

Barbara KĘDZIERSKA, Anna MRÓZ  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie  
bkedziarska@gmail.com, annamroz@up.krakow.pl

## NAUCZYCIEL WOBEC PARADYGMATU ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU JEDNOSTKI

**Streszczenie.** We współczesnym, globalizującym się społeczeństwie wiedzy zmienia się rola nauczyciela, jego zadania i wyzwania – jednym z priorytetowych celów kształcenia staje się dzisiaj wspieranie harmonijnego rozwoju uczniów poprzez odpowiednie zaplanowanie i realizowanie procesu dydaktycznego. Zawarte poniżej rozważania są rezultatem przeprowadzonych badań eksploracyjnych i stanowią próbę odpowiedzi na pytanie badawcze: *W jakim zakresie nauczyciele wspierają w procesie dydaktycznym harmonijny rozwój swoich uczniów?* Sformułowane na podstawie analizy wyników badań własnych wnioski stały się podstawą stosownych rekomendacji.

**Słowa kluczowe:** kompetencje kluczowe dla zrównoważonego rozwoju, kompetencje przyszłości, edukacja dla zrównoważonego rozwoju, harmonijny rozwój ucznia

## TEACHER TOWARDS THE PARADIGM OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

**Abstract.** In modern, globalized knowledge society, the role of the teacher, his task and challenges are changing. Therefore, one of the priority aims of the education is to support the harmonious development of pupils – by properly planned and implemented didactic process. The following considerations are the result of exploratory research. The research was an attempt to answer the question: *To what extent do the teachers support the harmonious development of their students in the didactic process?* The conclusions drawn from the analysis of the results have become the basis for appropriate recommendations.

**Keywords:** key competence for sustainable development, Future competence, education for sustainable development, sustainable development of students

## 1. Społeczno-technologiczne uwarunkowania współczesnej edukacji

Pojawienie się Internetu, który zaoferował człowiekowi dostęp do nieograniczonych zasobów informacji i rewolucyjnie nowe sposoby komunikowania, zapoczątkowało zmiany, które coraz intensywniej zachodzą we współczesnym społeczeństwie we wszystkich obszarach jego aktywności. Do najsilniejszych konsekwencji dynamicznego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych należy niewątpliwie zaliczyć multiplikujący się proces globalizacji, który wywiera coraz większy wpływ na kształt i zakres zmian zachodzących w społeczeństwie określanym dziś jako *społeczeństwo informacyjne*, *społeczeństwo bazujące na wiedzy* czy, jak chcą inni, *społeczeństwo wielu prędkości*. Podstawowym produktem stała się informacja<sup>1</sup>, a nieznane dotąd możliwości rzeczywistości wirtualnej kształtują zawodową, społeczną i bardzo osobistą codzienność współczesnego człowieka. Cechą charakterystyczną ponowoczesnego społeczeństwa stała się zmiana, która dotyczy wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka, również edukacji, która tym razem nie była w stanie oprzeć się konieczności rewizji i redefinicji podstawowych założeń oraz form i metod ich realizacji.

W szkole XXI wieku spotykają się podmioty należące do dwóch różnych generacji: nieznający już świata bez technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) uczniowie określanii jako „cyfrowi tubylcy” (*digital natives*<sup>2</sup>) czy „dzieci Sieci” w sposób naturalny wykorzystujący możliwości nowych mediów, oraz nauczyciele nazywani konsekwentnie „cyfrowymi imigrantami” (*digital immigrants*<sup>3</sup>), mający mniejsze lub większe problemy z efektywnym wykorzystaniem multimedialnych możliwości cyberprzestrzeni. Generacje te różni od siebie nie tylko sposób komunikowania, ale także zakres i sposoby wykorzystania cyfrowych narzędzi w uczeniu się i aktywności społecznej. Współczesny młody człowiek żyje w sposób zintegrowany z multimediami; komputer, a najczęściej spersonalizowany laptop podłączony do Internetu, telefon komórkowy (smartphone) a nierzadko także tablet towarzyszą mu we wszystkich aktywnościach niemal od urodzenia, stając się podstawowymi narzędziami nauki, pracy i rozrywki. Cyfrowe media kreują dynamicznie zarówno środowisko funkcjonowania, jak i styl życia młodych ludzi, którzy traktują sieć jako naturalny i oczywisty element codziennej rzeczywistości, a nie obiekt względem niej zewnętrzny<sup>4</sup>. W postrzeganiu współczesnej młodzieży cyberprzestrzeń przenika i dopełnia świat realny, całkowicie się z nim integrując. A to oznacza, że współczesny nauczyciel nie może ignorować zmian zachodzących pod wpływem nowoczesnych technologii w życiu, aktywności i sposobie uczenia młodego pokolenia. Uwarunkowane technologicznie zmiany zachodzą coraz szybciej, sprawiając,

---

<sup>1</sup> Zob. Kędzierska B.: Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym. Warszawa 2007, s. 17-20.

<sup>2</sup> Prensky M.: Digital Natives, Digital Immigrants. "On the Horizon", Vol. 9 No. 5, October 2001, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 18.03.2017.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Morbitzer J.: O istocie medialności młodego pokolenia. „Neodidagmata”, nr 33/34, 2012, s. 131-150.

że tempo życia nieustannie rośnie, a zmiana jest bodaj jedynym stałym elementem współczesnej rzeczywistości. Triada: *fast food, fast love and fast car* najtrafniej określa styl życia globalnych nastolatków<sup>5</sup>, który skutecznie wspierany jest przez popkulturowy przekaz medialny promujący cały szereg negatywnych zjawisk społecznych, jak choćby: kult konsumpcji, kulturę *instant* (natychmiastowości), upadek ideałów, autorytetów i wartości, poczucie sprawstwa i kontekstowe rozumienie wolności, kulturę upozorowania, amerykanizację codziennego życia, kult ciała i seksualności, zjawisko *globalnego* nastolatka – unifikację tożsamości młodych ludzi i związany z tym kult sukcesu<sup>6</sup>. Wszystkie te zjawiska generują kolejne zmiany w społeczeństwie, gospodarce i środowisku naturalnym. A to dla edukacji i nauczyciela oznacza nową perspektywę ukierunkowaną na konieczność wspierania ucznia w jego harmonijnym rozwoju dla odpowiedzialnej i skutecznej aktywności w zrównoważonym społeczeństwie przyszłości – społeczeństwie uwarunkowanym niewątpliwie takimi uniwersalnymi wartościami, jak: dobro, sprawiedliwość, solidarność, tolerancja, odpowiedzialność za siebie, drugiego człowieka i otaczające środowisko, a także w odpowiedzialnym i skutecznym integrowaniu tych aktywności z nowoczesnymi multimedialnymi narzędziami informacyjno-komunikacyjnymi.

## 2. Harmonijny rozwój młodzieży warunkiem zrównoważonej przyszłości

Przeciwwagą dla niekontrolowanych i często negatywnych zjawisk społecznych, politycznych czy środowiskowych towarzyszących multiplikującemu się procesowi globalizacji stała się ogólnoświatowa koncepcja rozwoju zrównoważonego<sup>7</sup>. Warunkiem jej urzeczywistnienia jest harmonijny rozwój jednostki, czyli każdego pojedynczego człowieka, niezależnie od wieku, płci czy geograficznej lokalizacji. A jedyną drogą do realizacji tego zadania jest właściwie zaplanowana i konsekwentnie realizowana całościowa edukacja dla zrównoważonego rozwoju, podejmowana zarówno w obszarze działań edukacji formalnej, jak nieformalnej czy poza-formalnej. Jak zauważa Aleksandra Kuzior: *edukację dla zrównoważonego rozwoju należałoby określić mianem edukacji holistycznej, musi ona bowiem uwzględniać wszystkie aspekty funkcjonowania człowieka w rzeczywistości społeczno-przyrodniczej*<sup>8</sup>.

Zrównoważony rozwój świata to, najogólniej rzecz biorąc, zrównoważone (również kulturowo) społeczeństwo bazujące na zrównoważonej ekonomicznie gospodarce, funkcjonujące w środowisku naturalnym zarówno eksploatowanym, jak modyfikowanym przez

---

<sup>5</sup> Zob. Melosik Z.: Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2, Warszawa 2004, s. 71-72.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 69-85.

<sup>7</sup> Zob. dokument programowy: Agenda 21, Rio de Janeiro 1992 oraz: Buckler C., Creech H.: Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Paris 2014.

<sup>8</sup> Kuzior A.: Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, s. Organizacja I Zarządzanie, z. 72, Gliwice 2014, s. 88.

człowieka w sposób zrównoważony. Zrównoważone społeczeństwo uwarunkowane jest zrównoważonym rozwojem poszczególnych jednostek potrafiących skutecznie, synergicznie i odpowiedzialnie współdziałać dla dobra własnego i przyszłych pokoleń. Aby to było możliwe, każdy człowiek powinien mieć możliwość harmonijnego, zgodnego z założeniami, życia i rozwoju. Harmonijny rozwój człowieka to nieopóźniony, zachodzący we właściwym tempie rozwój w trzech sferach funkcjonowania człowieka: społecznej (w tym emocjonalnej), poznawczej i fizycznej. Harmonijna (zrównoważona) jednostka to taka, która podejmuje autonomiczne działania, rozwija się synergicznie we wszystkich sferach, osiągając standardy właściwe dla określonego momentu rozwoju; w ramach edukacji indywidualnej i zbiorowej nabywa kompetencje pozwalające jej aktywnie funkcjonować w środowisku na odpowiednim poziomie w teraźniejszości i w przyszłości. Wskaźnikiem harmonijnego rozwoju jednostki jest posiadanie kluczowych dla przyszłości kompetencji, które są potwierdzeniem optymalnego we wszystkich sferach rozwoju, zdolności obiektywnej oceny swojej sytuacji, planowania przyszłości własnej i wzięcia odpowiedzialności za rozwój swojego środowiska.

*Kompetencje przyszłości*, jako kluczowe dla zrównoważonego rozwoju człowieka i Ziemi, zostały scharakteryzowane przez dwóch niemieckich badaczy – Geralda de Haana i Marco Rieckmanna. Pierwszy z nich, wraz z zespołem, stworzył koncepcję „kompetencji kształtujących” (*shaping competencies*), które pozwalają działać w teraźniejszości i kształtować siebie i swoje środowisko na potrzeby przyszłości<sup>9</sup>. Marco Rieckmann, prowadząc badania metodą delficką, zaprosił do swoich badań sędziów kompetentnych – naukowców i działaczy na rzecz zrównoważonego rozwoju z Europy i Ameryki Łacińskiej. Dobór ekspertów z różnych kontynentów miał na celu uzyskanie możliwie najszerszej perspektywy badawczej – żyjący w zróżnicowanych warunkach geograficznych i społecznościach badacze mieli różne doświadczenia, możliwości i problemy, a w ich środowiskach życia występowały różne szanse i zagrożenia. Prowadzący badanie zebrał od ekspertów opinie na temat kompetencji, jakich potrzebuje współczesny człowiek, by kształtować przyszłość własną i świata. Koncepcja Rieckmanna zawiera zestaw 12 kompetencji, które zostały uznane jako kluczowe dla zrównoważonego rozwoju<sup>10</sup>.

Dla harmonijnego rozwoju ludzi i zrównoważonego rozwoju świata edukacja jest kluczowym determinantem umożliwiającym zaspokajanie potrzeb indywidualnych i realizo-

<sup>9</sup> de Haan G.: Guide: Education for Sustainable Development at Secondary Level. Justifications, Competences, Learning Opportunities. Compiled by the Transfer-21 Programme's 'Quality and Competences' working group, Berlin 2007; de Haan G., The BLK 21' programme in Germany: a Gestaltungskompetenz-based model for education for sustainable development. "Environmental Education Research", Vol. 12, No. 1, 2007; de Haan G.: The Development of ESD-Related Competencies in Supportive Institutional Frameworks. "International Review of Education", Vol. 56, No. 2-3, 2010, p. 315-328.

<sup>10</sup> Rieckmann M.: Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? "Futures", Vol. 44(2), 2010, p. 127-135; Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U.: Developing key competencies for sustainable development in higher education. "International Journal of Sustainability in Higher Education", Vol. 8(4), 2007; Barth M., Rieckmann R.: Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. "Journal of Cleaner Production", Vol. 26(1), 2012, p. 28-36; Rieckmann M.: Key Competencies for a Sustainable Development of the World Society. Results of a Delphi Study in Europe and Latin America. "GAIA", Vol. 20(1), 2011, p. 48-56.

wanie zakładanych celów społecznych<sup>11</sup>. Nauczyciele, których społeczeństwo zobowiązało do przygotowywania młodych ludzi do skutecznej i odpowiedzialnej aktywności na kolejnych etapach życia, powinni być dla swoich uczniów, w zależności od społecznego kontekstu, wychowawcami, pedagogami, autorytetami, przewodnikami<sup>12</sup>, mentorami wskazującymi kierunki przemian świata i wyjaśniającymi zachodzące w ich kontekście zjawiska; powinni tłumaczyć, interpretować<sup>13</sup>, wyjaśniać, uczyć, stymulować i pomagać nabywać i rozwijać kompetencje kluczowe – kluczowe dla teraźniejszości i dla zrównoważonej przyszłości.

### **3. Kompetencje kluczowe dla zrównoważonego rozwoju efektem współpracy współczesnego nauczyciela z uczniami – na podstawie analizy wyników badań własnych**

Analiza literatury przedmiotu prowadzona dotychczas w Europie oraz badania własne pozwoliły wyodrębnić sześć kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju, które powinny być rozwijane w procesie kształcenia na III i IV etapie edukacyjnym w polskim systemie oświaty:

1. myślenie krytyczne,
2. myślenie przewidujące (antycypacyjne),
3. kreatywność i innowacyjność,
4. współpraca w heterogenicznej grupie,
5. projektowanie rozwoju (własnego i środowiska życia),
6. elastyczne dostosowywanie się do zmian.

Celem badań prowadzonych od kwietnia do listopada 2016 roku, było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: *W jakim zakresie nauczyciele wspierają w procesie dydaktycznym harmonijny rozwój swoich uczniów?* Jako czynniki wspierające harmonijny rozwój ucznia, poprzez kształtowanie i rozwijanie kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju, wyróżniono metody, formy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniami na III i IV etapie edukacyjnym. W badaniach prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego<sup>14</sup> wzięło udział 330 nauczycieli. Ponad połowa badanych (52,5%) to nauczyciele zatrudnieni w gimnazjach. Wśród badanych nauczycieli większość stanowiły kobiety (77% badanych). Prawie 90% ankietowanych to nauczyciele o stażu pracy dłuższym niż 5 lat – niemal co piąty pracował 6-10 lat, a co czwarty 11-15 lat. Największa grupa badanych (45,1%) miała jeszcze dłuższy staż pracy, bo powyżej 15 lat. W badaniach wzięli udział

<sup>11</sup> Zob. Nowosad I.: *Perspektywy rozwoju szkoły*. Warszawa 2003, s. 13.

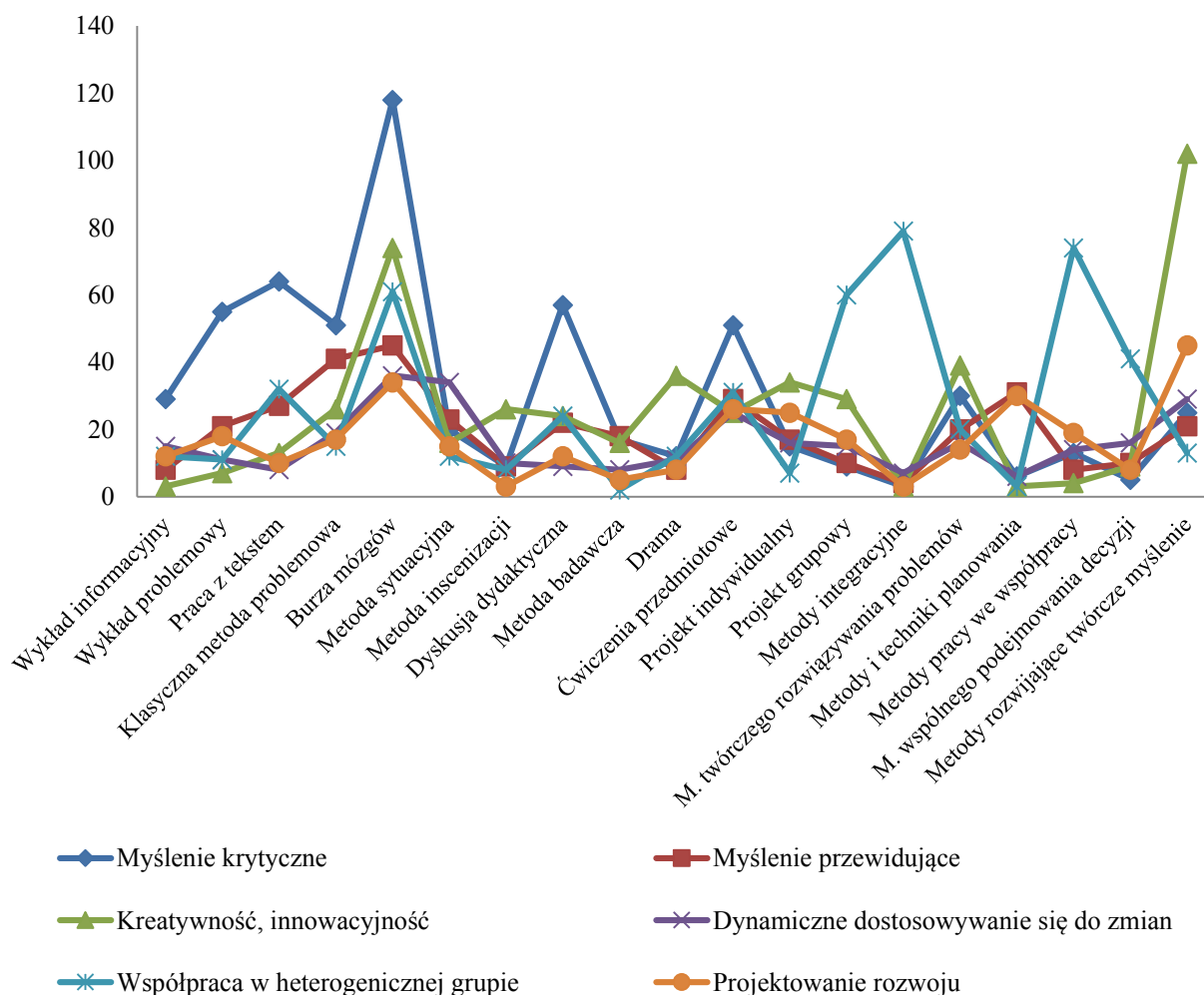
<sup>12</sup> Denek K.: *Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia*, [w:] Żegnałek K. (red.): *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej. Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa 2008, s. 43-44.

<sup>13</sup> Szempruch J.: *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków 2013, s. 7.

<sup>14</sup> Zob. Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa 2013, s. 274-298.

nauczyciele różnych przedmiotów, z których sporą część stanowili ucący przedmiotów humanistycznych – język polski 17,8%, inne humanistyczne 19,9%, a języki obce 22%; co czwarty respondent to nauczyciel nauk przyrodniczych (biologii, przyrody, chemii, fizyki); co dziesiąty nauczyciel uczył matematyki, natomiast znacznie rzadziej reprezentowani byli nauczyciele przedmiotów informatyczno-technicznych, wychowania fizycznego i przedmiotów artystycznych.

Badanych poproszono o wskazanie takich metod kształcenia, które wykorzystują w swoim procesie dydaktycznym do kształtowania i rozwijania kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju. Ankietowani mieli określić również częstotliwość stosowania tych metod oraz wskazać dla każdej z sześciu kompetencji kluczowych formy jakie stosują oraz częstotliwość ich wykorzystywania. Nauczyciele mogli wybrać formy spośród następujących: praca indywidualna, praca w grupach, nauczanie zbiorowe, praca domowa, wycieczki, zajęcia terenowe, praca laboratoryjna, zajęcia pozalekcyjne.

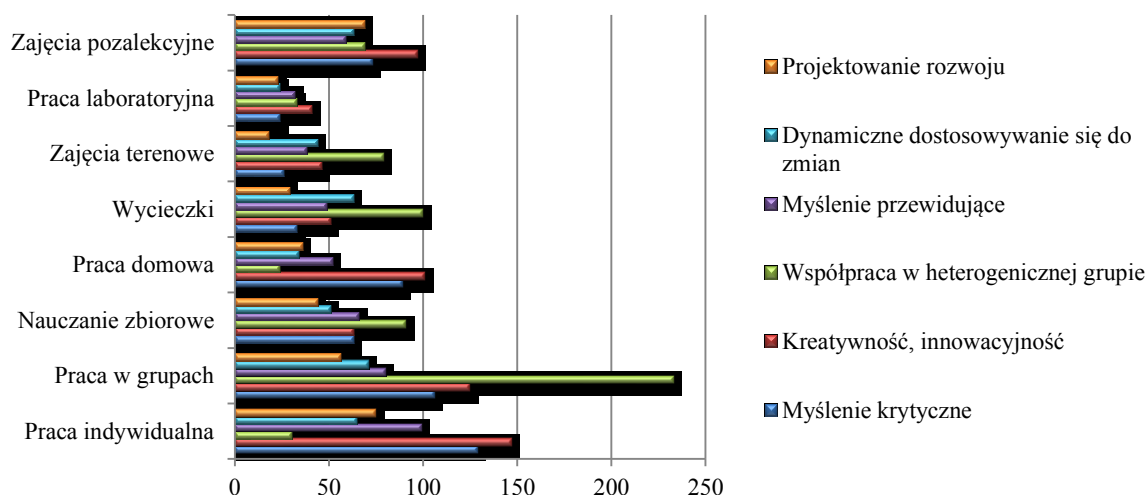


Rys. 1. Metody najczęściej wykorzystywane dla rozwijania kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju (na osi odciętych zostały zaznaczone metody stosowane przez nauczycieli, na osi rzędnych – liczba wskazań)

Źródło: Opracowanie własne.

Do kształtowania kompetencji *myślenie krytyczne*, najczęściej wykorzystywaną przez badanych metodą dydaktyczną była burza mózgów. Stosowało ją łącznie 46% badanych, przy czym 35% korzystało z niej bardzo często. Stosunkowo często wykorzystywanymi metodami były także: praca z tekstem (bardzo często stosuje ją 19%), pogadanka (bardzo często – 17,8%), dyskusja dydaktyczna (bardzo często 16,9%), wykład problemowy (bardzo często – 16,3%), klasyczna metoda problemowa (bardzo często – 15,1%) i ćwiczenia przedmiotowe (bardzo często – 15,1%). Pozostałe metody stosowane były przez mniej niż 20% badanych. Najrzadziej stosowanymi metodami były metody i techniki planowania, metoda laboratoryjna, Webquest i sztuka teatralna. Wskazało je mniej niż 4% badanych.

Najczęściej stosowanymi formami kształcenia dla kształtowania tej kompetencji były natomiast praca indywidualna oraz praca w grupach. Pracę indywidualną stosowało bardzo często 38,3% badanych nauczycieli; również dla tej formy najrzadziej wskazywano, że nie jest nigdy stosowana. Praca grupowa była bardzo często stosowana przez 31,5% badanych. Trzecią najczęściej stosowaną formą była praca domowa – często stosowało ją przy rozwijaniu myślenia krytycznego 26,4% badanych.



Rys. 2. Formy kształcenia stosowane najczęściej dla rozwijania kompetencji kluczowych dla przyszłości (na osi odciętych zostały zaznaczone metody stosowane przez nauczycieli, na osi rzędnych – liczba wskazań)

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejną kompetencją przyszłości, która została poddana badaniu, było *myślenie przewidujące*. Nauczyciele deklarowali, że dla kształtowania tej kompetencji najczęściej wykorzystują burzę mózgów oraz klasyczną metodę problemową. Pierwszą jako bardzo często wykorzystywaną wskazało 13,4% badanych, a drugą 12,2%. Najmniejszą popularnością cieszyła się natomiast sztuka teatralna, portfolio/e-potrfolio i Webquest. Z różną częstotliwością wykorzystywało je mniej niż 3% badanych. Wśród różnych form kształcenia najczęściej stosowana była praca indywidualna – 29,4% badanych korzystało z niej bardzo

często; podobnie jak w przypadku kształtowania *myślenia krytycznego*, drugą najczęściej stosowaną formą była praca w grupach (23,7%). Najrzadziej natomiast wykorzystywana była w tym przypadku praca laboratoryjna. Nie stosowało jej prawie dwie trzecie badanych.

W przypadku kształtowania umiejętności *współpracy w heterogenicznej grupie* najczęściej stosowane były metody integracyjne (bardzo często wykorzystywane przez 23,4% badanych) oraz metody pracy we współpracy (bardzo często wykorzystywane przez prawie 22%). W następnej kolejności pod względem bardzo częstego stosowania znalazły się burza mózgów (18,1%) oraz projekt grupowy (17,8%), a dalej metoda wspólnego podejmowania decyzji (12,2%).

Najrzadziej wykorzystywane do kształtowania tej umiejętności są: portfolio/e-portfolio, pomiar, metody ewaluacyjne, wystawa/ekspozycja oraz metody i techniki diagnostyczne. Jeśli chodzi o formy kształcenia, najczęściej wskazywana przez nauczycieli dla kształtowania tej kompetencji była praca w grupach – bardzo często stosowało ją aż 69,1% badanych, natomiast nie stosowało jej mniej niż 9% ankietowanych.

**Projektowanie rozwoju** jest jedną z rzadziej kształtowanych przez badanych nauczycieli kompetencji; wśród wykorzystywanych do jej rozwijania metod najczęściej wskazywano metody rozwijające twórcze myślenie, bardzo często stosowało ją w swej praktyce 13,4% badanych. Drugą najczęściej stosowaną metodą była burza mózgów, którą jako często stosowaną wskazał co dziesiąty respondent. Stosunkowo często stosowane były także takie metody, jak: projekt indywidualny, metody i techniki planowania, analiza SWOT oraz ćwiczenia przedmiotowe. Najrzadziej dla kształtowania tej kompetencji wykorzystywane były: sztuka teatralna, metody integracyjne i metoda tekstu przewodniego.

Dla projektowania rozwoju najczęściej stosowaną formą dydaktyczną była praca indywidualna – bardzo często wykorzystywało ją 22,3% badanych; inne formy stosowane były rzadziej. Najrzadziej natomiast stosowana była praca laboratoryjna – z różną częstotliwością stosowała ją jedna trzecia badanych.

W przypadku kształtowania *kreatywności i innowacyjności* najczęściej stosowane były metody rozwijające twórcze myślenie oraz burza mózgów. Pierwszą z wymienionych bardzo często stosowało 30,3% badanych, a drugą prawie 22%. W następnej kolejności pod względem częstego stosowania znalazły się metody twórczego rozwiązywania problemów (11,6%), drama (10,7%) oraz projekt indywidualny (10,1%). Najmniej popularne w tej kategorii były metody tekstu przewodniego oraz metody i techniki diagnostyczne.

Nauczyciele, dla rozwijania kreatywności i innowacyjności uczniów, najczęściej stosowali pracę indywidualną oraz pracę w grupach. Pierwszą z wymienionych bardzo często wykorzystywało 43,6% badanych, a drugą 37,1%; popularną formą była także praca domowa, którą wykorzystywało bardzo często prawie 30% respondentów.

Umiejętność *dynamicznego dostosowywania się do zmian* kształtowana była najczęściej przez burzę mózgów oraz metodę sytuacyjną – każdą z nich bardzo często stosował w tym obszarze co dziesiąty badany nauczyciel. Na trzecim miejscu pod względem częstego



stosowania znalazły się metody rozwijające twórcze myślenie (8,6%). Najbardziej natomiast wykorzystywana była metoda tekstu przewodniego oraz wystawa lub ekspozycja.

Dla kształtowania tej kompetencji najczęściej stosowano pracę w grupach: bardzo często stosowało ją 21,1% badanych nauczycieli, stosunkowo często wykorzystywano w tym obszarze pracę indywidualną oraz wycieczki – bardzo często stosowało je odpowiednio: 19,3% i 18,7% badanych.

Badani nauczyciele poproszeni byli o wskazanie, które media – zarówno z grupy nowych, jak i tradycyjnych – były dla nich pomocą w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju. Media mogą być bowiem w tym zakresie zdecydowanym wsparciem dla nauczycieli – mogą służyć jako źródło informacji i wiedzy zarówno merytorycznej, jak metodycznej, być wykorzystywane jako środki dydaktyczne, jako pomoc dla uczniów podczas odrabiania prac domowych i niewątpliwie stanowią skuteczne wsparcie w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji przyszłości.

Jak wynika z analizy wyników przeprowadzonych badań, w kreowaniu kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju największym wsparciem był dla nauczycieli Internet oraz książki i podręczniki. Strony internetowe były oceniane jako bardzo pomocne przez blisko połowę badanych (47,5%), a książki i podręczniki, czyli media tradycyjne, wyraźnie częściej, bo przez ponad połowę respondentów (54,6%). Ponadto często rolę pomocniczą w pracy odgrywała prasa (35,9% korzysta z niej czasami, a prawie 14% bardzo często) oraz filmy (czasami korzysta z nich 37,7%, a bardzo często 11%). Rzadziej wykorzystywana była telewizja – nauczyciele zwykle korzystali z niej sporadycznie (44,5%); częściej pomagała ona w pracy łącznie 25,5% badanych. Znacznie rzadziej nauczyciele korzystali z e-booków – wykorzystywało je łącznie 55% badanych, forów dyskusyjnych 52% oraz portali społecznościowych 49%. Najbardziej natomiast wykorzystywane były podcasty – z różną częstotliwością korzystało z nich 21% badanych, zazwyczaj sporadycznie.

#### **4. Wnioski i rekomendacje**

Jak wynika z analizy wyników przeprowadzonych badań własnych:

- w kształtowaniu i rozwijaniu sześciu kluczowych dla zrównoważonego rozwoju kompetencji nauczyciele wykorzystują zaledwie kilka, spośród co najmniej czterdziestu podstawowych metod kształcenia (zgodnie ze zmodyfikowanym – wzbogaconym o nowoczesne metody, jak na przykład Webquest – podziałem metod kształcenia zaproponowanym przez Wincentego Okonia), bagatelizując przy tym znaczenie w procesie dydaktycznym metod aktywizujących oraz oddziałujących na postawy i system wartości młodych ludzi metod eksponujących,

- badani nauczyciele chętniej sięgają do tradycyjnych mediów – mimo że korzystają z Internetu i forów internetowych, to jednak książkę (drukowaną) i prasę wskazują jako pomoc najczęściej wykorzystywaną dla kształtowania kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju.

W ponowoczesnym społeczeństwie globalnej informacji metody aktywizujące powinny być szczególnym, by nie powiedzieć *podstawowym* sposobem nauczyciela w kształtowaniu kompetencji kluczowych dla przyszłości. Konstruktystyczny model kształcenia nadaje aktywności uczącego się priorytetowe znaczenie; to uczniowie sami powinni, na podstawie samodzielnie i odpowiedzialnie pozyskanych z wiarygodnych źródeł informacji, kształtować swoją wiedzę poprzez interakcje z rzeczywistym i wirtualnym otoczeniem<sup>15</sup>. Z kolei praca metodami eksponującymi jest w stanie pomóc uczniom w kształtowaniu światopoglądu bazującego na empatii, solidarności i odpowiedzialności, stanowiącego podstawę harmonijnego rozwoju jednostki w zrównoważonym społeczeństwie na początku trzeciego tysiąclecia.

## Bibliografia

1. Agenda 21, Rio de Janeiro 1992.
2. Babbie E.: Badania społeczne w praktyce. Warszawa 2013.
3. Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U.: Developing key competencies for sustainable development in higher education. "International Journal of Sustainability in Higher Education", Vol. 8(4), 2007.
4. Barth M., Rieckmann M.: Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. "Journal of Cleaner Production", Vol. 26(1), 2012.
5. Buckler C., Creech H.: Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Paris 2014.
6. Denek K.: Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia [w:] Żegnałek K. (red.): Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej. Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej. Warszawa 2008.
7. de Haan G.: Guide: Education for Sustainable Development at Secondary Level. Justifications, Competences, Learning Opportunities. Compiled by the Transfer-21 Programme's 'Quality and Competences' working group, Berlin 2007.

---

<sup>15</sup> Zob. Zdanowicz-Kucharczyk K.: Konstruktywizm jako teoria uczenia się, [http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Konstruktywizm\\_jako\\_teoria\\_uczenia\\_si%C4%99](http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Konstruktywizm_jako_teoria_uczenia_si%C4%99).

8. de Haan G.: The BLK 21' programme in Germany: a Gestaltungskompetenz-based model for education for sustainable development. "Environmental Education Research", Vol. 12, 2007.
9. de Haan G.: The Development of ESD-Related Competencies in Supportive Institutional Frameworks. "International Review of Education", Vol. 56(2-3), 2010.
10. Kędzierska B.: Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym. Warszawa 2007.
11. Zdanowicz-Kucharczyk K.: Konstruktywizm jako teoria uczenia się, [http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Konstruktywizm\\_jako\\_teoria\\_uczenia\\_si%C4%99](http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Konstruktywizm_jako_teoria_uczenia_si%C4%99)
12. Kuzior A.: Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, s. Organizacja i Zarządzanie, z. 72, Gliwice 2014.
13. Melosik Z.: Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2. Warszawa 2004.
14. Morbitzer J.: O istocie medialności młodego pokolenia. „Neodidagmata”, Vol. 33/34, 2012.
15. Nowosad I.: Perspektywy rozwoju szkoły. Warszawa 2003.
16. Prensky M.: Digital Natives, Digital Immigrants. "On the Horizon", Vol. 9 No. 5, October 2001, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 18.03.2017.
17. Rieckmann M.: Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? "Futures", Vol. 44(2), 2010.
18. Rieckmann M.: Key Competencies for a Sustainable Development of the World Society. Results of a Delphi Study in Europe and Latin America. "GAIA", Vol. 20(1), 2011.
19. Szempruch J.: Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej. Kraków 2013.