

Edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo

Polskie szkoły podstawowe i ich uczniowie
na tle międzynarodowym

RAPORT



Autorzy:

Paweł Penszko

Olga Wasilewska

Alina Stanaszek

Anna Chomczyńska-Czepiel

dr Elżbieta Barbara Ostrowska

Katarzyna Furman

Nadzór merytoryczny:

Olga Wasilewska

Współpraca:

dr Katarzyna Hermann, Maciej Kolczyński (przeprowadzenie wywiadów pogłębionych)

dr Paweł Maranowski (przygotowanie wykresów)

Recenzentki:

dr hab. Ligia Tuszyńska prof. APS

dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska, prof. StANS

Redakcja językowa: Monika Niewielska

Projekt okładki: Marcin Kot

Zdjęcie na okładce: Shutterstock.com

Skład: Marcin Kot

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

DOI: 10.24131/r20260930

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy 2026

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie

Autorstwa 4.0. Nie dotyczy zdjęcia na okładce.

**Wzór cytowania:**

Penszko, P., Wasilewska, O., Stanaszek, A., Chomczyńska-Czepiel, A., Ostrowska, E. B., Furman, K.

(2026). *Edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Polskie szkoły podstawowe i ich*

uczniowie na tle międzynarodowym. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Warszawa 2026

Spis treści

1. Wprowadzenie.....	7
1.1. Cel raportu.....	7
1.2. Kluczowe pojęcia.....	8
1.3. Źródła danych.....	15
1.4. Uwagi dotyczące zakresu i treści raportu.....	26
2. Wiedza i postawy uczniów	29
2.1. Wiedza w zakresie rozwoju zrównoważonego środowiskowo	31
2.2. Postawy i zachowania prośrodowiskowe.....	42
2.3. Zależności między wiedzą a postawami i zachowaniami uczniów.....	66
2.4. Zależności między działaniami rodziców a wiedzą oraz postawami i zachowaniami uczniów	69
3. Postawy i kompetencje nauczycieli oraz dyrektorów szkół.....	76
3.1. Postawy nauczycieli	76
3.2. Kompetencje nauczycieli i ich doskonalenie zawodowe	80
3.3. Postawy dyrektorów szkół	87
3.4. Kompetencje dyrektorów szkół i ich doskonalenie zawodowe	89
4. Działania podejmowane w szkołach.....	91
4.1. Szkolne podejście do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo	92
4.2. Nauczane treści	103
4.3. Praktyki nauczycieli	106
Bibliografia.....	120
Aneks – tabele z danymi źródłowymi do wykresów	127

Kluczowe wnioski

- W raporcie przedstawiono wyniki analiz dotyczące tych spośród wielu różnorodnych kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowego, które były mierzone w badaniach ICCS 2022 i TIMSS 2023 (z wyłączeniem kompetencji krytycznego myślenia). Są to postawy uczniów wobec środowiska naturalnego, ich wiedza środowiskowa oraz znajomość i rozumienie kwestii obywatelskich.
- W badaniu TIMSS 2023 polscy czwartoklasiści uzyskali najwyższy wynik w pomiarze wiedzy środowiskowej wśród uczestniczących w badaniu krajów Unii Europejskiej.
- Relatywnie wysokie wyniki na tle rówieśników uzyskali także ósmoklasiści z Polski w badaniu ICCS 2022 mierzącym wiedzę obywatelską, w tym związaną z rozwojem zrównoważonym środowiskowo – na 20 krajów uwzględnionych w porównaniach istotnie wyższe wyniki uzyskali jedynie uczniowie z 2 krajów.
- Większą wiedzę obywatelską i środowiskową wykazywali się w Polsce uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, a także uczniowie z dużych miast.
- Jak pokazało badanie TIMSS 2023, na wczesnych etapach edukacyjnych wiedza środowiskowa dziewcząt i chłopców w Polsce jest zbliżona. Natomiast w pomiarze wiedzy obywatelskiej, w tym dotyczącej rozwoju zrównoważonego środowiskowo, w ósmej klasie dziewczęta uzyskały lepszy średni wynik.
- Analiza deklaracji uczniów czwartej i ósmej klasy szkoły podstawowej pokazuje, że polscy uczniowie mają generalnie pozytywny stosunek do ochrony środowiska i dostrzegają potrzebę podejmowania działań na jego rzecz. Zarazem porównania z innymi krajami dają bardziej złożony obraz. W przypadku części konkretnych aspektów ochrony środowiska odpowiedzi polskich uczniów są mniej jednoznaczne niż w wielu innych krajach. Polscy czwartoklasiści w mniejszym stopniu niż ich rówieśnicy z pozostałych badanych krajów uważają ochronę środowiska za ważną wartość.
- Polscy uczniowie często deklarują codzienne podejmowanie działań na rzecz ochrony środowiska, przede wszystkim oszczędzanie energii czy wody, co pozytywnie wyróżnia ich na tle innych krajów. Rzadziej natomiast angażują się w działania wymagające większej aktywności czy współpracy z innymi (są to jednocześnie obszary, w których szkoła odgrywa szczególnie istotną rolę).
- Polscy ósmoklasiści popierają działania na rzecz środowiska. Niemniej odsetek uczniów zgadzających się ze stwierdzeniem, że rządy powinny koncentrować się na ochronie środowiska bardziej niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego, wynosi w Polsce 62% i jest najniższy wśród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu.

- Wyniki sugerują, że zmiana klimatu jest dla uczniów w Polsce zagadnieniem bardziej złożonym i mniej jednoznacznym niż pozostałe problemy środowiskowe. To właśnie w tym obszarze odnotowano największe różnice w odpowiedziach. Młodzież o większej wiedzy obywatelskiej oraz z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie częściej postrzegają zmianę klimatu jako poważne zagrożenie dla przyszłości świata.
- Z odpowiedzi dziewcząt wynika, że bardziej niż chłopcy troszczą się one o środowisko, częściej podejmują działania prośrodowiskowe i wyrażają gotowość do angażowania się w takie działania w przyszłości.
- Ogólnie rzecz biorąc, wyższy status społeczno-ekonomiczny wiąże się z bardziej prośrodowiskowymi postawami i z większą świadomością wybranych problemów środowiskowych, lecz nie wszystkie tego rodzaju zależności są jednoznaczne.
- Znaczna część dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych docenia znaczenie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.
- Z odpowiedzi uczniów wynika, że – w porównaniu z innymi krajami – polskie szkoły podstawowe nie kładły silnego nacisku na kwestie ochrony środowiska.
- Szkoły podstawowe w Polsce współpracują z podmiotami zewnętrznymi na rzecz ochrony środowiska.
- Znaczna część działań z zakresu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, realizowanych dotychczas w polskich szkołach podstawowych, była rezultatem oddolnej inicjatywy i zaangażowania pojedynczych nauczycieli lub dyrektorów, a nie podejścia systemowego.
- Z literatury przedmiotu oraz wywiadów pogłębionych wynika, że system kształcenia nauczycieli w Polsce nie przygotowuje ich odpowiednio do prowadzenia skutecznej edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju ani edukacji klimatyczno-środowiskowej (w tym do edukacji terenowej).
- Dotychczasowa oferta placówek doskonalenia nauczycieli w zakresie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo jest skromna (zwłaszcza jeśli chodzi o edukację klimatyczną i terenową) oraz ma charakter raczej epizodyczny niż stały.
- Interdyscyplinarna edukacja klimatyczna i zintegrowane nauczanie przyrody będą dużym wyzwaniem dla wielu nauczycieli.
- Choć dostępnych jest wiele wartościowych i bezpłatnych materiałów do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, nauczyciele mogą mieć trudności z szybkim dotarciem do tych o zweryfikowanej jakości, aktualnych i spójnych z nową podstawą programową.

- Istnieje zapotrzebowanie na poradniki ułatwiające integrację międzyprzedmiotową, prowadzenie edukacji terenowej i wdrażanie dobrych praktyk prośrodowiskowych w szkole.
- Przydatne byłoby stworzenie platformy wymiany materiałów, dobrych praktyk i informacji w obszarze edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo między szkołami, a także z podmiotami zewnętrznymi.

1. Wprowadzenie

Główne wnioski:

- Przez rozwój zrównoważony środowiskowo rozumiemy rozwój społeczno-gospodarczy, przy którym zużycie zasobów naturalnych nie przekracza ich zdolności do odtwarzaniu się, a środowisko naturalne nie ulega degradacji. Taki model rozwoju jest oficjalnie uznany za właściwy przez ONZ i Rzeczpospolitą Polską.
- Przez edukację na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo rozumiemy kształtowanie wartości i kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, czyli wartości oraz wiedzy, umiejętności i postaw potrzebnych do realizacji modelu rozwoju zrównoważonego środowiskowo.
- Raport dotyczy tych spośród wielu różnorodnych kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowego, które były mierzone w badaniach ICCS 2022 i TIMSS 2023 (z wyłączeniem kompetencji krytycznego myślenia). Są to postawy uczniów wobec środowiska naturalnego, ich wiedza środowiskowa oraz znajomość i rozumienie kwestii obywatelskich.
- Oprócz danych z badań ICCS 2022 i TIMSS 2023 wykorzystujemy materiał z indywidualnych wywiadów pogłębianych oraz przeglądów stron internetowych.

1.1. Cel raportu

Celem niniejszego raportu jest przedstawienie wyników analizy danych dotyczących edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo w szkołach podstawowych w Polsce. Wykorzystujemy w nim dwa międzynarodowe badania edukacyjne (ICCS 2022 i TIMSS 2023), a jako uzupełnienie przeprowadzone przez nas wywiady oraz przeglądy materiałów dostępnych w internecie. Raport kierujemy do instytucji i osób działających w obszarze edukacji w Polsce, zwłaszcza na etapie szkoły podstawowej. W związku z tak postawionym celem raportu, kwestie definicyjne i teoretyczne ograniczamy do niezbędnego minimum. Nie opisujemy barier we wdrażaniu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo ani nie formułujemy wskazówek i rekomendacji, ponieważ te treści ujęliśmy w osobnej publikacji (Penszko i in., 2026).

1.2. Kluczowe pojęcia

Pojęcie zrównoważonego rozwoju

Punktem wyjścia do mówienia o edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo jest pojęcie zrównoważonego rozwoju. Najbardziej wpływową jego definicją jest ta zapisana w Raporcie Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju z 1987 r. „Nasza wspólna przyszłość” (zwanym też Raportem Brundtland, od nazwiska przewodniczącej tej komisji). Zgodnie z nią, **zrównoważony rozwój to „rozwój, który zaspokaja potrzeby obecne, nie pozbawiając przyszłych pokoleń możliwości zaspokojenia ich potrzeb”** (Dobrzańska i in., 2018).

Organizacja Narodów Zjednoczonych uznała zrównoważony rozwój za model, do którego powinny dążyć wszystkie kraje. Uznaje to również Polska, czego wyrazem jest art. 5 Konstytucji, stanowiący, że Rzeczpospolita Polska kieruje się zasadą zrównoważonego rozwoju. Na poziomie całego świata obowiązuje przyjęta 25 września 2015 roku Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju do roku 2030, w której określono 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju¹. Ponadto jednym z głównych priorytetów strategicznych Unii Europejskiej jest obecnie zielona transformacja, oznaczająca w istocie przejście od modelu niezrównoważonego wzrostu do modelu zrównoważonego rozwoju. Pojęcia transformacji i zrównoważonego rozwoju są ze sobą łączone w unijnych dokumentach i opracowaniach, na przykład w Zaleceniu Rady z dnia 16 czerwca 2022 w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju (2022/C 243/01).

Organizacja Narodów Zjednoczonych wyróżnia 3 wymiary zrównoważonego rozwoju: środowiskowy, ekonomiczny i społeczny. Niniejszy raport dotyczy pierwszego z nich. Ludzie do życia potrzebują zasobów i tak zwanych usług, które pochodzą z ich środowiska naturalnego (żywności, wody, surowców itd.). **Za zrównoważony środowiskowo można uznać rozwój społeczno-gospodarczy, przy którym zużycie zasobów naturalnych nie przekracza ich zdolności do odtwarzania się, a środowisko naturalne nie ulega degradacji.** Taką definicję przyjęliśmy w niniejszym raporcie. Obecnie społeczeństwa europejskie, w tym polskie, mimo poprawy w niektórych obszarach, funkcjonują w sposób zdecydowanie niezrównoważony, co przejawia się w nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych i degradacji środowiska (European Environment Agency, 2025). Przejście do modelu zrównoważonego środowiskowo jest kluczowe, ponieważ logiczne rozumowanie prowadzi do wniosku, że cywilizacja, która wyczerpie zasoby i zdegraduje podtrzymujące jej istnienie środowisko do poziomu uniemożliwiającego

¹ <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/agenda-2030>

zaspokojenie swoich potrzeb, nie jest w stanie przetrwać². Obecny brak równowagi skazuje kolejne pokolenia na tego rodzaju poważne konsekwencje.

Do koncentracji na wymiarze środowiskowym zrównoważonego rozwoju skłoniły nas dwa względy. Pierwszym z nich jest dostępność danych na ten temat, pochodzących z międzynarodowych badań edukacyjnych. Drugim – konieczność zawężenia tematu, tak by nie przekraczał ram przyjętych dla niniejszego raportu. W związku z tym nie poruszamy tu problematyki związanej ściślej ze społecznym i ekonomicznym wymiarem zrównoważonego rozwoju, na przykład wątku nierówności społecznych i ubóstwa. Warto jednak pamiętać, że kwestie środowiskowe, społeczne i ekonomiczne są ze sobą ściśle związane, dlatego również w praktyce edukacyjnej nie jest wskazane ich rozdzielanie (Walosik, 2013).

Pojęcia związane z edukacją

Już w 1992 roku na Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro podkreślono, że **edukacja odgrywa krytyczną rolę w przejściu do modelu zrównoważonego rozwoju**. Dostrzeżono, że model ten wymaga od ludzi określonych kompetencji – wiedzy, umiejętności, postaw – a także wartości, które motywują do podejmowania lub niepodejmowania odpowiednich działań. Kształtowanie tych kompetencji i wartości powinno być zadaniem systemu edukacji. Dlatego Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych ogłosiło lata 2005–2014 Dekadą Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Kontynuacją tego przedsięwzięcia jest obecnie obowiązujący dokument strategiczny Narodów Zjednoczonych „Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju”³. Podkreślono w nim, że edukacja wspiera osiągnięcie każdego z 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju. Odzwierciedla to opracowanie UNESCO (2017), które dla każdego z tych celów określa potrzebne kompetencje, czyli wiedzę, umiejętności i gotowość do podjęcia działań. Rangę tego tematu dla ONZ potwierdza także ogłoszenie roku 2026 Międzynarodowym Rokiem Wolontariuszy na rzecz Zrównoważonego Rozwoju.

Edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju można **zdefiniować** jako działania kształtujące wiedzę, umiejętności, postawy i wartości niezbędne do urzeczywistnienia wizji zrównoważonego rozwoju. Zadania z tego obszaru wpisano również do **ustawy Prawo oświatowe**, które w art. 1 nakłada na system edukacji obowiązek m.in. upowszechniania wśród dzieci i młodzieży „wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie

² W pewnych sytuacjach może dojść do zastąpienia jednego rodzaju zasobów innymi (na przykład drewna innym surowcem), ale nieracjonalne byłoby założenie, że takiej zmiany można dokonać w każdym przypadku, bez negatywnych konsekwencji i nieskończoną liczbę razy.

³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215.locale=en>

postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej” (pkt 15) oraz „wiedzy o zasadach racjonalnego odżywiania oraz przeciwdziałaniu marnowaniu żywności” (pkt 16).

Przez analogię, **edukację na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo** rozumiemy jako kształtowanie kompetencji i wartości potrzebnych do realizacji modelu zrównoważonego rozwoju w wymiarze środowiskowym. Edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo jest więc częścią edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, skoncentrowaną na kwestiach relacji między ludźmi a środowiskiem naturalnym. Przy czym zarówno międzynarodowe dokumenty strategiczne (ramy „Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju” ONZ, Europejski Zielony Ład), jak i opracowania naukowe (Radišić i Knain, 2026) podkreślają, że nie chodzi tu o proste nabycie kilku dodatkowych kompetencji, lecz o głębszą transformację sposobu, w jaki myślimy o tych relacjach, jak nauczamy, uczymy się i zachowujemy. W związku z tym **duże znaczenie ma kształtowanie nie tylko wiedzy, ale również postaw, wartości, a przede wszystkim gotowości do działania** (Falkowska i Tuszyńska, 2025; Radišić i Knain, 2026; Sass i in., 2025).

W przestrzeni publicznej funkcjonuje kilka zbliżonych pojęć, o których warto wspomnieć. Tym bardziej, że w praktyce często są używane zamiennie, bez doprecyzowania i wyjaśnienia ich znaczenia.

Edukacja klimatyczna to termin o węższym znaczeniu, ponieważ koncentruje się na klimacie planety, wpływie czynników naturalnych i działalności człowieka na jego zmianę oraz skutkach możliwej katastrofy klimatycznej (Wyszkowski i in., 2021). Problematyka ta została bardzo wyeksponowana przez ONZ w przywoływanych wcześniej ramach strategicznych „Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju”. Trudno się temu dziwić, ponieważ zmiana klimatu jest obecnie podstawowym zagrożeniem dla możliwości zaspokajania swoich potrzeb przez przyszłe pokolenia. W dłuższej perspektywie czasowej prowadzić może do znacznego zmniejszenia potencjału produkcji żywności, obniżenia stabilności i bezpieczeństwa życia oraz zwiększenia śmiertelności (IPCC, 2023). Edukację klimatyczną można więc uznać za część składową edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Termin **edukacja ekologiczna** jest często używany w polityce publicznej, pojawia się w oficjalnych nazwach jednostek organizacyjnych i dokumentów. Stosowany jest również w przyjętym przez polski rząd dokumencie strategicznym „Polityka ekologiczna państwa 2030”, w którym jednym z kierunków interwencji jest „edukacja ekologiczna, w tym kształtowanie wzorców zrównoważonej konsumpcji”. Termin ten może być różnie rozumiany. Jednym ze znaczeń jest kształtowanie **świadomości ekologicznej** (Wróblewski, 2017;

Żeber-Dzikowska, 2013). Świadomość ekologiczna bywa zaś postulatywnie definiowana jako zrozumienie nierozzerwalnej więzi człowieka i ludzkości ze środowiskiem naturalnym, w tym zależności dobrobytu ludzi od stanu tego środowiska (Dobrzańska i in., 2008). Przy takiej definicji świadomość ekologiczną można uznać za jedną z kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, a zatem edukację ekologiczną za część składową edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Inne, opisowe definicje świadomości ekologicznej odwołują się często do przekonań, postaw, wartości i emocji dotyczących przyrody oraz związków między przyrodą i człowiekiem (Dobrzańska i in., 2008; Janczarska-Bergel, 2022). O „kształtowaniu i wzmacnianiu świadomości ekologicznej” mówi również przywołana „Polityka ekologiczna państwa 2030”. Wprowadza ona jednak również termin „**kompetencji ekologicznych** (tj. wiedzy o środowisku, praktycznych umiejętności oraz proekologicznej motywacji do zmiany postaw i codziennych zachowań)” (Ministerstwo Środowiska, 2019, s. 77). Edukacja ekologiczna jest więc rozumiana jako kształtowanie kompetencji ekologicznych, co bardzo zbliża ją znaczeniem do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Podobnie znaczenie tego pojęcia określa Ilona Żeber-Dzikowska, która wprost pisze, że edukacja ekologiczna jest „elementem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju ukierunkowanym tylko na zagrożenia środowiska, często pomijającym aspekt społeczny i ekonomiczny” (Żeber-Dzikowska, 2013, s. 102). Przy takiej interpretacji edukacja ekologiczna dokładnie odpowiada edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Różnica między tymi pojęciami tkwi w rozłożeniu akcentów – pierwsze koncentruje uwagę na środowisku przyrodniczym, a drugie na przyszłym rozwoju społecznym. Oba przy tym zakładają, że między społeczeństwem a środowiskiem przyrodniczym zachodzi ścisły związek o fundamentalnym znaczeniu. Dodatkowo pojęcie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo nawiązuje do szerszego pojęcia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, która nie ogranicza się do kwestii środowiskowych, lecz ma za zadanie przygotowanie człowieka i społeczeństwa do odpowiedzialnego funkcjonowania w warunkach współzależności procesów środowiskowych, społecznych i ekonomicznych.

Edukacja środowiskowa, kolejny zadomowiony w Polsce termin, był często utożsamiany z edukacją ekologiczną (Dobrzańska i in., 2008; Kowalski, 2012; Lenart 2005). Niektórzy polscy autorzy uznawali, że dotyczy on nie tylko relacji człowieka z jego środowiskiem przyrodniczym, ale również społecznym (Kowalski, 2012; Walosik, 2013; Ziolo, 2002). Przy takim rozumieniu edukacja środowiskowa mogłaby być pojęciem szerszym niż edukacja ekologiczna i zbliżałaby się do pojęcia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju z jego trzema wymiarami (środowiskowym, społecznym i ekonomicznym). Przeważnie jednak edukację środowiskową

odnosi się wyłącznie do środowiska naturalnego, zwłaszcza do ochrony przyrody. Na przykład Ingrid Paško przyjmuje, że „edukacja środowiskowa obejmuje nauczanie o środowisku przyrodniczym, zasadach jego ochrony, uczy racjonalnego, zgodnego z prawami przyrody jego kształtowania i zajmuje się działaniem na rzecz wychowania w duchu zrozumienia konieczności harmonijnego współżycia człowieka z przyrodą” (Paško, 2001, s. 21). Za różnicę między edukacją środowiskową a edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju uznaje się często właśnie to, że ta pierwsza dotyczy tylko wymiaru środowiskowego, a druga również wymiaru społecznego i ekonomicznego (Falkowska i Tuszyńska, 2025). Podobnie jest z angielskojęzycznym odpowiednikiem tego terminu, *environmental education* (Radišić i Knain, 2026), którego znaczenie klasyczna definicja sformułowana w 1970 roku przedstawia jako „proces uznawania wartości i wyjaśniania pojęć w celu rozwijania umiejętności i postaw niezbędnych do zrozumienia i docenienia wzajemnych powiązań między człowiekiem, jego kulturą a otoczeniem biofizycznym. Edukacja środowiskowa obejmuje również praktykę podejmowania decyzji i samodzielnego formułowania kodeksu postępowania w kwestiach dotyczących jakości środowiska” (Biedenweg i in., 2013, s. 13). Przy takiej interpretacji edukacja środowiskowa mieści się w ramach edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, kładąc przy tym główny nacisk na relacje człowieka z przyrodą. Za równoznaczny można uznać termin **edukacja klimatyczno-środowiskowa**, który pojawia się ostatnio w związku z nową, realizowaną w szkołach podstawowych od września 2026 roku podstawą programową. W podstawie tej część treści jest zaliczona do tzw. modułu klimatycznego. Takie nazewnictwo podkreśla znaczenie problematyki zmian klimatu, mieszczącej się w nieco szerszym obszarze zagadnień związanych z relacjami między ludzkością a jej środowiskiem przyrodniczym.

Przedmiotem niniejszego raportu jest **kształtowanie kompetencji⁴ na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo w polskich szkołach podstawowych**. Choć Rada Europejska (w zaleceniu z dnia 22 maja 2018 r.) nie wymienia ich jako osobnej kompetencji kluczowej, to z uchwalonego przez nią dokumentu jasno wynika, że kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju wchodzą w skład co najmniej trzech kompetencji kluczowych: kompetencji obywatelskich, kompetencji w zakresie przedsiębiorczości oraz kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.

Analizy dotyczące kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo napotykają na dwie podstawowe trudności. Po pierwsze, **pojęcie to obejmuje bardzo wiele znaczeń**

⁴ Przez kompetencje rozumiemy wiedzę, umiejętności i postawy. Jako składnika kompetencji nie wymienia się przyjmowanych przez jednostkę wartości, lecz zakładamy, że są one silnie powiązane z jej postawami. Na postawy składają się natomiast trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny (Ossowska, 2020).

zróżnicowanych kompetencji. Dotyczy to również zbliżonego pojęcia **zielonych kompetencji**⁵ **lub zielonych umiejętności**⁶, często pojawiającego się w dyskursie o europejskim rynku pracy w kontekście zapotrzebowania na kompetencje, jakie rodzi zielona transformacja. Zgodnie z podejściem Komisji Europejskiej, pojęcie zielonych kompetencji obejmuje dwie odmienne kategorie kompetencji:

1. kompetencje zawodowe, często wąskie i specjalistyczne
2. kompetencje uniwersalne (tj. stosowane w bardzo wielu dziedzinach aktywności człowieka), o złożonym i abstrakcyjnym charakterze.

Przykładem kompetencji pierwszej kategorii są te potrzebne do zainstalowania panelu fotowoltaicznego. Są to kompetencje „zielone” w tym sensie, że ich posiadanie przez określoną grupę zawodową jest warunkiem koniecznym do rozwoju i upowszechnienia odnawialnych źródeł energii, czyli niezbędnego elementu zielonej transformacji i rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Tego rodzaju kompetencjami nie będziemy się w niniejszym raporcie zajmować, ponieważ są one w zasadzie nabywane na późniejszym etapie edukacji niż szkoła podstawowa (choć bazują na wiedzy, umiejętnościach i postawach ukształtowanych wcześniej).

Kompetencje drugiej kategorii zostały opisane w Europejskich ramach kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju GreenComp⁷ (Bianchi i in., 2022). Powinni je nabyć wszyscy

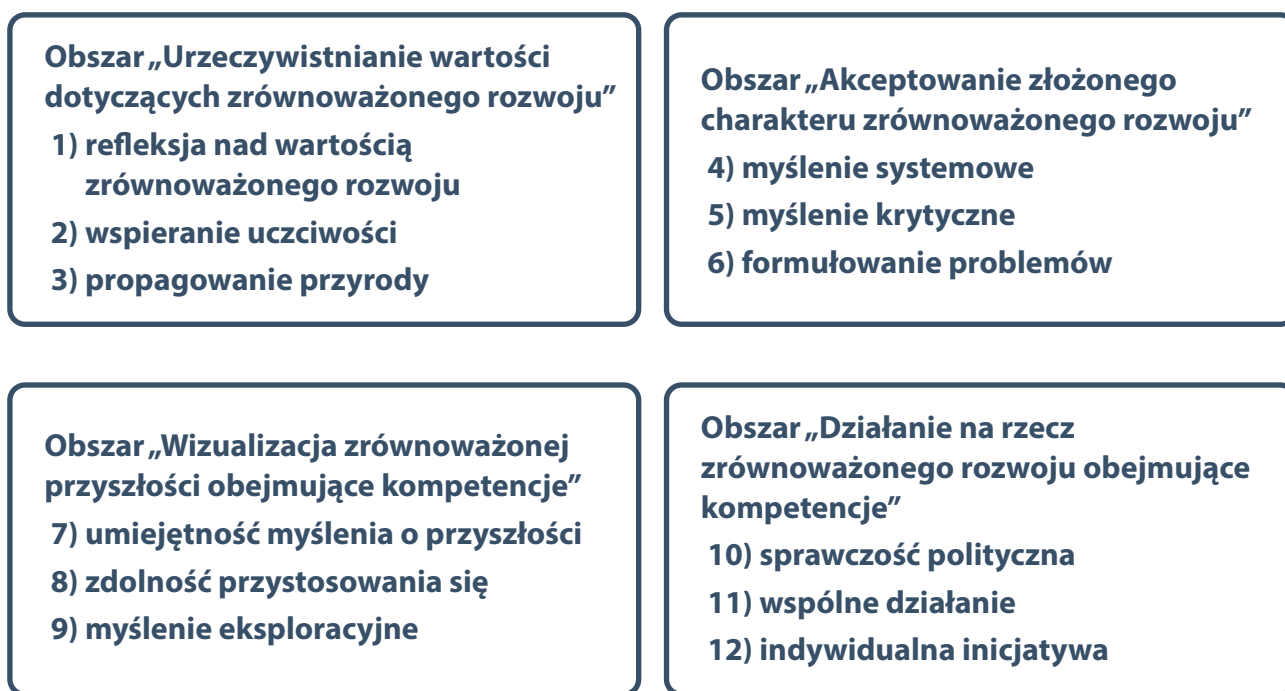
⁵ W obszarze rynku pracy częściej mówi się o „zielonych umiejętnościach”, natomiast w obszarze edukacji o kompetencjach na rzecz zrównoważonego rozwoju (Bianchi, 2020; Bianchi i in., 2026), czy też kompetencjach w zakresie zrównoważonego rozwoju, kompetencjach na rzecz zrównoważenia, albo kompetencjach dotyczących zrównoważonego rozwoju – bo i takie terminy są używane w polskich przekładach międzynarodowych opracowań i dokumentów. Subtelne rozróżnienia między tymi pojęciami, opisane są przykładowo w niedawnej publikacji sieci Eurydice (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024). Za rozróżnieniami tymi stoi między innymi krytyka pojęcia „zrównoważony rozwój” (*sustainable development*) jako nieadekwatnego lub wewnętrznie sprzecznego, skłaniająca do zastąpienia go określeniem *sustainability*, czyli „zrównoważenie” czy też „zrównoważoność”. Ponieważ niniejszy raport ma z założenia charakter empiryczny i ograniczamy w nim do minimum omawianie kwestii teoretycznych, nie odnosimy się do tej krytyki i nie omawiamy szerzej kwestii definicyjnych. Stosujemy w nim określenie „zrównoważony rozwój” ze względu na to, że jest lepiej zakorzenione w prawie i polityce publicznej, zwłaszcza w języku polskim, niż termin „zrównoważenie”.

⁶ Termin kompetencji oprócz umiejętności obejmuje również wiedzę i postawy. W obszarze rynku pracy silny nacisk kładzie się jednak na umiejętności jako bezpośrednio decydujące o tym, co pracownik może zrobić w ramach wykonywania swoich obowiązków zawodowych (w odróżnieniu od obszaru edukacji szkolnej, w której docenia i ocenia się także samą wiedzę ucznia). Temu należy prawdopodobnie przypisać koncentrację dyskursu na zielonych umiejętnościach (ang. *green skills*).

⁷ Na marginesie zauważmy, że sama nazwa tych ram, w formie skróconej zawierająca przymiotnik *green*, czyli „zielony”, a w formie rozwiniętej rzeczownik *sustainability*, czyli „zrównoważenie”, jest wymownym przejawem utożsamiania w praktyce zielonych kompetencji z kompetencjami na rzecz zrównoważenia, czy też zrównoważonego rozwoju.

obywatele, aby myśleć, planować i działać w sposób empatyczny, odpowiedzialny i z dbałością o planetę. W sposobie myślenia o celach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju można było w ostatnich dziesięcioleciach zaobserwować przejście od prostszego i bardziej bezpośredniego stymulowania prośrodowiskowych nawyków i zachowań do kształtowania świadomych obywateli, podejmujących odpowiedzialne prośrodowiskowe decyzje (Boeve-de Pauw i in., 2026). Efekty tego są widoczne w ramach GreenComp, które wyróżniają dwanaście takich kompetencji podzielonych na cztery obszary.

Rysunek 1.1. Kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju wg ram GreenComp



Źródło: Bianchi i in., 2022.

Jedną z tych dwunastu kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest krytyczne myślenie. W niniejszym opracowaniu pomijamy związaną z nim problematykę, ponieważ poświęciliśmy jej osobną analizę (Penszko i Wasilewska, 2024).

Ramy GreenComp stanowią użyteczną wskazówkę, jakie ogólne (tj. nieograniczone do konkretnej dziedziny wiedzy) kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju powinny być rozwijane od szkoły podstawowej, a nawet przedszkola. Nie są jednak wolne od drugiej, wyróżnionej przez nas podstawowej trudności, która jest związana z ich pomiarem. Złożony i abstrakcyjny charakter tych kompetencji, a także kluczowa rola wartości i postaw rzeczywiście przyjmowanych (a nie tylko deklarowanych) sprawiają, że rzetelna ocena ich poziomu u konkretnej osoby stanowi dla badaczy duże wyzwanie. „Trudne” nie oznacza jednak „niemożliwe”. W niniejszym opracowaniu posługujemy się danymi z międzynarodowych porównawczych badań edukacyjnych. Choć badania te nie opierają się na ramach GreenComp,

lecz innych założeniach teoretycznych, dostarczają pewnej wiedzy o kompetencjach na rzecz zrównoważonego rozwoju, o czym świadczą choćby artykuły i prace naukowe, które zestawiają ze sobą ramy GreenComp i narzędzia używane w międzynarodowych badaniach edukacyjnych (Bianchi i in., 2026; Borgonovi i in., 2022; Koršňáková i in., 2026). W praktyce zakres kompetencji, którymi się zajmujemy w niniejszym opracowaniu, jest w dużej mierze określony przez narzędzia zastosowane w badaniach ICCS 2022 i TIMSS 2023.

1.3. Źródła danych

Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w badaniach ICCS 2022 i TIMSS 2023

W raporcie odnosić będziemy się do danych z dwóch badań międzynarodowych, ICCS i TIMSS, które podejmują kwestię kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju, jakie posiadają dzieci i młodzież.

Najnowsza edycja badania ICCS została przeprowadzona w 2022 roku w ponad dwudziestu krajach, w tym w Polsce, gdzie objęła reprezentatywną próbę uczniów ósmych klas szkoły podstawowej. Głównym celem badania jest określenie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie. W tym celu uczniom przedstawia się do rozwiązania zadania wymagające wiedzy i rozumienia zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a za pomocą specjalnych kwestionariuszy bada się ich postawy i zaangażowanie obywatelskie. Kwestionariusze służące zebraniu dodatkowych informacji kontekstowych wypełniali również nauczyciele i dyrektorzy szkół (Szymborski i Wasilewska, 2023). Na potrzeby badania ICCS zdefiniowany został zakres tego, co dokładnie powinni wiedzieć i rozumieć młodzi obywatele, a także jakimi postawami powinni się charakteryzować. Ujęte w tym zostały kwestie związane ze zrównoważonym rozwojem, uznane za nieodzowny element kompetencji obywatelskich. W 2022 roku kwestie te były jednym z priorytetów badania. Uwzględniono je zarówno w ramach pomiaru wiedzy i umiejętności⁸, jak i w części dotyczącej postaw młodzieży⁹ (Wasilewska, 2023b; Schulz i in., 2023a). Wśród zadań mierzących wiedzę i rozumienie przez uczniów zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej¹⁰ 28 zostało

⁸ Obszar: „normy i wartości obywatelskie” uwzględnia zrównoważony rozwój w wymiarze środowiskowym, społecznym i ekonomicznym.

⁹ Obszar „postawy względem norm i wartości obywatelskich” obejmuje stosunek do zrównoważonego rozwoju w wymiarze środowiskowym.

¹⁰ W analizach uwzględniono zadania wykorzystane w badaniu realizowanym przy użyciu papierowych arkuszy testowych (*paper-based assessment*), w którym uczestniczyła Polska. W sumie w tej części badania wykorzystywanych było 121 zadań (Wasilewska, 2023b)

zaklasyfikowanych przez twórców jako związane z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju (Damiani i Fraillon, 2025). Zweryfikowaliśmy ich treść i stwierdziliśmy, że 14 z nich odnosi się do środowiskowego wymiaru zrównoważonego rozwoju.

Zadania wykorzystywane w badaniach międzynarodowych, takich jak ICCS i TIMSS, są z zasady niejawne. Ma to zapobiec wcześniejszemu zapoznaniu się z nimi przez uczniów. Dzięki utajnieniu część pytań może być powtarzana w kolejnych edycjach, co pozwala badaczom na wiarygodne śledzenie zmian w poziomie kompetencji na przestrzeni lat. Istnieją jednak wyjątki od tej reguły. Aby unaocznić, co i jak mierzone jest w badaniach międzynarodowych, niewielka liczba zadań, które nie będą już wykorzystywane w przyszłości, jest ujawniania. W ramce 1.1 przedstawiamy jedno z takich ujawnionych zadań z badania ICCS, które zostało przez nas zaklasyfikowane jako odnoszące się do środowiskowego wymiaru zrównoważonego rozwoju.

Ramka 1.1. Przykładowe zadanie ICCS 2022, odnoszące się do rozwoju zrównoważonego środowiskowo

Magda mieszka w bogatym kraju i chce być etyczną konsumentką. Oznacza to, że wnikliwie zastanawia się nad swoimi zakupami i bierze pod uwagę, w jaki sposób dany produkt został wytworzony, skąd pochodzi oraz jaki wpływ na środowisko mają jej decyzje zakupowe.

Magda zdecydowała, że będzie kupowała wyłącznie produkty wytwarzane w pobliżu jej miejsca zamieszkania.

Czym kierowała się Magda – jako etyczna konsumentka – w swojej decyzji?

- ☐₁ Produkty, aby do niej dotrzeć, są transportowane na krótką odległość.
- ☐₂ Produkty są lepszej jakości niż produkty wytwarzane gdzie indziej.
- ☐₃ Łatwiej jest jej skontaktować się z producentami w przypadku reklamacji.
- ☐₄ Może łatwiej przekonać znajomych do kupna tych samych produktów.

Metryczka zadania:

Treści – obszar tematyczny: normy i wartości obywatelskie

podobszar: zrównoważony rozwój

Umiejętności – obszar poznawczy: rozumowanie i stosowanie

Odsetek ósmoklasistów w Polsce, którzy wybrali poszczególne odpowiedzi:

1	49%
2	21%
3	21%
4	8 %
Brak odpowiedzi	2%

Zadanie sprawdza umiejętności rozumowania i stosowania wiedzy w praktyce w obszarze zrównoważonego rozwoju. Mierzona umiejętność wymaga powiązania wiedzy teoretycznej zawartej we wprowadzeniu (definicji etycznej konsumentki) z konkretną sytuacją opisaną w tym zadaniu.

Aby poprawnie odpowiedzieć na pytanie, uczeń powinien przeanalizować podaną definicję etycznej konsumpcji, zwrócić szczególną uwagę na aspekt, skąd pochodzi produkt, i odnieść to do decyzji Magdy o kupowaniu produktów wytwarzanych w pobliżu miejsca jej zamieszkania, czyli produktów lokalnych.

Blisko połowa uczniów w Polsce (49%) jako poprawną wskazała odpowiedź pierwszą (średnia krajów ICCS 2022 – 52%). Wybór tej opcji może świadczyć o tym, że uczniowie dostrzegają problem środowiskowy generowany przez transport towarów na duże odległości. Wybieranie produktów lokalnych to ważny element dbania o środowisko. Transport na krótkie odległości pozostawia mniejszy ślad węglowy (ogranicza zużycie paliw kopalnych i emisję gazów cieplarnianych, zmieniającą klimat), a często również ogranicza ilość opakowań.

Czynniki wymienione w kolejnych odpowiedziach nie są związane z ideą etycznej konsumpcji.

Uczniowie wybierający odpowiedź drugą (21% wskazań w Polsce) skupili się na jakości kupowanych produktów. W treści zadania nie ma informacji na ten temat, jest tylko wzmianka, że Magda mieszka w bogatym kraju. Jakość towarów może odnosić się do sposobu ich produkcji, ale w przedstawionym przykładzie nie ma przesłanek dających podstawy do takiego wnioskowania. Wskazanie tej odpowiedzi może świadczyć o skupieniu się ucznia na innych czynnikach, np. ekonomicznych, czy własnych upodobaniach, a nie na postawie etycznej czy prośrodowiskowej.

Trzecia odpowiedź – łatwiejszy kontakt w przypadku reklamacji – również była wybierana przez 21% polskich ósmoklasistów. Nie wiemy, o jaki rodzaj zakupów chodzi (czy codzienne u producenta, czy np. lokalne towary kupowane przez internet). Ale bez względu na to zastrzeżenie, wybór tej odpowiedzi może świadczyć o nastawieniu na łatwość reklamacji, a nie na czynniki związane z etyczną konsumpcją, czyli takie, które w sposób

odpowiedzialny odnoszą się do funkcjonowania zgodnie z wymogami zrównoważonego środowiskowo rozwoju.

Ostatnia opcja dotyczy zupełnie innej sfery – sugerowania się opiniami znajomych. Tylko 8% uczniów w Polsce dokonało takiego wyboru. Odpowiedź skupia się na aspektach niezwiązanych z głównymi założeniami zadania, nie odnosi się do połączenia postaw przypisanych etycznemu konsumentowi z konsekwencjami środowiskowymi.

Na podstawie wspomnianych 14 zadań z badania ICCS 2022 podjęliśmy próbę stworzenia skali, która byłaby wskaźnikiem wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień dotyczących rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Rezultaty skalowania metodą IRT i naszych analiz pokazały, że odpowiedzi na 14 wyróżnionych zadań nie tworzą osobnego wymiaru, lecz są zbieżne z ogólnymi wynikami rozwiązywania zadań w badaniu ICCS 2022¹¹. Tworzenie odrębnej skali wiedzy o środowiskowym wymiarze zrównoważonego rozwoju nie wnosi zatem istotnej wartości ponad to, co mierzy ogólna skala wiedzy obywatelskiej, która dodatkowo zapewnia bardziej precyzyjny pomiar dzięki większej liczbie zadań.

W przypadku postaw – kwestionariusze wypełniane przez uczniów zawierały szereg pytań, które odnosiły się do ich opinii i przekonań dotyczących rozwoju zrównoważonego środowiskowo, częstotliwości podejmowania określonych zachowań prośrodowiskowych lub przewidywanego podejmowania ich w przyszłości. Pytania te zostaną przedstawione w [rozdziale 2.2](#).

Podsumowując, można uznać, że **badanie ICCS 2022 dostarcza informacji o tej części kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju, która pokrywa się z kompetencjami obywatelskim.**

¹¹ Podskalę wiedzy i rozumienia zagadnień dotyczących rozwoju zrównoważonego środowiskowo wyodrębniono ze skali ogólnej za pomocą wielowymiarowych modeli IRT (w tym bifaktorowych), wykorzystując dane zebrane w Polsce i innych krajach. Stwierdzono, że:

- współczynnik korelacji między obydwoma wymiarami wynosi 0,952 (0,997 w przypadku EAP);
- czynnik ogólny wyjaśnia 98% wspólnej wariancji ($ECV = 0,976$);
- specyficzna rzetelność podskali rozwoju zrównoważonego środowiskowo jest bliska zeru ($\omega_{HS} = 0,047$);
- jedynie 5 z 14 wyróżnionych zadań ma istotny ładunek względem czynnika specyficznego ($\lambda_5 \geq 0,30$), a pozostałe dziewięć łąduje niemal wyłącznie czynnik ogólny;
- czynnik ogólny koreluje z postawami prośrodowiskowymi znacznie silniej niż czynnik specyficzny (współczynniki korelacji rzędu 0,13-0,30 wobec 0,04-0,05);
- w Polsce korelacja między wynikami rozwiązywania zadań dotyczących zrównoważonego rozwoju a wynikami rozwiązywania pozostałych zadań jest jeszcze wyższa niż w przypadku połączonych danych międzynarodowych (odpowiednio 0,97 i 0,92).

Dziękujemy profesorowi Arturowi Pokropkowi za przeprowadzenie powyższych analiz.

Ostatnia zrealizowana edycja badania TIMSS z 2023 roku zgromadziła dane z 58 państw, w tym z Polski, gdzie objęła reprezentatywną próbę uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej. Uczniowie rozwiązywali zadania z matematyki i przyrody (Dobosz-Leszczyńska, 2024). Standardowo dla tego typu badań, pomiarowi wiedzy i umiejętności uczniów towarzyszyły badania ankietowe. Kwestionariusze skierowano do uczniów, ich rodziców lub opiekunów, nauczycieli matematyki i przyrody oraz dyrektorów szkół.

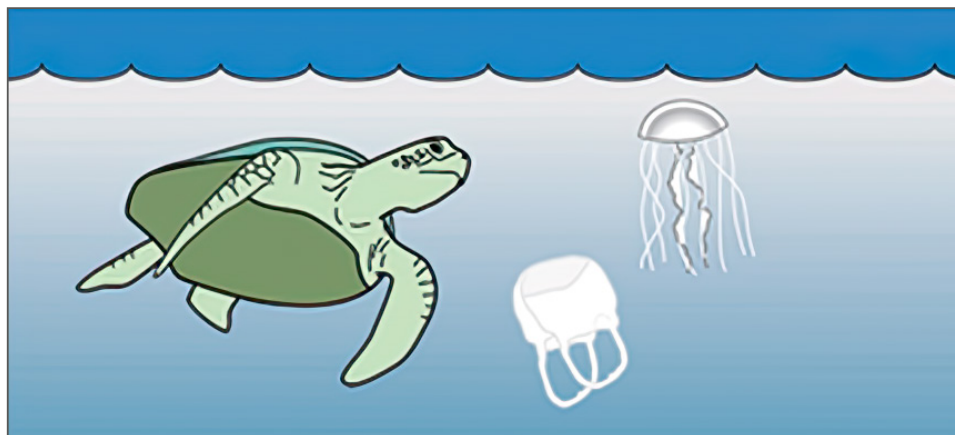
W części przyrodniczej edycji **TIMSS 2023** dodatkowym, wyodrębnionym przedmiotem badania była świadomość środowiskowa (*environmental awareness*) uczniów. W założeniach teoretycznych przyjęto, że kluczowe dla jej kształtowania są **wiedza środowiskowa** (*environmental knowledge*) i postawy wobec środowiska (Bookbinder i in., 2025; Reynolds i Komakhidze, 2022). W TIMSS 2023 pomiarem objęto więc oba te składniki kompetencji – zarówno wiedzę, jak i postawy.

Wiedza środowiskowa w badaniu TIMSS 2023 obejmuje znajomość kluczowych pojęć, rozumienie relacji między człowiekiem a środowiskiem naturalnym, wiedzę o najważniejszych problemach środowiskowych i sposobach ich rozwiązywania. Jej pomiar prowadzony był z wykorzystaniem 44 zadań, które dotyczyły m.in. zmiany klimatu, zasobów naturalnych, zanieczyszczenia środowiska czy funkcjonowania ekosystemów (Bookbinder i in., 2025; Japelj Pavešić i Novak, 2026).

Zadania te nie zostały odtajnione. W celu zobrazowania narzędzi pomiaru wiedzy i umiejętności uczniów klas czwartych z zakresu nauk przyrodniczych, w ramce 1.2 przedstawiamy zadanie pochodzące z poprzedniej edycji badania (TIMSS 2019). Jest to zadanie otwarte, czyli wymagające od ucznia samodzielnego sformułowania odpowiedzi. Wybrane zadanie dobrze wpisuje się w zagadnienia omawiane w niniejszym raporcie, dotyczy bowiem szeroko komentowanego w ostatnich latach problemu zanieczyszczenia oceanów plastikiem.

Ramka 1.2. Przykładowe zadanie TIMSS 2019, odnoszące się do rozwoju zrównoważonego środowiskowo

Rysunek pokazuje żółwia i meduzę w oceanie. Obok pływa plastikowa torba.



Podaj jedno wyjaśnienie, dlaczego plastikowe przedmioty w oceanie są niebezpieczne dla zwierząt takich jak żółwie.

Metryczka zadania:

Treści przedmiotowe: wiedza o życiu (biologia)

uczeń podaje jeden powód, dla którego plastikowe przedmioty są niebezpieczne dla zwierząt.

Umiejętności – obszar poznawczy: wiedza: opisywanie

Jako poprawne odpowiedzi uznano takie, w których podano:

jeden powód, dla którego plastikowe przedmioty są niebezpieczne dla zwierząt

1. Zwierzęta mogą jeść/próbować trawić/dławić się plastikowymi przedmiotami.
2. Zwierzęta mogą zaplątać się/utknąć w plastikowych przedmiotach.
3. Zwierzęta mogą udusić się/mieć problemy z oddychaniem wewnątrz plastikowych przedmiotów

Przykłady:

1. *Żółwie zjedzą torbę plastikową i ona w nich utkwi.*
2. *Żółw może pomyśleć, że torba to meduza i zjeść ją.*
3. *Żółw może zjeść plastik.*
4. *Torba nie może być strawiona.*
5. *Torba może się owinąć wokół głowy żółwia i zabije go.*
6. *Nie pozwalają żółwiowi oddychać.*

Odpowiedzi niepoprawne

Przykłady:

1. *Torby zabiją żółwie.*
2. *Torby plastikowe są niebezpieczne, bo zwierzęta mogą umrzeć.*

Prezentowane zadanie z jednej strony sprawdza podstawowe, w dużej mierze potoczne (często obecne w mediach) informacje na temat tego, czego zwierzęta potrzebują do przetrwania lub jak wyglądają naturalne ekosystemy morskie. Z drugiej strony wymaga od ucznia zastanowienia się i wyciągnięcia wniosków, w jaki sposób nienaturalne elementy mogą zakłócać środowisko życia zwierząt oceanicznych.

Aby poprawnie odpowiedzieć na to pytanie, uczeń powinien przede wszystkim zauważyć, że plastikowa torba jest w ekosystemie oceanów ciałem obcym, które go zanieczyszcza. Obecność takiego tworzywa w wodzie stwarza zagrożenie biologiczne (dla żyjących tam roślin i zwierząt) oraz chemiczne, wprowadzając drobiny plastiku do stałego obiegu w środowisku. Uczeń powinien skupić się na szkodliwym wpływie plastiku na zwierzęta żyjące w oceanie, przedstawić, jakie mogą być bezpośrednie konsekwencje obecności tworzywa sztucznego w wodzie morskiej, np. zjedzenia takiej torby przez żółwia.

W Polsce ponad 67% czwartoklasistów poprawnie odpowiedziało na to pytanie, średnia TIMSS 2019 wyniosła 61%. Przykładowe poprawne odpowiedzi naszych dziesięciolatków dotyczyły odżywiania i oddychania żółwi (w oryginalnej pisowni):

„bo zwierze może się w nią zaplątać”

„poniwasz żółw morze ziesić taką torebkę i umrzeć”

„bo mogą wpłynąć w plastik i się uduszą”

„Bo mogą w nie się w nie zaplątać i potraktować jako jedzenie”

Odpowiedzi niepoprawne często były zbyt ogólne:

„bo zwierzęta mogą sobie zrobić krzywdę”

„ponieważ mogą zaszkodzić zwierzętom”

„Ponieważ żółw może się skaleczyć albo przestraszyc”

Inne błędne odpowiedzi dotyczyły aspektów niezwiązanych z bezpośrednim zagrożeniem, np.

„plastikowe przedmioty są niebezpieczne dla żółwi ponieważ są one podobne do niektórych zwierząt w oceanie przez co może to zmylić żółwie” – brak odniesienia do konsekwencji takiej pomyłki.

Powyższe wyniki pokazują, że dzieci bardzo często odpowiednio łączą wiadomości szkolne z informacjami z innych źródeł. Analiza niepoprawnych odpowiedzi sugeruje, że należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności precyzyjnego argumentowania i dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych.

Warto dodać, że, w przeciwieństwie do badania ICCS 2022, w TIMSS 2023 utworzono osobną **skale, czyli wskaźnik wiedzy dotyczącej środowiska przyrodniczego**, rozróżnialny od ogólnej skali osiągnięć przyrodniczych.

Dane o postawach uczniów wobec środowiska zbierano natomiast za pomocą wypełnianych przez nich kwestionariuszy. Podobnie jak w badaniu ICCS, pytania dotyczyły opinii i przekonań, a także deklaracji podejmowania przez uczniów różnych działań i zachowań prośrodowiskowych (Bookbinder i in., 2025; Reynolds i Komakhidze, 2022).

W tym przypadku można uznać, że **badanie TIMSS 2023 dostarcza danych o tej części kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju, które mieszczą się w obszarze nauk przyrodniczych**. Tym samym wpisują się one w unijną kompetencję kluczową o nazwie „kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii”.

A zatem oba wykorzystane badania – ICCS 2022 i TIMSS 2023 – koncentrują się na części wspólnej kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo oraz dwóch kompetencji kluczowych wyróżnionych w zaleceniu Rady UE. Dostarczają również danych o postawach uczniów wobec środowiska, badanych za pomocą kwestionariuszy. Pozwala nam to scharakteryzować wiedzę i postawy uczniów polskich szkół podstawowych, które są pewnymi wycinkami z szerokiej gamy kompetencji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Ramka 1.3. Badanie ICCS

ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) – Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich – jest największym na świecie badaniem dotyczącym edukacji obywatelskiej. Jego organizatorem jest Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Do tej pory zrealizowane zostały trzy edycje: w 2009, 2016 i w 2022 roku. Polska uczestniczyła w pierwszej oraz ostatniej z nich, uczestniczy także w badaniu ICCS 2027.

Jego głównym celem jest określenie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do udziału w życiu społecznym i pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie. ICCS bada wiedzę i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a także postawy i zaangażowanie obywatelskie uczniów. Badanie prowadzone jest wśród młodzieży w ósmym roku edukacji szkolnej. W Polsce w 2009 roku byli to drugoklasiści z gimnazjum, a w 2022 roku – ósmoklasiści.

Oprócz wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, postaw i zaangażowania obywatelskiego, przedmiotem badania są również czynniki kontekstowe. Należą do nich m.in. środowisko domowe uczniów, procesy nauczania na poziomie klasy i szkoły oraz zasoby i organizacja pracy poszczególnych placówek. Dane zbierane są za pomocą kwestionariuszy wypełnianych przez uczniów, dyrektorów szkół i nauczycieli.

W analizowanej w raporcie edycji ICCS 2022 wzięły udział 22 państwa i 2 dodatkowe regiony. Badanie prowadzone jest na reprezentatywnej próbie losowej uczniów klas ósmych, ich nauczycieli oraz szkół, do których uczęszczają. Najpierw losowane są szkoły, a potem z tych szkół oddziały klasowe i nauczyciele. W Polsce badanie objęło 170 szkół, w tym 62 położone na obszarach wiejskich, 30 w miastach liczących do 20 tys. mieszkańców, 36 w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców oraz 42 – powyżej 100 tys. mieszkańców. Zebrano dane od 4434 uczniów (średnia wieku to 14,4 roku), 2259 nauczycieli i 170 dyrektorów.

Więcej informacji: <https://iccs.ibe.edu.pl>

Ramka 1.4. Badanie TIMSS

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych – organizowane jest przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Mierzy poziom wiedzy i rozumowania uczniów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych. Badanie prowadzone jest od 1995 roku co cztery lata, Polska uczestniczy w nim regularnie od 2011 roku.

Uczestniczą w nim uczniowie w czwartym i ósmym roku edukacji szkolnej. W Polsce do niedawna badanie prowadzono wyłącznie w młodszej grupie wiekowej. TIMSS 2027 będzie pierwszą edycją, do której dołączą starsi uczniowie. W 2011 roku badanie TIMSS w Polsce prowadzono wśród uczniów trzeciej, a od 2015 roku – czwartej klasy szkoły podstawowej.

Obok poziomu umiejętności, przedmiotem badania są zagadnienia kontekstowe, m.in. opinie i postawy uczniów, ich środowisko domowe i doświadczenia edukacyjne, procesy nauczania na poziomie klasy i szkoły, zasoby i organizacja pracy szkoły. Dane dotyczące tych zagadnień zbierane są za pomocą kwestionariuszy wypełnianych przez uczniów, dyrektorów szkół, nauczycieli matematyki i nauk przyrodniczych, a także rodziców czwartoklasistów.

W analizowanej w raporcie edycji TIMSS 2023 wzięły udział 72 państwa i regiony. Badanie realizowane jest na reprezentatywnej losowej próbie uczniów, a dobór próby ma charakter dwustopniowy – najpierw losowane są szkoły, a następnie z wylosowanych szkół oddziały klasowe. Do badania zapraszani są wszyscy uczniowie z wylosowanych oddziałów, ich nauczyciele matematyki i przyrody, dyrektorzy szkół oraz rodzice. W ten sposób uzyskuje się reprezentatywną dla danego kraju próbę uczniów określonej klasy, ale niekonieczne reprezentatywną próbę nauczycieli, dyrektorów czy rodziców (również dane zebrane od dorosłych są odnoszone do populacji uczniów z danego kraju). W Polsce badaniem objęto 150 szkół, 4666 uczniów klasy czwartej, 4324 rodziców, 524 nauczycieli i 149 dyrektorów (lub wicedyrektorów).

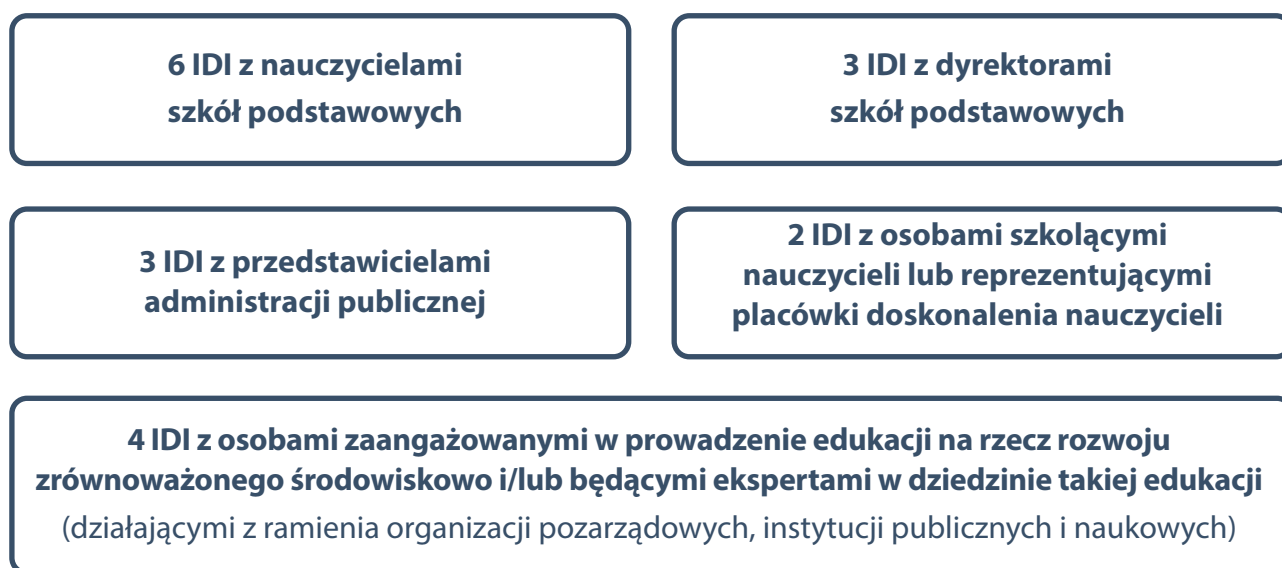
Więcej informacji: <https://timss.ibe.edu.pl>

Przeprowadzone indywidualne wywiady pogłębione

Oprócz wyników międzynarodowych badań edukacyjnych wykorzystaliśmy również dane z indywidualnych wywiadów pogłębionych (*Individual In-Depth Interviews, IDI*), przeprowadzonych na potrzeby niniejszego raportu i towarzyszących mu rekomendacji.

Łącznie zrealizowano 18 indywidualnych wywiadów pogłębionych w formie bezpośredniej lub on-line. Przeprowadzono je z wykorzystaniem scenariuszy dostosowanych do każdej z pięciu grup respondentów.

Rysunek 1.2. Badania jakościowe przeprowadzone na potrzeby opracowania raportu



Rekrutację respondentów prowadzono zgodnie z zasadami doboru celowego, dążąc do zapewnienia zróżnicowania doświadczeń uczestników oraz reprezentowanych przez nich typów instytucji. Wywiady zrealizowano w maju i czerwcu 2026 r.

Wszystkie wywiady poddano transkrypcji, a następnie przeanalizowano z wykorzystaniem MAXQDA – specjalistycznego oprogramowania wspierającego analizę danych jakościowych. Analiza obejmowała kodowanie materiału empirycznego oraz grupowanie wypowiedzi w kategorie tematyczne odpowiadające głównym zagadnieniom poruszonym podczas wywiadów.

Analizy treści stron internetowych

Na potrzeby niniejszego raportu przeprowadziliśmy również analizy treści stron internetowych obejmujące:

- 1) przegląd oferty placówek doskonalenia nauczycieli – jego metodykę i wyniki przedstawiono w [rozdziale 3.2](#);
- 2) przegląd oferty przyrodniczych ośrodków edukacji pozaformalnej – jego metodykę i wyniki przedstawiono w [rozdziale 4.1](#);
- 3) przegląd oferty materiałów edukacyjnych – jego metodykę i wyniki przedstawiono w [rozdziale 5](#).

1.4. Uwagi dotyczące zakresu i treści raportu

Naszym zamiarem jest przedstawienie aktualnej sytuacji w Polsce pod względem edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Aby ułatwić interpretację wyników badań i oceny tej sytuacji, polskie dane zestawiamy z wynikami innych krajów. Za każdym razem podajemy średnią dla krajów Unii Europejskiej uczestniczących w danym badaniu¹² oraz średnią dla wszystkich krajów uczestniczących w danym badaniu. W niektórych zestawieniach (na przykład dotyczących ogólnego poziomu wiedzy środowiskowej czy obywatelskiej) pokazujemy również wyniki dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu. Przeważnie jednak, dla większej przejrzystości, ograniczamy porównanie do wybranych krajów, które stanowią naszym zdaniem dobry punkt odniesienia dla Polski. Po pierwsze, są to kraje graniczące z Polską. Z bliskością geograficzną idą bowiem w parze częściowo podobne warunki kulturowe, społeczne i ekonomiczne dla edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Spośród krajów sąsiednich w badaniu ICCS 2022 brały udział Litwa i Słowacja, a w badaniu TIMSS 2023 Czechy, Litwa, Niemcy i Słowacja. Ponadto podajemy wyniki dla Francji i Szwecji, które brały udział w obu tych badaniach. Francję wybraliśmy jako państwo reprezentujące zachodnią Europę, które tematyce tzw. transformacji ekologicznej (*transformation écologique*) poświęca dużą uwagę w polityce publicznej. W dziedzinie edukacji uwaga ta przejawia się na przykład w organizacji konkursu dla szkół na oszczędzanie energii (Baroková i in., 2025) oraz instytucji eko-delegatów, czyli w powierzaniu pojedynczym uczniom roli „ambasadora zrównoważonego

¹² W przypadku badania ICCS 2022 jest to nieważona średnia wyników uzyskanych w 18 krajach członkowskich UE, przy czym jako wynik uzyskany dla Niemiec potraktowana jest nieważona średnia wyników dla dwóch landów niemieckich, które wzięły udział w badaniu. W przypadku badania TIMSS 2023 jest to nieważona średnia wyników uzyskanych w 20 krajach członkowskich UE, przy czym jako wynik dla Belgii potraktowana jest nieważona średnia wyników w jej części flamandzkiej i w części walońskiej.

rozwoju” w szkole (Grupa robocza ds. szkół, podgrupa ds. edukacji na rzecz zrównoważenia środowiskowego, 2022). Szwecja z kolei reprezentuje Europę Północną, a dokładniej Skandynawię. Jak pokazujemy w raporcie, państwa skandynawskie mają swoją specyfikę, ale nie polega ona, wbrew stereotypowemu postrzeganiu, na wysokim poziomie świadomości ekologicznej, a wręcz przeciwnie – na najmniej prośrodowiskowych postawach i małym rozpowszechnieniu niektórych działań z zakresu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. To ostatnie dotyczy także Francji. Niekiedy podajemy wyniki również dla innych krajów wyróżniających się pod danym względem.

Podając odsetki uczniów i nauczycieli, z reguły zaokrąglamy je do liczb całkowitych. Może to powodować, że podane odsetki pozornie nie sumują się do 100%. Na przykład jeśli badana grupa uczniów dzieli się na trzy równoliczne kategorie, to na wykresie będą dla nich podane odsetki 33%, 33% i 33%.

We wszystkich rozdziałach **skupiamy się na analizach dotyczących pierwszych ośmiu lat edukacji szkolnej**, które w Polsce odpowiadają obecnie szkole podstawowej. Uczniowie w szkole podstawowej znajdują się w okresie życia, który, zwłaszcza w swej pierwszej połowie, jest szczególnie ważny dla kształtowania postaw prośrodowiskowych. Wyniki podłużnego badania przeprowadzonego na grupie dzieci ze Stanów Zjednoczonych sugerują, że ich postawy i zachowania prośrodowiskowe rozwijały się między 7. a 11. rokiem życia, utrzymywały na podobnym poziomie do 15. roku życia, po czym słabły (Otto i in., 2019). W innym, przeprowadzonym w Niemczech badaniu, skuteczność programu edukacji środowiskowej okazała się wyższa wśród uczniów mających 9–10 lat niż mających 11–13 lat (Lieflander i Bogner, 2014). Z tymi wynikami badań spójna jest opinia Ilony Žeber-Dzikowskiej (2013), że najlepszym momentem na kształtowanie postaw prośrodowiskowych dzieci jest wiek przedszkolny i wczesnoszkolny. Autorka uzasadniała to takimi towarzyszącymi mu typowymi cechami, jak ciekawość świata, spostrzegawczość i wrażliwość na piękno przyrody, a także wyrządzaną jej szkodę.

Przypomnijmy, że badanie TIMSS 2023 było w Polsce realizowane wśród uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej, którzy mieli około 10 lat, a badanie ICCS wśród uczniów klasy ósmej, którzy mieli około 14 lat. W obu tych badaniach powinniśmy więc obserwować już efekty kształtowania się postaw względem środowiska naturalnego, do którego mogła przyczyniać się edukacja szkolna. Podstawa programowa przewiduje również nauczanie w szkole podstawowej (w tym w jej pierwszych czterech klasach) treści związanych ze środowiskiem naturalnym, które powinny rozwijać wiedzę uczniów.

Właśnie **wiedzy i postawom uczniów**, o których dane zostały zebrane w badaniach TIMSS i ICCS, poświęcamy następny, [rozdział 2](#) raportu. Częściowo dotyczy on również posiadanych przez uczniów umiejętności i podejmowanych zachowań. Choć postawy i zachowania to odrębne pojęcia (por. Reynolds i Komakhidze, 2022), skłonność do określonego postępowania jest behawioralnym komponentem postawy (Ossowska, 2020), a ukierunkowanie działań człowieka często uznawane jest za główną funkcję postaw (Paśko, 2001). Należy jednak zaznaczyć, że nasze dane opierają się na deklaracjach kwestionariuszowych, a nie na bezpośredniej obserwacji rzeczywistych zachowań uczniów. Ewentualna rozbieżność między tymi odpowiedziami a rzeczywistym zachowaniem nie ma tu kluczowego znaczenia, ponieważ deklaracje ankietowe traktujemy jako źródło informacji o przyjmowanych wartościach i postawach, czyli kompetencjach na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. O wiedzy i umiejętnościach uczniów wnioskujemy natomiast na podstawie tego, jak dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem przedstawionych im zadań. W tej części raportu zajmujemy się również zależnością między wiedzą a postawami uczniów, a także ich powiązaniem z postawami i zachowaniami rodziców (lub opiekunów).

W [rozdziale 3](#) przedmiotem uwagi czynimy **nauczycieli i dyrektorów**, a dokładniej to, czy posiadają oni **kompetencje** potrzebne do skutecznego prowadzenia edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Poruszamy więc również temat kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W [rozdziale 4](#) przedstawiamy wyniki analiz dotyczące tego, jakie **działania z zakresu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo** są prowadzone w szkołach podstawowych. Uwzględniamy w nim działania na poziomie szkoły, kwestie związane z realizacją podstawy programowej, a także praktyki dydaktyczne poszczególnych nauczycieli.

Ostatni, [5 rozdział](#) poświęcamy ofercie **materiałów edukacyjnych** do prowadzenia edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Interesuje nas przede wszystkim dostępność takich materiałów z punktu widzenia nauczyciela.

Wnioski dotyczące barier w prowadzeniu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo oraz rekomendacje oparte na wynikach analiz z niniejszego raportu zostały przedstawione w osobnym opracowaniu (Penszko i in., 2026).

2. Wiedza i postawy uczniów

Główne wnioski:

- Czwartoklasiści w Polsce w badaniu TIMSS 2023 uzyskali wysoki wynik w pomiarze wiedzy środowiskowej na tle innych krajów. Był on najwyższy wśród uczestniczących w badaniu krajów Unii Europejskiej (i jeden z najwyższych spośród wszystkich 57 krajów).
- Relatywnie wysokie wyniki na tle rówieśników uzyskali także ósmoklasiści z Polski w badaniu ICCS 2022 w pomiarze wiedzy obywatelskiej, w tym związanej z rozwojem zrównoważonym środowiskowo – na 20 krajów uwzględnionych w porównaniach istotnie wyższe wyniki uzyskali jedynie uczniowie z 2 krajów.
- Większą wiedzą obywatelską i środowiskową wykazywali się w Polsce uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, a także uczniowie z dużych miast.
- Jak pokazało badanie TIMSS 2023, na wczesnych etapach edukacyjnych wiedza środowiskowa dziewcząt i chłopców w Polsce jest zbliżona. Natomiast w pomiarze wiedzy obywatelskiej, w tym dotyczącej rozwoju zrównoważonego środowiskowo, w ósmej klasie dziewczęta uzyskały lepszy średni wynik.
- Analiza deklaracji uczniów czwartej i ósmej klasy szkoły podstawowej pokazuje, że polscy uczniowie mają generalnie pozytywny stosunek do ochrony środowiska i dostrzegają potrzebę podejmowania działań na jego rzecz. Zarazem porównania z innymi krajami dają bardziej złożony obraz. W przypadku części konkretnych aspektów ochrony środowiska odpowiedzi polskich uczniów są mniej jednoznaczne niż w wielu innych krajach. Polscy czwartoklasiści w mniejszym stopniu niż ich rówieśnicy z innych krajów uważają ochronę środowiska za ważną wartość.
- Polscy uczniowie często deklarują podejmowanie codziennych, indywidualnych działań sprzyjających ochronie środowiska, przede wszystkim związanych z ograniczaniem zużycia zasobów, takich jak oszczędzanie energii czy wody – wyróżnia ich to pozytywnie na tle innych krajów. Rzadziej natomiast wskazują, że angażują się w działania wymagające większej aktywności czy współpracy z innymi. Są to jednocześnie obszary, w których szkoła odgrywa szczególnie istotną rolę.
- Ósmoklasiści w Polsce są zgodni, że wszyscy ludzie powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za działania na rzecz ochrony środowiska i mieć wkład w takie działania. Choć polscy uczniowie popierają współpracę krajów i działania na rzecz środowiska, to odsetek badanych zgadzających się ze stwierdzeniem, że rządy powinny

bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego, wynosi w Polsce 62%. Jest to najniższy wynik wśród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu.

- Odpowiedzi polskich uczniów na pytania dotyczące zmiany klimatu w badaniach ICCS 2022 i TIMSS 2023 wyróżniają się na tle innych kwestii środowiskowych. Wprawdzie zdecydowana większość czwartoklasistów uważała, że zajmowanie się zmianami klimatu powinno być ważną kwestią, jednak odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” był wyraźnie niższy niż w przypadku bardziej ogólnych stwierdzeń dotyczących ochrony przyrody. Z kolei ósmoklasiści rzadziej niż ich rówieśnicy z innych krajów postrzegali zmiany klimatu jako poważne zagrożenie, choć jednocześnie w odniesieniu do pozostałych aspektów środowiskowych byli najbardziej świadomi tych zagrożeń. Sugeruje to, że zmiana klimatu jest dla uczniów w Polsce zagadnieniem bardziej złożonym i mniej jednoznacznym niż pozostałe problemy środowiskowe.
- Zmiana klimatu okazała się również tym zagrożeniem środowiskowym, w przypadku którego odpowiedzi uczniów z Polski najsilniej zależą od ich wiedzy obywatelskiej i statusu społeczno-ekonomicznego. Młodzież wykazująca się większą wiedzą oraz pochodząca z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie częściej postrzegala zmianę klimatu jako poważne zagrożenie dla przyszłości świata.
- Odpowiedzi dziewcząt wskazują, że wykazują większą niż chłopcy troskę o środowisko, częściej podejmują działania prośrodowiskowe i są gotowe do angażowania się w takie działania w przyszłości.
- Ogólnie rzecz biorąc, wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia wiąże się z bardziej prośrodowiskowymi postawami i z większą świadomością wybranych problemów środowiskowych, lecz nie wszystkie zależności pomiędzy statusem a deklarowanymi postawami i zachowaniami są jednoznaczne.
- Czwartoklasiści z Polski, którzy wyrażali najbardziej prośrodowiskowe postawy i deklarowali najbardziej prośrodowiskowe zachowania, wykazywali się średnio niższą wiedzą środowiskową niż pozostali.
- W Polsce wyższy poziom wiedzy obywatelskiej (w tym na temat rozwoju zrównoważonego środowiskowo) zazwyczaj idzie w parze z proekologicznymi postawami uczniów oraz ich większą – przynajmniej deklarowaną – gotowością do pewnych zachowań prośrodowiskowych. Zależność ta nie dotyczy jednak wszystkich nawyków i wyborów konsumenckich. Ponadto młodzież z wyższym poziomem wiedzy rzadziej opowiadała się za tym, by w polityce publicznej przedkładać ochronę środowiska nad wzrost gospodarczy.

- Częstotliwość podejmowania przez rodziców lub innych domowników wspólnie z dziećmi działań związanych z ochroną środowiska wiąże się z bardziej prośrodowiskowymi postawami polskich uczniów.
- Warunki do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, jakie stwarzają polscy rodzice (lub opiekunowie) swoimi postawami i zachowaniami, są zbliżone do tych spotykanych w wielu innych krajach. Na tle międzynarodowym słabą stroną środowiska rodzinnego w Polsce wydaje się rzadkie zachęcanie dzieci do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska naturalnego, zaś silną – stosunkowo częste spędzanie czasu na łonie natury.

2.1. Wiedza w zakresie rozwoju zrównoważonego środowiskowo

Choć postawy prośrodowiskowe dzieci i młodzieży były w Polsce w ostatnich latach przedmiotem wielu analiz, to pomiary dostarczające reprezentatywnych danych na temat poziomu wiedzy i umiejętności w tym obszarze należą do rzadkości. Tym bardziej cenne są wyniki międzynarodowych badań edukacyjnych, które podejmują tę tematykę. Nie tylko umożliwiają wgląd w poziom wiedzy i rozumienia tych zagadnień przez uczniów w Polsce, ale także dają cenny punkt odniesienia w postaci danych z innych krajów. Co szczególnie istotne i unikalne, pozwalają na pokazanie zależności pomiędzy wiedzą a postawami uczniów w obszarze rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Poziom i różnicowanie w zakresie wiedzy środowiskowej czwartoklasistów

Źródłem informacji na temat wiedzy środowiskowej czwartoklasistów w Polsce jest badanie TIMSS 2023. Pomiar tej wiedzy odbywał się z wykorzystaniem zestawu 44 zadań dotyczących osiągnięć przyrodniczych. Wyniki uczniów są prezentowane na skali uwzględniającej zarówno poziom umiejętności uczniów, jak i trudność poszczególnych zadań¹³. W dalszym tekście posługujemy się terminem „wiedza środowiskowa” (ang. *environmental knowledge*), choć, ściśle rzecz biorąc, wynik badania odzwierciedla również pewne umiejętności uczniów, czyli inny składnik ich kompetencji.

Na skali wiedzy środowiskowej TIMSS 2023 Polska uzyskała najwyższy średni wynik wśród krajów Unii Europejskiej, które wzięły udział w badaniu. Średni wynik czwartoklasistów w Polsce (557 punktów) był istotnie niższy jedynie od wyników trzech krajów (Singapuru, Korei

¹³ Więcej informacji na temat konstrukcji testu wykorzystywanego w badaniu TIMSS 2023, skalowania wyników i innych założeń metodologicznych dostępnych jest w raporcie technicznym z badania (von Davier i in., 2024).

i Tajwanu) spośród 57 uwzględnionych w porównaniach. Podobne do polskich wyniki uzyskali uczniowie z Anglii, Turcji i Australii (brak istotnie statystycznych różnic).

Polskę wyróżnia jedno z najniższych odchyłeń standardowych w badaniu¹⁴. Pokazuje to, że **na tle innych krajów wyniki naszych czwartoklasistów w zakresie wiedzy środowiskowej są mało zróżnicowane**.

Warto dodać, że średni wynik polskich uczniów z wiedzy środowiskowej był **istotnie wyższy niż ogólny wynik polskich uczniów w zakresie osiągnięć przyrodniczych** (różnica 7 punktów), który był także jednym z wyższych w TIMSS 2023. Można zauważyć, że wśród krajów osiągających najwyższe wyniki w zakresie przyrody raczej występowała odwrotna prawidłowość – a więc niższy wynik na skali wiedzy środowiskowej niż na ogólnej skali osiągnięć przyrodniczych.

Tabela 2.1. Średnie wyniki w zakresie wiedzy środowiskowej wśród czwartoklasistów w TIMSS 2023

Kraj	Średni wynik w zakresie wiedzy środowiskowej		Odchylenie standardowe	Średni wynik w zakresie osiągnięć przyrodniczych
Singapur ¹	577 (4,0)	▲	102 (1,7)	607 (2,8)
Korea Południowa	575 (3,6)	▲	89 (2,5)	583 (2,5)
Tajwan (Chiny)	566 (2,4)	▲	86 (1,7)	573 (1,7)
Polska¹	557 (2,5)		78 (1,6)	550 (2,2)
Anglia ¹	557 (3,2)		91 (2,4)	556 (2,6)
Turcja (klasa 5) ¹	553 (3,9)		102 (2,6)	570 (3,4)
Australia	550 (3,0)		90 (1,8)	550 (2,3)
Hongkong (Chiny)	543 (3,7)	▼	102 (3,2)	545 (3,8)
Finlandia	542 (3,4)	▼	89 (2,0)	542 (2,9)
Japonia	541 (3,4)	▼	77 (1,5)	555 (2,4)
Irlandia	536 (3,9)	▼	92 (2,8)	532 (3,2)
Dania	536 (3,0)	▼	82 (1,5)	522 (2,6)
Stany Zjednoczone ¹	535 (3,2)	▼	102 (1,6)	532 (2,8)
Norwegia (klasa 5) ¹	535 (2,8)	▼	84 (1,4)	530 (2,6)
Węgry	534 (3,8)	▼	93 (2,9)	524 (3,2)
Bułgaria	532 (5,7)	▼	118 (5,1)	530 (4,8)
Makau (Chiny)	528 (1,6)	▼	87 (1,7)	536 (1,4)
Szwecja ¹	526 (3,6)	▼	87 (2,5)	533 (3,2)
Kanada ¹	524 (2,2)	▼	80 (1,4)	521 (2,0)
Litwa ¹	521 (3,3)	▼	85 (2,0)	537 (2,9)
Rumunia ¹	521 (5,3)	▼	93 (2,8)	526 (4,8)

¹⁴ Wartość odchylenia standardowego wynosiła 78.

Kraj	Średni wynik w zakresie wiedzy środowiskowej		Odchylenie standardowe	Średni wynik w zakresie osiągnięć przyrodniczych
Słowenia	520 (3,2)	▼	83 (1,8)	526 (2,3)
Czechy ¹	519 (3,1)	▼	79 (1,2)	526 (2,3)
Portugalia	519 (3,6)	▼	89 (1,9)	511 (2,3)
Holandia	518 (2,3)	▼	73 (1,7)	517 (2,9)
Nowa Zelandia ¹	518 (2,8)	▼	97 (2,2)	517 (2,8)
Włochy ¹	517 (2,7)	▼	79 (1,3)	511 (2,5)
Serbia ¹	517 (3,3)	▼	86 (2,0)	510 (3,2)
Niemcy	513 (2,8)	▼	91 (1,8)	515 (2,8)
Hiszpania ¹	510 (2,7)	▼	81 (1,5)	504 (2,1)
Słowacja	509 (4,4)	▼	96 (3,5)	521 (3,3)
Łotwa	503 (3,4)	▼	84 (2,4)	526 (3,0)
Francja ¹	496 (3,6)	▼	90 (1,7)	488 (3,0)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	494 (1,8)	▼	122 (0,9)	495 (1,8)
Belgia (flamandzka) ¹	489 (3,8)	▼	77 (2,1)	488 (2,6)
Chile ¹	484 (2,9)	▼	86 (1,7)	479 (2,7)
Albania ¹	483 (5,4)	▼	96 (3,1)	491 (4,5)
Belgia (francuska) ¹	481 (2,8)	▼	89 (1,7)	481 (2,8)
Cypr ¹	480 (3,1)	▼	90 (2,0)	487 (3,1)
Bahrajn	474 (4,1)	▼	110 (3,0)	475 (3,9)
Czarnogóra ¹	466 (2,5)	▼	93 (2,5)	461 (2,0)
Armenia ¹	465 (4,8)	▼	95 (1,8)	457 (2,7)
Katar	464 (4,1)	▼	108 (1,8)	472 (3,6)
Gruzja ¹	459 (4,7)	▼	84 (3,3)	465 (3,4)
Kazachstan ¹	456 (4,2)	▼	106 (2,0)	467 (3,5)
Bośnia i Hercegowina ¹	446 (4,3)	▼	92 (3,2)	448 (3,7)
Macedonia Północna	435 (4,5)	▼	101 (2,7)	439 (3,9)
Arabia Saudyjska ¹	428 (4,1)	▼	96 (2,2)	428 (4,0)
Iran	427 (5,2)	▼	118 (2,4)	432 (4,5)
Brazylia ¹	425 (4,8)	▼	114 (2,6)	425 (3,5)
Oman	424 (4,3)	▼	106 (2,4)	433 (4,2)
Uzbekistan	416 (3,2)	▼	85 (2,2)	412 (3,5)
Azerbejdżan	410 (4,0)	▼	98 (2,8)	422 (3,3)
Jordania	410 (5,2)	▼	109 (2,5)	418 (4,9)
Kosowo ¹	400 (3,7)	▼	82 (2,4)	403 (3,6)
Maroko	392 (6,1)	▼	126 (3,5)	390 (5,3)
Kuwejt	389 (5,7)	▼	129 (3,2)	373 (5,5)
Republika Południowej Afryki (klasa 5)	-		-	308 (4,7)

Kraj	Średni wynik w zakresie wiedzy środowiskowej		Odchylenie standardowe	Średni wynik w zakresie osiągnięć przyrodniczych
Średnia TIMSS 2023	496 (0,4)		85 (0,3)	494 (0,4)
Średnia UE	518 (0,6)		78 (0,4)	517 (0,8)
Dodatkowe miasta i regiony				
Dubaj (Zjednoczone Emiraty Arabskie)	565 (1,9)	▲	98 (1,2)	562 (1,8)
Ontario (Kanada) ¹	533 (3,5)	▼	79 (1,9)	525 (3,2)
Quebec (Kanada) ¹	504 (3,0)	▼	75 (1,7)	508 (2,7)
Szardża (Zjednoczone Emiraty Arabskie)	499 (4,4)	▼	107 (2,2)	503 (3,9)
Abu Zabi (Zjednoczone Emiraty Arabskie)	443 (2,9)	▼	127 (1,4)	446 (2,6)

Kraje posortowano malejąco ze względu na średni wynik w zakresie wiedzy środowiskowej. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

Średnia istotnie statystycznie wyższa od średniej dla Polski ($p < 0,05$) ▲

Średnia istotnie statystycznie niższa od średniej dla Polski ($p < 0,05$) ▼

¹ Kraje objęte przypisem metodologicznym dotyczącym wymagań realizacyjnych badania. Szczegółowe informacje oraz lista krajów niespełniających warunków odnoszących się do definicji populacji, minimalnego poziomu wyłączeń lub poziomu realizacji badania znajdują się w rozdziale metodologicznym krajowego raportu TIMSS 2023:

[Link do krajowego raportu ICCS 2022](#)

- Brak możliwości porównywania danych ze względu na niewystarczającą wiarygodność oszacowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Same średnie wyniki i odchylenie standardowe nie dają jednak pełnego obrazu osiągnięć uczniów. Bardziej pogłębionych informacji dostarcza analiza zróżnicowania wyników między grupami uczniów.

W Polsce **nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między średnimi wynikami dziewcząt (554 punkty) a chłopców (561 punktów) w obszarze wiedzy środowiskowej.**

Analogicznie obserwacje dotyczą ogólnych osiągnięć przyrodniczych czwartoklasistów (Marszał i Ostrowska, 2024). Warto dodać, że w badaniu TIMSS 2023 w ponad połowie krajów (30) wyższe wyniki w zakresie wiedzy środowiskowej uzyskali chłopcy, zaś jedynie w dwóch dziewczęta.

W pozostałych (25) nie odnotowano istotnych statystycznie różnic (zob. Bookbinder i in., 2025).

W krajach UE średnio wyższe były wyniki chłopców.

Kolejnym czynnikiem różnicującym jest status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów, czyli wykształcenie i zawód ich rodziców (lub opiekunów) oraz zasoby dostępne w domu. Dane z TIMSS 2023 wskazują na pozytywną zależność pomiędzy wynikami uczniów a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin¹⁵, zarówno na poziomie całego badania, jak i w poszczególnych krajach.

Tabela 2.2. Średnie wyniki w zakresie wiedzy środowiskowej wśród czwartoklasistów w TIMSS 2023 w podziale na status społeczno-ekonomiczny ich rodzin

Kraj	Wyższy status społeczno-ekonomiczny		Średni status społeczno-ekonomiczny		Niższy status społeczno-ekonomiczny		Korelacja Pearsona
	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	
Czechy	47% (1,1)	553 (4,4)	48% (1,0)	509 (3,7)	5% (0,4)	462 (7,2)	0,37 (0,03)*
Francja	40% (1,8)	545 (2,9)	49% (1,5)	481 (3,2)	11% (0,8)	429 (7,9)	0,47 (0,02)*
Litwa	42% (1,4)	558 (3,7)	50% (1,2)	515 (3,9)	8% (0,8)	441 (10,0)	0,40 (0,03)*
Niemcy	42% (1,5)	574 (3,1)	49% (1,3)	513 (3,7)	9% (0,7)	430 (9,5)	0,50 (0,02)*
Polska	47% (1,3)	585 (2,7)	46% (1,1)	542 (3,1)	7% (0,7)	501 (8,6)	0,36 (0,02)*
Słowacja	33% (1,3)	555 (4,0)	48% (1,2)	514 (4,3)	18% (1,2)	415 (11,2)	0,52 (0,03)*
Szwecja	55% (1,8)	565 (3,2)	39% (1,4)	502 (4,3)	6% (0,6)	449 (6,5)	0,45 (0,02)*
Średnia UE¹	41% (0,3)	559 (0,9)	46% (0,3)	510 (0,9)	13% (0,2)	452 (1,9)	0,42 (0,01)*
Średnia TIMSS 2023²	30% (0,2)	537 (0,8)	48% (0,2)	490 (0,6)	21% (0,2)	441 (1,2)	0,35 (0,00)*

Kraje posortowano alfabetycznie. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

* Korelacja istotna statystycznie ($p < 0,05$).

¹ W wyniku nie uwzględniono danych dla Holandii, które są niedostępne do porównań.

² W wyniku nie uwzględniono danych dla Anglii, Australii, Holandii, Nowej Zelandii, Republiki Południowej Afryki, Stanów Zjednoczonych, które są niedostępne do porównań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bookbinder i in., 2025.

Zależność ta obserwowana jest także w Polsce – **uczniowie z bardziej uprzywilejowanych środowisk w badaniu TIMSS 2023 uzyskiwali średnio wyższe wyniki. Siła zależności między statusem społeczno-ekonomicznym a wiedzą środowiskową jest w Polsce umiarkowana** ($r = 0,36$), zbliżona do tej obserwowanej średnio w krajach TIMSS 2023 lub w Czechach, a słabsza niż we Francji, na Litwie, w Niemczech, Szwecji czy na Słowacji i średnio w krajach UE. Oczywiście

¹⁵ Do analiz wykorzystano skalę statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia (ASBHSES – dla określenia odsetka uczniów i ich wyników, ASDHSES – dla określenia korelacji) utworzoną na podstawie zebranych za pomocą kwestionariusza odpowiedzi rodziców na pytania dotyczące liczby książek posiadanych w domu (w tym książek dziecięcych), poziomu wykształcenia i zawodu (von Davier, M., Fishbein, B., Kennedy, 2024).

zależności pomiędzy wiedzą a pochodzeniem ucznia nie są niczym nowym. W tym przypadku widzimy raczej potwierdzenie dobrze udokumentowanego związku – widocznego dla wielu dziedzin – między statusem a osiągnięciami edukacyjnymi.

Warto spojrzeć także na zróżnicowania wyników w zakresie wiedzy środowiskowej w zależności od rodzaju miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła ucznia.

W Polsce średnio wyższe wyniki obserwowane były wśród uczniów ze szkół z dużych i średniej wielkości miast w porównaniu ze szkołami w małych miastach i na obszarach wiejskich. Najniższe odnotowano w specyficznej i niewielkiej kategorii szkół z obszarów podmiejskich.

Wyniki w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu nie są spójne i nie dają jednoznacznych odpowiedzi dotyczących zależności. W niektórych krajach widoczna jest tendencja do osiągania wyższych wyników przez uczniów ze szkół na obszarach bardziej zurbanizowanych, w innych zależności są odwrotne. W części krajów różnice między uczniami z różnych typów miejscowości są bardzo niewielkie (Bookbinder i in., 2025). Podobny brak jednoznacznego wzorca widoczny jest także wśród krajów wybranych do porównań i przedstawionych w tabeli 2.3. Należy przy tym pamiętać, że państwa różnią się zarówno stopniem urbanizacji, charakterem zagospodarowania przestrzennego, jak i organizacją systemów edukacyjnych, co utrudnia porównywanie wyników.

Tabela 2.3. Średnie wyniki w zakresie wiedzy środowiskowej wśród czwartoklasistów w TIMSS 2023 w podziale na rodzaj miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła

Kraj	Obszar wielkomiejski		Obszar podmiejski		Miasto średniej wielkości		Małe miasto		Wieś		Korelacja Pearsona
	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	
Czechy	13% (2,3)	526 (7,5)	10% (2,3)	532 (9,2)	20% (2,8)	515 (5,4)	32% (3,4)	513 (3,7)	25% (3,3)	519 (6,6)	0,05 (0,04)
Francja	8% (3,1)	503 (15,9)	13% (2,4)	460 (11,5)	22% (3,8)	490 (5,8)	50% (4,7)	503 (4,8)	7% (2,4)	483 (11,9)	-0,07 (0,05)
Litwa	48% (2,4)	537 (4,4)	5% (2,7)	502 (13,3)	23% (2,7)	520 (3,8)	24% (2,0)	493 (7,2)	-	-	0,19* (0,04)
Niemcy	16% (2,6)	518 (11,4)	16% (2,6)	530 (7,1)	18% (2,6)	485 (8,3)	42% (3,5)	520 (3,5)	8% (2,0)	530 (7,0)	-0,01 (0,04)
Polska	23% (1,8)	568 (6,8)	9% (2,1)	569 (5,5)	20% (2,4)	562 (3,9)	39% (3,2)	548 (3,4)	10% (2,1)	547 (8,5)	0,11* (0,04)
Słowacja	23% (3,0)	536 (6,1)	7% (2,2)	525 (14,6)	14% (2,9)	509 (10,6)	56% (3,3)	495 (5,6)	-	-	0,18* (0,03)
Szwecja	8% (2,3)	514 (15,9)	26% (3,6)	522 (9,8)	21% (3,4)	530 (7,4)	25% (4,4)	526 (6,0)	20% (2,9)	527 (5,8)	-0,03 (0,04)
Średnia UE	24% (0,7)	521 (1,9)	15% (0,6)	515 (2,3)	19% (0,7)	516 (1,5)	33% (0,8)	514 (1,3)	9% (0,5)	517 (3,9)	0,03*(-0,01)
Średnia TIMSS 2023¹	34% (0,4)	501 (1,0)	17% (0,4)	494 (1,4)	19% (0,4)	492 (1,2)	23% (0,4)	487 (1,6)	7% (0,3)	482 (2,3)	0,05* (0,01)

Kraje posortowano alfabetycznie. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

* Korelacja istotna statystycznie ($p < 0,05$).

¹ W wyniku nie uwzględniono danych dla Republiki Południowej Afryki, które są niedostępne do porównań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bookbinder i in., 2025.

Warto także dodać, że w Polsce nie zaobserwowano istotnej statystycznie różnicy w wynikach w zakresie wiedzy środowiskowej pomiędzy uczniami szkół publicznych a niepublicznych, przy czym odsetek uczniów ze szkół niepublicznych był bardzo niewielki (3%).

Poziom i różnicowanie wiedzy obywatelskiej ósmoklasistów

Wyniki badania ICCS 2022 dotyczące wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich – ze względu m.in. na wysoką korelację podskali opartej na zadaniach dotyczących rozwoju zrównoważonego środowiskowo – można traktować jako przybliżenie wiedzy ósmoklasistów w interesującym nas obszarze (więcej informacji na ten temat znajduje się we wprowadzeniu do raportu).

W obszarze edukacji obywatelskiej polscy ósmoklasiści uzyskali wysoki wynik (średnio 554 punkty). Na 20 krajów uwzględnionych w porównaniach istotnie wyższe wyniki mieli jedynie uczniowie z Tajwanu i Szwecji, a wynik statystycznie nieodróżnialny od naszego odnotowano w Estonii.

W przypadku tego badania różnicowanie wyników w Polsce na tle innych krajów też jest relatywnie nieduże. Spośród wyróżnionych w badaniu czterech poziomów umiejętności większość polskich ósmoklasistów uzyskała wyniki co najmniej na poziomie B, a aż 48% na najwyższym poziomie A¹⁶ (więcej zob. Dobosz-Leszczynska i Wasilewska, 2023).

Tabela 2.4. Średnie wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w badaniu ICCS 2022

Kraj	Średni wynik w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich	
Tajwan	583 (2,3)	▲
Szwecja ¹	565 (3,5)	▲
Polska	554 (2,5)	
Estonia	545 (5,5)	
Chorwacja ¹	531 (2,6)	▼
Norwegia (klasa 9) ¹	529 (2,8)	▼
Włochy	523 (3,6)	▼
Hiszpania	510 (3,3)	▼
Litwa	509 (4,0)	▼
Holandia ¹	508 (4,1)	▼
Francja	508 (3,3)	▼
Słowenia	504 (2,3)	▼
Słowacja	501 (3,3)	▼
Łotwa ¹	490 (2,8)	▼
Malta	490 (7,4)	▼
Rumunia	470 (9,1)	▼
Serbia	464 (3,4)	▼
Cypr	459 (2,5)	▼

¹⁶ Na skali wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich w ICCS 2022 wyodrębniono 4 poziomy osiągnięć uczniów – od najwyższego A do najniższego D. Im wyższy poziom osiągnięć, tym bardziej zaawansowana wiedza i rozumienie oraz bardziej złożone treści i procesy poznawcze, którymi musi się wykazać uczeń (Dobosz, Wasilewska, 2023, s. 51).

Kraj	Średni wynik w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich	
Bułgaria	456 (4,6)	▼
Kolumbia	452 (3,8)	▼
Średnia ICCS 2022	508 (0,9)	
Średnia UE	511 (1,1)	
Dodatkowe regiony, a także kraje, które nie spełniły wymogów próby:		
Nadrenia Północna-Westfalia (Niemcy)	524 (2,6)	
Brazylia	457 (3,3)	
Dania	556 (3,5)	
Szlezwik-Holsztyn (Niemcy)	544 (4,4)	

Kraje posortowano malejąco według średniego wyniku w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

Średnia istotnie statystycznie wyższa od średniej dla Polski ($p < 0,05$). ▲

Średnia istotnie statystycznie niższa od średniej dla Polski ($p < 0,05$). ▼

¹ Kraje objęte przypisem metodologicznym dotyczącym wymagań realizacyjnych badania. Szczegółowe informacje oraz lista krajów niespełniających warunków odnoszących się do definicji populacji, minimalnego poziomu wyłączeń lub poziomu realizacji badania znajdują się w rozdziale metodologicznym krajowego raportu ICCS 2022: [Link do krajowego raportu ICCS 2022.](#)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Analiza wyników w podziale na różne grupy uczniów pokazuje, że nie wszystkie zależności są takie same jak w przypadku przywołanych wyników badania TIMSS 2023. Trzeba też pamiętać o innej specyfice zadań wykorzystywanych w obu badaniach, w tym bardziej wiedzowym charakterze badania TIMSS.

W badaniu ICCS 2022 widzimy istotną różnicę w średnich wynikach uczniów w zależności od płci. W Polsce, podobnie jak w większości krajów uczestniczących w badaniu, dziewczęta uzyskują wyższe wyniki w zakresie edukacji obywatelskiej. Średni wynik dziewcząt to 566 punktów (o 24 punkty więcej niż średni wynik chłopców), co sytuuje Polskę w grupie krajów o przeciętnych różnicach między nimi. Dziewczęta lepiej sobie radzą z najtrudniejszymi zagadnieniami z zakresu edukacji obywatelskiej. Istotnie wyższe były odsetki dziewcząt na najwyższym poziomie umiejętności, a istotnie niższe – w porównaniu z chłopcami – na najniższych poziomach.

Jeśli chodzi o zależności pomiędzy wynikami uczniów a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin, w ICCS 2022 widoczne są analogiczne tendencje jak w TIMSS i innych badaniach edukacyjnych. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach wyższe wyniki uzyskiwali uczniowie z rodzin, w których rodzice mieli wyższe wykształcenie, wyższy status zawodowy czy w domu było więcej książek. Syntetyczny wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego utworzony z wykorzystaniem powyższych zmiennych w Polsce wyjaśniał ok. 20% zróżnicowania wyników uczniów w teście wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Jego znaczenie było więc duże (Sitek i Szymborski, 2023; Schulz i in., 2023b) i zarazem wyższe niż w przypadku badania TIMSS 2023.

Kolejną analizowaną zmienną jest wielkość miejscowości. Choć w wielu krajach wyższe wyniki osiągają uczniowie z większych miejscowości, nie jest to regułą. W Polsce ósmoklasiści uczęszczający do szkół w dużych miastach mieli wyższą wiedzę niż uczniowie ze szkół w innych typach miejscowości.

Warto dodać, że w Polsce rodzaj szkoły (publiczna lub niepubliczna), do której uczęszczał uczeń, nie miał wpływu na wyniki ósmoklasistów w badaniu ICCS 2022 (Sitek i Szymborski, 2023).

Tabela 2.5. Średnie wyniki w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskiej w ICCS 2022 wśród ósmoklasistów w podziale na wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła

Kraj	Duże miasto lub metropolia (ponad 100 tys. mieszkańców)		Średnie miasto (ponad 15 tys. do 100 tys. mieszkańców)		Małe miasto (ponad 3 tys. do 15 tys. mieszkańców)		Wieś, tereny wiejskie (3 tys. lub mniej mieszkańców)		Korelacja Pearsona
	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	Procent uczniów	Średni wynik	
Francja	13% (3,0)	530 (12,2)	37% (4,0)	498 (7,0)	36% (4,7)	513 (5,6)	14% (3,2)	507 (7,3)	0,02 (0,04)
Litwa	42% (2,0)	537 (6,8)	24% (2,8)	492 (7,1)	17% (2,9)	492 (7,0)	17% (1,5)	481 (7,9)	0,12 (0,04)*
Polska	25% (0,4)	579 (4,5)	21 (1,5)	546 (6,4)	18% (1,7)	539 (5,6)	37% (0,8)	550 (4,8)	0,11 (0,03)*
Słowacja	13% (2,8)	533 (20,5)	35% (4,2)	521 (6,4)	25% (3,7)	497 (8,0)	27% (3,0)	468 (7,7)	0,25 (0,06)*
Szwecja	29% (3,9)	589 (7,2)	41% (5,4)	560 (6,9)	20% (4,0)	552 (7,8)	10% (2,5)	539 (9,1)	0,14 (0,03)*
Średnia UE	25% (0,8)	534 (2,5)	30% (1,2)	508 (2,2)	29% (1,1)	498 (1,9)	15% (0,6)	494 (2,9)	0,13 (0,01)*
Średnia ICCS 2022	28% (0,7)	531 (2,1)	30% (1,0)	504 (2,0)	27% (1,0)	493 (1,8)	15% (0,5)	490 (2,6)	0,15 (0,01)*

Kraje posortowano alfabetycznie. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

* Korelacja istotna statystycznie ($p < 0,05$).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

2.2. Postawy i zachowania prośrodowiskowe

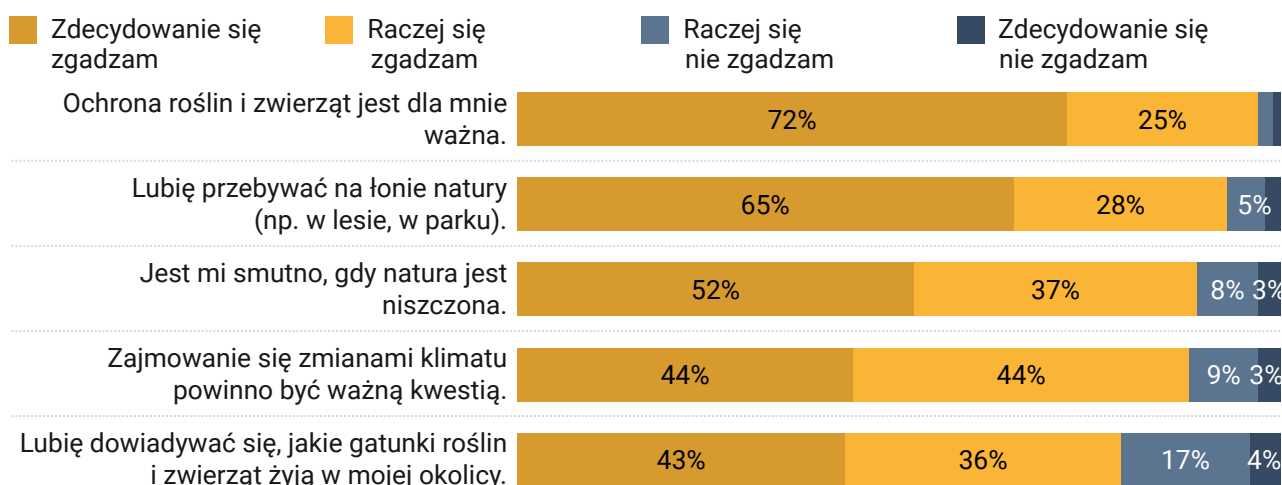
W porównaniu z wiedzą i umiejętnościami związanymi z rozwojem zrównoważonym środowiskowo, to właśnie postawy i zachowania dzieci i młodzieży w tym obszarze częściej są przedmiotem badań w Polsce. Prowadzą je zarówno środowiska akademickie, organizacje pozarządowe, jak i instytucje komercyjne w ramach działań związanych ze zrównoważonym rozwojem (Fundacja Digital University, 2024; Krawczyk i Żeber-Dzikowska, 2022; Sienkiewicz-Wilowska i Zamojska, 2023; Wyszkowski i in., 2021).

Interpretacja wniosków z tych badań nie zawsze jest łatwa i wymaga ostrożności. Uzyskiwane wyniki zależą w dużej mierze od sposobu formułowania pytań i kontekstu, w jakim przedstawiane są kwestie środowiskowe, czyli tego, z jakimi wartościami lub zagrożeniami są porównywane (Dobosz-Leszczyńska i in., 2023). Przez częsty brak punktów odniesienia trudno jednoznacznie ocenić np. odsetek uczniów uznających kwestie środowiskowe za ważne. Dlatego możliwość porównań odpowiedzi polskich uczniów z ich rówieśnikami z innych krajów, jaką dają międzynarodowe badania edukacyjne, jest szczególnie cenna.

Postawy i zachowania prośrodowiskowe czwartoklasistów

Czwartoklasiści uczestniczący w 2023 roku w badaniu TIMSS odnosili się do stwierdzeń, które miały określić ich stosunek do środowiska i ochrony przyrody. **Prawie wszyscy czwartoklasiści w Polsce zgadzają się, że ochrona roślin i zwierząt jest dla nich ważna (97% odpowiedzi) i lubią przebywać na łonie natury (93%). Większość deklaruje, że jest im smutno, gdy natura jest niszczona (89%), zgadza się, że zajmowanie się zmianami klimatu powinno być ważną kwestią (88%), i wskazuje, że lubi dowiadywać się, jakie gatunki roślin i zwierząt żyją w okolicy (79%).**

W przypadku tych stwierdzeń widoczne są jednak duże różnice w proporcjach odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”. Te pierwsze są znacznie rzadsze w szczególności w przypadku dwóch stwierdzeń – dotyczącego wagi zajmowania się zmianami klimatu i przyjemności z poznawania lokalnych gatunków roślin i zwierząt.

Wykres 2.1. Opinie czwartoklasistów w Polsce dotyczące środowiska i ochrony przyrody (TIMSS 2023)

Posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” na pytanie „W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi zdaniem?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Warto podkreślić, że z ostatnim wspomnianym stwierdzeniem („Lubię dowiadywać się, jakie gatunki roślin i zwierząt żyją w mojej okolicy”) polscy czwartoklasiści zgadzają się rzadziej niż średnio w innych krajach. Polska znalazła się w grupie krajów o najniższych odsetkach pozytywnych wskazań (79% wskazań „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam”). Spośród krajów europejskich niższe odsetki odnotowano jedynie w kilku krajach, w tym w Czechach (74%), Holandii (74%) i krajach nordyckich – Danii (66%), Szwecji (69%), Norwegii (69%), Finlandii (71%) – najwyższe zaś (powyżej 91%) w krajach bałkańskich (Albanii, Macedonii Północnej, Kosowie, Rumunii i Bułgarii). Spośród wszystkich analizowanych stwierdzeń, to omawiane w największym stopniu można łączyć z doświadczeniami szkolnymi („dowiadywać się”), co stanowi ewentualną wskazówkę przy poszukiwaniu przyczyn tej, odbiegającej od innych, zależności. Badanie TIMSS 2023 pokazało bowiem, że polscy uczniowie zdecydowanie mniej lubią lekcje przyrody niż ich rówieśnicy z innych krajów (Wasilewska, 2023).

W przypadku pozostałych stwierdzeń odsetek polskich czwartoklasistów, którzy wybrali odpowiedź „zdecydowanie...” lub „raczej się zgadzam”, jest nieco powyżej średniej dla wszystkich krajów uczestniczących w TIMSS 2023 i średniej dla krajów UE.

Tabela 2.6. Opinie czwartoklasistów dotyczące środowiska i ochrony przyrody – skala uznawania wartości ochrony środowiska (TIMSS 2023)

Kraj	Skala uznawania wartości ochrony środowiska (średnia wartość)	Odsetek uczniów zgadzających się z poszczególnymi stwierdzeniami („zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam”)				
		Ochrona roślin i zwierząt jest dla mnie ważna	Lubię przebywać na łonie natury (np. w lesie, w parku)	Jest mi smutno, gdy natura jest niszczone	Zajmowanie się zmianami klimatu powinno być ważną kwestią	Lubię dowiadywać się, jakie gatunki roślin i zwierząt żyją w mojej okolicy
Czechy	9,8 (0,04)	97% (0,3)	93% (0,5)	92% (0,5)	84% (0,7)	74% (0,8)
Francja	10,0 (0,05)	90% (0,6)	90% (0,5)	90% (0,6)	83 (0,7)	89% (0,7)
Litwa	10,2 (0,03)	97% (0,3)	92% (0,5)	94% (0,4)	87% (0,7)	89% (0,6)
Niemcy	10,1 (0,04)	96% (0,3)	89% (0,6)	92% (0,5)	81% (0,9)	82% (0,7)
Polska	9,8 (0,04)	97% (0,3)	93% (0,4)	90% (0,6)	88% (0,6)	79% (0,9)
Słowacja	9,8 (0,05)	96% (0,6)	95% (0,5)	92% (0,5)	77% (1,1)	79% (1,0)
Szwecja	9,2 (0,04)	95% (0,4)	82% (0,8)	73% (0,9)	86% (0,8)	69% (0,9)
Średnia TIMSS 2023	10,0 (0,01)	94% (0,1)	90% (0,1)	88% (0,1)	83% (0,1)	85% (0,1)
Średnia UE	10,1 (0,01)	95% (0,1)	92% (0,1)	89% (0,1)	86% (0,2)	83% (0,2)

Kraje posortowano alfabetycznie. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania. Skalę uznawania wartości ochrony środowiska opracowano na podstawie odpowiedzi na 5 wskazanych w tabeli stwierdzeń. Dla skali uznawania wartości ochrony środowiska na poziomie międzynarodowym przyjęto średnią 10 i odchylenie standardowe 2.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

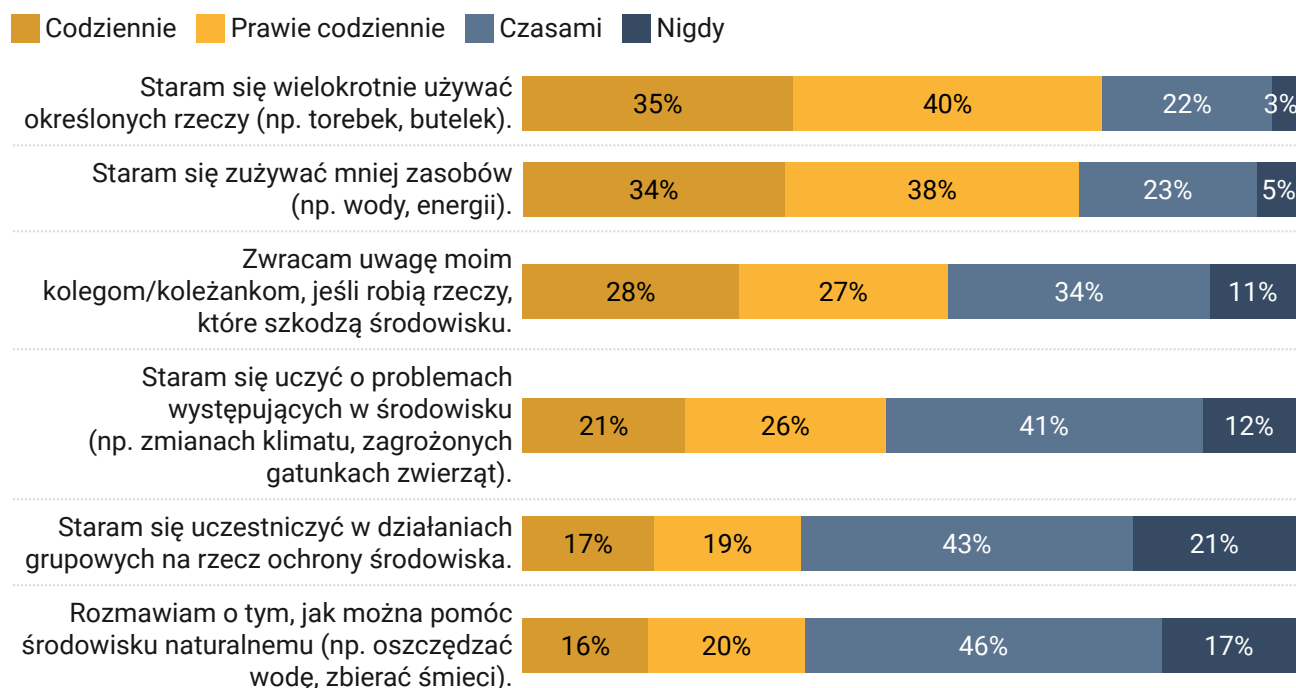
Odpowiedzi uczniów na powyższe 5 stwierdzeń stały się podstawą skali uznawania wartości ochrony środowiska¹⁷, która ułatwia porównywanie wyników pomiędzy krajami i w różnych grupach na poziomie kraju. Polska znalazła się w grupie państw, w których średnia wartość na skali okazała się niższa zarówno od średniej ogólnej, jak i unijnej. **Choć deklaracje większości polskich czwartoklasistów wskazują na ogólnie pozytywny stosunek do ochrony środowiska, to w odniesieniu do konkretnych aspektów zainteresowania przyrodą ich odpowiedzi są mniej jednoznaczne niż ich rówieśników w innych krajach.**

Spośród krajów europejskich najwyższe wartości skali odnotowano w krajach bałkańskich oraz szerzej Europy Południowej (Albania, Bułgaria, Rumunia, Portugalia, Cypr, Macedonia Północna), natomiast najniższe w krajach nordyckich (Norwegia, Dania, Szwecja i Finlandia) oraz w Holandii.

¹⁷ Skala uznawania wartości ochrony środowiska (w oryginale: Students Value Environmental Preservation) o średniej międzynarodowej 10 i odchyleniu standardowym 2; wyższe wartości oznaczają silniejsze uznawanie wartości ochrony środowiska.

Czwartoklasiści byli również proszeni o deklaracje dotyczące podejmowanych przez siebie zachowań prośrodowiskowych. Należy w tym kontekście pamiętać, że uczestnikami badania TIMSS są dzieci w wieku około 10 lat, dlatego zakres działań został dostosowany do ich wieku oraz możliwości, jakie mają w podejmowaniu samodzielnych działań na rzecz środowiska.

Wykres 2.2. Deklaracje czwartoklasistów w Polsce dotyczące podejmowania działań prośrodowiskowych (TIMSS 2023)



Posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „codziennie” i „prawie codziennie”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Około 75% czwartoklasistów z Polski wskazało, że codziennie lub prawie codziennie stara się wielokrotnie wykorzystywać różne przedmioty, np. torebki czy butelki, a także ograniczać zużycie zasobów takich jak woda czy energia (72%). Ponad połowa uczniów (55%) deklarowała, że regularnie zwraca uwagę kolegom i koleżankom, gdy robią coś szkodliwego dla środowiska.

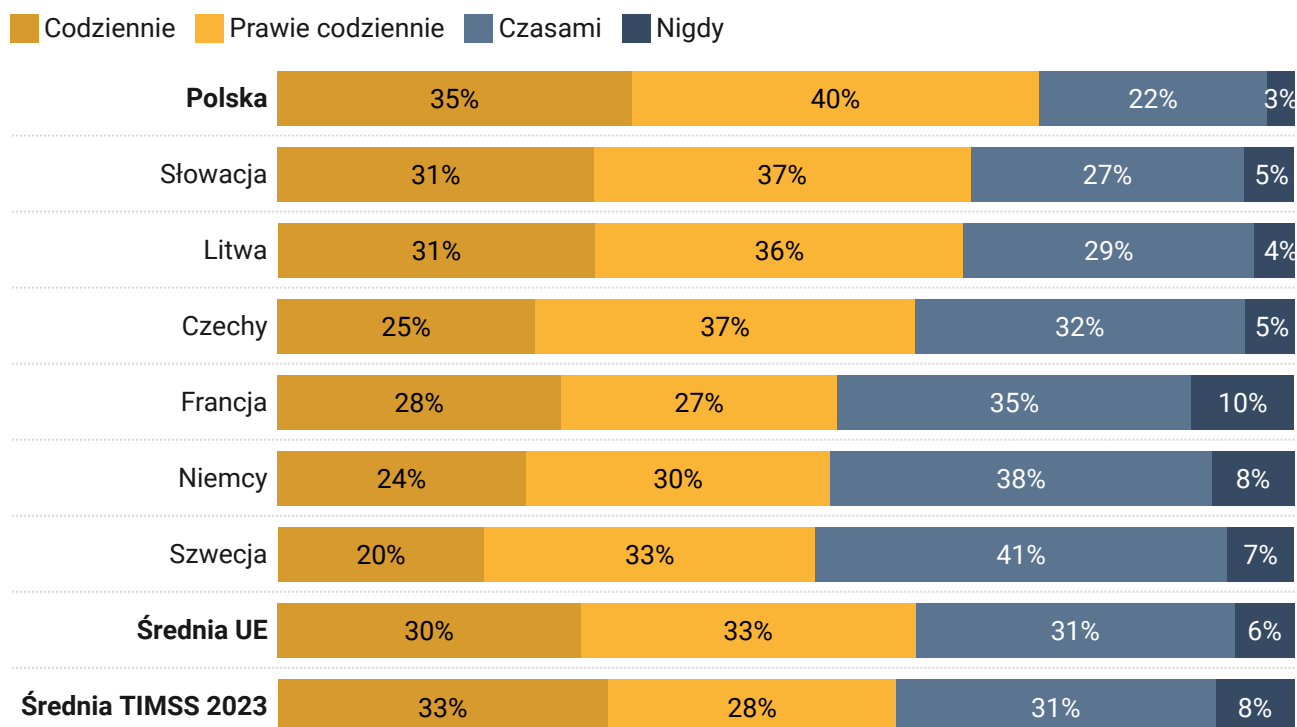
Na tym tle czwartoklasiści nieco rzadziej deklarowali podejmowanie pozostałych, określonych w badaniu działań. Mniej niż połowa uczniów wskazywała, że codziennie lub prawie codziennie stara się zdobywać wiedzę na temat problemów środowiskowych (47%), nieco ponad jedna trzecia – że codziennie lub prawie codziennie rozmawia o sposobach wspierania środowiska oraz uczestniczy w działaniach grupowych na jego rzecz (36% dla każdego z tych stwierdzeń).

W badaniu TIMSS 2023 Polska znalazła się wśród krajów o najwyższej deklarowanej częstotliwości wielokrotnego korzystania z przedmiotów (np. torebek, butelek) oraz oszczędzania wody i energii. W pierwszej z tych kwestii odnotowaliśmy, obok Czarnogóry i Albanii, najwyższy odsetek wskazań „codziennie” lub „prawie codziennie” (po 75% uczniów). W drugiej kategorii – oszczędzania zasobów – spośród krajów europejskich polskich uczniów wyprzedzili tylko czwartoklasiści w Belgii (francuskojęzycznej), Portugalii i Słowenii (odsetki rzędu 74–75%, w Polsce 72%). Warto dodać, że jednocześnie tylko odpowiednio 3% i 5% czwartoklasistów w Polsce deklarowało, że nigdy nie podejmuje tego typu działań – są to jedne z najniższych odsetków wśród krajów uczestniczących w badaniu TIMSS 2023.

Dla trzech pozostałych stwierdzeń deklarowana częstotliwość zachowań prośrodowiskowych jest niższa niż średnio w krajach uczestniczących w badaniu. Szczególnie duże różnice dotyczą rozmów na temat możliwych działań w zakresie ochrony środowiska oraz udziału w działaniach grupowych.

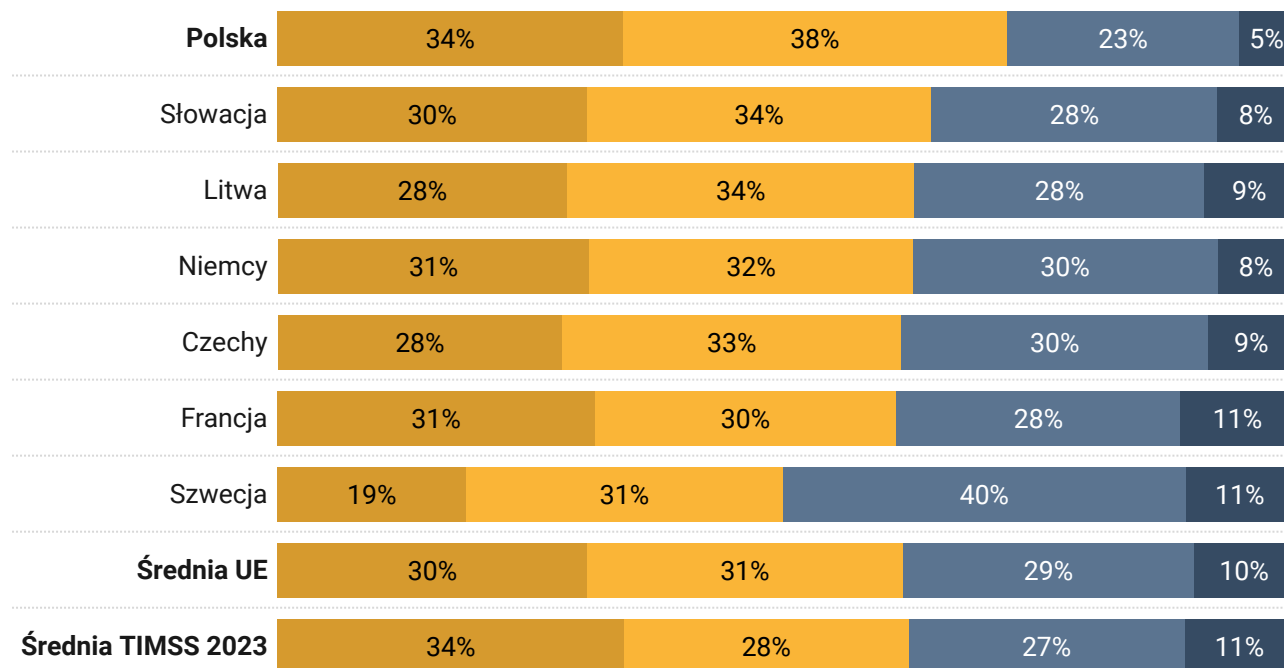
Wykres 2.3. Deklaracje czwartoklasistów dotyczące podejmowania działań prośrodowiskowych (TIMSS 2023)

Staram się wielokrotnie używać określonych rzeczy (np. torebek, butelek).

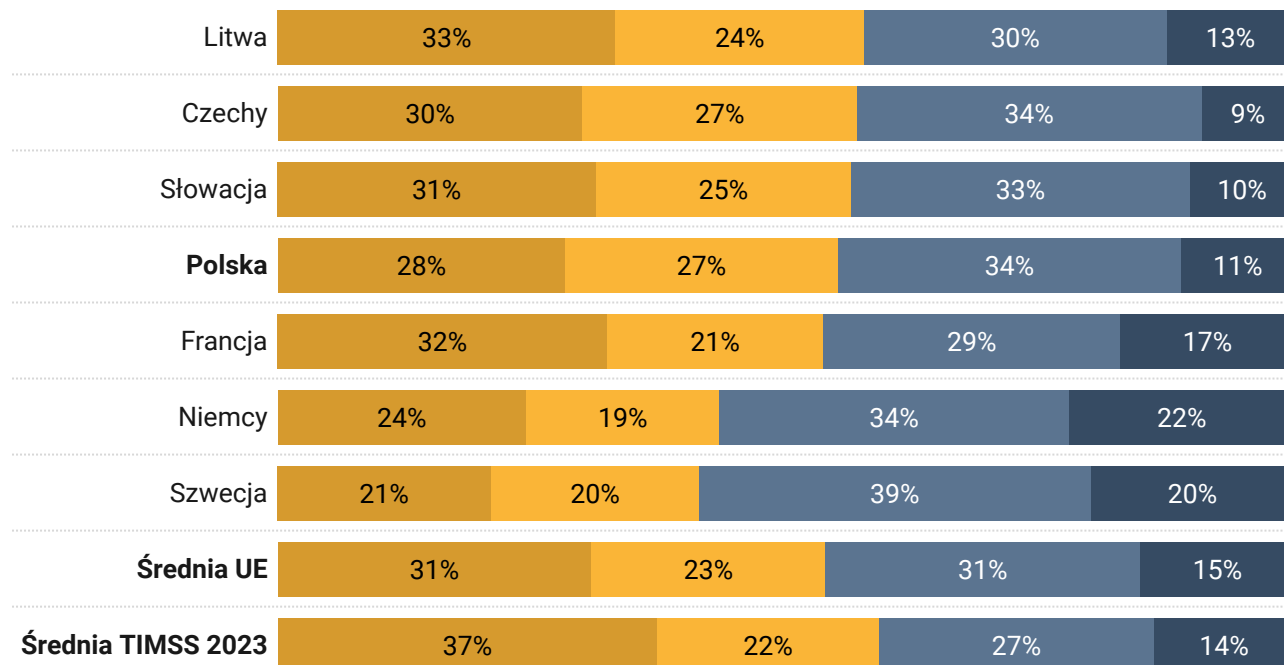


Staram się zużywać mniej zasobów (np. wody, energii).

■ Codziennie
 ■ Prawie codziennie
 ■ Czasami
 ■ Nigdy

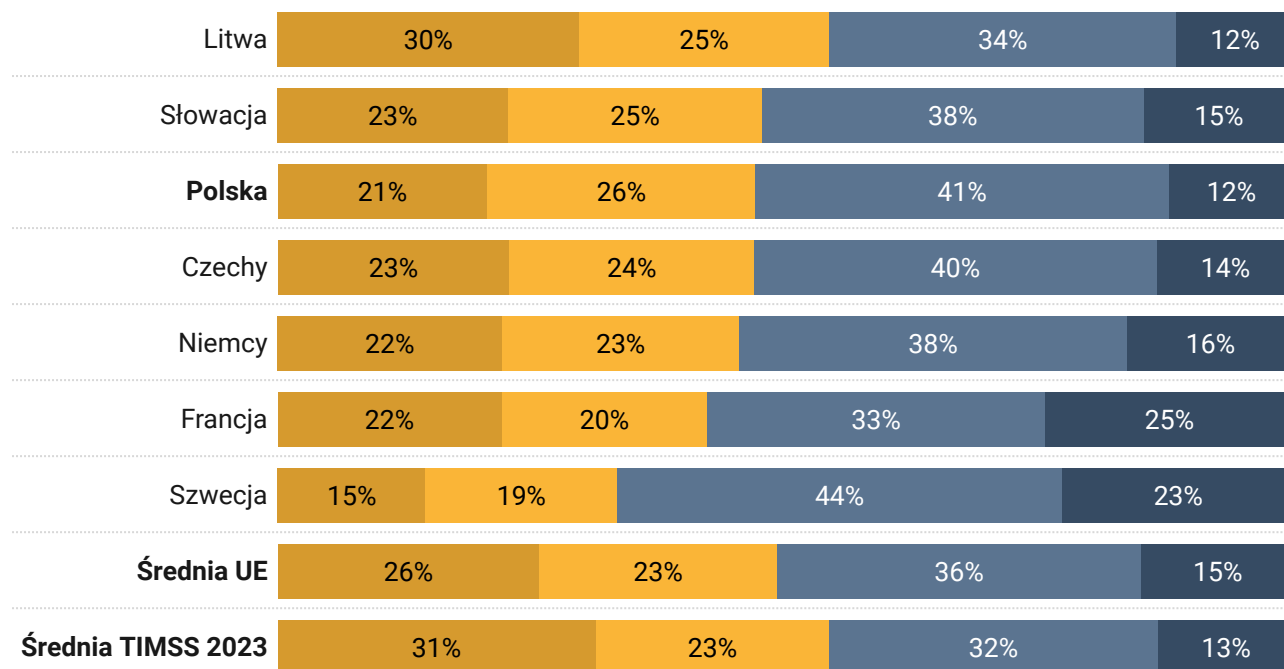
**Zwracam uwagę moim kolegom/koleżankom, jeśli robią rzeczy, które szkodzą środowisku.**

■ Codziennie
 ■ Prawie codziennie
 ■ Czasami
 ■ Nigdy



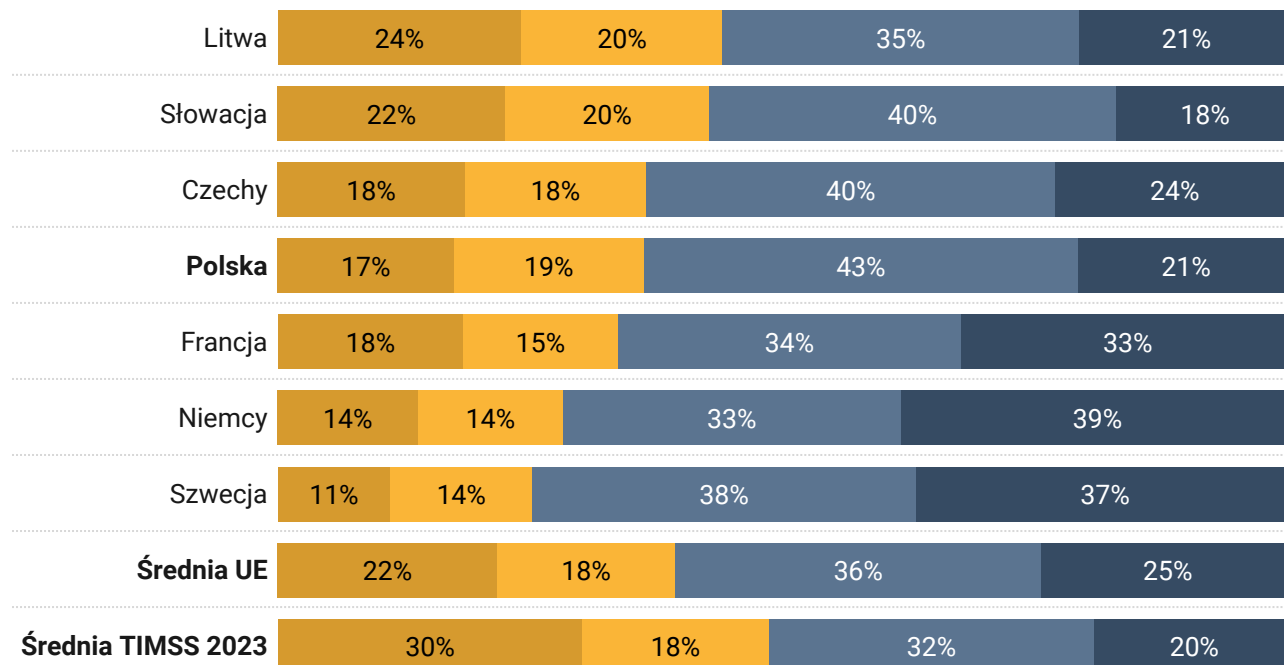
Staram się uczyć o problemach występujących w środowisku (np. zmianach klimatu, zagrożonych gatunkach zwierząt).

■ Codziennie
 ■ Prawie codziennie
 ■ Czasami
 ■ Nigdy



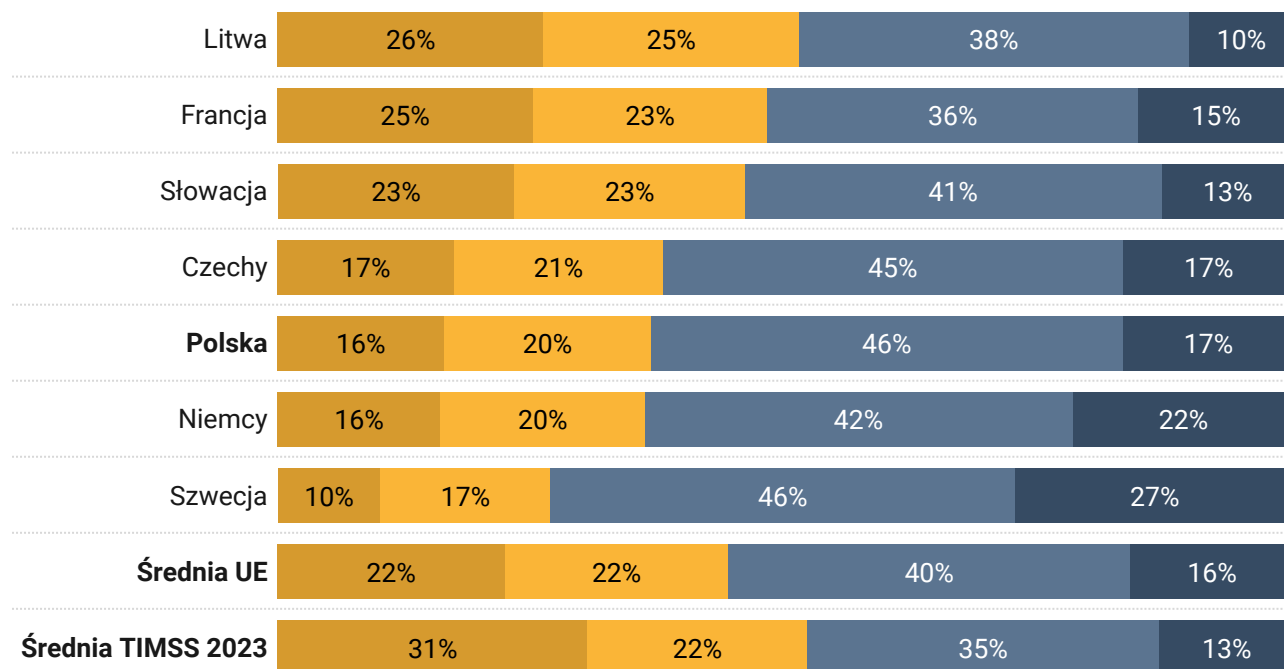
Staram się uczestniczyć w działaniach grupowych na rzecz ochrony środowiska.

■ Codziennie
 ■ Prawie codziennie
 ■ Czasami
 ■ Nigdy



Rozmawiam o tym, jak można pomóc środowisku naturalnemu (np. oszczędzać wodę, zbierać śmieci).

Codziennie Prawie codziennie Czasami Nigdy



Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „codziennie” i „prawie codziennie”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Wyniki wskazują, że polscy czwartoklasiści najczęściej podejmują te działania prośrodowiskowe, które polegają na indywidualnym, codziennym oszczędzaniu zasobów.

Warto zauważyć, że działania takie mogą być kształtowane w środowisku rodzinnym i mieć podłoże ekonomiczne. **Rzadziej uczniowie deklarują natomiast podejmowanie aktywności wymagających komunikacji i współpracy z innymi lub wskazują, że regularnie pogłębiają swoją wiedzę na temat problemów środowiskowych. Są to jednocześnie obszary, w których to szkoła odgrywa szczególnie istotną rolę, tworząc okazję do wspólnych działań, dyskusji oraz rozwijania wiedzy i kompetencji.**

Na podstawie odpowiedzi udzielonych na jedenaście stwierdzeń dotyczących środowiska oraz deklarowanych zachowań prośrodowiskowych przeprowadzono analizę klas ukrytych (*latent class analysis*). Pozwoliła ona wyodrębnić trzy grupy różniące się profilem: uczniów o bardzo, umiarkowanie oraz najmniej prośrodowiskowych postawach i zachowaniach (Bookbinder i in., 2025). Klasyfikacja ta uwzględnia jednocześnie postawy i zachowania, umożliwiając bardziej syntetyczną charakterystykę uczniów niż analiza poszczególnych stwierdzeń oddzielnie.

W krajach uczestniczących w TIMSS 2023 widoczne jest znaczne zróżnicowanie wielkości poszczególnych grup. Najwyższy udział uczniów o bardzo prośrodowiskowych postawach i zachowaniach odnotowano przede wszystkim w krajach Półwyspu Bałkańskiego, takich jak Kosowo, Albania, Macedonia Północna i Czarnogóra. Z kolei w części państw Europy Północnej i Zachodniej, m.in. w Holandii, Belgii (Flandrii), Danii i Szwecji, znacznie częściej spotyka się uczniów o najsłabiej wyrażonych postawach i zachowaniach prośrodowiskowych¹⁸. Polska należy do krajów, w których najliczniejszą grupę stanowią uczniowie o umiarkowanie prośrodowiskowych postawach i zachowaniach. Udział uczniów zaklasyfikowanych do grupy o bardzo prośrodowiskowych postawach i zachowaniach jest w Polsce niższy niż w wielu krajach Europy Południowej i Południowo-Wschodniej (Bookbinder i in., 2025).

Postawy i zachowania prośrodowiskowe ósmoklasistów

Badanie ICCS 2022 pozwala nam uzupełnić ten obraz o postawy starszych uczniów – w Polsce uczęszczających do klas ósmych szkół podstawowych. Jak wspomniano w [rozdziale 1](#), ICCS 2022 podejmuje kwestie postaw na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo jako ważnego elementu postaw obywatelskich. Z tego względu w ICCS zagadnienia i pytania dotyczące postaw i zachowań na rzecz środowiska pojawiają się m.in. w kontekście innych postaw i działań obywatelskich.

Jedno z takich pytań, do których odnosili się uczestniczący w 2022 roku w badaniu ósmoklasiści, dotyczyło sposobu postrzegania przez uczniów cech dobrego obywatela, a konkretnie tego, jakie zachowania uważają za istotne dla bycia dobrym obywatelem.

¹⁸ Wyniki dla Albanii, Kosowa, Macedonii Północnej i Czarnogóry – sugerujące najbardziej prośrodowiskowe postawy i zachowania w Europie – można częściowo wyjaśnić charakterystycznym dla tych krajów stylem odpowiadania, a mianowicie skłonnością do wyboru odpowiedzi skrajnie pozytywnych. Natomiast respondenci w Danii, Szwecji, Belgii i Holandii częściej nie zgadzali się z niektórymi stwierdzeniami dotyczącymi postaw prośrodowiskowych oraz deklarowali, że nigdy nie podejmują pewnych zachowań prośrodowiskowych.

Wykres 2.4. Zachowania ważne dla bycia dobrym obywatelem według uczniów w Polsce (ICSS 2022)

Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” na pytanie: „Jak ważne dla bycia dobrym obywatelem w dorosłym życiu są następujące zachowania?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICSS 2022.

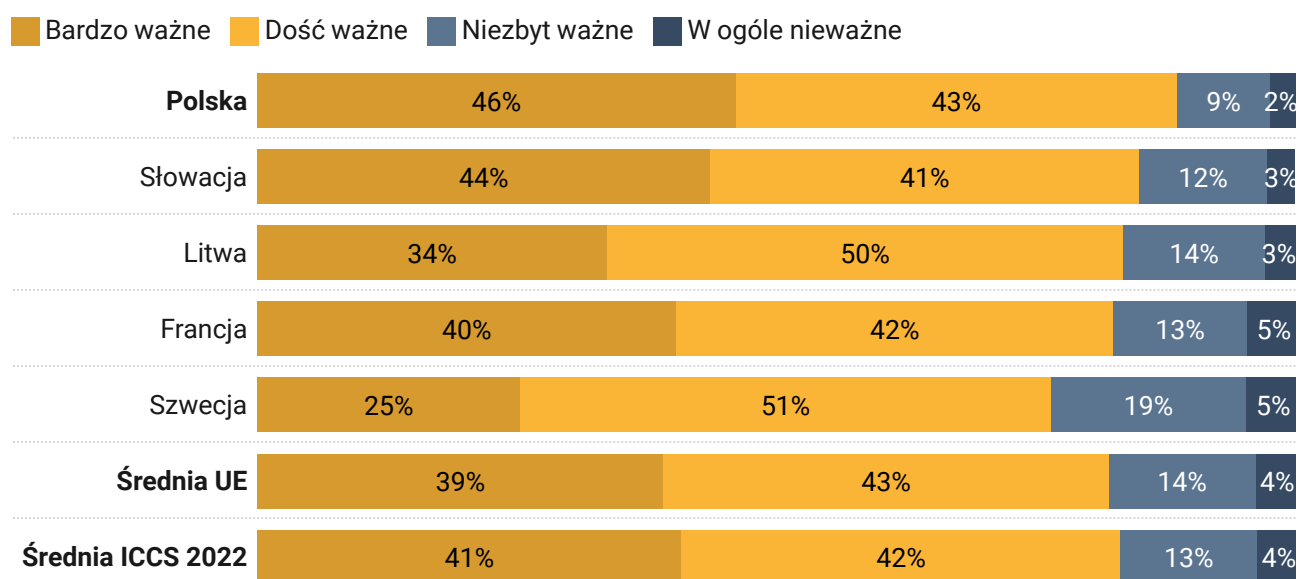
Wśród trzynastu stwierdzeń ocenianych przez ósmoklasistów jedynie działania na rzecz praw człowieka uzyskały więcej wskazań jako „bardzo ważne” dla bycia dobrym obywatelem w dorosłym życiu niż „udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska” (zob. wykres 2.4). Znaczenie przypisywane działaniom na rzecz ochrony środowiska było zbliżone do „poznawania historii własnego kraju” (działania szczególnie ważnego z perspektywy edukacji obywatelskiej w Polsce) i „głosowania w każdych wyborach krajowych” (jednego z najbardziej konwencjonalnych działań związanych z demokracją przedstawicielską) (Dobosz-Leszczyńska i in., 2023).

Polska znalazła się wśród krajów, w których uczniowie częściej wskazywali udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska jako bardzo ważny lub dość ważny – deklarowało tak 89% polskich ósmoklasistów. Był to odsetek wyższy niż na Słowacji (85%), Litwie (83%) i we Francji (82%), a znacznie wyższy niż w Szwecji (76%). Średnio w krajach UE 82% uczniów uważało udział w działaniach na rzecz środowiska za bardzo ważny lub ważny z perspektywy obywatelskiej.

Wykres 2.5. Znaczenie udziału w działaniach na rzecz ochrony środowiska dla bycia dobrym obywatelem (ICCS 2022)

Jak ważne dla bycia dobrym obywatelem w dorosłym życiu są następujące zachowania?

- Udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska



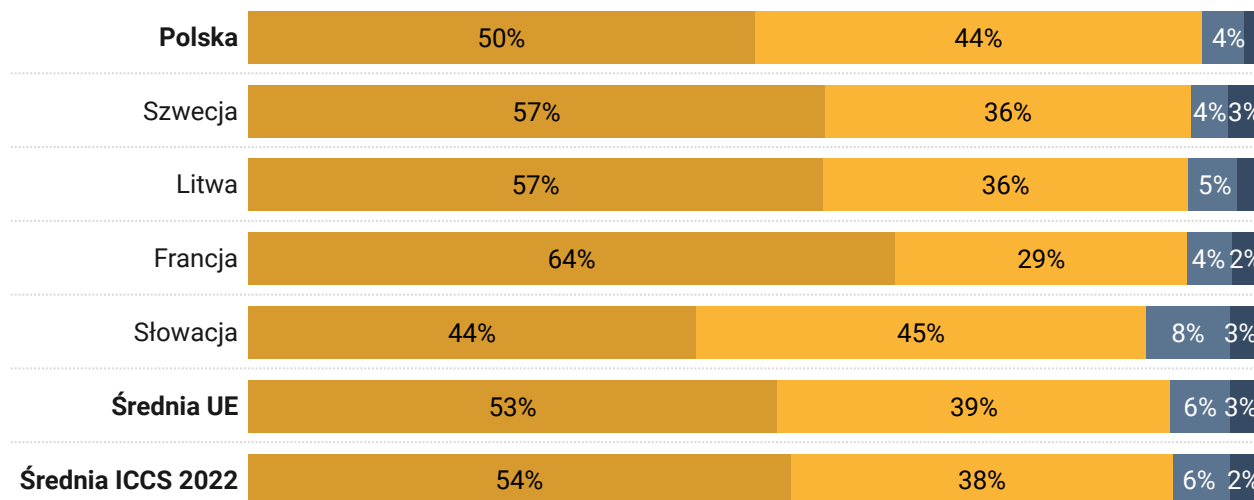
Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” i „dość ważne”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

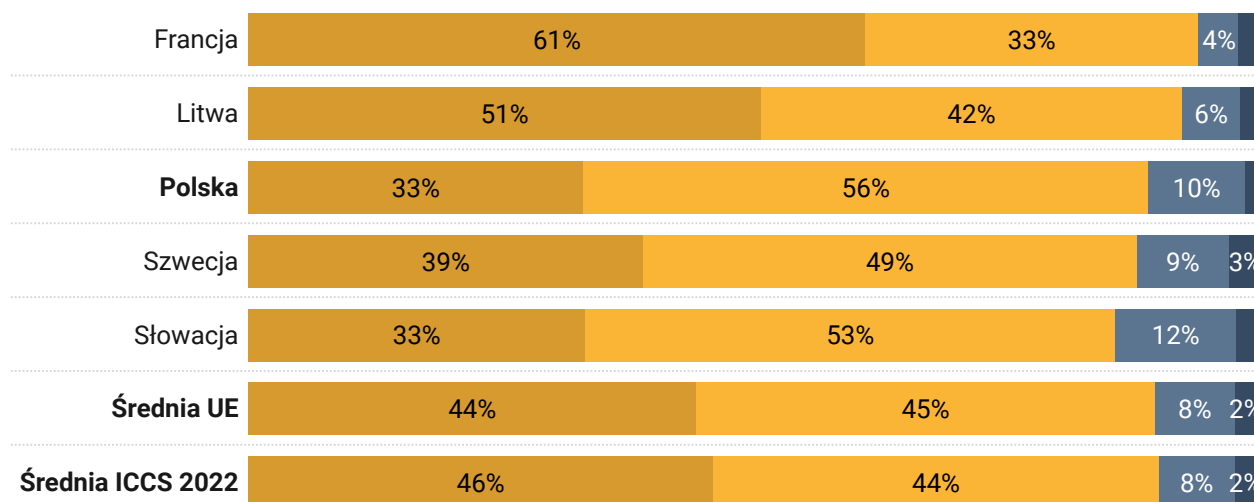
Większy wgląd w opinie na temat działań na rzecz środowiska daje inne pytanie, w którym ósmoklasiści odnosili się do pięciu stwierdzeń pokazujących różne poziomy działań i odpowiedzialności za kwestie środowiskowe (zob. wykres 2.6).

Wykres 2.6. Działania na rzecz ochrony środowiska w opiniach uczniów (ICCS 2022)**Kraje muszą współpracować, aby chronić światowe zasoby naturalne.**

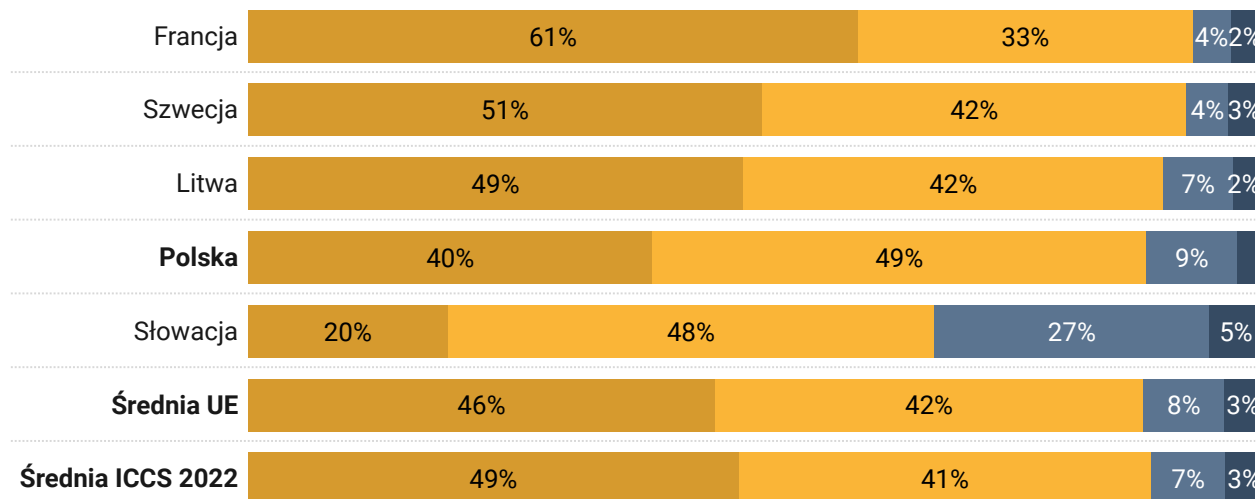
■ Zdecydowanie się zgadzam
 ■ Zgadzam się
 ■ Nie zgadzam się
 ■ Zdecydowanie się nie zgadzam

**Każdy obywatel musi mieć wkład w zmniejszanie zanieczyszczeń.**

■ Zdecydowanie się zgadzam
 ■ Zgadzam się
 ■ Nie zgadzam się
 ■ Zdecydowanie się nie zgadzam

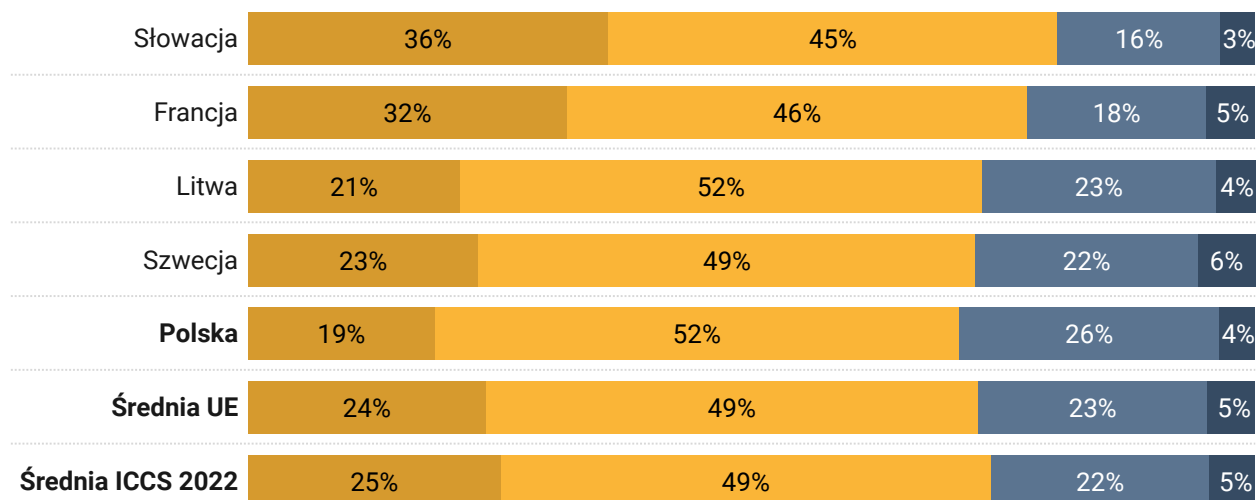
**Wszyscy ludzie powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za ochronę środowiska naturalnego.**

■ Zdecydowanie się zgadzam
 ■ Zgadzam się
 ■ Nie zgadzam się
 ■ Zdecydowanie się nie zgadzam

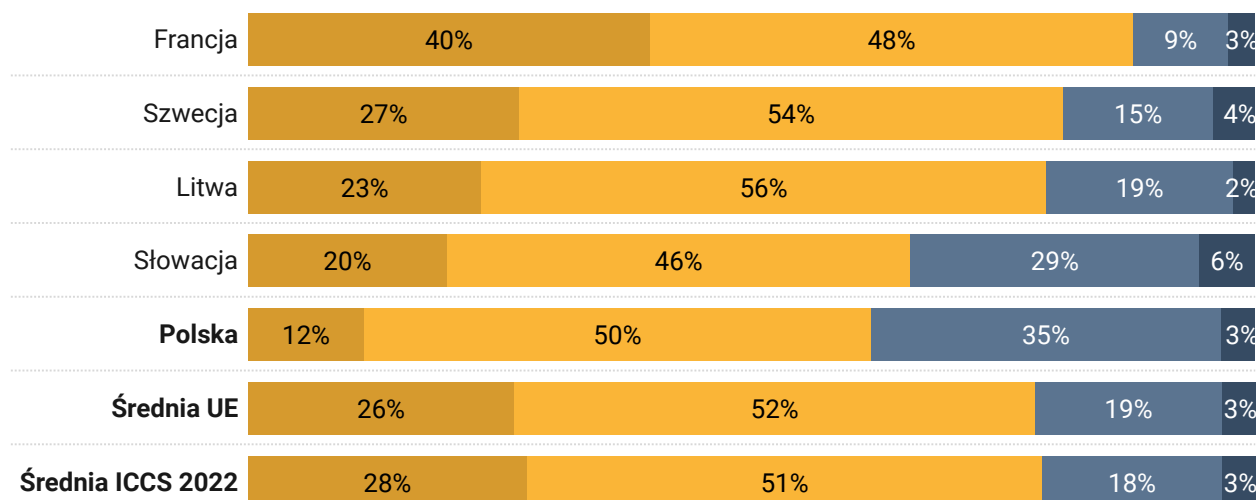


[Mój kraj] powinien wspierać ochronę środowiska w innych krajach.

■ Zdecydowanie się zgadzam ■ Zgadzam się ■ Nie zgadzam się ■ Zdecydowanie się nie zgadzam

**Rządy powinny bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego.**

■ Zdecydowanie się zgadzam ■ Zgadzam się ■ Nie zgadzam się ■ Zdecydowanie się nie zgadzam



Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie „W jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Zdecydowana większość polskich ósmoklasistów (89%) uważa, że odpowiedzialność za ochronę środowiska spoczywa na wszystkich ludziach, a każdy obywatel musi mieć swój wkład w zmniejszenie zanieczyszczeń. Prawie wszyscy uczniowie zgadzają się, że państwa powinny współpracować w celu ochrony zasobów naturalnych, a 71%, że Polska powinna wspierać działania na rzecz ochrony środowiska również w innych krajach.

Inną tendencję widać w odpowiedziach dotyczących przekonania, że ochrona środowiska powinna mieć pierwszeństwo przed wzrostem gospodarczym. Pogląd ten podziela 62% ósmoklasistów w Polsce, jednak tylko 12% zgadza się z nim „zdecydowanie”. Można więc uznać, że uczniowie są zgodni co do potrzeby wspólnych działań państw na rzecz ochrony środowiska, jednak mniej jednomyślni w ocenie, jaką rangę działania te powinny mieć w porównaniu z celami gospodarczymi (Dobosz-Leszczyńska i in., 2023).

Odpowiedzi na to ostatnie stwierdzenie najbardziej wyróżniają polskich ósmoklasistów na tle rówieśników z innych krajów. **Odsetek uczniów zgadzających się ze stwierdzeniem, że rządy powinny bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego, jest wśród ósmoklasistów w Polsce najniższy ze wszystkich uczestniczących w badaniu krajów.** Dla porównania: we Francji popiera je 88% uczniów, na Litwie 79%, na Słowacji 66%, zaś w Szwecji 81%. Średnio w krajach UE – 78%. Warto dodać, że jest to jedyne stwierdzenie, które w Polsce rzadziej popierają uczniowie o wyższym poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich. Przy pozostałych stwierdzeniach zależność była odwrotna.

Warto zauważyć, że omawiane stwierdzenie może sugerować konieczność wyboru między ochroną środowiska a wzrostem gospodarczym. Koncepcja zrównoważonego rozwoju powstała dzięki zrozumieniu, że jest to fałszywy dylemat, ponieważ degradacja środowiska przyrodniczego doprowadzi w dłuższej perspektywie do załamania gospodarczego. Negatywny stosunek ucznia do tego stwierdzenia może wynikać z braku takiego zrozumienia, ale również z przekonania, że ochrona środowiska powinna być środkiem do zapewnienia wzrostu gospodarczego w przyszłości. Za tą pierwszą interpretacją przemawia częste przedstawianie w debacie publicznej rozwoju gospodarczego i ochrony środowiska jako pozostających ze sobą w sprzeczności. Można postawić tezę, że ma to związek z charakterystyczną dla Polski strukturą gospodarki i źródeł energii¹⁹. Sprawia ona, że dla wielu przedsiębiorstw zmiana modelu funkcjonowania na bardziej zrównoważony środowiskowo wymaga poniesienia znacznych nakładów na transformację lub rezygnacji z potencjalnych dochodów, a z perspektywy mieszkańców może wiązać się z dodatkowymi wydatkami na energię, koniecznością zmiany pracy czy ryzykiem jej utraty. W kontekście takich życiowych doświadczeń konflikt między względami ekonomicznymi a ochroną środowiska może być postrzegany przez osoby dorosłe jako realny. Młodzież natomiast może przejmować taką wizję rzeczywistości. Wyniki badania ICCS 2022 są spójne z tymi, które pochodzą z Europejskiego Sondażu Społecznego,

¹⁹ Polska w 2025 roku była jednym z niewielu krajów Unii Europejskiej, w których zdecydowana większość energii elektrycznej była produkowana z paliw kopalnych, i jedynym, w którym udział węgla w wytwarzaniu tej energii nadal przekraczał 50% (Petrovich, 2026).

przeprowadzonego w 2016 roku wśród osób dorosłych. Choć dwie trzecie Polaków wyraziło wtedy zaniepokojenie zmianą klimatu, to tylko 15% poparło zwiększenie podatków nakładanych na paliwa kopalne – był to najmniejszy odsetek w gronie 23 uczestniczących państw (Pohjolainen i in., 2018). A zatem również w tym przypadku specyfiką naszego kraju okazało się relatywnie duże znaczenie względów ekonomicznych w momencie, gdy zestawiono czy wręcz przeciwstawiono je dążeniu do zachowania dobrego stanu środowiska przyrodniczego.

Odpowiedzi ósmoklasistów w Polsce dotyczące innych stwierdzeń nie wyróżniają się już tak znacząco na tle innych krajów.

W badaniu ICCS 2022 badano również deklarowane zachowania prośrodowiskowe. Ósmoklasiści zostali poproszeni o wskazanie, jak często w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie podejmowali różnego rodzaju działania istotne z punktu widzenia rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Podobnie jak w badaniu TIMSS, uwzględnione aktywności dostosowane zostały do wieku uczniów.

Uczniowie najczęściej deklarowali ograniczanie zużycia energii elektrycznej – niemal połowa polskich ósmoklasistów (47%) wskazała, że robi to często, a jedna trzecia (33%) – że czasami. Większość deklarowała również, że często lub czasami ogranicza marnowanie jedzenia i zużycie wody, a także naprawia rzeczy oraz korzysta z używanych przedmiotów będących w dobrym stanie. W przypadku tych działań regularność była jednak mniejsza niż oszczędzania energii. Ósmoklasiści rzadziej wskazywali ograniczanie wykorzystania tworzyw sztucznych. Jedynie 26% deklaruje, że często ogranicza używanie plastikowych przedmiotów, a zaledwie 16%, że często unika kupowania produktów w plastikowych opakowaniach. Najrzadziej deklarowaną praktyką było kupowanie używanej odzieży zamiast nowej.

Tabela 2.7. Deklaracje uczniów dotyczące działań prośrodowiskowych – odsetki uczniów wskazujących, że podejmują poszczególne działania często lub czasami (ICCS 2022)

Kraje	Ograniczanie zużycia energii elektrycznej	Ograniczanie marnowania jedzenia	Naprawa rzeczy zamiast wymiany na nowe	Używanie starych przedmiotów będących w dobrym stanie, zamiast kupowania nowych	Ograniczanie zużycia wody	Ograniczanie stosowania plastikowych przedmiotów	Unikanie kupowania produktów w plastikowych opakowaniach	Kupowanie używanej odzieży zamiast nowej
Francja	76% (0,9)	81% (0,8)	72% (0,8)	68% (0,9)	59% (0,9)	61% (1,0)	52% (1,1)	45% (1,1)
Litwa	75% (0,9)	77% (0,9)	78% (0,8)	77% (0,9)	64% (1,1)	65% (1,1)	55% (1,0)	53% (1,3)
Polska	80% (0,9)	77% (0,7)	75% (0,8)	74% (0,9)	72% (1,0)	60% (1,0)	51% (0,9)	40% (0,9)
Słowacja	75% (1,2)	71% (1,0)	73% (1,1)	68% (1,0)	72% (1,1)	62% (1,2)	56% (1,3)	43% (1,1)
Szwecja	65% (0,9)	73% (1,0)	67% (1,0)	61% (1,0)	50% (1,0)	59% (1,2)	44% (1,0)	38% (1,0)
Średnia ICCS 2022	73% (0,3)	72% (0,3)	70% (0,3)	68% (0,3)	63% (0,3)	61% (0,3)	51% (0,3)	38% (0,3)
Średnia UE	73% (0,3)	73% (0,3)	71% (0,3)	68% (0,3)	64% (0,3)	61% (0,3)	51% (0,3)	38% (0,3)

Kraje posortowano alfabetycznie. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania. W tabeli zaprezentowano sumę odsetków odpowiedzi „często” i „czasami” na pytanie:

„Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy robiłaś/robiłeś następujące rzeczy?”.

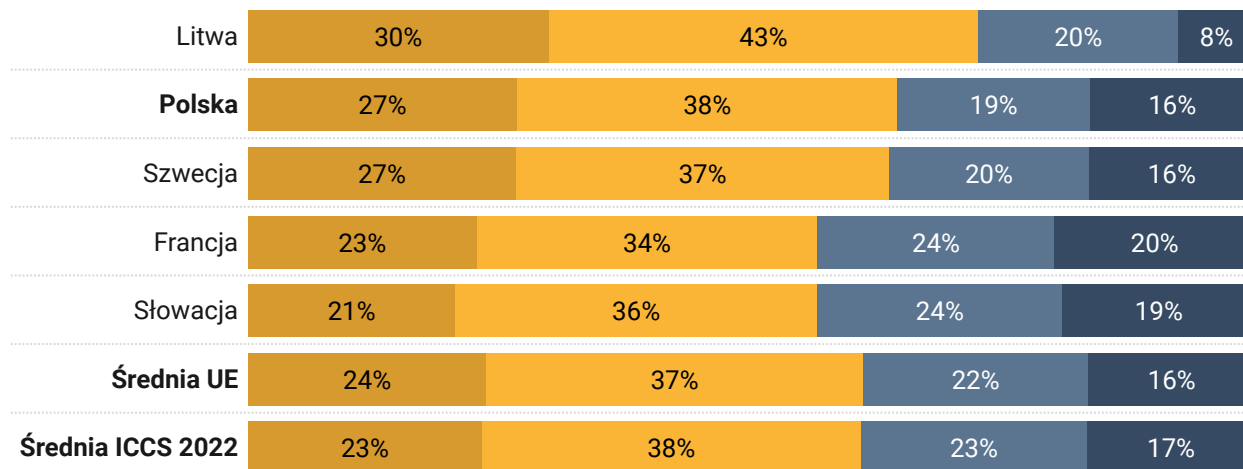
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na tle rówieśników z innych krajów polscy ósmoklasiści relatywnie często deklarowali podejmowanie większości analizowanych działań i w wielu przypadkach Polska należała do krajów o najwyższych odsetkach takich wskazań. Wyjątek stanowiły zachowania związane z ograniczaniem korzystania z plastikowych przedmiotów, unikaniem produktów w plastikowych opakowaniach oraz kupowaniem używanej odzieży – w tych obszarach deklarowana aktywność polskich uczniów nie odbiega od przeciętnych wyników uzyskiwanych w innych krajach uczestniczących w badaniu, w szczególności krajach UE. Jednocześnie warto zauważyć, że część z bardziej powszechnych działań, takich jak oszczędzanie energii czy wody, może wynikać nie tylko z troski o środowisko, lecz także z nawyków funkcjonujących w gospodarstwie domowym lub motywacji ekonomicznych (Dobosz-Leszczyńska i in., 2023).

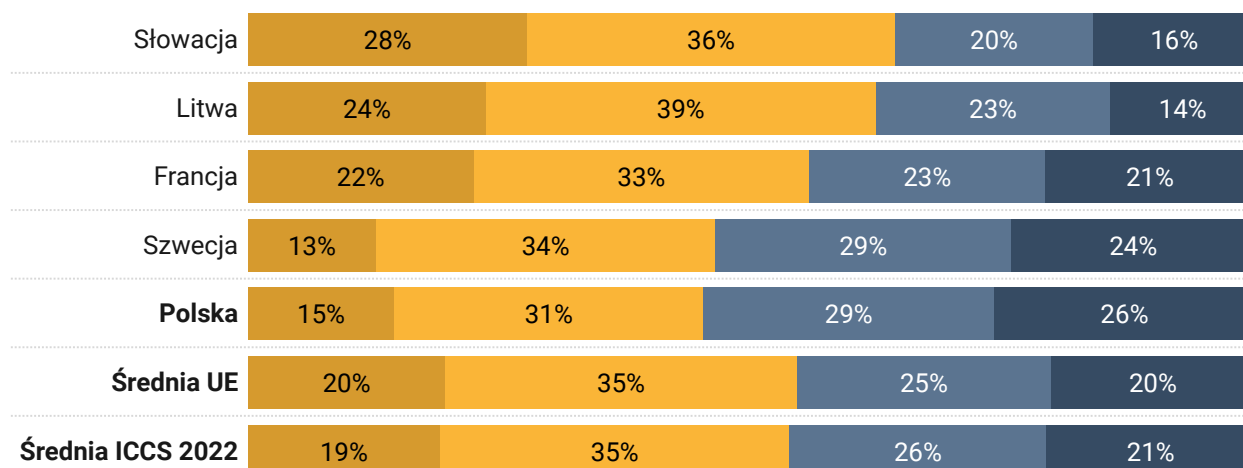
Ósmoklasiści w badaniu ICCS zostali również zapytani o różne zachowania konsumenckie związane z ochroną środowiska. Mieli wskazać, jak często sami lub wspólnie z rodzicami w ciągu 12 miesięcy przed badaniem podejmowali decyzje zakupowe uwzględniające wpływ produktów na środowisko. Spośród wymienionych w kwestionariuszu zachowań polscy ósmoklasiści najczęściej wskazywali kupowanie produktów przyjaznych środowisku (65% wskazań „często” lub „czasami”). Rzadziej deklarowali, że wybierają wyłącznie produkty, które można potem przetworzyć, i rezygnują z zakupu towarów, których wytwarzanie negatywnie oddziałuje na środowisko (odpowiednio 45% i 44% wskazań). Choć duża część uczniów w Polsce deklarowała, że zdarza im się uwzględniać kwestie środowiskowe przy decyzjach konsumenckich, regularne kierowanie się tego typu kryteriami pozostaje stosunkowo rzadkie.

Wykres 2.7. Deklaracje uczniów dotyczące zachowań konsumenckich związanych z ochroną środowiska (ICCS 2022)**Kupowanie produktów przyjaznych środowisku.**

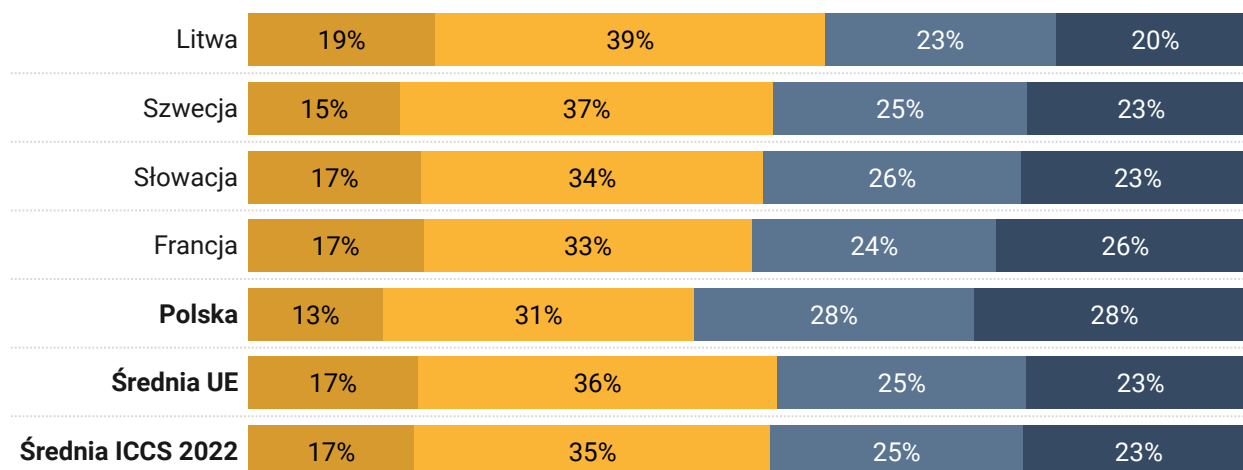
■ Często ■ Czasami ■ Rzadko ■ Nigdy

**Kupowanie tylko tych towarów, które można potem przetworzyć.**

■ Często ■ Czasami ■ Rzadko ■ Nigdy

**Zrezygnowanie z zakupu towarów, których wytworzenie ma negatywny wpływ na środowisko.**

■ Często ■ Czasami ■ Rzadko ■ Nigdy



Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „często” i „czasami” na pytanie „Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzało Ci się zrobić lub poprosić rodziców/opiekunów o zrobienie następujących rzeczy?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na tle rówieśników z innych krajów polscy ósmoklasiści rzadziej deklarowali kupowanie wyłącznie towarów, które można przetworzyć, oraz rezygnowanie z zakupu towarów, których wytworzenie ma negatywny wpływ na środowisko. W obu przypadkach Polska należy do grupy krajów osiągających wyniki poniżej średniej dla uczestniczących w badaniu krajów UE. Wyjątek stanowi kupowanie produktów przyjaznych środowisku – w tym zakresie odpowiedzi polskich uczniów są nieco powyżej średniej.

Interpretacja tych wyników wymaga jednak ostrożności. Zachowania konsumenckie nie zawsze wynikają z motywacji prośrodowiskowych. W przypadku wielu decyzji zakupowych znaczenie mogą mieć również względy ekonomiczne, dostępność produktów czy nawyki funkcjonujące w rodzinie. Co interesujące, nie stwierdzono jednoznacznej dodatniej zależności między poziomem wiedzy obywatelskiej a deklarowanymi prośrodowiskowymi zachowaniami konsumenckimi. W przypadku części z nich uczniowie osiągający wyższe wyniki z wiedzy obywatelskiej deklarowali je nawet rzadziej, co może świadczyć o bardziej krytycznym podejściu do deklaracji dotyczących „produktów przyjaznych środowisku” lub większej świadomości zjawisk takich jak greenwashing (który można przetłumaczyć jako „zielone mydlenie oczu”) (por. Dobosz-Leszczyńska i in., 2023).

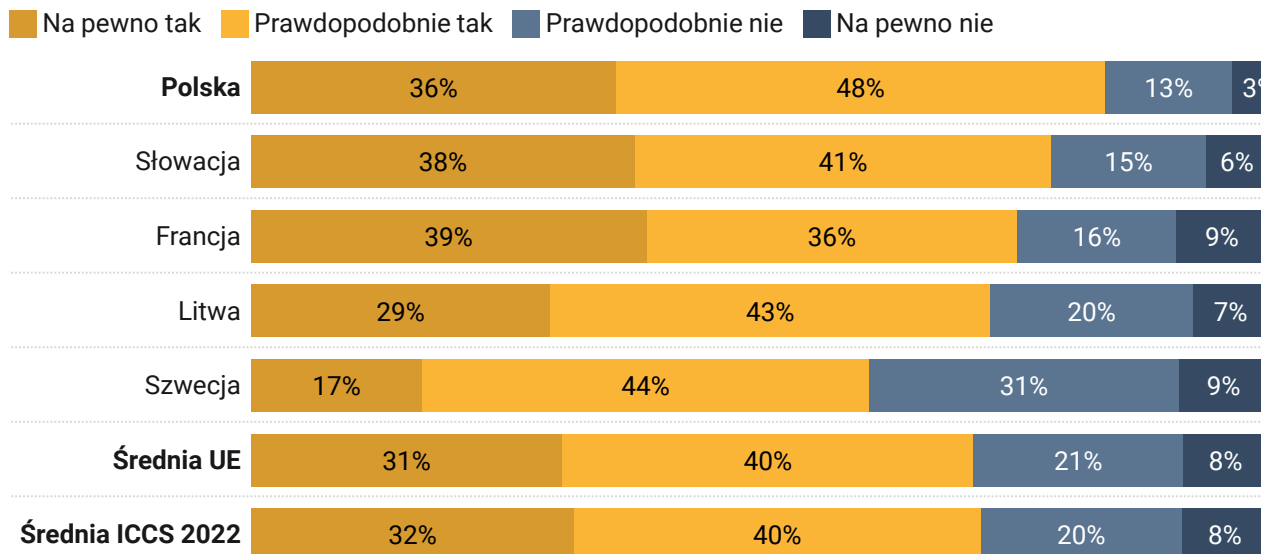
Ósmoklasiści zostali również zapytani o prawdopodobieństwo podejmowania w przyszłości różnych form aktywności obywatelskiej, w tym działań związanych z ochroną środowiska. Mieli określić, z jakim prawdopodobieństwem zaangażują się w poszczególne działania (zob. wykres 2.8).

Spośród działań dotyczących ochrony środowiska **polscy uczniowie deklarowali największą gotowość do zwrócenia komuś uwagi, aby przestał niszczyć środowisko**. Aż 84% ósmoklasistów odpowiedziało, że z pewnością lub prawdopodobnie podjęłoby takie działanie. **Mniej więcej trzy czwarte uczniów deklarowało również gotowość do zachęcania innych do podejmowania indywidualnych działań** na rzecz ochrony środowiska, takich jak oszczędzanie wody, oraz do rezygnowania z zakupu produktów szkodliwych dla środowiska.

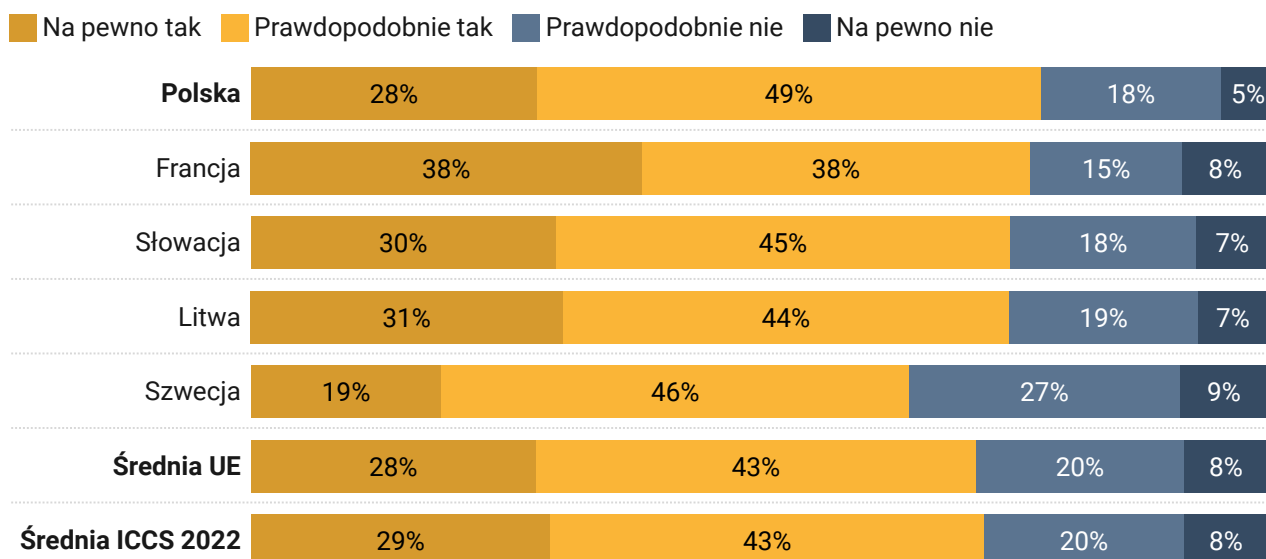
Rzadziej uczniowie deklarowali gotowość do angażowania się w działania wymagające bardziej aktywnego uczestnictwa obywatelskiego – 61% uznało, że z pewnością lub prawdopodobnie wzięłoby udział w zorganizowanym proteście z żądaniem podjęcia większych działań na rzecz ochrony środowiska.

Wykres 2.8. Deklaracje uczniów dotyczące przyszłych działań prośrodowiskowych (ICCS 2022)

Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Zwrócenie komuś uwagi, by przestał niszczyć środowisko.

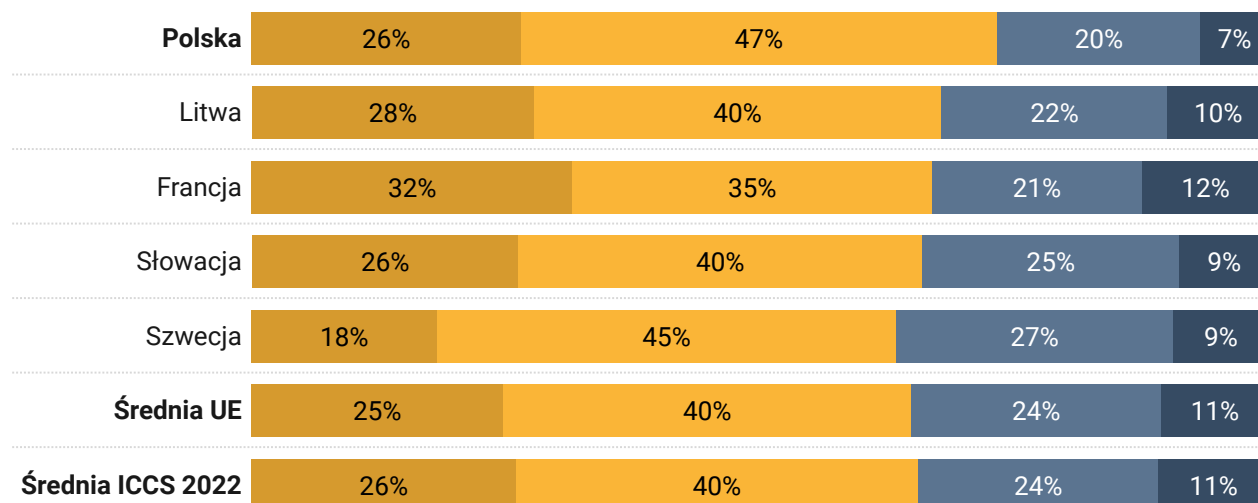


Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Zachęcanie innych ludzi do podejmowania indywidualnych działań na rzecz ochrony środowiska
(np. poprzez oszczędzanie wody).



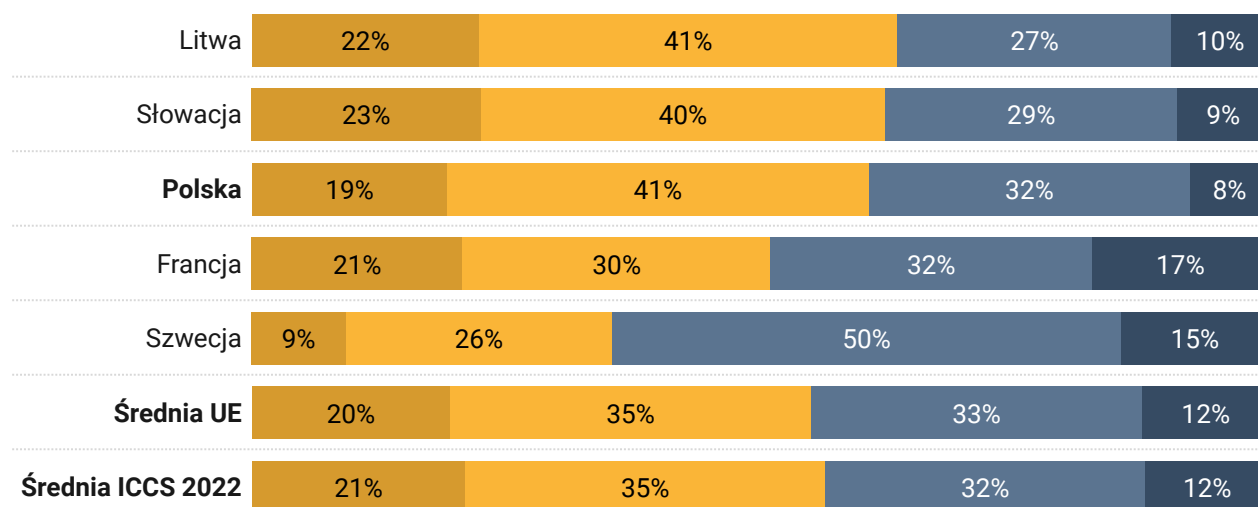
Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Odmowa zakupu produktów szkodliwych dla środowiska.

■ Na pewno tak ■ Prawdopodobnie tak ■ Prawdopodobnie nie ■ Na pewno nie



Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Udział w zorganizowanym proteście z żądaniem podjęcia większych działań na rzecz ochrony środowiska.

■ Na pewno tak ■ Prawdopodobnie tak ■ Prawdopodobnie nie ■ Na pewno nie

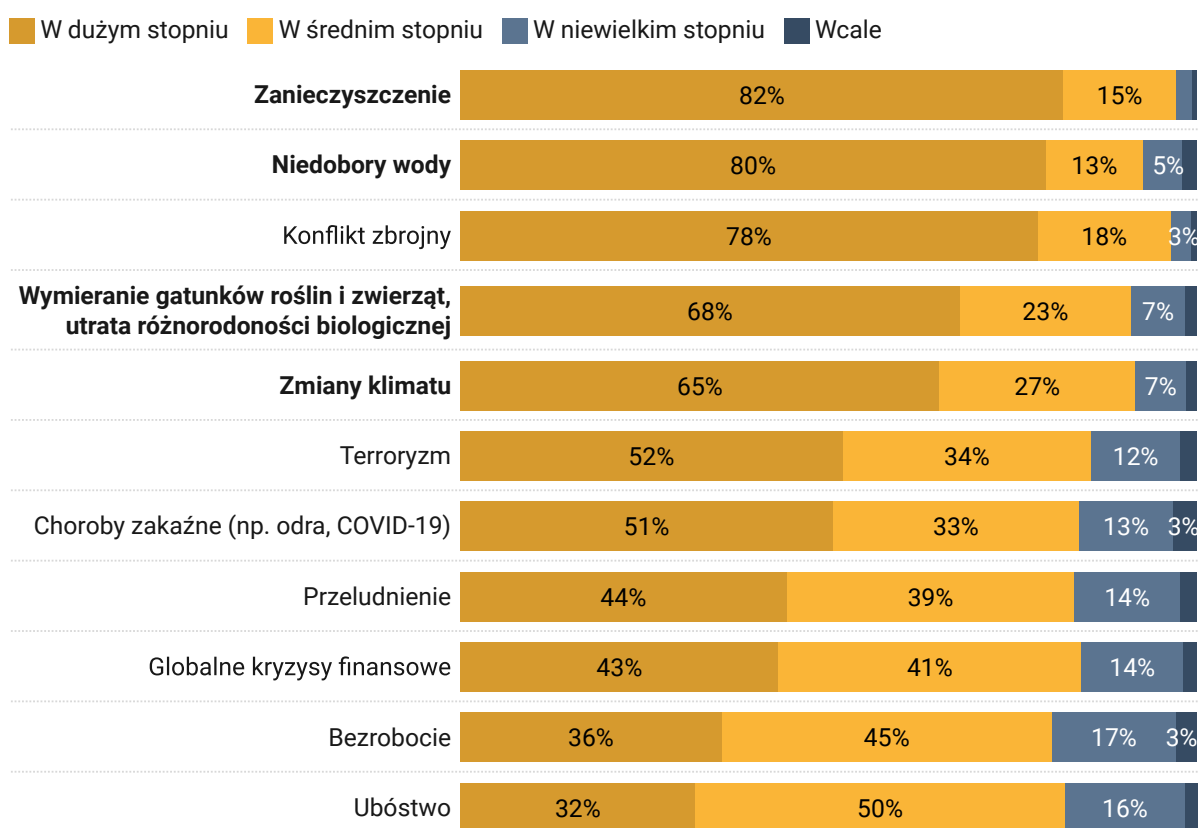


Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „na pewno tak” i „prawdopodobnie tak”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

W kontekście postaw ósmoklasistów warto na koniec przywołać pytanie, które badało postrzeganie przez uczniów zagrożeń dla przyszłości świata. **Kwestie środowiskowe znalazły się w czołówce zagadnień, które polscy uczniowie najczęściej wskazywali jako w „dużym stopniu” zagrażające ich zdaniem przyszłości świata²⁰.** Wśród pięciu problemów wskazywanych najczęściej przez uczniów znalazły się cztery kwestie związane ze środowiskiem. Zanieczyszczenie uznano za duży problem 82% badanych, a niedobory wody 80%. Nieco rzadziej wskazywano wymieranie gatunków roślin i zwierząt oraz utratę różnorodności biologicznej (68%) i zmiany klimatu (65%)²¹.

Wykres 2.9. Postrzeganie zagrożenia dla przyszłości świata według uczniów w Polsce (ICCS 2022)



Posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” na pytanie „W jakim stopniu następujące problemy zagrażają przyszłości świata?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

²⁰ Uczniowie w ramach badania ICCS zostali poproszeni o odniesienie się do 11 problemów i wskazanie, w jakim stopniu zagrażają one przyszłości świata. Zagadnienia znajdujące się w kafeterii odpowiedzi to: zanieczyszczenie, konflikt zbrojny, ubóstwo, zmiany klimatu, bezrobocie, przeludnienie, choroby zakaźne (np. odra, COVID-19), terroryzm, globalne kryzysy finansowe, wymieranie gatunków roślin i zwierząt, utrata różnorodności biologicznej, niedobory wody.

²¹ Piątym wskazywanym problemem był konflikt zbrojny (75% wskazań). Badanie realizowane było niedługo po rozpoczęciu rosyjskiej inwazji na Ukrainę, co zapewne nie pozostało bez wpływu na te wskazania.

Na podstawie odpowiedzi dotyczących postrzeganych zagrożeń dla środowiska utworzono skalę przewidywania globalnych zagrożeń środowiskowych²². Na tle innych krajów uczestniczących w badaniu ICCS 2022 **stosunkowo wielu polskich ósmoklasistów dostrzega zagrożenia dla środowiska**. W porównaniu ze średnią międzynarodową polscy uczniowie często wskazują problem wymierania gatunków roślin i zwierząt i niedobory wody jako duże zagrożenie. W przypadku zanieczyszczeń odsetki takich odpowiedzi są nieco powyżej średniej międzynarodowej, zaś w odniesieniu do zmiany klimatu – są niższe. Analizy wskazują dodatkowo, że podejście do zmian klimatu jest silnie uzależnione od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów. **Uczniowie z rodzin o najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie częściej uznawali zmianę klimatu za poważne zagrożenie** niż uczniowie z rodzin o najniższym takim statusie (odpowiednio 76% i 52%). Podobną zależność zaobserwowano w odniesieniu do niedoboru wody. W przypadku postrzeganego zagrożenia związanego ze zmianą klimatu odnotowano także największe i bardzo znaczące różnice w zależności od poziomu wiedzy uczniów (Wasilewska, 2023a).

Tabela 2.8. Zagrożenia środowiskowe według uczniów w wybranych krajach (ICCS 2022)

Kraj	Skala przewidywania globalnych zagrożeń środowiskowych (średnia wartość)	Odsetek uczniów wskazujących, że następujące problemy w dużym stopniu zagrażają przyszłości świata			
		Zanieczyszczenie	Zmiany klimatu	Wymieranie gatunków roślin i zwierząt, utrata różnorodności biologicznej	Niedobory wody
Francja	53 (0,2)	85% (0,7)	82% (0,8)	74% (0,9)	82% (0,8)
Litwa	52 (0,2)	86% (0,7)	75% (1,0)	67% (1,1)	85% (0,8)
Polska	51 (0,2)	82% (0,7)	65% (0,9)	68% (0,9)	80% (0,7)
Słowacja	50 (0,3)	81% (0,9)	68% (1,1)	59% (1,1)	70% (1,2)
Szwecja	49 (0,2)	75% (0,8)	71% (0,9)	52% (1,1)	61% (0,9)
Średnia ICCS 2022	50 (0,1)	80% (0,2)	68% (0,3)	61% (0,3)	72% (0,3)
Średnia UE	50 (0,1)	80% (0,3)	69% (0,3)	60% (0,3)	73% (0,3)

Kraje posortowano alfabetycznie. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

²² Skala przewidywania globalnych zagrożeń środowiskowych (w oryginale: *Students' concern about threats to the global environment*) o średniej międzynarodowej 50 i odchyleniu standardowym 10; wyższe wartości oznaczają większe postrzeganie zagrożeń dla globalnego środowiska.

Podsumowanie

Analiza deklaracji dotyczących postaw i zachowań prośrodowiskowych uczniów czwartych i ósmych klas szkół podstawowych na podstawie danych z badań TIMSS 2023 i ICCS 2022 pokazuje, że polscy uczniowie mają generalnie pozytywny stosunek do ochrony środowiska i dostrzegają potrzebę podejmowania działań na jego rzecz. Jednak porównania z innymi krajami dają bardziej złożony obraz. W obu badaniach i grupach wiekowych większość uczniów wykazuje prośrodowiskowe postawy i popiera działania prośrodowiskowe, ale w przypadku części bardziej konkretnych aspektów ochrony środowiska ich odpowiedzi są mniej jednoznaczne niż w wielu innych krajach. Z niektórymi obszarami nasi uczniowie zgadzają się rzadziej.

Polscy uczniowie często deklarują podejmowanie codziennych działań sprzyjających ochronie środowiska, przede wszystkim oszczędzanie energii czy wody – wyróżnia ich to pozytywnie na tle innych krajów. Rzadziej natomiast wskazują, że angażują się w działania wymagające większych aktywności czy współpracy z innymi. Wśród ósmoklasistów widzimy też rzadsze niż wśród ich rówieśników z innych krajów uwzględnianie aspektów środowiskowych przy decyzjach konsumenckich. Interpretując deklaracje dotyczące zachowań należy pamiętać, że część z nich może wynikać nie tyle z troski o środowisko, co z nawyków wynoszonych z domu lub względów ekonomicznych.

Na szczególną uwagę zasługuje sposób, w jaki uczniowie odnoszą się do zmiany klimatu. W obu badaniach odpowiedzi uczniów dotyczące tego zagadnienia wyróżniają się w jakimś zakresie na tle pozostałych zagadnień środowiskowych. W badaniu TIMSS 2023, mimo że zdecydowana większość czwartoklasistów zgadzała się, iż zajmowanie się zmianami klimatu powinno być ważną kwestią, odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” był wyraźnie niższy niż w przypadku bardziej ogólnych stwierdzeń dotyczących ochrony przyrody. Z kolei w badaniu ICCS 2022 zmiany klimatu były tym spośród analizowanych zagrożeń środowiskowych, w przypadku którego odnotowano największe różnice w odpowiedziach uczniów ze względu na ich status społeczno-ekonomiczny oraz poziom wiedzy obywatelskiej. Młodzież z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym znacznie częściej postrzegała zmianę klimatu jako poważne zagrożenie dla przyszłości świata, a różnice między uczniami o wysokim i niskim poziomie wiedzy obywatelskiej były w tym przypadku największe spośród wszystkich analizowanych zagrożeń środowiskowych.

Warto podkreślić wyraźny kontrast: choć polscy ósmoklasiści należą do grupy uczniów najbardziej świadomych ekologicznie, to akurat w zmianach klimatu rzadziej niż rówieśnicy z innych krajów widzą poważne zagrożenie. Sugeruje to, że zmiana klimatu jest dla

uczniów w Polsce zagadnieniem bardziej złożonym i mniej jednoznacznym niż pozostałe problemy środowiskowe. Może to wynikać z abstrakcyjności samego zjawiska, mniejszego nacisku w edukacji szkolnej, jak i z faktu, że debata dotycząca zmiany klimatu bywa mocno upolityczniona. Taka interpretacja jest zgodna z wynikami badań prowadzonych w Polsce wśród starszej młodzieży, które pokazują, że postrzeganie zmiany klimatu jest związane m.in. z poglądami politycznymi (Kawalec, 2022).

W obu badaniach widoczne są także pewne spójne prawidłowości. Dziewczęta wykazują większą niż chłopcy troskę o środowisko. Częściej deklarują podejmowanie działań prośrodowiskowych i gotowość do nich w przyszłości. Wynik ten jest zgodny z wcześniejszymi badaniami, które wskazywały na większą wrażliwość środowiskową dziewcząt i kobiet, najczęściej wyjaśnianą odmiennymi wzorcami socjalizacji (Zelezny i in., 2000).

Z kolei zależności związane ze statusem społeczno-ekonomicznym są bardziej złożone. Zazwyczaj wyższy status wiąże się z bardziej prośrodowiskowymi postawami i z większą świadomością wybranych problemów środowiskowych, zwłaszcza zmiany klimatu, ale w przypadku niektórych przedstawianych stwierdzeń można dostrzec wyjątki od tej reguły. Również relacje między wiedzą środowiskową, postawami i zachowaniami są złożone i zostały szerzej omówione w kolejnym podrozdziale.

2.3. Zależności między wiedzą a postawami i zachowaniami uczniów

Dokument UNESCO „Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju”²³, podsumowując wiedzę i doświadczenie nabyte przez Organizację Narodów Zjednoczonych, opisuje proces transformacji człowieka prowadzący do zdobycia kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

W początkowej fazie potrzebna jest odwaga i determinacja do zerwania z dotychczasowymi przekonaniem i nawykami. Zdobywanie rzetelnej wiedzy buduje świadomość aktualnego stanu rzeczy. Umiejętność krytycznej analizy pozwala na zrozumienie złożonego charakteru tej rzeczywistości. Gdy dana osoba uznaje określone elementy rzeczywistości za istotne dla jej życia, może nastąpić przełomowy moment w jej transformacji – rodzi się w niej współczucie i poczucie solidarności. Zgodnie z tą wizją wiedza odgrywa pewną rolę w przyjmowaniu pożądanych postaw, a postawy mogą mieć wpływ na budowanie jej wiedzy. Badania naukowe pokazują jednak, że nabycie wiedzy środowiskowej nie przekłada się automatycznie na zmianę postaw

²³ [Link do dokumentu UNESCO „Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju”.](#)

wobec środowiska ani na zachowania prośrodowiskowe (Liu i Green, 2024; Radišić i Knain, 2026; Reynolds i Komakhidze, 2022).

Wykorzystywane przez nas badania międzynarodowe – TIMSS 2023 i ICCS 2022 – pozwalają badać zależności między wiedzą uczniów (odpowiednio środowiskową i obywatelską, uwzględniającą problematykę rozwoju zrównoważonego środowiskowo) a wyrażanymi przez nich postawami i zachowaniami. Należy przy tym wziąć pod uwagę, że nie obserwujemy tu bezpośrednio zachowań uczniów. Dysponujemy tylko odpowiedziami uczniów na pytania dotyczące ich opinii, a także przeszłych lub przyszłych zachowań. Możliwe jest, że uczniowie nie ujawniają swoich rzeczywistych opinii i zachowań, lecz te, które są oczekiwane przez dorosłych – wybierają odpowiedzi społecznie pożądane, stawiające ich w dobrym świetle. Mówiłoby nam to nieco o wartościach przyjmowanych i propagowanych w danym społeczeństwie, lecz niekoniecznie o gotowości uczniów do działań prośrodowiskowych.

Zestawienie średnich wyników w zakresie wiedzy środowiskowej z badania TIMSS 2023 dla państw europejskich ujawnia dużą rozbieżność między wiedzą środowiskową uczniów a deklarowanymi przez nich postawami i zachowaniami wobec środowiska przyrodniczego. W Polsce, która osiągnęła najwyższy w Europie średni wynik z wiedzy środowiskowej, przeważają uczniowie o umiarkowanie prośrodowiskowych postawach i zachowaniach. Jak wspomniano już w poprzednim podrozdziale, w krajach Półwyspu Bałkańskiego, takich jak Albania, Kosowo, Macedonia Północna czy Czarnogóra, odnotowano najwyższe w Europie odsetki uczniów wyrażających bardzo prośrodowiskowe postawy i zachowania. Pod względem wiedzy środowiskowej kraje te zajęły jednak ostatnie miejsca wśród krajów europejskich i dzieli je znaczny dystans od części krajów Europy Północno-zachodniej, takich jak Dania, Szwecja czy Belgia, które charakteryzują się najwyższym udziałem uczniów wyrażających najmniej prośrodowiskowe postawy i zachowania (Bookbinder i in., 2025; García-Bohórquez i in., 2026).

Gdy przyjrzymy się podobnym zależnościom wewnątrz poszczególnych państw, to wnioski okazują się różne w zależności od kraju. W Polsce uczniowie deklarujący najbardziej prośrodowiskowe opinie i zachowania cechowali się istotnie niższym średnim poziomem wiedzy środowiskowej (539 punktów) niż uczniowie wyrażający umiarkowanie (562) lub najmniej prośrodowiskowe postawy (561) (Bookbinder i in., 2025). Bardziej złożone analizy, przeprowadzone metodą regresji, prowadziły do wniosku, że – we wszystkich analizowanych krajach z badania TIMSS 2023 z wyjątkiem czterech – wartości związane z ochroną przyrody wiązały się z wyższym poziomem wiedzy środowiskowej. Polska należała do tej czwórki krajów, w których takiej pozytywnej zależności nie stwierdzono (Japelj Pavešić i Novak, 2026).

Inne wnioski płyną z badania ICCS 2022. Przeanalizowano w nim zależności między wiedzą obywatelską ósmoklasistów z Polski (uwzględniającą problematykę rozwoju zrównoważonego środowiskowo) a deklarowanymi postawami i zachowaniami. Średnie wartości syntetycznych wskaźników, mierzących prośrodowiskowość uczniów rosły wraz z ich wiedzą (zwłaszcza wśród dziewcząt). Sugerowałoby to, że wyższy poziom wiedzy szedł w parze z postawami i zachowaniami prośrodowiskowymi. Bardziej szczegółowa analiza poszczególnych pytań o postawy i zachowania uczniów ukazuje jednak bardziej złożony obraz. Wiedza obywatelska uczniów (w tym ta dotycząca rozwoju zrównoważonego środowiskowo) była pozytywnie skorelowana z:

- dostrzeganiem przez uczniów zagrożeń środowiskowych (zanieczyszczeń, zmian klimatu, wymierania gatunków roślin i zwierząt, utraty bioróżnorodności, niedoboru wody);
- wskazywaniem, że kraje i pojedynczy ludzie powinni działać na rzecz ochrony środowiska i zasobów naturalnych, zmniejszać zanieczyszczenia, a także współpracować międzynarodowo, a Polska powinna wspierać ochronę środowiska w innych krajach;
- deklarowaniem przez uczniów zachowań ograniczających zużycie zasobów (wody, elektryczności, jedzenia, plastiku);
- deklarowaniem korzystania ze starych rzeczy i naprawianiem ich zamiast kupowania nowych;
- gotowością do odmowy w przyszłości zakupu produktów szkodliwych dla środowiska;
- gotowością do zachęcania w przyszłości innych ludzi do podejmowania indywidualnych działań na rzecz ochrony środowiska.

Negatywnie była natomiast skorelowana z:

- poparciem opinii, że „rządy powinny bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego”;
- deklarowaniem przez uczniów, że zdarzało im się zrezygnować z zakupów towarów, których nie można potem przetworzyć lub których wytworzenie ma negatywny wpływ na środowisko (jeśli w analizach uwzględnimy płeć ucznia oraz status społeczno-ekonomiczny jego rodziny).

Nie stwierdzono statystycznego związku między wiedzą uczniów a:

- ograniczaniem kupowania nowych przedmiotów zamiast używanych, ograniczaniem kupowania produktów w plastikowych opakowaniach i kupowaniem produktów przyjaznych środowisku (jeśli w analizach uwzględnimy płeć ucznia oraz status społeczno-ekonomiczny jego rodziny);

- gotowością do zwrócenia w przyszłości komuś uwagi, by przestał niszczyć środowisko, oraz udziału w zorganizowanym proteście z żądaniem podjęcia większych działań na rzecz ochrony środowiska (Wasilewska, 2023a).

Takie wyniki analiz sugerują, że **wyższy poziom wiedzy z zakresu edukacji obywatelskiej (w tym rozwoju zrównoważonego środowiskowo) na ogół łączy się z bardziej prośrodowiskowymi postawami i większą deklarowaną skłonnością do pewnych indywidualnych zachowań prośrodowiskowych. Nie dotyczy to jednak wszystkich wyborów i zachowań konsumenckich. Co ciekawe, uczniowie o wyższym poziomie wiedzy rzadziej popierali przedkładanie w polityce publicznej dbałości o środowisko naturalne nad wzrost gospodarczy.** Można również odnieść wrażenie, że zależności te są dodatkowo komplikowane przez różnice pod względem płci (u dziewcząt zależności statystyczne – zarówno pozytywne, jak i negatywne – są silniejsze) oraz statusu społeczno-ekonomicznego. Za częścią postaw i zachowań związanych z ograniczeniem konsumpcji i zmniejszeniem zużycia zasobów może stać motywacja ekonomiczna, a nie prośrodowiskowa (Wasilewska, 2023a).

Wyniki analiz danych z badań międzynarodowych potwierdzają więc, że **wyższy poziom wiedzy nie przekłada się automatycznie na bardziej prośrodowiskowe postawy i zachowania (oraz nie zawsze z nimi współwystępuje). Polscy czwartoklasiści o najsilniejszym prośrodowiskowym nastawieniu wykazywali się średnio niższą wiedzą środowiskową niż pozostali.** Z kolei lepszą znajomością i rozumieniem zagadnień rozwoju zrównoważonego środowiskowo wykazywali się ci ósmoklasiści, którzy popierali działania prośrodowiskowe, ale również ci mniej skłonni do uwzględniania wpływu na środowisko w wyborach konsumenckich oraz uważający wzrost gospodarczy za ważniejszy priorytet w polityce publicznej od ochrony środowiska.

2.4. Zależności między działaniami rodziców a wiedzą oraz postawami i zachowaniami uczniów

Znaczną część kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju – wiedzy, umiejętności, a zwłaszcza postaw – dziecko może wynosić z domu rodzinnego. Z drugiej strony niewłaściwe wzorce w nim panujące bywają częstą przeszkodą dla skutecznej edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo w szkole czy przedszkolu (Buchcic i Żeber-Dzikowska, 2022). Niekiedy wyrażana jest również nadzieja, że pojawi się pozytywne oddziaływanie o odwrotnym kierunku: postawy prośrodowiskowe nabyte przez dziecko w szkole wpłyną na podniesienie świadomości ekologicznej i zmianę nawyków wśród pozostałych członków jego rodziny (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024). Nadzieja ta znajduje zresztą pewne potwierdzenie

w badaniach naukowych (Liu i Green, 2024) i wypowiedziach dzieci, które wzięły udział w programach edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiska, oraz ich rodziców (Giertler i Małecka, 2017).

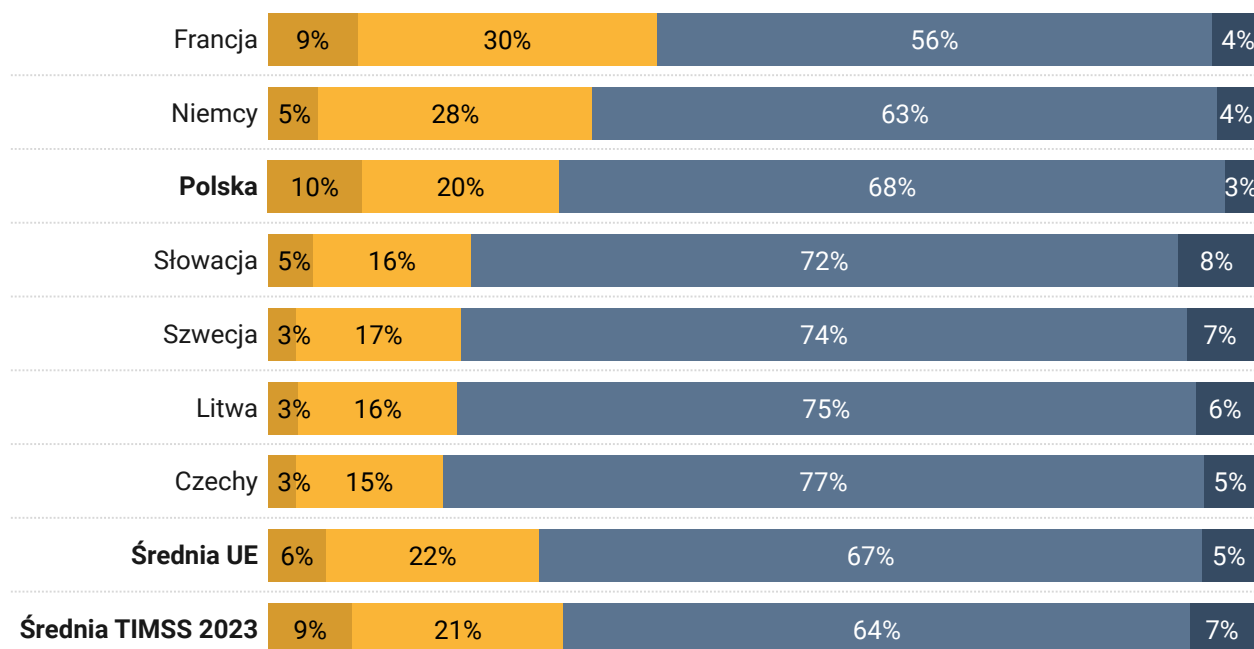
W badaniu TIMSS 2023 zapytano rodziców lub opiekunów czwartoklasistów o to, jak często ktoś z domowników angażuje dziecko w pięć konkretnych czynności (zob. wykres 2.10):

- rozmawia z nim o problemach występujących w środowisku (np. zmianach klimatu, zwierzętach zagrożonych wyginięciem);
- czyta lub ogląda informacje o tego rodzaju problemach;
- pokazuje, jak można oszczędzać zasoby (np. wodę, prąd), by pomóc środowisku naturalnemu;
- spędza czas na łonie natury (np. w lesie, w parku);
- zachęca do podejmowania działań na rzecz środowiska naturalnego.

Wykres 2.10. Częstotliwość podejmowania z dziećmi czynności prośrodowiskowych przez rodziców lub innych domowników (TIMSS 2023)

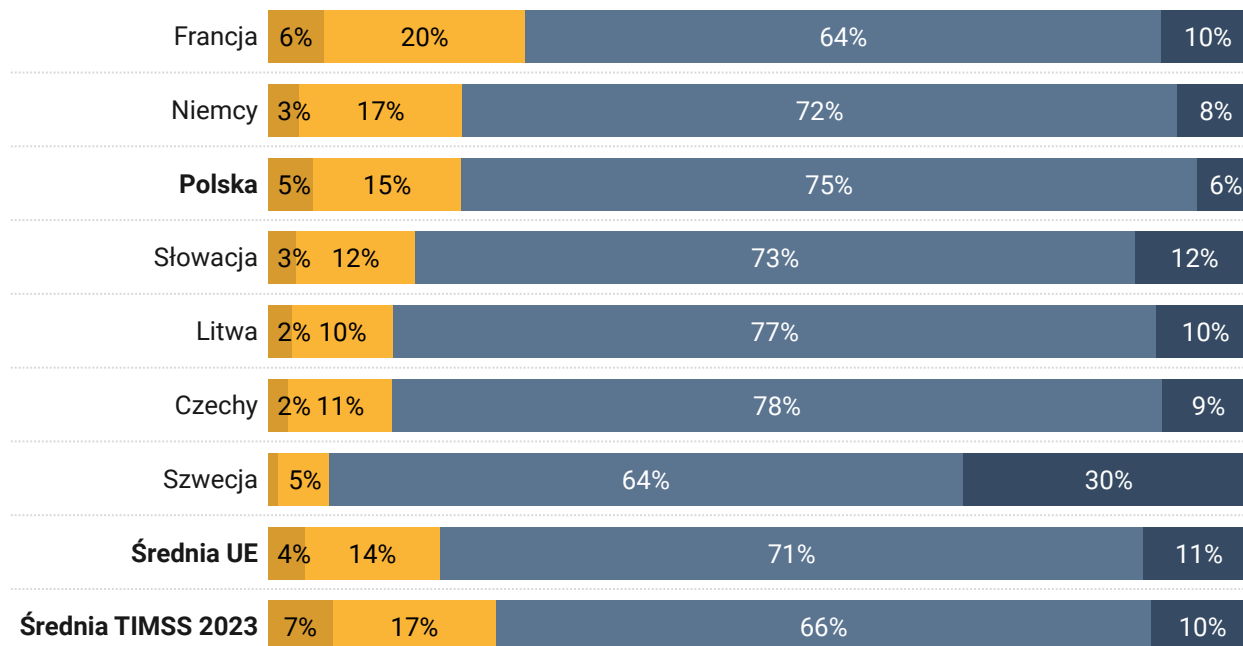
Rozmowa o problemach środowiskowych

■ Codziennie ■ Prawie codziennie ■ Czasami ■ Nigdy



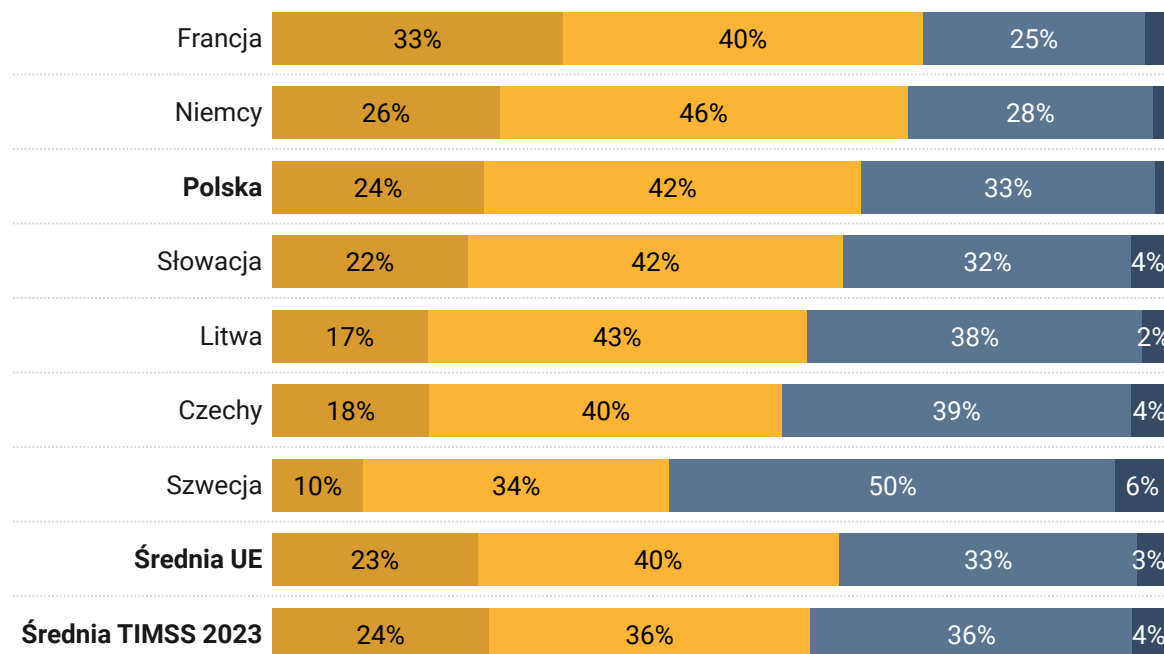
Czytanie/oglądanie informacji o problemach środowiskowych

■ Codziennie ■ Prawie codziennie ■ Czasami ■ Nigdy



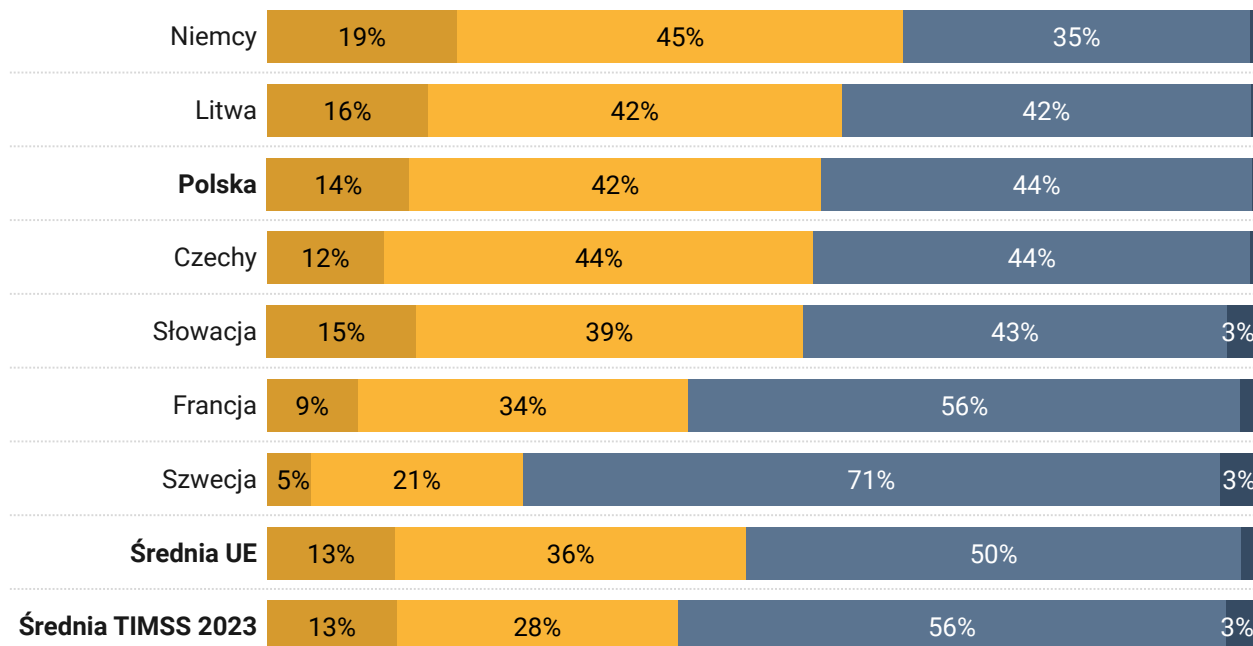
Pokazywanie, jak można oszczędzać zasoby

■ Codziennie ■ Prawie codziennie ■ Czasami ■ Nigdy



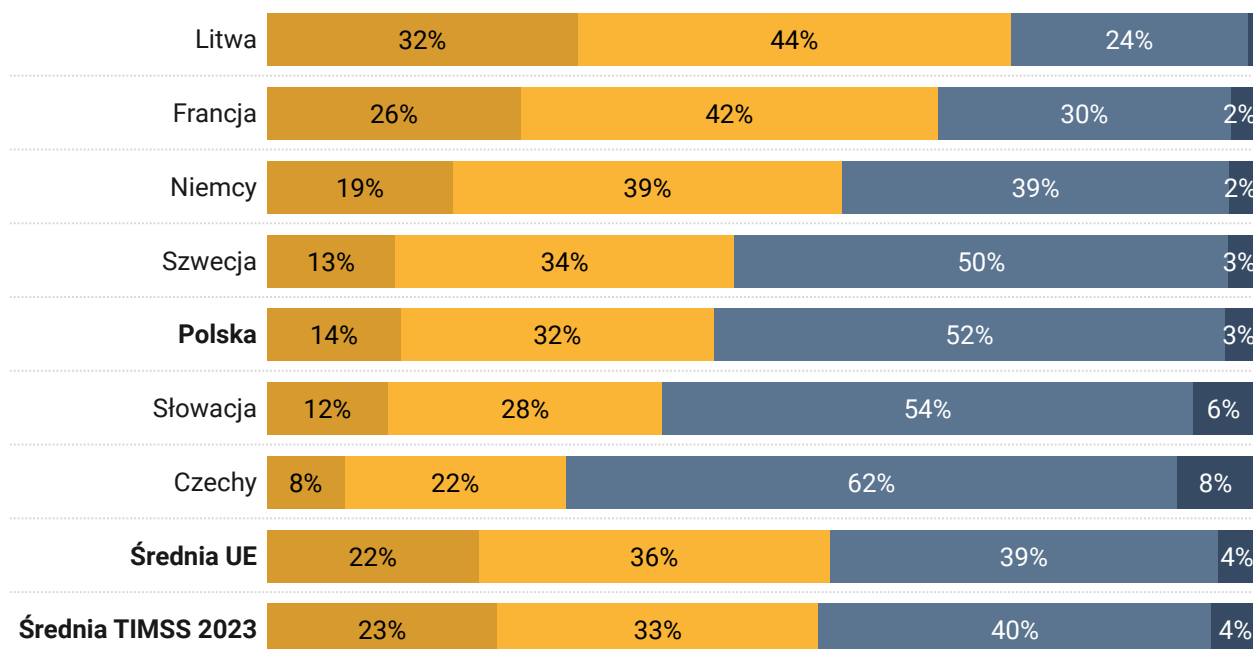
Spędzanie czasu na łonie natury

■ Codziennie
 ■ Prawie codziennie
 ■ Czasami
 ■ Nigdy



Zachęcanie do działań prośrodowiskowych

■ Codziennie
 ■ Prawie codziennie
 ■ Czasami
 ■ Nigdy



Podano odsetki uczniów, których rodzice udzielili danej odpowiedzi. Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „codziennie” i „prawie codziennie” na pytanie „Jak często Pani/Pan lub ktoś z domowników wykonuje poniższe czynności z Pani/Pana dzieckiem?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Rodzice bardzo niewielu uczniów – w Polsce mniej niż 6% – deklarowali, że nigdy nie podejmują wymienionych w kwestionariuszu działań. Większe różnice między krajami widać w odsetkach

uczniów, których rodzice (lub opiekunowie) deklarowali częste – codzienne lub prawie codzienne – wykonywanie takich czynności. W Polsce odsetek ten wynosił: 66% w przypadku oszczędzania zasobów, 56% – przebywania na łonie natury, 45% – zachęcania do działań prośrodowiskowych, 30% – rozmów o problemach środowiskowych i 20% – oglądania lub czytania o nich. Właściwie we wszystkich przypadkach polscy rodzice byli bardziej skłonni do deklarowania częstego podejmowania takich prośrodowiskowych działań niż rodzice z Czech i Słowacji, choć w niektórych przypadkach różnice były nieznaczne. Porównanie z innymi krajami sugeruje jednak, że specyfiką Polski jest stosunkowo niski odsetek dzieci (45%), które są regularnie zachęcane przez rodziców lub innych domowników do działań prośrodowiskowych. Jest on niższy nie tylko od średniej w uczestniczących krajach Unii Europejskiej (57%), Niemczech (58%) czy Francji (68%), ale nawet od wyniku w Szwecji (47%), gdzie rodzice deklarowali ogólnie stosunkowo niską aktywność w wychowaniu prośrodowiskowym. Jednocześnie pod względem częstego rozmawiania lub przyswajania informacji o problemach środowiskowych Polska nie odbiega zbyt od średniej dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu, średniej UE ani takiego kraju jak Niemcy. Interesujące jest porównanie odpowiedzi na pytanie o spędzanie czasu na łonie natury, które może odzwierciedlać różnice kulturowe oraz dostępność przestrzeni zielonych w poszczególnych krajach. Jest to jedyne z pięciu pytań, w którym polscy rodzice z wynikiem 56% wyraźnie wyprzedzili Francję oraz średnią dla UE (49%) i ogółu badanych państw (42%), plasując się tuż za Niemcami (65%).

Działania podejmowane przez rodziców mają znaczenie dla edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo w szkole. Międzynarodowe analizy pokazują silny **związek między prośrodowiskowymi postawami rodziców a postawami i kompetencjami ich dzieci, co potwierdza wpływ środowiska rodzinnego** (Bookbinder i in., 2025; Borgonovi i in., 2020). Analiza danych z badania TIMSS 2023 wykazała, że uczniowie, których rodzice deklarowali co najwyżej rzadkie wykonywanie z dziećmi wcześniej wymienionych czynności prośrodowiskowych, osiągnęli niższe średnie wyniki w pomiarach wiedzy środowiskowej niż ci, których rodzice deklarowali umiarkowanie częste lub częste ich podejmowanie²⁴. Różnica między obiema grupami jest statystycznie istotna na poziomie międzynarodowym, czyli gdy połączymy dane z różnych krajów. **W Polsce różnica taka** występuje w badanej próbie uczniów (547 wobec 561 punktów), ale **jest nieistotna statystycznie** w związku z tym, że do pierwszej kategorii należała w Polsce bardzo niewielka część (4%) badanych uczniów. Oznacza to, że nie

²⁴ Nie zaobserwowano podobnej różnicy między dziećmi rodziców deklarujących umiarkowanie częste i częste podejmowanie z dziećmi czynności prośrodowiskowych. Pod tym względem wyróżniali się tylko rodzice robiący to rzadko. W praktyce były to osoby, które na wiele pytań odpowiadały „nigdy”. Pozwala to wysnuć wniosek, że znaczenie ma nie tyle większa czy mniejsza częstość tych działań, co sam fakt ich wykonywania.

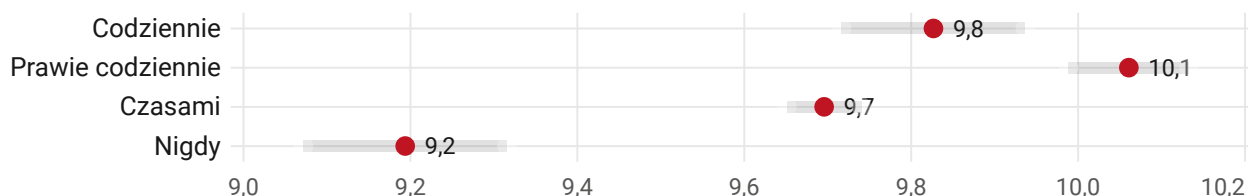
ma podstaw naukowych do uogólnienia wniosku o występowaniu tej różnicy z badanej próby na całą populację polskich czwartoklasistów.

Nieco inaczej jest w przypadku postaw uczniów. Wykorzystując wspomnianą już skalę uznawania wartości ochrony środowiska stworzoną na podstawie odpowiedzi uczniów w badaniu kwestionariuszowym, sprawdziliśmy, jak jej średnia wartość zmienia się w zależności od odpowiedzi rodzica na pytanie o podejmowane z dzieckiem czynności prośrodowiskowych.

Wykres 2.11. Uznawanie przez czwartoklasistów wartości ochrony środowiska w zależności od czynności podejmowanych z rodzicami (TIMSS 2023)

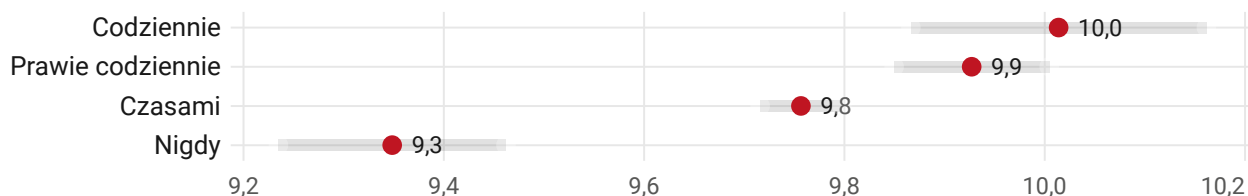
Rozmowa o problemach środowiskowych

● Średnia



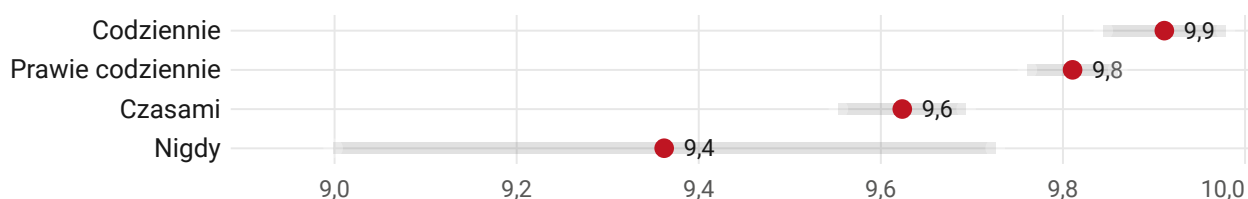
Czytanie/oglądanie informacji o problemach środowiskowych

● Średnia



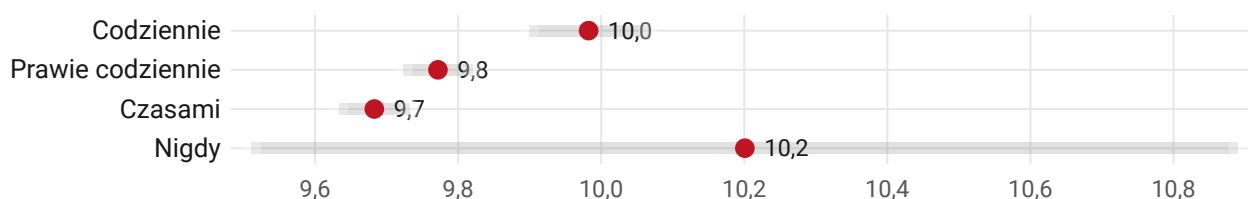
Pokazywanie, jak można oszczędzać zasoby

● Średnia

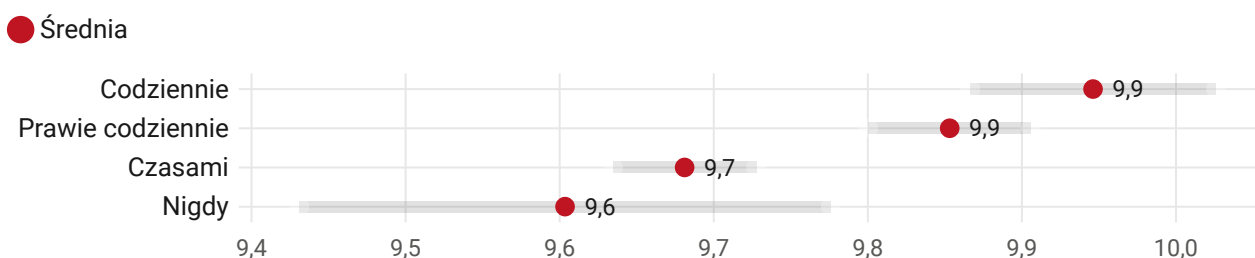


Spędzanie czasu na łonie natury

● Średnia



Zachęcanie do działań prośrodowiskowych



Pokazano średnią wartość i błąd standardowy na skali uznawania wartości ochrony środowiska, dla której na poziomie międzynarodowym przyjęto średnią 10 i odchylenie standardowe 2.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Im częstsze podejmowanie wspólnie z dziećmi czynności prośrodowiskowych deklarowali rodzice, tym bardziej prośrodowiskowe postawy wyrażały ich dzieci. Przy każdej z pięciu analizowanych aktywności odnotowaliśmy istotną statycznie różnicę między dziećmi, których rodzice wybierali odpowiedź „czasami”, a dziećmi rodziców wybierających odpowiedź „codziennie” i/lub „prawie codziennie”. Ze względu na niewielką liczbę rodziców wskazujących odpowiedź „nigdy”, szacunki dla tej grupy były obciążone dużym błędem pomiaru. Dlatego statystycznie istotne różnice między tą niewielką grupą a pozostałymi wystąpiły tylko w obszarze rozmów oraz oglądania lub czytania materiałów o problemach środowiskowych.

Możemy przyjąć, że odpowiedzi rodziców świadczą o tym, na jakie wsparcie z ich strony może liczyć szkoła w zakresie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Wyniki badania TIMSS 2023 wskazują na to, że **stwarzane przez rodziców warunki dla edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo są w Polsce zbliżone do tych spotykanych w wielu innych krajach** – mniej sprzyjające niż we Francji, ale nieco bardziej niż w Czechach czy na Słowacji. **Słabą stroną sytuacji w Polsce jest to, że mniej niż połowa rodziców regularnie zachęca dzieci do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska naturalnego**, co sugeruje mniejsze wsparcie rodzin w tym zakresie. Z drugiej strony **częste w Polsce spędzanie czasu na łonie natury może sprzyjać budowaniu więzi z przyrodą**, która stanowi ważny element świadomości ekologicznej i budowania motywacji do zachowań prośrodowiskowych (Liu i Green, 2024). Choć zapewne nie zawsze tak się dzieje, ponieważ związek między spędzaniem czasu na łonie natury a postawami uczniów, choć istotny statystycznie, wydaje się słabszy niż w przypadku pozostałych domowych praktyk prośrodowiskowych.

3. Postawy i kompetencje nauczycieli oraz dyrektorów szkół

Główne wnioski:

- Znaczna część dyrektorów i większość nauczycieli szkół podstawowych docenia znaczenie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.
- System kształcenia do zawodu nauczyciela w Polsce nie przygotowuje odpowiednio do prowadzenia skutecznej edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju ani edukacji klimatyczno-środowiskowej (w tym do edukacji terenowej).
- Dotychczasowa oferta placówek doskonalenia nauczycieli w zakresie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo jest skromna (zwłaszcza jeśli chodzi o edukację klimatyczną i terenową) oraz ma charakter raczej epizodyczny niż stały.
- Tylko część nauczycieli szkół podstawowych brała udział w doskonaleniu zawodowym przygotowującym do prowadzenia edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.
- Na tle innych krajów nauczyciele przyrody z Polski czują się stosunkowo dobrze przygotowani w obszarze środowiska i zrównoważonego rozwoju, a nauczyciele wiedzy o społeczeństwie – stosunkowo słabo.
- Znacznym wyzwaniem dla wielu nauczycieli będą interdyscyplinarna edukacja klimatyczna i zintegrowane nauczanie przyrody.

3.1. Postawy nauczycieli

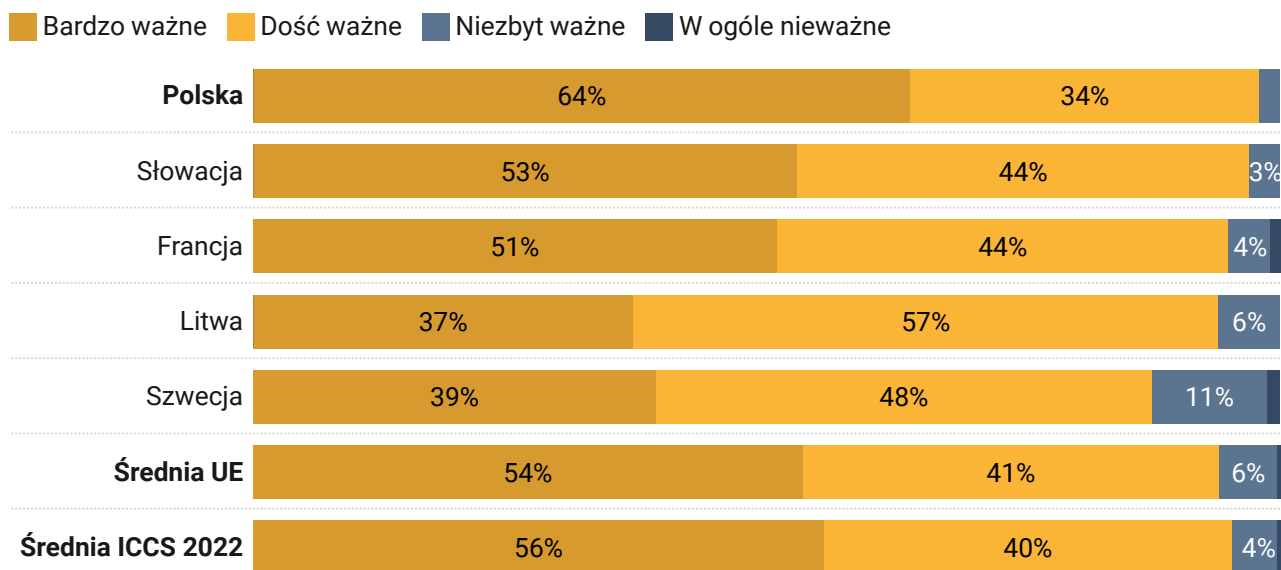
Wyniki badań naukowych potwierdzają, że motywacja nauczycieli i ich przekonanie o roli edukacji w budowaniu zrównoważonego społeczeństwa mają istotne znaczenie dla skuteczności edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (Radišić i Knain, 2026). Dlatego warto przyjrzeć się postawom polskich nauczycieli w świetle dostępnych badań.

ICCS 2022 i TIMSS 2023 dostarczają fragmentarycznych danych o postawach kadry pedagogicznej. W badaniu ICCS 2022 spytano nauczycieli ósmych klas, jak ważne są ich zdaniem różne zachowania, by móc uznać dorosłego za dobrego obywatela. Jednym z nich był „udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska”. Odpowiedzi na to pytanie można pośrednio interpretować jako wskaźnik znaczenia, jakie nauczyciele przypisują środowisku naturalnemu.

W Polsce blisko dwie trzecie nauczycieli ósmych klas uznało takie zaangażowanie za bardzo ważny element postawy dobrego obywatela. To wynik wyraźnie wyższy niż w innych krajach Unii Europejskiej, w tym we Francji i na Słowacji, a zwłaszcza na Litwie i w Szwecji. Przy czym we wszystkich tych krajach tylko nieliczni nauczyciele oceniali tę kwestię jako mało ważną lub w ogóle nieważną.

W Polsce częściej za bardzo ważne uznawane były trzy zachowania: poznawanie historii własnego kraju (79%), głosowanie w każdych wyborach krajowych (78%) i udział w działaniach na rzecz potrzebujących w lokalnej społeczności (65%). Z wybranych do porównania krajów tylko na Słowacji działania na rzecz ochrony środowiska zajęły wyższą pozycję w hierarchii – częściej jako bardzo ważne wskazywano tam jedynie poznawanie historii własnego kraju. Natomiast we Francji i Szwecji wyższy priorytet niż ochrona środowiska nadawany jest również innym zachowaniom (niezwiązanym ze środowiskowym wymiarem zrównoważonego rozwoju). We Francji było to zainteresowanie różnymi kulturami i językami, a w Szwecji śledzenie wydarzeń politycznych w mediach i wspieranie inicjatyw promujących równe szanse.

Wykres 3.1. Znaczenie podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska dla uznania osoby za dobrego obywatela w opinii nauczycieli klas ósmych (ICCS 2022)



Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” i „dość ważne” na pytanie „Jak Pani/Pan sądzi, jak ważne są następujące zachowania, by uznać Pani/Pana uczniów za dobrych obywateli w dorosłym życiu? Udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska”.

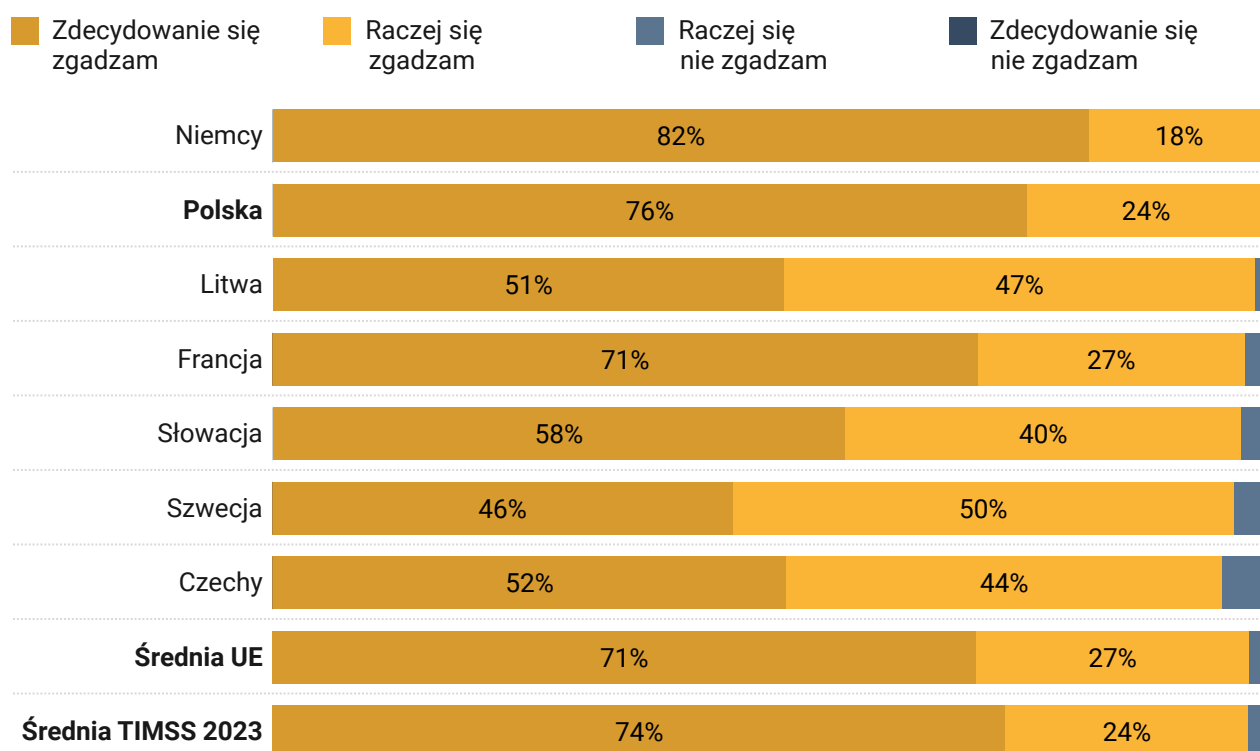
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Badanie ICCS 2022 dostarcza również danych o deklarowanych zachowaniach nauczycieli. Co czwarty nauczyciel klas ósmych zadeklarował, że w ciągu ostatniego roku, poza aktywnością w ramach obowiązków szkolnych, angażował się w działalność organizacji zajmujących się

ochroną środowiska. Takich odpowiedzi częściej udzielali nauczyciele ze szkół zlokalizowanych w miejscowościach liczących do 100 tys. mieszkańców (28%) niż ze szkół w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców (12%).

W badaniu TIMSS 2023 pytanie kwestionariuszowe dotyczyło interesującej nas kwestii bardziej bezpośrednio. W odróżnieniu od badania ICCS 2022 skierowano je tylko do nauczycieli przyrody uczących w klasach czwartych. Zapytano ich, na ile zgadzają się ze stwierdzeniem, że szkoły powinny priorytetowo traktować edukację na temat zrównoważonego rozwoju. Wyniki wskazują na bardzo wysoki poziom poparcia dla tego stwierdzenia. W Polsce 76% uczniów uczyło się przyrody z nauczycielami, którzy wybrali odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Niemal wszyscy pozostali nauczyciele wskazali „raczej się zgadzam”. W nielicznych krajach (Holandii, obu – francuskojęzycznej i holenderskojęzycznej – częściach Belgii, Stanach Zjednoczonych i Azerbejdżanie) odsetek uczniów, których nauczyciele nie zgadzali się z tak sformułowanym stwierdzeniem, przekroczył 5%, natomiast w Polsce był on bliski zeru.

Wykres 3.2. Opinie nauczycieli przyrody na temat priorytetowego traktowania edukacji na temat zrównoważonego rozwoju (TIMSS 2023)



Podano odsetki uczniów, których nauczyciele wybrali daną odpowiedź. Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” na pytanie „W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z tym, że szkoły powinny priorytetowo traktować edukację na temat zrównoważonego rozwoju?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Deklaracje składane przez nauczycieli szkół podstawowych w badaniach kwestionariuszowych wskazują, że większość z nich docenia znaczenie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Indywidualne wywiady jakościowe pozwalają na głębszy wgląd w postawy nauczycieli szczególnie zmotywowanych i doświadczonych w prowadzeniu takiej edukacji. Dostrzegają oni znaczenie tego obszaru edukacji i uznają ją za ważny element przygotowania uczniów do odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie.

W swoich wypowiedziach nauczyciele ci przedstawiają edukację na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo jako proces wychowawczy, którego celem jest kształtowanie trwałych postaw i codziennych nawyków, a nie jedynie przekazywanie wiedzy przyrodniczej czy treści wynikających z podstaw programowych. Analiza wywiadów pokazuje jednak, że pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego nie zawsze przekłada się na gotowość do podejmowania konkretnych działań. Badani zwracali uwagę, że zależy to przede wszystkim od indywidualnej postawy nauczycieli, ich osobistego zaangażowania, poświęcenia i przekonania, że takie działania są potrzebne i mają sens. Wielu z nich podkreślało, że **inicjatywy realizowane w szkołach są zwykle efektem aktywności pojedynczych nauczycieli**, którzy są gotowi poświęcać swój czas na przygotowanie projektów czy organizację dodatkowych przedsięwzięć. Pełnią oni często rolę nieformalnych liderów, inspirują i stopniowo budują zainteresowanie tematyką środowiskową wśród innych nauczycieli.

„Zawsze musi się znaleźć taki rodzynek, który jest zafiksowany na jakimś temacie (...), wtedy może wciągnąć, wtedy jest więcej osób zainfekowanych tą ciekawostką”.

IDI dyrektor 3²⁵

Niektórzy rozmówcy zwracali uwagę, że szkoła nie jest jedynym środowiskiem odpowiedzialnym za kształtowanie postaw prośrodowiskowych. Bez wsparcia rodziców oraz spójności między oddziaływaniami szkoły i domu trudno oczekiwać trwałych efektów.

„To jest praca od podstaw (...), żeby od malucha robić różne rzeczy (...). Edukacja ekologiczna nie powinna ograniczać się tylko do szkoły, bo my nigdy nie nauczymy niczego dzieci, jeżeli za tym nie będzie szła współpraca z rodzicami”.

IDI nauczyciel 5

Badani zauważali, że skuteczność działań szkoły zależy również od odpowiednich rozwiązań organizacyjnych. Ich zdaniem opieranie edukacji ekologicznej wyłącznie na oddolnym

²⁵ Przytaczając wypowiedzi respondentów, za każdym razem wskazujemy wywiad, z którego ta wypowiedź pochodzi, podając rodzaj wywiadu („IDI” czyli indywidualny wywiad pogłębiony), kategorię rozmówcy (np. „dyrektor”) oraz nadany przez nas unikalny numer respondenta z danej kategorii.

zaangażowaniu pojedynczych nauczycieli jest niewystarczające. Dostrzegali potrzebę rozwiązań systemowych, które zapewnią powszechność i trwałość podejmowanych działań, tak aby edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju stała się naturalnym elementem pracy całej szkoły, a nie jedynie efektem indywidualnej pasji najbardziej zaangażowanych nauczycieli.

3.2. Kompetencje nauczycieli i ich doskonalenie zawodowe

Wnioski z indywidualnych wywiadów pogłębionych

Z analizy wywiadów – podobnie jak z literatury przedmiotu (Komisja Europejska / EACEA / Eurydice, 2024) – wynika, że **kompetencje nauczycieli to jeden z najważniejszych czynników warunkujących skuteczną realizację edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo**. Respondenci byli zgodni: nawet najlepsze rozwiązania w podstawie programowej nie przyniosą oczekiwanych efektów, jeżeli nauczyciele nie będą odpowiednio przygotowani do ich wdrażania. Nasi rozmówcy rozumieli to przygotowanie bardzo szeroko. Mieli na myśli nie tylko wiedzę merytoryczną dotyczącą zagadnień środowiskowych i klimatycznych, lecz także umiejętność prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi, organizowania edukacji w terenie, pracy projektowej, przeprowadzania eksperymentów czy wspierania uczniów w samodzielnym odkrywaniu zależności zachodzących w środowisku. Oprócz kompetencji zawodowych ważne są również kompetencje społeczne (Tuszyńska, 2024) i psychologiczne. Edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiska obejmuje informacje, które mogą wywoływać lęk i inne negatywne emocje, czy nawet depresję, ponieważ uświadamiają proces niszczenia środowiska naturalnego przez ludzkość oraz grożącą jej katastrofę ekologiczną i klimatyczną. Dlatego nauczyciel musi umieć rozmawiać na te tematy tak, żeby budować w młodych ludziach poczucie sprawczości, a nie bezradność i lęk. Również sam nauczyciel może mierzyć się z podobnymi emocjami albo obawiać się reakcji innych osób, co wymaga od niego odporności psychicznej lub gotowości do sięgania po wsparcie.

Z literatury przedmiotu wynika, że tematyka zrównoważonego rozwoju z reguły nie jest uwzględniana w programach kształcenia przyszłych nauczycieli w Polsce (Komisja Europejska/ EACEA/Eurydice, 2024; Tuszyńska i Pawlak, 2019). Wniosek ten potwierdzają wyniki badań jakościowych – zdaniem respondentów **kształcenie przyszłych nauczycieli w Polsce nie przygotowuje ich wystarczająco do prowadzenia edukacji klimatyczno-środowiskowej**, choć pewnym wyjątkiem mogą być studia z zakresu ochrony środowiska. Sytuacja wygląda nieco lepiej w przypadku nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, ale istotnym problemem jest to, że są oni **kształceni w obrębie poszczególnych dyscyplin (np. biologii, geografii, geologii), co nie przygotowuje ich do nauczania interdyscyplinarnego**, w tym do zintegrowanego nauczania przyrody. W tym kontekście rośnie rola systemu doskonalenia zawodowego, który powinien wyrównywać te deficyty.

Ze strony badanych pojawiały się głosy, że **wielu nauczycieli nie czuje się wystarczająco przygotowanych do prowadzenia zajęć metodami, które są szczególnie skuteczne w edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo**, i z powodu lęku przed popełnieniem błędu mogą ich unikać.

„Będzie duża grupa nauczycieli, która będzie robić pokazy (...), ale będzie też grupa osób, która nie czuje się gotowa do przeprowadzania nawet prostych eksperymentów”.

IDI nauczyciel 4

Szczególnie często pojawiał się wątek edukacji terenowej. Wypowiedzi badanych wskazywały na to, że wielu nauczycieli rezygnuje z prowadzenia zajęć poza szkołą nie z powodu braku wiedzy przyrodniczej, lecz z obawy przed odpowiedzialnością oraz z przekonania, że organizowanie aktywności z uczniami poza szkołą wymaga specjalistycznego przygotowania. Jak zauważył jeden z ekspertów, nauczyciele potrzebują przede wszystkim wsparcia, które pozwoli im uwierzyć, „że niezależnie od ich wiedzy przyrodniczej mają prawo i kompetencje, żeby zabierać dzieci do lasu. (...) Żeby mogli przetestować sobie, że naprawdę są w stanie to zrobić” [IDI ekspert 1].

Jednocześnie pojawiały się głosy, że doskonalenie zawodowe powinno mieć charakter praktyczny, ponieważ największą wartość mają szkolenia umożliwiające obserwowanie dobrych praktyk oraz uczenie się od innych nauczycieli w ramach, jak ujęła to jedna z badanych „inspiratori rozwojowych”, gdzie „człowiek przyjeżdżający do takiej szkoły (...) zobaczy coś, czego my mu nie powiemy na wykładzie (...)” [IDI administracja publiczna 1]. Ważne są również formy rozwoju zawodowego, które obejmują wizyty studyjne oraz możliwość obserwowania działalności placówek prowadzących edukację środowiskową na najwyższym poziomie: „żeby była taka możliwość kilkudniowego szkolenia, tylko nie szkolenia z wykładami, ale z pobytem w jakimś centrum edukacji, może nawet gdzieś w Europie” [IDI ekspert 2].

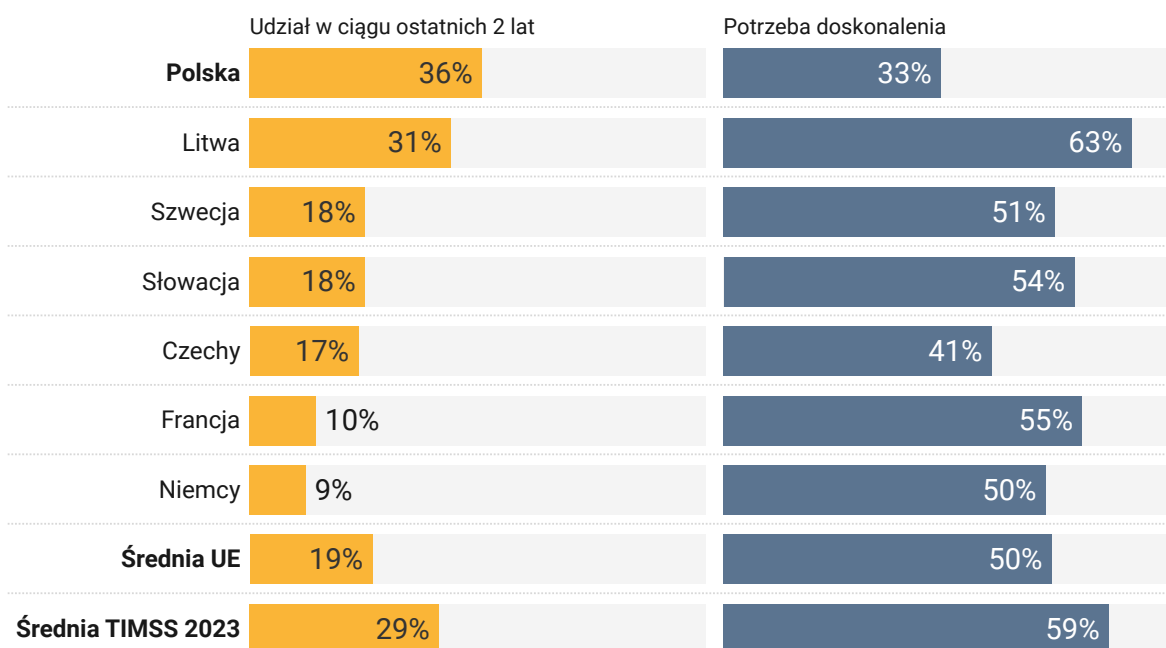
Część badanych postrzega rozwój kompetencji nauczycieli przede wszystkim jako proces oparty na współpracy, obserwacji i wymianie doświadczeń oraz uczeniu się przez praktykę. Podkreślano, że największą wartość mają takie formy doskonalenia zawodowego, które umożliwiają nauczycielom samodzielne doświadczanie proponowanych metod pracy oraz obserwowanie ich zastosowania w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych. Taki model rozwoju zawodowego jest spójny z podejściem do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, które badani uznają za najbardziej efektywne również w pracy z uczniami. Zarówno w odniesieniu do nauczycieli, jak i uczniów akcentowano znaczenie aktywnych i angażujących metod uczenia się, opartych na doświadczeniu, współpracy oraz samodzielnym rozwiązywaniu problemów. Niektórzy badani zwracali uwagę, że trudno oczekiwać od nauczycieli stosowania takich metod

w codziennej praktyce dydaktycznej, jeśli sami nie mają możliwości uczenia się w podobny sposób. Tak rozumiane doskonalenie zawodowe nie tylko wzmacnia kompetencje nauczycieli, lecz także zwiększa ich pewność siebie oraz gotowość do wykorzystywania aktywnych metod nauczania w pracy z uczniami.

Deklaracje w badaniach TIMSS 2023 i ICCS 2022

Badanie kwestionariuszowe przeprowadzone w ramach TIMSS 2023 dostarcza informacji o doskonaleniu zawodowym nauczycieli przyrody w klasach czwartych, a ICCS 2022 – nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w klasach ósmych szkół podstawowych. Badanie TIMSS 2023 pokazało, że w Polsce 36% czwartoklasistów miało nauczycieli przyrody, którzy w ciągu ostatnich 2 lat uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym z zakresu włączania zagadnień z ekologii i zrównoważonego rozwoju do nauczania tego przedmiotu. Natomiast co trzeci uczeń miał nauczyciela przyrody, który deklarował potrzebę takiego doskonalenia. Na tle innych krajów **Polska wyróżnia się stosunkowo dużym udziałem nauczycieli przyrody, którzy brali udział w doskonaleniu zawodowym związanym z ekologią i zrównoważonym rozwojem, oraz relatywnie małym (choć nadal znaczącym) odsetkiem tych, którzy odczuwają potrzebę takiego doskonalenia.**

Wykres 3.3. Udział i potrzeba doskonalenia zawodowego obejmującego włączanie zagadnień z ekologii i zrównoważonego rozwoju do nauczania wśród nauczycieli przyrody (TIMSS 2023)



Podano odsetki uczniów, których nauczyciele wskazali odpowiedź „tak” na pytanie „Czy w ciągu ostatnich dwóch lat brała/brał Pani/Pan udział w doskonaleniu zawodowym obejmującym...” (po lewej) lub „Czy potrzebuje Pani/Pan doskonalenia zawodowego w danym obszarze?” (po prawej). Kraje posortowano malejąco według odsetka uczniów, których nauczyciele brali udział w doskonaleniu zawodowym.

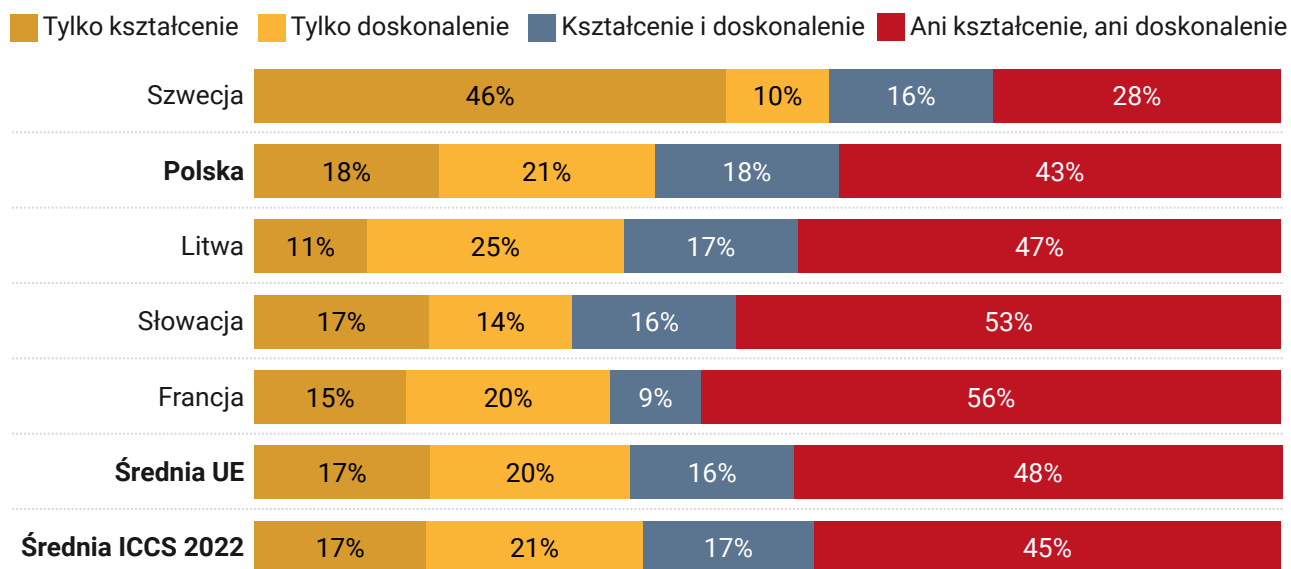
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Powstaje pytanie, jak interpretować odpowiedzi o braku potrzeby rozwoju zawodowego w tym obszarze. Czy nauczyciele sądzą, że mają już takie kompetencje, czy raczej, że takie kompetencje nie są im przydatne? Dane przemawiają za pierwszą z tych interpretacji. Okazuje się bowiem, że pedagodzy niezgłaszający potrzeby doskonalenia znacznie częściej mają już za sobą udział w nim²⁶. Blisko połowa polskich nauczycieli przyrody, którzy nie widzieli potrzeby doskonalenia zawodowego w zakresie włączenia zagadnień z ekologii i zrównoważonego rozwoju, uczestniczyła w takim doskonaleniu w ciągu ostatnich 2 lat. Wśród nauczycieli, którzy wyrażali potrzebę takiego doskonalenia, odsetek mających wcześniejsze doświadczenie w tym zakresie był prawie trzykrotnie mniejszy. Sugeruje to, że **nieodczuwanie potrzeby doskonalenia w tym obszarze przez nauczycieli w Polsce często wynika z faktu, że uczestniczyli oni już w takim doskonaleniu.**

Nauczycieli wiedzy o społeczeństwie w badaniu ICCS 2022 pytano nie tylko o szkolenia i inne formy rozwoju zawodowego z ostatnich dwóch lat, ale również o te wcześniejsze, z wyszczególnieniem kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu oraz późniejszego doskonalenia zawodowego. Natomiast interesujący nas obszar tematyczny został sformułowany podobnie: „środowisko i zrównoważony rozwój”. Wśród nauczycieli z Polski 36% odpowiedziało, że poznawało to zagadnienie w ramach kształcenia zawodowego, a 39% – że w ramach doskonalenia zawodowego. Oczywiście nie są to kategorie rozłączne, ponieważ pewna część nauczycieli wskazywała na uwzględnienie tej problematyki na obu etapach. Na tle odpowiedzi respondentów z innych krajów, nauczających podobnych przedmiotów (czyli w obszarze edukacji obywatelskiej) uczniów w zbliżonym wieku, podane odsetki w Polsce są dosyć wysokie. Dla porównania, we Francji były one wyraźnie niższe. Specyficznie wypada Szwecja, gdzie stosunkowo niewielu nauczycieli (26%) brało udział w doskonaleniu zawodowym z omawianej problematyki, ale większość (62%) miała okazję ją poznać w trakcie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu.

²⁶ Współczynnik korelacji Pearsona $r = -0,269$, $p < 0,001$. Podane w przypisie i tekście głównym wyniki analiz dotyczą nieważonej próby nauczycieli przyrody z Polski.

Wykres 3.4. Dotychczasowy udział nauczycieli przedmiotów z zakresu edukacji obywatelskiej w kształceniu i doskonaleniu zawodowym w obszarze środowiska i zrównoważonego rozwoju (ICCS 2022)

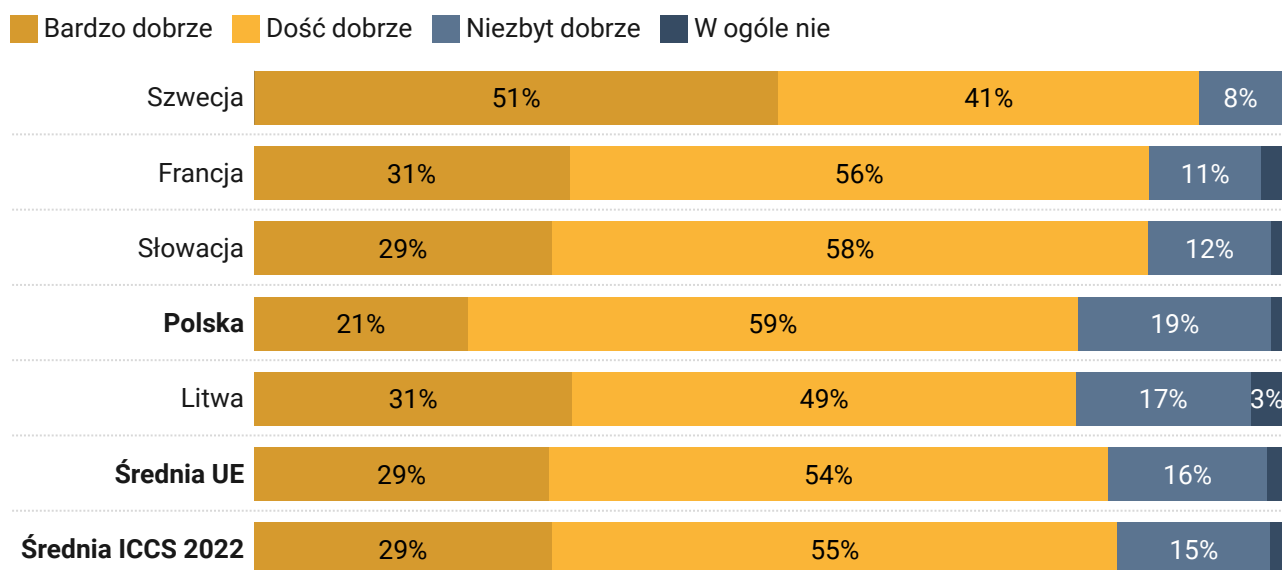


Kraje posortowano rosnąco według łącznego odsetka odpowiedzi „nie” (tj. „ani kształcenie, ani doskonalenie”) na pytanie „Czy uczestniczyła Pani / uczestniczył Pan w kursach, szkoleniach dla nauczycieli w zakresie następujących zagadnień i umiejętności? Środowisko i zrównoważony rozwój”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Nauczycieli biorących udział w badaniu ICCS 2022 poproszono również o samoocenę, na ile czują się przygotowani do nauczania zagadnień i umiejętności związanych ze środowiskiem i zrównoważonym rozwojem. Tylko co piąty nauczyciel wiedzy o społeczeństwie z Polski uznał się za niezbyt dobrze lub w ogóle nieprzygotowanego do takich zadań. Ich odpowiednicy z innych krajów udzielali takich odpowiedzi rzadziej. Polska wyróżniała się ponadto stosunkowo niskim odsetkiem nauczycieli deklarujących „bardzo dobre” przygotowanie. A zatem **na tle zagranicznych kolegów nauczyciele wiedzy o społeczeństwie z Polski nie czują się dobrze przygotowani do nauczania o zagadnieniach związanych z rozwojem zrównoważonym środowiskowo.**

Wykres 3.5. Stopień, w jakim nauczyciele edukacji obywatelskiej czują się przygotowani do nauczania zagadnień i umiejętności związanych ze środowiskiem i zrównoważonym rozwojem (ICCS 2022)



Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „bardzo dobrze” i „dość dobrze” na pytanie „Jak dobrze przygotowana/przygotowany czuje się Pani/Pan do nauczania następujących zagadnień i umiejętności? Środowisko i zrównoważony rozwój”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Analiza oferty doskonalenia zawodowego

Informacje o ofercie doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo czerpiemy nie tylko z wypowiedzi respondentów, ale również z przeprowadzonego przez nas przeglądu stron internetowych placówek doskonalenia nauczycieli (PDN). W tym celu z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych (RSPO) wylosowaliśmy próbę badawczą liczącą 50 tego rodzaju placówek. Następnie przeprowadziliśmy szczegółowy przegląd ich oferty szkoleniowej na rok szkolny 2025/2026, dostępnej na oficjalnych stronach internetowych. Celem analizy była weryfikacja obecności form doskonalenia (takich jak szkolenia, warsztaty czy prelekcje), podnoszących kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Uwzględniliśmy zarówno inicjatywy bezpośrednio odwołujące się do rozwoju zrównoważonego środowiskowo, jak i te podejmujące bardziej szczegółowe zagadnienia, m.in. zielonych kompetencji, zmiany klimatu czy bioróżnorodności. Dodatkowo sprawdziliśmy zasoby cyfrowe analizowanych PDN pod kątem dostępności materiałów edukacyjnych do samodzielnego wykorzystania przez nauczycieli (np. publikacji, artykułów tematycznych, scenariuszy zajęć).

Spośród 50 wylosowanych placówek figurujących w RSPO 4 już nie istniały lub nie prezentowały na stronie oferty doskonalenia zawodowego. Możemy więc przedstawić wyniki analizy oferty 46 działających PDN. Były wśród nich placówki publiczne i niepubliczne.

Spośród tych 46 placówek 11 (czyli 24%²⁷), oferowało doskonalenie zawodowego w obszarze edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. W swojej ofercie 7 z tych PDN odwoływało się do edukacji ekologicznej, 6 do edukacji przyrodniczej i po 3 do edukacji klimatycznej oraz terenowej lub leśnej. Najczęstszymi formami doskonalenia zawodowego były szkolenia i kursy (oferowane przez 6 PDN) oraz warsztaty (5). Inne formy, na przykład lekcje otwarte, sieci współpracy, konferencje czy seminaria, były widoczne na stronach internetowych pojedynczych placówek, które znalazły się w naszej próbie. Tylko na jednej z nich odnaleźliśmy zasoby cyfrowych materiałów edukacyjnych, które dotyczyły edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Z naszej analizy wynika, że **szkolenia z zakresu rozwoju zrównoważonego środowiskowo mają zwykle charakter epizodyczny**. W wielu placówkach nie są elementem stałej oferty, lecz **pojawiają się przy okazji projektów** realizowanych przez same placówki lub we współpracy z lokalnymi organizacjami pozarządowymi. **Na stronach internetowych większości PDN nie można było odnaleźć ani ich własnej oferty doskonalenia zawodowego w tym obszarze, ani informacji dla nauczycieli zainteresowanych takim doskonaleniem**, gdzie mogliby pozyskać wiedzę na ten temat, znaleźć materiały do samodzielnej pracy lub skorzystać z webinarów czy szkoleń online.

Wyniki naszej analizy wskazują na **ograniczoną dostępność oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, która pomagałaby im w prowadzeniu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo**. Bardzo wiele placówek doskonalenia zawodowego, w tym publicznych, nie posiadało takiej oferty w roku szkolnym 2025/2026. Dotyczy to szczególnie edukacji klimatycznej i edukacji terenowej. Niewielka wydaje się również liczba sieci współpracy nauczycieli, które koncentrowałyby się na interesującej nas w tym raporcie tematyce.

²⁷ Przedział ufności da tego odsetka (przy poziomie ufności 95%) to od 12% do 36%.

3.3. Postawy dyrektorów szkół

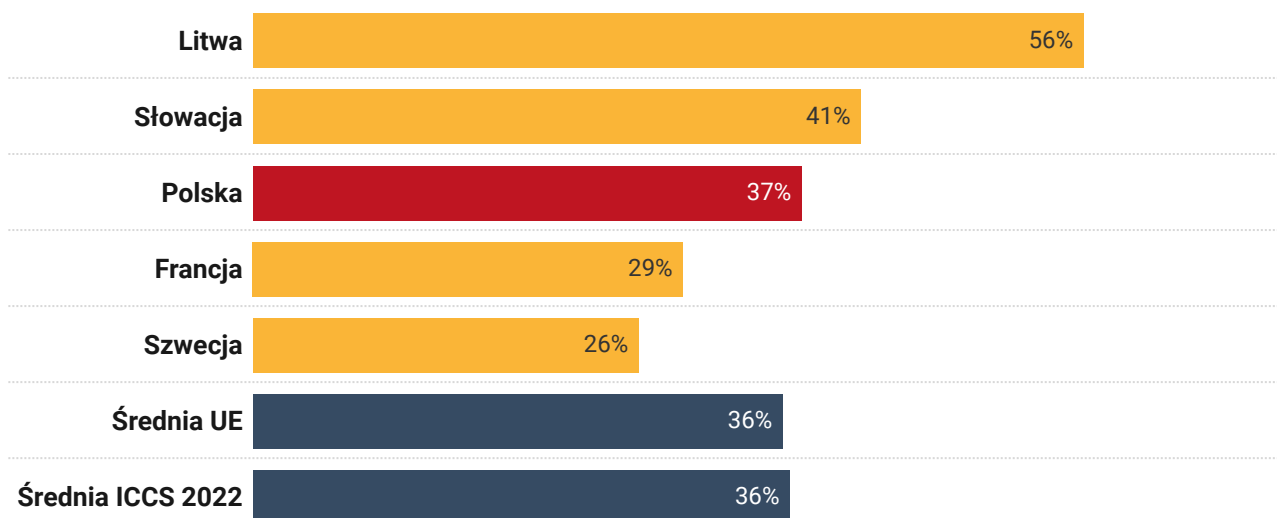
Dyrektor odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu szkoły podstawowej. To od jego zaangażowania i decyzji zależy, czy w placówce powstaną sprzyjające warunki dla prowadzenia edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024).

W badaniu ICCS 2022 dyrektorów szkół podstawowych proszono o wybór trzech najważniejszych ich zdaniem celów edukacji obywatelskiej spośród 13 propozycji²⁸. Jedną z tych propozycji było „wspieranie poszanowania i ochrony środowiska”. Na podstawie częstości jej wybierania można wnioskować o tym, na ile priorytetowe dla dyrektorów szkół podstawowych są kwestie środowiskowe. Za jeden z 3 najważniejszych celów edukacji obywatelskiej uznali je dyrektorzy szkół, do których uczęszczało 37% ogółu uczniów klas ósmych w Polsce. Odsetek ten jest zbliżony do średniej dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu ICCS 2022, oraz średniej dla państw Unii Europejskiej. Można jednak zaobserwować znaczne różnice w wartości tego odsetka między krajami. We Francji (29%) i Szwecji (26%) jest znacznie niższy, a na Litwie znacznie wyższy (56%) niż w Polsce. Może to również odzwierciedlać różnice w podejściu do edukacji obywatelskiej oraz jej zakresie tematycznym w poszczególnych krajach. Niezależnie od tego można uznać, że **w Polsce znaczna część dyrektorów szkół podstawowych uważa kształtowanie postaw sprzyjających poszanowaniu i ochronie środowiska za bardzo ważny cel edukacji obywatelskiej.**

²⁸ W kwestionariuszu przedstawiono następującą listę celów do wyboru:

- a) Upowszechnianie wiedzy o społecznych, politycznych i obywatelskich instytucjach
- b) Wspieranie poszanowania i ochrony środowiska
- c) Upowszechnianie wśród uczniów wiedzy na temat związków pomiędzy problemami lokalnymi i globalnymi
- d) Rozwój umiejętności i kompetencji uczniów w zakresie rozwiązywania konfliktów
- e) Upowszechnianie wiedzy o prawach i obowiązkach obywateli
- f) Wspieranie aktywnego udziału uczniów w społeczności lokalnej
- g) Wspieranie wśród uczniów umiejętności krytycznego i niezależnego myślenia
- h) Wspieranie poczucia przynależności uczniów do społeczności globalnej
- i) Wspieranie strategii i działań mających na celu ograniczanie rasizmu
- j) Przygotowanie uczniów do przyszłego zaangażowania w sprawy polityczne
- k) Wspieranie zdolności obrony własnego punktu widzenia
- l) Wspieranie aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły
- m) Wspieranie zaangażowania uczniów w budowanie większej sprawiedliwości i pokoju na świecie.

Wykres 3.6. Udział uczniów ze szkół podstawowych, których dyrektorzy uznali poszanowanie i ochronę środowiska za jeden z trzech najważniejszych celów edukacji obywatelskiej (ICCS 2022)



Podano odsetki uczniów, których dyrektorzy wskazali „wspieranie poszanowania i ochrony środowiska” za jeden z 3 najważniejszych celów edukacji obywatelskiej. Kraje posortowano malejąco według tego odsetka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Obraz ten jest spójny z wynikami przeprowadzonych wywiadów pogłębionych, które, choć dotyczyły niewielkiej, celowo dobranej grupy dyrektorów²⁹, pozwalają lepiej zrozumieć sposób postrzegania tej tematyki. Analiza ich wypowiedzi ujawnia pozytywny stosunek do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo i pokazuje, że dostrzegają oni potrzebę wzmocnienia tej tematyki w szkołach. Traktują ją jako odpowiedź na współczesne wyzwania i ważny element przygotowania uczniów do odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie. Są przy tym świadomi własnego wpływu na kierunek rozwoju szkoły i zakres podejmowanych działań.

„To trochę zależy to ode mnie, od dyrektora (...). Kiedy wysyłam ludziom konkursy, projekty, proponuję udział szkoły w czymś, to często jest mój wybór (...). Czasami daję nauczycielom do wyboru, a czasem mówię, wchodzimy w to. (...) Szkoła zawsze idzie w tę stronę zawsze, gdzie dyrektor uzna coś za ważne”.

IDI dyrektor 3

²⁹ Indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzono z 3 dyrektorami szkół podstawowych, których wybrano ze względu na ich doświadczenia we wdrażaniu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Wśród badanych dyrektorów pojawiły się głosy, że edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo nie powinna być traktowana jako kolejny odrębny obszar nauczania, ale jako element przenikający codzienną pracę szkoły i łączący treści realizowane w ramach różnych przedmiotów. W tym kontekście pojawiły się wypowiedzi pozytywnie oceniające powrót w nowej podstawie programowej do zintegrowanego nauczania przyrody w klasie V i VI³⁰ oraz większego nacisku na interdyscyplinarność. Padła jednak uwaga, że powodzenie reformy Kompas Jutra zależy nie tylko od zapisów w podstawie programowej, ale przede wszystkim od sposobu ich wdrażania i stworzenia szkołom odpowiednich warunków organizacyjnych. Mimo pozytywnego nastawienia do proponowanych zmian, pojawiły się wśród dyrektorów wątpliwości co do ich skutecznej realizacji, wskazując, że niektóre szkoły mogą mieć trudności nie tylko z powodu ograniczeń organizacyjnych, ale przede wszystkim z powodu barier mentalnych. Zdaniem dyrektorów część nauczycieli może przejawiać opór wobec zmiany dotychczasowych sposobów pracy i niechęć do podejmowania nowych wyzwań.

„Idziemy w dobrą stronę (...), ale są miejsca i szkoły, w których jest to prawie nierealne albo bardzo trudne. (...) Zmiany jeszcze wymagają zmian mentalnych. Bo wielu z nas, nauczycieli, pracuje z przyzwyczajenia, czyli, że trzeba wykuć i nauczyć się pewnych rzeczy. Tutaj już idzie podstawa w to, że to dziecko ma doświadczyć, zobaczyć, sprawdzić, niekoniecznie na pamięć znać wszystko. Ale to jeszcze trochę potrwa. To wymaga czasu”.

IDI dyrektor 3

Jednocześnie badani zwracali uwagę, że dyrektorzy nie będą w stanie skutecznie rozwijać edukacji środowiskowej bez odpowiedniego wsparcia systemowego. Podkreślali, że nawet wysoka motywacja i zaangażowanie mogą okazać się niewystarczające do trwałego wdrażania zmian.

3.4. Kompetencje dyrektorów szkół i ich doskonalenie zawodowe

Skuteczna realizacja edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo wymaga odpowiedniego przygotowania nie tylko nauczycieli, ale również dyrektorów szkół. Ten ostatni obszar wydaje się jednak zaniedbany. Z raportu sieci Eurydice wypływa wniosek, że temat

³⁰ Do 2026 roku zintegrowane nauczania przyrody było prowadzone tylko w klasie IV szkoły podstawowej.

W wyższych klasach funkcjonował podział na dyscypliny, czyli w miejsce przedmiotu przyroda nauczane były przedmioty: geografia, biologia oraz (od klasy VII) chemia i fizyka. Jednym z założeń reformy Kompas Jutra jest stopniowe wprowadzenie przedmiotu przyroda, integrującego wiele wymienionych dyscyplin, w klasie V i VI.

zrównoważonego rozwoju nie jest wystarczająco uwzględniony w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie, ale w jeszcze mniejszym stopniu jest obecny w doskonaleniu zawodowym dyrektorów szkół (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024).

Eksperci, z którymi przeprowadzono wywiady pogłębione, przypisywali dyrektorom istotną rolę we wdrażaniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Postrzegali ich przede wszystkim jako liderów zmian organizacyjnych, odpowiedzialnych za wyznaczanie kierunków rozwoju szkoły, wspieranie nauczycieli i tworzenie warunków umożliwiających realizację działań z zakresu edukacji środowiskowej. Według ekspertów wymaga to umiejętności budowania współpracy, motywowania nauczycieli, pozyskiwania partnerów i środków finansowych, a także inicjowania działań angażujących całą społeczność szkolną.

Tak rozumiana rola dyrektora znajduje odzwierciedlenie w oczekiwaniach dotyczących rozwoju jego kompetencji. Zdaniem niektórych rozmówców **powinien on mieć przede wszystkim wymiar praktyczny**. Tradycyjne szkolenia oparte wyłącznie na wykładach uznano za niewystarczające. Znacznie **większą wartość przypisywano wizytom studyjnym, obserwacji dobrych praktyk i bezpośrednim kontaktom z osobami, które skutecznie wdrażają edukację na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo**. Podkreślano, że rozwój kompetencji dyrektorów nie powinien ograniczać się do poszerzania wiedzy z zakresu edukacji klimatyczno-środowiskowej. Ważniejsze jest rozwijanie umiejętności inspirowania zmian, budowania motywacji i zaangażowania nauczycieli oraz kształtowania kultury organizacyjnej sprzyjającej edukacji klimatyczno-środowiskowej.

„To się opiera na wartościach, ta motywacja (...). Na pewno nie wystarczą szkolenia związane z wiedzą na temat tego, że klimat nam się ociepla. (...) To jest na innym poziomie. Trzeba prowadzić taki proces z dyrektorami. I z kuratoriami, bo to jest jednak też taki punkt odniesienia dla dyrektorów”.

IDI ekspert 1

Przywołany cytat pokazuje, że **podstawowym wyzwaniem nie jest zwiększanie wiedzy dyrektorów na temat zmian klimatu czy zagadnień środowiskowych, lecz wzmacnianie ich gotowości do inicjowania i konsekwentnego wprowadzania zmian w szkole**. W tym ujęciu rozwój kompetencji oznacza przede wszystkim kształtowanie postaw i umiejętności budowania zaangażowania całej społeczności szkolnej w działania na rzecz środowiska.

4. Działania podejmowane w szkołach

Główne wnioski:

- Z odpowiedzi uczniów wynika, że nacisk na kwestie ochrony środowiska w polskich szkołach podstawowych na tle innych krajów nie był silny.
- W szkołach podstawowych w Polsce nauczyciele i dyrektorzy powszechnie deklarują prowadzenie segregacji i ograniczanie ilości odpadów, oszczędzanie zasobów oraz zachęcanie uczniów do poszanowania środowiska i działań prośrodowiskowych.
- Zgodnie z odpowiedziami nauczycieli przyrody z Polski, zdecydowana większość czwartoklasistów ma możliwość udziału w aktywnościach na rzecz ochrony środowiska naturalnego (83%) i zajęciach na łonie natury (75%). Znacznie rzadziej uczniowie prowadzą badania lub projekty z zakresu ochrony środowiska naturalnego (53%).
- Uczniowie szkół położonych w średnich i dużych miastach mają w Polsce mniejsze szanse na odbywanie lekcji przyrody na łonie natury.
- Stosunkowo niewiele szkół w Polsce prowadzi przyszkolne ogrody edukacyjne.
- Wyzwaniem pozostaje kwestia strategicznego podejścia szkół podstawowych do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Podejmowane działania w tym obszarze wynikają zazwyczaj z inicjatywy oraz zaangażowania pojedynczych osób.
- Szkoły podstawowe w Polsce współpracują z zewnętrznymi instytucjami na rzecz ochrony środowiska.
- W Polsce istnieje oferta zajęć prowadzonych przez przyrodnicze ośrodki edukacji pozaformalnej, z której mogą korzystać uczniowie szkół podstawowych. Znacznie rzadziej ośrodki takie oferują szkolenia, warsztaty lub seminaria dla nauczycieli.
- W Polsce i większości innych krajów nie stwierdzono związku statystycznego między działaniami na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo deklarowanymi przez dyrektorów i nauczycieli (z wyjątkiem edukacji globalnej) a wiedzą i postawami uczniów. Może to wynikać z nieskuteczności prowadzonych działań lub z tego, że zebrane deklaracje dają nam niewielką wiedzę o ich skuteczności i rzeczywistych doświadczeniach szkolnych uczniów.
- Nie odnotowano związku statystycznego między obecnością treści środowiskowych w podstawie programowej a wynikiem pomiaru wiedzy środowiskowej czwartoklasistów z danego kraju.

4.1. Szkolne podejście do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo

W tym rozdziale przedstawiamy wyniki analiz dotyczących działań i praktyk realizowanych w szkołach podstawowych. Nie ograniczamy się do tych o celu edukacyjnym. Kierujemy się tym, że **eksperti rekomendują kompleksowe podejście szkół (*whole-school approach*, WSA) do zrównoważonego rozwoju** (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024), co znalazło odzwierciedlenie w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej³¹. **Przez kompleksowe podejście rozumiane jest uwzględnienie kwestii dotyczących zrównoważonego rozwoju nie tylko w nauczanych treściach, ale również w strategicznym planowaniu i zarządzaniu szkołą, organizacji jej funkcjonowania, doskonaleniu zawodowym jej kadry, infrastrukturze i przestrzeni fizycznej, kulturze szkoły i współpracy ze społecznością lokalną** (García-Bohórquez i in., 2026; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024).

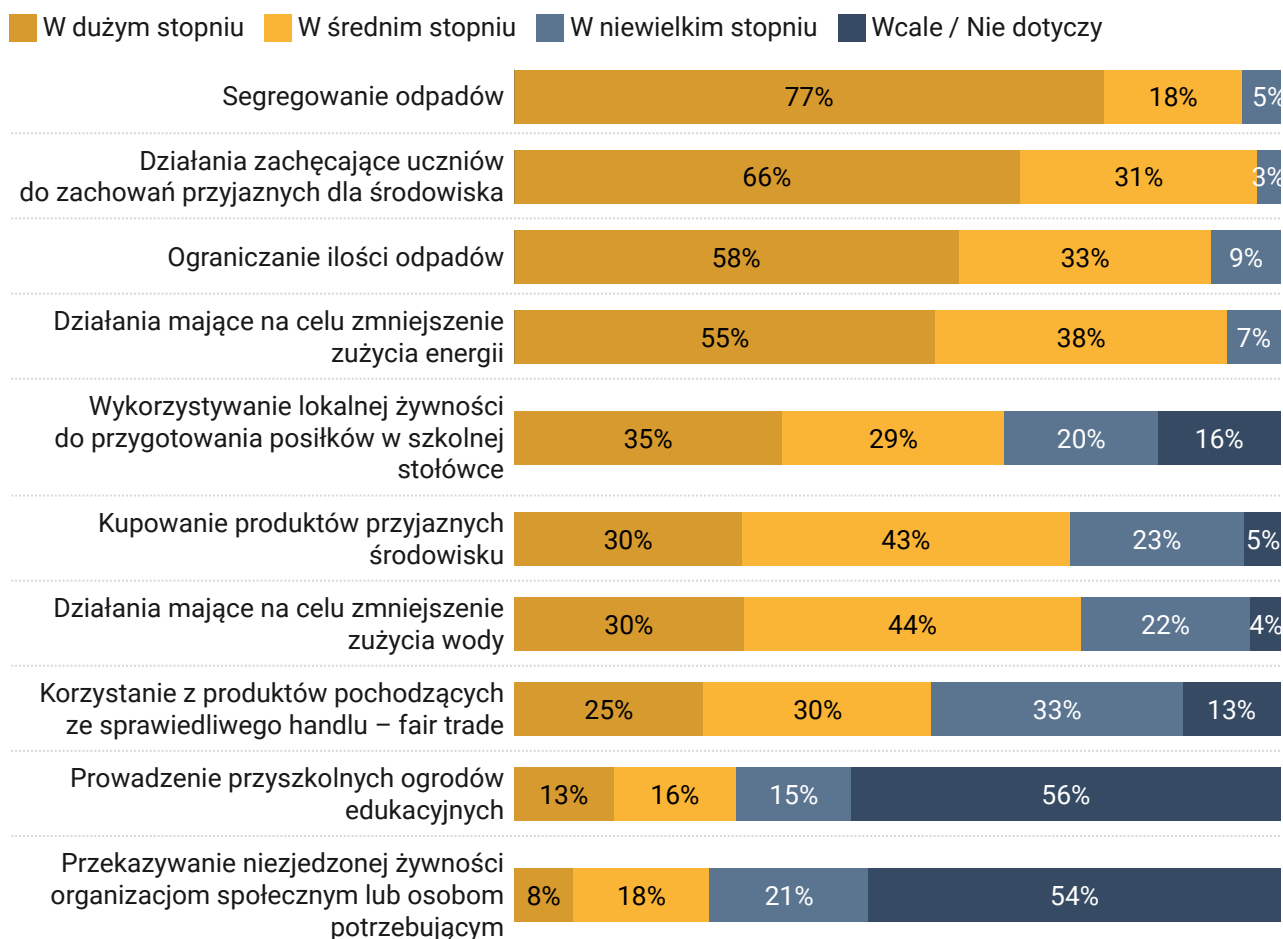
W kompleksowym podejściu do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju mieszczą się więc również takie praktyki (wprowadzane przez władze szkoły), jak: uwzględnianie siły negatywnego oddziaływania na środowisko podejmowanych czynności, oszczędzanie zasobów czy segregacja odpadów w szkole. Chodzi o to, by sama szkoła była otoczeniem społecznym, w którym realizuje się zasady zrównoważonego rozwoju (García-Bohórquez i in., 2026). Argumentem za tym podejściem może być to, że kompetencje i nawyki nabywa się nie tylko w procesie formalnego kształcenia, ale również przejmując wartości, normy i zachowania przyjęte w społeczności, w której się żyje. Można powiedzieć, że przekonanie o wpływie „zrównoważonych praktyk” funkcjonowania szkoły na kompetencje uczniów na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo ma oparcie w naukowej wiedzy o tym, jak dzieci i młodzież się uczą. Przeprowadzono jednak niewiele badań naukowych dotyczących związku między budynkiem i pozostałą infrastrukturą szkoły a nabywaniem kompetencji, postaw i zachowań prośrodowiskowych przez uczniów, zwłaszcza w Unii Europejskiej (Lekavičiūtė i in., 2025; Liu i Green, 2024; Tilbury, 2023). Jednym z nielicznych przykładów jest badanie przeprowadzone w 37 szkołach podstawowych w Belgii, które wykazało, że tworzenie zielonej infrastruktury szkoły przyniosło w efekcie polepszenie samopoczucia i zwiększenie zdolności uczniów do koncentracji uwagi (Baroková, Mulvik, Lekavičiūtė i in., 2025).

Badanie ICCS 2022 dostarcza cennych informacji na temat realizacji opisanych wyżej założeń kompleksowego podejścia szkół do zrównoważonego rozwoju. **Z deklaracji dyrektorów wynikałoby, że w Polsce powszechnie segreguje się odpady i zachęca uczniów do zachowań prośrodowiskowych.** Szeroko rozpowszechnione jest również ograniczanie ilości odpadów

³¹ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022).

oraz zużycia energii (rzadziej wody). W tych przypadkach dyrektorzy z Polski istotnie częściej udzielali odpowiedzi „w dużym stopniu” lub „w średnim stopniu” niż dyrektorzy z pozostałych krajów. Natomiast **większość ósmoklasistów** (zwłaszcza ze szkół położonych w mniejszych miejscowościach) **nie ma dostępu do przyszkolnego ogrodu edukacyjnego, a ich szkoły nie przekazują niezjedzonej żywności organizacjom społecznym lub osobom potrzebującym**. W tych przypadkach, a także w odniesieniu do wykorzystywania żywności lokalnej, odpowiedzi „w dużym stopniu” lub „w średnim stopniu” były w Polsce rzadsze niż w pozostałych krajach (Schulz i in., 2023b). Niezależnie od wymiaru społeczno-ekonomicznego, warto zauważyć, że marnowanie żywności ma negatywny wpływ na środowisko przyrodnicze. Po pierwsze oznacza marnotrawienie zasobów naturalnych, a po drugie psujące się resztki wydzielają metan, który jest silnie działającym gazem cieplarnianym.

Wykres 4.1. Prośrodowiskowe praktyki w szkołach podstawowych w Polsce według ich dyrektorów (ICCS 2022)

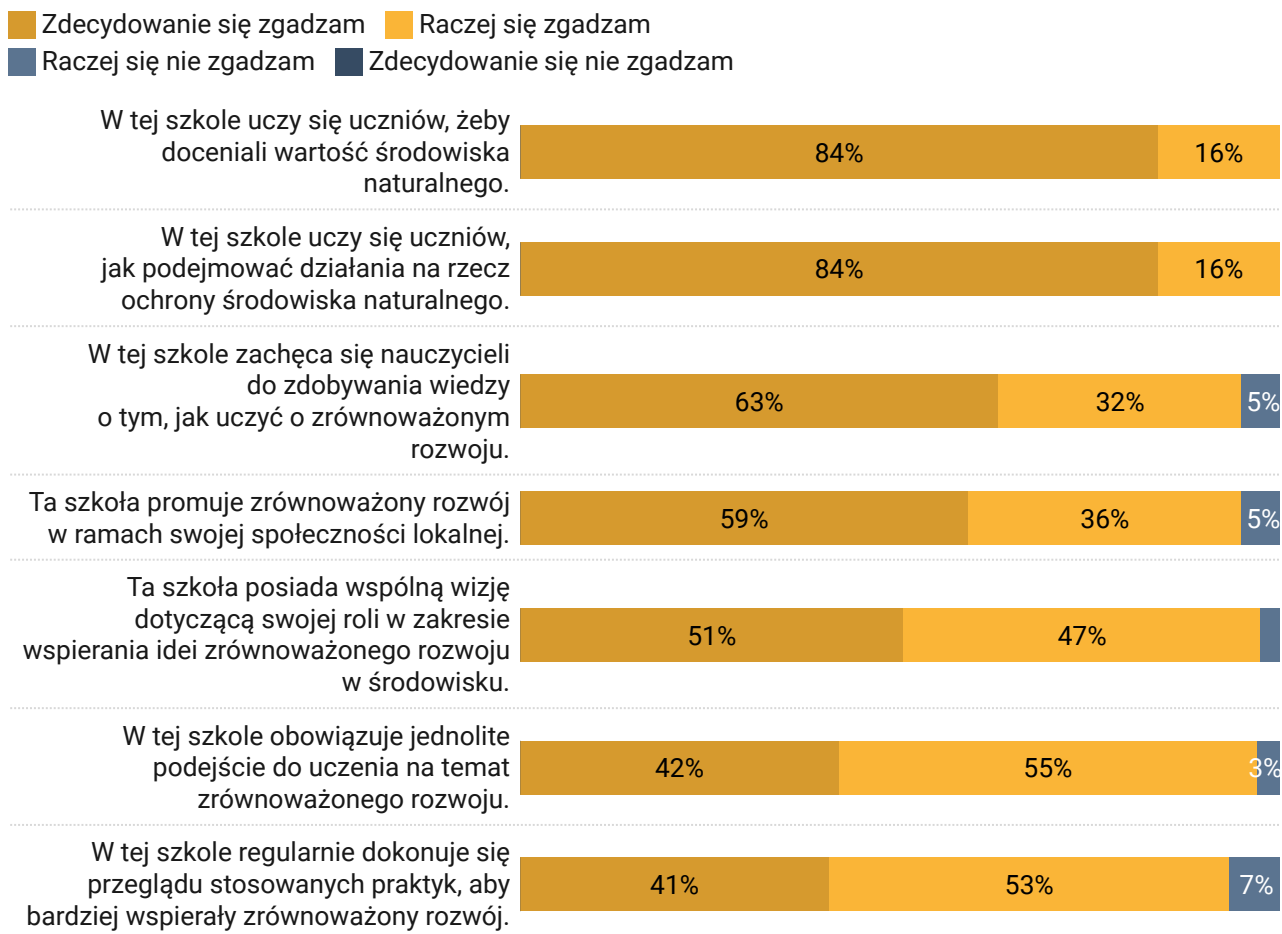


Podano odsetki uczniów, których dyrektorzy wskazali daną odpowiedź. Praktyki posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” na pytanie „W jakim stopniu następujące praktyki są stosowane w Pani/Pana szkole?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Dyrektorzy szkół podstawowych uczestniczących w badaniu TIMSS 2023 byli proszeni o odniesienie się do szeregu stwierdzeń dotyczących prowadzenia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w ich szkole (zob. wykres 4.2). Jak widać, z każdym z przedstawionych stwierdzeń zgadzali się dyrektorzy ponad 90% czwartoklasistów. Podobnie zresztą było w wielu innych krajach, choć nie we wszystkich (na przykład w Belgii, Holandii i Niemczech odsetek odpowiedzi zaprzeczających znacznie przekraczał 10%). W tej sytuacji warto zwrócić uwagę na różnice między poszczególnymi stwierdzeniami pod względem udziału odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”. Takie odpowiedzi dominują w przypadku stwierdzeń „w tej szkole uczy się uczniów, żeby doceniali wartość środowiska naturalnego” oraz „w tej szkole uczy się uczniów, jak podejmować działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego”. Warto zwrócić uwagę, że dyrektorzy szkół, do których uczęszczała ponad połowa badanych czwartoklasistów, zdecydowanie zgadzali się ze stwierdzeniem, że ich placówka promuje zrównoważony rozwój w społeczności lokalnej. Nieco mniej dyrektorów zdecydowanie zgadzało się, że szkoła posiada wspólną wizję w tym zakresie. Najmniej odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”, a zarazem najwięcej, choć nadal niewiele, odpowiedzi negatywnych, odnotowano w odniesieniu do dwóch stwierdzeń: przeglądu stosowanych praktyk pod kątem wspierania zrównoważonego rozwoju oraz promowania udziału w sieciach lub projektach związanych ze zrównoważonym rozwojem. Może to wskazywać na **dwie słabsze strony edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo w Polsce**. Po pierwsze na **brak uzgodnionego strategicznego podejścia** do takiej edukacji, obejmującego również **systematyczną ewaluację** prowadzonych działań. Po drugie na **niskie zaangażowanie w projekty na rzecz zrównoważonego rozwoju**, w szczególności oparte na współpracy międzyszkolnej lub z zewnętrznymi podmiotami. Spójne z tym są wnioski z indywidualnych wywiadów pogłębionych. Wielu rozmówców podkreślało, że choć szkoły dostrzegają znaczenie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, to **podejmowane działania często opierają się na zaangażowaniu pojedynczych nauczycieli i dyrektorów, a nie na wspólnie wypracowanej strategii szkoły**. Potwierdza to ustalenia z innych badań prowadzonych w Polsce i w krajach środkowoeuropejskich (Balogh, 2021; ITTI, 2012; Kuleta-Hulboj, 2025). Niektórzy respondenci zwracali ponadto uwagę na potrzebę silniejszego wsparcia systemowego oraz rozwijania współpracy ze szkołami i podmiotami zewnętrznymi, co mogłoby sprzyjać bardziej spójnemu, a zarazem trwałemu wdrażaniu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Wykres 4.2. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach podstawowych w Polsce według ich dyrektorów (TIMSS 2023)



Podano odsetki uczniów, których dyrektorzy wskazali daną odpowiedź. Posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” na pytanie „W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi sformułowaniami?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Dla interpretacji zaprezentowanych danych duże znaczenie ma to, że **nie wykryto związku między odpowiedziami dyrektorów szkół podstawowych na temat funkcjonujących w szkole praktyk a wiedzą środowiskową i postawami uczniów wobec przyrody**. Dotyczy to zarówno analiz prowadzonych na poziomie krajów (kraje, w których odpowiedzi dyrektorów wskazywały na większy nacisk na kwestie związane ze zrównoważonym rozwojem, nie cechowały się, średnio rzecz biorąc, wyższym poziomem wiedzy środowiskowej i bardziej prośrodowiskowymi postawami uczniów), ani tych prowadzonych na poziomie szkół w poszczególnych krajach, w tym w Polsce (uczniowie szkół, których dyrektorzy deklarowali większy nacisk na zrównoważony rozwój, nie przejawiali większej wiedzy środowiskowej ani bardziej prośrodowiskowych postaw) (Bookbinder i in., 2025; García-Bohórquez i in., 2026).

Podczas analizy danych zebranych w Polsce w ramach badania ICCS 2022 również **nie stwierdziliśmy korelacji między odpowiedziami dyrektorów szkół na temat praktyk prośrodowiskowych w szkole a wiedzą i postawami uczniów**³². Podobne rezultaty uzyskali inni badacze przy analizie danych z poprzednich edycji badań ICCS i TIMSS (Meinck i in., 2025; Treviso i Carrasco, 2025).

Ten nieoczekiwany brak związku statystycznego między podejmowanymi w szkole działaniami zgodnymi z ideą rozwoju zrównoważonego środowiskowo a wiedzą i postawami uczniów może mieć różne przyczyny. Warto rozpatrzyć trzy hipotezy.

- 1) Pierwsza hipoteza głosi, że działania podejmowane przez szkoły podstawowe w Polsce nie miały wpływu na przejawiane przez ich uczniów kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju, bo te były kształtowane poza szkołą, choćby w środowisku rodzinnym (zob. [rozdział 2.4](#)). Za przyjęciem tej hipotezy przemawia bardzo niska w Polsce korelacja wewnątrzszkolna zarówno wiedzy środowiskowej, jak i postaw uczniów wobec środowiska (García-Bohórquez, 2026). Wskazuje ona na to, że żadne cechy szkoły nie wpływają w dużym stopniu na te postawy i poziom tej wiedzy. Trzeba jednak zaznaczyć, że istnieją badania z różnych krajów potwierdzające, że wdrażanie konkretnych działań w szkołach wiązało się z rozwojem takich kompetencji uczniów, a nawet zmianą ich zachowań (Baroková, Mulvik, Lekavičiūtė i in., 2025; Boeve-de Pauw i in., 2026; Collado i in., 2020; Isac i in., 2025; Liu i Green, 2024; Radišić i Knain, 2026; Treviso i Carrasco, 2025). Przeczy to ogólnemu wnioskowi, jaki może się nasuwać, że szkolne praktyki prośrodowiskowe nie mają znaczenia dla wiedzy i postaw uczniów w tym obszarze.
- 2) Druga hipoteza tłumaczy brak zależności tym, że podejmowane w szkole działania nie zdążyły jeszcze przynieść pożądanych skutków. Jest to mało przekonujące wyjaśnienie w przypadku polskiego systemu oświaty. Należy pamiętać, że uczestnicy badania TIMSS mieli za sobą z reguły ponad trzy lata nauki w danej szkole podstawowej, a uczniowie biorący udział w badaniu ICCS – ponad siedem lat. Choć dyrektorzy opisywali stan bieżący, a część praktyk mogła zostać wprowadzona niedawno, trudno założyć, by we wszystkich badanych szkołach były one nowością, która nie zdążyła jeszcze wywrzeć wpływu na uczniów. Omawiana hipoteza mogłaby więc raczej tłumaczyć osłabienie obserwowanego efektu tych działań (z racji tego, że efekt ten już wystąpił w części szkół, a w części nie) niż jego zupełny brak.

³² Wartość współczynnika korelacji Pearsona, gdy wzięliśmy pod uwagę syntetyczną (tj. uwzględniającą wiele rodzajów praktyk) skalę stosowania w szkole praktyk na rzecz zrównoważonego rozwoju, wyniosła -0,02. W przypadku każdej z praktyk uwzględnionych na wykresie 4.1 nie stwierdziliśmy wyraźnego związku między jej stosowaniem a wiedzą i rozumieniem zagadnień obywatelskich przez ucznia.

- 3) Trzecia hipoteza odwołuje się do kwestii metodologicznych i zakłada, że odpowiedzi dyrektorów dostarczają niewielu informacji na temat tego, co rzeczywiście działo się w badanych szkołach. Tę samą odpowiedź mogli wskazywać dyrektorzy szkół, które prowadziły działania o bardzo różnej intensywności, jakości i skuteczności. Innymi słowy, pozyskane dane nie pozwalają np. rozróżnić szkół prowadzących intensywne, kompleksowe i systematyczne działania w zakresie edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego od tych, w których działania mają np. charakter epizodyczny lub fasadowy. Z tego powodu nie widać różnicy w poziomie kompetencji uczniów.

W świetle przedstawionych argumentów mało wiarygodna wydaje się hipoteza druga, co skłania do skoncentrowania się na hipotezie pierwszej i trzeciej. Do kwestii braku zależności między prowadzonymi w szkole działaniami a kompetencjami uczniów powrócimy w kolejnych podrozdziałach, w których będziemy analizować również dane o tych działaniach zebrane od nauczycieli i uczniów.

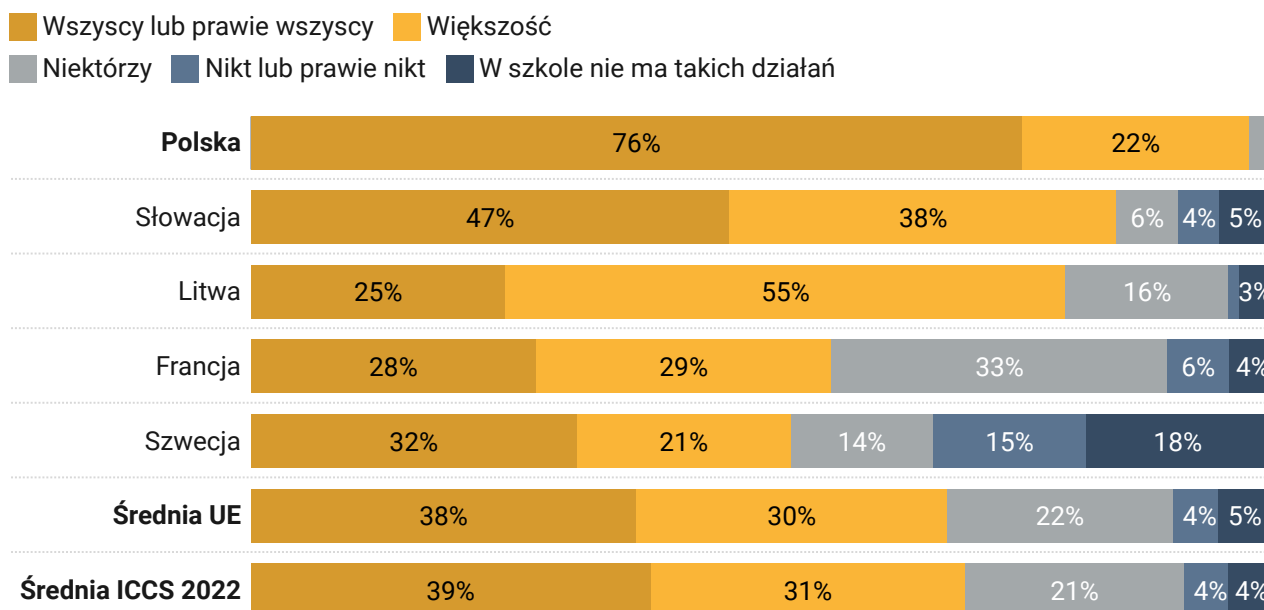
Działania prowadzone we współpracy szkoły z zewnętrznymi podmiotami

Badanie ICCS 2022 dostarcza danych na temat współpracy szkół podstawowych z zewnętrznymi instytucjami przy prowadzeniu edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Pytanie to uwzględniono w kwestionariuszach skierowanych zarówno do dyrektorów, jak i do nauczycieli uczących w klasach ósmych. W niniejszym raporcie wykorzystujemy informacje od dyrektorów, ponieważ dotyczą wszystkich działań prowadzonych w szkole we współpracy z instytucjami zewnętrznymi i związanych z ochroną środowiska (w kwestionariuszu podano następujące przykłady: sprzątanie świata, zbiórka odpadów, zachęcanie do oszczędzania wody lub energii), w których uczestniczyli uczniowie klas ósmych. Pytanie do nauczycieli było sformułowane bardzo podobnie, ale dotyczyło ich osobistego zaangażowania. Badaniem objęto wszystkich nauczycieli uczących w klasach ósmych, również tych, którzy nie prowadzili zajęć z badanymi uczniami. Powoduje to, że zestawienie odpowiedzi nauczycieli z wiedzą i postawami tych uczniów jest mniej uzasadnione.

Z tego względu niżej podajemy tylko dane pozyskane od dyrektorów szkół. Interpretacja konkretnych liczb na poniższym wykresie jest skomplikowana (wskazują one odsetek uczniów uczęszczających do szkół, których dyrektorzy zadeklarowali dany poziom uczestnictwa uczniów określonych działaniach). Nie trzeba jednak ścisłej interpretacji, by zauważyć, że **dyrektorzy w Polsce na tle innych krajów wyjątkowo często (75%) deklarują, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie mieli możliwość udziału w działaniach związanych z ochroną środowiska, które szkoła realizowała we współpracy z innymi organizacjami**. W żadnym z innych krajów nie odnotowano nawet zbliżonego udziału takich odpowiedzi (na drugim

miejsu znalazł się nieujęty na wykresie Tajwan z wynikiem 59%). Niestety dyrektorzy szkół nie byli proszeni o doprecyzowanie, jakie działania mają na myśli ani z kim współpracowano. Być może działania te nie polegały na uczestnictwie w sieciach lub projektach związanych ze zrównoważonym rozwojem, o którym mowa była w poprzednio omawianym pytaniu kwestionariuszowym badania TIMSS 2023, i niespójność wyników między obydwoma badaniami jest pozorna. Takie odpowiedzi dyrektorów sugerują bowiem, że współpraca szkół podstawowych z zewnętrznymi podmiotami odgrywa w Polsce znaczącą rolę w edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo na poziomie szkoły podstawowej. Należy jednak zauważyć, że również w tym przypadku nie ma statystycznego związku między odpowiedziami dyrektorów a kompetencjami czy deklarowanymi zachowaniami prośrodowiskowymi uczniów. Przypuszczalnie więc działania, o których mówili dyrektorzy, nie były skuteczne, lub też nie posiadamy o nich wystarczającej wiedzy.

Wykres 4.3. Liczba uczniów, którzy według dyrektorów szkół mieli w ósmej klasie możliwość udziału w działaniach związanych z ochroną środowiska prowadzonych we współpracy z instytucjami zewnętrznymi (ICCS 2022)



Podano odsetki uczniów, których dyrektorzy wskazali daną odpowiedź. Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „wszyscy lub prawie wszyscy” i „większość” na pytanie „Poniżej znajduje się lista działań, które szkoła może realizować we współpracy z różnymi organizacjami lub instytucjami spoza szkoły. Ilu uczniów klasy ósmej w Pani/Pana szkole w bieżącym roku szkolnym miało możliwość udziału w tego rodzaju działaniach? Działania związane z ochroną środowiska (np. sprzątanie świata, zbiórki odpadów, zachęcanie do oszczędzania wody lub energii)”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych ICCS 2022.

Pełniejszy obraz tej tematyki przynoszą wywiady pogłębione, z których wynika, że **współpraca szkoły z podmiotami zewnętrznymi stanowi ważny element edukacji na rzecz rozwoju**

zrównoważonego środowiskowo. W wywiadach padały wypowiedzi podkreślające jej wartość, zwracające uwagę na wnoszoną przez partnerów specjalistyczną i aktualną wiedzę oraz nowe perspektywy, które ułatwiają przekładanie zagadnień związanych z ochroną środowiska na codzienną praktykę szkolną. Wskazywano też na możliwość uczenia się od organizacji i instytucji, które na co dzień wdrażają rozwiązania prośrodowiskowe. Jednocześnie pojawiły się głosy, że **największą wartość mają trwale partnerstwa oparte na długofalowej współpracy, zwłaszcza rozwijane na poziomie lokalnym.** Mówiono o potrzebie angażowania organizacji pozarządowych, instytucji naukowych i ekspertów prowadzących warsztaty dla nauczycieli i uczniów, a także tworzenia sieci współpracy i wymiany doświadczeń między szkołami. Towarzyszyły temu niekiedy uwagi, że działania powinny być dostosowane do specyfiki szkoły, jej potrzeb oraz potrzeb lokalnej społeczności. W tym kontekście szczególnie mocno akcentowano rolę dyrektora jako *spiritus movens* całego procesu. Powinien on inicjować współpracę, inspirować społeczność szkolną do podejmowania działań oraz koordynować ich realizację.

Dobra współpraca szkoły z podmiotami zewnętrznymi zależy nie tyle od liczby podejmowanych inicjatyw, ile od ich trwałości oraz powiązania z potrzebami szkoły i lokalnej społeczności. Pojawiły się opinie, że największą wartość mają działania zakorzenione w lokalnym kontekście, odpowiadające na rzeczywiste wyzwania i angażujące uczniów w rozwiązywanie konkretnych problemów. Tylko one zapewniają uczniom autentyczne doświadczenie pokazujące praktyczny wymiar edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, a nie są jedynie kolejnym szkolnym przedsięwzięciem.

Można postawić pytanie, czy szkoła podstawowa, która chce nawiązać współpracę z zewnętrzną instytucją, może liczyć na jej otwartość i gotowość. Częstkowej odpowiedzi na to pytanie dostarczył przegląd oferty ośrodków przyrodniczej edukacji pozaformalnej przeprowadzony przez nas w maju 2025 roku. Do analizy wykorzystano bazę przygotowaną przez IBE PIB na potrzeby raportu pt. „Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej. Badanie oferty zajęć przyrodniczych” (Arévalo-García i in., 2013). Wytypowaliśmy 50 ośrodków, których oferta edukacyjna była skierowana do grup uczniów pod opieką nauczyciela i wspierała realizację podstawy programowej z przedmiotów przyrodniczych (przyrody, biologii, fizyki, chemii i geografii). W pierwszej kolejności sprawdziliśmy, czy wszystkie wybrane ośrodki nadal działają i pełnią taką samą funkcję. Następnie przeanalizowaliśmy ich strony internetowe pod kątem dostępności materiałów edukacyjnych dla nauczycieli oraz przeprowadzonych i planowanych szkoleń z zakresu rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Z analizy wykluczaliśmy materiały o treściach typowo biologicznych, np. o prowadzeniu doświadczeń na lekcjach biologii czy chemii lub rozpoznawaniu konkretnych gatunków. Skupialiśmy się tylko na takich, które realizują treści będące przedmiotem niniejszej analizy. Zebrane dane skatalogowaliśmy w arkuszu badawczym, w którym dla każdego

rekordu odnotowaliśmy: nazwę i aktualny adres strony internetowej ośrodka, profil tematyczny, dostępność oferty edukacyjnej dla uczniów, nauczycieli oraz osób dorosłych, a także informację o wydawaniu materiałów edukacyjnych dla nauczycieli oraz ich tematyce.

Potwierdziliśmy funkcjonowanie 45 z 50 ośrodków edukacji pozaformalnej, które znalazły się w naszej próbie. Spośród nich:

- 40 (89%) prowadziło zajęcia lub warsztaty dla uczniów;
- 7 (16%) oferowało szkolenia, warsztaty lub seminaria dla nauczycieli;
- 20 (44%) kierowało ofertę edukacji przyrodniczej do pozostałych osób dorosłych; wykraczała ona poza zwiedzanie wystaw lub terenu; najczęściej były to warsztaty, a rzadziej – inne spotkania, spacer, gry terenowe, szkolenia czy studia podyplomowe.

Ponadto 11 ośrodków (24%) udostępniało w internecie materiały edukacyjne dla nauczycieli, które mogły być przydatne przy prowadzeniu zajęć z uczniami. W przypadku dwóch kolejnych ośrodków ustaliliśmy, że publikowały takie materiały, ale nie udostępniały ich w internecie.

Zajęcia z zakresu rozwoju zrównoważonego środowiskowo, świadczone przez ośrodki edukacji pozaformalnej, miały charakter epizodyczny. Warsztaty, materiały i różne wydarzenia z tego zakresu tematycznego pojawiały się w ofercie ośrodków edukacji pozaformalnej od czasu do czasu i nie były jej stałym elementem.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w **Polsce istnieje oferta zajęć dla uczniów prowadzonych przez przyrodnicze ośrodki edukacji pozaformalnej, z której mogą korzystać szkoły podstawowe. Znacznie rzadziej placówki takie oferują szkolenia, warsztaty lub seminaria dla nauczycieli.**

Realizacja działań z udziałem uczniów

W badaniu ICCS 2022 dyrektorów szkół podstawowych pytano również o to, czy w bieżącym roku szkolnym ich szkoła podejmowała następujące działania lub projekty z udziałem uczniów klas ósmych. Wiele z nich wiąże się z edukacją na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo:

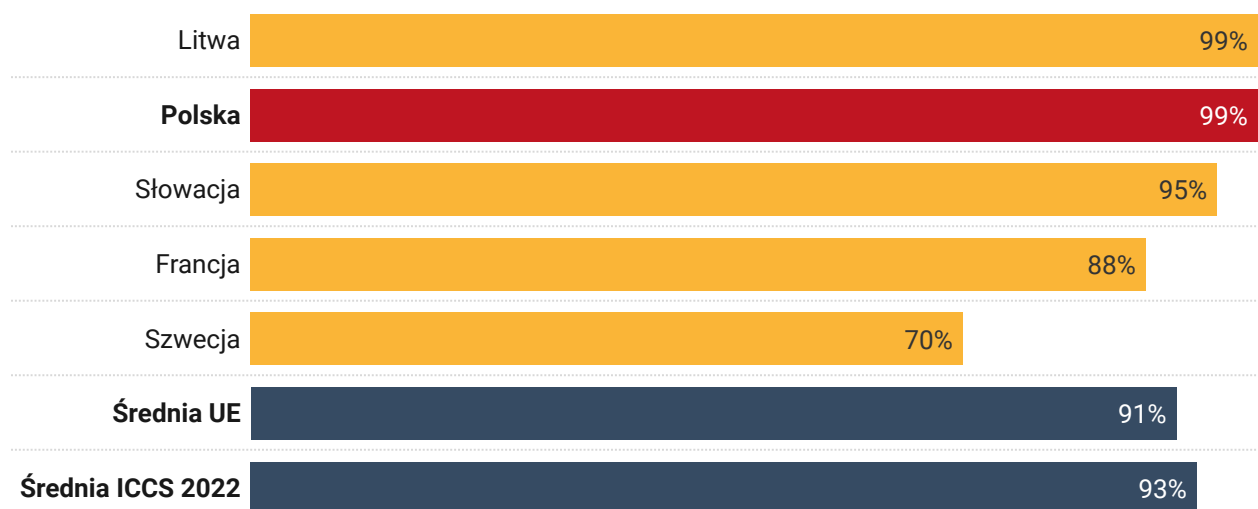
- 1) działania zwiększające poszanowanie uczniów dla środowiska;
- 2) działania mające na celu podniesienie świadomości uczniów na temat ważnych problemów globalnych (takich jak np. zmiana klimatu, konflikty międzynarodowe, problem ubóstwa na świecie);

- 3) działania wspierające etyczne i odpowiedzialne podejście uczniów do konsumpcjonizmu;
- 4) działania mające na celu podniesienie świadomości uczniów na temat związków między problemami lokalnymi i globalnymi (takich jak np. migracje, handel, degradacja środowiska);
- 5) projekty unijne dotyczące zrównoważonego rozwoju.

Realizację działań z pierwszej, drugiej i czwartej kategorii potwierdzono w szkołach, do których uczęszczała zdecydowana większość ósmoklasistów w Polsce (więcej niż średnio w Unii Europejskiej i wśród krajów biorących udział w ICCS 2022). Oznacza to, że **zgodnie z wypowiedziami dyrektorów w klasach ósmych polskich szkół podstawowych bardzo rozpowszechnione są działania dotyczące problemów globalnych** (co ma istotne znaczenie dla niniejszej analizy, ponieważ wiele z nich dotyczy środowiska naturalnego³³) **oraz zwiększające poszanowanie uczniów dla środowiska**. Z drugiej strony **niewielka część uczniów z Polski – zwłaszcza na tle innych krajów – została objęta projektami unijnymi na rzecz zrównoważonego rozwoju**.

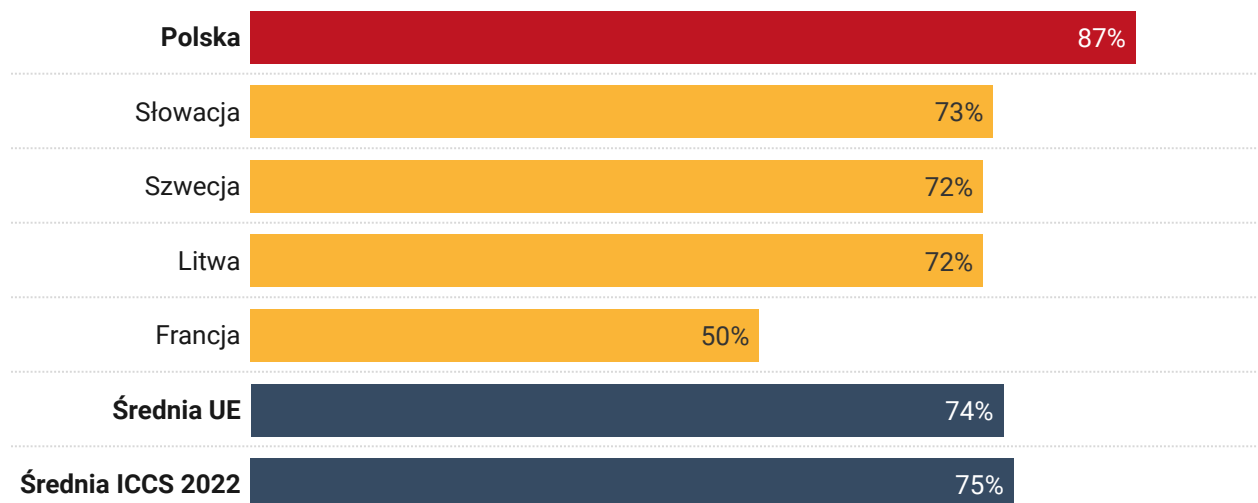
Wykres 4.4. Udział uczniów klas ósmych w projektach i działaniach podejmowanych przez szkołę związanych z edukacją na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo (ICCS 2022)

Działania zwiększające poszanowanie uczniów dla środowiska

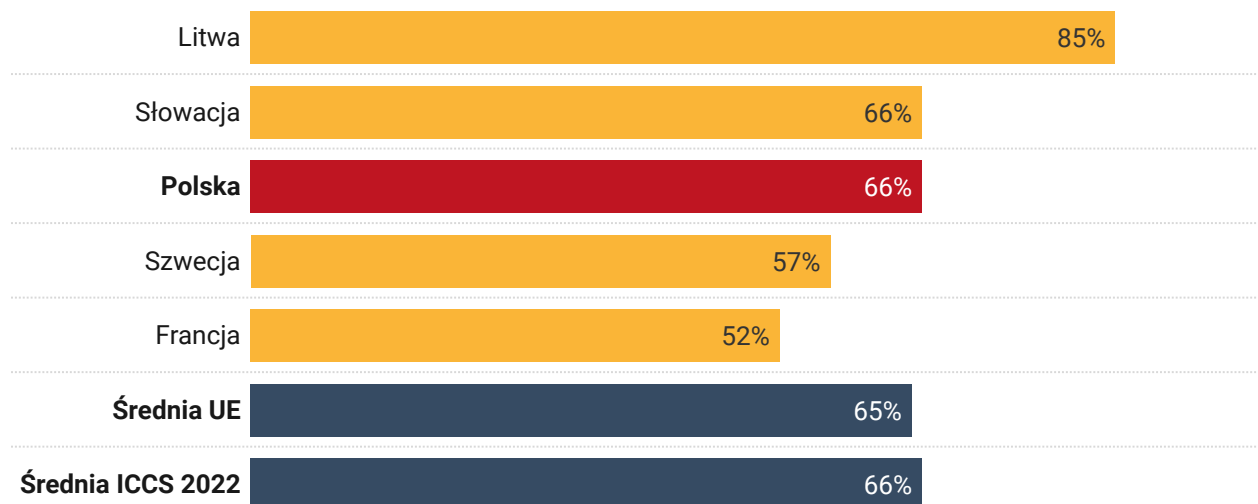


³³ W związku z tym edukacja globalna w dużym stopniu pokrywa się z edukacją na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Więcej o relacjach między nimi w publikacjach Damiani i Fraillona (2025) oraz Kulety-Hulboj (2025).

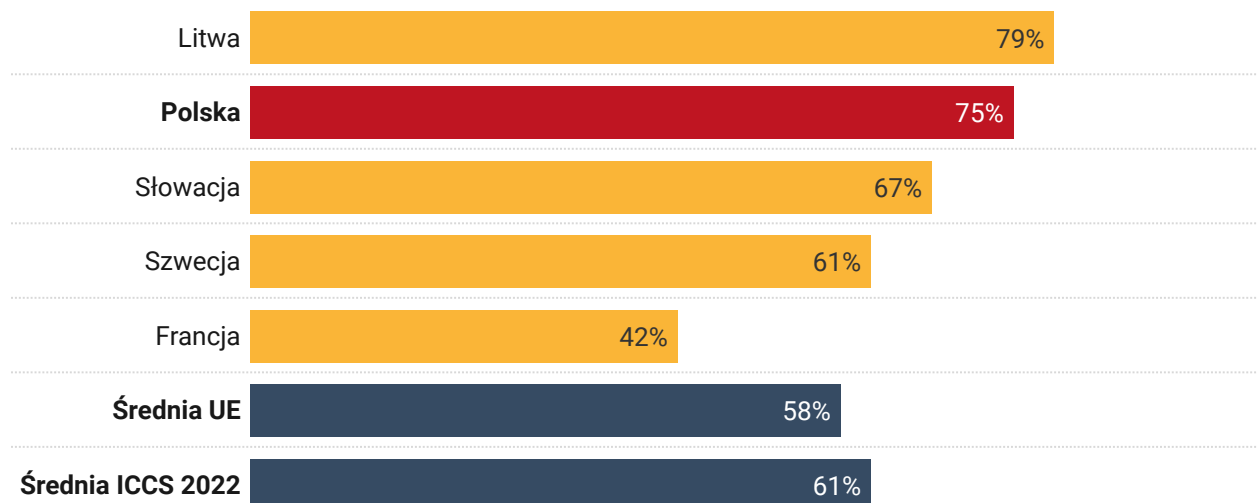
Działania mające na celu podniesienie świadomości uczniów na temat ważnych problemów globalnych

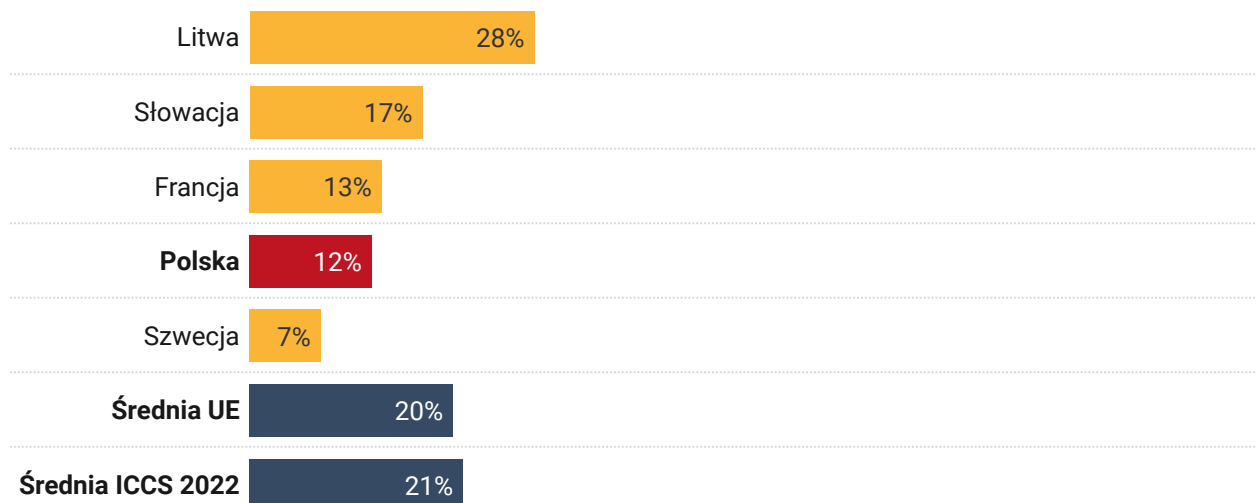


Działania wspierające etyczne i odpowiedzialne podejście uczniów do konsumpcjonizmu



Działania mające na celu podniesienie świadomości uczniów na temat związków między problemami lokalnymi i globalnymi



Projekty unijne dotyczące zrównoważonego rozwoju

Podano odsetki uczniów, których dyrektorzy odpowiedzieli, że szkoła podejmowała działania lub projekty danego rodzaju. Kraje posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi "tak" na pytanie „Czy w bieżącym roku szkolnym Pani/Pana szkoła podejmowała następujące działania lub projekty z udziałem uczniów klasy ósmej?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Również w tym przypadku nie stwierdziliśmy zależności między odpowiedziami dyrektorów z Polski a kompetencjami na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo, jednak z pewnym wyjątkiem. Uczniowie szkół podstawowych, których dyrektorzy potwierdzali, że szkoła podnosi świadomość uczniów na temat ważnych problemów globalnych, wykazali się średnio wyższym poziomem wiedzy i rozumienia zagadnień obywatelskich, w tym dotyczących rozwoju zrównoważonego środowiskowo (556 punktów wobec 544 w pozostałych szkołach), a ponadto deklarowali, że nieco częściej zachowują się prośrodowiskowo: ograniczają zużycie wody i energii elektrycznej, unikają kupowania produktów w plastikowych opakowaniach, ograniczają stosowanie plastikowych przedmiotów, używają starych przedmiotów będących w dobrym stanie zamiast kupowania nowych oraz ograniczają marnowanie jedzenia. Warto zauważyć, że zdecydowana większość dyrektorów szkół w Polsce twierdziła, że tak rozumiana edukacja globalna była prowadzona wśród uczniów klas ósmych, a tylko nieliczni temu zaprzeczali. Mamy więc do czynienia nie tyle z grupą szkół szczególnie skutecznie rozwijających kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju, co z niewielką grupą szkół, w których takie kompetencje uczniów są niższe. Różnica nie jest jednak duża.

4.2. Nauczane treści

Program nauczania określa, czy, w jaki sposób i jakie kompetencje na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo ma rozwijać szkoła podstawowa. W polskim systemie oświaty program nauczania powinien realizować zapisy podstawy programowej, wprowadzonej

rozporządzeniem ministra edukacji narodowej. W niniejszym raporcie przedstawiamy wyniki badań ICCS 2022 i TIMSS 2023 przeprowadzonych w klasach, w których realizowana była podstawa programowa wdrażana od 2017 roku.

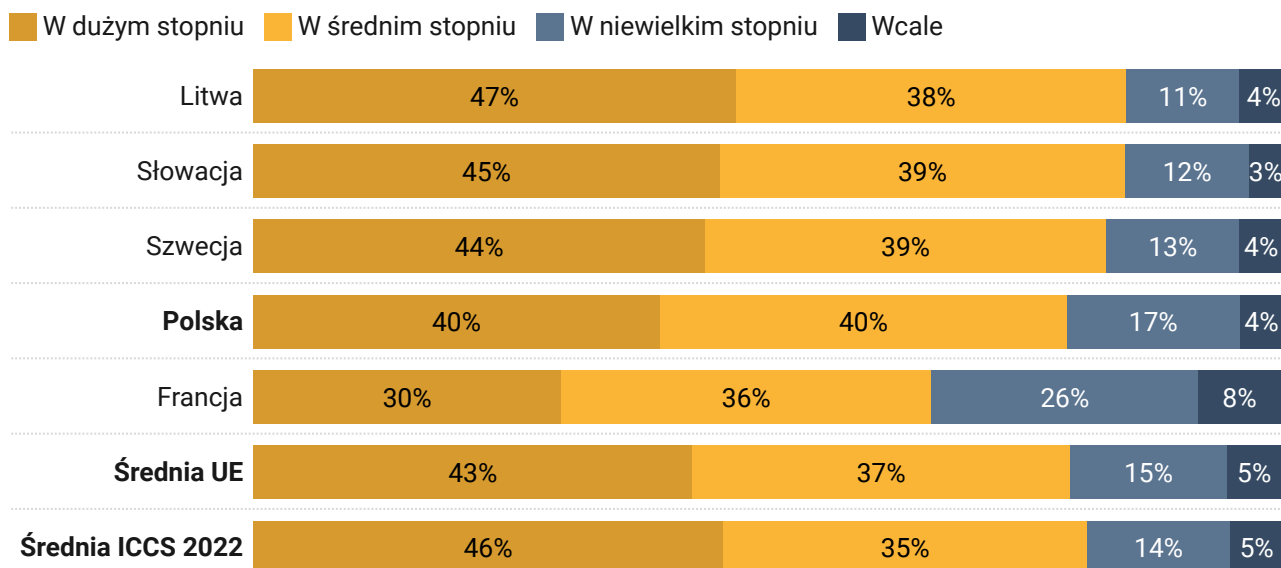
Wyniki te, dotyczące zawartości podstawy programowej, programów nauczania i faktycznie nauczanych treści – zarówno w Polsce, jak i w innych krajach – pochodzą z różnych źródeł: od ekspertów, nauczycieli i uczniów. W ramach badania TIMSS 2023 krajowi eksperci opisywali treści zawarte w podstawie programowej nauczania przyrody (lub jej odpowiedniku w danym kraju). Ponadto dla każdego zadania rozwiązywanego przez uczniów oznaczali, czy podstawa programowa (lub jej odpowiednik w danym kraju) przewiduje wcześniejsze omówienie danego tematu z czwartoklasistami. Zebrane w ten sposób dane przeanalizowali Barbara Japelj Pavešić i Jure Novak. Wyniki tej analizy są zaskakujące. Okazało się, że **nie ma statystycznego związku między liczbą zagadnień środowiskowych uwzględnionych według ekspertów w podstawie programowej a średnim poziomem wiedzy środowiskowej w danym kraju**. Wyraźną ilustracją tego braku zależności jest Polska. Na tle państw członkowskich Unii Europejskiej była jednym z krajów, które w najmniejszym stopniu uwzględniały zagadnienia środowiskowe w podstawie programowej, a mimo to charakteryzowała się najwyższym poziomem wiedzy środowiskowej czwartoklasistów. Jak jednak stwierdzili autorzy analizy, Polska wyróżnia się jasnym określeniem celów edukacji środowiskowej w podstawie programowej oraz silnym naciskiem na kształtowanie prośrodowiskowych postaw, wartości i zachowań uczniów (Japelj Pavešić i Novak, 2026).

Dodatkowy wgląd w kwestie nauczanych treści dają deklaracje nauczycieli przyrody dotyczące nauczania określonych zagadnień. **W większości krajów – w tym w Polsce – nie były statystycznie powiązane z wiedzą środowiskową uczniów** (Japelj Pavešić i Novak, 2026).

Może to sugerować, że wiedzę środowiskową uczniowie w dużym stopniu nabywają poza lekcjami przyrody, na przykład z mediów, na innych zajęciach szkolnych i pozaszkolnych lub w środowisku rodzinnym (co mogłoby być jedną z przyczyn opisanego w [rozdziale 2.1](#) związku między wiedzą środowiskową ucznia a statusem społeczno-ekonomicznym jego rodziny). Wskazywać może także, że uczniowie z Polski tak dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem zadań dotyczących zagadnień środowiskowych nie dzięki znajomości konkretnego materiału, lecz dzięki umiejętności rozumowania w naukach przyrodniczych i umiejętnościom w innych obszarach (np. rozumienia czytanego tekstu). Jak wspomniano w [rozdziale 2.1](#), uzyskali wysoki wynik również na ogólnej skali wiedzy i rozumowania w zakresie nauk przyrodniczych (choć nie tak wysoki, jak na podskali wiedzy środowiskowej).

Badanie ICCS 2022 z kolei pozwala uwzględnić perspektywę uczniów, których pytano, w jakim stopniu w szkole było poruszane zagadnienie, jak chronić środowisko. Pytanie nie ograniczało się do konkretnego przedmiotu ani do określonych lat nauki szkolnej. Pozwala to na całościową ocenę nacisku, jaki w odczuciu uczniów kładziono w szkole podstawowej na kwestię ochrony środowiska. W Polsce 40% ósmoklasistów wybrało odpowiedź „w dużym stopniu”, kolejne 40% „w średnim stopniu”, 17% „w niewielkim stopniu”, a 4% twierdziło, że zagadnienie to w ogóle nie było omawiane. Jeżeli porównać te wyniki z danymi dla innych krajów, można dojść do wniosku, że **w polskich szkołach podstawowych nacisk na kwestie ochrony środowiska nie był zbyt silny**, choć wydaje się silniejszy niż np. we Francji.

Wykres 4.5. Obecność zagadnienia, jak chronić środowisko, w szkole podstawowej według uczniów (ICCS 2022)



Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w średnim stopniu” na pytanie „W jakim stopniu w szkole poruszane były następujące zagadnienia? Jak chronić środowisko (np. poprzez oszczędzanie energii lub recykling)”.

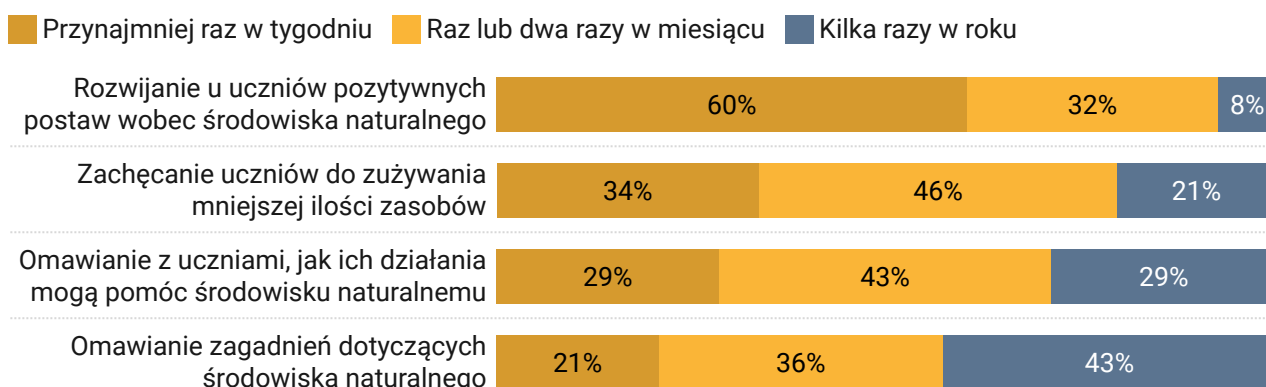
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Uczniowie z Polski, którzy wykazali się większą wiedzą i lepszym rozumieniem kwestii związanych ze zrównoważonym rozwojem, częściej dostrzegali szersze uwzględnienie problematyki ochrony środowiska w szkole. Może to wynikać z dwóch mechanizmów. Po pierwsze, uwzględnianie kwestii środowiskowych mogło sprzyjać rozwojowi kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Po drugie, uczniowie mający wyższe kompetencje mogli lepiej zapamiętać poruszaną tematykę (dlatego, że ogólnie lepiej się uczą i zapamiętują, albo dlatego, że byli bardziej wyczuleni na tematykę ochrony środowiska). Za tą drugą interpretacją przemawia różnica w częstości udzielania odpowiedzi „w dużym stopniu” między chłopcami a dziewczętami (33% wobec 47%), przy braku podobnych różnic między rodzajami szkół.

4.3. Praktyki nauczycieli

Wypełniając kwestionariusz badania TIMSS 2023, nauczyciele przyrody deklarowali, jak często poruszają zagadnienia środowiskowe. W Polsce wszyscy potwierdzili, że tego rodzaju problematyka jest obecna na ich lekcjach. Nauczyciele większości uczniów twierdzili, że stale (w każdym tygodniu) rozwijają pozytywne postawy uczniów wobec środowiska naturalnego. Nieco rzadziej nauczyciele zachęcają uczniów do zużywania mniejszej ilości zasobów, wskazując działania pomagające środowisku naturalnemu lub omawiają inne zagadnienia dotyczące środowiska naturalnego. Również w tych przypadkach nauczyciele większości uczniów deklarowali jednak, że robią to co najmniej raz w miesiącu. Zarówno w Polsce, jak i w większości innych krajów od odpowiedzi udzielanych w tym pytaniu nie zależała ani wiedza środowiskowa, ani postawy uczniów wobec środowiska (Boeve-de Pauw i in., 2026; Bookbinder i in., 2025; Japelj Pavešić i Novak, 2026).

Wykres 4.6. Częstość poruszania przez nauczycieli przyrody zagadnień środowiska naturalnego (TIMSS 2023)



Podano odsetki uczniów, których nauczyciele wskazali daną odpowiedź. Posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „przynajmniej raz w tygodniu” i „raz lub dwa razy w miesiącu” na pytanie „Jak często Pani/Pan na lekcjach w tym oddziale...”.

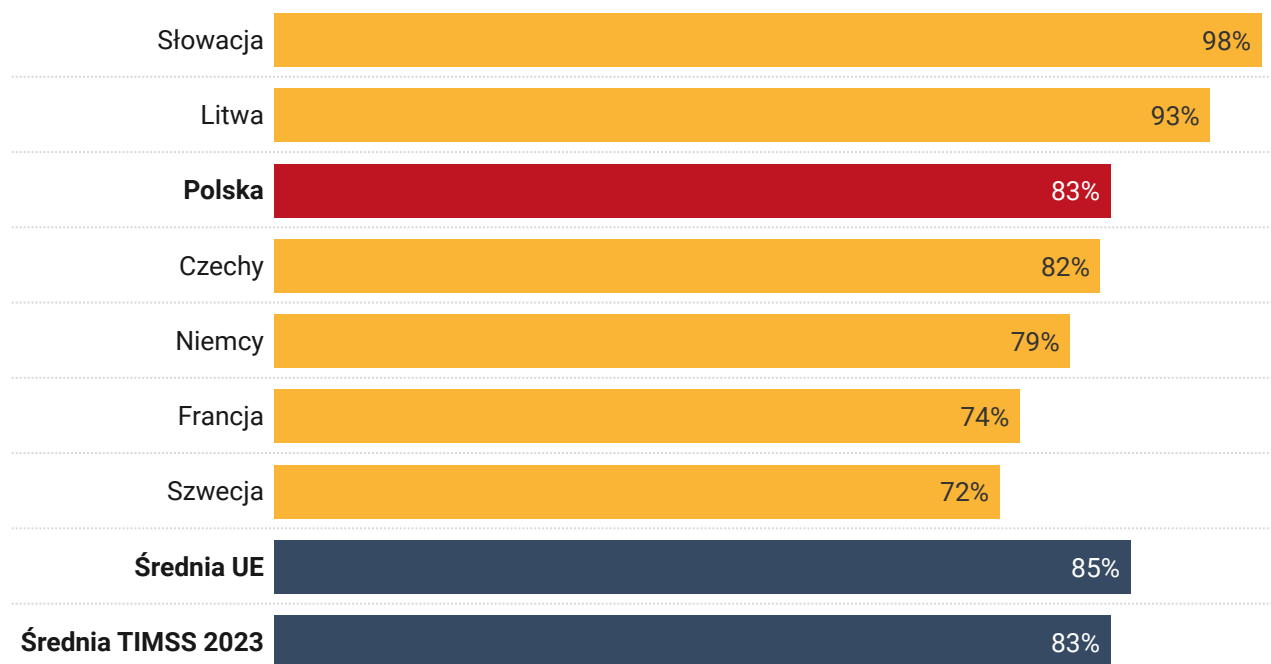
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Nauczyciele przyrody byli również pytani o sposoby zapoznawania uczniów z problemami występującymi w środowisku. **Zgodnie z deklaracjami nauczycieli z Polski, zdecydowana większość uczniów miała możliwość wzięcia udziału w aktywnościach na rzecz ochrony środowiska naturalnego (83%) i wychodzenia na łono natury (75%).** Pod tym względem wyniki uzyskane w naszym kraju nie odbiegały od średniej dla krajów Unii Europejskiej. **Specyfiką Polski jest natomiast stosunkowo duża popularność projektów z zakresu edukacji ekologicznej na świeżym powietrzu, realizowanych poza szkołą (69%), przy jednoczesnym rzadszym zaangażowaniu uczniów w realizację własnych**

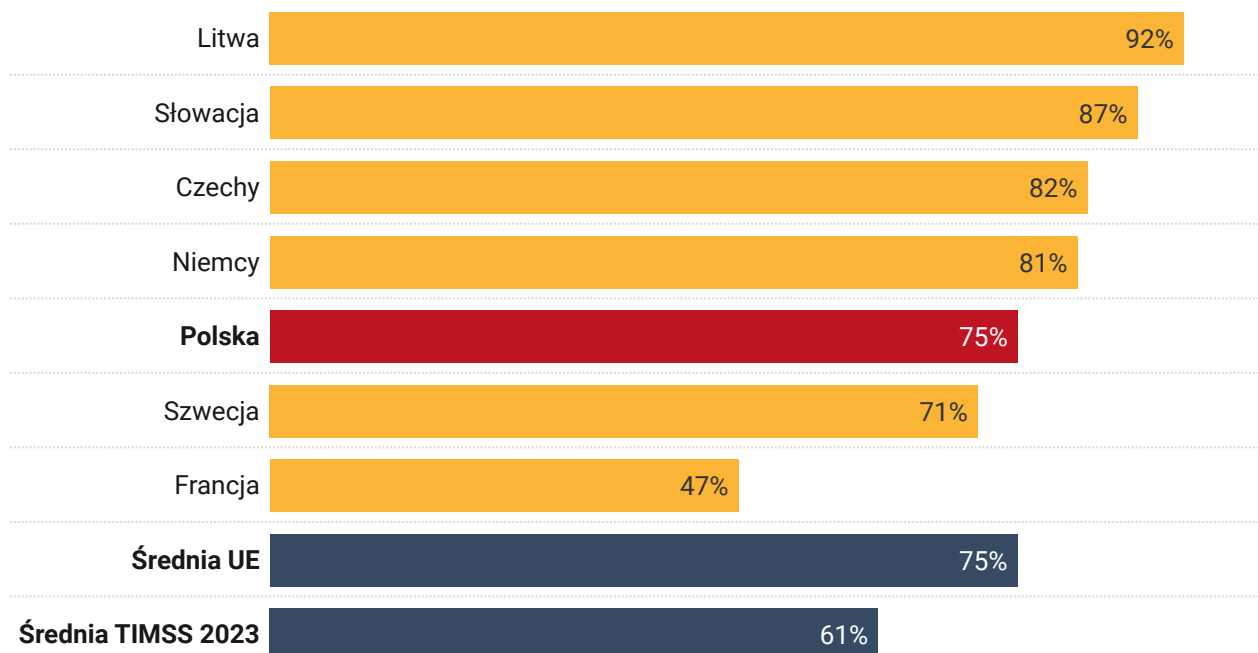
badan lub projektów z zakresu ochrony środowiska (57%). Niezbyt często uczniowie prowadzą również badania w terenie. W Polsce, zgodnie z odpowiedziami nauczycieli, 16% czwartoklasistów miało do tego okazję podczas co najmniej połowy lekcji przyrody. Pod tym względem wśród państw europejskich zdecydowanie wyróżnia się Finlandia (51%), a także kraje regionu bałkańskiego, w tym Rumunia (42%). Wyniki dwóch wymienionych państw znacząco podwyższają średnią unijną.

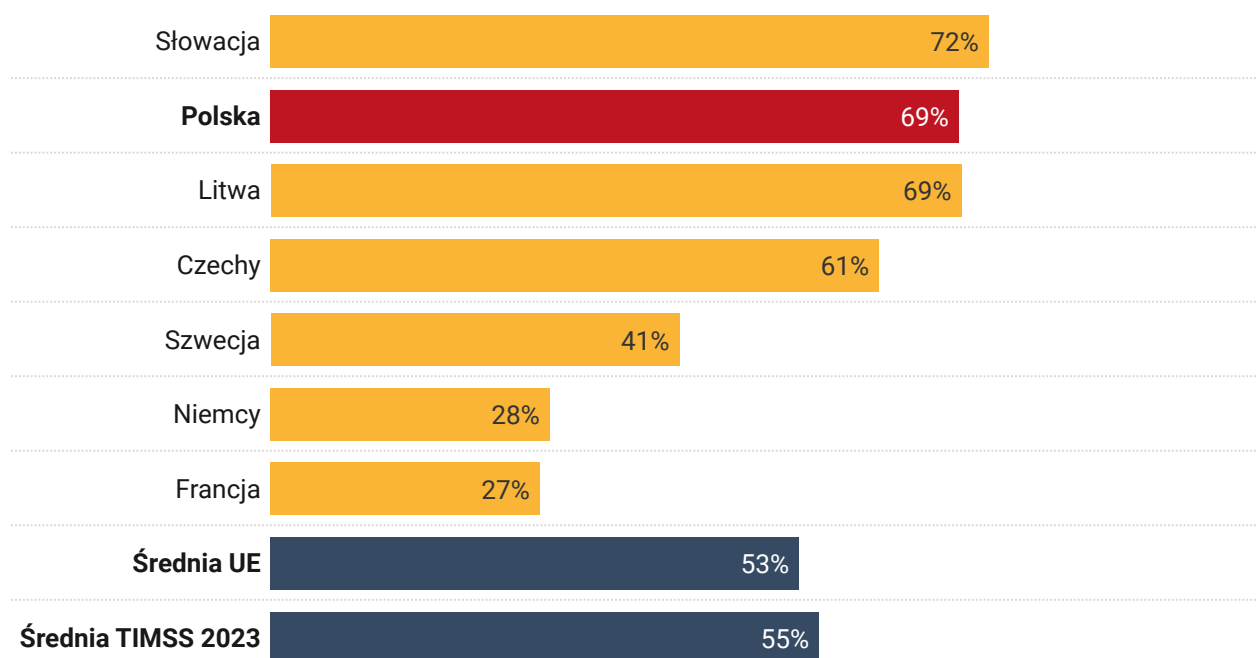
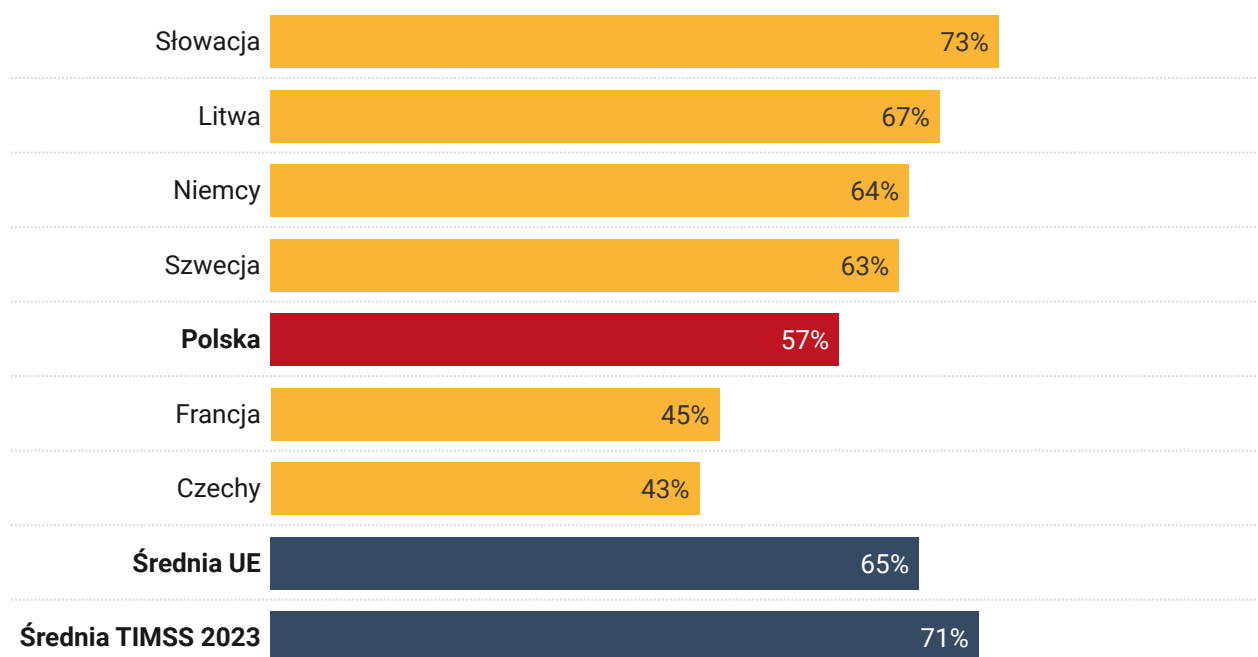
Wykres 4.7. Sposoby zapoznania uczniów z problemami występującymi w środowisku stosowane przez nauczycieli przyrody (TIMSS 2023)

Udział w aktywnościach na rzecz środowiska naturalnego



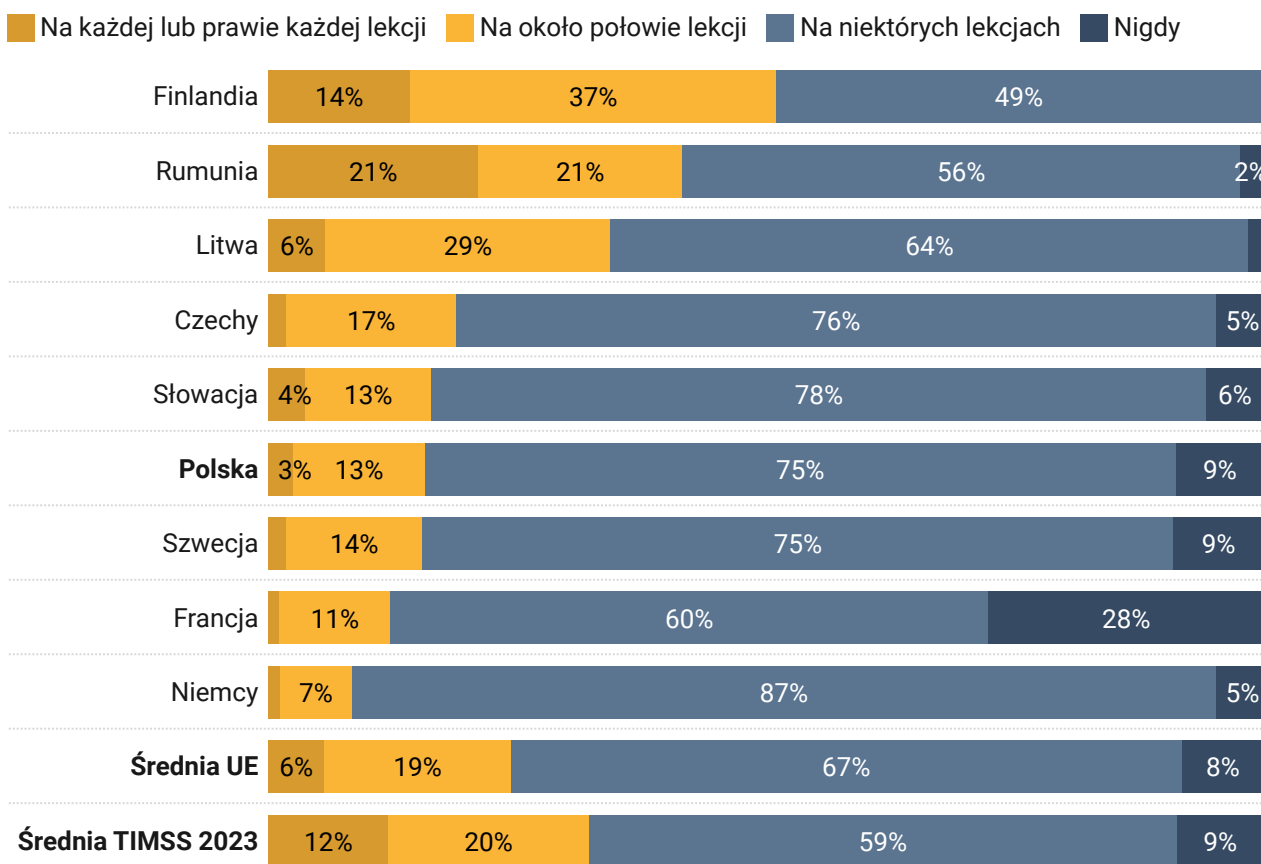
Wyjścia na łono natury



Możliwość udziału uczniów w projektach dotyczących edukacji ekologicznej na świeżym powietrzu poza szkołą**Prowadzenie przez uczniów badań albo projektów z zakresu ochrony środowiska naturalnego**

Podano odsetki uczniów, których nauczyciele wskazali odpowiedź „tak”. Kraje posortowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak” na pytanie „Czy, aby zapoznać uczniów z problemami występującymi w środowisku, podejmuje Pani/Pan następujące działania?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Wykres 4.8. Częstość prowadzenia przez uczniów badań w terenie według nauczycieli przyrody (TIMSS 2023)

Podano odsetki uczniów, których nauczyciele wskazali daną odpowiedź. Kraje posortowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „na każdej lub prawie każdej lekcji” i „na około połowie lekcji” na pytanie „Na lekcjach przyrody, jak często wymaga Pani/Pan od uczniów w tym oddziale, żeby prowadzili badania w terenie?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

W Polsce **mniejsze szanse na lekcje przyrody na łonie natury mieli uczniowie szkół położonych w miastach** liczących ponad 100 tys. mieszkańców (63%) lub od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców (71%), a także uczniowie nauczycieli w wieku poniżej 50 lat. Ponadto odpowiedzi nauczycieli wskazują na zróżnicowanie form aktywności w zależności od lokalizacji placówki. Uczniowie szkół wiejskich częściej mogli angażować się w działania na rzecz środowiska naturalnego, takie jak zbieranie śmieci (95%). Z kolei w szkołach wielkomiejskich uczniowie częściej mogli prowadzić badania albo projekty tematyczne z zakresu ochrony środowiska naturalnego, np. zanieczyszczeń lub zmiany klimatu (70%).

Nie stwierdzono w Polsce zależności statystycznej pomiędzy wskazywanymi przez nauczycieli sposobami zapoznawania uczniów z problemami środowiskowymi a wiedzą lub postawami uczniów dotyczącymi tego zakresu. Należy jednak wziąć pod uwagę, że mówimy o uczniach klasy czwartej, którzy mieli za sobą niecały rok uczęszczania na lekcje przyrody. Być może był to zbyt krótki okres, by działania podejmowane przez nauczycieli tego przedmiotu wywarły zauważalny wpływ na kompetencje uczniów. W innych krajach również nie zaobserwowano wyraźnych zależności między odpowiedziami nauczycieli a wiedzą środowiskową uczniów (Bookbinder i in., 2025).

Również w badaniu ICCS nauczyciele byli pytani o prowadzenie z uczniami działań dotyczących środowiska naturalnego. W tym przypadku dysponujemy reprezentatywną próbą nauczycieli wszystkich przedmiotów, pracujących z uczniami klas ósmych (nie tylko tymi, którzy uczestniczyli w badaniu). Spośród działań wymienionych w kwestionariuszu najczęściej nauczycieli (w Polsce 64%) wskazywało „uświadamianie uczniom wpływu nadmiernego zużycia zasobów”. Tylko nieco mniej nauczycieli z Polski deklarowało segregowanie i zbiórkę odpadów w społeczności lokalnej. Na trzecim miejscu wśród działań, w które zaangażowani byli uczniowie, uplasowało się sprzątanie terenów poza szkołą (40%), a na czwartym – udostępnianie wiadomości dotyczących środowiska w mediach społecznościowych (25%). We wszystkich tych czterech przypadkach odsetki odnotowane w Polsce były wyższe niż średnie w krajach Unii Europejskiej biorących udział w badaniu, w szczególności w porównaniu z Francją i Szwecją. Jednocześnie, z wyjątkiem udostępniania wiadomości w mediach społecznościowych, wyniki okazały się niższe niż w sąsiedniej Słowacji. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach stosunkowo rzadko wskazywano dwa pozostałe działania na rzecz środowiska naturalnego, będące formami aktywności obywatelskiej: pisanie listów do czasopism i podpisywanie petycji. Zgromadzone dane pozwalają na wniosek, że **znaczny odsetek nauczycieli klas ósmych deklaruje zaangażowanie uczniów w działania prośrodowiskowe, a szczególnie takie czynności, jak zbiórka i segregacja odpadów czy sprzątanie terenu, a także uświadamianie konsekwencji nadmiernego zużycia zasobów.**

Tabela 4.1. Odsetek nauczycieli oddziałów klasy ósmej deklarujących prowadzenie danego rodzaju działań dotyczących środowiska

Kraje	Uświadamianie uczniom wpływu nadmiernego zużycia zasobów	Segregowanie i zbiórka odpadów w społeczności lokalnej	Sprzątanie terenów poza szkołą	Udostępnianie wiadomości w mediach społecznościowych	Pisanie listów do czasopism	Podpisywanie petycji
Francja	44% (1,8)	12% (1,1)	8% (1,0)	4% (0,7)	5% (0,7)	1% (0,3)
Litwa	52% (1,7)	55% (1,4)	45% (2,3)	20% (1,1)	7% (0,7)	6% (0,9)
Polska	64% (1,4)	58% (1,7)	40% (1,7)	25% (1,2)	5% (0,6)	5% (0,6)
Słowacja	67% (1,7)	73% (1,5)	59% (2,1)	19% (1,6)	12% (1,3)	4% (0,5)
Szwecja	49% (1,8)	15% (1,6)	10% (1,4)	3% (0,5)	4% (0,6)	2% (0,5)
Średnia ICCS 2022	56% (0,4)	39% (0,4)	33% (0,4)	18% (0,3)	10% (0,3)	6% (0,2)
Średnia UE	54% (0,5)	37% (0,5)	29% (0,5)	16% (0,3)	8% (0,3)	4% (0,2)

Podano odsetki nauczycieli deklarujących prowadzenie danego rodzaju działań. W nawiasie () podano błąd standardowy oszacowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

5. Oferta materiałów edukacyjnych

Główne wnioski:

- Dostępnych jest wiele wartościowych, bezpłatnych materiałów do edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.
- Nauczyciele mogą mieć trudności w szybkim dotarciu do materiałów edukacyjnych o zweryfikowanej jakości, aktualnych i spójnych z nową podstawą programową.
- Istnieje zapotrzebowanie na poradniki ułatwiające integrację międzyprzedmiotową, prowadzenie edukacji terenowej i wdrażanie dobrych praktyk prośrodowiskowych w szkole.
- Istnieje zapotrzebowanie na cyfrowe repozytorium wiedzy, gromadzące zweryfikowane materiały edukacyjne, przykłady dobrych praktyk, a także informacje o możliwościach współpracy i pozyskiwania środków na realizację działań w obszarze edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Niniejszy rozdział dotyczy dostępności polskojęzycznych materiałów edukacyjnych (takich jak scenariusze lekcji, filmy edukacyjne czy karty pracy), które nauczyciele mogą wykorzystywać w edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Prezentowane dane pochodzą z dwóch źródeł. Pierwszym z nich jest przeprowadzony przez nas przegląd materiałów edukacyjnych dostępnych w internecie. Opierał się on na swego rodzaju symulacji zachowania nauczyciela, który za pomocą wyszukiwarki stara się znaleźć materiały do prowadzenia edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Przeprowadziliśmy w wystandaryzowany sposób tego rodzaju wyszukiwanie i przeanalizowaliśmy jego rezultaty, czyli zbiór adresów internetowych podawanych w pierwszej kolejności przez wyszukiwarkę. Metodykę i wyniki tej analizy przedstawiamy w pierwszej części tego rozdziału. Drugim źródłem są dane zebrane w trakcie indywidualnych wywiadów pogłębionych ze zróżnicowaną grupą respondentów. Przedstawiamy wnioski, jakie wyłaniają się z wypowiedzi rozmówców na temat dostępności materiałów edukacyjnych, pozwalających prowadzić edukację na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Metodyka przeglądu materiałów edukacyjnych dostępnych w internecie

Do zgromadzenia i selekcji materiału badawczego zastosowano metodę ilościowo-jakościowej analizy zawartości sieci (*web content analysis*), realizowaną w oparciu o powtarzalny protokół badawczy. W celu standaryzacji wyników oraz eliminacji zjawiska tzw. bańki filtrującej (*filter bubble*) badanie przeprowadzono na odpowiednio przygotowanym komputerze. Wyszukiwania realizowane były w trybie prywatnym przeglądarki (*incognito*) po uprzednim wyczyszczeniu pamięci podręcznej (*cache*) oraz plików cookies. Dodatkowo, aby zapobiec profilowaniu algorytmicznemu opartemu na geolokalizacji i wcześniejszej aktywności użytkownika, proces wyszukiwania realizowano przy całkowitym wylogowaniu z profili komercyjnych (np. Google, Microsoft).

Wyszukiwanie przeprowadzono między 13 a 20 kwietnia 2026 roku za pomocą wyszukiwarki Google. Zastosowanie tylko jednej przeglądarki było podyktowane strukturą polskiego rynku dostawców usług wyszukiwania cyfrowego. Zgodnie z danymi analitycznymi Statcounter Global Stats³⁴, z wyszukiwarki Google korzysta blisko 90% użytkowników sieci (89% całkowitego udziału w polskim rynku wyszukiwarek). Pozostałe alternatywne narzędzia, takie jak Bing (7%), Yandex (2%) czy DuckDuckGo (1%), są rzadko używane i nie odzwierciedlają typowych wyników wyszukiwania uzyskiwanych przez polskich użytkowników sieci, w tym nauczycieli. Ponieważ celem wyszukiwania było sprawdzenie dostępności materiałów edukacyjnych dla polskich nauczycieli, było ono prowadzone w języku polskim. Do wyszukiwarki wprowadzono kolejno 12 fraz wytypowanych przez nas jako potencjalnie używane przez nauczycieli:

- materiały dla nauczycieli zrównoważony rozwój;
- scenariusz lekcji zrównoważony rozwój;
- edukacja zrównoważony rozwój;
- scenariusz lekcji zmiany klimatu;
- materiały dla nauczycieli zmiany klimatu;
- edukacja zmiany klimatu;
- scenariusz lekcji ekologia;
- materiały dla nauczycieli ekologia;
- edukacja ekologia;
- scenariusz lekcji ochrona środowiska;
- materiały dla nauczycieli ochrona środowiska;
- edukacja ochrona środowiska.

³⁴ Dane pozyskano ze strony [Statcounter Global Stats](https://www.statcounter.com/globalstats/) (stan na kwiecień 2026 roku).

Analizie poddano pierwszych 50 wyników wyszukiwania dla każdej z powyższych fraz. Do właściwej analizy włączono strony internetowe i materiały dodatkowe udostępnione w formacie PDF, takie jak podręczniki, publikacje, artykuły naukowe, filmy edukacyjne, scenariusze lekcji, karty pracy itp. Pominięto wyniki kierujące do mediów społecznościowych i forów dyskusyjnych, ponieważ nie są to narzędzia służące do bezpośredniego publikowania materiałów edukacyjnych (choć można na nich oczywiście przekazywać odnośniki do takich materiałów).

Mając na uwadze ulotność materiałów udostępnianych w internecie, wszystkie analizowane strony zostały zarchiwizowane poprzez zapisanie ich w formacie PDF. Wstępnej analizy dokumentów dokonano za pomocą opartego na sztucznej inteligencji narzędzia NotebookLM i opracowanego przez nas, standaryzowanego promptu, który przy każdym użyciu podlegał sprawdzeniu pod kątem wystąpienia halucynacji. Następnie badacz zweryfikował rezultaty zastosowania narzędzi sztucznej inteligencji. Zebrane dane skatalogowano w arkuszu badawczym, w którym dla każdego rekordu odnotowano: datę dostępu, użytą frazę kluczową, pozycję w rankingu wyszukiwarki, nazwę pliku źródłowego, link do strony/materiału, klasyfikację typu materiału (m.in. scenariusz zajęć, artykuł na stronie www, publikacja, artykuł naukowy czy film edukacyjny), autora materiałów, grupę docelową, dla jakiej przeznaczony jest dany materiał, poruszaną w nim tematykę oraz to, czy na danej stronie występują dodatkowe materiały do pobrania.

Podczas analizy nie sprawdzano jakości ani poprawności merytorycznej materiałów dostępnych w internecie, a jedynie częstość występowania (w tym dla nauczycieli różnych etapów edukacyjnych) i poruszaną tematykę, a także to, czy materiał jest zasobem płatnym czy bezpłatnym, co przekłada się bezpośrednio na jego dostępność dla nauczycieli. Pozyskane w ten sposób dane poddano dalszym analizom ilościowym oraz jakościowym.

Wyniki przeglądu materiałów edukacyjnych dostępnych w internecie

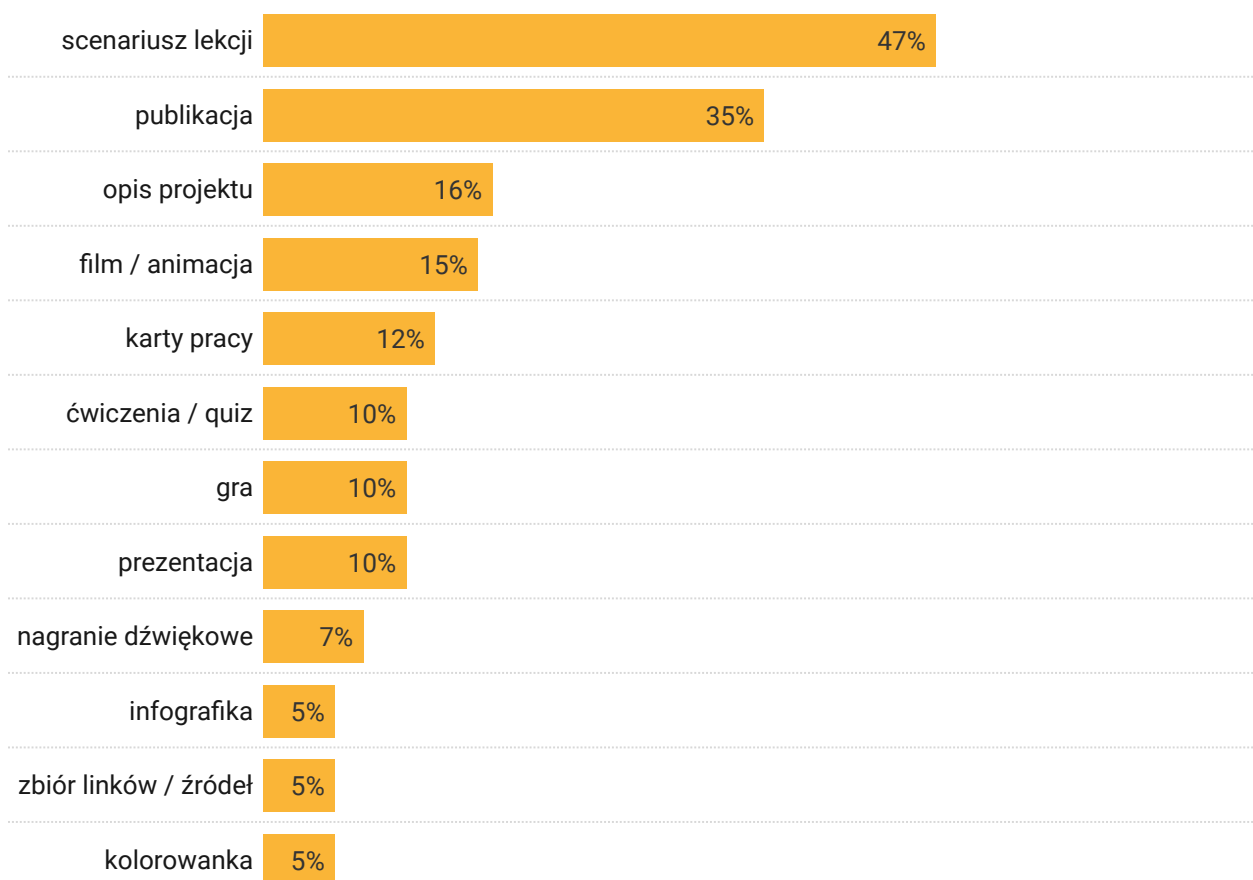
Jednostką analizy był wynik wyszukiwania, czyli w praktyce adres internetowy (URL) wyświetlony przez wyszukiwarkę w odpowiedzi na wpisanie jednej z podanych wyżej fraz. Pod niektórymi z tych adresów nie znaleźliśmy jednak materiałów, które mogłyby być przydatne dla nauczycieli. Ponadto niektóre adresy pojawiały się wielokrotnie w wynikach wyszukiwania. Z tych dwóch powodów liczba unikalnych wyników wyszukiwania jest mniejsza niż wynikałoby z przemnożenia liczby fraz wyszukiwawczych (12) przez liczbę uwzględnionych wyników (50) i wynosi 478. Taka jest więc liczebność zbioru poddanego analizom.

Oprócz wielokrotnego występowania tych samych adresów mieliśmy również do czynienia z przypadkami, gdy różne adresy podawana przez wyszukiwarkę prowadziły w rzeczywistości do tego samego materiału lub zbioru materiałów edukacyjnych. Zidentyfikowaliśmy 15 grup wyników wyszukiwania kierujących do tego samego źródła. Najliczniejsza z tych grup (10 unikalnych adresów) obejmowała zasoby udostępniane przez Ministerstwo Klimatu i Środowiska.

W przypadku 65% wyników wyszukiwania został wskazany etap edukacyjny, dla którego przeznaczony był dany materiał. Najczęściej był to etap szkoły podstawowej (52% ogółu wyników wyszukiwania według podanych wyżej fraz), w dalszej kolejności szkoły ponadpodstawowej (34%), przedszkola (20%) i szkoły wyższej, z wyłączeniem studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela (5%). Znaczna część materiałów była przeznaczona dla więcej niż jednego z wymienionych etapów. Rezultaty analiz, które przedstawiamy w dalszej części, dotyczą wszystkich materiałów edukacyjnych odnalezionych pod wynikami wyszukiwania, a nie tylko tych, które uznaliśmy za przeznaczone dla szkoły podstawowej.

W 61% przypadków stwierdziliśmy, że materiałowi edukacyjnemu znajdującemu się bezpośrednio pod wskazanym adresem (np. scenariuszowi lekcji) towarzyszyły dodatkowe materiały edukacyjne (np. film lub prezentacja multimedialna). Przeanalizowaliśmy częstość występowania wybranych typów materiałów, biorąc pod uwagę łącznie materiał bezpośrednio dostępny pod danym adresem i towarzyszące mu materiały dodatkowe. Wyniki przedstawiliśmy na wykresie 5.1. Wskazują na to, że zdecydowanie najczęściej występującym typem materiału edukacyjnego jest scenariusz lekcji (223 wyniki, czyli prawie połowa przypadków). Częstość jego występowania może być jednak zawyżona z powodu użycia przez nas tekstu „scenariusz lekcji” w części fraz wyszukiwawczych. Napotkaliśmy również na wiele publikacji, przez które rozumieliśmy na przykład artykuły, poradniki lub książki. Na trzecim miejscu pod względem częstości uplasowały się opisy projektów (projektów i programów edukacyjnych, innowacji pedagogicznych oraz grantów). W przypadku tych dwóch ostatnich typów nie były to materiały, które mogą zostać bezpośrednio zastosowane w nauczaniu uczniów, lecz raczej źródła inspiracji i wskazówek dla nauczyciela. Pozostałe typy zasobów edukacyjnych odnotowywaliśmy rzadziej.

Wykres 5.1. Odsetek wyników wyszukiwania, pod którymi odnaleziono dany typ materiału edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu materiałów edukacyjnych.

W dwóch trzecich (66,7%) przypadków stwierdziliśmy, że materiał edukacyjny znajdujący się pod danym adresem jest dostępny za darmo, a dziesięciokrotnie rzadziej (6,7%), że jest płatny. W pozostałych 27% przypadków nie udało nam się uzyskać informacji o koszcie danego materiału, na przykład dlatego, że ustalenie tego wymagałoby założenia konta na danym serwisie internetowym.

Przeglądając się wyszukiwanym treściami, można zauważyć, że rynek dostępnych w internecie materiałów edukacyjnych na temat zrównoważonego rozwoju skierowanych do nauczycieli tworzony jest przez kilka wiodących instytucji i organizacji pozarządowych. Pozostałe materiały udostępniane w sieci są raczej epizodyczne, wyprodukowane przy okazji realizacji projektów prośrodowiskowych dla nauczycieli lub szkół. Część materiałów była wydana kilka lub kilkanaście lat temu. Przy szybko przyrastającej wiedzy naukowej i jej dostępności mogą być już nieaktualne. Nawet na stronach instytucji i organizacji pozarządowych, które uzupełniają swoje strony o nowe publikacje i materiały dotyczące bieżących problemów środowiskowych, zdarza

się, że przy wyszukiwaniu przez przeglądarkę pojawiają się stare, nieaktualne już materiały. Może to powodować wśród odbiorców dezorientację.

Wyniki indywidualnych wywiadów pogłębionych

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że materiały edukacyjne są ważnym wsparciem w realizacji edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Badani podkreślali, że znaczenie ma nie tyle ich dostępność, co jakość, przydatność oraz łatwość wykorzystania w codziennej pracy z uczniami. Powinny one wspierać nauczycieli w realizacji nowych treści programowych, inspirować do stosowania aktywnych metod nauczania i ułatwiać prowadzenie działań wykraczających poza tradycyjne lekcje.

Wśród rozmówców przeważała opinia, że **nie występuje problem braku materiałów edukacyjnych. Dostępnych jest wiele wartościowych, bezpłatnych zasobów**, które nauczyciele mogą wykorzystywać w swojej pracy, a ich liczba z roku na rok rośnie, m.in. dzięki różnym inicjatywom i projektom realizowanym na poziomie regionalnym. Często materiały te są oferowane przez organizacje pozarządowe, które tworzą i udostępniają scenariusze zajęć, materiały dydaktyczne i wskazówki do pracy z uczniami. Badani mówili, że chętnie korzystają z zasobów opracowywanych przez podmioty od wielu lat zajmujące się edukacją środowiskową, ciesząc się zaufaniem i dysponujące specjalistyczną wiedzą. Szczególnie wysoko oceniano materiały przygotowane przez praktyków i ekspertów, łączące rzetelne treści z atrakcyjną formą przekazu.

„Możemy się pochwalić materiałami (...): scenariusze lekcji, eksperymenty, kursy e-learningowe (...) zarówno do wykorzystania podczas lekcji, ale też po prostu przez dzieciaki, które są zainteresowane”.

IDI ekspert 3

Wypowiedzi badanych pokazują, że ograniczone wykorzystanie materiałów dydaktycznych wynika głównie z postaw i motywacji nauczycieli, a nie z dostępności samych zasobów. Podkreślano, że **większym wyzwaniem niż przygotowanie kolejnych materiałów jest zachęcenie nauczycieli do ich wykorzystywania**, gdyż w codziennej praktyce wielu z nich opiera się przede wszystkim na materiałach oferowanych przez wydawnictwa podręcznikowe, w których zagadnienia związane z edukacją środowiskową nadal zajmują stosunkowo niewiele miejsca. Wskazywano również na **potrzebę uporządkowania istniejących materiałów i powiązanie ich z wymaganiami nowej podstawy programowej**.

W wywiadach padały stwierdzenia, że materiały dotyczące edukacji klimatycznej powinny opierać się na aktualnej wiedzy naukowej i być opracowane przez ekspertów. Rozmówcy zwracali uwagę, że tematyka zmian klimatu bywa przedmiotem sporów, dlatego nauczyciele potrzebują wiarygodnych, zweryfikowanych źródeł wiedzy, umożliwiających prowadzenie zajęcia w oparciu o rzetelne informacje, a nie subiektywne opinie.

W wywiadach wyraźnie wybrzmiewał postulat **opracowania materiałów ułatwiających integrowanie treści realizowanych w ramach różnych przedmiotów**. Badani wskazywali, że nauczyciele potrzebują narzędzi pokazujących powiązania między zagadnieniami przyrodniczymi, społecznymi i gospodarczymi oraz ułatwiający planowanie i realizację wspólnych działań dydaktycznych. Materiały wspierające interdyscyplinarne planowanie zajęć mogłyby ułatwić realizację założeń nowej podstawy programowej i ograniczyć ryzyko ujmowania zagadnień wyłącznie z perspektywy jednego przedmiotu.

„Ja w ogóle jestem zwolennikiem tego, żeby uczyć tak bardziej horyzontalnie, żeby dzieci potrafiły łączyć kropki pomiędzy różnymi przedmiotami, pomiędzy różnymi sytuacjami, a nie tak szufladkować: teraz matematyka, biologia, geografia, fizyka, (...) spróbujmy zobaczyć tę całość. Jak ona się ze sobą łączy”.

IDI ekspert 3

W trakcie wywiadów pojawiły się również wypowiedzi, że materiały dydaktyczne powinny wspierać stosowanie aktywnych metod nauczania, a nie ograniczać się jedynie do przekazywania wiedzy. W opinii badanych ekspertów edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo musi opierać się na obserwacji, eksperymentowaniu, pracy projektowej i zajęciach terenowych. Oznacza to potrzebę przygotowania scenariuszy zajęć, propozycji doświadczeń, gier edukacyjnych, krótkich filmów i materiałów opartych na rzeczywistych problemach, które ułatwiają uczniom dostrzeganie praktycznego wymiaru edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo.

Jednocześnie wskazywano na **potrzebę stworzenia jednego miejsca, cyfrowego repozytorium wiedzy, gromadzącego zweryfikowane materiały edukacyjne, przykłady dobrych praktyk oraz informacje o instytucjach, projektach i możliwościach pozyskiwania środków na realizację działań z tego obszaru**. Zwracano również uwagę na **brak krótkich poradników pokazujących krok po kroku, jak organizować zajęcia terenowe, wdrażać działania prośrodowiskowe czy korzystać ze sprawdzonych rozwiązań stosowanych w innych szkołach**.

„Z punktu widzenia dyrekcji jesteśmy sami. Nie mamy jakiegoś portalu, gdzie mogłabym, nie tracąc czasu, znaleźć firmy, instytucje, linki do miejsc, gdzie mogłabym rozwijać edukację klimatyczną i pozyskiwać środki”.

IDI dyrektor 2

„Nie ma takich baz, które zbierałyby w jednym miejscu wszystkie dostępne materiały. Albo przynajmniej jakoś by je uporządkowały”.

IDI ośrodek doskonalenia nauczycieli 2

W wywiadach uwidoczniła się potrzeba tworzenia wiarygodnych, praktycznych i interdyscyplinarnych materiałów, powiązanych z podstawą programową oraz zgromadzonych w jednym, łatwo dostępnym miejscu. Pojawiły się zarazem uwagi, że nawet najlepiej opracowane zasoby nie zastąpią odpowiedniego przygotowania i wsparcia nauczycieli.

Bibliografia

Arévalo-Garcia, E. B., Buczek, I., Chrzanowski, M., Grajkowski, W., Hałaczek, J., Horodecki, K., Kędziora, M., Nowacki, T., Ostrowska, E. B., Poziomek, U., Setti, L., Spalik, K., Studzińska, M., Walicki, P. (2013). *Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Balogh, R. (red.) (2021). *Teachers as change agents. Global education in pre-service teachers training in the Visegrad countries*. Research summary. Hungarian Association of NGOs for Development and Humanitarian Aid.

Baroková, B., Mulvik, I., Lekavičiūtė, E., Torras, N. (2025). *A compendium of good practices for learning environments for sustainability*. Publications Office of the European Union.

Baroková, B., Mulvik, I., Torras, N., Crêteur, S., Frydman, B. (2025). *Case studies on learning environments for sustainability*. Publications Office of the European Union.

Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences. A systematic literature review*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/200956

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (red.). Urząd Publikacji Unii Europejskiej. DOI: 10.2760/182235

Bianchi, G., Pisiotis, U., Koršňáková, P. (2026). The European Sustainability Competence Framework (GreenComp): Introducing the Context for Investigating Learning for Environmental Sustainability. W: D. Hastedt, P. Koršňáková, B. M. Randelović (red.). *Educating Pupils for Environmental Sustainability in Europe. Findings from TIMSS 2023 Data* (s. 1–26). Springer. DOI:10.1007/978-3-032-14725-7_1

Biedenweg, K., Monroe, M. C., Wojcik, D. J. (2013). *Foundations of Environmental Education*. W: M. C. Monroe, M. E. Krasny (red.). *Across the Spectrum. Resources for Environmental Educators*. North American Association for Environmental Education.

Boeve-de Pauw, J., van Harskamp, M., Sass, W., Caponera, E., Pietracci, R., Palmerio, L. (2026). Teaching Environmental Sustainability in the Science Classroom: Lessons from and for the TIMSS Environmental Framework. W: D. Hastedt, P. Koršňáková, B. M. Randelović (red.). *Educating Pupils for Environmental Sustainability in Europe. Findings from TIMSS 2023 Data* (s. 139–164). Springer. DOI: 10.1007/978-3-032-14725-7_5

- Bookbinder, A., Reynolds, K.A., Leng, D., Tyack, L., Khorramdel, L., Bezirhan, U. (2025). *Environmental Awareness in TIMSS 2023: Patterns in Achievement, Attitudes, Behaviors, and Contexts*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. DOI: 10.6017/lse.tpisc.qx7218
- Borgonovi, F., Brussino, O., Seitz, H., Bertoletti, A., Biagi, F., Bitat, A., Karpiński, Z., Montanari M. (2022). *Young people's environmental sustainability competence: Emotional, cognitive, behavioural, and attitudinal dimensions in EU and OECD countries*. OECD. DOI: 10.1787/1097a78c-en
- Buchcic, E., Żeber-Dzikowska, I. (2022). Edukacja przyrodnicza w przedszkolu – opinia rodziców. W: M. M. Chrzanowski, I. Żeber-Dzikowska, J. Chmielewski (red.). *Edukacja wobec kryzysów* (s. 179–199). Wydawnictwo Instytutu Ochrony Środowiska Państwowego Instytutu Badawczego.
- Collado, S., Rosa, C. D., Corraliza, J. A. (2020). The effect of a nature-based environmental education program on children's environmental attitudes and behaviors: A randomized experiment with primary schools. *Sustainability*, 12(17), 6817. DOI: 10.3390/su12176817
- Damiani, V., Fraillon, J. (2025). Civic and citizenship education, global citizenship education, and education for sustainable development: an analysis of their integrated conceptualization and measurement in the international civic and citizenship education study (ICCS) 2016 and 2022. *Large-scale assessments in education*, 13(3). DOI: 10.1186/s40536-025-00237-y
- Dobosz-Leszczyńska, W. (2024). Informacje o badaniu. W: W. Dobosz-Leszczyńska (red.). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy* (s. 13–26). Instytut Badań Edukacyjnych. DOI: 10.24131/9788368313369
- Dobosz-Leszczyńska, W., Wasilewska, O. (2023). Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej. W: O. Wasilewska (red.). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022* (s. 49–79). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dobosz-Leszczyńska, W., Penszko, P., Wasilewska, O., Witkowski, J. (2023). Opinie i postawy względem wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych. W: O. Wasilewska (red.). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022* (s. 80–127). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dobrzańska, B., Dobrzański, G., Kielczewski, D. (2008). *Ochrona środowiska przyrodniczego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

European Environment Agency (2025). *Europe's environment 2025 – Knowledge for resilience, prosperity and sustainability*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2800/3817244

Falkowska, A., Tuszyńska, L. (2025). The Diversity of Definitions Concerning Environmental Education. *Reality of Politics*, 2025(33), 95–101. DOI: 10.15804/rop2025307

Fundacja Digital University (2024). *Raport z badania świadomości ekologicznej uczniów i nauczycieli*. <https://beeco.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/Raport-Z-Badania-Swiadomosci-Be.Eco-2024.pdf>

García-Bohórquez, I., Verhelst, D., Martínez-Abad, F., Ruiz, C. (2026). The Role of School Organizations in Promoting Sustainability. W: D. Hastedt, P. Koršňáková, B. M. Randelović (red.). *Educating Pupils for Environmental Sustainability in Europe. Findings from TIMSS 2023 Data* (s. 165–187). DOI: 10.1007/978-3-032-14725-7_6

Giertler, A., Małecka-Tomala, M. (2017). Doświadczenia z realizacji Programu Edukacji Ekologicznej Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej – wpływ zajęć z zakresu ekologii i ochrony środowiska na świadomość ekologiczną dzieci i rodziców. W: Z. Dacko-Pikiewicz, M. Małecka-Tomala (red.). *Edukacja ekologiczna we współczesnej szkole* (s. 9–39). Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Grupa robocza ds. szkół, podgrupa ds. edukacji na rzecz zrównoważenia środowiskowego (2022). *Podejścia ogólnoszkolne do zrównoważonego rozwoju: główne przesłania*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. DOI: 10.2766/404546

Isac, M. M., Sandoval-Hernández, A., Sass, W. (2025). Knowledge and Willingness to Act Pro-Environmentally. Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 Data: An Introduction. W: M. M. Isac, A. Sandoval-Hernández, W. Sass (red.). *Knowledge and Willingness to Act Pro-Environmentally. Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 Data* (s. 1–10). Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-76033-4_1

ITTI. (2012). *Ekspertyza dotycząca edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce. Raport końcowy*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-ekologiczna/badania-dotyczace-edukacji-dla-zrownowazonego-rozwoju>

Janczarska-Bergel, K. (2022). Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie świadomego kształtowania siebie i otoczenia. W: M. M. Chrzanowski, I. Żeber-Dzikowska, J. Chmielewski (red.). *Edukacja wobec kryzysów* (s. 34–48). Wydawnictwo Instytutu Ochrony Środowiska Państwowego Instytutu Badawczego.

- Japelj Pavešić, B., Novak, J. (2026). *Attaining knowledge on environmental sustainability: Knowledge and understanding of environmental sustainability revealed by TIMSS 2023 data in European education systems*. W: D. Hastedt, P. Koršňáková, B.M. Randelović (red.). *Educating pupils for environmental sustainability in Europe: Findings from TIMSS 2023 data* (s. 87–137). Springer. DOI: 10.1007/978-3-032-14725-7_4
- Kawalec, I. (2022). Stosunek do zmian klimatu. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.). *Młodzież 2021* (s. 171–174). Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2024). *Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w Europie. Budowanie kompetencji oraz wspieranie nauczycieli i szkół*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. DOI: 10.2797/7506268
- Koršňáková, P., Quadri, T. A., Ye, W. (2026). The European Sustainability Competence Framework (GreenComp) in Light of TIMSS 2023 Data. W: D. Hastedt, P. Koršňáková, B. M. Randelović (red.). *Educating Pupils for Environmental Sustainability in Europe. Findings from TIMSS 2023 Data* (s. 53–86). DOI: 10.1007/978-3-032-14725-7_3
- Kowalski, R. (2012). *Edukacja środowiskowa. Wybrane zagadnienia z osobistą refleksją*. Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Krawczyk, J., Żeber-Dzikowska, I. (2022). Świadomość i postawy młodzieży wobec globalnych zagrożeń środowiska. W: M. M. Chrzanowski, I. Żeber-Dzikowska, J. Chmielewski (red.). *Edukacja wobec kryzysów* (s. 10–33). Wydawnictwo Instytutu Ochrony Środowiska Państwowego Instytutu Badawczego.
- Kuleta-Hulboj, M. (2025). *Nauczycielki i nauczyciele na rzecz zrównoważonej przyszłości*. Grupa Zagranica.
- Lee, H., Calvin, K., Dasgupta, D., Krinner, G., Mukherji, A., Thorne, P., Trisos, C., Romero, J., Aldunce, P., Barrett, K., Blanco, G., Cheung, W. W. L., Connors, S. L., Denton, F., Diongue-Niang, A., Dodman, D., Garschagen, M., Geden, O., Hayward, B. [...] Witting, M. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report*. IPCC. DOI: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647
- Lekavičiūtė, E., Mulvik, I., Baroková, B., Torras, N. (2025). *School Learning Environments for Sustainability in the EU. Final report*. Publications Office of the European Union.
- Lenart, W. (2005). *Edukacja środowiskowa wyzwaniem międzynarodowym*. W: L. Tuszyńska (red.). *Edukacja środowiskowa społeczności lokalnych w Polsce i w innych krajach Unii Europejskiej* (s. 10–21). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Liefländer, A. K., Bogner, F. X. (2014). The effects of children's age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), 105–117. DOI: 10.1080/00958964.2013.875511
- Liu, J., Green, R. J. (2024). Children's pro-environmental behaviour: A systematic review of the literature. *Resources, Conservation & Recycling*, 2024(205), 107524.
- Marszał, D., Ostrowska, B.E. (2024). Przyroda – osiągnięcia czwartoklasistów, W: W. Dobosz-Leszczyńska (red.). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy* (s. 97–162). Instytut Badań Edukacyjnych. DOI: 10.24131/9788368313369
- Meinck, S., Strello, S., Liaw, Y.-L., Strietholt, R., Baghaei, P. (2025). School Practices and Environmental Knowledge. W: M. M. Isac, A. Sandoval-Hernández, W. Sass (red.). *Knowledge and Willingness to Act Pro-Environmentally. Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 Data* (s. 151–167). Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-76033-4_6
- Ministerstwo Środowiska (2019). *Polityka ekologiczna państwa 2030*. https://bip.mos.gov.pl/fileadmin/user_upload/bip/strategie_plany_programy/Polityka_Ekologiczna_Panstwa/Polityka_Ekologiczna_Panstwa_2030.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., von Davier, M. (red.) (2021). *TIMSS 2023 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/>
- Ossowska, J. (2020). *Psychologia postaw*. Spółdzielczy Instytut Naukowy.
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, 101947. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2019.101947
- Paśko, I. (2001). *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Penszko, P., Wasilewska, O. (2024). *Krytyczne myślenie, ocena wiarygodności informacji. Wnioski z międzynarodowych badań edukacyjnych i przeglądu literatury*. Instytut Badań Edukacyjnych. DOI: 10.24131/r20241119
- Penszko, P., Stanaszek, A., Chomczyńska-Czepiel, A., Ostrowska, E. B., Dziadecki, M. (2026). *Edukacja na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo. Rekomendacje dla polityki i praktyki edukacyjnej*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy [w przygotowaniu]

- Radišić, J., Knain, E. (2026). Sustainability, Environment and Competencies to Act: Road Ahead for Science Education Across Europe. W: D. Hastedt, P. Koršňáková, B. M. Randelović (red.). *Educating Pupils for Environmental Sustainability in Europe. Findings from TIMSS 2023 Data* (s. 27–51). Springer. DOI: 10.1007/978-3-032-14725-7_2
- Reynolds, K. A., Komakhidze, M. (2022). TIMSS 2023 Environmental Attitudes and Behaviors Framework. IEA. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023/frameworks/pdf/T23-Environmental-Attitudes-and-Behaviors-Framework.pdf>
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., Van Petegen, P. (2025). Theoretical Approaches: Operationalising Action Competence as a Learning Outcome of Education for Sustainable Development Using International Large-Scale Assessments. W: M. M. Isac, A. Sandoval-Hernández, W. Sass (red.), *Knowledge and Willingness to Act Pro-Environmentally. Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 Data* (s. 11–20). Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-76033-4_10
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damian, J., Friedman, V. (2023a). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment Framework. Springer.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J., Friedman, T. (2023b). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sienkiewicz-Wilowska, J., Zamojska, E. (2023). Młodzież a klimat. Co wie, co robi i co czuje młodzież w obliczu zmian klimatycznych? *Studia pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 43, 193–212.
- Sitek, M., Szymborski, P., (2023). Uwarunkowania środowiskowe i szkolne wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz przyszłej partycypacji wyborczej. W: O. Wasilewska (red.). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022* (s. 152–175). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tilbury, D. (2023). *Sustainable Learning Environments in Schools. Rethinking spaces and places of learning*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/7002440
- Treviso, E., Carrasco, D. (2025). School Factors and Students' Willingness to Act Pro-environmentally in the Future. W: M. M. Isac, A. Sandoval-Hernández, W. Sass (red.). *Knowledge and Willingness to Act Pro-Environmentally. Perspectives from IEA TIMSS 2019 and ICCS 2016 Data* (s. 151–167). Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-76033-4_10

Tuszyńska, L. (2024). Cele zrównoważonego rozwoju w Agendzie ONZ – 2030 a kompetencje społeczne nauczycieli, niezbędne do ich realizacji. *Rynek Pracy*, 2024(1/188), 6–25.

Tuszyńska, L., Pawlak, A. (2019). Zrównoważony rozwój w kształceniu pedagogów. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 2019(1), 123–132.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO. DOI: 10.54675/CGBA9153

von Davier, M., Fishbein, B., Kennedy, A. (red.) (2024). *TIMSS 2023 Technical Report (Methods and Procedures)*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

<https://timss2023.org/methods>

Walosik, A. (2013). *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Wasilewska, O. (2023a). Environmental attitudes and behaviours of youth in Poland and their determinants based on ICCS 2022 data. *Edukacja*, 4(167), 74–92, DOI: 10.24131/3724.230406

Wasilewska, O., (2023b). Założenia teoretyczne badania. W: O. Wasilewska (red.). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022* (s. 42–48). Instytut Badań Edukacyjnych.

Wróblewski, Ł. (2017). Wierzenia i obyczaje Indian Ameryki Północnej jako narzędzie kształtowania świadomości ekologicznej dzieci. W: Z. Dacko-Pikiewicz, M. Małecka-Tomała (red.). *Edukacja ekologiczna we współczesnej szkole* (s. 105–116). Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Wyszkowski, K., Rogalska, M., Piwowarek, Z., Łyskawka, S., Szymczakiewicz, J. (red.) (2021). *Edukacja klimatyczna w Polsce*. UN Global Compact Network Poland.

https://edukajaklimatyczna.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Raport_Edukacja_klimatyczna_w_Polsce.pdf

Zioło, I. (2002). *Edukacja środowiskowa na poziomie nauczania zintegrowanego*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Żeber-Dzikowska, I. (2013). Edukacja ekologiczna i zrównoważony rozwój w klasach I–III szkoły podstawowej. W: E. Szadzińska (red.). *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji* (s. 99–125). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Aneks – tabele z danymi źródłowymi do wykresów

Tabela do Wykresu 2.1 Opinie czwartoklasistów w Polsce dotyczące środowiska i ochrony przyrody (TIMSS 2023)

Stwierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam
Ochrona roślin i zwierząt jest dla mnie ważna.	72%	25%	2%	1%
Lubię przebywać na łonie natury (na przykład w lesie, w parku).	65%	28%	5%	2%
Jest mi smutno, gdy natura jest niszczona.	52%	37%	8%	3%
Zajmowanie się zmianami klimatu powinno być ważną kwestią.	44%	44%	9%	3%
Lubię dowiadywać się, jakie gatunki roślin i zwierząt żyją w mojej okolicy.	43%	36%	17%	4%

Tabela do Wykresu 2.2 Deklaracje czwartoklasistów w Polsce dotyczące podejmowania działań prośrodowiskowych (TIMSS 2023)

Stwierdzenie	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Staram się wielokrotnie używać określonych rzeczy (na przykład torebek, butelek).	35%	40%	22%	3%
Staram się zużywać mniej zasobów (np. wody, energii).	34%	38%	23%	5%
Zwracam uwagę moim kolegom/koleżankom, jeśli robią rzeczy, które szkodzą środowisku.	28%	27%	34%	11%
Staram się uczyć o problemach występujących w środowisku (np. zmianach klimatu, zagrożonych gatunkach zwierząt).	21%	26%	41%	12%
Staram się uczestniczyć w działaniach grupowych na rzecz ochrony środowiska.	17%	19%	43%	21%
Rozmawiam o tym, jak można pomóc środowisku naturalnemu (np. oszczędzać wodę, zbierać śmieci).	16%	20%	46%	17%

Tabele do Wykresu 2.3 Deklaracje czwartoklasistów dotyczące podejmowania działań prośrodowiskowych (TIMSS 2023)

Działanie: Staram się wielokrotnie używać określonych rzeczy.

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Polska	35%	40%	22%	3%
Słowacja	31%	37%	27%	5%
Litwa	31%	36%	29%	4%
Czechy	25%	37%	32%	5%
Francja	28%	27%	35%	10%
Niemcy	24%	30%	38%	8%
Szwecja	20%	33%	41%	7%
Średnia UE	30%	33%	31%	6%
Średnia TIMSS 2023	33%	28%	31%	8%

Działanie: Staram się zużywać mniej zasobów (np. wody, energii).

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Polska	34%	38%	23%	5%
Słowacja	30%	34%	28%	8%
Litwa	28%	34%	28%	9%
Niemcy	31%	32%	30%	8%
Czechy	28%	33%	30%	9%
Francja	31%	30%	28%	11%
Szwecja	19%	31%	40%	11%
Średnia UE	30%	31%	29%	10%
Średnia TIMSS 2023	34%	28%	27%	11%

Działanie: Zwracam uwagę moim kolegom/koleżankom, jeśli robią rzeczy, które szkodzą środowisku.

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Litwa	33%	24%	30%	13%
Czechy	30%	27%	34%	9%
Słowacja	31%	25%	33%	10%
Polska	28%	27%	34%	11%
Francja	32%	21%	29%	17%

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Niemcy	24%	19%	34%	22%
Szwecja	21%	20%	39%	20%
Średnia UE	31%	23%	31%	15%
Średnia TIMSS 2023	37%	22%	27%	14%

Działanie: Staram się uczyć o problemach występujących w środowisku (np. zmianach klimatu, zagrożonych gatunkach zwierząt).

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Litwa	30%	25%	34%	12%
Słowacja	23%	25%	38%	15%
Polska	21%	26%	41%	12%
Czechy	23%	24%	40%	14%
Niemcy	22%	23%	38%	16%
Francja	22%	20%	33%	25%
Szwecja	15%	19%	44%	23%
Średnia UE	26%	23%	36%	15%
Średnia TIMSS 2023	31%	23%	32%	13%

Działanie: Staram się uczestniczyć w działaniach grupowych na rzecz ochrony środowiska.

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Litwa	24%	20%	35%	21%
Słowacja	22%	20%	40%	18%
Czechy	18%	18%	40%	24%
Polska	17%	19%	43%	21%
Francja	18%	15%	34%	33%
Niemcy	14%	14%	33%	39%
Szwecja	11%	14%	38%	37%
Średnia UE	22%	18%	36%	25%
Średnia TIMSS 2023	30%	18%	32%	20%

Działanie: Rozmawiam o tym, jak można pomóc środowisku naturalnemu (np. oszczędzać wodę, zbierać śmieci).

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Litwa	26%	25%	38%	10%
Francja	25%	23%	36%	15%
Słowacja	23%	23%	41%	13%
Czechy	17%	21%	45%	17%
Niemcy	16%	20%	42%	22%
Polska	16%	20%	46%	17%
Szwecja	10%	17%	46%	27%
Średnia UE	22%	22%	40%	16%
Średnia TIMSS 2023	31%	22%	35%	13%

Tabela do Wykresu 2.4 Zachowania ważne dla bycia dobrym obywatelem według uczniów w Polsce (ICSS 2022)

Zachowanie	Bardzo ważne	Dość ważne	Niezbyst ważne	W ogóle nieważne
Udział w działaniach na rzecz praw człowieka	49%	44%	6%	2%
Poznanie historii własnego kraju	46%	42%	10%	2%
Udział w działaniach na rzecz ochrony środowiska	46%	43%	9%	3%
Głosowanie w każdych wyborach krajowych	43%	46%	10%	1%
Wspieranie inicjatyw promujących równe szanse dla wszystkich ludzi na całym świecie	40%	46%	11%	3%
Pomaganie osobom w krajach uboższych	36%	50%	11%	3%
Wprowadzanie zmian w swoim stylu życia, aby żyć w sposób bardziej przyjazny środowisku	34%	49%	14%	3%
Udział w działaniach na rzecz potrzebujących w lokalnej społeczności	30%	53%	14%	3%
Wykazywanie zainteresowania różnymi kulturami i językami	22%	48%	27%	4%

Zachowanie	Bardzo ważne	Dość ważne	Niezbyst ważne	W ogóle nieważne
Uczestniczenie w pokojowych protestach przeciwko prawom, które uważa się za niesprawiedliwe	20%	46%	28%	6%
Śledzenie wydarzeń politycznych w prasie, radiu, telewizji lub w internecie	18%	57%	22%	3%
Uczestniczenie w dyskusjach o polityce	5%	27%	56%	12%
Przynależność do partii politycznej	4%	28%	55%	13%

Tabela do Wykresu 2.5 Znaczenie udziału w działaniach na rzecz ochrony środowiska dla bycia dobrym obywatelem (ICCS 2022)

Kraj	Bardzo ważne	Dość ważne	Niezbyst ważne	W ogóle nieważne
Polska	46%	43%	9%	2%
Słowacja	44%	41%	12%	3%
Litwa	34%	50%	14%	3%
Francja	40%	42%	13%	5%
Szwecja	25%	51%	19%	5%
Średnia UE	39%	43%	14%	4%
Średnia ICCS 2022	41%	42%	13%	4%

Tabele do Wykresu 2.6 Działania na rzecz ochrony środowiska w opiniach uczniów (ICCS 2022)

Stwierdzenie: Kraje muszą współpracować, aby chronić światowe zasoby naturalne.

Kraj	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Polska	50%	44%	4%	1%
Szwecja	57%	36%	4%	3%
Litwa	57%	36%	5%	2%
Francja	64%	29%	4%	2%
Słowacja	44%	45%	8%	3%
Średnia UE	53%	39%	6%	3%
Średnia ICCS 2022	54%	38%	6%	2%

Stwierdzenie: Każdy obywatel musi mieć wkład w zmniejszanie zanieczyszczeń.

Kraj	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Francja	61%	33%	4%	2%
Litwa	51%	42%	6%	2%
Polska	33%	56%	10%	1%
Szwecja	39%	49%	9%	3%
Słowacja	33%	53%	12%	2%
Średnia UE	44%	45%	8%	2%
Średnia ICCS 2022	46%	44%	8%	2%

Stwierdzenie: Wszyscy ludzie powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za ochronę środowiska naturalnego.

Kraj	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Francja	61%	33%	4%	2%
Szwecja	51%	42%	4%	3%
Litwa	49%	42%	7%	2%
Polska	40%	49%	9%	2%
Słowacja	20%	48%	27%	5%
Średnia UE	46%	42%	8%	3%
Średnia ICCS 2022	49%	41%	7%	3%

Stwierdzenie: [Mój kraj] powinien wspierać ochronę środowiska w innych krajach.

Kraj	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Słowacja	36%	45%	16%	3%
Francja	32%	46%	18%	5%
Litwa	21%	52%	23%	4%
Szwecja	23%	49%	22%	6%
Polska	19%	52%	26%	4%
Średnia UE	24%	49%	23%	5%
Średnia ICCS 2022	25%	49%	22%	5%

Stwierdzenie: Rządy powinny bardziej koncentrować się na ochronie środowiska niż na wspieraniu wzrostu gospodarczego.

Kraj	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Francja	40%	48%	9%	3%
Szwecja	27%	54%	15%	4%
Litwa	23%	56%	19%	2%
Słowacja	20%	46%	29%	6%
Polska	12%	50%	35%	3%
Średnia UE	26%	52%	19%	3%
Średnia ICCS 2022	28%	51%	18%	3%

Tabele do Wykresu 2.7 Deklaracje uczniów dotyczące działań prośrodowiskowych – odsetki uczniów wskazujących, że podejmują poszczególne działania często lub czasami (ICCS 2022)

Działanie: Kupowanie produktów przyjaznych środowisku.

Kraj	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy
Litwa	30%	43%	20%	8%
Polska	27%	38%	19%	16%
Szwecja	27%	37%	20%	16%
Francja	23%	34%	24%	20%
Słowacja	21%	36%	24%	19%
Średnia UE	24%	37%	22%	16%
Średnia ICCS 2022	23%	38%	23%	17%

Działanie: Kupowanie tylko tych towarów, które można potem przetworzyć.

Kraj	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy
Słowacja	28%	36%	20%	16%
Litwa	24%	39%	23%	14%
Francja	22%	33%	23%	21%
Szwecja	13%	34%	29%	24%
Polska	15%	31%	29%	26%
Średnia UE	20%	35%	25%	20%
Średnia ICCS 2022	19%	35%	26%	21%

Działanie: Zrezygnowanie z zakupu towarów, których wytworzenie ma negatywny wpływ na środowisko.

Kraj	Często	Czasami	Rzadko	Nigdy
Litwa	19%	39%	23%	20%
Szwecja	15%	37%	25%	23%
Słowacja	17%	34%	26%	23%
Francja	17%	33%	24%	26%
Polska	13%	31%	28%	28%
Średnia UE	17%	36%	25%	23%
Średnia ICCS 2022	17%	35%	25%	23%

Tabele do Wykresu 2.8 Deklaracje uczniów dotyczące przyszłych działań prośrodowiskowych (ICCS 2022)

Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Zwrócenie komuś uwagi, by przestał niszczyć środowisko?

Kraj	Na pewno tak	Prawdopodobnie tak	Prawdopodobnie nie	Na pewno nie
Polska	36%	48%	13%	3%
Słowacja	38%	41%	15%	6%
Francja	39%	36%	16%	9%
Litwa	29%	43%	20%	7%
Szwecja	17%	44%	31%	9%
Średnia UE	31%	40%	21%	8%
Średnia ICCS 2022	32%	40%	20%	8%

Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Zachęcanie innych ludzi do podejmowania indywidualnych działań na rzecz ochrony środowiska
(np. poprzez oszczędzanie wody)?

Kraj	Na pewno tak	Prawdopodobnie tak	Prawdopodobnie nie	Na pewno nie
Polska	28%	49%	18%	5%
Francja	38%	38%	15%	8%
Słowacja	30%	45%	18%	7%
Litwa	31%	44%	19%	7%
Szwecja	19%	46%	27%	9%
Średnia UE	28%	43%	20%	8%
Średnia ICCS 2022	29%	43%	20%	8%

Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Odmowa zakupu produktów szkodliwych dla środowiska?

Kraj	Na pewno tak	Prawdopodobnie tak	Prawdopodobnie nie	Na pewno nie
Polska	26%	47%	20%	7%
Litwa	28%	40%	22%	10%
Francja	32%	35%	21%	12%
Słowacja	26%	40%	25%	9%
Szwecja	18%	45%	27%	9%
Średnia UE	25%	40%	24%	11%
Średnia ICCS 2022	26%	40%	24%	11%

Czy w przyszłości, aby wyrazić swoją opinię, wzięłabyś/wziąłbyś udział w następujących działaniach:
Udział w zorganizowanym proteście z żądaniem podjęcia większych działań na rzecz ochrony środowiska?

Kraj	Na pewno tak	Prawdopodobnie tak	Prawdopodobnie nie	Na pewno nie
Litwa	22%	41%	27%	10%
Słowacja	23%	40%	29%	9%
Polska	19%	41%	32%	8%
Francja	21%	30%	32%	17%
Szwecja	9%	26%	50%	15%
Średnia UE	20%	35%	33%	12%
Średnia ICCS 2022	21%	35%	32%	12%

Tabela do Wykresu 2.9 Postrzeganie zagrożenia dla przyszłości świata według uczniów w Polsce (ICCS 2022)

Zagrożenie	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W niewielkim stopniu	Wcale
Zanieczyszczenie	82%	15%	2%	1%
Niedobory wody	80%	13%	5%	2%
Konflikt zbrojny	78%	18%	3%	1%
Wymieranie gatunków roślin i zwierząt, utrata różnorodności biologicznej	68%	23%	7%	2%

Zagrożenie	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W niewielkim stopniu	Wcale
Zmiany klimatu	65%	27%	7%	1%
Terroryzm	52%	34%	12%	2%
Choroby zakaźne (np. odra, COVID-19)	51%	33%	13%	3%
Przeludnienie	44%	39%	14%	2%
Globalne kryzysy finansowe	43%	41%	14%	2%
Bezrobocie	36%	45%	17%	3%
Ubóstwo	32%	50%	16%	2%

Tabela do Wykresu 2.10 Częstotliwość podejmowania z dziećmi czynności prośrodowiskowych przez rodziców lub innych domowników (TIMSS 2023)

Czynność: Rozmowa o problemach środowiskowych

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Francja	9%	30%	56%	4%
Niemcy	5%	28%	63%	4%
Polska	10%	20%	68%	3%
Słowacja	5%	16%	72%	8%
Szwecja	3%	17%	74%	7%
Litwa	3%	16%	75%	6%
Czechy	3%	15%	77%	5%
Średnia UE	6%	22%	67%	5%
Średnia TIMSS 2023	9%	21%	64%	7%

Czynność: Czytanie/oglądanie informacji o problemach środowiskowych

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Francja	6%	20%	64%	10%
Niemcy	3%	17%	72%	8%
Polska	5%	15%	75%	6%
Słowacja	3%	12%	73%	12%
Litwa	2%	10%	77%	10%

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Czechy	2%	11%	78%	9%
Szwecja	1%	5%	64%	30%
Średnia UE	4%	14%	71%	11%
Średnia TIMSS 2023	7%	17%	66%	10%

Czynność: Pokazywanie, jak można oszczędzać zasoby

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Francja	33%	40%	25%	2%
Niemcy	26%	46%	28%	1%
Polska	24%	42%	33%	1%
Słowacja	22%	42%	32%	4%
Litwa	17%	43%	38%	2%
Czechy	18%	40%	39%	4%
Szwecja	10%	34%	50%	6%
Średnia UE	23%	40%	33%	3%
Średnia TIMSS 2023	24%	36%	36%	4%

Czynność: Spędzanie czasu na łonie natury

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Niemcy	19%	45%	35%	0%
Litwa	16%	42%	42%	0%
Polska	14%	42%	44%	0%
Czechy	12%	44%	44%	0%
Słowacja	15%	39%	43%	3%
Francja	9%	34%	56%	1%
Szwecja	5%	21%	71%	3%
Średnia UE	13%	36%	50%	1%
Średnia TIMSS 2023	13%	28%	56%	3%

Czynność: Zachęcanie do działań prośrodowiskowych

Kraj	Codziennie	Prawie codziennie	Czasami	Nigdy
Litwa	32%	44%	24%	1%
Francja	26%	42%	30%	2%
Niemcy	19%	39%	39%	2%
Szwecja	13%	34%	50%	3%
Polska	14%	32%	52%	3%
Słowacja	12%	28%	54%	6%
Czechy	8%	22%	62%	8%
Średnia UE	22%	36%	39%	4%
Średnia TIMSS 2023	23%	33%	40%	4%

Tabele do Wykresu 2.11 Uznawanie przez czwartoklasistów wartości ochrony środowiska w zależności od czynności podejmowanych z rodzicami (TIMSS 2023)

Czynność: Rozmowa o problemach środowiskowych

Częstotliwość	Średnia	Błąd standardowy
Codziennie	9,83	0,11
Prawie codziennie	10,06	0,07
Czasami	9,70	0,04
Nigdy	9,19	0,12

Czynność: Czytanie/oglądanie informacji o problemach środowiskowych

Częstotliwość	Średnia	Błąd standardowy
Codziennie	10,01	0,15
Prawie codziennie	9,93	0,08
Czasami	9,76	0,04
Nigdy	9,35	0,11

Czynność: Pokazywanie, jak można oszczędzać zasoby

Częstotliwość	Średnia	Błąd standardowy
Codziennie	9,91	0,07
Prawie codziennie	9,81	0,05

Częstotliwość	Średnia	Błąd standardowy
Czasami	9,62	0,07
Nigdy	9,36	0,36

Czynność: Spędzanie czasu na łonie natury

Częstotliwość	Średnia	Błąd standardowy
Codziennie	9,98	0,08
Prawie codziennie	9,77	0,05
Czasami	9,68	0,05
Nigdy	10,20	0,69

Czynność: Zachęcanie do działań prośrodowiskowych

Częstotliwość	Średnia	Błąd standardowy
Codziennie	9,95	0,08
Prawie codziennie	9,85	0,05
Czasami	9,68	0,05
Nigdy	9,60	0,17

Tabela do Wykresu 3.1 Znaczenie podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska dla uznania osoby za dobrego obywatela w opinii nauczycieli klas ósmych (ICCS 2022)

Kraj	Bardzo ważne	Dość ważne	Niezbyst ważne	W ogóle nieważne
Polska	64%	34%	2%	0%
Słowacja	53%	44%	3%	0%
Francja	51%	44%	4%	1%
Litwa	37%	57%	6%	0%
Szwecja	39%	48%	11%	1%
Średnia UE	54%	41%	6%	0%
Średnia ICCS 2022	56%	40%	4%	0%

Tabela do Wykresu 3.2 Opinie nauczycieli przyrody na temat priorytetowego traktowania edukacji na temat zrównoważonego rozwoju (TIMSS 2023)

Kraj	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam
Niemcy	82%	18%	0%	0%
Polska	76%	24%	0%	0%
Litwa	51%	47%	1%	0%
Francja	71%	27%	3%	0%
Słowacja	58%	40%	3%	0%
Szwecja	46%	50%	4%	0%
Czechy	52%	44%	5%	0%
Średnia UE	71%	27%	2%	0%
Średnia TIMSS 2023	74%	24%	2%	0%

Tabela do Wykresu 3.3 Udział i potrzeba doskonalenia zawodowego obejmującego włączanie zagadnień z ekologii i zrównoważonego rozwoju do nauczania wśród nauczycieli przyrody (TIMSS 2023)

Kraj	Udział w ciągu ostatnich 2 lat	Potrzeba doskonalenia
Polska	36%	33%
Litwa	31%	63%
Szwecja	18%	51%
Słowacja	18%	54%
Czechy	17%	41%
Francja	10%	55%
Niemcy	9%	50%
Średnia UE	19%	50%
Średnia TIMSS 2023	29%	59%

Tabela do Wykresu 3.4 Dotychczasowy udział nauczycieli przedmiotów z zakresu edukacji obywatelskiej w kształceniu i doskonaleniu zawodowym w obszarze środowiska i zrównoważonego rozwoju (ICCS 2022)

Kraj	Tylko kształcenie	Tylko doskonalenie	Kształcenie i doskonalenie	Ani kształcenie, ani doskonalenie
Szwecja	46%	10%	16%	28%
Polska	18%	21%	18%	43%

Kraj	Tylko kształcenie	Tylko doskonalenie	Kształcenie i doskonalenie	Ani kształcenie, ani doskonalenie
Litwa	11%	25%	17%	47%
Słowacja	17%	14%	16%	53%
Francja	15%	20%	9%	56%
Średnia UE	17%	20%	16%	48%
Średnia ICCS 2022	17%	21%	17%	45%

Tabela do Wykresu 3.5 Stopień, w jakim nauczyciele edukacji obywatelskiej czują się przygotowani do nauczania zagadnień i umiejętności związanych ze środowiskiem i zrównoważonym rozwojem (ICCS 2022)

Kraj	Bardzo dobrze	Dość dobrze	Niezbyt dobrze	W ogóle nie
Szwecja	51%	41%	8%	0%
Francja	31%	56%	11%	2%
Słowacja	29%	58%	12%	1%
Polska	21%	59%	19%	1%
Litwa	31%	49%	17%	3%
Średnia UE	29%	54%	16%	1%
Średnia ICCS 2022	29%	55%	15%	1%

Tabela do Wykresu 3.6 Udział uczniów ze szkół podstawowych, których dyrektorzy uznali poszanowanie i ochronę środowiska za jeden z trzech najważniejszych celów edukacji obywatelskiej (ICCS 2022)

Kraj	Udział procentowy
Litwa	56%
Słowacja	41%
Polska	37%
Francja	29%
Szwecja	26%
Średnia UE	36%
Średnia ICCS 2022	36%

Tabela do Wykresu 4.1 Prośrodowiskowe praktyki w szkołach podstawowych w Polsce według ich dyrektorów (ICCS 2022)

Praktyka	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W niewielkim stopniu	Wcale / Nie dotyczy
Segregowanie odpadów	77%	18%	5%	0%
Działania zachęcające uczniów do zachowań przyjaznych dla środowiska	66%	31%	3%	0%
Ograniczanie ilości odpadów	58%	33%	9%	0%
Działania mające na celu zmniejszenie zużycia energii	55%	38%	7%	0%
Wykorzystywanie lokalnej żywności do przygotowania posiłków w szkolnej stołówce	35%	29%	20%	16%
Kupowanie produktów przyjaznych środowisku	30%	43%	23%	5%
Działania mające na celu zmniejszenie zużycia wody	30%	44%	22%	4%
Korzystanie z produktów pochodzących ze sprawiedliwego handlu - fair trade	25%	30%	33%	13%
Prowadzenie przyszkolnych ogrodów edukacyjnych	13%	16%	15%	56%
Przekazywanie niezjedzonej żywności organizacjom społecznym lub osobom potrzebującym	8%	18%	21%	54%

Tabela do Wykresu 4.2 Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach podstawowych w Polsce według ich dyrektorów (TIMSS 2023)

Stwierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam
W tej szkole uczy się uczniów, żeby doceniali wartość środowiska naturalnego.	84%	16%	0%	0%
W tej szkole uczy się uczniów, jak podejmować działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego.	84%	16%	0%	0%
W tej szkole zachęca się nauczycieli do zdobywania wiedzy o tym, jak uczyć o zrównoważonym rozwoju.	63%	32%	5%	0%

Stwierdzenie	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam
Ta szkoła promuje zrównoważony rozwój w ramach swojej społeczności lokalnej.	59%	36%	5%	0%
Ta szkoła posiada wspólną wizję dotyczącą swojej roli w zakresie wspierania idei zrównoważonego rozwoju w środowisku.	51%	47%	2%	0%
W tej szkole obowiązuje jednolite podejście do uczenia na temat zrównoważonego rozwoju.	42%	55%	3%	0%
W tej szkole regularnie dokonuje się przeglądu stosowanych praktyk, aby bardziej wspierały zrównoważony rozwój.	41%	53%	7%	0%
W tej szkole promuje się udział w sieciach lub projektach związanych ze zrównoważonym rozwojem.	41%	50%	8%	1%

Tabela do Wykresu 4.3 Liczba uczniów, którzy według dyrektorów szkół mieli w ósmej klasie możliwość udziału w działaniach związanych z ochroną środowiska prowadzonych we współpracy z instytucjami zewnętrznymi (ICCS 2022)

Kraj	Wszyscy lub prawie wszyscy	Większość	Niektórzy	Nikt lub prawie nikt	W szkole nie ma takich działań
Polska	76%	22%	2%	0%	0%
Słowacja	47%	38%	6%	4%	5%
Litwa	25%	55%	16%	1%	3%
Francja	28%	29%	33%	6%	4%
Szwecja	32%	21%	14%	15%	18%
Średnia UE	38%	30%	22%	4%	5%
Średnia ICCS 2022	39%	31%	21%	4%	4%

Tabele do Wykresu 4.4 Udział uczniów klas ósmych w projektach i działaniach podejmowanych przez szkołę związanych z edukacją na rzecz rozwoju zrównoważonego środowiskowo (ICCS 2022)

Działania zwiększające poszanowanie uczniów dla środowiska

Kraj	Udział procentowy
Litwa	99%
Polska	99%
Słowacja	95%
Francja	88%
Szwecja	70%
Średnia UE	91%
Średnia ICCS 2022	93%

Działania mające na celu podniesienie świadomości uczniów na temat ważnych problemów globalnych

Kraj	Udział procentowy
Polska	87%
Słowacja	73%
Litwa	72%
Szwecja	72%
Francja	50%
Średnia UE	74%
Średnia ICCS 2022	75%

Działania wspierające etyczne i odpowiedzialne podejście uczniów do konsumpcjonizmu

Kraj	Udział procentowy
Litwa	85%
Słowacja	66%
Polska	66%
Szwecja	57%
Francja	52%
Średnia UE	65%
Średnia ICCS 2022	66%

Działania mające na celu podniesienie świadomości uczniów na temat związków między problemami lokalnymi a globalnymi

Kraj	Udział procentowy
Litwa	79%
Polska	75%
Słowacja	67%
Szwecja	61%
Francja	42%
Średnia UE	58%
Średnia ICCS 2022	61%

Projekty unijne dotyczące zrównoważonego rozwoju

Kraj	Udział procentowy
Litwa	28%
Słowacja	17%
Francja	13%
Polska	12%
Szwecja	7%
Średnia UE	20%
Średnia ICCS 2022	21%

Tabela do Wykresu 4.5 Obecność zagadnienia, jak chronić środowisko, w szkole podstawowej według uczniów (ICCS 2022)

Kraj	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W niewielkim stopniu	Wcale
Litwa	47%	38%	11%	4%
Słowacja	45%	39%	12%	3%
Szwecja	44%	39%	13%	4%
Polska	40%	40%	17%	4%
Francja	30%	36%	26%	8%
Średnia UE	43%	37%	15%	5%
Średnia ICCS 2022	46%	35%	14%	5%

Tabela do Wykresu 4.6 Częstość poruszania przez nauczycieli przyrody zagadnień środowiska naturalnego (TIMSS 2023)

Zagadnienie	Przynajmniej raz w tygodniu	Raz lub dwa razy w miesiącu	Kilka razy w roku
Rozwijanie u uczniów pozytywnych postaw wobec środowiska naturalnego	60%	32%	8%
Zachęcanie uczniów do zużywania mniejszej ilości zasobów	34%	46%	21%
Omawianie z uczniami, jak ich działania mogą pomóc środowisku naturalnemu	29%	43%	29%
Omawianie zagadnień dotyczących środowiska naturalnego	21%	36%	43%

Tabele do Wykresu 4.7 Sposoby zapoznania uczniów z problemami występującymi w środowisku stosowane przez nauczycieli przyrody (TIMSS 2023)

Sposób: Udział w aktywnościach na rzecz środowiska naturalnego

Kraj	Odsetek
Słowacja	98%
Litwa	93%
Polska	83%
Czechy	82%
Niemcy	79%
Francja	74%
Szwecja	72%
Średnia UE	85%
Średnia TIMSS 2023	83%

Sposób: Wyjścia na łono natury

Kraj	Odsetek
Litwa	92%
Słowacja	87%
Czechy	82%

Kraj	Odsetek
Niemcy	81%
Polska	75%
Szwecja	71%
Francja	47%
Średnia UE	75%
Średnia TIMSS 2023	61%

Sposób: Możliwość udziału uczniów w projektach dotyczących edukacji ekologicznej na świeżym powietrzu poza szkołą

Kraj	Odsetek
Słowacja	72%
Litwa	69%
Polska	69%
Czechy	61%
Szwecja	41%
Niemcy	28%
Francja	27%
Średnia UE	53%
Średnia TIMSS 2023	55%

Sposób: Prowadzenie przez uczniów badań albo projektów z zakresu ochrony środowiska naturalnego

Kraj	Odsetek
Słowacja	73%
Litwa	67%
Niemcy	64%
Szwecja	63%
Polska	57%
Francja	45%
Czechy	43%
Średnia UE	65%
Średnia TIMSS 2023	71%

Tabela do Wykresu 4.8 Częstość prowadzenia przez uczniów badań w terenie według nauczycieli przyrody (TIMSS 2023)

Kraj	Na każdej lub prawie każdej lekcji	Na około połowie lekcji	Na niektórych lekcjach	Nigdy
Finlandia	14%	37%	49%	0%
Rumunia	21%	21%	56%	2%
Litwa	6%	29%	64%	2%
Czechy	2%	17%	76%	5%
Słowacja	4%	13%	78%	6%
Polska	3%	13%	75%	9%
Szwecja	2%	14%	75%	9%
Francja	1%	11%	60%	28%
Niemcy	1%	7%	87%	5%
Średnia UE	6%	19%	67%	8%
Średnia TIMSS 2023	12%	20%	59%	9%

Tabela do Wykresu 5.1 Odsetek wyników wyszukiwania, pod którymi odnaleziono dany typ materiału edukacyjnego

Typ materiału	Odsetek
scenariusz lekcji	47%
publikacja	35%
opis projektu	16%
film / animacja	15%
karty pracy	12%
ćwiczenia / quiz	10%
gra	10%
prezentacja	10%
nagranie dźwiękowe	7%
infografika	5%
zbiór linków / źródeł	5%
kolorowanka	5%