


Zrównoważony rozwój i edukacja globalna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek

Raport z badań



Projekt „Teachers as change agents for sustainable development” jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji poprzez grant z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego. Misją funduszu jest wspieranie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.

Magdalena Kuleta-Hulboj, Uniwersytet Warszawski

Elżbieta Kielak, Grupa Zagranica

**Zrównoważony rozwój i edukacja globalna w kształceniu
i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek**

Raport z badań

Warszawa, listopad 2021

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	1
CELE I ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE BADANIA	3
PODEJŚCIE I METODY BADAWCZE	5
1. Badania partycypacyjne	5
2. Partycypacyjne mapowanie systemów	6
3. Procedura badawcza	6
4. Uczestniczki i uczestnicy badania	7
REZULTATY BADANIA	8
Rezultaty szczegółowe	9
WNIOSKI.....	27
REKOMENDACJE.....	29
LITERATURA	31

WPROWADZENIE

Edukacja globalna to dziedzina, która powinna być niezwykle czuła na wszelkie zmiany zachodzące w świecie. To właśnie w ramach edukacji globalnej uczymy się o tym, że świat jest współzależny, że działania jednych ludzi mają wpływ na życie innych, w innej części globu. To w ramach tych zajęć wyjaśniamy, że takie zjawiska jak zmiany klimatu, migracje, konflikty zbrojne, brak wody, nierówności społeczne i ekonomiczne oraz ich konsekwencje dotyczą nas wszystkich – obywateli i obywateli świata, Europy, Polski.

Nie może więc być tak, że edukacja globalna jako perspektywa edukacyjna nie odpowiada na bieżące wyzwania i nie rozwija się. Przyglądając się uważnie otaczającej rzeczywistości, dostrzegamy, że edukacji globalnej (rozumianej nie tyle jako oddzielny przedmiot, co jako perspektywa obecna w każdym obszarze systemu edukacji), ciągle mamy za mało. Świadomość zagrożeń wynikających ze zmian klimatu nie jest wystarczająca, trudno nam zrozumieć motywy i przyczyny, z których ludzie decydują się na migracje, za mało wiemy o łańcuchach dostaw, uprawach owoców i warzyw (produktów, bez których nie wyobrażamy już sobie naszych posiłków) w innych częściach świata. Rozmowa na temat różnorodności etnicznej czy religijnej stanowi wyzwanie. Konieczne jest zatem zdecydowane działanie na rzecz upowszechniania edukacji globalnej i tematów, które stanowią jej oś merytoryczną. Aby tak się działo, w gronie organizacji z państw z Grupy Wyszehradzkiej zdecydowaliśmy się na realizację projektu badawczego, którego wyniki opisujemy w niniejszym raporcie.

Publikacja, którą tu prezentujemy, stanowi podsumowanie przeprowadzonego w Polsce badania zatytułowanego *Nauczycielki i nauczyciele dla zrównoważonego rozwoju (Teachers as change agents for sustainable development)*. Podobne działanie zostało zrealizowane także w Czechach, Słowacji i na Węgrzech; we wszystkich krajach partnerskich krajach opierało się na tej samej metodologii.

Projekt został zrealizowany dzięki wsparciu finansowemu Funduszu Wyszehradzkiego (grant nr 22020499).

Pomysł na badanie wykiełkował z projektów z dziedziny edukacji globalnej, które realizowaliśmy w ubiegłych latach: Instytut Globalnej Odpowiedzialności pracował w obszarze edukacji akademickiej w ramach międzynarodowego projektu *Nauczycielki zmieniają świat* finansowanego ze środków Komisji Europejskiej. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej prowadziło z kolei projekt edukacji globalnej pt. *Razem rozwijamy kompetencje: europejskie sieci obywatelsko-uniuersyteckie na rzecz globalnej edukacji w zakresie migracji, bezpieczeństwa i zrównoważonego rozwoju we współzależnym świecie (InterCap)*, polegający na kształceniu nauczycieli i nauczycielek – również finansowany ze środków Komisji Europejskiej. Zdiagnozowaliśmy wtedy, że nie wiemy, jakie czynniki sprzyjają, a jakie przeszkadzają uwzględniać edukację globalną w kształceniu i doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli. Tymczasem właśnie ten poziom edukacji postrzegamy jako kluczowy w upowszechnianiu treści globalnych.

Przyszli pedagodzy i pedagożki oraz nauczycielki i nauczyciele przedmiotowi powinni wychodzić z murów uczelni wyposażeni w wiedzę oraz warsztat narzędziowy edukacji globalnej.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, cele projektu zostały określone następująco:

- a. analiza barier w upowszechnianiu edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli;
- b. sformułowanie rekomendacji dotyczących wprowadzania edukacji globalnej do programów studiów na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich.

Do realizacji założonych celów doprowadzić nas miało wspomniane już wcześniej badanie, przeprowadzone innowacyjną metodą **partycypacyjnego mapowania systemów** (*ang. participatory systems mapping*), polegającą na włączeniu wszystkich osób uczestniczących do dyskusji merytorycznej dotyczącej czynników rozwoju edukacji globalnej w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nauczycielek. Zapraszamy do lektury całego raportu, z którego można dowiedzieć się więcej o tym sposobie pracy badawczej oraz o jej rezultatach.

CELE I ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE BADANIA

Badania realizowane w ramach projektu *Teachers as change agents for sustainable development* miały na celu przede wszystkim diagnozę działań dotyczących edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek w Polsce, Czechach, na Słowacji i Węgrzech, a także rozpoznanie możliwości i barier związanych z włączaniem edukacji globalnej do systemu kształcenia i doskonalenia kadry pedagogicznej. **Problem badawczy** został zatem sformułowany następująco: jakie czynniki sprzyjają lub przeszkadzają we włączaniu edukacji globalnej do kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nauczycielek?

Zanim jednak przejdziemy dalej, musimy wyjaśnić, dlaczego w angielskim tytule projektu pojawia się sformułowanie „edukacja dla zrównoważonego rozwoju”, a w badaniu w Polsce używany jest termin „edukacja globalna”. W każdym z czterech krajów, w których realizowany był projekt, edukację globalną (rozumianą tak, jak określono ją w definicji wypracowanej w trakcie procesu międzysektorowego w 2011 roku ¹) określa się różnymi terminami, z których najszerszy to właśnie „edukacja dla zrównoważonego rozwoju”. W Polsce jednak pojęcie „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” ma nieco inne znaczenie i niezbyt dokładnie odpowiada temu, co miało być przedmiotem naszych badań. Dlatego właśnie przyjęliśmy, że będziemy używać wyrażenia „edukacja globalna”.

Teoretycznym fundamentem badania była **perspektywa systemowa** (Ferreira et al. 2019). Oznacza ona przede wszystkim ujmowanie głównego problemu badawczego jako systemu, czyli zestawu składającego się z możliwych do wyodrębnienia elementów połączonych wzajemnymi relacjami. Elementy te tworzą podsystemy w ramach systemu nadrzędnego. Granice między systemem a jego otoczeniem są częściowo przepuszczalne, ale pozwalają na identyfikację systemu. Każdy system działa celowo, a naczelną zasadą jest dążenie do zachowania status quo, czyli samoregulacja systemów osiągana m. in. przez mechanizm sprzężeń zwrotnych.

Poza tymi fundamentalnymi kwestiami perspektywa systemowa w analizie zmiany społecznej bazuje na dodatkowych założeniach (za: Ferreira et al. 2019):

¹ W procesie międzysektorowym, który trwał w latach 2010–2011, wypracowano oficjalną definicję edukacji globalnej. W pracach zespołu wzięli udział nauczyciele i nauczycielki, doradcy i doradczynie oraz osoby konsultujące materiały metodyczne, przedstawiciele i przedstawicielki Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, władz oświatowych, uczelni wyższych i organizacji pozarządowych. Definicja ta brzmi następująco: „Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym 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 technologicznych. Do obecnych wyzwań globalnych można zaliczyć między innymi: a) zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie, b) poprawę jakości życia w krajach globalnego Południa, c) ochronę praw człowieka, d) zapewnienie zrównoważonego rozwoju, e) budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych między krajami globalnej Północy i globalnego Południa. Ponadto w edukacji globalnej szczególnie istotne jest: a) tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk, b) przedstawianie perspektywy globalnego Południa, c) rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu, d) kształtowanie krytycznego myślenia i prowadzenie do zmiany postaw, e) ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i oddziaływania globalnych procesów na jednostkę” (za: Grupa Zagranica 2011).

- a. **Podejście całościowe (holistyczne).** Ze względu na to, że naszym celem jest analiza całego systemu i oddziałujących na niego rozmaitych czynników zewnętrznych i wewnętrznych oraz zmiana społeczna (czyli umocnienie pozycji edukacji globalnej w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nauczycielek), nie możemy koncentrować się na wyizolowanych elementach systemu. Zamiast tego staramy się dostrzec i uwzględnić całość systemu w jego różnorodnych układach, wielości perspektyw i powiązań między różnymi elementami na różnych poziomach systemu.
- b. **Ustalenie granic systemu będącego podstawą analizy.** W procesie analizy system traktowany jest jako uwspólniony, tymczasowy konstrukt, którego granice są z jednej strony umowne, z drugiej – uzgodnione przez grupę biorącą udział w badaniach. Pomaga to skierować uwagę na najważniejsze kwestie i utrzymać ją. W projekcie przyjęliśmy, wraz z uczestniczkami i uczestnikami badania, rozumienie edukacji globalnej zgodne z tzw. międzysektorową definicją edukacji globalnej.
- c. **Interakcje pomiędzy elementami systemu.** Zarówno system, jak i podsystemy są całościami uczącymi się, adaptującymi do zmian i samoregulującymi, przede wszystkim przez mechanizmy ujemnego sprzężenia zwrotnego. Polega ono na tym, że skutek jakiegoś zjawiska czy zdarzenia oddziałuje zwrotnie na jego przyczynę, osłabiając ją. W systemie zachodzą także dodatnie sprzężenia zwrotne, mające miejsce wtedy, gdy skutek podtrzymuje przyczynę danego zjawiska, co z kolei prowadzi do wzmacniania czy narastania tegoż skutku. Jest to istotny czynnik prowadzący do zmiany w systemie.

Uzasadnienie uwzględnienia perspektywy systemowej w projekcie i korzyści z tego płynące

Dlaczego wszyscy partnerzy w projekcie zdecydowali się przyjąć perspektywę systemową w badaniu szans i barier związanych z obecnością edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycielek oraz nauczycieli? Dzięki niej możliwa była zmiana sposobu myślenia i nowe spojrzenie na badany problem – jako na pewną całość (system), czyli zbiór wzajemnie powiązanych czynników o różnym charakterze. To z kolei pomogło dostrzec złożoność badanego zjawiska.

Zamiast skupiać się na jednokierunkowych, linearnych łańcuchach przyczynowo-skutkowych, widzieliśmy wielokierunkowe, wzajemne relacje między elementami systemów i podsystemów, a także między podsystemami i systemem jako całością. Szczególnie istotne w tym kontekście są następujące aspekty:

- a. **ekwifinalność (różne przyczyny mogą wywołać ten sam lub podobny skutek);**
- b. **ekwipotencjalność (ta sama lub bardzo podobna przyczyna może wywołać różne skutki);**
- c. **wieloprzyczynowość (źródłem danego rezultatu jest wiele różnych przyczyn);**
- d. **wieloskutkowość (jedna przyczyna wywołuje kilka różnych skutków).**

W perspektywie systemowej możliwe jest analizowanie czynników oddziałujących zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio, oraz pozytywnych i negatywnych sprzężeń zwrotnych czy pętli przyczynowych. Perspektywa ta pomaga także dostrzec, że pojedyncza, samotna zmiana w systemie może mieć znikomy bądź niedostrzegalny wręcz wpływ na jego całość.

Dzięki temu wszystkiemu działanie na rzecz zmiany w systemie może być skuteczniejsze.

PODEJŚCIE I METODY BADAWCZE

1. Badania partycypacyjne

Podstawowym założeniem schematu badawczego było aktywne uczestnictwo osób badanych w procesie grupowego, partycypacyjnego mapowania (tworzenia map myśli), w którym wspólnie identyfikowano czynniki wpływające na sytuację edukacji globalnej w Polsce.

Badania te (i do pewnego stopnia cały projekt) mieszczą się w paradygmacie badań uczestniczących (por. Piekarski 2017). Badanie jest w nim rozumiane nie jako tworzenie wiedzy naukowej przez badaczki-ekspertki, ale jako proces współtworzenia tejże wiedzy przez badaczki i osoby badane, a także jako środek emancypacji i upodmiotowienia osób badanych. Relacja między badaczkami i osobami badanymi jest aktywna i partnerska, a granice między nimi zacierają się. Celem tego rodzaju badań jest zarówno wspomniane współtworzenie wiedzy, jak i wypracowanie praktycznych rozwiązań problemów społecznych, rozwijanie potencjału osób lub grup biorących udział w badaniu, wzmacnianie zaangażowania w problemy istotne dla społeczności. Stąd też badania uczestniczące są często stosowane w obszarze pracy socjalnej, organizacji środowiska lokalnego czy zarządzania społecznością lokalną, a także w edukacji, czego przykładem jest projekt Teachers as change agents.

Partycypacja badanych polegała nie tylko na aktywnym uczestnictwie w warsztatach i grupowym współtworzeniu mapy czynników oddziałujących na edukację globalną (więcej o przebiegu warsztatów i mapowaniu systemu w kolejnym podrozdziale), ale także na konsultowaniu rezultatów badania i możliwości współdecydowania o ostatecznych wnioskach i rekomendacjach.

2. Partycypacyjne mapowanie systemów

Partycypacyjne mapowanie systemów (*ang. participatory systems mapping*) to metoda pozwalająca na pogłębione rozumienie analizowanego systemu. Polega na grupowym tworzeniu mapy ilustrującej zależności przyczynowo-skutkowe odnoszące się do systemu będącego przedmiotem badania. Grupa składa się z kilku lub kilkunastu osób mających wiedzę o głównym zagadnieniu. Ważne, by były to osoby o jak najbardziej zróżnicowanych perspektywach, z różnych sektorów, o odmiennej wiedzy – dzięki temu zyskuje się kompleksową, pogłębioną wiedzę o analizowanym systemie.

We wspólnej dyskusji uczestnicy i uczestniczki badania wypracowują mapę czynników mających wpływ na główny temat (tzw. węzły) oraz powiązań między nimi, czyli związków przyczynowo-skutkowych (graficznie przedstawionych strzałkami). Związki te mogą mieć charakter dodatni – gdy wzrost jakiegoś czynnika powoduje wzrost innego (np. wzrost funduszy na edukację globalną powoduje wzrost zainteresowania nią wśród badaczy i badaczek), lub ujemny – gdy wzrost jednej zmiennej skutkuje spadkiem innej bądź odwrotnie (np. wzrost wymagań wobec nauczycieli skutkuje zmniejszeniem motywacji do działań pozaprogramowych). Poza tymi niezbędnymi elementami mapy mogą się na niej znaleźć także dodatkowe informacje dotyczące związków, czynników bądź jeszcze innych kwestii, zależnych zarówno od celów badania, jak i perspektywy samych badanych. Po przedyskutowaniu zawartości mapy i jej uporządkowaniu rozpoczyna się proces analizy, która może prowadzić do wyabstrahowania mniejszych „podmap” (*ang. sub-maps*). Podczas analizy wykorzystuje się również zarejestrowane wypowiedzi badanych (Barbrook-Johnson, Penn 2021).

3. Procedura badawcza

Procedura badawcza składała się z trzech etapów: 1. warsztatu wprowadzającego, 2. warsztatu właściwego, 3. analizy materiału i konsultacji wniosków z badanymi. Warsztaty odbyły się w maju 2021 roku na platformie Zoom z wykorzystaniem wirtualnej tablicy Miro, umożliwiającej współpracę w zespołach rozproszonych, np. wspólne tworzenie map myśli, diagramów czy wykresów. Wszystkie warsztaty zostały nagrane (za zgodą osób uczestniczących), a następnie poddane transkrypcji.

Podczas warsztatu wprowadzającego osoby badane zapoznawały się z celami i założeniami badania oraz z funkcjonalnościami i obsługą Miro. Następnie poproszone zostały o stworzenie indywidualnych map myśli wokół hasła „edukacja globalna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i nauczycielek”, które później omawiały.

Całość warsztatu wprowadzającego trwała półtorej godziny i zakończyła się zapowiedzią kolejnego spotkania.

Po kilkunastu dniach odbył się trzygodzinny warsztat właściwy, w ramach którego osoby uczestniczące w badaniu starały się wypracować jedną, wspólną mapę myśli na temat bieżącej sytuacji edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu kadry pedagogicznej oraz czynników sprzyjających lub przeszkadzających obecności edukacji globalnej w tymże systemie. Poza stworzeniem wspólnej mapy bardzo ważną częścią warsztatu było identyfikowanie istotnych zależności przyczynowo-skutkowych między wyodrębnionymi czynnikami, ich kierunku i siły.

Następnym krokiem była analiza zgromadzonego materiału przez autorki niniejszego raportu i konsultacja wstępnych wyników z uczestniczkami i uczestnikami badań. Zgodnie z założeniami badań partycypacyjnych ich komentarze i uwagi zostały uwzględnione w ostatecznej wersji raportu.

4. Uczestniczki i uczestnicy badania

Opierając się na naszej znajomości obszaru badań i doświadczeniu płynącym ze zrealizowanych dotychczas badań empirycznych dotyczących edukacji globalnej, wytypowałyśmy grono akademików i academiczek zajmujących się tą problematyką naukowo lub dydaktycznie oraz grono nauczycielek i nauczycieli realizujących edukację globalną od przynajmniej kilku lat. Ponadto do udziału w badaniu zaprosiłyśmy wybrane studentki studiów pedagogicznych zainteresowane edukacją globalną, a także przedstawicieli i przedstawicielki organizacji pozarządowych działających w obszarze edukacji globalnej. Aby zapewnić jak największe zróżnicowanie perspektyw, międzysektorowość i bogactwo informacji, zdecydowałyśmy się zaprosić także osoby reprezentujące Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki.

Był to zatem tzw. celowy dobór próby. Do potencjalnych uczestników i uczestniczek rozesłane zostały zaproszenia do udziału w badaniu. Ponieważ schemat badawczy zakładał uczestnictwo w dwóch kilkugodzinnych sesjach (co było czasochłonne i mocno angażujące), odzew był umiarkowany. Udało się jednak zgromadzić 11 osób (niestety nie wszyscy wzięli udział w obu sesjach). Były wśród nich:

- a. **cztery osoby pracujące na uczelniach wyższych na stanowiskach badawczo-dydaktycznych (z Lublina, Katowic, Wrocławia i Krakowa),**
- b. **troje przedstawicieli sektora pozarządowego z trzech różnych organizacji (z Warszawy i Torunia),**
- c. **dwie studentki pedagogiki z Uniwersytetu Warszawskiego z różnych specjalności (jedna ze studiów dziennych, druga – niestacjonarnych),**

d. oraz dwie osoby z Departamentu Współpracy Rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych.

Niestety ani przedstawicielka resortu edukacji, ani przedstawiciele Ośrodka Rozwoju Edukacji, ani żadna zaproszona nauczycielka nie mogły wziąć udziału w badaniu.²

REZULTATY BADANIA

Podstawowym założeniem schematu badawczego było aktywne uczestnictwo osób badanych w procesie grupowego, partycypacyjnego mapowania (tworzenia map myśli), w którym wspólnie identyfikowano czynniki wpływające na sytuację edukacji globalnej w Polsce.

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału możliwe było wyabstrahowanie czterech głównych pól problemowych dotyczących edukacji globalnej w kształceniu nauczycieli i nauczycielek, które pojawiały się (explicite lub implicite) w dyskusjach i na mapach. Są to wątki przekrojowe, które przecinają różne tematy szczegółowe.

- a. Edukacja globalna w edukacji formalnej.** Był to najczęściej pojawiający się obszar, w którym zawiera się wiele różnorodnych czynników i związków przyczynowych na różnych poziomach: od krajowej polityki edukacyjnej przez edukację na poziomie społeczności lokalnej i szkolnej aż po poziom indywidualny (konkretni nauczyciele i nauczycielki, rodzice, uczniowie i uczennice).
- b. Edukacja globalna jako kwestia kontrowersyjna.** Wiele zagadnień związanych z edukacją globalną uchodzi w Polsce za kontrowersyjne i trudne albo wręcz polityczne (migracje, kryzys klimatyczny, płęć społeczno-kulturowa, a nawet równość czy sprawiedliwość społeczna, mniejszości i prawa człowieka). W zasadzie wszyscy biorący udział w warsztatach podkreślali, że takie tematy coraz trudniej podejmować w szkołach, a jednocześnie pomijanie ich prowadzi do banalizacji edukacji globalnej i jest sprzeczne z jej duchem.

²Nauczycielki były w tym czasie tak obciążone edukacją zdalną, że nie mogły wygospodarować wystarczającej ilości czasu na uczestnictwo w całym badaniu.

- c. Edukacja globalna i konieczność myślenia ponad granicami.** Ten nieco metaforycznie ujęty obszar obejmuje kilka różnych aspektów, które łączy właśnie potrzeba transcendowania granic. Chodzi tu zarówno o potrzebę badań interdyscyplinarnych i interdyscyplinarności w nauczaniu (w szkołach i na uczelniach wyższych), jak i współpracę między różnymi ministerstwami czy agendami rządowymi (np. większe zaangażowanie Ministerstwa Edukacji i Nauki i współdziałanie z Ministerstwem Spraw Zagranicznych), spotkanie równoległych poniekąd ścieżek edukacji globalnej i edukacji dla zrównoważonego rozwoju, a także współpracę międzysektorową.
- d. Cechy edukacji globalnej.** Cechy wyróżniające edukację globalną spośród innych podejść były przez osoby uczestniczące w badaniu traktowane zarówno jako siła edukacji globalnej, jej mocna strona, jak i jako źródło jej słabości. Uczestniczki i uczestnicy warsztatów wskazywali m. in. na metody stosowane w edukacji globalnej jako wymagające większego nakładu pracy i czasu („szybciej jest zrobić wykład”), a przy tym postrzegane przez innych (zwłaszcza akademików i academiczki spoza nauk pedagogicznych) jako dziecinne, śmieszne, wygłupy („metody warsztatowe są niepoważne”). To może osłabiać pozycję edukacji globalnej na uczelniach i w szkołach. Z drugiej strony te właśnie metody są zarazem jej siłą, ponieważ są znacznie ciekawsze dla uczniów i uczennic i bardziej angażujące, włączając w proces uczenia nie tylko „głowę” (wymiar kognitywny), ale i „serce” (wymiar emocjonalny) oraz „ręce” (wymiar behawioralny)³. Innym wyróżnikiem edukacji globalnej jest to, że dotyczy ona wartości, kwestii światopoglądowych i uznawanych za polityczne. To też jest postrzegane jako wada i zaleta jednocześnie: wada – bo utrudnia wejście do szkół, naraża na zarzuty ideologizowania czy wręcz indoktrynacji, osłabia pozycję edukacji globalnej jako działalności aktywistycznej, a nie akademickiej i edukacyjnej; szansa – bo budzi emocje, angażuje, dotyczy spraw, które interesują młodzież znacznie bardziej niż wiele innych tematów szkolnych.

Rezultaty szczegółowe

1. Wspólna mapa grupy I.

W tej grupie dyskusja towarzysząca omawianiu map skupiła się na barierach ograniczających obecność edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek.

³ Odwołujemy się tu do popularnego w edukacji nieformalnej modelu transformatywnego uczenia się: „head, heart, hands”. Zob. J. Singleton (2015), *Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values*, „The Journal of Sustainability Education” 9.

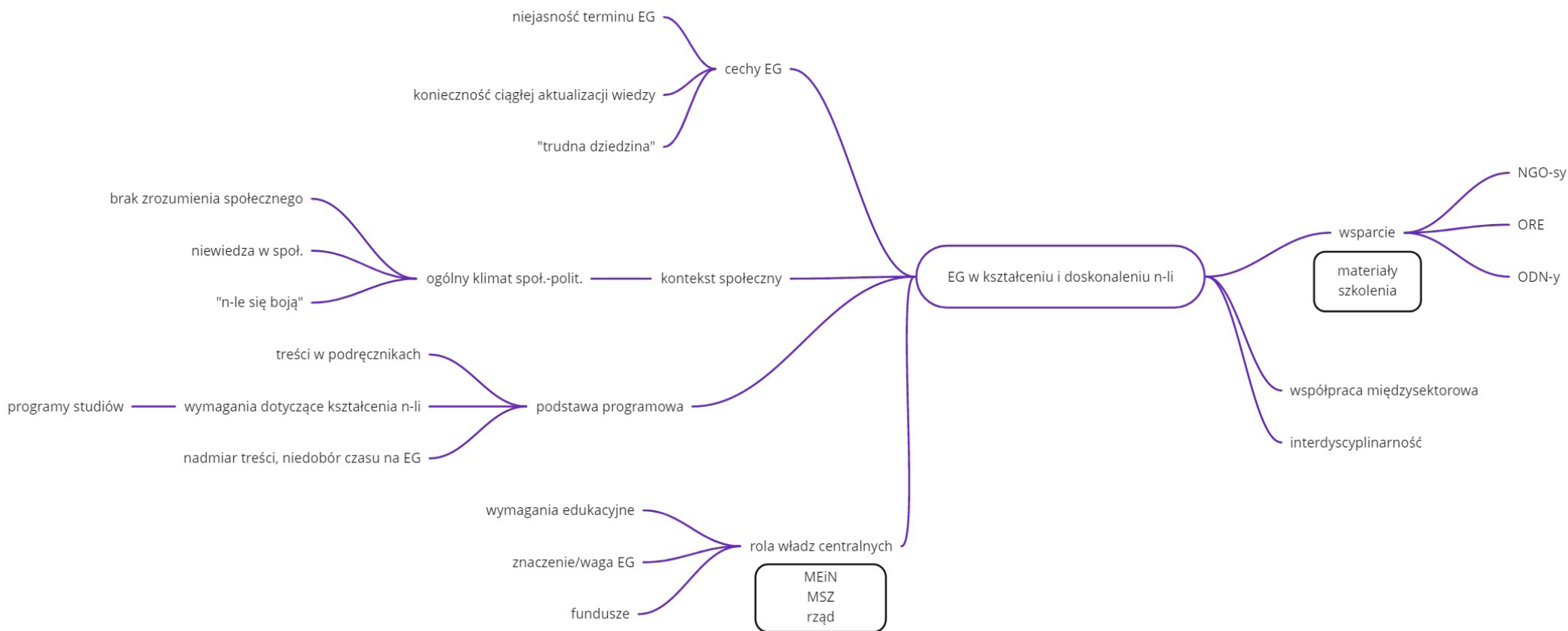


Diagram 1: Mapa czynników związanych z obecnością edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i nauczycielek (grupa I.)

Do najważniejszych wątków, zaprezentowanych w postaci haseł węzłowych (zob. Diagram 1.) należą:

- a. rola władz centralnych (rządu, ze szczególnym uwzględnieniem Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych jako resortów potencjalnie lub realnie najbardziej zaangażowanych w edukację globalną);
- b. powiązana z nią podstawa programowa kształcenia ogólnego, określająca treści i warunki procesu kształcenia w przedszkolach i szkołach różnego szczebla;
- c. szczególne cechy edukacji globalnej, utrudniające jej upowszechnienie (niejasność samego określenia „edukacja globalna”, zakres i złożoność wiedzy, konieczność jej ciągłego uzupełniania);
- d. kontekst społeczny sprowadzający się głównie do ogólnego klimatu społeczno-politycznego (społeczna niewiedza, czym jest edukacja globalna; obawy przed zajmowaniem się tą problematyką, postrzeganą jako kontrowersyjna);
- e. wsparcie instytucjonalne ze strony organizacji pozarządowych, Ośrodka Rozwoju Edukacji i regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli, zarówno w postaci materiałów edukacyjnych, jak i szkoleń czy zajęć w szkołach;
- f. potrzeba współpracy międzysektorowej (organizacje pozarządowe, ministerstwa, środowisko akademickie, szkoły);
- g. potrzeba podejścia interdyscyplinarnego w szkole i na studiach przygotowujących przyszłych nauczycieli i nauczycielki.

Najwięcej emocji i dyskusji wzbudziły dwa pierwsze wątki, czyli rola władz centralnych i konstruowana przez nie podstawa programowa. Jedna z uczestniczek badania ujęła rolę podstawy programowej w następujący sposób: „to jest najważniejsza kwestia i źródło wielu trudności, że edukacja globalna jest coraz bardziej wykrawana i znika coraz bardziej z tej podstawy programowej zamiast być wzmacniana; trudno oczekiwać, żeby program kształcenia nauczycieli zawierał to, czego nie ma w podstawie” (NGO⁴).

⁴ Kod NGO oznacza osobę z organizacji pozarządowej, numer porządkowy 4. Analogicznie, wypowiedź oznaczona kodem S oznacza studentkę, A – akademika lub akademikę, osobę z wyższej uczelni.

2. Wspólna mapa grupy II.



Diagram 2: Mapa czynników związanych z obecnością edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i nauczycielek (grupa II.)

W grupie II pojawiły się wątki podobne do tych, które zdominowały dyskusję w grupie I, czyli rola podstawy programowej, polityka rządu i władz centralnych, klimat społeczno-polityczny czy wsparcie ze strony organizacji pozarządowych bądź Ośrodka Rozwoju Edukacji w postaci szkoleń, materiałów edukacyjnych itp. Oprócz nich uczestniczki i uczestnicy warsztatu podkreślali także inne aspekty, takie jak rola nauczycieli i nauczycielek, społeczeństwa obywatelskiego czy różnorodnych oddziaływań płynących „ze świata”. Szczególną uwagę przyciągnęła edukacja na poziomie wyższym i działalność naukowo-dydaktyczna uczelni. Można z dużą dozą pewności założyć, że był to po prostu wątek rozważań najbliższy osobom uczestniczącym w warsztacie, jako że wszystkie miały doświadczenie pracy na uczelni (w przeszłości lub obecnie).

Najważniejsze tematy poruszane podczas dyskusji to m.in. (zob. Diagram 2):

- a. rola i polityka rządu (w kontekście polityki edukacyjnej i konstruowania wymagań dotyczących kształcenia dzieci i młodzieży oraz nauczycieli i nauczycielek; w odniesieniu do tworzenia klimatu społeczno-politycznego, który może sprzyjać lub utrudniać wdrażanie edukacji globalnej do kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek oraz do szkół; wreszcie w odniesieniu do wiedzy władz centralnych, czym jest edukacja globalna, i woli włączania jej do polityki edukacyjnej);
- b. rola podstawy programowej (zwracano uwagę na coraz słabszą obecność edukacji globalnej w podstawie programowej, na przeładowanie podstawy programowej sprawiające, że nauczycielkom brakuje czasu na poruszanie jakichkolwiek zagadnień wykraczających poza jej zakres, a także na związek nauczania przedmiotowego z ograniczoną możliwością realizacji tematów międzyprzedmiotowych);
- c. rola społeczeństwa i obywateli (chodzi z jednej strony o pełnienie funkcji kontrolnej w stosunku do działań władz centralnych lub lokalnych, wskazywanie braków, wywieranie presji itp.; z drugiej – o edukacyjny czy informacyjny wymiar działania różnych aktorów z sektora pozarządowego lub biznesowego, np. organizacji pozarządowych, mediów, w tym także mediów społecznościowych, firm prywatnych czy jednostek kształtujących opinię publiczną);
- d. edukacja wyższa (obecność edukacji globalnej w Krajowej Ramie Kwalifikacji, efektach kształcenia na studiach pedagogicznych, w programach studiów pedagogicznych i modułach pedagogicznych na studiach przedmiotowych, stymulowanie badań dotyczących edukacji globalnej np. poprzez ich finansowanie; za istotny czynnik uznano również podmiotowość i autonomię nauczycieli oraz nauczycielek akademickich, wyraźnie przeciwstawianą podporządkowaniu nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych i średnich podstawie programowej oraz organom prowadzącym i nadzorującym szkoły);
- e. rola nauczycieli oraz nauczycielek (zwracano uwagę na zaangażowanie i doświadczenie jednostek rozproszonych po placówkach oświatowych w

całym kraju, na to, że często edukacja globalna opiera się wyłącznie na działalności tychże osób, bo brakuje rozwiązań systemowych; a także na konieczność silnej motywacji i wykazywania się odwagą cywilną);

- f. szkolenia oferowane nauczycielom i nauczycielkom przez różne podmioty (Ośrodek Rozwoju Edukacji, regionalne ośrodki doskonalenia nauczycielek i nauczycieli, organizacje pozarządowe);
- g. wpływy ze świata powodujące konieczność przemian w edukacji, rozwijania krytycznego myślenia i perspektywy globalnej, a także zobowiązania międzynarodowe, których Polska jest sygnatariuszem i które poniekąd „wymuszają” wprowadzanie pewnych rozwiązań oraz zagadnień do polityki edukacyjnej.

Pogrubioną czcionką oznaczyliśmy na mapie te węzły (wątki tematyczne), które uczestnicy i uczestniczki badania uznali za kluczowe dla obecności edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i nauczycielek.

3. Diagram przyczynowo-skutkowy grupy I.

Podczas drugiego warsztatu uczestnicy i uczestniczki mieli za zadanie wspólnie stworzyć diagram uwzględniający zależności przyczynowo-skutkowe między wyodrębnionymi wcześniej czynnikami, które wpływają na obecność edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i nauczycielek. Niestety, mimo że osoby biorące udział w warsztacie posiadały już pewne doświadczenie w używaniu Miro, wykorzystanie tego narzędzia do intensywnej pracy grupowej okazało się wyzwaniem. Kwestie techniczne zajęły sporo czasu, przez co uczestnicy i uczestniczki nie zdążyli opracować mapy zależności przyczynowo-skutkowych. Diagram prezentowany dalej został więc opracowany przez Magdalenę Kulekę-Hulboj na podstawie analizy wypowiedzi badanych, a następnie przesłany im do konsultacji (zob. Diagram 3).

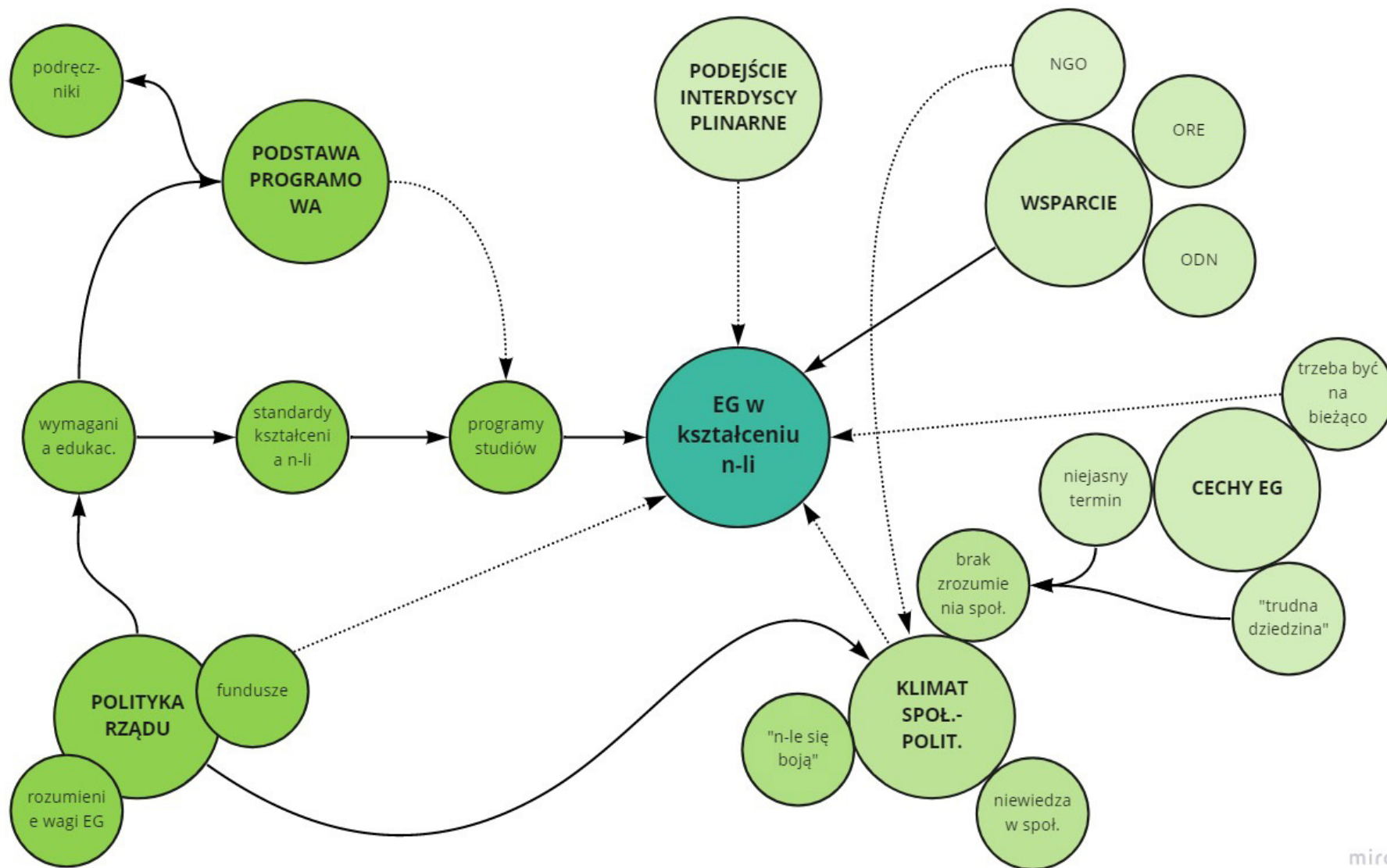
Podczas pracy poruszano różnorodne tematy wiążące się z edukacją globalną i jej obecnością w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Do najważniejszych należały następujące zagadnienia:

- a. potrzeba podkreślania znaczenia edukacji globalnej: „jeśli chodzi o obecność edukacji globalnej na studiach, to ważne, by pokazać studentom wagę tego przedmiotu, żeby im uświadomić, że to jest istotny przedmiot, a nie coś dodatkowego” (S1);
- b. nauczanie przedmiotowe jako czynnik hamujący rozwój edukacji globalnej w szkołach: „dopóki mamy system przedmiotowy, dopóty wyodrębnienie edukacji globalnej będzie problematyczne; dopiero jak pójdziemy drogą Finlandii, gdzie zlikwidowano nauczanie przedmiotowe na rzecz zajmowania się określonymi problemami, to będzie to możliwe” (A1);

- c. obecność edukacji globalnej na studiach nauczycielskich: edukacja globalna powinna być obowiązkowo włączona do programu studiów nauczycielskich, zatem „musiałaby być wpisana w program studiów i musiałaby być zapisana w języku efektów kształcenia” (A2);
- d. znaczenie podstawy programowej i potrzeba jej modyfikacji: „najważniejsza jest podstawa programowa, bo ona potem określa te wymagania stawiane nauczycielom” (NGO1); „odchudzić podstawę programową, żeby był czas na edukację globalną” (NGO1); „geografia jako podstawa wiedzy ogólnej, jak kiedyś proponował Bogdan Suchodolski” (A1);
- e. edukacja globalna jako oddzielny przedmiot czy raczej jako perspektywa obecna we wszystkich przedmiotach szkolnych;
- f. rozdział kompetencji i niewystarczająca współpraca na poziomie ministerstw (Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki);
- g. zadania władz (centralnych, regionalnych, ale i lokalnych): „polityka rządu to nie tylko edukacja, ale też ustawodawstwo, współpraca z innymi instytucjami; rząd nie tylko powinien tworzyć klimat, ale mobilizować przez różne działania do takich postaw, do zmiany postaw, odpowiedzialności za kraj i świat” (A2);
- h. ogromna rola organizacji pozarządowych oraz społeczeństwa obywatelskiego (a także mediów społecznościowych): „dołączmy do tego klimatu NGO-sy, które działają na poziomie mikro, jak i makro, rolę mediów i influencerów, którzy mogą tworzyć ten klimat, zarówno monitorować działania rządu, jak i tworzyć ten klimat, tworzyć wiedzę, uświadamiać i pokazywać tę perspektywę dalszą, a nie krótszą” (NGO1);
- i. zasoby, które można wykorzystać w umacnianiu edukacji globalnej w doskonaleniu i kształceniu nauczycieli oraz nauczycielek: „materiały stworzone przez NGO-sy za pieniądze rządowe czy zagraniczne, wyszkolonych specjalistów wśród nauczycieli i w poszczególnych komórkach rządowych, kadre mamy; to jest mocny element w naszych działaniach, tylko on jest niewykorzystany, rozproszony, nauczyciele sami poszukują form doskonalenia, działacze i działaczki nie poprzestają na jednym warsztacie, szukają dalej, tworzą nieformalne grupy, poszukują przestrzeni, żeby wspólnie coś dalej robić” (A2); „dorzućmy ośrodki doskonalenia nauczycieli, które współpracują z NGO-sami i były skupione w ORE; tak wiele ciepłych słów o tym słyszałam, że warto o tym wspomnieć” (NGO1);

- j. polityczność edukacji i zależność edukacji od decyzji władz: „ten element polityczny nad edukacją jawi mi się jako wyraźny, [...] tak daleko odeszliśmy od dialogu, współpracy, że rzeczywistość jawi mi się jako bardzo hierarchiczna, tak postrzegam teraz te wpływy – że najpierw element polityczny, potem edukacyjny” (A1).

Ten ostatni wątek pojawiał się podczas warsztatu wielokrotnie i w różnych kontekstach tematycznych.



miro

Diagram 3: Mapa zależności przyczynowo-skutkowych (grupa I.)

Jak widać na diagramie, grupa I wyodrębniła sześć głównych węzłów (zagadnień), mających istotne znaczenie dla rozważanego problemu badawczego: politykę rządu, podstawę programową, podejście interdyscyplinarne, wsparcie, cechy edukacji globalnej i klimat społeczno-polityczny – te wątki oznaczone są na diagramie kapitalikami. Zdecydowanie najważniejsze w przekonaniu badanych są dwa węzły: podstawa programowa i polityka rządu, dlatego zaznaczyłyśmy je ciemniejszą barwą. Dokładniejsze przyjrzenie się diagramowi pozwala dostrzec, że są one także wzajemnie powiązane (linie ciągłe oznaczają silne zależności, linie przerywane – słabsze).

I tak: to podstawa programowa jest tym czynnikiem, który ma decydujący wpływ na obecność edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek: „najważniejsza jest ta podstawa programowa, bo ona potem określa te wymagania stawiane nauczycielom” (NGO1); „no tak, to widzieliśmy przy reformie, najpierw była podstawa programowa, potem modyfikacja podręczników, a potem nauczycielki; są też takie nauczycielki, które podstawy w ogóle nie czytają i to też trzeba wiedzieć. A podstawę tworzy MEiN i albo się konsultuje, albo nie. Ostatnio były konsultacje publiczne, każdy mógł skonsultować podstawę, była taka strona, potem upubliczniona. Pytanie, ile z tych uwag zostało potem wzięte pod uwagę” (NGO5).

Podstawa programowa jest dokumentem określającym cele i treści kształcenia ogólnego w szkołach różnego szczebla. To do niej dostosowywane są programy kształcenia i podręczniki wykorzystywane w szkołach. Realizacja podstawy programowej podlega monitorowaniu i kontroli ze strony kuratoriów. Oznacza to, że treści znajdujące się w podstawie programowej muszą zostać zrealizowane, natomiast wszystkie pozostałe, które nauczyciel czy nauczycielka uzna za istotne i przydatne, ale których nie ma w podstawie, mogą być realizowane w miarę możliwości. Ponieważ podstawa programowa na wszystkich etapach edukacyjnych jest bardzo rozbudowana, na inne zagadnienia czy działania najwyczejniej brakuje czasu. Dodatkowo, to, czego nie ma w podstawie programowej, może być uważane (przez nauczycielki i nauczycieli, rodziców, uczniów oraz uczennice) za niezbyt istotne czy niepotrzebne, a w związku z tym – pomijane.

Na kształt i zawartość podstawy programowej w Polsce wpływ mają eksperci zatrudniani do jej przygotowania przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. A zatem, jak podkreślały osoby badane, to polityka edukacyjna rządu („wymagania edukacyjne”, czyli to, co władze uznają za ważne, konieczne i pożądane w edukacji) decyduje o ostatecznej postaci podstawy programowej.

Władze centralne określają również standardy kształcenia nauczycielek nauczycieli, które z kolei muszą być uwzględniane przy tworzeniu programów studiów nauczycielskich, by ich absolwentki i absolwenci mieli uprawnienia pedagogiczne. Władze mogą również do pewnego stopnia kreować zapotrzebowanie na edukację globalną w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, zwiększając fundusze na działania edukacyjne organizacji pozarządowych, badania naukowe itp.

Kolejnym, choć nieco mniej istotnym węzłem okazał się w grupie I klimat społeczno-polityczny, rozumiany jako swoiste (formalne i nieformalne) ramy regulujące życie społeczno-polityczne, atmosfera panująca w kraju, w której pewne kwestie są uważane za pożądane i bezpieczne, a inne – za niewłaściwe, zakazane czy nieważne. Na klimat społeczno-polityczny duży wpływ ma polityka władz centralnych, a co za tym nierzadko idzie, także regionalnych i lokalnych: „tworzenie klimatu dla pewnych idei to zadanie rządu, bo tam widać pewne sprzeczności, [...] żeby była spójność tych działań, wspieranie, zielone światło dla realizacji pewnych idei, edukacji globalnej, zrównoważonego rozwoju: finansowanie, pozwolenie na pozyskiwanie funduszy poza krajem, współpraca regionalna. [...] Polityka rządu to nie tylko edukacja, ale też ustawodawstwo, współpraca z innymi instytucjami; rząd nie tylko powinien tworzyć klimat, ale mobilizować (przez różne działania) do takich postaw, do zmiany postaw, odpowiedzialności za kraj i świat” (A2). Inna uczestniczka warsztatu dodała krytyczną ocenę działalności władz państwowych: „brak myślenia perspektywistycznego, rządzący myślą od wyborów do wyborów, brak spójnej wizji, dokąd jako społeczeństwo powinniśmy zmierzać. Są podejmowane jakieś działania, ale tylko na pokaz, które po prostu są chwytem marketingowym, ale brakuje rzeczywiście systemowych rozwiązań” (S1). Ten niesprzyjający obecnie edukacji globalnej klimat powoduje, że nauczycielki i nauczyciele nierzadko boją się podejmować niektóre tematy związane z edukacją globalną, powszechnie uważane w danym środowisku za niewłaściwe, ryzykowne czy polityczne (np. równość płci, zmiany klimatu)⁵.

Jednak nie tylko rządzący mają wpływ na kształtowanie klimatu społeczno-politycznego. Jedną z obecnych w grupie przedstawicielek sektora pozarządowego podkreśliła rolę społeczeństwa w tym kontekście: „dołączmy do tego klimatu organizacje pozarządowe (które działają na poziomie mikro, jak i makro), rolę mediów i influencerów, którzy mogą tworzyć ten klimat, zarówno monitorować działania rządu, jak i tworzyć ten klimat, tworzyć wiedzę, uświadamiać i pokazywać tę perspektywę dalszą, a nie krótszą” (NGO1).

Jeśli chodzi o cechy edukacji globalnej, które mogą sprzyjać lub przeszkadzać we włączaniu jej do kształcenia i doskonalenia nauczycielek oraz nauczycieli, to uczestniczki warsztatu podkreślały przede wszystkim niejasność samego terminu „edukacja globalna”, trudny do zdefiniowania zakres tematyczny i złożoność problematyki. Owocują one tym, że edukacja globalna nie jest ani właściwie rozumiana, ani nawet powszechnie znana w społeczeństwie, co utrudnia jej promowanie i tworzenie sprzyjającego klimatu. Poza tym zaangażowanie w edukację globalną wymaga ciągłego uzupełniania i aktualizowania wiedzy, co z jednej strony może sprzyjać popytowi na szkolenia i warsztaty, z drugiej – zniechęcać zwłaszcza mniej zainteresowane tą problematyką osoby.

Kolejnym czynnikiem wymienianych przez osoby badane jest wsparcie instytucjonalne i pozainstytucjonalne oraz współpraca międzysektorowa. Chodzi tu zarówno o dostęp do materiałów edukacyjnych, jak i szkolenia czy różnorodne projekty oferowane przez organizacje pozarządowe, Ośrodek Rozwoju Edukacji i regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz nauczycielek (najczęściej również we współpracy z organizacjami

⁵ Ten wątek dominował wyraźnie w dyskusjach grupy II., o czym szerzej w kolejnym podrozdziale.

pozarządowymi). Mówiły o tym zarówno akademiczki, jak i przedstawicielki trzeciego sektora: „bardzo doceniam współpracę z NGO-sami, wspólne warsztaty, projekty, konferencje” (A1); „skupiłyśmy się na niedoskonałościach, a trzeba wspomnieć o dużej ilości zasobów, którymi dysponujemy, stworzonych przez NGO-sy, za pieniądze rządowe czy zagraniczne, wyszkolonych specjalistów wśród nauczycieli i w poszczególnych komórkach rządowych, kadre mamy; to jest mocny element w naszych działaniach, tylko on jest niewykorzystany, rozproszony, nauczycielki i nauczyciele sami poszukują form doskonalenia, działacze i działaczki nie poprzestają na jednym warsztacie, szukają dalej, tworzą nieformalne grupy, poszukują przestrzeni, żeby wspólnie coś dalej robić” (A2); „dorzućmy ośrodki doskonalenia nauczycieli (ODN-y), które współpracują z NGO-sami i były skupione w ORE; tak wiele ciepłych słów o tym słyszałam, że warto o tym wspomnieć, że niezbędny jest taki mechanizm współpracy między ODN-ami, które miałyby zielone światło we wprowadzaniu edukacji globalnej do kształcenia nauczycieli” (NGO1).

Ostatnim węzłem na diagramie jest podejście interdyscyplinarne, które oznacza otwartość na przekraczanie granic między poszczególnymi przedmiotami nauczania, kursami na studiach wyższych, wydziałami czy instytutami kształcącymi przyszłych nauczycieli i nauczycielki. Badane mówiły o potrzebie wprowadzania nauczania problemowego zamiast przedmiotowego lub przynajmniej o wprowadzaniu wątków globalnych do wszystkich przedmiotów na wszystkich etapach edukacji (edukacja globalna jako ścieżka międzyprzedmiotowa).

4. Diagram przyczynowo-skutkowy grupy II.

W grupie II podczas pracy nad diagramem przyczynowo-skutkowym poruszano różnorodne tematy dotyczące edukacji globalnej i jej znaczenia. Choć nie wszystkie znalazły się na przygotowanej mapie, warto przywołać je w tym miejscu, oddając głos samym uczestniczkom i uczestnikom warsztatu.

Ponownie ważną częścią dyskusji, której poświęconą znaczną ilość czasu, była podstawa programowa kształcenia ogólnego w szkołach różnego szczebla: „ministerstwo jest instytucją łączącą te różne zagadnienia, a samym sednem są te programy kształcenia i podstawa programowa i programy kształcenia przyszłych nauczycieli. Programy kształcenia nauczycieli są powiązane z podstawą programową, podręczniki zależą od podstawy programowej” (NGO4).

Podnoszonokluczowąwręczrolęszczególniezaangażowanychjednostek, zarówno wśród nauczycieli i nauczycielek w szkołach czy przedszkolach, jak i w środowisku akademickim czy w ministerstwach: „to [włączanie edukacji globalnej – MKH] jest często osadzone na ludziach, [...] to się udaje wtedy, gdy znajdzie się taki szaleniec, który się tym interesuje, i wtedy on znajduje tę przestrzeń, by to gdzieś osadzić” (NGO3); „potrzebujemy więcej takich jednostek, które mogłyby zostać trendsetterami w środowisku akademickim” (NGO4).

Istotny okazał się również wątek współpracy międzysektorowej w najróżniejszych odsłonach – między organizacjami pozarządowymi a szkołami, między organizacjami pozarządowymi a środowiskiem akademickim, między ministerstwami czy wreszcie w postaci wielosektorowego dialogu o edukacji globalnej – jako niezbędny warunek obecności tej perspektywy edukacyjnej i jej rozwoju: „nie wyobrażam sobie zostawienia tego bez organizacji pozarządowych; współpraca NGO – szkoła to jest jeden z filarów edukacji globalnej” (NGO3); „organizacje pozarządowe powinny być w szkołach, popularyzować edukację globalną wśród uczniów i nauczycieli praktykujących, ale też zacieśniać współpracę z akademikami” (NGO4).

Interesującym i żywo dyskutowanym zagadnieniem była też konieczność „przemycania” edukacji globalnej do szkół czy na uczelnie, wynikająca z dwóch kwestii. Z jednej strony specyfika edukacji globalnej, przede wszystkim wykorzystywane metody i narzędzia, powoduje, że na studiach wyższych uznawana jest za niepoważną, nieakademicką: „są uznawane za niepoważne, że to zabawa, że to nie przekazuje treści, że nie jest wymierne i to jest istotny ogranicznik, na uczelniach wszyscy są sztywni i tam trudno jest być takim pajacem, który będzie robił warsztaty, i to jest też uznawane za nieefektywne” (NGO3). Wyjątkiem są studia stricte pedagogiczne (np. przygotowujące do zawodu nauczycielki edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej bądź andragoga/żki) – tam forma warsztatuwa jest akceptowalna i często wykorzystywana.

Z drugiej strony treści edukacji globalnej traktowane są jako kontrowersyjne i polityczne: „nauczyciele mają wręcz obawy związane z realizacją takich działań, bo boją się konsekwencji i jakichś form kontroli ze strony kuratorium czy choćby własnej dyrekcji, samo czasem słowo »równość« czy podobne pojęcia już wywołują u niektórych silny niepokój” (NGO4); „na polityczność w szkole nie ma miejsca, a te tematy są błędnie postrzegane jako polityczne, a nie społeczne; dlatego są pomijane” (S2).

Kolejną kwestią poruszaną w tej grupie była rosnąca rola mediów społecznościowych i popkultury w promowaniu zainteresowania kwestiami związanymi z edukacją globalną. Chodzi tu o: a) edukację nieformalną dziejącą się np. na Instagramie czy TikToku, gdy obserwujemy profile poruszające tę problematykę; b) intencjonalne wykorzystywanie mediów społecznościowych do celów edukacyjnych, np. profil Centrum Edukacji Obywatelskiej na Instagramie „Poza Granicami”; (c) gamifikację w edukacji globalnej, czyli wykorzystywanie mechanizmów znanych z gier do angażowania, motywowania i uczenia. Jedna z uczestniczek badania żartobliwie podsumowała ten wątek mówiąc: „rzućmy te uczelnie i chodźmy na TikToka! [śmiech]” (NGO4).

Ważnym zagadnieniem, które pojawiło się także w grupie pierwszej, była rola władz centralnych, w tym przede wszystkim Ministerstwa Edukacji i Nauki jako **wielkiego nieobecnego**. W ujęciu badanych ministerstwo to z jednej strony „gracz, od którego zależy realizacja edukacji globalnej w praktyce”, z drugiej – „ich brak zaangażowania jest jedną z przeszkód, [...] najwięcej od tego zależy” (NGO4). Innym wymiarem tego tematu był bardzo żywo dyskutowany **klimat strachu**: „przez klimat debaty publicznej, którą tworzą politycy, mamy sytuację taką, że to się zaostrza, powoduje prewencyjną

cenzurę, w tym sensie te organy państwowe szeroko... one tworzą pewien klimat, że się nie opłaca ryzykować” (NGO3).

Jeśli chodzi o zależności przyczynowo-skutkowe między wyodrębnionymi wcześniej czynnikami, to grupa II zdążyła je przedyskutować i wypracować mapę (choć wszyscy zwracali uwagę, że można byłoby jeszcze długo o nich rozmawiać i odkrywać nowe powiązania). Tym niemniej mapa będąca owocem tego warsztatu i tak charakteryzuje się znaczną złożonością (zob. Diagram 4).

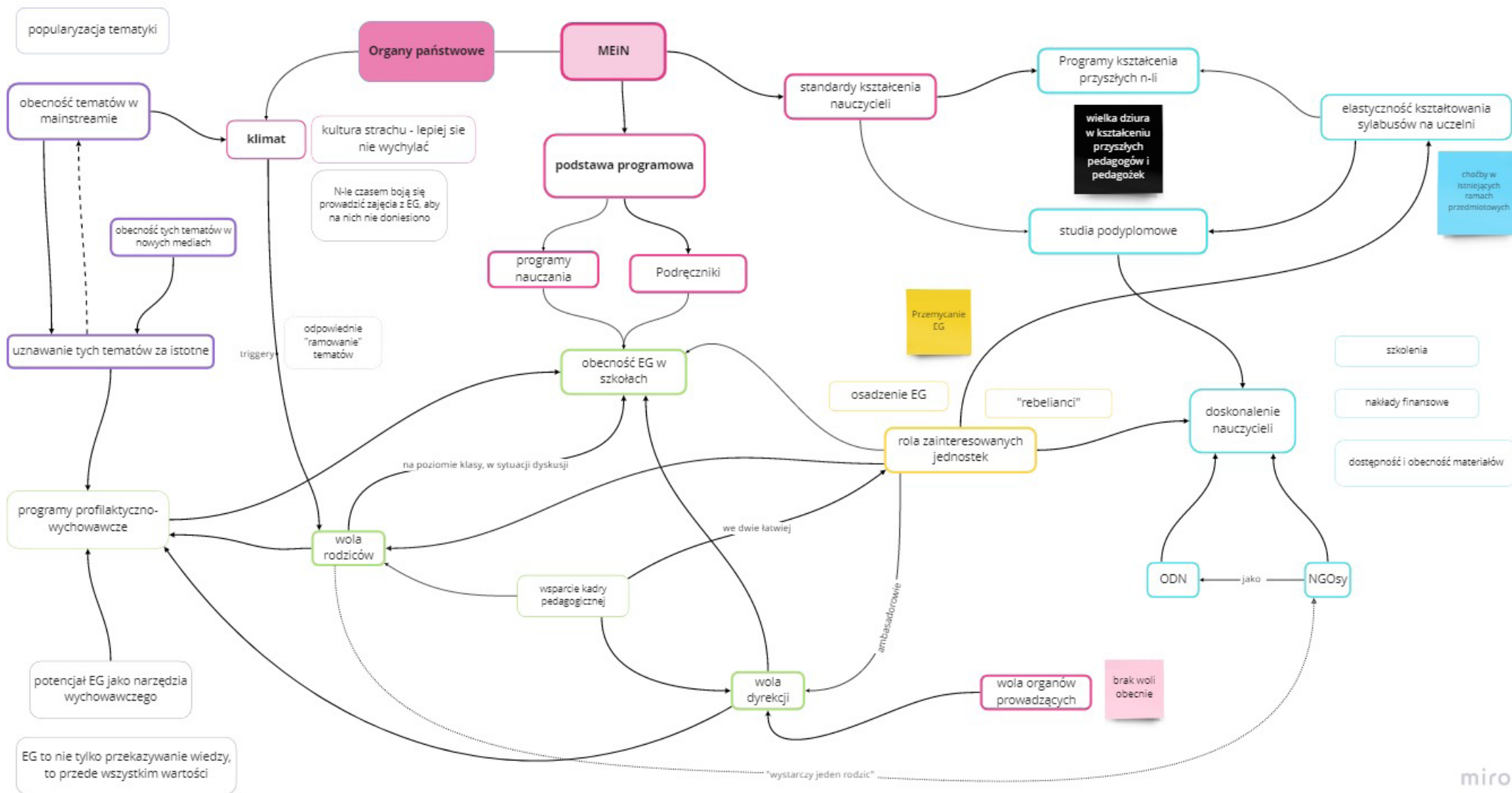


Diagram 4: Mapa zależności przyczynowo-skutkowych (grupa II.)

Grupa wyłoniła w dyskusji pięć obszarów, mających zasadnicze znaczenie dla obecności edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek: a) organy państwowe, b) obecność edukacji globalnej w szkołach, c) rolę zainteresowanych jednostek, d) obecność tematów związanych z edukacją globalną w tzw. mainstreamie (dyskursie publicznym), e) kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz nauczycielek w szkołach wyższych i na kursach. Na diagramie węzły te zostały zaznaczone różnymi kolorami.

Najważniejszy obszar, zaznaczony kolorem różowym, obejmuje wszystkie czynniki związane z **działalnością władz państwowych** bądź zależne od decyzji organów państwowych (podstawa programowa, programy nauczania i podręczniki, standardy kształcenia nauczycieli oraz nauczycielek, a także klimat społeczno-polityczny panujący w kraju). Zależności są tutaj jednokierunkowe: Ministerstwo Edukacji i Nauki ma decydujący wpływ na kształt podstawy programowej, która z kolei określa to, co znajdzie się w programach nauczania i podręcznikach, a pośrednio także na poszczególnych lekcjach. Badane i badani mówili o tym w następujący sposób: „trzeba zacząć od osadzenia lub nieosadzenia edukacji globalnej w podstawie programowej jako aspektu, do którego nauczyciele się często odwołują i co się zmieniło na przestrzeni ostatnich lat, i to powoduje często, czy dana treść będzie poruszana przez nauczyciela czy nie; i do tego od razu wątek podręczników, bo to jest bezpośrednio ze sobą związane (NGO3)”, „programy nauczania – to, czego będą uczeni nauczyciele, dyktuje ich rynek pracy, czyli programy nauczania. Musi być obecność tych tematów w podstawie programowej, w podręcznikach, to jest coś zależnego od MEiN” (NGO4). Ministerstwo Edukacji i Nauki określa także standardy kształcenia nauczycielek i nauczycieli, które muszą być uwzględniane w programach kształcenia pedagogów i pedagożek oraz na studiach podyplomowych dających uprawnienia pedagogiczne.

Innym czynnikiem powiązany z działalnością władz państwowych jest **klimat społeczno-polityczny**. Ten temat wzbudził spore emocje wśród osób badanych i chociaż nie ma wielu powiązań z innymi elementami na mapie (zresztą osoby uczestniczące nie wszystkie powiązania zdążyły narysować), to natężenie dyskusji świadczy o tym, że grupa uznała go za istotny czynnik. Obecny klimat społeczno-polityczny zdaniem badanych nie sprzyja włączaniu edukacji globalnej, ponieważ „są to treści uznawane przez wiele osób za kontrowersyjne i nauczyciele mają wręcz obawy związane z realizacją takich działań, bo boją się konsekwencji i jakichś form kontroli ze strony kuratorium czy choćby własnej dyrekcji. Czasem samo słowo »równość« czy podobne pojęcia już wywołują u niektórych silny niepokój. [...] W obecnym klimacie nauczyciele czują się jeszcze bardziej na cenzurowanym i mogą nie chcieć podejmować takiej problematyki, na wszelki wypadek” (NGO4). Inna osoba dodaje: „zgadzam się, że te kontrowersje wynikają z obawy o polityczność – ta obawa jest w Polsce teraz bardzo obecna – i o poruszanie kwestii światopoglądowych, mimo że obie te kwestie są poruszane w szkole w innych kontekstach, choćby religijnych” (NGO3).

Klimat, w którym edukacja globalna jest „podejrzana” i kontrowersyjna, jest dziełem rządzących i oddziałuje nie tylko na nauczycieli i nauczycielki oraz rodziców, ale także na władze szkolne czy lokalne (organy prowadzące szkoły): „to oskarżenie o polityczność... to jest coś strasznego, bo wystarczy jeden rodzic, który jest skuteczny, i po prostu działa to w ten sposób, że dyrektor powie, po co się wychylać, nie ruszamy tego problemu i po temacie. Jak patrzę na to tak ludzko, to się nie dziwię, też bym pewnie tak może zrobił / zrobiła, szczególnie po kilku razach, jak się sparzyłem / sparzyłam. To nie jest wynik regulacji ścisłych, tylko działa na poziomie... stworzenia takiej kultury strachu, żeby się nie wychylać. To świetnie działa w tej chwili w szkołach, ludzie się zajmują innymi tematami” (NGO3). Niesprzyjający edukacji globalnej klimat powoduje, że treści z nią związane trzeba „przemycać”, uważając na określone słowa („triggery”), które mogą wzbudzić kontrowersje, oraz odpowiednio ujmując określone tematy, by nie wystraszyć nauczycieli oraz nauczycielek lub rodziców: „są słowa-triggery, kształtowane przez debatę publiczną, ale jak powiesz o wzajemnym szacunku, to nikt się nie będzie dopytywał” (NGO3); „no można coś przedstawić tak, że zadziała jak płachta na byka, albo mówić o wartościach, które łączą, a nie będą dzielić” (NGO4).

Wpływ na klimat społeczno-polityczny ma także **obecność pewnych tematów w debacie publicznej** (na diagramie oznaczyliśmy ten czynnik kolorem fioletowym), dzięki czemu mimo wszystko można podejmować problematykę związaną z edukacją globalną: „tu znów zahaczamy o popkulturę, działanie do otwartego społeczeństwa, które też jest coraz bardziej świadome, co powoduje, że pewne debaty w Polsce są teraz możliwe. Możemy o nich dyskutować teraz, a kilka lat temu nie były możliwe, np. Black Lives Matter czy kwestie rasistowskie, to się pojawiło w mainstreamie, tu upatruję taki nacisk...” (NGO3).

Obecność w mainstreamie pewnych pomijanych dotychczas tematów przyczynia się również do coraz częstszego uznawania ich za ważne i warte podejmowania w szkole, np. w programach profilaktyczno-wychowawczych – tym bardziej, że edukacja globalna może być z powodzeniem traktowana jako wychowanie do wartości. „Można w ramach tych programów wychowawczych jakoś wykorzystywać... obecnie dużo się mówi o różnych wartościach, wydaje mi się, że te, które promujemy, nie są w sprzeczności z żadnymi, solidarność, odpowiedzialność za innych, za świat, za siebie, to nie powinno być kontrowersyjne, powinniśmy na tym budować. Edukacja globalna nie powinna ograniczać się do przekazywania wiedzy i powinniśmy do tych aspektów się odwoływać i na nich bazować. I to może być jedna z dróg tego osadzania, wprowadzania, przemycania edukacji globalnej” (NGO4).

Cytowana powyżej wypowiedź prowadzi nas do kolejnego wyodrębnionego obszaru, jakim jest **szkoła** i wszystko, co z nią powiązane (kadra pedagogiczna, rodzice, dyrekcja, programy profilaktyczno-wychowawcze). Na diagramie zaznaczyliśmy te węzły kolorem zielonym. To, co może budzić zdziwienie, to to, że nie ma tam uczniów i uczennic. W zasadzie w ogóle nie pojawiali się oni i one w dyskusji jako istotny czynnik obecności edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek.

W obszarze szkoły ważną rolę odgrywają rodzice, którzy mogą zarówno protestować przeciwko edukacji globalnej, jak i domagać się jej w szkole bądź wspierać nauczycieli i nauczycielki, które włączają wątki globalne do swoich zajęć: „jak myślę o tej kulturze strachu, co z tym zrobić, to myślę, że ze strony rodziców możemy spodziewać się zarówno protestów, jak i poparcia, więc powinniśmy na pewno pracować nad tym drugim i nad budowaniem poparcia społecznego, akceptacji i zrozumienia dla tych rzeczy. [...] Wszystko byłoby na pewno łatwiejsze, gdyby była dla tego akceptacja po stronie rodziców, społeczeństwa i gdyby stawali w obronie w takich sytuacjach, a nie byli stroną donoszącą na nauczycielkę” (NGO4). Inna uczestniczka podsumowuje: “wystarczy jeden rodzic, który przewalczy temat, ale też jeden, który zniweczy lata pracy, środek jest obojętny przeważnie” (NGO5).

Poza rodzicami ważnymi aktorami są również dyrekcja szkoły i kadra pedagogiczna, wspierająca (lub nie) te nauczycielki i nauczycieli, którzy jednak realizują edukację globalną. I to oni właśnie, te pojedyncze, szczególnie zaangażowane osoby, stanowią obecnie fundament, na którym opiera się edukacja globalna – zarówno w szkole, jak i w środowisku akademickim. Ten węzeł – jeden, ale o największej liczbie powiązań – oraz dwa elementy o charakterze opisowo-wyjaśniającym oznaczyliśmy kolorem żółtym. Jest to **rola zainteresowanych jednostek**, określanych w dyskusji mianem rebeliantów i rebeliantek lub – rzadziej – ambasadorów i ambasaderek działających na rzecz edukacji globalnej w swoim środowisku. Jak zauważył jeden z badanych, edukacja globalna (w szkole, na uczelni wyższej, jako obszar badań naukowych) jest „osadzona na jednostkach” (NGO3): „to jest często osadzone na ludziach, jest do zrealizowania, ale wymaga determinacji nauczycieli, szkolnych i akademickich. To się udaje wtedy, gdy znajdzie się taki szaleniec, który się tym interesuje i wtedy on znajduje tę przestrzeń, by to gdzieś osadzić, więc jakąś drogą jest kształcenie coraz większej ilości ludzi, by oni to wplatali” (NGO3). Inna badana dodaje: „ten system dokształcania nauczycieli, to też nie obejmuje wszystkich, to są te jednostki, wojewódzcy przodownicy” (NGO4). Badani przywołują przykłady nauczycielek i nauczycieli akademickich, którzy wyłącznie dzięki swej determinacji i pasji do edukacji globalnej uruchomili studia podyplomowe lub po prostu włączają tę problematykę do przedmiotów, których uczą. Na uczelniach wyższych jest to o tyle łatwiejsze niż w szkołach podstawowych i średnich, że zarówno same uczelnie, jak i pojedynczy akademicy oraz academiczki mają znacznie większą autonomię w kształtowaniu programów studiów i sylabusów poszczególnych modułów czy przedmiotów.

Tym zaangażowanym jednostkom niezwykle potrzebne jest wsparcie choćby jednej osoby ze środowiska, w którym pracują: „dobrze, żeby były choć dwie, bo jedna to jest «ta wariatka», a jak dwie – to już coś poważniejszego” (NGO5). „Jak są dwie, to mogą się wspierać, motywują się, napędzają, tym bardziej, że działają w niesprzyjającym otoczeniu, albo choćby obojętnym. Jak jesteś sam, to trzeba być bardzo odważnym” (NGO3).

Jednak pokładanie nadziei na rozwój edukacji globalnej w zaangażowanych, zdeterminowanych jednostkach, które w dodatku będą miały siłę i możliwości, by znaleźć okazję do włączenia tej problematyki do programu, jest zawodne.

Mimo różnych prób podejmowanych przede wszystkim przez organizacje pozarządowe dążące do spopularyzowania edukacji globalnej, nadal ani **na studiach nauczycielskich, ani podyplomowych** (kolor niebieski) nie ma przemyślanej, spójnej i zakorzenionej w systemie – a nie w konkretnych jednostkach – oferty. Gorzko podsumowuje to jeden z badanych: „to, co się przez te lata nie udało... to to, że jest wielka dziura w osadzeniu tego w kształceniu przyszłych pedagogów i pedagożek. [...] Gdzie znaleźć przestrzeń na tę edukację globalną na studiach?” (NGO3). Studentka pedagogiki uczestnicząca w badaniu dodaje: „temat edukacji globalnej pojawił się dwa razy w czasie studiów, z przypadku, bo przedmioty do wyboru – można na nie trafić albo i nie. Bardzo ciężko się o tym dowiedzieć, trzeba bardzo chcieć lub bardzo dobrze trafić. Tylko dlatego, że trafiłam na takie zajęcia, to mam jakąkolwiek wiedzę na temat edukacji globalnej” (S2).

WNIOSKI

„Marzy mi się, żeby w którymś miejscu kształcenia tych kadr ta wiedza została uwspólniona; pewnie ten program przygotowania pedagogicznego jest taką wspólną, jedyłą, jaką znam, furtką, przez którą przechodzą wszyscy chcący pracować w zawodzie. Idealnie byłoby, gdyby każdy przyszły nauczyciel miał taki przedmiot wyjaśniający mu, co może w ramach swojego przedmiotu robić i jak to wiązać z innymi przedmiotami.”

uczestniczka badania

Na podstawie przeprowadzonych badań, których rezultaty zostały zaprezentowane powyżej, możemy pokusić się o sformułowanie najważniejszych wniosków dotyczących barier i możliwości rozwijania edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek.

Do najważniejszych przeszkód należą:

- a. panujący obecnie w Polsce klimat społeczno-polityczny, w którym edukacja globalna uważana jest za podejrzaną, kontrowersyjną i polityczną; w tworzeniu tego klimatu największą rolę odgrywają politycy i polityczki partii rządzących;
- b. niewielka lub niewystarczająca działalność Ministerstwa Edukacji i Nauki w zakresie promowania i rozwoju edukacji globalnej, a to ono – zdaniem badanych – powinno odgrywać najważniejszą rolę w tworzeniu systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek oraz edukacji formalnej;
- c. brak rozwiązań systemowych dotyczących obecności edukacji globalnej w standardach kształcenia nauczycieli i nauczycielek oraz Krajowych Ramach Kwalifikacji;

- d. brak ustrukturyzowanej współpracy w zakresie edukacji globalnej między poszczególnymi ministerstwami (Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Środowiska), a także między resortami rządowymi a organizacjami pozarządowymi, szkołami i środowiskami akademickimi;
- e. brak współpracy i podejścia interdyscyplinarnego między poszczególnymi wydziałami, instytutami czy kierunkami kształcącymi przyszłych nauczycieli i nauczycielki;
- f. podstawa programowa, która w opinii uczestników i uczestniczek badania jest przeładowana, ze śladową obecnością edukacji globalnej i nie daje możliwości omawiania tematów pozaprogramowych czy międzyprzedmiotowych;
- g. traktowanie edukacji globalnej na uczelniach w kategoriach zabawy, a nie edukacji, ze względu na metody typowe dla tej perspektywy edukacyjnej (postrzegane jako „niepoważne” i „nieakademickie”).

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy wskazać także potencjał, który stwarza szanse rozwoju edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek. Osoby badane podkreślały następujące czynniki wspierające:

- a. istniejące już liczne dopracowane materiały, metody i narzędzia;
- b. znaczna liczba przeszkolonych dotychczas nauczycielek i nauczycieli;
- c. zaangażowane, zdeterminowane jednostki, które „przemycają” edukację globalną do swoich lekcji czy zajęć na uczelni, walczą o jej włączenie do programów nauczania, zachęcają innych do zaangażowania się i tworzą nieformalne sieci wsparcia;
- d. coraz częstsza obecność tematów związanych z edukacją globalną w popkulturze i mediach społecznościowych, co rodzi możliwości upowszechniania tej problematyki w społeczeństwie (edukacja nieformalna) i zmiany klimatu społeczno-politycznego na bardziej sprzyjający;
- e. potencjał edukacji globalnej jako wychowania do wartości.

REKOMENDACJE

Celem prezentowanego tu badania była diagnoza szans i barier rozwijania obecności edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek. Metoda, którą prowadzone było badanie, oraz późniejsze konsultacje z osobami uczestniczącymi pozwalają nam sformułować kilka rekomendacji dotyczących tego zagadnienia.

Kierujemy je w pierwszej kolejności do decydentów i decydek w obszarze edukacji (zarówno Ministerstwa Edukacji i Nauki, jak i Ministerstwa Spraw Zagranicznych), oraz do wszystkich osób, którym ta perspektywa edukacyjna jest bliska i pracują na rzecz jej rozwoju:

- Postulujemy jak najszybsze **rozpoczęcie prac nad zaplanowaną w Wieloletnim Programie Współpracy Rozwojowej strategią rozwoju edukacji globalnej**. Tylko całościowy dokument, opracowany w ramach współpracy międzysektorowej ze wszystkimi interesariuszami oraz interesariuszkami edukacji globalnej, pozwoli nam aktywnie działać na rzecz realizacji zarówno celów zrównoważonego rozwoju, jak i stawiać czoła wyzwaniom, przed którymi stoimy jako obywatele i obywatelki świata. Celem strategii jest wypracowanie ramy działania na kolejne lata, uporządkowanie procesów, wyznaczenie instytucji odpowiedzialnych za poszczególne elementy rozwoju edukacji globalnej. Strategia to też szansa na stałe finansowanie tej perspektywy edukacyjnej i wprowadzanie jej do systemu edukacji formalnej i pozaformalnej, a także systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nauczycielek.
- Postulujemy **odświeżenie i zacieśnienie działającej od 2010 roku współpracy międzysektorowej** pomiędzy instytucjami publicznymi, aktorami społecznymi i środowiskiem akademickim (Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, organizacje pozarządowe, nauczyciele i nauczycielki, badacze i badaczki). Regularne spotkania co najmniej kilka razy w roku mogą być okazją do dyskusji zarówno merytorycznej, jak i tej dotyczącej tematów organizacyjnych. Kwestia tworzenia odpowiedniego klimatu dla rozwoju edukacji globalnej w Polsce stanowi ważny rezultat prezentowanego badania, a współpraca międzysektorowa może być szansą na działanie w tym obszarze.
- Edukacja globalna nie może być traktowana jako kontrowersyjna i ryzykowna. Zgodnie z dokumentami ONZ i UNESCO uważamy, że powinna ona być powszechna, dostępna, obecna na każdym etapie edukacji formalnej i pozaformalnej. Warunkiem niezbędnym do osiągnięcia tego celu jest **włączenie edukacji globalnej do systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, a co za tym idzie – do standardów kształcenia nauczycieli i nauczycielek**.

- W związku z powyższym rekomendujemy także **silniejszą obecność Ministerstwa Edukacji i Nauki w zespole międzysektorowym oraz ścisłą współpracę Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Ministerstwa Edukacji i Nauki** w tym zakresie, z wykorzystaniem ekspertyzy zarówno akademickiej, jak i tej wypracowanej przez organizacje pozarządowe.
- W celu wzmocnienia akademickiej pozycji edukacji globalnej rekomendujemy **prowadzenie badań dotyczących jej różnorodnych aspektów**: od ogólnopolskiej diagnozy obecności edukacji globalnej w szkołach różnego szczebla, także w szkołach wyższych, przez badania jakości edukacji globalnej, monitorowanie jej rozwoju itd. Na potrzebę taką wskazują również rezultaty przeglądu polskiego piśmiennictwa dotyczącego edukacji globalnej z ostatnich sześciu lat (ANGEL 2021).

LITERATURA

ANGEL (2021).

Global Education Digest 2021. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.

Barbrook-Johnson P., Penn A. (2021).

Participatory systems mapping for complex energy policy evaluation. „Evaluation” 27(1): 57–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1356389020976153>

Ferreira J.-A., L. Ryan, J. Davis, M. Cavanagh, J. Thomaset. (2019).

Mainstreaming sustainability into pre-service teacher education in Australia. Canberra: Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability for the Australian Government Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts.

Gierczyk M., D. Dobosz. (2016).

Możliwości metodologiczne w badaniach problemów społecznych – perspektywa partycypacyjna. „Pedagogika Społeczna” 2(60): 151–165.

Grupa Zagranica. (2011).

Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej. Warszawa: Grupa Zagranica.

Piekarski J. (2017).

Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny. „Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)” (2)25: 267–298. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.030>

Singleton J. (2015).

Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values. „The Journal of Sustainability Education” 9. http://www.susted.com/wordpress/content/head-heart-and-hands-model-for-transformative-learning-place-as-context-for-changing-sustainability-values_2015_03/

Zrównoważony rozwój i edukacja globalna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli/ek

Raport z badań

Autor: Magdalena Kuleta-Hulboj, Uniwersytet Warszawski
Elżbieta Kielak, Grupa Zagranica (współpraca)

Korekta: Małgorzata Leszko

Projekt graficzny: Sikó Anna, Visual Spirit, visualspirit.net

Wydawca:

Grupa Zagranica

ul. Sapieżyńska 10A, 00-215 Warszawa

<https://zagranica.org.pl/>, grupa@zagranica.org.pl

<https://www.facebook.com/grupazagranica>

ISBN: 978-83-943617-7-8

1. wydanie

2021

Projekt był realizowany przez:



HAND Association (HU), Grupa Zagranica (PL), Academia Istropolitana Nova (SK), ARPOK (CZ)

Dziękujemy wszystkim zaangażowanym edukatorom za cenne spostrzeżenia i sugestie.

www.teachers4sd.org

Projekt „Teachers as change agents for sustainable development” jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji poprzez grant z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego. Misją funduszu jest wspieranie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.

supported by

- Visegrad Fund
- •