



EWALUACJA WSPOMAGANIA SZKÓŁ

Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER

Raport końcowy

Warszawa-Poznań, grudzień 2022

Raport końcowy

Ewaluacja wspomaganie szkół. Badanie wartości wskaźnika rezultatu
długoterminowego PO WER

Zamawiający:

Ministerstwo Edukacji i Nauki
ul. Wspólna 1/3, 00-529 Warszawa



Wykonawca:

Idea Instytut Sp. z o.o.
Wierzbica 57b
05-140 Serock



Piotr Fuchs Smart Research
ul. Wojskowa 5/73
60-792 Poznań



Zespół badawczy:

Katarzyna Bienias
Stanisław Bienias
Piotr Fuchs
Tomasz Gapski
Agnieszka Kason
Maciej Kolczyński
Zofia Rutkowska
Paulina Skórska
Elżbieta Stosio-Sielach
Piotr Stronkowski (kierownik badania)
Rafał Trzeciński

Badanie ewaluacyjne współfinansowane przez Unię Europejską w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego

Warszawa-Poznań, grudzień 2022

Spis treści

Wykaz skrótów	6
Streszczenie	7
Summary	14
1 Wprowadzenie	21
1.1 Tło interwencji	21
1.2 Nowy model wspomagania pracy szkoły	23
1.3 Cele badania.....	26
1.4 Kryteria ewaluacyjne	27
1.5 Problemy badawcze	27
2 Metodologia.....	32
3 Kontekst prawny.....	36
4 Logika interwencji PO WER w obszarze wspomagania pracy szkoły	39
4.1 Projekty realizowane w obszarze wspomagania pracy szkoły	42
5 Wartość wskaźnika rezultatu bezpośredniego i długoterminowego	44
5.1 Wartość wskaźnika rezultatu bezpośredniego	44
5.1.1 Zróżnicowanie wartości wskaźnika rezultatu bezpośredniego	45
5.2 Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego.....	48
5.2.1 Zróżnicowanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego.....	49
5.2.2 Porównanie grupy beneficjentów PO WER i kontrolnej, nie korzystającej z Programu.....	50
5.3 Podsumowanie	53
6 Ocena projektów skierowanych do instytucji wspomagania	54
6.1 Przygotowanie koncepcji w projektach konkursowych	54
6.2 Trafność interwencji	60
6.3 Zakres i jakość wsparcia pracowników instytucji wspomagania	63
6.3.1 Rekrutacja do projektów konkursowych	63
6.3.2 Przebieg szkoleń i doradztwa	69
6.3.3 Ocena jakości szkoleń i doradztwa.....	70
6.3.4 Sieci współpracy i samodoskonalenia	75
6.3.5 Efekty szkoleń	79
6.4 Wspomaganie szkół i placówek w ramach projektów	81
6.4.1 Rekrutacja szkół i placówek	81

6.4.2	Mechanizm autoselekcji w rekrutacji szkół i placówek do wspomagania – porównanie podmiotów korzystających z PO WER i próby kontrolnej	82
6.4.3	Skala wspomagania	85
6.4.4	Zróżnicowanie szkół i placówek korzystających ze wspomagania	87
6.4.5	Przebieg wspomagania	90
6.4.6	Wpływ COVID na proces wspomagania.....	104
6.5	Wpływ uczestnictwa we wspomaganiu na funkcjonowanie szkół i placówek	104
6.6	Wpływ uczestnictwa w sieciach współpracy i samodoskonalenia na funkcjonowanie szkół i placówek	111
6.7	Wpływ projektów na instytucje wspomagające szkoły i placówki	113
6.8	Trwałość	115
6.8.1	Trwałość produktów i rezultatów	115
6.8.2	Trwałość projektów	116
6.9	Prowadzenie i korzystanie ze wspomagania po zakończeniu projektów	116
6.9.1	Perspektywa placówek wspomagających pracę szkoły	117
6.9.2	Perspektywa szkół i placówek	119
6.10	Bariery w korzystaniu ze wspomagania	121
6.11	Wnioski na przyszłość dla systemu wspomagania	124
6.12	Podsumowanie	125
7	Pilotaż szkół ćwiczeń	127
7.1	Przygotowanie koncepcji w projektach pozakonkursowych	127
7.2	Trafność interwencji	132
7.3	Wsparcie dla szkół ćwiczeń w ramach projektów	137
7.3.1	Rekrutacja szkół do projektów	137
7.3.2	Nabór partnerów	139
7.3.3	Diagnoza potrzeb szkół ćwiczeń i szkół wspieranych	141
7.3.4	Zakres wsparcia dla szkół ćwiczeń i szkół wspieranych	142
7.3.5	Przebieg szkoleń dla kadry szkół ćwiczeń	147
7.3.6	Problemy	150
7.3.7	Wpływ COVID-19	153
7.4	Wpływ projektów na funkcjonowanie szkół i instytucji.....	154
7.4.1	Efekty projektów	154
7.4.2	Korzystanie z dorobku szkół ćwiczeń po zakończeniu projektów	161
7.4.3	Wnioski na przyszłość dla systemu wspomagania	165

8	Wsparcie kadry zarządzającej szkołami i placówkami oraz jednostek samorządu terytorialnego (JST)	168
8.1	Przygotowanie koncepcji w projektach pozakonkursowych	168
8.2	Trafność interwencji	173
8.3	Zakres i jakość wsparcia kadry zarządzającej szkół i placówek i pracowników JST	174
8.3.1	Rekrutacja do projektu	174
8.3.2	Przebieg szkoleń i doradztwa	179
8.3.3	Ocena jakości szkoleń i doradztwa.....	180
8.3.4	Ocena jakości materiałów dydaktycznych	185
8.3.5	Efekty projektów	186
8.3.6	Problemy pojawiające się w trakcie realizacji projektu	195
8.3.7	Wpływ COVID-19	199
8.4	Wspomaganie szkół i placówek w ramach projektów	201
8.4.1	Rekrutacja szkół i placówek	201
8.4.2	Przebieg wspomagania	201
8.4.3	Sieci współpracy i samodoskonalenia	205
8.4.4	Wpływ COVID na proces wspomagania.....	206
8.5	Wpływ wspomagania na funkcjonowanie szkół i placówek	206
8.6	Korzystanie ze wspomagania po zakończeniu projektów	207
9.	Wnioski i rekomendacje	210
	Bibliografia.....	221
	Spis tabel i wykresów	222

Wykaz skrótów

BP	Biblioteka pedagogiczna
CATI	Ankieta telefoniczna wspomagana komputerowo
CAWI	Ankieta internetowa wspomagana komputerowo
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
FGI	Zogniskowany wywiad grupowy
IBE	Instytut Badań Edukacyjnych
ICT	Technologie informacyjno-komunikacyjne
IDI	Indywidualny wywiad pogłębiony
IP	Instytucja Pośrednicząca
JST	Jednostka samorządu terytorialnego
MEiN	Ministerstwo Edukacji i Nauki
ORE	Ośrodek Rozwoju Edukacji
PDN	Placówka doskonalenia nauczycieli
PO WER	Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014-2020
PPP	Poradnia psychologiczno-pedagogiczna
PR	Programy Regionalne
RSPO	Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych
SORE	Szkolny organizator rozwoju edukacji
ZSK	Zintegrowany System Kwalifikacji

Streszczenie

Cele i zakres badania

Głównym celem badania była ocena realizacji celu szczegółowego PI 10i PO WER: Poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Cele szczegółowe badania obejmowały:

1. Ustalenie osiągniętej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego: *Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS*;
2. Ocena dotychczasowych efektów realizacji projektów w obszarze wspomagania placówek;
3. Identyfikacja ewentualnych barier i luk w zapewnieniu dostępu do wysokiej jakości wspomagania placówek;
4. Określenie pożądanych kierunków dalszych działań w zakresie wspomagania placówek w kontekście wykorzystania środków EFS.

Metoda badania

W badaniu wykorzystano następujące metody badawcze:

- analiza dokumentów,
- wywiady indywidualne i grupowe z przedstawicielami MEiN, ORE, beneficjentów i uczestników projektów,
- badanie spisowe beneficjentów,
- CAWI szkół i placówek,
- CATI z uczestnikami projektów (placówki wspomagania),
- CAWI z uczestnikami szkół ćwiczeń,
- CAWI z przedstawicielami JST.

Wskaźniki rezultatu

Celem badania było obliczenie wartości wskaźników rezultatu bezpośredniego i długoterminowego. Wskaźnik rezultatu bezpośredniego „Liczba szkół korzystających z kompleksowego modelu wspomagania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” został oszacowany na podstawie badania spisowego beneficjentów. 87 projektodawców wskazało łącznie w formularzu spisowym 7 971 szkół i placówek, w których przeprowadzono wspomaganie w ramach projektów. Po uwzględnieniu dwóch projektów, dla których nie pozyskano danych oraz dodatkowych szkół i placówek, które nie były uwzględnione w rejestrze, łącznie maksymalnie wsparciem mogło zostać objętych 10 022 szkół i placówek

oświatowych. **W skali kraju 14,7% szkół i placówek skorzystało ze wspomagania w ramach projektów konkursowych realizowanych w Działaniu 2.10 PO WER.**

Wskaźnik rezultatu długoterminowego „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” został oszacowany na podstawie badania reprezentatywnego przeprowadzonego na populacji szkół i placówek. Według uzyskanych danych **42% szkół lub placówek deklaroowało, że co najmniej raz w okresie 2018-2022 przeprowadziły proces wspomagania** oraz, że proces wspomagania objął co najmniej jeden z elementów wspomagania lub dana szkoła pełniła funkcję szkoły ćwiczeń, ewentualnie współpracowała ze szkołą ćwiczeń.

Osiągnięta wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego jest poniżej wartości docelowej, określonej w PO WER na poziomie 60%. Wynika to jednak przede wszystkim z przeszacowania wartości docelowej wskaźnika.

Projekty skierowane do instytucji wspomagania

Realizacja PO WER, a w konsekwencji i projektu pozakonkursowego ORE pt.: „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych” opóźniły się. W wyniku tego opóźnienia harmonogramy realizacji projektu pilotażowego i pierwszego konkursu częściowo nałożyły się na siebie, w związku z czym nie można było uwzględnić wniosków z projektu pilotażowego na etapie przygotowywania konkursu. Na etapie wdrażania projektu pilotażowego wystąpiły pewne trudności, które nie zostały wzięte pod uwagę na etapie przygotowania konkursów (np. trudności z utrzymaniem uczestników w projektach, trudności ze znalezieniem szkoły). W projekcie pilotażowym nie przeprowadzono również analizy faktycznego zapotrzebowania na tego typu wsparcie. Wnioski z pilotażu nie zostały zebrane, przeanalizowane i uwzględnione przy przygotowywaniu kolejnych konkursów. Tym samym projekt pilotażowy nie spełnił swojej pilotażowej roli.

W projektach konkursowych dużym wyzwaniem była rekrutacja uczestników, a także utrzymanie ich w projekcie i zapewnienie przeprowadzenia przez nich wspomagania. Wspomaganie nie było finansowane ze środków EFS, ale ze środków krajowych, wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Trudności w rekrutacji uczestników wynikały przede wszystkim ze zbyt dużej skali zaplanowanego wsparcia, nieadekwatnej do faktycznych potrzeb placówek wspomagających pracę szkoły. Założono też nadmierne wymagania dotyczące uczestnictwa w projekcie.

Próba rozwiązania problemów z rekrutacją było poszerzenie grupy docelowej i objęcie wsparciem nauczycieli i dyrektorów szkół. Osoby należące do tej grupy zakładały, że po zakończeniu projektu będą mogły zajmować się prowadzeniem wspomagania w swojej lub innych szkołach i placówkach.

Uczestnicy projektów bardzo pozytywnie oceniają szkolenia. Najlepiej byli oceniani trenerzy, ale również pozytywnie były oceniane materiały i program szkolenia. Uczestnicy bardzo doceniali warsztatową formułę szkoleń oraz możliwość wymiany doświadczeń. Trudnością była duża intensywność szkoleń. W okresie pandemii COVID-19 część szkoleń została zmieniona na formę on-line, co ograniczyło możliwość wymiany doświadczeń. Materiały opracowywane w ramach projektów nie zawsze są dostępne na stronach internetowych projektodawców lub ORE. Dodatkowe materiały te nie są w żaden sposób katalogowane, co utrudnia ich użyteczność.

Większość uczestników projektów brała udział w sieciach współpracy i samodoskonalenia. Jednak przyjęta formuła sieci okazała się niewystarczająco dopasowana do potrzeb użytkowników. Uczestnicy projektów niechętnie logowali się do sieci i byli mało aktywni. Część nie utożsamiała platformy www.doskonaleniemiesci.pl z siecią współpracy i samodoskonalenia. Uczestnicy też niechętnie angażowali się w działania na tej platformie.

W wyniku przeprowadzonych szkoleń zdecydowana większość uczestników czuła się przygotowana do realizacji wspomaganie. Barierą okazało się znalezienie szkół i placówek chętnych do wspomaganie. W poszukiwaniu takich szkół i placówek pomagali beneficjenci.

Uczestnicy projektów, po zakończeniu szkoleń, byli zobowiązani do przeprowadzenia wspomaganie w praktyce w szkole lub placówce. Wspomaganie to nie było już finansowane ze środków EFS, a w założeniu miało być finansowane ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli (zgodnie z art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela). **95% uczestników projektów przeprowadziło wspomaganie, a 81% deklaruje przeprowadzenie pełnego cyklu wspomaganie.** Dwie trzecie uczestników przeprowadziło wspomaganie w ramach projektu w jednej szkole lub placówce. Założenie przyjęte w konkursie, że wszyscy uczestnicy projektów edukacyjnych wdrożą do praktyki jednostek pełen cykl wspomaganie było trafne – pozwalało zapewnić, że nabyte kompetencje będą przetestowane w praktyce i dzięki temu zdecydowanie utrwalone. W praktyce to ambitne założenie okazało się niewykonalne i części uczestników nie udało się przeprowadzić wspomaganie.

Wspomaganie przebiegało zwykle zgodnie z założeniami modelu, choć były też liczne odstępstwa. Niektóre etapy lub zaplanowane elementy wspomaganie nie były realizowane. Wynikało to najczęściej z pandemii COVID-19, ograniczeń czasowych nauczycieli, innych priorytetów. Projektodawcy monitorowali przebieg wspomaganie w minimalnym wymaganym zakresie. Zwykle nie interesowali się tym, jak przebiegało wspomaganie oraz jakie przyniosło efekty.

Realizacja projektów w PO WER była niewątpliwie katalizatorem uruchomienia procesów wspomaganie w wielu szkołach i placówkach. 77% uczestników projektów wskazało, że bez udziału w projekcie nie zdołałoby przeprowadzić wspomaganie.

Pozytywnie były też ocenione efekty wspomaganie. 86% szkół i placówek jest zdania, że wypracowane rozwiązania zostały wdrożone do praktyki szkół. 81% jest zdania,

że poprawiła się skuteczność kształcenia kompetencji kluczowych u uczniów, 87% szkół korzystających ze wspomagania jest zdania, że dzięki wspomaganiu częściej stosowane jest zindywidualizowane podejście do ucznia. Natomiast tylko 27% szkół i placówek korzystających ze wspomagania jest zdania, że dzięki wspomaganiu częściej stosowane jest nauczanie eksperymentalne. Zdecydowana większość szkół i placówek jest zdania, że bez wspomagania wdrożone zmiany i tak zostałyby wprowadzone, jednak zwykle później lub w mniejszym zakresie.

Ocena, na ile realizacja projektów przyczyniła się do upowszechnienia i utrwalenia modelu korzystania ze wspomagania jest niejednoznaczna. Zaledwie 40% uczestników projektów prowadziło wspomaganie po zakończeniu realizacji projektów. Odsetek ten był niższy wśród osób, które nie były pracownikami placówek wspomagania. Można zatem stwierdzić, że w ramach projektu wystąpił znaczący efekt wyciekania przeszkolonych kadr. Z drugiej strony przedstawiciele placówek wspomagania stwierdzili, że dzięki uczestnictwu w szkoleniach ich pracowników uruchomiły ofertę wspomagania, poszerzyły skalę działania lub poprawiły jakość swoich usług.

Korzystanie ze wspomagania zwiększa szanse, że dana szkoła lub placówka będzie nadal korzystać ze wspomagania. Wśród podmiotów, które korzystały ze wspomagania, 51% planuje skorzystać z tej formy wsparcia w kolejnym roku szkolnym, a tylko 4% deklaruje, że z niej nie skorzysta. Natomiast wśród podmiotów, które nie korzystały ze wspomagania, w kolejnym roku szkolnym planuje skorzystać tylko 29% podmiotów.

Największą barierą w korzystaniu ze wspomagania przez szkoły i placówki jest brak oferty wspomagania. Znacząca część szkół i placówek nie zna tej formy wsparcia i nie dostała propozycji przeprowadzenia wspomagania. Drugą poważną barierą jest brak czasu nauczycieli i inne priorytety. Szkoły są przeciążone obowiązkami administracyjnymi i ciągłymi zmianami w systemie edukacji i nie mają przestrzeni, czasu i możliwości, aby angażować się we wspomaganie. Z perspektywy placówek wspomagania największą barierą dla upowszechnia nowego modelu wspomagania jest brak zainteresowania tą formą współpracy ze strony szkół.

Szkoły ćwiczeń

Projekt pozakonkursowy przygotował realizację projektów wdrożeniowych przede wszystkim w zakresie nakreślenia szczegółowych ram i zasad funkcjonowania szkół ćwiczeń, które były możliwe do zrealizowania w ramach projektów konkursowych. Jak dotychczas nie udało się trwale osadzić szkół ćwiczeń w systemie wspomagania pracy szkoły/systemie doskonalenia nauczycieli w Polsce. Przede wszystkim nie wypracowano modelu finansowania szkół ćwiczeń.

Problemem w zakresie wdrażania niektórych projektów była konieczność nawiązania sformalizowanego partnerstwa z uczelniami i instytucjami systemu wspomagania pracy

szkoły, a także konieczność zapewnienia przez beneficjentów aż 5-letniego okresu trwałości, bez finansowania ze środków projektowych.

Trafność wsparcia realizowanego w ramach projektów typu „Szkoła ćwiczeń” ocenić należy jako wysoką. Wspomaganie pracy szkoły realizowane w tego rodzaju projektach odpowiadało na potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego, samorealizacji i rozwoju osobistego. Podstawową zaletą tej formy, w porównaniu do innych form doskonalenia zawodowego nauczycieli, jest praktyczny wymiar kształcenia. Nauczyciele natrafiali jednak na trudności w pogodzeniu udziału w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń z obowiązkami zawodowymi oraz na trudności w wygospodarowaniu czasu na korzystanie z oferty szkoły ćwiczeń.

Szkoły wspierane w ramach projektów nie uczestniczyły w modelowo rozumianym wspomaganie procesowym, obejmującym kilka elementów. Nauczyciele ze szkół wspieranych korzystali jedynie z oferty doskonalenia nauczycieli, którą stworzyły szkoły ćwiczeń.

Nauczyciele najczęściej uczestniczyli w takich formach wsparcia jak sieci współpracy i samokształcenia oraz w warsztatach metodycznych. Ponad połowa badanych korzystała także z materiałów dostarczonych przez szkołę ćwiczeń. Powszechnie stosowano także lekcje pokazowe oraz konferencje i seminaria, zaś znacznie mniej popularne były konsultacje zbiorowe i indywidualne. Najczęściej uczestnicy projektów podnosili kompetencje dydaktyczne w obszarze przedmiotów przyrodniczych (39%). 25% badanych podnosiło kompetencje dydaktyczne w obszarze języków obcych, 25% - w obszarze matematyki, zaś 24% w obszarze informatyki.

Projekty typu „Szkoła ćwiczeń” można uznać za skuteczne w zakresie wzrostu kompetencji dydaktycznych oraz upowszechniania i wzrostu skuteczności stosowania metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia, a także w zakresie zmiany podejścia do nauczania kompetencji kluczowych. Nieco słabsze są natomiast efekty w zakresie częstszego stosowania i wzrostu skuteczności stosowania nauczania eksperymentalnego. Projekty typu „Szkoła ćwiczeń” dość skutecznie oddziałują także na świadomość nauczycieli w zakresie konieczności nieustannego rozwoju zawodowego.

Wsparcie kadry zarządzającej szkołami i placówkami oraz jednostek samorządu terytorialnego

Projekty pozakonkursowe zrealizowane zostały zgodnie z założeniami i wypracowały wkład merytoryczny do projektów konkursowych (programy szkoleń, materiały szkoleniowe itd.). Tym niemniej, na etapie wdrażania projektów konkursowych wystąpiły istotne problemy, które nie zostały zidentyfikowane na etapie projektów pilotażowych. Celem pilotażu powinna być także identyfikacja i oszacowanie ryzyka wystąpienia tych problemów na etapie wdrażania interwencji w dużej skali.

Trudności, które wystąpiły na etapie wdrażania interwencji to m.in.: bardzo duże trudności w rekrutacji uczestników w projektach typu „Pracownicy JST”¹, a w mniejszym stopniu także w projektach typu „Dyrektorzy”²; trudności w realizacji bardzo ambitnych programów szkoleniowych w ograniczonym czasie; trudności w rekrutacji trenerów; trudności we wdrożeniu istotnych zmian w praktyce funkcjonowania szkół/placówek, czy też JST w wyniku udziału w projektach typu „Pracownicy JST”.

Dyrektorzy szkół/placówek najczęściej zgłaszali się do projektów, gdyż chcieli mieć możliwość uzyskania wsparcia w zakresie przygotowania dobrej jakości rocznego planu działania szkoły, który był podstawą do przeprowadzenia wspomagania w szkole/placówce, z powodu chęci rozwoju osobistego i zawodowego oraz by mieć możliwość wymiany doświadczeń z innymi dyrektorami w ramach sieci współpracy. Przedstawiciele JST przystąpili do udziału w projekcie, gdyż byli zainteresowani kwestią podnoszenia kompetencji kluczowych uczniów i poprawą jakości oświaty w gminie/powiecie.

Uczestnicy projektów typu „Pracownicy JST” wysoko lub bardzo wysoko oceniają każdy z analizowanych aspektów wsparcia. Relatywnie najslabiej oceniono wdrożenie efektów wsparcia uzyskanego w projekcie do praktyki zarządzania oświatą lub funkcjonowania szkół lub placówek, dla których JST jest organem prowadzącym. Uczestnicy projektów typu „Dyrektorzy” wysoko lub bardzo wysoko oceniają każdy z analizowanych aspektów wsparcia. Relatywnie najslabiej, choć nadal dość wysoko, oceniono trafność wsparcia, rozumianą jako dopasowanie projektów do potrzeb i oczekiwań uczestników (kadry zarządzającej szkołami/placówkami). Dotyczy to programu i harmonogramu szkoleń i doradztwa.

Efektami projektów typu „Pracownicy JST” częściej był wzrost kompetencji ich uczestników, a rzadziej konkretne działania lub zmiany w funkcjonowaniu organów prowadzących. Tylko nieco ponad 40% uczestników projektów typu „Pracownicy JST” zadeklarowało, że w wyniku udziału w projekcie opracowało lokalny plan podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów. Wspomaganie przeprowadzone w szkołach/placówkach w efekcie realizacji projektów typu „Pracownicy JST” najczęściej objęło nauczanie kompetencji ICT (58% analizowanych przypadków) oraz umiejętności uczenia się (58%). Nieco rzadziej wspomaganie dotyczyło nauczania umiejętności matematyczno-przyrodniczych (50%) oraz umiejętności posługiwania się językami obcymi (44%). Procesy wspomagania przeprowadzone w ramach planów opracowanych przez JST charakteryzowały się umiarkowaną kompleksowością. W zdecydowanej większości przypadków objęły diagnozę oraz zaplanowanie form wspomagania. W ponad połowie przypadków procesy objęły także ustalenie sposobów działania oraz realizację wspomagania. W mniej niż połowie przypadków proces objął także ocenę efektów, opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania oraz

¹ Projekty skierowane do pracowników jednostek samorządu terytorialnego (gmin i powiatów) – zarówno decydentów (wójtów, burmistrzów, starostów), jak i pracowników niższego szczebla odpowiedzialnych za sprawy oświaty.

² Projekty skierowane do dyrektorów szkół i placówek (np. przedszkoli).

wdrożenie efektów wspomagania do praktyki szkół/placówek. Problemem pozostaje nadal wdrażanie efektów wspomagania do praktyki działania szkół/placówek.

Efektem projektów typu „Dyrektorzy” był wzrost umiejętności/kompetencji osób zarządzających szkołami/placówkami oraz zmiany w funkcjonowaniu całej szkoły/placówki, wynikające z wdrażania określonych rozwiązań. Niemniej, pomimo dość pozytywnych efektów projektów typu „Dyrektorzy”, wspomaganie procesowe, które miało być ich efektem, w wielu przypadkach w praktyce nie odbyło się.

Kluczowe rekomendacje

- Należy wypracować mechanizm trwałego finansowania działalności szkoły ćwiczeń ze środków europejskich oraz krajowych.
- Na poziomie krajowym należy uruchomić wsparcie dla szkół ćwiczeń, tworzonych w programach regionalnych, doskonaląc i rozwijając model szkół ćwiczeń.
- Należy nadal podnosić kompetencje kadry prowadzącej wspomaganie oraz uporządkować i upowszechniać materiały dotyczące wspomagania.
- Należy kontynuować wsparcie dla dyrektorów szkół i placówek. Kompleksowe wspomaganie powinno być tylko jednym z elementów tego wsparcia.
- Należy tworzyć i rozwijać narzędzia służące do pomiaru poziomu kompetencji kluczowych uczniów oraz system pomiaru tych kompetencji na różnych etapach edukacyjnych.
- Należy stworzyć i rozwijać repozytorium wiedzy na temat skutecznych i efektywnych kosztowo metod poprawy efektów kształcenia.
- Należy upowszechniać wśród przedstawicieli organów prowadzących ideę kompleksowego wspomagania. Powinni oni znać założenia wspomagania i wiedzieć, jak zachęcać szkoły do korzystania z niego i jak wykorzystać środki na doskonalenie nauczycieli w celu kompleksowego wspomagania szkół.

Summary

Objectives and scope of the study

The study's main objective was to assess the implementation of the specific objective PI 10i Operation Programme Knowledge Education Development 2014-2020 (OP KED): Improvement of the functioning and increased use of the system supporting schools in developing key competencies and universal skills in students. The specific objectives of the study included the following:

1. Determination of the achieved value of the long-term result indicator: *Percentage of schools using a comprehensive model of supporting school work thanks to ESF support*;
2. Evaluation of the hitherto effects of project implementation in the area of supporting facilities;
3. Identification of possible barriers and gaps in ensuring access to high-quality support for facilities;
4. Determining the desired directions of further activities in the field of supporting institutions in the context of the use of ESF funds.

Test method

The following research methods were used in the study:

- document analysis,
- individual and group interviews with representatives of the MEiN, ORE, beneficiaries and project participants,
- census of beneficiaries,
- CAWI of schools and institutions,
- CATI with project participants (support facilities),
- CAWI with participants of training schools,
- CAWI with representatives of local government units.

Result indicators

The study aimed to calculate the value of the immediate and long-term result indicators. The direct result indicator "Number of schools using a comprehensive model of supporting school work thanks to ESF support" was estimated based on a census survey of beneficiaries. Eighty-seven project promoters indicated 7,971 schools and institutions in the census form where support was provided under the projects. After taking into account two projects for which no data was obtained and additional schools and institutions that were not included in the register, a total of maximum 10,022 schools and educational institutions could be

supported. **Nationally, 14.7% of schools and institutions benefited from support under competition projects implemented under Measure 2.10 OP KED.**

The long-term result indicator "The percentage of schools using a comprehensive model of supporting school work thanks to ESF support" was estimated based on a survey conducted on the population of schools and institutions. According to the data obtained, **42% of schools or institutions declared that they carried out the support process at least once in the period 2018/19 - 2021/22** and declare that the support process covered at least one of the support elements or declare that they act as an exercise school or cooperate with an exercise school.

The achieved value of the long-term result indicator is below the target value specified in OP KED at 60%. However, this is mainly due to the overestimation of the target value of the indicator.

Projects addressed to supporting institutions

The implementation of OP KED and, consequently, the non-competitive ORE project entitled: "Increasing the effectiveness of the activities of employees of the support system and trainers in the field of educating students with key competencies" was delayed. As a result, the implementation of the pilot project and the first competition overlapped. Therefore the conclusions of the pilot project could not be taken into account at the stage of preparation for the calls for proposal. In the pilot project, some difficulties were not considered in preparation for the calls for projects (e.g. difficulties in keeping participants in the projects and problems finding a school). The pilot project also did not analyze the demand for this type of support. Conclusions from the pilot were not collected, investigated and considered. Thus, the pilot project did not fulfil its pilot role.

Recruitment of participants, as well as keeping them in the project and ensuring that they carry out support, were major challenges in the competition projects. The support was not financed from ESF funds, but from national funds, as part of the statutory activities of relevant institutions. Difficulties in recruiting participants resulted primarily from the excessive scale of the planned support, inadequate to the actual needs of the institutions supporting the work of the school. Overambitious requirements for participation in the project were also assumed.

An attempt to solve recruitment problems was to broaden the target group and support teachers and principals. People in this group assumed that after the end of the project, they would be able to provide support in their own or other schools or institutions.

Participants of the projects evaluate the training very positively. The trainers were rated the best, but the materials and the training program were also positively evaluated. Participants greatly appreciated the workshop formula of the training and the opportunity to exchange experiences. The difficulty was the high intensity of training. During the COVID-19 pandemic, some training was changed to online, which limited the possibility of exchanging experiences. Materials developed as part of projects are not always available on the

websites of project promoters or ORE. These additional materials are not catalogued in any way, which hinders their usefulness.

Most project participants took part in cooperation and self-improvement networks.

However, the adopted formula of the network turned out to be insufficiently suited to the needs of users. Participants of the projects were reluctant to log on to the network and were not very active. Some did not identify the platform www.doskonalenie sieci.pl with a network of cooperation and self-improvement. Participants were also reluctant to engage in activities on this platform.

As a result of the training, most participants felt prepared to implement the support.

Finding schools and institutions willing to support turned out to be a barrier. The beneficiaries helped in the search for such schools and institutions.

Project participants were obliged to provide support in practice at a school or institution. This support was no longer financed from the ESF funds, and it was supposed to be financed from the resources of the entities providing this support. **95% of project participants carried out support, and 81% declared that they had carried out an entire support cycle.** Two-thirds of the participants provided support under the project in one school or institution. The assumption adopted in the competition that all participants of educational projects would implement the full cycle of support in the practice of the units was accurate - it ensured that the acquired competences would be tested in practice and thus firmly consolidated. However, it was unfeasible because some of the participants failed to carry out the support.

The support was usually in accordance with the assumptions of the model, although there were also numerous deviations. Some stages or planned support elements were not implemented. This was most often due to the COVID-19 pandemic, lack of school time, and other priorities. The project promoters monitored the course of support to the minimum required extent. Usually, they were not interested in how the support was carried out and what effects it brought.

The implementation of projects under OP KED was undoubtedly a catalyst for launching support processes in many schools and institutions. 77% of project participants indicated that they would not have been able to carry out the support without participation in the project.

The effects of support were also positively assessed. 86% of schools and institutions are of the opinion that the developed solutions have been implemented in school practice. 81% are of the opinion that the effectiveness of teaching key competencies in students has improved, and 87% of schools using support believe that thanks to support, an individualized approach to the student is more often used. On the other hand, only 27% of schools and institutions benefiting from support are of the opinion that experimental teaching is more often used thanks to support. The vast majority of schools and institutions are of the opinion that without support the implemented changes would have been introduced anyway, but usually later or to a lesser extent.

The assessment of the extent to which the implementation of the projects contributed to the dissemination and consolidation of the model of using support is ambiguous. Only 40% of project participants provided support after the completion of the projects. This percentage was lower among people who were not employees of support facilities. The project experienced a significant leakage effect. On the other hand, representatives of support facilities stated that thanks to the participation in training of their employees, they launched a support offer, expanded the scale of operation or improved the quality of their services.

Using support increases the chances that the school or institution will continue to benefit from support. Among the entities that used support, 51% plan to use it in the next school year, and only 4% declare that they will not use it. On the other hand, among the entities that did not benefit from the support, only 29% of entities plan to use it in the next school year.

The most significant barrier to using support by schools and institutions is the lack of a support offer. A significant part of schools and institutions are not familiar with this form of support and have not been offered support. The second significant barrier is a lack of time and other priorities. Schools are overwhelmed by administrative responsibilities and constant changes in the education system and need more space, time and opportunities to engage in support. From the point of view of support institutions, the most significant barrier to disseminating the new support model is the lack of interest in this form of cooperation on the part of schools.

Training schools

The non-competition project prepared the implementation projects, primarily outlining the detailed framework and rules for the functioning of training schools. So far, it has not been possible to permanently embed training schools in Poland's school work support system/teacher development system. First, a model for financing training schools has yet to be developed.

The main problems for projects were the need to establish formal partnerships with universities and institutions of the school support system. And the obligation to ensure a 5-year durability period without financing from project funds.

The relevance of the support implemented under the "Training school" type projects should be assessed as high. Support responded to the needs of teachers in the field of professional development, self-realization and personal development. Compared to other forms of professional development for teachers, the main advantage of this form is the practical dimension of education. Teachers, however, encountered difficulties reconciling class participation within the training school with their professional duties.

Schools supported under the projects did not participate in support understood as a model process involving several elements. Teachers from supported schools used only the teacher training offer created by training schools.

Teachers often participated in such forms of support as cooperation, self-education networks, and methodological workshops. More than half of the respondents also used the materials provided by the training school. Demonstration lessons, as well as conferences and seminars, were also commonly used. At the same time, group and individual consultations were much less prevalent. Project participants most often improved their didactic competencies in the field of natural sciences (39%). 25% of the respondents raised their didactic competencies in foreign languages, 25% - in mathematics, and 24% in computer science.

Projects such as "Training school" can be considered effective in increasing didactic competencies and disseminating and increasing the effectiveness of using methods of an individualized approach to students, as well as changing the approach to teaching key competencies. However, the effects of more frequent use and increased effectiveness of using experimental learning are slightly weaker. Projects such as "Exercise school" are also quite effective in raising teachers' awareness of the need for continuous professional development.

Support for the management of schools and institutions as well as local government units

The non-competition projects were implemented by the assumptions and contributed to the substantive content of the competition projects (training programmes, training materials, etc.). Nevertheless, significant problems, occurring in competition projects were not identified in the pilot project.

The pilotage should also aim at identifying and estimating the risk of these problems occurring at the stage of large-scale intervention implementation.

Difficulties that occurred included: severe challenges in recruiting participants in projects such as "Employees of Local Government Units"³, and to a lesser extent also in projects such as "Directors"⁴; difficulties in implementing very ambitious training programs in a limited time; difficulties in recruiting trainers; difficulties in implementing significant changes in the functioning of schools/institutions or local government units as a result of participation in projects such as "Employees of local government units".

Headmasters of schools/institutions most often applied for projects because they wanted to be able to obtain support in the preparation of a good quality annual school action plan, which was the basis for carrying out support at the school/institution, because of the desire for personal and professional development and to be able to exchange experiences with other directors within the cooperation network. Representatives of local government units joined the project because they were interested in the issue of raising key competencies of students and improving the quality of education in the commune/poviat.

³ Projects addressed to employees of local government units (municipalities and poviats) - both decision-makers (commune heads, mayors, starosts) and lower-level employees responsible for education.

⁴ Projects addressed to headmasters of schools and institutions (e.g. kindergartens).

Participants of projects of the type "Employees of Local Government Units" rate each of the analyzed aspects of support highly or very highly. Implementation of the effects of the support obtained in the project into the practice of education management or the functioning of schools or institutions for which local government units are the leading authority was rated relatively the worst. Participants in projects of the "Directors" type highly or very highly evaluate each of the analyzed aspects of support. Relatively the lowest, although still quite high, the rating was given to the accuracy of support, understood as matching projects to the needs and expectations of participants (school/institutions management staff). This applies to the program and schedule of training and consulting.

The effects of projects of the type "Employees of local government units" were more often an increase in the competencies of their participants and less often specific actions or changes in the functioning of the governing bodies. Only slightly more than 40% of participants in projects such as "Employees of Local Government Units" declared that as a result of their participation in the project, they developed a local plan to improve the quality of educational services and support students' key competencies. Support carried out in schools/institutions as a result of the implementation of projects such as "Employees of local government units" most often covered teaching ICT competencies (58% of the analyzed cases) and learning skills (58%). Slightly less frequently, the support concerned the teaching of mathematical and natural skills (50%) and the ability to use foreign languages (44%). The support processes carried out under the plans developed by local government units were characterized by moderate complexity. In the vast majority of cases, they included diagnosis and planning forms of support. In more than half of the cases, the processes also covered the determination of the methods of operation and the implementation of support. In less than half of the cases, the process also covered the assessment of the effects, the development of conclusions from the implementation of the planned forms of support and the implementation of the effects of support into the practice of schools/institutions. Implementation of the effects of support into the practice of schools/institutions still remains a problem.

The effect of projects such as "Directors" was the increase in skills/competencies of people managing schools/institutions and changes in the functioning of the entire school/institution, resulting from the implementation of specific solutions. Nevertheless, despite the rather positive effects of projects such as "Directors", the process support that was supposed to be their effect, in many cases, did not take place in practice.

Key recommendations

- A mechanism of sustainable financing of the activity of the exercise school from European and national funds should be developed.
- At the national level, support should be launched for exercise schools created under regional programmes, improving and developing the model of exercise schools.

- It is necessary to continue improving the support staff's competencies and organising and disseminating support materials.
- Support for headmasters of schools and institutions should be continued. Comprehensive support should be only one element of this support.
- Tools for measuring the level of key competencies of students and a system for measuring these competencies at various educational stages should be created and developed.
- A repository of knowledge on effective and cost-effective methods to improve learning outcomes should be created and developed.
- The idea of comprehensive support should be disseminated among the representatives of the authorities conducting the work. They should know the concept of support and know-how to encourage schools to use it and how to use teacher development resources to enhance support usage.

1 Wprowadzenie

1.1 Tło interwencji

Założenia procesowego wspomaganie pracy szkół i placówek były wypracowane przez ORE w projekcie pozakonkursowym pt.: „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, realizowanym w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki na lata 2007-2013. Następnie model ten był testowany w projektach realizowanych przez powiaty, w ramach konkursu pt.: „Programy kompleksowego wspomaganie szkół oraz przedszkoli, podporządkowane potrzebom ww. podmiotów w obszarach wymagających szczególnego wsparcia” (Działanie 3.5 PO KL). Wyniki pilotażu zostały pozytywnie ocenione w ewaluacjach.

Nowy model wspomaganie pracy szkoły zakładał odejście od dotychczasowego podejścia do doskonalenia kompetencji nauczycieli, który polegał na indywidualnych kursach i szkoleniach. Główną słabością dotychczasowego modelu był punktowy charakter wsparcia oraz trudności w przeniesieniu nabywanych kompetencji do praktyki szkoły. Przy opracowywaniu nowego modelu założono, że wsparcie powinno odbywać się w szkole, a nie poza szkołą. Powinno obejmować całą lub znaczącą część kadry pedagogicznej i mieć charakter procesowy, tj. uwzględniać wszystkie elementy procesu wprowadzania zmiany lub doskonalenia, czyli: zdiagnozowanie problemu, zaplanowanie działań naprawczych lub rozwojowych, wdrożenie tych działań oraz analiza efektów. Bardziej szczegółowo przedstawiono nowy model w kolejnym rozdziale.

Model testowany w PO KL przez grupę powiatów został pozytywnie oceniony przez wszystkich interesariuszy. Ocenę tę potwierdził szereg ewaluacji⁵. W efekcie wypracowane rozwiązanie zostało wprowadzone do polskiego porządku prawnego. Do zadań placówek wspomagających pracę szkoły, czyli PDN, PPP i BP dopisano procesowe wspomaganie pracy szkoły. Jednak sama zmiana prawna nie była wystarczająca, aby wdrożyć to rozwiązanie na szerszą skalę w całym kraju. Dlatego też w nowej perspektywie finansowej PO WER 2014-2020 zdecydowano się na interwencję, która miała służyć wsparciu wdrożenia nowego podejścia, czyli procesowego wspomaganie pracy szkoły.

Zaplanowano wsparcie, które miało wesprzeć w sposób kompleksowy wszystkich głównych aktorów. Dlatego też uruchomiono trzy grupy projektów. Pierwsza grupa projektów była skierowana do pracowników placówek wspomagających pracę szkoły (PPP, BP, PDN), druga grupa projektów była skierowana do przedstawicieli organów prowadzących oraz dyrektorów szkół i placówek. Dla wszystkich tych osób przewidziano wsparcie szkoleniowe i doradcze. Po zakończeniu szkoleń uczestnicy projektów mieli za zadanie przeprowadzić

⁵ Stronkowski P., Szczurek A., Leszczyńska M., Matejczuk A. (2014), „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli” – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki. Badanie ewaluacyjne zrealizowane przez Coffey ID, Ośrodek Ewaluacji, ORE.

proces wspomagania w wybranych szkołach lub placówkach, na podstawie diagnoz potrzeb tych szkół i placówek. Ten ostatni etap nie był już finansowany ze środków EFS, tylko był realizowany w ramach działań statutowych poszczególnych instytucji, i finansowany ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły (zgodnie z art. 70a ust. 1 ustawy – Karta Nauczyciela). Rozwiązanie to miało upowszechnić i utrwalić stosowanie nowego modelu wspomagania pracy szkoły.

Trzecia grupa projektów dotyczyła przetestowania nowego narzędzia doskonalenia pracy szkoły, tj.: szkół ćwiczeń. W tym przypadku nie przewidywano wdrażania nowego modelu wspomagania pracy szkoły. Szkoły ćwiczeń miały uzupełniać ofertę wspomagania pracy szkoły.

Zgodnie jednak z priorytetami ustalonymi przez państwa członkowskie na poziomie Unii Europejskiej, zdecydowano się skoncentrować wsparcie na rozwijaniu kompetencji kluczowych. Kompetencje kluczowe to wiedza, umiejętności i postawy, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, do funkcjonowania na rynku pracy, integrowania się ze społeczeństwem i uczestnictwa w życiu obywatelskim.

Rada Unii Europejskiej przyjęła zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Na początku wdrażania PO WER obowiązywały Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W trakcie realizacji PO WER opublikowano nowe Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Nowe zalecenia różniły się nieznacznie od poprzednich.

W zaleceniach określono kompetencje kluczowe, potrzebne do samorealizacji, zdrowego i zrównoważonego stylu życia, zwiększenia szans na zatrudnienie, aktywnej postawy obywatelskiej i integracji społecznej:

- umiejętności podstawowe (rozumienia i tworzenia informacji, rozumowanie matematyczne i podstawowe umiejętności cyfrowe),
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje w dziedzinie nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki (STEM), z uwzględnieniem ich powiązania ze sztuką, kreatywnością i innowacyjnością,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, kreatywności i zmysłu inicjatywy,
- kompetencje językowe zarówno w odniesieniu do języków urzędowych w poszczególnych krajach, jak i innych,
- kompetencje obywatelskie,

Zwrócono również uwagę na zwiększanie świadomości wszystkich uczących się i kadry edukacyjnej co do znaczenia nabywania kompetencji kluczowych i ich znaczenia dla społeczeństwa⁶.

Pełna logika interwencji jest przedstawiona w dalszej części raportu.

1.2 Nowy model wspomagania pracy szkoły

Nowy model wspomagania pracy szkół zakłada, że:

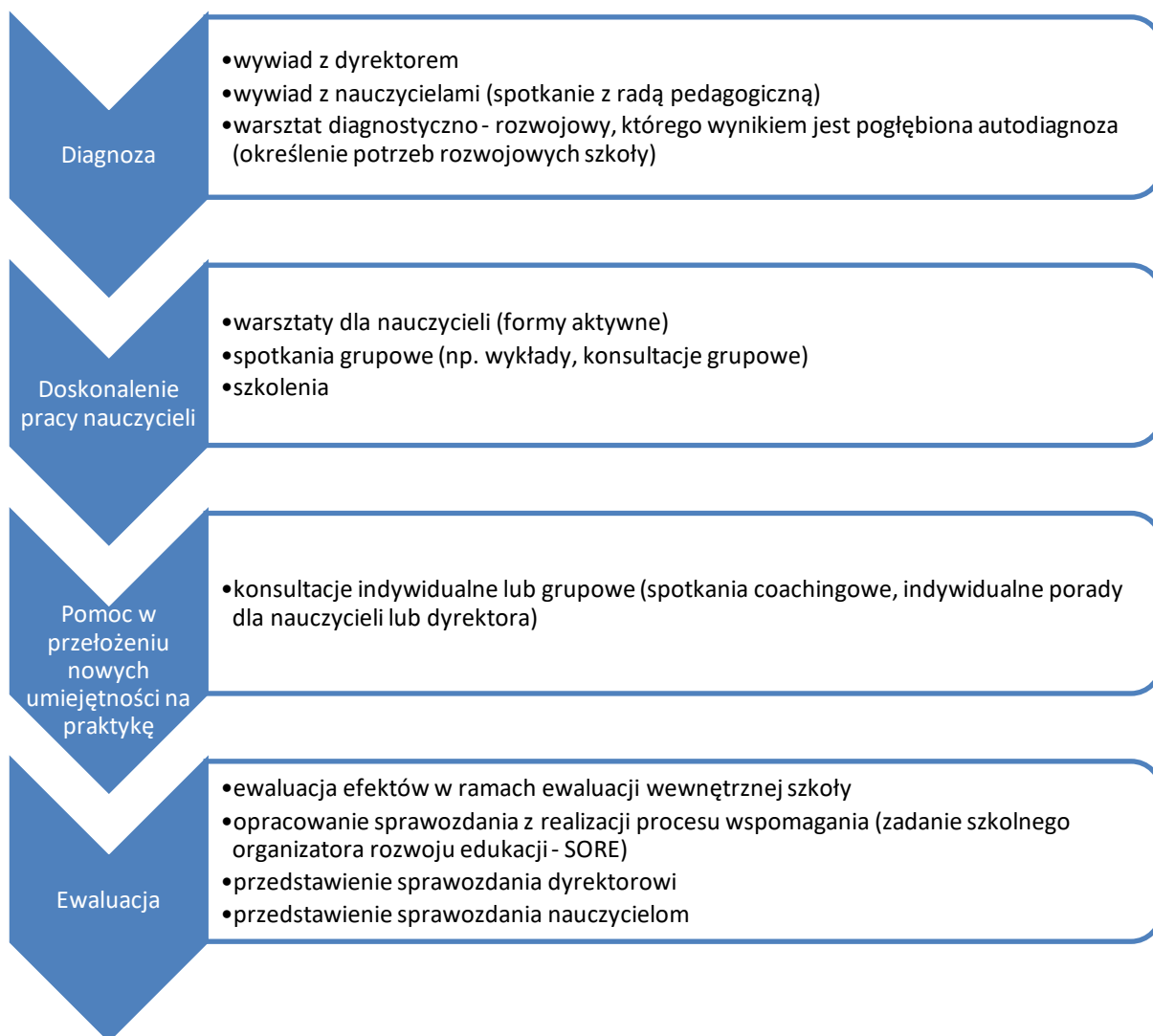
1. Wspomaganie jest adresowane do przedszkola, szkoły i placówki, nie zaś wyłącznie do poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele, co oznacza, że poprzez doskonalenie nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz system informacji pedagogicznej zapewniany przez biblioteki pedagogiczne, oddziałuje się całościowo na przedszkole, szkołę i placówkę, rozumianych jako złożony, wieloaspektowy system (organizacja);
2. Wspomaganie pomaga przedszkolu, szkole lub placówce w rozwiązywaniu problemów, a co za tym idzie nie wyręcza jej ani nie narzuca rozwiązań. Oznacza to, że placówki systemu wspomagania muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę przedszkola, szkoły lub placówki i ściśle z nią współpracować przy organizowaniu i realizacji wszelkich działań ją wspierających;
3. Wspomaganie wynika z analizy indywidualnej sytuacji przedszkola, szkoły lub placówki i odpowiada na ich specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danego przedszkola, szkoły lub placówki powinna być rzetelna diagnoza potrzeb, angażująca społeczność szkolną, przeprowadzana przez dyrektora przedszkola, szkoły bądź placówki we współpracy z osobą odpowiedzialną za wspomaganie;
4. Wspomaganie jest procesem, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy na rzecz długofalowych, obejmujących cały proces wspomagania (poczynając od przeprowadzenia we współpracy z przedszkolem, szkołą lub placówką diagnozy potrzeb, poprzez pomoc w realizacji zaplanowanych działań, towarzyszenie im w trakcie wprowadzanej zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i współpracę przy opracowaniu wniosków do dalszej pracy);
5. W procesie wspomagania powinno się także uwzględniać efekty kształcenia, w szczególności wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły lub placówki oraz wyniki sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych, a także dostosowywać działania do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty. Należy przy tym pamiętać, że wspomaganie ma stanowić pomoc szkole

⁶ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. [Link](#).

w identyfikowaniu jej potrzeb, a nie rozwiązywać problemy w jej zastępstwie. Ponadto, aby przyniosło ono wymierne rezultaty i zmiana szkół i nauczycieli była możliwa, konieczne jest zaangażowanie wielu partnerów zewnętrznych, m.in. placówek doskonalenia zawodowego, organów prowadzących, jednostek nadzoru pedagogicznego.

W praktyce oznacza to, że wspomaganie przebiega według określonej procedury. Schemat nowego modelu wspomagania pracy szkoły, opracowany w PO KL przedstawiono poniżej.

Rysunek 1. Schemat nowego modelu wspomagania pracy szkoły



Źródło: Nowe formy wspomagania szkół, Zeszyt 1 ORE

W publikacji ORE z 2015 r., podsumowującej doświadczenia z realizacji Działania 3.5 PO KL, proces wspomagania określono w poniższy sposób, również wyodrębniając cztery etapy.

Diagnoza

Diagnoza jest pierwszym etapem procesu wspomagania. Specjalista ds. wspomagania we współpracy z dyrektorem i nauczycielami analizuje szczegółowo potrzeby danej placówki. Wykorzystuje przy tym: informacje pochodzące z dokumentacji szkoły/ przedszkola,

w szczególności wyniki ewaluacji wewnętrznej, raport z ewaluacji zewnętrznej oraz wyniki egzaminów zewnętrznych.

Rezultatem przeprowadzenia diagnozy jest wybór obszaru oraz działań, które będą realizowane w szkole czy przedszkolu, a także określenie zasad współpracy.

Planowanie procesu wspomaganie

Planowanie działań, które służą podniesieniu jakości pracy szkoły – form doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wdrażania nabytych przez nich umiejętności i wypracowanych rozwiązań do praktyki szkolnej.

Dobrze przygotowany plan jest elementem całego procesu wspomaganie, gdyż pozwala na efektywne wprowadzanie zmian w obszarach wynikających z diagnozy pracy szkoły; określa cele, formy i sposoby oraz czas działania.

Realizacja działań

Realizacja zaplanowanych działań (form doskonalenia) oraz wdrażania nowych rozwiązań. Działania te powinny prowadzić do zmiany – nauczyciele nabywają wiedzę i umiejętności oraz wypracowują nowe rozwiązania i stosują je w praktyce szkolnej.

Działania powinny wynikać z diagnozy i być zgodne z przyjętym planem i harmonogramem. Za organizację tego etapu odpowiedzialny jest specjalista ds. wspomaganie, który, w miarę potrzeb i możliwości szkoły, może pozyskiwać do współpracy ekspertów zewnętrznych. Zgodnie z założeniami, wspomaganie powinien prowadzić przedstawiciel placówek wspomaganie (PDN, PPP, BP).

Działania powinny obejmować m.in. regularną wymianę doświadczeń i rozmów pomiędzy nauczycielami na temat rozwiązań, które stosują w praktyce, czemu służyć powinny konsultacje grupowe lub indywidualne ze specjalistą ds. wspomaganie.

W czasie indywidualnych spotkań nauczyciele mogą przedyskutować swoje wątpliwości, omówić problemy czy też przedstawić nowe rozwiązania. Natomiast konsultacje grupowe służą dodatkowo wymianie doświadczeń i spostrzeżeń, poszukiwaniu wspólnych, nowych rozwiązań, omówieniu bieżących problemów związanych z wdrażaniem zmian.

Ważną osobą dla procesu wspomaganie jest dyrektor szkoły. Wspomaganie może wiązać się z trudnościami, nieprzewidywanymi okolicznościami. Dlatego należy przewidzieć dla dyrektora indywidualne wsparcie (np. promocja zmiany, radzenie sobie z oporem, zniechęceniem, rozwiązywanie pojawiających się problemów itp.).

Preferowane formy doskonalenia nauczycieli:

- a. warsztaty – aktywne metody szkoleniowe, angażujące uczestników w różnego rodzaju ćwiczenia, gry, symulacje lub inne działania, mające na celu nabywanie wiedzy, doskonalenie umiejętności oraz kształtowanie postaw uczestników. Prowadzone w grupie nie większej niż 20 osób.
- b. inne formy spotkań grupowych (konsultacje grupowe, superwizje, spotkania grup roboczych), rozumiane jako każde spotkanie zespołu nauczycieli, które ma na celu zwiększenie kompetencji uczestników w zakresie tematyki objętej wspomaganie.

Ewaluacja i przygotowanie sprawozdania z rocznego planu wspomagania

Jest rekomendowane, aby szkoła prowadziła ewaluację procesu wspomagania w korelacji z ewaluacją wewnętrzną. Integracji obu ewaluacji może pomóc przeprowadzenie badań w nurcie „badania w działaniu”.

Wskazuje się na zalety połączenia diagnozy i ewaluacji – oba te procesy są elementami procesu podejmowania decyzji. Diagnoza jest próbą szukania odpowiedzi na pytania: jak jest? dlaczego tak jest? i stanowi przygotowanie do działania. Ewaluacja zaś pozwala ocenić podejmowane działania w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości. Dostarcza zatem informacji co się udało, co się nie udało i co warto poprawić⁷.

1.3 Cele badania

Poniżej przedstawiono cele badawcze – cel główny i cele szczegółowe badania.

Główne cele badania:

1. **Ocena realizacji celu szczegółowego PI 10i PO WER:** Poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych tzw. *transversal skills* niezbędnych na rynku pracy, obejmujących: umiejętności matematyczno-przyrodnicze, umiejętności posługiwania się językami obcymi (w tym język polski dla cudzoziemców i osób powracających do Polski oraz ich rodzin), ICT, umiejętność rozumienia (ang. *Literacy*), kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, jak również, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia;
2. **Identyfikacja potrzeb wspierania tego procesu w przyszłości.**

Cele szczegółowe badania:

1. Ustalenie osiągniętej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego: *Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS;*
2. Ocena dotychczasowych efektów realizacji projektów w obszarze wspomagania placówek;
3. Identyfikacja ewentualnych barier i luk w zapewnieniu dostępu do wysokiej jakości wspomagania placówek;

⁷ ORE (2015), Jak wspomagać pracę szkoły? poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania; Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

4. Określenie pożądanych kierunków dalszych działań w zakresie wspomagania placówek w kontekście wykorzystania środków EFS.

1.4 Kryteria ewaluacyjne

W ramach badania ewaluacyjnego zostały zastosowane następujące kryteria:

- **kryterium skuteczności** rozumiane jako ocena stopnia, w jakim zostały osiągnięte zakładane cele interwencji;
- **kryterium użyteczności** rozumiane jako ocena stopnia, w jakim rzeczywiste efekty interwencji zaspokajają potrzeby grup docelowych tej interwencji;
- **trwałość**, rozumiana jako stopień, w jakim efekty interwencji oddziałują nadal po jego zakończeniu, prawdopodobieństwo utrzymania efektów po ustaniu finansowania.

1.5 Problemy badawcze

Poniżej przedstawiono listę problemów badawczych.

1. Czy projekty koncepcyjne (pozakonkursowe) Działania 2.10 PO WER odpowiednio przygotowały realizację projektów wdrożeniowych (konkursowych) w obszarze trzech przedmiotowych typów operacji? Czy opracowane rozwiązania koncepcyjne nie były zbyt ambitne (innowacyjne), powodując bariery/ryzyka we wdrażaniu ich w większej skali (w projektach konkursowych, w krajowym systemie oświaty)? Czy projekty koncepcyjne wniosły trwałą wartość dodaną także do rozwiązań systemowych w polskim systemie wspomagania oświaty (itd. dostarczyły odpowiednią bazę merytoryczną nie tylko dla projektów konkursowych, ale również dla odpowiedniego funkcjonowania systemu wspomagania szkół i nie tylko w zakresie kompetencji kluczowych)? Co na to wskazuje?
2. Czy pilotaże zostały odpowiednio zaprojektowane i przeprowadzone (opracowanie i skonsultowanie koncepcji z interesariuszami; zróżnicowany dobór uczestników z różnych typów jednostek systemu oświaty/obszarów kraju; przetestowanie całego zaprojektowanego procesu rozwojowego; zebranie opinii uczestników i interesariuszy/ ewaluacja pilotażu; wdrożenie rekomendacji zmian do przygotowanych materiałów koncepcyjnych)?
3. Jaki osiągnięto poziom realizacji wskaźników produktu i rezultatu poszczególnych projektów pozakonkursowych? Z czego wynikało istotne nieosiągnięcie/przekroczenie wartości docelowych wskaźników? Czy wystąpiły oczekiwane efekty bezpośrednie pilotaży (w tym również identyfikacja dobrych praktyk/standardów projakościowych, wzajemne uczenie się/wymiana doświadczeń, integracja i promocja współpracy interesariuszy, wypracowanie optymalnych

rozwiązań) – dla kadr systemu wspomagania, dla pozostałych kadr biorących udział w działaniach, dla instytucji i struktur systemu oświaty?

4. Czy rozwiązania wypracowane w projektach koncepcyjnych (poza konkursowych) itd. system walidacji i certyfikacji trenerów oświaty, szkoła ćwiczeń i in. zostały lub zostaną trwale osadzone w systemie edukacji poprzez osadzenie ich w porządku prawnym i w systemie finansowania edukacji w Polsce (poza projektami finansowanymi ze środków zewnętrznych)? Czy sieci współpracy i samodoskonalenia (itd. dla pracowników instytucji systemu wspomagania pracy szkoły, dla przedstawicieli JST i in.) utworzone w ramach projektów koncepcyjnych są trwałe tzn. czy nadal wykorzystywane są przez użytkowników do wymiany informacji i doświadczeń, podnoszenia kompetencji itd.? Czy zapewniono wsparcie (itd. finansowe, wsparcie merytoryczne, moderowanie sieci) po zakończeniu projektów koncepcyjnych?
5. Jaki osiągnięto poziom realizacji wskaźników produktu i rezultatu bezpośredniego ogółem, dzięki realizacji projektów w ramach przedmiotowych typów operacji Działania 2.10 PO WER? Z czego wynikało istotne nieosiągnięcie/przekroczenie wartości docelowych wskaźników? Czy na etapie realizacji projektów funkcjonowała odpowiednia linia demarkacyjna między projektami?
6. Czy projekty Działania 2.10 PO WER doprowadziły do zwiększenia wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych uczniów? Proces kształcenia których kompetencji przedmiotowych zyskał największe wsparcie/wyniósł największą wartość z realizowanych projektów (ICT, matematyczno-przyrodnicze, języki obce)? Analogiczne pytanie dot. metodyk kształcenia (nauczania eksperymentalnego, nauczania właściwych postaw, w tym kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej, oraz nauczania zindywidualizowanego).
7. Czy zaplanowane procesy wspomagania (lub elementy procesu, wybrane narzędzia) zostały wdrożone w rezultacie projektów, zgodnie z przyjętymi założeniami? Z czego wynikało istotne nieosiągnięcie/przekroczenie wartości docelowych wskaźnika rezultatu bezpośredniego i długoterminowego ogółem/w poszczególnych podgrupach? Którzy odbiorcy wsparcia edukacyjnego, w największym/najmniejszym stopniu poradzi sobie z zorganizowaniem i przeprowadzeniem (we współpracy z instytucjami systemu wspomagania) pełnego rocznego cyklu wspomagania/projektu rozwojowego w docelowych jednostkach tj. osiągnięciem obligatoryjnych rezultatów projektów, w których uczestniczyli? Czy założenie, że wszyscy uczestnicy projektów edukacyjnych wdrożą do praktyki jednostek rozwiązanie (roczny cykl wspomagania/projekt rozwojowy) rozwojowe było trafne/wykonalne (w szczególności w okresie zmiany organizacji szkoły w wyniku COVID-19) – w tym odniesienie do wartości wskaźników rezultatu bezpośredniego i długoterminowego?

8. Czy proces wspomagania zachodziłby efektywnie bez PO WER / zachodzić będzie efektywnie po ustaniu finansowania PO WER (zgodnie z założeniami krajowego systemu wspomagania oświaty), w szczególności bez angażowania w działania projektowe poszczególnych typów interesariuszy reprezentujących szkoły/placówki i organy je prowadzące (tj. bez adresowania interwencji do strony popytowej / odbiorców usług)? Co może na to wskazywać?
9. Czy realizowane projekty Działania 2.10 PO WER (trzy typy operacji) – w tym wynikający z nich proces wspomagania realizowany w zaangażowanych szkołach/placówkach wpływają na trwałą integrację nowego podejścia do kształcenia kompetencji kluczowych w polskim systemie oświaty?
10. Czy zakres działań projektowych (zwłaszcza w projektach pochodzących z drugich konkursów lub II etapu projektów pozakonkursowych w ramach danego typu operacji) mógł być elastyczny / być zmieniany (itd. w okresie realizacji, w okresie wykonywania zobowiązań związanych z utrzymaniem trwałości rezultatów – jeśli dotyczy) w odniesieniu do potrzeb ad hoc związanych z sytuacją pandemiczną i zmianą organizacji funkcjonowania systemu oświaty? W jaki sposób? Jaki wpływ na realizację projektów miała zmiana kryteriów dostępu wprowadzona przez IP MEiN pomiędzy I i II etapami konkursów? Czy projekty były odpowiednio zarządzane i adoptowane do zmieniającego się kontekstu? Jak powinny być formułowane reguły tego typu konkursów w przyszłości, aby umożliwić większą elastyczność i odporność projektów na podobne kryzysy w obszarze przedmiotowym i dynamiczne otoczenie społeczno-gospodarcze, jednocześnie doprowadzając do wykonania celów projektowych?
11. W jakim stopniu osiągnęte są cele wspomagania (tj. proces wchodzi do praktyki szkoły/placówki jako trwały/nieincydentalny i systematyczny element funkcjonowania, oparty na strategii oświatowej, partycypacyjny/angażujący wielu interesariuszy, w tym instytucje systemu wspomagania PDN, PPP, BP i kierownictwo (dyрекcję, organ prowadzący)? Co należy zrobić w przyszłości, aby upowszechnić w systemie oświaty, zainicjowaną przez projekty PO WER praktykę? Które typy projektów/operacji należy dalej współfinansować ze środków EFS?
12. Jakie zidentyfikowano bariery wdrażania procesu wspomagania (na poziomie: poszczególnych typów uczestników, typów instytucji systemu wspomagania, typów grup docelowych: szkół/placówek i ich kadry pedagogicznej)?
13. Czy w wyniku projektów wzrosła świadomość kadry pedagogicznej i kierowniczej w systemie oświaty odnośnie do potrzeb zmian i wspomagania procesu wdrażania tych zmian w szkole (w kontekście wyzwań społeczno-gospodarczych i nauczania kompetencji kluczowych)? W jakim stopniu rezultaty projektów (wdrożenie procesów wspomagania) przełożyło się na zmiany sposobu nauczania kompetencji kluczowych w szkołach/placówkach?

14. Czy udział w projektach był dostosowany do możliwości grup docelowych i odpowiednio elastyczny (itd. czy sposób zaangażowania uczestników do projektów był przejrzysty pod względem zgodności z istniejącymi procedurami zatrudnieniowymi pracodawcy)? W jaki sposób tego typu przedsięwzięcia powinny być planowane w przyszłości?
15. Czy dzięki projektom Działania 2.10 PO WER dyrektorzy zwiększyli kompetencje prowadzenia nadzoru pedagogicznego i zarządzania oświatą (itd. potrafią prowadzić diagnozę w swojej szkole/placówce, znają kompetencje nauczycieli, umieją współpracować z instytucjami systemu wspomagania, itd.)? Czy rozwiązania wypracowane w ramach projektów z udziałem kadr kierowniczych, w tym JST przyczynią się do większej efektywności wydatkowania funduszy samorządowych na oświatę / prowadzenia bardziej świadomej polityki oświatowej na poziomie lokalnym? Co na to wskazuje/nie wskazuje?
16. Czy zasoby wytworzone w ramach projektów pozakonkursowych i konkursowych są dostępne w domenie publicznej i niezastrzeżone licencją? Czy są dostępne w centralnym repozytorium czy znajdują się w rozproszonych lokalizacjach (itd. na stronach internetowych poszczególnych projektodawców)?
17. Czy nauczyciele wdrażający nowe metody dydaktyczne po szkoleniach są wspierani, motywowani (finansowo/pozafinansowo) i monitorowani przez kierownictwo jednostek i organ prowadzący, do podtrzymywania tych standardów? Czy projekty wpłynęły na zwiększenie efektywności i jakości pracy nauczycieli? W jakim stopniu udział w działaniach PO WER, w tym dzielenie się wiedzą w ramach sieci współpracy i samokształcenia, w szkole ćwiczeń, nauczyciele traktują jako „zysk”: ścieżkę awansu, bonus-motywacyjny/awans poziomy (itd. poprzez nowe stanowisko: menadżerskie/kompetencje przywódcze, mentorskie dla innych nauczycieli przy organizacji procesu wspomagania, mistrzowskie -dzielenie się doświadczeniem w innych szkołach/kompetencje tutorskie) czy „stratę”: obciążenie dodatkowymi zadaniami/obowiązkami, przekazywanie innym swojego know-how?
18. Czy na osiągniętą wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego wpływ miała pandemia wirusa COVID-19?
19. W jakim stopniu zakres wspomagania pracy szkoły, realizowany w projektach w ramach Działania 2.10 PO WER, odpowiada na potrzeby szkół i placówek? Czy są potrzeby doskonalenia pracy szkół i placówek, na które zakres wsparcia w projektach nie odpowiadał, a które są istotne z punktu widzenia skuteczności i jakości systemu edukacji?
20. Czy wdrożenie nowego modelu wspomagania pracy szkół/placówek i doskonalenia nauczycieli (przetestowanego i rozwijanego w POKL a następnie w PO WER, oraz wprowadzonego do polskiego porządku prawnego) jest powszechne (w jakim stopniu) i efektywne (czy się sprawdza, tj. jednym z efektów jest zmiana pracy szkół,

budowanie gotowości nauczycieli do kształcenia kompetencji kluczowych, itd.)? Czy wdrażanie modelu wspomagania rozkłada się równomiernie czy koncentruje się na wybranych typach jednostek, obszarach terytorium kraju, typach JST? W jaki sposób wpłynęły na ten rozkład projekty Działania 2.10 PO WER?

21. Jakie jest znaczenie projektów Działania 2.10 PO WER dla funkcjonowania krajowego systemu wspomagania i doskonalenia nauczycieli (powołanego do życia w Polsce w 2013 r. i zmodyfikowanego w 2016 r.)? Czy projekty PO WER były/są katalizatorem zmian w szkołach/placówkach, inicjującym wdrażanie procesu wspomagania i doskonalenia nauczycieli skoncentrowanym na kształceniu kompetencji kluczowych? Czy inwestycje w system wspomagania faktycznie przekładają się na zmianę sposobu prac szkół i ich kadry?
22. W jakim stopniu szkolenia i doradztwo dla kadr systemu wspomagania w ramach Działania 2.10 PO WER, przełożyły się na trwałą ofertę usług dla szkół/placówek i wysoką jakość (profesjonalizację) polskiego systemu doskonalenia nauczycieli? Czy następuje wymiana doświadczeń i usieciowienie systemu otoczenia szkoły (jednostek wspomaganie szkół i doskonalenia nauczycieli)? Jakie przykłady (dobre praktyki, wartościowe wypracowania) na to wskazują?
23. Jak przedstawia się trwałość wypracowanych rozwiązań i rezultatów zrealizowanych projektów (w tym w kontekście utrzymania rezultatów projektów w okresie pandemii)? Co sprzyja, a co utrudnia utrzymanie trwałości? W jaki sposób powinny być egzekwowane obowiązki utrzymania trwałości przez projektodawców (jeśli dotyczy), w tym świadczenia usług w ramach projektów poszczególnych typów operacji, po zakończeniu finansowania z PO WER? Czy w związku z pandemią okres trwałości powinien zostać wydłużony?
24. W jakim stopniu zainicjowanie i przeprowadzenie procesu wspomagania zależne było od konsensusu wypracowanego pomiędzy organem prowadzącym szkołę (JST), dyrektorem szkoły i kadrą pedagogiczną?
25. Czy na osiągniętą wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego wpływ miała pandemia wirusa COVID-19?
26. Czy bez wsparcia Działania 2.10 PO WER szkoły/placówki wdrożyłyby kompleksowy model wspomagania (minimum kluczowe elementy modelu)?
27. W których typach szkół/placówek (o jakich charakterystykach) kompleksowy model wspomagania (minimum kluczowe jego elementy) mógłby zaistnieć bez wsparcia Działania 2.10 PO WER, a w których przeciwnie – bez wsparcia Programu kompleksowy model wspomagania (minimum kluczowe jego elementy) nie miałby miejsca (wartość dodana, efekt netto)? Co na to wskazuje?
28. Jakie są czynniki sprzyjające (determinanty) wdrożeniu kompleksowego modelu wspomagania w szkołach/placówkach (minimum kluczowych elementów modelu)?

Na ile są one powiązane ze wsparciem Działania 2.10 PO WER, a na ile są od wsparcia Programu niezależne?

29. Na których typach jednostek (o jakich charakterystykach) warto koncentrować wsparcie w obszarze wdrażania kompleksowego modelu wspomagania szkół i placówek oświatowych w przyszłości (itd. w ramach następcy programu PO WER 2014-2020), aby maksymalizować wartość dodaną pomocy a ograniczać jej jałowość?

2 Metodologia

W trakcie badania wykorzystano następujące metody badawcze:

- analiza dokumentów,
- wywiady indywidualne i grupowe,
- badanie spisowe projektodawców,
- CAWI szkół i placówek,
- CATI z uczestnikami projektów (placówki wspomagania),
- CAWI z uczestnikami szkół ćwiczeń,
- CAWI z przedstawicielami JST.

Analiza dokumentów objęła następujące dokumenty:

- Dokumenty programowe: PO WER i SZOOP PO WER (w części PI 10i, celu szczegółowego 1., osi II i Działania 2.10), SZOOP PO KL, sprawozdanie końcowego z wdrażania PO KL.
- Akty prawne bezpośrednio związane z przedmiotem badania, w tym: ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tj. Dz.U. z 2021 r. poz. 1082), ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (ze zm. od 2012 r.), akty wykonawcze regulujące system wspomagania szkół i placówek, w szczególności rozporządzenia MEN z lat 2013-2019 dot. PDN, PPP i BP.
- Raporty z badań, analiz i ewaluacji prowadzonych itd. w obszarze badania, w szczególności ewaluacji zrealizowanych na zlecenie ORE i IP MEiN oraz ewaluacji Działania 3.5 POKL.
- Publikacje dotyczące wspomagania szkół/placówek i doskonalenia nauczycieli).
- Dane z SL2014 dotyczące uczestników projektów zrealizowanych w ramach Działania 2.10 PO WER.
- Dokumenty opracowane w ramach projektów konkursowych i pozakonkursowych.

Analiza dokumentów dotyczyła każdego z elementów modelu, czyli zarówno ogólnych założeń, jak również projektów typu „wspomaganie”, „szkoły ćwiczeń”, „dyrektorzy” oraz „JST”.

Wywiady indywidualne i grupowe służyły przede wszystkim uzyskaniu pogłębionej wiedzy na temat przebiegu oraz efektów interwencji. Wywiady były prowadzone na podstawie opracowanych dla każdej z grup szczegółowych wytycznych do wywiadów indywidualnych. Dobór respondentów był prowadzony w sposób celowy i objął: przedstawicieli MEiN i ORE, projektodawców dla każdego z trzech głównych typów projektów, uczestników projektów oraz nauczycieli biorących udział we wspomaganiu. W ramach badania przeprowadzono łącznie 58 wywiadów indywidualnych oraz trzy wywiady grupowe. Wywiady były prowadzone zdalnie. Nagrania z wywiadów były podstawą do przygotowania transkrypcji, które następnie zostały poddane analizie zgodnie z drzewem kodowym badania.

Wywiady indywidualne i grupowe służyły analizie całego zakresu badania. Były prowadzone z interesariuszami zaangażowanymi w każdy z elementów modelu wspomagania, czyli zarówno ogólnych założeń, jak również projektów typu „wspomaganie”, „szkoły ćwiczeń”, „dyrektorzy” oraz „JST”.

Badania ilościowe z pracownikami instytucji systemu wspomagania, którzy brali udział w szkoleniach i skorzystali z usług doradczych, zrealizowano techniką CATI. Respondentami byli nauczyciele (w tym doradcy metodyczni), specjaliści lub trenerzy, związani zawodowo z co najmniej jedną z instytucji systemu wspomagania (PDN, PPP, BP), którzy ukończyli przewidziany w projekcie w ramach Działania 2.10 PO WER program edukacyjny, a następnie zrealizowali proces zewnętrznego wspomagania w co najmniej jednej szkole lub placówce. Spośród uczestników projektu dobrano próbę losową, obejmującą próbę podstawową, jak i zapasową. Łącznie wylosowana pula pracowników instytucji systemu wspomagania wynosiła $n=1810$. Operat zaś liczył 3067 rekordów. Badanie rozpoczęło się 14.06.2022, a zakończyło 05.07.2022. Liczba efektywnie zrealizowanych wywiadów wyniosła $n=601$. Maksymalny błąd wnioskowania, przy 95%-owym poziomie ufności wyniósł ok. 1%. Celem badania było uchwycenie perspektywy pracowników instytucji systemu wspomagania, w zakresie oceny skuteczności, użyteczności oraz trwałości przedmiotowego wsparcia oraz identyfikacja barier wdrożenia i rozprzestrzeniania modeli wspomagania pracy szkoły. Kwestionariusz ankiety podlegał pretestowi na poziomie zrozumiałości i kompletności narzędzia a także systemu filtrów, a następnie na poziomie oprogramowania służącego realizacji badania wspomaganego komputerowo.

Ta metoda badawcza koncentrowała się na zasadniczym elemencie modelu wspomagania, czyli projektach skierowanych do pracowników placówek wspomagania.

Badanie ilościowe z dyrektorami szkół i placówek oświatowych zrealizowano techniką CAWI. Próba uwzględniała podział na region województwa mazowieckiego i pozostałych województw, co później odzwierciedlono na poziomie analitycznym. Badanie skierowano do populacji szkół, na adresy e-mail przekazane przez Zamawiającego. Zgodnie z założeniami raportu metodologicznego zrealizowana próba efektywnych wywiadów miała wynieść:

- województwo mazowieckie: $n=918$,
- pozostałe województwa: $n=1\ 039$.

Próbie efektywną określono na poziomie $n=1957$. Ostatecznie udało się znacząco przekroczyć założenia uzyskując realizację próby na poziomie $n=4903$, w podziale na:

- województwo mazowieckie: $n=993$,
- pozostałe województwa: $n=3910$.

Dało to możliwość jeszcze lepszej reprezentacji w próbie poszczególnych województw słabiej rozwiniętych (inne poza mazowieckim). Kwestionariusz ankiety zawierał bloki pytań dostosowane do specyfiki jednostek, które skorzystały i tych, które nie skorzystały z przedmiotowego wsparcia w ramach Działania 2.10 PO WER oraz ogólnych typów szkół i placówek. Kwestionariusz podlegał pretestowi na poziomie spójności narzędzia oraz oprogramowania do prowadzenia badań internetowych CAWI.

Realizacja tej metody badawczej służyła przede wszystkim do oszacowania wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego. Badanie dyrektorów szkół i placówek pozwoliło jednak uzyskać również dane na temat korzystania z różnych form wspomagania w ramach każdego z elementów modelu, czyli projektów typu „wspomaganie”, „szkoły ćwiczeń”, „dyrektorzy” oraz „JST”. Badanie koncentrowało się na ocenie samego wspomagania prowadzonego przez uczestników projektów, jak również na ocenie jego efektów.

Badanie spisowe projektodawców/beneficjentów w Działaniu 2.10 PO WER zorientowane na pomiar wskaźnika rezultatu bezpośredniego *Liczba szkół korzystających z kompleksowego modelu wspomagania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS* zostało zrealizowane drogą e-mailową. Do projektodawców realizujących $n=89$ projektów zostały rozesłane formularze spisowe w formie arkusza kalkulacyjnego. Formularz zawierał listę szkół/placówek funkcjonujących z Polsce w latach objętych zakresem badania. Zadaniem projektodawców było zaznaczenie szkół/placówek, które zostały objęte wspomaganiem w ramach przedmiotowego projektu oraz wskazanie, w którym roku szkolnym przeprowadzono (zakończono realizować) wspomaganie. Projektodawcy mogli odnaleźć dane szkół poprzez dane identyfikacyjne placówki, itd. numer RSPO, REGON, a także dane adresowe. Z projektodawcami podejmowano kontakt mailowy i telefoniczny. Wskaźniki liczby wspartych placówek były weryfikowane z danymi monitoringowymi projektów. Na bazie przekazanych formularzy powstała baza wspieranych placówek, z uwzględnieniem projektu.

Badanie ilościowe z przedstawicielami JST zrealizowano techniką CAWI. W badaniu ilościowym CAWI z przedstawicielami JST – organów prowadzących szkoły/placówki biorącymi udział w programach edukacyjnych (typ projektu „pracownicy JST”) udział wzięło 161 osób.

Ta metoda badawcza służyła przede wszystkim zebraniu opinii osób uczestniczących w projektach typu „JST”. Pytania koncentrowały się na ocenie otrzymanego wsparcia, a także pozwalała na zebranie danych na temat przeprowadzonego procesu wspomagania w ramach projektów i jego efektów.

Badanie ilościowe z nauczycielami ze szkół wspieranych zrealizowano techniką CAWI. W badaniu wzięło udział 413 nauczycieli pracujących w tzw. szkołach wspieranych, współpracujących w trakcie projektu ze szkołą ćwiczeń.

Ta metoda badawcza służyła przede wszystkim zebraniu opinii osób uczestniczących w projektach typu „szkoła ćwiczeń”. Pytania koncentrowały się na ocenie otrzymanego wsparcia, a także pozwalały na zebranie danych na temat przeprowadzonego procesu wspomagania w ramach projektów i jego efektów.

Analizy porównawcze beneficjentów i grupy kontrolnej

Wiedza o rzeczywistych efektach działań realizowanych w ramach Działania 2.10 PO WER powinna być podstawą oceny jego skuteczności. W tym badaniu służyły temu m.in. analizy porównawcze beneficjentów badanej interwencji oraz grupy kontrolnej.

Zasadniczym pytaniem analizy kontrfaktycznej było: czy efekt interwencji występuje, a jeśli tak to czy jest pozytywny czy negatywny i jaka jest jego wielkość? Na etapie raportu metodologicznego zdefiniowano schemat porównawczy grupy beneficjentów i grupy kontrolnej (brak wsparcia PO WER), a co za tym idzie konstrukcję i skład obu porównywanych grup. Schemat ten opisuje poniższy rysunek. Taka konstrukcja schematu badania pozwoliła lepiej zrozumieć różnice pomiędzy nie tylko grupą objętą wsparciem i kontrolną, ale także np. określić czym różnią się szkoły i placówki, które pomimo braku wsparcia wdrażają pełen model wspomagania lub jego elementy, od takich, które całkowicie nie są zainteresowane takim wsparciem.

Schemat 1. Struktura grupy szkół i placówek objętych przedmiotowym wsparciem PO WER⁸ i kontrolnej

Grupa szkół/placówek objętych wsparciem PO WER	Grupa kontrolna
• Szkoły/placówki wsparte w działaniu 2.10 PO WER, które przeszły pełen cykl wspomagania pracy szkoły • Szkoły/placówki wsparte w działaniu 2.10 PO WER, które skorzystały z wybranych elementów/ narzędzi będących elementem modelu wspomagania pracy szkoły	• Szkoły/placówki, które pomimo braku wsparcia z działania 2.10 PO WER, przeszły pełen cykl wspomagania pracy szkoły • Szkoły/placówki, które pomimo braku wsparcia z działania 2.10 PO WER, skorzystały z wybranych elementów/ narzędzi będących elementem modelu wspomagania pracy szkoły • Szkoły/placówki nie objęte wsparciem z działania 2.10 PO WER, które nie wdrożyły żadnych elementów/ narzędzi będących elementem modelu wspomagania pracy szkoły

⁸ Warto zwrócić uwagę, że grupa eksperymentalna, tj. objęta interwencją PO WER to grupa, która w jakiejś formie wdraża proces wspomagania. Stąd brak możliwości zastosowania klasycznego szacowania efektu

Źródło: opracowanie własne

W analizach do realizacji tego schematu wykorzystano głównie dane pozyskane w badaniu kwestionariuszowym szkół, a także dodatkowo dane uzyskane w badaniu spisowym szkół i placówek.

3 Kontekst prawny

Zadania instytucji wspomagających szkoły i placówki: placówek doskonalenia nauczycieli (PDN), poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP) i bibliotek pedagogicznych (BP) określają trzy rozporządzenia:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 i z 2017 r. poz. 1647),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. poz. 1045 i z 2021 r. poz. 1601),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. poz. 369).

Zapisy w poszczególnych rozporządzeniach są bardzo zbliżone i bazują na tej samej logice. Wskazano w nich cele, zakres wspomagania oraz formę tego wspomagania.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 i z 2017 r. poz. 1647) wskazuje, że jednym z zadań PPP jest „organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych”.

Wspomaganie to polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie:

- wynikającym z kierunków polityki oświatowej państwa, ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania,
- wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej,
- realizacji podstaw programowych,

np. metodą różnicy w różnicach. Zmienna efektu (wsparcie) przyjmuje więc tu jedną wartość 1 (brak wartości 0, którą można używać w modelach, np. regresji).

- rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania,
- analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych,
- potrzeb zdiagnozowanych na podstawie powyższych analiz,
- innych potrzeb wskazanych przez przedszkole, szkołę lub placówkę.

Wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek obejmuje:

- pomoc w diagnozowaniu potrzeb przedszkola, szkoły lub placówki,
- ustalenie sposobów działania, prowadzących do zaspokojenia potrzeb przedszkola, szkoły lub placówki,
- zaplanowanie form wspomagania i ich realizację,
- wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania.

Biblioteki pedagogiczne

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. poz. 369) jednym z zadań bibliotek jest organizowanie i prowadzenie wspomagania:

- szkół i placówek, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej,
- bibliotek szkolnych, w tym w zakresie organizacji i zarządzania biblioteką szkolną.

Wspomaganie jest organizowane i prowadzone z uwzględnieniem:

- kierunków polityki oświatowej państwa oraz zmian wprowadzanych w systemie oświaty,
- wymagań stawianych szkołom i placówkom, których spełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej,
- realizacji podstaw programowych,
- wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego,
- wyników sprawdzianu i egzaminów,
- innych potrzeb wskazanych przez szkoły i placówki.

Wspomaganie to może polegać na:

- 1) zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań, mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki, obejmujących te same etapy jak w przypadku PPP, czyli pomoc

w diagnozowaniu potrzeb, ustalenie sposobu działania, zaplanowanie i wdrożenie, a także ocenę efektów,

- 2) organizowaniu i prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności przez wymianę doświadczeń.

Placówki doskonalenia nauczycieli

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. poz. 1045 i z 2021 r. poz. 1601) jest trochę bardziej złożone, ponieważ oddzielnie określa zadania placówek doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzonych przez ministra ds. oświaty i wychowania i placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Do zadań placówek doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania należy wspieranie w różnych formach placówek, odpowiedzialnych za bezpośrednie wspomaganie szkół i placówek (PDN, BP i PPP). Placówki te wspierają placówki wspomagające szkoły i placówki w organizowaniu i prowadzeniu:

- wspomagania szkół i placówek,
- sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek.

Placówki te prowadzą również różne formy doskonalenia zawodowego dla kadry placówek wspomagających szkoły, w zakresie wynikającym z polityki oświatowej, zmian prawnych czy też zadań tych placówek. Do ich zadań należy również opracowywanie i upowszechnianie materiałów informacyjnych i metodycznych.

Do obowiązkowych zadań placówek doskonalenia nauczycieli, prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę, należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz zmian w systemie oświaty,
- wyników ewaluacji zewnętrznej,
- realizacji podstaw programowych,
- diagnozowania potrzeb uczniów i dostosowywanie procesu kształcenia do tych potrzeb,
- przygotowania do analizy wniosków z nadzoru pedagogicznego i wyników egzaminów zewnętrznych oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli,
- potrzeb zdiagnozowanych na wniosków z nadzoru pedagogicznego i wyników egzaminów zewnętrznych.

Możliwymi formami realizacji zadań placówek doskonalenia nauczycieli są:

- organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek, obejmującego cztery etapy, analogiczne jak w przypadku PPP oraz BP,
- organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek.

Powyższe akty prawne dosyć podobnie określają wspomaganie jako jedną z dopuszczalnych form realizacji zadań związanych z doskonaleniem. Natomiast samo wspomaganie przebiega według czteropunktowego schematu, obejmującego:

- pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
- ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
- zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację,
- wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie.

Przepisy prawa są stosunkowo ogólne, co ma zapewnić elastyczność wspomaganie szkół i placówek i możliwość dopasowania ogólnego schematu do potrzeb szkół i placówek.

Ramowy charakter zapisów może stanowić pewne wyzwanie i wymaga dobrze przygotowanej kadry, materiałów i narzędzi do realizacji tych zadań.

4 Logika interwencji PO WER w obszarze wspomaganie pracy szkoły

Nowy model wspomaganie pracy szkół i placówek został wsparty ze środków EFS w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, w Priorytecie Inwestycyjnym 10i.

Jednym z celów szczegółowych dla PI 10i jest: **Poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomaganie szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych** tzw. transversal skills, niezbędnych na rynku pracy, obejmujących:

- umiejętności matematyczno-przyrodnicze,
- umiejętności posługiwania się językami obcymi (w tym język polski dla cudzoziemców i osób powracających do Polski oraz ich rodzin),
- ICT,
- Umiejętność rozumienia (ang. literacy),
- kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość,
- krytyczne myślenie,
- rozwiązywanie problemów,
- umiejętność uczenia się,
- umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy,

- nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

Powyższy cel szczegółowy jest realizowany przez trzy typy przedsięwzięć:

- Szkolenie i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły i organów prowadzących oraz trenerów z zakresu: kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, nauczania eksperymentalnego, oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły).
- Wsparcie tworzenia sieci szkół ćwiczeń w celu rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, w tym:
 - a) przygotowanie szkół do prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń,
 - b) przygotowanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli,
 - c) szkolenia dla trenerów szkół ćwiczeń z zakresu metod i form pracy dydaktycznej,
 - d) doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń.
- Szkolenie i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (w tym kadry JST) pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego, metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia oraz szkolenie i doradztwo w zakresie zarządzania kryzysowego i zarządzania procesem nauczania realizowanym na odległość z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

W Programie założono, że bezpośrednim efektem tych działań będzie:

- objęcie wsparciem 4 627 pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów w zakresie określonym w programie,
- objęcie wsparciem 32 szkół w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w programie,
- objęcie wsparciem 7 805 przedstawicieli kadry kierowniczej systemu w zakresie określonym w programie.

Osiągnięcie tych efektów powinno prowadzić do efektu w postaci korzystania przez 60% szkół z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS. Założono przy tym, że uczestnicy projektów otrzymują wsparcie w postaci szkoleń oraz doradztwa. Na wskaźnik składa się wspomaganie prowadzone przez uczestników po zakończeniu szkoleń, w ramach swoich działań statutowych.

Dla każdego ze wskaźników opracowano definicje, zawarte w załączniki do SZOOP. Definicje te są istotne, bowiem doprecyzowują zakres interwencji, grupy docelowe itd. Zostały one przywołane w poniższej tabeli.

Tabela 1. Definicje wskaźników dla Działania 2.10 PO WER w obszarze wspomaganie pracy szkoły

Wskaźnik	Definicja
Liczba pracowników systemu wspomagania szkół oraz trenerów objętych wsparciem w zakresie określonym w programie	Osoby objęte wsparciem to nauczyciele oraz specjaliści pracujący w: - poradniach psychologiczno-pedagogicznych, - bibliotekach pedagogicznych, - placówkach doskonalenia nauczycieli, nauczycieli będących doradcami metodycznymi, a także indywidualni specjaliści i trenerzy. Wsparcie obejmuje szkolenia i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły i organów prowadzących oraz trenerów z zakresu: kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły).
Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w programie	Szkoła ćwiczeń to szkoła lub placówka, która pełni funkcję szkoły ćwiczeń, czyli wspólnie z uczelnią prowadzi kształcenie praktyczne dla studentów kierunków nauczycielskich oraz doskonalenie praktyczne dla nauczycieli, rozwija i doskonali metody pracy z uczniami. Wsparcie w zakresie tworzenia szkół ćwiczeń w celu rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych obejmuje: • przygotowanie szkół do prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń, • przygotowanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, • szkolenia dla trenerów szkół ćwiczeń z zakresu metod i form pracy dydaktycznej, • doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń.
Liczba przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty objętych wsparciem w zakresie określonym w programie	Osoby objęte wsparciem to: - dyrektorzy i wicedyrektorzy – osoby pełniące tę funkcję lub przygotowujące się do jej pełnienia, - przedstawiciele organów prowadzących – osoby z zarządów JST odpowiedzialne za sprawy oświaty, osoby z urzędów JST odpowiedzialne za sprawy oświaty na terenie danej JST. - przedstawiciele organów nadzoru – osoby współpracujące bezpośrednio z kadrą zarządzającą szkół i placówek w ramach nadzoru pedagogicznego. Wsparcie obejmuje szkolenia i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (w tym kadry JST) pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania u

Wskaźnik	Definicja
	uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.
Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS	Wskaźnik mierzy udział szkół i placówek, w tym przedszkoli, które przeszły przynajmniej jeden cykl kompleksowego wspierania pracy szkoły w ogólnej liczbie podmiotów. Wskaźnik obejmuje szkoły i placówki, które przeprowadzą roczny projekt rozwojowy (od diagnozy, poprzez określanie celów o rozwoju, planowaniu działań, ich wdrażania, do podsumowania całego procesu). Udzielane wspomaganie szkole powinno być realizowane zgodnie z przepisami: rozporządzenia MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Poz. 199) oraz rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, (Dz. U. 2017, poz. 1647), rozporządzenie MEN z 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, (Dz.U. 2016, poz. 1591) i rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. Poz. 369). Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół co dwa lata.

Źródło: Załącznik 2b SZOOP PO WER – Wskaźniki PO WER, [link](#)

4.1 Projekty realizowane w obszarze wspomagania pracy szkoły

Opisane powyżej cele były realizowane poprzez projekty: pozakonkursowe oraz konkursowe. Dla każdego z trzech typów działań przewidziano podobny schemat działania:

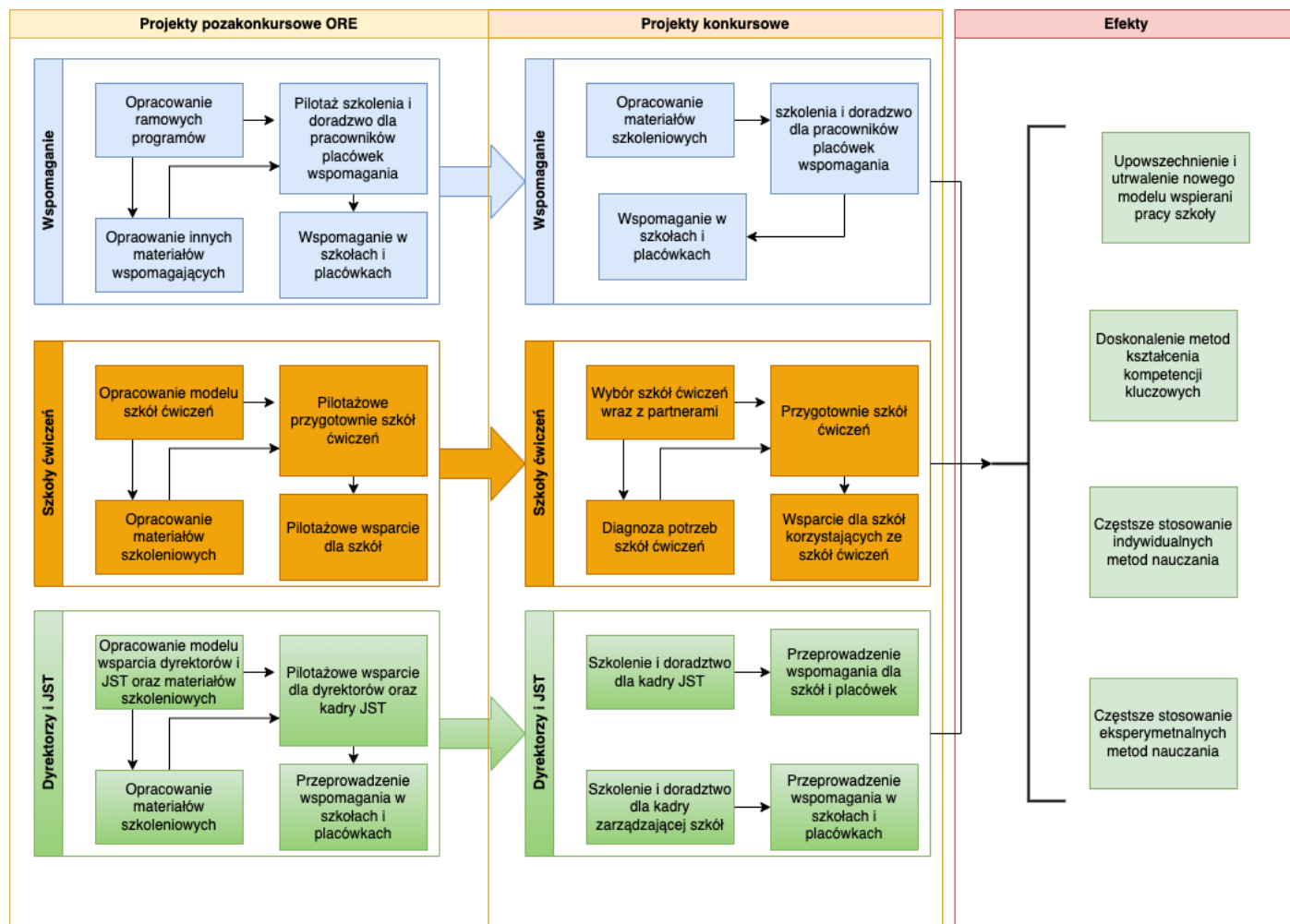
- 1) Opracowanie i pilotaż wstępnej koncepcji w projekcie pozakonkursowym, realizowanym przez ORE; zrealizowano łącznie cztery projekty pozakonkursowe, zatytułowane:
 - „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych”;
 - „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń”;
 - „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów”;
 - „Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”;

2) Wdrożenie wypracowanych rozwiązań w projektach konkursowych.

Schemat interwencji w każdym z obszarów był podobny. W projekcie pozakonkursowym opracowywano szczegółowe koncepcje i materiały, przeprowadzano pilotaż, a następnie na tej podstawie formułowano wnioski i zalecenia dla MEiN w zakresie naborów projektów w trybie konkursowym. Szczegółowe założenia projektów pozakonkursowych oraz konkursów są opisane w rozdziałach 6, 7 i 8.

Na poniższym schemacie przedstawiono graficznie logikę interwencji.

Schemat 2. Logika interwencji w obszarze kompleksowego wspomagania pracy szkoły



Źródło: opracowanie własne

5 Wartość wskaźnika rezultatu bezpośredniego i długoterminowego

5.1 Wartość wskaźnika rezultatu bezpośredniego

Wskaźnik rezultatu bezpośredniego „Liczba szkół korzystających z kompleksowego modelu wspomagania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” został oszacowany na podstawie danych pozyskanych od 87 projektodawców Działania 2.10 PO WER, realizujących projekty konkursowe, na podstawie tzw. badania spisowego. Głównym celem tej techniki badawczej była identyfikacja szkół/placówek, wliczanych do wartości wskaźnika rezultatu bezpośredniego.

87 beneficjentów wskazało łącznie w formularzu spisowym 7 971 szkół i placówek, w których przeprowadzono wspomaganie w ramach projektów (według stanu na 31 sierpnia 2022 r).

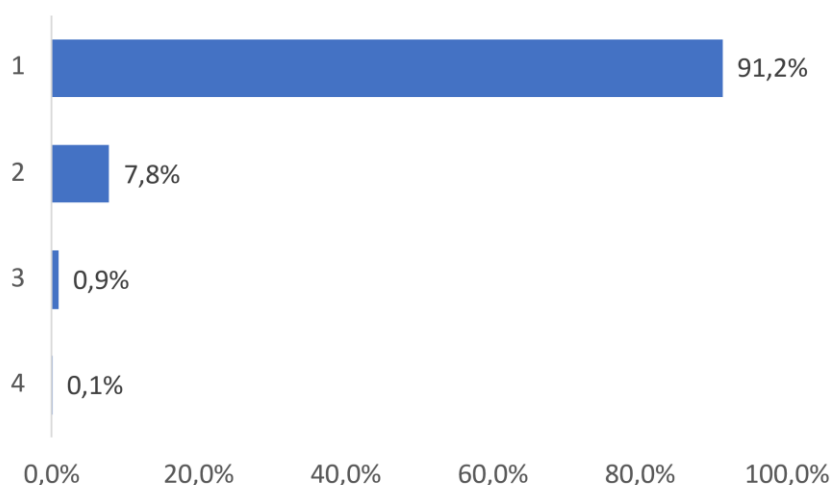
Dodatkowo 24 projektodawców Działania 2.10 wykazało **1 479** szkół i placówek, które nie figurowały w formularzu spisowym. Łącznie daje to **9 450** wspartych w projektach szkół lub placówek oświatowych.

Dwóch beneficjentów, którzy nie przekazali formularzy spisowych, wykazało we wnioskach o płatność składanych do MEiN objęcie wsparciem łącznie **572** szkół i placówek. Liczby te nie zostały jednak zweryfikowane. Zatem łącznie maksymalnie wsparciem mogło zostać objętych **10 022** szkół i placówek oświatowych.

Analiza szkół objętych wspomaganie, której wyniki przedstawiono poniżej, była przeprowadzona na podstawie danych zawartych w formularzu spisowym, czyli dla 7 971 szkół i placówek.

91% szkół korzystało tylko raz ze wspomagania w ramach projektów. 8% korzystało dwa razy, a 1% szkół trzy razy. Pojedyncze szkoły lub placówki korzystały ze wsparcia cztery razy.

Wykres 1. Szkoły lub placówki korzystające ze wspomagania w ramach projektów konkursowych PO WER według liczby procesów wspomagania, z których skorzystały.

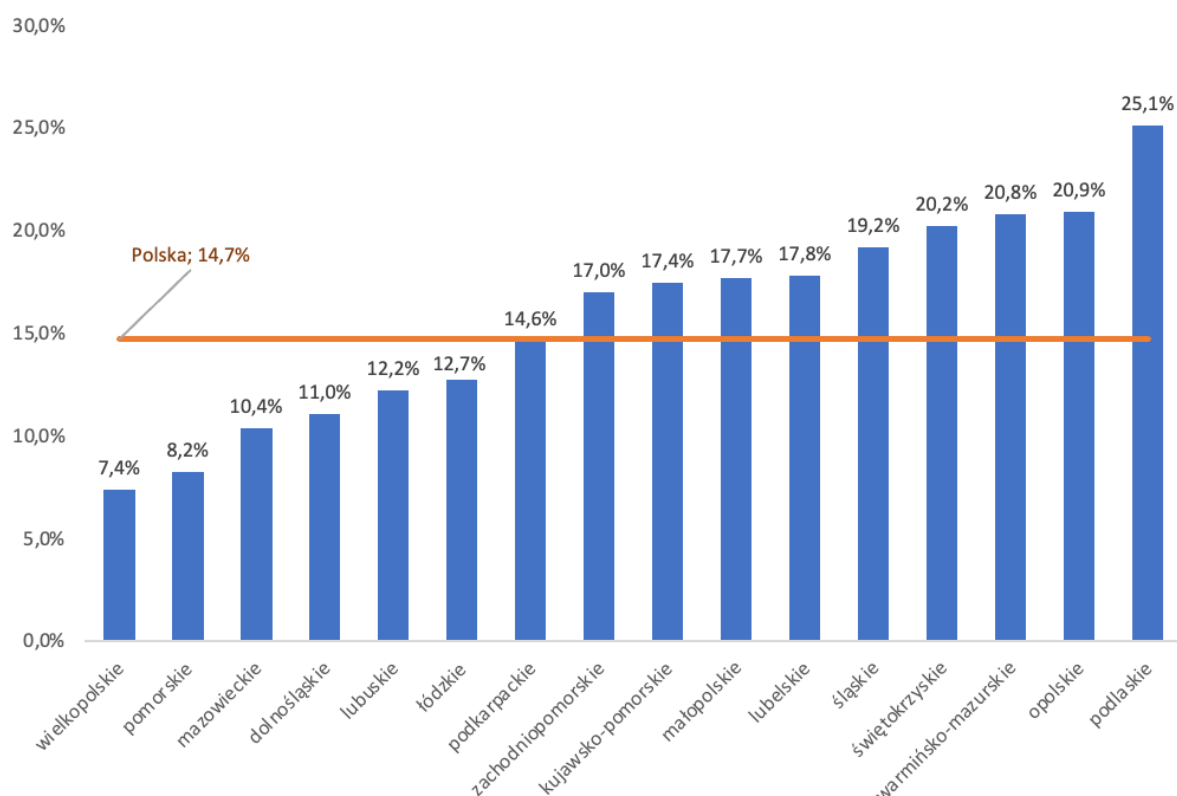


Źródło: Badanie spisowe projektodawców

5.1.1 Zróżnicowanie wartości wskaźnika rezultatu bezpośredniego

W skali kraju 14,7% szkół i placówek skorzystało ze wspomagania w ramach projektów konkursowych realizowanych w Działaniu 2.10 PO WER⁹. Odsetek ten był wyraźnie większy w województwach: podlaskim (25,1%), opolskim (20,9%), warmińsko-mazurskim (20,8%). Odsetek wspartych szkół i placówek był najmniejszy w województwach: wielkopolskim (7,4%), pomorskim (8,4%), mazowieckim (10,4%) oraz dolnośląskim (11%).

Wykres 2. Odsetek szkół i placówek wspartych w ramach projektów konkursowych PO WER według województw.

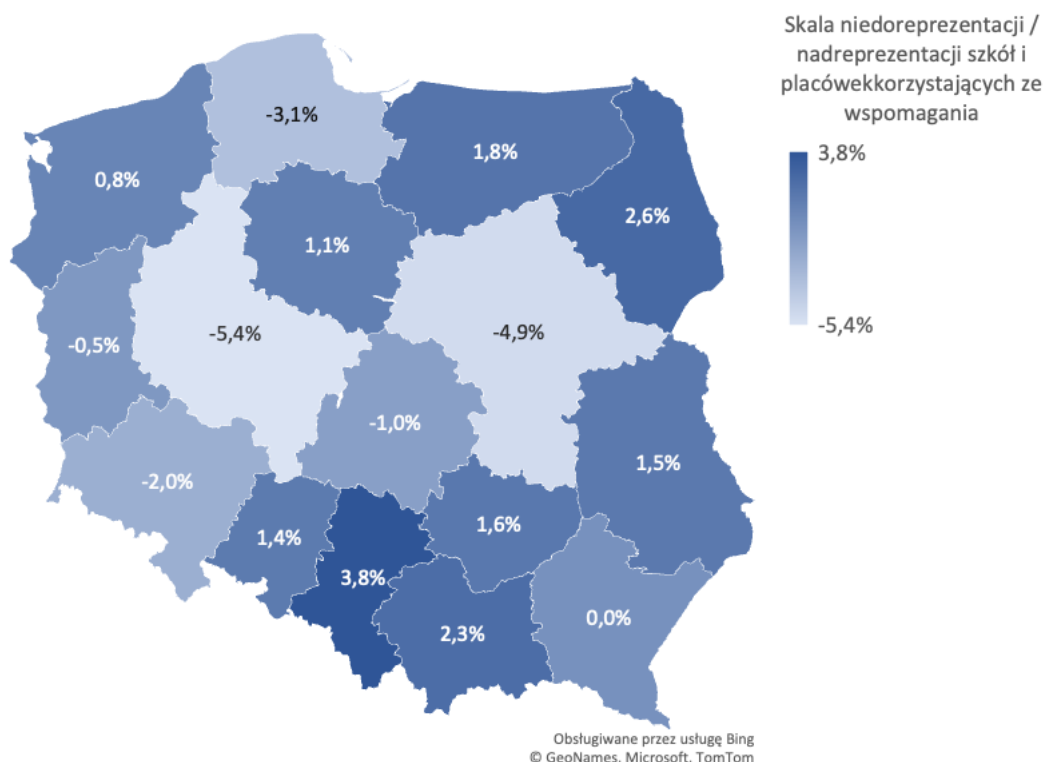


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w formularzu spisowym

Rozkład szkół i placówek objętych wsparciem nie odpowiadał terytorialnemu rozkładowi szkół i placówek w Polsce. Na potrzeby analizy porównano rozkład terytorialny szkół i placówek w RSPO oraz rozkład terytorialny wspartych szkół i placówek. Największa nadreprezentacja szkół i placówek uczestniczących we wsparciu była w województwach: śląskim, podlaskim i małopolskim. Największa niedoreprezentacja wystąpiła w województwach: wielkopolskim, mazowieckim oraz pomorskim.

⁹ Zgodnie z zapisami regulaminów konkursów samo wspomaganie udzielane szkole musiało być realizowane zgodnie z obowiązującymi przepisami i nie mogło być finansowane w ramach projektów.

Mapa 1. Niedoreprezentacja lub nadreprezentacja szkół objętych wsparciem według województw¹⁰.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w formularzu spisowym

54% wspartych szkół i placówek stanowiły szkoły podstawowe. 28% wspartych szkół i placówek stanowiły przedszkola. W sumie te dwa typy jednostek edukacyjnych stanowiły 82% wszystkich wspartych szkół i placówek. Dodatkowo 7% wspartych szkół i placówek stanowiły licea ogólnokształcące, 4% technika, a 3% branżowe szkoły I stopnia.

Tabela 2. Wsparte szkoły i placówki w podziale na typ

Typ szkoły lub placówki	Liczba wspartych szkół i placówek	Odsetek wszystkich szkół i placówek wspartych dla danego typ szkół / placówek	Struktura wspartych szkół i placówek ze względu typ
Szkoła podstawowa	4320	28%	53%
Przedszkole	2217	16%	28%

¹⁰ Na mapie przedstawiono różnicę pomiędzy udziałem szkół i placówek objętych wsparciem w danym województwie w liczbie szkół i placówek objętych wsparciem ogółem oraz udziałem szkół i placówek danego typu w ogólnej liczbie szkół i placówek w Polsce (na podstawie danych RSPO).

Inne	113	2%	1%
Liceum ogólnokształcące	540	11%	7%
Szkoła policealna	72	2%	1%
Branżowa szkoła I stopnia	228	10%	3%
Technikum	306	14%	4%
Punkt przedszkolny	79	4%	1%
Gimnazjum	56	3%	1%
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	40	7%	1%
Ogółem	7971	15%	100%

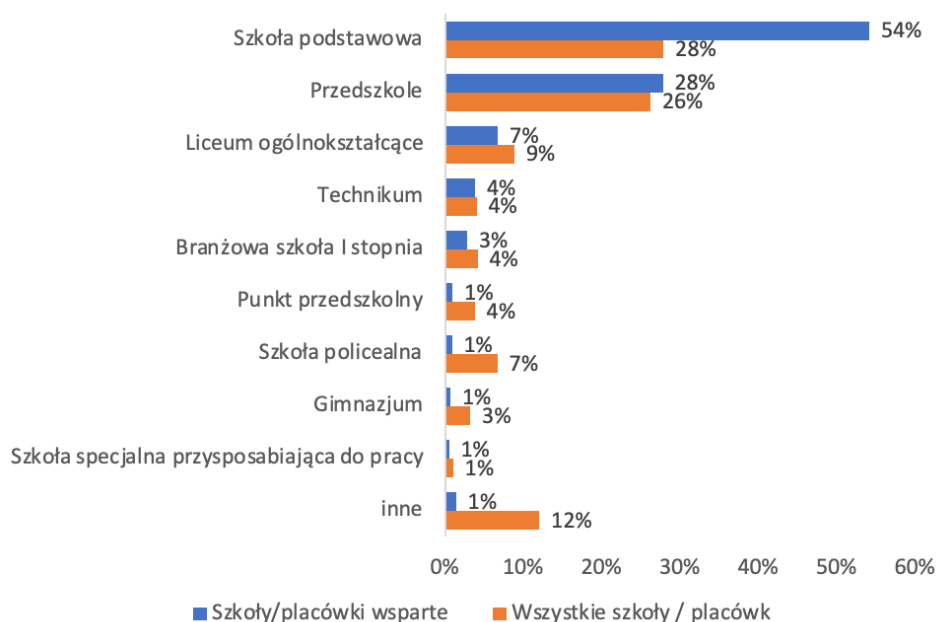
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w formularzu spisowym

Wśród wspartych szkół i placówek wyraźnie nadreprezentowane były szkoły podstawowe.

Było ich aż o 28 pkt. proc. więcej niż wynosi ich udział w ogólnej liczbie szkół i placówek.

Natomiast niedoreprezentowane były szkoły i placówki zaliczane do kategorii inne, co mogło wynikać z dużego udziału w tej kategorii placówek, w których nie było uczniów, a także zaliczanych do kategorii szkoły policealne.

Wykres 3. Rozkład szkół i placówek objętych wsparciem i wszystkich szkół i placówek w RSPO według typów szkół i placówek.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zawartych w formularzu spisowym.

Szkoły korzystały ze wspomagania w ramach projektów przede wszystkim w latach 2018/19 oraz 2019/2020. W tych dwóch latach przeprowadzono 84% wszystkich procesów

wspomagania w ramach projektów. 12% procesów wspomagania odbywało się w roku szkolnym 2020/21. A tylko 4% w roku szkolnym 2021/22. Rozkład wspomagania ze względu na lata wynikał z harmonogramów i dynamiki realizacji projektów.

5.2 Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego pt.: „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” została oszacowana na podstawie ogólnopolskiego badania szkół i placówek oświatowych. Badanie zostało zrealizowane na pełnej populacji szkół i placówek. Uzyskano 4 906 wypełnionych ankiet i na podstawie uzyskanych w ten sposób danych oszacowano wartość wskaźnika.

Zgodnie z zapisami raportu metodologicznego, wskaźnik rezultatu długoterminowego został oszacowany przy założeniu, że szkoła lub placówka korzystała z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły, jeśli:

- szkoła lub placówka co najmniej raz w okresie 2018-2022 przeprowadziła proces wspomagania,
- oraz proces wspomagania objął co najmniej jeden z elementów, czyli np.: diagnozę, zaplanowanie wsparcia, wdrożenie wsparcia itd.,
- lub szkoła pełniła funkcję ćwiczeń,
- lub korzystała ze wsparcia szkoły ćwiczeń.

Powyższe założenia oznaczają, że szkoła musiała spełniać łącznie dwa pierwsze warunki, aby być zaliczoną do wskaźnika. Jeśli nie spełniała któregoś z dwóch pierwszych warunków to mogła być zaliczona do wskaźnika, jeśli spełniła trzeci lub czwarty warunek.

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego wyniosła 42%.

Tabela 3. Oszacowanie wskaźnika rezultatu długoterminowego „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS”.

Odsetek szkół lub placówek, które deklarują, że co najmniej raz w okresie 2018-2022 przeprowadziły proces wspomagania	42%
Odsetek szkół lub placówek, które deklarują, że co najmniej raz w okresie 2018-2022 przeprowadziły proces wspomagania oraz deklarują, że proces wspomagania objął co najmniej jeden z elementów wspomagania	41%
Odsetek szkół lub placówek, które deklarują, że co najmniej raz w okresie 2018-2022 przeprowadziły proces wspomagania oraz deklarują, że proces wspomagania objął co najmniej jeden z elementów wspomagania lub deklarują	42%

pełnienie funkcji szkoły ćwiczeń lub współpracę ze szkołą ćwiczeń	
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI szkół i placówek

Osiągnięta wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego jest poniżej wartości docelowej, określonej w PO WER na poziomie 60%. Kluczowymi barierami dla osiągnięcia poziomu 60% okazały się brak lub niedostosowanie odpowiedniej oferty dla szkół i placówek, pandemia COVID-19 oraz niewystarczające zapotrzebowanie szkół i placówek na taką formę wsparcia. Szkoły i placówki są obciążone bieżącymi zadaniami administracyjnymi, koniecznością dostosowywania się do zmieniających się warunków prawnych, a także realizacją innych projektów i przedsięwzięć. Jedną z ważnych przyczyn było też przeszacowanie wartości docelowej wskaźnika. Jak wykazano w dalszej części raportu z badania, tylko część szkół i placówek była zainteresowana i gotowa do korzystania z kompleksowego modelu wspomagania pracy szkoły. Równocześnie potencjał placówek wspomagających pracę szkoły był niewystarczający, aby objąć wspomaganie tak dużą liczbę szkół i placówek.

Według deklaracji badanych szkół i placówek, PO WER miał ograniczony wpływ na upowszechnienie wspomagania w szkołach lub placówkach. Spośród 42% szkół, które skorzystały ze wspomagania, zgodnie z przyjętą metodologią, tylko 13% twierdziło, że wspomaganie ich szkoły lub placówki odbywało się w ramach PO WER. Oznacza to, że na podstawie badania ankietowego, można by oszacować, że **tylko 5,2% ogółu szkół i placówek korzystało ze wspomagania w ramach PO WER.** Jest to wartość znacznie mniejsza niż wynikałoby to z oszacowania wskaźnika rezultatu bezpośredniego, czyli 15% szkół i placówek objętych wspomaganie w ramach projektów. Mogło to wynikać z przyjętego schematu wdrażania interwencji, zgodnie z którym uczestnicy projektów byli zobowiązani przeprowadzić wspomaganie, jednak działanie to nie było finansowane ze środków EFS. Prowadzili je oni w ramach statutowej działalności szkół/placówek. Dlatego też dyrektorzy szkół mogli nie wiedzieć lub zapomnieć, że wspomaganie odbywało się w ramach programu.

5.2.1 Zróżnicowanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego

Widoczne jest niewielkie zróżnicowanie wartości wskaźnika ze względu na kategorię regionu. W województwie mazowieckim wskaźnik osiąga wartość o prawie 3 pkt. proc. mniejszą niż w pozostałych regionach. W województwie mazowieckim wartość wskaźnika wyniosła 39,8%, podczas gdy wskaźnik dla pozostałych regionów wyniósł 42,5%. Różnica pomiędzy mazowieckim, a pozostałymi województwami wynikać może z mniejszej skali oddziaływania projektów pozakonkursowych, co przedstawiono w rozdziale 5.1.1.

Tabela 4. Oszacowanie wskaźnika rezultatu długoterminowego „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” w podziale na kategorie regionów.

Definicja wskaźnika	Ogółem	Mazowieckie	Pozostałe
Odsetek szkół lub placówek, które deklarują, że co najmniej raz w okresie 2018–2022 przeprowadziły proces wspomaganie oraz deklarują, że proces wspomaganie objął co najmniej jeden z elementów wspomaganie	41%	39,2%	41,3%
Odsetek szkół lub placówek, które deklarują, że co najmniej raz w okresie 2018–2022 przeprowadziły proces wspomaganie oraz deklarują, że proces wspomaganie objął co najmniej jeden z elementów wspomaganie lub deklarują pełnienie funkcji szkoły ćwiczeń lub współpracę ze szkołą ćwiczeń	42%	39,8%	42,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI szkół i placówek

Dla oceny skali korzystania ze wspomaganie istotne jest również oszacowanie, ile szkół i placówek skorzystało z pełnego cyklu wspomaganie czy też, ile z nich skorzystała ze wspomaganie częściej niż jeden raz:

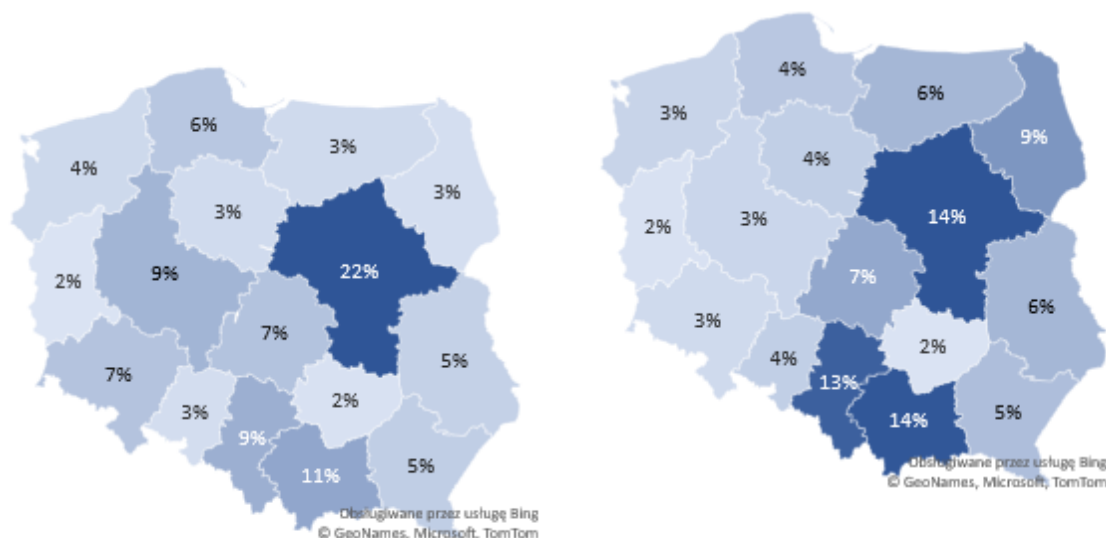
- **29,5%** szkół i placówek zadeklarowało, że prowadziło wspomaganie trzy razy lub więcej – w takich przypadkach wspomaganie można już uznać za trwały element pracy szkoły,
- **23%** szkół i placówek deklaruje, że choć raz przeszło pełen cykl wspomaganie,
- **16%** szkół i placówek deklaruje, że przeszło trzy lub więcej procesów wspomaganie i choć raz proces ten objął wszystkie etapy wspomaganie.

5.2.2 Porównanie grupy beneficjentów PO WER i kontrolnej, nie korzystającej z Programu

5.2.2.1 Charakterystyki odbiorców wsparcia PO WER i grupy kontrolnej

Szkoły wspierane z PO WER (dalej: beneficjenci PO WER) i nie wsparte w Programie (grupa kontrolna) są różnie rozlokowane terytorialnie. Największa część grupy kontrolnej ulokowana jest w województwie mazowieckim (22%), małopolskim (11%) oraz wielkopolskim i śląskim. Beneficjenci wsparcia mieszczą się najczęściej w mazowieckim, małopolskim i śląskim. Beneficjenci rzadko pochodzą z wielkopolskiego i dość często z podlaskiego, zaś grupa kontrolna na odwrót.

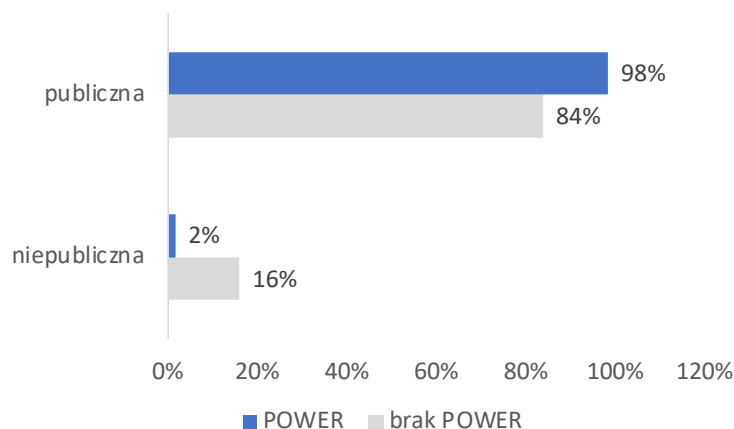
Mapa 2. Rozkład terytorialny szkół wspartych w ramach PO WER (po lewej) i bez wsparcia POWER (po prawej)



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

W grupie wspartej z PO WER w większym stopniu niż w grupie kontrolnej dominują placówki publiczne. Placówki niepubliczne stanowią wyłącznie 2% wśród beneficjentów PO WER. Podmioty, które nie skorzystały ze wsparcia PO WER to w 16% placówki niepubliczne.

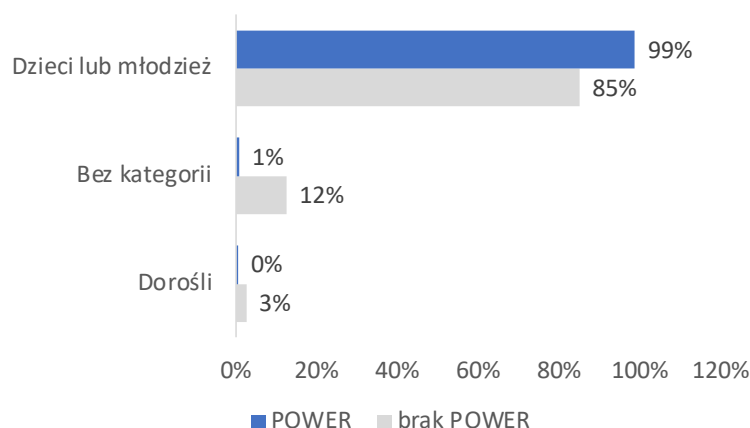
Wykres 4. Status szkoły/placówki w grupie beneficjentów i kontrolnej.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Występuje różnica ze względu na kategorię uczniów, do których kierowane jest nauczanie. W grupie beneficjentów praktycznie wszystkie szkoły kształcą dzieci lub młodzież. Szkoły nie objęte wsparciem PO WER to w 85% szkoły lub placówki kształcące dzieci i młodzież, ale w tej grupie są też placówki nieskategoryzowane (12%) oraz kształcące dorosłych (3%).

Wykres 5. Kategoria uczniów w placówkach wspartych z PO WER i grupie kontrolnej.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Wśród beneficjentów PO WER praktycznie wszystkie placówki prowadzone są przez jednostki samorządowe. W grupie kontrolnej pojawiają się także organy prowadzące reprezentujące sektor pozarządowy (fundacje i stowarzyszenia – 5%) czy osoby fizyczne lub spółki handlowe (9%).

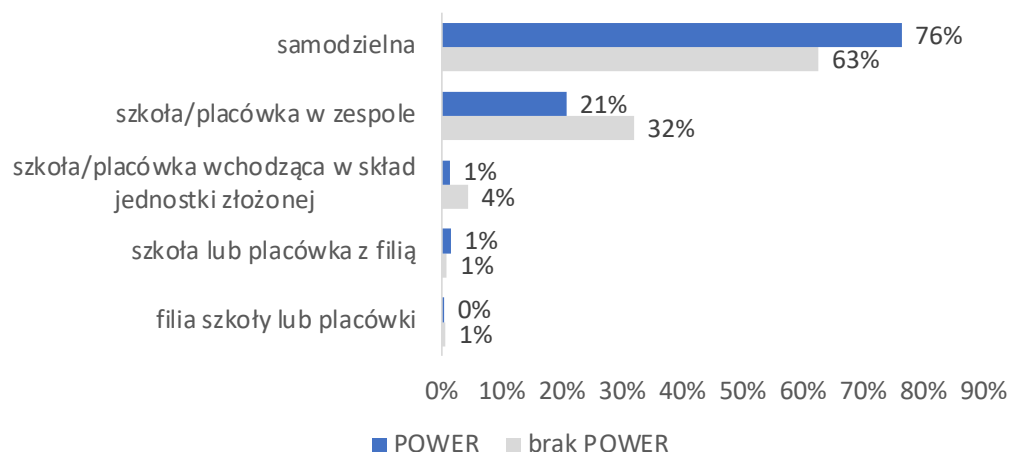
Tabela 5. Porównanie beneficjentów i grupy kontrolnej pod względem typu organu prowadzącego.

	Grupa kontrolna	Beneficjenci PO WER
Gmina	34%	46%
Miasto na prawach powiatu	29%	41%
Powiat ziemski	15%	9%
Osoba fizyczna	6%	1%
Stowarzyszenia	4%	1%
Fundacje	1%	0%
Samorząd województwa	1%	0%
Minister rolnictwa i rozwoju wsi	1%	0%
Organizacje Wyznaniowe	2%	0%
Spółki Handlowe	3%	0%
Minister kultury i dziedzictwa narodowego	1%	0%
łącznie	100%	100%

Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Wśród beneficjentów PO WER więcej jest szkół samodzielnych – ok. 76% niż wśród szkół nie objętych wsparciem (63%). Częściej więc w grupie placówek nie korzystających ze wsparcia pojawiają się szkoły w zespołach, jednostkach złożonych czy filiach.

Wykres 6. Miejsce w strukturze szkół/placówek wspartych z PO WER i grupie kontrolnej.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Widoczna jest znacząca różnica pomiędzy wielkością placówek korzystających z PO WER i grupy kontrolnej. Szkoły biorące udział w Programie mają średnio ok. 301 uczniów, zaś szkoły nie objęte Programem ok. 198 uczniów.

5.3 Podsumowanie

Wartość wskaźnika rezultatu bezpośredniego „Liczba szkół korzystających z kompleksowego modelu wspomagania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” wyniosła od 7 971 do 10 022 szkół i placówek. Przyjmując jako podstawę do szacowania niższą wartość można stwierdzić, że szkoły i placówki korzystające ze wsparcia stanowiły 14,7% wszystkich szkół i placówek działających w Polsce.

Odsetek ten był wyższy w województwach: podlaskie (25,1%), opolskie (20,9%), warmińsko-mazurskie (20,8%). Natomiast najmniejszy był w województwach: wielkopolskim (7,4%), pomorskim (8,4%), mazowieckim (10,4%) oraz dolnośląskim (11%).

54% wspartych szkół i placówek stanowiły szkoły podstawowe, a 28% stanowiły przedszkola. Wyraźnie nadreprezentowane były szkoły podstawowe.

91% szkół i placówek korzystało ze wspomagania w ramach projektów tylko raz, a 7,8% korzystało dwa razy.

Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego: „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” wyniosła 42%. Wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego jest poniżej wartości docelowej, określonej w PO WER na poziomie 60%.

6 Ocena projektów skierowanych do instytucji wspomagania

W tym rozdziale przedstawiono wyniki badań projektodawców oraz uczestników projektu pozakonkursowego oraz projektów konkursowych, kierowanych do pracowników placówek wspierających pracę szkoły, czyli placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych, a także do trenerów współpracujących z tymi placówkami. Analiza objęła wyniki badań jakościowych i ilościowych. Wyniki badania uczestników projektów uzupełniono również o wyniki badania ilościowego dyrektorów szkół i placówek (głównych odbiorców wspomagania).

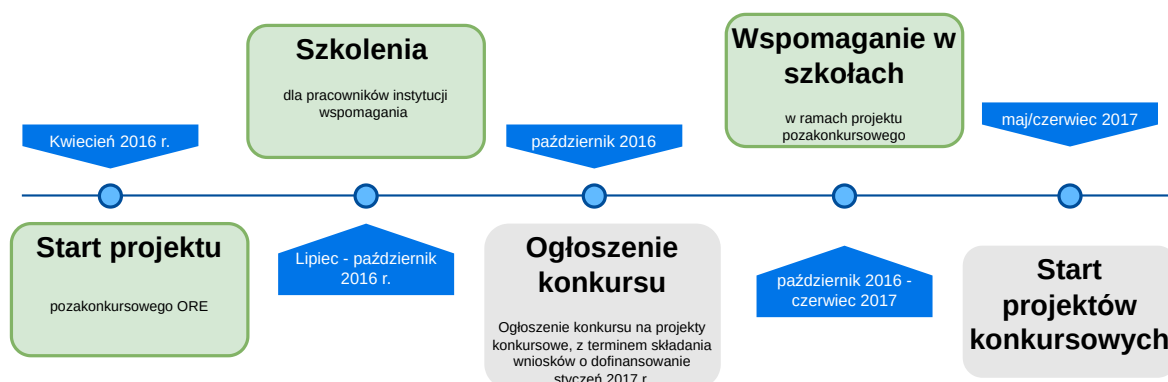
6.1 Przygotowanie koncepcji w projektach konkursowych

Koncepcja projektów skierowanych do placówek wspomagających pracę szkoły była opracowana w projekcie pozakonkursowym ORE, pt.: „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych”.

Projekt zakładał przygotowanie i przeprowadzenie pilotażu przedsięwzięcia, które miało następnie być wdrażane na większą skalę w projektach konkursowych.

Projekt był realizowany pomiędzy kwietniem 2016 r. a sierpniem 2018 r. Jest to istotna informacja z punktu widzenia oceny, na ile projekt pozakonkursowy przygotował realizację konkursów. Pierwszy konkurs został ogłoszony w październiku 2016 r., a zatem tylko kilka miesięcy po rozpoczęciu projektu pozakonkursowego. W projekcie pozakonkursowym w 2016 r. odbyły się szkolenia dla pracowników instytucji wspomagania, ale pilotażowe wsparcie szkół zostało zrealizowane w roku szkolnym 2016/2017. Projekty konkursowe, w ramach pierwszego naboru ruszyły w maju / czerwcu 2017 r. Przebieg całego procesu w czasie przedstawiono na poniższym schemacie.

Schemat 3. Przebieg procesu realizacji projektu pozakonkursowego ORE oraz ogłoszenia konkursu i rozpoczęcia realizacji projektów konkursowych.



Źródło: opracowanie własne

Pilotaż w projekcie pozakonkursowym oraz przygotowanie i ogłoszenie pierwszego konkursu przebiegało równolegle. Oznacza to, że na etapie przygotowania dokumentacji konkursowej nie było możliwości uwzględnienia pełnych wniosków z pilotażu. Taka sytuacja wynikała z opóźnień w uruchamianiu PO WER i konieczności szybkiego uruchomienia projektów konkursowych w celu zrealizowania założonych wskaźników, które znajdowały się w ramie wykonania. W efekcie wszystkie procesy zamiast kaskadowo, przebiegały równolegle.

W projekcie pozakonkursowym nie było trudności z rekrutacją uczestników. Był to pierwszy projekt w nowej perspektywie, skierowany do tej grupy docelowej, w związku z tym zainteresowanie ofertą było duże. Był to też projekt ogólnopolski, a uczestnicy byli rekrutowani w całym kraju. Projekt był realizowany przez ORE, czyli instytucję cieszącą się dużym uznaniem wśród pracowników systemu oświaty. Brak trudności w rekrutacji uczestników na etapie pilotażu okazał się jednak zwodniczy. W projektach konkursowych powyższe czynniki nie zaistniały. Co więcej, projektów było znacznie więcej, przy ograniczonej wielkości grupy docelowej. W związku z tym pojawiły się znaczące trudności w rekrutacji uczestników projektów, o czym mowa w dalszej części raportu.

W projekcie pozakonkursowym nie analizowano, czy w projektach konkursowych mogą pojawić się problemy związane z rekrutacją, pomimo tego, że w tego typu projektach rekrutacja jest zwykle obciążona bardzo dużym ryzykiem, rosnącym wraz ze wzrostem skali planowanego wsparcia. **W projekcie pozakonkursowym nie przeprowadzono diagnozy faktycznego zapotrzebowania na tego typu wsparcie i nie oszacowano potencjalnej liczby uczestników projektów.** Analizy nie zostały wykonane ze względu na brak czasu, wynikający z opóźnienia we wdrażaniu PO WER, a także z silnego zorientowania na wskaźniki zapisane w PO WER.

W projekcie pilotażowym uczestnicy reprezentowali wszystkie grupy odbiorców, a więc pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych oraz trenerów. Według danych zawartych w SL2014, udział w projekcie zakończyło 772 osoby. Wśród uczestników znaczącą grupę stanowili pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych. Byli też niezależni trenerzy, którzy wskazywali jako miejsce pracy najczęściej szkoły lub placówki edukacyjne. Była też mniej liczna grupa pracowników bibliotek pedagogicznych¹¹. **Można zatem stwierdzić, że do udziału w pilotażu zaproszono reprezentatywną grupę uczestników.**

W projekcie pilotażowym przeprowadzono pilotażowe wdrożenie szkoleń oraz wspomaganie szkół i placówek edukacyjnych. Osoby, które uczestniczyły w tych szkoleniach, bardzo dobrze oceniają ich jakość i dopasowanie do potrzeb. Jedna

¹¹ W SL2014 nie ma informacji na temat typu instytucji, w której zatrudniony był uczestnik instytucji. Podane są tylko nazwy instytucji. W związku z tym możliwe jest tylko jakościowe określenie liczby przedstawicieli każdego z typów instytucji.

z przedstawicielek projektodawcy uczestniczyła w projekcie pilotażowym i to skłoniło ją do przygotowania projektu konkursowego dla swojej organizacji.

Zaangażowałam się w uczestnictwo w projekcie pilotażowym ORE i to jakby przekonało mnie do słuszności tej idei i do tego, żeby się zaangażować w temat przeszkolenia naszych trenerów w zakresie procesowego, kompleksowego wspomagania szkół (IDI_proj).

Uczestnicy pilotażu, którzy brali udział w wywiadach jakościowych, bardzo pozytywnie oceniają szkolenia i nabyte kompetencje, choć podkreślają też, że szkolenia odbywały się dość dawno, w związku z tym ich pamięć o tym projekcie jest niepełna.

W trakcie pilotażu okazało się, że ze względu na długość szkoleń, nie wszyscy uczestnicy byli w stanie zakończyć szkolenia. Wynikało to przede wszystkim z innych obowiązków zawodowych, sytuacji rodzinnej, zdarzeń losowych. W efekcie uczestnicy zrezygnowali z udziału w projekcie, a skala tego zjawiska była, w opinii przedstawicieli ORE, znacząca. Rozwiązaniem tego problemu było stworzenie dość dużej listy rezerwowej, a także organizacja dodatkowych, uzupełniających sesji szkoleniowych.

Problem „wykruszania się” uczestników nie był analizowany pod kątem ryzyka wystąpienia podobnych problemów w projektach konkursowych. W efekcie w projektach konkursowych utrzymano wymóg uczestnictwa w dość obszernym programie szkoleniowym (90 godzin) mimo, że doświadczenia pilotażu wskazywały na ryzyko problemów w tym zakresie.

Najtrudniejszym elementem pilotażu, w opinii przedstawicieli ORE, było wspomaganie, które uczestnicy szkoleń mieli przeprowadzić w ramach projektów. Część uczestników miała trudności ze znalezieniem szkół lub placówek chętnych do przeprowadzenia u nich wspomagania. Problem ten pojawił się również w projektach konkursowych. Wydaje się, że **ponownie nie poddano analizie problemu występującego w projekcie pozakonkursowym i nie wyciągnięto wniosków z pojawiających się trudności dotyczących projektów konkursowych.**

W projekcie pozakonkursowym proces wspomagania nie był szczegółowo monitorowany. Ze względu na ograniczone zasoby w projekcie, monitoring ograniczono do zbierania podstawowych informacji: czy proces został przeprowadzony, w jakich szkołach, w jakim zakresie. Nie poddano procesowi wspomagania głębszej analizie: jak przebiegał proces, jakie przyniósł efekty, jakie pojawiały się problemy, z czym osoby prowadzące miały największe trudności. W efekcie **nie wykorzystano pilotażu do pogłębionej analizy pod kątem kompetencji, które powinny być w szczególności wzmacnianie i rozwijane u osób prowadzących wspomaganie.**

W projekcie ORE opracowano ramowe programy szkoleń skierowanych do pracowników placówek wspomagania pracy szkoły. Materiały te mają charakter bardzo ogólny i przedstawiają ogólny opis celów szkoleń, treści szkoleń, proponowane techniki szkoleń oraz źródła informacji. Materiały te nie zawierają żadnej specyficznej treści dotyczącej procesu

wspomagania pracy szkoły w obszarze kompetencji kluczowych np.: jak diagnozować potrzeby szkoły, jak planować wspomaganie, jak wdrażać wspomaganie czy też utrzymywać efekty wspomagania.

Sytuacja ta była raczej krytycznie oceniana przez beneficjentów projektów konkursowych.

W trakcie wywiadów albo trudno im było sobie przypomnieć, czy były jakieś materiały, albo też oceniali raczej krytycznie ich użyteczność.

Ale żebyśmy się dobrze zrozumieli. Tam nie było żadnych materiałów. Tam był tylko ramowy program tego doskonalenia, które powinno się odbyć według tego ramowego programu [IDI_proj].

W projekcie pozakonkursowym przyjęto założenie, aby w duchu idei wspomagania nie narzucać projektom konkursowym materiałów szkoleniowych, lecz pozostawić im swobodę tworzenia i dopasowania tych materiałów do potrzeb odbiorców. Dlatego też materiały szkoleniowe, wypracowane i przetestowane w projekcie pozakonkursowym, nie zostały udostępnione na stronach internetowych projektu i ORE.

Wydaje się jednak, że idea ta nie do końca pasowała do tego przypadku – w projektach konkursowych wszak uczestnicy mieli nabyć dosyć jasno zdefiniowane kompetencje, aby potem na tej podstawie prowadzić wspomaganie. Przyjęte rozwiązanie z jednej strony pozostawia projektodawcom dużą elastyczność w przygotowaniu materiałów szkoleniowych. Z drugiej strony w praktyce oznacza to, że **każdy projektodawca musiał samodzielnie przygotować pełen zestaw materiałów, co zdecydowanie podnosiło koszty całego przedsięwzięcia, a także niosło ryzyko niskiej spójności kształcenia kadr wspomagania pracy szkoły i większe ryzyko pojawienia się błędów.** W trakcie wywiadów indywidualnych rozmówcy stwierdzali, że bardziej pragmatyczne rozwiązanie mogłoby polegać na udostępnieniu projektom konkursowym materiałów opracowanych w projekcie pozakonkursowym, z zachowaniem możliwości ich modyfikacji.

W ramowych programach szkoleń nacisk został położony na kwestie kompetencji kluczowych, natomiast zagadnieniom związanym z procesem wspomagania przypisano mniejszą wagę. Przyjęto założenie, że tego typu kompetencje były rozwijane w projektach pilotażowych, zrealizowanym w PO KL i te kompetencje były już utrwalone, również dzięki wprowadzonym przepisom prawa. Wywiady indywidualne z uczestnikami projektów pokazują jednak, że nie wszyscy dobrze pojęli założenia procesowego wspomagania pracy szkoły. W wywiadach pojawiały się sformułowania, które wskazywały, że uczestnicy szkoleń postrzegają wspomaganie jako cykl szkoleń dla rady pedagogicznej lub proces wspomagania pracy uczniów.

W projekcie zrealizowanym w PO KL stworzono również kompleksowe materiały, dotyczące samego procesu wspomagania¹². W ramowych programach szkoleń są odwołania do tych

¹² ORE (2015), Jak wspierać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Zeszyty 1-4, Warszawa. [Link](#)

i innych publikacji ORE. Z wywiadów indywidualnych wynika, że przedstawiciele ORE przekazywali podmiotom realizującym projekty konkursowe materiały opracowane w PO KL i było to bardzo pozytywnie odbierane przez samych projektodawców. Obie te kwestie, czyli problemy ze zrozumieniem procesowego wspomaganie oraz duże zapotrzebowanie na materiały dotyczące samego wspomaganie pokazują, że **w programach szkoleń powinien być położony większy nacisk na rozwijanie kompetencji dotyczących samego procesu wspomaganie.**

W projekcie ORE opracowano również inne materiały. **Bardziej szczegółowe są materiały pomocnicze**, które zawierają przykładowe narzędzia, które mogą być wykorzystane w diagnozie czy też przykładowe scenariusze zajęć, propozycje ewaluacji, przykładowe harmonogramy procesów wspomaganie czy też opisy metod doskonalenia pracy szkoły (np. spacer edukacyjny). Materiały te są niewątpliwie użyteczne i mogą być przydatne, choć skorzystanie z nich wymaga pewnego wysiłku ze względu na dość dużą objętość oraz stosunkowo małą przejrzystość.

Opracowano również ponad sto materiałów opisujących dobre praktyki. Są to konkretne przykłady rozwiązań wdrożonych w ramach procesów wspomaganie. Część materiałów dotyczy konkretnych metod lub technik pracy z uczniami i tylko pośrednio odnosi się do procesu wspomaganie. W materiałach tych brakuje informacji, jak przebiegało przygotowanie nauczycieli do stosowania tych metod, jak wspierano nauczycieli, jakie przyniosło to efekty i jak było to mierzone. W niektórych przypadkach zawartość materiałów nie jest spójna z treścią materiału. Przykładowo, w publikacji pod tytułem „Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych w szkołach ćwiczeń; Dlaczego projekt ma związek ze wspomaganie. Część 1” opisano koncepcję szkoły ćwiczeń. Natomiast materiał nie dotyczył kształtowania kompetencji kluczowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych. Ograniczeniem dla korzystania z dobrych praktyk jest też brak mechanizmu wyszukiwania po słowach kluczowych. Tytuły opracowań nie zawsze są jednoznaczne, a osoba szukająca konkretnych treści może się zniechęcić, przeglądając kolejne materiały. **W sumie materiały te tworzą dosyć chaotyczny zbiór opisów różnych przedsięwzięć, powiązanych w różnym stopniu ze wspomaganie pracy szkoły.**

Materiały opracowane w ramach projektu są dostępne na stronie projektu ORE¹³. Jak zaznaczono, nie dotyczy to scenariuszy szkoleń i materiałów szkoleniowych, które intencjonalnie nie zostały udostępnione. Natomiast materiały te nie są udostępnione w zakładce dotyczącej wspomaganie pracy szkoły na stronie ORE¹⁴. W tej zakładce dostępne są materiały opracowane jeszcze w PO KL. **Brak jest natomiast materiałów opracowanych w ramach projektów PO WER.** Umieszczenie tych materiałów tylko na stronie projektu zmniejsza ich dostępność. Zakładka dotycząca wspomaganie pracy szkoły jest dobrze spozycjonowana i to tam trafiają w pierwszej kolejności osoby poszukujące materiałów

¹³ [Link](#)

¹⁴ [Link](#)

i informacji na temat wspomagania. Osoby te nie muszą wiedzieć, że realizowany był projekt pozakonkursowy w ramach PO WER.

Założenia pilotażu wypracowane w projekcie ORE były w dużym stopniu wykorzystane przy tworzeniu założeń konkursu. Jak wskazano wcześniej, ze względu na równoległy przebieg obu procesów nie było innego rozwiązania. Jednak w trakcie realizacji projektów okazało się, że wiele założeń wpisanych do regulaminu konkursu, które miały na celu zapewnienie wysokiej jakości projektów, było zbyt restrykcyjnych i utrudniało ich realizację. Dotyczyło to m.in. wymagań dotyczących obecności uczestników na szkoleniach, wielkości grup. Przygotowując drugi nabór MEiN, bazując na opiniach beneficjentów i pozostając z nimi w dialogu, dążyło do uelastycznienia zasad realizacji projektów, dbając równocześnie o jakość realizowanych działań. Wydaje się, że takie zadania powinien realizować właśnie projekt pozakonkursowy. W praktyce było to jednak niemożliwe, ze względu na nakładanie się procesów, ale również ze względu **na niedostateczne skoncentrowanie się w projekcie pilotażowym na analizie potencjalnych ryzyk dla projektów konkursowych i identyfikacji możliwych sposobów ich ograniczania.**

W projekcie ORE nie przeprowadzono oceny pilotażu ani nie poddano systematycznej analizie wniosków z pilotażu. Wnioski z pilotażu nie zostały zebrane, przeanalizowane i uwzględnione przy przygotowywaniu kolejnych konkursów. Tym samym projekt pilotażowy nie spełnił swojej pilotażowej roli:

- nie poddano analizie problemów występujących na etapie realizacji projektu pilotażowego i nie wdrożono rozwiązań ograniczających lub minimalizujących zagrożenie wystąpienia podobnych trudności w projektach konkursowych,
- nie oceniono faktycznego zapotrzebowania na wsparcie w zakresie wspomagania pracy szkoły,
- nie przeprowadzono oceny procesów wspomagania w szkołach, prowadzonych przez uczestników projektów i nie sformułowano na tej podstawie wniosków i zaleceń dla projektów konkursowych,
- upubliczniono tylko ramowe programy szkoleń, natomiast scenariusze szkoleń oraz materiały szkoleniowe nie zostały upublicznione, nawet jako materiały pomocnicze,
- nie przeprowadzono oceny pilotażu i nie sformułowano wniosków i zaleceń wynikających z pilotażu dla projektów konkursowych.

Kadra projektu bardzo skoncentrowała się na realizacji poszczególnych zadań w projekcie, tracąc z pola widzenia bardziej ogólne cele projektu pilotażowego, czyli sformułowanie wniosków dotyczących możliwego skalowania przetestowanych rozwiązań. Czynnikiem utrudniającym odpowiednie podejście była przede wszystkim niedostateczna liczba pracowników projektu. Dodatkowo, jedna z kluczowych osób w projekcie odeszła w jego trakcie. Zastąpienie tej osoby było trudne, bowiem projekt wymagał bardzo specjalistycznej wiedzy. W efekcie mały zespół projektowy skupił się na podstawowych zadaniach projektu, czyli przeprowadzeniu szkoleń dla uczestników.

Projekt pt. „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych” był jednym z trzech projektów ORE, realizowanych w obszarze wspomagania. Oprócz tego projektu realizowane jeszcze były: „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń”, „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów” oraz „Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”. Koordynacja tych projektów była szczególnie istotna, ponieważ każdy z nich miał służyć jako pilotaż dla projektów konkursowych, w których planowano przeprowadzenie wspomagania w zakresie kompetencji kluczowych, czyli działania kierowane do tej samej grupy uczestników (szkół i placówek). Wydaje się, że wśród tych trzech projektów to właśnie projekt dotyczący „wspomagania” powinien mieć rolę dominującą i wiodącą. Nie stwierdzono jednak, aby przy realizacji projektów konkursowych stosowane były mechanizmy koordynacji tych projektów i podejmowane były dodatkowe działania służące zapewnieniu spójności podejmowanych działań.

Projekt pozakonkursowy niewątpliwie przyczynił się do wzmocnienia systemu wspomagania oświaty w zakresie kompetencji kluczowych. Pojęcie kompetencji kluczowych zostało trwale włączone do oferty wielu placówek wspomagania, poprawiły się kompetencje w tym zakresie kadry tych placówek, powstało szereg materiałów dotyczących kompetencji kluczowych. Uczestnicy projektów również podkreślali w wywiadach, że dzięki udziałowi w projektach udało im się lepiej zrozumieć to pojęcie i nauczyć się kształtowania kompetencji kluczowych w pracy szkoły.

Nie ma żadnych przesłanek, które wskazywałyby, aby projekt pozakonkursowy wniósł trwałą wartość dodaną do rozwiązań systemowych w polskim systemie wspomagania oświaty. Materiały opracowane w ramach projektu nie prezentują nowych treści lub podejść, poza wspomnianymi odniesieniami do kompetencji kluczowych. Beneficjenci i uczestnicy projektów konkursowych nie odnosili się do dorobku projektu pozakonkursowego jako źródła inspiracji, wiedzy o nowych metodach lub sposobach pracy. W tym kontekście projekt pozakonkursowy miał niewątpliwie dużo mniejsze oddziaływanie w porównaniu do przedsięwzięć realizowanych w Działaniu 3.5 PO KL.

6.2 Trafność interwencji

Trafność nowego modelu wspomagania pracy szkoły została już zweryfikowana w trakcie pilotaży tego modelu, realizowanych w PO KL. Nowy model doskonalenia stanowił odpowiedź na zidentyfikowane słabości dotychczasowego modelu doskonalenia nauczycieli. Dotychczasowy model, obok pewnych zalet, charakteryzował się też istotnymi wadami:

- oferta doskonalenia była zwykle punktowa i adresowana do indywidualnego nauczyciela; nie była powiązana z dłuższym procesem doskonalenia pracy danego

nauczyciela ani z procesem doskonalenia pracy szkoły; nie dostrzegała potrzeb rozwojowych szkoły jako złożonej instytucji,

- diagnoza potrzeb nauczycieli, szkół i innych aktorów była fragmentaryczna, czasami ograniczona do deklarowanego zainteresowania tematyką wsparcia,
- „podażowe” podejście do oferty doskonalenia – tworzona ona była przede wszystkim na bazie własnych zasobów i przekonania o oczekiwaniach odbiorców,
- szkoły i placówki w mniejszych miejscowościach i na terenach wiejskich miały utrudniony dostęp do oferty doskonalenia,
- nie zawsze adekwatna do potrzeb jakość doskonalenia: nadmiar teoretycznych treści, dominacja form wykładowych, niewielki udział zajęć angażujących, prowadzonych metodami aktywnymi,
- ograniczony wpływ oferty doskonalenia na funkcjonowanie szkoły, przy umiarkowanym wpływie doskonalenia na pracę indywidualnych nauczycieli,
- słaba współpraca pomiędzy poszczególnymi placówkami wspierającymi pracę szkoły,
- niechęć do zmian, do doskonalenia pracy szkoły, wyrażana przez część dyrektorów oraz kadry pedagogicznej (Stronkowski et.al., 2014).

Odpowiedzią na zidentyfikowane wyzwania była koncepcja nowego, kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły. Model ten przez ostatnie lata zyskał wielu zwolenników, czemu też służyły projekty realizowane w tym obszarze. Był to jeden z czynników angażowania się projektodawców w przygotowanie projektów oraz uczestników projektów do uczestnictwa w nich.

Wdrożenie nowego modelu wymagało niewątpliwie przygotowania w tym celu wszystkich kluczowych interesariuszy: kadr systemu wspomagania, kadr zarządzających szkołami i placówkami oraz kadr organów prowadzących. Dlatego inwestycje w kompetencje kadr placówek wspomagających pracę szkoły jest trafne. To ta grupa jest odpowiedzialna za realizację wspomagania.

Jednak skala zaplanowanego działania została wyraźnie przeszacowana. Zaplanowano objęcie projektami zbyt wielu osób w stosunku do potrzeb. Wynika to z kilku czynników.

Po pierwsze, liczba pracowników instytucji wspomagania jest ograniczona, a dodatkowo różnią się oni istotnie pod względem poziomu zaangażowania we wspomaganie.

W Programie przewidziano wsparcie 4 627 pracowników oraz trenerów systemu wspomagania. Według stanu na wrzesień 2022 r. w Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych funkcjonowało 1 833 placówek wspomagania szkół, czyli założono, że średnio z każdej placówki w projektach weźmie udział 2,5 osoby. Jednak wśród placówek wspomagających było 1 214 poradni psychologiczno-pedagogicznych, 382 placówek doskonalenia nauczycieli i 237 bibliotek pedagogicznych.

Najbardziej zainteresowani uczestnictwem byli pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli. Pracownicy bibliotek pedagogicznych odnosili się do udziału w projektach, według projektodawców, z rezerwą. Natomiast najmniej zainteresowani byli przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wynikało to z ich dużego obciążenia bieżącymi zadaniami oraz niechęcią do podnoszenia kompetencji. W efekcie liczba osób zainteresowanych wsparciem była mniejsza niż początkowo planowano.

Oni nagle musieli stać się pracownikami instytucji wspomagania z takich osób dość biernych. Czyli właściwie ograniczających się do takiego wsparcia... Nie wiem, jak to określić. Statycznego, biernego. I to też budziło dość duży protest w tych pracownikach bibliotek pedagogicznych, że nagle muszą się zrobić z nich nauczyciele konsultanci prawie: prowadzić szkolenia, jakieś doradztwo, właśnie wspomaganie i coś takiego. A dodatkowo kolejna grupa, czyli pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych to już nie wspomnę o tym oporze takim pod tytułem „My już to wiemy, my to robimy, my się znamy na tym, my jesteśmy psychologami”. (IDI, projektodawca)

W opinii projektodawców pracownicy placówek wspomagających, w porównaniu z nauczycielami lub dyrektorami, stosunkowo mniej chętnie podnoszą własne kompetencje. Trudno tę tezę zweryfikować na podstawie zebranego materiału.

Jeśli chodzi o nauczycieli czy dyrektorów to jest to jeszcze grupa docelowa, która chce się szkolić. (...). Natomiast jeżeli chodzi o pracowników PDN-ó, ODN-ów czy bibliotek no to tutaj jest naprawdę bardzo ciężka praca rekrutacyjna. Dlatego że bardzo niewielki odsetek tej grupy docelowej chce brać sam z siebie udział w szkoleniach. (IDI_proj)

Wobec niedostatecznej liczby chętnych do udziału w projektach pracowników instytucji wspomagania część wsparcia została skierowana do nauczycieli. W projektach przewidziano udział trenerów, którzy nie są pracownikami instytucji wspomagania, a którzy są kontraktowani przez te placówki do konkretnych zleceń. Jednak w praktyce, jak wynika z wywiadów, do uczestnictwa w projekcie zapraszani byli pracownicy szkół i placówek, którzy nie posiadali doświadczenia trenerskiego. Grupa ta nie była pierwotnie grupą docelową. Nie oznacza to, że osoby te nie skorzystały ze wsparcia. Część z nich rozpoczęła współpracę z placówkami wspomagania. Część przeprowadziła wspomaganie w swoich szkołach. Osoby te wykorzystują też nabyte kompetencje w swojej pracy. Jednak dla znaczącej części tej grupy przygoda ze wspomaganiem zakończyła się po projekcie.

Według badania ilościowego uczestników projektów tylko 35% deklarowało, że przed udziałem w projekcie byli pracownikami placówek wspomagających pracę szkoły.

Dodatkowo 18% zadeklarowało się jako trenerzy, którzy nie współpracowali z żadną z placówek wspomagania (PDN, PPP, BP). Należy uznać, że osoby te były zapewne nauczycielami lub dyrektorami. Pozostałe osoby, czyli 47%, które nie zadeklarowały przynależności do żadnej z grupy, były zapewne dyrektorami lub nauczycielami, którzy

pracowali w szkołach lub placówkach i podpisali porozumienie z placówkami wspomagania pracy szkoły. **Potwierdza to, że projektodawcy, wobec trudności z rekrutacją przedstawicieli placówek wspomagania pracy szkoły, masowo rekrutowali pracowników szkół i placówek.**

Pokazuje to, że projekty były w dużym stopniu skierowane do innej grupy docelowej niż początkowo zakładano. Zmiana grupy docelowej wynikała z przeszacowania wielkości pierwotnej grupy docelowej. Doprowadziło to do zmiany logiki interwencji i efektów interwencji.

Problem zbyt dużej grupy docelowej nie został rozpoznany na etapie projektu pilotażowego ORE. W projekcie tym nie przeprowadzono oceny faktycznego zapotrzebowania na wsparcie, co zostało opisane w powyższym rozdziale.

Skoncentrowanie wsparcia na rozwijaniu kompetencji kluczowych należy uznać za trafne. Jest to niezwykle ważny typ kompetencji, które wydają się w niedostatecznym stopniu rozwijane w polskim systemie edukacji. Realne wprowadzenie kompetencji kluczowych do pracy szkoły wymaga dodatkowego wsparcia: wyjaśnienia, na czym polegają kompetencje kluczowe i pokazania, w jaki sposób mogą być rozwijane. W tym kontekście zakres tematyczny projektów należy uznać za trafny. Choć niewątpliwie nie wyczerpuje on pełnego spektrum potrzeb kadry szkół. Jak wykazano w dalszej części raportu, szkoły zgłaszają również potrzeby związane z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

6.3 Zakres i jakość wsparcia pracowników instytucji wspomagania

6.3.1 Rekrutacja do projektów konkursowych

Podstawowe założenia i efekty konkursów

Ogłoszono dwa konkursy na projekty skierowane do kadr systemu wspomagania. W ramach każdego projektu zakładano przygotowanie grupy uczestników do wspomagania oraz przeprowadzenie wspomagania przez uczestników w szkołach lub placówkach. Przy czym wspomaganie nie było już finansowane ze środków projektów, a miało być prowadzone w ramach działań statutowych uczestników projektów i finansowane ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, zgodnie z art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela.

Projekty były kierowane do **pracowników placówek** wspomagających pracę szkoły (BP, PDN, PPP) lub **osób współpracujących** z tymi placówkami. Do tej drugiej grupy zaliczali się **doradcy metodyczni oraz trenerzy**, czyli osoby świadczące usługi szkoleniowe i doradcze w obszarze oświaty, którzy mają potwierdzoną współpracę z co najmniej jedną instytucją systemu wspomagania bądź deklarują nawiązanie takiej współpracy.

W kryteriach wyboru projektów określono kilka warunków:

- projekty mogły być realizowane przez podmioty publiczne lub prywatne, które miały zadania statutowe w zakresie kształcenia lub doskonalenia nauczycieli i posiadały w tym zakresie doświadczenie,
- projektodawcy byli zobowiązani do przygotowania szczegółowych programów i scenariuszy szkoleń, bazujących na ramowych programach szkoleń, opracowanych przez ORE,
- projektodawcy zobowiązani byli do przeprowadzenia szkoleń przygotowujących uczestników do prowadzenia wspomagania do końca 2017 r. Każde szkolenie miało obejmować 90 godzin szkoleniowych, w tym 70 stacjonarnie, a 20 godzin zdalnie. Aby otrzymać zaświadczenie o ukończeniu szkolenia uczestnik był zobowiązany do uczestnictwa w co najmniej 85% zajęć stacjonarnych oraz ukończyć wszystkie moduły szkolenia on-line,
- projektodawcy zobowiązani byli również do świadczenia usług doradczych dla uczestników, wspierających ich w procesie wspomagania. Usługi te mogły być prowadzone dwiema metodami:
 - a) sieci współpracy i samokształcenia,
 - b) sesji konsultacyjnych indywidualnych lub grupowych.
- sieci współpracy i samokształcenia miały być prowadzone na platformie doskonaleniewsieci.pl,
- wypracowane materiały szkoleniowe musiały być udostępnione na zasadzie otwartych materiałów edukacyjnych na stronie projektodawcy, ORE oraz doskonaleniewsieci.pl,
- szkolenia musiały być prowadzone przez trenerów spełniających wymagania określone przez ORE w ramach projektu pozakonkursowego. W regulaminie rekomendowano prowadzenie szkoleń w parach trenerskich i przeprowadzenie całego cyklu przez te same osoby,
- uczestnicy szkoleń mieli obowiązek przeprowadzić proces wspomagania w co najmniej trzech szkołach lub placówkach, a w trakcie tego procesu placówka zatrudniająca lub współpracująca z daną osobą miała obowiązek roztoczyć opiekę nad osobą prowadzącą wspomaganie w ramach projektu. Wspomaganie nie mogło być finansowane ze środków PO WER i powinno być prowadzone w ramach działań statutowych uczestników szkoleń. Osoba przystępująca do projektu musiała zadeklarować, w jakich szkołach lub placówkach prowadzone będzie wspomaganie, a placówka musiała przedstawić pisemną zgodę na współpracę,
- koszt jednostkowego wsparcia nie mógł przekroczyć 10 500 zł brutto na osobę.

W konkursie przewidziano również trzy kryteria premiujące:

- partnerstwo z akredytowaną placówką doskonalenia nauczycieli,
- partnerstwo z podmiotem, którego zadania statutowe są związane z kształceniem lub doskonaleniem zawodowym nauczycieli,
- zaangażowanie do projektu trenerów przeszkolonych w projekcie PO KL.

Drugi konkurs MEiN ogłosiło w sierpniu 2017 r. Zaplanowano 19 rund na składanie i ocenę projektów.

MEiN złagodziło kryteria wyboru projektów w stosunku do pierwszego konkursu, tak aby projekty stały się bardziej dostępne dla beneficjentów i dla uczestników. Kluczowe zmiany:

- zniesiono wymóg posiadania doświadczenia w zakresie kształcenia lub doskonalenia nauczycieli,
- zniesiono minimalny wymagany poziom uczestnictwa w szkoleniach stacjonarnych i online,
- dopuszczono pewne modyfikacje ramowych programów szkoleń,
- uczestnicy szkoleń mieli obowiązek objąć wspomaganiem co najmniej jedną (a nie trzy) szkołę lub placówkę; natomiast beneficjenci byli zachęceni do deklarowania większej liczby szkół lub placówek przez kryteria premiujące,
- zniesiono maksymalny jednostkowy koszt na uczestnika projektu.

Uproszczono również kryteria premiujące. Dodatkowe punkty były przyznawane, jeśli beneficjent lub partner byli akredytowaną placówką doskonalenia nauczycieli oraz jeśli beneficjent zadeklarował, że zobowiąże uczestników do objęcia wspomaganiem większej liczby szkół/przedszkoli lub placówek.

Uproszczenie kryteriów wyboru projektów było efektem dialogu IP z beneficjentami, co pozwoliło zidentyfikować te elementy regulaminu konkursu, które najbardziej utrudniały realizację projektów i zniechęcały beneficjentów do składania wniosków o dofinansowanie.

Mniej restrykcyjne kryteria wyboru projektów przełożyły się na zdecydowany wzrost liczby projektów do dofinansowania, natomiast zmniejszył się udział projektów partnerskich.

W pierwszym konkursie wybrano do dofinansowania sześć projektów, w tym dwa partnerskie. W drugim naborze wybrano do dofinansowania 24 projekty, w tym trzy były partnerskie. Środki finansowe przeznaczone na drugi konkurs były o 70% większe w porównaniu do pierwszego, a liczba projektów wybranych do dofinansowania była cztery razy większa.

Motywacje uczestników projektów

Uczestnicy dowiadawali się o projekcie z różnych źródeł: od kierownictwa swojej placówki, do którego trafiła oferta udziału w projekcie, od innych pracowników swojej instytucji, którzy uczestniczyli wcześniej w projekcie, na konferencjach, poprzez media społecznościowe.

Widać zatem, że beneficjenci starali się dotrzeć różnymi kanałami do potencjalnych uczestników.

Potwierdzali też to beneficjenci. Przy tym według nich najbardziej skuteczna była tzw. „poczta pantoflowa”, kiedy uczestnicy polecali udział w projekcie swoim kolegom lub koleżankom.

Jak napiszecie drugą edycję wysyłam dwójkę moich ludzi. Więc tym samym już wiedzieliśmy, że będziemy mieć rekrutację, odbędzie się ona tak trochę pocztą pantoflową. [IDI_proj_4c_4]

W rekrutacji ważne były relacje beneficjenta ze szkołami i placówkami z danego obszaru. Niektórzy wprost podkreślali, że bez kontaktów w szkołach i placówkach rekrutacja byłaby dużo trudniejsza. **Na podkreślenie zasługuje fakt, że beneficjenci koncentrowali się w swoich działaniach właśnie na szkołach, a dużo rzadziej odwoływali się do placówek wspomaganie.**

Uczestnicy wskazywali na kilka powodów uczestnictwa w projekcie:

- potrzeba doskonalenia się, podnoszenia swoich kompetencji,
- przygotowanie się do nowego zadania, czyli wspomaganie pracy szkoły,
- okazja do przygotowania się do procesowego wspomaganie szkół, które (jak sądzono) ma być obowiązkowe w przyszłości,
- możliwość dodatkowego zarobku z tytułu prowadzenia wspomaganie.

Czasami te różne motywacje łączyły się. Uczestnicy postrzegali projekt jako okazję do nauczania się czegoś nowego i równocześnie możliwość przygotowania się do nowego zadania.

Chciałam poszerzyć swoje wiadomości właśnie na temat tego nowego zadania, które zostało narzucone gdzieś tam z góry, bo tak to trzeba powiedzieć. I jakby poszukiwałam co też można zrobić, no bo jeżeli ja mam wspomagać szkoły, no to chciałabym też posiadać jakieś też kompetencje do tego. [IDI_ucz]

Trudności związane z rekrutacją

Rekrutacja do projektu była najtrudniejszym elementem projektów skierowanych do pracowników instytucji wspomaganie. Potwierdzali to zdecydowanie wszyscy projektodawcy uczestniczący w wywiadach indywidualnych. Choć projektodawcy już na etapie składania wniosków o dofinansowanie najbardziej obawiali się rekrutacji, to rzeczywistość zdecydowanie przerastała ich obawy.

Projekty dla pracowników czy to PDN-ów czy bibliotek to były chyba najtrudniejsze projekty. I to też widać po wskaźnikach realizacji tych projektów. „X” nawet nie była zrealizowana w 50% założonych wskaźników, bo tam bodajże na 300 chyba

uczestników jako grupa docelowa zostało przeszkolonych i zostało wykazanych jako wskaźnik rezultatu chyba ponad 100 osób tylko. [IDI_proj]

Podstawową przyczyną problemów z rekrutacją było przeszacowanie liczby uczestników projektów na poziomie Programu i konsekwentnie na poziomie projektów. Kwestia ta była opisana w poprzednim rozdziale. Potwierdza to też przykład jednego z projektodawców, który nie miał trudności z rekrutacją. Wynikało to jednak z dobrej znajomości grupy docelowej oraz świadomego ograniczenia liczby uczestników.

Nie odważyliśmy się pisać projekt na przykład na 100 osób, na 120 osób, bo wiedzieliśmy, że ta grupa docelowa nie jest łatwa do pozyskania. Wiedzieliśmy też, że równolegle idą różne projekty, że to wspomaganie też różnie jest odbierane w szkołach. I bojąc się o to, że możemy się po prostu wyrzucić na realizacji wskaźników, założyliśmy skromnie za każdym razem 40 osób, nie więcej. [IDI_proj]

Trudności w rekrutacji powodowały również wysokie wymagania wobec uczestnictwa w projekcie. Przewidziano bardzo rozbudowane szkolenie (90 godzin), rygorystyczne warunki ukończenia szkolenia (dotyczy projektów wybranych w pierwszym konkursie), obowiązek prowadzenia wspomagania po zakończeniu szkoleń. Wszystkie te wymagania miały na celu zapewnić wysoką jakość szkoleń, jednak równocześnie stanowiły barierę dla rekrutacji uczestników i powodowały dość znaczącą skalę wykuszania się uczestników.

(...) bodajże na 300 chyba uczestników jako grupa docelowa zostało przeszkolonych i zostało wykazanych jako wskaźnik rezultatu chyba ponad 100 osób tylko.

[IDI_proj_4c_2]

Dla uczestników szkoleń dużym wyzwaniem był obowiązek przeprowadzenia wspomagania w szkołach lub przedszkolach lub placówkach po zakończeniu szkoleń.

Z merytorycznego punktu widzenia rozwiązanie to było pozytywnie oceniane przez projektodawców oraz przez uczestników projektów. Jednak znalezienie szkoły lub placówki, która zgodzi się na przeprowadzenie wspomagania, stanowiło dla nich duże wyzwanie. Było to dodatkowo utrudnione przez wprowadzone w konkursach wymogi, aby wspomaganie we wszystkich projektach (również tych skierowanych do kadry zarządzającej JST, szkół i placówek) w danej placówce było prowadzone tylko raz. Ograniczenie to obowiązywało w pierwszym naborze, a w drugim warunek ten został złagodzony, jednak w wywiadach projektodawcy nadal odnosili się do tej kwestii.

Uczestnicy podkreślali, że proces uczestnictwa w projekcie był bardzo rozbudowany, długi i stanowił dla nich duże obciążenie.

Co prawda nie przypuszczałem, że tak wieloetapowe będzie to działanie i będzie wymagało ode mnie też sporo czasu. Jakoś nie wiem, może nie przeczytałem do końca. Czytałem umowę, ale mimo wszystko te spotkania wakacyjne, popołudniowe no dosyć no takie solidne były i obciążające czasowo, ale bardzo wartościowe.

[IDI_ucz]

Jak zaznaczono wcześniej, odpowiedzią na te trudności było zaproszenie do udziału w projektach nauczycieli i dyrektorów. Osoby te były również zobowiązane do przeprowadzenia wspomagania. Prowadziły ten proces w swojej szkole, a kiedy to było niemożliwe, szukały innych szkół, z pomocą projektodawców lub swojej sieci kontaktów.

Bo tak wybrnęliśmy, że uczestnikami, oprócz tych wszystkich pracowników instytucji wspomagania mogą być również nauczyciele szkół i dyrektorzy tych szkół pod warunkiem, że podpiszą z nami taki glejt, że są naszymi współpracownikami. To jest efekt tego braku pracowników instytucji wspomagania. [IDI_proj]

Oczywiście, takie rozwiązanie też wiązało się z pewnymi trudnościami. Podstawową był obowiązek przeprowadzenia wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie. Oznaczało to, że nauczyciele oraz dyrektorzy musieli podjąć decyzję czy w tym projekcie, po tak dużym zaangażowaniu szkoleniowym, dadzą radę jeszcze pracować przez rok, prowadząc wspomaganie. **Należy podkreślić, że zwykle prowadzili ten proces bez wynagrodzenia, poświęcając na to swój czas wolny.**

Wsparcie w projektach nie odpowiadało również na ważną potrzebę szkół i placówek, tj.: ograniczony dostęp do szkoleń. W założeniach projektów przyjęto, że środki na wspomaganie szkół i placówek będą pochodzić od organów prowadzących szkoły (środki wyodrębnione w budżecie organów prowadzących na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, zgodnie z art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela). Dla części szkół i placówek była to poważna bariera, o czym więcej piszemy w dalszej części raportu. Należy zaznaczyć, że według ewaluacji pilotażu prowadzonego w PO KL, najczęściej wskazywaną przyczyną przystępowania szkół i placówek do projektów pilotażowych była odpowiedź „projekt odpowiadał na problem ograniczonego dostępu do doskonalenia”. Inną, często wskazywaną odpowiedzią było: „Szkolenia w projekcie były bezpłatne”¹⁵. Również jeden z projektodawców, placówka doskonalenia nauczycieli, oferowała wsparcie nym szkołom i placówkom szkolenia, które w procesie wspomagania zdiagnozowano jako potrzebne. Szkolenia te były realizowane przez kadrę placówki lub zewnętrznych trenerów.

Uwzględnienie w ofercie wspomagania takiej zachęty stanowiło z punktu widzenia szkół i placówek istotną zmianę i zwiększało atrakcyjność wsparcia. Niniejsze badanie nie dotyczyło kwestii dostępności różnych form doskonalenia dla szkół i nauczycieli. Tylko pośrednio, z wypowiedzi udzielanych w trakcie wywiadów jakościowych, można wnioskować, że kwestia ta stanowi problem przynajmniej dla części szkół i placówek.

¹⁵ Stronkowski P., Szczurek A., Leszczyńska M., Matejczuk A. (2014), „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli” – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Badanie ewaluacyjne zrealizowane przez Coffey ID, Ośrodek Ewaluacji, ORE.

6.3.2 Przebieg szkoleń i doradztwa

Beneficjenci, mierząc się z trudnościami w rekrutacji uczestników, bardzo dbali, aby szkolenia były zorganizowane w taki sposób, aby nie kolidowały z ich pracą zawodową.

W praktyce oznaczało to, że szkolenia odbywały się w formie weekendowych zjazdów, w miejscach atrakcyjnych dla uczestników. Uczestnicy wywiadów pozytywnie oceniali organizację szkoleń. Nie wskazywali też żadnych problemów związanych z istniejącymi procedurami zatrudnieniowymi pracodawcy. **Należy jednak zaznaczyć, że uczestnicy realizowali szkolenia w swoim czasie wolnym.** Nie otrzymywali również wynagrodzenia za czas uczestnictwa w szkoleniach, pomimo że szkolenie to służyło realizacji zadań ich pracodawców.

Problemem zgłaszanym przez uczestników była duża liczba godzin zajęć oraz duża intensywność zajęć. Projektodawcy zwracali uwagę, że uczestnicy projektów skarżyli się na zbyt intensywne zajęcia, co utrudniało ich łączenie z obowiązkami zawodowymi. Dodatkowo w projektach nie zawsze przewidziano przerwy w zajęciach w okresie wakacyjnym lub w okresie większej intensywności pracy w szkołach, np.: wystawiania ocen, egzaminów zewnętrznych. Rozwiązaniem tego problemu była platforma internetowa, na której odbywały się niektóre zajęcia.

Myślę, że to nawet mogłaby być taka słuszna uwaga, że ogłaszając takie konkursy powinno się też brać pod uwagę czas ich realizacji, na przykład wakacyjną przerwę albo moment, kiedy wystawiane są w szkołach oceny albo w klasach maturalnych okres ten już przed samymi maturami. Były po prostu takie momenty, kiedy to po prostu nie sprzyjało i ze względu na to, że była to długa forma wsparcia, to tak jak mówię: tam nauczyciele mówili, że nikt nie myśli o tym, że oni mają swoje obowiązki i nie bierze też pod uwagę w tych projektach, żeby na przykład była przerwa.

[IDI_proj]

Pandemia COVID-19 spowodowała zmianę formuły ze szkoleń stacjonarnych na szkolenia on-line. Dotyczyło to części lub całości zajęć, w zależności od zbieżności fazy projektu i pandemii COVID-19. W przypadku zajęć on-line odbywały się one częściej, lecz były krótsze. Były to kilkugodzinne sesje, zwykle raz w tygodniu, popołudniami. Pozwalało to połączyć uczestnictwo w szkoleniach z pracą zawodową.

Szkoleniom stacjonarnym towarzyszyły działania on-line, poprzez platformę. Uczestnicy otrzymywali różnego rodzaju zadania, które mieli wykonać w ramach sesji on-line. Z wywiadów wynika, że działania te były bezpośrednio zintegrowane ze szkoleniami stacjonarnymi.

Sporo rzeczy równolegle odbywało się poprzez platformę: dzielenie się naszymi pomysłami zadaniami pewne rzeczy, które były robione na zajęciach stacjonarnych należało później dokończyć i zrobić jeszcze online także to było równoległe.

[IDI_ucz_5a_3]

Beneficjenci w ramach projektów realizowali różne szkolenia tematyczne, mające służyć, jak się wydaje, przyciągnięciu uczestników. Przykładowo, jedna z uczestniczek, reprezentująca PPP, przyszła na szkolenie z terapii karmienia, które – jak się później okazało – było elementem szerszego szkolenia na temat wspomagania.

Wydaje się, że w przyszłości należy położyć większy nacisk na krótkie formy szkolenia, optymalnie w formie modułowej. Optymalne wydaje się łączenie formuły stacjonarnej, która umożliwia w większym stopniu wymianę doświadczeń i wiedzy pomiędzy uczestnikami, oraz formuły on-line, która ułatwia uczestnictwo w szkoleniach i umożliwia szybkie przyswojenie fragmentu wiedzy.

6.3.3 Ocena jakości szkoleń i doradztwa

Uczestnicy projektów oceniali bardzo dobrze jakość szkoleń, w których brali udział. Ogólnie 95% uczestników ocenia dobrze lub bardzo dobrze szkolenia, w tym 79% ocenia szkolenia jako bardzo dobre. Są to bardzo wysokie oceny, w porównaniu do innych interwencji finansowanych ze środków EFS.

Kadra szkoleniowa

Najlepiej oceniane są osoby prowadzące szkolenia: ich przyjazność, otwartość, umiejętności dydaktyczne. Potwierdzają to wyniki badań jakościowych, w których uczestnicy wysoko oceniali doświadczenie praktyczne kadry szkoleniowej, ich umiejętności warsztatowe, zaangażowanie i gotowość do pomocy w rozwiązywaniu problemów.

To też tak, jak najbardziej, naprawdę wiedzące o czym mówią, o tak... ...i co chcą przekazać, co chcą jakby na co zwrócić uwagę, no właśnie, czy jakieś pomóc w rozwiązaniu jakiegoś założmy problemu, tak, jeśli, jeśli tak... Także no osoby jak najbardziej kompetentne. [IDI_ucz_5b_2]

Projektodawcy podkreślali, że szczególną uwagę zwracali na angażowanie osób doświadczonych, o wysokich kompetencjach. Jest to szczególnie istotne w projektach, w których są problemy z rekrutacją. Wysoka jakość kadry szkoleniowej była zapewniona przez odpowiednie wymagania, stosowane w trakcie ich rekrutacji, a także przez pilnowanie jakości ich pracy: wizyty monitorujące, analizę ankiet ewaluacyjnych itd.

Wykres 7. Ocena jakości szkoleń w projektach kierowanych do pracowników instytucji wspomagania.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CATI z uczestnikami projektów typu „wspomaganie”.

Materiały szkoleniowe

Uczestnicy projektów pozytywnie oceniali również jakość materiałów szkoleniowych.

Podkreślali, że w materiałach było sporo praktycznych przykładów, rozwiązań, wzorów formularzy. Uczestnicy podkreślali, że wykorzystywali otrzymane materiały w praktyce, w procesie wspomagania.

Materiały przygotowane, całe teczki, wszystko dostawałyśmy na bieżąco, panie jeszcze dorzucały kolejne, nowe rozwiązania i ćwiczenia i aktywność, także wszystkie te spotkania tradycyjne stacjonarne były bardzo takie dynamiczne. [IDI_ucz]

Z tych materiałów cały czas później korzystałam, gdy przygotowywałam całą dokumentację krok po kroku. Dużo różnych propozycji, które ja później wykorzystałam, przeprowadzając diagnozę, przeprowadzając spotkania z nauczycielami przeprowadzając szkolenia rady pedagogicznej. Bardzo dużo przerabiałam właśnie w oparciu o te materiały. [IDI_ucz_5a_3]

Materiały szkoleniowe były przygotowywane na podstawie ramowych programów szkoleń, opracowanych przez ORE. Zakres opracowywanych materiałów był znaczący. Niezbędne było

opracowanie programów dla poszczególnych grup (wydzielonych ze względu na kompetencje) oraz w podziale na etapy edukacyjne. Oprócz programów projektodawcy byli zobowiązani do przygotowania scenariuszy zajęć, materiałów dla uczestników, materiałów towarzyszących, np. testów kompetencji. Materiały opracowywane przez projektodawców były przekazywane do ORE. Jeden z projektodawców uczestniczących w badaniu wspominał w wywiadzie o uwagach do przekazanych materiałów, które udało się szybko wprowadzić. Inni projektodawcy nie otrzymywali uwag do przekazanych materiałów, co odczytywali jako znak, że ich materiały są dobre. Materiały były opracowywane zwykle przez osoby prowadzące zajęcia. Pozwalało to zapewnić spójność pomiędzy materiałami i szkoleniami.

Mieliśmy przygotować na podstawie ramowych programów szczegółowe programy dla wszystkich grup, uwzględniające poziom... etap edukacyjny w danej grupie. Można było łączyć te etapy edukacyjne. To jeszcze bardziej komplikowało sprawę. Za tym szły scenariusze szkoleń, scenariusze tych trzydniowych zjazdów, za tym jeszcze szły materiały szkoleniowe. Więc rzeczywiście było trochę pracy, żeby to przygotować, żeby to skompilować i przedstawić do akceptacji. Także to było po prostu doprecyzowanie ramowego programu do potrzeb poszczególnych grup szkoleniowych. [IDI_proj]

Przyjęta koncepcja tworzenia materiałów szkoleniowych zdecydowanie podnosiła koszty ich opracowywania. Materiały były opracowywane w prawie każdym z projektów oddzielnie. Wyjątkiem byli projektodawcy realizujący więcej niż jeden projekt – w takim przypadku materiały opracowane w jednym projekcie były wykorzystywane w kolejnych. Takie rozwiązanie utrudniało standaryzację szkoleń dla pracowników instytucji wspomagania oraz zapewnienie spójności treści szkoleniowych. Generowało to też wysokie koszty. Jak zaznaczono wcześniej, wydaje się, że bardziej efektywnym kosztowo rozwiązaniem byłoby upowszechnienie materiałów opracowanych w projekcie ORE.

Niektórzy projektodawcy wykorzystywali materiały opracowane przez ORE jeszcze w PO KL. Oceniali je jako bardzo przydatne. Były one też bardzo pozytywnie przyjmowane przez uczestników szkoleń. Choć zdezaktualizowane pod kątem prawnym. Co najmniej dwóch projektodawców uzyskało segregatory z tymi materiałami z ORE i dystrybuowało je wśród uczestników. Doświadczenia PO KL pokazują, że przynajmniej podstawowe materiały szkoleniowe na temat podejścia do procesowego wspomagania pracy szkoły mogłyby być wypracowane w projekcie pozakonkursowym ORE.

Mieliśmy materiały szkoleniowe nasze, plus, nawet tutaj mam, udało mi się pogadać z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i przed każdą edycją pani wspomniałyśmy wysłała kogoś do magazynu i okazało się, że mają takie fajne właśnie te cztery zeszytiki w fajnym segregatorze i dostaliśmy to z ORE. Więc to też dla osób, które były i dostały taki super pakiet, oprócz naszych materiałów, to też dla nich było takie wow, że super, że to mają. (...) fajne to było, dość przydatne, na przykład diagnoza potrzeb szkoły czy planowanie działań. To są treści uniwersalne, które... czy tam szkoła ucząca się, szkoła

w trakcie zmiany, przywództwo edukacyjne. To są takie treści, które nie zmieniają.
[IDI_proj]

Materiały opracowywane w ramach projektów rzadko są dostępne na stronach projektów oraz na stronie www.doskonaleniewsieci.pl, prowadzonej przez ORE. Był to jeden z wymogów regulaminu konkursów, aby materiały szkoleniowe były udostępniane w domenie publicznej. Przegląd stron internetowych projektów pokazał jednak, że na większości stron brak jest materiałów szkoleniowych. Pojedynczy projektodawcy zawieszają swoje materiały na stronie. Niektórzy ograniczają się do ramowych programów szkoleń, opracowanych przez ORE lub scenariuszy zajęć będących pewnym uszczegółowieniem ramowych programów szkoleń ORE. W niektórych przypadkach udostępniane są przykładowe programy wspomagania. Na stronie doskonaleniewsieci.pl udostępnione są materiały dla 9 projektów, a więc mniej niż jednej trzeciej wszystkich projektów typu „wspomaganie”.

Materiały umieszczone na stronach internetowych projektów są mało użyteczne. Osoba nie znająca projektów może nigdy nie dotrzeć do tych materiałów. **Materiały umieszczone na stronie prowadzonej przez ORE doskonaleniewsieci.pl wydają się bardziej użyteczne.** Ich plusem jest zebranie w jednym miejscu. Są one uporządkowane według projektów. Zbiór ten nie jest uporządkowany tematycznie i nie można tych materiałów przeszukiwać wg. poziomu kształcenia czy też typu kompetencji. Dlatego też korzystanie z tych materiałów może być trudne dla potencjalnych użytkowników.

Podsumowując, pomimo że w projektach powstał znaczący zasób wiedzy, to trudno dostrzec przejawy zarządzania tą wiedzą. Zebrana wiedza nie jest porządkowana, syntetyzowana, katalogowana. Przez to dostęp do niej jest utrudniony i wymaga znaczących nakładów pracy.

Projektodawcom trudno było ocenić ramowe programy szkoleń opracowane w projekcie pozakonkursowym ORE. Pojawiały się opinie, że materiały te były dosyć ogólne, zawierały raczej oczywiste treści. W trakcie wywiadów projektodawcy nie wskazywali, aby materiały te były szczególnie pomocne lub bardzo inspirujące na etapie przygotowania materiałów szkoleniowych.

Analiza treści zawartych w materiałach szkoleniowych pokazuje, że w materiałach tych w niewielkim stopniu przywoływane są wyniki najnowszych badań, analiz dotyczących skuteczności i efektywności różnych metod nauczania. Wiele rozwiązań jest proponowanych bez odwołania do danych pokazujących ich faktyczną skuteczność.

Dla skutecznego wspierania pracy szkoły niezbędne są zasoby aktualnej wiedzy na temat skutecznych metod podnoszenia kompetencji uczniów i sposobów nauczania. Aktualnie prowadzonych jest bardzo dużo badań, dotyczących faktycznych efektów doskonalenia pracy szkoły. Dlatego istotne jest, aby w ramach wspierania pracy szkoły ułatwiać dostęp do najbardziej aktualnej wiedzy. Istotne jest, aby tworzone zasoby wiedzy były łatwo dostępne dla pracowników systemu edukacji, którzy nie są naukowcami i mają ograniczony czas na czytanie literatury naukowej i ocenę rzetelności publikacji naukowych.

Program szkoleń

Uczestnicy szkoleń pozytywnie oceniali program szkoleń, dopasowanie do ich potrzeb i oczekiwań. Szkolenia były podzielone według grup kompetencji kluczowych. Uczestnicy mogli zapisywać się zgodnie ze swoimi preferencjami, przy czym w części przypadków można tu mówić o swego rodzaju nieuświadomionej niekompetencji wśród uczestników szkoleń. Według projektodawców uczestnicy zapisywali się wstępnie zgodnie ze swoim obszarem pracy, a dopiero z czasem otwierali się na inne obszary kompetencji.

(...) nauczyciele, którzy przychodzili, językowcy czy matematycy, to zapisywali się właśnie na tą... chcieli się zapisać na tą kompetencję, którą reprezentowali, a potem stwierdzali, że może faktycznie ciekawe byłoby połączenie jakichś innych elementów. Bo z tego co pamiętam tam były języki obce, matematyczno-przyrodnicze, a trzy kompetencje były właśnie takie pracy zespołowej, kreatywnego myślenia, twórczego myślenia, więc jakby było to dość ciekawe. [IDI_proj]

Analiza wybranych scenariuszy szkoleń pokazuje, że w trakcie szkoleń położony był duży nacisk na pracę w grupach i aktywność uczestników. W wywiadach uczestnicy szkoleń często przywoływali ten aspekt szkoleń i oceniali go bardzo pozytywnie. Dzięki wykorzystaniu aktywizującego podejścia zajęcia, choć długie, były angażujące dla uczestników i w ich opiniach pozwalały nabyć nowe kompetencje.

Wymiana doświadczeń

Dla uczestników szkoleń dużą wartością była możliwość spotkania się z innymi praktykami, wymiana doświadczeń, możliwość uczenia się od innych. Kwestia ta powtarzała się w wielu wywiadach, zarówno z uczestnikami szkoleń, jak i z projektodawcami. Uczestnicy wielokrotnie podkreślali, że wykorzystywali czas szkoleń i przerwy do wymiany pomysłów i bardzo cenili tę formę zdobywania wiedzy.

(...) wszystkie przerwy to była wymiana pomysłów, to jest, że tak powiem, taka też kolejna druga droga nieformalna zdobywania różnych wiadomości, umiejętności, pomysłów. Wymiana dobrych praktyk, między innymi. [IDI_ucz]

Również projektodawcy zwracali uwagę, że ten aspekt szkoleń był bardzo istotny dla uczestników. Niektórzy wręcz formułowali wniosek, że w przyszłości szkolenia powinny w jeszcze większym stopniu koncentrować się na stymulowaniu dyskusji i wymiany wiedzy i doświadczeń.

Dla nich jest to też znowu częściowo i wymiana doświadczeń. I tak naprawdę kwestie merytoryczne i materiały są tylko dodatkiem. I jeżeli tak byśmy spojrzeli na modelowanie tych szkoleń, żeby materiały były właśnie tylko materiałami wspomagającymi, a nie wiodącymi, a wymiana doświadczeń i budowanie relacji pomiędzy czy to placówkami czy pojedynczymi uczestnikami była głównym i wiodącym motywem szkoleń, to to się świetnie sprawdza. [IDI_ucz]

Oczywiście, proces wymiany doświadczeń i dzielenia się wiedzą również musi być umiejętnie moderowany. Jedna z uczestniczek szkoleń skarżyła się, że szkolenia zdominowały problemy jednego z uczestników, co w opinii uczestniczki obniżało użyteczność szkolenia.

Pandemia COVID-19 i przejście projektów na tryb zdalny ograniczył możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń w trakcie szkoleń. Uczestnicy szkoleń cenili sobie formę zdalną, choćby z powodu ograniczenia czasu potrzebnego na dojazd. Ale równocześnie zauważali, że brakowało im bezpośredniego kontaktu i nieformalnych rozmów z innymi uczestnikami szkoleń. W warunkach nauki zdalnej również jest możliwość takiego zaprojektowania szkoleń, aby stworzyć przestrzeń do wymiany wiedzy i doświadczeń. Wymagało to jednak wysokich kompetencji trenera.

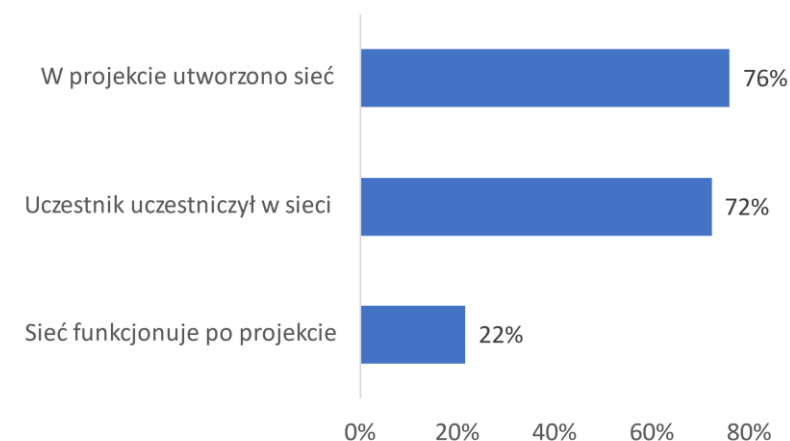
6.3.4 Sieci współpracy i samodoskonalenia

Ponad 72% uczestników projektów deklarowało, że uczestniczyli w sieciach współpracy i samokształcenia. 76% deklarowało, że w projekcie taka sieć była utworzona i prawie wszystkie te osoby uczestniczyły w jej pracach (95%). Potwierdzają to też wyniki badań jakościowych. Duża część rozmówców potwierdza, że w ich projektach takie sieci były utworzone. Pojedyncze osoby twierdziły, że w ich projekcie sieci nie działały. Przykładowo, jedna z przedstawicielek biblioteki pedagogicznej stwierdziła: *W ramach tego projektu nie powstała żadna sieć.*

Część uczestników projektów, pytana o uczestnictwo w sieciach w ramach projektu, nie potrafiła sobie przypomnieć by takie sieci istniały. Dopiero dopytywani przez moderatorów przyznawali, że byli w projekcie zobowiązani do logowania się na stronę doskonaleniemiesci.pl. Nie traktowali tego jednak jako sieć samokształcenia i doskonalenia, ale jako dodatkowy obowiązek w projekcie.

Sieci tworzone w projektach wykazały się niską trwałością. Tylko 29% uczestników projektów, biorących udział w sieciach deklaruje, że sieci nadal funkcjonują. Jedna czwarta uczestników twierdzi, że sieci już nie działają (27%), a prawie połowa uczestników (45%) nie wie, czy sieci nadal działają, co może świadczyć o niewielkim zaangażowaniu w ich działalność lub po prostu o braku aktywności sieci. W wywiadach indywidualnych rozmówcy wprost przyznawali, że w trakcie projektu byli aktywni na platformie, bo był to jeden z obowiązków uczestników projektów, ale w momencie badania nie korzystali już z tej formy aktywności.

Wykres 8. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samokształcenia uczestników projektów skierowanych do instytucji wspomagania.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CATI z uczestnikami projektów typu „wspomaganie”.

Uwaga: podstawą dla obliczenia wskaźników procentowych byli wszyscy uczestnicy projektów.

W badaniu ilościowym uczestnicy projektów kierowanych do instytucji wspomagania pozytywnie oceniali sieci współpracy i samokształcenia. 92% uczestników stwierdziło, że dzięki uczestnictwie w sieci podniosło swoje kompetencje w zakresie nauczania kompetencji kluczowych, 90% podniosło kompetencje w zakresie indywidualizacji nauczania, a 76% podniosło swoje kompetencje w zakresie stosowania nauczania eksperymentalnego. Nauczyciele biorący udział w projektach nieznacznie lepiej oceniają korzyści z sieci niż pracownicy placówek wspomagania, co zapewne wynika z wyższych kompetencji pracowników placówek wspomagania w tym obszarze.

Badania jakościowe pokazują jednak mniej jednoznaczny obraz sieci. W wywiadach zdarzały się głosy pozytywne. Uczestnicy deklarowali, że sieci stanowiły ważne uzupełnienie szkoleń i zaspokajały potrzebę dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. W takich przypadkach uczestnicy chętnie dzielili się wiedzą na platformie.

Sporo rzeczy równolegle odbywało się poprzez platformę: dzielenie się naszymi pomysłami zadaniami pewne rzeczy, które były robione na zajęciach stacjonarnych należało później dokończyć i zrobić jeszcze online także to było równoległe. (IDI_ucz)

Pozytywne oceny zapewne były związane z użytecznością tego rozwiązania, w szczególności materiałów zebranych na stronie doskonaleniewsieci.pl. Wydaje się, że **zadziałał mechanizm sprzężenia zwrotnego – im więcej użytecznych materiałów znajdowało się w sieci, tym chętniej uczestnicy korzystali z tej formy wsparcia.**

Dopiero z czasem, kiedy zaczęły się tam pojawiać materiały, wiedzieli, że faktycznie ten ich doradca odpisze im na maila, odpowie, no to widzieli powiedzmy światełko w tunelu i korzystali chętniej. Na początku, przyznam szczerze, że traktowali tę

platformę jako po prostu kolejny element w projekcie, gdzie on będzie tą platformę czy ona musieli mieć i Jezus, Maria, trzeba się tam będzie zalogować. To przyznam szczerze, że takie podejście na początku... Zaskoczyło, dlatego że były tam elementy wrzucane takie, które im pomogły w pracy. [IDI_proj]

Jednak pojawiały się również liczne głosy krytyczne. Według projektodawców uczestnicy niechętnie angażowali się w działania sieci. Zapominali o spotkaniach, nie dzielili się materiałami. Zwykle uczestnicy deklarowali brak czasu do udziału w sieciach.

Tak, byli bardzo mało aktywni, zapominali o tych spotkaniach, mimo, że myśmy tam prowadzili cały czas korespondencję. [IDI_proj]

Zachęcenie uczestników do aktywności w sieciach wymagało zwykle od projektodawców znaczącego wysiłku. Niektórzy projektodawcy po prostu traktowali uczestnictwo w sieci jako obowiązkowy element uczestnictwa w projekcie i bardzo skrupulatnie rozliczali uczestników z czasu poświęconego na pracę w sieciach. Inni stawiali bardziej na animowanie ruchu w sieci, zachęcanie do uczestnictwa.

Nie, no trochę przymus mieli, dlatego że oni musieli być trochę pod przymusem przypisani do poszczególnych sieci. Dlatego, że oni musieli czy to obszarowo czy to jeżeli w takich grupach byli na szkoleniach, to potem byli na tej podstawie przypisani do danej sieci. [IDI_proj]

Trzeba było zachęcać, zwłaszcza że to było wszystko przed pandemią, nikt wtedy jeszcze nie wiedział, że to kiedyś będzie norma. Więc dość dużo nas pracy kosztowało to, żeby wygenerować ruch, zwłaszcza na tym doskonaleniu w sieci. [IDI_proj]

Przymusowy charakter uczestnictwa w sieciach był wskazywany jako jeden z czynników, który zniechęcał do uczestnictwa i pracy w sieciach. Innymi barierami był brak czasu uczestników projektów, obciążenie innymi obowiązkami.

Niektórzy rozmówcy wskazywali również na niską atrakcyjność platformy

www.doskonaleniewsieci.pl. Wygląd platformy oceniany był jako mało atrakcyjny dla użytkowników, utrudniający poruszanie się po platformie, mało intuicyjny i niedostatecznie dopasowany do użytkowników. Pokazuje to, że sam sposób w jaki platforma została zaprojektowana mógł negatywnie wpływać na gotowość do uczestnictwa.

(...) technicznie to było kłopotliwe, ta praca na tej platformie, ponieważ, tam był kłopot z zamieszczaniem materiałów, trudno było, mam całą gdzieś ocenę tego, że to nie było intuicyjne. [IDI_proj]

Barierą do uczestnictwa w sieci mógł być też poziom kompetencji cyfrowych uczestników projektów. Według projektodawców część uczestników miała techniczne problemy z obsługą sieci, nie rozumieli dobrze funkcjonalności narzędzia, tym bardziej, że według nich nie było ono zaprojektowane w sposób intuicyjny. Niewątpliwie ubocznym efektem pandemii było podniesienie poziomu kompetencji cyfrowych i akulturacja komunikacji w sieci wśród nauczycieli.

Umiejętności cyfrowe są bardzo często deklarowane. A jak przychodzi do weryfikacji, to często się okazuje, że brakuje tych kompetencji. Ludzie nie rozumieją co to jest forum, a co to jest czat i moduł prywatnych wiadomości. Ktoś tam się na przykład zraził, bo myślał, że pisze wiadomość do Kasi o czymś, a puścił ją na forum. [IDI_proj]

Zakres działań związanych z siecią, finansowany w ramach projektów, również okazywał się barierą. W jednym z projektów w budżecie nie było przewidzianych środków na fizyczne spotkania sieci. Zatem projektodawca organizował spotkania w swoich filiach, rozsiadanych po całym województwie. Jednak sieci były zorganizowane tematycznie, a nie terytorialnie i brak środków na dojazd uczestników sieci na spotkania był pewną barierą.

Projektodawcy i uczestnicy wielokrotnie w wywiadach przeciwstawiali sieci tworzone w projektach sieciom oddolnym, działającym np.: w mediach społecznościowych, które powstawały spontanicznie, oddolnie i według rozmówców były znacznie bardziej aktywne niż sieci tworzone w projektach.

Pokazuje to, że sieci tworzone w PO WER w niewystarczającym stopniu spełniały oczekiwania kadry pedagogicznej szkół i placówek, a formuła doskonaleniawsieci.pl powinna być w większym stopniu dopasowana do potrzeb użytkowników.

Należy dodać, że sieci rozwijają się dynamicznie również poza projektami PO WER. 76% badanych przedstawicieli szkół lub placówek deklaruje uczestnictwo w sieciach współpracy i samokształcenia, prowadzonych przez PDN, PPP lub BP. **Potwierdzają to również wywiady indywidualne. Niektórzy uczestnicy projektów prowadzili sieci współpracy i samodoskonalenia jeszcze przed uczestnictwem w projektach.** W wywiadach prowadzenie sieci deklarowała przedstawicielka biblioteki publicznej czy też poradni psychologiczno-pedagogicznej. Sieci te działały z inicjatywy tych placówek i wynikały z realizacji zadań tych placówek, określonych w przepisach.

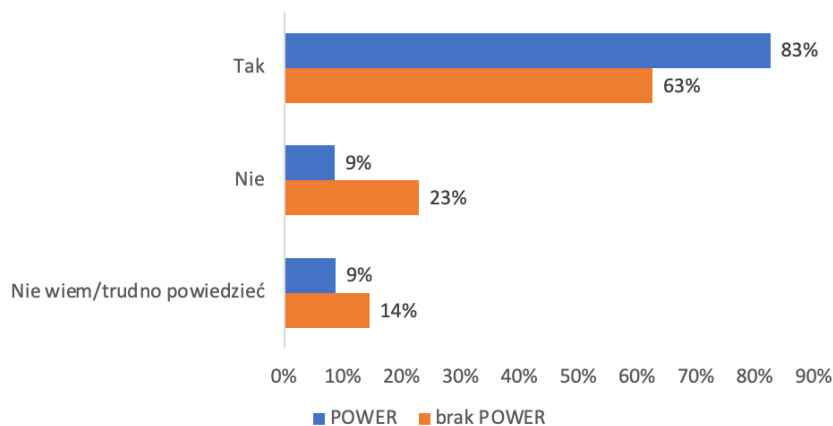
Przez kilka lat prowadziłyśmy sieć wspomagania nauczycieli bibliotekarzy szkolnych. To było prowadzone przez nas, to my byśmy takim, pełniłyśmy tam funkcję koordynatora i osoby, która pilnuje w ramach tych sieci, właściwie to była jedna sieć. To było przygotowywane, różne zajęcia proponowałyśmy szkolenia dla nauczycieli, które my robiłyśmy. No i służyłyśmy pomocą. Po prostu co roku z chwilą przygotowywania się do tej sieci zawsze było spotkanie organizacyjne, na którym był przygotowywany plan, który w danym roku będziemy robić. [IDI_ucz]

Sieci te działały poza projektami, bez specjalnych funduszy. Koordynowane były przez pracowników placówek wspomagania w ramach ich obowiązków zawodowych.

Częściej z sieci korzystają szkoły lub placówki uczestniczące w projektach PO WER. Wśród szkół objętych Programem 83% przyznaje, że nauczyciele uczestniczą w sieciach współpracy i samodoskonalenia organizowanych i prowadzonych przez PDN, BP lub PPP, podczas gdy

wśród szkół nie korzystających z PO WER odsetek ten wynosi 63%¹⁶. Pokazuje to, że **Program mógł mieć wpływ na upowszechnienie się korzystania z sieci współpracy i samokształcenia.**

Wykres 9. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samodoskonalenia, prowadzonych przez PDN, PPP lub BP, w szkołach/placówkach wspartych w PO WER i w grupie kontrolnej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z dyrektorami szkół.

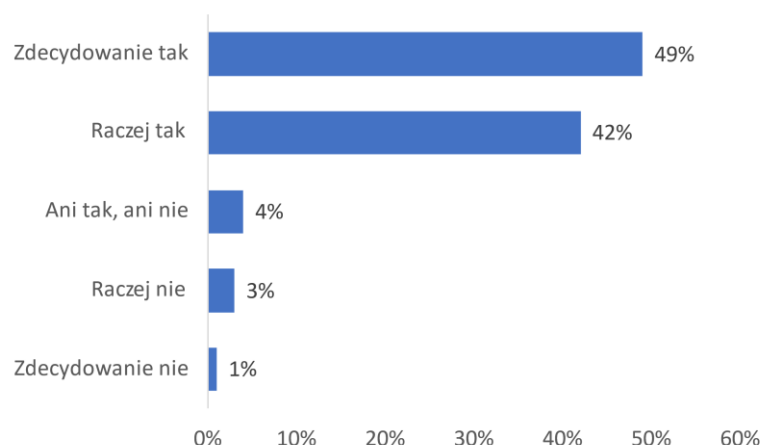
Wyniki badania pokazują, że sieci mogą być użyteczną formą wsparcia pracowników instytucji wspomagania pracy szkoły. Jednak sposób wspierania sieci wymaga przemyślenia i zaprojektowania tej usługi z uwzględnieniem lepszego rozpoznania potrzeb użytkowników. Sieci tworzone odgórnie, zakładające obowiązek uczestnictwa, a tym bardziej precyzyjnego rozliczania czasu pracy w sieciach wydają się nie odpowiadać idei sieci i wzajemnego uczenia się.

6.3.5 Efekty szkoleń

Uczestnicy szkoleń oceniają ich efekty bardzo pozytywnie. 91% respondentów jest zdania, że projekty przygotowały ich do prowadzenia wspomaganie w szkole, w tym prawie połowa jest zdecydowanie o tym przekonana. Tylko 4% uważa, że nie czuje się przygotowana do prowadzenia wspomaganie.

¹⁶ Opis metodologii analizy porównawczej szkół objętych wsparciem PO WER i nie objętych tym wsparciem zawarto w rozdziale 2.

Wykres 10. Ocena czy udział w projekcie w wystarczającym stopniu przygotował uczestników do prowadzenia procesu wspomagania w szkołach i placówkach.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CATI z uczestnikami projektów typu „instytucje wspomagania”.

Potwierdzają to też opinie formułowane w trakcie wywiadów jakościowych. Uczestnicy podkreślają, że dzięki kompetencjom zdobytym w trakcie szkoleń, a także przekazanym materiałom, są w stanie przeprowadzić proces wspomagania zgodnie z założeniami.

Zdobyłam narzędzia właśnie do przeprowadzenia wspomagania. Zdobyłam narzędzia również i taką umiejętność przeprowadzania diagnozy, bo to też było dosyć istotne, ja tak jakby tego się najbardziej obawiałam. Także wydaje mi się, że to przede wszystkim. [IDI_ucz]

Niektórzy uczestnicy szkoleń oceniają je nie tylko z perspektywy procesu wspomagania, ale raczej z perspektywy swojej pracy. Na szkolenia te osoby przyciągały specyficzne tematy, które wydawały im się interesujące i ważne w ich pracy. Z czasem osoby takie zaczynały lepiej dostrzegać, w czym uczestniczą i w jakim kontekście specyficzne kompetencje nabywane w trakcie szkoleń mogą wiązać się ze wspomaganiem pracy szkoły.

Jakby nie wszystkie były ze specyfiką... związane ze specyfiką mojej pracy. Natomiast te, w których brałam udział, faktycznie pomogły mi w mojej pracy. No takie jedno główne szkolenie, które... może nie główne, ale jedno z takich szkoleń, które zapadło mi w pamięć to to z panią pediatrą, no uświadomiła mi chociażby w jaki sposób pracuje układ nerwowy dzieci z zaburzeniami, bo jak się okazuje w inny sposób. Tego też nie miałam świadomości, więc wydaje mi się, że tutaj te szkolenia pod względem merytorycznym, pod względem, ile wiedzy, jaką te osoby prezentowały były dosyć wysokie. [IDI_ucz]

Oczywiście, kluczowe znaczenie ma wykorzystanie nabytych kompetencji w praktyce, w procesie wspomagania, a także wpływ udziału w projektach na ofertę placówek wspomagania i na pracę szkół i placówek. Kwestie te zostały omówione w kolejnych rozdziałach.

6.4 Wspomaganie szkół i placówek w ramach projektów

W tym rozdziale przedstawiona została zarówno perspektywa pracowników placówek wspomagania, uczestniczących w projektach PO WER, jak i perspektywa szkół i placówek korzystających ze wspomagania – zarówno uczestniczących, jak i nie uczestniczących w projektach PO WER. Jest to ważne zastrzeżenie, bowiem znacząca część szkół i placówek korzystała ze wspomagania również poza projektami finansowanymi ze środków EFS. Jednak doświadczenia uczestników procesu wspomagania są dość uniwersalne.

6.4.1 Rekrutacja szkół i placówek

Rekrutacja szkół i placówek do wspomagania była wyzwaniem dla części uczestników projektów i dla projektodawców. Proces ten był najłatwiejszy dla osób, które już wcześniej pracowały ze szkołami, czyli pracowników placówek wspomagających pracę szkoły, w szczególności PDN. Osoby te miały doświadczenie w pracy z różnymi szkołami, miały rozwiniętą sieć kontaktów, dobrze rozumiały ideę wspomagania i potrafiły zwykle przekonać szkoły do uczestnictwa w projekcie. Osobom tym łatwo było znaleźć szkołę, a niektórzy twierdzili nawet, że było więcej szkół chętnych niż mieli możliwości. Rekrutacja była też stosunkowo łatwa dla osób, które prowadziły wspomaganie w swojej szkole lub w szkole zaprzyjaźnionej.

Część uczestników, często bez doświadczenia we wspomaganiu, musiała zaprosić do wspomagania inną szkołę lub placówkę. Dotyczyło to nauczycieli, którzy nie mogli prowadzić wspomagania w swojej macierzystej placówce, np. z powodu objęcia już wcześniej tej szkoły wspomaganiem, braku zgody dyrektora lub relacji personalnych. W takich przypadkach rekrutacja szkół była trudniejsza. Dla nauczycieli, którzy nie mieli wcześniej doświadczenia w pracy ze szkołami, wyjście poza środowisko swojej szkoły było pewną trudnością. Według projektodawców trudniej też było zrekrutować do projektu szkoły w mniejszych miejscowościach. W szczególności, kiedy szkoły były już objęte wsparciem w innych projektach. Część szkół i placówek nie była po prostu zainteresowana wspomaganiem. Tutaj pewne znaczenie mógł mieć też brak doświadczenia w pracy ze szkołą części uczestników projektów.

Bo ja też się nie dziwię tym placówkom, które na przykład były niechętne, bo ktoś sobie pomyślał: „Ok, dostaniemy kogoś a’la stażysta, on tu przyjdzie, będziemy mu musieli przydzielić opiekuna, on będzie tutaj musiał prowadzić wspomaganie. Dobra, to my nie chcemy”. [IDI_proj_4c_3]

Założenia regulaminu konkursów również utrudniały rekrutację szkół i placówek.

W pierwszym konkursie wskazano wyraźnie, że jedna szkoła, przedszkole lub placówka może zostać objęta wspomaganiem tylko raz. W drugim złagodzono ten warunek.

Założenie, że szkoła może być objęta wspomaganiem tylko raz wynikało z dążenia do maksymalizacji wartości wskaźnika rezultatu. Dzięki temu możliwie dużo szkół i placówek miało skorzystać ze wspomagania, tak aby idea wspomagania upowszechniła się. W drugim konkursie zliberalizowano podejście, dążąc do maksymalizacji wartości produktu (liczby osób

objętych wsparciem). W praktyce wskaźnik produktu i rezultatu niejako konkurowały ze sobą.

Beneficjenci starali się pomóc w znalezieniu szkoły. Wykorzystywali swoje kontakty, czasami zachęcali dyrektorów szkół do wejścia do projektu. Beneficjenci zajmowali się też tłumaczeniem szkołom, na czym polega wspomaganie, tak aby były przygotowane do tego procesu.

Beneficjenci pomagali też dobrać szkoły pod względem doświadczenia i kompetencji uczestników projektów. Osobom bez doświadczenia we wspomaganiu rekomendowali pracę z mniejszymi szkołami.

Były osoby, które znakomicie sobie radziły z takimi potyczkami, z ogromnymi zespołami szkół, z nauczycielami na różnym poziomie i dla nich to była taka rozrywka intelektualna. (...) Po prostu w coś fajnego, gdzie się coś dzieje. No a były osoby, które szły do malutkiej szkółki. Więc żeśmy trochę tym sterowali, delikatnie, patrząc na możliwości danej osoby wspomagającej, żeby też się nie zraziły te osoby, żeby się nie zraziła szkoła. [IDI_proj_4c_4]

W sumie proces rekrutacji szkół zakończył się w większości przypadków sukcesem. Doświadczenia z rekrutacji szkół do projektów pokazują jednak, że **skłonienie szkół do wspomagania wymaga bardzo proaktywnego podejścia** – kontaktowania się ze szkołami, przedstawiania korzyści, zachęcania szkół do korzystania z takiej formy wsparcia. Jak już wspomniano, w jednym z projektów beneficjent – placówka doskonalenia nauczycieli – oferowała szkołom sfinansowanie szkoleń, które były zaplanowane w planie wspomagania pracy szkoły. Taka oferta zdecydowanie zwiększała skłonność szkół do uczestnictwa w projektach. Żaden z badanych projektodawców nie przywoływał sytuacji, w których to szkoły z własnej inicjatywy aktywnie poszukiwały oferty wspomagania.

Warto podkreślić, że to zwykle beneficjenci pomagali uczestnikom znajdować szkoły, które byłyby gotowe do skorzystania ze wsparcia. Natomiast żaden z rozmówców nie wskazywał na pomoc placówki wspomagającej pracę szkoły, w której pracował. Pokazuje to, że placówki te były dosyć bierne w oferowaniu wspomagania.

6.4.2 Mechanizm autoselekcji w rekrutacji szkół i placówek do wspomagania – porównanie podmiotów korzystających z PO WER i próby kontrolnej

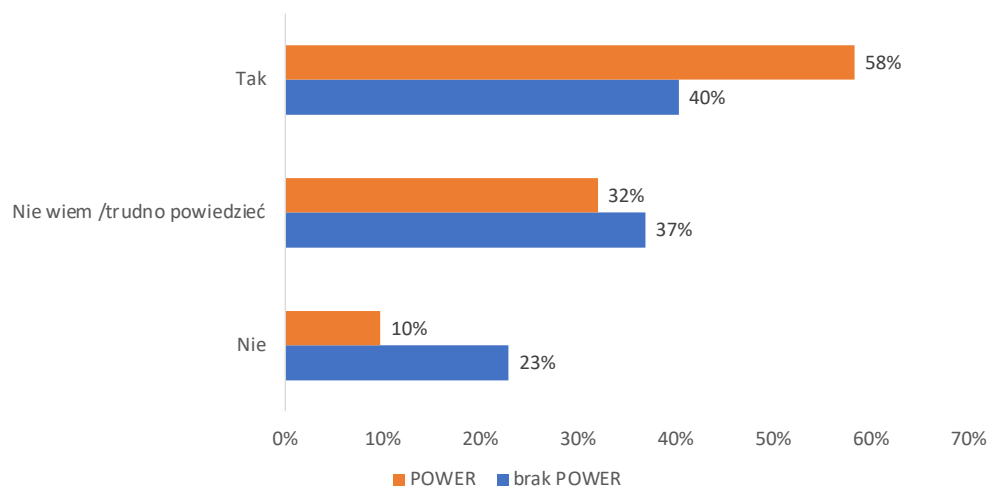
Wyniki badania ilościowego, przeprowadzonego na szkołach i placówkach pokazują, że szkoły korzystające z PO WER różnią się od szkół, które korzystały ze wspomagania poza PO WER. Szkoły i placówki, korzystające z PO WER częściej:

- dostrzegają potrzebę wspomagania placówki,
- korzystały ze wspomagania,
- dyrektor lub wicedyrektor brał udział w szkoleniach.

Poniżej omówiono bardziej szczegółowo te różnice.

Około 20% więcej szkół i placówek, które korzystały z PO WER, dostrzega potrzebę wspomagania placówki w porównaniu do szkół, które nie korzystały z PO WER.

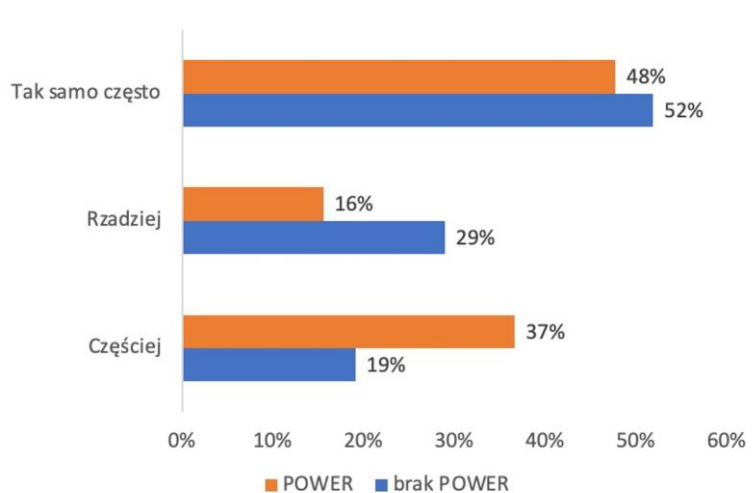
Wykres 11. Odsetek szkół i placówek, które potrzebują wspomagania w jakichś obszarach w grupach szkół/placówek wspartych z PO WER i grupie kontrolnej.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Beneficjenci PO WER częściej niż szkoły i placówki z grupy kontrolnej korzystali ze wspomagania przed rokiem szkolnym 2018/2019. Respondenci byli zapytani, czy przed rokiem szkolnym 2018/2019 korzystali ze wspomagania częściej niż w roku szkolnym 2018/2019 i w latach następnych. Twierdzącej odpowiedzi udzieliło 37% beneficjentów PO WER oraz 19% respondentów z grupy kontrolnej. Pokazuje to, że wcześniejszy kontakt ze wspomaganiem mógł pozytywnie wpływać na skłonność do korzystania z oferty wspomagania w projektach.

Wykres 12. Korzystanie ze wspomagania przed rokiem szkolnym 2018/2019 oraz w późniejszych latach do momentu badania w grupie szkół/placówek wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.

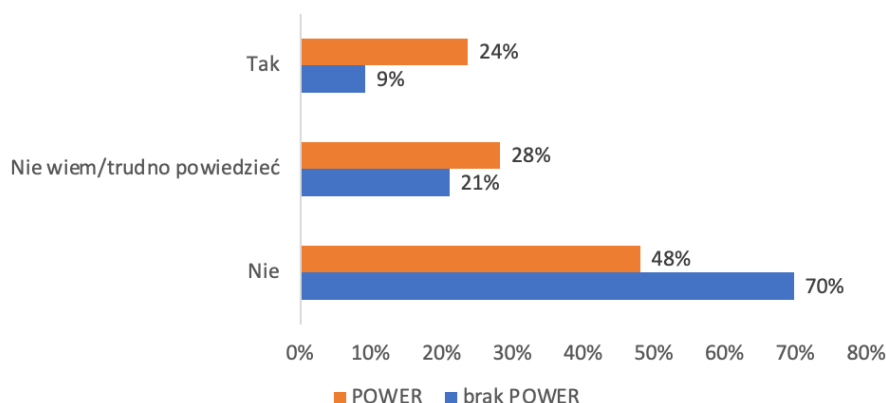


Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Kadra zarządzająca szkół korzystających z PO WER częściej uczestniczyła w szkoleniach.

W szkołach i placówkach korzystających ze wspomagania w ramach PO WER dyrektor lub wicedyrektor wyraźnie częściej brali udział w szkoleniach lub w doradztwie w PO WER niż w grupie kontrolnej. Wśród beneficjentów PO WER odsetek odpowiedzi pozytywnych wyniósł 24%, a w grupie kontrolnej 9%.

Wykres 13. Odsetek szkół i placówek, których osoba pełniąca funkcje kierownicze brała udział w szkoleniach lub w doradztwie w grupie szkół/placówek wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Warto też przywołać cytowane wcześniej dane (rozdział 6.3.4), zgodnie z którymi nauczyciele szkół i placówek korzystających z PO WER częściej uczestniczyli w sieciach współpracy i samodoskonalenia niż nauczyciele nie uczestniczący w projektach PO WER. Trudno jednoznacznie ocenić, czy większy odsetek szkół korzystających z sieci wśród uczestników PO WER jest tutaj przyczyną, czyli objawem większej skłonności do rozwoju i doskonalenia swoich działań, czy też skutkiem. Wydaje się, że może tutaj zachodzić pozytywne sprzężenie zwrotne.

Powyższe porównania pokazują, że w trakcie rekrutacji do wspomagania w ramach PO WER występował mechanizm autoselekcji. Chętniej zgłaszały się do korzystania ze wsparcia podmioty, które już wcześniej korzystały ze wspomagania, które dostrzegają potrzebę wspomagania oraz których dyrektor uczestniczył we wspomaganiu. **Pokazuje to, że ze wspomagania w PO WER częściej korzystają szkoły, które już się doskonalą i są bardziej otwarte na proces doskonalenia.** Może też występować mechanizm odwrotny – pod wpływem projektów PO WER szkoły bardziej otwierają się na doskonalenie. Na podstawie wyników badania ustalenie kierunku zależności przyczynowo-skutkowej jest trudne, choć wydaje się, że hipoteza dotycząca autoselekcji jest bardziej wiarygodna. Może tu też występować zjawisko pozytywnego sprzężenia zwrotnego, czyli szkoły nastawione na rozwój częściej korzystają z dostępnych możliwości, co sprzyja dalszemu otwieraniu się na doskonalenie.

Zidentyfikowany mechanizm może z jednej strony budzić optymizm. Pokazuje on, że istnieje grupa szkół, które są chętne do rozwoju i korzystają z okazji ku temu. Jednak może to też nieść ze sobą negatywne wnioski – istnieje duża grupa szkół, które nie są zainteresowane rozwojem i nie są zainteresowane korzystaniem z oferty wsparcia. Wyniki badania nie pozwalają na analizę, czy i w jakim stopniu opisane postawy szkół wpływają na osiągnięte przez nie wyniki.

6.4.3 Skala wspomagania

95% uczestników projektów typu „wspomaganie” deklaroowało, że w ramach projektu przeprowadzili wspomaganie w szkole lub placówce. Odsetek ten był nieznacznie wyższy wśród pracowników instytucji wspomagania (98%) niż wśród pozostałych uczestników projektów (94%).

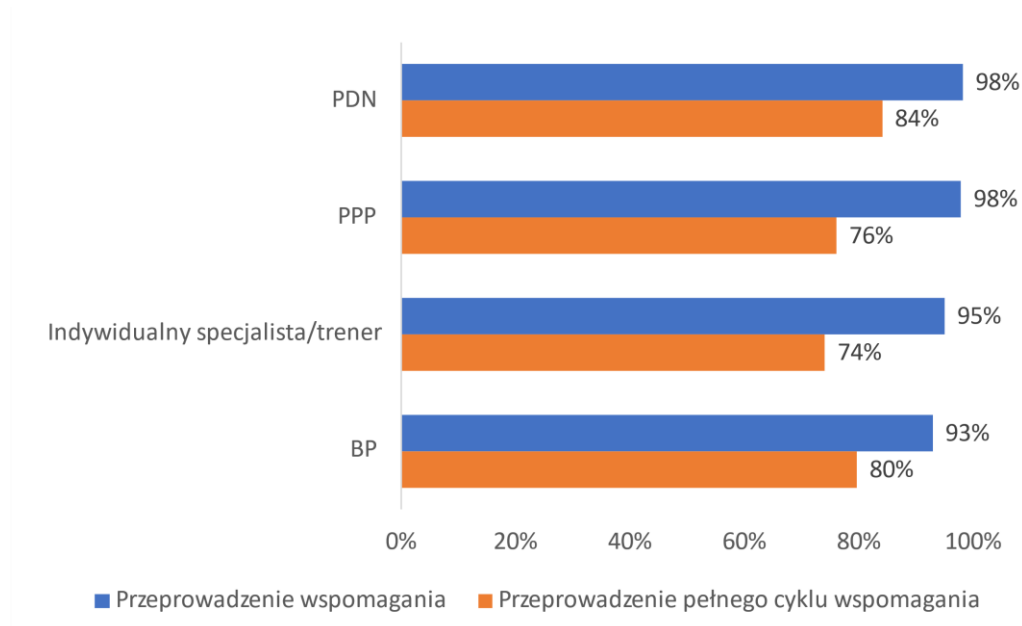
Najbardziej prowadzenie wspomagania w ramach projektu deklarowali pracownicy bibliotek publicznych. Najczęściej zaś pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli. Odpowiedzi te są zgodne z wynikami wywiadów indywidualnych, w trakcie których rozmówcy wskazywali, że pracownicy BP są najmniej skłonni angażować się we wspomaganie ze względu na zupełnie inny profil kompetencji wymaganych do realizacji tych zadań. Niemniej fakt, że w każdej z grup ponad 90% respondentów zadeklarowało przeprowadzenie wspomagania należy uznać za wynik bardzo pozytywny, a różnice pomiędzy poszczególnymi grupami uczestników za mało znaczące.

Zdecydowana większość uczestników projektów prowadzących wspomaganie (86%) deklaruje, że przeprowadziła pełen cykl wspomagania, czyli zrealizowała wszystkie elementy wspomagania. Oznacza to, że w sumie 95% uczestników deklaruje przeprowadzenie wspomagania, a 81% deklaruje przeprowadzenie pełnego cyklu wspomagania¹⁷.

Najczęściej przeprowadzenie pełnego cyklu wspomagania deklarują pracownicy PDN (84%). Najbardziej zaś osoby występujące jako indywidualny specjalista / trener.

¹⁷ Za przeprowadzenie pełnego cyklu wspomagania uznano w badaniu sytuację, w której respondent zadeklarował zrealizowanie sześciu elementów procesu wspomagania: pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły/placówki, ustalenie sposobów działania, zaplanowanie form wspomagania, realizacja wspomagania, ocena efektów, opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania.

Wykres 14. Odsetek uczestników projektów typu „instytucje wspomagania”, deklarujących przeprowadzenie wspomagania w ramach projektu według typu instytucji.



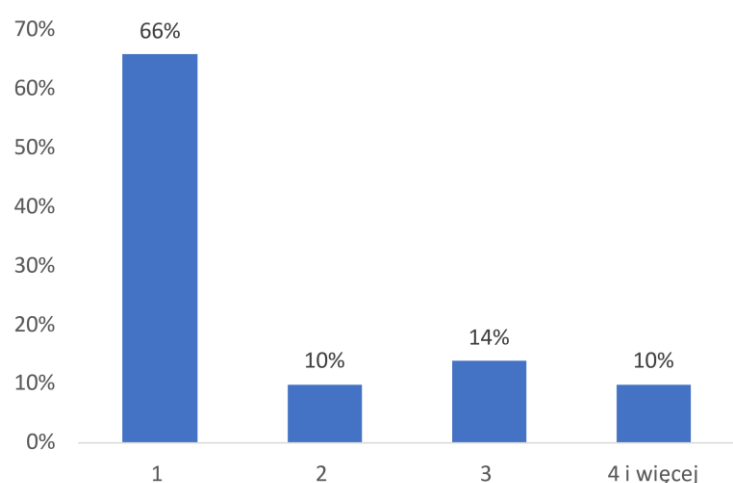
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CATI z uczestnikami projektów typu „instytucje wspomagania”

Osoby, które nie przeprowadziły wspomagania, najczęściej wskazywały na:

- brak czasu,
- przyczyny osobiste (np.: stan zdrowia),
- pandemię COVID-19,
- brak szkół lub placówek zainteresowanych wspomaganie.

Dwie trzecie uczestników projektów objęło wspomaganie jedną placówką. Było to zgodne z założeniami projektów. Co prawda w pierwszym konkursie wymagano, aby uczestnicy objęli wspomaganie co najmniej trzy szkoły lub placówki, ale w kolejnym konkursie wymagano już objęcie co najmniej jednej szkoły. Niewątpliwie ułatwiło to realizację projektów.

Wykres 15. Uczestnicy projektów z obszaru wspomagania według liczby szkół lub placówek objętych wspomaganiem w ramach projektu.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CATI z uczestnikami projektów typu „instytucje wspomagania”

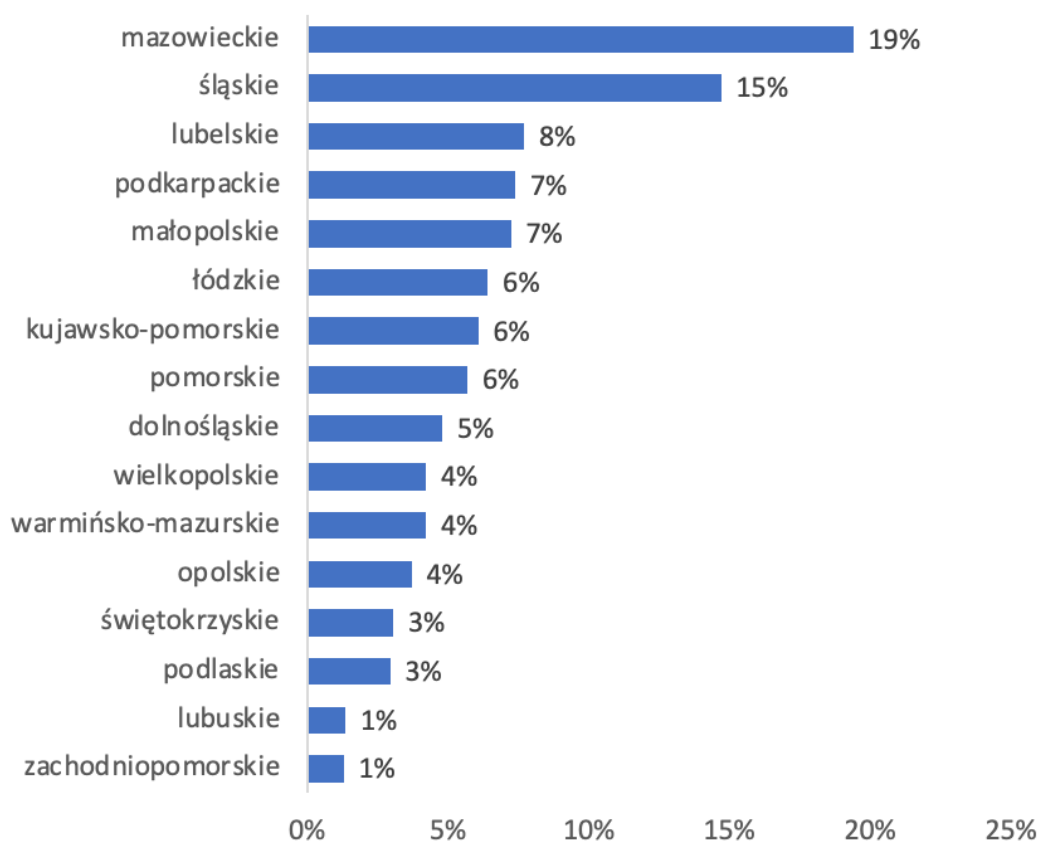
Przyjęte założenie, że wszyscy uczestnicy projektów edukacyjnych wdrożą do praktyki jednostek pełen cykl wspomagania było trafne – pozwalało zapewnić, że nabyte kompetencje będą przetestowane w praktyce i dzięki temu zdecydowanie utrwalone. W praktyce to założenie okazało się niewykonalne i części uczestników nie udało się przeprowadzić wspomagania. Nawet w przypadku grupy o najwyższej motywacji do prowadzenia wspomagania w szkołach, czyli pracowników PDN, nie udało się zapewnić, aby wszyscy uczestnicy przeprowadzili pełen cykl wspomagania. Bariery były sytuacje losowe (zmiana pracy, choroba) oraz czynniki zewnętrzne, m.in. pandemia COVID-19, która była nieprzewidywalna na etapie programowania i utrudniła w wielu przypadkach przeprowadzenie pełnego cyklu wspomagania.

W przyszłości, planując podobną interwencję, wskazane jest bardziej realistyczne podchodzenie do szacowania wartości docelowych wskaźników rezultatu. Należy zawsze założyć, że część osób, które rozpoczną wsparcie, nie zakończy go. A te osoby, które zakończą udział w szkoleniach, nie zawsze będą mogły wykorzystać w praktyce nabyte kompetencje. Należy jednak podkreślić, że wyniki badania, zgodnie z którymi 95% uczestników przeprowadziło niepełny, a 81% pełny cykl wspomagania należy uznać za bardzo pozytywne.

6.4.4 Zróżnicowanie szkół i placówek korzystających ze wspomagania

Uczestnicy projektów z zakresu wspomagania najczęściej pochodzili z województw mazowieckiego (19%) oraz śląskiego (15%). Najrzadziej zaś z województwa lubuskiego oraz zachodniopomorskiego. Rozkład uczestników projektów był silnie skorelowany z rozkładem terytorialnym szkół i placówek (współczynnik korelacji 0,84).

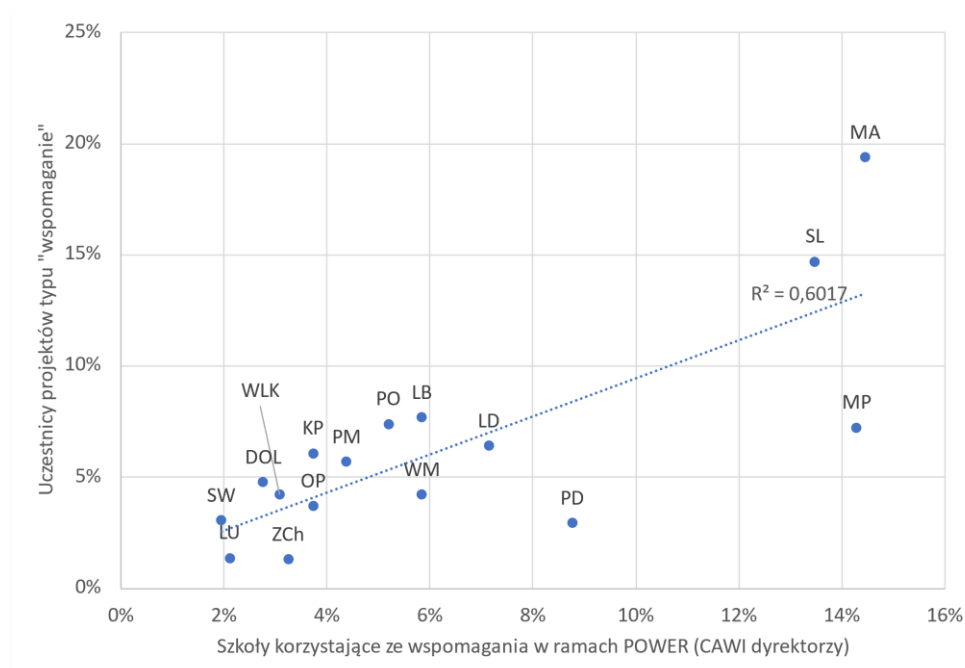
Wykres 16. Rozkład terytorialny uczestników projektów typu „wspomaganie”.



Źródło: SL2014

Rozkład terytorialny uczestników projektów typu „wspomaganie” miał istotny wpływ na rozkład terytorialny szkół i placówek, które korzystały ze wspomagania w ramach PO WER. Związek ten jest podobny niezależnie od tego, czy mierzony dla liczby szkół objętych wspomaganie w PO WER na podstawie badania spisowego, czy też na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego na szkołach. W obu przypadkach współczynnik korelacji wynosił 0,8, a współczynnik R-kwadrat 0,6. **Pokazuje to, że projekty PO WER były ważnym czynnikiem, wpływającym na upowszechnienie korzystania ze wspomagania.**

Wykres 17. Rozkład terytorialny uczestników projektów typu „wspomaganie” oraz szkół i placówek korzystających ze wspomagania w ramach PO WER (na podstawie badania CAWI).

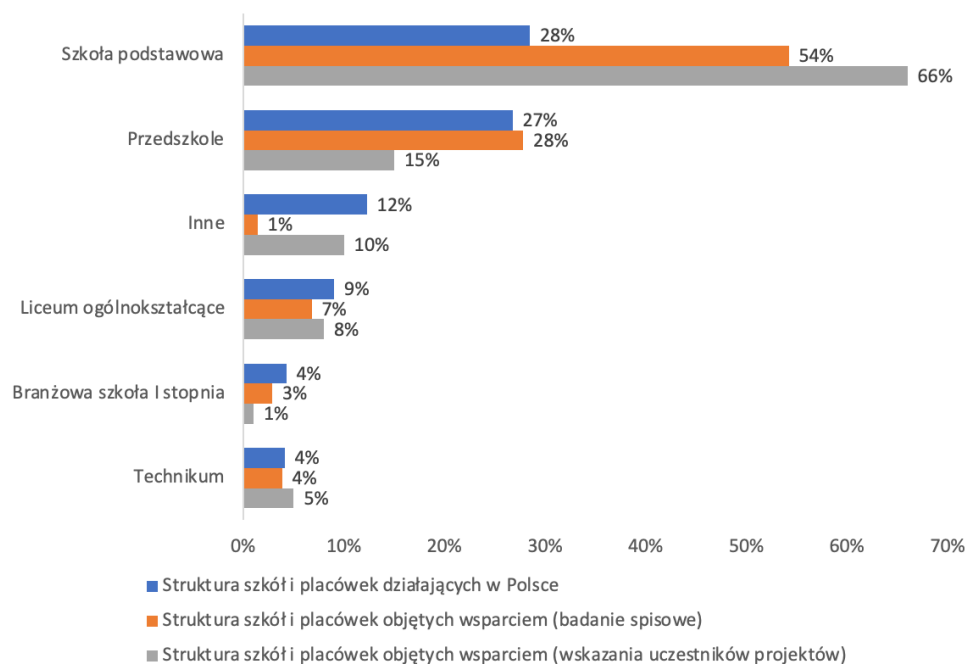


Źródło: SL2014, CAWI dyrektorzy

Uczestnicy projektów najczęściej (66%) deklarowali przeprowadzenie wspomagania w szkołach podstawowych, a w drugiej kolejności (15%) w przedszkolach. Rzadziej były wskazywane licea ogólnokształcące, technika czy szkoły branżowe. Struktura ta była zbliżona do struktury szkół i placówek objętych wspomaganie, obliczonej na podstawie badania spisowego (rozdz. 5.1.3).

Natomiast w porównaniu do struktury ogółu szkół i placówek widoczna jest znacząca nadreprezentacja wśród wspartych jednostek szkół podstawowych. Pokazuje to, że ten typ szkół był najbardziej otwarty na uczestnictwo w procesach wspomagania. Pokazuje to też jednak, że wspomaganie jest bardzo silnie skoncentrowane na najniższych etapach kształcenia. Natomiast niedoreprezentowane są inne typy szkół i placówek.

Wykres 18. Struktura szkół i placówek w Polsce oraz szkół i placówek uczestniczących we wspomaganie (na podstawie badania spisowego), wskazanych przez uczestników projektów jako objętych wspomaganie.



Źródło: RSPO, badanie spisowe projektodawców, badanie CATI uczestników projektów typu „wspomaganie”.

6.4.5 Przebieg wspomagania

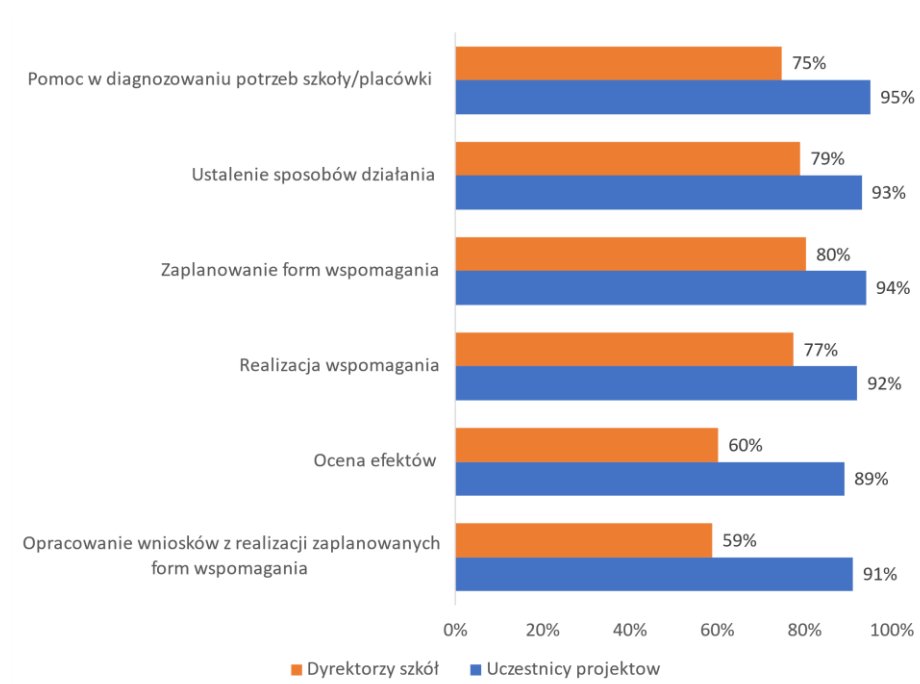
Na potrzeby badania proces wspomagania został podzielony na sześć etapów: pomoc w diagnozowaniu potrzeb, ustalenie sposobów działania, zaplanowanie form wspomagania, realizacja wspomagania, ocena efektów, opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania. Jak wskazano wcześniej, 95% uczestników zadeklarowało przeprowadzenie choć jednego etapu, a 81% zadeklarowało przeprowadzenie pełnego cyklu wspomagania. **Opinie szkół korzystających ze wspomagania były bardziej wstrzemięźliwe. 49% spośród nich zadeklarowało, że przeprowadzono wszystkie etapy wspomagania.** Natomiast 4% szkół stwierdziło, że nie przeprowadzono żadnego etapu. Pokazuje to, że albo szkoły nie były dokładnie informowane o procesie, albo uczestnicy projektów zawyżali swoje odpowiedzi.

Uczestnicy projektów najczęściej deklarowali przeprowadzenie diagnozy i zaplanowania wsparcia. Najrzadziej, choć nadal stosunkowo często, wyciąganie wniosków ze wspomagania oraz ocenę efektów. W szczególności przedstawiciele szkół i placówek wskazywali przeprowadzenie tych etapów wyraźnie rzadziej niż wcześniejszych. Potwierdzają to również wywiady jakościowe, w których rozmówcy przyznają, że nie zawsze prowadzona była formalna ocena efektów wspomagania. Wynikało to m.in. z dużego obciążenia szkół innymi zadaniami, w szczególności w okresie końca roku szkolnego, ale również z niskiej wagi przywiązywanej do tego etapu wspomagania.

Wydaje się, że rzadsza realizacja etapów formułowania wniosków oraz oceny efektów wspomaganie jest ważna z punktu widzenia celów wspomaganie. Bez tych etapów trudno mówić o zamknięciu pełnego cyklu doskonalenia organizacji i otwarciu się na nowy cykl. Oznaczać to może w praktyce, że w szkole lub placówce zrealizowano jakieś działania, lecz nie towarzyszyła temu pogłębiona refleksja na temat efektów tych działań.

Szkoły najczęściej wskazywały, że wspomaganie objęło zaplanowanie i realizację wspomaganie. Trochę rzadziej szkoły deklarowały przeprowadzenie diagnozy. Podobnie jak pracownicy wspomaganie szkoły wyraźnie rzadziej deklarowały ocenę efektów wspomaganie oraz opracowanie wniosków ze wspomaganie.

Wykres 19. Etapy wspomaganie przeprowadzone przez uczestników projektów skierowanych do pracowników placówek wspomaganie pracy szkoły.



Źródło: CATI z uczestnikami projektów, CAWI z dyrektorami szkół

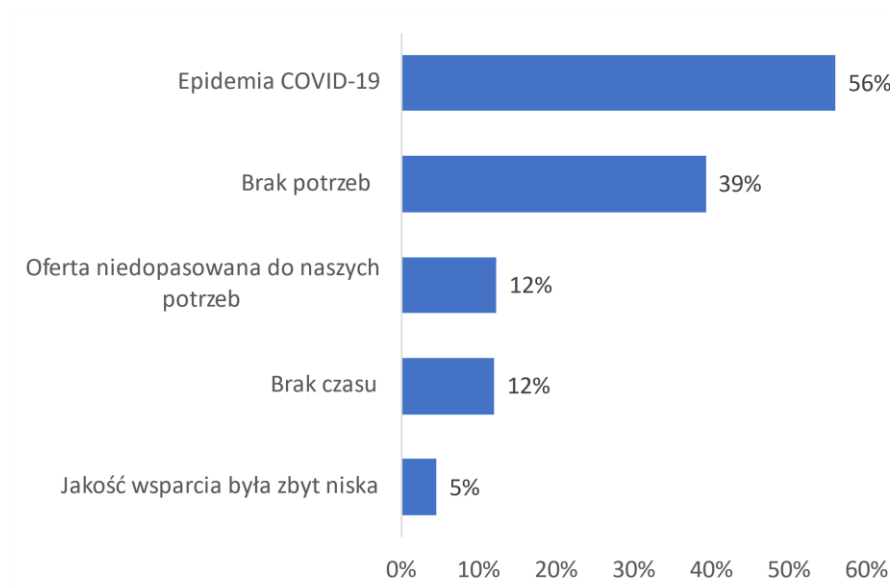
Uczestnicy projektów, którzy nie przeprowadzili pełnego cyklu, najczęściej wskazywali na merytoryczne uzasadnienie. Osoby, które nie zrealizowały diagnozy, najczęściej deklarowały, że szkoła już miała diagnozę. Analogicznie, osoby, które nie planowały wsparcia deklarowały, że szkoły już miały plan wsparcia. Również osoby, które nie zadeklarowały realizacji wspomaganie twierdziły, że szkoły już zrealizowały wspomaganie lub nie miały czasu na wspomaganie. Osoby, które w procesie wspomaganie nie wspierały szkół w opracowaniu wniosków lub ocenie efektów najczęściej wskazywały, że szkoły nie miały takiej potrzeby lub nie miały czasu. W obu tych przypadkach stosunkowo często wskazywano również inne powody, w tym zakończenie wsparcia, powody osobiste (zdrowotne, obowiązki opiekuńcze itd.).

Przedstawiciele szkół i placówek, które nie przeszły poszczególnych etapów wspomaganie, najczęściej wskazywali dwie przyczyny: COVID-19 oraz brak potrzeby w tym zakresie.

Odpowiedzi dotyczące poszczególnych etapów wspomagania były bardzo zbliżone, dlatego zaprezentowano średnią z tych odpowiedzi. **Wyniki wskazują, że zmiana sposobu pracy szkoły, czyli przejście na nauczanie zdalne, było najczęstszą przyczyną niezrealizowania niektórych etapów wspomagania.** Bardzo wyraźnie potwierdzają to również badania jakościowe, w których rozmówcy podkreślają, że sytuacja pandemiczna zmusiła do weryfikacji pierwotnych planów wspomagania, a czasami do rezygnacji z niektórych etapów. Przykładowo, w jednej ze szkół zamieniono planowane warsztaty i szkolenia na zdalne, ale zrezygnowano z otwartych lekcji, których nie dało się przeprowadzić zdalnie.

Druga, najczęściej wskazywana przyczyna braku przeprowadzenia poszczególnych etapów, czyli brak potrzeb, wskazuje, że szkoły starają się uważnie inwestować swoje zasoby w proces wspomagania, koncentrując się na tym, co wydaje im się najbardziej uzasadnione z punktu widzenia potrzeb szkoły. Może to jednak też wskazywać na zbyt słabe zaangażowanie kadry szkół i placówek w te procesy.

Wykres 20. Główne przyczyny braku przeprowadzenia poszczególnych etapów wspomagania w opinii szkół i placówek (średnia z odpowiedzi).



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Diagnoza

Diagnoza potrzeb przebiegała zwykle zgodnie z założeniami modelu wspomagania pracy szkoły. Obejmowała ona takie elementy jak: analiza dokumentów, wywiad z dyrekcją, rozmowy z pracownikami, ankiety wśród uczniów, czasami też wśród rodziców.

Wywiad z dyrektorem szkoły i z nauczycielami. To przede wszystkim. Ale też była analiza egzaminów zewnętrznych, bo to przede wszystkim, przeglądanie strony internetowej, analiza dokumentacji takiej wewnętrznej szkoły. [IDI_ucz]

Rozmówcy w wywiadach przywoływali konkretne techniki warsztatowe, które stosowali w ramach diagnozy.

Każdy dostał dwie karteczki kolorowe. Na zielonej mieli zaznaczyć tę [kompetencję-przyp. aut.], którą uważają, że mają super opanowaną i wprowadzają i nie mają problemu, a na drugiej musieli napisać numerek kompetencji, którą chcieliby, żeby ją wprowadzić, pogłębiać albo żeby się tą kompetencją zająć. I każdy anonimowo podchodził i przyczepiał karteczkę do tego co uważał. [IDI_ucz]

Czasami diagnoza miała mniej sformalizowany charakter i ograniczała się do rozmowy z wąskim gronem pracowników szkoły. Jeden z rozmówców prowadził wspomaganie w szkole, w której kiedyś pracował na stanowisku dyrektorskim. Według rozmówcy to poprzednie doświadczenie utrudniało mu przeprowadzenie pełnej diagnozy.

Tak, najpierw diagnoza, (...) ale głównie to ustalałem z kierownictwem, dlatego że mnie było jeszcze gorzej wejść, no prorok we własnym kraju jest... Także w małym gronie przeprowadzałem rozmowy [IDI_ucz_5a_2]

Duży wpływ na efekty diagnozy miała postawa i otwartość szkoły i dyrektora. Czasami brakowało szkołom gotowości do przyjęcia informacji o potrzebie doskonalenia. Trafność diagnozy uzależniona była też od poczucia bezpieczeństwa psychologicznego grona pedagogicznego, czyli przeświadczenia, że mogą otwarcie i bezpiecznie wypowiadać się na temat istniejących problemów czy też kwestii wymagających poprawy w pracy szkoły. Duże znaczenie miała też postawa dyrektora. Niektórzy dyrektorzy mieli potrzebę kontrolowania procesu diagnozy.

W diagnozie często też było tak, że dyrektor czasami nie bardzo był gotowy na to, żeby zostawić kogoś z nauczycielami, żeby oni mu tam naopowiadali. Więc ta diagnoza też wymaga takiej dojrzałości ze strony szkoły, ze strony dyrektora. [IDI_proj_4c_4]

Dlatego też przeprowadzenie diagnozy wymagało wysokiego poziomu kompetencji osób prowadzących wspomaganie, tak aby z jednej strony zapewnić bezpieczeństwo i anonimowość całego procesu, a z drugiej strony sprawić, aby dyrekcja szkoły nie odebrała wyników diagnozy jako podważanie swoich kompetencji.

Z doświadczeń projektodawców i uczestników projektów wynika, że niewiele jest takich szkół. A jeszcze rzadziej udaje się dobrać szkołę i osobę wspomagającą o odpowiednich kompetencjach. **Część szkół i kadry zarządzającej dążyła do „bezpiecznej” diagnozy, która umiejscawiała przyczyny ewentualnych trudności raczej na zewnątrz szkoły (np. koncertując się na rodzicach lub umiejętności uczenia się uczniów), co ograniczało motywację do doskonalenia.**

(...) niestety z doświadczeń uczestników tych takich bardziej zaawansowanych diagnoz wynika, że no trzeba naprawdę dobrze dobrać szkołę i mieć bardzo duże kompetencje w zakresie diagnozy, żeby to fajnie ruszyło dalej. A często jest to taka

diagnoza, taka scenka, że siedzi pani dyrektor, siedzą panie, siedzi osoba, coś tam wymyślają, jakiś widzą problem, ok, coś im wyszło, że rodzic jest trudny, środowisko nieciekawe, no to próbują coś z tym zrobić. bo przecież one są ok. [IDI_proj_4c_4]

Wydaje się, że uczestnicy projektów, dzięki szkoleniom, nabyli kompetencje niezbędne do prowadzenia diagnozy przynajmniej na podstawowym poziomie. Uczestnicy projektów, nawet bez wcześniejszego doświadczenia we wspomaganiu, radzili sobie z przeprowadzeniem diagnozy. Stosując poznane na szkoleniach techniki byli w stanie z powodzeniem przeprowadzić ten proces.

(...) najbardziej bałam się diagnozy, a to akurat okazała się najprostsza rzecz, także tutaj najłatwiej mi... na podstawie właśnie wywiadów, na podstawie spotkań, analizy dokumentacji. Także to było najprostsze. [IDI_ucz]

Jednak projektodawcy dostrzegali dużą różnicę pomiędzy nauczycielami uczestniczącymi w szkoleniach, a osobami z większym, bardziej różnorodnym doświadczeniem w obszarze wspierania pracy szkoły. Osoby z większym doświadczeniem zdecydowanie lepiej rozumiały ideę wspomagania, były bardziej świadome procesów i miały większe kompetencje w prowadzeniu tego typu wsparcia, w tym diagnozy. Dla nauczycieli, którzy pierwszy raz mierzyli się ze wspomaganiem, było to dużo trudniejsze, wymagało nabycia nowych kompetencji.

Było to dla nich [nauczycieli – przyp.aut.] dość trudne, całkowicie nowe, no ale przechodzili ten kurs w jakiś sposób. Nie jest to niemożliwe. Natomiast jest to dużo trudniejsze niż na przykład dla osoby, która, nie wiem, dwa tygodnie przygotowywała się do roli SORE, później jeździła co parę miesięcy na spotkania konsultacyjne i dzieliła się doświadczeniami, miała doświadczenia w różnych rolach. A tutaj to jest dla kogoś coś nowego. [IDI_proj]

Diagnozy zwykle nie dotyczyły całej działalności szkół lub placówek, lecz były zawężone do tego obszaru kompetencji kluczowych, w którym kształcił się uczestnik projektów. Takie było założenie projektów. Czyli, jeśli ktoś uczestniczył w szkoleniach w zakresie kompetencji ICT, to prowadził diagnozę w zakresie kompetencji ICT. W praktyce osoby prowadzące wspomaganie tak ustawiali proces diagnozy, że szkoły i placówki miały możliwość wyboru tematu doskonalenia tylko w tym obszarze.

Dlatego też zakres wspomagania w projektach nie odzwierciedla w pełni potrzeb szkół i placówek, lecz raczej preferencje uczestników szkoleń. Nie oznaczało to jednoznacznie, że osoby prowadzące wspomaganie narzucały szkołom tematy czy zagadnienia. Raczej była tutaj interakcja, której wynikiem był wybór obszaru doskonalenia, zgodny z potrzebami szkół i obszarem, w którym szkolił się uczestnik projektu.

Czyli tutaj nie robiliśmy takiego wspomagania całościowego, w sensie, że co tam wyjdzie w tej diagnozie, tylko narzędzia, tudzież instrukcje do wywiadów, tudzież inne, były w tych obszarach, z których się ludzie szkolili. [IDI_proj]

Zawężenie zakresu diagnozy i wspomagania do tematyki szkoleń z jednej strony jest zrozumiałe. Pozwalało bowiem przeciwżyć w praktyce nabyte kompetencje. **Stawia to jednak pod znakiem zapytania faktyczne kompetencje do prowadzenia całościowej diagnozy potrzeb szkoły lub placówki przez szkolone osoby**, w szczególności osoby bez wcześniejszego doświadczenia w tego typu działaniach.

Nie zidentyfikowano sytuacji, w których oczekiwania szkoły lub placówki znacząco odbiegałyby od kwestii kompetencji kluczowych. Zakres kompetencji kluczowych był na tyle szeroki, że można było uwzględnić bardzo zróżnicowane oczekiwania szkół i placówek. Wydaje się też, że szkoły akceptowały zakomunikowane im zasady wspomagania i godziły się na ograniczenie wspomagania do wybranych obszarów.

Powyższa sytuacja przypomina też rzeczywiste sposoby działania placówek wspomagających pracę szkoły. Rzadko diagnoza jest prowadzona w sposób całkowicie otwarty, bez określenia wstępnego zakresu tematycznego, choć takie sytuacje również były przywoływane przez rozmówców. Zwykle wspomaganie w szkole jest odpowiedzią na zapotrzebowanie zgłaszane przez szkołę, czyli mieści się we wskazanym przez szkołę obszarze. W trakcie wstępnej diagnozy zdarza się, że ten wstępnie wskazany obszar jest zmieniony lub doprecyzowany.

(...) [dyrektor] zwrócił uwagę, że u nas ten obszar warto by było wesprzeć i dlatego się też zwracają. Czasami my proponujemy, oczywiście w ofercie mamy tematykę wspomagania, określone obszary, ale dyrektor również po rozmowie z nami, po diagnozie może okazać się, że to całkiem inny obszar jest potrzebny. [IDI_ucz]

Barierą na etapie diagnozy było niewątpliwie niedostateczne rozumienie pojęć stosowanych w projektach, czyli np. kompetencji kluczowych, nauczania eksperymentalnego. Uczestnicy wywiadów jakościowych podkreślali, że szczególnie w początkowej fazie projektów pojęcie to było zwykle słabo rozumiane. Wydaje się, że przed realizacją projektów pojęcie kompetencji kluczowych funkcjonowało raczej na poziomie dokumentów, np. podstawy programowej i programów nauczania. Natomiast nie było ono zoperacjonalizowane i zinternalizowane przez kadrę szkół i placówek. W Polsce brak też jest narzędzi, które pozwalałyby w sposób rzetelny, porównywalny w czasie zmierzyć poziom kompetencji kluczowych, przynajmniej w zakresie umiejętności podstawowych (rozumienia i tworzenia informacji, rozumowania matematycznego i podstawowych umiejętności cyfrowych). **Diagnoza potrzeb w zakresie kompetencji kluczowych, bazująca w praktyce na warsztatowych metodach samooceny, raczej nie mogła dostarczyć adekwatnej oceny ewentualnych trudności z rozwijaniem kompetencji kluczowych u uczniów.** W efekcie pracownicy szkół, uczestniczący w diagnozie, poruszali się w obrębie tego, co jest im w jakiś sposób znane, czyli np. koncentrowali się na kompetencjach o charakterze bardziej ogólnym, jak umiejętność uczenia się uczniów.

Zakres wspomagania

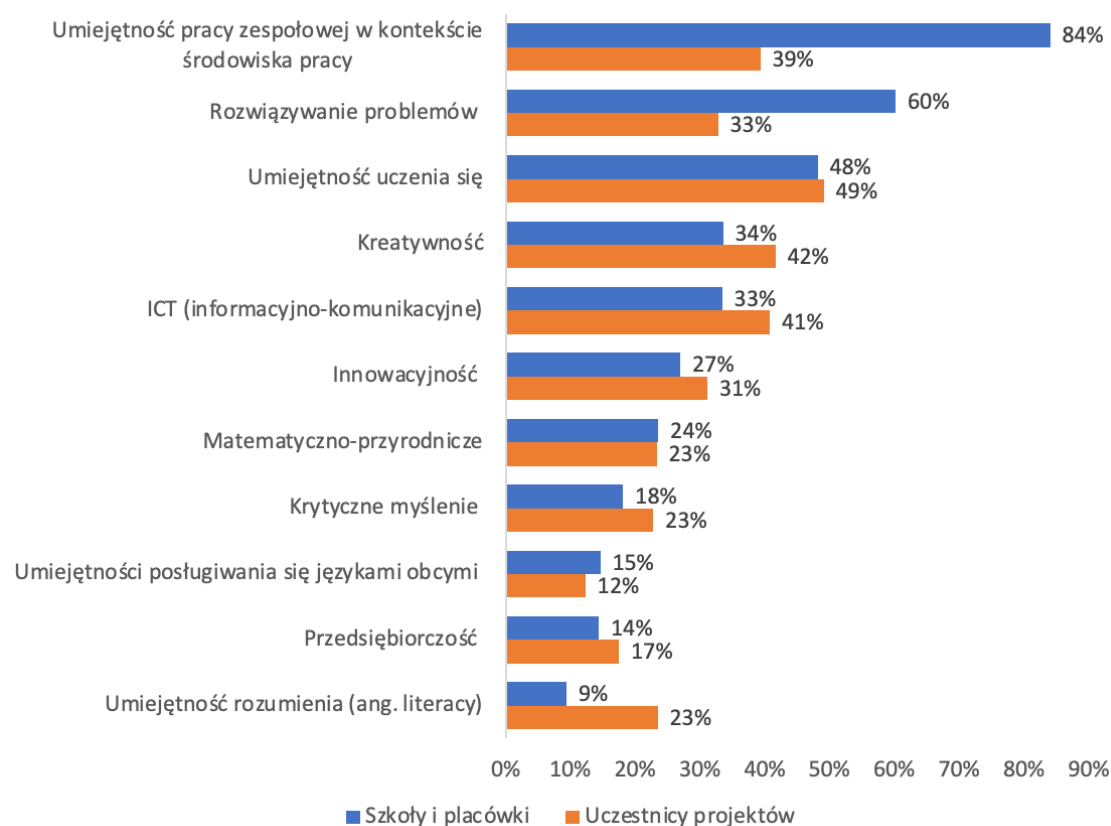
Wspomaganie w szkołach i placówkach najczęściej dotyczyło kompetencji przekrojowych.

Według szkół wspomaganie najczęściej dotyczyło umiejętności pracy zespołowej, rozwiązywania problemów i umiejętności uczenia się. Natomiast według uczestników projektów wspomaganie najczęściej dotyczyło umiejętności uczenia się, kreatywności, kompetencji informatyczno-informatycznych.

Różnice we wskazaniach przedstawicieli szkół i uczestników projektów mogą wynikać z niepełnego rozumienia pojęcia kompetencji kluczowych. Umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy nauczyciele często w wywiadach odnosili do pracy zespołowej samych nauczycieli, a nie kompetencji kluczowej rozwijanej u uczniów. Wdrażanie wspomagania zwykle zakłada wzmocnienie współpracy nauczycieli w szkole: nauczyciele wspólnie uczestniczą w warsztatach i szkoleniach, wymieniają się doświadczeniami, obserwują swoje lekcje, wzajemnie się inspirują i wspierają. A zatem wzmocnienie pracy zespołowej w szkole może być realizowane przy okazji wspomagania w zakresie innych kompetencji kluczowych i jest często wskazywane jako jeden z efektów procesu wspomagania.

Należy zauważyć, że zdecydowanie rzadziej wspomaganie dotyczyło kompetencji kluczowych takich jak kompetencje matematyczno-przyrodnicze, umiejętności rozumienia informacji, umiejętności posługiwania się językami obcymi. Uczestnicy projektów i nauczyciele postrzegali tego typu kompetencje jako kompetencje przedmiotowe i w związku z tym odpowiednie dla węższej grupy nauczycieli. Jest to ponownie przejaw niepełnego rozumienia pojęcia kompetencji kluczowych, których jednym z konstytuujących elementów jest podejście interdyscyplinarne, czyli np. rozwijanie kompetencji matematycznych w ramach różnych zajęć edukacyjnych.

Wykres 21. Zakres wspomagania przeprowadzonego przez uczestników projektów skierowanych do pracowników placówek wspomagania pracy szkoły.



Źródło: CATI uczestnicy projektów, CAWI dyrektorzy szkół i placówek

Uczestnicy projektów prowadzili wspomaganie średnio dla 3,4 kompetencji kluczowych.

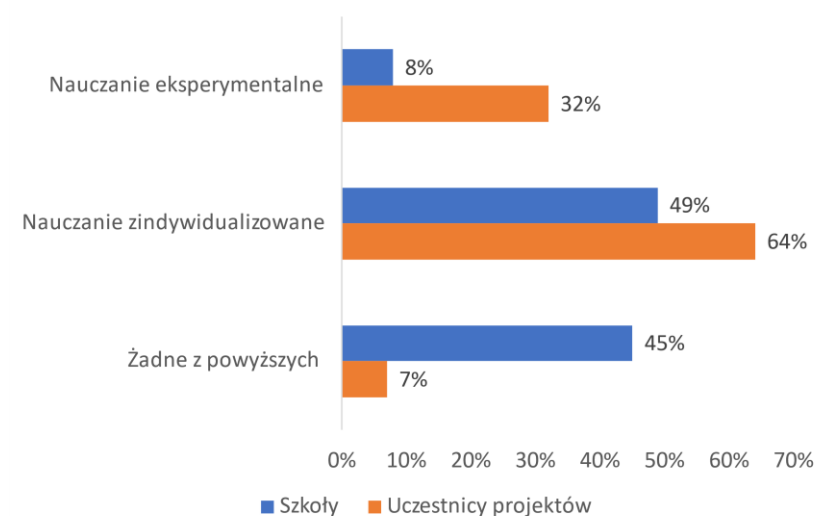
Widać zatem, że zakres wspomagania był stosunkowo szeroki lub interdyscyplinarny.

Przeciętnie najwięcej obszarów wspomagania wskazywali trenerzy niezwiązani z żadną z badanych instytucji (4,1) oraz pracownicy placówek wspomagania (3,8). Zakres wspomagania był natomiast największy w przypadku pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (2,6) oraz bibliotek pedagogicznych (3,1). Może to wskazywać, że jeśli pracownicy PPP lub BP angażowali się we wspomaganie pracy szkoły, koncentrowali się zwykle na wybranych obszarach kompetencji, w których czuli się pewniej.

Spośród form nauczania wspomaganie wspierało też najczęściej indywidualizację nauczania.

Taką odpowiedź wskazało 64% uczestników projektów oraz 49% przedstawicieli szkół i placówek objętych wspomaganiami. 32% zadeklarowało prowadzenie wspomagania w obszarze nauczania eksperymentalnego. 17% uczestników wskazało na inne metodyki nauczania. Analiza odpowiedzi zawartych w kategorii „inne” pokazuje, że dla części nauczycieli pojęcie metodyki nauczania i rozróżnienie pomiędzy metodyką a kompetencjami kluczowymi są nieostre. W tej kategorii znalazło się bowiem dużo wskazań dotyczących kompetencji społecznych, kompetencji cyfrowych czy też pracy w grupie. Spośród metodyk nauczania wskazywano na metodę projektu, ocenianie kształtujące, wykorzystanie technologii cyfrowych w procesie nauczania, metody aktywizujące.

Wykres 22. Formy nauczania objęte wspomaganie.



Źródło: CATI uczestnicy projektów, CAWI dyrektorzy szkół

Metody wykorzystywane w trakcie wspomagania

W trakcie wspomagania stosowane były różne metody pracy. Najczęściej uczestnicy projektów wykazywali warsztaty z udziałem ekspertów, konsultacje (indywidualne, grupowe), szkolenia.

Część uczestników projektów prowadziła działania w ramach wspomagania samodzielnie.

Prowadzili np. warsztaty dla rady pedagogicznej, konsultacje indywidualne lub zbiorowe, dostarczali materiały, jeśli pojawiła się taka potrzeba. Tutaj uczestnicy bazowali przede wszystkim na swoich kompetencjach i zasobach. Dlatego też ich osobiste zaangażowanie w proces było zwykle ograniczone tematycznie.

(...) przede wszystkim tak, warsztaty, bo to na tym się opierało. Właśnie o metodach aktywizujących, ale też za pomocą metod aktywizujących. [IDI_ucz]

Część uczestników pomagała organizować proces, ale w większym stopniu bazowała na wiedzy ekspertów zewnętrznych. Eksperci lub trenerzy byli zapraszani do prowadzenia zdefiniowanych wcześniej szkoleń lub warsztatów. Wydaje się, że tego typu forma wspomagania dominowała.

Biblioteka już w szkolenia się nie włączała, co najwyżej ja tylko robiłam no wiadomo, ja z tego z czego mogłam, bo ja z matematyki to nie bardzo jestem w stanie pomóc, ale jeżeli można coś wprowadzić, tak jak mówię, matematycznego na historii czy na języku polskim to wtedy też mogłam powiedzieć jak i co można zrobić, no to tak. [IDI_ucz]

Angażowanie zewnętrznych ekspertów wiązało się z kosztami dla szkoły lub placówki.

Zwykle szkolenia były finansowane z budżetu własnego szkoły lub środków na doskonalenie,

będących w dyspozycji organu prowadzącego. **Brak środków na szkolenia mógł stanowić barierę w realizacji wspomagania.** W takich sytuacjach wspomaganie było zatrzymywane lub ograniczane. Poniższe cytaty wskazują, że nie są to przypadki jednostkowe, ale raczej powszechne.

(...) na przykład zabrakło pieniędzy na szkolenia i nie wiadomo co zrobić, no bo to też był problem, jak już coś fajnego znaleźliśmy to później się okazało, że Pani dyrektor powiedziała, że no niestety nie dali nam pieniędzy na, nawet na delegację, żeby wysłać nauczycieli, no a nauczyciele za swoje pieniądze nie bardzo będzie. (IDI_ucz)

druga sprawa to jest kwestia finansowania szkoleń. Tak było podczas kiedy nasi uczestnicy musieli wspomagać trzy wybrane przez siebie szkoły. Ok, oni tam pojechali, zrobili świetne diagnozy, z których na przykład wynikało, że szkoła powinna zakupić na rynku usługę szkolenia takiego i takiego. I też nie zawsze szkoła miała na to środki. Albo szkoła zdawała sobie na przykład sprawę, że są świetni trenerzy na rynku, ale ceny takich szkoleń przekraczają możliwości finansowe danych szkół. Także też taka rzecz się często pojawiała. (IDI_proj)

Wspomaganie pracy szkoły wydaje się niedostatecznie zintegrowane z mechanizmem finansowania doskonalenia nauczycieli. Zgodnie z założeniami, środkami na doskonalenie dysponują organy prowadzące i to z tych środków powinny być finansowane ewentualne szkolenia lub warsztaty, zaplanowane w ramach wspomagania. Badanie nie obejmowało kwestii finansowania doskonalenia nauczycieli ze środków subwencji oświatowej. W związku z tym nie wiadomo, dlaczego organy prowadzące nie chciały przekazać tych środków.¹⁸ Wydaje się, że duża część organów prowadzących nie uwzględnia wspomagania przy podziale środków na doskonalenie nauczycieli. Tym samym organy prowadzące nie dostarczają szkołom i placówkom bodźców do angażowania się we wspomaganie.

Dobra praktyka

W Krakowie władze samorządowe dystrybuują środki finansowe na doskonalenie nauczycieli w sposób, który zachęca szkoły do korzystania z kompleksowego wspomagania. Większa część funduszy na doskonalenie nauczycieli trafia do placówek wspomagających pracę szkoły (PDN, PPP, BP). Instytucje te finansują natomiast koszty szkoleń dla szkół, pod warunkiem, że szkoła prowadzi, we współpracy z placówką, proces wspomagania. W ten sposób szkoły lub placówki mogą uzyskać finansowanie nawet stosunkowo drogich szkoleń, jeśli są one elementem procesu wspomagania.

¹⁸ Zgodnie z art. 70a ust. 3a pkt 3 ustawy - Karta Nauczyciela wspomaganie szkół oraz sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli prowadzone przez PDN, BP i PPP jest możliwe do dofinansowania (w części lub w całości) ze środków wydzielonych w budżetach organów prowadzących szkoły, o których mowa w art. 70a ust. 1 tej ustawy.

Innym rozwiązaniem problemu braku środków na szkolenia i warsztaty była oferta jednej z placówek doskonalenia nauczycieli, która była beneficjentem i która szkolenia zaplanowane w ramach wspomagania finansowała z własnego budżetu. Była to duża zachęta dla szkół do uczestniczenia we wspomaganiu. Jednak było to rozwiązanie niestandardowe. Trudno na nim bazować w dłuższej perspektywie w obecnych warunkach prawnych. Wydaje się jednak, że w przyszłości należy również poddać analizie tę opcję jako jeden z możliwych sposobów finansowania szkoleń i warsztatów planowanych w ramach wspomagania.

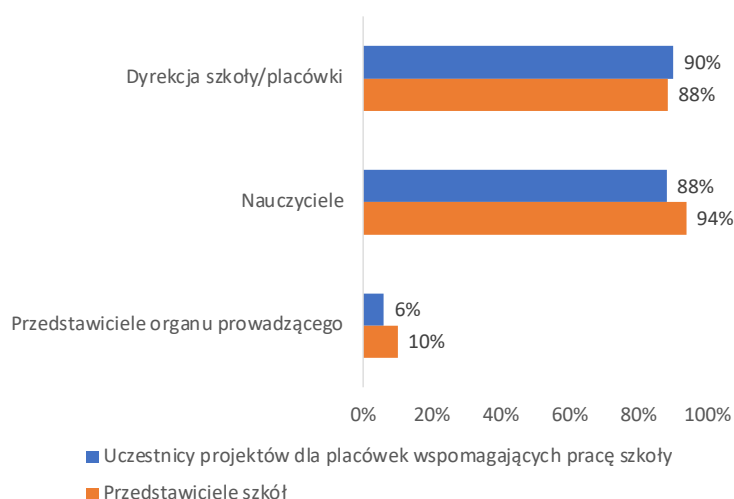
Jak wynika z wypowiedzi niektórych uczestników, wspomaganie w części przypadków koncentrowało się na pracy z dziećmi / uczniami, a nie na pracy z nauczycielami. Jedna z uczestniczek opisała cały proces wspomagania w przedszkolu terapeutycznym jako proces diagnozowania sytuacji dzieci, planowania wsparcia dla nich oraz następnie oferowania im tego wsparcia. Inny z uczestników przedstawił wspomaganie jako proces współuczestniczenia osób wspomagających w lekcjach.

Tym bardziej, że to by trzeba było... Bardzo często było tak, że ktoś po prostu szedł do kogoś na lekcje. [IDI_proj]

Osoby zaangażowane w proces wspomagania

Wspomaganie najczęściej angażowało dyrekcję szkół oraz nauczycieli. Odpowiedzi uczestników projektów oraz przedstawicieli szkół są zgodne. Brak zaangażowania nauczycieli we wspomaganie w niektórych przypadkach można tłumaczyć szerokim rozumieniem wspomagania. Niektórzy rozmówcy jako wspomaganie określali wsparcie dzieci / uczniów przez pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Wykres 23. Osoby zaangażowane w proces wspomagania.



Źródło: CATI z uczestnikami projektów, CAWI z dyrektorami szkół

Postawa i zaangażowanie dyrektora były kluczowe dla przebiegu procesu wspomagania. Jak zaznaczono wcześniej, była ona szczególnie ważna na etapie diagnozy. Jej trafność

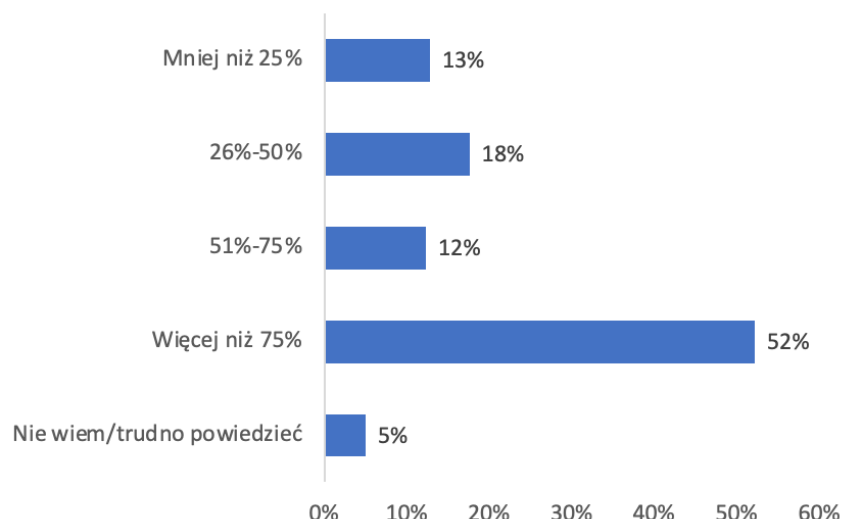
zależała od otwartości dyrektora na opinie zebrane od nauczycieli. Ale postawa dyrektora miała też duży wpływ na poziom zaangażowania nauczycieli we wspomaganie. Kiedy dyrekcja wyraźnie zaznaczała, że wspomaganie jest ważnym procesem, skłonność nauczycieli do uczestnictwa w nim rosła.

Brak wsparcia dyrekcji szkoły lub placówki dla procesu wspomagania mógł stanowić poważną barierę. W jednej ze szkół dyrekcja zgodziła się na prowadzenie wspomagania, ale nie angażowała się w proces i przeniosła całą odpowiedzialność na nauczyciela, który uczestniczył w szkoleniach. W efekcie w placówce tej nie było przestrzeni na prawdziwą diagnozę, a zaangażowanie innych nauczycieli było niewielkie.

Należy podkreślić, że dyrektorzy szkół i placówek mają duży wpływ na korzystanie ze wspomagania. To oni w dużym stopniu kształtują postawę zespołu pracowników szkoły/placówki, otwartość na zmiany w sposobie funkcjonowania i inicjują tego typu procesy. Dlatego też wskazane jest stałe podnoszenie kompetencji dyrektorów w tym zakresie.

W proces wspomagania w ponad połowie szkół i placówek, w których odbywało się wspomaganie, zaangażowanych było ponad 75% nauczycieli. Do 50% nauczycieli było zaangażowanych w proces wspomagania w 31% szkół. Pokazuje to, że proces wspomagania obejmował większość nauczycieli.

Wykres 24. Odsetek nauczycieli zaangażowanych w proces wspomagania.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Przedstawiciele szkół i placówek wskazali na trzy równoważne przyczyny angażowania tylko części nauczycieli w proces wspomagania:

- wspomaganie było skierowane do nauczycieli wybranych przedmiotów (np. matematyczno-przyrodniczych),
- tylko część nauczycieli chciała uczestniczyć we wspomaganiu,
- dyrekcja wskazała, którzy nauczyciele będą uczestniczyć we wspomaganiu.

Stosunkowo rzadko we wspomaganie byli zaangażowani przedstawiciele organu prowadzącego. Potwierdzają to również wywiady indywidualne. Większość działań z zakresu wspomagania odbywało się na poziomie szkoły lub placówki i zaangażowanie organu prowadzącego nie było potrzebne.

(...) nad tym się nie zastanawiałam, to wszystko robiliśmy na poziomie przedszkola.
[IDI_ucz]

Osoby, które deklarowały zaangażowanie przedstawiciela organu prowadzącego we wspomaganie najczęściej stwierdzały, że było ono potrzebne. Pokazuje to, że szkoły wiedzą, kiedy należy zaangażować organ prowadzący w proces.

Jakość procesów wspomagania

Szkoły uczestniczące we wspomaganiu zwykle pozytywnie oceniały jakość procesu wspomagania. Ogólna ocena wspomagania na skali od 1 (bardzo źle) do 5 (bardzo dobrze) wynosi 4,3. Wszystkie aspekty wspomagania zostały pozytywnie ocenione podobnie przez przedstawicieli szkół i placówek i uczestników projektów. Najwyżej ocenione zostały kompetencje osób prowadzących wspomaganie, a najniżej, choć nadal pozytywnie, trafność diagnozy oraz wdrożenie efektów wspomagania do pracy szkoły / placówki. Nie ma również różnic w ocenie wspomagania pomiędzy szkołami i placówkami korzystającymi ze wspomagania w ramach PO WER, a grupą kontrolną.

Wykres 25. Ocena jakości wspomagania pracy szkoły przez przedstawicieli szkół i placówek.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Pozytywnie o procesie wspomagania wypowiadali się również nauczyciele biorący udział we wspomaganiu. W wywiadach podkreślano, że zwykle nauczyciele angażowali się w ten proces. Nawet jeśli początkowo część z nich wyrażała pewną rezerwę, to z czasem przekonywali się i angażowali się w ten proces. Nauczyciele postrzegali proces wspomagania jako szansę na poprawę funkcjonowania ich szkoły lub placówki, poprawienie wyników, rozwiązanie ich bolączek, wzmocnienie zespołu.

Projektodawcy nie monitorowali zwykle procesu wspomagania w sposób pogłębiony. Jak wynika z wywiadów, ograniczali się zwykle do monitorowania dokumentów potwierdzających przeprowadzenie procesu wspomagania, czyli w praktyce do sprawozdań składanych przez uczestników projektów. Również uczestnicy projektów stosunkowo często podkreślali, że na etapie wspomagania nie otrzymywali dodatkowego wsparcia ani od projektodawców, ani od placówek wspomagających pracę szkoły.

W jednym przypadku projektodawca dosyć mocno zaangażował się w zapewnienie jakości wspomagania: uczestnicy projektów mogli korzystać z doradztwa w trakcie wspomagania. Były też prowadzone wizyty monitorujące w szkołach, w których prowadzone było wspomaganie. Takie podejście, które mogło mieć realny wpływ na poprawę jakości wspomagania i może być wskazane jako dobra praktyka, wydaje się jednak unikalne.

I mieliśmy wizyty monitorujące w tych szkołach, czyli taki ten doradca metodyczny, który właściwie na co dzień był do dyspozycji uczestnika projektu po jego doskonaleniu był też zobowiązany, żeby do takiej szkoły się udać, to znaczy zobaczyć co tam faktycznie się dzieje i jakie są efekty pracy tego doradcy. Więc miało to wszystko znamiona takiej... i taki wymiar bardzo praktycznej pracy, wykorzystania wiedzy, umiejętności zdobytych na szkoleniach w praktyce szkolnej. [IDI_proj]

Część procesów wspomagana mogła mieć charakter pozorny. Część beneficjentów dopuszcza możliwość, że niektóre procesy nie zostały przeprowadzone zgodnie ze sztuką lub zostały przeprowadzone częściowo. Niektóre mogły zostać udokumentowane tylko na papierze. Część procesów mogła się zacząć, ale potem „rozplynęły się”.

Ale udało się według pani wiedzy przeprowadzić ten pełen cykl we wszystkich szkołach? Czyli od... właśnie diagnoza, zaplanowanie, wdrożenie, potem jakaś ocena.

R: Deklaratywnie, według uczestników tak. wie pan, wywiad jest nagrywany, więc... [śmiech]. [IDI_ucz]

O takich sytuacjach mówili też uczestnicy projektów. Niektórzy wprost przyznawali, że nie dokończyli procesu wspomagania ze względu na pandemię COVID-19, chorobę, konflikt w szkole itd. Jak zauważają niektórzy projektodawcy, **przeprowadzenie całego procesu wspomagania wymagało silnej motywacji wewnętrznej od uczestników, ponieważ nie byli oni w żaden sposób motywowani zewnętrznie** do przeprowadzenia pełnego cyklu wspomagania, z pełną intensywnością. Na podstawie badania ewaluacyjnego trudno jest określić skalę tego zjawiska. Wydaje się ono jednak marginalne i nie powinno wpływać na całościową ocenę interwencji.

Deklaratywnie, według uczestników tak, wszystko się udało, pieczątki są, daty się zgadzają, formularze ologowane są. Natomiast tak jak mówię: jak chyba każda zmiana w szkole, chyba w szczególności w szkole, no chyba nie wszędzie to poszło z jednakową intensywnością. [IDI_proj]

Wyniki te pokazują, że kluczowe znaczenie dla jakości wspomaganie ma przygotowanie kadry odpowiedzialnej za ten proces. Istotne jest, aby wspomaganie było prowadzone przez wysokiej klasy specjalistów, z dużym doświadczeniem i gruntownie przygotowanych do realizacji tych zadań, a także wyposażonych w wysokiej klasy materiały wspierające proces wspomaganie.

6.4.6 Wpływ COVID na proces wspomaganie

Niewątpliwie wpływ na wspomaganie miała pandemia COVID – 19. Uczestnicy projektów wskazywali pandemię jako jedną z przyczyn nieprzeprowadzenia poszczególnych etapów wspomaganie. Najczęściej ta przyczyna była wskazywana w odniesieniu do opracowania wniosków i oceny wspomaganie. Taką przyczynę wskazywało około jednej czwartej badanych, którzy nie przeprowadzili tych etapów wspomaganie. Pandemia spowodowała, że szkoły skupiły się na kwestiach podstawowych, związanych z utrzymaniem nauki w zupełnie nowych warunkach. A tym samym, szczególnie w pierwszym okresie pandemii, wspomaganie zeszło na dalszy plan i w efekcie nie zostało przeprowadzone tak, jak zostało zaplanowane.

Także no, a później właśnie było wspomaganie, no ale to też już dopiero po jakimś czasie, jako tak...no bo w międzyczasie wyszło to co wyszło, właśnie ta pandemia i, i to wszystko jakby e no troszkę się rozmydliło tak, nazwijmy to w ten sposób.

[IDI_ucz_5b_2]

52% badanych uczestników projektów oraz 62% badanych szkół potwierdza, że w trakcie realizacji wspomaganie potrzeby szkół zmieniły się m.in. w wyniku pandemii COVID-19.

Jednak proces wspomaganie był na tyle elastyczny, że udało się dostosować go do zmieniających się warunków w opinii 95% uczestników projektów oraz 87% przedstawicieli szkół. Natomiast zdecydowana większość osób, które nie widziały potrzeby dostosowywania projektów do zmieniających się sytuacji, realizowała projekt jeszcze przed pandemią.

6.5 Wpływ uczestnictwa we wspomaganie na funkcjonowanie szkół i placówek

Realizacja projektów w PO WER była niewątpliwie katalizatorem uruchomienia procesów wspomaganie w wielu szkołach i placówkach. 76,6% uczestników projektów stwierdziło, że bez udziału w projekcie nie zdołaliby przeprowadzić wspomaganie. W tym 38% zdecydowanie zgadzała się z tym stwierdzeniem. Wpływ projektów częściej dostrzegają nauczyciele biorący udział w projektach: 79% spośród nich jest zdania, że bez udziału w projekcie nie udałoby się osiągnąć założonej zmiany. W przypadku pracowników placówek wspomaganie odsetek ten wynosi 73%. Różnica ta może wynikać przede wszystkim

z wyższych kompetencji pracowników placówek wspomagania – część z nich jest doświadczona we wspomaganiu i zapewne mogłaby przeprowadzić ten proces bez udziału w projekcie. W wywiadach jakościowych pracownicy szkół, którzy prowadzili wspomaganie, wyraźnie podkreślają, że bez udziału w projektach nie odważyliby się na prowadzenie wspomagania i prawdopodobnie wspomaganie nie byłoby prowadzone w ich szkołach.

Wyniki te pokazują wyraźnie, że bez projektów w wielu szkołach lub placówkach proces wspomagania nie byłby uruchomiony. Zatem można ocenić, że projekty miały wpływ na upowszechnienie wspomagania.

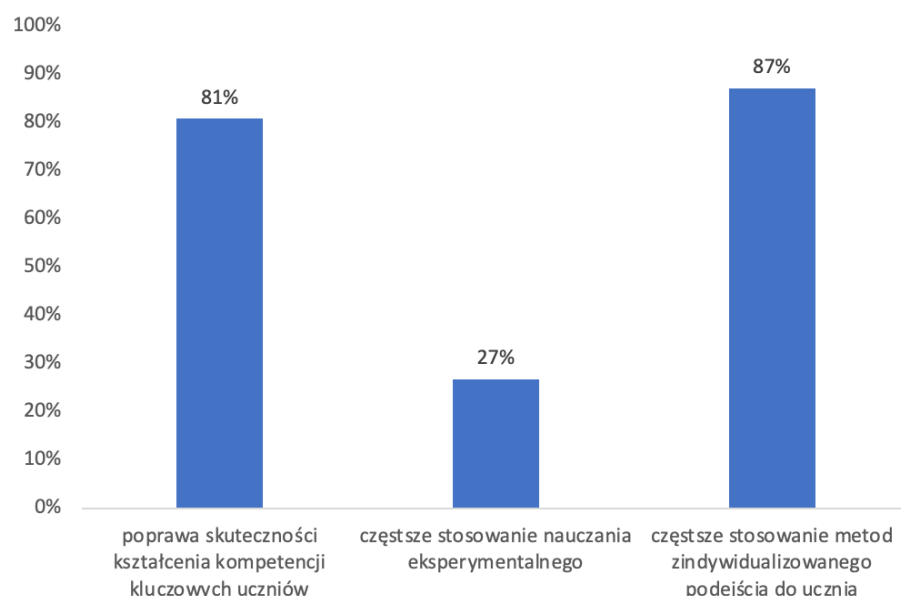
Większość szkół korzystających ze wspomagania jest zdania, że zmiany wypracowane w ramach procesów wspomagania wdrożono do praktyki szkół i placówek. Takiego zdania jest 86% badanych szkół i placówek. W tym 23% stwierdza, że wypracowane rozwiązania zostały w całości wdrożone, a 65,5% jest zdania, że zostały one wdrożone częściowo. Uczestnicy projektów PO WER nieco częściej (89%) niż przedstawiciele placówek nieuczestniczących w projektach PO WER (85%) deklarują, że wypracowane rozwiązania zostały wdrożone do praktyki szkół i placówek.

Większość szkół, które korzystały ze wspomagania (81%) zadeklarowało w badaniu, że dzięki udziałowi we wspomaganiu poprawiła się skuteczność kształcenia kompetencji kluczowych uczniów. W tym 63% raczej zgadza się z tą opinią, a 18% zdecydowanie się zgadza. Przy czym przedstawiciele szkół uczestniczący w projektach PO WER częściej deklarują wpływ wspomagania w tym obszarze (86%) niż szkoły z grupy kontrolnej (79%).

Najwięcej, bo aż 87% przedstawicieli szkół i placówek korzystających ze wspomagania uważa, że częściej stosowane jest zindywidualizowane podejście do ucznia, w tym 41% zdecydowanie zgadza się z tą opinią. W tym przypadku nie ma różnicy pomiędzy szkołami lub placówkami korzystającymi ze wspomagania w ramach PO WER i poza PO WER.

Tylko 27% respondentów zgadza się z opinią, że wspomaganie miało wpływ na częstsze stosowanie nauczania eksperymentalnego. Wyraźnie wyższy odsetek był wśród szkół korzystających z PO WER (32%), niż wśród grupy kontrolnej (24%). 38% respondentów jest zdania, że wspomaganie nie przyczyniło się do poprawy w tym zakresie. Ponad jedna trzecia respondentów (35%) udzieliło odpowiedzi wykazującej brak zdecydowania (ani tak, ani nie) lub nie miało zdania w tej kwestii. Wyniki te pokazują, że kwestia nauczania eksperymentalnego jest nadal mało znana w polskich szkołach. W wywiadach indywidualnych niektórzy rozmówcy kojarzyli nauczanie eksperymentalne z realizacją eksperymentów (np. chemicznych) na lekcjach i wychodzili z założenia, że to nie jest dla nich. **Pokazuje to potrzebę szerokiego upowszechniania wiedzy o nauczaniu eksperymentalnym, sposobach jego stosowania i korzyściach wynikających z tego podejścia.**

Wykres 26. Wpływ wspomagania na pracę szkoły lub placówki w opinii przedstawicieli szkół lub placówek.



Źródło: CATI z uczestnikami projektów, CAWI z dyrektorami szkół

Podobne wyniki uzyskano w badaniu uczestników projektów. Większość uczestników projektów (78%) deklaruje, że w szkołach, w których prowadzono wspomaganie, dostrzegają zmiany w podejściu do kształcenia kompetencji kluczowych. W odpowiedziach nie występują istotne różnice ze względu na typ instytucji reprezentowanej przez uczestników projektów. Jest to wysoki wynik, biorąc pod uwagę trudności w pomiarze kompetencji kluczowych. Może to wskazywać, że na poziomie szkół uczestnicy obserwują zmiany w zachowaniu nauczycieli. Jedna piąta uczestników projektów nie ma zdania na ten temat. Pokazuje to, że ocena efektów oddziaływania projektów jest trudna.

Pozytywny wpływ na metody kształcenia kompetencji kluczowych zauważają również rozmówcy w wywiadach jakościowych. Przykładowo, w jednej ze szkół nauczyciele dostrzegali problem z niską skutecznością ich pracy. Aby rozwiązać ten problem położono nacisk na kształtowanie kompetencji uczniów w zakresie uczenia się. Wszyscy nauczyciele przeszli odpowiednie przygotowanie. Następnie wszyscy uczniowie zostali objęci zajęciami ze strategii skutecznego uczenia się. Zajęcia te weszły na trwałe do praktyki szkoły, a nauczyciele zauważają pewną poprawę osiąganych efektów, m.in. na podstawie analizy ocen. W innej szkole wprowadzono rozwiązania, które miały zwiększyć kompetencje uczniów w czytaniu ze zrozumieniem. W jeszcze innym przedszkolu wprowadzono rozwiązania, które miały rozwijać kompetencje społeczne i obywatelskie dzieci – w tym celu na stałe do praktyki przedszkola wprowadzono urządzenie uroczystości z okazji Dnia Niepodległości i Dnia Flagi, wprowadzono również konkurs wiedzy patriotycznej.

Niektórzy nauczyciele, którzy przeszli przez procesowe wspomaganie i wdrożyli nowe techniki nauczania, wskazują na duże zmiany. Przykładowo, w jednej szkole wdrożony został plan daltoński – metoda nauczania skoncentrowana na zapewnieniu samodzielności

uczniów w zdobywaniu wiedzy. Doprowadziło to do dużej zmiany w sposobie pracy nauczycieli. Według rozmówczyni, wiązało się to z porzuceniem wszystkich dotychczasowych praktyk nauczania, co było trudniejsze dla starszych nauczycieli, a także dla starszych dzieci. Dzięki wprowadzonym zmianom osiągnęto takie same efekty edukacyjne, ale w dużo przyjaźniejszej atmosferze, było to związane z mniejszym stresem i w efekcie mniejszymi kosztami. Poprawiały się również kompetencje społeczne uczniów, takie jak umiejętność pracy w grupie, samodzielność. Wydaje się jednak, że tego typu zasadnicze zmiany były rzadkie.

W wywiadach przywoływano również przykłady braku wdrożenia wypracowanych zmian.

Jedna z rozmówczyń przeprowadziła proces wspomagania w obszarze kompetencji dot. przedsiębiorczości i kreatywności. Po zakończeniu procesu w swojej pracy nadal wykorzystuje wypracowane metody pracy, np. diagnozowania pracy uczniów. Jednak według jej wiedzy inni nauczyciele nie stosują tych rozwiązań.

Niewątpliwie zauważalnym efektem wspomagania jest wzrost wiedzy kadry pedagogicznej na temat kompetencji kluczowych oraz silniejsze zaistnienie tego tematu w pracy instytucji edukacyjnych. Podkreślają to uczestnicy wielu wywiadów jakościowych. Dzięki realizacji wspomagania pojęcie kompetencji kluczowych zostało lepiej zrozumiane i zinternalizowane. Kadra szkół i placówek przekonała się, na co również zwracali uwagę rozmówcy, że w praktyce często już wcześniej rozwijała kompetencje kluczowe, lecz nie była tego świadoma. Dzięki wspomaganiu procesy te stały się bardziej świadome, a dzięki temu bardziej adekwatne.

Jednym z deklarowanych przez szkoły i placówki efektów uczestnictwa w projektach było też silniejsze uwzględnienie w procesie nauczania kompetencji kluczowych. Prawie 90% szkół korzystających ze wspomagania deklaruje, że częściej zastanawiają się, co można poprawić w funkcjonowaniu szkoły i że szuka informacji o nowych metodach pracy. 86% szkół deklaruje również, że nauczyciele częściej zastanawiają się, jak rozwijać kompetencje kluczowe uczniów i częściej rozważają też zaangażowanie w tym celu zewnętrznych ekspertów / doradców. Wyniki te pokazują wyraźnie, że realizacja projektów PO WER przyczyniła się do uruchomienia pozytywnej zmiany w szkołach: silniejszego nastawienia na rozwój i doskonalenie pracy szkoły.

Wykres 27. Ocena efektów uczestnictwa we wspomaganiu przez szkoły / placówki korzystające ze wsparcia.

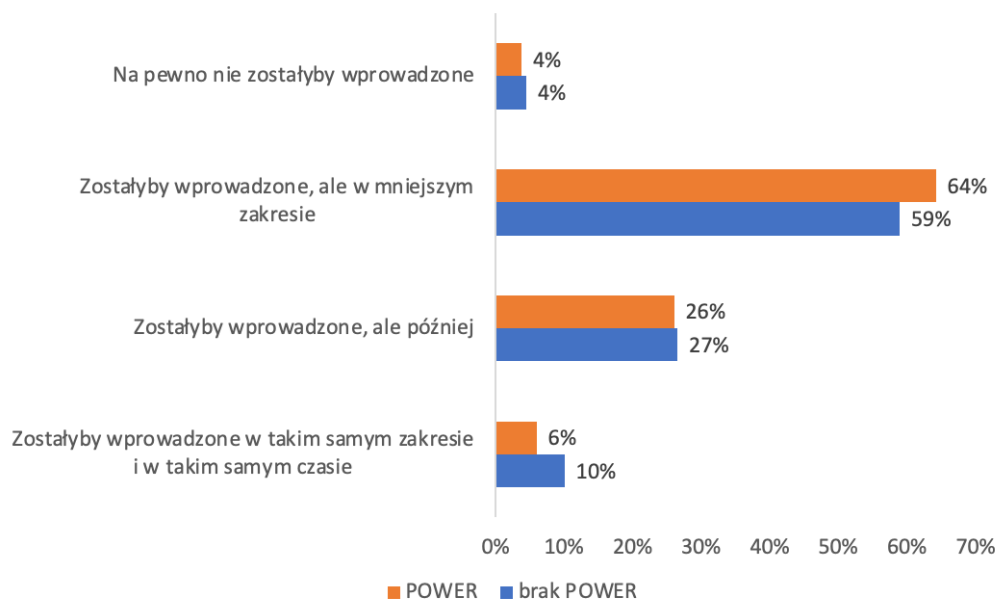


Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Pozytywne zmiany w szkołach mogły zachodzić również bez wspomagania, pod wpływem innych procesów. W wywiadach jakościowych rozmówcy podkreślali, że szkoły uczestniczą w wielu różnych projektach i przedsięwzięciach i wspomaganie jest z ich perspektywy tylko jednym z nich.

Tylko 4% szkół, uczestniczących we wspomaganiu jest zdania, że bez wspomagania zmiany na pewno nie byłyby wprowadzone. Odsetek ten jest taki sam dla szkół i placówek korzystających ze wspomagania w ramach PO WER i dla grupy kontrolnej. Pokazuje to, że „czysty” efekt netto jest stosunkowo niewielki. **Najczęściej szkoły deklarują, że bez wspomagania zaszyby podobne zmiany, tylko zapewne w mniejszym zakresie (61%) lub później (26%).** Tylko 9% szkół deklaruje, że zmiany zostałyby wprowadzone w takim samym zakresie i w takim samym czasie. Pokazuje to, że faktyczny wpływ wspomagania na działanie szkoły jest ograniczony. **Stosunkowo niska wartość efektu netto może też być efektem przywoływanego już mechanizmu autoselekcji,** polegającego na częstszym korzystaniu ze wspomagania przez szkoły, które są bardziej otwarte, doskonalią swoją pracę i chętnie uczestniczą w różnych projektach. Takie szkoły chętniej są zapraszane do wspomagania i chętniej zapewne same poszukują wsparcia instytucji wspomagających. Powoduje to, że przy wsparciu systemu wspomagania, może występować efekt jałowej straty, czyli osiągnięcia efektów, które wystąpiłyby również bez interwencji.

Wykres 28. Czy zmiana zostałaaby wprowadzona, gdyby szkoła/placówka nie korzystała ze wspomagania.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

77% dyrektorów szkół deklarowało w badaniu, że motywuje swoich nauczycieli do wdrażania i stosowania nowych metod nauczania kompetencji kluczowych. W tym 66% deklaruje stosowanie zachęt pozafinansowych, a 30% zachęt finansowych (respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź). Co interesujące, aż 18% respondentów nie wiedziało, czy w szkole są stosowane mechanizmy motywacji. Jak wskazano wcześniej, wdrażanie zmian w pracy szkoły, w tym w sposobie nauczania kompetencji kluczowych w dużym stopniu zależne jest od postawy i nastawienia dyrektora szkoły lub placówki – na ile dyrektor motywuje do wdrażania zmian i doskonalenia. Niektórzy uczestnicy wywiadów wprost wskazywali, że starają się różnymi metodami zachęcać nauczycieli do procesu wspomaganie i wdrażania zmian. Przykładowo, jedna z dyrektorek, która prowadziła też wspomaganie, starała się łączyć wspomaganie z ewaluacją wewnętrzną szkoły i przedstawiać nauczycielom to jako korzyść (od razu przeprowadzają dwa procesy). Wyniki badania pokazują, że **stosowanie motywatorów przez dyrektora może mieć zdecydowanie pozytywny wpływ na jakość nauczania i jego efekty.**

Dla nauczycieli ważną motywacją do uczestnictwa we wspomaganie i wprowadzania zmian było przekonanie, że dzięki temu przynajmniej w jakimś wymiarze ich sytuacja poprawi się. Nauczyciele przekonywali się do uczestnictwa w procesie, jeśli proces miał silne wsparcie dyrekcji, był zgodny z oczekiwaniami i potrzebami nauczycieli oraz przekładał się faktycznie na poprawę pracy nauczycieli i funkcjonowania szkoły jako instytucji. Niektórzy uczestnicy wywiadów podkreślali, że dzięki wspomaganie grupa nauczycieli zaczynała powoli przekształcać się w zespół. Stosunkowo rzadko w badaniu wskazywano, że opór i niechęć nauczycieli uniemożliwiły przeprowadzenie wspomaganie, choć takie sytuacje również się zdarzały.

Nauczyciele postrzegali proces wspomagania przede wszystkim jako metodę doskonalenia pracy szkoły i swojego warsztatu pracy. Wspomaganie nie było traktowane jako „zysk”: ścieżka awansu, bonus motywacyjny, awans poziomy. Nie stwierdzono w badaniu, aby dzięki wspomaganie któryś z nauczycieli biorących udział w procesie awansował, zmienił swoje stanowisko lub pozycję w szkole. Wynikało to z dwóch czynników. Po pierwsze, wspomaganie angażowało zazwyczaj większą grupę nauczycieli – w związku z tym udział w nim nie był postrzegany jako coś wyróżniającego. Po drugie, **w wyniku wspomagania wprowadzane były zazwyczaj niewielkie zmiany w sposobie pracy szkoły czy też sposobie pracy nauczycieli.** Wspomaganie bliskie jest idei doskonalenia, czyli stopniowego ulepszania procesów toczących się w szkole. Nie były to zmiany spektakularne, rewolucjonizujące pracę szkoły, lecz raczej małe kroki, drobne przedsięwzięcia wdrażane w poszczególnych obszarach pracy szkoły, które miały ulepszyć dotychczasowe działania.

Jest to zrozumiałe, jeśli spojrzeć na szkołę jako na instytucję długiego trwania, której sposób działania jest uwarunkowany przede wszystkim historycznie – dotychczasowym sposobem działania. W tego typu instytucjach zwykle nie ma możliwości, ani też potrzeby, wprowadzania nagłych, gwałtownych zmian od wewnątrz. Jak zauważa jedna z uczestniczek wywiadu, na poziomie globalnym efekty działania instytucji nie były dostrzegalne, ponieważ instytucja miała już jakąś bazę – rozumianą jako know-how, jednak na poziomie szczegółowym można było dostrzec te efekty:

Te efekty są widoczne więc, jakby to globalne wydaje mi się, że nie... to mieliśmy, tę bazę mieliśmy. Natomiast tego... Bardziej szczegółowego to tak, dlatego że dziecko nabędzie konkretne umiejętności: będzie potrafiło się odnaleźć w grupie chociażby, będzie zauważało inne dzieci, będzie potrafiło, nabędzie kompetencje do tego, żeby pójść do szkoły. [IDI_ucz]

Z tego punktu widzenia istotne jest, aby wspomaganie było procesem stałym, prowadzonym każdego roku w szkole lub placówce. Jednak, jak przedstawiono to w rozdziale 6.12, w większości przypadków wspomaganie było procesem jednorazowym, który nie był kontynuowany w kolejnych latach.

Należy też dodać, że wspomaganie nie jest postrzegane przez kadrę szkół jako jakaś zasadnicza innowacja. Raczej traktują je jako kolejny projekt / pomysł / narzędzie wspierające pracę szkoły. Przyjmują je z pewnym zainteresowaniem, ale również sceptycyzmem bazującym na wcześniejszych doświadczeniach.

Większych korzyści spodziewali się nauczyciele – uczestnicy projektów, prowadzący wspomaganie w swojej lub zaprzyjaźnionej szkole. Część z nich zakładała, że dzięki nabyciu nowych kompetencji otworzy się przed nimi nowa ścieżka kariery. W badaniach jakościowych pojawiały się przykłady, kiedy faktycznie tak się stało i osoby uczestniczące w projektach nawiązały współpracę z placówkami doskonalenia nauczycieli. Część rozmówców jednak wskazywała, że nikt nie nawiązał z nimi kontaktu po zakończeniu udziału w projekcie i osoby te nie kontynuowały pracy w tym obszarze.

Należy podkreślić, że zmiana w szkole jest też trudno mierzalna i odsunięta w czasie.

Rzetelna ocena efektów wspomagania pracy szkoły w zakresie kompetencji kluczowych jest w praktyce trudna do przeprowadzenia i nie była dotychczas realizowana. W Polsce brak jest wystandaryzowanych narzędzi służących pomiarowi poziomu kompetencji kluczowych, w szczególności w zakresie umiejętności podstawowych (rozumienia i tworzenia informacji, rozumowania matematycznego i podstawowych umiejętności cyfrowych), a także systemu regularnych pomiarów poziomu tych kompetencji na różnych etapach kształcenia.

Brak pomiaru poziomu kompetencji kluczowych utrudnia ocenę efektów wprowadzanych zmian w pracy szkoły i identyfikację najbardziej skutecznych sposobów doskonalenia pracy szkoły. Ocena efektów wprowadzanych zmian opiera się często na intuicji, obserwacji uczniów, deklaracjach. Zwiększa to ryzyko wdrażania zmian, które są „modne”, a nie zawsze skuteczne w podnoszeniu kompetencji kluczowych uczniów. Niektórzy rozmówcy wprost przyznają, że nie wiedzą, czy wprowadzane zmiany przyniosły jakieś efekty na poziomie uczniów.

Według jednego z rozmówców, kiedyś taką funkcję pełnił wskaźnik edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Aktualnie brak jest danych na temat EWD. Natomiast dane pochodzące z egzaminów zewnętrznych nie pozwalają na porównania rok do roku ze względu na brak standaryzacji. Istotne również jest to, że wyniki edukacyjne są odsunięte w czasie. Po wprowadzeniu zmiany w sposobie nauczania różnica w efektach nauczania może być dostrzeżona po roku lub nawet później.

6.6 Wpływ uczestnictwa w sieciach współpracy i samodoskonalenia na funkcjonowanie szkół i placówek

Uczestnictwo w sieciach jest stosunkowo powszechne w polskim systemie oświaty. **76% badanych szkół i placówek deklaruje, że nauczyciele z tych instytucji uczestniczą w sieciach współpracy i samodoskonalenia** organizowanych i prowadzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli lub biblioteki pedagogiczne lub poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Potwierdzają to również wywiady jakościowe, w trakcie których rozmówcy często powoływali się na prowadzenie sieci współpracy lub uczestnictwo w sieciach współpracy. Przykładowo, jedna z rozmówczyń z Krakowa stwierdziła, że w tym mieście uczestnictwo nauczycieli w sieciach jest bardzo powszechne.

Natomiast zwykle to nie są sieci, które były tworzone w ramach PO WER. Tylko 14% respondentów deklarujących, że nauczyciele ich szkoły uczestniczyli w sieciach, stwierdziło, że były to sieci utworzone w projektach PO WER. Jak wykazano w rozdziale 6.3.4, sieci tworzone w projektach nie były bardzo atrakcyjne dla użytkowników i okazały się nietrwałe.

Sieci oceniane są bardzo pozytywnie przez kadrę pedagogiczną. Zaspokajają one bardzo ważną potrzebę dzielenia się wiedzą, uzyskiwania inspiracji i wiedzy od innych.

W szczególności w okresie wprowadzania nowych zmian w edukacji istnienie sieci praktyków, z którą można skonsultować i omówić różne wątpliwości, wydaje się bardzo

ważne. **90% respondentów jest zdania, że nauczyciele chętnie dzielą się swoją wiedzą w ramach sieci.** Tylko 6% respondentów jest zdania, że nauczyciele niechętnie dzielą się swoją wiedzą. Potwierdza to generalnie pozytywny stosunek osób, które uczestniczą w sieciach do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami.

Z wywiadów nie wynika, aby aktywny udział w sieciach był traktowany jako instrument osiągnięcia dodatkowego „zysku” w postaci: ścieżka awansu, bonus motywacyjny, awans poziomy. Nie stwierdzono w badaniu, aby dzięki wspomaganie któryś z nauczycieli biorących udział w procesie awansował, zmienił swoje stanowisko lub pozycję w szkole. **Korzyści z sieci są raczej postrzegane w kategoriach samorozwoju, jako instrument budowania relacji z innymi, zdobywania wiedzy i kompetencji, ale też dzielenia się swoją wiedzą.**

Wydaje się, że dobrowolny charakter sieci sprzyja takiemu pozytywnemu postrzeganiu sieci – osoby niezainteresowane taką formą rozwoju po prostu w nich nie uczestniczą. **W tym kontekście wprowadzony w projektach PO WER obowiązek uczestnictwa w sieciach na platformie internetowej wydaje się rozmijać z ideą i duchem sieci współpracy i samodoskonalenia.**

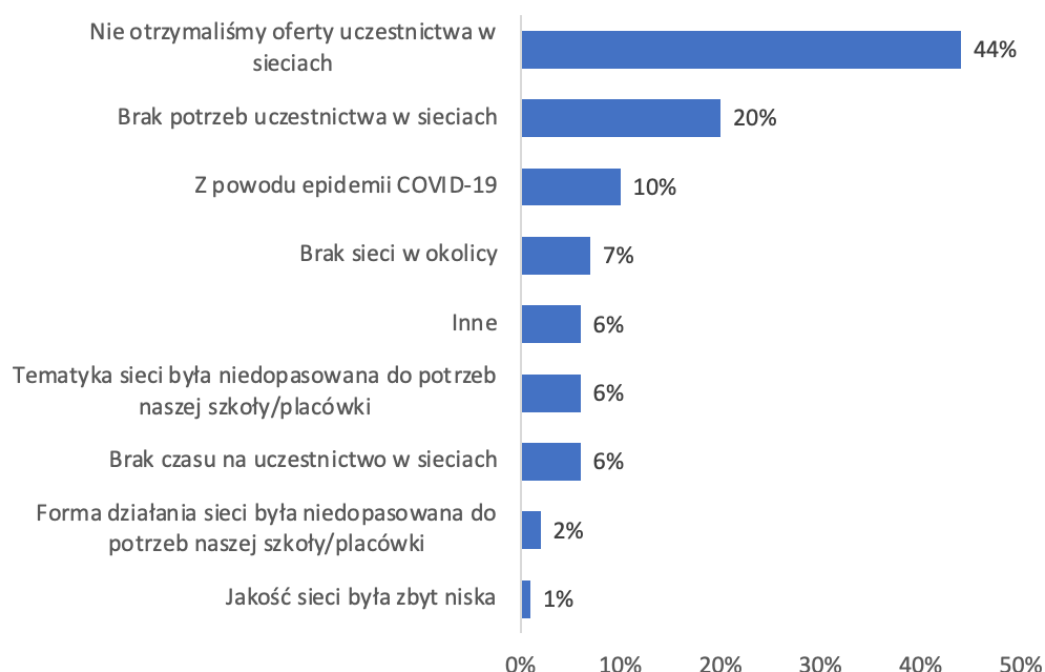
W opinii przedstawicieli szkół i placówek sieci współpracy i samodoskonalenia są skuteczną metodą doskonalenia pracy tych instytucji. 83% respondentów wskazuje, że udało się wdrożyć efekty pracy sieci do ich praktyki szkoły, w tym 70% uważa, że udało się je wdrożyć częściowo. Pokazuje to, że sieci są inspiracją do działania, jednak dużo rzadziej rozwiązania wypracowane w sieciach przenoszone są jeden do jednego do szkół i placówek.

83% respondentów jest zdania, że dzięki udziałowi w sieciach szkoła/placówka poprawiła skuteczność kształcenia kompetencji kluczowych uczniów, 30% jest zdania, że częściej są stosowane metody eksperymentalne, a 89% jest zdania, że częściej stosowane są metody zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Są to poziomy zbliżone do oceny efektów wspomaganie pracy szkoły. Pokazuje to, że sieci mogą być skutecznym, a przy tym stosunkowo niedrogim instrumentem doskonalenia pracy szkoły. Biorąc pod uwagę pozytywną ocenę sieci, wydaje się, że instrument ten powinien być dalej upowszechniany i wspierany, w szczególności przez placówki wspierające pracę szkoły.

Okazuje się jednak, że głównym powodem braku uczestnictwa w sieciach był brak lub niedopasowanie oferty uczestnictwa w sieciach. 44% respondentów nieuczestniczących

w sieciach, jako przyczynę nieuczestniczenia w tej formie doskonalenia wskazało brak otrzymania oferty w tym zakresie, 7% na brak sieci w ich okolicy (czyli również brak oferty), 6% na niedopasowanie oferty do potrzeb, a 2% na niedopasowanie formy działania sieci do potrzeb. Inne powody braku uczestnictwa w sieciach to brak potrzeby lub brak czasu. Czynnikiem była też pandemia COVID-19. Ta przyczyna ma jednak charakter okresowy i powinna zanikać.

Wykres 29. Powody braku uczestnictwa w sieciach współpracy i samokształcenia.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

6.7 Wpływ projektów na instytucje wspomagające szkoły i placówki

Placówki wspomagające pracę szkoły, będące beneficjentami, najczęściej jako korzyść z realizacji projektów wskazywały powiększenie bazy swoich współpracowników. Osoby poznane w trakcie szkoleń, jeśli posiadały duże umiejętności, były zapraszane przez te instytucje do współpracy przy innych projektach. Pozwalało to im poszerzać zakres działania oraz wchodzić w nowe inicjatywy.

Tak, dostrzegam bardzo duży wpływ na swoją instytucję. Nawet teraz współpracuję z wieloma osobami. Bo teraz moja firma prowadzi takie zajęcia warsztatowe w świetlicach środowiskowych i tam potrzebni są diagności. Więc osoby z poradni, które poznałam dzięki projektom, które widzę, jak pracują, jak diagnozują, jakie prowadzą szkolenia, w czym się specjalizują, to mi na pewno pozwala świadczyć wysokiej jakości usługi w oparciu o osoby, które poznałam, bo w 9 dni szkoleniowych można kogoś poznać bardzo dobrze i zobaczyć jakie są możliwości. [IDI_proj]

Taki efekt potwierdzają również sami uczestnicy projektów. 69% osób, które zadeklarowały swój status jako trenerzy stwierdziło, że dzięki udziałowi w projekcie nawiązało współpracę z placówkami wspomagającymi pracę szkoły. 45% z tych osób nawiązało współpracę z PDN, 24% z PPP, a 9% z BP. Pozostałe osoby wskazały inne podmioty, np. prywatne fundacje, szkoły itd.

Część instytucji wspomagających pracę szkoły, dzięki udziałowi swojej kadry w projekcie uruchomiło faktycznie usługę wspomagania. Wyszukanie kadry i przeprowadzenie procesu

wspomagania pozwoliło w tych instytucjach przygotować osoby, które wyspecjalizowały się w tej usłudze i prowadzą tego typu wsparcie lub wspierają w tym swoich kolegów i koleżanki. Dotyczy to jednak zwykle mniejszych instytucji, które przed realizacją projektu nie działały bezpośrednio w tym obszarze, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej czy też biblioteki pedagogicznej.

Teraz mamy właśnie w ofercie też wspomaganie szkół. Bo mówię, my dopiero tworzyliśmy ten ośrodek. Także jak najbardziej. W ofercie mamy wspomaganie, też w różnych dziedzinach. Także każda z nas robiła wspomaganie w innym zakresie i teraz łączymy siły i już mamy jakby większą ofertę. [ID1_ucz]

W części instytucji uczestnictwo pracowników tych instytucji w projektach umożliwiło zwiększenie skali oferowanego wspomagania. Dodatkowe, przygotowane do tego osoby mogły objąć wspomaganie dodatkowe szkoły.

Niektóre instytucje, które prowadziły już wspomaganie, deklarowały poprawę jakości swoich usług. Niektórzy rozmówcy zauważali, że dotychczasowy proces wspomagania był punktowy, a dzięki udziałowi w projekcie zaczęto zwracać większą uwagę na procesowe podejście do wspomagania.

Ja swoim konsultantom też zwróciłem uwagę na to, że cały czas musimy mieć na uwadze proces. Bo patrząc na poprzednie spostrzeżenia w procesie wspomagania ten proces wspomagania był taki wyszarpywany, może bym tak to określił, to znaczy nie zawsze dyrektor miał czas, nie zawsze zespół miał czas. Koncentrowało się to głównie też na spotkaniach z radą pedagogiczną, a przecież nie musi być. Więc w następnym roku mojej pracy położyliśmy nacisk tutaj na bardziej takie bliższe spotkania konsultanta prowadzącego wspomaganie, ale niekoniecznie z całym zespołem. No dobry konsultant, dobry doradca, który zna specyfikę szkoły, wie gdzie, w którym obszarze przydałoby się wspomaganie, poradzi sobie z tym wyśmienicie, ale on jak gdyby towarzyszy w tym roku szkolnym szkole od pierwszych dni aż po okres kiedy zamyka ten proces wspomagania. No i wtedy ma to jakiś głębszy sens i daje jakieś efekty dla nauczycieli, dla dyrekcji i może to w następnym roku szkolnym na przykład zastosować. [ID1_ucz]

Natomiast nie stwierdzono, aby placówki wspomagające pracę szkoły same przechodziły procesowe wspomaganie. Wydaje się, że placówki te, podobnie jak wszystkie inne szkoły i placówki edukacyjne, powinny być szczególnie zainteresowane doskonaleniem swojego warsztatu pracy. Tymczasem w wywiadach nie było mowy o wspomaganiu dla samych placówek wspomagających. Choć jeden z rozmówców, zapytany o to, stwierdził, że to jest bardzo dobry pomysł.

W badaniu nie zidentyfikowano przypadków wzmocnienia współpracy i usieciowienia systemu otoczenia szkoły (jednostek wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli). Pojawiały się przypadki współpracy z kadrą innych placówek, np. zapraszania pracowników PPP do projektu realizowanego przez PDN. Realizacja projektów pozwoliła lepiej poznać się

ludziom z różnych instytucji i czasami nawiązać współpracę. Nie stwierdzono jednak, aby przekładało się to na wzmocnienie współpracy międzyinstytucjonalnej.

Stosunkowo niewiele projektów było realizowanych w partnerstwie. W szczególności w drugim konkursie, kiedy zmniejszono wagę dodatkowych punktów za partnerstwo. Partnerstwo było przy tym zwykle zawiązywane wśród podmiotów, które znały się już wcześniej i miały doświadczenie we współpracy. Niewątpliwie realizacja kolejnego wspólnego przedsięwzięcia wzmocniła tę współpracę.

(...) partner, lider działa cały czas prężnie w obszarze edukacji: tam szkolenia, rady pedagogiczne, studia podyplomowe, kursy trenerskie. I my współpracujemy ze sobą od wielu lat. Ja tam prowadzę mnóstwo właśnie szkoleń, kursów. Więc ten wybór partnera to tak się naturalnie odbyło. [IDI_proj]

Z wywiadów wynika, że placówki zwykle oferują wspomaganie bazując na własnej kadrze lub sięgając do zewnętrznych ekspertów / trenerów. Wydaje się, że poszczególne placówki raczej koncentrują się na swojej działalności i nie dostrzegają możliwości współpracy z innymi instytucjami. W tym obszarze kluczowa wydaje się rola organów prowadzących dla placówek wspomagania pracy szkoły, które mogą stymulować tego typu współpracę.

6.8 Trwałość

Kwestia trwałości w kontekście projektów z zakresu wspomagania może być rozpatrywana na kilku poziomach:

- trwałość produktów i rezultatów wypracowanych w ramach projektów, w tym w szczególności projektów pozakonkursowych,
- trwałość projektów – rozumiana jako utrzymanie aktywności beneficjentów w okresie trwałości,
- trwałość mechanizmu wspomagania – rozumiana jako kontynuacja oferty wspomagania świadczonego przez placówki wspomagające prace szkoły oraz kontynuacja korzystania ze wspomagania przez szkoły i placówki.

W tym rozdziale omówione zostaną pierwszy i drugi wymiar trwałości. Trzeci zostanie omówiony w kolejnym rozdziale, poświęconym korzystaniu ze wspomagania po zakończeniu uczestnictwa w projekcie.

6.8.1 Trwałość produktów i rezultatów

Trwałość należy odnieść przede wszystkim do wypracowanych w ramach projektów materiałów wspierających wspomaganie pracy szkoły. Jak wykazano wcześniej, materiały opracowane w projekcie pozakonkursowym ORE są dostępne na stronie projektu. Nie udostępniono materiałów szkoleniowych oraz scenariuszy szkoleń, co należy ocenić raczej negatywnie. Tego typu materiały mogłyby być wykorzystywane w przyszłości przez pracowników systemu wspomagania czy też kadre szkół prowadzących wspomaganie.

Ich wykorzystanie w projektach mogło też przyczynić się do poprawy jakości oferowanych szkoleń, a także do obniżenia kosztów całej interwencji.

Materiały opracowane w projekcie pozakonkursowym nie są dostępne w zakładce „wspomaganie pracy szkoły” na stronie ORE, na której znajdują się materiały z pilotażu wspomagania, prowadzone w Działaniu 3.5 PO KL. Zmniejsza to dostępność do tych materiałów oraz rodzi ryzyko, że wraz z upływem czasu do wytworzonych materiałów będzie trudniej dotrzeć.

Materiały wypracowywane w ramach projektów konkursowych stosunkowo rzadko są umieszczane na stronach beneficjentów oraz na stronie doskonaleniowsieci.pl. Część zamieszczonych materiałów ma charakter bardzo ogólny (bazują na ramowych programach szkoleń, opracowanych przez ORE) lub przykładowy (przykładowe programy wspomagania pracy szkoły).

Materiały dostępne na stronach ORE, a także na stronie doskonaleniowsieci.pl są trudno dostępne. Poziom standaryzacji tych materiałów jest niski. Ich jakość jest bardzo różna i jak się wydaje, brak jest mechanizmów zapewnienia jakości (weryfikacji zawartych w nich treści). Brak jest kategoryzacji tych materiałów, a także mechanizmów wyszukiwania po kluczowych kryteriach. W efekcie korzystanie z tych materiałów jest bardzo trudne i może zniechęcać z korzystania. W tym kontekście dobrą praktyką może być strona Centrum Edukacji Obywatelskiej, na której również umieszczono szereg materiałów dotyczących doskonalenia pracy szkoły. Są one jednak zdecydowanie łatwiej dostępne, m.in. dzięki istnieniu wyszukiwarki¹⁹.

6.8.2 Trwałość projektów

W przypadku projektów konkursowych z zakresu wspomagania pracy szkoły trudno mówić o trwałości, rozumianej jako świadczenie usług po zakończeniu finansowania ze środków PO WER. Beneficjenci zrealizowali zadanie publiczne, zgodnie z zapisami Programu. Realizacja tego zadania, czyli szkolenie kadr placówek wspomagających pracę szkoły, nie leży w zakresie kompetencji podmiotów realizujących tego typu projekty. Podmioty te nie dysponują innymi źródłami finansowania, z których mogłyby być w przyszłości finansowane tego typu zadania. Dlatego też należy uznać, że kwestia trwałości projektów w tym przypadku nie dotyczy beneficjentów.

6.9 Prowadzenie i korzystanie ze wspomagania po zakończeniu projektów

Wspomaganie po zakończeniu udziału w projekcie może być rozpatrywane z dwóch perspektyw:

- placówek wspomagających pracę szkoły (czy świadczą wspomaganie),

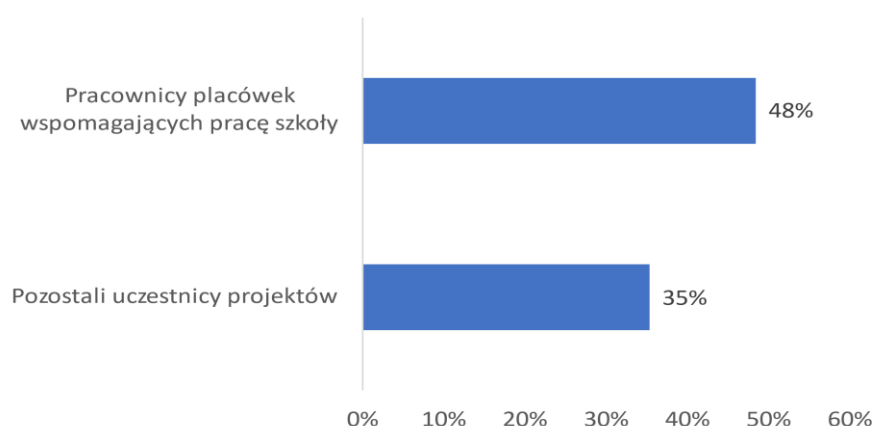
¹⁹ [Link](#)

- szkół i placówek korzystających lub niekorzystających ze wspomagania.

6.9.1 Perspektywa placówek wspomagających pracę szkoły

Zaledwie 40% uczestników projektów typu „wspomaganie” po zakończeniu udziału w projekcie prowadziło wspomaganie w szkołach lub placówkach. Pokazuje to, że większość uczestników projektów przeprowadziła wspomaganie tylko w ramach projektów. Częściej wspomaganie prowadzili pracownicy placówek wspomagania (48%) niż pozostali uczestnicy projektów (35%). Należy jednak odnotować, że nawet wśród samych pracowników placówek wspomagania mniej niż 50% prowadziło wspomaganie po zakończeniu projektu. Spośród pracowników placówek wspomagania najczęściej prowadzenie wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie deklarowali przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych (58%), najrzadziej zaś przedstawiciele bibliotek pedagogicznych (23%).

Wykres 30. Odsetek uczestników projektów deklarujących prowadzenie wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie.



Źródło: badanie CATI

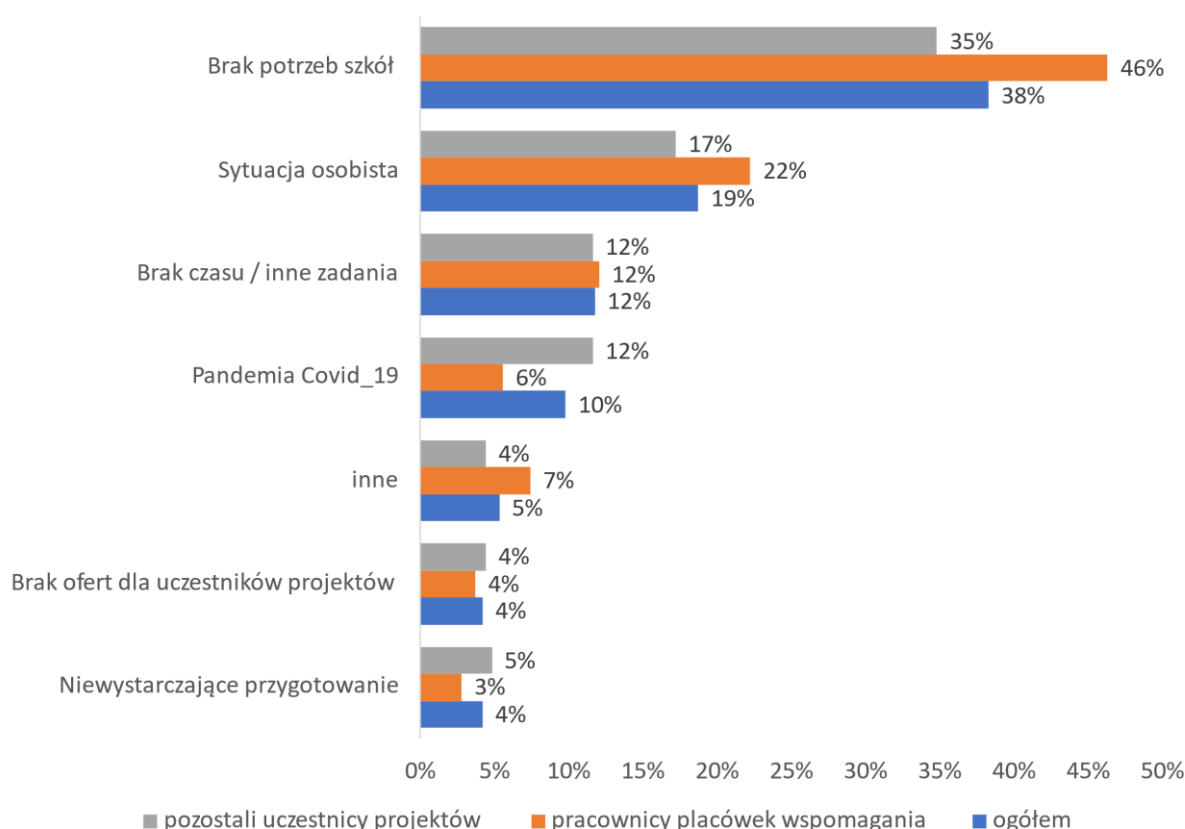
Wspomaganie po zakończeniu projektu było prowadzone zwykle na małą skalę. Uczestnicy projektów deklarowali, że po zakończeniu projektu wsparli średnio 3,4 szkół lub placówek. Wyraźnie więcej szkół lub placówek wspierali pracownicy placówek wspomagających pracę szkoły (5,1) niż pozostali uczestnicy projektów (2,2). Wnioski te potwierdzają także przedstawiciele placówek wspomagania, biorący udział w wywiadach jakościowych. Według nich, choć wspomaganie jest w ich ofercie, to jednak skala udzielanego wsparcia jest stosunkowo nieduża. Przedstawiciel jednej z placówek działającej na poziomie województwa szacuje, że jest to ok. 60 szkół rocznie. Przedstawicielka placówki działającej na poziomie powiatu szacuje, że jest to ok. czterech szkół i placówek z terenu dwóch powiatów. Przedstawicielka innej placówki doskonalenia nauczycieli szacuje popyt na kilka szkół w skali roku.

W zakresie bezpośrednio wspomagania wiem, że parę szkół zamawiało później na przykład: przyjdźcie, zróbcie diagnozę, nie? Nie było tego dużo, od razu muszę powiedzieć, ale były takie sytuacje. [IDI_proj_4c_4]

Generalnie, w wyniku realizacji projektu, skala podaży wspomagania uległa zwiększeniu. Więcej placówek włączyło tę usługę do swojej oferty lub poszerzyło skalę działania.

Osoby, które nie prowadziły wspomagania szkół po zakończeniu projektu najczęściej wskazywały na brak popytu na tego typu usługę ze strony szkół lub brak możliwości świadczenia tego typu usług. Brak możliwości świadczenia usług wynikał najczęściej ze zmiany sytuacji osobistej: choroby, urodzenia dzieci, emerytury, zmiany pracy. 12% respondentów wskazywało również na brak czasu, co wynikało z obciążenia innymi zadaniami lub po prostu z innych priorytetów. Widoczne są pewne różnice pomiędzy przyczynami wskazywanymi przez pracowników placówek wspomagających pracę szkoły, a pozostałymi uczestnikami projektów. Ta pierwsza grupa częściej wskazywała na brak potrzeb szkół w tym zakresie i przyczyny osobiste. Druga grupa częściej wskazywała na pandemię COVID-19 oraz na niewystarczające przygotowanie do realizacji wspomagania, choć ta ostatnia przyczyna była wskazywana tylko przez 5% osób należących do tej grupy.

Wykres 31. Przyczyny braku świadczenia wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie



Źródło: CATI uczestnicy projektów

Brak zapotrzebowania na wspomaganie można różnie intepretować. Jednak w opinii pracowników placówek wspomagających pracę szkoły najczęściej wynikał on z braku uświadomienia sobie potrzeby doskonalenia. Jeden z rozmówców wskazywał, że częściej ze wspomagania korzystają lepsze szkoły i placówki, które są nastawione na rozwój i są świadome swoich potrzeb rozwojowych. Natomiast część szkół nie dostrzega potrzeby

doskonalenia lub nie chce przyznać, że ma taką potrzebę. Potwierdzają te opinie również wyniki analizy kontrfaktycznej. Szkoły, które nie korzystały ze wspomagania znacznie rzadziej przyznają, że potrzebują wsparcia w jakichś obszarach.

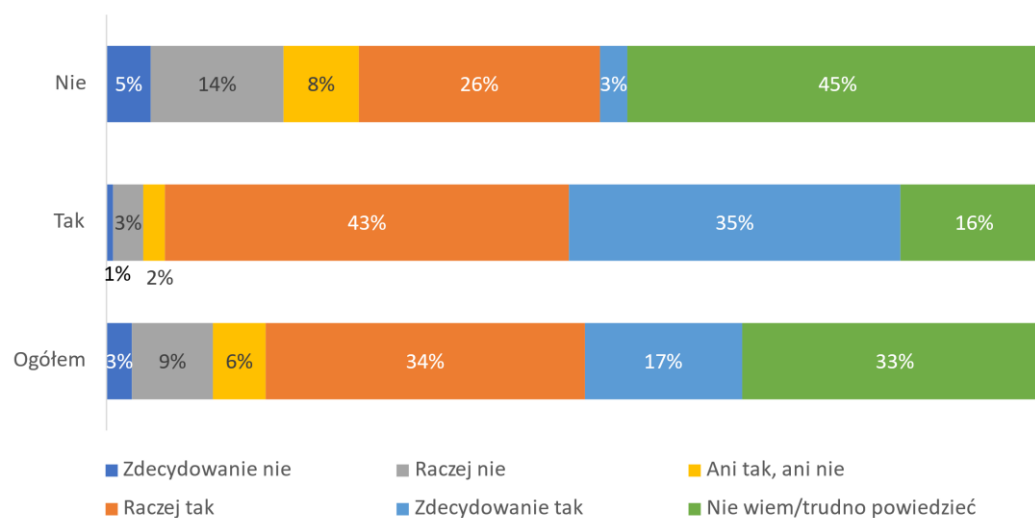
Na zapotrzebowanie na wspomaganie oddziałuje też wiedza szkół i placówek o takiej możliwości. Część kadry pedagogicznej nie zna tego rozwiązania lub nie wie, na czym ono polega i jakie korzyści mogą z tego wyniknąć. Dlatego np. realizacja skutecznego wspomagania w jednej szkole może inspirować sąsiednie szkoły do sięgnięcia po ten instrument (efekt *spin off*).

Należy dodać, że według samych szkół i placówek, główną przyczyną braku korzystania ze wspomagania jest brak oferty ze strony placówek wspomagania, o czym mowa jest szerzej w rozdziale 6.11.

6.9.2 Perspektywa szkół i placówek

Korzystanie ze wspomagania zwiększa szanse, że dana szkoła lub placówka będzie nadal korzystać ze wspomagania. Wśród podmiotów, które korzystały ze wspomagania, 78% planuje skorzystać z tej formy wsparcia w kolejnym roku szkolnym, a tylko 4% deklaruje, że z niej nie skorzysta. Natomiast wśród podmiotów, które nie korzystały ze wspomagania, w kolejnym roku szkolnym planuje skorzystać tylko 29% podmiotów, a brak planów wspomagania deklaruje 19% podmiotów. Jednak 53% podmiot w tej grupie nie ma na ten temat zdania. Pokazuje to, że podmioty te mogą być zainteresowane skorzystaniem ze wspomagania, jeśli dostaną interesującą i adekwatną do ich potrzeb ofertę. Dlatego też można stwierdzić, że realizacja projektów PO WER mogła przyczynić się do zwiększenia wykorzystania wspomagania również po zakończeniu realizacji projektów.

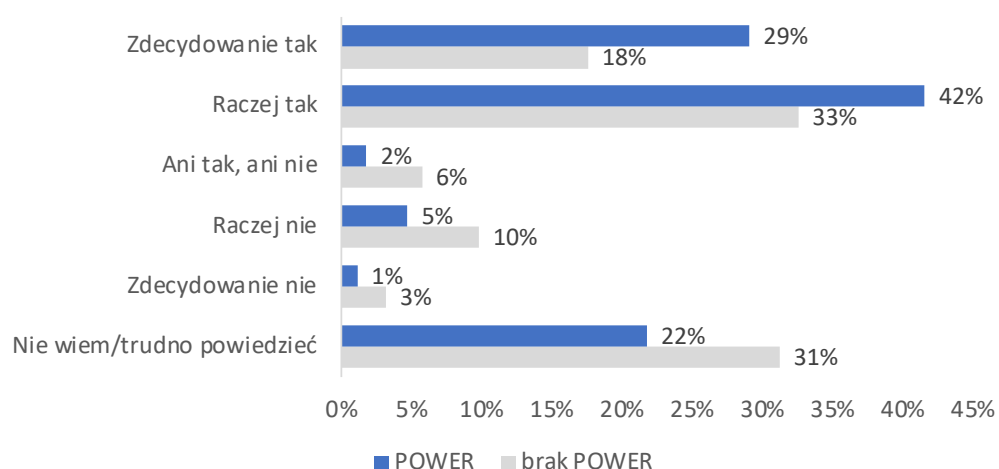
Wykres 32. Zamiar skorzystania ze wspomagania w roku szkolnym 2022/23 w podziale na podmioty, które korzystały w badanym okresie ze wspomagania (tak) oraz podmioty, które nie korzystały (nie).



Źródło: CAWI dyrektorzy szkół i placówek

Szkoły uczestniczące w projektach PO WER również częściej deklarują chęć uczestnictwa we wspomaganiu w kolejnym roku szkolnym. Ze wspomagania planuje skorzystać 71% szkół lub placówek uczestniczących w PO WER, w porównaniu do 51% w grupie kontrolnej. W drugiej grupie bardzo dużą część stanowią placówki wahające się co do wdrożenia wspomagania – stanowiąc niemal jedną trzecią tej grupy szkół. **Potwierdza to sformułowany wcześniej wniosek, że udział szkół i placówek we wspomaganiu może przyczyniać się do upowszechnienia korzystania ze wspomagania oraz utrwalenia korzystania z niego.**

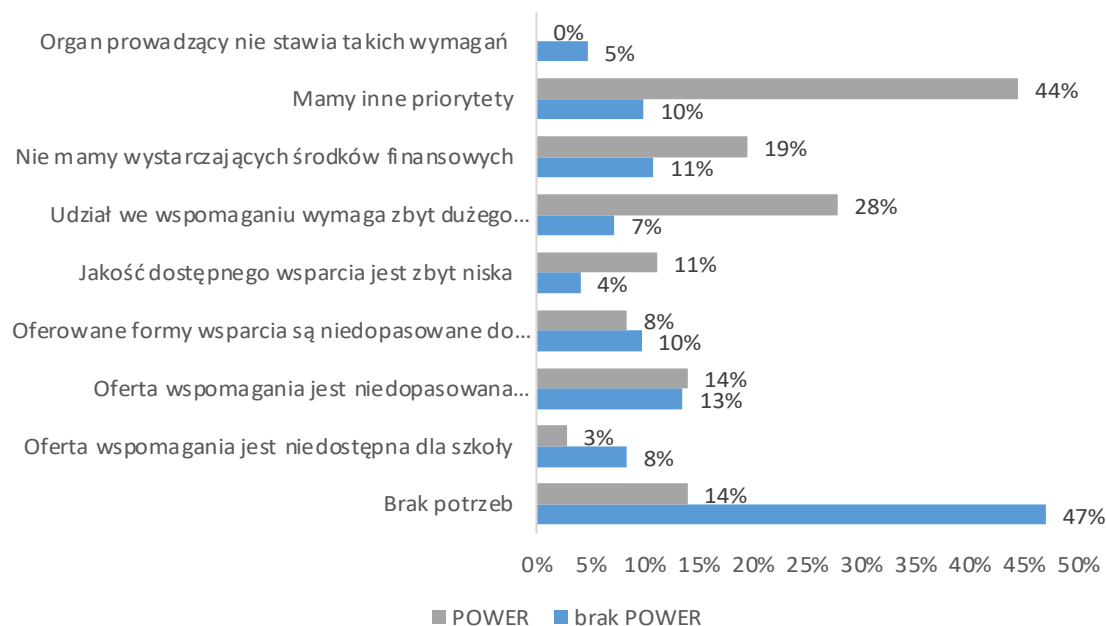
Wykres 33. Planowany udział we wspomaganiu w najbliższym roku szkolnym (2022/2023) w szkołach/placówkach wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.



Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

Można wskazać na zróżnicowanie powodów, dla których placówki nie chcą wdrażać wspomagania w grupie beneficjentów i w grupie kontrolnej. Szkoły, które korzystały ze wspomagania w ramach PO WER i które nie planują brać udziału we wspomaganiu argumentują to głównie innymi priorytetami szkoły (44%) oraz tym, że wspomaganie wymagałoby od placówki zbyt dużego zaangażowania. Szkoły należące do grupy kontrolnej przede wszystkim nie mają takiej potrzeby (47%). Spora część z nich (8%) zakłada, że oferta wspomagania jest niedostępna dla ich szkoły/placówki.

Wykres 34. Przyczyny braku planowanego udziału w procesie wspomagania w najbliższym roku szkolnym w szkołach/placówkach wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.



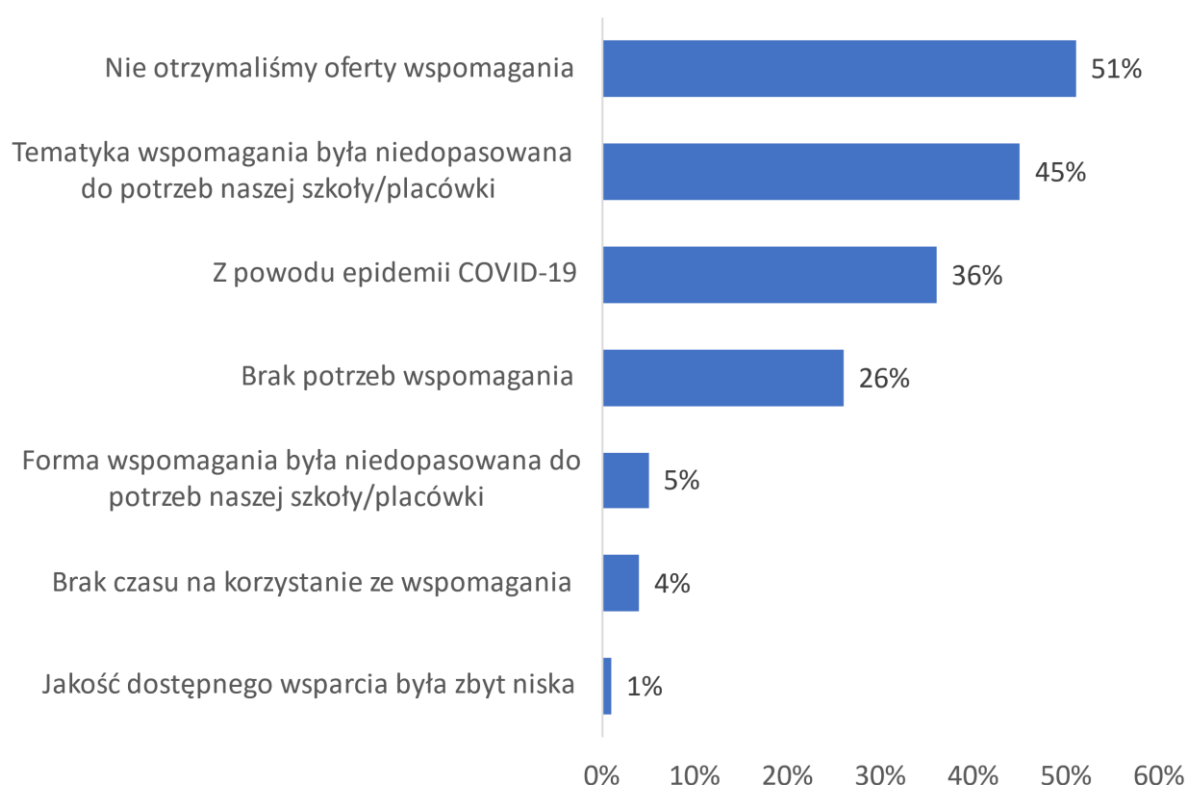
Źródło: CAWI z dyrektorami szkół

6.10 Bariery w korzystaniu ze wspomagania

Bariery w korzystaniu ze wspomagania należy rozpatrywać z perspektywy szkół i placówek, które nie korzystały ze wspomagania i tych, które ze wspomagania korzystały.

Szkoły, które nie korzystały ze wspomagania, najczęściej po prostu nie dostały takiej oferty lub oferta była niedopasowana do ich potrzeb. Takich odpowiedzi udzieliło odpowiednio 51% i 45% szkół i placówek, które nie korzystały ze wspomagania. Wyniki te potwierdzają również dane jakościowe. Przedstawiciele szkół, korzystających ze wspomagania wskazywali, że nie dostali żadnej oferty wspomagania od placówek, które mają takie zadanie. Pojedynczy rozmówcy, jeśli dostali taką ofertę, to najczęściej od działającej w powiecie poradni psychologiczno-pedagogicznej. **Jak zatem widać, brak lub niedopasowanie oferty wsparcia jest podstawową przyczyną braku korzystania ze wsparcia.**

Wykres 35. Przyczyny braku korzystania ze wspomagania przez szkoły i placówki.



Źródło: CAWI dyrektorzy szkół i placówek

W wywiadach jakościowych szkoły i placówki również często wskazywały brak wiedzy o wspomaganiu. Część kadry przyznaje, że poznała ideę wspomagania dopiero w trakcie szkoleń. Wydaje się, że bez szerszego upowszechnienia wiedzy o wspomaganiu instrument ten będzie trudno wdrożyć na większą skalę.

Przedstawiciele placówek wspomagających pracę szkoły w wywiadach wskazywali wyraźnie, że wspomaganie poza projektem jest prowadzone na podstawie zapotrzebowania zgłaszanego przez szkoły. To zwykle szkoły zwracają się do placówek z pytaniem o wspomaganie. Przedstawiciele placówek wspomagania nie wspominali w wywiadach o swoich działaniach służących upowszechnieniu idei wspomagania. Zapewne część szkół nie dociera do tej informacji, a część szkół i placówek nie rozumie założeń tego instrumentu.

Ważną barierą, w szczególności dla nauczycieli prowadzących wspomaganie, był sposób **finansowania tych działań. Nauczyciele prowadzili wspomaganie w projektach bez wynagrodzenia.** W projekcie były takie warunki i uczestnicy je zaakceptowali. Jednak prowadzenie wspomagania po zakończeniu realizacji projektu oznacza dodatkową pracę i zadania. W związku z czym nauczyciele oczekują wynagrodzenia za dodatkową pracę.

Z punktu widzenia uczestników wspomagania najważniejszą barierą w korzystaniu ze wspomagania był brak czasu nauczycieli. Ten problem wskazywało ponad 40% przedstawicieli szkół, a także 25% przedstawicieli trenerów, którzy w praktyce również byli

zwykle nauczycielami. Natomiast taką barierę rzadziej identyfikowali przedstawiciele placówek wspomagania, w szczególności PDN (19%) i PPP (13%).

Przedstawiciele szkół uczestniczący w wywiadach jakościowych zdecydowanie podkreślali, że **szkoły są przeciążone obowiązkami administracyjnymi oraz ciągłymi zmianami prawnymi, organizacyjnymi i nowymi obowiązkami nakładanymi na szkoły i nauczycieli**. Powoduje to, że szkoły nie są zainteresowane uczestniczeniem we wspomaganiu. Koncentrują się na tych zadaniach, które są dla nich obowiązkowe i z ich perspektywy kluczowe, a wspomaganie nie jest zaliczane do tej kategorii. Uczestnicy podkreślali, że szkoły dla rozwoju wspomagania potrzebują stabilnych warunków działania oraz czasu na doskonalenie.

Przedstawiciele szkół wyraźnie częściej niż pracownicy placówek wspomagania wskazywali na problem niedostosowania treści do ich potrzeb. Był to jednak problem wskazywany stosunkowo rzadko – tylko 6% przedstawicieli szkół i placówek dostrzegło ten problem. Pozostałe problemy były identyfikowane przez mniej niż 10% respondentów z obu grup.

W badaniach jakościowych rozmówcy zwracali uwagę na problem oporu przed zmianą u części nauczycieli. Niektórzy nauczyciele niechętnie podchodzili do zmiany sposobu nauczania, wprowadzania nowych rozwiązań czy też nowych metod działania.

36% przedstawicieli szkół i 42% przedstawicieli uczestników projektów nie dostrzegała żadnych barier w korzystaniu ze wspomagania. Wynik ten należy ocenić pozytywnie.

Tabela 6. Bariery w procesie wspomagania pracy szkoły lub placówki.

	PDN	PPP	BP	Trenerzy	Szkoły /placówki
Trudności szkoły lub placówki w wygospodarowaniu czasu na udział w procesie wspomagania	19%	13%	29%	25%	42%
Niewystarczające zaangażowanie dyrektora szkoły/placówki	4%	2%	0%	4%	0%
Niewystarczające zaangażowanie nauczycieli	13%	7%	7%	10%	6%
Niewystarczające zaangażowanie przedstawicieli organu prowadzącego	4%	0%	0%	2%	2%
Trudności w komunikacji ze szkołą/placówką	4%	2%	0%	6%	4%
Niewystarczająca elastyczność w procesie wspomagania, np. brak możliwości zmiany zakresu wsparcia do zmieniających się potrzeb	6%	2%	7%	5%	7%
Zakres tematyczny wspomagania nie w pełni dopasowany do potrzeb szkoły lub placówki	3%	0%	0%	2%	2%
Proces wspomagania był zbyt długi	3%	0%	14%	3%	6%
Proces wspomagania był zbyt krótki	6%	4%	7%	8%	3%
Trudności we wdrożeniu efektów wspomagania do pracy szkoły /placówki	5%	0%	14%	4%	5%

	PDN	PPP	BP	Trenerzy	Szkoły /placówki
Inne bariery/trudności	28%	22%	21%	37%	7%
Nie wystąpiły żadne bariery/trudności	44%	56%	57%	32%	36%
Nie wiem/trudno powiedzieć	1%	2%	0%	3%	13%

Źródło: CATI z uczestnikami projektów, CAWI z dyrektorami szkół

6.11 Wnioski na przyszłość dla systemu wspomaganie

Procesowe wspomaganie pracy szkół i placówek jest rozwiązaniem, które jest **oceniane jako trafne i dobrze zaprojektowane**. Dlatego też przedstawiciele szkół i placówek uważają, że wspomaganie powinno być nadal oferowane i rozwijane. **Z drugiej strony jest ono trudne do wdrażania**. Wiąże się z wieloma wyzwaniami. Bez odpowiednich zachęt wydaje się, że instrument ten pozostanie niszowym rozwiązaniem, które będą stosowały najbardziej zaangażowane szkoły i placówki wspomaganie. Istnieje również ryzyko, że instrument ten będzie powoli wygaszany.

Aby uniknąć takiej sytuacji, niezbędne jest budowanie systemu, który faktycznie i długoterminowo wspiera upowszechnianie modelu kompleksowego wspomaganie szkół i placówek. Zapisy w rozporządzeniach zdecydowanie nie są wystarczające, aby tego typu rozwiązania funkcjonowały. Same projekty również nie zagwarantują odpowiedniej skali działania, ponieważ z natury swojej mają one charakter czasowy i ich efekty, szczególnie w tak trudnym obszarze, zanikają z czasem.

Inspiracją dla mechanizmów upowszechniających wspomaganie pracy szkoły może być rozwiązanie stosowane w Krakowie. Zgodnie z nim środki na doskonalenie nauczycieli, którymi dysponuje organ prowadzący, kierowane są głównie do placówek wspomagających pracę szkoły. Placówki te dystrybuują środki na doskonalenie nauczycieli, ale tylko wśród szkół i placówek, które prowadzą u siebie, z pomocą tych placówek, procesowe wspomaganie. Placówki te każdego roku ogłaszają nabór szkół i placówek chętnych do prowadzenia wspomaganie, pomagają im przeprowadzić diagnozę, zaplanować i wdrożyć wsparcie, a następnie poddać je ocenie. Ten system gwarantuje, że **wspomaganie jest trwale wpisane w model finansowania doskonalenia nauczycieli i nie jest dodatkowym elementem, ale kluczowym elementem systemu**. W takim systemie szkoły i placówki przyzwyczajają się i traktują jako naturalne, że każdego roku jest prowadzone wspomaganie, czyli każdego roku wybierają jeden obszar do doskonalenia i starają się go, z pomocą placówki wspomaganie pracy szkoły, wdrażać.

Jak wynika z badania wśród dyrektorów szkół, **67% szkół deklaruje, że potrzebuje wspomaganie**. **Potrzeby te najczęściej dotyczą wsparcia psychologicznego uczniów oraz pracy z uczniami o specjalnych potrzebach**. Na trzecim miejscu jest stosowanie skutecznych metod dydaktycznych. Stosunkowo często jednak nauczyciele wskazują również na potrzebę radzenia sobie z problemami indywidualnymi nauczycieli, czy też pracę z uczniem –

migrantem. Odpowiedzi te pokazują, że jest wiele obszarów, w których szkoły potrzebują wspomagania, wykraczających znacząco poza kompetencje kluczowe. Istotne jest jednak, aby budować system, który będzie mógł odpowiedzieć na te potrzeby szkół i placówek.

Wykres 36. Obszary, w jakich szkoła / placówka potrzebuje wspomagania.



Źródło: Badanie CAWI dyrektorów szkół

6.12 Podsumowanie

Projekty skierowane do instytucji wspomagających pracę szkoły stanowiły kluczowy element całej interwencji, służącej upowszechnieniu i utrwaleniu nowego modelu wspomagania pracy szkoły. **Przygotowaniu tych projektów służyć miał projekt pozakonkursowy ORE. Jednak projekt ten w niewystarczającym stopniu został wykorzystany do przygotowania konkursów.** Realizacja pilotaży w ramach projektu pozakonkursowego prowadzona była równolegle z przygotowaniem do konkursu, więc możliwości wykorzystania dorobku tego projektu były ograniczone. W projekcie pozakonkursowym nie przeprowadzono analizy faktycznego zapotrzebowania na tego typu wsparcie. Problemy, pojawiające się na etapie wdrażania pilotażu w projekcie pozakonkursowym, nie zostały wzięte pod uwagę przy przygotowywaniu regulaminów konkursów. Nie zbadano też faktycznych efektów pilotażu.

Zaplanowano zbyt dużą skalę wsparcia. Planowano objąć projektami zbyt dużą liczbę pracowników instytucji wspomagania. Założono też nazbyt ambitnie duże wymagania

związane z uczestnictwem w projektach. W efekcie rekrutacja uczestników projektów była bardzo trudna. W praktyce poszerzono też grupę docelową o nauczycieli i dyrektorów, którzy *de facto* dominowali wśród uczestników. Zmieniło to logikę interwencji. **W przyszłości wskazane jest realizowanie projektów na mniejszą skalę, lepiej dopasowanych do potrzeb.**

Uczestnicy projektów pozytywnie oceniali udział w projekcie: program szkoleń, kompetencje prowadzących oraz przygotowywane materiały. Pandemia COVID-19 wymusiła zmianę formuły szkoleń na zdalne, lecz projektodawcy poradzili sobie z tym. Przejście na formę zdalną spowodowało jednak ograniczenie możliwości wymiany doświadczeń pomiędzy uczestnikami.

W sieciach współpracy i samodoskonalenia utworzonych w ramach projektów brało udział 72% uczestników. Uczestnicy generalnie pozytywnie oceniają sieci, ale wskazali też szereg ich słabości. Sieci okazały się jednak nietrwałe. Pomimo pozytywnej opinii na temat sieci, tylko 29% uczestników biorących udział w sieciach deklaruje, że sieci te nadal funkcjonują.

Zdecydowana większość uczestników projektów deklaruje przeprowadzenie wspomaganie w ramach projektów. Największym wyzwaniem była rekrutacja szkół i placówek do projektu. Szczególne trudności miały osoby bez doświadczenia we wcześniejszej współpracy ze szkołami i placówkami. 81% uczestników przeprowadziło pełen cykl wspomaganie. Wspomaganie dotyczyło najczęściej kompetencji ogólnych, o charakterze przekrojowym, takich jak umiejętności uczenia się, indywidualizacja nauczania.

Na proces wspomaganie duży wpływ miała postawa i otwartość dyrektora szkoły. Przy pozytywnym nastawieniu dyrekcji wspomaganie mogło przebiegać dużo lepiej. Mogły też być osiągnięte lepsze efekty.

Duży wpływ na wspomaganie miała pandemia COVID-19. W części przypadków wspomaganie nie udało się przeprowadzić w pełni lub konieczna była zmiana zakresu i sposobu działania. COVID-19, a także inne zmiany w systemie edukacji powodowały, że kwestia wspomaganie schodziła na dalszy plan.

Uczestnicy projektów oraz szkoły i placówki korzystające ze wspomaganie pozytywnie oceniają efekty tego projektu. Zdecydowana większość jest zdania, że udało się wdrożyć efekty wspomaganie do praktyki szkoły oraz poprawiły się metody nauczania. Rzetelną ocenę efektów utrudnia brak mechanizmów pomiaru poziomu kompetencji kluczowych uczniów.

Projekty miały pozytywny wpływ na placówki wspomagające pracę szkoły. Niektóre z nich włączyły wspomaganie do swojej oferty, inne poszerzyły skalę działań oraz jakość świadczonych usług. Placówki rozbudowały również bazę swoich trenerów. **Natomiast tylko 40% uczestników projektów prowadziło wspomaganie po zakończeniu udziału w projekcie.** Odsetek ten był jeszcze mniejszy w przypadku osób nie będących pracownikami placówek wspomaganie. Wspomaganie to było również zwykle prowadzone na niewielką skalę. Najczęstsze przyczyny braku wspomaganie to brak zapotrzebowania na tę formę wsparcia ze strony szkół, sytuacja osobista (np. zmiana pracy) lub brak czasu.

Szkoły i placówki, które korzystały ze wspomagania najczęściej deklarują, że planują skorzystać ze wspomagania w kolejnym roku szkolnym. Natomiast te, które nie korzystały, najczęściej nie planują z niego korzystać lub nie mają na ten temat zdania. Również, jeśli porówna się szkoły korzystające ze wsparcia PO WER i próbę kontrolną, to ze wspomagania częściej planują skorzystać szkoły objęte wsparciem w PO WER. Najczęstszymi barierami w korzystaniu ze wspomagania jest brak lub niedopasowanie oferty wspomagania do bieżących potrzeb szkoły lub placówki. Poważną barierą jest też brak czasu i obciążenie innymi obowiązkami lub projektami.

7 Pilotaż szkół ćwiczeń

7.1 Przygotowanie koncepcji w projektach pozakonkursowych

Punktem wyjścia do wdrożenia interwencji była realizacja przez ORE projektu pozakonkursowego pt.: „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń”.

Idea i założenia funkcjonowania szkół ćwiczeń

Ogólna idea szkół ćwiczeń powstała już przed okresem realizacji PO WER, natomiast w ramach projektu pozakonkursowego ORE została doprecyzowana. W opracowanie założeń funkcjonowania szkół ćwiczeń zaangażowano w ramach projektu zespół ekspertów. Model szkoły ćwiczeń został wypracowany w pierwszej fazie projektu pozakonkursowego poprzez współpracę ekspertów i praktyków reprezentujących różne grupy, instytucje i środowiska w systemie edukacji (nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek, pracowników instytucji systemu wspomagania, uczelni i in.). Bazowano również na wynikach różnych badań i analiz dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Szkoły ćwiczeń miały oferować szkołom i placówkom, a także studentom, praktyczną możliwość kształcenia i doskonalenia zawodowego. Tym samym szkoły ćwiczeń miały stać się uzupełnieniem dla istniejącej struktury instytucji wspomagających pracę szkół. Od innych form doskonalenia zawodowego szkoły ćwiczeń odróżniać miał przede wszystkim **praktyczny wymiar doskonalenia zawodowego nauczycieli**. Szkoła ćwiczeń jest jednak „zwykłą” szkołą/placówką, która nie przestając pełnić swojej podstawowej funkcji tzn. kształcenia i wychowywania dzieci/młodzieży, nadbudowuje funkcję dodatkową tzn. doskonalenia zawodowego nauczycieli i kształcenia studentów. Ta druga funkcja pełniona jest jednak przede wszystkim przez nauczycieli zatrudnionych w szkole ćwiczeń, których głównym zadaniem pozostaje praca z dziećmi/młodzieżą. Uczestnicy szkoły ćwiczeń nabywają więc kompetencje i umiejętności od praktyków pracujących w warunkach zbliżonych do tych, w których sami pracują na co dzień. W założeniu szkoły ćwiczeń miały być zatem komplementarną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli wobec form określanych jako „bardziej teoretyczne niż praktyczne” takich jak studia podyplomowe, kwalifikacyjne kursy zawodowe, szkolenia realizowane przez PDN itd. Jak wynika z niniejszej ewaluacji, **to założenie w pełni sprawdziło się w praktyce – forma doskonalenia nauczycieli w ramach szkoły ćwiczeń określana jako „praktyczna” stanowiła jej podstawową zaletę.** Ponadto

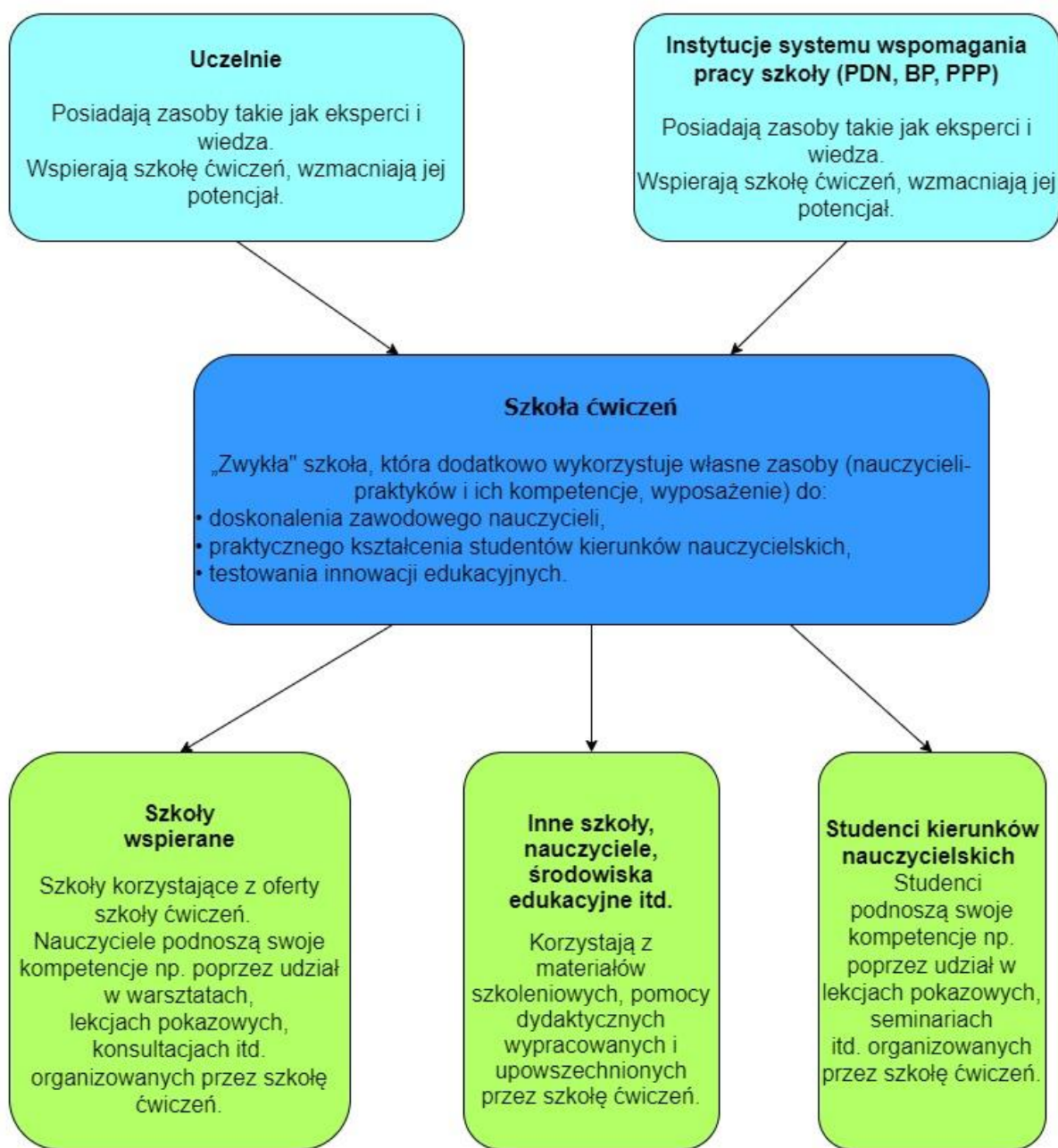
szkoły ćwiczeń miały być w założeniu także instytucją, w której można przetestować innowacje edukacyjne np. nowe, dotychczas nie stosowane przez nauczycieli metody nauczania. Szkoły ćwiczeń miały być w założeniu także miejscem kształcenia praktycznego studentów kierunków pedagogicznych. Ten aspekt funkcjonowania szkół ćwiczeń był słabo weryfikowany w toku badań.

Kolejnym bardzo istotnym założeniem funkcjonowania szkół ćwiczeń jest ich ścisła współpraca z otoczeniem (szkoły wyższe, instytucje systemu wspomagania pracy szkoły, eksperci, szkoły wspierane). Współpraca ta ma przede wszystkim wzmocnić potencjał szkół ćwiczeń do pełnienia swojej funkcji. To założenie, oceniane przez wszystkich interesariuszy jako zasadne, zostało następnie przełożone na konkretne zapisy regulaminów konkursów.

Kolejnym ważnym założeniem było to, by szkoły ćwiczeń funkcjonowały na poziomie lokalnym, tzn. by świadczyły usługi wspomagania/doskonalenia zawodowego dla szkół wspieranych znajdujących się w bliskiej odległości od szkoły ćwiczeń. To założenie również uznać należy, w świetle wyników zrealizowanych badań, za trafne – lokalizacja szkół ćwiczeń w bliskiej odległości od szkół wspieranych (a więc tych przede wszystkim korzystających z usług szkół ćwiczeń) była oceniana przez nauczycieli ze szkół wspieranych bardzo dobrze, zwłaszcza w przypadku szkół zlokalizowanych z dala od dużych miast, w których przede wszystkim koncentrują się instytucje systemu wspomagania. Bliska lokalizacja szkół ćwiczeń ułatwia dostęp do oferowanych przez nie usług. Z drugiej strony szkoły ćwiczeń poprzez pełnienie tej funkcji postrzegane są w środowiskach edukacyjnych w całej Polsce jako szkoły wzorcowe, wyznaczające pewne trendy. Wyniki ich pracy, np. w postaci materiałów szkoleniowych, pomocy dydaktycznych były najczęściej udostępniane w Internecie i cieszyły się, zdaniem przedstawicieli ORE, dużym zainteresowaniem także poza obszarem działania szkół ćwiczeń i szkół wspieranych. Ważną rolę w upowszechnianiu dorobku szkół ćwiczeń pełnią też ogólnopolskie sieci współpracy i samodoskonalenia moderowane przez ORE.

Poniżej zaprezentowano schemat modelu szkoły ćwiczeń.

Schemat 4. Model szkoły ćwiczeń.



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych zastanych i wyników badań jakościowych

Efekty projektu pozakonkursowego

Opisana powyżej koncepcja funkcjonowania szkół ćwiczeń została opisana w różnego typu materiałach (produktach projektu pozakonkursowego), które wykorzystane zostały na etapie realizacji konkursów i realizacji samych projektów. Są to m.in.:

- Model szkoły ćwiczeń, Standardy pracy i współpracy szkoły ćwiczeń z instytucjami wspomagania, innymi szkołami, uczelniami²⁰;
- Zestawy materiałów szkoleniowych, w tym materiały multimedialne dla nauczycieli, dyrektorów, pracowników systemu doskonalenia, uczelni, nadzoru pedagogicznego. W ramach projektu powstały pakiety materiałów dla czterech grup przedmiotowych. Powstały też materiały filmowe, zawierające przykładowe lekcje²¹;
- Programy 10 kursów e-learningowych²²;
- Założenia merytoryczne do prowadzenia działań konkursowych, obejmujących tworzenie szkół ćwiczeń w poszczególnych województwach;
- Rekomendacje do zmian przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie szkół ćwiczeń w systemie doskonalenia nauczycieli i prowadzących do opublikowania odpowiedniego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie tworzenia, finansowania i działania szkół ćwiczeń.

Pilotaż szkół ćwiczeń

W ramach projektu pozakonkursowego ORE zrealizowano także pilotaż szkół ćwiczeń – powstały **cztery szkoły ćwiczeń**, każda w innym obszarze przedmiotowym. W pilotażu wzięło udział także **10 szkół wspieranych**.

Decyzje o wejściu w rolę szkoły ćwiczeń podejmowali najczęściej dyrektorzy szkół. **Pilotaż ujawnił pewne problemy związane z funkcjonowaniem szkół ćwiczeń:**

- Pilotaż ujawnił **niechęć nauczycieli do pełnienia funkcji osób odpowiedzialnych za doskonalenie zawodowe innych osób dorosłych** – nauczycieli i studentów. Z jednej strony bariera ta miała przyczynę finansową – za tę dodatkową pracę nauczycielom z pilotażowych szkół ćwiczeń nie przysługiwało, w ramach projektu pilotażowego, dodatkowe wynagrodzenie. Z drugiej strony pilotaż ujawnił generalną niechęć części nauczycieli do poddawania własnej pracy obserwacji i ocenie przez innych specjalistów w zakresie edukacji;
- Okazało się również, że **jeden rok szkolny nie wystarcza by szkoła skutecznie przygotowała się do pełnienia roli szkoły ćwiczeń** i realizowała doskonalenie zawodowe nauczycieli spoza szkoły i kształcenie studentów;
- Kolejnym problemem była generalnie **słaba współpraca szkół ćwiczeń ze szkołami wyższymi**.

W związku z tymi problemami, w konkursach na wyłonienie projektów typu „Szkoła ćwiczeń” bardzo jasno komunikowano o tym, jakie obowiązki ciążąć będą na nauczycielach ze szkół

²⁰ [Link](#)

²¹ [Link](#)

²² [Link](#)

ćwiczeń (tak, by beneficjenci byli świadomi wyzwań czekających ich w związku z realizacją projektu) i wydłużono okres realizacji projektów/funkcjonowania szkół ćwiczeń do dwóch lat. Co bardzo istotne, w projektach konkursowych umożliwiono także wypłacanie wynagrodzeń dla nauczycieli ze szkół ćwiczeń, którzy realizują wsparcie dla nauczycieli ze szkół wspieranych, studentów, przygotowują materiały itd. Kolejnym praktycznym rozwiązaniem zastosowanym w projektach konkursowych w wyniku wniosków z pilotażu było umożliwienie dokonania przez beneficjentów zakupów wyposażenia pracowni w szkołach ćwiczeń. Z jednej strony miało to ułatwić pracę nauczycielom ze szkół wspieranych, z drugiej – z pewnością stanowiło dodatkową zachętę do pełnienia funkcji szkoły ćwiczeń. Nie zrezygnowano natomiast z wymogu współpracy szkół ćwiczeń ze szkołą wyższą (jest to, jak wykazano wcześniej, jedno z kluczowych założeń funkcjonowania szkół ćwiczeń).

Osadzenie szkół ćwiczeń w systemie edukacji

Szkoły ćwiczeń nie zostały, jak do tej pory, trwale osadzone w systemie edukacji. Jak wskazują przedstawiciele ORE, nie dostrzegają oni sytuacji, w których np. kuratorium oświaty zaleca nadzorowanym przez siebie szkołom/placówkom nawiązanie współpracy ze szkołą ćwiczeń, która ma gotowe rozwiązania jakichś problemów dydaktycznych.

Też nie zawsze widać tutaj jeśli chodzi o stronę kuratorium, czyli nadzoru pedagogicznego i stronę organu prowadzącego, że na przykład, nie wiem, gdzieś jest jakiś problem w szkole, więc mogą powiedzieć: Idźcie do szkoły ćwiczeń, bo tam są pewne rzeczy przepracowane, bo tam na przykład potrafią korzystać z jakiegoś urządzenia czy sprzętu, który wam też mógłby pomóc w realizacji czy w rozwiązaniu tego problemu.

Bezpośrednie efekty projektu pilotażowego i ich trwałość

Bezpośrednie efekty projektu pilotażowego rozumiane jako ich wpływ na szkoły/placówki, nauczycieli, dyrektorów, instytucje systemu wspomagania i in. aktorów są bardzo podobne do tych, które zaobserwować można w przypadku szkół ćwiczeń powstałych w projektach konkursowych. Ich analiza znajduje się w kolejnych podrozdziałach.

Podsumowanie

Podsumowując, projekt pozakonkursowy odpowiednio przygotował realizację projektów wdrożeniowych przede wszystkim w zakresie nakreślenia dość szczegółowych ram i zasad funkcjonowania szkół ćwiczeń, które były możliwe do zrealizowania w ramach projektów konkursowych. Problemy, które wystąpiły na etapie realizacji konkursów i wdrażania projektów konkursowych, o których mowa w kolejnych rozdziałach, nie były konsekwencją błędów na etapie pilotażu, choć zapewne wskazane byłoby dokładniejsze przeanalizowanie jego efektów jeszcze przed uruchomieniem projektów konkursowych (np. w zakresie przewidywanych trudności z zapewnieniem trwałości szkoły ćwiczeń po zakończeniu finansowania w ramach projektu, czy problemów z finansowaniem dojazdów na zajęcia w ramach szkoły ćwiczeń, o których mowa w kolejnych częściach rozdziału). Należy też

zauważyć, że kompleksowe podsumowanie modelu szkoły ćwiczeń przez zewnętrznego wobec ORE i MEiN eksperta w postaci raportu z badania²³ zostało zrealizowane dopiero w październiku 2021 r., zaś raport wydany został w kwietniu 2022 r. Badanie realizowane było na próbie szkół ćwiczeń i szkół wspieranych funkcjonujących w ramach projektów konkursowych. Wnioski z tego raportu nie mogły być zatem, co oczywiste, wykorzystane ani przez IP, ani przez projektodawców projektów konkursowych w ramach Działania 2.10 PO WER. Potencjał poznawczy pilotażu szkół ćwiczeń przeprowadzonego w ramach projektu pozakonkursowego był ograniczony z racji relatywnie krótkiego okresu pomiędzy realizacją pilotażu, a ogłoszeniem konkursów na realizację szkół ćwiczeń.

Jak dotychczas nie udało się trwale osadzić szkół ćwiczeń w systemie wspomagania pracy szkoły/systemie doskonalenia nauczycieli w Polsce. Przede wszystkim nie wypracowano modelu finansowania szkół ćwiczeń. Wyobrażony przez niektórych badanych model finansowania szkół ćwiczeń z budżetów szkół/placówek/ organów prowadzących przeznaczonych na finansowanie doskonalenia zawodowego najprawdopodobniej jest nie do wdrożenia z powodu zbyt niskich zasobów przeznaczanych na ten cel w szkołach i placówkach (podobnie jak niemożliwe jest w tym momencie funkcjonowanie działalności placówek doskonalenia nauczycieli wyłącznie z opłat za szkolenia i inne usług PDN).

Jak wynika z zaprezentowanych w kolejnych podrozdziałach wyników badań, model szkół ćwiczeń sprawdził się i może być upowszechniany w ramach programów regionalnych. Dla jego upowszechnienia niezbędne jest jednak stosowanie zachęt finansowych oraz trwałe finansowanie usług świadczonych przez szkoły ćwiczeń. Przerzucenie odpowiedzialności za finansowanie tych usług na same szkoły pełniące funkcje szkół ćwiczeń prowadzić będzie do zamierania tej formy doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Model szkół ćwiczeń oceniany jest pozytywnie jako forma doskonalenia pracy szkoły/podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli. W nowej perspektywie finansowej planuje się upowszechnienie tego modelu w programach regionalnych. Istnieje obawa, że bez wsparcia merytorycznego wdrożenie tego modelu na szerszą skalę może być trudne. Dlatego też warto na poziomie krajowym zachować mechanizm wspierania szkół ćwiczeń tworzonych na poziomie regionalnym.

7.2 Trafność interwencji

Motywacje beneficjentów (szkół/placówek i ich organów prowadzących) do udziału w projektach

Jak wynika z badań jakościowych, inicjatywa przystąpienia do projektu typu „Szkoła ćwiczeń” wychodziła od różnych podmiotów: od organu prowadzącego szkołę, dyrekcji szkoły, grona pedagogicznego, a nawet placówki doskonalenia nauczycieli, która współpracowała ze szkołą.

²³ Renata Michalak, *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2022, [link](#)

Trafność w stosunku do potrzeb szkół i placówek

Jak wynika z badań jakościowych, **wspomaganie pracy szkoły realizowane w projektach typu „Szkoła ćwiczeń” odpowiadało na potrzeby w zakresie doposażenia szkół/placówek oraz współpracy z innymi szkołami i placówkami oraz partnerami**. Równocześnie dla przedstawicieli poszczególnych szkół, wspomniane elementy były istotne w różnym stopniu.

Dla części szkół bardzo ważnym elementem projektu była możliwość otrzymania środków finansowych na zakup pomocy dydaktycznych i wyposażenie pracowni.

Taka pierwsza motywacja była taka, że... Trochę przekupstwa [było w projekcie], to znaczy bardzo dobra oferta, jeżeli chodzi o doposażenie szkoły. Ponieważ rozpoczął się okres reformy oświaty ... wracały takie przedmioty, jak biologia, chemia, geografia do szkół podstawowych. W związku z tym, no doposażyć szkołę w najnowocześniejszy sprzęt czy chemiczny, czy biologiczny i wyposażać pracownię, no na bardzo wysokim poziomie ... to najbardziej kusiło ...

Przedstawiciele jednej ze szkół (liceum ogólnokształcącego) już wcześniej inicjowali i prowadzili działania mające na celu doskonalenie pracy nauczycieli i szkół poprzez współpracę i wymianę doświadczeń ze szkołami i placówkami funkcjonującymi w ich otoczeniu, wykorzystywali w procesie nauczania nowoczesne pomoce dydaktyczne. Byli świadomi korzyści wynikających z możliwości czerpania z doświadczeń innych szkół i placówek, poznania ich problemów czy innego punktu widzenia na sprawy związane z nauczaniem. Przedstawiciele tej szkoły nastawieni byli na rozwijanie tego typu współpracy w ramach projektu.

Ja myślę, że ta wymiana doświadczeń jest bardzo potrzebna, bo też my, jako liceum, widzimy problemy tych uczniów, którzy za chwilę do nas trafią, a my możemy też przekazać informacje, co u nas się sprawdza. Więc to przejście dla ucznia między jednym a drugim etapem edukacyjnym jest też pewnie łatwiejsze. Jeżeli współpracowalibyśmy w gronie takich samych szkół, przynajmniej wielkościowo, w podobnych dzielnicach miasta, w podobnych miastach, no to na pewno więcej rozwiązań moglibyśmy od siebie czerpać. Ale z drugiej strony nie widzielibyśmy też problemów innych szkół, też trochę innego spojrzenia na edukację. Bo zupełnie inaczej odbierana jest edukacja w mniejszej miejscowości, inaczej w dużej aglomeracji.

Przedstawiciele jednej ze szkół zadeklarowali z kolei, że największą zachętą do udziału w projekcie była dla nich możliwość podjęcia współpracy ze szkołą wyższą, kontakt i wymiana doświadczeń z naukowcami pracującymi na uczelniach. Ostatecznie w tym przypadku w ramach projektu rzeczywiście nawiązana została wartościowa współpraca z dydaktykami zatrudnionymi na uniwersytecie.

Na pewno tym takim motywującym elementem była możliwość współpracy z Uniwersytetem w Poznaniu, bo nie na co dzień mają szkoły możliwość współpracy z uczelniami, a tutaj tak.

Istotnym argumentem na rzecz przystąpienia do projektu było także dla przedstawicieli szkół założenie, że będzie on realizowany we współpracy z osobami posiadającymi kompetencje w zakresie doskonalenia nauczycieli, zatrudnionymi m.in. w placówkach doskonalenia nauczycieli oraz partnerstwo z innymi podmiotami, np. biblioteką, w tym podmiotami, które funkcjonują w najbliższym otoczeniu szkoły (ważny był aspekt lokalności). Przedstawiciele jednej ze szkół zadeklarowali, że ważna była dla nich również możliwość „pokazania szkoły z dobrej strony”, pokazania, że szkoła prezentuje wysoki poziom.

Trafność w odniesieniu do potrzeb nauczycieli

Jak wynika z badań jakościowych, **wspomaganie pracy szkoły realizowane w projektach typu „Szkoła ćwiczeń” odpowiadało na potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego i samorealizacji, rozwoju osobistego.**

Tak, jak powiedziałam, moi nauczyciele zawsze byli aktywni, ale przede wszystkim to też dało im dużo satysfakcji, że mogą dzielić się swoją wiedzą, doświadczeniami, ale równocześnie zaspokoić swoje potrzeby rozwojowe. Dzięki partnerom i kontaktom no bardzo ubogacili swoją wiedzę ... no i myślę, że doświadczenie chociażby, jeżeli chodzi o prowadzenie zajęć.

Zaletą projektów typu „Szkoła ćwiczeń” było w opinii nauczycieli to, że pozwalały właśnie dopasować zakres wsparcia do ich potrzeb, że było „szyte na miarę”.

To było bardzo, bardzo, bardzo fajne pod tym względem, że naprawdę mogliśmy sobie wybrać te konkrety, które by nam się spodobały i rozwinęły nas.

W opinii badanych nauczycieli, szkoła ćwiczeń **pozytywnie odróżnia się od innych form doskonalenia nauczycieli dostępnych nauczycielom** (np. tradycyjnych szkoleń realizowanych w PDN). Przede wszystkim pomiędzy uczestnikami zajęć (nauczycielami) oraz prowadzącymi zajęcia (trenerami, ale także nauczycielami ze szkół ćwiczeń) nie było żadnych barier komunikacyjnych, atmosfera pracy była bardzo przyjazna, nieoficjalna, zaś osoby prowadzące zajęcia były przygotowane pod względem merytorycznym, a co najważniejsze – mieli własne, bieżące doświadczenia pracy z uczniami w podobnych warunkach. Osobami prowadzącymi zajęcia byli głównie nauczyciele ze szkół pełniących funkcję szkoły ćwiczeń, jednak zapraszano również „ekspertów – teoretyków” na zajęcia wykładowe. Relacje pomiędzy osobami uczestniczącymi i prowadzącymi opierały się na współpracy, wymianie wiedzy i doświadczeń czy feedbacku, nie relacji mistrz – uczeń. Kolejną bardzo ważną zaletą tej formy doskonalenia nauczycieli jest odpowiednie połączenie teorii z praktyką (ćwiczone były praktyczne techniki prowadzenia zajęć lekcyjnych). Co bardzo ważne zwłaszcza dla nauczycieli ze szkół oddalonych od dużych ośrodków miejskich, zajęcia w ramach szkoły ćwiczeń, jeśli realizowane były w formie stacjonarnej, to odbywały się w niewielkiej odległości od miejsc pracy. Znacząco ułatwiało to udział w nich.

Nauczyciele ze szkół wspieranych, którzy uczestniczyli w badaniach ilościowych i jakościowych, trafność wsparcia uzyskanego w ramach projektów oceniają bardzo wysoko, przede wszystkim ze względu na praktyczną formę doskonalenia zawodowego oraz

łatwy dostęp do tej formy wsparcia wynikający z lokalizacji szkół ćwiczeń blisko ich miejsca pracy.

Poziom dostosowania wsparcia oferowanego w ramach szkół ćwiczeń do możliwości nauczycieli w nich uczestniczących ocenić należy umiarkowanie. Wedle relacji nauczycieli ze szkół wspieranych, w procesach doskonalenia zawodowego realizowanych w ramach szkół ćwiczeń występował najczęściej problem w postaci **trudności w pogodzeniu udziału w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń z obowiązkami zawodowymi**. Doświadczyła go ponad połowa (52,7%) badanych nauczycieli. Drugim najczęściej występującym problemem utrudniającym korzystanie z oferty szkoły ćwiczeń były **trudności w wygospodarowaniu czasu na korzystanie z oferty szkoły ćwiczeń** (38,6%). Trzecia najczęściej wskazywana bariera to **zbyt długi proces doskonalenia zawodowego w ramach szkoły ćwiczeń** (18,4%). **Kluczowe trudności/bariery udziału w tej formie doskonalenia zawodowego powiązane są zatem z kwestią czasu koniecznego do przeznaczenia przez nauczycieli na udział w szkole ćwiczeń.** Trudno jednak wskazać rozwiązanie organizacyjne, które pozwoliłoby znacząco zmniejszyć pulę czasu przeznaczanego na doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach szkoły ćwiczeń bez szkody dla jakości/efektów doskonalenia zawodowego. Pewne możliwości daje tutaj organizacja zajęć w formie on-line. Respondenci w badaniach jakościowych zwracali uwagę na tę zaletę form wsparcia realizowanych w trybie on-line, stosowanym najczęściej wskutek sytuacji epidemiologicznej, a nie zgodnie z pierwotnymi założeniami. Z drugiej strony niektórzy z nich zwracali uwagę na spadek jakości i zaangażowania nauczycieli uczestniczących np. w szkoleniach on-line zamiast w szkoleniach realizowanych w tradycyjnej, stacjonarnej formule (np. szkolenie z zakresu wykorzystania technologii druku 3D w edukacji). W projektach typu szkoła ćwiczeń, balans pomiędzy formami doskonalenia nauczycieli realizowanymi w trybie stacjonarnym i w trybie on-line został zachowany. Rozwiązanie to powinno być stosowane także w przyszłości, nawet jeśli sytuacja epidemiologiczna pozwoliłaby na organizację wszystkich zajęć w ramach szkoły ćwiczeń w formie stacjonarnej. Jedynie 3,1% badanych wskazało na barierę w postaci **trudności w pogodzeniu udziału w szkole ćwiczeń z procedurami/zasadami organizacji pracy panującymi w szkole/placówce, w której są zatrudnieni**. Jak wynika z badań jakościowych z nauczycielami – uczestnikami szkoły ćwiczeń, kluczowe znaczenie w tym zakresie miało wsparcie uzyskane przez nauczycieli – uczestników projektów od dyrekcji szkół/placówek, która np. organizowała zastępstwa na lekcjach, których nie mogli prowadzić uczestnicy projektów ze względu na udział w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń. Zasady organizacji pracy były najczęściej albo dostosowane albo na bieżąco modyfikowane tak, by umożliwić nauczycielom ze szkół wspieranych udział w szkole ćwiczeń.

Realizacja form wsparcia w formule on-line pozwalała nauczycielom zaoszczędzić czas, ale też zwalniała ich z konieczności ponoszenia kosztów dojazdu do miejsca realizacji wsparcia. Projekt nie przewidywał możliwości zwrotu tego typu kosztów, co w opinii respondentów, stanowiło barierę dla nauczycieli i ograniczało ich chęć udziału we wsparciu. Pod tym względem projekt nie został optymalnie dopasowany do potrzeb nauczycieli.

Największe problemy mieliśmy czasami z tą frekwencją, tak? Bo na przykład, tak jak mówię, na tych lekcjach pokazowych nie uczestniczyło tylu nauczycieli z tych szkół wspieranych, ilu teoretycznie mogło uczestniczyć. (...) Szkoda na przykład, że nie było właśnie zaplanowanych jakichś tam funduszy na dojazd. Może gdyby ci nauczyciele tych szkół wspieranych, (...) mogli przyjeżdżać i wiedzieliby, że tutaj jest za ten dojazd [zwrot], to może no też byłoby w dzisiejszych czasach po prostu im łatwiej. (...) Tak samo, jak ta konferencja metodyczna dwudniowa w Poznaniu, to też nauczyciele musieli się sami zrzucić i sami pojechali, swoimi prywatnymi samochodami albo pociągami, nie? Ale od razu było pytanie: a jak z dojazdem? No teraz każdy o ten dojazd pyta.

Kwestia kosztów dojazdu nabrała w ostatnim czasie jeszcze większego znaczenia (z uwagi na wzrost cen usług transportowych i paliw). Problem ten dotyczy także studentów zaproszonych np. do obserwacji lekcji pokazowych w szkole ćwiczeń.

W badaniach jakościowych zasygnalizowano, że formą wsparcia, której uwzględnienie w ramach doskonalenia należałoby przemyśleć, jest indywidualne wsparcie psychologiczne.

Uważam, że nie każdy nauczyciel jest gotowy do tego, aby podjąć się indywidualnego doradztwa psychologicznego. Nie możemy ludziom, że tak powiem, pomimo wszystko, bardzo by chcieli wejść w projekt itd., ale nie możemy narzucać delikatnych, subtelnych kwestii związanych z rozmową z drugą osobą, która jest psychologiem, jakimś specjalistą.

Podsumowując wnioski z badania jakościowego dotyczące przebiegu realizacji projektów i napotkanych trudności należy uznać, że sposób wdrażania projektów typu „Szkola ćwiczeń”, wymaga korekty. Założenia dotyczące realizacji projektów finansowanych ze środków zewnętrznych w większym stopniu uwzględniać powinny fakt, że potrzeby szkół dynamicznie się zmieniają. Dotyczy to między innymi potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, które zmieniają się płynnie, gdyż kadra pedagogiczna w szkołach w dużym stopniu zmienia się, rotuje. Dodatkowo założyć należy, że nauczyciele systematycznie się doksztalcają, w ramach środków finansowych dostępnych z różnych źródeł i projektów, w tym realizowanych poza formułą szkół ćwiczeń. W okresie, w którym trwały omawiane projekty typu „Szkola ćwiczeń”, a także aktualnie, na szeroką skalę prowadzone były m.in. szkolenia dla nauczycieli i kadry kierowniczej szkół podstawowych i ponadpodstawowych w ramach projektu edukacji cyfrowej „Lekcja: Enter”. Ich zakres był częściowo zbieżny z tematyką szkoleń prowadzonych w ramach projektów typu „Szkola ćwiczeń”²⁴.

²⁴ [Link](#)

7.3 Wsparcie dla szkół ćwiczeń w ramach projektów

7.3.1 Rekrutacja szkół do projektów

Podstawowe założenia i efekty konkursów

Na podstawie doświadczeń projektu pozakonkursowego **ogłoszono dwa konkursy na szkoły ćwiczeń**. W ramach każdego z projektów wymagano utworzenie jednej szkoły ćwiczeń według „Modelu szkoły ćwiczeń” opracowanego w ramach projektu pozakonkursowego ORE.

W kryteriach wyboru projektów określono kilka warunków:

- Szkołami ćwiczeń mogły być tylko szkoły publiczne (w przypadku pierwszego konkursu);
- Wymagane było partnerstwo ze szkołą wyższą oraz organem prowadzącym placówki wspomagania pracy szkoły (PDN, PPP, BP);
- Każda szkoła ćwiczeń musiała wesprzeć co najmniej 7 szkół, przy czym co najmniej 2 musiały pochodzić z terenów wiejskich (gmin wiejskich lub miejsko-wiejskich);
- Minimalna liczba godzin wsparcia – 200, wskazano obligatoryjne formy wsparcia, które należało przeprowadzić dla każdego z czterech obszarów wsparcia (matematyka, informatyka, języki obce i przedmioty przyrodnicze):
 - a) sieci współpracy i samokształcenia (co najmniej 1 sieć dla nauczycieli każdego obszaru przedmiotowego – minimum przez okres 6 miesięcy, w tym co najmniej 3 spotkania stacjonarne po 6 godzin dydaktycznych; ponadto praca on-line na platformie);
 - b) lekcje pokazowe (minimum 4 lekcje pokazowe dla każdego z obszarów przedmiotowych, w tym co najmniej 1 lekcja z każdego obszaru przedmiotowego przeprowadzona w szkole współpracującej);
 - c) warsztaty metodyczne (minimum 2 warsztaty - co najmniej 6 godzin dydaktycznych dla każdej z grup przedmiotowych);
- Wskazano również fakultatywne formy wsparcia, z których szkoła ćwiczeń musiała wybrać co najmniej dwie:
 - a) praktyki studenckie,
 - b) konsultacje indywidualne i zbiorowe, superwizja,
 - c) konferencja, seminaria,
 - d) moderowanie forów dyskusyjnych, blogów, innych mediów społecznościowych, np. strona internetowych
 - e) opracowanie materiałów dydaktycznych dla nauczycieli, studentów, opiekunów praktyk w formie drukowanej, multimedialnej (np. filmy, gry

dydaktyczne itp.) (min. 50 stron opracowania oraz 2 multimedia dla każdej z grup przedmiotowych).

- W szkole ćwiczeń muszą być zapewnione cztery pracownice; sposób organizacji i funkcjonowania pracowni został opisany w materiałach opracowanych przez ORE dla 4 obszarów przedmiotowych. Każda z pracowni musiała być wykorzystywana przez nie mniej niż 20% ogólnego czasu wykorzystania pracowni w projekcie;
- Załączenie do wniosku o dofinansowanie wstępnej diagnozy szkoły ćwiczeń (analizy potencjału technicznego i merytorycznego);
- Projektodawca zobowiązany był do prowadzenia szkoły ćwiczeń przez co najmniej 5 lat po zakończeniu realizacji projektu, w wymiarze co najmniej 50 godzin rocznie;
- Wszystkie materiały, programy wypracowane w ramach projektów mają być udostępniane do wykorzystania.

Przy wyborze premiowano projekty, w których zadeklarowano:

- Gotowość prowadzenia kształcenia praktycznego dla studentów kierunków nauczycielskich;
- Objęcie wsparciem co najmniej jednej szkoły integracyjnej lub specjalnej;
- Zaangażowanie do projektu akredytowanej placówki doskonalenia nauczycieli;
- Siedzibę organu prowadzącego w mieście, które zostało objęte Pakietem dla średnich miast;
- Realizację projektu w partnerstwie z instytucją kultury, prowadzącą działania edukacyjne.

W drugim konkursie, zatytułowanym „Wsparcie tworzenia sieci szkół ćwiczeń – II edycja”, warunki dla projektodawców zostały złagodzone:

- Dopuszczanie aplikowania przez organy prowadzące dla szkół niepublicznych;
- Zrezygnowano z podziału szkół ćwiczeń na województwa i określania maksymalnej liczby projektów na województwo.

Dodatkowo wprowadzono dwa nowe kryteria:

- Wprowadzono zakaz tworzenia szkół ćwiczeń na terenie powiatu, na terenie którego już funkcjonuje szkoła ćwiczeń;
- Kryterium premiujące – zaangażowanie do projektu co najmniej jednej osoby z niepełnosprawnością.

Poza powyższymi zmianami zasadnicze warunki konkursu pozostały bez zmian.

Pierwszy konkurs został ogłoszony w czerwcu 2018 r. i był to konkurs otwarty. **Pierwotne założenie pierwszego konkursu – wybór 32 szkół ćwiczeń, po dwie w każdym regionie, nie**

zostało zrealizowane. Zdaniem przedstawicieli ORE, którzy aktywnie uczestniczyli w rozwijaniu szkół ćwiczeń także w ramach projektów konkursowych - przede wszystkim z uwagi na **wymagania dotyczące sformalizowanej współpracy z partnerami** (uczelnie, instytucje systemu wspomagania pracy szkoły). Drugą przyczyną niskiego zainteresowania pełnieniem funkcji szkół ćwiczeń była **konieczność zapewnienia przez beneficjentów aż 5-letniego okresu trwałości** (świadczenia usług szkoły ćwiczeń przez 5 lat po zakończeniu projektu). W wyniku konkursu wybrano do dofinansowania **14 projektów w 9 województwach**. Przedstawiciele ORE przyznają, że **w okresie trwałości** projektów typu „Szkoła ćwiczeń” problemem jest **brak finansowania działań realizowanych przez nauczycieli zatrudnionych w szkołach ćwiczeń** (finansowanie kończy się wraz końcem realizacji projektu). Wnioski te potwierdzają beneficjenci i dyrektorzy szkół ćwiczeń. Dodatkowo, jak wynika z badań jakościowych z beneficjentami, dość powszechnie obawiali się oni, czy poradzą sobie z pełnieniem roli szkoły ćwiczeń, w tym z motywacją nauczycieli do wytężonego wysiłku. Łatwiej było się zmierzyć z tymi obawami szkołom, które charakteryzowały się dobrą współpracą z organem prowadzącym (który odpowiedzialny był za formalną realizację projektu) oraz szkołom, w których dyrektor był w stanie pełnić rolę rzeczywistego lidera czy mentora i też dopingować nauczycieli do rozwoju i pracy.

W drugim konkursie, ogłoszonym w październiku 2019 r., wybrano **28 projektów**. Zwiększenie liczby wyłonionych projektów wiązać należy ze złagodzeniem kryteriów w konkursie w stosunku do jego pierwszej edycji.

7.3.2 Nabór partnerów

Dobór szkół wspieranych

Z badania jakościowego wynika, że szkoły wspierane rekrutowane były według różnego klucza: spośród szkół i placówek, z którymi szkoła już wcześniej współpracowała (stanowiły pewnych partnerów), spośród szkół z tej samej gminy lub tego samego powiatu lub w wariantcie mieszanym spośród szkół z tego samego powiatu i z powiatów sąsiednich, jeśli wśród szkół z powiatu nie było szkół chętnych. Przedstawiciele niektórych szkół deklarowali w wywiadach, że mieli trudność na etapie rekrutacji szkół wspieranych, w tym szkół z obszarów wiejskich. W jednym przypadku szkoła wspierana wycofała się z udziału w projekcie w początkowym okresie jego realizacji. Nie wszystkie szkoły, które mogły potencjalnie zostać szkołami wspieranymi, były tym zainteresowane. W opinii uczestników wywiadów pogłębionych, mogło to wynikać także z tego, że były w tym samym czasie zaangażowane w realizację innych projektów. Przedstawiciele szkół zainteresowanych rolą szkół ćwiczeń przekonywali przedstawicieli innych szkół argumentami merytorycznymi, czyli możliwością podniesienia kwalifikacji przez nauczycieli, podjęcia współpracy nie tylko ze szkołą ćwiczeń, ale też z placówkami doskonalenia nauczycieli i uczelniami. Niekiedy deklarowali, że odwzajemnią swoją pomoc, gdy to szkoły wspierane będą potrzebowały partnera, np. do realizacji projektu. Łatwiej było zachęcić do udziału w projekcie szkoły, z którymi szkoła ćwiczeń współpracowała wcześniej. Problemów z doborem szkół

wspieranych (a także frekwencją na szkoleniach) nie miała również szkoła, która bardzo pozytywnie wyróżnia się w województwie efektami kształcenia w obszarze informatyki.

Bo na tych szkoleniach naprawdę z informatyki, no to faktycznie ci nauczyciele byli, po prostu chłonęli od nas, chcieli wiedzieć w jaki sposób my z tymi dziećmi pracujemy i na czym, że mamy takie, a nie inne efekty.

Dodatkowo, jak już zostało wspomniane wcześniej, czasem szkoły chętniej godziły się na współpracę w sytuacji, gdy w związku z pandemią COVID – 19, formy wsparcia, w tym szkolenia, realizowane były w formule zdalnej.

Dobór partnerów – uczelni oraz instytucji systemu wspomagania

Dobór partnerów szkół ćwiczeń (uczelni i PDN lub PPP lub BP) przysparzał szkołom ćwiczeń (beneficjentom) kłopot, już na etapie projektu pilotażowego. Założenie o silnym osadzeniu szkoły ćwiczeń w systemie współpracy z tymi instytucjami było jednak fundamentalne, dlatego nie zdecydowano się na odejście od niego ani w pierwszej, ani w drugiej edycji konkursu. Jak się później okazało, nawet ci przedstawiciele szkół ćwiczeń, którzy doświadczali trudności w rekrutacji partnerów do projektu, ostatecznie oceniali, że udział partnerów typu PDN czy uczelnia wpłynął pozytywnie na funkcjonowanie szkoły ćwiczeń i osiągnięte przez nią efekty.

Później okazało się, już w trakcie realizacji zadań projektowych, że posiadanie takiego partnera, jak uniwersytet, tak na prawdę bardzo sprzyja efektom. I dzisiaj wiem, że bez udziału uniwersytetu i prowadzenia również na przykład koordynatorów z mojej szkoły, byłoby to o wiele trudniejsze i uboższe. Dlatego, że współpraca teoretyków, nauczycieli akademickich, z nauczycielami praktykami ... Wiem po ewaluacji, że już dzisiaj przyniosła obopólne korzyści. Nauczyciele akademicy, którzy przygotowują przyszłych nauczycieli, bardzo podkreślali, że to też im pomoże ... ten projekt, realizacja zadań projektu, kontakty z nauczycielami praktykami. Pomogą zarówno im, no i nam też pomogły na przykład odkryć nowe trendy współczesne i gdzieś tam przekuć to w praktyczne działania. Być może, że propozycje nie w pełni wykorzystywaliśmy uniwersytetu, ale zawsze one miały nas inspirować do naszych jakichś tam działań i pomysłów i tak też się działo.

W opinii jednej z projektodawczyń, przyjęte założenie dotyczące wymogu partnerstwa z zewnętrznymi podmiotami specjalizującymi się w zakresie doskonalenia nauczycieli, w tym placówkami doskonalenia nauczycieli, jest w pełni uzasadnione z uwagi na konieczność zapewnienia nauczycielom ze szkół wspieranych możliwie kompleksowego merytorycznego wsparcia oraz warunków do samorozwoju i powinno pozostać obowiązkowym elementem modelu szkoły ćwiczeń.

Bo nauczyciel ma jakiś zakres wiedzy. To nie jest osoba, trener, który ma wiedzę wszechstronną, bo nie ma. I uważam, że żeby zachować konkretną trwałość projektu, my musimy wyjść z naprawdę fajnymi szkoleniami od podmiotów zewnętrznych, które

specjalizują się w danej metodologii, w danej metodzie i w danej technice, zrobić superwizje, zaprosić na wizyty studyjne, tak?

Istotnym efektem projektów było to, że szkoły otworzyły się na współpracę z instytucjami czy osobami, które posiadają wiedzę czy to w zakresie innowacyjnych metod nauczania, czy sposobu wykorzystania w procesie edukacji nowoczesnych urządzeń (np. drukarek 3D). Nauczyciele mogli nawiązać z nimi bezpośredni kontakt. W szerszym kontekście **istotne jest, że dzięki realizacji takich projektów jak szkoły ćwiczeń, większe pole do działania zyskują innowatorzy zatrudnieni w szkołach i w instytucjach zewnętrznych, a także nauczyciele, którzy dobrze czują się w roli trenerów i są skuteczni.**

Podobnie, jak w przypadku doboru szkół wspieranych, gdy szkoła współpracowała już wcześniej z jakąś uczelnią czy placówką doskonalenia nauczycieli, w pierwszej kolejności do niej występowała z propozycją podjęcia współpracy w ramach projektu. Przedstawiciele jednej ze szkół deklarowali znaczne problemy z pozyskaniem partnerów do współpracy, zarówno jeśli chodzi o placówkę doskonalenia nauczycieli, jak też uczelnię.

W ich opinii może być to problem specyficzny dla placówek z mniejszych ośrodków miejskich, niezlokalizowanych w miastach akademickich. Ponadto w okresie, gdy rozpoczynała się realizacja omawianych projektów, potencjalni partnerzy szkół ćwiczeń zaangażowani byli w realizację różnego typu projektów, co mogło powodować brak możliwości i chęci ich pracowników do angażowania się w kolejne przedsięwzięcia.

Nabór nauczycieli ze szkół wspieranych do projektu

Nauczyciele ze szkół wspieranych, którzy brali udział w projektach typu „Szkoła ćwiczeń” deklarowali, że wzięli udział w projekcie dzięki propozycji dyrekcji swoich szkół. Oceniają, że **zainteresowanie nauczycieli udziałem w szkole ćwiczeń było wysokie, przede wszystkim ze względu na atrakcyjność tej formy doskonalenia nauczycieli.**

Jak wynika z badań jakościowych, popyt ze strony nauczycieli na doskonalenie zawodowe (nie tylko w ramach szkół ćwiczeń, ale także w innych, tradycyjnych formach np. szkoleń czy studiów podyplomowych) wynika z jednej strony z motywacji wewnętrznych (chęć stania się lepszym nauczycielem, chęć osiągania lepszych wyników w nauczaniu) wskazywanych w badaniach jakościowych częściej przez samych nauczycieli lub z motywacji zewnętrznych (konieczność podwyższenia kompetencji i kwalifikacji z obawy przed utratą zatrudnienia, podwyższanie kwalifikacji w celu „uzbierania godzin do pełnego etatu”) wskazywanych przede wszystkim przez dyrektorów szkół, zwłaszcza z obszarów wiejskich, zmagających się z problemem odpływu uczniów.

7.3.3 Diagnoza potrzeb szkół ćwiczeń i szkół wspieranych

Diagnoza przeprowadzana na etapie ubiegania się o dofinansowanie na realizację projektu pozwalała szkołom zainteresowanym pełnieniem roli szkoły ćwiczeń dokonać przeglądu posiadanych zasobów. Pełniła ważną funkcję, gdyż pozwalała określić, czy dany podmiot posiada potencjał, by tę rolę pełnić.

Jeżeli chodzi o moją perspektywę [dyrektora szkoły], diagnoza była bardzo potrzebna, bo przede wszystkim sami sobie też odpowiedzieliśmy na pytanie czy damy radę? Czy możemy dzielić się z innymi naszą wiedzą, doświadczeniem no i oczywiście czerpać też z doświadczeń innych szkół?

Przeprowadzenie diagnozy było też ważne dla organu prowadzącego. Co ciekawe, jej wynik mógł być istotnym argumentem w dyskusji z przedstawicielami innych szkół funkcjonujących w gminie/powiecie, stanowił namacalny dowód, dlaczego o funkcję szkoły ćwiczeń stara się ta, a nie inna szkoła.

Diagnoza, jak i rekomendacje wydane do tej diagnozy przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (...), jak i przez panią kurator upewniły nas, że dobraliśmy dobrą szkołę jako tę szkołę ćwiczeń i jednocześnie jakby potwierdziły pozostałym szkołom (...), które brały udział w tym projekcie, że ta szkoła jak najbardziej nadaje się na tą szkołę ćwiczeń i wtedy na pewno łatwiej się współpracuje... Nie ma takiej jakiegś złej współpracy między tymi szkołami... Nie ma tak jakiegś zawiści, kiedy się pewne rzeczy faktami poprze.

Diagnoza prowadzona na etapie przygotowania do realizacji projektu miała na celu dookreślenie działań, jakie będą podejmowane w ramach wspomagania, w tym tematyki szkoleń.

Jak wynika z badania jakościowego, na początku realizacji projektu, w szkołach były przeprowadzane diagnozy potrzeb. W placówkach pełniących funkcję szkół ćwiczeń organizowane były spotkania, na których przeprowadzano analizę mocnych i słabych stron. W spotkaniach brali udział przedstawiciele dyrekcji, nauczyciele, którzy mieli koordynować pracę w ramach poszczególnych obszarów wybranych do realizacji w ramach projektów (skład tego gremium różnił się w zależności od szkoły). Na kolejnym etapie prowadzone były spotkania z dyrektorami szkół współpracujących – kadra tych szkół również wypowiadała się na temat potrzeb. Niekiedy w ramach diagnozy posługiwano się kwestionariuszami ankiety lub cyfrowym współdzielonym plikiem. Pojawiły się głosy, że tego typu spotkania i dyskusje były wartościowe, bo nauczyciele mieli okazję porozmawiać ze sobą na tematy ważne dla szkoły.

Jak wynika z relacji nauczycieli ze szkół wspieranych, tematyka wspomagania realizowanego w ramach szkoły ćwiczeń była ustalona ogólnie jeszcze przed rozpoczęciem realizacji szkoły ćwiczeń. Tym niemniej, na pierwszych zajęciach w ramach projektu konsultowano ją z nauczycielami i innymi uczestnikami projektu. Na pierwszych zajęciach pytano nauczycieli, co uważaliby za najbardziej potrzebne, następnie dzielono uczestników na grupy tematyczne, które uczestnicy projektów wybierali sami.

7.3.4 Zakres wsparcia dla szkół ćwiczeń i szkół wspieranych

Jak wynika z badania ankietowego nauczycieli ze szkół wspieranych w ramach projektów typu „Szkoła ćwiczeń”, zdecydowana większość z nich to nauczyciele zatrudnieni w szkołach podstawowych (84,0%). Pozostali respondenci zatrudnieni byli w liceach ogólnokształcących (8,0%), technikach (6,5%), przedszkolach (4,4%), branżowych szkołach I stopnia (2,4%) oraz

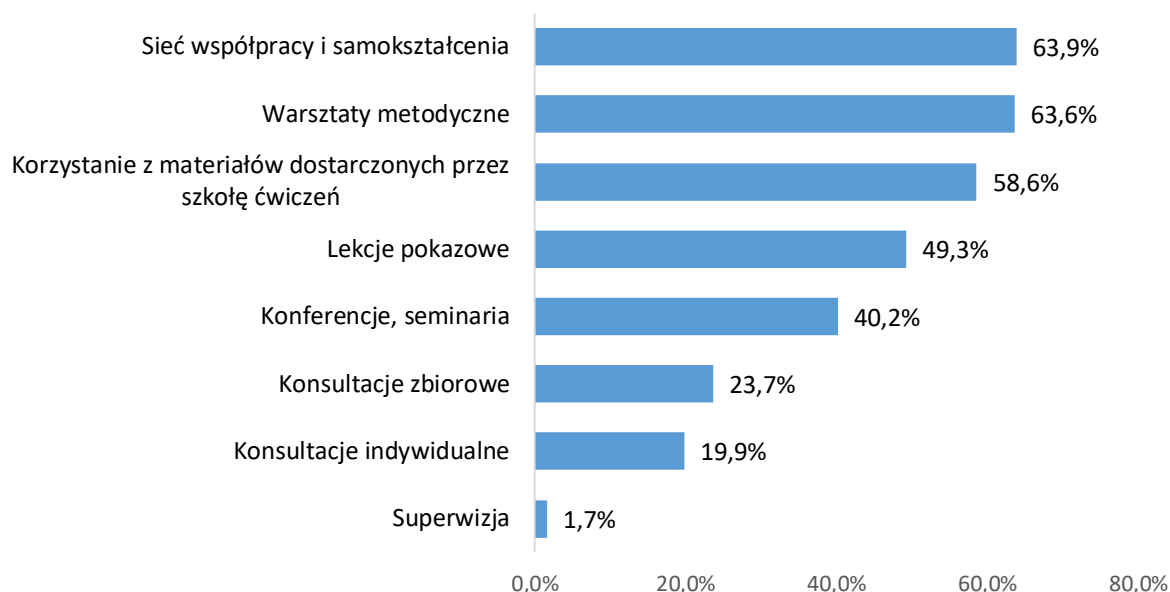
w innego typu szkołach/placówkach. Niemal wszyscy zatrudnieni byli w szkołach publicznych (98,1%), a tylko niespełna 2% z nich – w szkołach niepublicznych. Rozkład terytorialny szkół/placówek, w których zatrudnieni byli uczestnicy szkoły ćwiczeń odpowiada nierównomiernemu w skali kraju zróżnicowaniu szkół ćwiczeń utworzonych w ramach projektów PO WER. Aż 25,7% badanych nauczycieli zatrudnionych było w szkołach/placówkach zlokalizowanych w województwie wielkopolskim. Pozostałe województwa silnie reprezentowane w próbie badawczej to opolskie (17,2%), kujawsko-pomorskie (14,6%), lubelskie (12,1%) i lubuskie (9,2%). W próbie badawczej zabrakło natomiast nauczycieli z województwa podkarpackiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego. 60,2% szkół/placówek, w których zatrudnieni byli respondenci znajduje się w gminach miejskich, 24,3% - w wiejskich, zaś 14,3% w miejsko-wiejskich. 1,2% respondentów nie potrafiło określić typu gminy.

Zakres wsparcia dla szkół wspieranych

Jak wynika ze zrealizowanych badań jakościowych, **szkoły wspierane w ramach projektów nie uczestniczyły w modelowo rozumianym wspomaganiu obejmującym kilka elementów. Nauczyciele ze szkół wspieranych jedynie korzystali z oferty doskonalenia nauczycieli, którą stworzyły szkoły ćwiczeń**, natomiast nie realizowały szerzej rozumianego procesu wspomagania pracy szkoły we współpracy ze szkołami ćwiczeń czy też współpracującymi ze szkołami ćwiczeń instytucjami systemu wspomagania/uczelniami.

Badani nauczyciele najczęściej uczestniczyli w ramach projektów typu „Szkoła ćwiczeń” w formach wsparcia takich jak **sieci współpracy i samokształcenia oraz warsztaty metodyczne**. Ponad połowa badanych korzystała także z **materiałów dostarczonych przez szkołę ćwiczeń**. Powszechnie stosowane w ramach projektów formy wsparcia to **także lekcje pokazowe oraz konferencje i seminaria**, zaś znacznie mniej popularne to konsultacje zbiorowe i indywidualne. Jedynie niespełna 2% badanych nauczycieli skorzystało w ramach projektu z superwizji.

Wykres 37. *Formy doskonalenia zawodowego, w których wzięli udział nauczyciele ze szkół wspieranych w ramach projektów typu „Szkoła ćwiczeń”.*



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

Dyrektorzy szkół, którzy zadeklarowali, że w ciągu ostatnich czterech lat szkolnych współpracowali ze szkołą ćwiczeń wskazują, że najczęściej współpraca ta przyjmowała formy takie jak udział nauczycieli w lekcjach otwartych realizowanych w szkole ćwiczeń (61%), udział w sieciach współpracy i samodoskonalenia utworzonych przez szkołę ćwiczeń (55%) oraz udział w szkoleniach (w tym wypadku jest to pojęcie tożsame z warsztatami metodycznymi) realizowanych w szkole ćwiczeń (52%). Wskazania dyrektorów nie różnią się zatem istotnie od wskazań nauczycieli.

Nauczyciele, którzy brali udział w wywiadzie grupowym bardzo pozytywnie oceniają wszystkie formy wsparcia, w których brali udział, w tym szkolenia, warsztaty metodyczne oraz lekcje pokazowe realizowane także w ich szkołach przez nauczycieli zatrudnionych w innych szkołach/placówkach, co zostało pozytywnie odebrane także przez samych uczniów.

Rozkład obszarów tematycznych, w których nauczyciele podnosili swoje kompetencje dydaktyczne w ramach szkoły ćwiczeń był dość równomierny. Najczęściej uczestnicy projektów podnosili kompetencje dydaktyczne w obszarze **przedmiotów przyrodniczych** (38,8%). 25,4% badanych podnosiło kompetencje dydaktyczne w obszarze **języków obcych**, 24,9% - w obszarze **matematyki**, zaś 23,7% w obszarze **informatyki**. Odsetki nie sumują się do 100%, co oznacza, że część nauczycieli w ramach szkoły ćwiczeń podnosiło kompetencje dydaktyczne w kilku obszarach.

51,2% nauczycieli ze szkół wspieranych podnosiło swoje kompetencje w zakresie stosowania **nauczania zindywidualizowanego**, zaś 39,2% - **nauczania eksperymentalnego**.

W odpowiedzi na pytanie o metody nauczania, w zakresie których nauczyciele podnosili swoje kompetencje w ramach projektu, wskazywali oni także na metody nauczania przy wykorzystaniu **technologii informacyjno-komunikacyjnych**, w tym nauczania zdalnego, a także na **metody nauczania z wykorzystaniem gier/metod grywalizacji**. 26,1% badanych wskazało, że ramach szkoły ćwiczeń nie podnosiło kompetencji w zakresie stosowania metod nauczania.

Udział w projekcie typu „Szkoła ćwiczeń” miał najczęściej charakter grupowy – z jednej szkoły wspieranej do współpracy ze szkołą ćwiczeń z reguły delegowanych było co najmniej kilku nauczycieli. Prawie wszyscy (94,2%) badani nauczyciele zadeklarowali, że poza nimi we współpracę ze szkołą ćwiczeń zaangażowani byli aktywnie także inni nauczyciele z ich szkoły. 56,8% badanych wskazała także dyrekcję szkoły/placówki, a jedynie 9,7% - przedstawicieli organu prowadzącego.

89% spośród tych nauczycieli, którzy wskazali na aktywne zaangażowanie dyrekcji swojej szkoły/placówki we współpracę ze szkołą ćwiczeń oceniło, że miało to pozytywny wpływ na osiągnięcie celów współpracy ze szkołą ćwiczeń. W tego typu projektach zaangażowanie dyrekcji szkół wspieranych powinno być zatem upowszechniane.

Jak już wspomniano wcześniej, z punktu widzenia nauczycieli uczestniczących w szkole ćwiczeń, funkcją dyrekcji było przede wszystkim takie zorganizowanie pracy szkoły, by nauczyciele mogli aktywnie uczestniczyć w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń (np. zorganizowanie zastępstw na lekcjach, umożliwienie organizacji lekcji pokazowej w szkole wspieranej itd.). Nieco mniejsze, choć również istotne znaczenie, miało motywowanie nauczycieli przez dyrektorów do udziału w szkole ćwiczeń, znacznie częściej pozafinansowo niż finansowo. Na tę funkcję dyrekcji szkół zwracali uwagę nauczyciele ze szkół wspieranych objętych badaniem jakościowym. Badanie jakościowe wykazało również, że dyrektorzy szkół mają bardzo ograniczone możliwości finansowego motywowania nauczycieli do doskonalenia zawodowego i wdrażania zmian podwyższających jakość prowadzonego nauczania. W praktyce tzw. dodatki motywacyjne stanowiące składnik wynagrodzeń nauczycieli są, po pierwsze, niewysokie (a przez to mało skuteczne), po drugie zaś praktyka wielu szkół/placówek pokazuje, że traktowane są one jako w zasadzie stały składnik wynagrodzenia nauczycieli, którego wysokość jest niezależna od ich aktywności na tym polu.

Ocena wsparcia uzyskanego w ramach projektów

Uczestnicy projektów typu „Szkoła ćwiczeń” dość wysoko lub wysoko oceniają każdy z analizowanych aspektów wsparcia pozyskanego w ramach projektów. Respondenci oceniali oddzielnie poszczególne aspekty wsparcia pozyskanego przez nich w ramach projektu na skali 5-stopniowej od 1 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa). Wyniki badania zaprezentowano na poniższym wykresie.

Wykres 38. Średnia ocena jakości/użyteczności wsparcia uzyskanego w projektach typu „Szkoła ćwiczeń”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

Średnia ogólna ocena wsparcia wynosi 4,26. Tym niemniej da się zauważyć pewne różnice w poszczególnych aspektach projektów. **Najwyżej oceniono osoby udzielające wsparcia w ramach projektu** – ich przyjazność, otwartość (4,73) oraz ich poziom wiedzy i kompetencji oraz umiejętności dydaktyczne (średnia ocen 4,47 w obu aspektach oceny).

Wysoko oceniono także jakość materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w czasie doskonalenia zawodowego oraz organizację wsparcia. Nauczyciele, którzy brali udział w badaniach jakościowych wskazali, że treści oraz materiały, również multimedialne, przekazywane na zajęciach były tworzone ad-hoc, na potrzeby realizacji projektu (potwierdzają to także trenerzy, których zadaniem było niekiedy także przygotowanie materiałów), jednak korzystano także ze źródeł zastanych. Wskazywano na wiele źródeł,

linków, z których osoby uczestniczące w szkole ćwiczeń mogły pobierać materiały do zastosowania na prowadzonych przez siebie zajęciach.

Przeanalizowano 10 stron internetowych losowo dobranych projektów konkursowych typu „Szkoła ćwiczeń”. Materiały wypracowane w ramach projektu umieszczone są na czterech stronach internetowych (40%). Są to m.in. scenariusze zajęć, publikacje dotyczące stosowania poszczególnych metod/narzędzi nauczania itd. Pozostałe strony internetowe zawierają jedynie informacje o samym projekcie, natomiast nie zawierają materiałów, które można by zastosować w innych szkołach/placówkach.

Uczestnicy projektów wskazywali, że w ramach szkoły ćwiczeń uczyli się przygotowywać, a następnie umiejętnie wykorzystywać pomoce dydaktyczne (w jednym z analizowanych projektów przy użyciu technologii druku 3D, w innych przypadkach nauczyciele uczyli się przygotowywać pomoce dydaktyczne z przedmiotów codziennego użytku, czy wręcz odpadów). **Ten aspekt doskonalenia oceniony został przez nauczycieli bardzo wysoko.**

Relatywnie naj słabiej oceniono aspekt dopasowania wsparcia do indywidualnych potrzeb nauczycieli, zarówno jeśli chodzi o zakres wsparcia (3,92), jak i dopasowanie harmonogramu zajęć do potrzeb i możliwości nauczycieli (3,86).

7.3.5 Przebieg szkoleń dla kadry szkół ćwiczeń

Kadra szkół ćwiczeń, czyli nauczyciele, którzy następnie prowadzili wsparcie dla nauczycieli ze szkół wspieranych i/lub studentów została, jak wynika z badań jakościowych, dość gruntownie przygotowana do pełnienia tej funkcji. Szkolenia, warsztaty metodyczne i inne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli realizowane były w pierwszej fazie projektu przez ekspertów, najczęściej wyłonionych przez beneficjentów w trybie zapytania ofertowego. Zdarzały się także przypadki, w których w szkoleniach brali też udział nauczyciele ze szkół wspieranych, przez co podział pomiędzy nauczycieli ze szkół ćwiczeń a nauczycieli ze szkół wspieranych zacierał się, z korzyścią dla jakości dalszej współpracy.

Problemy związane z przebiegiem szkoleń dla kadry szkół ćwiczeń, jeśli wystąpiły, wynikały przede wszystkim z ograniczeń spowodowanych pandemią COVID-19 i koniecznością realizacji części szkoleń w formie zdalnej (w niektórych przypadkach ze szkodą dla ich jakości). Należy jednak w tym miejscu odnotować negatywną sytuację, o której poinformował jeden z uczestników wywiadów, przedstawiciel kadry pedagogicznej szkół ćwiczeń. Wziął on udział w szkoleniu, które nie tylko nie odpowiadało poziomowi jego wiedzy w obszarze, które dotyczyło szkolenie, ale też przeprowadzone zostało przez trenera, którego poziom wiedzy, a także sposób prowadzenia szkolenia i postawę wobec uczestników szkolenia, ocenił bardzo nisko.

Ja brałam udział, ponieważ te szkolenia były traktowane niejako jako obowiązkowe w moim miejscu pracy, mimo moich umiejętności i też wzięłam udział w szkoleniach podstawowych. Powiem pani tak: ja przeszkoliłam ponad 20 szkół w usługach Teamsa i Office, zdalnie również, czyli w podobnej formule. Szkolenie, w którym wzięłam udział, było na bardzo złym poziomie przeprowadzone. Ja nie oceniam w tym momencie poziomu. Jak mówię, skoro sama

szkoliłam szkoły, to tutaj mój poziom umiejętności w ogóle nie wchodzi w grę pod tym względem, ponieważ pan raczej nie mógł mi niczego nowego przedstawić. Też nie na to patrzyłam podczas tych szkoleń, bo to były chyba dwa czy trzy spotkania. Nie. Tu chodzi o sposób przeprowadzenia szkolenia, sposób kontaktowania się z uczestnikami, wypowiedziania się wobec nich pozbawiony szacunku totalnie. Karygodny generalnie.

Jak wynika z badania jakościowego, osoby prowadzące szkolenia wybierane były przez projektodawców z zachowaniem odpowiednich procedur. Z drugiej strony, nie zawsze gwarantuje to otrzymanie usług wymaganej jakości (jeśli dana osoba spełni kryteria i złoży korzystną cenowo ofertę, to nie ma formalnych przeszkód, by nie powierzyć jej realizacji zlecenia). Wspomniana sytuacja mogła stanowić jednostkowy przypadek, zwłaszcza że ogółem przygotowanie merytoryczne osób prowadzących szkolenia było oceniane pozytywnie. Szerszego komentarza wymaga natomiast kwestia umiarkowanego dopasowania zakresu form wsparcia, w tym tematyki i poziomu zaawansowania szkoleń do potrzeb uczestników projektu. Formy wsparcia zostały wyraźnie określone w założeniach projektowych. Sposób, w jakich te formy powinny zostać zrealizowane, w tym tematyka szkoleń, wynikał z kolei niekiedy z określonego poziomu wskaźników założonych do realizacji w ramach projektów (określał on np. liczbę osób, które powinny skorzystać ze szkoleń w zakresie wykorzystania technologii komunikacyjno-informacyjnych). Ostatecznie projekty realizowane przez szkoły ćwiczeń miały również dużą skalę, co przełożyło się m.in. na dużą liczbę nauczycieli, którzy wzięli udział w poszczególnych formach wsparcia. **W rezultacie uczestnikom projektów proponowano udział w dość wystandaryzowanym pakiecie szkoleń, co mogło skutkować tym, że w części przypadków nie było ono optymalnie dopasowane do ich potrzeb, poziomu wiedzy itd.** W przypadku dużych projektów, trudno jest uniknąć takiej sytuacji. Równocześnie przystępując do realizacji tego typu działań w przyszłości, warto pamiętać, że im większe jest dopasowanie tematyki, zakresu i poziomu szkolenia, do potrzeb uczestników, tym większa będzie ich skuteczność, rozumiana jako wprowadzenie rzeczywistych zmian w sposobie nauczania. Uczestnicy badania jakościowego podkreślali, że jest to szczególnie istotne w przypadku nauczycieli z dłuższym stażem pracy (nauczycieli dyplomowanych), którzy posiadają już zazwyczaj ugruntowany warsztat pracy. W tym kontekście podkreślano, że duże znaczenie ma również staranny dobór osób zaangażowanych w realizację szkoleń. By wywołać faktyczną zmianę w sposobie pracy doświadczonych nauczycieli (np. rzeczywiście zachęcić daną osobę do zmiany postawy w zakresie wykorzystywania urządzeń cyfrowych w trakcie lekcji prowadzonych na co dzień), trener powinien nie tylko przekazywać wiedzę, ale być przewodnikiem i mentorem, inspirować do przyjęcia innego sposobu myślenia i postępowania. **W przyszłości, system szkoleń realizowanych w ramach szkół ćwiczeń powinien uwzględniać w możliwie jak największym stopniu zróżnicowanie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli w danym zakresie. W sposób szczególny odnosi się to do tematyki wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania.** Należy uwzględnić, że poziom umiejętności nauczycieli w tym zakresie generalnie wzrasta, a zarazem ulega silnemu zróżnicowaniu, m.in. z uwagi na to, że nauczyciele biorą udział w programach szkoleniowych

nastawionych na kształtowanie kompetencji w tym zakresie, takich jak wspomniany już projekt „Lekcja: Enter”. Dodatkowo uczestnicy wywiadów podkreślali, że nauczyciele powinni w ramach szkoleń nabywać wiedzę i umiejętności, którą będą mogli wykorzystać konkretnie w związku z nauczaniem przedmiotem (w związku z czym **szkolenia powinny być dedykowane osobno dla nauczycieli matematyki, informatyki, fizyki, edukacji wczesnoszkolnej itd.**).

Wypożyczenie pracowni

Jak już wspomniano, możliwość sfinansowania wyposażenia pracowni szkolnych była istotnym elementem zachęcającym szkoły/organy prowadzące do udziału w konkursach.

32,4% nauczycieli ze szkół wspieranych zadeklarowało, że w szkole ćwiczeń korzystało z pracowni wyposażonych w ramach projektu. Spośród nich **78,7% ocenia, że korzystanie z pracowni miało pozytywny wpływ na osiągnięte przez nich efekty doskonalenia zawodowego**. Możliwość doposażenia pracowni w ramach projektów typu „Szkoła ćwiczeń”, oprócz zachęcania szkół/placówek do wejścia w rolę szkół ćwiczeń, sprzyjała także osiągnięciu zakładanych celów projektów w zakresie podniesienia kompetencji nauczycieli.

W tym kontekście uczestnicy badania jakościowego zwracali uwagę na potencjalnie negatywne konsekwencje faktu, że inaczej niż w przypadku szkół ćwiczeń, szkoły wspierane nie uzyskiwały w ramach projektu wsparcia w postaci zakupu pomocy dydaktycznych. Wszystkie szkoły mają oczywiście dostęp do różnych źródeł pozyskiwania dofinansowania na zakup pomocy dydaktycznych. Nie zmienia to jednak faktu, że bardzo dużym wyzwaniem dla szkół podstawowych jest odbudowa bazy dydaktycznej potrzebnej do kształcenia chemii czy fizyki, w czym miały przerwę w okresie, gdy przedmiotów tych nauczano w gimnazjach. Może to skutkować dużym zróżnicowaniem poziomu wyposażenia w nowoczesne pomoce poszczególnych szkół. Równocześnie można założyć, że jeśli poziom wyposażenia szkół wspieranych jest relatywnie słaby, to nauczyciele mogli co prawda zostać w ramach projektów zainspirowani do zmiany sposobu nauczania, ale mogli nie mieć narzędzi, by zastosować nabytą wiedzę i umiejętności w swoim miejscu pracy. **Z wywiadów wynika wniosek praktyczny, że kwestia poziomu wyposażenia szkół wspieranych powinna być uwzględniana w działaniach prowadzonych przez szkołę ćwiczeń.** Przedstawiciele jednej ze szkół ćwiczeń świadomi wagi tego problemu, starali się odpowiednio dostosować swoje działania, o czym jest mowa w cytacie zamieszczonym poniżej. Takie podejście z pewnością uznać można za dobrą praktykę.

Jest szkoła z dużego miasta, szkoła z małej gminy - inaczej finansowana, posiadająca zupełnie inny sprzęt, więc też jakby pokazanie gdzie jakie metody mogą być dalej jakby przekazywane, a które będą ograniczane. Ale też przekazywaliśmy sobie informacje, w jaki sposób można pozyskiwać, że tak powiem, może nie nawet sponsorów, ale jakieś środki, tak? W jaki sposób korzystać z narzędzi może trochę zamiennych.

7.3.6 Problemy

Wedle relacji nauczycieli ze szkół wspieranych, w procesach doskonalenia zawodowego realizowanych w ramach szkół ćwiczeń występował najczęściej problem w postaci **trudności w pogodzeniu udziału w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń z obowiązkami zawodowymi**. Doświadczyła go ponad połowa (52,7%) badanych nauczycieli. Drugim najpowszechniej występującym problemem utrudniającym korzystanie z oferty szkoły ćwiczeń były **trudności w wygospodarowaniu czasu na korzystanie z oferty szkoły ćwiczeń** (38,6%). Trzecia najczęściej wskazywana bariera to **zbyt długi proces doskonalenia zawodowego w ramach szkoły ćwiczeń** (18,4%). Kluczowe trudności/bariery udziału w tej formie doskonalenia zawodowego powiązane są zatem z kwestią czasu koniecznego do **przeznaczenia przez nauczycieli na udział w szkole ćwiczeń**. 15,7% badanych oceniło, że zakres tematyczny wsparcia otrzymanego przez nich w ramach szkoły ćwiczeń nie w pełni odpowiadał na ich potrzeby. Jest spójne z wcześniej zasygnalizowanym wnioskiem, że relatywnie najsłabszym elementem projektów typu „Szkola ćwiczeń” było ich dopasowywanie do indywidualnych potrzeb uczestników.

Wykres 39. Bariery/trudności doświadczane przez nauczycieli ze szkół wspieranych w trakcie doskonalenia zawodowego w ramach szkoły ćwiczeń.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

Kwestia ta powinna zostać uwzględniona na etapie projektowania wsparcia szkół ćwiczeń w przyszłości. Nauczyciele powinni móc możliwie elastycznie dopasowywać formy wsparcia, z jakich skorzystają i ich zakres (w tym wymiar godzinowy) do swoich potrzeb i możliwości. Na podstawie wniosków z badań jakościowych, za dobrą praktykę można również uznać staranne opracowywanie i przestrzeganie harmonogramów realizacji poszczególnych form wsparcia. Istotne jest również planowanie sposobu i terminów realizacji poszczególnych form wsparcia odbywających się w szkołach w sposób uwzględniający wiedzę na temat trybu pracy nauczycieli i ograniczeń, na jakie napotykają. Jako przykład wskazać można omawiane w ramach wywiadów pogłębionych trudności z zapewnieniem odpowiedniej frekwencji na lekcjach pokazowych. Oceniane były one jako wartościowa forma wsparcia, przynosząca korzyści nauczycielom, ale też bezpośrednio uczniom, którzy mieli możliwość wzięcia udziału w lekcji prowadzonej w sposób atrakcyjny i innowacyjny. Równocześnie był to ten element, który był stosunkowo trudny w realizacji zarówno dla placówek pełniących funkcję szkół ćwiczeń, jak też szkół wspieranych. Źródłem trudności była konieczność dopasowania do siebie planów lekcji nauczyciela, który miał przeprowadzić lekcję, klasy, która miała w niej wziąć udział oraz nauczycieli ze szkół wspieranych, którzy mieli lekcję obserwować. Problem potęgował czas trwania lekcji pokazowych określony na 90 minut, gdy tymczasem standardowo tryb pracy nauczycieli i uczniów w szkole wyznaczają 45-minutowe jednostki lekcyjne. Realizacja 90-minutowych lekcji pokazowych wiązała się w tej sytuacji z koniecznością silnego ingerowania w ustalone plany zajęć zaangażowanych w to działanie nauczycieli i uczniów.

Na pewno jeden wielki minus za to, że te lekcje pokazowe były tworzone na czas półtorej godziny. I to mi trochę tutaj dezorganizowało pracę szkoły, bo to są dwie jednostki lekcyjne. I nawet na przykład, jeżeli nauczyciel chciał zrealizować to ze swoją fajną klasą, no to ja musiałam zapewnić mu dwie lekcje z rzędu. Więc robiliśmy to wtedy, kiedy na przykład kończył lekcję, ale nie zawsze klasa kończyła, tak? i potem zmiany w planie. Więc fajnie, gdyby te lekcje jednak rzeczywiście pokazowe ograniczały się do 45 minut. Poza tym ciężko na przykład, wyobrażam sobie, teraz jeżeli jakiś nauczyciel chciałby z tych lekcji pokazowych skorzystać w pełni, bo one są znowu zaplanowane na półtorej godziny, a nasze jednostki mają 45 minut.

Uczestnik badania jakościowego postulował w związku z tymi trudnościami skrócenie czasu trwania lekcji pokazowej do 45 minut, co jednak mogłoby odbić się negatywnie na ich jakości. Skutecznym rozwiązaniem wspomnianego problemu było, jak wynika z doświadczeń jednej ze szkół ćwiczeń, staranne zaplanowanie planu realizacji lekcji pokazowych, z wyprzedzeniem, wskazaniem konkretnych terminów oraz organizacja lekcji w godzinach wczesnopopołudniowych, a nie porannych tak, by większa liczba nauczycieli miała szansę dopasować swój plan pracy do harmonogramu ich realizacji.

Dlatego ważnym elementem, który my zastosowaliśmy, jest fakt, że organizowaliśmy lekcje otwarte zawsze o wpół do drugiej. Nie robiliśmy tego jak inne szkoły na przykład, w godzinach rannych. Bo jak tu spowodować, żeby nauczyciele do Ciebie

dotarli? To jest niemożliwe, gdy w szkole jest jeden językowiec, itd., no to kto za niego będzie pracował od rana? On musi dojechać. My mamy z trzech powiatów nauczycieli, z tych szkół wspieranych. Więc dobre rozwiązanie jest jednak, żeby gdzieś tam wskazać godzinę późniejszą, nawet z informacjami dla rodziców, że ci uczniowie muszą zostać w szkole, itd., no ale to rodzice są uprzedzeni, itd. To jest taka moja sugestia, bo wiem, że to nie zdawało rezultatów jak to były godziny ranne, to często zwyczajnie nie było obserwujących na zajęciach otwartych, a przecież o to chodzi w tym projekcie. Tutaj możemy powiedzieć, że na każdej lekcji byli nauczyciele, czasami nawet 20.

W opinii uczestników wywiadów pogłębionych, problematyczną kwestią był brak możliwości zwrócenia kosztów dojazdu do miejsca realizacji wsparcia (np. lekcji pokazowych) nauczycielom ze szkół wspieranych. Element ten, zwłaszcza w połączeniu ze wspomnianymi trudnościami w pogodzeniu udziału w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń z obowiązkami zawodowymi, mógł dodatkowo zniechęcać ich do skorzystania z wsparcia. Zdaniem jednej z przedstawicielek szkół ćwiczeń, brak możliwości zrekompensowania nauczycielom kosztów dojazdu do szkoły ćwiczeń, wpłynął na niższą niż spodziewana (choć nie niższą niż założoną we wskaźnikach) frekwencję nauczycieli na lekcjach pokazowych.

7.3.7 Wpływ COVID-19

Jak już wspomniano, epidemia COVID-19 spowodowała konieczność przejścia na zdalną formę szkoleń realizowanych przez ekspertów na rzecz nauczycieli zatrudnionych w szkole ćwiczeń. W niektórych przypadkach oceniano, że miało to negatywne konsekwencje dla jakości szkolenia.

Tym niemniej, już na etapie funkcjonowania szkół ćwiczeń (realizacji przez nie doskonalenia zawodowego na rzecz nauczycieli ze szkół wspieranych, kształcenia studentów itd.), wpływ COVID-19 był widoczny, ale raczej nie spowodował obniżenia jakości działań. 39,4% badanych nauczycieli – uczestników projektów typu „Szkoła ćwiczeń” zadeklarowało, że ich potrzeby zmieniały się w trakcie realizacji projektu np. na skutek wybuchu pandemii COVID-19 i przejściu szkół/placówek na nauczanie zdalne/hybrydowe. Spośród nich nieco ponad 75% oceniło, że zarówno zakres tematyczny, jak i forma otrzymywanego wsparcia zostały dostosowane do nowych/zmienionych potrzeb nauczycieli. Na podstawie wyników badania CAWI należy zatem ocenić, że **projekty typu „Szkoła ćwiczeń” były w większości analizowanych przypadków elastycznie dostosowywane do nowych, zmieniających się potrzeb ich uczestników**. Jak wspomniano wcześniej, zmiana ta polegała najczęściej po prostu na przejściu z tradycyjnych/stacjonarnych form prowadzenia zajęć dla nauczycieli (np. szkoleń czy warsztatów) na formę on-line. W tematyce zajęć wprowadzano także elementy z zakresu nauczania zdalnego przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Zgodnie z ocenami nauczycieli ze szkół wspieranych, wyrażonych w toku wywiadu grupowego, pandemia COVID-19 raczej nie miała negatywnego wpływu na zajęcia

realizowane w ramach szkoły ćwiczeń. W ich opinii, choć część zajęć realizowanych było w formule on-line, to jednak nie wpłynęło to na ich jakość. **Kluczowe wydaje się być jednak umiejętność połączenie zajęć realizowanych w trybie stacjonarnym, które umożliwiają również lepsze wzajemne poznanie się uczestników szkoły ćwiczeń i zajęć on-line, których zaletą jest łatwiejszy dostęp do nich (brak konieczności dojazdu na zajęcia).**

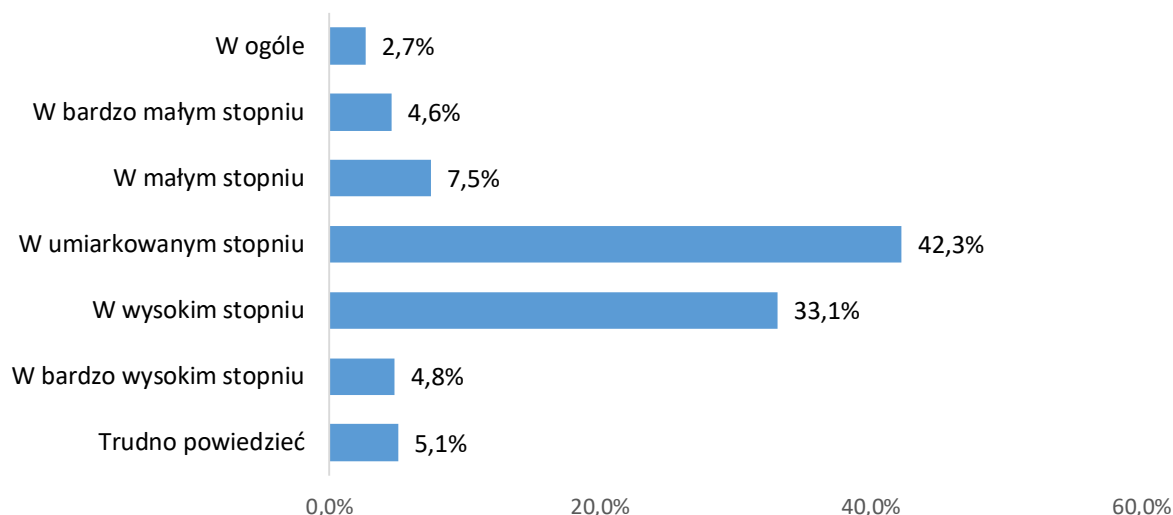
Jak wynika z badania jakościowego, pandemia COVID – 19 stanowiła duże dodatkowe obciążenie dla szkół wspieranych. Utrudniła też proces realizacji projektów, choćby z uwagi na konieczność zmieniania i dopasowywania harmonogramu realizacji zaplanowanych działań do aktualnej sytuacji panującej w szkole. Uczniowie w szkole uczyli się okresowo, przez jakiś czas, w innych okresach kierowani byli na naukę zdalną lub odbywała się ona w trybie hybrydowym, gdzie część uczniów była w szkole, a część uczyła się zdalnie z domu. Niekiedy potrzebna była zmiana formuły realizacji danej formy wsparcia, np. realizacja szkoleń w formie zdalnej. Zmiana formuły pociągała za sobą konieczność dostosowania scenariusza zajęć, zapewnienie nauczycielom odpowiedniego sprzętu itd. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów nie można jednoznacznie stwierdzić czy sytuacja ta przełożyła się wprost na osiągnięcie wskaźników na poziomie niższym od zakładanego. Negatywnie wpłynęła prawdopodobnie na skuteczność wsparcia w przypadku tych form, które w założeniach zawierały elementy praktyczne, w tym pracę z konkretnymi sprzętami, np. drukarką 3D. Równocześnie uczestnicy wywiadów dostrzegali duży negatywny wpływ tej sytuacji na kondycję psychofizyczną nauczycieli zaangażowanych w realizację projektu.

7.4 Wpływ projektów na funkcjonowanie szkół i instytucji

7.4.1 Efekty projektów

Uczestnicy projektów typu „Szkoła ćwiczeń” najczęściej oceniają, że ich kompetencje dydaktyczne dzięki udziałowi w projekcie wzrosły w umiarkowanym stopniu (42,3%) lub też w wysokim stopniu (33,1%). Jedynie 14,8% badanych ocenia, że efekty udziału w szkole ćwiczeń w zakresie podniesienia ich kompetencji dydaktycznych były niewielkie lub też nie zostały w ogóle osiągnięte. **Tę formę wsparcia uznać można zatem za skuteczną w zakresie podnoszenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli.**

Wykres 40. Efekty udziału w szkole ćwiczeń nauczycieli ze szkół wspieranych w zakresie podniesienia ich kompetencji dydaktycznych – rozkład odpowiedzi na pytanie „Proszę ocenić, w jakim stopniu dzięki udziałowi w szkole ćwiczeń podniósł Pan/podniosła Pani swoje kompetencje dydaktyczne?”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

60% badanych oceniło, że w wyniku udziału w szkole ćwiczeń zmieniło swoje podejście do kształcenia kompetencji kluczowych uczniów. Spośród nich aż 91,6% oceniło, że kształcenie kompetencji kluczowych uczniów przy zastosowaniu nowego podejścia jest skuteczniejsze (uczniowie nabywają kompetencje kluczowe na wyższym poziomie niż wcześniej).

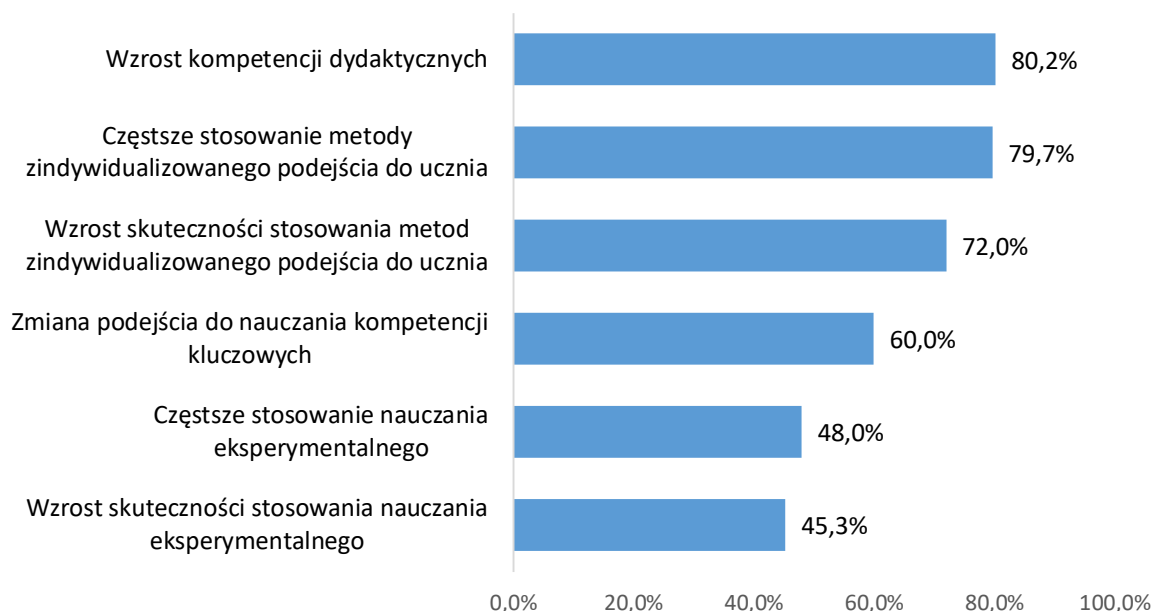
Prawie połowa badanych nauczycieli zadeklarowała z kolei, że w wyniku udziału w szkole ćwiczeń częściej stosuje nauczanie eksperymentalne, zaś 45,3% zadeklarowało, że dzięki udziałowi w projekcie stosowane przez nich nauczanie eksperymentalne jest skuteczniejsze.

79,7% badanych nauczycieli oceniło, że w wyniku udziału w szkole ćwiczeń częściej stosuje metody zindywidualizowanego podejścia do ucznia, zaś 72,0% ocenia, że w wyniku udziału w szkole ćwiczeń stosowanie przez nich metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia jest skuteczniejsze.

Projekty typu „Szkoła ćwiczeń” można zatem w świetle deklaracji i ocen samych uczestników uznać za skuteczne w zakresie wzrostu kompetencji dydaktycznych oraz upowszechniania i wzrostu skuteczności stosowania metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia, a także w zakresie zmiany podejścia do nauczania kompetencji kluczowych. Nieco słabsze są natomiast efekty w zakresie częstszego stosowania i wzrostu skuteczności stosowania nauczania eksperymentalnego. Wniosek ten potwierdzają także wyniki badania ilościowego dyrektorów szkół i placówek. Efekty współpracy ze szkołą ćwiczeń dostrzegane przez badanych dyrektorów szkół, które z nimi współpracowały to przede wszystkim poprawienie skuteczności kształcenia kompetencji kluczowych uczniów (aż 87% dyrektorów ocenia, że ten efekt wystąpił w ich szkole wskutek współpracy ze szkołą

ćwiczeń), a także częstsze stosowanie metody zindywidualizowanego podejścia do ucznia (83%) Znacznie rzadziej wskazują na efekt w postaci częstszego stosowania nauczania eksperymentalnego (45%).

Wykres 41. Efekty udziału w szkole ćwiczeń nauczyciele ze szkół wspieranych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkola ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

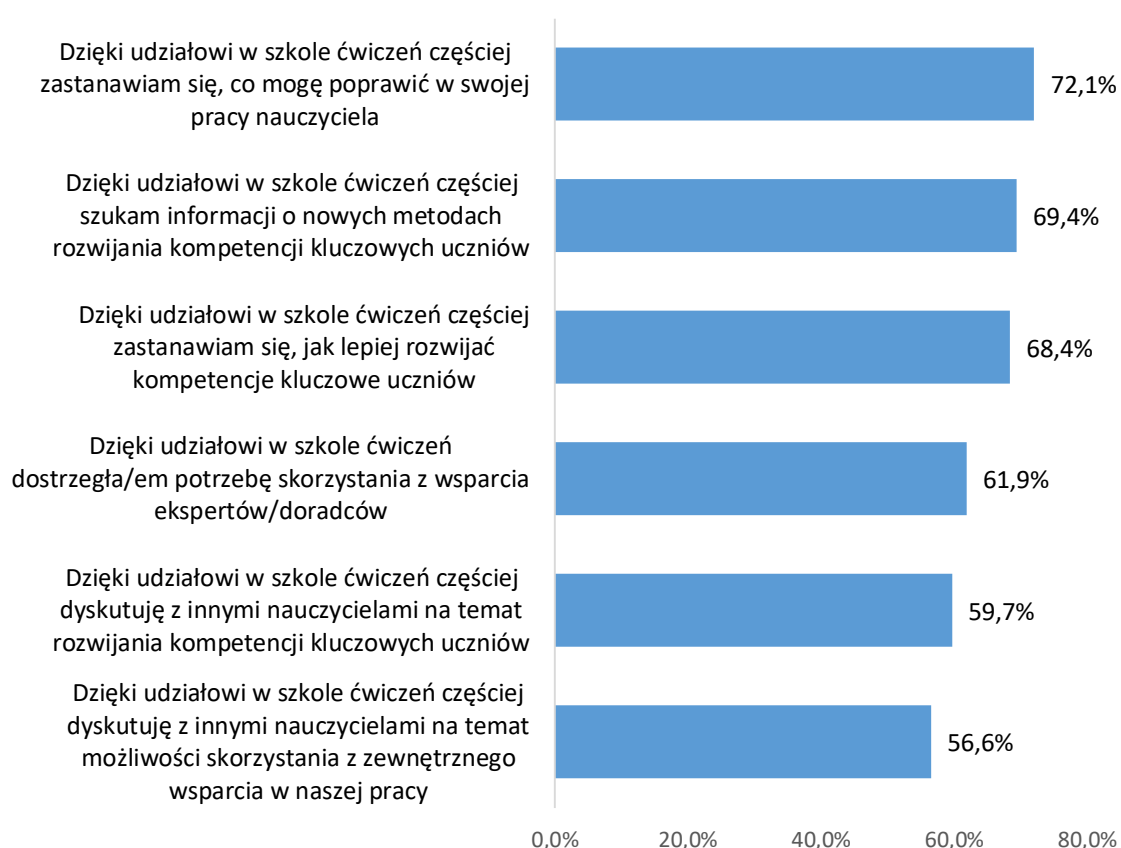
Należy jednak pamiętać, że skuteczność projektu w tym zakresie, ograniczają także czynniki obiektywne, na które projektodawcy nie mają w zasadzie żadnego wpływu. W ich opinii takim elementem jest podstawa programowa. Nakłada ona na nauczycieli obowiązek przekazania uczniom bardzo wielu treści, poruszenia wielu tematów, w ściśle ograniczonym czasie.

Będę wracać do tej podstawy programowej, bo to hamuje trochę nauczycieli. Jeżeli on ma przerobić dane działy i on to musi przerobić, bo to się potem pojawia na egzaminie ósmych klas, to on nawet gdyby chciał pewne treści, zamienić albo z czegoś zrezygnować, to nie może. I oni tak naprawdę czasem są pod presją właśnie tej podstawy programowej. To jest ogromne przedsięwzięcie, ja nawet nie jestem w stanie, nie jestem metodykiem, się na ten temat wypowiadać, ale widzę, że to jest problem. Widzę jednak, że jest w tym potencjał. Właśnie w tym, żeby tą podstawę trochę pozmienić i uczyć trochę takich rzeczy bardziej życiowych, powiedziałabym. O właśnie, bardziej życiowych. Nie wszystko jest nam po prostu w życiu potem potrzebne z tego co uczymy się.

W praktyce, ogranicza to możliwość stosowania metod, które pozwalają skutecznie wyjaśnić czy pokazać jakieś zjawisko, jednak wymagają przeznaczenia na to większej ilości czasu. Może to m.in. tłumaczyć, dlaczego udział w projekcie nie wpłynął w znaczącym stopniu na

upowszechnienie się nauczania eksperymentalnego w szkołach wspieranych. Innego typu przeszkodą mogą być niedostatki w wyposażeniu szkół wspieranych w sprzęty i pomoce dydaktyczne potrzebne do wykonywania eksperymentów, o czym już była mowa w innym miejscu raportu. Ograniczenia w tym obszarze wynikać mogą również ze zbyt małego wymiaru godzinowego przeznaczanego na realizację zajęć z poszczególnych przedmiotów. Jedna z respondentek wskazała w tym kontekście na technikę, która pojawia się zazwyczaj w tygodniowym planie jako jedno 45-minutowe zajęcie. **Projekty typu „Szkoła ćwiczeń” dość skutecznie oddziałują także na świadomość nauczycieli w zakresie konieczności nieustannego rozwoju zawodowego.** Można też dostrzec ich funkcję w zakresie wzmocnienia popytu na usługi wspomaganie pracy szkoły/placówki. Świadczą o tym deklaracje uczestników projektów wyrażone w ramach badania CAWI. Podobne wnioski płyną z badania jakościowego. Ponadto przedstawiciele niektórych szkół obserwowali wzrost zainteresowania nauczycieli korzystaniem z form wsparcia w ośrodkach doskonalenia nauczycieli.

Wykres 42. Efekty projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – odsetek respondentów, którzy wskazali, że „raczej się zgadzają” lub „zdecydowanie się zgadzają” z poszczególnymi twierdzeniami dotyczącymi efektów ich udziału w projekcie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

Połowa badanych nauczycieli ze szkół wspieranych zadeklarowała, że w roku szkolnym 2022/2023 zamierza brać udział w doskonaleniu zawodowym w ramach szkoły ćwiczeń lub w innej formie (np. w ramach wspomaganie realizowanego przez placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne). Wynik ten ocenić należy jako satysfakcjonujący, choć z drugiej strony należy pamiętać, że grupa uczestników projektów nie jest reprezentatywna dla całej populacji nauczycieli – są to prawdopodobnie osoby generalnie bardziej zainteresowane własnym rozwojem zawodowym.

Ci nauczyciele, którzy nie zamierzają w roku szkolnym 2022/2023 brać udziału w doskonaleniu zawodowym jako powody takiego stanu rzeczy wskazywali najczęściej posiadanie innych priorytetów (33,3%) oraz brak potrzeb (30,1%). Na kolejnych miejscach znalazły się powody takie jak: „udział w procesie doskonalenia zawodowego wymaga ode mnie zbyt dużego zaangażowania np. czasu, innych zasobów” (23,7%) oraz „brak dopasowania oferowanych form doskonalenia zawodowego do potrzeb nauczyciela” (14,0%). 12,9% badanych wskazało na niedopasowanie tematyczne oferty doskonalenia do ich potrzeb, a 10,7% uważa, że jakość dostępnego wsparcia jest zbyt niska. Jedynie 6,4% badanych nauczycieli wskazało na barierę o charakterze finansowym.

Jedynie 15,4% badanych nauczycieli ze szkół wspieranych uczestniczących w projektach typu „Szkoła ćwiczeń” oceniło, że gdyby nie brali udziału w doskonaleniu zawodowym w ramach szkoły ćwiczeń, to zmiany w sposobie nauczania zostałyby przez nich wprowadzone w takim samym zakresie i w takim samym czasie. Tzw. efekt zdarzenia niezależnego (od uzyskanego wsparcia) jest zatem dość niski, co ocenić należy pozytywnie. 5,7% badanych zadeklarowało, że bez udziału w szkole ćwiczeń w ogólnie nie wprowadziliby zmian w sposobie nauczania, 49,7% - że zmiany zostałyby wprowadzone, ale w mniejszym zakresie, zaś 29,1% - że zmiany zostałyby wprowadzone, ale później. Wyniki te potwierdzają wcześniejsze wnioski o tym, że bez wsparcia w ramach PO WER efekty wspomaganie w ramach szkoły ćwiczeń nie zachodziłyby efektywnie.

Również dyrektorzy szkół/placówek, które współpracowały ze szkołą ćwiczeń najczęściej wskazują, że zmiany wprowadzone w ich szkołach/placówkach wskutek tej współpracy zostałyby wprowadzone, ale w mniejszym zakresie (61%) lub też zostałyby wprowadzone, ale później (29%). Znacznie rzadziej oceniali, że zmiany zostałyby wprowadzone w takim samym zakresie i w takim samym czasie (7%) lub też, że na pewno nie zostałyby wprowadzone (3%).

Jak wynika z badań jakościowych z nauczycielami, którzy uczestniczyli w szkole ćwiczeń, dostrzegają oni przede wszystkim efekty udziału w nich na poziomie indywidualnym – poprawieniu jakości własnej pracy dydaktycznej, umiejętności zaangażowania uczniów w prowadzone zajęcia itd. Zauważyć można również, że następuje częściowe przekazywanie tych kompetencji i umiejętności do innych nauczycieli zatrudnionych w szkole, którzy nie uczestniczyli bezpośrednio w projektach typu „Szkoła ćwiczeń”. Czasem odbywa się to w ramach ukierunkowanych działań (np. szkolenia wewnętrzne dla nauczycieli w danej szkole prowadzone przez nauczyciela – uczestnika projektu czy też organizacja lekcji

pokazowej przez uczestnika projektu), a czasem w ramach nieustrukturyzowanych kontaktów i wymiany doświadczeń, na zasadzie koleżeńskiej współpracy i wymiany doświadczeń. Wedle deklaracji uczestników badań jakościowych zdarzało się, że wskutek zauważenia pozytywnego efektu udziału jednego nauczyciela w szkole ćwiczeń, u innych nauczycieli ze szkoły wzrastało zainteresowanie doskonaleniem zawodowym. **Nie zauważono jednak, by udział szkół wspieranych w projektach typu „Szkola ćwiczeń” zasadniczo zmienił ich podejście do kwestii wspomagania pracy szkoły.** Nadal pojęcie to utożsamiane jest najczęściej z jednym tylko elementem procesu wspomagania, a mianowicie z korzystaniem przez nauczycieli z różnych form doskonalenia, zaś szkoła ćwiczeń postrzegana jest po prostu jako jedna z tych form (aczkolwiek bardzo trafna i skuteczna). Pozostałe elementy procesu wspomagania (diagnoza, wybór obszaru wspomagania, ocena efektów wspomagania), o ile w ogóle są realizowane, to samodzielnie przez szkołę/placówkę, bez wsparcia instytucji systemu wspomagania, czy też ekspertów zewnętrznych.

Nauczyciele – uczestnicy projektów typu „Szkola ćwiczeń”, którzy wzięli udział w badaniach jakościowych zwracają uwagę przede wszystkim na to, że **znacząco wzbogacili swój warsztat metodyczny w zakresie stosowania metod aktywizujących oraz poprawili umiejętności stosowania pomocy i technik dydaktycznych.** Nauczyciele podawali konkretne przykłady zorganizowanych przez siebie lekcji, ocenianych przez nich samych, ale także przez uczniów jako dużo ciekawsze niż te prowadzone wcześniej, urozmaicone różnymi zabawami czy grami grupowymi, również interaktywnymi czy poprzez platformy internetowe, takie jak Kahoot. Nauczyciele wskazywali, że lekcje prowadzone przy nowym podejściu znacznie bardziej aktywizują/angażują uczniów. Zmiany te pozytywnie przekładają się na motywację uczniów i na osiągane wyniki nauczania, a także na ich umiejętności pracy grupowej. Wśród dzieci młodszych zauważalny jest także wymiar wychowawczy, ujawniający się poprzez poprawę komunikacji w grupie, zmniejszenie liczby konfliktów oraz nabycie kompetencji społecznych, miękkich.

Szkoły ćwiczeń, których przedstawiciele wzięli udział w badaniu jakościowym, najczęściej nie dysponowały jeszcze wynikami ewaluacji projektów. Ich przedstawiciele deklarowali jednak, że doskonalenie zrealizowane w ramach projektu spowodowało ogółem większą otwartość nauczycieli na stosowanie nowych metod nauczania, aktywnych lub wymagających wykorzystania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych oraz wzrost kompetencji dydaktycznych nauczycieli w zakresie stosowania tych metod i pomocy dydaktycznych. Podawali przykłady konkretnych nauczycieli, u których taka zmiana postawy nastąpiła.

Pozytywnym efektem dodanym udziału w projekcie było również zmniejszenie się niechęci czy obawy nauczycieli wobec sytuacji, w której ktoś obserwuje ich przy pracy. W rezultacie obecnie zdarza się, że nauczyciele zapraszają na lekcje rodziców, co sprzyjać powinno ich lepszemu zrozumieniu się.

Jakby nauczyciele nie boją się tego, że ktoś wchodzi do nich na lekcję, to jest też taka wartość dodana. Jak na przykład mamy spacer edukacyjny po szkole, czyli jakby

wchodzimy do kilku nauczycieli na jedną lekcję i chcemy zaobserwować... mamy jakiś cel: obserwujemy jaką metodę pracy stosuje na lekcji. To nie ma tego, że nauczyciele się krępują, itd. Nie. I co jeszcze fajnego zaobserwowałam? Że nauczyciele, szczególnie edukacji wczesnoszkolnej, jak już zostali przetestowani i obserwowali ich tyle osób, to na przykład nagle zapraszają rodziców na lekcje. To jest też fajne. I ten rodzic na przykład przychodzi i siedzi na tych lekcjach. A czasami to jest tak, że ja mówię, że nie możemy sobie dać rady z jakimiś uczniami, nauczyciele powiedzmy w zespole klasowym mówią, że z tym uczniem sobie nie dają rady, no to ja też mówię: No dobrze, to w takim razie proszę, aby rodzice wchodzili na lekcje i zobaczyli, jak wygląda praca nauczyciela. No i właśnie fajne jest to, że ten nauczyciel się nie boi i przyjmuje tych rodziców.

Niektórym przedstawicielom szkół ćwiczeń udało się również zaobserwować pozytywne efekty udziału w projekcie w szkołach wspieranych.

Czekam na te ewaluacje. Natomiast ja już widzę dwie szkoły, bo mamy je na Facebooku, widzę, że stosują aktywne metody pracy, aktywizujące i widzę, że po prostu działają trochę inaczej, korzystają z pomysłów, itd. I to widzą też rodzice.

Pozytywnym efektem projektu było również zacieśnienie czy nawiązanie relacji między nauczycielami zatrudnionymi w poszczególnych szkołach, często poznanie siebie nawzajem, a nawet odwiedzenie innych szkół funkcjonujących np. w tym samym mieście. Niekiedy szkołom ćwiczeń udawało się pozyskać dodatkowe szkoły do współpracy w okresie trwałości projektu, co postrzegali jako korzyść, a także dowód, że działania prowadzone przez nie w ramach projektu miały wysoką jakość i były atrakcyjne.

Udało nam się pozyskać dodatkowe 3 szkoły do sieci współpracy, czyli oprócz tego, że te szkoły, które brały udział w projekcie, oczywiście dalej chętnie chcą uczestniczyć w nim, tak jeszcze nam się udało 3 szkoły i to z terenu pozyskać.

Wdrożenie nowych metod nauczania do praktyki nauczania

Większość (67%) dyrektorów szkół/placówek deklarujących współpracę ze szkołą ćwiczeń w ciągu ostatnich czterech lat szkolnych ocenia, że efekty współpracy ze szkołą ćwiczeń udało się wdrożyć do praktyki działania ich szkoły/placówki jedynie częściowo (nowe rozwiązania są czasami wykorzystywane lub stosuje je tylko część nauczycieli). 22% ocenia, że te rozwiązania udało się wdrożyć w pełni, natomiast 10%, że jedynie w niewielkim stopniu, a tylko 2% - że wcale się nie udało.

Tych nauczycieli, którzy zadeklarowali, że dzięki udziałowi w szkole ćwiczeń wdrożyli zmiany w swojej pracy dydaktycznej zapytano o to, czy dyrekcja ich szkół/placówek motywowała ich do wdrożenia nowych metod dydaktycznych. **51% badanych przyznało, że dyrekcja motywowała ich pozafinansowo, a tylko 5,7%, że także finansowo. Wynik ten ocenić należy jako niesatysfakcjonujący, ale też po prostu odzwierciedlający niewielkie**

możliwości dyrektorów szkół/placówek w zakresie różnicowania wynagrodzeń nauczycieli w zależności od uzyskiwanych przez nich wyników i zaangażowania w pracę dydaktyczną.

Pozytywnie ocenić należy za to dość duże zainteresowanie dyrekcji szkół/placówek aspektem wdrożenia do praktyki nauczania nowych metod dydaktycznych przez nauczycieli uczestniczących w szkołach ćwiczeń. 67,3% spośród nich zadeklarowało, że dyrekcja ich szkół/placówek monitoruje stosowanie przez nich nowych metod dydaktycznych.

87,7% badanych uczestników oceniło, że nauczyciele w ramach szkoły ćwiczeń chętnie dzielili się z innymi swoją wiedzą i doświadczeniem. Również dyrektorzy szkół/placówek objęci badaniem ilościowym, którzy zadeklarowali, że ich szkoły/placówki współpracowały ze szkołą ćwiczeń w ciągu ostatnich czterech lat szkolnych jednoznacznie (90% wskazań) oceniają, że nauczyciele chętnie dzielą się swoją wiedzą/know-how z innymi nauczycielami w ramach współpracy w szkole ćwiczeń.

Nauczyciele objęci badaniem jakościowym deklarowali, że nie natrafili na przeszkody we wprowadzaniu zmian spowodowanych udziałem w projekcie. Zarówno nauczycielki i nauczyciele, jak i dyrekcja wspierali się wzajemnie we wdrażaniu zmian. W szkołach wspieranych stworzono bazę materiałów dydaktycznych, z której może korzystać każdy z nauczycieli w szkole, nie tylko ci, którzy uczestniczyli w projekcie.

W tym miejscu warto jeszcze raz przypomnieć, że kluczową rolę w kontekście wdrażania przez nauczycieli nowych metod do praktyki nauczania odgrywa postawa dyrekcji szkoły. Zwracali na to uwagę nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniach jakościowych.

Temat nowoczesnych metod nauczania jest aktualny od wielu lat. Nie ukrywam, że moje szefostwo bardzo przychylnie podchodzi do tego typu pomysłów na pracę z uczniami, wręcz zachęcają do tego, żeby próbować nowych rzeczy. Tutaj u mnie w szkole na pewno jest do tego przestrzeń. Bo wiem, że jest bardzo dużo placówek, w których takie inicjatywy są blokowane na poziomie dyrektora.

Na zakres wykorzystywania nowoczesnych metod nauczania, zwłaszcza w ramach takich przedmiotów, jak informatyka czy fizyka, wpływa również poziom wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne. Ponadto ograniczająco lub stymulująco na zakres wykorzystywania tego typu metod w pracy przez nauczycieli wpływają ustalone ogólnie zasady organizacji pracy szkoły, jak tygodniowe plany zajęć czy zakres podstaw programowych do nauczania poszczególnych przedmiotów.

7.4.2 Korzystanie z dorobku szkół ćwiczeń po zakończeniu projektów

W toku badania nie zidentyfikowano przykładów funkcjonowania szkół ćwiczeń finansowanych z innych źródeł niż PO WER. Funkcjonowanie szkół ćwiczeń, jak do tej pory, nie zostało trwale osadzone w systemie finansowania edukacji w Polsce (poza projektami finansowanymi ze środków zewnętrznych). Na podstawie badań jakościowych z przedstawicielami szkół ćwiczeń (dyrektorzy szkół pełniących funkcję szkoły ćwiczeń, przedstawiciele beneficjentów) można ponadto stwierdzić, że **utrzymanie trwałości szkoły**

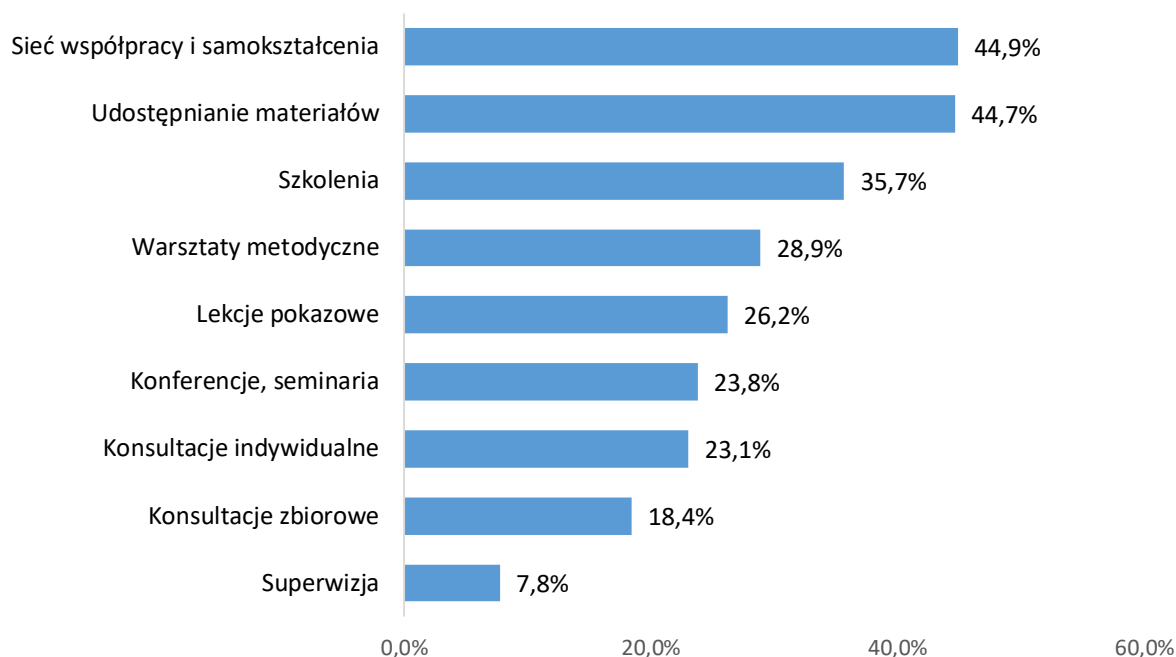
ćwiczeń po okresie jej finansowania ze środków projektowych stanowi dla szkół dość duże obciążenie organizacyjne, wymaga znacznego zaangażowania czasowego ze strony nauczycieli i kadry zarządzającej szkołą. Bez zapewnienia finansowania zewnętrznego funkcjonowanie szkół ćwiczeń wydaje się być nierealne. Istotną przeszkodą jest również rotacja kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkołach (w tym odpływ nauczycieli, którzy byli zaangażowani w realizację działań w ramach projektu) oraz obserwowane przez przedstawicieli wielu szkół zmęczenie spowodowane trudnymi warunkami pracy spowodowanymi pandemią COVID-19.

Oczywiście na początku był bardzo duży entuzjazm, duża chęć do pracy, dzielenia się wiedzą, natomiast zmęczenie nauczycieli po nauce zdalnej plus ta hybryda, która była, że część lekcji mamy zdalnie, część mamy w klasie, no bo tak przecież było, że klasa lądowała na zdalnym, inna była w szkole, po prostu pokazało, że nauczyciele są bardzo zmęczeni. U mnie na przykład dwójka nauczycieli w ogóle odeszła z edukacji, która była w projekcie, więc zastępowanie. Też utrzymanie szkół partnerskich w całym projekcie też nie jest łatwe w tym czasie, który my mieliśmy, gdzie było dużo, że tak powiem, innych palących problemów, nie?

Przedstawiciele części szkół podkreślali, że z uwagi na te elementy, okres trwałości projektów (określony na 5 lat), jest zdecydowanie zbyt długi.

W praktyce, jak wskazują zaprezentowane poniżej wyniki badania ilościowego nauczycieli ze szkół wspieranych, którzy brali udział w szkołach ćwiczeń utworzonych w ramach projektów PO WER ich trwałość jest umiarkowana, w tym sensie, że dostępność wsparcia oferowanego dla nauczycieli ze szkół wspieranych jest aktualnie znacznie niższa niż w okresie realizacji projektu.

Wykres 43. Możliwość skorzystania z poszczególnych form wsparcia oferowanych przez szkołę ćwiczeń po zakończeniu projektu.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

W niespełna połowie analizowanych przypadków szkoły ćwiczeń nadal, w momencie realizacji badania (wrzesień 2022 r.) oferują możliwość udziału w sieci współpracy i samokształcenia oraz udostępniają materiały. Obydwie te formy wsparcia funkcjonować mogą w zasadzie bezkosztowo (materiały mają najczęściej formę materiałów multimedialnych, które można bezkosztowo powielać), zaś sieć ma – jak wynika z badań jakościowych – najczęściej formę listy mailingowej nauczycieli, którzy brali udział w szkole ćwiczeń lub grupy tych osób w mediach społecznościowych. Na taką formę funkcjonowania sieci współpracy nauczycieli wskazali także nauczyciele ze szkół wspieranych uczestniczący w badaniach jakościowych. W 35,7% analizowanych przypadków szkoły ćwiczeń nadal oferują szkolenia, w 28,9% - warsztaty metodyczne, a w 26,2% - lekcje pokazowe. Nieco rzadziej organizowane są konferencje/seminaria i konsultacje indywidualne, a także konsultacje zbiorowe. Jedynie 7,8% badanych nauczycieli twierdzi, że szkoła ćwiczeń oferuje superwizję.

Na podstawie wniosków z badania jakościowego należy równocześnie podkreślić, że sieci współpracy i samokształcenia są niezwykle trafną i użyteczną formą wsparcia dla nauczycieli.

Zresztą to wyszło właśnie w ewaluacji. Nauczyciele bardzo docenili formę właśnie sieci współpracy. Ta forma była jakby najlepszą i zresztą w następnych 5 latach, czyli w okresie trwałości projektu, głównie nastawieni jesteśmy na tę sieć współpracy.

Dzięki sieci nauczyciele zyskują możliwość kontaktu z osobami, które mogą ich wesprzeć wiedzą i radą. Równocześnie stosunkowo łatwo z nich skorzystać, gdyż nie wymagają np. dojeżdżania czy dostosowywania się do narzuconych terminów spotkań (kontakt możliwy jest zdalnie, przez mail i telefon). Przy czym, jak wynika z badania, kluczowym elementem jest tu możliwość kontaktu (czy to zdalnego, czy nawet osobistego) z konkretnymi nauczycielami, którzy posiadają doświadczenie czy wiedzę, z której chcą czerpać inni.

To jest kwestia właśnie tego, że w tej sieci cały czas tam sobie, że tak powiem, rozmawiamy. Rozmawiamy też prywatnie, prawda? Różnego rodzaju messengery, whatsappy... No bo bliżej się poznaliśmy. To też dużo daje, że można sobie porozmawiać, nawet zapytać o cokolwiek. Ja tutaj odnośnie informatyki to dosyć sporo pytań od nauczycieli mam. Chociażby o ceny, prawda, tych produktów.

Sieci współpracy i samokształcenia, których działanie ogranicza się do logowania się na platformie internetowej i zamieszczania lub pobierania materiałów nie sprawdziły się w ramach projektów i po ich zakończeniu również prawdopodobnie nie będą skuteczne.

Właśnie sieć współpracy, która polega na tym, że oni się muszą do niej logować, itd., to nie zyskała zwolenników. I tak mówiąc krótko, między nami, właśnie wolą spotkania stacjonarne po prostu, bo nie chcą się logować. Trochę mieliśmy problemów z tym, żeby im ciągle przypominać, żeby coś umieszczać. No nie chcą.

Z pewnością jest to forma wsparcia, którą szkoły ćwiczeń powinny kontynuować.

Jak wspomniano już wcześniej, szkoły ćwiczeń funkcjonują w Polsce, jak do tej pory, wyłącznie w ramach projektów PO WER. **Dostęp do tej formy wspomagania pracy szkół/placówek i doskonalenia nauczycieli był nierównomierny, silnie uzależniony od miejsca realizacji projektów typu „Szkoła ćwiczeń” w ramach PO WER.** Relatywnie najłatwiejszy dostęp do tej formy wsparcia mieli nauczyciele z województw: kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, lubelskiego, opolskiego i wielkopolskiego. Rozkład typów szkół/placówek, w których zatrudnieni są nauczyciele – uczestnicy szkół ćwiczeń oraz ich lokalizacji w gminach miejskich/wiejskich/miejsko-wiejskich jest zbliżony do rozkładów w populacji szkół/placówek.

Słaby dostęp do tej formy wspomagania pracy szkoły potwierdzają także wyniki badania ilościowego szkół i placówek. Nieliczne z nich (niespełna 3%) deklarują, że w ciągu ostatnich czterech lat szkolnych współpracowały lub pełniły funkcję szkoły ćwiczeń. Z kolei najczęstszymi powodami braku współpracy ze szkołą ćwiczeń wskazywanym przez dyrektorów badanych szkół/placówek jest brak otrzymania oferty współpracy ze szkołą ćwiczeń (ponad połowa wskazań) oraz brak potrzeby współpracy ze szkołą ćwiczeń (14% wskazań). Współpracę ze szkołą ćwiczeń w roku szkolnym 2022/2023 planowało niecały 1% badanych szkół i placówek (odpowiedź „zdecydowanie tak”), co – w zestawieniu z bardzo dobrymi ocenami efektów doskonalenia nauczycieli przy zastosowaniu formy szkoły ćwiczeń – potwierdza wniosek o bardzo słabym dostępie do usług szkół ćwiczeń.

7.4.3 Wnioski na przyszłość dla systemu wspomagania

25% badanych uczestników szkół ćwiczeń jednoznacznie stwierdziła, że jako nauczyciele potrzebują wsparcia w pewnych obszarach. Na wykresie zamieszczonym poniżej wskazano obszary tematyczne, w których nauczyciele potrzebują wsparcia.

Wykres 44. Obszary, w których nauczyciele – uczestnicy szkół ćwiczeń - potrzebują wsparcia.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – nauczycielami zatrudnionymi w szkołach wspieranych

Nauczyciele najczęściej wskazywali na obszar **integracji uczniów-imigrantów/uchodźców**, co jest oczywiście bezpośrednio związane z napływem do Polski dużej liczby uchodźców z Ukrainy w ostatnich miesiącach i wejście znacznej części z nich do polskiego systemu edukacji. Na drugim miejscu nauczyciele umieszczają **obszar wsparcia/profilaktyki psychologicznej uczniów**, co z kolei związane jest z narastającym (m.in. z powodu długotrwałej izolacji społecznej w okresie pandemii COVID-19) problemem zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Na kolejnych miejscach znalazły się obszary takie jak: stosowanie skutecznych metod dydaktycznych (a więc obszar zagospodarowany częściowo przez szkoły ćwiczeń) oraz radzenie sobie z indywidualnymi problemami nauczyciela (np. stres, wypalenie zawodowe itd.).

Na podstawie badań jakościowych z nauczycielami i dyrektorami szkół, można ponadto wskazać na bardzo istotny obszar indywidualizacji **pracy z uczniami o różnych potrzebach i możliwościach intelektualnych, w tym ze specjalnymi potrzebami**. Nauczyciele ze szkół wspieranych uczestniczących w badaniu fokusowym przyznawali, że mają duże trudności w pracy z dziećmi np. z orzeczeniami o dysgrafii, dysortografii itd. Z kolei dyrektorka jednej ze szkół podstawowych, która w przeszłości pełniła także funkcję dyrektora specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego zwraca uwagę na bardzo duże potrzeby **doskonalenia nauczycieli w zakresie edukacji włączającej** – równoległego prowadzenia zajęć dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej, niekiedy bez wsparcia nauczyciela wspomagającego. Obszarem, który również wymaga wsparcia jest praca z uczniami sprawiającymi kłopoty wychowawcze.

A poza tym jeszcze mamy te wszystkie dzieci z niepełnosprawnościami, którym też się ciężko w tej szkole odnaleźć. I jeszcze autyści i „aspergerzy”. I oni są zupełnie inni, indywidualni. I co jeszcze mogę powiedzieć, z czym walczę, powiem szczerze, na terenie szkoły? Że tak jak nauczyciele mają współczucie, brzydko mówiąc, dla tych dzieci z niepełnosprawnościami, tak na przykład ciężko im zrozumieć, że jest jakieś dziecko, które po prostu jest słabsze, dodatkowo w rodzinie nie układa się tak jak być powinno i on zaczyna nam ... a to czasem ucieknie z lekcji, a to jest nieprzygotowany. I ciężko mi tych starszych nauczycieli przekonać, że to dziecko wymaga jakiejś tam pomocy. Czasem porozmawiania, pogadania, zainteresowania. I on wtedy rzeczywiście jakoś tam funkcjonuje, nie?

Ponadto wciąż aktualnym tematem, pomimo realizowania działań z zakresu doradztwa zawodowego w szkołach, pozostaje kwestia sposobu skutecznego wspierania uczniów w procesie rozpoznawania ich mocnych i słabych stron oraz predyspozycji zawodowych.

Brakuje mi takiej rzetelnej wiedzy i możliwości przebadania dzieciaków pod kątem tego co chcieliby robić w przyszłości. Dlaczego? Dlatego, że jak oni kończą tą podstawówkę, 14 lat mają i nagle mają wybierać szkołę średnią i oni naprawdę, pomimo tego, że mamy doradztwo zawodowe i to fajnie działa i staramy się jeździć po różnych zakładach i pokazywać i robić jakieś tutaj badania czy tam ankiety, oni i tak jeszcze są tacy trochę mało... mało wiedzą o sobie. Nie wiedzą dokładnie co

lubię, czego nie lubię. To jest z perspektywy moich trzech lat bycia dyrektorem, to naprawdę wypuszczam ósmoklasistów i naprawdę żal mi ich, bo oni nie wiedzą, nie wiedzą co dalej ze sobą zrobić. Oni za mało wiedzą o sobie.

Uczestnicy badania jakościowego zwracali uwagę, że **bardzo istotne jest uwzględnianie we wspomaganiu właśnie obszaru nazwanego wychowawczym**. W jego ramach kształcone powinny być umiejętności nauczycieli, dzięki którym lepiej będą sobie radzić z rozwiązywaniem swoich indywidualnych problemów, jak stres czy wypalenie zawodowe.

I ten obszar wychowawczy, ja wiem, że on został jakby dorzucony do tego projektu, na szczęście został zaakceptowany, ale my zawsze wiedzieliśmy, że ten obszar wychowawczy jest bardzo ważny u nas w szkole. Musimy popatrzeć, co szkoła ćwiczeń dała uczniowi, ale też co dała nauczycielowi, bo to ten nauczyciel w ostatecznym rozrachunku przenosi wiedzę na ucznia i trzeba też zadbać o jego dobrostan.

Ponadto do zagospodarowania w ramach wspomagania pozostaje obszar kształtowania kompetencji kluczowych w ramach przedmiotów tzw. humanistycznych, jak język polski, historia oraz odpowiedniego doposażenia pracowni, w których naucza się tych przedmiotów. W ich nauczaniu również stosowane powinny być metody aktywizujące. Wykorzystywane mogą być też nowoczesne narzędzia, np. drukarki 3D.

Ja tak patrzę trochę z perspektywy naszej szkoły, bo my jesteśmy naprawdę świetnie już wyposażeni w pomoce dla przedmiotów stricte przyrodniczych, naukowych takich, czyli biologia, chemia, fizyka, matematyka i informatyka, natomiast... Można powiedzieć, że taki wczesny PRL jest dalej w tych naukach humanistycznych, tutaj jest bardzo słabo. I też nauczyciele naszej szkoły też narzekają, że znowu jest projekt dla przedmiotów przyrodniczych, a polski i historia po prostu leży.

Chodzi mi o to, że matematyka już jest wyżej niż język polski i maturzyści generalnie, bo ja jestem też egzaminatorem maturalnym i maturzyści już gorzej napisali język polski niż matematykę. I zmierzam do tego, że wszystko jest teraz związane z przedmiotami ścisłymi, matematyczno-przyrodniczymi i językami, a zapomina się o humanistach: polonistach, historykach, którzy też mają coś do powiedzenia w realizacji kompetencji kluczowych.

Fakultatywną formą wsparcia, którą szkoły ćwiczeń mogły realizować w ramach projektu były praktyki studenckie. W opinii uczestników wywiadów pogłębionych, jest to działanie, które należy upowszechniać. Szkoły odczuwają braki kadrowe, przybywa mało nauczycieli młodych, stażystów czy kontraktowych. Zasadne jest zatem podejmowanie wszelkiego rodzaju działań, które mogłoby zachęcić studentów kierunków nauczycielskich do związania swojego życia zawodowego ze szkołą. W opinii uczestników wywiadów pogłębionych **efektywną formą wspierania studentów jest zaproszenie ich do udziału w lekcjach**, w tym także umożliwienie im uczestniczenia w nich w formie zdalnej, która jest użyteczna, gdyż nie wymaga ponoszenia dodatkowych kosztów (np. transportu) oraz ułatwia dopasowanie udziału w lekcjach do planu dnia studentów. Forma zdalna ułatwia racjonalne

gospodarowanie czasem i budżetem. Trzeba jednak podkreślić, że obserwacja zajęć uzupełniona powinna być dyskusją na ich temat. Dyskusja również przeprowadzona może być zdalnie.

Warto wprowadzić takie rozwiązanie, że studenci mogą uczestniczyć zdalnie w tych lekcjach [pokazowych] pod warunkiem, że zawsze po lekcji odbywa się ewaluacja działań, a u nas się odbywała i studenci się wypowiadają na temat lekcji.

8 Wsparcie kadry zarządzającej szkołami i placówkami oraz jednostek samorządu terytorialnego (JST)

8.1 Przygotowanie koncepcji w projektach pozakonkursowych

W tym przypadku punktem wyjścia była realizacja **przez ORE dwóch projektów pozakonkursowych**:

- „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów”,
- „Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”.

Poniżej opisano główne założenia obydwu projektów pozakonkursowych.

„Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów”

Projekt ten był realizowany przez ORE w partnerstwie ze Związkiem Miast Polskich (ZMP) w dwóch etapach. Pierwszy etap: 2016-2018 r., drugi: 2018-2023 r.

Celem projektu było podniesienie kompetencji przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego (JST) w zakresie zarządzania oświatą ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy.

Zakładane efekty projektu w I etapie:

- diagnoza potrzeb szkoleniowych i doradczych JST i opracowane na tej podstawie rekomendacje do programów szkoleniowych,
- 6 programów szkoleniowych wraz z obudową metodyczną,
- materiały szkoleniowe,
- uruchomienie Grup Wymiany Doświadczeń dla przedstawicieli JST (sieci współpracy), grupa gmin wiejskich, grupa gmin miejskich i grupa powiatowa,
- pilotaż wsparcia dla 30 JST w zakresie tworzenia lokalnych planów podnoszenia jakości usług edukacyjnych,
- pilotaż szkoleń dla 90 przedstawicieli JST,

- 27 pilotażowych lokalnych planów podnoszenia jakości usług edukacyjnych,
- uruchomienie i moderowanie forum dla przedstawicieli JST oraz uruchomienie Wirtualnego Inkubatora Innowacji Edukacyjnych.

W II etapie projektu poszerzono grupę docelową o dyrektorów szkół. Efekty projektu w tym etapie są bardzo obszerne i obejmują:

- model doradztwa adresowanego do przedstawicieli JST,
- materiały wspierające doradztwo (szkolenia e-learningowe, opracowania tematyczne),
- pilotaż modelu w 30 JST,
- analiza lokalnych planów strategicznych, opracowanych przez JST (w projektach konkursowych), służąca diagnozie czynników hamujących i sprzyjających wdrażaniu planów, identyfikowaniu przykładów dobrych praktyk samorządowych i ich upowszechnienie,
- 25 opisów dobrych praktyk samorządowych,
- trzy sieci współpracy dla samorządowców (blended-learning),
- opracowanie założeń systemu wsparcia, doskonalenia i rozwoju przedstawicieli JST w realizacji zadań oświatowych, rozumianego, jako stały element systemu oświaty służący rozwojowi i doskonaleniu pracowników samorządów,
- trzy Grupy Wymiany Doświadczeń dla przedstawicieli JST; grupa gmin wiejskich, grupa gmin miejskich i grupa powiatowa, w celu konsultacji opracowanych modeli tj. modelu doradztwa adresowanego do przedstawicieli JST i założeń systemu wsparcia, doskonalenia i rozwoju przedstawicieli JST w realizacji zadań oświatowych oraz w celu wymiany doświadczeń samorządowców dotyczących bieżących zadań i problemów w obszarze oświaty samorządowej,
- programy szkoleń i przeszkolenie ekspertów ds. rozwoju oświaty samorządowej, których zadaniem będzie realizacja wsparcia adresowanego do JST,
- pilotaż opracowanego systemu wsparcia, doskonalenia i rozwoju przedstawicieli JST w realizacji zadań oświatowych w wybranych województwach. W ramach pilotażu uruchomienie sieci współpracy dla samorządowców w wybranych województwach oraz sieci dla ekspertów ds. rozwoju oświaty samorządowej,
- trzy konferencje /seminaria inicjujące wdrożenie systemu wsparcia, doskonalenia i rozwoju dla przedstawicieli JST oraz bieżących zmian prawnych i wyzwań stojących przed jednostkami samorządu terytorialnego w obszarze oświaty,
- wypracowanie rekomendacji do zmian prawnych i organizacyjnych,

- wkład merytoryczny do projektów konkursowych ogłaszanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Ponadto w związku z COVID-19 opracowano dodatkowe produkty:

- pakiety szkoleniowe oraz zasoby elektroniczne do wykorzystania w pracy zdalnej dla kadry JST (4 pakiety) i dyrektorów szkół/placówek (4 pakiety),
- szkolenia on-line dla kadry JST i dyrektorów szkół/placówek z zakresu zarządzania edukacją w formie zdalnej oraz z zakresu zarządzania kryzysowego (870 osób),
- wsparcie kadry menadżerskiej we wdrażaniu przygotowanych przez nią rozwiązań zarządczych w formie doradztwa zdalnego i stacjonarnego,
- uruchomienie 3 sieci współpracy dla samorządowców (blended-learning) i 5 sieci wsparcia dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych, których celem jest wsparcie JST i szkół we wdrażaniu rozwiązań zarządczych do praktyki oświatowej.

Efekty projektów pozakonkursowych zostały przełożone na konkursy. Zostały ogłoszone dwa konkursy pt.: „Szkolenie i doradztwo dotyczące rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy dla przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego”. W każdym konkursie wyłaniano projekty dla poszczególnych województw. W pierwszym konkursie wyłoniono dziewięć projektów, a w drugim siedem.

Podstawowymi produktami projektu pozakonkursowego, które wykorzystano w konkursie, były:

- programy szkoleniowo-doradcze dla kadry kierowniczej i pracowników operacyjnych JST, opracowane dla trzech typów JST (gmina wiejska, gmina miejska, powiat),
- przykładowe scenariusze do programów,
- wzór planu podnoszenia jakości oświaty oraz wspomagania szkół.

W drugim konkursie uwzględniono dodatkowe materiały:

- przewodnik metodyczny po programie szkoleniowo-doradczym wraz z wybranymi scenariuszami zajęć,
- wdrożone praktyki samorządowe w zakresie kompleksowego wspomagania szkół/placówek,
- filmy prezentujące dobre praktyki, zrealizowane na podstawie pilotażu w projekcie pozakonkursowym.

„Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”

Projekt był skierowany do pracowników nadzoru pedagogicznego oraz kadry kierowniczej szkół i przedszkoli w zakresie organizacji pracy szkoły w sposób służący kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów, niezbędnych do poruszania się na rynku pracy.

Projekt pozakonkursowy, realizowany przez ORE w okresie 2016-2018, miał na celu:

- **opracowanie programów szkoleniowych, zasad prowadzenia doradztwa wraz z kompletem materiałów szkoleniowo-metodycznych,**
- **pilotażowe wdrożenie ramowych programów: szkoleniowego i szkoleniowo-doradczego** na grupie min. 600 przedstawicieli kadry kierowniczej szkół i min. 32 przedstawicieli organów nadzoru pedagogicznego, **w tym uruchomienie i prowadzenie 61 sieci współpracy dla kadry kierowniczej szkół/placówek.**

Na podstawie projektu pozakonkursowego uruchomiono konkursy. Pierwszy konkurs uruchomiono w 2017 r., a drugi w 2018 r.

Projekty pozakonkursowe zrealizowane zostały zgodnie z założeniami. Przede wszystkim pozwoliły one na wypracowanie opisanego powyżej wkładu merytorycznego do projektów konkursowych (programów szkoleń, materiałów szkoleniowych itd.), z których zobowiązani byli korzystać beneficjenci projektów konkursowych. Co więcej, ORE zorganizował spotkanie dla przedstawicieli beneficjentów typu „Pracownicy JST” w celu zapoznania ich z materiałami oraz koncepcją szkoleń, choć nie było to zadanie zaplanowane do realizacji w ramach projektu. Tym niemniej, na etapie wdrażania projektów konkursowych wystąpiły istotne problemy, które nie zostały zidentyfikowane na etapie projektów pilotażowych. Celem pilotażu powinna być także identyfikacja i oszacowanie ryzyka wystąpienia tych problemów na etapie wdrażania interwencji w dużej skali.

Wystąpiły m.in. następujące trudności w zakresie wdrażania projektów konkursowych:

- Bardzo duże trudności w rekrutacji uczestników w projektach typu „Pracownicy JST” wynikające z pierwotnego ukierunkowania tych projektów na decydentów w gminach i powiatach. Jeżeli JST chciała uczestniczyć w projekcie, udział decydentów w projekcie był obowiązkowy, nie było możliwości oddelegowania do udziału w projekcie wyłącznie pracowników JST niższego szczebla, odpowiedzialnych za sprawy oświaty. Zaangażowanie decydentów miało w założeniu zwiększyć prawdopodobieństwo wdrożenia wypracowanych w toku projektów rozwiązań do praktyki funkcjonowania tych samorządów. To założenie nie zostało zweryfikowane w ramach ewaluacji. W praktyce przyjęcie tej zasady znacząco utrudniło wdrażanie projektów, w niektórych przypadkach mogło także spowodować rezygnację z udziału w projekcie części gmin i powiatów, których pracownicy niższego szczebla byli zainteresowani udziałem w nim. Czynnikiem utrudniającym rekrutację do projektów był także bardzo długi, wymagający znaczącego zaangażowania po stronie uczestników, program szkoleniowy (choć dopuszczono, by decydenci mogli uczestniczyć jedynie w części sesji szkoleniowych). Trudności z rekrutacją uczestników, spowodowane bardzo ambitnymi założeniami co do liczby dyrektorów szkół, którzy wezmą udział w szkoleniach, a jednocześnie dopuszczeniem do udziału w nich tylko jednego przedstawiciela danej szkoły/placówki, wystąpiły także w projektach typu „Dyrektorzy”.

- Zakres tematyczny projektów typu „Pracownicy JST” (kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów, spójny z projektami innych analizowanych w ramach badania typów) nie do końca odpowiadał na kluczowe potrzeby i problemy gmin i powiatów (choć w badaniu ilościowym trafność tematyki wsparcia respondenci ocenili dość wysoko, a w samym projekcie pozakonkursowym starano się w miarę możliwości uwzględniać także inne potrzeby grupy docelowej niż tylko te założone w PO WER tzn. wspomaganie pracy szkół i placówek). W szczególności w małych gminach wiejskich i miejsko-wiejskich (które stanowią zdecydowaną większość samorządów lokalnych w Polsce) za kwestie merytoryczne w obszarze oświaty najczęściej odpowiadają w praktyce wyłącznie dyrektorzy szkół. Pracownicy urzędów gmin w obszarze edukacji koncentrują się wyłącznie na kwestiach organizacyjnych i finansowych, choć oczywiście zdarzają się wyjątki – urzędnicy, czy włodarze gmin bardzo zaangażowani w kwestie merytoryczne w obszarze oświaty. W zakresie organizacji i finansowania oświaty w JST potrzebne jest pracownikom JST wsparcie, które nie zawsze zostało udzielone w ramach projektów konkursowych, skoncentrowanych na problemie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów i finansowaniu procesów wspomagania.
- Programy szkoleniowe były bardzo ambitne i tym samym bardzo trudne do zrealizowania w czasie przewidzianym na realizację szkoleń (dotyczy to zarówno projektów typu „Pracownicy JST”, jak i „Dyrektorzy”).
- Wystąpiły trudności w rekrutacji przez beneficjentów trenerów, którzy mogliby przeprowadzić szkolenia/świadczyć doradztwo, co wynika m.in. z dużej skali wdrażania projektów konkursowych w tym samym czasie (wydaje się, że nieco za dużej w stosunku do dostępnych w Polsce zasobów w postaci kadry przygotowanych do tego trenerów).
- W wielu przypadkach, zwłaszcza w przypadku projektów typu „Pracownicy JST” nie udało się w pełni wdrożyć istotnych zmian w praktyce funkcjonowania szkół/placówek, czy też samorządów lokalnych. Wprowadzone zmiany najczęściej miały charakter drobnych korekt w praktyce funkcjonowania poszczególnych podmiotów. Przede wszystkim nie można też niestety stwierdzić, by analizowane projekty przyczyniły się do wdrożenia/upowszechnienia w szkołach/placówkach i samorządach lokalnych modelu wspomagania pracy szkół i placówek obejmującego nie tylko szkolenia dla nauczycieli, ale także rzetelną, pogłębioną diagnozę, wybór obszarów wsparcia i rzetelną ewaluację efektów wspomagania. Zaobserwować można natomiast efekty w postaci, zazwyczaj niewielkich, zmian w sposobie finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, czy zmian w zakresie prowadzenia diagnozy stanu oświaty w gminie/powiecie jako elementu planowania strategicznego.

Część ze wskazanych powyżej (a szczegółowo przeanalizowanych w kolejnych częściach rozdziału) problemów wynika z przyjęcia zbyt ambitnych założeń zarówno odnośnie do programów szkoleń i doradztwa, jak i liczby uczestników, którzy mieli w nich wziąć udział. Kryteria te zostały złagodzone w kolejnych naborach projektów konkursowych, co ocenić należy pozytywnie. Część problemów została dodatkowo pogłębiona przez czynniki

zewnątrzne w okresie wdrażania projektów konkursowych, takie jak pandemia COVID-19 i strajk nauczycieli, które to zmieniły priorytety dyrektorów szkół/placówek i pracowników JST, obniżając zainteresowanie udziałem w projektach.

Choć projekty pozakonkursowe pozwoliły na przygotowanie wysokiej jakości programów szkoleniowo-doradczych, scenariuszy zajęć do programów, wzorów dokumentów i innych materiałów do wykorzystania na szerszą skalę w projektach konkursowych, to jednak przeprowadzone pilotaże nie pozwoliły ustrzec się wskazanych powyżej problemów w zakresie wdrażania projektów konkursowych. Po części wynika to zapewne z harmonogramu realizacji projektów pozakonkursowych, które zakończyły się już po zakończeniu pierwszych naborów projektów konkursowych (dotyczy to zarówno projektów typu „Pracownicy JST”, jak i projektów typu „Dyrektorzy”).

Jak do tej pory nie wprowadzono do systemu wspomagania szkół i placówek oferty skierowanej nie do nauczycieli, a bezpośrednio do dyrektorów i/lub pracowników organów prowadzących. Wsparcie dla tych grup docelowych udzielane było najczęściej tylko w ramach projektów PO WER lub też na zasadach rynkowych, poprzez zakup usług doradczych/szkoleniowych przez JST. Zrealizowane projekty w niewielkim stopniu przyczyniły się również do utworzenia trwałych sieci współpracy pracowników JST (w przypadku dyrektorów, sieci współpracy utworzone w ramach projektów okazały się trwalsze).

Jak wynika z wyników badania zaprezentowanych w kolejnych rozdziałach, organy prowadzące powinny pełnić istotną rolę w upowszechnianiu modelu wspomagania pracy szkoły. Skala wsparcia realizowanego w ramach PO WER na rzecz JST w obszarze wspomagania pracy szkół i placówek była zbyt wysoka w stosunku do realnych potrzeb JST. Jednocześnie JST potrzebują wsparcia także w wielu innych, poza wspomaganiem pracy szkół i placówek, obszarach zarządzania w zakresie edukacji (np. optymalizacja sieci szkół w gminie/powiecie).

8.2 Trafność interwencji

Typ projektu „Pracownicy JST”

Trafność wsparcia udzielonego przedstawicielom organów prowadzących (typ projektu „Pracownicy JST”) ocenić należy dość wysoko. W skali 5-stopniowej uczestnicy tych projektów aspekt dopasowania zakresu tematycznego wsparcia do potrzeb JST ocenili na 4,30, dopasowanie stosowanych form wsparcia do potrzeb JST na 4,29, zaś aspekt organizacyjny w postaci możliwości pogodzenia udziału w szkoleniach i doradztwie z procedurami/zasadami organizacji pracy panującymi w urzędzie na 4,22. Wnioski z badania jakościowego są zbieżne z wynikami badania ilościowego.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Trafność wsparcia (rozumiana jako dopasowanie projektów do potrzeb/oczekiwań uczestników) **udzielonego dyrektorom szkół w ramach projektów typu „Dyrektorzy” ocenić należy dość wysoko**, choć jest to najslabiej oceniany element wsparcia spośród wszystkich ocenianych w ramach badania ilościowego. Dopasowanie programu szkolenia/doradztwa do potrzeb uczestnika oceniono na skali 5-stopniowej na 4,35, zaś dopasowanie harmonogramu zajęć na 4,43.

Warto dodać, że, jak wynika z badań jakościowych, beneficjenci starali się dopasowywać wsparcie szkoleniowe dla dyrektorów szkół m.in. poprzez dzielenie ich na grupy wg kryterium doświadczenia w zarządzaniu, czy też kryterium podobieństwa szkół/placówek (np. grupa dyrektorów przedszkoli; grupa dyrektorów małych szkół wiejskich itd.).

8.3 Zakres i jakość wsparcia kadry zarządzającej szkół i placówek i pracowników JST

8.3.1 Rekrutacja do projektu

Podstawowe założenia i efekty konkursów (typ projektu „Pracownicy JST”)

W przypadku projektów typu „Pracownicy JST”, działania w projektach konkursowych miały być skierowane do przedstawicieli JST (pojedynczych i zespołów), w formie szkoleń i doradztwa. Efektem uczestnictwa w projekcie miało być opracowanie dla JST lokalnych, projakościowych planów/rozwiązań wspomagających szkoły/placówki w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów, niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

Założono, że w każdym z projektów zrealizowane miały zostać następujące działania:

- **przeszkolenie przedstawicieli JST w oparciu o programy szkoleniowo-doradcze i materiały szkoleniowe wypracowane w projekcie pozakonkursowym,**
- **udzielenie wsparcia doradczego przedstawicielom JST w opracowaniu lokalnego planu podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych uczniów,**
- **przeprowadzenie 4 spotkań w środowisku lokalnym każdej JST, w celu udzielenia pomocy w zawiązaniu lokalnej koalicji na rzecz rozwoju oświaty jako wstępu do stworzenia planu podnoszenia jakości usług edukacyjnych,**
- **zaplanowanie i skoordynowanie prac związanych z realizacją procesowego wspomagania z poziomu jednostki samorządu terytorialnego (w tym także zaplanowania sfinansowania realizacji tego zadania) oraz realizacji zadań wdrożeniowych,**

- **zapewnienie przedstawicielom JST uczestnictwa w 6 sieciach współpracy dla samorządowców uruchomionych w regionie (województwie) dotyczących różnych obszarów tematycznych,**
- **w oparciu o sporządzony plan** podjęcie m.in. następujących działań:
 - a) **zainicjowania działań związanych z realizacją procesowego wspomagania w podległych szkołach i placówkach,**
 - b) **podsumowania rezultatów procesowego wspomagania w obszarach, których dotyczyła interwencja.**

Punktem wyjścia dla projektu były programy szkoleniowe. Każdy program szkolenia obejmował 5 modułów szkoleniowych, moduł trwał 3 dni i obejmował ok. 21 godzin dydaktycznych. Integralną częścią programów szkoleniowych były zadania wdrożeniowe, które uczestnicy mieli do wykonania, pomiędzy modułami, w swoich macierzystych jednostkach.

Program szkoleń został podzielony na pięć zasadniczych obszarów:

- diagnozowanie stanu lokalnej oświaty w JST, wskaźniki oświatowe i edukacyjne oraz ich wykorzystanie przez JST,
- zarządzanie strategiczne, tworzenie lokalnych planów/strategii oświatowych,
- proces wspomagania szkół i jego wykorzystanie do podnoszenia jakości pracy szkół,
- rozwój kompetencji kluczowych uczniów i ich kształcenie przez szkoły,
- finansowanie oświaty.

Zakładano, że w ramach konkursów wsparciem zostanie objętych 3 328 osób oraz 2 200 szkół zostanie objętych wspomaganie. Ponieważ w pierwszym konkursie nie udało się wybrać projektów we wszystkich województwach, to w drugim konkursie wyznaczone wartości docelowe to odpowiednio: 1 328 osób i 887 szkół.

Kluczowe wymagania określone w dokumentacji konkursowej:

- w dokumentacji konkursowej określono bardzo szczegółowo harmonogram projektu, wyznaczając odpowiednio czas na szkolenie dla przedstawicieli JST, doradztwo przy tworzeniu lokalnych planów, a także czas na proces wspomagania dla szkół; cały projekt musiał się zamknąć w okresie 18 miesięcy,
- dla każdej grupy przewidziano 105 godzin szkolenia (5 modułów x 21 godzin = 3 dni),
- dla każdego JST przewidziano 32 godziny doradztwa (4x8 godzin),
- każda z JST uczestniczących w projekcie musiała się zobowiązać do objęcia 2-3 szkół, dla których była organem prowadzącym, rocznym procesem wspomagania,
- w każdym projekcie musiało powstać też minimalnie 6 sieci współpracy dla przedstawicieli JST, dotyczących różnych obszarów: finansowania oświaty,

diagnozowania stanu lokalnej oświaty, wdrażania planów podnoszenia jakości usług oświatowych, restrukturyzacji sieci szkół; zakładano, że minimum 30% uczestników projektów z terenu danego województwa musi brać udział w spotkaniach sieci, a sieć musi funkcjonować przez co najmniej 6 miesięcy,

- opracowane przez JST lokalne plany podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania szkół w zakresie kompetencji kluczowych uczniów musiały być przekazane do ORE,
- ponadto osoby prowadzące wspomaganie w konkretnych szkołach były zobowiązane do przygotowania raportu z przeprowadzonego procesu wspomagania, czyli sprawozdania, które miało być przedstawione kierownikowi JST,
- projektodawcy byli zobowiązani do wykorzystania w szkoleniach i doradztwie materiałów wypracowanych w innych projektach, realizowanych w PO WER i PO KL, dostępnych na stronie: <https://www.ore.edu.pl/category/szkola/dla-samorzadow/>.
- grupą docelową projektu były osoby decyzyjne, zarządzające JST, jak i pracownicy operacyjni, realizujący zadania z zakresu oświaty,
- we wniosku o dofinansowanie projektu projektodawca musiał zadeklarować liczbę JST planowanych do objęcia wsparciem i tożsamą z nią liczbę lokalnych planów wspomagania pracy szkoły.

W drugim konkursie zmieniono tylko jeden zasadniczy warunek realizacji projektów: wydłużono maksymalny okres realizacji projektu z 18 do 24 miesięcy.

Podstawowe założenia i efekty konkursów (typ projektu „Dyrektorzy”)

W wyniku pierwszego konkursu wyłoniono **11** projektów, a w wyniku drugiego konkursu **7** projektów.

Zakres tematyczny projektów bazował na dorobku projektu pozakonkursowego i obejmował cztery kluczowe obszary:

- Dyrektor jako przywódca edukacyjny,
- kompetencje kluczowe,
- wspomaganie w zakresie kompetencji kluczowych,
- wprowadzanie zmiany.

Założenia projektów konkursowych:

- jeden projekt miał być realizowany w jednym województwie. Założono, że będzie łącznie realizowanych 16 projektów,
- planowano objąć 7008 przedstawicieli kadry kierowniczej i 7008 szkół objętych wspomaganie,

- założono, że z jednej szkoły w projekcie mogła wziąć udział tylko jedna osoba. 50% uczestników miało pochodzić z gmin wiejskich i miejsko-wiejskich,
- uczestnik szkolenia musiał zobowiązać się do przeprowadzenia procesu wspomagania w reprezentowanej przez siebie szkole/placówce,
- maksymalny okres realizacji projektu wynosił 24 miesiące, przy czym określono termin zakończenia działań szkoleniowych i doradczych w projekcie (1 październik 2018 r.),
- intensywność wsparcia: 3 moduły szkolenia na osobę (każdy moduł – 3 dni, łącznie 72 godziny), opracowanie planu i programu doradztwa, 24 godzin doradztwa na osobę na etapie wspomagania,
- zorganizowanie w regionie sieci współpracy – w wymiarze minimalnym 30 godzin.

Przy wyborze projektów premiowano:

- wykorzystanie kadry przeszkolonej w projektach PO KL („System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”) oraz PO WER („Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych”),
- realizację projektu w partnerstwie z akredytowaną placówką doskonalenia nauczycieli.

Beneficjenci, z którymi przeprowadzono wywiady pogłębione, **wymagania wobec projektodawców ustanowione przez MEiN oceniają jako standardowe i optymalne dla osiągnięcia celów interwencji.**

Partnerstwa projektowe zawiązywane przez beneficjentów były często wymuszone poprzez kryteria premiujące zastosowane w konkursach. Tym niemniej, jak ex-post ocenili sami beneficjenci, partnerstwa projektowe w istocie pozwoliły też na wykorzystanie potencjału i doświadczenia poszczególnych partnerów i, co szczególnie istotne, ułatwiły rekrutację uczestników projektów.

Motywacje uczestników projektów do udziału w nich (typ projektu „Dyrektorzy”)

Badani dyrektorzy za największą wartość udziału w projektach uznawali **możliwość uzyskania wsparcia w zakresie przygotowania dobrej jakości rocznego planu działania szkoły**, który był m.in. podstawą do przeprowadzenia wspomagania w szkole/placówce. Poza tym część uczestników zwracała uwagę na kwestię szeroko rozumianego **rozwój osobistego i zawodowego**. Kolejnym czynnikiem zachęcającym do udziału w projekcie była **możliwość wymiany doświadczeń z innymi dyrektorami** w ramach sieci współpracy dyrektorów szkół utworzone w ramach projektu. Wymiana doświadczeń pomiędzy dyrektorami odbywała się zresztą nie tylko w ramach prac sieci, ale także na szkoleniach, zwłaszcza tych realizowanych w formule stacjonarnej. Jak wynika z badań jakościowych, dyrektorzy szkół/placówek zgłaszali się do projektów raczej nie po to, by rozwiązać konkretny problem

w szkołach/placówkach, tylko pod kątem ogólnie rozumianego rozwoju swoich szkół/placówek (bez zdefiniowania priorytetów w momencie przystąpienia do projektu) oraz rozwoju osobistego.

Z relacji badanych dyrektorów szkół/placówek wynika, że najczęściej dowiadywali się o możliwości udziału w projekcie od innych dyrektorów (tzw. pocztą pantoflową) lub z zaproszeń do udziału w nim przesyłanych przez beneficjentów bezpośrednio do szkół.

Beneficjenci zgodnie oceniają, że rekrutacja dyrektorów szkół i innych osób zarządzających szkołami do projektów stanowiła największą trudność w zakresie realizacji projektów tego typu.

Motywacje uczestników projektów do udziału w nich (typ projektu „Pracownicy JST”)

Badani przedstawiciele JST przystąpili do udziału w projekcie, gdyż byli zainteresowani kwestią podnoszenia kompetencji kluczowych uczniów i poprawą jakości oświaty w gminie/powiecie. Niektóre z tych JST podejmowały stałą współpracę z podmiotami, które pełniły funkcję projektodawców (np. firmą Vulcan, która dostarcza JST usługi, m.in. szkoleniowe i doradcze w obszarze zarządzania oświatą). Pozytywne doświadczenia z tej współpracy były dodatkowym argumentem przemawiającym za przystąpieniem do projektu. Jeden z przedstawicieli JST wskazał ponadto, że jednostka przystąpiła do realizacji projektu także po to, by pokazać przedstawicielom szkół funkcjonującym w gminie, że sprawy jakości oświaty są dla tej jednostki ważne, nie chciała być kojarzona wyłącznie z trudnymi procesami restrukturyzacji sieci placówek oświatowych, które były realizowane na terenie gminy. Jednostce tej zależało również na utrzymaniu wysokiego poziomu oświaty na terenie gminy mimo podejmowania koniecznych kroków w zakresie restrukturyzacji sieci placówek oświatowych. Przedstawiciel innej jednostki również odwołał się do kontekstu restrukturyzacji szkół – przystępując do projektu liczył na spotkanie osób, które znają się na sprawach zarządzania oświatą i będą mogły odpowiedzieć mu rozwiązania konkretnych problemów, dostarczyć też argumentów, które będzie mógł wykorzystać w dyskusji z przedstawicielami szkół czy mieszkańcami, dotyczącymi konieczności wprowadzania takich a nie innych zmian w systemie oświaty funkcjonujących na terenie gminy (chodziło o konieczność restrukturyzacji sieci placówek oświatowych, ale również kwestie utrzymania wysokiego poziomu oświaty w szkołach i placówkach, które funkcjonują w gminie). Wskazywano również na ciekawość i chęć dowiedzenia się, jakie są nowe trendy w zakresie zarządzania oświatą.

Co prawda organy prowadzące, głównie kojarzone są z finansowaniem oświaty, tak. I z tym są zawsze straszne problemy. U nas jeszcze dodatkowym problemem, w naszej gminie było to, że myśmy dokonywali pewnych zmian strukturalnych w oświacie. A to jest zawsze bardzo trudne. Bardzo trudne. I mimo tego staraliśmy się dbać, żeby nie stracić na jakości, prawda. Dlatego, że my mamy problemy, my mamy problemy z depopulacją, a depopulacja oznacza zmniejszanie ilości oddziałów, a zmniejszanie ilości oddziałów oznacza restrukturyzację szkół, niekiedy likwidowanie szkół. To z kolei

oznacza zwalnianie nauczycieli i bardzo nie chciałem żebyśmy byli tylko kojarzeni z tą, z tym liczeniem pieniędzy. Tylko, że też jesteśmy zainteresowani, jakością pracy szkoły, prawda, wspomaganie.

W projektach typu „Pracownicy JST”, zarówno w projekcie pozakonkursowym, jak i w projektach konkursowych, brali udział nie tylko pracownicy/przedstawiciele JST – organów prowadzących szkoły i placówki, ale często także dyrektorzy tych szkół i placówek. Fakt ten znalazł także odzwierciedlenie w wynikach badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”. W badaniu udział wzięło 161 osób, z czego 47,2% reprezentowało gminy wiejskie, 27,3% - gminy miejsko-wiejskie, 10,6% - gminy miejskie, 10,6% - powiaty ziemskie, a 4,3% - miasta na prawach powiatu. W próbie badawczej dominowali kierownicy (37,3%) oraz pracownicy (32,9%) komórek JST odpowiedzialnych za edukację. Osoby zarządzające JST (starosta/wójt/burmistrz/prezydent lub zastępca) stanowiły 13,7% badanych zaś inne osoby – 16,1%. Byli to właśnie m.in. dyrektorzy szkół/placówek, a także pracownicy innych jednostek organizacyjnych urzędów, w tym w szczególności odpowiedzialnych za pozyskiwanie funduszy zewnętrznych i rozwój JST, radni i in.

8.3.2 Przebieg szkoleń i doradztwa

Typ projektu „Pracownicy JST”

Jak wynika z badania ankietowego uczestników projektów, w projektach typu „Pracownicy JST” **zdecydowanie największa część uczestników wzięła udział w szkoleniach** (83,8% badanych), **zaś mniej powszechny był udział w formach wsparcia takich jak indywidualne doradztwo** (38,5%) **oraz udział w sieci współpracy dla przedstawicieli JST** (38,5%).

Projekty przebiegały zgodnie z planem. W pierwszym etapie uczestnicy brali udział w szkoleniach, które miały formę pięciu 3- dniowych zjazdów (w sumie około 105 godzin). Zakres merytoryczny szkoleń obejmował takie zagadnienia, jak: diagnozowanie stanu lokalnej oświaty, zarządzanie strategiczne, proces wspomagania szkół, rozwój kompetencji kluczowych uczniów, finansowanie oświaty. Na etapie tworzenia planów rozwoju lokalnej oświaty oraz wspomagania szkół, przedstawiciele samorządów mogli korzystać ze wsparcia ekspertów (doradztwa w postaci konsultacji w siedzibie JST oraz w ramach kontaktów telefonicznych i mailowych). Doradztwo świadczone było w ramach projektów w mniejszym wymiarze i zakładało przede wszystkim wsparcie w tworzeniu planu rozwoju lokalnej oświaty (32 godziny), jak też w zaplanowaniu i skoordynowaniu prac związanych z realizacją wspomagania (5 godzin) oraz w organizacji spotkań w środowisku lokalnym i moderowaniu debaty dotyczącej oświaty (6 godzin). Jak wynika z wywiadów, obie te formy wsparcia (zarówno szkolenia, jak i kontakt z doradcami) były wykorzystywane przez samorządowców, jako okazja do dyskusji z przedstawicielami innych samorządów i osobami prowadzącymi szkolenia i na temat bieżących problemów, z którymi borykają się gminy (w ramach szkoleń na tego typu dyskusje przeznaczano odrębny czas, toczono je też w kuluarach, gdy spotkania miały formę stacjonarną). Możliwość wymiany doświadczeń i informacji

z szerszym gronem osób, które również, w wymiarze praktycznym lub teoretycznym, zajmowały się zarządzaniem oświatą była niezwykle cenna z punktu widzenia przedstawicieli samorządów.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Projekty przebiegały zgodnie z założeniami. Beneficjenci projektów konkursowych wykorzystywali materiały opracowane przez ORE w ramach projektów pozakonkursowych, a więc programy szkoleniowe, materiały szkoleniowe oraz zasady realizacji doradztwa dla szkół i placówek. Każda szkoła/placówka była reprezentowana w projektach tylko przez jedną osobę (najczęściej dyrektora, rzadziej – zastępcę dyrektora). Szkolenia realizowane były najczęściej w formie trzech trzydniowych sesji szkoleniowych, realizowanych w trybie stacjonarnym. Szkolenia przyjmowały raczej formę warsztatową, a nie wykładową, co zostało pozytywnie ocenione przez ich uczestników. Doradztwo dla dyrektorów szkół/placówek realizowane było przez ekspertów wyłonionych przez beneficjentów. Jak wynika z badań jakościowych, eksperci świadczyli doradztwo w szkołach/placówkach często znacznie oddalonych od ich miejsca zamieszkania, co w praktyce determinowało formę doradztwa. Obok spotkań bezpośrednich stosowano także doradztwo telefoniczne lub za pośrednictwem Internetu. Formy zapośredniczone stosowano także, co zrozumiałe, w okresie pandemii COVID-19. W ramach projektów funkcjonowały również sieci współpracy dyrektorów szkół/placówek.

8.3.3 Ocena jakości szkoleń i doradztwa

Typ projektu „Pracownicy JST”

Uczestnicy projektów typu „Pracownicy JST” oceniali oddzielnie poszczególne aspekty wsparcia pozyskanego przez nich w ramach projektu na skali 5-stopniowej od 1 (bardzo źle) do 5 (bardzo dobrze). Wyniki badania zaprezentowano na poniższym wykresie.

Wykres 45. Średnia ocena jakości/użyteczności wsparcia uzyskanego w projektach typu „Pracownicy JST”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

Uczestnicy projektów typu „Pracownicy JST” wysoko lub bardzo wysoko oceniają każdy z analizowanych aspektów wsparcia pozyskanych w ramach projektów. Średnia ogólna ocena wsparcia wynosi 4,46. Tym niemniej da się zauważyć pewne różnice w ocenie poszczególnych aspektów projektów. Najwyżej oceniono kompetencje osób udzielających wsparcia, zarówno kompetencje merytoryczne, jak i kompetencje miękkie, w zakresie prowadzenia spotkań, pracy z grupą itd. Wysoko oceniono także możliwość wymiany

doświadczeń z przedstawicielami innych JST, pomimo tego, że udział w sieci współpracy dla przedstawicieli JST zadeklarowało jedynie 38,5% badanych. Świadczy to o tym, że wymiana doświadczeń miała miejsce także przy okazji szkoleń, w których równocześnie uczestniczyli przedstawiciele różnych JST. **Relatywnie najslabiej oceniono aspekt wdrożenia efektów wsparcia do praktyki zarządzania oświatą, co świadczy o tym, że pomimo udziału w dobrze ocenianym projekcie, niektórym z jego uczestników nie udało się wdrożyć zmian/poprawić jakości zarządzania oświatą w JST.** Ten aspekt wymaga wzmocnienia w kolejnych edycjach tego typu projektów.

Przedstawiciele JST uczestniczący w badaniu jakościowym pozytywnie oceniali wsparcie, z jakiego skorzystali w ramach projektów. Przygotowanie merytoryczne trenerów realizujących szkolenia było również na ogół oceniane pozytywnie, choć przedstawiciel jednego z samorządów zasignalizował, że uczestniczył w szkoleniu prowadzonym przez trenera, którego ocenił jako zupełnie do niego nieprzygotowanego (m.in. notorycznie odwoływał się do nieaktualnych już przepisów prawnych). Szkolenie to zostało ocenione jako bezużyteczne (uczestnicy chcieli je jak najszybciej opuścić). Przedstawiciele JST mogli bez problemu uczestniczyć w szkoleniach – byli na nie delegowani. Wymiar godzinowy szkoleń był znaczny, jednak były one rozłożone w czasie.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Zgodnie z wynikami badania szkół i placówek, w szkoleniach realizowanych w ramach projektów typu „Dyrektorzy” brali udział przedstawiciele 14% badanych szkół/placówek.

Uczestnicy projektów typu „Dyrektorzy” oceniali oddzielnie poszczególne aspekty wsparcia pozyskanego przez nich w ramach projektu na skali 5-stopniowej od 1 (bardzo źle) do 5 (bardzo dobrze). Wyniki badania zaprezentowano na poniższym wykresie.

Wykres 46. Średnia ocena jakości/użyteczności wsparcia uzyskanego w projektach typu „Dyrektorzy”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Dyrektorzy”

Uczestnicy projektów typu „Dyrektorzy” wysoko lub bardzo wysoko oceniają każdy z analizowanych aspektów wsparcia pozyskanego w ramach projektów. Średnia ogólna ocena wsparcia wynosi 4,53. Tym niemniej da się zauważyć pewne różnice w ocenie poszczególnych aspektów projektów. Najwyżej oceniono kompetencje osób udzielających wsparcia, zarówno kompetencje merytoryczne, jak i kompetencje miękkie, w zakresie prowadzenia spotkań, pracy z grupą itd. **Relatywnie najslabiej, choć również dość wysoko, oceniono aspekt trafności wsparcia rozumianego jako dopasowania projektów do potrzeb/oczekiwań uczestników (kadry zarządzającej szkołami/placówkami), zarówno jeśli chodzi o program, jak i harmonogram szkoleń/doradztwa.**

Beneficjenci, którzy wzięli udział w badaniu jakościowym, program szkoleniowy stosowany w ramach projektów (wypracowany w ramach projektów pozakonkursowych) oceniają generalnie jako trafny, choć nie zawsze w pełni dopasowany do potrzeb poszczególnych uczestników. Co zrozumiałe, dopasowanie do specyficznych potrzeb poszczególnych uczestników było łatwiejsze w przypadku indywidualnego doradztwa. Jeden z badanych beneficjentów uważa jednak, że program szkoleń dla dyrektorów **był zdecydowanie przeładowany, nie do zrealizowania w ciągu trzech trzydniowych zjazdów** szkoleniowych.

Natomiast było oczekiwanie, że to wszystko będzie przekazane dyrektorom, a oni z tego sobie coś wybiorą, tylko to jest po prostu nierealizowalne, bo tam były przewidziane 3 X 3 dni szkolenia.

Beneficjenci zwracali też uwagę na zbyt sztywne ramy realizacji programów szkoleniowych wypracowanych przez ORE. Niektóre zagadnienia dla poszczególnych grup szkoleniowych musiały być – zgodnie z założeniami – realizowane w tych samych ramach czasowych. Tymczasem niektórzy beneficjenci uważają, że zasadna byłaby tutaj większa swoboda w zakresie dopasowywania czasu trwania poszczególnych bloków szkoleniowych do potrzeb i oczekiwań uczestników.

Niektórzy beneficjenci oceniają też, że szkolenia były zbyt mało dopasowane do specyfiki problemu zarządzania szkołami/placówkami, a w zbyt dużym stopniu koncentrowały się na ogólnych zagadnieniach z zakresu zarządzania organizacjami, w tym przedsiębiorstwami.

Były też tematy te, których brakowało dotyczące takiego przywództwa bardziej edukacyjnego niż takiego zarządczego. I były tematy, które było zdecydowanie za dużo, czyli takiego patrzenia na zarządzanie pod kątem biznesowym.

Same szkolenia realizowane raczej w formie warsztatowej niż wykładowej i respondenci (zarówno beneficjenci, jak i dyrektorzy – uczestnicy projektów) oceniają tę formę warsztatową pozytywnie.

Uczestnicy projektów, którzy wzięli udział w badaniu jakościowym, również wysoko oceniają program szkoleń, w których wzięli udział. Respondenci podkreślali, że program szkoleń był dobrze dopasowywany do specyfiki grupy szkoleniowej np. do dyrektorów przedszkoli, w których kompetencje kluczowe kształtuje się nieco inaczej niż w szkołach.

Jeden z respondentów – uczestników projektów krytycznie ocenia fazę doradztwa, które realizowane było przede wszystkim w formie zdalnej/telefonicznej, pomimo tego, że projekt realizowany był w okresie przed pandemią COVID-19. Problemem w spotkaniach na miejscu, w szkole był strajk nauczycieli. W praktyce doradztwo nie pomogło w przeprowadzeniu procesu wspomagania w szkole.

Jak wynika z badań jakościowych z uczestnikami projektów, **doradztwo w ramach projektów nie doprowadziło też do zrealizowania rzetelnej diagnozy potrzeb szkół/placówek w zakresie wspomagania**. Diagnoza sytuacji w danej szkole/placówce sprowadziła się często de facto do zaprezentowania opinii dyrektora. W praktyce zarówno w ramach doradztwa w projekcie, jak też w późniejszych procesach wspomagania, zabrakło diagnozy realizowanej przez eksperta/podmiot zewnętrzny, „spojrzenia z zewnątrz” na funkcjonowanie szkoły/placówki:

Także tutaj ta diagnoza była przeze mnie podana, natomiast chodziłoby, mimo że zobaczenie: Aha, ty tutaj patrzysz. To jest zupełnie inaczej. Na przykład wiesz, ja to widzę.

8.3.4 Ocena jakości materiałów dydaktycznych

Typ projektu „Pracownicy JST”

W opinii niektórych beneficjentów, scenariusze i materiały opracowane w projekcie pozakonkursowym nie były optymalnie dopasowane do szkoleń prowadzonych z udziałem przedstawicieli JST. Nie do końca uwzględniały one specyficzną rolę jaką JST pełnią w procesie wspomagania szkół. Tym bardziej istotna była w tej sytuacji rola trenerów, którzy musieli w taki sposób prowadzić szkolenia, by utrzymać zainteresowanie przedstawicieli JST poruszanymi kwestiami i pokazać, że przekazywane informacje mogą być dla nich ostatecznie użyteczne.

Uczestnicy projektów nie zgłaszali uwag dotyczących jakości zastosowanych materiałów dydaktycznych, choć ci, którzy wzięli udział w badaniach jakościowych najczęściej po prostu nie pamiętali, jakie materiały stosowano na szkoleniach.

Przeanalizowano sześć stron internetowych losowo dobranych projektów konkursowych typu „Pracownicy JST”. Materiały wypracowane w ramach projektu umieszczone są tylko na jednej stronie internetowej (17%). Pozostałe strony internetowe zawierają jedynie informacje o samym projekcie, natomiast nie zawierają materiałów.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Podobnie, jak w przypadku projektów typu „Pracownicy JST”, materiały dydaktyczne znacznie gorzej oceniane są przez beneficjentów niż przez samych uczestników projektów. Niektórzy beneficjenci stosowali praktykę przekazywania uczestnikom projektów większości materiałów opracowanych przez ORE poprzez e-learning/kursy internetowe. Nie dało się ich przerobić na szkoleniach z uwagi na ograniczenia czasowe. Niektórzy z beneficjentów stosowali podział na materiały bardziej wartościowe - przekazywane i omawiane w trakcie

szkoleń stacjonarnych oraz materiały oceniane jako mniej wartościowe - przekazywane uczestnikom wyłącznie poprzez kursy internetowe.

Przydatność materiałów szkoleniowych opracowanych przez ORE uczestnicy projektów oceniają umiarkowanie, w kontraście do samych szkoleń. Wydaje się, że w praktyce materiały nie były przez nich wykorzystywane na późniejszym etapie, zaś ich ilość uniemożliwiała wykorzystanie wszystkich podczas samych szkoleń.

Nie mam żadnych uwag takich super negatywnych, ale tak szczerze żebym na przykład: miałem te materiały mi się przydały, bo o to... No to raczej nie mogę tak tego powiedzieć.

W przypadku projektów typu „Dyrektorzy” przeanalizowano siedem stron internetowych. Na dwóch stronach (29%) znajdują się materiały wypracowane w ramach projektu.

8.3.5 Efekty projektów

Typ projektu „Pracownicy JST”

Uczestnicy projektów typu „Pracownicy JST” zostali poproszeni o wskazanie efektów ich udziału w projektach. Wyniki badania w tym zakresie zostały zaprezentowane na poniższym wykresie.

Wykres 47. Efekty projektów typu „Pracownicy JST” – odsetek respondentów, którzy wskazali „raczej tak” lub „zdecydowanie tak” w odpowiedzi na pytanie „Czy dzięki udziałowi w projekcie...”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

Wyraźnie widać, że **projekty typu „Pracownicy JST”** znacznie częściej oddziałują na poziom **różnego typu umiejętności/kompetencji** ich uczestników (poziom poznawczy), a rzadziej – na poziom konkretnych działań czy też zmian w praktyce funkcjonowania JST jako

organów prowadzących szkoły i placówki (poziom behawioralny). 51,6% badanych uczestników projektów zadeklarowało, że dzięki udziałowi w projekcie „ich” JST wdrożyła nowe rozwiązanie organizacyjne/zarządcze w obszarze oświaty, a tylko 41,6% zmieniło sposób finansowania doskonalenia nauczycieli. Tym niemniej skalę wdrożenia tego typu zmian również ocenić należy pozytywnie.

Tych przedstawicieli JST, którzy zadeklarowali, że dzięki udziałowi w projekcie zmienili sposób finansowania doskonalenia nauczycieli, poproszono o syntetyczne opisanie tej zmiany. Na podstawie analizy tych odpowiedzi można stwierdzić, że charakter wprowadzonych zmian w sposobie finansowania doskonalenia nauczycieli był zróżnicowany. Najczęściej zmiany te polegały na **zmianie sposobu, czy też na położeniu większego nacisku na diagnozowanie potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli i zwiększeniu trafności dopasowania tematyki i form doskonalenia do tych potrzeb** (30,2% analizowanych przypadków). W 22,6% analizowanych przypadków nastąpiły **zmiany organizacyjne w wewnętrznym systemie finansowania doskonalenia nauczycieli np. zróżnicowanie wysokości dofinansowania doskonalenia w zależności od jego tematyki/form, zmiana katalogu wydatków kwalifikowanych** (np. finansowanie nie tylko szkoleń, ale także np. prenumeraty specjalistycznych czasopism). Dwie kolejne, najczęściej występujące zmiany w sposobie finansowania doskonalenia nauczycieli, to **ukierunkowanie wydatków przeznaczonych na doskonalenie nauczycieli na precyzyjnie zdefiniowane cele np. rozwój kompetencji kluczowych uczniów** (13,2%) oraz **pozyskiwanie środków zewnętrznych (np. środki z EFS lub Krajowego Funduszu Szkoleniowego) na doskonalenie nauczycieli** (11,3%).

W kontekście stosowanych w ramach analizowanych w niniejszym badaniu projektów PO WER form doskonalenia nauczycieli należy także zwrócić uwagę na dwie zmiany w sposobie finansowania doskonalenia nauczycieli wprowadzone przez JST wskutek udziału ich przedstawicieli w projektach typu „Pracownicy JST”: **finansowanie całego procesu wspomagania pracy szkół/placówek, a nie tylko pojedynczych form doskonalenia oraz finansowanie lokalnej sieci współpracy nauczycieli.** Obie zmiany zostały wprowadzone przez niewielki odsetek (5,7%) spośród tych uczestników projektów, którzy zadeklarowali wprowadzenie jakichkolwiek zmian w sposobie finansowania doskonalenia nauczycieli.

Wykres 48. Zmiany sposobu finansowania doskonalenia nauczycieli wprowadzone przez organy prowadzące szkoły i placówki w efekcie projektów typu „Pracownicy JST”.

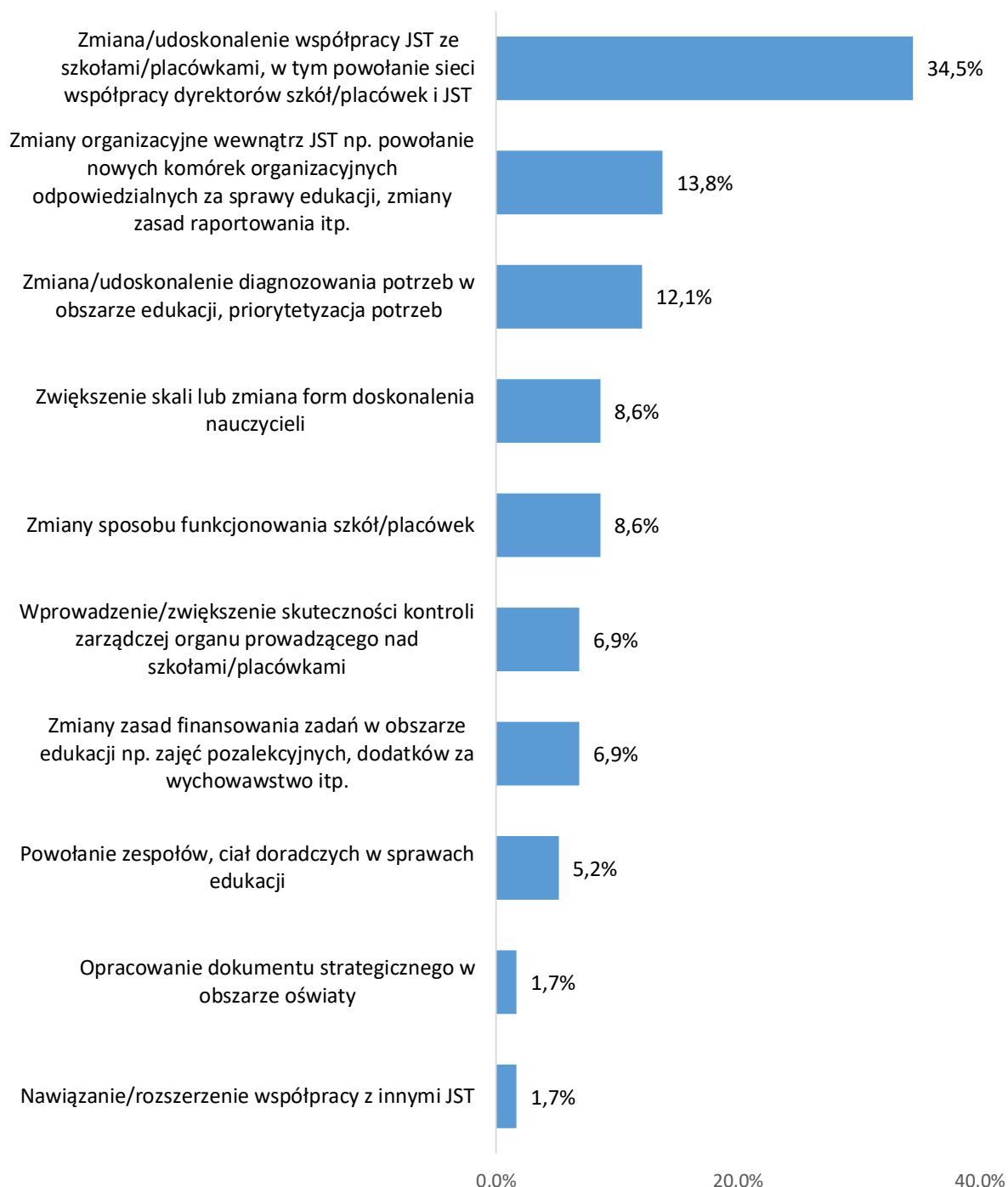


Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

Tych przedstawicieli JST, którzy zadeklarowali, że dzięki udziałowi w projekcie wdrożyli nowe rozwiązanie organizacyjne/zarządcze w obszarze oświaty poproszono o syntetyczne opisanie tej zmiany. Zdecydowanie najczęściej (34,5% analizowanych przypadków) respondenci wskazywali na **zmianę/udoskonalenie współpracy JST ze szkołami/placówkami, w tym poprzez powołanie sieci współpracy dyrektorów szkół/placówek i JST, wprowadzenie mechanizmu cyklicznych spotkań dyrektorów szkół/placówek z pracownikami JST itd.** Dość często (13,8%) efektem projektów były także **zmiany organizacyjne wewnątrz JST np. powołanie nowych komórek organizacyjnych odpowiedzialnych za sprawy edukacji,**

zmiany zasad raportowania itp. oraz zmiana/udoskonalenie diagnozowania potrzeb w obszarze edukacji, czy też priorytetyzacja tych potrzeb (12,1%).

Wykres 49. Nowe rozwiązania organizacyjne/zarządcze wprowadzone przez organy prowadzące szkoły i placówki w efekcie projektów typu „Pracownicy JST”.

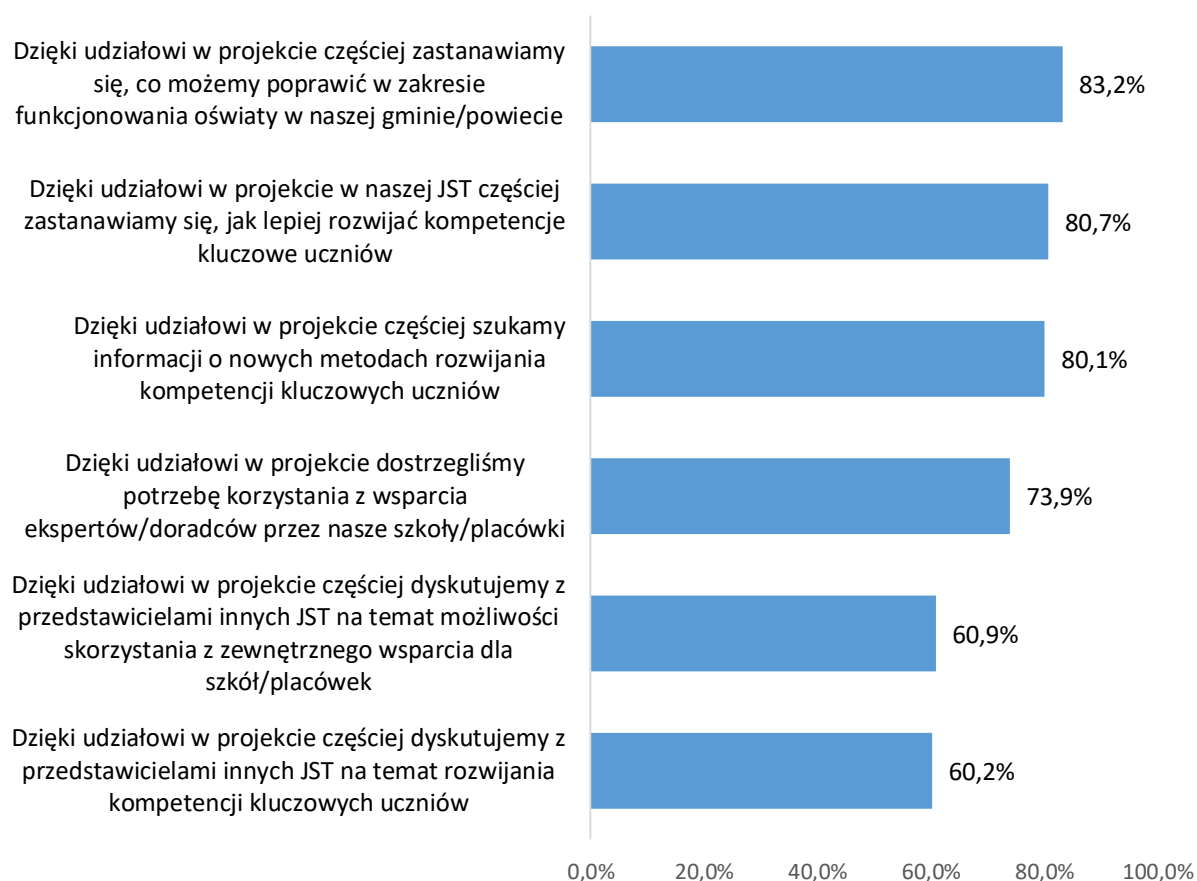


Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

Jak wspomniano wcześniej, projekty typu „Pracownicy JST” w większym stopniu niż na zmianę praktyki funkcjonowania organów prowadzących szkoły i placówki, oddziałują na

sferę wiedzy i świadomości pracowników JST (a te efekty z kolei w niektórych przypadkach przekładają się na efekty wyższego rzędu np. w postaci wdrożenia nowych rozwiązań organizacyjnych w zakresie zarządzania oświatą w gminach i powiatach). Jak wynika z badania ankietowego uczestników projektów, w wysokim stopniu przyczyniły się one do ogólnie rozumianego zainteresowania organów prowadzących tematyką poprawiania jakości edukacji i efektywności wydatków ponoszonych na ten cel. W nieco mniejszym (choć nadal zadowalającym) stopniu efektem projektów jest pobudzenie popytu na usługi wspomagania pracy szkół/placówek przez zewnętrznych ekspertów/doradców. W relatywnie najmniejszym stopniu projekty te przyczyniły się do powstania lub też ożywienia sieci współpracy JST w obszarze edukacji, co wynika po części z dość małej skali udziału w sieciach współpracy JST utworzonych w ramach projektów.

Wykres 50. Efekty projektów typu „Pracownicy JST” – odsetek respondentów, którzy wskazali, że „raczej się zgadzają” lub „zdecydowanie się zgadzają” z poszczególnymi twierdzeniami dotyczącymi efektów ich udziału w projekcie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

33,5% przedstawicieli JST, którzy brali udział w projektach zadeklarowało, że w wyniku udziału w nich, wdrożyli w szkołach/placówkach nowe rozwiązania (np. organizacyjne i/lub metodyczne) w celu podwyższenia jakości kształcenia kompetencji kluczowych uczniów.

Respondenci zostali poproszeni o opisanie tych nowych rozwiązań organizacyjnych lub metodycznych.

Najczęściej (32,8% analizowanych przypadków) wskazywano na **udział szkoły/placówki/nauczycieli we wspomaganiu ukierunkowanym na kształtowanie kompetencji kluczowych uczniów**, następnie zaś na **realizację dodatkowych zajęć pozalekcyjnych ukierunkowanych na kształcenie kompetencji kluczowych** (22,4%) oraz na wdrożenia do praktyki funkcjonowania szkół/placówek elementu **diagnozowania potrzeb uczniów i nauczycieli w zakresie kompetencji kluczowych** (13,8%). **Zmiany w sposobie organizacji/realizacji zajęć lekcyjnych pod kątem kształtowania kompetencji kluczowych** wdrożono w 8,6% analizowanych przypadków.

Wykres 51. Nowe rozwiązania (np. organizacyjne i/lub metodyczne) wprowadzone w szkołach/placówkach w celu podwyższenia jakości kształcenia kompetencji kluczowych uczniów w efekcie projektów typu „pracownicy JST”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

81,8% badanych przedstawicieli JST, które wdrożyły nowe rozwiązania organizacyjne i/lub metodyczne w szkołach/placówkach w celu podwyższenia jakości kształcenia kompetencji

kluczowych ocenia, że są one skuteczne, tzn. przyczyniły się do podwyższenia jakości kształcenia kompetencji kluczowych w stosunku do sytuacji sprzed ich wdrożenia. Należy jednak zaznaczyć, że jest to jedynie subiektywna opinia badanych, niepoparta twardymi dowodami np. wynikami testów poziomu kompetencji kluczowych przed i po wdrożeniu rozwiązań.

42,2% badanych uczestników projektów typu „Pracownicy JST” zadeklarowało, że w wyniku udziału w projekcie opracowało lokalny plan podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów. W opracowanie planu oprócz JST (94,2% analizowanych przypadków) i dyrekcji szkół/placówek (92,7%) bardzo często zaangażowani byli także nauczyciele (76,8%) oraz uczniowie (62,3%) i rodzice uczniów (58,0%). Podmioty lokalne zaangażowane były znacznie rzadziej: lokalne organizacje pozarządowe (14,5%) oraz lokalni przedsiębiorcy (10,1%). Jeśli chodzi o udział instytucji systemu wspomagania w opracowanie planów, to najczęściej wskazywano na publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne (20,3%) i ekspertów zewnętrznych niezwiązanych z żadną z instytucji systemu wspomagania (14,5%). Znacznie rzadziej angażowano w proces opracowania planu publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli (po 4,4%), a jeszcze rzadziej biblioteki pedagogiczne (2,9%).

Aż 89,1% przedstawicieli JST spośród tych, którzy do opracowania planu zaangażowali osoby/podmioty inne niż JST i dyrektorzy szkół oceniło, że było to potrzebne. Można więc założyć, że włączenie w opracowanie takiego planu innych interesariuszy podnosi jakość planu, np. zwiększa się trafność planowanych do realizacji działań z uwagi na uwzględnienie perspektywy różnych interesariuszy.

Przedstawiciele JST uczestniczący w badaniach jakościowych wskazali na następujące efekty udziału w projektach:

- zostali zainspirowani do opracowania prawidłowo ustrukturyzowanego planu, który bez udziału w projekcie, prawdopodobnie nie zostałby opracowany. W ramach prac nad planem przeprowadzili właściwą diagnozę w zakresie potrzeb i możliwości szkół; opracowany plan mógł stanowić podstawę do realizacji konkretnych działań w szkołach,
- zrewidowali swoje podejście do sposobu finansowania sektora edukacji, a nawet wdrożyli konkretne działania pozwalające na ograniczenie dynamicznie rosnących kosztów związanych z prowadzeniem placówek oświatowych - przedstawiciel jednej z gmin, jako efekt udziału w projekcie wskazał podjęcie się przedsięwzięcia, w ramach którego gminne przedszkole zostało rozbudowane przy zaangażowaniu środków finansowych wyłącznie prywatnego przedsiębiorstwa (gmina użyczała przedsiębiorcy działkę z budynkiem na 20 lat i płaci za każde dziecko),
- nawiązali kontakt ze specjalistami w zakresie zarządzania oświatą (praktykami lub teoretykami), którzy służyli im profesjonalnym doradztwem w zakresie rozwiązania problemów, z którymi JST borykały się w danym czasie (tj. konieczność

restrukturyzacji sieci szkół i placówek oświatowych, optymalizacji wydatków na oświatę), mieli możliwość wymiany doświadczeń z przedstawicielami innych organów prowadzących,

- zostali zainspirowani do zaangażowania się w proces prowadzenia wspomaganie w szkołach,
- upewnili się, co do kierunku, w jakim powinni podążać w obszarze zarządzania oświatą.

Może więcej pewności siebie [zyskałam]. Sytuacje w szkołach są bardzo, bardzo różne... I pewne problemy są bardzo trudne do rozwiązania, więc jeżeli ktoś, który ma doświadczenie i podpowie i powie, że tak, to jest dobry kierunek, proszę iść... No to człowiek się upewnia, że to, co myślał, będzie to dobre.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Efekty projektów typu „Dyrektorzy” dostrzec można zarówno na poziomie **wzrostu umiejętności/kompetencji osób zarządzających szkołami/placówkami**, jak i na poziomie **funkcjonowania całej szkoły/placówki**, w zakresie wdrożenia określonych rozwiązań.

W wyniku udziału w projektach typu „Dyrektorzy” aż 90% uczestników ocenia, że zwiększyło swoje kompetencje prowadzenia nadzoru pedagogicznego w szkole/placówce. Blisko 90% badanych deklaruje ponadto, że zwiększyło swoje kompetencje w zakresie zarządzania szkołą/placówką, podwyższyło umiejętności prowadzenia diagnozy w szkole/placówce i podwyższyło umiejętności prowadzenia diagnozy i oceny kompetencji nauczycieli.

Najmniejsza część uczestników projektów typu „Dyrektorzy”, choć również bardzo duża (79%) deklaruje, że podwyższyła swoje umiejętności współpracy z instytucjami systemu wspomaganie (PDN, BP, PPP).

Aż 80% uczestników projektów typu „Dyrektorzy” ocenia, że w wyniku udziału w szkoleniach/doradztwie w ich szkołach/placówkach wdrożono nowe rozwiązania (np. organizacyjne i/lub metodyczne) w celu podwyższenia jakości kształcenia kompetencji kluczowych uczniów. Spośród tych szkół/placówek, w których wdrożono te rozwiązania, aż 94% dyrektorów ocenia, że są one skuteczniejsze w zakresie kształcenia kompetencji kluczowych uczniów niż wcześniej stosowane rozwiązania.

Wyniki badań jakościowych potwierdzają zaprezentowane powyżej wnioski. Dostrzec można także ścisły związek pomiędzy efektami w zakresie wiedzy i świadomości dyrektorów szkół/placówek, a zmianami w tych szkołach/placówkach, które nie byłyby prawdopodobnie wdrożone, gdyby nie zmiana świadomości dyrektorów. W analizowanych przypadkach efektem udziału w projekcie była m.in. większa świadomość dotycząca wagi realizacji rzetelnej diagnozy potrzeb rozwojowych placówki jako wstępu do planowania i realizacji doskonalenia nauczycieli, a także wzrost świadomości dyrektorów odnośnie do wagi kompetencji kluczowych w procesie kształcenia, który przekładał się także na pracę

nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach. Przykładowo, jeden z dyrektorów szkoły zawodowej wprowadził w ramach godzin dyrektorskich dodatkowe zajęcia pn. „matematyka w gastronomii”, w ramach którego kształtowane są kompetencje matematyczne uczniów kształcących się w tym obszarze. Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli matematyków w ścisłej współpracy z nauczycielami przedmiotów zawodowych (wspólne układanie programów zajęć). Zwiększono również częstotliwość stosowania metody pracy grupowej na zajęciach lekcyjnych.

Bardzo istotny dla dyrektorów był także aspekt wymiany doświadczeń z innymi osobami zarządzającymi szkołami/placówkami.

Tym niemniej, pomimo dość pozytywnych efektów projektów, które wskazano powyżej, **wspomaganie procesowe, które miało być efektem projektów typu „Dyrektorzy” w wielu przypadkach w praktyce nie odbyło się**. Niektórzy dyrektorzy wskazywali jedynie na szkolenia, w których wzięli udział nauczyciele (tematycznie powiązane z wprowadzanymi zmianami) lub na diagnozę, którą przeprowadzili w szkole/placówce, jednakże bez zaangażowania zewnętrznych ekspertów/instytucji.

8.3.6 Problemy pojawiające się w trakcie realizacji projektu

Typ projektu „Pracownicy JST”

Najistotniejsze problemy pojawiły się w początkowej fazie jego realizacji i dotyczyły rekrutacji uczestników. W opinii projektodawców udało się ją ostatecznie przeprowadzić przede wszystkim dzięki temu, że realizacji projektów podjęły się podmioty, które na bieżąco współpracują z jednostkami samorządu terytorialnego i mają wypracowane pozytywne relacje z tymi jednostkami. **Kluczowym problemem było zachęcenie do udziału w projekcie osoby decyzyjnej, zarządzającej JST** (decydenci informowali, że nie mają czasu, by wziąć udział w tak długotrwałym procesie szkoleniowym - pomimo braku obowiązku ich udziału we wszystkich modułach szkoleniowych i/lub też nie widzieli potrzeby zdobywania wiedzy w obszarze, którym bezpośrednio w jednostce zajmują się odpowiednie wydziały/pracownicy).

Według projektu grupę docelową miało stanowić 224 osoby z 62 jednostek samorządu terytorialnego. Powiem tylko krótko, że koniec końców, 24 jednostki samorządu terytorialnego uczestniczyło w naszym projekcie i zakończyło pełną ścieżkę wsparcia. Problemy były głównie w tej pierwszej grupie, czyli grupie decydentów, bo nawet jeżeli pracownicy wydziałów, CUW-ów [Centrum Usług Wspólnych] czy ZEAS-ów [Zespół Ekonomiczno – Administracyjny Szkół] byli zainteresowani wzięciem udziału w projekcie, no to musieli przekonać swojego włodarza, bo też musiał być w tym zespole projektowym. Tu pojawiały się spore problemy. Wójtowie informowali, że nie mają czasu na angażowanie się w projekt i udział w szkoleniach i jeszcze takich długich szkoleniach, a w ogóle to ta wiedza jest im do niczego niepotrzebna, bo oni mają swoich ludzi od oświaty.

Ograniczona liczba pracowników realizujących zadania z zakresu oświaty w JST również wpływała na możliwość udziału jednostek w projektach. Dla małych gmin wiejskich problematyczne było oddelegowanie do udziału w projekcie minimum dwóch osób, zwłaszcza że zdarzało się, że za zadania związane z oświatą w tego typu JST odpowiedzialna była tylko jedna osoba, niekiedy odpowiadająca także za inne obszary funkcjonowania gminy. Dodatkowo, gdyby ten pracownik brał udział w projekcie, nie realizowałby w tym czasie swoich zadań i nie miałby go kto zastąpić, budziło to niekiedy niechęć jego przełożonych. Ponadto pracownicy części samorządów odpowiedzialni za sprawy oświaty zaangażowani byli w tym samym czasie w realizację innych projektów i z tego powodu nie byli chętni, by angażować się w kolejny. Tym bardziej taki, który wymagał od nich zobowiązania się do systematycznego udziału w kilkudniowych szkoleniach. Prowadziło to niekiedy do sytuacji, w których przedstawiciele mniejszych jednostek, zainteresowani udziałem w projekcie, musieli szukać osoby, która mogłaby wraz z nimi uczestniczyć w szkoleniach, choć nie zajmowała się sprawami edukacji w JST.

Często okazywało się, że w ogóle jest jedna osoba zajmująca się oświatą w samorządzie, więc ta druga to był taki „kwiatek do kożucha”, który w ogóle tej oświaty dopiero uczył się słuchając naszych wykładów. Jeżeli ta jedna, jedyna osoba była zdeterminowana, to jakby siłą niemalże ciągnęła ze sobą skarbnika albo jakiegoś... radnych chyba nie mieliśmy na Podkarpaciu, na pewno nie mieliśmy. Ale faktycznie liczba tych pracowników w bardzo małych jednostkach często nie pozwalała na wzięcie im udziału w projekcie.

Na początkowym etapie realizacji projektów pojawiły się również trudności z naborem wystarczającej liczby odpowiednio przygotowanych trenerów i doradców. Podaż osób spełniających bardzo szczegółowo określone i wysokie wymagania, była ograniczona. Tym bardziej, że szkolenia w ramach różnych projektów typu „Pracownicy JST” odbywały się mniej więcej w tym samym czasie. W tej sytuacji osoba, która spełniała wymagania i była zainteresowana udziałem w projekcie, mogła zaangażować się w jego realizację w jednym, ewentualnie w dwóch województwach. Zdarzało się, że nie było odpowiedzi na zapytania ofertowe projektodawców skierowane do trenerów.

Warto wspomnieć, że w opinii projektodawców, szczególnie pożądane było pozyskanie do realizacji projektu osób, które wcześniej zaangażowane były w projekt pilotażowy. W praktyce były one najlepiej zorientowane w merytorycznych kwestiach związanych z działaniami założonymi w projekcie, mogły przyjąć na siebie ciężar odpowiedzialności za merytoryczną stronę działań (a projektodawcom pozostawić kwestie rekrutacji, sprawozdawczości itd.), a także przygotować innych trenerów wybranych do realizacji projektu. Może to wskazywać na to, że zakres działań, założonych do realizacji w ramach projektów konkursowych był zbyt duży, zważywszy na wskazane uwarunkowania.

Pozyskaliśmy jedną panią trener, która brała udział w pilotażu i ona cały proces merytoryki, opracowania planów, tego co w tych planach znaleźć się powinno, tłumaczyła pozostałym trenerom i jakby tą merytoryczną część też robiła za nas. Więc

nie wyobrażam sobie co by było, gdybyśmy nie mieli przynajmniej tej jednej pani, tak naprawdę.

Projektodawcy pozytywnie ocenili przebieg komunikacji z przedstawicielami MEiN i ORE na etapie realizacji projektu, w tym na etapie rekrutacji a także zmiany wprowadzone w sposobie realizacji projektu, w tym wydłużenie maksymalnego okresu realizacji projektu z 18 do 24 miesięcy.

Przedstawiciele JST uczestniczący w badaniach jakościowych nie napotkali na istotne problemy w związku z uczestnictwem w projektach.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Także w tym przypadku za najpoważniejszy uznać należy problem z rekrutacją uczestników.

Jak wynika z relacji beneficjentów, **problem z rekrutacją uczestników był powszechny** z uwagi na ambitne założenia dotyczące przeszkolenia dużej liczby osób zarządzających szkołami/placówkami w stosunku do liczebności tej populacji. Problemy z rekrutacją uczestników projektów są też zresztą postrzegane przez samych beneficjentów jako przyczyna rozszerzenia grupy docelowej w ramach projektów tego typu – dopuszczenia m.in. zastępców dyrektorów i kierowników zespołów przedmiotowych w szkołach/placówkach.

Zainteresowanie udziałem w projektach ze strony szkół i placówek beneficjenci oceniają jako umiarkowane, przede wszystkim z uwagi na konieczność silnego zaangażowania się uczestników w realizację projektu, w tym w przygotowywanie dokumentów wykorzystywanych następnie do zaplanowania wspomagania w szkole/placówce.

Nie wszystkie placówki podchodziły entuzjastycznie, tak do tego szczególnie można powiedzieć ... W takim obszarze, jeżeli już przychodziło do wyznaczenia konkretnej osoby tak, bo powiedzmy, szkoła była zainteresowana, później jakieś były kłopoty z wewnętrznym ustaleniem, kto ma reprezentować placówkę. No bo pamiętajmy, że tutaj jakby była pomoc doradców, ale to jednak uczestnik projektu przygotował pewne dokumenty, które później były wykorzystywane w ramach opracowania planów działania takich rocznych prawda. No i tutaj no może trochę strach przed dodatkowym obciążeniem, odpowiedzialnością powodował, że placówki były zainteresowane, ale ostatecznie osoba nie była wskazana, która by brała udział u nas.

Kolejny problem związany z rekrutacją uczestników, to **możliwość zrekrutowania do projektu tylko jednej osoby z danej szkoły/placówki**. Niektóre szkoły/placówki chciały uczestniczyć w projekcie tylko pod warunkiem, że weźmie w nim udział kilkoro przedstawicieli.

To był warunek konieczny, tak, nie można było organizować tego, jak niektóre szkoły chciały, żeby na przykład kilka osób brało udział. No bo nie mieliśmy takiej możliwości rekrutacyjnej (...) Czasem jakby konsekwencją była rezygnacja szkoły z udziału w projekcie.

Niektórzy beneficjenci wyrażają opinię, że choć rozumieją przyczyny ograniczenia liczby przedstawicieli danej szkoły/placówki uczestniczących w projekcie do jednej osoby, to jednak w niektórych przypadkach zwiększenie tego limitu do np. dwóch osób nie tylko ułatwiłoby rekrutację uczestników, ale także mogłoby mieć pozytywny wpływ na osiągnięte efekty projektu – opracowane wspólnie przez dwie osoby dokumenty stanowiące podstawę do przeprowadzenia wspomagania i sam proces wspomagania w szkole/placówce mogłyby być wyższej jakości.

Tak, każda z tych osób, które by pewnie brały udział, mogły mieć różne doświadczenia, różny staż pracy, różny zakres kompetencji, takich obowiązków codziennych i myślę, że jednak jak się pracuje zespołowo to jednak przy takich dokumentach strategicznych, no to łatwiej wtedy jest podejmować decyzje, no bo ma się tą świadomość, że to jest pewne uzgodnienie wspólne.

Problemy związane z realizacją projektów wiązały się również z:

- koniecznością gromadzenia i wypełniania przez uczestników dużej liczby dokumentów:

dyrektorzy się wycofywali, bo nie chcieli po prostu już tych dokumentów, oświadczeń kolejnych podpisywać,
- realizacją niektórych szkoleń w okresie wakacji szkolnych,
- realizacją niektórych szkoleń w okresie protestów, w tym strajków nauczycieli; w tym okresie dyrektorzy nie byli raczej zainteresowani kwestią rozwoju zarządzanych przez siebie szkół i placówek, a sprawami/problemami bieżącymi. To również znacząco utrudniało rekrutację uczestników.

Wsparcie MEiN w zakresie rekrutacji uczestników beneficjenci oceniają jako słabe, ograniczone jedynie do wystosowania listu zachęcającego dyrektorów do udziału w projekcie.

Problemem praktycznym dla beneficjentów był **brak możliwości wspierania w ramach dwóch różnych projektów tych samych szkół/placówek (zakaz tzw. podwójnego finansowania)**. Wymagało to niekiedy dość dużych nakładów czasowych na sprawdzenie, czy dana szkoła/placówka czy też dany dyrektor brał czy też nie brał udziału we wcześniej realizowanych projektach.

W niektórych przypadkach **utrudniało to też rekrutację uczestników**. Problemu tego doświadczyli przede wszystkim beneficjenci z drugiej edycji konkursu.

Inne problemy w zakresie realizacji projektów to m.in. **brak zachowania ciągłości ścieżki uczestnictwa w projektach** (najpierw wsparcie szkoleniowe, a następnie doradcze) spowodowany przyczynami leżącymi po stronie uczestników, takimi jak przerwa w pracy spowodowana macierzyństwem, długotrwałą chorobą, zmianą miejsca zatrudnienia itd.. Te czynniki powodowały, że nie wszystkie osoby, które przystąpiły do projektu kończyły go zgodnie z zaplanowaną ścieżką.

Kolejnym problemem doświadczanym przez beneficjentów, zwłaszcza tych realizujących projekty w największych województwach, dla dużej grupy uczestników projektów, była **konieczność znalezienia odpowiednio przygotowanych trenerów spełniających wymogi określone przez ORE/MEiN**. Problem ten został nasilony poprzez to, że wszystkie szkolenia musiały być zrealizowane w dość wąskich ramach czasowych, przez co jeden z beneficjentów musiał zrekrutować do realizacji swojego projektu bardzo dużą grupę trenerów, co stanowiło bardzo duże wyzwanie.

W przypadku takiej grupy jak była nasza, czyli tysiąca osób oraz ograniczeń czasowych, w ramach których mieliśmy zrobić te szkolenia, oznaczało to, że my musieliśmy mieć ponad 100 trenerów. Oczywiście dałoby radę zrobić to dużo mniejszą grupką, dużo lepszych trenerów, ale trzeba by pozwolić na uelastycznienie harmonogramu realizacji, który był też w dokumentacji konkursowej narzucony, bo tam były daty, do kiedy trzeba skończyć szkolenia, do kiedy trzeba...

Błędem, powodującym praktyczne trudności w zakresie terminowej realizacji projektu, wydaje się przyjęcie w projektach konkursowych założenia, że faza doradztwa dla osób zarządzających szkołami/placówkami zacząć może się dopiero po zakończeniu szkoleń przez wszystkie grupy szkoleniowe. W dużych projektach, w których szkolenia zaczynały się i kończyły w różnych terminach, zdarzało się, że doradztwo indywidualne zaczynało się dopiero po kilku miesiącach od zakończenia udziału w szkoleniach, co mogło negatywnie odbić się na skuteczności całego procesu wsparcia.

Pomimo zasygnalizowanych powyżej problemów, beneficjenci projektów typu „Dyrektorzy” współpracę z MEiN i z ORE, zarówno na etapie przygotowywania się beneficjentów do realizacji projektów, jak i na etapie ich realizacji, oceniają bardzo dobrze.

*Był dostęp zarówno do informacji, które przekazywał ministerstwo, jak i ORE (...)
Zwracaliśmy się z prośbą o wyjaśnienia i otrzymaliśmy, także tutaj nie było problemu.*

8.3.7 Wpływ COVID-19

Typ projektu „Pracownicy JST”

42,2% badanych uczestników projektów typu „Pracownicy JST” zadeklarowało, że potrzeby ich JST zmieniały się w trakcie realizacji projektu np. na skutek wybuchu pandemii COVID-19 i przejściu szkół/placówek na nauczanie zdalne/hybrydowe. Spośród nich ok. 70% oceniło, że zarówno zakres tematyczny, jak i forma otrzymywanego wsparcia zostały dostosowane do nowych/zmienionych potrzeb JST. Na podstawie wyników badania CAWI należy zatem ocenić, że **projekty typu „Pracownicy JST” były w większości analizowanych przypadków elastycznie dostosowywane do nowych, zmieniających się potrzeb ich uczestników**.

Pandemia COVID-19 wpłynęła na realizację projektów: część działań (w tym doradczych, szkoleniowych, spotkań w ramach sieci wymiany doświadczeń) realizowanych było w formie zdalnej, czas trwania niektórych projektów został przedłużony, ostatecznie jednak zostały one zrealizowane zgodnie z założeniami. W przypadku szkoleń czy doradztwa zmiana

formuły nie wpłynęła na spadek jakości wsparcia, natomiast sieci wymiany doświadczeń, które nie opierają się na osobistych kontaktach, w opinii uczestników badań jakościowych, funkcjonowały bardzo słabo. Zarówno projektodawcy, jak i uczestnicy projektów zaobserwowali, że **widocznym skutkiem pandemii było właśnie wygaszenie inicjatyw zakładających wzajemne spotkania, dyskusje czy budowanie lokalnych koalicji mających działać na rzecz rozwoju oświaty.**

W 2020 jeszcze żeśmy się spotykali na takich otwartych spotkaniach. Ja je najczęściej moderowałem, rozmawialiśmy tam z rodzicami i radnymi. To było przy okazji również spotkań z dyrektorami szkół, takimi roboczymi i... Natomiast... Covid zrobił swoje, że to się skończyło. I niestety bardzo ubolewam nad tym, bo to jest trudno odbudować. Ludzie chcą się spotykać teraz może na TEAMS, może na zoomie właśnie, ale to już nie jest to samo. Nie ma tej interakcji, nie widzimy tych emocji. W przyszłym roku uda nam się to z powrotem jakoś przywrócić, bo ja wiem, jaka jest wartość tych spotkań. Jak sobie zawrzemy takie nawet nieformalne porozumienie z rodzicami, z nauczycielami, że coś chcemy osiągnąć, to proszę mi wierzyć, że rzadko kto nie dotrzymuje słowa. Raczej idziemy w jednym kierunku. Nawet robiąc takie spotkanie, to dla mnie ta wartość dodana tych spotkań była taka, że często gęsto rodzice z różnych szkół wymienili się poglądem. Radni coś sobie posłuchali, o czym niekoniecznie mieli wiedzę, druga rzecz - dyrektorzy szkół nagle zaczęli tak trochę, poza tym formalnym kanałem ... gdzieś tam się raz po raz spotkali na jakiejś kawie, coś sobie przedyskutowali. To są te rzeczy, które no w żaden sposób nie wynikają z prawa, że mają być. To jest wartościowe.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Jak wynika z badań jakościowych, doradztwo dla dyrektorów szkół i placówek w niektórych projektach, w wyniku epidemii COVID-19 odbywało się on-line. Zdaniem niektórych badanych - ze szkodą dla jego jakości.

Ponadto pandemia i zamknięcie szkół/placówek, przejście na nauczanie zdalne, utrudniła też przeprowadzenie procesów wspomagania w szkole czy placówce, w niektórych przypadkach w praktyce bardzo ograniczyła zakres realizowanych działań. Z drugiej strony, także w przypadku projektów realizowanych poza okresem zamknięcia szkół, nie zidentyfikowano w toku badań jakościowych przypadków, w których w wyniku udziału w projekcie dyrektora, w szkole/placówce przeprowadzono pełen cykl wspomagania w sposób modelowy, a więc angażując zewnętrznych ekspertów/institucje systemu wspomagania pracy szkoły na każdym etapie cyklu wspomagania.

8.4 Wspomaganie szkół i placówek w ramach projektów

8.4.1 Rekrutacja szkół i placówek

Typ projektu „Pracownicy JST”

Najczęściej, lokalnym planem podnoszenia jakości usług edukacyjnych, a w konsekwencji wspomaganie, objętych było kilka wybranych lub wszystkie szkoły/placówki, dla których dana JST jest organem prowadzącym. Proces wspomagania przeprowadzony w ramach planu opracowanego przez JST objął zróżnicowaną liczbę szkół/placówek, średnio 5,6 szkół/placówek, a najczęściej 3 szkoły w ramach jednego procesu wspomagania. W jednym przypadku proces ten objął aż 33 szkoły. W jednostkach samorządu terytorialnego, których przedstawiciele wzięli udział w badaniach jakościowych, wspomaganie obejmowane były najczęściej wszystkie szkoły funkcjonujące na terenie gminy (w jednym przypadku było ich 7, w drugim – 2). W kolejnym przypadku wspomaganie objęto 3 największe szkoły, funkcjonujące w mieście. Zostały one objęte wspomaganie, gdyż uznano, że warto, aby nauczyciele w nich pracujący zacieśnili współpracę. W małych szkołach, gdzie pracuje mało nauczycieli współpraca jest czymś, co się dzieje naturalnie.

W jaki sposób były wybrane, no to były te największe szkoły po prostu, bo nam chodziło o nawiązanie, o to żeby była właśnie współpraca między nauczycielami, a w małych szkołkach to tam nie ma problemu z tą współpracą, bo jak jest wie pani szkoła co mamy pięciu, sześciu nauczycieli. Bo mamy też takie szkółki. Uznaliśmy, że te projekty powinny być w tych szkołach, gdzie jest, gdzie są duże grona pedagogiczne. Dlatego też miejskie szkoły wybraliśmy.

Typ projektu „Dyrektorzy”

W przypadku tego typu projektów wspomaganie realizowane było w szkole/placówce zarządzanej przez uczestnika projektu.

8.4.2 Przebieg wspomagania

Typ projektu „Pracownicy JST”

Prawie 70% spośród przedstawicieli tych JST, które wskutek udziału w projektach opracowały lokalny plan podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomaganie kompetencji kluczowych uczniów, zadeklarowało, że w ramach realizacji planu szkoły/placówki, dla których JST jest organem prowadzącym, korzystały ze wspomagania. Pozostali respondenci jako powód braku realizacji wspomagania, pomimo opracowania planu, wskazali najczęściej na epidemię COVID-19. W pojedynczych przypadkach wskazywano natomiast na bariery takie jak brak czasu na korzystanie ze wspomagania, brak oferty wspomagania, niedopasowanie tematyki wspomagania do zdiagnozowanych potrzeb szkół/placówek i na niską jakość dostępnego wsparcia.

Wspomaganie przeprowadzone w ramach planu opracowanego przez JST w 30,6% analizowanych przypadków było dla szkół/placówek pierwszym tego typu procesem,

w którym brały udział. W 42,9% przypadków przedstawiciele JST zadeklarowali, że szkoły/placówki korzystały wcześniej ze wspomagania, ale w mniejszym wymiarze niż w ramach planu. Jedynie w 2% analizowanych przypadków szkoły/placówki już wcześniej korzystały ze wspomagania, w takim samym wymiarze, jak w ramach planu. Pozostali respondenci nie byli w stanie ocenić skali korzystania ze wspomagania przez szkoły/placówki przed okresem wdrażania planu. **Można stwierdzić, że w większości analizowanych przypadków, opracowanie przez JST w ramach projektu planu, a następnie przeprowadzenie w jego ramach procesu wspomagania w szkołach/placówkach było dla nich swego rodzaju nowością.**

Wspomaganie przeprowadzone w szkołach/placówkach najczęściej objęło nauczanie kompetencji ICT (58% analizowanych przypadków) oraz umiejętności uczenia się (58%).

Nieco rzadziej wspomaganie dotyczyło nauczania umiejętności matematyczno-przyrodniczych (50%) oraz umiejętności posługiwania się językami obcymi (44%).

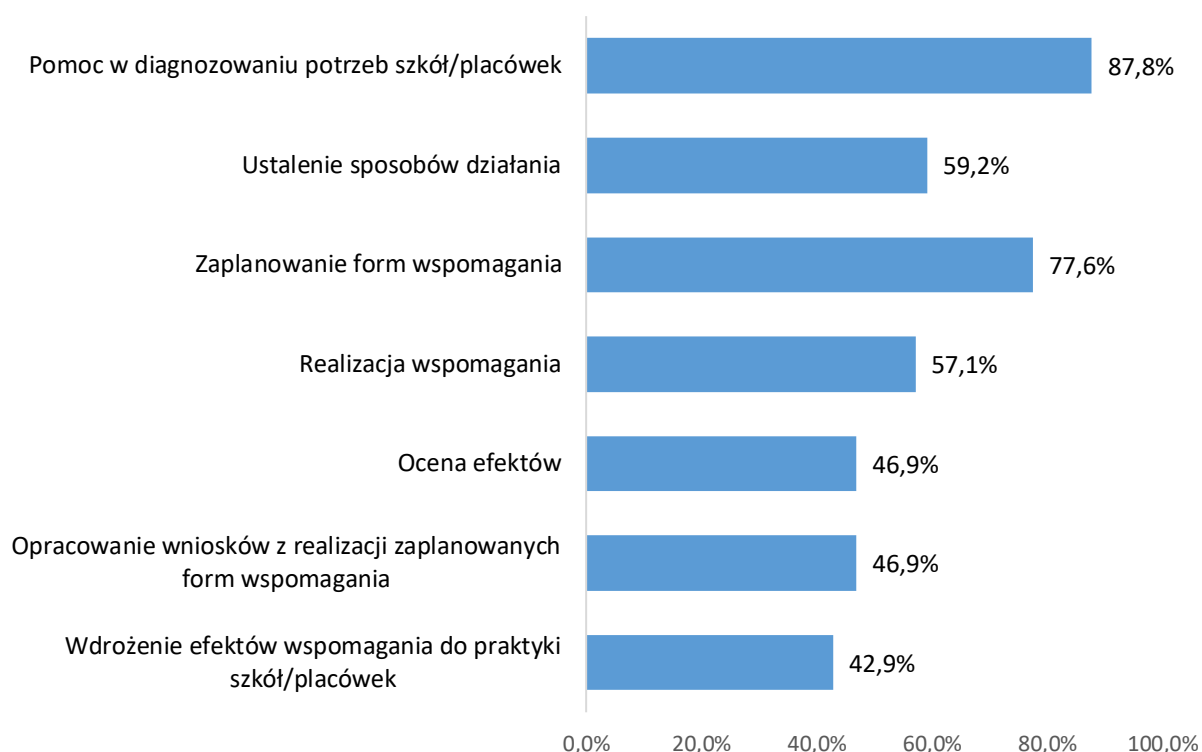
W 30% analizowanych przypadków wspomaganie dotyczyło nauczania kreatywności oraz rozwiązywania problemów. Jeszcze rzadziej proces ten koncentrował się na umiejętnościach kluczowych takich jak innowacyjność (22%), przedsiębiorczość (20%), umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy (20%), umiejętność rozumienia (18%) oraz krytycznego myślenia (6%). 16% badanych przedstawicieli JST nie wiedziało, nauczanie jakich kompetencji kluczowych objęte zostało wspomaganie przeprowadzonym w szkole.

Wnioski z badań jakościowych potwierdzają, że dla szkół objętych wspomaganie obszar kompetencji ICT był bardzo ważny. Tym bardziej, jeśli było one prowadzone w okresie epidemii COVID-19. W tym czasie zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności w tym zakresie znacząco wzrosło wśród pracowników szkół i placówek oświatowych.

Aż 53% badanych przedstawicieli JST, którzy zadeklarowali, że przeprowadzono wspomaganie w szkołach i placówkach w ramach opracowanego wskutek udziału w projekcie lokalnego planu podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów, nie wiedziało, czy wspomaganie objęło stosowanie którejś z metod nauczania takich jak nauczanie eksperymentalne lub nauczanie zindywidualizowane. Może to świadczyć o niewystarczającym zaangażowaniu przedstawicieli organów prowadzących w proces wspomaganie pracy szkół i placówek. W tych przypadkach, w których respondenci mieli wiedzę na temat objęcia w procesie wspomaganie nauczania którejś z metod nauczania **dwukrotnie częściej wskazywano na nauczanie zindywidualizowane (28,6%) niż na nauczanie eksperymentalne (14,3%).**

Procesy wspomaganie przeprowadzone w ramach planów opracowanych przez JST charakteryzowały się umiarkowaną kompleksowością. W zdecydowanej większości przypadków objęły one diagnozę oraz zaplanowanie form wspomaganie. W ponad połowie przypadków procesy objęły także ustalenie sposobów działania oraz realizację wspomaganie. W mniej niż połowie przypadków proces objął także ocenę efektów, opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie oraz wdrożenie efektów wspomaganie do praktyki szkół/placówek.

Wykres 52. Elementy procesu wspomagania, które zostały zrealizowane w ramach lokalnych planów podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów opracowanych przez JST wskutek projektów typu „Pracownicy JST”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania CAWI z uczestnikami projektów typu „Pracownicy JST”

W analizowanych przypadkach, w których proces wspomagania był realizowany w ramach opracowanego przez JST planu, **jako inicjatora przeprowadzenia procesu wspomagania respondenci wskazywali zdecydowanie najczęściej samych siebie - organ prowadzący szkoły i placówki (77,6%)**. W 14,3% przypadków z inicjatywą przeprowadzenia procesu wspomagania w szkołach/placówkach wyszli dyrektorzy szkół/placówek, a w pojedynczych przypadkach – nauczyciele lub instytucje systemu wspomagania (PDN, BP, PPP).

Rolą organów prowadzących w procesie wspomagania przeprowadzonych w szkołach i placówkach było, wedle deklaracji ich przedstawicieli, przede wszystkim zachęcenie szkół/placówek do korzystania ze wspomagania (91,8% analizowanych przypadków). Organy prowadzące wspierały również szkoły/placówki w diagnozowaniu potrzeb (51,0%), pomagały szkołom/placówkom w nawiązaniu relacji z instytucjami systemu wspomagania (PDN, PPP, BP) (46,9%) oraz w określeniu planu działań (44,9%) i wdrożeniu działań (42,9%). Znacznie rzadziej JST były zaangażowane w ewaluację i monitorowanie efektów wspomagania (20,4%).

Tylko 32,6% przedstawicieli JST, które wskutek udziału w projekcie typu „Pracownicy JST” było zdania, że bez opracowania lokalnego planu podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów, szkoły/placówki nie skorzystałyby ze

wspomagania. **Oznacza to, że opracowanie takiego dokumentu na poziomie JST nie jest warunkiem koniecznym realizacji wspomagania w szkołach/placówkach.**

Wedle relacji przedstawicieli JST, w procesach wspomagania realizowanych w szkołach/placówkach występowały najczęściej problemy takie jak **trudności w wygospodarowaniu przez szkoły/placówki czasu na udział w procesie wspomagania** (49,0%) oraz niewystarczające zaangażowanie nauczycieli w proces wspomagania (32,7%). Znacznie rzadziej wystąpiły problemy takie jak trudności we wdrożeniu efektów wspomagania do pracy szkół /placówek (16,3%), niewystarczająca elastyczność instytucji systemu wspomagania (PDN lub BP lub PP) w zakresie świadczenia wspomagania (10,2%) oraz zbyt długie wydłużenie procesu wspomagania (10,2%) i niesatysfakcjonująca jakość wspomagania (8,2%). Respondenci wskazywali także na problem związany z epidemią COVID-19.

Z raportami z przeprowadzonego wspomagania zapoznało się, zgodnie z deklaracjami, 81,6% przedstawicieli tych organów prowadzących, których szkoły/placówki przeszły przez proces wspomagania. Spośród nich 87,8% zadeklarowało, że omawiali wnioski z raportów z przeprowadzonego wspomagania z dyrektorami szkół/placówek. **Wyniki te można uznać za satysfakcjonujące – oznaczają, że w zdecydowanej większości przypadków podejmowana jest przynajmniej próba refleksji nad zrealizowanymi procesami wspomagania i ich efektami.**

Typ projektu „Dyrektorzy”

Jak wynika z badań jakościowych, przed udziałem w projekcie uczestnicy - dyrektorzy szkół korzystali z systemu wspomagania, ale w ograniczonym zakresie, najczęściej ograniczonym do korzystania ze szkoleń realizowanych przez PDN. Nie było natomiast realizowane wspomaganie procesowe rozumiane jako cykl wspomagania od diagnozy do ewaluacji przy zaangażowaniu ekspertów zewnętrznych/instytucji systemu wspomagania.

W ramach projektów, jak wynika z badań jakościowych, niektórzy dyrektorzy szkół/placówek de facto nie przeprowadzili wspomagania tłumacząc to m.in. sytuacją epidemiczną, czasowym zamknięciem szkół/placówek, czy też koniecznością skupienia się na sprawach bieżących. W innych przypadkach zrealizowano wspomaganie, przy czym udział zewnętrznych doradców (w tym doradców pracujących w ramach projektów) ograniczał się najczęściej do niewielkiego wsparcia szkoły/placówki w zakresie przeprowadzenia diagnozy (np. zrealizowania wywiadów z kadrą zarządzającą szkołą/placówką). Wydaje się, że częściej jednak diagnoza prowadzona była de facto samodzielnie przez szkoły/placówki. Wsparcie instytucji systemu wspomagania ograniczało się z kolei najczęściej po prostu do realizacji szkoleń dla nauczycieli. Ewaluacja po fazie szkoleń była – wedle deklaracji respondentów – prowadzona, ale najczęściej zasobami własnymi szkół/placówek. Trudno uznać, by była ona rzetelna, gdyż ograniczała się najczęściej do zebrania opinii i spostrzeżeń, bez badania np. wpływu wprowadzonych zmian na efekty nauczania.

8.4.3 Sieci współpracy i samodoskonalenia

Typ projektu „Pracownicy JST”

Trwałość sieci współpracy dla przedstawicieli JST utworzonych w ramach projektu ocenić należy jako raczej niską – jedynie 22,9% badanych przedstawicieli JST, którzy korzystali z tej formy wsparcia w ramach projektu zadeklarowało, że ta sieć nadal funkcjonuje. 26,2% wskazało, że sieć nie funkcjonuje, zaś 50,8% nie wiedziało lub nie potrafiło powiedzieć (co świadczy o tym, że sami z pewnością nie są aktywni w tej sieci). Niemal tyle samo badanych (21,3%) zadeklarowało, że aktualnie korzysta z platformy doskonaleniewsieci.pl, która oceniana jest generalnie negatywnie, jako mało nowoczesna, niezachęcająca do aktywności.

Wnioski z badań jakościowych potwierdzają, że sieci współpracy dla przedstawicieli JST utworzone w ramach projektów cechują się niską trwałością. Pytani o sieci współpracy, myśleli raczej o spotkaniach przedstawicieli JST z dyrektorami placówek oświatowych i wychowawczych, które realizowane są cyklicznie w tych samorządach. W opinii jednego z projektodawców, uczestnicy projektów korzystali niechętnie z platformy internetowej, dzięki której sieci współpracy i samodoskonalenia miały działać. Woleli korzystać z innych narzędzi, które mogą być wykorzystywane do sieciowania osób, a które są powszechnie lepiej znane i wykorzystywane (choćby grupy na Facebooku). Samą platformę wspomniany projektodawca ocenił jako bardzo mało nowoczesną.

Typ projektu „Dyrektorzy”

55% badanych dyrektorów szkół, którzy brali udział w projektach typu „Dyrektorzy” wskazało, że w ramach projektu utworzono sieć współpracy i samodoskonalenia dla kadry zarządzającej szkołami/placówkami i niemal wszyscy (97%) spośród nich zadeklarowali, że uczestniczyli w niej. 73% spośród nich ocenia, że ta sieć nadal funkcjonuje, co świadczy o dość dużej trwałości sieci powstałych w ramach projektów typu „Dyrektorzy”.

W kontekście sieciowania dyrektorów szkół/przedszkoli jeden z beneficjentów zwrócił uwagę na problem związany z sieciowaniem dyrektorów szkół/placówek nadzorowanych przez ten sam organ prowadzący. W opinii respondenta problemem w takim sieciowaniu jest wzajemne postrzeganie dyrektorów jako konkurencję, co znacząco obniża gotowość do współpracy w ramach sieci.

Nie jest to trafione, bo to dyrektorzy pracujący blisko siebie są dla siebie konkurencją - nie są skłonni wtedy dzielić się swoimi problemami z dyrektorem, który zaraz może mnie zastąpić albo powiedzieć prezydentowi miasta albo burmistrzowi czy wójtowi, że coś tam nie robię. Więc jakby tutaj ta koncepcja ORE, żeby to było blisko, tak jak jest w przypadku nauczycieli, w tych sieciach, to ona nie jest dobra.

Wnioski te nie były w pełni weryfikowane w toku pozostałych badań jakościowych. Trudno zatem ocenić, czy rzeczywiście wskazana bariera w funkcjonowaniu sieci jest istotą.

8.4.4 Wpływ COVID na proces wspomaganie

Typ projektu „Pracownicy JST”

Jak wynika z badania CAWI uczestników projektów typu „Pracownicy JST”, **epidemia COVID-19 wskazywana była jako główny powód braku realizacji wspomagania w szkołach/placówkach pomimo opracowania lokalnego planu podnoszenia jakości usług oświatowych.**

Wpływ COVID-19 na już realizowane procesy wspomagania przeprowadzone w wyniku opracowania przez JST lokalnych planów podnoszenia jakości usług oświatowych był raczej nieistotny – epidemia nie była wymieniana wśród głównych problemów, które wystąpiły na etapie realizacji wspomagania.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Także w tym wypadku epidemia COVID-19 wskazywana była jako jeden z powodów braku realizacji wspomagania przez dyrektorów uczestniczących w projektach.

8.5 Wpływ wspomagania na funkcjonowanie szkół i placówek

Typ projektu „Pracownicy JST”

Problemem pozostaje nadal wdrażanie efektów wspomagania do praktyki działania szkół/placówek. Przedstawiciele JST zadeklarowali w większości analizowanych przypadków (65,3%), że efekty wspomagania udało się wdrożyć do praktyki działania szkół/placówek jedynie częściowo („nowe rozwiązania są czasami wykorzystywane lub stosuje je tylko część szkół/placówek”), a tylko w 14,3% analizowanych przypadków przyznali, że efekty udało się wdrożyć w pełni („nowe rozwiązania są systematycznie wykorzystywane przez wszystkich nauczycieli we wszystkich szkołach/placówkach objętych wspomaganiem”). Na niewielki stopień wdrożenia efektów wspomagania do praktyki działania szkół/placówek („nowe rozwiązania są stosowane incydentalnie lub stosują je tylko pojedyncze szkoły/placówki lub pojedynczy nauczyciele”) wskazało 4,1% badanych, a na całkowity brak wdrożenia efektów wspomagania – 2,0% badanych. 14,3% respondentów nie potrafiło ocenić, w jakim stopniu wdrożono efekty wspomagania do praktyki działania szkół/placówek.

W opinii 77,0% badanych przedstawicieli JST, w wyniku wspomagania przeprowadzonego w szkołach/placówkach poprawiła się skuteczność kształcenia kompetencji kluczowych uczniów, natomiast w 35,4% przypadków w wyniku wspomagania częściej stosowane jest w szkołach nauczanie eksperymentalne, a w 79,2% przypadków częściej stosowane są metody zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Wyniki te są zbieżne z wynikami badania dotyczącymi zakresu tematycznego zrealizowanego wspomagania. Należy jednak zaznaczyć, że są to raczej subiektywne opinie respondentów, niepoparte dowodami w postaci np. wyników pomiaru sytuacji w szkołach/placówkach przed i po zakończeniu procesu wspomagania.

W opinii przedstawicieli JST, którzy wzięli udział w badaniach jakościowych, poprawa lub pogorszenie się jakości nauczania w szkołach, to skumulowany efekt wielu różnych działań, przy czym zmiany widoczne są zazwyczaj dopiero w dłuższej perspektywie. Przedstawiciele JST ostrożnie wypowiadali się na temat wpływu realizacji projektów na funkcjonowanie szkół i placówek, gdyż **nie dysponują wynikami obiektywnych pomiarów efektów tych działań**. Dla przedstawicieli organów prowadzących miarą jakości kształcenia w szkołach są wyniki egzaminów, zwłaszcza egzaminu 8-klasisty, ewentualnie liczba uczniów, którzy zostali laureatami olimpiad czy konkursów przedmiotowych. Trudno było im jednak ocenić, w jakim stopniu na wyniki egzaminów wpłynęła realizacja pojedynczego projektu, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę ostatni czas, gdy nauka realizowana była zdalnie.

Typ projektu „Dyrektorzy”

Jak wskazano wcześniej, aż 80% uczestników projektów typu „Dyrektorzy” ocenia, że w wyniku udziału w szkoleniach/doradztwie w ich szkołach/placówkach wdrożono nowe rozwiązania (np. organizacyjne i/lub metodyczne) w celu podwyższenia jakości kształcenia kompetencji kluczowych uczniów. Spośród tych szkół/placówek, w których wdrożono te rozwiązania, aż 94% ich dyrektorów ocenia, że są one skuteczniejsze w zakresie kształcenia kompetencji kluczowych uczniów niż wcześniej stosowane rozwiązania. Z uwagi na sygnalizowany już problem braku realizacji rzetelnych ewaluacji po przeprowadzonym procesie wspomagania, trudno jednak ocenić, jak głębokie wprowadzono zmiany, czy były one efektem bezpośrednio udziału w projekcie dyrektora, czy też procesu wspomagania przeprowadzonego po zakończeniu udziału dyrektora w projekcie itd.

8.6 Korzystanie ze wspomagania po zakończeniu projektów

Projekty typu „Pracownicy JST”

JST, które brały udział w projektach typu „Pracownicy JST” rzadko korzystają ze wsparcia zewnętrznych instytucji/doradców/ekspertów w zakresie zarządzania obszarem oświaty poza projektem PO WER – w ciągu ostatnich 12 miesięcy z takiego wsparcia korzystało 16,8% badanych JST.

46,6% badanych JST, które brały udział w projektach typu „Pracownicy JST” zadeklarowało, że w najbliższym roku szkolnym (2022/2023) zamierza wdrażać/kontynuować wdrażanie lokalnego planu podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów. Wynik ten można zinterpretować dwojako – z jednej strony część JST mogło już po prostu w znacznej mierze zrealizować plan i dlatego nie zamierza go wdrażać w roku szkolnym 2022/2023. Z drugiej strony można by oczekiwać, że plany te będą długofalowe, a nie pisane jedynie pod kątem przeprowadzenia jednokrotnego procesu wspomagania w szkołach/placówkach. Oprócz tego występują bariery utrudniające wdrażanie planów. Przedstawiciele JST najczęściej wskazywali na następujące bariery: brak czasu (35,7%); brak wystarczających środków finansowych (21,4%) oraz inne priorytety JST niż wdrażanie planu (21,4%).

Jeden z przedstawicieli JST, który wziął udział w badaniach jakościowych zadeklarował, że wspomaganie będzie kontynuowane po zakończeniu realizacji projektu i obejmie wszystkie szkoły funkcjonujące w gminie. Wspomaganie skoncentrowane będzie konsekwentnie na kształtowaniu kompetencji nauczycieli w zakresie posługiwania się programami wykorzystywanymi do zdalnej edukacji oraz kompetencji cyfrowych uczniów.

Ale...na pewno będziemy wdrażać we wszystkich szkołach gminy to wspomaganie, szczególnie w zakresie tych technik IT i tej platformy Office 365, bo co prawda mamy wszyscy nadzieję, że nie wrócimy do zdalnego nauczania, ale chcemy, żeby edukacja cyfrowa była bardzo ważnym elementem wspomagającym edukację tradycyjną. No bo umówmy się, większość dzieci siedzi w komputerach. Siedzi w komputerach, a tu chodzi o to, żeby nauczyć się no korzystać, korzystać przede wszystkim z zasobów Internetowych, żeby uczyć się korzystać z wszystkich tych możliwości, które Internet daje jako jedno wielkie źródło wiedzy dzisiaj.

Inny z przedstawicieli JST zadeklarował, że lokalny plan podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomaganie kompetencji kluczowych uczniów, mógłby zostać realnie wdrożony w gminie, gdyby pojawiły się dodatkowe środki na realizację zaplanowanych w nim działań. Plan, po modyfikacjach, mógłby się stać podstawą do ubiegania się o dodatkowe środki.

Równocześnie, przedstawiciele JST informowali, że ich priorytetami w obecnej sytuacji są: poszukiwanie nauczycieli na wakujące stanowiska, przygotowanie szkół do funkcjonowania w okresie zimowym (w sytuacji rosnących kosztów ogrzewania), uporządkowanie kwestii związanych z edukacją dzieci z Ukrainy.

Projekty typu „Dyrektorzy”

Na podstawie zebranych danych nie można jednoznacznie oszacować, jak część dyrektorów po zakończeniu udziału w projekcie ponownie przeprowadza wspomaganie w szkole/placówce. Z uwagi na odstępstwo od realizacji wspomagania w formie rocznego cyklu, trudno też jednoznacznie ocenić, czy dany proces jest elementem wspomagania „w ramach projektu”, czy już „po zakończeniu projektu”.

Tym niemniej, na podstawie badań jakościowych z beneficjentami i uczestnikami projektów można wskazać na pewne problemy w zakresie realizacji wspomagania, zarówno „w ramach projektów typu Dyrektorzy” jak i „poza projektami”. Po pierwsze, problemem jest powierzchowność diagnoz problemów/sytuacji w szkołach/placówkach, co może przekładać się na ich niską trafność.

Oni [dyrektorzy] zapytani, co potrzebują, najczęściej potrzebują szkoleń z prawa albo prawnika i tak dalej. I na pewno tak. Natomiast w ogóle nie diagnozują siebie najczęściej, że potrzebują szkoleń, zmiany w szkole z zarządzania konfliktem tego typu rzeczy, a tego bardzo potrzebują. Więc... To też jest tak, że diagnoza nie może się opierać na pytaniu dyrektora co, pan i pani potrzebuje, więc to bym wskazała.

Inne analizowane przypadki diagnoz ograniczały się raczej do zebrania opinii i preferencji kadry zarządzającej i nauczycieli ze szkół.

Tak że to działa tak u mnie oddolnie, że najpierw sobie życzę od szefów zespołów koncert życzeń na temat szkoleń, a później siadamy w zespole i z przewodniczącymi zespołów, z panią wicedyrektor, która się szkolnictwem zawodowym zajmuje i z drugą, która się zajmuje przedmiotami ogólnokształcącymi i ustalamy takie ramy szkoleniowe na dany rok szkolny.

O ile znalezienie dobrej jakości, a równocześnie darmowych (z punktu widzenia szkoły/placówki) lub przystępnych cenowo szkoleń czy innych form wsparcia nie stanowi z reguły większego problemu dla szkół/placówek (z pewnymi wyjątkami), to jednak kolejnym słabym punktem wspomagania jest ewaluacja efektów tych szkoleń, czy innych form doskonalenia. Problem ten wystąpił także w analizowanych projektach. Ewaluacja czy podsumowanie procesu wspomagania prowadzone były, jak wynika z relacji uczestników, raczej pośpieszenie, zdarzało się wręcz, że miały charakter fasadowy, m.in. ze względu na presję czasu z uwagi na zakończenie okresu realizacji projektu.

Choć w toku badań bardzo rzadko identyfikowano bariery udziału we wspomaganiu/doskonaleniu nauczycieli o charakterze finansowym, to jednak można spodziewać się, że budżety szkoleniowe szkół/placówek mogą być w najbliższym czasie obniżane m.in. z uwagi na gwałtownie rosnące koszty utrzymania szkół, związane z dynamicznym wzrostem cen energii elektrycznej i ogrzewania.

Barierą udziału w doskonaleniu nauczycieli jest też częstokroć ich praca na 1,5 czy na 2 etatach nauczycielskich. Wtedy po prostu brak jest możliwości wygospodarowania czasu na udział w szkoleniach czy innych formach doskonalenia.

9. Wnioski i rekomendacje

Wdrożenie systemu wspomagania bazowało na doświadczeniach pilotażu realizowanego w Działaniu 3.5 PO KL. Projekty miały służyć skalowaniu wypracowanych wówczas rozwiązań. Okazało się jednak, że **zwiększenie skali wykorzystania wspomagania udało się tylko częściowo.** Podstawową barierą okazało się niewystarczające zapotrzebowanie szkół i placówek na taką formę wsparcia. Tylko 42% szkół lub placówek zadeklarowało, że pomiędzy latami 2018-2020 przynajmniej raz skorzystało z choćby jednego elementu procesu wspomagania. 23% szkół i placówek zadeklarowało, że choć raz przeszło pełen cykl wspomagania. Natomiast przeprowadzenie najbardziej zaawansowanego wariantu wspomagania (realizacja co najmniej 3 procesów wspomagania, w tym choć raz pełnego, 7-etapowego) zadeklarowało 16% szkół i placówek.

Przyjęte w PO WER zbyt ambitne założenia dotyczące zapotrzebowania szkół i placówek na procesowe wspomaganie doprowadziło do przeskalowania projektów. Projekty, w szczególności kierowane do placówek wspomagania, były zbyt duże. Nie było wystarczającej liczby pracowników placówek wspomagania, zainteresowanych wsparciem. Były trudności z rekrutacją uczestników. Aby sobie z tym poradzić, *de facto* poszerzono znacząco grupę docelową, kierując projekty przede wszystkim do nauczycieli i dyrektorów. Osoby te wykorzystywały nabytą wiedzę, jednak w wielu przypadkach nie prowadziły już wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie.

Jakość procesów wspomagania była różna. Proces wspomagania jest różnie rozumiany przez projektodawców. W niektórych przypadkach proces wspomagania jest utożsamiany w praktyce z doskonaleniem, czyli organizacją jednego lub kilku szkoleń dla grona pedagogicznego, a niekoniecznie ze zmianą pracy szkoły. Przyjęte mechanizmy wdrażania projektów PO WER, czyli obowiązek prowadzenia wspomagania przez uczestników projektów po zakończeniu udziału w projekcie powodowały, że projektodawcy monitorowali dokumentację procesu wspomagania, a nie przebieg samego procesu wspomagania. W efekcie proces wspomagania w części przypadków nie był w pełni zgodny z modelem. Wpływ na to miała też pandemia COVID-19, która utrudniała prowadzenie wspomagania w szkole.

Widoczne jest występowanie mechanizmu autoselekcji. Ze wspomagania częściej korzystają szkoły, które już wcześniej korzystały ze wspomagania, są bardziej nastawione na rozwój i doskonalenie, ich kadra zarządzająca częściej uczestniczy w różnych formach podnoszenia kompetencji. W efekcie szkoły, które bardziej potrzebują wspomagania, rzadziej z niego korzystały.

Szkoły, które nie korzystały ze wspomagania, najczęściej jako przyczynę wskazywały brak oferty z instytucji wspomagania, jak również brak czasu na korzystanie ze wspomagania. Wydaje się, że kluczowe znaczenie dla zachęcenia szkół do rozwoju i doskonalenia swojej pracy ma postawa i kompetencje dyrektora szkoły. Dlatego też istotne jest, aby stale

podnosić kompetencje kadry zarządzającej szkołami i placówkami, wzmacniać istniejące mechanizmy wymiany doświadczeń i wiedzy, i rozwijać nowe.

Projekty z zakresu wspomagania miały pozytywny wpływ na instytucje wspomagania.

W szczególności placówki doskonalenia nauczycieli poprawiły swoją ofertę, niektóre z nich włączyły do swojej oferty wspomaganie, przygotowały kadrę do tego procesu, poszerzyły pulę trenerów, z którymi współpracują. Placówki te prowadzą wspomaganie w ramach swojej działalności statutowej, jednak skala tego działania jest umiarkowana. Nie stwierdzono, aby placówki te aktywnie promowały wśród szkół tego typu oferty – raczej odpowiadają na pojawiające się zapytania i popyt.

Realizacja wspomagania w ramach projektów niewątpliwie stanowiła impuls dla powszechniejszego stosowania tego instrumentu. Również szkoły, które korzystały ze wspomagania w PO WER, częściej niż szkoły, które nie korzystały ze wspomagania deklarują, że planują skorzystać ze wspomagania w kolejnym roku. Należy jednak zauważyć, że zdecydowana większość szkół korzystała ze wspomagania raz. W efekcie impuls może okazać się zbyt słaby, aby wprowadzić wspomaganie na stałe do powszechnej praktyki działania polskich szkół. Istnieje również ryzyko, że ze wspomagania będą korzystać szkoły bardziej nastawione na rozwój i doskonalenie swojej działalności (mechanizm autoselekcji).

Ocena efektów wspomagania na poziomie uczniów jest trudna. Wynika to m.in. z niedostatku narzędzi pozwalających na pomiar poziomu kompetencji kluczowych. Takiej funkcji nie pełnią egzaminy zewnętrzne, ponieważ ich wyniki nie są porównywalne pomiędzy latami. W efekcie diagnoza potrzeb szkoły, jak również sama ocena rezultatów wprowadzanych zmian, bazują na intuicjach i fragmentarycznych obserwacjach. Utrudnia to systematyczne podejścia do doskonalenia pracy szkoły.

Wspomaganie pracy szkoły wymaga też odpowiedniego wsparcia merytorycznego. Osoby prowadzące wspomaganie, choć są ekspertami, to powinny być wyposażone w najbardziej aktualną wiedzę na temat skuteczności i efektywności różnych metod edukacyjnych, bazującą na wiarygodnych badaniach, optymalnie prowadzonych zgodnie ze schematem eksperymentalnym. Choć na stronie ORE jest szereg opisów dobrych praktyk i wskazówek, to bazują one raczej na indywidualnych doświadczeniach doradców. Dlatego też wskazane jest tworzenie repozytorium wiedzy o wynikach badań i eksperymentów dotyczących skutecznych metod podnoszenia kompetencji. Istotne jest też prowadzenie tego typu działań, np. przez IBE lub inne ośrodki badawczo-rozwojowe, zajmujące się edukacją.

Wsparcie dla jednostek samorządów terytorialnych jest dobrze oceniane. Jednak wyniki badania pokazują, że pracownicy JST nie powinni być angażowani w proces wspomagania. Nie jest to ich zadanie i wykracza poza zakres ich kompetencji. Kadra JST powinna oczywiście znać zasady realizacji wspomagania i wiedzieć, jak wspierać szkoły i placówki w wykorzystaniu tego narzędzia. Natomiast nie powinna być bezpośrednio zaangażowana w procesy toczące się na poziomie szkół i placówek. Natomiast wsparcie dla kadry JST powinno koncentrować się na wspieraniu kompetencji potrzebnych do realizacji zadań

organów prowadzących. Kadra JST powinna także wypracować mechanizmy finansowania procesowego wspomagania oraz analizować wyniki uzyskiwane w toku tego procesu.

Projekty z zakresu szkół ćwiczeń sprawdziły się, choć skalowanie tego rozwiązania może być trudne. Istotne jest utrzymanie w przyszłej perspektywie rozwiązań, które sprawdziły się w obecnej perspektywie. Przede wszystkim niezbędne jest utrzymanie zachęt dla szkół do pełnienia funkcji szkół ćwiczeń – środków na wyposażenie pracowni, dodatkowego wynagrodzenia dla nauczycieli. Wobec planów przeniesienia szkół ćwiczeń na poziom regionalny, istotne jest również stworzenie mechanizmu wsparcia merytorycznego tworzonych szkół ćwiczeń. Rolę takiego ośrodka powinien pełnić ORE. Kadra szkół ćwiczeń, realizująca te zadania powinna być stale wspierana, a jej kompetencje podnoszone. Należy również założyć, że w szkołach ćwiczeń zmieniać się będzie kadra, co będzie wymagało stałego wspierania nowych pracowników szkół ćwiczeń.

Dużym wyzwaniem pozostaje zapewnienie trwałości szkół ćwiczeń. Szkoły pełniące funkcje szkół ćwiczeń zobowiązane są do świadczenia usług w ramach swoich działań statutowych. Jednak w praktyce, bez dodatkowego finansowania na realizowanie tych zadań, szkoły te będą ograniczać skalę prowadzonych działań. Dlatego też wskazane jest dofinansowanie stworzonych w ramach PO WER szkół ćwiczeń w ramach programów regionalnych. Kolejne szkoły ćwiczeń powinny również mieć zapewnione długoterminowe finansowanie. Natomiast w długiej perspektywie niezbędne jest włączenie instytucji szkół ćwiczeń do polskiego porządku prawnego oraz zapewnienie stałego finansowania dla tego rozwiązania.

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
Rekomendacje horyzontalne, w tym operacyjne i strategiczne <i>(dotyczące realizacji polityki spójności, wykraczające poza jeden program operacyjny)</i>						
1.	Model szkół ćwiczeń sprawdził się i może być upowszechniany w ramach programów regionalnych. Dla jego upowszechnienia niezbędne jest jednak stosowanie zachęt finansowych oraz trwałe finansowanie usług świadczonych przez szkoły ćwiczeń. Przerzucenie odpowiedzialności za finansowanie tych usług na same szkoły pełniące funkcje szkół ćwiczeń prowadzić będzie do zamierania tej formy doskonalenia zawodowego nauczycieli.	Należy wypracować mechanizm trwałego finansowania szkół ćwiczeń. Rekomendacja ta ma dwie perspektywy. Pierwsza perspektywa dotyczy programów regionalnych dofinansowanych ze środków EFS+ w perspektywie finansowej 2021-2027. W tych programach należy utrzymać sprawdzone w PO WER zachęty finansowe dla szkół ćwiczeń – doposażenie pracowni oraz wynagrodzenie nauczycieli za realizację dodatkowych zadań, niewynikających z Karty Nauczyciela (np. szkolenie nauczycieli z innych szkół). W programach regionalnych należy zapewnić współfinansowanie szkół utworzonych w PO WER. Natomiast	MEiN, MFiPR, IZ programami regionalnymi, ORE	Przyjęcie przez MFiPR rozstrzygnięć dotyczących możliwości dalszego współfinansowania działalności szkół ćwiczeń, utworzonych w PO WER, w ramach programów regionalnych. IZ PR powinny finansować w programach regionalnych tworzenie nowych szkół ćwiczeń oraz zapewnić ich długoterminowe finansowanie, do czasu upowszechnienia systemu ich finansowania ze środków krajowych. Realizacja projektu ORE na poziomie krajowym, który miałby funkcję wspierającą IZ regionalne. Na podstawie doświadczeń związanych z realizacją programów regionalnych należy rozpocząć	IV kw. 2024 r.	Strategiczna

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
		nowe szkoły ćwiczeń powinny uzyskać długoterminowe finansowanie. Druga perspektywa dotyczy rozwiązań krajowych. Docelowo należy dążyć do wpisania instytucji szkół ćwiczeń do polskiego porządku prawnego. Należy też wypracować optymalny mechanizm finansowania szkół ćwiczeń ze środków krajowych. W tym celu należy przeprowadzić analizę różnych wariantów finansowania szkół ćwiczeń, m.in. finansowania szkół ćwiczeń ze środków na doskonalenie nauczycieli, będących w dyspozycji organów prowadzących.		prace nad zmianami legislacyjnymi, wpisującymi szkoły ćwiczeń do polskiego porządku prawnego. Równocześnie należy prowadzić prace dotyczące opracowania optymalnego modelu finansowania działalności szkół ćwiczeń ze środków krajowych przeznaczonych na doskonalenie nauczycieli w obowiązującym porządku prawnym (grudzień 2022 r.) oraz upowszechnić możliwe rozwiązania wśród organów prowadzących.		
Rekomendacje programowe, w tym operacyjne i strategiczne <i>(dotyczące tylko jednego programu operacyjnego)</i>						
2	Istotne jest, aby wspomaganie było prowadzone przez wysokiej klasy specjalistów, z dużym doświadczeniem i gruntownie przygotowanych do	Należy nadal wspierać kadrę placówek prowadzących wspomaganie. Istotne jest, aby placówki wspomagania (placówki doskonalenia nauczycieli,	MEiN, MFiPR, ORE	W ramach działań statutowych ORE, a także w nowym programie krajowym, finansowanym ze środków EFS+, należy kontynuować	IV kw. 2023 r.	Programowa

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
	realizacji tych zadań, a także wyposażonych w wysokiej jakości materiały wspierające proces wspomagania.	biblioteki pedagogiczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne) mogły korzystać ze szkoleń dla swojej kadry, upowszechniane były materiały dotyczące wspomagania pracy szkoły, organizowane były warsztaty, konferencje oraz inne spotkania sieciujące dla osób zajmujących się tą działalnością. Należy jednak, w porównaniu do POWER, ograniczyć skalę wsparcia w tym zakresie, koncentrując się na osobach faktycznie realizujących działania z zakresu wspomagania, przede wszystkim pracownikach placówek wspomagania, w tym szczególnie pracownikach placówek doskonalenia nauczycieli.		wsparcie dla kadry placówek prowadzących wspomaganie pracy szkoły w zakresie wspomagania. Szkolenia i doradztwo dla placówek wspomagani powinno być zgodne z profilem kompetencji pracownika odpowiedzialnego za wspomaganie szkoły, opracowanym przez ORE. Należy również dokonać przeglądu materiałów dotyczących wspomagania, opracowanych w POWER i POWER, uporządkować je i upowszechnić. W miarę potrzeb i aktualnej wiedzy materiały te powinny być też rozwijane i aktualizowane. Należy położyć duży nacisk na upowszechnienie materiałów, tworząc przyjazne dla użytkowników repozytorium wiedzy, obejmujące m.in. czytelny katalog materiałów, narzędzia do wyszukiwania materiałów. Repozytorium to powinno		

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
				znajdować się na stronie internetowej ORE.		
3	Dyrektorzy szkół i placówek mają duży wpływ na korzystanie ze wspomagania. To oni w dużym stopniu kształtują postawę zespołu pracowników szkoły/placówki, otwartość na zmiany w sposobie funkcjonowania i inicjują tego typu procesy. Dlatego też wskazane jest stałe podnoszenie kompetencji dyrektorów.	Należy kontynuować wsparcie dla dyrektorów szkół i placówek. Dyrektorzy szkół i placówek potrzebują szerokiego zakresu kompetencji w zakresie doskonalenia pracy szkoły lub placówki, a ważnym elementem tych kompetencji powinna być znajomość zagadnień związanych ze wspomaganiami. Dyrektorzy powinni dobrze znać ten instrument oraz wiedzieć, jak go wykorzystać w swojej pracy.	MEiN, MFiPR, ORE	Należy kontynuować realizację projektów kierowanych do dyrektorów szkół i placówek, a jednym z elementów tych projektów powinny być opracowane założenia wspomagania pracy szkoły oraz zasady wykorzystania tego instrumentu w pracy dyrektorów.	IV kw. 2023 r.	Programowa
4	Rzetelna ocena efektów wspomagania pracy szkoły w zakresie kompetencji kluczowych jest w praktyce trudna do przeprowadzenia i nie była dotychczas realizowana. W Polsce brak jest wystandaryzowanych narzędzi służących pomiarowi poziomu kompetencji kluczowych, w szczególności w zakresie	Wskazane jest rozpoczęcie prac nad narzędziami służącymi pomiarowi kompetencji kluczowych w zakresie umiejętności podstawowych, oraz wypracowania systemu regularnego pomiaru poziomu oraz wykorzystania tych pomiarów do oceny efektów	MEiN, MFiPR, IBE	Narzędzia do pomiaru poziomu kompetencji kluczowych w zakresie umiejętności podstawowych oraz założenia systemu pomiaru powinny być rozwijane przez IBE (opcjonalnie we współpracy z innymi ośrodkami akademickimi lub analitycznymi w Polsce).	IV kw. 2024 r.	Programowa

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
	umiejętności podstawowych (rozumienia i tworzenia informacji, rozumowania matematycznego i podstawowych umiejętności cyfrowych), a także systemu regularnych pomiarów poziomu tych kompetencji na różnych etapach kształcenia. Brak pomiaru poziomu kompetencji kluczowych utrudnia ocenę efektów wprowadzanych zmian w pracy szkoły i identyfikację najbardziej skutecznych sposobów doskonalenia pracy szkoły. Ocena efektów wprowadzanych zmian opiera się często na intuicji, obserwacji uczniów, deklaracjach. Zwiększa to ryzyko wdrażania zmian, które są „modne”, a nie zawsze skuteczne w podnoszeniu kompetencji kluczowych uczniów.	wprowadzanych zmian w sposobie pracy szkoły. Narzędzia służące pomiarowi kompetencji kluczowych powinny być wystandaryzowane (umożliwiające porównanie pomiędzy latami i poziomami edukacji), ale też dostosowane do specyfiki różnych etapów edukacji w Polsce. Wskazane jest wykorzystanie w tym obszarze dorobku istniejącego w innych krajach.		Pierwsze prace koncepcyjne powinny być rozpoczęte w ramach działalności statutowej IBE. Bardziej zaawansowane prace dotyczące wypracowania i przetestowania nowych rozwiązań mogą toczyć się w ramach projektu IBE (finansowanego np. ze środków FERS). Należy w pracach nad narzędziem uwzględnić potrzebę wykorzystania go do badań eksperymentalnych (z wykorzystaniem próby kontrolnej dobranej w sposób randomizowany). Badania te powinny służyć ocenie rozwiązań mających na celu doskonalenie pracy szkoły.		
5	Dla skutecznego wspierania pracy szkoły niezbędne są zasoby aktualnej wiedzy na temat skutecznych metod podnoszenia kompetencji uczniów i sposobów	Stworzenie repozytorium wiedzy na temat skuteczności i efektywności	MEiN, MFIPR, IBE	Wskazane jest uruchomienie projektu, który będzie zajmował się gromadzeniem, analizowaniem i upowszechnianiem wyników badań	IV kw. 2024 r.	Programowa

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
	nauczania. Aktualnie prowadzonych jest bardzo dużo badań, dotyczących faktycznych efektów doskonalenia pracy szkoły. Istotne jest, aby tworzone zasoby wiedzy były łatwo dostępne dla pracowników systemu edukacji, którzy nie są naukowcami i mają ograniczony czas na czytanie literatury naukowej i ocenę rzetelności publikacji naukowych.	różnych metod poprawy efektów kształcenia.		prowadzonych w Polsce i w innych krajach na temat skuteczności metod nauczania. Działanie to może być powierzone IBE. Przykładem inspiracji do tworzenia tego typu rozwiązań jest sieć What Works Network²⁵, a w szczególności ośrodek koncentrujący się na osiągnięciach edukacyjnych²⁶. Wdrażanie tej rekomendacji warto skoordynować z wdrażaniem rekomendacji nr 4.		
6	Model szkoły ćwiczeń oceniany jest pozytywnie jako forma doskonalenia pracy szkoły/podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli. W nowej perspektywie finansowej planuje się upowszechnienie tego modelu w programach regionalnych.	Na poziomie krajowym niezbędne jest uruchomienie mechanizmu wspierającego szkoły ćwiczeń: podmiotu odpowiedzialnego za rozwijanie modelu szkoły ćwiczeń, upowszechnianie tej idei, budowanie społeczności szkół ćwiczeń,	MEiN, MFiPR, ORE	Wskazane jest uruchomienie projektu niekonkurencyjnego ORE, który służyłby przede wszystkim dalszemu rozwijaniu modelu szkoły ćwiczeń, wspieraniu kadry szkół ćwiczeń, budowaniu społeczności tych szkół, prowadzeniu analiz i ewaluacji. Projekt ten byłby	IV kw. 2024 r.	Programowa

²⁵ [Link](#)

²⁶ [Link](#)

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
	Istnieje obawa, że bez wsparcia merytorycznego, wdrożenie tego modelu na szerszą skalę może być trudne. Dlatego też warto na poziomie krajowym zachować mechanizm wspierania szkół ćwiczeń tworzonych na poziomie regionalnym.	ewaluowanie i analizowanie efektów ich działania.		komplementarny wobec projektów regionalnych, w których finansowane byłoby powstawanie nowych szkół ćwiczeń. Tego typu wsparcie jest szczególnie istotne ze względu na wczesny etap rozwoju tej formy wspomagania pracy szkół i placówek/ doskonalenia zawodowego nauczycieli.		
7	Istotną rolę w upowszechnianiu modelu wspomagania pracy szkoły powinny pełnić organy prowadzące. Skala wsparcia realizowanego w ramach PO WER na rzecz JST w obszarze wspomagania pracy szkół i placówek była zbyt wysoka w stosunku do realnych potrzeb JST. Jednocześnie JST potrzebują wsparcia także w wielu innych, poza wspomaganiem pracy szkół i placówek, obszarach zarządzania w zakresie	Przedstawiciele organów prowadzących powinni być nadal wspierani w formie szkoleń, a przede wszystkim doradztwa. Wsparcie to powinno być ukierunkowane na doskonalenie ich kompetencji w zakresie zarządzania systemem oświaty na poziomie lokalnym, a także na rozwiązanie konkretnych, zarówno strategicznych, jak i bieżących problemów. Wspomaganie pracy szkoły powinno być tylko jednym z elementów tego wsparcia. Kadra organów	MEiN, ORE.	W działaniach kierowanych do organów prowadzących należy upowszechniać wiedzę na temat potencjału wspomagania, dobrych praktyk w zakresie jego stosowania, a także sprawdzonych metod finansowania wspomagania ze środków JST (np. model krakowski, opisany w raporcie – rozdz. 6.4.5, s. 99). Należy rozważyć realizację projektu (np. projektu niekonkurencyjnego ORE), skierowanego do przedstawicieli JST	IV kw. 2023 r.	Strategiczna

Lp.	Wniosek wynikający z badania (nr strony w raporcie)	Treść rekomendacji	Adresat rekomendacji	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin wdrożenia rekomendacji (kwartał)	Klasa rekomendacji
	edukacji (np. optymalizacja sieci szkół w gminie/powiecie).	prowadzących powinna znać potencjał tego modelu, sposób jego wykorzystania do doskonalenia pracy szkoły, a także sposoby motywowania szkół do korzystania ze wspomagania, m.in. poprzez wykorzystanie przynajmniej części środków finansowych, którymi dysponują na doskonalenie nauczycieli, na wspomaganie.		odpowiedzialnych za organizowanie systemu oświaty z ofertą wsparcia szkoleniowego, a przede wszystkim doradczego w zakresie szeroko rozumianego obszaru zarządzania w obszarze edukacji przez JST. Skala oferowanego wsparcia powinna być mniejsza niż w ramach POWER, a wsparcie w większym stopniu dostosowane do indywidualnych potrzeb/problemów poszczególnych JST. Z tego powodu dominującą formą wsparcia dla JST powinno być doradztwo.		

Bibliografia

- Stronkowski P. Szczurek A. Leszczyńska M. Matejczuk A. 2014. *Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli*, Coffey ID, Ośrodek Ewaluacji, ORE.
- RADA UNII EUROPEJSKIEJ. 2018. *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- ORE. 2015. *Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli. [w:] Jak wspierać pracę szkoły? poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- ORE. 2015. *Jak wspierać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- MEiN. 2021. *Karta Nauczyciela*. art. 70a ust. 3a pkt 3.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej. *Biblioteka materiałów dla nauczycieli i uczniów*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- ORE. 2019. *Szkoła Ćwiczeń*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- Michalak R. 2022. *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badania*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego. 2021. *Lekcja: Enter*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- UK Government. 2013. *What Works Network*. [link](#); dostęp: 12.2022.
- EEF. *The EEF Guide to the Pupil Premium*. [link](#); dostęp: 12.2022.

Spis tabel i wykresów

Mapa 1. Niedoreprezentacja lub nadreprezentacja szkół objętych wsparciem według województw.	46
Mapa 2. Rozkład terytorialny szkół wspartych w ramach PO WER (po lewej) i bez wsparcia PO WER (po prawej)	51
Tabela 1. Definicje wskaźników dla Działania 2.10 PO WER w obszarze wspomagania pracy szkoły 41	
Tabela 2. Wsparte szkoły i placówki w podziale na typ.....	46
Tabela 3. Oszacowanie wskaźnika rezultatu długoterminowego „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS”	48
Tabela 4. Oszacowanie wskaźnika rezultatu długoterminowego „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” w podziale na kategorie regionów.....	50
Tabela 5. Porównanie beneficjentów i grupy kontrolnej pod względem typu organu prowadzącego.	52
Tabela 6. Bariery w procesie wspomagania pracy szkoły lub placówki.	123
Wykres 1. Szkoły lub placówki korzystające ze wspomagania w ramach projektów konkursowych PO WER według liczby procesów wspomagania, z których skorzystały.	44
Wykres 2. Odsetek szkół i placówek wspartych w ramach projektów konkursowych PO WER według województw.	45
Wykres 3. Rozkład szkół i placówek objętych wsparciem i wszystkich szkół i placówek w RSPO według typów szkół i placówek.....	47
Wykres 4. Status szkoły/placówki w grupie beneficjentów i kontrolnej.....	51
Wykres 5. Kategoria uczniów w placówkach wspartych z PO WER i grupie kontrolnej.	52
Wykres 6. Miejsce w strukturze szkół/placówek wspartych z PO WER i grupie kontrolnej. ...	53
Wykres 7. Ocena jakości szkoleń w projektach kierowanych do pracowników instytucji wspomagania.	71
Wykres 8. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samokształcenia uczestników projektów skierowanych do instytucji wspomagania.....	76
Wykres 9. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samodoskonalenia, prowadzonych przez PDN, PPP lub BP, w szkołach/placówkach wspartych w PO WER i w grupie kontrolnej.	79
Wykres 10. Ocena czy udział w projekcie w wystarczającym stopniu przygotował uczestników do prowadzenia procesu wspomagania w szkołach i placówkach.	80

Wykres 11. Odsetek szkół i placówek, które potrzebują wspomaganie w jakichś obszarach w grupach szkół/placówek wspartych z PO WER i grupie kontrolnej.	83
Wykres 12. Korzystanie ze wspomaganie przed rokiem szkolnym 2018/2019 oraz w późniejszych latach do momentu badania w grupie szkół/placówek wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.....	83
Wykres 13. Odsetek szkół i placówek, których osoba pełniąca funkcje kierownicze brała udział w szkoleniach lub w doradztwie w grupie szkół/placówek wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.....	84
Wykres 14. Odsetek uczestników projektów typu „instytucje wspomaganie”, deklarujących przeprowadzenie wspomaganie w ramach projektu według typu instytucji.	86
Wykres 15. Uczestnicy projektów z obszaru wspomaganie według liczby szkół lub placówek objętych wspomaganie w ramach projektu.....	87
Wykres 16. Rozkład terytorialny uczestników projektów typu „wspomaganie”.	88
Wykres 17. Rozkład terytorialny uczestników projektów typu „wspomaganie” oraz szkół i placówek korzystających ze wspomaganie w ramach PO WER (na podstawie badania CAWI).	89
Wykres 18. Struktura szkół i placówek w Polsce oraz szkół i placówek uczestniczących we wspomaganie (na podstawie badania spisowego), wskazanych przez uczestników projektów jako objętych wspomaganie.	90
Wykres 19. Etapy wspomaganie przeprowadzone przez uczestników projektów skierowanych do pracowników placówek wspomaganie pracy szkoły.	91
Wykres 20. Główne przyczyny braku przeprowadzenia poszczególnych etapów wspomaganie w opinii szkół i placówek (średnia z odpowiedzi).	92
Wykres 21. Zakres wspomaganie przeprowadzonego przez uczestników projektów skierowanych do pracowników placówek wspomaganie pracy szkoły.....	97
Wykres 22. Formy nauczania objęte wspomaganie.....	98
Wykres 23. Osoby zaangażowane w proces wspomaganie.	100
Wykres 24. Odsetek nauczycieli zaangażowanych w proces wspomaganie.....	101
Wykres 25. Ocena jakości wspomaganie pracy szkoły przez przedstawicieli szkół i placówek.	102
Wykres 26. Wpływ wspomaganie na pracę szkoły lub placówki w opinii przedstawicieli szkół lub placówek.....	106
Wykres 27. Ocena efektów uczestnictwa we wspomaganie przez szkoły / placówki korzystające ze wsparcia.	108

Wykres 28. Czy zmiana zostałaaby wprowadzone, gdyby szkoła/placówka nie korzystała ze wspomagania.	109
Wykres 29. Powody braku uczestnictwa w sieciach współpracy i samokształcenia.	113
Wykres 30. Odsetek uczestników projektów deklarujących prowadzenie wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie.	117
Wykres 31. Przyczyny braku świadczenia wspomagania po zakończeniu udziału w projekcie.	118
Wykres 32. Zamiar skorzystania ze wspomagania w roku szkolnym 2022/23 w podziale na podmioty, które korzystały w badanym okresie ze wspomagania (tak) oraz podmioty, które nie korzystały (nie).	119
Wykres 33. Planowany udział we wspomaganiu w najbliższym roku szkolnym (2022/2023) w szkołach/placówkach wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.	120
Wykres 34. Przyczyny braku planowanego udziału w procesie wspomagania w najbliższym roku szkolnym w szkołach/placówkach wspartych z PO WER i w grupie kontrolnej.	121
Wykres 35. Przyczyny braku korzystania ze wspomagania przez szkoły i placówki.	122
Wykres 36. Obszary, w jakich szkoła / placówka potrzebuje wspomagania.	125
Wykres 37. Formy doskonalenia zawodowego, w których wzięli udziału nauczyciele ze szkół wspieranych w ramach projektów typu „Szkoła ćwiczeń”.	144
Wykres 38. Średnia ocena jakości/użyteczności wsparcia uzyskanego w projektach typu „Szkoła ćwiczeń”.	146
Wykres 39. Bariery/trudności doświadczane przez nauczycieli ze szkół wspieranych w trakcie doskonalenia zawodowego w ramach szkoły ćwiczeń.	151
Wykres 40. Efekty udziału w szkole ćwiczeń nauczycieli ze szkół wspieranych w zakresie podniesienia ich kompetencji dydaktycznych – rozkład odpowiedzi na pytanie „Proszę ocenić, w jakim stopniu dzięki udziałowi w szkole ćwiczeń podniósł Pan/podniosła Pani swoje kompetencje dydaktyczne?”.	155
Wykres 41. Efekty udziału w szkole ćwiczeń nauczyciele ze szkół wspieranych.	156
Wykres 42. Efekty projektów typu „Szkoła ćwiczeń” – odsetek respondentów, którzy wskazali, że „raczej się zgadzają” lub „zdecydowanie się zgadzają” z poszczególnymi twierdzeniami dotyczącymi efektów ich udziału w projekcie.	157
Wykres 43. Możliwość skorzystania z poszczególnych form wsparcia oferowanych przez szkołę ćwiczeń po zakończeniu projektu.	163
Wykres 44. Obszary, w których nauczyciele – uczestnicy szkół ćwiczeń - potrzebują wsparcia.	165

Wykres 45. Średnia ocena jakości/użyteczności wsparcia uzyskanego w projektach typu „Pracownicy JST”	181
Wykres 46. Średnia ocena jakości/użyteczności wsparcia uzyskanego w projektach typu „Dyrektorzy”	183
Wykres 47. Efekty projektów typu „Pracownicy JST” – odsetek respondentów, którzy wskazali „raczej tak” lub „zdecydowanie tak” w odpowiedzi na pytanie „Czy dzięki udziałowi w projekcie...”	187
Wykres 48. Zmiany sposobu finansowania doskonalenia nauczycieli wprowadzone przez organy prowadzące szkoły i placówki w efekcie projektów typu „Pracownicy JST”	189
Wykres 49. Nowe rozwiązania organizacyjne/zarządcze wprowadzone przez organy prowadzące szkoły i placówki w efekcie projektów typu „Pracownicy JST”	190
Wykres 50. Efekty projektów typu „Pracownicy JST” – odsetek respondentów, którzy wskazali, że „raczej się zgadzają” lub „zdecydowanie się zgadzają” z poszczególnymi twierdzeniami dotyczącymi efektów ich udziału w projekcie.	191
Wykres 51. Nowe rozwiązania (np. organizacyjne i/lub metodyczne) wprowadzone w szkołach/placówkach w celu podwyższenia jakości kształcenia kompetencji kluczowych uczniów w efekcie projektów typu „pracownicy JST”	192
Wykres 52. Elementy procesu wspomagania, które zostały zrealizowane w ramach lokalnych planów podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów opracowanych przez JST wskutek projektów typu „Pracownicy JST”	203
Schemat 1. Struktura grupy szkół i placówek objętych przedmiotowym wsparciem PO WER i kontrolnej	35
Schemat 2. Logika interwencji w obszarze kompleksowego wspomagania pracy szkoły.....	43
Schemat 3. Przebieg procesu realizacji projektu pozakonkursowego ORE oraz ogłoszenia konkursu i rozpoczęcia realizacji projektów konkursowych.	54
Schemat 4. Model szkoły ćwiczeń.....	129