

RAPORT Z BADANIA PT.

*Zbadanie wybranych projektów zrealizowanych
w ramach Polskiej Współpracy Rozwojowej
udzielanej za pośrednictwem MSZ RP w latach 2010-2012*

Edukacja Globalna

Zamawiający:

Ministerstwo Spraw Zagranicznych

Wykonawca:

EGO – Evaluation for Government Organizations s.c



Autorzy raportu:

Bartosz Ledzion

Elżbieta Świdrowska

Jakub Rok

Magdalena Brennek

Warszawa, 2013 r.

SPIS TREŚCI

PODSUMOWANIE	4
1 STRESZCZENIE – NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI I REKOMENDACJE Z RAPORTU KOŃCOWEGO	5
2 ZARYS CAŁOŚCIOWEJ KONCEPCJI BADANIA.....	13
2.1 CELE BADANIA.....	13
2.2 ZARYS METODYKI	13
3 WNIOSKI Z BADANIA DOTYCZĄCE PROJEKTÓW EDUKACJI GLOBALNEJ	15
3.1 TRAFNOŚĆ.....	15
3.1.1 Czy/ w jakim stopniu/ w jakich aspektach realizowane działania projektowe były komplementarne z działaniami/ planami beneficjentów?	15
3.1.2 Czy zaproponowano projekty adekwatne do sytuacji beneficjentów (odpowiednie technicznie, uwzględniające istniejące zasoby, w tym infrastrukturę i kadry)	18
3.1.3 Czy polskie interwencje były spójne z działaniami wspieranymi przez innych donatorów ?	18
3.2 TRWAŁOŚĆ.....	24
3.2.1 Czy/w jaki sposób zrealizowane projekty przyczyniły się do wsparcia istniejących lub wypracowania nowych rozwiązań systemowych?	24
3.2.2 Czy/w jaki sposób produkty i osiągnięcia projektów są wykorzystywane i rozwijane przez beneficjentów?	25
3.2.3 Czy wystąpił/na czym polegał efekt multiplikacji (rozszerzenia przekazanych doświadczeń?	27
3.3 EFEKTYWNOŚĆ	30
3.3.1 Czy/jakie działania dodatkowe podejmowane były w celu efektywnego wykorzystywania zasobów w trakcie realizacji projektów lub po ich zakończeniu przez projektodawców lub przez beneficjentów?	30
3.3.2 Czy zdaniem beneficjentów oraz zdaniem projektodawców możliwy był inny rodzaj interwencji, który mógłby przyczynić się do rozwiązania tego samego problemu za niższą cenę i bez wpływu na jakość wyników ?	30
3.3.3 Wpływ projektów na poszanowanie praw człowieka	34
3.4 SKUTECZNOŚĆ.....	40
3.4.1 Czy/w jakim stopniu zostały osiągnięte cele i wykonane zadania (średnioterminowe i długoterminowe) określone w projektach?	40
3.4.2 Czy/ w jakim stopniu interwencje przyczyniły się do rozwoju potencjału i wzmocnienia instytucji/ organizacji partnerskich?	43
3.4.3 Czy/ w jaki sposób podejmowane działania przyczyniły się do zmian w postawach lub działaniach beneficjentów?	44

3.5	UŻYTECZNOŚĆ	49
3.5.1	Czy podjęte działania były odpowiedzią na właściwie zidentyfikowane potrzeby?.....	49
3.5.2	Czy/jakie narzędzia stosowane w projektach stanowiły dla beneficjenta przykład nowoczesnych technologii i/lub rozwiązań alternatywnych do dotąd wykorzystywanych?.....	51
3.5.3	Czy/w jaki sposób/ które projekty przyczyniały się do przełamania stereotypów i uprzedzeń wpływających na rozwój?	53
3.5.4	Jakie działania projektowe w najwyższym stopniu i dlaczego sprzyjały umacnianiu wizerunku Polski jako donatora współpracy rozwojowej?	54
4	REKOMENDACJE	56

PODSUMOWANIE

Badanie dotyczyło 17 projektów systemowych z zakresu edukacji globalnej realizowanych w latach 2010-2012 w ramach polskiej współpracy rozwojowej. Najważniejsze wnioski przedstawione w raporcie z badania, to:

- działania projektowe były trafne dobrane do sytuacji i potrzeb beneficjentów (nauczycieli, studentów, akademików),
- środki MSZ stanowią główne źródło finansowania działań w obszarze edukacji globalnej w Polsce, działania te należy ocenić pozytywnie za ich różnorodność i skalę, niemniej jednak proces realizacji interwencji w tym polu wymaga bardziej pogłębionej i systematycznej współpracy na linii MSZ i MEN,
- w efekcie projekty dostarczyły praktycznej i użytecznej wiedzy, możliwej do wykorzystania w praktyce w szkołach. Niemniej jednak zrealizowane projekty nie spowodowały zmiany strukturalnej w systemie edukacji. Włączanie treści z zakresu edukacji globalnej pozostaje osobistą inicjatywą nauczycieli,
- projekty edukacji globalnej w coraz szerszym stopniu korzystają z nowoczesnych technologii, jednak nadal wydaje się, że jest to zasób nie w pełni wykorzystany. Badanie pokazało, że największym sukcesem cieszą się szkolenia e-learningowe i wydaje się, że mogą być one drogą do rozwoju wiedzy o edukacji globalnej na szeroką skalę,
- większość badanych projektów uwzględnia zagadnienia związane z prawami człowieka. Jednakże zakres poruszania tej tematyki oraz sposób odnoszenia się do niej – wprost, lub pośrednio jest zróżnicowany,
- jakościowe i ilościowe ujęcie stopnia realizacji założonych celów wskazuje, że większość z nich została osiągnięta,
- badane projekty przyczyniły się do zmiany postaw uczestników. Zmiana ta jest jednak wyraźnie widoczna tylko w odniesieniu do grupy osób objętych bezpośrednim wsparciem. Ponieważ część projektów zakładała tylko jednorazowe interwencje w szkołach, pozbawione mechanizmów zakorzenienia zmiany. W takiej sytuacji, wzbudzone wśród młodzieży zainteresowanie szybko wygasa, nie zostawiając zwykle trwałych śladów w postaci zmiany postaw i motywacji do działania.

Kluczowe rekomendacje:

- zmiany w systemie selekcji i wyboru projektów mające na celu wybór projektów charakteryzujących się wysokim stopniem trwałości i użyteczności efektów,
- popularyzacja najciekawszych i najbardziej skutecznych działań projektowych wśród nowych wnioskodawców,

- realizacja przez MEN wieloletniego projektu systemowego w zakresie edukacji globalnej.

1 STRESZCZENIE – NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI I REKOMENDACJE Z RAPORTU KOŃCOWEGO

KLUCZOWE WNIOSKI Z BADANIA

Szerzej patrz:

TRAFNOŚĆ

Badane projekty z zakresu edukacji globalnej były spójne i komplementarne z prowadzonymi działaniami i potrzebami beneficjentów (nauczycieli, studentów, akademików). Odpowiadały na konieczność uwzględniania edukacji globalnej w nauczaniu szkolnym i przedszkolnym. Wzbogacały ofertę uniwersytecką o tematykę globalną i rozwojową dając tym samym studentom i wykładowcom praktyczną wiedzę oraz tworząc perspektywy pracy zawodowej w zakresie edukacji globalnej czy pomocy rozwojowej.

Jedynie co budzi pewne wątpliwości to fakt, że większość projektów skierowana jest do nauczycieli gimnazjów i liceów, a nauczyciele szkół podstawowych czują się pozostawieni niejako na marginesie tematyki edukacji globalnej.

Zaproponowane działania projektowe były adekwatne do sytuacji beneficjentów. Słusznie zakładały stosunkowo niewielkie możliwości realizacji oraz niewielką znajomość i wyposażenie beneficjentów w narzędzia edukacji globalnej w przedszkolu, w szkole czy na uczelni. W większości przypadków projekty trafnie zakładały, że temat edukacji globalnej jest na tyle mało obecny w placówkach edukacyjnych, że każda bezpłatna pomoc tam skierowana będzie adekwatna do sytuacji.

*Pytanie 3.1.1
Czy/ w jakim stopniu/ w jakich aspektach realizowane działania projektowe były komplementarne z działaniami/ planami beneficjentów? Str. 15-17*

*Pytanie 3.1.2
Czy zaproponowano projekty adekwatne do sytuacji beneficjentów? Str. 18*

Projekty z zakresu edukacji globalnej zrealizowane w ramach polskiej współpracy rozwojowej są spójne z działaniami międzynarodowymi, a także komplementarne z działaniami wspieranymi przez krajowe podmioty. Środki MSZ stanowią główne źródło finansowania działań w obszarze edukacji globalnej w Polsce. O ile pozytywnie należy ocenić wzrost liczby działań z tego obszaru, szeroki zakres tematyczny i objęcie różnymi działaniami różnorodnych grup docelowych, to proces ten wymaga bardziej pogłębionej i systematycznej współpracy MSZ i MEN. Dobrym pomysłem mogłaby okazać się także inicjacja i koordynacja projektów systemowych z zakresu edukacji globalnej przez MEN przy wsparciu MSZ. Projekty mogłyby być finansowane np. ze środków EFS.

TRWAŁOŚĆ

Analizowane projekty wsparły proces zmiany systemowej, polegającej na upowszechnieniu zagadnień edukacji globalnej w polskiej oświacie. Projekty dostarczyły praktycznej i użytecznej wiedzy, możliwej do wykorzystania w praktyce w szkołach. Nauczyciele mieli poczucie, że wreszcie proponuje się im konkretne wsparcie - wiedzę i narzędzie, a nie tylko wymaga, by edukacja globalna była realizowana.

Prowadzone działania posłużyły jako inspiracja, źródło motywacji do wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce edukacyjnej. Niemniej jednak zrealizowane projekty nie spowodowały zmiany strukturalnej w systemie edukacji. Włączanie treści z zakresu edukacji globalnej pozostaje osobistą inicjatywą nauczycieli.

Wykorzystywanie produktów oraz osiągnięć projektów udało się wykazać w odniesieniu do 12 projektów, choć jej skala i jakość dowodów były zróżnicowane. Bariere utrudniającą rzetelną ocenę oddziaływania w niektórych projektach stanowił brak mechanizmów zapewniających trwałe kontakty z przeszkolonymi nauczycielami (np.: niepełne listy kontaktowe uczestników).

W analizowanych projektach możemy wyróżnić cztery główne ścieżki rozszerzania przekazanych doświadczeń (multiplikacji). Należą do nich: 1) włączanie treści do zajęć, 2) upowszechnianie zdobytej wiedzy wśród innych edukatorów/nauczycieli, 3) realizowanie rozmaitych inicjatyw oddolnych oraz 4) angażowanie instytucji mających duży potencjał dotarcia do nowych odbiorców.

EFEKTYWNOŚĆ

W ramach projektów nie zaobserwowano szerszych działań służących

*Pytanie 3.1.3
Czy polskie
interwencje były
spójne z
działaniami
wspieranymi przez
innych donatorów?
Str. 18-23*

*Pytanie 3.2.1 Czy/w
jaki sposób
zrealizowane
projekty przyczyniły
się do wsparcia
istniejących lub
wypracowania
nowych rozwiązań
systemowych? Str.
24-25*

*Pytanie 3.2.2 Czy/w
jaki sposób
produkty i
osiągnięcia
projektów są
wykorzystywane i
rozwijane przez
beneficjentów? Str.
25-27*

*Pytanie 3.2.3
Czy wystąpił/na
czym polegał efekt
multiplikacji
(rozszerzenia
przekazanych
doświadczeń? Str.
27-29*

*Pytanie 3.3.1
Czy/jakie działania*

zwiększaniu efektywności przy wykorzystaniu dostępnych zasobów. Nie można jednak oczekiwać, iż podmioty realizujące projekty o ograniczonych zasobach finansowych i z niezwykle ambitnymi założeniami będą poszukiwały dodatkowych działań, tym bardziej że w system realizacji programu nie wpisano żadnych zachęt motywujących do tego. Jednostkowe próby nie miały charakteru kluczowego, nie były też związane z krytyczną ścieżką projektów, ani nie wynikały z istotnych zmian w otoczeniu zewnętrznym bądź sytuacji beneficjentów. Nie można też stwierdzić, aby w istotnym stopniu wpływały na efektywność projektów.

Dokonanie wiarygodnej oceny efektywności projektów jest niemożliwe ze względu na brak jednolitego systemu monitorowania wskaźników, projektów polskiej pomocy rozwojowej, dużą różnorodność inicjatyw, brak punktu odniesienia do obiektywnych porównań oraz samą konstrukcją pytania badawczego. Z uwagi na powyższe ograniczenia ocenę efektywności narzędzi oparliśmy na refleksjach wnioskodawców, które dotyczyły: 1) tworzenia bardziej precyzyjnego mechanizmu multiplikacji wśród nauczycieli i edukatorów, 2) tworzenia mechanizmów praktycznego wykorzystywania zdobywanej wiedzy oraz 3) w szerszym stopniu zakładały łączenia wiedzy dotyczącej zależności globalnych z procesami, które występują w otaczającym świecie.

Wątki związane z prawami człowieka znajdują się w większości zrealizowanych projektów (w 12 na 17). Jednakże zakres tej tematyki oraz sposób jej podnoszenia – wprost lub pośrednio- jest zróżnicowany. W projektach możemy wyróżnić dwa podejścia:

- bezpośrednio nawiązanie do tematyki praw człowieka,
- pośrednio nawiązanie do problematyki praw człowieka poprzez skoncentrowanie się na przeciwdziałaniu stereotypom i uprzedzeniom nt. krajów Globalnego Południa.

*dotatkowe
podejmowane były
w celu efektywnego
wykorzystywania
zasobów w trakcie
realizacji projektów
lub po ich
zakończeniu przez
projektodawców
lub przez
beneficjentów? Str.
30*

*Pytanie 3.3.2
Czy zdaniem
beneficjentów oraz
zdaniem
projektodawców
możliwy był inny
rodzaj interwencji,
który mógłby
przyczynić się do
rozwiązania tego
samego problemu
za niższą cenę i bez
wpływu na jakość
wyników? Str. 30-
33*

*Pytanie 3.3.3
Wpływ projektów
na poszanowanie
praw człowieka;
str. 34-39*

SKUTECZNOŚĆ

Jakościowe i ilościowe ujęcie stopnia realizacji założonych celów wskazuje, że większość z nich została osiągnięta. Najczęściej pojawiającym się zapisem było podniesienie kompetencji grupy docelowej w zakresie wiedzy o edukacji globalnej i sposobach jej przekazywania. Kolejnym, często powtarzającym się celem było trwałe wprowadzenie zagadnień z zakresu edukacji globalnej do szerszego obiegu – programów nauczania, czy debaty akademickiej.

Mimo, że większość celów ostatecznie została osiągnięta, to w części przypadków pojawiły się problemy z ich realizacją lub rzetelną oceną stopnia ich realizacji. Do głównych przyczyn takiej sytuacji można zaliczyć:

- przyjęcie niewłaściwej logiki postępowania w niektórych projektach skutkującej obniżeniem trwałości ich efektów,
- niską jakość materiałów edukacyjnych w niektórych projektach,
- brakiem mechanizmu badania wpływu udostępnianych publikacji na odbiorców.

W ramach prowadzonych badań zaobserwowaliśmy cztery główne kierunki rozwoju potencjału organizacji wnioskodawców:

- wzmocnienie bazy merytorycznej,
- poszerzenie zasobu materiałów i oferty praktyk edukacyjnych,
- podniesienie rozpoznawalności i nawiązanie nowych kontaktów,
- wzrost kompetencji technicznych.

*Pytanie 3.4.1
Czy/ w jakim
stopniu zostały
osiągnięte cele i
wykonane zadania
określone w
projektach? Str. 40-
42*

*Pytanie 3.4.2
Czy/ w jakim
stopniu interwencje
przyczyniły się do
rozwoju potencjału
i wzmocnienia
instytucji/
organizacji
partnerskich? Str.
43-44*

Badane projekty przyczyniły się do wzrostu kompetencji beneficjentów w zakresie edukacji globalnej, choć efekt ten rozkłada się nierównomiernie w zależności od rodzaju wiedzy i typu projektu. Możemy wyróżnić kilka typów wiedzy rozwijanych przez uczestników dzięki analizowanym projektom:

- know-about: wiedza o istnieniu dziedziny EG i przedmiocie jej zainteresowania,
- know-what: znajomość zjawisk z obszaru EG; wiedza opisowa,
- know-how: umiejętność wykorzystania wiedzy z zakresu EG w praktyce nauczania,
- know-who/where: orientacja, gdzie szukać wiedzy, do kogo zwrócić się w danej sprawie związanej z EG.

Badane projekty przyczyniły się do zmiany postaw uczestników. Zmiana ta jest jednak wyraźnie widoczna tylko w odniesieniu do grupy osób objętych bezpośrednim wsparciem. Po pierwsze, brakuje danych do rzetelnej oceny zmiany kognitywnej wśród uczniów uczestniczących w zajęciach prowadzonych przez wyszkolonych multiplikatorów. Po drugie, część projektów zakładała tylko jednorazowe interwencje w szkołach, pozbawione mechanizmów zakorzenienia zmiany. W takiej sytuacji, wzbudzone wśród młodzieży zainteresowanie szybko wygasa, nie zostawiając zwykle trwałych śladów w postaci zmiany postaw i motywacji do działania.

UŻYTECZNOŚĆ

Wnioskodawcy nie prowadzili oddzielnej diagnozy sytuacji i potrzeb swoich odbiorców w oparciu o przesłanki w postaci raportów badawczych czy diagnoz przygotowanych przez inne instytucje. Niemniej jednak Wnioskodawcy działaniami podejmowanymi w ramach projektów w przeważającej mierze odpowiadali na potrzeby beneficjentów. Prawie wszyscy wnioskodawcy opierali bowiem wybór tematu projektu oraz dobór metod popularyzacji edukacji globalnej na swoich własnych doświadczeniach wcześniejszych projektów. Z jednej strony świadczy to o stosunkowo wysokim zaangażowaniu merytorycznym Wnioskodawców, którzy trafnie odczytywali istniejące zapotrzebowanie na działania z zakresu edukacji globalnej, ale z drugiej strony wydaje się, że w przyszłości warto użyteczność podejmowanych działań istotnie zwiększyć poprzez nacisk na tworzenie spójnej diagnozy potrzeb grup docelowych.

*Pytanie 3.4.3
Czy/ w jaki sposób
podejmowane
działania
przyczyniły się do
zmian w postawach
lub działaniach
beneficjentów? Str.
44-48*

*Pytanie 3.5.1 Czy
podjęte działania
były odpowiedzią
na właściwe
zidentyfikowane
potrzeby? Str. 49-51*

Projekty edukacji globalnej w coraz szerszym stopniu korzystają z nowoczesnych technologii, jednak nadal wydaje się, że jest to zasób nie w pełni wykorzystany. Badanie pokazało, że największy sukces odniosły szkolenia e-learningowe. Wydaje się więc, że może to być droga do rozwoju wiedzy o edukacji globalnej na szeroką skalę. Podobną rolę pełni też wykorzystanie facebooka do wymiany doświadczeń i wiedzy między edukatorami. Wykorzystanie Internetu i narzędzi typu GoogleBooks do upowszechniania materiałów edukacyjnych okazuje się bardzo trafną odpowiedzią na wysokie zapotrzebowanie na wsparcie merytoryczne. Wykorzystanie nowoczesnych technologii jest szczególnie ważne w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych i docierania z ofertą do szkół oddalonych od ośrodków miejskich.

Edukacja Globalna jest próbą nowoczesnego spojrzenia na edukację i wychowanie w kontekście globalizacji, intensyfikacji kontaktów ludzi z różnych kręgów kulturowych, mobilności i rosnącej potrzeby porozumiewania się i współżycia. W związku z powyższym wszystkie analizowane projekty, przez sam fakt popularyzowania EG przyczyniały się do przełamywania stereotypów. Zwłaszcza, że myślenie stereotypowe jest wciąż obecne w polskiej szkole, podobnie jak i w polskim społeczeństwie.

Analizując wpływ projektów na kształtowanie wizerunku Polski jako państwa aktywnego w polu współpracy rozwojowej trzeba wyróżnić dwa poziomy. W ujęciu ilościowym najważniejsze są projekty docierające do jak największej liczby odbiorców (np. szkolenia, warsztaty). Duży potencjał umacniania wizerunku Polski jako donatora uruchamia także współpraca z mediami głównego nurtu. Atrakcyjna forma, innowacyjność i umiejętność trafienia do mediów daje możliwość dotarcia z informacją o polskiej pomocy do znacznie większej grupy odbiorców.

W ujęciu jakościowym największe znaczenie w umacnianiu wizerunku Polski jako donatora współpracy rozwojowej mają działania pozwalające na przyjrzenie się 'z bliska' efektom polskiej pomocy. W szczególności, pozytywny wpływ mają spotkania z wolontariuszami, którzy uczestniczyli w realizacji projektów w krajach Afryki, Azji lub Bliskiego Wschodu i mogą bezpośrednio przekazać doświadczenia z wdrażania i rezultatów polskich programów pomocowych.

*Pytanie 3.5.2
Czy/jakie narzędzia
stosowane w
projektach
stanowiły dla
beneficjenta
przykład
nowoczesnych
technologii i/lub
rozwiązań
alternatywnych do
dotąd
wykorzystywanych?
Str. 51-52*

*Pytanie 3.5.3 Czy/
w jaki sposób/
które projekty
przyczyniały się do
przełamania
stereotypów i
uprzedzeń
wpływających na
rozwój? Str. 53-54*

*Pytanie 3.5.4 Jakie
działania
projektowe w
najwyższym stopniu
i dlaczego sprzyjały
umacnianiu
wizerunku Polski
jako donatora
współpracy
rozwojowej? Str.54-
55*

Sugerujemy wprowadzenie następujących zmian w sposobie **wyboru i oceny projektów** w celu zwiększenia prawdopodobieństwa wyboru projektów trwałych i użytecznych:

- (1) Szczególną wagę należy poświęcić projektom skierowanym do nauczycieli szkół podstawowych (np. poprzez premiowanie dodatkowymi punktami w procesie oceny wniosków);

- (2) Celowe wydaje się także uwzględnienie w kryteriach oceny wniosków mechanizmu zobowiązującego szkolonych nauczycieli do przeprowadzenia w swoim otoczeniu zajęć wykorzystujących zdobywaną wiedzę;

- (3) Sugerujemy również dodatkowe premiowanie idei popularyzacji wiedzy i umiejętności zdobytych na szkoleniach wśród nauczycieli danej szkoły;

- (4) W kolejnych konkursach proponujemy uwzględnienie w kryteriach oceny wniosków mechanizmu zbierania informacji zwrotnej od odbiorców publikacji rozpowszechnianych w projekcie.

- (5) Warto w zasadach konkursowych promować wszelkie zapowiedzi stosowania nowoczesnych technologii w projektach edukacji globalnej, bowiem nadal jest to zasób nie w pełni wykorzystany.

Pytanie 3.1.1 (1) str. 15-17

Pytanie 3.2.1 (2,3) str. 24-25

Pytanie 3.4.1(4) str. 40-42

Pytanie 3.5.2 (5) str. 51-52

Zmiany w systemie koordynacji projektów

Wprowadzenie obowiązku wśród wnioskodawców gromadzenia danych kontaktowych wśród bezpośrednich uczestników projektów. Dane te mogłyby być zbierane dla potrzeb monitorowania i ewaluacji projektów.

Pytanie 3.2.2 str. 15-27

Dodatkowo przy okazji realizowanych przez nich działań uczestnicy projektów podpisywaliby deklaracje uczestnictwa oraz zgodę na przetwarzanie danych osobowych.

Działania Ministerstwa Spraw Zagranicznych na rzecz projektodawców:

Sugerujemy przygotowanie przez MSZ skryptu „praktycznych rad dla wnioskodawców”. Wszystkie rady zostały opracowane na podstawie analizy dobrych praktyk zaobserwowanych w niniejszym badaniu. Rady dotyczyłyby takich kwestii jak: rekrutacja multiplikatorów, nauczycieli oraz szkół uczestniczących w projektach

Całościowe wnioski

Rekomendacja o charakterze horyzontalnym adresowana do Ministerstwa Edukacji Narodowej

- Przygotowanie przez MEN, przy wsparciu merytorycznym MSZ, dużego projektu systemowego, który stanowiłby kluczowe narzędzie wdrażania EG w systemie oświaty.

Pytanie 3.2.1 str. 24-25

- Warto, żeby EG znalazła się jako priorytet roczny MEN,

- Warto, żeby MEN wymogło na wydawcach ujęcie EG bardziej explicite w podręcznikach szkolnych.

2 ZARYS CAŁOŚCIOWEJ KONCEPCJI BADANIA

2.1 CELE BADANIA

Zgodnie z zapisami warunków zamówienia celami badania są: „*określenie roli jaką wybrane działania pełnią w poszerzaniu potencjału gospodarczego i społecznego krajów partnerskich*” oraz „*zdefiniowanie czynników wpływających na realizację polskich projektów*”. Innymi słowy mamy poznać rzeczywiste efekty projektów, w tym pozytywne zmiany do których doprowadziły oraz zidentyfikować czynniki, które wpłynęły na efekt końcowy interwencji.

Badanie służyło także „*sformułowaniu wniosków i rekomendacji dla procesu planowania rocznego jak i następnego programowania wieloletniego pomocy*”.

2.2 ZARYS METODYKI

Do realizacji niniejszego badania przyjęliśmy **podejście oddolne**, to znaczy, że zarówno dane wtórne, jak i pierwotne były gromadzone, analizowane i oceniane na poziomie projektów w ramach studiów przypadku. Na etapie końcowym wnioski z badań zostały zagregowane i przedstawione w raporcie końcowym. Dodatkowo wykonawca uzupełnił te dane o:

- informacje z panelu, który dotyczył edukacji globalnej. W panelu udział wzięło 9 ekspertów (koordynatorów regionalnych ds. edukacji globalnej),
- przegląd wniosków, sprawozdań z załącznikami, stron www, wnioskodawców, produktów powstałych w wyniku realizacji projektów,
- analizę dokumentacji programów i planu współpracy rozwojowej z lat 2010-2012, dokumentacji konkursowej oraz Wieloletniego programu współpracy rozwojowej na lata 2012-2015,
- wywiady z przedstawicielami Instytucji wnioskodawców, koordynatorami projektów (n=16),
- wywiady z uczestnikami projektów trenerami (animatorami, autorami publikacji), w tym wywiady indywidualne (n=21), wywiady telefoniczne (n=75),
- analizę dostępnych informacji medialnych nt. realizowanych projektów,
- analizę danych jakościowych,
- forum badawcze (bulletin board) z 7 przedstawicielami grupy roboczej ds. edukacji globalnej,
- benchmarking, między projektami,

- analizę SWOT/TOWS.

3 WNIOSKI Z BADANIA DOTYCZĄCE PROJEKTÓW EDUKACJI GLOBALNEJ

3.1 TRAFNOŚĆ

3.1.1 Czy/ w jakim stopniu/ w jakich aspektach realizowane działania projektowe były komplementarne z działaniami/ planami beneficjentów?

Badane projekty można podzielić na 3 kategorie w zależności od rodzaju beneficjentów, do których były kierowane:

- 1) projekty szkolne,
- 2) projekty przedszkolne,
- 3) Projekty akademickie.

Wśród badanych projektów nie było praktycznie działań skierowanych do szerokich mas społecznych (działania akcyjne były zwykle mniej istotnym elementem dużego projektu edukacyjnego), jak również niewiele było działań wykraczających poza ramy instytucjonalne tych trzech poziomów edukacyjnych – przedszkola, szkoły i uniwersytetów. Wszystkie te kategorie zawierały podobne komponenty edukacyjne, jednak ze względu na różną obecność edukacji globalnej na tych trzech poziomach edukacyjnych, trafność projektów wobec działań beneficjentów należy rozpatrywać oddzielnie dla każdej z wymienionych grup.

Zasadniczo, projekty skierowane do szkół były komplementarne z działaniami beneficjentów, bowiem wypełniały lukę między oczekiwaniami wobec nauczycieli stawianymi przez podstawę programową, a brakiem wyposażenia nauczycieli w narzędzia realizacji podstawy programowej w zakresie edukacji globalnej. Nauczyciele funkcjonują bowiem w sytuacji, w której wymaga się od nich wprowadzania elementów edukacji globalnej, natomiast systemowo nie otrzymują wsparcia merytorycznego, w jaki sposób należy wprowadzać tę tematykę w proces powszechnej edukacji. Badane projekty dawały nauczycielom zarówno wsparcie merytoryczne w postaci przekazywanej wiedzy i materiałów, ale także wsparcie metodyczne jak prowadzić zajęcia lub wprowadzać wątki edukacji globalnej, by uczniowie w maksymalny sposób z tego skorzystali. W przypadku nauczycieli, którzy wcześniej już podejmowali działania z zakresu edukacji globalnej, badane projekty stanowiły wzmocnienie ich kompetencji i stały w zgodzie z prowadzonymi wcześniej działaniami – były istotnym ich rozwinięciem.

Jedynie co budzi pewne wątpliwości to fakt, że większość projektów skierowanych jest do nauczycieli gimnazjów i liceów, a nauczyciele szkół podstawowych czują się pozostawieni niejako na marginesie tematyki edukacji globalnej. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że w podstawie programowej klas podstawowych edukacja globalna nie wybrzmiewa tak jednoznacznie, jak w starszych klasach. Jednak wydaje się, że tworzenie takiej luki nie jest merytorycznie uzasadnione i przyszłe projekty powinny w szerszym stopniu uwzględniać również potrzeby nauczycieli szkół podstawowych.

Projekty zakładające poszerzenie oferty edukacyjnej na poziomie akademickim o elementy edukacji globalnej były również komplementarne wobec istniejącego systemu nauczania i zainteresowań beneficjentów. Choć wiele spośród humanistycznych kierunków studiów takich jak etnologia, socjologia, geografia czy studia regionalne z samej swej natury powinny poruszać kwestie zależności globalnych, edukacji globalnej i pomocy rozwojowej to jednak obecny system nauczania akademickiego praktycznie nie uwzględnia tej tematyki. Jest to szczególnie rażące w przypadku studiów dotyczących konkretnego regionu jak np. obszaru byłego Związku Radzieckiego czy Afryki. Odpowiedzią na te braki są więc projekty edukacji globalnej realizowane w ramach Polskiej Pomocy Rozwojowej. Kilka z badanych projektów odpowiadała na te luki w edukacji akademickiej dając z jednej strony wiedzę praktyczną dotyczącą regionu, ale również wiedzę i orientację w prowadzonych działaniach z zakresu pomocy rozwojowej. Komplementarność działań projektowych z planami beneficjentów jest o tyle zauważalna, że skutkiem niektórych projektów było szersze zainteresowanie się studentów sprawami globalnymi, a nabycie wiedzy o pomocy rozwojowej może w przyszłości prowadzić do podjęcia pracy zawodowej z zakresu pomocy rozwojowej lub edukacji globalnej¹.

Projekty skierowane do środowiska przedszkolnego były projektami pilotażowymi, które realizowały powszechny trend w edukacji kształtowania postaw tolerancji i dialogu międzykulturowego już na poziomie przedszkolnym. Trend ten nie jest powszechnie obecny w polskich przedszkolach, trudno więc mówić o komplementarności działań projektowych z potrzebami środowiska przedszkolnego, jednak badania pokazują, że działania te były

¹ Projekt Instytutu Wschodniego UAM „Społeczno-gospodarcze problemy Azji Centralnej i Kaukazu Południowego”, projekt „Gry i zabawy Afryki jako narzędzie dialogu międzykulturowego w edukacji wczesnoszkolnej” Katedry Języków i Kultur Afryki, Wydział Orientalistyczny, Uniwersytet Warszawski czy projekt „Akademicki Cykl Edukacyjny: Zrównoważony rozwój - wyzwania globalne” Instytutu geografii i gospodarki przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego

wysoko oceniane i wzbudziły duże zainteresowanie kadry przedszkoli, co potwierdza ich użyteczność i potrzebę kontynuacji w przyszłości.

Jakkolwiek badane projekty były komplementarne wobec działań podejmowanych przez beneficjentów, to jednak wydaje się, że ich wpływ był raczej indywidualny i chwilowy aniżeli długotrwały i systemowy. Dla dużej liczby beneficjentów badanych projektów (w środowisku przedszkolnym, szkolnym i akademickim) udział w projektach był czysto indywidualnym poszerzeniem horyzontów i nie łączył się z działaniami podejmowanymi przed czy po projekcie. Działo się to zarówno w przypadku projektów multiplikacyjnych skierowanych do studentów², jak i w do nauczycieli, którzy nie byli zobligowani projektem do podejmowania konkretnych działań w szkole³.

Reasumując można stwierdzić, że projekty w momencie ich wdrażania były spójne i komplementarne z prowadzonymi działaniami i potrzebami beneficjentów (nauczycieli, studentów, akademików) – odpowiadały na konieczność uwzględniania edukacji globalnej w nauczaniu szkolnym i przedszkolnym, wzbogacały ofertę uniwersytecką o tematykę globalną i rozwojową dając tym samym studentom i wykładowcom wiedzę praktyczną dotyczącą pomocy rozwojowej oraz tworząc perspektywy pracy zawodowej w zakresie edukacji globalnej czy pomocy rozwojowej. I chociaż projekty te były trafne i użyteczne, to jednak ze względu na ich krótkotrwały oraz stosunkowo marginalny charakter, w znikomym stopniu prowadziły one do wprowadzenia zmian jakościowych w sposobie edukacji w placówkach edukacyjnych. Były zatem raczej pozytecznymi działaniami indywidualnymi, aniżeli wsparciem placówek edukacyjnych w zakresie uzupełnienia wachlarza swoich usług o działania z zakresu edukacji globalnej. Nie oznacza to oczywiście, że te działania indywidualne nie mogą w przyszłości prowadzić do zmian systemowych, jednak warto pamiętać o oddolnym i indywidualnym charakterze zmian wprowadzanych przez takie projekty.

² Projekt Instytutu Wschodniego UAM „Społeczno-gospodarcze problemy Azji Centralnej i Kaukazu Południowego”, Projekt Fundacji Nowe Media „Lokalna Edukacja Globalna”,

³ Np. projekty Fundacji ZNAK „Globalnie odpowiedzialnie”

3.1.2 Czy zaproponowano projekty adekwatne do sytuacji beneficjentów (odpowiednie technicznie, uwzględniające istniejące zasoby, w tym infrastrukturę i kadry)

Zaproponowane działania były o tyle adekwatne do sytuacji beneficjentów, że słusznie zakładały stosunkowo niewielką znajomość i wyposażenie beneficjentów w narzędzia i możliwości realizacji edukacji globalnej w przedszkolu, szkole czy na uczelni. W większości przypadków projekty słusznie zakładały, że temat edukacji globalnej jest na tyle mało obecny w placówkach edukacyjnych, że każda bezpłatna pomoc do nich skierowana będzie adekwatna do ich sytuacji. Istotnym czynnikiem zachęcającym do udziału w projekcie było więc pokrywanie wszelkich kosztów związanych z zaangażowaniem w projekt, a fakt, że w wyniku projektu beneficjenci byli uposażani w materiały edukacyjne było adekwatną odpowiedzią na sytuację istniejącą w placówkach edukacyjnych – braku wystarczających materiałów pomocowych przy równoczesnym poszerzaniem zakresu podstawy programowej i zobowiązań zawodowych nauczycieli. Wydaje się, że trafność działań można byłoby zwiększyć poprzez nacisk na szersze upowszechnianie wiedzy i doświadczeń zdobytych w ramach projektów przez pojedynczych nauczycieli w ich środowisku szkolnym. Często z racji braków kadrowych w szkole, w szkoleniach czy działaniach projektowych mogą uczestniczyć pojedynczy nauczyciele, którzy jednak nie zawsze dzielą się zdobytym doświadczeniem z innymi nauczycielami ze swojej szkoły. Wydaje się, że nacisk na promocję zdobytej wiedzy w środowisku lokalnym edukatorów mógłby zaowocować bardziej adekwatnym kierowaniem pomocy.

3.1.3 Czy polskie interwencje były spójne z działaniami wspieranymi przez innych donatorów ?

Wybrane projekty z zakresu edukacji globalnej zrealizowane w ramach Polskiej Współpracy Rozwojowej udzielanej za pośrednictwem MSZ RP w latach 2010-2012 są spójne z działaniami międzynarodowymi i w znacznej mierze spójne i komplementarne względem działań wspieranych przez krajowe podmioty. Środki MSZ stanowią główne źródło finansowania działań w obszarze edukacji globalnej w Polsce. O ile pozytywnie należy ocenić wzrost liczby działań z zakresu edukacji globalnej, szeroki zakres tematyczny i objęcie różnymi działaniami różnorodnych grup docelowych, to proces ten wymaga lepszej koordynacji i uspoźnienia działań realizowanych przez MSZ, MEN i organizacje pozarządowe.

W kontekście krajowym dotyczy to m.in. działań realizowanych przez MEN, które mają przede wszystkim charakter regulacyjny. Zadania MEN koncentrują się głównie na

kształtowaniu podstawy programowej różnych poziomów nauczania dotyczącej edukacji globalnej w zakresie ogólnym, jak również w zakresie poszczególnych przedmiotów. MEN nie finansuje w odrębny sposób edukacji globalnej, ale koordynuje ważny proces konsultacji społecznych dotyczących elementów edukacji globalnej w programach nauczania. W konsultacjach uczestniczyli zarówno przedstawiciele środowiska nauczycieli, jak również przedstawiciele Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz organizacji pozarządowych (na szczególną uwagę zasługują tu organizacje pozarządowe zrzeszone w Grupie Zagranica). MEN wspiera również przedsięwzięcia promocyjne i informacyjne związane z edukacją globalną (m.in. konkurs „Otwarta Szkoła” (<http://otwartaskola.men.gov.pl/>), informowanie interesariuszy o przedsięwzięciach MSZ). O ile działania regulacyjne MEN dotyczą edukacji szkolnej, to zakres działań finansowanych przez MSZ jest szerszy i dotyczy również projektów skierowanych do poziomu przedszkolnego i akademickiego, jak również do szeroko rozumianej opinii publicznej. Wynika to zarówno z ustawy o współpracy rozwojowej⁴ jak też z *Wieloletniego programu współpracy rozwojowej*⁵, przewidującego działania z zakresu edukacji globalnej MSZ zarówno w ramach formalnego systemu kształcenia, gdzie jej oddziaływanie ma największy zasięg, jak i w sposób nieformalny, zwłaszcza przez pracę organizacji pozarządowych. Szczegółowa analiza działań MEN i MSZ pokazuje, że z jednej strony mają one charakter komplementarny, z drugiej natomiast pozostawiają istotną lukę. Chodzi tu o brak wystarczającej współpracy i odrębnych działań skierowanych bezpośrednio do wydawców podręczników przedmiotowych. **Analizowane projekty pozwoliły na opracowanie wielu wyspecjalizowanych podręczników dostosowanych do potrzeb różnych grup odbiorców, w tym w szczególności nauczycieli i uczniów. Jednak są to materiały dotyczące edukacji globalnej jako odrębnej tematyki i wymagają od nauczycieli przedmiotów wychodzenia poza treść standardowych przedmiotowych podręczników. W praktyce sprawiają, że często edukacja globalna przyjmuje formę zajęć dodatkowych (godzina wychowawcza, zajęcia i wydarzenia pozalekcyjne) a nie podstawowych (geografia, wiedza o społeczeństwie czy historia).** Choć podstawa programowa zdefiniowana przez MEN wyznacza pewien kierunek, to jednak podręczniki stanowią o przebiegu nauczania w szkole. MEN poza zdefiniowaniem podstawy programowej nie jest bezpośrednio zaangażowany we współpracę z wydawcami. Na rynku wydawniczym pojawiają się pierwsze podręczniki uwzględniające elementy edukacji globalnej w przedmiotach, jednak proces ten nie jest

⁴ Ustawa o współpracy rozwojowej z dnia 16 września 2011 r. Dz. U. 2011 r. Nr 234, poz. 1386.

⁵ Ministerstwo Spraw Zagranicznych, *Wieloletni program współpracy rozwojowej na lata 2012-2015*

wystarczająco dobrze skoordynowany z dotychczas realizowanymi i finansowanymi działaniami. Prowadzi to do niepełnego wykorzystania już opracowanych materiałów w podręcznikach przedmiotowych, a w konsekwencji ogranicza systemowy charakter projektów i potencjalne efekty multiplikacji. Sektor pozarządowy (Grupa Zagranica) realizuje aktualnie pierwszy pilotażowy przegląd treści nowych podręczników pod kątem elementów edukacji globalnej. Ich wyniki powinny stać się przesłanką do uwzględnienia w dotychczasowych działaniach systemowych wydawców podręczników przedmiotowych jako jednej z grup docelowych projektów z zakresu edukacji globalnej realizowanych w ramach Polskiej Współpracy Rozwojowej.

Na osobną uwagę zasługują działania podległego MEN Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). ORE stanowi swoisty systemowy łącznik pomiędzy MEN i MSZ, jak również realizuje własne zadania z zakresu edukacji globalnej w ramach przedsięwzięcia *Edukacja Globalna zadaniem każdego nauczyciela*. Projektu finansowanego ze środków MSZ. Zrealizowane projekty są spójne i komplementarne względem działalności ORE m.in. ze względu na bardzo szeroki zasięg działalności ośrodka, ogromny potencjał szkoleniowy i informacyjno-promocyjny (sieć kontaktów i portal Scholaris⁶) zwiększające oddziaływanie rezultatów.

Sposób realizacji analizowanych projektów jest zgodny z zasadą subsydiarności. MSZ poprzez projekty finansuje działania realizowane przez organizacje pozarządowe i instytucje edukacyjne, które są wyspecjalizowane w tematyce edukacji globalnej. Istotną część podmiotów realizujących projekty stanowią organizacje pozarządowe zrzeszone w Grupie Zagranica, która jest stowarzyszeniem 62 polskich organizacji pozarządowych działających poza granicami kraju we współpracy z partnerami zagranicznymi. W tym sensie projekty korzystają z bogatego doświadczenia, zaplecza wiedzy i różnorodności tych organizacji, co przekłada się na efekty synergii. Grupa Zagranica (GZ) pełniła również ważną funkcję konsultacyjnej jednostki doradczej podczas tworzenia nowej podstawy programowej nauczania ogólnego. Federacja prowadzi działania mające na celu rozwój edukacji globalnej w Polsce (m.in. analiza treści podręczników szkolnych) oraz monitorowanie i podnoszenie jakości w edukacji globalnej (standardy oceny jakości, raporty, przewodniki, publikacje). Również poszczególne organizacje zrzeszone w GZ realizują we własnym zakresie różnorodne projekty edukacji globalnej. Przykładowo można wymienić projekty edukacyjne realizowane w ramach międzynarodowej sieci GLEN przez Polską Akcję Humanitarną,

⁶ <http://www.scholaris.pl/>

edukację konsumencką realizowana poprzez kampanie stowarzyszenia Grupy eFTE promujące sprawiedliwy handel, dobrze zdefiniowane, rozpoznawane i profesjonalnie promowane (współpraca z mediami spółki medialnej AGORA) projekty edukacyjne Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Park Edukacji Globalnej „Wioski Świata” prowadzony przez Salezjański Wolontariat Misyjny „Młodzi Świata”. W tym sensie projekty finansowane w ramach polskiej współpracy rozwojowej są spójne i komplementarne z działaniami sektora pozarządowego. Dodatkowym walorem jest tu różnorodność organizacji zrzeszonych w Grupie obejmująca zagadnienia takie jak prawa człowieka, współpraca rozwojowa, edukacja obywatelska i działania pomocowe. Walorem są również ich szerokie sieci współpracy zagranicznej oraz fakt, że są zlokalizowane w różnych regionach kraju.

W końcu dzięki rosnącej aktywności polskich instytucji i organizacji pozarządowych w strukturach międzynarodowych działania realizowane w Polsce są spójne z działalnością donatorów i instytucji międzynarodowych. Spójność ta wynika przede wszystkim z faktu, że działalność instytucji międzynarodowych polega na definiowaniu międzynarodowych standardów, tworzeniu wiedzy, wspieraniu sieci współpracy i współdefiniowaniu priorytetów w zakresie edukacji globalnej. Polskie instytucje poprzez swoje uczestnictwo w tych sieciach przenoszą międzynarodowe doświadczenia do krajowej praktyki w zakresie edukacji globalnej. Przejawia się to m.in. w formach realizowanych działań i opracowywanych treściach materiałów, które są zgodne ze standardami międzynarodowymi. Zrealizowane projekty były elementem międzynarodowych działań realizowanych przez Centrum Północ-Południe Rady Europy w ramach priorytetu Edukacja Globalna (wydanie polskiej edycji przewodnika po edukacji globalnej, polska edycja Tygodnia Edukacji Globalnej). Centrum Północ-Południe prowadzi działania mające na celu wzmocnienie polityki, partnerstwa i sieci z kluczowymi interesariuszami w dziedzinie edukacji globalnej, promocję praktyk edukacyjnych, budowanie potencjału szkoleniowego oraz tworzenie i wymianę wiedzy, badań i publikacji. Instytucje z Polski uczestniczą również w międzynarodowych projektach finansowanych w ramach programu DEAR Komisji Europejskiej⁷, który realizuje działania w zakresie edukacji formalnej, edukacji poza formalnym systemem i kampanii społecznych. Polski system finansowania i promowania edukacji globalnej był też przedmiotem ogólnoeuropejskiej analizy porównawczej w ramach

7

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR: Development education and a wareness raising concept>

niezależnego badania zleconego przez Komisję Europejską, tzw. *DEAR Study*⁸, której długofalowym celem jest wypracowanie unijnej strategii dotyczącej edukacji globalnej. Polskie instytucje i organizacje pozarządowe również w tym sensie uczestniczą w procesie wymiany doświadczeń i uczenia się oraz współformułowania strategii i priorytetów przyszłych projektów z zakresu edukacji globalnej i podnoszenia świadomości finansowanych przez Komisję Europejską. Dodatkowym elementem spójności międzynarodowej projektów jest udział przedstawicieli MSZ w Global Education Network Europe (GENE), sieci ministerstw i agencji ds. edukacji globalnej w krajach europejskich, która wspiera wymianę doświadczeń, procesy wzajemnego uczenia się, zapewnia doradztwo, szkolenia i wsparcie w projektowaniu systemów edukacji globalnej. W końcu polskie organizacje pozarządowe zrzeszone w Grupie Zagranica są członkami Konfederacji Współpracy Pomocy i Rozwoju Organizacji Pozarządowych CONCORD, która działa m.in. na rzecz edukacji globalnej i składa się z 27 krajowych stowarzyszeń, 18 międzynarodowych sieci i 2 członków stowarzyszonych, reprezentując ponad 1800 organizacji pozarządowych, wspieranych przez miliony obywateli w całej Europie.

Podsumowując, należy podkreślić, że działania projekty z zakresu edukacji globalnej zrealizowane w ramach Polskiej Współpracy Rozwojowej udzielanej za pośrednictwem MSZ RP w latach 2010-2012 tworzą fundament krajowego systemu edukacji globalnej.

Na poziomie systemu krajowego można mówić o częściowej komplementarności i spójności działań regulacyjnych MEN oraz wdrożeniowo-finansowych MSZ. Projekty znacząco przyczyniają się do realizacji celów podstawy programowej poprzez edukację globalną w wymiarze dodatkowym (szkolenia nauczycieli, zajęcia dodatkowe dla uczniów, konkursy, bogate materiały dydaktyczne). Brak spójności jest natomiast zauważalny w zakresie edukacji globalnej w wymiarze przedmiotowym, przejawiający się we wskazywanym przez nauczycieli braku odpowiednich podręczników przedmiotowych. Stąd rekomendowane są działania skierowane bezpośrednio do wydawców najpopularniejszych podręczników szkolnych.

Raport Komisji Europejskiej podkreśla duże znaczenie zaangażowania organizacji pozarządowych w procesy konsultacji i definiowania krajowego systemu edukacji globalnej

⁸ *Study on the experience and actions of the main European actors active in the field of Development Education and Awareness Raising*
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR_Final_report

w Polsce. Świadczy to o partnerskim modelu systemu edukacji globalnej w Polsce i jest również fundamentem spójności i komplementarności analizowanych projektów z działalnością krajowych organizacji pozarządowych. Projekty korzystają z bogatego doświadczenia, zaplecza wiedzy i różnorodności tych organizacji, co przekłada się na zauważalne efekty synergii.

Przedsięwzięcia są spójne z bogatymi doświadczeniami wyniesionymi przez polskie instytucje i organizacje z międzynarodowych projektów realizowanych w ramach Programu DEAR Komisji Europejskiej oraz komplementarne względem przedsięwzięć aktualnie finansowanych. Również zauważalna aktywność polskich instytucji i organizacji w strukturach międzynarodowych i procesach strategicznego definiowania priorytetów edukacji globalnej przyczynia się do tej spójności i komplementarności.

3.2 TRWAŁOŚĆ

3.2.1 Czy/w jaki sposób zrealizowane projekty przyczyniły się do wsparcia istniejących lub wypracowania nowych rozwiązań systemowych?

Analizowane projekty wsparły proces zmiany systemowej, polegającej na upowszechnieniu EG w polskiej edukacji. Po pierwsze, rezultaty projektów dostarczyły praktycznej wiedzy, możliwej do wykorzystania w szkołach. Nauczyciele mieli poczucie, że wreszcie ktoś proponuje konkretną wiedzę i narzędzie, a nie tylko wymaga, by edukacja globalna była realizowana, jak w odbiorze nauczycieli czyni to MEN – wymaga, ale nie daje narzędzi. Po drugie, zrealizowane działania posłużyły jako inspiracja, źródło motywacji do wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce edukacyjnej.

Zrealizowane projekty nie spowodowały jednak zmiany strukturalnej w systemie edukacji. Rozwijanie treści z zakresu edukacji globalnej pozostaje osobistą inicjatywą nauczycieli. Podstawową motywacją jest zainteresowanie tematem, świadomość jego roli, ale także zamiłowanie do podróży, poznawania odległych zakątków świata. Według respondentów nie ma wystarczających zachęt ze strony MEN. Brakuje dosłownego zapisu o EG w podstawie programowej, wykorzystania tego terminu. Obecnie, działania ukierunkowane na wzmocnienie kompetencji w zakresie EG (wykorzystujące dosłownie to sformułowanie) często traktowane są jako fanaberia, mimo, że odwołują się do treści zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (zwłaszcza dot. następujących przedmiotów: geografia, wiedza o społeczeństwie, historia⁹). Jest to związane z niską rozpoznawalnością terminu 'edukacja globalna'. Osoby zaangażowane w upowszechnianie tematyki EG w szkołach wskazują na niewystarczające zakorzenienie formalne tego celu – co mogłoby zostać osiągnięte np. przez uczynienie EG ministerialnym priorytetem na dany rok. Problem braku formalnego zakorzenienia EG dotyczy zwłaszcza edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jak ujęła to jedna z uczestniczek będąca nauczycielką w klasach I-III: podstawową przeszkodą jest to, że w podstawie programowej nie ma miejsca na EG, trzeba samemu się wysilić, żeby

⁹ Pełny spis treści z podstawy programowej, które częściowo lub w całości pokrywają się z tematyką edukacji rozwojowej jest dostępny w: Grupa Zagranica (2010) *Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej*, ss. 33-59

jakoś te treści przekazywać, jakoś zakombinować, żeby to, co jest w podstawie programowej przedstawić w kontekście EG¹⁰.

Trudność powiązania sformułowania 'edukacja globalna' z treścią istniejącej podstawie programowej zwraca naszą uwagę na przydatność inicjatyw ukierunkowanych na wskazanie konkretnych zapisów w tych podstawach, które dają możliwość wprowadzenia tematyki EG oraz stworzenie powiązanych z nimi scenariuszy zajęć.

Za dobrą praktykę w tym zakresie można uznać projekt „Edukacja Globalna z klasą”. Z punktu widzenia nauczycieli uczestniczących w tym projekcie bardzo pomocne było podejście CEO uwzględniające w swoich działaniach i proponowanych publikacjach odwołania do podstawy programowej. Tworzyło to poczucie spójności, wskazujące, że działania CEO służą realizacji obowiązków zawodowych nauczycieli, a nie są dodatkowym, niepotrzebnym obciążeniem.

Udział kuratoriów i dyrektorów – mających istotną rolę wykonawczą w systemie edukacji – w upowszechnianiu EG jest niewielki. Kuratoria ograniczają się zwykle do przekazywania komunikatów na temat projektów, udostępniania baz adresowych szkół do wysyłki materiałów. Nie tworzą jednak atmosfery wsparcia dla inicjatyw nastawionych na popularyzację EG. Natomiast dyrekcja ma często inne priorytety, związane z budowaniem pozycji i prestiżu szkoły – a ta rzadko wiązana jest z EG, m.in. ze względu na brak presji ze strony władz oświatowych. Osiągnięcia dydaktyczne związane z kształtowaniem postaw obywatelskich z natury rzeczy należą do mało mierzalnych w trybie egzaminacyjnym. Ponieważ wyniki egzaminów są podstawowym kryterium oceny zarówno osiągnięć ucznia, jak pracy szkoły, istnieje pokusa marginalizacji treści nauczanych w ramach EG.

3.2.2 Czy/w jaki sposób produkty i osiągnięcia projektów są wykorzystywane i rozwijane przez beneficjentów?

Wykorzystywanie produktów oraz osiągnięć projektów rozumiemy jako wprowadzenie rzeczywistej zmiany w zachowaniu beneficjenta (zmiany behawioralnej), oddziałującej w skali ponad-indywidualnej i przekraczającej okres trwania projektu. Inicjatywy takie to przede wszystkim włączanie poznanych zagadnień z zakresu EG do treści prowadzonych przez przeszkolone osoby zajęć. Innymi słowy, wzrost kompetencji i zmiana świadomości

¹⁰ ITI z uczestniczką projektu „Wzmocnienie znaczenia EG w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej...”

wywołane przez uczestnictwo w działaniach szkoleniowo-warsztatowych oraz, w mniejszym stopniu, przez materiały edukacyjne, zostały wykorzystane przez beneficjentów w procesie nauczania. Taką zmianę udało się wykazać w odniesieniu do 12 projektów, choć jej skala, jak i jakość dowodów były zróżnicowane. **Barierą utrudniającą rzetelną ocenę oddziaływania w niektórych projektach¹¹ był brak mechanizmów zapewniających trwalszy kontakt z przeszkolonymi nauczycielami, niepełne listy kontaktowe uczestników.**

Grupy docelowe tych projektów obejmowały nauczycieli wszystkich etapów nauczania – od przedszkoli do szkół wyższych. Jednak dokładniejsza analiza wskazuje, że największa trudność wprowadzenia/wykazania zmiany była wśród nauczycieli/wykładowców ze szkół wyższych oraz szkół ponadgimnazjalnych. W świecie akademickim przeszkodą była m.in. forma projektów, gdzie zachętą do podjęcia działań często ograniczała się do wysyłki publikacji. W drugim przypadku jest to związane ze sprofilowaniem się szkół na wyniki matur. Z tej perspektywy EG wydaje się niektórym dyrektorom niepotrzebną fanaberią. Z kolei największy odzew był wśród nauczycielek przedszkolnych, co można tłumaczyć istniejącą dotychczas luką dotyczącą działań i materiałów wspierających wprowadzanie EG na tym poziomie edukacji.

Mechanizmem, który – oprócz kompetencji i świadomości – sprzyjał włączaniu zagadnień z zakresu EG do prowadzonych zajęć były odpowiednio przygotowane materiały edukacyjne. Najbardziej przydatne z punktu widzenia beneficjentów okazały się scenariusze zajęć lub, w przypadku szkół wyższych, przeglądowe bazy tekstów. Wypracowane w ramach projektów pakiety dydaktyczne oraz doświadczenia wyniesione ze szkoleń przez nauczycieli pozwalają na uatrakcyjnienie zajęć i sprawne włączenie treści dot. EG do programów nauczania.

W niektórych przypadkach zaangażowanie nauczycieli i uczniów przekłada się na wzbogacenie oferty szkoły, dzięki nowym zajęciom, inicjatywom, konkursom. Działania te wychodzą czasem poza granice instytucji edukacyjnych, angażując społeczność lokalną. Warto zaznaczyć, że uruchomienie inicjatyw pozalekcyjnych jest przede wszystkim wynikiem pasji danego nauczyciela, a nie uwarunkowań systemowych lub nacisku przełożonych. Najistotniejsze przedsięwzięcia oddolne, w których beneficjenci wykorzystali wiedzę i kompetencje zdobyte w projektach, to:

¹¹ Spośród projektów realizujących szkolenia dla nauczycieli, dotyczy to zwłaszcza: „Mały człowiek w wielkim świecie”, projekty realizowane przez ORE.

- przedsięwzięcia dot. EG w społecznościach lokalnych (Tygodnie Edukacji Globalnej, Dzień Ziemi, Dzień Praw Człowieka, miejskie gry edukacyjne),
- nowe cykle zajęć i spotkań dotyczących EG, w tym kurs uruchomiony przez doradców metodycznych wyszkolonych w projektach realizowanych przez ORE (*Edukacja Globalna nieustające wyzwanie, czy tracona szansa?*), który objął wsparciem 1300 uczniów i nauczycieli,
- projekty uczniowskie, konkursy szkolne, prowadzenie gazetki ściennej i koła zainteresowań wokół tematyki EG,
- wprowadzenie klasy o tzw. profilu humanitarnym (dodatkowe zajęcia z EG, udział w różnych inicjatywach edukacyjnych, wolontariacie),
- założenie Stowarzyszenia „Wostok” zajmującego się m.in. edukacją poza-formalną,
- nawiązanie współpracy ze szkołą w Indiach,
- stworzenie aplikacji-gry edukacyjnej pt. *Uwaga, uwaga, woda nam pomaga* na portalu Facebook.

Duża liczba inicjatyw oddolnych świadczy o istotnym potencjale badanych projektów w zakresie budzenia pasji wśród nauczycieli i młodzieży, kreowania etycznej motywacji do działania. Tematyka EG zachęca do podejmowania inicjatyw dzięki odwołaniu do uniwersalnych wartości – takich jak sprawiedliwość i odpowiedzialność – oraz wskazaniu roli jednostki w rozwiązywaniu globalnych problemów. Warto jednak zwrócić uwagę, że niewiele z tych przedsięwzięć było nastawionych na wyjście poza mury instytucji edukacyjnych. Działania wypływające ze szkół/przedszkoli/universytetów i skierowane do społeczności lokalnych, angażujące szerszą grupę odbiorców (także inne grupy wiekowe) to wciąż niewykorzystany potencjał popularyzacji zagadnień EG.

3.2.3 Czy wystąpił/na czym polegał efekt multiplikacji (rozszerzenia przekazanych doświadczeń?)

W analizowanych projektach możemy wyróżnić cztery główne ścieżki rozszerzania przekazanych doświadczeń – włączanie treści do zajęć, upowszechnianie zdobytej wiedzy wśród innych edukatorów/nauczycieli, realizowanie rozmaitych inicjatyw oddolnych oraz angażowanie instytucji mających duży potencjał dotarcia do nowych odbiorców.

Pierwszą i najważniejszą jest **włączanie poznanych treści z zakresu EG do prowadzonych zajęć** – ten rodzaj działań multiplikacyjnych opisaliśmy w poprzednim pytaniu. Nauczyciele chętnie uczestniczą w projektach, lecz niekoniecznie kontynuują potem działania w swoich szkołach. Prowadzone badania nie pozwalają uzyskać jednoznacznej odpowiedzi na pytanie,

jaka część z nich jest aktywna. Niewątpliwie istnieje tu niewykorzystany potencjał, który pozwoliłby osiągnąć większe efekty w tym zakresie. W przypadku projektów skierowanych do multiplikatorów zewnętrznych – studentów i animatorów, to przyjęte mechanizmy były nieadekwatne do potrzeb zarówno multiplikatorów jak i szkół, w których prowadzono zajęcia. Sporadyczność lub jednorazowość takich zajęć powoduje, że projekty pozostawiają niewielkie efekty w szkole, a animatorzy podejmują takie działania tylko w ramach projektu i choć zyskują wiele dla własnego rozwoju, to nie mają perspektyw trwałego funkcjonowania jako animatorzy EG. W szkole tę rolę pełnią nauczyciele, na szkoleniach – eksperci i praktycy. Szansą na wykorzystanie potencjału przeszkolonych animatorów mogłoby być włączenie się w działania w sferze NGO skierowane do szerszych grup odbiorców, wydarzenia akcyjne itp.

Ważnym mechanizmem przyczyniającym się do upowszechniania zmian w szkołach był **poziomy transfer wiedzy**. Wielu nauczycieli podkreślało, że dzieliło się zdobytą wiedzą z kolegami i koleżankami ze swojej szkoły. Zwykle miało to charakter nieformalny, lecz czasem organizowane były prezentacje na radzie pedagogicznej, rozprowadzono materiały edukacyjne wypracowane w projekcie. Pojawiały się także pojedyncze przypadki nawiązywania bezpośrednich kontaktów między szkołą, a organizacjami wnioskodawców, np. przedstawiciele organizacji pozarządowej brali udział w radzie pedagogicznej. Potencjalnie, duże znaczenie dla multiplikacji efektów działań podejmowanych w badanych projektach ma upowszechnienie wypracowanych kolektywnie materiałów edukacyjnych. Niestety, brakuje danych pozwalających na pełną ocenę stopnia wykorzystania publikacji, zwłaszcza tych rozsyłanych pocztą. Tylko niektórzy wnioskodawcy zbierają dane dot. wizyt i pobrań materiałów zamieszczonych na ich stronach internetowych. Spośród nich jedynie mniejszość odnotowuje wysoki wskaźnik odwiedzin także po zakończeniu projektu. Wskazuje to na niewykorzystany potencjał tego kanału zwiększania zasięgu wypracowanych efektów.

Trzecią ścieżką rozszerzania przekazanych doświadczeń są **różne przedsięwzięcia inicjowane przez beneficjentów projektu**. Dużą część z nich opisaliśmy w poprzednim punkcie. Pod kątem multiplikacji najważniejsze są następujące działania:

- przedsięwzięcia dot. EG w społecznościach lokalnych,
- nowe cykle zajęć i spotkań dotyczących EG,
- konkursy szkolne, gazetki ściennie i koła zainteresowań wokół tematyki EG,

oraz działania o charakterze bardziej jednostkowym:

- wprowadzenie klasy o tzw. profilu humanitarnym,
- założenie stowarzyszenia zajmującego się m.in. edukacją poza-formalną,
- zorganizowanie konferencji naukowej w SGGW w Warszawie,
- stworzenie aplikacji-gry edukacyjnej na portalu Facebook.

Czwarty kanał multiplikacji, czyli **angażowanie instytucji mających duży potencjał dotarcia do nowych odbiorców**, pojawiał się jedynie sporadycznie. Poniżej wymieniliśmy cztery przykłady takich działań, mające największe znaczenie dla poszerzania grona odbiorców treści wypracowanych w projektach:

- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli z województwa nieobjętego wsparciem poprosił o zgodę na wykorzystanie materiałów wypracowanych w projekcie i przeprowadził szkolenia dla nauczycieli (projekt „Wzmocnienie znaczenia EG w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej...”),
- Centrum Szkolenia Policji w Legionowie wykorzystuje opublikowany materiał edukacyjny do prowadzonych przez siebie szkoleń, zorganizowało też spotkanie z autorami (projekt „Czy Afryka jest krajem...”),
- Zainteresowanie mediów głównego nurtu: audycja w Tok FM („Kulturowe uwarunkowania rozwoju...”), artykuł na portalu Gazety Wyborczej (projekt „Czy Afryka jest krajem...”).

3.3 EFEKTYWNOŚĆ

3.3.1 Czy/jakie działania dodatkowe podejmowane były w celu efektywnego wykorzystywania zasobów w trakcie realizacji projektów lub po ich zakończeniu przez projektodawców lub przez beneficjentów?

Zdecydowana większość z 17 analizowanych projektów zakładała równoczesne podjęcie działań o charakterze publikacyjnym (podręczniki, materiały pomocnicze), szkoleniowym (kursy, warsztaty, zajęcia dydaktyczne), promocyjnym (utworzenie strony internetowej, organizacja wykładów i konferencji). Zestaw ten najczęściej stanowił wyczerpujący katalog działań umożliwiających osiągnięcie zakładanego w projekcie celu. Ta charakterystyka pierwotnych projektów wpłynęła niewątpliwie na fakt, iż nie podejmowano istotnych dodatkowych działań, które służyłyby bardziej efektywnemu wykorzystaniu zasobów. Również zapisane we wnioskach wskaźniki rozpowszechnienia rezultatów, np. plany publikacyjne w projektach (planowane do wydania podręczniki, broszury, pomoce dydaktyczne) przekraczały nakłady 1000 egzemplarzy) pozwalają stwierdzić, iż projekty już w fazie koncepcyjnej zostały tak sformułowane, aby osiągnąć wysoką efektywność, rozumianą jako relacja nakład/rezultat. Nie można więc dodatkowo oczekiwać, iż podmioty realizujące projekty o ograniczonych jednak zasobach finansowych i z tak ambitnymi założeniami, będą poszukiwały dodatkowych działań, tym bardziej że w system realizacji programu nie wpisano żadnych zachęt motywujących do tego typu działań.

Jednostkowe działania nie miały charakteru kluczowego, ani nie przyczyniały się w sposób znaczący na poprawę rezultatów i prognozowanych efektów projektów, nie były też związane z krytyczną ścieżką projektów, ani nie wynikały z istotnych zmian w otoczeniu zewnętrznym bądź sytuacji beneficjentów. Nie można też stwierdzić, aby działania te w istotnym stopniu wpływały na efektywność projektów.

3.3.2 Czy zdaniem beneficjentów oraz zdaniem projektodawców możliwy był inny rodzaj interwencji, który mógłby przyczynić się do rozwiązania tego samego problemu za niższą cenę i bez wpływu na jakość wyników ?

Na powyższe pytanie nie można udzielić jednoznacznej i wiarygodnej odpowiedzi z kilku powodów.

Po pierwsze, brak jest jednolitego systemu monitoringu i wskaźników który uwzględniałby informacje o kosztach (te same jednostki miary).

Po drugie, projekty są bardzo różnorodne (np. organizacja debat, opracowanie strategii, wizyty studyjne, system zarządzania ryzykiem). Trudno dla tak szerokiego spektrum działań znaleźć jednorodne, porównywalne miary kosztów. Naszym zdaniem w tym polu analiza kosztów-korzyści ma ograniczone zastosowanie.

Po trzecie, nie ma zewnętrznego punktu odniesienia do obiektywnych porównań cen i kosztów.

Po czwarte, sama konstrukcja logiczna tego pytania jest sprzeczna. Trudno w ocenie kwestii efektywności (a więc de facto pytania czy koszty projektów nie zostały zawyżone) opierać się na opiniach beneficjentów i projektodawców, czyli grup bezpośrednio zaangażowanych we wdrożenie interwencji. Autodeklaracje o zbyt wysokich kosztach względem osiągniętych efektów byłyby przyznaniem się do niegospodarności.

Z uwagi na powyższe ograniczenia przedstawiliśmy propozycje modyfikacji interwencji by zwiększyć jej efektywność rozumianą jaką efektywność wprowadzanej zmiany. Badania pokazały pewne możliwości modyfikacji podjętych interwencji społecznych celem zwiększenia efektywności wprowadzanej zmiany. Często były to indywidualne refleksje koordynatorów projektów, którzy po zakończonym projekcie uświadamiali sobie możliwości modyfikacji swoich działań. Były to przede wszystkim:

- Stworzenie bardziej efektywnych mechanizmów multiplikacyjnych – unikanie założeń, że nauczyciele sami z siebie staną się multiplikatorami wiedzy, ale tworzenie mechanizmów zmuszających ich do podjęcia konkretnych działań w ramach projektu. Daje to większe szanse na zainteresowanie nauczycieli tematami edukacji globalnej w przyszłości, poza projektem. Stworzenie mechanizmu, kiedy nauczyciel musi w jakiś sposób 'odpracować', przeciwzyć materiał uzyskany na cyklach szkoleniowych jest niezbędnym elementem zwiększającym szanse, że w przyszłości nauczyciel ten zacznie wdrażać elementy edukacji globalnej w swej codziennej pracy. Mechanizmy multiplikacji mogłoby być bardzo różnorodne – od konieczności przeprowadzenia i sprawozdania z zajęć w szkołach – z uczniami ale i z innymi nauczycielami, przez konkursy w szkołach pokazujący na ile wiedza ta została skutecznie przekazana uczniom, po organizowanie projektów uczniowskich zakresu edukacji globalnej etc.,

- Wprowadzanie wiedzy w działania praktyczne na poziomie szkoły – nie ograniczanie działań w szkołach z uczniami do jednorazowych zajęć warsztatowych, ale skłanianie uczniów, by Ci wzięli aktywny udział w działaniach związanych z problematyką globalną (by przygotowywali gazetę ścienną, poprowadzili zajęcia dla innych klas, zorganizowali grę szkolną etc.) Jedynie zaangażowanie uczniów w działania może zaowocować, że tematyka globalna zaistnieje w szkołach, a nie pozostanie jedynie suchymi faktami, przekazanymi w ciekawej formie warsztatowej. Działania te były wprowadzone w niektórych z badanych projektów, jednak nie była to powszechna praktyka. Często wynikało to z inicjatywy danego nauczyciela, który np. postawił sobie za cel regularne tworzenie gazetki ściennej, w której tworzenie angażował uczniów, przez co kontynuowane było w szkole szerzenie wiedzy i zainteresowania sprawami globalnymi. Inny przykład to projekt Fundacji Nowe Media „Lokalna Edukacja Globalna”, który zakładał przygotowanie przez uczniów prezentacji odnoszącej się do zawartości warsztatów prowadzonych przez animatorów edukacji globalnej. Uczniowie przez włączenie się w konkretne działanie oraz możliwość rywalizowania w konkursie z innymi szkołami, sami angażowali się w określony temat i internalizowali wiedzę przekazaną im podczas warsztatów. Co prawda proces tworzenia tych prezentacji był dosyć słabo skoordynowany, co spowodowało, że niewielki odsetek prezentacji był na temat i dobry jakościowo, niemniej sam mechanizm konieczności zrobienia czegoś osobiście przez uczniów ugruntowywał ich wiedzę dotyczącą problematyki globalnej,
- Im bardziej praktyczna forma przekazywania wiedzy o problematyce globalnej tym większe szanse na ich wysoką efektywność i długotrwałość wprowadzanych zmian. Takimi formami może być organizowanie wycieczek do zakładów przemysłowych i dyskusja nad kwestiami ekologicznymi i przemysłowymi, organizowanie spotkań z organizacjami i osobami bezpośrednio pracującymi w krajach rozwijających się (wykorzystanie spotkań z wolontariuszami programu polskiej pomocy), tworzenie partnerstw i współpracy placówek szkolnych z różnych krańców świata (z wykorzystaniem nowoczesnych technologii).

Wnioskodawcy, chociaż rzadko kiedy prowadzą spójną, planowaną ewaluację projektów to zwykle zaangażowanie merytoryczne w prowadzone działania jest na tyle silne, że w wyniku projektu posiadają często bogatą refleksję, co do możliwych modyfikacji podejmowanych

interwencji, by były bardziej efektywne i skuteczne. Główne refleksje dotyczyły tworzenia bardziej precyzyjnego mechanizmu multiplikacji wśród nauczycieli i edukatorów, tworzenie mechanizmów praktycznego wykorzystywania zdobywanej wiedzy oraz w szerszym stopniu łączenie wiedzy dotyczącej zależności globalnych z procesami, które występują w otaczającym świecie.

3.3.3 Wpływ projektów na poszanowanie praw człowieka

Edukacja globalna a prawa człowieka

Kluczowym przesłaniem edukacji globalnej jest uświadomienie istnienia zjawisk i współzależności globalnych, czyli wzajemnych powiązań systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych i politycznych, po to, aby przygotować odbiorców do stawienia czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Do aktualnych wyzwań globalnych należą przede wszystkim:

- zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie;
- poprawa jakości życia w krajach globalnego Południa;
- ochrona praw człowieka;
- zapewnienie zrównoważonego rozwoju;
- budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami globalnej Północy i globalnego Południa.¹²

Na edukację globalną składa się 5 podstawowych komponentów: edukacja rozwojowa, edukacja o prawach człowieka, edukacja dla społeczności zrównoważonej, edukacja dla pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukacja międzykulturowa. W ramach każdego z nich prowadzone są działania mające na celu uświadamianie konkretnych problemów globalnych oraz kształtowanie postaw odpowiedzialności i osobistego zaangażowanie w ich rozwiązywanie. Wspólnym mianownikiem działań prowadzonych w ramach powyższych komponentów jest oparcie kształcenia na wartościach, które leżą u podstaw praw człowieka, czyli godności osoby ludzkiej, sprawiedliwości, solidarności, tolerancji oraz równości i wolności.

Do kwestii poszanowania praw człowieka odnosi się również jedna z kluczowych osi kształcenia obywatelskiego, które odbywa się w ramach edukacji globalnej jaką jest przełamywanie stereotypów i uprzedzeń, leżących u źródeł wszelkich przejawów dyskryminacji, w tym ze względu na rasę, kolor skóry, etniczność, płeć, język, religię, pochodzenie, poglądy, narodowość czy ubóstwo.

¹² Element definicji edukacji globalnej stosowanej przez MSZ – rezultat Porozumienia dot. edukacji globalnej. Seria „ODA - Opinie, Dyskusje, Analizy” , Grupę Zagranica, listopad 2012

Tak więc problematyka związana z prawami człowieka jest nie tylko treścią osobnego komponentu edukacji globalnej, ale stanowi element konstytutywny wszystkich jej komponentów.

Problematyka praw człowieka w analizowanych projektach

Wątki związane z prawami człowieka znajdują się we większości zrealizowanych w Polsce projektach będących przedmiotem ewaluacji (w 12 na 17). Jednakże zakres poruszania tej tematyki oraz sposób odnoszenia się do niej – wprost, lub pośrednio jest zróżnicowany. W tym kontekście możemy wyróżnić dwie podstawowe płaszczyzny podejścia do omawianego tematu:

Bezpośrednie nawiązanie do tematyki praw człowieka

W ramach 4 projektów znalazły się działania skupione na edukacji o prawach człowieka. Część z nich polegała na realizacji szkoleń, których zamiarem było przybliżenie teorii i podstawowych dokumentów dotyczących praw człowieka (w tym w szczególności Milenijnych Celów Rozwoju – cel V to „Prawa Człowieka, demokracja i praktyki dobrego rządzenia”, zawartych w Deklaracji Milenijnej Narodów Zjednoczonych) lub określonych aspektów tych praw (np. równość praw kobiet i mężczyzn, praw dziecka) oraz metod i narzędzi służących do prowadzenia lekcji z tego zakresu.

Do projektów tych należą: „Edukacja globalna dzieci zmienia nasz świat” (837/2012), „Wiem rozumiem, działam – edukacja rozwojowa w polskiej szkole” (946/2010) „Globalnie odpowiedzialni. Zajęcia edukacyjne dla nauczycieli i młodzieży. Edycja I” (954/2011).

W obrębie niektórych projektów z tej kategorii wydano również podręczniki poświęcone w całości lub w części problematyce praw człowieka. Są to projekty „Globalnie odpowiedzialni. Zajęcia edukacyjne dla nauczycieli i młodzieży. Edycja I” (954/2011) oraz „Globalnie odpowiedzialni. Zajęcia edukacyjne dla nauczycieli i młodzieży. Edycja II” (811/2012).

W ramach jednego projektu – „Dlaczego pomagać obcym? Etyczne aspekty sprawiedliwości globalnej (1094/2010), prawa człowieka były jednym z tematów wystąpienia na konferencji organizowanej w jego obrębie („Prawa człowieka czy prawa państwa? - filozoficzne refleksje nad podstawowymi dokumentami ONZ”).

Dwa projekty zawierały bezpośrednie nawiązanie do sposobu realizacji praw człowieka, czy też określonych elementów tych praw w konkretnych państwach. Rozdziały poświęcone tym zagadnieniom znalazły się w podręczniku, opublikowanym w ramach projektu „Kulturowe

uwarunkowanie rozwoju w Azji i Afryce” (1047/2010). Ich tytuły to: „Państwa arabskie wobec europejskiej koncepcji demokracji i praw człowieka”, „Kobiety, a zmiana społeczna”, „Emancypacja i udział kobiet w rozwoju gospodarczym i kulturowym Etiopii”. Część wątków zawartych w powyższym podręczniku poświęcona jest opisowi postępu, jaki nastąpił w wybranych krajach Globalnego Południa na drodze do poszanowania praw człowieka (rozumianych, jako prawa skodyfikowane w podstawowych deklaracjach i konwencjach międzynarodowych) oraz wpływ postępu w tym zakresie na rozwój tych krajów. Inny, kluczowy wątek zawarty w podręczniku sytuuje kwestię poszanowania dla praw człowieka w szerszym kontekście systemu społecznego danego państwa, wskazując, iż specyficzne uwarunkowania kulturowe, religijne i historyczne uniemożliwiają wdrożenie modelu demokratycznego.

Drugi projekt w jakim pojawia się tematyka realizacji praw człowieka w konkretnych państwach to „Społeczno-gospodarcze problemy Azji Centralnej i Kaukazu Południowego jako element kształcenia studentów i młodzieży” (1085/2010). W ramach szkoleń prowadzonych w tym projekcie omawiany był negatywny wpływ rozwiązań politycznych dla poszanowania praw człowieka.

Pośrednie nawiązanie do problematyki praw człowieka poprzez skoncentrowanie się na przeciwdziałaniu stereotypom i uprzedzonym nt. krajów Globalnego Południa

Głównym zamierzeniem co najmniej części działań zrealizowanych w obrębie 7 projektów było przekazanie informacji o kulturze i obyczajach konkretnych państw rozwijających się. Do projektów tych należą: „Edukacja globalna dzieci zmienia nasz świat” (837/2012), „Gry i zabawy Afryki jako narzędzie dialogu międzykulturowego w edukacji wczesnoszkolnej” (nr.850/2011), „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych” (796/2011), „Edukacja globalna w przedszkolu i nauczaniu wczesno przedszkolnym” (908/2012), „Czy Afryka jest krajem? Podręcznik dla nauczycieli geografii i historii”, (960/2011), „Kulturowe uwarunkowanie rozwoju w Azji i Afryce” (1047/2010), „Społeczno-gospodarcze problemy Azji Centralnej i Kaukazu Południowego jako element kształcenia studentów i młodzieży”(1085/2010). Wspólnym celem powyższych projektów było przedstawienie pełniejszego, bliższego rzeczywistości i bardziej złożonego obrazu tych krajów, po to aby wzbudzić szacunek do ich dorobku oraz tolerancję dla innych systemów wartości, obyczajów i dróg rozwoju. Jak stwierdzają redaktorki publikacji „Kulturowe uwarunkowanie rozwoju w Azji i Afryce”. *„Problematyka rozwojowa analizowana jest w polskiej literaturze przede wszystkim przez pryzmat ekonomii rozwoju oraz międzynarodowej współpracy na rzecz*

rozwoju. Ujęcie takie pomija bądź marginalizuje rolę kultury. Nie uwzględnia też innych niż zachodnie koncepcji". Projektodawcy wychodzą ze słusznego założenia, że o omawianych państwach Polacy wiedzą bardzo niewiele. Ich opinia o krajach globalnego Południa kształtowana jest na podstawie szczątkowych informacji, przekazywanych przez media. Dotyczą one takich kwestii jak głód, bieda, AIDS, wojny domowe, szaleni dyktatorzy, czy fundamentaliści religijni. Powoduje to utrzymywanie się powstałych przez lata negatywnych i jednostronnych obrazów mieszkańców krajów rozwijających się. Charakterystyczny w tym względzie jest prowokacyjny tytuł podręcznika „Czy Afryka jest krajem?”, opracowanego w ramach projektu o tej samej nazwie, który wskazuje, iż kraje Czarnej Kontynentu jawią nam się jako jedno wielkie państwo. Jak zauważa redaktor podręcznika: „*Możemy więc usłyszeć, że w Afryce coś się wydarzyło albo że Afryka ma z czymś problem*”.

Dostarczenie wiedzy na temat krajów globalnego Południa ma na celu przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń na temat ich mieszkańców, które prowadzą do dyskryminacji ze względu na rasę i kolor skóry, bądź w przypadku odbiorców bardzo młodych uchronienie przed stereotypowym myśleniem w przyszłości. Podstawowy przekaz, jaki możemy odnaleźć w tych projektach w kontekście praw człowieka to, że ludzie, którzy wyglądają i żyją inaczej niż mieszkańcy krajów rozwiniętych nie są od nich gorsi i należą im się takie same prawa.

Pozostałe projekty, będące przedmiotem ewaluacji poświęcone są ogólnej tematyce edukacji globalnej i/lub pewnym problemom wchodzącym w zakres tego tematu (np. zrównoważony rozwój). Zawierają one co najwyżej wzmianki o tym, iż edukacja na rzecz praw człowieka stanowi jeden z komponentów edukacji globalnej oraz krótkie omówienie wiedzy, umiejętności, wartości i postaw związanych z kształceniem w obrębie tego komponentu. Tak więc ich związek z tematyką praw człowieka jest bardzo luźny i trudno dopatrzeć się jakiegokolwiek wpływu tych projektów na kształtowanie postaw poszanowania dla praw człowieka. Do kategorii tej należą: „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych – kontynuacja” (694/2012), „Mały człowiek w wielkim świecie. Szkolny przewodnik po edukacji globalnej i rozwojowej”(910/2012), „Edukacja globalna z klasą”, (821/2011), „Lokalna edukacja globalna” (989/2012), „Akademicki Cykl Edukacyjny: Zrównoważony rozwój – wyzwania globalne”(900/2012).

Stawianie czołowa globalnym wyzwaniom wymaga nawiązania przyjaznych i trwałych relacji pomiędzy Państwami Zachodu i krajami Globalnego Południa. Warunkiem takich relacji jest

wzajemny szacunek i równoprawne traktowanie. Tak więc w kontekście podstawowych celów edukacji globalnej jest rzeczą bardzo istotną, aby promować projekty, które bezpośrednio lub pośrednio nawiązują do kwestii poszanowania praw człowieka.

Pomocne w tym kontekście mogłoby być skorzystanie z dobrych praktyk wypracowanych w ramach już zrealizowanych projektów z zakresu edukacji rozwojowej. Warto też zapoznać się z informacjami zawartymi w dokumencie programu „Młodzieżowy Program Edukacji na Rzecz Praw Człowieka”, realizowanego pod auspicjami Rady Europy. Edukacja na rzecz praw człowieka określona jest tam jako : *„programy i działania edukacyjne, których celem jest promowanie równej u wszystkich godności ludzkiej, realizowane w połączeniu z projektami służącymi propagowaniu nauczania międzykulturowego, uczestnictwa społecznego oraz wzmocnienia pozycji mniejszości”*. Jak zauważają autorzy dokumentu: *„Kluczowy dla określenia istoty edukacji na rzecz praw człowieka wydaje się jej cel, gdyż niezależnie od kontekstu i stosowanej metodologii zawsze służy ona kształtowaniu kultury poszanowania praw człowieka”*. Główne składowe tej kultury wyznaczają zarazem ogólne cele edukacji na rzecz praw człowieka:

- kształtowanie postawy szacunku do praw człowieka i podstawowych swobód obywatelskich;
- nadanie właściwej wartości ludzkiej godności i budowanie szacunku do samego siebie i innych ludzi;
- kształtowanie postaw i zachowań prowadzących do poszanowania praw innych ludzi;
- działanie na rzecz równouprawnienia kobiet i mężczyzn oraz zrównania ich szans we wszystkich sferach ludzkiego życia;
- propagowanie poszanowania, zrozumienia i doceniania różnorodności kulturowej, szczególnie w odniesieniu do mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych, językowych i innych;
- nadanie ludziom większych uprawnień i większej władzy, a przez to skłonienie ich do większego zaangażowania obywatelskiego;
- promowanie demokracji, rozwoju, sprawiedliwości społecznej, harmonii społecznej, solidarności oraz braterstwa ludzi i narodów;
- wspieranie podejmowanych przez instytucje międzynarodowe działań na rzecz budowania kultury pokojowego współistnienia, która opierałaby się na uniwersalnej

wartości praw człowieka, wzajemnym zrozumieniu, tolerancji i wyzbyciu się przemocy.

Konstruując wytyczne i kryteria oceny kolejnego konkursu programu pomocy rozwojowej warto wziąć pod uwagę, iż na świecie nasila się przekonanie, że edukacja na rzecz praw człowieka stanowi klucz do edukacji wartościowej. Dostrzega się też fakt, że może ona przyczynić się do zbudowania wolnych, sprawiedliwych i pokojowo nastawionych społeczeństw. Coraz częściej też widzi się w niej skuteczne narzędzie zapobiegania przypadkom łamania praw człowieka.

O edukacji globalnej jako takiej powstało już wiele podręczników i materiałów dydaktycznych dlatego warto odejść od tego rodzaju projektów w „czystej postaci”. Innymi słowy rekomendujemy, aby każdy projekt przyjęty do realizacji posiadał element związany z prawami człowieka, zarówno w formie teoretycznej jak i praktycznej. Wartości leżące u podstaw praw człowieka stanowią element konstytutywny wszystkich komponentów edukacji globalnej. Przy opracowywaniu wytycznych dla beneficjentów i kryteriów oceny w zakresie praw człowieka warto uwzględnić wskazówki dot. konkretnych rozwiązań projektowych w zakresie promowania równości szans. Dobrym przykładem może tu być katalog praktyk opracowany w podręczniku dla beneficjentów programu „Obywatele dla demokracji” wdrażanym przez Fundację Batorego <http://www.ngofund.org.pl/>. Inspirujące z tego punktu widzenia jest również dokument obowiązujący beneficjentów PO Kapitał Ludzki Agenda na rzecz równości płci w ramach PO KL 2007-2013”, który zaczął obowiązywać w kwietniu 2009 r. WWW.efs.gov.pl.

3.4 SKUTECZNOŚĆ

3.4.1 Czy/w jakim stopniu zostały osiągnięte cele i wykonane zadania (średnioterminowe i długoterminowe) określone w projektach?

W tej części opiszemy wyniki ilościowej i jakościowej analizy stopnia realizacji działań praktycznych dotyczących edukacji globalnej w ramach projektów. Pozwoli nam to jednocześnie odpowiedzieć na pytanie o to, czy i w jakim stopniu zostały osiągnięte cele i wykonane zadania określone w projektach. Do najczęściej podejmowanych działań w ramach badanych projektów należały:

- warsztaty i szkolenia dla nauczycieli/edukatorów/studentów (14 projektów), w tym także e-learning,
- opracowanie i upowszechnianie materiałów dydaktycznych/metodycznych (13),
- zajęcia w szkołach prowadzone przez wyszkolone w ramach projektu osoby (11),
- opracowanie i upowszechnianie publikacji merytorycznych/merytoryczno-metodycznych (8),
- a także: stworzenie strony internetowej, konkursy dla uczniów i nauczycieli, konferencje naukowe i podsumowujące, otwarte wydarzenia o charakterze tygodni tematycznych, wykłady/spotkania z ciekawymi ludźmi, repozytorium wiedzy/baza źródeł, aplikacja na smartfona, dyskusja panelowa, happening edukacyjny.

Prowadzone w ramach badanych projektów działania **pozwoły dotrzeć do ponad 80 tysięcy odbiorców**. W tej liczbie są 1924 osoby bezpośrednio przeszkolone, 75 wyszkolonych koordynatorów/mentorów, 61 tysięcy osób¹³ uczestniczących w zajęciach edukacyjnych zrealizowanych w ramach projektu przez przedstawicieli wnioskodawców lub przeszkolonych w projekcie multiplikatorów, minimum 13 tysięcy odbiorców opracowanych publikacji¹⁴ oraz

¹³ Wartość przybliżona; część wnioskodawców sprawozdała liczbę zajęć, nie podając łącznej liczby przeszkolonych osób. W takich przypadkach przyjęto – konserwatywnie – liczebność grupy wynoszącą średnio 15 osób.

¹⁴ Wartość obliczono sumując liczbę rozestanych i rozdanych przez wnioskodawców publikacji. W wielu przypadkach publikacje były kierowane do instytucji upowszechniających (ODN-y, biblioteki, kuratoria), co jednocześnie utrudnia oszacowanie stopnia realizacji przyjętych wskaźników.

kilka tysięcy osób – uczniów, ich rodziców, dziadków i przedstawicieli lokalnej społeczności – biorących udział w wydarzeniach otwartych, zwłaszcza Tygodniach Edukacji Globalnej.

W kategorii „osoby bezpośrednio przeszkolone” wskaźnik realizacji wyniósł 90,2%. Największy problem z wypełnieniem celów w tym zakresie zanotowały trzy projekty o dużym zasięgu, realizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji¹⁵; założone wskaźniki zostały przekroczone znacząco w projekcie „Wzmocnienie znaczenia EG w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej...” realizowany przez ODE „Źródła”. Wskaźniki dotyczące szkolenia koordynatorów/ mentorów zostały osiągnięte w 95%. Szacunkowo, liczba odbiorców publikacji oraz osób biorących udział w wydarzeniach otwartych jest podobna do założonej. **Niestety, szczegółowe zestawienie wyników z trzech ostatnich kategorii (zwłaszcza dot. uczestników zajęć) z zapisanymi wskaźnikami rezultatu nie jest możliwe ze względu na różnicę w standardach raportowania i samym sformułowaniu wskaźników.**

Zbierane przez wnioskodawców dane nie pozwalają jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, jaki był zasięg działań na poszczególnych poziomach edukacji – od przedszkola, do szkół wyższych. Szacunkowy podział grupy osób bezpośrednio przeszkolonych przedstawia się następująco:

- Nauczyciele przedszkolni: 10-15%,
- Nauczyciele ze szkół podstawowych: 20-25%,
- Nauczyciele z gimnazjów: 25-30%,
- Nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych: 25-30%,
- Studenci, doktoranci: 5-10%.

Oszacowanie tych udziałów wśród osób uczestniczących w zajęciach edukacyjnych zrealizowanych w ramach projektu przez przedstawicieli wnioskodawców lub przeszkolonych w projekcie multiplikatorów jest niemożliwe ze względu na fakt, że wnioskodawcy nie tworzyli usystematyzowanych baz danych uczestników.

Jakościowe ujęcie stopnia realizacji założonych celów wskazuje, że większość z nich została osiągnięta. Najczęściej pojawiającym się zapisem było podniesienie kompetencji grupy docelowej w zakresie wiedzy o edukacji globalnej i sposobach jej przekazywania. Kolejnym, często powtarzającym się celem było trwałe wprowadzenie zagadnień EG do szerszego

¹⁵ Jeden z tych projektów miał problem z realizacją założonych wskaźników ze względu na opóźnienie w finansowaniu.

obiegu – programów nauczania, czy debaty akademickiej. Mimo, że większość celów została osiągnięta, to w części przypadków pojawiły się problemy z ich realizacją. Czynniki, które uniemożliwiły pełne osiągnięcie celów lub ich dokładną ewaluację opisujemy poniżej.

Po pierwsze, w przypadku zapisów dotyczących poszerzenia istniejących programów nauczania o zagadnienia z zakresu EG trudność realizacji pojawiała się w projektach, które oparły swoją logikę postępowania na jednorazowych, zewnętrznych interwencjach w szkołach – zajęciach prowadzonych przez przeszkolonych animatorów. Zastosowanie takiej formuły powoduje zawężenie pozytywnej zmiany świadomościowej do grona przeszkolonych edukatorów (beneficjentów I rzędu). Rola nauczycieli, w praktyce decydujących o kształcie programów nauczania, ogranicza się do wsparcia organizacyjnego, czasem nie uczestniczą oni nawet w zajęciach. Taka sytuacja nie stanowi zatem impulsu do zmiany programów nauczania.

Po drugie, brakuje mechanizmu badania wpływu udostępnianych publikacji na odbiorców. Problem ten jest istotny zwłaszcza w przypadku projektów publikacyjnych, zakładających, że mechanizmem zmiany będzie odbiór wypracowanych materiałów (tj. „Czy Afryka jest krajem...”, „Kulturowe uwarunkowania rozwoju w Azji i Afryce”, a także „Akademicki Cykl Edukacyjny...”, „Potrzebujemy naszej ziemi...”, „Dlaczego pomagać obcym...”). W większości tych projektów pojawia się zapis wskazujący, że celem jest podniesienie wiedzy odbiorców w zakresie danego tematu EG – niemożliwy do zweryfikowania na podstawie posiadanych danych.

Inspiracją do szukania rozwiązań tego problemu może być praktyka zastosowana w projekcie „Edukacja globalna z klasą”. Warunkiem otrzymania materiałów było podanie adresu e-mail; powstała w ten sposób baza wykorzystana została po pewnym czasie do rozesłania ankiet ewaluacyjnych.

Po trzecie, jakość niektórych materiałów edukacyjnych wymaga poprawy, co uniemożliwia pełną realizację założonych celów. Przykładowo, zdjęcia składające się na prezentacje opracowane w projekcie „Gry i zabawy Afryki” odnosiły się do książki, jednak bez odwołania się do niej, były trudne w interpretacji. Wpływa to ujemnie na potencjał materiałów dydaktycznych, utrudniając ich wykorzystanie przez osoby niemające dużej wiedzy o EG. Innym przykładem są niewystarczająco promowane strony internetowe – problem opisany szerzej w części raportu dot. trwałości.

3.4.2 Czy/ w jakim stopniu interwencje przyczyniły się do rozwoju potencjału i wzmocnienia instytucji/ organizacji partnerskich?

Wyróżniliśmy cztery główne kierunki rozwoju potencjału organizacji wnioskodawców, należą do nich: 1) wzmocnienie bazy merytorycznej, 2) poszerzenie zasobu materiałów i oferty praktyk edukacyjnych, 3) podniesienie rozpoznawalności i nawiązanie nowych kontaktów oraz 4) wzrost kompetencji technicznych.

W ramach pierwszej kategorii wzrosły kompetencje w obszarze EG wśród osób zaangażowanych w realizację projektu. W największym stopniu dotyczyło to organizacji, które nie specjalizowały się dotychczas w tematyce EG (m.in. ORE, Fundacja Nowe Media). Brak jednak informacji o zmianie konkretnych nawyków. W niektórych przypadkach zmiana ta może nie być trwała, ponieważ duża część osób współpracujących z wnioskodawcami przy realizacji projektów nie jest na stałe związana z organizacją.

Opracowanie szeregu nowych materiałów edukacyjnych oraz wykorzystanie nowych form pracy (e-learning, e-coaching, praca w trybie projektowym, warsztat mediowy, happening edukacyjny) jest kolejnym aspektem rozwijania potencjału wnioskodawców. Rozwój w tym kierunku sprawia, że organizacja poszerza zasób możliwych do zastosowania działań, jest w stanie przygotować dla beneficjentów bardziej atrakcyjną ofertę, dotrzeć do nowych grup docelowych.

Dobrym przykładem jest tu wykorzystanie metody szkolenia e-learningowego w 3 projektach pozwalające na włączenie nauczycieli, dla których szkolenia stacjonarne stanowiły barierę czasową i geograficzną.

Podniesienie rozpoznawalności wiązało się często z zaangażowaniem na nowym polu tematycznym lub z rozpoczęciem współpracy z nową grupą docelową (np. instytuty uniwersyteckie współpracujące ze szkołami średnimi). Dla organizacji o większym doświadczeniu w zakresie EG istotne było z kolei potwierdzenie swojej pozycji – jako organizacji wiarygodnej i oferującej wysokiej jakości wsparcie merytoryczne i metodyczne. Badane organizacje rozbudowały także sieci swoich kontaktów. Powstały m.in. nowe sieci współpracowników regionalnych i trenerów, bazy nauczycieli/edukatorów zainteresowanych tematyką EG, nawiązane zostały nowe kontakty z instytucjami, ekspertami zewnętrznymi, poszerzono grono potencjalnych wolontariuszy.

Ostatnim z aspektów rozwoju potencjału organizacji jest wzrost kompetencji technicznych. Część koordynatorów podkreślała znaczenie współpracy z MSZ i zdobyte doświadczenie w prowadzeniu projektów Polskiej Pomocy lub, generalnie, w pracy w trybie projektowym (dotyczyło to zwłaszcza instytucji ze świata akademickiego).

3.4.3 Czy/ w jaki sposób podejmowane działania przyczyniły się do zmian w postawach lub działaniach beneficjentów?

Badane projekty przyczyniły się do wzrostu kompetencji beneficjentów w zakresie EG, choć efekt ten rozkłada się nierównomiernie w zależności od rodzaju wiedzy i typu projektu. Możemy wyróżnić kilka typów wiedzy rozwijanych przez uczestników dzięki analizowanym projektom:

- know-about: wiedza o istnieniu dziedziny EG i przedmiocie jej zainteresowania,
- know-what: znajomość zjawisk z obszaru EG; wiedza opisowa,
- know-how: umiejętność wykorzystania wiedzy z zakresu EG w praktyce nauczania,
- know-who/where: orientacja, gdzie szukać wiedzy z zakresu EG, do kogo zwrócić się w danej sprawie związanej z EG.

Podniesienie kompetencji w ramach pierwszej z ww. kategorii – know-about – było obecne we wszystkich projektach, zwykle nie stanowiąc celu samego w sobie. Ważne jednak, żeby pamiętać o tym aspekcie, bowiem sporadycznie pojawia się zagrożenie polegające na zawężaniu obszaru tematycznego przekazywanej treści, bez zakorzenienia jej w szerszym kontekście globalnych zależności między bogatą Północą i biednym Południem. Przykładowo, w projekcie „Społeczno-gospodarcze problemy Azji Centralnej i Kaukazu Południowego...” skoncentrowano się na przedstawieniu jednego regionu świata, nie zapewniając szerszej perspektywy globalnych zależności. Takie działania nie przyczyniają się bezpośrednio do popularyzacji EG.

Działanie na rzecz poprawy znajomości zjawisk z obszaru EG (know-what) było explicite celem każdego z projektów. Wszystkie projekty zdołały podnieść kompetencje beneficjentów w tym zakresie wykorzystując różne mechanizmy zmiany. Jak podkreślała jedna z uczestniczek: „Muszę powiedzieć, że [projekt ten] pozwolił mi inaczej spojrzeć na te zagadnienia, uzupełnił, a w niektórych miejscach po prostu dał wiedzę, której do tej pory nie

*miałam*¹⁶. Efektywność procesu podnoszenia kompetencji uczestników w tym zakresie była zróżnicowana. Zidentyfikowane bariery, ograniczające skuteczność podejmowanych działań, to m.in.:

- brak odpowiedniej promocji przygotowanych materiałów edukacyjnych (3-4 projekty),
- materiały edukacyjne o niskiej jakości (1-2 projekty),
- nastawienie uczestników szkoleń głównie na kompetencje trenerskie, kosztem zainteresowania tematyką EG (1-2 projekty),
- nieumiejętność włączenia nauczycieli w warsztaty prowadzone przez zewnętrznych edukatorów przeszkolonych w ramach projektu (1-2 projekty).

W tym ostatnim przypadku problemem była zwłaszcza incydentalność interwencji – sformowane ad hoc grupy, uczestniczące w jednorazowych warsztatach nie stanowiły środowiska sprzyjającego zakorzenieniu się wiedzy.

Umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce nauczania (know-how) jest kluczowa z punktu widzenia trwałości projektów i rozszerzania przekazanych doświadczeń. Podniesienie kompetencji z tego zakresu było przedmiotem kategorii projektów zajmujących się edukacją nauczycieli/ akademików/ studentów jako multiplikatorów wiedzy. Grupą docelową tych działań byli głównie nauczyciele, a poza tym zewnętrzni edukatorzy, pracownicy uniwersyteccy, studenci pedagogiki. W grupach objętych tym rodzajem wsparcia to właśnie wiedza z zakresu know-how była zwykle uważana za najbardziej przydatny aspekt zdobywanych kompetencji. Koresponduje to z wnioskami z oceny przydatności poszczególnych form działania – najwyżej oceniane przez uczestników były materiały dydaktyczne.

Orientacja w dostępnych źródłach wiedzy z zakresu EG (know-who/where) była najrzadziej wymienianym elementem zdobytych kompetencji. Szkolone osoby polegają przeważnie na dostarczonych im materiałach dydaktycznych, uwzględniających od razu materiały źródłowe, studia przypadków, zdjęcia i filmy. Na podstawie wypowiedzi uczestników można stwierdzić, że samodzielne wyszukiwanie przydatnych materiałów jest bardzo utrudnione. Obecne rozproszenie materiałów edukacyjnych powstających w ramach różnych projektów zmniejsza potencjał ich oddziaływania na rozpowszechnianie EG w Polsce.

¹⁶ ITI z uczestniczką projektu „Edukacja globalna dzieci zmienia nasz świat”.

Charakter projektów ma istotny wpływ na podnoszenie kompetencji beneficjentów. Oparcie się na działaniach takich, jak konferencje, publikacje naukowe lub przeglądowe, cykle wykładów, wydarzenia akcyjne powoduje wzrost kompetencji w obszarze know-what i know-about. Z kolei projekty mające komponent edukacji multiplikatorów oraz wsparcia metodycznego podnoszą kompetencje beneficjentów przede wszystkim w obszarze know-how i know-what. Przeprowadzone badanie pozwala stwierdzić, że do najskuteczniejszych mechanizmów podnoszenia kompetencji należą:

- szkolenia/warsztaty z doświadczonymi trenerami, praktykami (wspierające zwłaszcza wiedzę z zakresu know-what, know-how),
- materiały dydaktyczne – powiązane z podstawą programową, atrakcyjne, multimedialne, wyposażone w źródła i dane, wykonalne czasowo (know-how),
- pozioma wymiana doświadczeń, przekazywanie praktycznej wiedzy dot. wdrażania EG w swoim otoczeniu między nauczycielami/edukatorami zaangażowanymi w projekt (know-how),
- spotkania z osobami znającymi temat z pierwszej ręki, czynnie i emocjonalnie zaangażowanymi w rozwiązywanie problemów w krajach Globalnego Południa (know-what).

Badane **projekty przyczyniły się do zmiany postaw uczestników**. Zmiana ta jest jednak wyraźnie widoczna tylko w odniesieniu do grupy osób objętych bezpośrednim wsparciem. Po pierwsze, brakuje danych do rzetelnej oceny zmiany kognitywnej wśród uczniów uczestniczących w zajęciach prowadzonych przez wyszkolonych multiplikatorów. Po drugie, część projektów zakładała tylko jednorazowe interwencje w szkołach, pozbawione mechanizmów zakorzenienia zmiany. W takiej sytuacji, wzbudzone wśród młodzieży zainteresowanie szybko wygasa, nie zostawiając zwykle trwałych śladów w postaci zmiany postaw i motywacji do działania.

Analiza wywiadów wskazuje na trzy najczęściej spotykane typy rezultatów w dziedzinie zmiany postaw i działań beneficjentów. Po pierwsze, uczestnicy wskazują na zmianę świadomości dotyczącą znaczenia własnych działań i decyzji, istnienia sieci globalnych zależności, wagi tematów wchodzących w zakres EG. Jedna z uczestniczek ujęła to następująco: *„lektura materiałów w połączeniu z udziałem w warsztatach naprawę*

otworzyła mi oczy i dała taki impuls do myślenia na problemy związane z zawłaszczaniem ziemi i wyzyskiem krajów Południa".¹⁷

W niektórych przypadkach za wzrostem świadomości szła motywacja do działania. Uczestnicy szkoleń mówili o chęci dalszego zgłębiania tematu, energii do działania w swoim otoczeniu, jedna z badanych rozważyła trwałe zaangażowanie w pracę organizacji wnioskodawcy: *[warsztaty] to był dla mnie taki impuls do włączenia się w taką działalność. Utrzymuję kontakt z IGO i w miarę możliwości staram się uczestniczyć w ich działaniach, [...] zastanawiam się, czy nie włączyć się jakoś bardziej aktywnie*.¹⁸ Wzrost motywacji do działania wśród przeszkolonych multiplikatorów jest kluczowy ze względu na poszerzenie zasięgu projektu. Budząca się w ten sposób pasja jest – wobec niewystarczających zachęt systemowych – najlepszym gwarantem podejmowania inicjatyw upowszechniających EG.

Po trzecie, uczestnicy podkreślali praktyczny wymiar zmiany myślenia o EG, np. zmianę codziennych nawyków. Jedna z nauczycielek stwierdziła w wywiadzie, że: *„projekt otworzył mi oczy na to, co się dzieje i jak się dzieje, pewne rzeczy wykonywałam mechanicznie bez zastanowienia - zakupy, opakowania - a teraz włączam myślenie*".¹⁹ Inni nauczyciele deklarowali, że uczestnictwo w projekcie wpłynęło np. na sprawdzanie kupowanej żywności pod kątem Fair Trade, większe wykorzystywanie makulatury, oszczędność wody itp. Ten rodzaj zmiany – dotyczący bezpośrednio poziomu indywidualnych decyzji – często służy jako wzmocnienie etycznej motywacji do działania na rzecz upowszechniania wiedzy o „nowoodkrytych” problemach i rozwiązaniach.

Czynniki, które miały największy wpływ na opisaną powyżej zmianę postaw wśród beneficjentów projektu to:

- silne wrażenia wywołane bezpośrednim spotkaniem z osobami znającymi temat ‘z pierwszej ręki’, przekazującymi własne doświadczenia i emocje,
- osobisty zapał mentorów/osób prowadzących zajęcia, udzielający się uczestnikom,
- dotarcie do odbiorców jeszcze nie znużonych bogactwem oferty edukacyjnej, w przypadku uczniów i nauczycieli – zwłaszcza z mniejszych ośrodków,
- pozytywny wpływ miało także: prowadzenie zajęć w szkołach przez osobę z zewnątrz (podkreślające wyjątkowość tematu), wykorzystanie materiałów

¹⁷ ITI z uczestniczką projektu „Potrzebujemy naszej ziemi...”

¹⁸ ITI z uczestniczką projektu „Potrzebujemy naszej ziemi...”

¹⁹ ITI z uczestniczką projektu „Edukacja globalna z klasą”

audiowizualnych (wzmacniające atrakcyjność zajęć, ułatwiające auto-identyfikację z losami przedstawionych osób), istnienie mechanizmów umożliwiających aktywny udział uczestników (przejście od roli biernego odbiorcy do współtwórcy).

3.5 UŻYTECZNOŚĆ

3.5.1 Czy podjęte działania były odpowiedzią na właściwie zidentyfikowane potrzeby?

Na podstawie przeprowadzonych badań trudno jednoznacznie stwierdzić, czy podejmowane przez Wnioskodawców działania były odpowiedzią na właściwie zidentyfikowane potrzeby, ponieważ praktycznie żaden z Wnioskodawców nie prowadził diagnozy potrzeb swoich beneficjentów, a przy wyborze rodzaju działania rzadko kiedy Wnioskodawca opierał się na obiektywnych przesłankach w postaci raportów badawczych czy diagnoz tworzonych przez inne instytucje (takie odwołania istniały w przypadku jednego projektu). Prawie wszyscy wnioskodawcy opierali wybór tematu projektu oraz dobór metod popularyzacji edukacji globalnej na swoich własnych doświadczeniach wcześniejszych projektów (nie zawsze związanych z edukacją globalną) lub konsultacjach z innymi osobami prowadzącymi wcześniej podobne projekty z zakresu edukacji globalnej.

Z przeprowadzonych badań i wywiadów z beneficjentami bezpośrednimi można jednak wnioskować, że w przeważającej większości dobór metod i narzędzi pracy odpowiadał na potrzeby odbiorców. Wynika to głównie z faktu, że edukacja globalna nadal jest stosunkowo mało powszechna w procesie edukacji szkolnej czy akademickiej, a zarówno środowisko nauczycieli, jak i wykładowców akademickich czy ogólnie edukatorów EG potrzebuje wsparcia i inspiracji w promowaniu problematyki globalnej. Można twierdzić, że na obecnym etapie rozwoju edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej każde działania szkoleniowe skierowane do nauczycieli, wykładowców akademickich czy studentów odpowiadają na zapotrzebowania tych grup docelowych.

Jak wynika z badań, szczególnie użyteczną kategorią działań projektowych są szkolenia e-learningowe, które odpowiadają idealnie na potrzeby nauczycieli chcących rozwijać swe kompetencje z zakresu edukacji globalnej, ale niemających możliwości czasowych i organizacyjnych, by fizycznie uczestniczyć w szkoleniach wyjazdowych. Forma szkoleń online idealnie rozwiązuje problemy wynikające z obciążenia czasowego wielu nauczycieli, przy czym jak wynika z badań szczególnie cenione są szkolenia mieszane – internetowe i stacjonarne, w których zasadniczym komponentem są szkolenia e-learningowe, ale istnieje również możliwość bezpośrednich spotkań i wymiany doświadczeń.

Podobnie oceniać można użyteczność tworzonych materiałów edukacyjnych dla edukatorów edukacji globalnej (nauczycieli, wykładowców akademickich czy działaczy pozarządowych). Wszystkie projekty mające w swych działaniach publikację materiałów edukacyjnych choć również nie opierały się o specjalnie przeprowadzoną diagnozę potrzeb, to jednak odpowiadały na potrzeby nauczycieli i innych edukatorów, którzy odczuwają ciągły niedosyt materiałów. Z badań wynika bowiem, że mimo istnienia na rynku różnorodnych materiałów z zakresu edukacji globalnej, nadal istnieje ogromne zapotrzebowanie na materiały edukacyjne, a praktycznie wszyscy odbiorcy analizowanych projektów byli wysoko zadowoleni z udostępnianych publikacji. Zapotrzebowanie na materiały edukacyjne jest szczególnie wysokie w mniejszych szkołach, w małych gminach, oddalonych od głównych ośrodków miejskich, dokąd nie dociera wachlarz dodatkowych ofert edukacyjnych (projektów, materiałów edukacyjnych etc.).

Na obecnym, stosunkowo niskim poziomie obecności tematyki edukacji globalnej w szkole, błędnym jest założenie, pojawiające się w niektórych projektach, dotyczące naturalnej dystrybucji i użyteczności tworzonych materiałów. W niektórych projektach dało zauważyć się podejście, że materiały wypracowane w określonym projekcie i opublikowane na stronach internetowych Wnioskodawców z racji na swoją wysoką jakość merytoryczną będą wykorzystywane przez innych edukatorów, niezwiązanych z projektem²⁰. Wydaje się jednak, że jest to błędne założenie, a **materiały mogą być użyteczne tylko jeśli przyłoży się wiele starań do ich systematycznej i spójnej dystrybucji i promocji oraz przygotuje się je w sposób adekwatny do potrzeb określonych grup edukatorów** (nieco inaczej przygotowane są materiały dla nauczycieli do uwzględniania elementów edukacji globalnej na lekcjach, a inaczej materiały na godziny wychowawcze czy zajęcia pozalekcyjne).

Reasumując warto podkreślić, że mimo braku diagnozy sytuacji i potrzeb odbiorców, Wnioskodawcy działaniami podejmowanymi w ramach projektów w przeważającej mierze odpowiadali na potrzeby swoich beneficjentów. Z jednej strony świadczą to o stosunkowo wysokim zaangażowaniu merytorycznym Wnioskodawców, którzy trafnie odczytywali istniejące zapotrzebowanie na działania z zakresu edukacji globalnej, ale z drugiej strony

²⁰ Szczególnie było to widoczne w projekcie Instytutu Wschodniego UAM „Społeczno-gospodarcze problemy Azji Centralnej i Kaukazu Południowego” czy projektu Fundacji Nowe Media „Lokalna Edukacja Globalna”, jednak uwaga ta dotyczy niemal wszystkich projektów tworzących materiały edukacyjne, które choć materiały w formie papierowej dystrybuowały do różnych placówek edukacyjnych, to wersje elektroniczne nie były wystarczająco promowane.

wyduje się, że w przyszłości warto użyteczność podejmowanych działań istotnie zwiększyć poprzez nacisk na tworzenie spójnej diagnozy potrzeb grup docelowych.

3.5.2 Czy/jakie narzędzia stosowane w projektach stanowiły dla beneficjenta przykład nowoczesnych technologii i/lub rozwiązań alternatywnych do dotąd wykorzystywanych?

Z przeprowadzonych badań można wnioskować przede wszystkim niewątpliwie wysokie oceny beneficjentów wobec nowoczesnych możliwości technologicznych jakie dają szkolenia na odległość. Jak już zostało wspomniane, szkolenia e-learningowe są bardzo cenione przez nauczycieli, a jeśli tylko są przeprowadzone skrupulatnie i klarownie to do tej nowoczesnej formy rozwoju przekonują się również przedstawiciele starszego pokolenia beneficjentów (nauczycieli), zwykle mającego większe trudności z opanowaniem nowoczesnych technologii.

Ciekawym i mało znanym narzędziem wykorzystanym w jednym projekcie był również konkurs na prezentację w programie Prezi, który miał nie tylko promować zainteresowanie i wiedzę o problematyce globalnej, ale też zmotywować beneficjentów projektu (uczniów) do wykorzystania nowego, nieznanego narzędzia. W tym przypadku, choć idea była ciekawa, to jednak efekty konkursu pokazały, że nie przyniósł on oczekiwanego rezultatu, a projekt powinien zakładać szersze zapoznanie z nowoczesnym narzędziem.

W analizowanych projektach pojawiały się również sporadyczne sytuacje wykorzystania aplikacji edukacyjnych na telefony. Jakkolwiek jest to ciekawe narzędzie promocji idei edukacji globalnej to z przeprowadzonych badań wynika, że warto więcej uwagi poświęcić ich budowie i sposobie funkcjonowania. Żeby pełniły swoją rolę edukacyjną wymagają również szerokiej promocji.

Coraz częstszym narzędziem wykorzystywanym w projektach jest tworzenie podstron na Facebooku, które zarówno działają na rzecz promocji projektu, ale często też grają rolę przestrzeni wymiany informacji i doświadczeń między uczestnikami projektu. Z przeprowadzonych badań wynika, że beneficjenci cenią sobie możliwość takiej wymiany informacji i Facebook gra istotną rolę w podtrzymywaniu relacji między uczestnikami projektu, szczególnie po zakończeniu projektu.

Ciekawą formą zastosowania nowoczesnych technologii jest również wykorzystanie mechanizmu Google Books do promocji stworzonych w ramach projektów materiałów. Jest to narzędzie pozwalające na umieszczenie materiałów edukacyjnych w ogólnie dostępnym

zbiorze publikacji Google, przez co można mniemać, że dociera się do szerokiego grona odbiorców. Jakkolwiek rozwiązanie to było wykorzystane w pojedynczych projektach to wydaje się, że jest to rozwiązanie godne polecenia.

Wykorzystanie wszelkich materiałów multimedialnych – filmów, zdjęć, prezentacji, nagrań dźwiękowych etc. – jest wyjątkowo efektywne w kontekście działań z zakresu edukacji globalnej. Z racji poruszania niecodziennej tematyki, rozmawiania o odległych kulturach wszelkie materiały pokazujące bezpośrednie doświadczenia, konkretnych ludzi i konkretne problemy oddziałują istotnie na emocje odbiorców, a przez to na dłużej pozostają w pamięci. W badanych projektach beneficjenci bardzo często zwracali uwagę na fakt, iż dobrze przygotowane filmy, dobrze wybrane zdjęcia bardzo istotnie wzmacniają skuteczność prowadzonych działań z zakresu edukacji globalnej.

Chociaż projekty edukacji globalnej w coraz szerszym stopniu korzystają z nowoczesnych technologii, jednak nadal wydaje się, że jest to zasób nie w pełni wykorzystany. Częściowo zapewne wiąże się to ze specyfiką grupy docelowej badanych projektów – nauczyciele szkolni i akademicy nie należą do grup społecznych najbardziej aktywnych w narzędziach internetowych, niemniej badane projekty pokazują, że warto wspierać projekty korzystające z nowoczesnych technologii, bo te często rozwiązują problemy związane z ogromnym obciążeniem czasowym nauczycieli i kadry akademickiej. Z drugiej strony dla beneficjentów ostatecznych – uczniów i studentów są to elementy przyciągające uwagę, a więc i zachęcające do zgłębiania tematyki edukacji globalnej. Badane projekty pokazały, że największym sukcesem cieszą się szkolenia e-learningowe i wydaje się, że może to być droga do rozwoju wiedzy o edukacji globalnej na szeroką skalę. Podobną rolę gra też wykorzystanie facebooka do wymiany doświadczeń i wiedzy między edukatorami. A wykorzystanie Internetu i narzędzi typu GoogleBooks do upowszechniania materiałów edukacyjnych jest bardzo trafną odpowiedzią na wysokie zapotrzebowanie na wsparcie merytoryczne. Wykorzystanie nowoczesnych technologii jest szczególnie ważne w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych i docierania z ofertą do szkół istotnie oddalonych od ośrodków miejskich.

3.5.3 Czy/w jaki sposób/ które projekty przyczyniały się do przełamania stereotypów i uprzedzeń wpływających na rozwój?

Edukacja Globalna jest próbą nowoczesnego spojrzenia na edukację i wychowanie w kontekście globalizacji, intensyfikacji kontaktów ludzi z różnych kręgów kulturowych, mobilności i rosnącej potrzeby porozumiewania się i współżycia przedstawicieli różnych cywilizacji. **W przeszłości systemy edukacyjne krajów był kształtowane w oparciu o przeciwstawienie lokalnej kultury innym podejściom i stąd zawierają wiele elementów kultuwujących odrębność narodową i kulturową**, uwypuklających nadrzędne cechy danej społeczności wobec innych, oraz interpretujących rzeczywistość w sposób antagonizujący relacje z otoczeniem. Treści zawarte w EG mają sprzyjać rozwojowi empatii, tolerancji wobec odmienności, odpowiedzialności, skłaniają także do krytycznego myślenia i analizowania związku swoich działań z globalnymi wyzwaniami.

Wszystkie analizowane projekty – przez sam fakt popularyzowania EG – miały na celu przełamywanie stereotypów. Zwłaszcza, że myślenie stereotypowe jest wciąż obecne w polskiej szkole, podobnie jak i w polskim społeczeństwie. Badania opinii publicznej, przeprowadzone w 2010 roku przez Fundację „Afryka Inaczej” wykazały, że mity i stereotypy nt. Afryki i jej mieszkańców są wciąż obecne wśród Polaków i wynikają z niewiedzy na temat państw tego kontynentu. Stąd, istotna rola szkoły w upowszechnianiu wiedzy – w sposób niestereotypizujący – na temat regionów, państw, czy osób, których postrzeganie jest wypaczone przez różne, często nieświadome, uprzedzenia. Zgodnie z logiką interwencji, podniesienie poziomu wiedzy może prowadzić do zmiany postaw/myślenia, a to z kolei – do zmiany behawioralnej. W odniesieniu do stereotypów zmiana zachowania wymaga m.in. zmiany języka, będącego nośnikiem wielu uprzedzeń. Koordynatorka projektu „Kulturowe uwarunkowania rozwoju...” stwierdza, że obiegowe opinie na temat innych kultur są bardzo trudne do „wyplenienia”. *„Mówię tu o inteligencji, do której książka ta jest skierowana. Poziom wiedzy ludzi z wyższym wykształceniem na temat innych krajów jest żenująco niski. Za pomocą tej publikacji chcemy dostarczyć im język, za pomocą którego będzie można rozmawiać o innych kulturach bez stereotypów”*.²¹

Nieco inną metodę przyjęto w projekcie „Czy Afryka jest krajem...”, w materiałach edukacyjnych skierowanych do nauczycieli oraz uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Teksty w poradniku bezpośrednio rozprawiają się z najbardziej

²¹ IDI z koordynatorką projektu „Kulturowe uwarunkowania rozwoju...”

rozpowszechnionymi w Polsce stereotypami nt. Afryki, bazując na relacjach 'z pierwszej ręki' – Afrykanów mieszkających w Polsce. Dodatkowo, na stronie projektu zamieszczono krótkie filmy, w których te osoby opowiadają o swojej ojczyźnie i życiu w Polsce. Wydaje się, że metoda polegająca na poznawaniu reprezentantów stereotypizowanej grupy ma duży potencjał zwalczania uprzedzeń.

W dwóch kolejnych projektach temat przełamania stereotypów rozwinął się oddolnie, bazując na zdobytej w ramach zajęć z EG wiedzy o problemie uprzedzeń i mechanizmach ich powstawania. W projekcie „Lokalna Edukacja Globalna” zorganizowano konkurs na prezentacje uczniowskie dla uczestników zajęć. Autorzy nagrodzonej prezentacji zaangażowali się w omówienie stereotypu dotyczącego własnej szkoły, bazując na wynikach zrealizowanej wśród mieszkańców miasteczka ankiety. Sprawdzenie siły działania stereotypów 'na własnej skórze' pozwala najlepiej zrozumieć mechanizmy ich powstawania i problemy, jakie się z nimi wiążą. Wreszcie, w projekcie „Edukacja Globalna dzieci zmienia nasz świat” część uczestniczek zgłosiła się na realizowane w ramach innego projektu wnioskodawcy szkolenia dotyczące kultury romskiej z elementami warsztatu antydyskryminacyjnego, a jedna ze szkół przygotowała Tydzień Edukacji Globalnej, którego tematem przewodnim była lokalna kultura romska. To wskazuje kolejną istotną metodę walki ze stereotypami – próbę dostrzeżenia ich oddziaływania w najbliższym otoczeniu, w ramach lokalnej różnorodności.

3.5.4 Jakie działania projektowe w najwyższym stopniu i dlaczego sprzyjały umacnianiu wizerunku Polski jako donatora współpracy rozwojowej?

Możemy wyróżnić dwie główne perspektywy analizy działań najsilniej przyczyniających się do umacniania wizerunku Polski jako donatora współpracy rozwojowej.

W ujęciu ilościowym najważniejsze są projekty docierające do jak największej liczby odbiorców. Beneficjenci, mając styczność z działaniami lub produktami finansowanymi ze środków Polskiej Pomocy, dowiadują się o istnieniu polskiego programu współpracy rozwojowej. Informacja ta jest najbardziej widoczna i najłatwiejsza do przekazania w sytuacji prowadzonych przez wnioskodawcę szkoleń i warsztatów. Projekty o największym zasięgu zdołały dotrzeć ze szkoleniami do około 500 nauczycieli – beneficjentów I rzędu („EG w szkolnych projektach edukacyjnych – kontynuacja” oraz „EG w przedszkolu i nauczaniu wczesnoszkolnym”). Znacznie większy zasięg uzyskały działania oparte na upowszechnianiu publikacji – docierając nawet do 4 tysięcy odbiorców (projekt „Globalnie-

odpowiedzialnie...”). W przypadku publikacji informacja o Polsce jako donatorze pomocy rozwojowej jest znacznie zawężona i ogranicza się w dużej mierze do logo. Jeszcze większy zasięg miały działania skierowane do beneficjentów II rzędu (zwykle uczniów), jednak w tym wypadku informacja o Polskiej Pomocy prawdopodobnie pojawiała się rzadko i miała mały oddźwięk.

Duży potencjał umacniania wizerunku Polski jako donatora daje współpraca z mediami głównego nurtu. Atrakcyjna forma, innowacyjność i umiejętność trafienia do mediów daje możliwość dotarcia z informacją o Polskiej Pomocy do znacznie większej grupy odbiorców. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na projekt „Czy Afryka jest krajem...”. Artykuł, który ukazał się po wydaniu publikacji w portalu Wyborcza.pl²² nie tylko zwrócił uwagę na interesujący podręcznik, ale odniósł się także do przeznaczenia polskiej pomocy rozwojowej dla Afryki – choć niekoniecznie w pozytywnym świetle. Licniejsze – choć wciąż raczej rzadkie – są przykłady współpracy z mediami o mniejszym zasięgu. Publikacje dotyczące tematyki projektu ukazały się m.in. w czasopiśmie naukowych i branżowych (projekty „Dlaczego pomagać obcym...” oraz „EG z klasą”). Projekt „Potrzebujemy naszej ziemi” uzyskał patronat medialny polskiej edycji „Le Monde Diplomatique”. Artykuły pojawiały się także w gazetach lokalnych, na stronach internetowych zaangażowanych szkół oraz na portalach tematycznych prowadzonych przez inne organizacje pozarządowe.

W ujęciu jakościowym, największe znaczenie w umacnianiu wizerunku Polski jako donatora współpracy rozwojowej mają działania pozwalające na przyjrzenie się ‘z bliska’ efektom Polskiej Pomocy. W szczególności, pozytywny wpływ mają spotkania z wolontariuszami, którzy uczestniczyli w realizacji projektów w krajach Afryki, Azji lub Bliskiego Wschodu i mogą bezpośrednio przekazać doświadczenia z wdrażania i rezultatów polskich programów pomocowych. Taki kanał upowszechniania wiedzy o Polskiej Pomocy daje największą szansę na pozytywną emocjonalną konotację u odbiorców oraz ułatwia powiązanie abstrakcyjnej koncepcji z konkretnymi rezultatami.

²² wyborcza.pl/1,76842,11463409,Co_ty_wiesz_o_Afryce.html

4 REKOMENDACJE

Rekomendacje dla Ministerstwa Spraw Zagranicznych, które powinny zostać wzięte pod uwagę przy opracowaniu przyszłego wieloletniego programu współpracy rozwojowej.

a) Zmiany w systemie naboru i wyboru projektów:

Rekomendacje	Koresponduje z wnioskiem (nr)
---------------------	--------------------------------------

Sugerujemy wprowadzenie następujących zmian w sposobie wyboru i oceny projektów w celu zwiększenia prawdopodobieństwa wyboru projektów trwałych i użytecznych:

- (1) Szczególną wagę należy poświęcić projektom skierowanym do nauczycieli szkół podstawowych (np. poprzez premiowanie dodatkowymi punktami w procesie oceny wniosków) – nauczyciele tego poziomu czują się na marginesie działań z zakresu edukacji globalnej, choć forma ich pracy i wiek uczniów dają wyjątkowo dobre warunki dla wprowadzania wątków edukacji globalnej. Podobny mechanizm premiowania warto zastosować wobec nauczycieli wychowania przedszkolnego,
- (2) Celowe wydaje się także uwzględnienie w kryteriach oceny wniosków mechanizmu zobowiązującego szkolonych nauczycieli do przeprowadzenia w swoim otoczeniu zajęć wykorzystujących zdobywaną wiedzę; przedstawienie w charakterze dobrej praktyki rozwiązania zastosowanego **m.in. w projekcie „Edukacja globalna z klasą”. Nauczyciele dostają w ramach każdego z 4 modułów szkolenia zadania praktyczne do wykonania w uczonej przez siebie klasie; następnie sprawozdają wyniki swojemu mentorowi/dyskutują na warsztatach z innymi nauczycielami,**
- (3) Sugerujemy również dodatkowe premiowanie idei popularyzacji wiedzy i umiejętności zdobytych na szkoleniach wśród nauczycieli danej szkoły – by wiedza zdobyta przez jednego nauczyciela automatycznie, nawet w okrojonej formie była multiplikowana w środowisku danej szkoły,
- (4) W kolejnych konkursach proponujemy uwzględnienie w kryteriach oceny wniosków mechanizmu zbierania informacji zwrotnej od odbiorców publikacji rozpowszechnianych w projekcie. **Przedstawienie w charakterze dobrej praktyki rozwiązania wykorzystanego w projekcie „Edukacja globalna z klasą”. W projekcie zastosowano mechanizm dystrybucji**

Pytanie 3.1.1 (1)

Pytanie 3.2.1 (2,3)

Pytanie 3.4.1(4)

Pytanie 3.5.2 (5)

publikacji poprzez wysłanie formularza zgłoszeniowego, w którym nauczyciel deklarował gotowość do przeprowadzenia co najmniej dwóch zajęć w oparciu o przesyłane materiały oraz zgodę na udział w badaniu ewaluacyjnym. Następnie, po pewnym czasie wnioskodawca dokonywał ewaluacji publikacji poprzez wysyłkę ankiet ewaluacyjnych do odbiorców publikacji.

W przypadku podręczników skierowanych do szerszych grup odbiorców wnioskodawca mógłby uzależnić przestanie publikacji od wypełnienia krótkiej ankiety, w której znalazłaby się informacja nt. specjalności zgłaszającej się osoby i celu w jakim zamierza ona go wykorzystać np. po to aby pogłębić wiedzy i/lub używać go jako materiału dydaktycznego do prowadzenia określonego typu. Pod koniec projektu oraz np. w rok po jego zakończeniu wnioskodawca, byłoby zobowiązany do przesłania analizy dot. odbiorców podręcznika do Operatora programu,

- (5) Warto w zasadach konkursowych promować wszelkie zapowiedzi stosowania nowoczesnych technologii w projektach edukacji globalnej, bowiem nadal jest to zasób nie w pełni wykorzystany. Szczególnie dotyczy to szkoleń e-learningowych, które przyciągają coraz większe rzesze nauczycieli, ale też różne formy elektronicznego udostępniania materiałów i publikacji czy narzędzia wymiany doświadczeń (jak fora, sieci społecznościowe, blogi etc.).

b) Zmiany w systemie koordynacji projektów

Rekomendacja

**Koresponduje z
wnioskiem (nr)**

Wprowadzenie obowiązku wśród wnioskodawców gromadzenia danych kontaktowych wśród bezpośrednich uczestników projektów. Dane te mogłyby być zbierane dla potrzeb monitorowania i ewaluacji projektów.

Wnioskodawcy byliby zobowiązani do przygotowania baz teleadresowych w jednolitym dla wszystkich formacie. W ramach wymaganych informacji znajdowałby się:

1. imię i nazwisko uczestnika,
2. stanowisko,
3. specjalizacja,
4. instytucja delegująca,
5. gmina, w której mieści się placówka, w której jest zatrudniony, studiuje itd.
6. rodzaj działania, w którym uczestniczył,
7. adres e-mail,
8. telefon kontaktowy.

Bazy tele-adresowe mogłyby stanowić załącznik do sprawozdań końcowych projektów. Powinny być wyłącznie w wersji elektronicznej (excel). MSZ mógłby przetrzymywać takie dane na serwerze.

Pytanie 3.2.2

Dodatkowo przy okazji realizowanych przez nich działań uczestnicy projektów podpisywaliby deklaracje uczestnictwa oraz zgodę na przetwarzanie danych osobowych. Deklaracje byłyby przetrzymywane przez beneficjentów z dokumentacją projektową. Dzięki czemu z jednej strony wnioskodawcy uwiarygodniliby informacje dotyczące osiągniętych rezultatów (liczba uczestników), z drugiej strony umożliwiliby ewaluatorom szybkie dotarcie do wszystkich uczestników projektów.

Opracowanie systemu monitorowania dla projektów z zakresu edukacji globalnej. System monitorowania opierałby się wyłącznie na określeniu przez MSZ listy wskaźników podstawowych, które mogłyby być gromadzone na poziomie wszystkich projektów w jednolity sposób. Inspiracją do listy wskaźników mogłyby być propozycje Wykonawcy zawarte w raporcie w rozdziale dotyczącym skuteczności działań. Wartości wskaźników byłyby prezentowane w sprawozdaniach końcowych, pokazywałyby stopień realizacji celów projektów. Dzięki temu, że byłyby takie same dla wszystkich projektów

można by je było agregować i porównywać na poziomie całej pomocy.

c) działania Ministerstwa Spraw Zagranicznych na rzecz projektodawców:

Rekomendacje	Koresponduje z wnioskiem (nr)
--------------	-------------------------------

Sugerujemy przygotowanie przez MSZ skryptu „praktycznych rad dla wnioskodawców”. Wszystkie rady zostały opracowane na podstawie analizy dobrych praktyk zaobserwowanych w niniejszym badaniu. Rekomendacja mogłaby stanowić inspirację dla przyszłych projektodawców. Miałyby na celu poprawę efektywności narzędzi wykorzystywanych do edukacji i popularyzacji zagadnień edukacji globalnej.

Poniżej lista praktycznych rad:

Rekrutacja multiplikatorów. Jeśli projekty zakładają udział osób mających pełnić rolę multiplikatorów wiedzy to należy szczególny nacisk położyć na sposób ich rekrutacji i promować oraz wspierać projekty, które będą miały sprecyzowane zasady rekrutacji. ogólnodostępne ogłoszenia, jasne kryteria doboru, test wiedzy/umiejętności i rozmowa kwalifikacyjna - wydają się być skutecznym mechanizmem.

Rekrutacja nauczycieli. Jeśli projekty zakładają mechanizm multiplikacji wiedzy przez nauczycieli w ramach ich szkolnych obowiązków to:

- projekty te powinny tworzyć mechanizm skłaniający nauczycieli do podjęcia konkretnych działań multiplikacyjnych jeszcze w ramach projektu. Daje to większe szanse na podejmowanie podobnych działań w przyszłości,
- powinny prowadzić bardziej sformalizowaną rekrutację uczestników, by z oferty korzystali nauczyciele realnie gotowi do podjęcia się roli ambasadorów edukacji globalnej w swoich środowiskach. To prawdopodobnie wymagałoby również większej współpracy różnych wnioskodawców w zakresie dostępu do maksymalnie szerokich danych kontaktowych i większej promocji projektu,
- sugeruje się bardziej restrykcyjnie stosować podział wsparcia na projekty multiplikacyjne i popularyzacyjne. Za

Całościowe wnioski

tym rozróżnieniem powinna iść adekwatne propozycje wskaźników określanych we wnioskach – w przypadku multiplikacji wskaźników realnie pokazujących mechanizm multiplikacji oraz skuteczne przekazywanie wiedzy, a w przypadku popularyzacji – wskaźników trafiania do szerokich mas społecznych, stosowania różnorodnych metod etc. Niektóre z badanych projektów pokazują bowiem, że mechanizm multiplikacji jest rozumiany i wskaźnikowany jako liczbą przeszkolonych nauczycieli, co jest dalekie od panującej w szkole rzeczywistości. Nauczyciele będąc obciążeni innymi obowiązkami szkolnymi, nie traktują edukacji globalnej priorytetowo, zatem trudno oczekiwać, by udział w pojedynczych szkoleniach diametralnie zmienił ich światopogląd i by stawali się ambasadorami edukacji globalnej.

Rekrutacja szkół:

- najskuteczniejszą metodą docierania do placówek szkolnych z ofertą są kontakty indywidualne i wcześniejsza współpraca z daną placówką,
- aby zwiększyć efektywność prowadzonej rekrutacji sugeruje się zacieśnić współpracę podmiotów realizujących projekty w zakresie dostępu do szkół.

Eksperci. Cechą przynoszącą duże efekty w procesie nauczania o edukacji globalnej jest udział ekspertów, mających doświadczenie przebywania w krajach rozwijających się lub ekspertów pochodzących z tych krajów (na zasadzie spotkań z ciekawymi ludźmi). Warto wspierać inicjatywy, które uwzględniają udział takich ekspertów.

Ponadto sugerujemy wnioskodawcom organizację wspólnych zajęć dla uczniów i nauczycieli z udziałem osób, które z natury rzeczy mają odmienną percepcję zagadnień objętych edukacją globalną, niż to wynika z tradycyjnego podejścia. Dobrym pomysłem mogą być wybrane lekcje historii prowadzone wspólnie przez nauczycieli z dwóch krajów, których dotyczy dane wydarzenie lub proces historyczny. Dzięki takiemu eksperymentowi uczniowie i nauczyciele poznają jednocześnie obie perspektywy, co daje im świadomość istnienia różnych interpretacji tych samych wydarzeń. Inny przykład może dotyczyć wybranych lekcji geografii lub wiedzy o społeczeństwie z udziałem przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych.

Metody

- tworząc materiały edukacyjne, ważne jest zadbanie o wyraźne powiązanie ich z adekwatnymi zapisami podstaw programowych poszczególnych przedmiotów i etapów edukacyjnych. W publikacjach należy dokładnie wypunktować, które jej części odwołują się do – i do jakich – zapisów podstawy programowej. To istotne zarówno z punktu widzenia operacjonalizacji EG, jak i przekonywania o zakorzenieniu EG w już istniejących wymogach. Stanowi to istotne wsparcie dla nauczycieli we włączaniu treści z zakresu EG do prowadzonych przez siebie zajęć. Wreszcie, może to pomóc w zapewnianiu komplementarności tworzonych materiałów edukacyjnych i tworzeniu uporządkowanych repozytoriów,
- warto również pamiętać, by w szerszym stopniu promować ideę otwartych zasobów edukacyjnych i publikowania tego typu materiałów na licencji Creative Commons,
- należy promować wszelkie działania służące promocji wypracowanych materiałów, przy czym nie chodzi o szatę graficzną czy formę ich wydruku a podejmowanie różnych metod docierania z informacją do szkół,
- metodą wartą wspierania są kursy e-learningowe, ale powinny być połączone ze zjazdami stacjonarnymi, co nie będzie wykluczało z udziału nauczycieli starszych,
- mechanizm pracy ze studentami i tworzenia z nich animatorów edukacji globalnej jest bardzo trafny, jednak wymaga długotrwałej ich pracy. Jeśli projekty muszą mieścić się w roku kalendarzowym to przygotowanie studentów powinno przebiegać w okresie letnim, tak żeby animatorzy mieli realne 4 miesiące pracy w szkole. Tylko długotrwałe działania dadzą szansę na trwałość zmian, zarówno w szkole, jak i wśród studentów, którzy przekonają się, że chcą się podejmować takiej pracy,
- działaniem podnoszącym skuteczność wspierania zmian w postawach odbiorców względem EG są bezpośrednie spotkania z osobami znającymi tematykę rozwojową z praktyki, zwłaszcza z wolontariuszami Polskiej Pomocy. Zaproszenie ich do szkół zwiększa atrakcyjność zajęć dot. EG, przez sam fakt prowadzenia ich przez osoby z zewnątrz, odwołujące się do własnych doświadczeń. Dodatkowo,

działanie takie umacnia wizerunek Polski jako donatora pomocy międzynarodowej.

Rekomendacja o charakterze horyzontalnym adresowana do Ministerstwa Edukacji Narodowej

Rekomendacje

Koresponduje z wnioskiem (nr)

- Przygotowanie przez MEN, przy wsparciu merytorycznym MSZ, dużego projektu systemowego, który stanowiłby kluczowe narzędzie wdrażania EG w systemie oświaty. Konstrukcję projektu można by oprzeć na najlepszych praktykach zaobserwowanych w projektach Polskiej Pomocy Rozwojowej. Projektów mógłby być finansowany w nowej perspektywie z funduszy europejskich (Program PO WER-następca PO KL),
- Warto, żeby EG znalazła się jako priorytet roczny MEN,
- Warto, żeby MEN wymogło na wydawcach ujęcie EG bardziej explicite w podręcznikach szkolnych.

Pytanie 3.2.1