

**Dr Anna Batorczak**

Uniwersyteckie Centrum Badań  
nad Środowiskiem Przyrodniczym i Zrównoważonym Rozwojem  
Uniwersytet Warszawski

## ***Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii***

**Omówienie wyników badań przeprowadzonych na potrzeby pracy doktorskiej, obronionej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego w styczniu 2014 r.**

Temat rozprawy doktorskiej dotyczył niezwykle ważnego zagadnienia, jakim jest koncepcja zrównoważonego rozwoju wyznaczająca pożądany kierunek rozwoju świata. Obecnie funkcjonujący model rozwoju nastawiony jest na nieustanny wzrost gospodarczy i maksymalizację konsumpcji prowadząc do niszczenia i degradacji środowiska. W efekcie mamy do czynienia z tak poważnymi zagrożeniami dla całego życia na naszej planecie jak ogromne tempo wymierania gatunków roślin i zwierząt, kurczące się obszary lasów, wyeksploatowanie zasobów naturalnych, erozję gruntów, nieplanowy rozwój miast, zmniejszający się dostęp do wody pitnej czy wreszcie zmiany klimatyczne przejawiające się nieprzewidywalną pogodą, kataklizmami związanymi z huraganami i powodzią, topnieniem lodowców i wieloma innymi bardzo poważnymi zmianami funkcjonowania środowiska przyrodniczego. Rozwój gospodarczy i propagowany styl konsumpcji nie jest też obojętny dla sytuacji ludzi. Bardzo poważnymi problemami początku XXI wieku jest wzrost liczby ludności na świecie oraz pogłębiająca się przepaść między bogatymi grupami społecznymi, a stale powiększającymi się obszarami ubóstwa.

Rozwiązaniem współczesnych problemów cywilizacyjnych i zagrożeń dla życia na Ziemi jest koncepcja zrównoważonego rozwoju (*Sustainable Development*) - wskazywana jako jedyna możliwa droga rozwoju cywilizacyjnego. Zaś warunkiem realizacji tej koncepcji rozwoju jest właściwa edukacja. To założenie przyświeca polityce i działaniom inicjowanym przez Organizację Narodów Zjednoczonych i przyjmowanym przez większość państw na świecie.

Początek idei zrównoważonego rozwoju sięga końca lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy to po raz zwrócono uwagę na to, że zagrożenie środowiska przyrodniczego na skutek działań człowieka ma wymiar globalny, a zaradzenie temu kryzysowi może nastąpić tylko poprzez zdecydowaną międzynarodową współpracę wszystkich narodów zagwarantowaną porozumieniami rządów.

Zaniepokojenie stanem środowiska było pierwszym przyczynkiem do powstania idei zrównoważonego rozwoju, jednak od samego początku kwestie ochrony środowiska łączone były z działalnością człowieka – wymiarem społecznym, kulturowym, etycznym i technologicznym, a także z wymiarem ekonomicznym - konkretnymi kosztami oddziaływania na środowisko przyrodnicze. Od tego czasu ONZ podejmuje systematyczne inicjatywy mające mobilizować światową społeczność do podejmowania działań mogących zapewnić trwały rozwój ludzkości w harmonii ze środowiskiem i zachowaniem jego zasobów dla przyszłych pokoleń. Podczas konferencji ONZ „Środowisko i rozwój”, która odbyła się 1992r. w Brazylii, w Rio de Janeiro delegacje rządowe z 179 krajów podpisując uzgodnione podczas konferencji dokumenty zobowiązały się do wdrażania zasad zrównoważonego rozwoju w swoich państwach.

Już wtedy dostrzeżono i podkreślono znaczenie edukacji dla osiągnięcia tego celu. W przyjętym podczas pierwszego Szczytu Ziemi Globalnym programie działań Agenda 21 w rozdziale 36 zwrócono uwagę na konieczność uwzględnienia tematyki zrównoważonego rozwoju w programach nauczania wszystkich przedmiotów, na wszystkich poziomach systemu kształcenia.

Ostatnimi, najważniejszymi zobowiązaniami do realizacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest ogłoszona na lata 2005 – 2014 przez ONZ i koordynowana przez UNESCO Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (DEZR) oraz przyjęta w 2005 r. przez Europejską Komisję Gospodarczą ONZ Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

Te ważne inicjatywy mają na celu zintensyfikowanie wysiłków społeczności międzynarodowej i poszczególnych krajów na rzecz wdrażania i umacniania edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Zostały określone jej cele i zakres, a także wyznaczono ramy prawne i operacyjne wdrażania oraz monitorowania tego procesu za pomocą określonych wskaźników. Przystąpienie do realizacji Dekady EZR oraz przyjęcie wspólnej Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju zobowiązuje państwa – sygnatariuszy tych dokumentu (w tym Polskę i Wielką Brytanię) również do szerokiej wymiany doświadczeń i współpracy międzynarodowej.

Celem badań podjętych w pracy doktorskiej było określenie stanu zaawansowania Polski w realizację edukacji dla zrównoważonego rozwoju pod koniec Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, w porównaniu do działań podejmowanych w tym zakresie w kraju wiodącym, jakim w Unii Europejskiej jest Wielka Brytania. O wadze, jaką przykłada się do tej edukacji w Wielkiej Brytanii świadczy chociażby fakt, że w odpowiedzi na ogłoszenie

Dekady i przyjęcie Strategii powstała narodowa strategia zakładająca, że do 2020r. wszystkie szkoły będą szkołami dla zrównoważonego rozwoju, a więc takimi, w których realizowane są zasady zrównoważonego rozwoju.

Do przeprowadzenia badań porównawczych dotyczących stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce i Wielkiej Brytanii wybrałam: w Polsce III etap edukacyjny (gimnazjum), a w Wielkiej Brytanii odpowiadający mu IV etap edukacyjny, czyli szkołę średnią (*secondary school*). Ten etap nauczania formalnego ma kluczowe znaczenie dla procesu edukacyjnego w większości krajów. Zarówno w Polsce jak i w Wielkiej Brytanii ukończenie gimnazjum i *secondary school* jest obowiązkowe. W Polsce obowiązek edukacji szkolnej kończy się na etapie gimnazjum. W Wielkiej Brytanii ukończenie *secondary school*, czyli IV etapu edukacyjnego (KS 4, uczniowie 14-16 lat) teoretycznie także może zakończyć proces edukacyjny. Tak więc w obu krajach wiedza oraz umiejętności uczniów w wieku lat szesnastu, kończących ten poziom edukacyjny, są odzwierciedleniem efektów obowiązkowej edukacji formalnej, przygotowującej uczniów do podejmowania ról społecznych w życiu dorosłym.

Przeprowadzone badania można podzielić na dwie zasadnicze części. Pierwsza część badań poświęcona była poszukiwaniom odpowiedzi na pytania – wg. terminologii teorii badań pedagogicznych zwane pytaniami dopełnienia:

1. Jaka jest charakterystyka (cechy przypisywane) skutecznej edukacji dla zrównoważonego rozwoju w edukacji formalnej?
2. Jakie są określone wskaźniki mierzące skuteczność edukacji dla zrównoważonego?
3. Jakie są postulowane kompetencje uczniów w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju?

Odpowiedzi na te pytania pozwoliły mi na ustalenie punktów odniesienia – swoistej matrycy, która pozwoliła na ustalenie metodologii dalszych badań pozwalających na określenie i porównanie stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii w odniesieniu do poziomu edukacyjnego kończącego obowiązkową edukację szkolną.

Do znalezienia odpowiedzi na te pytania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę badania dokumentów.

Druga część badań poświęcona była znalezieniu odpowiedzi na pytania szczegółowe (pytania rozstrzygnięcia):

1. Czy, a jeżeli tak, to jaka jest polityka, regulacje prawne i praktyczne działania państwa podejmowane dla realizacji skutecznej EZR w systemie edukacji formalnej w Polsce i w Wielkiej Brytanii?
2. Czy, a jeżeli tak, to jakie treści odnoszące się do EZR zawierają dokumenty podstawy programowej oraz wymagania egzaminacyjne w Polsce i Wielkiej Brytanii?
3. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu EZR prowadzona w szkołach Polski i Anglii odpowiada charakterystyce skutecznej edukacji dla zrównoważonego rozwoju?
4. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu wiedza i kompetencje uczniów kończących etap obowiązkowej edukacji szkolnej w Polsce i w Anglii odpowiadają założonym kompetencjom EZR?

Aby znaleźć odpowiedzi na tak postawione pytania posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego i użyłam technik analizy dokumentów, ankiety internetowej (CAWI *Computer Assisted Web Interviews*), otwartego wywiadu pogłębionego i ankiety audytoryjnej.

W pierwszej części badań posłużyłam się techniką analizy dokumentów. Na podstawie wytycznych zawartych w międzynarodowych dokumentach obligujących do realizacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz wyników badań oceniających mocne i słabe strony tej edukacji prowadzonej w Polsce i Wielkiej Brytanii wyodrębniłam 11 cech skutecznej edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

1. EZR jest wspierana działaniami rządu i władz edukacyjnych a także zagwarantowane są fundusze na jej praktyczną realizację.
2. Wdrażanie oraz efekty EZR są oceniane w badaniach ewaluacyjnych. Uzyskane wyniki są analizowane pod kątem osiągnięć i barier, a następnie wykorzystywane do uzyskania lepszych wyników. Ewaluacja jest przeprowadzana na poziomie placówki (samo- ewaluacja), jak i podejmowana przez władze oświatowe.
3. Przykłady dobrych praktyk są upowszechniane.
4. Przestrzeganie zasad zrównoważonego rozwoju jest uznane za misję lub istotną funkcję szkoły.
5. W działania na rzecz ZR są zaangażowani wszyscy członkowie szkolnej społeczności włączając w to dyrekcję i personel administracyjny.
6. Tematyka ZR ma charakter między przedmiotowy i jest podejmowana w sposób skoordynowany z perspektywy różnych przedmiotów.
7. Problematyka ZR jest podejmowana zarówno na lekcjach przedmiotów, jak i przekłada się na praktyczne działania wdrażające ZR, które przejawiają się

w usprawnieniu funkcjonowania szkoły, zagospodarowaniu otoczenia szkoły oraz współpracę z osobami i instytucjami spoza szkoły. Szczególnie podkreślana jest rola współpracy młodzieży z rodzicami na rzecz lokalnego środowiska i społeczności.

8. Zarządzanie szkołą i otoczeniem szkoły oraz funkcjonowanie szkoły zgodne z zasadami ZR dają uczniom możliwość angażowania się i zdobywania bezpośrednich doświadczeń. W ten sposób wzmacnia się wiedzę zdobytą podczas zajęć lekcyjnych.
9. W EZR wykorzystuje się metody aktywizujące pracę uczniów, a szczególnie ważną metodą jest podejmowanie wspólnych działań (realizacja projektów edukacyjnych) z osobami i instytucjami spoza szkoły. Uczniowie wzbogacają swoją wiedzę i rozwijają myślenie krytyczne dzięki nabywaniu wiedzy i osobistych doświadczeń z „prawdziwego życia”.
10. Uczniowie mogą sami decydować o tym, co i w jaki sposób będzie realizowane.
11. Nauczyciele są odpowiednio przygotowani do prowadzenia EZR zarówno dzięki wiedzy i umiejętnościom zdobytym w trakcie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu jak i dzięki możliwości korzystania z bogatej i na bieżąco aktualizowanej oferty kursów doskonalących.

Znaczenie samego teoretycznego opisu „idealnej EZR” nie miałyby wartości bez określenia instrumentów, za pomocą których edukacja, która jest faktycznie prowadzona w szkołach mogłaby być oceniana w stosunku do pożądanego jej stanu. Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze, „Jakie są określone wskaźniki mierzące skuteczność edukacji dla zrównoważonego rozwoju?” poddałam analizie wskaźniki na poziomie macro (międzynarodowym) wykorzystywane do sporządzania raportów z realizacji zobowiązań międzynarodowych podjętych przez ONZ: Strategii i Dekady EZR oraz wskaźniki służące ocenianiu działań szkoły pod względem realizacji EZR stosowane w międzynarodowym programie „*Eco-schools*”, polskim „Zielony Certyfikat” oraz angielskim „Szkoły dla Zrównoważonego Rozwoju. Wyniki tej analizy posłużyły opracowaniu metodologii badania ilościowego i jakościowego w zakresie oceny realizacji EZR w gimnazjach w Polsce i szkołach średnich w Wielkiej Brytanii.

Ostatnim etapem pierwszej części badań było ustalenie, jakie są pożądane kompetencje ucznia w zakresie EZR. Analiza zaleceń oraz opisów kompetencji zawartych w dokumentach

międzynarodowych dotyczących realizacji Dekady i Strategii wykazała, że takie kompetencje powinny charakteryzować się następującymi cechami.

- Podejściem całościowym do tematyki zrównoważonego rozwoju.
- Postawą obywatelską wyrażaną w systemie wartości uczniów i ich gotowości do podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.
- Wizją przyszłości przy ocenianiu przez uczniów obecnie panującej sytuacji i uzasadnianiu działań, które należy podejmować dla poprawy stanu środowiska i sytuacji ludzi.

Znalezienie odpowiedzi na pytania dopełnienia umożliwiło podjęcie badań właściwych udzielających odpowiedzi na pytania rozstrzygnięcia i służących określeniu oraz porównaniu stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii.

Badania objęły trzy poziomy organizacji systemów edukacyjnych:

1. Poziom narodowy dotyczący polityki edukacyjnej państwa,
2. Poziom funkcjonowania szkoły,
3. Poziom indywidualny – ocenę pożądaną w zakresie EZR kompetencji uczniów.

W odniesieniu do poziomu polityki edukacyjnej Polski i Wielkiej Brytanii podjęłam badania polegające na analizie dokumentów strategicznych i aktów prawnych obu państw. Przeanalizowałam również treści podstawy programowej i wymagania, jakie są zawarte w pytaniach egzaminacyjnych przeprowadzanych na koniec kształcenia obowiązkowego w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że wskazania do realizacji EZR w edukacji formalnej znajdują się w dokumentach strategicznych i aktach prawnych obu krajów takich jak:

**W Polsce:**

- Polityka Ekologiczna Państwa na lata 2009-2012 (z perspektywą do roku 2016).
- Strategia Zrównoważonego Rozwoju Polski do roku 2025.
- Prawo ochrony środowiska z 17 kwietnia 2001 r. wskazujące na obowiązek nauczania ochrony środowiska w szkołach (Dz. U. 2001, Nr 62, poz. 627).

**W Wielkiej Brytanii:**

- Narodowa Strategia Zrównoważonego Rozwoju

- przyjęcie polityki horyzontalnej polegającej na tym, że każde ministerstwo zarówno na poziomie centralnym jak i na poziomach administracji lokalnej opracowało i realizuje Plan Działań dla Zrównoważonego Rozwoju

Zarówno Polska jak i Wielka Brytania są sygnatariuszami wszystkich, najważniejszych, międzynarodowych zobowiązań do realizacji EZR. Działania, jakie zostały podjęte w odpowiedzi na te zobowiązania są w mojej pracy szczegółowo omówione jednakże z uwagi na ograniczony czas prezentacji ograniczę się do stwierdzenia, że rząd Wielkiej Brytanii podejmuje znacznie więcej działań na rzecz wspierania edukacji dla zrównoważonego rozwoju niż rząd Polski. Najbardziej istotne z punktu widzenia skuteczności EZR jest to, że po wprowadzeniu każdej regulacji prawnej w Wielkiej Brytanii następuje ze strony rządu wsparcie w postaci działań praktycznych i zagwarantowania finansów na ich realizację. I tak np. realizacja Strategii Zrównoważonych Szkół jest wsparta utworzeniem instytucji finansowanej ze środków rządowych, która ma koordynować jej wdrażanie. Z inicjatywy tej instytucji powstają projekty edukacyjne, organizowane są konferencje i opracowywane są materiały edukacyjne ułatwiające dyrektorom szkół i nauczycielom realizację Strategii.

W Polsce dużym wsparciem dla realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju należy system finansowania. Finansowanie edukacji ekologicznej ze środków funduszy, jakimi są Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej oraz Wojewódzkie Fundusze Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej należy do rozwiązań unikalnych w skali Europy. Większość kampanii, projektów i materiałów edukacyjnych adresowanych do nauczycieli i szkół w Polsce jest finansowana z tych właśnie środków. Jednak słabością tego systemu jest skomplikowana procedura ubiegania się o dofinansowanie oraz krótkotrwały czas trwania projektów. Przez to nie zostaje zagwarantowana ciągłość podejmowanych działań oraz trwałość ich efektów.

W odniesieniu do treści Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego istnieją podobieństwa między porównywanymi krajami. Zarówno w Polsce jak i w Wielkiej Brytanii nie ma oddzielnego przedmiotu poświęconego tematyce zrównoważonego rozwoju, a treści odnoszące się do zagadnień zrównoważonego rozwoju są przypisane do poszczególnych przedmiotów nauczania. W obu krajach zarówno cele kształcenia jak i szczegółowe treści zajęć przypisane poszczególnym przedmiotom zawierają liczne wskazania do wprowadzania tematyki zrównoważonego oraz kształcenia umiejętności i postaw służących wdrażaniu zasad zrównoważonego rozwoju. Należy jednak zwrócić uwagę, że w obowiązującej w Polsce od

roku szkolnego 2009/2010, a więc w czasie trwania Dekady EZR, Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego zostały zniesione ścieżki edukacyjne w tym ścieżka edukacji ekologicznej. W obu krajach przedmiotem wiodącym, pod względem uwzględnienia tematyki ZR na poziomie gimnazjum w Polsce i szkoły średniej w Wielkiej Brytanii jest geografia. Na tym przedmiocie uczniowie mają największe możliwości analizowania, w jaki sposób działalność człowieka wpływa na wszystkie trzy sfery zrównoważonego rozwoju: środowisko przyrodnicze, społeczeństwo i ekonomię.

Różnicą jest to, że na końcowym etapie obowiązkowej edukacji szkolnej w treściach polskiej podstawy programowej nacisk położony jest przede wszystkim na znaczenie ochrony środowiska, podczas gdy w Wielkiej Brytanii uczy się wprost o zarządzaniu zasobami zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju.

Inną istotną różnicą pomiędzy treściami dokumentów podstawy programowej Polski i Wielkiej Brytanii w kontekście EZR jest użycie terminu „zrównoważony rozwój”. W Polsce termin: „zrównoważony rozwój” nie pojawia się w treściach podstawy programowej na III etapie edukacyjnym. W Wielkiej Brytanii na etapie edukacyjnym odpowiadającym polskiemu gimnazjum wyposażenie uczniów w wiedzę na temat ZR oraz umiejętności służące wdrażaniu zasad ZR są wymieniane w podstawie programowej jako cel nauczania geografii i wychowania obywatelskiego (*citizenship*). Nie uwzględnienie samego terminu „zrównoważony rozwój” stwarza sytuację, że realizacja EZR w Polsce może odbywać się w sposób przypadkowy. Nauczyciel realizując podstawę programową będzie wyposażał uczniów w wiedzę, umiejętności oraz kształtował ich postawy, ale bez świadomego stawiania sobie za cel wdrażania zasad zrównoważonym rozwoju.

Innym ograniczeniem polskiej podstawy programowej dla skutecznego realizowania EZR jest zbyt małe w porównaniu z treściami angielskiej podstawy programowej podkreślanie rozwiązań systemowych służących ZR takich jak tworzenie polityk, zastosowaniu nowoczesnych technologii oraz wykorzystywania odnawialnych surowców energetycznych.

Wsparciem dla podejmowania skutecznej EZR w ramach realizacji treści podstawy programowej w Polsce może być projekt edukacyjny.

Zarówno w Polsce jak i w Wielkiej Brytanii dokument podstawy programowej określa nie tylko program nauczania, ale również standardy egzaminacyjne. Celem egzaminu gimnazjalnego na zakończenie trzeciej klasy gimnazjum w Polsce, a w Wielkiej Brytanii szkoły średniej jest sprawdzenie wiadomości i umiejętności uczniów w zakresie ogólnych i szczegółowych wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w



odniesieniu do wybranych przedmiotów nauczanych na tym oraz na wcześniejszych etapach edukacyjnych. W obu krajach są to egzaminy zewnętrzne, co oznacza, że opracowanie treści zadań egzaminacyjnych oraz ocena wyników przeprowadzana jest przez niezależne, zewnętrzne instytucje.

Na potrzeby niniejszej dysertacji przeanalizowałam po pięć arkuszy egzaminacyjnych z każdego kraju. W Polsce były to zadania egzaminacyjne części matematyczno-przyrodniczej z pięciu ostatnich lat: 2008 - 2012. W odniesieniu do Wielkiej Brytanii również przeanalizowałam pięć testów egzaminacyjnych pod względem zawartych treści odnoszących się do zrównoważonego rozwoju. Z uwagi na to, że testy egzaminacyjne dotyczą poszczególnych przedmiotów wybrałam testy z przedmiotów wiodących w tematyce zrównoważonego rozwoju: geografii, biologii i chemii.

W Polsce treści pytań egzaminacyjnych w bardzo małym stopniu odnoszą się do zagadnień ZR. Spośród przeanalizowanych testów egzaminacyjnych z ostatnich pięciu lat tematyka ZR tylko raz była poruszona w ostatnich czterech latach. Dostyc obszernie pojawiła się w teście egzaminacyjnym w 2008 r., ale i wtedy nie sprawdzała efektów EZR a stanowiła jedynie kontekst do sprawdzenia umiejętności ucznia w zakresie odczytywania map i wykresów. W Wielkiej Brytanii każdy z pięciu przeanalizowanych testów zawierał przynajmniej jedno zadanie dotyczące tematyki ZR. Co więcej, są tam tematyczne testy egzaminacyjne z geografii, które w całości odnoszą się do złożonych relacji człowieka ze środowiskiem przyrodniczym.

Badania podjęte w celu ocenienia i porównania poziomu funkcjonowania szkoły oraz pożądanych w zakresie EZR kompetencji uczniów były badaniami empirycznymi.

W celu znalezienia odpowiedzi na szczegółowe pytanie, „W jakim stopniu EZR prowadzona w szkołach Polski i Anglii odpowiada charakterystyce skutecznej edukacji dla zrównoważonego rozwoju?” przeprowadzono badania ilościowe wśród nauczycieli za pomocą ankiety internetowej.

Kwestionariusz autorskiej ankiety badawczej zawiera 19 pytań przypisanych pięciu obszarom prowadzenia EZR w szkołach odpowiadającym cechom charakterystyki skutecznej EZR:

- Podejście do EZR (misja i polityka szkoły) – 5 pytań.
- Realizacja podstawy programowej i programów nauczania pod względem uwzględniania treści ZR – 4 pytania.
- Funkcjonowania szkoły zgodne z zasadami ZR – 8 pytań.

- Wykorzystanie budynku oraz podwórza szkolnego w działaniach EZR – 1 pytanie.
- Zaangażowanie szkoły w działania na rzecz społeczności: lokalnej i globalnej – 1 pytanie.

Nauczycieli z Polski i Anglii zapytano również o ograniczenia w realizacji EZR – 1 pytanie.

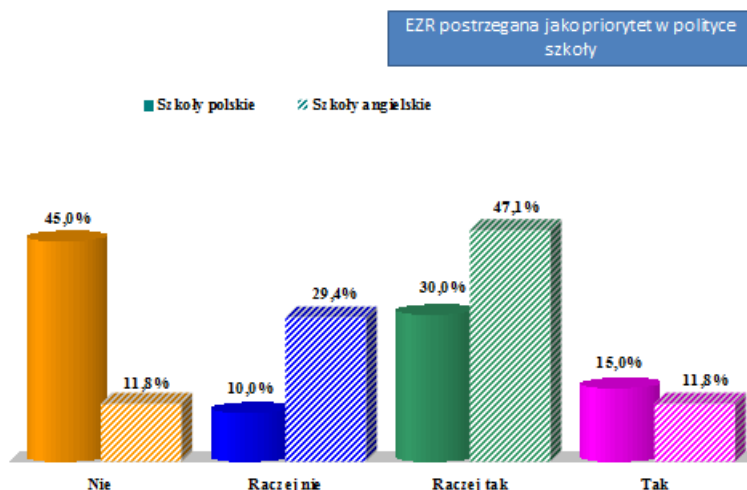
Pytania ankiety miały charakter zamknięty i były zaopatrzone w kafeterię składającą się 4 możliwych odpowiedzi. Budowa pytania ankiety z zaproponowanymi czterema odpowiedziami oddaje podejście zawarte w formularzu samooceny szkół brytyjskich uczestniczących w programie Zrównoważonych Szkół. Dzięki przyjęciu podobnego podejścia uzyskane wyniki badań mogą być porównywane teraz i w przyszłości z wynikami tego brytyjskiego programu.

Udział nauczycieli w badaniach jakościowych odbywał się na zasadzie losowej. Kwestionariusz ankiety został zamieszczony na stronie internetowej surveymonkey, a informacja o ankiecie była przekazywana: w Polsce poprzez ośrodki doskonalenia nauczycieli a w Anglii poprzez sieć ośrodków edukacji terenowej Field Studies Council. W badaniach wzięło udział 40 nauczycieli ze szkół polskich i 34 nauczycieli ze szkół angielskich. Każdy nauczyciel reprezentował jedną szkołę.

Wyniki badań ankiety zostały poddane analizie statystycznej. Ich rezultaty wskazują na to, że poziom skuteczności w podejściu do EZR i realizacji podstawy programowej i programów nauczania jest nieco niższy w przypadku szkół polskich.

Wpływają na to następujące czynniki:

- W polskich szkołach EZR ma mniejszy priorytet niż w szkołach angielskich.
- Koordynacja EZR wypada gorzej w szkołach polskich niż w angielskich.
- Żadna ze szkół z Polski biorących udział w badaniu nie uczestniczy w programie przyznającym znak jakości za realizację działań na rzecz zrównoważonego rozwoju „Szkoły dla Ekorozwoju” będącym odpowiednikiem międzynarodowego programu Eco-schools.
- Tylko 15,0% nauczycieli w Polsce systematycznie włącza do nauczania tematykę ZR, podczas gdy w Anglii jest to 35,3 % nauczycieli.

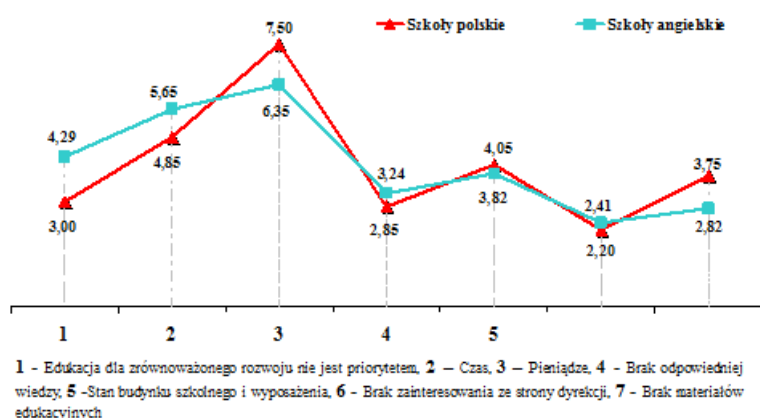


Rys. 1 EZR postrzegana jako priorytet w polityce szkoły.

Podobnie nieco niżej niż szkoły angielskie wypadają szkoły polskie w zakresie funkcjonowania placówek zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju. Przejawia się to w odniesieniu do takich działań jak troska o zdrową żywność, oszczędzanie energii, oszczędzanie wody, postępowanie z odpadami prowadzenie audytów.

Między szkołami polskimi i angielskimi występują też podobieństwa przejawiające się w następujących obszarach realizacji EZR:

- Zaangażowanie dyrektorów szkół w koordynację EZR.
- Niewielki udział nauczycieli w szkoleniach doskonalących.
- Poziom współpracy nauczycieli różnych przedmiotów w zakresie EZR.
- Polscy i angielscy nauczyciele widzą podobne przeszkody w prowadzeniu EZR.



Rys. 2. Postrzeganie przez polskich i angielskich nauczycieli ograniczeń w prowadzeniu EZR w szkole.

W celu uzyskania odpowiedzi na szczegółowe pytanie badawcze „Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu wiedza i kompetencje uczniów kończących etap obowiązkowej edukacji szkolnej w Polsce i w Anglii odpowiadają założonym kompetencjom EZR?” przeprowadzono jakościowe badania empiryczne. Oceny jakościowej wiedzy i kompetencji uczniów w zakresie EZR kończących etap obowiązkowej edukacji szkolnej w Polsce i w Anglii dokonano za pomocą otwartych wywiadów pogłębionych oraz ankiety audytoryjnej.

W badaniu jakościowym wzięło udział 50 uczniów z dziesięciu polskich szkół Polski oraz 50 uczniów z dziesięciu szkół angielskich w wieku 15-16 lat. Do badania wybrano uczniów w wieku lat 16 z ostatnich klas końcowego etapu kształcenia obowiązkowego. W Polsce byli to uczniowie III klasy gimnazjum, a w Anglii uczniowie najstarszych klas z poziomu edukacyjnego KS4 (14-16 lat). W badaniu wzięli udział uczniowie z dziesięciu losowo wybranych szkół z podobnych pod względem charakterystyki obszarów Polski i Wielkiej Brytanii. W Polsce był to Powiat Siedlecki, w Anglii hrabstwo Shropshire.

Pytania zadawane zarówno w wywiadzie, jak i w ankiecie, odnosiły się następujących zagadnień ZR oraz EZR:

- Znajomość i rozumienie terminu zrównoważony rozwój.
- Znajomość aktualnych, globalnych problemów.
- Znajomość organizacji pozarządowych działających na rzecz poprawy środowiska przyrodniczego i sytuacji ludzi.

- Opinii na temat tego, które grupy społeczne (osoby indywidualne, politycy, biznes) mają największy wpływ na stan środowiska przyrodniczego, sytuację innych ludzi i ekonomię.
- Umiejętność myślenia analitycznego (krytycznego), czyli dostrzegania związków przyczynowo - skutkowych i zależności funkcjonalnych, a także umiejętność komunikacji i wyrażania swoich przemyśleń w odniesieniu do takich aspektów zrównoważonego rozwoju jak:
  - oszczędzanie energii,
  - segregacja i recykling odpadów,
  - wpływ zakupów na stan środowiska i życie ludzi,
  - konsekwencji dla środowiska, życia innych ludzi i ekonomii, tego że produkcja większości przedmiotów ma miejsce w Chinach,
  - wpływ wzrostu zużycia papieru na środowisko?
- Podejmowania w życiu codziennym działań służących zrównoważonemu rozwojowi.

Treść wypowiedzi uczniów, została zanalizowana pod względem opanowania przez nich założonych (postulowanych) kompetencji EZR.

W pracy doktorskiej została przeprowadzona bardzo obszerna analiza otrzymanych wyników badań. Najważniejsze wnioski można podsumować następująco:

W odniesieniu do założonej kompetencji EZR, jaką jest całościowe podejście do zagadnienia zrównoważonego rozwoju można wyciągnąć następujące wnioski:

- Znajomość samego terminu i definicji zrównoważonego rozwoju jest lepsza u uczniów z Anglii niż u uczniów z Polski. Pomimo jednak dobrej znajomości terminu ZR i rozumienia jego znaczenia tylko jeden spośród angielskich uczniów posłużył się tym terminem w uzasadnieniu odpowiedzi na dalsze pytania ankiety.

- Przy omawianiu problemów przyczyniających się do niezrównoważonego funkcjonowania świata w obu krajach zdecydowanie większa liczba uczniów potrafiła wskazywać tylko na jeden komponent ZR. Te odpowiedzi należały również do bardzo zdawkowych i na ich podstawie trudno jest oceniać wiedzę uczniów i ich zrozumienie koncepcji ZR.

- W Polsce uczniowie odnoszą się przede wszystkim do przyrodniczego aspektu ZR, rzadziej do ekonomicznego i prawie wcale do zagadnień społecznych. W Anglii uczniowie dostrzegają globalne zagrożenia związane także z problemami społecznymi.

- Polscy uczniowie lepiej znają i potrafią analizować tematykę związaną z odpadami, podczas gdy angielscy uczniowie mają większą wiedzę na tematy związane z energetyką.

- Pomimo tego, że zarówno w Polsce jak i w Anglii, wielu uczniów podkreślało wagę ochrony środowiska, tylko pojedynczy uczniowie odnosili się do bardzo ważnego zagadnienia ZR, jakim jest utrata różnorodności biologicznej.

Rezultaty badań odnoszące się do założonej kompetencji EZR, jaką jest postawa obywatelska wskazują na to, że:

- W obu krajach działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, które podejmują uczniowie w głównej mierze ograniczają się do tak podstawowego działania jak segregowanie odpadów.

- Uczniowie nie wiążą dokonywania zakupów z oddziaływaniem na stan przyrody i jakość życia innych ludzi. Pod koniec obowiązkowej edukacji uczniowie w Polsce i W Anglii nie dokonują świadomych wyborów konsumenckich, które przyczyniałyby się do wdrażania ZR.

- Polscy uczniowie wskazują na osoby indywidualne jako te, które mają największy wpływ na stan środowiska i sytuację ludzi, podczas gdy angielscy uczniowie działania indywidualne ocenili najniżej. Zdaniem uczniów z Anglii największy wpływ na stan środowiska i sytuację ludzi ma biznes.

- W obu krajach uczniowie w niewielkim stopniu znają organizacje pozarządowe działające na rzecz zrównoważonego rozwoju i tylko pojedyncze osoby udzielają się w takich organizacjach.

W odniesieniu do założonej kompetencji EZR, jaką jest wizja przyszłości tylko pięcioro uczniów (Polska 2, Anglia 3) wskazywało na konieczność podejmowania pewnych działań z uwagi na troskę o przyszłe pokolenia.

### **Wnioski końcowe:**

- Edukacja formalna jest bardzo ważnym miejscem dla realizacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Aż 40 % uczniów w Polsce i 65% uczniów w Anglii oceniło, że wiedzę na temat środowiska przyrodniczego, ekologii i odpowiedzialnych (proekologicznych) działań czerpią ze szkoły.
- Na podstawie przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że, mimo iż Wielka Brytania jest bardziej zaawansowana w realizację ram wdrożenia zaleceń Dekady EZR w edukacji formalnej stan tej edukacji zarówno w zakresie realizacji podstawy programowej i funkcjonowania szkoły jak i kształtowania kompetencji ucznia nie jest znacząco lepszy w Wielkiej Brytanii niż w Polsce.

- Nauczanie i kształtowanie postaw u uczniów w obu krajach odbywa się w sposób zwięzły, z perspektywy jednego aspektu ZR. Zdecydowana mniejszość uczniów potrafi analizować zagadnienia ZR w szerszym kontekście, dostrzegając wzajemne powiązania pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a kwestiami społecznymi i ekonomicznymi.
- Z rezultatów przeprowadzonych badań wynika, że EZR potrzebuje innego sposobu uczenia niż w zakresie tradycyjnych przedmiotów. Nie opartego na indoktrynacji i deklamowaniu formułek, ale na rzeczywistym zrozumieniu konieczności dbania o ZR, a więc na nowym odczytaniu słynnego powiedzenia J. Deweya, że szkoła nie ma przygotowywać do życia, ale być samym życiem. Jeżeli cała praca (życie) szkoły nie będzie przesiąknięta ideą ZR, to EZR będzie przynosić równie mierne efekty, jak dotychczas, czemu nie zaradzą żadne podejmowane przez rządy państw ustawy i rozporządzenia.

### **Spis literatury, z której korzystano do opracowania pracy doktorskiej** (książki i artykuły)

Batorczak A. – 2007, *Wskaźniki edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] Kalinowska A. Lenart W. (red) (2007) *Wybrane zagadnienia z ekologii i ochrony środowiska. Teoria i praktyka zrównoważonego rozwoju. Wybór wykładów z lat 2004-2007*, Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym, Warszawa

Berlińska A., Kozłowska –Rajewicz A., Czapla M. – 2010, *Zrównoważony rozwój – upowszechnianie zagadnienia w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, [w:] Tuszyńska (red.) *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, Wydział Biologii, Pracownia Dydaktyki Biologii, L. Uniwersytet Warszawski, Warszawa

Bielecki I. – 2007, *Wskaźniki w polityce UE*, materiały szkoleniowe, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Podyplomowe Studium Ewaluacji Projektów Finansowanych przez Unię Europejską, Warszawa

Borys T. (red), 2010: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Fundacja Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych, Wrocław

Breiting S., Mayer M., Mogensen F – 2005, *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Vienna

Brzeziński J.- 1978, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa

Champaign P. – 1996, *Why Bother with Environmental Education*, [w:] Inman S. Champaign P. (red) *Thinking futures. Environmental Education in Initial Teacher Training. Handbook for educators*, WWF-UK

Cichy D. – 2005, *Uwarunkowania edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] Cichy D. (Red.), *Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównoważonego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, WSP ZNP, Warszawa

Cichy D. – 2005, *Edukacja środowiskowa w polskiej szkole*, [w:] Tuszyńska L.(Red), *Edukacja Środowiskowa Społeczności Lokalnych w Polsce i w innych krajach Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

DfES – 2006, *Sustainable Schools for pupils, communities: Consultation paper*, UK

*Education for Sustainable Development in the UK in 2010*, UK National Commission for UNESCO, September 2010

Education for Sustainable Development Indicators Advisory Group – 2008, *ESD in the UK in 2008: A Survey of Action. The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, UK National Commission for UNESCO, UK

Europejska Komisja Gospodarcza ONZ – 2008, *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa

Gajuś – Lankamer E., Wójcik A. M. - 2010, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Poradnik dla Studentów i nauczycieli*, UMCS, Lublin

Gajuś- Lankamer E., Wójcik A.M. – 2010, *Analiza ciągłości edukacji dla zrównoważonego rozwoju w aspekcie środowiskowym na różnych poziomach kształcenia ogólnego w Polsce*, [w:] Borys T.(red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Tom IV Edukacja dla ładu środowiskowego*, Fundacja Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych, Wrocław

Heren B. (red.) – 2004, *One School at a Time. A Decade of Learning for Sustainability*, WWF-UK

Hłuszczyk H. – 2005, *Projekty edukacji szkolnej sposobem wzmocnienia zrównoważonego rozwoju*, [w:] Cichy D. (Red) *Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównoważonego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, WSP ZNP, Warszawa

Jackson L. – 2007, *Leading Sustainable Schools: what the research tell us*, WWF-UK

Kafel K. – 2007, *W gąszczu definicji dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] Kalinowska A. Lenart W. (Red), *Wybrane zagadnienia z ekologii i ochrony środowiska. Teoria i praktyka zrównoważonego rozwoju. Wybór wykładów z lat 2004-2007*, Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym, Warszawa

Kafel K., Lenart W. (Red.) – 1996, *Rozwój zrównoważony w edukacji szkolnej. Jak nauczać zgodnie z ideami Szczytu Ziemi. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Kalinowska A. – 2007, *Dekada Edukacji dla zrównoważonego Rozwoju – zmniejszanie barier*, [w] Kalinowska A. Lenart W. (Red) (2007) *Wybrane zagadnienia z ekologii i ochrony środowiska. Teoria i praktyka zrównoważonego rozwoju. Wybór wykładów z lat 2004-2007*, Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym, Warszawa



Kalinowska A. – 2006, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w Polsce – stan i wyzwania*, [w:] Kassenberg A., Welfens M. J. (red.) – 2006, *Ocena efektywności edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – sposoby podejścia i strategie wdrażania*, Instytut na Rzecz Ekorozwoju, Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt and Energie

Kalinowska A. – 2003, *Edukacja ekologiczna i szkolenia*, [w:] Andrzejewski R., Weigle A. *Różnorodność biologiczna Polski*, Narodowa Fundacja Ochrony Środowiska, Warszawa

Kozłowski S. – 2005, *Przyszłość Ekorozwoju*, Wydawnictwo KUL, Lublin

Mazurkiewicz G. – 2012, *Jakość edukacji, społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] Mazurkiewicz G (Red). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

Members of the Transfer-21 Programme” Quality and Competences” working group – 2007, *Guide Education for Sustainable Development at Secondary Level. Justification, competences, learning opportunities*, Transfer-21 Programme, Berlin

Ministerstwo Środowiska – 1999, *Strategia Zrównoważonego Rozwoju Polski do 2025r.*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa

Morżoł I. – 2007, *Rola organizacji międzynarodowych w Dekadzie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na przykładzie UNESCO*, [w:] Kalinowska A. Lenart W. (red) (2007) *Wybrane zagadnienia z ekologii i ochrony środowiska. Teoria i praktyka zrównoważonego rozwoju. Wybór wykładów z lat 2004-2007*, Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym, Warszawa

Okoń W. – 2004, *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie czwarte uzupełnione i poprawione*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa

Okońska –Walkowicz A., M. Plebańska, H. Szaleniec – 2009, *O kompetencjach kluczowych, e-learningui metodzie projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa

Ofsted – 2003, *Taking the first step towards an education for sustainable development. Good practice in primary and secondary schools (HMI 1658)*, Ofsted, UK

Ofsted – 2008, *Schools and sustainability. A Climate for change ?*, Ofsted, UK

Paden M – 2000, *Education for Sustainability and Environmental Education* [w:] Wheeler K., Perraca Bijur A. (red) *Education for a Sustainable Future. A Paradigm of Hope for the 21<sup>st</sup> Century*, Kluwer Academic / Plenum Publishers. New York

Palmer J. – 1998, *Environmental Education in the 21st century. Theory, Practice, Progress and Promise*, Routledge, London

Panasiewicz A. 2010:*Edukacja ekologiczna w międzynarodowych dokumentach i konwencjach*, [W:] Borys T. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Tom IV Edukacja dla ład u środowiskowego*, Fundacja Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych, Wrocław

Parliamentary Commissioner for the Environment (PCE) – 2004, *See Change: Learning and Education for Sustainability*. Wellington, New Zealand

*Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego* z dn.15.01.2009 r. Dz. U.Nr4 poz. 17

*Przez Edukację do Zrównoważonego Rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej-2001*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa

Ptak M. 2010: *Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej i Narodowy Plan Edukacji Ekologicznej jako dokumenty określające cele i zadania z zakresu edukacji ekologicznej w Polsce*, [w:] Borys T. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Tom IV Edukacja dla ładu środowiskowego*, Fundacja Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych, Wrocław

Raaij R. Bormann I. – 2010, *Badania na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Które priorytety są niezbędne ?*, (w) Borys T. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Tom I Główne problemy*, Fundacja Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych, Wrocław

Reid A. Nickel, J. Scott W (red) – 2006, *Indicators for Education for Sustainable Development: a report on perspectives, challenges and Progress*, Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society

Samonek-Miciuk. E., Pedryc-Wrona M. - 2010, *Edukacja dla trwałego i zrównoważonego rozwoju w procesie kształcenia profesjonalnych przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych* [W:] Tuszyńska L. *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, Wydział Biologii Uniwersytetu Warszawskiego

SEED – 2009, *S3:sustainable school self –evaluation. Driving school improvement through sustainable development*, Department for Children, Schools and families, UK,

*Słownik języka polskiego PWN* -2005, Warszawa

Sterling S. – 2001, *Sustainable Education. Revision Learning and Change*, J. W. Arrowsmith Ltd, Bristol, UK

Stożek E. – 2011, *Edukacyjna wartość dodana (EWD)jako wskaźnik ewaluacyjny w projektach edukacyjnych*,[w:] materiały konferencyjne XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków

Strykowski W., J. Strykowska, J. Pielachowski - 2003, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań

Symons G. – 2008, *Practice, Barriers and Enablers in ESD and EE: A Review of the Research*, SEEd, Field Studies Council Head Office, UK

*S3:sustainable school self –evaluation. Driving school improvement through sustainable development*, Department for Children, Schools and families, UK 2009

Tuszyńska L. (red) – 2010, *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, Wydział Biologii, Pracownia Dydaktyki Biologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa

Tuszyńska L. – 2010, *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego rozwoju i jej realizacja w polskiej szkole* [w:] Tuszyńska (red.) *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, Wydział Biologii, Pracownia Dydaktyki Biologii, L. Uniwersytet Warszawski, Warszawa

Tuszyńska L – 2008, *Diagnoza stanu edukacji środowiskowych społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

Qualification and Curriculum Authority – 2009 r., *Sustainable development in action. A curriculum planning guide for schools*, Qualification and Curriculum Authority, London, UK

Qualifications and Curriculum Authority – 2007 r., *The global dimension in action: A curriculum planning guide for schools 2007*, The Qualifications and Curriculum Authority (QCA), London UK

UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development – 2005, *Background Paper on Development of Indicators to Measure Implementation of the UNECE Strategy for ESD*, Vienna (Austria)

UK Commission for UNESCO – 2010, *Education for Sustainable Development in the UK in 2010*, London, United Kingdom

United Nations Economic and Social Council – 2011, *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*, United Nations Economic Commission for Europe Steering Committee on Education for Sustainable Development, six meeting, Geneva

Waszkiewicz H., Tyralska-Wojtycza E. – 2004, *Zielony Certyfikat. Placówka Oświatowa jako Ośrodek Zrównoważonego Rozwoju*, Fundacja Ośrodka Edukacji ekologicznej, Mazowiecki Regionalny Ośrodek Edukacji Ekologicznej, Warszawa

Welfens M.J., Liedtke C. – 2006, *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – w Niemczech – stan i wyzwania*, [w:] Kassenberg A., Welfens M. J. (red) – 2006, *Ocena efektywności edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – sposoby podejścia i strategie wdrażania*, Instytut na Rzecz Ekorozwoju, Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt and Energie, Warszawa