

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Edukacja globalna w szkole podstawowej.

Perspektywa przedmiotowa: język polski,
matematyka, geografia, religia i etyka.

Raport z badań

Autor i autorka raportu:

Elżbieta Świdrowska

Michał Tragarz

Warszawa, grudzień 2017

Spis treści

	Wprowadzenie	3
	Metodologia badań	4
	2.1. Cele i założenia badawcze	4
	2.2. Techniki i metody badawcze	5
	2.2.1. Badanie ilościowe	5
1.	2.2.2. Badanie jakościowe	6
2.	2.3. Charakterystyka próby	7
3.	Wyniki	14
	3.1. Jak rozumiana jest edukacja globalna?	14
	3.1.1. Definicja edukacji globalnej przyjęta w badaniach	14
	3.1.2. Rozumienie edukacji globalnej przez nauczyciel(k)i	15
	3.1.3. Rozumienie edukacji globalnej a przykłady tematów poruszanych na lekcji	22
	3.1.4. Nauczyciele(-lki) wobec postaw i stojących za nimi wartości bliskich edukacji globalnej	25
	3.1.5. Podsumowanie – edukacja globalna w odbiorze nauczycieli(-lek)	27
	3.2. Jak edukacja globalna jest włączana do nauczania przedmiotowego?	28
	3.2.1. Doświadczenie nauczycieli(-lek) w zakresie edukacji globalnej	28
	3.2.2. Zagadnienia edukacji globalnej a nauczanie przedmiotowe - stan faktyczny i perspektywy rozwoju	32
	3.2.3. Czynniki powstrzymujące nauczyciel(k)i przed włączaniem edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe	62
	3.2.4. Tematy sprawiające trudności	65
	3.3. Jakie wsparcie proponować nauczyciel(k)om?	70
	3.3.1. Zakres tematyczny	70
	3.3.2. Forma oczekiwanego wsparcia	74
	3.3.3. Rodzaj materiałów pomocniczych	75
	3.3.4. Wskazówki i zalecenia dotyczące materiałów	80
	3.3.5. Metody pracy z uczniem proponowane przez nauczyciel(k)i	82
	3.3.6. Uwagi dotyczące poprzedniej edycji materiałów "W świat z klasą"	82
4.	Wnioski i rekomendacje	84

Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce raport będący wynikiem badań przeprowadzonych w ramach projektu Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej „Global Issues – Global Subjects” („W świat z klasą – Edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w szkole podstawowej”), realizowanego równolegle w 9 krajach – w Austrii, Czechach, Francji, Polsce, na Słowacji, w Słowenii, na Węgrzech, w Wielkiej Brytanii i we Włoszech. Projekt ten ma na celu rozwijanie obecności edukacji globalnej w nauczaniu przedmiotowym przez wzmacnianie kompetencji nauczycieli(-lek) w tym zakresie. Wsparcie udzielane nauczyciel(k)om obejmuje wypracowanie materiałów z zakresu edukacji globalnej dla poszczególnych przedmiotów, a także pomoc metodyczną w formie kursu *blended learning*.

Przeprowadzone badania są jednym z pierwszych działań w obecnej edycji projektu „W świat z klasą”. Zawierają analizę postaw nauczycieli(-lek) szkół podstawowych klas IV – VIII wobec edukacji globalnej. Niniejszy raport jest drugim tego typu raportem badawczym przygotowanym na zlecenie Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej. W 2013 roku, w pierwszej edycji projektu „W świat z klasą”, przeprowadzone zostały badania o podobnym charakterze, ale dotyczące poziomu gimnazjum¹, podczas gdy obecne dotyczyły miejsca i roli edukacji globalnej na poziomie szkoły podstawowej – w klasach od IV do VIII. Ponieważ realizowany projekt zakłada działania w obszarze 5 wybranych przedmiotów tj. matematyki, języka polskiego, geografii, religii i etyki, w badaniach również dominuje perspektywa tych przedmiotów. Niektóre wyniki obejmują jednak również perspektywę nauczycieli(-lek) innych przedmiotów. Analogiczne badania prowadzone będą w krajach partnerskich projektu.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od listopada do grudnia 2017 roku wśród nauczycieli(-lek) 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 nauczyciel(k)i, poprzez doświadczenia nauczycieli(-lek) we włączaniu elementów edukacji globalnej w nauczanie, aż po postrzeganie realnych szans i możliwości włączania wątków edukacji globalnej w nauczanie wybranych przedmiotów: matematyki, geografii, języka polskiego, religii oraz etyki. Ostatni rozdział raportu zawiera wnioski i wynikające z nich rekomendacje.

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

¹ Ewa Pająk-Ważna, Iwona Ocetkiewicz, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013.

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.

Bardzo dziękujemy wszystkim za wsparcie w realizacji badań: nauczycielkom i nauczycielom, którzy poświęcili swój czas na wypełnienie ankiety oraz udział w wywiadach, zespołowi CEO za konsultacje merytoryczne oraz wszystkim innym osobom i organizacjom, które wspierały promocję badań oraz dobór respondentów. Mamy nadzieję, że sformułowane rekomendacje będą użyteczne nie tylko dla zespołu wdrażającego projekt „W świat z klasą” Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej, ale będą również stanowiły ważną wskazówkę dla innych podmiotów działających na rzecz rozwoju perspektywy edukacji globalnej w Polsce, a szczególnie w polskim systemie edukacji.

Metodologia badań

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”.

2.1. Cele i założenia badawcze

Podstawowym celem realizowanych badań była **analiza postaw nauczycieli(-lek) wobec zagadnień edukacji globalnej oraz diagnoza obecności edukacji globalnej w praktyce nauczycieli(-lek)** 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 nauczyciel(k)i, na ile jest obecna w nauczaniu powyższych przedmiotów, a także jakiego wsparcia potrzebują nauczyciele(-lki), 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 nauczyciel(k)i.

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	✓ Jak nauczyciele i nauczycielki rozumieją edukacją 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 w podręcznikach do ich przedmiotów pojawiają się wątki związane z edukacją globalną? 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 włączyć zagadnienia edukacji globalnej do zajęć przedmiotowych (przede wszystkim matematyki, języka polskiego, geografii, etyki i religii) w sposób możliwie systematyczny	✓ Z jakich materiałów uzupełniających podręczniki korzystają nauczycielki i nauczyciele 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	✓ 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. 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(-lek) w szerszej skali, podczas gdy badania jakościowe umożliwiły pogłębienie wiedzy, a przede wszystkim ujęcie perspektywy nauczycieli(-lek) pięciu wybranych przedmiotów.

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(-lek) szkół podstawowych klas IV-VIII, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli(-lek) pięciu przedmiotów: języka polskiego, matematyki, geografii, etyki i religii. Ze względu na chęć dotarcia do możliwie największej liczby respondentów ankieta została udostępniona publicznie. Była promowana przez wysyłkę bezpośrednią do szkół lub nauczycieli(-

lek) z baz CEO oraz innych zaprzyjaźnionych organizacji³, 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. Dotyczyła takich kwestii jak:

- ✓ doświadczenie w zakresie edukacji globalnej
- ✓ sposób rozumienia i definiowania edukacji globalnej
- ✓ zakres uwzględniania edukacji globalnej w nauczaniu przedmiotowym
- ✓ postrzeganie przez nauczyciel(k)i zbieżności podstawy programowej z obszarami edukacji globalnej
- ✓ gotowość nauczycieli(-lek) do włączania elementów edukacji globalnej do nauczania przedmiotowego
- ✓ potrzeby nauczycieli(-lek) w zakresie rodzaju oczekiwanego wsparcia.

2.2.2. Badanie jakościowe

Badania jakościowe miały formę wywiadów z nauczyciel(k)ami 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].

Planowano przeprowadzić osiem wywiadów indywidualnych w czterech szkołach (po dwoje nauczycieli(-lek) z każdej szkoły), oraz wywiady grupowe z nauczyciel(k)ami różnych szkół. Jednak ze względu na trudności w doborze nauczycieli(-lek)⁴ założenia te zmodyfikowano w trakcie realizacji badań. Szczegółowe informacje o doborze respondentów opisane są w kolejnym podrozdziale.

Wszystkie wywiady prowadzone były w oparciu o wcześniej przygotowany i skonsultowany z zespołem CEO scenariusz, zawierający pytania i zadania badawcze. Za zgodą respondentów

³ Dziękujemy za wsparcie Fundacji Edukacja dla Demokracji, Polskiej Akcji Humanitarnej, Instytutowi Globalnej Odpowiedzialności, Grupie Zagranica oraz innym podmiotom i osobom, które upowszechniały ogłoszenie o badaniu.

⁴ Badania z góry obarczone były dużym ryzykiem w zakresie doboru respondentów. Stało się tak z powodu bardzo krótkiego czasu realizacji (około dwóch miesięcy od momentu ustalenia ostatecznego kształtu oferty do zakończenia raportu), a także z powodu momentu realizacji – pod koniec roku. Trudność w doborze nauczycieli(-lek) respondentów polegała na ich niskiej dostępności czasowej, a także na namówieniu do udziału w badaniu zwłaszcza tych nauczycieli(-lek), którym obce jest znaczenie i termin edukacji globalnej.

wywiady zostały nagrane na dyktafon (z wyjątkiem jednego, ponieważ respondent nie udzielił takiej zgody).

2.3. Charakterystyka próby

Badania ilościowe

W badaniu ankietowym wzięło udział 1008 nauczycieli(-lek)⁵, ale ponieważ 61 z nich to osoby pracujące na innych poziomach nauczania niż szkoła podstawowa, przyjmuje się, że w badaniach **wzięło udział 947 nauczycieli(-lek)**. Stanowi to ok. **0,5 % wszystkich nauczycieli(-lek) pracujących w szkołach podstawowych w roku 2016/2017⁶**.

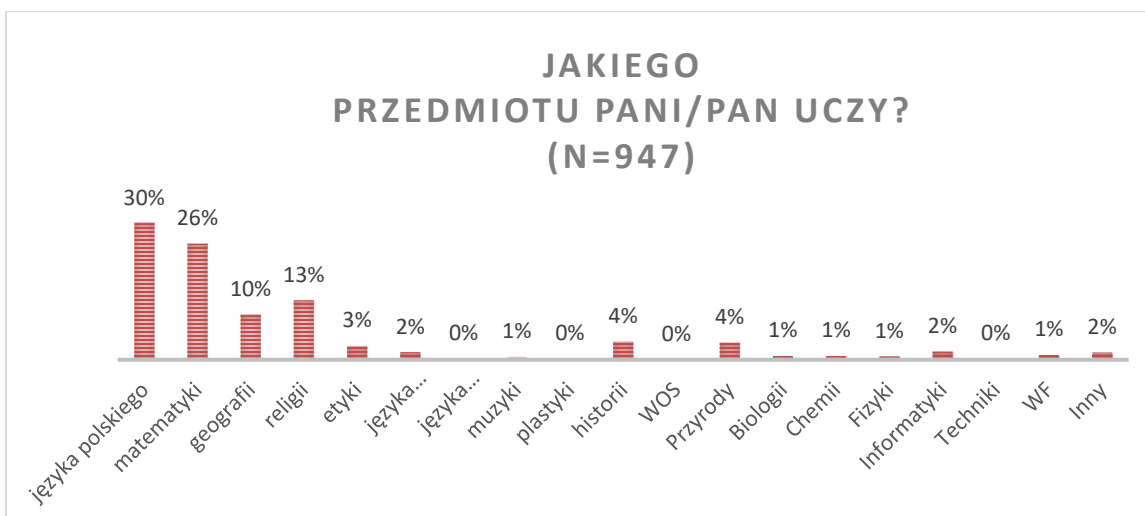
W liście promującym ankietę wskazywano, że do badania szczególnie serdecznie zapraszani są nauczyciele(-lki) przedmiotów kierunkowych badania, tj. nauczyciele(-lki) matematyki, języka polskiego, geografii i religii oraz etyki. W efekcie ci nauczyciele(-lki) stanowią 81% badanych⁷. Najliczniejszą grupę w badanej próbie stanowili poloniści i polonistki – 30% wszystkich respondentów(-tek) (285 osób) oraz matematycy i matematyczki – ¼ całej próby (243 osoby). W badaniach wzięło również udział 124 katechetów i katechetek, 95 nauczycieli(-lek) geografii oraz 29 nauczycieli(-lek) etyki. Ta ostatnia grupa nauczycieli(-lek), choć tak niewielka, była wynikiem wielu wysiłków mających na celu dotarcie do społeczności nauczycieli(-lek) etyki. Wydaje się, że jak na skalę kraju jest to wynik zadowalający⁸.

⁵ Warto tu zauważyć, że kolejne 766 osób otworzyło ankietę, z czego 40% (tj. 317 osób) odpowiedziało na pierwszych pięć pytań. Zazwyczaj o przerwaniu wypełniania ankiety w dużej mierze decydowały pytania otwarte. Przy pierwszym pytaniu otwartym – zawierającym prośbę o podanie przykładów włączania edukacji globalnej w nauczanie – zrezygnowało ok. 60% respondentów, którzy twierdzili, że wprowadzają wątki edukacji globalnej (spośród 219 respondentów 145 rezygnuje). Kolejne 50% zrezygnowało przy następnym pytaniu otwartym (ze 154 osób rezygnuje 76). Warto zauważyć, że całą ankietę bez pytań metryczkowych wypełniło 18 osób, a 6 osób wypełniło niemal całą metryczkę. W związku z powyższym w niektórych wykresach (szczególnie dotyczących pierwszych kilku pytań) uwzględniono też wyniki ankiet nieukończonych.

⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 116.

⁷ Ze względu na potrzeby niniejszego badania, a także ze względu na tak wysoki odsetek nauczycieli(-lek) przedmiotów będących w centrum zainteresowania badaczy, wiele przytaczanych wyników będzie odwoływać się do całej badanej populacji.

⁸ Wg danych z roku szkolnego 2012/2013 liczba szkół podstawowych, w których prowadzone były lekcje etyki, wynosiła 313, co stanowiło niecałe 2,6% całej populacji szkół (ok. 12 tys. szkół podstawowych – http://kamplo.webd.pl/line/articles.php?article_id=20). Nawet jeśli od tego czasu liczba szkół, w których nauczana jest etyka, nieco wzrosła, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że liczba ta nie zmieniła istotnie istniejących proporcji, a tym samym odsetek nauczycieli(-lek) w próbie (3%) można uznać za zbliżony do całej populacji nauczycieli(-lek) etyki szkół podstawowych w kraju.



Wykres nr 1. Rozkład próby pod względem nauczanego przedmiotu (N=948).

Osoby uczestniczące w badaniu **pracują głównie w szkołach państwowych** (96% wszystkich respondentów) i pochodzą z całej Polski, co odzwierciedla sytuację w całej populacji nauczycieli(-lek) w roku szkolnym 2016/2017, gdzie 94% nauczycieli(-lek) pracuje w szkołach publicznych⁹.

Najwięcej nauczycieli(-lek) było z trzech najliczniejszych województw – mazowieckiego, śląskiego i małopolskiego (z każdego ok. 13% wszystkich respondentów), natomiast z pozostałych województw rozkład był mniej więcej równomierny. Taki rozkład nauczycieli(-lek) 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(-lek)¹⁰.

⁹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 161.

¹⁰ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 163 – 166, tabl. III. 3 Szkoły podstawowe według województwa, tabl. Nauczyciele pełnozatrudnieni i niepełnozatrudnieni według typów szkół i województw, str. 216.

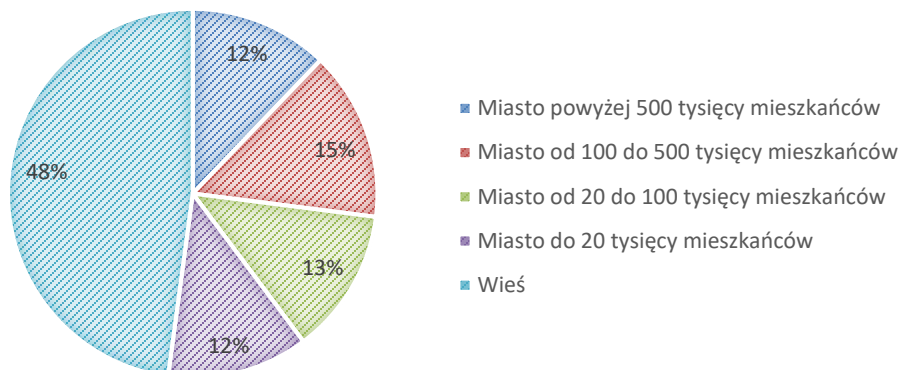


Wykres nr 2. Rozkład próby pod względem województwa (N=948).

Nauczyciele(-lki) uczący i uczące w szkołach miejskich stanowią nieco ponad połowę badanej próby (53%), przy czym rozkład jest praktycznie równomierny (od 12% do 15%) pod względem wielkości miasta. Są to proporcje zaburzone w stosunku do sytuacji w całej Polsce, gdzie nauczyciele(-lki) szkół miejskich stanowią 70% wszystkich nauczycieli(-lek). Jednak z uwagi na fakt, że są to dane dotyczące wszystkich poziomów nauczania, istnieje duże prawdopodobieństwo, że osiągnięty w próbie stosunek nauczycieli(-lek) szkół wiejskich do szkół miejskich (48% i 52%) może nie odbiegać istotnie od proporcji w skali kraju¹¹.

¹¹ Niestety nie udało się dotrzeć do informacji ogólnopolskich na temat liczby nauczycieli(-lek) 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(-lek) szkół podstawowych nieco zmieniają się na rzecz większego procentowego udziału nauczycieli(-lek) szkół wiejskich.

W JAK DUŻEJ MIEJSCOWOŚCI ZNAJDUJE SIĘ PAŃSTWA SZKOŁA? (N=947)

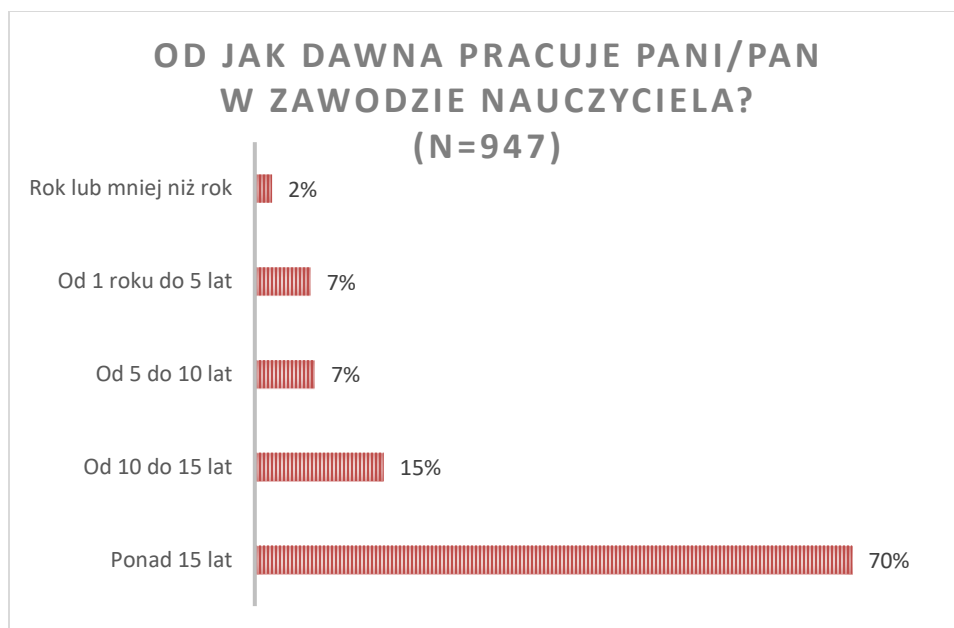


Wykres nr 3. Rozkład próby pod względem rodzaju szkoły (N=948).

W badanej próbie udział nauczycielek jest nieco wyższy niż w populacji nauczycieli i nauczycielek w całej Polsce. W badanej próbie nauczycielki stanowią bowiem 89%, podczas gdy w całej populacji 82%¹². Warto jednak pamiętać, że dostępne dane ogólnopolskie dotyczą liczby nauczycieli(-lek) wszystkich poziomów. Znaczą to, że uwzględniają również nauczyciel(k)i 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.

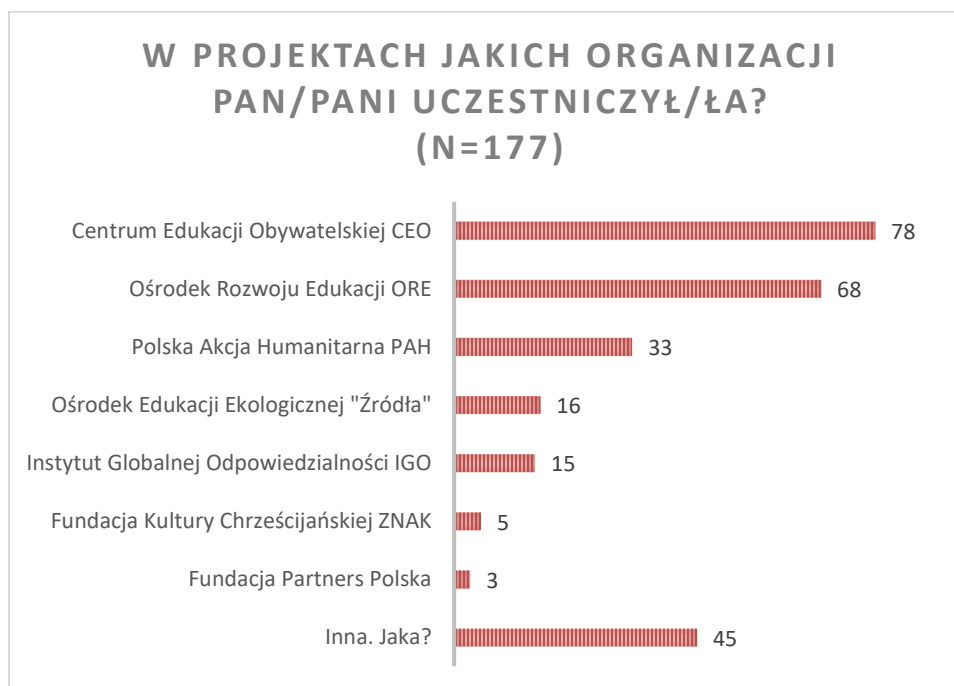
Co istotne, w badaniach uczestniczyli głównie nauczyciele(-lki) z dużym doświadczeniem w praktyce zawodowej: 85% próby to nauczyciele(-lki) z ponad dziesięcioletnim stażem pracy, przy czym nauczyciele(-lki) z ponad piętnastoletnim stażem stanowią aż 70% wszystkich respondentów. Taki rozkład oznacza, że uzyskane wyniki pokazują perspektywę nauczycieli(-lek) doświadczonych, z ugruntowaną praktyką zawodową, w wieku minimum 35 lat.

¹² Obliczenia własne na podstawie danych: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017, str. 218.



Wykres nr 4. Rozkład próby pod względem doświadczenia zawodowego nauczycieli(-lek) (N=948).

W badanej próbie nie zaobserwowano istotnej nadreprezentacji nauczycieli(-lek) mających doświadczenie w zakresie edukacji globalnej. Spośród osób, które 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, ORE, PAH, IGO, OEE Źródła.



Wykres nr 5. Organizacje, w projektach których brali udział respondenci (N=178).

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(-lek) 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(-lek) szkół podstawowych w Polsce.

Badania jakościowe

W doborze nauczycieli(-lek) do badań jakościowych uwzględniono następujące zmienne:

- ✓ nauczany przedmiot i poziom nauczania: klasy IV-VII szkoły podstawowej
- ✓ poziom doświadczenia w obszarze edukacji globalnej
- ✓ typ miejscowości, a tym samym typ szkoły, w której pracuje nauczyciel – szkoła wiejska, miejska w średnim mieście, miejska w dużym mieście
- ✓ województwo.

Zastosowano dobór celowy oraz metodę kuli śnieżnej. Pierwotne założenie o udziale w wywiadach indywidualnych po dwóch nauczycieli(-lek) przedmiotowych z danej szkoły, a w wywiadach grupowych o udziale nauczycieli(-lek) z różnych szkół, uległo modyfikacji w niewielkim stopniu. W efekcie przeprowadzono **9 wywiadów indywidualnych**, z czego 5 w dwóch szkołach (z jednej szkoły – troje nauczycieli(-lek), z drugiej – dwoje), a kolejne 4 wywiady z osobami z innych szkół, osoby pochodziły z województwa mazowieckiego i śląskiego. Rozkład pozostałych cech wyglądał następująco:

Liczba osób wg NAUCZANEGO PRZEDMIOTU		Liczba osób wg POZIOMU DOŚWIADCZENIA W EDUKACJI GLOBALNEJ		Liczba osób wg RODZAJU SZKOŁY/WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI	
język polski	2	osoby niedoświadczone	5	2 x szkoła w dużym mieście	2
matematyka	3			3 x szkoła w małym mieście ¹³	3
geografia	1			2 x szkoła wiejska	2
religia	2	osoby doświadczone	4	2 x szkoła w mieście średniej wielkości	2
etyka	1				

Tabela nr 1. Rozkład respondentów wywiadów indywidualnych.

Jak wynika z tabeli nr 1, w doborze respondentów starano się uwzględnić wszystkie założone cechy, tak by zebrać możliwie różnorodny materiał do analizy. Należy nadmienić, że wśród badanych czworo nauczycieli(-lek) pracowało w szkole społecznej (1 etyka, 2 polski, 1 geografia), a dwóch pracowało w szkole podstawowej od kilku miesięcy, natomiast posiadało wieloletnie

¹³ Dla potrzeb niniejszego raportu za małe miasta uznano miejscowości do 50 tys. mieszkańców, za miasta średnie – do 200 tys. mieszkańców, a powyżej 200 tys. mieszkańców – za miasta duże.

wcześniejsze doświadczenie pracy w gimnazjum (w wyniku reformy zostali skierowani do szkoły podstawowej).

Przeprowadzono również **4 wywiady grupowe**, w których uczestniczyło od 4 do 8 osób, przy czym w dwóch wywiadach uczestniczyli nauczyciele(-lki) z różnych szkół, a w przypadku dwóch pozostałych wywiadów – nauczyciele(-lki) różnych przedmiotów z jednej szkoły. Charakterystykę respondentów biorących udział w badaniu przedstawia tablica nr 2.

NR WYWIADU	LICZBA NAUCZYCIELI(-LEK)/ NAUCZANY PRZEDMIOT	POZIOM DOŚWIADCZENIA W EG	WOJEWÓDZTWO	RODZAJ SZKOŁY/ WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI
1	5 osób: 2 geografia, 1 religia, 1 etyka, 1 język polski	osoby bardzo doświadczone	mazowieckie	3 x szkoły w dużych miastach 2 x szkoły w małych miastach
2	4 osoby: 1 religia 1 matematyka 1 język polski 1 geografia	2 osoby doświadczone 2 osoby niedoświadczone	śląskie	1 x szkoła w mieście średniej wielkości
3	8 osób: 1 religia 2 matematyka 2 wychowanie fizyczne 1 biologia 1 wychowanie do życia w rodzinie 1 nauczanie wczesnoszkolne	osoby niedoświadczone	śląskie	2 x szkoły w małych miastach
4	4 osoby: 3 matematyka 1 geografia	osoby niedoświadczone	mazowieckie	1 x szkoła wiejska

Tabela nr 2. Rozkład respondentów wywiadów grupowych.

Jeden z wywiadów, zgodnie z ustaleniami z zespołem CEO, przeprowadzony został z nauczyciel(k)ami biorącymi udział w projekcie – w pracach grupy roboczej tworzącej materiały.

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 nauczyciel(k)i 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 do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych¹⁴.

W przygotowaniu narzędzi badawczych, jak również podczas analizy materiału badawczego, kierowano się również koncepcją edukacji globalnej opracowaną przez Centrum Edukacji Obywatelskiej¹⁵. 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, Ośrodek Edukacji Ekologicznej „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 Zagranicy oraz koncepcją CEO powinny być kształtowane i rozwijane w ramach edukacji globalnej.

Zgodnie z tym podejściem na poziomie **postaw i stojących za nimi wartości** edukacja globalna w polskiej szkole dąży do tego, żeby uczennice i uczniowie:

- ✓ rozumiały/rozumieli i potrafili/potrafili analizować procesy i współzależności globalne
- ✓ podejmowały/podejmowali codzienne decyzje i wybory, mając świadomość ich wpływu na innych ludzi i kraje
- ✓ miały/mieli poczucie osobistego wpływu na sytuację w innych regionach świata

¹⁴ Definicja edukacji globalnej wypracowana w 2010 roku przez międzysektorowy zespół złożony z nauczycieli(-lek), doradców(-czyń) i konsultantów(-tek) metodycznych oraz przedstawicieli(-lek) 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>

¹⁵ Krawczyk E., Sykut M. red., *W świat z klasą. Edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w gimnazjum*, CEO, Warszawa 2015, <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/koncepcja-edukacji-globalnej>

- ✓ rozumiały/rozumieli, że na świecie istnieją różne systemy wartości i wierzeń, które prowadzą do odmiennych działań i zachowań, a jednocześnie akceptowały/akceptowali tę odmienność
- ✓ szanowały/szanowali to, że każdy człowiek powinien móc realizować swoje potrzeby – pod warunkiem, że nie skutkuje to krzywdą innych ludzi
- ✓ potrafili samodzielnie zdobywać i przetwarzać informacje dotyczące zagadnień globalnych
- ✓ postrzegali/postrzegali siebie jako część globalnej społeczności.

Na potrzeby badania zespół projektowy CEO określił zagadnienia tematyczne edukacji globalnej (dalej zwane również obszarami lub tematami), które stanowiły dla badaczy istotny punkt odniesienia. Większość z nich mieści się zarówno w definicji Grupy Zagranica, jak i w koncepcji edukacji globalnej CEO. Są to:

- ✓ migracje
- ✓ uchodźstwo
- ✓ władza polityczna, demokracja, prawa człowieka
- ✓ pokój i konflikty na świecie
- ✓ zrównoważony rozwój
- ✓ zmiany klimatu
- ✓ zasoby naturalne
- ✓ odpowiedzialna konsumpcja i produkcja
- ✓ globalny rynek i handel międzynarodowy
- ✓ różnorodność i stosunki międzykulturowe
- ✓ ubóstwo i głód/ przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi
- ✓ zdrowie i jakość życia
- ✓ równość płci
- ✓ dostęp do edukacji
- ✓ godna praca
- ✓ nierówności społeczne.

3.1.2. Rozumienie edukacji globalnej przez nauczyciel(k)i

W badaniach ankietowych starano się zdiagnozować, w jakim stopniu nauczyciele(-lki) 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 globalnej¹⁶ oraz na podstawie własnej

¹⁶ 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.

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(-lek).

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** - 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 kwestie globalności 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**.*

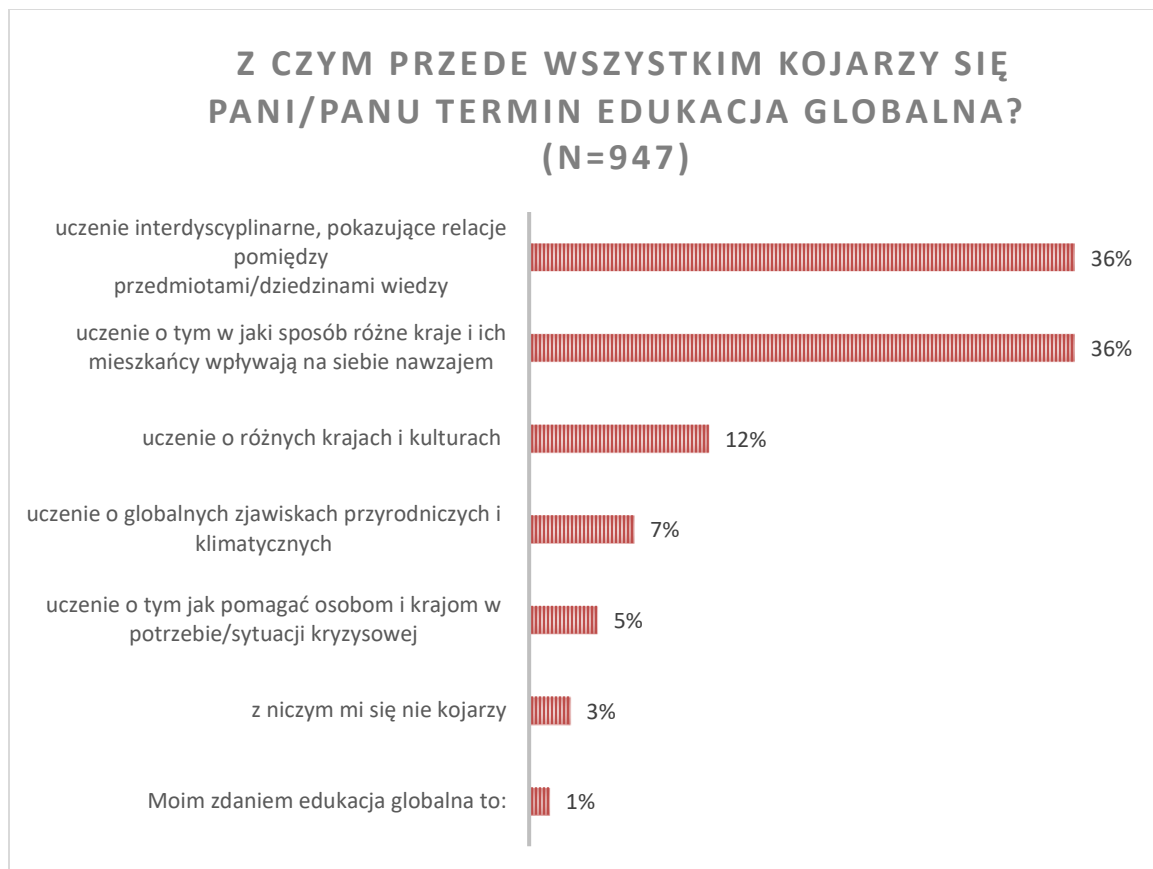
5. **DEFINICJA INTERDYSCYPLINARNOŚCI lub UNIWERSALNOŚCI** – odnosząca się do aspektu łączenia wiedzy z różnych obszarów, wiedzy dotyczącej całego świata lub wskazująca na globalny aspekt edukacji: uczenia tych samych rzeczy na całym świecie.

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 nauczyciel(k)i, 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 nawzajem”, **zaznaczyło 36,1% nauczycieli(-lek)** (wykres nr 6). To niewiele mniej niż liczba wskazań **definicji interdyscyplinarnej**, czyli sposobu rozumienia najdalszego od przyjętej definicji edukacji globalnej, które **wybrało 36,4% osób**.



Wykres nr 6. Skojarzenia z terminem „edukacja globalna” (N=947).

Rozumienie edukacji globalnej jako uczenia interdyscyplinarnego lub uczenia o kwestiach uniwersalnych¹⁷ pojawia się częściej wśród osób niemających doświadczeń z edukacją globalną (40%) niż wśród nauczycieli(-lek) uczestniczących w projektach z zakresu edukacji globalnej (nieco

¹⁷ 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.

ponad 18%). Tendencja ta obserwowana jest również w badaniach jakościowych. W wywiadach z nauczyciel(k)ami nieposiadającymi doświadczenia w edukacji globalnej często pojawiały się odniesienia do nauczania interdyscyplinarnego lub uniwersalnego:

Edukacja, która dotyczy nie tylko skonkretyzowanego przedmiotu, ale ogółu; nie tylko w zakresie danego państwa, ale szerzej – niezależnie od tego, o jakim państwie [mówimy]; pokazywanie elementów wspólnych dla wszystkich¹⁸. [IDI_7_mat]

[Edukacja globalna znaczy, że] wszędzie uczymy się tych samych przedmiotów. [FGI_2]

Edukacja globalna – [...] każda jednostka lekcyjna powinna być pewną całością. Nie możemy dzieciom na biologii mówić tylko o biologii, ale [musimy też] pokazać, że to wszystko jest całością, że [występuje] interdyscyplinarność – bo wtedy łatwiej im będzie przyswoić sobie wiedzę, że to nie są umiejętności oderwane od siebie, tylko że jedno z drugiego wynika. [IDI_1_rel]

Takie rozumienie najpewniej jest związane z innym znaczeniem słowa „globalny”, tzn. rozumieniem go jako „całościowy, powszechny, obejmujący cały świat”.

[Edukacja globalna] kojarzy mi się z wychodzeniem na zewnątrz, z edukacją wychodzącą poza rzeczywistość, która nas otacza. Globalna, czyli zewnętrzna, biorąca pod uwagę aspekty problemów globalnych. [IDI_6_pol]

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(-lek) w działaniach z zakresu edukacji globalnej wpływa w pewnym stopniu na rozumienie, czym jest edukacja globalna, ale równocześnie internalizacja aspektów współzależności nie jest powszechna.

Podczas wywiadów pogłębionych różnice te były wyraźniejsze. Definiowanie edukacji globalnej przez wskazywanie aspektu współzależności było powszechne wśród nauczycieli(-lek) mających wcześniejsze doświadczenia udziału w projektach, warsztatach lub osobiście zainteresowanych tematem:

Zagadnienia globalne [to] wydarzenia, które mają znaczenie dla całego świata. Coś [zdarza się] w jednym miejscu, ale dotyczy później nie tylko tego miejsca [...] ma wpływ na cały świat. Mamy kawę – nie zastanawiamy się, ile co kosztowało, kto się narobił przy tej kawie. My [ją] pijemy i to, że kupujemy daną kawę ma wpływ na to, jak ktoś [...] żyje na drugim końcu świata. Tak to odbieram. [IDI_3_mat]

Dla mnie edukacja globalna jest spojrzeniem na Ziemię jako całość, zarówno pod względem przyrodniczym, jak i społecznym – tak bym to najkrócej określił. Czyli dostrzeganie zależności

¹⁸ W tekście raportu wyraźnie oznaczone zostały cytaty nauczycieli i nauczycielek biorących udział w badaniu – zarówno w wywiadach, jak i w ankiecie. Cytaty te zostały poddane redakcji i zmienione w celu dostosowania ich do wymogów słowa pisanego.

pomiędzy tym, co my, Polacy, robimy sobie tutaj w Polsce, a tym co dzieje się w Pakistanie, w Kanadzie, w Chile – wszędzie. Jeśli chodzi o nasze zachowania, o naszą kulturę, gospodarkę, [...] jesteśmy częstkami jednego organizmu. [IDI_9_geo]

Edukacja globalna bywa również utożsamiana przez nauczyciel(k)i z edukacją wielokulturową, o czym świadczy wskazywanie na definicję: „edukacja globalna to uczenie o innych krajach i kulturach”. W ankiecie niecałe 12% respondentów wskazuje tę definicję, ale podejście to było również obecne w wywiadach pogłębionych:

To, że jest połączenie, [...] odniesienie do innych krajów, innych kontynentów – że jest do tego odniesienie się na lekcjach, na różnych. Edukacja globalna, czyli to, co się dzieje gdzieś tam, gdzie indziej, tak żebyśmy poza naszym krajem wiedzieli, jak coś wygląda gdzieś indziej. [FGI_4]

Przykłady przywoływane przez nauczyciel(k)i 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(-lek) 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.

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

Analiza sposobu rozumienia terminu edukacja globalna przez nauczyciel(k)i pięciu przedmiotów pokazuje pewne różnice między nimi (patrz: tabela nr 3).

Nauczyciele(-lki)	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 osób	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 osób	16.1%	29.8%	1.6%	34.7%	7.3%
etyka 29 osób	17.2%	20.7%	10.3%	44.8%	3.4%

Tabela nr 3. Rozkład pytania o skojarzenia nt. edukacji globalnej według wybranych przedmiotów (N=776).

Zbieżnie z przyjętą definicją edukację globalną najczęściej rozumieją nauczyciele(-lki) etyki (niemal 45%) oraz polskiego (niemal 42%). Najrzadziej z kolei takie rozumienie wskazują nauczyciele(-lki) matematyki (niecałe 30%). Matematycy(-czki) najczęściej wybierają definicję interdyscyplinarności czy uniwersalności – taką odpowiedź zaznacza niemal co druga osoba ucząca tego przedmiotu. Z kolei co czwarta osoba ucząca geografii edukacją globalną określa uczenie o globalnych zjawiskach klimatycznych i przyrodniczych, czyli obszar będący przedmiotem zainteresowań ich przedmiotu.

Osoby doświadczone w edukacji globalnej podczas wywiadów pogłębionych zwracają również uwagę, że **sam termin „edukacja globalna” jest wciąż niezrozumiały i odstrasżający** dla wielu nauczycieli(-lek).

To odstrasza, przeraża, bo globalne kojarzy się z czymś dużym, ciężkim, nie do ogarnięcia.
[IDI_5_etyka]

Nawet mój dyrektor, [...] jak mu pokazałam tego maila z zaproszeniem – i tam było napisane „edukacja globalna” – nie wiedział, co to. „No, jak cię to interesuje, to idź”. [FGI_1]

Ja jestem po jednym, drugim szkoleniu i ten termin jest dobrze zrozumiały. Ale kiedyś, jak w to wchodziłam, to sama nie kojarzyłam. Edukacja globalna – ale o co tak naprawdę chodzi? Sama

nie byłam świadoma. Lubię nowe wyzwania i zagadnienia. I wyszukuję – i szukałam metod, nowości. To mnie przyciągnęło. To było w ofercie CEO i miałam zaufanie, to i ta tematyka. Sama tematyka na początku mnie nie pociągała, ale zaufałam CEO, Stwierdziłam, że to jest coś fajnego i w to wchodzę. Wydaje mi się, że terminu lepiej nie używać... Jakoś tak trzeba opowiedzieć, żeby sens wyłuszczyć, ale nie używać tej nazwy. Operowanie określeniami: „materiały z edukacji globalnej”, „warsztaty z edukacji globalnej”... to raczej nie. Czymś bym to zastąpiła, ale nie wiem czym. Dla mnie i tak, jak pamiętam, był to termin obco brzmiący, z niczym mi się niekojarzący, nic mi niemówiący i tylko poprzez wrodzoną ciekawość się tym zajęłam. [IDI_3_mat].

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

Trzeba wymyślić takie hasło, które pozwoli znaleźć, wyłuskać osoby, które stwierdzą, że będzie to dla nich ważne. Nie ukrywajmy, to nie będą wszyscy, ale trzeba szukać takich, którym będzie zależało i będą drążyć ten temat. Nie ukrywajmy – to jest ideologiczne. [IDI_5_etyka]

O ile całkowite zrezygnowanie z terminu „edukacja globalna” nie jest możliwe, należy pamiętać, że część nauczycieli(-lek) może on zniechęcać, wydawać się trudny, niezwiązany z przedmiotem lub przekraczający ich kompetencje.

Dużo niejasności niesie również inny termin zawarty w międzysektorowej definicji edukacji globalnej, czyli „globalne Południe”¹⁹. Badani w wywiadach pogłębionych dość często i otwarcie mówili, że nie wiedzą, co on oznacza:

Nie wiem, co to jest to globalne Południe. [FGI_2]

Nigdy nie słyszałam takiego terminu. [IDI_7_mat]

A w jakim znaczeniu mam to rozumieć? [IDI_4_pol]

Ponieważ takie reakcje były dość powszechne, przy tworzeniu publikacji czy materiałów zawsze warto pamiętać o wyjaśnieniu tego terminu oraz powodów, dla których używany jest właśnie ten termin, a nie na przykład określenia „kraje rozwijające się” lub „kraje Trzeciego Świata”.

¹⁹ Pojęcia „globalne Południe” i „globalna Północ” są dość umowne. Globalna Północ to kraje tzw. „Zachodu”, głównie Europy i Ameryki Północnej, ale także Australia i Nowa Zelandia, które – choć znajdują się na południowej półkuli – plasują się wśród najbardziej uprzemysłowionych i rozwiniętych gospodarczo państw świata. Globalne Południe, czyli kraje Afryki, Azji czy Ameryki Południowej, zamieszkuje z kolei większość ludności świata – ponad 2/3 wszystkich jego mieszkańców. Źródło: „Edukacja globalna na zajęciach z historii”, CEO, str. 15.

3.1.3. Rozumienie edukacji globalnej a przykłady tematów poruszanych na lekcji

Jednym z głównych celów badania było zdiagnozowanie, na ile nauczyciele(-lki) trafnie rozumieją edukację globalną. Starano się to uchwycić zarówno pytając wprost o definicję edukacji globalnej, jak i prosząc nauczyciel(k)i o podawanie przykładów tematów lekcji, podczas których podejmują oni tematykę związaną z edukacją globalną.

Odpowiedzi podawane przez osoby badane zasadniczo potwierdziły, że rozumienie tego, czym jest edukacja globalna sprowadza się do pięciu głównych kategorii opisanych w poprzedniej części. Prezentuje je tablica nr 4.

Typy tematów podawanych przez nauczyciel(k)i jako przykłady stosowania edukacji globalnej na lekcjach:	
tematy bezpośrednio związane z zagadnieniami edukacji globalnej, uwzględniające aspekt współzależności	21.2%
tematy związane z innymi krajami, kulturami lub z tolerancją, ale mało związane z edukacją globalną	48.4%
tematy odnoszące się do globalnych zjawisk przyrodniczych i klimatycznych	12.8%
tematy odnoszące się do charytatywności i działalności pomocowej	5.6%
tematy odnoszące się do interdyscyplinarności	2,3%
tematy zupełnie niezwiązane z zakresem edukacji globalnej ²⁰	19.3%

Tabela nr 4. Rozkład kategorii odpowiedzi na pytanie otwarte: *Proszę podać dwa tematy z zakresu edukacji globalnej poruszane przez Pana/Panią na lekcjach* (N=533).

Na pytanie otwarte – z prośbą o podanie tematów lekcji uwzględniających edukację globalną – odpowiedziały 533 osoby. Po skategoryzowaniu wszystkich odpowiedzi okazało się, że niemal połowa, tj. **ponad 48% osób podaje tematy ogólnie związane z mówieniem o innych krajach, kulturach, jak również z tolerancją** czy otwartością na odmienność. Tematy te są jednak bardzo ogólne, a nierzadko jedyny ich związek z edukacją globalną jest taki, że dotyczą innych krajów (tabela nr 4). Wśród przywoływanych tematów znajdują się między innymi:

- *wierzenia, zjawiska, fauna i flora Afryki na lekcjach z lekturą „W pustyni i w puszczy”; wartości najważniejsze w życiu*
- *my a Ameryka*
- *kultura żydowska*
- *kultura europejska, zwyczaje*
- *głód, wojny*
- *badanie kosztów utrzymania w poszczególnych (wybranych) krajach – wykresy, diagramy*

²⁰ Kwalifikowane tu były tematy nieodnoszące się ani do kwestii współzależności, ani do kwestii innych krajów, kultur czy zjawisk przyrodniczych.

- *ceny walut innych państw w porównaniu ze złotówką²¹.*

W tej szerokiej kategorii pojawia się dość istotna podkategoria, a mianowicie grupa **tematów odnoszących się do tolerancji, akceptacji innych kultur czy odmienności**. Tego typu odpowiedzi stanowią niemal 10% wszystkich odpowiedzi otwartych (52 osoby):

- *tolerancja, prawa człowieka, dziecka*
- *o walce ze stereotypami i dobrych świętach; tolerancja – ważna sprawa*
- *równość wszystkich ludzi, tolerancja wobec przekonań innych*
- *tolerancja, akceptacja siebie i innych – literatura (np. Biblia)*
- *przełamywanie stereotypów i uprzedzeń*
- *zachęcanie do kierowania się w życiu godnością, sprawiedliwością, odpowiedzialnością.*

Są to postawy bliskie edukacji globalnej, więc chociaż osoby badane nie zawsze miały na myśli tematy bliskie przyjętej definicji, ważne że taki zestaw postaw kojarzy się właśnie z edukacją globalną. Postawy takie jak tolerancja i akceptacja inności oraz wartości takie jak równość mogą być więc dobrym punktem wyjścia do komunikowania treści edukacji globalnej. **Ponad połowa osób udzielających tego typu odpowiedzi to osoby uczące języka polskiego.** Może to być pewną wskazówką, że kierując ofertę do nauczycieli(-lek) tego przedmiotu warto zwracać szczególną uwagę na powyższe wskazania.

Wskazując przykłady swoich lekcji związanych z edukacją globalną, poloniści(-stki) wymieniają szereg tematów związanych z kwestiami **szkoły i edukacji w Polsce i na świecie**. **Żadna inna grupa nauczycieli(-lek) nie zwracała uwagi na ten obszar:**

- *szkoła inna niż moja, tradycje i obyczaje, tolerancja*
- *szkoła w Polsce a szkoła w biednych częściach świata*
- *szkoła w różnych częściach świata, problemy dzieci w innych krajach.*

Jedynie ponad **21% osób podało przykłady tematów, które są zbieżne z przyjętą definicją edukacji globalnej**. Są to zwykle tematy bezpośrednio związane z zagadnieniami edukacji globalnej, odnoszące się do takich terminów jak globalizacja, zrównoważony rozwój, problemy społeczno-gospodarcze świata:

- *zrównoważony rozwój gospodarczy; problemy gospodarcze i społeczne krajów rozwijających się*
- *zagadnienia związane z fair trade, gospodarowaniem wodą, dostępem do żywności itp.*
- *globalizacja jako wymiar ekologiczny, kulturowy*
- *dlaczego świat stał się "globalną wioską", pozytywne i negatywne skutki globalizacji*
- *globalizacja i jej etyczne konteksty; przeludnienie świata.*

²¹ Cytaty nieposiadające oznaczeń kodu pochodzą z ankiet – odpowiedzi na pytania otwarte lub uzupełnienia odpowiedzi.

Istotne wydaje się, że **jedynie 18 osób** (a więc ponad 3% wszystkich respondentów pytania otwartego) **odniosło się w podanych tematach do wątków współzależności lub/i osobistego wpływu:**

- *współzależności między bogatą północą a biednym południem; czy przyszłość świata leży w naszych rękach*
- *głód na świecie; globalne współzależności między społeczeństwami krajów rozwiniętych a społeczeństwami krajów rozwijających się i przechodzących transformację ustrojową*
- *problemy rozwoju współczesnego świata; globalne współzależności między społeczeństwami krajów rozwiniętych a społeczeństwami krajów rozwijających się.*

Wątek współzależności czy osobistego wpływu pojawia się bardzo rzadko. Chociaż ponad 36% badanych nauczycieli(-lek) wskazuje poprawną definicję edukacji globalnej, podawane przez nich/przez nie tematy lekcji świadczą, że często nie rozumieją oni/one tego terminu adekwatnie oraz że kwestie związane ze współzależnościami są rzadko na lekcjach podejmowane.

Niemal **20% badanych podaje jako przykłady tematy w ogóle z edukacją globalną niezwiązane**, nieodnoszące się nawet do tematyki związanej z innymi krajami:

- *mity - ich wpływ na sztukę, wędrowne motywy w literaturze i sztuce*
- *język perswazji w reklamie, język filmu*
- *stworzenie świata, cuda Jezusa*
- *pole powierzchni, wyrażenia algebraiczne*
- *matematyka w obiektywie, zastosowanie matematyki w praktyce*
- *jednostki długości, odczytywanie diagramów.*

Należy jednak pamiętać, że forma odpowiedzi otwartych powoduje, że nie ma pewności, czy podając przytoczone wyżej odpowiedzi respondenci nie mieli na myśli jakichś aspektów edukacji globalnej.

Chociaż w pytaniu zamkniętym edukację globalną jako „uczenie interdyscyplinarne” określa ponad 36% osób, to w pytaniu otwartym tematy o charakterze interdyscyplinarnym podawało zaledwie 2% respondentów (spośród 533 odpowiadających na pytanie otwarte). Oznacza to, że część badanych, którzy na poziomie definicyjnym kojarzą termin edukacji globalnej z interdyscyplinarnością, nie do końca potrafi zobrazować to przykładami – podaje wręcz przykłady, które nie wskazują na interdyscyplinarność. Potwierdza to wcześniejszą obserwację: wyniki badań ankietowych pokazują, że rozumienie sensu edukacji globalnej jest dość powierzchowne. Co ważne, nikt spośród osób wybierających definicję odnoszącą się do współzależności nie znajduje się w grupie osób podających przykłady tematów lekcji zupełnie niezwiązanych z edukacją globalną.

Pozostałe dwie grupy tematów podawanych przez nauczyciel(k)i to **tematy odnoszące się do zjawisk przyrodniczych i klimatycznych** (12,8%):

- *klimaty kuli ziemskiej, zanieczyszczenie środowiska*
- *zmiany klimatu; zasoby wody słodkiej na Ziemi*
- *efekt cieplarniany, dziura ozonowa*

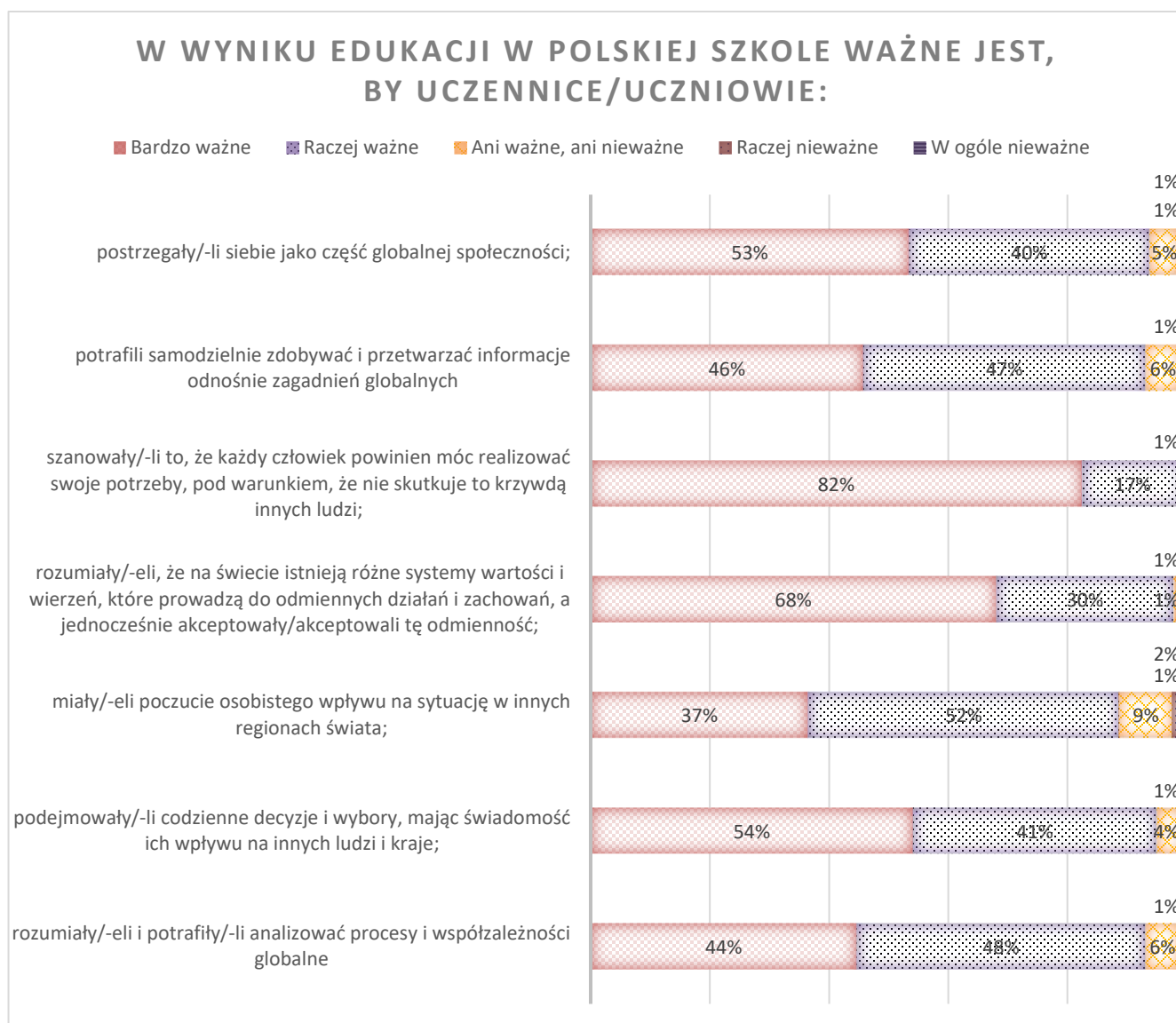
oraz odnoszące się do **charytatywności, działalności pomocowej** (5,6%):

- *Adopcja Serca – założenia akcji*
- *misje – pomoc ludziom w potrzebie; pielgrzymki papieża do różnych krajów*
- *pomoc dzieciom na misjach – zapoznanie z kulturą, życiem, historią i możliwościami pomocy; być wolontariuszem na misjach – zbiórka artykułów szkolnych, środków czystości, okularów, znaczków na misje w Afryce i innych krajach misyjnych*
- *pomoc dla Afryki.*

Wśród nauczycieli(-lek) podających przykłady **tematów odnoszących się do zjawisk przyrodniczych i klimatycznych** dominują geografowie(-fki). Może to wskazywać, że część z nich ogranicza edukację globalną do aspektu środowiskowego. Z kolei na 30 osób podających **tematy związane z charytatywnością i pomocą innym, 16 osób to katecheci(-tki)**. Dla tej grupy nauczycieli(-lek) jest to więc szczególnie ważny obszar. Jak wynika z badań jakościowych, często poruszanie takich tematów wynika z zaangażowania katechetów(-tek) w bezpośrednie działania pomocowe czy charytatywne. Jest to wątek, o którym warto pamiętać w działaniach z zakresu edukacji globalnej – zachęcając katechetów(-tki) do włączania edukacji globalnej warto odwoływać się do kwestii działań pomocowych i na tym budować wspólnotę wartości edukacji globalnej i lekcji religii.

3.1.4. Nauczyciele(-lki) wobec postaw i stojących za nimi wartości bliskich edukacji globalnej

Poza diagnozą rozumienia przez nauczyciel(k)i terminu edukacji globalnej badania miały określić, **czy nauczyciele(-lki) 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(-lek) dotyczącymi roli szkoły, a więc czy te postawy i wartości istnieją w procesie edukacji szkolnej. W tym celu przeformułowano wartości i postawy definicyjne na pytanie ankietowe, których rozkład widoczny jest na wykresie nr 7.



Wykres nr 7. Wartości edukacji globalnej (N=947).

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

Nauczyciele(-lki) nie mają wątpliwości, że bardzo ważne jest, by *uczennice i uczniowie szanowali/szanowali to, że każdy człowiek powinien móc realizować swoje potrzeby – pod warunkiem, że nie skutkuje to krzywdą innych ludzi*. 82% nauczycieli(-lek) ocenia tę postawę jako bardzo ważną, a kolejne 17% jako ważną.

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 nauczyciel(k)i jako „bardzo ważne”. To, żeby *uczniowie i uczennice rozumiały/rozumieli i potrafiły/potrafili analizować procesy i współzależności globalne* uznaje za bardzo ważne 44% osób; a to, *żeby uczniowie i uczennice miały/mieli poczucie osobistego wpływu na sytuację w innych regionach świata* – jedynie 37% respondentów. Należy przy tym pamiętać, że kolejnych 50% nauczycieli(-lek) uważa te postawy za ważne, co daje w sumie odsetek odpowiednio 92% i 89% respondentów ceniących te postawy.

Poczucie osobistego wpływu najmniej cenią matematycy(-czki) (27,6%), a najbardziej etycy(-czki) i poloniści(-stki) (ponad 40%). Podobnie jest z rozumieniem i analizowaniem procesów i współzależności. Tylko 30% matematyków(-czek) uznaje je za bardzo ważne, a największymi entuzjastami są w tym przypadku nauczyciele(-lki) geografii (ponad 50%).

3.1.5. Podsumowanie – edukacja globalna w odbiorze nauczycieli(-lek)

ROZUMIENIE EDUKACJI GLOBALNEJ – podsumowanie i wnioski

- ✓ Termin „edukacja globalna” wciąż jest dla większości nauczycieli(-lek) niejasny.
- ✓ Popularne sposoby rozumienia terminu to: interdyscyplinarność, uczenie uniwersalne (o tym samym na całym świecie), uczenie o innych krajach lub kulturach, uczenie o zjawiskach przyrodniczych i klimatycznych na świecie, uczenie o pomaganiu innym.
- ✓ Ponad 36% osób wskazuje rozumienie edukacji globalnej bliskie przyjętej definicji.
- ✓ Bardzo rzadko nauczyciele(-lki) podają przykłady tematów lekcji z zakresu edukacji globalnej zawierające wątek współzależności.
- ✓ Osoby mające doświadczenie z edukacją globalną wskazują na to, że termin może być niezrozumiały lub wręcz odstraszać dla innych.
- ✓ Wśród nauczycieli(-lek) panuje szeroka deklaracyjna akceptacja dla wartości bliskich edukacji globalnej. Najmniej ważne wśród wartości bliskich edukacji globalnej jest poczucie wpływu.
- ✓ Definiując edukację globalną, nauczyciele(-lki) niektórych przedmiotów mają tendencję do zwracania uwagi na jej odmienne aspekty:
 - geografia – zmiany klimatu, zrównoważony rozwój i wpływ człowieka na środowisko;
 - język polski – aspekty związane z tolerancją, poszanowaniem odmienności i innych kultur;
 - religia – działania pomocowe na rzecz innych.

3.2. Jak edukacja globalna jest włączana do nauczania przedmiotowego?

U podstaw projektu „W świat z klasą” oraz projektów wielu innych organizacji działających na rzecz rozwoju edukacji globalnej leży założenie, że edukacja globalna powinna być stale obecna w szkolnej rzeczywistości. Doświadczenia różnych organizacji i krajów pokazują, że docelowo edukacja globalna powinna być obecna na wszystkich poziomach edukacyjnych i na wszystkich przedmiotach. W związku z tym podejmowane są działania mające na celu przekonanie nauczycieli(-lek), że możliwe jest włączanie wątków edukacji globalnej do codziennej praktyki nauczycielskiej w ramach określonych przedmiotów. Otwartym jednak pozostaje pytanie o stopień efektywności tej metody w inspirowaniu i rozwijaniu perspektywy globalnej w polskim systemie edukacji. Niniejsze badania miały na celu zdiagnozowanie, w jaki sposób nauczyciele(-lki) włączają perspektywę globalną w swoje nauczanie oraz jakie są potencjalne możliwości i zagrożenia w promowaniu edukacji globalnej w ramach nauczania przedmiotowego. Niniejszy rozdział pokazuje, jaka jest praktyka nauczycielska oraz jakie są realne przestrzenie dla włączania perspektywy globalnej w nauczanie przedmiotowe.

3.2.1. Doświadczenie nauczycieli(-lek) 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 społecznych z tego zakresu²², to jednak perspektywa globalna wciąż nie jest szeroko obecna w polskich szkołach. Zakres doświadczenia oraz świadomość nauczycieli(-lek) na temat tego, czym jest edukacja globalna, bardzo różnią się w zależności od indywidualnych predyspozycji nauczycieli(-lek) i okoliczności zetknięcia się z określonymi projektami czy działaniami. W badaniach założono, że poziom doświadczenia w zakresie edukacji globalnej może być czynnikiem istotnie różnicującym podejście do wdrażania perspektywy globalnej w nauczanie przedmiotowe. Dlatego też w badaniach jakościowych starano się kontrolować tę zmienną na poziomie doboru respondentów, natomiast badania ilościowe umożliwiły sprawdzenie, jakie są doświadczenia nauczycieli(-lek) w tym obszarze.

Celowy dobór respondentów oraz publiczny dostęp do ankiety internetowej spowodowały, że otrzymana próba nauczycieli(-lek) była dość zróżnicowana pod kątem posiadanego doświadczenia w zakresie edukacji globalnej. Blisko 1/3 badanych nauczycieli(-lek) miała merytoryczny kontakt z edukacją globalną przez regularny lub sporadyczny udział w działaniach z tego zakresu²³. 1/3 nauczycieli(-lek) to osoby zupełnie nieznające tematu, przy czym połowa z nich (15%) słyszała o samym terminie "edukacja globalna". Najliczniejszą grupę – 40% całej

²² Jak np. Tydzień Edukacji Globalnej czy coroczna realizacja projektów organizacji pozarządowych z zakresu edukacji globalnej.

²³ Warto przy tym wspomnieć, że zaledwie 18% respondentów zaznaczyło w pytaniu metryczkowym, że brało udział w projektach z zakresu edukacji globalnej.

badanej populacji – stanowią osoby ciekawe tematu, ale posiadające wiedzę na poziomie bardzo ogólnym (odpowiedź: *Temat jest dla mnie ciekawy, ale znam go jedynie z pobieżnej lektury – prasa, telewizja, strony www, relacje znajomych*). Rozkład tej zmiennej obrazuje wykres nr 8.



Wykres nr 8. Doświadczenie nauczycieli(-lek) w zakresie edukacji globalnej (N=949).

Pod kątem przedmiotów objętych szczegółową analizą badawczą rozkład doświadczenia nauczycieli(-lek) w obszarze edukacji globalnej wygląda nieco inaczej niż w całej próbie.

- ✓ **Wśród polonistów(-stek)** jest nieco mniej osób zaangażowanych, natomiast więcej osób ciekawych, ale mających wiedzę powierzchowną (ok. 47% polonistów(-stek) wobec 40% w całej próbie).
- ✓ **Wśród matematyków(-czek)** jest istotnie mniej osób zaangażowanych, natomiast więcej znających tylko termin albo niemających żadnego doświadczenia (ok. 20% w każdej grupie wobec 15% w próbie).

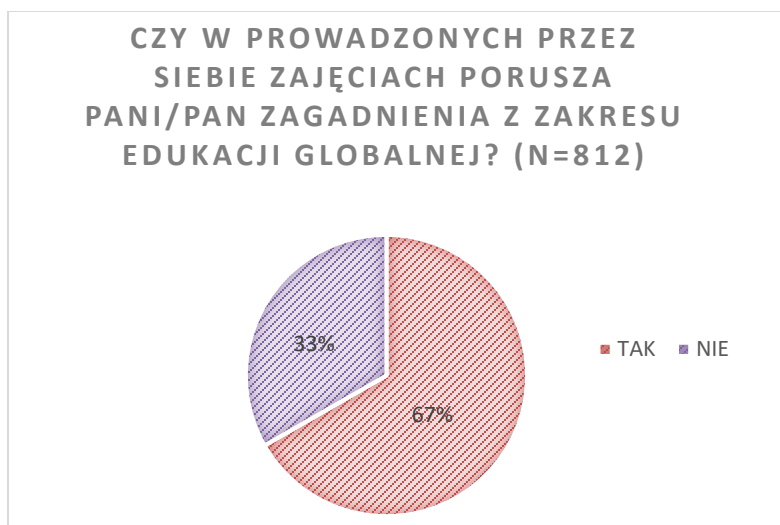
- ✓ **Wśród etyków(-czek)** więcej niż w próbie jest osób zaangażowanych regularnie (10%) i sporadycznie (34%), natomiast bardzo niewielki jest odsetek nauczycieli(-lek) etyki niemających żadnego doświadczenia (3%).
- ✓ **Geografowie(-fki)** to częściej osoby doświadczone (10% regularnie i 33% sporadycznie), a rzadziej osoby niemające żadnego kontaktu z edukacją globalną (7%).
- ✓ **Katecheci(-tki)** to przede wszystkim osoby niemające żadnego doświadczenia (25%) oraz znające termin, ale niemające żadnej dodatkowej wiedzy (23%).

Dane te pokazują, że **najmniej doświadczoną w temacie edukacji globalnej grupą nauczycieli(-lek) są katecheci(-tki), a następnie matematycy(-czki). Etycy(-czki) to osoby doświadczone, a poloniści(-stki) to osoby zaciekawione tematem i niemające większego doświadczenia** lub mające sporadyczny kontakt z edukacją globalną. Ponieważ próba badawcza nosi pewne cechy reprezentatywności, można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że poniższe wyniki pokazują tendencje prawdziwe również w całej populacji nauczycieli(-lek) szkół podstawowych. Można zakładać, że kierując działania do określonej grupy nauczycieli(-lek) przedmiotowych trafi się na podobny zakres doświadczenia z obszaru edukacji globalnej.

Choć zmienna doświadczenia z zakresu edukacji globalnej **w badaniach jakościowych** była kontrolowana przez celowy dobór respondentów, to warto nadmienić, że wśród nauczycieli(-lek) uczestniczących w wywiadach **tendencje te były podobne.**

- ✓ **Nauczycielki i nauczyciele etyki**, którzy wzięli udział w wywiadach, to osoby doświadczone w temacie, przekonane o bliskich związkach edukacji globalnej ze swoim przedmiotem.
- ✓ **Nauczycielki i nauczyciele geografii** to również osoby mające doświadczenie z zakresu edukacji globalnej.
- ✓ **Nauczycielki i nauczyciele polskiego** byli najbardziej zróżnicowani – dwie z czterech osób określały się jako doświadczone.
- ✓ **Nauczycielki i nauczyciele matematyki** (prócz jednej osoby) nie mieli wcześniejszego doświadczenia w edukacji globalnej.
- ✓ Spośród **nauczycielek i nauczycieli religii** dwie z pięciu osób były doświadczone w zakresie edukacji globalnej.

Nauczycielki i nauczyciele (-lki) pytani ogólnie **o poruszanie kwestii z zakresu edukacji globalnej** w przeważającej mierze (blisko 70%) odpowiadają, że włączają takie elementy w swoje zajęcia. Wśród polonistów(-stek) i katechetów(-tek) rozkład ten był podobny jak w próbie, natomiast **geografowie(-fki) i etycy(-czki) częściej niż inni nauczyciele(-lki) wprowadzają te wątki do swoich przedmiotów (80-88%). Matematycy(-czki) zaś – znacznie rzadziej:** w ich przypadku proporcje są odwrotne: 60% nie włącza, a 40% włącza elementy edukacji globalnej w swoje lekcje (wykres nr 9).



Wykres nr 9. Wprowadzanie do lekcji przedmiotowych wątków edukacji globalnej (N=812).

Należy zauważyć, że w pytaniu tym można zaobserwować tzw. efekt dobrego respondenta²⁴. Analiza wyników pokazuje bowiem, że 40 nauczycieli(-lek), którzy najpierw twierdzą, że znają tylko termin „edukacja globalna” (*Znam tylko termin, ale w żaden sposób go nie zgłębiałem/zgłębiałam*), następnie twierdząco odpowiada na pytanie o wprowadzenie elementów edukacji globalnej w swoje zajęcia. Co więcej, wśród tych 40 nauczycieli(-lek) 18 osób to poloniści(-stki), a 11 to matematycy(-czki). Zapewne widząc pytanie o włączanie edukacji globalnej badani czują się zobligowani do odpowiedzi twierdzącej, chociaż na początku spontanicznie przyznali, że znają tylko sam termin. Obecność efektu dobrego respondenta skłania do ostrożnego traktowania deklaracji nauczycieli(-lek) o włączaniu elementów edukacji globalnej do nauczania.

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(-lki) mający wcześniejsze doświadczenia udziału w projektach z zakresu edukacji globalnej do razu prezentowali szereg przykładów, o tyle osoby nieuczestniczące wcześniej w takich działaniach były zdezorientowane pytaniem. Wskazywano jednak często, że obecny sposób nauczania nie jest możliwy bez odwoływania się do procesów bardziej globalnych. Czynniki mający na to wpływ są: dostępność i powszechność informacji, ale też łatwość, z jaką uczniowie 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 szukając metod efektywnego nauczania, nauczyciele(-lki) stosunkowo często nawiązują do innych krajów i kultur. Przybiera to różne opisane niżej formy.

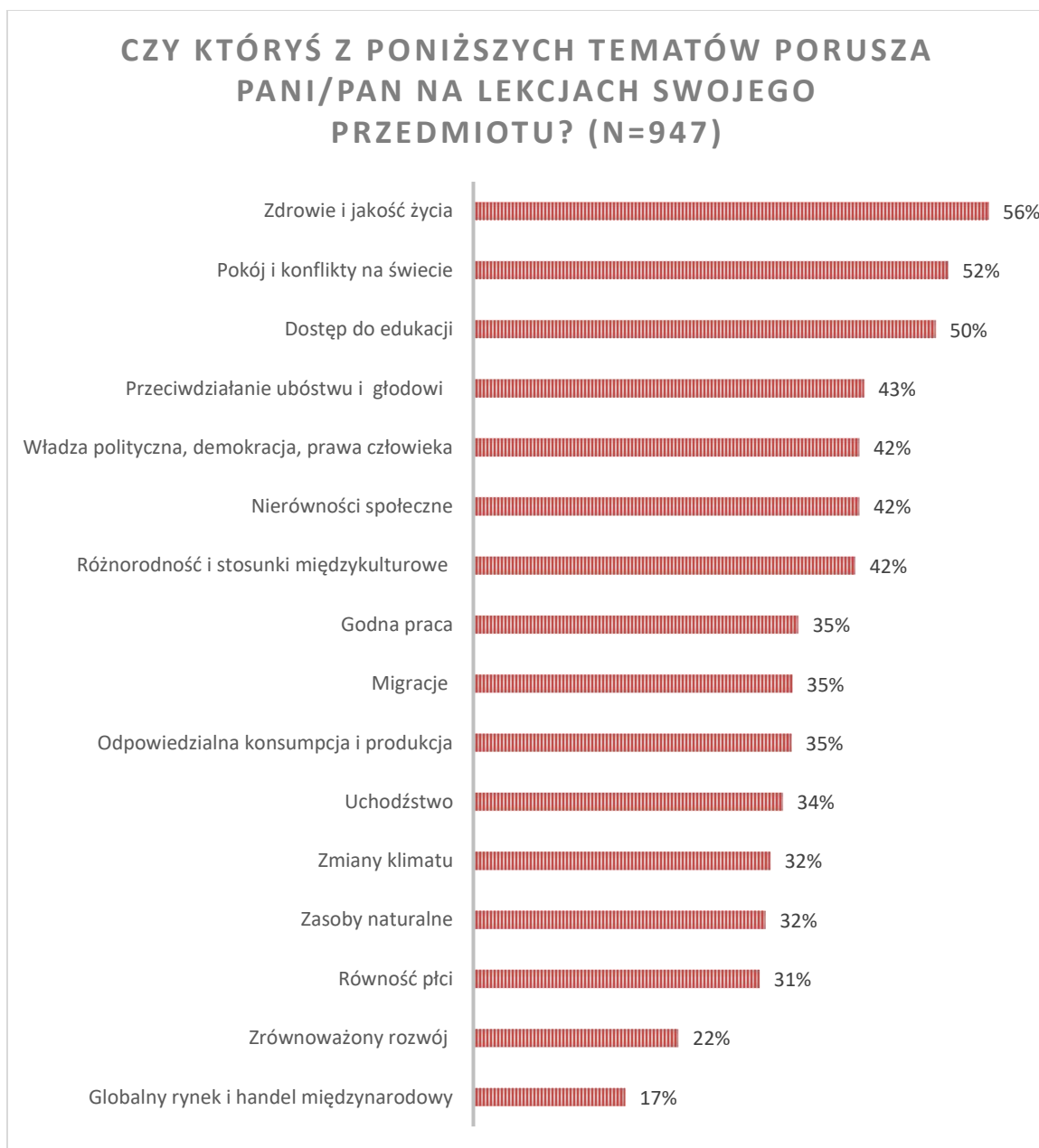
²⁴ Efekt ten polega na tym, że respondent z tematu badania i treści kolejnych pytań tworzy sobie obraz tego, czego potencjalnie oczekują od niego osoby prowadzące badanie. W tym przypadku, skoro badania dotyczą edukacji globalnej, to zapewne lepiej ją wprowadzać niż nie.

- ✓ **Odwolywanie się do osobistego doświadczenia niektórych uczniów**, którzy w ramach wakacji odwiedzają różne kraje i spotykają się z innymi kulturami.
- ✓ **Reakcja na wydarzenia publiczne w kraju i zagranicą** – nauczyciele(-lki) wskazują, że niektóre tematy wypływają samoistnie podczas lekcji jako naturalna konsekwencja dyskursu publicznego. Przywoływanym przykładem jest temat uchodźstwa czy migracji, który przyciąga uwagę uczniów ze względu na powszechną obecność. Uczniowie ciekawi są opinii nauczycieli(-lek), a czasami bywa, że odreagowują tezy czy podejścia zasłyszane w domach rodzinnych lub innych środowiskach.
- ✓ **Odwolywanie się do osobistych doświadczeń nauczyciela(-lki)** – respondenci wskazują, że ich własne doświadczenie zawsze przykuwa uwagę uczniów i lepiej zapada im w pamięć, bo jest bardziej wiarygodne.

Badani nauczyciele(-lki) wskazują wiele sytuacji, kiedy perspektywa nauczania matematyki czy języka polskiego obejmuje szerszą, globalną perspektywę. Jednak gdy mowa o nauczyciel(k)ach niemających doświadczenia w zakresie edukacji globalnej, jest to raczej forma przyciągania uwagi i zainteresowania uczniów czy „suche” przekazywanie informacji o innych krajach, a nie stosowanie perspektywy globalnej pokazującej sieć wzajemnych zależności. Z drugiej strony stosowane praktyki (korzystanie z osobistego doświadczenia uczniów i nauczyciela(-lki) czy reakcja na wydarzenia publiczne) mogą być dobrą okolicznością do zachęty, aby uwzględniać perspektywę globalnych zależności w nauczaniu przedmiotowym. Nauczyciele(-lki) potrzebują jednak wsparcia, by – prosząc uczniów, żeby opowiedzieli o doświadczeniach wakacyjnych z innych krajów i spotkaniach z innymi kulturami – potrafili poprowadzić dyskusję tak, by to doświadczenie posłużyło omawianiu zależności globalnych i budowaniu globalnego szacunku, a nie tylko przekazaniu informacji o tym, jak gdzieś komuś było.

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

Przedstawienie nauczyciel(k)om obszarów, które uznane zostały za zagadnienia edukacji globalnej powoduje, że niemal wszyscy ankietowani nauczyciele(-lki) wskazują, że tematy te uwzględniają na swoich lekcjach przedmiotowych (90% wszystkich badanych nauczycieli(-lek)). Wykres nr 10 pokazuje, jakie obszary tematyczne edukacji globalnej nauczyciele(-lki) najczęściej wskazują jako te, które obecne są na ich przedmiotach. Około połowa respondentów wskazuje zdrowie i jakość życia, pokój i konflikty 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.



Wykres nr 10. Jakie zagadnienia edukacji globalnej nauczyciele(-lki) wprowadzają na lekcjach przedmiotowych (N=948).

Dość równomierny rozkład odpowiedzi pokazuje, że **wiele z zagadnień wchodzących w zakres zainteresowań edukacji globalnej jest bliskich nauczyciel(k)om**, a tym samym mogą być one łatwo rozwijane. **Tym, czego niewątpliwie brakuje, jest świadomość możliwości prezentowania tych zagadnień z perspektywy globalnych zależności.** Wtedy temat taki jak zdrowie i jakość życia – najpopularniejszy wśród wskazań respondentów – przestaje być problemem dbałości o własne ciało i zdrowie, a zostaje umieszczony w szerszej perspektywie globalnej.

3.2.2.1. Podstawa programowa a obszary edukacji globalnej

Zapytaliśmy osoby badane, czy włączanie zagadnień tematycznych edukacji globalnej możliwe jest w ramach istniejącej podstawy programowej ich przedmiotu²⁵. Wyniki prezentuje wykres nr 11. Opinie nauczycieli(-lek) są bardzo podzielone. Obszary takie jak zdrowie i jakość życia, pokój i konflikty na świecie czy różnorodność kulturowa nie wzbudzają wątpliwości połowy nauczycieli(-lek). Tylko 1/3 twierdzi, że podstawa programowa w niewielkim stopniu umożliwia ich włączanie, a kolejne 10-17% twierdzi, że je uniemożliwia. Najwięcej wątpliwości budzą tematy z zakresu globalnego rynku, handlu międzynarodowego, zrównoważonego rozwoju i uchodźstwa – tutaj wątpliwości nie ma od 18% do 25% badanych, natomiast ponad 40% nie ma jasności, czy podstawa programowa umożliwia poruszanie takich tematów, a kolejne 20-25% jest przekonanych, że podstawa programowa zupełnie uniemożliwia ich uwzględnianie w nauczaniu przedmiotowym. Również w wywiadach nauczyciele(-lki) zazwyczaj nie stwierdzają kategorycznie, że dane zagadnienia nie mieszczą się w ogóle w podstawie, ale że mogą być poruszane od czasu do czasu:

Nie chodzi o przeprowadzenie całej lekcji, bo my byśmy nie byli w stanie zrealizować podstawy programowej. Ale elementy jak najbardziej można – bo nie chodzi o całą lekcję, ale można przeznaczyć tu 5 minut, tu 10 [minut]. [FGI_3]

Wszystkie z tych tematów mogę jakoś poruszyć, ale to jest raczej przemycanie tych tematów, a nie ich poruszanie wprost. Na przykład ubóstwo i głód: jak pan Jezus rozmnażał ryby. Zdrowie i jakość życia to jest piąte przykazanie i zawsze się o tym mówi. Uchodźstwo: pan Jezus uciekał z rodzicami do Egiptu. [FGI_1]

²⁵ Badanie prowadzone było w listopadzie 2017 r., a więc roku szkolnym, w którym w szkole podstawowej obowiązywały dwie podstawy programowe: „stara” w klasach V i VI oraz „nowa” w klasach IV i VII. Ze względu na to, że większość nauczycieli(-lek) pracujących w szkole podstawowej posługuje się obiema podstawami (pracując na różnych poziomach) oraz w trosce o przejrzystość kwestionariusza ankiety zdecydowaliśmy się nie zadawać osobnego pytania o „starą” i „nową” podstawę programową. Ponieważ pytanie badawcze było bardziej ogólne: „czy nauczyciele(-lki) potrafią wskazać w swoich przedmiotach (w tym w podstawach programowych) wątki globalnych współzależności” i nie miało na celu sprawdzenia rzeczywistego powiązania danej podstawy programowej z edukacją globalną, uznaliśmy to rozwiązanie za optymalne.

NA ILE PANI/PANA ZDANIEM PODSTAWA PROGRAMOWA PANI/PANA PRZEDMIOTU UMOŻLIWIA PORUSZANIE PONIŻSZYCH TEMATÓW (N=947)



Wykres nr 11. Na ile podstawa programowa umożliwia włączanie wątków edukacji globalnej (N=948).

Takie wyniki mogą świadczyć zarówno o nierozumieniu idei edukacji globalnej, jak też o nieznajomości samej podstawy programowej. Wskazują również, jak wiele pracy i trudności czeka implementatorów, którzy chcieliby przekonywać nauczyciel(k)i, że obszary edukacji globalnej są spójne z podstawą programową.

Poniżej omówiona zostanie kwestia uwzględniania tematów edukacji globalnej na przedmiotach będących głównym obszarem zainteresowań zrealizowanych badań.

3.2.2.2. Język polski a edukacja globalna

Wśród badanych w ankiecie **nauczycieli(-lek) języka polskiego** pytanych ogólnie o poruszanie wątków edukacji globalnej²⁶ tylko 30% (76 osób) twierdzi, że nie porusza ich na swoim przedmiocie. Równocześnie 30% spośród nich trafnie definiuje edukację globalną, czyli ma świadomość, czym jest edukacja globalna, ale świadomie deklaruje, że nie włącza takich kwestii do swoich przedmiotów.

Proszeni w wywiadach indywidualnych o przytoczenie przykładów uwzględniania wątków globalnych, poloniści(-stki) wskazują wszelkie sytuacje, w których starają się poszerzać horyzonty uczniów, przedstawiać im inne kraje i kultury:

O mitologii przez greckie jedzenie – przyniosłam na lekcje oliwę, bagietki, więc po prostu szat! To było pretekstem do rozmowy o tym, kto był i co widział, a potem płynne przejście do mitologii. Przy innych lekturach, jak jest okazja, to również – np. przy „Don Kichocie” o Hiszpanii. Ale nie ukrywam, że jest tego mniej niż na geografii. [FGI_1]

Nauczyciele(-lki) czasami podają konkretne lektury, przy czym nie potrafią wykazać, w jaki sposób w ramach ich omawiania można poruszać aspekt współzależności. Wydaje się, że pokutuje tu utożsamianie pojęcia edukacji globalnej z edukacją wielokulturową (omawiane w poprzednich rozdziałach raportu):

Na przykład „Heban” omawiamy wspólnie, ale [uczniowie] robią też prezentacje multimedialne o Ryszardzie Kapuścińskim - że był pionierem podróżowania. Jak Exupéry i „Mały Księżę”, to robią ciekawe lekcje o samym autorze [...], o jego życiu. Kładę nacisk na ciekawostki. Robią konkursy – „Adam Mickiewicz i jego podróże migracyjne”. [FGI_4]

Tymczasem gdy nauczyciel(k)om prezentuje się 16 zagadnień tematycznych edukacji globalnej²⁷, to praktycznie wszyscy poloniści(-stki) (280 osób spośród 283) wskazują, że włączają przynajmniej jeden obszar w nauczanie swojego przedmiotu. Obszary te wskazują nawet te osoby, które

²⁶ Pytanie brzmiało: „Czy w prowadzonych przez siebie zajęciach porusza Pani/Pan zagadnienia z zakresu edukacji globalnej?”.

²⁷ Zagadnienia określone zgodnie z koncepcją wypracowaną przez zespół CEO, wymienione na str. 15 raportu.

wcześniej twierdziły, że nie mają żadnego doświadczenia ani wiedzy związanej z edukacją globalną. Może to świadczyć z jednej strony o działaniu efektu dobrego respondenta, z drugiej może być wynikiem nikłego rozumienia, czym jest edukacja globalna i postrzegania wskazanych obszarów bez uwzględniania kwestii globalnych, a tym bardziej kwestii współzależności. Wywiady jakościowe potwierdzają tę obserwację: choć nauczyciele(-lki) wskazują, że niemal wszystkie obszary poruszają na lekcjach, to jednak przywoływane przez nich przykłady świadczyły o tym, że postrzegają te zagadnienia w zupełnym oderwaniu od idei edukacji globalnej.

W badaniach ankietowych wśród najczęściej wskazywanych przez polonistów(-stki) obszarów znajdziemy:

- ✓ **dostęp do edukacji – 71% polonistów(-stek)**
- ✓ **pokój i konflikty na świecie - 71% polonistów(-stek)**
- ✓ **zdrowie i jakość życia - 66% polonistów(-stek).**

Tematy te są również najczęściej wskazywane w całej badanej populacji (w populacji odsetek ten oscyluje wokół 50% wszystkich odpowiedzi – wykres nr 10), co oznacza, że **poloniści(-stki) częściej niż inni nauczyciele(-lki) widzą miejsce dla tych tematów na swoim przedmiocie.**

Podobnie jest w przypadku takich tematów jak:

- ✓ **przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi**
- ✓ **władza polityczna, demokracja i prawa człowieka**
- ✓ **różnorodność i stosunki międzykulturowe.**

Są to tematy, które poloniści(-stki) częściej niż inni nauczyciele(-lki) wskazują jako tematy pojawiające się na ich lekcjach (ok. 60% polonistów(-stek) wobec 40% w populacji).

Z drugiej strony **tematy, które poloniści(-stki) wskazują najrzadziej to:**

- ✓ **globalny rynek i handel międzynarodowy – 4%**
- ✓ **zasoby naturalne – 10%**
- ✓ **zmiany klimatu – 15%**
- ✓ **zrównoważony rozwój - 16%.**

Wskazania te są znacznie rzadsze niż w całej populacji, gdzie zasoby naturalne wymienia 32% nauczycieli(-lek), globalny rynek – 17%, zmiany klimatu – 32%, a zrównoważony rozwój – 22%.

Wywiady indywidualne i grupowe pokazują, że poloniści(-stki) są grupą nauczycieli(-lek) otwartych na tematy wchodzące w zakres edukacji globalnej, a przekonanie ich do wagi zagadnień edukacji globalnej nie stanowi kłopotu.

Ja do każdej lekcji mogłabym dodawać takie elementy. Jak coś się pojawia, to rozmawiamy z uczniami, ale też jako elementy, a nie całe lekcje. [FGI_3]

Trzeba uświadomić nauczycielom, że takie tematy są ważne dla dzieci i że warto o nich mówić i je rozwijać, bo są to tematy współczesne, z którymi będą się stykać. [IDI_6_pol]

Równocześnie jednak **poloniści(-stki)** nie mają dużej świadomości i wiedzy, w jaki sposób pokazywać te zagadnienia uwzględniając perspektywę zależności globalnych.

Zakładamy, że wychodzimy od tego, co mamy w książkach i wychodzimy szerzej. [IDI_6_pol]

[Przy takich tematach] zawsze jest jakaś forma ćwiczeń. (...) Na początku powiedziałam, że nie wiem, o co chodzi, ale teraz widzę, że są takie tematy i od dawna są już włączane.
[IDI_6_pol]

Poniższa tabela pokazuje, w jaki sposób poloniści(-stki) postrzegają poszczególne zagadnienia edukacji globalnej. Zawiera też przykłady, które pojawiały się w trakcie wywiadów indywidualnych i grupowych, zestawione z wynikami badań ilościowych.

Pogrubienie – zagadnienia, które poloniści(-stki) uznają za najłatwiejsze do włączania w treść lekcji.

Pomarańczowy – obszary, które polonistom(-stkom) trudno łączyć z zajęciami przedmiotowymi.

Przykłady zastosowania zagadnień edukacji globalnej na języku polskim wskazywane przez nauczyciel(k)i		
	Badania jakościowe	Badania ilościowe
Władza polityczna, demokracja, prawa człowieka	<i>Tu też coś się pojawia, ale dość niedużo.</i> <i>Tematy demokracji, praw człowieka i tolerancji pojawiają się jako tematyka „czytanek” tylko w starszych klasach.</i>	Najczęściej wskazywany temat: 60% polonistów(-stek)
Pokój i konflikty na świecie	<i>Od razu przychodzą mi do głowy konkretne tytuły lektur – literatura wojenna.</i> <i>A teraz, jak mam tematykę wojenną, to też się poruszamy po rejonach: o Irenie Sendlerowej, o Korczaku. Ale też poznają kulturę żydowską.</i>	Najczęściej wskazywany temat: 71% polonistów(-stek)
Różnorodność i stosunki międzykulturowe	<i>Kapuścińskiego tu widzę.</i> <i>O stereotypach jak mówimy – na polskim, na wychowawczej... Bo nieraz są tematy, które nam pasują. Mówimy, jaki jest stereotyp Polaka, Niemca, szukają różnych powiązań. Ale czy o wpływach? Z mojego podwórka... to np. trzecie klasy omawiały „Syzyfowe prace”, to dużo mówiliśmy o rasyfikacji, takie negatywne rzeczy – omawialiśmy w kontekście lektury, jakie znaczenie miało życie pod zaborami.</i> <i>Ten temat najbardziej. Obecnie w podręcznikach są fragmenty książek z Azji i Afryki, gdzie stosunki te można oglądać i dostrzegać.</i>	Najczęściej wskazywany temat: 60% polonistów(-stek)
Ubóstwo i głód/ Przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi	<i>Do poruszenia przy okazji nowel, pracy organicznej i pracy u podstaw.</i> <i>Głód to pozytywizm, nowele.</i>	Najczęściej wskazywany temat: 60% polonistów(-stek)

Nierówności społeczne	Wskazywany jako często wykorzystywany, ale bez konkretnych przykładów.	
Zdrowie i jakość życia	<i>To też, bo pokazujemy im, jak wolny czas spędzać: w teatrze , a nie w McDonaldsie, na aktywnym zwiedzaniu.</i> <i>Prosty temat. „Na zdrowie” – fraszka. Z prostej fraszki można przejść do większych kwestii: układają piramidę wartości w życiu, wychodzi bardzo fajnie.</i>	Najczęściej wskazywany temat: 66% polonistów(-stek)
Równość płci	<i>No, o kobietach mówimy: Coco Chanel, Maria Skłodowska-Curie.</i>	
Zrównoważony rozwój	Brak komentarzy	Najrzadziej wskazywany temat: 16% polonistów(-stek)
Migracje	<i>Rzadko jest o tym mowa... Sama byłam na kursie, jak pracować z dziećmi, które przyjeżdżają z obcych krajów do naszych szkół. Bardzo mi się podobało. Ale te tematy na polskim to bardzo niszowo widzę.</i> <i>Ostatnio, jak wprowadzamy tematy różnorodności wiary i obyczajów, niektóre dzieci powiedziały, że znają modelkę z książki, filmu – „Kwiat Pustyni” – i o tym też chwilę rozmawialiśmy. Ona musiała uciekać, teraz jest słynną modelką, ale przeżyła koszmar. Takie rzeczy się pojawiają. Oni coś powiedzą i ja coś tam wplotę.</i> <i>„Emigranci” Mrożka – o emigracji, też o ich własnych doświadczeniach, bo temat eurosierot był istotny i moich uczniów również dotyczył w pewnym stopniu. Wiele rodzin wyjechało.</i>	
Uchodźstwo	<i>Dosyć mało na polskim, raczej na godzinie wychowawczej.</i>	
Zmiany klimatu	<i>Na godzinie wychowawczej.</i>	Najrzadziej wskazywany temat: 15% polonistów(-stek)
Zasoby naturalne	<i>Na godzinie wychowawczej.</i> <i>Zasoby naturalne to pozytywizm, nowe.</i>	Najrzadziej wskazywany temat: 10% polonistów(-stek)
Globalny rynek i handel międzynarodowy	<i>Na godzinie wychowawczej</i>	Najrzadziej wskazywany temat: 4% polonistów(-stek)
Godna praca	<i>O zawodach też rozmawiamy, szczególnie na godzinach wychowawczych.</i> <i>Pozytywizm – to mnóstwo jest o pracy. Wypracowania, rozprawki o pracy, która daje satysfakcję. Dają przykłady ludzi znanych w Polsce czy zagranicą, którzy wybierają zawód i jest [on] godną pracą.</i> <i>Godna praca to pozytywizm, nowe.</i>	
Dostęp do edukacji	Brak komentarzy	Najczęściej wskazywany temat: 71% polonistów(-stek)

Odpowiedzialna konsumpcja i produkcja	Brak komentarzy	
---------------------------------------	-----------------	--

Tabela nr 5. Zastosowanie zagadnień edukacji globalnej na języku polskim.

Z powyższego zestawienia wynika jednoznacznie, że istnieje spójność opinii prezentowanych przez nauczyciel(k)i w badaniach ilościowych i podczas wywiadów jakościowych. Na przykład temat *pokój i konflikty na świecie* jest często wybierany przez nauczyciel(k)i w trakcie wywiadów bezpośrednich jako temat bliski i obecny na lekcjach języka polskiego, a w badaniu ankietowym 71% polonistów(-stek) wskazuje, że porusza go na swoich lekcjach.

Podczas badań – zarówno jakościowych, jak i ilościowych – pytani o sposób, w jaki wprowadzają wątki edukacji globalnej, poloniści(-stki) w przeważającej większości wskazują, że ich poruszanie **wynika lub towarzyszy bezpośrednio omawianiu lektur i innych tekstów kultury**. Takie przykłady wskazuje ok. 70% polonistów(-stek), **przy czym respondenci rzadko podają konkretne przykłady**. Wśród około 200 odpowiedzi otwartych jedyne przywołane konkretne tematy to:

- ✓ *projekty krótkoterminowe – literatura i życie wobec fizycznej i społecznej bezdomności dzieci (w tym „Ania z Zielonego Wzgórza”, „ReMoved”, „Ten obcy”, „Momo”)*
- ✓ *„Mały Książę”, Jacek Soplica, nacjonalizm, rasizm, Orwell*
- ✓ *powyższe tematy wprowadzam przy okazji analizy konkretnego tekstu literackiego, np. tekstów ks. Jana Twardowskiego, Wisławy Szymborskiej oraz fragmentów artykułów z gazet, czasopism itp.*
- ✓ *zagadnienia te łączą się z tematyką omawianych tekstów literackich, np. "Modlitwy" Natana Tenenbauma, "Władcy Lewawu" Doroty Terakowskiej itp.*
- ✓ *na języku polskim – wywiad z Kapuścińskim.*

Wskazując sposób włączania elementów edukacji globalnej na lekcjach języka polskiego, część nauczycieli(-lek) określała metody, które stosuje w celu wprowadzania takich wątków. Jest to głównie wykorzystywanie **krótkich filmików, które są bazą do dyskusji** (24 wskazania, czyli 8% polonistów(-stek)) lub **dyskusja i pogadanka na określony temat** – czasami wynikające wprost z lektury, czasami zaproponowane przez samego nauczyciela, a niekiedy ucznia (35 wskazań, czyli 12%). Część nauczycieli(-lek) wskazywała również, że włączanie takich tematów ma miejsce na godzinach wychowawczych (17 wskazań, czyli 6% nauczycieli(-lek)) lub w ramach realizacji ogólnoszkolnych projektów, spektakli czy wyjść kulturalnych (18 wskazań, czyli 6%). Nieduża grupa polonistów(-stek) twierdziła, że punktem wyjścia do poruszania takich tematów są wydarzenia ogólne (światowe, polskie) lub doświadczenia indywidualne czy interpersonalne uczniów (w sumie 11 wskazań).

Nawiązuję do podanych tematów na lekcjach. Zadaję uczniom pytania i dyskutuję. Jeśli spotykam się z jakimś nieakceptowalnym, skrajnym poglądem, próbuję ukazać pełny obraz, by uczeń mógł spojrzeć na dany temat lub problem z innej strony, by poszerzyć jego horyzonty.

JĘZYK POLSKI A EDUKACJA GLOBALNA – podsumowanie i wnioski

- ✓ Poloniści(-stki) są grupą nauczycieli(-lek) świadomą wagi i sensu edukacji globalnej – po etykach są grupą nauczycieli(-lek) najbardziej świadomych, najczęściej podających trafną definicję EG (choć nadal jest to poziom 42%).
 - ✓ Uzyskane wyniki, z jednej strony pokazują, **jak bardzo pojęcie edukacji globalnej jest dla polonistów(-stek) niejednoznaczne.**
 - ✓ Z drugiej strony, **jak wiele jest przestrzeni na lekcjach języka polskiego do wprowadzania perspektywy EG.**
 - ✓ Poloniści(-stki) **widzą powiązania zagadnień EG z problematyką** poruszaną na zajęciach języka polskiego, ale znalezienie konkretnych przykładów lektur nie przychodzi im łatwo.
 - ✓ Przywoływane przez nauczyciel(k)i przykłady pokazują, że **poloniści(-stki) widzą spójność obszarów tematycznych EG z zakresem programowym** języka polskiego, ale **nie ma pewności, na ile widzą konieczność wskazywania na system współzależności.** Rozbieżność w odpowiedziach dotyczących włączania tematów EG w nauczanie wynika zapewne z tego, że poloniści(-stki)i **nie zawsze zdają sobie sprawę, że wskazane obszary można poruszać w taki sposób, by uwzględniaty perspektywę globalną.**
 - ✓ Jako tematy najtrudniejsze do włączania w treść swoich lekcji poloniści(-stki) wskazują te zagadnienia edukacji globalnej, które w klasycznym podziale nauk można określać jako bliższe naukom przyrodniczym, np. globalny rynek, zasoby naturalne i zrównoważony rozwój.
-
- Można traktować to jako wskazówkę do kierunków pracy z polonistami(-stkami) – albo zachęcać ich do edukacji globalnej rozwijając wątki z obszarów, które są im bliższe, a których włączanie na języku polskim jest bardziej „naturalne” (tolerancja, wielokulturowość, konflikty na świecie itp.), albo promować tematy z obszaru handlu i ekologii w taki sposób, by eksponować w nich elementy humanitarne.
 - Metodą na większe włączanie elementów edukacji globalnej w nauczanie języka polskiego, a także na **przekonywanie polonistów(-stek) do tego podejścia, jest opieranie się na konkretnych lekturach** przy jednoczesnym wskazywaniu sposobu, w jaki ich omówieniu może towarzyszyć poruszenie wątków EG.

3.2.2.3. Geografia a edukacja globalna

Wśród geografów(-fek) uczestniczących w badaniach (95 osób), 77% odpowiadało twierdząco na ogólne pytanie, czy włącza elementy edukacji globalnej na swoich lekcjach. Geografowie(-fki) – obok historyków(-czek), nauczycieli(-lek) WOSu, przyrody, biologii oraz etyki – są nauczyciel(k)ami najczęściej włączającymi elementy edukacji globalnej do swoich przedmiotów. Należy również pamiętać, że spośród wymienionych przedmiotów jest to grupa liczbowo najliczniejsza.

Kiedy geografom(-fkom) prezentuje się 16 zagadnień tematycznych edukacji globalnej²⁸, wszyscy wskazują przynajmniej jeden taki temat. Wśród najczęściej pojawiających się tematów są:

- ✓ **migracje**
- ✓ **zmiany klimatu**
- ✓ **zasoby naturalne.**

98% wszystkich geografów(-fek) wskazuje te trzy obszary.

Natomiast najrzadziej geografowie(-fki) wymieniają tematy:

- ✓ **godna praca – 39% geografów(-ek)**
- ✓ **równość płci – 30% geografów(-ek).**

W przypadku geografii nauczyciele(-lki) nie mają wątpliwości, że wiele z zagadnień edukacji globalnej jest wprost tematami nauczania geografii. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele(-lki) łatwo wskazują na kwestie współzależności czy podają konkretne tematy, chociaż myślenie geografów(-ek) na pewno jest najbliższe przyjętej w badaniach koncepcji edukacji globalnej. Warto zauważyć, że w badaniach ankietowych geografowie(-fki) – proszeni o wskazanie przykładów stosowanych tematów zgodnych z edukacją globalną – podawali tak ogólne tematy, że nie dało się określić, na ile ich poruszanie uwzględnia kwestie współzależności, a tym samym prezentuje podejście bliskie lub tożsame z edukacją globalną.

Poniższa tabela prezentuje przykłady zastosowania zagadnień edukacji globalnej, które były przywoływane przez nauczyciel(k)i podczas wywiadów. Pokazuje też, jak często geografowie(-fki) uczestniczący w badaniach ankietowych dostrzegali spójność tematów edukacji globalnej z nauczaniem przedmiotem. Warto zauważyć, że w kilku przypadkach przywołane przykłady pokazują, jak stereotypizujące i klasyczne jest podejście nauczycieli(-lek) geografii (np. *Ubóstwo i głód? To jest Afryka, typowa Afryka.*). Z drugiej strony stanowi to wskazówkę, w jakich obszarach warto pracować, by zmieniać perspektywę patrzenia geografów(-fek).

²⁸ Zagadnienia określone zgodnie z koncepcją wypracowaną przez zespół CEO, wymienione na str. 15 raportu.

Pogrubienie – zagadnienia, które geografowie(-ki) uznają za najłatwiejsze do włączania w trakcie lekcji.

Pomarańczowy – obszary, które geografom(-fkom) trudno łączyć z zajęciami przedmiotowymi.

Przykłady zastosowania zagadnień edukacji globalnej na lekcjach geografii wskazywane przez nauczyciel(k)i		
	BADANIA JAKOŚCIOWE	BADANIA ILOŚCIOWE
Migracje	<i>Jak najbardziej i polskie – wewnętrzne i zewnętrzne. Dużo osób wyjechało. Mówi się o tym, jakie są kierunki tych migracji, jakie są przyczyny. W obecnej sytuacji uważam, że migracje i uchodźstwo są szczególnie ważne – z racji tego, co się dzieje i z racji bezpośredniego kontaktu. [...] Mogę poświęcić na to pół lekcji albo całą, jeśli będę chciał. Skoro jestem geografem i uczę uczniów, to mogę odnieść się do rzeczy, które stricte związane są z geografią, bo o migracjach w ogóle jest lekcja, w podstawie jest o migracjach. A mogę to rozbudować o kontekst, omówić na przykładzie konkretnej migracji, która w tej chwili występuje. I odnieść się do przykładu i wiedzy, którą mają uczniowie – i super, to jest realizowane.</i>	Najczęściej wskazywane: 98% geografów(-fek)
Zmiany klimatu	<i>Jak najbardziej – Afryka, Antarktyda, Arktyka, globalne ocieplenie. To, jak my na to wpływamy.</i>	Najczęściej wskazywane: 98% geografów(-fek)
Zasoby naturalne	<i>Zasoby wodne świata, degradacja środowiska w Amazonii, wytwarzanie energii, dbanie o zasoby energii.</i>	Najczęściej wskazywane: 98% geografów(-fek)
Pokój i konflikty na świecie	<i>Kiedyś dzieci bardzo chętnie przygotowywały – gdzie jakie konflikty szukały, odnajdywały. W których miejscach, dlaczego Kurdowie, dlaczego walczą o swoje państwo...</i>	
Globalny rynek i handel międzynarodowy	<i>Jak najbardziej – import, eksport w różnych państwach.</i>	
Ubóstwo i głód/ Przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi	<i>To jest Afryka, to jest typowa Afryka. Tak. Przy każdym kontynencie są państwa wymieniane, omawiane – np. dzielnice biedy w Peru czy w Brazylii są nazywane.</i>	
Zdrowie i jakość życia	<i>Jak najbardziej - wszystkie kontynenty.</i>	
Władza polityczna, demokracja, prawa człowieka	<i>To bardziej historia.</i>	
Równość płci	<i>To bardziej pod WDŻ.</i>	Najrzadziej wskazywany: 30% geografów(-fek)
Dostęp do edukacji	<i>O analfabetyzmie się mówi: jaki procent, dlaczego w jednych krajach tak, w drugich nie. Podkreśla się, co my możemy w tej kwestii zmienić. Moim zdaniem to jest numer jeden rzecz. [...] To jest bardzo ważne, przy różnych okazjach. Przy omawianiu państw i kontynentów mówimy o tym, jaki jest poziom analfabetyzmu, poziom opieki społecznej. To jest dobra</i>	

	<i>okazja, żeby pokazać, że w Polsce to się dzieciom już nie chce chodzić do szkoły, a w niektórych państwach rodzina robi wszystko, poświęca cały swój majątek, żeby jedno dziecko mogło się edukować. Myślę, że pokazanie tego dzieciom jest czymś niesłychanie wartościowym.</i>	
Godna praca	<i>Jak najbardziej – to jest też 3 klasa: kim chcę zostać, jaką szkołę muszę sobie wybrać, po co – nauka praktyczna. W tym roku [kładziemy] nacisk na doradztwo zawodowe.</i>	Najbardziej wskazywany: 39% geografów(-fek)
Nierówności społeczne	<i>Dzielnice biedy, np. w Peru czy Brazylii. Podaję przykłady innych krajów: japońskie megapolis czy Dolina Krzemowa w USA.</i>	
Uchodźstwo	<i>W obecnej sytuacji uważam, że migracje i uchodźstwo są szczególnie ważne – z racji tego, co się dzieje i z racji bezpośredniego kontaktu.</i>	
Zrównoważony rozwój	<i>Tematy takie jak zrównoważony rozwój czy zmiany klimatyczne często są postrzegane jako dodatkowe, zostawione na koniec. Tak dużo się o tym w mediach mówi, to ja już o tym nie będę mówił.</i>	
Odpowiedzialna konsumpcja i produkcja	Brak komentarzy	
Różnorodność i stosunki międzykulturowe	Brak komentarzy	

Tabela nr 6. Zastosowanie zagadnień edukacji globalnej na geografii.

W przypadku geografów(-fek) często pojawiały się również komentarze wskazujące, że **bazą do poruszania zagadnień edukacji globalnej mogą być własne doświadczenia nauczycieli(-lek) i uczniów**, a szczególnie podróże – zarówno po Polsce, jak i do odległych krajów – i spotkania z innymi kulturami. Nauczyciele(-lki) często zachęcają uczniów do robienia minireportaży z wyjazdów i dzielenia się obserwacjami na lekcjach. Na geografii pojawiają się też zaproszeni podróżnicy czy misjonarze, którzy opowiadają o dalekich krajach. Wszystko to tworzy okoliczności sprzyjające rozwojowi podejścia edukacji globalnej.

Jak się zbliżają wakacje, to też im mówię: „Jak gdzieś pojedziecie, to zróbcie zdjęcia, ale nie was, tylko kraina geograficzna, prądy morskie, chmury, zmienności klimatyczne, kultura, co [ludzie] jedzą, jakie mają obyczaje itd.”. Żeby pod tym kątem się przygotowały. [FGI_4]

Mówię o tych [miejscach], które znam, o swoich podróżach. Opowiadam swoją historię podróży po Syrii i to, co mnie zastanowiło, zaskoczyło. Sporo też opowiadam o Ukrainie, bo tam też często jeżdżę. Po prostu muszę – jest to wpisane w przedmiot. [FGI_1]

GEOGRAFIA A EDUKACJA GLOBALNA – podsumowanie i wnioski

- ✓ Nauczyciele(-lki) geografii są grupą nauczycieli(-lek), która najłatwiej i najczęściej dostrzega zbieżność swojego przedmiotu z zagadnieniami edukacji globalnej. Nie mają wątpliwości, że ich przedmiot daje dużo możliwości do wdrażania edukacji globalnej. Widzą, że tematów spójnych jest bardzo dużo, a niemal cała podstawa programowa daje możliwości wdrażania edukacji globalnej.
 - ✓ Istnieje jednak ryzyko, że sposób, w jaki geografowie(-fki) rozumieją zagadnienia edukacji globalnej, nie odzwierciedla podejścia uwzględniającego aspekt współzależności, np.: widzą przestrzeń do włączania zagadnień zasobów naturalnych, ale nie zawsze postrzegają ten temat w kontekście współzależności.
 - ✓ Wyniki badań ilościowych pokazują, że choć na poziomie deklaracji nauczyciele(-lki) geografii podają tematy bliskie lub tożsame z edukacją globalną, to w określaniu definicji nie mają jasności: taki sam odsetek nauczycieli(-lek) wskazuje prawidłową definicję, co perspektywę interdyscyplinarności (31-32%) oraz minimalnie więcej niż perspektywę globalnych zjawisk przyrodniczych (24%).
-
- W przypadku geografów(-fek) niezbędne jest dostarczanie wiedzy i przykładów, które pokazywałyby system zależności – by np. nauce o Afryce towarzyszył komentarz o systemie współzależności i aby nie była to tylko lekcja o kontynencie z określonymi problemami społecznymi i krainami geograficznymi.
 - Dobrą bazą do rozwijania podejścia EG na geografii jest wykorzystywanie dobrych praktyk stosowanych przez nauczyciel(k)i, tj. zapraszanie gości zewnętrznych (podróżników i misjonarzy). Nauczyciele(-lki) mogą też odwoływać się do własnych podróży do innych krajów i spotkań z innymi kulturami lub do analogicznych doświadczeń uczniów. Przedstawianie przykładów dobrych praktyk, które pokazują, jakie kwestie można określić mianem edukacji globalnej, może pomóc rozwinąć to podejście w nauczaniu przedmiotowym.

3.2.2.4. Matematyka a edukacja globalna

Osoby uczące matematyki pytane ogólnie o włączanie edukacji globalnej w nauczanie, znacznie częściej niż inni nauczyciele(-lki) wskazują odpowiedź negatywną (ok. 60% matematyków(-czek)). Gdy przedstawia się im konkretne obszary edukacji globalnej, co trzecia osoba deklaruje, że nie wprowadza na swoich lekcjach żadnego z wymienionych obszarów tematycznych. Tym samym matematycy(-czki) są **najliczniejszą grupą, która otwarcie deklaruje niewprowadzanie wątków edukacji globalnej** (w przypadku innych nauczycieli(-lek) deklaracje te dotyczą pojedynczych

osób, a w przypadku matematyków(-czek) – 78 osób, co daje 32% matematyków(-czek)). Nie jest to wynik zaskakujący, ale widać wyraźnie, że **matematyka jest przedmiotem, w którym najtrudniej nauczyciel(k)om dostrzec możliwość włączenia wątków edukacji globalnej w nauczanie.**

Z drugiej strony badania jakościowe pokazują, że matematycy 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.**

Na takie działanie jest miejsce na matematyce – właśnie na poziomie zadań. [IDI_7_mat]

To zawsze daje się wprowadzić. Jak ja chcę, to znajdę sposób. Grunt to motywacja i świadomość globalna. Nawet proste równanie typu $10-2=8$ można wpisać w ten kontekst, nadać temu tło. [IDI_2_mat]

Tę matematykę, którą mam zrealizować, przekazuję w formie ciekawej. Czyli może to być ułożenie najbanalniejszego równania, ale żeby to zagadnienie, którego dotyczy, żeby to było interesujące. Na przykład są zadania: remont domu, matematyka na placu zabaw... coś, co lepiej sobie potrafią wyobrazić. [IDI_2_mat]

Przez taką treść zadania można wywijać dyskusje, doprowadzić do tego. Ewentualnie przed zadaniem można zrobić wstęp. [IDI_7_mat]

Podejście to znajduje potwierdzenie w badaniach ilościowych: nauczyciele(-lki) matematyki, po pytaniu o konkretne przykłady włączania tematów edukacji globalnej w nauczanie, najczęściej wskazują **na pojawianie się tych wątków w treści zadań – jako przykłady czy dane statystyczne** (48 na 160 matematyków(-czek), czyli 30%):

- ✓ *rozwiązywanie zadań tekstowych, analiza tabel i diagramów, samodzielne pozyskiwanie przez uczniów informacji w internecie*
- ✓ *przy rozwiązywaniu zadań z treścią nawiązując do tej treści w skali kraju i świata; odczytując dane z diagramów, uczniowie porównują przedstawione informacje i je analizują*
- ✓ *tematyka zawarta jest w zadaniach tekstowych, które układam dla uczniów do rozwiązania na lekcji lub w domu.*

Ponadto część nauczycieli(-lek) wykorzystuje **treść zadań jako pretekst do krótkiej dyskusji**, zapytania uczniów o zdanie na dany temat. 22% wszystkich matematyków(-czek) (35 nauczycieli(-lek)) wprost pisze o tym, że poza rozwiązaniem zadania podejmuje z uczniami krótką dyskusję na dany temat.

- ✓ *W podręczniku są zadania poruszające te zagadnienia, więc przy okazji ich rozwiązywania omawiamy temat nieco szerzej.*
- ✓ *Są to tylko fragmenty lekcji – zadania matematyczne; przy analizie zadania poruszamy kwestie problemów rozwojowych współczesnego świata.*
- ✓ *Staram się wplatać zadania z treścią, która odnosi się do edukacji globalnej, wspominając uczniom o problemach, które dotyczą świata. Na przykład ostatnio przeliczaliśmy objętość wody zużywanej przez mieszkańca Wielkiej Brytanii i porównywaliśmy tę objętość z zużyciem wody w krajach globalnego Południa. Kolejny przykład to obliczenia procentowe związane z liczebnością ludzi na świecie: jaki procent żyje ludzi na globalnym Południu, a ile na globalnej Północy. W ułamkach podawaliśmy, ilu ludzi głoduje na świecie.*

Nauczyciele(-lki) podkreślają również, że **wplatanie takich wątków w treść zadań służy aktywizowaniu uczniów**. Zwracano uwagę, że takie praktyczne tematy pozwalają skorzystać z dodatkowych materiałów, zaproponować uczniom jakąś aktywizującą metodę, która jest niezbędna, by utrzymać uwagę uczniów. Dlatego nauczyciele(-lki) dostrzegają wartość w ciekawym nawiązywaniu do takich tematów pod koniec lekcji, kiedy uczniom coraz trudniej utrzymać skupienie:

Ostatnie 15 minut to końcówka, więc trzeba im dać jakieś dodatkowe bodźce. Nawet te same tematy, ale przedstawione z materiałem wizualnym, to już jest zupełnie inny odbiór, zaciekawienie. Przed chwilą nikt nie chciał iść do tablicy, ale już kolorowe rysunki, dźwięk, coś skacze i już są chętni. Takie bodźcowanie, dodawanie pisemne, nawet na komputerze, to już aktywizuje. [IDI_3_mat]

Często pojawiają się również odpowiedzi ogólne, odnoszące się do stosowanych przez matematyków(-czki) metod, jak np. **dyskusja czy pogadanka jako formy pracy z danym tematem** (33 odpowiedzi – 21%). Sposób sformułowania tych odpowiedzi nie daje jednak pewności, jakie dokładnie tematy poruszają matematycy(-czki) ani jak łączą je z nauką przedmiotu.

Nauczyciele(-lki) podkreślają, że założenie o włączaniu edukacji globalnej w nauczanie matematyki szerzej niż jako treść zadania i krótkiego komentarza jest nierealne, ponieważ na lekcji nie ma na to czasu.

Osoby uczące matematyki deklarujące w badaniach ankietowych, że poruszają zagadnienia edukacji globalnej, najczęściej wskazują następujące obszary:

- ✓ **zasoby naturalne**
- ✓ **globalny rynek i handel międzynarodowy**
- ✓ **odpowiedzialna konsumpcja i produkcja**
- ✓ **zmiany klimatu.**

Najbardziej matematycy(-czki) deklarują poruszanie tematów:

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

Widać, że jest to dokładne przeciwieństwo postaw polonistów(-stki), najczęściej podających te tematy, które matematycy(-czki) włączają najbardziej. Potwierdza to wniosek, że pewne obszary edukacji globalnej z racji swojego charakteru są bliższe jednym przedmiotom, podczas gdy inne są bliższe drugim. Otwartym pozostaje pytanie, jakie wsparcie jest w związku z tym bardziej efektywne – czy wśród nauczycieli(-lek) określonych przedmiotów rozwijać tematy bardziej związane z danym przedmiotem i w ten sposób zachęcać nauczyciel(k)i do edukacji globalnej, czy też nie różnicować tak podejścia i rozwijać wszystkie tematy na wszystkich przedmiotach.²⁹

Poniższa tabela prezentuje szereg pomysłów na zastosowanie edukacji globalnej, które matematyczki i matematycy przywoływali podczas wywiadów jakościowych, a także zestawia te wyniki z rezultatami badań ilościowych.

Pogrubienie – zagadnienia, które matematycy(-czki) uznają za najłatwiejsze do włączania w trakcie lekcji.

Pomarańczowy – obszary, które matematykom(-czkom) trudno łączyć z zajęciami przedmiotowymi.

Podkreślenie – niepowtarzające się w wielu wypowiedziach, ale zawierające przykłady włączania.

Przykłady zastosowania zagadnień edukacji globalnej na lekcjach matematyki wskazywane przez nauczyciel(k)i		
	Badania jakościowe	Badania ilościowe
Zmiany klimatu	<i>Zmiany klimatu – globalne ocieplenie już się pojawia w zadaniach, pokazując porównania temperatury kiedyś i teraz.</i>	Najczęściej wskazywany
Zasoby naturalne	<i>Niejednokrotnie było o wydobywaniu ropy itd. Gdzieś jakieś zadanie, gdzieś domowe wyliczenia – i to się zawsze łączy z tym, że jakiś komentarz jest. „Co tam sądzicie? Czy to dużo, czy mało?” itp. Treść zadania, a potem komentarz związany z tym, żeby jakieś odniesienie było.</i> <i>Zasoby naturalne też łatwo wplatać w zadania o liczbach.</i> <i>Tu mogłyby być na układ równań, równania.</i>	Najczęściej wskazywany
Odpowiedzialna konsumpcja i produkcja	<i>To też się pojawia. Samo nasuwa się człowiekowi, żeby to skomentować. „Ile tego niszczyicie pożywienia i innych, jak nie musicie” itd. To przy konkretnym zadaniu.</i> <i>Temat konsumpcji – przy bryłach. Pokazanie porównań, jak różne opakowania działają na klientów.</i>	Najczęściej wskazywany

²⁹ Rozważaniom tym poświęcony będzie ostatni rozdział wyników badań – rozdział 4.

Globalny rynek i handel międzynarodowy	Porównywanie, świat w liczbach, przykłady z Indii, droga banana, przeliczanie walut... Umiejętność wyjaśniania, co ile kosztuje, odczytywanie diagramów. Da się: handel międzynarodowy, obliczenia, algebra.	Najczęściej wskazywany
Zdrowie i jakość życia	Mamy akurat zadanie, które się do tego odnosi, np. odczytywanie z diagramów, spalanie kilokalorii. I jest od razu komentarz: „Dziewczyny, jak się odżywiacie? Czy wiecie, że ta tabliczka czekolady to jest tak, że to i to... A jak śpicie, to co się dzieje?”. Procenty chociażby.	
Zrównoważony rozwój	Wpływ jednostki na globalne procesy – tu nie widzę przykładów w matematyce.	
Równość płci	Równość płci – porównanie liczby kobiet i mężczyzn w klasie, w szkole; rozmowa o tym, z czego wynikają różnice w liczbie osób danej płci.	
Dostęp do edukacji	Przy zadaniu z kalendarzami szkolnymi zawsze zaczyna się dyskusja: „Czy myślicie, że to lepiej, gorzej? Czy myślicie, że tak lepiej by były te ferie, co ma wpływ na to, że jest to akurat latem, czy nie latem? Dlaczego tak? Da się to wplatać w matematykę – to jest jakaś kwestia 2-3 minut, a nie całej lekcji, ale da się. Odczytywanie informacji, [...] w których krajach jest jaki dostęp do edukacji, ile się uczą. Perspektywa krajów europejskich jest zwykle w podręczniku, a warto by było więcej „Południa” – by pokazywać, że edukacja w jednych miejscach to przymus, kiedy w innych to przywilej. Widzieli, w jaki sposób te dzieci się uczą, że nie mają książek tak jak oni, telefonów itp. Dostęp do edukacji – edukacja domowa, pokazanie w jakim zakresie jest obecnie, jak było kilka lat temu, czy jest przyrost, ile było zmian w podstawie programowej. Przy tematach, jak np. mamy odczytywanie z diagramów wykresów, to w tych zadaniach. I to trzeba było zrobić, bo to było dla nich bardzo ciekawe. Porównywali, że w tym kraju wakacje trwają mniej, a rok szkolny dłużej itd. W treściach np. kojarzę bardzo dobrze z gdańskiego wydawnictwa w 6 klasie, ile dni trwają wakacje i rok szkolny w różnych krajach.	
Godna praca	Mieliśmy też zadania, od jakiego wieku w różnych krajach dzieci pracują, ile dzieci w ich wieku już pracuje, jakie mają środki do życia. Wtedy uczniowie przeżywają, co ich rówieśnicy robią.	
Migracje	Działania na liczbach naturalnych i procenty: wyliczanie, jaki procent w ostatnim roku wyemigrował albo imigrował; procent mieszkańców danego kraju, którzy emigrowali/imigrowali; To chyba typowo procenty. Też mi tak nie bardzo leżą...	
Uchodźstwo	Uchodźstwo raczej do odłożenia, bo jest to temat kontrowersyjny. Obawa o rodziców, pytania i pretensje o poruszanie tematu. Jeśli dziecko powie, że temat został poruszony, może [to] być odczytane	Najrzadziej wskazywany

	<i>przez rodzica jako nakierowywanie. Miałam takie przypadki przy innych tematach światopoglądowych.</i> <i>Same tematy to nie, pojedyncze zadania może tak, ale wiele się z tego nie robi.</i> <i>W mediach jest sporo, więc uczniowie reagują, pytają, ale to zwykle na godzinach wychowawczych poruszamy. Co wam najtrudniej tolerować i dlaczego? Rozmawiamy i dyskutujemy. Obserwuje się teraz mniejszy próg tolerancji... Często okazuje się, że nie mają wiedzy, tylko powtarzają puste hasła.</i> <i>Tutaj ja miałabym problem, bo może bałabym się dyskusji, nad którą nie potrafiłabym zapanować... czy ona by coś wniosła. Sama musiałabym się za czymś opowiedzieć, bo dzieci by czekały na to, a ja nie wiem, za czym jestem – czy jestem za tym, by ich tu przyjmować itd. Te sprawy polityczne, to co się dzieje u nas...</i>	
Władza polityczna, demokracja, prawa człowieka	<i>Dość trudno wprowadzać [to] na matematyce.</i> <i>Prawa człowieka: to tylko, w którym roku była konwencja i obliczenie, ile lat minęło.</i> <i>Tego nie widzę – chyba że jakieś zestawienia, dane statystyczne.</i> <i>Takie tematy są mi obce, bo z historii jestem kiepska. Nie mam wiedzy, żeby to zrobić.</i>	
Pokój i konflikty na świecie	<i>Dość trudno wprowadzać [to] na matematyce.</i> <i>Tego nie widzę – chyba że jakieś zestawienia, dane statystyczne, ale tego tak dużo nie ma.</i> <i>Takie tematy są mi obce, bo z historii jestem kiepska. Nie mam wiedzy, żeby to zrobić.</i>	
Różnorodność i stosunki międzykulturowe	<i>Przełamywanie stereotypów – to bardziej na godzinę wychowawczą niż matematykę.</i> <i>Różne systemy wartości i wierzeń – różne systemy objętości, miar, pokazanie symetrii na przykładzie różnych typów twarzy.</i> <i>Podobnie jeśli chodzi o kwestie związane z różnymi wyznaniem.</i>	Najrzadziej wskazywany
Ubóstwo i głód/ Przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi	<i>Tu też przeliczanie, porównywanie, szacowanie – ile zużywamy, ile wyrzucamy.</i>	Najrzadziej wskazywany
Nierówności społeczne	Brak komentarza	

Tabela nr 7. Zastosowanie zagadnień edukacji globalnej na matematyce.

Niektóre odpowiedzi matematyków(-czek) dotyczące sposobu włączania edukacji globalnej w nauczanie świadczą o tym, że choć deklarują oni włączanie tej tematyki w swoje lekcje, to w istocie **nie rozumieją pojęcia** edukacji globalnej (ok. 10 osób – 7%):

- ✓ *realizacja projektu unijnego: dożywianie w naszej wiosce; tworzenie kosztorysu; przeliczanie wydatków i zysków*
- ✓ *zdrowe żywienie w zadaniach*
- ✓ *na zajęciach technicznych tematy o prawidłowym odżywianiu się.*

Równocześnie część matematyków(-czek) deklaruje włączanie w nauczanie tematów z zakresu edukacji globalnej, przy czym nie na nauczonym przedmiocie, ale na godzinach wychowawczych (32 odpowiedzi, czyli 20% matematyków(-czek) odpowiadających na to pytanie):

- ✓ *na godzinie wychowawczej: pogadanki, prezentacje, filmy*
- ✓ *w ramach godzin wychowawczych uczestniczę z klasą w zajęciach "Nowe horyzonty edukacji filmowej"*
- ✓ *są to tematy poruszane na godzinach wychowawczych, które są przygotowywane we współpracy z uczniami; rozmowy z uczniami na godzinach wychowawczych*
- ✓ *najczęściej na godzinach wychowawczych (korzystam m.in. z materiałów Kulczyk Foundation).*

MATEMATYKA A EDUKACJA GLOBALNA – podsumowanie i wnioski

- ✓ Zdaniem nauczycieli(-lek) uczestniczących w badaniach jakościowych obecność edukacji globalnej na matematyce jest możliwa, ale tylko **jako tło, treść zadań**. Może temu towarzyszyć krótki komentarz nauczyciela czy krótka dyskusja uczniów, jednak to treść zadania może być przestrzenią dla wątków edukacji globalnej.
- ✓ **Tematy najchętniej poruszane przez matematyków(-czki) to dokładne przeciwieństwo postaw polonistów(-stek)** – zagadnienia podawane najczęściej przez matematyków(-czki) są tymi, które najrzadziej wskazują poloniści(-stki) (i odwrotnie). Potwierdza to wniosek, że pewne obszary edukacji globalnej z racji swojego charakteru są bliższe pewnym przedmiotom.
- ✓ **Matematyka jest przedmiotem, w którym najtrudniej nauczyciel(k)om dostrzec możliwość włączenia wątków edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe.**
- Podczas przygotowywania materiałów dla matematyków(-czek) warto pamiętać, że zarówno doświadczeni, jak i niedoświadczeni nauczyciele(-lki) wskazują, że miejscem na edukację globalną na matematyce jest treść zadań i to one mogą stanowić dla nauczycieli(-lek) zachętę.
- Idea włączenia wątków edukacji globalnej na matematyce poprzez kontekst i treść zadań sugeruje, że w przypadku tego przedmiotu optymalne byłoby **przygotowanie zadań wraz z propozycjami na krótkie ich omówienie i dyskusję, niezajmujące jednak całej lekcji.**
- Jednym ze sposobów na przekonanie matematyków(-czek) do włączania EG w lekcje byłoby przygotowanie materiałów na lekcje wychowawcze, które pozwoliłyby na „oswojenie się” nauczyciela(-lki) z tematem EG. Takie podejście mogłoby pokazać, jak łączyć wątki omawiane na godzinach wychowawczych z treściami *stricte* matematycznymi.

3.2.2.5. Religia a edukacja globalna

Praktycznie wszyscy katecheci i katechetki deklarują włączanie któregoś ze wskazanych obszarów tematycznych edukacji globalnej w swoje lekcje. Jedynie 4 nauczycieli(-lek) religii (czyli 3% nauczycieli(-lek) tego przedmiotu) deklaruje, że żadnego z tych obszarów nie poruszają.

Zdecydowanie najczęściej wskazywanymi obszarami tematycznymi poruszonymi **na lekcjach religii** są:

- ✓ **przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi** – 107 na 124 katechetów(-tek) wskazuje ten temat
- ✓ **mówienie o pokoju i konfliktach na świecie** – 98 na 124 katechetów(-tek).

Wśród nauczycieli(-lek) religii częste jest również włączanie **tematu zdrowia i jakości życia oraz godnej pracy** – wskazuje je 55% i 65% katechetów(-tek).

Nieco mniej niż 1/3 wszystkich katechetów(-tek)ki) wskazuje również na poruszanie tematów z zakresu:

- ✓ **migracji** – 28%
- ✓ **władzy politycznej, demokracji i praw człowieka** – 29%
- ✓ **odpowiedzialnej konsumpcji i produkcji** – 31%.

Tematy poruszane przez katechetów(-tki) najrzadziej to:

- ✓ **globalny rynek i handel międzynarodowy** – 2%
- ✓ **zmiany klimatu** – 9%
- ✓ **zrównoważony rozwój** – 10%
- ✓ **zasoby naturalne** – 14%.

Uczestnicy(-czki) badania uczący religii nie mieli doświadczeń z zakresu edukacji globalnej. Mimo to widząc jej zagadnienia wskazywali, że są one spójne z wartościami przekazywanymi podczas lekcji religii. Respondenci(-tki) mają równocześnie świadomość, że ich postawa nie jest typową dla katechetów(-tek) w Polsce i że istnieje wiele wypaczeń sposobu nauczania tego przedmiotu. Wskazują jednak, że tym bardziej jest miejsce i sens, by przekonywać katechetów(-tki) do uwzględniania perspektywy edukacji globalnej na lekcjach.

Jeśli chodzi o badania jakościowe, to chociaż nauczyciele(-lki) religii również dość często deklarują włączanie wątków edukacji globalnej w nauczanie, **odpowiedzi na pytanie o sposoby ich włączania są dość powierzchowne** i zazwyczaj nie pozwalają stwierdzić, na ile rzeczywiście respondenci mieli na myśli tematy związane z edukacją globalną:

- ✓ *tematy te wprowadzam przy okazji lekcji o Dekalogu oraz stworzeniu świata*
- ✓ *przez nawiązanie do obecnej sytuacji na świecie*
- ✓ *związane są z podstawą programową lub jako dodatkowa wiedza wynikająca z aktualnych przeobrażeń*

- ✓ *to wynika z programu.*

Pośród katechetów(-tek) czasem pojawiają się **odpowiedzi utożsamiające edukację globalną z edukacją o dobroczynności**, z działalnością charytatywną.

- ✓ *Często na lekcjach poruszam tematy związane z aktualnymi wydarzeniami [z życia] szkoły lub środowiska lokalnego. Przykładowo, jeśli jest organizowana jakaś zbiórka na cele charytatywne, tłumaczę uczniom, na czym to polega, że nie należy być obojętnym i że każdy może jakoś pomóc. Również dopasowuję takie tematy do sytuacji w danej klasie. Kiedy na przykład mam w grupie dzieci z ubogich rodzin, delikatnie nakierowuję innych uczniów na tematy związane z wzajemnymi stosunkami i akceptacją.*
- ✓ *Poruszając problem głodu, ubóstwa, wrażliwości na drugiego człowieka, godności...*
- ✓ *Najczęściej dyskusja z uczniami, oglądanie filmów, spotkania z misjonarzami, ale także konkretne działania, np. zaangażowanie dzieci w zbiórkę na rzecz misji. Realizowałam wraz z innymi nauczycielami w szkole program „Mój szkolny kolega z Afryki”.*

Religia – podobnie jak etyka – to przedmiot, na którym nauczyciele(-lki) dość **często wplatają przykłady ze współczesnych wydarzeń**.

- ✓ *Przede wszystkim koncentruję się na rozmowie z uczniami - nad tematami, które są „palące” w naszych czasach. Staramy się wspólnie znaleźć różne możliwości przeciwdziałania niepokojącym zjawiskom.*
- ✓ *Przy okazji konkretnych tematów, np. gdy mówię o innych religiach świata, nawiązuję do tego, co dzieje się aktualnie, zwłaszcza nawiązuję do wyznawców islamu. Staram się zwrócić uwagę, że należy stanowczo oddzielić wyznawców islamu od terrorystów.*
- ✓ *Przy okazji tematów biblijnych, aplikuję je do dzisiejszej sytuacji. Zachęcam do wolontariatu, wrażliwości [w stosunku do] innych ludzi, wykorzystuję aktualne informacje społeczno-polityczne jako przykłady.*
- ✓ *Realizując różne tematy, często odnoszę się do współczesności, zagrożeń, tolerancji, odpowiedzialności za świat i ludzi, troski o świat powierzony ludziom przez Boga.*

W badaniach jakościowych zwracano uwagę, że to współczesne wydarzenia są często powodem podjęcia na lekcji religii tematów spójnych z edukacją globalną.

Wiadomości ze świata same nas [prowokują do dyskusji], uczniowie sami to poruszają, np. wątek religijny wyborów w Stanach Zjednoczonych. [IDI_8_rel]

Poniższa tabela prezentuje szereg przykładów – podawanych w badaniach jakościowych – na zastosowanie tematów edukacji globalnej na religii. Uwzględnia też, jak często poszczególne tematy były wskazywane w badaniach ilościowych.

Pogrubienie – zagadnienia, które katecheci(-tki) uznają za najłatwiejsze do włączania w trakcie lekcji.

Pomarańczowy – obszary, które katechetom(-tkom) trudno łączyć z zajęciami przedmiotowymi.

Przykłady zastosowania zagadnień edukacji globalnej na lekcjach religii wskazywane przez nauczyciel(k)i		
	RELIGIA	Badania ilościowe
Zdrowie i jakość życia	<i>Zdrowie i jakość życia to piąte przykazanie. Zawsze się o tym mówi.</i> <i>Stworzenie człowieka – szacunek do zdrowia. O prośbach – że Pan Bóg dokonuje uzdrowień. Opowiadam historie o wyzdrowieniu, że nie trzeba liczyć tylko na cud boży, ale że trzeba dbać. O tym, że u nas szczepionki są dostępne, a w innych krajach – np. w Afryce – wiele dzieci umiera, bo czekają, [...] nie mają takich możliwości, by pójść do lekarza, jak są chore. O jakości życia: dostęp do wody – od chrztu świętego, że wodę należy szanować, bo nam się źle wydaje, że ona jest i nam się należy. Daję przykłady – że np. dzieci wstają o czwartej czy trzeciej i idą wiele kilometrów po wodę, niekoniecznie czystą, ale innej nie mają. Opowiadam im takie rzeczy, żeby im uświadomić, że cały świat nie wygląda tak jak nasze otoczenie – żeby im się nie wydawało, że wszędzie jest tak samo.</i> <i>Najbardziej zdrowie i jakość życia (przykazania boże, dbanie o swoje zdrowie i życie), odpowiedzialna konsumpcja. „W życiu jest też tak, że dziecko nie może mieć wszystkiego, czego chce”. Lub „będziesz grzeczny, to tobie coś kupię”, co rodzice często stosują.</i>	
Ubóstwo i głód/ Przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi	<i>Przy misyjnych lekcjach i akcjach wolontariackich, tematy misyjne (Afryka, Zambia, adopcja na odległość chłopca z Zambii).</i> <i>W ogóle te kraje takie biedne, gdzie ci misjonarze pracują.</i> <i>Przy rekolekcjach był u nas Afrykańczyk, ksiądz z Afryki, więc nawet w szkole był taki gość. Mieliśmy też spotkanie z misjonarzem. Opowiadał o warunkach życia, z jakimi tam się spotkał.</i> <i>Ubóstwo i głód – jak pan Jezus rozmnażał ryby.</i> <i>Ubóstwo, głód i zapobieganie – wszelkie akcje charytatywne, jak Szlachetna Paczka i Caritas;</i>	86% katechetów(-tek) wskazuje ten temat
Pokój i konflikty na świecie	<i>Na pewno często rozmawiamy. Najczęściej o zazdrości i chciwości – że pojawiają się konflikty. Stąd się biorą, że jeden drugiemu zazdrości, burzona jest równowaga. Że trzeba umieć sobie radzić z tym, że ktoś może mieć coś innego, lepszego niż ja, ale ja nie muszę z tego powodu czuć do tej osoby niechęci, tylko powinienem umieć sobie poradzić z tym, że ta osoba ma prawo mieć coś innego, a ja z tego powodu nie muszę czuć się gorszy.</i> <i>Modlimy się o pokój – cały czas.</i>	79% katechetów(-tek)
Różnorodność i stosunki międzykulturowe	<i>Przy świętach: że Boże Narodzenie nie we wszystkich krajach wygląda tak samo. Różne nazwy, różne obyczaje w różnych państwach.</i>	

	<i>Poznanie chrześcijaństwa przez poznanie innych religii – a inne religie to są inne kraje, więc siłą rzeczy mówi się o kulturze tych krajów, z których jest religia.</i>	
Migracje		28% katechetów(-tek) wskazuje ten temat
Uchodźstwo	<i>Jak była np. Syria i cała sytuacja tych ludzi z Syrii, to wtedy też nawiązaliśmy.</i> <i>Uchodźstwo – pan Jezus uciekał z rodzicami do Egiptu.</i> <i>Ale większość ich nie poruszy; w podręczniku takie zagadnienia się nie pojawiają – przy ucieczce do Egiptu nie pojawi się słowo „uchodźca”.</i> <i>Np. ucieczka rodziny Jezusa może być pretekstem do rozmowy o uchodźstwie.</i> <i>Potencjalnie trudny temat to uchodźstwo.</i> <i>Dzieciaki jeżdżą. Ale tam, gdzie jeżdżą, to osoby o innym kolorze skóry są, że tak powiem, w obsłudze. Więc trudno im ustawić się w równej pozycji w myśleniu o sytuacji takich osób.</i>	
Władza polityczna, demokracja, prawa człowieka	<i>To jest trudny temat, bo mniejsze dzieci nie mają większego pojęcia. Hierarchia władzy się czasem pojawia, przy budowie Kościoła instytucjonalnego, jest nawiązanie do tego, że w całym życiu jest jakaś hierarchia.</i>	29% katechetów(-tek)
Zrównoważony rozwój	Brak komentarza	10% katechetów(-tek)
Zmiany klimatu	<i>Przy stworzeniu świata – opowiadamy, co Bóg stworzył dla człowieka, a jak człowiek potrafi to zmarnować. Że każdy ten dar nie był przekazany dla mnie tu i teraz i mogę sobie zniszczyć to drzewo, ten park, tylko muszę myśleć o tym, że są ludzie, którzy przyjdą po mnie i też mają prawo do korzystania z tej natury.</i> <i>Może najmniej oczywiście zasoby naturalne, chociaż oczywiście ekologia, zmiany klimatu.</i>	9% katechetów(-tek)
Zasoby naturalne	<i>Przy stworzeniu świata – opowiadamy, co Bóg stworzył dla człowieka, a jak człowiek potrafi to zmarnować. Że każdy ten dar nie był przekazany dla mnie tu i teraz i mogę sobie zniszczyć to drzewo, ten park, tylko muszę myśleć o tym, że są ludzie, którzy przyjdą po mnie i też mają prawo do korzystania z tej natury.</i> <i>Może najmniej oczywiście zasoby naturalne, chociaż oczywiście ekologia, zmiany klimatu.</i> <i>Kwestia tego, na ile dbanie o środowisko wpływa na sytuację w innych krajach. Jeśli mówimy np. o drzewach, jeśli nie dbamy o książki, które mamy, czy o meble... To jest to związane z tym, że drzewa muszą być wycięte. Takie się pojawiają elementy, ale jest sygnał, że to jest</i>	

	<i>ważne, że ta jedność jest z chrześcijaństwa – że to są dary, które trzeba szanować.</i> <i>Zasoby naturalne – Bóg nam dał ten świat i mamy go dalej przekazać w dobrej formie.</i> <i>Jest taka lekcja, na której się mówi o tym, że woda jest bardzo ważna. Wtedy mówi się np. o Sudanie.</i>	
Globalny rynek i handel międzynarodowy	<i>Mniej globalny rynek i handel międzynarodowy – ale też, to już podchodzi pod sprawiedliwość. Co to znaczy, że coś jest sprawiedliwe albo nie?</i> <i>Jako najtrudniejszy – globalny rynek. Trudność merytoryczna, to za trudne dla naszych uczniów.</i>	2% katechetów(-tek)
Równość płci	<i>Równość płci – ja o tym mówię, choć nie jest to popularne. Wielu katechetów mówi, że kobieta powstała od mężczyzny i tu już nie ma równości płci.</i> <i>Niemożliwość poruszania równości płci ze względu na sprzeczność niektórych założeń z religią – nie tylko przy stworzeniu świata, ale również przy roli kobiety i mężczyzny. Religia katolicka inaczej to przekazuje. Jeśli pojawiłaby się kwestia homoseksualizmu, to jest to temat, którego w ogóle nie dałoby się poruszyć. Możemy mówić o tolerancji, ale jednak jest to sprzeczne z nauką Kościoła. Musiałabym przedstawić homoseksualizm jako grzech...</i>	
Dostęp do edukacji	Brak komentarza	
Godna praca	<i>Np. godna praca – to też może sprawiać trudność. Zrozumienie, że praca to jest coś, co daje ludziom szansę [...] Jak to praca jest godna? Praca jest czymś, co ma dawać mnóstwo kasy. To byłoby dla nich trudne – zrozumienie sensu tego [zagadnienia].</i>	
Nierówności społeczne	Brak komentarza	
Odpowiedzialna konsumpcja i produkcja	Brak komentarza	

Tabela nr 8. Zastosowanie zagadnień edukacji globalnej na religii.

Osoby uczące religii, które deklarują wprowadzanie edukacji globalnej na swoich lekcjach (podobnie jak nauczyciele(-lki) wielu innych przedmiotów) mają bardzo ogólne pojęcie o tym, czym jest edukacja globalna. Widać jednak, że 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 nauczyciel(k)i religii do poruszania

tematyki edukacji globalnej. Podobną wskazówkę – proponowanie konkretnych działań i przez to zachęcanie do edukacji globalnej – podał jeden z badanych w wywiadach jakościowych:

Bardziej [niż przekonywanie za pomocą materiałów] działa konkret. Jesteś chrześcijaninem, to proszę bardzo: tutaj mamy uchodźców. Co zrobisz dla tych Czeczeńców na dworcu? Oni tu konkretnie są, tu i teraz. Jeżeli są konkrety to jest sprowadzenie na ziemię. Jeżeli miałbym poradzić, [jak przekonać katechetów,] to konkret – co możemy zrobić tu konkretnie, np. akcja napisania listu, pomocy dla kogoś, kto jest tu konkretnie, a nie dyskutowanie o wielkich ideach. [IDI_8_rel]

Zarówno etycy(-czki), jak i katecheci(-tki) wskazują, że sposób prowadzenia ich zajęć zależy w dużej mierze od postawy samego nauczyciela i to od niego, a nie od podstawy programowej zależy, czy przekona się, że tematy edukacji globalnej nie zagrażają przekazowi etyki czy religii, a co więcej – są z nimi w pełni spójne.

Ja wszystkie z tych tematów mogę jakoś poruszyć, ale to jest raczej przemykanie tych tematów, a nie ich poruszanie wprost. Wszystko zależy od tego, czy to jest ważne dla nas – nauczycieli. To wszystko się pojawia, ale musi być ważne dla mnie, żebym ja mogła na to zwrócić uwagę. [FGI_1]

To, co niewątpliwie odstrasza katechetów i sprawia, że oni się zamykają, to fakt, że – nie ukrywajmy – to wszystko [idee edukacji globalnej] jest w kontekście pewnej myśli, filozofii polityczno-ideowej. Trochę tak jest np. z tą ekologią. To był szok, że papież napisał encyklikę, bo przecież ekolog jest naszym wrogiem, a tu papież napisał, że św. Franciszek nie był naszym wrogiem, a postawa Franciszka to jest postawa chrześcijańska. [IDI_8_rel]

RELIGIA a EDUKACJA GLOBALNA – podsumowanie i wnioski

- ✓ Katechetom(-tkom) łatwiej dostrzec związek swojego przedmiotu z obszarami tematycznymi, które dają się przełożyć na rozmowę o wartościach moralnych. Trudniej zaś dostrzec im zbieżność między nauczaniem 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.
- ✓ Katecheci(-tki) uczestniczący w badaniach jakościowych podkreślają, że promowanie podejścia edukacji globalnej jest niezbędne, bowiem jest ono spójne z oboma przedmiotami. Istnieje zagrożenie odrzucenia tematyki edukacji globalnej przez bardziej konserwatywnych katechetów(-tek), ale jeśli uda się pokazać związek edukacji globalnej z chrześcijańskimi wartościami, może to zachęcić wiele osób do ich włączenia w lekcje religii.
- Zachęcanie katechetów(-tek) do edukacji globalnej powinno odwoływać się do wartości i postaw, które promuje edukacja globalna, bowiem są one spójne z wartościami przekazywanymi podczas lekcji religii. Kierowanie do katechetów(-tek) przekazów – materiałów, zaproszeń itp. – odwołujących się do tych wartości może przyciągnąć szerszy krąg katechetów(-tek) niż posługiwanie się niezrozumiałym terminem „edukacja globalna”.

3.2.2.6. Etyka a edukacja globalna

W przypadku etyki praktycznie wszyscy nauczyciele(-lki) deklarują włączanie któregoś ze wskazanych obszarów tematycznych edukacji globalnej w swoje lekcje. Tylko jedna osoba ucząca etyki (czyli 3% nauczycieli(-lek) tego przedmiotu) deklaruje, że żadnego z nich nie porusza.

Nauczyciele(-lki) etyki najczęściej włączają obszary:

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

3/4 etyków(-czek) włącza tematy: **równości płci, nierówności społecznych, różnorodności i stosunków międzykulturowych.**

Tematy poruszane najrzadziej przez etyków to:

- ✓ **globalny rynek i handel międzynarodowy** – 31% etyków(-czek) wskazuje ten obszar

- ✓ zrównoważony rozwój – 34%
- ✓ zmiany klimatu – 41%.

Warto zauważyć, że powyższe tematy są również tematami najrzadziej poruszonymi przez katechetów(-tki) na lekcjach religii.

Analizując odpowiedzi na pytanie **o sposób, w jaki nauczyciele(-lki) włączają wskazane obszary tematyczne** w swoje lekcje, można zauważyć, że **nauczyciele(-lki) etyki w większości odpowiadają w sposób konkretny i rozbudowany**, ze wskazaniem konkretnych materiałów oraz metod, które wykorzystują przy wprowadzaniu ww. tematów.

- ✓ *W ramach poruszania zagadnień społeczno-politycznych: w jaki sposób określone wartości i nastawienie aksjologiczne wpływa na kształtowanie warunków życia dla siebie i innych istot? Jak z określonych założeń aksjologicznych rodzą się określone konsekwencje praktyczne? Czy jesteśmy świadomi tych relacji?*
- ✓ *Filmy dotyczące tematu (np. „Gorzki smak czekolady”), prezentacje, praca w grupach, dyskusja, odwiedzanie centrów kulturowych, lektura książek dotyczących zagadnienia itp.*
- ✓ *Dyskusja na lekcji – na podstawie filmów dokumentalnych, filmów animowanych i fabuł (krótkometrażowych), artykułów w pismach, aktualnych „gorących” tematów czy problemów proponowanych przez uczniów.*
- ✓ *Udział w programie edukacyjnym Kulczyk Foundation "Wiem, czuję, pomagam".*
- ✓ *Korzystam z gotowych treści, np. filmików, reportaży oraz bajek filozoficznych dotyczących tematu. Stanowią one bazę do pracy w grupach, do dyskusji czy debaty na lekcjach. Stosuję techniki dramowe, aby uczniowie wchodząc w role lepiej zrozumieli i poczuli głębiej problem bohatera filmu lub tekstu literackiego. Staram się, by uczniowie pracowali w grupach, dyskutowali i wspólnie szukali rozwiązań. Unikam wykładu, włączam uczniów w praktyczne działanie.*

Tego typu odpowiedzi pokazują, że **wśród nauczycieli(-lek) etyki istnieje wysoka świadomość tego, czym jest edukacja globalna, a także tego, że ci nauczyciele(-lki) widzą zbieżność obszarów edukacji globalnej z nauczaniem przez siebie przedmiotem** – potrafią wskazać konkretne materiały i różnorodne metody, z których korzystają.

W badaniach jakościowych brały udział osoby doświadczone w nauczaniu etyki, które patrzą na swój przedmiot szeroko i globalnie. Wskazywały one, że wszystkie zagadnienia edukacji globalnej są stuprocentowo spójne z misją lekcji etyki.

Ubóstwo i głód, pokój i konflikty, nierówności społeczne, uchodźstwo i migracje, demokracja, prawa człowieka i władza polityczna – to tematy, które są wprost do poruszenia na etyce. Zdrowie i jakość życia, zasoby naturalne, globalny rynek i handel międzynarodowy – mogą się nie kojarzyć wprost z tematami, w których etykę znajdujemy, wymagają wskazówek, jak wpleść je w etykę. Ale wszystkie tematy jak najbardziej – [to] esencja etyki. [FGI_1_etyka]

Nie ma takiego tematu z tych podanych, którego nie widzę na lekcjach etyki; może jedynie zdrowie i jakość życia najmniej. [IDI_5_etyka]

Obie respondentki uczące etyki, które wzięły udział w badaniu jakościowym, wskazywały na elastyczność podstawy programowej tego przedmiotu i możliwość włączenia większości tematów (stąd brak konkretnych komentarzy do każdego z tematów oddzielnie).

Przykłady zastosowania zagadnień edukacji globalnej na lekcjach religii wskazywane przez nauczyciel(k)i		
	ETYKA	Badania ilościowe
Władza polityczna, demokracja, prawa człowieka		26 na 29 osób Najczęściej wskazywany
Dostęp do edukacji		25 na 29 etyków(-czek)
Zdrowie i jakość życia	<i>To może najmniej.</i>	
Nierówności społeczne		3/4 etyków(-czek) włącza te tematy
Równość płci	<i>Temat równość płci to mi pod WDŻ podchodzi. Ja osobiście chciałabym to zrobić, ale jeszcze nie dotykałam tego obszaru. To mi się wydaje trudne dla dzieciaków.</i>	3/4 etyków(-czek) włącza te tematy
Różnorodność i stosunki międzykulturowe	<i>Podstępnie wykorzystuję pokazanie różnych systemów kulturowych i tego, co się wiąże z moralnością, żeby pokazać, że wartości moralne są takie same na całym świecie, nieważne jak są obudowane różnymi obyczajami. Ostatnio robiliśmy temat więziennictwa i pokazywaliśmy więzienia w różnych częściach świata, żeby widzieli, że podejście do prawa ma wpływ na to, jak wygląda system penitencjarny w danym kraju.</i>	3/4 etyków(-czek) włącza te tematy
Godna praca	<i>Np. godna praca – to też może sprawiać trudność. Zrozumienie, że praca to jest coś, co daje ludziom szansę. [...] Jak to praca jest godna? Praca jest czymś, co ma dawać mnóstwo kasy. To byłoby dla nich trudne – zrozumienie sensu tego [zagadnienia].</i>	
Zmiany klimatu		41% etyków(-czek)
Zrównoważony rozwój		34% etyków(-czek)
Globalny rynek i handel międzynarodowy		31% etyków(-czek)

Tabela nr 9. Zastosowanie edukacji globalnej na etyce.

ETYKA a EDUKACJA GLOBALNA - podsumowanie

- ✓ Mimo że grupa badanych nauczycieli(-lek) etyki była nieduża, można pokusić się o postawienie tezy, że **nauczyciele(-lki) etyki widzą bardzo szerokie możliwości włączania zagadnień edukacji globalnej w nauczanie**. Niewątpliwie etycy(-czki) widzą spójność wielu obszarów edukacji globalnej z nauczaniem ich przedmiotu. Są to nierzadko tematy kontrowersyjne czy trudne, takie jak równość płci, władza polityczna czy nierówności społeczne.
- ✓ Dla etyków(-czek) **tematy związane ze zrównoważonym handlem i produkcją są najmniej naturalne do wprowadzania w nauczanie przedmiotu**. Można podejrzewać, że wynika to z braku wiedzy, w jaki sposób przedstawiać zagadnienia z tych obszarów.
- ✓ Etyczki i etycy uczestniczący w badaniach jakościowych **podkreślają, że niezbędne jest promowanie podejścia edukacji globalnej, bowiem jest ono spójne z zakresem przedmiotu**.

3.2.3. Czynniki powstrzymujące nauczyciel(k)i przed włączaniem edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe

Jednym z celów badania było określenie, co powstrzymuje nauczyciel(k)i przed włączaniem elementów edukacji globalnej do nauczania przedmiotowego. Dlatego też w badaniu ankietowym osoby wskazujące, że nie włączają elementów edukacji globalnej (94 osoby, czyli około 10% wszystkich nauczycieli(-lek)), pytane były o przyczyny takiego stanu rzeczy. Wykres nr 12 prezentuje rozkład powodów, dla których nauczyciele(-lki) nie uwzględniają perspektywy edukacji globalnej.

DLACZEGO NIE WPROWADZA PANI/PAN NA SWOICH ZAJĘCIACH POWYŻSZYCH TEMATÓW? (N=94)



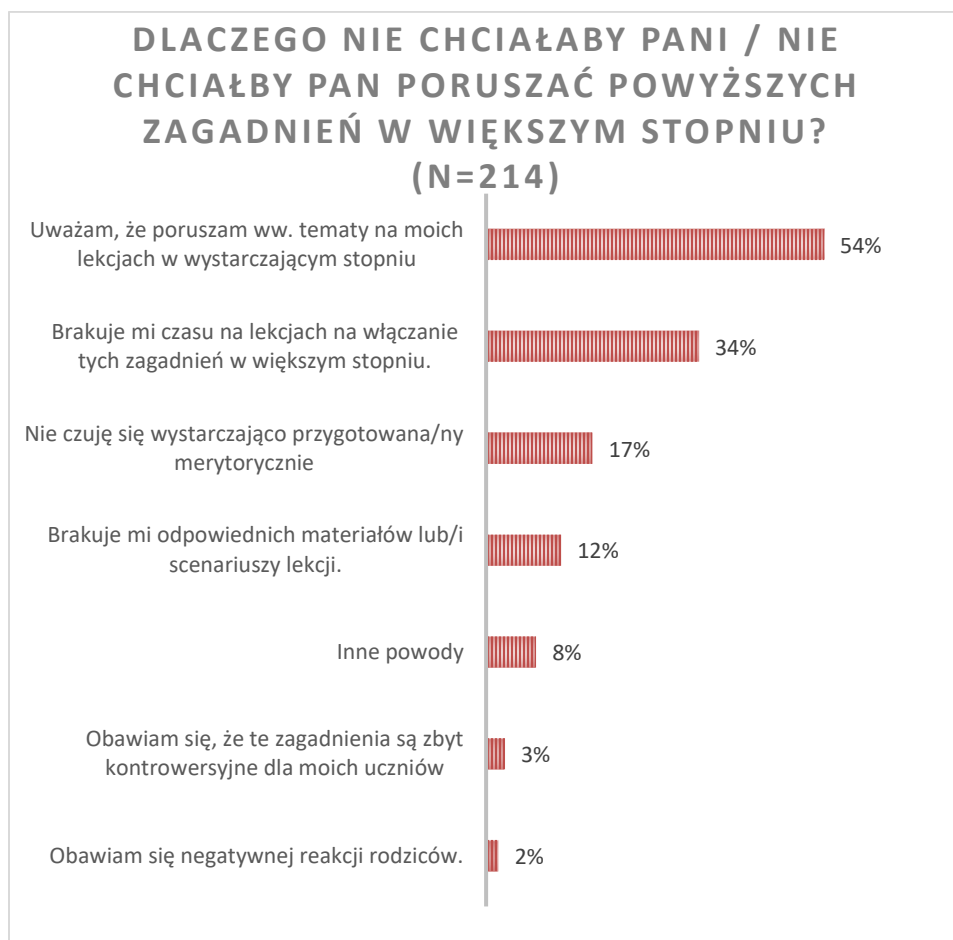
Wykres nr 12. Dlaczego nie wprowadza Pani/Pan na swoich zajęciach powyższych tematów? (N=94)

Co ciekawe, matematycy(-czki) stanowią 80% respondentów tego pytania i to te osoby przede wszystkim **nie widzą spójności obszarów** edukacji globalnej z **nauczaniem przedmiotem**³⁰ (87% osób wskazujących ten powód stanowią matematycy(-czki)). To również matematycy(-czki) **wskazują na brak czasu na włączanie takich zagadnień** (91% tych wskazań to odpowiedzi matematyków(-czek)). Najmniej chętnie matematycy(-czki) wskazują, że **powodem jest ich brak kompetencji**, przy czym nadal to głównie oni wskazują na tę trudność (70% odpowiedzi *nie czuję się wystarczająco przygotowany/na* wybierana jest przez matematyków(-czki)). Równocześnie matematycy(-czki) stanowią 26 z 29 osób, które wskazują, że **brakuje im materiałów do uwzględniania** edukacji globalnej **w swoich lekcjach**. Tak duża przewaga nauczycieli(-lek) matematyki w rozkładzie odpowiedzi na to pytanie wskazuje, że **jest to przedmiot, w który najtrudniej wpisywać podejście edukacji globalnej i zapewne najwięcej wysiłku trzeba włożyć, by przekonać matematyków(-czki)**, jak również by stworzyć wsparcie adekwatne do ich potrzeb. Jedna z odpowiedzi otwartych dobrze formułuje ten problem:

³⁰ Dwie osoby (jedna ucząca matematyki, a druga religii), wskazując na odpowiedź „Inne powody” (niewłączania edukacji globalnej w nauczanie), piszą o nieprzystawalności tematów edukacji globalnej do zakresu programu nauczania ich przedmiotu.

Na lekcjach matematyki realizuje się przede wszystkim treści matematyczne. Można jednak rozwiązywać zadania, których treść zawiera zagadnienia związane z edukacją globalną. Jeśli to możliwe, to takie zadania na lekcjach matematyki są rozwiązywane.

W ramach badania ankietowego osoby uczestniczące pytane były o to, jakie tematy chciałyby w większym stopniu włączać do swoich przedmiotów. 22% wszystkich nauczycieli(-lek) – czyli 212 osób – wskazało, że nie chciałoby rozwijać zakresu zagadnień z obszaru edukacji globalnej na swoich lekcjach. Powody tego były różne (wykres nr 13), jednak **ponad połowa nauczycieli(-lek) jest przekonana, że w wystarczającym stopniu porusza tematykę edukacji globalnej.** Spośród tych nauczycieli(-lek) 34% stanowią katecheci(-tki) 25% – poloniści(-stki), 16% – matematycy(-czki), a 10% – geografowie(-fki). **Ponad połowa wskazań dotyczących braku czasu i braku przygotowania merytorycznego pochodzi od matematyków(-czek) (56% i 51%).** Co ciekawe, **obawy dotyczące zbyt dużej kontrowersyjności wyrażają przede wszystkim poloniści(-stki) (3 z 8 wskazań), a obawy wobec reakcji rodziców – 3 matematyków(-czki) i 1 polonista(-stka).**



Wykres nr 13. Dlaczego nie chciałaby Pani / nie chciałby Pan poruszać powyższych zagadnień w większym stopniu? (N=214)

Wśród osób, które podają inne powody niż wymienione w kafeterii odpowiedzi, dominuje argument o nieprzystawalności tematów edukacji globalnej do nauczanego przedmiotu. Spośród 18 wskazań odpowiedzi „Inny powód”, 13 wskazań dotyczy takiego poglądu, z czego 9 wypowiedzi to wskazania matematyków(-czek):

- ✓ *nie jest to związane z moim przedmiotem*
- ✓ *nie mają nic wspólnego z moim przedmiotem – matematyką*
- ✓ *uczę matematyki, to nie wchodzi w jej zakres wiedzy.*

Powyższe dwa pytania pokazują, że choć **odsetek nauczycieli(-lek) jednoznacznie opowiadających się przeciw włączaniu edukacji globalnej w swoje przedmioty** jest niski, to w przeważającej mierze są to matematycy(-czki). Potwierdza to omawiane już wcześniej obserwacje, że matematyka jest najtrudniejszym przedmiotem, jeśli chodzi o perspektywę przekonania nauczycieli(-lek) do sensu i możliwości włączania edukacji globalnej w nauczanie. Pewne nadzieje daje jednak fakt, że matematycy(-czki) widzą czynniki hamujące w poziomie swoich kompetencji oraz w braku umiejętności wpisania takich zagadnień w czasowe ograniczenia lekcji. Są to niewątpliwie przestrzenie, które można wykorzystać w pracy z matematykami(-czkami).

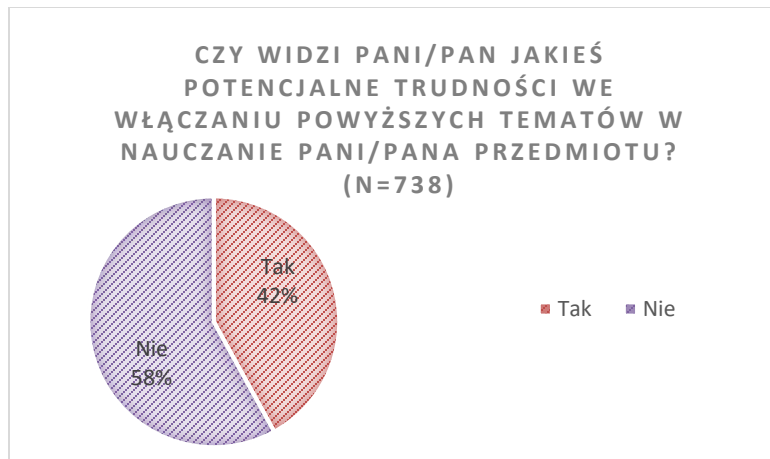
Czynnikami powstrzymującymi nauczyciel(k)i przed włączaniem edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe są:

- ✓ brak czasu i brak wyobrażeń, że tematy edukacji globalnej można wplatać w nauczanie przedmiotowe w czasie 45-minutowej lekcji
- ✓ brak odpowiednich materiałów
- ✓ poczucie braku kompetencji.

Co istotne, badania wykazały, że kontrowersyjność tematów, obawa przed reakcjami rodziców czy postawa dyrekcji nie stanowią dla nauczycieli(-lek) ważnego powodu, który powstrzymywałby ich przed włączaniem elementów edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe.

3.2.4. Tematy sprawiające trudności

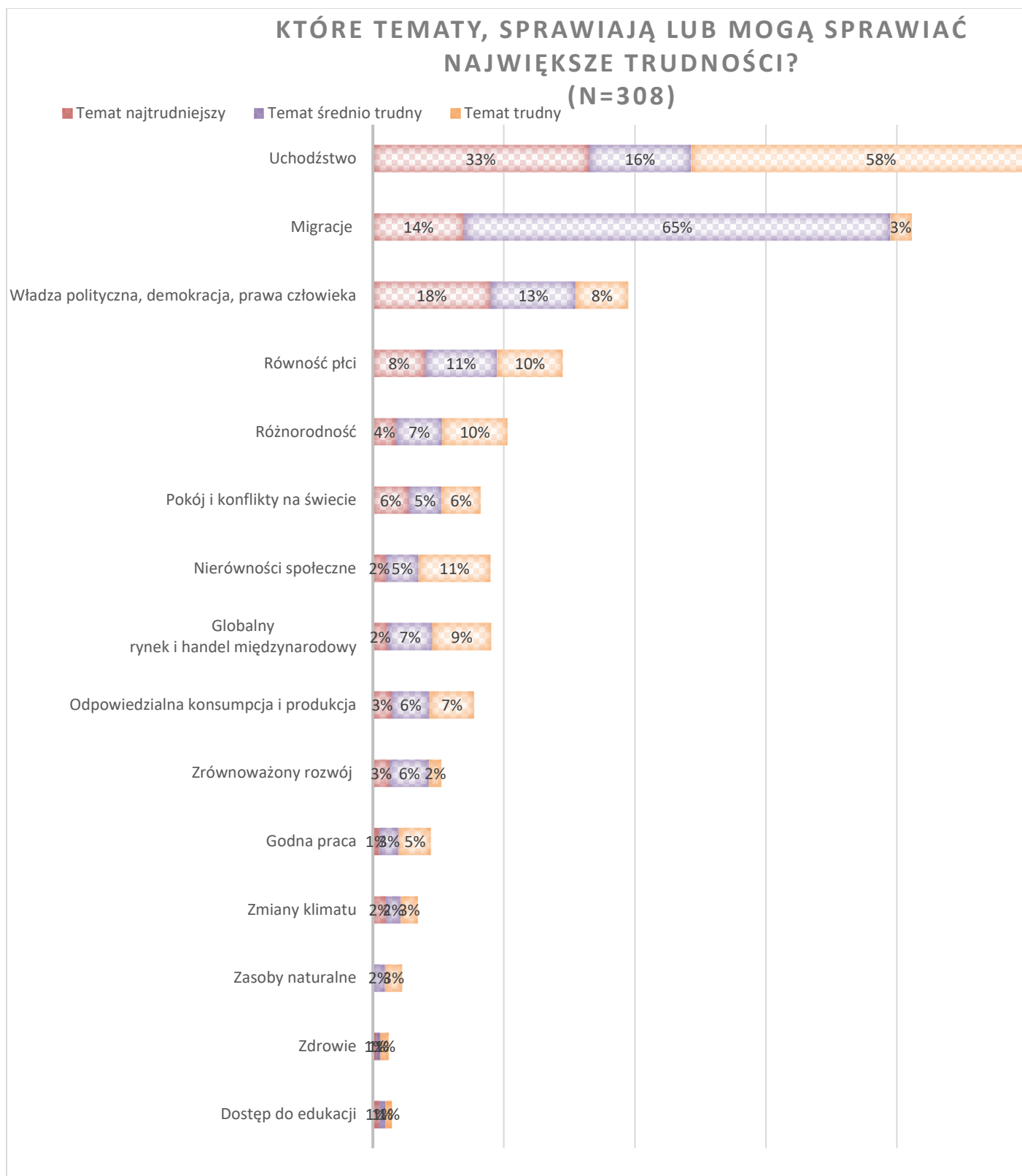
Respondenci badania ankietowego mają podzielone opinie na temat tego, czy wprowadzanie zagadnień z edukacji globalnej może powodować jakieś trudności. Niemal 60% nauczycieli(-lek) twierdzi, że nie widzi takich trudności, ale aż 42% widzi takie zagrożenie.



Wykres nr 14. Czy widzi Pani/Pan jakieś potencjalne trudności we włączaniu powyższych tematów w nauczanie Pani/Pana przedmiotu? (N=738)

Proszone o wskazanie tematów, które ich zdaniem mogą budzić najwięcej trudności, osoby badane najczęściej wskazują następujące obszary:

- ✓ uchodźstwo – ok. 54% nauczycieli(-lek) widzących trudności we wprowadzaniu edukacji globalnej widzi je właśnie w tym temacie, przy czym 30% z nich wskazuje ten temat jako najtrudniejszy
- ✓ władza polityczna, demokracja i prawa człowieka – ok. 40% widzących trudności wybiera ten temat
- ✓ migracje – ok. 23% nauczycieli(-lek) wskazuje na ten temat
- ✓ równości płci – wskazuje go ok. 29% nauczycieli(-lek).

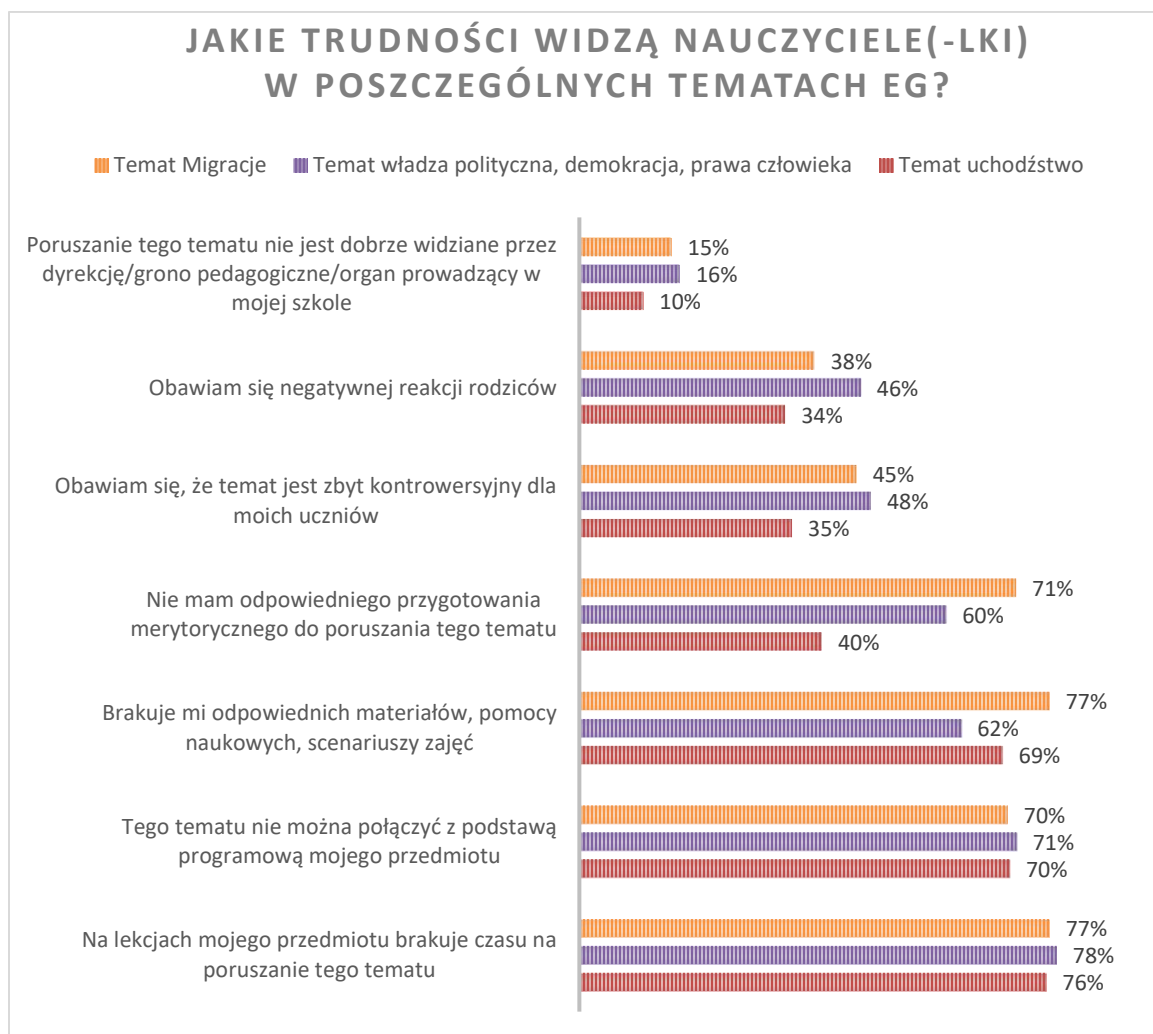


Wykres nr 15. Które tematy sprawiają lub mogą sprawiać największe trudności? (N=308)

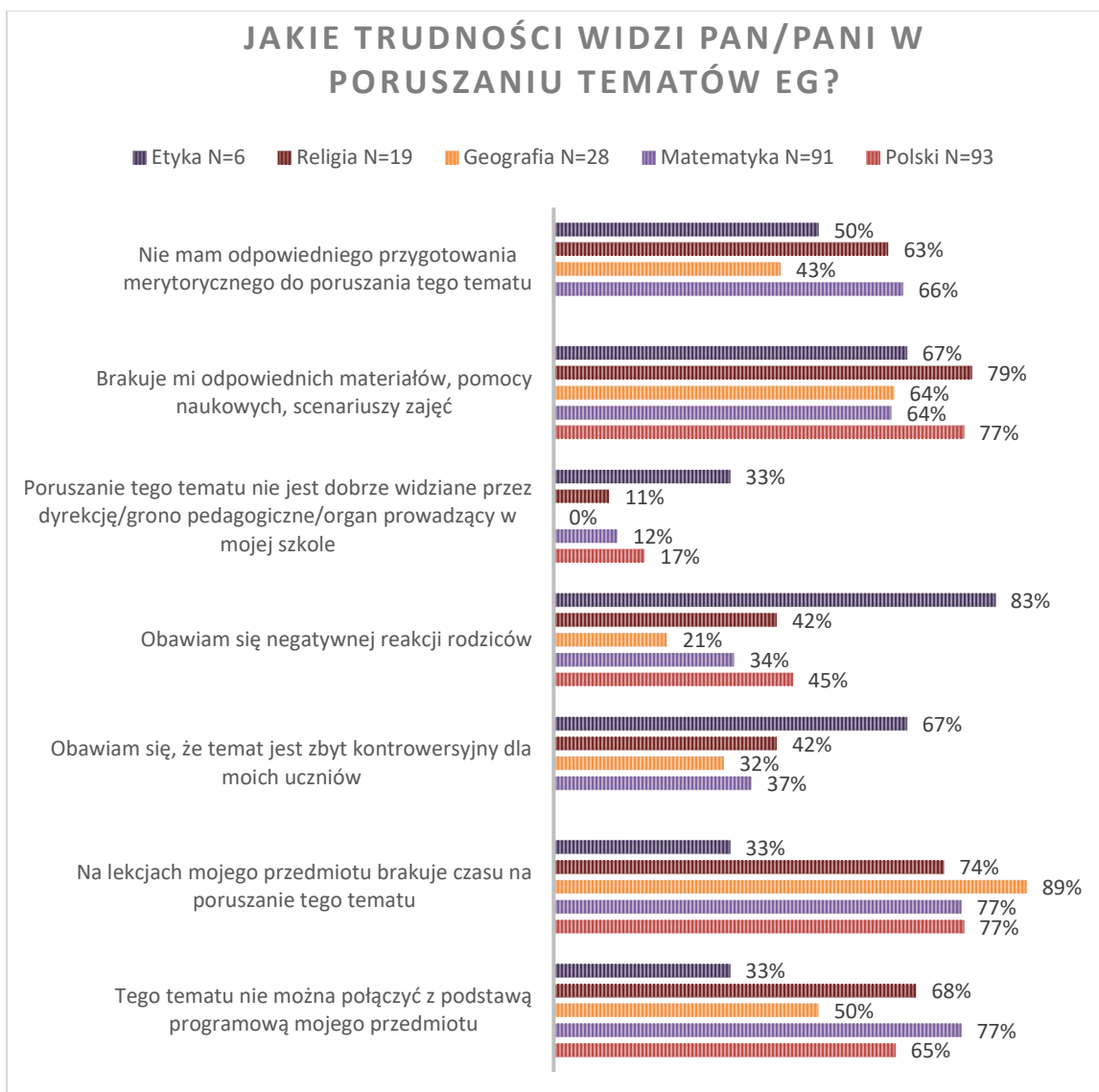
Rozkład odpowiedzi na pytanie o to, jakie trudności widzą nauczyciele(-lki) w trzech najtrudniejszych tematach, prezentuje wykres nr 16. Jak widać, w poruszaniu kwestii migracji, uchodźstwa i tematu władzy politycznej, demokracji oraz praw człowieka nauczyciele(-lki) wskazują kilka trudności:

- ✓ brak czasu do wprowadzania takich tematów na lekcji
- ✓ niemożność połączenia tych tematów z podstawą programową przedmiotu
- ✓ brak materiałów
- ✓ brak kompetencji.

O ile nauczyciele(-lki) nie różnicują dwóch pierwszych trudności ze względu na temat – przy wszystkich trzech tematach równie często wskazują te trudności – o tyle kwestia braku materiałów i braku kompetencji dominuje przede wszystkim w odniesieniu do tematu migracji (77% respondentów uznających ten temat za trudny określała jako trudność brak materiałów, a 71% – brak przygotowania merytorycznego). Równocześnie w odniesieniu do tematu uchodźstwa te dwie trudności są rzadziej wybierane – 69% nauczycieli(-lek) wskazuje na brak materiałów, a zaledwie 40% na brak przygotowania.



Wykres nr 16. Rozkład rodzaju trudności, jakie nauczyciele(-lki) widzą w odniesieniu do 3 najtrudniejszych tematów: migracji, uchodźstwa oraz władzy politycznej, demokracji i praw człowieka.



Wykres nr 17. Rozkład trudności we wdrażaniu edukacji globalnej przez nauczyciel(k)i różnych przedmiotów.

Nauczany przedmiot nie różnicuje znacząco postrzegania przez nauczyciel(k)i trudności we wdrażaniu tematów edukacji globalnej. Matematycy(-czki) i katecheci(-tki) częściej niż pozostałe osoby wskazują na trudność w połączeniu tematów edukacji globalnej z podstawą programową przedmiotu, jak również na swój brak merytorycznego przygotowania. Etycy(-czki) częściej widzą trudności związane z negatywną reakcją rodziców lub kontrowersyjnością tematu dla uczniów. Należy jednak pamiętać, że na to pytanie odpowiadało jedynie 6 nauczycieli(-lek) etyki.

3.3. Jakie wsparcie proponować nauczyciel(k)om?

3.3.1. Zakres tematyczny

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

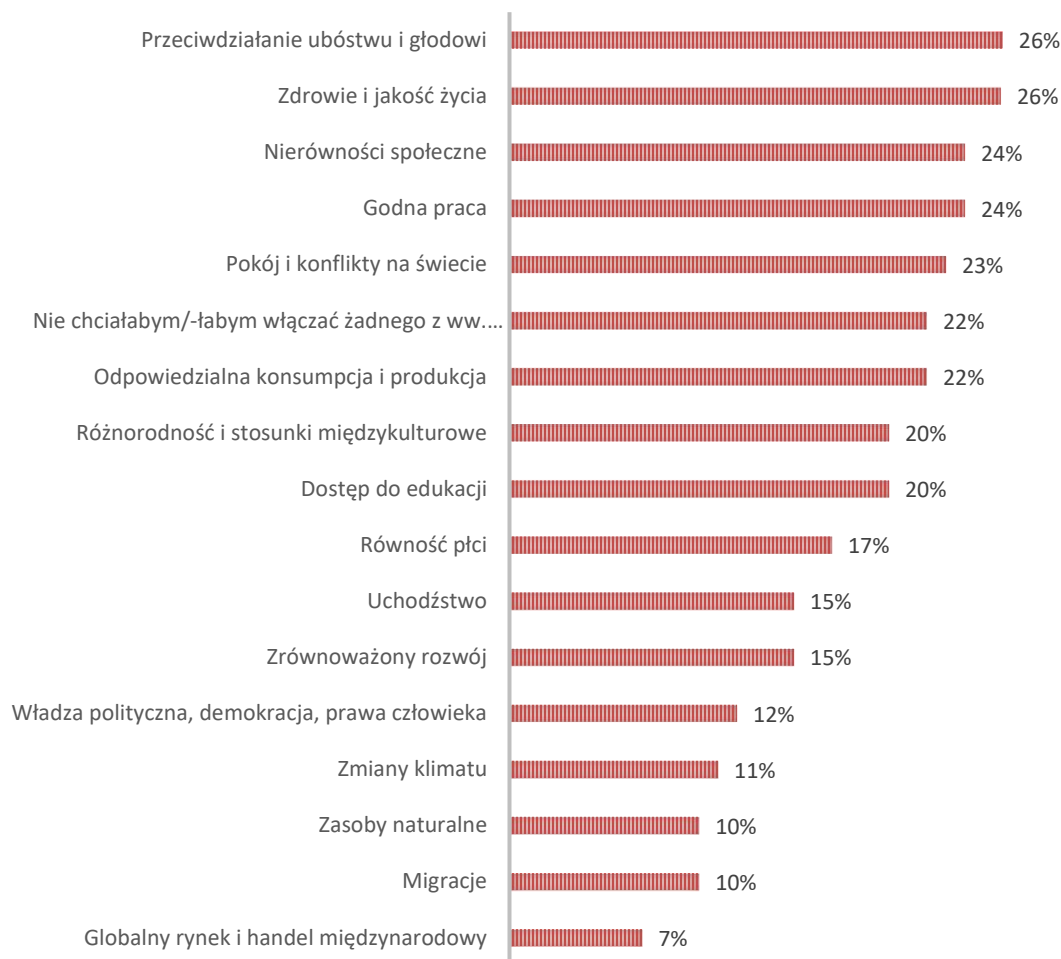
- ✓ **przeciwdziałanie ubóstwu i głodowi**
- ✓ **zdrowie i jakość życia**
- ✓ **nierówności społeczne.**

Co ciekawe, najmniej wskazań wystąpiło wobec:

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

Uwzględniając wcześniejsze wyniki i obserwacje, można postawić tezę, że nauczyciele(-lki) 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 nauczyciel(k)i raczej spychane na margines.

**CZY KTÓRYŚ Z PONIŻSZYCH TEMATÓW
CHCIAŁABY PANI / CHCIAŁBY PAN W
WIĘKSZYM STOPNIU NIŻ DOTYCHCZAS
WŁĄCZAĆ W NAUCZANIE SWOJEGO
PRZEDMIOTU? (N=947)**



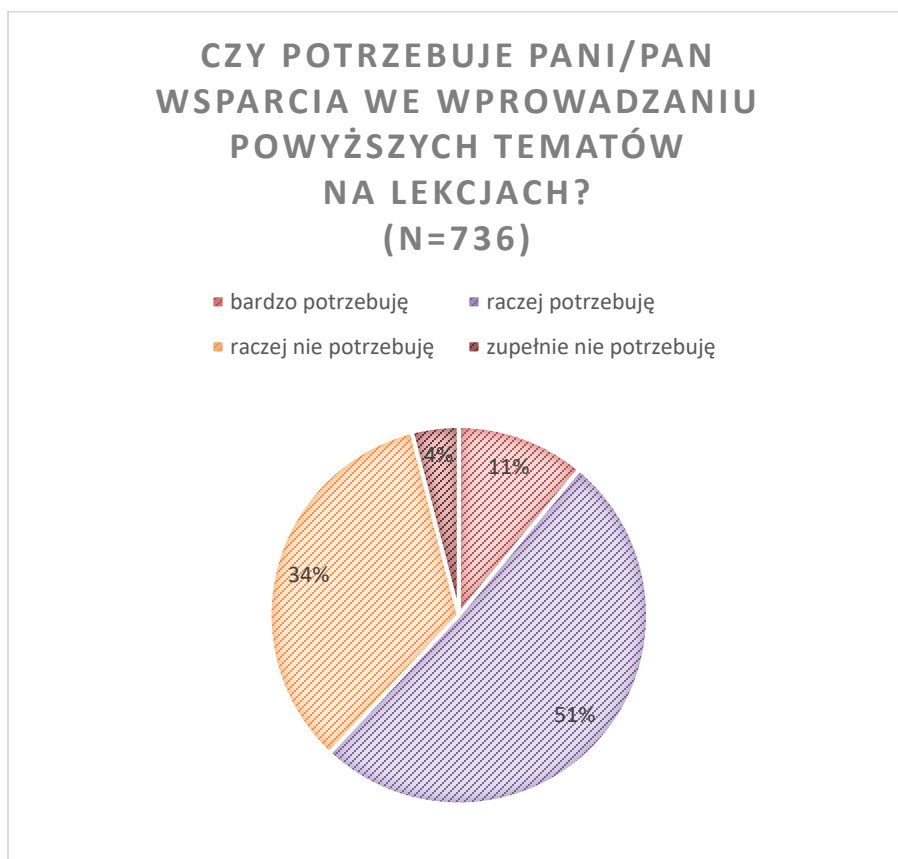
Wykres nr 18. Czy któryś z poniższych tematów chciałaby Pani / chciałby Pan w większym stopniu niż dotychczas włączać w nauczanie swojego przedmiotu? (N=947)

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

Poloniści(-stki)	• różnorodność i stosunki międzykulturowe • nierówności społeczne • zdrowie i jakość życia • odpowiedzialna konsumpcja
Geografowie(-fki)	• odpowiedzialna konsumpcja • nierówności
Katecheci(-tki)	• pokój i konflikty na świecie • przeciwdziałanie ubóstwu
Etacy(-czki)	• różnorodność i stosunki międzykulturowe • odpowiedzialna konsumpcja

Tabela nr 10. Tematy, które nauczyciele(-lki) wybranych przedmiotów chcą w większym stopniu niż dotychczas wdrażać na swoich przedmiotach.

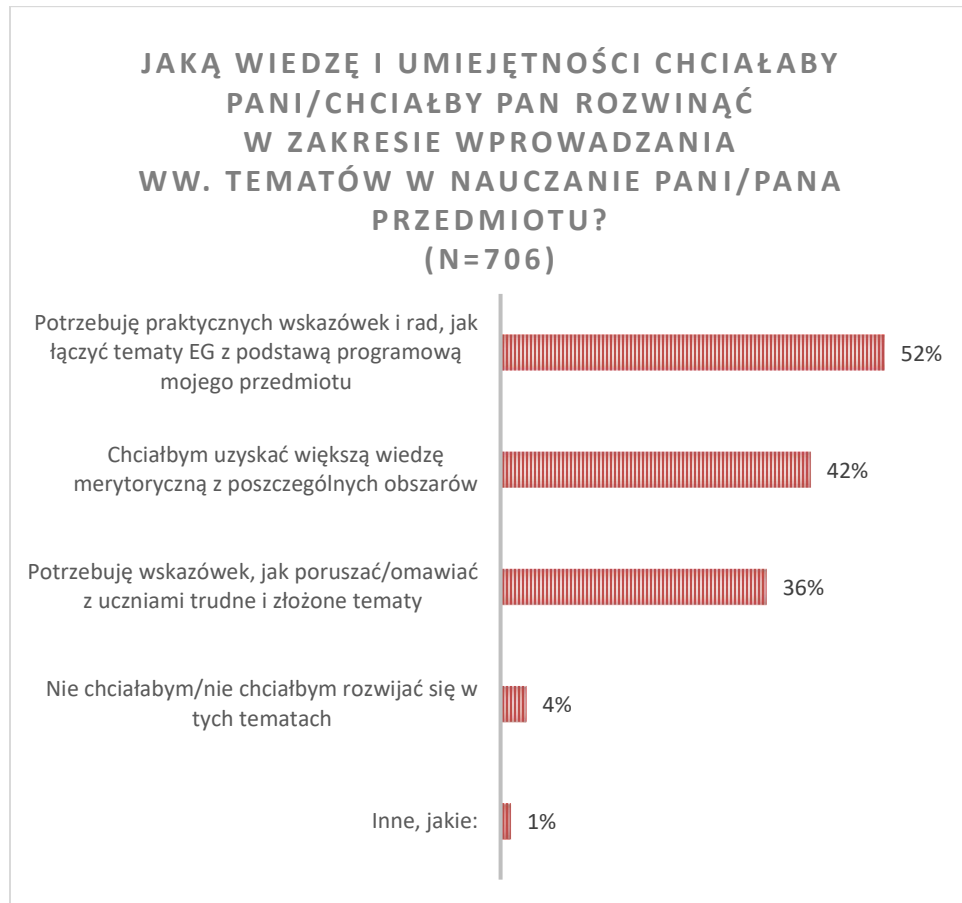
By ocenić potencjalne zapotrzebowanie na wsparcie w zakresie edukacji globalnej, zapytaliśmy nauczyciel(k)i, czy chcą się rozwijać w tym kierunku. Spośród 736 nauczycieli(-lek) ponad 62% wskazało, że są zainteresowani takimi działaniami, przy czym zaledwie 10% jest na to bardzo ukierunkowanych. Jeśli uwzględnimy niską świadomość tego, czym jest edukacja globalna, wynik ten okazuje się interesujący. Pokazuje bowiem, że około 450 nauczycieli(-lek) jest gotowych do rozwijania umiejętności z zakresu edukacji globalnej. Należy tutaj pamiętać, że są to tylko deklaracje nauczycieli(-lek) i również w tym przypadku może działać efekt dobrego respondenta, zatem warto traktować te wyniki orientacyjnie, jako wyraz nastrojów nauczycieli(-lek).



Wykres nr 19. Czy potrzebuje Pani/Pan wsparcia we wprowadzaniu powyższych tematów na lekcjach?

By doprecyzować istniejące potrzeby, zapytaliśmy nauczyciel(k)i również o to, jaką wiedzę i umiejętności chcieliby rozwijać? Respondenci wskazywali przede wszystkim na:

- 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.



Wykres nr 20. Jaką wiedzę i umiejętności chciałaby Pani/chciałby Pan rozwinąć w zakresie wprowadzania ww. tematów w nauczanie Pani/Pana przedmiotu? (N=706)

Stosunkowo duża liczba nauczycieli(-lek) gotowych do pogłębiania swoich kompetencji w zakresie edukacji globalnej daje nadzieję na powodzenie działań organizacji zajmujących się tym obszarem. Kierowane wsparcie musi jednak szczegółowo bazować na deklarowanych przez nauczyciel(k)i potrzebach i uwzględniać ich uwagi omówione w niniejszym raporcie. Kilka osób wskazało pewne sugestie dotyczące oczekiwanego wsparcia:

✓ *Jak wprowadzać elementy edukacji globalnej na matematyce?*

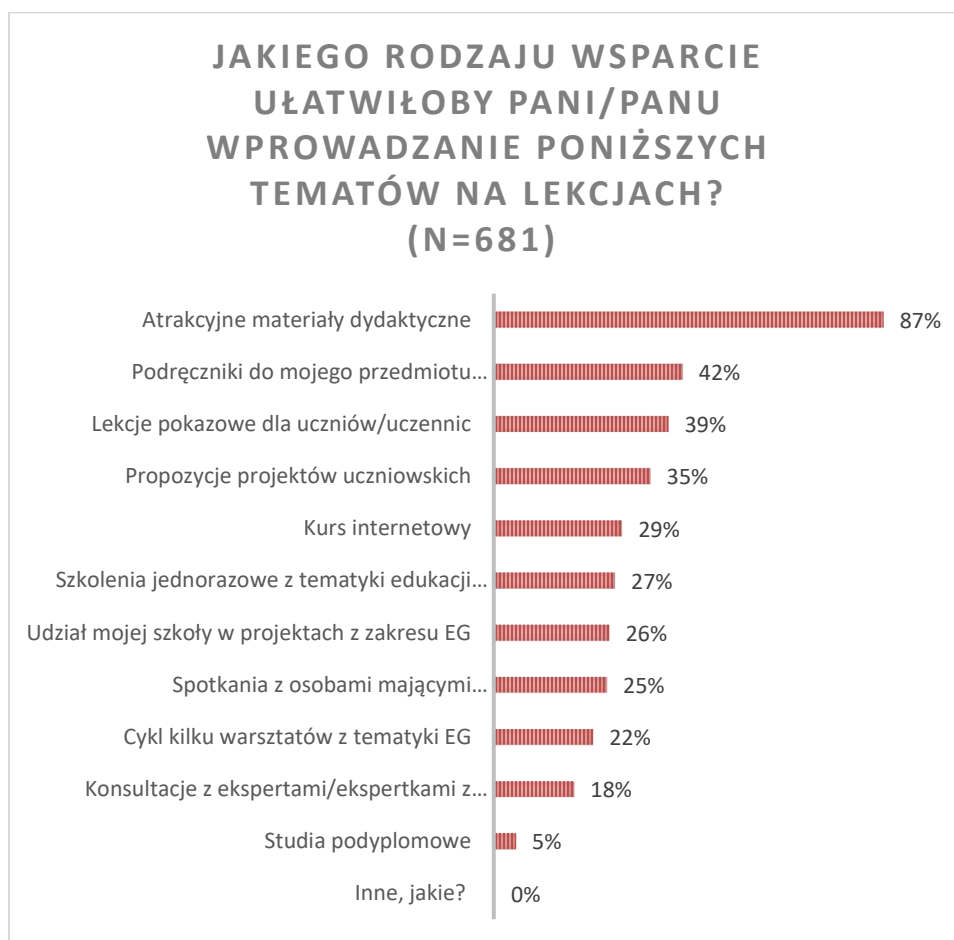
- ✓ *Zamiast pobieżnie omawiać po przypadkowym szkoleniu, byłoby lepiej, gdyby takie zajęcia poprowadził profesjonalnie przygotowany człowiek z jakiejś fundacji czy uczelni wyższej. Dzieci są otwarte na takie zajęcia, a szkoła chętnie będzie wspierać współpracę z instytucjami.*
- ✓ *Potrzeba wymiany doświadczeń z innymi nauczyciel(k)ami, wymiana dobrych praktyk.*

Podczas badań jakościowych nauczyciele(-lki) – nawet ci bez doświadczenia – gotowi byli również do rozwijania się w zakresie edukacji globalnej, a niektórzy otwarcie twierdzili, że badania zainspirowały ich do zainteresowania się tematem.

3.3.2. Forma oczekiwanego wsparcia

Dalsze doprecyzowanie potrzeb nauczycieli(-lek) pokazało, że osoby badane oczekują przede wszystkim:

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



Wykres nr 21. Jakiego rodzaju wsparcie ułatwiłoby Pani/Panu wprowadzanie poniższych tematów na lekcjach? (N=681)

Pozostałe formy wsparcia cieszą się zainteresowaniem od 20 do 30% nauczycieli(-lek) (od 150 do 240 nauczycieli(-lek)). Implementatorów projektu „W świat z klasą” może dodatkowo zainteresować fakt, że potrzebę udziału w kursach internetowych zgłasza ok. 200 nauczycieli(-lek). Jedna z nauczycielek podzieliła się doświadczeniem z innego projektu CEO:

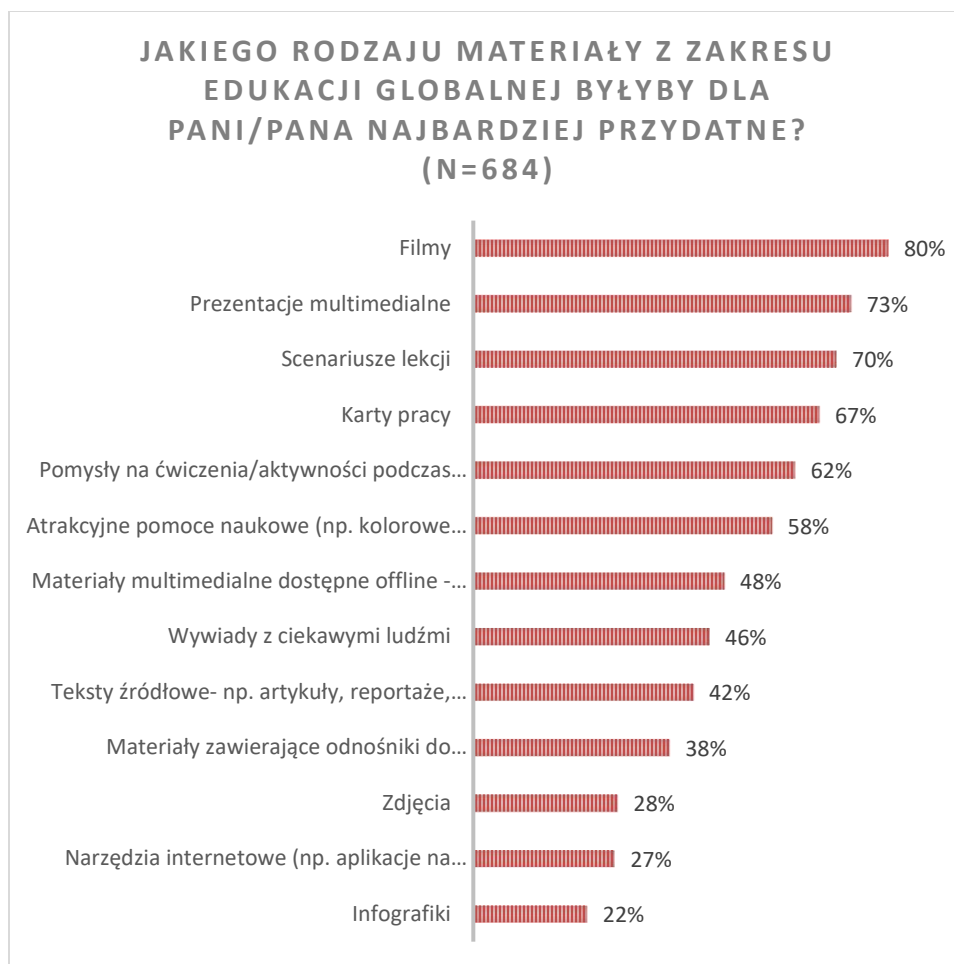
Prowadziłam zajęcia pozalekcyjne w ramach projektu "Wzór na rozwój" i cieszyły się one powodzeniem. Nie chodzi mi o lekcje z ocenami, ale o zajęcia, które uczeń mógłby wybrać jako dodatkowe i uzyskać z nich zaliczenie. [FGI_4]

Dane te potwierdzają, że stosunkowo duży odsetek nauczycieli(-lek) 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(-lek) w obszarze edukacji globalnej.

3.3.3. Rodzaj materiałów pomocniczych

Zarówno w formie ankiety, jak i w trakcie wywiadów jakościowych, badani nauczyciele(-lki) dzielili się swoimi obserwacjami i zapotrzebowaniem na różne formy materiałów dodatkowych (wykres nr 20).

Najczęściej nauczyciele(-lki) 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**. Zdecydowana większość uznaje też, że przydatne byłyby **scenariusze** (ponad 70%) i **karty pracy** (67%).



Wykres nr 22. Jakiego rodzaju materiały z zakresu edukacji globalnej byłyby dla Pani/Pana najbardziej przydatne? (N=684)

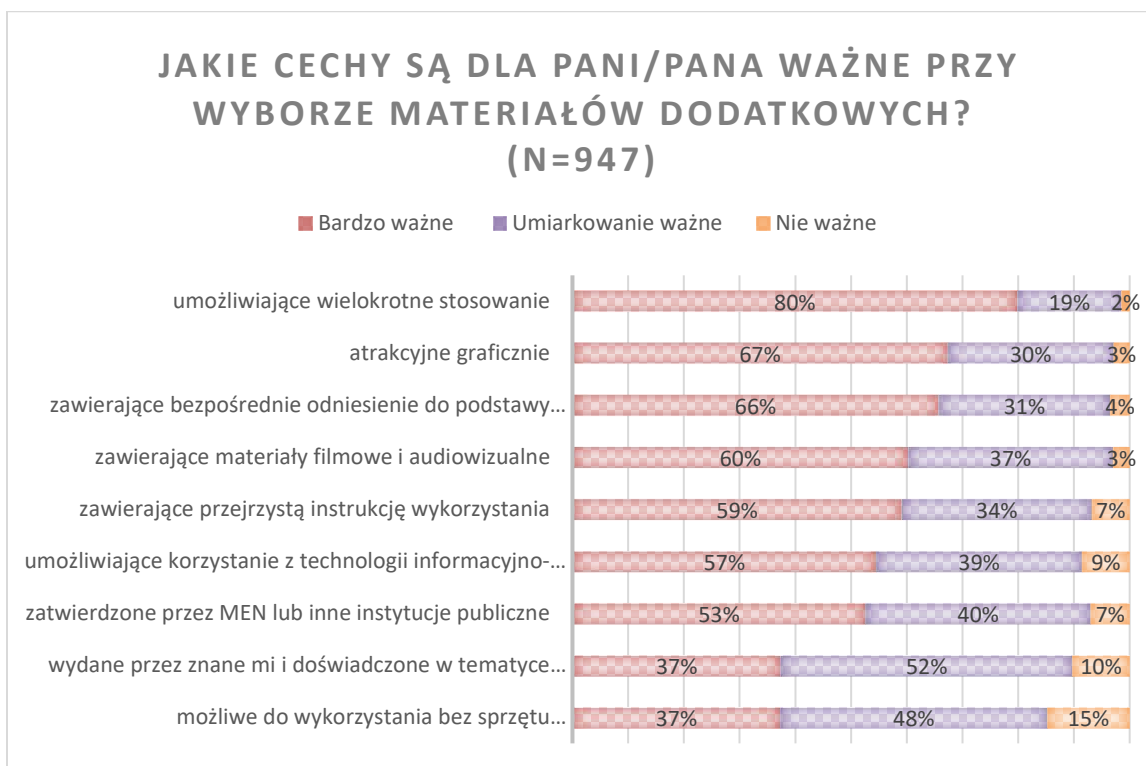
Z kolei **infografiki** (22%), **narzędzia internetowe** (27%) i **zdjęcia** (28%), choć wskazywane przez nauczyciel(k)i najrzadziej, pojawiają się we wskazaniach ok. 30% wszystkich nauczycieli(-lek) (150-190 osób). Cechą wspólną najmniej popularnych materiałów wydaje się to, że ich zastosowanie wymaga dodatkowej pracy nauczyciela(-lki) 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(-lek)**. Gotowość do wykorzystania bez dodatkowej pracy nauczyciela(-lki) jest wskazywana jako ważna również przez uczestników wywiadów:

[Przydatne byłyby] konspekty z tematami do wyboru, z bibliografią, stroną internetową – do wykorzystania, żeby nie trzeba było niczego szukać. [FGI_3]

Chodzi o to, żeby wszystkie potrzebne rzeczy były w jednym miejscu, np. jak jest definicja, to żeby od razu była wyjaśniona, żebym ja nie musiała szukać gdzie indziej, o czym ten człowiek do mnie [mówi]. Żeby można było wziąć i po prostu zrobić, bez konieczności dodatkowego wysiłku ze strony nauczyciela. [FGI_1]

Warto również zauważyć, że różne formy materiałów dodatkowych cieszą się dość wysokim zainteresowaniem nauczycieli(-lek) – wskazuje je od 260 do ponad 400 nauczycieli(-lek).

By doprecyzować istniejące oczekiwania, pytano nauczyciel(k)i, jakie cechy materiałów dodatkowych są dla nich kluczowe. Pytanie to miało wskazać potencjalnym działaczom, jakie materiały zwrócić uwagę nauczycieli(-lek) i zachęcić do ich stosowania (wykres nr 23).



Wykres nr 23. Jak cechy są ważne przy wyborze materiałów? (N=947)

Dla większości nauczycieli(-lek) 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). Jasne opisanie związku materiału z podstawą programową wskazywane było również przez większość nauczycieli(-lek) podczas wywiadów. Jest to jedna z kluczowych cech – warunek minimum, żeby osoba, która nie jest entuzjastą(-tką) tematu, dostrzegła użyteczność materiału na swojej lekcji.

Dla ok. 60% nauczycieli(-lek) 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 w wywiadach jako materiał niezbędny obecnie na lekcjach. Film powinien być przede wszystkim krótki, nie powinien trwać dłużej niż kilka minut [FGI_1].

Mocną stroną filmów jest również możliwość zobaczenia różnych spraw oczami „innego”, co ułatwia uczniom utożsamienie się i postawienie w danej sytuacji.

Wywiady z migrantami [z projektu CEO „Rozmawiamy o uchodźcach”] były świetnym przyczynkiem do dyskusji, szczególnie wywiad z Lahoudem. Kilka lekcji było pociągniętych z tego wywiadu. Było dla uczniów niesamowite, że ci uchodźcy mówią w języku polskim, chociaż ta osoba

była np. dwa lata w Polsce. Materiał pobudzał ich nie tylko intelektualnie, ale przede wszystkim emocjonalnie, a na moich lekcjach [etyka] uważam, że musi być ten afektywny aspekt zaangażowany, bo inaczej to się nie sprawdzi. Fajne są filmy fabularne, ale jednak pokazanie prawdziwego bohatera zdecydowanie bardziej pobudza – i to też umożliwia wykorzystanie myślenia rozszerzonego: „Co ja bym w tej sytuacji zrobił?”. [FGI_1]

Filmy kręcone przez uczniów jako zadania praktyczne mogą być również metodą pracy:

U mnie raz na jakiś czas robią własną ekranizację lektury. Oni to uwielbiają. [FGI_1]

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(-lek) będzie to wystarczający powód, żeby się nim zainteresować. Równocześnie należy pamiętać, że dla podobnej liczby nauczycieli(-lek) taka rekomendacja MEN-u będzie stanowiła zachętę. Wskazywane we wcześniejszym pytaniu zapotrzebowanie na podręczniki, które zawierałyby elementy edukacji globalnej, wskazuje że sporo nauczycieli(-lek) (ok. 300 w przypadku tamtego pytania) nadal oczekuje materiałów, które w jakiś sposób będą certyfikowane znakiem jakości.

Najbardziej jako bardzo ważne wskazywane są takie cechy materiałów jak **możliwość wykorzystania bez sprzętu informatycznego** (bardzo ważne dla 37,3% osób). Może to dowodzić, że bariera braku sprzętu lub dostępu do Internetu jest w polskich szkołach coraz mniej istotna. Dla podobnej grupy osób – **ok. 37% – bardzo ważne jest wydanie materiału przez znane organizacje pozarządowe, mające duże doświadczenie w temacie.**

W badaniach jakościowych sporo czasu poświęcono analizie scenariuszy i doprecyzowaniu potrzeb nauczycieli(-lek) w zakresie formy materiałów merytorycznych. Jeśli chodzi o cechy, jakie powinny mieć materiały, zdania nauczycieli(-lek) są podzielone. Część deklaruje, że z całości scenariuszy nigdy nie korzysta i woli raczej propozycje krótszych aktywności, które samodzielnie może wykorzystać.

Niekoniecznie musi to być scenariusz na całą lekcję. Lepiej dawać elementy po ok. 15 minut, do samodzielnego wplecenia w lekcję (żeby nie przerażać, że trzeba całą lekcję poświęcić na coś „dodatkowego”). [FGI_1]

Najczęściej o niskiej adekwatności pełnych scenariuszy lekcji **wspominają matematycy(-czki).**

Scenariusze wyglądają fajnie, ale jednak w matematyce powinny być zadania. Cały scenariusz trudno zrobić [IDI_2_mat]

Badani wskazują bowiem, że matematycy(-czki) rzadko widzą związek swojego przedmiotu z edukacją globalną, a tym samym raczej nie sięgną po scenariusz na całą lekcję, tylko po propozycje ciekawych zadań z treścią i omówieniem, po ćwiczenia czy aktywności, czyli po materiały umożliwiające wplecenie wątków globalnych w matematykę.

Z drugiej strony osoby mniej doświadczone mówią o tym, że **pomysł na całą lekcję jest przydatny.**

Dobrze, że to całe scenariusze, bo jak ktoś zobaczy tylko sam temat bez scenariusza, to już nic z tym nie robi. [IDI_6_pol]

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(-lce) 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 powinien widzieć jasno, jaki temat z jego przedmiotu będzie poruszany, żeby nie miał wątpliwości, że może go zrealizować:

Mnie podoba się takie ujęcie, w którym scenariusz ma temat związany z edukacją globalną (jak w publikacji CEO). Ale dla większości nauczycieli bardzo ważne jest, żeby to było „kopiuj-wklej” z podstawy programowej albo z ich podręcznika – żeby wiedzieli, że mogą to robić. Takie są moje doświadczenia i na to zwracają mi uwagę ludzie, którzy zamawiają scenariusze – żeby było [jasno widoczne]: podstawa programowa to jest [ten element], takie punkty z podstawy programowej. Myślę, że jeśli chcemy dotrzeć do większości ludzi, to tak musimy [zrobić]. [IDI_9_geo]

O potrzebie jasnego uporządkowania materiałów pod względem tematów mówią często matematycy(-czki). Zwracają oni uwagę, że matematyków(-czki) należy przyciągnąć do edukacji globalnej raczej przez zachęcanie tematami z zakresu matematyki, a nie edukacji globalnej.

Jeżeli to będą tylko zmiany klimatu, to nie mój temat. Mam działania na pierwiastkach, więc tego nie robię. [IDI_7_mat]

Myślę, że bardziej by przemawiało [takie rozwiązanie]: dział matematyki, a obok dopisek, jak to koreluje z edukacją globalną. Żeby to korespondowało, żeby nauczyciel nie kombinował, gdzie to może wykorzystać, tylko: wyjście od matematyki, a dopiero [potem] powiązać [to] z edukacją globalną. Taki temat mogę zrobić w tym dziale matematyki, a potem jak to się [ma do] edukacji globalnej. [IDI_3_mat]

Np. dodawanie pisemne. Jak nauczyciel ma scenariusz, że robi takie zadanie i że na tym ćwiczą i że jest to jedno po drugim poukładane, to wtedy po to sięgnie. Musi to być zaplanowane i pokazane. Mnie też jest łatwiej, jak widzę, że jest to skonkretyzowane. [IDI_7_mat]

Przykładem takiego matematycznego tematu z odniesieniem do edukacji globalnej mogą być:

np. mikrokredyty, kobiety i przedsiębiorczość – jest słowo klucz „kredyty”, a to jest w podstawie, więc nauczyciel może pomyśleć, że to jest dla niego. [IDI_7_mat]

Rzadziej pojawiają się głosy, że materiały mogą być uporządkowane wg tematów edukacji globalnej. Zazwyczaj mówią o tym osoby bardziej doświadczone i samodzielne, raczej etycy(-czki) i czasem poloniści(-stki).

Preferencje dotyczące materiałów a nauczane przedmioty

Preferencje nauczycieli(-lek) wobec materiałów nie różnią się istotnie w zależności od nauczanego przedmiotu. Najmniejszą potrzebę scenariuszy lekcji z zakresu edukacji globalnej widzą nauczyciele(-lki) religii (38%) oraz matematyki (43%), największą zaś poloniści(-stki) (66%). Nauczyciele(-lki) matematyki najrzadziej mówią o potrzebach w zakresie materiałów z obszaru

edukacji globalnej, co jest zrozumiałe – uwzględniając, że są grupą nauczycieli(-lek), którym najtrudniej dostrzec punkty styczne między swoim przedmiotem a edukacją globalną. Z kolei poloniści(-stki) i nauczyciele(-lki) etyki wydają się osobami najbardziej otwartymi na stosowanie materiałów z zakresu edukacji globalnej – ponad połowa nauczycieli(-lek) tych przedmiotów uznaje za przydatne scenariusze, filmy, karty pracy i pomysły na ćwiczenia podczas lekcji.

Jeśli chodzi o cechy materiałów, **zatwierdzenie przez MEN lub inne instytucje publiczne** jest bardzo ważne dla niemal **70% nauczycieli(-lek) religii oraz 56% nauczycieli(-lek) matematyki**. Jak wcześniej pokazano, są to przedmioty, których nauczyciele(-lki) mają najmniej doświadczeń oraz wiedzy z zakresu edukacji globalnej i zapewne dlatego potrzebują oficjalnego potwierdzenia, że mogą korzystać z danego materiału. Takiego potwierdzenia potrzebuje za to jedynie co trzecia osoba ucząca etyki.

Nauczyciele(-lki) **religii i matematyki przywiązują z kolei najmniejszą wagę do wydania materiału przez znaną i doświadczoną organizację pozarządową** – odpowiednio 32,3% oraz 29% nauczycieli(-lek) tych przedmiotów uznaje to za ważne. W przypadku tych przedmiotów konieczne wydaje się znalezienie instytucji, która swoim oficjalnym autorytetem potwierdzi jakość materiałów.

Bezpośrednie **odniesienie do podstawy programowej jest bardzo ważne aż dla 72% matematyków(-czek)** (co wynikać może z ich obawy, że edukacji globalnej nie da się połączyć z ich przedmiotem i muszą mieć takie połączenie jasno wskazane). Z kolei takich odniesień potrzebuje **tylko niespełna 38% etyków**. W wywiadach indywidualnych etycy(-czki) mówią, że podstawa ich przedmiotu jest na tyle ogólna, że w jej ramach można realizować różnorodne treści. Etycy(-czki) są również grupą nauczycieli(-lek), którzy zarówno w badaniach ankietowych, jak i w rozmowach bezpośrednich potrafią wskazać najwięcej konkretnych tematów swoich lekcji związanych z edukacją globalną.

Na to, że **etycy(-czki)** są grupą nauczycieli(-lek) bardzo samodzielną w tworzeniu swoich lekcji, wskazuje również fakt, że **tylko dla niespełna 28%** z nich bardzo ważne jest, żeby **materiał zawierał jasną instrukcję wykorzystania**. W odniesieniu do pozostałych przedmiotów ta cecha materiałów jest istotna dla 54-62% nauczycieli(-lek).

W przypadku pozostałych cech materiałów nie widać istotnych różnic między nauczyciel(k)ami poszczególnych przedmiotów.

3.3.4. Wskazówki i zalecenia dotyczące materiałów

Podczas wywiadów indywidualnych i grupowych osoby badane dzieliły się ze sobą i z badaczami obserwacjami i wskazówkami na temat materiałów pomocniczych. Wśród najważniejszych sugestii znalazły się m.in. niżej wymienione kwestie.

- Materiały powinny istnieć w **wersji online i papierowej**. [FGI_3]
- Warto wykorzystywać **memy, demotywatory**, przy czym (z uwagi na mniej doświadczonych nauczycieli i nauczycielki) memowi powinna towarzyszyć informacja, w jaki sposób wykorzystać go na lekcji:

Często sobie zapisuję takie, które odnoszą się jakoś do geografii albo do sytuacji na świecie i pokazuję na lekcji, jako zaczyn albo podsumowanie. [FGI_1]

- Kilukrotnie pojawia się wątek **osobistych opowieści z wyjazdów** – nauczyciela(-lki) lub ucznia – jako pretekstu do szerszej dyskusji. Taka dyskusja może być dobrym i naturalnym wprowadzeniem w tematykę edukacji globalnej. Przydatne byłyby **wskazówki, w jaki sposób od rozmowy o wakacjach w Grecji czy w Egipcie przejść do tematyki globalnej** i jak do niej nawiązywać w takich rozmowach.

Zaciekawia moich uczniów, jak im pokazuję zdjęcia z wyjazdów. Osobista perspektywa i przeżycia zaciekawiają, ułatwiają nawiązanie rozmowy. Zawsze coś mówię o swoich odczuciach, coś mówię o tych ludziach i miejscach. Duże wrażenie na nich zrobiło, jak opowiadałam, że miałam okazję być w domu syryjskim i jak się czułam jako kobieta. Mnie potraktowali jak gościa, ale obserwowałam kobiety, które jadły resztki i to było dla mnie trudne. I takie historie najbardziej ich zaciekawiają. Bo same zdjęcia mogą sobie w Google znaleźć, ale moje historie czy odczucia to coś osobistego, autentycznego. [FGI_1]

- Atrakcyjne byłyby **materiały online do wykorzystania na tablicach multimedialnych**, które znajdują się w szkołach, jednak nauczyciel(ka) często nie ma pomysłu, jak z nich korzystać (poza pokazaniem filmu czy prezentacji).

Sam e-podręcznik nie daje możliwości aktywnej pracy z tablicą. Przydają się takie dodatki, żeby lepiej wykorzystywać te tablice. [FGI_2]

- Niektóre osoby potrzebują **repozytorium materiałów** – miejsca w Internecie, gdzie nauczyciel(ka) może ich szukać.

Mam dużo materiałów, ale niektóre mogą być przestarzałe. Chciałabym mieć dostęp do aktualnych informacji (wiedzieć, gdzie ich szukać). [FGI_3]

- Materiały **nie mogą zawierać zbyt wielu danych i informacji**. Należy również zwrócić uwagę na to, jak mówić o trudnych sprawach, np. do żyjących w dostatku dzieci o biedzie.

Myślę, że ludziom by się chciało, tylko nie można ich przestraszyć jakimś materiałem do przyswojenia. Np. niektóre scenariusze „Zrozum świat” [wydane przez IGO] są zbyt ciężkie – bardzo dużo danych, też tematyka biedy. Dla moich dzieciaków nie jest [to] czymś dostępnym i zrobienie im takiego scenariusza [...] o biednych dzieciach będzie... no, pewnie się popłaczą, ale [...] nie będzie takiego konkretnego, że mogą coś z tym zrobić. [IDI_5_etyka]

- Nauczyciele(-lki) potrzebują czasem **materiałów z okazji cyklicznych świąt czy wydarzeń**, które tradycyjnie obchodzi się w szkole, jak np. Dzień Nauczyciela. Przydatne byłyby materiały pokazujące, jak przy okazji tych świąt poruszać tematy edukacji globalnej – czy to na przedmiotach, czy na godzinach wychowawczych. Możliwe, że to zachęci nieprzekonanych, którzy szukają pomysłu na coś mniej typowego [IDI_5_etyka].
- Nauczyciele(-lki) **wskazują kilka portali, z których korzystają i są zadowoleni z materiałów lub sposobu działania**. Warto traktować korzystanie z takich portali jako dobrą praktykę, a także postarać się promować na nich materiały związane z edukacją globalną. Są to m.in.:

* **język polski:** *Jest taki profil na Facebooku, „Poloniści z pasją”. Wrzucamy tam różne rzeczy. Korzysta z tego wielu polonistów, którzy chcą uatrakcyjnić lekcje. Tam można się promować.* [IDI_6_pol]

* **religia:** strona natan.pl to miejsce, w którym materiałów szukają katecheci(-tki). [FGI_2]

* **matematyka:** wydawnictwo i portal Scholar, Matlandia (Fundacja Rozwoju Edukacji Matematycznej), Mat Zoo, Mathriders (nauczanie spiralne), filmy Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego „Matematyka na faktach” (dostępne online). Uzupełnieniem filmów są karty pracy, również możliwe do pobrania na stronie. Część materiałów dotyczy tematyki globalnej lub jest jej bliska i może być ciekawym przykładem stosowania perspektywy edukacji globalnej w matematyce (*Hawana – miasto ogródków; Bezkrzesne pola pomidorów; Łowcy miodu; Skarby ziemi*).

3.3.5. Metody pracy z uczniem proponowane przez nauczyciel(k)i

Podczas wywiadów proszono nauczyciel(k)i o określenie, jakie metody pracy z uczniem uznają za efektywne i możliwe do przełożenia na grunt edukacji globalnej. Niektóre z tych metod wymieniono poniżej.

- ❖ Metoda **przykładu intersemiotycznego** – np. narysowanie obrazka odzwierciedlającego wiersz (na języku polskim); wykorzystanie różnych zmysłów. [FGI_3_polski]
- ❖ *Wprowadzam eksperyment myślowy – [uczniowie] muszą się wczuć w sytuację osoby dalekiej od siebie; muszą wyobrazić sobie siebie w takiej sytuacji. Wykorzystuję to raz, dwa razy w roku, bo nie może być zbyt ciężko, ale to zostaje w nich na długo.* [FGI_1_etyka]
- ❖ **Filmozofia** – *okraszanie zajęć jakimś obrazem, jakimś fragmentem bajki, filmu, np. krótkometrażówki Pixara jako podstawa do rozmowy o wartościach, postawach; [uczeń] samodzielnie wyszukuje [takie filmy] w Internecie, może zebrać takie propozycje wraz z pomysłami na ich wykorzystanie.* [IDI_5_etyka]
- ❖ Metoda **lego-logos** – Metoda Jarosława Spychały bazująca na pracy z klockami lego. Polega na wizualizowaniu za pomocą klocków lego wybranych pojęć lub wartości. Uczniowie bez rozmawiania układają rzeźby symbolizujące dane idee. Następnie prezentuje się rzeźby, a pozostałe osoby wspólnie je interpretują.
Jest to niesamowita metoda pracy z dziećmi, one po prostu robią cuda. [IDI_5_etyka]
- ❖ **Folderek etyczny** – artystyczna forma notatek z lekcji etyki, wpisane w segregator karty pracy i notatki artystyczne. *Bardziej przemawia do wyobraźni*, np. notatka z lekcji o produkcji czekolady przez wklejenie futerka z kakaowca. [IDI_5_etyka]

3.3.6. Uwagi dotyczące poprzedniej edycji materiałów "W świat z klasą"

Ogólne wrażenie osób badanych, które zapoznały się podczas wywiadów ze scenariuszami zajęć "W świat z klasą" dla gimnazjów, jest bardzo pozytywne. Większość nauczycieli(-lek) docenia **przejrzystą i atrakcyjną szatę graficzną**, choć zdarzają się wyjątki, wskazujące bałagan graficzny:

Jakoś dużo grafiki jest w tych scenariuszach. Dla mnie to nie jest przejrzyste. Bardzo dużo się dzieje w tych scenariuszach. Za dużo jest różnych elementów i to trochę odrzuca. [IDI_6_pol]

Mocne strony materiałów "W świat z klasą"	Propozycje modyfikacji
❖ Jasne opisanie związku z podstawą programową – nauczyciele(-lki) doceniają ten element materiałów. <i>W Librusie trzeba wskazać numer z podstawy programowej, więc jasne pokazanie elementów podstawy jest bardzo zachęcające i ułatwiające szybkie zaznaczenie. Nie trzeba całego zapisu z podstawy, bo w Librus wystarczy wpisać numer. [IDI_5_etyka]</i>	❖ Odwołania do podstawy programowej powinny występować w formie zagadnień (np. algebra, działania na procentach itd.), a nie punktów, bo punktów podstawy programowej nikt nie zna na pamięć. Najlepszym wyjściem byłaby forma opisowa i gdzieś punktowa, w razie gdyby nauczyciel potrzebował odnaleźć konkretne zapisy podstawy. <i>Temat mógłby być, ale w spisie przy tematach – podstawa programowa. Lepiej zakres tematyczny jako hasło: „arytmetyka, statystyka, równania” niż punkty – wtedy może nauczyciel bardziej sięgnie. [IDI_7_mat]</i>
❖ <i>Podoba mi się to, że na osi czasu jest zaznaczone, ile który element powinien trwać. [IDI_9_geo]</i>	❖ Nie do końca trafne sformułowanie celów zajęć: • przy scenariuszu pojawia się za dużo celów, które nie odnoszą się do celów przedmiotu: <i>Jeśli widzę trzy cele niezwiązane z moim przedmiotem, to ja tego nie zrealizuję [IDI_7_mat]</i>; • <i>nie podoba mi się sformułowanie celów, że jest „wyjaśnisz uczniom”. To jest mało istotne, co ja wyjaśnię, jest to błędem z punktu widzenia metodycznego – bo jest to coś, co ja mam uczniom pokazać, ale to uczniowie mają mi na koniec lekcji wyjaśnić, co to jest to biopaliwo, a nie ja mam im wyjaśnić. [IDI_9_geo]</i>
❖ <i>Fajne załączniki, łatwe do skserowania. [IDI_9_geo]</i>	❖ Poszczególne materiały – zarówno na poziomie spisu treści, jak i na poziomie samego tytułu – powinny być jasne, przejrzyste i operować zagadnieniami z obszaru danego przedmiotu, aby nauczyciel, który nie orientuje się w edukacji globalnej, nie miał wątpliwości, że materiał będzie mu przydatny na religii, matematyce itp. <i>Jestem matematyczką. Biorę "kobiety i przedsiębiorczość" i nie bardzo wiem, co to może być. Nie będzie widział, do czego to. [IDI_7_mat]</i>
	❖ <u>Tytuł publikacji</u> nie brzmi zachęcająco dla nauczyciela, który nie jest orędownikiem edukacji globalnej. W sytuacji, gdy termin ten jest niewiadomą, jego użycie raczej odstrasza niż przyciąga. Warto popracować nad tytułami chwytliwymi, aby nauczyciel był pewien, że może mu się to przydać, np. <i>Zadania z matematyki o świecie.</i>

	<i>Tytuł - zmieniłabym. Świadomie sięgnie po to tylko ten, kto coś na ten temat wie. A nawet jeśli wie i rozumie, to nie zawsze tak to nazywa, nie używa hasła „edukacja globalna”. [IDI_7_mat]</i>
	❖ Za dużo elementów informacyjnych (metody, formy pracy, cele, podstawa) w metryczce scenariusza. [IDI_9_geo]

Tabela nr 11. Mocne i słabe strony publikacji „W świat z klasą” (zdaniem badanych nauczycieli(-lek)).

4. Wnioski i rekomendacje

Edukacja globalna nie jest w realiach polskiego systemu edukacji tematem prostym ani oczywistym. Z wdrażaniem edukacji globalnej w szkolną codzienność wiąże się wiele trudności – 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 przekonać do tematu edukacji globalnej**. Z badań wynika, że stworzenie nawet najlepszych materiałów nie przekona osoby niemającej świadomości, czym jest edukacja globalna.

Implementatorzy projektów z zakresu edukacji globalnej powinni 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(-lek) przekonanych, tzn. osób, które 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 tychże nauczycieli(-lek) do włączania edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe. Dlatego ważne jest, by działać mechanizmem, który polega na zachęceniu np. 1-2 nauczycieli(-lek) z określonej szkoły, którzy następnie angażują innych nauczyciel(k)i ze swojej szkoły. Niewątpliwie najważniejsza jest **długotrwała praca z tymi samymi odbiorcami**. Kilkuletnie wsparcie określonych nauczycieli(-lek) czy szkół w zakresie edukacji globalnej daje większe nadzieje na długotrwałe włączanie edukacji globalnej w codzienną praktykę szkolną niż pojedynczy udział nauczycieli(-lek) od projektu do projektu. Takie długotrwałe działanie jest niezbędne, bowiem **promowanie edukacji globalnej w szkołach wymaga działań na postawach i wartościach samych nauczycieli(-lek)**. Żaden nauczyciel nieprzekonany do idei edukacji globalnej nie będzie jej włączał w swoje nauczanie przedmiotowe. Niezbędne jest wyjaśnianie edukacji globalnej w sposób prosty i przystępny, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu współzależności i osobistego wpływu na sytuację w innych krajach. Szczególnie ważne jest przekazywanie konkretnych przykładów działań z tego zakresu.

Szczegółowe wnioski i rekomendacje z badań zawiera poniższa tabela.

Stosunek nauczycieli i nauczycielek do edukacji globalnej i miejsce edukacji globalnej w szkole		
Pytania badawcze	WNIOSKI	REKOMENDACJE
Jak nauczyciele i nauczycielki rozumieją edukację globalną? W jakim stopniu istniejące koncepcje edukacji globalnej są zrozumiałe dla nauczycieli i nauczycielek?	✓ Termin „edukacja globalna” wciąż nie jest powszechnie znany i rozpoznawany przez nauczyciel(k)i ✓ Poprawną definicję z uwzględnieniem kwestii współzależności wskazuje nieco ponad 1/3 badanych nauczycieli(-lek). Podobna liczba nauczycieli(-lek) uważa, że edukacja globalna to uczenie interdyscyplinarne. Nauczyciele(-lki) bez doświadczenia w zakresie edukacji globalnej w rozmowach bezpośrednich zwracają uwagę głównie na kwestie uczenia o różnych krajach i kulturach. ✓ Poloniści(stki) i etycy(-zki) najczęściej poprawnie rozumieją termin „edukacja globalna” (45% etyków(-czek) i 42% polonistów(-stek)), natomiast matematycy(-czki) najrzadziej (30%) – dla połowy z nich edukacja globalna to uczenie interdyscyplinarne. ✓ Wątek współzależności dostrzegają głównie osoby doświadczone w zakresie edukacji globalnej. Dla przeciętnego nauczyciela nie jest on powszechny i w pełni zrozumiały, dlatego pojawiają się wypaczenia w rozumieniu terminu „edukacja globalna” (np. w stronę interdyscyplinarności czy edukacji o świecie).	✓ Niezbędna jest ciągła edukacja nauczycieli(-lek) i zwracanie uwagi przede wszystkim na wątek współzależności i osobistego wpływu. Ważne, by pokazywać nauczyciel(k)om 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(-lek). ✓ Równocześnie warto rozwijać wśród nauczycieli(-lek) grupę ambasadorów edukacji globalnej, którzy swoim przykładem i doświadczeniem będą upowszechniać edukację globalną w szkołach, „pokazywać, że można”.
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 widzą możliwość i potrzebę bardziej systematycznego włączenia edukacji globalnej w swoje nauczanie?	✓ Osoby dobrze rozumiejące pojęcie „edukacja globalna” nie mają wątpliwości, że szkoła powinna przekazywać postawy i wartości zawierające się w koncepcji edukacji globalnej. ✓ Większość nauczycieli(-lek) mało doświadczonych w dziedzinie edukacji globalnej nie do końca wyobraża sobie jednak miejsce edukacji globalnej w szkole. Szczególną trudność z wyobrażeniem sobie włączania edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe mają matematycy(-czki). ✓ Wdrożenie edukacji globalnej wymaga od nauczyciela umiejętności rozmowy – realnej, otwartej dyskusji z uczniami. Są to umiejętności cenione przez nauczyciel(k)i, jednak w przypadku tematów trudnych, kontrowersyjnych i wymagających własnego zdania nauczyciele(-lki) obawiają się braku	✓ Niezbędne jest wspieranie rozwoju umiejętności otwartej rozmowy nauczycieli(-lek) z uczniami – dyskusji na tematy trudne i kontrowersyjne. Dobrym przykładem są działania projektu „Rozmawiamy o uchodźcach”. ✓ Przekonywanie nauczycieli(-lek) do idei edukacji globalnej powinno w pierwszej kolejności opierać się na promowaniu postaw i wartości oraz na pokazywaniu zależności – od drobnych kwestii do kwestii współzależności na poziomie globalnym. ✓ Promowanie podejścia edukacji globalnej może być bardziej efektywne, jeśli rozpocznie się od zachęcania do działań o charakterze ogólnoszkolnym,

	własnych kompetencji czy argumentów. ✓ Wartości i postawy prezentowane przez edukację globalną są bliskie nauczyciel(k)om wszystkich przedmiotów. Może to być dobra płaszczyzna do przekonywania do edukacji globalnej. Szczególnie przekonujące może to być dla nauczycieli(-lek) religii, etyki i polskiego. W przypadku religii najbliższe postawy to: szacunek wobec innych, dbanie i chęć wsparcia innych; w przypadku polskiego: tolerancja, otwartość na odmienność, inne kultury. Dla nauczycieli(-lek) etyki – większość wartości i postaw związanych z edukacją globalną.	a dopiero w kolejnym kroku do wdrażania edukacji globalnej na przedmiotach. Istnieje wtedy większa szansa, że nauczyciele(-lki) (szczególnie nieprzekonani) zaangażują się osobiście w konkretne działanie i zainteresują się edukacją globalną.
W jakim stopniu nauczyciele i nauczycielki są przygotowani/przygotowane do prowadzenia edukacji globalnej? Jakich kompetencji im brakuje?	✓ Nauczyciele(-lki) nie mają przygotowania do prowadzenia edukacji globalnej. Osoby, które miały styczność z programami czy projektami z zakresu edukacji globalnej, są przekonane do idei i zwykle potrafią ją też wdrażać, przy czym wynika to z osobistego zaangażowania i chęci rozwoju określonego nauczyciela. ✓ Pojedyncze uczestnictwo w szkoleniu czy projekcie nie zawsze owocuje adekwatnym rozumieniem edukacji globalnej i jej wdrażaniem w praktykę nauczycielską. ✓ Nauczyciel(k)om brakuje kompetencji dotyczących łączenia elementów edukacji globalnej ze swoim przedmiotem, ale też tego, jak rozmawiać na tematy trudne, jak pokazywać współzależności oraz jak przekazywać uczniom perspektywę alternatywną wobec tej wynoszonej z domu. ✓ Nauczyciel(k)om brakuje też przykładów ćwiczeń i zadań z zakresu edukacji globalnej. Trudno im przyznać się do braku wiedzy, a to on często blokuje ich przed sięganiem po tematy trudne.	✓ Nauczyciele(-lki) potrzebują ciągłego wsparcia i ciągłych przykładów tego, co edukacją globalną jest, a co nie. ✓ Nauczyciele(-lki) potrzebują wsparcia dotyczącego tego, jak rozmawiać na tematy trudne, jak pokazywać współzależności oraz jak przekazywać uczniom 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 <i>per se</i>. Nauczyciele(-lki) muszą mieć wiedzę merytoryczną, by móc promować pewne postawy wśród uczniów. ✓ Kwestie współzależności powinny być promowane przez pokazywanie konkretnych działań, które można podejmować, by działać na rzecz równości globalnej. Inaczej współzależność będzie pustym pojęciem. Nauczyciele(-lki) potrzebują przykładów wdrażania w życie kwestii osobistego wpływu.
Czy nauczyciele i nauczycielki potrafią wskazać w swoich przedmiotach (w tym w	✓ Obecność edukacji globalnej na poszczególnych przedmiotach nie jest dla nauczycieli(-lek) naturalna ani oczywista. Wynika to w dużej mierze z przeładowania	✓ W ramach oferowanego wsparcia warto bazować na tych tematach edukacji globalnej, które są bliższe nauczyciel(k)om danego przedmiotu.

podstawach programowych) wątki dotyczące globalnych współzależności?	programu i braku czasu na jego realizację, ale przede wszystkim z błędnego rozumienia edukacji globalnej. Nauczyciele(-lki) często traktują ją jako kolejny element, który musieliby uwzględniać. Nie zawsze widzą zbieżność zakresu swoich przedmiotów z zawartością merytoryczną edukacji globalnej. ✓ Większość nauczycieli(-lek) nie jest przekonana, że podstawa programowa poszczególnych przedmiotów umożliwia wdrażanie edukacji globalnej. W zależności od konkretnego zagadnienia edukacji globalnej od 45% do 75% nauczycieli(-lek) twierdzi, że podstawa programowa ich przedmiotu uniemożliwia lub w niewielkim stopniu umożliwia włączanie edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe. ✓ Najtrudniej wyobrazić to sobie matematykom(-czkom) – najczęściej nie wiedzą oni, czym jest edukacja globalna i nie widzą potrzeby ani możliwości uwzględniania takiej tematyki na swoich lekcjach. Jedyną przestrzenią, jaką widzą dla edukacji globalnej, jest treść zadań – ale potrzebują ciekawych materiałów, żeby zainteresować uczniów. ✓ Poloniści(-stki), etycy(-czki) i katecheci(-tki) widzą często spójność przekazywanych przez siebie wartości i postaw z zakresem tematycznym edukacji globalnej, ale z racji braku wiedzy i świadomości, jak mówić o zależnościach, nie stosują edukacji globalnej, tylko np. edukację wielokulturową. Brakuje im konkretnych przykładów.	W przypadku geografii będą to zmiany klimatu, wpływ człowieka na środowisko, globalizacja. W przypadku języka polskiego – kwestia tolerancji, szkoły i edukacji w różnych miejscach świata. W przypadku religii – aspekt misji i działalności pomocowej czy działalności na rzecz innych. ✓ W przypadku matematyków(-czek) przekonywanie do edukacji globalnej powinno zacząć się od proponowania ciekawych zadań, uwzględniających tematykę edukacji globalnej. Warto postawić na ciekawe zadania i ich omówienie, karty pracy, krótkie filmy. Mniej użyteczne są pełne scenariusze. Bez wdrożenia tych pomysłów matematycy(-czki) nie interesują się edukacją globalną. ✓ Polonistów(-stki) warto przekonywać przez pokazywanie sposobów omawiania konkretnych lektur, tak by zwracać uwagę na aspekty globalnych zależności. Polonistom(-stkom) należy dostarczać przykłady, jak można inaczej spojrzeć na omawianie lektur, które już znają. Ważne, by aspekty edukacji globalnej nie przysłaniały całej lekcji, ale były dodatkowym aspektem, na który warto zwrócić uwagę. ✓ Wsparcie etyków(-czki) i katechetów(-tek) powinno wychodzić od promowania pewnych wartości i postaw. Pokazując spójność podejścia etycznego i chrześcijańskiego z podejściem globalnym, warto przekonywać do wagi i znaczenia edukacji o współzależnościach globalnych. Katecheci(-tki) potrzebują konkretnych przykładów tego, jak wpłatać kwestie edukacji globalnej w tematy z zakresu edukacji religijnej.
Czy zdaniem nauczycieli i nauczycielek w podręcznikach do ich przedmiotów pojawiają	✓ Zdaniem nauczycieli(-lek) wątki edukacji globalnej uwzględniające aspekt współzależności praktycznie nie pojawiają się w podręcznikach przedmiotowych.	✓ Należy tworzyć materiały edukacyjne dobrej jakości. Nauczyciele(-lki) samodzielnie nie są bowiem w stanie wymyślić potencjalnych możliwości

się wątki związane z edukacją globalną? W jaki sposób są ujęte?	✓ Czasami w podręcznikach pojawiają się kwestie dotyczące innych krajów i kultur, jednak brakuje kwestii współzależności. Nawet jeśli np. przywoływane są przykłady, to nierzadko są one stereotypizujące (np. biedna Afryka, której trzeba pomagać). ✓ Tematy w pewnym stopniu obecne w podręcznikach to kwestie zasobów naturalnych i konieczności ich ochrony (głównie geografia) czy kwestie stereotypów i uprzedzeń (język polski, etyka, religia). Jednak sposób ich poruszania również zwykle nie uwzględnia aspektu współzależności. ✓ Mówiąc o swoich potrzebach, nauczyciele(-lki) zwracają szczególną uwagę na konieczność istnienia dobrych materiałów edukacyjnych, które odpowiedzą im, jak włączać elementy edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe. Część nauczycieli(-lek) zgłasza potrzebę, by wątki edukacji globalnej były obecne w podręcznikach.	włączania edukacji globalnej w zakres swoich przedmiotów. ✓ Ogromnie ważne jest szerokie promowanie tych materiałów, ponieważ nauczyciele(-lki) nie wiedzą, gdzie ich szukać.
Jakie czynniki ułatwiają, a jakie utrudniają realizację wątków dotyczących globalnych współzależności?	✓ Nauczyciele(-lki) nie mają przygotowania do wprowadzania edukacji globalnej. ✓ Nauczyciele(-lki) (szczególnie matematyki) nie dostrzegają związku edukacji globalnej i globalnych współzależności z tematyką swojego przedmiotu lub/i podstawą programową. Jeśli nauczyciele(-lki) widzą związek ze swoim przedmiotem, zazwyczaj jest to postrzegane jako zagadnienia dodatkowe. Często wskazywany jest również brak czasu. ✓ Poziom świadomości i rozumienia współzależności wśród nauczycieli(-lek) jest niski. Nawet osoby mające doświadczenia udziału w projektach czy szkoleniach z zakresu edukacji globalnej nie zawsze je rozumieją czy potrafią wskazać związek ze swoim przedmiotem. ✓ Wśród trudności dopiero w drugiej kolejności pojawiają się obawy przed kontrowersyjnością tematów współzależności w oczach uczniów, nauczycieli(-lek) lub rodziców. ✓ Dla niektórych osób trudnością jest fakt, że tematyka globalnych współzależności jest	Większość rekomendacji opisanych w pozostałych punktach odnosi się również do tego pytania badawczego.

	często postrzegana jako nacechowana ideologicznie lub powiązana z polityką. ✓ Ułatwieniem jest zaangażowanie szkoły lub kilku nauczycieli(-lek) w projekty z zakresu edukacji globalnej – szersze ramy, w które można wpisać swoje działania. Pozwala to też równolegle pokazywać wątki współzależności na kilku przedmiotach. ✓ Czynnikiem ułatwiającym jest osobiste zaangażowanie danej osoby w tematykę, bliskość wartościom edukacji globalnej, takim jak współodpowiedzialność, prawa człowieka, sprawiedliwość społeczną itp. ✓ Ułatwieniem są też dobre przygotowane i powiązane z podstawą programową materiały, gotowe do wykorzystania przez nauczyciel(k)i.	
Potrzeby i oczekiwania nauczycieli i nauczycielek dotyczące wsparcia		
Pytania badawcze	WNIOSKI	REKOMENDACJE
Z jakich materiałów uzupełniających podręczniki korzystają nauczyciele decydujący się na włączanie zagadnień edukacji globalnej do swoich zajęć? W jakim zakresie nauczyciele i nauczycielki wykorzystują materiały edukacyjne tworzone przez NGOs w obszarze edukacji globalnej? Czego nauczyciele i nauczycielki potrzebują, aby w większym zakresie korzystać z materiałów tworzonych przez NGOs?	✓ Nauczyciele(-lki) włączający edukację globalną w nauczanie przedmiotowe korzystają z materiałów otrzymanych na warsztatach lub konferencjach. Czasami <i>ad hoc</i> szukają przykładów i materiałów w Internecie – po omacku, w wyszukiwarce. Rzadko wiedzą, gdzie szukać materiałów o edukacji globalnej. Nie korzystają ze zbiorów ani stron innych organizacji poświęconych edukacji globalnej, np. globalna.edu.pl. ✓ Nauczyciele(-lki) korzystają ze scenariuszy lub wykorzystują ich fragmenty, włączając w przebieg lekcji ich pojedyncze elementy. ✓ Nauczyciele(-lki) niemający doświadczenia w edukacji globalnej nie wiedzą, jakie organizacje działają w tym obszarze, a tym samym nie wiedzą, po jakie materiały sięgać. Nauczyciele(-lki) chcą wiedzieć, gdzie takich materiałów szukać.	✓ Niezbędne jest szerokie promowanie tworzonych materiałów. Niezależnie jak dobrej jakości materiały powstaną, nie można się łudzić, że nauczyciele(-lki) będą po nie masowo sięgać. Niezbędne jest szerokie promowanie baz internetowych, gdzie nauczyciele(-lki) mogą znaleźć materiały dotyczące edukacji globalnej. Dobrą metodą może okazać się bezpośrednie promowanie takich narzędzi przez organizację krótkich spotkań informujących w szkołach. ✓ Podmioty oferujące wsparcie w zakresie materiałów edukacyjnych powinny z większym wysiłkiem monitorować sposób, w jaki nauczyciele(-lki) korzystają z tych materiałów i modyfikować ich zawartość na podstawie wyników monitoringu oczekiwań i opinii nauczycieli(-lek).

Jakimi kryteriami kierują się nauczyciele i nauczycielki, wybierając materiały uzupełniające podręczniki do swoich zajęć? Jakie warunki muszą spełniać narzędzia edukacyjne z zakresu edukacji globalnej, by przydawały się polskim nauczycielom i nauczycielkom w pracy?	✓ Nauczyciele(-lki) zwracają szczególną uwagę na: → możliwość wielokrotnego stosowania (niemal 80% wskazań), → atrakcyjność graficzną, → bezpośrednie odniesienia do podstawy programowej (bardzo ważne dla odpowiednio 67 i 66% badanych, a szczególnie istotne dla matematyków(-czek) – 72% z osób uczących tego przedmiotu) wskazuje to kryterium), → zatwierdzenie przez MEN lub inne instytucje publiczne jest bardzo ważne dla niemal 70% nauczycieli(-lek) religii oraz 56% nauczycieli(-lek) matematyki. ✓ Większość nauczycieli(-lek) deklaruje potrzebę istnienia atrakcyjnych materiałów (w formie filmów lub w innej) – z podpowiedziami na temat tego, jak na nich pracować.	✓ Materiały powinny w miarę możliwości uwzględniać kryteria, jakimi kierują się nauczyciele(-lki) – atrakcyjność graficzna, wielokrotność wykorzystania, odniesienia do podstawy programowej. Należy również pamiętać, że kryterium certyfikowania materiałów przez MEN jest bardzo ważne dla połowy nauczycieli(-lek) i odsetek ten istotnie rośnie w grupie nauczycieli(-lek) religii. ✓ Warto tworzyć materiały, zarówno w formie scenariuszy, jak i materiałów (zadań, ćwiczeń) na 10-15 minut. To zachęci nauczycieli(-lek) do korzystania z nich na szerszą skalę. ✓ Warto, by materiały/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 wydarzenia powszechne mogą być okazją do zachęcania większych grup nauczycieli(-lek), by na różnych lekcjach wprowadzać drobne elementy związane z edukacją globalną. ✓ Odwolania 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(ka) chciał(a)by znaleźć konkretne zapisy podstawy.
Jakiego typu wsparcie pomaga nauczycielom i nauczycielkom we włączaniu nowej tematyki	✓ Zachęcanie do włączania edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe powinno być poprzedzone przekonywaniem nauczycieli(-lek) do idei edukacji globalnej. Bez zrozumienia,	✓ Nie należy nadmiernie wykorzystywać niezrozumiałego terminu „edukacja globalna”, lecz promować materiały pod innymi

do swoich zajęć?	czym jest edukacja globalna i bez przekonania o jej istotności nauczyciele(-lki) nie będą włączać jej elementów w nauczanie przedmiotowe. Dlatego promowanie edukacji globalnej warto rozpoczynać od działań ogólnoszkolnych oraz działań wychowawczych, a w kolejnym kroku przekonywać do włączania edukacji globalnej w nauczanie przedmiotowe. ✓ Bazowanie na osobistym doświadczeniu uczniów i nauczycieli(-lek). Jest ono coraz częstsze i stanowi dobry pretekst, by dość złożony i trudny temat omawiać w nawiązaniu do konkretnego, tj. do doświadczeń nauczyciela(-lki) lub uczniów. Warto przygotować materiał dotyczący tego, jak wykorzystać na lekcji takie doświadczenia i jak o nich rozmawiać.	tytułami, bliższymi zagadnieniom przedmiotowym (np. <i>Zadania matematyczne o świecie</i>). ✓ Warto proponować takie wsparcie, by w projekcie brała udział szkoła, a nie pojedynczy nauczyciel(ka). Niekoniecznie musi to być cała szkoła, ale nawet 2-3 osoby, które równolegle włączają wątki edukacji globalnej. Jest to bardziej efektywne i motywujące dla nauczycieli(-lek), którzy mogą dzięki temu wspierać się wzajemnie. ✓ Należy docierać do nauczycieli(-lek) przez ciekawe materiały na godziny wychowawcze lub inne działania ogólnoszkolne, a dopiero w kolejnym kroku pokazywać punkty styczne między edukacją globalną a poszczególnymi przedmiotami.
------------------	---	---