



Raport końcowy

Autorzy raportu: dr Julieta Pieńkosz, Magdalena Makura, Mateusz Zych, Anna Karasińska, Aleksandra Puskiewicz

Efekty wspomagania szkół i przedszkoli –
projekt *System doskonalenia nauczycieli*
oparty na ogólnodostępnym
kompleksowym wspomaganiu szkół,
Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki

dla Ośrodka Rozwoju Edukacji

SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE.....	4
Executive summary.....	8
ROZDZIAŁ 1. KONCEPCJA BADANIA	12
1.1. Założenia, cele badania i pytania badawcze	12
1.2. Metodyka badania.....	20
1.3. Trudności i ograniczenia w badaniu.....	23
ROZDZIAŁ 2. NOWY MODEL DOSKONALENIA NAUCZYCIELI	24
ROZDZIAŁ 3. DOTYCHCZASOWA POLITYKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI I PRZEBIEG PROJEKTU PILOTAŻOWEGO 3.5 – WYNIKI BADANIA EWALUACYJNEGO	34
3.1. Lokalna polityka oświatowa a doskonalenie nauczycieli w badanych powiatach	34
3.2. Sieć instytucji wspomagania w wybranych powiatach.....	44
3.3. Przebieg projektu w powiatach	57
3.3.1. Rola samorządu i instytucji wspomagania (PPP, ODN, BP) w projekcie w tym współpraca międzyinstytucjonalna w ramach realizacji wspomagania	57
3.3.2. Działania przygotowawcze do pełnienia przez poszczególne podmioty określonych ról w projekcie	62
3.3.3. Organizacja sieci współpracy i samokształcenia oraz osiągnięte efekty	70
3.4. Przebieg projektu w szkołach i przedszkolach	78
3.4.1. Etapy prowadzenia rocznych planów wspomagania.....	79
3.4.2. Diagnoza potrzeb szkoły	85
3.4.3. Zaplanowane działania do realizacji wspomagania.....	125
3.4.4. Wdrażanie wiedzy nabytej podczas zaplanowanych działań.....	131
ROZDZIAŁ 4. EFEKTY NOWEGO MODELU WSPOMAGANIA SZKÓŁ – WYNIKI BADANIA EWALUACYJNEGO.....	133
4.1. Identyfikacja efektów wspomagania w szkołach i przedszkolach	135
4.1.1. Efekty w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły	135
4.1.2. Efekty w obszarze opiekuńczej i wychowawczej funkcji szkoły	181
4.1.3. Efekty w odniesieniu do organizacji pracy szkół	203
4.1.4. Efekty w odniesieniu do szkoły, jako organizacji uczącej się	223
4.2. Czynniki warunkujące efekty w szkołach i przedszkolach	228
4.3. Ocena trwałości zidentyfikowanych efektów wspomagania	249
4.4. Identyfikacja efektów w placówkach wspomagania.....	252
4.4.1. Ocena stopnia osiągnięcia efektów zakładanych w nowym modelu doskonalenia	257
4.1. Wyniki badań w odniesieniu do efektów wspomagania w instytucjach wspomagania 259	259
ROZDZIAŁ 5. REKOMENDACJE.....	265
Rekomendacje systemowe	265
Rekomendacje operacyjne na poziomie instytucji wspomagania	267
Rekomendacje operacyjne na poziomie procesów wspomagania w szkołach i przedszkolach	268
Spis wykresów	274

Spis tabel	275
Spis rysunków	276

STRESZCZENIE

Raport jest podsumowaniem prac badawczych prowadzonych w ramach ewaluacji projektu *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Poddziałania 3.3.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Celem ogólnym projektu jest poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół i placówek oświatowych. Badanie było prowadzone od maja do października 2015 r. przez zespół badawczy konsorcjum firm PBS oraz 05Sigma Research and Development.

Dokument składa się z pięciu zasadniczych części uporządkowanych zgodnie z logiką postępowania ewaluacyjnego i strukturą pytań badawczych.

Część pierwsza raportu zawiera skrócony opis metodologii przeprowadzonego badania ewaluacyjnego. Opisano w niej podstawowe założenia pomiaru jak i zastosowane metody i techniki badawcze. Cały projekt ewaluacyjny opierał się na ogólnopolskich badaniach ilościowych prowadzonych wśród nauczycieli, dyrektorów szkół i przedszkoli, przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego (JST) i osób zaangażowanych w pilotażowe wdrożenie nowego modelu doskonalenia nauczycieli. Równolegle prowadzone były studia przypadków w sześciu powiatach, których celem było poddanie szczegółowej analizie przebiegu i efektów pilotażowego wdrożenia nowego modelu doskonalenia.

Część druga raportu zawiera opis logiki funkcjonowania nowego modelu doskonalenia. Zostały w niej odtworzone najważniejsze założenia, przyjęte rozwiązania i wykorzystane narzędzia.

Część trzecia dokumentu to opis kontekstu, w jakim testowano nowy model doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zawarto w niej opis lokalnych strategii edukacyjnych i działań związanych z podnoszeniem kompetencji nauczycieli. Opisano i poddano analizie także sieci instytucji doskonalenia jak i powiązania pomiędzy nimi. Zasadniczym elementem tej części raportu jest opis przebiegu projektów pilotażowych. Został on podzielany na opisy procesu wdrażania nowych rozwiązań w szkołach i przedszkolach oraz sposób reorganizacji pracy poszczególnych instytucji wspomagających rozwój szkół, dostarczających niezbędnych szkoleń i wiedzy specjalistycznej. Przebieg projektu w poszczególnych powiatach miał bardzo zbliżony charakter. Następstwo poszczególnych działań było zgodne z logiką projektu pilotażowego. Niemniej jednak można zaobserwować różnice w poziomie zaangażowania poszczególnych podmiotów w dotychczasowy proces doskonalenia, co może wpływać na możliwość dopasowania ich działań zgodnie z nowym modelem wspomagania. Poziom zaangażowania w działania, ich przebieg i skutki są przede wszystkim pochodną lokalnej

polityki oświatowej i wagi jaką przywiązuje się do modernizacji istniejącej sieci i procesów wspomagania rozwoju zawodowego nauczycieli.

Czwarta część raportu jest kluczowa dla przeprowadzonej ewaluacji. Poddano w niej wieloaspektowej analizie zebrane dane i udzielono odpowiedzi na najważniejsze pytania badawcze. Zawiera ona opis osiągniętych efektów oraz uwarunkowań efektywności nowego modelu doskonalenia nauczycieli. Została ona podzielona na części dotyczące efektów osiągniętych w szkołach i przedszkolach, w podziale na efekty dotyczące funkcji dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych oraz organizacyjnych. Analizę poddano także rozwój szkół w kierunku organizacji uczących się oraz efekty, które pojawiły się w całym systemie doskonalenia nauczycieli w powiatach objętych badaniem w ramach studiów przypadku. Identyfikacja efektów wymagała zastosowania krzyżowej analizy danych pochodzących z różnych źródeł. Nowy model doskonalenia nauczycieli wpływa na obszary, w których zachodzą zjawiska o złożonej strukturze. Dlatego też wobec części efektów można jedynie mówić o prawdopodobieństwie ich wystąpienia dzięki wdrożeniu nowego modelu. Poniżej zaprezentowano najważniejsze z nich

Efekty w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły.	- o podniesienie kompetencji nauczycieli w wykorzystywaniu różnorodnych technik pedagogicznych stosownie do możliwości ucznia i całej klasy - o rozwój współpracy zawodowej pomiędzy nauczycielami poszczególnych przedmiotów - o opracowanie nowych konspektów lekcji oraz innowacji pedagogicznych - o poprawa wyników edukacyjnych uczniów i podniesienie ich aktywności w trakcie zajęć - o podniesienie umiejętności diagnostycznych nauczycieli - o wprowadzenie kształtujących metod oceny postępów ucznia
Efekty w obszarze opiekuńczej i wychowawczej funkcji szkoły.	- o rozbudowa pomocy psychologiczno-pedagogicznej - o rozwój programów profilaktycznych i wychowawczych - o rozwój relacji ze środowiskiem zewnętrznym, zwłaszcza z rodzicami - o poszerzenie umiejętności w zakresie pracy z uczniem o

W większym stopniu dotyczą też szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów, w mniejszym zaś przedszkoli i szkół zawodowych

Najtrudniej

obserwowalne efekty, blisko powiązane z pracą dydaktyczną i dotyczą przede wszystkim szkół podstawowych i przedszkoli.	specjalnych potrzebach edukacyjnych - o poprawa zachowania dzieci - o rozwój partnerskiego i zindywidualizowanego podejścia do problemów uczniów
Efekty w odniesieniu do organizacji pracy szkół Dotyczą przede wszystkim rozwoju szkół w kierunku organizacji uczących się	- o rozwój współpracy pomiędzy nauczycielami i kadra zarządzającą - o poprawa umiejętności diagnozy potrzeb i stanu placówki edukacyjne - o lepsze zarządzanie szkołą oraz wypracowywanie nowych dokumentów związanych ze standardem pracy placówek
Efekty obserwowane w systemie placówek wspomagania Badani przedstawiciele interesariuszy zazwyczaj jako efekty systemowe wskazują przeprowadzone szkolenia, opracowane materiały etc. Są to jednak produkty, których wypracowanie jest dopiero przyczynkiem do osiągnięcia krótko- lub długoterminowych efektów.	- o przyczynienie się do powstania systemu doskonalenia nauczycieli w niektórych powiatach - o wzrost zainteresowania ofertą każdej z instytucji doskonalenia - o wprowadzenie nowej organizacji pracy placówek doskonalenia - o opracowanie nowych materiałów i narzędzi doskonalenia zawodowego nauczycieli - o zwiększenie posiadanych zasobów bibliotecznych - o rezygnacja z pracy doradców metodycznych i przekwalifikowanie ich do roli Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji - o podniesienie zdolności do kompleksowego podsumowania działań oraz wskazanie na tej podstawie kierunków i sposobów realizacji kolejnych działań.

Piąta część raportu jest podsumowaniem wniosków z wszystkich pozostałych części badania. Jej zasadniczym elementem są rekomendacje służące podniesieniu efektywności całego modelu doskonalenia nauczycieli. Rekomendacje zostały podzielona na trzy poziomy. Na

każdym z tych poziomów wobec poszczególnych instytucji - od MEN po same szkoły - wskazano szereg zaleceń mających na celu maksymalizację efektywności powszechnego wdrożenia nowego modelu doskonalenia nauczycieli. Pierwszy poziom obejmuje zalecenia systemowe dotyczące nowych rozwiązań a także wobec procesu jego wdrażania. Znalazły się tutaj rekomendacje odnoszące się do procesu legislacyjnego i precyzji definiowania ról i zadań poszczególnych instytucji zaangażowanych w proces doskonalenia. Znacząca część zaleceń systemowych są także rekomendacje dotyczące procesu informowania tychże instytucji o założeniach i mechanizmach funkcjonowania nowego modelu. Drugi poziom rekomendacji odnosi się do działania instytucji wspomagania i szerzej – lokalnych (powiatowych) systemów wspierania jakości pracy szkół. Rekomendacje z tego poziomu odnoszą się do przygotowania merytorycznego osób bezpośrednio zajmujących się wsparciem szkół oraz mechanizmów służących podnoszeniu jakości ich pracy. Trzeci poziom rekomendacji obejmuje zalecenia kierowane wobec szkół. Jest to najszerszy zbiór i obejmuje szerokie spektrum zagadnień. Przede wszystkim są to rekomendacje określające najbardziej właściwy przebieg procesu wspomagania w szkołach a także sposób zarządzania tym procesem. Pojedyncze rekomendacje odnoszą się również do zagadnień związanych z: poszerzaniem możliwości oceny zmian jakie zachodzić będą po wprowadzeniu nowego modelu doskonalenia (rozwój systemu monitorowania), sporządzania oraz wykorzystywania dokumentacji pracy szkół; tworzenia oferty szkoleń i doradztwa przez instytucje wspomagania; modernizacji narzędzi on-line służących sieciom współpracy i samodoskonalenia oraz zarządzania procesem doskonalenia w poszczególnych szkołach i przedszkolach.

Executive summary

The report is a summary of the research work carried out in the context of evaluation of *Teacher training system based on complex school support*, co-financed by the European Social Fund under Sub-measure 3.3.1 Human Capital Operational Programme. The overall objective of the project is to improve the quality of teachers work, consistent with the development of schools and educational institutions. The study was conducted from May to October 2015 by a research team of PBS and O5Sigma Research and Development consortium.

The document consists of five main parts arranged in accordance with the logic of the evaluation procedure and structure of the research questions.

The first part of the report contains a brief description of the methodology of the evaluation. It describes the basic principles of measurement and applied research methods and techniques. The whole project was based on a nationwide quantitative research conducted among teachers, heads of schools and kindergartens, representatives of local government units and people involved in the pilot implementation of a new model of teacher training. In parallel, case studies were conducted in six second-level unit of local government in Poland, equivalent to a county (powiat). The aim of the case studies was to submit a detailed analysis of the course and results of the pilot implementation of the new model.

The second part of the report includes a description of the logic of the new model improvement. It has been restored in the most important assumptions, the solutions adopted and used tools.

Part III of the document is a description of the context in which new model was tested. It includes a description of the local educational strategies and activities related to improve the skills of teachers. It also describes and analyzes the network of institutions and links between them. An essential element of this part of the report is the description of the pilot projects. It has been shared on the descriptions of the implementation of new solutions in schools and kindergartens, and at the local government level. Progress of the project in various districts had a very similar nature. The succession of individual actions were consistent with the logic of the pilot project. Nevertheless, we can observe differences in the level of involvement of each of the existing process improvement, which can affect the ability to match their activities in accordance with the new model of support.

The fourth part of the report is crucial for the evaluation carried out. There are multifaceted analysis of the data collected and answers the most important research questions. It contains

a description of the results achieved and the determinants of the effectiveness of the new model of teacher training. This part is divided into sections related to the results achieved in schools and kindergartens. Simultaneously, the development of schools towards learning organizations and the results that have emerged in the whole system were analyzed. Identification of the effects required the use of cross-analysis of data from different sources. The new model of teacher training seeks to achieve changes in areas where overlapping phenomena have a complex structure. In most difficult cases we can only talk about the probability of their occurrence through the implementation of a new model. The table below presents the most important ones.

Effects on teaching school functions. To a greater extent also apply to primary, secondary and high schools, and to a lesser kindergartens and vocational schools	○ improvement in competence of teachers in the use of a variety of pedagogical techniques accordingly to the student and the whole class level ○ the development of professional cooperation between the teachers of different subjects ○ development of new lesson plans and pedagogical innovations ○ improvement in educational outcomes of students and increase in their activity during classes ○ improvement in diagnostic skills of teachers ○ the introduction of formative assessment methods
Effects in the area of care and educational functions of the school. The hardest observable effects, closely related to the work of teaching and relate primarily to primary schools and kindergartens.	○ the expansion of psychological and pedagogical care ○ the development of preventive and educational programs ○ the development of relationships with the external environment, especially with parents ○ enhancement of skills in working with students with special educational needs ○ improvement in children's behavior ○ the development of partnership and individual approach to the problems of students
The effects in relation to the organization of	○ the development of cooperation between teachers and management staff

schools They relate primarily to the development of schools towards learning organizations	- o improvement in the skills of diagnosis of the needs and status of educational institutions - o better management of the school and the development of new documents related to the standard of work
Effects observed in the system of supporting institutions Representatives of stakeholders generally perceive them as immediate products (new trainings or new materials). However, these are products that only contributes to the achievement of short-term or long-term effects.	- o In some cases, pilot projects contributed to the development of system of teachers training at the county (powiat) level - o the increase in interest in the offer of each institution - o the introduction of new work organization - o the development of new materials and tools for teacher training - o an increase of the resources of library - o raise in the capacity for comprehensive assessment of the undertaken actions and abilities to plan further

The fifth part of the report is a summary of conclusions driven from all other parts of the study. Its main elements are recommendations aimed at increasing the efficiency of the entire model for teachers training. The recommendations were divided into three levels. Each of these levels identifies a number of recommendations aimed at maximizing the efficiency of the widespread introduction of a new model of teacher training. On every level all institutions - from the Ministry to the schools themselves – plays important role. The first level includes the system recommendations for developing new model as well as to the process of its implementation. Here they are recommendations relating to the legislative process and precise definition of the roles and tasks of the institutions involved in the school support process. A significant part of system suggestions are also recommendations for the process of informing those institutions on assumptions and mechanisms of functioning of the new model. The second level refers to the supporting institutions and more broadly - local (county) systems of supporting the quality of schools. Recommendations from this level relate to the preparation of persons directly involved in the support of schools and the mechanisms for improving the quality of their work. The third level includes recommendations directed towards schools. It is the broadest collection and covers a wide spectrum of issues. First of all, these are the recommendations determining the most appropriate process of school support

and how to manage it effectively. Single recommendations also apply to issues related to: expanding the ability to assess the changes that will occur after the introduction of the new model improvement (development monitoring system), preparation of documentation and the use of schools; creating offers training and consulting support institutions; the modernization of online tools designed networks of cooperation and self-improvement and process management improvement in individual schools and kindergartens.

ROZDZIAŁ 1. KONCEPCJA BADANIA

1.1. Założenia, cele badania i pytania badawcze

Jakość pracy nauczycieli jest jednym z kluczowych czynników wpływających na efektywność nauczania, a podnoszenie poziomu kompetencji zawodowych pozwala kadrze pedagogicznej przystosowywać warsztat swojej pracy do zmieniających się potrzeb uczniów. W związku z tym dbałość o wysoką jakość procesu doskonalenia nauczycieli ma wymiar strategiczny i wpływa na rozwój całego systemu edukacji. Od 2010 r. Ośrodek Rozwoju Edukacji realizuje projekt *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Poddziałania 3.3.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Celem ogólnym projektu jest poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół i placówek oświatowych. Przeprowadzona w latach 2009-2011 diagnoza funkcjonującego do tej pory w Polsce modelu doskonalenia nauczycieli pozwoliła określić jego słabości (m.in. zbytnia indywidualizacja wsparcia, ograniczona dostępność placówek je oferujących) oraz podjąć prace nad jego modernizacją. Uznano, że proces doskonalenia powinien być mocniej połączony z pracą szkoły i być wpisany w jej rozwój jako organizacji. Podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej miało stać się odpowiedzią na zidentyfikowane potrzeby i problemy szkoły jako całości, ale jednocześnie nie zastępować jej w ich rozwiązywaniu. W projekcie systemowym ORE, wypracowany został nowy model wspomagania rozwoju szkół, wpisujący proces doskonalenia nauczycieli w rozwój szkoły jako organizacji.

W latach 2013-2014 prowadzono na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji badania ewaluacyjne projektu. Dodatkowo przez Instytut Badań Edukacyjnych prowadzona była ewaluacja działań związanych z nowym modelem doskonalenia. Badania te koncentrowały się na ocenie rozwiązań wypracowanych w projekcie systemowym ORE i procesie doskonalenia nauczycieli i wspomagania szkół, prowadzonych wg nowego modelu. Ewaluacje zewnętrzne zlecone przez ORE i IBE prowadzone w latach 2013-2014 obejmowały wszystkich uczestników nowego modelu (szkoły, przedszkola, instytucje doskonalenia nauczycieli oraz samorządowców). Niemniej długotrwałe efekty projektów pilotażowych wdrażanych w ramach Działania 3.5 PO KL, z racji tego, że wiele powiatów poddanych ewaluacji była w trakcie realizacji projektów (pierwszy cykl doskonalenia) były trudno uchwytne. Inną przyczyną trudności oceny efektów był brak możliwości zestawienia wyników pilotażu nowego systemu z początkowymi założeniami dotyczącymi oczekiwanych efektów, ze względu na brak jednoznacznych kryteriów, na podstawie których oceniany będzie pilotaż

modelu oraz pożądanego stanu docelowego. Uchwycenie zmian utrudniają także wskaźniki przyjęte do pomiaru celów w zakresie jakości systemu i jakości doskonalenia.

Przeprowadzone badanie ewaluacyjne skupia się w szczególności na efektach doskonalenia według nowego modelu wspomagania prowadzonego w projektach pilotażowych. Wdrożenie nowego modelu doskonalenia nauczycieli w naszym rozumieniu stanowi interwencję publiczną, której celem jest poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół i placówek oświatowych. Celem przeprowadzonych badań oraz analiz przedstawionych w niniejszym opracowaniu jest:

- Ocena efektów wspomagania szkół i przedszkoli, prowadzonego przy współfinansowaniu EFS (w ramach projektów Dz. 3.5 PO KL) według modelu opracowanego w projekcie System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół.
- Ocena rodzaju, zakresu, stopnia i skali wspomagania szkół i przedszkoli prowadzonego po zakończeniu udziału szkół/przedszkoli w projektach współfinansowanych z EFS, według modelu opracowanego w projekcie System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół.
- Ocena przygotowania uczestników systemu (pełniący funkcje w systemie, odbiorcy) i otoczenia do realizacji programów kompleksowego wspomagania rozwoju szkół wg nowego modelu.

Pomiar efektów na poziomie szkół i przedszkoli oraz ich otoczenia odnosi się do dwóch wymiarów. Po pierwsze skupia się na planowanych zmianach zgodnie z nowym modelem doskonalenia nauczycieli, po drugie koncentruje się na realizacji zawartych we wnioskach projektowych założeniach i celach, zapisach w Rocznych Planach Wspomagania oraz Planach Sieci Współpracy i Samokształcenia opracowywanych na podstawie diagnozy szkół i przedszkoli biorących udział w projekcie.

Niniejszy raport koncentruje się na efektach procesu wspomagania w obszarze dydaktycznej i opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły oraz zmian w funkcjonowaniu szkoły na poziomie organizacyjnym, jak również szkoły jako organizacji uczącej się. Należy zaznaczyć, że dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze zadania szkoły są ze sobą mocno powiązane, stąd efekty w tych obszarach nie zawsze będą rozłączne; niniejszy podział jest więc wyłącznie podziałem stosowanym do celów analitycznych. Konsekwencją tego jest arbitralne przypisanie poszczególnych efektów do poszczególnych funkcji szkoły.

Poza zaplanowanymi przez samych uczestników projektów w dokumentach początkowych jak i niesformalizowanych oczekiwaniach wyrażanych w trakcie prowadzonych wywiadów, uwaga została także skierowana na efekty wyrażone *implicite* – niezaplanowane

i niespodziewane rezultaty wspomagania. Poniższa tabela prezentuje najważniejsze pytania badawcze, na które w niniejszym raporcie starano się odpowiedzieć.

CELE I PYTANIA BADAWCZE

Cel 1. Ocena efektów wspomaganie szkół i przedszkoli, przeprowadzonego przy współfinansowaniu EFS (w ramach projektów Dz. 3.5 PO KL) według modelu opracowanego w projekcie System doskonalenia nauczycieli opartym na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół.

Czy, a jeśli tak, to jakie efekty wspomaganie występują w **przedszkolach i szkołach**, które wzięły udział w projektach pilotażowych?

Na ile trwałość efektów projektu jest uzależniona od motywacji i woli dyrektorów do kontynuowania działań w ramach projektu, motywowania nauczycieli i egzekwowania wprowadzania działań?

Czy cele, działania i rezultaty określone w rocznych planach wspomaganie zostały sformułowane poprawnie i były zorientowane na osiągnięcie rzeczywistej zmiany w szkole/przedszkolu, w jej funkcjach dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych?

W jaki sposób były określone cele, działania i rezultaty w rocznych planach wspomaganie? Kto brał udział w określeniu tych celów, działań i rezultatów (dyrekcja, nauczyciele, SORE, rodzice)? Jak narzędzia i dokumenty wykorzystano do tego celu?

Jakie oferty doskonalenia zostały wybrane na etapie budowania RPW? W jaki sposób były one wybierane? Na ile wykraczały one poza ofertę proponowaną przez Ośrodek Rozwoju Edukacji?

W jakich typach szkoleń/warsztatów etc. brali udział nauczyciele i dyrektorzy? W jaki sposób w realizację RPW byli zaangażowani rodzice? Na ile dobór szkoleń był adekwatny do potrzeb zidentyfikowanych w RPW i wpisywał się wybraną ofertą doskonalenia?

Czy przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na pracę nauczycieli w postaci zmian w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, uczeniu się uczniów? Jeśli tak, na czym polegają zmiany? Jeśli nie, dlaczego?

- Jakie metody i narzędzia wykorzystują nauczyciele do pracy z uczniami w trakcie lekcji? W jaki sposób dopasowują schemat prowadzenia zajęć do indywidualnych potrzeb uczniów?

Jak zmienił się sposób nabywania wiedzy przez uczniów w wyniku zmiany sposobu prowadzenia lekcji przez nauczycieli?

Czy przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na pracę nauczycieli w postaci zmian w rozpoznawaniu procesu uczenia się uczniów i ocenianiu osiągnięć uczniów (mierzonych w różny sposób)? Jeśli tak, na czym polegają zmiany? Jeśli nie, dlaczego?

Czy przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na pracę nauczycieli w podejściu do uczniów w postaci zmian w realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych szkoły? Jeśli tak, na czym polegają zmiany? Jeśli nie, dlaczego?

- Jak zmieniła się współpraca nauczycieli z PPP w zakresie realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych?

- Czy i w jaki sposób nauczyciele rozpoznają uniwersalne i indywidualne potrzeby rozwojowe uczniów, zagrożenia w środowisku rodzinnym i płynące ze współczesnej cywilizacji? Jak narzędzia wykorzystują? Czy i jak zmienił się np. sposób prowadzenia zajęć wyrównawczych oraz ich liczba?

- Czy w trakcie trwania projektu nauczyciele nabyli nowe kompetencje i kwalifikacje do pełnienia funkcji w ramach tzw. etatów wsparcia (np. pedagoga, doradcy)?

- W jaki sposób, za pomocą jakich metod i narzędzi prezentowana jest uczniom w trakcie lekcji np. wychowawczych, czy apeli szkolnych wiedza na temat kształtowania postaw uczniowskich (moralnych społecznych, kulturalnych)?

- Czy nabyta przez dyrektorów i nauczycieli wiedza przełożyła się w jakiś sposób na zmianę w dokumentach szkolnych lub tworzenie nowych w tym zakresie (np. wypracowanie wizji, koncepcji działalności opiekuńczej, zintegrowanej z wizją całej szkoły)?

Czy w jaki sposób nauczyciele wykorzystują nabytą podczas trwania projektu wiedzę w zakresie współpracy z rodzicami? Jakie narzędzia, kanały komunikacji wykorzystuje się w tym celu? Czy uzyskana wiedza przełożyła się na zapisy w dokumentach szkolnych?
Jak oceniana jest jakość przeprowadzonych w ramach projektu szkoleń? Od jakich czynników zależy ta ocena? W jaki sposób mierzone były rezultaty przeprowadzonych szkoleń?
Jaki był poziom zaangażowania nauczycieli w proces doskonalenia w trakcie trwania projektu? Na ile ich zaangażowanie, przyswajanie wiedzy i jej wdrażanie uzależnione jest od stopnia awansu i wieku nauczycieli? Jakie inne czynniki mogą wpływać na obniżenie motywacji i zaangażowania nauczycieli w proces doskonalenia?
Czy i w jakim stopniu przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na zmiany w postrzeganiu i funkcjonowaniu szkoły jako organizacji uczącej się? Jeśli tak, na czym polegają zmiany? Jeśli nie, dlaczego? - Jak wygląda sposób komunikacji między nauczycielami i między nauczycielami i dyrekcją? Czy po zakończeniu projektu istnieje w szkole forum wymiany myśli/wiedzy między nauczycielami? Czy można zidentyfikować w szkole tzw. myślenie zespołowe? W czym się ono przejawia? - Jak uczestnicy procesu doskonalenia rozumieją rolę szkoły jako organizacji uczącej się? - Na ile w szkole obowiązuje myślenie systemowe, wspólna wizja wśród nauczycieli i dyrekcji? - Czy w efekcie współpracy między nauczycielami, nauczycielami i dyrekcją w trakcie trwania projektu powstały nowe dokumenty na poziomie szkoły lub zmieniły się zapisy w już istniejących dokumentach? - Na ile rola SORE przyczyniła się do poprawy funkcjonowania szkoły jako instytucji uczącej się?
Czy i w jakim stopniu przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na zintegrowanie działań w ramach wdrożonego modelu wspomagania i procesów wynikających z zadań szkoły/ przedszkola i określonych w stosownych przepisach (np. planowanie pracy szkoły, ewaluacja wewnętrzna, wewnętrzne doskonalenie nauczycieli? Jeśli nie, dlaczego?
Jakie są efekty udziału nauczycieli i dyrektorów w sieciach współpracy i samokształcenia? Czy udział nauczycieli i dyrektorów w sieciach współpracy i samokształcenia przyczynił się/może się przyczynić do powstania zmian w podejściu do uczenia/wychowania/opieki nad uczniem i zmianę w szkole? Jeśli tak, na czym te zmiany polegają? Jeśli nie, dlaczego? - W jaki sposób zostały w powiecie wybrane tematy sieci współpracy i samokształcenia? Na tematy sieci poruszane zagadnienia były kompatybilne z potrzebami lokalnego systemu oświaty oraz jego uczestników? - Jakie zagadnienia były poruszane w odniesieniu do poszczególnych tematów sieci? W jaki sposób następowała wymiana informacji? Na ile nauczyciele/dyrektorzy dzielili się swoimi doświadczeniami, dobrymi praktykami z innymi uczestnikami sieci? Czy były one wdrażane w codziennej pracy nauczycielskiej?
Czy przeprowadzone w szkołach/ przedszkolach wspomaganie: - było użyteczne dla nauczycieli pod względem form i treści doskonalenia - przyczyniło się do poprawy satysfakcji dyrektorów i nauczycieli z wykonywanej pracy
Czy zmiany, które zaszły w szkołach/ przedszkolach w wyniku procesu wspomagania (zdefiniowane w pytaniach 1.3- 1.6) skutkują/ mogą skutkować poprawą jakości ich pracy, ujmowanej wg różnorodnych podejść teoretycznych i praktycznych? W jaki sposób wyraża się ta poprawa?
Czy szkoły/przedszkola w koncepcjach pracy placówki zawierają zapisy dotyczące sposobów orzekania o jakości ich pracy? W jakich kategoriach są one

ujmowane?
Czy logika celów i działań określonych w rocznych planach wspomaganie jest spójna z zawartymi w koncepcjach pracy placówki przyjętymi sposobami orzekania o jakości ich pracy i zachodzących zmian w tej dziedzinie?
Czy zmiany, które zaszły w szkołach/ przedszkolach w wyniku procesu wspomaganie wpisują się w kategorie przyjęte przez szkoły/przedszkola do orzekania o jakości ich pracy i obserwowania zmian w tej mierze?
Czy i jak można usystematyzować zmiany, które zaszły w szkołach/przedszkolach w wyniku procesu wspomaganie w powiązaniu z przyjętymi przez nie sposobami/kategoriemi oceny jakości ich pracy? Czy występuje, a jeśli tak to jaka, specyfika wiążąca się z etapami edukacyjnymi, typami szkół, zakresem realizowanego wspomaganie?
Czy, a jeśli tak, to jakie efekty udziału szkół i przedszkoli w projektach kompleksowego wspomaganie można zidentyfikować z punktu widzenia lokalnego zarządzania oświatą (poziom międzyszkolny – współpraca dyrektorów, współpraca nauczycieli, poziom organów prowadzących szkół i organów prowadzących pdn, ppp, bp)?
Cel 2. Ocena rodzaju, zakresu, stopnia i skali wspomaganie szkół i przedszkoli prowadzonego po zakończeniu udziału szkół/przedszkoli w projektach współfinansowanych z EFS, według modelu opracowanego w projekcie <i>System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół</i>.
Czy i w jaki sposób model wspomaganie opracowany w projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” jest/będzie stosowany w szkołach i przedszkolach po zakończeniu ich udziału w projektach współfinansowanych z EFS? Jeśli nie, dlaczego?
Jakie są źródła i motywy podjęcia inicjatywy wspomaganie?
Na ile zrozumienie zasad funkcjonowania nowego modelu doskonalenia nauczycieli wśród jego uczestników przyczyniło się do trwałości i kontynuacji działań w tym zakresie?
W jakim obszarze prowadzone jest wspomaganie? Czy pozostaje w relacji do wspomaganie prowadzonego przy współudziale środków EFS? Jeśli nie, dlaczego?
Czy wspomaganie odbywa się wg modelu opracowanego w projekcie System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, czy też w sposób zmodyfikowany (etapy procesu, wykorzystywane zasoby, narzędzia)? Jakie zmiany zastosowano i dlaczego?
Dlaczego szkoły/przedszkola nie uczestniczą we wspomaganie po zakończeniu cyklu wspomaganie w ramach projektów EFS? - Na ile jest to związane poziomem zaangażowania motywacji nauczycieli i dyrekcji? - Na ile wpływ na proces doskonalenia mają czynniki infrastrukturalne dotyczące sieci placówek doskonalenia na terenie powiatu ich odległości od szkół i przedszkoli oraz wielkość zasobów kadrowych i materialnych, którymi dysponują, na ile zaś przeszkody formalne/proceduralne występujące na etapie realizacji projektu?

Czy i w jaki sposób model wspomaganie opracowany w projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” jest/będzie stosowany przez jednostki systemu oświaty powołane do wspierania szkół i nauczycieli (placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne) po zakończeniu ich udziału w projektach współfinansowanych z EFS? Jeśli nie, dlaczego? - Czy efekty udziału PDN, BP i PPP w działaniach w zakresie wspomaganie szkół zgodnie z nowym modelem utrwalają się i przyczyniają do przygotowania tych placówek do dalszego wykonywania nowych obowiązków?
Jakie są źródła i motywy podjęcia inicjatywy wspomaganie? - Na ile są to działania wynikające z aktów prawnych, statutów poszczególnych podmiotów otoczenia realizujących wspomaganie szkół i przedszkoli i konieczności przygotowania placówek do pełnienia roli w nowym modelu doskonalenia? - Na ile wpływ na motywację do podjęcia inicjatywy wspomaganie mają czynniki infrastrukturalne dotyczące sieci placówek doskonalenia na terenie powiatu ich odległości od szkół i przedszkoli oraz wielkość zasobów kadrowych i materialnych, którymi dysponują?
Na ile podmioty doskonalenia nauczycieli z terenu zostały włączone w działania w projekcie pilotażowym 3.5? Jaką rolę w nim pełniły? W jaki sposób przyczyniło się to do lepszego rozumienia i przygotowania tych podmiotów do realizacji swoich zadań w nowym modelu doskonalenia nauczycieli?
Jakie produkty (narzędzia, materiały) wypracowały placówki doskonalenia nauczycieli w ramach programów wspomaganie? Na ile są one zróżnicowane w zależności od typu szkoły do którego są skierowane? W jaki sposób powstały? Kto pracował przy ich tworzeniu? Co się z nimi dzieje/stało? Kto z nich korzysta? W jaki sposób? Na ile i w jaki sposób są kontrolowane rezultaty organizowanego wsparcia dla szkół i przedszkoli (szkoleń, warsztatów etc.)?
Jak jest rozumiany nowy model doskonalenia nauczycieli i wspomaganie szkół opisany w projekcie systemowym ORE i poprzez zadania, i formy pracy w rozporządzeniach w sprawie zasad działania PDN, PPP i BP? Które instytucje i jakie osoby mają problem ze zrozumieniem zasad? Jak interesariusze rozumieją osadzenie nowego modelu doskonalenia w systemie doskonalenia?
W jakim obszarze prowadzone jest wspomaganie? W jaki sposób został określony ten obszar/temat wspomaganie?
Jak wygląda współpraca ze szkołami po zakończeniu projektu 3.5? - kto inicjuje współpracę? - w jaki sposób placówka informuje o ofercie wspomaganie? Jak udział w projekcie wpłynął na współpracę między samymi placówkami doskonalenia nauczycieli
Czy wspomaganie odbywa się wg modelu opracowanego w projekcie System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, czy też w sposób zmodyfikowany (etapy procesu, wykorzystywane zasoby, narzędzia)? Jakie zmiany zastosowano i dlaczego? - Na ile na realizację działań po zakończeniu projektu wpływ ma sposób finansowania, zasoby kadrowe i materialne tych placówek? - W jaki sposób realizacja nowych zadań wpłynęła na organizację zatrudnienia w PDN, BP oraz PPP? - Czy konieczna była zmiana struktury zatrudnienia w instytucjach wspomaganie? - Jakie obowiązki przypisano stałej kadrze placówek wspomaganie? - Jaką rolę w związku z realizacją nowych zadań pełnili dyrektorzy placówek

Dlaczego pdn/ppp/bp nie uczestniczą we wspomaganie po zakończeniu cyklu wspomaganie w ramach projektów EFS?

-Na ile na realizację działań po zakończeniu projektu wpływ mają kadrowe i materialne tych placówek, na ile zaś czynniki proceduralne związane z finansowaniem w ramach ESF?

- Na ile znaczenie ma realizowana w tym zakresie polityka samorządowa?

Jak wygląda sieć placówek doskonalenia nauczycieli w powiecie? Które z tych podmiotów mają największe możliwości do realizacji nowego modelu wspomaganie nauczycieli? Na ile ich lokalizacja stanowi ułatwienie w realizacji działań w nowym modelu wspomaganie?

Cel 3. Ocena przygotowania uczestników systemu (pełniący funkcje w systemie, odbiorcy) i otoczenia systemu do realizacji programów kompleksowego wspomaganie rozwoju szkół wg nowego modelu.

Czy i w jakim stopniu prowadzone w ramach projektu systemowego ORE działania szkoleniowe i informacyjne (szkolenia, spotkania informacyjne, e-learning, spotkania konsultacyjne, sieci współpracy) skutecznie przygotowały kadrę i odbiorców nowego systemu doskonalenia nauczycieli i wspomaganie pracy szkół do wdrożenia tego systemu?

- Jakiego typu bariery można zidentyfikować w odniesieniu do prowadzonych działań szkoleniowych i informacyjnych?

- Czy i jakie dodatkowe działania ze strony ORE powinny być podjęte aby skuteczniej przygotować kadrę i odbiorców nowego systemu do jego wdrożenia w ramach programów?

- Czy i jakie działania ze strony ORE powinny być podjęte aby skuteczniej wspierać PDN, PPP, BP w realizacji programów wspomaganie szkół?

Czy i jakim stopniu treści i formy działań szkoleniowych i informacyjnych umożliwiły dyrektorom optymalne wykorzystanie formuły wspomaganie szkół? Jeśli nie, dlaczego?

- Jakie zmiany należałoby wprowadzić, by działania szkoleniowe i informacyjne umożliwiły dyrektorom optymalne wykorzystanie formuły wspomaganie?

Czy i jakim stopniu treści i formy działań szkoleniowych i informacyjnych umożliwiły pdn, ppp, bp i ich pracownikom pełniącym określone funkcje w systemie wspomaganie i przygotowującym się do tych ról (organizatorów wspomaganie, koordynatorów sieci) właściwe wypełnianie zadań i sprostanie oczekiwaniom szkół?

-Które treści były wykorzystywane przez pracowników placówek wspomaganie i były najbardziej użyteczne?

- Jakie zmiany należałoby wprowadzić, by działania szkoleniowe i informacyjne umożliwiły pracownikom placówek wspomaganie w większym stopniu przygotowanie się do pełnionych w ramach modelu wspomaganie określonych ról?

1.2. Metodyka badania

W ramach ewaluacji przeprowadzone zostały reaktywne badania jakościowe i ilościowe, jak również badanie niereaktywne w postaci analizy treści aktów normatywnych, literatury, dokumentów projektowych. Badania obejmowały próbę ogólnopolską oraz sześć studiów przypadku. Poniżej opisano konstrukcję badań zorganizowanych w ramach studiów przypadku wraz z doбором próby i opisem zastosowanych metod i technik oraz metodykę prowadzonych badań ogólnopolskich. Do badania realizowanego w ramach studiów przypadku wybrano 6 powiatów biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- Typ powiatu – ziemski/grodzki
- Udział szkół uczestniczących w projektach pilotażowych wśród wszystkich szkół z powiatu – mały/duży
- Typ podmiotu, który faktycznie realizował projekt – Starostwo powiatowe/ placówki wspomagania (ODN, PPP, BP)
- Status uczestnictwa w projekcie – trwający/zakończony

W ramach studium przypadku do badania zostały wybrane trzy miasta na prawach powiatu oraz trzy powiaty ziemskie. Wśród powiatów ziemskich wybrany został jeden powiat, który zakończył już realizację projektu. Pozostałe wybrane do badania powiaty wciąż były w trakcie realizacji projektu. Kryterium liczby szkół biorących udział w projekcie potraktowane zostało jako udział szkół projektowych wśród wszystkich szkół z terenu powiatu (do tego celu wykorzystano dane z Sytemu Informacji Oświatowej). Wśród wybranych do badania powiatów znalazły się dwa, w przypadku których faktycznym realizatorem projektu był samorząd oraz cztery, w których realizatorem były instytucje doskonalenia. Z badania zostały wykluczone te powiaty, które wcześniej zostały już poddane ewaluacji. Poniższa tabela przedstawia wybrane do badania powiaty wraz z oznaczeniem kryterium.

Tabela 1. Powiaty wybrane do badania case study.

Powiat	Typ powiatu	Realizator projektu	Udział szkół biorących udział w projekcie wśród wszystkich szkół w powiecie ¹	Status projektu
Powiat A	MNPP	Samorząd	Duży - 0,2285	Trwa
Powiat B	MNPP	Samorząd	Duży - 0,3409	Trwa
Powiat C	MNPP	Samorządowy Ośrodek Doskonalenia i Doradztwa	Mały - 0,1267	Trwa
Powiat D	Ziemski	Samorząd	Duży - 0,9189	Trwa
Powiat E	Ziemski	Samorząd (Powiatowy Zespół Obsługi Szkół i Placówek Oświatowych)	Duży - 0,7031	Trwa
Powiat F	Ziemski	Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli	Mały - 0,0916	Zakończony

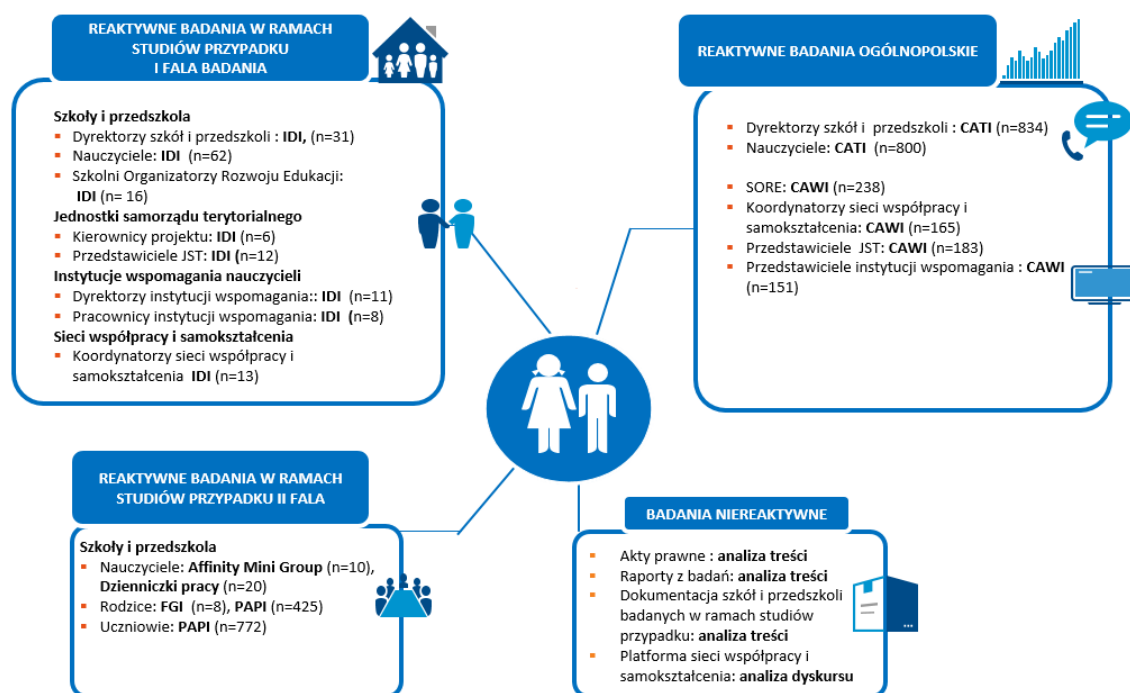
W każdym z sześciu powiatów do badania zostały wybrane szkoły i przedszkola, instytucje doskonalenia biorące udział we wspomaganiu, przedstawiciele samorządów, koordynatorzy sieci współpracy i samokształcenia oraz szkolni organizatorzy rozwoju edukacji (SORE). Dążono do tego, by w każdym powiecie wybrane szkoły były zróżnicowane pod względem typu: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalne w tym liceum ogólnokształcące, technikum lub zasadnicza szkoła zawodowa. Jako główne kryterium do badania przyjęto liczebność kadry pedagogicznej (na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej). Dążono do tego, by szkoły były zróżnicowane pod tym względem w obrębie powiatu, lecz by były możliwe także porównania typów szkół między powiatami. Badanie w ramach studium przypadku zostało podzielone na dwie fale. W I fali badania przeprowadzono jakościowe badania reaktywne oraz analizę danych zastanych wybranych do badania szkół i przedszkoli. Analiza wyników I fali badania ewaluacyjnego posłużyła do wyłonienia z badanych w ramach studiów przypadku powiatów, tych szkół, w których z uzasadnionych względów wskazane było przeprowadzenie dodatkowych pomiarów mierzących efekty procesu doskonalenia.

W II fali badania wykorzystano zarówno techniki ilościowe i jakościowe.

¹ Udział szkół liczony jako liczba szkół uczestniczących w projekcie wśród wszystkich szkół i placówek pozaszkolnych na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej.

W ramach badań ogólnopolskich badaniu poddano z kolei reprezentatywną próbę szkół i przedszkoli objętych wspomaganiem, szkolnych organizatorów rozwoju edukacji, koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia oraz kadrę zarządzającą placówek wspomagania oraz JST. W przypadku dwóch ostatnich podmiotów dobór próby miał charakter celowy. Do badań w ramach studiów przypadku oraz badań ogólnopolskich wykorzystano poniższe reaktywne i niereaktywne techniki badawcze. Poniżej rysunek prezentuje dobór próby do badań reaktywnych i niereaktywnych realizowanych w ramach studiów przypadku oraz badań ogólnopolskich.

Rysunek 1 Dobór próby do badań jakościowych i ilościowych



Źródło: Opracowanie własne.

1.3. Trudności i ograniczenia w badaniu

Trudności na jakie napotkano przy realizacji badania dotyczyły przede wszystkim trzech elementów: harmonogramu realizacji badania, pozyskiwania dokumentów ze szkół oraz niskiego poziomu efektywności w zwrocie ankiet CAWI wypełnianych przez instytucje wspomagające.

Terminy realizacji I fali ewaluacji przypadły na maj-czerwiec. Na ten okres roku szkolnego przypada wstawianie ocen końcowych, liczne uroczystości szkolne oraz spotkania rady pedagogicznej. W związku z tym problematyczna okazała się realizacja badań z przedstawicielami szkół (nauczycielami i dyrektorami), a terminy realizacji badań CATI przesunęły się na lipiec. II fala realizacji badania przypadała na początek roku szkolnego. Ten okres również jest trudny dla szkół ze względu na etap logistyczno-planistyczny, który w większości z nich trwał do końca września. Rekrutacja respondentów do badania wymagała zatem większych nakładów czasowych i kadrowych niż pierwotnie zakładano.

Drugim elementem, który okazał się być problematyczny było pozyskanie poszczególnych dokumentów ze szkół. Część dyrektorów odmawiała ich przekazania, powołując się na brak takiego obowiązku. Największe trudności napotkano z pozyskaniem dokumentów szkolnych (profil absolwenta, szkolny plan doskonalenia, plan nadzoru, plany zespołów zadaniowych, przedmiotowych, awans zawodowy, system motywacyjny), a także z wnioskami z ewaluacji wewnętrznej. Dyrektorzy szkół traktowali te dane jako poufne i odmawiali ich przekazania.

Kolejnym elementem, który przysporzył trudności realizacyjnych było niskie zainteresowanie badaniem instytucji doskonalenia nauczycieli. Brak adresów e-mail do kadry zarządzającej i kierowanie maili do sekretariatu danej placówki skutkowało niskim poziomem zwrotu ankiet. Dla rozwiązania tego problemu zdecydowano się na zatelefonowanie do wszystkich instytucji i poproszenie o wypełnienie ankiety, dzięki czemu uzyskano zakładaną stopę zwrotu kwestionariuszy.

ROZDZIAŁ 2. NOWY MODEL DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

W głównym celu realizowanego przez ORE projektu *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół* podkreślono powiązanie systemu doskonalenia nauczycieli z całościowym rozwojem szkół i placówek oświaty. Zgodnie z założeniami nowego systemu, doskonalenie powinno być powiązane z pracą szkoły, a sama szkoła powinna dążyć do rozwoju w kierunku organizacji uczącej się. Podnoszenie kompetencji nauczycieli powinno być zatem częścią całościowo zakrojonego projektu poprawy jakości funkcjonowania szkoły, zaplanowanego przez dyrektora i kadrę pedagogiczną. W celu osiągnięcia powyższych założeń podjęte zostały następujące działania na poziomie centralnym:

- zmieniono akty wykonawcze regulujące pracę instytucji odpowiedzialnych za doskonalenia nauczycieli i wspomaganie pracy szkół,
- opracowano nowy model wspomagania rozwoju szkół (w wyniku realizacji przez ORE projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”),
- prowadzono projekty pilotażowe testujące nowy model wspomagania rozwoju szkół (finansowane z Działania 3.5 PO KL „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”).

W ramach projektu *System doskonalenia nauczycieli (...)* realizowane były następujące działania:

- Opracowanie założeń nowego systemu doskonalenia nauczycieli, a więc przede wszystkim wypracowanie rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych pomagających jak najlepiej wykorzystać potencjał placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych i poradni psychologiczno-pedagogicznych.
- Przygotowanie zaplecza kadrowego i merytorycznego, a w ramach tego zadania: organizacja spotkań informacyjnych i szkoleniowych dla kadry zarządzającej szkołami i przedszkolami, pracowników placówek prowadzących doskonalenie nauczycieli, a także przedstawicieli organów prowadzących oraz opracowanie materiałów i narzędzi merytorycznych (np.: przewodników, ofert doskonalenia, planów działania sieci współpracy, scenariuszy spotkań, przykładów dobrych praktyk) pomocnych w procesie doskonalenia,

- Przygotowanie narzędzia elektronicznego wspierającego realizację zadań wynikających ze zmian systemu doskonalenia,
- Opracowanie systemu zapewniania jakości usług, w tym wsparcie instytucji prowadzących doskonalenie nauczycieli w procesie akredytacji.
- Działania promocyjno-informacyjne².

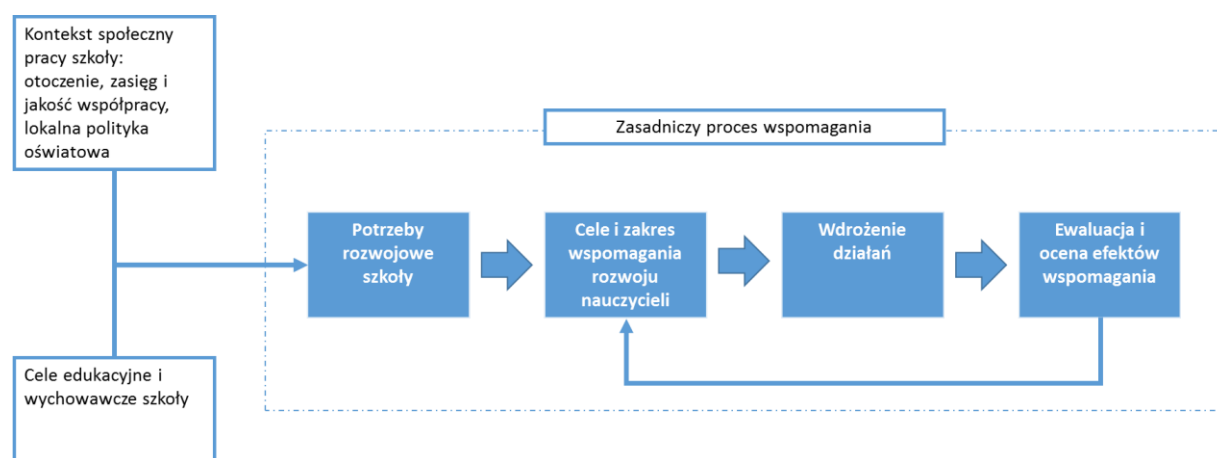
Nowy model doskonalenia nauczycieli i wspomagania pracy szkoły opiera się na podejściu procesowym (identyfikacja potrzeb, opracowanie planu wspomagania, wdrożenie wspomagania oraz ewaluacja) oraz na lokalnych sieciach współpracy i samokształcenia tworzonych przez kadrę pedagogiczną szkół. Zakłada on, że jednostki wyznaczone do wspomagania pracy szkoły stają się w mniejszym stopniu dostarczycielami wsparcia, a w większym stopniu jego organizatorami – ich zadaniem jest pomoc w zdiagnozowaniu potrzeb danej placówki i adekwatne dopasowanie do nich swojej oferty³. Projektowana zmiana systemowa ma wejść w życie w 2016 r. W nowym modelu doskonalenie nauczycieli traktowane jest jako element szerszego procesu, jakim jest wspomaganie całej szkoły. Obejmuje on diagnozę sytuacji szkoły, która pozwala na identyfikację jej potrzeb, opracowanie planu wspomagania, jego wdrożenie oraz ocenę. Tym samym wspomaganie staje się bardziej systematyczne oraz uwzględnia nie tylko element poprawy kompetencji pojedynczego nauczyciela, lecz także wdrożenie zmiany w szkole⁴.

² Tamże.

³ Niepublikowana koncepcja badawcza badania *Efekty wspomaganie szkół i przedszkoli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, PBS 2015, s. 4.

⁴ Raport końcowy z badania „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki”, ORE, Warszawa 2014, s. 44.

Rysunek 2. Nowy model wspomagania pracy szkoły.



W procesie implementacji nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli do systemu oświatowego konieczne było również przededefiniowanie ról zawodowych i związanych z nimi zadań. W procesie przygotowania wniosku o dofinansowanie projektu kluczową rolę odgrywał powiatowy organizator rozwoju edukacji (PORE). Natomiast w projekcie pilotażowym nowe role to role, polegające na wykonywaniu zadań szkolnego organizatora rozwoju edukacji (SORE) oraz koordynatora sieci współpracy i samokształcenia⁵.

⁵ Raport końcowy z badania „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki”, ORE, Warszawa 2014, s. 44 .

Skrócona charakterystyka ról zawodowych w projektach pilotażowych⁶

- **Powiatowy organizator rozwoju edukacji (PORE)** – osoba wytypowana przez powiat, odpowiedzialna za przygotowanie projektu pilotażowego, w tym przede wszystkim za poinformowanie dyrektorów szkół i przedszkoli o założeniach projektu, a następnie za pozyskanie placówek do udziału w projekcie oraz zebranie danych niezbędnych do wypełnienia wniosku o dofinansowanie. Od 2016 r. nie przewiduje się takiej roli w ramach nowego modelu.
- **Szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE)** – specjalista zewnętrzny (spoza szkoły/przedszkola) bezpośrednio współpracujący ze szkołą przy przygotowaniu diagnozy i rocznego planu wspomagania (RPW) oraz jego wdrażaniu. SORE ma pod opieką kilka/kilkanaście szkół/przedszkoli, z którymi utrzymuje ścisły kontakt podczas realizacji rocznego planu wspomagania.
- **Koordynator sieci współpracy i samokształcenia** – specjalista zewnętrzny (spoza szkoły/przedszkola) odpowiedzialny za koordynowanie prac międzyszkolnych sieci współpracy i samokształcenia.

Źródło: Raport końcowy z badania „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki”, ORE, Warszawa 2014, s. 45.

W ramach przygotowania i pilotażu nowego modelu doskonalenia opracowano również materiały, procedury i narzędzia wspierające proces doskonalenia, w tym m.in.:

- **katalog 24 ofert doskonalenia oraz 20 planów działania sieci współpracy i samokształcenia** – ramowych propozycji doskonalenia, stanowiących punkt wyjścia dla opracowania szczegółowego planu wspomagania dla danej szkoły, uwzględniającego zdiagnozowane potrzeby i wybrane przez dyrektora i kadre pedagogiczną priorytety;
- **schemat rocznego planu wspomagania (RPW)** opracowany na podstawie diagnozy oraz ofert opracowanych przez ORE dla każdej szkoły opracowywany.
- **materiały pomocnicze** obejmujące narzędzia do prowadzenia poszczególnych etapów wspomagania, w tym również diagnozy, służące doskonaleniu

⁶ Wg nazewnictwa stosowanego w projektach Poddz. 3.3.1 i Dz.3.5 PO KL

poszczególnych grup osób zaangażowanych w działania projektowe (m.in. segregatory dla SORE, koordynatorów sieci i dyrektorów szkół)⁷.

Ponadto wprowadzono rozwiązania mające służyć podnoszeniu poziomu współpracy nauczycieli i wzajemnej wymiany doświadczeń. Była to **sieć współpracy i samokształcenia** tworzona na poziomie lokalnym platforma wzajemnego wsparcia wobec nowych wyzwań i problemów, umożliwiająca wymianę doświadczeń w grupie dyrektorów, nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji. W założeniu w pracach sieci uczestniczy 20–25 nauczycieli z różnych szkół, a pracami sieci kieruje koordynator sieci. Narzędziem wspomagającym pracę sieci była **platforma informatyczna**. Stała się ona miejscem wymiany informacji i doświadczeń pomiędzy osobami uczestniczącymi w procesie doskonalenia nauczycieli według nowego modelu. Umożliwia zdalną komunikację między samymi nauczycielami oraz pomiędzy nauczycielami i podmiotami prowadzącymi doskonalenie⁸.

⁷ Tamże, s. 45 - 47.

⁸ Na podstawie: Raport końcowy z badania „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki”, ORE, Warszawa 2014, s. 45 - 47.

Najważniejsze różnice pomiędzy dotychczasowym systemem doskonalenia nauczycieli a nowym modelem przedstawiono niżej⁹.

	Rozwiązania stosowane w ramach dotychczasowego systemu doskonalenia	Założenia proponowane w ramach projektu
Kierunek wsparcia – centralny punkt zainteresowania	Pojedynczy nauczyciele, ewentualnie grupy nauczycieli.	Szkoły – doskonalenie nauczycieli jest traktowane jako element wspomagania służącego szkole. Szkoła jako aktywny podmiot odpowiedzialny za swój rozwój.
Charakter wsparcia	Zunifikowany, nastawiony na rozszerzanie ogólnej wiedzy i umiejętności nauczycieli. Incydentalny.	Zindywidualizowany, opierający się na diagnozie potrzeb szkoły/placówki i rozwiązywaniu konkretnych problemów. Systematyczny, procesualny.
Podmioty wspierające	Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne	Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne biblioteki pedagogiczne. Osoby pełniące następujące funkcje: kierownicy projektów, szkolni organizatorzy rozwoju edukacji, koordynatorzy sieci.
Sposoby realizacji wspomagania	Indywidualne oferty doskonalenia	Oferty doskonalenia dla szkoły, roczne plany wspomagania, sieci współpracy i samokształcenia.
Zasięg i dostęp do wsparcia	Nierównomierny dostęp do doskonalenia i doradztwa metodycznego.	Doskonalenie i doradztwo równomiernie rozłożone w powiatach.
Współpraca między szkołami	Doraźna, niezinstytucjonalizowana	Zinstytucjonalizowane sieci współpracy i kształcenia, których pracami kieruje koordynator sieci.
Komunikacja zdalna między szkołami oraz szkołami a podmiotami	Niezorganizowana, sporadyczna	Zorganizowana – platforma internetowa

⁹ Raport końcowy z badania „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki”, ORE, Warszawa 2014, s. 47-48. [na podstawie: Raport. Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010].

	Rozwiązania stosowane w ramach dotychczasowego systemu doskonalenia	Założenia proponowane w ramach projektu
doskonalącymi		

Istniejące obecnie rozwiązania systemowe oraz wypracowane sposoby działania całego systemu instytucji wspomagania prowadzą do pojawienia się kilku istotnych dla niniejszej ewaluacji zjawisk. Po pierwsze, **w bibliotekach pedagogicznych, ośrodkach doskonalenia nauczycieli oraz w poradniach pedagogiczno-psychologicznych ofertę buduje się podożowo.** Zjawisko to dotyczy tych podmiotów, które są zakładane lub prowadzone przez samorządy gminne i powiatowe. To, co instytucje te są w stanie zaoferować kadrze szkół i przedszkoli wynika w pierwszym rzędzie z posiadanych przez nie zasobów i kompetencji. Oznacza to, że w ośrodkach gminnych i powiatowych oferta tworzona jest na podstawie kompetencji pracowników a nie zapotrzebowania szkół. Zdarza się także, że nowe pozycje w ofercie różnią się od starych jedynie z nazwy. Zakres merytoryczny, a także wykorzystywane materiały dla nowych pozycji z oferty są jedynie lekko modyfikowane. Wiadomo też, że jest to problem, który od dawna pojawia się w całym systemie doskonalenia nauczycieli. Badania przeprowadzone w ramach ewaluacji potwierdzają wyniki innych, wcześniejszych analiz¹⁰. Również w trakcie kontroli NIK stwierdzono, że oferta edukacyjna skontrolowanych publicznych placówek doskonalenia nauczycieli nie odpowiadała aktualnym potrzebom, ponieważ nie była ukierunkowana na kompleksowe doskonalenie szkoły, lecz na udział pojedynczych nauczycieli w wybranych formach i tematach doskonalenia¹¹.

Oba wskazane powyżej zjawiska kierują uwagę ku kolejnemu – diagnozowaniu potrzeb. **Niewiele samorządów i ośrodków doskonalenia dysponuje odpowiednio przeprowadzoną diagnozą potrzeb.** Analiza RPW i wywiadów indywidualnych z dyrektorami pokazuje, że problem ten dotyczy także szkół (organizacja wspomagania w szkołach opisana jest szerzej w innym rozdziale). Sytuacja taka wynika ze wskazanego wcześniej faktu, że samorządy nie odnoszą się do merytorycznych zakresów szkoleń, o dofinansowanie których występuje dyrekcja. Do tego dochodzi także opisane już

¹⁰ System doskonalenia nauczycieli, stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian, MEN, czerwiec 2012 r. http://www.leszczyna.info/wp-content/uploads/2012/07/Informacja_MEN_doskonalenie_nauczycieli.pdf

¹¹ Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, NIK, 2011

zjawisko braku szerszej perspektywy w organizowaniu wspomaganie. Stąd też wiedza o tym, jakie kierunki doskonalenia nauczycieli są z punktu widzenia gminy i powiatu najbardziej pożądane nie jest samorządom potrzebna. Skupiają się one przede wszystkim na kondycji budżetu na edukację oraz wynikach edukacyjnych szkół. To z kolei oznacza, że do analizy stanu systemu kształcenia na terenie danego samorządu wykorzystywane są przede wszystkim informacje administracyjne (gromadzone w ramach SIO), wyniki egzaminów zewnętrznych (opracowywane przez OKE) oraz wyniki ewaluacji zewnętrznych. Należy też dodać, że ostatnie źródło nie jest oceniane jako miarodajne. Przedstawiciele wielu samorządów odnoszą się do ewaluacji co najmniej sceptycznie.

(ewaluatorzy) nie są w stanie ocenić funkcjonowania placówki z pozycji menadżera. Tylko patrzą, czy się papiery zgadzają. Jest to pozoracja. Byłem kiedyś dyrektorem, przyszła do mnie dziewczyna z kartką co ma kontrolować. Wygoniłem (ją) (Przedstawiciel powiatu).

Nową i jeszcze niezbyt powszechnie stosowaną praktyką jest także analiza wskaźników EWD. Jak pokazują przeprowadzone badania w tym przypadku jednak nie ma pewności, czy przedstawiciele samorządów mają pełną wiedzę dotyczącą tego, co faktycznie mierzy wskaźnik EWD i co można na jego podstawie wywnioskować.

Diagnozowanie potrzeb instytucji edukacyjnych jest jednym z elementów całego procesu zarządzania siecią instytucji wspomaganie. Innym ważnym aspektem jest kontrola jakości pracy. W tym przypadku **dominującym narzędziem zapewniania jakości w instytucjach wspomaganie jest formalna kontrola procedur i dokumentów**. Trudno jednak przyjąć, że jest to narzędzie wystarczające. Zgodność proceduralna jest oczywiście ważna, ale nie jest ona podstawą do całościowej oceny tego czy i na ile dana instytucja realizuje postawione przed nią zadania i jakie osiąga efekty. Jest także niewystarczająca do wskazania tego, co w jej działaniu należy zmienić. Bardzo rzadko też wobec instytucji wspomaganie nauczycieli prowadzona jest ewaluacja zewnętrzna. Tylko w jednym z badanych powiatów była ona przeprowadzona kilka lat temu. Ponadto, analogicznie jak w przypadku ewaluacji szkół, także i tutaj została ona oceniona jako mało użyteczne narzędzie. Ogólnie rzecz biorąc działalność samorządów w zakresie zapewniania jakości podległych im instytucji ogranicza się wyłącznie do audytu. Nie jest także dostrzegana potrzeba prowadzenia szerszej zakrojonych działań. Badani przedstawiciele samorządów powszechnie wskazują, że skoro nie ma skarg na działanie PDN, BP czy PPP to nie ma potrzeby dokonywania szerszej kontroli jakości pracy.

Tutaj też należy zauważyć, że samorządy w ogóle nie mają możliwości sprawdzania jakości doskonalenia nauczycieli prowadzonego przez podmioty prywatne. Ich działalność regulowana jest przez rynkowe prawa popytu i podaży. W związku z czym te podmioty same zobowiązane są do dbania o jakość prowadzonych form doskonalenia. Równocześnie też przedstawiciele JST oraz badani dyrektorzy szkół zauważają, że lokalne podmioty prywatne są zdolne wyłącznie do prowadzenia wąsko zakrojonych szkoleń, których przydatność jest niewielka. Wysokiej jakości ofertę mają jedynie firmy, które działają w większych ośrodkach miejskich. Dla samorządu oznacza to konieczność wyasygnowania większych środków, jeżeli chcieliby zorganizować szkolenie prowadzone profesjonalnie przez wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Taką okazję mają w zasadzie jedynie o ile zdobędą dodatkowe środki np. z Regionalnych Programów Operacyjnych lub centralnych Programów Operacyjnych.

Kolejnym zagadnieniem działania systemu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli na poziomie powiatów i gmin jest **nierównomierny rozłożenie akcentów na szkolenia nauczycieli i szkolenie kadry zarządzającej**. O ile nie podważa się konieczności podnoszenia kompetencji nauczycieli, o tyle rzadko inwestuje się w rozwój zdolności menadżerskich kadry zarządzającej. W około połowie badanych samorządów gminnych i powiatowych z zasady nie finansuje się szkoleń dla dyrekcji. Czasem otwarcie przyznaje się, że wnioski szkół o sfinansowanie takich szkoleń automatycznie są odrzucane. Trudno jednoznacznie wskazać, co jest przyczyną takiego stanu rzeczy. Badani dyrektorzy instytucji oraz przedstawiciele JST nie wypowiadają się szerzej na ten temat. Jest to jednak sytuacja alarmująca. Wystarczy zauważyć, że w całym systemie doskonalenia nauczycieli to dyrektorzy pełnią kluczową rolę. Od ich motywacji i zdolności do rozpoznania potrzeb zależy czy i w jakich kierunkach rozwijać się będzie kadra pedagogiczna szkół. Rola samorządów i instytucji doskonalenia jest znacząco ograniczona. Na problem ten, trzeba także spojrzeć szerzej. Dyrektorzy nie decydują tylko o doskonaleniu, ale także o każdym innym obszarze funkcjonowania szkoły.

Ich kompetencje są zatem równie istotne jak kompetencje nauczycieli. Z drugiej strony, powiaty i gminy gdzie dostrzega się wagę rozwoju kadry zarządzającej są wyjątkami od reguły nieingerowania w zakres merytoryczny doskonalenia. W tych JST przeważnie dyskutuje się z dyrektorami o tym czy szkolenie, w którym chcą wziąć udział jest faktycznie potrzebne. Odwrotnie też, czasem przedstawiciele samorządu sugerują, w jakim kierunku powinna rozwijać się kadra zarządzająca szkół.

Na koniec należy zwrócić uwagę na kilka zagadnień horyzontalnych nakładających się na sposób funkcjonowania sieci instytucji wspomagania. Ich ocena powinna uwzględniać także istniejący system awansu zawodowego. Część z dostrzeżonych w badanych powiatach zjawisk jest blisko z nim związana. **Głównym motywatorem nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji jest otwarta ścieżka awansu.** Oznacza to, że po osiągnięciu najwyższego stopnia awansu motywacja nauczycieli do doskonalenia zdecydowanie się obniża. Wymagania wobec nauczycieli przy kolejnych stopniach awansu mają głównie charakter formalny – oceniane jest spełnienie warunków określonych w Karcie Nauczyciela, a nie jakość wykonywanej pracy i efekty nauczania. Stąd też część nauczycieli traktuje doskonalenie jako wymóg formalny dla uzyskania kolejnego szczebla awansu, a co za tym idzie podwyżki i ustabilizowania pozycji w szkole, w której jest zatrudniony.¹² Dla nowego modelu doskonalenia oznacza to, że wdrożenie zmian może okazać się jedynie fasadowe. Istniejące struktury zmienią nazwę, ale kluczowe procesy doskonalenia – motywacje, zaangażowanie, zarządzanie, współpraca – pozostaną niezmienione.

¹² Por.: A. Witkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce, studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013,

ROZDZIAŁ 3. DOTYCHCZASOWA POLITYKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI I PRZEBIEG PROJEKTU PILOTAŻOWEGO 3.5 – WYNIKI BADANIA EWALUACYJNEGO

3.1. Lokalna polityka oświatowa a doskonalenie nauczycieli w badanych powiatach

Kształt polityce oświatowej na poziomie gmin i powiatów nadają rozmaite strategie, w których, na podstawie przeprowadzonych diagnoz, wskazuje się jakie cele powinny zostać osiągnięte oraz niezbędne narzędzia i działania. Z punktu widzenia ewaluacji zapisy tego typu dokumentów są istotne dla wskazania na ile doskonalenie nauczycieli lub ogólniej, poprawa jakości funkcjonowania placówek edukacyjnych jest dla danych wspólnot priorytetowa lub problematyczna. Informacje te pozwalają zrozumieć dlaczego, w jaki sposób i z jakim zaangażowaniem przedstawiciele poszczególnych samorządów podejmowali się realizacji projektów pilotażowych. Biorąc także pod uwagę, że znaczna większość dokumentów strategicznych ma kilku lub kilkunastoletni horyzont, analiza polityki oświatowej pozwoli zobrazować, w jaki sposób może być w przyszłości wprowadzany model doskonalenia zawodowego i na ile będzie on działał zgodnie ze swoimi założeniami.

Przyjęty w Polsce porządek planowania i realizacji polityki publicznej w jakimkolwiek obszarze wymaga, aby każda z nich, realizowana przez gminę lub powiat, była spójna z decyzjami podejmowanymi na szczeblu wojewódzkim¹³. Zależność tę wzmocniono jeszcze bardziej w toku tzw. programowania funduszy UE. Wykorzystanie środków EFS lub EFRR na poszczególne obszary działalności samorządów możliwe jest o ile plany z tym związane – czyli właśnie strategie – odpowiadają zapisom Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO). Oznacza, to że kierunki, cele i narzędzia polityki oświatowej przyjęte w wojewódzkich strategiach rozwoju oraz RPO w znacznej mierze warunkują, to co znajduje się w strategiach gminnych i powiatowych. Od nich należy zatem zacząć analizę.

Badaniem w ramach studiów przypadku zostało objęte 6 powiatów, leżących na terenie 5 województw. Poniżej zaprezentowano kluczowe rozstrzygnięcia w dziedzinie polityki oświatowej zawarte w najważniejszych dla województwa dokumentach – strategiach rozwoju oraz RPO.

¹³ Regulują to ustawy o samorządzie i zasadach prowadzenia polityki rozwoju.

	Strategia rozwoju województwa	Regionalny Program Operacyjny
Mazowieckie	W edukacji jako najważniejszy problem społeczny i rozwojowy wskazuje się znaczące zróżnicowanie poziomu edukacji podstawowej i gimnazjalnej (wysokie notowania Warszawy, większych miast i ich okolic oraz niskie na terenach wiejskich).¹⁴ Jednocześnie zwraca się uwagę na niekorzystne trendy demograficzne i prognozowany spadek liczby uczniów. Niemniej jednak ani cel główny ani cele szczegółowe strategii nie odnoszą się wprost do zagadnień podnoszenia jakości w edukacji powszechnej (od przedszkola po szkoły ponadgimnazjalne). Niektóre cele szczegółowe w niewielki stopniu odnoszą się do podnoszenia jakości edukacji np.: <i>zwiększenie dostępności usług oświatowych na obszarach wiejskich, tworzenie warunków materialnych i organizacyjnych służących wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej lub w odniesieniu do edukacji zawodowej: dostosowywanie systemów kształcenia i szkoleń do potrzeb rynku pracy</i>	Zapisy RPO zawierają szereg punktowych działań związanych z podnoszeniem jakości edukacji, blisko powiązanych z kompetencjami nauczycieli.¹⁵ Działanie 10.1, którego jednym z zamierzonych rezultatów jest zindywidualizowanie podejścia do pracy z uczniem i wsparciu przez nauczanie eksperymentalne (co ma pomóc w nabywaniu kompetencji potrzebnych na rynku pracy) oraz podniesienie kompetencji wychowawców przedszkolnych (jako rozwiązanie problemu nierównomiernego dostępu do usług wychowawczych w przedszkolu). Efekty te miałyby być osiągnięte dzięki stosowaniu narzędzi spójnych z nowym modelem doskonalenia: ▪ kursy i szkolenia doskonalące (teoretyczne i praktyczne), ▪ wspieranie istniejących, budowanie nowych i moderowanie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli; ▪ realizację w szkole lub placówce systemu oświaty programów wspomagania ▪ staże i praktyki nauczycieli realizowane we współpracy z podmiotami z otoczenia szkoły lub placówki systemu oświaty; ▪ współpracę ze specjalistycznymi ośrodkami.

¹⁴ Strategia Rozwoju Województwa Mazowieckiego do 2030 roku. Innowacyjne Mazowsze

¹⁵ Regionalny Program Operacyjny Województwa Mazowieckiego 2014-2020

Strategia rozwoju województwa¹⁶ jako jeden z ważniejszych obszarów interwencji wskazuje edukację. Na drugim miejscu wyzwań strategicznych dla województwa umieszczono konieczność podnoszenia jakości edukacji – w tym także na etapach od przedszkola do szkół ponadgimnazjalnych. Co istotne, Samorząd Wojewódzki podejmuje się osiągnięcia szeregu celów zbieżnych z modernizowanym systemem nauczania. Jest to uruchomienie regionalnego systemu wsparcia szkół, obejmującego m.in. doskonalenie nauczycieli oraz uruchomienie sieci dialogu edukacyjnego w regionie w oparciu o rady oświatowe. Co równie ważne warunkami sukcesu tych działań, są te zjawiska, które zgodnie z ideą nowego modelu powinny dzięki niemu zaistnieć:

- Trwała współpraca między jednostkami samorządu terytorialnego, instytucjami oświatowymi, instytucjami rynku pracy i organizacjami pozarządowymi w zakresie poprawy jakości edukacji uwzględniającej rozwój kompetencji kluczowych na każdym etapie edukacyjnym;
- Współdziałanie uczniów, nauczycieli, rodziców i jednostek samorządu terytorialnego dla poprawy jakości kształcenia na każdym etapie edukacji.

W przypadku województwa pomorskiego przyjęty plan wykorzystania Funduszy UE jest bardzo zbliżony do mechanizmów przewidzianych w modernizowanym systemie doskonalenia nauczycieli. Przewidziano realizację dwóch Działań¹⁷:

3.1 edukacja przedszkolna oraz 3.2 edukacja ogólna – oba posiadające tę samą logikę. Wychodzi się z założenia, że edukacja wysokiej jakości jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju dziecka oraz zwiększania jego szans życiowych (przede wszystkim tych związanych z karierą zawodową). Poza działaniami infrastrukturalnymi za najważniejsze uznano konieczność wielowymiarowego podnoszenia kompetencji nauczycieli i wychowawców. Służyć mają temu:

- kursy i szkolenia,
- studia podyplomowe,
- sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli,
- współpracę ze specjalistycznymi ośrodkami.

Co ważne do odnotowania, preferowane mają być te przedsięwzięcia, które łączą wszystkie strony procesu edukacyjnego i nie są kierowane wyłącznie do nauczycieli. Unikatowym rozwiązaniem jest wymóg objęcia projektami także rodziców.

¹⁶ Strategia Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020

¹⁷ Regionalny Program Operacyjny Województwa Pomorskiego 2014-2020

Warmińsko-mazurskie	W strategii rozwoju opracowanej dla województwa¹⁸ nie wskazuje się, aby jakość edukacji stanowiła problem rozwojowy. Zagadnienia kształcenia wpisuje się w szeroko pojęte procesy rynku pracy i konieczności zapewnienia przedsiębiorstwom odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Edukacja powszechna nie została potraktowana jako obszar o szczególnym zainteresowaniu samorządu. Stąd też także i działania podejmowane na jej rzecz nie są skonkretyzowane. Wspomina się jedynie o podnoszeniu kompetencji nauczycieli jako jednym z teoretycznie możliwych działań: „(...) potrzebne będą przykładowo: ewaluacja kompetencji uczniów, studentów oraz nauczycieli i wykładowców (...); ważne będą: doskonalenie kwalifikacji (w tym samych nauczycieli).	Analogicznie jak w przypadku strategii rozwoju województwa, tak i w RPO kwestie edukacji powszechnej przypisano zagadnieniem kształcenia na „potrzeby gospodarki”¹⁹. Tutaj jednak wyraźniej wskazano konieczność podnoszenia kompetencji nauczycieli jako działania ważnego dla podnoszenia jakości edukacji na każdym z etapów (do przedszkola po uczelnie wyższe). Uzasadnieniem interwencji w sektor edukacji jest w RPO WiM między innymi konieczność „zwiększenia stosowania nowych technik nauczania przez nauczycieli”. W tym celu realizowane mają być projekty z zakresu „wsparcia nauczycieli w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego jako element wsparcia szkoły/placówki oświatowej”. Projekty, te muszą „odpowiadać specyfice i potrzebom regionu, a także będą uzasadnione trendami demograficznymi”, co oznacza, że ich realizacja powinna być poprzedzona precyzyjną diagnozą.
Lubuskie	W strategii rozwoju zagadnienia związane z podnoszeniem kompetencji nauczycieli (oraz szerzej – edukacji) rozproszone są na kilka obszarów interwencji.²⁰ Przede wszystkim jest to „podniesienie jakości kształcenia (zawodowego; przyp. aut.) i dostosowanie go do potrzeb regionalnego rynku pracy” gdzie ważny jest rozwój PDN oraz „innovacyjnych” metod pedagogicznych. Co ciekawe samorząd zobowiązuje się, że do 2020 roku podniesiona zostanie atrakcyjność nauczania. Jednakże w tym kontekście w	Ukierunkowanie w strategii polityki edukacyjnej na potrzeby rynku pracy i life-long learning (LLL) ma także odzwierciedlenie w zapisach RPO²¹. Priorytet 8 Nowoczesna Edukacja ma doprowadzić między innymi do indywidualizacji procesu kształcenia, odejścia od modelu „wykładowego” w prowadzeniu lekcji oraz szerszego wykorzystania TIK. Co istotne jedynie w przypadku tego ostatniego oczekiwanego efektu mówi się o niskich kompetencjach nauczycieli. W

¹⁸ Strategia rozwoju społeczno- gospodarczego województwa warmińsko- mazurskiego do roku 2025. Projekt.

¹⁹ Regionalny Program Operacyjny Województwa Warmińsko-Mazurskiego na lata 2014-2020

²⁰ Strategia Rozwoju Województwa Lubuskiego 2020

²¹ Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Regionalnego Programu Operacyjnego – Lubuskie 2020

	ogóle nie mówi się konieczności zmiany lub podniesienia kompetencji nauczycieli (pomimo też, że wskazuje się na konieczność powszechnego wzrostu wykorzystania TIK, co jest jedną z ofert doskonalenia w ramach projektów pilotażowych).	przypadku pozostałych (jak i wszystkich innych przewidzianych w Priorytecie efektów) zagadnienia podnoszenia kompetencji nauczycieli nie są poruszane. Mimo to jednym z trzech głównych kierunków realizacji projektów w ramach tej osi priorytetowej są szkolenia i inne formy podnoszenia kwalifikacji nauczycieli wykorzystywanych zarówno w pracy pedagogicznej jak i wychowawczej.
Śląskie	Strategia rozwojowa województwa w najmniejszym stopniu ze wszystkich analizowanych odnosi się do zagadnień edukacji ²² . Zawarta w niej diagnoza jest sprawozdaniem ze stanu rzeczy: infrastruktury i wyników osiąganych na egzaminach gimnazjalnych (brak informacji o formach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych na innych poziomach edukacji). Nie wskazuje się w niej czy i na ile zagadnienia jakości i powiązane z nim kwestie podnoszenia kompetencji nauczycieli stanowią w województwie problem. O edukacji wspomina się wyłącznie w kontekście kształcenia na potrzeby rynku pracy oraz podnoszenia poziomu postaw przedsiębiorczych i kreatywnych.	Regionalny Program Operacyjny Województwa Śląskiego nie jest bardziej precyzyjny niż strategia rozwoju ²³ . Pojawia się w nim kilka dodatkowych stwierdzeń mniej lub bardziej luźno mieszczących się w ramach polityki oświatowej np. o niskim wyposażeniu szkół w sprzęt komputerowy co ma mieć negatywny wpływ na jakość edukacji. W RPO powołano się na wyniki ogólnopolskich badań dotyczących systemu doskonalenia nauczycieli i wskazano kilka problemów, nie rozstrzygając jednak czy i w jakim stopniu występują one w województwie (niedostosowanie oferowanych form do potrzeb szkół oraz nauczycieli, błędy w organizowaniu finansowania, a także niewystarczające wsparcie ze strony samych szkół). Stąd też interwencja RPO w sektor edukacji jest kopią ogólnego modelu interwencji EFS (priorytet inwestycyjny 10.1). Oczekuje się, że dzięki interwencji poprawią się warunki realizacjizację w szkołach oraz nastąpi wzrost kompetencji nauczycieli. Nie wskazuje się natomiast w jaki sposób miałyby to nastąpić.

²² Strategia Rozwoju Województwa Śląskiego „Śląskie 2020+”

²³ Regionalny Program Operacyjny Województwa Śląskiego 2014-2020

Dla poszczególnych województw kwestie podnoszenia jakości edukacji lub ogólniej poprawy funkcjonowania systemu oświaty nie są priorytetowe. Fakt ten, nie jest jeszcze sam w sobie niekorzystnym zjawiskiem. W sytuacji, w której samorządy muszą realizować politykę w wielu obszarach, nie sposób oczekiwać, że każdy z nich zostanie potraktowany jako równie istotny. Problematyczne staje się to jednak, w sytuacji kiedy brakuje chociażby kierunkowych rozstrzygnięć dotyczących tego jak powinno się działać na rzecz rozwoju oświaty, a w szczególności jaką rolę pełni w tym procesie podnoszenie kompetencji nauczycieli. Pewne rozstrzygnięcia dokonywane są w RPO. Zagadnienia jakości w edukacji przyporządkowane są tam jednak innym, szerszym procesom – przygotowaniu kadr dla gospodarki i edukacji przez całe życie (LLL). Jest to sytuacja powszechna w wielu województwach, ale zdarzają się także wyjątki. Na przykład województwo pomorskie, gdzie do systemu edukacji i podnoszenia kompetencji nauczycieli podchodzono z większą uwagą, a zawarte w dokumentach strategicznych rozstrzygnięcia kształtują w miarę spójną logikę interwencji. W takich przypadkach widać, że przedstawiciele samorządu dokonali diagnozy potrzeb, wskazali konieczne kierunki działań, a dopiero potem szukali możliwości ich finansowania ze środków EFS/EFRR.

W pozostałych przypadkach mamy do czynienia z procesem odwrotnym – tworzeniem planu strategicznego (polityki oświatowej) pod możliwości jakie stwarzają fundusze UE (co wyraźnie widoczne jest w przypadku województwa śląskiego). Te z kolei mają wydzielony zestaw działań w zakresie systemu edukacji w ramach jednego z priorytetów inwestycyjnych. Priorytet 10.1 finansowany ze środków EFS umożliwia samorządom realizację działań nakierowanych na podnoszenie kompetencji nauczycieli zaś Priorytet 10.4 EFRR pozwala na rozwój infrastruktury edukacyjnej. W przypadku polityki realizowanej na poziomie powiatów występuje bardzo zbliżony podział. W mniejszym stopniu jest on widoczny w przypadku gmin.

Powiatowe i gminne założenia polityki oświatowej.	
POWIAT	Na poziomie powiatu, polityka oświatowa przypisana została zagadnieniom usług publicznych ²⁴ . Zgodnie ze strategią rozwoju edukacja traktowana jest jako jeden z obszarów dóbr publicznych, którego dostarczenie jest obowiązkiem samorządu. Należy jednak zauważyć, że strategia nie była zmieniana od 2008 roku. Oznacza to, że od 6 lat (do momentu przeprowadzenia niniejszej ewaluacji) nie

²⁴ Strategia rozwoju powiatu na lata 2008-2018.

	aktualizowano jej zapisów. W konsekwencji zarówno diagnoza sytuacji wyjściowej – problemów jakie pojawiają się w sektorze edukacji – oraz celów działania nie odpowiada zmianom jakie zachodzą nie tylko w sektorze edukacji ale też ogólnym trendom społecznym. Niezmienienia od lat strategia odzwierciedlająca zamiary samorządu nie odnosi się w ogóle to kwestii podnoszenia kompetencji nauczycieli (a także kadry zarządzającej placówkami edukacyjnymi). Główne obszary polityki światowej powiatu to infrastruktura szkół, dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy, utworzenie programów stypendialnych, poprawa nauczania języków obcych czy wzmocnienie opieki medycznej. Strategia nie zawiera jednak żadnych wskazań dotyczących tego w jaki sposób cele ta miałyby być osiągnięte. Nie sposób też ustalić co z tego planu udało się osiągnąć. Strategie gmin, w których znajdowały się szkoły objęte badaniem są bardzo zbliżone do strategii powiatowej²⁵. Prowadzona na ich podstawie polityka oświatowa opiera się zatem o niezaktualizowane diagnozy i koncentruje na hasłowo zdefiniowanych działaniach, przede wszystkim infrastrukturalnych. W jednym przypadku wspomina się co prawda o konieczności podnoszenia kompetencji nauczycieli, ale nie wskazuje w jaki sposób i za pomocą jakich narzędzi.
POWIAT A	(brak aktualnych dokumentów strategicznych)
POWIAT F	Podobnie jak w przypadku powiatu D, tak i w powiecie F strategia rozwoju opiera się na diagnozie przeprowadzonej kilka lat temu i zawiera też nieaktualizowane od dawna zapisy celów i działań. Jednym z jej celów „długookresowych” (zapewne do 2020, gdyż do tego roku strategia ma obowiązywać) jest „rozwój i doskonalenie kapitału społecznego”. Temu kierunkowi przypisano wszystkie działania podejmowane wobec systemu edukacji powszechnej. Wśród nich znajdują się także i te blisko związane z modernizowanym systemem doskonalenia nauczycieli: ▪ doskonalenie kadry pedagogicznej w szkołach;

²⁵ Strategia Rozwoju Gminy Promna; Strategia Rozwoju Miasta i Gminy Wyśmierzyce

	▪ wdrażanie innowacyjnych rozwiązań w zakresie metod i organizacji nauczania. Jednak nie wskazano sposobu, w jaki te działania miałyby być realizowane. Skupione się przede wszystkim na rozwoju infrastruktury szkół (powiększanie części dydaktycznych szkół oraz „obiektów sportowo-rekreacyjnych”) oraz na działaniach prowadzonych wobec szkół zawodowych (co zrozumiałe biorąc pod uwagę fakt, że to powiat jest wobec nich organem prowadzącym). Znamienne jest, że strategie gminne są w zasadzie kopiami zapisów strategii powiatowej (z oczywistych względów pomijając kwestie szkolnictwa zawodowego)²⁶. Diagnoza (równie nieaktualna) zawiera te same kategorie informacji, zaś opisy planowanych działań literalnie odzwierciedlają zapisy strategii powiatowej. W takiej sytuacji trudno utrzymywać, że w gminach powiatu F (przynajmniej tych objętych badaniem) ze szczególnym namysłem podchodzi się do zagadnień rozwoju systemu wychowania i kształcenia.
POWIAT E	W przypadku powiatu E kierunki i cele lokalnej polityki publicznej zostały ujęte w dokumencie obejmującym także szereg powiatów przyległych²⁷. Jest to unikatowe w skali kraju rozwiązanie, ale jego możliwości nie zostały w pełni wykorzystane. Wspólne planowanie polityki – także oświatowej – umożliwia poszerzenia perspektywy patrzenia na wiele procesów społecznych oraz bardziej precyzyjnego ukierunkowania działań. Strategia jednak nie wskazuje takich obszarów działania pojedynczego samorządu, który jest najbardziej właściwy ze względu na sytuację na swoim terenie i jednocześnie na sytuację w powiatach przyległych. Na przykład jeżeli w jednym z powiatów istnieje dobrze rozbudowana sieć kształcenia zawodowego, to tylko ten samorząd skupia się na jego utrzymaniu i rozwijaniu a pozostałe na „dostarczeniu” dobrze przygotowanych uczniów gimnazjum. Strategia właściwa dla powiatu E a zatem także realizowana na jej podstawie polityk oświatowa jest oparta o aktualną diagnozę (2015r) i zawiera jasno wskazane kierunki działań. Polityka oświatowa opiera się przede wszystkim na

²⁶ Strategia rozwoju gminy Sońsk do roku 2020; Strategia rozwoju gminy do roku 2020

²⁷ Wielkie Jeziora Mazurskie 2020. Strategia.

	rozbudowie infrastruktury oraz podnoszeniu jakości oferty edukacyjnej, tak aby wspierać tzw. inteligentne specjalizacje regionu („ekonomia wody”, „drewno i meblarstwo” oraz „żywność wysokiej jakości”). Jest to zatem przykład powszechnie występującego w kraju przyporządkowania kwestii edukacji wymogom rynku pracy. Dla ewaluacji ważne jest jednak, że powiatowa polityka oświatowa pomija jednak zagadnienia podnoszenia kompetencji nauczycieli. Nie przewiduje się działań bezpośrednio z tym związanych, ani także tych ukierunkowanych na instytucje doskonalenia – ODN, BP czy PPP. Jedna z gmin objętych badaniem ewaluacyjnym także objęta jest strategią <i>Wielkie Jeziora Mazurskie</i>. Pomimo, że posiada swoją własną strategię rozwoju, to w zakresie edukacji jest ona tożsama ze strategią powiatową. Druga z gmin z kolei dysponuje bardzo zdezaktualizowaną strategią opracowaną w 2002 roku, a więc jeszcze przed wejściem Polski do UE²⁸. Analiza zawartych tam zapisów nie jest zasadna, zważywszy, że obecne okoliczności prowadzenia polityki (w jakimkolwiek obszarze) zmieniły się diametralnie. Wystarczy tylko nadmienić, że nie ma w niej żadnych działań skierowanych na szeroko pojęty sektor edukacji. To oznacza, że gmina ogranicza się wyłącznie do wywiązywania się z ustawowo nałożonych obowiązków.
POWIAT C	Powiat C swojej polityce oświatowej skupia się wyłącznie na szkolnictwie ponadgimnazjalnym, zawodowym. Biorąc pod uwagę konieczność dokonania wyborów strategicznych oraz zakres odpowiedzialności powiatu za edukację, takie rozwiązanie jest w pełni uzasadnione. Jako dodatkowy argument władze samorządowe podają wysokie wyniki egzaminów zewnętrznych. Wszystko to zdaniem twórców strategii rozwoju przemawia za tym, aby wszelkie wysiłki w polityce oświatowej skupić na jakości kształcenia zawodowego. Temu obszarowi podporządkowane są także działania mające na celu podnoszenie poziomu kwalifikacji kadry pedagogicznej. Jednakże poza ogólnym stwierdzeniem o konieczności tego typu działań, nie dokonuje się żadnych bardziej precyzyjnych rozstrzygnięć.

²⁸ Program rozwoju gminy Wydminy na lata 2002-2015.

POWIAT B

Samorząd powiatu B podobne jak w przypadku powiatu C, skupia się wyłącznie na edukacji zawodowej²⁹. Różnica jest jednak położenie bardzo dużego nacisku na kwestie infrastrukturalne:

- dokończenie budowy szkół,
- wyposażenie wszystkich szkół w sale gimnastyczne,
- zagospodarowanie przyszkolnych terenów rekreacyjno-sportowych, w tym wyposażenie wszystkich szkół w boiska,
- przystosowanie placówek edukacji do potrzeb osób niepełnosprawnych,
- termomodernizacja obiektów edukacji.
- Bardzo ogólnikowo wskazano na potrzebę dostosowania programu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Poza tym jednak nie wskazano w jaki sposób miałyby to zostać osiągnięte.

Powiaty i gminy przywiązują różną wagę do utrwalania założeń polityki oświatowej w formie dokumentów strategicznych. Można oczywiście podnieść argument, że polityka oświatowa (i każda inna) nie musi być na poziomie samorządów ujęta w plany strategiczne. Niemniej jednak w sytuacji, kiedy ustrój polityczny oparty jest o demokratyczną zasadę samorządności, to wszelkie działania władz powinny być realizowane zgodnie z planem, wobec którego występuje konsensus. W sytuacji kiedy tego planu nie ma, trudno mówić o polityce oświatowej, raczej o reagowaniu ad hoc na pojawiające się okoliczności.

Pomimo, że dokumenty strategiczne przygotowywane są z różną dbałością o jakość to w żadnym analizowanym przypadku nie można mówić, że istnieje polityka oświatowa taka jakiej by oczekiwano. Istnieją co prawda aktualne i starannie przygotowane dokumenty, ale ich lektura nie daje podstaw do stwierdzenia, że za ich opracowaniem stoi dogłębnie przemyślany i konsekwentnie realizowany plan. Ogólnie rzecz biorąc mamy do czynienia ze zbiorem mniej lub bardziej konkretnych stwierdzeń o przykładowych kierunkach działań. Zgodnie z dominującymi trendami bardzo często pojawiają się zapisy o konieczności dopasowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, podnoszenia jakości edukacji, inwestowania w zaplecze techniczne. Częste są także deklaracje o konieczności podnoszenia kompetencji nauczycieli (o kadrze zarządzającej już się jednak nie wspomina). Nie podważając słuszności takich celów, trzeba jednak zwrócić uwagę,

²⁹ Strategia zrównoważonego rozwoju do 2020r.

że żaden z analizowanych dokumentów nie prezentuje sposobu w jaki miałyby one zostać osiągnięte. W przypadku każdego powiatu (i w mniejszym stopniu gmin) osiągnięcie zamierzonych rezultatów musi przebiegać w różny sposób, zważywszy, że w żadnym sytuacji wyjściowa nie jest taka sama. Powiaty i gminy dysponują bowiem zupełnie innymi potencjałami, zasobami i w inny sposób oddziałują na nie czynniki zewnętrzne. Tego zróżnicowania nie widać w dokumentach strategicznych, a zatem nie ma go także w lokalnych politykach oświatowych. Sytuacja, w której polityki publiczne i odzwierciedlające je strategie nie są rozstrzygające w wielu kwestiach, ma swoje źródło w procesach rozdysponowywania środków krajowych i wspólnotowych na realizację różnych przedsięwzięć. Fakt, że dany projekt można uzasadnić zapisami strategii rozwojowych bywa ważnym argumentem uzasadniającym występowanie o środki z funduszy krajowych i Funduszy UE. Dlatego też wiele samorządów tak opracowuje dokumenty, aby jak najwięcej możliwych działań można było wpisać w logikę programów operacyjnych.

W kontekście nowego modelu doskonalenia nauczycieli oznacza to, że lokalne polityki oświatowe ani nie są z nim sprzeczne ani też nie będą sprzyjać jego wprowadzeniu. Jeżeli samorzady powiatowe i gminne staną przed koniecznością zmiany sposobu doskonalenia nauczycieli, to zapisy dokumentów strategicznych nie będą miały większego znaczenia. O tym, czy nowy model zostanie wdrożony w pełni i zgodnie ze swoją ideą zadecydują w pierwszym rzędzie nastawienie i motywacja kluczowych interesariuszy. Zaliczają się do nich także władze samorządowe, ale jak już zaznaczono, zapisy dokumentów strategicznych nie będą wyznaczały tego, co i jak powinno zostać zrobione.

3.2. Sieć instytucji wspomagania w wybranych powiatach

Niejednoznaczność strategii gminnych i powiatowych w obszarze edukacji lub czasem ich brak uwidacznia się wyraźnie w sposobie budowania i utrzymywania sieci instytucji wspomagania. We wcześniejszym rozdziale zaznaczono też, że wiele procesów i zjawisk kształtowane jest przez doraźne decyzje, nie wynikające z długofalowych planów. Oznacza to, że ważniejsze od założeń polityki są motywacje i kompetencje osób podejmujących decyzje lub uczestniczące w sprawowaniu władzy samorządowej. W świetle polskiego porządku prawnego samorzady powiatowe nie są jednak kluczowym aktorem w budowaniu sieci instytucji wspomagających rozwój nauczycieli lub dbających

o jakość edukacji. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty to minister właściwy do spraw oświaty i wychowania zakłada i prowadzi publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym. Publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu regionalnym lub ponadregionalnym zakłada i prowadzi z kolei samorząd województwa jako zadanie własne. Placówki doskonalenia nauczycieli mogą być zakładane i prowadzone także przez powiaty i gminy. W konsekwencji, działalność samorządu na tym poziomie warunkowana jest przez zasobność budżetu oraz – jak już zaznaczono – przez wolę polityczną władz lokalnych.

Istniejąca sieć instytucji i zakres działalności	
Powiat B	Podstawową instytucją systemu wspomagania szkół w powiecie B jest poradnia psychologiczna pedagogiczna. Współpraca szkół z poradnią ma charakter stały i każda z placówek edukacyjnych ma swojego indywidualnego „opiekuna”. Mimo że zadaniem poradni nie jest doskonalenie nauczycieli, to podejmuje one wiele działań w zakresie rozwoju nauczycieli w obszarze ich kompetencji wychowawczych– PPP służy radą nauczycielom, przekazuje informacje o nowych metodach pracy z dziećmi.. Co roku PPP przygotowuje również listę szkoleń dla nauczycieli, przekazuje ją dyrektorom. Ponadto pełni też swoje standardowe zadania; prowadzi konsultacje dla rodziców w szkołach oraz diagnozuje dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zasadnicza różnica dot. współpracy w ramach pilotażu i przez jego rozpoczęciem polega na tym, że obszary wsparcia w pierwszym przypadku wynikały z przeprowadzonej w szkołach diagnozy, podczas gdy lista przedstawiona placówkom przed rozpoczęciem wsparcia w ramach projektu mogła być rozbieżna z potrzebami placówek, chociaż – zgodnie z deklaracjami PPP – na koniec roku szkolnego wśród nauczycieli prowadzone są ankiety na temat ich ewentualnych potrzeb szkoleniowych. Rola biblioteki pedagogicznej w sieci doskonalenia jest marginalna i polega przede wszystkim na udostępnianiu zbiorów. Dodatkowo, od czasu do czasu, pracownicy biblioteki organizują szkolenia dla nauczycieli we współpracy z PPP. Organizowane są także wydarzenia mające charakter

edukacyjny lub towarzyski np.:

- Warsztaty dla nauczycieli „Z tajemnic starej biblioteki...” – praca plastyczna z elementami literatury
- Warsztaty dla nauczycieli „Praca z uczniem wycofanym i nieśmiałym”

Warto zasygnalizować, że dwóch z pięciu badanych w ramach studium przypadku dyrektorów nie wiedziało nawet o istnieniu takiej instytucji w powiecie B. Przedstawiciele samorządu zaś o jej działalności wiedzą niewiele, co wynika z faktu, że BP jest filią biblioteki katowickiej i podlega marszałkowi województwa.

Placówka doskonalenia nauczycieli w powiecie B nigdy nie funkcjonowała. Nauczyciele mogą korzystać z ośrodka doskonalenia nauczycieli w najbliższym dużym mieście. Wraz z rozpoczęciem realizacji projektu pilotażowego władze miasta podjęły także decyzję o **rezygnacji z usług doradców metodycznych**. Metodyków, którzy przed rozpoczęciem pilotażu pracowali w powiecie B przedstawiciele samorządu zaprosili do wzięcia udziału w konkursie na SORE. Wskazuje to, że realizacja projektu pilotażowego postrzegana była jako kontynuacja dotychczasowej formy wsparcia, jedynie przy zmianie źródła finansowania. W pierwszym roku realizacji projektu pilotażowego wszyscy czterej SORE mieli w przeszłości doświadczenie w pracy jako doradca metodyczny. W drugim roku realizacji projektu jeden z SORE zrezygnował z pracy na tym stanowisku, zastąpiła go osoba (ponownie wyłoniona na drodze konkursu) nie pracująca wcześniej jako metodyk, ale posiadająca doświadczenie w pracy z dorosłymi. Należy jednak zwrócić uwagę, że samorząd nie planuje finansowania pracy SORE po zakończeniu realizacji projektu pilotażowego. Zatem szkoły są faktycznie pozbawione dostępu do usług doradców metodycznych jak i osób pełniących podobne funkcje jako SORE.

Powiat E

W przypadku tego powiatu trudno mówić o istnieniu sieci placówek doskonalenia nauczycieli. Obecnie **BP, ODN i PPP funkcjonują w ramach jednej struktury – Powiatowego Ośrodka Rozwoju Edukacji (PORE)**. Szerzej o historii powstania PORE w powiecie pisze się rozdziale poświęconym

efektom jakie dzięki projektom pilotażowym osiągnięto wobec sieci doskonalenia. Tutaj należy jednoznacznie wskazać, że PORE w powiecie E nie jest mocnym ośrodkiem. Z perspektywy nauczycieli i dyrektorów pełni w procesie doskonalenia mniej ważną rolę niż instytucje wspomagania w sąsiednich miastach.

„Istnieje ten trochę raczkujące lub niedołążnie działający powiatowy ośrodek doskonalenia nauczycieli i nic więcej. Istniała oczywiście poradnia, istniała biblioteka pedagogiczna, która działała jedynie w swoim zakresie, to że miała od 2016 roku realizować znacznie większe zadania to było dla nich szokiem. Szczególnie dla pracowników biblioteki” (dyrektor szkoły)

Z wypowiedzi dyrektorów oraz nauczycieli wynika, że raczej nie korzystali oni często z usług PODN w powiecie E. Dyrektorzy dostają drogą mailową informację o ofercie tej placówki i przesyłają ją drogą mailową do nauczycieli lub wywieszają na tablicy ogłoszeń. Większość badanych mówiła o uczestnictwie w szkoleniach prowadzonych przez ośrodki w najbliższych miastach lub w Warszawie i Krakowie. Tylko jeden nauczyciel gimnazjum korzystał w czasie realizacji badania z kursu prowadzonego przez PORE. Niektórzy badani mieli nawet problem, aby odtworzyć pełną nazwę PORE oraz PODN.

Powiat C

Na terenie miasta (powiat C) funkcjonuje **Samorządowy Ośrodek Doskonalenia i Doradztwa (SODiD)** oraz działający na terenie całego województwa **Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (ODN)** nadzorowany przez Marszałka. Zdaniem Naczelnika Wydziału Oświaty oferty dwóch placówek doskonalenia nauczycieli na terenie powiatu uzupełniają się. Bardzo duże wsparcie placówki oświatowe otrzymują od **poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP)**, która nieustannie jest w kontakcie z każdą placówką na terenie powiatu i do ich dyspozycji w sytuacjach kryzysowych.

„(...) uzupełnieniem tej oferty jest właśnie ODN i ja bardzo pozytywnie oceniam współpracę i myślę, pomoc tych dwóch ośrodków naszym placówkom oświatowym, bo wiem że w wielu kwestiach nauczyciele

	sięgają i jeśli chodzi o rady pedagogiczne i jeśli chodzi o indywidualne potrzeby nauczycieli, do tych dwóch głównie ośrodków". (przedstawiciel samorządu powiatowego) W powiecie C działa także wojewódzka biblioteka pedagogiczna. Działa nieprzerwanie od 1951r. i jak dotąd powołano 17 powiatowych bibliotek pedagogicznych podległych merytorycznie PBW w powiecie C. Jej działalność oceniana jest bardzo wysoko. Wynika to przede wszystkim z dobrego zarządzania placówką, dbałością o jej rozwój oraz utrzymanie jakości oferty w każdym z obszarów w jakich biblioteka działa. Podstawowym jest oczywiście udostępnianie zbiorów. Dla nauczycieli przede wszystkim cenną pomocą jest możliwość poproszenia biblioteki o przygotowanie kwerendy dotyczącej interesującego dla nauczyciela zagadnienia. Biblioteka organizuje także różnego rodzaju szkolenia dla nauczycieli oraz dla dzieci i młodzieży.
Powiat D	W powiecie D nie funkcjonuje ośrodek doskonalenia nauczycieli. Jego działalność została „wygaszona” na długo przed przystąpieniem powiatu do projektu pilotażowego. Podstawowym powodem zlikwidowania ODN była niska jakość oferty doskonalenia oraz dobry dostęp do profesjonalnych ośrodków poza powiatem. <i>„wygasiliśmy współpracę z ośrodkami dlatego, że oferta była średnio satysfakcjonująca, z tego co ustalono. I jeśli ośrodki (najbliższego dużego miasta) mają coś fajnego, to wtedy dyrektorzy szkół korzystają. Nauczyciele korzystają”</i> (przedstawiciel powiatu). Biblioteka pedagogiczna została przejęta przez samorząd powiatowy od wojewódzkiego w 2013r. Jej działalność jest jednak ograniczona i nie pełni ona swojej roli jako aktywny podmiot systemu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli. Zatrudnionych w niej jest jak dotąd dwóch pracowników, których zadaniem jest wyłącznie udostępnianie zbiorów. Bardziej aktywnie działa poradnia psychologiczno-pedagogiczna, jednak jej głównym obszarem działania jest pomoc uczniom i rodzicom w diagnozowaniu i korygowaniu rozmaitych dysfunkcji. Mimo to, przynajmniej

	dwa razy w roku dla nauczycieli z terenu powiatu organizowane są konferencje dotyczące różnych aspektów pracy dydaktycznej lub wychowania. Ponadto jak zauważają przedstawiciele samorządu to właśnie poradnia jest inicjatorem wprowadzania rozmaitych zmian i systemie edukacji na poziomie gmin i powiatów. Jak wynika z przeprowadzonych wywiadów sytuacja taka jest stosunkowo nowa. Pobudzenie działalności poradni wymagało jej reorganizacji oraz powołania nowej kadry zarządzającej.
Powiat F	Na terenie powiatu F funkcjonuje filia wojewódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Ma ono bardzo szeroką ofertę szkoleń kierowanych do nauczycieli. Są one pogrupowane tematycznie według typów placówek edukacyjnych lub nauczanych przedmiotów. Na stałe zatrudnionych jest około 20 osób, z czego 15 pełni funkcje merytoryczne. Centrum jest nadzorowane przez Marszałka województwa i w zasadzie samorząd powiatowy nie ma z nim trwałych kontaktów. Równie dobrze rozwiniętą działalność prowadzi poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Zatrudnia około 18 specjalistów: psychologów, pedagogów, logopedów. Oferta na każdy rok działalności obejmuje kilkanaście tematów szkoleń przeznaczonych dla rad pedagogicznych oraz dla nauczycieli. Ponadto organizowane są grupy wsparcia dla pedagogów szkolnych oraz indywidualne konsultacje dla nauczycieli (po uprzednim telefonicznym ustaleniu terminu). Działająca w powiecie F biblioteka pedagogiczna koncentruje się przede wszystkim na udostępnianiu zbiorów. Zakres działalności związany z doskonaleniem ogranicza się do organizowanych od czasu do czasu szkoleń dla bibliotekarzy szkolnych.
Powiat A	W przypadku powiatu A kluczowymi instytucjami są zarządzany przez samorząd Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Na terenie miasta działa także biblioteka pedagogiczna zarządzana przez samorząd województwa. ODN działa w ramach Centrum Kształcenia Ustawicznego. Zatrudnia 4 doradców metodycznych z przedmiotów: chemia, matematyka, język polski oraz

doradcę d.s. wychowawczych i nauczania zintegrowanego. Przeprowadzone badania wskazują, że ODN jest tym podmiotem który ma największy wpływ na kierunki doskonalenia nauczycieli. Z drugiej strony jednak oferta ODN kształtowana jest nie przez istniejące zapotrzebowanie, a na podstawie kompetencji doradców metodycznych. Poza ten zasób wiedzy ODN w swoich działaniach nie wykracza. W sytuacji, w której konieczne jest przeprowadzenie doskonalenia w innych obszarach, korzysta się z oferty ośrodków w najbliższych dużych miastach (także działającego jako centrum kształcenia ustawicznego). Szerzej działa natomiast PPP. Poza swoimi standardowymi działaniami z zakresu pomocy uczniom (w diagnozowaniu i leczeniu dysfunkcji), doskonalenia nauczycieli (szkolenia, konsultacje i grupy wsparcia) opracowuje także własne innowacje pedagogiczne. Rozwiązania te rejestrowane są w Kuratorium Oświaty jako pełnoprawne narzędzia pracy. Aktualnie wdrożonych innowacji PPP ma na swoim koncie cztery:

- Równy Start - program powszechnych badań przesiewowych dzieci 5-6-letnich, którego celem jest zapobieganie niepowodzeniom szkolnym.
- Program Profilaktyki Logopedycznej " Mowa Rozwija Myślenie" - realizowany na terenie przedszkoli w grupach 3-4 latków.
- Kaligrafik, czyli mamó, tato pobaw się ze mną w naukę pisanie - zajęcia dla dzieci i ich rodziców (w formie zabaw i ćwiczeń) rozwijające sprawność manualną i grafomotoryczną.
- Rodzina wobec zmiany - program wspierania dzieci doświadczających dużych zmian w rodzinie, takich jak: rozwód, utrata jednego z rodziców czy ponowna rekonstrukcja rodziny.

Rozpatrując sieci instytucji doskonalenia z punktu widzenia samorządów widać kilka ogólnych prawidłowości. Przede wszystkim, **kluczową rolę we współpracy ze szkołami zawsze odgrywają poradnie psychologiczno-pedagogiczne**. Niezależnie od tego jak sprawnie działają pozostałe podmioty – ODN lub BP – na podstawie wyżej przytoczonych opisów oraz zdaniem badanych najwyższą jakość wspomaganie szkół oferują poradnie. Zdaniem badanych w ramach studiów przypadku dyrektorów i nauczycieli, a także

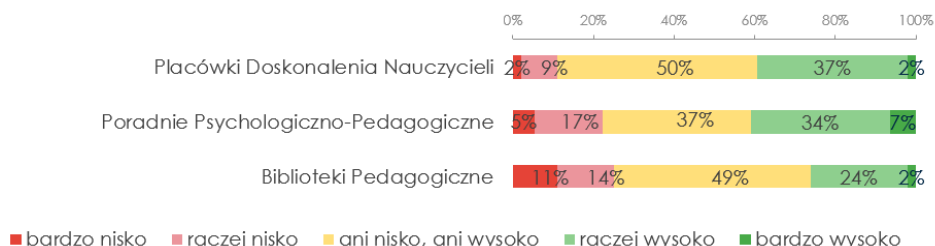
przedstawicieli samorządów, to w ramach tych podmiotów podejmuje się najwięcej działań związanych z podnoszeniem jakości edukacji, ale co ciekawe także tych związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Jeżeli w danym powiecie działa ośrodek doskonalenia nauczycieli, to jest on drugi pod względem istotności roli w całym powiatowym i gminnym systemie doskonalenia.

Z kolei **biblioteki pedagogiczne w badanych powiatach pełnią rolę marginalne**. Częstokroć ich działalność ogranicza się do udostępniania zbiorów lub prowadzenia kwerendy bibliotecznej zgodnie z zamówieniem nauczycieli. Podejmowanie przez BP działań z zakresu doskonalenia – szkoleń, spotkań, konferencji – jest okazjonalne, nie ma charakteru stałej praktyki i przeważenie odbywa się partnerstwem z PPP. Otwarcie potwierdzają to przedstawiciele samorządów, dla których BP są w pierwszym rzędzie instytucjami kultury, bardziej niż doskonalenia zawodowego.

Warto jednak zauważyć, że PPP są dla dyrektorów i nauczycieli instytucjami, z którymi w swojej pracy zawodowej mają najczęstszy kontakt. Oznacza to, że na ocenę jakości ich pracy przez osoby najbardziej zainteresowane nakłada się zjawisko stopnia znajomości poszczególnych instytucji, ale przede wszystkim ogółu realizowanych przez poszczególne instytucje zadań na rzecz szkół. W sposób naturalny kontakt szkół z PPP jest najbardziej intensywny, z racji innych niż te związane z doskonaleniem zadań. Ma to także odzwierciedlenie w ocenie jakości pracy poszczególnych podmiotów dokonanej przez samorządowców (patrz wykres poniżej). To z kolei wskazuje, że ocena jakości może być w niektórych przypadkach warunkowana stopniem zainteresowania wiedzą o tym, co poszczególne instytucje wspomagania mają do zaoferowania. Niekoniecznie więc kompletną oceną zakresu oferty szkoleniowej i doradczej BP, PPP oraz PDN. Podobne zjawisko występuje także w przypadku opinii przedstawicieli samorządów. Jeżeli poszczególne instytucje wspomagania nie są im podległe, to zakres i częstotliwość kontaktów z nimi również jest niewielki. Szczególnie widoczne jest to w przypadku BP zazwyczaj podległych samorządowi wojewódzkiemu a nie powiatowemu. Stąd też nieznanie zakresu prowadzonych przez nie działań może wyjaśniać częstsze przypisywanie bibliotekom negatywnych ocen jakości pracy.

Wykres 1. Ocena jakości pomocy udzielanej szkołom przez instytucje doskonalenia nauczycieli

JST5. Jak ogólnie ocenia Pan(i) jakość pomocy udzielanej szkołom i przedszkolom przez...?



Źródło: Badanie realizowane techniką CAWI, na próbie n=183 pracowników wydziałów oświaty jednostek samorządu terytorialnego.

Fakt ten kieruje także uwagę ku przyszłej roli BP w całym systemie doskonalenia. W trakcie prac nad projektami rozporządzeń wprowadzających nowy model doskonalenia i po publikacji wyników ewaluacji prowadzonej na przełomie 2013 i 2014 r.³⁰ pojawiły się obawy, że rola tego typu podmiotów zostanie zmarginalizowana³¹. Podkreślano, że BP są nie tylko dostarczycielem wiedzy, ale także aktywnym interesariuszem całego systemu. Pomimo, że są takie instytucje, które działają pręźnie i oferują wiele wartościowych usług dla szkół, to jednak w większości są to małe podmioty, gdzie zasoby (przede wszystkim kadrowe) nie pozwalają na wyjście poza standardowe usługi biblioteczne (kwerendę i udostępnianie zbiorów). Jako rozwiązanie proponowano formalne (poprzez rozporządzenie) ukierunkowanie działań BP na pomoc osobom opiekującym się bibliotekami szkolnymi. Jednakże nie jest to rozwiązanie najbardziej optymalne. To od decyzji władz samorządowych w każdym przypadku powinno zależeć to, w jakim stopniu poszczególne instytucje wchodzące w skład całego systemu doskonalenia powinny uczestniczyć w rozwoju szkół i przedszkoli. JST mają najlepszą wiedzę dotyczącą możliwości i zasobów jakimi dysponują znajdujące się na ich terenie instytucje wspomagania i stosownie do niej powinny budować całą politykę doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zalecane wskazanie, że BP kierują swoją ofertę głównie do opiekunów bibliotek szkolnych byłoby zbytnim ograniczeniem swobody i przeczyłoby idei samorządności.

Wracając do kwestii sieci instytucjonalnych należy też zwrócić uwagę na dwa kierunki działań samorządów mających na celu reorganizację systemu instytucji, tak aby był on

³⁰ Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”

³¹ Stanowisko Konferencji Dyrektorów BP w kontekście Rozporządzenia MEN z dn. 28 lutego 2013 r. w/s szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych

bardziej efektywny. W badanych powiatach znalazła się jednostka, gdzie podjęto decyzje o połączeniu ODN, BP i PPP. Jest to ciekawe rozwiązanie, na korzyść którego przemawia wiele argumentów. Połączenie działań trzech podmiotów pozwala na skoncentrowaniu się na tym, w czym dana placówka specjalizuje się umożliwia łączenie różnych kompetencji w ramach jednej oferty, a także znacznie redukuje koszty utrzymania. Niemniej jednak, jak pokazują przeprowadzone badania, rozwiązanie takie w praktyce nie przyczyniło się do poprawy jakości funkcjonowania. W tym przypadku zawiniło planowanie oraz znaczna niechęć poszczególnych podmiotów do rezygnacji z części swoich kompetencji. W konsekwencji, w przypadku omawianego powiatu, połączenie podmiotów było iluzoryczne. Wskazują na to wypowiedzi badanych przedstawicieli samorządu oraz nauczycieli świadczące o braku wiedzy na temat istnienia instytucji łączącej kilka podmiotów. Każdy z nich działa tak samo jak wcześniej, nie wprowadzając żadnych nowych rozwiązań zwiększających użyteczność systemu doskonalenia (szczegółowo sytuację tą opisano w rozdziale dotyczącym efektów projektów pilotażowych w instytucjach wspomagania).

Innym rozwiązaniem zastosowanym przez powiat objęty badaniami była reorganizacja i modernizacja podmiotów, gdzie każdy z nich traktowany był odrębnie. Podstawą do tych działań było jednak rzeczowe określenie sytuacji wyjściowej oraz możliwości jakie posiada samorząd i poszczególne podmioty. Jest to jednak proces wymagający długotrwałych i precyzyjnych działań, a nie jak w przypadku pierwszego rozwiązania – formalnej decyzji administracyjnej. Należy oczywiście pamiętać o tym, że zaobserwowane faktyczne zastosowania obu metod nie stanowią argumentu w dyskusji o tym, która teoretycznie jest lepsza dla każdej z powiatowych sieci instytucji wspomagania. Wniosek jaki płynie z obserwacji nakazuje zastosowanie jednego lub drugiego podejścia w zależności od konkretnej sytuacji. Tutaj także należy zwrócić uwagę na stanowiska interesariuszy zgłaszane w ramach konsultacji społecznych rozporządzeń wprowadzających nowy model doskonalenia. Akt dotyczący placówek doskonalenia nauczycieli³² stara się normować łączenie BP, PPP i PDN w jeden podmiot (w różnych konfiguracjach). Zarówno samorządy jak i stowarzyszenia zrzeszające samorządowe PDN oczekują wskazania zasad finansowania oraz zasad łączenia instytucji wspomagania. Podobnie jak w przypadku formalnego określania ról BP, tak i tutaj wskazanie w rozporządzeniach zasad finansowania i łączenia nie jest dobrym

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 sierpnia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli

rozwiązaniem. To od decyzji poszczególnych JST nadzorujących łączone instytucje powinno zależeć to, w jaki sposób ich praca zostanie zorganizowana oraz w jaki sposób i z jakich źródeł będzie finansowane ich działanie. Przedstawiciele samorządów posiadają bowiem najlepszą wiedzę dotyczącą tego jakimi zasobami i możliwościami dysponują nadzorowane przez nich instytucje. Przez to są najbardziej odpowiednimi osobami do określenia kompetencji, sposobów i zakresów działania, a także procedury łączenia podmiotów.

Powracając do sposobu zarządzania sieciami instytucji wspomagania należy zauważyć, że rozwiązania systemowe w zakresie tworzenia sieci instytucji wspomagających nauczycieli a obowiązki samorządów dotyczące finansowania konkretnych szkoleń, kursów czy studiów to formalnie rzecz ujmując - dwa różne porządki. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty to minister właściwy do spraw oświaty i wychowania zakłada i prowadzi publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym. Publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu regionalnym lub ponadregionalnym zakłada i prowadzi z kolei samorząd województwa jako zadanie własne. Placówki doskonalenia nauczycieli mogą, ale nie muszą być, zakładane i prowadzone także przez powiaty i gminy. W konsekwencji, działalność samorządu na tym poziomie warunkowana jest przez zasobność budżetu oraz przez wolę polityczną władz lokalnych. Z kolei środki na finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli zgodnie z ustawą Karta Nauczyciela wyodrębnia się w budżetach organów prowadzących szkoły w wysokości 1% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli. Nie ujmuje się w tej puli środków na finansowanie publicznych PPP, BP i PDN przez jednostki samorządu terytorialnego³³. Niemniej jednak pomiędzy jednym a drugim porządkiem występują ważne dla niniejszej ewaluacji zależności.

Przeprowadzone badania jednoznacznie wskazują, że **niewiele jest takich samorządów, które nie wywiązują się ze swoich obowiązków finansowania rozwoju nauczycieli**. Wywiady indywidualne przeprowadzone wśród przedstawicieli administracji samorządowej oraz dyrektorów instytucji systemu wspomagania pozwalają jednak bliżej przyjrzeć się procesom rozdysponowywania środków i wskazać kilka istotnych zjawisk, których nie widać w oficjalnych sprawozdaniach. Po pierwsze gminy, w których znajdują

³³ Por.: rozdz. 1.2.2 *Finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli* w: MEN „Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego” Warszawa, kwiecień 2010

się małe **szkoły o klasach liczących mniej niż ok. 25 dzieci w zasadzie mają ograniczone możliwości podnoszenia kompetencji nauczycieli**. Wynika to z faktu, że subwencja oświatowa dla tak małych podmiotów jest bardzo ograniczona i umożliwi pokrycie tylko najbardziej podstawowych wydatków – utrzymania infrastruktury oraz pensji zatrudnionych osób. W takiej sytuacji samorząd ponosi znacznie większe koszty dodatkowe. Jak opisano powyżej, obecnie zobowiązany jest do przeznaczania 1% rocznej puli wynagrodzeń nauczycieli na rozwój kompetencji. W opisywanej sytuacji wydatek ten jest jednak na końcu listy wydatków priorytetowych. Przypadki takie nie są odosobnione i dodatkowo wpisują się w szerszy kontekst problemów z jakimi boryka się cały system edukacji. Problemy z zarządzaniem dostępnymi środkami dotyczą w znacznej mierze małych gmin, ale są także takie powiaty, które składają się w większości z takich gmin. Na to nakłada się powszechna w kraju tendencja do utrzymywania małych szkół (przede wszystkim podstawowych). Likwidacja lub połączenie placówki edukacyjnej prawie zawsze spotyka się z bardzo ostrą reakcją nauczycieli oraz rodziców uczących się tam dzieci. Placówki takie działają zatem poniekąd bez możliwości podnoszenia jakości edukacji, a co za tym idzie „przyciągania” większej liczby uczniów. Tym samym problem się reprodukuje. Do tego dochodzą jeszcze dwa problematyczne zjawiska. Niemalże wszyscy badani wskazują, że najmniejszą motywacją do podnoszenia swoich kwalifikacji cechują się osoby, które przeszły już całą drogę awansu zawodowego i/lub zbliżają się do wieku emerytalnego. Taka kadra dominuje jednak w małych szkołach gmin oddalonych od większych ośrodków miejskich. To oddalenie przekłada się też na możliwości udziału nauczycieli w takich formach doskonalenia, które faktycznie podnoszą ich kompetencje. Jak opisano w dalszej części rozdziału, możliwość uczestnictwa w profesjonalnie prowadzonych formach doskonalenia występuje tylko w ośrodkach miejskich. Sprzężenie wszystkich tych czynników – finansowych, motywacyjnych oraz odległości od profesjonalnych instytucji systemu wspomagania – powoduje, że duża liczba gmin i powiatów znajduje się w sytuacji trudnej do rozwiązania. Jednym ze skutecznych narzędzi poradzenia sobie z takim problemem będącym w dyspozycji gmin i powiatów jest tworzenie sieci współpracy szkół. Jeżeli będą one występowały wspólnie o środki na doskonalenie a na szkolenia wysyłały wybranych nauczycieli, który później dalej przekaże wiedzę, tym łatwiej jest wszystko sfinansować. Niemniej jednak tylko w jednym z powiatów wskazano, że próbuje się takie rozwiązanie racjonalizujące wprowadzać. Jak jednak deklarują badani przedstawiciele tego samorządu, działania te zderzają się z biernością nauczycieli i poniekąd także samej

dyrekcji szkół. Trudno bowiem jest ustalić którego nauczyciela i na jakie szkolenie wysłać, a samorząd nie dysponuje żadnymi kompetencjami do rozstrzygania w tej sprawie.

Drugie ważne zjawisko dotyczy sposobu podejmowania decyzji o finansowaniu konkretnego szkolenia dla konkretnej osoby. Jest ono wielowątkowe i złożone. Decyzje dotyczące merytorycznego zakresu doskonalenia leżą w gestii dyrektora szkoły zgłaszającego samorządowi zapotrzebowanie na konkretne środki. Może on konsultować się z radą pedagogiczną, jednak częstą praktyką jest, że to dyrektor autonomicznie podejmuje decyzje dotyczące tego, który nauczyciel odbędzie dane szkolenie. Zazwyczaj decyzja ta jest wypadkową oferty szkoleniowej jaka trafia do danej szkoły oraz preferencji nauczycieli. Jeżeli, któryś z nich zgłosi do dyrektora chęć udziału w szkoleniu, które akurat jest oferowane to zazwyczaj ma taką możliwość. Szczegółowo proces ten został opisany w innym rozdziale, ale taka sytuacja oznacza, że **bardzo często na poziomie samorządów nie rozpatruje się kierunków doskonalenia w szerszej perspektywie**. Rozwijanie umiejętności nauczycieli jest zindywidualizowane i rzadko wynika z analizy potrzeb (problemów i deficytów) na poziomie całego systemu edukacji w danej gminie czy powiecie. Nauczyciele mogą bowiem wybierać te formy kształcenia, które wydają się im bardziej interesujące i o ile zgodne jest to z perspektywą dyrektora, to otrzymują dofinansowanie. Osoby odpowiedzialne za edukację w gminach i powiatach prawie w ogóle nie dyskutują z wyborami dokonanymi przez szkoły. Tylko w jednym przypadku badanego powiatu starano się patrzeć na zgłaszane wnioski z punktu widzenia całej sieci placówek edukacyjnych. Uwzględniano przy tym w pierwszej kolejności zmiany podstaw programowych, wyniki edukacyjne jakie osiągają poszczególne szkoły oraz co ważne – opinie o placówkach jakie zgłaszają rodzice i uczniowie. Wynika to ze zdolności urzędników do spojrzenia całościowo na system edukacji. W tym powiecie dużą wagę przywiązuje się wprowadzania systemów zarządzania jakością opartych o normy ISO. Badani przedstawiciele powiatu bardzo precyzyjnie wskazują szereg korzyści wynikających z funkcjonowania takich systemów zarówno w szkołach jak i samych instytucjach doskonalenia. Przede wszystkim dzięki takim systemom nie ma problemów ze wskazaniem gdzie potrzebne jest wsparcie i rozwój kompetencji. Agregacja takich informacji jest z kolei bardzo użyteczna dla gmin i powiatów w podejmowaniu decyzji z zakresu polityki edukacyjnej. Szkoły, w których udało się wprowadzić systemy zarządzania jakością nie mają także żadnych problemów przy ewaluacji zewnętrznej ich pracy. Wszystkie potrzebne informacje są

udokumentowane, a same dokumenty sporządzane i archiwizowane bardzo sprawnie. To z kolei powoduje oszczędność czasu i pieniędzy.

(...) system zarządzania jakością, który jest piękny. Każda kontrola przyjeżdża i nie ma się do czego przyczepić (Przedstawiciel powiatu).

3.3. Przebieg projektu w powiatach

Przebieg projektu w poszczególnych powiatach miał bardzo zbliżony charakter. Następstwo poszczególnych działań było zgodne z logiką projektu pilotażowego. Niemniej jednak można zaobserwować różnice w poziomie zaangażowania poszczególnych podmiotów w dotychczasowy proces doskonalenia, co może wpływać na możliwość dopasowania ich działań zgodnie z nowym modelem wspomagania. Poziom zaangażowania w działania, ich przebieg i skutki są przede wszystkim pochodną lokalnej polityki oświatowej i wagi jaką przywiązuje się do modernizacji istniejącej sieci i procesów wspomagania rozwoju zawodowego nauczycieli.

3.3.1. Rola samorządu i instytucji wspomagania (PPP, ODN, BP) w projekcie w tym współpraca międzyinstytucjonalna w ramach realizacji wspomagania

W większości przypadków o udziale w projekcie zdecydowało nastawienie lokalnego samorządu powiatowego. Jak pokazują przeprowadzone badania, zazwyczaj to wydział oświaty był inicjatorem budowania sieci partnerów biorących udział w późniejszej realizacji projektów. Taki wniosek płynie z badań jakościowych prowadzonych w ramach studium przypadku z przedstawicielami szkół, JST oraz instytucji wspomagania oraz spójny jest z danymi uzyskanymi w ilościowym badaniu ogólnopolskim. Zdarzały się jednak przypadki kiedy inicjatywa podejmowana była przez prezydenta miasta lub poradnie psychologiczno-pedagogiczną podległą samorządowi powiatowemu. Niezależnie od rodzaju instytucji samorządowej, która wzięła na siebie zadanie zainicjowania i realizacji projektu pilotażowego przeprowadzone badania wyraźnie pokazują, że wszystko zależy od motywacji i wytrwałości konkretnej osoby. Wola przystąpienia danego powiatu do projektu, a także ogólna jakość jego realizacji jest wyższa w tych powiatach, gdzie znalazła się osoba entuzjastycznie podchodząca do idei nowego modelu. Oczywiście nakłada się na to szereg innych czynników takich jak np. świadomość zmian jakie mają

zajść w całym systemie wspomagania nauczycieli i konieczność odpowiedniego przygotowania PDN, szkół i samego samorządu. Niemniej jednak, nawet jeżeli taka świadomość istnieje, ale brakuje osoby, która stanie się animatorem całego przedsięwzięcia, to jest bardzo małe prawdopodobieństwo, że w danym powiecie podejmie się trud modernizacji systemu wspomagania. Oczywistym jest też, że im bardziej animator zmian jest umocowany w strukturach samorządowych, tym dla całego przedsięwzięcia lepiej. Wyraźnie pokazuje to jeden z przypadków, gdzie rolę animatora przejęła Prezydent Miasta. Na spotkaniu z dyrektorami wszystkich placówek oświatowych na terenie powiatu przedstawiła założenia oraz korzyści wynikające z uczestnictwa w projekcie pilotażowym. Na spotkaniu przedstawione zostały również założenia nowego modelu wspomagania. Wówczas już część dyrektorów deklarowała wstępnie chęć uczestnictwa w projekcie.

I ona właśnie nas zapoznała z tymi nowymi sposobami dokształcania, powiedziała mniej więcej jak to wygląda i zachęcała, jakby zachęcała nas do tego, żeby spróbować podjąć tego rodzaju formę dokształcania. [IDI - Dyrektor placówki oświatowej]

Jak podkreśla kierownik projektu podawanego jako przykład, sam fakt, że zainicjowała go Pani Prezydent spowodował bardzo duże zainteresowanie nim. Z uwagi na doświadczenia Pani Prezydent w edukacji potrafiła ona zachęcić dyrektorów i nauczycieli do doskonalenia zawodowego. Ze względu na dużą chęć, aby projekt pilotażowy odbywał się w powiecie C włączyła się w wiele dyskusji i spotkań w sytuacjach problemowych z dyrektorami i nauczycielami w celu ich rozwiązania.

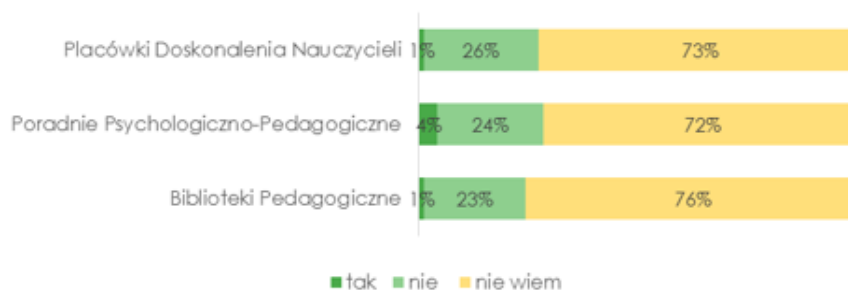
Konieczne chciała, żeby to miało miejsce, ten pilotaż w mieście, dlatego też i zachęcała dyrektorów i no nie ukrywajmy, jeżeli prezydent jest inicjatorem takim i wie na czym to polega i potrafi zachęcić innych, bo właśnie to jest taka osoba, która po prostu potrafi zachęcić (...).I tak samo na przykład w kontaktach czy z dyrektorami to Pani Prezydent często no była osobą bardzo pomocną w organizowaniu czegokolwiek, jakbyśmy mieli jakiś problem. [IDI – Kierownik projektu]

Jako podstawowy powód przystąpienia danego powiatu do projektu pilotażowego podawano prawie bez wyjątku chęć podniesienie kompetencji nauczycieli. Jest to najbardziej oczywista argumentacja, ale dla ewaluacji istotne są dwa inne zjawiska. Bardzo rzadko wskazuje się na chęć przetestowania nowego modelu wspomagania

zanim stanie się on powszechnie obowiązującym. Bardzo mało badanych przedstawicieli JST ma w ogóle świadomość, że zmiany są nieuchronne lub też nie przywiązuje to tego faktu większej uwagi. W zdecydowanej większości nie są w stanie wskazać czy i w jaki sposób ośrodki doskonalenia, biblioteki lub poradnie są przygotowywane do wprowadzenia zmian zgodnie z nowym modelem.

Wykres 2. Podejmowanie działań mających przygotować PDN do wprowadzanego w 2016 r. nowego modelu doskonalenia.

JST7. Czy w związku z obligatoryjnym wprowadzeniem nowego modelu doskonalenia nauczycieli od 2016 r. podjęli Państwo działania mające przygotować do nowych obowiązków



Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=183$ pracowników wydziałów oświaty jednostek samorządu terytorialnego. Odpowiadający: badani, w których powiecie/gminie między rokiem 2012 a 2015 nie było realizowane wspomaganie szkół i przedszkoli w ramach projektu Działanie 3.5 PO KL ($n=82$)."

Z badań wynika także, że większość dyrektorów i nauczycieli postrzegało projekt raczej jako kontynuację pracy metodyków, lub po prostu dodatkową i – co niezwykle ważne – bezpłatną formę doskonalenia, a nie jako formę przygotowania do wdrożenia nowego modelu doskonalenia.

Taka sytuacja oznacza, że tym bardziej ważna jest rola animatora wdrożenia nowego systemu, który jednocześnie będzie moderował cały proces. Wniosek ten dotyczy w pierwszym rzędzie projektów pilotażowych, ale nie ma podstaw do twierdzenia, że analogiczna sytuacja nie wyniknie w momencie obligatoryjnego wprowadzenia nowych zasad wspomagania nauczycieli. Formalne narzucenie innej organizacji całego procesu, nowych ról i zasad pracy będzie niewystarczające, jeżeli samorząd aktywnie się nie zaangażuje. W tym kontekście interesujące są także powody nieprzystąpienia do projektu jakie wskazują przedstawiciele JST. Przeważają wskazania, że nie było to konieczne ze względu na zaangażowanie w inne projekty o charakterze edukacyjnym.

Wskazuje to na fakt, że projekty pilotażowe traktowane były jako konkurencyjne wobec innych przedsięwzięć.

Wykres 3. Powody nieprzystąpienia do projektu pilotażowego

JST6. Z jakich powodów Państwa gmina/powiat nie przystąpił(a) do realizacji programu pilotażowego?



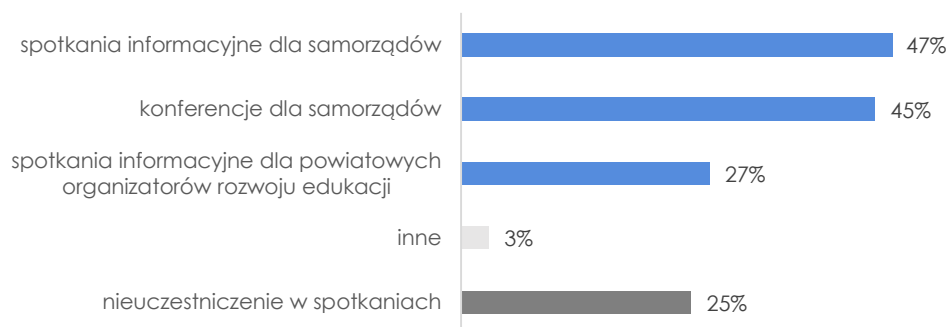
Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=183$ pracowników wydziałów oświaty jednostek samorządu terytorialnego. Odpowiadający: badani, w których powiecie/gminie między rokiem 2012 a 2015 nie było realizowane wspomaganie szkół i przedszkoli w ramach projektu Działanie 3.5 PO KL ($n=82$)."

Dużo badanych JST wskazywało także brak zainteresowania realizacją projektu pilotażowego ze strony instytucji doskonalenia nauczycieli. Pomimo, że gminy i powiaty nieuczestniczące w projektach pilotażowych nie były objęte szczegółowym badaniem, to z badań jakościowych można wnioskować, że brak zainteresowania PDN wynikał z tych samych przesterek jak w przypadku administracji samorządowej. Instytucje prężnie funkcjonujące już realizują szereg dodatkowych projektów i nie dostrzegają konieczności realizacji nowych. Dotyczy to przede wszystkim poradni, będących zazwyczaj filarami systemu wspomagania w powiatach (patrz rozdział: Sieć instytucji wspomagania w wybranych powiatach). Instytucje niewielkie, których rola w systemie jest znikoma (przede wszystkim biblioteki pedagogiczne) nie dysponują z kolei odpowiednimi zasobami pozwalającymi na wykroczenie poza minimalny zakres własnych obowiązków.

Warto także zwrócić uwagę na fakt, że $\frac{1}{4}$ samorządów biorących udział w projekcie nie uczestniczyła w żadnych spotkaniach przygotowujących poszczególne podmioty do realizacji projektu. Jest to być może jedną z ważniejszych przyczyn niezrozumienia ogólnej idei projektu. Część badanych przedstawicieli JST (a także instytucji doskonalenie

nauczycieli oraz samych szkół) nie ma pełnej wiedzy dotyczącej ogólnej idei nowego modelu oraz przewidzianych w jego ramach mechanizmów wspomagania.

Wykres 4. Poziom uczestnictwa przedstawicieli JST w spotkaniach przygotowujących do wdrożenia nowego modelu doskonalenia



Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=183$ pracowników wydziałów oświaty jednostek samorządu terytorialnego. Odpowiadający: badani, w których powiecie/gminie między rokiem 2012 a 2015 realizowane było wspomaganie szkół i przedszkoli w ramach projektu Działanie 3.5 PO KL ($n=101$).

Przedstawiciele samorządów uczestniczących w spotkaniach na ogół oceniają je pozytywnie. Jedynie 15% badanych techniką CAWI deklaruje, że spotkania te były nieprzydatne. Całościowa ocena poszczególnych rodzajów wydarzeń organizowanych przez ORE³⁴ na skali szkolnej to „-4”.

³⁴ Spotkania informacyjne dla PORE, konferencje dla samorządów, spotkania informacyjne dla samorządów.

3.3.2. Działania przygotowawcze do pełnienia przez poszczególne podmioty określonych ról w projekcie

Przystąpienie do projektu pilotażowego wymagało od poszczególnych realizatorów podjęcia określonych działań przygotowawczych. Wiązało się to z koniecznością dostosowania istniejących struktur wspomagania do rozwiązań przyjętych w nowym modelu doskonalenia, przede wszystkim z powołaniem SORE i koordynatorów sieci współpracy.

Szkolni Organizatorzy Rozwoju Edukacji oraz koordynatorzy sieci zostali wyłonieni na podstawie konkursu, wbrew przyjętym założeniom). Warto jednak wspomnieć, iż w wypowiedziach wielu osób (koordynatorów projektu, SORE) pojawiało się stwierdzenie, że pracownicy PDN przygotowywali się do roli SORE na długo przed rozpoczęciem pilotażu. Szczególnie dotyczy to tych SORE, którzy pracowali w ośrodkach doskonalenia.

Jak to się stało, że została P. SORE?

Spełniłam wszystkie warunki. Dostałam informację, że dostałam coś takiego. Zresztą ta informacja pojawiła się już jak pracowałam jako doradca metodyczny w Centrum Kształcenia Ustawicznego, Praktycznego I Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli. Już pod koniec swojej pracy dostałyśmy takie informacje, że będzie to inaczej organizowane, że będą osoby, które będą się tak nazywać – szkolny organizator rozwoju edukacji. I powiem, że trzymałam rękę na pulsie. W momencie, kiedy stało się to już właściwe, czyli ogłoszono konkurs. Najpierw ogłoszono nabór kandydatów do szkolenia na tym kierunku, podjęłam decyzję, że spróbuję. (SORE_2)

W wypowiedziach badanych osób wybrzmiewał dodatkowo lęk o utratę pracy. Łatwiej można było to zaobserwować w przypadku tych powiatów, gdzie system instytucji wspomagania nauczycieli był nierozwinięty lub podlegał zmianom.

W większości przypadków każdy z badanych SORE ukończył czternastodniowy kurs przygotowawczy dla SORE i w momencie ogłoszenia konkursów dysponował stosownym certyfikatem. Niektóre z badanych osób uczestniczyło dodatkowo w konferencjach przygotowywanych przez ORE. Badane osoby miały jednak problem z odtworzeniem pełnej listy kryteriów zawartych w konkursach na stanowisko. Łącznie wymieniono następujące: ukończony kurs SORE, doświadczenie w pracy w oświacie, doświadczenie

w pracy z dorosłymi, komunikatywność, dyspozycyjność - gotowość do pracy w weekendy, umiejętność obsługi programów biurowych.

Każdy z SORE w ramach projektu pilotażowego miał pod swoją opieką kilka szkół. Przydzielenie SORE do poszczególnej szkoły odbywało się dwójako. Albo poprzez arbitralną decyzję koordynatora projektu albo składając dokumenty w przetargu SORE musieli zdecydować od razu, do których szkół składają swoją ofertę. Konkursy bywały czasem tak skonstruowane, że na etapie składania ofert należało wpisać „SORE1” lub „SORE2” itd., a poszczególnym pozycjom przypisane były już placówki oświatowe, w których miało być realizowane wspomaganie. Osoby składające oferty w pierwszej turze przetargowej miały możliwość wyboru placówek oświatowych, z którymi chciałyby współpracować. Natomiast w drugiej turze przetargowej należało składać oferty na te funkcje SORE, które pozostały. Należy zwrócić uwagę, że SORE mieli możliwość zapoznania się z placówkami oświatowymi, w których pełniliby funkcję po wygraniu przetargu. Powodowało to często, że wybierali oni placówki znajdujące się wyżej w rankingach lub o podobnym poziomie do tych, w których sami wykonywali czynności zawodowe.

Sama z własnej ciekawości sobie pooglądałam (...) co tam ciekawego jest, jak tam jest. (...) Zaczęłam sprawdzać czy mieli ewaluację zewnętrzną, wiadomo że wewnętrznej od razu nie dostałam, dopiero jak wygrałam przetarg i miałam możliwość już wejścia bezpośrednio do placówki. [IDI – SORE]

Wiem jedno, że każdy starał się wybrać placówkę mniej więcej na tym samym poziomie, gdzie uczy. Koleżanka, która pracowała w szkole ponadgimnazjalnej starała się, nie zawsze to wychodziło, tak? Bo to wiadomo było, no tak przydzielone a nie inaczej. Każdy się starał mniej więcej wstrzelić się w swój poziom. [IDI – SORE]

SORE nie mogli wybrać przetargu, w którym znajdowała się placówka oświatowa, w której sami byli zatrudnieni. Jak podkreślają, najlepiej znają problemy właśnie tych placówek, w których sami są nauczycielami, jednakże za słuszością tego rozwiązania przemawiało, iż osoba SORE z założenia miała wniesć do szkół „nowe spojrzenie”. Ponadto ważne było spojrzenie z zewnątrz i wyrobienie sobie oceny w trakcie budowania relacji – bez wcześniejszych uprzedzeń.

Ja miałam możliwość wyboru, w tym pierwszym etapie (...) Warunkiem było to, że nie mogę wybrać placówki tej, w której oczywiście uczę. Chociaż myślę, że to by było mi najłatwiej, bo najbardziej znałam bolączki i wszystkie defekty, gdzie można by pomóc, we własnej szkole. Ale były takie założenia, jak były, więc z szacunkiem dla wszystkich, którzy to napisali, bo na pewno jakiś cel w tym mieli. [IDI – SORE]

W przypadku przydziału szkół konkretnemu SORE przez koordynatora projektu możliwe było wprowadzanie zmian odnośnie dokonanego podziału, ale zazwyczaj nikt o to nie wnioskował. Dokonując przydziału placówek dla konkretnych SORE koordynatorzy projektu kierowali się różnymi przesłankami. Można jednak stwierdzić, że przydział został tak dokonany, aby na wstępie wyeliminować ewentualne problemy we współpracy z dyrektorem lub radą pedagogiczną. Częstokroć SORE przypisany do danej placówki był wcześniej znany dyrektorowi oraz pracownikom z racji swojej pracy w którejś z instytucji doskonalenia nauczycieli. W przeciwieństwie do pierwszego rozwiązania (gdzie SORE sam wybiera szkoły, którymi będzie się opiekował) SORE byli czasami także nauczycielami w tych szkołach.

Niezależnie od opisanych powyżej różnic w organizowaniu sieci SORE, ich przygotowanie do pełnienia swoich funkcji zbiera negatywne opinie. Badani Szkolni Organizatorzy Rozwoju Edukacji liczyli, że podczas szkolenia zostaną zapoznani nie tylko z założeniami projektu i oczekiwanymi rezultatami, ale także z częścią warsztatową ich pracy. Do tego zaliczali oni przede wszystkim sposób analizowania dokumentacji wewnątrzszkolnej oraz przygotowywania Rocznych Planów Wspomagania (RPW). Dla SORE ważne były również umiejętności związane z komunikacją interpersonalną. Jak podkreślają, rozmowa z radą pedagogiczną w placówkach oświatowych wymagała od nich oprócz przygotowania merytorycznego także przygotowania z zakresu autoprezentacji, przedstawiania argumentów czy łagodzenia konfliktów. Ich zdaniem, zorganizowane szkolenie w żadnym wypadku nie spełniło ich oczekiwań. Większość umiejętności, które SORE musieli wykazywać podczas pracy bezpośredniej w placówkach oświatowych w zakresie projektu pilotażowego zostało wypracowane w ramach indywidualnych spotkań i dyskusji SORE z terenu powiatu poza godzinami szkoleń. W swoim gronie przedyskutowali sposób przygotowywania dokumentacji projektowej: RPW, sprawozdań czy harmonogramów szkoleń.

Pierwszy rok, to było takie po omacku, siedzenie ciężkiej pracy, siadaliśmy wszyscy razem, próbowaliśmy wspólnymi siłami, tak? Bo mówię, dzięki tym warsztatom, które były, szkoleniu jako SORE, myśmy się po prostu scalili. Potrafiliśmy pójść, popytać ludzi, którzy jeden miał większą wiedzę, drugi mniejszą, uzupełnialiśmy sobie i pracowaliśmy wspólnie. I na tej bazie wypracowane zostało wiele rzeczy. [IDI – SORE]

Mimo ogólnie dobrej oceny roli SORE dokonanej przez badanych nauczycieli, to wśród słabych stron, podkreślanych przez badanych w wywiadach jakościowych SORE, ich przygotowanie merytoryczne do realizowania swoich funkcji jest najbardziej wrażliwą stroną testowanego modelu wspomagania szkół. Do obowiązków SORE należy bowiem wiele zadań, których jakość wykonania rzutuje na wiele kluczowych procesów wspomagania. Uczą oni placówki oświatowe jak poprawnie przygotować diagnozę, asystują przy wypracowaniu Roczego Planu Wspomagania (RPW) oraz pomagają ocenić efekty prowadzonego wspomagania. W rezultacie słabej jakości szkolenia w pierwszym roku wspomagania poruszali się oni po dokumentacji projektowej i wewnątrzszkolnej w sposób intuicyjny. Zdaniem części SORE, nikt z organizatorów szkoleń w ramach projektu systemowego nie uwzględnił faktu, że niewystarczające przygotowanie ich do pełnienia swoich funkcji będzie miało wpływ na jakość udzielanego wsparcia placówkom oświatowym. Zdarzały się także opinie, że ORE w sposób bierny podchodził do zgłaszanych przez SORE problemów. Na negatywną ocenę szkoleń realizowanych w ramach projektu systemowego składały się:

- nieprzygotowanie trenerów – również brak zrozumienia merytorycznego projektu i przekazywanie informacji SORE na zasadzie „wydaje mi się”;
- brak uporządkowania tematycznego szkolenia – prowadzący często nie orientowali się jakie treści szkolenia są adekwatne do poruszanego modułu tematycznego;
- w trakcie szkolenia nie wypracowano żadnego warsztatu pracy, ani konkretnych narzędzi usprawniających bezpośrednią pracę w placówkach oświatowych;
- brak wykorzystania wzorów w zakresie posługiwania się dokumentami projektowymi (w tym Rocznym Planem Wspomagania). Pomimo, że zostały one przygotowane przez ORE, to jednak nie zawsze były one wykorzystywane.

Jak tworzyliśmy na przykład RPW to mieliśmy takiego pecha, że ani nam żadnego przykładu nie podano, ani żadnej sugestii, że to zrobiliście dobrze, to źle. Nie nauczono nas korzystać z tych wszystkich takich narzędzi, jak koncepcja pracy placówki, jak zajrzeć, jak przeanalizować raport czy ewaluację zewnętrzną czy wewnętrzną. Nie było takich bardzo precyzyjnych narzędzi, nie nauczyli nas posługiwać się tym. [IDI – SORE]

Należy jednak zauważyć, że ocena samych szkoleń SORE w ramach pilotażu jest kwestią częściowo odrębną od założeń przyjętych w ramach projektu systemowego. W nim bowiem dostrzeżono, że szkolenie SORE jest jednym z obszarów, które należy traktować ze szczególną uwagą. Zgodnie z jego założeniami przygotowanie osób do pełnienia zadań SORE składa się z intensywnego planu szkoleniowego (14 dni) oraz wsparcia merytorycznego ich pracy. Jak jednak pokazuje analiza procesów i skutków pilotażowego wdrożenia nowego modelu doskonalenia założenia te okazały się niewystarczające, a dodatkowo nie zawsze realizowane. Rozwiązanie tego problemu wymaga podjęcia trzech działań. Pierwszym z nich jest zwiększenie kontroli nad jakością szkoleń dla SORE i ich zgodnością z założeniami przyjętymi w nowym modelu. Może się to odbywać w drodze wizytacji szkoleń, przeglądy przygotowanych materiałów oraz rozmów z uczestnikami. Po drugie ważne jest wprowadzenie jakiejś formy sprawdzenia wiedzy i przygotowania SORE (lub osób pełniących jego funkcje) jeszcze zanim rozpocznie on pracę. Równolegle istotne jest analizowanie sposobu i zgodności faktycznie wykonywanej przez SORE pracy. Najbardziej odpowiednim rozwiązaniem jest rozwinięcie wsparcia merytorycznego o analizę dokumentów opracowywanych przez szkoły będące pod opieką danego SORE – szczególnie RPW i sprawozdań z realizacji wspomagania. Wszystkie te trzy elementy będą odgrywać szczególnie ważną rolę w początkowych latach od wprowadzenia nowego modelu doskonalenia.

Kolejnym ważnym etapem realizacji projektu była rekrutacja szkół. W tym przypadku, w każdym z powiatów przebiegała ona odmiennie, niemniej jednak zawsze opierała się o mniej lub bardziej arbitralną decyzję samorządu. Nawet w sytuacji, kiedy szkoły trafiały do projektu na podstawie deklaracji woli, to z wypowiedzi dyrektorów takich szkół wynika, że deklaracja taka była jedynie formalnością, ponieważ decyzja zapadła na poziomie władz powiatowych. Potwierdzają to wypowiedzi SORE w projektach, w którym zastosowano takie podejście. W pierwszej kolejności odbyło się spotkanie koordynatora projektu oraz SORE z wójtami i burmistrzami. Następnie odbywały się spotkania informacyjne prowadzone przez SORE dla dyrektorów szkół w poszczególnych gminach

zaaranżowane przez wójta lub burmistrza, podczas których składano deklarację przystąpienia szkoły lub przedszkola do projektu.

Deklaracje chęci przystąpienia były wykorzystywane także wobec nauczycieli. Tych, którzy nie podpisali deklaracji uczestnictwa zapraszano na szkolenia i warsztaty w charakterze słuchaczy, aby mieli okazję zastanowić się ponownie nad uczestnictwem w projekcie. Takie podejście skutkowało stopniowym zwiększaniem się liczby nauczycieli włączonych w projekt. Niemniej jednak, tak jak w przypadku deklaracji szkół, tak i w przypadku deklaracji poszczególnych nauczycieli miały miejsce mniej lub bardziej otwarte naciski dyrekcji danej placówki. Część badanych nauczycieli – przeważnie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – przyznało w wywiadach, że poczuli się przymuszeni do uczestnictwa w pilotażu. Odczuwali wyraźny nacisk dyrektorów.

Innym rozwiązaniem w zakresie rekrutacji szkół był dobór celowy w oparciu o przyjęte kryteria. Do projektu pilotażowego włączano na przykład szkoły, które wykazywały zarówno wysokie jak i niezadawalające wyniki z egzaminów zewnętrznych. Szczególnie brano pod uwagę też wyniki ewaluacji zewnętrznej przeprowadzanej przez kuratorium. Stosując takie rozwiązanie wszystkim wytypowanym szkołom zaproponowano udział w projekcie, a przystąpienie placówki oświatowej było autonomiczną decyzją każdej z nich. Nie zdarzyła się sytuacja, w której odmówiono placówce oświatowej wzięcia udziału w projekcie, pomimo jej chęci uczestnictwa.

I chodziło o to, żeby wybrać takie placówki które będą się nawzajem się wspierały, czyli i te słabsze i te lepsze... [IDI – Naczelnik Wydziału Oświaty]

Dyrektorzy szkół i przedszkoli zostali poinformowani o tym, że ich placówki niezależnie od poziomu nauczania zostały wybrane do uczestniczenia w projekcie pilotażowym. Należy podkreślić, że chęć uczestnictwa mogły zgłosić na spotkaniu z Panią Prezydent te placówki, które nie zostały wybrane, a chciałyby uczestniczyć w projekcie.

Pani Prezydent poinformowała, bo sama się szkoliła, że ma świetny pomysł na to, aby poprawić funkcjonowanie i jakość pracy szkoły, iż odbywają się takie szkolenia. Ona z taką jeszcze jedną panią dyrektor przychodziła i proponuje coś takiego. I oczywiście, że w tym projekcie powinny uczestniczyć bardzo dobre szkoły i szkoły te słabsze. W związku z tym ja się zgłosiłam mimo, że tam były wskazywane, ja już byłam wyznaczona, ale miałam świadomość, że jeżeli istnieje tyle szkół i tyle ma być w ogóle no to prędzej czy później i tak trafię.. [IDI - Dyrektor placówki oświatowej]

W przypadku rekrutacji celowej SORE nie mieli wpływu na wybór szkół i przedszkoli uczestniczących w projekcie pilotażowym. Kiedy składali oferty w konkursie placówki oświatowe były już wybrane do udziału w projekcie. SORE również nie wpływali na dyrektorów placówek oświatowych w zakresie wyboru nauczycieli, którzy mieliby uczestniczyć w projekcie. Sugerowali jednak, aby dyrektorzy szkół i przedszkoli wybrali w miarę zróżnicowany zespół. Jednak z przeprowadzonych rozmów wynikało, że dyrektorzy wybrali do udziału w projekcie osoby, które udzielają się i są zaangażowane w życie szkoły oraz mają otwartą ścieżkę awansu zawodowego. Oczywiście dyrektorzy szkół i przedszkoli zaproponowali, aby każdy chętny włączył się w projekt lub działania zespołowych zadaniowych. Nawet dyrektorzy nie byli w stanie przełamać oporu nauczycieli, którzy zdecydowanie odmówili udziału w projekcie, który ich zdaniem nadto obciążał życie prywatne nauczycieli.

Nie wnikałam w to zbyt szczegółowo, bo nie chciałam wchodzić w rolę kompetencji dyrektora. [IDI – SORE]

Z drugiej strony zdarzało się, dyrektorzy szkół i przedszkoli oraz nauczyciele nie znali osób pełniących SORE. Wynikało to ze sposobu organizacji konkursów na SORE. W takich przypadkach w trakcie rady pedagogicznej i trwania projektu dowiadawali się, że osoby te również są nauczycielami w ich powiecie.

(SORE) to zupełnie obca mi osoba, Pan Dyrektor Naczelny (...) przedstawił nas sobie i w ten sposób dowiedziałam się i poznałam tą panią. Także nie znałam tej pani wcześniej. [IDI - Dyrektor placówki oświatowej]

Szczególna uwaga należy się założeniu projektu systemowego, zgodnie z którym cała rada pedagogiczna powinna być objęta wspomaganie w ramach pilotażu. Jako pokazują przeprowadzone analizy, bardzo rzadko to założenie było spełniane. Co istotne zarówno sami SORE jak i dyrektorzy szkół wskazują niemożność zaangażowania całej rady pedagogicznej jako minus projektów pilotażowych. Faktycznie było to możliwe jedynie w przypadku przedszkoli, które zatrudniają mniej pracowników niż szkoły średnie czy zespoły szkół zawodowych. W przypadku szkół większych niemożliwa okazała się taka reorganizacja pracy nauczycieli, która pozwoliłaby na ich pełne uczestnictwo w procesie wspomagania i jednocześnie nie zaburzyła bieżącego procesu edukacyjnego.

To była ta negatywna strona projektu, myślę, że podstawowym właściwie tu problemem było to, że tylko połowa rady pedagogicznej w tym uczestniczyła, nie cała. Dlatego, że nie było potem czasu, żeby to, co tam udało się nawet na tych zajęciach nowego dowiedzieć, czy gdzieś opracować, nie było kiedy przekazać reszcie rady pedagogicznej. Nam brakowało fizycznie czasu i dni na to. [IDI - Dyrektor placówki oświatowej]

Sytuacja taka wynika z kilku krzyżujących się czynników. Pierwszym z nich jest umiejętność dokonania diagnozy faktycznych potrzeb szkoleniowych szkoły jako podmiotu (a nie poszczególnych nauczycieli), tak aby nie organizować zbędnego wspomagania niepotrzebnie obciążającego nauczycieli i dyrekcję. Drugim jest motywacja do realizacji wspomagania zgodnie z nowym modelem i przypisanie jej odpowiednio wysokiego priorytetu we wszystkich działaniach jakie szkoła prowadzi. Wysokie zaangażowanie w projekt powoduje, że szkolenia nie są traktowane jako konieczność czy obowiązek z którego w jakikolwiek sposób trzeba się wywiązać. Tutaj dochodzi się do trzeciej kwestii – zdolności do organizacji pracy szkoły w taki sposób, aby istotne działania rozwojowe nie zaburzały pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Jaki widać każda z tych kwestii ma swój wspólny mianownik w postaci zdolności zarządczych dyrekcji oraz jakości i zakresu wsparcia SORE. Możliwości zaangażowania całej rady pedagogicznej są wynikiem dobrej organizacji i harmonizacji kilku procesów na raz, przy wykorzystaniu wiedzy fachowej.

3.3.3. Organizacja sieci współpracy i samokształcenia oraz osiągnięte efekty

W nowym modelu doskonalenia nauczycieli wykorzystano pomysł tworzenia sieci współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami. Sieci takie były już budowane w innych projektach finansowanych ze środków EFS i faktycznie część z badanych szkół już w takich strukturach wcześniej uczestniczyła.

To było podobne do tego, co zawsze się działo. No bo my mieliśmy spotkania dyrektorów i wymianę doświadczeń wtedy i tam gdzie można było pewne rzeczy przegadać i można było też się elektronicznie skontaktować i przekazywać. Więc właściwie to było tylko trochę intensywniej niż zwykle. Czyli było to coś podobnego. [IDI - Dyrektor placówki oświatowej]

Zgodnie z nowym modelem tworzenie i funkcjonowanie tych sieci jest działaniem prowadzonym równolegle do zasadniczego procesu doskonalenia umiejętności. W każdym z badanych powiatów proces tworzenia i działania sieci współpracy przebiegał zgodnie z przyjętymi założeniami³⁵. Warunki brzegowe organizacji sieci były zachowywane.

Tabela 2. Uczestnictwo w sieciach współpracy

Dyrektorzy		Nauczyciele	
Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły	55%	Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów	49%
Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły	52%	Nauczyciele pracują zespołowo	41%
Promocja i budowanie wizerunku szkoły	43%	Praca z nowoczesnymi technologiami TIK (rok I) - Bezpieczny Internet	37%
Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole	32%	Promocja i budowanie wizerunku szkoły	34%
Nauczyciele pracują zespołowo	24%	Praca z uczniem młodszym	30%
Praca z nowoczesnymi technologiami TIK (rok I) - bezpieczny Internet	20%	Praca z nowoczesnymi technologiami TIK (rok II) - Bezpieczny Internet	26%
Praca z nowoczesnymi technologiami TIK (rok II) - bezpieczny Internet	16%	Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania	25%

³⁵ Opisane są one szczegółowo w Przewodniku metodycznym dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia.

Dyrektorzy		Nauczyciele	
Jak radzić sobie ze szkolną absencją? - bezpieczeństwo w szkole	14%	Jak radzić sobie ze szkolną absencją? - Bezpieczeństwo w szkole	25%
Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów	13%	Jak budować własny program nauczania	21%
Budowa spójności edukacyjnej (poziom powiatu)	9%	Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego	20%
Praca z uczniem młodszym	9%	Jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki	18%
Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania	8%	Budowa spójności edukacyjnej (poziom powiatu)	12%
Jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki	6%	Matematyka w edukacji wczesnoszkolnej	11%
Doświadczenia i eksperymenty na zajęciach przedmiotów przyrodniczych	6%	Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych	10%
Jak budować własny program nauczania	6%	Doświadczenia i eksperymenty na zajęciach przedmiotów przyrodniczych	9%
inne: związana z kwestiami prawnymi	6%	Praca ze źródłem historycznym	7%
Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego	5%	inne: praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych	5%
Matematyka w edukacji wczesnoszkolnej	5%	Edukacja filmowa na lekcjach języka polskiego	5%
Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych	4%	inna tematyka	14%
Edukacja filmowa na lekcjach języka polskiego	2%	nie wiem, trudno powiedzieć	1%

Źródło: Badanie techniką CATI na próbie n=800 nauczycieli i n=800 dyrektorów.

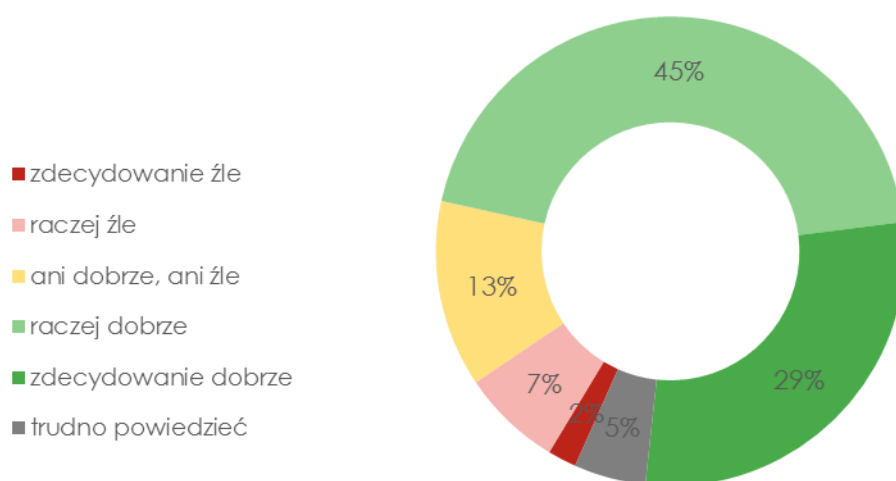
Najlepiej ocenianym tematem poruszonym w sieci współpracy i samokształcenia dyrektorów oraz nauczycieli były zagadnienia związane z promocją szkoły i budowaniem jej wizerunku. W wyniku uczestnictwa nauczycieli w sieciach poświęconych tym zagadnieniom oraz przeanalizowania pod tym kątem sytuacji własnych placówek część z nich wprowadziło:

- podzielenie i oznakowanie dużych placówek oświatowych sektorami za pomocą liter, aby umożliwić dzieciom lepszą orientację w budynku;
- zmianę strony internetowej;
- ujednolicenie gazetek szkolnych;
- ujednolicenie dokumentacji szkolnej;
- odpowiednio przygotowane materiały dla rodziców i opiekunów na zebraniach;
- zaprojektowanie logo placówki.

Sporo wniósł szkolenia z zakresu promocji szkoły. Faktycznie wtedy tutaj to wybrzmiało tak w szkole i to tutaj nauczyciele, którzy w tym uczestniczyli przyszłi do mnie, powiedzieli o tym, że takie, takie pomysły, że moglibyśmy to przenieść, później na radzie o tym powiedzieliśmy i faktycznie wtedy takie to było efektywne. [IDI - Dyrektor placówki oświatowej]

Ogólnie rzecz biorąc funkcjonowanie sieci oceniane jest pozytywnie. Prawie $\frac{3}{4}$ badanych przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami doskonalenia nauczycieli podziela taką opinię.

Wykres 5. Ocena funkcjonowania sieci współpracy



Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=151$ przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami wspierającymi. Odpowiadający: Respondenci, którzy zadeklarowali organizowanie lub koordynowanie sieci współpracy i samokształcenia przez ich placówkę.

Praca w ramach sieci współpracy i samokształcenia była dla dyrektorów szkół i przedszkoli dość dużym obciążeniem czasowym. Wśród obowiązków związanych z administrowaniem i zarządzaniem placówką oświatową musieli oni znaleźć czas na spotkania lub aktywność na forum. Jak podkreślają dyrektorzy szkół i przedszkoli, można było odczuć, że posty na platformie są publikowane z przymusu wynikającego z zapisów projektowych. Jeżeli nie zalogowali się na platformę lub nie opublikowali postu dostawali na skrzynkę e-mailową przypomnienie od koordynatora o takiej „konieczności”.

My mamy tyle gdzieś różnych rzeczy, które są związane z komputerem, z tą pracą przy komputerze, z jakimiś przekazywaniem sobie nawzajem do urzędu, do kuratorium i tak dalej, różnego rodzaju informacji, że tak naprawdę myślę, że każdy i tak, i tak szuka po swojemu tego, czego potrzebuje. I że to tak trochę... nie do końca, nie było wykorzystywane tutaj. [IDI – Dyrektor placówki oświatowej]

Z perspektywy nauczycieli włączenie się w funkcjonujące sieci współpracy i samokształcenia również było bardzo dużym obciążeniem czasowym. Częstokroć spotkania odbywały się w godzinach pracy, co powodowało, że musieli upewnić się, że w placówce będzie dostępny ich zastępca oraz zapewnić zastępstwo za nauczycieli.

Natomiast ja powiem uczciwie, że ja nie bardzo byłam zadowolona z tych zajęć (spotkań sieci – przyp. aut.). Po pierwsze, że odbywało się to w godzinach mojej pracy, więc jak ja mam tylko jedną zastępczynię a mówię ponad 500 uczniów i tysiąc różnych spraw, problemów. I nie do końca, mimo, że myśmymy sami, jako dyrektorzy wybierali sobie tematykę, to jednak potem się okazało, że wszyscy i tak jesteśmy jakby na tej samej tematyce. Mnie interesowała kontrola zarządcza inne zagadnienia był ten temat i przyszła pani, która rzeczywiście prowadziła to dobrze, dała nam nawet pewne materiały, ale już inne szkolenie (spotkanie sieci – przyp. aut.) w ogóle mi nie odpowiadało i najchętniej bym po prostu wyszła. [IDI – Dyrektor placówki oświatowej]

Równie krytycznie pod względem organizacyjnym zostało ocenione szkolenie przygotowujące w ramach projektu systemowego przyszłych koordynatorów sieci współpracy. Wskazywano na szereg uchybień organizacyjnych takich jak zmiany miejsca szkoleń bez uprzedniego poinformowania uczestników, brak odpowiedniego zaplecza technicznego czy konieczność długich dojazdów. Zdarzało się także, że prowadzący nie posiadał przygotowania informatycznego, a co więcej sam o platformie internetowej wypowiadał się dość intuicyjnie.

Podsumowując, negatywna ocena szkoleń organizowanych dla koordynatorów sieci współpracy w ramach projektów systemowych (zarówno szkoleń metodycznych jak i szkoleń z obsługi platformy internetowej) wynikała z:

- braku przepływu informacji o czasie i miejscu szkolenia oraz o ich zmianach;
- niedostosowania pomieszczenia do liczby osób uczestniczących w szkoleniu;
- niezapewnienia sprzętu komputerowego do realizowania szkolenia z zakresu obsługi platformy internetowej;

- nieprzygotowania i nieprzeszkolenia prowadzącego w zakresie obsługi platformy internetowej.

Spotkanie organizowane w ramach sieci były jednym z narzędzi inicjujących współpracę i wymianę doświadczeń. Uczestnicy mieli także możliwość stałego kontaktu za pomocą dedykowanej platformy on-line. Jak pokazują przeprowadzone badania jakościowe i ilościowe rozwiązanie to nie spotkało się z uznaniem odbiorców. Chodzi zarówno o stronę techniczną jak i o ogólną ideę wykorzystania narzędzi teleinformatycznych do budowanie sieci współpracy i utrzymywanie jej działania. Niedostosowanie platformy do potrzeb użytkowników - brak intuicyjności - powodował, że zarówno dyrektorzy jak i nauczyciele niechętnie byli nastawieni do pracy za jej pośrednictwem.

Koordinator sieci współpracy zauważył, że w pierwszej kolejności dyrektorzy i nauczyciele powinni nauczyć się współpracy bezpośredniej, a dopiero później zapośredniczyć ją za pomocą Internetu. Zarówno koordynatorzy sieci współpracy jak i dyrektorzy szkół i przedszkoli nie negują przydatności forum dyskusyjnego przeznaczonego do wymiany poglądów i doświadczeń. Krytycznie odnoszą się jednak do publikowania materiałów i poglądów „na siłę”. Ich zdaniem takie forum dyskusyjne byłoby doskonałym narzędziem wykorzystywanym w okresie poprojektowym. Jednak musiałoby się cechować dobrowolnością uczestnictwa i swobodnym wyborem tematów dyskusji. Konieczne są także umiejętności zarządzania taką siecią, analogiczne jak w przypadku każdego innego portalu społecznościowego.

Trudności techniczne oraz brak aktywnej moderacji sieci on-line spowodowały, że była ona rzadko wykorzystywanym kanałem komunikacji i w zasadzie nie spełniła pokładanych w niej oczekiwań. W sześciu analizowanych powiatach w ramach studium przypadku przez dwa lata na forum umieszczono około 700 wpisów³⁶. Jak na narzędzie podtrzymujące pracę sieci wspomagania poza regularnymi spotkaniami jest to wartość niska. Dalsza analiza wpisów ujawnia także szereg innych informacji istotnych dla oceny forum.

Współpraca on-line wykorzystywana jest z różnym natężeniem w różnych powiatach. Różnice te są znaczne i nie można ich odnieść do różnic w poziomie rozwoju sieci internetowych. Zazwyczaj najlepsza sieć występuje w dużych miastach, gdzie także kompetencje informatyczne są wyższe. W analizowanych przypadkach to jednak w dużych miastach forum wykorzystywane było najmniej intensywnie.

³⁶ Źródła: baza danych wpisów na forum sieci współpracy i samokształcenia.

Tabela 3. Skala wykorzystania forum w powiatach objętych badaniem

Powiat	Procent wpisów
D	12,8
F	47,9
E	4
B	6,7
A	1,9
C	26,7
Ogółem	100

Źródło: Baza danych wpisów forum sieci współpracy i samokształcenia

Trudno jednoznacznie wskazać co może być przyczyną dysproporcji oraz jej kierunku. Prawdopodobnie im dalej od rozwiniętych ośrodków miejskich tym mniej jest portali lub forów dedykowanych wąsko określonej odbiorcy. Dlatego też, jeżeli możliwość taka została stworzona w ramach projektów pilotażowych, to była ona chętniej i częściej wykorzystywana. Na to nakłada się także zagadnienie mniejszej anonimowości w mniejszych ośrodkach. Nauczycielom, którzy lepiej się znają łatwiej nawiązać kontakt także w rzeczywistości wirtualnej.

Z kolei analiza treści zamieszczanych wpisów pokazuje, że forum wykorzystywane było w bardzo podstawowy sposób – jako miejsce wymiany materiałów lub źródeł on-line.

Tabela 4. Obszary tematyczne wpisów na forum sieci współpracy i samokształcenia

Zakres tematyczny wpisu	Ważna wartość procentowa
Wykorzystanie wiedzy i wymiana materiałów/źródeł	65,2
Inne	12,5
Funkcjonowanie sieci i forum	10,9
Przebieg i organizacja wspomagania	9,2
Wydarzenia w życiu szkoły/przedszkola	1,6
Przywitania	0,5
Ogółem	100

Źródło: Próba 195 wpisów (25% ogółu) z bazy danych wpisów forum sieci współpracy i samokształcenia

Wymiana wiedzy i materiałów jest ważnym i pożytecznym elementem funkcjonowania sieci. Niemniej jednak zazwyczaj nie wychodziła ona poza proste umieszczenie materiałów lub wskazaniu interesujących źródeł internetowych.

Nigdy też poruszenie zagadnień merytorycznych związanych z dydaktyką, wychowaniem, zarządzaniem w oświacie lub umieszczenie materiałów nie skutkowało wywołaniem się dyskusji na ich temat. Rzadko zdarzało się aby ktoś nawet skomentował sam fakt umieszczenia wpisu lub podziękował za podzielenie się materiałami. W takiej sytuacji trudno mówić, aby forum była skutecznym narzędziem podtrzymującym współpracę i wspólne rozwijanie umiejętności poza cyklicznymi spotkaniami sieci. Analiza wpisów i aktywności na forum wskazuje, że sytuacja tak wynika w znacznej mierze z braku umiejętności budowania społeczności internetowych i podtrzymywania i ich aktywności. W analizowanych danych znalazło się jedynie 4% wpisów moderatora forum (kierownika sieci współpracy i samokształcenia) mających na celu rozbudzenie aktywności użytkowników. Trzeba też dodać, że ze względu na przekazywane treści i nacechowanie emocjonalne nie były to działania skuteczne – nie spotykały się z reakcją użytkowników.

Warto także zwrócić uwagę na fakt, że forum nie było miejscem wymiany krytycznych uwag wobec działania sieci lub całego procesu wspomagania prowadzonego zgodnie z nowym modelem. Analiza semantyczna została także przeprowadzona w taki sposób, aby określić jakiego rodzaju oceny i emocje towarzyszą wpisom na forum. Wyodrębniono trzy główne kategorie wpisów użytkowników zawierające ocenę meritum wpisu: pozytywne, negatywne i neutralne.

Pomimo, że najczęściej wpisy negatywne dotyczyły właśnie przebiegu procesu wspomagania, to ogółem wpisów negatywnych było zaledwie 3,3%. Analogicznie też jak w przypadku pozostałych zagadnień, tak i tutaj były to wyłącznie pojedyncze głosy. Nie komentowano ich, a co najważniejsze nie spotkały się z odzewem ze strony osób zaangażowanych w realizację wspomagania: kierowników sieci, SORE czy kierowników projektu.

Niemniej jednak forum, jako narzędzie podtrzymywania zaangażowania uczestników sieci współpracy, jest rozwiązaniem trafnym biorąc pod uwagę potrzeby odbiorców. Trudno znaleźć jakąkolwiek profesję, której przedstawiciele nie byłiby użytkownikami forów i portali. Dedykowanie takich narzędzi dla poszczególnych powiatów może być skutecznym narzędziem utrzymywania kontaktów zawodowych pomiędzy nauczycielami, wychowawcami oraz kadrą zarządzającą placówkami edukacyjnymi. Niezbędne jest jednak poprawienie użyteczności samego forum. Dotyczy to zarówno mechanizmu jego działania jak i „przyjazności” interfejsu dla użytkowników (user-friendly). Równolegle konieczne jest rozszerzenie szkoleń dla kierowników sieci współpracy o zagadnienia dotyczące moderowania portalami społecznościowymi: budowania i podtrzymywania aktywności uczestników.

Sieci współpracy postrzegane są jako wartościowe narzędzie podnoszenia kompetencji kadry placówek edukacyjnych i wychowawczych. Ponadto w całej logice nowego modelu doskonalenia pełnią bardzo ważną rolę. Funkcjonowanie zespołów zadaniowych oraz cały przebieg wspomagania w szkole będzie mniej efektywny w sytuacji kiedy równolegle nie buduje się trwałych sieci (i nawyków) współpracy pomiędzy nauczycielami. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że dostrzegany jest szereg wartościowych efektów działania sieci także przez osoby z zewnątrz szkoły lub przedszkola.

Wykres 6. Efekty funkcjonowania sieci współpracy dostrzegane przez pracowników PDN



Źródło: Badanie techniką CAWI. na próbie $n=151$ przedstawicieli kadry zarządzającej placówkami wspierającymi.

Co istotne, częściej wskazuje się na te efekty, które są środkami do osiągnięcia długofalowej i konkretnej zmiany w sposobie funkcjonowania placówek edukacyjnych. Na przykład najczęściej wskazywany efekt – wymiana dobrych praktyk – jest jedynie zjawiskiem koniecznym do tego aby wystąpił zmiana w podejściu do ucznia, lepsze zarządzanie szkołą itp. zjawiska wskazywane najrzadziej. Niemniej jednak nawet te efekty, które dla nowego modelu doskonalenia są najważniejsze dostrzegane są relatywnie często.

3.4. Przebieg projektu w szkołach i przedszkolach

Według założeń reformy systemu wspomagania oświaty, organizowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, system doskonalenia w Polsce jest wieloetapowym procesem, który powinien być nakierowany na pracę ze szkołą czy placówką. Powinien on służyć wspieraniu jej w wykonywaniu zadań nałożonych przez państwo, jak również wspomagać w rozwiązywaniu jej indywidualnych problemów. Oferta doskonalenia kierowana do szkół powinna być wynikiem analizy sytuacji

placówki. Poniższa analiza dotycząca przebiegu projektu w szkołach i przedszkolach została skonfrontowana z modelowym zakresem oczekiwań nowego systemu wsparcia, a więc:

- Wsparcie ma być adresowane do szkoły lub placówki oświatowej, nie zaś do poszczególnych osób lub grup takich jak dyrektor czy nauczyciele. Oznacza to całościowe oddziaływanie na szkołę, rozumiane jako złożony, wieloaspektowy system wymagający.
- Wsparcie ma wspomagać szkołę w rozwiązywaniu własnych problemów, nie zaś wyręczać ją w ich rozwiązywaniu. Wynikająca z tego filozofia współpracy pomiędzy systemem wsparcia a szkołami i placówkami oświatowymi kładzie znaczny nacisk na podmiotową, autonomiczną rolę szkoły i współtworzenie przez nią wszystkich oddziaływań rozwojowych.
- Wsparcie ma być wynikiem analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiadać na jej specyficzne potrzeby. **Punktem wyjścia wszelkich działań rozwojowych adresowanych do szkoły powinna więc być rzetelna, angażująca społeczność szkoły, diagnoza potrzeb pozwalająca na zintegrowanie wiedzy o jej sytuacji, pochodzącej z różnych źródeł.**³⁷

3.4.1. Etapy prowadzenia rocznych planów wspomagania

Wspomniana diagnoza, stanowi pierwszy krok do wypracowania rocznych planów wspomagania. Zakłada ona ścisłą współpracę – zewnętrznego doradcy z dyrektorem placówki i nauczycielami oraz analizę zebranej przez szkołę uprzednio informacji o jej wynikach. Działania na tym etapie powinny opierać się w szczególności na wynikach ewaluacji wewnętrznej szkoły/przedszkola, raportach z ewaluacji zewnętrznej oraz – w przypadku szkół – na wynikach egzaminów zewnętrznych, jako wskaźnika i miary efektywności nauczania.

³⁷ Materiały informacyjne ze spotkań z Minister Katarzyną Hall z przedstawicielami wojewódzkich i powiatowych władz samorządowych:
http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=218:ciez-icre-zaoenia&id=7:wspieranie-szk-i-nauczycieli w: RAPORT Z PILOTAŻOWEJ DIAGNOZY POTRZEB ROZWOJOWYCH SZKÓŁ przeprowadzonej przez Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganiu szkół” Kraków, 2011.

Skutkiem przeprowadzenia diagnozy jest wybór tematów ofert, które będą realizowane w szkole czy przedszkolu, stanowiących odpowiedź na zdefiniowane uprzednio potrzeby placówki.

W ramach powiatowych projektów wdrożeniowych placówki mogły wybierać spośród 24 tematów ofert stanowiących załącznik do dokumentacji konkursowej, z charakterystyką problemu, którego dotyczą, jasnym określeniem celów, zakresem zadań, opisem oczekiwanych efektów oraz informacjami organizacyjnymi.

1. JAK POMÓC UCZNIOWI OSIĄGNĄĆ SUKCES EDUKACYJNY?
2. OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE
3. TECHNIKI UCZENIA SIĘ I METODY MOTYWUJĄCE DO NAUKI
4. UCZEŃ – AKTYWNY UCZESTNIK PROCESU UCZENIA SIĘ
5. WYKORZYSTANIE EWD W EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ SZKOŁY
6. OFERTA EDUKACYJNA DROGĄ DO WŁAŚCIWEJ REALIZACJI PODSTAWY PROGRAMOWEJ
7. WSPIERANIE PRACY WYCHOWAWCÓW KLAS – BEZPIECZNA SZKOŁA
8. POSTAWY UCZNIOWSKIE. JAK JE KSZTAŁTOWAĆ?
9. BUDOWA KONCEPCJI PRACY SZKOŁY
10. PRACA Z UCZNIEM MŁODSZYM
11. PRACA Z UCZNIEM ZDOLNYM
12. PRACA Z UCZNIEM O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH
13. WYKORZYSTANIE TIK NA ZAJĘCIACH EDUKACYJNYCH – BEZPIECZNY INTERNET
14. PROJEKT RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY EDUKACYJNY W SZKOLE
15. WSPÓŁPRACA SZKOŁY ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM
16. RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY
17. NAUCZYCIEL 45+
18. SZKOŁA PROMUJE WARTOŚĆ EDUKACJI
19. DORADZTWO EDUKACYJNO-ZAWODOWE W SZKOLE
20. EFEKTYWNA ORGANIZACJA PRACY ZESPOŁÓW NAUCZYCIELSKICH
21. WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI W PROWADZENIU PROCESÓW EDUKACYJNYCH
22. JAK EFEKTYWNE WYKORZYSTAĆ WYPOSAŻENIE I WARUNKI LOKALOWE SZKOŁY?
23. JAK I PO CO PROWADZIĆ EWALUACJE WEWNĘTRZNĄ?
24. PIERWSZY/DRUGI ROK PRACY DYREKTORA SZKOŁY

Zawartość przedstawionych ofert stanowiących załączniki do Dokumentacji konkursowej dla konkursu ogłoszonego w ramach Działania 3.5 „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół”, w drodze analizy porównawczej została skonfrontowana z Rocznymi Planami Wspomagania udostępnionymi przez szkoły w zakresie: spójności, zgodności oraz poprawności konstruowania poszczególnych elementów. Szczególną uwagę zwrócono na definiowanie oczekiwanych rezultatów i celów, stopień w jakim odpowiadają one wskazanym w diagnozie potrzebom, a także na ich innowacyjność oraz różnorodność. Należy bowiem podkreślić, że oferta doskonalenia jest jedynie podstawą do zbudowania w konkretnej szkole szczegółowego Roczego Planu Wspomagania (RPW) czyli wybranego obszaru pracy szkoły, opartego na wewnętrznej diagnozie potrzeb i nie powinna stanowić wiernej kopii przykładowej oferty.

Roczny plan wspomagania w swojej konstrukcji powinien zawierać w szczególności³⁸:

- a) datę rozpoczęcia i zakończenia realizacji RPW,
- b) krótki opis diagnozy potrzeb,
- c) cel realizacji RPW,
- d) wskaźniki realizacji,
- e) role osób realizujących RPW i korzystających ze wsparcia wraz z ich zaangażowaniem czasowym,
- f) zadania osób realizujących RPW oraz osób korzystających ze wsparcia,
- g) harmonogram realizacji RPW wraz ze wskazaniem działań (np. warsztatów, konsultacji, szkoleń).

W ramach drugiego etapu realizacji projektu, zgodnie z planem działań wypracowanym przez placówkę przy współudziale SORE, przeprowadzone jest doskonalenie nauczycieli według kroków opisanych w Rocznym Planie Wspomagania³⁹. W miarę potrzeb SORE może pozyskiwać ekspertów zewnętrznych będących autorytetami w obszarach wybranej tematyki, w celu pogłębienia wiedzy i umiejętności nauczycieli. Metodykę doskonalenia nauczycieli można mnożyć i dowolnie komponować, dobierając odpowiednią formę do wymagań placówki i zespołu. Sugeruje się, że pożądanymi formami doskonalenia nauczycieli są warsztaty, rozumiane jako bezpośrednie i pośrednie (np. online) metody szkoleniowe angażujące uczestników (nauczycieli) w dyskusję i

³⁸ Na podstawie poradnika dla beneficjenta, PO KL 2007–2013, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół, Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012, ORE 2012.

³⁹ Na podstawie ibid.

różnego rodzaju działania symulacyjne⁴⁰. Doskonalenie nauczycieli może przyjąć również formę innych spotkań grupowych (np. wykłady, konsultacje grupowe), zmierzających do podniesienia kompetencji uczestników w zakresie tematyki objętej tematem wspomaganie. Zaleca się by działania szkoleniowe i inne formy doskonalenia zaplanować w harmonogramie prac stosunkowo wcześniej tak, by przyjęty plan działań uwzględniał odpowiednią ilość czasu niezbędną do zastosowania i sprawdzenia efektywności wypracowanych rozwiązań w praktyce. Przełożenie nowych umiejętności nauczycieli na szkolną lub przedszkolną praktykę, zakłada realizację działań mających na celu zapewnienie nauczycielom regularnej wymiany doświadczeń i rozmów na temat obszarów problemowych i dobrych praktyk⁴¹.

Tu ważną rolę odgrywa szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE), którego nadrzędnym zadaniem jest towarzyszenie w podejmowanych działaniach, wsparcie konsultacyjne i moderowanie spotkań. Dodatkowo SORE pełni ważną funkcję wspierającą jako doradca dyrektora placówki, który może spotkać się w trakcie realizowania wspomaganie z różnymi trudnościami, jak trudności formalne czy opór i niechęć środowiska nauczycielskiego. W takich sytuacjach dyrektor szkoły/przedszkola może korzystać z fachowego poradnictwa SORE dotyczącego promocji zmiany czy zarządzania konfliktem, w ramach osobnych sesji konsultacyjnych. Z podobnego wsparcia mogą korzystać także nauczyciele. Także i w tym przypadku, spotkania mogą przybrać formę indywidualnych spotkań. Dopuszcza się również spotkana grupowe SORE z nauczycielami, które przybierają formułę warsztatów, na których konsultowane są pojawiające problemy, a nauczyciele mogą wymienić się doświadczeniem w zakresie ich rozwiązywania.

Ostatnim etapem jest przygotowanie sprawozdania z rocznego planu wspomaganie. SORE analizując kolejne etapy wdrożenia analizuje wypracowane efekty, a zebrane wnioski przedstawia dyrektorowi i radzie pedagogicznej.

3.4.1.1. Charakterystyka badanych dokumentów

Niniejszej analizie podlegają roczne plany wspomaganie (RPW) zbudowane na bazie oferty doskonalenia, realizowane w szkole lub przedszkolu, obejmujące cały proces

⁴⁰ Moduł zajęć warsztatowych rozumiany jest tutaj jako forma kształcenia w wymiarze trzech godzin dydaktycznych

⁴¹ Na podstawie *ibid.*

wspomagania – od diagnozy potrzeb, poprzez planowanie i realizację konkretnych działań (np. warsztaty, konsultacje, wykłady) – aż po pomoc nauczycielom we wprowadzaniu zmiany i ewaluację całego procesu. RPW realizowany jest w trakcie jednego roku szkolnego⁴². Uszczegółowienie poszczególnych etapów prac, na których odpowiedzią jest RPW znajdują się w dalszej części analizy, w oparciu o wywiady indywidualne z przedstawicielami szkół (nauczyciele i dyrekcja) oraz ze Szkolnymi Organizatorami Rozwoju Edukacji (SORE).

3.4.1.2. Koncepcja badania dokumentów

W ramach niniejszej analizy, badaniu poddane zostały udostępnione RPW pod względem ich spójności logicznej, trafności wobec zdiagnozowanych problemów, kompletności, oraz dopasowania wyróżnionych działań do wybranych obszarów tematycznych. W szczególności, analizie poddane zostały działania podjęte w ramach **diagnozy**, w tym podmioty uczestniczące w procesie oraz wyniki i ich odbiorcy.

Następnie, na etapie opisów **celów realizacji** RPW, analizie podlegał sposób ich konstrukcji, z uwzględnieniem zakresu merytorycznego odpowiadającego wyróżnionym w ramach diagnozy potrzebom oraz metodologiczna poprawność ich budowania.

Kolejnym krokiem jest przyjrzenie się **wskaźnikom realizacji** zapisanymi przez szkoły i przedszkola, rozumianymi jako mierzalne wartości pozwalające na monitorowanie i rozliczanie realizacji Rocznych Planów Wspomagania, w tym także stopień adekwatności do zdiagnozowanych potrzeb i wytyczanych celów oraz poprawność ich konstruowania.

Następnym etapem w realizacji RPW jest zdefiniowanie podmiotów realizujących zadania oraz osób, które są adresatami podjętych działań, dlatego w czwartej części analizy opisani zostaną odbiorcy działań i ich **realizatorzy wraz z przypisanymi rolami** i ich czasowe zaangażowanie w projekt, a także **zadania osób korzystających ze wsparcia**.

Podjęte działania dadzą odpowiedź na pytania:

⁴² Sławomir Groszewski, Iwona Janiak, ROCZNY PLAN WSPOMAGANIA w oparciu o projekt „WSPIERANIE NAUCZYCIELI W PODNOSZENIU KOMPETENCJI I UMIEJĘTNOŚCI ZAWODOWYCH W POWIECIE CHEŁMIŃSKIM” Projekt współfinansowany z Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

- Czy cele, działania i rezultaty określone w rocznych planach wspomagania zostały sformułowane poprawnie i były zorientowane na osiągnięcie rzeczywistej zmiany w szkole/przedszkolu, w jej funkcjach dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych?
- Które działania dominują w badanych placówkach?
- Czy zachowany jest ciąg logiczny między tematyką oferty, celami a podjętymi działaniami.
- Czy działania podejmowane w trakcie rocznego planu wspomagania są adekwatne i wystarczające (według założeń programu) do realizacji wybranej oferty doskonalenia?
- A także: określenie braków w diagnostycznych częściach dokumentów strategicznych.

W analizie dokumentów brano także pod uwagę, iż niekiedy materiały mogą nie odzwierciedlać realnych prac placówek, lecz są powieleniem zalecanej sprawozdawczości, co objawia się wspólnymi dla paru dokumentów, kopiowanymi fragmentami z przykładowych ofert doskonalenia przygotowanych przez ORE.

Jakościowe badanie Rocznych Planów Wspomagania zakłada przeanalizowanie dokumentów z różnych typów placówek w badanych w ramach studiów przypadku powiatach.

Dokładny podział próby prezentuje tabela:

Tabela 5. Placówki realizujące poszczególne oferty wspomagania w powiatach

POWIAT/TYP PLACÓWKI	PRZEDSZKOLE	SZKOŁA PODSTAWOWA	GIMNAZJUM	TECHNIKUM	LICEUM
POWIAT D		Oferta nr 2,3	Oferta nr 16	Oferta nr 1	Oferta nr 3
POWIAT F	Oferta nr 2,16	Oferta nr 2	Oferta nr 1,7	Oferta nr 7	Oferta nr 1,7
POWIAT A	Oferta nr 14	Oferta nr 3	Oferta nr 1,7	Oferta nr 1	
POWIAT E	Oferta nr 16		Oferta nr 2	Oferta nr 1,3	Oferta nr 7
POWIAT B	Oferta nr 1		Oferta nr 16		
POWIAT C	Oferta nr 1	Oferta nr 3			Oferta nr 1

3.4.2. Diagnoza potrzeb szkoły

Diagnoza, jako pierwszy i podstawowy etap budowania rocznych planów wspomagania, wymaga pochylenia się nad zagadnieniem identyfikacji zastanego kapitału⁴³ placówki oraz koncentracji nad technikami pomiaru mocnych i słabych stron szkoły/przedszkola.

Uszczegóławiając etap modelowej diagnozy można wskazać pięć kroków: identyfikacja stanu zastanego, dobór narzędzi diagnostycznych, następnie realizacja procedury diagnostycznej, analiza wyników i werbalizacja potrzeb wynikających z mocnych i słabych stron placówki. Istotą ostatniego kroku jest przełożenie zidentyfikowanych potrzeb na konkretne postulaty znajdujące odzwierciedlenie w planach wspomagania.

Warto zaznaczyć, że w sporządzanych dokumentach Roczno Planu Wspomagania nie wymagano od szkół i przedszkoli pełnego opisu warsztatu diagnostycznego, koncentrując się na wyrażeniu potrzeb. By etap ten był przeprowadzony poprawnie, a całość działań przynosiła pożądane efekty, konieczna jest metodyczna realizacja wspomnianej procedury diagnostycznej.

Według deklaracji respondentów, z którymi przeprowadzono wywiady ilościowe, większość dyrektorów szkół odnosiła się pozytywnie do idei projektu i zaangażowania do niego placówki. Taką opinię, we wcześniej przeprowadzonej ewaluacji wyrażało aż 89% SORE⁴⁴. Tegoroczne badanie natomiast wykazało, że podobnego zdania jest 96%⁴⁵ badanych SORE, co wskazuje na fakt, że nieprzychylna postawa dyrekcji była sytuacją marginalną.

W części badanych szkół można jednak zaobserwować **nieprzychylną postawę dyrektora placówki**. Pomimo niewielkiej skali zjawiska, jest to niepokojące, bowiem głośno wyrażanej lub okazywanej niechęci przedstawiciela szkoły/przedszkola, nie można traktować jako indywidualnej opinii. Pełniący rolę lidera placówki przekazując swoje opinie, sprawia że stają się one dominującą lub nawet obowiązującą ideą pracy całego zespołu pedagogicznego. To z kolei ma swoje bezpośrednie przełożenie na efektywność projektów pilotażowych.

⁴³Rozumianego jako kapitał ludzki, materialny i potencjał rozwojowy placówki.

⁴⁴Raport z ewaluacji..., s. 105

⁴⁵ Badanie CAWI zrealizowane na próbie n=238 SORE.

Niemniej, w tym miejscu należy podkreślić, że czynnik ludzki (wyrażane postawy, zaangażowanie, posiadane kompetencje), jest jednym z uwarunkowań, które najsilniej oddziałuje na powodzenie projektów pilotażowych.

Zdarza się, że zajmowane przez dyrektora oraz SORE stanowisko na temat pracy szkoły determinuje nie tylko nastawienie rady pedagogicznej, ale ma nieraz decydujący wpływ na cały projekt, łącznie z wyborem realizowanej oferty. Do takich samych wniosków, w toku przeprowadzonych badań, doszli również badacze, będący autorami ewaluacji modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli z 2014 roku. Zwracali uwagę na potrzebę zaangażowania się SORE w pracę placówki bez narzucania konkretnych rozwiązań kadrze pedagogicznej⁴⁶.

Rozwiązaniem takich sytuacji jest prezentowanie całości procesu kadrze, omawianie i tłumaczenie idei projektu. Stąd tak **ważna i niejednokrotnie podkreślana w dalszej części raportu rola dobrze przygotowanego SORE** do pełnienia swojej funkcji. Musi to być osoba wyrazista, o wysokich kompetencjach i cechach lidarskich, tak by potrafiła przekonać uczestników, do działań wobec których wyrażają swoją początkową niechęć.

To znaczy na początku rady pedagogicznej zawsze jest jakiś taki bunt, że ile my mamy szkoleń, my się ciągle szkolimy, ale jeżeli ludziom się to odpowiednio wytłumaczy i zrozumieją, że to jest inne wspomaganie, to jest zupełnie inne podejście [SORE]

Kiedy zabraknie tego pierwiastka, przykładowo SORE zaniedba spotkania mające na celu wprowadzenie kadry pedagogicznej w tematykę przedsięwzięcia, zapoznanie z zasadami i założeniami projektu, to oprócz opisywanej już niechęci i braku współpracy, zdarza się, że skutkuje to szeregiem innych konsekwencji. W niektórych placówkach gdzie **kadra nie otrzymała pełnej informacji o głównych założeniach pilotażowych odnotowywano próby wyboru oferty doskonalenia a priori, na podstawie własnej intuicji lub indywidualnych interesów członków kadry pedagogicznej**. Jak pokazują wyniki, wówczas od postawy i umiejętności SORE zależy dalsze, poprawne postępowanie i powodzenie wspomagania, co jak sami przyznają często jest utrudnione z racji osadzenia ich w roli czysto administracyjnego wsparcia, bez możliwości pełnienia funkcji doradczej.

⁴⁶ Raport..., s. 128.

Badanie ujawniło również sytuacje odwrotne, kiedy SORE i koordynatorzy wyręczyli dyrekcję i radę pedagogiczną w budowaniu części diagnostycznej i wybieraniu oferty. W jednym przypadku, SORE na podstawie zgłoszonych uprzednio potrzeb dokonał wyboru oferty i szkoleń przedstawiając tak przygotowane zestawienie do akceptacji dyrekcji i nauczycieli, która ostatecznie została przyjęta.

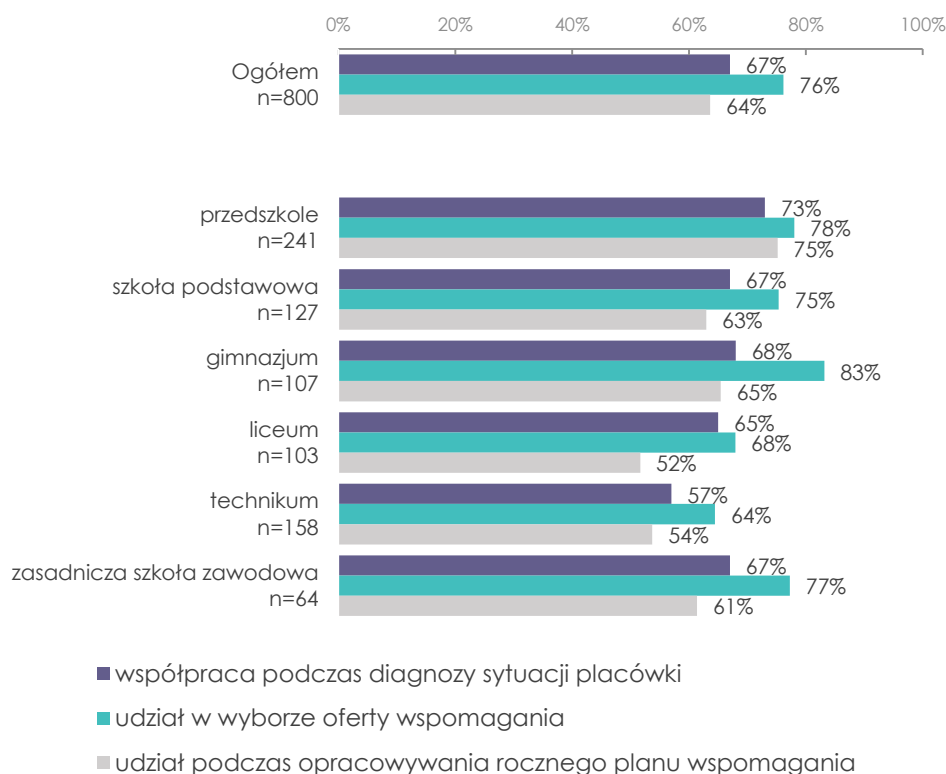
W nielicznych sytuacjach mogła być to sytuacja wymuszona przez dyrekcje szkół/przedszkoli, którzy potraktowali ten etap jako zbyteczny, uciążliwy lub niewłaściwie go zinterpretowali.

Skutkiem takich postaw jest brak zaangażowania kadry w początkowy etap doskonalenia.

Wyniki badania ilościowego, realizowanego wśród nauczycieli szkół i przedszkoli wskazują, że **w etapie diagnozy uczestniczyło średnio 67 proc. przedstawicieli grona pedagogicznego**. Najrzadziej brali udział nauczyciele techników (57 proc.), najczęściej przedszkoli (73 proc.) Dysproporcja w wynikach spowodowana jest wielkością obu typów placówek, a także realizowaniem już innych zadań przez kadrę szkół technicznych, jak np. egzaminy zawodowe, przygotowanie do matury, przygotowanie praktyk zawodowych i inne, skutecznie (jak mówią sami zainteresowani) ograniczający ich czas na dodatkowe działania.

Co prawda nie istnieje nakaz czy nawet zalecenie by wszyscy nauczyciele brali udział w pełnej diagnozie placówki, lecz wydaje się zasadne by byli oni informowani o wynikach postępowania diagnostycznego. Należy również rozważyć czy pełne zaangażowanie pracowników szkół, choćby w skróconej formie (np. poprzez krótkie ankiety, tak by dodatkowo nie obciążać kadry) wzbogaciłoby etap diagnostyczny, a tym samym nie wpłynęło na lepsze dopasowanie wybranej oferty do rzeczywistych potrzeb szkół i przedszkoli.

Wykres 7. Placówka, w której Pan(i) uczy, zgodziła się uczestniczyć w projekcie pilotażowym realizowanym w powiecie. Proszę wskazać wszystkie etapy programu wspomagania w Pana(i) szkole, w które był(a) lub jest Pan(i) obecnie zaangażowany(a)?



Źródło: Badanie techniką CATI w ramach ewaluacji projektu pn. "System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół" przeprowadzone przez PBS w 2015 r. na próbie n=800 nauczycieli.

Co ciekawe, nieco większa (9 pkt. proc.) liczba nauczycieli uczestniczyła w wyborze ofert doskonalenia niż w samej diagnozie. Konfrontując wyniki z wypowiedziami nauczycieli, można przypuszczać, że **w niektórych placówkach etap diagnozy nie został przez kadrę prawidłowo zidentyfikowany, zauważony, a w innych, że nauczyciele nie uczestnicząc w analizie potrzeb szkoły/przedszkola dokonywali wyboru oferty np. poprzez głosowanie.** (Nie znajduje to odzwierciedlenia w analizowanych dokumentach, uwaga ta zgłaszana była jedynie w trakcie wywiadów jakościowych z pracownikami szkół i przedszkoli).

Podczas wywiadów z nauczycielami i dyrekcją placówek naświetlono nieprawidłowości polegające na **pomijaniu niektórych kroków przygotowujących do diagnozy. Najczęściej jest to zebranie materiałów nie więcej niż z jednego źródła** (np. korzystając tylko z wyników egzaminów). Oparcie się na wynikach pracy uczniów to jeden z wyraźniejszych przykładów, omawianego w dalszej części raportu przyjęcia jedynie

perspektywy dydaktycznej w spojrzeniu na funkcje szkoły i przedszkola. Szczegółne skupienie na osiąganiu wyników dominuje u dyrektorów placówek oraz przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego. Niejednokrotnie w wywiadach podkreślano, że podniesienie wyników podopiecznych przyczyni się do poprawy w rankingu szkół, a to z kolei spowoduje napływ nowych „lepszyc” uczniów. Uzyskanie wyższej pozycji szkoły jest w interesie placówek jak i lokalnego samorządu. Warto podkreślić, że rozumiane w podobny sposób efekty, niezależnie od wybranej oferty, pomijane są w zapisach Rocznych Planów Wspomagania⁴⁷.

Niekiedy omawiana sytuacja może być konsekwencją wskazywanej już niechęci dyrektorów.

W toku badań odnotowano także przykłady zasięgania opinii osób spoza szkoły do opracowania diagnozy, np. rodziców uczniów, czy samych uczniów. Wydaje się, że włączenie do tego etapu rodziców może mieć znaczenie dla osiąganych efektów wspomagania w późniejszym etapie realizacji projektu. Potwierdzają to wywiady FGI prowadzone wśród rodziców uczniów tych szkół, w których odnotowano efekty w zakresie poprawy współpracy z rodzicami oraz wzrostu motywacji uczniów do nauki. W szkołach tych rodzice mieli możliwość zgłoszenia swoich potrzeb w zakresie realizacji projektu i diagnozy potrzeb szkoły np. w trakcie zebrań na początku roku. Innym sposobem zbierania opinii o potrzebach rodziców były wywiady kwestionariuszowe z rodzicami. Należy jednak zwrócić uwagę, że uwzględnianie zdania rodziców na tym etapie projektu jest stosunkowo rzadkim zjawiskiem: dotyczy w szczególności niższych etapów kształcenia.

⁴⁷ W całym projekcie zwraca uwagę duża rozbieżność części diagnostycznej RPW z faktycznie podejmowanymi działaniami.

WNIOSKI OGÓLNE Z ANALIZY DOKUMENTÓW: ROCZNE PLANY WSPOMAGANIA

- Mimo wytycznych dotyczących diagnozy [w opisie diagnozy należy umieścić opis zdiagnozowanego stanu wyjściowego - *przyp. autora*]⁴⁸, **większość szkół i przedszkoli skupia się na samym opisie technik zdobywania wiedzy o stanie swojej placówki**, nie analizując zdiagnozowanych słabych stron placówki i jej potrzeb, a jedynie formułując ogólny wniosek wprost odpowiadający zapisom wytycznych dla danej oferty.
- W rzeczywistości szkoły nie przykładały tak dużej wagi do technik jakimi dokonywana była diagnoza. Powielające się identyczne treści skupiające się na poprawności zapisów mogą sugerować, że etap diagnostyczny w zapisach RPW traktowany był jako zwykła formalność, która z pewnością powinna spełniać wymagane minimum. Jak będzie to jeszcze niejednokrotnie podkreślane nie we wszystkich przypadkach ujęte w zapisie techniki były faktycznie tymi wykorzystywanymi. Powyższa uwaga dotyczy zarówno opisu znacznie skromniejszego warsztatu diagnostycznego, jak i jego bogatszej wersji urozmaiconej przez ankietyzację nauczycieli, analizę wyników z ewaluacji zewnętrznych i wewnętrznych.

(Lakoniczne ujęcie diagnozy szkoły w RPW dotyczyło 12 z 29 podmiotów, z których badane były dokumenty i mimo, że przyjęta obecnie próba nie spełnia wymogów reprezentacji liczbowej dla tego typu podmiotów, to taki wyniki może stanowić już pewien estymator dla analizy dokumentów pozostałych placówek.)

- Technikami diagnostycznymi wspólnymi dla niemal wszystkich placówek są: **rozmowa z Dyrektorem szkoły/przedszkola i Radą Pedagogiczną oraz warsztat diagnostyczno-rozwojowy**. Wyniki tej analizy znajdują swoje potwierdzenie w badaniach ilościowych zrealizowanych w trakcie ewaluacji z 2014 roku – dziewięciu na dziesięciu SORE i dyrektorów deklarowało, że wykorzystanie tych elementów do przeprowadzenia diagnozy⁴⁹. W nielicznych przypadkach placówki sięgnęły także po techniki uzupełniające jak wyniki z cyklicznych ewaluacji zewnętrznych, analizę dokumentów regulujących pracę szkoły czy jak w przypadku szkół realizujących drugi rok wspomaganie, wyniki z pierwszego roku doskonalenia nauczycieli.

⁴⁸ Wzór: roczny plan wspomaganie RPW (szczegółowy plan realizacji oferty, materiały ORE na www.ore.pl)

⁴⁹ Raport..., s. 75-76.

- Zapisy w RPW były aktualizowane i uzupełniane w ciągu roku. Większość badanych wspominała, że były to zmiany dotyczące harmonogramu lub innych niezbyt znaczących korekt w treści opisu procesu formułowania diagnozy.
- W żadnej ze szkół RPW nie był modyfikowany w trakcie roku szkolnego pod względem merytorycznym, natomiast w wielu przypadkach zmieniano terminy szkoleń na późniejsze. Powodem takich przesunięć były głównie przedłużające się procedury przetargowe lub inne realizowane projekty i działania szkół. W szkołach, gdzie opóźnienia spowodowane formalnościami spowodowały przesunięcie się szkoleń i warsztatów na ostatni kwartał roku szkolnego, nie zdołano wdrożyć działań i tym samym zaobserwować efektów podejmowanych przedsięwzięć. Istnieje obawa, że w takich przypadkach niewdrożone i nieutrwalone działania ulegną zaprzepaszczeniu po długiej przerwie wakacyjnej. Dodatkowo rekomendacją pracowników szkół i przedszkoli jest podzielenie programów wspomagania na minimum dwa lata pracy. W ich ocenie powinno zapobiec to sytuacji, gdzie pewne działania nie zostaną wdrożone, utrwalone, a także zweryfikowane pod kątem ich skuteczności.
- W jednostkowych przypadkach analizowany **materiał budził wątpliwości co do kolejności podejmowanych działań. Nasuwał niepewność w kwestii adekwatności wyboru oferty**, czy stanowi ona rzeczywistą odpowiedź na potrzeby placówki, czy też jej atrakcyjność skłoniła dyrekcję szkoły/przedszkola do przyjęcia określonego tematu działań *ad hoc*. Pogłębione wywiady z pracownikami placówek oraz SORE w nielicznych sytuacjach potwierdziły przypuszczenia o nieprawidłowym przebiegu diagnozy. Tu jednak należy zrobić pewne rozróżnienie. W omawianych przypadkach mieszczą się zarówno szkoły, które podejmowały się wyboru oferty pomijając lub uszczuplając etap diagnozy, ze względu na pośpiech czy niechęć dyrektorów, ale również takie, które wewnętrznie, systematycznie dokonują podobnej ewaluacji. Dyrekcja w tych placówkach bardzo dobrze odnajduje swoje słabe strony i konsekwentnie nad nimi pracuje. W jednej ze szkół, diagnoza przewidziana w projekcie z udziałem SORE nie miała miejsca, bowiem wcześniej taki warsztat został przeprowadzony samodzielnie przez kadrę placówki. Niemniej sam zapis RPW tej szkoły nie różni się znacząco o Rocznych Planów Wspomagania innych placówek.

- Pozostałe szkoły i przedszkola z różnym stopniem szczegółowości przedstawiały część diagnostyczną z wyodrębnieniem technik pomiaru oraz przedstawieniem słabych stron i wyborem oferty. Nieliczne natomiast zawierały także dokładną sytuację stanu wyjściowego wraz z metodami analizy oraz nakreśliły potrzeby, odpowiadające rekomendacjom do wyboru poszczególnych ofert doskonalenia.
- Warty podkreślenia jest, że **jednostki, które realizowały drugi rok wspomagania, znacznie dokładniej analizowały swoją sytuację**, a wybór oferty poprzedzony był szczegółową diagnostyką. Różnice te dotyczą wszystkich etapów projektu i (mimo opóźnień czasowych) pokazują, że kolejny rok wspomagania przebiegał dużo bardziej „świadomie”.
- Większość szkół skupia się w swoich działaniach na funkcji dydaktycznej szkoły i/lub wychowawczej (nieco rzadziej), w niewielu przypadkach na funkcji opiekuńczej. Jak wynika z wywiadów, w nielicznych szkołach funkcje te nie były identyfikowane w sposób poprawny przez badaną kadrę dydaktyczną.
- Wspólnym dla niemal wszystkich RPW jest **tworzenie dokumentacji głównie w oparciu o zaproponowany szablon**, nawet jeżeli działania podejmowane przez szkoły znacznie wykraczają poza minimalne ramy. Jak mówili respondenci to skutek „skracań papirologii” (LD). Podobna sytuacja ma miejsce także wtedy gdy szkoły realizują dużo bardziej okrojoną wersję wspomagania. Takie podejście znacznie utrudnia ocenę działań placówki poprzez analizę dokumentacji projektowej (RPW) i może nie uniemożliwia, ale z pewnością utrudnia szybkie i pełne wychwycenie słabych i mocnych i słabych stron placówki.

3.4.2.1. Stan zastany i sposób przeprowadzenia diagnozy

Zmienną grupującą, która charakteryzuje dokumenty wypracowane przez placówki pod kątem zdiagnozowanych potrzeb jest wybierana przez szkoły oferta kształcenia a także wielkość placówki oraz typ szkoły. Placówki wybierające konkretne oferty doskonalenia deklarowały na etapie budowania RPW wspólne grupy deficytów wyłonionych podczas etapu diagnozy, zatem celowe jest także porównanie działań oraz następnie efektów jakie uzyskały. Stąd, analizę oparto o grupę podmiotów realizujących konkretną ofertę, ilustrując przy tym jaki typ placówek i jakiej wielkości realizuje opisywane zadania.

OFERTA NR 1 JAK POMÓC UCZNIOWI OSIĄGNĄĆ SUKCES EDUKACYJNY?

OFERTA	TYP SZKOŁY	POWIAT
Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny?	gimnazjum (m)	F
	gimnazjum	A
	liceum	F
	liceum	C
	technikum	A
	technikum	D
	technikum	B

WYTYCZNE ORE do OFERTY nr 1⁵⁰: Oferta jest kierowana szczególnie do szkół, w których w wyniku ewaluacji wewnętrznej lub/i zewnętrznej stwierdzono: osiągnięcia uczniów i ich możliwości rozwojowe nie są właściwie diagnozowane, wyniki diagnozy nie są analizowane, nie wdraża się wniosków z analiz.

Oferta odpowiada też na potrzeby szkół, w których: niskie wyniki zewnętrznych egzaminów świadczą o problemach uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności, rodzice lub nauczyciele uczniów diagnozują słabe, utrudniające uczniom dalszy rozwój w szkole, opanowanie wiadomości i umiejętności, nauczyciele zgłaszają potrzebę i chęć doskonalenia własnych kompetencji w zakresie: diagnozy potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów; indywidualnych strategii uczenia się; stosowania skutecznych rozwiązań metodycznych.

Sam temat spotkał się z dużym uznaniem placówek, niewątpliwą zaletą tej jak i innych ofert jest jej **duża elastyczność**, która jak zapewniali rozmówcy pozwala na przenikanie w sposób płynny z innymi obszarami doskonalenia (innymi ofertami). Walorem jest także wielowymiarowość działań czyli ujęcie wszystkich funkcji jakie powinna spełniać szkoła. Jak podkreślają nauczyciele *nie da się uczyć nie wychowując, to nie jest tak, że można oddzielić kreska, teraz uczę, teraz wychowuje. To jest spójne. Na sukces wpływa wiele czynników.*(NG)

Natomiast minusem, podobnie jak w innych ofertach, jest **brak zróżnicowania pod względem typów szkół**. Sukces edukacyjny ucznia inaczej powinien być rozumiany na etapie nauczania przedszkolnego lub początkowego, a inaczej w szkołach

⁵⁰ <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-35397/category/132-oferty-doskonalenia?limitstart=0> [dostęp on-line z dnia 07-09-2015].

ponadgimnazjalnych. Nauczyciele podkreślali, że w przypadku szkół niższych poziomów sukcesem może być już przełamanie swoich barier, lęków u dziecka. W starszych rocznikach sukces według nauczycieli powinien mieć bardziej wymierny kształt, zatem inaczej z uczniem należałoby pracować. Duża ogólność i elastyczność oferty w takich przypadkach stawała się jej słabością. Nauczyciele bowiem oczekiwali nieraz gotowych recept na sukces, a przynajmniej na zdefiniowane przez nich problemy, na które sami od lat nie znajdują remedium.

TECHNIKI I POZIOM SZCZEGÓŁOWOŚCI ANALIZY

Placówki wybierające więcej niż jedną ofertę nie działały według zasady jedna oferta = jeden plan, kondensując treści dwóch ofert w jednym planie wspomaganie. Oferty, które współwystępowały z ofertą nr 1 to: współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych (nr 21) i budowa koncepcji pracy szkoły (nr 9).

Takie działania zostały negatywnie ocenione przez SORE współpracującego ze szkołami realizującymi praktykę dwóch ofert w jednym roku. Wskazywali oni na zbyt duże obciążenie nauczycieli dodatkowymi obowiązkami. Zwłaszcza że planowane szkolenia przypadły na dni wolne od pracy lub odbywały się po całym dniu pracy nauczyciela. Sugerowano także (co zostało już wspomniane) by móc realizować jedną ofertę w ciągu dwóch lat, zwłaszcza o takiej tematyce, gdzie na efekty należy poczekać dłużej niż rok.

Spośród siedmiu szkół, które wybrały ofertę doskonalenia w obszarze pomocy uczniowi w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego, tylko **trzy przedstawiły pełną diagnozę**, ze szczegółowym opisem stanu zastanego oraz technik służących jego charakterystyce. Są to przede wszystkim szkoły, które już wcześniej pracowały w systemie zbliżonym do zalecanego we wdrażanym projekcie pilotażowym.

Z analizowanych ofert zwracają uwagę te, które w nadmiernym stopniu skupiały się w swoich diagnozach na mocnych stronach placówki, wymieniając je bardzo obficie i szczegółowo. Z kolei **mniej miejsca poświęcając na analizę braków, które to w założeniu stają się podstawą do wyboru oferty doskonalenia**, przy uwzględnieniu (dopiero w dalszej kolejności) potencjału wymienionego w walorach szkoły. Zachodzi pewna obawa, że **niektóre jednostki, dokument RPW mogły potraktować jako dodatkowe narzędzie ich zewnętrznej oceny**, zatem w sposób symboliczny dzieliły się zidentyfikowanymi niedoborami. Taką hipotezę zadają się potwierdzać także wywiady

z dyrektorami szkół, w których istniała wyraźna obawa przed oceną zewnętrzną dokumentów, i udostępniania jej do analiz.

Drugim typem nieprawidłowości jaki powtarza się w zapisach szkół jest skromny, punktowy opis słabych i mocnych stron placówki, natomiast ze szczegółowo rozpisany potencjałem kadrowym, który mimo, iż rzeczowo ujęty, nie przyczynia się do dokonania pełnej diagnozy. „W szkole pracuje 70 nauczycieli w tym nauczyciele przedmiotów ogólnych jak i nauczyciele przedmiotów zawodowych. Do projektu zgłosiło się 36 nauczycieli ale ostatecznie zarejestrowało się i uczęszczało na zajęcia 31 nauczycieli. Nauczyciele zostali podzieleni na 2 grupy [tu opis]. Nadzór pedagogiczny sprawuje dyrektor mgr Małgorzata XXX . W szkole jest 3 wicedyrektorów: mgr Anna XXX, mgr Maria XXX-XXX, mgr Bogna XXX. [...]”. [Technikum]

STOPIEŃ DOPASOWANIA OFERTY DO ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB SZKOŁY

Spośród badanych dokumentów, **zapisy jedynie trzech odpowiadają sytuacji szkoły kwalifikującej do danej oferty doskonalenia**, tj. osiągnięcia uczniów i ich możliwości rozwojowe nie są właściwie diagnozowane, notuje się niskie wyniki zewnętrznych egzaminów świadczące o problemach uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności oraz zgłaszane są potrzeby nabywania dodatkowych kompetencji w zakresie odkrywania i kształtowania potencjału uczniów. W pozostałych szkołach, zdiagnozowane deficyty, w niewyróżniającym się spośród innych stopniu, charakteryzowały placówkę.

Główne, najczęściej powtarzane powody, dla których szkoły wybierały ofertę doskonalenia nr 1 to: niska motywacja do nauki, wysoka absencja, brak postrzegania wykształcenia jako wartości, niskie lub niezadawalające oceny z egzaminów zewnętrznych/wewnętrznych, brak odpowiedniego warsztatu diagnostycznego pozwalającego prawidłowo identyfikować potencjał uczniów (rzadziej i pojawiające się tylko w dokumentacji), chęć zaangażowania rodziców w proces edukacyjny i podążanie za nowymi technikami.

Wartym odnotowania jest, że deklarowane w wywiadach powody, dla których oferty były wybierane są wspólne dla wielu tematów doskonalenia. Chęć rozwiązania problemów z frekwencją to główny motywator dla szkół wybierających ofertę nr 1, ale

także szereg innych związanych z technikami uczenia się, motywacji, sposobu oceniania. W indywidualnych rozmowach z przedstawicielami placówek zauważa się, że istnieją wspólne tematy problemowe dla szkół na różnych poziomach nauczania. Rekomendacją badanych było takie dokonanie podziału wewnątrz jednej oferty (lub dostosowanie tematyczne ofert), które pozwoliłoby na wypracowanie odpowiedzi na bolączki specyficzne dla danego poziomu nauczania.

Podobna sugestia zgłaszały przedszkola i zespoły szkół zawodowych, gdzie brak dopasowania w ofercie do specyfiki pracy i charakteru tej placówki spowodował praktyczne odstępnie od realizowanego programu w ciągu roku i nie podjęcie się realizacji zadań w kolejnym roku. Opisywane przykłady dotyczą szkół realizujących ofertę nr 1, jednak w rozmowach z dyrekcją placówek wynika, że są one wspólne dla każdej z analizowanych propozycji doskonalenia.

W jednostkowych przypadkach opisane **potrzeby nie uzasadniały jednoznacznie wyboru oferty doskonalenia nr 1 nakreślony wytycznymi ORE. Dodatkowo brak opisu prowadzenia diagnozy i stanu zastanego umieszczonego w RPW, na etapie analizy dokumentacji uniemożliwiały szerszą interpretację takiego stanu.** „Dyrektor/nauczyciele zgłaszają potrzebę doskonalenia umiejętności w wykorzystaniu najnowszych aplikacji edukacyjnych, programów oraz informacji dostępnych na platformach edukacyjnych. [...] Nauczyciele zgłaszają potrzebę podniesienia własnych kompetencji w obszarze wykorzystywania nowoczesnych technik multimedialnych do pracy z młodzieżą trudną [...]” Uzasadnieniem takiego wyboru jest zdanie „Nauczyciele chcą zwiększyć motywację uczniów [...] poprzez wykorzystanie narzędzi TIK.” [ZSP(Myst)] Jest to jednak zbyt skromna informacja uzupełniająca, nie pokazuje procesu diagnostycznego, dlaczego taką drogę obrała placówka. Wywiady indywidualne z dyrekcją placówki w uzasadnieniu do wyboru oferty wskazują na przekonanie o wpływie wymienionych technik i narzędzi na chęć do nauki uczniów i w konsekwencji na polepszenie wyników w nauce.

W uzupełnieniu do analizy dokumentacji posłużono się danymi zaczerpniętymi z wywiadów realizowanych w SORE, dyrektorami i nauczycielami szkół, które pokazują, że istniały trzy główne powody niedopasowań działań do oferty. Pierwszy, kiedy w trakcie realizowanej diagnozy koncentrowano się na więcej niż jednym ważnym zagadnieniu i próbowano je tematycznie połączyć w ofercie nr 1. Dotyczy to przede wszystkim

potrzeby osiągnięcia lepszych wyników, integracji grona pedagogicznego, angażowania rodziców i wykorzystywania nowoczesnych technik multimedialnych w pracy z uczniem. Drugim przypadkiem są szkoły, które nie odnalazły w ofercie, propozycji działań, które wprost odpowiadałyby na ich potrzeby. Przykładem jest technikum, w którym na skutek uwarunkowań lokalnych (konieczność podejmowania zatrudnienia przez młodych ludzi) istnieje bardzo niskie poszanowanie dla edukacji, co próbowano zmieniać. Ostatecznie szkoła ta nie odnajdując efektów proponowanych działań, zrezygnowała z realizacji projektu w drugim roku.

OFERTA NR 2 OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

OFERTA	TYP SZKOŁY	POWIAT
Ocenianie kształtujące	gimnazjum	E
	szkoła podstawowa	D
	szkoła podstawowa	F
	przedszkole	F

WYTYCZNE ORE do OFERTY nr 2⁵¹: Oferta jest kierowana szczególnie do szkół, w których w wyniku ewaluacji wewnętrznej lub/i zewnętrznej stwierdzono niezadowolający wpływ oceniania na przebieg procesów edukacyjnych. Może to wiązać się z następującymi zjawiskami:

- niski poziom zaangażowania uczniów w procesy uczenia się,
- niezadowolający poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów,
- przekonanie uczniów lub innych członków społeczności szkolnej, że ocena nie dostarcza informacji o postępach ucznia w nauce (lub dostarcza w niewystarczającym stopniu),
- przekonanie uczniów lub innych członków społeczności szkolnej, że ocena nie pomaga w uczeniu się oraz w planowaniu indywidualnego procesu uczenia (lub pomaga w niewystarczającym stopniu).

TECHNIKI I POZIOM SZCZEGÓŁOWOŚCI ANALIZY

Żadna z analizowanych RPW oferty nr 2 **nie zawiera precyzyjnych informacji o wynikach przeprowadzonej diagnozy**. Cała część RPW temu poświęcona zamykana jest w dwóch, trzech ogólnikowych stwierdzeniach, że w danej placówce „zachodzi potrzeba rozwoju

⁵¹ <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-35397/category/132-oferty-doskonalenia?limitstart=0> [dostęp on-line z dnia 07-09-2015].

kompetencji nauczycieli" z zakresu merytorycznego oferty. Nie podaje się jednak żadnych danych na ten temat, co nie jest zaskakujące zważywszy, że diagnoza oparta była o dyskusje Dyrektora, SORE i Rady Pedagogicznej. W przypadku tej oferty diagnozy zawarte w RPW różnią się jedynie objętością, ale każda z nich równie niewiele wnosi do opisu sytuacji wyjściowej.

Zachodzą tu uwarunkowania zbieżne z opisanymi już przy omawianiu oferty nr 1. Dyrektorzy placówki podnoszą swoją niechęć do „produkcji dodatkowej papirologii”, ale także z traktowaniem RPW jako dokumentacji, która powinna zawierać pożądane minimum. W procesie badawczym nie zetknięto się z przekonaniem, że analiza dokumentacji może być jednym z etapów czy form ewaluacji działań szkoły.

STOPIEŃ DOPASOWANIA OFERTY DO ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB SZKOŁY

Przede wszystkim należy zauważyć, że oferta odnosi się do zjawiska, które trudno zauważyć i poddać szczegółowej diagnozie. Rozstrzygnięcie hipotezy czy i na ile sposób oceniania przekłada się na postępy uczniów w edukacji, sprawiłoby problemy wielu doświadczonym badaczom. Związek pomiędzy jednym a drugim zjawiskiem opiera się o złożone i wieloaspektowe mechanizmy. Ich pomiar oraz analiza wzajemnych związków wymaga zastosowania szeregu bardziej skomplikowanych procedur badawczych. Brak lub niskie zaangażowanie uczniów w cały proces edukacyjny (rozumiany szerzej niż sama nauka) lub niskie osiągi uczniów może wynikać z wielu przyczyn, nie tylko z systemu oceniania.

Trudność diagnostyczna związana z tą ofertą powoduje, że na poziomie RPW nie uzasadniana się jej wykorzystania dostrzeżonym problemem, a chęcią wprowadzenia nowych form oceny. Nie wskazuje się bezpośrednio na istniejący problem, czyli niemotywuującą rolę systemu i sposobu oceniania, ale na chęć wprowadzenia nowego rozwiązania w danej placówce lub poszerzenia wiedzy. Warto odnotować, że w drugim przypadku (szkoła podstawowa) odwołano się do wcześniejszego cyklu wspomagania i chęci poszerzenia i wiedzy z zakresu oceniania postępów uczniów.

Diagnoza prowadzona była zazwyczaj w formie dyskusji Dyrektora placówki z SORE oraz z Radą Pedagogiczną. Tylko w jednym przypadku przeprowadzono warsztat „diagnostyczno-rozwojowy”. **Niestety RPW nie zawierają informacji o sposobie**

prowadzenia dyskusji i warsztatów, zakresie przygotowań jakie poczyniono przed spotkaniami, wykorzystanych metodach itd. Niemniej jednak przy tego typu ofercie nawet najlepiej przeprowadzona dyskusja oraz warsztat wydaje się zbyt wąsko zakrojoną pracą diagnostyczną. Wywiady przeprowadzone w szkołach uwypuklają, już wspomniane, inne działania szkół podejmowane cyklicznie na rzecz diagnozy wewnętrznych potrzeb szkoły.

Natomiast co wymaga podkreślenia, nie wszystkie szkoły i przedszkola tak rzetelnie podchodzą do misji kształcenia. Dużą rolę odgrywa tu sposób organizacji pracy szkoły oraz osoba dyrektora/ki jako lidera placówki. Wydaje się, że oferta doskonalenia spełniła swoje zadanie w przypadku szkół z pewnymi niedoborami w omawianym zakresie. Prężniej zorganizowane placówki zdecydowanie wychodziły w etapie diagnozy (ale i późniejszych działań) poza ramy przewidzianej diagnozy.

Determinanty wyboru oferty nr 2 wskazywane w wywiadach przez kadrę szkół/przedszkoli to podniesienie motywacji do nauki uczniów, poprawa frekwencji uczniów i rodziców, potrzeba indywidualizacji pracy z uczniem, chęć wyróżnienia uczniów wybitnych, chęć podniesienia ocen z egzaminów końcowych.

OFERTA NR 3 TECHNIKI UCZENIA SIĘ I METODY MOTYWUJĄCE DO NAUKI

OFERTA	TYP SZKOŁY	POWIAT
Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki	Liceum	D
	szkoła podstawowa	A
	szkoła podstawowa	C
	zespół szkół ponadgimnazjalnych	E

WYTYCZNE ORE do OFERTY nr 3⁵²: Oferta kierowana jest szczególnie do szkół, w których istnieje potrzeba zwiększenia różnorodności metod i technik nauczania, aby w większym stopniu aktywizować i motywować uczniów. Może to wiązać się m.in. z następującymi sytuacjami: część nauczycieli nie dysponuje odpowiednią wiedzą i umiejętnościami, kadra dydaktyczna nie jest zainteresowana stosowaniem różnorodnych technik nauczania, poszczególni nauczyciele korzystają z urozmaiconych metod i technik nauczania, jednak ich dobór nie zawsze jest odpowiedni do celów i potrzeb uczniów.

⁵² Tamże.

Oferta będzie odpowiadać też szkole, w której nauczyciele świadomie korzystają z różnorodnych, aktywizujących form pracy, ale pragną zwiększyć zaangażowanie uczniów, aby osiągać większą efektywność i elastyczność w realizacji celów.

TECHNIKI I POZIOM SZCZEGÓŁOWOŚCI ANALIZY

Jak w wielu przypadkach, tak i przy tej ofercie **diagnoza prowadzona była w oparciu o dyskusje SORE i dyrekcji danej placówki a następnie o warsztat diagnostyczny**. Brakuje w RPW jednak jakichkolwiek odniesień do danych potwierdzających przytoczone wnioski dotyczące pracy szkoły/ przedszkola. Wśród analizowanych dokumentów, pojawiły się także **RPW, w których diagnoza ma właściwą strukturę**: definicja problemu, następnie opis przyczyn jego występowania i prawdopodobnych skutków. Takie podejście jest jak najbardziej właściwe i daje bardzo dobre podstawy do wskazania celów i działań w ramach całego procesu wspomagania.

W omawianej grupie szkół realizujących ofertę nr 3, które podały w dokumentacji skrócony zapis diagnozowania stanu wyjściowego, nie wskazywano na podejmowanie działań poza wymaganą diagnostyką w projekcie doskonalenia. W tych placówkach nauczyciele zdecydowanie bardziej doceniali rolę przeprowadzanych warsztatów diagnostycznych, podkreślając, że mimo wspólnej wielu osobom intuicji o posiadanych przez szkołę problemach brakowało werbalizacji tych elementów.

STOPIEŃ DOPASOWANIA OFERTY DO ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB SZKOŁY

W każdym z analizowanych RPW racjonalizacja wykorzystania oferty z zakresu metod i technik uczenia się wygląda niemalże identycznie. Na początku podkreśla się sukces szkoły i bardzo wysoki poziom zaangażowania kadry pedagogicznej w proces edukacji, a następnie wskazuje się, że mimo to nauczyciele chcą poszerzyć swoją wiedzę z zakresu metodyki nauczania. Jako przykład można podać opis stanu zastanego w jednej ze szkół podstawowych: „Przeprowadzona diagnoza wykazała, że nauczyciele są bardzo zaangażowani w działania mające na celu podniesienie jakości pracy i efektów nauczania, dlatego realizują wiele działań, które umożliwiają wszechstronny rozwój uczniów. Jednakże dostrzegają, że należy wzmocnić motywację, zaangażowanie

uczniów do nauki oraz zaktualizować swoją wiedzę dotyczącą skutecznych metod i technik pracy z uczniem”.

Zapisy takie zgodne są wypowiedziami respondentów. Szkoły, które wybierały tę ofertę nie diagnozowały u siebie problemów na płaszczyźnie nauczania. Przeważnie starano się podnieść poziom nauczania, czego efektem miał być skok w rankingu szkół, zachęcenie uczniów do samodzielnej pracy, ale także do umiejętności zdobywania wiedzy poza obowiązującym programem nauczania.

Natomiast warto podkreślić, że żadna z badanych placówek nie koncentrowała się na badaniu niedostatków na innych polach niż dydaktyka.

Różnice pomiędzy RPW w zasadzie nie dotyczą meritum oferty. W pojedynczych przypadkach nie wskazuje się na sukces i od razu przechodzi się do woli nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji. W innym na przykład powołuje się na opinie dyrekcji: „Pani dyrektor w wyniku prowadzonego nadzoru wyraziła przekonanie, że Rada Pedagogiczna powinna popracować nad zdobywaniem wiedzy na temat nowoczesnych technik uczenia się i zapamiętywania oraz zwiększeniem motywacji uczniów do nauki”.

Jest to oferta najchętniej wybierana w placówkach szkolnych, ulokowanych w dużych miastach powyżej 200 tys. mieszkańców.

Znamienne jest, że szkoły myśląc o efektach, definiowały je poprzez sukces ucznia wyrażany w zdobywaniu wyższych not i tym samym poprawianie pozycji placówki w rankingach szkół. Natomiast w zapisach RPW ten sam proces ujmowany jest jako wzrost kompetencji nauczycieli bez odniesienia wprost do oczekiwanej wartości końcowej. Jest to sytuacja wspólna dla wszystkich ofert jednak szczególnie widoczna na przykładzie omawianego tu doskonalenia, gdzie wydawałoby się, większy nacisk położony powinien zostać na wartość dla ucznia, na podkreśleniu zdobywania umiejętności uczenia się (nie tylko dla ocen), z naciskiem na funkcje wychowawczą oraz budowaniu portfela kompetencji nauczycieli, które umożliwią budowanie tych postaw u młodzieży.

Determinanty wyboru oferty nr 3 wskazywane w wywiadach z kadra szkół/przedszkoli to podniesienie motywacji do nauki uczniów, ułatwienie przejścia uczniom do kolejnego poziomu nauczania, poprawa frekwencji uczniów i rodziców, potrzeba indywidualizacji

pracy z uczniem, chęć wyróżnienia uczniów wybitnych i mało zdolnych, chęć podniesienia ocen z egzaminów końcowych.

OFERTA NR 7 WSPIERANIE PRACY WYCHOWAWCÓW KLAS – BEZPIECZNA SZKOŁA

OFERTA	TYP SZKOŁY	POWIAT
Wspieranie pracy wychowawców klas – bezpieczna szkoła?	gimnazjum	F
	gimnazjum	A
	liceum	F

WYTYCZNE ORE do OFERTY nr 7⁵³: Oferta kierowana jest szczególnie do szkół, w których w wyniku przeprowadzonej diagnozy, ewaluacji wewnętrznej i/lub zewnętrznej sformułowano oczekiwanie dotyczące poprawy jakości pracy wychowawców klas.

W szkole obserwuje się:

- stan małej efektywności pracy wychowawczej,
- trudności w sprawnym komunikowaniu się wychowawców z uczniami, rodzicami,
- brak spójności pracy wychowawczej w poszczególnych klasach z programem wychowawczym szkoły.

Oferta może również odpowiadać na potrzeby szkoły, w której:

- w indywidualnych rozmowach i/lub w wynikach przeprowadzonych ankiet pojawiają się wnioski wskazujące na potrzebę pracy z wychowawcami klas (wzmocnienie warsztatu pracy),
- dyrektor/wychowawcy sygnalizują potrzebę wsparcia pracy wychowawców przez specjalistę zewnętrznego.

TECHNIKI I POZIOM SZCZEGÓŁOWOŚCI ANALIZY

Placówki wybierające więcej niż jedną ofertę w jednym roku, podobnie jak w wyżej omawianym przykładzie, nie działały według zasady jedna oferta=jeden plan. Oferta, która współwystępowała z ofertą nr 7 to: efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich (nr 20).

Spśród trzech szkół, które wybrały temat wspierania pracy wychowawców klas, **dwie przedstawiły pełną diagnozę, ze szczegółowym opisem stanu zastanego, w tym jedna odnosząc się także do sytuacji lokalnych problemów społecznych.** Zapis pozostałej, zawierał się w trzech zdaniach, informujących o wynikach zastosowań przyjętych technik

⁵³ Tamże.

analitycznych „W trakcie wywiadu przeprowadzonego 05.09.2013 r. Dyrektor szkoły zgłosił obszary do rozwoju: analiza jakościowa wyników szkoły[...] Podczas spotkania rada pedagogiczna (13.09.2013 r) wytyczyła takie obszary pracy szkoły jak: praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz praca wychowawcza. W wyniku prowadzonego warsztatu diagnostyczno- rozwojowego (16.09.2013 r.) określono, iż obszarami rozwojowymi szkoły będą: współpraca między nauczycielami oraz praca wychowawcza w szkole.”[Technikum]

Przy tak ujętej diagnozie, jak już wspomniano, **uniemożliwione jest wnioskowanie o zgodności przyjętych celów z potrzebami placówki**, ani też dalsza interpretacja dotycząca adekwatności podejmowanych działań. Uzupelnienia tego stanu nie pojawiły się także w wypowiedziach dyrekcji szkół.

Według zapisów RPW wszystkie szkoły oparły swój warsztat diagnostyczny o rozmowę z dyrektorem szkoły, spotkanie z Radą Pedagogiczną, warsztat diagnostyczno-rozwojowy z zespołem zadaniowym.

Odosobnionym przypadkiem w danej ofercie jest szkoła, gdzie w trakcie wywiadów indywidualnych pojawiły się rozbieżności między słowami dyrekcji, która wskazywała na przeprowadzenie szczegółowych działań diagnostycznych, a nauczycielami, którzy przyznali, że wybór oferty kształcenia odbywał się poprzez głosowanie nauczycieli.

Jedno z gimnazjów **uzupełniło dokonaną diagnozę o wnioski po pierwszym etapie projektu „W drodze do sukcesu”.**

STOPIEŃ DOPASOWANIA OFERTY DO ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB SZKOŁY

W realizowanych ofertach zwraca uwagę położenie nacisku na funkcję wychowawczą szkoły.

Dwa z spośród analizowanych dokumentów odpowiadających na ofertę nr 7, wykroczyły poza ramy wytyczone przez ORE. Jedna z nich w szerokim opisie sytuacji placówki uwzględniła także aspekty pozaszkolne, jak „eurosieroctwo”, które jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych z nauczycielami, jest w niektórych regionach znacznym problemem, dotyczącym w niektórych klasach pokaźny odsetek uczniów. Idąc dalej

zapisami RPW w potrzebach szkoły umieszczono konieczność „[...] obniżania zachowań agresywnych, gdy uczniowie nie radzą sobie z trudnymi emocjami; także postępowania w sytuacji gdy niepełnoletni uczeń tzw. "eurosierota" pozostaje sam w mieszkaniu;”[Liceum]

Obie szkoły przedstawiające szersze diagnozy podniosły kwestię dostosowania dokumentów i wypracowania jednolitych procedur działań interwencyjnych będących w kompetencji wychowawcy:

Podniesione zostały także potrzeby młodych nauczycieli zwłaszcza „wzmocnienie ich warsztatu prac”, [Gimnazjum]] oraz stała współpraca z nauczycielami.

Jedna ze szkół (liceum), **zawarła także silny komponent opiekuńczy** wskazując na konieczność dostosowania realizowanej oferty doskonalenia do diagnozowanych problemów takich jak zachowania agresywne, gdy uczniowie nie radzą sobie z trudnymi emocjami, rozpoznawania wśród młodzieży symptomów zażywania środków odurzających i substancji psychotropowych, izolacji środowiskowej uczniów z dysfunkcjami np. z Zespołem Aspergera. W dalszych pracach nad tego typu zjawiskami, **jednostka nie uwzględniła (nie znajduje się w zapisach) współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi**, jedynie współpracę z „ekspertami” w formie szkoleń i wykładów.

Determinanty wyboru oferty nr 7 wskazywane przez kadrę dydaktyczną placówki to podniesienie motywacji do nauki uczniów, lokalne problemy o charakterze gospodarczo-społecznym wpływającym na jakość nauczania, poprawa frekwencji uczniów i rodziców, potrzeba indywidualizacji pracy z uczniem, niska decyzyjność uczniów w odniesieniu do sposobu nauczania⁵⁴, wypracowanie nowych metod inspirujących uczniów do odkrywania nauki, chęć podniesienia ocen z egzaminów końcowych.

⁵⁴ Ten wniosek z diagnozy spotkał się u niektórych z nauczycieli z danej szkoły z dużym sprzeciwem. Wskazywali oni, że uczniowie osiągnęli już dużą decyzyjność w szkole, z której nie zdają sobie sprawy. Przykładem działań wprowadzonych w trakcie realizacji oferty jest zaprzestanie sprawdzania listy przez nauczyciela w tradycyjny sposób, bowiem uczniowie zgłosili, że nudzą się podczas tego etapu lekcji. Skutkiem czego nauczyciel w „cichy” sposób (samodzielnie) sprawdza obecności podczas pracy indywidualnej uczniów. Zmianę sposobu spostrzegania roli ucznia w procesie dydaktycznym szkoła odnotowała jako jeden z efektów projektu.

OFERTA NR 16 RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY

OFERTA	TYP SZKOŁY	POWIAT
Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola	gimnazjum	B
	gimnazjum	D
	przedszkole	E
	przedszkole	F

WYTYCZNE ORE do OFERTY nr 16⁵⁵: Wytyczne do oferty: Oferta jest kierowana szczególnie do szkół, w których w wyniku ewaluacji wewnętrznej i/lub zewnętrznej stwierdzono brak zaangażowania rodziców we współpracę ze szkołą. W szkole obserwowane są zjawiska takie jak:

- rodzice rzadko i/lub niechętnie uczestniczą w podejmowanych przez szkołę działaniach,
- niska frekwencja rodziców na zebraniach,
- kryzys reputacji placówki.

Oferta proponowana jest również szkołom, w których rodzice względnie aktywnie lub dobrze współpracują z zespołem nauczycielskim, ale poszukiwane są możliwości wzmocnienia i uatrakcyjnienia dalszej współpracy, i w ramach współpracy z rodzicami szkoła pragnie wdrożyć zasadę partycypacji.

TECHNIKI I POZIOM SZCZEGÓŁOWOŚCI ANALIZY

W przypadku tej oferty **standardowo w procesie diagnozy wykorzystano działania zalecane przez ORE**. W każdej placówce **sekwencja działań była bardzo podobna**. Rozpoczęto od spotkania dyrekcji z SORE, po czym zorganizowano warsztat diagnostyczny oraz radę pedagogiczną. Niemniej jednak informacje o wyniku tego procesu są w RPW skąpe. Jak zaznaczono w rozdziale wcześniejszym, **w przypadku przedszkoli, które zdecydowały się na realizację tej oferty, zawarto bardzo krótkie uzasadnienie**. Wskazano jedynie i ogólnikowo, na chęć kadry wychowawców na poszerzenie wiedzy z zakresu współpracy rodzicami oraz niskie zaangażowanie rodziców we wspólne inicjatywy. **W przypadku gimnazjów w RPW zamieszczono nieco więcej stwierdzeń diagnostycznych**. Co też warto odnotowania, spostrzeżenia tego koncentrowały się na procesie edukacyjnym i jego efektywności w odniesieniu do uczniów. Tylko pośrednio odnosiły się do komfortu pracy samych nauczycieli.

STOPIEŃ DOPASOWANIA OFERTY DO ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB SZKOŁY

Ofertę wykorzystaty chętniej placówki niższego stopnia nauczania (przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja). **Podejście do tworzenia RPW lub ogólniej do wspomagania, w przypadku tej oferty różni się pomiędzy typami placówek.** W przedszkolach wskazuje się, że powodem wykorzystania tej oferty jest chęć zgłaszana ze strony kadry pedagogicznej. Poza tym argumentem nie przedstawia się żadnych innych spostrzeżeń dotyczących jakości pracy. Inaczej wygląda to w gimnazjach, gdzie wskazuje się na szereg zjawisk będących albo przyczyną albo skutkiem niedostatecznie rozwiniętej współpracy szkoły z rodzicami. Zaliczono do tego na przykład:

- Niskie zainteresowanie rodziców „życiem” szkoły.
- Frekwencja rodziców na zebraniach i konsultacjach jest niezadawalająca.
- Rodzice nie mają świadomości, że ich zaangażowanie ma wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole.
- Niektórzy rodzice próbują zrzucić odpowiedzialność za wychowanie na szkołę.
- Rodzice wykazują słabe zainteresowanie sukcesami i porażkami własnych dzieci.
- Warto zwrócić uwagę na fakt, że nie są to czynniki mające wyłącznie wpływ na komfort pracy nauczyciela. Wszystkie wskazują, że w tych gimnazjach na wspomaganie patrzy się przez pryzmat postępów rozwojowych i dobra dzieci.

Determinanty wyrażone w trakcie wywiadów z kadra pedagogiczną do wyboru oferty nr 16 to podniesienie motywacji do nauki uczniów poprzez włącznie rodziców w proces nauczania, poprawa frekwencji uczniów i rodziców, chęć podniesienia ocen z egzaminów końcowych.

3.4.2.2. Cele i wskaźniki realizacji

Z racji braku danych na temat budowania mierników, a także niskiej chęci definiowania przez nauczycieli wymiernych celów i wskaźników osiągania pożądaných efektów, niniejszy podrozdział oparto na zapisach dokumentacji z działań, jakie miały miejsce w szkołach.

W dalszej fazie diagnozy niezbędny jest proces przełożenia pojęć zdefiniowanych w procesie konceptualizacji na mierzalne wskaźniki, czyli wyszczególnienie celów i następnie ich operacjonalizacja.

Operacjonalizacja jest m.in. procesem doboru miar do przedmiotu/zjawiska, który chcemy zbadać, korespondujących z przyjętymi w toku konceptualizacji definicjami określonych zjawisk, pozwalających na jednoznaczne zdiagnozowanie, czy i w jakim stopniu mamy do czynienia z badanym zjawiskiem w rzeczywistości⁵⁶. Przykładowo, konceptualizując motywację uczniowską do nauki jako zaangażowanie ucznia w proces dydaktyczny i samodzielne zdobywanie wiedzy, w procesie operacjonalizacji jako wskaźnik potraktować możemy pytanie o liczbę dodatkowych zajęć pozalekcyjnych wybieranych przez ucznia, poprawę wyników w nauce czy zmniejszenie absencji uczniowskiej.⁵⁷ Należy przy tym pamiętać, że wskaźniki realizacji celów obrazują, jakie zmiany zaszły w szkole w związku z konkretnym, realizowanym projektem powiatowym. Należało zatem konstruować wskaźniki, które są bezpośrednio związane z realizowaną ofertą i podejmowanymi działaniami przez placówkę (tzn. opisują zmiany, które nastąpiły na skutek zaplanowanych działań, podejmowanych w ramach realizowania konkretnego planu wspomagania). Ważne jest też by nie wybierać wskaźników zbyt skomplikowanych, ogólnych lub niemożliwych do policzenia i sprawdzenia.

Dokonując analizy dokumentów zwracano uwagę także na wymóg logicznego powiązania z charakterem projektu pilotażowego oraz jego celami, ponieważ są one narzędziami pomiaru efektywności i skuteczności realizacji całości.

Dodatkowo w celu monitorowania wdrażania projektu w szkole/przedszkolu oraz oceny jego wykonania wyróżniliśmy:

- wskaźniki produktu (obrazujące bezpośredni, materialny efekt przedsięwzięcia, mierzony konkretnymi wielkościami. Wybrane przez Wnioskodawcę wskaźniki muszą być dostosowane do celów realizacji projektu, a ich wartość liczbową odpowiadać poszczególnym zapisom wniosku o dofinansowanie).
- wskaźniki rezultatu (jeśli w ramach projektu planowane jest przeszkolenie x nauczycieli w celu doskonalenia ich kompetencji, należy wybrać

⁵⁶ Najczęściej popełniane błędy przy doborze wskaźników – jak się ich ustrzec? – poradnik Dolnośląskiej Instytucji Pośredniczącej na: <http://www.dip.dolnyslask.pl/722/49648/jak-prawidlowo-dobrac-wskazniki-do-projektu-poradnik-dip.html> (dostęp: 42.06.2015)

⁵⁷ DeVaus, D. A. 2001. Surveys in Social Research. London: Routledge. Na: <http://researchonline.pl/baza?podkategoria=40>

wskaźniki obrazujące te efekty, czyli rzeczywistą, obserwowaną zmianę w przyroście danej kompetencji.)

Komentarza w tym miejscu wymaga sposób owskaźnikowania ofert z ogólnie zapisanymi celami, skupiającymi się na przyroście kompetencji nauczycielskich, jedynie poprzez wskaźniki produktu, np. liczbę szkoleń. Należy zaznaczyć, że efektywność szkoleniowa w szerszym rozumieniu to poprawa wyników działania (organizacji), uzyskana na skutek przeprowadzonego szkolenia. Możemy mówić tu o trójstopniowym podziale zmian zachodzących w wyniku doskonalenia: opanowanie nowych treści (a więc przyswajanie wiedzy), opanowanie nowych umiejętności, zmianie postaw i zachowań. Stopień opanowania nowych treści mierzyć możemy całą gama testów znanych dobrze z praktyki edukacyjnej (nie liczbą godzin szkoleń, które przecież mogą się różnić efektywnością).

W praktyce szkoleniowej przyjmuje się zastosowanie prostego, ogólnie przyjętego wskaźnika przyrostu wiedzy o następującej konstrukcji:

$$\text{wskaźnik przyrostu wiedzy} = \frac{\text{wyniki testu po szkoleniu} - \text{wyniki testu przed szkoleniem}}{\text{wyniki testu przed szkoleniem}} \times 100\%$$

Ocena stopnia opanowania nowych umiejętności polega zasadniczo na poleceniu osobie uczącej się wykonania zadania praktycznego będącego przedmiotem szkolenia, przy czym sprawdzający może bądź to ocenić jedynie wynik działania, bądź to obserwować cały proces wykonywania czynności lub też obserwować wynik zastosowania nowych umiejętności w praktyce szkolnej. By sformalizować obserwację i nadać jej obiektywny charakter jako metodzie oceny, należy stosować formularze ocen z wyróżnionymi, ocenianymi elementami (*podobne rozwiązanie zastosowała jedna szkoła*). Wreszcie ocena zmiany postaw i zachowań polegać może albo na ankietowej ocenie opinii i przekonań uczących się, albo na pośredniej obserwacji zachowań jako reakcji na określone sytuacje i czyny innych.⁵⁸

WYTYCZNE ORE⁵⁹, CELE: [W tym miejscu należy zawrzeć] opis stanu docelowego, który będzie efektem realizacji RPW.

WSKAŹNIKI: Mierzalne wartości pozwalające na monitorowanie i rozliczanie realizacji RPW.

⁵⁸ http://www.pzdu.pl/uploads/wyniki_badan/efektywnosc_5i6_III.pdf [dostęp on-line: lipiec 2015]

⁵⁹ Wzór: roczny plan wspomagania RPW (szczegółowy plan realizacji oferty, materiały ORE na www.ore.pl)

WNIOSKI OGÓLNE Z ANALIZY DOKUMENTÓW: ROCZNE PLANY WSPOMAGANIA

Zespoły zadaniowe z różnym stopniem dokładności i poprawności przedstawiają i wskaźnikują swoje cele. Dokumenty Rocznych Planów wspomagania cechuje **duża rozbieżność w kwestii poprawności i staranności**. Jest to znaczne utrudnienie w zbiorczej analizie danych jakościowych i skłania do podejmowania działań diagnostycznych w obrębie jednej placówki (nie zbiorczej analizy). Diametralne różnice w sposobie konstruowania celów i działań zmierzających do ich realizacji między szkołami, może stanowić utrudnienie, jeżeli w przyszłości planowane jest wystandaryzowane, ilościowe monitorowanie działań jednostek dydaktycznych. Znamienne jest, że szkoły w całości, ewaluując swoją pracę opierały się na zapisach RPW (w wywiadach z dyrekcją szkół, żaden z badanych nie wymieniał wskaźników działania bez posiłkowania się dokumentacją projektową). Zatem istnieje konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na ten punkt Rocznych Planów Wspomagania, który pozwala następnie efektywnie ewaluować postępy prac szkół.

Trudności w opracowywaniu celów i wskaźników w RPW zidentyfikowano również w trakcie prowadzenia wcześniejszych ewaluacji projektu. Wymieniano wśród nich m.in. skupienie się na zbyt dużej liczbie oczekiwanych efektów co spowodowane było brakiem świadomości związanej z koniecznością rozliczenia się z realizacją RPW. Zwrócono również uwagę, że problemy te wiążą się z niedostatecznymi kompetencjami nauczycieli i dyrektorów w prawidłowym definiowaniu efektów oraz opracowywaniu wskaźników mających je mierzyć⁶⁰.

Podstawowe problemy w konstruowaniu analizowanych w toku niniejszej ewaluacji dokumentów:

- Część placówek **ujmuje swoje cele zbyt ogólnie** np. „udoskonalenie warsztatu nauczyciela”, **co utrudnia dobranie odpowiednich i konkretnych wskaźników do ich realizacji**. Tym samym, także sprawdzenie efektywności realizowanej oferty jest ograniczone. W przytoczonym przykładzie, każde wprowadzone nowe działanie w warsztacie nauczycieli może być odbierane za efekt programu, choć w rzeczywistości albo w ogóle nie musi oznaczać trwałej zmiany albo nie musi być ona wynikiem realizowanej oferty.
- Natomiast należy zwrócić uwagę, że ORE w punkcie wskazującym na uzasadnienie do wyboru oferty, umieszcza swoje wskazania sformułowane

⁶⁰ Raport..., s.86-87.

dość ogólnikowo np. „niska efektywność procesu wychowawczego”, co szkoły przyjmują jako wzorzec zapisu, nie definiując jakie wskaźniki mówią o efektywności tego procesu, bez ujęcia mierzalnego wymiaru zmiany, czasu wdrażania i sposobu mierzenia.

- W jednostkach, które uprzednio nie dokonały rzetelnej diagnozy stanu wyjściowego, zakłócone jest logiczne powiązanie określonego celu, działań i wskaźników. Wynikanie jest jedynie domyślne. Dodatkowo, w przypadku kiedy ubogiej diagnozie towarzyszą ogólnie ujęte cele np. „przyrost umiejętności stosowania TIK”, także nie możemy mówić o faktycznych efektach. Skoro nie został wyznaczony stan wyjściowy, czyli w tym konkretnym przypadku stopień umiejętności stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych nauczycieli przed przystąpieniem do realizacji oferty, trudno określić przyrost tej kompetencji w trakcie trwania programu.
- Większość szkół dobiera **wskaźniki realizacji według wskaźnikowania produktowego** tzn. poprzez wyliczenie godzin odbytych szkoleń, czy zrealizowanych warsztatów.
- ORE swoje zalecenia ujęło w sposób, który stanowi wskazówkę dla wykonawcy do opisu celów własnych, zastrzegając, że przykłady powinny zostać zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby. Natomiast przez część szkół zapis wytycznych zrozumiany został bardzo dosłownie, co znalazło swoje odzwierciedlenie w **kopiowanych fragmentach z przytoczonych przez ORE propozycjach**.
- Szkoły realizujące drugi rok programu wspomagania, nieco dokładniej określiły swoje cele (częściowo według metodologii SMART) i zoperacjonalizowały mierzalne, konkretne wskaźniki, będące miarą stopnia zaspokojenia potrzeb wyszczególnionych w diagnozie. Pozwala to sądzić, że **wcześniej opisane niedoskonałości w opisach RPW wynikają w dużej mierze z niedoświadczenia szkół i SORE w realizowaniu i dokumentowaniu tego typu działań**.
- **W jednostkowych przypadkach ujęcie wskaźników nie odpowiadało wyrażonym uprzednio potrzebom.** Na etapie obecnej analizy trudno wnioskować, czy jest to problem tylko z zapisem w przedstawionej dokumentacji czy placówka merytorycznie nie poradziła sobie z pierwszym etapem programu- diagnozą.

- Wszystkie placówki określiły swoje cele w sposób, który pozwala na ich późniejszą realizację. Oznacza to, że określały stan, który był realny do osiągnięcia w wyznaczonym czasie przy użyciu podstawowych zasobów opisanych w RPW.

OFERTA NR 1 JAK POMÓC NAUCZYCIELOWI OSIĄGNĄĆ SUKCES EDUKACYJNY

Celem ogólnym realizacji oferty może być na przykład podniesienie kompetencji nauczycieli i specjalistów w obszarze diagnozowania potrzeb oraz możliwości uczniów, a następnie dostosowywania/dobierania odpowiednich, najbardziej efektywnych metod i form pracy.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- poszerzenie kompetencji nauczycieli i specjalistów w obszarach: wczesnej diagnozy rozwoju i gotowości szkolnej dzieci, rozpoznawania indywidualnych strategii uczenia się oraz dopasowywania metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych,
- nabycie przez nauczycieli wiedzy dotyczącej procesów uczenia się i osiągania sukcesów edukacyjnych przez uczniów,
- poszerzenie/doskonalenie kompetencji pracowników szkoły

W analizowanych dokumentach, które opisują wdrażanie oferty nr 1, możemy wyróżnić trzy modele według powiązań: wyróżnione potrzeby - dobrane cele - wskaźniki oraz ze względu na sposób realizacji przyjętych założeń.

	MODEL I (wartość w diagramie -1)	MODEL II (wartość w diagramie 0)	MODEL III (wartość w diagramie 1)
A	Brak opisu lub bardzo skąpy opis sytuacji wyjściowej placówki.	Ubogi/nieadekwatny opis stanu wyjściowego szkoły.	Dokładny opis stanu wyjściowego placówki.
B	Brak wyszczególnionych potrzeb w diagnozie wynikających z opisu stanu wyjściowego szkoły.	Skąpo wyróżnione potrzeby lub potrzeby zwerbalizowane bez przedstawienia szerszego kontekstu.	Dobrze wyróżnione i opisane potrzeby wynikające wprost z opisu stanu wyjściowego.
C	Skupienie tylko na technikach diagnostycznych.		Omówione techniki diagnostyczne.
D	Skupienie się na innych elementach niż kluczowe dla diagnozy.	Wspomniane inne niż kluczowe dla diagnozy elementy	Skupienie się na kluczowych dla diagnozy elementach
E	Diagnoza nie odpowiadająca wybranej ofercie doskonalenia.	Diagnoza w niewielkim stopniu odpowiadająca ofercie kształcenia (np. zgodny jeden czynnik)	Opisowa diagnoza w pełni odpowiadająca ofercie doskonalenia
F	Zawarcie tylko ogólnych celów.	Cele o dużym stopniu ogólności	Konkretne cele opisane w czasie

	MODEL I (wartość w diagramie -1)	MODEL II (wartość w diagramie 0)	MODEL III (wartość w diagramie 1)
G	Cele zbyt szczegółowe/zbyt duża liczba celów szczegółowych lub ich całkowity brak.		Cel ogólny uszczegółowiony pod celami (celami szczegółowymi).
H	Cele nie wynikające logicznie z przedstawionej diagnozy.	Część celów wynikająca logicznie i bezpośrednio z diagnozy.	Wszystkie cele wynikające logicznie i bezpośrednio z przedstawionej diagnozy.
I	Cele nierealizowalne.	Cele częściowo realizowalne.	Cele w pełni realizowalne.
J	Wskaźniki nie mierzące rezultatów zakładanych celów.	Wskaźniki w części mierzące rezultaty zakładanych celów bądź nie wszystkich celów.	Wskaźniki mierzące zakładane rezultaty wszystkich celów.
K	Wskaźniki niemierzalne.	Część wskaźników mierzalnych.	Wskaźniki w pełni mierzalne.
L	Brak działań auto ewaluacyjnych.	Zaplanowane działania auto ewaluacyjne, bez informacji zwrotnej, lub oparte wyłącznie na sprawozdaniu SORE.	Zaplanowane szerokie działania auto ewaluacyjne, uwzględniający informację zwrotną i działania naprawcze.
M	Odniesienie się w realizowanych planach do jednej funkcji szkoły.	Odniesienie się w realizowanych planach do dwóch funkcji szkoły.	Odniesienie się w realizowanych planach do trzech funkcji szkoły.

Tabela 6. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW

	LICEUM I	LICEUM II	TECHNIKUM	TECHNIKUM III	ZSP	GIMNAZJUM I	GIMNAZJUM II
A	1	1	0	0	-1	-1	0
B	1	1	1	0	0	-1	1
C	1	1	1	1	-1	-1	-1
D	1	1	1	-1	1	1	0
E	1	1	1	1	-1	0	1
F	1	1	1	-1	1	1	-1
G	1	-1	1	-1	0	-1	0
H	1	1	1	1	0	0	0
I	1	1	1	1	1	1	1
J	0	0	0	-1	0	-1	-1
K	1	1	1	1	0	0	1
L	-1	1	-1	-1	-1	-1	0
M	1	1	0	-1	-1	0	1

Szkoły przybliżające się do modelu pierwszego (różowego) zawierają skąpy lub bardzo ogólny opis diagnozy. Niekiedy bez zwerbalizowania potrzeb, skupiające się tylko na technikach realizacji lub mocnych i słabych stronach placówki, do których głównie zaliczają (odpowiednio): kadrę nauczycielską, zaplecze techniczne szkoły i pozytywna atmosferę w szkole, natomiast do minusów, najczęściej: niską frekwencję, obniżoną motywację uczniów lub niezadawalające wyniki egzaminów. Dominują tu działania nakierowane na dydaktyczną funkcję szkoły (lepsze wyniki) i/lub funkcję wychowawczą (motywowanie).

Szkoły te w przyjętych celach ogólnych koncentrowały się na poszerzeniu kompetencji kadry parafrazując wytyczne oferty jako: *„Podniesienie kompetencji nauczycieli w obszarze diagnozowania potrzeb oraz możliwości uczniów, a następnie dostosowywania odpowiednich, najbardziej efektywnych metod i form pracy”*. Natomiast w celach szczegółowych, każda ze szkół skupiła się na własnych potrzebach, domyślnie wynikających z mocnych i słabych stron szkoły lub stanowiący bezpośredni wniosek (napisany wprost) z wywiadu z nauczycielem lub warsztatu diagnostyczno-rozwojowego.

Wskaźnikowanie jest zbyt ogólne, niemierzalne lub nieprzystające do wytyczonych celów.

Przykładem może być oferta nie wskazująca na inne niż liczbowe odzwierciedlenie realizacji celów: „Nauczyciele poznają potrzeby i możliwości edukacyjne swoich uczniów, w celu dopasowania indywidualnego systemu nauczania, poznają techniki angażowania ucznia do aktywnego udziału w lekcji, umieją budować dialog wspierająco- motywujący z uczniem. Wskaźniki realizacji celu: Liczba godzin warsztatów: 15; Liczba godzin wykładów: 10; Liczba konsultacji grupowych: 5; Liczba godzin konsultacji indywidualnych: 8.” Jak podnoszono we wstępie do rozdziału, liczba godzin odbytych wykładów nie przekłada się wprost na zdobycie wiedzy lub umiejętności przez słuchaczy, a samo poznanie nowych technik, nie gwarantuje wypełnienia oferty doskonalenia.

Dodatkowo liczba wskaźników jest zbyt mała, by można było nimi zmierzyć niekiedy dość ogólne cele. Czytając niektóre dokumenty trudno oprzeć się wrażeniu, że wskaźniki realizacji są pewną słowną parafrazą celu, nie miarą ich wypełniania jak np. cel:

podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie motywowania, wskaźnik: do 30 czerwca nauczyciele podniosą swoje kompetencje.

W tej grupie placówek zwraca uwagę także niska świadomość części kadry o funkcjach i zadaniach szkoły nie związanych bezpośrednio z dydaktyką. Co za tym idzie brak wyróżnienia takich działań i świadoma realizacja ich w praktyce.

W grupie szkół zbliżających się do modelu trzeciego (niebieskiego) zawierają się placówki ze szczegółowym, bogatym opisem stanu wyjściowego, nie przytłumionego zbędnymi informacjami jak np. imiona i nazwiska nauczycieli, liczba osób zaangażowanych w projekt. Potrzeby są jasno zwerbalizowane i stanowią odpowiedź na zdiagnozowane słabe strony placówki. Wspólnymi deficytami są: brak dobrego warsztatu do pobudzania i rozwijania zainteresowań ucznia, współodpowiedzialność z rodzicami za sukces ucznia, wypalenie zawodowe nauczycieli, którzy nie inspirują wychowanków, chęć podniesienia wyników uczniów. Dominują tu wszechstronne działania nakierowane jednocześnie na przynajmniej dwie spośród wyróżnionych funkcji szkoły: dydaktykę (lepsze wyniki i diagnoza predyspozycji ucznia), funkcję wychowawczą (motywowanie i inspirowanie uczniów) oraz funkcję opiekuńczą (zapewnienie odpowiednich warunków i środków do wszechstronnego rozwoju).

Szkoły te w przyjętych celach koncentrowały się na poszerzeniu kompetencji i zdobyciu nowych umiejętności związanych z prowadzeniem dialogu i współpracy, zdolnościami liderскими, metodami służącymi rozwijaniu pasji i zaangażowania uczniów. Cele i wskaźniki zostały ujęte w sposób konkretny, mierzalny, łatwy do zoperacjonalizowania i odpowiedni do mierzonych zjawisk, np. „wskaźniki: Do 20 czerwca 2015 r. średnia frekwencja uczniów wzrośnie o 1,5 punktu procentowego.” lub „Do końca kwietnia br. zespół ds. ewaluacji wewnętrznej opracuje ankietę dla uczniów oceniających czy nauczyciele podejmują działania zmierzające do rozwijania zainteresowań, wyniki z ankiety wyniosą XXX.”

OFERTA NR 2 OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

Wytyczne: Celem ogólnym realizacji oferty może być na przykład wprowadzenie (doskonalenie) systemu oceniania kształtującego, który zwiększy motywację uczniów oraz ich poczucie odpowiedzialności za procesy edukacyjne i uzyskane efekty (osiągnięcia edukacyjne). Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- nabycie przez nauczycieli wiedzy na temat metod oceniania kształtującego,
- poszerzenie kompetencji w obszarze stosowania informacji zwrotnej w ocenianiu oraz w komunikacji z rodzicami uczniów,
- przygotowanie szkoły do wdrażania w praktyce oceniania kształtującego lub wybranych jego elementów,
- opracowanie i wdrożenie modelu pozwalającego na trwałe stosowanie metod oceniania kształtującego na wszystkich lub wybranych poziomach nauczania; na wszystkich lub wybranych przedmiotach,
- nabycie przez nauczycieli kompetencji w obszarze gromadzenia i analizowania danych dotyczących skuteczności wprowadzanych metod.

Cele, jakie przyjęto w RPW poszczególnych szkół i przedszkola są **parafrazą zapisów wytycznych** właściwych dla analizowanej oferty. W jednym przypadku są wręcz kopią zapisów. W zasadzie nie widać, aby do definiowania celów wykorzystania oferty podchodzono w sposób refleksyjny, odzwierciedlający to co faktycznie ma się zmienić w pracy szkoły. Wartościowe jest jednak, w jednym przypadku (szkoła podstawowa) określenie horyzontu czasowego w jakim cele powinny zostać osiągnięte. Co prawda większość z nich została wyznaczona na koniec trwania projektu, niemniej jednak daje to nadzieję, że w przypadku danej szkoły zdawano sobie sprawę, że z osiągnięcia lub nieosiągnięcia celów trzeba się będzie w jakiś sposób rozliczyć. W praktyce planowania strategicznego określenie horyzontu czasowego służy właśnie temu. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że cele jakie zapisano w RPW **nie mają cech „strategiczności”** i przeważnie odnoszą się do konieczności podjęcia jakiś działań a nie zmiany, która ma zaistnieć w szkole. Jeżeli oferta odnosi się do deficytów w funkcjonowaniu systemu oceniania, to przyjęte cele powinny odzwierciedlać konkretny efekt realizacji działań, a nie konieczność ich podjęcia. Takie cele podstawowe jak: *utrzymanie wyniku sprawdzianu szóstoklasisty na poziomie ostatniego roku szkolnego tj. stanin*, *wysoki udział uczniów w konkursach* nie mają wiele wspólnego z podniesieniem poziomu w jakim system oceniania wpływa na proces edukacyjny. W ogóle nie przyjmuje się celów związanych bezpośrednio z tym zjawiskiem.

Problematyczne jest także dobieranie wskaźników mających mierzyć na ile postawione cele są osiągnięte. Wynika to w pierwszym rzędzie z niedopasowania postawionych celów do zmiany jaką się chce osiągnąć. Nawet jeżeli wskaźniki dobrane są prawidłowo, to w takiej sytuacji nie sposób za ich pomocą zmierzyć na ile udało się zmienić system oceniania. Powszechnie dobiera się wskaźniki produktu lub przepływu w projekcie:

- 80% nauczycieli przeprowadziło 1 lekcję z wykorzystaniem elementów oceniania kształtującego,
- Opracowany Katalog: "BANK DOBRYCH PRAKTYK O.K." oraz zbiór scenariuszy z zastosowaniem OK.
- 400% nauczycieli uczestniczyło w konsultacjach grupowych: „Ocenianie kształtujące” (tutaj też warto zwrócić uwagę na wartość docelową, o czym pisze się w dalszej części).
- wpisy w dziennikach lekcyjnych i kartach obserwacji pracy nauczyciela (co też w zasadzie nie jest wskaźnikiem).

Wskaźników jest także zbyt mało – poziom ogólności celów jakie przyjęto w analizowanych RPW wymaga aby każdy z nich był mierzony kilkoma wskaźnikami. Wybór jednego jest niewystarczający do tego aby na koniec projektu mieć pewność, że osiągnięto zakładane cele.

Tabela 7. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW

	GIMNAZJUM	SZKOŁA PODSTAWOWA I	SZKOŁA PODSTAWOWA II	PRZEDSZKOLE
A	0	-1	-1	-1
B	0	0	0	0
C	-1	-1	-1	-1
D	0	0	0	0
E	1	1	1	1
F	0	1	0	0
G	0	1	0	0
H	0	0	-1	0
I	1	1	1	1
J	-1	-1	-1	-1
K	1	1	0	0
L	0	0	-1	-1
M	0	0	0	0

W zakresie konstruowania celów i nadawania im odpowiedniej struktury, w przypadku tej oferty, spotykać się można z sytuacją, w której cele są często bardzo zbliżone do **zapisów wytycznych**. Na przykład jako cele główne wskazywano:

- Zwiększenie efektywności procesów edukacyjnych poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie technik nauczania i uczenia się oraz metod motywowania do nauki.
- Wsparcie efektywności procesów edukacyjnych poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie technik nauczania i uczenia się oraz metod motywowania do nauki.

W przypadku celów szczegółowych także są one parafrazą wytycznych. Co ważniejsze jednak pomiędzy celem głównym a celami szczegółowymi trudno dostrzec spójność. Powinna natomiast pomiędzy nimi zachodzić relacja przyczyny i skutku. Cele szczegółowe nie powinny być po prostu mniej ważnymi lub pobocznymi zjawiskami, które chciałoby się osiągnąć, tak jak ma to miejsce w przypadku analizowanych RPW. Cele szczegółowe powinny być tymi efektami, które są konieczne i wystarczające do osiągnięcia celu głównego. W przypadku tej oferty jest to większa aktywizacja i motywacja uczniów, która powinna zostać osiągnięta dzięki rozszerzeniu katalogu stosowanych metod i technik. W RPW nie zawsze można dostrzec taką relację. Czasami wręcz, za wystarczające uznano zdawkowe przytoczenie celu głównego z wytycznych ORE bez wskazywania jakichkolwiek celów pośrednich (szczegółowych).

Jeżeli zaś chodzi o pomiar poziomu osiągnięcia założonych celów, to w przypadku tej oferty widać te same zjawiska jak w przypadku innych (np. oferty nr2). Dobierane są wskaźniki mające na celu mierzyć wytworzenie produkty (np.: Opracowanie katalogu metod aktywizujących) lub przepływ uczestników w ramach projektu (np.: 90% nauczycieli ukończy pełen cykl warsztatów). Oznacza to, że za pomocą tak dobranego katalogu mierników nie sposób ocenić, czy dzięki rozwojowi metodyki nauczania wzrosła motywacja uczniów do nauki. Wskaźniki, które zapewne są dedykowane pomiarowi osiągnięcia celu głównego nie są także w pełni wiarygodne. Opierają się bowiem na deklaracji (np.: *80 % nauczycieli szkoły zawodowej potwierdza, że poszerzyło swoją wiedzę dotyczącą technik nauczania i uczenia się oraz metod motywujących do nauki*), a nie bardziej zobiektywizowanym pomiarze. Warto zauważyć, że najlepszą wskazówką zawartą w wytycznych dotyczącą tego jakie wskaźniki najlepiej dobrać jest zbiór oczekiwanych efektów wspomagania:

- W szkole funkcjonują wspólnie wypracowane zasady motywowania uczniów do nauki.
- Zwiększa się ilość wykorzystywanych na zajęciach edukacyjnych metod aktywizujących uczniów (szkolny katalog metod jest sukcesywnie wzbogacany).
- W szkole realizowany jest skierowany do uczniów program efektywnego uczenia się (np. w ramach godzin wychowawczych).
- Uczniowie poprawiają swoje wyniki nauczania.

Zgodnie z wieloma metodami tworzenia wskaźników w jakichkolwiek planach działań, wystarczyłoby znaleźć najbardziej prostą metodę pomiaru w. w. zjawisk, aby otrzymać dobry system monitorowania.

OFERTA NR 3 TECHNIKI UCZENIA SIĘ I METODY MOTYWUJĄCE DO NAUKI

Celem ogólnym realizacji oferty może być na przykład zwiększenie efektywności procesów edukacyjnych poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie technik nauczania i uczenia się oraz metod motywowania do nauki.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- poszerzenie warsztatu pracy nauczycieli w zakresie technik nauczania oraz metod aktywizujących,
- zwiększenie kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie technik uczenia się i zapamiętywania,
- sukcesywne wdrażanie do praktyki szkolnej nowych metod motywowania uczniów do pracy oraz technik uczenia się zwiększających odpowiedzialność osobistą za rozwój,
- wypracowanie w zespołach nauczycielskich katalogu sposobów motywowania uczniów, nabycie przez nauczycieli umiejętności właściwego doboru czynników motywujących w zależności od ucznia, sytuacji, kontekstu,
- doskonalenie przez nauczycieli umiejętności stosowania

Tabela 8. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW

	LICEUM	SZKOŁA PODSTAWOWA I	SZKOŁA PODSTAWOWA II	ZSP
A	0	-1	-1	0
B	1	-1	-1	0
C	0	-1	-1	-1
D	0	-1	0	1
E	1	1	1	1
F	0	0	-1	-1
G	1	0	-1	-1
H	0	0	0	0
I	1	0	1	1
J	0	-1	-1	-1
K	1	1	1	1
L	1	0	1	0
M	0	1	0	0

W zakresie konstruowania celów i nadawania im odpowiedniej struktury, w przypadku tej oferty, spotykać się można z sytuacją, w której cele są **często zbliżone do zapisów wytycznych**. Na przykład jako cele główne wskazywano:

- Zwiększenie efektywności procesów edukacyjnych poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie technik nauczania i uczenia się oraz metod motywowania do nauki.
- Wsparcie efektywności procesów edukacyjnych poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie technik nauczania i uczenia się oraz metod motywowania do nauki.

W przypadku celów szczegółowych także są one parafrazą wytycznych. **Co ważniejsze jednak pomiędzy celem głównym a celami szczegółowymi trudno dostrzec spójność.** Powinna natomiast pomiędzy nimi zachodzić relacja przyczyny i skutku. Cele szczegółowe nie powinny być po prostu mniej ważnymi lub pobocznymi zjawiskami, które chciałoby się osiągnąć, tak jak ma to miejsce w przypadku analizowanych RPW. Cele szczegółowe powinny być tymi efektami, które są konieczne i wystarczające do osiągnięcia celu głównego. W przypadku tej oferty jest to większa aktywizacja i motywacja uczniów, która powinna zostać osiągnięta dzięki rozszerzeniu katalogu stosowanych metod i technik. W RPW nie zawsze można dostrzec taką relację. **Czasami**

wręcz, za wystarczające uznano krótkie przytoczenie celu głównego z wytycznych ORE bez wskazywania jakichkolwiek celów pośrednich (szczegółowych).

Jeżeli zaś chodzi o pomiar poziomu osiągnięcia założonych celów, to w przypadku tej oferty widać te same zjawiska jak w przypadku innych (np. oferty nr2). Dobierane są wskaźniki mające na celu mierzyć wytworzenie produkty (np.: Opracowanie katalogu metod aktywizujących) lub przepływ uczestników w ramach projektu (np.: 90% nauczycieli ukończy pełen cykl warsztatów). **Oznacza to, że za pomocą tak dobranego katalogu mierników nie sposób ocenić, czy dzięki rozwojowi metodyki nauczania wzrosła motywacja uczniów do nauki.** Wskaźniki, które zapewne są dedykowane pomiarowi osiągnięcia celu głównego nie są także w pełni wiarygodne. Opierają się bowiem na deklaracji (np.: *80 % nauczycieli szkoły zawodowej potwierdza, że poszerzyło swoją wiedzę dotyczącą technik nauczania i uczenia się oraz metod motywujących do nauki*), a nie bardziej zobiektywizowanym pomiarze. Warto zauważyć, że najlepszą wskazówką zawartą w wytycznych dotyczącą tego, jakie wskaźniki najlepiej dobrać jest zbiór oczekiwanych efektów wspomagania:

- W szkole funkcjonują wspólnie wypracowane zasady motywowania uczniów do nauki.
- Zwiększa się ilość wykorzystywanych na zajęciach edukacyjnych metod aktywizujących uczniów (szkolny katalog metod jest sukcesywnie wzbogacany).
- W szkole realizowany jest skierowany do uczniów program efektywnego uczenia się (np. w ramach godzin wychowawczych).
- Uczniowie poprawiają swoje wyniki nauczania.

Zgodnie z wieloma metodami tworzenia wskaźników w jakichkolwiek planach działań, wystarczyłoby znaleźć najbardziej prostą metodę pomiaru w. w. zjawisk aby otrzymać dobry system monitorowania.

OFERTA NR 7 WSPIERANIE PRACY WYCHOWAWCÓW KLAS

Celem ogólnym realizacji oferty może być na przykład zbudowanie kompleksowego wsparcia dla wychowawców, aby w maksymalnym stopniu osiągnęli zaplanowane efekty wychowawcze; poprawa funkcjonowania klas i pojedynczych uczniów w sferze wychowawczej oraz lepsza współpraca wychowawcy z uczniami, rodzicami.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględnić specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- zwiększenie świadomości nauczycieli, wychowawców i specjalistów, jaką rolę wychowawczą w życiu ucznia spełnia środowisko szkolne oraz oni sami jako osoby

znaczące,

- zapoznanie nauczycieli z metodami rozpoznawania potrzeb wychowawczych uczniów oraz z zasadami planowania i monitorowania oddziaływań wychowawczych,
- zwiększenie kompetencji komunikacyjnych nauczycieli oraz ich umiejętności zawodowych w zakresie pracy wychowawczej,
- wypracowanie systemu współpracy w zespole nauczycieli – wychowawców klas oraz opracowanie przydatnych dokumentów (np. procedury interwencji wychowawczych, katalogu nagród i kar/konsekwencji, zestawu norm/zasad szkolnych, regulaminu dyżurów nauczycieli).

Tabela 9. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW

	LICEUM	GINNAZJUM	TECHNIKUM
A	1	1	-1
B	1	1	-1
C	1	1	-1
D	1	1	1
E	1	1	0
F	-1	1	1
G	-1	1	0
H	1	1	0
I	1	1	1
J	1	1	1
K	0	0	1
L	-1	-1	-1
M	0	0	-1

W obszarze celów zostały najczęściej werbalizowane cele ogólne jako „podniesienie kompetencji w zakresie kompetencji wychowawczych”, a następnie wymieniane **cele szczegółowe, które tylko częściowo korespondują z celem głównym**, m.in.: zapoznanie nauczycieli z metodami rozpoznawania potrzeb wychowawczych uczniów oraz z zasadami planowania i monitorowania oddziaływań wychowawczych, doskonalenie przez wychowawców i nauczycieli umiejętności współpracy, (opracowanie programu integrującego nauczycieli), a także w przypadku jednej z ofert wykorzystanej w technikum: wypracowanie narzędzi potrzebnych do pracy wychowawczej: ankiet, kwestionariuszy wywiadów/rozmów z uczniami, zbiorów zasad, przykładowych kontraktów, procedury interwencji wychowawczych.

W przypadku kolejnego dokumentu **cel został określony nieco zbyt ogólnie bez celów szczegółowych**, co utrudniło autorom poprawne owskaźnikowanie tak przyjętych

założeń. „Zbudowanie kompleksowego wsparcia dla wychowawców, aby w maksymalnym stopniu osiągnęli zaplanowane efekty wychowawcze; poprawa funkcjonowania klas i pojedynczych uczniów w sferze wychowawczej oraz lepsza współpraca wychowawcy z uczniami i rodzicami” [Liceum],

Tematyka wychowania ucznia jako temat prac okazał się dla szkół bardzo rozbudowany i dość trudny do owskaźnikowania. Szkoły stosowały mieszany model wskaźników produktowych i rezultatu, próbując skonkretyzować swoje działania, ujmując przyrost kompetencji głównie poprzez uczestnictwo w szkoleniach. Wyjątkiem jest jedna z placówek, łącząca szkolenia z późniejszą ewaluacją ich efektów.

Dwie ze szkół określiły także konkretne narzędzia i dokumenty szkoły, które strukturalizują pracę wychowawczą nauczycieli.

OFERTA NR 16 RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY

Wytyczne: Celem ogólnym realizacji oferty może być na przykład kreowanie środowiska sprzyjającego edukacji i wychowaniu uczniów oraz poprawa (umocnienie) reputacji szkoły w tym zakresie poprzez budowanie między szkołą i rodzicami partnerskich relacji nastawionych na realizację wspólnych przedsięwzięć i na świadomą współpracę w obszarze wspierania rozwoju uczniów. Cele szczegółowe: poznanie przez nauczycieli i rodziców różnorodnych form integracji i komunikacji szkoły z rodzicami; podniesienie/rozwinięcie niezbędnych dla nauczycieli kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej; pozyskanie przez rodziców i pracowników szkoły informacji prawnych na temat funkcjonowania Rady Rodziców; opracowanie i wdrożenie zasad efektywnej pracy Rady Rodziców i form jej współpracy z nauczycielami, uczniami i dyrekcją szkoły; opracowanie narzędzi do ewaluacji współpracy szkoły z rodzicami.

Sposób konstrukcji celów, jakie zawarto w analizowanych RPW różny był dla każdej z placówek. Widać trzy rozmaite podejścia. Pierwsze z nich to sytuacja, kiedy trafnie dobiera się cel nadrzędny. Trafność można tutaj odnieść do wytycznych ORE i charakteru oferty, ale także do poprawności definiowania zmiany jaka ma zaistnieć w wyniku realizacji wspomagania. Przekładem jest tutaj jedno z przedszkoli. Jako cel wskazano: *Zbudowanie pomiędzy przedszkolem a rodzicami partnerskich relacji nastawionych na realizację wspólnych przedsięwzięć oraz świadomą współpracę w zakresie wspierania rozwoju dzieci.*

Jak widać odpowiada to wprost ogólnej idei oferty i charakteryzuje to, co dzięki niej ta placówka chciałaby osiągnąć. Niemniej jednak brakuje celów szczegółowych, które wskazywałyby na te efekty pośrednie, które miałyby doprowadzić do rozwoju współpracy przedszkola z rodzicami. Jako cele szczegółowe przyjęto wskaźniki np.: 50% ankietowanych rodziców wyraża pozytywną opinię na temat współpracy placówki z rodzicami. Jest to jednak wyłącznie mierzalny efekt działań, a nie zjawisko, które ma doprowadzić do rozwoju współpracy.

Drugie podejście do konstruowania celów zawiera już co prawda kluczowy efekt (cel główny) i te efekty, które mają doprowadzić do jego osiągnięcia (cele szczegółowe), ale nie są one precyzyjnie zdefiniowane i trudno wyczytać z nich przyjętą logikę. Przykładem jest jedno gimnazjum:

- Cel ogólny: Zwiększenie zaangażowania rodziców w działania podejmowane przez szkołę na rzecz ich dzieci.
- Cele szczegółowe
 - Zwiększenie kompetencji nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej - asertywność, obrona przed manipulacją (październik);
 - Zapoznanie nauczycieli z nowymi pomysłami na formy współpracy z rodzicami (listopad);
 - Przypomnienie nauczycielom ich praw i obowiązków wynikających z przepisów prawa oświatowego (listopad);
 - Prowadzenie warsztatów dla rodziców i uczniów na temat wpływu rodziców na obraz siebie dzieci (do maja);
 - Wzbogacenie biblioteki szkolnej o pozycje z komunikacji interpersonalnej (do czerwca).

Trudność w ocenie takiej struktury wynika z niedostatków diagnozy. Gdyby znalazły się w niej zapisy mówiące, że barierą współpracy byłoby: brak asertywności nauczycieli, brak wiedzy o metodach współpracy i prawach nauczyciela w tym zakresie, to powyższa struktura byłaby spójna. Obecnie trudno ocenić, czy nie brakuje w nich bardziej fundamentalnych elementów np. brak systemu informowania rodziców o działaniach podejmowanych przez szkołę lub brak wiedzy o preferencjach rodziców i możliwościach zaangażowania się w te działania. Co wartościowe w tym podejściu to określenie horyzontu czasowego. Nieczęsto się to zdarza, a wskazuje, że na wspomaganie patrzy się

sekwencyjnie jako na ciąg zależny wobec siebie zadań do zrealizowania przez wszystkie zaangażowane strony.

Trzecie podejście do definiowania tego, co placówka chce osiągnąć dzięki wspomaganie, łączy oba powyższe. Wskazuje się oczekiwane rezultaty, ale bez przyjęcia jakiegś logiki powiązań pomiędzy nimi. W tym przypadku pojawiają się też i takie cele, które raczej nie są związane ze współpracą z rodzicami. Przykładem takiego podejścia jest jedno z przedszkoli, gdzie jako cele przyjęto:

- Poznanie przez nauczycieli metod skutecznej komunikacji z rodzicami;
- Opanowanie sposobów wpływu na rodziców, w celu kontynuowania oddziaływań wychowawczych, dydaktycznych przez rodziców;
- Poznanie form warsztatowych prowadzenia spotkań z rodzicami;
- Poznanie metod skutecznego rozwiązywania konfliktów wśród dzieci;
- Wyeliminowanie zachowań agresywnych wśród dzieci;
- Poznanie specyfiki pracy z dzieckiem autystycznym i zespołem Aspergera.

Niezależnie od przyjętego podejścia do pomiaru odczuwanych efektów używa się wskaźników produktowych lub obrazujących jaka część kadry pedagogicznej została objęta wspomaganie. Sytuacja taka była omawiana przy analizie innych ofert. Tutaj warto zwrócić uwagę na **zjawisko zbyt ambitnego szacowania wartości docelowych**. Jakkolwiek słuszne jest dążenie do sytuacji, w której jak najwięcej nauczycieli uczestniczy we wspomaganie, to jednak mało prawdopodobne jest, że wszystkie efekty wystąpią wobec wszystkich osób w takim samym stopniu. Ze względu na przykład na rotację kadr, zdarzenia losowe, trudno osiągnąć sytuację w której 100% nauczycieli lub wychowawców podniesie swoje kompetencje w wyniku uczestniczenia w szkoleniach.

Tabela 10. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW

	GIMNAZJUM I	GIMNAZJUM II	PRZEDSZKOLE I	PRZEDSZKOLE II
A	-1	0	0	-1
B	-1	0	-1	-1
C	-1	0	-1	-1
D	0	0	1	0
E	1	1	1	1
F	1	0	1	-1
G	0	0	0	-1
H	0	0	1	0
I	1	1	1	1
J	0	-1	0	-1
K	1	1	1	1
L	0	0	1	0
M	0	0	1	0

3.4.3. Zaplanowane działania do realizacji wspomagania

OFERTA NR 1 JAK POMÓC UCZNIOM ODNIEŚĆ SUKCES EDUKACYJNY

Wytyczne: Dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły działania mogą obejmować w szczególności:

1. Warsztaty dla nauczycieli/wychowawców i/lub rodziców dotyczące diagnozowania mocnych i słabych stron dziecka, pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z uczniem zdolnym.
2. Konsultacje grupowe i indywidualne dla nauczycieli i/lub rodziców.
3. Nabywanie umiejętności budowania wspólnej strategii pracy nauczyciela i ucznia na rzecz wspierania rozwoju dziecka.
4. Dostarczanie informacji na temat materiałów edukacyjnych, innowacji, literatury dla nauczycieli/wychowawców i rodziców.
5. Pomoc w ewaluacji realizowanych działań.

Szkoły najchętniej korzystają z technik warsztatowych i szkoleniowych w liczbie zbliżonej do sugerowanej przez poradnik⁶¹ korzystania z ofert doskonalenia przygotowanych przez ORE.

⁶¹ <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-35397/category/134-poradniki?download=1059:poradnik-dla-beneficjenta>. [dostęp on-line z dnia 27.10.2015]

Pięć spośród siedmiu planowanych szkół wykorzystało **większość z możliwych technik rozwojowych**, choć nie wszystkie tematy zostały uwzględnione w działaniach szkół. **Deficytowe pozostają zagadnienia ewaluacji realizowanych działań**⁶². Każdy z analizowanych dokumentów koncentrował się w opisie działań na wybranym aspekcie realizowanej oferty z innym nasileniem, od położenia nacisku na dialog z rodzicami, przez diagnozę predyspozycji uczniów, dostosowanie pracy do potrzeb edukacyjnych, do zagadnień związanych z sukcesem i porażką w życiu szkolnym i indywidualizacją nauczania. Takie założenie rozłożenia nacisku prac wydaje się słuszne, zwłaszcza biorąc pod uwagę bogatą ofertę doskonalenia, **zastrzeżenia budzi jednak słabe powiązanie wybranych działań z przedstawionymi w diagnozie słabymi stronami placówek**, które w założeniu powinny być wypełniane efektami podjętych działań. Bezpośrednią zależność można wskazać jedynie w trzech przypadkach. W pozostałych bądź diagnoza jest zbyt skąpa by można było stawiać w oparciu o nią wnioski, bądź zależność nie jest jednoznaczna.

Zastrzeżenia może budzić jedynie **harmonogram prac, który w większości szkół nie dzieli działań na cykl nauki i wdrożeń, pozostawiając dość mało czasu na implementację oraz ewaluację nowopoznanych technik**. „Szkolenie z ekspertem: Praca z uczniem z trudnościami w nauce z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Termin realizacji: 28.04.2015 r.”.

Wyjątkiem od opisanej sytuacji są trzy szkoły, które działania szkoleniowe zakończyły w drugim kwartale roku szkolnego pozostawiając czas na zaplanowany wdrożenie nowo nabytej wiedzy i umiejętności.

Wspominając o ewaluacji należy zauważyć, że wewnętrzne badanie skutków działań zostało zaplanowane w dwóch szkołach wybierających ofertę skupiającą się na pomocy uczniowi w osiąganiu sukcesu edukacyjnego⁶³.

W przypadku jednego liceum harmonogram pracy został podzielony na część szkoleniowo-warsztatową, informacyjną (dla odbiorców działań: uczniów i rodziców), wdrożeniową, pozwalającą na przetestowanie rozwiązań, ewaluacyjną i analityczną.

⁶² Zadania ewaluacyjne są uwzględniane w sprawozdaniach SORE, uwaga odnosi się do dodatkowych działań szkoły w zakresie ewaluacji.

⁶³ J.w.

Na podstawie samych zapisów RPW, a jedynie one zawierały opis mierników realizacji celów, trudno jednak ocenić, czy są to działania wystarczające do osiągnięcia zamierzonych celów. Wszystko bowiem zależy od tego jaka szczegółowa wiedza była przekazywana kadrze pedagogicznej. Odnosząc się do subiektywnych opisów uczestników szkoleń można powiedzieć, że szkolenia spotykały się przeważnie z pozytywnym odbiorem nauczycieli.

Dotyczy to głównie młodej kadry dla której przedstawiane działania nie były powszechne. Z kolei starsi nauczyciele sceptycznie odnosili się do przekazywanych treści. Wyjątkiem były te warsztaty, które łączyły interdyscyplinarne spojrzenie na zagadnienia sukcesu edukacyjnego wykorzystując w tym celu wiele technik prezentacji i nauki.

OFERTA NR 2 OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

Wytyczne: Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie oraz opracowania rocznego planu wspomagania szkoły (RPW), którego minimalny zakres stanowi załącznik do każdej z ofert.

Dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły działania mogą obejmować w szczególności: Doradztwo indywidualne dla dyrektora szkoły (cel: budowanie modelu pozwalającego na utrwalenie i rozwijanie przez nauczycieli oceniania kształtującego w szkole). Szkolenia/warsztaty dla nauczycieli:

- A. wprowadzające dla całej rady pedagogicznej np. „Ocenianie kształtujące – podstawy”;
- B. doskonalące umiejętności oceniania kształtującego dla grup nauczycieli (np. wg uczonych przedmiotów).
 1. Moderowane spotkania zespołów nauczycieli, poświęcone opracowaniu indywidualnych i zespołowych metod oceniania kształtującego oraz monitorowaniu i doskonaleniu wprowadzonych rozwiązań.
 2. Doradztwo indywidualne/coaching dla nauczycieli (planowanie indywidualnych działań, radzenie sobie z trudnościami itd.).
 3. Obserwacje koleżeńskie/ praca z „krytycznymi przyjaciółmi”.

Wszystkie analizowane RPW zakładają wykorzystanie wszystkich możliwych działań przewidzianych w wytycznych. Dla każdej placówki zaplanowane działania miały przebiegać w bardzo zbliżony sposób:

- Konsultacje z kadrą zarządzającą – co warte odnotowania, w niektórych przypadkach powtarzane cyklicznie po każdym z głównych etapów realizacji RPW,
- Szkolenia dla nauczycieli, w formie warsztatów lub wykładów,

- Działania z zakresu wspólnej oceny pracy,
- Wdrożenie nowych rozwiązań, co obejmuje opracowanie nowych narzędzi oraz ich wykorzystanie,
- Podsumowanie w formie rady pedagogicznej z udziałem SORE.

W porównaniu do innych elementów RPW, to zakres działań i ich sekwencyjność są najlepiej opracowanym elementem procesu doskonalenia na poziomie szkoły. Oznacza to też, że w przypadku oceny spójności działań z celami to decydująca jest jakość tych drugich. Jeżeli nie jest możliwe odczytanie z zapisów RPW co faktycznie jest celem wspomagania w danej szkole, a dyrekcja szkoły nie identyfikuje efektów inaczej niż przytoczone już zapisy w dokumentacji to nie sposób wskazać, czy wybrane działania są z tym spójne.

OFERTA NR 3 TECHNIKI UCZENIA SIĘ I METODY MOTYWUJĄCE DO NAUKI

Wytyczne: Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie oraz opracowania rocznego planu wspomagania szkoły (RPW), którego minimalny zakres stanowi załącznik do każdej z ofert.

Dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły działania mogą obejmować w szczególności:

- Warsztaty dla nauczycieli z motywowania uczniów do pracy oraz poszerzające kompetencje w obszarze stosowania metod aktywizujących.
- Warsztaty dla uczniów z technik uczenia się.
- Wspólne opracowanie (praca w zespołach nauczycielskich) scenariuszy lekcji wychowawczych. Przeprowadzenie cyklu lekcji wychowawczych na temat technik uczenia się, w tym lekcji otwartych.
- Spotkanie informacyjno-szkoleniowe (warsztat) dla rodziców na temat wspierania i motywowania dziecka do nauki.
- Opracowanie katalogu metod aktywizujących i motywujących (wypracowanie materiałów do samokształcenia).
- Wprowadzanie wypracowanych propozycji do praktyki szkolnej, obserwacja w działaniu.

Podobnie jak w przypadku oferty z zakresu oceniania kształtującego, tak i tutaj plan działań został skonstruowany zgodnie z wytycznymi ORE. Wspomaganie rozpoczynane było dyskusją SORE z dyrekcją danej placówki, po czym następował etap szkoleń i warsztatów oraz pracy własnej nauczycieli. **Cykl kończył się zazwyczaj stworzeniem produktów** (np. katalogu metod nauczania) oraz podsumowującą radą pedagogiczną

z udziałem SORE. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że w trzech na cztery analizowanych RPW **pominięto w ogóle spotkanie z rodzicami jako element realizacji projektu**. Spotkanie takie zaplanowano tylko w tej szkole (liceum), gdzie na etapie diagnozy dostrzeżono, że brak motywacji uczniów jest wynikiem także pewnej postawy rodziców a nie tylko skutkiem stosowania wąskiego katalogu metod pedagogicznych. Zgodnie z sugestiami ORE poziom motywacji do nauki zależy w dużym stopniu od działań rodziców. Próba jego zmiany bez uwzględnienia tego faktu jest obciążona dużym ryzykiem niepowodzenia. Kluczowy problem tkwi właśnie w niedostrzeganiu tego faktu w diagnozie, co rzutuje w dalszej kolejności na spójność pomiędzy zakładanymi celami wspomagania i wybranymi działaniami.

OFERTA NR 7 WSPIERANIE PRACY WYCHOWAWCÓW KLAS – BEZPIECZNA SZKOŁA

Wytyczne: Dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły działania mogą obejmować w szczególności:

1. Pracę w zespołach wychowawczych z wykorzystaniem metody warsztatowej oraz metody analizy indywidualnych przypadków.
2. Wspólne wypracowanie narzędzi potrzebnych do pracy wychowawczej: ankiet, kwestionariuszy wywiadów/rozmów z uczniami, zbiorów zasad, przykładowych kontraktów itp.
3. Szkolenia, warsztaty i konsultacje dla nauczycieli związane z metodami pracy z grupą klasową.
4. Superwizję – w pracy z wychowawcami klas.

Szkoły, podobnie jak w poprzedniej ofercie najczęściej korzystały z form warsztatowych, nieco rzadziej szkoleniowych. Uzupełniały swoje działania także dodatkowymi formami:

Gimnazjum (E): warsztaty (28 godzin!), lekcje wychowawcze, spotkania z rodzicami, spotkania robocze (wypracowanie produktów), konsultacje indywidualne (5 x 2 godz.), konsultacje grupowe dla nauczycieli bazujące na wymianie doświadczeń oraz wzajemnym uczeniu się.

Tu należy wspomnieć o zbyt dużym obciążeniu nauczycieli dodatkową pracą podczas warsztatów. Oferta szkoły, która zakładała 28 godzin szkoleniowych, zyskała uznanie wśród nauczycieli jedynie ze względu na swój ogromny potencjał edukacyjny i wykorzystywane ciekawe techniki projektowe. Jednak nawet mimo tak dużej dostrzeganej wartości, nauczyciele przyznają, że uczestnictwo w tych zajęciach wiązało

się z wieloma wyrzeczeniami z ich strony. Bowiem podobnie jak w innych szkołach, działania te realizowane są poza godzinami pracy nauczycieli.

Automatycznie nieco łatwiej uczestniczyć jest w tego typu działaniach osobom nie obciążonym dodatkowymi obowiązkami jak np. opieka nad nieletnimi dziećmi, czy nad osobami chorymi lub innymi zobowiązaniami osobistymi.

Nieco mniej działań zaplanowały Liceum: wykłady (4 moduły), warsztaty (2 moduły) i konsultacje grupowe oraz indywidualne (według potrzeb); Technikum (A) : szkolenia (4 moduły), warsztaty (6 modułów), oraz konsultacje indywidualne i grupowe (1 moduł). Na uwagę w przypadku tej placówki zasługuje fakt, że została przewidziana analiza wdrażania RPW. Brakuje jednak informacji o dalszych działaniach po opisanej analizie.

W działaniach obu szkół z pewnością brakuje włączenia w prace rodziców, co jest szczególnie istotne przy realizacji oferty związanej z wychowaniem dzieci i młodzieży. Informacje o tym nie zostały także szczególnie zaakcentowane w wywiadach nauczycielami szkół. Nadto oferta działań liceum jest dość uboga, skoncentrowana na przekazywaniu wiedzy w formie wykładu. Dodatkowo jak pokazują wyniki badań jakościowych nauczyciele sporadycznie korzystali ze wsparcia indywidualnego w ramach konsultacji, które mogły wzbogacić ofertę prac i czyniły całość działań adekwatnymi do zakładanych celów.

Tematyka i sposób prac szkół były poprawne, korespondowały z przedstawioną diagnozą placówki, ale tylko w jednym (omówionym) przypadku korzystały ze wszystkich możliwych technik realizacji tak szerokiej oferty, w celu zniwelowania wszystkich omówionych w pierwszej części RPW deficytów.

Harmonogram prac w opisywanych placówkach został ujęty prawidłowo, działania mieściły się w trakcie minimum 7 miesięcy, uwzględniając czas na wdrażanie nabytej wiedzy.

OFERTA NR 16 RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY

Wytyczne: Dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły działania mogą obejmować w szczególności

1. Przygotowanie diagnozy, a następnie zdiagnozowanie potrzeb rodziców.
2. Warsztaty tematyczne dla nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej, prowadzenia spotkań z rodzicami, radzenia sobie w sytuacjach stresowych, asertywności.

3. Wspólne opracowanie listy form działań integracyjnych i pretekstów wizyt rodziców w szkole, zaplanowanie i realizacja niektórych wybranych form.
4. Szkolenie i warsztaty tematyczne dla rodziców w zakresie współpracy z nauczycielami oraz ze szkołą jako instytucją.
5. Spotkania grup wsparcia dla rodziców o zidentyfikowanych potrzebach.
6. Konsultacje indywidualne i grupowe dla nauczycieli.
7. Sporządzenie i udostępnienie zainteresowanym materiałów edukacyjnych i bibliografii tematycznej.

Niezależnie od placówki, która w procesie wspomagania wykorzystuje tę ofertę, dobrane działania koncentrują się głównie na samej szkole i kadrze pedagogicznej. Przede wszystkim nie realizowane są działania mające na celu określenie potrzeb i preferencji rodziców. Powinny one zostać podjęte na etapie samej diagnozy i być sukcesywnie realizowane w trakcie całego cyklu. W trakcie wywiadów z nauczycielami uwypukliła się słabość oferty polegająca na tym, że wszelkie planowane działania kierowane wobec rodziców ograniczały się do chęci zaangażowania ich w wydarzenia organizowane przez daną placówkę np. w przypadku jednego z przedszkoli w wykonywanie ozdób choinkowych razem z dziećmi. Nie jest to jednak taki zakres współpracy jakiego należałoby się spodziewać biorąc za podstawę cele oferty.

Z kolei działania skierowane do samych nauczycieli obejmują szkolenia i warsztaty z zakresu na przykład:

- Komunikacji interpersonalnej;
- Rodzic we współczesnej szkole;
- Obowiązków nauczycieli wynikających z realizacji prawa oświatowego.

Natomiast według zapisów RPW i subiektywnej opinii nauczycieli udało się zbudować działania budzące satysfakcję nauczycieli. Niestety nie można połączyć tego bezpośrednio z uzyskanymi efektami prac, których nauczyciele nie potrafili wyraźnie zdefiniować w realizowanych wywiadach, odsyłając do dokumentacji projektowej.

3.4.4. Wdrażanie wiedzy nabytej podczas zaplanowanych działań

W wywiadach realizowanych z dyrekcją oraz nauczycielami szkół temat utrwalania nabytej wiedzy czy umiejętności nie jest mocno akcentowany. Nauczyciele szkół i przedszkoli, które brały udział w projekcie pilotażowym w roku szkolnym 2014/2015 są niemal jednomyślni w opinii, że wdrażanie poznanych metod i technik pracy z uczniami wymaga czasu, a o efektach będzie można mówić najwcześniej w okresie

jednego roku. Placówki realizujące ofertę w roku szkolnym 2013/2014 przyznają, że starano się początkowo włączać nowe techniki i metody pracy z uczniami, które poznano podczas szkoleń, część z nich została utrwalona, jednak większość zagubiła się w gąszczu nowych szkoleń i nowych projektów realizowanych przez szkoły. Jest to charakterystyczne szczególnie dla powiatu A.

Na przykład teraz będzie cykl szkoleń związanych z prowadzeniem nowego programu, który ma badania przeprowadzać pod kątem predyspozycji uczniów, predyspozycji nauczycieli. To żeby zindywidualizować pracę, żeby dotrzeć do każdego ucznia. I to jest z inicjatywy naszego samorządu. To są szkolenia dla dyrektorów, to są różne konferencje, różne projekty, tak że naprawdę jest tego bardzo dużo. (GDs)

Rekomendacją dyrekcji jednej ze szkół była realizacja oferty doskonalenia w trakcie dwóch lat (podkreślane niejednokrotnie w treści niniejszego raportu). Dotyczy to szczególnie szkół realizujących również profile zawodowe, których nauczyciele dodatkowo w trakcie roku obciążani są zajęciami związanymi z przygotowaniem praktyk czy egzaminów zawodowych. Nauczyciele zwracali także uwagę, że trzeci kwartał roku szkolnego, który miałby być przeznaczony na wdrażanie i testowanie nabytych umiejętności jest najgorętszym okresem w roku szkolnym. Nauczycielom brakuje czasu zarówno na szkolenia jak i na wdrażanie nowych pomysłów w praktyce.

Czy w trakcie pracy z uczniami testowała pani swoje pomysły, rozwiązania, które są efektem wspomaganie w ramach projektu pilotażowego?

- jakbym miała się odnieść do tego roku szkolnego, do którego byliśmy objęci wspomaganie to nie, bo nie było na to czasu

Powyższe wnioski znajdują swoje potwierdzenie również w wynikach dotychczasowych ewaluacji projektu. W wyniku przesunięć czasowych związanych z postępowaniami przetargowymi, w wielu powiatach cały proces wspomaganie musiał się odbyć w trakcie jednego semestru szkolnego, a więc w połowie czasu przewidzianego na ten proces. Taka kumulacja działań połączona z brakiem doświadczenia związanego z funkcjonowaniem w nowym systemie doskonalenia, spowodowała obniżenie jakości w realizowaniu poszczególnych etapów procesu, a także znaczne obciążenie uczestników

pilotażu. Istotny jest w tym wypadku również wspomniany już brak czasu na przetestowanie w praktyce nabytej wiedzy⁶⁴.

ROZDZIAŁ 4. EFEKTY NOWEGO MODELU WSPOMAGANIA SZKÓŁ – WYNIKI BADANIA EWALUACYJNEGO

W niniejszym rozdziale podjęta zostanie próba rekonstrukcji rezultatów, jakie zostały osiągnięte w wyniku realizacji wspomagania szkół w ramach projektu pilotażowego 3.5 oraz określenia znaczących czynników, które na nie wpłynęły. Należy podkreślić, że zadanie to z wielu względów pozostaje koncepcyjnie i metodologicznie wymagające. Wynika to zarówno z systemowych rozwiązań w projekcie, w przypadku którego nie określono możliwie jednoznacznie, co powinno być efektem wdrożenia nowego modelu – choć opisano pożądany kierunek zmian, to jednak nie zoperacjonalizowano wielu z pojęć. Pożądane efekty wymieniane w POKL w zakresie celu *Podniesienie jakości systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli* sprowadzają się do „objęcia 20% szkół pilotażem w zakresie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli jako elementu wsparcia szkół”.

W przypadku badanych w ramach studiów przypadku szkół próba identyfikowania efektów poprzez odwoływanie się do wskazywanych w dokumentacji RPW celów ogólnych, szczegółowych oraz ich mierników również okazuje się dość karkołomna. Wynika to z wskazanych już w poprzednim rozdziale problemów z konstruowaniem zbyt ogólnych celów, nieprawidłowości w logicznym powiązaniu celu ogólnego i celów szczegółowych, ale przede wszystkim konstruowaniu wskaźników realizacji celów według wskaźnikowania produktowego. Skupienie się wyłącznie na próbie określenia, czy wskaźniki realizacji celów zostały spełnione, powodowałoby, że stracilibyśmy z pola widzenia istotne, chociaż trudno uchwytnie rezultaty wspomagania. Barię w pomiarze efektów jest także fakt, że w szkołach biorących udział w projekcie nie dokonano pomiaru przed interwencją, przez co brakuje punktu odniesienia dla oceny osiąganych efektów. W toku prowadzonych wywiadów jakościowych okazało się, że trudności ze wskazaniem efektów mogą wynikać z braku wiedzy na temat sposobów pomiaru i narzędzi do ich pomiaru na poziomie szkół wśród ich pracowników. Brakuje również związku między działaniami prowadzonymi przez dyrektorów szkół w ramach nadzoru pedagogicznego a działaniami realizowanymi w ramach procesu wspomagania. Jest

⁶⁴ Raport..., s. 92-93.

to bodaj najsłabsza strona prowadzonego procesu wspomagania. Dodatkowo pomiar nie był dokonywany z uwzględnieniem próby kontrolnej, dlatego trudno jest ocenić, które zmiany są efektem pilotażu, a na które wpływają też inne czynniki.

Słabością utrudniającą pomiar efektów było także to, że w projektach powiatowych nie została zaplanowana ewaluacja osiąganych rezultatów prowadzonego wspomagania. Szkoły posiadają jednak narzędzia do prowadzenia tego typu działań w postaci np. ewaluacji wewnętrznej. Poza formalnym wymogiem wskazania trwałości rezultatów w końcowych wnioskach o płatność raczej nie monitoruje się dalszych działań podejmowanych przez szkoły i przedszkola, w których odbyło się wspomaganie. Już w przypadku prowadzenia wcześniejszych badań ewaluacyjnych fakt ten uznano za istotną wadę projektów pilotażowych nowego modelu wspomagania, utrudniającą nie tylko ocenę efektywności podjętych działań w trakcie pilotażu, ale w ogóle doskonalenie pracy szkoły. Stąd też w prowadzonym badaniu ewaluacyjnym o efektach wnioskowano głównie na podstawie deklaracji respondentów ujawnionych w badaniach ilościowych i wywiadach jakościowych, uznając, że efektami nowego systemu wspomagania są wszelkie pozytywne zmiany w sposobie pracy szkoły i korzyści, jakie szkoła zyskuje z podjętych w ramach pilotażu działań.

Niniejszy rozdział został podzielony na dwie części. W pierwszej zostaną przedstawione efekty projektu w szkołach. Trzy spośród wyróżnionych kategorii efektów są pochodną trzech podstawowych funkcji jakie przypisuje się szkole w literaturze przedmiotu: dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej⁶⁵. Pierwsza z tych funkcji odpowiada ogólnie za przekaz wiedzy i kształtowanie odpowiednich umiejętności, druga za zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka fizycznych, psychicznych oraz duchowych, trzecia zaś za kształtowanie postaw, względem rzeczy, ludzi i norm⁶⁶. Te podstawowe funkcje szkoły wynikają również z kontekstu prawnego, w szczególności ustawy o systemie oświaty. Ponadto opis efektów został w raporcie wpisany w dwa dodatkowe obszary funkcjonowania szkoły jako organizacji oraz szkoły jako organizacji uczącej się.

Druga część rozdziału zostanie poświęcona próbie rekonstrukcji efektów jakie zostały odnotowane w instytucjach wspomagania, które brały udział w projekcie pilotażowym: PPP, BP, PDN.

⁶⁵ Łobocki, M. (1991), *O metodyce pracy opiekuńczo-wychowawczej w ujęciu uniwersalnym*. "Problematyka opiekuńczo-wychowawcza", Nr 9, s. 391-394

⁶⁶ Tenże

4.1. Identyfikacja efektów wspomagania w szkołach i przedszkolach

4.1.1. Efekty w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły

Celem niniejszego podrozdziału jest przede wszystkim ocena efektów realizacji projektu wspomagania związanych z dydaktyczną funkcją szkoły. W oparciu o wyniki reaktywnych badań ilościowych oraz jakościowych prowadzonych w ramach studiów przypadku wśród dyrektorów szkół, nauczycieli oraz szkolnych organizatorów rozwoju edukacji odpowiemy na następujące pytania badawcze:

- Czy wspomaganie przełożyło się na pracę nauczycieli w postaci zmian w nauczaniu poszczególnych przedmiotów?
- Jakie metody i narzędzia wykorzystują nauczyciele do pracy z uczniami w trakcie lekcji?
- Czy wspomaganie przełożyło się na prace nauczycieli w postaci zmian w uczeniu się uczniów?
- Jak zmienił się sposób nabywania wiedzy przez uczniów w wyniku zmiany sposobu prowadzenia lekcji przez nauczycieli?
- Jakie są efekty (w obszarze funkcji dydaktycznej) udziału nauczycieli i dyrektorów w sieciach współpracy i samokształcenia?
- Czy zmiany, które zaszły w szkołach/przedszkolach w wyniku procesu wspomagania skutkują/ mogą skutkować poprawą jakości ich pracy, ujmowanej wg różnorodnych podejść teoretycznych i praktycznych? W jaki sposób wyraża się ta poprawa?
- Czy i jak można usystematyzować zmiany, które zaszły w szkołach/przedszkolach w wyniku procesu wspomagania w powiązaniu z przyjętymi przez nie sposobami/kategoriami oceny jakości ich pracy?
- Czy występuje, a jeśli tak to jaka, specyfika wiążąca się z etapami edukacyjnymi, typami szkół, zakresem realizowanego wspomagania?

Poza wskazaniem kategorii efektów dydaktycznych w wyniku organizacji procesu wspomagania w szkołach skoncentrujemy się także na uwarunkowaniach efektów oraz próbie wskazania na ile zaobserwowane efekty zostały utrwalone. Służyć temu będą odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Na ile trwałość efektów projektu jest uzależniona od motywacji i woli dyrektorów do kontynuowania działań w ramach projektu, motywowania nauczycieli i egzekwowania wprowadzonych działań?
- Na ile zrozumienie zasad funkcjonowania nowego modelu doskonalenia nauczycieli wśród jego uczestników przyczyniło się do trwałości i kontynuacji działań w tym zakresie?

4.1.1.1. Definicja dydaktycznej funkcji szkoły

Najczęściej omawianą w literaturze przedmiotu funkcją szkoły jest funkcja kształcąca/dydaktyczna. Niewątpliwie jest ona bardzo istotna, bowiem szkoła jest praktycznie jedynym miejscem systematycznego zgłębiania tej wiedzy (uczniom przekazywana jest wiedza naukowa)⁶⁷.

Dziecko w szkole uczy się naukowej interpretacji swoich spostrzeżeń, doznań, doświadczeń życiowych, a wiedza naukowa wyniesiona ze szkoły pozostaje na całe życie, jako zbiór racjonalnych, logicznych zasad i metod myślenia o świecie i ludziach. Są to umiejętności niezbędne, aby umieć znaleźć się w świecie pełnym informacji, obrazów, coraz to nowych wynalazków, które szybko przenikają do codziennego życia. Bardzo ważne jest również, aby w toku różnorodnych doświadczeń młodzież poznała swoje możliwości, swoje mocne strony ale także strony słabe, te które wymagają pracy nad sobą. Funkcję kształcąca przypisuje szkole także Smarzewski – pod hasłem funkcji dydaktycznej rozumie on wprowadzenie ucznia w prawidłowy, samodzielny proces poznawczy – trójstopniowy, który obejmuje poznanie: zmysłowe, myślowe i empiryczne.⁶⁸ Aby proces ten przebiegał prawidłowo nauczyciela obowiązują podstawowe zasady nauczania (poglądowości, aktywności, stopniowania trudności, zespołowego nauczania i indywidualizowania).

Z analizy wyników zarówno badań ilościowych, jak jakościowych prowadzonych w ramach studiów przypadku wynika, że zarówno dyrektorzy jak i nauczyciele przypisują dydaktycznej funkcji szkoły bardzo duże znaczenie. W szczególności jakość pracy szkoły badani dyrektorzy budują w oparciu o jej dydaktyczną rolę, koncentrując się w dużej mierze na efektach edukacyjnych pracy nauczycieli i uczniów, definiowanych jednak

⁶⁷ Konarzewski K. (1995), Szkoła nauczania – Szkoła, PWN, Warszawa.

⁶⁸ Smarzewski H. (1987), Szkoła jako środowisko wychowawcze, PWN, Warszawa.

głównie jako wyniki nauczania. Wyniki nauczania nabierają szczególnego znaczenia na dalszych etapach edukacji: w gimnazjach oraz liceach, aczkolwiek już na etapie szkoły podstawowej niektórzy dyrektorzy przywiązują dużą wagę do osiągnięć uczniów w postaci mierzalnych efektów egzaminacyjnych.

Niejednokrotnie jakość pracy szkoły to jest... najczęściej stawiany taki...znak równa się, wyniki... i generalnie na 90 procent szkół jest w ten sposób oceniane, co mnie trochę, powiem szczerze, nie daje mi to spokoju, nie mogę się porównywać ze szkołami, którzy przyjmują samych uczniów piątkowych, chciałabym tak, przyjąć samych uczniów piątkowych i szóstkowych i czekać na efekt. (Dyrektor gimnazjum)

Wie pani co, no każda szkoła dąży do tego, żeby osiągać coraz lepsze efekty. My również robimy wszystko, wszystkie nasze działania mają ku temu zdążać, żebyśmy podnieśli się na wyższy poziom (Dyrektor szkoły podstawowej)

A właściwie to dobra zdawalność egzaminów maturalnych i zawodowych, przygotowanie ucznia do dalszego życia i funkcjonowania na, niestety, trudnym rynku pracy w Polsce (Dyrektor zespołu szkół zawodowych)

Poniższy rysunek pokazuje wskazywane przez respondentów w toku prowadzonych wywiadów kategorie, które wyznaczają zdaniem badanych jakość pracy szkoły.

Rysunek 3 Wskazywane przez dyrektorów kategorie jakości pracy szkoły

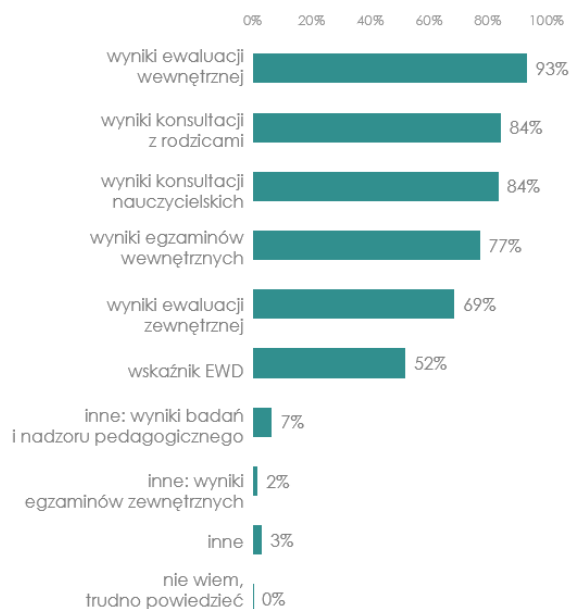


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań jakościowych (IDI) wśród dyrektorów szkół

Dyrektorzy w różny sposób mogą też mierzyć jakość pracy szkoły. Wyniki badań ilościowych pokazują, że na ogół wykorzystuje się wyniki ewaluacji wewnętrznej (93%) i wyniki konsultacji z rodzicami (84%). Niemniej aż dla 77%, dyrektorów narzędziem

do pomiaru jakości pracy są wyniki egzaminów zewnętrznych – co również może wskazywać na zdominowanie jakości pracy szkoły przez pryzmat łatwo kwantyfikowalnych efektów.

Wykres 8. Narzędzia do oceny jakości pracy szkoły.



	Ogółem	przedszkole	szkoła podstawowa	gimnazjum	liceum	technikum	ZSZ
wyniki ewaluacji wewnętrznej	93%	89%	94%	94%	93%	95%	93%
wyniki konsultacji z rodzicami	84%	81%	88%	84%	84%	75%	80%
wyniki konsultacji nauczycielskich	84%	85%	85%	85%	83%	73%	80%
wyniki egzaminów wewnętrznych	77%	5%	88%	88%	90%	89%	93%
wyniki ewaluacji zewnętrznej	69%	53%	68%	71%	82%	78%	78%
wskaźnik edukacyjnej wartości dodanej (EWD)	52%	17%	34%	81%	96%	83%	64%
inne: wyniki badań i nadzoru pedagogicznego	7%	8%	8%	3%	8%	6%	2%
inne: wyniki egzaminów zewnętrznych	2%	0%	2%		3%	4%	2%
inne	3%	1%	3%	6%	2%	2%	2%
nie wiem, trudno powiedzieć	0%	0%			2%		
Liczebność ogółem	800	247	190	139	103	84	37

Źródło: Badanie CATI wśród dyrektorów placówek objętych wsparciem (N=800)

Wyniki egzaminów zewnętrznych stały się – obok innych czynników – podstawą oceny jakości pracy szkoły. Stanowią jedną z podstaw dokonywania wyboru w aspekcie programu nauczania, metod pracy nauczycieli, czyli decydują o strategii przyjmowanej przez szkołę. Wyniki mogą być też stosunkowo łatwym miernikiem wyboru szkoły przez uczniów i ich rodziców. Można zatem uprościć drogę rozumowania: skoro wyniki egzaminów zewnętrznych stanowią podstawę opinii rodziców o szkole, aby szkoła uzyskała pozytywną ocenę w zakresie swej skuteczności, musi się starać o wysoką liczbę punktów w egzaminach zewnętrznych. Jest to jeden ze sposobów uzyskania pożądanej opinii.

Różne mogą być sposoby osiągania tak pojmowanej jakości, niemniej panuje zgoda, że kompetentna i dobrze wykształcona kadra jest jednym z tych elementów, które mogą przybliżyć szkołę do sukcesu w obszarze jej zadań dydaktycznych.

Wydaje się zasadne, że motywy jakie skłoniły szkoły do udziału w projekcie pilotażowym to na ogół chęć podniesienia kompetencji nauczycieli pracujących w szkole – w prowadzonych badaniach ilościowych wskazało tak 93% dyrektorów.

Nie dziwi też, że w kontekście realizacji projektu wspomagania badane w ramach studiów przypadku szkoły najczęściej wybierały takie oferty, które koncentrują się na kwestiach dydaktycznych, jak „ocenianie kształtujące”, „techniki uczenia się i metody aktywizujące do nauki”, „jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny”.

Diagnozę tę potwierdzają wyniki przeprowadzonych wśród dyrektorów szkół badań ilościowych – wśród najczęściej wybieranych ofert znalazły się „Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki „ (53%), „Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny (43%) oraz „Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (39%). Podobnie analiza popularności ofert doskonalenia proponowanych szkołom w ramach projektu pilotażowego przeprowadzona w ramach wcześniejszych badań ewaluacyjnych wskazała, że „w około połowie powiatów wybrane zostały oferty dotyczące stosowania konkretnych „narzędzi” wspierających szkoły w skutecznym nauczaniu tj. „Ocenianie kształtujące” (56% powiatów, popularne głównie w szkołach podstawowych), ewaluacja wewnętrzna (50%) czy wykorzystanie technik informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu (49%)”.

W przypadku sieci współpracy i wspomagania również dominowały tematy dotyczące dydaktycznej funkcji szkoły, chociaż badani nauczyciele stosunkowo rzadko w nich uczestniczyli (43%), a jeśli już w nich uczestniczyli na ogół nie był to dobrowolny wybór, lecz decyzja dyrektora szkoły (63%).

Wykres 9. Tematy sieci współpracy w których uczestniczyli nauczyciele placówek objętych wsparciem



Źródło: Badanie zrealizowane techniką CATI, próba nauczycieli (n=800)

4.1.1.2. Efekty w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły

Do celów analitycznych efekty w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły zostały podzielone ze względu na kryterium typu beneficjenta. Wyróżniono trzy kategorie efektów:

- efekty na poziomie szkoły,
- efekty na poziomie nauczyciela,
- efekty na poziomie ucznia.

Na poziomie szkoły możemy mówić o efektach materialnych oraz niematerialnych. Te pierwsze koncentrują się na wypracowaniu nowych dokumentów/materiałów, które wykorzystywane są do pracy z uczniem. Czy będą skutkować one większymi zmianami w szkole uzależnione jest w szczególności od jakości tych materiałów oraz od tego czy są/będą aplikowane w codziennej pracy dydaktycznej nauczycieli. Drugie zaś, skupiają się na zmianach organizacyjnych, których celem jest wspólne wypracowywanie rozwiązań służących do praktyki dydaktycznej na poziomie szkoły. Ponownie, istotnym elementem jest nie sama lepsza komunikacja między nauczycielami, wymiana wiedzy, czy wspólne wypracowanie nowych rozwiązań, co ich wykorzystanie w codziennej pracy. Możliwości wykorzystania są z kolei uzależnione od szeregu innych czynników, które zostaną wskazane w dalszej części raportu.

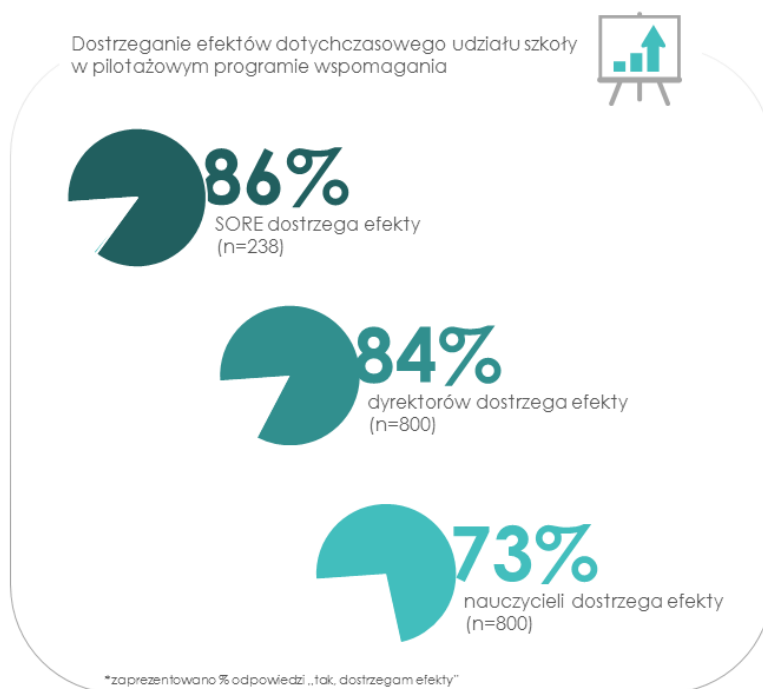
W odniesieniu do efektów na poziomie nauczyciela istotne są zmiany kompetencyjne – nabycie nowych umiejętności w obszarze stosowanych metod i technik pracy z uczniem, zmiany w sposobie nauczania poszczególnych przedmiotów oraz, najtrudniejsze do uchwycenia, zmiany postaw nauczycieli (związanych np. z satysfakcją pracy, większą otwartością na stosowanie nowych rozwiązań). Same zmiany w przyroście wiedzy w wyniku procesu wspomagania nie będą miały większego wpływu, jeśli nie będą użyteczne i aplikowane w codziennej pracy.

Efekty uzyskane na tych dwóch poziomach mogą, ale nie muszą skutkować osiągnięciem pozytywnej zmiany na poziomie najważniejszego uczestnika procesu kształcenia – ucznia. Na tym poziomie możemy obserwować efekty w postaci zmian w motywacji do nauki, zmian w sposobie uczenia się, zmiany w wynikach nauczania uczniów.

Przeprowadzone badania ilościowe wśród dyrektorów i nauczycieli prezentują dość optymistyczny obraz zmian jakie zaszły w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły w wyniku

procesu wspomagania – szczególnie w odniesieniu do prowadzonych działań szkoleniowych, w mniejszym zaś stopniu sieci współpracy i samokształcenia. Większość badanych dostrzega efekty udziału szkół w procesie wspomagania.

Rysunek 4. Dostrzeganie efektów dotychczasowego udziału szkoły w pilotażowym programie wspomagania



Źródło: Badanie CATI wśród dyrektorów, nauczycieli i SORE

Zrealizowane natomiast w ramach case study badanie rodziców⁶⁹ pokazuje, że spośród 119 osób, które słyszały o tym, że w szkole, do której uczęszcza ich dziecko realizowany jest projekt pilotażowy, aż 82% zauważa efekty tego wspomagania.

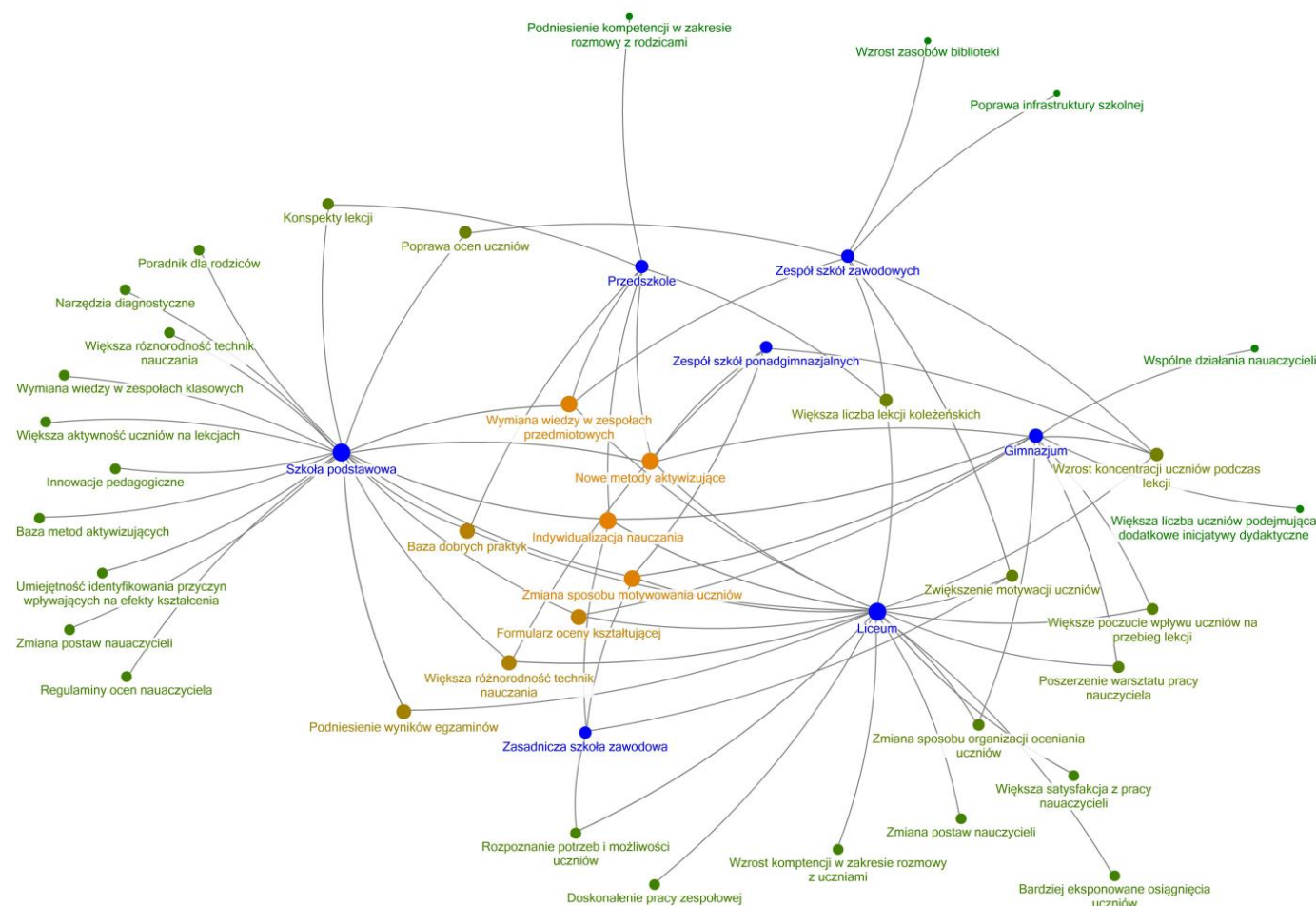
Wśród dyrektorów, którzy dostrzegają ogólne efekty wspomagania (84%) te dotyczące dydaktycznej funkcji szkoły koncentrują się zarówno na tych, które dotyczą szkoły, jak i zmianach, które zaszły na poziomie nauczycieli. W mniejszym zaś stopniu dyrektorzy i nauczyciele dostrzegają efekty na poziomie uczniów. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku nauczycieli i szkolnych organizatorów rozwoju edukacji, większość z nich, jeśli chodzi o obszar dydaktyki dostrzega efekty na poziomie szkoły i w odniesieniu do własnej pracy, w mniejszym zaś stopniu efekty są dostrzegane na poziomie ucznia.

⁶⁹ Badanie techniką PAPI przeprowadzone przez PBS we wrześniu 2015 roku na próbie n=425 rodziców uczniów szkół objętych programem wspomagania.

Wyniki badań pokazują, że efekty dydaktyczne w większym stopniu dotyczą też szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów, w mniejszym zaś przedszkoli i szkół zawodowych.

Obraz efektów dopełniają prowadzone w ramach studiów przypadku wyniki badań jakościowych, które pozwalają uchwycić w większym stopniu niż badania ilościowe, konkretne, obserwowane przez badanych, zmiany. Poniższy rysunek prezentuje wszystkie wskazane przez badanych dyrektorów, nauczycieli oraz szkolnych organizatorów rozwoju edukacji efekty w podziale na typy szkół w 6 badanych w ramach studiów przypadku, powiatach. Rysunek nr 5 pozwala w szczególności na dostrzeżenie różnic między badanymi w ramach studiów przypadków typami szkół. Pokazuje zarówno różnicę w skali dostrzeganych efektów między przedstawicielami poszczególnych typów szkół, ale też pozwala uchwycić, które efekty są wspólne dla kilku typów szkół, które zaś są specyficzne dla określonego etapu kształcenia. Wielkość i kolor węzłów oznaczają, że dany efekt dotyczy więcej niż jednego typu szkoły.

Rysunek 5. Efekty w obszarze funkcji dydaktycznej wskazywane przez dyrektorów, nauczycieli i SORE w szkołach badanych w ramach studium przypadku.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wywiadów jakościowych przeprowadzonych w 6 powiatach.
Wielkość i kolor węzłów związany jest z częstotliwością wskazywania danego elementu przez respondentów.

Największa liczba efektów dydaktycznych została dostrzeżona przez dyrektorów, nauczycieli i szkolnych organizatorów rozwoju edukacji w odniesieniu do szkół podstawowych oraz liceów.

W mniejszym stopniu efekty dydaktyczne były wskazywane w gimnazjach, w bardzo małym zaś w przypadku szkół zawodowych i przedszkoli. Mogło na to wpłynąć kilka czynników. Po pierwsze respondenci wielokrotnie wskazywali, że proces wspomagania, w tym także oferty, ale też sieci wspomagania nie były dopasowane do specyfiki szkół zawodowych oraz przedszkoli. W przypadku tych pierwszych, gdzie szczególny nacisk kładzie się na przedmioty zawodowe, rozwój kompetencji i kwalifikacji nauczycieli w tym zakresie oraz modernizacji kosztownej infrastruktury warsztatowej szkół, oferty wspomagania oraz same szkolenia były zbyt ogólne nie zawsze odpowiadały tak specyficznym potrzebom tych szkół. Stąd też sama realizacja procesu wspomagania nie zawsze była przez te szkoły traktowana w sposób priorytetowy. W jednym z badanych powiatów szkoła zawodowa wycofała się z udziału w procesie wspomagania, by móc w pełni skoncentrować się na uczestnictwie w innym projekcie, znacznie lepiej dopasowanym do specyfiki szkół zawodowych.

Ja myślę, że właściwie to chyba początek był zły, bo były ogromne opóźnienia. I stąd, tak jak my, dostaliśmy wsparcie na 2 lata. W zeszłym roku było to technikum, a na ten rok otrzymaliśmy wsparcie na zasadniczą szkołę zawodową. My wycofaliśmy się, zrezygnowaliśmy (Dyrektor Zespołu Szkół Zawodowych)

Dlaczego państwo zrezygnowali z tego drugiego roku?

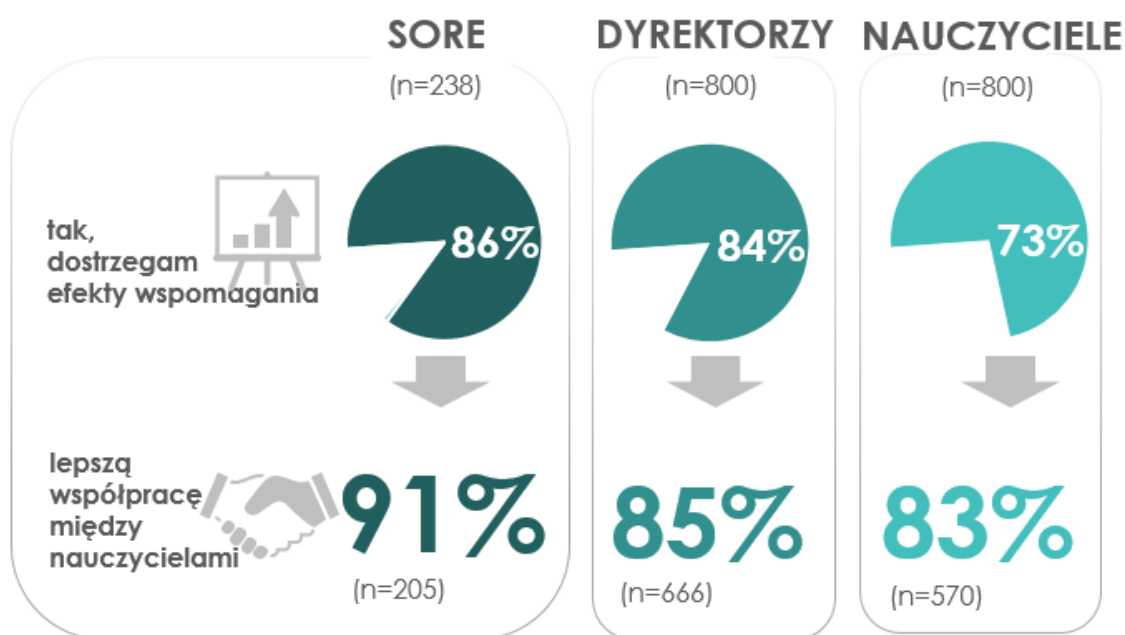
- z tego względu, że my w tym roku, od września realizujemy ogromny projekt Specjalizacja zawodowa sukcesem rynku pracy i z przyczyn czasowych było to niemożliwe. Gdybyśmy wiedzieli, że to jest zupełnie coś nowego i coś nam to wniesie to być może skorzystalibyśmy (Dyrektor Zespołu Szkół Zawodowych).

Podobnie badani dyrektorzy przedszkoli podnosili problem zbyt małej dywersyfikacji ofert pod kątem typów szkół. W przypadku przedszkoli dodatkowym utrudnieniem były możliwości prowadzenia szkoleń na terenie placówek – ze względu na brak infrastruktury (np. dużych sal).

4.1.1.3. Identyfikacja efektów wspomagania w obszarze funkcji dydaktycznej - poziom szkoły

Wszelkie procesy edukacyjne, w tym postępy uczniów powinny być efektem współdziałania nauczycieli, zarówno w zespołach przedmiotowych, zadaniowych, dyskusjach w trakcie rad pedagogicznych czy w wyniku prowadzonych lekcji koleżeńskich. Niematerialny aspekt działania szkoły w postaci współpracy między nauczycielami jest jednym z najbardziej dostrzeganych przez dyrektorów efektów procesu wspomagania– wskazało na niego aż 85% badanych dyrektorów szkół i przedszkoli, 83% badanych nauczycieli oraz 91% szkolnych organizatorów rozwoju edukacji.

Rysunek 6 Dostrzegane efekty na poziomie szkoły w postaci lepszej współpracy między nauczycielami



Źródło: Badanie CATI dyrektorów, nauczycieli oraz SORE placówek objętych wsparciem.

Należy jednak zaznaczyć, że na etapie opracowania diagnozy czy wskazanych w RPW celów na ogół te kwestie nie były poruszane. W związku z tym wskazywane efekty na poziomie szkoły, można raczej zaliczyć do nieplanowanych efektów interwencji.

W toku badań jakościowych zaobserwowano, że przebieg projektu w szkołach i przedszkolach był sam w sobie dużą zmianą organizacyjną – wymagał zaangażowania nauczycieli do większej współpracy między sobą oraz do współpracy z osobami z zewnątrz, m.in. osobą pełniącą rolę szkolnego organizatora rozwoju edukacji. Proces diagnozy i opracowania RPW, jak zostało to przedstawione w rozdziale 2, w poszczególnych szkołach mógł być mniej lub bardziej zintensyfikowany. Niemniej sam etap wspólnego zastanowienia się nad potrzebami szkół, a potem opracowania działań i wyboru oferty powodował, że respondenci jako generalny efekt przebiegu projektu dostrzegają poprawę współpracy między nauczycielami. Potwierdzają to także badania ilościowe, niezależnie od tego w jakich formach wsparcia i jakiej tematyki dotyczyły te działania oraz jaką ofertę wybrała szkoła – kwestia poprawy współpracy między nauczycielami jest elementem najsilniej dostrzegalnym przez respondentów.

Wyniki badań jakościowych pokazują, że nieplanowane efekty w postaci konkretnej i namacalnej współpracy między nauczycielami w odniesieniu do zagadnień dydaktycznych obejmowały: **wymianę wiedzy nabytej podczas szkoleń między nauczycielami w zespołach przedmiotowych, wspólnych działań nauczycieli w opracowaniu konkretnych rozwiązań w obszarze dydaktyki oraz zwiększenie liczby lekcji koleżeńskich**. Rysunek nr 5 pokazuje, że wymiana wiedzy szkoleniowej np. w zespołach przedmiotowych miała miejsce we wszystkich typach badanych w ramach studiów przypadku szkół: od przedszkola po szkoły ponadgimnazjalne. Wydaje się jednak, że taki sposób komunikacji i współpracy między nauczycielami jest dość powszechny w praktyce szkolnej, liczba i skala odbytych szkoleń w ramach projektu w sposób naturalny zintensyfikowała wymianę wiedzy między nauczycielami. Natomiast ważnym czynnikiem, który wskazuje na bardziej ścisłą współpracę zarówno w zespołach przedmiotowych, jak i wymianę wiedzy między nauczycielami był sposób organizacji wspomagania. Szczególnie w małych szkołach, w których praktycznie wszyscy nauczyciele uczestniczyli w procesie wypracowania diagnozy, RPW oraz tych samych szkoleń, organizowanych głównie na terenie szkoły, na niespotykaną dotychczas skalę. Powodowało to większy rezonans i w naturalny sposób wpływało na dyskusje między nauczycielami, wymianę informacji na temat już przetestowanych w trakcie lekcji rozwiązań.

samo to, że nauczyciele się spotykali, samo to, że nauczyciele rozmawiali, samo to, że potem komentowali, to cały czas powodowało, że nie było jakiegoś

takiego marazmu, tylko cały czas pobudzenie i... uważam, że zawsze się to przekłada na wyniki jakiegokolwiek, mówię tu pracy szkoły. (Dyrektor liceum)

A jeśli chodzi o, na przykład współpracę między nauczycielami w tym zakresie?

- zacieśniła się jeszcze praca zespołów klasowych i zespołów przedmiotowych. I widać, że one naprawdę funkcjonują. Ta wymiana zdań, wymiana poglądów jest bardzo widoczna

Poza skalą działań realizowanych w ramach projektu, innym czynnikiem, który wpływał na wymianę wiedzy między nauczycielami, było jakość prowadzonych szkoleń oraz odpowiednie, adekwatne do roku szkolnego rozłożenie działań w ramach wspomagania. Ten ostatni czynnik pojawiał się w wielu wypowiedziach jako jeden z ważniejszych, który może wpływać na efekty. Biorąc pod uwagę logikę roku szkolnego, skalę zadań dydaktycznych i poza dydaktycznych, do których zobligowani są zarówno dyrektorzy jak i nauczyciele (opracowanie arkusza organizacyjnego, egzaminy, wystawianie ocen) kluczowe w organizacji procesu wspomagania jest rozłożenie działań w taki sposób, by nie kolidowały one z innymi zadaniami dyrektorów i nauczycieli, co w większym stopniu umożliwi wymianę informacji między nauczycielami dotyczących np. nowych sposobów prowadzenia lekcji, jak również próbę wdrożenia nabytej wiedzy. W niektórych badanych w ramach studiów powiatów uwarunkowania natury administracyjno-formalnej, czy politycznej (np. kalendarz wyborczy) spowodowały, że w części szkół projekt rozpoczął się z dużym opóźnieniem, czego konsekwencją było przeprowadzenie szkoleń pod koniec roku szkolnego. W takiej sytuacji niezależnie od jakości prowadzonych szkoleń, uzyskana podczas szkoleń wiedza, w wyniku przerwy wakacyjnej, nie jest omawiana, czy dyskutowana między nauczycielami, a w konsekwencji nie jest też wdrażana.

- niewiele pamiętają, powiem szczerze, naprawdę, to przykro mi, uważam, że bardzo fajna trenerkę mieli. Mówią, że niewiele pamiętają. Tyle, przykro (SORE o efektach w przedszkolu)

jest opóźnienie w szkoleniach, kompletnie nie czują specyfiki pracy w szkole. Jeżeli mamy dokonać zmiany, to wprowadzeniu zmian służy początek roku szkolnego, kiedy się coś zaczyna, kiedy coś się panie na cały rok, się to realizuje. (SORE o efektach w przedszkolu).

W niektórych szkołach udało się także zaobserwować efekty ściślejszej współpracy nie tylko zespołów przedmiotowych, ale także **wymianę wiedzy na temat sposobu nauczania, dyskusje na ten temat między nauczycielami różnych przedmiotów**. W niektórych szkołach jednym z elementów działań w ramach wspomagania były prezentacje nauczycieli podczas posiedzenia rady pedagogicznej. Dotyczyły to w szczególności wiedzy uzyskanej podczas uczestnictwa w sieciach współpracy i samokształcenia, w których udział brali tylko niektórzy nauczyciele.

- no, nauczyciele tak, bo jak wracaliśmy z sieci i poloniści mieli do przekazania coś, no to przedstawiali to ogółowi, czyli korzystał z tego, i matematyk. Może w samej pracy...

Chodzi o dokumenty.

- w samej dokumentacji może nie, bo poloniści tworzyli coś dla siebie, matematycy coś dla siebie. Tylko zapoznawali nas. Przy tworzeniu może nie brali udziału inni w tym momencie, ale mieli wpływ na to (Dyrektor szkoły podstawowej)

Innym dostrzeganym przez badanych efektem dydaktycznym na poziomie szkoły jest wzrost liczby lekcji koleżeńskich. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że lekcje koleżeńskie powinny odbywać się 1 – 2 razy w ciągu roku dla każdego nauczyciela tak, aby inni nauczyciele mogli poznać nowe metody, sposoby rozwiązywania znanych im zagadnień. Możliwe jest również przeprowadzenie lekcji pokazowej – wykładu dla większej grupy uczniów (np. kilka klas), w czasie której kilku nauczycieli prowadziłoby lekcję wspólnie na wcześniej ustalony temat, uzupełniając się wzajemnie w ramach swoich specjalizacji. Jest to ciekawy sposób integrujący środowisko nauczycielskie na zasadach przyjacielskiej mobilizacji.

W badanych w ramach studiów przypadku szkołach odnotowano kilka przypadków zmiany w zakresie liczby takich lekcji odbywających się w szkole – w przedszkolu, zespole szkół zawodowych i liceum

... później też większa liczba tych lekcji koleżeńskich, dzielenie się wiedzą, doświadczeniem między sobą z nauczycielami. (SORE o efektach uzyskanych w liceum)

W niektórych badanych w ramach studiów przypadku szkołach obserwacje lekcji z wykorzystaniem nabytej wiedzy zostały zaplanowane już na etapie konstrukcji RPW – w jednej ze szkół podstawowych wśród celów szczegółowych wskazano namacalny konkretny miernik wdrożenia nabytej wiedzy „W okresie do maja do czerwca 2015 r. nauczyciele przeprowadzą zajęcia z wykorzystaniem elementów ocenienia kształtującego w oparciu o przygotowany przez siebie scenariusz”. W pozostałych szkołach, w których respondenci wskazywali jako efekt wzrost liczby lekcji koleżeńskich, były to raczej rezultaty niezaplanowane.

Należy jednak zwrócić uwagę na te aspekty prowadzenia wspomagania, które mogły wpływać pozytywnie na tego typu zmianę. W niektórych szkołach większa współpraca między nauczycielami, uczestnictwo w tych samych szkoleniach, zdobycie nowych kompetencji mogło wpłynąć pozytywnie także na większą pewność siebie wśród nauczycieli, która skutkowała większą otwartością na zaprezentowanie wykorzystania wiedzy w praktyce, czego konsekwencją było zwiększenie liczby takich lekcji w szkole.

- nie wiem, jak mówię, może po raz kolejny, nauczyciel jak się czuje pewniej, to chętniej robi lekcje koleżeńskie, spotyka się z młodzieżą, większa przyjemność z pracy (Dyrektor liceum)

A można zaobserwować zwiększenie liczby lekcji...

- zdecydowanie, bo były lata, że jak porobili awans zawodowy, to nie było, albo były bardzo standardowe (Dyrektor liceum)

W toku badań jakościowych zaobserwowano także przypadki kiedy mimo przydatnych zdaniem nauczycieli szkoleń i subiektywnej oceny podniesienia ich kompetencji, nie doszło do ściślejszej współpracy i wymiany wiedzy między nimi. Skutkowało to niechętną postawą do organizowania lekcji koleżeńskich, a czasem wyłamywania się nauczycieli z prowadzenia zaplanowanych lekcji. Niewątpliwie bardziej intensywna współpraca między nauczycielami, skutkująca wymianą wiedzy oraz wzrostem ilości lekcji koleżeńskich miała miejsce przynajmniej na dwóch etapach realizacji projektu: opracowania diagnozy szkoły oraz udziału w szkoleniach. Na ile jednak współpraca ta może zostać utrwalona po zakończeniu realizacji etapu szkoleniowego?

W celu weryfikacji trwałości współpracy w II fali badania zostały przeprowadzone badania etnograficzne, tzw. dzienniczki pracy nauczycieli. Badaniem zostało objętych 20 nauczycieli, którzy przez 5 dni opisywali swoją codzienną pracę dydaktyczną. Ich

zadaniem było opisanie sposobu w jaki prowadzą swoje zajęcia (jakię wykorzystują metody dydaktyczne) oraz jakie napotykają problemy pedagogiczno-wychowawcze i w jaki sposób sobie z nimi radzą. Jednocześnie zebrane zostały informacje, o tym z kim w jakim celu kontaktują się w swoich sprawach zawodowych.

W trakcie prowadzonych badań nie odnotowano, aby nauczyciele często i intensywnie kontaktowali się w sprawach zawodowych z innymi, niż nauczyciele pracownikami szkoły lub osobami spoza szkoły. Co istotne do osób z którymi nauczyciele kontaktują się najrzadziej należą dyrektor, psycholog szkolny i specjalista PPP (po dwa zanotowane zdarzenia wśród wszystkich badanych). Nie są to też skomplikowane problemy. W przypadku kontaktów z dyrekcją dotyczyły pozyskania informacji o dacie egzaminu gimnazjalnego oraz hospitacji. Zaobserwowano natomiast pojedyncze przypadki kontaktów z innymi nauczycielami w związku z bardziej złożonymi problemami dotyczącymi np. analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Co ciekawe odnotowano także przypadki kontaktu nauczycieli w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Nie zaobserwowano natomiast sytuacji, w której nauczyciele dzieliliby się spostrzeżeniami na temat sposobów prowadzenia lekcji, wykorzystania nowych rozwiązań, wprowadzenia metod i technik lub jakichkolwiek problemów z tym związanych. Należy jednak zaznaczyć, że brak większych rezultatów w zakresie współpracy z innym nauczycielami mógł być związany po pierwsze ze zbyt krótkim okresem pomiaru, jak również ze etapem roku szkolnego (badanie było prowadzone w drugiej połowie września).

Natomiast produkty takie jak narzędzia, czy metody dydaktyczne, w mniejszym stopniu były rezultatem projektów pilotażowych

Co ciekawe w raporcie z ewaluacji modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli wykonanego w ramach wcześniej prowadzonych badań za jeden z ważniejszych efektów w obszarze funkcji dydaktycznej szkoły uznano właśnie wypracowanie nowych narzędzi (programów nauczania, scenariuszy lekcji)⁷⁰. W trakcie badania zauważono

⁷⁰ Stronkowski P., Matejczuk A., Leszczyńska M., Szczurek A., *Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt oparty na ogólnodostępnym wspomaganiu szkół*, Poddziałanie 3.3.1. PO Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 123.

jednak, że „wypracowywane są raczej proste narzędzia, o charakterze punktowym (do zastosowania w trakcie jednej lub kilku lekcji).”⁷¹

Podobnie z wcześniejszych badań ewaluacyjnych, w tym objętych analizą sprawozdań z powiatowych projektów pilotażowych wynika, że wypracowanie materiałów do wykorzystania w szkołach, w tym narzędzi dydaktycznych, jest najczęściej wskazywanym efektem (27%) pracy sieci współpracy⁷². W tym samym raporcie podkreśla się, że: *ważne jest to, że są to materiały wytworzone, a nie przekazane członkom przez koordynatora czy ekspertów, i są to dokumenty rzeczywiście potrzebne w szkołach, które mają szansę być wykorzystane (np. scenariusze lekcji, [...])*

Materialne rezultaty pracy sieci uczestnicy mają szansę wykorzystać w szkołach i dzielić się nimi ze współpracownikami. Dzięki temu praca sieci może przynieść bardziej długotrwałe efekty w postaci pogłębienia wiedzy czy wdrożenia konkretnych rozwiązań na zajęciach lekcyjnych”⁷³.

Wyniki badań ilościowych omawianej w niniejszym raporcie ewaluacji pokazują, że wśród tych dyrektorów, którzy jako efekt wspomagania wskazali nowe materiały (odpowiednio 78% i 47%) jedynie 23% zadeklarowało, że dotyczyły one prowadzenia zajęć przez nauczycieli, tyle samo dyrektorów wskazało na nowe materiały dotyczące pracy z uczniem, zaś jedynie 13% zadeklarowało, że materialnym efektem wspomagania były pomoce dydaktyczne. Jedynie 12% badanych dyrektorów wskazało, że wypracowane materiały były wykorzystywane do celów edukacyjnych bądź dydaktycznych. Wśród narzędzi dydaktycznych dyrektorzy wskazywali te dotyczące warsztatu pracy nauczycieli (10%) oraz scenariusze i metody prowadzenia zajęć (8%).

⁷¹ Tamże, s. 127.

⁷² Tamże, s. 128

⁷³ [Borek A., Konieczny I., Tędziągowska M., Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL, Raport, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 75.](#)

Rysunek 7. Materialne efekty w obszarze dydaktyki na poziomie szkoły.



Źródło: Badanie CATI dyrektorów placówek objętych wsparciem

Wskazywane jako efekt wspomagania, przez większość badanych dyrektorów, materiały i narzędzia dotyczyły na ogół nie samej zmiany zaplanowanej interwencji, lecz wypracowanych na potrzeby „obsługi” procesu wspomagania (np. RPW, narzędzia badawcze i diagnostyczne etc.). Taka definicja efektów, chociaż wyrażona implicite, znalazła swoje odzwierciedlenie także w niektórych sprawozdaniach RPW. Należy zauważyć, że sprawozdania te nie były dokumentem wystandaryzowanym w odniesieniu

do wszystkich objętych wspomaganiem powiatów, niemniej analiza treści tych sprawozdań pokazuje, że charakteryzowały się one pewną spójnością w obrębie każdego z badanych w ramach studiów przypadku powiatów. Oznacza to, że na poziomie powiatu SORE przyjmowali na ogół wspólną definicję efektów – czasem wprost nawiązując do celów ogólnych, szczegółowych i mierników efektów zawartych w RPW, czasem zaś wskazując niezamierzone wcześniej efekty, czasem zaś w ogóle nie definiując efektów lecz jedynie wnioski i rekomendacje – w których pośrednio znalazły się nawiązania do efektów. Przykład jednego z badanych w ramach studiów przypadku powiatów (powiat A) pokazuje, że w sprawozdaniach RPW efekty są traktowane wąsko jako działania będące częścią procesu wspomagania. Wśród efektów każdej z badanych szkół w sprawozdaniu wskazuje się na wewnętrzną diagnozę potrzeb rozwojowych szkoły, Roczny Plan Wspomagania zbudowany na podstawie oferty doskonalenia, zaświadczenia dla nauczycieli potwierdzające ukończenie cyklu szkoleń w ramach oferty nr 1, opracowanie wyników ankiet ewaluacyjnych dla nauczycieli. Co ciekawe samo sprawozdanie z działań podjętych w szkole w ramach RPW oraz rekomendacje do pracy w kolejnym roku szkolnym są w tych dokumentach wskazywane jako efekt. Prowadzone badania jakościowe pokazują, że dość rzadko materiały dydaktyczne wskazywane były w RPW jako oczekiwany rezultat wspomagania, chociaż w kilku przypadkach, szczególnie w przypadku wyboru oferty oceniania kształtującego, takie efekty zostały zaplanowane (zob. rozdział 2). W wypowiedziach badanych pojawiały się one jednak także jako rezultat nieplanowany, będący wynikiem wspólnych działań i inicjatyw nauczycieli w wyniku zarówno uzyskanej wiedzy szkoleniowej, jak i konsultacji z SORE. Należy podkreślić, że aktywny udział w procesie tworzenia narzędzi, które miałyby pozytywnie wpływać na jakość procesu dydaktycznego, w sposób istotny może wzbogacać samą kadrę dydaktyczną również merytorycznie, pogłębiając ich wiedzę oraz umiejętności zawodowe. Poniższa tabela prezentuje zarówno efekty zaplanowane w RPW, efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW, jak i wskazywane przez respondentów podczas wywiadów przez respondentów nieplanowane efekty materialne procesu wspomagania w szkołach badanych w ramach studiów przypadku.

Tabela 11. Planowane i nieplanowane efekty materialne procesu wspomagania w odniesieniu do dydaktyki

Materialne produkty wspomagania	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane podczas wywiadów
Ankieta dla uczniów oceniająca czy nauczyciele podejmują działania do rozwijania zainteresowań	X	X	
Katalog bank dobrych praktyk	X	X	X
Opracowanie scenariuszy z zastosowaniem Oceniania Kształtującego	X	X	
Narzędzia diagnostyczne		X	X
Baza metod aktywizujących		X	X
Konspekty i scenariusze lekcji	X	X	X
Formularz oceny kształtującej		X	X
Schemat analizy wyników egzaminów		X	
Raport z wynikami i wnioskami dotyczącymi czteroletnich wskaźników EWD dla szkoły	X	X	
Zmodyfikowany plan ewaluacji wewnętrznej	X	X	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznych Planów Wspomagania i sprawozdań z RPW wybranych do badania studiów przypadku szkół oraz wywiadów indywidualnych z dyrektorami, nauczycielami i SORE.

Rysunek nr 5 pokazuje, że wśród badanych szkół zwłaszcza podstawowych, planowanym i nieplanowanym rezultatem wspomagania był szereg materialnych produktów dydaktycznych: zarówno scenariuszy lekcji, konspektów, bazy metod aktywizujących, narzędzi diagnostycznych.

- tak, powstał, mówię, katalog metod aktywizujących, konspekty lekcji, powstał poradnik dla rodziców o ocenianiu kształtującym. Wie pani, to będzie pewnie wykorzystane w przyszłym roku, ja się podpytam co zrobili, już nie pracując w projekcie. (Dyrektor szkoły podstawowej).

Należy jednak podkreślić, że w trakcie prowadzonych badań jakościowych materialne efekty procesu wspomagania nie były zbyt często dostrzegane, jeśli już to w większym stopniu przez dyrektorów, niż nauczycieli. Z przeprowadzonych wśród nauczycieli

wywiadów wynika, że sami nauczyciele tych efektów nie dostrzegają lub po prostu z nich nie korzystają.

Pozostaje też pytanie na ile w przypadku tych szkół, gdzie takie efekty miały miejsce, ich wdrożenie w obszarze dydaktyki będzie się ograniczać do jednorazowego zastosowania wypracowanych narzędzi, czy też raczej kompetencje zdobyte w trakcie wypracowania i przetestowania narzędzi będą wykorzystywane w przyszłości do prowadzenia bardziej aktywizujących zajęć lekcyjnych.

Wyniki badań nie pozwalają jednoznacznie wskazać na ile powstałe materialne rezultaty projektu będą użyteczne w codziennej pracy szkoły już po zakończeniu projektu – biorąc pod uwagę również, że same potrzeby szkół się zmieniają.

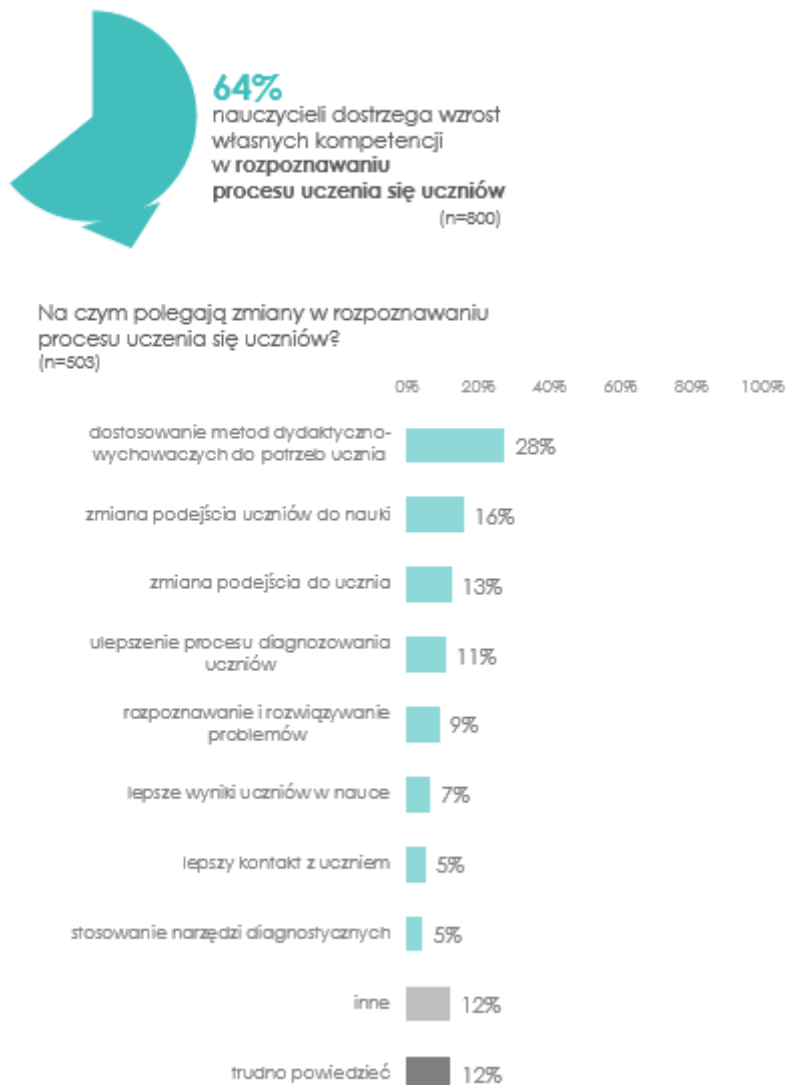
4.1.1.4. Uwarunkowania efektów wspomaganie w obszarze dydaktycznej funkcji szkoły -poziom nauczyciela

Kolejnym dostrzeganym przez badanych obszarem zmian w zakresie dydaktyki jest ten, który bezpośrednio dotyczy nauczycieli: ich kompetencji, wiedzy w odniesieniu do nowych metod, narzędzi wykorzystywanych w trakcie lekcji, a w rezultacie zmian sposobu prowadzenia lekcji. Osobną kwestią jest oczywiście możliwość i chęć nauczycieli do wykorzystania nabytej, głównie w trakcie trwających podczas cyklu wspomaganie, szkoleń i warsztatów, wiedzy. W toku badań jakościowych zaobserwowano także, że **widoczne, obserwowalne zmiany w wynikach uczniów czy motywacji uczniów do nauki**, będące rezultatem wprowadzonych przez nauczycieli zmian mogą wpływać na zmianę postaw nauczycieli oraz większą satysfakcję z wykonywanej pracy.

Głównym obszarem zmian dostrzeganym przez dyrektorów i nauczycieli w wyniku przeprowadzonego wspomaganie na poziomie nauczycieli jest wzrost ich kompetencji i wiedzy.

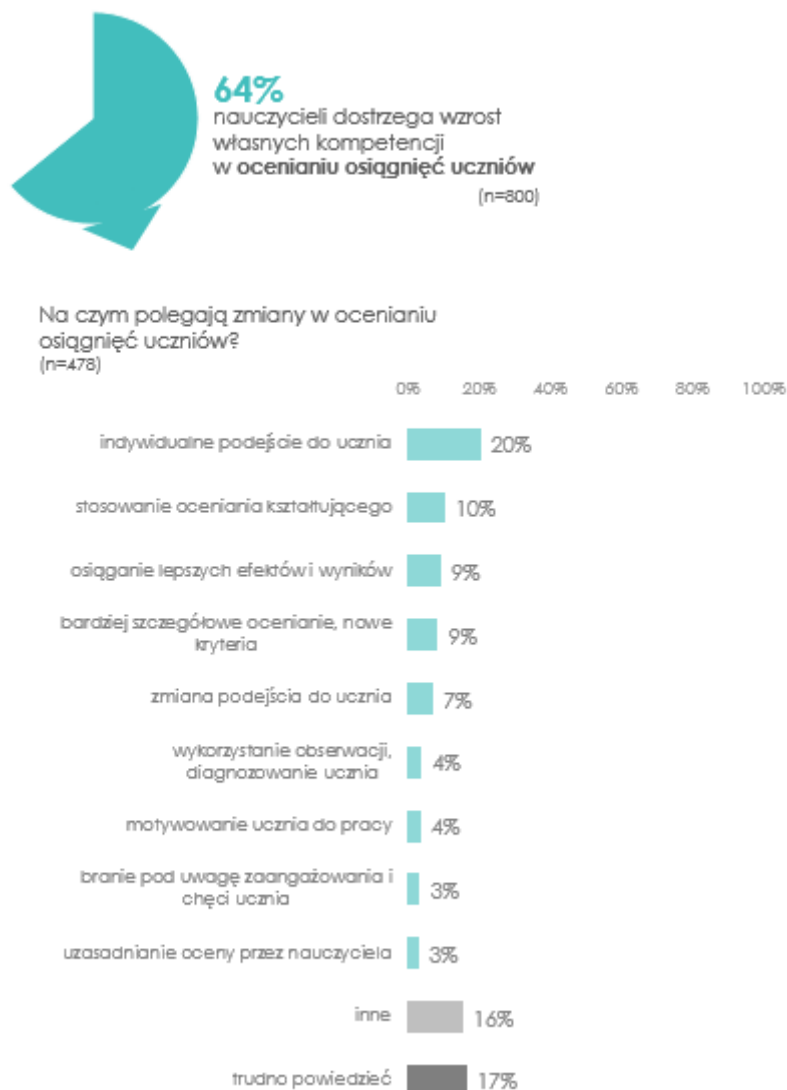
Większość badanych nauczycieli (64%), niezależnie od typu szkoły w której uczą dostrzega poprawę swoich kompetencji w odniesieniu do lepszego rozpoznawania procesu uczenia się uczniów oraz wzrost kompetencji w ocenieniu osiągnięć uczniów.

Rysunek 8 Ocena wzrostu poziomu kompetencji nauczycieli w zakresie rozpoznawania procesu uczenia się uczniów



Źródło: Badanie CATI nauczycieli placówek objętych wsparciem.

Rysunek 9 Ocena wzrostu poziomu kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania osiągnięć uczniów



Źródło: Badanie CATI nauczycieli placówek objętych wsparciem.

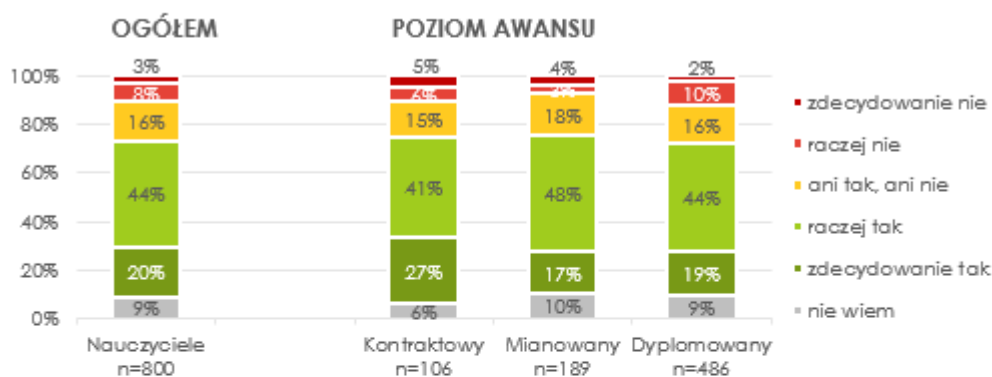
Dostrzegana zmiana w szczególności dotyczy nauczycieli - stażystów – wśród których aż 61% wskazało na rezultat doskonalenia w postaci wzrostu kompetencji. Nie widać natomiast wyraźnych różnic w ocenie wzrostu kompetencji między nauczycielami kontraktowymi, mianowanymi i dyplomowanymi. Wątek wpływu stopnia awansu, wieku i

stażu pracy nauczycieli na efekty wspomaganie zostanie pogłębiony w dalszej części raportu.

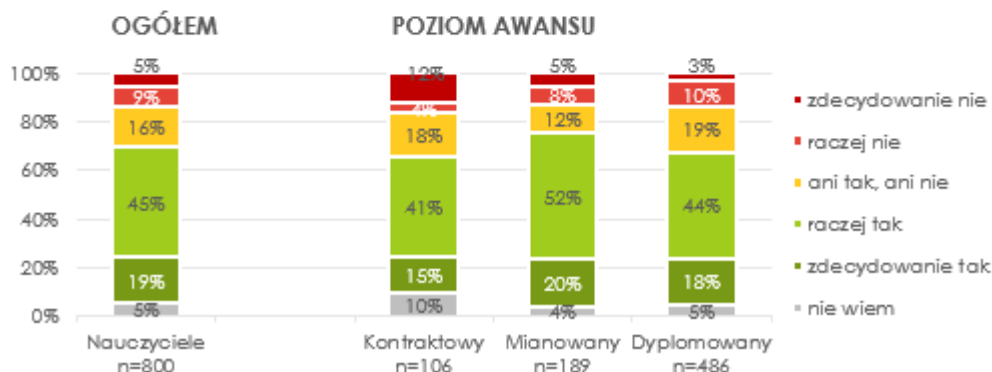
Rysunek 10. Efekty w obszarze dydaktyki – poziom nauczyciela. Ocena wzrostu własnych kompetencji w wyniku uczestnictwa w procesie wspomagania

N35. Czy przeprowadzone w Pana(i) placówce wspomaganie przełożyło się, na wzrost Pana(i) kompetencji w zakresie:

rozpoznawanie procesu uczenia się uczniów



w ocenianiu osiągnięć uczniów



Źródło: Badanie CATI nauczycieli placówek objętych wsparciem.

Podniesienie kompetencji nauczycieli to efekt wspomaganie, który został wskazany również przez 62% rodziców zauważających rezultaty projektu pilotażowego realizowanego w szkole. Co trzeci rodzic wskazał również na zmiany, jakie pojawiły się w sposobie nauczania uczniów. Efekty dotyczące podniesienia kompetencji nauczycieli w obszarze dydaktyki były też bardzo często wskazywane jako pożądane wśród szczegółowych celów wspomaganie zapisanych w RPW oraz sprawozdaniach z RPW

badanych w ramach studiów przypadku szkół, niezależnie od wybieranej oferty wspomagania.

Poniższa tabela pokazuje zarówno planowane (zapisane w RPW) i jak i nieplanowane (wskazywane w trakcie wywiadów przez respondentów) efekty w szkołach badanych w ramach studiów przypadku.

Tabela 12. Wzrost kompetencji nauczycieli wskazywanych w RPW i wywiadach

Wzrost kompetencji nauczycieli	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane przez respondentów
Podniesienie kompetencji w zakresie motywowania uczniów do pracy	X	X	X
Poszerzenie umiejętności nauczycieli o techniki coachingowe	X	X	
Nauczyciele potrafią odkryć zainteresowania uczniów	X	X	
Zwiększenie kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie technik uczenia się i zapamiętywania	X	X	
Nabycie umiejętności zespołowego planowania pracy z uczniem o specjalnych potrzebach	X	X	
Poznanie sposobów radzenia sobie na zajęciach z całą grupą, w której znajdują się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	X	X	X
Nauczyciele poprzez uczestnictwo w doskonaleniu poszerzą swoje kompetencje zawodowe z zakresu oceniania kształtującego	X	X	
Wykorzystanie podczas lekcji przez nauczycieli metod oceniania kształtującego		X	
Umiejętność identyfikowania przyczyn wpływających na wyniki kształcenia			X
Rozpoznanie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów	X	X	X
Umiejętność dostosowania metod i form pracy do indywidualnych	X	X	

Wzrost kompetencji nauczycieli	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane przez respondentów
potrzeb rozwojowych ucznia.			
Wzrost kompetencji w zakresie rozmowy z uczniami i rodzicami	X	X	X
Zmiana sposobu organizacji ocenienia uczniów			X
Podniesienie kompetencji w zakresie rozmowy z rodzicami	X	X	X
Zwiększenie kompetencji wykorzystania tablicy interaktywnej i korzystania z programu Prezi		X	
Zwiększenie kompetencji wykorzystania materiałów i źródeł internetowych		X	
Większa skala wykorzystania przez nauczycieli ze szkoleń e-learningowych		X	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wywiadów zapisów RPW i wywiadów jakościowych z nauczycielami, dyrektorami i SORE

W porównaniu z efektami zidentyfikowanymi na poziomie szkół (materialne i niematerialne) te dotyczące wzrostu kompetencji dość często pojawiają się jako oczekiwane/planowane efekty. Analiza wypowiedzi respondentów zobrazowana na rysunku nr 3, jak również analiza sprawozdań RPW pokazuje, że wzrost kompetencji nauczycieli w różnych obszarach był wskazywany jako osiągnięty efekt wspomagania prawie we wszystkich typach szkół (poza szkołami zawodowymi).

Należy jednak przyjąć, że wszelkie formy doskazywania i samokształcenia podnoszą kompetencje zawodowe nauczycieli, co już samo w sobie jest wymiernym efektem procesu wspomagania. W toku prowadzonych badań jakościowych dostrzeżono też, że deklarowany przez respondentów efekt w postaci wzrostu wiedzy i kompetencji może wynikać właśnie z powszechnego i wskazywanego już wcześniej przekonania, że tak duża skala działań w ramach projektu, szczególnie intensywna liczba szkoleń, nie mogła nie wywrzeć wpływu na kompetencje nauczycieli.

na pewno zdobyli nowe doświadczenia, na pewno będą inaczej oceniać, w ocenianiu kształtującym, wie pani, myślę, że to zaprocentuje znowu w przyszłym roku. Idiotyczny naprawdę jest układ, który nam zaserwowano. Ale myślę, że wprowadzenie oceniania kształtującego jeszcze po tym cyklu szkoleń, mieli 24

godziny szkoleń z oceniania kształtującego (SORE z zespołu szkół ponadgimnazjalnych)

no na pewno, na pewno. Jeżeli nauczyciele szkolą się 24 godziny, to trudno, żeby ich wiedza pozostała w tym samym miejscu, nie wzrosła (SORE z liceum)

Warto jednak zauważyć, że w szkołach, poza standardowymi ankietami ewaluacyjnymi prowadzonymi wśród uczestników szkoleń przed i po ich zakończeniu, nie prowadzono dalszych pomiarów wzrostu kompetencji nauczycieli w zakresie prowadzonego wspomagania. Przytoczone wyniki badań ilościowych i jakościowych są więc jedynie subiektywną oceną badanych.

Analiza sprawozdań RPW pokazuje także, że w dwóch badanych w ramach studiów przypadku powiatach (powiat D i F) SORE definiowali efekty w obszarze kompetencji nauczycieli poprzez pomiar ich kompetencji przed rozpoczęciem wspomagania oraz po jego zakończeniu. Takie narzędzie pomiaru efektów jest dobrym rozwiązaniem, pod warunkiem, że mierzy ono konkretne kompetencje nauczycieli poprzez weryfikację wiedzy w poszczególnych obszarach. Analiza sprawozdań RPW pokazuje jednak, że pomiar ten, jeśli w ogóle miał miejsce, dotyczył deklarowanej przez nauczycieli, oceny własnych kompetencji. Przykładowo w dwóch badanych powiatach za pozytywny efekt wspomagania SORE uznało potwierdzenie przez 80% nauczycieli wzrostu kompetencji w zakresie diagnozowania zainteresowań uczniów, komunikacji, w tym dawania informacji zwrotnej.

Czasem do pomiaru efektów w zakresie kompetencji służyła także ocena dokonana przez rodziców i uczniów, np. „89% rodziców uważa, że nauczyciele starają się lub raczej starają się poznawać zainteresowania uczniów, zdaniem 80% rodziców szkoła zachęca i motywuje uczniów do rozwijania ciekawości poznawczej i kreatywności, czy też w opinii 51% uczniów nauczyciele starają się poznać zainteresowania uczniów”. Należy uznać, że zarówno przyjęte w projekcie wskaźniki pomiaru efektów (na podstawie deklaracji wzrostu kompetencji), jak również sama konstrukcja narzędzi pomiaru (na ogół kwestionariusze ankiet) pozbawiona bardziej złożonych wskaźników mierzących efekt nie mogą być wystarczające zarówno do identyfikacji efektów na poziomie poszczególnych szkół, jak i wskazania kierunku zmian. W najgorszym wypadku mogą też stanowić

artefakt⁷⁴, którego konsekwencją może być uśpienie czujności szkoły i zaniechanie wprowadzenia zmian w problematycznych obszarach.

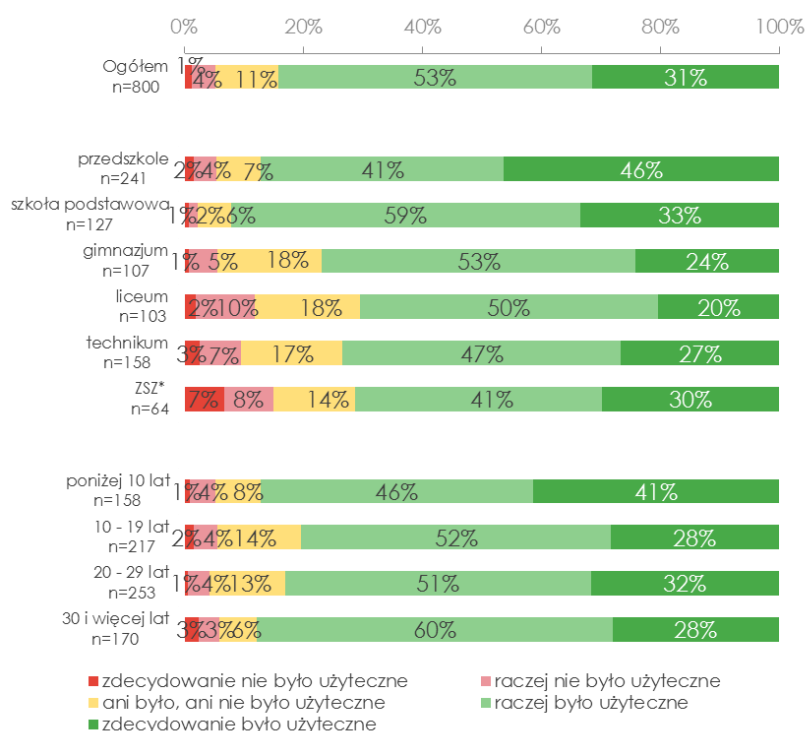
Poprawa kompetencji i wzrost wiedzy nauczycieli jest istotnym aspektem prowadzonych w ramach wspomaganie działań, aczkolwiek nie jedynym. Uczestnik procesu wspomaganie powinien wziąć także na siebie odpowiedzialność za wykorzystanie wiedzy z podjętych działań w praktyce. To on jest najważniejszym ogniwem odpowiadającym za wdrożenie wiedzy w praktykę. Dlatego ważnym czynnikiem jest użyteczność zdobytej wiedzy oraz możliwości i chęć jej aplikowania w codziennej pracy dydaktycznej.

Wypracowana w projekcie lepsza współpraca między nauczycielami, materialne efekty w postaci narzędzi dydaktycznych, czy w końcu wzrost wiedzy i kompetencji jako rezultat uczestnictwa w szkoleniach i innych formach wspomaganie powinny pozytywnie wpłynąć na proces dydaktyczny, podnosząc jego jakość. Takiego samego efektu należałoby oczekiwać po udziale nauczycieli w formach doskonalenia, których tematyka sytuowała się w obszarze funkcji dydaktycznej szkoły. Na zmianę sposobu uczenia powinna mieć także wpływ wybrana tematyka spotkań sieci współpracy i samokształcenia.

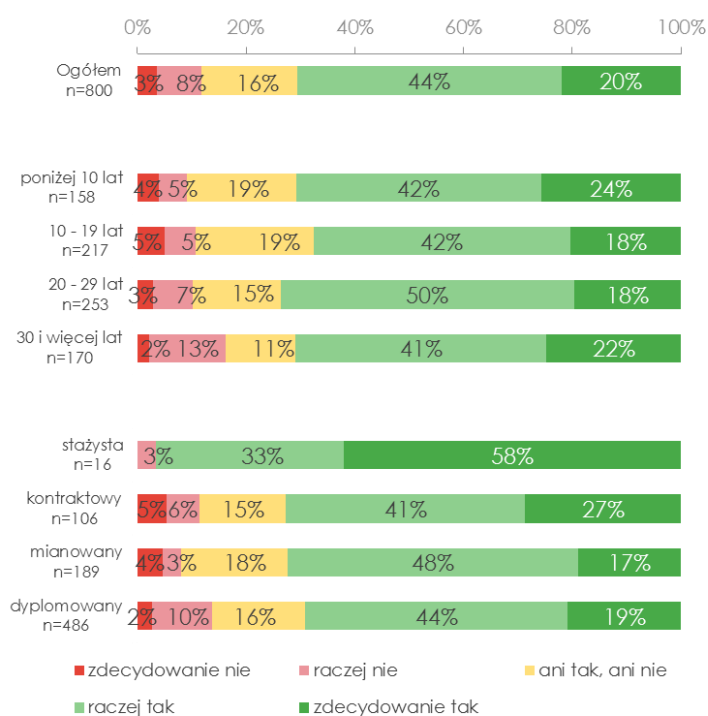
Aż 84% badanych nauczycieli ocenia działania w ramach wspomaganie jako użyteczne – wśród osób, które wysoko oceniają użyteczność procesu wspomaganie dominują nauczyciele z niższym stażem pracy w szkole (poniżej 10 lat). Na ile jednak wzrost kompetencji przekłada się na konkretne działania podejmowane przez nauczycieli w obszarze dydaktyki? W ocenie nauczycieli wzrost kompetencji w zakresie rozpoznawania procesu uczenia się uczniów wpływa przede wszystkim na ich sposób pracy z uczniem, tj. lepsze dostosowanie metod dydaktyczno-wychowawczych do potrzeb ucznia (28%), w dalszej kolejności na zmianę podejścia do ucznia (13%), ulepszenie procesu diagnozowania uczniów (11%) i rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów (9%).

⁷⁴ Czynniki, ujawniający się w trakcie empirycznych badań naukowych, zniekształcający przedmiot badań, wnoszący do badań element, który realnie nie istnieje; może być następstwem np. błędnej metody badawczej.

Wykres 10. Ocena użyteczności działań w ramach wspomagania przez nauczycieli



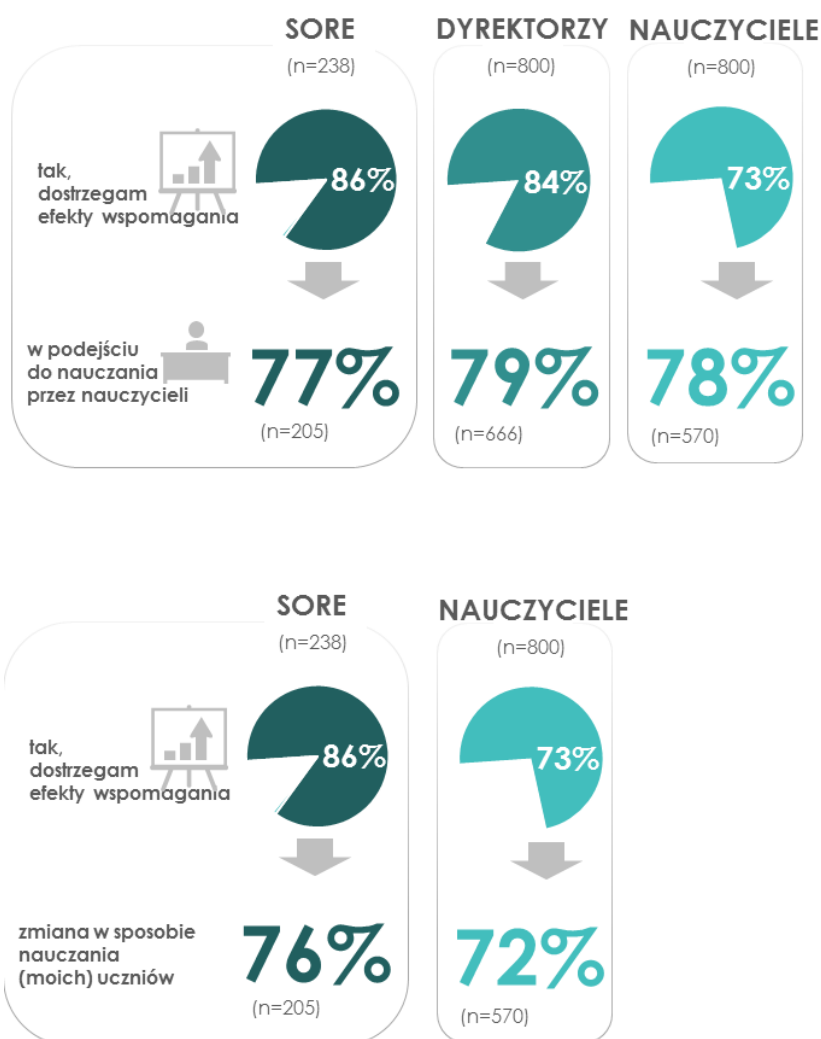
Wykres 11 Ocena przekładalności wspomagania na wzrost kompetencji w rozpoznawaniu procesu uczenia się uczniów



Źródło: badanie CATI nauczycieli placówek objętych wsparciem

Ponad 2/3 (79%) dyrektorów, nauczycieli (78%) oraz SORE (77%) dostrzega pozytywne zmiany w podejściu nauczycieli do nauczania, zaś 72% badanych nauczycieli i 76% SORE deklaruje, że proces wspomagania w szkołach wpłynął na zmianę sposobu nauczania uczniów przez nauczycieli.

Rysunek 11. Ocena efektów w podejściu do nauczania nauczycieli oraz zmianie w sposobie nauczania

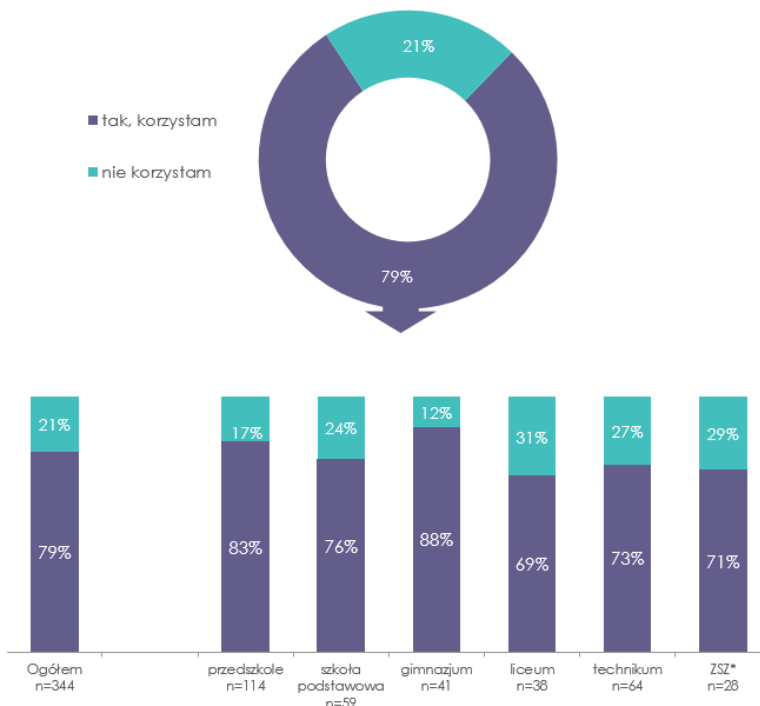


Źródło: Badanie CATI dyrektorów, nauczycieli i SORE w placówkach objętych wsparciem.

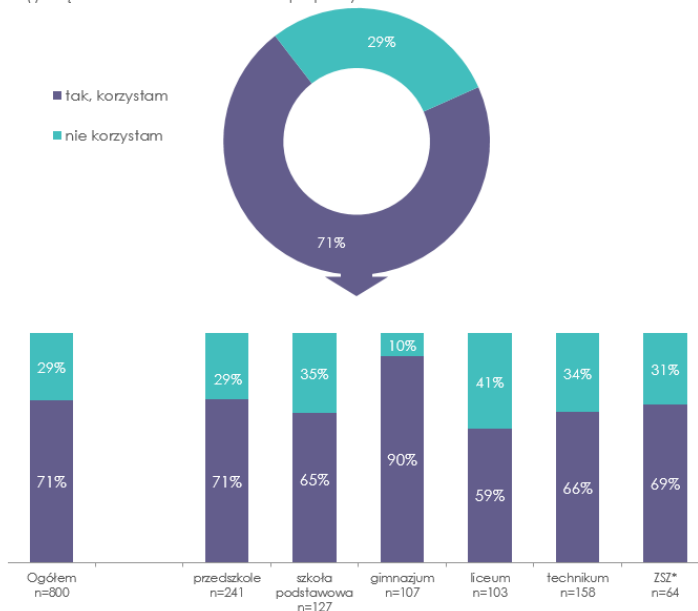
Jednocześnie zdaniem zdecydowanej większości nauczycieli osiągnięte efekty wpływają na jakość pracy szkoły rozumianej jako lepsza jakość kształcenia w ich szkole (94%) oraz większa indywidualizacja dzięki dostosowaniu treści nauczania do potrzeb uczniów (88%).

Wykres 12. Stopień korzystania w codziennej pracy z narzędzi i metod dydaktycznych przez nauczycieli o których dowiedzieli się w trakcie uczestnictwa w sieciach współpracy i doskonalenia.

A czy w codziennej praktyce lekcyjnej korzysta Pan(i) z **metod nauczania**, o których dowiedział(a) się Pan(i) dzięki uczestnictwu w sieciach współpracy i doskonalenia?



A czy w codziennej praktyce lekcyjnej korzysta Pan(i) z **narzędzi dydaktycznych**, o których dowiedział(a) się Pan(i) dzięki uczestnictwu w sieciach współpracy i doskonalenia?



Źródło: Badanie CATI nauczycieli placówek objętych wsparciem

Informacja o potencjalnej i rzeczywistej skali zmiany sposobu uczenia jako efektu uczestniczenia w projekcie pilotażowym (na podstawie głównie deklaracji nauczycieli i dyrektorów szkół) była także przedmiotem dociekań wcześniejszych badań ewaluacyjnych. Uzyskane w poprzednich badaniach opinie były jednak mniej entuzjastyczne jeśli chodzi o zmiany w sposobie pracy nauczycieli - zdaniem 65,2% nauczycieli udział w projekcie spowodował zmianę w ich metodach pracy na lekcjach – podobny efekt zauważyło 54,9% dyrektorów szkół. Należy jednak zauważyć, że badania na potrzeby niniejszej ewaluacji były prowadzone w dużej mierze w tych szkołach, które kończyły już drugi rok wspomagania. Biorąc zaś pod uwagę wskazywaną w rozdziale II zależność między jakością opracowania diagnozy i RPW w pierwszym i drugim roku wspomagania można przypuszczać, że także to doświadczenie szkół przełożyło się na efekty.

W odróżnieniu od wskazywanych w sprawozdaniach RPW efektów wspomagania przeprowadzone w ramach studiów przypadku badania jakościowe pokazują, że deklarowane przez respondentów efekty, dotyczące zmiany w sposobie prowadzenia lekcji przez nauczycieli, warsztatu pracy, stosowanych narzędzi i metod są na ogół bardzo subtelne, często sprowadzone do jednostkowych, punktowych i niebył spektakularnych modyfikacji w samym warsztacie pracy nauczyciela. Nie zawsze respondenci potrafili też wskazać czy zaobserwowana zmiana jest rezultatem przebiegu procesu wspomagania, czy też innego projektu, w którym szkoła brała udział w tym samym czasie lub innych czynników, które nie mogą być kontrolowane w sytuacji poza eksperymentalnej. W szczególności widać tu różnice między deklaracjami dyrektorów i nauczycieli. Ci drudzy na ogół identyfikują bardzo drobne zmiany, na poziomie mikro w stosunku do wykonywanych przez siebie codziennych obowiązków dydaktycznych. Dyrektorzy na ogół dużo bardziej entuzjastycznie podchodzą do wypracowanych efektów. Może to wynikać po części także z postawy nauczycieli – wielu z nich spodziewało się rewolucyjnego przewartościowania pewnych rzeczy - zmiany natomiast są obserwowane w skali mikro. Wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli wskazują, że zmiany w podejściu nauczycieli do nauczania czy sposobu nauczania uczniów wynikały głównie z uzyskanych podczas szkoleń informacji, ale też potrzeby dyskusji na temat nowych rozwiązań, sposobów, możliwości i potrzebie ich wykorzystania. **Im więcej, dłużej, intensywniej nauczyciele dyskutowali o tej wiedzy w zespołach przedmiotowych, klasowych, radzie pedagogicznej czy też podczas konsultacji z SORE, tym większe było**

prawdopodobieństwo, że w jakiś sposób zmieni się sposób prowadzonych przez nich lekcji. Rzadziej zmiany były rezultatem udziału w sieciach współpracy.

Poniżej przeprowadzona została analiza wskazywanych przez respondentów w toku prowadzonych badań jakościowych efektów dotyczących sposobu pracy nauczyciela (zmiany w sposobie nauczania uczniów) w podziale na typy szkół (Rysunek nr 5).

Zmiany zaobserwowane w niemal wszystkich typach szkół polegały głównie na testowaniu nowych metod aktywizujących, większej różnorodności technik nauczania, testowaniu nowych sposobów motywowania uczniów oraz większej indywidualizacji nauczania.

W przypadku wyboru ofert „jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny”, „ocenienie kształtujące” czy „techniki i sposoby uczenia się i metody motywujące do nauki” badani nauczyciele w szczególności deklarowali wprowadzanie następujących rozwiązań dydaktycznych:

- przedstawiania uczniom celów lekcji (wykorzystanie techniki „Na Co Bez Zu”), formułowanie pytań kluczowych i odpowiednie zadawanie pytań,
- stosowanie skutecznej informacji zwrotnej,
- branie pod uwagę oczekiwań uczniów co do przebiegu lekcji,
- uwzględnienie w stosowanych metodach i technikach prowadzenia lekcji różnorodności poziomu poszczególnych uczniów,
- zmiany sposobu organizacji oceniania, w tym wprowadzenia obok ocenienia sumującego ocenienie kształtujące,

W zależności od doświadczenia nauczycieli pierwsze trzy deklarowane zmiany w sposobie prowadzenia lekcji polegały na raczej subtelnych modyfikacjach. Zmiany nie były rewolucyjne i jak się wydaje zależne od tego, czy nauczyciele już wcześniej stosowali podobne rozwiązania.

To było takie przypomnienie bardziej tego, co państwo już wiedzieli?

- tak. Bo każdy nauczyciel na początku lekcji daje temat i cel, jaki ma cel. A później ocenia. I starania ucznia, a później efekt, który jest na sprawdzianie, czy na egzaminie (Nauczyciel szkoły podstawowej)

Lepsze rozpoznawanie potrzeb uczniów (zarówno tych zdolnych, jak i uczniów z problemami edukacyjnymi), a w konsekwencji większa indywidualizacja polegała na stosowaniu większej ilości metod aktywizujących oraz metod takich jak praca w grupach, dodatkowe zadania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami,

a w niektórych szkołach na organizowaniu dodatkowych konsultacji.

Udało się nauczycielom pójść w stronę tej indywidualizacji. Różne formy stosując, czy pracę w grupach, najprostsza, ale kwestie dodatkowych konsultacji, dodatkowych zadań... bym powiedziała, to się ruszyło... motywacja od strony pedagoga też, takie zachęcanie ucznia zdolnego, żeby nie był wycofany, żeby się... przełożyło się, przełożyło się na wynik uczniów (Dyrektor liceum)

W jednej ze szkół podstawowych w wyniku realizacji oferty oceniania kształtującego wprowadzono kilka eksperymentów i innowacji do prowadzonych przez nauczycieli lekcji.

przełożyło się to na tej zasadzie, że po pierwszym roku realizacji projektu wprowadziliśmy 3 innowacje pedagogiczne w tym roku szkolnym. Czyli to był efekt, jakoby działania projektu z roku poprzedniego, a już na rok kolejny mamy 4 kolejne innowacje, czyli to się przekłada na pracę (Dyrektor szkoły podstawowej)

Z analizy wywiadów wynika, że także wprowadzone przez nauczycieli zmiany w sposobach ocenienia są dość subtelne. Wydaje się też, że przytoczone przez nauczycieli i dyrektorów przykładowych rezultatów jak np. dywersyfikacja testów pod kątem poziomu trudności w zależności od poziomu uczniów w klasie, nie wymagają zbyt radykalnych zmian, ale też zbyt zaawansowanej wiedzy szkoleniowej.

uczniowie pisali test, bez względu na to, na klasę zostali podzieleni na 3 grupy, żeby ci... ten dół nie ciągnął góry, więc... ta grupa najlepsza... można powiedzieć, że troszeczkę. Inaczej zostały w kolejnym roku, czyli tym, co mamy, to było rok temu, organizacyjnie zostało to zorganizowane w ten sposób, że jest 1 grupa bardzo mocna, są to uczniowie, dla których sukcesem jest maturę z matematyki napisać rozszerzonej w granicach od 100 do 80 paru procent, jest taka grupa, która realizuje matematykę rozszerzoną... z jakichś względów jest potrzebne, ale ich satysfakcjonuje wynik na poziomie 60, czy 50 procent, ale jest grupa uczniów, która realizuje matematykę rozszerzoną jako przedmiot, nie wiążą się z matematyką (Dyrektor liceum).

W tej samej szkole jednocześnie wprowadzono system większego eksponowania osiągnięć uczniów na forum szkoły (udział w konkursach, olimpiadach).

Natomiast, stworzenie takiej tablicy, która prezentuje osiągnięcia uczniów to na pewno działa pozytywnie, bo zauważamy, że zaczyna nam się zwiększać liczba uczniów ze świadectwem z wyróżnieniem. Są eksponowani, chwaleni, wynagradzani (Dyrektor liceum)

Innym przykładem, odnotowanym w jednym z badanych liceów, drobnej, aczkolwiek zdaniem respondentów skutecznej zmiany w sposobie oceniania, której celem było zmotywowanie uczniów do nauki, była dywersyfikacja możliwości dzięki którym uczeń może uzyskać ocenę (np. dodatkowe oceny za aktywność pracę domową etc.), czy brak możliwości poprawiania sprawdzianu z resztą klasy, jeśli dany uczeń pisał go po raz pierwszy dopiero w terminie poprawkowym.

Pozostaje pytanie czy tak drobne zmiany przekładają się na sukces szkoły w postaci poprawy jakości jej pracy w obszarze dydaktycznym, jeśli tak to w jakim czasie te efekty będą obserwowalne i czy będą mierzone?

Ciekawym przykładem barier ale też szans uzyskania dobrych efektów w przypadku ocenienia kształtującego dzięki modelowi wspomagania jest sposób rozumienia samego konstruktu teoretycznego przez nauczycieli. Do tej pory nie wypracowano spójnej teorii ocenienia kształtującego, tworząc ją po części w sposób indukcyjny. W podejściu tym istotna jest jednak przede wszystkim informacja zwrotna. Podstawę stanowi przeświadczenie, że to uczeń, a nie nauczyciel decyduje o sposobie wykorzystania informacji w procesie swojego uczenia się, a ten z kolei jest zależny nie tylko od zjawisk poznawczych, ale także od motywacji do uczenia się. W tym kontekście nauczyciel, który faktycznie chce stosować ocenienie kształtujące, powinien dać uczniom środki, motyw, i okazję. Są to więc działania służące uczeniu się, dlatego konieczne jest też wytworzenie kultury pracy w klasie, na którą składają się:

- ustalenie celów uczenia, najlepiej w oparciu o uszczegółowione przez nauczycieli standardy osiągnięć oraz śledzenie postępów poszczególnych uczniów w ich realizacji
- wykorzystanie różnorodnych metod nauczania, dostosowanych do indywidualnych różnic między uczniami i ich stylami uczenia się
- stosowanie różnorodnych podejść do oceniania i różnych sposobów gromadzenia danych do oceny

- udzielanie informacji zwrotnej i jej wykorzystanie w procesie uczenia się/nauczania
- stymulowanie aktywności uczniów w procesie uczenia się.

Należy mieć na względzie, że każdy z tych czynników jest bardzo znaczący dla rzeczywistej realizacji celów oceniania kształtującego – pominięcie lub zlekceważenie w praktyce edukacyjnej któregoś z nich zaprzepaszcza wykorzystaniu oceniania kształtującego w sposób kształtujący.

W toku prowadzonych wywiadów napotkano jednak na przykład braku rozumienia idei oceniania kształtującego: niektórzy badani nauczyciele twierdzili, że szkolenia nie pokazały im nic nowego, ponieważ od dawno wykorzystują takie sposoby nauczania inaczej je jednak nazywając. Dalsza analiza materiału badawczego pokazuje jednak, że nauczyciele często sprowadzają ideę oceniania kształtującego do zaprezentowania uczniom celów lekcji lub też selektywnie wybierają te elementy OK, które są najłatwiejsze do wprowadzenia. Wprowadzenie OK wymaga jednak zarówno zmiany postawy nauczycielskiej, realnego wysiłku w jego wdrożenie, w końcu także traktowania go w sposób całościowy, bez pomijania poszczególnych elementów procesu.

Z drugiej strony, biorąc pod uwagę, że w szkole nieuchronnie dochodzi do wzajemnego przenikania się dwóch rodzajów oceniania sumującego i kształtującego, co w efekcie może się przyczyniać do nieprzejrzystości nauczycielskich praktyk oceniania i gromadzenia wokół nich szeregu nieporozumień (Szyling, 2008). Dlatego ważne jest by ocenianie kształtujące wprowadzać w całej szkole – by sposób ocenienia przez poszczególnych nauczycieli, był dla uczniów transparentny i spójny. Ze względu na to, że model wspomaganie w zamierzeniu obejmuje całą szkołę, a w projektach pilotażowych zdarzało się, że wszyscy nauczyciele byli objęci wsparciem, daje on zdecydowanie większą możliwość wprowadzenia OK z dobrym skutkiem. W tym kontekście istotny wydaje się także stopień spójności zapisów dokumentów takich jak koncepcja pracy szkoły, raporty z ewaluacji wewnętrznej oraz zapisy RPW.

Zakres wykorzystanych przez nauczycieli biorących udział w projekcie metod dydaktycznych i sposobów prowadzenia lekcji został dodatkowo zmierzony w trakcie prowadzenia przez nauczycieli dzienniczków pracy. Biorąc pod uwagę wielu cech zawodowych nauczycieli stworzono trzy typy profilowe, które określają kategorie nauczycieli różniące się pod względem zakresu stosowanych metod dydaktycznych i

swobody ich wykorzystania – nowicjusze, ambitni oraz sceptycy. Nowicjusze to osoby na wczesnych etapach rozwoju kariery, przede wszystkim nauczyciele kontraktowi lub mianowani z 5-6 letnim stażem pracy. Zakres stosowanych przez nich metod dydaktycznych jest stosunkowo wąski. Dominują metody wykładowe uzupełniane prostymi pracami warsztatowymi takimi jak praca w grupach i wykonywanie ćwiczeń z podręczników. Bardzo ostrożnie i rzadko stosują bardziej atrakcyjne i sprawdzone metody aktywizujące pracę pojedynczych uczniów lub grup lub metody rozbudzające ciekawość. Nieczęsto także podejmują kontakty w sprawach zawodowych z innymi osobami lub instytucjami. W ramach projektów pilotażowych uczestniczyli w nie więcej niż trzech szkoleniach. W od różnieniu od nich wśród nauczycieli ambitnych znaleźli się przede wszystkim ci, którzy mają ugruntowaną pozycję w zawodzie i w szkole, w której pracują. Posiadają zazwyczaj stopień nauczyciela mianowanego i około dziesięcioletni staż pracy w danej szkole (prawdopodobnie też w ogóle w zawodzie). Jest to grupa, która wykorzystuje bardzo szeroki wachlarz metod dydaktycznych i wychowawczych: od eksperymentów i gier po całe modele pedagogiczne (to ostatnie przeważnie w przypadku nauczycieli języków obcych nowożytnych). Nauczyciele ci dość selektywnie podchodzą także do rozwoju swoich umiejętności w ramach projektów pilotażowych. Zazwyczaj uczestniczą w trzech, czterech szkoleniach dotyczących zarówno metod dydaktycznych jak i współpracy z rodzicami. Jest to też grupa, która najpełniej potrafi opisać złożoność swojej codziennej pracy. Ostatnim wyróżnionym typem nauczycieli są sceptycy. Są to osoby z ukończoną ścieżką awansu zawodowego. Pomimo, że zazwyczaj w ramach projektów pilotażowych uczestniczyli w dużej liczbie szkoleń (także z zakresu metod pedagogicznych i wychowawczych) to stosowane przez nich podejście jest takie samo jak w przypadku „nowicjuszy”. Nie wykorzystują nowych metod dydaktycznych i opierają się na starych, dobrze im znanych rozwiązaniach. Widać więc, że efekty w postaci wykorzystywania wiedzy projektowej w dużej mierze zależą też od samych nauczycieli, od ich ścieżki awansu zawodowego, stażu pracy. Nie uzyskuje potwierdzenia hipoteza, że im więcej szkoleń w jakich uczestniczył dany nauczyciel tym jego warsztat pracy jest szerszy. W tym miejscu mowa o faktycznie wykorzystywanych metodach dydaktycznych i wychowawczych, czyli o wiedzy utrwalonej i wykorzystywanej a nie deklarowanej.

Można postawić tezę, że zmiany aczkolwiek niewielkie jeśli chodzi o skalę, czy poziom skomplikowania wprowadzonych rozwiązań mogą mieć nieoceniony wpływ na postawy

nauczycieli i ich satysfakcję z wykonywanej pracy. Wydaje się, że sam proces wspomagania może właśnie mieć w tym zakresie dość istotne znaczenie. Przytoczony wcześniej przykład dywersyfikacji możliwości uzyskiwanych przez licealistów ocen był pozornie niezbyt skomplikowaną i raczej drobną zmianą. Wymagał on jednak przełamania pewnych barier wśród samych nauczycieli, wyrażanych nie wprost wyobrażeń i stereotypów przypisania tak funkcjonującego sposobu oceniania raczej szkole podstawowej, a nie ponadgimnazjalnej. Okazuje się, że nic bardziej mylnego, wprowadzony sposób się sprawdził i w konsekwencji bardziej zmotywował uczniów do nauki. Mimo, że wiedza szkoleniowa nie wprowadziła rewolucyjnych zmian dydaktycznych to sam projekt, pozwolił na otwarcie się nauczycieli na zmianę, podejmowanie ryzyka, wprowadzania nowych rozwiązań, nawet takich które pierwotnie wydawały się kontrintuicyjne. Nie tylko te drobne zmiany w sposobie prowadzenia lekcji, ale też wzrost poziomu kompetencji nauczycieli, współpraca z innymi nauczycielami i SORE miały możliwość w konsekwencji przyczynić się do większej satysfakcji i zadowolenia nauczycieli z pracy. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi badanych dyrektorów i szkolnych organizatorów rozwoju edukacji.

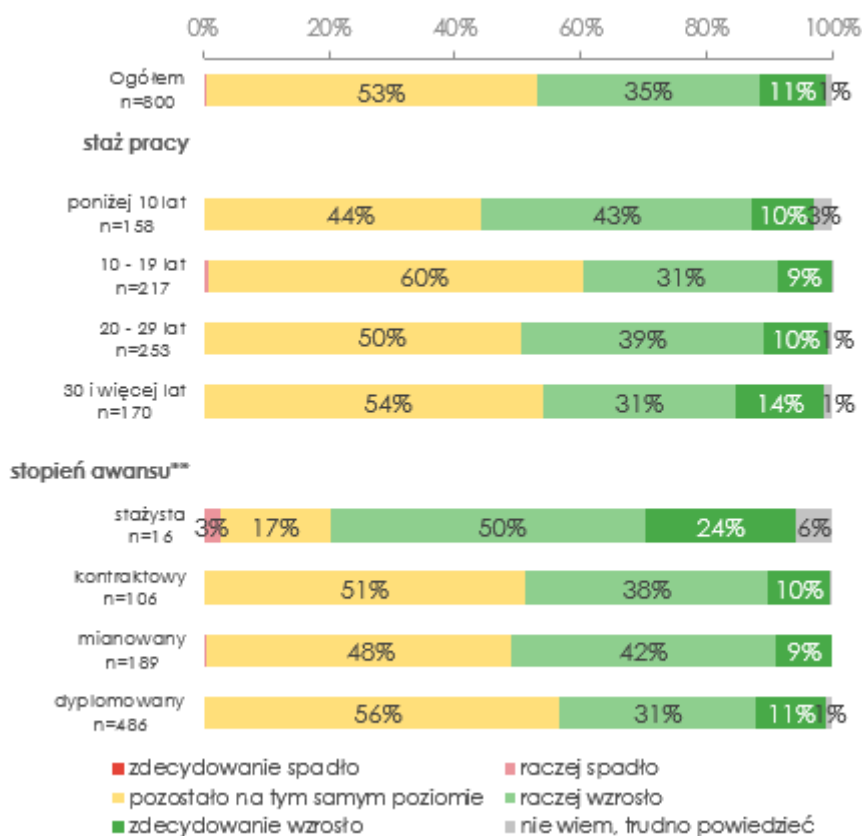
nauczyciel jak się czuje pewniej, to chętniej robi lekcje koleżeńskie, spotyka się z młodzieżą, większa przyjemność z pracy (Dyrektor liceum)

nauczyciel poczuł się ważny, przez jakiś moment na coś ciągle brakuje... myślę, że od strony typowo nauczyciel, że się poczuł ważny, doceniony. To są błahostki, które są ważne. (Dyrektor liceum)

bo z nimi współpracowałam przez cały czas, 2 lata praktycznie, z podejścia... zmianę postawy zauważyłam, z podejścia spychania winy na kogoś, bo to wszystko jest przez kogoś do takiego podejścia, że my, ja, co mogę zrobić, żeby było lepiej, co ja mogę zrobić, co my możemy? Bardzo mi się podobało (SORE z zespołu szkół ponadgimnazjalnych i przedszkola)

Podobnie prowadzone wśród nauczycieli badania ilościowe wskazują, że niemal połowa nauczycieli szkół objętych wspomaganiem przyznaje, że realizowane wspomaganie wpłynęło na wzrost ich zadowolenia z wykonywanej pracy.

Wykres 13. Ocena wpływu realizowanego w szkole wspomagania na osobiste zadowolenie nauczycieli z wykonywanej pracy



Źródło: Badanie metodą CATI na próbie n=800 nauczycieli.

4.1.1.5. Uwarunkowania efektów wspomagania w obszarze funkcji dydaktycznej - poziom ucznia

Wnioski z poprzednio prowadzonych ewaluacji nie dają odpowiedzi na pytanie jaki jest wpływ nowego modelu wspomagania pracy szkół na uczniów⁷⁵. Wynika to z pewnością z wczesnego stanu zaawansowania projektów pilotażowych w trakcie prowadzonych uprzednio badań. Mimo to w poprzednich badaniach 80,2% nauczycieli i 80,1% dyrektorów szkół było zdania, że w wyniku udziału w projekcie w ich szkole wspieranie uczniów w ogólnie rozumianym rozwoju (w tym poznawczym) poprawiło się⁷⁶.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Tamże, s. 123-124.

Jak zostało to przedstawione w rozdziale dotyczącym przebiegu procesu wspomagania wśród badanych w ramach studiów przypadku szkół zarówno diagnoza, jak i podjęte w ramach RPW działania i w konsekwencji wybrane oferty skupiały się głównie na nauczycielu – podniesieniu jego kompetencji.

Prowadzone badania jakościowe wskazują jednak, że wśród deklarowanych w wywiadach, szczególnie przez dyrektorów i nauczycieli, oczekiwanych efektach niemal zawsze pojawiają się te, które koncentrowały się na uczniu - jako najważniejszym uczestniku procesu kształcenia. W wywiadach pojawiają się informacje o właściwej identyfikacji osiągnięć uczniów, podniesieniu wyników egzaminów i efektów kształcenia, diagnozie potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów, zwiększenia motywacji i zaangażowania uczniów do nauki. Przeprowadzona analiza frekwencji słów w wywiadach prowadzonych z dyrektorami i nauczycielami w odniesieniu do oczekiwanych przez respondentów efektów pokazuje, że respondenci spodziewali się, że uczniowie będą bardziej zmotywowani do nauki, ale przede wszystkim, że osiągną lepsze wyniki.

Rysunek 12. Deklarowane przez badanych oczekiwania co do efektów procesu wspomagania



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wywiadów jakościowych prowadzonych wśród dyrektorów i nauczycieli.

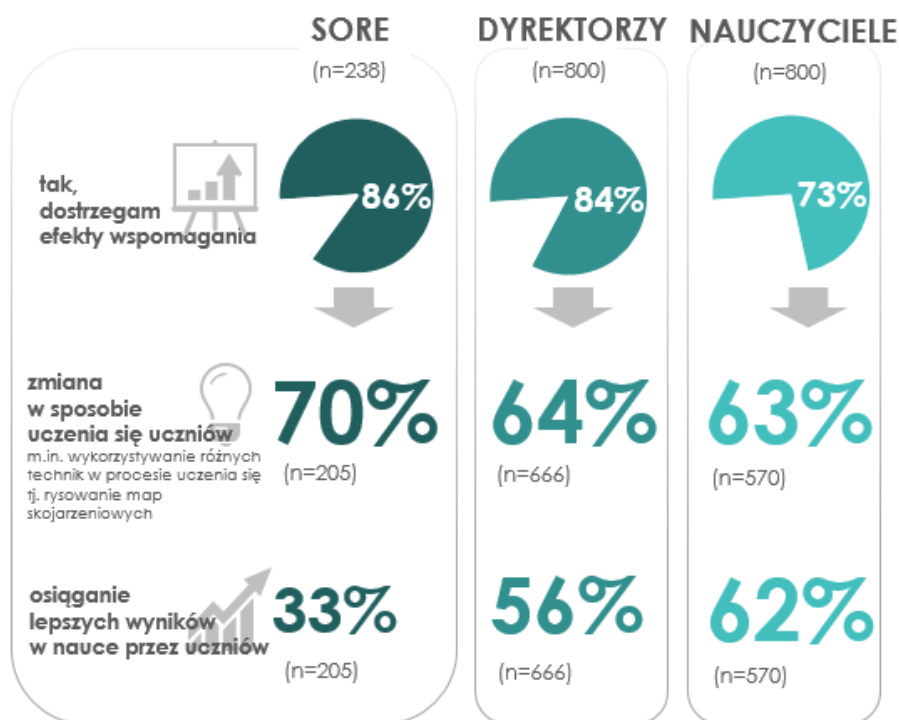
Deklaracje te nie znajdują natomiast odzwierciedlenia we wskazywanych na poziomie RPW głównych i szczegółowych celach procesu wspomagania. Jedynie w jednej z badanych szkół zawodowych jako pożądanego efektu realizacji wspomagania wskazano „zmotywowanie uczniów klas trzecich i czwartych do przystąpienia do egzaminów zawodowych”. Niewykluczone, że zmiana na poziomie ucznia, mimo że jest

wskazywana przez respondentów jako istotna, to jednocześnie ze względu na trudności w jej osiągnięciu, rzadko była identyfikowana jako cel wspomagania w dokumentacji projektowej. Takiemu zwrotowi na ogół muszą bowiem towarzyszyć zarówno wskazane wcześniej zmiany na poziomie nauczyciela – podniesienie kompetencji i wiedzy i jej skuteczne wdrożenie oraz zmiany na poziomie szkoły. Są one często warunkiem koniecznym, ale jednak niewystarczającym do wystąpienia efektów. Wiele czynników bowiem, które wpływają na osiągnięcie sukcesu dydaktycznego przez ucznia leży poza możliwościami szkoły i nauczyciela.

Na ile więc w badanych szkołach objętych wsparciem daje się dostrzec zmiany w sposobie uczenia się uczniów, zwiększenia motywacji i zaangażowania w naukę, osiąganych przez nich wyników?

Przeprowadzone badania ilościowe pokazują, że efekty związane z wynikami nauczania są jeszcze słabo widoczne - ten poziom efektów dydaktycznych jest najrzadziej deklarowany przez badanych. Niewykluczone, że czas jest tu czynnikiem, który może sprzyjać identyfikacji zmiany – w trakcie badania proces wspomagania w wielu szkołach się jeszcze nie skończył – stąd też rezultaty na poziomie ucznia mogą być dostrzegane w dłuższej perspektywie czasu. Ponad połowa dyrektorów i 62% badanych nauczycieli dostrzega zmianę w tym zakresie. Najbardziej efekty te dostrzegają nauczyciele szkół podstawowych – (69%). Bardziej sceptyczni jeśli chodzi o osiągnięcie lepszych wyników w nauce przez uczniów są SORE jedynie 33% dostrzega w tym zakresie pozytywną zmianę. W nieco większym zakresie badani dostrzegają zmianę w samym sposobie uczenia się uczniów. Ponad 60% dyrektorów i nauczycieli i aż 76% badanych SORE uważa, że zmiana w tym zakresie była efektem wspomagania prowadzonego w szkołach.

Rysunek 13. Efekty dydaktyczne na poziomie ucznia



Źródło: Badanie CATI z dyrektorami szkół, nauczycielami i SORE placówek objętych wsparciem.

Deklarowany przez nauczycieli wzrost kompetencji w zakresie rozpoznawania procesu uczenia się uczniów czy też oceniania osiągnięć uczniów jak do tej pory miał niewielki wpływ na efekty w odniesieniu do samego ucznia. Jedynie 7% nauczycieli, którzy podwyższyli swoje kompetencje jeśli chodzi o rozpoznawanie procesu uczenia się uczniów dostrzegło efekty w postaci osiągnięcia lepszych wyników przez uczniów.

Przeprowadzona w ramach badania studiów przypadku analiza pokazuje, że mimo oczekiwanych przez respondentów rezultatów w postaci większej motywacji do nauki i poprawy wyników kształcenia, badani dość rzadko dostrzegają je jako wymierny efekt procesu wspomagania w ich szkołach. Pojedyncze odnotowane efekty zostały zobrazowane na rysunku nr 5. Efekty w postaci większej aktywności uczniów podczas lekcji, podniesienia wyników egzaminów oraz uzyskiwania przez uczniów lepszych ocen są udziałem badanych szkół podstawowych. W jednym z liceów, gdzie proces wspomagania koncentrował się na uczniu zdolnym udało się zwiększyć liczbę uczniów biorących udział w konkursach pozaszkolnych i olimpiadach przedmiotowych. W liceum tym badani dostrzegli także, że wprowadzone przez nauczycieli drobne zmiany w

sposobach motywowania uczniów faktycznie przełożyły się na większą motywację do nauki, zaś elementy oceniania kształtującego w postaci przedstawienia uczniom celów lekcji, formułowania pytań kluczowych i odpowiednie zadawanie pytań w trakcie lekcji wpłynęło zdaniem badanych na zwiększenie u uczniów poczucia wpływu na przebieg lekcji. Ta ostatnia zmiana została także dostrzeżona przez badanych nauczycieli i dyrektorów szkół gimnazjalnych. W gimnazjach ponadto zaobserwowano, że uczniowie chętniej podejmują dodatkowe inicjatywy dydaktyczne (np. chętniej uczestniczą w kołach zainteresowań) oraz są bardziej skoncentrowani w trakcie lekcji. Zmiana ta została także dostrzeżona w jednej z badanych szkół zawodowych i oraz zespole szkół ponadgimnazjalnych.

Bardziej pogłębiona analiza materiału badawczego pokazuje jednak, że w szczególności identyfikacja efektów w postaci lepszych wyników nauczania napotyka na dwojakiego rodzaju problemy. Po pierwsze wypowiedzi respondentów w tym zakresie nie zawsze są konkluzyjne i w sposób jednoznaczny wskazują na wpływ procesu wspomagania na efekty w postaci lepszych wyników kształcenia. Obrazują to poniższe cytaty:

Czy dostrzegła pani poprawę wyników, uzyskiwanych przez pani uczniów?

- znaczy akurat ja w zeszłym roku, z matematyki mieliśmy bardzo dobry wynik, bo się podniosły staniny, ale nie wiem, czy to było spowodowane akurat tymi... uczestnictwem w projekcie. Bo to też trudno powiedzieć. (Nauczyciel liceum)

Podsumowując – jakie zmiany pani dostrzega w odniesieniu do zadań dydaktycznych? Czy dostrzegła pani poprawę wyników uzyskiwanych przez uczniów?

- no, wyniki są [...] W naszej szkole w ogóle mamy te osiągnięcia dobre i często są wyróżnienia jakieś, także... Nie wiem, czy to zasługa akurat projektu (Nauczyciel szkoły podstawowej)

Powtarzające się wypowiedziach respondentów sformułowania typu „mam nadzieję”, „nie jestem pewny/a”, „nie wiem” obrazują niepewność respondentów co do czynników, które mogły spowodować zmianę. Innymi słowy, nawet jeśli respondenci widzą zmianę w tym zakresie, nie zostały wypracowane odpowiednie narzędzia do jej pomiaru, tak by jednoznacznie określić jej źródło.

Podobnie sprawa ma się z większą motywacją uczniów do nauki – badani nauczyciele łączą tę zmianę w sposób dość intuicyjny ze wskazywanymi zmianami w sposobie prowadzenia przez siebie lekcji. Ponownie w tym przypadku obserwacja większej motywacji uczniów jest subiektywna i niemierzona w żaden sposób w szkołach.

Drugim problemem związanym z efektami na poziomie ucznia jest wskazywana przez respondentów kwestia czasu. Respondenci na ogół postrzegają je jako efekty odłożone w czasie, które na tym etapie realizacji wspomagania nie mogą być dostrzeżone.

W trakcie prowadzonych w ramach studiów przypadku badań jakościowych zaobserwowano jednak ciekawe, chociaż nieliczne, przypadki zmian w podejściu do nauki i większej motywacji uczniów wskazywane zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców uczniów. Sytuacja ta dotyczy szkoły podstawowej, w której zastosowano niestandardowy sposób realizacji oferty „techniki uczenia się i metody motywujące do nauki”. Szkoleniami z zakresu sposobów zwiększania motywacji uczniów do nauki objęto zarówno nauczycieli, rodziców, jak i samych uczniów. Badani rodzice wskazują, że w wyniku urozmaicenia przez nauczycieli sposobów prowadzenia lekcji (zwiększenia ilości zajęć warsztatowych, więcej zajęć, które dzieci wykonują wspólnie, np. wspólne projektowanie gier planszowych), ciekawych zadań domowych (także przy wykorzystaniu nowych technologii) dzieci mają większą motywację do nauki, są bardziej ciekawe prowadzonych lekcji, nabyły umiejętności pracy w grupie i chętniej odrabiają prace domowe.

Wyniki realizowanego badania ilościowego rodziców pokazują, że ich zdaniem nauczyciele posiadają wiedzę, na temat tego w jaki sposób motywować uczniów do nauki. Na podstawie poniższych wyników, nie sposób określić czy umiejętności motywacyjne zostały nabyte przez nauczycieli w wyniku szkoleń, respondenci bowiem zostali poproszeni o ocenę aktualnej sytuacji. Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie odpowiedzi względem typu szkoły, do której uczęszcza dziecko – wyższy odsetek pozytywnych odpowiedzi pojawia się w na początkowych etapach edukacji dziecka. Wyższy odsetek negatywnych odpowiedzi natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych (co czwarty rodzic zdecydowanie lub raczej nie zgadza się z tą tezą). Zdecydowanie zgadzają się z tym stwierdzeniem przede wszystkim rodzice uczniów uczęszczających do przedszkola (71%), w najmniejszym stopniu natomiast rodzice uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych (15%).

Tabela 13. Motywowanie uczniów do nauki przez nauczycieli – opinie rodziców

R6. Nauczyciele w szkole/przedszkolu wiedzą jak skutecznie zmotywować moje dziecko do nauki.						
	zdecydowanie się nie zgadzam	raczej się nie zgadzam	raczej się zgadzam	zdecydowanie się zgadzam	trudno powiedzieć	Liczebność
Ogółem	3%	13%	37%	36%	11%	408
przedszkole	0%	4%	23%	71%	2%	92
szkoła podstawowa	3%	8%	37%	38%	14%	106
gimnazjum	6%	14%	37%	28%	14%	83
szkoła ponadgimnazjalna	5%	20%	47%	15%	13%	127

Źródło: Badanie techniką PAPI na próbie n=425 rodziców uczniów szkół objętych programem wspomagania.

Podobną tendencję można dostrzec u badanych uczniów. Ponad dwie piąte uczniów ze szkół podstawowych odpowiedziało, że wszyscy nauczyciele zachęcają ich do nauki (44%). Respondenci ze szkół ponadgimnazjalnych w większości zauważyli, że motywują ich do nauki jedynie niektórzy nauczyciele (43%).

Tabela 14. Motywowanie uczniów do nauki przez nauczycieli – opinie uczniów.

U13. Pomyśl o nauczycielach uczących w Twojej szkole. Czy poniższe zachowania charakteryzują większość nauczycieli w Twojej szkole, czy też nieliczne osoby: Zachęcają mnie do nauki.						
	Wszyscy nauczyciele	Większość nauczycieli	Niektórzy nauczyciele	Żaden z nauczycieli	Nie mam zdania	Liczebność
Ogółem	20%	26%	36%	11%	8%	762
szkoła podstawowa	44%	26%	19%	6%	5%	176
gimnazjum	21%	24%	36%	13%	7%	184
szkoła ponadgimnazjalna	8%	27%	43%	12%	10%	402

Źródło: Badanie techniką PAPI na próbie n=772 uczniów szkół objętych programem wspomagania

4.1.2. Efekty w obszarze opiekuńczej i wychowawczej funkcji szkoły

Niniejszy podrozdział raportu zawiera odpowiedzi na następujące pytania badawcze: W jaki sposób przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na pracę nauczycieli w podejściu do zadań opiekuńczych i wychowawczych, w tym ich współpracy z pracownikami psychologiczno-pedagogicznymi?

- Czy i w jaki sposób nauczyciele rozpoznają uniwersalne i indywidualne potrzeby rozwojowe uczniów, zagrożenia w środowisku rodzinnym i płynące ze współczesnej cywilizacji? Jakie narzędzia wykorzystują? Czy i jak zmienił się np. sposób prowadzenia zajęć wyrównawczych oraz ich liczba?
- Czy w trakcie trwania projektu nauczyciele nabyli nowe kompetencje i kwalifikacje do pełnienia funkcji w ramach tzw. etatów wsparcia (np. pedagoga, doradcy)?
- Czy nabyta przez dyrektorów i nauczycieli wiedza przełożyła się w jakiś sposób na zmianę w dokumentach szkolnych lub tworzenie nowych w tym zakresie (np. wypracowanie wizji, koncepcji działalności opiekuńczej, zintegrowanej z wizją całej szkoły)?
- Czy w jaki sposób nauczyciele wykorzystują nabytą podczas trwania projektu wiedzę w zakresie współpracy z rodzicami? (pytanie 1.11)
- Jakie są efekty udziału nauczycieli i dyrektorów w sieciach współpracy i samokształcenia? Czy udział nauczycieli i dyrektorów w sieciach współpracy i samokształcenia przyczynił się/może się przyczynić do powstania zmian w podejściu do uczenia/wychowania/opieki nad uczniem i zmianę w szkole? (pytanie 1.16)
- Czy zmiany, które zaszły w szkołach/ przedszkolach w wyniku procesu wspomaganie wpisują się w kategorie przyjęte przez szkoły/przedszkola do orzekania o jakości ich pracy i obserwowania zmian w tej mierze? (pytanie 1.21)

Szkola pełni jedną z najważniejszych funkcji w procesie socjalizacji każdego człowieka. Jednym z jej zadań jest kształtowanie oraz wychowanie młodych ludzi do przyszłego, dorosłego życia. W wielu publikacji naukowych wyróżnia się różnorodne podziały

związane z funkcjami, jakie spełnia szkoła względem swoich uczniów⁷⁷. Do najważniejszych zalicza się funkcje dydaktyczną oraz wychowawczo – opiekuńczą, która sprowadza się przede wszystkim do kształtowania postaw wobec ludzi i świata oraz systemu wartości, które powinny stać się regulatorami zachowań i działań uczniów w życiu. Szkoła powinna także zaspokajać podstawowe potrzeby uczniów, warunkujące ich rozwój fizyczny i psychospołeczny (funkcja opiekuńcza). Powszechnie uważa się, że szkoła nie powinna ograniczać swojej roli jedynie do pełnienia zadań dydaktycznych, a winna skupić swoją uwagę na rozwoju działań związanych z obszarem wychowawczo-opiekuńczych. Tym samym, powinno się zwracać większą uwagę na takie aspekty działania placówki oświaty jak profilaktyka, diagnostyka, współpraca z rodzicami, zapewnianie uczniom pomocy i wsparcia. J. Maternie uważa, że szkoła powinna realizować następujące funkcje opiekuńcze, do których należą m.in.: funkcję rozpoznania sytuacji opiekuńczej szkoły, uczniów i ich rodzin, funkcję kształtowania szkoły jako środowiska rozwoju uczniów, funkcję stymulowania rozwoju uczniów, funkcję kompensacyjną opieki szkolnej, funkcję wychowania opiekuńczego, funkcję zabezpieczenia pobytu uczniów w szkole, funkcję doradczą dla uczniów, rodziców, funkcję kierowania poszczególnych przypadków zagrożenia⁷⁸.

Wnioski płynące ze zrealizowanych na przełomie czerwca i lipca bieżącego roku badań ilościowych wskazują, że zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele dostrzegają efekty projektu pilotażowego w obszarze opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły. Analiza danych jakościowych natomiast zwraca uwagę na trudności związane z pomiarem, dostrzeżeniem i zdefiniowaniem konkretnych rezultatów występujących w tym obszarze zadań placówki. Z jednej strony zdają sobie sprawę z tego, jak istotny dla jakości pracy szkoły jest to obszar, z drugiej natomiast zdecydowanie większą wagę przywiązują do wymiernych efektów kształcenia (np. podniesienia poziomu wyników egzaminów). Zadania wychowawcze i opiekuńcze placówki wydają się być bezpośrednio powiązane z zadaniami dydaktycznymi. Warto zaznaczyć, że zdaniem części nauczycieli (zwłaszcza edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej) funkcje dydaktyczne i opiekuńczo – wychowawcze placówek są ze sobą splecione, a ich rozdzielenie miałoby charakter

⁷⁷ Patrz: Smarzewski H. (1987), *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa; Konarzewski K. (1995), *Szkoła nauczania – Szkoła*, PWN, Warszawa; Brzezińska A. (1995), *Szkoła twórcza - autorskie klasy, programy, nauczyciele*; *Kwartalnik Pedagogiczny*, Nr. 5.

⁷⁸ Golka, S., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, str.76

wyłącznie analityczny. Respondenci wspominali o tym, że tych dwóch obszarów nie da się w praktyce traktować odrębnie:

*jak poszła frekwencja (w górę), to idą wyniki nauczania (Dyrektor, liceum)
trudno to rozgraniczać, bo nauczając wychowujemy jednocześnie i to się ze sobą wiąże (Nauczyciel, liceum)*

To była ta poprawa efektywności nauczycieli w pracy z tymi uczniami w technikum, zwiększenie efektywności tej pracy. Poprawa z uczniami w technikum, tak zdolnymi jak i mającymi kłopoty w nauce, ale to powiązane było z tą frekwencją, bo ta frekwencja niska ma bezpośredni wpływ jakby na to, że te efekty osiągnąć są niewystarczające czy niezadowalające (Dyrektor, technikum)

Poniższa tabela przedstawia popularność poszczególnych ofert wśród szkół. Najczęściej wybieraną ofertą oscylującą wokół tej tematyki była „Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (39%). Oferty związane ze współpracą z rodzicami, a także z pracą z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych wybierane były częściej w przedszkolach, natomiast te dotyczące współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz zorientowane na wsparcie wychowawców – w szkołach ponadgimnazjalnych.

Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku wyboru przez dyrektorów i nauczycieli sieci współpracy i samokształcenia. Tematyka związana z omawianą funkcją szkoły pojawiała się stosunkowo rzadko wśród wybieranych przez dyrektorów i nauczycieli tematów sieci. Temat: „Jak radzić sobie ze szkolną absencją? - bezpieczeństwo w szkole” – wybrany został przez 14% dyrektorów i co czwartego nauczyciela, natomiast „Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole” przez 32% dyrektorów szkół.

Tabela 15. Odsetek szkół, wybierających oferty z zakresu obszaru opiekuńczo-wychowawczego szkoły.

D13. Które z ofert wspomagania zostały wybrane na etapie formułowania rocznego planu wspomagania?						
	Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Rodzice są partnerami szkoły	Postawy uczniowskie. Jak je kształtować?	Wspieranie wychowawców klas - bezpieczna szkoła	Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym	Liczebność
Ogółem	39%	27%	21%	20%	18%	800
przedszkole	49%	36%	12%	9%	18%	247
szkoła podstawowa	39%	26%	20%	20%	16%	190
gimnazjum	33%	25%	24%	23%	15%	139
liceum	32%	21%	20%	22%	27%	103
technikum	38%	23%	26%	23%	25%	84
ZSZ	51%	26%	36%	25%	39%	37

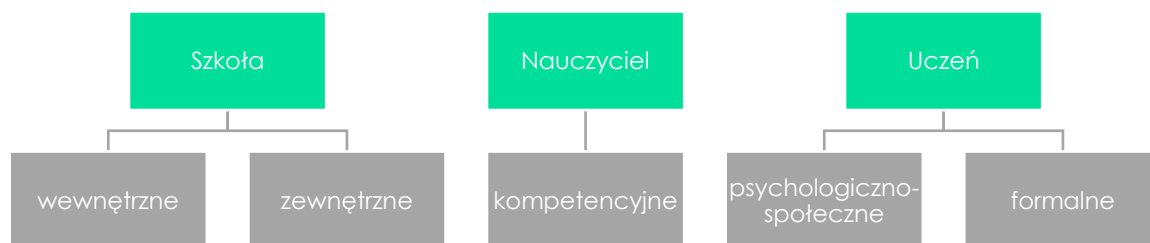
Źródło: Badanie ilościowe realizowane techniką CATI, próba dyrektorów n=800.

Punktem wyjścia w analizie danych zebranych z badań ilościowych i jakościowych, podobnie jak w poprzednim rozdziale będzie podział efektów ze względu na typ odbiorcy: szkoły, nauczyciela i ucznia. Poziom szkoły będzie się tutaj odnosił do efektów zdiagnozowanych wewnątrz instytucji (na przykład rozbudowa pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oraz do relacji ze środowiskiem zewnętrznym, gdzie zaliczać będziemy zarówno kontakty z instytucjami wspomagania, środowiskiem lokalnym oraz z rodzicami uczniów.

Poziom nauczyciela będzie odnosił się do zmian związanych z nabywaniem przez niego nowych kompetencji w zakresie kształtowania postaw uczniów oraz w umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

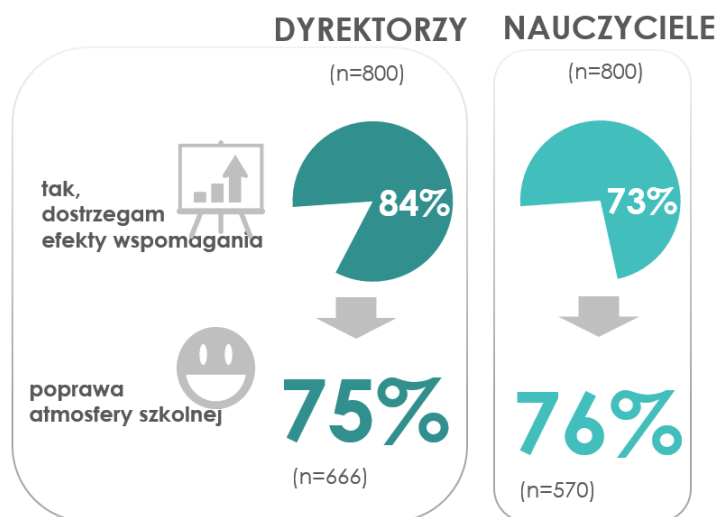
Wśród rezultatów, jakie dostrzeżono na poziomie ucznia pojawiają się efekty psychologiczno-społeczne oraz formalne.

Rysunek 14. Kategoryzacja efektów związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły.



Podobnie jak w przypadku funkcji dydaktycznej szkoły, respondenci badania ilościowego (nauczyciele i dyrektorzy) pozytywnie oceniają rezultaty realizowanego w szkole wspomagania w obszarze funkcji wychowawczo-opiekuńczej. Trzech na czterech dyrektorów uznało, że efekty doskonalenia, które zauważają w swojej szkole wpływają na poprawę jakości pracy szkoły poprzez polepszenie atmosfery w placówce. Podobnego zdania był niemal taki sam odsetek nauczycieli zauważających efekty w swojej szkole (76%) - Rysunek 15.

Rysunek 15. Wpływ dostrzeganych efektów na jakość pracy szkoły postrzeganej jako poprawa atmosfery szkoły.

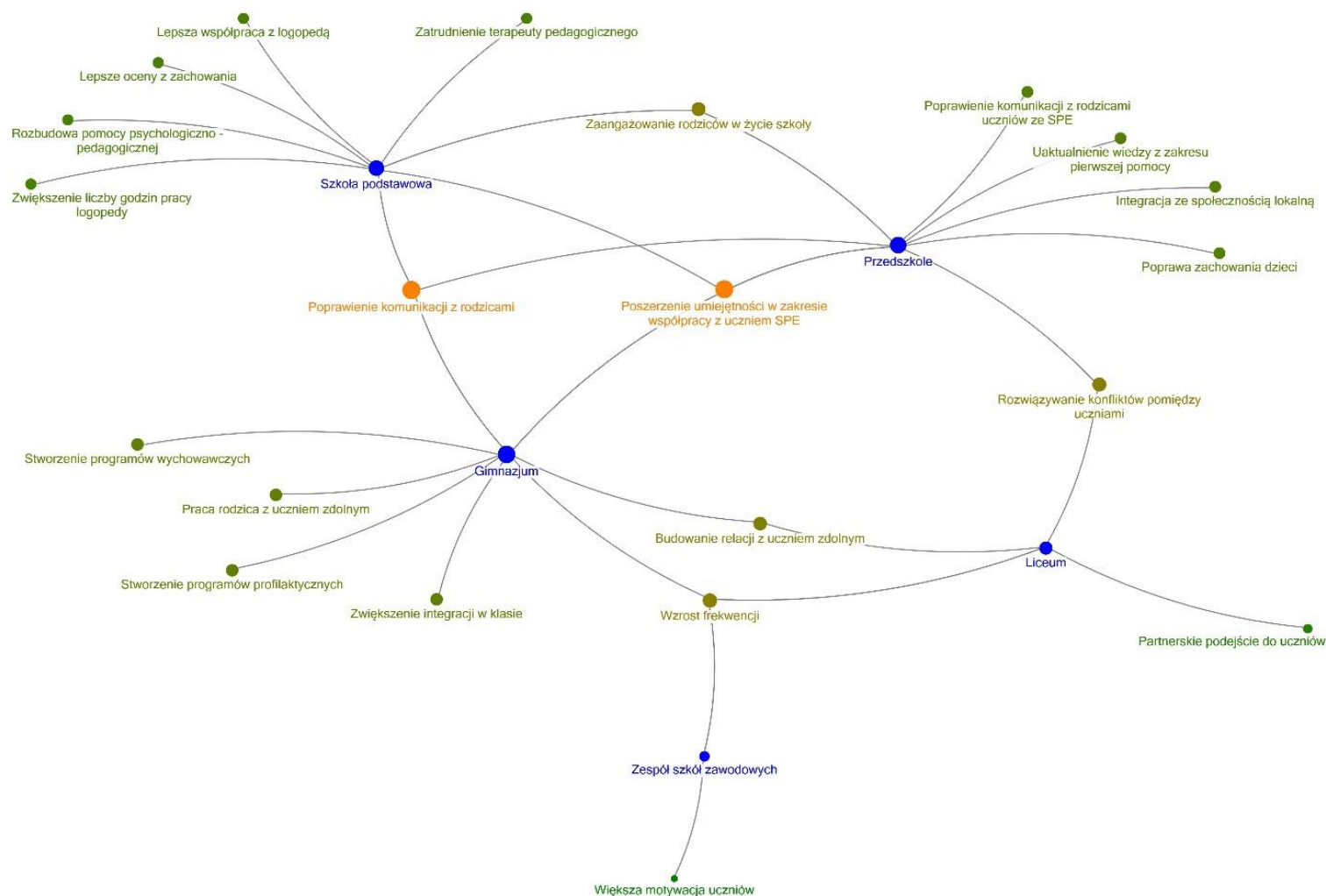


Źródło: Badanie ilościowe realizowane techniką CATI.

Wyniki badań jakościowych zwracają uwagę na to, że efekty powiązane z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły dotyczą przede wszystkim szkół podstawowych

i przedszkoli. Zdecydowanie rzadziej były wskazywane przez nauczycieli i dyrektorów uczących na kolejnych etapach edukacyjnych. To co istotne w poszczególnych typach szkół, to kładzenie nacisku przez respondentów na zupełnie inne sfery związane z pełnieniem roli opiekuńczo-wychowawczej przez szkołę. Na przedszkolnym i wczesnoszkolnym poziomie edukacyjnym są one przede wszystkim związane z funkcjonowaniem szkoły, na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnych – są skierowane na ucznia. Poniższy rysunek przedstawia wskazane przez respondentów efekty w podziale na typ szkoły w powiatach badanych w ramach studiów przypadku. Grafika ta pozwala pokazać jakie różnice, a jakie elementy wspólne wystąpiły pomiędzy poszczególnymi typami szkół. **Wielkość węzłów pokazuje częstotliwość wymieniania danego efektu przez nauczycieli, dyrektorów lub SORE, natomiast kolor oznacza w ilu typach szkół dany efekt został wymieniony.**

Rysunek 16. Efekty w obszarze funkcji opiekuńczo-wychowawczej wskazywane przez dyrektorów, nauczycieli i SORE



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań jakościowych

4.1.2.1. Efekty opiekuńczo-wychowawcze na poziomie szkoły

Opiekuńczo-wychowawcze zadania placówki, poza samym uczniem, orientują się również na jego środowisko zamieszkania i rodzinę⁷⁹. Elementy te w sposób istotny kształtują postawy młodego człowieka. Oferta „Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym” została wybrana przez 18% szkół. Częściej wybierana była przez szkoły ponadgimnazjalne (liceum – 27%, technikum 25%, ZSZ – 39%). 82% dyrektorów realizujących tę ofertę dostrzegło efekty wspomagania w swojej szkole. Na nawiązanie współpracy ze środowiskiem lokalnym zwrócili uwagę także dyrektorzy przedszkoli. Organizowanie imprez dla dzieci i ich rodziców przy współpracy np. ze strażą pożarną, policją pozwoliło uczestnikom tych wydarzeń nabyć wiedzę dotyczącą zachowania bezpieczeństwa i powtórzenia wiadomości z zakresu udzielania pierwszej pomocy.

W trakcie realizowanych badań ilościowych, spośród nauczycieli, którzy dostrzegają wzrost kompetencji w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych (73% wszystkich ankietowanych), największa grupa wymieniła polepszenie współpracy z rodzicami (17%). Współpraca z rodzicami uczniów i zwiększenie ich zaangażowania w życie szkoły, były często poruszonymi elementami ofert jak i formułowanych przez szkoły RPW. Tematyka ta poruszana była na szkoleniach większości nauczycieli (85%, najczęściej w szkołach podstawowych – 89% wskazań, najrzadziej natomiast w liceum i technikum – odpowiednio 68% i 70%) z czego aż 90% uczestników tych szkoleń deklaruje, że nabytą wiedzę wykorzystuje w czasie swojej codziennej praktyki, najwięcej osób robi to w odniesieniu do kanałów i sposobów komunikacji z rodzicami (55%).

⁷⁹ Por. M. Winiarski, *Opiekuńcza rola szkoły jako przedmiot badań pedagogicznych*, [w:] J. Wołczyk i inni (red.), *Pedagogika opiekuńcza, Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa 1977.

Rysunek 17. Efekty związane ze wzrostem kompetencji nauczycieli w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych.



Źródło: Badanie ilościowe realizowane techniką CATI.

Wnioski płynące ze zrealizowanych wywiadów jakościowych wskazują, że nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, jak istotna jest pomoc rodziców w kształtowaniu odpowiednich postaw, a także w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi u dzieci. Szkolenia, w których wzięli udział pozwoliły im zdobyć wiedzę z zakresu komunikacji z rodzicami, również radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, jakie mają miejsce w trakcie takich spotkań. Podczas wywiadów nauczyciele przywołują konkretne techniki związane z prowadzeniem takiej rozmowy, stosują je w praktyce, co stanowi bezpośredni efekt odbytych szkoleń.

[...] konkretne wypowiedzi, które można zastosować w rozmowach z rodzicami, co powiedzieć na temat dziecka, co nas niepokoi, nawet słowa, których się używa, konkretne zadania, które powodują, że ten rodzic nabiera do nas zaufania, a nie patrzy na nas z pozycji takiej osoby atakowanej, że tu zwracamy uwagę na to, że... W sensie, żeby pomóc temu dziecku, że można już zadziałać wcześniej, żeby on mógł się rozwijać, nie hamować, że nie zwracamy uwagi na to, że on jest niegrzeczny czy się źle zachowuje, bo to jest niezależne od niego i

nam to nie przeszkadza, ale nie możemy też takich zachowań tolerować. To są takie konkretne rzeczy, które wniosłyśmy do zastosowania w praktyce (dyrektor, przedszkole)

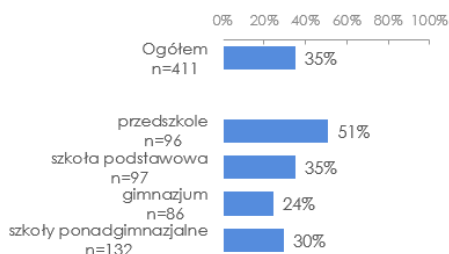
nauczyłam się, jak postępować z rodzicem, żeby w razie czego, gdy dzieci mają jakieś dysfunkcje rozwojowe lub edukacyjne, żeby tego rodzica nie obrazić. Żeby on czuł się komfortowo i żeby umiał ze mną współpracować. Jak należy się zachować rozmawiając? Jakiego należy używać języka? Jakich ruchów i gestykulacji? Coś takiego. To dla mnie było bardzo ważne (Nauczyciel, przedszkole)

Odpowiedni kontakt nauczycieli z rodzicami uczniów jest istotny także w kwestii doradzania rodzicom, w jaki sposób motywować uczniów do nauki, jak rozwijać talenty u uczniów wybitnie zdolnych, a także w jaki sposób wspomagać edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Za jeden z celów realizowanego wspomagania część szkół przyjęła wzrost frekwencji rodziców na spotkaniach w szkole. Wypowiedzi respondentów wskazują jednak, że efekt ten jest trudny do uchwycenia. Na spotkaniach dla rodziców nie sprawdza się obecności, a opinie o wzroście częstotliwości ich kontaktów ze szkołą, mają wymiar niekwantyfikowalny. Respondenci zwracają także uwagę na to, że jest jeszcze za wcześnie, aby mówić o tym, jakie efekty przynoszą wprowadzone przez nich sposoby kontaktu. W tym momencie, jedynym efektem, o którym można mówić jest wzrost pewności siebie i subiektywna ocena wzrostu kompetencji nauczycieli w zakresie komunikacji z rodzicami.

Angażowanie rodziców w życie szkoły było często poruszonym elementem w opisach ofert (np. *Rodzice są partnerami szkoły, Jak pomóc osiągnąć uczniowi sukces edukacyjny, Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki*). Jak pokazały wyniki badania jakościowego, również nauczyciele i dyrektorzy (szczególnie przedszkoli i szkół podstawowych) często wskazywali, że taki efekt udziału szkoły w projekcie pilotażowym jest dla nich dostrzegalny. Wyniki badania ilościowego rodziców pokazują, że co trzeci respondent zaobserwował zmianę w zakresie jakości kontaktu z wychowawcą czy opiekunem grupy przedszkolnej (35%). Zdecydowana większość natomiast przyznaje, że komunikacja ta raczej bądź zdecydowanie się poprawiła (96%). Zmiany w kontakcie z rodzicami dostrzegane są częściej przez rodziców młodszych uczniów (51% rodziców uczniów przedszkolnych zauważa zmianę, 57% uznało ją za zdecydowanie lepszą) – na tym etapie edukacji kontakt rodziców ze szkołą jest zdecydowanie częstszy.

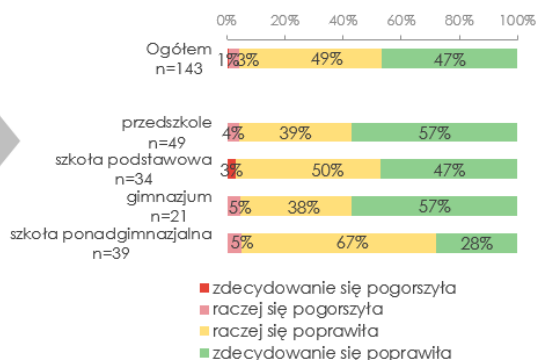
Wykres 14. Jakość kontaktów rodziców z wychowawcami i opiekunami grup przedszkolnych.

R2. Czy w ubiegłym roku szkolnym zaobserwował(a) Pan(i) zmianę w zakresie jakości Pana(i) kontaktu z wychowawcą/opiekunem klasy/grupy?



R3. Proszę ocenić jakość tej zmiany – czy komunikacja pomiędzy wychowawcą/opiekunem klasy/grupy, a Panem(i):

Uwaga: niskie liczebności.



Źródło: Badanie techniką PAPI na próbie n=425 rodziców uczniów szkół objętych programem wspomagania.

W przypadku kilku szkół wymiernym efektem realizowanego projektu było powstanie wewnątrzszkolnych dokumentów związanych z funkcją wychowawczą szkoły. W jednym z liceów dokonano zmian w programie wychowawczym oraz w pracy nauczycieli wychowawców. Powstały również dokumenty związane z programami profilaktycznymi. W przypadku jednej ze szkół podstawowych głównym efektem pilotażu było wypracowanie arkusza do diagnozy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Odpowiednio postawiona diagnoza potrzeb szkoły doprowadziła również do rozbudowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej poprzez zatrudnienie terapeuty i zwiększenie liczby godzin pracy logopedy szkolnego. Skierowanie akcentu na zwiększenie kompetencji kadry pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami, a także na zwiększenie współpracy z rodzicami tych dzieci pozwoliło uświadomić sobie, jakich konkretnych działań potrzebuje placówka aby móc zrealizować swoje cele. Diagnoza ta doprowadziła do zwrócenia się z wnioskiem do organu prowadzącego przedszkole.

podczas trwania tego projektu, tak, bo wystąpiliśmy wtedy o dodatkowe godziny i organ prowadzący przychylił nam się ku temu, bo i dodatkowego terapeuty pedagogicznego zatrudniliśmy, zwiększyliśmy ilość godzin logopedy. Więc tutaj na pewno te potrzeby były dostrzeżone (Dyrektor, przedszkole)

zatrudniliśmy terapeutę pedagogicznego, doszliśmy do wymiaru teraz 15 godzin, czyli rozbudowaliśmy całą pomoc psychologiczno-pedagogiczną w ten sposób po prostu idąc. Czyli po prostu co dostrzegaliśmy jakąkolwiek potrzebę, to wychodziliśmy naprzeciw im (Dyrektor, przedszkole)

Analiza RPW oraz sprawozdań z RPW pokazuje, że jako cel realizowanego pilotażu stawiano sobie między innymi zbudowanie relacji rodziców ze szkołą, a także wypracowanie odpowiednich sposobów komunikacji z nimi. Aby osiągnąć zamierzony cel, zaplanowano m.in. organizację imprez dla rodziców i dzieci. Niezaplanowanych efektem, jaki udało się osiągnąć było zwiększenie częstotliwości oraz frekwencji rodziców na spotkaniach szkolnych, a także wypracowanie współpracy pomiędzy psychologiem z PPP a rodzicami. Wśród zamierzonych efektów, które prawdopodobnie z powodu trudności w ich owskaźnikowaniu, nie zostały wymienione w trakcie wywiadów z uczestnikami projektu, pojawił się wzrost kompetencji rodziców w zakresie wspierania i motywowanie uczniów do nauki.

Tabela 16. Planowane i nieplanowane efekty dot. pracy szkoły w odniesieniu do opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły.

Efekty wspomagania dot. kontaktów z rodzicami	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane podczas wywiadów
Poprawa komunikacji z rodzicami dzieci z SPE	X	X	X
Współpraca z psychologiem z PPP do prowadzenia konsultacji z rodzicami			X
Wykorzystywanie nowych metod współpracy i kontaktów z rodzicami	X	X	X
Wzrost kompetencji rodziców w zakresie wspierania i motywowania uczniów do nauki	X		
Zaangażowanie rodziców w życie szkoły	X	X	X
Zorganizowanie festynu rodzinnego	X		X
Zwiększenie częstotliwości spotkań z rodzicami		X	
Zwiększenie frekwencji na spotkaniach z rodzicami		X	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznych Planów Wspomagania wybranych do badania studiów przypadku szkół oraz wywiadów indywidualnych z dyrektorami, nauczycielami i SORE.

4.1.2.2. Efekty opiekuńczo-wychowawcze na poziomie nauczyciela

Do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych konieczne są odpowiednie kompetencje nauczycieli. Klasa szkolna złożona jest z osób o zróżnicowanych kompetencjach i predyspozycjach – znajdują się w niej uczniowie o standardowych umiejętnościach, uczniowie wybitnie uzdolnieni, a także uczniowie z niepełnosprawnościami. Różnorodność ta wymaga zróżnicowanych form wsparcia ucznia w jego rozwoju. Działania szkoły skupiają się zatem na odkrywaniu i rozwijaniu umiejętności dzieci mieszczących się w normie, rozwijaniu szczególnych predyspozycji uczniów ponadprzeciętnych oraz na pomocy w wyrównaniu poziomu oraz osiągnięciu harmonii rozwojowej uczniów ze specjalnymi potrzebami⁸⁰. W większości szkół, cele związane z podwyższeniem umiejętności kadry pedagogicznej tym zakresie, wiązały się z nabyciem konkretnych umiejętności w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami. Uczniowie z SPE potrzebują wsparcia nauczycieli nie tylko w aspektach dydaktycznych ale również opiekuńczych. Istotną funkcję pełni również otoczenie ucznia z SPE – rolę nauczyciela jest zatem zadbanie o jego relację z pozostałymi uczniami w klasie, a także udzielenie odpowiedniego wsparcia jego rodzicom. Ważne aby uczeń, pomimo indywidualnych potrzeb, czuł że jest częścią grupy społecznej – w tym wypadku klasy szkolnej oraz aby miał poczucie, że jest tak samo traktowany jak pozostali uczniowie.

Dotychczasowe wyniki badań odnosiły się do kompetencji – merytorycznych i wychowawczych – nauczycieli związanych z diagnozowaniem i rozwiązywanie problemów wychowawczych, rozwijaniem kompetencji warsztatowych wychowawcy klasy oraz z zaspokajaniem potrzeb rozwojowych uczniów i kształtowanie ich postaw. W zanalizowanych raportach nie wspomina się o efektach rozpoznanych jako zmiana zachowań uczniów⁸¹. Nawiązuje się jednak do wypracowywania różnego rodzaju narzędzi i procedur wspierających funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły. Zakresy tematyczne RPW, przyjęte do realizacji w szkołach i przedszkolach w ramach pilotaży powiatowych, koncentrowały się wokół dwóch kręgów zagadnień wychowawczych. Pierwszy z nich to radzenie sobie z uczniem trudnym (w tytułach RWP wymienia się m.in. ADHD, dysleksję, uzależnienia, konflikty z prawem, patologie w rodzinie oraz ucznia agresywnego i zbuntowanego). Drugi z kolei dotyczył problemów wychowawczych z

⁸⁰ Instytut Badań Edukacyjnych, *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze SPE na przykładzie rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa szkoła”*, s. 5.

⁸¹ Raport końcowy Ewaluacja..., op.cit., s. 124 - 130

klasą szkolną jako grupą społeczną (np. relacje w grupie, budowanie więzi społecznych, utrzymanie dyscypliny)⁸². W obszarze funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły uwagę poświęcano też podnoszeniu różnego typu kompetencji wychowawczych (merytorycznych i sprawnościowych) nauczycieli. Na podstawie raportu z pilotaży powiatowych można wyodrębnić kilka obszarów wspomagania w omawianym podobszarze:

- trening umiejętności wychowawczych, takich jak m.in.: przeprowadzanie diagnozy sytuacji wychowawczej, planowanie pracy wychowawczej na podstawie diagnozy potrzeb uczniów, metody wychowania;
- trening umiejętności komunikacyjnych: rozwiązywanie konfliktów, asertywność, rozmawianie z rodzicami;
- uwarunkowania prawne działań wychowawcy klasy, w tym odpowiedzialność prawna nauczycieli⁸³.

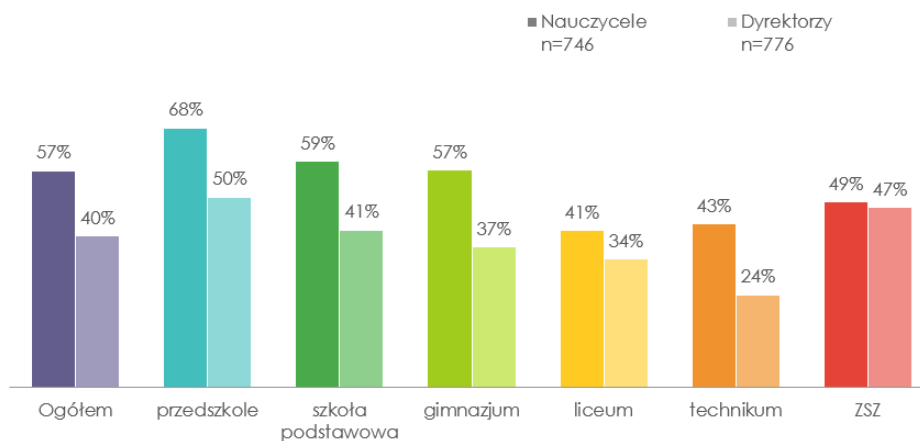
Działania mające na celu podniesienie kompetencji nauczycieli we wspieraniu uczniów w rozwoju były rozproszone tematycznie i dotyczyły różnych problemów.

Wyniki ewaluacji będącej przedmiotem niniejszego raportu pokazują, że w szkoleniach z zakresu pracy z uczniem z SPE brało udział 40% dyrektorów oraz 57% nauczycieli, w większości uczących na początkowych etapach edukacyjnych.

⁸² Borek i in., op.cit., s. 31-58.

⁸³ Tamże, s. 31-58.

Wykres 15. Odsetek uczestników szkoleń z zakresu pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



Źródło: Badanie ilościowe realizowane techniką CATI.

Uczestnicy tych szkoleń są na ogół zadowoleni z ich przebiegu (>90%) i deklarują wykorzystywanie w praktyce nabytej na nich wiedzy. Także i w tym wypadku kluczowe wydaje się być subiektywne poczucie nabycia nowych umiejętności związanych ze współpracą z uczniami, w szczególności z niepełnosprawnymi. Poza zdobytą wiedzą, do konkretnych efektów wspomagania należy zaliczyć także dzielenie się nią pomiędzy nauczycielami a także wymianę doświadczeń oraz wspólne rozwiązywanie pojawiających się problemów. Wnioski płynące z badań jakościowych jednoznacznie pokazują, że realnym rezultatem prowadzonego wspomagania jest poprawienie współpracy pomiędzy pracownikami szkoły także i w tym aspekcie.

Wymiernym rezultatem są także organizowane zajęcia wyrównawcze, w trakcie których nauczyciele mają szansę poświęcić odpowiednią ilość czasu na indywidualne podejście do każdego ucznia.

Zawsze zwraca się na to uwagę, ale [dzięki projektowi] zaczęli zauważać niektóre zachowania dzieci wcześniej lub bardziej uważnie się przyglądali i zostali uczuleni na to. (Dyrektor przedszkola)

Bo niby się to wie, ale jeszcze jak jest to może przećwiczone, pokazane, to zawsze nam horyzonty się rozszerzają i trzeba spróbować różnych sposobów, bo każdy nauczyciel wydaje mu się, że on już wie. A jednak zawsze na każdym szkoleniu dotrze do niego coś, że niby ja już to wiem, ale jednak można to zrobić w sposób inny. No a tutaj różne metody trzeba stosować, żeby dotrzeć do ucznia. (Dyrektor gimnazjum)

Część nauczycieli zwróciła jednak uwagę na to, że umiejętności związane na przykład z diagnozowaniem uczniów z SPE nie są wynikiem realizowanego wspomagania. Sytuacja, która wymaga od szkoły i pedagogów prowadzenia nauczania włączającego skłania do zapoznania się z tą tematyką, w celu odpowiedniego radzenia sobie z nowymi wyzwaniami. Trudno zatem oszacować na ile wiedza płynąca ze szkoleń a na ile doświadczenie pomogło uzyskać wspomniane efekty.

- to [identyfikowanie uczniów z SPE] nie jest wynikiem udziału w projekcie, absolutnie ostatnio było diagnozowane środowisko osób niepełnosprawnych i teraz była, właśnie, przedstawiony raport z tego diagnozowania, bo oczywiście jest nauczanie włączające, ankiety były przeprowadzane dla rodziców, rozmowy z dziećmi i wśród nauczycieli i został wypracowany taki dokument. W tej chwili, w jaki sposób jest realizowane to nauczanie włączające i współpraca tam też, m.in. z rodzicami dzieci niepełnosprawnych, jak one się czują na terenie. (Nauczyciel gimnazjum)

Kolejnym elementem dotyczącym efektów związanych z podniesieniem kompetencji przez nauczycieli jest praca z uczniem zdolnym. O ile wypracowanie konkretnych metod i technik związanych z kształceniem uczniów utalentowanych możemy zaliczyć do funkcji dydaktycznej szkoły, o tyle umiejętności związane z nawiązaniem odpowiednich relacji nauczycieli z tymi uczniami wpisują się w obszar opiekuńczo-wychowawczy. Nauczyciele zwracali uwagę na wsparcie, jakie nauczyli się dawać uczniom zdolnym, a także na sposoby motywowania tych uczniów do nauki. Znaczące okazało się być zatem uświadomienie im, w jaki sposób kierować rozwojem ucznia, aby uzyskiwał wysokie efekty w nauce.

- my te potrzeby opiekuńcze i wychowawcze, poszliśmy w stronę, żeby wspomóc ucznia zdolnego nadal, nadal mówię ucznia zdolnego, i od strony psychologicznej, mówię, wiadomo, jedni się spalają, inni się denerwują, ale cały czas szliśmy z przewagą ucznia dobrego, zdolnego, bo mówię, rok wcześniej mieliśmy ucznia z trudnościami przeprowadzonego, że... że szkoleń nawet ustalając z sorowcem, to zagadnienia wycinaliśmy, mieliśmy rok wcześniej 2 porządne długie szkolenia, tutaj ten temat został pominięty (Dyrektor liceum)

Podwyższenie kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami z SPE, w tym także z wybitnie uzdolnionymi, były często wskazywane w celach, jakie zakładano na etapie tworzenia RPW. Wśród efektów, jakie nie zostały zaplanowane na pierwszym etapie

diagnozy szkoły, a pojawiły się później, znalazły się zajęcia wyrównawcze dla uczniów z SPE. W trakcie prowadzonych rozmów o efektach pilotażu respondenci nie wskazali wstępnie zaplanowanego wdrożenia systemu diagnozowania uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz nie wspominali o opracowaniu zestawu kontrolnego do rozpoznawania dzieci uzdolnionych.

Tabela 17. Planowane i nieplanowane efekty dot. kompetencji nauczycieli w odniesieniu do opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły.

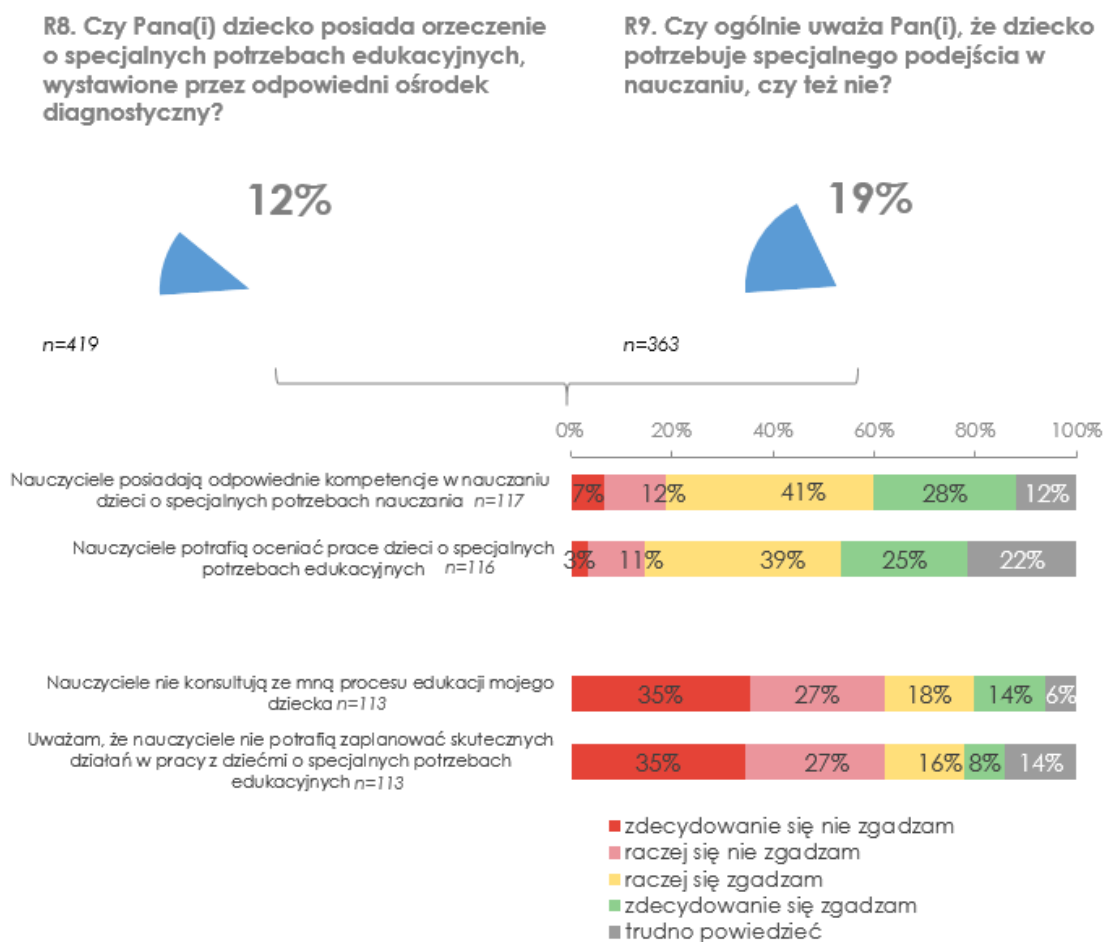
Wzrost kompetencji nauczycieli	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane podczas wywiadów
Wzrost kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami	X	X	X
Poszerzenie wiedzy w zakresie profilaktyki uzależnień od multimedii	X	X	
Wsparcie uczniów zdolnych	X	X	X
Zorganizowanie zajęć wyrównawczych dla uczniów z SPE		X	
Wdrożenie system diagnozowania uczniów z SPE	X		
Opracowanie zestawu kontrolnego do rozpoznawania uzdolnionych dzieci	X		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznych Planów Wspomagania wybranych do badania studiów przypadku szkół oraz wywiadów indywidualnych z dyrektorami, nauczycielami i SORE.

Pozytywna ocena kompetencji nauczycieli w obszarze pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami rysuje się także po analizie wyników z badania rodziców. W drugiej fali badania ewaluacyjnego, zapytano ich o to, jak postrzegają kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniami z SPE. Spośród osób, których dzieci posiadają orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także spośród tych, którzy uważają, że ich dziecko wymaga specjalnego podejścia do nauczania – zdecydowana większość uznała, że nauczyciele posiadają odpowiednie umiejętności w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach (69% - odpowiedzi raczej i zdecydowanie się zgadzam) oraz, że potrafią oceniać pracę tych uczniów – 64% pozytywnych odpowiedzi. Rodzice w

większości nie zgadzali się też ze stwierdzeniami mówiącymi o tym, że nauczyciele nie konsultują z nimi procesu edukacyjnego ucznia oraz że nie potrafią zaplanować skutecznych działań w pracy z takimi uczniami (z tymi stwierdzeniami nie zgodziło się 67% respondentów).

Wykres 16. Kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami – opinie rodziców.



Źródło: Badanie techniką PAPI na próbie n=425 rodziców uczniów szkół objętych programem wspomagania.

W badaniu dzienniczków pracy nauczycieli nie zanotowano, aby nauczyciele często i intensywnie kontaktowali się w sprawach wychowawczych z innymi nauczycielami, rodzicami lub specjalistami z zakresu pedagogiki i wychowania. Co istotne do osób z którymi nauczyciele kontaktują się najrzadziej należą dyrektor, psycholog szkolny i specjalista PPP (po dwa zanotowane zdarzenia wśród wszystkich badanych). W przypadku PPP kontakt wynika z konieczności skierowania ucznia do poradni.

Umiarkowanie często nauczyciele kontaktują się z rodzicami uczniów (dziewięć zdarzeń) i przeważnie w kwestiach wychowawczych – poinformowania o problemach z zachowaniem dziecka. Problemy wychowawcze są także najczęstszym powodem kontaktu z innymi nauczycielami. Przede wszystkim są to kontakty z wychowawcą klasy, w której takie problemy wystąpiły. Biorąc pod uwagę wyróżnione typy nauczycieli można zauważyć, że w największym stopniu wiedzę z realizacji działań w projekcie wykorzystują nauczyciele ambitni. Do problemów wychowawczych podchodzą w sposób zindywidualizowany, ale starają się też doprowadzać do sytuacji w której cała klasa wyciąga wnioski. Częściej też kontaktują się z rodzicami w sprawach wychowawczych. Jako jedyna grupa podejmują kontakty ze specjalistami – psychologami szkolnymi lub pracownikami PPP. Z kolei nowicjusze z problemami wychowawczymi radzą sobie w najbardziej oczywisty sposób – informują wychowawców danej klasy, rzadziej samych rodziców ucznia sprawiającego problemy. Sceptycy zaś stosują głównie kary (negatywne oceny lub punkty ujemne), a odpowiedzialność za rozwiązanie problemu przekazują wychowawcy danej klasy, rzadziej rodzicom. Do tych grup osób także ograniczają się ich kontakty. Rzadziej także dostrzegają problemy pedagogiczne (problemy poszczególnych uczniów z opanowaniem materiału) lub problemy wychowawcze.

4.1.2.3. Efekty opiekuńczo-wychowawcze na poziomie ucznia

Efekty, jakie zidentyfikowano w niniejszej ewaluacji wpływają również bezpośrednio na uczniów. Rezultaty, które bezpośrednio ich dotyczą możemy podzielić na te związane ze sferą formalną oraz dotyczące kwestii społeczno-psychologicznych.

Na problemy z niską frekwencją zwracali uwagę dyrektorzy oraz nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych. Problem ten wymieniali również w RPW, a za cel stawiali sobie wymierne zwiększenie frekwencji uczniów na lekcjach. W momencie, gdy pełnoletnich uczniów przestaje dotyczyć obowiązek szkolny, przed dyrektorami szkół i nauczycielami stoi wyzwanie związane z tym, w jaki sposób zachęcić uczniów do uczęszczania na zajęcia.

Jednym ze sposobów na osiągnięcie tego celu było odpowiednie dostosowanie planu lekcji, a także uniemożliwienie uczniom poprawy oceny ze sprawdzianu zaliczanego w drugim terminie – co zostało również uwzględnione w statucie szkoły. Kolejnym sposobem na podniesienie frekwencji na lekcjach okazało się być stawianie ocen

za aktywność. Tak prozaiczne rozwiązanie okazało się przynieść pożądany efekt. Po raz kolejny należy zatem zauważyć, że jednym z istotniejszych efektów wspomagania było przedstawienie nauczycielom prostych rozwiązań, które mogli wdrażać w swojej codziennej praktyce. Otwarcie się na wdrażanie nowych, choć znanych wcześniej w teorii rozwiązań, pozwoliło zauważyć realne rezultaty.

tak, polepszyła się frekwencja, zdecydowanie. Ja myślę, że [na podwyższenie frekwencji miały wpływ] właśnie te pomysły, między innymi z tych właśnie szkoleń, i z własnych takich pomysłów (...)to może właśnie coś takiego zrobić, żeby oni chcieli. Oni [uczniowie] na przykład są na tych lekcjach, odpowiadają, mogą właśnie w lekcjach uczestniczyć, i po prostu są za to jakoś tam premiowani, czyli w taki sposób oceniani fajny. A tracą na tym, jeżeli nie są na tej lekcji, i to zdecydowanie widać, i chcą w tej chwili uczestniczyć (Nauczyciel, liceum)

Cele związane ze wzrostem frekwencji nie zostały spełnione we wszystkich szkołach, które je założyły na poziomie RPW. Część respondentów zwróciła uwagę na to, że wzrost frekwencji okazał się być nieznaczny i trudno szukać uwarunkowań w realizowanym projekcie. Zdarzały się również sytuacje, w których sytuacja społeczno-finansowa środowiska lokalnego znacząco wpływała brak efektów w tym wymiarze.

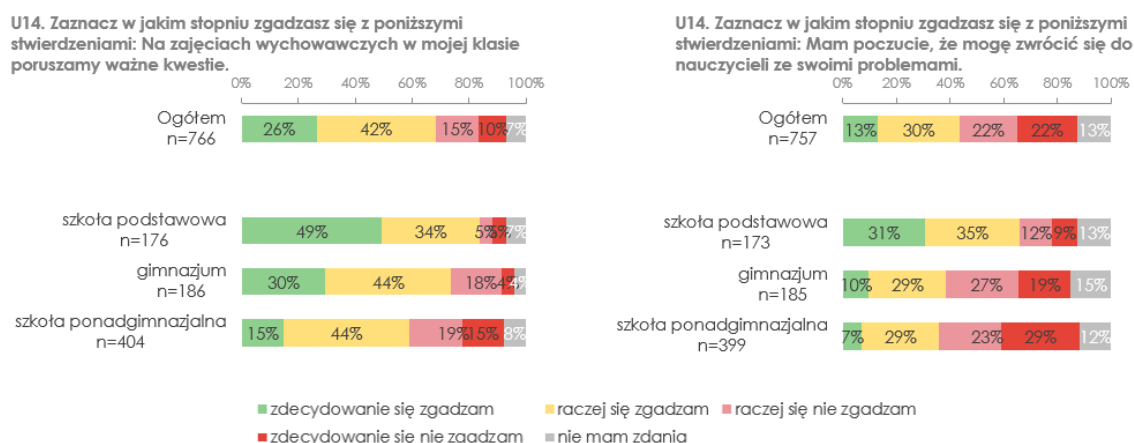
Często wpływ na to ma sytuacja rodzinna. To są często pól sieroty, sieroty europejskie, mówię tu o tym wymiarze europejskim, gdzie ta kontrola nad uczniem ze strony rodzica jest naprawdę symboliczna albo jej w ogóle nie ma. To są uczniowie czasami skazani również na to, żeby podejmować pracę. Już zawodową, pracę na poziomie II-III klasy. W IV klasie to już prawie każdy pracuje (Dyrektor, technikum)

Odnosząc się do efektów społeczno-psychologicznych, które bezpośrednio dotyczą uczniów, warto zwrócić uwagę na te dotyczące indywidualnych zachowań jak i związanych ze zmianą w zespole klasowym. Przeprowadzona analiza danych jakościowych pokazuje, że nauczyciele nabyli szereg kompetencji miękkich, które zaczęli świadomie wykorzystywać w swojej pracy. Zwracają uwagę na zbudowanie relacji z uczniami, a także wzrost umiejętności związanych z motywowaniem ich do nauki. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych podkreślają również wagę uświadomienia uczniom posiadanej odpowiedzialności za swoje kształcenie. Dzięki takiej integracji kształcenia dydaktycznego z wychowaniem, uczniowie stają się bardziej świadomi własnych potrzeb, ponoszą także odpowiedzialność za własny rozwój.

Na niższych poziomach edukacji zwrócono uwagę na poprawę zachowania uczniów i integracji pomiędzy uczniami w klasie. W obu przypadkach nauczyciele zwracają uwagę na to, że zmianę u swoich uczniów zaobserwowali po wprowadzeniu pomysłów i metod wychowawczych przedstawianych na warsztatach. Szczególną wagę przywiązują również do umiejętności radzenia sobie z konfliktami, co spowodowało ograniczenie sporów pomiędzy uczniami.

W II fali prowadzonej ewaluacji zapytano również uczniów o to, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami związanymi z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły. W przypadku obu stwierdzeń zauważono wyraźne zróżnicowanie wyników w zależności od typu szkoły, do której uczęszczają respondenci. Uczniowie podstawówek deklarują, że na ich lekcjach wychowawczych poruszane są istotne kwestie wychowawcze. Co trzeci uczeń szkoły ponadgimnazjalnej nie zgodził się z tym stwierdzeniem (34%). Dwie trzecie uczniów szkół podstawowych jest też przekonana, że może zwrócić się do swoich nauczycieli z problemami (66%). Odsetek ten jest zdecydowanie niższy w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych (36%). Ponad połowa tych uczniów nie zgodziła się natomiast z przytoczonym stwierdzeniem (52%). Wyniki badania uczniów potwierdzają wnioski z badań jakościowych – na dbaniu o relacje z uczniem skupiają się przede wszystkim nauczyciele z niższych poziomów edukacji. Cele nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych związane z budowaniem relacji z uczniem są trudne do osiągnięcia, a ewentualne rezultaty pracy nauczycieli w tym zakresie mogą być widoczne w późniejszym okresie.

Wykres 17. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły w opinii uczniów.



Źródło: Badanie techniką PAPI na próbie n=772 uczniów szkół objętych programem wspomagania.

Podobnie jak w poprzednich obszarach, także i w identyfikowaniu efektów wspomagania, które były związane z uczniami, respondenci nie zwrócili uwagi na elementy, które wymienione zostały w RPW i w sprawozdaniach z RPW. Dopatrzili się natomiast kilku szczegółowych efektów, które wcześniej nie zostały zaplanowane. Część nauczycieli zwróciła uwagę na zmiany jakie wprowadzili prowadząc zajęcia wychowawcze. Zwrócili też uwagę na wyższe oceny uczniów z zachowania. Jednym z dostrzeganych rezultatów, będących zdaniem nauczycieli bezpośrednim następstwem wprowadzenia wyniesionych ze szkoleń metod wychowawczych, jest większa integracja ich zespołów klasowych oraz włączenia do życia klasowego uczniów do tej pory wycofanych.

Tabela 18. Planowane i nieplanowane efekty dot. kompetencji nauczycieli w odniesieniu do opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły.

Wzrost kompetencji nauczycieli	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane podczas wywiadów
Motywowanie uczniów do nauki	X	X	
Nowy system oceniania zachowania uczniów		X	X
Wyższe oceny z zachowania wśród uczniów			X
Poprawienie/utrzymanie dobrych relacji z uczniami	X		X
Poznanie metod odpowiedniej komunikacji z uczniem		X	X
Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci, wyeliminowanie lub zmniejszenie zachowań agresywnych wśród dzieci	X	X	X
Ujednolicenie procedur postępowania w trudnych sytuacjach	X	X	
Wyższa frekwencja uczniów na zajęciach	X	X	X
Zmiany w prowadzeniu godziny wychowawczej			X
Zmodyfikowanie dokumentów dot. Oceny zachowania uczniów		X	X
Zwiększenie integracji wśród uczniów w klasie			X
Zwiększenie motywacji uczniów do aktywności pozaobowiązkowej		X	

Wzrost kompetencji nauczycieli	Efekty zakładane w RPW	Efekty zapisane w sprawozdaniach z RPW	Efekty nieplanowane wskazywane podczas wywiadów
Zwiększenie udziału w życiu klasy uczniów mniej kontaktowych			X
Zwiększenie umiejętności uczniów w zakresie bezpiecznego korzystania z internetu	X	X	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznych Planów Wspomagania wybranych do badania studiów przypadku szkół oraz wywiadów indywidualnych z dyrektorami, nauczycielami i SORE.

4.1.3. Efekty w odniesieniu do organizacji pracy szkół

Za zarządzanie i organizację pracy szkoły odpowiada jej dyrektor. Zakres obowiązków i odpowiedzialność dyrektora jest bardzo obszerny i wynika z ustawy o systemie oświaty, Karty Nauczyciela i aktów wykonawczych. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za jakość nauczania, rozwój zawodowy nauczycieli i ich motywację do pracy, rozwiązywanie konfliktów, pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych, realizację celów polityki oświatowej organu prowadzącego, a także za efektywną organizację pracy szkoły, sprawne zarządzanie majątkiem szkoły oraz współpracę z lokalnym środowiskiem⁸⁴. Od dyrektora wymaga się również umiejętności kształtowania i realizacji wizji szkoły jako placówki oświatowej oraz budowania wizerunku szkoły.

Zarządzanie skomplikowaną organizacją jaką jest szkoła, wśród licznych uwarunkowań prawnych i finansowych, wymaga coraz większej wiedzy i umiejętności. W ramach przeprowadzonego w szkołach wspomagania były oferty skierowane na rozwój kompetencji dyrektorów. Można do nich zaliczyć następujące oferty wspomagania: „Budowa koncepcji pracy szkoły”, „Jak efektywnie wykorzystać wyposażenie i warunki lokalowe szkoły”, „Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora”, „Efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich, a także „Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym” oraz „Rodzice są partnerami szkoły”.

Nowy system wspomagania szkół to również sieci współpracy i samokształcenia. Celem istnienia sieci współpracy była wymiana wiedzy i doświadczeń między uczestnikami. Do sieci współpracy i samokształcenia związanych z organizacją pracy szkoły można zaliczyć sieci o następującej tematyce: „Rola dyrektora w promowaniu i budowaniu wizerunku szkoły”, „Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły”, „Promocja i

^{84 84} Herczyński J., Sobońska A., Dyskusje o statusie dyrektora szkoły. Uniwersytet Warszawski

budowanie wizerunku szkoły", „Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej", „Nauczyciele pracują zespołowo".

W tym rozdziale zostaną przedstawione wyniki badań ilościowych i jakościowych, które odnoszą się do organizacji pracy w szkole rozumianej jako:

- proces zarządzania szkołą, w tym m.in. wypracowywanie dokumentów związanych ze standardem pracy;
- kompetencje dyrektora szkoły, w tym m.in. w zakresie tworzenia środowiska efektywnej współpracy w szkole;
- budowanie wizerunku szkoły i jej promocja w środowisku.

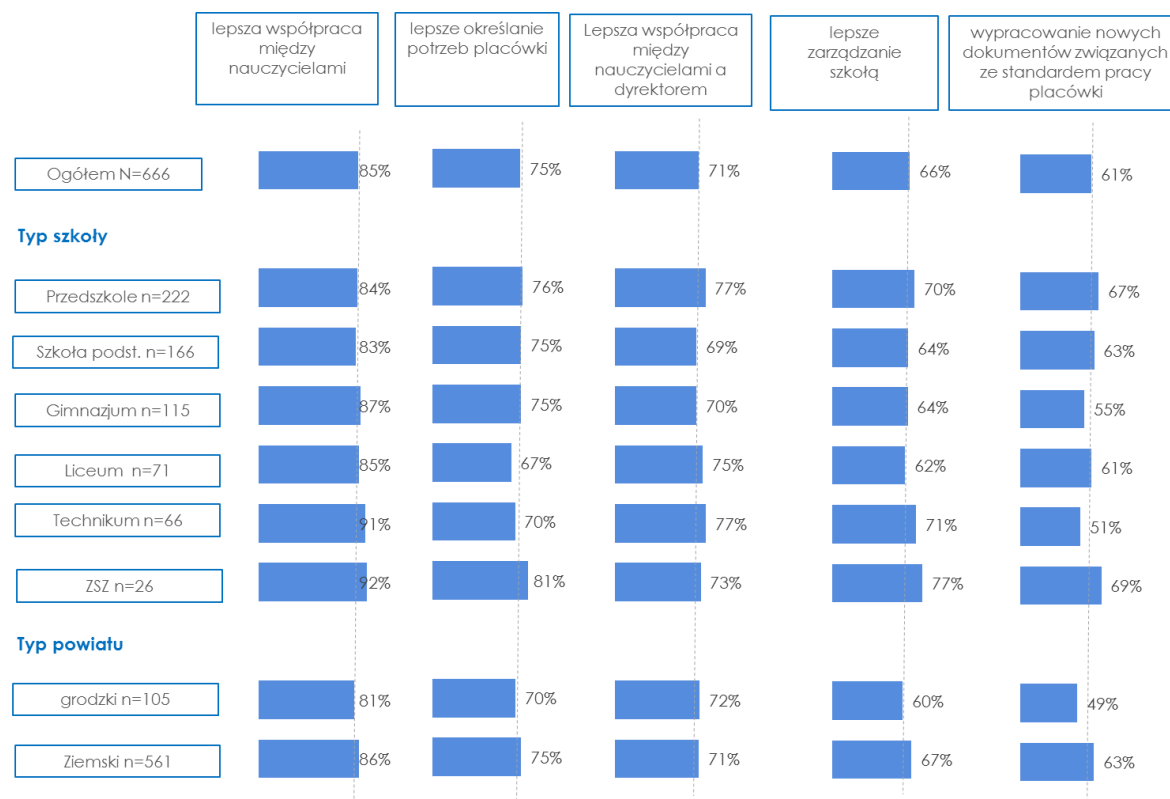
W wyniku analizy danych zostaną przedstawione odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy, a jeśli tak, to jakie efekty związane z organizacją pracy szkoły występują w szkołach i przedszkolach, które wzięły udział w projektach pilotażowych?
- Czy przeprowadzone w szkołach i przedszkolach wspomaganie przełożyło się na lepszą organizację pracy szkoły/przedszkola? Na czym polegają zmiany?
- Czy nabyta przez dyrektorów wiedza przełożyła się w jakiś sposób na zmiany w dokumentach szkolnych lub tworzenie nowych w zakresie organizacji pracy szkoły?
- W jakich typach szkoleń/warsztatów związanych z organizacją pracy szkoły brali udział dyrektorzy?
- Jak oceniono jakość przeprowadzonych w ramach projektu szkoleń dotyczących z organizacji pracy szkoły?
- W jakich sieciach współpracy i samokształcenia związanych z organizacją pracy szkoły brali udział dyrektorzy?
- Jak oceniono udział w sieciach współpracy i samokształcenia? Czy były to formy użyteczne dla dyrektorów w zakresie zarządzania placówką?

Na wykresie 9 przedstawiono efekty wspomagania dostrzeżone przez dyrektorów szkół uczestniczących we wspomaganiu. Zdecydowana większość dyrektorów zadeklarowała w badaniu ilościowym wystąpienie efektów wspomaganie związanych z organizacją pracy szkoły. Dostrzeżone efekty odnoszą się do wszystkich trzech wyróżnionych powyżej

kategorii. Wspomaganie miało przełożenie na proces zarządzania szkołą, na kompetencje dyrektora szkoły oraz na budowanie wizerunku szkoły.

Wykres 18. Efekty wspomagania dostrzeżone przez dyrektorów



Źródło: Badanie metodą CATI przeprowadzone przez PBS w 2015 r. na próbie n=800 dyrektorów.

Najsilniejszym efektem dostrzeżonym przez dyrektorów jest poprawa współpracy między nauczycielami, która została wskazana jako efekt aż przez 85% dyrektorów. W każdej organizacji, współpraca wymiennie wpływa na jakość i efektywność jej funkcjonowania. W szkole współpracę między gronem nauczycielskim można zaliczyć zarówno do efektów szkoły jako organizacji uczącej się, jak i szkoły jako organizacji. Zarządzanie współpracującym zespołem jest z punktu widzenia dyrektora zapewne łatwiejsze i korzystniejsze dla procesu dydaktycznego i opiekuńczo-wychowawczego. Wzrost kompetencji dyrektorów w tym zakresie należy uznać za sukces projektu. Warto zauważyć, że w część dyrektorów zwracała uwagę na to, że poprawa współpracy między nauczycielami dotyczy tylko części grona pedagogicznego, które wzięło udział w projekcie. Jeden z dyrektorów zauważył, że trwała zmiana w zakresie współpracy

byłaby możliwa, gdyby w projekt zaangażowani byli wszyscy nauczyciele pracujący w szkole.

B: Czy mógłby pan powiedzieć jak pan ocenia, czy zmiany, o których rozmawialiśmy, przyczynią się do poprawy tak definiowanej jakości pracy szkoły? To znaczy mam na myśli te zmiany, które tutaj się pojawiły po tym projekcie pilotażowym

R: Myślę, że tak, ale to pod warunkiem, że jednak w taką współpracę zaangażowana byłaby reszta też nauczycieli, nie tylko te 40 osób. Wymagałoby to jakby powszechnego uczestnictwa wszystkich nauczycieli w takim projekcie, bo to 40 osób to nawet nie jest połowa naszej kadry pedagogicznej, tak? I to są te 40 osób najbardziej aktywnych, które chciały uczestniczyć w tym projekcie. Natomiast ci mniej aktywni się do niego nie zgłosili, tak? To dobrze byłoby jeszcze ich objąć. Natomiast trudno dzisiaj mówić, czy jakieś pozytywne czy negatywne skutki będzie miała realizacja tego projektu, ponieważ no nie wiem, to w jakimś takim wymiarze długofalowym trzeba byłoby to ocenić. Nie wiem, 3, 4, 5 lat (Dyrektor, Zespół Szkół Podstawowych)

Pod hasłem współpracy między nauczycielami dyrektorzy rozumieli również jednakowe rozumienie różnych spraw, które pozwala na bardziej spójne działanie na poziomie dyrektor-nauczyciel, nauczyciel-uczeń, nauczyciel-rodzic.

Natomiast organizacja pracy szkoły – że wypracujemy coś wspólnego, (...), ten Plan uświadomił nam jedną rzecz, że musimy w pewnych rzeczach działać konsekwentnie, jako szkoła, jako jednostka i... To znaczy nie jako jednostka, że ja mam pomysł na rozwiązanie, tylko jest jakieś takie systemowe zachowanie. I że pani X przyjdzie do pani, do jednego nauczyciela, jeden powie tak samo i drugi powie tak samo. I tutaj myślę, że to takie ujednolicenie pracy szkoły i podejmowanie pewnych decyzji w określonych sytuacjach – że nie: ta pani zrobiła to, tamta tamto – to też mi w pewnym momencie pomogło." (Dyrektor, powiat miejski)

Pod wpływem wspomagania, lepszą współpracę w gronie nauczycieli szczególnie dostrzegali dyrektorzy szkół zorganizowanych na terenach powiatów ziemskich. Nieznacznie lepiej widoczna ona była w szkołach ponadgimnazjalnych.

Kolejnym efektem wspomagania, wzmacniającym kompetencje dyrektora i sposób zarządzania placówką jest wzrost umiejętności określania potrzeb placówki. Poprawna diagnoza problemu jest pierwszym krokiem do osiągnięcia sukcesu, dlatego efekt ten może przyczynić się do poprawy organizacji pracy szkoły, a także do poprawy jakości

nauczania. Do osiągnięcia tego efektu mogła się przyczynić w dużej mierze konieczność diagnozy potrzeb szkoły dokonywana na początku projektu i opracowywanie wraz z SORE rocznego planu wspomagania. Wymagała ona dużego zaangażowania dyrekcji, opierała się na analizie różnorodnych źródeł, w tym wyników ewaluacji. Praca nad diagnozą niejednokrotnie była realizowana w zespołach, wspólnie z nauczycielami, co wzmacniało też umiejętność zarządzania zespołem w rozwiązywaniu problemów. Jak zauważył jeden z dyrektorów głośne omawianie potrzeb, pozwoliło na lepszą diagnozę problemów.

B: Czy ta diagnoza, podczas pracy rady, później w zespołach, czy wniosła ona coś nowego, ponad to, co już państwo wiedzieliście?

R: - praca w tych zespołach? Może coś nowego wniosła. Przede wszystkim, dane problemy uwypukliły nam się bardziej i zaczęliśmy więcej o nich rozmawiać. Stwierdziliśmy, że są potrzebne jakieś działania. To zawsze się tak odbywa. Jeżeli się koncentrujemy na jakimś tam problemie, on bardziej widzi wtedy światło dzienne. Wiadomo, że problemów jest dużo, na różnych płaszczyznach, ale jak zaczynamy się zastanawiać nad 1 konkretnym to pojawiają się wtedy różne fajne pomysły, co z tym zrobić? Jak to rozwiązać? (Dyrektor, powiat ziemski)

Efekt lepszego określania potrzeb szkoły został bardziej dostrzeżony właśnie przez dyrektorów szkół zorganizowanych w powiatach ziemskich.

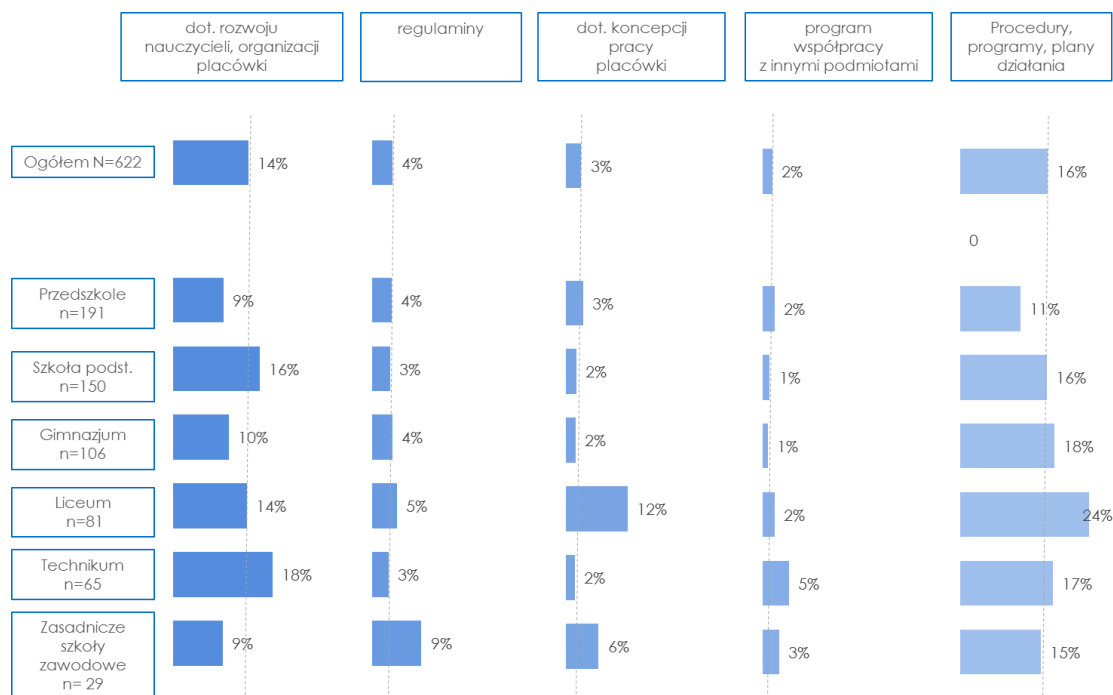
Niewątpliwym dowodem dobrze zarządzanej organizacji są dobre relacje między przełożonym a podwładnym. Współczesny dyrektor musi posiadać kompetencje menadżerskie, w tym umiejętność budowania współpracy z podwładnymi. Pod wpływem wspomagania dyrektorzy dostrzegali poprawę tych relacji, aż 71% dyrektorów jest zdania, że w wyniku projektu współpraca między nauczycielami a dyrektorem jest lepsza. Poprawa tych relacji została zauważona szczególnie przez dyrekcję przedszkoli oraz szkół na poziomie ponadgimnazjalnym. Symptomatyczny może być jednak fakt, że podczas prowadzonych wywiadów indywidualnych wątek poprawy relacji na linii dyrektor-nauczyciel praktycznie się nie pojawił.

Lepsze zarządzanie szkołą oraz wypracowywanie nowych dokumentów związanych ze standardem pracy placówek są efektami, które są relatywnie rzadziej wskazywane przez dyrekcję, odpowiednio przez 66% i 61% dyrektorów. Efekty te dostrzegane są szczególnie w szkołach zlokalizowanych na terenie badanych powiatów ziemskich. Dostrzeżenie zmiany w zakresie zarządzania szkołą może być dla niektórych dyrektorów

trudne, musieli by się oni przyznać sami przed sobą, że przed wspomaganiem mieli pewne deficyty w tym zakresie.

Warto zauważyć, że podczas prowadzonych wywiadów jakościowych wprowadzanie zmian w różnego rodzaju dokumentach szkolnych dostrzegane było przez respondentów stosunkowo często w kategorii efektów związanych z organizacją pracy szkoły. Dyrektorzy, którzy spontanicznie potrafili wymienić efekty dotyczące organizacji pracy szkoły mówili o zmianach w różnego rodzaju dokumentach szkolnych: programach wychowawczych i współpracy z rodzicami, statucie, czy regulaminach. Analizując dane ilościowe można zobaczyć, że najczęściej zmienianymi dokumentami były różnorodne procedury, programy i plany działania (zmieniono je w 16% szkół), a także dokumenty dotyczące rozwoju nauczycieli i organizacji placówki (14% szkół). Procedury, programy i plany działania najczęściej były zmieniane w liceach, a najrzadziej w przedszkolach (jedynie 11% przedszkoli zdecydowało się na taką zmianę). Dokumenty dotyczące rozwoju nauczycieli i organizacji placówki również najrzadziej były modyfikowane w przedszkolach (9%), a najczęściej w technikach i szkołach podstawowych. W przedszkolach w większym stopniu położono nacisk na zmiany organizacyjne w zakresie współpracy z rodzicami oraz w zakresie większej integracji ze środowiskiem lokalnym, co przedstawia schematyczna mapa zależności wypracowanych efektów z badania jakościowego.

Wykres 19. Nowe materiały i narzędzia, które powstały w efekcie wspomagania



Źródło: Badanie metodą CATI. na próbie n=800 dyrektorów.

Wyniki badania ilościowego właściwie mogą dać przekonanie, że przeprowadzone wspomaganie przyniosło bardzo wymierne rezultaty w zakresie organizacji pracy placówek edukacyjnych. Konfrontacja tych danych z wynikami badania jakościowego każe się zastanowić nad uzyskiwanymi wynikami. W bezpośrednich wywiadach prowadzonych z dyrektorami szkół, o efektach związanych z organizacją pracy szkoły, wypowiadają się oni raczej pobieżnie i w niewielkim stopniu, a zdarza się, że mylili organizację pracy szkoły z elementami organizacyjno-wychowawczymi, takimi jak punktualne przychodzenie do szkoły.

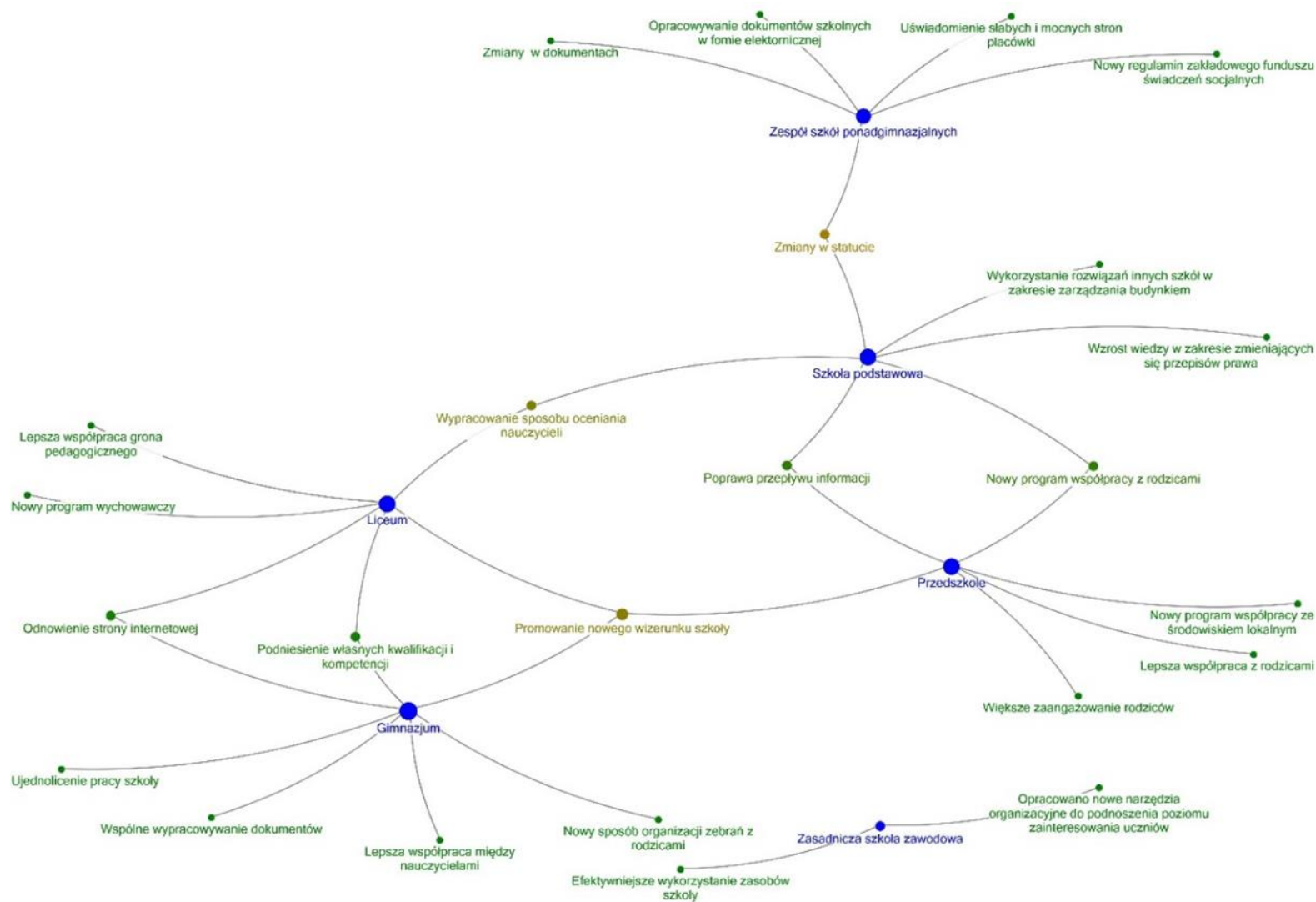
B: Wrócimy na chwilę do zidentyfikowanych wniosków przy diagnozie, mówiła pani o organizacji pracy szkoły, jakie były oczekiwane efekty? Mówiła pani...

R: - o frekwencji, o spóźnieniach, że frekwencja poprawi się, poprawiła się. Nieznacznie...(Dyrektor)

Rysunek przedstawia efekty wspomagania dotyczące organizacji pracy w szkole uzyskane na podstawie analizy jakościowych wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami szkoły. Porównanie tego wykresu i wykresu obrazującego efekty dostrzegane w zakresie dydaktycznej funkcji szkoły, pozwala na zilustrowanie znacznie bardziej

skąpych wypowiedzi nauczycieli na temat efektów związanych z organizacją pracy szkoły. Jak wskazuje analiza RPW, dyrektorzy mieli większe oczekiwania zmian w zakresie funkcji dydaktycznych i wychowawczych niż organizacyjnych, w związku z tym w ocenie projektu bardziej skupiali się na efektach z tych obszarów.

Rysunek 18 Mapa efektów wspomaganie dostrzeżonych przez dyrektorów na podstawie analizy jakościowej przeprowadzonych wywiadów



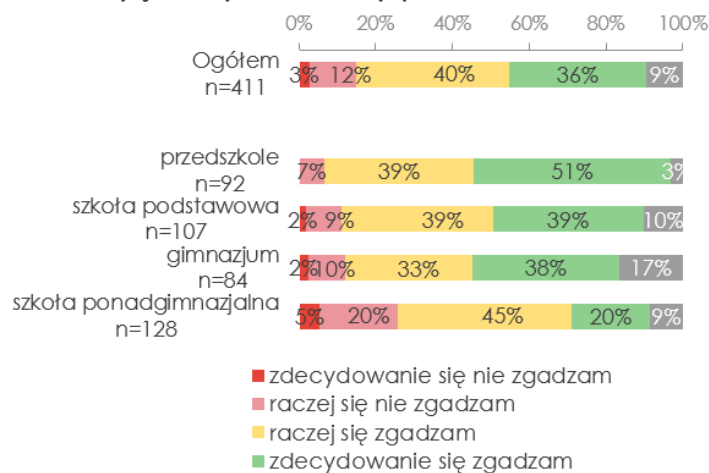
Część dyrektorów dostrzegła zmiany w zakresie relacji z rodzicami. Kształtowanie relacji z rodzicami jest związane z kompetencjami dyrektora i nauczycieli, a także wynika z procesu zarządzania szkołą, z organizacji zebrań, sposobu przekazywania informacji rodzicom, współpracy z rodzicami. Lepsza współpraca z rodzicami powinna przekładać się zarówno na poprawę wyników nauczania, jak i zmniejszenie problemów wychowawczych w szkole. Aby ta współpraca na poziomie dydaktycznym i wychowawczym mogła mieć miejsce, niewątpliwe rodzice powinni czuć się współodpowiedzialni za szkołę i mieć poczucie wpływu na pewne elementy związane z organizacją pracy szkoły, powinni być partnerami szkoły. Poprawa współpracy z rodzicami powinna więc wystąpić również w kategorii organizacji pracy szkoły, zwłaszcza, że w części placówek diagnozowano w RPW problemy związane z niską frekwencją rodziców na zebraniach. Podczas przeprowadzonych wywiadów jakościowych, część dyrektorów wskazała na te efekty. W jednej ze szkół wprowadzono nowy sposób organizacji zebrań z rodzicami, dzięki któremu rodzice stali się aktywnymi uczestnikami zebrań, odpowiedzialnymi za ich przebieg i częściowo za efekty.

Zastosowaliśmy taką metodę, że to rodzice prowadzą spotkanie, rady. Rodzice dostali oczywiście od nas wcześniej materiały i stwierdzili, że to wcale nie jest tak łatwo stać po drugiej stronie. Przy czym jak już weszli w pewien rytm, to zadziało to bardzo fajnie, łatwiej dogadać się rodzicom, kiedy oni prowadzą niż nauczycielowi, który ma o coś tam prosić albo, który ma spowodować żeby taka czy inna była reakcja. (Dyrektor)

Zapytani o możliwości angażowania się w proces podejmowania decyzji ważnych dla szkoły i przedszkola ponad trzy czwarte rodziców uznało, że ma taką sposobność (76%). Pozytywne ustosunkowanie się do tego stwierdzenia charakteryzowało przede wszystkim rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola (90% pozytywnych wskazań), w mniejszym stopniu natomiast rodziców uczniów szkół ponadgimnazjalnych (66%).

Wykres 20. Możliwości angażowania się w życie szkoły – opinie rodziców.

R6. Proszę określić, na ile zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi szkoły/przedszkola, do której(go) uczęszcza Pana(i) dziecko: Rodzice uczniów są angażowani w proces podejmowania decyzji ważnych dla szkoły/przedszkola.



Źródło: Badanie techniką PAPI na próbie n=425 rodziców uczniów szkół objętych programem wspomagania.

Ponieważ organizacja pracy szkoły wymaga obecnie budowania wizji szkoły, a także jej wizerunku i promocji, należy oczekiwać, że w efekcie wspomaganie wystąpią zmiany również w tym obszarze. Marketing, strategia i budowanie wizerunku są nowymi kompetencjami, którymi powinien dysponować obecnie dyrektor szkoły. Dyrektorzy nie mieli szansy zetknąć się z wiedzą z tego zakresu na studiach. Umiejętność budowania pozytywnego wizerunku marki szkoły w stale zmieniającym się otoczeniu rynkowym jest na pewno niełatwym wyzwaniem. Szkolenie przeprowadzone z tego zakresu były niezwykle rzadko wybierane przez dyrektorów, jedynie 4% badanych dyrektorów wzięła udział w szkoleniu „Promocja i budowanie wizerunku szkoły”. Częściej przez dyrektorów były wybierane sieci współpracy i samokształcenia związane z tematyką promocji i budowania wizerunku szkoły. Mimo, że tematy te nie były bardzo popularne podczas wyboru oferty czy sieci współpracy i samokształcenia, dyrektorzy spontanicznie relatywnie często opowiadali o zmianach związanych z promocją szkoły. Pojawiały się decyzje o przebudowie strony internetowej, czy o jej stałym uaktualnianiu, tak by była ona atrakcyjna dla obecnych i przyszłych uczniów oraz ich rodziców.

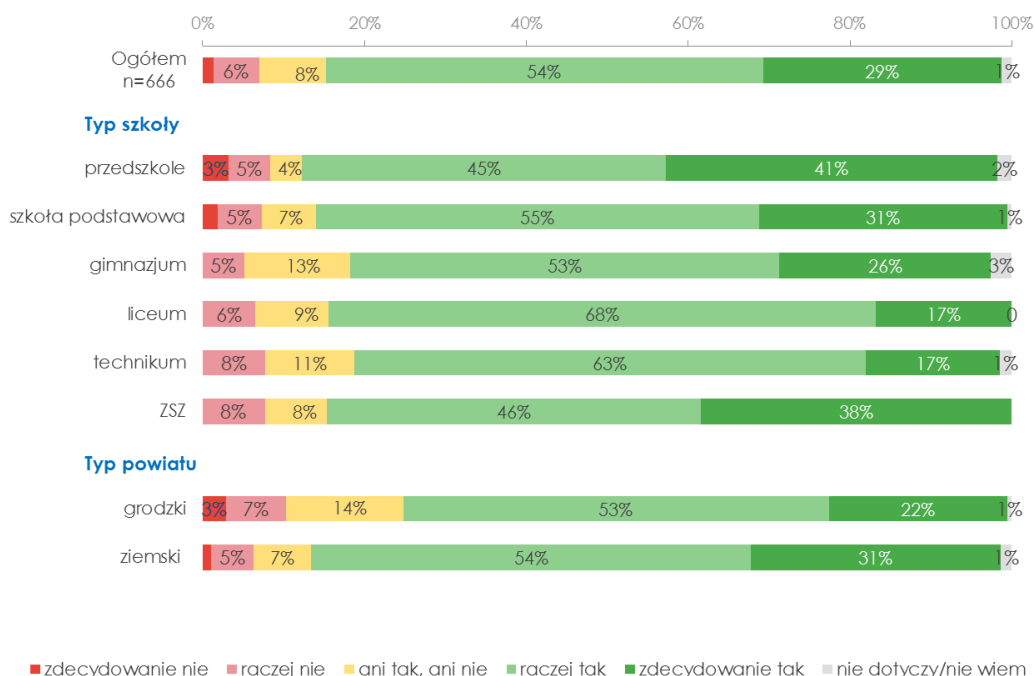
Tak, przede wszystkim problem dotyczył tego, co nazywanym promocją. Oczywiście promocja była prowadzona wcześniej w dużym zakresie, tylko wiele takich rozwiązań – bardzo potrzebna jest teraz strona internetowa, to musi żyć, funkcjonować, a nie wsadzić raz. Jak młodzież widzi, że coś się dzieje w szkole na

tej stronie, no to jest wtedy inne podejście. Druga rzecz, która mi się podobała, to żeby wykorzystywać środki masowego przekazu, w sensie gazeta, telewizja, lokalne media. (...) To już od razu po szkoleniu zacząłem wykorzystywać. (Dyrektor Liceum)

Po tym szkoleniu właśnie zostałam zainspirowana i pewne rzeczy wprowadziłam, np. doszliśmy z informatykiem do wniosku, że musimy zmienić stronę. Zmienić całą wizualizację strony, żeby ta informacja była dla rodziców i dla dzieci przystępna i żeby od razu było widać, że my to my, także, to myśmy zrobili. Poza tym wygospodarowałam pieniądze na napis na szkole, logo szkoły i napis umieściłam na szkole. To też jest po szkoleniu efekt. (Dyrektor gimnazjum)

Wymienione wyżej efekty wspomaganie, w opinii dyrektorów przekładają się na lepszą organizację pracy szkoły. Aż 83% dyrektorów jest zdecydowanie przekonana lub raczej przekonana o wpływie wspomaganie na lepszą organizację pracy szkoły. Ze względu na ogólną skłonność ludzi do udzielania twierdzących odpowiedzi, należy im się dokładniej przyjrzeć. Jak widać na wykresie prawie 1/3 dyrektorów (29%) jest silnie przekonana o wpływie projektu na lepszą organizację pracy szkoły, pozostałe 54% jest skłonna zgodzić się z tym, że doskonalenie przyniosło pewne efekty związane z lepszą organizacją pracy szkoły. Analizując odsetek dyrektorów zdecydowanie przekonanych o wpływie projektu na organizację pracy szkoły, można zobaczyć, że w największym stopniu są o tym przekonani dyrektorzy przedszkoli (41%) oraz zasadniczych szkół zawodowych (38%). W najmniejszym stopniu przekonani są dyrektorzy liceów i techników (po 17% dyrektorów skłonnych stwierdzić, że zmiany miały zdecydowany wpływ) oraz szkół funkcjonujących na terenie powiatów grodzkich (22%).

Wykres 21. Czy wskazane efekty doskonalenia wpływają na jakość pracy szkoły rozumianą jako lepsza organizacja pracy szkoły.



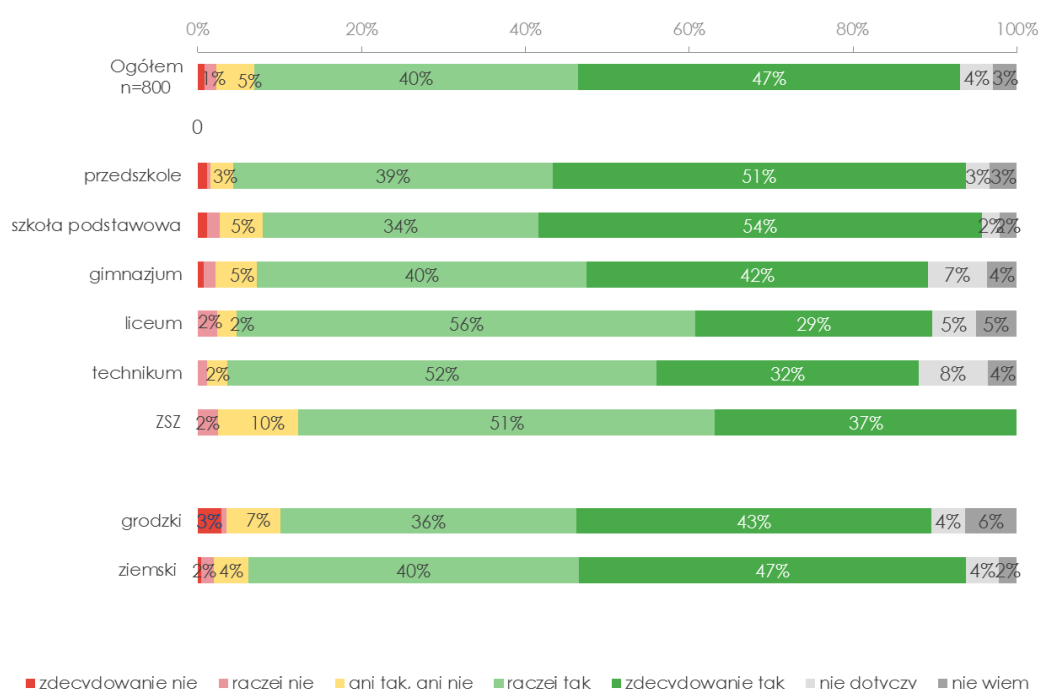
Źródło: Badanie metodą CATI na próbie n=800 dyrektorów.

W podobny sposób oceniono efekty wspomagania związane ze wzrostem samodzielności nauczycieli. Większość badanych dyrektorów deklaruje wzrost samodzielności nauczycieli (51% raczej widzi taki wzrost, a 29% jest o nim zdecydowanie przekonana). W największym stopniu zaobserwowali go dyrektorzy przedszkoli i szkół zawodowych. Najmniej przekonaniu o wzroście samodzielności nauczycieli byli przekonani dyrektorzy gimnazjów i techników (20% i 21% dyrektorów zdecydowanie jest przekonana o zmianach w tym wymiarze).

Nauczyciele natomiast raczej nie zauważyli zasadniczych zmian w organizacji pracy szkoły czy w zarządzaniu placówką lub uznając, że odpowiadanie na pytania dotyczące tego zagadnienia wykracza poza ich kompetencje, odsyłali badaczy do dyrektorów. Być może takie stanowisko wynikało również z niechęci do oceniania przełożonego podczas wywiadu.

Efekty przeprowadzonego wsparcia przekładają się również na deklaracje dalszego wykorzystania zdobytej wiedzy w zakresie zarządzania placówką. Prawie połowa z badanych dyrektorów (47%) była zdecydowanie przekonana o zamiarze wykorzystania po 2016 roku, wypracowanych podczas wspomagania rozwiązań w zakresie zarządzania placówką. Najmniej przekonani o dalszym wykorzystywaniu zdobytej wiedzy byli dyrektorzy szkół na poziomie ponadgimnazjalnym.

Wykres 22. Czy od 2016 roku zamierza korzystać z rozwiązań wypracowanych podczas wspomagania w zakresie zarządzania placówką?



Źródło: Badanie metodą CATI na próbie n=800 dyrektorów.

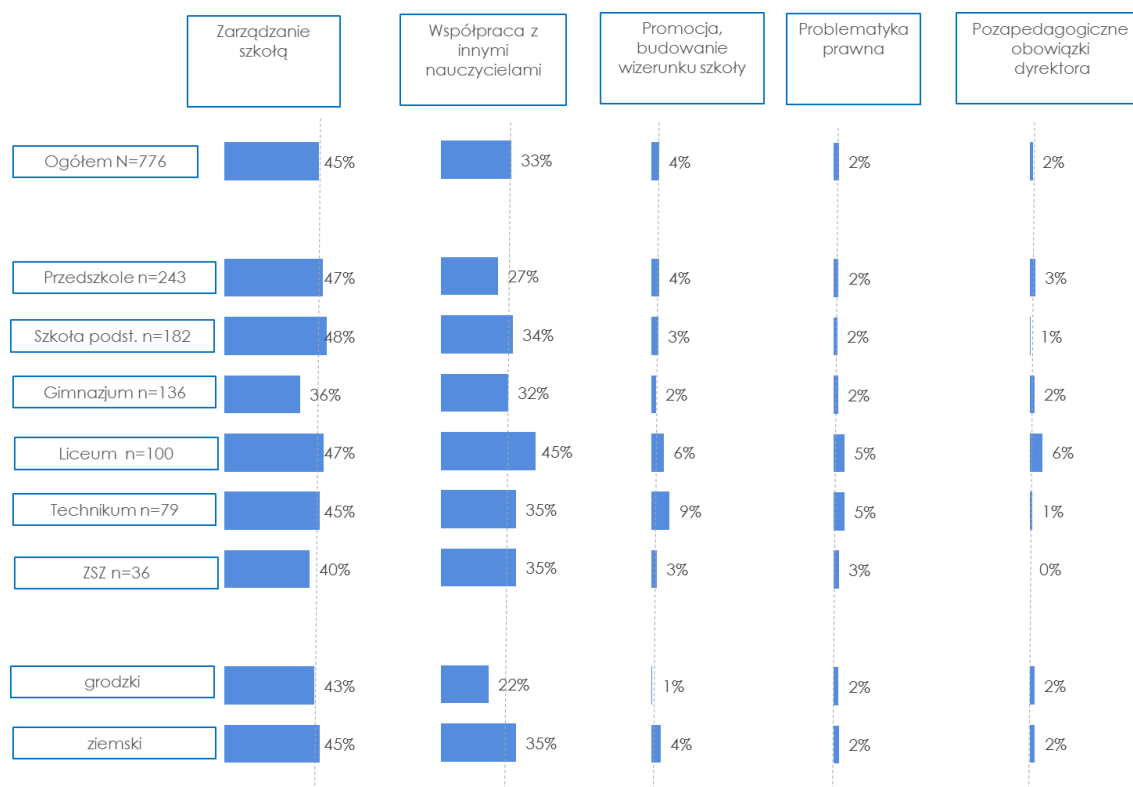
Podsumowując, należy stwierdzić, że dyrektorzy dostrzegają pozytywny wpływ wspomagania przekładający się na poprawę jakości organizacji pracy szkoły. Jest to wniosek o tyle ciekawy, że oferty dotyczące organizacji pracy szkoły cieszyły się zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem szkół niż pozostałe oferty. Z ofert związanych z organizacją pracy szkoły najchętniej wybierana była oferta „Rodzice są partnerami szkoły”, wybrało ją 27% szkół. Największym zainteresowaniem cieszyła się ona jednak w przedszkolach, 36% przedszkoli realizowało tą ofertę. Jednak nie jest to oferta, którą można jednoznacznie przypisać do obszaru organizacji funkcjonowania szkoły. Jedynie

w pewnych aspektach związanych z organizacją zebrań, sposobem przekazywania informacji rodzicom, czy sposobem włączania rodziców do pracy szkoły można ją zaliczyć do ofert wpływających na sposób funkcjonowania szkoły. Jak przedstawiono wyżej dyrektorzy pozytywnie wypowiadali się o efektach związanych ze zmianą relacji rodzic-szkola. 21% szkół wybrało ofertę „Efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich”. Również ta oferta jedynie częściowo jest związana z analizowaną w tym rozdziale organizacją pracy w szkole. 17% szkół wybrało ofertę „Budowa koncepcji pracy szkoły”. Jest to oferta, która powinna odpowiadać na potrzeby związane z wypracowaniem spójnej, adekwatnej do potrzeb koncepcji pracy szkoły. Oferta ta najczęściej była wybierana przez licea (24%), a także przez szkoły podstawowe (20%) i technika (20%). Najmniejszym zainteresowaniem cieszyła się ona w gimnazjach (9%). 8% szkół wybrało ofertę „Jak efektywnie wykorzystać wyposażenie i warunki lokalowe szkoły”. Najmniejszym powodzeniem cieszyła się oferta „Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora szkoły”, była ona realizowana jedynie w 2% szkół.

Małe zainteresowanie ofertami związanymi z organizacją pracy szkoły może wynikać z kilku czynników. Jak wynika z analizy RPW obszar związany z usprawnianiem organizacji pracy szkoły był najrzadziej wskazywany jako obszar, który wymaga zmiany. Może to być również wynikiem postrzegania organizacyjnych potrzeb szkoły jako mniej priorytetowych w stosunku do potrzeb związanych z dydaktyką czy wychowaniem. Kolejnym powodem może być odczuwany przez dyrektora dysonans związany z możliwością wyboru oferty, która obejmie większe grono pedagogiczne i przełoży się na poprawę w obszarze dydaktyki i możliwością wyboru oferty, która będzie w większym stopniu dotyczyła prac organizacyjnych i zarządczych, które prowadzi dyrekcja.

Jak widać na wykresie 13 spośród różnorodnych tematów związanych z organizacją pracy szkoły, największą popularnością cieszyły się te związane z zarządzaniem szkołą. Wzięto w nich udział prawie połowa badanych dyrektorów (47%). Warsztaty te najmniej popularne były wśród dyrektorów gimnazjalnych, jedynie 36% dyrektorów gimnazjalnych wzięło w nich udział. Wyniki ten jednak nie dziwi, dyrektorzy gimnazjów zazwyczaj najchętniej brali udział w warsztatach związanych z rozwiązywaniem kwestii wychowawczych, ponieważ jest to najbardziej powszechny problem gimnazjów.

Wykres 23. Tematyka warsztatów, w których dyrektor wziął udział



Źródło: Badanie metodą CATI na próbie n=800 dyrektorów.

Zarówno szkolenia o tematyce „Zarządzanie szkołą”, jak i „Współpraca z innymi nauczycielami” były wysoko ocenione przez dyrektorów. Nieco lepiej były ocenione szkolenia o tematyce „Zarządzanie szkołą” – 41% zdecydowanie zadowolonych do 38% zdecydowanie zadowolonych w przypadku szkolenia „Współpraca z innymi nauczycielami”.

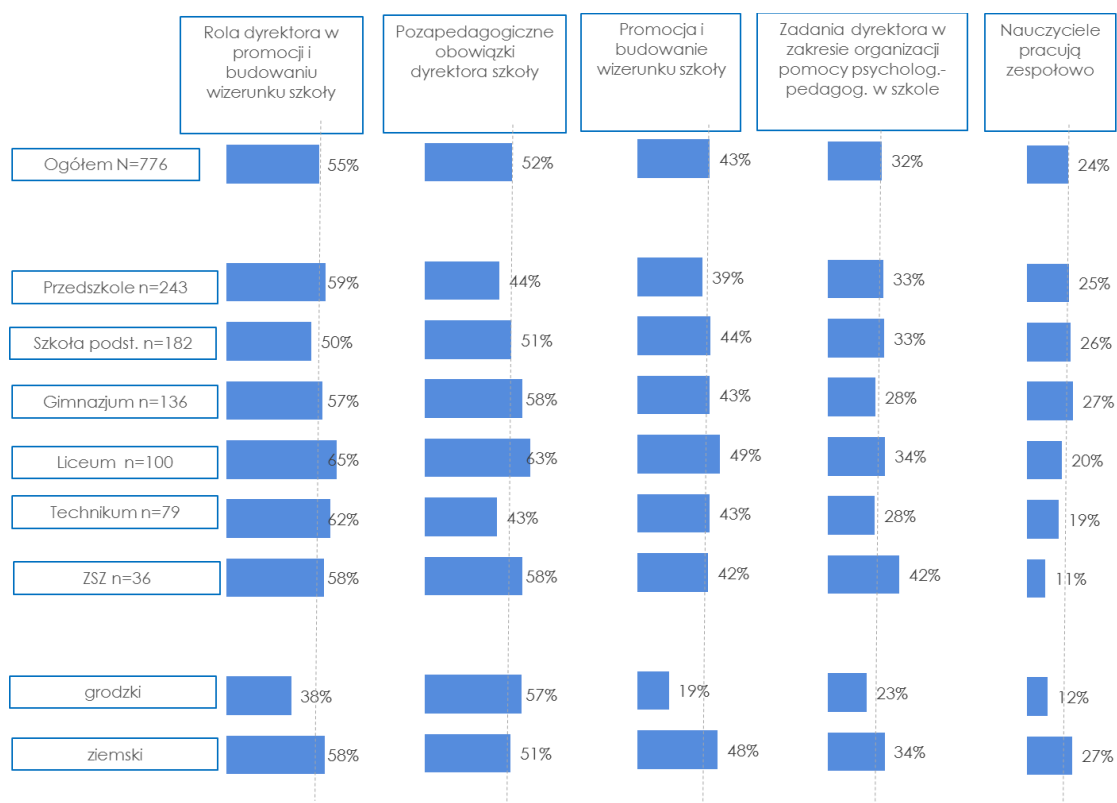
Dyrektorzy w obydwu szkoleniach najlepiej ocenili przygotowanie prowadzących i przystępność prezentowanych treści.

Ogólna ocena pozostałych szkoleń „Promocja i budowanie wizerunku szkoły”, „Problematyka prawna” i „Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora” była również wysoka. Pozostałe szkolenia również były pozytywnie ocenione, jednak z powodu bardzo niskiej liczebności osób uczestniczących trudno jest o szczegółową analizę.

Dyrektorzy chętniej i w większym stopniu uczestniczyli w sieciach współpracy i samokształcenia związanych z tematyką organizacji pracy szkoły. Była to forma wspomagania, która bardziej była dopasowana do potrzeb i możliwości dyrektorów.

Najchętniej wybieraną siecią samokształcenia związaną z organizacją pracy szkoły, była „Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły”, wybrana aż przez 55% dyrektorów, szczególnie w liceach i technikach. Zdecydowanie chętniej była wybierana przez dyrektorów szkół w powiatach ziemskich. Podobną tematyką sieć „Promocja i budowanie wizerunku szkoły” była wybrana przez 43% szkół.

Wykres 24. Tematyka sieci współpracy i samokształcenia, w których wziął udział dyrektor



Źródło: Badanie metodą CATI na próbie n=800 dyrektorów.

Uczestnictwo w tej formie wspomagania przyniosło pewne efekty, które były przedstawione wyżej. Obydwie sieci zostały pozytywnie ocenione przez dyrektorów. Jednak sieć „Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły” została lepiej oceniona niż sieć „Promocja i budowanie wizerunku szkoły”, która nie była bardzo wysoko oceniona przez dyrektorów. Zdecydowanie zadowolonych z uczestnictwa w niej

było 36% dyrektorów. Jest to wysoki odsetek, jednak patrząc na ogólną ocenę wszystkich sieci, jest to poniżej średniej, która wynosi 40%. Obydwie sieci najlepiej były ocenione pod względem budowania relacji między uczestnikami zajęć. Relatywnie najmniej zadowolonych było z użyteczności wymienianych informacji pomiędzy uczestnikami. Być może aby efektywniej przekładać wiedzę teoretyczną na sprawdzone rezultaty w zakresie budowania wizerunku szkoły, potrzebni by byli eksperci mający duże praktyczne doświadczenie w zakresie tworzenia spójnej koncepcji i niejako strategii szkoły oraz jej promocji. W niektórych sieciach tacy eksperci byli i dyrektorzy mogli skorzystać z praktycznych wniosków i rozwiązań sugerowanych przez specjalistów.

R: Myśmy w sieci dyrektorów z kolei stwierdzili, że np. bardzo ważną dla nas sprawą jest wizerunek szkoły, bo no szkoła stała się też normalnym zakładem usługowym i mamy swoich klientów i musimy się jak najlepiej tym klientom pokazać...

B: Z ofertą programową? Dostępność dodatkowych zajęć?

R: Tak, tak. I tu doszliśmy właśnie, w sieciach dyrektorów, że to byłoby dla nas cenne, żeby nam to ktoś to fajnie pokazał i naprawdę bardzo fajna osoba, ekspertka, przyszła pokazała. Mało tego jeszcze nasze strony internetowe sprawdziła! I powiedziała, gdzie, co, o wy macie fajnie bo przynajmniej logo zamieściliście. Także naprawdę bardzo, bardzo to było dla nas cenne, to było dla sieci dyrektorów takie szkolenie. (Dyrektor liceum)

Ponad połowa (52%) dyrektorów zdecydowała się na udział w sieci „Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły”. Sieci te częściej były wybierane przez dyrektorów gimnazjów, liceów i zasadniczych szkół zawodowych. Ta forma wspomagania była szczególnie popularna w szkołach leżących na terenie powiatów grodzkich. Natomiast sieć „Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole” była wybrana przez prawie 1/3 dyrektorów (32%). Najbardziej byli nią zainteresowani dyrektorzy zasadniczych szkół zawodowych. Również te sieci najlepiej były ocenione ze względu na możliwość budowania relacji z innymi uczestnikami. Sieci te były również bardzo przydatnym forum wymiany wiedzy na temat spraw kadrowych, świadczeń socjalnych. Tematyka poruszana w ramach sieci była również wynikiem potrzeb zgłaszanych przez osoby uczestniczące.

Tam mieliśmy i sprawy kadrowe, fundusz świadczeń socjalnych, trochę było kontroli zarządczej. Tematy, które były tam poruszane, były na bieżąco, one też były planowane, według bieżącej naszej pracy. Że na przykład jest etap w naszej pracy, że takie działania wykonujemy i akurat ładnie się to tak... Bo to też diagnoza naszych potrzeb. My zgłaszaliśmy, że to nam jest potrzebne. (Dyrektor przedszkola)

Dyrektorzy szkół mogą mieć poczucie osamotnienia i potrzebę wsparcia od kogoś, kto ma podobne problemy. Jak wynika z wypowiedzi dyrektorów uzyskanych w ramach badań jakościowych, możliwość poznania doświadczeń i praktycznych rozwiązań stosowanych przez innych dyrektorów była cenniejsza niż treści przekazywane przez trenerów.

Powiem panu tak, że mnóstwo rzeczy poruszanych na tych szkoleniach to są rzeczy przez nas znane, z którymi mamy na co dzień do czynienia i w zasadzie, jak mówię, najbardziej wartościowe są nam doświadczenia tych osób, które się tam spotykają. Może nie osoba, która tam wyklada i tą wiedzę nam przekazuje teoretyczną czysto, tylko właśnie te doświadczenia osób, z którymi się spotykamy. Właśnie dyrektorów, tych zarządzających innymi placówkami. To jest, wydaje mi się, dla nas cenniejsze. (Dyrektor przedszkola).

Generalnie udział w sieciach współpracy i samokształcenia dyrektorzy wspominają raczej dobrze także podczas realizowanego badania jakościowego, co wskazuje na ich efektywność i przydatność w zakresie wspierania szkoły. Szczególnie cenna była wspominana już możliwość wymiany doświadczeń.

Pamiętam różne dyskusje nasze wspólne na różne tematy to też jakieś tam moje działania pobudzały, czy to dotyczące promocji szkoły, czy to radzenia z sobie z różnymi problemami, czy to wynikającymi z zatrudnienia. Takie spotkanie, drugie bardzo fajne, z ekspertem dotyczące spraw zatrudnienia, takich spraw kadrowych, pewnie to zastosowałam nawet. W każdym bądź razie rozwiązałam swoje wątpliwości, które mieliśmy. Pani nam bardzo pomagała i że tak powiem i wskazywała odpowiednie dokumenty prawne. (Dyrektor liceum)

Część dyrektorów wskazywała na potrzebę różnicowania tematów ze względu na stopień zaawansowania odbiorców. Dyrektorzy od lat w dużym zakresie się doksztalcają

i doszkalają w zakresie własnych możliwości, dlatego część z nich oczekiwała, że tematy poruszane w ramach sieci będą bardziej zaawansowane.

Jeżeli chodzi o dyrektorów, to... trudno mi jest ocenić, bo na dobrą sprawę ta sieć skupiała się na trochę podstawowych tematach. Moje np. jest wrażenie takie, owszem, jeżeli byli dyrektorzy, byli tacy... nie mogę ocenić źle, którzy rozpoczynali pracę, i wtedy były dla nich informacje bardzo przydatne. Dla mnie niektóre tematy były za bardzo oczywiste, bo jeżeli na spotkaniu z sieciowcami zajmujemy się oceną pracy nauczyciela, to... założmy robie to ileś lat, to ja mogę sobie doczytać, co się zmieniło, co się..., ileś godzin nad tym materiałem oczywistym. Spodobała mi się ochrona danych osobowych, bo typowo na szkoły, że potem sama wykorzystałam to w szkole. Ale tematy trochę były za... były typowe bym powiedziała, tematy jak jakieś kolejne kursy, nie wiem, ocena pracy, zwolnienia, awans zawodowy nauczyciela, to wszystko jest przydatne, jest OK, ja indywidualnie korzystam z takich form, jak się zmieniają przepisy, to sama jadę na kurs, jak gdyby w małym stopniu mnie dotyczyło. (Dyrektor liceum)

Przeprowadzone wspomaganie miało niewątpliwie pozytywny wpływ na organizację pracy szkoły. Dyrektorzy wskazywali na zmiany w zakresie zarządzania, powstały różne nowe dokumenty ułatwiające i umożliwiające efektywniejszą pracę. Można również mówić o wzroście kompetencji dyrektorów w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi i umiejętności budowania zespołu pedagogicznego bardziej ze sobą współpracującego, co dobrze ilustruje poniższa wypowiedź jednej z dyrektorek.

Wspólny front, współdziałanie. W jednym kierunku podążamy, patrzymy w jedną stronę. Zawsze musi być jakiś lider, ale on nie forsuje do przodu. Ogląda się za siebie i współdziałanie, współpracowanie. (...)Że nie każdy na siebie pracuje, tylko pracujemy dla przedszkola na obraz całej placówki. (Dyrektor przedszkola)

Zauważane były również pewne zmiany w zakresie wdrażania w życie nowych rozwiązań związanych z budowaniem wizerunku szkoły i jej promocji. W niektórych placówkach zmieniły się strony internetowe, w innych zmieniła się aranżacja wnętrza placówki.

W części szkół poprawiono współpracę z rodzicami, stworzono rozwiązania umożliwiające bardziej partnerskie relacje między nauczycielami a uczniami. Warto podkreślić, że szkoły rzadko widzą potrzebę zmian w zakresie organizacji pracy, dopiero

uwzględnienie perspektywy rodziców może wskazać na konieczność i potrzebę zmian i w tym zakresie.

4.1.4. Efekty w odniesieniu do szkoły, jako organizacji uczącej się

O idei organizacji uczących się napisano już wiele publikacji, także w ramach przygotowania nowego modelu doskonalenia nauczycieli. Ich zawartość w znacznej mierze bazuje na pracach teoretyków zarządzania, przede wszystkim twórcy idei Petera Senge'a⁸⁵. Niemniej jednak każda z tych publikacja przytacza ogólne definiuje organizacji uczącej się. Z punktu widzenia interwencji publicznej, którą jest wdrożenie nowego modelu wspomagania, jest to sytuacja rodząca szereg komplikacji mających swoje ważne skutki. Przede wszystkim w rzeczonych publikacjach posługiwanie się ogólną koncepcją nie jest uzupełnione o analizę tych konkretnych cech i zjawisk, których wystąpienie kwalifikowałoby szkołę jako organizację uczącą się. Inaczej mówiąc idea nie została zoperacjonalizowana i dostosowana do specyfiki organizacji jaką jest szkoła funkcjonująca też w określonym kontekście prawnym i społecznym.

W sytuacji kiedy nie jest jasne jakie konkretnie zmiany w sposobie funkcjonowania mają zaistnieć dzięki realizacji projektu pilotażowego tak aby szkoła mogła stać się organizacją uczącą się, trudno ocenić czy osiągnięto zamierzone rezultaty. Analogicznie też przedstawiciele podmiotów stanowiących trzon nowego modelu wspomagania nie mają jasności co oznacza pojęcie „szkoła jako organizacja ucząca się”. Przeprowadzone badania jakościowe wśród dyrektorów, placówek wspomagania, SORE i JST sugerują, że pojęcie to rozumiane jest jako organizacja zdobywająca nową wiedzę. Jest to jednak niewielki wycinek ogólnego modelu. Fakt, że w danej placówce edukacyjnej zdobywa się wiedzę i na jej podstawie wprowadza nowe rozwiązania nie czyni jeszcze z niej organizacji uczącej się. Ogólna idea obejmuje szereg innych, o wiele bardziej ważnych czynników. Na podstawie opracowań sporządzanych na potrzeby realizacji projektu systemowego oraz publikacji z zakresu zarządzania w „organizacjach uczących się” można wskazać kilka procesów, które zgodnie z teorią powinny cechować „szkoły uczące się”. Przede wszystkim konieczne jest odniesienie się do ogólnej idei. Organizacje uczące się to takie podmioty, które na podstawie doświadczenia i krytycznej oceny własnej sytuacji potrafią wskazać działania konieczne do podjęcia tak, by jak najlepiej osiągnąć swoje dalekosiężne cele. Występuje w tym modelu wiele elementów:

⁸⁵ P. Senge *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York, 1990; wyd. polskie Piąta dyscyplina Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2003,

umiejętność prowadzenia diagnozy, wyciągania wniosków z podejmowanych działań, zdolność do definiowania celów ambitnych i jednocześnie realnych, umiejętność wykorzystywania dostępnych zasobów i zdobywania nowych (w tym wiedzy) a także zdolność do patrzenia na szkołę jako na podmiot a nie zbiór podmiotów. Łatwo zauważyć, że cały nowy model doskonalenia w szkole oparty jest o tę ideę (patrz rozdz. Nowy model doskonalenia nauczycieli). **Przyjęte w nim procedury poniekąd wymuszają na szkołach zmianę sposobu działania w kierunku organizacji uczącej się. Jest to pierwszy i kluczowy efekt projektów pilotażowych w tym obszarze.** Jednakże żeby dana szkoła mogła zacząć działań zgodnie z ogólnym modelem organizacji uczącej się konieczne jest wprowadzenie szeregu innych procedur i sposobów działania. W zestawieniu poniżej wykazano te modernizacje, które z punktu widzenia systemu zarządzania placówkami edukacyjnymi są najbardziej istotne. Przypisano im komentarz wskazujący na ile pojawiły się one w wyniku realizacji projektów pilotażowych. Wymaga to jednak komentarza. Organizacja ucząca się to zespół wielu nakładających się na siebie cech. Dlatego też ocena na ile występują one w przypadku szkół i przedszkoli uczestniczących w pilotażu jest analizą przekrojową – wymagającą agregacji danych i wniosków z każdego obszaru badawczego przyjętego w niniejszej ewaluacji.

Cecha organizacji uczącej się	Wpływ projektów pilotażowych
Myślenie systemowe, czyli zdolność do patrzenia na szkołę jako na jednolity, ale złożony podmiot. 1. widzenie wielokierunkowych wzajemnych relacji zamiast linearnych łańcuchów przyczynowo – skutkowych. 2. widzenie procesów, a nie pojedynczych zdarzeń;	Zdolność do dostrzegania złożoności sytuacji i wpływu na nią wielu procesów mających miejsce w danej organizacji jest fundamentalna dla zarządzania zgodnie z ideą organizacji uczącej się. Jest to jednak cecha indywidualna osób, które odpowiedzialne są za zarządzanie poszczególnymi procesami w ramach szkoły. Nie dotyczy to zatem tylko dyrektorów, ale także zespołów zadaniowych, rad pedagogicznych, rad rodziców czy samorządu uczniowskiego. O efektach projektów pilotażowych w tym obszarze można zatem wnioskować wyłącznie pośrednio. Ewaluacja nie obejmowała pomiaru poziomu kompetencji uczestników pojedynczych szkół. Niemniej jednak zdolność do dostrzegania wielowymiarowości relacji oraz patrzenia na działanie szkoły jako na proces cykliczny a nie punktowe zdarzenie widoczna jest w kluczowych dla danej placówki dokumentach. Dla ewaluacji najważniejsze są RPW i ewaluacje wewnętrzne. W tych dokumentach widać w jaki sposób rozpatrywana jest sytuacja szkoły. W szczególności mowa o częściach diagnostycznych. Widać w nich, że niezwykle rzadko w placówkach edukacyjnych występuje myślenie systemowe. Raczej jest to jego przeciwieństwo: fragmentaryczne i niepełne analizowanie sytuacji w jakiej działa szkoła lub przedszkole. Jeżeli projekty pilotażowe mogły mieć wpływ na tą sytuację to przede wszystkim w zakresie przygotowywania RPW i zawartej w nim diagnozy. W niewielu analizowanych przypadkach widać, że projekt systemowy wpłynął na rozwój myślenia systemowego w szkołach i przedszkolach. Te przypadki, gdzie można zaobserwować symptomy pozytywnego efektu, to te, w których kolejne RPW i zawarte w nich diagnozy były trafniejsze i pełniejsze. Z kolei przypadki, w których z pewnością projektu nie wpłynęły na rozwój myślenia systemowego to te, w których etap opracowania diagnozy traktowany był jako zbędny obowiązek i cedowany np. na SORE. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że rola SORE i doradców merytorycznych jest w tym przypadku kluczowa. To ich zadaniem jest tak kierować wspomaganiem dla danej szkoły, aby wskazane wcześniej osoby odpowiedzialne za zarządzanie placówką zaczęły dostrzegać złożoność i wielowymiarowość sytuacji swojej szkoły. To zagadnienie z kolei odnosi problem do przygotowania i szkolenia SORE. Zarówno w tej kategorii cech jak i w pozostałych, to od zdolności dyrektorów (wspieranych przez SORE) zależy czy szkoła rozwinie się w organizację uczącą się. Poza tym, by zostały zmienione formalne reguły prowadzenia wspomagania (jak opisano to wcześniej w rozdziale) † konieczne jest zaakceptowanie ich idei i uznanie za słuszną przez każdą z zaangażowanych stron. SORE zaś jest pierwszą osobą, która nowy model doskonalenia wprowadza do danej szkoły.

Cecha organizacji uczącej się	Wpływ projektów pilotażowych
Wspólna wizja wypracowana i podzielana przez wszystkich interesariuszy procesu dydaktycznego i wychowawczego	Cecha ta bardzo blisko wiąże się z poprzednimi. Umiejętność dostrzegania sytuacji szkoły czy przedszkola w sposób kompleksowy jest podstawą do określenia nadrzędnych celów działania. Organizacje, których nie sposób zakwalifikować jako uczące się, jeżeli w ogóle widzą potrzebę definiowania celów podejmowanych działań to czynią to „produktowo”. Cele odzwierciedlają natychmiastowe i łatwo obserwowalne efekty. Na przykład szkołą ucząca się będzie definiować cel jako „wzrost poziomu nauczania”, „wysokie zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny” a nie jako „przeszkolenie określonej liczby nauczycieli” lub „zorganizowanie wydarzenia kulturalnego dla rodziców”. W badanych szkołach i przedszkolach częściej występuje jednak to drugie podejście. Rzadko dostrzegana jest racjonalizacja dla podejmowanych działań. Z definiowaniem celowości występuje problem w wielu aspektach działania szkół i przedszkoli. Dotyczy ona samego wspomaganie ale także aspektów dydaktycznych, wychowawczych czy w ogóle sensu działania danej placówki. Z badań jakościowych przeprowadzonych w szkołach (wywiady indywidualne z nauczycielami i dyrektorami) widać pewne symptomy pozytywnego wpływu projektów pilotażowych. Część badanych nauczycieli i dyrektorów deklaruje, że dzięki uczestnictwie w projekcie pilotażowym dostrzegają szerszy kontekst i celowość swojej pracy. Celem działania szkoły przestaje być dostarczenie usługi edukacyjnej kolejnym rocznikom uczniów a staje się na przykład prawidłowe ukierunkowanie rozwoju intelektualnego lub społecznego dzieci traktowanych jako unikatowy przypadek. Tutaj jednak konieczny jest komentarz. Definiowanie celów produktowo nie zawsze wynika z braku wiedzy jak powinno się to robić. Wywiady z nauczycielami sugerują, że raczej nie dostrzegają oni związku pomiędzy swoją pracą a kluczowymi celami nauczania (takimi jak podany przykład). Podobnie też dyrektorzy. Tutaj jednak nowy model doskonalenia nie przełożył się na zmianę stanu rzeczy wprost. Ważniejsza jest merytoryczna zawartość szkoleń w jakich biorą udział nauczyciele i dyrektorzy, a także sygnalizowane wcześniej przygotowanie SORE do pełnienia swojej funkcji.
	4. Podniesienie aspiracji ludzi, W przypadku doskonalenia cecha ta odnosi się do woli nauczycieli i dyrektorów do podnoszenia swoich kompetencji. Pozytywny wpływ nowego modelu oznaczałby, że projekty pilotażowe podniosły motywację uczestników do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji. W tym przypadku jednak to inne rozwiązania systemowe mają kluczowe znaczenie. W innych częściach raportu zaznaczono, że najwyższą motywację do podnoszenia swoich kwalifikacji mają osoby z otwartą ścieżką awansu zawodowego. Obecnie istniejące rozwiązania systemowe powodują, że na motywację do doskonalenia większy wpływ mają zapisy „karty nauczyciela”. Ponownie mamy zatem do czynienia z nieharmonijnym działaniem systemu awansu z systemem doskonalenia. Z perspektywy oceny osiągniętych efektów ważne jest jednak stwierdzenie, że projekty pilotażowe przyczyniły się do podniesienia aspiracji nauczycieli o tyle, o ile dały możliwość uczestnictwa w szkoleniach. Nie jest to zatem znaczący wpływ, zważywszy dostępność innych źródeł, ale należy pamiętać, że są powiaty w których przed realizacją projektu pilotażowego de facto nie istniał system wspomaganie.

Cecha organizacji uczącej się	Wpływ projektów pilotażowych
5. Zmiana stosunku ludzi do organizacji ("ich" na "nasza"),	Cecha ta odnosi się do wykształcenia w danej organizacji poczucia „wspólnoty celu”, czyli przekonania, że każda osoba zatrudniona w szkole działa na rzecz osiągnięcia tego samego efektu (lub efektów). Tylko w takiej sytuacji każdy z nauczycieli i dyrekcji może mówić o szkole „nasza” a nie „ich”. Z przeprowadzonych badań jakościowych w szkołach widać, że są placówki, w których istnieją silne podziały. Pierwszy z nich przebiega pomiędzy dyrekcją a gronem pedagogicznym. Drugie dzielą już samych nauczycieli i przeważnie nakładają się na podziały pomiędzy osobami z wysokim i niskim stopniem awansu zawodowego. W tym przypadku można już jedynie wskazywać na hipotetyczną możliwość zmiany w wyniku realizacji projektu pilotażowego . Nowy model doskonalenia zawiera bowiem takie mechanizmy, które wymuszają współpracę w szkole na rzecz realizacji celów placówki podnoszą poczucie wspólnoty celów. Jest to przede wszystkim formuła działania zespołów zadaniowych, do których powinny być angażowane osoby pełniące różne funkcje i posiadające różny staż pracy. Ich praca nad diagnozowaniem potrzeb i celów szkoły jako jednolitego podmiotu oraz późniejsza realizacja działań nie będzie możliwa jeżeli każdy z członków zespołu zadaniowego nie będzie myślał o szkole jako o przedsięwzięciu wspólnym.
	6. uzyskanie zaangażowanie uczestników organizacji w działania długofalowe;
Zespołowe realizowanie zadań	7. rozwój zaufania "operacyjnego",
	Zaufaniem operacyjnym określa się taką sytuację, w której wszystkie osoby zaangażowane w realizację konkretnego działania mają pewność, że pozostałe osoby (lub podmioty) wiedzą co dokładnie mają robić i jakie są powiązania pomiędzy poszczególnymi zadaniami. Uzyskanie takiego zaufania wymaga spełnienia szeregu określonych wymogów: jasnego podziału zadań, przyjęcia harmonogramu realizacji, delegacji obowiązków i odpowiedzialności, zabezpieczenia odpowiednich zasobów oraz sprawnego zarządzania całością, w tym umiejętnego reagowania na sytuacje kryzysowe. Istotne jest też także przekonanie, że w razie konieczności można liczyć na pomoc innych osób. Ogólnie rzecz biorąc odpowiada to wymogom „projektowego” zarządzania działaniami. Elementy tego zarządzania można znaleźć w nowym modelu wspomagania. W szczególności chodzi o wykorzystanie zespołów zadaniowych oraz zadania jakie do wykonania w szkole ma SORE. Należy jednak pamiętać, że nowy model doskonalenia nie obejmuje szczegółowych procedur jak powinny być realizowane działania na najniższym poziomie. Jest to sytuacja w pełni uzasadniona. Inne rozwiązanie przeczyłoby idei przekształcania szkół w organizacje uczące się. Z

Cecha organizacji uczącej się	Wpływ projektów pilotażowych
8. zaangażowanie innych zespołów drogą przekazywania im swoich technik i umiejętności;	tego jednak względu nie należy oczekiwać, że dzięki samym projektom pilotażowym wzrośnie poziom zaufania operacyjnego w szkołach i przedszkolach. Będzie to możliwe częściowo po pewnym czasie od wprowadzenia nowego modelu (por. uwagi wobec zmiany stosunku ludzi do organizacji) a częściowo dzięki wiedzy przekazywanej w trakcie szkoleń. Jest to jedyny obszar, gdzie z pewnością można stwierdzić, że projekty pilotażowe miały pozytywny efekt. Wymiana technik i umiejętności ma miejsce przede wszystkim w ramach sieci współpracy i samokształcenia. W rozdziale temu poświęconym (patrz Organizacja sieci współpracy) opisano szereg efektów długofalowych jakie szkołom i przedszkolom przyniosło uczestnictwo w tego typu sieciach. Ich ideą jest właśnie wymiana wiedzy praktycznej oraz umiejętności. Najprawdopodobniej fakt, że efekty można zaobserwować wynika z wcześniejszego niż projekty pilotażowe działania podobnych sieci. Jest to argument podtrzymujący twierdzenie o hipotetyczności pozytywnego wpływu nowego modelu wspomagania w innych obszarach konstytuujących organizacje uczącą się.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia widać, że nowy model doskonalenia z dużym prawdopodobieństwem przyczyni się do zmiany sposobu działania szkół w kierunku organizacji uczących się. Wynika to z jego logicznej konstrukcji i tych zjawisk, które sugerują pozytywne oddziaływanie. Jednakże efektów należy oczekiwać dopiero po kilku – a w niektórych przypadkach po kilkunastu – latach jego funkcjonowania. Roczne cykle wspomagania okresy wspomagania, to zbyt krótki okres na zmianę sposobu myślenia o szkole i nauczaniu, zmianę motywacji i aspiracji osób zaangażowanych w dydaktykę i wychowanie a także w zarządzanie oświatą na poziomie szkół i samorządów. Przekształcenie szkół w organizacje uczące się wymaga bowiem długotrwałego procesu i cyklicznego wykorzystania mechanizmów nowego modelu doskonalenia.

4.2. Czynniki warunkujące efekty w szkołach i przedszkolach

Przeprowadzona w ramach niniejszej ewaluacji analiza pokazuje, że wystąpienie w szkołach objętych wspomaganiem efektów w obszarze funkcji dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej oraz poprawy organizacji pracy szkoły i funkcjonowania szkoły jako organizacji uczącej się oraz ich utrwalenie jest uzależnione od szeregu czynników, które należy mieć na względzie projektując i wdrażając nowy model wspomagania. Czynniki te możemy podzielić na kilka kategorii:

- Projektowe, w szczególności dotyczące przebiegu i organizacji procesu wspomagania, w tym:
 - rozumienie zasad, roli, założeń całego projektu przez jego uczestników
 - sposób diagnozowania potrzeb szkół i przedszkoli
 - umiejętności konstruowania narzędzi do monitorowania efektów i prowadzenia analiz wskaźników uzyskanych rezultatów
 - rola SORE
 - rola rodziców
 - szkolenia – w szczególności zakres, czas, sposób prowadzenia, dopasowanie do potrzeb nauczycieli i typów szkół,
 - liczba nauczycieli w szkole uczestnicząca w poszczególnych działaniach w ramach wspomagania i sposób rekrutacji nauczycieli do wspomagania
 - wielkość i typ szkoły
 - dopasowanie i ciągłość ofert w pierwszym i drugim roku wspomagania
 - liczba cykli wspomagania, którymi objęte były szkoły
- Pozaprojektowe, w tym:
 - dotychczasowe sposoby organizacji pracy szkoły m.in. w zakresie prowadzenia ewaluacji wewnętrznych
 - spójność koncepcji pracy szkoły, wyników ewaluacji wewnętrznej i RPW
 - poziom motywacji i zaangażowania nauczycieli
 - staż pracy i stopień awansu nauczycieli
 - uwarunkowania społeczno-ekonomiczne
 - dodatkowe projekty w których szkoły biorą udział

Jak zostało to wcześniej wskazane jednym z ważnych czynników warunkujących efekty wspomagania, poprzez zwiększenie motywacji nauczycieli do udziału w szkoleniach jest sposób przekazania informacji o projekcie. Dzięki lepszemu **zrozumieniu zasad i założeń** projektu nauczyciele chętniej uczestniczą w poszczególnych działaniach w ramach realizacji oferty. Jest to szczególnie istotne, zważywszy na to, że szkolenia w ramach wspomagania na ogół odbywają się w dni wolne od pracy lub poza godzinami pracy dydaktycznej. W toku analiz dostrzeżono zależność między identyfikacją nauczycieli z ideą i celami wspomagania a chęcią uczestnictwa i wdrażania nabytej wiedzy i stosowania wypracowanych narzędzi.

Innym ważnym czynnikiem mającym wpływ na uzyskane efekty jest **sposób prowadzenia w szkołach diagnozy** zarówno w obecnym projekcie jak i podczas wcześniejszych ewaluacji wewnętrznych. Płytki i pobieżna diagnoza uniemożliwia poprawne zidentyfikowanie potrzeb szkół w obszarach funkcji dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej i organizacyjnej, a co za tym idzie trafnych mierników efektów, a w konsekwencji ewaluacji i identyfikacji zmian.

Widoczne jest, że w szkołach, które aktywnie włączyły się w proces wspomagania w ramach projektu pilotażowego (aktywne i zmotywowane zespoły zadaniowe, lepszej jakości RPW) oraz, które prężniej działają w środowisku lokalnym (ze względu na stopień zaangażowania rodziców w dydaktykę i wychowanie oraz ze względu na promocję szkoły) nauczyciele stosują szerszy wachlarz metod dydaktycznych. Wychodzą poza standardowe metody wykładowe wykorzystując rozmaite techniki aktywizacyjne (stosownie do prowadzonego przedmiotu oraz wieku i poziomu uczniów), techniki wspomagające proces dydaktyczny (np. eksperymenty, TIK) oraz techniki wychowawcze służące zharmonizowaniu pracy całej klasy.

Ważną kwestią w kontekście nowego modelu wspomagania i osiągnięcia potencjalnych efektów są kompetencje kadry nauczycielskiej, dyrektora oraz pracowników instytucji wspomagania do opracowania prawidłowych wskaźników zmiany oraz sposobów pomiaru efektów. Szkoły posiadają wprawdzie możliwości analizowania swoich potrzeb oraz wypracowania stosowanych rozwiązań, jak chociażby w postaci prowadzenia ewaluacji wewnętrznej. Analiza dokumentów projektowych szkół (RPW, sprawozdań z RPW), ale także raportów z ewaluacji wewnętrznej pokazuje jednak duże deficyty w opracowaniu prawidłowych wskaźników efektów, wypracowania trafnych i rzetelnych narzędzi pomiaru (w postaci np. kwestionariuszy ankiet) do ich monitorowania oraz problemy z analizą wyników i projektowania na tej podstawie dalszych działań. Z analizy tych dokumentów wynika, że respondenci (szczególnie nauczyciele, ale także szkolni organizatorzy rozwoju edukacji) mają niską świadomość metodologii prowadzenia badań ewaluacyjnych w szkole. Analizując raporty z ewaluacji wewnętrznej szkół można dostrzec trudności związane z odpowiednim dobraniem i konstrukcją narzędzi badawczych – zauważalny jest brak teoretycznej wiedzy nauczycieli na temat budowania narzędzi.

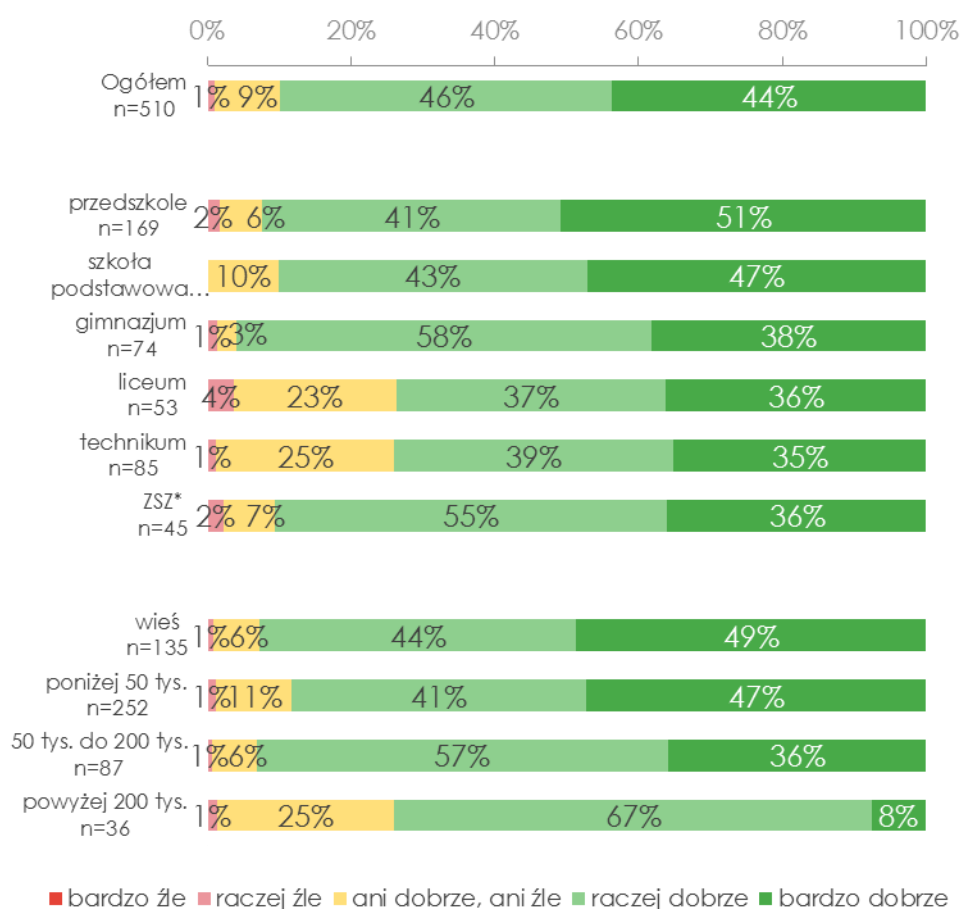
Z podobnym problemem mamy do czynienia w przypadku analizy zebranych materiałów i uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze w przypadku prowadzenia ewaluacji wewnętrznych. W tym obszarze, podobnie jak przy tworzeniu narzędzi badawczych, nauczycielom potrzebne jest wsparcie teoretyczne. Przeważającą metodą analizy zebranych materiałów jest zliczanie wyników i przedstawianie ich w formie opisowej – wyraźnie brakuje interpretacji wyników badania, czasem pojawia się też błędna (na ogół bardziej optymistyczna dla szkoły) interpretacja tych wyników. Badani mają także problem z odróżnieniem wniosków od rekomendacji, bardzo często ograniczają się do postawienia diagnozy badanego obszaru. Trudności z wyciągnięciem właściwych wniosków z badania ewaluacyjnego, często zależne od zastosowanych narzędzi badawczych mogą prowadzić do błędnych wniosków, czego konsekwencją jest podjęcie nieadekwatnych działań.

W analizowanych poszczególnych dokumentach szkół nie widać też spójności pomiędzy poszczególnymi dokumentami, co w znaczący sposób może wpływać na funkcjonowanie szkoły jako organizacji uczącej się.

Dodatkowo brak informacji zwrotnej o osiągniętych efektach, które nie wyrażają się wprost w uzyskanych przez uczniów wynikach może działać demotywująco na uczestników procesu wspomagania i obniżyć skuteczność długofalowych efektów.

Nie bez znaczenia w kwestii przełamania niechęci i demotywacji nauczycieli jest **rola szkolonego organizatora rozwoju edukacji**. W badaniu dostrzeżono, że zarówno kwalifikacje, jak postawa SORE może znacząco wpływać na cały przebieg realizacji projektu poczynwszy od diagnozy, przez określenie mierników efektów, do ich osiągania. Z badania wynika również, że duże znaczenie dla powodzenia zmiany ma to, czy SORE mają doświadczenie w pracy w oświacie. Nauczyciele zgodnie stwierdzali, że SORE powinni być nauczycielami – praktykami – aby sprawnie wykonywać swoje zadania, powinni znać specyfikę pracy w szkole o konkretnym profilu. Wyniki badań ilościowych prowadzonych wśród nauczycieli pokazują też, że mimo zidentyfikowanych przez samych SORE problemów, kadra pedagogiczna szczególnie ze szkół wiejskich (93%) i przedszkoli (92%) jest zadowolona z pracy SORE.

Wykres 25. Ocena użyteczności wsparcia SORE



Źródło: Badanie CATI wśród nauczycieli placówek objętych wsparciem

Z kolei wyniki badań jakościowych pokazują, że mający odpowiednie kwalifikacje SORE, nawet poza etapem diagnozy i projektowania RPW, stanowili nierzadko wsparcie konsultacyjne dla nauczycieli w zakresie uzyskanej wiedzy szkoleniowej.

Rozmawialiśmy między sorowcami na temat tematyki szkoleń, na temat tego, jaką metodę dobrać, jakie szkolenie, jak by ktoś nasze bilingi... to znaczy formalnie nie ma odzwierciedlenia w dokumentacji, nikt tego nie chciał, ale sama pani wie, że jak się w czymś takim pracuje, to godziny przegadaliśmy przez telefon, żeby coś tam skonsultować. Naprawdę. Bo się nie dało inaczej pracować. Wydaje mi się, że te nasze godzinne debaty telefoniczne merytoryczne były sensem, a nie te bezsensowne papiery, które kazano nam wypełniać. Jak piętnasty raz listę obiadową musiałam wypełniać, ile było osób

na obiedzie, na którą obiad i w jakichś tam różnym ujęciu, bezsensowne po prostu niektóre rzeczy. (SORE)

Należy zaznaczyć, że niskie kwalifikacje i bierność SORE w wykonywaniu obowiązków przekładały się także na mniejszą chęć uczestnictwa kadry pedagogicznej w projekcie.

W skrajnych sytuacjach mimo wysokich kompetencji SORE niezależne uwarunkowania projektowe powodowały, że nie był on w stanie wykonywać należycie swoich obowiązków, co również mogło negatywnie wpłynąć na efekty realizacji procesu wspomagania.

Wydaje mi się, poza tym, że w projekcie zostaliśmy sprowadzeni nie do takiej roli jak trzeba było, my SORE, zajmowaliśmy się... bzdurną dokumentacją niczemu nie służącą, a jak by za mało się od nas wymagało skupiana się na efektach, co w dzieciach powinno zostać. Tak wyczytałam, tak się... trochę chyba wina... nie wiem... osoby zarządzające. Bardziej na dokumentach, na takich rzeczach niż na efektach. (SORE)

W przyszłym planowanym systemie wspomagania należy też zadbać o to, by SORE nie był postrzegany jako osoba z zewnątrz, która będzie kontrolowała i weryfikowała pracę szkoły. Warto podkreślić, że mimo iż badani oczekują, że osoba ta będzie obiektywna, ponieważ może dostrzec coś, czego osoby na co dzień zaangażowane w życie szkoły nie widzą, czasem w odbiorze badanych rola SORE, czy innej osoby z zewnątrz mającej wspierać szkołę może kojarzyć się z procesem kontroli – tak jak ma to miejsce w przypadku realizacji ewaluacji zewnętrznej, w trakcie której są wystawiane "literki", co jednoznacznie może być przez badanych postrzegane jako oceny.

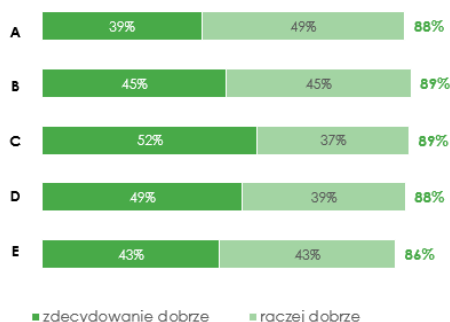
Jak wskazują wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród rodziców realizowanie działań zmierzających do zwiększania motywacji uczniów do nauki na różnych płaszczyznach w szkole - **przez nauczyciela, w domu - przez rodzica, jak również objęcie wsparciem samego ucznia** można mieć duży wpływ na rezultaty wspomagania. Na wzrost motywacji do nauki i uzyskania lepszych ocen ma bowiem wpływ nie tylko szkoła, ale także, szczególnie w przypadku młodszych dzieci, także jego najbliższe otoczenie. Dobrym pomysłem wydaje się objęcie cyklem szkoleń także rodziców, Podczas szkoleń rodzice mogą zdobyć wiedzę na temat motywowania dzieci do nauki poza szkołą (od kwestii technicznych jak przygotowanie biurka do nauki, by dziecko

mogło się lepiej skupić, po rozmowy zwiększające motywację i pomoc w uczeniu się). Działania te mogą być dodatkowo wzmocnione przez objęcie wsparciem samych uczniów – np. poprzez warsztaty dla dzieci dotyczące aktywnego uczenia się, prezentowaniu różnych technik zapamiętywania etc. Widać więc, jak ważne jest by w działania w ramach wspomagania włączać nie tylko nauczycieli, ale także rodziców i samych uczniów.

Innym istotnym elementem projektu, mającym wpływ w szczególności na uzyskanie efektów w obszarze funkcji dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej, były realizowane w ramach wspomagania **szkolenia**. Wyniki badań ilościowych prowadzonych wśród dyrektorów szkół i nauczycieli wskazują na dobrą ocenę prowadzonych w ramach wspomagania szkoleń, niezależnie od ich tematyki. Większość nauczycieli i dyrektorów szkół objętych wspomaganiem dobrze ocenia zakres szkoleń, przygotowanie prowadzących, przydatność materiałów szkoleniowych, jak również dopasowanie treści szkoleń do ich potrzeb.

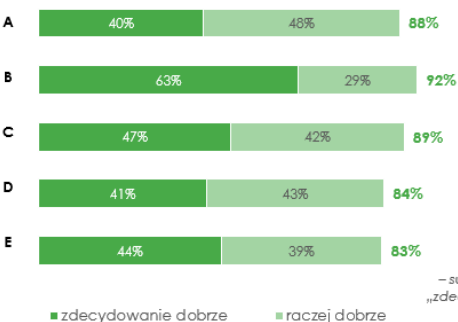
Wykres 26 Ocena jakości prowadzonych szkoleń

- A. A jak ogólnie ocenia Pan(i) szkolenia, w których Pan(i) uczestniczył(a)?
B. Ocena szczegółowa: zakres szkolenia
C. Ocena szczegółowa: przygotowanie prowadzących
D. Ocena szczegółowa: przydatność materiałów szkoleniowych
E. Ocena szczegółowa: dopasowanie treści do potrzeb



Dyrektorzy, którzy brali udział w szkoleniach/warsztatach organizowanych dla ich placówki w ramach realizowanego wsparcia (n=776).

- A. A jak ogólnie ocenia Pan(i) szkolenia, w których Pan(i) uczestniczył(a)?
B. Ocena szczegółowa: przygotowanie prowadzących
C. Ocena szczegółowa: zakres szkolenia
D. Ocena szczegółowa: dopasowanie treści do potrzeb
E. Ocena szczegółowa: przydatność materiałów szkoleniowych



Nauczyciele, którzy brali udział w szkoleniach/warsztatach organizowanych dla ich placówki w ramach realizowanego wsparcia (n=746).

top2boxes
– suma odpowiedzi:
„zdecydowanie tak” i
„raczej tak”

Źródło: Badanie CATI dyrektorów i nauczycieli placówek objętych wspomaganiem

Należy jednak zwrócić uwagę na kilka czynników, zidentyfikowanych podczas badań jakościowych, związanych z organizacją szkoleń, które w istotny sposób mogły wpływać

zarówno na osiągnięte efekty w projekcie pilotażowym, jak również na dalsze plany w realizacji nowego modelu wspomagania. Wskazywana już wcześniej logika roku szkolnego jest tu jednym z ważniejszych elementów. Szczególnie opóźnienia w realizacji przetargów wpływały na czas realizacji szkoleń i kolidowały z codziennymi obowiązkami zawodowymi nauczycieli. W skrajnych sytuacjach szkolenia odbywały się pod koniec roku szkolnego, co w istotny sposób wpływało na możliwości przetestowania wiedzy i jej wdrożenia.

Niestety ani w jednym, ani w drugim roku nie udało nam się zrealizować tych szkoleń w terminie i to jest chyba naszą największą bolączką, dlatego że opóźnienia spowodowały kolejne konsekwencje w postaci tego, że wielu rzeczy nie zdążyliśmy na przykład wdrożyć w praktykę. (SORE)

Tak, tak. Oczywiście wszyscy mieli zastrzeżenia co do właśnie czasu, w jakim te szkolenia były zorganizowane. Były one po prostu za późno. (SORE)

Natomiast też część osób mówiła, że niestety nie ma czasu na takie przygotowanie się do zajęć, żeby to wszystko zrealizować. (Nauczyciel liceum)

Niedopasowanie ofert do specyfiki pracy szkół dla nas, w naszej szkole jest ogromny problem. Zaczyna się od stycznia, po feriach, kiedy my przygotowujemy uczniów do egzaminu maturalnego, do egzaminu zawodowego. Nam wypada mnóstwo dni z pracy, dni tych wolnych... do dyspozycji dyrektora. Wiadomo, że mamy też innych uczniów, którzy są w młodszych klasach. Program musimy zrealizować. Po prostu terminarz był tak napięty. (Dyrektor zespołu szkół ponadgimnazjalnych)

Wypowiedzi respondentów wskazują także, że testowanie nabytej w trakcie szkoleń wiedzy oraz skuteczniejsze jej wdrażanie byłoby możliwe, gdyby same szkolenia były inaczej rozplanowane. Najskuteczniejsze są przemyślane cykle szkoleniowe zaplanowane w dłuższym okresie, które pozwalają na bieżące wdrażanie wiedzy.

Spodziewaliśmy się, że wiedzę z tych szkoleń, którą posiadziemy, będziemy na bieżąco wdrażać w pracy. Tego się spodziewaliśmy, że właśnie to nam będzie

pomagało w rozwiązywaniu problemów i osiąganiu wysokich efektów codziennej pracy. Spodziewaliśmy się, że te szkolenia będą na bieżąco, że będą współgrały z naszą codzienną pracą. (Dyrektor przedszkola)

Efektywność szkoleń zależy także od dopasowania ich treści do często zróżnicowanych potrzeb nauczycieli, a nie samej szkoły. Badani docenili ten rodzaj wsparcia, ponieważ dał on im możliwość ujednolicenia działań poszczególnych nauczycieli, uświadomienia sobie, że szkoła funkcjonuje na bardzo wielu poziomach niezależnie od siebie. Objęcie całej kadry pedagogicznej szkoleniami (w szczególności w małych szkołach) pozwoliło zarówno na bardziej spójne działania – na poziomie dyrektor-nauczyciel, nauczyciel-rodzic. Niemniej wśród badanych pojawiły się też głosy, że słabością takiej organizacji wsparcia jest brak dopasowania i zróżnicowania przekazu szkoleń do stażu pracy i stopnia awansu, co z kolei wpływa na skuteczne wykorzystanie zdobytej wiedzy. Zdarzały się sytuacje, że najmłodszy stażem nauczyciele mieli trudności z przyswojeniem treści szkoleniowych, zaś dla tych bardziej doświadczonych treści były oczywiste i od dawna aplikowane w codziennej pracy.

Na pewno szkolenia dla nauczycieli takich z dłuższym stażem i z większym doświadczeniem, powinny mieć inny wydźwięk, niż dla tych, którzy zaczynają swoją karierę w szkolnictwie. Czyli ten podział, jakby był, na szkolenia, a tak nie jest, bo zazwyczaj robimy całej rady, całej rady szkolenie. Taki podział na pewno miałby lepsze... ta wiedza by była lepiej wykorzystana, bo inne są pytania, inne zainteresowania nauczycieli z większym doświadczeniem, a tych młodych. Młodzi, jakby od podstaw pytają, a ten nauczyciel już po prostu... Ja czasami też się tąpię, na radzie, ja mówię „Boże, przecież to jest takie oczywiste”, że to się tak robi, a ten młody nauczyciel, skąd on ma wiedzieć”. (Nauczyciel gimnazjum)

Kolejnym aspektem samego procesu organizacji procesu wspomagania, który pozytywnie mógł wpłynąć na osiągnięte rezultaty jest dopasowanie ofert w kolejnych cyklach realizacji wspomagania. W zależności od diagnozowanych problemów obie oferty i mieszczące się w ich ramach działania powinny możliwie silnie się uzupełniać; w szczególności dotyczy to aspektów związanych z funkcjonowaniem szkoły w jej obszarze dydaktycznym i opiekuńczo-wychowawczym.

Przeszkodą w uzyskaniu efektów mógł być też sam **sposób rekrutacji nauczycieli do projektu pilotażowego w ramach szkoły**. Należy podkreślić, że w badanych w ramach studiów przypadku szkołach sposób wyboru nauczycieli nie był spójny. Często

zgłaszanym problemem w wywiadach (nauczycieli i także SORE) była ograniczona liczba nauczycieli, którzy uczestniczą w doskonaleniu. Implikowało to trudności z dystrybucją nabytej wiedzy, zwłaszcza w dużych placówkach, gdzie zespoły nauczycielskie na etapie diagnozy identyfikowały brak wspólnie podejmowanych działań oraz placówkach o niezbyt rozbudowanej strukturze organizacji, gdzie przekazywanie wiedzy nie miało charakteru cyklicznego, ustrukturalizowano i zależało od dobrej woli osoby, która tę wiedzę posiadała. Nierówny dostęp do wiedzy skutkował również pogorszeniem atmosfery wśród kadry pedagogicznej, tworząc podziały na osoby uprzywilejowane i odsunięte od projektu. Działo się to nawet wtedy gdy o uczestnictwie decydowała kolejność zgłoszeń, nie wskazanie dyrektora placówki.

Tam mi się na listę wpisało więcej osób, którzy jakoś tak było... Było za dużo u nas w tej..., jakoś to było przeprowadzone... ilość uczestników projektu musiała się zgadzać. Ostatecznie było tak jak mówię, chyba 21 osób, nie pamiętam dokładnie, bo tam coś mogło losowo wypaść, ale generalnie nie było takiego namawiania. Po prostu wzięłam listę, kto się chciał wpisać, to się wpisał i skorzystał. (Dyrektor gimnazjum)

Byli też tacy, którzy jeszcze chcieli, bardzo chcieli też wziąć udział, mimo że już tych miejsc nie było..., ale też brali udział jakoś. (Nauczyciel liceum)

Wszystkie dotychczas omawiane uwarunkowania łączą się w zależnościach między **typem i wielkością szkół**. Zatem każde z powyższych determinantów powodzenia projektu w kontekście uzyskanych efektów powinno być ujmowane w sposób osobny dla małych i większych szkół oraz dla placówek z rozróżnieniem specyfiki ich pracy. Przykładowo przedszkola i szkoły organizujące nauczanie dla młodszych uczniów, charakteryzują się większym udziałem rodziców w procesie edukacyjnym, mają mniejsze problemy z absencją, jednak w opinii nauczycieli, pojawiają się poważne wskazania do wsparcia psychologicznego dzieci, przez co częstsze jest zalecenie do pracy z zewnętrznymi jednostkami wspomagania. Mniejsze szkoły lepiej radzą sobie z przekazywaniem nabytej wiedzy między nauczycielami i pracą projektową w zespole, zatem inna jest też funkcja SORE. Z kolei szkoły wyższego stopnia, o profilu zawodowym muszą w trakcie roku szkolnego ująć dodatkowe zadania związane z nauczaniem profilem, co dodatkowo obciąża nauczycieli. Należy zatem zadbać, w trosce o efektywność działań, by przygotowywane szkolenia wpisywały się w specyfikę i

harmonogram prac takiej placówki. Bardzo ważnym w kontekście efektów jest samo dopasowanie treści ofert doskonalenia do każdego typu szkół, w taki sposób by miały one równoliczną listę ofert odpowiadającą ich potrzebom. Obecnie przedszkola oraz szkoły zawodowe zwracały uwagę, że działania opisywane w treści ofert nie pasują do specyfiki ich pracy ani wieku rozwojowego dzieci i młodzieży. W odniesieniu do czynników pozaprojektowych jednym z ważniejszych jest **chęć do wprowadzenia zmian przez nauczycieli i ich zaangażowanie**. Jak zostało to wskazane wcześniej wpływ na to zaangażowanie może mieć także sam sposób prowadzenia wspomagania w szkołach: lepsza współpraca między nauczycielami, udział w tych samych szkoleniach wpływa na wzajemne motywowanie się do wprowadzania zmian czy to w sposobie prowadzenia lekcji, czy też testowania nowych sposobów radzenia sobie z trudnymi sposobami wychowawczymi. Szczególnie w tych szkołach, gdzie wspomaganie objęło większość nauczycieli (na ogół dotyczyło to mniejszych szkół) można dostrzec większą motywację do wprowadzania wiedzy szkoleniowej. Analiza wywiadów jakościowych pokazuje jednak, że nie wszyscy nauczyciele mają możliwości i chęci wprowadzenia proponowanych rozwiązań. Nauczycielom często brakuje czasu na testowanie nowych rozwiązań, nawet jeśli są one ciekawe i rokujące. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że każda nabyta wiedza musi być mimo wszystko dopasowana do kontekstu, zaś sposób jej zastosowania dopasowany do potrzeb nauczyciela (w szczególności ma to zastosowanie w przypadku próby aplikowania w szkole idei oceniania kształtującego). Wdrażanie nowych rozwiązań wymaga więc poświęcenia czasu na przystosowanie nabytej wiedzy do własnych potrzeb – nie zawsze nauczyciele, czy to ze względu na nadmiar innych obowiązków, czy też osobistego przekonania, że stosowane do tej pory sposoby pracy z uczniem są wystarczające – są gotowi to robić. Ważnym elementem jest świadomość, że same szkolenia nie rozwiążą wszystkich problemów – są tylko punktem wyjścia do dalszej pracy.

Uważam, że będę stosować niektóre metody, takie, które sobie jeszcze sama dopracuję, ale jakieś pomysły z tych szkoleń sobie zaczerpnęłam. Natomiast też część osób mówiła, że niestety nie ma czasu na takie przygotowanie się do zajęć, żeby to wszystko zrealizować. Czyli takie różne podejścia właśnie do tego tematu (śmiech). Taka właśnie dyskusja, każdy się nad tym zastanawiał, jeden, że fajnie, drugi, że fajnie, ale jednak wymaga to też nakładu pracy nauczyciela. (Nauczyciel liceum)

Ja mówiłam, że szkolenia są dla nauczycieli, że to są szkolenia dla nauczycieli, że trener, który przyjdzie nie da im ryby tylko wędkę. Nie powie rodzicom, nie

wytłumaczymy, że dziecko ma problemy, tylko nauczy nauczyciela, jak mówić rodzicowi, on będzie wiedział. (SORE szkoły podstawowej i przedszkola)

W rzeczywistości poziom zaangażowania nauczycieli we wspomaganie wynika także z **ich stażu pracy, wieku, stopnia awansu**. W szczególności nauczyciele z większym stażem, wyższym stopniem awansu są bardziej przekonani, że dotychczas stosowane przez nich metody pracy są skuteczne. Innymi słowy, nowe metody i narzędzia sprzyjają raczej doskonaleniu przez część nauczycieli stosowanych do tej pory praktyk, a nie rewolucji w sposobie ich pracy. Wyniki badań jakościowych pokazują, że nauczyciele o niższym stopniu awansu są bardziej zmotywowani do rozwoju, ze względu na chęć osiągnięcia kolejnych stopni awansu zawodowego, ale także realną potrzebę dokształcania, co jest konsekwencją zbyt małego jeszcze doświadczenia. W sposób naturalny w przypadku nauczycieli z wyższym stopniem awansu przyrost wiedzy w wyniku odbytych szkoleń czy innych form rozwoju jest coraz mniejszy – co oczywiście nie znaczy że jest mniej przydatny.

Wykorzystali to na pewno. Na pewno najmłodszy nauczyciele najwięcej skorzystali. Chociaż, powiem szczerze, że jeśli chodzi o starszych nauczycieli, to też... ja w ogóle nie wiem, czy oni sobie uwiadamiają, ci nauczyciele, którzy korzystali z cyklu, czy mają świadomość zmian, które zaszły w szkole. (SORE)

Jak jest nauczyciel, który chętnie uczestniczy w szkoleniach, nauczyciel awansujący się to jego lekcje wyglądają bardzo ciekawie. Natomiast, mamy kilku konserwatystów, którzy niestety nie pomagają, bo mają jakieś swoje wypracowane z przed 20 lat i uważają, że tak jest dobrze. (Dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych)

Na pewno tego typu projekt uaktywnia nauczycieli ze stażem, którzy cały czas się rozwijają, poznają nowe metody. A młodych wdraża w stosowanie tego w życiu. Poznawanie jakichś nowych przykładów, rozwiązań. Ostatnio szczególnie ci starszy nauczyciele byli zażenowani wręcz możliwością korzystania z tablicy interaktywnej. (Nauczyciel szkoły podstawowej)

Analiza opracowanych profili nauczycieli (patrz rozdział 5.1.1) potwierdza tę hipotezę. Najbardziej zaangażowane osoby w pracę dydaktyczną, to te, które są relatywnie młode (30-40 rok życia) związały swoją karierę zawodową z pracą nauczyciela oraz mają jeszcze otwartą drogę rozwoju. Oznacza to też, że teza o tym, że najbardziej skłonni do podnoszenia swoich kwalifikacji są nauczyciele z otwartą ścieżką awansu dotyczy także jakości ich pracy. Osoby, które osiągały najwyższy stopień awansu zawodowego

wykazują mniejsze zaangażowanie w pracę z uczniami (jednostki i grupą) niż np. nauczyciele mianowani. Wniosek ten z kolei potwierdza twierdzenie o silnym uwarunkowaniu motywacji do podnoszenia kompetencji przez system awansu zawodowego (czyli przez „kartę nauczyciela”) a nie system doskonalenia zawodowego.

Należy wskazać jeszcze jedną barierę mogącą wpływać na efekty prowadzonego wspomagania, którą można określić barierą społeczno-ekonomiczną. Zdarzają się bowiem problemy, których źródła, ale także możliwości naprawy leżą poza możliwościami szkoły. Pokazuje to przypadek jednej z badanych szkół ponadgimnazjalnych, w której największym problemem okazała się frekwencja uczniów. W wyniku prowadzonego wspomagania nie udało się jednak przezwyciężyć tego problemu. Przyczyny tego problemu, w postaci eurosieroctwa i konieczności wczesnego podejmowania pracy przez uczniów, wymagałby bowiem wypracowania rozwiązań w ramach lokalnych polityk publicznych i naprawy np. w ramach działań podejmowanych przez samorząd i jego jednostki organizacyjne. W takich przypadkach wspomaganie powinno objąć szerszą współpracę lokalnego środowiska.

Ostatnim czynnikiem, który wydaje się mieć duże znaczenie w uzyskaniu efektów jest dotychczasowy, przedprojektowy sposób organizacji pracy szkoły, w szczególności zaś sposób prowadzenia ewaluacji wewnętrznej. Wśród badanych w ramach studiów przypadku szkół można wyróżnić dwa modele funkcjonowania zespołów ewaluacyjnych w szkołach. Pierwszy model zakłada autonomię działania zespołu, członkowie są odpowiedzialni za wszystkie etapy realizacji badania. W drugim modelu zespół jest zależny od decyzji dyrektora szkoły, który ma wpływ na poszczególne elementy badania (w niektórych szkołach wpływ dyrektora jest bardziej znaczący, w innych ogranicza się do wyboru obszaru badawczego, współtworzenia wniosków i rekomendacji). Modele funkcjonowania zespołów mają duży wpływ na przebieg procesu doskonalenia w ramach projektu pilotażowego w placówce. Większa niezależność nauczycieli przekłada się na podobny sposób funkcjonowania zespołów zadaniowych, wzmocnienie ich motywacji do pracy, poczucie odpowiedzialności za wprowadzane w szkole zmiany. Obserwując zmiany zachodzące w modelu funkcjonowania zespołów ewaluacyjnych w badanych szkołach można dostrzec odchodzenie od modelu mocno zależnego od dyrektora szkoły na rzecz modelu autonomicznego. Zauważalne jest przekazywanie przez dyrektora szkoły większej liczby obowiązków związanych z prowadzeniem ewaluacji nauczycielom, co w istotny sposób przyczynia się do funkcjonowania zespołów

zadaniowych w projekcie, a co za tym idzie wzmacnia działania szkoły jako organizacji uczącej się. W niektórych szkołach zauważono tendencję do kształtowania się stałych zespołów ewaluacyjnych – dyrekcja wybiera osoby, które sprawdziły się w tym obszarze, dobrze radzą sobie z tego typu obowiązkami. W tych szkołach proces przeprowadzenia diagnozy, a potem realizacji działań w ramach wspomagania przebiegał sprawniej, w większym stopniu przyczynił się też do uzyskania efektów w postaci lepszej współpracy między nauczycielami, wymiany wiedzy szkoleniowej, większej chęci do organizacji lekcji koleżeńskich czy pokazowych.

Należy też zauważyć, że prowadzenie ewaluacji systematycznie przez cały rok szkolny przynosi efekty w postaci: rzetelniejszych wyników, zaangażowania nauczycieli przez cały okres trwania procesu, rozłożenie obowiązków w dłuższym okresie (nieobciążanie jednorazowo nauczycieli), może się w konsekwencji przyczynić do sprawniejszej organizacji działań w ramach nowego modelu wspomagania.

Warto się też przyjrzeć temu na ile działania podejmowane w ramach realizacji procesu wspomagania są spójne z innymi działaniami podejmowanymi przez szkołę oraz czy znajdują odzwierciedlenie w innych dokumentach szkolnych. Innymi słowy chcielibyśmy odpowiedzieć na pytanie na ile zmiany, które zaszły w szkołach i przedszkolach w wyniku procesu wspomagania mogą skutkować poprawą jakości ich pracy, ujmowanej wg różnorodnych podejść teoretycznych i praktycznych. Teoretyczny aspekt pracy szkoły (jej misja i wizja) na ogół wyraża się w koncepcji pracy szkoły, których zapisy powinny przekładać się na praktyczne działania szkoły. Poniższa analiza pokazuje na ile same zapisy dokumentów takich jak koncepcja pracy szkoły, raport z ewaluacji wewnętrznej, RPW oraz sprawozdanie z RPW korespondują ze sobą w sensie wyznaczanych kierunków misji szkoły, profilu absolwenta, diagnozy pracy szkoły i wskazywanych w jej ramach obszarów do usprawnienia oraz odnotowanych w sprawozdaniu z RPW efektach. Do analizy zostało wybrane 3 szkoły (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum) z powiatu ziemskiego (F), który reprezentuje typ powiatu, w którym proces wspomagania w ramach projektu pilotażowego już się zakończył.

Wśród wszystkich analizowanych dokumentów nie dostrzeżono bezpośredniego, świadomego nawiązania do zapisów poszczególnych dokumentów (koncepcji pracy szkoły, wyników prowadzonych ewaluacji wewnętrznych czy ewaluacji zewnętrznych). Natomiast poniższa analiza pokazuje, że niektóre z obszarów wskazywanych

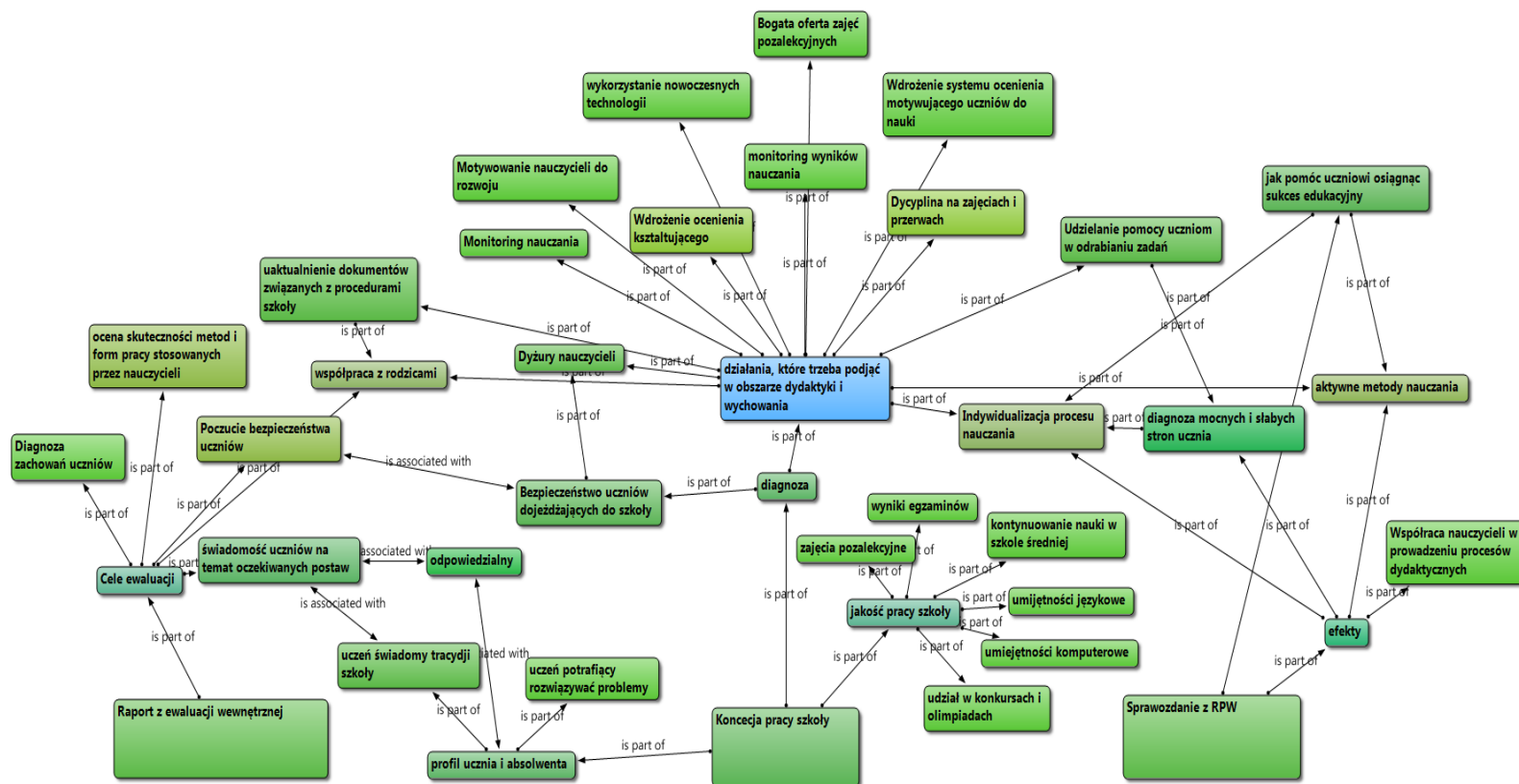
w poszczególnych dokumentach są spójne. Widać także, że koncepcje pracy szkoły różnią się między sobą pod kątem szczegółowości. W niektórych pojawiają pogłębione informacje na temat dotychczasowych działań szkoły, obszarów do poprawy, w innych zaś stawia się w większym stopniu na wskazanie dotychczasowych sukcesów i dalszych kierunków rozwoju. We wszystkich analizowanych KPS wskazuje się profil absolwenta oraz misję pracy szkoły lub kategorie jakości jej pracy.

Na poniższym rysunku (rys. 18) pokazano zapisy dokumentów dla gimnazjum w powiecie F oraz te obszary, które są dla nich spójne. W koncepcji pracy gimnazjum został wskazany kierunek usprawnienia jego działań, dotyczący pracy dydaktycznej i wychowawczej. W ramach pracy dydaktycznej wskazano jako kierunki rozwoju wdrożenie ocenienia kształtującego, indywidualizację procesu nauczania, monitoring wyników nauczania, wykorzystanie nowoczesnych technologii, wzbogacenie oferty zajęć pozalekcyjnych, wdrożenie systemu ocenienia motywującego uczniów do nauki (co może być także realizowane poprzez wdrożenie idei oceniania kształtującego), udzielanie uczniom pomocy w odrabianiu zadań oraz motywowanie nauczycieli do rozwoju. W ramach pracy wychowawczej wskazano w szczególności bezpieczeństwo uczniów, dyscyplinę na zajęciach i przerwach. Oprócz tego w KPS doprecyzowano jakimi cechami powinien się charakteryzować uczeń i absolwent gimnazjum oraz jakie elementy świadczą o jakości pracy szkoły.

Bliższa analiza pokazuje, że raport z ewaluacji wewnętrznej szkoły nie koresponduje ze sprawozdaniem z RPW w żadnym ze wskazanych do poprawy obszarach. Można natomiast dostrzec powiązania między zapisami koncepcji pracy szkoły i dokumentem z ewaluacji wewnętrznej. W obu dokumentach pojawia się kwestia bezpieczeństwa uczniów; w koncepcji pracy szkoły jako obszar do poprawy wskazuje się bezpieczeństwo uczniów dojeżdżających do szkoły. Celem ewaluacji wewnętrznej jest zbadanie subiektywnych ocen związanych z poczuciem bezpieczeństwa. Innym punktem styku obu dokumentów jest kwestia kształtowania postaw uczniów. W koncepcji pracy szkoły większość wskazywanych i pożądaných cech ucznia i absolwenta stanowią te które kształtują postawy uczniowskie: odpowiedzialność oraz świadomość własnej tradycji. Za cel ewaluacji wewnętrznej obrano natomiast weryfikację na ile uczeń jest świadomy oczekiwanych wobec niego postaw oraz na ile skuteczne w tym zakresie są metody pracy nauczycieli. Kwestie dydaktyczne z kolei stanowią wspólny obszar zapisów koncepcji pracy szkoły oraz sprawozdania z RPW. Należy jednak zwrócić uwagę, że

jednym z kierunków pracy szkoły wskazywanym w KPS jest wdrożenie oceniania kształtującego oraz wdrożenie ocenienia motywującego uczniów do nauki. Co ciekawe w trakcie diagnozy i wyboru oferty w projekcie pilotażowym ocenienie kształtujące i potrzeba zmiany systemu ocenienia nie były brane pod uwagę. Zamiast tego wybrano ofertę „jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny” oraz „współpracę nauczycieli w prowadzeniu procesów dydaktycznych”. Może to świadczyć o tym, że zapisy koncepcji pracy szkoły pozostają mało użyteczne w jej codziennej szkole. Wprawdzie, biorąc pod uwagę wskazywane w sprawozdaniach RPW efekty, można dostrzec, że odpowiadają one na wskazywane w KPS obszary wymagające usprawnienia (jak indywidualizacja nauczania oraz aktywne metody nauczania) – wydaje się jednak, że skala tych wspólnych obszarów jest tak niewielka, że może mieć ona charakter przypadkowy.

Źródło: Opracowanie własne



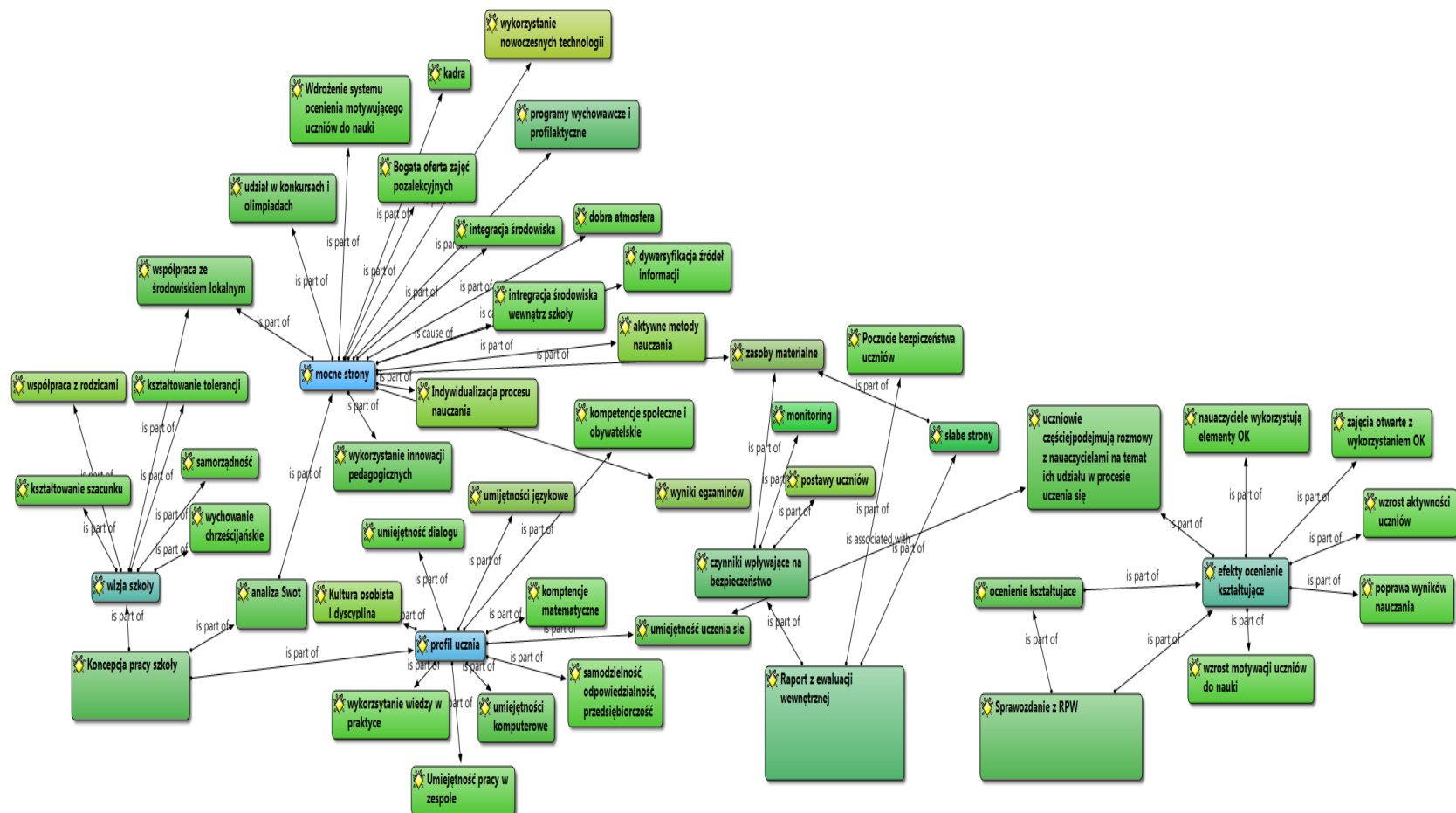
Drugi analizowany przypadek dotyczy szkoły podstawowej w powiecie F. Podobnie jak w przypadku gimnazjum w dokumentach nie ma wyrażonych *explicite* nawiązań do innych dokumentów szkolnych. Z analizy wynika, że opracowanie koncepcji pracy szkoły zostało poprzedzone diagnozą, zaś prace nad samą koncepcją angażowały grono pedagogiczne, dyrekcję, przedstawicieli rady rodziców oraz samorządu uczniowskiego. W ramach diagnozy dokonano analizy mocnych i słabych stron szkoły. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że sam dokument zawiera wyłącznie wskazanie licznych mocnych stron szkoły, brakuje w nich identyfikacji problemów.

Zapisy raportu z ewaluacji wewnętrznej nie znajdują pokrycia w zapisach koncepcji pracy szkoły, nie były też wykorzystane w rocznym planie w wspomaganie czy sprawozdaniu z rocznego planu wspomaganie. Ewaluacji skupia się natomiast na czynnikach warunkujących bezpieczeństwo w szkole oraz pomiarze subiektywnego poczucia bezpieczeństwa uczniów. Wyniki raportu, podobnie jak koncepcja pracy szkoły wskazują brak większych problemów związanych z bezpieczeństwem –co najwyżej wprowadzają się one do drobnych materialnych deficytów wskazanych jako obszar do naprawy. Samo przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej napotyka jednak na szereg trudności- z którymi można się było spotkać podczas analizy RPW i diagnozy.

RPW i diagnoza pozostaje zupełnie bez związku z samą ewaluacją wewnętrzną, napotyka jednak na podobne, wskazywane już wcześniej problemy metodologiczne związane z projektowaniem wskaźników realizacji celów, narzędzi pomiaru.

Zapisy rocznego planu wspomaganie i sprawozdania z RPW w niewielkim stopniu korespondują też z koncepcją pracy szkoły. Szkoła jako jedną z ofert wybrała ocenienie kształtujące – idea ta znajduje odzwierciedlenie jedynie w jednym zapisie koncepcji pracy szkoły – gdzie wśród cech, którymi powinien charakteryzować się uczeń wskazuje się umiejętność uczenia się uczniów.

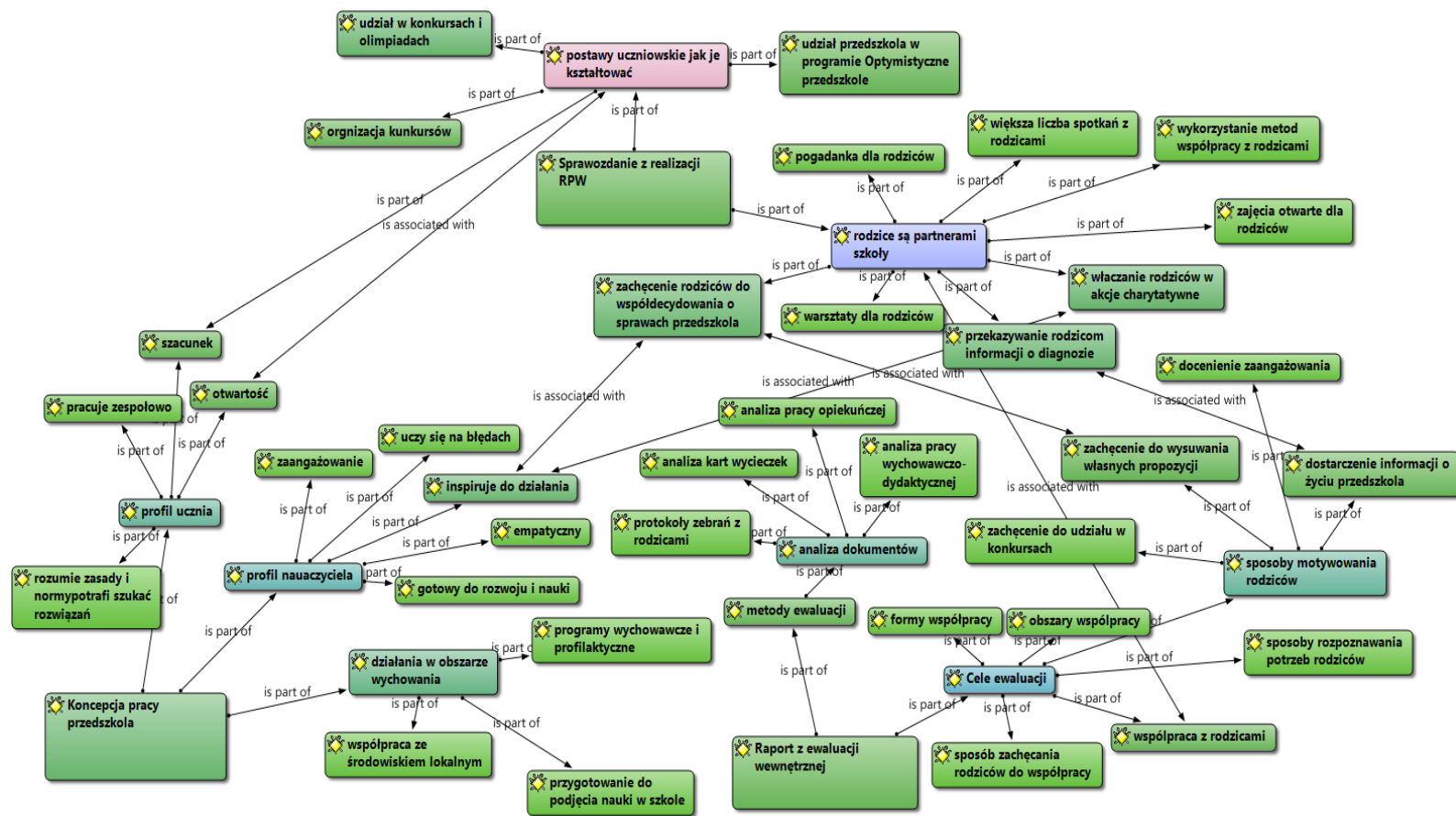
Źródło: Opracowanie własne



Ostatni analizowany przypadek spójności zapisów dokumentów szkolnych obejmuje przedszkole w powiecie F. Ponownie nie zaobserwowano wyrażonego wprost nawiązania do zapisów innych dokumentów. Koncepcja pracy przedszkola skupia się głównie na akcentowaniu szerokiej współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz określeniu profilu ucznia i nauczyciela.

Większą spójność w obszarze zidentyfikowanych problemów zaobserwowano w przypadku zapisów RPW, sprawozdania z RPW i raportu z ewaluacji wewnętrznej. Dokumenty były opracowane w tym samym roku. W obu wskazywane są te same obszary do usprawnienia; współpraca z rodzicami, a tym samym ze środowiskiem lokalnym (wymaganie nr 9 nadzoru pedagogicznego oferta nr 16 w procesie wspomagania). Raport z ewaluacji wskazuje na konieczność identyfikacji form współpracy w przedszkolu, działań motywujących do współpracy, oceny satysfakcji rodziców ze współpracy oraz mocnych i słabych stron współpracy. Słabością raportu jest zarówno wybór metodologii, jak i opracowanie narzędzi badawczych - ma to także konsekwencje w przyjętym wnioskowaniu. Diagnoza prowadzona w ramach ewaluacji pokazuje, że przedszkole i nauczyciele podejmują szereg działań by wspierać rodziców, rozwiązywać problemy wychowawcze, wskazywać możliwości rozwiązywania problemów wychowawczych. Nie wskazuje się praktycznie żadnych słabych stron. Rekomendacje są bardzo ogólne i raczej nastawione na utrzymanie status quo. Natomiast prowadzona w tym samym roku diagnoza w ramach wspomagania wskazuje dużo szersze problemy współpracy z rodzicami; w szczególności problem ze skuteczną komunikacją z rodzicami, konieczność sposobów ujednolicenia oddziaływań wychowawczych, wpływ na zaangażowanie rodziców oraz prowadzenie spotkań metodą warsztatową. Pojawia się także potrzeba lepszej współpracy z rodzicami w zakresie pracy z dziećmi z trudnościami - problem agresji,

Rysunek 21 Analiza zapisów koncepcji pracy przedszkola, raportu z ewaluacji wewnętrznej i sprawozdania z RPW przedszkola w powiecie F



Źródło: Opracowanie własne

4.3. Ocena trwałości zidentyfikowanych efektów wspomagania

Kryterium trwałości pozwala ocenić na ile pozytywne efekty wspomagania będą funkcjonowały także po zakończeniu projektu. Długoterminowość zapoczątkowanych wspomaganiem działań, zależy od szeregu czynników szerzej opisanych w poprzednim rozdziale niniejszego raportu. W poprzednich rozdziałach raportu wskazano także na trudności, jakie respondenci mieli ze wskazaniem efektów pilotażu, powołując się na zbyt krótki czas od zakończenia działań. Pisząc zatem o trwałości zidentyfikowanych efektów w większości przypadków powoływano się na deklaracje respondentów dotyczące ich planów związanych z wykorzystywaniem w przyszłości wypracowanych rozwiązań. Sposób utrwalenia efektów możemy zaobserwować natomiast w jednym z powiatów (powiat F), który był badany w ramach studiów przypadku, a w którym projekt zakończył się w 2014 roku.

W trakcie realizacji badań terenowych, na przełomie czerwca i lipca, większość (88%) szkół zakończyła już program wspomagania w swojej szkole. Dyrektorzy szkół zgodnie deklarują, że będą korzystali z rozwiązań wypracowanych w trakcie pilotażu. Wśród najczęściej wymienianych elementów, pojawiło się podejście do rozwoju umiejętności kadry pedagogicznej. Najrzadziej wskazywaną pozycją był sposób dystrybucji zasobów przeznaczonych na rozwój umiejętności - ostrożne odpowiedzi w tym wymiarze wiążą się z pewnością z brakiem stuprocentowego wpływu dyrektora na zasoby finansowe placówki.

Tabela 19. Od 2016 roku nowy model wspomagania szkół będzie obowiązywać w całej Polsce. Proszę powiedzieć, czy w związku tym zamierza Pan(i) od 2016 roku korzystać z rozwiązań wypracowanych podczas wspomagania w zakresie:

	zdecydowanie nie	raczej nie	ani tak, ani nie	raczej tak	zdecydowanie tak	nie dotyczy	nie wiem
zarządzania placówką	1%	1%	5%	40%	47%	4%	3%
podejścia kadry do rozwoju umiejętności	1%	1%	5%	49%	42%	2%	1%
wypróbowywania nowych rozwiązań z zakresu dydaktyki	1%	0%	6%	46%	43%	3%	1%

	zdecydowanie nie	raczej nie	ani tak, ani nie	raczej tak	zdecydowanie tak	nie dotyczy	nie wiem
współpracy z instytucjami wspomagającymi (tj. PDN, PPP, BP)	1%	1%	5%	42%	48%	3%	1%
sposobu dystrybucji zasobów przeznaczanych na rozwój umiejętności	1%	2%	10%	48%	30%	2%	7%

Źródło: Badanie CATI dyrektorów (n=800) placówek objętych wspomaganiem.

Niechęć do korzystania z wypracowanych metod i technik dyrektorzy najczęściej argumentowali brakiem wypracowania innowacyjnych rozwiązań w trakcie pilotażu, a także niedopasowaniem oferty wspomagania do potrzeb placówki.

W toku prowadzonych badań jakościowych, zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele najczęściej wymieniali dwa obszary, w ramach których deklarowali utrwalenie efektów wspomagania:

- **Nabycie konkretnych umiejętności związanych z nowymi technologiami oraz z konkretnymi metodami pracy z uczniem** – w tym przypadku wymieniano przede wszystkim elementy związane z umiejętnościami obsługi urządzeń multimedialnych (w tym tablicy interaktywnej), a także stosowanie konkretnych sposobów wykorzystywania TIK w trakcie procesu dydaktycznego. Nauczyciele deklarują także, że z chęcią korzystają z metody oceniania kształtującego, a także z utrwalonych w trakcie szkoleń, metod aktywizujących.
- **Czerpanie z głównych idei nowego modelu wspomagania** – tutaj wskazywano przede wszystkim na zaczerpnięcie inspiracji przez nauczycieli w trakcie prowadzonych szkoleń i warsztatów, a także motywację do tego, aby rozwijać nowe umiejętności oraz poszukiwać nowych źródeł wiedzy. Dostrzeżenie przez respondentów pozytywów zmierzania szkoły ku organizacji uczącej się, uaktywniło chęć do dalszego rozwoju w tym kierunku. Jako największą wartość projektu ci respondenci uznają integrację nauczycieli, współdziałanie, wspólne określanie celów, integracja z lokalnym środowiskiem. Projekt stał się inspiracją dla wspólnego planowania zmian w przyszłości. Był impulsem do podjęcia

współpracy w zakresie tworzenia wspólnego celu, odkrywania potrzeb szkoły jako całości.

Przydatne okazały się być także doświadczenia placówek związane z diagnozowaniem pracy szkoły. Na podstawie wypracowanych schematów, po zakończeniu projektu dyrektorzy diagnozują dalsze potrzeby swojej placówki i na tej podstawie dopasowują kolejne cykle rozwoju kadry pedagogicznej. Ważnym elementem, na który zwrócono uwagę jest przekonanie się nauczycieli do dzielenia się nabytymi umiejętnościami z pozostałymi członkami kadry pedagogicznej. Nawet jeśli nie wszyscy nauczyciele brali udział w pilotażu, w szkołach, które brały udział we wspomaganiu, wszyscy nauczyciele korzystają z nabytej wiedzy i wytworzonych materiałów.

Czy to wpłynie na przyszłe planowanie pracy szkoły?

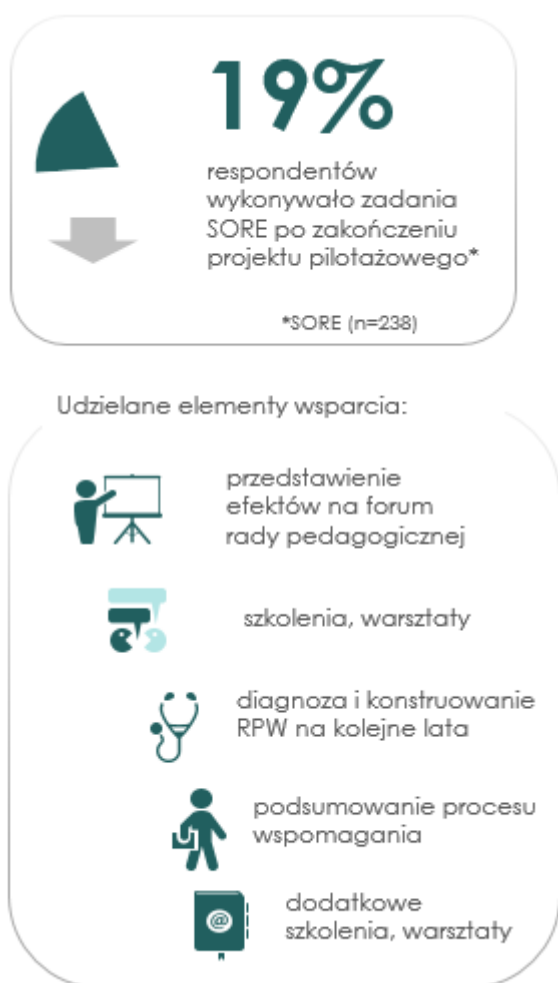
- też na pewno. Wpływa już w tej chwili, bo już bierzemy. Chociażby nasze potrzeby, które przy diagnozowaniu były rok temu, których nie mogliśmy wszystkich wybrać do szkolenia tutaj w ramach tego projektu, no to w tej chwili, jeśli one nadal są aktualne, wybieramy do planu szkolenia nauczycieli w przyszłych latach (Dyrektor, gimnazjum)

W części szkół, utrzymano również kontakt z SORE, który mimo zakończonego pilotażu wciąż wspiera placówki. Zdarza się, że SORE są zapraszani do szkół, konsultowane są z nimi kolejne kroki mające na celu rozwój kompetencji kadry pedagogicznej.

Na przykład już nie będąc SORE pojechałam do jednej ze szkół, poproszono, żeby radę poprowadzić, a temat dalej wiązał się z ich ofertą. (SORE)

Poniższy rysunek prezentuje najczęściej udzielane elementy wsparcia szkołom po zakończeniu projektu. Potwierdza on, że w części szkół zaproponowany model wsparcia został zaimplementowany do codziennej pracy i budowania dalszych kierunków rozwoju.

Rysunek 22. Wsparcie udzielane szkołom przez SORE po zakończeniu projektu



4.4. Identyfikacja efektów w placówkach wspomagania

Kilka zjawisk jakie cechuje sieci instytucji wspomagania w badanych powiatach ma bezpośredni wpływ na zdolność dostrzegania i analizowania efektów jakie przynoszą podejmowane działania. Należą do nich: koncentracja na formalnej poprawności działania instytucji wspomagania, brak kompleksowych strategii rozwoju sektora oświaty, brak diagnozy sytuacji z punktu widzenia całości systemu wspomagania oraz podażowe i zindywidualizowane podejście do doskonalenia. Powodują one, że zarówno przedstawiciele instytucji doskonalenia jak i samorządów mają trudności ze wskazaniem tego, co jest faktycznym efektem realizacji projektu pilotażowego. Przede wszystkim trzeba zaznaczyć, że po zakończeniu projektu, a także w jego trakcie, nie są analizowane skutki jakie on przynosi. Mało kto zadaje sobie pytanie, czy szkolenia jakie

przeprowadzono w szkołach miały jakieś przełożenie na cele wspomagania jakie postawiono w RPW. Prawie w ogóle natomiast takie pytania nie padają wobec instytucji doskonalenia. Dla badanych trudnym zagadnieniem – czasem zaskakującym – jest ocena tego co zmieniło się w poszczególnych instytucjach lub gminnym i powiatowym systemie jak całości. Badani przedstawiciele samorządów oraz pracownicy instytucji jako efekty zazwyczaj wskazują przeprowadzone szkolenia, opracowane materiały etc. Zgodnie z metodologią pomiaru ewaluacyjnego są to jednak produkty, który wypracowanie jest dopiero przyczynkiem do osiągnięcia krótko lub długotrwałych efektów.

Niemniej jednak rozpatrując całościowo zjawiska i procesy jakie miały miejsce przed projektem i w trakcie jego realizacji można wskazać pewne konkretne zjawiska jakie przyniósł on dla systemu doskonalenia w gminach i powiatach. Najważniejszy z nich to wpływ na reorganizację działania instytucji i pracy zaangażowanych podmiotów i osób. Po pierwsze mowa tutaj o częstej praktyce rezygnacji z pracy doradców metodycznych i przekwalifikowaniu ich do roli SORE. W wielu badanych powiatach osoby pełniące funkcje doradców zaczęły pełnić zadania SORE i tym samym koszt ich pracy został przeniesiony z budżetów samorządowych na budżet projektów pilotażowych. Zdarzały się przypadki, w których wszyscy doradcy metodyczni, którzy funkcjonowali przed projektem stawali się SORE w trakcie jego trwania. Ponieważ jednak SORE ma nieco inny zakres obowiązków a jego praca przebiega inaczej niż doradcy, oznacza to, że w zasadzie zanika dostęp do doradców metodycznych. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że podstawą systemu doskonalenia nauczycieli w badanych powiatach jest działalność PPP, to zjawisko to samo w sobie nie jest jeszcze problematyczne. Staje się takie dopiero w sytuacji kiedy powiat lub gminy nie mają planów realizacji wspomagania zgodnie z owym modelem po zakończeniu realizacji projektów. Oznacza to, że okres od zakończenia projektu pilotażowego do powszechnego wdrożenia nowego modelu jest okresem zawieszenia pracy doradców metodycznych oraz osób pełniących rolę SORE.

Moderator: A jak wygląda dostęp P. placówki do wsparcia doradcy metodycznego?

Badany: A kto to jest?

M: Osoba, która...

B: ...Ja nie bez kozery o to pytam. My nie mamy jakiegokolwiek dostępu na bieżąco do doradców metodycznych. Musimy się posiłkować doradcami

metodycznymi z Olecka, Ełku, Olsztyna. I to też na zasadzie, że wiem, gdzie jest dobry fachowiec i sobie sami wyszukujemy. (dyrektor szkoły)

Wpływ projektów pilotażowych na sieci wspomaganie ma też swój szerszy kontekst. W kilku analizowanych powiatach możliwość realizacji projektu była przyczynkiem do podjęcia daleko bardziej idących decyzji organizacyjnych. Szczególnie interesujący jest tutaj przypadek powiatu E, gdzie realizacja projektu pilotażowego przetłamała trudną sytuację polityczną. Szczegółowo opisano to w poniższej ramce.

Wpływ projektu pilotażowego na reorganizację systemu doskonalenia – przypadek powiatu E

Przed przystąpieniem do projektu pilotażowego władze powiatowe próbowały podejmować działania mające na celu stworzenie wspólnego systemu doskonalenia nauczycieli w powiecie. Utworzono Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, który miał być finansowany ze środków poszczególnych gmin wchodzących w skład powiatu. Przeszkodą w jego funkcjonowaniu były jednak dbałość o niezależność gmin i niechęć władarzy do finansowania ośrodka doskonalenia nauczycieli na szczeblu powiatowym ze środków finansowych gmin.

„Wcześniej było tak, jak wszyscy wiedzą, że ośrodki doskonalenia nauczycieli funkcjonowały samodzielnie niejako. W naszym powiecie był to powiatowy ośrodek doskonalenia nauczycieli i skupiał przede wszystkim doradców, którzy zajmowali się szkołami, ponieważ był to powiatowy, a powiat to podmiot prowadzący dla szkół ponadgimnazjalnych. Także były próby połączenia czy wspólnej pracy ze szkołami miejskimi, których organem prowadzącym jest burmistrz, ale to się udało na krótko – trwała rok taka współpraca. Były objęte doradztwem. Natomiast w zasadzie współpracowałam ze szkołami ponadgimnazjalnymi, ale mówię cały czas o tym powiatowym ośrodku doskonalenia nauczycieli, który funkcjonował przy centrum kształcenia ustawicznego, nie mówię o prywatnych.” (SORE)

Przeciwni takiemu rozwiązaniu byli przede wszystkim nauczyciele zasiadający w radach gmin, którzy obawiali się, że łożenie na PODN spowoduje zmniejszenie puli środków przeznaczanych na szkolenia w ich gminach. Kolejną przeszkodą w funkcjonowaniu

ośrodka było stopniowe odchodzenie pracujących w nim osób (5 doradców metodycznych) na stanowiska dyrektorów szkół. W efekcie, działalność PODN zmniejszała swój zakres i dynamikę działania aż ostatecznie przestał on pełnić jakąkolwiek funkcję. Należy również dodać, że instytucja ta nie miała podpisanych umów ze wszystkimi gminami, w związku z tym, nie wszystkie szkoły z terenu powiatu mogły korzystać z pomocy przez nią oferowanej. Od 2010 roku działalność PODN stopniowo się wygaszała i przygotowywano się do reorganizacji, o czym świadczyło przygotowywanie się doradców metodycznych ośrodka do roli SORE jeszcze zanim podjęto decyzję o przystąpieniu do projektu pilotażowego. Kilkoro badanych stwierdzało niezależnie, że ODN „umarł śmiercią naturalną”. W świadomości władz powiatowych była jednak nadal potrzeba stworzenia systemu wspomagania szkół i przedszkoli, dlatego bez wahania podjęto decyzję o przystąpieniu do projektu pilotażowego, który zapewniał środki finansowe na dokonanie zmian.

„W sumie, ten pierwotny zamiar lub zjednoczenie oświaty, czy podjęcie wspólnych działań nie wyszedł nam plan zupełnie. Ale ta świadomość po prostu była, więc bardzo szybko podjęliśmy decyzję o przystąpieniu do tego projektu. Ten projekt niósł ze sobą, to czego nam brakowało, czyli finansowania, bo dużo łatwiej jest się jednoczyć jak ma się zewnętrzne finansowanie niż każdy na to wspólne działanie przeznacz odpowiednio. Może nieduże środki, ale jednak przeznacza”. (dyrektor szkoły)

Po pierwszym roku realizacji projektu pilotażowego w powiecie E powstał Powiatowy Ośrodek Rozwoju Edukacji (PORE), w skład którego wchodzi Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Biblioteka Pedagogiczna oraz Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Połączenie miało miejsce jesienią 2014 roku. Impulsem do dokonania tej zmiany była także chęć likwidacji BP przez sejmik województwa oraz opisana już mała znacząca rola ODN. Włączenie ich w większą strukturę umożliwiło uchronienie instytucji przed likwidacją oraz zapewnienie im finansowania. W ten sposób po raz drugi podjęto próbę stworzenia jednego ośrodka doskonalenia dla nauczycieli ze wszystkich szczebli edukacji w powiecie. Realizacja pilotażu przyspieszyła zmiany, które były planowane od kilku lat. Niektórzy badani jednak nie mieli świadomości, jakie dokładnie instytucje wchodzi obecnie w skład PORE, co ilustrują cytaty.

„No nie mamy takiej poradni, dopiero teraz powstało PORE. Dopiero w tej chwili. Tak, wcześniej był Ośrodek Metodyczny, ale tego ośrodka już nie ma. Natomiast nie mamy

czegoś tak, że są oferty od PDN na przykład. Tutaj w (siedzibie powiatu) też jest ośrodek, który doskonalili nauczycieli, ale jakieś małe zainteresowanie." (dyrektor szkoły)

„(...) PORE dopiero teraz powstało. Więc sądzę, że zacznie swoją pracę od września.”
(dyrektor szkoły)

Przytoczone powyżej przykłady wpływu projektów pilotażowych na reorganizację systemu to efekty widoczne niezależnie od deklaracji zaangażowanych interesariuszy. Pojawiły się one niezależnie od przyjętych w nowym modelu doskonalenia założeń. Przykład powiatu E niesie ze sobą dwa kluczowe wnioski. Po pierwsze projekt pilotażowy może przyczynić się do tego, że system doskonalenia nauczycieli na poziomie lokalnym w ogóle powstanie. Rozwiązania proponowane w nowym modelu mają szansę rozwiązać szereg problemów natury administracyjnej i politycznej blokujących utworzenie podmiotów doskonalenia nauczycieli. Po drugie wdrożenie nowego modelu będzie przebiegać bardzo nierównomiernie i nieharmonicznie. Istnieją bowiem powiaty, gdzie wprowadzenie nowych rozwiązań napotka na trudności wynikające z dotychczasowej historii tworzenia i funkcjonowania sieci instytucji wspomagania. Integracja nowych rozwiązań z rozwiązaniami wcześniejszymi będzie wymagała bardziej złożonych działań niż powołanie nowych podmiotów lub funkcji (np. SORE czy sieci współpracy). To z kolei powoduje, że pełne wdrożenie nowego modelu zgodnie z jego założeniami może trwać znacznie dłużej niż się zakłada. Koniecznie też należy zwrócić uwagę na fakt, że część z instytucji doskonalenia będzie musiała położyć większy nacisk na działania związane ze wspomaganiem. Najbardziej widoczne jest to w przypadku PPP. Te instytucje pełnią kluczową rolę w diagnozowaniu i leczeniu zaburzeń rozwojowych dzieci i młodzieży. Pomimo, że zgodnie z polskim porządkiem prawnym mają też ogólnikowo wskazane dbanie o „rozwój edukacyjnej i wychowawczej funkcji szkół” to jednak koncentrują się głównie na diagnostyce.. Widać to w wynikach przeprowadzonych badań w ramach ewaluacji. Pojawiały się stwierdzenia, że działalność związana z podnoszeniem kompetencji nauczycieli zanika w poradniach w okresach nasilenia diagnoz uczniów (zazwyczaj przed egzaminami końcowymi). W związku z tym faktem w trakcie konsultacji społecznych rozporządzeń wprowadzających nowy model doskonalenia pojawiły się wątpliwości czy PPP przy obecnym poziomie zatrudnienia i finansowania będą w stanie

dobrze pełnić swoje dwojakie role.⁸⁶ Pomimo, że kwestia finansowania nowego systemu doskonalenia leży poza zasięgiem obecnej ewaluacji, to kieruje ona uwagę na istotną dla niego rzecz. Związek Zawodowy „Rada Poradnictwa” wyliczył, że na dodatkowe obowiązki z zakresu doskonalenia nauczycieli PPP będą musiały zdobyć od 120 mln zł. do 161 mln zł. rocznie, kosztem realizacji innych zadań statutowych.⁸⁷ Wyliczenia te zostały przeprowadzone na danych administracyjnych przy założeniu, że PPP w nowym modelu miałyby poświęcać 20% swoich zasobów na doskonalenie nauczycieli (zgodnie z rekomendacjami ewaluacji przeprowadzonej na przełomie 2013/2014 r.⁸⁸). Sytuacja taka będzie powodować, że w przy braku dodatkowych środków poradnie (de facto JST) staną przed wyborem ograniczenia liczby dzieci objętych pomocą specjalistów (ZZ „Rada Poradnictwa” szacuje, że spadek może sięgać ok 20%, czyli ok. 250 000 dzieci rocznie) albo selektywności wsparcia dla szkół. Analizując nowy model doskonalenia nauczycieli nie widać, aby druga ewentualność była dostrzeżonym problemem. Nie przewiduje się bowiem mechanizmów, które regulowałyby sytuację, kiedy ze względu na brak zasobów nie wszystkie szkoły danego powiatu mogą otrzymać potrzebną im pomoc.

4.4.1. Ocena stopnia osiągnięcia efektów zakładanych w nowym modelu doskonalenia

W dalszej części rozdziału analizowane jest to, czy i na ile wystąpiły efekty, które były zamierzone w logice interwencji. Po pierwsze można dostrzec, że realizacja projektów nie wpłynęła na zmiany założeń polityki oświatowej na poziomie gmin i powiatów. Z perspektywy samorządów uczestniczących w projekcie kluczowym rezultatem miała być zmiana na poziomie ucznia (dzięki zastosowaniu nowych technik pracy nauczycieli), a nie zmiana systemu zarządzania oświatą. Doświadczenia realizacji projektów pilotażowych nie stały się powodem zmian w powiatowych i gminnych strategiach rozwojowych lub innych dokumentach organizacyjnych. Ponadto samorzady raczej nie dostrzegają konieczności sformułowania dodatkowych obowiązków i zadań wobec kadry instytucji wspomagających związanych z ich funkcją w nowym modelu wspomagania szkół. Większość samorządów jedynie rozważa taką możliwość.

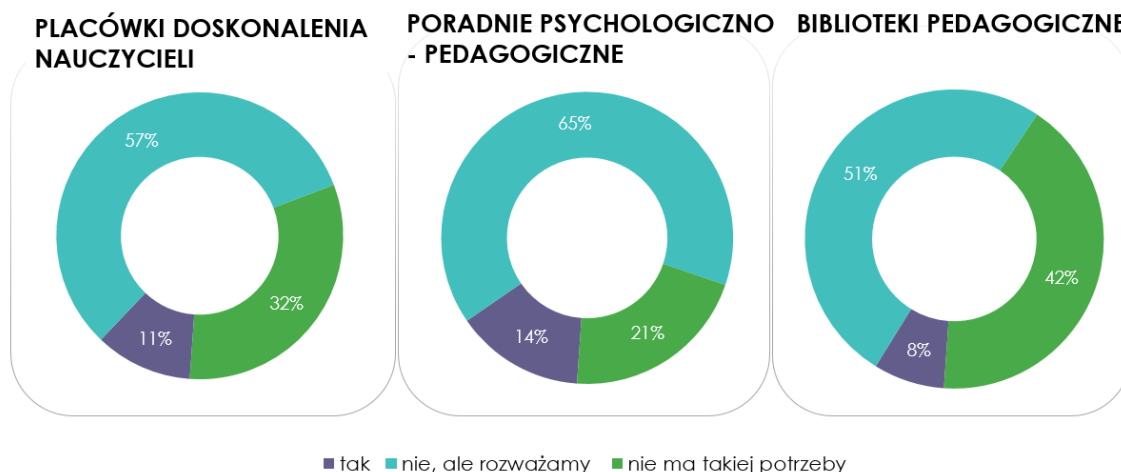
⁸⁶ Stanowisko Związku Zawodowego „Rada Poradnictwa” do projektu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”

Jak pokazują przeprowadzone badania jakościowe wynika to ze wstrzymania działań wdrożeniowych do momentu uprawomocnienia nowego modelu.

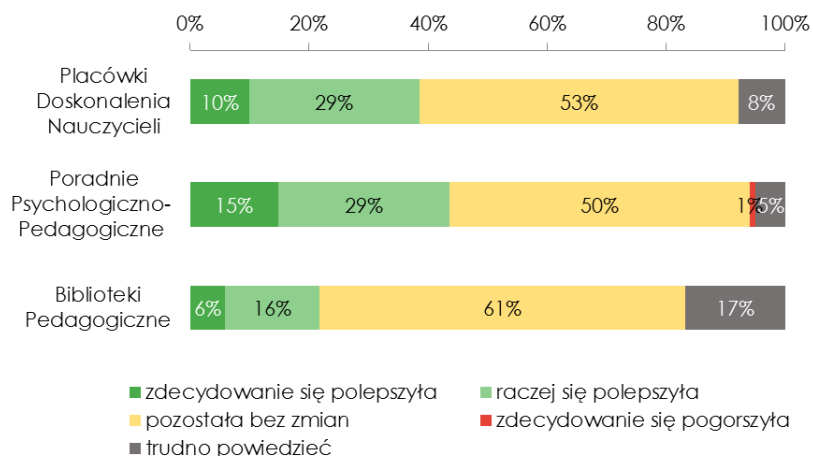
Wykres 27. Zmiany zadań i obowiązków kadr instytucji doskonalenia w związku z wprowadzeniem nowego modelu doskonalenia



Źródło: Badanie realizowane techniką CAWI, na próbie $n=91$ pracowników wydziałów oświaty jednostek samorządu terytorialnego.

Po drugie projekty pilotażowe nie wpłynęły na sposób i zakres współpracy pomiędzy samorządem a poszczególnymi instytucjami doskonalenia. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim gmin, gdzie odsetki odpowiedzi twierdzących na pytanie rozszerzenie współpracy mieszczą się poniżej statystycznego błędu pomiaru. W przypadku powiatów są one nieco wyższe. Patrząc jednak na wyniki pomiaru całościowo, widać, że badani przedstawiciele JST nie zauważają żadnych zmian.

Wykres 28. Ocena wpływu projektów pilotażowych na współpracę JST z instytucjami doskonalenia



nauczycieli.

Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie n=101 pracowników wydziałów oświaty jednostek samorządu terytorialnego.

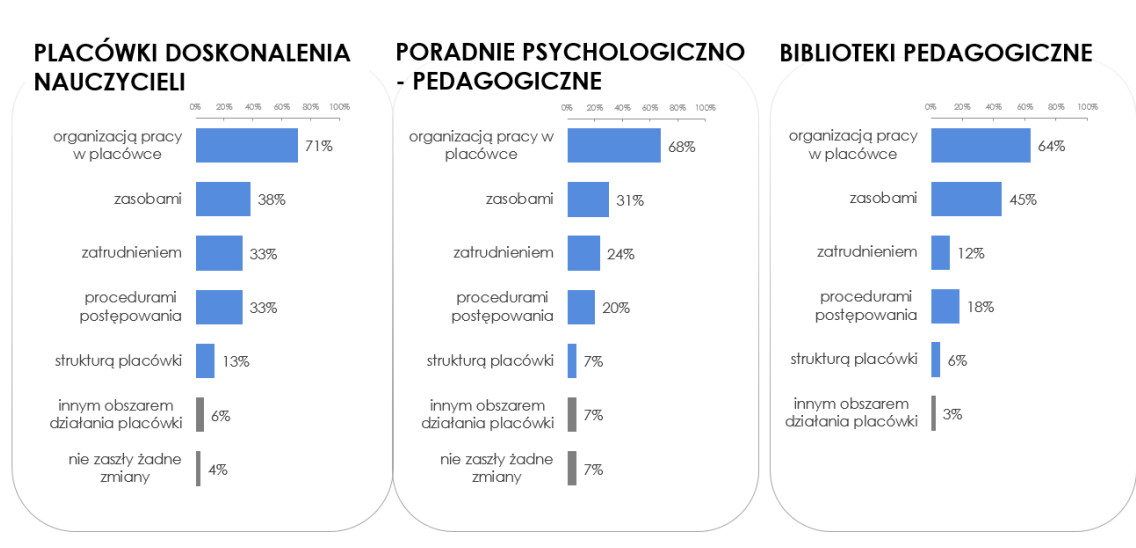
Warto także zauważyć, że wiosek ten najprawdopodobniej dotyczy także relacji pomiędzy samymi instytucjami wspomagania. W trakcie badań jakościowych w ramach studiów przypadku w wypowiedziach dyrektorów tych podmiotów a także zatrudnionych w nich konsultantów nie pojawia się temat współpracy pomiędzy instytucjami wspomagania. Nie dostrzega się jego wagi w takich zagadnieniach jak pełniejsze diagnozowanie potrzeb szkół i całego systemu edukacji na poziomie powiatu jaki i wobec jakości świadczonego wspomagania. Teoretycznie współdziałanie BP, PDN oraz BP powinno korzystnie wpływać na oba te aspekty, dzięki wymianie wiedzy i informacji. Niski priorytet jaki przypisuje się kooperacji i wzajemnym kontaktom instytucji wspomagania nie zmienił się w wyniku realizacji projektów pilotażowych.

4.1. Wyniki badań w odniesieniu do efektów wspomagania w instytucjach wspomagania

We wcześniejszej części rozdziału opisano te efekty, które można było dostrzec na poziomie samorządów. Nieco innym, ale powiązanym, obszarem analizy są skutki jakie projekty pilotażowe przyniosły w poszczególnych podmiotach. Ogólnie rzecz biorąc, w tym przypadku także występuje problem z umiejętnością zaangażowanych osób do wskazania i oceny zachodzących zmian. Także i w tym przypadku instytucje doskonalenia nauczycieli nie dokonują całościowej oceny tego co w ramach projektu pilotażowego miało miejsce i jakie przyniosło to efekty. Jedyną wykorzystywaną formą oceny udziału instytucji jest ankieta ewaluacyjna wypełniania przez uczestników szkoleń. Jest to jednak forma stosowana niezależnie do uczestnictwa w projekcie. To oznacza, że ocenie podlega jedynie jakość szkoleń, gdzie nie bierze się pod uwagę czy były one prowadzone w ramach nowego modelu doskonalenia czy standardowej działalności danej instytucji. Trzeba też zauważyć, że satysfakcja „klienta” jest jedynie jednym z wielu obszarów, które należy wziąć pod uwagę w dokonywaniu całościowej oceny podejmowanych działań. Jest także niewystarczająca do wskazania tego, co należałoby poprawić w działaniach przyszłych. Stąd też, do prezentowanych dalej wyników należy podchodzić ostrożnie. Są to bowiem deklaracje formułowane na podstawie indywidualnych doświadczeń.

Na początek należy przyrzeć się zmianom jakie musiały zostać wprowadzone w poszczególnych instytucjach, aby mogły one wykonywać swoje zadania. Z przeprowadzonych badań wynika, że największym wyzwaniem było **wprowadzenie nowej organizacji pracy**. Niezależnie od typu instytucji, ich udział w projekcie wiązał się z koniecznością zamiany sposobu organizacji wspomagania oraz zmianą sposobu pracy konsultantów merytorycznych. Przed realizacją projektu, szkolenia i doradztwo realizowane były w ramach oferty przygotowanej i przedstawionej dyrektorom szkół. W ramach projektu konieczne było zorganizowanie wspomagania zgodnie z planem założonym w RPW. Wiązało się to z koniecznością opracowania nowych szkoleń i realizacji doradztwa (konsultacji grupowych i indywidualnych) blisko związanego z jego tematyką i już nie na wniosek konkretnego nauczyciela.

Wykres 29 Obszary zmian w instytucjach doskonalenia nauczycieli

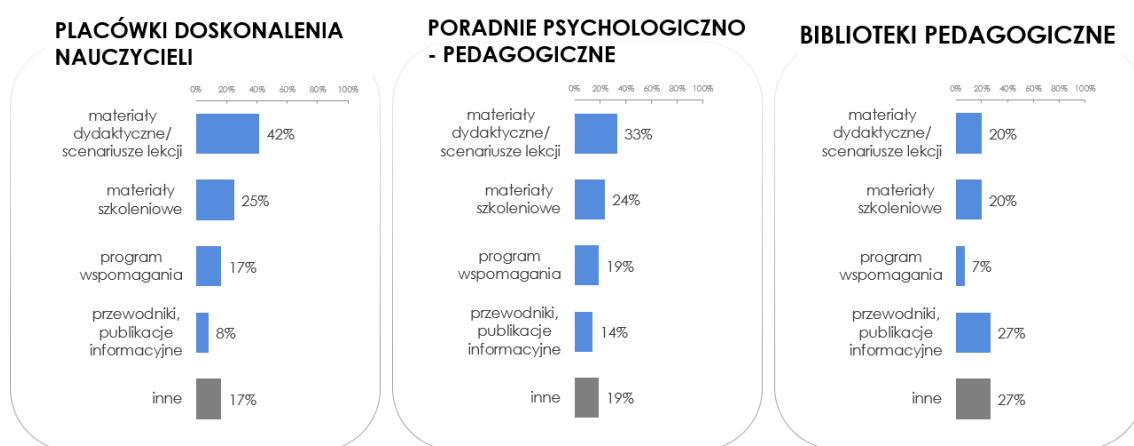


Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=151$ przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami doskonalenia.

Należy też zauważyć, że instytucje doskonalenia stanęły przed koniecznością opracowania nowych materiałów i narzędzi. Taka sytuacja, zgodnie z deklaracjami badanych przedstawicieli kadry zarządzającej, miała miejsce w przypadku 83% PDN, 61% BP i 49% PPP. Znamiennym zjawiskiem jest niski odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych. W rozdziale dotyczącym sieci instytucji wspomagania w powiatach wskazano, że PPP z racji swojego bliskich i częstych relacji ze szkołami mogłoby pełnić kluczową rolę w całym systemie wspomagania. To ich oferta i jakość pracy oceniana jest najlepiej. Dzięki temu w mniejszym stopniu niż pozostałe typy instytucji muszą podjąć

wysiłek opracowania nowych narzędzi lub materiałów. Specyfika pracy PPP powoduje też, że przede wszystkim opracowano nowe narzędzia diagnostyczne dedykowane dzieciom. Ogólnie rzecz biorąc zakres i sposób działalności ma bezpośrednie przełożenie na to, jakiego rodzaju nowe materiały dana instytucja musiała opracować. W przypadku PDN i PPP były to nowe materiały dydaktyczne, w tym także scenariusze lekcji. W przypadku BP dominowały materiały informacyjne i przewodniki.

Wykres 30. Kategorie materiałów opracowanych na potrzeby realizacji projektu pilotażowego w instytucjach.

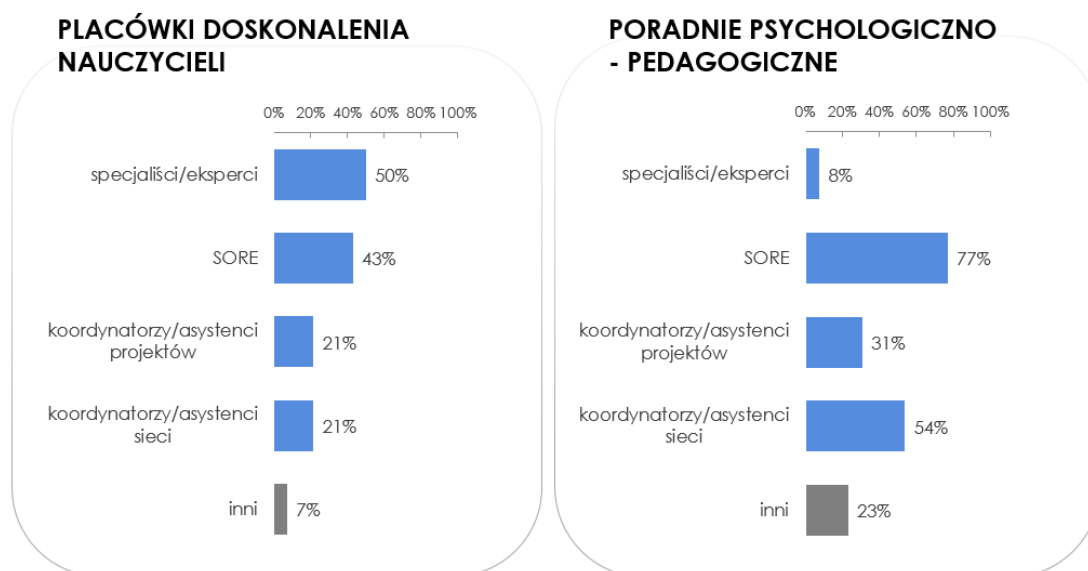


Źródło: Badanie techniką na próbie $n=151$ przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami doskonalenia.

Realizacja projektu pilotażowego umożliwiła także poszczególnym instytucjom zwiększenie posiadanych zasobów. W tym przypadku przede wszystkim dotyczy to bibliotek pedagogicznych, które dzięki projektowi mogły sfinansować zakup nowych pozycji. W nieco mniejszym stopniu – ale nadal często – badani przedstawiciele PPP i PDN deklarowali zakup publikacji, nowego sprzętu komputerowego lub oprogramowania. Analogicznie też w wyniku realizacji projektu konieczne okazało się zwiększenie lub zmiana struktury zatrudnienia.

W tym przypadku jednak nie dotyczy to w ogóle bibliotek pedagogicznych. W pozostałych typach instytucji (PDN i PPP) zamiany zatrudnienia miały różną specyfikę.

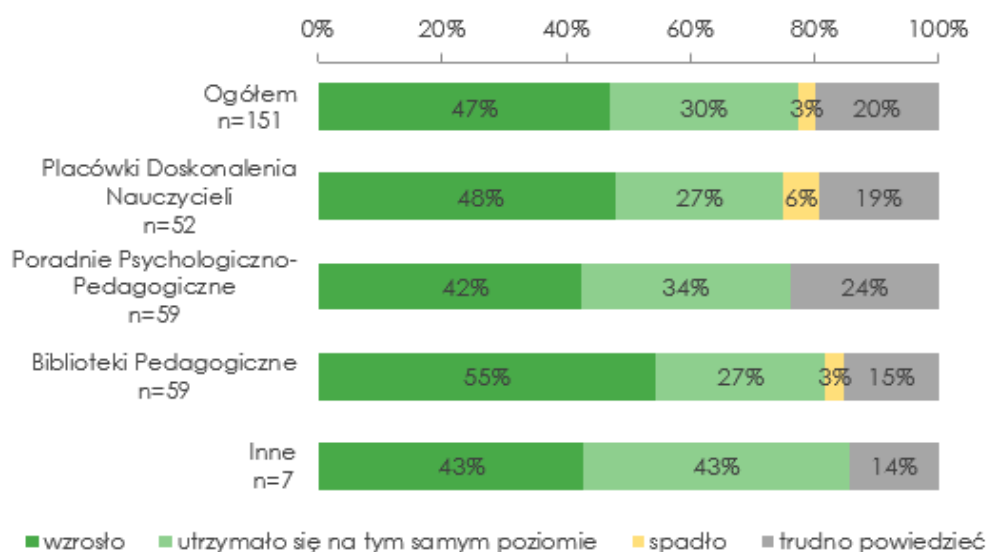
Wykres 31. Zmiana zatrudnienia w wyniku realizacji projektu pilotażowego w instytucjach doskonalenia



Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=151$ przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami doskonalenia

Instytucje doskonalenia nauczycieli musiały przede wszystkim zatrudnić nowych specjalistów i ekspertów. W przypadku PPP najważniejsze okazało się zatrudnienie SORE. Zdecydowanie pozytywnym zjawiskiem jest **powszechnie dostrzegany wzrost zainteresowania ofertą każdej z instytucji doskonalenia**. Jest to korzyścią samą w sobie, ale zwraca uwagę także na bardziej istotny aspekt. Przed realizacją projektu nauczyciele lub szkoły, które potrzebowały organizacji profesjonalnego i kompleksowego szkolenia zazwyczaj poszukiwały odpowiedniej instytucji poza powiatem. Szkolenia o mniejszej wadze realizowane były przez podmioty lokalne. Ponieważ w doskonalenie w ramach projektu właśnie one zostały zaangażowane, to wymusiło to na nich podniesienie jakości oferty (co pokazują przytaczane wyżej dane). To oznacza, że wdrożenie nowego modelu ma znaczne szanse na wzmocnienie całego systemu doskonalenia. Nauczyciele bowiem w większym stopniu muszą korzystać z oferty lokalnych podmiotów, a te z kolei otrzymują możliwości podnoszenia jakości pracy.

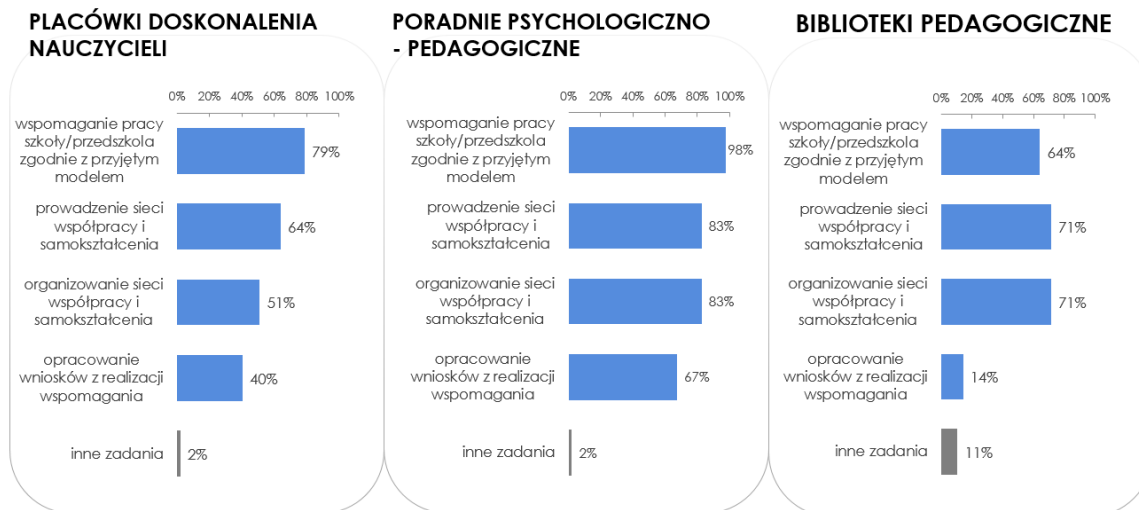
Wykres 32 Ocena zamiany zainteresowania ofertą instytucji doskonalenia nauczycieli.



Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie n=151 przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami doskonalenia.

Ostatnią bardzo ważną rzeczą jest skala zmian jakie poszczególne instytucje wprowadzają do swojej oferty. Ponad 80% badanych przedstawicieli kadry zarządzającej deklaruje, że będzie podejmować działania wspierające przewidziane w nowym modelu wspomaganie. W nieco większym stopniu dotyczy to PDN niż PPP. Trudno jednoznacznie wskazać, co jest przyczyną tej niewielkiej dysproporcji. Prawdopodobnie wynika to ze znaczniejszego utrwalenia dotychczasowych sposobów działania w PPP. Ponieważ zazwyczaj są one lepiej przygotowane do prowadzenie doskonalenia, to także w niniejszym stopniu dostrzegają konieczność wprowadzania zmian.

Wykres 33. Działania jakie zamierza kontynuować instytucja doskonalenia po zakończeniu projektu pilotażowego



Źródło: Badanie techniką CAWI na próbie $n=151$ przedstawicieli kadry zarządzającej instytucjami doskonalenia.

W deklaracjach tych uderzający jest jednak fakt, że najrzadziej prowadzone mają być działania z zakresu oceny procesu wspomagania. Nie tylko szkoły powinny być organizacjami „uczącymi się”, ale instytucje doskonalenia także. Jedną z ważniejszych cech organizacji uczących się jest zdolność do kompleksowego podsumowania działania (wykraczającą poza zwykłą sprawozdawczość) oraz wskazanie na tej podstawie kierunków i sposobów realizacji działań kolejnych. Patrząc całościowo na wszelkie zjawiska jakie miały miejsce w toku realizacji projektów pilotażowych widać wyraźnie, że nowy model doskonalenia ma duże szanse na podniesienie ogólnej jakości sieci instytucji doskonalenia na poziomie powiatów. W niektórych w ogóle przyczyniając się do ich powstawania. Ze względu na przyjęte rozwiązania, które w różny sposób wymuszają współpracę na każdym z aktorów systemu edukacji na poziomie gmin i powiatów, nowy model doskonalenia sprzyja budowaniu sieci instytucji mocniej osadzonych w lokalnych kontekstach pracy szkół i przedszkoli.

ROZDZIAŁ 5. REKOMENDACJE

Rekomendacje systemowe

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
1.	- Nowy model doskonalenia jest konstrukcją wielopoziomową i wielowątkową. - Jest rozwiązaniem zawierającym wiele mechanizmów, które wcześniej nie istniały oraz integrującym te mechanizmy, które już wcześniej w niektórych powiatach były stosowane. Składa się on z wielu działań, z których część jest bardzo konkretna (stworzenie sieci współpracy czy powołanie SORE) a część odwołuje się do bardziej abstrakcyjnych zjawisk (jak na przykład rozwój szkół w stronę organizacji uczących się).  - Nie zawsze była to konstrukcja	Rekomendacje dotyczące wykorzystania narzędzi do powtórznego prześledzenia logiki interwencji nowego systemu wspomagania - Logika ta powinna być przedstawiona zgodnie z zasadami definiowania celów interwencji wskazanymi poniżej⁸⁹: określenie oczekiwanego rezultatu – cel strategiczny i rezultaty pośrednie powinny określać skutek, czyli rezultat działania, a nie samo działanie lub proces. jasność i mierzalność – każdy cel strategiczny i rezultat pośredni powinien być sformułowany jasno, precyzyjnie i w sposób umożliwiający jego obiektywny pomiar. jednowymiarowość – w idealnych okolicznościach cel strategiczny lub rezultat pośredni powinny dotyczyć jednej kwestii. jednopoziomowość – cele powinny być tak określone, aby w ich opis nie była wpisana konstrukcja "jeśli – to". Rekomendacje dotyczące polityki informacyjnej	MEN	I kwartał 2016 r.

⁸⁹ Pełna rekomendowana metodologia konstrukcji logiki interwencji znajduje się w publikacjach opracowanych na potrzeby USAID: Performance monitoring and evaluation. Building a results framework. URL: <http://www.seachangecop.org/node/1779> (dostęp: 11.10.2015)

	zrozumiała dla poszczególnych kluczowych podmiotów - JST, instytucji doskonalenia, szkół, SORE czy koordynatorów sieci współpracy. W konsekwencji pojawia się realne zagrożenie, że system nie zadziała sprawnie w wyniku niezrozumienia jego przesłanek i procedur. - W różnych publikacjach dotyczących modelu jako całości i poszczególnych jego elementów posługuje się innymi sformułowaniami określającymi cele i oczekiwane rezultaty.  - Utrudnia to wdrażanie nowego modelu, co z kolei przekłada się na możliwość osiągnięcia oczekiwanych efektów oraz na możliwość dokonania jego oceny i dalszego usprawnienia. (str. 59-60)	- Rekomenduje się opracowanie krótkiej i syntetycznej publikacji przybliżającej interesariuszom logikę i mechanizmy działania nowego modelu doskonalenia. - Rekomendowane jest w zakresie polityki informacyjnej posługiwanie się za każdym razem tą samą definicją celu i tą samą definicją oczekiwanego rezultatu.		
2.	Bariery prawne nowego systemu doskonalenia Brak precyzyjnego, formalnego określenia roli i zadań poszczególnych podmiotów w nowym modelu wspomaganie na poziomie funkcjonowania prawa (str. 229) 	Rekomendacje na poziomie aktów normatywnych Rekomenduje się zmiany w zapisach ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty w celu umocowania koncepcji systemu wspomaganie, którego częścią są PPP, PDN, BP, oraz w aktach wykonawczych regulujących zadania tych placówek. Akty normatywne powinny w sposób precyzyjny wskazywać rolę i zadania poszczególnych uczestników procesu wspomaganie. Ze zmianami tych zapisów prawa	MEN	I kwartał 2016

	Barierę informacyjną wśród interesariuszy dotyczące nowego modelu wspomagania Brak regulacji prawnych wpływa na dezinformację i brak wiedzy przedstawicieli poszczególnych podmiotów na temat zakresu zadań i ich roli w nowym modelu, w szczególności przedstawicieli instytucji wspomagania, przedstawicieli samorządów i dyrektorów szkół. (str. 56-57)	powinno iść całościowe spojrzenie na zapisy ustaw i aktów wykonawczych regulujących materię wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli. - Należy zastanowić się nad zmianami w ustawach kompetencyjnych o samorządzie gminnym i powiatowym i wskazaniu w nich roli samorządów w nowym systemie wspomagania. Przemyslenia wymagają także zasady finansowania systemu wspomagania przez samorządy. Rekomendacje dotyczące polityki informacyjnej - Stworzenie spójnej i kompleksowej polityki informacyjnej na temat funkcjonowania nowego modelu wspomagania realizowanej w różnych kontekstach funkcjonowania systemu oświaty - Stworzenie jednego ośrodka informacyjnego, gdzie uczestnicy systemu wspomagania mogliby uzyskać kompleksową informację na temat nowego modelu wspomagania, roli i zadań poszczególnych podmiotów i interpretacji zapisów aktów normatywnych		
--	--	---	--	--

Rekomendacje operacyjne na poziomie instytucji wspomagania

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
1.	Problemy kompetencyjne SORE W projekcie pilotażowym Szkolni Organizatorzy Rozwoju Edukacji nie zawsze byli odpowiednio przygotowani do powierzonych im	Rekomendacje w zakresie przygotowania pracowników instytucji wspomagania do realizacji zadań Rekomenduje się: Wzmocnienie mechanizmów przygotowania osób odpowiedzialnych za wsparcie w	Instytucje wspomagania, samorządy, ORE	I kwartał 2016 (i w dalszym czasie trwania)

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
	zadań w zakresie wiedzy o nowych mechanizmach doskonalenia - Nie zawsze posiadali też doświadczenie we wprowadzaniu nowych rozwiązań w rozbudowanych i złożonych organizacjach jakimi są szkoły. Bariera na poziomie polityki samorządowej w zakresie funkcjonowania instytucji wspomagania - Istnieje związek między wysoką jakością systemu instytucji wspomagania a wysoką jakością procesu dydaktycznego i wychowawczego w szkołach. Obecnie związek ten nie jest dostatecznie silnie akcentowany w samorządowych strategiach rozwoju systemu edukacji. (str. 64-65).	szkołach do pełnienia przypisanych im zadań. - W pierwszej kolejności należy zadbać, aby szkolenia dla tych osób były realizowane na najwyższym możliwym poziomie. - Wprowadzenie mechanizmów podnoszenia/wspierania i jakości pracy osób wykonujących zadania SORE. - Powinno się to opierać na mechanizmach superwizji i ocenie produktów pracy (diagnoz, RPW, sprawozdań etc.) oraz na analizie opinii osób, z którymi osoba udzielająca szkołom wsparcia współpracuje. Zadania te wpisane są w organizację pracy instytucji.		wspomaganie)

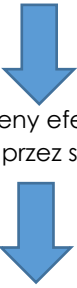
Rekomendacje operacyjne na poziomie procesów wspomagania w szkołach i przedszkolach

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
-----	---------	--------------	----------------------	-------------------

1.	Bariery w funkcjonowaniu szkoły jako całości - Wśród dyrektorów szkół i przedszkoli brakuje systemowego myślenia o szkole, jako jednym organizmie, w którym poszczególne procesy i działania z zakresu wizji i misji pracy szkoły, wniosków z ewaluacji wewnętrznych, planu nadzoru etc. są ze sobą wzajemnie powiązane i uzupełniają  - Brak myślenia systemowego odzwierciedla się w braku spójności w zapisach poszczególnych dokumentów szkoły, takich jak koncepcja pracy szkoły, raporty z ewaluacji wewnętrznej, plan nadzoru. (str. 230-231, 240-249)	Rekomendacje w zakresie zmiany funkcjonowania szkoły Konieczne jest wsparcie dyrektora szkoły w zakresie zintegrowania poszczególnych działań szkoły i myśleniu o jej funkcjonowaniu jako całości	Szkoła, instytucje wspomagania, ORE, KOWEŻIU	I i II kwartał 2016 (i w dalszym czasie trwania wspomagania)
2.	Organizacja procesu wspomagania w szkołach - Brak dostosowania działań w ramach projektów pilotażowych do indywidualnych potrzeb nauczycieli i kierowanie podobnych działań (głównie szkoleń) do całej kadry nauczycielskiej niezależnie od stażu pracy i doświadczenia poszczególnych nauczycieli. - Rzadko wprowadzano zróżnicowanie działań	Rekomendacje dotyczące organizacji procesu wspomagania na poziomie szkół - W zależności od potrzeb szkół konieczne jest zaplanowanie w ramach wspomagania zdywersyfikowanych i spójnych działań, wychodzących poza działania szkoleniowe  - Ważne jest zachowanie relacji między	Szkoły (kadra pedagogiczna i dyrekcja) instytucje wspomagania	

	podejmowanych przez szkoły w projektach pilotażowych i włączano w nie także osoby spoza szkół; rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego, co pozytywnie mogłoby wpłynąć na uzyskiwane efekty (str. 230)	wspomaganiem, a doskonaleniem nauczycieli, co oznacza, że w ramach wspomagania poza działaniami skierowanymi do całej kadry pedagogicznej powinno być realizowane także wsparcie dla pojedynczych nauczycieli, o ile wpisuje się to w przeprowadzoną wcześniej przez szkołę diagnozę. Rekomendacje dotyczące organizacji procesu wspomagania na poziomie instytucji wspomagania Przygotowanie przez instytucje wspomagania katalogów pomysłów dotyczących możliwych i skutecznych działań, pozwalających opracować adekwatny dla konkretnej szkoły program wsparcia. Katalog pomysłów nie powinien stanowić gotowego rozwiązania, a jedynie ogólny schemat, który szkoły same wypełniają treścią w zależności od zidentyfikowanych potrzeb.		
3.	Bariery kompetencyjne kadry pedagogicznej dotyczące pomiaru efektów wspomagania	Rekomendacje na poziomie szkół Konieczne jest podniesienie kompetencji zespołów ewaluacyjnych oraz zespołów zadaniowych	Instytucje wspomagania,	

	- Braki kompetencje kadry nauczycielskiej oraz dyrektorów z zakresu opracowania trafnych wskaźników zmiany i sposobu pomiaru efektów wspomagania. Na poziomie ogólnym funkcjonowania szkoły uwidacznia się to chociażby przy opracowaniu raportów z ewaluacji wewnętrznej, a w projektach pilotażowych Rocznych Planów Wspomagania i sprawozdań z RPW.  - Na ogół szkoły posługują się wskaźnikowaniem produktowym, tzn. efekty mierzone są np. udziałem nauczycieli w szkoleniach a nie nabyciem przez nich konkretnych kompetencji. (str. 110, 230)	funkcjonujących w ramach procesu wspomagania w zakresie budowania logiki działań poprzez organizację doradztwa wdrożeniowego.	Samorządy	
4.	Bariera związana z motywacją kadry pedagogicznej do udziału w procesie wspomagania Poziom zaangażowania nauczycieli w realizowane wspomaganie może być uzależniony od stażu pracy i awansu zawodowego. Młodszy nauczyciele chętniej angażują się w nowe działania natomiast nauczyciele z dłuższym stażem i wyższym stopniem awansu	Rekomendacje na poziomie aktów normatywnych W celu zmotywowania nauczycieli do doskonalenia się nie tylko w wymiarze indywidualnych potrzeb związanych z osiągnięciem kolejnego stopnia awansu, ale też potrzeb szkoły konieczne są zmiany i przemyślenie systemu awansu zawodowego nauczycieli. Powinny iść za tym zmiany w zapisach Karty Nauczyciela. Obecne rozwiązania nie mają selektywnego charakteru i stanowią raczej formalny mechanizm przyznawania kolejnych stopni, niż system	MEN	

	zawodowego są często przekonani, że ich metody dydaktyczne są wystarczające dlatego ich motywacja do angażowania się w proces wspomagania może być stosunkowo niska. (str. 239-240)	motywacyjny, w którym awans jest nagrodą za dobrą pracę i zaangażowanie.		
	Braki w sposobach monitorowania efektów na poziomie szkół - Brak monitorowania uzyskanych w projektach pilotażowych efektów na poziomie szkół  - Brak oceny efektywności podjętych działań przez szkoły - Brak możliwości zaplanowania dalszych, spójnych z poprzednimi, działań w szkołach (str. 230)	Rekomendacje na poziomie szkół - Zmiany w zakresie funkcjonowania szkoły w kierunku myślenia systemowego i spójności poszczególnych działań - Monitorowanie procesu wspomagania szkół np. poprzez poddanie go procedurze ewaluacji wewnętrznej Rekomendacje na poziomie instytucji wspomagania - Oferowanie przez instytucje wspomagania możliwości konsultacji i wsparcia w zakresie przeprowadzenia monitoringu procesu wspomagania w szkołach przy założeniu cykliczności procesu wspomagania	Szkoły, instytucje wspomagania	na bieżąco

5.	- W wielu przypadkach sieci współpracy i samokształcenia funkcjonujące w ramach projektów pilotażowych ograniczały się jedynie do wymiany materiałów dotyczących pracy nauczyciela, wychowawców lub szkoły.  - Nie były podejmowane dyskusje, nie poszukiwano wspólnie rozwiązań istniejących problemów i rzadkowymi doświadczeniami. (str. 74-75) - Jest to jednocześnie problem systemowy (w zakresie rozwiązań przyjętych w nowym modelu doskonalenia) jak i dotyczący lokalnych sieci instytucji wspomagania (w zakresie sposobu wykorzystania i zarządzania narzędziem jakim są sieci współpracy).	Rekomendacje na poziomie instytucji wspomagania Rekomenduje się rozwinięcie sieci współpracy i stworzenie z niej środowiska aktywnie działających członków, co wymaga intensywnych zabiegów inicjujących - analogicznie jak w przypadku intencjonalnego tworzenia społeczności internetowych w działaniach marketingowych. - Wyposażenie koordynatorów sieci w odpowiednie kwalifikacje. Rozszerzenie szkoleń dla koordynatorów sieci o tematy związane z budowaniem i podtrzymywaniem aktywności zarówno on-line jak i off-line. - Preferowanie na stanowiskach koordynatorów sieci współpracy osób, które mają doświadczenie z wykorzystywaniem w pracy zawodowej narzędzi komunikacji on-line.	ORE instytucje wspomagani a	na bieżąco
6.	Obecnie istniejące rozwiązania informatyczne mające wspomagać funkcjonowanie sieci współpracy i samokształcenia w powiatach nie są dostosowane do potrzeb i preferencji użytkowników oraz nie zastosowano w nich nowych i najbardziej optymalnych rozwiązań technicznych. (str. 73)	Rekomendacja na poziomie narzędzi wypracowanych w ramach projektu systemowego: Rekomenduje się dokonanie zmian w konstrukcji platformy internetowej dedykowanej sieciom współpracy i samokształcenia. Istotne jest dokonanie zmian interfejsu zgodnie z zasadami użyteczności stron internetowych (web usability), tak aby nawigacja była bardziej intuicyjna dla użytkowników.	MEN,ORE	na bieżąco

Spis wykresów

Wykres 1. Ocena jakości pomocy udzielanej szkołom przez instytucje doskonalenia nauczycieli	51
Wykres 2. Podejmowanie działań mających przygotować PDN do wprowadzania w 2016 r nowego modelu doskonalenia.....	59
Wykres 3. Powody nieprzystąpienia do projektu pilotażowego	60
Wykres 4. Poziom uczestnictwa przedstawicieli JST w spotkaniach przygotowujących do wdrożenia nowego modelu doskonalenia.....	61
Wykres 5. Ocena funkcjonowania sieci współpracy	72
Wykres 6. Efekty funkcjonowania sieci współpracy dostrzegane przez pracowników PDN.....	78
Wykres 7. Placówka, w której Pan(i) uczy, zgodził się uczestniczyć w projekcie pilotażowym realizowanym w powiecie. Proszę wskazać wszystkie etapy programu wspomagania w Pana(i) szkole, w które był(a) lub jest Pan(i) obecnie zaangażowany(a)?	88
Wykres 8. Narzędzia do oceny jakości pracy szkoły.	138
Wykres 9. Tematy sieci współpracy w których uczestniczyli nauczyciele placówek objętych wsparciem.....	140
Wykres 10. Ocena użyteczności działań w ramach wspomagania przez nauczycieli.....	164
Wykres 11 Ocena przeładalności wspomagania na wzrost kompetencji w rozpoznawaniu procesu uczenia się uczniów.....	164
Wykres 12. Stopień korzystania w codziennej pracy z narzędzi i metod dydaktycznych przez nauczycieli o których dowiedzieli się w trakcie uczestnictwa w sieciach współpracy i doskonalenia.	166
Wykres 13. Ocena wpływu realizowanego w szkole wspomagania na osobiste zadowolenie nauczycieli z wykonywanej pracy	174
Wykres 14. Jakość kontaktów rodziców z wychowawcami i opiekunami grup przedszkolnych.	191
Wykres 15. Odsetek uczestników szkoleń z zakresu pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	195
Wykres 16. Kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami – opinie rodziców.....	198
Wykres 17. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły w opinii uczniów.	201
Wykres 18. Efekty wspomagania dostrzeżone przez dyrektorów	205
Wykres 19. Nowe materiały i narzędzia, które powstały w efekcie wspomagania	209
Wykres 20. Możliwości angażowania się w życie szkoły – opinie rodziców.....	213
Wykres 21. Czy wskazane efekty doskonalenia wpływają na jakość pracy szkoły rozumianą jako lepsza organizacja pracy szkoły.	215
Wykres 22. Czy od 2016 roku zamierza korzystać z rozwiązań wypracowanych podczas wspomagania w zakresie zarządzania placówką?	216
Wykres 23. Tematyka warsztatów, w których dyrektor wziął udział.....	218
Wykres 24. Tematyka sieci współpracy i samokształcenia, w których wziął udział dyrektor.....	219
Wykres 25. Ocena użyteczności wsparcia SORE.....	232
Wykres 26 Ocena jakości prowadzonych szkoleń	234
Wykres 27. Zmiany zadań i obowiązków kadr instytucji doskonalenia w związku z wprowadzeniem nowego modelu doskonalenia.....	258
Wykres 28. Ocena wpływu projektów pilotażowych na współpracę JST z instytucjami doskonalenia nauczycieli.	258
Wykres 29 Obszary zmian w instytucjach doskonalenia nauczycieli.....	260
Wykres 30. Kategorie materiałów opracowanych na potrzeby realizacji projektu pilotażowego w instytucjach.....	261
Wykres 31. Zmiana zatrudnienia w wyniku realizacji projektu pilotażowego w instytucjach doskonalenia	262
Wykres 32 Ocena zamiany zainteresowania ofertą instytucji doskonalenia nauczycieli.....	263
Wykres 33. Działania jakie zamierza kontynuować instytucja doskonalenia po zakończeniu projektu pilotażowego.....	264

Spis tabel

Tabela 1. Powiaty wybrane do badania case study.	21
Tabela 2. Uczestnictwo w sieciach współpracy.....	70
Tabela 3. Skala wykorzystania forum w powiatach objętych badaniem	75
Tabela 4. Obszary tematyczne wpisów na forum sieci współpracy i samokształcenia.....	75
Tabela 5. Placówki realizujące poszczególne oferty wspomagania w powiatach	84
Tabela 6. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW	112
Tabela 7. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW	116
Tabela 8. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW	119
Tabela 9. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW	121
Tabela 10. Ogólna ocena celów i wskaźników RPW	125
Tabela 11. Planowane i nieplanowane efekty materialne procesu wspomagania w odniesieniu do dydaktyki.....	155
Tabela 12. Wzrost kompetencji nauczycieli wskazywanych w RPW i wywiadach.....	160
Tabela 13. Motywowanie uczniów do nauki przez nauczycieli – opinie rodziców	180
Tabela 14. Motywowanie uczniów do nauki przez nauczycieli – opinie uczniów.....	180
Tabela 15. Odsetek szkół, wybierających oferty z zakresu obszaru opiekuńczo-wychowawczego szkoły.....	184
Tabela 16. Planowane i nieplanowane efekty dot. pracy szkoły w odniesieniu do opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły.....	192
Tabela 17. Planowane i nieplanowane efekty dot. kompetencji nauczycieli w odniesieniu do opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły.	197
Tabela 18. Planowane i nieplanowane efekty dot. kompetencji nauczycieli w odniesieniu do opiekuńczo – wychowawczej funkcji szkoły.	202
Tabela 19. Od 2016 roku nowy model wspomagania szkół będzie obowiązywać w całej Polsce. Proszę powiedzieć, czy w związku tym zamierza Pan(i) od 2016 roku korzystać z rozwiązań wypracowanych podczas wspomagania w zakresie:.....	249

Spis rysunków

Rysunek 1 Dobór próby do badań jakościowych i ilościowych.....	22
Rysunek 2. Nowy model wspomagania pracy szkoły.....	26
Rysunek 3 Wskazywane przez dyrektorów kategorie jakości pracy szkoły	137
Rysunek 4. Dostrzeganie efektów dotychczasowego udziału szkoły w pilotażowym programie wspomagania	142
Rysunek 5. Efekty w obszarze funkcji dydaktycznej wskazywane przez dyrektorów, nauczycieli i SORE w szkołach badanych w ramach studium przypadku.	144
Rysunek 6 Dostrzegane efekty na poziomie szkoły w postaci lepszej współpracy między nauczycielami	146
Rysunek 7. Materialne efekty w obszarze dydaktyki na poziomie szkoły.	153
Rysunek 8 Ocena wzrostu poziomu kompetencji nauczycieli w zakresie rozpoznawania procesu uczenia się uczniów.....	157
Rysunek 9 Ocena wzrostu poziomu kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania osiągnięć uczniów.....	158
Rysunek 10. Efekty w obszarze dydaktyki – poziom nauczyciela. Ocena wzrostu własnych kompetencji w wyniku uczestnictwa w procesie wspomagania	159
Rysunek 11. Ocena efektów w podejściu do nauczania nauczycieli oraz zmianie w sposobie nauczania	165
Rysunek 12. Deklarowane przez badanych oczekiwania co do efektów procesu wspomagania ..	175
Rysunek 13. Efekty dydaktyczne na poziomie ucznia	177
Rysunek 14. Kategoryzacja efektów związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły.	185
Rysunek 15. Wpływ dostrzeganych efektów na jakość pracy szkoły postrzeganą jako poprawa atmosfery szkoły.	185
Rysunek 16. Efekty w obszarze funkcji opiekuńczo-wychowawczej wskazywane przez dyrektorów, nauczycieli i SORE	187
Rysunek 17. Efekty związane ze wzrostem kompetencji nauczycieli w realizacji zadań opiekuńczo- wychowawczych.....	189
Rysunek 18 Mapa efektów wspomagania dostrzeżonych przez dyrektorów na podstawie analizy jakościowej przeprowadzonych wywiadów.....	211
Rysunek 19 Analiza koncepcji pracy szkoły, raportu z ewaluacji wewnętrznej oraz sprawozdania RPW w gimnazjum w powiecie F	244
Rysunek 20 Analiza zapisów koncepcji pracy szkoły, raportu z ewaluacji wewnętrznej oraz sprawozdania z RPW	246
Rysunek 21 Analiza zapisów koncepcji pracy przedszkola, raportu z ewaluacji wewnętrznej i sprawozdania z RPW przedszkola w powiecie F	248
Rysunek 22. Wsparcie udzielane szkołom przez SORE po zakończeniu projektu	252