



W ŚWIAT
Z KLASĄ

Edukacja globalna w szkole podstawowej

raport z badań

perspektywa przedmiotowa:

matematyka

język polski

geografia

religia

etyka



Edukacja globalna w szkole podstawowej

raport z badań

Autorzy: Elżbieta Świdrowska, Michał Tragarz

Spis treści

1. Wprowadzenie	4
2. Metodologia badań	6
2.1. Cele i założenia badawcze	6
2.2. Techniki i metody badawcze	6
2.2.1. Badanie ilościowe	7
2.2.2. Badanie jakościowe	8
2.3. Charakterystyka próby	8
3. Wyniki	11
3.1. Jak rozumiana jest edukacja globalna?	11
3.1.1. Definicja edukacji globalnej przyjęta w badaniach	11
3.1.2. Rozumienie edukacji globalnej przez nauczycieli i nauczycielki	12
3.1.3. Nauczyciele i nauczycielki wobec postaw i stojących za nimi wartości bliskich edukacji globalnej	16

3.2. Jak edukacja globalna jest włączana do nauczania przedmiotowego?	17
3.2.1. Doświadczenie nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji globalnej	17
3.2.2. Zagadnienia edukacji globalnej a nauczanie przedmiotowe – stan faktyczny i perspektywy rozwoju	17
3.2.2.1. Język polski	18
3.2.2.2. Geografia	19
3.2.2.3. Matematyka	20
3.2.2.4. Religia	21
3.2.2.5. Etyka	22
3.2.3. Czynniki powstrzymujące nauczycieli i nauczycielki przed włączaniem edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe	22
3.2.4. Tematy sprawiające trudności	23
3.3. Jakie wsparcie proponować nauczycielom i nauczycielkom?	26
3.3.1. Zakres tematyczny	26
3.3.2. Forma oczekiwanego wsparcia	27
3.3.3. Rodzaj materiałów pomocniczych	29

1

Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce skrót raportu będącego wynikiem badań przeprowadzonych w ramach koordynowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej projektu "W świat z klasą – edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w szkole podstawowej" („Global Issues – Global Subjects”), realizowanego równoległe przez organizacje pozarządowe w 9 krajach – w Austrii, Czechach, Francji, Polsce, na Słowacji, w Słowenii, na Węgrzech, w Wielkiej Brytanii (niezależnie w Anglii i w Szkocji) i we Włoszech. Celem projektu jest systematyczne włączanie wątków edukacji globalnej, Celów Zrównoważonego Rozwoju i trudnych tematów globalnych: migracji, zmiany klimatu oraz równości płci, do nauczania przedmiotowego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej oraz wsparcie nauczycieli i nauczycielek w tym zakresie.

Przeprowadzone badania są jednym z pierwszych działań w aktualnej polskiej edycji projektu „W świat z klasą”. Zawierają analizę postaw nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych klas IV – VIII wobec edukacji globalnej. Niniejszy raport jest drugim tego typu raportem badawczym przygotowanym na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej. W 2013 roku, w pierwszej edycji projektu „W świat z klasą”, przeprowadzone zostały badania o podobnym charakterze, ale dotyczące poziomu gimnazjum¹. Ponieważ realizowany projekt zakłada działania w obszarze pięciu wybranych przedmiotów: matematyki, języka polskiego, geografii, religii i etyki, w badaniach również dominuje perspektywa tych przedmiotów. Niektóre wyniki obejmują jednak również perspektywę nauczycieli i nauczycielek innych przedmiotów.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od listopada do grudnia 2017 roku wśród nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych klas IV – VII². Obejmowały szereg kwestii związanych z problematyką edukacji globalnej. Niniejsza publikacja jest zbiorczą analizą wyników badania – zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych. Raport wiedzie czytelnika od sposobu postrzegania i definiowania edukacji globalnej przez nauczycieli i nauczycielki, poprzez doświadczenia nauczycieli i nauczycielek we włączaniu elementów edukacji globalnej w nauczanie, aż po postrzeganie realnych szans i możliwości włączania wątków edukacji globalnej w nauczanie wybranych przedmiotów. Poszczególne rozdziały raportu zawierają wnioski i wynikające z nich rekomendacje.

1. E. Pająk-Ważna, I. Ocetkiewicz, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013. Raport w wersji elektronicznej jest dostępny na www.globalna.ceo.org.pl/edukacja-globalna-w-szkole-raport-z-badan.
2. Badania dotyczyły poziomu edukacyjnego obejmującego klasy IV-VIII szkoły podstawowej. Jednak ze względu na wprowadzenie reformy do szkół w 2017 roku, w roku szkolnym 2017/18, w którym prowadzone było badanie, nie było jeszcze klas VIII.


Badania prowadzone były przez dwuosobowy zespół badawczy (autorke i autora niniejszego raportu) i konsultowane z zespołem wdrażającym projekt „W świat z klasą – Edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w szkole podstawowej” Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Przygotowanie i opublikowanie krótszej wersji raportu było podyktowane chęcią przedstawienia najistotniejszych i najciekawszych rezultatów przeprowadzonych badań w możliwie przystępnej dla interesariuszy formie. Pełna wersja raportu jest dostępna na stronie internetowej www.globalna.ceo.org.pl/publikacje.

Bardzo dziękujemy autorce i autorowi raportu za rzetelność, profesjonalizm i otwartość we współpracy, nauczycielom i nauczycielkom za czas poświęcony na wypełnienie ankiety oraz udział w wywiadach, a także wszystkim innym osobom i organizacjom³, które wspierały promocję badań oraz dobór respondentów i respondentek.

Mamy nadzieję, że sformułowane rekomendacje będą użyteczne nie tylko dla zespołu realizującego projekt „W świat z klasą”, ale także dla innych podmiotów działających na rzecz rozwoju perspektywy edukacji globalnej w Polsce, a szczególnie w polskim systemie edukacji.

*Zespół projektu „W świat z klasą”
Centrum Edukacji Obywatelskiej*

 3. W szczególności za wsparcie pragniemy podziękować Fundacji Edukacja dla Demokracji, Polskiej Akcji Humanitarnej, Instytutowi Globalnej Odpowiedzialności oraz Grupie Zagranica.

2

Metodologia badań

2.1. Cele i założenia badawcze

Podstawowym celem realizowanych badań⁴ była analiza postaw nauczycieli i nauczycielek wobec zagadnień edukacji globalnej oraz diagnoza obecności edukacji globalnej w praktyce zawodowej nauczycieli i nauczycielek klas IV-VIII szkoły podstawowej uczących pięciu przedmiotów: języka polskiego, matematyki, geografii, religii i etyki. Wybór przedmiotów podyktowany był założeniami projektu. Przeprowadzone badania miały odpowiedzieć na pytania: jak edukacja globalna jest postrzegana przez nauczycieli i nauczycielki, na ile jest obecna w nauczaniu powyższych przedmiotów, a także jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele i nauczycielki, by włączać elementy edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe. Wyniki badania mają być wykorzystane na dalszych etapach projektu – m.in. przy opracowywaniu i upowszechnianiu materiałów i narzędzi wspierających nauczycieli i nauczycielki.

2.2. Techniki i metody badawcze

W realizacji badań zastosowano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, a na poziomie analizy wykorzystano triangulację metod badawczych, co pozwoliło na dogłębną analizę badanej problematyki. Badania ilościowe pozwoliły na ujęcie postaw nauczycieli i nauczycielek w szerszej skali, podczas gdy badania jakościowe umożliwiły pogłębienie wiedzy, a przede wszystkim ujęcie perspektywy nauczycieli i nauczycielek pięciu wybranych przedmiotów.

4. Zrealizowane badania przeprowadzone zostały w odpowiedzi na zapytanie ofertowe skierowane do Centrum Edukacji Obywatelskiej. Ich zakres oraz zastosowane metody wynikały wprost z oczekiwań zamawiającego i zostały dopracowane w ramach ścisłej współpracy autorów badań z zespołem projektu „W świat z klasą”.

Szczegółowe pytania badawcze zostały sformułowane w oparciu o trzy obszary badawcze określone przez zamawiającego.

Obszar badawczy	Pytania badawcze
Stosunek nauczycieli i nauczycielek do edukacji globalnej i miejsce edukacji globalnej w szkole	<ul style="list-style-type: none"> - Jak nauczyciele i nauczycielki rozumieją edukację globalną? - Czy nauczyciele i nauczycielki widzą w szkole miejsce dla prowadzenia edukacji globalnej? Czy ich zdaniem jest to potrzebne i realne? - W jakim stopniu nauczyciele i nauczycielki są przygotowani/przygotowane do prowadzenia edukacji globalnej? Jakich kompetencji im brakuje? - Czy nauczyciele i nauczycielki potrafią wskazać w swoich przedmiotach (w tym w podstawach programowych) wątki dotyczące globalnych współzależności? - Czy zdaniem nauczycieli i nauczycielek wątki edukacji globalnej z ich przedmiotów pojawiają się w podręcznikach? W jaki sposób są ujęte? - Jakie czynniki ułatwiają, a jakie utrudniają realizację wątków dotyczących globalnych współzależności?
Potrzeby i oczekiwania nauczycieli i nauczycielek odnośnie do wsparcia, jakie pomogłoby im włączać zagadnienia edukacji globalnej do zajęć przedmiotowych (przede wszystkim matematyki, języka polskiego, geografii, etyki i religii) w sposób możliwie systematyczny	<ul style="list-style-type: none"> - Z jakich materiałów uzupełniających podręczniki korzystają nauczyciele i nauczycielki decydujący się na włączanie zagadnień edukacji globalnej do swoich zajęć? - Jakimi kryteriami kierują się nauczyciele i nauczycielki, wybierając materiały uzupełniające podręczniki do swoich zajęć? - W jakim zakresie nauczyciele i nauczycielki wykorzystują materiały edukacyjne tworzone przez organizacje pozarządowe w obszarze edukacji globalnej? - Czego nauczyciele i nauczycielki potrzebują, aby korzystać w większym zakresie z materiałów tworzonych przez organizacje pozarządowe? - Jakiego typu wsparcie pomaga nauczycielom i nauczycielkom we włączaniu nowej tematyki do swoich zajęć?
Postrzeganie koncepcji globalnego nauczania w polskich warunkach	<ul style="list-style-type: none"> - W jakim stopniu nauczyciele i nauczycielki widzą możliwość i potrzebę bardziej systematycznego włączenia edukacji globalnej w swoje nauczanie? - W jakim stopniu istniejące koncepcje edukacji globalnej są zrozumiałe dla nauczycieli i nauczycielek? - Jakie warunki muszą spełniać narzędzia edukacyjne z zakresu edukacji globalnej, by przydawały się polskim nauczycielom i nauczycielkom w pracy?

2.2.1. Badanie ilościowe

W ramach badania ilościowego zastosowano metodę CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), czyli ankietę internetową, zrealizowaną za pomocą Profitest. Ankieta skierowana była do nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych klas IV-VIII, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli i nauczycielek pięciu przedmiotów: języka polskiego, matematyki, geografii, etyki i religii. Ze względu na chęć dotarcia do możliwie największej liczby respondentów i respondentek ankieta została udostępniona publicznie. Była promowana przez wysyłkę bezpośrednią do szkół lub nauczycieli i nauczycielek z baz CEO oraz innych zaprzyjaźnionych organizacji, a także przez umieszczanie ogłoszeń na publicznych portalach, forach i w sieciach społecznościowych (na profilach związanych z tematyką edukacji). Badanie przeprowadzono w okresie od 22 listopada do 22 grudnia 2017 roku. Ankieta składała się z 11 do 19 pytań głównych (w zależności od odpowiedzi na pytania filtrujące) i 7 pytań metryczkowych.

2.2.2. Badanie jakościowe

Badania jakościowe miały formę wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami szkół podstawowych wybranych przedmiotów: matematyki, języka polskiego, geografii, religii i etyki klas IV-VII. Zrealizowano dwa rodzaje wywiadów:

- ~ 9 indywidualnych wywiadów pogłębionych [IDI]
- ~ 4 grupowe wywiady pogłębione [FGI].

Wszystkie wywiady prowadzone były w oparciu o wcześniej przygotowany i skonsultowany z zespołem CEO scenariusz, zawierający pytania i zadania badawcze. Za zgodą respondentów i respondentek wywiady zostały nagrane na dyktafon (z wyjątkiem jednego, ponieważ nie uzyskano takiej zgody).

2.3. Charakterystyka próby

W badaniu ankietowym wzięło udział 1008 nauczycieli i nauczycielek, ale ponieważ 61 z nich to osoby pracujące na innych poziomach nauczania niż szkoła podstawowa, przyjmuje się, że w badaniach wzięło udział 947 nauczycieli i nauczycielek. Stanowi to ok. 0,5% wszystkich nauczycieli i nauczycielek pracujących w szkołach podstawowych w roku 2016/2017⁵.

W liście promującym ankietę wskazywano, że do badania szczególnie serdecznie zapraszani są nauczyciele i nauczycielki przedmiotów kierunkowych badania, tj. matematyki, języka polskiego, geografii i religii oraz etyki. W efekcie nauczyciele i nauczycielki ci stanowią 81% badanych⁶ (patrz: wykres nr 1). Najliczniejszą grupę w badanej próbie stanowili poloniści i polonistki – 30% wszystkich respondentów i respondentek (285 osób) oraz matematycy i matematyczki – ¼ całej próby (243 osoby). W badaniach wzięło również udział 124 katechetów i katechetek, 95 geografów i geografek oraz 29 etyków i etyczek. Ta ostatnia grupa, choć tak niewielka, była wynikiem wielu wysiłków mających na celu dotarcie do społeczności nauczycieli i nauczycielek etyki.

Nauczyciele i nauczycielki uczestniczący w badaniu pracowali głównie w szkołach państwowych (96% wszystkich respondentów i respondentek) i pochodzili z całej Polski, co odzwierciedla sytuację w całej populacji nauczycieli i nauczycielek w roku szkolnym 2016/2017, gdzie 94% nauczycieli i nauczycielek pracuje w szkołach publicznych⁷.

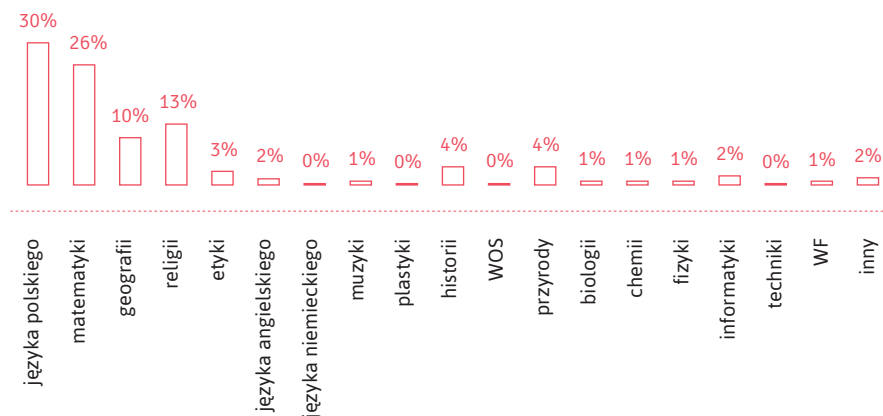
5. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 116.

6. Ze względu na potrzeby niniejszego badania, a także ze względu na tak wysoki odsetek nauczycieli i nauczycielek przedmiotów będących w centrum zainteresowania badaczy, wiele przytaczanych wyników będzie odwoływać się do całej badanej populacji.

7. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 161.

wykr. 1 Rozkład próby pod względem nauczanego przedmiotu (N=947)

Jakiego przedmiotu Pani/Pan uczy?



Najwięcej nauczycieli i nauczycielek było z trzech najliczniejszych województw – mazowieckiego, śląskiego i małopolskiego (z każdego ok. 13% wszystkich respondentów i respondentek), natomiast z pozostałych województw rozkład był mniej więcej równomierny. Taki rozkład nauczycieli i nauczycielek według województw koresponduje z danymi ogólnopolskimi: trzy województwa – mazowieckie, małopolskie i śląskie – są najliczniejszymi w Polsce zarówno pod względem liczby szkół podstawowych, jak i liczby zatrudnionych w nich nauczycieli i nauczycielek⁸.

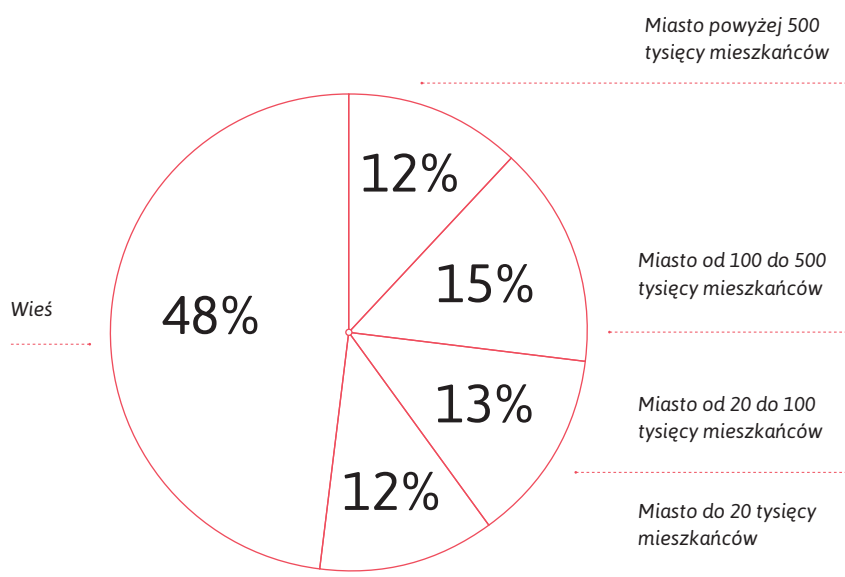
Nauczyciele i nauczycielki uczący w szkołach miejskich stanowili nieco ponad połowę badanej próby (53%), przy czym rozkład jest praktycznie równomierny (od 12% do 15%) pod względem wielkości miasta (patrz: wykres nr 2). Są to proporcje zaburzone w stosunku do sytuacji w całej Polsce, gdzie nauczyciele szkół miejskich stanowią 70% wszystkich nauczycieli. Jednak z uwagi na fakt, że są to dane dotyczące wszystkich poziomów nauczania, istnieje duże prawdopodobieństwo, że osiągnięty w próbie stosunek nauczycieli szkół wiejskich do szkół miejskich (48% i 52%) może nie odbiegać istotnie od proporcji w skali kraju⁹.

W badanej próbie nauczycielki stanowią 89%, podczas gdy w całej populacji 82%¹⁰. Warto jednak pamiętać, że dostępne dane ogólnopolskie dotyczą liczby nauczycieli i nauczycielek wszystkich poziomów. Znaczący to, że uwzględniają również nauczycieli i nauczycielki szkół technicznych i zawodowych, gdzie można zakładać większy odsetek nauczycieli płci męskiej. Można więc uznać, że proporcje w próbie są bardzo zbliżone do danych ogólnopolskich.

8. *Ibidem*, str. 163 – 166, tabl. III. 3 Szkoły podstawowe według województwa, tabl. Nauczyciele pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni według typów szkół i województw, str. 216.
 9. Niestety nie udało się dotrzeć do informacji ogólnopolskich na temat liczby nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych w podziale na szkoły wiejskie i miejskie. Jednak – ze względu na większą liczbę szkół miejskich wyższych poziomów niż szkoła podstawowa – można przypuszczać, że proporcje 30-70 w odniesieniu do nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych nieco zmieniają się na rzecz większego procentowego udziału nauczycieli i nauczycielek szkół wiejskich.
 10. Obliczenia własne na podstawie danych: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 218.

wykras 2 Rozkład próby pod względem rodzaju szkoły (N=947)

Jaka jest wielkość miejscowości, w której znajduje się Państwa szkoła?



Co istotne, w badaniach uczestniczyli głównie nauczyciele i nauczycielki doświadczeni w praktyce zawodowej: 85% próby to osoby z ponaddziesięcioletnim stażem pracy, przy czym nauczyciele i nauczycielki z ponadpiętnastoletnim stażem stanowią aż 70% wszystkich respondentów. Taki rozkład oznacza, że uzyskane wyniki pokazują perspektywę nauczycieli i nauczycielek doświadczonych, z ugruntowaną praktyką zawodową, w wieku minimum 35 lat.

W badanej próbie nie zaobserwowano istotnej nadreprezentacji nauczycieli i nauczycielek mających doświadczenie w zakresie edukacji globalnej. Spośród nauczycieli i nauczycielek, którzy wypełnili całą ankietę, tylko 18% posiadało pewne wcześniejsze doświadczenia udziału w projektach z zakresu edukacji globalnej. Były to przede wszystkim projekty takich organizacji jak CEO, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), Polska Akcja Humanitarna (PAH), Instytut Globalnej Odpowiedzialności (IGO), Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła” (ODE „Źródła”).

Informacja na temat metodologii prowadzenia badań jakościowych znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 11.

Badania, ze względu na celowy dobór próby, nie są reprezentatywne. Jednak z powodu wielkości próby, a przede wszystkim zbieżności próby z cechami całej populacji nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych w Polsce, można uznać, że uzyskana próba posiada pewne cechy reprezentatywności, a tym samym, że wyniki badań dość dobrze opisują tendencje istniejące wśród nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych w Polsce.

3

Wyniki

3.1. Jak rozumiana jest edukacja globalna?

3.1.1. Definicja edukacji globalnej przyjęta w badaniach

Sposób definiowania, a tym samym rozumienia pojęcia edukacji globalnej (EG) przez nauczycieli i nauczycielki był jednym z kluczowych elementów niniejszego badania. Choć wśród instytucji i osób zajmujących się edukacją globalną istnieje wiele różnych definicji i podejść do tego terminu, badacze przyjęli za obowiązującą definicję opracowaną przez międzysektorowy zespół ekspertów koordynowany przez Grupę Zagranica:

Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza jego zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Jej celem jest przygotowanie odbiorców i odbiorczyń do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych¹¹.

W przygotowaniu narzędzi badawczych, jak również podczas analizy materiału badawczego, kierowano się również koncepcją edukacji globalnej opracowaną przez Centrum Edukacji Obywatelskiej¹². Według tego podejścia za cechę dystynktywną tematów związanych z edukacją globalną uznaje się uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Aspekty podkreślane zarówno w definicji Grupy Zagranica, koncepcji CEO, jak również w podejściu wielu organizacji zajmujących się tematyką edukacji globalnej w Polsce (m.in. ORE, ODE „Źródła”), to: pokazywanie, w jaki sposób ludzie i kraje na całym świecie wpływają na siebie nawzajem, a także wyjaśnianie przyczyn i konsekwencji tych zjawisk oraz tego, jak wpływa na nie jednostka.

W badaniu odwoływano się do określonych zagadnień edukacji globalnej oraz postaw i wartości, które zgodnie z definicją Grupy Zagranica oraz koncepcją CEO powinny być kształtowane i rozwijane w ramach edukacji globalnej.

11. Definicja edukacji globalnej wypracowana w 2010 roku przez międzysektorowy zespół złożony z nauczycieli, doradców i konsultantów metodycznych oraz przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, władz oświatowych, uczelni wyższych i organizacji pozarządowych.

<http://zagranica.org.pl/baza-wiedzy/cz%C4%99sto-zadawane-pytania/czym-jest-edukacja-globalna>

12. E. Krawczyk, M. Sykut red., *W świat z klasą. Edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w gimnazjum*, CEO, Warszawa 2015, www.globalna.ceo.org.pl

3.1.2. Rozumienie edukacji globalnej przez nauczycieli i nauczycielki

W badaniach ankietowych starano się zdiagnozować, w jakim stopniu nauczyciele i nauczycielki rozumieją pojęcie edukacji globalnej oraz na ile podawane przez nich definicje są spójne z koncepcją wypracowaną przez CEO oraz definicją stosowaną przez Grupę Zagranica. W tym celu, na podstawie wcześniejszych badań z obszaru edukacji globalnej¹³ oraz na podstawie własnej wiedzy badaczy, stworzono kilka typów definicji, które najczęściej pojawiają się w dyskursie publicznym. Badanie ankietowe weryfikowało, czy i na ile te definicje oddają sposób myślenia nauczycieli i nauczycielek.

Stworzone typy definicji to:

1. Definicja „obowiązująca”

uwzględniająca **aspekt współzależności** i wpływania na siebie jednostek i krajów.

Edukacja globalna to uczenie o tym, w jaki sposób różne kraje i ich mieszkańcy wpływają na siebie nawzajem.

2. Definicja wielokulturowości lub międzykulturowości

odnosząca się do **uczenia o innych krajach i kulturach**, ale tylko przez przekazywanie informacji, bez aspektu współzależności i osobistego wpływu.

Edukacja globalna to uczenie o różnych krajach i kulturach.

3. Definicja środowiskowa

zwracająca uwagę na globalne aspekty zjawisk w środowisku przyrodniczym.

Edukacja globalna to uczenie o globalnych zjawiskach przyrodniczych i klimatycznych.

4. Definicja charytatywna

odnosząca się do aspektu działania – pomocy osobom i krajom potrzebującym, bez analizowania przyczyn takich sytuacji i skutków takich działań.

Edukacja globalna to uczenie o tym, jak pomagać krajom i osobom w sytuacji kryzysowej.

5. Definicja interdyscyplinarności lub uniwersalności

odnosząca się do aspektu łączenia wiedzy z różnych obszarów, wiedzy dotyczącej całego świata lub wskazująca na globalny aspekt edukacji: uczenia tych samych rzeczy na całym świecie.

Edukacja globalna to uczenie interdyscyplinarne, pokazujące relacje pomiędzy przedmiotami/dziedzinami wiedzy.

Na potrzeby analizy przyjęliśmy, że pierwszy sposób rozumienia EG jest najbliższy przyjętej przez nas definicji, wskazuje że dana osoba zna termin i rozumie, czym zajmuje się edukacja globalna. Definicje nr 2, 3, 4 są dalsze od przyjętej definicji, ale zawierają elementy zbieżne z edukacją globalną – czy to na poziomie zagadnień tematycznych, czy postaw i wartości. Natomiast najdalszy od przyjętej definicji, niezawierający aspektu współzależności ani nieodnoszący się do postaw i wartości oraz zagadnień tematycznych, jest piąty sposób rozumienia EG – jako edukacji uniwersalnej, takiej samej na całym świecie lub interdyscyplinarnej, łączącej wiedzę z różnych dziedzin.

Badania wykazały, że termin „edukacja globalna” wciąż nie jest powszechnie znany i rozpoznawany przez nauczycieli i nauczycielki, szczególnie w rozumieniu spójnym z przyjętą definicją, wskazującą na aspekt współzależności. W badaniu ankietowym najbliższe definicji rozumienie edukacji globalnej, jako „uczenie o tym, w jaki sposób różne kraje i ich mieszkańcy wpływają na siebie

13. E. Pająk-Ważna, I. Ocetkiewicz; *op. cit.*

K. Czaplicka, B. Lisocka-Jaegermann; *Edukacja globalna w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Polsce*; Ośrodek Rozwoju Edukacji; Warszawa 2014.

M. Stec, E. Świdrowska; *Perspektywa globalna w nauczaniu przedmiotów ścisłych. Raport z badań*; Centrum Edukacji Obywatelskiej; Warszawa 2013.

nawzajem”, zaznaczyło 36,1% nauczycieli i nauczycielek. To niewiele mniej niż liczba wskazań definicji interdyscyplinarnej, czyli sposobu rozumienia najdalejszego od przyjętej definicji edukacji globalnej, którą wybrało 36,4% osób.

Rozumienie edukacji globalnej jako uczenia interdyscyplinarnego lub uczenia o kwestiach uniwersalnych¹⁴ pojawia się częściej wśród osób niemających doświadczeń z edukacją globalną (40%) niż wśród nauczycieli i nauczycielek, którzy uczestniczyli już w projektach z zakresu edukacji globalnej (nieco ponad 18%). Tendencja ta obserwowana jest również w badaniach jakościowych. Takie rozumienie najpewniej jest związane z innym znaczeniem słowa „globalny”, tzn. rozumieniem go jako „całościowy, powszechny, obejmujący cały świat”.

Z drugiej strony wśród osób deklarujących udział w projektach z zakresu edukacji globalnej ponad 51% wybiera odpowiedź odnoszącą się do aspektu współzależności. Oznacza to, że udział nauczycieli i nauczycielek w działaniach z zakresu edukacji globalnej wpływa w pewnym stopniu na rozumienie, czym jest edukacja globalna, ale równocześnie internalizacja aspektów współzależności nie jest powszechna.

Edukacja globalna bywa również utożsamiana przez nauczycieli i nauczycielki z edukacją wielokulturową, o czym świadczy wskazywanie na definicję: „edukacja globalna to uczenie o innych krajach i kulturach”. W ankiecie niecałe 12% respondentów i respondentek wskazuje tę definicję, ale podejście to było również obecne w wywiadach pogłębionych. Przykłady przywoływane przez nauczycieli i nauczycielki świadczą o tym, że nierzadko nawiązywanie do sytuacji w innych krajach ma charakter czysto informacyjny, bez analizowania aspektu współzależności, wzajemnego wpływu czy skutków i przyczyn zjawisk występujących na świecie.

Niewielka grupa nauczycieli i nauczycielek wskazuje w badaniach ankietowych definicję środowiskową, tj. „edukacja globalna to uczenie o globalnych zjawiskach przyrodniczych i klimatycznych” (7% badanych) czy charytatywną: „edukacja globalna to uczenie o tym, jak pomagać ludziom/krajom w potrzebie, w sytuacji kryzysowej” (4,5% badanych). Warto podkreślić, że te trzy typy definicji (wielokulturowa, środowiskowa i charytatywna), wskazane przez blisko ¼ respondentów, są bliskie przyjętemu rozumieniu edukacji globalnej – czy to na poziomie zagadnień, czy postaw i wartości.



Informacje na temat rozumienia definicji edukacji globalnej przez nauczycieli i nauczycielki z perspektywy badań jakościowych znajdują się w pełnej wersji raportu na str. 16-18.

W badaniach ankietowych zaledwie 3% respondentów i respondentek twierdzi, że termin „edukacja globalna” z niczym im się nie kojarzy. Może to oznaczać, że termin „edukacja globalna” w pewnym stopniu zaistniał już w dyskursie nauczycielskim – i nawet jeśli nauczyciele nie znają definicji, to mają pewne skojarzenia z tym terminem. Tak niski odsetek osób niemających skojarzeń może też być efektem tego, że nauczycielom i nauczycielkom trudno przyznać się do niewiedzy. Badania jakościowe potwierdzają tę tendencję. W trakcie wywiadów zdarzało się, że nauczyciele i nauczycielki – pomimo braku jakiegokolwiek wiedzy o edukacji globalnej – nie potrafili przyznać, że nie wiedzą, co ten termin oznacza. Podobny efekt mógł zadziałać również w odpowiedziach ankietowych.

Analiza sposobu rozumienia terminu „edukacja globalna” przez nauczycieli i nauczycielki pięciu przedmiotów pokazuje pewne różnice między nimi (patrz: tabela nr 1).

14. Tematy uniwersalne to tematy lub zagadnienia, które nauczane są we wszystkich szkołach czy systemach edukacyjnych niezależnie od kraju, np. stworzenie świata na lekcjach religii czy liczby wymierne na lekcjach matematyki.

tabela 1 Rozkład pytania o skojarzenia nt. edukacji globalnej według wybranych przedmiotów (N=776)

Zbieżnie z przyjętą definicją edukację globalną najczęściej rozumieją nauczyciele i nauczycielki etyki (niemal 45%) oraz polskiego (niemal 42%). Najrzadziej z kolei takie rozumienie wskazują nauczyciele i nauczycielki matematyki (niecałe 30%). Matematycy i matematyczki najczęściej wybierają definicję interdyscyplinarności czy uniwersalności – taką odpowiedź zaznacza niemal co drugi nauczyciel i nauczycielka tego przedmiotu. Z kolei co czwarty geograf i geografka edukacją globalną określa uczenie o globalnych zjawiskach klimatycznych i przyrodniczych, czyli obszar mieszczący się w zakresie zainteresowań ich przedmiotu.

Osoby doświadczone w edukacji globalnej podczas wywiadów pogłębionych zwracają również uwagę, że sam termin „edukacja globalna” jest wciąż niezrozumiały i odstrasający dla wielu nauczycieli i nauczycielek.

Osoby badane zazwyczaj nie proponują konkretnej alternatywy, ale sugerują, żeby w przypadku materiałów czy publikacji skierowanych do osób niezaangażowanych w pierwszej kolejności uwydatnić dany przedmiot, odniesienie do nowych, ciekawych metod nauczania lub też wskazywać istotne wartości.

Nauczyciele i nauczycielki	Edukacja globalna to uczenie:				
	o różnych krajach i kulturach	interdyscyplinarne, pokazujące relacje pomiędzy przedmiotami/dziedzinami wiedzy	o globalnych zjawiskach przyrodniczych i klimatycznych	o tym, w jaki sposób kraje i ich mieszkańcy wpływają na siebie nawzajem	o tym, jak pomagać osobom i krajom w potrzebie
język polski 285 osób	16,1%	33,0%	2,8%	41,8%	3,5%
matematyka 243 osoby	7,4%	49,4%	5,3%	29,6%	4,5%
geografia 95 osób	5,3%	30,5%	24,2%	31,6%	3,2%
religia 124 osoby	16,1%	29,8%	1,6%	34,7%	7,3%
etyka 29 osób	17,2%	20,7%	10,3%	44,8%	3,4%

wykras 3 Wartości edukacji globalnej (N=947)

W wyniku edukacji w polskiej szkole uczniowie i uczennice powinni



Więcej informacji na temat kontrowersji dotyczących stosowania terminu „edukacja globalna” znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 19-20.

Informacja na temat rozumienia edukacji globalnej przez nauczycieli i nauczycielki w kontekście przykładów tematów poruszanych na lekcji znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 21-24.

3.1.3. Nauczyciele i nauczycielki wobec postaw i stojących za nimi wartości bliskich edukacji globalnej

Poza diagnozą rozumienia przez nauczycieli i nauczycielki definicji edukacji globalnej badania miały określić, czy nauczyciele i nauczycielki widzą miejsce dla edukacji globalnej w polskiej szkole. Starano się to zbadać sprawdzając, czy i na ile postawy i wartości promowane przez edukację globalną (określone w przyjętej definicji) są spójne z przekonaniami nauczycieli i nauczycielek dotyczącymi roli szkoły, a więc czy te postawy i wartości istnieją w procesie edukacji szkolnej. W tym celu przeformułowano wartości i postawy definicyjne na pytania ankietowe, których rozkład widoczny jest na wykresie nr 3.

Wartości i postawy będące elementami definicji edukacji globalnej znajdują poparcie wśród niemal wszystkich badanych nauczycieli i nauczycielek. Od 89% do 99% respondentów i respondentek uważa, że bardzo ważne i ważne jest, by przekazywanie tych wartości i postaw towarzyszyło edukacji w polskiej szkole.

Z punktu widzenia warunków do wprowadzania edukacji globalnej do polskich szkół istotny jest fakt, że dwie postawy związane z kluczowymi dla edukacji globalnej kwestiami są najrzadziej wskazywane przez nauczycieli i nauczycielki jako „bardzo ważne”. To, żeby *uczniowie i uczennice rozumieli i potrafili analizować procesy i współzależności globalne* uznaje za bardzo ważne 44% osób; a to, żeby *uczniowie i uczennice mieli poczucie osobistego wpływu na sytuację w innych regionach świata* – jedynie 37% respondentów i respondentek. Należy przy tym pamiętać, że kolejnych 50% nauczycieli i nauczycielek uważa te postawy za ważne, co daje w sumie odsetek odpowiednio 92% i 89% respondentów i respondentek ceniących te postawy.

Rekomendacje

- ~ Nauczyciele i nauczycielki **potrzebują wsparcia dotyczącego tego, jak rozmawiać na tematy trudne**, jak **pokazywać współzależności** oraz jak przekazywać uczniom i uczennicom perspektywę alternatywną wobec tej wynoszonej z domu.
- ~ Należy przekazywać wiedzę na temat poszczególnych zagadnień edukacji globalnej, szczególnie w obszarze zrównoważonego rozwoju, handlu międzynarodowego i godnej pracy. Nie należy zakładać, że są to tematy znane *per se*. **Nauczyciele i nauczycielki muszą mieć wiedzę merytoryczną**, by móc promować pewne postawy wśród uczniów i uczennic.
- ~ Niezbędna jest **ciągła edukacja nauczycieli i nauczycielek** i zwracanie uwagi przede wszystkim **na wątek współzależności i osobistego wpływu**. Nauczyciele i nauczycielki potrzebują przykładów wdrażania w życie kwestii osobistego wpływu. Ważne, by pokazywać im różnice między edukacją o innych krajach i kulturach a edukacją globalną – prezentując bardzo konkretne przykłady współzależności.
- ~ **Terminy „edukacja globalna” czy „globalne Południe”** mogą odstraszać i zniechęcać – **nie powinny być eksponowane** np. w tytułach publikacji czy konferencji. Należy znajdować inne określenia, które będą jasne, zrozumiałe i nie będą budzić wątpliwości. Tylko wtedy możliwe będzie dotarcie z ideą edukacji globalnej do szerszej społeczności nauczycieli i nauczycielek.
- ~ Równocześnie **warto rozwijać wśród nauczycieli i nauczycielek grupę ambasadorów i ambasaderek edukacji globalnej**, którzy swoim przykładem i doświadczeniem będą upowszechniać edukację globalną w szkołach, „pokazywać, że można”.

3.2. Jak edukacja globalna jest włączana do nauczania przedmiotowego?

3.2.1. Doświadczenie nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji globalnej

Choć temat perspektywy globalnej w edukacji obecny jest od wielu lat w polskim dyskursie publicznym, a także realizowanych jest wiele przedsięwzięć edukacyjno-informacyjnych z tego zakresu¹⁵, to jednak perspektywa globalna wciąż nie jest szeroko obecna w polskich szkołach. Zakres doświadczenia oraz świadomość nauczycieli i nauczycielek na temat tego, czym jest edukacja globalna, bardzo różnią się w zależności od indywidualnych predyspozycji i okoliczności zetknięcia się z określonymi projektami czy działaniami.

Celowy dobór respondentów i respondentek oraz publiczny dostęp do ankiety internetowej spowodowały, że otrzymana próba nauczycieli i nauczycielek była dość zróżnicowana pod kątem posiadanego doświadczenia w zakresie edukacji globalnej. Zebrane dane pokazują, że najmniej doświadczoną w temacie edukacji globalnej grupą nauczycieli są katecheci i katechetki, a następnie matematycy i matematyczki. Etycy i etyczki uczestniczący w badaniu to osoby doświadczone, a poloniści i polonistki to osoby zaciekawione tematem i niemające większego doświadczenia lub mające sporadyczny kontakt z edukacją globalną.

W badaniach jakościowych – zanim poruszono kwestie edukacji globalnej – pytano o mówienie nt. innych krajów oraz uwzględnianie szerszej perspektywy w trakcie nauczania przedmiotu. O ile nauczyciele i nauczycielki mający wcześniejsze doświadczenia udziału w projektach z zakresu edukacji globalnej od razu prezentowali szereg przykładów, o tyle nauczyciele i nauczycielki nieuczestniczący wcześniej w takich działaniach bywali zdezorientowani pytaniem. Wskazywano jednak często, że obecny sposób nauczania nie jest możliwy bez odwoływania się do procesów bardziej globalnych. Czynniki mającymi na to wpływ są: dostępność i powszechność informacji, ale też łatwość, z jaką uczniowie i uczennice mogą obecnie podróżować do innych krajów i poznawać inne kultury, a także obecność pewnych tematów w debacie publicznej. Wszystko to powoduje, że chcąc oddziaływać na uczniów i uczennice i szukając metod efektywnego nauczania, nauczyciele i nauczycielki stosunkowo często nawiązują do innych krajów i kultur.

Więcej informacji na temat korelacji pomiędzy doświadczeniami nauczycieli i nauczycielek a podejściem do edukacji globalnej znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 27-31.



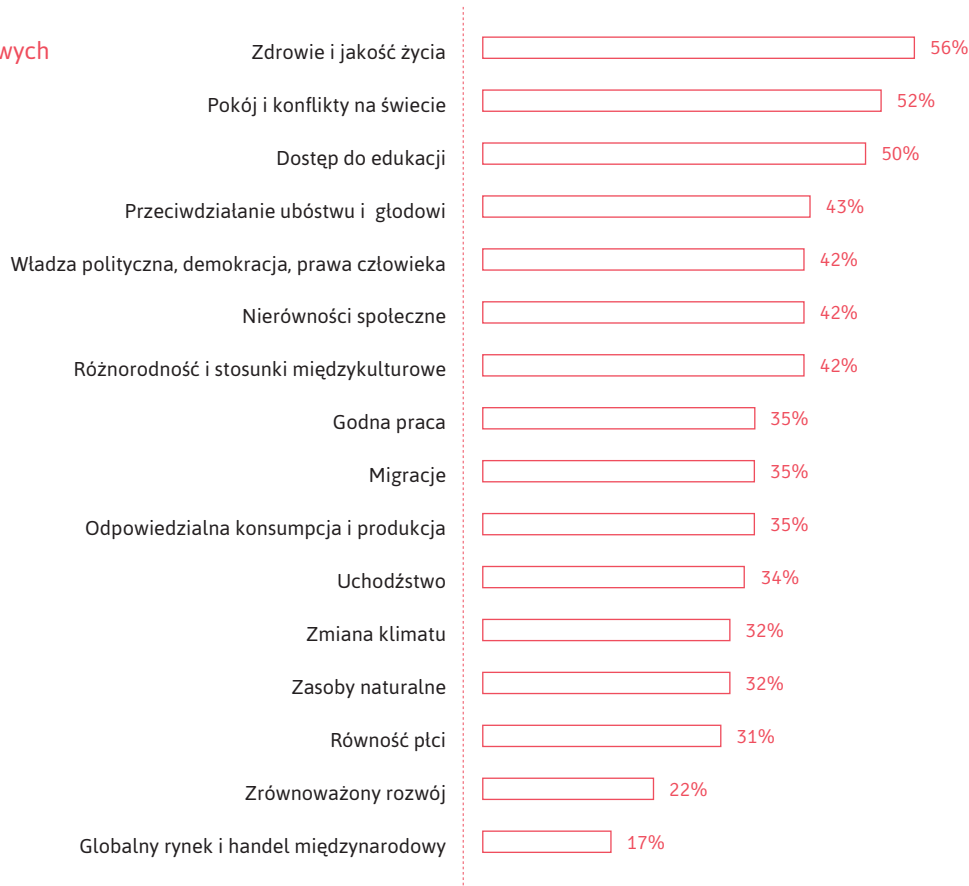
3.2.2. Zagadnienia edukacji globalnej a nauczanie przedmiotowe – stan faktyczny i perspektywy rozwoju

Przedstawienie nauczycielom i nauczycielkom obszarów uznanych za zagadnienia edukacji globalnej powoduje, że niemal wszyscy ankietowani i ankietowane wskazują, że tematy te uwzględniają na swoich lekcjach przedmiotowych (90% wszystkich badanych nauczycieli i nauczycielek). Wykres nr 4 pokazuje, jakie obszary tematyczne edukacji globalnej nauczyciele i nauczycielki najczęściej wskazywali jako te, które obecne są na ich przedmiotach. Około połowa respondentów i respondentek wskazuje zdrowie i jakość życia, pokój i konflikty

15. Jak np. Tydzień Edukacji Globalnej czy coroczna realizacja projektów organizacji pozarządowych z zakresu edukacji globalnej.

wykras 4 Jakie zagadnienia edukacji globalnej nauczyciele i nauczycielki wprowadzają na lekcjach przedmiotowych (N=947)

Czy któryś z poniższych tematów porusza Pani/Pan na lekcjach swojego przedmiotu?



na świecie oraz dostęp do edukacji. Są to tematy obszerne i pozornie niewymagające większej wiedzy czy orientacji w realiach krajów globalnego Południa. Zazwyczaj też nie budzą wątpliwości ani kontrowersji, bo dotyczą podstawowych wolności i praw ludzkich. Warto zauważyć, że najmniejszy odsetek odpowiedzi uzyskały tematy związane z handlem i produkcją (globalny rynek, zrównoważony rozwój), czyli tematy wymagające konkretnej wiedzy oraz temat mogący uchodzić za kontrowersyjny, czyli równość płci.

3.2.2.1. Język polski

Poloniści i polonistki są grupą nauczycieli i nauczycielek świadomą wagi i sensu edukacji globalnej – po etykach i etyczkach są grupą najbardziej świadomą, najczęściej podającą trafną definicję EG (choć nadal jest to poziom 42%). W badaniach ankietowych wśród najczęściej wskazywanych przez nich zagadnień edukacji globalnej znajdziemy:

- ~ dostęp do edukacji – 71% polonistów i polonistek
- ~ pokój i konflikty na świecie - 71% polonistów i polonistek
- ~ zdrowie i jakość życia - 66% polonistów i polonistek.

Tematy te są również najczęściej wskazywane w całej badanej populacji (w populacji odsetek ten oscyluje wokół 50% wszystkich odpowiedzi – wykres nr 4), co oznacza, że poloniści i polonistki częściej niż inni nauczyciele i nauczycielki widzą miejsce dla tych tematów na swoim przedmiocie.

Z drugiej strony tematy, które poloniści i polonistki wskazują najrzadziej to te, które w klasycznym podziale nauk można określać jako bliższe naukom przyrodniczym:

- ~ globalny rynek i handel międzynarodowy – 4%
- ~ zasoby naturalne – 10%
- ~ zmiana klimatu – 15%
- ~ zrównoważony rozwój – 16%.

Wywiady indywidualne i grupowe pokazują, że poloniści i polonistki są grupą otwartą na tematy wchodzące w zakres edukacji globalnej, a przekonanie ich do wagi zagadnień edukacji globalnej nie stanowi kłopotu. Równocześnie jednak poloniści i polonistki nie mają dużej świadomości i wiedzy, w jaki sposób pokazywać te zagadnienia uwzględniając perspektywę zależności globalnych.

Podczas badań – zarówno jakościowych, jak i ilościowych – pytani o sposób, w jaki wprowadzają wątki edukacji globalnej, poloniści i polonistki w przeważającej większości wskazują, że ich poruszanie wynika z lub towarzyszy bezpośrednio omawianiu lektur i innych tekstów kultury.

Więcej informacji nt. przykładów zastosowania zagadnień edukacji globalnej, które były przywoływane przez nauczycieli i nauczycielki języka polskiego podczas wywiadów, znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 37-39.

Rekomendacje

- ~ **Praca z polonistami i polonistkami może toczyć się dwukierunkowo:** można zachęcać ich do edukacji globalnej **poprzez rozwijanie wątków z obszarów, które są im bliższe**, a których włączanie na języku polskim jest bardziej adekwatne do nauczanego przedmiotu (tolerancja, wielokulturowość, konflikty na świecie itp.) albo **promować tematy z obszaru handlu i ekologii w taki sposób, by eksponować w nich elementy humanistyczne.**
- ~ Metodą sprzyjającą większemu włączaniu elementów edukacji globalnej w nauczanie języka polskiego, a także przekonywaniu polonistów i polonistek do tego podejścia, jest **opieranie się na konkretnych lekturach** i wskazywanie, jakie wątki globalne można poruszać przy ich omawianiu.

3.2.2.2. Geografia

Wśród geografów i geografek uczestniczących w badaniach (95 osób) 77% odpowiadało twierdząco na ogólne pytanie o to, czy włącza elementy edukacji globalnej na swoich lekcjach. Geografowie i geografki – obok historyków i historyczek, nauczycieli i nauczycielek WOS-u, przyrody, biologii oraz etyki – są nauczycielami i nauczycielkami najczęściej włączającymi elementy edukacji globalnej do swoich przedmiotów.

Kiedy geografom i geografkom prezentuje się 16 zagadnień tematycznych edukacji globalnej, wszyscy wskazują przynajmniej jeden taki temat. Wśród najczęściej pojawiających się tematów są:

- ~ migracje
- ~ zmiana klimatu
- ~ zasoby naturalne.

Więcej informacji nt. przykładów zastosowania zagadnień edukacji globalnej, które były przywoływane przez nauczycieli i nauczycielki geografii podczas wywiadów, znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 41-43.

Natomiast najrzadziej geografowie i geografki wymieniają tematy:

- ~ godna praca – 39% geografów i geografek
- ~ równość płci – 30% geografów i geografek.

W przypadku geografii nauczyciele i nauczycielki nie mają wątpliwości, że wiele z zagadnień edukacji globalnej jest wprost tematami nauczania geografii. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele i nauczycielki łatwo wskazują kwestie współzależności czy podają konkretne tematy, chociaż ich myślenie na pewno jest najbliższe przyjętej w badaniach koncepcji edukacji globalnej.

Rekomendacje

- ~ W przypadku geografów i geografek **niezbędne jest dostarczenie wiedzy i przykładów, które pokazywałyby system zależności** – by np. nauczanie o poszczególnych kontynentach, np. o Afryce, towarzyszył komentarz o systemie współzależności i aby nie była to tylko lekcja o kontynencie z określonymi problemami społecznymi i krainami geograficznymi.
- ~ **Dobłą bazą do upowszechniania podejścia edukacji globalnej na geografii** jest wykorzystywanie dobrych praktyk stosowanych przez nauczycieli i nauczycielki, tj. **zapraszanie gości zewnętrznych** (podróżników i podróżniczek oraz misjonarzy i misjonek) **lub odwoływanie się do własnych podróży do innych krajów i spotkań z innymi kulturami** lub do analogicznych doświadczeń uczniów i uczennic.

3.2.2.3. Matematyka

Matematycy i matematyczki, pytani ogólnie o włączanie edukacji globalnej w nauczanie, znacznie częściej niż inni nauczyciele i nauczycielki wskazują odpowiedź negatywną (ok. 60% matematyków i matematyczek). Z drugiej strony badania jakościowe pokazują, że matematycy i matematyczki doświadczeni w temacie edukacji globalnej (lub mający otwarte podejście do edukacji) są w stanie znaleźć wiele okazji do wplatania wątków edukacji globalnej w swój przedmiot. Co ważne, wszyscy zgodnie twierdzą, że jest to możliwe tylko przez wplatanie wątków do treści zadań i krótkie skomentowanie poruszonej problematyki.

Matematycy i matematyczki deklarujący w badaniach ankietowych, że poruszają zagadnienia edukacji globalnej, najczęściej wskazują następujące obszary:

- ~ zasoby naturalne
- ~ globalny rynek i handel międzynarodowy
- ~ odpowiedzialna konsumpcja i produkcja
- ~ zmiana klimatu.

Najrzadziej matematycy i matematyczki deklarują poruszanie tematów:

- ~ uchodźstwa
- ~ różnorodności i stosunków międzykulturowych
- ~ przeciwdziałania ubóstwu i głodowi.

Widać, że jest to dokładne przeciwieństwo postaw polonistów i polonistek, którzy najczęściej podawali te tematy, które matematycy i matematyczki włączają najrzadziej. Potwierdza to wniosek, że pewne obszary edukacji globalnej z racji swojego charakteru są bliższe jednym przedmiotom, podczas gdy inne są bliższe drugim.

Więcej informacji nt. przykładów zastosowania zagadnień edukacji globalnej, które były przywoływane przez nauczycieli i nauczycielki matematyki podczas wywiadów, znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 47-50.



Rekomendacje

- ~ Idea włączenia wątków edukacji globalnej na matematyce poprzez kontekst i treść zadań sugeruje, że w przypadku tego przedmiotu **optimalne byłoby przygotowanie zadań wraz z propozycjami na krótkie ich omówienie i dyskusję, niezajmujące jednak całej lekcji.**
- ~ Jednym ze sposobów na przekonanie matematyków i matematyczek do włączania EG w lekcje byłoby **przygotowanie materiałów na lekcje wychowawcze, które pozwoliłyby na „oswojenie się” nauczyciela i nauczycielki z tematem EG.** Takie podejście mogłoby pokazać, jak łączyć wątki omawiane na godzinach wychowawczych z treściami stricte matematycznymi.

3.2.2.4. Religia

Praktycznie wszyscy katecheci i katechetki deklarują włączanie któregoś ze wskazanych obszarów tematycznych edukacji globalnej w swoje lekcje.

Zdecydowanie najczęściej wskazywanymi obszarami tematycznymi poruszonymi na lekcjach religii są:

- ~ przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi – 107 na 124 osoby wskazuje ten temat
- ~ mówienie o pokoju i konfliktach na świecie – 98 na 124 osoby.

Wśród nauczycieli i nauczycielek religii częste jest również włączanie tematu zdrowia i jakości życia oraz godnej pracy – wskazuje je 55% i 65% katechetów i katechetek.

Tematy poruszane przez katechetów i katechetki najrzadziej to:

- ~ globalny rynek i handel międzynarodowy – 2%
- ~ zmiana klimatu – 9%
- ~ zrównoważony rozwój – 10%
- ~ zasoby naturalne – 14%.

Katechetom i katechetkom łatwiej dostrzec związek swojego przedmiotu z obszarami tematycznymi, które dają się przełożyć na rozmowę o wartościach moralnych. Trudniej zaś dostrzec im zbieżność między nauczonym przedmiotem a problemami ekologicznymi czy problemami świata handlu i systemu współzależności krajów. Można podejrzewać, że wynika to z braku wiedzy, w jaki sposób przedstawiać zagadnienia z tych obszarów.

Rekomendacje

- ~ Nauczyciele i nauczycielki religii **wykazują sporą otwartość na rozmowy o wartościach bliskich edukacji globalnej, o wydarzeniach we współczesnym świecie i o innych krajach lub kulturach, o działaniach na rzecz zmiany na świecie.** Może to być płaszczyzną pozwalającą przekonać ich do głębszego i bardziej systematycznego zapoznawania się z tematem.
- ~ **Zarówno obszar działań charytatywnych** (czy szerzej – na rzecz innych), **jak i nawiązywanie do współczesnych wydarzeń,** mogą być obszarami zachęcającymi nauczycieli i nauczycielki religii do poruszania tematyki edukacji globalnej.

3.2.2.5. Etyka

W przypadku etyki praktycznie wszyscy nauczyciele i nauczycielki deklarują włączanie któregoś ze wskazanych obszarów tematycznych edukacji globalnej w swoje lekcje.

Nauczyciele i nauczycielki etyki najczęściej włączają obszary:

- ~ władza polityczna, demokracja i prawa człowieka – 26 na 29 osób
- ~ dostęp do edukacji – 25 na 29 etyków.

3/4 etyków i etyczek włącza tematy: równości płci, nierówności społecznych, różnorodności i stosunków międzykulturowych.

Tematy poruszane najrzadziej przez etyków i etyczki to te, które najtrudniej naturalnie powiązać z tematyką/charakterem nauczanego przedmiotu:

- ~ globalny rynek i handel międzynarodowy – 31% etyków i etyczek wskazuje ten obszar
- ~ zrównoważony rozwój – 34%
- ~ zmiana klimatu – 41%.

Można podejrzewać, że wynika to z braku wiedzy, w jaki sposób przedstawiać zagadnienia z tych obszarów. Warto zauważyć, że powyższe tematy są również tematami najrzadziej poruszonymi przez katechetów i katechetki na lekcjach religii.

Odpowiedzi udzielane w trakcie wywiadów jakościowych pokazują, że wśród nauczycieli i nauczycielek etyki istnieje wysoka świadomość tego, czym jest edukacja globalna, a także tego, że widzą oni zbieżność obszarów edukacji globalnej z nauczaniem przez siebie przedmiotem – potrafią wskazać konkretne materiały i różnorodne metody, z których korzystają. Są to nierzadko obszary kontrowersyjne czy trudne, takie jak równość płci, władza polityczna czy nierówności społeczne.

Więcej informacji nt. przykładów zastosowania zagadnień edukacji globalnej, które były przywoływane przez nauczycieli i nauczycielki etyki podczas wywiadów, znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 59-60.

Rekomendacje

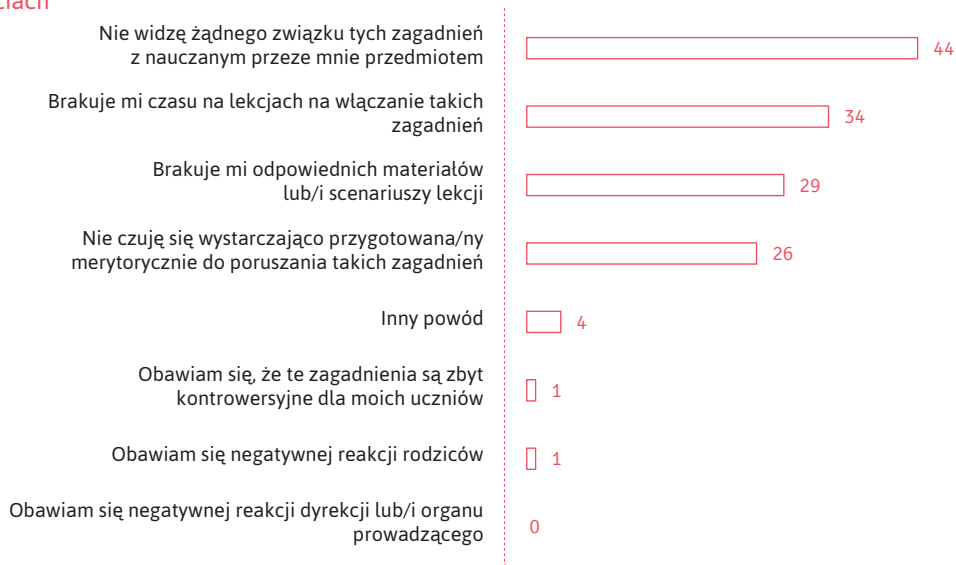
- ~ Etycy i etyczki uczestniczący w badaniach jakościowych podkreślają, że **niezbędne jest promowanie podejścia edukacji globalnej, bowiem jest ono spójne z zakresem przedmiotu**. Na etyce często porusza się tematy kontrowersyjne czy trudne, takie jak równość płci, władza polityczna czy nierówności społeczne i to mogą być tematy, po które nauczyciele i nauczycielki tego przedmiotu będą sięgać w pierwszej kolejności.

3.2.3. Czynniki powstrzymujące nauczycieli i nauczycielki przed włączaniem edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe

Jednym z celów badania było określenie, co powstrzymuje nauczycieli i nauczycielki przed włączaniem elementów edukacji globalnej do nauczania przedmiotowego. Dlatego też w badaniu ankietowym nauczyciele i nauczycielki, którzy wskazywali, że nie włączają elementów edukacji globalnej (94 osoby, czyli około 10% badanych), pytani byli o przyczyny takiego stanu rzeczy. Wykres nr 5 prezentuje rozkład powodów, dla których nauczyciele i nauczycielki nie uwzględniają perspektywy edukacji globalnej.

wykres 5 Dlaczego nie wprowadza Pani/Pan na swoich zajęciach powyższych tematów? (N=94)

Dlaczego nie wprowadza Pani/Pan na swoich zajęciach powyższych tematów?



Co ciekawe, matematycy i matematyczki stanowią 80% respondentów i respondentek tego pytania i to oni przede wszystkim nie widzą spójności obszarów edukacji globalnej z nauczaniem przedmiotem (87% osób wskazujących ten powód stanowią matematycy i matematyczki). To również matematycy i matematyczki wskazują brak czasu na włączanie takich zagadnień (91% tych wskazań to odpowiedzi matematyków i matematyczek).

3.2.4. Tematy sprawiające trudności

Respondenci i respondentki badania ankietowego mają podzielone opinie na temat tego, czy wprowadzanie zagadnień z edukacji globalnej może powodować jakieś trudności. Niemal 60% nauczycieli i nauczycielek twierdzi, że nie widzi takich trudności, ale aż 42% widzi takie zagrożenie.

Obszary, które zdaniem badanych nauczycieli i nauczycielek mogą budzić najwięcej trudności prezentuje wykres nr 6.

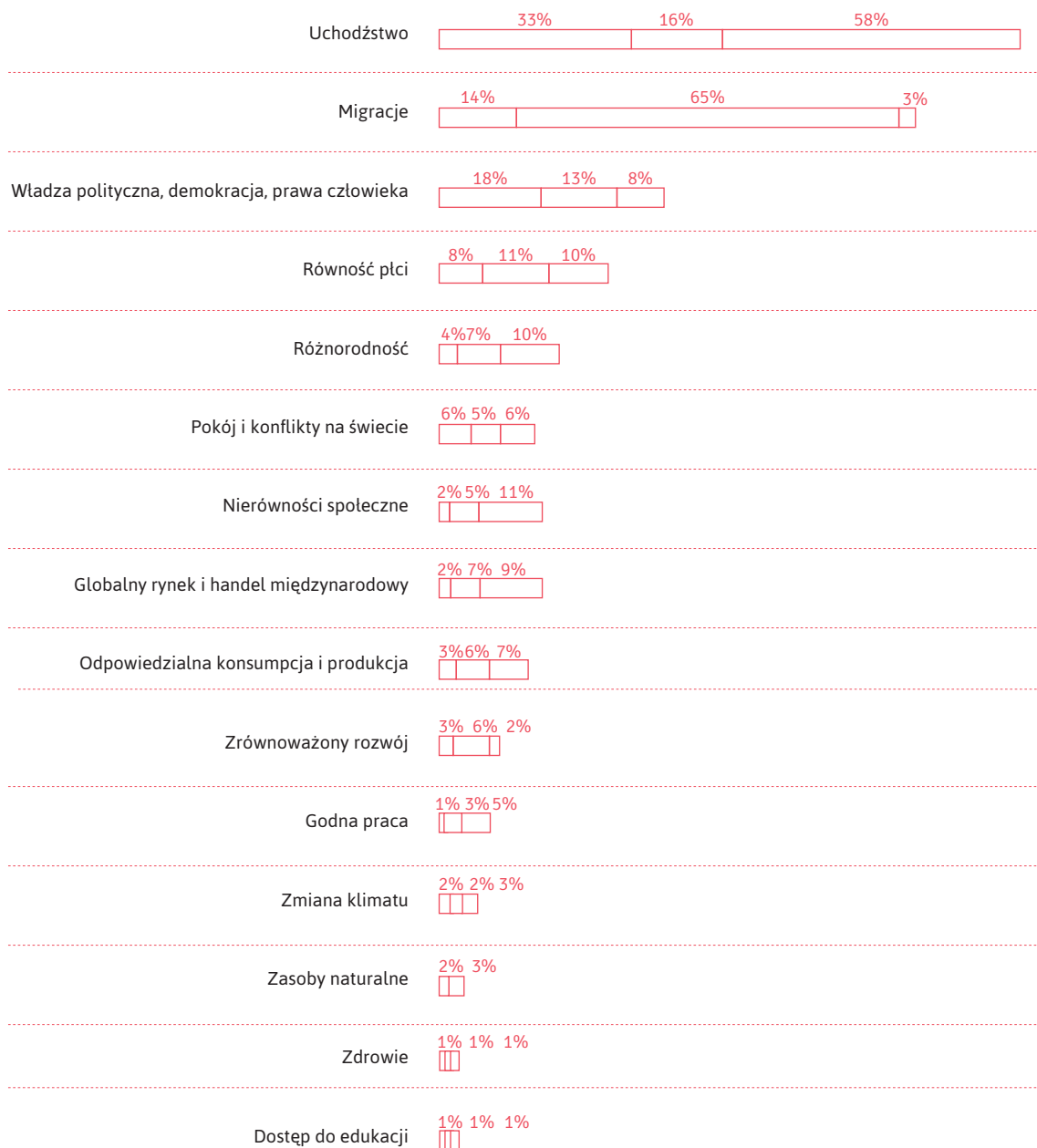
- W poruszaniu kwestii migracji, uchodźstwa i tematu władzy politycznej, demokracji oraz praw człowieka nauczyciele i nauczycielki wskazują kilka trudności:
- ~ brak czasu do wprowadzania takich tematów na lekcji
 - ~ niemożność połączenia tych tematów z podstawą programową przedmiotu
 - ~ brak materiałów
 - ~ brak kompetencji.

Jak pokazuje wykres nr 7, nauczany przedmiot nie różnicuje znacząco postrzeżenia przez nauczycieli i nauczycielki trudności we wdrażaniu tematów edukacji globalnej. Matematycy i matematyczki oraz katecheci i katechetki częściej niż pozostali wskazują na trudność w połączeniu tematów edukacji globalnej z podstawą programową przedmiotu, jak również na swój brak merytorycznego przygotowania. Etycy i etyczki częściej widzą trudności związane z negatywną reakcją rodziców lub kontrowersyjnością tematu dla uczniów.

wykres 6 Które tematy
sprawiają lub
mogą sprawiać
największe
trudności?
(N=308)

Które tematy sprawiają lub mogą sprawiać największe trudności?

LEGENDA: TEMAT NATRUDNIEJSZY TEMAT ŚREDNIO TRUDNY TEMAT TRUDNY



wykres 7 Rozkład trudności we wdrażaniu edukacji globalnej przez nauczycieli i nauczycielki różnych przedmiotów

Jakie trudności widzi Pan/Pani w poruszaniu tematów edukacji globalnej?



Rekomendacje

~ Edukacja globalna nie jest w realiach polskiego systemu edukacji tematem prostym ani oczywistym. Z wdrażaniem edukacji globalnej w szkolną codzienność wiąże się wiele wyzwań – zarówno organizacyjnych, jak i mentalnych. Dlatego też w rozwijaniu podejścia i perspektywy edukacji globalnej trzeba najpierw **bardzo precyzyjnie określić strategię działania, tzn. ustalić, kogo i w jaki sposób chce się zachęcić do tematu edukacji globalnej**. Z badań wynika, że stworzenie nawet najlepszych materiałów nie przekona osoby niemającej świadomości, czym jest edukacja globalna.

Osoby realizujące projekty z zakresu edukacji globalnej powinny zadać sobie pytanie, w jaki sposób chcą działać. Jedną z podstawowych kwestii jest wybór strategii dotyczącej skali i rodzaju działania. Można tu mówić o dwóch podejściach:

1. Promowanie edukacji globalnej w poszczególnych przedmiotach – wtedy realne szanse, że trafi się do osób „nieprzekonanych” (tj. niemających świadomości, czym jest edukacja globalna), są nikłe. Grozi to obracaniem się wśród bardzo elitarniej grupy nauczycieli i nauczycielek, którzy zwykle i tak będą w stanie samodzielnie działać, znajdować materiały itp.

2. Promowanie edukacji globalnej przez działania ogólnoszkolne, wychowawcze – edukacja globalna na godzinach wychowawczych, w projektach uczniowskich itp., a dopiero po roku lub dwóch latach zachęcanie nauczycieli i nauczycielek do włączania edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe. Dlatego ważne jest, by działać mechanizmem, który polega na zachęceniu np. jednej lub dwóch osób z określonej szkoły, które następnie angażują inne ze swojej szkoły.

Niewątpliwie najważniejsza jest **długotrwała praca z tymi samymi odbiorcami**. Kilkuletnie wsparcie określonych nauczycieli i nauczycielek czy szkół w zakresie edukacji globalnej daje większe nadzieje na długotrwałe włączenie edukacji globalnej w codzienną praktykę szkolną, niż pojedynczy udział nauczycieli i nauczycielek od projektu do projektu. Takie długotrwałe działanie jest niezbędne, bowiem **promowanie edukacji globalnej w szkołach wymaga działań na postawach i wartościach samych zainteresowanych**. Żaden nauczyciel czy nauczycielka nieprzekonany do idei edukacji globalnej nie będzie jej włączał w swoje nauczanie przedmiotowe.

3.3. Jakie wsparcie proponować nauczycielom i nauczycielkom?

3.3.1. Zakres tematyczny

Pytani o zagadnienia tematyczne edukacji globalnej, które chcieliby rozwijać, tj. w większym stopniu uwzględniać na swoich lekcjach, nauczyciele i nauczycielki wskazują przede wszystkim:

- ~ przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi
- ~ zdrowie i jakość życia
- ~ nierówności społeczne.

Co ciekawe, najmniej wskazań wystąpiło wobec:

- ~ migracji
- ~ globalnego rynku i handlu międzynarodowego
- ~ zasobów naturalnych.

Uwzględniając wcześniejsze wyniki i obserwacje, można postawić tezę, że nauczyciele i nauczycielki chcą rozwijać się w tematach, w których czują się komfortowo i które nie wzbudzają wątpliwości. Natomiast tematy trudniejsze, wymagające większego wysiłku, sięgnięcia po nową wiedzę i nie zawsze wprost związane z nauczaniem przedmiotem, są przez nauczycieli i nauczycielki raczej spychane na margines.

Analiza odpowiedzi pod kątem interesujących nas przedmiotów pokazuje nieco ciekawszy obraz (patrz: tabela nr 2). Choć nauczyciele i nauczycielki nadal sięgają po tematy znane, to widać, że chcą rozwijać tematy, w których czują się mało kompetentni, jak np. odpowiedzialna konsumpcja.

Poloniści i polonistki	<ul style="list-style-type: none"> - różnorodność i stosunki międzykulturowe - nierówności społeczne - zdrowie i jakość życia - odpowiedzialna konsumpcja
Geografowie i geografki	<ul style="list-style-type: none"> - odpowiedzialna konsumpcja - nierówności
Katecheci i katechetki	<ul style="list-style-type: none"> - pokój i konflikty na świecie - przeciwdziałanie ubóstwu
Etycy i etyczki	<ul style="list-style-type: none"> - różnorodność i stosunki międzykulturowe - odpowiedzialna konsumpcja

By doprecyzować istniejące potrzeby, zapytaliśmy nauczycieli i nauczycielki również o to, jaką wiedzę i umiejętności chcieliby rozwijać. Respondenci i respondentki wskazywali przede wszystkim:

- ~ potrzebę poznania nowych metod pracy w tematach edukacji globalnej – 75%
- ~ praktyczne rady i wskazówki, jak łączyć tematy edukacji globalnej z podstawą programową – 52%
- ~ potrzebę zwiększenia swojej wiedzy merytorycznej z zakresu edukacji globalnej
- ~ wskazówki, jak radzić sobie z trudnymi tematami.

Rekomendacje

- ~ Stosunkowo duża liczba nauczycieli i nauczycielek gotowych do pogłębiania swoich kompetencji w zakresie edukacji globalnej daje nadzieję na powodzenie działań organizacji zajmujących się tym obszarem. Kierowane wsparcie musi jednak szczególnie **bazować na deklarowanych przez nauczycieli i nauczycielki potrzebach i uwzględnić ich uwagi omówione w niniejszym raporcie.**

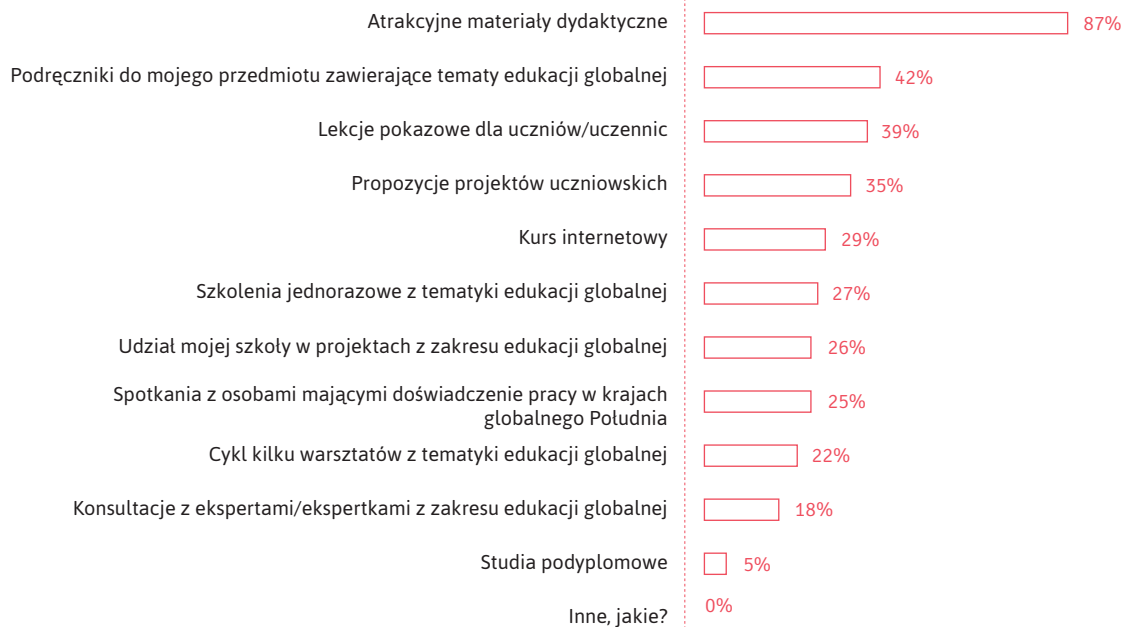
3.3.2. Forma oczekiwanego wsparcia

Dalsze doprecyzowanie potrzeb nauczycieli i nauczycielek pokazało (patrz: wykres nr 8), że oczekują oni przede wszystkim:

- ~ atrakcyjnych materiałów dydaktycznych – 87%
- ~ podręczników zawierających elementy edukacji globalnej – 42%
- ~ lekcji pokazowych dla uczniów i uczennic – 39%.

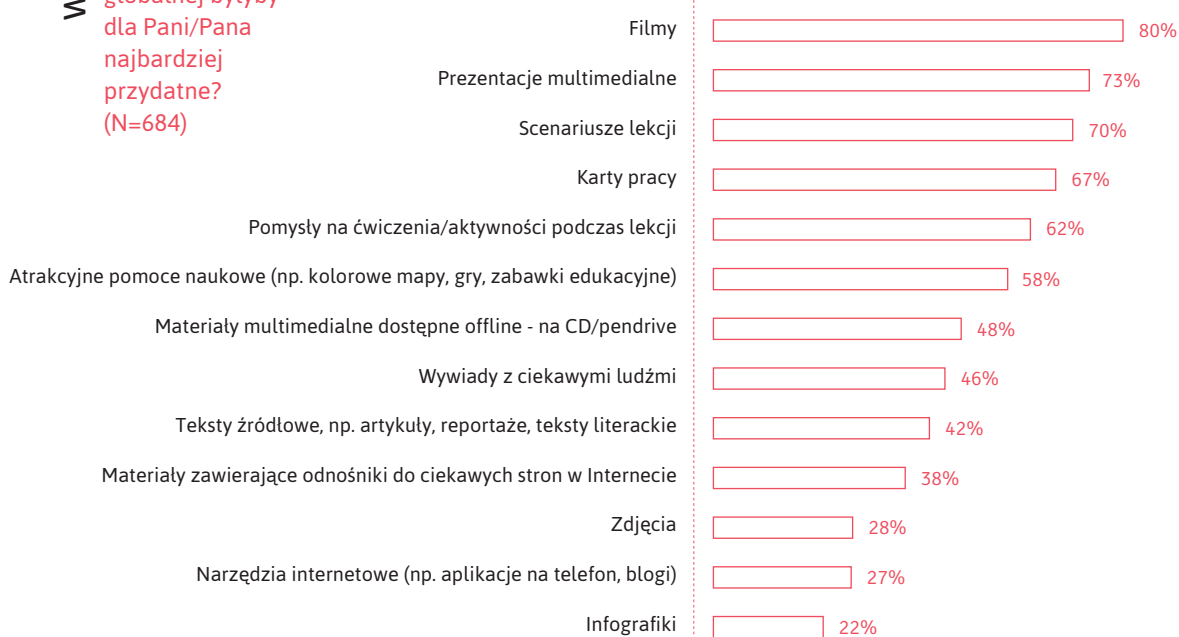
wykres 8 Jakiego rodzaju wsparcie ułatwiłoby Pani/Panu wprowadzanie poniższych tematów na lekcjach?
(N=681)

Jakiego rodzaju wsparcie ułatwiłoby Pani/Panu wprowadzanie poniższych tematów na lekcjach?



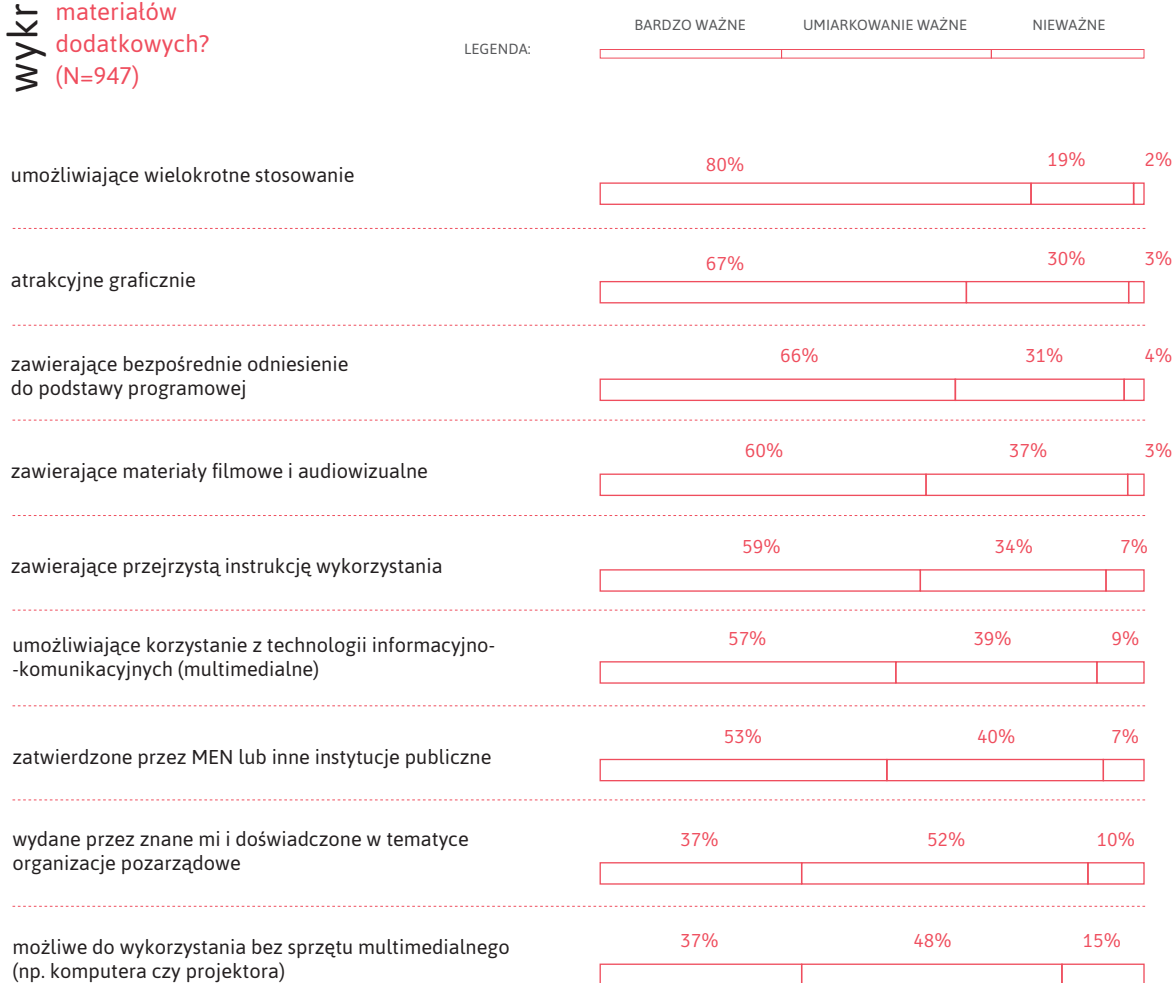
wykres 9 Jakiego rodzaju materiały z zakresu edukacji globalnej byłyby dla Pani/Pana najbardziej przydatne?
(N=684)

Jakiego rodzaju materiały z zakresu edukacji globalnej byłyby dla Pani/Pana najbardziej przydatne?



wykres 10 Jakie cechy są ważne przy wyborze materiałów dodatkowych? (N=947)

Jakie cechy są dla Pani/Pana ważne przy wyborze materiałów dodatkowych?



Dane te potwierdzają, że stosunkowo duży odsetek nauczycieli i nauczycielek czuje potrzebę rozwoju w zakresie edukacji globalnej. Pośrednio potwierdza to obserwacje z badań, że wiele przypadków nieporuszania wątków edukacji globalnej wynika z poczucia niekompetencji, braku wiedzy czy dyskomfortu nauczycieli i nauczycielek w obszarze edukacji globalnej.

3.3.3. Rodzaj materiałów pomocniczych

Najczęściej nauczyciele i nauczycielki wskazują zapotrzebowanie na filmy (ponad 80% osób uznaje je za przydatne dla siebie), a niewiele mniej osób (niemal 73%) deklaruje potrzebę korzystania z prezentacji multimedialnych (patrz: wykres nr 9). Zdecydowana większość uznaje też, że przydatne byłyby scenariusze (ponad 70%) i karty pracy (67%).

Z kolei infografiki (22%), narzędzia internetowe (27%) i zdjęcia (28%), choć wskazywane przez nauczycieli i nauczycielki najrzadziej, pojawiają się we wskazaniach ok. 30% wszystkich nauczycieli i nauczycielek (150-190 osób). Cechą wspólną najmniej popularnych materiałów wydaje się to, że ich zastosowanie

wymaga dodatkowej pracy nauczyciela i nauczycielki i przemyślenia sposobu ich wykorzystania. Z kolei filmy, scenariusze, prezentacje czy karty pracy to raczej materiały gotowe do użycia i ta ich cecha może być kluczowa dla nauczycieli i nauczycielek.

By doprecyzować istniejące oczekiwania, pytano nauczycieli i nauczycielki, jakie cechy materiałów dodatkowych są dla nich kluczowe (patrz: wykres nr 10).

Dla większości respondentów i respondentek bardzo ważne jest, żeby materiały umożliwiały wielokrotne stosowanie (niemal 80% wskazań). Materiał powinien być również atrakcyjny graficznie i zawierać bezpośrednie odniesienia do podstawy programowej (bardzo ważne dla odpowiednio 67% i 66% badanych).

Dla ok. 60% nauczycieli i nauczycielek bardzo ważne jest, żeby materiał zawierał filmy/materiały audiowizualne lub umożliwiał korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Filmy i szerzej rozumiane materiały wizualne są również bardzo często wspomniane przez respondentów i respondentki w wywiadach jako materiał niezbędny obecnie na lekcjach. Film powinien być przede wszystkim krótki, nie powinien trwać dłużej niż kilka minut. Mocną stroną filmów jest również możliwość zobaczenia różnych spraw oczami „innego”, co ułatwia uczniom i uczennicom utożsamienie się i postawienie w danej sytuacji.

Tylko dla 53% badanych bardzo ważne jest zatwierdzenie materiału przez MEN. Można więc wnioskować, że o ile materiał będzie atrakcyjny, gotowy do użycia i możliwy do wielokrotnego stosowania, będzie zawierał bezpośrednie odniesienie do podstawy programowej, a także wykorzystywał multimedia, to dla nauczycieli i nauczycielek będzie to wystarczający powód, żeby się nim zainteresować.

W badaniach jakościowych sporo czasu poświęcono analizie scenariuszy i doprecyzowaniu potrzeb nauczycieli i nauczycielek w zakresie formy materiałów merytorycznych. Jeśli chodzi o cechy, jakie powinny mieć materiały, zdania nauczycieli i nauczycielek są podzielone. Część deklaruje, że z całości scenariuszy nigdy nie korzysta i woli raczej propozycje krótszych aktywności, które może wykorzystać samodzielnie. Najczęściej o niskiej adekwatności pełnych scenariuszy lekcji wspominają matematycy. Z drugiej strony osoby mniej doświadczone mówią o tym, że pomysł na całą lekcję jest przydatny.

Warto jednak pamiętać o wskazaniach badanych, że scenariusz na całą lekcję nie powinien trwać 45, a raczej 35 minut, ponieważ jest to realny czas dostępny nauczycielowi i nauczycielce na pracę w klasie.

Materiały – czy to scenariusze, czy krótsze ćwiczenia lub pojedyncze elementy – powinny być nazwane i uporządkowane zgodnie z tematami danego przedmiotu. Nauczyciel i nauczycielka powinni jasno widzieć, jaki temat z ich przedmiotu będzie omawiany, żeby nie mieli wątpliwości, że mogą go zrealizować.

Więcej informacji na temat preferencji dotyczących materiałów w zależności od nauczane go przedmiotu znajduje się w pełnej wersji raportu na str. 77-78. Informacje dotyczące obserwacji i wskazówek nauczycieli i nauczycielek na temat materiałów pomocniczych dobrej jakości również znajdują się w pełnej wersji raportu, na str. 78-80.

Rekomendacje

- ~ Niezbędne jest **szerokie promowanie tworzonych materiałów**. Niezależnie jak dobrej jakości materiały powstaną, nie można oczekiwać, że nauczyciele i nauczycielki będą po nie masowo sięgać. Niezbędne jest szerokie **promowanie baz internetowych, gdzie nauczyciele i nauczycielki mogą znaleźć materiały dotyczące edukacji globalnej**. Dobrą metodą może okazać się bezpośrednie promowanie takich narzędzi przez organizację krótkich spotkań informacyjnych w szkołach.
- ~ Podmioty oferujące wsparcie w zakresie materiałów edukacyjnych powinny z większym wysiłkiem monitorować sposób, w jaki nauczyciele i nauczycielki korzystają z tych materiałów i modyfikować ich zawartość na podstawie wyników monitoringu oczekiwań i opinii nauczycieli i nauczycielek.
- ~ Materiały powinny w miarę możliwości **uwzględniać kryteria, jakimi kierują się nauczyciele i nauczycielki – atrakcyjność graficzna, wielokrotność wykorzystania, odniesienia do podstawy programowej**. Należy również pamiętać, że kryterium certyfikowania materiałów przez MEN jest bardzo ważne dla polowy nauczycieli i nauczycielek, a odsetek ten istotnie rośnie w grupie katechetów i katechetek.
- ~ Warto tworzyć materiały zarówno w formie scenariuszy, jak i zadań czy ćwiczeń na 10-15 minut. To zachęci nauczycieli i nauczycielki do korzystania z nich na szerszą skalę.
- ~ Warto, by materiały i scenariusze z edukacji globalnej dotyczyły również świąt czy wydarzeń z kalendarza szkolnego i **zawierały pomysły na łączenie takich obchodów z wątkami edukacji globalnej**. Tego typu powszechne wydarzenia mogą być okazją do zachęcania większych grup nauczycieli i nauczycielek, by na różnych lekcjach wprowadzać drobne elementy związane z edukacją globalną.
- ~ **Odwołania do podstawy programowej powinny mieć formę zagadnień** (np. algebra, działania na procentach itd.), a nie punktów, bo nikt nie zna punktów podstawy programowej na pamięć. Najlepszym wyjściem byłaby forma opisowa i dodatkowo punktowa, jeśli nauczyciel czy nauczycielka chciałby znaleźć konkretne zapisy podstawy.
- ~ **Nie należy nadmiernie wykorzystywać niezrozumiałego terminu „edukacja globalna”**, lecz promować materiały pod innymi tytułami, bliższymi zagadnieniom przedmiotowym (np. *Zadania matematyczne o świecie*).

„W świat z klasą” to polska edycja międzynarodowego projektu „Global Issues – Global Subjects” realizowanego przez konsorcjum 10 organizacji. Celem projektu jest systematyczne włączanie wątków edukacji globalnej. Celów Zrównoważonego Rozwoju i trudnych tematów globalnych: migracji, zmiany klimatu oraz równości płci do nauczania przedmiotowego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej oraz wsparcie nauczycieli i nauczycielek w tym zakresie.

Partnerzy projektu: Anthonopolis (Węgry), ACS – Associazione di Cooperazione e Solidarietà (Włochy), Arpok (Czechy), People in Need (Słowacja), Humanitas – Centre for Global learning and Cooperation (Słowenia), Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej (Polska), Leeds Development Education Centre (Anglia), Le Partenariat (Francja), Scottish Development Education Centre (Szkocja), Südwind – Verein für Entwicklungspolitik & globale Gerechtigkeit (Austria)

Autorzy:

Elżbieta Świdrowska, Michał Tragarz

Redakcja:

Katarzyna Dzieciotowska, Marta Jackowska-Uwadizu,
Marta Kalużyńska, Elżbieta Krawczyk

Korekta:

Pracownia Języków

Projekt graficzny i skład:

 RZECZYOBRAZKOWE



Wydawca:

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej
ul. Noakowskiego 10, 00-666 Warszawa
www.ceo.org.pl

Wydanie I, Warszawa 2018

Druk: Drukarnia Recyklus

ISBN: 978-83-66150-16-4

Wydrukowano na papierze ekologicznym.



Publikacja jest współfinansowana w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP oraz ze środków Unii Europejskiej.

Publikacja wyraża wyłącznie poglądy autorów/autorek i nie może być utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP ani Unii Europejskiej.

Publikacja „Edukacja globalna w szkole podstawowej. Raport z badań (wersja skrócona)” jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej. Zezwala się na dowolne wykorzystanie utworu, pod warunkiem zachowania ww. informacji, w tym informacji o stosowanej licencji, o posiadaczach i posiadaczkach praw oraz o programie polskiej współpracy rozwojowej.

Wersje elektroniczne skróconej oraz pełnej wersji raportu są dostępne na stronie www.globalna.ceo.org.pl/publikacje.



Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej jest największą polską organizacją pozarządową działającą w sektorze edukacji. Od blisko 25 lat zmieniamy polską szkołę i konsekwentnie pracujemy na rzecz tego, by młodzi ludzie uczyli się mądrzej i ciekawiej, a praca nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów i dyrektorek była bardziej efektywna i satysfakcjonująca. Wprowadzamy do szkół nowoczesne metody nauczania oraz ocenianie kształtujące. Prowadzimy programy, które pomagają młodym ludziom zrozumieć świat, rozwijają krytyczne myślenie, wiarę we własne możliwości, uczą przedsiębiorczości i odpowiedzialności, zachęcają do angażowania się w życie publiczne i działania na rzecz innych. Rocznie realizujemy ponad 20 programów edukacyjnych, współpracując z 4 tys. szkół w Polsce, szkoląc 20 tys. nauczycieli i dyrektorów oraz angażując do działania ponad 100 tys. młodych ludzi.