\_SuVi Teachers Training Program. The total sample involved was 109 participants spread across six countries (Figures 1), with different roles within their educational institution (Figures 2) and diverse professional experience (40 percent with less than 5 years of service; slightly more than one in three had experience beyond 10 years) (Figures 3). The sample also showed varying involvement/engagement within the project:

- 47.7 % have participated to the ESD\_SuVi Teachers Training Program;
- 26.6% have a coaching/leadership/networking role within the school;
- 25.7% is ESD responsible contact persons in the school;
- 53.2% have already been involved in ESD activities for the school;
- 22% have an evaluation/monitoring task of educational projects/activities in terms of impact on local community.

<b>Country</b>	<b>Frequency</b>	<b>%</b>
Czech Republic	24	22.0 %
Germany	9	8.3 %
Italy	9	8.3 %
Latvia	39	35.8 %
Lithuania	3	2.8 %
Romania	25	22.9 %
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>

**Figure 1. Sample**

<b>Role within the institution</b>	<b>Frequency</b>	<b>%</b>
Administrative staff	5	4.6 %
ESD Projects Coordinator	6	5.5 %
Headmaster/Principal	7	6.4 %
Others working in ESD activities in the institution (but are not teachers)	10	9.2 %
Teacher	81	74.3 %
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>

**Figure 2. Professional role**

<b>Number of years of involvement in environmental /ESD education</b>	<b>Frequency</b>	<b>% del Totale</b>
Beginner	44	40.4 %
From 5 to 10 years	25	22.9 %
More than 10 years	40	36.7 %
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>

**Figure 3. Working Years**

## 1.1. Methodology

For each of the 5 areas in SECTION 1, the following data processing? were made:

- Frequency distribution related to scoring from 1 to 4 for each item;
- Basic descriptive statistics: mean and standard deviation;
- Identification of training needs of teachers and school staff from the descriptive/narrative summary of the most significant common aspects that resulted from the processing of the open-ended responses for each area.
- Further professional training needs for a more meaningful and effective ESD implementation in school context were then identified (§2.6).

For SECTION 2, the following data processing ? were carried out:

- Frequency distribution related to scoring from 1 to 4 for each item;
- Basic descriptive statistics: mean and standard deviation;
- Participants' perceptions related to the usefulness of the delivered training program (§3.1).

For SECTION 3, the following data processing were carried out:

- Frequency distribution related to scoring from 1 to 4 for each item;
- Basic descriptive statistics: mean and standard deviation;
- Participants' reflections related to the strengths and weaknesses of the implemented course and suggestions for improvement.

In the conclusions we present the elaboration of qualitative data related to participants' reflections on the instrument's ability to self-assess the actions implemented within their organization.

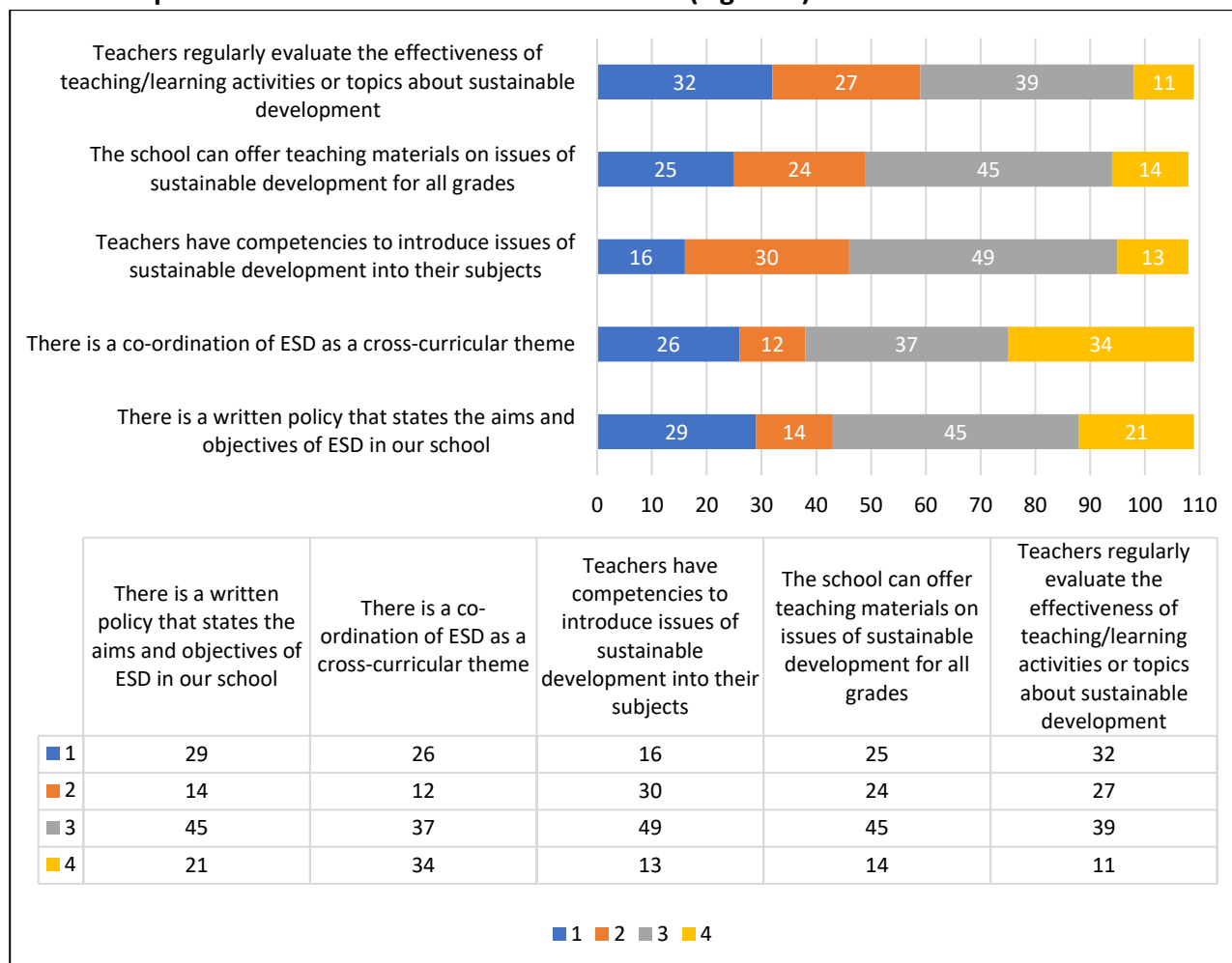
## **2. SECTION ONE: Assessing ESD implementation in your institution**

The first part of the questionnaire aimed to assess the implementation of sustainability education in different partner countries. The areas investigated were:

- ESD implementation into the Formal Curriculum;
- Implementation of socio-political dimension of sustainability;
- Implementation of ecological dimensions of sustainability;
- Implementation of economic dimensions of sustainability within your institution;
- Implementation of cultural/pedagogical dimensions of sustainability.

Each of the 5 areas corresponded to a variable number of items rated on a 1-4 scale (1 Getting started; 2 Fair; 3 Good; 4 Excellent) and an open question for personal reflections and comments. A final question addressed to participants was, "What future professional learning needs regarding ESD implementation do you consider relevant in your institution?"

## 2.1. ESD implementation into the Formal Curriculum (Figure 4)



	N	Missing	Media	DS
There is a written policy that states the aims and objectives of ESD in our school	109	0	2.53	1.085
<b>There is a co-ordination of ESD as a cross-curricular theme</b>	109	0	<b>2.72</b>	1.146
<b>Teachers have competencies to introduce issues of sustainable development into their subjects</b>	108	1	<b>2.55</b>	0.890
The school can offer teaching materials on issues of sustainable development for all grades	108	1	2.44	0.989
Teachers regularly evaluate the effectiveness of teaching/learning activities or topics about sustainable development	109	0	2.27	0.997

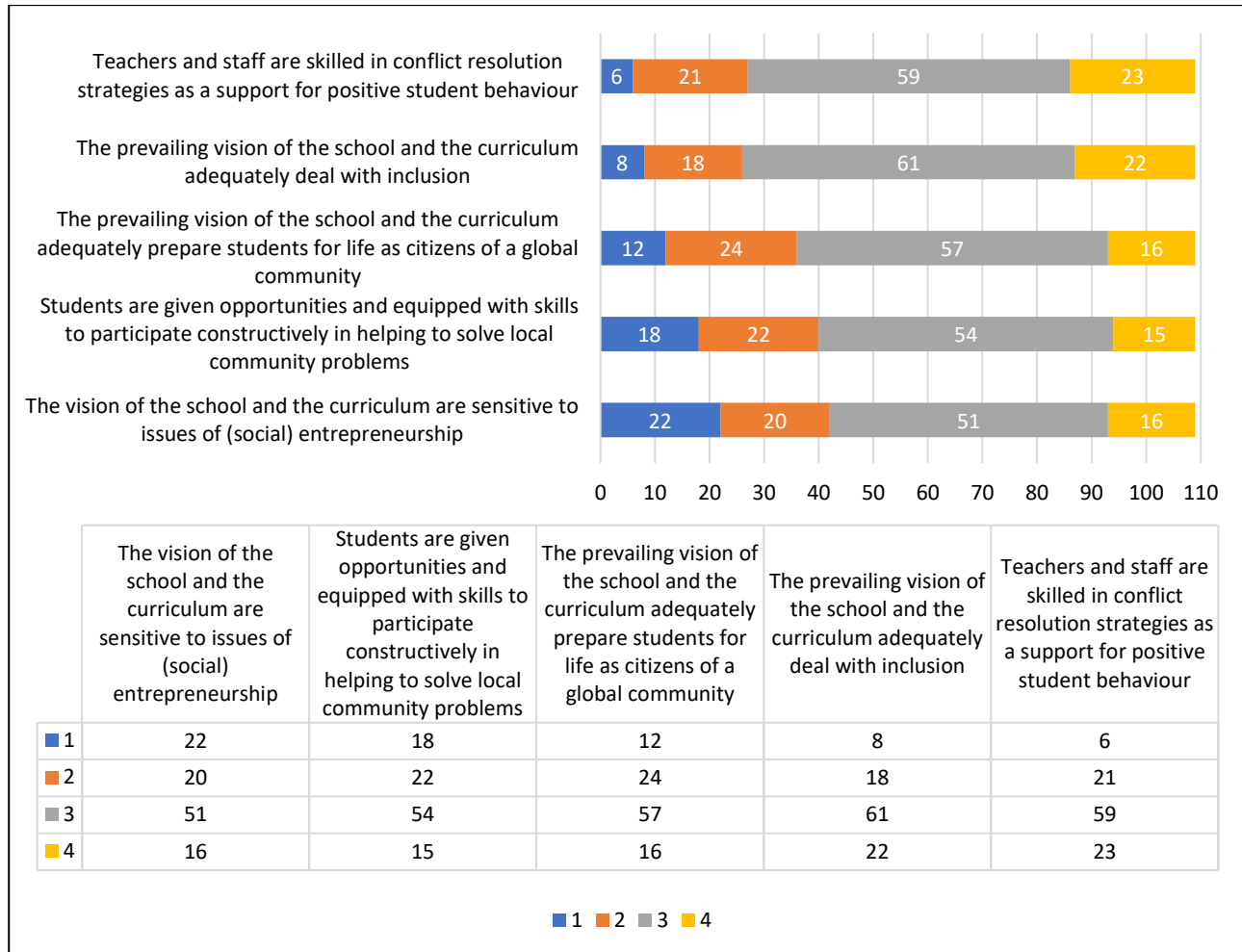
Figure 4. ESD implementation into the Formal Curriculum

### TRAINING NEEDS

- Design and implement interdisciplinary activities capable of transforming the traditional school curriculum.
- Promote the involvement of all stakeholders in integrated training activities related to sustainability issues.
- Enhance the daily use of targeted teaching materials that are functional for the conduct of activities and the assessment of learning outcomes.
- Promote integration and shared work between educational institutions and local administrative institutions, with facilitation related to procedures and bureaucratic aspects.



## 2.2. Implementation of socio-political dimension of sustainability (Figure 5)



	N	Missing	Media	DS
The vision of the school and the curriculum are sensitive to issues of (social) entrepreneurship	109	0	2.56	0.976
Students are given opportunities and equipped with skills to participate constructively in helping to solve local community problems	109	0	2.61	0.923
<b>The prevailing vision of the school and the curriculum adequately prepare students for life as citizens of a global community</b>	109	0	<b>2.71</b>	0.853
<b>The prevailing vision of the school and the curriculum adequately deal with inclusion</b>	109	0	<b>2.89</b>	0.809
<b>Teachers and staff are skilled in conflict resolution strategies as a support for positive student behaviour</b>	109	0	<b>2.91</b>	0.788

Figure 5. Implementation of socio-political dimension of sustainability

### TRAINING NEEDS

- Build experiential learning environments that engage students in real problems.
- Promote students' development of awareness and sense of responsibility.
- Facilitate access to and participation in opportunities already present and offered by the school.
- Strengthen teachers' skills through targeted training courses.
- Foster cooperation between educational institutions and local administrative institutions.

### 2.3. Implementation of ecological dimensions of sustainability (Figure 6)

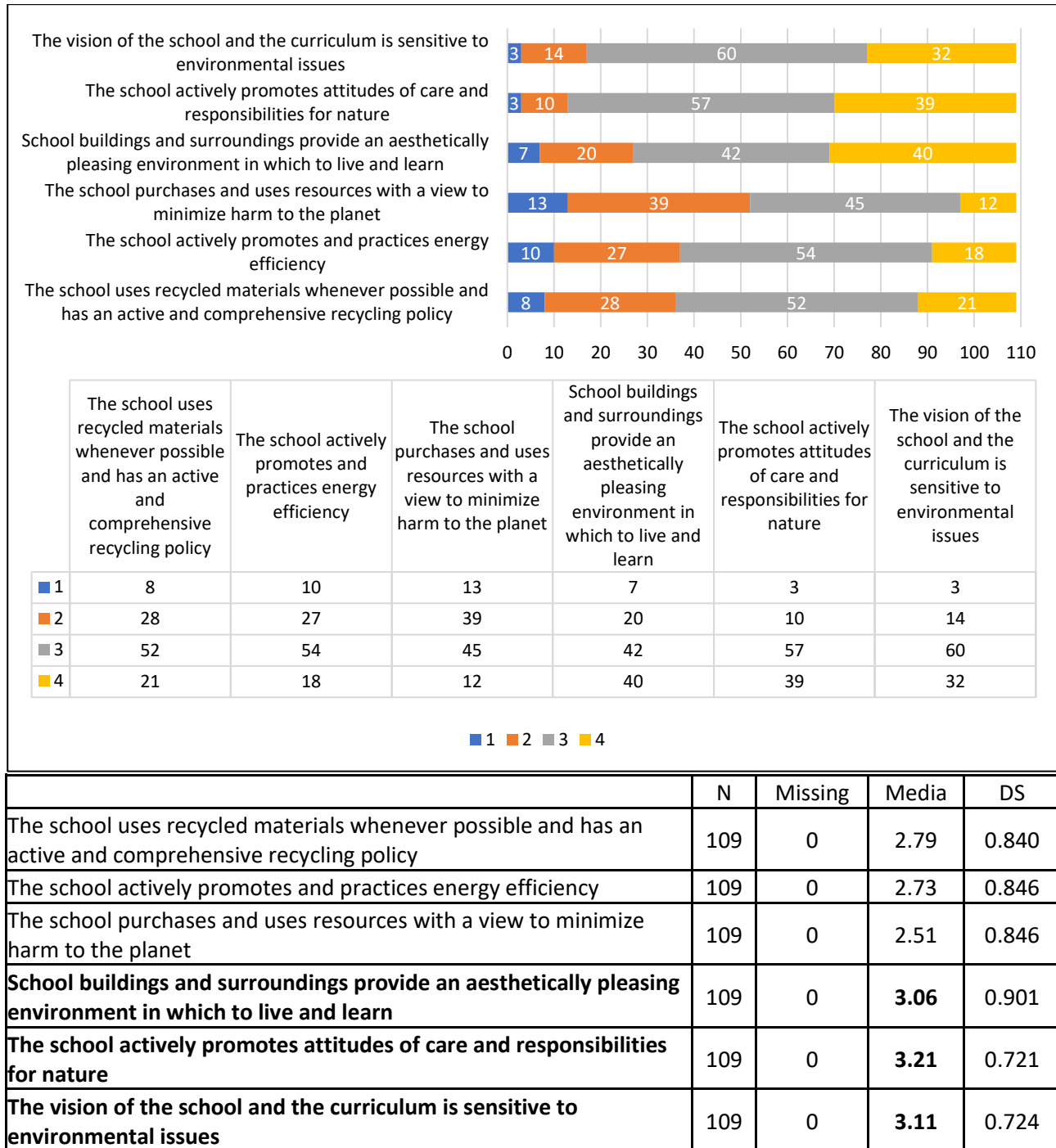
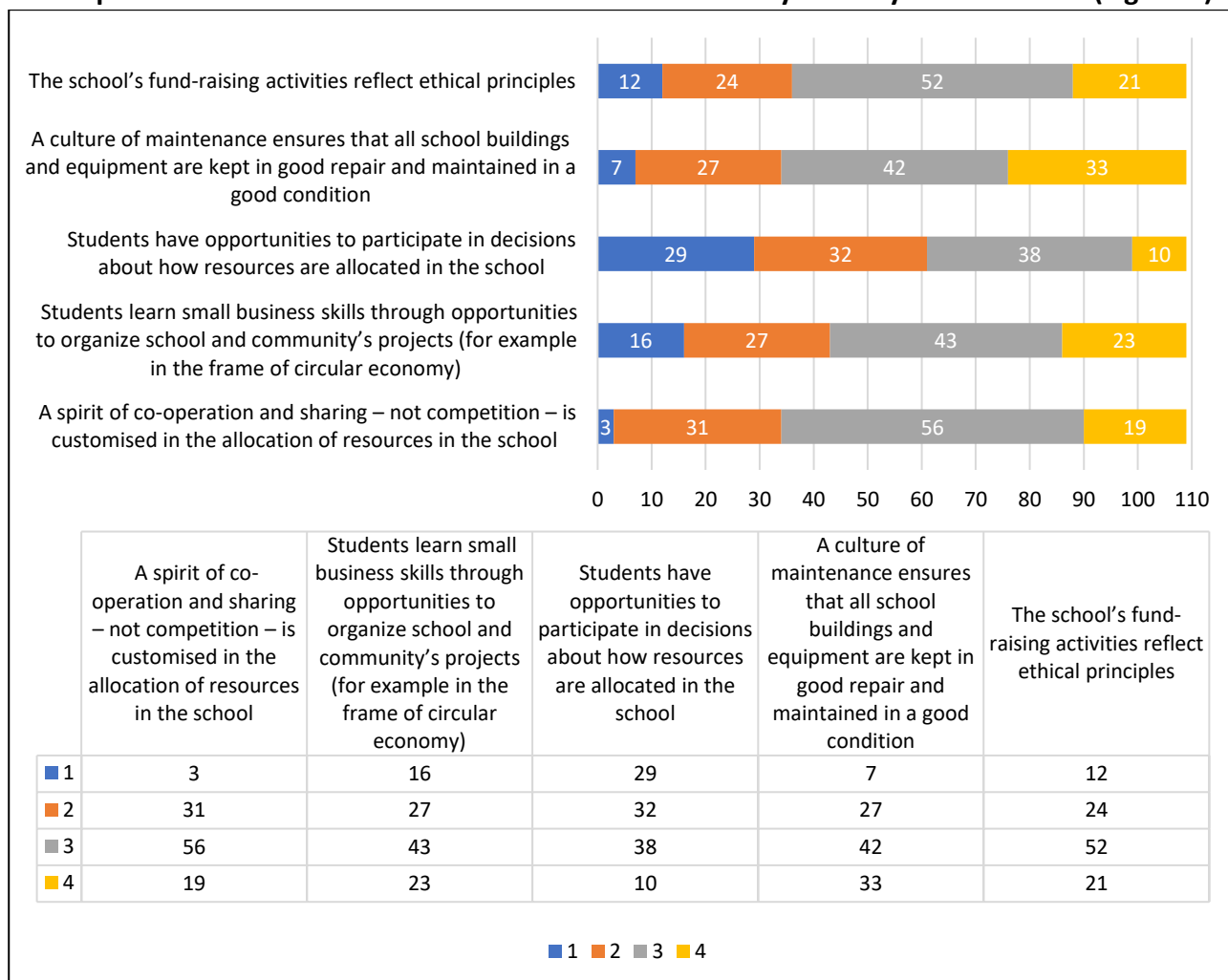


Figure 6. Implementation of ecological dimensions of sustainability

#### TRAINING NEEDS

- Develop a comprehensive ecological approach with respect to the integration of care/efficiency of school facilities and the environmental impacts, resource use, and energy issues.
- Improve the use of economic resources for the development of sustainable practices (e.g., recycling collection), but also for the energy efficiency of school facilities.
- Promote dialogue with local governments to develop consistent and integrated practices between educational institutions and communities.

## 2.4. Implementation of economic dimensions of sustainability within your institution (Figure 7)



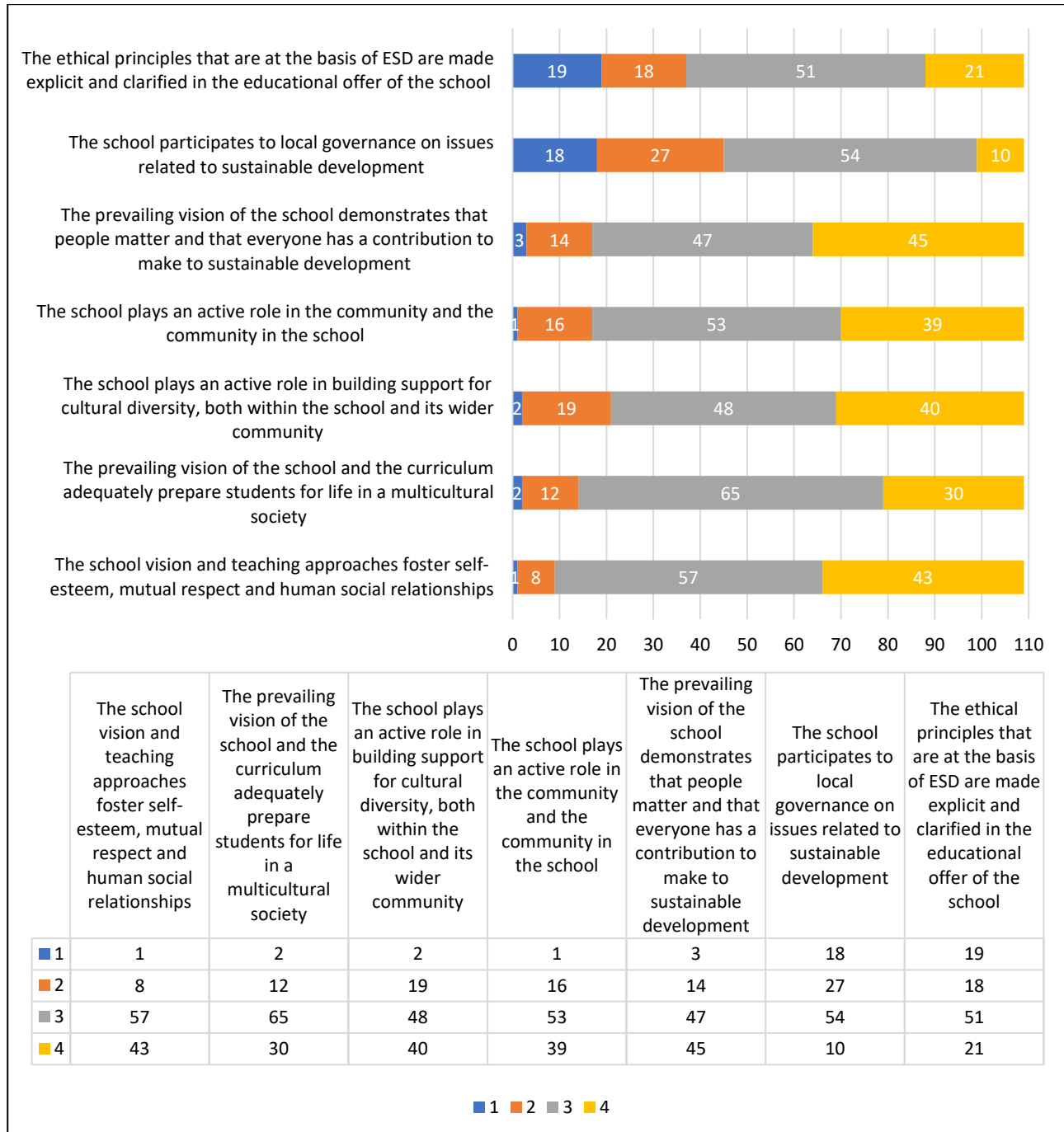
	N	Missing	Media	DS
<b>A spirit of co-operation and sharing – not competition – is customised in the allocation of resources in the school</b>	109	0	<b>2.83</b>	0.739
Students learn small business skills through opportunities to organize school and community's projects (for example in the frame of circular economy)	109	0	2.67	0.972
Students have opportunities to participate in decisions about how resources are allocated in the school	109	0	2.27	0.959
<b>A culture of maintenance ensures that all school buildings and equipment are kept in good repair and maintained in a good condition</b>	109	0	<b>2.93</b>	0.900
The school's fund-raising activities reflect ethical principles	109	0	2.75	0.894

Figure 7. implementation of economic dimensions of sustainability within your institution

### TRAINING NEEDS

- Promote the development of students' awareness regarding the care and economic management of the school facility.
- Involve students within the decision-making processes of the educational institution.
- Promote dialogue with the private sector.
- Building pathways to micro-entrepreneurship.
- Fostering knowledge on certain topics such as the circular economy or the possibility of starting fund-raising activities.

## 2.5. Implementation of cultural/pedagogical dimensions of sustainability (Figure 8)



	N	Missing	Media	DS
<b>The school vision and teaching approaches foster self-esteem, mutual respect and human social relationships</b>	109	0	<b>3.30</b>	0.646
The prevailing vision of the school and the curriculum adequately prepare students for life in a multicultural society	109	0	3.13	0.668
The school plays an active role in building support for cultural diversity, both within the school and its wider community	109	0	3.16	0.772
The school plays an active role in the community and the community in the school	109	0	3.19	0.713
<b>The prevailing vision of the school demonstrates that people matter and that everyone has a contribution to make to sustainable development</b>	109	0	<b>3.23</b>	0.777

The school participates to local governance on issues related to sustainable development	109	0	2.51	0.878
The ethical principles that are at the basis of ESD are made explicit and clarified in the educational offer of the school	109	0	2.68	0.980

**Figura 8. Implementation of cultural/pedagogical dimensions of sustainability**

### **TRAINING NEEDS**

- Foster the development of teachers' pedagogical skills through targeted trainings.
- Enhance the use of inclusive and differentiated teaching strategies and materials.
- Strengthen the intercultural dimension of sustainability in the school curriculum.
- Promote institutional dialogue between schools and local governments on intercultural issues.

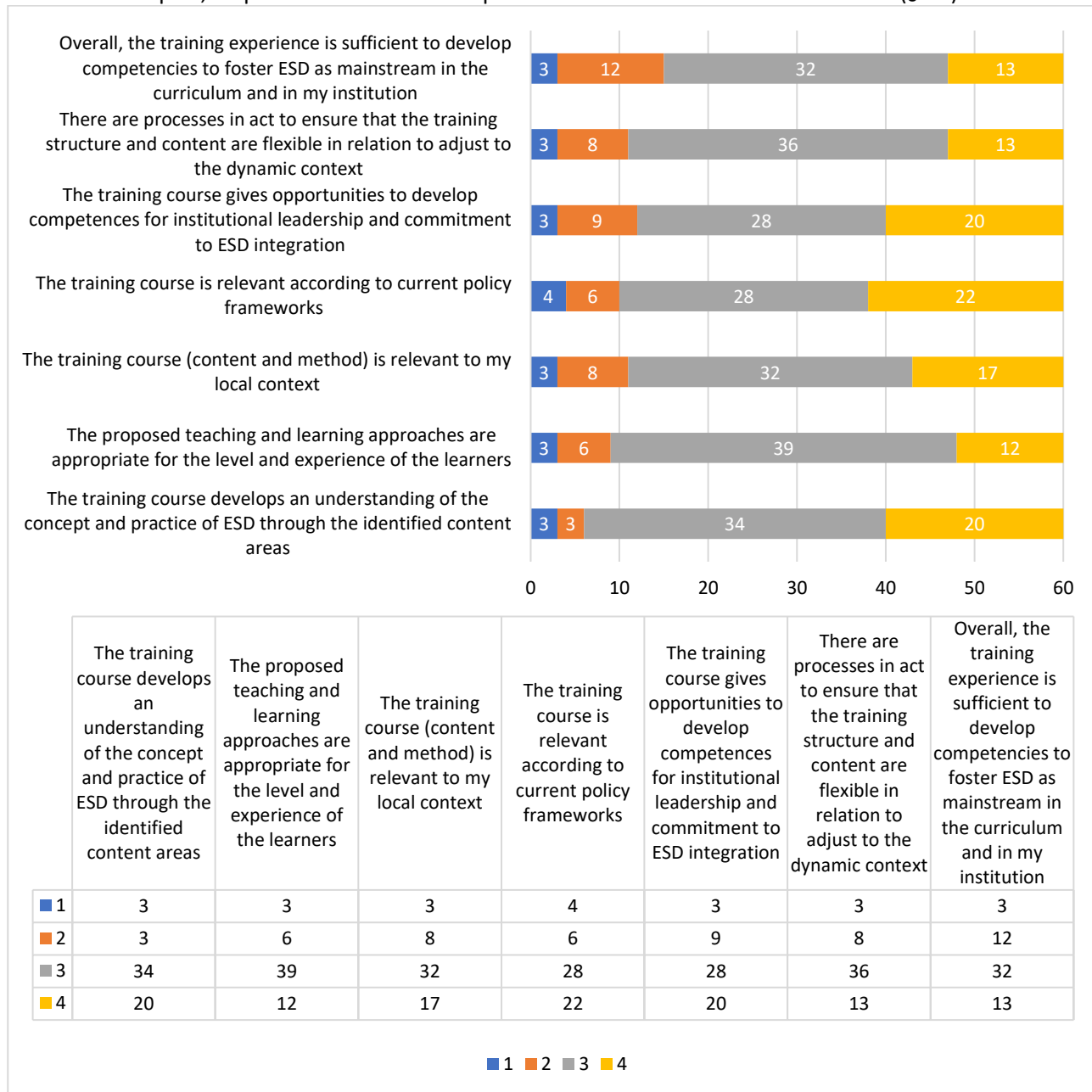
### **2.6. Areas for improvement related to professional training needs for ESD implementation**

From the processing of the responses provided to the question "What future professional learning needs regarding ESD implementation do you consider relevant in your institution?" a number of areas for improvement and development related to a more meaningful and effective implementation of ESD within school settings were identified. The areas for development can be traced to all the dimensions of sustainability investigated in section one of the questionnaire. In particular, 3 aspects emerge as most relevant:

- Construction of cooperative learning environments and activation of self-directed processes in which students can activate empowerment processes, be protagonists, actively participate in the opportunities offered by the school and develop problem solving skills;
- Initial and ongoing training for teachers aimed at the development of interdisciplinary curricula oriented to the dimensions of education for sustainability, including through the study of relevant and replicable practices; training related to methodological-didactic strategies of education for sustainability, including design centered on the definition of coherent learning outcomes,;
- Promotion of learning communities among all stakeholders (school, family, institutions, community, world of work, etc.) including the possibility of activating shared projects that primarily involve students on the different dimensions of ESD and the potential concretization of the SDGs.

### 3. SECOND SECTION. Assessing ESD\_SuVi Teachers Training Program with regard to ESD integration

With the second part of the questionnaire, the aim was to assess, from the participants' perspective, the effectiveness of the teacher training program implemented within ESD\_SuVi project. A battery of 7 items rated on a 1-4 scale (1 Getting started; 2 Fair; 3 Good; 4 Excellent) was constructed. At the conclusion of the structured part, respondents could leave a personal comment on the items covered (§3.1).



	N	Missing	Media	SD
<b>The training course develops an understanding of the concept and practice of ESD through the identified content areas</b>	60	49	<b>3.18</b>	0.748
The proposed teaching and learning approaches are appropriate for the level and experience of the learners	60	49	3.00	0.713
The training course (content and method) is relevant to my local context	60	49	3.05	0.790
<b>The training course is relevant according to current policy frameworks</b>	60	49	<b>3.13</b>	0.853
The training course gives opportunities to develop competences for	60	49	3.08	0.829

institutional leadership and commitment to ESD integration				
There are processes in act to ensure that the training structure and content are flexible in relation to adjust to the dynamic context	60	49	2.98	0.748
Overall, the training experience is sufficient to develop competencies to foster ESD as mainstream in the curriculum and in my institution	60	49	2.92	0.787

### 3.1. Usefulness of the training programme

The evaluation of the training program recorded positive comments about the usefulness of the course, going in line with the positive mean values obtained in the structured part of section 2.

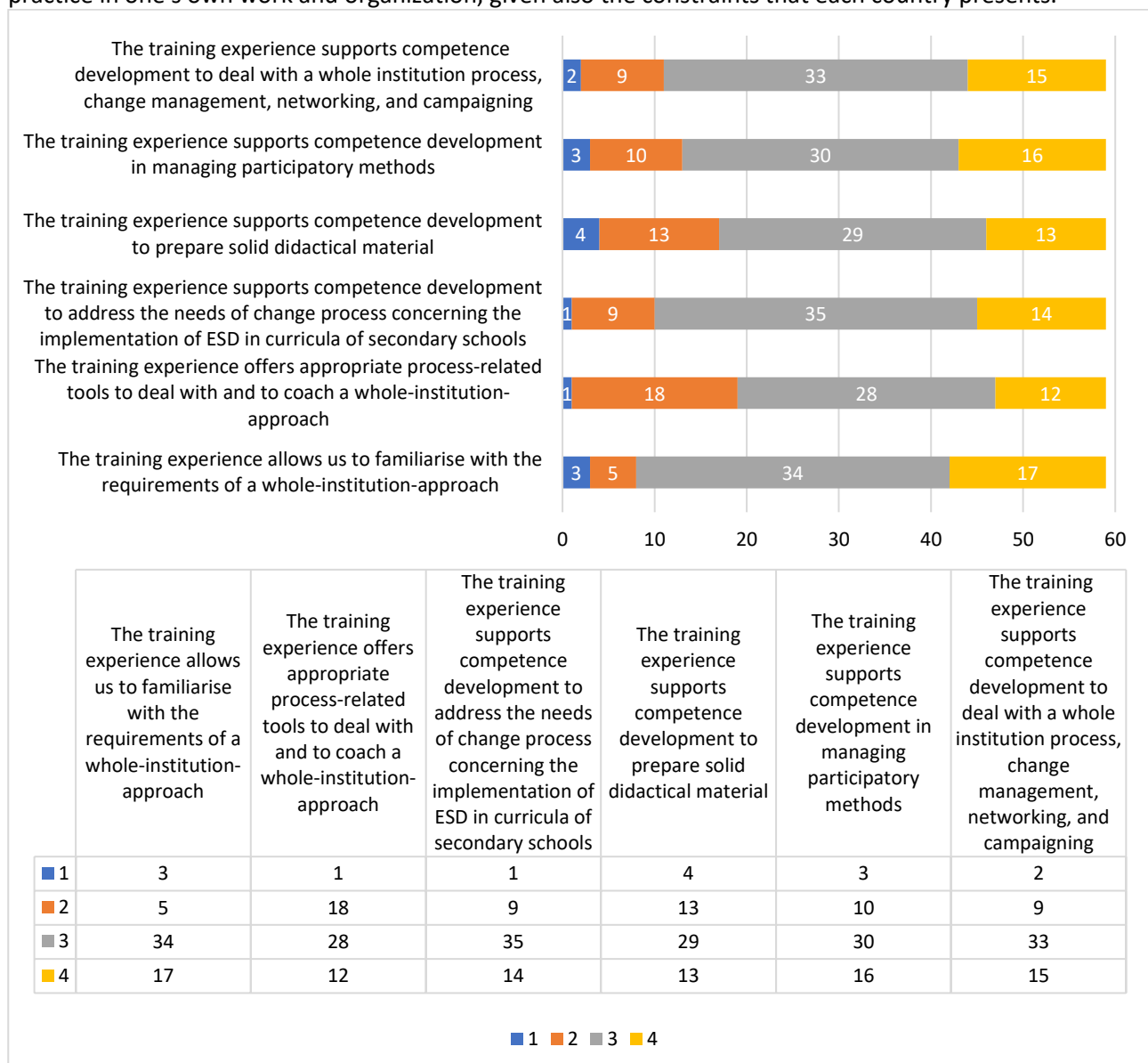
In particular, the experience was perceived as an opportunity to:

- learn about experiences in other countries and reflect on sustainability issues;
- bring out potentials and critical issues about what is already being implemented in one's own school context;
- check the adequacy of professional skills already possessed;
- develop new ideas and understand how to adapt them to one's own context, while also managing to overcome any critical issues;
- create a link between school activities and out-of-school experiences;
- develop professional skills useful in the implementation of ESD activities.

#### 4. THIRD SECTION. Highlight further training needs

The third part of the questionnaire sought to map additional emerging training needs related to the development of a whole-school ESD approach within respondents' organizations. A battery of 6 items rated on a 1-4 scale (1 Getting started; 2 Fair; 3 Good; 4 Excellent) was constructed. At the conclusion of the structured part, respondents could leave a comment indicating strengths and weaknesses of the pathway implemented and suggestions for improvement and future development.

Participants' comments indicate that the experience implemented should be more widely disseminated in terms of the number of participants. It represents an opportunity to develop new knowledge and skills useful for the implementation of sustainability education actions, professional development and improvement of their own organizations. This type of course has also been considered important for increasing personal motivation and for experimenting with tangible methods and tools for working on sustainability issues. The course was found to be very challenging and in some cases it is felt that it could have been structured over a longer time. There was a lot of satisfaction, but it was also considered that adequate time for personal reflection and reworking will be needed to be able to put what was learned into practice in one's own work and organization, given also the constraints that each country presents.



	N	Missing	Media	SD
<b>The training experience allows us to familiarise with the requirements of a whole-institution-approach</b>	59	50	<b>3.10</b>	0.759
The training experience offers appropriate process-related tools to deal with	59	50	2.86	0.753



and to coach a whole-institution-approach				
<b>The training experience supports competence development to address the needs of change process concerning the implementation of ESD in curricula of secondary schools</b>	59	50	<b>3.05</b>	0.680
The training experience supports competence development to prepare solid didactical material	59	50	2.86	0.840
The training experience supports competence development in managing participatory methods	59	50	3.00	0.809
The training experience supports competence development to deal with a whole institution process, change management, networking, and campaigning	59	50	3.03	0.742

## **5. Conclusions: self-evaluation tool**

In the concluding part of the questionnaire, participants were asked to leave a comment regarding the tool's ability to self-assess the actions implemented within their organization.

Among the comments that welcomed this moment of self-assessment, it emerges that the tool is considered useful to:

- reflect analytically on the practices already implemented in one's own organization, bringing out strengths and weaknesses;
- gain greater personal and institutional awareness of needs and potentials, starting with what is already being implemented;
- reflect on the sustainability education actions implemented as part of formal education pathways;
- get useful feedback on the implementation of sustainability education actions and understand the current state of the art from which to start new processes and improve results;
- build a global vision on sustainability and have new ideas to share with one's own organization;
- learn more about one's own organization.

In some cases, the questionnaire was not considered useful for self-assessing the actual situation of organizations on the implementation of sustainability education actions. An in-depth qualitative questionnaire was indicated as more effective for better understanding and analyzing the state of the art, highlighting those areas of improvement needed for targeted development of sustainability education actions.

## **Annex 4**

### **Report on piloting Guiding Questions in collective interviews (Focus Group) and unstructured in-depth interviews- case study: Italy**

Guiding questions for in-depth interviews and focus groups have been elaborated and tested within the ESD\_SuVi project.

#### **A - Guiding questions for unstructured in-depth interviews**

- Please explain what you understand by the Whole School Approach?
- (after a short explanation) Do you think it could be applied within your school? Which are the key elements to be transformed or reinforced?
- In what way and with which activities (methods, offers, contents) could an ESD-teacher training support the process of implementing an Education for Sustainable Development or Whole School Approach?
- Please name and explain the training needs of teachers/principals/other schools' staff for implementing a Whole School Approach within your school from your point of view.
- Please name and explain your learnings from participating in previous ESD trainings that you would recommend to other schools.

#### **B – Piloting phase: testing guiding questions in collective interviews (Focus Group) and unstructured in-depth interviews**

##### **1. Introduction**

Within the Erasmus project "ESD Supervision 4.0" two focus groups (FG1, FG2) and 2 semi-structured interviews (I1, I2) were carried out, at the Italian level, respectively with university tutors of students enrolled to become primary school teachers and with in-service teachers with several years of experience in implementing ESD in schools. Guiding questions above illustrated have been used in this piloting. The focus groups and interviews aimed at understanding, based on the interviewee's experience, what are the training needs of teachers and what might be helpful in making sure that an integrated approach to developing sustainability competences can be adopted, with particular reference to initial and in-service teacher training.

The above "Guiding Questions", although initially elaborated in order to collect elements useful for the Project, in their piloting application demonstrated they can usefully be applied for activating processes of reflection and self-evaluation and for developing awareness of specific training and professional development needs.

##### **1. Methodology**

Seven people attended the first focus group and five the second one. Two people have participated in the structured in-depth interviews. The focus groups and the interviews were divided into 3 'rounds of table' each touching a specific topic related to ESD:

1. teachers' competences;
2. teacher training needs for the implementation of a whole school approach;
3. Key stakeholders for the implementation of a whole school approach.

Specifically the questions were the following:

### *Round 1*

Based on your experience, do you think the school is working on the following competences?

- Critical thinking
- Systems thinking
- Innovative decision
- Communication
- Collaboration
- Solidarity
- Reflexivity
- Value-orientation
- Responsibility
- Futures thinking
- Creativity
- Transformation

Are they integrated into the curriculum? In what way? Are teachers "trained"/equipped to enable the development of these competences in the learners? Are there school actions/policies that can support the process of applying sustainability competences?

During the interview an additional question was asked:

What is your commitment/role in sustainability education activities in your school? and what are the key elements of sustainable development education in your school?

### *Round 2*

How can teacher training support the process of implementing an educational approach for sustainable development or WSA?

What are the training needs of teachers/headmaster/staff for implementing a comprehensive approach within the school?

### *Round 3*

What key stakeholders are important to support the Whole School Approach process or effective Sustainable Development Education? What is needed to integrate the school into the broader local community?

## **2. Results**

The results follow the logic of the questions and are divided into three main emerged topics:

- the state of implementation of a WSA within the Italian school system, challenges and opportunities;
- teachers' training needs;
- key stakeholders that can play a role in it.

### **3.1 The state of implementation of a WSA within the Italian school system**

Interviewees report that ESD is implemented within the Italian school curriculum according to the “Civic Education” law emanated in 2019. However, many activities are carried out as extra-curricular activities and therefore are perceived as marginal.

The most recognised issue concerning the implementation of ESD in the Italian school curriculum is what the participants called “the domain of disciplines” (FG1,2; I1,2) hence the organization of knowledge in separate forms that makes the effort of implementing a WSA vain. Along with it, the Italian school system is seen as “strongly theoretical, strongly hierarchical and anchored to content knowledge” (I1). The problem interests predominantly secondary schools where “professors are trained in specific disciplines” (I1) while “in primary school and kindergarten, teachers are more used to work transversally” (FG1,2; I2).

Nevertheless, interdisciplinarity and transdisciplinarity are seen as the solution to this issue by all interviewees, in terms of teachers capable of working with colleagues from different disciplines and implementing sustainability transversely to all disciplines.

Another aspect of the Italian school system that is seen as a limit to the implementation of a WSA is that learning is focused around “content transmission rather than the application of participatory methodologies to stimulate competencies development” (I1). This aspect has been exacerbated by the Covid-19 restrictions. Moreover, an interviewee highlighted that “if we want to transmit civic education competences to students, it is not so much the “civic education hour” that is effective, but it is effective to build a framework, a climate, a situation, in which civic education is not something theoretical, but something in which school life is permeated with civic values, and this must also be the case for sustainability education” (FG1). On the other hand, the introduction of “new didactic methodologies and new ways of being in school” (I1) are recommended.

In terms of buildings, the interviewees highlight that there are “too many pupils per room, poor setting, no equipment” (FG1). Moreover, in terms of operations, the participants suggested that there are “too many activities and not enough time to digest them”. The situation is made worse by “parents [that too often] do not respect the teacher profession”. Furthermore, teachers perceive themselves as “overwhelmed by bureaucracy”. To overcome these issues, the interviewees suggest learning “new ways of being in school where spaces and context are anchored in values”. Finally, the implementation of a WSA depends also on the creating “a setting that takes into account the spaces and times appropriate to the pupils, i.e. that everything is functional for the pupils using these spaces” (FG2).

### **3.2 Teachers’ training needs**

In terms of professional development, an element that concur to prevent a WSA implementation is “to conceive the teacher profession as a job done alone” (FG2). In fact, “the sharing and intertwining aspect of what is didactic management is absolutely negligible” (FG2). However, “It is there [in sharing] that those aspects that have to do with promoting the kind of relationship you establish with the pupils, how much freedom to give, what kind of experiences to have are at play” (FG1). Nonetheless, “competences [development] depend on the subjectivity of the teacher's preparation, of his/her own competence, not only methodological-didactical but also relational, because if the teacher approaches the teaching-learning process with those same competences, then they are passed on indirectly to the pupils, so sustainability becomes really transversal” (FG2). Thus, what is needed according to the interviewees are, on one hand, “Initial and in-service training

pathways for teachers and study of practices relevant to the dimensions of ESD”, and on the other hand, “Changing mindsets and defining what ESD means for the schools”.

### **3.3 Key stakeholders**

In terms of key stakeholders, both the participants of the focus groups and of the interviews agree that having a headmaster who “has a vision [in terms of sustainability]” (I2) plays a fundamental role in implementing sustainability in schools as he/she can “give teachers the reassurance of working critically across disciplines and without being asked to mechanically apply the syllabuses of individual disciplines” (FG2). At the same time, the interviewees agree also on the fact that implementing sustainability “has to be a common effort” (I2) negotiated among “the headmaster, the teachers, the students, the families and the school personnel” (FG2; I1) in order to achieve the goal.

For those stakeholders to work together for the implementation of a WSA, “what is needed is precisely a change and development of the mindset, perception, clarification of what sustainable development actually represents for the school” (FG2, I2).

## Annex 5

### Bibliography

1. European Commission (2019) COM(2019) 640 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions. The European Green Deal
2. European Commission. (2022). *Input Paper: A Whole School Approach to Learning for Environmental Sustainability* <https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>
3. European Commission (2022). *Recommendations on Transformative Education in Bhutan's Schools*. European Commission, SWITCH-Asia Programme, 2022. [https://www.switch-asia.eu/site/assets/files/3599/bhutan\\_recommendations.pdf](https://www.switch-asia.eu/site/assets/files/3599/bhutan_recommendations.pdf)
4. Farioli, F. & Mayer, M. (2022). Breaking the mould: educators as agents of change. In *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives* (pp. 85-92). Cham: Springer International Publishing.
5. Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
6. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
7. Lozano, R. & Barreiro-Gen, M. (Eds.). (2021). *Developing sustainability competences through pedagogical approaches*. Springer International Publishing.
8. Millican, R. (2022). A rounder sense of purpose: Competences for educators in search of transformation. In *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives* (pp. 35-43). Cham: Springer International Publishing.
9. Marope, M.; Griffin, P.; Gallagher, C. n.d. *Transforming Teaching, Learning, and Assessment: A Global Paradigm Shift*. Geneva: IBE-UNESCO (UNESCO International Bureau of Education). [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/03\\_transforming\\_teaching\\_learning\\_and\\_assessment\\_31oct.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/03_transforming_teaching_learning_and_assessment_31oct.pdf).
10. Peter Senge (1990) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organisation*, Doubleday, New York.
11. Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Currency.
12. Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B., & Guman, E. C. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*.
13. Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education. *Kompetence Za Poučevanje Za Trajnostni Razvoj Na Področju Izobraževanja Učiteljev.*, 3(1), 9–24.

14. Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. *Issues and trends in education for sustainable development*, 39, 39-59.
15. Rieckmann, M., & Barth, M. (2022). Educators' competence frameworks in education for sustainable development. In *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives* (pp. 19-26). Cham: Springer International Publishing.
16. Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. UNECE. [https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook\\_Extract.pdf](https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf)
17. UNECE (2005). UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. <https://unece.org/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>
18. UNECE (2012). *Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development*. [https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf)
19. UNECE (2014). United Nations Economic Commission for Europe Steering Committee on Education for Sustainable Development. Working Group on 'ESD School Planning': Outcomes. [https://unece.org/fileadmin/DAM/env/Information\\_document\\_4\\_school\\_planning\\_02.pdf](https://unece.org/fileadmin/DAM/env/Information_document_4_school_planning_02.pdf)
20. UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Final Report, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
21. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
22. UNESCO (2018). *Integrating education for sustainable development (ESD) in teacher education in South-East Asia: a guide for teacher educators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265760>
23. UNESCO (2020). Education for sustainable development: partners in action; Global Action Programme (GAP) key partners' report (2015-2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374270>
24. UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
25. UNESCO (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>
26. Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Gobbo, G. D., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., & Zachariou, A. (2019). Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned. *Sustainability (Switzerland)*, 11(7), 1890.