Jadwiga Fila

Katarzyna Matuszczak

Agnieszka Rybińska

Olga Wasilewska

Piotr Zielonka

Raport z ewaluacji bieżącej projektów konkursowych Działania 3.5 POKL

Uwarunkowania i efekty wspomagania pracy S/P

Warszawa, październik 2015

Autorzy:
Jadwiga Fila
Katarzyna Matuszczak
Agnieszka Rybińska
Olga Wasilewska
Piotr Zielonka

Redakcja merytoryczna:
Katarzyna Matuszczak

Wzór cytowania:

Fila, J., Matuszczak, K., Rybińska, A., Wasilewska, O., Zielonka, P. (2015). *Raport z ewaluacji bieżącej projektów konkursowych Działania 3.5 POKL. Uwarunkowania i efekty wspomagania pracy S/P*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2015

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego*: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego,* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Spis Treści

1. Wprowadzenie ... 5
Geneza projektów pilotażowych ... 5
Założenia nowego modelu ... 6
Projekty konkursowe ... 10
Wnioski z dotychczasowego badania ewaluacyjnego projektu systemowego ORE ... 11
Cele badania i pytania badawcze ... 12
Metoda badania ... 13
2. Wnioski i rekomendacje ... 20
3. Wyniki badania ... 35
3.1. Proces i uwarunkowania zarządzania wspomaganiem przez samorząd powiatowy ... 35
3.1.1. Proces zarządzania wspomaganiem przez powiaty ... 35
Zadania instytucji w projekcie ... 35
Utworzenie odpowiedniego zespołu wdrażającego ... 39
Zarządzanie finansowe ... 44
Dopasowanie wspomagania do potrzeb S/P ... 51
Zapewnienie odpowiedniej jakości usług wykonawców ... 56
Monitorowanie przebiegu i efektów wspomagania ... 57
3.1.2. Uwarunkowania zarządzania wspomaganiem przez powiaty ... 67
Zasady pilotażu ... 67
Powiatowe założenia projektów ... 76
Regulacje prawne wspomagania ... 79
Doświadczenie i zaplecze instytucjonalne instytucji wspomagania ... 91
Specyfika obszaru, na którym odbywa się wspomaganie ... 92
Doświadczenie i zaplecze instytucjonalne JST ... 93
Czynniki po stronie S/P ... 96
3.1.3. Powody braku udziału placówek w pilotażu ... 100
3.2. Efekty i uwarunkowania udziału instytucji wspomagania ... 105
3.2.1. Współpraca między instytucjami ... 105
3.2.2. Biblioteki pedagogiczne ... 109
3.2.3. Efekty uczestnictwa w projekcie dla bibliotek pedagogicznych ... 111
3.2.4. Ośrodki doskonalenia nauczycieli ... 113
3.3. Instytucje wspomagania nieuczestniczące w pilotażu ... 117
3.3.1. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne ... 120
3.4. Sieci współpracy i samokształcenia ... 124
3.4.1. Działanie sieci ... 125
Uczestnictwo w sieciach ... 125
Tematy sieci współpracy ... 130
Działania realizowane w ramach sieci ... 136
Koordynatorzy sieci współpracy ... 141
Ewaluacja działań sieci współpracy ... 145
Koszty sieci ... 149
Efekty sieci współpracy ... 149
3.4.2. Czynniki utrudniające funkcjonowanie sieci ... 160
3.4.3. Ocena sieci współpracy ... 165

3.5. Efekty i uwarunkowania udziału nauczycieli i dyrektorów we wspomaganiu 169
3.5.1. Efekty udziału S/P we wspomaganiu 170
3.5.2. Sposób doskonalenia 201
3.6. Dopasowanie doskonalenia 211
3.6.1. Udział w doskonaleniu 229
3.6.2. Monitorowanie doskonalenia 233
4. Podsumowanie 238

1. Wprowadzenie

Raport przedstawia wnioski z badania dotyczącego nowego modelu *doskonalenia zawodowego nauczycieli* S/P (S/P), który wypracowany został przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej w odpowiedzi na występujące w dotychczasowym systemie doskonalenia problemy. Założenia oraz narzędzia nowego modelu testowane były do czerwca 2015 r. w niemal połowie powiatów w Polsce (163 z 380) w formie konkursowych projektów pilotażowych (dalej zwanych: projektami pilotażowymi), które są przedmiotem niniejszego badania.

Opracowanie to powstało jako efekt ewaluacji bieżącej projektów wspomagania pracy szkół, która koncentrowała się na identyfikacji uwarunkowań realizacji wspomagania oraz przykładów efektów procesu wspomagania na trzech poziomach:

1) poziomie instytucji koordynującej wspomaganie, tzn. samorządu powiatowego,

2) poziomie instytucji współpracujących z samorządem przy realizacji wspomagania (ośrodków doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych) oraz

3) poziomie S/P.

W szczególności, w ewaluacji koncentrowano się na identyfikacji i opisaniu problemów, które mogą mieć wpływ na realizację wspomagania od stycznia 2016 roku, kiedy to nowy system wspomagania wchodzi w życie i będzie finansowany ze środków budżetowych.

Opisane na podstawie badań jakościowych uwarunkowania realizacji wspomagania nie mówią o skali występujących zjawisk, sygnalizują jedynie ich występowanie w projektach powiatowych. Jedynie tam, gdzie prezentowane są wyniki badania ilościowego, można mówić o skali danego zjawiska.

Raport ma następującą strukturę: w rozdziale drugim przedstawiono główne wnioski i rekomendacje z badania, rozdział trzeci poświęcono opisaniu, w jaki sposób samorządy powiatowe zarządzają wspomaganiem oraz jakie czynniki wpływają na skuteczną koordynację wspomagania przez powiat. W rozdziale czwartym omówiono, w jaki sposób udział w projektach 3.5 przygotował instytucje wspomagania do nowych zadań w systemie oraz od czego to zależało. Ostatni rozdział poświęcono na przedstawienie omówienie zidentyfikowanych na poziomie S/P efektów wspomagania w odniesieniu do zadań SORE oraz pracy sieci współpracy i samokształcenia. Jednocześnie w rozdziale tym, analogicznie jak w pozostałych, omówiono czynniki ułatwiające lub utrudniające pojawienie się tych efektów.

Geneza projektów pilotażowych

Nowy model doskonalenia nauczycieli[1] został wypracowany w ramach wieloletniego projektu systemowego[2] ORE pt.: *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym*

---

[1] Kwestię doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym sposób funkcjonowania placówek wspierających, warunki ich akredytacji (od 2003 roku) oraz sposoby finansowania, regulują obecnie 3 ustawy: *Ustawa z dnia 7*

wspomaganiu szkół (dalej zwanego: projektem systemowym ORE)[3]. Celem projektu jest poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół.

Opracowując nowy model bazowano na doświadczeniach, w tym wynikach analiz, poprzedniego projektu systemowego MEN z lat 2009-2010 pt.: *Wzmocnienie systemu wspierania szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego*[4] (dalej zwanego: projektem systemowym MEN). Analizy te wykazały, że główną słabością dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli jest funkcjonowanie tych placówek w oderwaniu od potrzeb szkół jako organizacji uczących się. Przy tworzeniu ofert doskonalenia przez placówki bardziej uwzględniane są kompetencje zatrudnionej w nich kadry i oceny potrzeb szkoły przez samą placówkę doskonalenia niż rzetelnie zdiagnozowane i zgłoszone przez samą szkołę/przedszkole potrzeby. Ponadto oferty placówek doskonalenia kierowane były dotychczas raczej do pojedynczych nauczycieli niż do szkoły i rad pedagogicznych jako całości. W efekcie przeważały krótkie i incydentalne formy szkoleniowe, które nie przekładały się na trwałą poprawę jakości pracy szkoły.

Kolejna słabość systemu dotyczy nierównomiernego dostępu terytorialnego do instytucji wspierających szkoły i przedszkola[5] oraz do doradztwa metodycznego zarówno pod względem liczby doradców w poszczególnych województwach, powiatach i gminach, jak i pod względem specjalności przedmiotowych.

Z kolei odnośnie poradni psychologiczno-pedagogicznych, istotnym problemem okazuje się niska użyteczność opinii i orzeczeń niespełniających oczekiwań nauczycieli bezpośrednio pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikająca z braku konkretnych dla nauczycieli wskazówek do pracy dydaktycznej i wychowawczej z tymi uczniami.

Istotną słabością dotychczasowego systemu wspomagania i doskonalenia nauczycieli była również niewystarczająca wzajemna współpraca placówek odpowiedzialnych za wspomaganie pracy szkoły (tj. PDN, BP i PPP) oraz tych placówek ze szkołami wyższymi, czy też przedsiębiorcami i specjalistami z różnych, ważnych z punktu widzenia pracy szkoły/przedszkola, obszarów.

W odpowiedzi na zarysowane powyżej główne problemy wypracowano nowy model, którego podstawowe założenia opisano poniżej.

Założenia nowego modelu

Nowy model doskonalenia nauczycieli i wspomagania pracy szkoły ma na celu zapewnienie:

- wspomagania adresowanego do szkoły jako organizacji,

---

września 1991 r. o systemie oświaty[1], *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*[1] oraz *Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego*[1], a także liczne rozporządzenia.

[2] *Projekt systemowy* jest jednym ze sposobów (obok projektów konkursowych, indywidualnych) realizacji zadań publicznych w ramach PO Kapitał Ludzki. W odróżnieniu od *projektów konkursowych,* projekty systemowe cechuje wyraźny kontekst strategiczny i powiązanie z obszarami realizowanej polityki rozwoju. Funkcjonowanie projektów systemowych wynika z *Ustawy o prowadzeniu polityki rozwoju z dnia 6 grudnia 2006 r.* (Dz. U. 2006 Nr 227, poz. 1658 z późn. zm.).

[3] Więcej o projekcie: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=394&Itemid=1015.

[4] Więcej o projekcie: http://efs.men.gov.pl/images/Egzaminyzewnetrzne/wzmocnienie%20systemu%20wspierania_www.pdf.

[5] Tylko poradnie psychologiczno-pedagogiczne są w każdym powiecie.

- kompleksowości i interdyscyplinarności wsparcia,
- odpowiedzialności szkoły za własny rozwój,
- partnerstwa osób i instytucji wspierających w relacjach ze szkołą,
- wspomagania blisko szkoły,
- współpracy i samokształcenia nauczycieli oraz
- uwzględnienia potrzeb rozwojowych szkoły jako priorytetu.

Nowy model doskonalenia i wspomagania powinien być nakierowany na pracę ze szkołą/przedszkolem, wspierać placówki w wykonywaniu zadań nakładanych przez prawo oraz w rozwiązywaniu indywidualnych problemów placówki. Założeniem wypracowywanego w projekcie systemu jest, aby wspomaganie było adresowane do szkoły/przedszkola jako całości, wynikało z indywidualnego jej zapotrzebowania oraz miało charakter procesowy, czyli aby nie koncentrowano go tylko na formach doskonalenia pojedynczych osób. W ten sposób wprowadzone zmiany mają posłużyć szkołom i przedszkolom (które uzyskają wsparcie na działania w priorytetowych dla nich obszarach), nauczycielom (uzyskującym pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej) oraz organom prowadzącym (otrzymującym wsparcie w budowie lokalnej sieci współpracy S/P).

Podstawową zmianą, jaką model wprowadza, jest sposób organizacji doskonalenia i zewnętrznego wspomagania pracy szkoły/przedszkola, gdzie doskonalenie traktowane jest jako proces obejmujący: 1) diagnozę sytuacji szkoły (identyfikację jej potrzeb), 2) opracowanie planu wspomagania, 3) jego wdrożenie oraz 4) ocenę. Takie podejście powinno sprzyjać bardziej systematycznemu wspomaganiu oraz uwzględniać nie tylko element poprawy kompetencji pojedynczego nauczyciela, lecz również wdrożenie zmiany w szkole[6].

Model testowany jest w ramach projektów realizowanych przez samorządy powiatowe, które w drodze konkursów wniosków otrzymują dofinansowanie z Działania 3.5 POKL *Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół*. Każdy projekt zarządzany jest przez kierownika, którego zatrudnia beneficjent. Wniosek o dofinansowanie projektu przygotowywany jest przez powiatowego organizatora rozwoju edukacji (PORE), którego typuje samorząd powiatowy. PORE odpowiedzialny jest również za poinformowanie dyrektorów S/P o założeniach projektu, a następnie za pozyskanie szkół/przedszkoli do udziału w projekcie oraz zebranie danych niezbędnych do wypełnienia wniosku o dofinansowanie.

W przygotowaniu diagnozy potrzeb szkoleniowych oraz zaplanowaniu wspomagania (w tym w przygotowaniu tzw. rocznego planu wspomagania – RPW) wspiera szkołę/przedszkole zewnętrzny doradca, tzw. szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE), zatrudniony przez powiat. Jeden SORE ma pod opieką kilka/kilkanaście szkół lub przedszkoli, z którymi utrzymuje ścisły kontakt podczas realizacji rocznego planu wspomagania. Towarzyszy on placówce i służy pomocą na wszystkich etapach przygotowania i realizacji planu wspomagania. Po rozpoczęciu projektu nawiązuje kontakt ze szkołą buduje relacje z dyrektorem i radą pedagogiczną, odpowiada za organizację działań

[6] Raport końcowy *Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki*. Wersja niepublikowana, Coffey/Ośrodek Ewaluacji dla ORE, sierpień 2014, s. 35.

związanych z zewnętrznym wspomaganiem. Powinien wspierać nauczycieli również w czasie wdrażania nowych umiejętności i wypracowanych procedur.

W oparciu o założenia RPW kadra danej szkoły/przedszkola uczestniczy w dostosowanych do potrzeb ich placówki szkoleniach, prowadzonych przez specjalistów zatrudnionych przez samorząd powiatowy (zwykle w drodze przetargu).

Oprócz wsparcia SORE i udziału w szkoleniach, nauczyciele i dyrektorzy szkoły/przedszkola mają również możliwość uczestniczenia w tzw. międzyszkolnych sieciach współpracy i samokształcenia (dalej: sieci współpracy), które tworzone są na poziomie lokalnym. Sieciami nazwane są grupy złożone z ok. 20-25 nauczycieli i/lub dyrektorów nawzajem wspierających się w określonym obszarze problemowym. Celem pracy sieci jest nawiązywanie kontaktów i współpracy pomiędzy szkołami/przedszkolami w celu wymiany doświadczeń między uczestnikami, wspólne rozwiązywanie problemów pedagogicznych, wychowawczych, opiekuńczych, czy też związanych z zarządzaniem szkołą, a tym samym uczenie się od siebie nawzajem. Praca uczestników sieci koordynowana jest przez specjalistę zewnętrznego (spoza szkoły/przedszkola), zwanego koordynatorem sieci współpracy i samokształcenia. Odpowiada on m.in. za opracowanie planu działania sieci, organizację ich spotkań, moderowanie forum dyskusyjnego na platformie cyfrowej[7] oraz za zamieszczanie na niej różnych zasobów edukacyjnych, a także sporządzenie sprawozdania z pracy sieci i promocję jej działań[8].

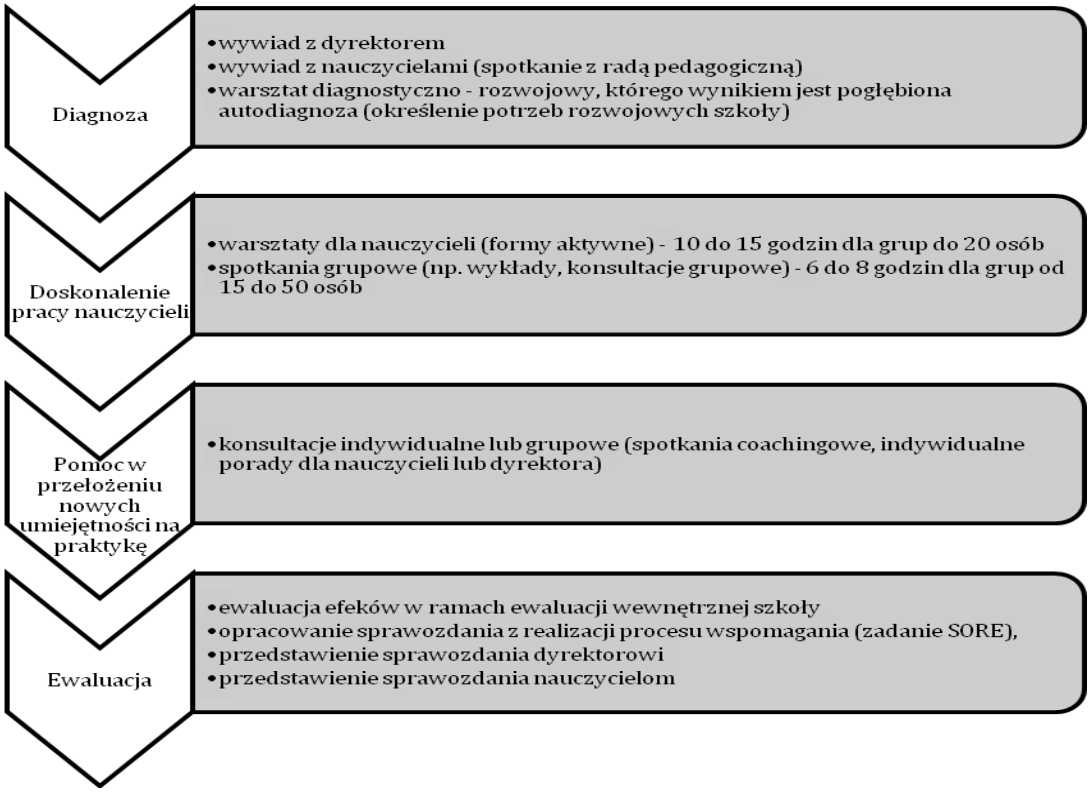
W każdym projekcie powiat może realizować również inne działania. Jednym z nich może być opracowanie i monitorowanie realizacji tzw. Powiatowego Programu Wspomagania (PPW). Jest to dokument zawierający informacje o realizacji wspomagania S/P na poziomie powiatu[9].

Uczestnicy projektów pilotażowych otrzymali od ORE również narzędzia, które miały im pomóc w planowaniu i realizacji procesu doskonalenia, w tym katalog tzw. ofert doskonalenia. Jest to ponad 20 ramowych tematów doskonalenia i wspomagania, które powinny stanowić punkt wyjścia dla opracowania szczegółowego planu wspomagania dla danej szkoły. Tematy te dotyczą tych obszarów edukacji, które w ostatnich latach objęte zostały istotnymi zmianami (np. *Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły, Jak wspierać dziecko w uczeniu matematyki*). Poniżej przedstawiono schemat nowego modelu doskonalenia i wspomagania.

---

[7] Platforma *Doskonalenie w sieci:* http://doskonaleniewsieci.pl/O-Platformie.aspx.
[8] Przewodnik dla koordynatora sieci współpracy i samokształcenia, ORE, dostępny na: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2390&Itemid=1729
[9] Poradnik dla beneficjenta, Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012, s.15, dostępny na: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=134:poradniki&Itemid=1017.

Rysunek 1. Schemat nowego modelu doskonalenia i wspomagania



Źródło: Nowe formy wspomagania szkół, Zeszyt 1 ORE.

Zarówno projekt systemowy ORE, jak i projekty pilotażowe, współfinansowane są ze środków UE przeznaczonych na wdrożenie Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (POKL). Obydwa typy interwencji uwzględnione są w ramach Priorytetu III POKL *Wysoka jakość systemu oświaty* (zob. schemat poniżej), którego celem jest m.in. poprawa jakości kształcenia poprzez *„modernizację systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli z uwzględnieniem akredytacji jednostek prowadzących doskonalenie nauczycieli oraz opracowania i wdrożenia innowacyjnych, ponadregionalnych programów doskonalenia nauczycieli”*[10].

[10] Więcej o priorytecie III POKL: Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Wersja z 1 lipca 2014, s. 89; dostępny na: http://www.efs.gov.pl/Dokumenty/Lists/Dokumenty%20programowe/Attachments/89/SzOP%20PO%20KL_1_lipca_2014.pdf.

Tabela 1. Umiejscowienie projektów pilotażowych Działania 3.5 w POKL

<table>
<tr><td>Priorytet</td><td colspan="11">Wysoka jakość systemu oświaty</td></tr>
<tr><td>Działanie</td><td colspan="2">3.1</td><td>3.2</td><td colspan="4">3.3 Poprawa jakości kształcenia</td><td colspan="3">3.4</td><td>3.5 Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół</td></tr>
<tr><td>Poddziałanie</td><td>3.1.1</td><td>3.1.2</td><td>n. d.</td><td>3.3.1 Efektywny system kształcenia i doskona-lenia nauczycieli - projekty systemowe</td><td>3.3.2</td><td>3.3.3</td><td>3.3.4</td><td>3.4.1</td><td>3.4.2</td><td>3.4.3</td><td>n. d</td></tr>
<tr><td>Projekty</td><td colspan="3">Różne projekty</td><td>Projekt systemowy ORE</td><td colspan="6">Różne projekty</td><td>163 powiatowe projekty pilotażowe</td></tr>
</table>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Projekty konkursowe

Przed uruchomieniem nowego modelu w całym kraju podjęto decyzję o przetestowaniu go w niemal połowie powiatów. Większość projektów rozpoczęła się w 2013 roku[11] i są obecnie w trakcie realizacji.[12] W projektach tych przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne otrzymują wsparcie w postaci: 1) pomocy w diagnozowaniu obszarów problemowych pracy placówki, 2) doskonalenia nauczycieli w oparciu o wybrane przez poszczególne placówki oferty doskonalenia, 3) powołania i prowadzenia lokalnych sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli w celu zapewnienia wspólnego rozwiązywania problemów i wymiany doświadczeń nauczycieli i dyrektorów placówek[13].

[11] Tylko jeden projekt rozpoczął się w 2012 roku.
[12] Do końca sierpnia 6 projektów będzie zakończonych.
[13] Dokumentacja konkursowa. Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012, Wydział Instytucji Pośredniczącej II stopnia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, lipiec 2013 r.; dostępna na: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2353&Itemid=1701.

Wnioski z dotychczasowego badania ewaluacyjnego projektu systemowego ORE

Na jesieni 2013 rozpoczęto badanie ewaluacyjne projektu systemowego 3.3.1, które zakończyło się w lipcu 2014 roku. Ewaluacja dotyczyła oceny nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły oraz jego relacji z istniejącym i docelowym systemem doskonalenia nauczycieli. Badaniami jakościowymi i ilościowymi objęto wszystkie typy uczestników i instytucji projektów pilotażowych. Poniżej przedstawiono listę wybranych, głównych wniosków z ewaluacji[14]:

- Nowy model doskonalenia sprawdził się i jest rozwiązaniem lepiej odpowiadającym na potrzeby S/P niż poprzedni model. Wszystkie założenia dotyczące nowego modelu zostały spełnione, choć niektóre z nich wymagają jeszcze doskonalenia.
- Nowy model nie odpowiada jednak na wszystkie potrzeby szkoły/przedszkola. Co prawda powinien stać się centralną osią systemu wspierania pracy placówek, jednak nadal funkcjonować powinny dotychczasowe elementy systemu doskonalenia nauczycieli, w tym wsparcie indywidualne dla nauczycieli.
- Poziom powiatu dla wdrażania nowego modelu wspierania pracy szkoły/przedszkola sprawdził się, ale istotne jest stworzenie mechanizmów zapewnienia jakości oferowanych usług doskonalenia i wspomagania pracy placówki.
- W niektórych przypadkach SORE są zbyt obciążeni pracą (zbyt wiele szkół na jednego SORE), co odbija się negatywnie na jakości wsparcia placówek.
- Zgłaszany jest deficyt ekspertów przygotowanych do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych, szczególnie w szkołach zawodowych.
- Lista i zakres ofert doskonalenia oceniane są jako wystarczające.
- Występuje deficyt ofert doskonalenia dopasowanych do specyficznych potrzeb różnych typów szkół: zawodowych, specjalnych i przedszkoli.
- Zidentyfikowano potrzebę tworzenia ofert pod kątem kompetencji kluczowych.
- Występuje zagrożenie, że oferty doskonalenia zdominują proces diagnozowania potrzeb szkoły/przedszkola. W niektórych przypadkach diagnoza ograniczała się jedynie do wyboru spośród ofert doskonalenia.
- W procesie wspomagania pracy szkoły/przedszkola etap wdrażania wypracowanych zmian do praktyki placówki jest niedopracowany i często szkoły/przedszkola eksperymentują.
- Zaobserwowano niewystarczające (ograniczone do sprawozdań lub ankiet wśród nauczycieli) monitorowanie efektów nowego modelu w większości szkół.
- Potencjał sieci współpracy nie został do końca wykorzystany.

---

[14] Raport końcowy *Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki*. Wersja niepublikowana, Coffey/Ośrodek Ewaluacji dla ORE, sierpień 2014, s.156.

- Model sprawdza się w przypadku szkół, w których rady pedagogiczne liczyły nie więcej niż 50 osób. W przypadku większych szkół i zespołów szkół model wymaga dostosowania.

- Zaobserwowano początkową nieufność części nauczycieli wobec nowego modelu i angażowania się w proces. Ponadto, zgłaszano nadmierne obciążenie procesem dla nauczycieli.

Cele badania i pytania badawcze

Tabela 2. Cele i pytania badawcze

Cel 1. Identyfikacja, typologia i ocena efektywności powiatowych systemów wdrażania projektów 3.5.
Na czym polegają różnice w stosowanych przez samorządy powiatowe (beneficjentów) i partnerów w projektach pilotażowych różnych podejściach do ich wdrażania, w tym planowania, realizacji, monitorowania i rozliczania projektów?
Jakie typy/podejścia do wdrażania projektów pilotażowych można zaobserwować?
Które ze stosowanych przez samorządy powiatowe rozwiązań finansowych i organizacyjnych sprzyjają skutecznej realizacji wspomagania pracy S/P, a które nie i dlaczego?
3.1 Czy wypracowane w niektórych projektach Powiatowe Programy Wspomagania stanowią efektywne narzędzie planowania wspomagania S/P? Jeśli tak, dlaczego? Jeśli nie, dlaczego? Jaka jest jakość PPW w badanych 10 powiatach biorących udział w pilotażu?
3.2 Czy środki finansowe przeznaczone w projektach pilotażowych na doskonalenie okazały się optymalne z punktu widzenia potrzeb szkół, przedszkoli, samorządu powiatowego i instytucji wspomagania pracy placówek?
3.3 Czy występują, a jeśli tak, to na czym polegają problemy związane ze stosowaniem w projektach pilotażowych przez samorządy powiatowe zamówień publicznych?
Które zapisy programowe (zawarte w dokumentacji konkursowej, założeniach nowego systemu, przepisach prawnych) wymagają modyfikacji w celu usprawnienia procesu wdrażania tego typu projektów w przyszłości?
Cel 2. Identyfikacja, typologia i ocena efektów wdrożenia kompleksowych, powiatowych programów wspomagania S/P, będących elementem nowego systemu wsparcia placówek.
Czy, a jeśli tak, to jakie efekty udziału placówek w projektach pilotażowych występują w przedszkolach i szkołach biorących udział w projektach?
5.1 Czy uzyskane w projektach wspomaganie pracy placówek przekłada się na pracę nauczycieli w postaci wypracowania przez nich zmian w podejściu do nauczania danego przedmiotu i uczenia uczniów, jak się uczyć? Jeśli tak, na czym te zmiany polegają? Jeśli nie, dlaczego?
5.2 Czy uzyskane w projektach wspomaganie pracy placówek przekłada się na pracę nauczycieli w postaci wypracowania przez nich zmian w podejściach do oceniania osiągnięć uczniów (mierzonych nie tylko wynikami egzaminów zewnętrznych)? Jeśli tak, na czym te zmiany polegają? Jeśli nie, dlaczego?
5.3 Czy uzyskane w projektach wspomaganie pracy placówek przekłada się na pracę nauczycieli w postaci wypracowania przez nich zmian w podejściach do wychowania i opieki nad uczniami? Jeśli tak, na czym te zmiany polegają? Jeśli nie, dlaczego?
5.4 Czy uzyskane w projektach wspomaganie pracy placówek przekłada się na wprowadzanie zmian w sposobach zarządzania oraz organizacji pracy S/P (w tym planowania pracy, ewaluacji

wewnętrznej, komunikacji grona pedagogicznego)? Jeśli tak, na czym te zmiany polegają? Jeśli nie, dlaczego?
5.5 Czy udział dyrektorów i nauczycieli w projektach przyczynia się do poprawy ich satysfakcji z wykonywanej pracy?
5.6 Czy udział nauczycieli i dyrektorów w sieciach współpracy rzeczywiście przyczynia się/może się przyczynić w dłuższym okresie do powstania zmian w ich postawach, polegających na większej otwartości na dzielenie się wiedzą, uczenie się od siebie nawzajem, uczenie się bardziej dla siebie niż dla awansu zawodowego, większej otwartości na zmianę w swoim podejściu do uczenia/wychowania/opieki nad uczniem i zmianę w szkole? Jeśli tak, na czym te zmiany postaw polegają? Jeśli nie, dlaczego?
5.7 Czy udział szkół w projektach pilotażowych ma szansę przełożyć się w dłuższym okresie na poprawę efektywności nauczania szkół? Jeśli nie, dlaczego?
Czy, a jeśli tak, to jakie efekty udziału w projektach pilotażowych można zidentyfikować w instytucjach odpowiedzialnych za wspomaganie pracy S/P, tj. PDN, PPP, BP?
6.1 Czy udział w projektach pilotażowych przyczynia się do lepszego przygotowania PDN, PPP, BP do pełnienia nowej roli wspomagania procesowego pracy szkół/przedszkoli i nauczycieli? Jeśli tak, na czym to przygotowanie polega? Jeśli nie, dlaczego?
Czy, a jeśli tak, to jakie efekty wdrożenia projektów pilotażowych można zidentyfikować z punktu widzenia lokalnego zarządzania oświatą?
Cel 3. Ocena użyteczności wdrażanych kompleksowych, powiatowych programów wspomagania S/P do potrzeb odbiorców.
Czy, a jeśli tak, to jak dyrektorzy S/P postrzegają korzyści z uczestnictwa w projektach pilotażowych, w których brali/biorą udział?
8.1 Czy w procesie doskonalenia przeprowadzonego w placówce został położony wystarczający nacisk na rozwijanie umiejętności i przekazywanie wiedzy praktycznej, dostosowanej do zgłoszonych potrzeb szkół/przedszkoli? Jeśli nie, dlaczego?
Czy, a jeśli tak, to jak przedstawiciele samorządów powiatowych biorących udział w projektach postrzegają korzyści z udziału w nich? Jak postrzegana jest przez nich rola samorządu powiatowego w pełnieniu funkcji koordynatora procesu wspomagania S/P w powiecie?
Jakie mogą być przyczyny braku udziału w projektach niektórych S/P położonych w powiatach biorących udział w pilotażu?
Jakie mogą być przyczyny braku udziału w projektach pilotażowych niektórych PDN, PPP, BP położonych w powiatach biorących udział w pilotażu?
Jakie mogą być przyczyny braku udziału w projektach pilotażowych powiatów, które nie aplikowały o uzyskanie wsparcia?

Metoda badania

Badanie prowadzone było w ramach trzech komponentów i obejmowało zróżnicowane metody i techniki badawcze.

Komponent I

W ramach komponentu I. przeprowadzone zostało badanie ilościowe wśród kierowników projektów pilotażowych Działania 3.5. Badanie prowadzono na wyczerpującej próbie projektów n=163, przy

czym udało się uzyskać 152 pełne odpowiedzi. Badanie przeprowadzone było techniką CAWI (Computer-Assisted Web Interview), a więc respondenci odpowiadali na pytania za pomocą arkusza internetowego.

Badaniem docelowo objęto całą badaną populację. Oznacza to, że nie było konieczności losowania próby, a zatem nie jest konieczne przeprowadzanie testów na istotność statystyczną różnic, czy też uwzględnianie w badaniu schematu doboru próby. W badaniu udało się uzyskać wysoki poziom uczestnictwa, dlatego można uznać, że zbadana zbiorowość respondentów w bezpośredni sposób pozwala opisywać populację, bez konieczności stosowania wnioskowania statystycznego czy innych poprawek zapewniających dokładniejsze oszacowanie wartości populacyjnych. **Przedstawione wyniki to nieważone, ani nie poddane innym przekształceniom, odpowiedzi respondentów**.

Komponent II

W ramach tego komponentu przeprowadzono badanie jakościowe w formie 10 studiów przypadku (na celowo dobranej próbie) dotyczących projektów pilotażowych. W poniższej tabeli przedstawiono kryteria, które zastosowano przy wyborze poszczególnych projektów do badania.

Tabela 3. Kryteria wyboru projektów do badania

Typ	Kryteria
10 projektów	etap realizacji projektu: zakończone/w trakcie realizacji, liczba cykli doskonalenia w projekcie (I/II), zaawansowanie postępu rzeczowego i finansowego projektu, typ beneficjenta: powiaty/miasta na prawach powiatu, wielkość powiatu, lokalizacja, dostępność instytucji wsparcia (BP, PDN) w powiecie, wielkość projektu: wysokość budżetu projektu, odsetek S/P w powiecie objętych projektem, tematyka i liczba ofert doskonalenia realizowanych w danym powiecie, typy partnerów w projekcie i/lub zaangażowanych instytucji wsparcia (PPP, BP, PDN), liczba zatrudnionych SORE w powiecie, tematyka sieci współpracy wybranych przez powiat, czy projekt nie podlegał już badaniu jakościowemu w ewaluacji projektu systemowego 3.3.1.

Badania zrealizowano z zastosowaniem techniki **analizy dokumentów pozyskanych od respondentów** oraz **pogłębionych wywiadów indywidualnych.**

Analizowane dokumenty:

- Dokumenty od kierownika badanego projektu: Powiatowy Program Wspomagania S/P (jeśli samorząd go przygotował), Plan Pracy Sieci (PPS) na lata szkolne objęte projektem oraz sprawozdania z realizacji PPW i PPS,

- Dokumenty od dyrektorów badanych S/P: Roczne Plany Wspomagania, sprawozdania z realizacji RPW.

Indywidualne wywiady pogłębione:

W każdym studium przypadku przeprowadzonych zostało **od 30 do 35 IDI**. Poniżej przedstawiono założone typy i liczebności respondentów w ramach 1 studium przypadku w tym komponencie.

Respondenci reprezentują zarówno placówki zaangażowane w projekt, jak i te, które go nie realizują, ale położone są na terenie powiatu realizującego projekt.

Tabela 4. Respondenci w 1 studium przypadku

<table>
<tr><th rowspan="2">Typ</th><th colspan="7">Respondent</th></tr>
<tr><th rowspan="2">kierow-nik projektu</th><th rowspan="2">kierownik wydziału oświaty w organie prowadzącym placówki uczestniczące w 3.5</th><th colspan="2">kierownik placówki</th><th rowspan="2">nauczyciel/ konsultant/ psycholog w placówce uczestniczącej w 3.5</th><th rowspan="2">SORE</th><th rowspan="2">koordy-nator sieci</th></tr>
<tr><th>uczestniczą-cej w 3.5</th><th>nieuczestni-czącej w 3.5</th></tr>
<tr><td>samorząd powiatowy</td><td>1</td><td rowspan="6">2</td><td>nd</td><td>nd</td><td>nd</td><td>2</td><td>1</td></tr>
<tr><td>przedszkola</td><td>nd</td><td>2</td><td>1</td><td>2*2=4</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>szkoły podstawo-we</td><td>nd</td><td>2</td><td rowspan="4">1</td><td>2*2=4</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>gimnazjum</td><td>nd</td><td>1</td><td>1*2=2</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>liceum</td><td>nd</td><td>1</td><td>1*2=2</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>technikum lub szkoła zawodowa</td><td>nd</td><td>1</td><td>1*2=2</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>PDN</td><td>nd</td><td>nd</td><td rowspan="3">0-3</td><td rowspan="3">1</td><td>0-1</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>PPP</td><td>nd</td><td>nd</td><td>0-1</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>BP</td><td>nd</td><td>nd</td><td>nd</td><td>nd</td><td>nd</td></tr>
<tr><td>w sumie</td><td>1</td><td>2</td><td>od 7- do 10</td><td>3</td><td>od 14 do 16</td><td>2</td><td>1</td></tr>
<tr><td>w sumie</td><td colspan="7">od 30 do 35 IDI</td></tr>
</table>

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone z wykorzystaniem specjalnie opracowanych scenariuszy wywiadów – w sumie dla komponentu II opracowano 12 typów scenariuszy pogłębionych wywiadów.

W poniższej tabeli przedstawiono podstawowe kryteria wyboru badanych instytucji i respondentów.

Tabela 5. Kryteria wyboru instytucji i respondentów do badania

30 przedszkoli i 60 szkół	udział/brak udziału placówki w pilotażu, wielkość placówki (l. oddziałów), etap wspomagania, na jakim jest aktualnie placówka, tematy ofert wspomagania i zakres tematyczny doskonalenia realizowanego w placówce, wyniki szkoły: EWD w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, wyniki ewaluacji zewnętrznej, liczba nauczycieli w szkole, biorących udział w doskonaleniu, czy wspierał placówki ten sam SORE, czy różni, czy placówki podlegają pod ten sam organ prowadzący.
Maks. 40 instytucji wspomagania	udział lub brak udziału w pilotażu, forma organizacyjno-prawna placówki (publiczna/niepubliczna), typ placówki (PDN/BP/PPP), formuła realizacji zadań projektowych (np. delegowane zadania, partnerstwo, zlecane zadania i. in.).
20 SORE	średni miesięczny wymiar czasu pracy 1 SORE w 1 szkole/przedszkolu w powiecie, podstawa formalno-prawna zaangażowania SORE, typ placówki wspieranej przez SORE (przedszkole/szkoła).
10 koordynatorów sieci	tematyka sieci, która koordynuje, adresaci sieci (dyrektorzy/nauczyciele), liczba uczestników sieci (duże/małe sieci).
140 nauczycieli	stopień awansu zawodowego, staż pracy w placówce, nauczane przedmioty (w szkołach ponadpodstawowych).
Maks. 10 psychologów PPP	staż pracy w placówce.
Maks. 10 konsultantów PDN	staż pracy w placówce.

Dokładne liczebności zrealizowanych wywiadów przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 6. Liczba IDI zrealizowanych z poszczególnymi typami respondentów

Funkcja respondenta	Liczba zrealizowanych IDI
KIEROWNIK BP 3.5	7
KIEROWNIK BP NIE	2
KIEROWNIK PP 3.5	6
KEIROWNIK PP NIE	4
KIEROWNIK ODN 3.5	6
KIEROWNIK ODN NIE	8
KIEROWNIK PR 3.5	21
KIEROWNIK PR NIE	8
KIEROWNIK SP 3.5	21
KIEROWNIK SP NIE	2
KIEROWNIK GIM 3.5	11
KIEROWNIK GIM NIE	1
KIEROWNIK LO 3.5	7
KIEROWNIK LO NIE	3
KIEROWNIK TC 3.5	3
KIEROWNIK TC NIE	3
KIEROWNIK ZSZ 3.5	5
KIEROWNIK ZSZ NIE	0
NAUCZYCIEL PR	39
NAUCZYCIEL SP	42
NAUCZYCIEL GIM	22
NAUCZYCIEL LO	17
NAUCZYCIEL TC	6
NAUCZYCIEL ZSZ	10
KIEROWNIK PROJEKTU	10
KOORDYNATOR SIECI	10
SORE	22
KIEROWNIK WO	14
KONSULTANT ODN	6
PSYCHOLOG PPP	6
SUMA	322

Komponent III

W tym komponencie przeprowadzono badanie jakościowe w formie 3 studiów przypadku dotyczących doskonalenia zawodowego i wspomagania pracy S/P w powiatach, które nie wzięły udziału w projektach pilotażowych. Powiaty zostały wybrane przy uwzględnieniu następujących kryteriów:

- powiaty i miasta na prawach powiatu,
- wielkość powiatu,
- czy aplikowały o dofinansowanie, czy też nie,
- dostępność do usług publicznych i niepublicznych PDN, BP, PPP na ich terenie.

Analogicznie jak w komponencie II komponent III został zrealizowany z zastosowaniem techniki pogłębionych wywiadów indywidualnych. W ramach każdego ze studiów przypadku przeprowadzone zostały 4 IDI, tj. łącznie 12 IDI.

W każdym studium przypadku respondentami byli: kierownik wydziału oświaty w samorządzie powiatowym, który nie wziął udziału w powiatowych projektach pilotażowych, oraz dyrektorzy 3 typów instytucji wspomagania, tj. PDN, PPP i BP, które nie wzięły udziału w powiatowych projektach pilotażowych. Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone z wykorzystaniem specjalnie opracowanych scenariuszy wywiadów (4 scenariusze dla komponentu III).

Podział respondentów według pełnionych przez nich funkcji w powiecie został przedstawiony w tabeli.

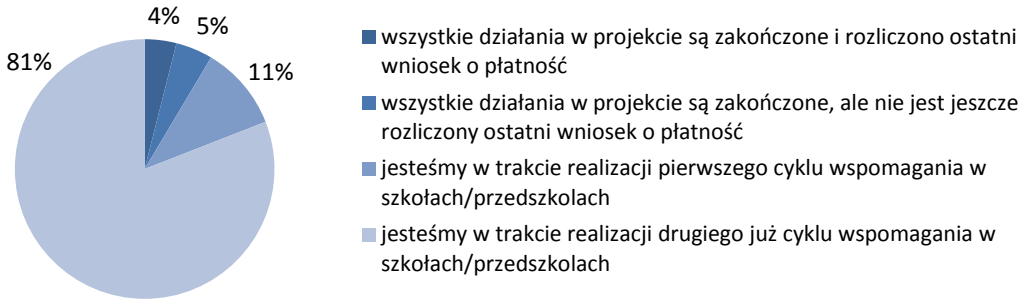
Typ respondenta	Liczba przeprowadzonych IDI
Kierownik Biblioteki Pedagogicznej	3
Kierownik Wydziału Oświaty	3
Kierownik ODN	3
Kierownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej	3
SUMA	12

Etap realizacji badania

Przy interpretacji wyników badania należy pamiętać, że kierownicy projektów odpowiadali z perspektywy osób, których projekty **w większości przypadków przechodziły już drugi cykl wspomagania (81%)**. Jedynie 11% realizowało właśnie pierwszy cykl wspomagania.

W 5% powiatów wszystkie działanie w projekcie są już zakończone, lecz nie został jeszcze rozliczony ostatni wniosek o płatność, zaś w 4% wszystkie działania zostały zakończone, a wniosek rozliczony. Dokładne wyniki prezentuje Wykres 1.

Wykres 1. Etap realizacji programu w poszczególnych powiatach



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

2. Wnioski i rekomendacje

Poniższa tabela zawiera główne wnioski i rekomendacje z przeprowadzonego badania ewaluacyjnego.

Tabela 7. Wnioski i rekomendacje

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	**Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania**	**Rekomendacje**
I. Poziom szkoły i przedszkola		
Wspomaganie procesowe z udziałem SORE		
1. Pilotaż nie wzmocnił u większości badanych nauczycieli/dyrektorów myślenia procesowego o doskonaleniu, nie wprowadził istotnych zmian w podejściu szkół jako instytucji do doskonalenia. **2.** Wielu nauczycieli nie zdaje sobie sprawy, że uczestniczyło w testowaniu nowego systemu doskonalenia. Pilotaż nie jest postrzegany przez badanych nauczycieli i dyrektorów jako istotna i trwała zmiana w systemie doskonalenia, lecz jako kolejny projekt szkoleniowy. Wspomaganie oceniane jest więc przez pryzmat zrealizowanych szkoleń – od nich zazwyczaj zależy ogólna ocena projektu. Projekt nie rozwiązał więc problemu słabości myślenia systemowego i systemowego podejścia do doskonalenia. Zrealizowane działania nie spowodowały znaczących zmian związanych z podejściem do	**1.** Ramy czasowe projektów i wspomagania były często zbyt napięte, aby przeprowadzić odpowiedniej jakości wsparcie placówki, zgodnie z jej trybem pracy. Zwłaszcza w pierwszym cyklu problematyczne było skrócenie czasu na realizację wspomagania związane z opóźnieniami z podpisywaniem umów, problemami z przetargami i innymi kwestiami związanymi z „uruchomieniem" projektu. **2.** W konsekwencji brakowało czasu na przeprowadzenie w S/P rzetelnych diagnoz i zaplanowanie rocznego cyklu wspomagania, tracił na tym także 3 etap procesu, a więc przełożenie umiejętności na praktykę. Kumulacja wspomagania w bardzo krótkim okresie czasu bywała źródłem	**1.** Biorąc pod uwagę pozytywne efekty wspomagania przedszkoli, większą motywację do doskonalenia na tym etapie i obserwowane w niektórych placówkach duże zapotrzebowanie na wsparcie, bardzo ważne jest uwzględnienie przedszkoli w przyszłych działaniach wspierających rozwój nauczycieli i placówek edukacyjnych. Przemawia za tym także znaczący rozwój placówek na tym etapie w ostatnich latach. **2.** W przypadku SORE bardzo ważne jest zapewnienie im takich warunków pracy, które pozwolą na przeprowadzenie pogłębionej diagnozy i nawiązanie odpowiednich relacji na tym początkowym etapie procesu doskonalenia w placówce.

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
doskonalenia na poziomie szkoły/przedszkola. **3.** W opinii badanej kadry S/P samo doskonalenie realizowane w pilotażu jest z niewielkimi wyjątkami bardzo dobrej jakości w porównaniu do innych szkoleń, w których dotychczas brali udział. Szkolenia można uznać za najbardziej wyrazisty i najmocniejszy element wspomagania. Prowadzące je osoby pozytywnie się wyróżniają, ceniony jest szczególnie efekt świeżości związany z obecnością nieznanych wcześniej, zewnętrznych szkoleniowców, których szkolenia budziły większe zainteresowanie i były bardziej oczekiwane. **4.** Szczególnie cenione i skuteczne były zastosowane w ramach wspomagania bardzo praktyczne, warsztatowe formy szkoleniowe, pozwalające na testowanie i wprowadzanie do praktyki nauczania konkretnych rozwiązań, wypracowanie konkretnych materiałów. **5.** Prowadzone w ramach projektu diagnozy potrzeb S/P w zakresie zapotrzebowania na wspomaganie są zazwyczaj powierzchowne – jest to bardziej wybór spośród ofert ORE niż refleksja nad własnymi potrzebami. **6.** SORE przez dyrektorów i nauczycieli najczęściej postrzegani są przez pryzmat kwestii organizacyjnych i formalności związanych z realizacją wspomagania. Tylko w części placówek SORE udało się wyjść poza tę rolę, co wiązało się przede wszystkim z bardziej pogłębionym przeprowadzeniem diagnozy potrzeb.	frustracji i niezadowolenia kadry S/P. **3.** Osoba SORE ze względów formalnych (przetargi) miała często ograniczony wpływ na dobór odpowiednich szkoleniowców/ekspertów dla danej S/P. Niemniej jednak w przypadku niektórych SORE można mówić o pozytywnym wpływie ich pracy związanej z monitorowaniem i nadzorem nad szkoleniami na ich kształt. **4.** Z perspektywy kadry S/P bezpłatność szkoleń w ramach pilotażu jest wyraźną jego zaletą, podobnie jak to, że szkolenia są realizowane na miejscu w S/P i że może w nich uczestniczyć cała kadra. **5.** Ograniczona wiedza na temat założeń i przebiegu projektu była istotnym źródłem traktowania projektu w kategoriach kolejnego projektu szkoleniowego. **6.** Brak pełnej dobrowolności udziału niektórych S/P wpływał negatywnie na motywację placówek do wspomagania, podobnie jak brak wpływu na kształt wspomagania nauczycieli negatywnie wpływał na ich poziom zaangażowania. **7.** Problematyczny okazywał się także brak systemowego podejścia do monitorowania efektów wspomagania na poziomie szkoły.	Ważna jest tu przede wszystkim liczba szkół przypadająca na jednego SORE. Wypowiedzi kierowników projektów wskazują, że liczba ta powinna mieścić się w przedziale 5-10 szkół, w przypadku pełnego etatu w zależności od lokalnych uwarunkowań (rodzaj powiatu, liczba zespołów szkół itp.). Nie oznacza to, że SORE każdorazowo powinni być zatrudnieni w pełnym wymiarze – zidentyfikowano korzyści związane z pełnieniem przez SORE także innych funkcji – np. byciem dyrektorem szkoły, bądź nauczycielem. Doświadczenie w pełnieniu tych funkcji powinno być premiowane wśród kandydatów na SORE. Przy doborze SORE do placówek warto także uwzględniać doświadczenia zdobyte na określonym etapie edukacyjnym, ponieważ takie doświadczenia pomagają w zbudowaniu odpowiednich relacji z SORE. **3.** W prowadzeniu diagnoz kluczowe jest także dalsze doskonalenie SORE, a także zatrudnianie tych osób, których praca była dotychczas był dobrze oceniania. Ważną kwestią jest przy tym pokazanie dłuższej perspektywy zatrudnienia, wykraczającej poza okres realizacji projektu, tak aby zachęcić potencjalnych kandydatów na to stanowisko. Kluczowe wyzwanie z jakim SORE sobie

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
Aż 40% kierowników projektów zaobserwowało przypadki niewystarczającego zainteresowania nauczycieli udziałem w spotkaniach z SORE, a w 23% - niewystarczające zainteresowanie dyrekcji S/P. **7.** W zdecydowanej większości S/P, w których zakończył się już proces doskonalenia, można zidentyfikować przykłady pokazujące, że wspomaganie przyniosło pewne efekty dla pracy S/P, czy to w postaci zmian w pracy nauczycieli, określonych inspiracji, czy też zastosowaniu wypracowanych produktów. Tylko w jednostkowych przypadkach wypowiedzi dyrektora i nauczycieli nie pozwalają na wyciągnięcie takiego wniosku. **8.** Zidentyfikowano efekty właściwie w większości obszarów pracy szkoły, przy czym najwięcej w odniesieniu do nauczania i motywowania uczniów, co wiąże się z największą popularnością ofert w tym zakresie. **9.** Zidentyfikowane efekty w odniesieniu do pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli najczęściej mają charakter punktowy i polegają na zastosowaniu określonych metod, rozwiązań, czy też narzędzi - wypracowanych w trakcie doskonalenia „produktów" bądź też rozwiązań zaprezentowanych lub przećwiczonych na szkoleniach. Widoczne są także zmiany nastawienia, czy też podejścia do określonych zagadnień. Rzadziej występują zmiany o charakterze systemowym. W przypadku poziomu szkoły/przedszkola jako instytucji dominuje zastosowanie określonych rozwiązań, produktów i		muszą poradzić, to takie przeprowadzenie diagnozy, aby punktem wyjścia były problemy szkoły, a nie oferty doskonalenia ORE. Dobra diagnoza i zarazem osoba SORE, która tę diagnozę umie przeprowadzić, szczególnie jest ważna w przypadku placówek, które słabiej sobie radzą z analizą własnej pracy, ewaluacją wewnętrzną i doskonaleniem. **4.** Same oferty wydają się być pomocnym narzędziem, jednak powinna zostać pozostawiona możliwość wyboru obszaru tematycznego spoza dostępnego katalogu - zwłaszcza w przypadku placówek, które mają lepiej rozwinięty system diagnozy swoich potrzeb i doskonalenia. **5.** z perspektywy wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności przez nauczycieli i trwałości efektów bardzo ważną osobą jest dyrektor. Bardzo wiele zależy od nastawienia dyrektora i uwiarygodnieniu przez niego nauczycielom korzyści płynących z projektu. SORE powinni w większym stopniu włączać dyrektora w projekt, w tym w systematyczny monitoring efektów doskonalenia. W ramach projektu poświęcono wiele uwagi na monitoring przebiegu szkoleń, natomiast nie zawsze na jego efekty. **6.** Badanie pokazało, że można przeprowadzić takie szkolenia, które będą pozytywnie odbierane przez dyrektorów

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
planów bezpośrednio wypracowanych w ramach doskonalenia. **10.** Więcej pozytywnych przykładów efektów wspomagania udało się zidentyfikować w przedszkolach i szkołach podstawowych, co można wiązać z bardziej pozytywnym nastawieniem do doskonalenia w tych placówkach. **11.** Dużo uwagi poświęcono monitorowaniu realizowanych projektów – na różnych poziomach i z zastosowaniem różnorodnych narzędzi. Nacisk z reguły kładziono na prawidłową realizację szkoleń i osiągnięcie określonych wskaźników, natomiast mniejszą wagę przykładano do monitorowania stopnia wykorzystania w pracy przez nauczycieli i dyrektorów nowych kompetencji i wiedzy, zdobytych podczas wspomagania.		i nauczycieli, i których efekty będą wykorzystywane w praktyce szkolnej. Warto korzystać z tych dobrych doświadczeń – szczególnie pozytywne okazywały się formy warsztatowe, wspólna praca nauczycieli, wspólne analizowanie konkretnych problemów i poszukiwanie ich rozwiązań, lekcje pokazowe, czy informacje zwrotne po obserwacjach prowadzonych przez szkoleniowca.
Wspomaganie procesowe sieci współpracy i doskonalenia nauczycieli i dyrektorów S/P		
Sieci cieszyły się dużym zainteresowaniem badanych beneficjentów, jednak nie w pełni spełniły swoje założenia i pokładane w nich nadzieje. 1. Sieci współpracy i wspomagania nie przygotowały na wielką skalę doradców metodycznych do nowej roli w systemie wspomagania (do roli koordynatorów sieci). Z wcześniejszych badań wynika, że niewielki odsetek koordynatorów sieci stanowili doradcy metodyczni. 2. Trudniej wypracowywano efekty w sieciach dyrektorskich niż nauczycielskich ze względu na	1. Zniechęcający do udziału w sieci i wymiany doświadczeń sposób rekrutacji uczestników sieci (stosowany szczególnie w I cyklu wspomagania), oparty na wyznaczaniu przez dyrekcję nauczycieli (brak dobrowolnego zgłaszania się). Skutkowało to niską motywacją do udziału w pracy sieci. W I cyklu udział w sieci miał często charakter „przymusowy”. Motywacja uczestników do wymiany doświadczeń była zatem dużo niższa, niż gdyby mogli zgłosić się do nich sami. 2. Opóźnienia w podpisaniu z powiatami umów	1. Stosować zasady dobrowolności w przystępowaniu nauczycieli do sieci, aby nie mieli oni poczucia przymuszania, bo to rodzi opór i niechęć do współpracy. Warto także pozostawić uczestnikom pewną swobodę w doborze tematyki sieci, aby mogli w pełni dopasowywać szkolenia do swoich indywidualnych potrzeb. Te dwa warunki są konieczne, aby zaangażowanie uczestników było na odpowiednim poziomie. 2. Usprawnić komunikację między kierownictwem projektu, dyrektorami szkół

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
atmosferę konkurencji wśród S/P. 3. Zidentyfikowano następujące typy efektów pracy sieci współpracy: ▪ Produkty, zasoby ▪ Rozwój zawodowy uczestników ▪ Zmiany w sposobie wykonywania zawodu ▪ Rozwój osobisty uczestników ▪ Efekty z perspektywy funkcjonowania instytucji 4. Celem sieci była przede wszystkim integracja środowiska dyrektorskiego i nauczycielskiego sąsiadujących S/P. Sieci sprzyjały poznawaniu się i nawiązywaniu nowych relacji pomiędzy placówkami z różnych poziomów edukacyjnych, które wcześniej nie współpracowały ze sobą. 5. Niewykorzystanie przez nauczycieli i dyrektorów uczestniczących w sieciach potencjału platformy internetowej. Nie stanowiła ona niezbędnego, ani nawet zachęcającego narzędzia wspierającego współpracę w sieciach.	na wspomaganie w wielu powiatach spowodowały, że w I cyklu wspomagania czas na pracę sieci był bardzo krótki. Ponadto większość pracy przypadała na okres końca roku szkolnego, gdy nauczyciele mają najwięcej obowiązków szkolnych. Było to znaczne obciążenie również dla uczestników sieci współpracy i często budziło ich opór i niechęć w związku z okresowym nadmiarem pracy. 3. Mała elastyczność w doborze tematów szkoleń w ramach sieci, które częściowo musiały być realizowane zgodnie z listą przedstawioną przez ORE. 4. Nieodpowiedni skład członków niektórych sieci – łączenie w grupy zbyt zróżnicowanych uczestników, szczególnie nauczycieli z różnych poziomów nauczania, np. przedszkoli i szkół zawodowych. Utrudniało to znalezienie wspólnych tematów wymiany doświadczeń. 5. Zgłaszane przez nauczycieli przemęczenie nadmiarem obowiązków pozalekcyjnych, w tym nadmiarem zadań związanych z rozwojem zawodowym, negatywnie wpływało na postrzeganie użyteczności sieci współpracy i wspomagania procesowego. 6. Dość liczne przypadki nieodpowiedniego doboru koordynatorów sieci – z niewystarczającymi kompetencjami, co prowadziło do niezadowolenia uczestników	a nauczycielami jako potencjalnymi uczestnikami sieci tak, aby zapewnić płynny przebieg wspomagania. 3. Należy rozłożyć czas działania sieci na cały rok szkolny, a nie skupiać się wyłącznie pod koniec roku szkolnego. Harmonogram spotkań sieci i szkoleń powinien uwzględniać kalendarz pracy szkół (np. terminy egzaminów, ferii itp.). 4. Powinno się tworzyć homogeniczne grupy uczestników w ramach sieci nauczycielskich, zamiast łączenia w jednej grupie nauczycieli z przedszkoli i szkół z różnych poziomów edukacyjnych. Jak deklarują beneficjenci, problemy, z jakimi borykają się nauczyciele np. szkół ponadgimnazjalnych, rzadko przekładają się na problemy w szkołach podstawowych czy przedszkolach. Nieco inaczej sytuacja wygląda w przypadku sieci dyrektorskich, które zajmują się zagadnieniami organizacyjnymi, pozapedagogicznymi – tutaj doświadczenia i kwestie związane z zarządzaniem placówką są podobne i dyrektorzy różnych typów placówek z powodzeniem mogą korzystać z wzajemnych doświadczeń. 5. Jak wynika z badania, kluczową osobą, która ma wpływ na funkcjonowanie całej sieci współpracy jest koordynator sieci. Ważne, aby była to osoba o dużej wiedzy merytorycznej z zakresu tematyki sieci oraz

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
	sieci i dużego obciążenia psychicznego koordynatorów. W sieciach dyrektorskich koordynator powinien mieć doświadczenie pracy jako dyrektor, co nie wszędzie miało miejsce. 7. Niska frekwencja uczestników wielu sieci, szczególnie w trakcie I cyklu wspomagania. 8. Niska użyteczność platformy internetowej w pracy sieci. 9. Niewystarczająca liczba spotkań uczestników sieci. 10. Problem rozliczenia kosztów finansowania dojazdów uczestników sieci, które nie były pokrywane ze środków projektu. 11. Brak wskaźników ilościowych umożliwiających ocenę efektów pracy sieci. 12. Brak kompetencji teleinformatycznych części uczestników sieci do korzystania z platformy internetowej. 13. Rywalizacja międzyszkolna dyrektorów i nauczycieli, która czasami ograniczała chęć współpracy i wymianę doświadczeń, dobrych praktyk na forum.	osoba, która potrafi skutecznie zmotywować i zachęcić innych do pracy. Koordynator musi organizować pracę wszystkim uczestnikom sieci. W przypadku sieci dyrektorskich poleca się, by koordynator był także dyrektorem szkoły, aby doskonale znał i rozumiał ich problemy związane z zarządzaniem i organizacją placówki oświatowej. 6. Beneficjenci podkreślali także, iż ważne, aby zachować dostępność platformy w części zawierającej wypracowane produkty sieci, a która wymaga logowania, dla uczestników kończących pracę w ramach projektu. Obecnie wraz z końcem projektu kończy się dostęp uczestników do platformy, a zatem do wszystkich wypracowanych produktów i zasobów. Ponadto ważne, aby platforma jako narzędzie do komunikacji była także udostępniana innym podmiotom niebiorącym udziału w projekcie pilotażowym, ale wdrażającym wspomaganie w podobnej formie, we własnym zakresie. Stanowiłoby to dla tych instytucji nieocenione wsparcie techniczne i organizacyjne. 7. Niska atrakcyjność platformy internetowej może także wynikać ze zbyt pobieżnie przeprowadzonych szkoleń z obsługi tego narzędzia. Zaleca się zatem zorganizowanie dłuższego szkolenia nt.

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
		działań na platformie, w tym dotyczącego zamieszczania plików, materiałów i innych działań, które sprawiały użytkownikom problemy. Ważne także, aby szkolenie uczestników sieci odbywało się w sali wyposażonej w komputery, tak aby każdy uczestnik mógł samodzielnie stawiać pierwsze kroki na platformie internetowej pod okiem koordynatora.
II. Poziom instytucji wspomagania (ODN, PPP, BP)		
1. Potencjał kadrowy publicznych instytucji wspomagania nie został w pełni wykorzystany – kadra wielu instytucji nie była zaangażowana w przeprowadzanie szkoleń i doradztwa w S/P, a ci, którzy byli zaangażowani – realizowali te usługi nie jako pracownicy instytucji, lecz jako osoby indywidualne wyłonione w przetargach/konkursach. 2. Powiatowe instytucje wspomagania zaangażowane w projekty pilotażowe przejęły od powiatu funkcję organizacyjną – głównie organizatora przetargów na wspomaganie, a nie merytoryczną (dostarczyciela usług doradczych/szkoleniowych przez swój zasób kadrowy). 3. Są przypadki projektów, w których cały projekt powierzono prywatnej ODN – nie zapewniono wykorzystania potencjału publicznych instytucji wspomagania występujących na terenie powiatu.	**1.** Ramy formalne projektów pilotażowych związane z kwalifikowalnością wydatków i ryzykiem podwójnego finansowania podobnych zadań bardzo zniechęcały niektóre powiaty do udziału w pilotażu (brak możliwości bezpośredniego pokrycia wynagrodzenia pracowników instytucji wspomagania). **2.** Brak poczucia kadry ODN, że wspomaganie przed 2016 r. należy do obowiązków tej instytucji – skutkowało nieangażowaniem swoich pracowników w realizację wspomagania w ramach ich obowiązków oraz indywidualne startowanie w przetargach tych pracowników, aby nie realizować wspomagania swoimi kadrami „za darmo”. **3.** Poradnie psychologiczno-pedagogiczne miały niewystarczające doświadczenie w przygotowywaniu i przeprowadzaniu	1. Udział w projektach pilotażowych uświadomił instytucjom wspomagania zarówno korzyści, jak i bariery, jakie będą napotykać w realizacji wspomagania w przyszłości. Z jednej strony dotyczyło to kwestii kompetencji kadry (np. bibliotek pedagogicznych, czy kadry poradni psychologiczno-pedagogicznych do przeprowadzania przetargów na szkolenia), z drugiej kwestii finansowo-organizacyjnych. Wiele z nich postrzegało pilotaż jako okazję do zapoznania się z nowymi zasadami systemu wspomagania – z obowiązkami, jakie będą ich czekały od 2016 roku – i w takiej kategorii „potrzeby doinformowania” traktowały swój udział w projekcie. Z drugiej strony trzeba podkreślić, że kadra wielu instytucji nie była zaangażowana w przeprowadzanie szkoleń i doradztwa w S/P, a ci, którzy byli zaangażowani – realizowali te usługi nie jako pracownicy instytucji, lecz jako osoby

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
	przetargów na usługi szkoleniowe. **4.** W powiatach, w których instytucje wspomagania zintegrowane są w ramach 1 instytucji (np. CRE), wspomaganie przebiega sprawniej. **5.** Akredytacja instytucji wspomagania nie ma znaczenia dla wyboru przez S/P placówki oferującej usługi szkoleniowe/doradcze.	indywidualne, które startowały w przetargu/konkursie. 2. Badanie wykazało, że biblioteki pedagogiczne ciągle postrzegane są „tradycyjnie", a większość z nich nadal nie wie, na czym będzie polegała ich rola w kontekście zmian prawnych. Podobnie z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi – stan świadomości zmiany w percepcji wielu z nich (nawet tych bardziej przekonanych) – jest wciąż niski, nie postrzegają znacznej zmiany swojej roli i działań. Pojawiały się też opinie, że pilotaż wykluczył placówki wojewódzkie z modelu kompleksowego wspomagania, co spotkało się z jednoznacznie negatywnym odbiorem. Stąd należy na większą skalę promować ideę nowego systemu wspomagania wśród jego głównych aktorów, w szczególności tego, na czym polega zmiana w jego funkcjonowaniu. Jest to szczególnie istotne w świetle obowiązujących zapisów prawnych, które od 2016 roku nakładają obowiązki z nim związane na instytucje wspomagające pracę placówek oświatowych. 3. Pilotaż był oceniony pozytywnie przez placówki oświatowe i placówki doskonalenia m.in. przez pryzmat jego „darmowości". Respondenci często podkreślali tę cechę, wskazując jako główną zaletę tego projektu. Kluczowa przy

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
		wprowadzanym pilotażu była rola samorządu. To od niego zależało, na ile poszczególne instytucje wspomagania zostaną włączone do projektu. Jego aktywność lub jej brak miały wysokie przełożenie na sposób podchodzenia do pilotażu i jego realizację. W niektórych przypadkach to sam samorząd podchodził do projektu jako kolejnego projektu finansowanego ze środków pomocowych Unii Europejskiej, nie postrzegając go jako pilotażu w systemie, który ma się przyczynić do trwałej przyszłościowej zmiany. W takim przypadku należałoby w komunikacji do samorządu i placówek oświatowych położyć większy nacisk na informowanie o zmianie roli, jaką mają odgrywać poszczególne instytucje wspomagania, mniejszą wagę przywiązywać do kwestii korzyści finansowych. W komunikacji należy wskazywać na jego zalety, jaką jest często wskazywany w przeprowadzonym badaniu całościowy charakter wspomagania. Warto jest promować dobre praktyki związane ze wspomaganiem, które – jak pokazało badanie – mogą zainspirować do podjęcia działań. 4. Niektóre samorządy wskazywały na ułatwienie, jakim jest zintegrowanie instytucji wspomagania w jeden podmiot z jednym organem właścicielskim. W szczególności dostrzegały to te

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
		samorządy, na terenie których wzajemna współpraca różnych instytucji wspomagania zarówno przed pilotażem, jak i w jego trakcie nie była bardzo rozwinięta. Wśród zalet tego rozwiązania można wymienić większą sprawność organizacyjną, komunikacyjną i zarządczą, w szczególności w świetle potrzeby sprawniejszego przepływu informacji o identyfikowanych potrzebach placówek oświatowych pomiędzy poszczególnymi typami instytucji wspomagania. 5. Ograniczeniem zidentyfikowanym w pilotażu dla ośrodków doskonalenia nauczycieli była kwestia finansowania wynagrodzeń. Ramy formalne projektów pilotażowych związane z kwalifikowalnością wydatków i ryzykiem podwójnego finansowania podobnych zadań bardzo zniechęcały niektóre powiaty i instytucje wspomagania do udziału w pilotażu (brak możliwości bezpośredniego pokrycia wynagrodzenia pracowników instytucji wspomagania). W przypadku delegowania zadań do podległych ODN przez samorząd, ODN – jeśli chciał angażować swojego pracownika jako osobę prowadzącą szkolenia (lub SORE) – musiał albo stosować procedurę zamówień publicznych (przetargi lub rozeznanie rynku, w których pracownicy startowali jako osoby fizyczne prowadzące działalność gospodarczą) albo w celu uniknięcia pokrywania się zadań

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
		przypisanych umową o pracę – zmniejszać wymiar etatowy. Niektórzy przedstawiciele ODN żałowali, że wzięli udział w projekcie pilotażowym, gdyż nie mieli możliwości pokrycia z projektu kosztów wynagrodzeń osób zaangażowanych w dodatkowe zadania. Część samorządów rezygnowała z udziału w działaniu 3.5 właśnie z tego powodu np. nie mogli uczynić swoich doradców metodycznych SORE, gdyż zakres ich dotychczasowych zadań pokrywał się z pracą SORE, więc aby pełnić tę funkcję musieliby przestać być finansowani w części jako doradcy. W związku z obowiązkiem powstałym od 2016 roku, wydaje się, że problem zidentyfikowany w pilotażu i związany z ryzykiem podwójnego finansowania zniknie, jednakże należy przeprowadzić analizę możliwości zasobów kadrowych instytucji wspomagania w celu przygotowania do objęcia ich działaniami większej liczby placówek niż uczestnicząca w projekcie.
III. Poziom powiatu - koordynatora wspomagania		
1. Organy prowadzące w niewielkim stopniu angażowały się w zadania bezpośrednio związane z zarządzaniem wspomaganiem – ich rola często skończyła się na złożeniu wniosku o dofinansowanie do ORE. Zarówno odpowiedzialność, jak i wykonanie zadań	**1.** Bardzo niska wiedza i świadomość badanych pracowników JST, że udział w pilotażu miał za zadanie przetestować propozycję pewnych rozwiązań dot. doskonalenia nauczycieli **2.** Nieskuteczne działania informacyjne ze	**1.** Ponieważ działania informacyjno-promocyjne będą kontynuowane przez ORE w ramach programu POWER, niezbędna wydaje się poprawa ich jakości, szczególnie tych adresowanych do organów prowadzących S/P – tzn.

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
w projektach, na które składa się zarządzanie procesem wspomagania (tj. wybór S/P, którym wspomaganie jest potrzebne; diagnozowanie potrzeb S/P na wspomaganie, monitorowanie wspomagania S/P i zbieranie w usystematyzowany sposób danych na ten temat, dalsze planowanie finansowe wspomagania) samorządy najczęściej zlecają zewnętrznym instytucjom lub osobom (firmom doradczym, podległym PPP, ODN lub BP, instytucjom wspomagania prowadzonym przez inne organy). Odpowiedzialność za rekrutację placówek wzięło na siebie 60% powiatów, pozostałe przekazały ją innym podmiotom. Również odpowiedzialność za takie zadania jak opracowanie dokumentacji przetargowych na usługi wspomagania około połowa powiatów zlecała innym podmiotom lub osobom fizycznym. Chociaż dokumentacja konkursowa wprost określała, że jedyną instytucja odpowiedzialną przed IP2 za rozliczenie projektu jest powiat, to tylko w 56% przypadkach za obsługę administracyjno-finansową odpowiadał samorząd powiatowy. Mniej niż połowa samorządów powiatowych wzięła na siebie odpowiedzialność za nadzór nad jakością wspomagania, w tym pracy SORE (48%), koordynatorów sieci współpracy (47%) oraz szkoleniowców/trenerów (46%). Podobny odsetek samorządów (48%) zaangażował się w ewaluację efektów wspomagania w szkołach i przedszkolach.	strony powiatów oraz ORE, skutkujące panującym powszechnie brakiem świadomości wśród dyrekcji niektórych instytucji wspomagania, że udział w pilotażu ma na celu przetestowanie pewnej propozycji rozwiązań. **3.** Przyjęta w pilotażu formuła finansowania wspomagania oraz niedoinformowanie pracowników samorządu przyczyniła się do tego, że samorząd przyjął podejście polegające na zlecaniu większości zadań – koordynacyjnych i merytorycznych – innym podmiotom. **4.** Integracja w powiecie różnych instytucji wspomagania w ramach jednego podmiotu (np. zespołu) ułatwia samorządowi zarządzanie procesem wspomagania. **5.** Wprowadzone już wcześniej przez samorząd rozwiązania organizacyjne dot. doskonalenia – np. procedury ustalania ze szkołami/przedszkolami planów doskonalenia na dany rok szkolny ułatwiają proces koordynacji wspomagania. **6.** Funkcjonujący w samorządzie model zarządzania oświatą oraz ogólna kultura zarządzania wpływają na to, czy samorząd zaangażował się w koordynację wspomagania, czy miał poczucie, że zadanie to należy do jego obowiązków **7.** Aktywność powiatów w zakresie	dysponentów środków na wspomaganie. W szkoleniach tych należy położyć nacisk nie tylko na ideę wspomagania i przebieg procesu w S/P, ale przede wszystkim na zadania organu prowadzącego w zarządzaniu wspomaganiem – począwszy od akcji informacyjnej, sprawną identyfikację S/P, które najbardziej potrzebują wspomagania, przez monitorowanie jego jakości i wyciąganie na tej podstawie wniosków na przyszłość. **2.** Warto byłoby uwzględnić również listę wskaźników pomocnych samorządom w wyborze placówek do wspomagania, w tym rekomendowanie stosowania wskaźników edukacyjnej wartości dodanej, które opracowano na zlecenie MEN w ramach projektów systemowych. **3.** Istnieje bardzo duża potrzeba zapewnienia wysokiej jakości szkoleń dedykowanych pracownikom instytucji wspomagania, które wciąż wydają się być zagubione w nowym systemie. Adekwatność szkoleń ORE do potrzeb ODN, PPP i BP powinna być jednak na wyższym poziomie niż dotychczas. **4.** Rekomendowanie organom prowadzącym stosowania praktyki oceniania ekspertów już po pierwszych zajęciach w S/P oraz zapisanie w umowach z nimi, iż w przypadku negatywnej oceny zamawiający będzie mógł odstąpić od

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
Tylko w 41% powiatów kierownicy projektów mieli doświadczenie jako pracownicy organu prowadzącego szkoły lub przedszkola. **2.** Jednym z głównych narzędzi zarządzania wspomaganiem miały być Powiatowe Programy Wspomagania (PPW). Spośród tych powiatów, które włączyły do projektu zadanie opracowania PPW, jedynie 33% wzięło na siebie odpowiedzialność za przygotowanie tego dokumentu. Z badania jakościowego wynika, że PPW są często bardzo niskiej jakości, nie zawierają pogłębionych diagnoz obszaru wspomagania, nie dostarczają rzetelnych informacji o dotychczasowych efektach wspomagania w placówkach. Oznacza to, że PPW nie będą narzędziem pomocnym powiatom w podejmowaniu decyzji dotyczącej wspomagania. **3.** Spośród 10 powiatów realizujących projekt i objętych badaniami jakościowymi prawie żaden nie wprowadził w swoim urzędzie w efekcie udziału w pilotażu zmian organizacyjnych związanych z zasobami kadrowymi, czy też procedurami dotyczącymi planowania/organizacji wspomagania. Natomiast zidentyfikowano przypadki powiatów, które, choć nie brały udział w pilotażu, mimo to starają się przygotować do nowych obowiązków związanych ze wspomaganiem – np. celowo wzmocniły kompetencyjnie zatrudnionych u siebie doradców metodycznych. **4.** Udział powiatów we wspomaganiu w niewielkim	pozyskiwania dodatkowych środków na wspomaganie. Niektórym powiatom (21%) udało się dodatkowo zaangażować finansowo inne organy prowadzące S/P w współfinansowanie wspomagania w ramach projektu. **8.** Stosunkowo wysokie koszty zlecanych usług szkoleniowych. Powiaty płaciły stosunkowo wysokie stawki za pracę szkoleniowców/ekspertów, których usługi zamawiały w przetargach. Stawki te były również bardzo zróżnicowane pomiędzy powiatami. Średnia wartość wskazana przez respondentów to 692,7 złotych brutto za roboczo-dzień pracy. **9.** Problemy z rozliczeniem poniesionych kosztów. Wiele samorządów (38%) zmagało się z problemem nieuznania przez IP2 kosztów za kwalifikowane (głównie kosztów pośrednich i wynagrodzeń). **10.** Problemy z płynnością finansową. 23% powiatów doświadczyło trudności wiązanych z zachowaniem płynności finansowej w projektach. Wynikało to głównie z opóźnień w przekazaniu środków od IP2. **11.** Stabilność zespołów projektowych. Brak fluktuacji na stanowiskach kierowników projektów ułatwiał zarządzanie projektami wspomagania przez powiaty (w 82% powiatów○ kierownicy projektów pełnili tę	kontynuowania umowy i współpraca zostanie zakończona. **5.** Przy wyborze usługodawców samorządy i instytucje wspomagania powinny kłaść większy nacisk na kryteria jakościowe, co w trakcie szkoleń skierowanych do samorządów powinno być bardzo podkreślane przez ORE. **6.** Organy prowadzące powinny zapewnić koordynację i finansowanie regularnych spotkań osób udzielających S/P wspomagania (dotychczasowych SORE), mających na celu wymianę ich doświadczeń i uczenie się od siebie nawzajem (sieci lokalnych). **7.** Również na poziomie wojewódzkim wskazane byłoby stworzenie sieci osób realizujących wspomaganie (dawnych SORE). Zadanie to mogłoby być promowane przez organy prowadzące szkoły/przedszkola, a koordynowane i organizowane w wojewódzkich ODN. Jeden z kierowników placówki doskonalenia uczestniczącej w pilotażu tak o tym mówi: **8.** Organy prowadzące S/P oraz instytucje wspomagania, które będą zaangażowane w jego realizację od stycznia 2016 r., powinny w taki sposób organizować wsparcie szkół/przedszkoli na swoim terenie, aby osoby, pod których opieką znajdują się te placówki, były

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
stopniu przekłada się na polepszenie współpracy z bibliotekami pedagogicznymi – ok. 60 BP zaangażowano do udziału w projektach, a tym, którzy brali, powiat bardzo rzadko przekazywał odpowiedzialność za realizację wspomagania. Spośród instytucji wspomagania powiaty najbardziej zacieśniły współpracę z podległymi sobie poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, z których ok. 100 wzięło udział w projektach. **5.** Zidentyfikowano powiat biorący udział pilotażu, w którym wspomaganie znalazło już swoje przełożenie w dokumentach strategicznych rozwoju powiatu.	funkcję przez cały okres realizacji projektu). **12.** Niska świadomość kierowników projektów odnośnie tego, co jest najbardziej istotne dla powodzenia wspomagania. Kierownicy nie doceniają znaczenia dobrej diagnozy potrzeb S/P (tylko 30% uznało, że diagnoza jest kluczowa), otwartości S/P na samokształcenie (28% wskazań) oraz roli dyrektora S/P we wspomaganiu (26 wskazań). **13.** Podejście powiatów do diagnozowania potrzeb S/P: Niewiele powiatów zastosowało dodatkowe, pozakonkursowe kryteria wyboru takich placówek, które najbardziej potrzebowałyby udziału we wspomaganiu. W 83% powiatów zaproszono wszystkie szkoły spełniające kryteria dokumentacji konkursowej, a w 70% wszystkie przedszkola. W niektórych powiatach przeprowadzano diagnozy zapotrzebowania S/P na tematykę pracy sieci współpracy – ponad połowa (55%) za pośrednictwem ankiet wysłanych do S/P. W wielu powiatach (69%) zbierano dodatkowe informacje o przebiegu i efektach pracy sieci, w 74% o przebiegu i efektach pracy SORE, a w 86% o przebiegu i efektach szkoleń i doradztwa w S/P. W szczególności w 73% przypadków	odpowiedzialne w danym roku szkolnym (w pełnym wymiarze etatu) za opiekę nad maksymalnie 5-7 szkołami/przedszkolami. **9.** Podejście to należy rekomendować organom prowadzącym, finansującym wspomaganie. **10.** Stworzenie bardziej precyzyjnego systemu prawnego na poziomie ustawy o systemie oświaty lub stosownego rozporządzenia, który definiowałby zakres zadań i sposób ich finansowania przewidziane dla każdej z jednostek systemu wspomagania **11.** Zwiększenie decyzyjności dyrektorów szkół/przedszkoli i instytucji wspomagania w procesie podziału środków na wspomaganie. **12.** Rozważenie skierowania pewnej puli środków na wspomaganie bezpośrednio do placówek edukacyjnych. **13.** Rozważenie zawężenia w regulacjach prawnych zadań wspomagania przewidzianych dla PPP. **14.** Rozważenie zawężenia w regulacjach prawnych zadań BP lub wyłączenie BP z instytucji wspomagania. **15.** Wzmocnienie roli PDN jako instytucji lidera w procesie wspomagania, dzięki posiadanemu przez tę instytucję zapleczu kadrowo-instytucjonalnemu oraz

Zidentyfikowane efekty projektów pilotażowych	Czynniki utrudniające/ułatwiające realizację wspomagania	Rekomendacje
	badano kompetencje nauczycieli przed udziałem w wspomaganiu i w 73% po udziale. Nieliczni uznawali, że nie było to potrzebne. Jednak wciąż duża liczba (31%) kierowników projektów uważa, że nie było potrzeby, by pozyskiwać takie informacje, gdyż dla powiatu plan pracy sieci i sprawozdanie koordynatora sieci są wystarczającym źródłem informacji. Również 26% kierowników projektów zgadza się ze stwierdzeniem, że wystarczającym źródłem informacji o efektach były RPW i sprawozdania SORE i nie było potrzeby pozyskiwać dodatkowych informacji. W zdecydowanej większości powiatów (70%) nie przeprowadzono identyfikacji zapotrzebowania na wspomaganie wśród S/P na przyszłość. **14.** Trudności niektórych powiatów z pozyskaniem do projektu osób o odpowiednich kompetencjach – 19% ze znalezieniem SORE.	doświadczeniu w doskonaleniu nauczycieli i wspomaganiu szkół i przedszkoli. **16.** Wzmacnianie całościowego wspomagania szkół i przedszkoli przy jednoczesnym utrzymaniu możliwości podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia się przez indywidualnych nauczycieli i dyrektorów. **17.** Objęcie pomocą szkoleniową ORE, szczególnie w przypadku dużych samorządów. **18.** Zapewnienie w regulacjach prawnych, by samorządy nie mogły przesuwać środków z subwencji oświatowej na doskonalenie na inne zadania. **19.** Planując alokację środków przeznaczonych na wspomaganie, należy uwzględnić to, że w skali powiatów realizacja procesu wspomagania w ciągu roku szkolnego (przy założeniach pilotażu) wymaga zaangażowania średnio 6 SORE i 4-5 koordynatorów sieci. **20.** Zbadanie, czy aktualne środki przekazywane samorządom na doskonalenia są wystarczające z punktu widzenia potrzeb S/P i zmian w systemie oraz czy samorządy rzeczywiście oszczędzają na doskonaleniu i dlaczego.

3. Wyniki badania

3.1. Proces i uwarunkowania zarządzania wspomaganiem przez samorząd powiatowy

Od lat 90. samorządy odpowiedzialne są za zarządzanie oświatą. W tym czasie ukształtowały się różne postawy władz lokalnych wobec szkół i środowiska oświatowego, wypracowano w samorządach różne podejścia do zarządzania (Herbst i in., 2012)[15]. Jednym z elementów zarządzania oświatą jest zarządzanie doskonaleniem nauczycieli, a teraz również zarządzanie procesem wspomagania, którym w badanych projektach pilotażowych zajmowały się samorządy powiatowe.

Samorządom powiatowym – będącym organami prowadzącymi szkół ponadgimnazjalnych, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz niektórych placówek doskonalenia i bibliotek pedagogicznych, a także dysponentami środków na doskonalenie nauczycieli – powierzono rolę beneficjentów projektów wspomagania, testując tym samym, czy i jak powiaty spełnią funkcję koordynatorów współpracy pomiędzy różnymi placówkami – szkołami i przedszkolami, instytucjami wspomagania prowadzonych przez różne organy prowadzące oraz innymi samorządami prowadzącymi przedszkola, szkoły podstawowe oraz gimnazja. Udział samorządów powiatowych w projektach powinien przygotować je do pełnienia roli koordynatora wspomagania S/P na swoim terenie.

W rozdziale tym starano się zatem odpowiedzieć na pytanie o to, na czym polegała rola samorządów powiatowych w projektach pilotażowych, czy rzeczywiście była to rola koordynatora wspomagania? Czy organy prowadzące sprostały tej funkcji? W szczególności, czy w samorządach powiatowych pojawiło się myślenie procesowe o doskonaleniu i wspomaganiu pracy S/P?

W pierwszej części omówiono, na czym właściwie polegała rola powiatów w projektach pilotażowych, a tym samym w koordynacji procesu wspomagania. Następnie przedstawiono uwarunkowania zarządzania wspomaganiem przez powiat. W kolejnym punkcie omówiono czynniki mające wpływ na to, że niektóre placówki nie wzięły udziału w pilotażu.

3.1.1. Proces zarządzania wspomaganiem przez powiaty

Zadania instytucji w projekcie

Zgodnie z założeniami konkursowymi powiaty (w tym miasta na prawach powiatu) były wyłącznymi beneficjentami projektów wspomagania S/P. Oznacza to, że tylko powiaty były odpowiedzialne za zarządzanie środkami przeznaczonymi na ten cel i rozliczenie się z realizacji tego zadania przed IP2. Dopuszczano jednak, aby projekty realizowane były przez powiat nie tylko samodzielnie, ale również we współpracy z innymi podmiotami. Współpraca ta mogła polegać albo na 1) oddelegowaniu realizacji pewnych działań projektowych do podmiotu, dla którego powiat jest organem prowadzącym

[15] Herbst M. (red.), Zarządzanie oświatą, Biblioteczka Oświaty Samorządowej 2, Warszawa 2012.

(np. do PPP lub PDN) albo na 2) realizacji działań projektowych we współpracy z podmiotem, dla którego nie jest organem prowadzącym. W tym drugim przypadku mogły mieć miejsce 2 sytuacje: albo a) współpraca z podmiotem należącym do jednostek sektora finansów publicznych – co nie wymaga stosowania procedury otwartego naboru partnera a jedynie zgodnej decyzji powiatu i partnera, albo b) współpraca z podmiotem, który nie jest jednostką sektora finansów publicznych (np. niepubliczną PDN) – co wymaga zastosowania procedury otwartego naboru partnera (np. przetargu).

Ze wcześniejszych analiz zleconych przez ORE wynika, że w 136 badanych wtedy projektach wzięły udział łącznie 224 instytucje wsparcia – 93 PPP, 71 PDN oraz 60 BP.[16] W 43% przypadków powiaty zaangażowały w projekt 3 lub 2 rodzajów podmiotów, 35% – jeden, a jedynie w 22% realizowały projekty samodzielnie. W niniejszym badaniu ważne było zatem, aby zidentyfikować, na czym rzeczywiście polegało zaangażowanie samorządu powiatowego. Tym samym starano się odpowiedzieć na pytanie, czy samorząd rzeczywiście wziął na siebie bezpośrednią odpowiedzialność za koordynację wspomagania, czy też scedował ją w pewnym sensie na inne podmioty.

Danych przybliżających do odpowiedzi na postawione pytania dostarczają zebrane deklaracje kierowników projektów. Tabela 8 prezentuje zatem odsetki powiatów, w których za dane zadanie w projekcie odpowiedzialne były poszczególne typy podmiotów – samorząd powiatowy, PPP (publiczne lub nie), ODN (publiczne lub nie), biblioteki pedagogiczne, pozostałe organy prowadzące S/P . W części powiatów pewne zadania nie były przeprowadzane, a więc zostały one wyłączone z podstawy procentowania dla odpowiednich wierszy (opisujących określone zadanie). Ponadto respondenci mogli wskazać, iż za dane zadanie odpowiadało kilka instytucji, dlatego procenty w wierszach nie sumują się do 100%.

Okazuje się, że samorządy powiatowe były odpowiedzialne za realizację 48% wszystkich rodzajów zadań w projektach wspomagania. Powszechne jednak było oddawanie odpowiedzialności za realizację części zadań poza samorząd powiatowy – tylko w 7% powiatów kierownicy projektów wskazali, że za wszystkie zadania w projekcie odpowiedzialny był samorząd powiatowy. Innymi najczęściej wskazywanymi instytucjami były poradnie pedagogiczne oraz ośrodki doskonalenia nauczycieli – wykonywały one odpowiednio 24% i 25% wszystkich zadań.

Należy podkreślić, że nielicznym bibliotekom powierzono odpowiedzialność za jakiekolwiek zadania w projektach. Spośród wszystkich typów zadań najczęściej biblioteki zaangażowano w działania informacyjno/promocyjne (7%-9% przypadków) i w opracowanie PPW (7% przypadków). Pozostałych zadań raczej nie powierzano bibliotekom, tylko w od 1 do 3% powiatów zdarzało się, że bibliotekom powierzono jakieś zadanie.

Działania przygotowawcze

Największy odsetek samorządów odpowiedzialny był za zadania stricte przygotowawcze, mające na celu uruchomienie projektu – przygotowywanie wniosku o dofinansowanie (69%), organizację działań promocyjno-informacyjnych wśród S/P (69%) oraz wśród organów prowadzących S/P (76%). Również w pozyskanie do projektu S/P zaangażował się dość duży odsetek samorządów (60%). Za pozostałe

[16] Borek A., Konieczny I., Tędziagolska M., *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL. Raport*, lipiec 2014, s. 74-75; na etapie realizacji badania tylko 136 powiatów realizowało projekty, z czasem ich liczba wzrosła do 163.

typy zadań w projekcie odpowiedzialnych było jednak już zdecydowanie mniej samorządów powiatowych.

Rekrutacja S/P

Będąc koordynatorem wspomagania, powiaty powinny były odegrać ważną rolę w dopasowaniu wspomagania do potrzeb S/P (por. 1.4). Jednym z zadań w tym zakresie jest rekrutacja S/P. Okazuje się, że odpowiedzialność za rekrutację placówek wzięło na siebie 60% powiatów. W 26% projektów zadanie to powierzono PPP, a w 23% ODN (publicznym lub nie). Co ciekawe w 12% projektów za rekrutację odpowiedzialne były organy prowadzące S/P.

Wybór usługodawców

Samorządy powiatowe niemal wszystkie usługi zamawiały bądź w przetargach bądź w konkursach. Okazuje się jednak, że jedynie około połowa powiatów (od 48 do 53% dla danych podkategorii) zajmowała się obsługą tych zamówień. Od 22% do 28% powiatów powierzyło opracowanie dokumentacji konkursowej/przetargowej na wybór SORE, koordynatora sieci lub szkoleniowców poradniom lub ODN. Co ciekawe, w około 10% powiatów zadania tego typu wykonywały inne podmioty, prawdopodobnie firmy/eksperci zewnętrzni.

Obsługa administracyjno-finansowa projektu

W 56% powiatów za obsługę administracyjno-finansową odpowiadał samorząd powiatowy. Biorąc pod uwagę fakt, iż to powiat bierze odpowiedzialność za cały projekt przed IP2, niepokoi, że pozostałe powiaty nie wzięły na siebie odpowiedzialności za tego typu zadania. W 23% przypadków powierzono je poradniom, w 24% ODN, a w 13% innym podmiotom – prawdopodobnie firmom/ekspertom zewnętrznym.

Monitorowanie i kontrola jakości wspomagania

Projekty miały służyć *przygotowaniu i wdrożeniu kompleksowych powiatowych programów wspomagania S/P*[17]*.* Założenia tych programów zawarto we wnioskach konkursowych, jednak niektóre powiaty zdecydowały się przygotować – jako zadanie fakultatywne – dokumenty w postaci Powiatowych Programów Wspomagania (PPW). Założenia PPW nie zostały określone w dokumentacji konkursowej, która stwierdzała jedynie, że *Wskazane byłoby również uwzględnienie elementów opracowania i monitorowania realizacji powiatowego programu wspomagania, jako jednego z działań projektowych.* Dlatego też nie każdy powiat zdecydował się przygotować PPW, a powstałe programy są bardzo zróżnicowane – wydają się służyć różnym celom, co omówiono w części raportu dotyczącej uwarunkowań zarządzania wspomaganiem przez powiat.

Spośród tych powiatów, które włączyły do projektu zadanie opracowania PPW, jedynie 33% wzięło na siebie odpowiedzialność za przygotowanie tego dokumentu. W 28% przypadków PPW opracowywały poradnie, w 27% – ODN, a aż w 31 % inne podmioty (najprawdopodobniej firmy/eksperci zewnętrzni).

Mniej niż połowa samorządów powiatowych wzięła na siebie odpowiedzialność za nadzór nad jakością wspomagania, w tym pracy SORE (48%), koordynatorów sieci współpracy (47%) oraz

[17] Dokumentacja konkursowa projektów Działania 3.5 POKL, s. 4.

szkoleniowców/trenerów (46%). Podobny odsetek samorządów (48%) zaangażował się w ewaluację efektów wspomagania w szkołach i przedszkolach, w 27% były to poradnie, a w 28% ODN. Co ciekawe, jedynie w 6% ewaluacje efektów sprawdzały organy prowadzące S/P, a w 16% przypadków za ewaluację odpowiadały inne podmioty (prawdopodobnie firmy/ eksperci zewnętrzni).

Prowadzenie szkoleń/doradztwa w S/P

W ponad połowie powiatów (57%) za zadania stricte merytoryczne, tj. prowadzenie szkoleń i doradztwa w szkołach i przedszkolach odpowiedzialne były firmy szkoleniowe/doradcze. Jedynie w 26% przypadków były to ODN, a w 20% poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Co ciekawe, 16% samorządów powiatowych była odpowiedzialna za to zadanie.

Tabela 8. Odsetki powiatów, w których dany podmiot odpowiadał za dany typ zadań

	samorząd powiatowy	poradnie pedagogiczne	ośrodki doskonalenia nauczycieli	biblioteki publiczne	firmy szkoleniowe /doradcze	organy prowadzące szkoły i/lub przedszkola	inne podmioty
Przygotowanie wniosku o dofinansowanie projektu	69%	30%	26%	1%	3%	9%	5%
Działania promocyjno-informacyjne wśród szkół/przedszkoli	69%	35%	34%	9%	1%	19%	6%
Działania promocyjno-informacyjne wśród organów prowadzących szkoły/przedszkola	76%	30%	28%	7%	1%	10%	6%
Wybór i rekrutacja szkół i przedszkoli do wspomagania	60%	26%	23%	0%	3%	12%	5%
Przygotowanie dokumentacji przetargowych i/lub konkursowych na wybór SORE	53%	25%	25%	1%	3%	5%	10%
Przygotowanie dokumentacji przetargowej lub konkursowych lub zapytań ofertowych na wybór koordynatorów sieci	49%	22%	26%	1%	3%	5%	10%
Przygotowanie dokumentacji przetargowych lub konkursowych lub zapytań ofertowych na wybór ekspertów/szkoleniowców/trenerów	48%	24%	28%	1%	5%	6%	11%
Obsługa administracyjno-finansowa projektu (koordynacja, rozliczanie)	56%	23%	24%	1%	3%	6%	13%
Opracowanie Powiatowego Programu Wspomagania	33%	28%	27%	7%	3%	5%	31%
Prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia	37%	26%	29%	3%	7%	5%	16%
Nadzór nad jakością pracy koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia	47%	24%	29%	1%	3%	4%	11%
Ewaluacja efektów pracy sieci współpracy i samokształcenia	45%	26%	28%	3%	7%	6%	12%
Prowadzenie szkoleń/doradztwa dla szkół i przedszkoli	16%	20%	26%	4%	57%	3%	15%
Nadzór nad jakością pracy ekspertów/trenerów/szkoleniowców	46%	26%	26%	2%	21%	5%	14%
Ocena jakości szkoleń i doradztwa ekspertów/szkoleniowców/trenerów	46%	27%	28%	3%	19%	5%	15%
Prowadzenie procesu wspomagania w szkołach i przedszkolach	38%	30%	28%	3%	18%	6%	17%
Nadzór nad jakością pracy SORE	48%	25%	28%	1%	3%	5%	11%
Ewaluacja efektów wspomagania w szkołach i przedszkolach	48%	27%	28%	3%	9%	6%	16%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: powiaty, w których w ramach projektu realizowane było dane zadanie (od 135 do 152 w zależności od zadania).

Utworzenie odpowiedniego zespołu wdrażającego

Jednym z elementów zarządzania wspomaganiem przez powiat było utworzenie skutecznie działającego zespołu wdrażającego, zapewniającego odpowiednią jakość wspomagania. Poniżej opisano, jakie typy i ilu specjalistów powiaty zaangażowały w swoich zespołach, czy na stanowiskach kierowników projektu zatrudniono osoby z odpowiednim doświadczeniem oraz czy wystąpiła znacząca fluktuacja wśród kierowników.

Skład zespołów wdrażających

Skład zespołów realizujących projekty wspomagania i otrzymujących z tego tytułu wynagrodzenie był zróżnicowany. Tylko część zaangażowanych specjalistów różnych typów była pracownikami samorządu, wielu natomiast to pracownicy firm prywatnych lub instytucji wspomagania. W Tabeli nr 9 widzimy, jaki odsetek powiatów zatrudnia/ł specjalistów danego typu oraz ile wynosi średnia liczba zaangażowanych specjalistów danego typu w tych powiatach, w których członkiem zespołu wdrażającego był przynajmniej jeden pracownik określonego typu.

Oczywiście w każdym powiecie musiał być zatrudniony SORE oraz koordynator sieci współpracy. Liczby przypadających na projekt specjalistów tego typu były tylko nieznacznie zróżnicowane między powiatami, w znaczącej większości ich liczba wyniosła od 4 do 6 na powiat (60% powiatów w przypadku SORE i 77% w przypadku koordynatorów sieci). Średnio było to 6 SORE i 4,5 koordynatorów sieci.

Rekomendacja: Planując alokację środków przeznaczonych na wspomaganie, należy uwzględnić to, że w skali powiatów realizacja procesu wspomagania w ciągu roku szkolnego (przy założeniach pilotażu) wymaga zaangażowania średnio 6 SORE i 4-5 koordynatorów sieci.

Prawie we wszystkich powiatach wspomaganie wymagało również zatrudnienia specjalisty ds. obsługi finansowej projektu (94%), a w 60% osoby ds. obsługi przetargów, konkursów i zapytań ofertowych.

Co ciekawe, o ile w prawie wszystkich powiatach zatrudniono kierownika projektu (88%), to w ponad połowie powiatów wspomaganie wymagało zaangażowania także po jednym koordynatorze merytorycznym (66%). Okazuje się bowiem z badań jakościowych, że kierownik projektu czasami pełnił w niektórych powiatach jedynie funkcje administracyjne, a w innych również merytoryczne (np. zaangażowany był w opracowanie PPW, monitorował jakość szkoleń w S/P).

Przygotowanie PPW było zadaniem nieobowiązkowym i nie każdy powiat zdecydował się na realizację Powiatowego Programu Wspomagania, który miał być narzędziem ułatwiającym zarządzania procesem – jedynie w 63 % powiatów członkiem zespołu był specjalista ds. opracowania Powiatowego Programu Wspomagania.

Najrzadziej zatrudniano specjalistów ds. monitoringu i ewaluacji (45%) oraz specjalistów ds. obsługi informatycznej projektu (32%).

Liczba zaangażowanych w projekty szkoleniowców, trenerów i ekspertów merytorycznych była bardzo zróżnicowana (wyniosła dla poszczególnych powiatów od 1 do nawet około 100) i zależna w dużej mierze od wielkości projektu i liczby S/P, w których realizowano wspomaganie. Średnio angażowano w tej kategorii w projekt aż 24 osoby.

Tabela 9. Liczba pracowników zatrudnionych przy realizacji projektów w powiatach

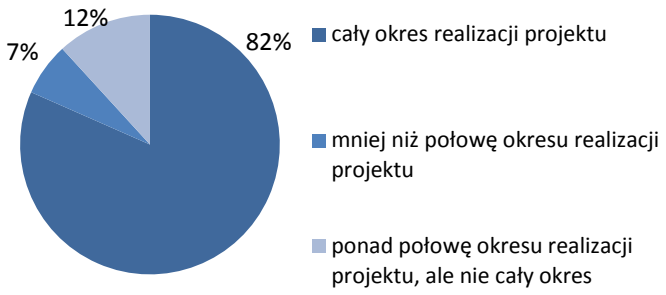
Parametr	% powiatów	średnia	25 centyl	50 centyl	75 centyl
kierownik(ów) projektu	88%	1,1	1	1	1
koordynator(ów) merytoryczny(ch) projektu	66%	1,1	0	1	1
specjalista(ów) ds. administracyjnych	63%	1,1	0	1	1
specjalista(ów) ds. monitoringu i/lub ewaluacji	45%	1,2	0	0	1
specjalista(ów) ds. obsługi przetargów/konkursów/zapytań ofertowych	60%	1,1	0	1	1
specjalista(ów) ds. obsługi finansowej projektu	94%	1,4	1	1	2
specjalista(ów) ds. obsługi informatycznej projektu	32%	1,0	0	0	1
specjalista(ów) ds. opracowania Powiatowego Programu Wspomagania	63%	1,3	0	1	1
Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji (SORE)	100%	6,0	4	5	7
koordynatorów sieci współpracy	100%	4,5	4	4	5
szkoleniowców/trenerów/ekspertów merytorycznych dla S/P	86%	24,3	12	20	30
specjalista(ów) ds. innych zadań w projekcie	32%	3,1	0	0	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety wśród koordynatorów projektów pilotażowych.

Fluktuacja osób zarządzających

Zdecydowanej większości powiatów udało się uniknąć zmian na stanowiskach kierowników projektów (Wykres 2) – 82% pełniło swoją funkcję przez cały dotychczasowy czas trwania projektu, 12% przez ponad połowę dotychczasowego czasu trwania projektu, zaś jedynie 7% przez tylko mniej niż połowę czasu trwania projektu. Jest to pozytywne zjawisko, gdyż fluktuacja na tak ważnych w projektach stanowiskach mogła znacznie utrudniać zarządzanie przez powiaty procesem wspomagania.

Wykres 2. Czas, przez jaki respondenci pełnili funkcję koordynatora projektu Działania 3.5 PO KL



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Doświadczenie osób zarządzających

Kierownicy projektów posiadali zróżnicowane doświadczenie zawodowe, choć w przeważającej części jest ono związane z oświatą. Aż 47% z nich wykonywało lub/i wykonuje pracę nauczyciela w szkole lub przedszkolu, 27% – dyrektora szkoły lub przedszkola, po 3% jako pedagog szkolny i psycholog szkolny.

Okazuje się, natomiast, że jedynie 41% kierowników projektów może się wykazać doświadczaniem w pracy w organie prowadzącym S/P. Jest to o tyle interesująca obserwacja, że dokumentacja konkursowa projektów 3.5 wymagała, by to samorząd powiatowy (beneficjent i jednocześnie lider w ewentualnym partnerstwie) ponosił pełną odpowiedzialność za realizację projektu, w tym za rozliczanie projektu, sprawozdawczość oraz kontrolę – obowiązki te nie mogą być realizowane przez partnera[18]. Tymczasem ponad połowa powiatów nie wyznaczyła na stanowisku kierownika projektu osoby, która pracuje lub kiedykolwiek pracowałaby w samorządzie. Taki stan rzeczy mógł wynikać z jednej strony z przyjętych zasad konkursu (ryzyka podwójnego finansowania wynagrodzenia pracowników samorządu/ instytucji wspomagania, por. pkt. X), z drugiej – z braku w samorządzie pracowników o odpowiednich kompetencjach.

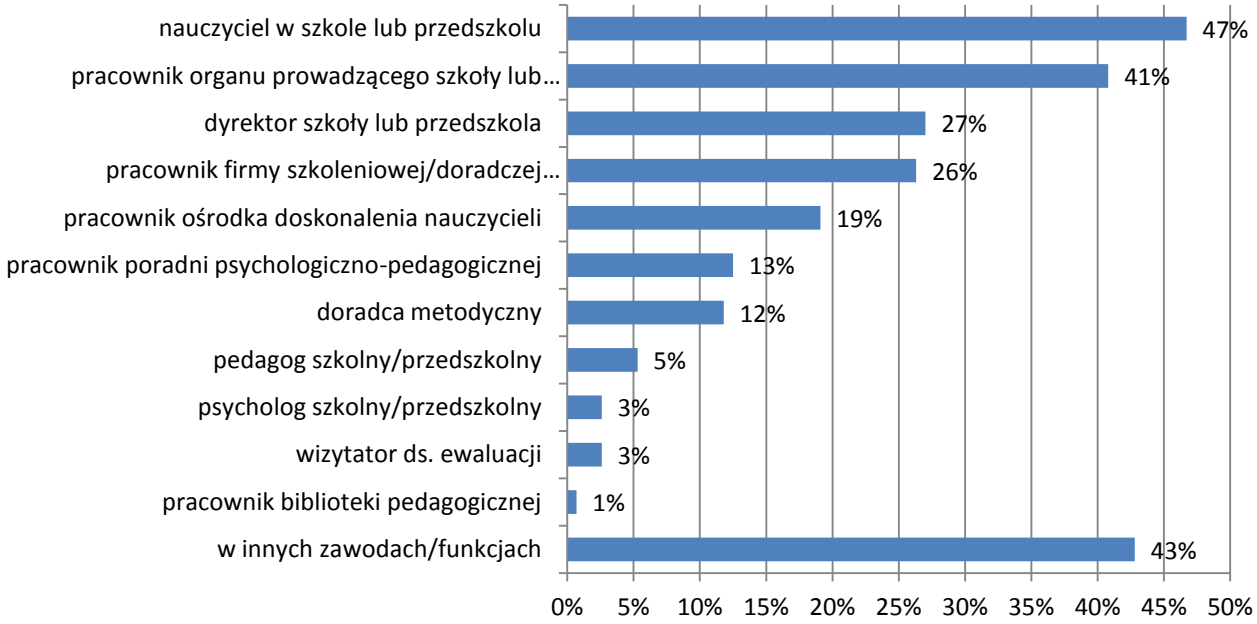
Co ciekawe również tylko nieliczni kierownicy projektów mieli doświadczenie w pracy w instytucjach wspomagania – 19% w ośrodku doskonalenia nauczycieli, 13% – poradni psychologiczno-pedagogicznej, a 12% jako doradca metodyczny. Natomiast z bibliotek pedagogicznych pochodzi jedynie 1% kierowników.

Ponad jedna czwarta kierowników (26%) ma również doświadczenie w pracy w firmie szkoleniowej lub doradczej.

[18] Dokumentacja konkursowa projektów Działania 3.5 POKL, s. 17.

Spośród 43% respondentów, którzy wymienili inne zawody/funkcje wskazywane doświadczenie było bardzo różnorodne. Największą grupę stanowili respondenci, którzy mają doświadczenie w pełnieniu funkcji koordynatora projektu (10% ogółu respondentów). Inne wskazywane doświadczenie to m.in.: prowadzenie własnej działalności gospodarczej, doradca zawodowy, wizytator, nauczyciel akademicki, księgowy. Skłania to do wniosku, że na stanowisko kierownika powiatowego powiaty wybierały osoby kierując się ich doświadczeniem w oświacie, administracji publicznej oraz prowadzeniu i rozliczaniu projektów.

Wykres 3. Zawody i funkcje, w których doświadczenie mają kierownicy projektów pilotażowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Wiedza osób zarządzających

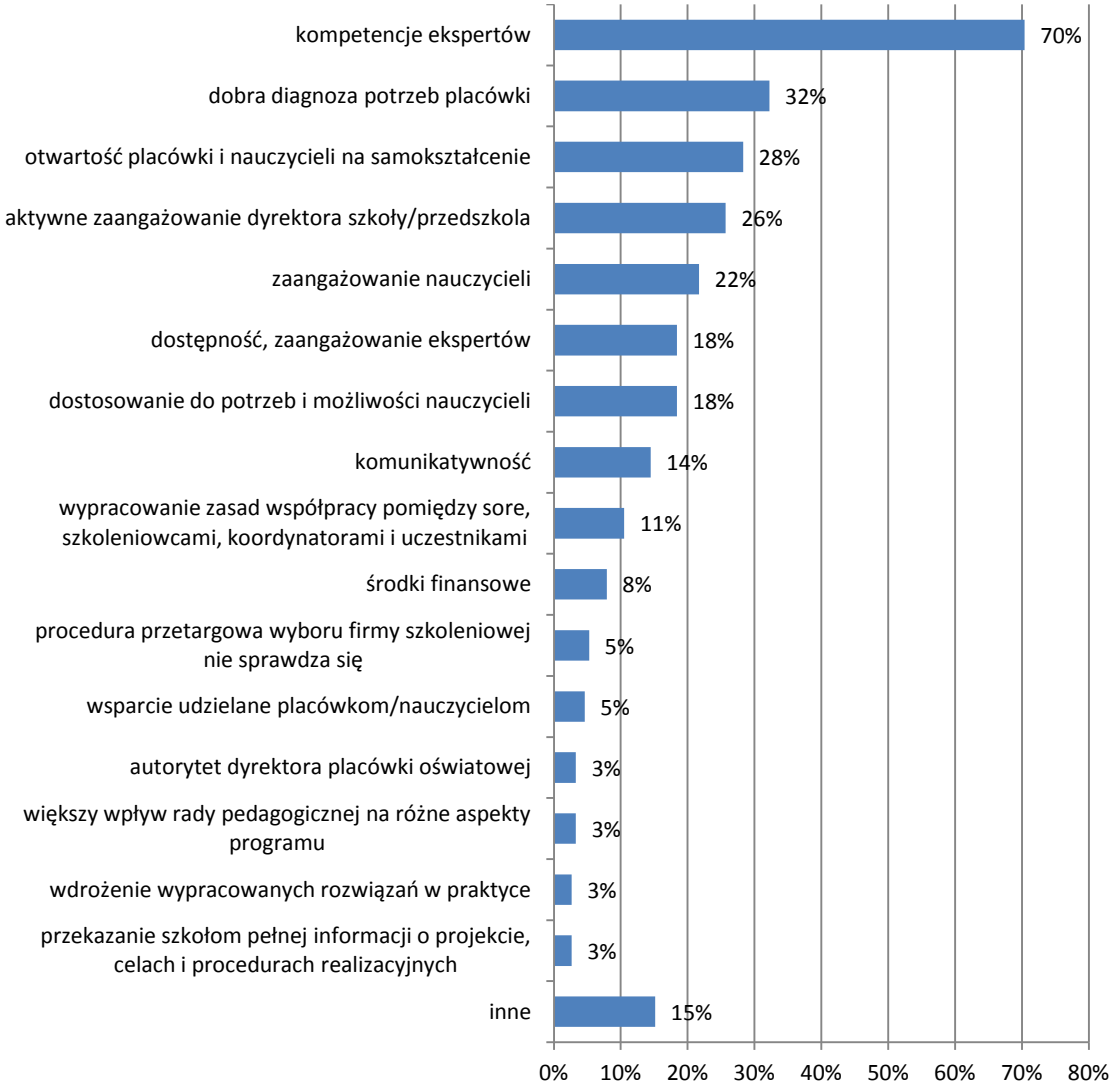
O poziomie wiedzy i refleksyjności osób zarządzających procesem wspomagania mogą świadczyć opinie kierowników projektów o tym, od czego zależy skuteczność wspomagania pracy S/P. Respondentów poproszono o udzielenie odpowiedzi otwartych, które następnie skategoryzowano. Co nie dziwi, najczęściej wymienianym czynnikiem jest jakość kompetencji ekspertów/szkoleniowców/ doradców (70% odpowiedzi). Około połowy badanych dostrzega znaczenie motywacji nauczycieli do kształcenia. Prawie 30% uznaje istotną rolę dyrektora S/P w procesie wspomagania – 26% mówi o aktywnym zaangażowaniu, a 3% o autorytecie dyrektora.

Jednak niepokojące jest, że jedynie dla 32% kierowników projektów odpowiednie zdiagnozowanie potrzeb S/P jest ważne (18% mówi też o dostosowaniu do potrzeb i możliwości nauczycieli), podczas gdy badania jakościowe pokazują (zob. rozdział X), że właściwie przeprowadzona diagnoza stanowi warunek konieczny powodzenia wspomagania.

Niepokoi również to, że znaczenie informowania i promowania wśród S/P wspomagania dostrzega jedynie 3% kierowników projektów. Tymczasem badania jakościowe pokazują zupełny brak świadomości kadry S/P, w czym brali lub biorą udział. Wydaje się zatem, że powiaty nie wiedzą, jak słabo zorientowani są nauczyciele w nowym systemie wspomagania.

Niedoceniane jest także przez kierowników projektów wypracowanie odpowiednich zasad współpracy między SORE, koordynatorami sieci, szkoleniowcami i uczestnikami. Zaledwie 11% kierowników o tym wspomniało. Świadomość znaczenia dostępnego finansowania również jest niezbyt powszechna wśród kadry zarządzającej projektami powiatowymi.

Wykres 4. Kluczowe czynniki, od których zależy skuteczność wspomagania pracy S/P



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Respondenci udzielali otwartych odpowiedzi, które zostały później pokategoryzowane. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

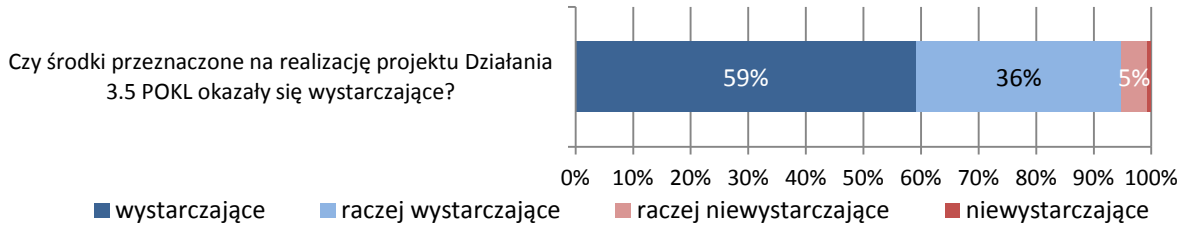
Zarządzanie finansowe

Skuteczność powiatów w zaangażowaniu finansowym innych organów prowadzących S/P

Zasady konkursu wymagały, aby wartość projektu pilotażowego wynosiła co najmniej 50 tys. zł, a samorządy powiatowe nie musiały posiadać wkładu własnego. Jednak powiat mógł włączyć się w dofinansowanie wspomagania na swoim terenie, mogły również pozostałe organy prowadzące S/P biorące udział w projektach. Zależało to jednak zarówno od ich woli, jak i świadomości oraz skuteczności działań samego beneficjenta, tj. powiatu. Pytanie zatem, czy powiaty okazały się skuteczne w przyciągnięciu dodatkowych środków?

Najpierw należy spojrzeć, czy takie dodatkowe środki były w ogóle potrzebne. Otóż, prawie wszyscy kierownicy projektów (95%) uznali, że wysokość finansowania, które otrzymali od IP2 na realizację wspomagania, była wystarczająca, biorąc pod uwagę potrzeby S/P na swoim terenie.

Wykres 5. Ocena adekwatności środków uzyskanych w ramach projektu do potrzeb S/P w powiecie

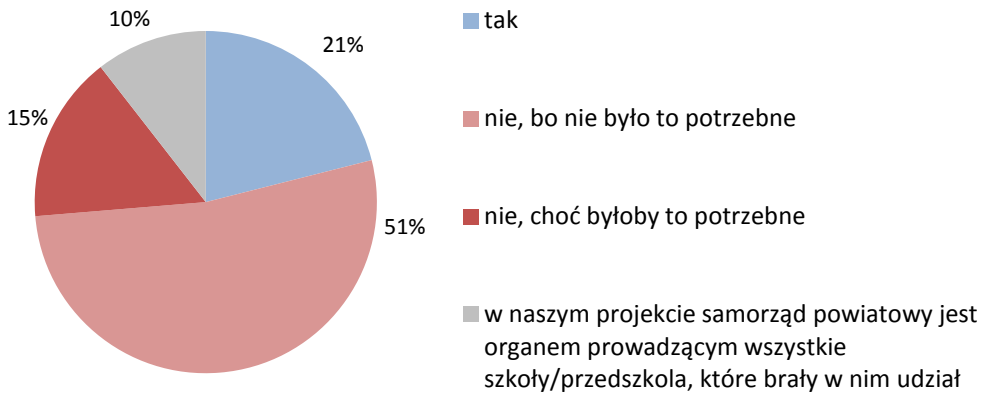


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Jednocześnie jednak okazuje się, że 15% kierowników projektów uważa, że choć ich organy prowadzące S/P nie partycypowały w finansowaniu projektów, to jednak takie dofinansowanie byłoby potrzebne. Opinia ta nie jest zatem w pełni spójna ze wcześniejszą oceną kierowników projektów.

Respondenci z 51% powiatów mówili z kolei, że organy prowadzące nie partycypowały w kosztach prowadzenia systemu wspomagania, gdyż nie było to potrzebne. Co ciekawe, w 21% powiatów (około 30) pozyskano jednak takie współfinansowanie od pozostałych organów prowadzących S/P.

Wykres 6. Odpowiedzi respondentów na pytania o to, czy organy prowadzące szkoły i przedszkola zapewniały dodatkowe środki finansowe na pokrycie kosztów związanych z projektem Działania 3.5 PO KL



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Koszty pracy specjalistów

Jednym ze wskaźników, który może być użyteczny w planowaniu przyszłych kosztów procesu wspomagania są dotychczas stosowane stawki wynagrodzeń w projektach pilotażowych za roboczodzień pracy specjalistów poszczególnych typów. Wyniki prezentuje Tabela 10.

Najwięcej powiaty płaciły grupie szkoleniowców/trenerów/ekspertów merytorycznych dla S/P – średnia wartość wskazana przez respondentów to **692,7 złotych brutto za roboczo-dzień pracy.** Wysokie stawki w tej grupie wynikają stąd, że usługi szkoleniowe powiaty zamawiały „na rynku" w drodze przetargów i nie musiały być ograniczane żadnymi widełkami wynikającymi z wewnętrznych regulaminów wynagrodzeń instytucji wspomagania, czy samorządów powiatowych. Należy jednak mieć na uwadze, że stawki te są znacząco zróżnicowane między powiatami – osiągają kilkukrotnie mniejszą wartość już dla 25 centyla[19] (150 zł) oraz dużo większą wartość dla centyla 75 (1040). Mediana wyniosła 800 zł i jest większa od średniej, co oznacza, że wysokiej wartości średniej nie można wyjaśnić obecnością w zbiorze jednostek odstających.

[19] Centyl to parametr rozkładu mówiący o wartości, jaką przyjmuje zmienna w określonym punkcie rozkładu. Centyl to kwantyl setnego rzędu, co oznacza, że dla danej zmiennej można określić 101 centyli (od zerowego do setnego). Centyl zerowy to wartość jaką przyjmuje zmienna dla jednoski o najniższej wartości zmiennej, zaś centyl setny to wartość przyjmowana dla jednostki o najwyższej wartości zmiennej. Centyle x mówi o wartości jaką przyjmuje zmienna dla osoby takiej, że x% zbiorowości ma od niej wartość zmiennej mniejszej, a (100-x)% – większą. Np. 50 centyl to mediana, zaś centyl 25 to taka wartość zmiennej, że dla 25% obserwacji zaobserwowano wartość mniejszą, a dla 75% większą. Jest to więc wartość, która jakby dzieli zbiorowość na dwie grupy: pierwszą liczącą tyle % obserwacji o najniższej wartości zmiennej, ile wynosi centyl, i drugą, skupiającą pozostałych.

Porównywalne, względnie wysokie średnie stawki za roboczodzień pracy (ok. 300 zł) otrzymywali również koordynator projektu, SORE oraz specjalista ds. PPW. Te osoby również zwykle wybierano w konkursach lub przetargach.

Najniżej powiaty wynagradzają specjalistów ds. obsługi informatycznej projektu (średnia 102 zł), specjalistów ds. monitoringu oraz specjalistów ds. obsługi przetargów, konkursów i zapytań ofertowych (około 155 zł). Wynika to prawdopodobnie z faktu, że specjaliści w tych obszarach są/byli stałymi pracownikami samorządu lub instytucji wspomagania, a wynagrodzenia te stanowiły dodatki do ich pensji, których wysokość mogła być dodatkowo ograniczona wewnętrznymi regulaminami wynagradzania w projektach unijnych.

Względnie niskie stawki uzyskiwali również specjaliści ds. administracyjnych (ok. 165 zł) oraz specjaliści od innych zadań (184 zł). Stawki za roboczodzień dla pozostałych specjalistów mieściły się w zakresie 250-320 zł.

Tabela 10. Przybliżone koszty jednego roboczodnia specjalisty określonego typu, według deklaracji kierowników projektów

Funkcja	Średnia	25 centyl	50 centyl	75 centyl
specjalista(ów) ds. obsługi informatycznej projektu	102,1	12	50	150
specjalista(ów) ds. obsługi przetargów/konkursów/zapytań ofertowych	155,7	37	110	250
specjalista(ów) ds. monitoringu i/lub ewaluacji	157,8	51	123	280
specjalista(ów) ds. administracyjnych	165,3	54	127	200
specjalista(ów) ds. innych zadań w projekcie	184,6	0	100	199
specjalista(ów) ds. obsługi finansowej projektu	193,2	60	150	238
koordynatorów sieci współpracy	261,1	90	251	360
koordynator(ów) merytoryczny(ch) projektu	266,5	120	217	300
kierownik(ów) projektu	282,6	130	200	300
specjalista(ów) ds. opracowania Powiatowego Programu Wspomagania	284,2	52	200	399
Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji (SORE)	313,1	146	244	392
szkoleniowców/trenerów/ekspertów merytorycznych dla S/P	692,7	150	800	1040

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety wśród kierowników projektów pilotażowych. W wyliczeniach wzięto pod uwagę tylko kwoty wskazane przez respondentów z powiatów, w których zatrudniano specjalistów określonego typu.

Koszty cyklu wspomagania w jednej S/P

Innym wskaźnikiem, który można brać pod uwagę, planując przyszłe koszty procesu wspomagania, są również koszty pełnego cyklu wspomagania (od diagnozy przez realizację doskonalenia po testowanie nowych rozwiązań na lekcjach) dla jednej szkoły lub przedszkola. Co prawda można by przyjrzeć się jedynie kosztom poniesionym, udokumentowanym w budżetach projektów, jednak deklarowane przez kierowników projektów koszty niosą trochę inny typ informacji – są to najbardziej rzeczywiste/optymalne koszty szacowane przez kierowników na podstawie dotychczasowych doświadczeń. W Tabeli 11 wartości przedstawiono w dwóch wersjach. Pierwszy wiersz („wszystkie obserwacje") zawiera parametry danych zarejestrowane dla wszystkich zbadanych kierowników projektów. Jednak w ankiecie sześciu respondentów wskazało „0", a dwaj respondenci wskazali wartości 334 zł oraz 550 tys. zł. Nie są to realistyczne wartości i ich obecność w ankiecie wynikać musi z pomyłki respondentów. Z tego powodu wartości te usunięto z drugiego podsumowania znajdującego się w wierszu „bez obserwacji nietypowych".

Jak pokazują dane, przybliżony **średni koszt prowadzenia w jednej placówce pełnego cyklu wspomagania to około 17,5 tys. złotych**. Pamiętać należy jednak, że w różnych powiatach koszty przeprowadzenia jednego cyklu są zróżnicowane: w ¼ powiatów koszty są mniejsze niż 8 tys. złotych, a w ¼ są większe niż 18 tys. złotych. Skłania to do wniosku, że planując finansowanie programu, konieczne jest uwzględnienie lokalnych uwarunkowań decydujących o kosztach wspomagania.

Tabela 11. Przybliżone koszty przeprowadzenia pełnego rocznego cyklu wspomagania w jednej szkole lub przedszkolu według deklaracji respondentów

Parametr	Średnia	25 centyl	50 centyl	75 centyl
Wszystkie obserwacje	20 256,0	8 000	11 709	18 017
Bez obserwacji nietypowych	17 559,6	8 465	12 000	18 100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety wśród koordynatorów projektów pilotażowych.

Koszty funkcjonowania sieci współpracy

Analogicznie jak w przypadku kosztów cyklu wspomagania, kierownicy projektów oszacowali na podstawie swoich doświadczeń koszty utworzenia i funkcjonowania jednej sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli lub dyrektorów. Respondenci w pytaniu otwartym wskazywali odpowiednią kwotę w złotówkach. Parametry rozkładu ich wskazań prezentuje Tabela 12. Średni wskazany przez respondentów koszt funkcjonowania sieci wyniósł prawie 18 tys. złotych. Jednak wskazywane przez respondentów wartości były silnie zróżnicowane. Wartości centyli wskazują, że w przypadki 25% respondentów wartość, jaką wskazali, była jednak mniejsza od 9 tys. złotych, zaś w przypadku 25% była większa niż 23 tys.

Tabela 12. Koszty utworzenia i funkcjonowania przez rok jednej sieci, według deklaracji kierowników projektów

Parametr	Średnia	25 centyl	50 centyl	75 centyl
Wartość	17 965	8 518	14 731	23 072

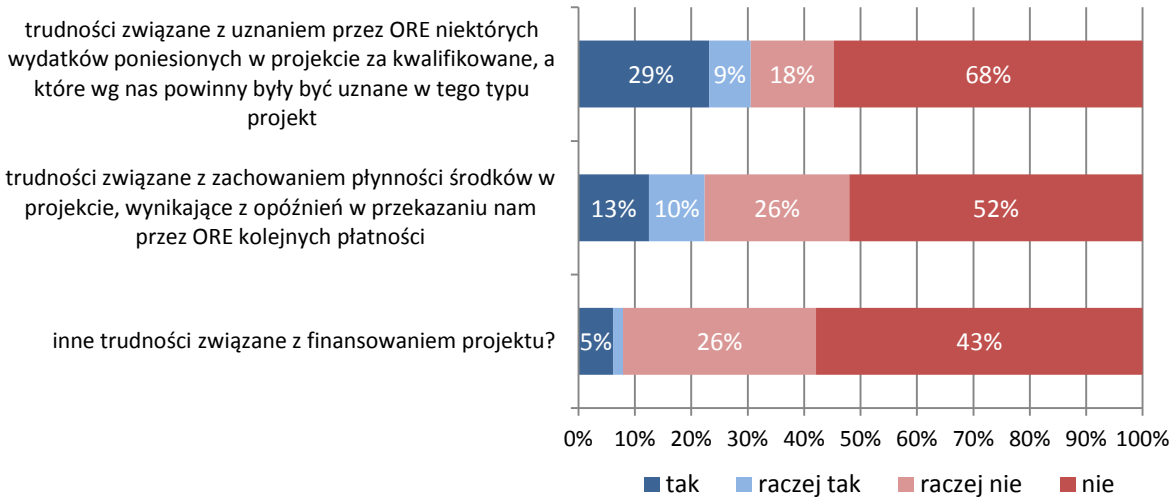
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety wśród koordynatorów projektów pilotażowych.

Kwalifikowalność wydatków

Z deklaracji koordynatorów projektów wynika, że w 38% przypadków wystąpiły problemy związane z uznaniem przez IP2 jako kwalifikowane niektórych poniesionych przez samorząd powiatowy wydatków (Wykres 7). Problem ten mógł wynikać zarówno z braku kompetencji osób zarządzających projektami, jak i pojawiających się czasami problemów komunikacyjnych na linii powiat – IP2, o czym mowa poniżej.

Ponadto, pojawiły się jednostkowe opinie kierowników, że na pewnym etapie realizacji projektu wprowadzono szczegółowe wymagania co do kwalifikowalności wydatków, chociaż budżety projektów już wcześniej zostały zaakceptowane, a zatem mogły tych wymogów nie spełniać.

Wykres 7. Odsetek powiatów, w których natknięto się na trudności określonego rodzaju, związane z finansowaniem wspomagania

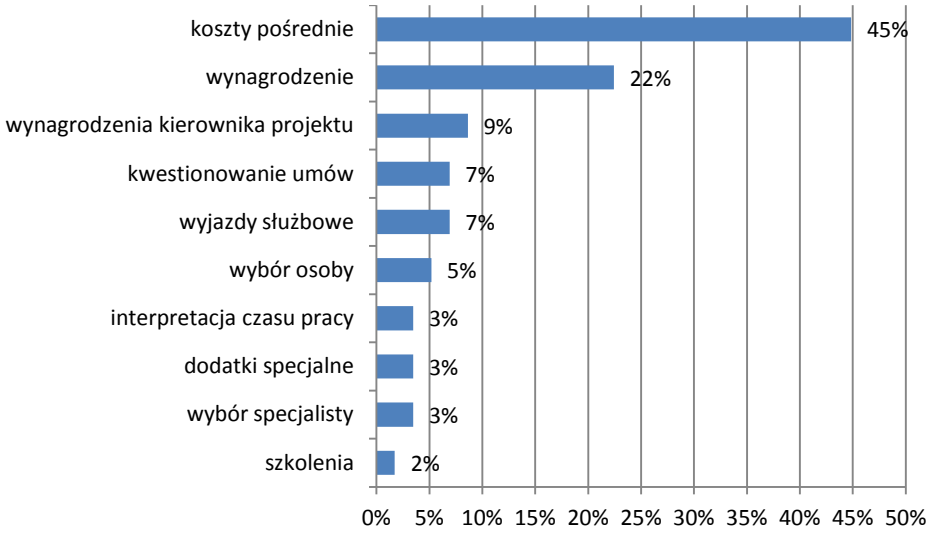


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

W przeważającej mierze problemy z rozliczeniem finansowym projektów dotyczyły kosztów pośrednich (45% przypadków, Wykres 8). Często wskazywaną kategorią były również wynagrodzenia – pojawiły się one w 22% projektów z problemami z kwalifikowalnością. Inne pojawiające się problemy

tego typu to koszty wynagrodzenia kierownika projektu (9%), kwestionowanie zawartych umów (7%) i kosztów wyjazdów służbowych (7%).

Wykres 8. Rodzaje wydatków, które ORE uznało za niekwalifikowalne, a które zdaniem respondentów powinny być kwalifikowalne w tego typu projektach



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: respondenci, którzy wskazali, że w ich powiecie wystąpiły problemy z uznaniem niektórych wydatków przez ORE (n=58).

Płynność finansowa projektów

Jak pokazano na Wykres 7 niezbyt powszechnym problemem, który jednak wystąpił w przypadku 23% badanych powiatów, były opóźnienia w przekazywaniu samorządom środków przez IP2. Miało to negatywny wpływ na zachowanie płynności finansowej w projektach. Jak pokazują badania jakościowe, przypadki tego typu prowadziły czasami do tego, że niektóre powiaty nawet przez kilka miesięcy pokrywały koszty projektu ze swoich środków.

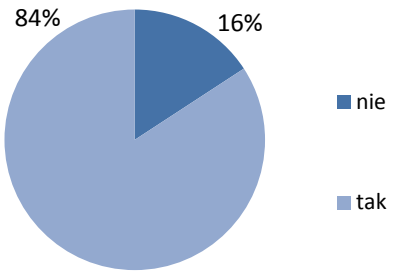
Komunikacja z IP2, przetargi

Dodatkowo 6% kierowników projektów doświadczyło innych problemów związanych z finansowaniem projektów. W przeważającej mierze były to **problemy z komunikacją z IP2**, tj. długi czas oczekiwania na odpowiedź i zatwierdzenia zmian.

Modyfikacje wniosków o dofinansowanie

W 84% powiatów w trakcie trwania projektów wprowadzono modyfikacje do wniosków projektowych.

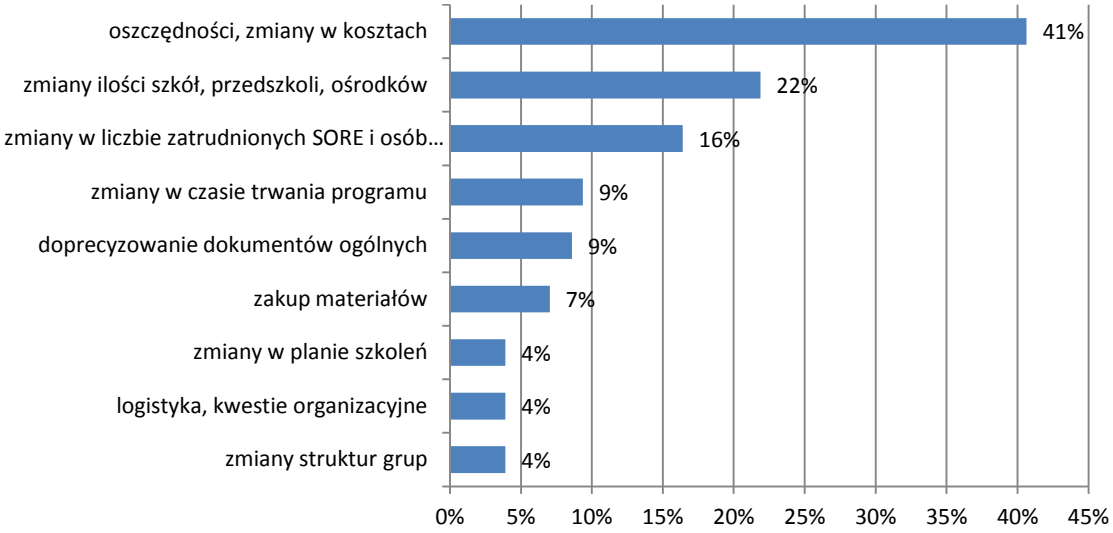
Wykres 9. Odpowiedzi respondentów na pytanie o to, czy w ich powiecie wprowadzano modyfikacje do wniosku projektowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Modyfikacje te związane były najczęściej z finansowaniem projektów, tj. uzyskaniem niższych kosztów niż zakładane oraz zmianą struktury kosztów (41% powiatów). W dalszej kolejności modyfikacja następowała z powodu zmiany liczby szkół, przedszkoli i instytucji wspomagania zaangażowanych w projekt (22%). W 16% powiatów zmiany wynikały ze zmiany w liczbie zatrudnionych SORE lub pełniących inne funkcje (16%). Rzadziej zmiany motywowane były zmianami założeń wprowadzonymi przez IP2 (9%), doprecyzowaniem dokumentów ogólnych (9%), zakupami materiałów (7%).

Wykres 10. Rodzaje zmian, jakie były wprowadzane do wniosków projektowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: respondenci, którzy wskazali, że w dokonywali zmian w projekcie (n=128).

Dopasowanie wspomagania do potrzeb S/P

Czy powiaty diagnozowały zapotrzebowanie na wspomaganie?

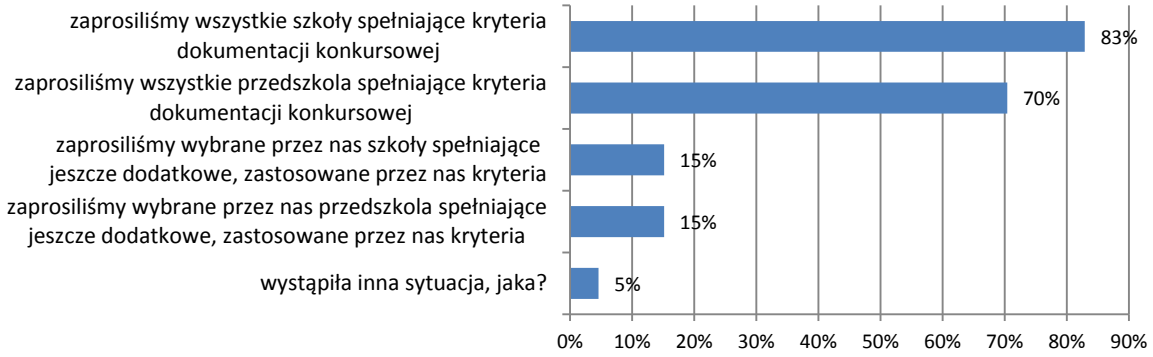
Dodatkowe kryteria wyboru S/P

Jednym z kluczowych zadań samorządu powiatowego jako instytucji koordynującej proces wspomagania w powiecie było skierowanie wsparcia do S/P, które według nich najbardziej tego potrzebują. Ramy konkursowe narzucały jednak powiatom z góry pewne ogólne kryteria udziału S/P w projektach. Mimo że od stycznia 2016 wspomaganiem zostaną objęte wszystkie placówki, to pilotaż dotyczył wyłącznie szkół dla dzieci i młodzieży (podstawowych, gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych, techników, liceów ogólnokształcących). Ponadto powiaty ziemskie miały obowiązek objąć wspomaganiem min. 20% szkół tego typu, a grodzkie min. 20%, a maks. 40% placówek. Wyłącznie dla szkół podstawowych i gimnazjalnych wprowadzono również wymóg, aby wspomaganie skierować do min. 10% szkół o wynikach z egzaminów zewnętrznych poniżej średniej i 10% powyżej średniej.

Odnośnie przedszkoli, zgodnie z zasadami konkursu musiało wziąć udział co najmniej dwa, ale nie więcej niż piętnaście przedszkoli, zespołów wychowania przedszkolnego lub punktów przedszkolnych z terenu powiatu, o ile placówki te zatrudniają co najmniej pięciu nauczycieli.

Oprócz kryteriów narzuconych przez zasady konkursu powiaty mogły zastosować dodatkowe kryteria wyboru S/P. Okazuje się jednak, że w 83% zbadanych powiatów zaproszono wszystkie szkoły spełniające kryteria dokumentacji konkursowej, a w 70% wszystkie przedszkola spełniające te podstawowe kryteria.

Wykres 11. Kryteria wyboru S/P do udziału we wspomaganiu (respondent mógł zaznaczyć kilka stwierdzeń opisujących postępowanie, jakie miało miejsce w koordynowanym powiecie)



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

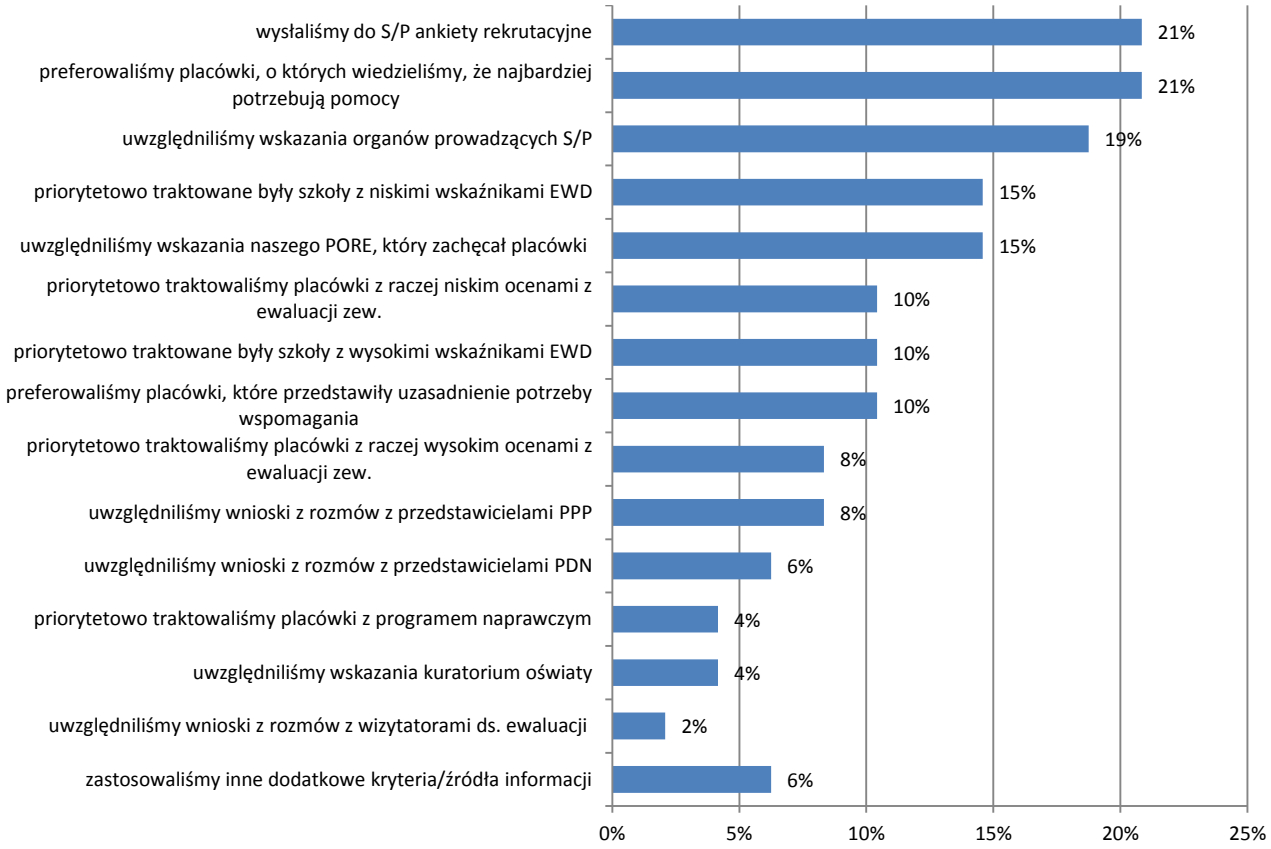
Jedynie w przypadku 15% powiatów (48 samorządów) wprowadzono dodatkowe kryteria wyboru placówek. Tak niski odsetek mógł wynikać stąd, że zastosowanie dodatkowych kryteriów wymaga od

podmiotu zarządzającego dodatkowej pracy, zebrania informacji o placówkach, większej świadomości w podejmowaniu decyzji opartej o dane.

Okazuje się, że stosowane środki rekrutacyjne były bardzo zróżnicowane (Wykres 12). Najczęściej (w 21% powiatów) do szkół wysłano ankiety rekrutacyjne. Równie często powiaty deklarują, że wybierały po prostu placówki, o których wiedzieli, że najbardziej potrzebują wsparcia. Co ciekawe, tylko w 19% powiatów uwzględniono wskazania organów prowadzących szkoły i przedszkola, a w 15% powiatów priorytetowo traktowano szkoły o niskiej – wg powiatu – efektywności nauczania mierzonej wskaźnikami EWD. Podobnie w 15% powiatów wzięto pod uwagę wskazania SORE.

Nieco rzadziej (10%) stosowano takie metody jak: wybór szkół z niskimi ocenami z ewaluacji zewnętrznej, wybór szkół z wysokimi wskaźnikami EWD lub wzięcie pod uwagę uzasadnień formułowanych przez szkoły.

Wykres 12. Dodatkowe kryteria rekrutacyjne stosowane w badanych powiatach (respondent mógł zaznaczyć kilka odpowiedzi)



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: powiaty, w których stosowano dodatkowe kryteria rekrutacyjne (n=48).

Typy placówek, do których skierowano wspomaganie

O skuteczności działań informacyjno-promocyjnych powiatu świadczyć może zainteresowanie S/P udziałem w projekcie. Poproszono zatem kierowników o dokładne wykazanie liczby placówek: a) pierwotnie zaplanowanych do objęcia wspomaganiem, b) wykazujących zainteresowanie udziałem w projekcie, c) ostatecznie realizujących proces wspomagania. W Tabeli 13 dla każdego typu placówki i stadium w projekcie pokazano:

odsetek powiatów, w których w danym stadium pojawiły się placówki danego typu (kolumny „% powiatów"),

średnia liczba placówek w danym stadium na powiat (kolumny „średnia", wzięto pod uwagę tylko powiaty, w których określonym stadium była przynajmniej jedna placówka danego typu)

suma placówek danego typu w danym stadium dla całego kraju (kolumny „suma").

Z deklaracji kierowników projektów wynika, że wspomaganie realizowane było/jest w tych 152 zbadanych powiatach (nie wszystkie odpowiedziały na ankietę) w 6300 placówkach. Największy odsetek stanowią szkoły podstawowe (41%), który to typ placówek występuje w powiecie najliczniej. Na każdy powiat przypadło średnio około 17 szkół podstawowych realizujących wspomaganie. W dalszej kolejności wspomaganiem objęto gimnazja, przedszkola i punkty przedszkolne. We wszystkich powiatach skierowano pomoc wspomnianych typów placówek.

Tabela 13. Odsetek powiatów, średnia i sumaryczna liczba placówek danego typu w poszczególnych stadiach realizacji projektu: planowania, kontaktu ze szkołami oraz realizacji projektu (opis znaczenia kolumn tabeli zawarto w tekście raportu)

	Liczba placówek pierwotnie założonych we wniosku projektowym			Liczba placówek zainteresowanych udziałem we wspomaganiu			Liczba placówek, które realizują/zrealizowały wspomaganie		
	% powiatów	średnia	suma	% powiatów	średnia	suma	% powiatów	średnia	suma
Przedszkola i p. przedszkolne	100%	7,41	1126	100%	8,78	1334	99%	7,62	1150
Szkoły podstawowe	99%	16,41	2461	98%	18,05	2690	99%	17,37	2623
Gimnazja	99%	9,10	1365	98%	9,52	1419	99%	9,24	1395
Licea ogólnokształcące	91%	3,25	452	94%	3,40	486	94%	3,00	429
Licea profilowane	2%	3,33	10	2%	1,00	3	3%	2,75	11
Technika	89%	3,07	414	91%	3,14	436	91%	3,05	424
Szkoły zawodowe	66%	2,33	233	66%	2,36	238	66%	2,24	224
Inne typy szkół	5%	6,13	49	5%	5,50	44	5%	5,50	44
Razem	100%	40,20	6110	100%	43,75	6650	100%	41,45	6300

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszystkie zbadane powiaty (n=152).

Wspomaganiem powszechnie obejmowano również licea ogólnokształcące (94% powiatów) i technika (91% powiatów). Stanowiły one jednak po mniej niż 7% ogółu wszystkich biorących udział w projektach placówek.

Nieco rzadziej powiaty kierowały pomoc do szkół zawodowych (jest ich mniej w powiatach) – działania takie zaplanowano i zrealizowano tylko w 66% powiatów, a łącznie stanowiły one 3,5% objętych wspomaganiem placówek.

Bardzo rzadko wspomaganiem obejmowano licea profilowane i ogólnie inne typy szkół – w przypadku pierwszych było to tylko w 2% powiatów, a łącznie wsparto 11 liceów profilowanych, zaś w przypadku innych szkół – 5% (44).

Pomiędzy trzema liczbami opisującymi różny status w projekcie: liczbą szkół, które planowano objąć wspomaganiem, liczbą szkół, które były zainteresowane udziałem w systemie wspomagania oraz liczbą szkół, które ostatecznie zostały objęte wspomaganiem, nie daje się dostrzec dużych różnic. Zarysowuje się tylko ogólna tendencja, wspólna dla wszystkich typów szkół: szkół zainteresowanych udziałem w systemie wsparcia było nieco więcej (o około 10%) niż szkół, które pierwotnie powiat planował objąć wsparciem, zaś liczba szkół, do których ostatecznie skierowano wspomaganie była pośrednia między dwiema wspomnianymi (około 4% większe niż planowana, i 5% mniejsza niż liczba szkół zainteresowanych).

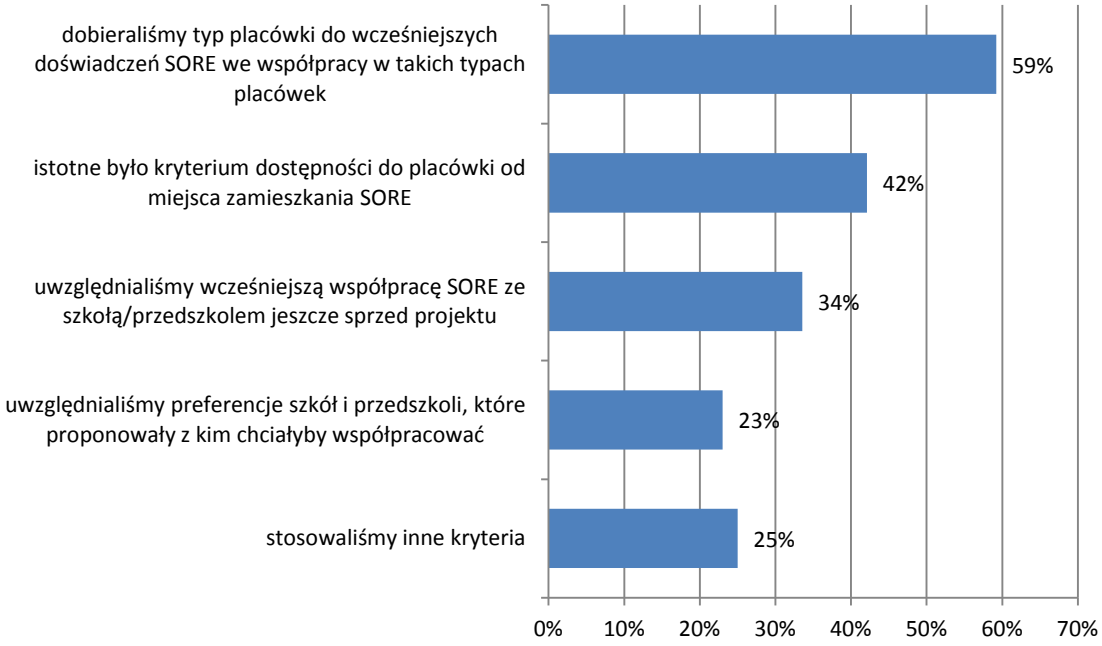
Największa różnica między zainteresowanymi a realizującymi placówkami dotyczy przedszkoli i punktów przedszkolnych – aż 180 placówek zainteresowanych udziałem ostatecznie nie realizowało wspomagania. Wynikać to może jednak z różnych przyczyn – ich rezygnacji z udziału w projekcie, niespełniania kryteriów liczby pracowników lub też z braku środków na objęcie przez powiat tak wielu przedszkoli.

Dobór SORE do potrzeb S/P

Powiaty powinny zapewnić jak najlepsze dopasowanie kompetencji SORE do potrzeb szkół przedszkoli. W jaki sposób zatem powiaty przyporządkowywały SORE do danych placówek? Czy stosowali kryteria jakościowe, czy może częściej kierowali się kwestiami czysto organizacyjnym jak np. swobodą dojazdu do S/P? Okazuje się, że najczęstszym kryterium było, by SORE miał doświadczenie w pracy w danym typie placówki (59%). Jednocześnie aż w 42% powiatów istotna była bliskość placówek do miejsca zamieszkania SORE.

Co ciekawe, w około 1/3 powiatów (34%) uwzględniano wcześniejszą współpracę SORE z placówkami objętymi wspomaganiem. Oznacza to, że w tak wielu placówkach kadra S/P znała danych SORE, choć niekoniecznie wybór danego SORE musiał wynikać z ich preferencji. Okazuje się bowiem, że tylko w 23% powiatów uwzględniano preferencje S/P, które proponowały, z kim chciałby współpracować. W 25% powiatów stosowano inne kryteria – respondenci w tej grupie najczęściej wskazywali, że dano SORE swobodę w tej kwestii (5% wszystkich respondentów).

Wykres 13. Kryteria stosowane przy dobieraniu SORE do opieki nad określoną placówką



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

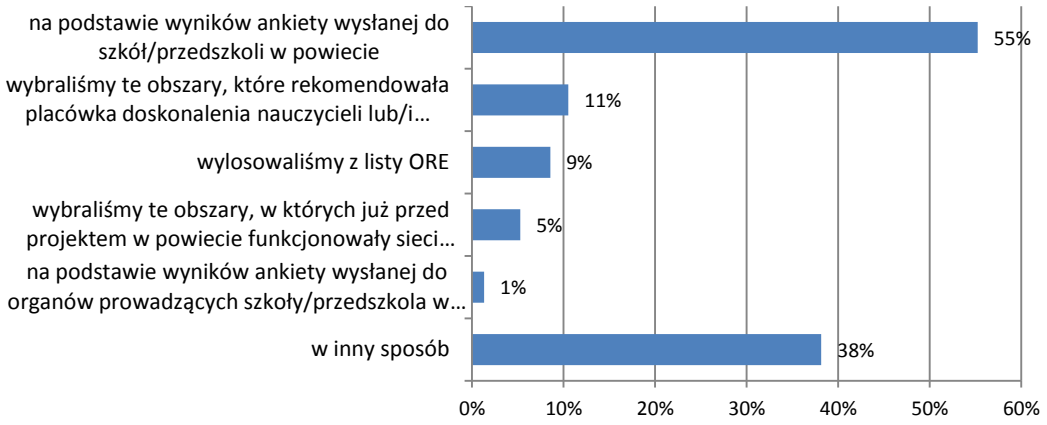
Dobór tematów sieci współpracy do potrzeb SORE

Zgodnie z dokumentacją konkursową do zadań koordynatora wspomagania należało zapewnienie utworzenia w projekcie min. 4 różnych międzyszkolnych powiatowych sieci współpracy i samokształcenia, w tym co najmniej dwóch w tematach z katalogu sieci ORE. Dokumenty programowe zakreślały ogólne zasady pracy sieci: powinna ona liczyć *ok. 20-25 nauczycieli z różnych szkół/przedszkoli* (z tym, że w praktyce mogły to być także sieci dyrektorskie), członkowie sieci mieli się spotykać *3-5 razy w roku szkolnym (w odstępach około 2 miesięcy),* natomiast *między spotkaniami pracują na platformie internetowej udostępnionej przez ORE (forum wymiany doświadczeń, materiały samokształceniowe, forum dyskusyjne).*

W jaki zatem sposób powiat zdecydował, w jakich obszarach tematycznych będą współpracować nauczyciele? Czy powiaty sprostały temu zadaniu dobierając tematykę sieci do potrzeb nauczycieli/dyrektorów? Okazuje się, że **najczęściej (55%) powiaty deklarują, że rozsyłały do placówek ankiety, aby zdiagnozować zapotrzebowanie na określoną tematykę sieci.** Nieliczne powiaty (11%) konsultowały się z placówkami doskonalenia nauczycieli lub PPP (11%). Zdarzały się także przypadki (9%), kiedy powiaty po prostu losowały listy tematów z katalogu ORE. W części powiatów, w których już wcześniej funkcjonowały sieci współpracy, wybrano obszary już wcześniej prowadzone (5%). Stosunkowo duży odsetek respondentów (38%) wskazywał jednak na „inny sposób" doboru tematów sieci. Byli oni jednak mało precyzyjni w swoich odpowiedziach, na czym ten

inny sposób polegał – ponownie deklarowali(19%), że było to w oparciu o wykonaną „diagnozę potrzeb”.

Wykres 14. Sposoby doboru przez powiaty tematów tworzonych sieci współpracy i samokształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

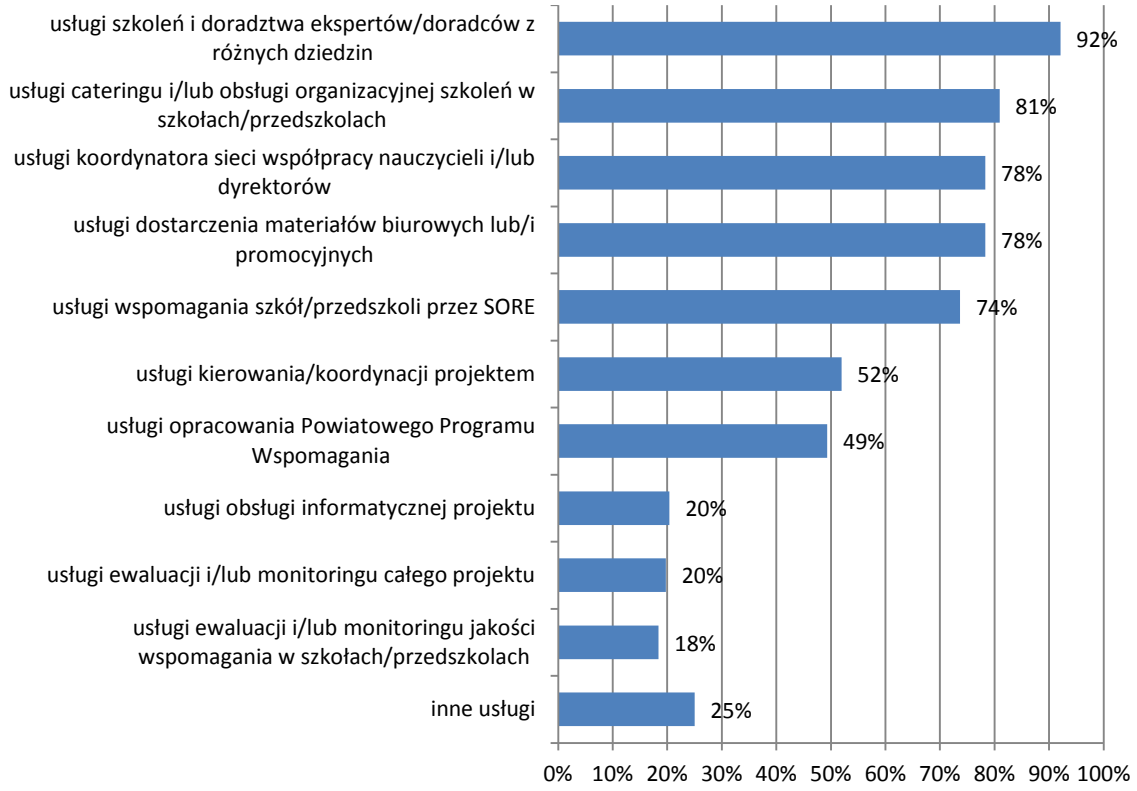
Zapewnienie odpowiedniej jakości usług wykonawców

Wybór wykonawców

Zadania w projekcie mogły być zlecane przez samorząd powiatowy lub/i jego partnerów w ramach postępowań zamówień publicznych (przetargów, zapytań o cenę, zamówień z wolnej ręki etc.). Z deklaracji kierowników projektów wynika, że zdecydowana większość usług na pełnienie zadań merytorycznych w projektach była w ten sposób zlecana. Najczęściej zlecano usługi szkoleń, doradztwa ekspertów i doradców (92%) oraz usługi cateringu i obsługi organizacyjnej szkoleń w S/P (81%), ale także usługi pełnienia funkcji koordynatora sieci współpracy (78%), usługi dostarczania materiałów biurowych lub promocyjnych (78%), usługi wspomagania S/P przez SORE (74%).

Co ciekawe ponad połowa powiatów (52%) zlecała w ramach postępowań zamówień publicznych również usługi kierowania i koordynacji projektem, a niemal połowa (49%) – usługi opracowania Powiatowego Programu Wspomagania (49%). Przetargami najrzadziej obejmowano usługi obsługi informatycznej projektu (20%), usługi ewaluacji i monitoringu projektu (20%) oraz usługi ewaluacji i monitoringu jakości wspomagania w szkołach i przedszkolach (18%).

Wykres 15. Odsetek powiatów, w których usługi poszczególnych typów zlecane były w ramach postępowań zamówień publicznych (przetargów, zapytań o cenę, zamówień z wolnej ręki etc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Kontrola jakości usług wykonawców

Dokumentacja konkursowa określała zasady dotyczące zawierania przez samorząd powiatowy partnerstw z różnymi podmiotami i zlecania usług w ramach projektów pilotażowych. Dawała ona samorządom dużą swobodę w wyborze tych podmiotów.

Samorządy powiatowe miały różne możliwości wyboru takich wykonawców usług wspomagania, aby spełnić oczekiwania S/P. Każdy powiat mógł bezpośrednio zlecić w ramach projektu zadania realizacji wspomagania do prowadzonej przez siebie poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niektóre powiaty są także organami prowadzącymi ODN, którym także mogły bezpośrednio zlecić

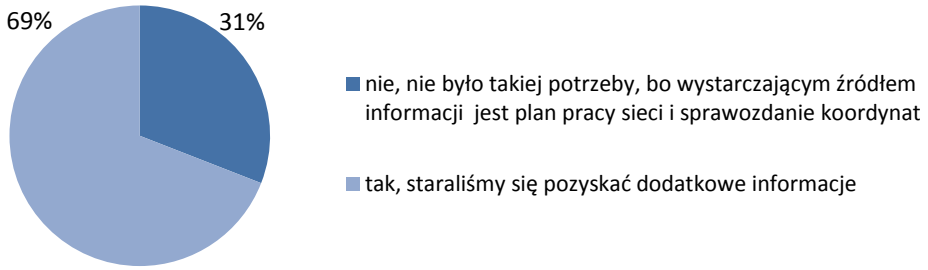
Monitorowanie przebiegu i efektów wspomagania

Do zadań samorządu powiatowego jako koordynatora wspomagania było monitorowanie jego jakości w celu bieżącego reagowania na pojawiające się ewentualnie problemy oraz w celu zebrania informacji niezbędnych do planowania procesu wspomagania w przyszłości, w tym do opracowania RPW.

Monitorowanie przebiegu i efektów sieci współpracy

W 69% powiatów kierownicy projektów zbierali dodatkowe informacje o przebiegu i efektach pracy sieci. Natomiast **aż 31% (47) kierowników projektów jest zdania, że nie było potrzeby, by zbierać takie informacje**, gdyż dla powiatu plan pracy sieci i sprawozdanie koordynatora sieci są wystarczającym źródłem informacji. Jest to dość niepokojąca opinia zważywszy na rolę, jaką miał pełnić powiat w zapewnieniu odpowiedniej jakości projektu.

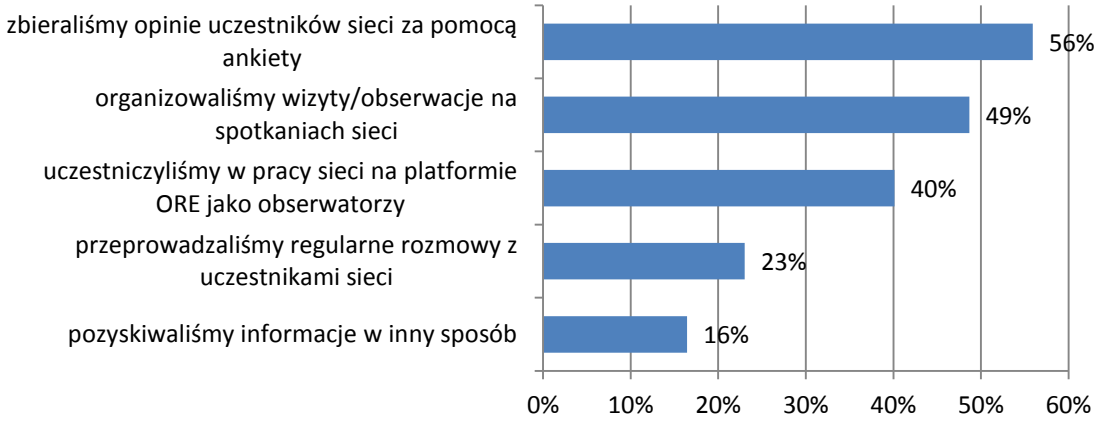
Wykres 16. Odpowiedzi respondentów na pytanie o pozyskiwanie dodatkowych informacji o przebiegu i efektach pracy sieci współpracy i samokształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Grupę kierowników z powiatów, w których jednak zbierano dodatkowe informacje o przebiegu i efektach pracy sieci, poproszono o wskazanie sposobu, w jaki je gromadzono. Najczęściej zbierano opinie uczestników sieci za pomocą ankiet (56%). W dalszej kolejności organizowano wizyty lub obserwacje na spotkaniach sieci (49%) oraz uczestniczono w pracy sieci na platformie ORE jako obserwatorzy. Rzadziej (23%) prowadzono regularne spotkania z uczestnikami sieci.

Wykres 17. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące sposobu gromadzenia informacji o przebiegu i efektach pracy sieci współpracy i samokształcenia

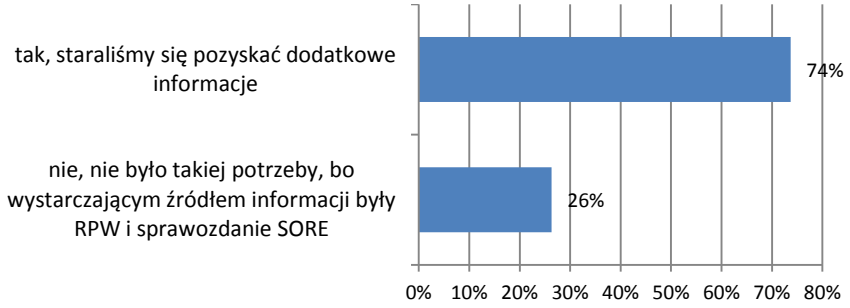


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani, którzy pozyskiwali dodatkowe informacje o pracy sieci.

Monitorowanie przebiegu i efektów pracy SORE

W 74% powiatów zbierano dodatkowe informacje na temat przebiegu i efektach pracy SORE. W pozostałych 26% uznano, że RPW oraz sprawozdania SORE były wystarczającą podstawą do ich oceny.

Wykres 18. Czy powiat zbiera dodatkowe informacje o przebiegu i efektach pracy SORE

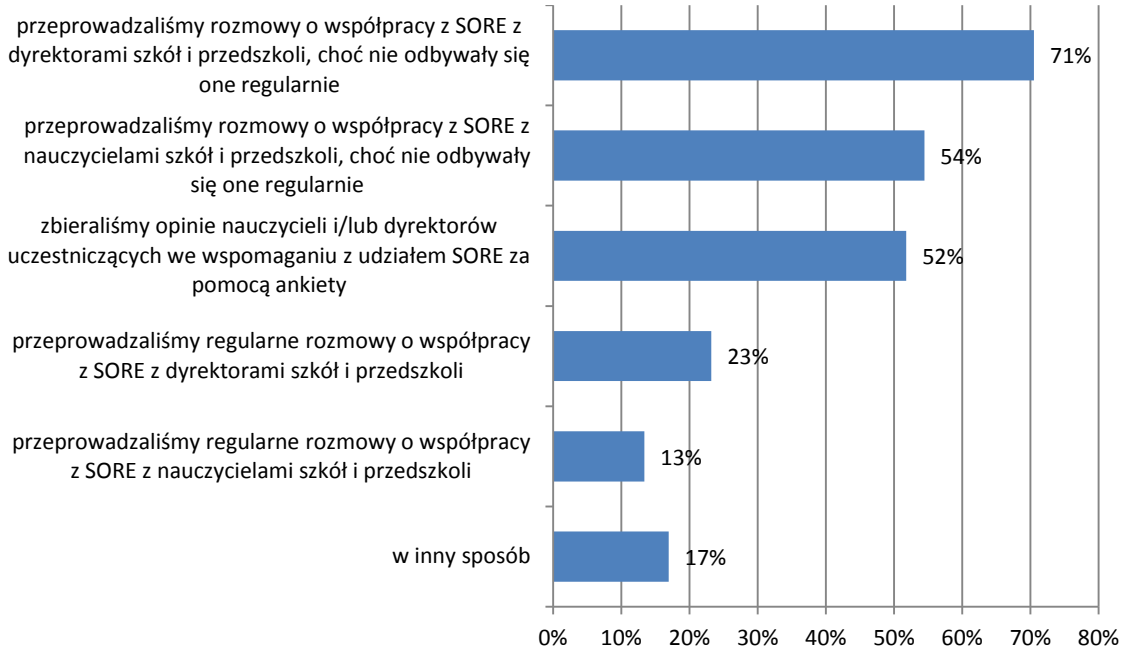


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Spośród powiatów, w których zbierano dodatkowe informacje na temat pracy SORE, w 71% prowadzono nieregularne rozmowy z SORE, dyrektorami S/P. W 54% powiatów podobne rozmowy odbywały się z udziałem nauczycieli. W 52% powiatów zbierano opinie nauczycieli i dyrektorów szkół uczestniczących we wspomaganiu za pomocą ankiety. Regularne rozmowy z dyrektorami odbywały się w 23% szkół, zaś z nauczycielami w 13%.

W 17% powiatów, w których zbierano dodatkowe informacje, wskazano inny sposób ich pozyskiwania. W większości przypadków były to spotkania z SORE. Sporadycznie (1% powiatów) były to wizytacje w szkołach.

Wykres 19. Sposób pozyskiwania dodatkowych informacji o działalności SORE

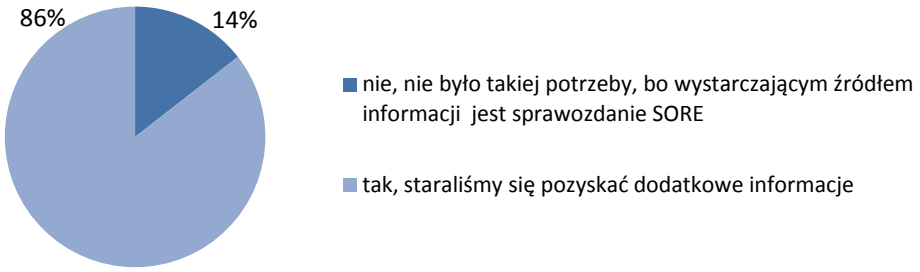


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: respondenci, którzy starali się pozyskać dodatkowe informacje (n=112).

Monitorowanie przebiegu i efektów pracy szkoleniowców/doradców

W porównaniu z monitorowaniem pracy sieci oraz SORE monitoring przebiegu i efektów pracy szkoleniowców/doradców był stosowany najczęściej, bo aż w 86% powiatów. Tak wysoki odsetek prawdopodobnie związany jest z tym, że usługi te zwykle były zlecane procedurami przetargowymi i wpływ powiatu na jakość przebiegu szkoleń była po wyborze wykonawcy do pewnego stopnia ograniczona.

Wykres 20. Odpowiedź respondentów na pytanie o zbieranie dodatkowych informacji na temat przebiegu i efektach szkoleń i doradztwa w przedszkolach i szkołach

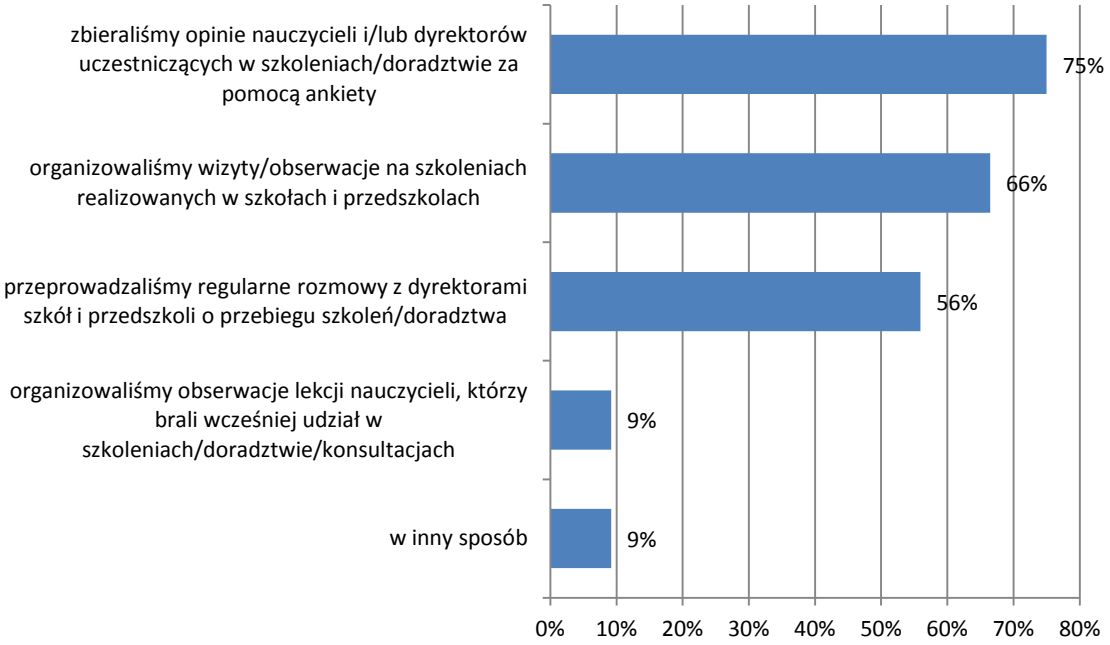


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Kierowników z tych powiatów zapytano zatem o sposób, w jaki pozyskiwano dodatkowe informacje. Analogicznie jak monitorowaniu pracy SORE i sieci najczęściej stosowanymi sposobami pozyskiwania informacji o przebiegu i efektach szkoleń i doradztwa było zbieranie opinii nauczycieli/dyrektorów za pomocą ankiet (75% powiatów) oraz rzadziej organizowanie wizyt lub obserwacji na szkoleniach realizowanych w szkołach (66%). W wielu powiatach prowadzono również rozmowy z dyrektorami (56%). Bardzo rzadko stosowano natomiast obserwacje lekcji prowadzonych przez nauczycieli, którzy brali wcześniej udział w szkoleniach (9%).

Respondenci mogli też wskazywać inny sposób w wypowiedzi otwartej. Z możliwości tej skorzystało jedynie 9% respondentów. Najczęściej wskazywali na raporty i obserwacje ekspertów (2% wszystkich powiatów) oraz na prowadzenie rozmów z SORE (2%).

Wykres 21. Sposób pozyskiwania informacji o przebiegu i efektach szkoleń i doradztwa w szkołach i przedszkolach



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Zidentyfikowane przez powiaty problemy wspomagania

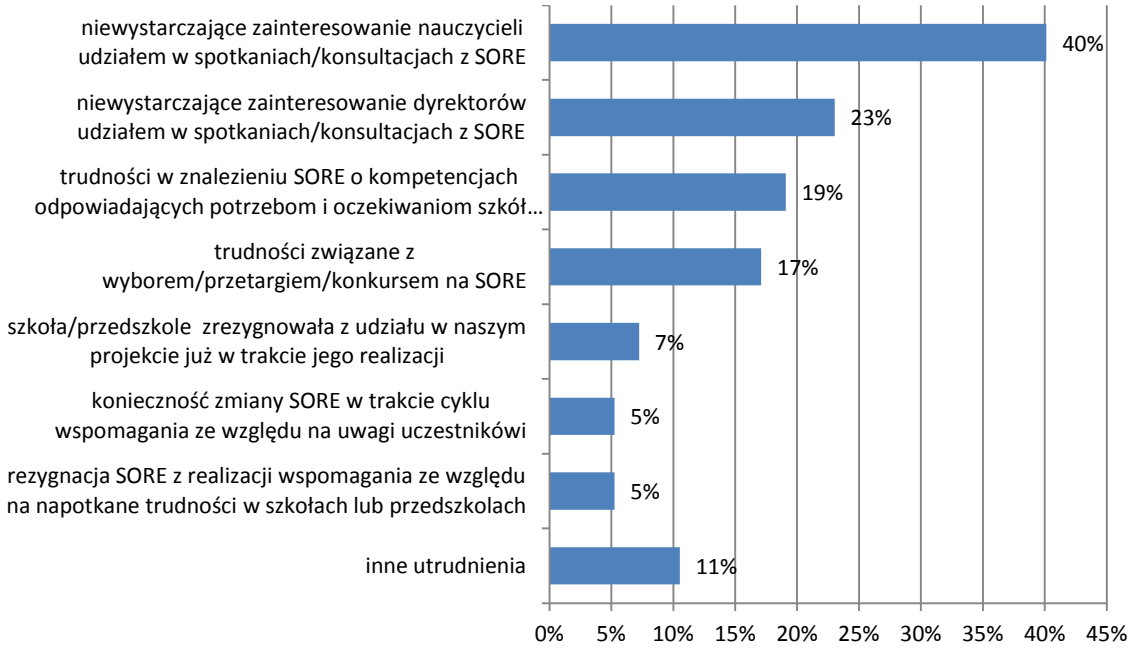
Efektem monitorowania przez powiat procesu wspomagania jest świadomość pewnych problemów, które pojawiały się w S/P. Przy interpretacji opinii kierowników projektów należy pamiętać, że być może nie wszyscy byli skłonni przyznawać się do pojawienia się pewnych problemów. Niektórzy też mogli być nieświadomi danego problemu, gdyż prowadzony przez nich monitoring wspomagania był nieskuteczny. Kierownicy projektów odnieśli się do problemów pracy SORE oraz związanych z pracą szkoleniowców/ ekspertów.

Otóż problemem, na jaki natknęło się **najwięcej kierowników projektów (40%)** przy monitorowaniu wspomagania przez SORE, było **niewystarczające zainteresowanie nauczycieli udziałem w spotkaniach i konsultacjach z SORE.** Również wielu dyrektorów (23%) nie było zainteresowanych udziałem w spotkaniach i konsultacjach z SORE. 19 % powiatów napotkała na trudności w znalezieniu SORE o kompetencjach odpowiednich do potrzeb i oczekiwań szkół oraz trudności związane z procedurą wyboru, przetargiem lub konkursem na SORE.

Rzadziej wskazywane były takie problemy jak rezygnacja szkoły lub przedszkola z udziału w projekcie (7%), konieczność zmiany SORE w trakcie cyklu wspomagania (5%) oraz rezygnacja SORE ze względu na napotkane trudności (5%). 11% respondentów natrafiło na inne utrudnienia. Respondentów tych poproszono o doprecyzowanie. Dwa najczęściej wskazywane problemy to

utrudnienia związane z urlopem chorobowym lub macierzyńskim SORE (3%) oraz przeciążenie nauczycieli dużą liczbą godzin szkoleniowych (3%).

Wykres 22. Problemy i utrudnienia z przeprowadzeniem przez SORE cykli wspomagania, na które natknęli się kierownicy projektów

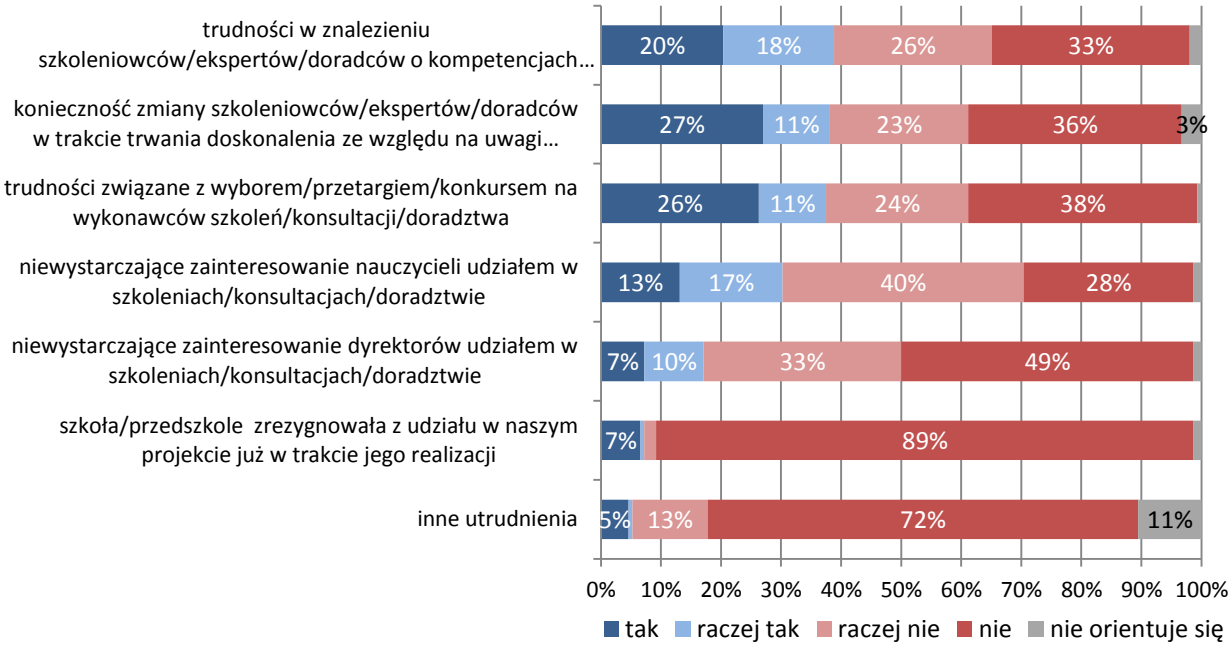


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Z kolei najczęstszym problemem związanym z pracą szkoleniowców/ekspertów, jaki zaobserwowały powiaty, było znalezienie odpowiednich osób pełniących te funkcje. Problem taki występował w 38% powiatów. Równie częstym problemem była konieczność zmiany szkoleniowców w trakcie trwania doskonalenia ze względu na uwagi uczestników (również 38%). Analogicznie jak w przypadku spotkań nauczycieli z SORE jako problem kierownicy projektów wskazywali niskie zainteresowanie nauczycieli i dyrektorów udziałem w szkoleniach, konsultacjach i doradztwie (30% w przypadku nauczycieli, 17% w przypadku dyrektorów).

Problemy powodowały też przetargi i konkursy organizowane w celu wyłonienia osób mających prowadzić doskonalenie (37%). Szczegółowe problemy, na jakie wskazywali respondenci, to długi czas trwania procedury przetargowej (13%), niskie kompetencje szkoleniowców składających oferty (12%) i brak chętnych do wystartowania w przetargu/konkursie (11%).

Wykres 23. Zidentyfikowane przez kierowników projektów trudności z przeprowadzeniem przez szkoleniowców, doradców, konsultantów doskonalenia w S/P



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

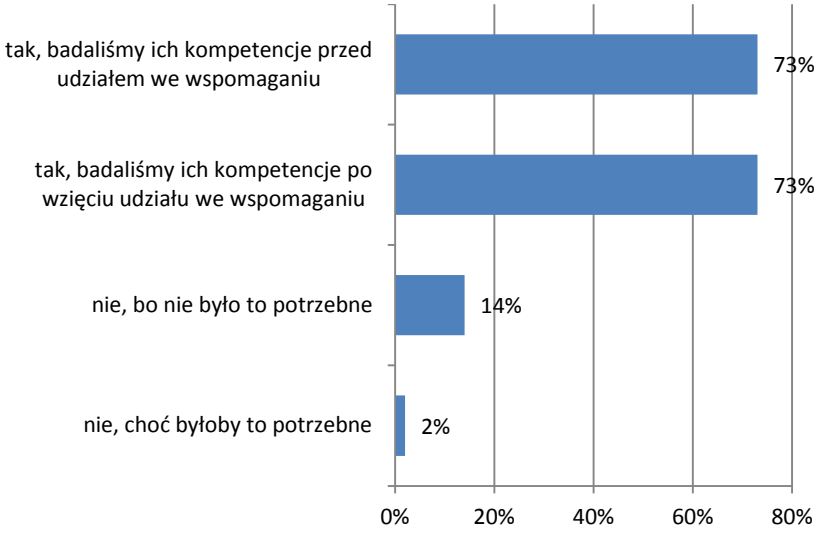
Ewaluacja wspomagania a ewaluacja wewnątrzszkolna

Jak pokazano na początku tego rozdziału, 48% zbadanych samorządów powiatowych zaangażowało się w ewaluację efektów wspomagania w szkołach i przedszkolach. W 27% przypadków była to PPP, 28% ODN, a 16 % inne podmioty tj. firmy/eksperci zewnętrzni.

Jednym z możliwych badań ewaluacyjnych procesu wspomagania jest badanie kompetencji kadry S/P. Do badania kompetencji nauczycieli lub dyrektorów przyznaje się 94% kierowników projektów. W 63% przypadków badano kompetencje zarówno przed, jak i po wspomaganiu. Odsetek powiatów, w których badano kompetencje przed udziałem we wspomaganiu, oraz odsetek powiatów, w których badano kompetencji po udziale we wspomaganiu, wyniósł 73%.

Łącznie w 16% powiatów nie badano kompetencji nauczycieli i dyrektorów, przy czym w 14% uznano, iż nie jest to potrzebne, zaś w 2% nie robiono tego, choć, jak przyznali respondenci, byłoby to potrzebne.

Wykres 24. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące, tego czy w powiatach badano kompetencje nauczycieli i dyrektorów S/P

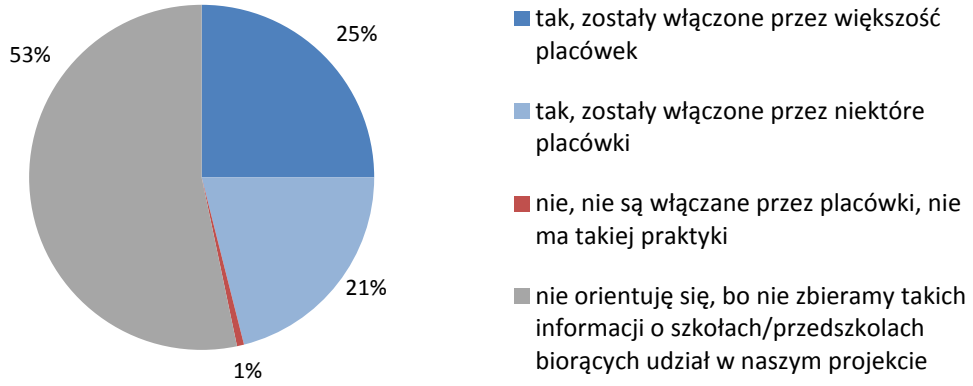


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

W większości powiatów kompetencje nauczycieli i dyrektorów samorządy badały ankietami (prawdopodobnie były to badania opinii/oczekiwań) – w 77% powiatów przed udziałem S/P we wspomaganiu, a w 70% po udziale. Metody jakościowe stosowano bardzo rzadko – rozmowy w 8% powiatów. Pytanie odnośnie metod badania kompetencji było pytaniem otwartym i – co warto podkreślić – kierownicy projektów nie wspominali w nich o obserwacjach lekcji.

Wnioski z ewaluacji wspomagania powinny mieć przełożenie na plany nadzoru pedagogicznego na kolejny rok. Tzn. jeśli przykładowo z ewaluacji wspomagania wynika, że w jakimś obszarze kompetencje kadry S/P wciąż wymagają poprawy, to obszar ten mógłby zostać bliżej zbadany w ramach kolejnej ewaluacji wewnętrznej pracy S/P. Jeśli wynikałoby z niej, że kompetencje te mogłyby być uzupełnione w ramach kolejnego procesu wspomagania, to wtedy powinny znaleźć przełożenie w jego kolejny RPW itd. Z deklaracji kierowników projektów wynika, że w 46% powiatów wnioski z ewaluacji RPW zostały włączone przez szkoły i przedszkola do planów nadzoru pedagogicznego – w 25% powiatów przez wszystkie placówki, a w 21% powiatów tylko przez niektóre placówki. Tylko respondenci z 1% powiatów wskazali, że w ich powiecie nie ma takiej praktyki. Co ciekawe, aż 53% kierowników projektów nie posiada wiedzy w tym zakresie.

Wykres 25. Odsetek powiatów, w których S/P włączyły wnioski z ewaluacji RPW do planów nadzoru pedagogicznego na kolejny rok



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Diagnozowanie zapotrzebowania na wspomaganie w przyszłości

Udział w pilotażu powinien pomóc samorządom przygotować się do realizacji wspomagania po zakończeniu projektów. Informacje zebrane przez samorząd w trakcie procesu diagnozowania zapotrzebowania na wspomaganie oraz w trakcie monitorowania przebiegu i jego efektów powinny pomóc powiatom jako organom prowadzącym część S/P zaplanować ten proces od stycznia 2016, kiedy to nowy system wchodzi w życie. Tymczasem okazuje się, że w 106 powiatach (tj. 70% zbadanych) nie przeprowadzono identyfikacji zapotrzebowania na wspomaganie wśród S/P na przyszłość.

W pozostałych 46 powiatach respondenci udzielili informacji o wynikach diagnozy potrzeb na przeprowadzenie wspomagania w najbliższym roku szkolnym. Prawie wszyscy widzą potrzebę objęcia wspomaganiem wszystkich tych typów placówek, które brały udział w testowaniu systemu, tj. przedszkoli i punktów przedszkolnych (98%), szkół podstawowych (100%), gimnazjów (98%), liceów ogólnokształcących (93%) i techników (87%). Nieco rzadziej plany obejmują szkoły zawodowe (78%). Potrzebę wspomagania w liceach profilowanych oraz innych typach szkół respondenci wyrażali bardzo rzadko. Być może wynika to m.in. stąd, że w pilotażu te placówki nie mogły być uwzględnione w projektach, zatem kierownicy projektów sądzili, że potem system wspomagania również nie będzie ich obejmował.

Potrzebę wsparcia w największej liczbie zdiagnozowano w szkołach podstawowych – średnio 15 szkół podstawowych na powiat. W dalszej kolejności wskazywano przedszkola i punkty przedszkolne – średnio 6,9 na powiat, oraz gimnazja – 8,4. Gdy w powiecie wskazywano pozostałe typy placówek jako wymagające wsparcia, to średnio wskazywano od 2 do 3 placówek potrzebujących wsparcia.

Tabela 14. Deklaracje respondentów co do zakresu potrzeb przeprowadzenia wspomagania w najbliższym roku szkolnym

Typ szkoły	% powiatów	średnia	suma
Przedszkola i p. przedszkolne	98%	6,9	310
Szkoły podstawowe	100%	15,0	688
Gimnazja	98%	8,4	379
Licea ogólnokształcące	93%	3,0	128
Licea profilowane	2%	3,0	3
Technika	87%	2,7	109
Szkoły zawodowe	78%	2,3	83
Inne typy szkół	9%	2,0	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowa: powiaty, w których przeprowadzono identyfikację potrzeb przeprowadzenia wspomagania w najbliższym roku szkolnym (46 powiatów).

3.1.2. Uwarunkowania zarządzania wspomaganiem przez powiaty

Badanie pokazało, że zarządzanie procesem wspomagania przez samorząd powiatowy zależy od wielu, powiązanych ze sobą czynników. Część z nich związana jest stricte z przyjętymi w konkursie Działania 3.5 zasadami pilotażu, jednak z wieloma uwarunkowaniami system wspomagania zapewne wciąż będzie się zmagał od stycznia 2016 r., o ile nie zostaną wprowadzone przez instytucje samorządowe oraz państwowe odpowiednie mechanizmy i regulacje zaradcze.

Badanie pozwoliło również opisać czynniki mające wpływ na to, że niektóre powiaty, placówki wspomagania oraz szkoły i przedszkola nie wzięły udziału w pilotażu. Oparto się głównie na wywiadach przeprowadzonych w ramach 3 studiów przypadku powiatów niebiorących udziału w projektach, a uzupełnieniem były opinie respondentów z pozostałych 10 badanych powiatów, w tym przedstawiciele wybranych powiatowych placówek, które nie wzięły udziału w projekcie na swoim terenie.

Zasady pilotażu

Samorządy, podejmując zadania planowania, realizacji, monitorowania i rozliczania projektów wspomagania musiały uwzględniać zasady określone w dokumentacji konkursowej, w tym ogólne zasady wdrażania projektów EFS. Poniżej zaprezentowano te, które najczęściej pojawiały się w relacjach badanych lub wzbudzały w nich najwięcej negatywnych emocji.

Zakaz podwójnego finansowania

Jednym z najważniejszych czynników utrudniających samorządom powiatowym bezpośrednie zaangażowanie się ich instytucji w zarządzanie wspomaganiem, a często także zniechęcającym zupełnie do udziału w pilotażu, były zasady finansowania zadań w projektach pilotażowych.

Wzbudzały one najwięcej negatywnych emocji badanych, pojawiały się w relacjach niemal wszystkich osób zaangażowanych w kierowanie projektem lub instytucjami wspomagania. Otóż, ponieważ pilotaż został zrealizowany w trybie konkursowym, obowiązywały w nim zasady finansowania przyjęte dla wszystkich projektów EFS, w tym zasada zakazu podwójnego finansowania tych samych kosztów. Mówi ona, że *niedozwolone jest zrefundowanie/rozliczenie, całkowite lub częściowe danego kosztu dwa razy ze środków publicznych europejskich lub krajowych.* Z interpretacji tej zasady, uzyskanej przez wielu beneficjentów od IP2, wynikało w szczególności, że pracownicy instytucji wspomagania lub samorządu powiatowego, biorących udział w danym projekcie nie mogą otrzymywać ze środków EFS wynagrodzenia za realizowane przez siebie w projekcie usługi o takim samym charakterze jak te, które obecnie wykonują w ramach swoich obowiązków zawodowych. Chcąc brać udział w projekcie i otrzymywać wynagrodzenie pracownicy PPP/ODN/BP lub samorządu powinni albo ograniczyć wymiar etatu w danej placówce/urzędzie, tak by pozostałą część pokrywał projekt lub zwolnić się zupełnie i wystartować w konkursie na realizacje zadań w projekcie lub pracować po godzinach swojej pracy w urzędzie, w granicach przewidzianych wewnętrznym regulaminem i wytycznymi odnośnie wymiaru czasu pracy w projektach unijnych. Innym rozwiązaniem byłaby praca w projekcie i danej placówce/urzędzie bez uzyskiwania wynagrodzenia za wykonywanie zadań w pilotażu. Na to, ze względu m.in. na ograniczenia kadrowe i duże obciążenia pracowników dotychczasową pracą (szczególnie w PPP), nie mogło sobie pozwolić wiele placówek wspomagania.

Taka interpretacja zasady zakazu podwójnego finansowania doprowadziło to do tego, że wszelkie działania merytoryczne, a często również związane z koordynacją całego procesu wspomagania, pełnili wybrani w konkursach lub przetargach zewnętrzni eksperci niezwiązani z samorządem powiatowym, czy też powiatowymi placówkami wspomagania lub też dotychczasowi pracownicy tych placówek, ale występujący w przetargach/konkursach jako „osoby indywidualne". Podejście to doprowadziło do tego, że potencjał instytucjonalny pracowników samorządu i – często - placówek wspomagania (zob. rozdział X) zupełnie nie został wykorzystany w pilotażu – wielu pracowników tych instytucji nie mogło przetestować i przygotować się instytucjonalnie do wejścia nowego systemu.

W szczególności zasady te stanęły na drodze do zaangażowania przez niektóre placówki doskonalenia lub samorządy, zatrudnionych w nich doradców metodycznych. Było to o tyle niekorzystne, że zgodnie z obecnymi regulacjami prawnymi doradcy metodyczni mają być w systemie wspomagania odpowiedzialni za prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia. Chcąc przygotować się do tej roli w pilotażu musieli startować do konkursów/przetargów, co przyczyniło się m.in. do rezygnacji niektórych samorządów z udziału w pilotażu.

Spostrzeżenie spójne z powyższymi obserwacjami pojawia się także w raporcie PBS z maja 2015 pochodzącym z niewielkiego badania jakościowego kilku placówek wspomagania:

Placówki mają problem z przygotowaniem się do wdrożenia zmian, ponieważ na etapie realizacji projektów pilotażowych IP2 oczekiwała od nich wyraźnego rozgraniczenia działalności projektowej od statutowej. Dlatego też w części projektów stali pracownicy mieli okazję obserwować wdrożenie nowego modelu doskonalenia „z zewnątrz" ponieważ większość zadań w tym zakresie była delegowana na osoby spoza placówek (zatrudnione tylko do projektu lub wybrane w drodze przetargu). (PBS/ORE, 2015, s.49)

Wynagrodzenia partnerów

Związanym z powyższym zagadnieniem problemem okazała się zasada obowiązująca w partnerstwach zawieranych przez samorząd powiatowy i placówki wspomagania. Wynikało z niej, że, będąc oficjalnym partnerem, nie można odpłatnie zatrudnić w projekcie swoich pracowników. Przykładowo w jednym z badanych powiatów ( ) dyrekcja instytucji partnerskiej, którą był wojewódzki ośrodek metodyczny, stwierdza z rozczarowaniem, że nie mogli być tak naprawdę zaangażowani we wspomaganie realizowane w ramach projektu, gdyż byłoby to jednoznaczne z podwójnym finansowaniem ich pracy i niekwalifikowalnością wydatków. A brak możliwości skorzystania z usług własnych pracowników był równoznaczny z koniecznością rekrutacji zewnętrznych szkoleniowców, co wiązało się z dodatkowymi utrudnieniami związanymi z przetargami. Tymczasem kadra tego ośrodka jest merytorycznie przygotowana do prowadzenia szkoleń, jednakże ze względu na objęcie ośrodka partnerstwem nie mogli przekazywać nauczycielom swojej wiedzy:

Chodzi o partnerstwo. Myślę sobie, że tak, powiem tak, z doświadczenia, że czasami lepiej by było, gdyby tego partnerstwa nie było. Z doświadczenia, nie merytorycznego, tylko takiego typowo technicznego. Bo choćby to, że w partnerstwie, nie można swoich pracowników nawzajem jednak zatrudniać. I to jest przeszkodą, w moim przekonaniu. Czyli, jeżeli my, poradnia, realizujemy zadanie drugie, to nikt z pracowników ośrodka, nie może być zatrudniony w projekcie po naszej stronie, tak. Nie można w sposób krzyżowy. Więc, a czasami, jakby dla dobra realizacji projektu, byłoby to wskazane. [Kierownik Projektu]

Podobną sytuację zaobserwowano w innym badanym powiecie, w którym partner wyraża rozczarowanie, że nie może z wolnej ręki lub bazując na zapisach projektowych realizować części przypisanych sobie zadań, ponieważ, zgodnie z przepisami, musi ogłaszać przetargi na dostarczanie usług doskonalenia. W efekcie, mimo że często dysponuje lepszym zapleczem i kadrą niż podmiot wygrywający przetarg, jego rola ogranicza się do rozpisania przetargu oraz wyboru wykonawcy. Pracownicy partnera nie mogą pobierać wynagrodzenia za prowadzenie zajęć, mogą ewentualnie zostać wynajęci przez firmy zewnętrzne i, po uzyskaniu zgody od dyrektora ośrodka, przystąpić do projektu jako szkoleniowcy.

Procedura otwartego wyboru partnerów

Generalnie respondenci byli zdania, że procedura otwartego wyboru umożliwia wybór najlepszych do realizacji danego przedsięwzięcia partnerów na podstawie szczegółowo określonych kryteriów formalnych i merytorycznych. Jednak niektóre samorządy zmagały się z współpracą z partnerami, z których usług nie były zadowolone. Podkreślano, że zasady otwartego konkursu nie pozwalają im zrezygnować ze współpracy z partnerem w sytuacji, gdy spełnia on kryteria udziału w konkursie, a jednocześnie gdy z ich wiedzy nieformalnej wynika, że podmiot ten reprezentuje niewystarczającą jakość ( ). Niektórzy uważają zatem, że dobór partnera powinien odbywać się bardziej poprzez samodzielne wskazanie jednostki przez samorząd, co sprawiłoby wzrost zainteresowania partnerstwami w realizowanych projektach.

Zasoby finansowe placówek wspomagania

Utrudnieniem dla samorządu w zaangażowaniu w działania projektowe kadry placówek wspomagania, szczególnie PPP było zgłaszane przeciążenie kadry poradni dotychczasowymi obowiązkami i brak środków finansowych na utworzenie dodatkowych etatów. Dyrektor jednej z poradni stwierdza wprost,

że problemy, które istnieją w nowym systemie wspomagania związane są głównie z brakami kadrowymi, a także finansowymi. Również wielu dyrektorów BP twierdzi, że ich obecne możliwości kadrowo-finansowe nie pozwalają im angażować się we wspomagania w wymaganym zakresie i odpowiedniej jakości:

Nie możemy sobie pozwolić na to, żeby pracownik był po prostu oddelegowany. Na dzisiaj mamy cztery i pół etatu, tak? Ale w momencie, kiedy byłyby dwie osoby tylko na dyżurze, nie ma takiej możliwości, że ktoś wychodzi z biblioteki, tak? Tutaj nie jest zapewniona obsługa, ta podstawowa nasza działalność i udaje się do szkoły. Musiałoby to być albo po godzinach pracy, no, ale to też się wiąże z dodatkowym wynagrodzeniem. [Kierownik Biblioteki Pedagogicznej]

Informacja i promocja ORE

Wielu badanych jest niezadowolonych z działań informacyjno-promocyjnych ORE. Szczególnie przedstawiciele samorządów często wspominają o niskiej adekwatności szkoleń ORE do ich potrzeb informacyjnych zarówno na etapie przygotowania projektów, jak i ich realizacji. Szczególnie nisko oceniano jakość szkoleń ORE na etapie wdrażania I cykli wspomagania w S/P – badacze odnotowali wiele negatywnych opinii w tym zakresie również ze strony SORE i koordynatorów sieci, którzy brali udział w szkoleniach.

Rekomendacja: Ponieważ działania informacyjno-promocyjne będą kontynuowane przez ORE w ramach programu POWER, niezbędna wydaje się poprawa ich jakości, szczególnie tych adresowanych do organów prowadzących S/P – tzn. dysponentów środków na wspomaganie. W szkoleniach tych należy położyć nacisk nie tylko na ideę wspomagania i przebieg procesu w S/P, ale przede wszystkim zadania organu prowadzącego w zarządzaniu wspomaganiem – począwszy od akcji informacyjnej, sprawną identyfikację S/P, które najbardziej potrzebują wspomagania, przez monitorowanie jego jakości i wyciąganie na tej podstawie wniosków na przyszłość.

Rekomendacja: Należy kontynuować szkolenia dedykowane pracownikom instytucji wspomagania, które wciąż wydają się być zagubione w nowym systemie. Adekwatność szkoleń ORE do potrzeb ODN, PPP i BP powinna być jednak na wyższym poziomie niż dotychczas.

Informacja i promocja przez powiaty

Działania informacyjno-promocyjne samorządów powiatowych dotyczące wspomagania, a skierowane do S/P nie były w pełni skuteczne, świadomość kadry S/P tego, w czym brali udział jest znikoma. Tymczasem, jednym z zadań samorządu powiatowego w zarządzaniu wspomaganiem było poinformowanie S/P, w czym mają szanse brać udział i skierowanie wspomagania do tych placówek, które najbardziej tego potrzebują. Okazuje się jednak, że nie wszystkie badane samorządy wywiązały się dobrze z tego zadania.

Po pierwsze, badane JST raczej nie brały na siebie obowiązku pełnienia funkcji PORE, którzy mieli za zadanie m.in. rozpowszechnić wśród S/P informacje o procesie wspomagania, celach projektu i potencjalnych korzyściach dla placówek, a w konsekwencji zrekrutować S/P, które najbardziej potrzebują wspomagania. Samorządy wykazały tendencję do cedowania tego zadania na ekspertów zewnętrznych, którzy jednak nie wywiązali się dobrze z tego zadania. Świadczy o tym kilkaset wywiadów z pracownikami S/P, wśród których dominują osoby bardzo mało zorientowane, jakim celom właściwie miał służyć pilotaż (testowaniu systemu). Wielu z nich po 2 cyklach wspomagania

wciąż nie ma świadomości, w czym wzięli udział, nie mają wiedzy na temat nowego systemu, nie potrafią nazwać tego, co działo się w ich placówkach, nie widzą różnicy miedzy tym, co zadziało się w S/P a dotychczasowymi szkoleniami skierowanymi do nauczycieli, ich poziom refleksji na temat wspomagania jest znikomy. Zarówno większość nauczycieli, jak i wielu dyrektorów odbiera projekt jako kolejne unijne przedsięwzięcie szkoleniowe, jakich wiele:

Kluczowe założenia projektu oraz korzyści płynące z uczestnictwa w procesie wspomagania, w zbyt słaby sposób dotarły do beneficjentów.(…) Dyrektorzy jako słabe ogniwo w kampanii informacyjnej (mimo uczestnictwa w spotkaniach z przedstawicielami kadry zarządzającej), nie zrozumieli właściwie założeń projektowych, nie przekazali ich członkom grona pedagogicznego. (Biskup i in., Raport cząstkowy ze studium przypadku, s.66).

Po drugie, nauczyciele i dyrektorzy nie dostrzegają również roli powiatu w zarządzaniu wspomaganiem. Pracownicy badanych samorządów byli często nieobecni w placówkach, w których odbywało się wspomaganie. Kadra szkół kojarzyła to, co się u nich działo w ramach projektu raczej z firmami szkoleniowymi, z rzadka z ODN, a zupełnie nie z samorządem powiatowym. Dyrektorzy nie wyrażali żadnych oczekiwań względem koordynacyjnej roli samorządu, wręcz nie potrafili ich sobie nawet wyobrazić. Jedynym wskaźnikiem, tego czy powiat sprostał roli koordynatora wspomagania, było to, czy szkolenia były ciekawe, czy też nie.

Sposób wyboru szkoleniowców

Zdaniem wielu respondentów postępowanie przetargowe nie jest dobrą formą pozyskiwania szkoleniowców wysokiej jakości – w tym trybie zamawiający nigdy nie ma pewności, czy firma wygrywająca przetarg skieruje na szkolenie odpowiedniego specjalistę. Zamawiający powinien mieć możliwość swobodnego wyboru szkoleniowców na podstawie rekomendacji i opinii z wiarygodnych źródeł.

Najlepszą formą rekrutacji byłyby, wydaje mi się, że rekomendacje innych instytucji, przez które te osoby były zatrudniane. My też mamy u nas takie osoby, które skończyły pierwszy rok szkolenia, których myśmy nigdy nie widzieli tu, bo jest taki wykładowca z Częstochowy, taka pani K., gdzie wszystkie szkoły mi się nagle biją, bo one chcą mieć nagle tego trenera u siebie. No człowiek orkiestra, ale fantastyczna, w związku z czym chciałoby się mieć taką bazę w skali kraju, gdzie wiadomo byłoby, że jak tam jest w tej bazie N.N. to wiadomo, że to jest człowiek orkiestra, tak? Że to jest człowiek renoma i że ona się tam od tak nie znajdzie, tylko ona musi mieć ileś rekomendacji, tylko od instytucji naprawdę wiarygodnych. [Kierownik Projektu,]

Kryteria doboru S/P do wspomagania

Samorządy powiatowe przeprowadzały rekrutację S/P kierując się na pierwszym miejscu kryteriami dostępu S/P określonymi w dokumentacji konkursowej. Tymczasem oceniano je krytycznie jako zbyt wąskie i ograniczające możliwość powiatu adekwatnego doboru S/P do udziału.

Po pierwsze, wychodząc z założenia, iż kompleksowy system wspomagania powinien być kierowany do każdego typu placówki zgłaszającej potrzebę samodoskonalenia, wskazywano na potrzebę rezygnacji z kryteriów w jakikolwiek sposób limitujących dostęp danych typów szkół do udziału w projekcie.

Stoję na straży tego, że ta idea jest dla wszystkich i nie potrzeba wyciągać średnich, żeby pomagać każdej szkole w rozwoju. To jest projekt, który pokazuje podniesienie kompetencji nauczycieli. Jeżeli podniesie kompetencje nauczycieli także w pracy z dorosłymi nie widzę powodu, żeby nie dać tych kompetencji nauczycielom. Dać możliwość wejścia do tego, bo ci nauczyciele na przykład świetnie odnajdą się w sieciach. Z innymi nauczycielami będą pracować. Zwłaszcza brak możliwości uczestnictwa" (kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie)

Bardzo krytycznie oceniano również brak możliwości udziału w pilotażu S/P małych, zatrudniających niewielką liczbę nauczycieli (poniżej 5 osób) oraz szkół specjalnych - w jednym z powiatów były to jedyne placówki, które z uwagi na niespełnianie wymogów projektowych, nie przystąpiły do pilotażu.

Ja rozumiem, jaka była idea, że placówki specjalne są „pewnym wycinkiem edukacji, pewnym takim marginesem i w pilotażu skupiono się na tym filarze, którym jest edukacja taka ogólna. Natomiast okazuje się, że placówek specjalnych jest bardzo dużo. One mają bardzo dużo potrzeb rozwojowych i w przypadku tutaj powiatu występuje taka sytuacja, że można byłoby dodatkowo objąć 5 placówek specjalnych takich wspomaganiem, czyli ponad 10% wszystkich placówek. Także zdecydowanie warto było je objąć i to jest ten element, o który próbowaliśmy zabiegać, żeby właśnie w tym jak gdyby drugim pilotażu, żeby można było te placówki specjalne włączyć, nawet tylko na tych placówkach się skupić po to, żeby pokazać może też jak ten pilotaż może być realizowany w tego typu placówkach" (kierownik projektu)

Ponadto, udział w projekcie jedynie szkół dla dzieci i młodzieży również postrzegano jako kryterium zawężające, niesłusznie wykluczające z procesu doskonalenia placówki kształcenia osób dorosłych.

Odnośnie bardziej szczegółowych kryteriów doboru szkół, wielu respondentów uważa, że nie powinny być stosowane jedynie kryteria wyników egzaminacyjnych, gdyż praca szkoły nie sprowadza się wyłącznie do osiągnięć uczniów sprawdzalnych wynikami egzaminów zewnętrznych, a problemy jej pracy mogą dotyczyć również innych wymiarów mierzonych innymi wskaźnikami.

Ponadto, niektórzy respondenci byli zdania, że jeśli już brano pod uwagę wyniki egzaminacyjne jako kryterium pomocne samorządom w wyborze placówek do udzielania wspomagania, należało zastosować raczej takie wskaźniki jak edukacyjna wartość dodana (EWD), a nie średnie wyników, które niewiele mówią o efektywności nauczania w szkole, a tym samym o jej możliwych problemach. Wskaźnik ten powinien był być uwzględniany szczególnie w odniesieniu do szkół gimnazjalnych, które na etapie opracowywania dokumentacji konkursowej dysponowały już dobrze opracowanymi wskaźnikami EWD. Przedstawiciel jednego z badanych samorządów tak o tym mówi:

(…) Szkoły rzeczywiście były takie, które osiągały dobre wyniki egzaminów zewnętrznych i takie, które osiągały słabe te wyniki, natomiast na pewno w tym doborze nie był uwzględniany wskaźnik EWD, a to dla mnie jest kluczowe, bo szkoła może mieć słabe wyniki egzaminów zewnętrznych z uwagi na to, że ma taką a nie inną młodzież, ten czynnik uczniowski odgrywa bardzo dużą rolę, ale być może metody pracy są tam tak daleko posunięte, że EWD jest bardzo wysokie. I tak właśnie było. (naczelnik wydziału oświaty JST,)

Rekomendacja: W ewentualnych rekomendacjach/materiałach szkoleniowych ORE dla samorządów, które będą dysponowały środkami publicznymi na wspomaganie w ramach puli na doskonalenie, warto byłoby uwzględnić listę wskaźników pomocnych samorządom w wyborze placówek do

wspomagania, w tym rekomendowanie stosowania wskaźników edukacyjnej wartości dodanej, które opracowano na zlecenie MEN w ramach projektów systemowych.

Zdefiniowanie roli samorządu w koordynacji wspomagania

Rola samorządu powiatowego w testowaniu nowego systemu była niewystarczająco precyzyjnie określona w dokumentach konkursowych. Jak wspominano wcześniej, wielu badanych pracowników samorządu wciąż nie wie, na czym koordynacyjna rola powiatu miała polegać. W konsekwencji scedowali oni na instytucje zewnętrzne nawet takie zadania merytoryczne jak opracowanie Powiatowych Programów Wspomagania, które miały być narzędziami ułatwiającymi taką koordynację. Często pracownicy samorządów uważają, że do ich obowiązków również nie należało monitorowanie procesu wspomagania w uczestniczących P/S. Z zasad konkursu projektów pilotażowych wprost wynika, że samorząd powiatowy, tj. *„beneficjent (Lider) ponosi pełną odpowiedzialność za realizację projektu, w tym za rozliczanie projektu, sprawozdawczość oraz kontrolę – obowiązki te nie mogą być realizowane przez partnera”*[20]. Niestety, okazuje się, że głównym zadaniem, do którego niektóre z badanych powiatów ograniczyło swoje zaangażowanie było pozyskanie środków na realizację projektów.

Ramy czasowe wspomagania

Badanie pokazało, że nawet w projektach wzorowo wdrażanych istotnym utrudnieniem dla samorządu oraz instytucji wspomagania w zarządzaniu całym procesem były napięte harmonogramy realizacji pilotażu. W szczególności samorządy dysponowały zbyt małą ilością czasu na działania przygotowawcze mające na celu uruchomienie wspomagania, tj. przede wszystkim na utworzenie zespołu odpowiedzialnego za wspomaganie, zaplanowanie i rozstrzygniecie przetargów na ewentualne usługi szkoleniowe i doradcze dla S/P. Przykładowo w jednym z względnie lepiej zarządzanych projektów) napięty harmonogram – wynikający zarówno opóźnień w podpisaniu umowy projektowej oraz z przyjętych przez ORE zasad pilotażu (7 miesięcy na cykl wspomagania, 24 miesiące na cały projekt) – spowodował, że pierwszy etap wspomagania w placówkach musiał być zrealizowany w ciągu 1 miesiąca. A przy takim podejściu wydaje się być niemożliwe dostarczenie S/P wysokiej jakości wsparcia.

W projektach, w których doszło do opóźnień w związku z wyborem firm szkoleniowych i koniecznością zorganizowania przetargu, pozostały na realizację wspomagania czas był szczególnie krótki. Nauczyciele byli bardzo niezadowoleni z zaproponowanych im szkoleń oraz sposobu potraktowania ich przez realizatora projektu. Warto zauważyć, iż w ramach realizowanego wsparcia zupełnie brakowało czasu na dokładne wypracowanie rekomendacji, przepracowanie osiągniętych efektów.

(…)to w pierwszym roku musieliśmy się naprawdę bardzo sprężać, bo żeby w te siedem miesięcy się, że tak powiem, zmieścić. [zastanawia się] (…) Założyliśmy, na przykład, w SIWZ-ie, na ten rok, że doskonalenie, pierwszy etap, czyli, tak nauka, warsztat, nie może się skończyć, ma się zakończyć do 15 marca. Tak? Ale ten drugi etap, związany z wdrażaniem, ma się rozpocząć nie wcześniej niż pierwszego marca i trwać do końca, tak do 31 maja. Tak, żebyśmy jeszcze ten miesiąc mieli na podsumowanie działań w szkołach. Tak jak do mnie docierają głosy, że jednak, w wielu szkołach

[20] Dokumentacja konkursowa Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013. Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.5 Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół. Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012, s. 17.

usiłują to tak bardzo ścieśnić, nie? Bo, ale nie ma czasu na przepracowanie, tak. Ja myślę, że to chyba nadal jest nie zrozumienie, nie. Tak wiedza musi popracować. Na wdrażanie musi być czas. [Kierownik Projektu]

Wielu respondentów wskazywało również na potrzebę wydłużenia 7-miesięcznego cyklu wspomagania w S/P nawet o rok dla placówek, które chciałyby dłużej popracować nad wybranym obszarem rozwoju:

No tu był problem, bo zaczęliśmy trochę później. Zanim te wszystkie procedury przebiegły w ostatniej chwili, praktycznie organizowaliśmy i ten początek na rozruch był trudny, a później procedury przetargowe nam tak przeciągnęły terminy, jeśli chodzi o szkolenia, że praktycznie no, na zapalenie płuc wszystko było robione znowu przed czerwcem i to nie było fajne, to nie było fajne. (…) Potem szkolenia były naraz, ci nauczyciele byli znowu źli, bo, bo wszystkie te godziny mieli skumulowane. Potem też było trudniej jakby fajne efekty uzyskać, bo to się bardzo skupiło pod koniec roku. (…) 7 miesięcy to jest za mało, to zdecydowanie jestem przeciwko siedmiu miesiącom. (Dyrektor PPP)

Myśmy pisali do ministerstwa o możliwość wydłużenia tego o rok. Tym bardziej, że projekty pozostałe są na półmetku realizacji. One kończą w 2015 roku. My kończymy o rok wcześniej, bo o rok wcześniej zaczęliśmy. Dałabym możliwość, rok czasu dla tych szkół, które chcą pogłębić te efekty, które zostały wypracowane. (kierownik projektu)

W opinii badanych organ dysponujący środkami na wspomaganie powinien również dopilnować, aby pełen cykl wspomagania (działań merytorycznych w placówkach) zaczynał się w S/P we wrześniu (a nie później) i kończył w sierpniu:

Te powiaty, które rozpoczynały realizację projektu od września i roczne plany realizowały do końca sierpnia miały fantastyczną sytuację i komfort czasowy, natomiast kilka powiatów, które rozpoczynały realizację z początkiem roku ze względu na to, że było bardzo mało czasu na uruchomienie projektu i spełnienie kryterium minimum 7 miesięcy trwania wspomagania, niektóre powiaty miały tutaj z tym trudności. Optymalnym rozwiązaniem, nie zawsze możliwym, ale optymalnym jest realizacji takiego wspomagania od września do sierpnia czy do czerwca. (kierownik projektu)

Listy ofert

Wymóg, aby pełny cykl doskonalenia w każdej szkole lub przedszkolu był przeprowadzony w oparciu o maksymalnie 2 oferty doskonalenia z listy ofert opracowanych przez ORE, niektórzy badani uznali za kontrowersyjny. Wymóg ten z jednej strony utrudniał samorządowi zapewnienie S/P dopasowanych do ich potrzeb usług wspomagania, z drugiej – dostrzegano wartość ofert opracowanych przez ORE, m.in. to, że w każdej ofercie określono cele, potrzeby, działania, potencjalne efekty realizacji – co stanowiło spore ułatwienie zarówno dla SORE, jak i dyrektorów i nauczycieli uczestniczących w procesie wspomagania, pozwalało lepiej zrozumieć merytoryczną zawartość każdej z ofert.

Również wymóg utworzenia 4 sieci współpracy i samodoskonalenia, w tym 2 z listy opracowanej przez ORE niektórzy przedstawiciele powiatów uznali za ograniczający odpowiednie dopasowanie doskonalenia. Postulowano wprowadzenie większej elastyczności w tym zakresie, uwzględniające przede wszystkim specyfikę danego środowiska oraz potrzeb zgłaszanych przez grono pedagogiczne.

Wskaźniki monitorowania projektów

Monitorowanie wskaźników jest jednym z elementów zarządzania projektem. We wnioskach projektowych samorządy zakładały raczej proste, łatwo mierzalne wskaźniki produktu, odnoszące się np. do liczby uczestników szkoleń/doradztwa/sieci, niż wskaźniki bardziej jakościowe mówiące np. o podnoszeniu kompetencji uczestników wspomagania. Więc o ile przyjęte wskaźniki pomagały w jakimś stopniu w bieżącej kontroli postępu realizacji projektu, to nie dostarczały danych mówiących o jakości wspomagania, które mogłyby być przydatne samorządom przy podejmowaniu dalszych decyzji:

(…) tutaj to są liczby, są godziny, to, to jak najbardziej jest istotne. No trudniej jest czasami z tym podniesieniem kompetencji. Jak się takie rzeczy zapisze, no to trzeba pilnować do kwestii tego, że rzeczywiście w jakiś sposób zdobywa się tek kompetencje i co się dzieje, żeby móc zadać pytanie i wyciągnąć później wnioski i podsumować nie? Bo jest najlepiej to rozliczyć, godziny szkoleniowe, tyle warsztatów, tyle godzin, tylu beneficjentów. Są twarde takie te rzeczy, trudniej jest z miękkimi, ale po to ankietujemy. Natomiast twardym jest też roczny plan wspomagania, sprawozdanie z tego, a w ramach tego, no ja mówię, w tym roku to już bardzo to monitoruję i wprowadziłam oprócz celów i treści, obok tabelka efekty. Każdy SOREowiec dostał i od początku do końca tych efektów pilnuję. [Konsultant ODN uczestniczącego]

Danych tych nie dostarczają również RPW, ponieważ zawarte w nich wskaźniki także mają charakter prostych wskaźników produktu. Monitorowanie RPW nie wymagało zatem ani od samorządów, ani od szkół zbierania danych na temat tego, jak udział szkoły we wspomaganiu przekłada się na podnoszenie kompetencji nauczycieli, czy też jakość i efektywność jej pracy, ani nawet na temat zadowolenia dyrektorów i nauczycieli z udziału we wspomaganiu. Warto przypomnieć, że problem ten sygnalizowali już ewaluatorzy przeprowadzający ewaluacje na wstępnym etapie realizacji projektów: „*Zdecydowaną słabością przygotowanych RPW są założenia dotyczące monitorowania i badania ich efektów. Zwykle w dokumentach pojawiają się ogólne stwierdzenia dotyczące sprawozdań z realizacji RPW. Natomiast zapisane w RPW cele oraz wskaźniki monitorowania mają najczęściej charakter bardzo ogólny oraz produktowy (np. ilu nauczycieli weźmie udział w doskonaleniu). Nie wszędzie odnoszą się do rezultatów doskonalenia, czyli zmiany sposobu pracy nauczycieli, poprawy jakości nauczania czy też wreszcie poprawienia osiągnięć uczniów. Może to się wiązać z niedostatecznym naciskiem na autentyczną zmianę w szkolę. Brak pomiaru tych kwestii zwiększa ryzyko, że będzie to tylko doskonalenie dla doskonalenia*[21]. Jednak od czasu poprzedniej ewaluacji, monitorowanie na poziomie szkół wciąż przeprowadzane jest w oparciu o ten sam typ wskaźników – RPW wyglądają tak samo, gromadzone są takie same dane, które nie dostarczają wiedzy o jakości wspomagania.

Współpraca z placówkami, dla których powiat nie jest organem prowadzącym

Zasady pilotażu powodowały, że samorządy powiatowe były odpowiedzialne za współpracę z placówkami (instytucjami wspomagania i S/P), dla których nie zawsze były organami prowadzącymi. Powodowało to liczne komplikacje zarówno na etapie tworzenia partnerstw, jak i współpracy ze S/P.

[21] Raport cząstkowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, ORE/ Coffey& OE, s.117.

W zakresie współpracy powiatu z instytucjami wspomagania mu nie podległymi pojawiały się różnego rodzaju problemy kompetencyjne oraz – często – komunikacyjne, wynikające z braku wcześniejszych doświadczeń współpracy. Konieczność formalizowania takich partnerstw również budziła dość negatywne emocje badanych.

Jeśli chodzi o szkoły i przedszkola, to problem polegał na tym, że jedynie miasta na prawach powiatu są organami prowadzącymi wszystkich placówek na swoim terenie. Pozostałe powiaty, którym podlegają tylko szkoły ponadgimnazjalne, miały utrudnione zadanie, jeśli chodzi o adekwatną identyfikację S/P do wsparcia oraz rekrutację tych placówek. W takich sytuacjach musiały dodatkowo podjąć współpracę w tym zakresie z innymi organami prowadzącymi tych szkół, która nie zawsze kończyła się powodzeniem.

Powiatowe założenia projektów

Oprócz omówionych powyżej zasad konkursu, które oddziaływały na koordynację projektów przez powiaty, samorządy same wprowadzały pewne rozwiązania, które czasem im ułatwiały zarządzanie wspomaganiem, a czasem wręcz przeciwnie.

Podział zadań między partnerów instytucje współpracujące

Dla sprawnego zarządzania projektem kluczowe znaczenie miało to, w jaki sposób powiat podzielił zadania między siebie, powiatowe instytucje, którym delegował zadania, oficjalnych partnerów oraz wykonawców wybranych w przetargach. Najważniejsze zadanie samorządu powiatowego (a w przyszłości wszystkich organów prowadzących S/P) w zarządzaniu wspomaganiem można sprowadzić do jak najlepszego zdiagnozowania aktualnych potrzeb rozwojowych S/P, spójnych z priorytetami oświatowymi państwa. Dzięki pilotażowi organ prowadzący S/P powinien dysponować jak najbardziej aktualną wiedzą na ten temat i potrafić zaplanować i wdrożyć wsparcie S/P w najbliższej przyszłości. Powinien mieć świadomość i wypracować takie zasady (i procedury) współpracy ze S/P, aby wspomaganie (a tym samym ograniczone środki na doskonalenia) skierować do tych placówek, które tego najbardziej potrzebują. Tymczasem, jak pokazały dane przedstawione w poprzednim rozdziale zdecydowana większość samorządów scedowała przygotowanie PPW do innych podmiotów, a prawie połowa (46%) przekazała im zadania administracyjno-finansowe. Samorządy miały również tendencję do przekazywania innym podmiotom odpowiedzialności za zadania dotyczące nadzorowania jakości wspomagania. W sytuacji, w której samorząd nie angażował się bezpośrednio w niemal żadne zadania w projekcie, trudno mówić o prawdziwej koordynacji procesu wspomagania, poczuciu za nie odpowiedzialności oraz przygotowaniu instytucjonalnym do pełnienia funkcji podmiotu zarządzającego wspomaganiem w przyszłości. Wydaje się, że zabrakło w pilotażu mechanizmów, które skłaniałyby samorządy do nieprzekazywania niektórych zadań (chociażby administracyjno-finansowych) podmiotom zewnętrznym, skoro udział w projekcie miał je przygotować instytucjonalnie do pełnienia roli koordynatora w przyszłości.

Włączenie S/P w zaplanowanie wspomagania

Na komunikację samorządu ze szkołami i przedszkolami uczestniczącymi w projektach miała z pewnością wpływ dość negatywna postawa niektórych dyrektorów placówek do projektów. Wynikała ona stąd, że nie zaproszono ich i nie uwzględniono ich zdania w planowaniu projektu. Dyrektorzy uważają, że ich pomoc znacznie ułatwiłaby powiatowi odpowiednie przygotowanie procesu wspomagania. W ramach rekomendacji wskazywali oni, że placówki powinny w pewnym stopniu

decydować szczególnie o wyborze SORE. W ich ocenie nie chodzi o przejmowanie przez S/P odpowiedzialności za personalne decyzje, ale o możliwość zabrania głosu w sprawie. Dyrektorzy i nauczyciele nie chcieliby mieć pełnej autonomii w tej kwestii, ale ze względu na fakt, że cały proces wspomagania dotyczy pracy S/P, ważne jest by nie sprowadzać ich roli tylko do beneficjentów procesu. Jeden z dyrektorów badanej szkoły tak o tym mówi:

To znaczy z pewnością tak, osoba SORE jest bardzo ważna, więc na pewno tak, ale nie na zasadzie ten mi się podoba, ten mi się nie podoba. W ogóle to musiałoby być bardziej przemyślane. W ogóle szkoła powinna być zaproszona do etapu przygotowawczego takiego projektu, bo przecież to dotyczy szkoły, o wiele wcześniej. Szkoła powinna uczestniczyć w tworzeniu takiego projektu dla szkoły. Po prostu w jakiś sposób powinna mieć wpływ na wybór SORE, ale nie na zasadzie rankingowania osób.[Dyrektor szkoły uczestniczącej]

Podejście powiatów do konkursów i przetargów

Odnotowano przypadki startowania do przetargów/ konkursów na usługi wspomagania powiatowych instytucji wspomagania, które wcześniej nieodpłatnie pomagały powiatowi w opracowaniu projektu o dofinansowanie. Przykładowo w jednym z projektów, gdzie poradnia nie była formalnym partnerem (gdyż organem prowadzącym jest powiat), jej dyrektor, który pisał projekt, wygrał konkurs na koordynatora merytorycznego, a jego pracownicy wystartowali w konkursach na SORE. Można założyć, że osoby z poradni startujące do przetargu/konkursu miały bowiem dużą przewagę nad pozostałymi, gdyż od początku były zaangażowane w projekt. Tego typu praktyki powiatów wzbudzały uzasadnione obawy niektórych badanych o prawidłowość i przejrzystość konkursów/przetargów na usługi wspomagania. Tak o tym opowiada jeden z koordynatorów projektu:

(…) to no z poradnią ten projekt był pisany, no jako części miasta.(…) pracownik poradni sporządził ten wniosek, uczestniczył w tym diagnozowaniu. Był zainteresowany tym. Tak się złożyło, że został on koordynatorem również tego projektu no i ma… i pracownicy zostali SORE. No, ale to akurat była kwestia no… nie chcę powiedzieć przypadku, tylko, że no tak się złożyło. [Koordynator Projektu]

Kryteria cenowe przy przetargach na usługodawców

Sprawna realizacja przetargów/konkursów na usługi okazała się bardzo istotna dla powodzenia projektów, bowiem w przypadku znacznych opóźnień niemożliwe było przeznaczenie odpowiedniego czasu na samą realizację procesu wspomagania w S/P. Od jakości usługodawców zależało także, czy wspomaganie spełni oczekiwania S/P. Z badania wynika jednak, że niektóre samorządy są wciąż przywiązane do stosowania kryteriów cenowych przy wyborze wykonawców usług. Podejście to wynika nie tylko z wcześniejszej praktyki powiatu, ale także z dobrych chęci przyspieszenia procedury, aby zyskać czas na realizację samego wspomagania w S/P. Efektem stosowania kryterium ceny był czasem wybór takich firm szkoleniowych, które potem przysparzały samorządowi wiele kłopotów. Przykładowo, w jednym z badanych powiatów wybrana dzięki niskiej cenie firma podmieniała szkoleniowców. Czasami nie był również realizowany zaplanowany program szkoleń, a w samorządzie powiatowym uważano, że nie ma narzędzi, by temu zaradzić. Niektórzy rekomendują, że dobrym dla niech rozwiązaniem byłaby możliwość raczej wskazywania realizatora szkoleń niż wyboru w konkursie/przetargu:

Znaczy lepiej by było, gdyby tutaj jednak można było wskazać realizatora, bo, bo nie zawsze się ma szczęście, że właśnie się otrzymuje usługi na najwyższym poziomie, jeśli się stosuje kryterium ceny [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Rekomendacja: Dobrym podejściem, stosowanym w takich przypadkach w jednym z badanych powiatów, było wprowadzenie oceniania ekspertów już po pierwszych zajęciach w S/P oraz zapisanie w umowach z nimi, iż w przypadku negatywnej oceny zamawiający będzie mógł odstąpić od kontynuowania umowy i współpraca zostanie zakończona.

Rekomendacja: Przy wyborze usługodawców samorządy i instytucje wspomagania powinny kłaść większy nacisk na kryteria jakościowe, co w trakcie szkoleń skierowanych do samorządów powinno być bardzo podkreślane przez ORE.

Brak wsparcia dla SORE

Rola SORE wymaga wysokich kompetencji społecznych, organizacyjnych oraz wiedzy w wielu obszarach, w których szkoła/przedszkole mogą potrzebować wsparcia. Tymczasem, badane samorządy powiatowe z reguły nie zapewniały odpowiedniego wsparcia merytorycznego i psychologicznego dla swoich szkolnych organizatorów rozwoju edukacji. W opinii wielu badanych SORE, w projektach pilotażowych nie wprowadzono żadnych działań wspierających. Badani SORE wskazują, że bardzo potrzebna była możliwość skonsultowania z kimś kompetentnym zasad prowadzenia diagnozy, radzenia sobie z trudnymi, opornymi radami pedagogicznymi (szczególnie w dużych szkołach), rozwiązywania problemów i konfliktów interpersonalnych w placówce. Również szkolenia oferowane przez ORE często nie spełniały oczekiwań SORE.

Rekomendacja: Organy prowadzące S/P, które są dysponentami środków na wspomaganie, powinny zapewnić osobom wspierającym S/P dostęp do pogłębionych cykli szkoleń, szczególnie w zakresie ww. obszarów.

Rekomendacja: Organy prowadzące powinny zapewnić koordynację i finansowanie regularnych spotkań osób udzielających S/P wspomagania, mających na celu wymianę ich doświadczeń i uczenie się od siebie nawzajem (sieci lokalnych).

Rekomendacja: Również na poziomie wojewódzkim wskazane byłoby stworzenie sieci osób realizujących wspomaganie (dawnych SORE). Zadanie to mogłoby być promowane przez organy prowadzące szkoły/przedszkola, a koordynowane i organizowane w wojewódzkich ODN. Jeden z kierowników placówki doskonalenia uczestniczącej w pilotażu tak o tym mówi:

Ja na przykład widzę bardzo mocno powinno zafunkcjonować i tu jest obszar dla wojewódzkiej placówki, która śpi, które śpią. Może dlatego, że zostały wyobcowane w tym projekcie. U nas ten ośrodek nie odnalazł swojego miejsca. Ja z bólem to mówię, bo ja na przykład widzę ogromną rolę wojewódzkiej placówki w zakresie sieci dla dyrektorów, sieci dla pracowników wsparcia, sieci dla koordynatorów sieci. Wyciągnąć z regionu, z powiatu te osoby i stworzyć taką czapę sieci na poziomie województwa. Sieć szkolnych organizatorów rozwoju edukacji. Ja nie mogę tego zrobić mając pięciu SORE, ale te moje pięć SORE powinno pojechać do Wrocławia i spotkać się z SORE, wymieniać się doświadczeniami. Dla mnie to jest rola placówki wojewódzkiej, która nie odnalazła się w tym,

a powinna była pokazać swoją rolę w tym kompleksowym SORE. (kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie)

Obciążenie SORE zbyt dużą liczbą S/P

Niektóre powiaty w taki sposób zorganizowały pracę w projektach, że szkolni organizatorzy rozwoju edukacji byli odpowiedzialni w ciągu roku szkolnego za ponad 10 placówek. Okazało się, że podejście to – wynikające z oszczędności lub braku zrozumienia samorządu idei wspomagania – stanowiło zarówno zbyt duże obciążenie dla SORE, odbijało się na jakości wspomagania oraz powodowało niechęć kadry S/P do uczestnictwa we wspomaganiu.

SORE mocno przeciążeni pracą, pozbawieni możliwości przeprowadzenia kompleksowego, pogłębionego procesu wspomagania w każdej placówce oświatowej. (SORE)

Rekomendacja: Wskazane byłoby, aby w ewentualnych wytycznych/materiałach szkoleniowych dla organów prowadzących, zalecano samorządom odpowiedzialnym za finansowanie doskonalenia, aby jednak osoba odpowiedzialna za koordynację w S/P całym procesem wspomagania odpowiedzialna była w trakcie roku szkolnego za maksymalnie 5-7 placówek (przy założeniu pracy w pełnym wymiarze).

Zaangażowanie bibliotek pedagogicznych

Powiatowe projekty powinny być tak zorganizowane, by włączać w zadania wspomagania wszystkie typy placówek – PPP, ODN oraz BP. Tymczasem, jak wspomniano wcześniej, w niewielu projektach uczestniczyły biblioteki. Ponadto ich rola w projektach była znikoma. Badania jakościowe pokazują, że samorządy doświadczały trudności w zaplanowaniu zadań dla bibliotek i stworzeniu z nimi prawdziwych partnerstw. Często postawa samorządów wynikała z ich przyzwyczajenia do traktowania bibliotek jedynie jako jednostek udostępniających publikacje, nieposiadających zasobów instytucjonalnych, by w większym stopniu angażować się we wspomaganie. Wydaje się, że problem jest jednak głębszy i związany z tym, że wiele bibliotek pedagogicznych wciąż nie nadąża za zmieniającymi się potrzebami odbiorców, a ich dotychczasowy kontakt ze szkołami i przedszkolami jest niewielki.

Regulacje prawne wspomagania

Finansowanie od stycznia 2016

Finansowanie wspomagania od stycznia 2016 r. budzi bardzo dużo emocji zarówno badanych przedstawicieli samorządów, jak i dyrekcji instytucji wspomagania. Pojawiają się dwa główne pytania: 1) kto powinien być dysponentem środków na wspomaganie? 2) czy środki na doskonalenie zostaną zwiększone, skoro będą finansowane z nich nowe typy zadań?

Niemal wszyscy dyrektorzy placówek wspomagania podnoszą problem braku wystarczających zasobów kadrowych i finansowych, by zadania analogiczne do tych realizowanych w pilotażu mogły być kontynuowane na większą skalę w całym powiecie. Wielkie obawy budzi dotychczasowa ilość dostępnych w ramach subwencji oświatowej środków przeznaczonych na doskonalenie nauczycieli.

(…) nie do końca wiemy jak będzie to miało funkcjonować w przyszłości, kto będzie miał pokrywać koszty, na przykład zatrudnienia SORE, kto będzie koordynował pracę z tą SORE i kto będzie tym właśnie wszystkim zajmować. No nasze obawy przede wszystkim, przede wszystkim budzi to, żeby znowu na samorząd nie spadły potężne obciążenia związane z zatrudnianiem, z zatrudnianiem tych specjalistów. [Wydział Oświaty]

Tak, skąd wziąć SORE albo środki na to SORE. Kto miałby się tym zająć? Bo środki na doskonalenie nauczycieli teraz są w budżecie, więc później też będą w tym budżecie, więc już na zatrudnienie ekspertów zewnętrznych się znajdzie, ale na zatrudnienie SORE, które ma przez cały okres, przez cały rok szkolny wspierać placówkę i szkołę. [Koordynator Projektu]

(…) ja się spodziewam, że szkoły i przedszkola lawinowo będą zgłaszały takie potrzeby, na przeprowadzenie diagnozy w swojej, swojej placówce. I to wszystko trwa. Jeżeli choćby wzorem projektu pilotażowego, no to to jest praca bardzo intensywna przez rok. Nie mogę sobie na to pozwolić przy takim zatrudnieniu, przy takiej ilości zadań na oddelegowanie jednego pracownika powiedzmy, na, na rok do dwóch placówek, który zajmie się nauczycielami. A przecież tam są problemy jeszcze z dziećmi w tej placówce, więc kolejny pracownik, który miałby to robić. [Kierownik PPP uczestniczącej]

To znaczy obawiamy się wszyscy, co będzie po skończeniu projektu. Z tego względu, że system doskonalenia, w tej nowej formule, no jest w dużej mierze opierany o poradnictwo, wsparcie ekspertów zewnętrznych. No a niestety, tego typu usługi kosztują. I to sporo, co widzimy na przykładzie projektu. O to się obawiamy, czy w tym zakresie oczekiwania szkół, będziemy w stanie sprostać im. [Kierownik Wydziału Oświaty]

Przykładowo, w celu zapewnienia wsparcia porównywalnego z tym oferowanym w ramach pilotażowego projektu, w jednym z badanych projektów PPP musiałaby zwiększyć ilość posiadanych etatów aż o 10, ponieważ osoby zatrudniane miałyby pełnić funkcję SORE, koordynatorów sieci oraz szkoleniowców:

Myślę, że, no, tak jak mówiliśmy, że jeżeli dziesięć etatów byłoby więcej, no to o tyle budżet musi się zwiększyć, żeby zatrudnić… żeby zatrudnić tych dziesięciu psychologów. To to jest absolutne minimum. Dziesięciu… tak, dziesięciu z SORE-u to jest absolutne minimum. [Kierownik PPP uczestniczącej]

Nie wiem, kto inny miałby być dysponentem tych środków, jeśli nie samorząd. Bo przecież to musi przechodzić przez ręce samorządu. Znaczy się, dość dotkliwa zmiana, to było, podjęcie decyzji, że na doskonalenie zawodowe samorządy mają przeznaczyć 0,5% zamiast 1%. Myśmy to bardzo dotkliwie odczuli. Bo straciliśmy połowę pieniędzy. W skali mojej poradni, tak dla porównania powiem, to z 14 000 rocznie, które miałam na doskonalenie mojej kadry, to zostaliśmy z 7 000, to jest jednak duża różnica. Ja to odczułam. Bo zeszły rok, 2014, to było już dużo mniej szkoleń, mogłam dużo mniej dofinansować, jeśli chodzi o takie indywidualne potrzeby moich nauczycieli. I oni się też mniej szkolili w związku z tym. I pewnie tak będzie teraz. [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Obecne środki, które posiadają instytucje, nie są wystarczające do wspierania przedszkoli, ponieważ w tych jednostkach lawinowo wzrasta liczba dzieci, które poddane muszą zostać diagnozie ze strony poradni. Rodzice coraz szybciej reagują na pojawiające się problemy z dziećmi, które mogą świadczyć o dysfunkcjach i zgłaszają się do poradni w celu diagnozy. Zaplecze kadrowe nie wystarcza do

zapewnienia szybkiego wsparcia i nie będzie wystarczające do odpowiedniego procesu kształcenia nauczycieli – zbieżnego z tym, jaki miał miejsce w ramach projektu.

Najgorsza sytuacja w tej chwili u mnie jest na poziomie przedszkoli, a to dlatego że osoby, które pracują w tym dziale, ale u nas on się nazywa akurat działem wczesnej interwencji, oni przyjmują dzieci od zera praktycznie do ukończenia przedszkola i w tej chwili jest tak duże zainteresowanie. Ja mam najwięcej osób zatrudnionych w tym właśnie dziale, natomiast oni są najbardziej obłożeni, tu byłaby potrzeba, żeby w przyszłości ewentualnie rozwinąć to. A to wynika przede wszystkim z tego, że rodzice małych dzieci przychodzą w tej chwili już bardzo wcześnie z takimi maluchami, nieraz kilkumiesięcznymi, rocznymi, półtorarocznymi. Szukają pomocy, chcą diagnozy, chcą chodzić na zajęcia terapeutyczne, także jest tu bardzo duże obłożenie. [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Rekomendacja: stworzenie odpowiedniego modelu finansowania instytucji wspomagania, tj.:

- stworzenie precyzyjnego systemu prawnego, który definiowałby zakres zadań i sposób ich finansowania, na poziomie ustawy o systemie oświaty lub stosownego rozporządzenia;
- zwiększenie decyzyjności dyrektorów szkół/przedszkoli i instytucji wspomagania w procesie podziału środków na wspomaganie;
- skierowanie pewnej puli środków na wspomaganie bezpośrednio do placówek edukacyjnych (mogą to być środki „znaczone”).

Wpływ S/P na finansowanie wspomagania

Dyrektorzy w rozmowach wskazywali, że ważne byłoby dla nich to, żeby po zakończeniu pilotażu, gdy nowy system zacznie funkcjonować w oparciu o środki budżetowe, mieć jednak wpływ na rozdysponowywanie środków na wspomaganie. Dyrektorzy są przekonani, że ponieważ to oni najlepiej znają potrzeby swojej placówki, chcieliby pełnić funkcję doradczą dla samorządu powiatowego.

B: Właśnie, tutaj też mamy pytanie o to, jaka powinna być w tym zakresie rola właśnie dyrektora szkoły czy dyrektora przedszkola?

O: No powinna mieć na to właśnie wpływ i, i, i jeżeli, jak, tak jak mówię, jeżeli organ prowadzący z nami konsultuje, a my możemy mieć jakieś wnioski i organ się do nich przychyla, jest to bardzo dobra forma. (Dyrektor przedszkola uczestniczącego)

Akredytacja instytucji wspomagania

Placówki doskonalenia nauczycieli, w tym również placówki niepubliczne, mogą uzyskiwać akredytacje od 2004 roku. Za przeprowadzenie procesu akredytacji odpowiada kuratorium oświaty właściwe dla danej placówki doskonalenia nauczycieli. Zgodnie z zapisami *Ustawy o systemie oświaty*[22] akredytację mogą uzyskać placówki, które zapewniają wykwalifikowaną kadrę, opracowują i wdrażają programy doskonalenia nauczycieli, przeprowadzają ich ewaluację, a także prowadzą działalność informacyjną i upowszechniają problematykę doskonalenia nauczycieli, zapewniając

[22] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

nowoczesną bazę dydaktyczną. Do roku 2014 akredytację uzyskało się ok. 55, przede wszystkim wojewódzkich, placówek doskonalenia.

Z badań jakościowych wynika, że akredytacja jako narzędzie zapewnienia odpowiedniej jakości wykonawców usług wspomagania nie miała znaczenia dla koordynacji procesu wspomagania w powiecie. Nie jest również istotna dla dyrektorów S/P przy dotychczasowym wyborze usługodawców doskonalenia. Także większość badanych przedstawicieli placówek doskonalenia podchodzi bardzo krytycznie do tego mechanizmu identyfikacji placówek zapewniających wysoką jakość usług.

Akredytacja w opinii przedstawicieli JST

Akredytacja instytucji wspomagania nie odegrała żadnej roli w podejmowaniu przez samorząd powiatowy decyzji o wyborze partnerów lub podwykonawców w 10 badanych projektach. Żaden badany pracownik wydziałów oświaty, z którymi rozmawiano, nie miał również pogłębionej wiedzy na temat akredytacji, a wielu nie wiedziało o niej zupełnie nic.

No to chyba zapewnia nam odpowiedni poziom tego kształcenia więc jak najbardziej. Taka akredytacja [szelest kartek] …która weryfikuje [dzwoni telefon] czy mają uprawnienia, czy mają karty odpowiednio przygotowaną do prowadzenia danego kursu, więc jak najbardziej powinna być. [Kierownik Wydziału Oświaty]

Samorządy kierowały się innymi niż akredytacja kryteriami przy wyborze usługodawców. Chcąc pomóc placówkom w wyborze podmiotów szkoleniowych, w jednym z badanych powiatów samorząd miasta podjął nawet próbę uruchomienia strony zawierającej referencje użytkowników korzystających z oferty placówek doskonalenia, jednak pomysł ów nie przyjął się z uwagi na wątpliwości związane z subiektywizmem zamieszczanych na stronie rekomendacji:

Akredytacja w opinii nauczycieli i dyrektorów S/P

Niemal wszyscy badani nauczyciele nie orientowali się, że placówki wspomagania mogą być akredytowane. Wielu miało problem ze zrozumieniem samego pojęcia akredytacji, temat ten był dla nich zbyt abstrakcyjny. Inni mylili akredytację z wpisem do rejestru instytucji szkoleniowych.

W toku badań przeważały opinie (wyrażane zarówno przez nauczycieli i dyrektorów S/P, jak również przedstawiciela samorządu, będącego organem prowadzącym tych placówek), że akredytacja oraz ewaluacja zewnętrzna PDN w obecnie realizowanej formie nie stanowią miarodajnej oceny jakości pracy tych placówek. Nie znaczy to jednak, że akredytacja i ewaluacja zewnętrzna nie są zupełnie brane pod uwagę przy wyborze PDN. Dla dyrektorów i nauczycieli pełnią jednak rolę drugorzędną i uzupełniającą, stanowiąc tzw. „wentyl bezpieczeństwa", czyli dodatkowe potwierdzenie dla jakości oferowanych usług. Czynnikami decydującymi o wyborze placówki wymienianymi przez badanych nauczycieli i dyrektorów są natomiast:

- aspekt merytoryczny, czyli zgodność z aktualnymi potrzebami S/P i nauczycieli;
- aspekt jakościowy, najczęściej potwierdzony pozytywnymi opiniami innych nauczycieli i/lub dyrektorów oraz ewentualnie swoimi pozytywnymi ocenami co do wcześniejszych ofert danej placówki, osób prowadzących zajęcia, itp.;

- aspekt finansowy (najchętniej wybierane są bezpłatne formy wsparcia, ewentualnie takie, w których poziom partycypacji finansowej odbiorców jest niewielki);
- aspekt organizacyjny(godziny i częstotliwość zajęć).

(...) Priorytetem jest dla mnie to, w jaki sposób szkolą. My wymieniamy te informacje nawet między dyrektorami, między nauczycielami. Wiemy, która firma, która placówka, czy która wyższa szkoła przygotowuje dobrze do pracy w zawodzie czy szkoli dobrze, a do których placówek lepiej nie wysyłać, bo jest to tylko dokument potwierdzający, a nie idzie to w parze z umiejętnościami czy z wiadomościami, prawda. I dlatego no, dlatego zawsze ta wymiana informacji, jest zawsze to sondowanie czy jest to firma dobra. (Dyrektor przedszkola uczestniczącego)

No jak to, jak to wyjaśnić? To znaczy, jeżeli ci ludzie naprawdę są wartościowi i mają coś wartościowego do przekazania, to wydaje mi się, że, że, że niekoniecznie muszą mieć tą akredytację, czyli czyjeś już tutaj faktycznie poparcie i taką, prawda? (Dyrektor szkoły podstawowej uczestniczącej)

Akredytacja w opinii zarządzających projektem

Termin akredytacja nie był również znany niektórym zarządzającym projektami wspomagania, co może świadczyć o braku zwracania przez nich uwagi na ten element oceny instytucji świadczących wsparcie. Respondenci nie byli świadomi, że mogą w ten sposób zweryfikować jakość instytucji szkoleniowych.

W zasadzie dawno nie czytałam o samym systemie akredytacji, co ona miałaby sprawdzać, tak? Dawno o tym nie czytałam, nie wchodziłam w to za głęboko. Wiem, że są takie ośrodki, które mają taką akredytację. Natomiast ja myślę tak, że w kontekście jakiegoś lokalnego działania, tak, to to czy ośrodek spełnia oczekiwania nauczycieli i szkół, to jak mówi dyrektor ośrodka: ludzie głosują nogami, tak? [Kierownik Projektu]

Akredytacja w opinii dyrektorów publicznych instytucji wspomagania

Akredytacja wzbudza również duże wątpliwości w przedstawicielach instytucji zajmujących się wspomaganiem pracy S/P. Wymogi, jakie, powinny spełniać placówki ubiegające się o akredytację koncentrowały się dotychczas zbyt mocno na mało istotnych – wg badanych – kwestiach, tj. zatrudnienie odpowiedniej ilości personelu (na co nie wszystkie instytucje mogą sobie pozwolić), co według respondentów nie musi umniejszać jakości ich pracy. Podważali również sensowność opłat za akredytację. Uważają również, że posiadanie akredytacji nie przekłada się bezpośrednio na późniejsze korzyści, ponieważ szkoły i przedszkola wybierają realizatorów szkoleń często w oparciu o zupełnie inne kryteria, które nie są związane z wymaganiami akredytacji.

Przyznaję, że przymierzaliśmy się wcześniej do akredytacji, ale gdy zorientowaliśmy się, że akredytacja nam nic nie daje, to zaniechaliśmy tych działań. Wówczas były bardzo duże wymogi, bo należało zatrudniać w jakimś tam okresie na stałe osoby prowadzące tytularne. To jakby organizacyjnie i finansowe były bardzo trudne. Natomiast teraz myślę, że nie wiem, czy ja, czy ktokolwiek, warto by pokusić się o akredytację, ale placówki nie wiem, czy będą tylko i wyłącznie na to patrzeć. Po prostu rozróżniają placówki różne i wybierają sobie, jeśli miałyby decydować o tym. (Dyrektor PODN, -P -00_IDI_25.02)

Dla niektórych badanych dyrektorów placówek wspomagania akredytacja oznacza jedynie konieczność wypełniania dodatkowych dokumentów, które w ujęciu jakościowym nie wniosą wartości dodanej do funkcjonowania placówki.

Do tej pory to wykpiwałem, dlatego, że no, te lata funkcjonowania tego rozporządzenia o akredytacji pokazały, że tak naprawdę to trzeba się papierowo napracować, a to nic placówce nie daje, nic firmie nie daje. Niektóre, na przykład w [regionie], tak sobie WODN-y zrobiły, że się zmówili, zebrali się, zamówili firmę zewnętrzną, prawda, która im nadała ISO, powiesili sobie dyrektorzy, o takie tu obrazki, że certyfikat ISO i to jest ten jakościowy dokument, dzięki któremu ta akredytacja jest szybka, łatwa i możliwa. [Kierownik ODN uczestniczącego]

Kiedyś musiała być kadra z tytułem doktorów. Tam musiał być sztab ludzi, który jest na etatach w ośrodkach. I to zagwarantuje tylko i wyłącznie placówka wojewódzka. Duża placówka, gdzieś w mieście wojewódzkim. Natomiast nas to blokowało. Ja nie byłam w stanie jako malutka placówka. Rozporządzenie z 17 czerwca tego roku o akredytacji mówi o tym, że mogą przystąpić placówki, które prowadzą wspomaganie, które prowadzą sieci współpracy, i które mają ekspertów z zewnątrz. Czyli ja nie muszę mieć ich zatrudnionych (kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie)

Podobnie akredytacja placówki, czy uzyskanie certyfikatu ISO, jakiegokolwiek. W momencie, kiedy to zrobiło się płatne przestało mieć rację bytu, tak naprawdę. Akredytacja jest potrzebna. No tutaj, jak gdyby musielibyśmy się cofnąć w kompetencjach kuratoriów, bo to kuratoria wydają tą akredytację. (…). No ja widzę tutaj, że akredytacje są po spełnieniu warunków formalnych, no po prostu wydawane. Ale to są warunki formalne, rzadko kto bierze pod uwagę merytorykę. (Kierownik Projektu)

Akredytacja w opinii dyrektorów niepublicznych instytucji wspomagania

Zdaniem przedstawicieli badanych niepublicznych placówek doskonalenia, najlepszą formą akredytacji jest weryfikacja pracy placówki przez rynek i klientów. Pozytywna opinia odbiorców, chęć ich dalszego uczestnictwa w szkoleniach, jest dla respondentów najlepszym dowodem na wysoką jakość wspomagania oferowaną przez daną instytucję.

Ewaluacja instytucji wspomagania

Dla pracowników samorządów ewaluacja pracy instytucji wspomagania częściej wyrażali pozytywne opinie o ewaluacji placówek doskonalenia niż o ich akredytacji. Nieliczni zapoznają się także z raportami ewaluacyjnymi, ale w przypadku pilotażu wyniki ewaluacji zewnętrznej nie były dla samorządów powiatowych istotne przy doborze partnerów lub/i współpracowników.

Podobnie jak w przypadku akredytacji badani dyrektorzy S/P nie biorą pod uwagę wyników ewaluacji zewnętrznej instytucji wspomagania przy wyborze podmiotów oferujących doskonalenie. Tłumaczą to tym, że albo nie mają zaufania do tej formy monitorowania jakości lub po prostu nie chcą tracić czasu na szukanie i zapoznawanie się z raportem.

Dyrekcja instytucji wspomagania częściej pozytywnie wypowiadała się o użyteczności dla nich ewaluacji zewnętrznej niż o akredytacji. Istotna jest tutaj dla badanych ogólnodostępność raportów z ewaluacji, do których mogą zajrzeć zainteresowani szkoleniami dyrektorzy S/P. Wielu respondentów zauważa jednak również jej wady, tj. nieadekwatność narzędzi ewaluacyjnych do specyfiki konkretnych typów placówek, niskie kompetencje ewaluatorów, źle określone obszary badawcze,

nadmierne zbiurokratyzowanie i sformalizowanie procedur, przesadną koncentrację na „papierologii" Bardzo często na ewaluację placówek wspomagania badani patrzą przez pryzmat ewaluacji S/P.

Nieprzystosowanie narzędzi badających do konkretnych placówek. Brak przygotowania merytorycznego ewaluatorów. Nieraz nie wiedzą, o co pytają i do jakich odpowiedzi powinni dążyć. (Dyrektor PPP)

Doradztwo metodyczne

Mimo że szkoły i przedszkola zgłaszały zapotrzebowanie na doradców metodycznych, jednak pilotaż nie przewidywał takiego wsparcia i samorządy nie mogły go zapewnić ze środków projektowych.

Według bardzo dużej liczby badanych, zarówno przedstawicieli instytucji wspomagania, jak i kierownictwa projektów, wspomaganie – w formie, jaką przyjął pilotaż – nie rozwiązuje problemu dostępu S/P do doradztwa metodycznego. Wiele samorządów, tnąc koszty, w ciągu ostatnich lat ograniczyło liczbę doradców metodycznych, podczas gdy badani nauczyciele i dyrekcja bardzo często zgłaszają potrzebę wsparcia właśnie ze strony doradców metodycznych. Niektórzy wprost sugerują, aby dotychczasowy system wspomagania został rozszerzony o zapis ustawowy, dotyczący powszechnego dostępu do doradztwa metodycznego. Doradcy metodyczny powinni mieć zapewnione na tyle dobre warunki, aby być łatwo dostępni, aby mogli dotrzeć do każdego miejsca w województwie. Powinni posiadać stałe dyżury w samorządzie lub instytucji wspomagania, aby można było zawsze zaplanować z nimi spotkanie. Z relacji badanych wynika, że doradcy metodyczni są szczególnie potrzebni młodym nauczycielom, tym na etapie awansu, ze szkół podstawowych i przedszkoli:

Kiedyś mieliśmy na terenie miasta doradców metodycznych, w tej chwili nie ma. Tą funkcję jak gdyby troszeczkę przejęliśmy my jako poradnia, natomiast ona dotyczy głównie tego aspektu wychowawczego prawda i związanego z tym, z tym blokiem, że tak powiem wychowawczym, który funkcjonuje w szkołach. [SORE]

Brakuje w poradni doradców metodycznych, którzy są szkole bardzo potrzebni. Takich specjalistów nie ma [Dyrektor PPP nieuczestniczącej w pilotażu]

Zdefiniowanie ról instytucji wspomagania

W opinii badanych drugim głównym problemem ramach nowego systemu jest brak precyzyjnego zdefiniowania i rozgraniczenia zakresu kompetencji poszczególnych jednostek. Badani podkreślają, że uprawnienia przypisane PPP/BP/ODN są zbyt szerokie. W konsekwencji nikt nie wie, za co powinien być odpowiedzialny w ramach wspomagania.

Zgodnie z rozporządzaniem[23], poradnie mają być odpowiedzialne za zadania w IV obszarze, tj.: organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół, przedszkoli i placówek w zakresie realizacji zadań

[23] Zgodnie z obowiązującym dotychczas stanem prawnym (Ustawa z dn. 7 września 1991 o systemie oświaty z późn. zm., Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych), zadania PPP obejmują trzy obszary, tj.

dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych, polegające na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie:

- wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, ustalanych przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
- wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej;
- realizacji podstaw programowych;
- rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów;
- potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków, o których mowa w pkt. 5;
- innych potrzeb wskazanych przez placówkę.

Tymczasem, zdaniem respondentów (zarówno ze S/P, jak również otoczenia instytucjonalnego tych placówek, w tym JST, dyrekcji PPP, konsultanta i dyrektora PDN) PPP nie posiadają kompetencji w zakresie realizacji pełnego katalogu zadań przypisanych im w nowym systemie.

Warto nadmienić, że również w raporcie ewaluacyjnym z maja 2015 rekomendowane jest „precyzyjne określenie nowych zadań placówek wspomagania i skali ich działania”[24] s.4

Z wyżej wymienionych zadań, w opinii respondentów, PPP powinny realizować jedynie zadania z pkt. 4), czyli rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania. Pozostałe punkty natomiast znajdują się poza obszarem zainteresowania PPP. PPP,

---

I: Diagnozowanie dzieci i młodzieży, prowadzone w celu określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, wyjaśnienia mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazania sposobu rozwiązania tego problemu.
II: udzielanie dzieciom, młodzieży i rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej – pracownicy PPP prowadzą terapie, grupy wsparcia, warsztaty, udzielają porad, konsultacji, prowadzą działalność informacyjno-szkoleniową, interweniują w sytuacjach kryzysowych.
III: realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych przez pomoc w: 1) Rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych w zależności od możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, w tym również specyficznych trudności w uczeniu się; 2) Planowaniu i realizacji zadań w zakresie dalszej nauki i wyboru zawodu; 3) Rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów; 4) Współpracy z placówkami oświatowymi w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży; 5) Udzielaniu nauczycielom, wychowawcom i innym specjalistom pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych; 6) Profilaktyce uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży; 7) Działaniach edukacyjnych w zakresie zdrowia psychicznego dzieci, rodziców i nauczycieli.
[24] Raport z ewaluacji systemu wspomagania, ORE/PBS, s.4.

zdaniem respondentów, nie posiadają zaplecza kadrowego (w sensie ilościowym, tj. liczby pracowników oraz jakościowym – w sensie kwalifikacji, doświadczenia i kompetencji pracowników) do realizacji pozostałych zadań, przewidzianych w nowym systemie. Za nietrafione w zakresie zadań uznano szczególnie pkt. 5), czyli analizę wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów oraz pkt. 2), tj. wspomaganie w zakresie wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej. Respondenci zgodnie twierdzili, że podstawowe zadanie PPP, jakim jest diagnozowanie potrzeb dzieci i młodzieży, udzielanie im bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej i realizowanie zadań profilaktycznych i wspierających funkcję wychowawczo-edukacyjną placówek, nie powinno ulec zmianie w nowym systemie. Tak o tym mówi kierownik wydziału oświaty oraz dyrektor PPP w badanych powiatach:

O: Na pewno zadania, którymi zostały obarczone poradnie to nie są zadania, które są zadaniami poradni, takie jest moje zdanie.

B: Są za szerokie?

O: Zdecydowanie za szerokie i nie wpisują się w kompetencje pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tak naprawdę ich zadaniem, i dobrze byłoby, żeby na tym się skupili i w tym zakresie doskonalili, jest dobra diagnoza, z którą mamy naprawdę duże problemy, bo w momencie, kiedy rzeczywiście trafia się dziecko z problemami, może nie takimi standardowymi, to w diagnostyce mamy bardzo, bardzo duże problemy, tak? I może w tym zakresie pracownicy poradni powinni się doskonalić, w tym zakresie powinni, na tym powinni się skupić i potem ewentualnie na terapii. Bo część poradni terapię również realizuje. Natomiast analiza wyników egzaminów zewnętrznych chociażby, zdecydowanie moim zdaniem to jest nietrafiony pomysł.] [kierownik wydziału oświaty]

My zajmowaliśmy się do tej pory jednostką, nie instytucją. Instytucją, w sensie szkoła, w postaci tylko wejścia na rady pedagogiczne, jak była taka potrzeba, bądź zespół tworzący (…), bądź zespół nauczycieli, zajmujących się poszczególnym problemem, a nie instytucją. Natomiast to, co jest nam proponowane od 2016 roku, czyli planowanie i przeprowadzenie działań, mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły, lub placówki, w zakresie, co do tej pory robiło kuratorium, w zakresie wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa. Dalej, wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół, w których badanie jest wypełniane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny, w zakresie realizacji podstaw programowych, w zakresie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, w zakresie analizy i wniosków wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. To nie była do tej pory nasza rola i my diagnozy w tym kierunku do tej pory nie prowadziliśmy. (…) w moim przekonaniu, świadomie to mówię, uważam, że nie do tego zostaliśmy do tej pory stworzeni. Znaczy powiem tak, jeżeli zostaniemy odpowiednio w tym kierunku przeszkoleni i nabędziemy odpowiednie kompetencje i uprawnienia, oraz albo zwiększymy obsadę poradni o osoby, które się tym będą zajmowały, albo zrezygnujemy z dotychczasowych działań drastycznie, to wtedy możemy to realizować. Ale na obecnych warunkach nie widzę najmniejszej szansy.] [dyrektor PPP]

Rekomendacja: Zawężenie odpowiedzialności PPP do określonych zadań w ramach systemu wspomagania.

Badani mówią także o zbyt rozbudowanej roli i zadań biblioteki pedagogicznej, w tym w szczególności w zakresie wspomagania z uwzględnieniem realizacji podstaw programowych, wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników sprawdzianu i egzaminów[25]. Według respondentów, BP nie posiada odpowiednich zasobów kadrowych (w sensie ilościowym – liczby pracowników i jakościowym – kwalifikacji i kompetencji pracowników) i finansowych do realizacji nałożonych na nią nowych zadań. Zdaniem dyrektora BP:

Ja wiem, że rozporządzenie, które dziś do nas dotyczy, wprowadziło nowe zadania dla nas. Mówię o bibliotekach pedagogicznych. Ale znam, przynajmniej orientuję się w zadaniach dla poradni, choćby właśnie z tego powodu mam tu całą teczkę przepisów, rozporządzeń, wszystkich trzech zmian itd., żeby znaleźć wspólne obszary, czyli te łączące. Ja wiem, że my przy takim finansowaniu, przy takim ograniczeniu w ogóle bibliotek pedagogicznych w Polsce, sieć bibliotek w skali kraju, to będzie ciężko wspomagać ludzi, nauczycieli, szkoły, dzieci. Poza tym nikt nie musi z naszych usług, naszych ofert, korzystać. My możemy, jak i do tej pory, oczywiście promować swoje oferty, swoje oferty przesyłać, pokazywać, informować, ale nie ma przymusu korzystania z bibliotek (…)

Wiem, że możemy nie podołać. (…) Z powodów kadrowych, finansowych, sieci, już o niej mówiłam, że jest tak… w stosunku do obszaru kraju bibliotek jest dużo mniej niż gmin, czy powiatów, trzymajmy się powiatów. (…) Zasobów tych innych. Ja na przykład nie mam samochodu służbowego, a jeżeli zgłosi się do mnie dyrektor, poparty przez radę pedagogiczną ze szkoły, która funkcjonuje w miejscowości, ma swoją siedzibę 30-40 km od Płocka, od siedziby mojej biblioteki, to jak ja tam dojadę, za czyje pieniądze, kto za to zapłaci] [dyrektor BP,]

Rekomendacja: Zawężenie planowanej roli BP lub pozostawienie zadań BP bez zasadniczych zmian w stosunku do dotychczasowego systemu wspomagania.

Wielu badanych uważa, że to ODN-y powinny w głównej mierze przejąć koordynację wspomagania w nowym systemie. Na nich powinien spoczywać główny ciężar prowadzenia procesu doskonalenia. W oczach respondentów to ODN-y są najlepiej przygotowane do tego zadania, dysponują doświadczeniem oraz profesjonalnym zapleczem instytucjonalno-kadrowym. Z kolei PPP i BP powinny pełnić rolę wspierającą, uzupełniającą: poradnie, zwłaszcza niewielkie, zlokalizowane w małych miastach powiatowych, dysponujące ograniczoną kadrą – nie są wstanie przyjąć dodatkowych zadań, warto zatem, by skoncentrowały się na realizacji statutowych (dotychczas realizowanych) obowiązków, traktowanych jako priorytetowe. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku bibliotek pedagogicznych. Pracownicy obu instytucji jako eksperci specjalizujący się w określonych tematach czy problemach powinni wspierać pracowników ODN w bardzo konkretnych obszarach.

Powiem Panu szczerze tak, jako dyrektor, który czuwa również nad poradnią ja znam rozporządzenie, które jest przygotowywane dla nas od 2016 (…) jeżeli ma się taką malutką poradnię nie wojewódzką, nie w mieście wojewódzkim, ale w malutkim mieście powiatowym, jakim jest [miejscowość], jaką ja mam, gdzie w [miejscowości] mam pięciu pracowników merytorycznych, w [miejscowości] dziewięciu, zadań w poradni psychologiczno-pedagogicznych, nikt nie odciąży nas z diagnozy, z terapii, z interwencji kryzysowej z tych zadań, które poradnia ma zadaniem statutowym przypisanym od

[25] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013, poz. 369).

początku. I to jest dla mnie zadanie priorytetowe. Dla mnie najważniejsze jest praca z dzieckiem, diagnoza, terapia, praca z rodzicem, praca z rodziną, terapią systemową rodzin, interwencja kryzysowa i dla mnie to nie jest zadanie dla poradni. I to samo z biblioteką (…) I powiem Panu tak, ja widzę te placówki poradnie i biblioteki, jako placówki, które wspomagają i wspierają placówkę, która ma przypisane to zadanie, jako ten filar. Dla mnie jest ODN tą placówką, która to zadanie powinna realizować w całości. Natomiast biblioteka i poradnia powinna wspierać (kierownik PPP uczestniczącej w projekcie)

Rekomendacja: Wzmocnienie roli ODN jako instytucji lidera w procesie wspomagania, dzięki posiadanemu przez tę instytucję zaplecza kadrowo-instytucjonalnego oraz doświadczenia w doskonaleniu nauczycieli i wspomaganiu S/P.

Zdefiniowanie roli organu prowadzącego w koordynacji wspomagania

Również rola powiatu jako organu koordynującego wspomaganie nie została precyzyjnie określona w pilotażu. W konsekwencji wielu badanych przedstawicieli wydziałów oświaty miało niewielką świadomość zadań i odpowiedzialności powiatu w tym zakresie. Wątpliwości budzi u pracowników samorządów również to, jaką rolę powiat będzie odgrywał po styczniu 2016 roku. Czy ich rola koordynacyjna kończy się wraz z zakończeniem projektów i od tej pory wszystkie organy prowadzące S/P będą odgrywały taką samą rolę? Wielu badanych zgłasza obawy, że dysponentem środków na wspomaganie mógłby być po zakończeniu pilotażu wyłącznie samorząd powiatowy, a nie każdy organ prowadzący S/P. Dyrektorzy S/P są raczej zgodni, że takie rozwiązanie nie służyłoby dobrze wspomaganiu, zagrażałoby autonomii S/P:

Bo dotychczas funkcjonujący ten system, dysponowania środkami na doskonalenie, był taki, że to jest ten, prawda, ten jednoprocentowy odpis, którym dysponuje organ prowadzący, niekoniecznie samorząd powiatu, prawda, którym dysponuje organ prowadzący. I najczęściej przekazuje go do szkół i to daje możliwość dyrektorowi, możliwość autonomii. To się kłóci po prostu. Kompleksowe wspomaganie szkół, odpowiadające na potrzeby danej szkoły z możliwością wykorzystania środków tylko zgromadzonych w rękach powiatu. Mówię tutaj zwłaszcza o takich sytuacjach, kiedy, kiedy mamy do czynienia z powiatami ziemskimi. No bo tu, tu już mówię o takich, jakichś personalnych takich uwarunkowaniach, prawda, czy takich tworzenia priorytetów czy to mają teraz większe miasta dostać czy większe gminy czy… To budzi moje, to budzi moje takie bardzo uzasadnione obawy (Dyrektor ODN nieuczestniczącego)

Dostrzegano potrzebę cedowania decyzji o sposobie wydatkowania pieniędzy w obszarze wspomagania na wszystkie organy prowadzące (samorząd gminny posiada znacznie lepszą znajomość specyfiki przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów, jest bardziej skoncentrowany na pomocy „swoim" placówkom) oraz włączania w proces dystrybucji środków dyrektorów szkół, zagwarantowanie im możliwości współdecydowania o sposobach wykorzystania pieniędzy (dyrektor danej placówki najlepiej orientuje się, jakie są oczekiwania nauczycieli, jakich form wsparcia potrzebują, jak możliwie najbardziej racjonalnie korzystać ze szkoleń, etc.). Dysponowanie środkami na wspomaganie powinno zatem odbywać się we współpracy z urzędem gminy oraz włodarzami szkół/przedszkoli. Rolą samorządu powiatowego winno być jedynie koordynowanie procesu dystrybucji środków do organów niższego szczebla i placówek oświatowych zgodnie ze zgłaszanym przezeń zapotrzebowaniem.

Rekomendacja: Przedstawiciele samorządu powiatowego wskazują na potrzebę precyzyjnego sformułowania zakresu obowiązków (również wobec siebie nawzajem) różnych instytucji zaangażowanych w proces wspomagania S/P. Z ich perspektywy powinna powstać podstawa prawna nadająca którejś z nich (na przykład samorządowi powiatowemu) prerogatywy do koordynacji całego procesu doskonalenia i współdziałania poszczególnych podmiotów w niego zaangażowanych. W obecnej sytuacji wiadomo, że różne placówki powinny ze sobą współpracować, ale brakuje określonych zasad współpracy. Brak podstawy prawnej samorząd nie czuje się do końca odpowiedzialny za organizację wspomagania S/P w powiecie (oraz za jej finansowanie).

Utrudnienia w funkcjonowaniu PPP jako instytucji wspomagania

W opinii niektórych badanych we wspomaganiu S/P przez PPP utrudnieniem jest brak możliwości skierowania uczniów na konsultacje do PPP przez nauczycieli i dyrekcję S/P. Mogą oni jedynie zasugerować rodzicom takie rozwiązanie. Nauczyciele i dyrektorzy wskazują na częste problemy wynikające z takiego rozwiązania, zwłaszcza w przypadkach, gdy szkoła czy przedszkole ma problem z kontaktem z rodzicami. Rozwiązanie to przekłada się też bezpośrednio na mniejszy udział PPP w procesie wspomagania nauczycieli S/P, wydłuża także często proces diagnozy dziecka, a tym samym koszty funkcjonowania poradni.

Ponadto podnoszono również problem konieczności zwiększenia pensum pracownikom PPP będących na Karcie nauczyciela, tak aby zarządzający poradnią mogli zwiększyć ilości czasu pracy pracowników poradni by mogli realizować dodatkowe zadania związane ze wspomaganiem.

My pracujemy 20 godzin tygodniowo, takie mamy pensum. Jeżeli by było podniesienie pensum do 40 godzin to wtedy mam dwa razy więcej czasu. [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Powiązanie wspomagania z ewaluacją S/P

Nieliczni badani uważali, że kuratoria oświaty powinny również zostać systemowo włączone do systemu wspomagania placówek oświatowych. Tymczasem, w odczuciu niektórych dyrektorów placówek wspomagania kuratoria zostały zupełnie odcięte od wsparcia pracy S/P.

(…) odcięliśmy kuratoria od wspomagania; kuratoria mają tylko ewaluować, natomiast my mamy tylko wspomagać. Nie wiem, czy to nie jest taka zgubna droga, bo te rzeczy się powinny przenikać i powinny ze sobą mimo wszystko jakoś współdziałać (…) te placówki nadzorujące całkowicie zostały odcięte od tego wspomagania i one nie czują się zupełnie – to znaczy, jak gdyby siłą rozpędu jeszcze czują się odpowiedzialne, ale pewnie, jeśli ten projekt rzeczywiście stanie się już rozwiązaniem systemowym, to na pewno to się po prostu wszystko jakoś pomiesza i może być niefajnie. Bo jeszcze dzisiaj kuratoria, jak gdyby czując na sobie ten powiew jeszcze tego starego, nie do końca złego systemu, jednak starają się mimo wszystko pomagać szkołom. Chociaż tak naprawdę nie muszą tego robić w żadnym zakresie, ich rolą jest tylko ewaluacja. (Dyrektor ODN)

Powiązanie systemu wspomagania z indywidualnym doskonaleniem

Zwracano także uwagę na potrzebę większego zintegrowania indywidualnego doskonalenia z systemem wspomagania. Jest to szczególnie istotne w przypadku placówek świadczących usługi niestandardowe, gdyż często potrzebują one bardziej indywidualnego doskonalenia (np. szkoły zawodowe, szkoły/przedszkola integracyjne, itp.).

Rekomendacja: Wzmacnianie całościowego wspomagania S/P przy jednoczesnym utrzymaniu możliwości podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia się przez indywidualnych nauczycieli i dyrektorów. Zintegrowanie obydwu podejść.

Powiązanie systemu wspomagania z systemem awansu

Pojawiły się także krytyczne opinie niektórych badanych odnośnie braku powiązania nowego systemu wspomagania z systemem awansu nauczycieli. Problem motywacji wewnętrznej nauczycieli do podnoszenia kompetencji jest często podkreślany w literaturze przedmiotu. Istnieje zatem potrzeba wprowadzenia mechanizmów zwiększających ich motywację zewnętrzną do podnoszeni kompetencji, w tym udziału we wspomaganiu procesowym.

Doświadczenie i zaplecze instytucjonalne instytucji wspomagania

Brak kadry w PPP i ODN by wesprzeć szkoły ponadgimnazjalne

Szkoły ponadgimnazjalne okazały się bardzo wymagającym odbiorcą usług doskonalenia. Jeszcze większym wyzwaniem dla pracowników instytucji wspomagania okazały się szkoły osiągające wysokie wyniki egzaminacyjne. W takich placówkach potrzebne są odpowiednie, bardzo wysokie kompetencje SORE/koordynatorów sieci/szkoleniowców.

Szkoły ponadgimnazjalne to to są przede wszystkim uczniowie szczególnie uzdolnieni, wtedy chodzi o… indywidualny tok czy program nauki. To jest… to jest, to jest przede wszystkim to w szkołach ponadgimnazjalnych. Aż tak bardzo nie jesteśmy zapraszani do szkół ponadgimnazjalnych, dlatego że… też projekt to wykazuje – największy opór był w tych tak zwanych „bardzo dobrych szkołach". [Kierownik PPP uczestniczącej]

Dotychczasowa współpraca instytucji wspomagania

W powiatach, na których terenie ODN, PPP i BP przed projektem podejmowały jakąkolwiek współpracę (np. w ramach innych projektów unijnych), koordynacja procesu wspomagania dla samorządu powiatowego była znacznie łatwiejsza. Oczywiście, zależało to także od tego, jaką rolę w projekcie samorząd wyznaczył tym instytucjom. Zdecydowanie można powiedzieć, że w badanym projekcie, w którym te trzy typy placówek tworzyły jedną instytucję, samorząd miał znacznie ułatwione zadanie.

W niektórych instytucjach wspomagania jeszcze przed realizacją projektów pilotażowych podjęto zadania przygotowawcze do udziału w nowym systemie – zintegrowano PPP, BP i ODN w jedną placówkę, tworzono sieci współpracy dyrektorów oraz nauczycieli, skierowano na szkolenia wielu pracowników scentralizowanej instytucji wspomagania. W tego typu projektach, gdzie wśród kadry zarządzającej świadomość znaczenia wspomagania jest wysoka, zarządzanie wspomaganiem przez powiat było bardzo ułatwione:

Powiem Panu szczerze, że po raz pierwszy w Polsce mamy system doskonalenia nauczycieli, który naprawdę ma sens. Ja jestem o tym przekonana i moi pracownicy również, szczególnie pełniących funkcje SORE, ale zaznaczę to tak, że ja przez te dwa lata zadbałam o to, że mam wszystkich pracowników przeszkolonych w nowym systemie doskonalenia nauczycieli, tego kompleksowego

wspomagania. Ściągnęłam tutaj trenerów i moi wszyscy pracownicy od biblioteki, od poradni, ośrodków doskonalenia nauczycieli, są przygotowani do pracy SORE. Przeszli 14-dniowy cykl szkoleń, gdzie bardzo mi zależało na tym żeby skonfrontowali się z tymi zadaniami, które realizujemy, z tymi zadaniami, co Pan mówi nowymi, które być może będą przed nami i też wszyscy są przeszkoleni w koordynatorach sieci współpracy. Też nam się udało zadbać o to, że wszyscy pracownicy też mają kompetencje do prowadzenia sieci, ale jak to będzie wyglądać, jest to właściwy kierunek, ja jestem przekonana i wierzę o tym, że tak powinno być realizowane, tylko musimy zadbać o to, żeby było finansowanie właściwe, tego systemu doskonalenia nauczycieli. (kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie)

Kompetencje kadry instytucji wspomagania

Brak wystarczającej kadry o odpowiednich kompetencjach w wielu powiatowych instytucjach wspomagania, a szczególnie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, znacznie utrudniał powiatom możliwość delegowania zadań w projekcie do podległych im placówek.

Ja mam telefony z poradni z całej Polski, gdzie poradnie nie były przygotowane do tego zadania i to zadanie dostały w prezencie. Nie mając zaplecza kadrowego, finansowego, prawnego, logistycznego. Zrzucono tę odpowiedzialność. (kierownik PPP uczestniczącej w projekcie)

Ponadto, warto w tym kontekście zauważyć, że szkolenia ORE skierowane do pracowników PPP i BP rozpoczęły się zbyt późno w opinii badanych, aby poradnie zdążyły przygotować swoich pracowników do realizacji procesu wspomagania. Harmonogram realizacji szkoleń ORE nie był odpowiednio zintegrowany z cyklem wdrażania konkursu 3.5.

Tak naprawdę rok temu dopiero zaczęły się szkolenia dla pracowników poradni i bibliotek. Ja prowadziłam te spotkania dla pracowników poradni i muszę Panu powiedzieć, że było bardzo ciężko, bo czułam opór w tych ludziach, bo oni po prostu widzą ogrom swoich zadań statutowych i widzą, że ktoś im jeszcze chce coś dodatkowo zlecić. I tu było ogromny opór, a trzeba było jak gdyby wypracować i pokazać, jak wiele korzyści może się z perspektywy tych placówek zadziać. I tu musimy jeszcze pracować nad tym bardzo mocno. (kierownik PPP uczestniczącej w projekcie)

Specyfika obszaru, na którym odbywa się wspomaganie

Różne organy prowadzące placówki wspomagania z powiatu

Bardzo istotnym utrudnieniem w zarządzaniu wspomagania przez niektóre powiaty była koordynacja udziału w projektach tych zaangażowanych we wspomaganie placówek, dla których powiat nie był organem prowadzącym. Jak wspomniano w podrozdziale 4.2.3, fakt nieposiadania w powiecie placówek podlegających powiatowi zniechęcał je do udziału w pilotażu, gdyż obawiały się braku pełnego wpływu na niepodległe im placówki np. wojewódzkie ODN.

Integracja placówek wspomagania w jeden podmiot

Badanie wyraźnie pokazało, że zdecydowanie łatwiej było powiatom zarządzać projektem i koordynować współpracę różnych podmiotów w sytuacji, gdy powiatowe instytucje wspomagania

działały jako jeden podmiot. Integracja instytucji wspomagania pomaga czasem również w bardziej efektywnym wykorzystaniu środków na doskonalenie.

W jednym z badanych powiatów samorząd powiatowy szukał prawnych możliwości połączenia instytucji wspomagania na terenie powiatu w jedną placówkę, aby ułatwić współpracę.

B: A co by Pan zmienił, aby to zadanie właśnie tej koordynacji przez samorząd powiatowy tego wspomagania, żeby takie zadanie ułatwić w przyszłości?

O: Znaczy dla mnie takim logicznym rozwiązaniem by się stało, gdybyśmy połączyli te wszystkie instytucje tutaj wymieniane. Tak już się stało w innych powiatach, ale one zrobiły to dużo wcześniej, ale w tej chwili mamy bodajże orzeczenie, którego takiego, takiej nowej instytucji, nowej placówki nie możemy utworzyć. Także tutaj będę pewnie, będziemy zmuszeni nie wiem, czy w jakiś sposób to formalny jak gdyby to współdziałanie wzmocnić, czy jakieś dodatkowe umowy, chociaż to też może być trudne, bo jesteśmy organem prowadzącym do tych szkół i ze względu chyba nawet formalnych nie możemy dodatkowych jakiś umów wprowadzać. To jest takie pewne utrudnienie we wprowadzeniu, we wdrożeniu, że taka nieformalna współpraca musi być pogłębiona. (Członek Zarządu Starostwa Powiatowego)

Wielkość powiatu

Realizacja projektów w małych powiatach była dużo łatwiejsza dla samorządów pod względem koordynacji niż w dużych samorządach. Przykładowo, w jednym z badanych powiatów, w skład którego wchodzą jedynie 3 gminy, tak o tym mówi kierownik projektu:

W sytuacji, w której w skład powiatu wchodzi kilkanaście, czy kilkadziesiąt jednostek, dodatkowo zaś wzajemne relacje nie należą do najłatwiejszych - wspomaganie z poziomu powiatu może okazać się niewykonalne. (kierownik projektu)

Rekomendacja: Objęcie pomocą szkoleniową ORE dużych samorządów, które będą odpowiedzialne za finansowanie wspomagania.

Z drugiej jednak strony w mniejszych powiatach obawiano się, że nie uda im się zrekrutować odpowiedniej liczby placówek i stworzyć 4 sieci, gdyż nie znajdą wystarczającej liczby chętnych S/P:

Myślę, że przy mniejszych powiatach mógł być to problem. (…) u nas te cztery sieci to było tak, tak akurat. Gdyby powstała jeszcze jakaś jedna sieć mógłby być problem z naborem na… z nauczycielami chętnymi na tą sieć. No zależy też tematyki, ale mógłby być z tym problem, a przy mniejszych powiatach… no to mogłoby się okazać, że no, że mają właśnie problem z utworzeniem tych sieci. [Koordynator Projektu]

Doświadczenie i zaplecze instytucjonalne JST

Dotychczasowe relacje samorządu z S/P

Sprawna rekrutacja przez powiat S/P do udziału we wspomaganiu zależała w dużej mierze od ich dotychczasowych doświadczeń współpracy. Przykładowo, w jednym z badanych powiatów, relacje te

nie miały jedynie charakteru czysto formalnego, tzn. nie dotyczyły wyłącznie finansów (przekazywania środków na działalność placówek) lub sprawozdawczości (np. w zakresie analiz wyników egzaminów), ale obejmowały szeroko rozumiany proces wspólnego kształtowania lokalnej polityki oświatowej, między innymi poprzez inicjatywę tzw. okrągłego stołu edukacyjnego. Cykliczne spotkania przedstawicieli samorządu, dyrektorów i nauczycieli, podczas których omawiane były bieżące problemy lokalnej oświaty, a także konsultowano z dyrektorami S/P opinie odnośnie kierunków i narzędzi powiatowej polityki oświatowej. Włączenie dyrektorów placówek w ten dialog stanowiło ważny czynnik ułatwiający ich komunikowanie się w projekcie, w tym rekrutację S/P oraz odpowiednie ukierunkowanie wsparcia do tych placówek, które takiej pomocy potrzebują najbardziej.

Poczucie odpowiedzialności samorządu za wspomaganie

Wielu badanych pracowników samorządów powiatowych nie postrzega samorządu jako instytucji odpowiedzialnej za jakość pracy szkół i przedszkoli, a tym samym nie czuje się odpowiedzialna za jakość wspomagania. Ich dotychczasowe podejście do doskonalenia nauczycieli oddziaływało również na sposób podejścia do projektów wspomagania.

Duża liczba projektów UE realizowanych przez samorząd

Niektóre samorządy w czasie realizacji projektów wspomagania były bardzo obciążone innymi projektami UE. Miało to wpływ na sposób zarządzania projektem – powiaty tego typu chętniej zlecały nawet zadania administracyjno-finansowe innym podmiotom.

Podejściu temu sprzyjał ponadto brak świadomości wielu przedstawicieli samorządów, że projekt, do którego się zgłosili, służy przetestowaniu różnych rozwiązań organizacyjno-finansowych dotyczących wspomagania. W takiej sytuacji podeszli zatem do zarządzania projektem jak do dotychczasowych przedsięwzięć finansowanych ze środków UE – zlecając zarówno działania merytoryczne, jak i organizacyjne instytucjom zewnętrznym.

Z drugiej strony duże doświadczenie niektórych samorządów w realizacji projektów UE pozwoliło im na uniknięcie większych problemów organizacyjno-formalnych w projekcie wspomagania.

Kompetencje kadry samorządu powiatowego

Z tym związany jest problem braku zasobów kadrowych i instytucjonalnych w niektórych samorządach powiatowych. Badani podkreślali, iż przystąpienie do pilotażu stanowi dla samorządu powiatowego poważne wyzwanie, związane z koniecznością zapewnienia zespołu projektowego zarządzającego procesem realizacji.

Ja myślę, że wszystko zależy od zaplecza, że tak powiem, samorządu i jeżeli samorząd jest otwarty, i sprzyja rozwojowi w taki sposób i nie szczędzi na środkach to pewnie będzie miało dobrą jakość. Natomiast, jeśli to ma być tylko tak zrobione, żeby było i, nie wiem, po najniższej linii oporu, po najniższej średniej to myślę, że to kiedyś tam może to [wspomaganie] po prostu zaniknąć, nie? Jest dużo nowych projektów, które gdzieś potem nagle znikają. [Koordynator Sieci]

Trudności z procedurami przetargowymi i wyborem szkoleniowców

Wybór firm odpowiedzialnych za szkolenia okazał się bardzo trudnym zadaniem dla wielu samorządów. W jednych placówkach zgłosiło się bardzo dużo podmiotów do niektórych zadań, a zapoznanie się z całością zgromadzonego materiału i sprawdzenie go pod względem merytorycznym oraz formalnym zajęło zespołowi projektu bardzo dużo czasu, co miało wpływ na opóźnienia w realizacji procesu wspomagania w placówkach. W innych z kolei powiaty miały trudności ze znalezieniem wykonawców usług wspomagania, szczególnie na usługi SORE:

(…) a później procedury przetargowe nam tak przeciągnęły terminy, jeśli chodzi o szkolenia, że praktycznie no, na zapalenie płuc wszystko było robione znowu przed czerwcem i to nie było fajne, to nie było fajne. (…) Gdyby nie było przetargu, byłoby dużo spokojniej, moglibyśmy to zaplanować, poszukać sobie takich szkolących, jakich chcielibyśmy najlepszych wybrać, ale tutaj był pierwszy przetarg nierozstrzygnięty. Włączano drugi, a w niektórych przypadkach chyba nawet trzeci był z tego, co pamiętam. Na pewno 2 były, nie pamiętam, czy był trzeci, ale to się bardzo przeciągało w czasie, bo to wszystko wymaga czasu. [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Korzystanie przez JST z wniosków z nadzoru

Ewaluacje i kontrole w S/P powinny dostarczyć rzetelnych danych do podejmowania decyzji dotyczących rozwoju placówek. Tymczasem badane samorządy rzadko wykorzystują wnioski z ewaluacji zewnętrznej S/P do planowania wspomagania na swoim terenie. Badani zauważają, że wyzwaniem jest połączenie systemu nadzoru pedagogicznego z nowoczesnym systemem wsparcia szkół i placówek.

Oszczędzanie przez samorządy na doskonaleniu

Istniejący w *Ustawie o systemie oświaty* zapis, iż organy prowadzące przekazują placówkom oświatowym od 0,5 do 1% subwencji na doskonalenie, pozostawia furtkę do samodzielnej regulacji kwoty kierowanych środków, mieszczącej się w ramach powyższych widełek. W opinii wielu dyrektorów szkół oraz pracowników instytucji wspomagania coraz częściej organy prowadzące poszukują szansy na poczynienie oszczędności w obszarze edukacji, zmniejszając ilość środków przeznaczonych na doskonalenie do minimalnego progu 0,5%, co odczytywano jako poważne zagrożenie dla obecnego systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce.

Drugą taką barierą, która w tym aktualnym systemie doskonalenia nauczycieli występuje jest nie doprecyzowanie źródeł finansowania doskonalenia nauczycieli. W ustawie o systemie oświaty, że organy prowadzące przekazują od 0,5 do 1 % subwencji, która przekazywana jest szkołom na doskonalenie. Tutaj należy wskazać, że coraz więcej jednostek samorządu terytorialnego, organów prowadzących uznaje, że jest to szansa na poczynienie oszczędności w edukacji i zmniejsza ilość środków przeznaczonych na doskonalenie do 0,5% i to jest dzisiaj poważnym zagrożeniem dla doskonalenia nauczycieli w Polsce. (kierownik projektu)

(…) konieczność wprowadzania oszczędności przez samorządy doprowadzi do sytuacji, w której będą one w pierwszej kolejności oszczędzały na doskonaleniu nauczycieli, a to z kolei spowoduje niewydolność w zakresie funkcjonowania nowego systemu. Chęć wdrażania oszczędności w tym

zakresie może sprawić, iż nowy system, który dobrze funkcjonował w ramach prowadzonego wspomagania, przestanie spełniać swoją rolę w sytuacji obcięcia finansowania. (kierownik projektu)

(…) myślę, że jeśli samorządy nie mają dość dużo środków to one po prostu co mogą, to obcinają, tak? Więc po prostu co mogą to obcinają, więc musiałyby być dobre środki na to, żeby rzeczywiście to były jakieś dotacje, które są, które zapewniają, bo to musi mieć jakiś poziom, tak? [Koordynator Sieci]

Rekomendacja: Zapewnienie w regulacjach prawnych, aby samorządy nie miały możliwości przesuwania środków z subwencji oświatowej na doskonalenie na inne zadania.

Rekomendacja: Zbadanie, czy aktualne środki na doskonalenia są wystarczające, czy samorządy rzeczywiście oszczędzają na doskonaleniu, a jeśli tak, dlaczego.

Zawirowania polityczne i fluktuacja kadr w samorządzie

Rola kierownika projektu pilotażowego jest szczególnie istotna dla powodzenia wspomagania. Jego działania powinny zapewnić odpowiednią kontrolę jakości całego procesu, począwszy od odpowiedniego wyboru S/P, osób oraz instytucji realizujących wsparcie, a skończywszy na przemyślanym monitorowaniu tego, co się dzieje podczas wspomagania w placówkach i wyciąganiu z tego wniosków na przyszłość. Częste zmiany kadrowe na stanowisku kierownika wspomagania mogą być czynnikiem negatywnie wpływającym na jakość tego procesu, nie sprzyjają zaangażowaniu się samorządu w działania koordynacyjne, które nie byłyby jedynie pozorowaniem tych działań. Co pozytywne, w większości badanych przypadków kierownikami projektu były osoby zaangażowane we wspomaganie albo od momentu przygotowania samego wniosku projektowego, albo od etapu realizacji. W jednym badanym przypadku jednak zaobserwowano ten problem:

zawirowania polityczne skłoniły dotychczas urzędującą osobę do rezygnacji z zajmowanego stanowiska. Odczuwane w środowisku napięcie związane z powyższą sytuacją kładło się cieniem na realizacji procesu wspomagania firmowanego marką Urzędu (…). Usytuowana w strukturach samorządu miasta koordynatorka projektu - uczestniczyła w pilotażu jako osoba prywatna zatrudniona na część etatu przez instytucję wspomagania, jednak jej faktyczna rola w projekcie okazała się marginalna. Do pilotażu włączyła się dopiero w drugim roku jego realizacji, dysponowała zatem ograniczoną wiedzą na temat przyświecających mu założeń organizacyjnych i merytorycznych (w trakcie prowadzonego wywiadu, wielokrotnie uchylała się od odpowiedzi, tłumacząc brakiem odpowiednich kompetencji, wskazując przedstawicieli instytucji wspomagania jako osoby dysponujące faktyczną wiedzą na temat projektu, zarządzające nim od początku jego realizacji). (kierownik projektu)

Czynniki po stronie S/P

Przeciążenie S/P projektami

W wielu szkołach – szczególnie podstawowych i gimnazjach – powiaty miały problemy z ich rekrutacją do projektu. Wynikało to często ze zbyt dużej liczby projektów realizowanych równocześnie przez niektóre szkoły i wynikających stąd ograniczeń czasowych kadry pedagogicznej. Przykładowo dyrektor jednej z PDN stwierdza:

(…) nauczyciele w tej chwili, wiemy z takich właśnie przeprowadzanych nawet nieformalnych rozmów, niezapisywanych nigdzie, nauczyciele są w tej chwili zmęczeni nadmiarem zadań, które ich spotkały w szkole. Nie mają czasu. Raz, że są bardzo dokładnie rozliczani z godzin szkolnych, więc dyrektor nie zgadza się na zwolnienie nauczyciela na jakieś szkolenia czy konferencje. Już nie mówię u nas, ale w ogóle jak są jakieś konferencje ogólnopolskie, wojewódzkie, trzeba jechać do Warszawy czy gdzieś, nie pojedzie nauczyciel, bo go dyrektor nie puści, nie zwolni go z lekcji. Druga rzecz, w szkołach jest realizowanych bardzo dużo projektów, prawie w każdej szkole coś się dzieje. Jak nie projekt finansowany z funduszy europejskich, to z jakichś innych instytucji, które mają na to granty czy jakieś inne pieniążki.] [dyrektor PDN]

Niechęć do dzielenia się wiedzą przez kadrę S/P

W niektórych szkołach zaobserwowano niechęć nauczycieli i dyrektorów do dzielenia się wiedzą w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Wynika to z jednej strony z rywalizacji placówek edukacyjnych, a z drugiej z obaw, że przyznanie się do własnych problemów i niewiedzy dotrze do organu prowadzącego, który na tej podstawie wyciągnie względem danej placówki lub osoby konsekwencje. Strach ten przyświecał uczestnikom sieci szczególnie w sytuacji, gdy mieli się dzielić swoimi słabościami na platformie internetowej ORE. Nie mieli zaufania, że dane te nie zostaną wykorzystane przeciwko nim.

(…)uczestniczki obawiały się (mimo wyjaśnień i zapewnień) pełnej szczerości, jako że dostęp według nich do forum był zamknięty dla ludzi z zewnątrz, ale nie dla osób zaangażowanych w Projekt, w tym przedstawicieli miejskich władz oświatowych. Wciąż pokutuje przekonanie, że nauczyciel, który ma problem jest złym nauczycielem i stąd wynikała bojaźń przed ujawnianiem sytuacji z własnego, szkolnego podwórka. Zdecydowanie chętniej rozmawiano podczas spotkań, zarówno warsztatowych, jak i sieciowych, bo „ściany nie mają uszu". Sypały się problemy, obawy, ale także pomysły na ich przezwyciężenie i wzajemne wsparcie. Jako nauczyciele wolimy operować głosem i wciąż nie umiemy się przekonać do technologii informatycznej, która to stała się wymogiem dzisiejszych czasów, powszechnością, a nie nowością(…)[26]

Brak w S/P kultury dzielenia się wiedzą

Brak zwyczaju i rozwiązań organizacyjnych w S/P mających na celu dzielenie się wiedzą przez nauczycieli w danej S/P. W szkołach na ogół brak jest jakichkolwiek wewnętrznych wytycznych, sformalizowanych regulacji, które normowałyby potrzebę wymiany wiedzy, umiejętności, doświadczeń. Dzielenie się wiedzą zdobytą na szkoleniach wśród nauczycieli odbywa się głównie drogą nieformalną (ustna wymiana informacji, przesyłanie materiałów drogą elektroniczną, udostępnianie w pokojach nauczycielskich – do wglądu publicznego – pozyskanych w trakcie szkoleń materiałów). W nielicznych placówkach organizowane są (w cyklu doraźnym, zależnym od zapotrzebowania) rady szkoleniowe – udział w nich ma charakter obligatoryjny.

Tak nieformalnie, bo to tak nie mamy jakoś tak, żeby z rady zwołać, czy szkolenie zrobić. Między sobą dzielimy się tymi materiałami i tymi informacjami, które dostajemy, których gdzieś tam się uczymy. Tak

---

[26] *Sprawozdanie końcowe z pracy sieci „Praca z uczniem młodszym – jak skutecznie i efektywnie pracować w grupie sześciolatków i siedmiolatków".* Dokument wewnętrzny powiatu, niepublikowany, 2015.

jedna drugiej po prostu przekazujemy. I to też jest fajne, jak mówię, że nie zatrzymujemy dla siebie tych informacji, tylko dzielimy się. Ale raczej spontanicznie, chociaż czasem pani dyrektor też prosi żebyśmy coś zrobiły i wtedy siadamy razem, kombinujemy. (nauczyciel ze szkoły podstawowej uczestniczącej)

Powiem tak: takie sformalizowane to jest tak, że ja robię radę szkoleniową, bo wiadomo, wtedy tak, jak się mówi, zobligowani są wszyscy żeby na tym być i oni wtedy w tym czasie, który mamy do dyspozycji, przekazują tę informację, ale też pojawiają się takie, że ktoś się pojawia na np. dotyczącym Erasmusa, tej formuły tych projektów, które można by realizować z wykorzystaniem środków zewnętrznych. Był jeden nauczyciel i on już pewne materiały, które już gdzieś tam uzyskał, to po prostu poprzesyłał. Jeżeli to jest forma elektroniczna. No na różne sposoby staramy się, też powiem, jak to się mówi, szanować swój czas, nie zawsze trzeba się spotykać i tam 2-3 godziny coś robić. No czasem wystarczy poinformować, że są takie materiały i je przesyłamy, nie?" (dyrektor liceum uczestniczącego w projekcie)

Konieczność przeprowadzania dodatkowych rekrutacji

Zwolnienia w szkołach oraz przypadki zamykania placówek powodowały w niektórych powiatach konieczność przeprowadzenia dodatkowej rekrutacji placówek już w momencie realizacji wsparcia. Wynikało to z faktu, iż w momencie pisania wniosku założono liczbę objętych wsparciem nauczycieli, a po wakacjach doszło do zwolnień w szkołach i liczebność nauczycieli, którzy mogli wziąć udział w projekcie, zmniejszyła się. Konieczność objęcia wsparciem kolejnych szkół oraz brak dodatkowych godzin projektowych sprawiał czasami, iż pracownicy powiatowych instytucji wspomagania, którzy również pełnili funkcję SORE, objęli wsparciem dodatkowe szkoły nieodpłatnie, tj. w ramach środków budżetowych na działalność instytucji.

Myśmy musieli tak dobrać dwie placówki dodatkowo oprócz tych, które początkowo były zgłoszone. Te dwie placówki były obsługiwane przez pracowników poradni w ramach godzin pracy, ponieważ już SORE, my nie mieliśmy pieniędzy na godziny dla SORE nie? To wynikało z tego, że w wakacje nam się pozwalniało, bo została zamknięta jedna szkoła, plus zwolniło się część nauczycieli, zmniejszyło się zatrudnienie i nam zabrakło uczestników. To są takie problemy już realizacyjne, ale poradnia tutaj jako instytucja zaistniała, bo myśmy w ramach poradnianych godzin musieli robić te placówki, które jakby nie zostały objęte godzinami płatnymi SORE. [Dyrektor PPP uczestniczącej]

Przeciążenie nauczycieli szkoleniami

W wielu szkołach nauczyciele czują się przeciążeni ogromem szkoleń i pozapedagogicznych zadań, jakie w ciągu ostatnich lat pojawiły się w ich placówkach.

W szkołach i przedszkolach, a przynajmniej w naszym mieście, bardzo dużo się dzieje. Szkoły uczestniczą w wielu projektach. Pozyskują wiele certyfikatów. Organizują wiele, wiele… działań i nauczyciele często są dość mocno obciążeni tymi wszystkimi działaniami, tymi wszystkimi projektami, projektami. W związku z tym czasami już no nie starcza czasu, chęci i siły na zaangażowanie się w niektóre… w inne projekty, więc muszą… musiały dobrać, co dla nich będzie ważniejsze: czy realizacja już tego, co robili, czy podejmowanie jakichś tam, to co zakładali. Wydaje mi się, że to z tego wynikało. [Koordynator Projektu]

Myślę sobie, że część dyrektorów szkół nie ma już odwagi powiedzieć swoim nauczycielom, że jest kolejne zadanie. (…) I to niekoniecznie nie ma odwagi, bo są tchórzami, tylko czasem właśnie poczucie odpowiedzialności za swoje grono i to, co położymy, jak będziemy musieli przeznaczyć czas na to. Jest takie znaczące… Czasem zmęczenie dyrektora szkoły też może być już takie, że po prostu nie przyjmuje więcej. Czasem może to też się nie zgadzać po prostu z tym, nad czym ja teraz pracuję i nie przeszkadzajcie mi, bo my w tej chwili robimy to i to się nam nie mieści, jak gdyby to, co proponujecie w koncepcji. (…) Także myślę sobie, że to nieprawda, że szkoły nie chcą, że nauczyciele nie chcą się rozwijać, nie chcą się dokształcać. Po prostu są zniechęceni w pewien sposób z tych różnych względów [SORE]

Motywacja wewnętrzna nauczycieli do rozwoju

W wielu badanych S/P zaobserwowano problem niskiej motywacji wewnętrznej nauczycieli do rozwoju, w tym samodoskonalenia. Wśród wielu badanych, zaangażowanych w koordynację i realizację wspomagania, dominuje przekonanie, iż obecnie *nauczyciele szkolą się w sposób mało refleksyjny, często z poczucia obowiązku, bądź chęci osiągnięcia awansu zawodowego. Prym wiedzie model egocentryczny, nastawiony na zaspokajanie indywidualnych potrzeb.*

Bierność, po co to robić? Po co sobie nowe problemy stwarzać, po drugie niektórzy twierdzą, że to nie jest im potrzebne. Tak jak w naszych szkołach część nauczycieli uważa, że nie musi się doskonalić, są świetni, bo jak uczyli 10-15 lat tak samo to nadal mogą uczyć tak samo. Także to jest jakaś świadomość ludzka. (kierownik WO)

One są jakby cały czas ukierunkowane na osobę, a nie jest brane pod uwagę to, czy jest to globalne, tak? Bo ja mogę się doskonalić tylko w tym kierunku, ale niekoniecznie patrzę na to czy przydaje mi się to w mojej pracy i indywidualnej osoby, ale w pracy ogólnie. Czy to jest z potrzebą szkoły czy tylko z korzyścią dla mnie? To jest takie jako na minus wydaje mi się, bo jeżeli ja chcę się doskonalić, to ja się będę doskonalić, ale czy ja mam z tego korzyść, żeby wspierać placówkę? Wydawało mi się, że nauczyciele w ogóle, nie tylko w mojej placówce tak jak patrzyłam… Nauczyciele tylko przychodzą do pracy i doskonalą się, bo trzeba się doskonalić, tak? Nie widzą w tym potrzeby takiej, że po prostu tworzą coś hermetycznego, ale też takiego, aby jak to powiedzieć… Że po prostu muszą wspólnie razem pracować nad jedną rzeczą i nad tym, żeby tego dzieciaczka wypuścić z pełną wiedzą dalej w kolejny etap. Tutaj jest nastawienie na siebie i na to, co dla mnie jest dobre, a nie tak naprawdę dla tego ucznia. Mnie się wydaje, że tutaj takie egocentryzm nauczycieli wchodzi. (SOREs)

Brak mechanizmów zewnętrznych motywujących nauczycieli do doskonalenia

Niektórzy badani zwracają uwagę na potrzebę stworzenia mechanizmów motywacji zewnętrznej nauczycieli do rozwoju poprzez wpisanie obowiązku samodoskonalenia nauczyciela do *Karty nauczyciela.* Obecnie, dokument ten określa poszczególne stopnie awansu zawodowego, niejako wymuszające konieczność doskonalenia: przy ubieganiu się o kolejny etap awansu zawodowego (począwszy od nauczyciela stażysty, przez nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego) nauczyciele składają sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego; jednym z jego elementów jest wskazanie, w jakich formach doskonalenia brali udział, w jaki sposób usprawniali swój warsztat pracy. Tego typu zapis mobilizuje ich do uczestnictwa w procesie samodoskonalenia. Jednocześnie w przypadku nauczycieli dyplomowanych, nieprzystępujących do kolejnych szczebli awansu zawodowego, brak jest jakiegokolwiek bodźca motywującego do dalszego

rozwoju. Osiągnięcie maksymalnego pułapu działa demobilizująco, osłabia chęć uczestnictwa w dalszych formach doskonalenia. Wskazane powyżej rozwiązanie w postaci zapisu o obowiązku stałego samorozwoju, stanowiłoby odpowiedź na pojawiające się nowe wyzwania związane z zawodem nauczyciela.

Edukacja cały czas jest w permanentnej zmianie. Pojawiają się nowe wyzwania społeczne, ekonomiczne, edukacyjne, wychowawcze i nauczyciele muszą być cały czas, o ten jeden krok przed uczniami. I to wymusza na nich stały, stały rozwój. (kierownik projektu)

3.1.3. Powody braku udziału placówek w pilotażu

W pilotażu wspomagania nie wzięła udziału ponad połowa powiatów i miast na prawach powiatu w Polsce. Również we wdrażanych projektach pilotażowych nie wszystkie instytucje wspomagania z danego terenu oraz nie wszystkie szkoły i przedszkola brały udział. Zdarzały się przypadki, gdy niektóre placówki rezygnowały w trakcie z uczestnictwa w projektach, niektóre w ogóle nie były zainteresowane udziałem w nich. W badaniu zapytano zatem przedstawicieli tego typu instytucji i placówek o powody braku ich udziału w pilotażu, wnioski przedstawiono poniżej.

Przedstawiane przez przedstawicieli powiatów nieuczestniczących w pilotażu wspomagania powody, dla których ostatecznie nie wzięli udziału w projektach, były zróżnicowane. W większości związane one były albo ze specyfiką danego powiatu, albo z przyjętymi zasadami projektów konkursowych. Poniżej przedstawiono najczęściej pojawiające się argumenty lub takie, które wzbudzały najwięcej emocji badanych.

Trudności w opracowaniu wniosku projektowego

W początkowej fazie konkursów niektóre samorządy nie wzięły udziału w testowaniu nowego systemu mimo dużego zainteresowania. Wynikało to m.in. z trudności związanych z przygotowaniem wniosków projektowych. Niektórzy respondenci podkreślali, iż część powiatów kilkukrotnie przystępowała do konkursu, składając wnioski, które zostały odrzucone. Budziło to zniechęcenie do udziału w konkursie i czasem wprost skłaniało do rezygnacji z przystąpienia do kolejnych konkursów.

Wielkość powiatu

W opinii niektórych badanych konkurs na realizację projektów pilotażowych, z uwagi na jego budżet, skierowany był głównie do mniejszych powiatów. Samorządy, które mają na swoim terenie niewielką ilość S/P (P12), mogły objąć projektem większość z nich, a tym samym projekt mógł mieć znaczący wpływ na doskonalenie nauczycieli na tym terenie. Również zasoby kadrowe w małych powiatach mogły być niewystarczające, by wdrożyć tego typu przedsięwzięcie swoimi siłami.

Dopiero jak się zaczął[powiat] przymierzać, przyglądać zastanawiać się skąd, jeśli to mały powiat, skąd on tych ekspertów weźmie, jak on ich zatrudni… Pewnie dla niektórych powiatów to też była bariera, w jaki sposób tych pracowników zatrudniać, jak rozliczać. (Przedstawiciel instytucji samorządowej, P12)

Brak powiatowych ODN na terenie powiatu

Niektóre powiaty rezygnowały z udziału w pilotażu wspomagania, argumentując to faktem, że nie prowadziły na swoim terenie ośrodka doskonalenia nauczycieli. W takiej sytuacji niektóre powiaty nie były również skłonne wchodzić we współpracę z wojewódzkimi ODN z powodu wcześniejszych trudności we wzajemnej współpracy lub innych – niezbadanych tutaj – powodów.

W jednym z badanych powiatów, który ostatecznie nie wziął udziału w pilotażu, sejmik województwa zlikwidował filię biblioteki pedagogicznej, co dodatkowo osłabiło motywację samorządu i chęć partycypacji w działaniach pilotażowych.

Brak możliwości zakupu sprzętu dla S/P

Dla niektórych powiatów minusem projektów pilotażowych było to, że nastawione one były wyłącznie na działania szkoleniowo-doradcze, a tym samym rezultaty miękkie w postaci poprawy kompetencji nauczycieli. Tymczasem samorząd oczekiwałby w takich projektach możliwości pokrycia kosztów zakupu np. sprzętu dydaktycznego:

Samorządy lubią takie projekty, gdzie mają też więcej profitów. Niektórzy lubią jak coś z tych projektów zostaje, że szkoła dostaje jakieś pomoce naukowe i tak dalej, czyli jakby tu było wsparcie dydaktyczne na zasadzie „niski poziom nauczania" to nie można było dołożyć do tego takich nowoczesnych środków dydaktycznych, które by to wsparły, tylko same szkolenia. A my doskonale wiemy, że szkolenie to jedno, a środek dydaktyczny to drugie. Przeszkolony nauczyciel musi być też przeszkolony na pracę na nowych środkach, do których będzie miał dostęp, to nie jest tylko "powiem ci, rób to tak", ale musisz jeszcze czymś to robić. Nie było w tym projekcie takich środków. (Przedstawiciel instytucji samorządowej, P12)

Brak zasobów instytucjonalnych w samorządzie

Jednym z zauważanych przez przedstawicieli JST powodów zniechęcenia niektórych powiatów były ograniczenia kadrowe, szczególnie w mniejszych powiatach. Uważają oni, że pilotaż wymagał zaangażowania do działań projektowych stosunkowo dużej liczby pracowników samorządu. Niektóre, szczególnie mniejsze powiaty, obawiały się biurokracji związanej z rozliczaniem takiego projektu.

Ludzie. Czynnik ludzki. (…) [z województwa] 4 [powiaty] tylko nie realizują. Dlaczego? Bo nie było zasobu instytucjonalnego, gdzieś, bo na przykład te 4 powiaty zlikwidowały Centra Edukacji. Nie było zasobów ludzkich, czyli nie było kogoś, komu można było to powierzyć z odpowiedzialnością taką, że ktoś to pociągnie merytorycznie. Dla mnie to są 2 wyznaczniki. Zasób kadrowy i instytucjonalny. (kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie)

Może nie było ludzi, którzy chcieliby się tym zająć, nie wiem, kompetentnych. No bo to przecież wiadomo, logistyka cała, tak? I tak dalej. Nie widzieli potrzeby, ale może właśnie ta zmiana powoli będzie się prowadzić. Nie od razu wszędzie i we wszystkich powiatach, tylko jak inni zobaczą korzyść, że ten powiat ma korzyść z tego jakąś taką, tak? (Koordynator Sieci)

Ponadto – o czym wspominano we wcześniejszych częściach raportu – niektóre powiaty są zaangażowane obecnie w dużą liczbę projektów i kolejny był dla nich zbyt dużym obciążeniem organizacyjnym:

Nie mają na to czasu powiaty w tej chwili. Organy prowadzące szkoły właściwie prowadzą wszystko. Mają bardzo wiele zadań i jeżeli jest to powiat, gdzie jest mniej pracowników, są powiaty, gdzie jeden pracownik wykonuje szereg działań - to jest projekt nie do wykonania przez jednego pracownika. Tak że myślę, że to też była bariera, na pewno. (Przedstawiciel instytucji samorządowej, P12)

Respondenci zwracali również uwagę na znaczenie doświadczenia samorządów w realizacji podobnych pod względem wielkości, źródeł finansowania i zasad realizacji przedsięwzięć.

Niekorzystne zasady finansowe pilotażu

Wielu respondentom z samorządów nie odpowiadały wspomniane wcześniej, obowiązujące w pilotażu zasady kwalifikowalności wydatków na wynagrodzenia kadry w projektach. Badani naczelnicy wydziałów oświaty zarówno w powiatach, które startowały do konkursu i zrezygnowały, jak i takich, które ostatecznie nie wystartowały, najbardziej obawiali się, że niektóre wydatki poniesione na wynagrodzenia pracowników instytucji wspomagania jako wykonujących zadania merytoryczne w projekcie (SORE/koordynatorów sieci) zostaną uznane przez IP2 jako podwójne finansowanie zadań o podobnym charakterze, a wprowadzenie nadgodzin dla tych pracowników nie było możliwe z uwagi na Kartę Nauczyciela, według której są zatrudnieni. Szczególnie niekorzystnie postrzegane było nieuwzględnienie w ramach pilotażu możliwości odpłatnego zaangażowania doradcy metodycznego i opłacenia jego wynagrodzenia bez obawy o zarzut podwójnego finansowania. Dla badanych priorytetem w pilotażu powinna być możliwość przeszkolenia kadry instytucji wspomagania podległych powiatowi oraz partnerów w projekcie, a nie szkoleniowców z firm zewnętrznych, do czego sprowadzał się – w opinii niektórych badanych – pilotaż. Zatrudnienie zewnętrznej kadry uniemożliwiłoby również pozostawienie zakupionego w projekcie sprzętu po zakończeniu projektu w placówkach partnerskich, jeśli usługi wspomagania realizowałyby zewnętrzne firmy szkoleniowe:

O: A tutaj też nam chodziło o to, żeby przeszkolić już te osoby, które są zatrudnione w poradni, żeby jak już ten obowiązek wejdzie od 2016 roku, to że już mamy tych SORE-owców wykształconych, mamy te osoby wykwalifikowane.

B: Rozumiem, po prostu kształcimy sobie zespół, który potem będzie się tym zajmował.

O: No dokładnie, bo potem jak projekt się skończy, to zostajemy tak naprawdę z czym, znowu z niczym. (kierownik WO w powiecie nieuczestniczącym, P13)

Mogłam zatrudnić na przykład pracowników poradni z sąsiedniego powiatu, bo wtedy ja nie jestem ich pracodawcą. No, ale pisząc projekt dla swoich nauczycieli i dla swojej poradni, to był jakiś sens. Ponadto tam też w tym programie ujęliśmy zaplecze dotyczące komputerów, tak że to by później zostało i służyło nam w pracy. Natomiast jeżeli zatrudnimy osoby z zewnątrz, to już… [uśmiech], to dodatkowy nadzór nad tymi osobami też byłby dla nas. (Dyrektor poradni nieuczestniczącej, P13)

Druga obawa, związana z wcześniejszych doświadczeń powiatów udziału w projektach UE, dotyczyła konieczności założenia swoich środków na pokrycie wydatków poniesionych w pierwszym etapie

projektu, zanim samorząd uzyska pierwszą transzę środków z IP2. Nie każdy powiat mógł sobie pozwolić na założenie tych środków. Szczególny niepokój w tym kontekście budziły wątpliwości o niewłaściwe rozliczenie projektu i koszty niekwalifikowane, które potem powiat byłby zmuszony pokryć ze swoich środków:

W przypadku niekwalifikowalności środków powiat po prostu z własnych środków, beneficjent projektu z własnych środków musi te wydatki sfinansować, a doświadczenia już blisko 10-letnie różnych beneficjentów w Polsce są niekiedy również trudne i są beneficjenci potencjalni, którzy obawiają się przystępowania do realizacji projektów finansowanych ze środków europejskich, bo w Polsce te projekty jednak są obarczone bardzo rozległą dokumentacją, wymaganiami. I to są pewne bariery (…). (kierownik projektu)

Niekorzystne zasady wyboru wykonawców wspomagania

Konieczność przeprowadzania przetargów na większość zadań w projektach pilotażowych, w tym na usługi SORE, koordynatorów sieci i szkoleniowców, była także elementem zniechęcającym do takiej formy testowania nowego systemu wspomagania. Obawiano się w samorządach, że konieczność realizacji wspomagania za pośrednictwem firm szkoleniowych uniemożliwi powiatowi zapewnienie odpowiedniej jakości szkoleń i doradztwa:

Ja nie jestem w stanie w projekcie zapewnić tej jakości i myślę, że to jest jedna z takich przyczyn dla tych powiatów, które się autentycznie zastanowiły, że tu nie bardzo mogliśmy zapewnić jakość, a przecież to jest kluczowe. (Przedstawiciel instytucji samorządowej, P12)

Obawy badanych związane były również z tym, że czas przeznaczony na przeprowadzenie procedur przetargowych istotnie skróci harmonogram przeznaczony na faktyczną realizację procesu wspomagania. Z relacji niektórych przedstawicieli projektów pilotażowych wynika, że niepokój ten był uzasadniony – skrócenie harmonogramu realizacji wspomagania z powodu przetargów było częstym zjawiskiem i jednym z głównych czynników wpływających negatywnie na jakość wspomagania.

Zbyt duże obciążenie S/P szkoleniami

Harmonogram realizacji projektów pilotażowych nałożył się w niektórych powiatach na inne projekty szkoleniowe skierowane do nauczycieli S/P. W związku z tym, z obawy przed zbytnim obciążeniem nauczycieli i niezrealizowaniem pilotażu, podjęto decyzję o rezygnacji z udziału w tego typu przedsięwzięciu (P 12).

Pominięcie potrzeb indywidualnych nauczycieli

Niektórzy pracownicy badanych JST są zdania, że nowy model wspomagania, a tym samym projekty pilotażowe, pomija działania dostosowane do potrzeb indywidualnych nauczycieli. Badani przyznają, że choć wspomaganie procesowe, nakierowane na potrzeby S/P jako placówki jest bardzo ważne, to jednak jednocześnie istotnym uzupełnieniem powinno być doskonalenie indywidualne kadry S/P, czego – w odczuciu niektórych badanych – pilotaż nie uwzględnił (P12).

Niedoinformowanie i brak przekonania do idei wspomagania

Niektóre samorządy rozważały przystąpienie do pilotażu, przeszkoliły swoich pracowników, w tym – niektórzy – również doradców metodycznych, ale ostatecznie i tak po wielu miesiącach przygotowań nie wzięli udziału w projekcie (P12). Mimo udziału w szkoleniach czuli się niewystarczająco zorientowani przed konkursem 3.5 odnośnie samej roli wspomagania, jak i zasad pilotażu. Niektórzy przedstawiciele JST zwracali wprost uwagę, że spotkania informacyjne dotyczące pilotażu, organizowane przez ORE przed przystąpieniem do konkursu, nie dostarczyły im przekonujących argumentów przemawiających za wzięciem udziału w tym przedsięwzięciu. Przedstawiciel powiatu, który zrezygnował z podpisania umowy mówi wprost o „chaosie informacyjnym", jaki panował na etapie konkursów 3.5, szczególnie związanym z kwestiami finansowania. W tym kontekście zwracano uwagę na problemy komunikacyjne z IP2, bardzo duże opóźnienia w uzyskiwaniu od tej instytucji odpowiedzi na wyjaśnienia zasad konkursu, nierozstrzygające problemów wyjaśnienia aż do momentu podpisania umowy.

W konsekwencji niektórzy respondenci z samorządów, jak i instytucji wspomagania, nie byli przekonani, czy nowy system rzeczywiście wejdzie w życie w 2016 roku, a więc czy jest sens się angażować w to przedsięwzięcie, skoro istnieje ryzyko, że poniesione w projektach koszty na wynagrodzenia kadry zostaną uznane za niekwalifikowane i powiat będzie zmuszony zwracać środki:

M: No ale zobaczymy jak to będzie funkcjonowało, zanim wejdzie w 2016...

O: Nie wiadomo, czy wejdzie. To wszystko jest takie pewne, miały wejść 6-latki i jakoś nie wchodzą. (…) Szkoda marnować energię i pieniądze. (…) [Kierownik Wydziału Oświaty]

Ponadto zidentyfikowano przypadki instytucji wspomagania prowadzonych przez inne organy prowadzące niż powiat, których dyrekcja była przekonana, że ich placówki nie mogą formalnie brać udziału w projektach pilotażowych.

W opinii niektórych przedstawicieli instytucji wspomagania w samorządach brakuje zrozumienia idei kompleksowego systemu wspomagania, co obniżało ich motywację do udziału w projektach. Organy prowadzące częstokroć bagatelizują potrzebę wspierania pracy S/P, traktują obszar wspomagania jak przysłowiową „kulę u nogi", redukując środki przyznawane na prowadzenie procesu doskonalenia. Tak o tym mówi dyrektor jednej z instytucji wspomagania w powiecie, który nie wziął udziału w pilotażu:

Wspomaganie nauczycieli jest obciążeniem i finansowym, i takim merytorycznym dla tych organów i dlatego to nie wychodzi. Trzeba włożyć pieniądze, na przykład na dokształcanie nauczycieli to jest obowiązek łożenia, z czego się wywiązują u nas, ale sam z siebie czegoś takiego urząd nie robił. Dopiero jak, nie wiem, jakieś uregulowania prawne, nie wiem, jakie to były, gdzie zobowiązane zostały samorządy - to bardzo ładnie to zostało wprowadzone u nas. Natomiast nie ma tak, że sam urząd pomyślał o nauczycielach, o placówkach jako stronie, której są potrzebne, która ma jakieś potrzeby. (dyrektor placówki wspomagania, P12)

Preferencje realizacji wspomagania na swoich zasadach

Okazuje się również, że chociaż niektóre powiaty nie zdecydowały się brać udziału w pilotażu, to jednak realizują wspomaganie S/P na swoich zasadach, ze swoich środków. Jako główny atut takiego

rozwiązania respondenci przedstawiają możliwość zaangażowania w realizację usług wspomagania bezpośrednio kadry podległych powiatowi ODN i PPP, a nie firm szkoleniowych. Przykładowo, w jednym z dużych miast na prawach powiatu samorząd podpisał porozumienie z niedoszłym partnerem w celu przeprowadzenia diagnozy i wypracowania rekomendacji odnośnie przyszłego doskonalenia i wspomagania w 3 szkołach, dla których starostwo jest organem prowadzącym. PPP z tego powiatu natomiast stara się współpracować ze szkołami i przedszkolami wykorzystując elementy nowego modelu wspomagania (sieci współpracy, elastyczne wspomaganie oparte na bieżącej diagnozie potrzeb).

Brak inicjatywy po stronie instytucji wspomagania

W niektórych powiatach inicjatywa wzięcia udziału w pilotażu wyszła od aktywnie działających instytucji wspomagania, a nie od samorządu. Tymczasem niektóre badane instytucje wspomagania charakteryzuje bardzo bierne podejście – badani dyrektorzy tych placówek uważają, że skoro powiat nie zaproponował udziału w projekcie, to *nie ma co wychodzić przed szereg..*

Brak orientacji S/P, dlaczego nie wybrano ich do pilotażu

W badaniu przeprowadzono wiele rozmów z dyrektorami S/P, które nie uczestniczyły w projekcie, mimo że na terenie ich powiatu był on realizowany w innych placówkach. Większość badanych dyrektorów S/P albo nie orientowała się, że taki projekt jest realizowany na terenie ich powiatu, albo nie dysponowała informacjami, dlaczego nie wybrano ich S/P do udziału.

Odnośnie przedszkoli, kilku respondentów miało świadomość, że ich placówki nie spełniły kryterium liczby zatrudnionych pracowników.

Zdecydowana większość dyrektorów S/P nieuczestniczących w pilotażu nie dysponowała żadną wiedzą odnośnie nowego systemu wspomagania S/P.

3.2. Efekty i uwarunkowania udziału instytucji wspomagania

3.2.1. Współpraca między instytucjami

Z założenia nowy system wspomagania miał się opierać na rozwoju współpracy na dwóch szczeblach – poziomie instytucji wspomagających doskonalenie placówek oświatowych oraz na szczeblu samych S/P. Ten pierwszy oznacza bieżące współdziałanie takich jednostek jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne. Drugi zaś ma wspierać powstawanie międzyszkolnych sieci współpracy dyrektorów placówek oświatowych, jak i kadry pedagogicznej. Elementem łączącym oba poziomy jest nowe spojrzenie na organizację doskonalenia i zewnętrznego wspomagania pracy placówek oświatowych, traktowanych jako całość, do których adresowane jest wsparcie. Ma obejmować z założenia diagnozę sytuacji, opracowanie planu wspomagania, jego wdrożenie i ocenę.

Niektóre ze studiów przypadków pokazały, że instytucje wspomagania nadal nie do końca wiedzą, jaką rolę mają odgrywać w ramach wzajemnej między sobą współpracy i na czym ma ona polegać.

Pomysł włączenia do kompleksowego systemu wspomagania pracy S/P różnych instytucji był przez nie przyjmowany z zaskoczeniem i zdziwieniem, a zapis dotyczący współpracy określano jako enigmatyczny. Pojawiły się też głosy mówiące o tym, że ta „przymusowa integracja" to nie taki zły pomysł, w szczególności np. dla poradni, których kompetencje miękkie pracowników mogłyby zostać wykorzystane do wsparcia kadry pedagogicznej w pracy z dziećmi dysfunkcyjnymi.

Tworzenie partnerstw instytucji wspomagania

W większości badanych przypadków w projektach pilotażowych formalne partnerstwa były zawierane pomiędzy dwiema instytucjami aplikującymi (na ogół samorząd i instytucja wyznaczona jako partner merytoryczny), natomiast rzadko zawierano je od razu jako partnerstwa wielu instytucji wspomagających doskonalenie pracy S/P.

Partnerstwa rozumiano więc często jako sformalizowany wymóg wniosku projektowego, a nie podstawę do rozwoju współpracy jednostek wspomagających doskonalenie. W jednym przypadku doszło do powierzenia przez samorząd realizacji projektu podległemu mu zespołowi szkół jako placówce o dużym doświadczeniu w przygotowaniu i realizacji projektów unijnych. Tu również nie zdecydowano się na zawiązanie partnerstwa do projektu, tym razem powołując się na fakt, że skoro zespół szkół podlega formalnie samorządowi i został on oddelegowany do zadania, to w myśl zasad PO KL takie partnerstwo nie musiało być zawiązane. Natomiast formalnie podpisano umowy o współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (dalej: PPP) i biblioteką pedagogiczną (dalej: BP), jako że mogły on pewne zadania wykonywać w ramach zadań własnych instytucji.

Najbardziej to nam zależało na poradni ze względu na to, że poradnia jest w strukturze powiatu i wiedzieliśmy, że możemy liczyć na nią, jeśli chodzi o współdziałanie, wsparcie, że oni nie będą oczekiwać środków dodatkowych, że im trzeba będzie za to płacić. Bo oni to zrobią w ramach swojej pracy to co im będzie zlecone, albo to co mają u siebie przyjęte, albo co wrzucą do swojego programu, w związku z czym zupełnie dobrze widzieliśmy pracę z tą poradnią i tak też tutaj w tym projekcie jest napisana ta współpraca i z poradnią i z biblioteką. [Kierownik Projektu]

Jeszcze inny samorząd (w dużym mieście) zaprosił do projektu jedną placówkę doskonalenia nauczycieli, jedną bibliotekę pedagogiczną i jedną z dwóch działających poradni, a przyczyną nieuczestnictwa tej drugiej w projekcie było po prostu niezaproszenie jej przez władze powiatowe do pilotażu. Podobnie w przypadku powiatu, w którym samorząd powierzył realizację projektu poradni jako jedynej instytucji na jego terenie odpowiedzialnej za wspomaganie S/P. W tym przypadku z kolei nie włączono do współpracy ani biblioteki publicznej, w której wydzielono dział z publikacjami pedagogicznymi, jako nieposiadającej sprawności organizacyjnej do wspomagania nauczycieli, ani nie podjęto próby współpracy z ośrodkami doskonalenia z sąsiadujących powiatów, ograniczając się do przeprowadzenia przetargów na szkolenie dla placówek oświatowych. Zdarzył się też przypadek, że zarządzający projektem ODN nie włączył (nie starał się nawet włączyć) w działania wojewódzkiego ośrodka doskonalenia nauczycieli, postrzeganego przez niego jako swoją konkurencję. W jednym z powiatów nie zaangażowano do pilotażu żadnej publicznej placówki doskonalenia nauczycieli – mimo od lat prowadzonej dobrej współpracy z pobliskim publicznym ośrodkiem samorząd nie wystąpił do niego z taką propozycją.

Jak pamiętam, to nie było oferty. Ze mną nikt nie rozmawiał, starosta nie rozmawiał. Były jakieś pomysły… Chociaż muszę powiedzieć, że jeżeli chodzi generalnie o (nazwa miasta) i wspomaganie

szkół, to ja muszę powiedzieć wiele pochlebnych opinii, ale ze starostwem nie współpracowaliśmy jakoś szczególnie. [Kierownik ODN]

W innym samorząd narzucił współpracę miejscowego ośrodka doskonalenia z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, jednakże w tym regionie współpracy między tymi jednostkami nie było wcześniej i wydaje się, że bez „odgórnego" nakazu nadal nie będzie w przyszłości. Dominuje tu bierność, brak inicjatywy ze strony jednostek i czekanie na „odgórne" wskazanie, jak ma współpraca przebiegać w powiecie między tymi trzema placówkami. Według nich ważne byłoby wprowadzenie rozwiązań administracyjnych, ułatwiających tym jednostkom wymianę informacji, podział zadań i ustalenie strategii działania. Podkreślają, że do tej pory nie odbyło się ani jedno spotkanie precyzujące taką współpracę, co jest kluczowe dla efektywnego przebiegu całego procesu. Znamienne jest to, że samorząd uważa, że do takiej współpracy powinno już dojść dawno i że dobrze, że rozporządzanie właściwie zmusza te instytucje do takich działań. Swoją rolę widzi jedynie w zapewnieniu właściwego zaplecza infrastrukturalnego i warunków pracy tym instytucjom.

O: No mamy diagnozować potrzeby szkół i odpowiadać na te potrzeby. Aczkolwiek jest tak, że każda z tych placówek ma w swoim rozporządzeniu zawartą tą pomoc, ale chyba na razie nikt nie pomyślał o tym, jak nas połączyć w sensie, żeby nawet zrobić jakiekolwiek spotkanie dotyczące współpracy, w jaki sposób mielibyśmy między sobą współpracować. Także to rozporządzenia są dla mnie przygotowane, aczkolwiek jeszcze tak na razie każdy…

B: Nie wiedzą państwo jak to będzie funkcjonowało.

O: Każdy dostał, że tak powiem w swoim zakresie. Wydaje mi się, że na razie to jest niedopracowane. [Psycholog z PPP]

Jeszcze w innym przypadku oddelegowanie przez samorząd zarządzania i prowadzenia projektu na podległą placówkę doskonalenia nauczycieli doprowadziło do sytuacji, w której ta placówka nie zauważała konieczności zawiązania jakiegokolwiek partnerstwa z innymi jednostkami, argumentując tym, że sama posiada doświadczoną kadrę wystarczającą na potrzeby projektu. Taka sytuacja została bardzo negatywnie odebrana w środowisku – pozostałe placówki nie przystąpiły do przetargów na SORE, ich zaangażowanie w opracowanie PPW było znikome. W innym z kolei powiecie, pomimo wyrażonej przez kierowniczkę biblioteki woli włączenia jej do projektu w charakterze partnera, placówce tej nie zaproponowano bezpośredniej współpracy w pilotażu. Biblioteka obarcza za ten stan urząd miasta, wytykając mu rolę „biernego aktora", niezachęcającego placówki odpowiedzialne za wspomaganie do wzajemnej współpracy.

Zidentyfikowano też sytuacje, w których samorząd utworzył partnerstwo tylko z niepublicznym ośrodkiem doskonalenia nauczycieli i nie zaangażował do pilotażu żadnych innych powiatowych instytucji wspomagania jako nieposiadających właściwego zaplecza organizacyjno-merytorycznego (przy czym niektóre z nich wprost sygnalizowały, że starostwo nie podjęło żadnej próby rozmowy z nimi w kwestii tego projektu albo że zaproponowano im tylko funkcję koordynacyjną, a nie merytoryczną, do której chciały się włączyć). Z kolei samorząd motywował zawiązanie partnerstwa z tą placówką jako gwarantem osiągnięcia wskaźników w projekcie i ograniczenia tym samym ryzyka niezrealizowania zapisów we wniosku. Pojawiały się też opinie, że pilotaż wykluczył placówki wojewódzkie z modelu kompleksowego wspomagania, co spotkało się z jednoznacznie negatywnym

odbiorem. W niektórych przypadkach prowadziło to do rodzących się konfliktów, wzajemnych animozji lub zaostrzało już mającą miejsce rywalizację między ośrodkami doskonalenia w walce o klientów.

Ale zdarzały się też projekty, w których do pisania wniosku powiat zaprosił wszystkie trzy rodzaje instytucji wspomagania, pomimo faktu, że jeden z nich – WOM w strukturze – podlega nie starostwu, a marszałkowi województwa. Kierownictwo tego ośrodka było żywo zainteresowane współpracą przy projekcie, co wynikało zarówno z dobrej współpracy z poradnią i miastem przed projektem, jak i dostrzeganiem nowych perspektyw rozwoju. W praktyce to właśnie ten ośrodek prowadził większość działań szkoleniowych, biorąc na siebie formalnie odpowiedzialność za budżet w tej części wniosku projektowego. Ponieważ posiada w swoich strukturach bibliotekę pedagogiczną, również i ta jednostka nieformalnie została włączona do działań, głównie jednak w zakresie wyboru i zakupu pozycji książkowych dla nauczycieli.

Często samorządy uważają, że współpracy między instytucjami wspomagania jest niewiele, a najlepszym rozwiązaniem byłoby połączenie wszystkich tych instytucji w jedną jednostkę – podlegającą jednemu organowi i osobie zarządzającej.

Trudno mi powiedzieć, jak w tej chwili same placówki to odbierają, ale tutaj z naszego poziomu tutaj zarządzania w powiecie wydaje się, że potrzebna jest taka zmiana, żeby jednak były instytucje bardziej otwarte na placówki, na większą taką współpracę, pozostawienie tych sieci współpracy. Myślę, że to jest taka droga w dobrym kierunku i nie jest tylko moja osobista. (…) Z tym, że, czego mi tutaj zabrakło to konsekwencji trochę ministerstwa w tym, żeby były podstawy prawne, żeby tworzyć jak gdyby jedną instytucję z tych trzech, żeby po prostu ta instytucja była bardziej mobilna, żeby nie było na przykład… [Członek Zarządu Starostwa Powiatowego]

W przypadku, gdy do projektu chcą przystąpić instytucje wspomagania należące do różnego szczebla samorządowego, może dochodzić do sytuacji, w których w praktyce koordynacja przez samorząd powiatowy wspólnych zadań projektowych może być utrudniona. Wiąże się to z kwestią budżetowania – jasności w kontrybucji i podziale środków, za które odpowiadają różne szczeble samorządowe. Ponadto wybrzmiewający w większości badanych przypadków brak tradycji współpracy między placówkami odpowiadającymi za wspomaganie oraz trzymanie się ściśle swojego zakresu kompetencji negatywnie wpływa na rozwój współpracy trójstronnej. Może być to odgórnie wymuszone w ramach jednej struktury. Powyższe rozwiązanie wydaje się mieć pewne podstawy do rozważenia, ze względu na doświadczenia w niektórych powiatach. W jednym z nich specyfika modelu realizacji projektu pilotażowego polegała na wykorzystaniu istniejącej bazy w postaci działającej w powiecie zintegrowanej struktury, skupiającej trzy placówki wspomagania: ODN, PPP oraz BP, która okazała się dobrze przygotowana do pełnienia roli koordynatora i realizatora projektu.

Współpraca po zakończeniu projektu

Przeprowadzony pilotaż zmusił niejako jednostki wspomagania do podjęcia – przynajmniej formalnie – pewnych wspólnych działań realizowanych po projekcie. Np. w jednym z badanych powiatów poradnie, biblioteki i ośrodki doskonalenia podpisały porozumienie, zobowiązujące je do wspólnego prowadzenia efektywnego doradztwa edukacyjno-zawodowego. Pracownicy wojewódzkiego ośrodka doskonalenia nauczycieli (głównego ośrodka biorącego udział w pilotażu) wspólnie z biblioteką i dwiema poradniami zainicjowali proces wspomagania w szkole niebiorącej udziału w pilotażu,

przygotowując plan kompleksowego wspomagania szkoły we współpracy z dyrekcją szkoły i radą pedagogiczną.

3.2.2. Biblioteki pedagogiczne

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. 2013 poz. 369) do zadań tych placówek doszło organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej. Zapis § 1 ust. 2 pkt. 2 dotyczący wspomagania budzi u badanych przedstawicieli bibliotek najwięcej kontrowersji i obaw, tym bardziej, że ust. 4 precyzuje, że wspomaganie polega na:

1) zaplanowaniu i przeprowadzeniu w związku z potrzebami szkoły lub placówki działań, mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki, obejmujących:

    a) pomocy w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,

    b) ustaleniu sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,

    c) zaplanowaniu form wspomagania i ich realizację,

    d) wspólnej ocenie efektów realizacji zaplanowanych form wspomagania i opracowaniu wniosków z ich realizacji;

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

Przeanalizowane przypadki pokazały, że biblioteki pedagogiczne nie są przygotowane do roli wyznaczonej dla nich w nowym systemie. Problem zaczyna się właściwie już od samego postrzegania obecnej ich roli w pomocy nauczycielom w samodoskonaleniu, przy czym dotyczy to zarówno bibliotek gminnych, jak i pedagogicznych bibliotek wojewódzkich. Nauczyciele podkreślają, że coraz mniej korzystają z ich usług ze względu na powszechny, łatwiejszy i szybszy dostęp do materiałów przez Internet. Z usług biblioteki pedagogicznej korzystają na ogół w trakcie pisania prac magisterskich lub dyplomowych. Powiązane jest to ze stereotypowym przekonaniem badanych o „archaiczności" instytucji biblioteki, niedostosowanej do współczesności i dysponującej przestarzałą ofertą.

Biblioteka Pedagogiczna? Współpraca? Zero, null, pała. Nic, naprawdę. To jest taki czysty null, że mała głowa (…) Daliśmy im mnóstwo cudownych woluminów, które jak likwidowaliśmy ta bibliotekę, bo znalazłam takie rzeczy no to je zostawiłam jak Makarenkę w oryginale albo Szumana przedwojennego. Takie to były zbiory. Oni nam nie dali nawet podziękowania. Nawet nie napisali, pocałujcie nas w nos za te ileś woluminów, które żeśmy im dostarczyli. [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Respondentom ze szkół trudności sprawia określenie, czy biblioteki – poza udostępnianiem publikacji (i to często na miejscu!), pełnią jeszcze jakąkolwiek inną rolę w pomocy nauczycielom i szkołom. Często nauczyciele nie są w ogóle świadomi istnienia takiej biblioteki. Zdarzają się przypadki, że biblioteka pedagogiczna mylona jest z biblioteką publiczną. Co symptomatyczne – w jednym badanym przypadku nawet kierownik projektu nie wiedział, czy biblioteka pedagogiczna istnieje w powiecie.

Była biblioteka pedagogiczna, ale powiem szczerze, że w tej chwili nie, ponieważ ona nie podlega pod nas jako tak, nie wiem, czy dalej funkcjonuje biblioteka pedagogiczna [Koordynator Projektu]

Przedstawiciele bibliotek zdają sobie sprawę z tego, że ostatnimi laty zainteresowanie ofertą ich instytucji maleje. Pojawiają się głosy, że z jednej strony coraz mniej nauczycieli doskonali się nadal w ramach formalnego systemu awansu zawodowego, z drugiej strony badani przedstawiciele bibliotek narzekają, że ich oferta nie dociera do nauczycieli w samych szkołach, co zresztą nota bene potwierdzają sami nauczyciele. W większości zbadanych przypadków nie podejmują one jednak żadnych kroków w celu zmiany tej sytuacji. W dwóch z nich biblioteka jest podmiotem niepodejmującym żadnej współpracy z innymi instytucjami działającymi w obszarze doskonalenia nauczycieli pomimo faktu, że instytucje te znajdują się w tym samym budynku.

Niektóre biblioteki podejmują jednak próby zmian w obszarze ich działalności, wykraczając poza swoją dotychczasową, „standardową" funkcję, ale są to sporadyczne przypadki. Jedna z nich udostępnia pomieszczenia na spotkania Klubu Twórczych Dyrektorów, w innym powiecie swoją działalność prowadzi filia biblioteki pedagogicznej, realizująca np. takie zajęcia jak arteterapia, biblioterapia, muzykoterapia, edukacja zdrowotna i czytelnicza, adresowane zarówno do nauczycieli, ale również rodziców i uczniów.

Zajęcia przede wszystkim. Zajęcia dydaktyczne z elementami arteterapii, biblioterapii, muzykoterapii, edukacji zdrowotnej, europejskiej, oczywiście czytelniczej, medialnej. Nie wiem, czy jeszcze o czymś zapomniałam. Warsztaty dla nauczycieli, szkolenia, konsultacje indywidualne. [Kierownik Biblioteki Pedagogicznej]

W jednym z miejskich powiatów, gdzie biblioteka pedagogiczna jest jedyną działającą w regionie, placówka ta oferuje corocznie kilka form doskonalenia nauczycielom. Ostatnio z największym zainteresowaniem spotkały się warsztaty wykorzystujące metodę biblioterapii, na co biblioteka specjalnie zdobyła stosowne uprawnienia. Ponadto, w myśl zapisów rozporządzenia, jej pracownicy uczą zainteresowanych korzystania z technologii komunikacyjno-informacyjnych.

może mniej, mniej do oferty wkładamy niż pracownie, które tylko zajmują się doskonaleniem, ale też realizujemy. My 6-7 form doskonalenia w ciągu roku organizujemy i to nie tylko dla nauczycieli – bibliotekarzy, ale także dla nauczycieli innych przedmiotów. Takim silnym naszym atutem jest, są kompetencje w zakresie biblioterapii. Mamy specjalistów wykształconych i takie zajęcia z wykorzystaniem, dotyczące wykorzystania metod biblioterapii prowadzimy. No poza tym też to, co już jest zapisane w rozporządzeniu, że te umiejętności wykorzystania czy stosowania technologii informacyjnych. Z tego zakresu też prowadzimy formy doskonalenia. [Kierownik Biblioteki Pedagogicznej]

Inna biblioteka z kolei informuje o organizowanych wydarzeniach oraz publikuje narzędzia, które pedagodzy mogą wykorzystywać w swojej pracy. Prowadzi szkolenia np. z zakresu biblioterapii lub

skierowane na wykorzystanie literatury w pracy nauczyciela. Jej kierownik podkreśla, że prowadzi ona także zajęcia z wykorzystania TIK oraz poszukiwania za ich pomocą informacji, które były adresowane również do pracowników jednostek doskonalenia nauczycieli.

Widzę, że nasza biblioteka jest bardzo aktywna, tak? Jeżeli chodzi o to przede wszystkim tak: panie nauczycielki, bibliotekarze prowadzą też zajęcia, tak, i z zakresu biblioterapii doskonalące dla nauczycieli. I z właśnie z wykorzystania literatury, tak, i różnych źródeł informacji tak jakby do rozwoju, tak, i ucznia i nauczyciela. Bardzo też są aktywne komunikacyjnie, tak? Strona na Facebooku non stop odtwarzana, nowe narzędzia. Nie ukrywam, że też jako doradca metodyczny byłam ostatnio na szkoleniu właśnie prowadzonym przez panie z biblioteki, na którym naprawdę dostałam mega pakiet informacji na temat poszukiwania nowych źródeł, tak, dla siebie, że pozyskiwania wiedzy dla siebie samej, tak? Świetne strony portali internetowych, które mogą wzbogacać mnie jako doradcę metodycznego. [Kierownik Projektu]

No przede wszystkim zbiorami, tak? Ale też ofertą nie tylko doskonalenia nauczycieli, ale również ofertą zewnętrzną dla mieszkańców. Nasza biblioteka prowadzi na przykład takie sesje czytania dla mam z małymi dziećmi lub mam w ciąży przygotowujące do pełnienia funkcji rodzica. Prowadzi również takie zajęcia, na które może przyjść nauczyciel ze swoją klasą, ze swoimi dziećmi i zobaczyć, tak, czy innowacje, czy coś innego, czy formy prowadzenia zajęć. Jest to, dla mnie jest to forma doskonalenia nauczyciela. [Koordynator sieci]

W przypadku powyższego ośrodka jego ponadstandardowa działalność nie została jednak jeszcze mocno dostrzeżona przez potencjalnych zainteresowanych, w szczególności nauczycieli, którzy co prawda kojarzyli fakt występowania tej jednostki w powiecie, ale z której oferty tylko nieliczni z nich w ostatnim czasie korzystali. Jedynie dyrektor jednego z przedszkoli wiedziała, że w bibliotece odbywają się warsztaty i spotkania dla dzieci i konferencje.

B: Czy korzysta Pani z biblioteki?

O: To znaczy, ja akurat powiem szczerze, że nie. Wiem, że, podejrzewam, że dziewczyny może tak. Teraz coraz więcej z Internetu, czy między sobą publikacje wymieniamy, czy sobie coś kupię. No bo akurat, ja mówię, tutaj z tego nie korzystam.(…)Wiem, że odbywają się jakieś warsztaty dla dzieci, różnego rodzaju właśnie konferencje. Także jest taką, jak to się mówi, jest żywa i działa, coś się dzieje. [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Są i takie biblioteki, u których ta zmiana sprowadza się jedynie to tego, że zamiast udostępniać swoje zbiory biblioteczne na miejscu, zaczynają wypożyczać pozycje do domu.

3.2.3. Efekty uczestnictwa w projekcie dla bibliotek pedagogicznych

W większości badanych przypadków, pomimo formalnego lub nieformalnego zaangażowania bibliotek pedagogicznych w działania pilotażu, projekty te nie pozwoliły tego rodzaju placówkom na przygotowanie się do pełnienia nowej roli w nowym systemie. Działo się tak ze względu na to, że albo ich nie włączano do projektów albo włączano w niewielkim zakresie, głównie poprzez opracowywanie pozycji książkowych na potrzeby projektu pilotażu. W jednym z miast biblioteka uczestniczyła w pilotażu tylko poprzez udostępnienie nauczycielom pomieszczenia na potrzeby spotkań w sieciach

współpracy oraz przygotowywała na potrzeby pracy projektowej spis literatury do doskonalenia nauczycieli. W innym z kolei rola biblioteki sprowadzała się do wskazania pozycji książkowych do zakupu w ramach projektu, przydatnych w pracach sieci nauczycieli i organizowanych szkoleniach. Jest to zresztą najlepiej oceniany efekt przez bibliotekę, ale niewychodzący poza tradycyjną jej rolę.

Dla nas największą wartością jest to, że książki za 17 tysięcy trafiły do biblioteki. Czy trafią do biblioteki po zakończeniu projektu. [Kierownik Biblioteki Pedagogicznej]

W innym przypadku dyrekcja biblioteki wiedziała, że od 2016 roku będzie musiała włączyć się proces wspomagania w nowym systemie i z tego powodu zdecydowała się na udział w projekcie. Stanowił on także swojego rodzaju okazję do przypomnienia nauczycielom o jej istnieniu. Co więcej, udział w projekcie zaowocował utworzeniem przez pracowników biblioteki sieci współpracy nauczycieli i bibliotekarzy, kontynuowanej po projekcie, jako swego rodzaju wymiana doświadczeń i porad w zakresie pracy w bibliotece, np. katalogowania, obsługi programów informatycznych dla bibliotek, metodyki prowadzenia lekcji bibliotecznych dla dzieci i młodzieży. Jednakże i w tym przypadku wydaje się, że działania tej sieci nie będą wychodziły poza tradycyjną rolę w systemie.

W badaniu zidentyfikowano (lecz są to jednostkowe przypadki) przykłady bibliotek pedagogicznych, dla których włączenie w projekt było świadome i celowe. Jeden z kierowników biblioteki podkreśla, że zarówno on sam, jak i pracownicy lepiej zrozumieli, na czym ma polegać nowy system wsparcia i rola bibliotek pedagogicznych. Poszerzyli w związku z tym katalog swoich usług, w tym o przygotowanie materiałów na spotkania międzyszkolnych sieci, udostępnianie pomieszczeń na spotkania i szkolenia, przygotowanie wykazów bibliograficznych dla uczestników sieci. Biblioteka „odżyła", stała się bardziej rozpoznawalna wśród nauczycieli, do których – już nie za pośrednictwem dyrektorów, jak to miało miejsce wcześniej – instytucja dociera ze swoją ofertą. Dzięki takiemu otwarciu się ma ona większe rozeznanie w zakresie potrzeb indywidualnych nauczycieli i całych placówek oświatowych, co jest zmianą w stosunku do stanu rzeczy przed projektem.

Badanie jakościowe pokazało, że za wyjątkiem sporadycznych przypadków nikt nie widzi BP w nowej roli w systemie wspomagania. Dominują powszechne opinie, że ten typ placówek nie podejmuje żadnych działań skierowanych na rozwój wspomagania nauczycieli i nie ma potencjału, aby pełnić tę rolę w przyszłości.

Znaczy, ja powiem tak, że o ile o tej bibliotece chyba rzadko myślałam, to ta współpraca z naszą poradnią pedagogiczno-psychologiczną od lat tak funkcjonuje, więc ja nawet tego nie traktowałam w kontekście doskonalenia nauczycieli. Tak? Bo, pojawił, pojawił się problem, to myśmy zapraszali osoby z tej placówki, która opowiadała, która mówiła, która wspierała. (...) Być może bez tej, bez tej biblioteki, ale ja w tym Projekcie też biblioteki tutaj nie widziałam. [Dyrektor liceum uczestniczącego]

Biblioteka nie pełni żadnej roli. Żadnej. Jak ktoś chce to korzysta. Wierzę, że ludzie korzystają z biblioteki, natomiast my jako placówka nie mamy żadnych kontaktów. Kiedyś dzieci chodziły oglądać katalogi, czy poznawać pracę biblioteki, ale teraz dzieci czytają z Internetu, słuchają audiobooków. No nie, nie mamy po co iść, pokazywać katalog. Można poznać też w komputerze prawda? Jestem za stara, bo ja jak słyszę słowo biblioteka, to myślę sobie książki, ale tak naprawdę to jakaś aktualna forma wsparcia byłaby możliwa, ale ja nie wiem, czy biblioteka pedagogiczna nadąża za czasami. Nie jestem pewna, czy bardzo mi tego brakuje. [Dyrektor gimnazjum uczestniczącego]

Jest to typ placówki nieistniejący w świadomości respondentów jako placówka zapewniająca jakiekolwiek wsparcie poza wypożyczaniem książek. Przedstawiciele szkół (zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele) twierdzą, że w nowym systemie główną rolę będą odgrywały ośrodki doskonalenia nauczycieli i poradnie psychologiczno-pedagogiczne ze względu na to, że nauczyciele coraz więcej będą pomocy potrzebować od specjalistów i doskonalić swoje umiejętności w związku z rosnącą liczbą dzieci wymagającą pomocy. **Respondenci podkreślali, że problematyczne jest nałożenie na biblioteki funkcji wspomagania** z uwzględnieniem realizacji podstaw programowych, wyników nadzoru pedagogicznego, sprawdzianu szóstoklasisty i egzaminów[27], ponieważ ich zasoby kompetencyjne nie są wystarczające i odpowiednie do tego typu działania.

Brak zaangażowania bibliotek w pilotaż związany jest także z lukami kompetencyjnymi zatrudnionych w nich pracowników. Przykładowo w jednym z powiatów biblioteka uczestniczyła (wspólnie z SORE) w wybranych radach pedagogicznych, gdzie przedstawiała swoją ofertę i zakres usług, jednakże pytania nauczycieli uświadomiły jej, że **pracownicy tej placówki nie posiadają odpowiednich kompetencji w obszarze wspomagania pracy S/P testowanym w pilotażu**. W konsekwencji jej zaangażowanie w projekt zostało ograniczone do minimum.

3.2.4. Ośrodki doskonalenia nauczycieli

Rola ośrodków doskonalenia nauczycieli w badanych studiach przypadków okazała się być dość zróżnicowana. Chociaż każdy z analizowanych projektów pilotażowych jest swojego rodzaju indywidualnym przypadkiem i charakteryzuje się odrębnymi cechami od pozostałych, wydaje się, że można jednak wyróżnić kilka typów projektów o podobnym stopniu zaangażowania ośrodków doskonalenia nauczycieli w działania pilotażu.

Pierwszy z nich charakteryzuje dobrze działające ośrodki doskonalenia nauczycieli, zlokalizowane w powiecie, o wysokiej jakości merytorycznej świadczonych przez nie usług, wskazywanej przez przedstawicieli S/P. Nauczyciele i dyrektorzy wskazują na częste kontakty z placówkami, często określając je jako kluczowe ośrodki w doskonaleniu nauczycieli i wspomaganiu placówek oświatowych w regionie. W ich świadomości ośrodki dysponują bogatą bazą szkoleniową, świadczą wiele form wsparcia dla nauczycieli, posiadają sieć licznych współpracujących ekspertów i są w dobrym kontakcie ze szkołami i przedszkolami. Zdarza się też, że kierownictwo tych placówek brało udział w szkoleniach dotyczących nowego systemu wspomagania, było przygotowane pod kątem informacyjnym do pilotażu.

To, co łączy różne diagnozowane przypadki, to fakt zlecania działań szkoleniowych w projektach pilotażowych na zewnątrz, w ramach publicznych przetargów, zgodnie z prawem zamówień publicznych. W niektórych przypadkach jakość szkoleń była oceniana przez dyrektorów i nauczycieli na średnim poziomie, w większości jednak na dość wysokim, czasami ocenianych jako „strzał w dziesiątkę". Nie miało znaczenia, że w niektórych powiatach ośrodki te były jednocześnie głównymi prowadzącymi cały pilotaż, a w innych nie (funkcję tę pełniła poradnia psychologiczno-pedagogiczna)

[27] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013, poz. 369).

– we wszystkich przypadkach ODN-y miały szeroki zakres kompetencji i dowolność w zarządzaniu tę częścią projektu, która odnosiła się do doskonalenia kadry S/P.

Mimo zlecenia przetargów na zewnątrz, respondenci deklarują, że skorzystały na projekcie i wręcz podkreślają korzyści, jakie z niego wyniosły. Przedstawiciele kierownictwa tych placówek uważają, że udział w pilotażu umożliwił rozwój zawodowy pracowników, wyposażając ich w nowe narzędzia i metody pracy. Dla tych OD-Nów projekt stanowił cenne doświadczenie, był swojego rodzaju „poligonem doświadczalnym". Ich rola jako lidera doskonalenia wzmocniła się w regionie. Jedna z takich placówek, już po pilotażu, kontynuuje działania w podobnej formule w tych gminach i powiatach, które nie wzięły udziału w projekcie, próbuje przygotować je do nowego systemu. Jednocześnie zwiększa się liczba prowadzonych szkoleń wyjazdowych w porównaniu do sytuacji sprzed pilotażu. Inna twierdzi, że wykazuje potencjał do pełnienia wyznaczonej rozporządzeniem roli w systemie, a zatrudnieni SORE – którymi byli zazwyczaj pracownicy ODN – dzięki pilotażowi znają pozytywne i negatywne strony nowego systemu wspomagania.

W innej dodatkowo wypracowano model badania potrzeb szkoleniowych wśród nauczycieli. Dla kolejnego ośrodka wspólna realizacja działań w pilotażu była okazją do polepszenia i zacieśnienia współpracy z innymi instytucjami (przede wszystkim z poradnią). Warto też podkreślić, że pracownicy tych właśnie placówek pełnili rolę SORE.

Ja powiem Panu szczerze, ja patrzę na swoich pracowników, jak oni się rozwinęli. Bardzo się rozwinęli. Rozwinęli swoje kompetencje zawodowe. Umiejętności pracy w zespole. Mieliśmy coaching bardzo mocno opracowany. Dziewczyny w tej chwili już pracują pytaniami coachingowymi nawet w spotkaniach z rodzicami dzieci. Praca w zespole. Później w zakresie prowadzenia sieci, współpracy samokształcenia. Później, co takiego, myślę, że w obszarach tych dwudziestu tematów, które realizowane, one po prostu też wzmocniły się, że one też zaczęły być trenerami i edukatorami dla innych osób, bo one jeżdżą po całej Polsce, dzielą się swoim doświadczeniem. Prowadzimy konferencje, prowadzimy sesje. One do tej pory na przykład nie wiedziały, co to jest sesja world caffe, kręgi refleksyjne, a teraz prowadzą to. One prowadzą. Nowa wiedza. To jest rozwój.Po prostu rozwój kompetencji zawodowych pracowników i to jest dla mnie ogromna korzyść i ogromna promocja. [Kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej]

Oczywiście, doświadczenie kolejne. Doświadczenie, myślę, o doświadczeniu zawodowym w zakresie realizacji zadań, które za jakiś czas mają być obligatoryjne. (…) dla tych osób, które ja sygnowałem bardzo chętnie, żeby wzięli udział w projekcie, to właśnie po to, żebyście po prostu zweryfikowali coś, co za chwilę będzie waszym chlebem powszednim. Bo będziecie to musieli robić jako zadanie podstawowe w placówce, nie jako projekt. [Kierownik ODN uczestniczącego]

To, na co należy zwrócić jednak uwagę, to fakt, że o widocznych efektach dla placówek mówili przedstawiciele ich kierownictwa. Dla konsultantów te zmiany wydają się być mniej widoczne. Co prawda podkreślają kwestię lepszej współpracy z innymi placówkami, ale nie dostrzegają z drugiej strony aż tak widocznej zmiany w ich codziennym działaniu. Projekt pilotażowy nie pozwalał wykorzystać w pełni potencjału tych ośrodków, ograniczając ich rolę do przeprowadzenia przetargów na dostarczenie usług doskonalenia. Jest to o tyle niepokojące, że ośrodki te w większości posiadają własnych pracowników-szkoleniowców, których potencjał mógłby zostać wykorzystany do wspomagania szkół, a jedna z instytucji partnerskich dodatkowo posiadała akredytację jakości kuratora oświaty. Brak zaangażowania pracowników w pilotaż w zasadzie stanowi w tym przypadku

stracony potencjał, szczególnie w świetle średnich ocen wystawianych przez szkoły i przedszkola zorganizowanym w drodze zamówień publicznych szkoleniom.

Ponadto, w przypadkach, gdzie placówki doskonalenia nauczycieli posiadały w swoich strukturach doradców metodycznych, osoby te na ogół były angażowane w koordynację międzyszkolnych sieci współpracy, przy czym w każdym przypadku wyłaniano je w drodze konkursu lub przetargu, stosując odpowiednie kryteria merytoryczne odnośnie doświadczenia i wykształcenia kandydatów. W jednym przypadku – z powodu braku doradców metodycznych w placówce partnerskiej – samorząd wyłonił koordynatora w drodze konkursu i zatrudnił jako swojego pracownika na umowę o pracę na czas określony w wymiarze pełnego etatu, przy czym został nim emerytowany dyplomowany nauczyciel pełniący przez wiele lat funkcję doradcy metodycznego (osoba ta jeszcze przed przystąpieniem do konkursu uczestniczyła w szkoleniu dla SORE i dla koordynatorów sieci).

Z jakich instytucji pochodzili badani SORE?

Różnie – w większości badanych przypadków byli to czynni nauczyciele. Osoby pełniące w projekcie rolę SORE były wcześniej zawodowo związane z oświatą, prowadzeniem szkoleń oraz doskonaleniem nauczycieli. W kilku przypadkach byli to pracownicy instytucji doskonalenia lub poradni. W części z nich to pracownicy instytucji wspomagania, które były partnerami w projekcie (lub wręcz zarządzały nim). W ten sposób – jako pracownicy tych instytucji – nie pobierały one wynagrodzenia z racji pełnienia tych funkcji. W jednym z powiatów SORE zostali zatrudnieni na podstawie umowy o pracę na pół etatu, mając dodatkowe 80 godz. w miesiącu na wspomaganie 5 placówek oświatowych. Dla SORE okazało się to dużym obciążeniem czasowym – łączyli swoje działania w pilotażu z dotychczasowymi obowiązkami zawodowymi, a wynagrodzenie otrzymywane przez nich było zbyt niskie do włożonego nakładu pracy. W innym powiecie, gdzie SORE byli pracownikami ośrodka doskonalenia nauczycieli, funkcja SORE została im zaproponowana przez dyrekcję, która również przyporządkowała pojedyncze szkoły do poszczególnych SORE. Czasami stawiano wymóg posiadania wieloletniego doświadczenia, czasami ostawiono jednak warunek, że nauczyciele muszą na czas pełnienia funkcji SORE ograniczyć wymiar zatrudnienia do połowy etatu (w rezultacie funkcję SORE pełnili w dużej mierze nauczyciele młodzi, pracujący w niepełnym wymiarze, np. językowcy).

W jednym z badanych powiatów z kolei zidentyfikowano różne i niejednoznaczne opinie na temat działalności i jakości świadczonych usług przez miejscowy powiatowy ODN. Część przedstawicieli szkół twierdzi, że jego oferta jest zróżnicowana i jest „z czego wybierać". Inni z kolei narzekają na niedopasowanie jej do bieżących i zmieniających się potrzeb placówek oświatowych, co powoduje, że kierują się one z zapytaniem do innych ośrodków doskonalenia nauczycieli w pobliskim mieście oraz do licznych firm szkoleniowych. W tym przypadku dominującą rolę w projekcie odegrał samorząd, przy czym ograniczył on funkcję lokalnych instytucji wspomagania jedynie do roli promocyjno-informacyjnej, w tym np. dotyczącej startowania do konkursu swoich pracowników lub innych ekspertów na pełnienie funkcji SORE. Wybrana firma szkoleniowa była dobrze oceniona, gdyż na bieżąco reagowała zmianą ekspertów. Koordynatorzy sieci zostali wybrani w drodze postępowania przetargowego, a wszyscy z nich byli nauczycielami lub pedagogami posiadającymi doświadczenie w pracy w placówkach

edukacyjnych. Wybrani koordynatorzy zostali jednocześnie obowiązkowo uczestnikami pozostałych sieci wspomagania, co miało na celu utrzymanie pracy sieci na wysokim poziomie i bieżącą wymianę informacji.

W rezultacie jednak pilotaż nie wpłynął na polepszenie zarówno wiedzy, jak i stopnia przygotowania instytucji wspomagania do pełnienia nowej roli w systemie, a instytucje – pomimo podpisania porozumienia o współpracy – nie czuły się partnerami w projekcie.

Kolejny przypadek dotyczył sytuacji, w której samorząd powiatowy scedował zarządzanie stroną merytoryczną projektu jedynemu swojemu partnerowi w projekcie – niepublicznej placówce doskonalenia nauczycieli spoza powiatu, dla którego projekt był znakomitą okazją do podniesienia kompetencji swoich pracowników. Starostwo wybrało partnera w drodze otwartego naboru, precyzującego **odpowiednie doświadczenie i kompetencje oferentów**, przy czym tylko ten ośrodek zgłosił się do konkursu. Był on wcześniej znany i dobrze oceniany przez placówki oświatowe na terenie starostwa, które korzystały z jej usług szkoleniowych. Ośrodek ten przygotowywał się do nowego modelu wspomagania dużo wcześniej, biorąc udział w szkoleniach ORE oraz aktywnie poszukując samorządu chętnego do współpracy. Warto przy tym zauważyć, że inne instytucje nie zostały formalnie doproszone do udziału w projekcie przez władze powiatowe, stąd potencjał innych instytucji niż niepublicznego ODN nie został w tym pilotażu w ogóle sprawdzony. Rolą ośrodka było prowadzenie strony merytorycznej pilotażu. Jego pracownicy pełnili funkcję zarówno SORE, jak i koordynatorów międzyszkolnych sieci współpracy, przy czym w praktyce będąc firmą prywatną ODN nie musiał rozpisywać przetargów, ani konkursów w celu wyłonienia SORE lub koordynatorów sieci, co było postrzegane jako znaczne ułatwienie wyboru sprawdzonych już osób. Podobnie w przypadku trenerów szkoleniowych – większość z nich była wcześniej związana zawodowo z niepublicznym PDN. Jedynie w niektórych sytuacjach ośrodek zdecydował się ogłaszać otwarte konkursy na trenerów, co wiązało się z koniecznością przeprowadzenia całego długiego cyklu szkoleń dla indywidualnej placówki.

W rezultacie jego pracownicy mają największą świadomość celu nadchodzących zmian, a ośrodek posiada odpowiednie zaplecze kadrowe, aby móc w nowym systemie prowadzić działania. Placówki oświatowe były bardzo zadowolone z jakości świadczonych usług, a samorząd wręcz twierdzi, że bez wsparcia tego ośrodka pilotaż w powiecie nie udałby się. Jedyną krytykującą ten podmiot jest miejscowa poradnia (słabo merytorycznie oceniana zarówno przez samorząd, jak i szkoły i przedszkola), twierdząca, że partner pochodzący spoza powiatu, niewspółpracujący z lokalnymi instytucjami znającymi specyfikę szkół, nie może przeprowadzić rzetelnie diagnozy potrzeb. Otwartą kwestią pozostaje natomiast konieczność płacenia za usługi tego ośrodka jako podmiotu prywatnego przez samorząd powiatowy już w rzeczywistości pozaprojektowej.

Zdarzały się też projekty, w których – ze względu na brak w powiecie działających instytucji doskonalenia nauczycieli – samorząd lokalny został niejako zmuszony albo do współpracy z placówkami położonymi w dalszej odległości lub do rozpisania szkoleń dla kadry placówek oświatowych w drodze zamówień publicznych. W projektach pilotażowych zdecydowanie przebija się ta druga opcja – pomimo wieloletniej współpracy z ośrodkami położonymi w pobliskich miastach lub ośrodków dalej położonych zdecydowano się na rozpisanie przetargów, w ramach których wyłoniono do przeprowadzenia szkoleń firmy prywatne. SORE wyłaniano w drodze konkursów, również w drodze zapytań konkursowych poszukiwano kandydatów na koordynatorów sieci współpracy (konkursy lub zapytania ofertowe adresowane do konkretnych osób). Czasami posługiwano się kryteriami

opracowanymi przez ORE przy rozpisywaniu wymagań, czasami je modyfikowano bądź uzupełniano niektóre z nich (np. doświadczenie w pracy odpowiadające odpowiedniej tematyce sieci). Często koordynatorami stawali się nauczyciele i pedagodzy szkolni oraz dyrektorzy placówek oświatowych.

Ocena przeprowadzonych szkoleń przez ich uczestników była bardzo różna – od bardzo pozytywnej do średnich not dawanych poszczególnym ekspertom. Jednakże, jako że była możliwość ingerowania w zmianę prowadzących szkolenia po uwagach dyrektorów szkół i była ona wykorzystywana, większość szkoleń była oceniona pozytywnie lub bardzo pozytywnie. Warto przy tym wspomnieć, że w niektórych przypadkach wybór ekspertów prowadzących szkolenia sprawiał trudność rozpisującym przetarg w samorządzie powiatowym – dobór odpowiednich kryteriów był procesem trudnym i czasochłonnym.

3.3. Instytucje wspomagania nieuczestniczące w pilotażu

Pojawiają się też przypadki, w których ODN-y nieuczestniczące w pilotażu próbują na własną rękę pomimo wszystko przygotować się do realizacji wspomagania po styczniu 2016 r. Przykładowo w jednym z powiatów pracownicy publicznego ośrodka podjęli starania zapoznania się z założeniami nowego systemu doskonalenia nauczycieli, biorąc udział w szkoleniach organizowanych przez ORE, pomimo braku formalnego uczestnictwa tej placówki w regionalnym pilotażu. Wykorzystują też wewnętrzny potencjał tych osób, które takie szkolenie odbyły, w szczególności w zakresie diagnozowania oraz ewaluacji wsparcia.

Doradcy metodyczni

Ważną rolę w systemie doskonalenia nauczycieli odgrywają nauczyciele-doradcy metodyczni, którzy mogą być zatrudnieni zarówno w publicznych placówkach oświatowych, jak i placówkach doskonalenia nauczycieli. Ich rolą jest wspomaganie szkół/przedszkoli poprzez indywidualne konsultacje, prowadzenie zajęć otwartych i warsztatowych. Ponadto mogą służyć wsparciem dla nauczycieli oraz rad pedagogicznych w planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktycznego, doborze i adaptacji lub tworzeniu programów nauczania i materiałów dydaktycznych, rozwijaniu umiejętności metodycznych i podejmowaniu działań innowacyjnych. W tym celu współpracują oni z placówkami doskonalenia nauczycieli, kuratoriami oświaty, bibliotekami pedagogicznymi i innymi jednostkami oświatowymi.

Zgodnie z *Obwieszczeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 kwietnia 2014 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, od 1 stycznia 2016 roku do zadań nauczyciela-doradcy metodycznego będzie należało m.in. organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów S/P. Wyniki analizy pokazują, że symptomatyczne jest to, że w zasadzie na 10 przebadanych powiatów tylko w dwóch z nich określano pracę doradców jako dobrą i łatwo dostępną, a przedstawiciele szkół (nauczyciele i dyrektorzy) twierdzą, że utrzymują oni ze szkołami stały bieżący kontakt. W jednym z nich Wojewódzki Ośrodek Metodyczny zatrudnia ponad 20 konsultantów, pomimo ustania obowiązku zatrudnienia doradców metodycznych, jako swoich współpracowników na etatach nauczycielskich w szkołach. Praca konsultantów metodycznych jest na tyle dobrze postrzegana, że szkoły zlokalizowane w znacznej odległości od placówki, gdzie mają bliższe im

ośrodki doskonalenia, zgłaszają swoje zapotrzebowanie na tych doradców.

W większości przypadków jednak słychać narzekanie badanych nauczycieli bądź na pracę doradców metodycznych, bądź na brak dostępności ich usług w regionie.

My już nie mamy tutaj w (…..) doradców metodycznych. Kiedyś były jeszcze, a ponieważ ja już długo pracuję... No żałuję, że nie ma tego typu osoby. Ponieważ były wtedy organizowane bardzo fajne zajęcia właśnie pokazowe. Zwłaszcza dla młodych nauczycieli, w różnych placówkach przedszkolnych. No i właśnie zaprasza młodych nauczycieli, doradca metodyczny jakby czuwał nad tym wszystkim. By młodzi nauczyciele zawsze mieli wsparcie. Mogli, jak mieli jakieś problemy z organizowaniem zajęć, czy czymkolwiek zresztą. Ale już nie mamy. [Nauczyciel z przedszkola uczestniczącego]

Tak jak mówię, metodyka już od 10 lat u nas nie ma, nad czym bardzo boleję, bo ja zaczynałam w czasach, kiedy on był i na przykład teraz jako dyrektorowi, bardzo by mi się taki metodyk przydał. Dla młodych nauczycieli to była taka naprawdę osoba jak instytucja. Mogła dostać mnóstwo informacji. Przecież ja pamiętam jak zawoziłam swoje papiery, które przygotowywałam na nauczyciela mianowanego, to jechałam do metodyka je skonsultować, czy tam jest wszystko tak, jak powinno być, czy jest zgodnie z przepisami i z wymogami formalnymi. Nie szło się do dyrektora wtedy z tym. Od tego był metodyk właśnie. (...) Doradca metodyczny to była taka osoba, której istotą działania była pomoc. Miała wyznaczone codziennie terminy. W tym dniu i w tym dniu była dla tej grupy przedszkoli, w tym dniu dla tej. Można było iść, umówić się. Pójść z problemem czy dotyczącym samego dziecka, czy dotyczącym rodzica, czy dotyczącym swojej pracy zawodowej, wypalenia zawodowego. (...) Funkcja metodyka jest potrzebna i będę o tym głośno mówić (...) [Dyrektor przedszkola nieuczestniczącego]

W dotychczasowym systemie… Tak, jak mówię na terenie, ja wspominam czasy, kiedy był doradca metodyczny. Były to naprawdę super rzeczy, bo on jakby siedział w tych szkoleniach i w tematyce. Znał ludzi, którzy się tym zajmują. I często było tak, że taki warsztat był trafiony i polecany. [Koordynator Sieci]

Pojawiają się głosy, że często spotkania organizowane przez doradców mają miejsce w czasie godzin pracy nauczycieli, co dla wielu jest barierą i stąd nie mogą brać w nich udziału.

Pomoc metodyków jest też różnie oceniana przez jej adresatów. Tak np. – jak twierdzą respondenci – doradca jest szczególnie potrzebny nauczycielom młodszych stażem, którzy mogli uczyć się, jak radzić sobie w trudnych sytuacjach edukacyjnych (nawet wsparcie psychiczne), albo w procesie awansu zawodowego, kiedy zwracano się z prośbą o sprawdzenie dokumentów pod względem prawnym oraz merytorycznym. W tym względzie na szczególny brak doradców metodycznych zwracają uwagę przedszkola i szkoły podstawowe. Z drugiej strony pojawiają się głosy, że ponieważ część doradców jest nastawiona na pracę z początkującymi nauczycielami – nie są oni pomocni dla nauczycieli doświadczonych, o dłuższym stażu pracy, którzy nie znajdują podczas warsztatów wartości dodanej dla siebie. Wraz z upływem lat pracy nauczyciele rozwijają swoje kompetencje, m.in. poprzez indywidualne szkolenia i konsultacje z kolegami.

Nie wszyscy ci metodycy byli dostosowani, dopasowani tak naprawdę do potrzeb, jakie były. Poza tym w dużej mierze metodycy nastawieni są na nauczycieli stażystów. W momencie, kiedy się już było na

wyższym stopniu awansu, no to, to już się nie, nie sprawdzało. [Nauczyciel ze szkoły podstawowej uczestniczącej]

Niektórzy nauczyciele narzekają, że oferta pracy metodyków nie odpowiada ich aktualnym potrzebom w zakresie doskonalenia zawodowego, że oczekują pomocy w konkretnych obszarach np. w zakresie pracy z dziećmi z trudnościami w zachowaniu, dziećmi z różnymi rodzajami dysfunkcji i zaburzeń, a nie ogólników lub prezentacji podręczników. Brakuje im też większej aktywności doradców, którzy sami powinni wychodzić z inicjatywą kontaktu ze szkołami i przedszkolami.

Poza tym w tych, w których uczestniczyłam i może jestem wybredna po tylu latach, ale pani przekazuje informacje, które są dostępne w Internecie. Ja korzystam z Internetu i uważam, że to jest zmarnowany czas. Na kilku spotkaniach nie słyszałam niczego nowego, chociaż na początku owszem, piszemy, co nas interesuje, co byśmy się chciały dowiedzieć. No to pani nam pokazuje na rzutniku stronę internetową. [Nauczyciel z przedszkola uczestniczącego]

O: […]Przypominam sobie początki mojej pracy, pamiętam panią, która była doradcą metodycznym i dla młodych nauczycieli organizowała często spotkania. […]. Naprawdę to była super sprawa, bardzo tego brakuje. Dzisiaj kto się pojawia w szkole? Dzisiaj w szkole pojawiają się głównie konsultanci wydawnictw, którzy gdzieś tam zapraszają, przesyłają zaproszenia na jakieś formy dokształtów, bo trudno to można nazwać szkoleniami, spotkań z osobami zaproszonymi przez wydawnictwa, z fachowcami. A naprawdę tych doradców metodycznych brakuje.[Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

B: A doradcy metodyczni?

O: Ich mamy w Szczecinie, ale nie korzystają nauczyciele

B: Czemu?

O: Może dlatego, że to jest Szczecin i jest odległość i właściwie ci doradcy metodyczni organizują szkolenia w sierpniu, na rozpoczęcie roku i część nauczycieli jeździ, większość się stara jeździć, ale zawsze przyjeżdżają i mówią, że właściwie nie było po co jechać, pojechali jakby z obowiązku, bo tam albo prezentowano nowe podręczniki, albo jakieś było wydawnictwo i tak naprawdę to wszystkie rzeczy na zasadzie kalendarza szkolnego, które są ogólnie dostępne. [Dyrektor zasadniczej szkoły uczestniczącej]

Zidentyfikowano także przypadek, w którym samorząd wykupił poza projektem pakiet wspomagania dla S/P związany ze wsparciem metodycznym – jako, że na terenie powiatu nie działa żaden ośrodek wspomagania nauczycieli – ale zawiodła komunikacja i przepływ informacji: szkoły biorące udział w badaniu w ogóle nie wiedziały o takiej możliwości. W innym z kolei większym mieście działa 8 doradców metodycznych, którym powierzyły zadania zarówno urząd miasta, jak i samorząd powiatowy, przy czym strukturalnie przypisani się do Wojewódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Ich spektrum tematyczne wydaje się być dość szerokie, gdyż obejmuje zarówno kwestie wychowania i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym wychowania przedszkolnego, pedagogikę specjalną, specjalne potrzeby edukacyjne, jak i metodykę przedmiotową tj. przedmioty przyrodnicze, religia, przedmioty zawodowe, informatyka. Tymczasem przedstawiciele szkół nie korzystają powszechnie z usług doradców, mimo właściwie dogodnych terminów i dostępu godzinowo-

-logistycznego doradców dla placówek. Uważają oni, że doradcy albo mają zbyt „sztywną” ofertę (np. niedopasowanie do specyfiki niektórych placówek, jak np. szkoły zawodowe lub przedszkola z oddziałami integracyjnymi), albo brak jest doradców w danej dziedzinie, doradcy świadczą niskiej jakości usługi lub ich kompetencje pokrywają się z własnymi kompetencjami nauczycieli. Pojawiły się też głosy o słabej aktywności niektórych doradców, skutkującej brakiem informacji o ich usługach wśród placówek oświatowych.

3.3.1. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Pilotaż miał również przygotować poradnie pedagogiczne do pełnienia nowej roli w systemie wspomagania. Wśród badanych jakościowo poradni biorących udział w pilotażu można wyróżnić dwa zasadnicze typy: zaangażowane, czynnie biorące udział w projekcie i gotowe na przyjęcie nowej roli oraz niezaangażowane, bierne, nieprzygotowane i pełne obaw przed nową rolą.

Podobnie jak w przypadku ośrodków doskonalenia nauczycieli, tak i w przypadku poradni, najwięcej na pilotażu skorzystały te jednostki, które najsilniej były zaangażowane w realizację projektu i które *de facto* go prowadziły od strony merytorycznej. Działo się tak zarówno w sytuacjach, gdy w regionie nie istniał żaden ośrodek doskonalenia nauczycieli i poradnia jako jedyna instytucja wspomagania musiała zadbać o dostarczenie usług do S/P, jak i w takich, gdy poradnia była jednym z partnerów czynnie biorących udział w projekcie.

Co oczywiste, najsłabiej wypadło przygotowanie tych poradni, których udział w projekcie był marginalny i sprowadzał się jedynie albo do akcji informacyjno-promocyjnej, albo do formalnego ich udziału tylko „na papierze”, bez włączania w proces opracowywania wniosku i monitorowania projektu. Zdarzały się też przypadki, gdzie w pilotażu brali udział pracownicy poradni jako wybrani w drodze konkursów eksperci (np. pełniący funkcję SORE), co już niektórym samorządom powiatowym wystarczało, by mówić o partnerstwie poradni w projekcie.

Jeżeli mam być szczera to nie, no bo jak gdyby są przesympatyczne dziewczyny i tylko do tego, ale jeśli chodzi o współpracę z pracownikami tego pilotażowego, tego, o którym mówimy, no to na przykład nasza współpraca, nasza współpraca, naszej poradni jest no zupełnie, w żaden sposób nieustrukturyzowana. (…) Ja właśnie nie czuję, że jest partnerem. Nie czuję, że jest partnerem. (…) Natomiast my w żaden sposób nie zostaliśmy zaangażowani. Nie wiem czy to jest jakieś obwarowanie tego projektu. [Psycholog w PPP]

Generalnie przedstawiciele poradni zwracają uwagę, że realizacja nowych zadań na mocy rozporządzenia będzie sprawiała trudności, głównie kadrowo-finansowe, ale i – w odróżnieniu od opinii ośrodków doskonalenia nauczycieli – merytoryczne. Dotychczas poradnie koncentrowały swoje wspomaganie S/P na zadaniach związanych z wydawaniem opinii i prowadzeniem orzecznictwa, a ich bezpośrednimi klientami są dzieci i młodzież, nie nauczyciele. Ich bieżąca praca polega zatem na kontaktach z dziećmi i ich rodzicami, głównie poprzez terapie lub działania korekcyjne, a poradnie nie są nawykłe do pracy z nauczycielami i dyrektorami S/P, gdyż dla nich są to tylko pośredni, a nie bezpośredni odbiorcy wsparcia. Często w ich wypowiedziach pobrzmiewa opinia, że to ODN-y są adresatem nowego systemu, gdyż ich oferta naturalnie jest adresowana do nauczycieli i dyrektorów placówek edukacyjnych.

Ponieważ, ponieważ dla nas jest to zadanie zdecydowanie nowe, w inny sposób realizowane. Pomoc szkolna odbywała się zawsze. Tu tak jest, jak mówię, inne podejście, powiedzmy, że takie bardziej całościowo ukierunkowane na całą szkołę, a dla nas klientem jest… My pracujemy najczęściej w takim teamie 1 na 1. Jesteśmy przede wszystkim terapeutami najczęściej. Myślę, że nie waham się powiedzieć, że wysoko wyszkolonymi, ale to jest praca przede wszystkim indywidualna, która przynosi bezpośrednie korzyści z jednostkami, które uczestniczą w edukacji szkolnej już jako klasa i szkoła. Natomiast pracownicy Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, dla nich rzeczą oczywistą jest praca z nauczycielem i szkołą jako jednostką całościową powiatu, powiedzmy. Tam nie ma indywidualnego ucznia z jego… Znaczy on gdzieś jest, ale to nie jest taki, że tak powiem… (…) Docelowym beneficjentem działań. To jest powiedzmy, dociera się do tego ucznia poprzez działanie nauczycieli, a u nas jest tak trochę z drugiej strony jednak. Stąd wydaje mi się ta różnica tak naprawdę. [Psycholog z PPP]

W rezultacie poradnie te twierdzą, że zupełnie nie są przygotowane do pełnienia nowej roli w systemie. Według nich brak finansów i czasu już na realizację samych podstawowych zadań nie pozwala na ich rozszerzanie na dodatkowe obszary. Podnoszą zasadność zapisów *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* i kwestionują jego brzmienie, twierdząc nawet, że ustawodawca popełnił błąd cedując część zadań na poradnie. Uważają, że sformułowania rozporządzenia są na tyle nieprecyzyjne, że aż wręcz niezrozumiałe dla czytającego – np. kwestia „diagnozowania", „ustalenia sposobów działania, prowadzących do zaspokajania tych potrzeb", „zaplanowania form wspomagania i realizacja tych form wspomagania", „wspólna ocena efektów i opracowanie wniosków z zaplanowanych form wspomagania". Jako nieposiadające kompetencji w zakresie realizacji pełnego spektrum zadań im przypisanych powinny zajmować się tylko tymi dotyczącymi rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania. Szczególną krytykę kierują pod adresem par. 10 ust. 1 pkt. 2) rozporządzenia, związanego ze wspomaganiem w zakresie wymagań wobec placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w trakcie ewaluacji zewnętrznej oraz pkt. 5) rozporządzenia dotyczącego analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów.

Podobne obawy przed nową rolą w systemie wyrażają też te poradnie, które nie uczestniczyły w pilotażu.

Znaczy my się nieustannie próbujemy jakoś przygotować do podjęcia tej nowej roli i, i…ja mam swoją wizję tego, jak bym chciała żeby to wyglądało, po tych doświadczeniach, które mamy z projektu. I staram się tym sterować w tą stronę, w poradni żeby to, jeżeli tylko przepisy zostaną sformułowane w taki sposób, żeby to było możliwe, to, to mam tą wizję, którą chciałabym realizować. Wydaje mi się, że na poziomie konferencji, ta nowa rola jest taka bardzo nieprecyzyjna i tutaj każda poradnia, no będzie musiała sobie doprecyzować jak to będzie robić. Nie wyobrażam sobie przeniesienia projektu bezpośrednio, w takim kształcie jak on jest, na realia poradni. To jest niemożliwe. [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Przynajmniej patrząc na rozporządzenie, o funkcjonowaniu poradni psychologiczno-pedagogicznych, że będziemy mieli za zadanie, my jako poradnia, towarzyszyć szkole właśnie w jej rozwoju. Pomagając jej dokonać diagnozy i pomagając jej zbudować jakiś plan rozwijania się. Nie wiem właśnie jak to jeszcze będzie dokładnie, jak to będzie wymagane, czy będzie wymagane to, przepis to

sformuje, bo to jeszcze nie jest sformułowane, że to będzie właśnie szkolny organizator rozwoju edukacji, który wejdzie, czy będą powstawały RPW, czy jakby zostanie to zastąpione czymś bardziej ogólnym, co miałoby w szkole powstawać, jako dokument, który będzie wyznaczał jej rozwój. Ale generalnie to 3 placówki mają włączyć się w diagnozę, ale też w realizacji tej diagnozy, która jakby po analizie się pojawi. [Dyrektor PPP nieuczestniczącej]

Inaczej przedstawiają swój potencjał te jednostki, które brały czynny udział w projekcie, niezależnie od tego, czy go prowadziły wspólnie z samorządem (np. jako jedyna instytucja wspomagania w danym powiecie), czy jako jeden z kilku partnerów. Poradnie te uważają, że pilotaż pozwolił im na większe „wyjście do S/P, a ich placówka dzięki temu stała się bardziej rozpoznawalna. W jednym z regionów utworzono w szkołach punkty konsultacyjne, ułatwiające dostęp do pomocy pedagogiczno--psychologicznej dla nauczycieli, uczniów i rodziców. W ten sposób działalność poradni rozszerzyła się na tereny wiejskie, gdzie korzystanie z pomocy psychologa nadal postrzegane jest w kategoriach stygmatyzacji społecznej. Kierownictwo placówki nakłoniło także swoich wszystkich merytorycznych pracowników do udziału w szkoleniach organizowanych dla SORE.

W innym, w którym działała aktywnie poradnia jeszcze przed projektem i była otwarta do późnych godzin wieczornych (dogodny dostęp dla pracujących rodziców), pilotaż w zasadzie potwierdził słuszność dotychczasowego świadczenia przez nią obranego kierunku, jakim jest otwartość i dyspozycyjność pracowników w godzinach popołudniowych i wieczornych. Jej pracownicy uczestniczą w radach pedagogicznych, zajęciach realizowanych przez grono pedagogiczne, prowadzą szkolenia nauczycieli i pomagają w opracowaniu programów edukacyjno-terapeutycznych.

Ja myślę, że doświadczenie… to jest najważniejsza korzyść, jaką my będziemy mieć po pilotażu tego projektu. Doświadczenie w pracy z nauczycielami i właśnie w doskonaleniu ich. No, bo to jest, tak jak mówię – nowe zupełnie dla nas zadanie, i bardzo trudne, i zupełnie dla nas zaskakujące, jak dwa lata temu się okazało, że takie zadanie na nas spadnie, to nikt nie wiedział, czym to ugryźć i blady strach we wszystkich poradniach… Więc to doświadczenie… no, pozwoli nam spokojnie podejść. I jesteśmy już w stanie, tak? Dzięki projektowi. Mamy doświadczenie, wyszkoliliśmy ludzi za pieniądze nie nasze. I… i wiemy, z czym to się je. Poukładamy sobie wszystko, zrobimy sobie plan. Także te dwa lata… to jest sam zysk, myślę, dla poradni, żeby przygotować się do realizacji tego zadania. [Kierownik PPP uczestniczącej]

Zdarzały się i takie przypadki, gdzie pomimo dużego zaangażowania lokalnej poradni w działania projektowe, łącznie z osobistą inicjatywą jej kierownika, przez którego samorząd został zachęcony do wzięcia udział w pilotażu, poradnia nie widzi zasadniczych zmian w jej dotychczasowej działalności. Jedyną różnicą, jaką dostrzega, jest to, że działania na rzecz szkół odbywały się w ich budynkach, a nie w siedzibie poradni.

Były też i takie sytuacje, kiedy poradnie deklarowały dużą korzyść z realizacji pilotażu, jednakże w trakcie badania okazało się, że projekt nie zmienił zasadniczo dotychczasowej działalności poradni – kluczowe jego założenie dotyczące objęcia placówki oświatowej jako podmiotu wspomagania (a nie poszczególnych nauczycieli) nie zostało spełnione. Działania poradni w szkołach związane z obszarem wspomagania nauczycieli ograniczały się zazwyczaj do krótkich spotkań z radą pedagogiczną i zebrania od nauczycieli propozycji obszarów wspomagania z listy ORE. Tylko w sporadycznych przypadkach w badanych placówkach trwały dłużej (ok. 4 godzin) i zawierały w sobie element warsztatu. Samo kierownictwo placówki zdaje sobie z tego sprawę i wie, że ten

element będzie trudnym do spełnienia przez kierowaną przez nią jednostkę w przyszłości. To, co faktycznie było pewną wartością dodaną w tym projekcie dla poradni, była refleksja nad swoimi zasobami kadrowymi w świetle przyszłych zadań placówki (część z pracowników – po odbytych szkoleniach – zdała sobie sprawę z tego, że nie nadaje się do pełnienia roli SORE).

W innym powiecie z kolei dominują różne wizje nowego systemu wspomagania, które przejawiają zarządzający placówkami wspomagania. Każda z nich przygotowuje się na swój własny sposób do nowej roli, przy czym niektóre z nich nie wiedzą do końca, na czym ta rola ma polegać (np. biblioteka publiczna). Lokalna poradnia, o bardzo dobrej opinii wśród współpracujących z nią placówek oświatowych, włączona przez samorząd w pilotaż i praktycznie odpowiedzialna za jego stronę merytoryczną, uważa, że ten sposób działania wpłynął pozytywnie na przygotowanie się do nowego systemu, przy czym – jak można wywnioskować z wypowiedzi jej przedstawiciela – odbyło się to głównie poprzez zapoznanie się z jego nowymi założeniami. Poradnia nadal nie do końca rozumie konkrety swojego działania w nowym modelu, powołując się na zbyt ogólnikowe zapisy aktów prawnych, ale przynajmniej zaznajomiła się z jego ideą w praktyce. Znamienne jest też to, że dużą rolę przypisują jej lokalnie działający eksperci. Niektórzy koordynatorzy międzyszkolnych sieci podkreślali, że to wręcz ta jednostka powinna być inicjatorem zmian w nowym systemie.

Podsumowując, badanie pokazało, że nikt nie widzi bibliotek pedagogicznych w nowej roli w systemie wspomagania – respondenci twierdzą, że nie podejmują one żadnych działań skierowanych na wspomaganie nauczycieli i nie posiadają potencjału, aby pełnić tę rolę w przyszłości. Również same biblioteki czują się zagubione i – z nielicznymi wyjątkami – nie podejmują większych kroków, aby zmienić dotychczasowe zasady ich działania. Szkoły twierdzą, że w nowym systemie wspomaganiem będą zajmowały się głównie ośrodki doskonalenia nauczycieli i poradnie psychologiczno-pedagogiczne ze względu na swoją specjalizację.

Podobnie krytyczne i pełne obaw wobec swojej roli w nowym systemie są poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Uważają, że realizacja nowych zadań na mocy rozporządzenia będzie sprawiała trudności, zarówno kadrowo-finansowe, jak i merytoryczne, jako że nie są instytucjami nawykłymi do pracy z nauczycielami i dyrektorami S/P, lecz z dziećmi i młodzieżą. Także i one wyrażają opinię, że to ODN-y są adresatem nowego systemu, gdyż ich oferta naturalnie jest adresowana do nauczycieli i dyrektorów placówek edukacyjnych. Badanie pokazało, że pilotaż pozwolił poradniom albo na częściowe przygotowanie się do nowej roli, albo przynajmniej na większym uświadomieniu sobie jej wagi na przyszłość, jednakże stopień przygotowania zależał w dużym stopniu od stopnia zaangażowania samej poradni w projekt. Najwięcej na pilotażu skorzystały te jednostki, które najsilniej były zaangażowane w realizację projektu, prowadząc go od strony merytorycznej. Najsłabiej wypadło przygotowanie tych poradni, których udział w projekcie był marginalny, ograniczony albo do akcji informacyjno-promocyjnej, albo do formalnego ich udziału tylko „na papierze".

Trochę inaczej sytuacja wygląda w przypadku efektów projektu dla ośrodków doskonalenia nauczycieli. Postrzegane jako „naturalny aktor zmiany", w większym stopniu próbowały włączać się w nową formułę działań. Najwięcej na pilotażu skorzystały te placówki, których pracownicy byli włączeni w projekt, zarówno jako realizatorzy szkoleń, jak i SORE lub koordynatorzy sieci. Doświadczenie i wiedza, którą wynieśli z projektu, będzie procentowała w przyszłości, kiedy zadania te (np. koordynatora sieci międzyszkolnej) staną się ich obowiązkiem. Jednakże ograniczeniem w pilotażu okazały się zasady finansowania wynagrodzeń pracowników tych instytucji, służące eliminacji ryzyka podwójnego finansowania tych samych wykonywanych zadań w ramach pracy

etatowej i pracy w projekcie. Zasady te wpłynęły zniechęcająco na uczestnictwo niektórych powiatów lub ośrodków w pilotażu. Z tego też względu często stosowano procedury przetargowe na wybór realizatorów szkoleń, co nie pozwoliło w pełni na wykorzystanie potencjału tych ośrodków, ograniczając ich rolę do przeprowadzenia przetargów na dostarczenie usług doskonalenia. Nie odegrała tu żadnej roli akredytacja – nie miała żadnego znaczenia przy decyzji o wyborze przez samorządy powiatowe placówek doskonalenia nauczycieli do pilotażu.

Rola samorządu przy realizacji pilotażu była kluczowa i bardzo różna – od decyzji, kogo zaprosić do wspólnego projektu, po jego koordynację i rozliczanie mniej lub bardziej formalne, mniejsze lub większe scedowanie obsługi merytorycznej działań na partnerskie (lub podległe) instytucje. Zidentyfikowano np. przypadek, gdzie powiat zlecił właściwie cały projekt prywatnej firmie (niepublicznemu ośrodkowi), która wiele na nim skorzystała, ale taka realizacja projektu (brak włączenia lokalnych publicznych instytucji do projektu) nie pozwoliła tym instytucjom na przygotowanie się do pełnienia nowej roli w systemie.

3.4. Sieci współpracy i samokształcenia

Jednym z elementów nowego systemu doskonalenia nauczycieli i wspierania pracy szkół jest wspomaganie nauczycieli oraz dyrektorów S/P w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Głównym celem sieci było ułatwienie współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli i dyrektorów różnych S/P z terenu powiatu. W ramach sieci pedagodzy i dyrektorzy placówek mieli możliwość wypracowania wspólnych rozwiązań, wymiany dobrych praktyk realizowanych w ich placówkach, nawiązania nowych kontaktów i znajomości z przedstawicielami innych placówek oraz uczestnictwa w szkoleniach prowadzonych przez zewnętrznych ekspertów. Myślą przewodnią w tej formie wspomagania było podniesienie jakości, a czasami wręcz zapoczątkowanie, współpracy pomiędzy przedstawicielami sąsiadujących S/P. Zadanie to stanowiło często nie lada wyzwanie dla koordynatora sieci i zdarzało się, że spotykało się z niechęcią środowiska. Sieci miały być również doskonałym środowiskiem do propagowania i wymiany dobrych praktyk, a więc pozytywnych i skutecznych rozwiązań wypracowanych w danej placówce, które mogą być zaimplementowane na gruncie innej szkoły lub przedszkola.

Sieci współpracy i samokształcenia miały charakter tematyczny – skupiały nauczycieli z różnych poziomów kształcenia wokół jednego zagadnienia. Istniały także odrębne sieci tematyczne przeznaczone dla dyrektorów placówek, w których poruszano kwestie przeznaczone szczególnie dla kadry zarządzającej w sektorze edukacji. Niektóre sieci miały charakter przedmiotowy (np. sieć nauczycieli matematyki), inne zaś charakter interdyscyplinarny, a w nich pracowano nad zagadnieniem niezwiązanym wyłącznie z jednym przedmiotem nauczania – np. sieć na temat budowania własnego planu nauczania.

Uczestnictwo w pracach sieci miało różny charakter – czasami nauczyciele zgłaszali się samodzielnie, czasami byli wyznaczani przez dyrektorów swoich placówek, czasem wskazywani przez organ prowadzący. Jak pokazano poniżej, sposób wyboru uczestników sieci miał duże znaczenie dla późniejszego przebiegu pracy.

Praca w ramach sieci współpracy i samokształcenia miała dwojaki charakter: po pierwsze były to osobiste spotkania organizowane przez koordynatora sieci, podczas których uczestnicy wspólnie

pracowali nad określonym zagadnieniem, produktem lub uczestniczyli w szkoleniu prowadzonym przez zaproszonego eksperta. Druga forma współpracy w ramach sieci polegała na wykorzystaniu platformy internetowej, która miała na celu umożliwić ciągły kontakt uczestnikom sieci, dyskusję, bieżące zamieszczanie wypracowanych produktów oraz gromadzenie już wypracowanych zasobów. Wprowadzenie nowoczesnej technologii jako obowiązkowego elementu obecnego w ramach pracy sieci spotykało się z różnym odbiorem w środowisku dyrektorów i nauczycieli.

Porównując dotychczasowy oraz nowy system wspomagania nauczycieli, można zauważyć, iż sieci współpracy i samokształcenia przejęły w pewnym sensie role, które wcześniej pełnili doradcy metodyczni. Często służyli oni radą szczególnie nauczycielom będącym na początku kariery zawodowej, zarówno w sprawach merytorycznych jak i organizacyjnych (np. prawo oświatowe czy przepisy związane z awansem zawodowym). Doradcy metodyczni często organizowali kursy, szkolenia i warsztaty dla nauczycieli i w ten sposób uczestniczyli w doskonaleniu kadry w sektorze edukacji. W nowym systemie, role te częściowo przejmują na siebie sieci współpracy i samokształcenia.

Warto zaznaczyć, iż w niektórych z badanych powiatów sieci międzyszkolne skupiające nauczycieli i dyrektorów różnych placówek istniały jeszcze przed realizacją projektu z Działania 3.5 PO KL. Niezależnie od wdrażanych projektów unijnych, nauczyciele współpracowali pomiędzy szkołami na zasadzie wymiany dobrych praktyk, wspólnego wypracowywania narzędzi (np. scenariuszy lekcji), czy organizacji szkoleń. Fakt ten potwierdza przydatność wprowadzenia tego elementu do nowego systemu wspomagania pracy szkół i doskonalenia nauczycieli.

Dzięki działaniom sieci, współpraca S/P z terenu jednego powiatu, która wcześniej była niezinstytucjonalizowana i doraźna, ma szanse stać się zjawiskiem powszechnym o charakterze systemowym. Sprowadzenie komunikacji i wymiany doświadczeń pomiędzy różnymi szkołami i przedszkolami na cyfrową platformę miało za zadanie ustrukturyzowanie i trwałe zachowanie wypracowanych zasobów i produktów.

Poniżej przedstawiono, na ile założone cele okazały się możliwie do osiągnięcia, co było głównymi barierami utrudniającymi pracę sieci oraz jakie efekty udało się zidentyfikować w ramach przeprowadzonego badania.

3.4.1. Działanie sieci

Uczestnictwo w sieciach

Sama idea międzyszkolnej współpracy w ramach sieci była w niektórych powiatach już wcześniej dobrze znana i praktykowana. W tych przypadkach do istniejących dotychczas sieci dochodziły nowe realizowane w ramach projektu, a zatem ich liczba nieraz znacznie przekraczała 4 sieci obowiązkowe w projekcie. Wśród badanych projektów były to pojedyncze przypadki.

Dużo większą rozbieżność pomiędzy projektami zaobserwowano pod względem liczby nauczycieli, którzy byli zaangażowani w działalność sieci. Zgodnie z założeniami w jednej sieci powinno uczestniczyć od 20 do 25 nauczycieli z 10-20 S/P, chociaż w uzasadnionych przypadkach możliwe były odstępstwa od tej reguły. Ostateczną decyzję nt. liczby uczestników podejmował powiat.

W sieciach mogli także uczestniczyć nauczyciele i dyrektorzy, których placówki nie były beneficjentami projektu pilotażowego. Ograniczenie liczby uczestników miało na celu stworzenie dogodnych warunków do pracy grupowej oraz zapoznania się uczestników, jednocześnie zapewniając odpowiedni poziom różnorodności w zakresie doświadczeń uczestników. Organizacja spotkań dla mniejszej grupy nauczycieli lub dyrektorów mogła okazać się nieefektywna ekonomicznie, natomiast zbyt duża liczba uczestników utrudniałaby lub wręcz uniemożliwiłaby pracę grupową. Wśród 10 zbadanych projektów stosunkowo często zdarzały się sieci, w których uczestniczyło więcej niż 25 osób, jednak zwykle liczba ta nie przekraczała 30. Średnio z doskonalenia w sieciach współpracy korzystało ok. 108 nauczycieli na jeden cykl wspomagania (w tym ok. 29 osób stanowili dyrektorzy zrzeszeni w sieciach dla dyrektorów).

Tabela 15 pokazuje trzy liczby uczestników sieci współpracy i samokształcenia: liczbę zaplanowaną, liczbę zainteresowanych oraz liczbę uczestników, którzy finalnie brali udział w sieciach. W przypadku każdej z liczb zaprezentowano dane w podziale na dyrektorów i nauczycieli oraz zaprezentowano trzy parametry: odsetek powiatów, w których respondenci wskazali liczbę większą niż 0 (kolumna „% powiatów"), wartość średnią dla powiatów, w których wskazano więcej niż 0 („średnia") oraz sumę uczestników wskazanych we wszystkich powiatów („suma").

W prawie wszystkich powiatach planowano zorganizować sieci zarówno dyrektorskie (94%), jak i nauczycielskie (99%). Ostatecznie w 5% powiatów nie zorganizowano sieci dyrektorów, a w 4% nie zorganizowano sieci nauczycieli. W jednym powiecie planowano objąć sieciami średnio 28 dyrektorów oraz 101 nauczycieli. Łącznie oznaczałoby to 4 tys. dyrektorów oraz 15 tys. nauczycieli. Zainteresowanie, z jakim się spotkały sieci, było nieco większe niż planowane: wyraziło je 7% więcej dyrektorów niż planowano oraz 18% więcej nauczycieli, czyli 4,3 tys. dyrektorów i 18 tys. nauczycieli. Ostatecznie można założyć, że w sieciach udział wzięło nieco mniej uczestników: łącznie 4,2 tys. dyrektorów oraz 16 tys. nauczycieli.

Tabela 15. Parametry liczby uczestników sieci według pełnionej funkcji oraz statusu udziału w sieci

	założona			zainteresowani			wzięli udział		
	% powiatow	srednia	suma	% powiatow	srednia	suma	% powiatow	srednia	suma
dyrektorzy	94%	27,9	3 990	97%	29,1	4 285	95%	29,0	4 204
nauczyciele	99%	101,1	15 172	97%	121,7	18 008	96%	108,3	15 813

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Udział w sieciach w ramach projektów z Działania 3.5 był bezpłatny zarówno dla nauczycieli, jak i dyrektorów. Jako że niemożliwy byłby udział wszystkich chętnych szkół i nauczycieli, placówki, które mogły brać udział w pracy sieci, były wskazywane na poziomie powiatu.

Można wyróżnić różne scenariusze wyboru nauczycieli, którzy mieli uczestniczyć w sieciach:

1. Samodzielna decyzja nauczycieli o uczestnictwie w sieciach,
2. Wspólna decyzja Rady Pedagogicznej – wybranie przedstawicieli szkoły,
3. Arbitralna decyzja dyrektora – odgórne wskazanie nauczycieli do sieci.

Każdy z powyższych sposobów wyboru uczestników sieci miał swoje konsekwencje w późniejszym działaniu sieci i rozwoju współpracy pomiędzy nauczycielami.

Samodzielna decyzja nauczycieli

Nauczyciele, którzy samodzielnie podejmowali decyzję o udziale w sieciach współpracy, byli często bardziej w nie zaangażowani. Chętniej pracowali „po godzinach", uczestniczyli w szkoleniach lub w pracy na platformie elektronicznej „z przekonania", co miało znaczny pozytywny wpływ na działalność sieci. Tacy nauczyciele również bardziej pozytywnie wypowiadali się na temat efektów projektu. Czynnik ten będzie miał znaczący wpływ przy całościowej ocenie działań projektowych Działania 3.5 PO KL.

Kto chciał z tego skorzystać, to skorzystał. Kto nie chciał, to nie skorzystał. Ja nie monitowałem, ani nie monitorowałem, kto i czy korzysta. Bo mógłbym. Ale nie chciałem aż tak inwigilować pracowników. [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Decyzja Rady Pedagogicznej

Zazwyczaj w sieci uczestniczyło 1-2 nauczycieli ze szkoły (przedszkola) oraz dyrektor. W zależności od systemu zarządzania placówką, nieraz zdarzało się tak, iż nauczyciele kierowani do udziału w sieciach byli wybierani z grona pedagogicznego wspólnie przez dyrekcję oraz nauczycieli. Zgodnie z wytycznymi projektu, wybór ten powinien być uzasadniony pod względem merytorycznym, a więc temat sieci powinien odpowiadać potrzebom w zakresie dokształcania zawodowego danego nauczyciela.

Ta sieć pedagogów to było oczywiste, bo jest tylko jeden pedagog. Jeżeli chodzi o edukację wczesnoszkolną to tam trafiła pani, która jest szefem zespołu edukacji wczesnoszkolnej, ale jak to się stało, czy ja wytypowałam, czy…, już nie pamiętam, jak to się stało. Natomiast, jeżeli chodzi o wychowawców tych IV-VI to znalazł się tam pan, młody nauczyciel, który został wychowawcą, więc mi szczególnie zależało na tym, żeby było wsparcie dla tego pana. Czyli on biorąc udział w tej sieci, żeby przekazywał doświadczenie pozostałym kolegom i koleżankom, ale żeby też sam dostał tego wsparcia. [Dyrektor szkoły podstawowej uczestniczącej]

Decyzja dyrektora

W niektórych placówkach dyrektor arbitralnie wskazywał nauczycieli, którzy będą brali udział w sieci współpracy bez konsultacji z nimi. Była to najmniej optymalna, a jednocześnie dość powszechna forma rekrutacji uczestników do sieci. Miała ona swoje negatywne konsekwencje przejawiające się w podejściu tych nauczycieli do pracy w sieciach. Najczęściej nie traktowali oni swojego udziału jako wzbogacającego poznawczo i zawodowo doświadczenia, lecz raczej jako formę przymusu, a czasem wręcz formę kary czy represji ze strony przełożonego. Udział w sieciach wymagał od nauczycieli poświęcenia dodatkowego czasu (spotkania odbywały się najczęściej popołudniami, dodatkowo była praca na platformie), co w przypadku wspomnianych nauczycieli spotykało się z oporem. Nadmiar zajęć i szkoleń podsycał złe emocje, niechęć i złość wobec działalności sieci. W efekcie wpływało to na ostateczną ocenę całych działań projektowych.

O: Był to jednak taki przymus. Przymus był. Myśmy się dowiedzieli, że my mamy na to chodzić. I czy chcieliśmy, czy nie chcieliśmy, to musieliśmy wziąć udział w tym.

B: I pani dyrektor was zmusiła?

O: Pani dyrektor, tak. Nie było tak, że... Po prostu była lista, i tyle, osób, i „ja jestem na tej liście". I nie było, że mogę, nie mogę, chcę, nie chcę." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczące]

Na początkowych spotkaniach sieci, nauczyciele mieli pretensje – czemu muszą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach, a reszta szkoły nie? [Kierownik projektu]

Taka sytuacja często miała miejsce w pierwszym cyklu wspomagania. Gdy w drugim cyklu dyrektor pozwolił nauczycielom dobrowolnie zgłaszać się do udziału w sieciach, chętnych nie brakowało, a ich poziom zaangażowania i zadowolenie z uczestnictwa było na znacznie wyższym poziomie.

Ja bym też chciała brać w tym udział dlatego, że one tam się wymieniają doświadczeniem, artykułami i warto by było też uczestniczyć w takiej sieci, bo można by się dowiedzieć dużo rzeczy. [Nauczyciel przedszkola nieuczestniczący w sieci]

Wśród respondentów można zauważyć tendencję, iż otwartość na współpracę wśród nauczycieli związana jest z poziomem nauczania. Nauczyciele przedszkolni oraz ze szkół podstawowych są bardziej chętni do uczestnictwa w takich formach wspomagania jak sieci projektowe – opartych na współpracy, wymianie doświadczeń i pracy grupowej. Nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych byli bardziej sceptyczni w tym zakresie.

No przede wszystkim dowiedziałam się interesujących rzeczy w ciekawy sposób, rzeczy, które wykorzystam w praktyce. Również ta współpraca z innymi nauczycielami nawet. W sieci spotykamy się nie tylko z nauczycielami gimnazjum, ale również z nauczycielami szkół wyższych, szkół podstawowych i to też w jakiś sposób daje nam pewien ogląd na sprawę, tak? Już nie zamykamy się tylko my, nauczyciele gimnazjum i reszta świata, tylko wszyscy razem pracujemy nad pewnymi zagadnieniami. [Nauczyciel gimnazjum uczestniczącego]

Może być to związane z faktem, iż w systemie edukacji nauczyciele przedszkolni objęci są mniejszym wsparciem, rzadziej organizowane są dla nich szkolenia czy warsztaty, a więc udział w sieciach był dla nich prawdziwą okazją. Natomiast nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych często narzekają na nadmiar szkoleń oraz wykazują mniejsze zainteresowanie kolejnymi możliwościami dokształcania w czasie wolnym[28]. Deklaracje te pozostają jednak niespójne z wynikami innych badań, gdzie zostało wskazane, iż „*na samokształcenie i doskonalenie zawodowe nauczyciele przeznaczają 4% czasu*"[29].

W szkołach i przedszkolach, a przynajmniej w naszym mieście, bardzo dużo się dzieje. Szkoły uczestniczą w wielu projektach. Pozyskują wiele certyfikatów. Organizują wiele, wiele… działań

---

[28] Takie deklaracje potwierdzają się także w badaniu przeprowadzonym przez ORE - *Raport końcowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki*, ORE/ Coffey&OE, 2014.

[29] *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, IBE, Warszawa 2013, str. 12.

i nauczyciele często są dość mocno obciążeni tymi wszystkimi działaniami, tymi wszystkimi projektami. W związku z tym czasami już no nie starcza czasu, chęci i siły na zaangażowanie się w niektóre… w inne projekty, więc muszą dobrać, co dla nich będzie ważniejsze: czy realizacja już tego, co robili czy podejmowanie jakichś tam, to co zakładali. [Kierownik Projektu]

Nauczyciele w tej chwili, wiemy z takich właśnie przeprowadzanych nawet nieformalnych rozmów, niezapisywanych nigdzie, nauczyciele są w tej chwili zmęczeni nadmiarem zadań, które ich spotkały w szkole. Nie mają czasu. Raz, że są bardzo dokładnie rozliczani z godzin szkolnych, więc dyrektor nie zgadza się na zwolnienie nauczyciela na jakieś szkolenia czy konferencje. Już nie mówię u nas, ale w ogóle jak są jakieś konferencje ogólnopolskie, wojewódzkie, trzeba jechać do Warszawy czy gdzieś, nie pojedzie nauczyciel, bo go dyrektor nie puści, nie zwolni go z lekcji. Druga rzecz, w szkołach jest realizowanych bardzo dużo projektów, prawie w każdej szkole coś się dzieje. Jak nie projekt finansowany z funduszy europejskich to z jakichś innych instytucji, które mają na to granty czy jakieś inne pieniążki. [Dyrektor ODN]

Zaangażowanie nauczycieli w działalność sieci to wypadkowa wielu różnych czynników. Kolejnym i nie mniej ważnym, jest poczucie bezpieczeństwa, które ułatwia otwarcie się i swobodę współpracy. Pomimo informacji o tym, iż praca w sieciach (w szczególności na platformie) jest anonimowa, nauczyciele obawiali się, czy anonimowość w rzeczywistości jest zapewniona. Pojawiała się obawa, że ich wypowiedzi mogą później nieść za sobą poważne konsekwencje zawodowe, co blokowało czasami szczere i nieskrępowane wypowiedzi.

Ludzie się obawiają tego, że nie są anonimowi, że jeżeli cokolwiek powiedzą… Poza tym to były przez jednak, cały projekt i był tutaj również przez gminę gdzieś tam pilotowany i również były jakieś obawy, że również te sieci nie będą do końca anonimowe, że jeżeli ktoś się coś wypowie nie tak, że nie tak powinno być, to lepiej w ogóle się nie wypowie. Każdy gdzieś tam o to swoje miejsce pracy walczy. [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

Sieci dyrektorskie

Udział dyrektorów w sieciach współpracy był uzależniony od decyzji na poziomie powiatu. Najczęściej dyrektorzy uczestniczyli w sieciach specjalnie im dedykowanym, których tematyka skupiała się wokół zadań administracyjnych, organizacyjnych, pozapedagogicznych, związanych np. z reprezentowaniem szkoły.

W odróżnieniu od sieci nauczycieli, sposób rekrutacji nie miał tutaj raczej wpływu na zaangażowanie dyrektorów w pracę w ramach sieci. Dyrektorzy to najczęściej osoby mocno ograniczone czasowo, dlatego ich frekwencja na spotkaniach sieci była często znacząco niższa niż frekwencja nauczycieli.

Byłem w tej sieci dyrektorskiej, ale mało aktywny. Z braku czasu. Czasem wchodziłem na ten portal, który był tworzony, decydowałem, bo te terminy, niestety… To była bardzo duża grupa, bo tam były podstawówki, szkoły ponadgimnazjalne, było bardzo dużo (…) Ja byłem parę razy. Przyznam się bez bicia, ale to wynikało z mojego lenistwa (…) to jest wyjazd na cały dzień roboczy, bo to gdzieś tam pojawiało się o godzinie 11.00 i trwało parę godzin. No nie mam takiego komfortu. [Dyrektor liceum uczestniczącego]

Jak wynika z badania, wraz z upływem czasu zaangażowanie dyrektorów w prace w ramach sieci często znacznie malało. Niektórzy respondenci za przyczynę tego zjawiska wskazywali także przekonanie dyrektorów, iż dokształcanie w ich przypadku jest zbędne, gdyż ich kompetencje i wiedza są na wystarczającym poziomie. Niechęć dyrektorów do uczestnictwa w sieciach była często dużym problemem, z którymi borykać się musieli koordynatorzy sieci.

O: Myślę, że najsłabsza jest sieć dyrektorów niestety. Bo usłyszałam tak ostatnio. Ponieważ, ja mówię, ja byłam zachwycona szkoleniami, które były prowadzone z panem dziennikarzem. Niesamowite. Naprawdę niesamowite i to myślę, że powiedzą to nauczyciele, którzy mieli z nimi. I bardzo mile go sobie wspominali. Po czym ten sam pan zostawał zaproszony na sieć dyrektorów. I chyba po pół godzinie nie było z kim rozmawiać. Po prostu dyrektorzy w ogóle, z tego, co słyszałam, bo nie byłam na tym, ale byli „że oni to wiedzą", „że oni to coś tam". I po prostu pan powiedział, że ma sensu w takim razie dalej kontynuować szkolenia.

B: Z czego to wynika? Jak Pani myśli?

O: Z zadufania w sobie. Naprawdę. [zdecydowanie] Z zadufania w sobie. [SORE]

Tematy sieci współpracy

Założenia projektowe Działania 3.5 wymagały, aby w ramach każdego projektu zostały zorganizowane przynajmniej 4 sieci współpracy i samokształcenia, w tym przynajmniej jedna sieć przeznaczona dla dyrektorów. Tematy sieci były częściowo zdefiniowane – przynajmniej dwa z czterech musiały być wybrane z listy tematów przygotowanej przez ORE. Dwa pozostałe tematy mogły być zaproponowane w ramach projektu. Nauczyciele i dyrektorzy najczęściej pozytywnie oceniali takie rozwiązanie, dające im częściową swobodę w wyborze tematu wspomagania. Lista była postrzegana bardziej jako propozycja, która porządkuje ofertę szkoleń i ułatwia wybór, a nie sztywny katalog tematów.

Te oferty, które są na stronie ORE, one są dość spore i są też elastyczne według mnie. I właściwie jeżeli my mamy tu jakąś potrzebę, bo po tej diagnozie wychodzi ta potrzeba, to zawsze można pociągnąć pod to. Znaczy chyba dobrze, że to jest, bo to jakoś tak systematyzuje. I ja, na przykład, czytając sobie to, to są jakieś celem, znaczy celem… które nas prześladują cały czas. Po co jest taka oferta doskonalenia? Co to ma nam dać? I to nie znaczy, że wszystko, co jest tutaj, to będzie pasowało do naszych potrzeb, do potrzeb placówki, ale część na przykład z tego, tak. Nawet czasami człowiek coś potrzebuje, a nie potrafi tego ubrać w słowa. Jest do dokumentów, gotowe prawda? I myślę, że to dobrze, że to jest, bo nawet przeglądając to, to człowiek też się zastanawia jak to u mnie wygląda, a czy tak, czy to wszystko w porządku u mnie w tym obszarze. Jest to jakaś taka ściąga, ja to tak na zasadzie ściągi. [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Na liście tematów do wyboru zaproponowanej przez ORE znalazły się 4 tematy dla dyrektorów oraz 16 tematów dla sieci nauczycielskich.

Tabela 16. Propozycja ORE tematów sieci współpracy i samokształcenia

Sieci dla dyrektorów S/P
1. Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły
2. Budowa spójności edukacyjnej (na poziomie powiatu)
3. Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole
4. Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły

Sieci dla nauczycieli S/P
1. Edukacja filmowa
2. Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania
3. Doświadczenia i eksperymenty na zajęciach przedmiotów przyrodniczych
4. Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych
5. Matematyka w edukacji wczesnoszkolnej
6. Jak wspierać dziecko w uczeniu matematyki?
7. Praca ze źródłami historycznymi
8. Praca z uczniem młodszym
9. Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów
10. Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego
11. Jak budować własne programy nauczania?
12. Promocja i budowanie wizerunku szkoły
13. Nauczyciele pracują zespołowo
14. Jak radzić sobie ze szkolną absencją – bezpieczeństwo w szkole
15. Praca z nowoczesnymi technologiami TIK (rok I) – bezpieczny Internet
16. Praca z nowoczesnymi technologiami TIK (rok II) – bezpieczny Internet

Tabela 17 prezentuje liczbę założonych sieci według wybranego tematu i grupy uczestników sieci. Jeżeli chodzi o grupy uczestników sieci, najwięcej stanowiły sieci nauczycieli szkół (37% wszystkich sieci) oraz sieci nauczycieli S/P (28%). Dosyć często organizowane były również sieci dyrektorów szkół (10%) i sieci dyrektorów S/P (9%). Sieci innych grup uczestników były organizowane bardzo rzadko.

Jeżeli chodzi o tematy sieci, najczęściej organizowano sieci w obszarach wychodzących poza listę ORE, było to aż 27%. Tematy te były realizowane we wszystkich typach sieci. Spośród tematów z listy ORE najczęściej tworzone były sieci o temacie „Pedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły" (11%) oraz „Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów"[30] (10%). Pierwszy ze wspomnianych tematów często realizowany był w sieciach dyrektorów szkół, zaś drugi w sieciach nauczycieli. Nieco rzadziej wybierano tematy „Rola dyrektora szkoły w promocji i budowaniu wizerunku szkoły" (7%) oraz „Praca

[30] Takie deklaracje potwierdzają się także w badaniu ORE - *Raport końcowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki*, ORE/ Coffey&OE, 2014, s.103

z nowoczesnymi technologiami TIK – bezpieczny Internet” (7%). Pierwszy z nich zwykle realizowany był w sieciach dyrektorów szkół, a drugi w sieciach nauczycieli szkół.

Względnie często (w 3-5% sieci) wybierano tematy: „Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania”, „Jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki”, „Praca z uczniem młodszym”, „Promocja i budowanie wizerunku szkoły”, „Nauczyciele pracują zespołowo” oraz „Jak radzić sobie ze szkolną absencją? – bezpieczeństwo w szkole”. Pozostałe tematy wybierane były bardzo rzadko.

Wśród sieci nauczycielskich z listy ORE pięć dotyczyło zagadnień stricte przedmiotowych (np. przedmioty przyrodnicze, matematyka, historia), a reszta miała charakter interdyscyplinarny.

Tabela 17. Liczba sieci założonych w ramach projektów Działania 3.5 PO KL według typu i tematu sieci współpracy i samokształcenia

	sieci dyrektorów szkół	sieci nauczycieli szkół	sieci dyrektorów i nauczycieli szkół	sieci dyrektorów przedszkoli	sieci nauczycieli przedszkoli	sieci dyrektorów i nauczycieli przedszkoli	sieci dyrektorów szkół i dyerktorów przedszkoli	sieci nauczycieli szkół i nauczycieli przedszkoli	sieci nauczycieli i derektorów szkół oraz nauczycieli
Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły	24	5	0	0	1	1	34	3	2
Budowa spójności edukacyjnej (poziom powiatu)	7	0	1	0	0	0	1	0	2
Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole	5	1	1	0	0	0	5	0	1
Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły	46	15	1	0	0	1	40	1	2
Edukacja filmowa na lekcjach języka polskiego	0	5	0	0	0	0	0	1	0
Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania	0	20	0	0	0	0	1	18	7
Doświadczenia i eksperymenty na zajęciach przedmiotów przyrodniczych	1	12	1	0	0	0	0	6	5
Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych	0	3	0	0	0	0	0	1	0
Matematyka w edukacji wczesnoszkolnej	1	4	0	0	0	1	0	2	0
Jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki	0	28	2	0	0	1	0	12	6
Praca ze źródłem historycznym	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Praca z uczniem młodszym	0	9	1	0	0	0	0	25	8
Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów	1	25	5	0	0	2	1	51	14
Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego	0	8	1	0	0	0	0	5	4
Jak budować własny program nauczania	0	3	0	0	0	0	0	4	4
Promocja i budowanie wizerunku szkoły	1	31	3	0	0	1	1	6	7
Nauczyciele pracują zespołowo	3	12	1	0	1	0	0	26	7
Jak radzić sobie ze szkolną absencją? –bezpieczeństwo w szkole	0	18	0	0	1	0	0	15	3
Praca z nowoczesnymi technologiami TIK(rok I)- bezpieczny Internet	1	39	4	0	0	0	1	17	9
Praca z nowoczesnymi technologiami TIK(rok II)- bezpieczny Internet	0	8	0	0	0	1	0	7	1
Inne tematy sieci współpracy – spoza katalogu ORE	11	121	3	3	12	0	7	79	28

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Tematy sieci najczęściej odpowiadały potrzebom szkół, natomiast nieco gorzej było z potrzebami przedszkoli. Problem ten dostrzegał także jeden z koordynatorów sieci:

Wydaje mi się, że to głównie wynika z tego, że gdzieś ktoś tam na górze przebadał rynek, takie były problemy. Nie wiem, czy to w ewaluacjach placówek, które dały na przykład jakiś kierunek do określenia konkretnych tematów. Chociaż wydaje mi się, że niektóre z tych tematów, jak chcieliśmy

sobie tam trochę dopasować te przedszkolne, to jesteśmy tak troszeczkę tam gdzieś tak na uboczu i trzeba było bardzo dopasowywać temat, żeby trafił w przedszkola. [Koordynator sieci]

W przypadku sieci dyrektorskich, temat odgrywał tu stosunkowo mniej ważną rolę. Nadrzędnym celem tych sieci była integracja środowiska dyrektorów, którzy rzadko są chętni do współpracy i dzielenia się własnym doświadczeniem lub dobrymi praktykami z dyrektorami konkurencyjnych placówek. Zaangażowanie do wspólnego projektu szkół z jednego powiatu, które zwykle z racji bliskiego położenia rywalizują ze sobą o uczniów, wymagało większej pracy ze strony koordynatora niż w przypadku sieci nauczycielskich.

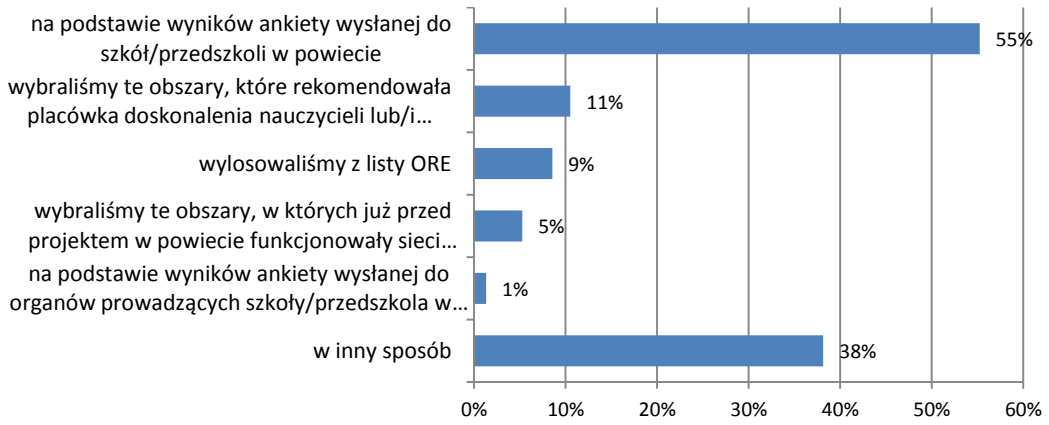
Na pewno tak jakby zacieśniły się nasze więzi, jeżeli chodzi o współpracę. Bo poznałyśmy dyrektorów, których – gdzieś z powiatu – nigdy wcześniej nie widziałam. Wiedziałam, że jest dyrektorem, wiedziałam, że taka osoba jest, funkcjonuje placówka, ale też poznałyśmy bardziej ideę i tak jakby te cele funkcjonowania danej placówki, jak ona wygląda, na co tam trzeba zwrócić uwagę, problemy większe. Więc na pewno to było takim plusem wielkim też. [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Sposób wyboru tematów sieci

Jak wynika z reprezentatywnego badania ilościowego, w zdecydowanej większości przypadków (55% powiatów) w celu wybrania tematów sieci współpracy i samokształcenia do szkół wykorzystano informacje zebrane w ankietach rozesłanych po szkołach. W dalszej kolejności konsultowano się z placówkami doskonalenia nauczycieli i poradni psychologiczno-pedagogicznych (11%) oraz tematy losowano z listy tematów ORE (9%). W części powiatów, w których już wcześniej funkcjonowały sieci współpracy, wybrano obszary już wcześniej prowadzone (5%).

38% respondentów wskazało „inny sposób" – poproszono ich o opisanie tego sposobu w odpowiedzi otwartej. Najczęściej wskazywali oni na dobór tematów sieci na podstawie wykonanej diagnozy potrzeb (19% ogółu respondentów).

Wykres 26. Odpowiedzi respondentów na pytanie o sposób doboru tematów tworzonych sieci współpracy i samokształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Według założeń projektowych, wybór tematów sieci powinien odbywać się po rzetelnej diagnozie potrzeb nauczycieli i dyrektorów szkół. W rzeczywistości różnie się to odbywało – nie w każdym przypadku uczestnicy sieci mieli realny wpływ na wybór tematu, nad którym mieli pracować przez kolejny rok.

W ramach badania jakościowego wyróżniono kilka możliwych scenariuszy wyboru tematów sieci:

Wybór tematów z listy ORE przez nauczycieli

W kilku powiatach podczas wyboru tematów brano pod uwagę bezpośrednio zapotrzebowanie nauczycieli w tym zakresie. W szkołach uczestniczących w projekcie nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie, w której z sieci tematycznych chcieliby uczestniczyć. Następnie cztery tematy o najwyższej liczbie wskazań zostały wybrane do realizacji. Nauczyciele, którzy na etapie deklaracji zgłosili się do najbardziej popularnych sieci, czasami mieli obowiązek potem w nich uczestniczyć.

Wybór tematów z listy ORE przez kierowników projektu

W innych projektach wyboru tematów dokonywał arbitralnie kierownik projektu, wówczas rzadko było to konsultowane z dyrektorami lub tym bardziej z nauczycielami szkół uczestniczących w projekcie. W ten sposób wpływ grupy docelowej (dyrektorów i nauczycieli) na zakres ich doskonalenia był mocno ograniczony, co niosło za sobą negatywne konsekwencje. Nauczyciele odsunięci od procesu diagnozy oraz planowania doskonalenia byli mniej zaangażowani. Ponadto ograniczona wiedza nauczycieli o tej formie wspomagania skutkowała niechęcią do działania w sieci, szczególnie w pierwszym etapie projektu. Wielu nauczycieli trudno było przekonać do tej relatywnie nowej formy wspomagania.

Wybór tematów z listy ORE przez kierowników projektu po konsultacji z beneficjentami

Kierownik projektu zbierał od szkół zapotrzebowanie na obszary, w których potrzebne jest wspomaganie. Informacje te były najczęściej zbierane poprzez ankiety wysyłane do szkół w powiecie na etapie przygotowywania wniosku lub podczas konferencji inaugurującej projekt pilotażowy. W wielu przypadkach PORE także osobiście konsultował tematy sieci z dyrektorami szkół na etapie przygotowywania wniosku projektowego. W innych przypadkach tematy sieci były wskazywane przez SORE po diagnozach przeprowadzonych w szkołach uczestniczących w projekcie. Jednak zwykle ostateczną decyzję podejmował kierownik projektu.

Tematykę sieci wybieraliśmy już na etapie pisania wniosku. Tak jak Pan tutaj widzi, mam to już na wniosku. Była przeprowadzona, w oparciu o oferty ORE, opracowane, ankieta, taka do nauczycieli S/P, jakie tematy, jakimi tematami byliby zainteresowani? Tak. I to było podstawą właśnie do takiego. [Kierownik projektu]

Oddolna inicjatywa nauczycieli – tworzenie dodatkowych sieci współpracy

W niektórych projektach sieci cieszyły się tak dużym zainteresowaniem i powodzeniem, że nauczyciele decydowali się na rozwinięcie wspomagania w takiej formie i organizację dodatkowej sieci na wskazany przez nich temat. Najczęściej miało to miejsce w drugim cyklu wdrażania projektu pilotażowego, gdy nauczyciele już zdobyli pewne doświadczenie w tej formie pracy i chcieli kontynuować ją w nowych obszarach tematycznych lub na większą skalę. Było to możliwe

w niektórych projektach, w których poczyniono oszczędności finansowe. W efekcie oddolnej inicjatywy powstała np. sieć nauczycieli języków obcych lub sieć dotycząca wczesnej diagnozy dysleksji dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Tak jak mówię, ta autorska sieć nasza, ta właśnie kwestia rozpoznawania ryzyka dysleksji, nie ukrywam, że to był też jakiś mój pomysł, w kontekście nawet zmian, które się pojawiły w prawie oświatowym. Dotyczącym obowiązku nauczycieli, w klasach I-III, rozpoznawania tego problemu, tak. I myślę sobie, możemy tutaj coś też zrobić takiego, żeby nauczyciele mieli większą świadomość, żeby byli za to zadanie bardziej odpowiedzialni. Ale też przygotowani do tego zadania. [Kierownik projektu]

Warto zauważyć, że niektóre tematy sieci były dość zaskakujące, pomimo, iż były zgodne z głównym obszarem działalności sieci, np. szkolenie z wizażu i stylizacji dla dyrektorów[31], w ramach sieci *Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły*.

Działania realizowane w ramach sieci

Praca w ramach sieci współpracy i samokształcenia miała dwojaki charakter. Z jednej strony były to osobiste spotkania uczestników sieci, które powinny odbywać się regularnie od 3 do 5 razy w roku. Spotkania te polegały na wspólnej pracy nad danym zagadnieniem pod okiem koordynatora sieci lub na szkoleniu, warsztatach prowadzonych przez zewnętrznego eksperta. Drugi element pracy w ramach sieci polegał na kontaktowaniu się uczestników przy pomocy platformy internetowej, stworzonej specjalnie na potrzeby projektu pilotażowego.

Spotkania osobiste

Spotkania osobiste w ramach sieci odbywały się najczęściej w dni robocze, po standardowych godzinach pracy nauczycieli i dyrektorów, a więc popołudniami lub wieczorami. Pierwsze spotkanie miało zazwyczaj charakter organizacyjny, gdzie koordynator sieci przedstawiał cele oraz pracował nad wzajemnym zapoznaniem się i integracją uczestników. Nieraz konieczne było zastosowanie technik pracy grupowej czy *team-buldingu*, aby przełamać wzajemną niechęć uczestników i zniwelować wzajemne negatywne nastawienie.

Niektórzy byli przygotowani przez dyrektorów, i wiedzieli, po co idą, jak to będzie wyglądało, jak często będą musieli się spotykać i co będą musieli robić w tej sieci. Ale była taka część, która przyszła, i myślała, że oni jeden raz przyjdą, coś podpiszą i koniec. [Kierownik PPP]

Ponadto był to bardzo ważny etap pracy sieci, gdyż polegał także często na dokończeniu etapu diagnozy, tj. na doprecyzowaniu celów sieci i poznaniu szczegółowych potrzeb uczestników. Równie

---

[31] W jednym z badanych projektów pilotażowych w ramach sieci dyrektorów odbyło się szkolenie pt. Budowanie profesjonalnego wizerunku elementy wizażu i stylizacji. Uczestniczyło w nim 20 osób, zarówno kobiet jak i mężczyzn. Tematy poruszone w ramach szkolenia to: nabycie wiedzy jak prawidłowo wykonywać makijaż do pracy; jakie elementy w makijażu są najważniejsze i na co warto zwracać uwagę; jakie kolory i rodzaje kosmetyków dobierać typu cery; jak krok po kroku wykonać makijaż profesjonalny; informacje o podziale sylwetek oraz ich charakterystyka; jakie kroje i style garderoby dobierać do sylwetki; jakie kolory są właściwe do danego typu urody; jak wyrażać siebie strojem, czyli moc dodatków w stylizacji; jak dobierać dla siebie właściwy garnitur oraz w jakich kolorach mężczyźni powinni wybierać go do pracy [źródło: „*Sprawozdanie z Rocznego Planu Sieci i Samokształcenia S/P w drugim roku pracy sieci*.”]

ważnym elementem było przedstawienie harmonogramu pracy, oczekiwań co do produktów oraz obsługi platformy internetowej.

Kolejne spotkania osobiste w ramach sieci to już spotkania robocze, podczas których uczestnicy pracowali nad wspólnymi produktami, narzędziami, dzielili się dobrymi praktykami lub tworzyli nowe rozwiązania. Praca była najczęściej moderowana przez koordynatora sieci, który organizował spotkania oraz nadzorował proces wykonywania zadań. W ramach spotkań organizowano także szkolenia z zewnętrznymi ekspertami, które czasem przybierały formę warsztatów, zajęć pokazowych, pogadanek – zależnie od tematu sieci. Nie zawsze byli to eksperci związani z oświatą – zdarzały się szkolenia prowadzone przez pedagogów, ale także psychologów, specjalistów od PR-u, dziennikarzy czy policjantów.

Na przykład chwalę sobie te szkolenia, które są dla dyrektorów, ponieważ rzeczywiście ekspert, który prowadzi te szkolenia to jest osoba absolutnie sprawdzona, dawny pracownik kuratorium oświaty. Pani, która wie, o czym mówi, tak, ma wieloletnie doświadczenie i rzeczywiście w kilku takich problemach związanych z ruchem kadrowym. Ja osobiście z tych szkoleń skorzystałam, tak? Przeniosło się to później na te rozwiązania." [Dyrektor liceum uczestniczącego]

Wśród respondentów pojawiały się głosy, iż w ramach sieci zaplanowano zbyt mało spotkań z ekspertami (zwykle ok. 2 w jednym cyklu wspomagania). Za organizację spotkania z ekspertem odpowiedzialny był koordynator sieci, a eksperci byli były najczęściej wybierani drogą przetargu. Szkolenia cieszyły się zwykle dużym zainteresowaniem wśród uczestników, szczególnie dlatego iż miały praktyczny charakter, chociaż zdarzały się także opinie mówiące o tym, iż wspomaganie w takiej formie nie różniło się niczym od dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli. Wybór odpowiedniego szkoleniowca był tutaj kluczową kwestią.

Cieszyło mnie to, że są to praktycy, czyli osoby, które się tym zajmowały. Jeżeli chodzi o metodę projektu, to tutaj właśnie nasz ekspert miał doświadczenie duże, realizował wiele tych projektów, podpowiadał nam różne możliwości, rozwiązania jakichś tam konkretnych trudności przy realizacji projektów. Zwracał uwagę, czy to będzie wykonalne, czy nie. Także na pewno dużym plusem jest to, że jeden i drugi ekspert ma w tym dużą wiedzę i przede wszystkim też wykonywał te czynności. Nie jest to tylko dla niego teoria. [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

Myślę, że też się wypowiem w imieniu całego grona: chcemy mieć konkrety. Jak idziemy na szkolenie, mamy wynieść konkretne metody, konkretne sposoby, jak rozwiązać daną sytuację. Bo takie teoretyczne omawianie to my możemy sobie przeczytać – czytamy książki i w Internecie, i wszędzie, i są te prezentacje. My chcemy konkretów. [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

Ostatnie spotkanie w danym cyklu wspomagania w ramach sieci miało charakter podsumowujący, omawiano pracę sieci, wypracowane produkty, dokonywano ewaluacji dotychczasowych spotkań.

Szczególnym przypadkiem w kontekście spotkań osobistych w ramach sieci są sieci dyrektorskie. Dyrektorzy to najczęściej osoby mocno zapracowane, które niechętnie jeżdżą na wszelkie spotkania odbywające się poza ich placówką. Wielu koordynatorów borykało się z problemem niskiej frekwencji na spotkaniach sieci dyrektorów, szczególnie wraz ze zbliżaniem się projektu do końca.

Dla mnie najtrudniejsze? Ja myślę, że wygospodarować czas w tym pędzie, to jest najtrudniejsze. Tak żeby w takim komforcie psychicznym korzystać z całości z tego, co mamy na warsztatach, na tych zajęciach. [Dyrektor gimnazjum uczestniczącego]

Problemy z dojazdami do miejsc spotkań sieci zgłaszali także nauczyciele z niektórych powiatów. Dlatego dobrą praktyką przyjętą w jednym z nich było organizowanie spotkań sieci rotacyjnie w różnych szkołach z terenu powiatu. Takie rozwiązanie było doceniane przez uczestników. Nie wszędzie było ono stosowane. Najczęściej spotkania w ramach sieci odbywały się w miejscu wskazanym przez powiat (siedziba PDN, PPP, BP itp.).

Dobra praktyka

W jednym z projektów spotkania sieci współpracy organizowano rotacyjnie w każdej z placówek oświatowych uczestniczących w projekcie. Dzięki temu w sprawiedliwy sposób została rozwiązana sprawa dojazdów na spotkania. Taka praktyka była pozytywnie oceniana przez beneficjentów.

Formy współpracy obserwowane w ramach bezpośrednich spotkań w sieciach:

- Wymiana dobrych praktyk i prezentacje skutecznych rozwiązań,
- Dyskusje panelowe,
- Debaty,
- Wspólne wypracowywanie narzędzi, produktów np. scenariuszy lekcji, scenariuszy wywiadówek, szablonów dokumentów,
- Wymiana literatury, polecanie przydatnej bibliografii,
- Prelekcje, szkolenia, warsztaty, konsultacje prowadzone przez eksperta/szkoleniowca,
- Zajęcia/lekcje pokazowe,
- Praca w grupie nad danym zagadnieniem.

Nauczyciele mają potrzebę takich spotkań twarzą w twarz z innymi nauczycielami, wymianą doświadczeń. Biorąc pod uwagę, że mają być zmiany no i ma być technologia wykorzystana, o której się mówi, jeśli chodzi o sieci, to informacja zwrotna jest taka, że jednak mimo wszystko w tej sieci oni się tylko komunikują, natomiast nie widzą się personalnie. Także ja uważam tak: ta forma, która ma miejsce teraz, czyli tego bezpośredniego spotykania się twarzą w twarz nauczycieli w realnych spotkaniach, zresztą jak diagnozujemy spotkania, działania sieci nasze, tych pilotażowych to też jest taka informacja, że najbardziej wartościowe były te spotkania żywe, tak, z ekspertami na przykład, bo daje to możliwość wymiany doświadczeń. [Koordynator sieci]

Platforma internetowa

Platforma internetowa dostarczona przez ORE pod adresem: www.doskonaleniewsieci.pl była drugim, obok osobistych spotkań, elementem pracy w ramach sieci współpracy. Zgodnie z założeniem miała on stanowić dodatkowe narzędzie wspierające pracę sieci, które będzie głównie służyło wymianie informacji, prowadzeniu dyskusji, zamieszczaniu wypracowanych produktów, a przede wszystkim nieskrępowanej komunikacji.

„To znaczy, powiem szczerze, że dosyć jest to fajne, dlatego, że mamy platformę i na tej platformie można umieszczać swoje materiały. Również można wykorzystywać materiały innych osób. Więc jest to o tyle ciekawe, że jak czegoś szukam, to czasami znajdę coś, co potrzebuję. Na przykład ostatnia rzecz, której szukałam, krzyżówka matematyczna w formie choinki, przed świętami jak najbardziej potrzebna. Także są fajne rzeczy, które można wykorzystać i to jest też ciekawe." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

Platforma umożliwia zdalną komunikację zarówno pomiędzy poszczególnymi uczestnikami sieci, jak i pomiędzy podmiotami prowadzącymi doskonalenie.

Zalety korzystania z platformy internetowej w ramach doskonalenia
– Możliwość dostępu o dowolnej porze i z dowolnego miejsca do zasobów na platformie – Możliwość ciągłej wymiany informacji i dyskusji z innymi uczestnikami sieci – Możliwość konsultacji z wieloma osobami jednocześnie – Możliwość tworzenia osobnych wątków związanych z omawianymi zagadnieniami – Platforma miała stać się bankiem pomysłów, dobrych praktyk, wypracowanych narzędzi, dokumentów dostępnych także po zakończeniu projektu – Podnoszenie kompetencji technicznych uczestników sieci poprzez kontakt z nowoczesnymi technologiami – Brak konieczności dojazdu na spotkania

Natomiast o sieci wypowiadać mogę się w superlatywach. Uważam, że jest to fajny pomysł (...) Jest bardzo dobrym miejscem do wymiany różnych doświadczeń, tym bardziej, że są to zamknięte grupy dyskusyjne. Kiedy można rozmawiać za pomocą komputera Internetu w dowolnym dla siebie czasie. Doskonalić się na te tematy, które gdzieś są związane z naszym bezpośrednim doświadczeniem zawodowym. [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

Niestety pomimo wielu możliwości, jakie daje wykorzystanie tego narzędzia we wspomaganiu, ma ono także pewne ograniczenia. Uczestnicy wymieniali następujące trudności i bariery w korzystaniu z platformy:

Słabe strony platformy internetowej
– Problemy z logowaniem do systemu lub brak dostępu do Internetu – Niska intuicyjność obsługi systemu – Brak kompetencji informatycznych niektórych uczestników sieci niezbędnych do korzystania z platformy – Obawa przed brakiem anonimowości w dyskusjach online – Niechęć do poruszania tematów służbowych na forum internetowym (obawa o braku poufności

informacji)
- Nie wszystkie tematy i zagadnienia nadają się do opracowywania w formie zdalnej, elektronicznej
- Platforma nie posiadała pewnych funkcjonalności (np. utrudnione było dodawanie zdjęć)
- Nadmiar obowiązków służbowych i brak czasu na logowanie się na platformę

Myślę, że też takim pozytywem, jeśli chodzi o 3.5 Będzie to, że wykorzystanie tych narzędzi teleinformatycznych na pewno wzrosło, tak? 70 % z nich ma duży problem z obsługą w ogóle komputera na poziomie Facebooka, czyli nawet Facebooka nie mają i nie umieją. Więc ciężko im w ogóle ideę sieci i w ogóle jakieś takie budowanie społeczności wokół czegokolwiek pojąć, bo problem jest z mailem, bo ja mam nadal uczestniczki sieci, gdzie koresponduję z ich dziećmi [śmiech], one się na swojego maila logują za pomocą swoich synów. [SORE]

Jak wynika z przeprowadzonego badania, platforma internetowa w ramach projektu nie została w pełni doceniona ani wykorzystana. Najczęściej praca w sieciach skupiała się na osobistych spotkaniach, szkoleniach, nie zaś na pracy w wirtualnym środowisku. Dodatkowym utrudnieniem był fakt, iż platforma zaczęła działać później niż początek niektórych projektów (realizowanych w pierwszym cyklu projektu pilotażowego). To opóźnienie sprawiło, że uczestnicy sieci zaczęli się już kontaktować ze sobą innymi kanałami (maile, telefon) i nie byli chętni, aby potem przenieść swoją komunikację na platformę internetową. Ponadto nauczyciele często unikali aktywności na platformie tłumacząc się brakiem czasu lub problemami technicznymi. Podobnie wyglądała sytuacja w sieciach dyrektorskich, gdzie zwykle jeszcze trudniej było zmobilizować uczestników do udzielania się na platformie.

Koordynatorzy sieci ubiegali się do różnych metod, np. w jednym z powiatów został podpisany „kontrakt grupowy". Założono w nim, że każdy z uczestników sieci będzie wchodził na platformę, poruszy interesujący go temat oraz podzieli się swoimi pomysłami. Niestety również taka forma wsparcia nie przyniosła oczekiwanych efektów. Większość respondentów zaglądała na platformę sporadycznie, a niektórzy nawet w ogóle. Ich aktywność z reguły ograniczała się w najlepszym wypadku do logowania na platformę i pobierania umieszczonych tam dokumentów.

Tych wejść miało być pięć, takie było założenie, czy tam ileś, założenie ORE. To się absolutnie nie sprawdziło. Nie, dlatego, że ludzie nie chcieli, tylko, że oni na starcie mieli kłopoty, a później to już nie chcieli się tym interesować. Ale właśnie ten kolega, nawet już po projekcie, z ostatnich zajęć na przykład. Też jeszcze umieszczał w platformie. Jak do niego dzwonili, żeby im dał, czy przysłał, to on na platformie wejdź, na platformie, żeby ich zachęcić. [Dyrektor ODN]

Co ciekawe, badani respondenci wypowiadali się pozytywnie na temat samej idei platformy internetowej i podzielenia pracy sieci pomiędzy te dwie formy działania. Jednak w rzeczywistości większy nacisk kładziono na spotkania bezpośrednie, zwykle mocno zaniedbując pracę zdalną.

Sieci doskonalenia nauczycieli, wie Pani co, no bardzo też fajna rzecz, bo miałyśmy możliwość z innymi nauczycielami z placówek spotkać się, porozmawiać, wspólnie tutaj wszystko jakkolwiek omówić z osobą, która też tam była z nami, nie jako tako prowadziła. Nie jako tako, tylko, że nie z osobą prowadzącą tylko z osobą, która jakby stała na czele, i z nami była. Wymiana też w ogóle doświadczeń przypadków przy zalogowaniu się tutaj na tutaj na komputerze, no fajne, fajne. Takie wspierające. [Nauczyciel przedszkola uczestniczącego]

Jak pokazują badania, sama idea łączenia różnych form współpracy, np. bezpośredniej i zdalnej, w ramach jednego projektu jest efektywnym sposobem zachęcania uczestników do pracy. W innym badaniu[32] dotyczącym sieci współpracy TIK także wskazywano, iż szkolenia mieszane (*blended learning*) przynoszą najlepsze efekty.

Koordynatorzy sieci współpracy

Nadzór nad działalnością sieci współpracy i samokształcenia sprawowali koordynatorzy sieci. Osoby na tym stanowisku były odpowiedzialne za organizowanie i moderowanie pracy sieci. Najczęściej rolę tę pełnili (zależnie od projektu i tematu sieci): nauczyciele z odpowiednim stażem pracy, doradcy metodyczni, pracownicy PPP, PDN lub BP, dyrektorzy szkół, psychologowie szkolni, a nawet (choć rzadziej) SORE.

To musiała być osoba z wykształceniem wyższym pedagogicznym, mająca doświadczenie w pracy z uczniami, z nauczycielami, która pracowała przynajmniej w szkole czy w placówce oświatowej, tam określiliśmy ile minimum musiała tej pracy mieć. W przypadku dyrektorów chcieliśmy, żeby to była też osoba, znaczy koordynator sieci dyrektorów, żeby to była osoba z doświadczeniem na stanowisku kierowniczym, czy na stanowisku dyrektora no, bo wiadomo, żeby znała to od podszewki. No i takim kryterium dodatkowo przez nas punktowanym było to, żeby miała to szkolenie na koordynatorów sieci.[Kierownik projektu]

Zależnie od projektu koordynatorzy sieci byli wybierani w postępowaniu przetargowym, na zasadach konkursowych lub przy wykorzystaniu procedury zapytania ofertowego kierowanego do konkretnych osób. Wszystkie te metody miały zapewniać zasadę konkurencyjności. W niektórych projektach koordynatorzy sieci byli rekrutowani przez partnera merytorycznego projektu, z pominięciem procedury konkursowej.

Tutaj było postępowanie przetargowe. Kryterium też było, do sieci dyrektorskiej, to musiał być dyrektor szkoły. Do matematycznej musiał być matematyk, więc takie kierunkowe wykształcenie, doświadczenie w pracy. Ponadto musiała taka osoba spełniać wymagania trenerskie, czyli prowadzenia szkoleń dla osób dorosłych, w tym dla nauczycieli. [Kierownik projektu]

Najczęściej w projekcie były określone szczegółowe wymagania merytoryczne, które musiał spełnić kandydat na koordynatora. Najczęściej koordynator sieci musiał posiadać doświadczenie i wykształcenie kierunkowe związane z tematyką sieci, tak więc sieci dyrektorskie były koordynowane przez dyrektora, a koordynator sieci dedykowanej nauczycielom przedszkolnym i nauczania początkowego musiał mieć doświadczenie w nauczaniu wczesnoszkolnym. Osoba ta uczestniczyła ponadto w szkoleniu dla koordynatorów sieci prowadzonym przez ORE. Jak wynika z badania, koordynatorzy sieci nie byli przypadkowymi osobami, lecz od wielu lat związanymi z sektorem oświaty i współpracujący z lokalnym instytucjami działającymi w zakresie wspomagania nauczycieli. Bardzo często byli to pracownicy lub byli pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli i doradcy metodyczni, którzy wcześniej zajmowali się prowadzeniem szkoleń dla nauczycieli i dyrektorów. Sami

[32] Trzciński R., *Rola TIK w procesie dydaktycznym. Raport z badania międzyszkolnych sieci współpracy nauczycieli*, IBE 2015, str. 60.

uczestnicy sieci (nauczyciele i dyrektorzy) zwykle nie mieli żadnego wpływu na wybór koordynatora swojej sieci współpracy.

Moje doświadczenie jest takie, że (…) im większe doświadczenie koordynatora sieci w pracy z nauczycielami, tym jest lepszym koordynatorem sieci. [Kierownik projektu]

Najczęściej w ramach projektu zatrudniano osobnego koordynatora dla każdej z sieci. Było to najbardziej optymalne rozwiązanie, gdyż pozwalało na wybranie osoby, która będzie dobrze odpowiadać kryteriom merytorycznym danej sieci, która będzie mogła poświęcić odpowiednio dużo czasu na pracę na tym stanowisku. Zdarzały się także sytuacje, gdy jedna osoba koordynowała pracę wszystkich sieci. Było to rozwiązanie mniej skuteczne i zdecydowanie odbijało się na jakości pracy każdej sieci. W związku z tym nie jest rekomendowane organizowanie wielu sieci pod okiem wyłącznie jednego koordynatora.

Pewnym utrudnieniem w początkowej fazie wdrażania projektu pilotażowego były około półroczne opóźnienia w szkoleniach ORE dla koordynatorów sieci. Musieli oni rozpocząć pracę w ramach sieci zanim jeszcze zostali przeszkoleni w tym kierunku.

Jak weszliśmy w projekt, to wiele rzeczy człowiek musiał sam gdzieś tam doszukiwać. (Natomiast szkolenie przeprowadzone wcześniej) to by wiele rzeczy wyjaśniło, bo tam były na przykład takie podstawowe rzeczy, jak pisanie planów pracy. My w zasadzie po tym byliśmy i mogliśmy sobie skorygować to i uzupełnić to, czy tam swoją wiedzę. [Koordynator sieci]

Dobra praktyka

Ciekawym rozwiązaniem przyjętym w jednym z projektów objętych badaniem był obowiązek nałożony na koordynatora sieci, aby był on także uczestnikiem innej sieci w ramach projektu. Pozwalało to usprawnić pracę sieci, wymienić się metodami prowadzenia spotkań sieci, a także spojrzeć na działania sieci z innej, „oddolnej" perspektywy. Rozwiązanie to cieszyło się pozytywnymi opiniami respondentów.

B: A sama bierze pani udział w jakichś sieciach dla koordynatorów sieci?

O: To znaczy my w ramach tych czterech sieci, które już są utworzone, możemy ze sobą i współpracujemy, czyli przeglądamy też nawzajem te swoje sieci i czerpiemy z każdej sieci. Czyli można powiedzieć, że ja jakby koordynuję tą jedną, ale jestem uczestnikiem tych też pozostałych, prawda? (…) Włączam się na zasadzie takiej obserwacji i takiego jakiegoś, wymiany jakichś informacji, doświadczeń, jak najbardziej. I one tak samo.

B: Fajne to jest, przydatne? Coś to daje?

O: Jak najbardziej, dlatego że to jest inny troszeczkę punkt widzenia, one mają, zajmują się czym innym, jak najbardziej. [Koordynator sieci]

Zadania koordynatora sieci

Koordynator sieci pełnił w projekcie pilotażowym funkcję głównie organizacyjną. Nie był to ekspert prowadzący szkolenia czy warsztaty, lecz osoba wspierająca pracę uczestników sieci. Do szczegółowych zadań koordynatora sieci należało:

- Doprecyzowanie celów sieci współpracy w porozumieniu w beneficjentami
- Planowanie działań sieci
- Ustalanie terminów spotkań sieci
- Zapraszanie szkoleniowców i ekspertów w porozumieniu z kierownikiem projektu oraz uczestnikami sieci
- Animowanie dyskusji podczas spotkań, zachęcanie uczestników do zabierania głosu
- Organizacja cateringu
    - Przygotowanie materiałów szkoleniowych
    - Przeszkolenie uczestników z obsługi platformy
    - Mobilizowanie uczestników do korzystania z platformy internetowej
    - Zamieszczanie na platformie wypracowanych produktów, przydatnej literatury, prezentacji itp.
    - Promocja działań sieci
    - Cykliczne przygotowywanie sprawozdania z działalności sieci
    - Ewaluacja działalności sieci na zakończenie cyklu wspomagania

Zdaniem respondentów rola koordynatora sieci wcale nie była łatwym zadaniem. Często, szczególnie w początkowej fazie realizacji projektu, musiał on przezwyciężać niechęć i opór nauczycieli do kolejnej formy szkoleniowej, która ich zdaniem była tylko kolejnym obciążeniem czasowym. De facto efektywne i skuteczne działanie sieci w bardzo dużym stopniu zależało od aktywności i umiejętności koordynatora.

„Myślę, że koordynator nie ma łatwego zadania, dlatego że, no dyrektorzy to taki naród niekoniecznie pokorny. Ona tam próbuje to, tamto, owamto, aczkolwiek tej aktywności na tej platformie nie ma. Nie ma po prostu tego pewnie, co ona też ma w zadaniach i musi to wykonać. Stara się, jak może, naprawdę. Jestem do niej pełna podziwu." [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Koordynator musiał zatem być osobą łatwo nawiązującą kontakty, komunikatywną, jak również z dużą wiedzą merytoryczną i doświadczeniem w obszarze sieci. Ponadto wymagane były odpowiednie

umiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi, w celu zapewnienia sprawnej obsługi platformy internetowej.

„Było też ważne, czy jakby umiejętność z racji tego, że jest to koordynator sieci, więc jakby umiejętność posługiwania się technologią informacyjną, to jak najbardziej wszystkimi, jakby nowinkami. To to trzeba było udowodnić." [Koordynator sieci]

Ważne jest także jego osobiste zaangażowanie w działalność sieci współpracy. Najczęściej respondenci oceniali pracę koordynatorów sieci pozytywnie, podkreślając, iż osoby te były bardzo dobrze przygotowane merytorycznie do pełnienia tych obowiązków.

„Też była osoba bardzo otwarta, zaangażowana, rzeczowa, zawsze dostawaliśmy wcześniej informacje o danym, szkoleniu, z całym przebiegiem. Tak że też odpowiednia osoba na odpowiednim miejscu." [Dyrektor szkoły podstawowej uczestniczącej]

Sieci dyrektorów

Szczególnie trudne zadanie mieli koordynatorzy prowadzący sieci dyrektorów. Zaangażowanie uczestników tych sieci było z reguły znacznie niższe niż zaangażowanie nauczycieli. Dyrektorzy narzekali na brak czasu na uczestniczenie w spotkaniach sieci, a ich aktywność na platformie także była mniejsza niż w przypadku pozostałych sieci. Grono dyrektorów okazywało się zwykle dość wymagającą grupą odbiorców szkoleń. W tym przypadku najlepiej jako koordynator sieci sprawdzał się inny dyrektor szkoły, gdyż w ten sposób mógł łatwiej dotrzeć do uczestników swojej sieci. Tylko osoba na podobnym stanowisku była traktowana po partnersku. Dyrektorzy niechętnie dzielili się swoimi doświadczeniami z koordynatorem, który np. pełnił funkcję nauczyciela. Chętniej się otwierali i współpracowali pod okiem innego dyrektora, który będąc na analogicznym stanowisku, dobrze znał ich realia pracy.

„Ta sieć była realizowana bardzo tak porządnie, skrupulatnie. W miarę możliwości chyba nawet prowadząca ta koordynatorka starała się, no sensownie, bo sama jest dyrektorem szkoły i mniej więcej wie, czego ta szkoła… Dyrektorka to była osoba, która była we władzach miasta, a teraz jest dyrektorem szkoły." [Dyrektor gimnazjum uczestniczącego]

Dobra praktyka

Cennym rozwiązaniem, ułatwiającym efektywne działanie sieci dyrektorskiej jest zatrudnienie na stanowisku koordynatora dyrektora szkoły lub przedszkola. Zaleca się, aby wprowadzić taki wymóg w ramach procedury przetargowej/konkursowej.

Innym problemem często występującym w ramach sieci dyrektorów była ich silna niechęć do współpracy. Szczególnie dobitnie było to widoczne wśród dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych. W czasach niżu demograficznego szkoły z terenu jednego powiatu rywalizują o uczniów, co nie sprzyja współpracy i dzieleniu się np. dobrymi praktykami wypracowanymi w swojej szkole.

„Szkoły ponadgimnazjalne rywalizują o kandydatów do szkół i dziś niestety praktyka edukacyjna jest taka, że nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych w pierwszej kolejności dbają o to, żeby w ich szkole byli uczniowie, gdyż to zapewnia tym nauczycielom pracę. Stąd między nauczycielami i dyrektorami

szkół ponadgimnazjalnych niestety występuje rywalizacja podyktowana właśnie tą walką o uczniów i w związku z tym to jest jedyny powód, który sprawia, że ta współpraca, dzielenie się dobrymi praktykami wśród nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych jest utrudniona." [Kierownik projektu]

W niektórych przypadkach dyrektorzy nadal realizują zasadę konkurencyjności, świadomie powstrzymując się przed dzieleniem się swoim *know-how* w obszarach uznanych za ryzykowne (np. sposoby promowania placówek, wiedza uznana za unikalną, wynikająca z doświadczenia, problemy wewnętrzne, które mogłyby przedstawić dyrektora lub szkołę w negatywnym świetle).

„Tylko oni się po prostu boją, jeden na drugiego patrzy, jeżeli rywalizujemy ze sobą o ucznia, a potem się spotkamy i powiemy sobie, jak reklamujesz swoją szkołę, żeby przyciągnąć uczniów, przecież on mi tego nie powie i to jest normalne, że nie powie. Jeżeli by to miało tak być to wtedy w ogóle omińmy temat wymiany doświadczeń, jeżeli to by miało zostać na powiatach i włóżmy tylko doskonalenie, czyli takie tematy z „ABC dyrektora", porady prawne, takie, które się wszystkim przydadzą. Ale wtedy robimy z nich biorców, czyli dla nich to jest po prostu tylko dodatkowy temat szkoleń i nie ma sensu tego robić na sieci, bo to tylko będzie wtedy te 6 spotkań w roku i tak naprawdę, czym to się różni dla nich, takie spotkanie od spotkania w powiecie, czy w swoim organie prowadzącym, czy w kuratorium na tych naradach dyrektorskich." [SORE]

Ponadto zrzeszenie w ramach jednej sieci dyrektorów placówek z różnych poziomów nauczania (np. przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum, technikum i liceum ogólnokształcącego) często spotykało się z krytyką (najczęściej ze strony dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych). Uważali oni, iż dobre praktyki związane np. z zarządzaniem przedszkolem lub szkołą podstawową nie mogą być przeniesione na grunt ich placówki, gdyż te dwie instytucje działają w zupełnie innych środowiskach.

„Tylko, że dyrektorów mamy przedszkoli, podstawówek, gimnazjów zawodówek. To są różne problemy dyrektorskie. Znalezienie wspólnych tematów do tego, żeby je rozwijać już nastręczało problemów. No znaleźliśmy, bo znajdzie się, ale to już jest taki punkt konfliktowy, że my chcemy to, a my byśmy chcieli to. Ponadto są z różnymi doświadczeniami ci dyrektorzy. Bo jeżeli ktoś został dyrektorem, a ktoś jest 20 lat, to on ma zupełnie inne problemy, więc jakoś tak to naprawdę łatamy. Naszym pomysłem jest to, żeby w przyszłości skupić się na dyrektorach, tak zwanych jednorodnych, czyli na przykład tylko dla dyrektorów przedszkoli." [Kierownik projektu]

Z drugiej strony pojawiały się także sporadyczne głosy respondentów, którzy doceniali takie rozwiązanie.

„W projekcie (w ramach sieci współpracy i samokształcenia), mogli zobaczyć te ścieżki od przedszkola do matury. Przedtem, jak każdy działał w swojej dziedzinie, to tego często nie widzieli. Nie widzieli tych problemów, które są w szkole zawodowej ci z przedszkola, a ci ze szkoły zawodowej tego, co mają w szkole podstawowej za problemy, tak? Tutaj spotykali się w tych grupach przedmiotowych." [Wicestarosta]

Ewaluacja działań sieci współpracy

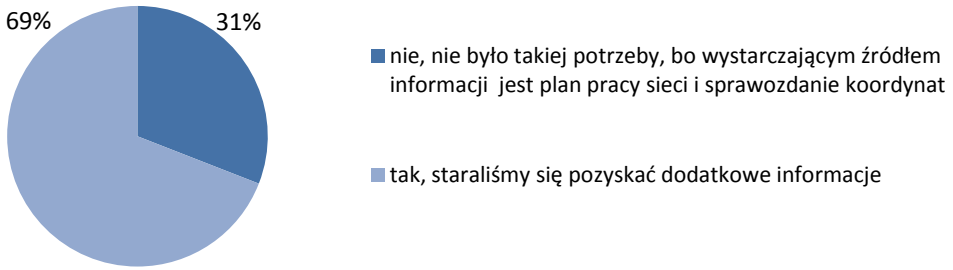
Ewaluacja działań sieci współpracy i samokształcenia przybierała różną formę zależnie od wewnętrznych założeń projektu. Zgodnie z wytycznymi Działania 3.5 PO KL zarówno SORE, jak i koordynatorzy sieci powinni przeprowadzić monitoring przebiegu działań w ramach projektu

pilotażowego oraz ocenę jego efektów. Najczęściej sieci współpracy były monitorowane przez kierownika projektu, natomiast ewaluację pracy sieci przeprowadzali sami koordynatorzy.

„Robimy ewaluacje, również tego, działań ekspertów. I zarówno w sieciach, w sieciach nawet koordynatorki ustaliły sobie, ja zostawiam też pewną autonomię, tak, że po każdym, każde spotkanie z ekspertem, jest niezależnie ewaluowane. Dalej, to osoba odpowiedzialna, więc SORE, albo koordynator zadania pierwszego, albo i koordynatorzy sieci, potwierdzają, swoim podpisem, że ekspert należycie wykonał, tak, zamówienie. I to jest podstawą do jakby wypłacenia wynagrodzenia." [Kierownik projektu]

W 69% powiatów kierownicy projektów zbierali dodatkowe informacje o przebiegu i efektach pracy sieci.

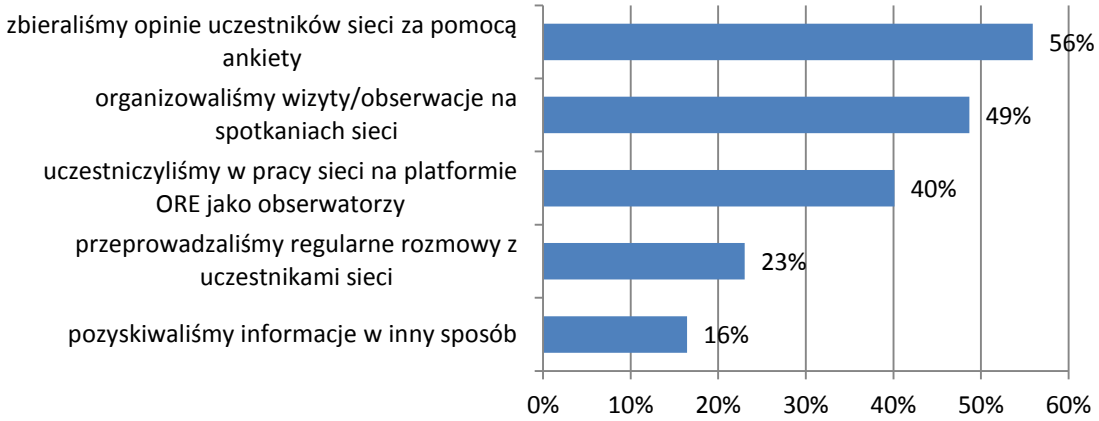
Wykres 27. Odpowiedzi respondentów na pytanie o pozyskiwanie dodatkowych informacji o przebiegu i efektach pracy sieci współpracy i samokształcenia.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

W badaniu ilościowym grupę respondentów z powiatów, w których zbierano dodatkowe informacje o przebiegu i efektach pracy sieci, poproszono o wskazanie sposobu, w jaki zbierano dane. Najczęściej zbierano opinie uczestników sieci za pomocą ankiet. Praktykę taką stosowano w 56% powiatów, w których zbierano dodatkowe informacje. W dalszej kolejności organizowano wizyty lub obserwacje na spotkaniach sieci (49%) oraz uczestniczono w pracy sieci na platformie ORE jako obserwatorzy. Rzadziej (23%) prowadzono regularne spotkania z uczestnikami sieci.

Wykres 28. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące sposobu gromadzenia informacji o przebiegu i efektach pracy sieci współpracy i samokształcenia.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani

Poniżej opisano najbardziej popularne formy i scenariusze działań w obszarze monitoringu działalności sieci współpracy.

Ankiety ewaluacyjne

Ankiety ewaluacyjne to najpowszechniej stosowana metoda zbierania danych przez koordynatorów. Najczęściej były przeprowadzane po każdym spotkaniu szkoleniowym, warsztatach itp. w ramach sieci. Ich celem było monitorowanie jakości zakończonego szkolenia, zebranie opinii na temat prowadzącego, przygotowanych materiałów, form pracy zastosowanych podczas szkolenia, przygotowania merytorycznego szkoleniowca czy przydatności przekazanej wiedzy.

„Po każdym szkoleniu dostajemy kartę, gdzie oceniamy ewaluację, jakość tego szkolenia, więc mamy możliwość wyrażenia swojej opinii zarówno dotyczącej osoby prowadzącej szkolenie, przygotowania szkolenia, materiałów przygotowanych, treści szkolenia." [Nauczyciel przedszkola uczestniczącego]

Pretesty i postesty

Aby w pełni móc ocenić efektywność szkolenia, w niektórych projektach stosowano pretesty i postesty uczestników dotyczące obszaru szkolenia. Miało to miejsce np. w sieci dotyczącej dzieci trudnych wychowawczo.

Na pierwszym spotkaniu szkoleniowym z udziałem eksperta zewnętrznego uczestnicy anonimowo wypełniali test wiedzy na początek szkolenia. Po zakończeniu wspomagania przeprowadzono drugi test i zanotowano ok. 60-70% wzrost wiedzy w zależności od obszaru.

Sprawozdania z działań sieci

Koordynatorzy sieci, podobnie jak SORE, mieli obowiązek przedstawiania kierownikowi projektu regularnych sprawozdań z prowadzonych przez siebie działań. Dokumenty te obejmowały także wykaz godzin przeznaczonych na wspomaganie w ramach każdej sieci, listę podjętych działań oraz informacje na temat planów na kolejny okres. Ponadto koordynatorzy informowali o działalności uczestników sieci na platformie internetowej.

Roczny Plan Pracy Sieci

Na zakończenie cyklu wspomagania powstawało sprawozdanie z realizacji rocznego planu pracy sieci, które podsumowywało dotychczas wypracowane efekty i stanowiło element finalny pracy sieci. W niektórych projektach osobą odpowiedzialną za zbieranie i analizę wszelkich wypracowanych dokumentów i sprawozdań był specjalnie powołany specjalista ds. monitoringu i wdrażania.

Cykliczne spotkania koordynatorów sieci

W ramach niektórych projektów organizowano cykliczne spotkania osób odpowiedzialnych za przebieg wspomagania, w trakcie których dyskutowano na bieżąco problemy pojawiające się w trakcie ich pracy, ale także dzielono się pozytywnymi efektami podejmowanych działań.

„B: A jaki, jak Pani monitorowała pracę SORE, pracę koordynatorów? W jaki sposób?

O: Bardzo często z nimi rozmawiałam. To był też ten plus, bo ja się z nimi widywałam kilka razy w tygodniu. No myślę też, że dla nich było wygodne, że ja jestem. Ponieważ często to oni do mnie przychodzili, to oni do mnie się zgłaszali, czy, że się przestawi termin, czy catering, czy, że problem z ekspertem, czy z materiałami. Albo, co zrobić, żeby, więc byłam trochę taka Matka Teresa." [Dyrektor ODN]

Obserwacje zajęć

W ramach niektórych sieci organizowano zajęcia pokazowe, lekcje otwarte, na których uczestnicy sieci prezentowali nowo nabyte umiejętności. W niektórych szkołach dyrektorzy sami organizowali monitorowanie lekcji, na których wykorzystywano nowe metody pracy, aby samodzielnie ocenić wpływ działalności sieci na codzienną pracę nauczyciela.

Brak monitoringu efektów działań sieci przez dyrektorów

Najczęściej dyrektorzy nie prowadzili żadnego monitoringu efektów działań sieci, w których uczestniczyli ich nauczyciele. Wśród wypowiedzi dyrektorów zdarza się, iż potwierdzają oni wzrost kompetencji nauczycieli, ale nie podają konkretnych przykładów. Należy podkreślić, iż w żaden sposób nie jest monitorowany proces wykorzystania efektów szkoleniowych podczas zajęć prowadzonych w szkołach. W efekcie może to skutkować tym, iż nawet pozytywnie oceniane przez beneficjentów szkolenia, nie będą miały wpływu na jakość szkolnych zajęć.

Podobnie, zdaniem kierownika projektu, samo starostwo nie monitoruje w żaden sposób jakości przebiegu realizowanego projektu. Z drugiej strony, brak monitoringu efektów nie powinien dziwić,

gdyż we wnioskach projektowych najczęściej nie określono żadnego wskaźnika, który by dotyczył tych kwestii.

Koszty sieci

Respondentów poproszono, aby na podstawie doświadczeń przy realizacji programu oszacowali koszt utworzenia i funkcjonowania jednej sieci współpracy i samokształcenia. Respondenci w pytaniu otwartym wskazywali odpowiednią kwotę w złotówkach. Parametry rozkładu ich wskazań prezentuje Tabela 18. Średni wskazany przez respondentów koszt funkcjonowania sieci wyniósł prawie 18 tys. złotych. Jednak wskazywane przez respondentów wartości były silnie zróżnicowane. Wartości centyli[33] wskazują, że w przypadki 25% respondentów wartość, jaką wskazali była jednak mniejsza od 9 tys. złotych, zaś w przypadku 25% była większa niż 23 tys.

Tabela 18. Koszty utworzenia i funkcjonowania przez rok jednej sieci według deklaracji respondentów.

Parametr	Średnia	25 centyl	50 centyl	75 centyl
Wartość	17 965	8 518	14 731	23 072

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Jak wynika z badania, istniało bardzo znaczne zróżnicowanie pomiędzy projektami w wynagrodzeniach oferowanych koordynatorom sieci. Najczęściej byli oni zatrudniani na umowę cywilno-prawną na okres trwania projektu.

Efekty sieci współpracy

Mówiąc o efektach pilotażowego systemu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli należy pamiętać, iż projekt składał się z dwóch zasadniczych części: wspomagania SORE oraz działalności sieci współpracy. Ciężko zatem wskazać efekty będące wyłącznie rezultatem pracy sieci, tym bardziej, że respondenci uczestniczyli często w obu formach wsparcia, które nierzadko prowadzone było w podobnym obszarze tematycznym. Warto zaznaczyć, iż poniżej opisane efekty sieci współpracy zostały zidentyfikowane w ramach badania jakościowego, które objęło wyłącznie mały wycinek wszystkich projektów pilotażowych. Dlatego też poniższe wskazania należy traktować jako

[33] Centyl to parametr rozkładu mówiący o wartości, jaką przyjmuje zmienna w określonym punkcie rozkładu. Centyl to kwantyl setnego rzędu, co oznacza, że dla danej zmiennej można określić 101 centyli (od zerowego do setnego). Centyl zerowy to wartość, jaką przyjmuje zmienna dla jednostki o najniższej wartości zmiennej, zaś centyl setny to wartość przyjmowana dla jednostki o najwyższej wartości zmiennej. Centyle x mówi o wartości, jaką przyjmuje zmienna dla osoby takiej, że x% zbiorowości ma od niej wartość zmiennej mniejszej, a (100-x)% – większą. Np. 50 centyl to mediana, zaś centyl 25 to taka wartość zmiennej, że dla 25% obserwacji zaobserwowano wartość mniejszą, a dla 75% większą. Jest to więc wartość, która jakby dzieli zbiorowość na dwie grupy: pierwszą liczącą tyle % obserwacji o najniższej wartości zmiennej, ile wynosi centyl, i drugą, skupiającą pozostałych.

przykładowe efekty, które pojawiły się w niektórych projektach, nie przywiązując wagi do częstotliwości ich występowania[34].

Z deklaracji respondentów wynika, iż dostrzegają oni efekty pracy sieci i zwykle oceniają je pozytywnie, jednak mają znaczny problem ze wskazaniem konkretnych przykładów, co uległo zmianie w konsekwencji działalności sieci współpracy. Dotyczy to zarówno nauczycieli, którzy osobiście uczestniczyli w pracach sieci, jak i dyrektorów, którzy oceniają sieci pozytywnie, jednak rzadko wskazują konkretne korzyści lub efekty tej pracy.

Warto zaznaczyć, iż wspomaganie w ramach sieci współpracy miało nieco inny cel i charakter niż wspomaganie prowadzone przez SORE. Głównym celem sieci było zachęcanie nauczycieli i dyrektorów do nawiązywania kontaktów z przedstawicielami innych placówek i wzajemna wymiana wiedzy, umiejętności i doświadczeń we wskazanym obszarze. Spotkania w ramach sieci miały przede wszystkim cel integracyjny.

„No cóż, sieci nie są nastawione na jakieś efekty twarde, bardziej na miękkie, z tego, co widzę, zaczyna się, z tego, co tak obserwuję podczas spotkań, zaczyna się integracja nauczycieli z różnych szkół, bo w sumie to są nauczyciele z całego powiatu, w każdej sieci mam przegląd całego powiatu. Jeszcze jak dyrektorzy się znają, bo w sumie na jakieś konferencje do kuratorium itd., na spotkania, uczestniczą i dyrektorzy się znają, tak nauczyciele już mniej, bo właśnie nie ma takich spotkań. I właśnie, widzę to, że po prostu zaczynają się, może nie przyjaźnie, za duże słowo, ale dobre koleżeńskie układy." [Koordynator sieci]

„Z sieci są zadowoleni dlatego, że wreszcie wyszli poza własne gminy, bo oni się w gminach znają. (…) Jak najbardziej to wychodzi nam też i w ankietach i w rozmowach, że wreszcie współpracują, a już jak potrafią czy wyjechać do siebie, czy zorganizować, że w jakieś święto sobie wyjeżdżają, to jest ta wartość dodana tych znajomości, często też nowych." [Kierownik projektu]

Zatem efekty wynikające z pracy w sieciach mają bardziej „miękki", interpersonalny charakter, dotyczą m.in. komunikacji, współpracy z innymi, nawiązywania nowych znajomości, zmiany postaw czy sfery rozwoju osobistego. Ponadto, w projektach nie zakładano najczęściej twardych, ilościowych wskaźników dotyczących pracy sieci, dlatego też o wiele trudniej oceniać ich efekty.

„Taka namacalna zmiana biorąc pod uwagę powiat (…), to jest to, że na wsi nauczyciele bardziej ze sobą współpracują i rzeczywiście te sieci współpracy wpływają na to, że nawet, jeżeli jest szkoła, która wiadomo, szkoły też ze sobą rywalizują. Rywalizują ze sobą o uczniów, o pieniądze, to wszystko jest ze sobą powiązane, więc czasami oni traktują siebie jak wrogów prawie. Wiadomo, że tam nie będzie rękoczynów, ale starają się może siebie trochę zwalczyć, przyciągnąć uczniów. Więc z tego tytułu wynikają pewne sytuacje a nie pójdę, a nie pojadę, a z nimi nie będę współpracował. Ten projekt na dzień dzisiejszy po tym roku widzimy, że oni zaczęli ze sobą współpracować, rozmawiać, jeżeli coś trzeba załatwić, jakieś dokumenty, jakąś wiedzę, informacje, to oni dzwonią do siebie i już. Spotykają

[34] Badanie jakościowe służy pogłębieniu pewnych wątków, zdobyciu dodatkowych informacji, a nie ilościowym porównaniom, mówiącym o częstotliwości występowania zjawisk. Możliwe, iż w innych projektach zidentyfikowano inne, dodatkowe efekty. Niniejsze zestawienie stanowi zatem jedynie próbkę możliwych efektów projektów pilotażowych, które zostały zidentyfikowane przez respondentów w czasie indywidualnych wywiadów pogłębionych, nie zaś zbiór wszystkich efektów projektów w ramach Działania 3.5 PO KL.

się dzięki temu projektowi, czego nie było wcześniej, więc taka sieć się buduje i to będzie namacalny efekt po zakończeniu projektu a właściwie już teraz możemy o tym mówić, że to funkcjonuje, działa." [Kierownik projektu]

Co ważne w kontekście efektów pracy sieci to fakt, czy na początku działalności danej sieci została przeprowadzona rzetelna diagnoza i dopasowanie celów sieci do realnych potrzeb uczestników. Jeśli sieć odpowiadała na potrzeby zgłaszane przez beneficjentów, byli oni bardziej skłonni, aby oceniać ją pozytywnie oraz dostrzegać jej konkretne efekty. Drugim ważnym czynnikiem był sposób rekrutacji nauczycieli do sieci. Jeśli nauczyciele zostali zmuszeni do uczestniczenia w niej (np. decyzją dyrektora szkoły), to rzadziej dostrzegali jakiekolwiek pozytywne efekty. Brak dobrowolności udziału powodował często niechęć i opór względem tej formy wspomagania.

„Są takie środowiska, które nie są gotowe na tą formę, nie odczuwają potrzeby, nie są gotowe na tą formę współpracy. I jestem zwolennikiem tego, że jeżeli w danym środowisku, w danej grupie, zbierze się taka grupa ludzi, którzy tą formę pracy lubią i preferują, to ta inicjatywa zrodzi się niejako samoistnie, że taka sieć współpracy powstaje. (…) Natomiast stawianie sztywnych wymogów, że muszą być na przykład przez powiatowe centra rozwoju edukacji prowadzone sieci współpracy sprawi, że mogą one być prowadzone tylko formalnie, a w rzeczywistości będą martwe." [specjalistka ds. tworzenia, monitorowania i ewaluowania PPW]

W ramach badana jakościowego zidentyfikowano następujące obszary skupiające efekty pracy sieci:

- Produkty, zasoby
- Rozwój zawodowy uczestników
- Zmiany w sposobie wykonywania zawodu
- Rozwój osobisty uczestników
- Efekty z perspektywy funkcjonowania instytucji
- Trwałość sieci

Poniżej przedstawiono konkretne przykłady efektów wskazanych przez respondentów w wywiadach pogłębionych w ramach poszczególnych obszarów.

Produkty, zasoby i przeprowadzone akcje

W zależności od tematyki sieci współpracy wypracowywano wspólnie różne produkty i zasoby, które były następnie zamieszczane na platformie internetowej w celu zapewnienia do nich stałego dostępu dla wszystkich uczestników.

	Produkty i zasoby
sieci przedmiotowe dla nauczycieli	scenariusze lekcji
	opracowania metod i technik pracy z uczniami
	narzędzia diagnozy uczniów
sieć pedagogów szkolnych i wychowawców	program pomocy psychologiczno-pedagogicznej
	procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych
	programy profilaktyczne dostosowane do każdej placówki
	analiza programu profilaktycznego wszystkich placówek uczestniczących w projekcie
	Opracowanie planu rozmowy z rodzicem
sieć nauczycieli matematyki	aplikacje dydaktyczne z zakresu modelowania przestrzennego ilustrujące kąty dwuścienne w ostrosłupach i graniastosłupach (z wykorzystaniem programu Geogebra)
	opracowanie bajek matematycznych zorientowanych na rozwiązywanie zadań o różnym stopniu trudności
	Organizacja powiatowych konkursów matematycznych dla uczniów
	Opracowanie modelowej charakterystyki ucznia zdolnego matematycznie na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej
sieć „Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów”	scenariusze zajęć uwzględniające metody kreatywne
	„Biblioteka pomysłów”
sieć „Praca z nowoczesnymi technologiami”	Opracowanie listy niezbędnych zapisów w regulaminach konkursów szkolnych dotyczących praw autorskich
	Opracowanie scenariuszy spotkań z rodzicami na temat cyberprzemocy
sieć dyrektorów	wprowadzenie Zakładowego Funduszu Świadczeń Socjalnych
	opracowanie struktury funkcjonujących w szkole zespołów nauczycielskich i wykaz ich zadań
	opracowanie zestawu metod aktywizujących do wykorzystania w pracach zespołów
	materiały dotyczące kontroli zarządczej
	Znowelizowanie statutu szkoły, regulaminów szkoły, procedur
	Opracowanie aktualnej ewaluacji wewnętrznej szkoły/ przedszkola zgodnie z nowym rozporządzeniem MEN o nadzorze pedagogicznym
Sieć nauczycieli humanistów	Powiatowa akcja „*Book crossing – uwalniamy książki*” mająca na celu motywowanie dzieci do czytania nie tylko lektur szkolnych.
	Akcja „Cały powiat czyta dzieciom” – zachęcanie do odwiedzania bibliotek, rozdawanie książek przechodniom na ulicach miast powiatu
	Zorganizowanie warsztatów dziennikarskich dla uczniów we współpracy z doradcami metodycznymi PDN
	Organizacja konkursów językowych: „Ojczyzna Polszczyzna” oraz ortograficznego dla uczniów
	stworzenie banku pomysłów dydaktycznych służących zachęcaniu uczniów do czytania
Sieć „Praca z uczniem młodszym”	Stworzenie „Banku zabaw”

„My gdzieś cały czas tworzyłyśmy bank metod, bo tam też w ramach warsztatu diagnostycznego sobie ustaliłyśmy takie priorytety, co my będziemy w ramach sieci robić. I najwięcej głosów było na to, że bank metod, scenariusze i biblioteka twórcza. Więc biblioteka mi się rozrosła i gdzieś ona już żyje swoim życiem, tam się po prostu co chwilę od filmów po linki do stron internetowych, oczywiście tytuły poszczególnych książek, czy artykuły jakieś, które się…, i tam dziewczyny się rozhulały faktycznie, więc ja tylko tam dosłownie od czasu do czasu zerkam, jak to wygląda i czy tam się jakieś dziwne rzeczy nie pojawiły. Ale tutaj robią rzetelnie i fajnie, i ta biblioteka już jest taka opasła bym powiedziała. Z kolei, jeżeli chodzi o scenariusze to było na początku takie wow, bo to będą takie gotowce, które każda z nas już sprawdziła, więc już będzie tak z górki i to umarło śmiercią naturalną. Więc to też im pokazałam „zobaczcie, takie byłyście hej do przodu, chciałyście mieć gotowe scenariusze", a okazało się, że scenariusze są bardzo ograniczające i tam dosłownie się pojawiło chyba 5, czy 6 tych scenariuszy i już więcej nie. A z kolei bank metod, czyli same metody to jest chyba teraz koło 500 tam zgromadzonych, różnych metod, które one zastosowały na swoich dzieciakach i wrzucały do sieci. I rzeczywiście, jak z nimi rozmawiałam, to one z tego trochę tak korzystają nawet interwencyjnie, czyli „za godzinę masz zastępstwo z klasą x", kompletnie nie masz pojęcia, co masz z nimi zrobić i musisz coś wymyśleć, to wtedy szybko bach na sieć, bank metod, dobra, to może dzisiaj sobie zrobimy coś z pamięci, bo mam akurat coś tam, czy łatwo jest przygotować materiał. [SORE]

Rozwój zawodowy uczestników sieci

Najwięcej efektów zostało zidentyfikowanych w obszarze rozwoju zawodowego uczestników sieci. Efekty te mają najczęściej charakter „miękki" i nie są obiektywnie mierzalne, dlatego trzeba bazować na deklaracjach uczestników.

W tym kontekście respondenci najczęściej deklarowali **wzrost kompetencji w obszarach, w których było prowadzone wspomaganie**. Wskazywano m.in. na kompetencje komunikacyjne (których wymagała sama praca w ramach sieci) i kompetencje z zakresu technologii informatycznych (związane m.in. ze szkoleniem i pracą na platformie internetowej). Nauczyciele deklarowali także nabycie umiejętności korzystania z nieodpłatnych usług „*cloud computing*" w efekcie przeprowadzonych szkoleń. Szkolenia dotyczące konstruowania programów nauczania przyniosły nauczycielom wiedzę i umiejętności do samodzielnego wykonywania tego zadania.

Ponadto nauczyciele wymieniali efekty w postaci usystematyzowania wiedzy związanej z podstawą programową i strukturą programu nauczania, dzięki jej dogłębnej analizie w ramach sieci. Zajmowano się także analizą aktów prawnych związanych z tym zagadnieniem.

W przypadku sieci dla dyrektorów jako efekt tematycznych szkoleń wyróżniano zdobycie i usystematyzowanie informacji na temat ewaluacji, planu nadzoru pedagogicznego, czy noty dyplomatycznej.

W ramach sieci dotyczącej dysleksji wśród uczniów nauczyciele deklarowali nabycie umiejętności adekwatnego diagnozowania dysleksji rozwojowej, umiejętności interpretacji wyników uzyskanych przez ucznia w teście oraz poznanie zasad postępowania w przypadku dalszej specjalistycznej diagnozy.

Kolejna grupa efektów w obszarze rozwoju zawodowego nauczycieli związana jest z **komunikacją i nawiązywaniem współpracy nauczycieli i dyrektorów z różnych placówek**. W ramach pracy

sieci nauczyciele zmuszeni byli do wyjścia poza strefę własnego, doskonale znanego grona pedagogicznego i do nawiązywania nowych kontaktów z przedstawicielami sąsiednich szkół. Według respondentów przynosiło to bardzo pozytywne efekty w postaci wymiany doświadczeń, rozwiązań stosowanych w innych szkołach, dobrych praktyk itp. Często nauczycielom brakowało doświadczeń w zakresie poziomego przepływu wiedzy, każdy zamykał się wyłącznie w obrębie własnej szkoły, natomiast sieci w pewnym sensie uaktywniły te poziome kanały komunikacyjne. Nieco inaczej wygląda sytuacja dyrektorów. Oni, z racji obowiązku reprezentowania szkoły na zewnątrz, częściej mają okazję do nawiązywania kontaktów z innymi szkołami (np. w czasie konferencji), ale dla nauczycieli była to zwykle nowość.

Nauczyciele bardzo chwalili sobie możliwość wymiany dobrych praktyk, własnych sprawdzonych rozwiązań w gronie nauczycieli z różnych szkół, a nawet z różnego typu placówek. Kontakty nawiązane w ramach sieci współpracy stanowią dużą wartość dodaną do projektu, gdyż jest to kapitał, który pozostanie w uczestnikach sieci na przyszłość i do którego będą mogli się odwoływać także po zakończeniu projektu.

Kolejnym obszarem efektów było łamanie pewnych stereotypów i zmiana podejścia do wykonywania pracy przez niektóre grupy nauczycieli. Dzięki pracy w sieciach część z nich, szczególnie tych z wieloletnim stażem pracy, została oswojona z nowymi metodami szkoleniowymi opartymi głównie na praktycznych warsztatach. **Skupienie się na praktyce** w miejsce teoretycznych szkoleń dawało szybkie i wymierne efekty doceniane przez beneficjentów.

„Duża wiedza, ale przede wszystkim poparta tym doświadczeniem i to mi się podobało, że szkoleniowiec jest nauczycielem właśnie, i sam potrafi jak gdyby porównać to do życia szkolnego, odnieść się do tego, wskazać na konkretnych przykładach, które elementy są sprawdzone i jak to funkcjonuje." [Nauczyciel liceum uczestniczącego]

Ponadto praca w sieciach przyczyniała się do **zmieniania w nauczycielach i dyrektorach dotychczasowego stylu myślenia i pracy**. Stereotypy te dotyczyły zwykle osoby nauczyciela lub dyrektora jako postaci, która sama w sobie jest autorytetem i nie musi już pracować nad swoim rozwojem (szczególnie w przypadku osiągnięcia najwyższego stopnia awansu zawodowego). Ponadto, sieci pozwoliły przełamać przekonanie o wyższości pracy indywidualnej nad zespołową. Dzięki sieciom nauczyciele i dyrektorzy deklarowali uświadomienie sobie, że, aby wprowadzić w placówce realne zmiany, należy pracować zespołem, a nie w pojedynkę. Należy więc zadbać o aspekty związane z komunikacją interpersonalną, klimatem w szkole, umiejętnością tworzenia grupy i współpracy z innymi w miejsce dotychczasowej rywalizacji.

Zmiany w sposobie wykonywania zawodu nauczyciela

Według deklaracji respondentów wielu z nich, głównie nauczycieli, **zmodyfikowało sposób nauczania** w efekcie zrealizowanych szkoleń i pracy w ramach sieci. Część nich mówiła także o stosowaniu nowych, urozmaiconych metod pracy z uczniami lub zmianach w metodach oceniania uczniów (np. wprowadzenie oceniania kształtującego). W efekcie zwiększyła się motywacja i zaangażowanie uczniów w naukę oraz w życie szkoły. Dotyczy to także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Efekty te jednak bardzo trudno obiektywnie ocenić.

„No muszę pani powiedzieć, że najpierw do tego podeszłam sceptycznie. Ale jak zobaczyłam reakcję dzieci to byłam mile zaskoczona, naprawdę. Dzieci… nawet nie wiedziałam, że sobie tak fajnie poradzą i uzyskam ten efekt taki, który zaplanowałam. Udało się naprawdę." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

Ponadto, nauczyciele mówią, iż w efekcie pracy sieci częściej i skuteczniej wykorzystują różnego typu analizy danych (ankiety, wyniki egzaminów itp.), zarówno w zakresie efektów nauczania, jak i oddziaływań wychowawczych.

„Testowałam, bo przy diagnozie sytuacji w klasie, bo zawsze prowadzę w każdej klasie taki powiedzmy test sam, jak wygląda sytuacja i widzę, że im mniej tych pytań, im bardziej konkretne, tym lepiej. Wydawało mi się, że do tej pory robiłam konkretnie, ale mogąc… pokazywaliśmy nasze narzędzia, to było konkretnie, ale to może tu by pani coś troszeczkę zmieniła, a tu proszę zastanowić się… I ja faktycznie po przemyśleniu, faktycznie coś w tym jest i widzę, że zaczyna się to sprawdzać. Mi jest łatwiej to opracować, jest mniej, bardziej konkretnie, a i też widzę, że uczniowie wypełniają inaczej, czyli fajnie." [Pedagog gimnazjum]

Brakuje narzędzi do oceny pracy nauczyciela, do sprawdzenia, czy wskutek działań projektowych jego sposoby pracy faktycznie uległy zmianie. Musimy się zatem opierać na danych deklaratywnych, które pomimo swego pozytywnego wydźwięku są bardzo ogólnikowe.

Co ważne, część nauczycieli wskazywała na **wypracowanie nowego nawyku dzielenia się z innymi nauczycielami wiedzą** po zrealizowanym szkoleniu jako efekt sieci. Jak wynika z badania, wcześniej nie była to powszechna praktyka. W poprzednim systemie wspomagania szkolenia były indywidualnie dopasowywane przez nauczycieli do własnych potrzeb. W nowym systemie wspomaganie ma bardziej systemowy charakter, więc odbywa się w obszarach zdiagnozowanych jako wymagające interwencji na poziomie całej szkoły. Podczas gdy tylko pojedynczy pedagodzy z danej szkoły uczestniczyli we wspomaganiu w ramach projektu Działania 3.5 PO KL, np. w sieciach, dzielili się oni potem z resztą grona pedagogicznego nowymi informacjami. Odbywało się to w trakcie rad pedagogicznych w ramach wewnątrzszkolnych systemów doskonalenia nauczycieli lub w sposób bardziej nieformalny. Nauczyciele deklarowali także, iż dzielili się materiałami, które uzyskali w ramach szkolenia, np. zostawiając się w specjalnym miejscu w pokoju nauczycielskim dostępnym dla zainteresowanych.

Innym „miękkim" efektem przytaczanym przez nauczycieli była **zmiana jakościowa klimatu panującego w szkole,** jaką zauważali niektórzy z nich. W efekcie działania w sieciach nauczyciele wyszli poza swoją placówkę, zaczęli nawiązywać kontakty z nauczycielami z innych szkół, stali się bardziej otwarci na współpracę i wymianę wiedzy. To otwarcie kadry na zewnątrz skutkowało także silniejszą integracją wewnątrzszkolną pomiędzy nauczycielami uczestniczącymi oraz nieuczestniczącymi w sieciach.

Rozwój osobisty uczestników sieci

Udział w sieciach współpracy nie oznaczał wyłącznie rozwoju w aspekcie zawodowym, miał także **wpływ na sferę osobistą życia, zmianę postaw, otwartości na innowacje** itp. Respondenci deklarowali, iż udział w sieciach zapewnił im przede wszystkim nowe znajomości i kontakty, które oczywiście były ważne z zawodowego punktu widzenia, ale także były cenne z perspektywy rozwoju osobistego człowieka. Kontakt z nowymi ludźmi, którzy żyją w podobnym środowisku, wykonują

podobny zawód, rozwiązują podobne problemy otwiera horyzonty, uwrażliwia, pokazuje nowe sposoby działania.

Ponadto jako efekt uczestniczenia w sieciach nauczyciele wskazywali na przełamanie barier interpersonalnych, zamknięcia się wyłącznie w swoim środowisku pracy wewnątrz własnej placówki. Mówiono nawet o **otwarciu się na świat i „przełamaniu marazmu"** związanego z wieloletnią pracą w jednej szkole. Charakter pracy w sieciach mobilizował do współpracy, integracji, proaktywnej postawy, który skłaniał do zmiany postaw uczestników również w życiu prywatnym, a nie tylko zawodowym.

Innym wskazywanym efektem było zdobycie **wiedzy na temat rozwiązywania konfliktów w grupie**. Był to skutek szkolenia zrealizowanego w jednej z sieci i dotyczył grupy pracowniczej, jednak tego typu wiedza zdecydowanie może być łatwo przełożona na inny grunt i zostać zaadoptowana także do sytuacji prywatnych.

Nieco odmiennym przykładem, jednak wciąż związanym z korzyściami płynącymi z sieci o wymiarze osobistym, było **szkolenie z zakresu wizażu i stylizacji**, prowadzone w ramach jednej z sieci dyrektorskich. Wiedza i umiejętności nabyte w ramach tego szkolenia mogą zostać wykorzystane zarówno w pracy zawodowej, jak i w prywatnej sferze życia.

Podobny charakter miało szkolenie z zakresu **wystąpień publicznych i medialnych**, realizowane w ramach jednej z sieci dla dyrektorów.

Efekty z perspektywy funkcjonowania instytucji

Zdaniem dyrektorów udział w sieciach miał także wymierne efekty z perspektywy funkcjonowania całej instytucji szkoły lub przedszkola. Przede wszystkim **nawiązanie nowych kontaktów** pomiędzy placówkami z regionu, które często mimo bliskości geograficznej wcześniej w ogóle się ze sobą nie kontaktowały. Szkoły natomiast nie istnieją w oderwaniu od środowiska lokalnego i powinny ze sobą współpracować oraz utrzymywać stały kontakt, pomimo faktu rywalizacji o ucznia (dotyczy szczególnie szkół ponadgimnazjalnych). W ramach jednej z sieci zostało nawet podpisane porozumienie o współpracy pomiędzy przedszkolem a szkołą zawodową, co jest szczególnym przypadkiem bezpośredniego efektu nawiązywania kontaktów pomiędzy dyrektorami.

Ponadto wskazywano na efekty w postaci zdobycia **wiedzy na temat zarządzania nieruchomościami**, co z perspektywy zarządzania szkołą jest ważnym aspektem, natomiast nie było dotychczas poruszane na szkoleniach dla przedstawicieli oświaty. Tego typu szkolenia, związane z funkcjonowaniem szkoły jako instytucji, cieszyły się dużym zainteresowaniem dyrektorów. Świadczy to o potrzebie dokształcania w tym zakresie. Respondenci wskazywali także na przydatne szkolenia z obszaru zarządzania placówką, organizacji budżetu szkoły, dotyczące spraw kadrowych, delegacji uprawnień, prowadzenia zebrań czy etyki zawodowej.

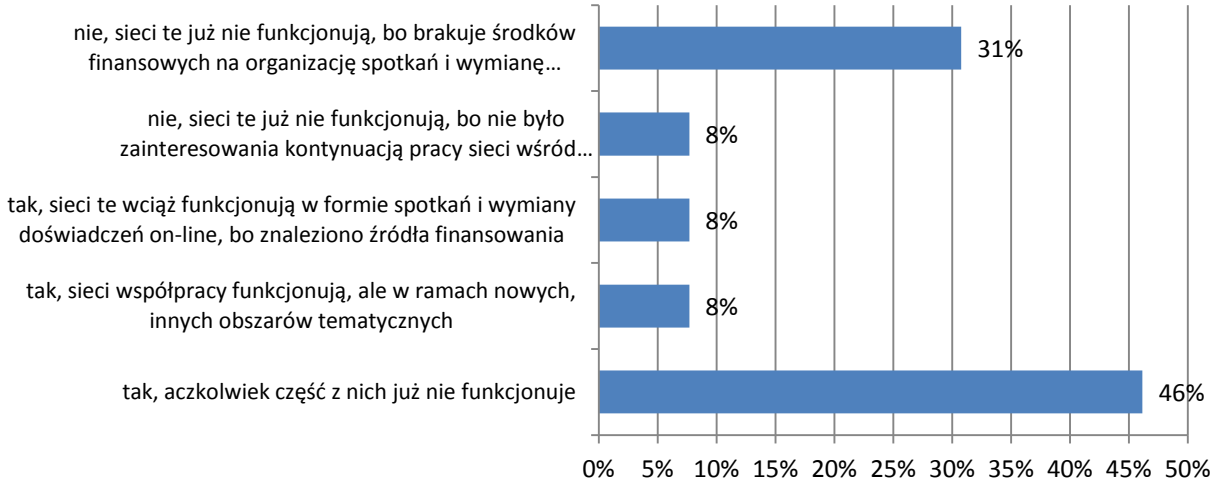
W efekcie działalności sieci wychowawców w jednym z projektów zauważono podniesienie jakości pracy szkoły widoczne poprzez **efektywniejszą współpracę z rodzicami**. Skutkowało to wzrostem zaufania rodziców do instytucji szkoły oraz znacząco większym zaangażowaniem w życie szkoły.

Trwałość sieci

Z racji tego, iż pilotaż nie trwał długo, **trudno orzekać o trwałości sieci jako formy wspomagania i współpracy** pomiędzy szkołami. Na pewno był to w wielu przypadkach dobry początek na zawiązanie takiej współpracy, która być może będzie kontynuowana po zakończeniu projektu pilotażowego. W tej kwestii prezentowano różne opinie.

Respondentów z powiatów, w których projekt już się zakończył, zapytano, o to czy stworzone sieci współpracy wciąż funkcjonują po zakończeniu projektu. Respondentów z powiatów, w których skończono już projekt, było tylko 13.

Wykres 29. Odpowiedzi respondentów na temat trwałości działania sieci współpracy i samokształcenia (pytanie zadano tylko respondentom z powiatów, w których projekt już się zakończył)



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: powiaty, w których zakończył się projekt (n=13). W pytaniu dostępna była również odpowiedź: „tak, sieci te wciąż funkcjonują, ale tylko on-line, bo brakuje środków finansowych na organizację spotkań", jednak żaden z respondentów jej nie zaznaczył.

W 8% powiatów sieci wciąż funkcjonują, gdyż udało się znaleźć nowe źródło finansowania. Również w 8% sieci funkcjonują, lecz w ramach nowych obszarów tematycznych. W 46% sieci funkcjonują, lecz nie wszystkie. Zatem łącznie aż w 62% procentach powiatów sieci wciąż funkcjonują.

W jednym projekcie według deklaracji przedstawicieli grupy kierowniczej, **większość sieci będzie funkcjonować nadal po zakończeniu pilotażu** (ok. 70% członków sieci wyraziło chęć kontynuacji uczestnictwa w tej formie wspomagania). Zmieni się natomiast prawdopodobnie forma tej współpracy. Będą to zespoły nauczycieli przedmiotowych, którzy od czasu do czasu spotykają się we własnym gronie, wymieniają opinie, zgłaszają potrzeby dotyczące organizacji konkretnych szkoleń i realizują je.

„Czy ma szansę przetrwać? To zależy od tego jak będą się kształtowały postawy nauczycielskie. Czy to nie jest tylko chwilowy ogień i od tego czy będzie cały czas organizowana taka opieka. Bo wiadomo,

że to ze wszystkim co jest dobre i nowe, to czasami jeżeli ktoś z góry nie interesuje się, nie kontroluje, no to to zanika. Czy to w toku naszych zwykłych, ludzkich spraw domowych, czy to szkolnych nie ma czasu i tak dalej. Jeżeli będzie jeszcze jakiś taki przymus, że tak powiem, że koniecznie. Nie przymus, konieczność zaglądania, czy uczestniczenia w takich formach, jak najbardziej. Bo formy są formami bardzo dobrymi. Nie są zrobionymi tylko dlatego, żeby po prostu odhaczyć kolejną zrealizowaną pozycję na jakiejś liście, tylko rzeczywiście takie, które wychodzą naprzeciw potrzebom. Tak. Myślę, że to ma szansę przetrwać. Ale przy oczywiście monitowaniu z zewnątrz tego, form realizacji, sposobów czy terminów." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

W innym projekcie podkreślano, że **kluczową osobą warunkującą istnienie i działalność sieci jest jej koordynator**. Bez jego zaangażowania i organizowania pracy niemożliwe jest kontynuowanie wspomagania w takiej formie. Stanowi on „koło zamachowe" całego przedsięwzięcia, gdyż nauczyciele pochłonięci swoimi codziennymi obowiązkami zawodowymi sami nie będą z własnej inicjatywy podtrzymywać pracy sieci. Zatem skoro w większości przypadków wraz z zakończeniem finansowania projektu stanowisko koordynatora przestanie istnieć, co wiąże się automatycznie z zakończeniem działania sieci współpracy.

O efektach sieci w kontekście trwałości można także mówić przez pryzmat **wypracowanych produktów i zasobów**. Wszystkie dokumenty, scenariusze lekcji, narzędzia, opracowania itp. zostaną trwale zachowane po zakończeniu funkcjonowania sieci. W większości produkty te są przechowywane na platformie internetowej. Tymczasem istnieje problem z dostępem do platformy po zakończeniu projektu – loginy przestają działać i uczestnicy nie mogą korzystać z wypracowanych materiałów. Zatem należy zwrócić szczególną uwagę, aby produkty i zasoby były nadal szeroko dostępne nawet po zakończeniu formalnej współpracy w ramach sieci.

W 38% powiatów sieci już nie funkcjonują. W większości z nich (31% wszystkich powiatów) spowodowane jest to brakiem środków finansowych, zaś w pozostałych (8%) – brak było zainteresowania ze strony uczestników sieci.

Niezadowalające efekty sieci

Nie wszyscy respondenci wypowiadali się jednak pozytywnie na temat efektów pracy sieci. Najczęściej na brak wymiernych korzyści z uczestniczenia w sieciach wskazywali ci, którzy zostali do nich przymusowo zrekrutowani, a nie była to ich dobrowolna decyzja.

„Ja mam negatywne zdanie o tych całych sieciach w zeszłym roku. To było po raz pierwszy, było to na zasadzie tego… Ja oczekiwałam tego, że będziemy coś, jakieś fajne pomysły pani będzie podsuwała. A w zasadzie oczekiwano od nas tam jakichś tam rozwiązań i pisania. Po czym po pierwszym zadaniu jakiegoś pytania, pani oczekiwała od nas jakichś tam pomysłów na coś tam, to, to zniechęciło. W zasadzie nikt tam już nic nie pisał, oprócz dwóch pań, które się tam wyrwały pierwsze. Nic tam już więcej nie było. Co było fajnego to te dwa szkolenia, które mieliśmy tam z osobami z zewnątrz. To faktycznie. Mimo, że to też było popołudniu i w tygodniu, i się nie bardzo chciało. To tak były poprowadzone te zajęcia, że to nas wciągnęło i to były takie prace zespołowe fajne, bardzo fajne rzeczy pani nam pokazało. Ale w tych sieciach to się w zasadzie nic nie działo." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

W niektórych przypadkach sieci nie spełniły swojego założenia, nie udało się wyzwolić w nauczycielach chęci i potrzeby dzielenia się wiedzą, w wystarczającym stopniu zmotywować ich do prezentowania własnych doświadczeń, udostępniania materiałów, narzędzi pracy, wskazywania preferencji czy proponowania tematyki zajęć. Zdarzało się, iż uczestnicy sieci prezentowali postawę pasywną, nastawioną wyłącznie na odbiór. W tych przypadkach trudno mówić o jakichkolwiek efektach sieci współpracy.

„Jednak wciąż większość nauczycieli chce czerpać niż dawać od siebie. Traktuje swoje doświadczenia, jako wypracowany warsztat pracy, stanowiący o ich wartości jako nauczycieli i coś, na co latami trzeba było pracować, więc łatwo się nie odda. Uczymy uczniów, ale nie przejawiamy skłonności, by dzielić się nawzajem, by ktoś nie okazał się lepszym od nas." [Koordynator sieci]

Pojawiały się także głosy krytykujące szkolenia z ekspertami, którzy nie byli zdaniem uczestników sieci przygotowani merytorycznie i praktycznie do przeprowadzania szkoleń.

„O ile pani rzeczywiście ma wiedzę teoretyczną i ciekawie się jej słucha, ale mówię, niczego nowego się nie dowiedziałam. Fajnie sobie przypomnieć pewne rzeczy. I mówię, te spotkania byłyby, bardziej bym widziała do, skierowane mogłyby być do nauczycieli świeżo po studiach albo dla studentek o, to tak, ale nic nowego się nie dowiedziałam. O tyle strona praktyczna, po prostu to jest w ogóle nieudana. Bo pani prowadziła akurat w mojej grupie zajęcia z grupą 6-latków, I klasa. Nie dała rady.(…) Nie ogarnęła grupy. Skończyła wcześniej chyba 20 minut. Głos jej wysiadł. Mnóstwo błędów widziałam. Znaczy pani na początku poprosiła, żeby się nie wtrącać. To jest oczywiste tak. Siedzieliśmy z tyłu, jako grupa, otwierałyśmy szeroko oczy. Kwestie bezpieczeństwa, chodziła między dziećmi na dywanie z takimi nożyczkami. Jeden niekontrolowany ruch dziecka i dziecko jest nadziane na nożyczki." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

„Poza tym w tych, w których ja uczestniczyłam i może jestem wybredna po tylu latach, ale pani przekazuje informacje, które są dostępne w Internecie. Ja korzystam z Internetu i uważam, że to jest zmarnowany czas. Na kilku spotkaniach nie słyszałam niczego nowego, chociaż na początku owszem, piszemy, co nas interesuje, co byśmy się chciały dowiedzieć. No to pani nam pokazuje na rzutniku stronę internetową." [Nauczyciel przedszkola uczestniczącego]

Zdarzały się też przypadki, gdy uczestnicy byli na tyle niezadowoleni ze szkoleniowca, który przeprowadzał zajęcia, iż sami wnioskowali o jego zmianę. W kilku przypadkach w badanych projektach na wniosek beneficjentów dokonano zmiany wybranego wcześniej eksperta.

„Wie Pani, jeden pan był, który zresztą został zwolniony, z tej firmy, no, ale zanim został zwolniony to się pewien incydent zadział. Mianowicie, mieliśmy taką sytuację, chyba w pierwszym roku. Bardzo elegancki, przystojny, postawny, też wyedukowany i bardzo bogate doświadczenie w pracy. Trochę, myślę, taki zadzierający nosa do góry. I była taka sytuacja, że miał w szkole ponad gimnazjalnej, zawodowej, w technikum, poprowadzić zajęcia na temat wypalenia. Między innymi właśnie mówił o wypaleniu zawodowym, o radzeniu sobie ze stresem, i tak dalej, i tak dalej. Szkoła zaplanowała, nauczyciele świadomie, wtedy, kiedy było pisane RPW, powiedzieli, że interesują ich techniki relaksacyjne, że po prostu chcą wiedzieć jak odreagowywać różne rzeczy. Więc wpisali, trening relaksacyjny. Pan o tym wiedział, powiedzieli mu, powiedział, że tak, że na następnym spotkaniu będzie na sali gimnastycznej, że mają przynieść karimaty, że mają się ubrać na sportowo. Przyjechał

ubrany w garnitur i lakierki. No, zaczął im opowiadać, co mają robić. Więc oni powiedzieli, że dziękują i proszą o wyznaczenie kolejnego terminu. I spotkali się drugi raz." [Dyrektor ODN]

Ponadto pojawiły się też głosy, iż projekt trwał zbyt krótko, aby móc zidentyfikować jej efekty, np. gdy w ramach pracy sieci odbyły się trzy osobiste spotkania uczestników (w tym tylko jedno szkolenie), a praca na platformie internetowej została zupełnie zaniedbana. Taka sytuacja częściej miała miejsce w pierwszym cyklu wprowadzania projektu pilotażowego, gdy z racji powszechnych opóźnień (opóźnione szkolenia, problemy z przetargami itp.) na początku realizacji projektu, ilość spotkań została zminimalizowana.

„Tam były później jakieś problemy z przetargiem i te spotkania zamiast w październiku czy listopadzie zaczęły się w lutym. (…) Tak i później było duże natężenie tych spotkań. I myślę, że to było, to natężenie, że często musieliśmy długo siedzieć to był ten pierwszy minus, który na początku nas trochę zniechęcił do tego. Bo to jednak siedzieć po lekcjach ma się te 6-8 godzin i o godzinie 14:30 jeszcze na szkoleniu, to było może trochę zniechęcające." [Nauczyciel gimnazjum uczestniczącego]

3.4.2. Czynniki utrudniające funkcjonowanie sieci

Wspieranie i doskonalenie nauczycieli poprzez udział w sieciach współpracy i samokształcenia jest dość nową formą wspomagania, która dotąd nie była często stosowana. W ramach badania jakościowego udało się zidentyfikować czynniki, które wpływały negatywnie, utrudniały działalność sieci w projekcie pilotażowym.

Harmonogram realizacji projektu

W pierwszym cyklu wspomagania w projekcie pilotażowym zaobserwowano opóźnienia w realizacji sieci w związku z wdrażaniem tej nowej formy wsparcia, koniecznością przeprowadzenia przetargów, odbycia szkoleń itp. W efekcie w wielu przypadkach projekt musiał być zrealizowany w krótszym czasie niż pierwotnie zakładano, a większość pracy przypadała na okres końca roku szkolnego, gdy nauczyciele mają najwięcej obowiązków szkolnych. Było to znaczne obciążenie i często budziło opór i niechęć uczestników sieci w związku z okresowym nadmiarem pracy. Warto, aby tego typu wsparcie udzielane nauczycielom było dopasowane do nieregularnego obłożenia ich pracą w czasie roku szkolnego.

„Przede wszystkim chyba to, czasowość (…) Terminy były jakieś niedogodne i samo miejsce, gdzie się odbywały, to nie." [Dyrektor szkoły podstawowej uczestniczącej]

Niedoinformowanie na temat wspomagania w nowym systemie

Jak wynika z badania wielu nauczycieli uczestniczących w sieciach nie miało odpowiedniej wiedzy na temat projektu, nowych zasad wspomagania i zmian, które nastąpiły w tym obszarze. Często nauczyciele traktowali spotkania sieci jako „kolejne szkolenie", które nie odbiegało niczym od tych realizowanych wcześniej. Brak wiedzy na temat projektu skutkował brakiem zaangażowania w działania w ramach sieci, a czasami nawet opór przed uczestniczeniem w niej.

„B: Jak Pani ocenia świadomość szkoły, mówię tutaj o szkole, Pani, nauczycieli, to się czuje nieraz, że, czy Wy wiedzieliście, o co chodzi?

O: Nie tak do końca. Przynajmniej ja mówię o sobie, ale tak podejrzewam, że też większość z nas była tak troszeczkę niedoinformowana, o co tutaj będzie chodziło, jak to wszystko będzie wyglądało, ile czasu to będzie trwało, a już jeżeli chodzi o te sieci, to już kompletnie, to już kompletnie. Na początku był wielki chaos i nie wiadomo było o co chodzi, ale być może dlatego, że to po raz pierwszy." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

„Wyniki ankiet ewaluacyjnych wskazywały na to, że nauczyciele nie bardzo wiedzieli, co to jest za twór." [Kierownik projektu]

„Przymuszanie" do udziału w sieci

W 33% projektów zanotowano udział w sieciach dużej liczby nauczycieli, którzy zostali do tego zobligowani przez dyrektora. Miało to zdecydowanie istotny wpływ na stopień zaangażowania uczestników w działalność sieci. Jeśli rekrutacja była przymusowa, motywacja takiego uczestnika do pracy i udzielania się w sieci była zwykle niska. Pozytywna motywacja wewnętrzna uczestników do udziału w sieci sprzyjałaby efektywniejszej pracy w jej ramach.

„Z sieciami powinno być według mnie tak, że powinno pozwolić się ludziom dobierać tak na… tu były sztuczne warunki doboru tych ludzi troszeczkę do danej sieci. Bo dyrektorzy byli z zasady w tych sieciach. Nieważne czy ktoś chciał, czy nie. Nauczyciele byli często wyznaczani, mimo że dostali dyrektorzy informację taką jakby na czym polega ta sieć, co ma się dziać i w ogóle… jakby profil uczestnika takiej sieci, taką żeby pomyśleli o swoich nauczycielach w tych kategoriach. To jednak wielokrotnie byli nauczyciele wyznaczeni do danej sieci." [Koordynator sieci]

Niedostateczna diagnoza potrzeb beneficjentów

W ramach sieci bardzo ważne jest dopasowanie tematyki szkoleń do realnych potrzeb beneficjentów. Niektórzy mówili o słabej elastyczności w doborze tematów szkoleń, które częściowo musiały być realizowane zgodnie z listą przedstawioną przez ORE. Ponadto, w przypadku gdy nauczyciele byli przymusowo rekrutowani do udziału w sieciach, tematyka sieci nie zawsze odpowiadała ich indywidualnym potrzebom w zakresie rozwoju zawodowego.

„Ja miałam trudność taką w ogóle na tym etapie we współpracy z SORE, że, ponieważ oni przynosili mi tematy, które ja mam wybrać z dwudziestu. Mnie to już wkurzało, dlatego, że myślałam sobie, no matko święta, no owszem, mamy zdiagnozować nasze potrzeby, ale w zakresie dwudziestu. Ja miałam dokonać wyboru wśród tych tematów. No, no to jest absurd. Dlaczego, dlaczego ja mam z zamkniętej listy wybierać, co potrzebuję? Bo to tak jak bym powiedziała Pani, co Pani potrzebuje, ale proszę wybrać z tego stołu, ale ja chce pić, o herbata, a ja mówię no picie pić. Jest tu picie?" [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Heterogeniczność grupy beneficjentów

W ramach sieci współpracy gromadzono przedstawicieli różnych placówek edukacyjnych z różnych poziomów nauczania. W jednej sieci mogli zatem uczestniczyć nauczyciele lub dyrektorzy zarówno

przedszkoli jak i szkół podstawowych, gimnazjów czy szkół ponadgimnazjalnych. Często pojawiały się głosy, iż takie zróżnicowanie wpływa niekorzystnie na działanie sieci, gdyż osoby te pracują w zupełnie różnych środowiskach i spotykają się z zupełnie odmiennymi problemami, które nie są wzajemnie przekładalne.

„Dobierać odpowiednio placówki, bo ja powiem tak – jeżeli wrzucimy do jednego worka nauczycieli szkół i nauczycieli przedszkoli, to już są tu dwa różne środowiska. I to jest trudno wypracować wspólne tematy." [Nauczyciel przedszkola uczestniczącego]

Nadmiar szkoleń i obowiązków

Jak wynika z badania, nauczyciele każdego etapu edukacyjnego narzekają na nadmiar szkoleń i pozapedagogicznych obowiązków, związanych najczęściej z ich własnym rozwojem zawodowym. Nauczyciele i dyrektorzy powszechnie deklarują, iż są przemęczeni nadmiarem zajęć pozalekcyjnych.

„Myślę, że warto, ale to jest bardzo takie czasochłonne, bo ja jestem i w sieci i tutaj i to jest bardzo dużo tych szkoleń. Czasami aż za dużo." [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

„Ale też stwierdziłam, że to bardzo dużo czasu mi będzie zajmowała ta sieć. Że ja będę musiała tworzyć jakieś tam dokumenty, publikować, z tego co słyszałam. A liczyłam, że to będzie takie bardziej korzystanie z doświadczeń innych i mnie wspieranie. No wiadomo, że się swoją wiedzą i umiejętnościami też mogę podzielić. Ale tam było takie, że co dzień, co tydzień się tam trzeba logować, czytać, odpowiadać i to mnie zraziło." [Dyrektor szkoły podstawowej uczestniczącej]

Specyfika grupy nauczycieli

Nauczyciele to grupa zawodowa, która jest trudną grupą do przeprowadzania szkoleń. Osoba szkoląca jest mocno oceniana nie tylko pod kątem merytorycznym, ale także sposobu przekazywania wiedzy, technik prezentacji itp. Czasami niechęć nauczycieli do uczestniczenia w sieci (np. w przypadku uczestnictwa „z przymusu") skupiała się na osobie koordynatora lub szkoleniowca.

„Przyjechałam, i skończyła się właśnie sieć, i zastałam w pokoju socjalnym panią koordynator płaczącą. Że po prostu nie daje rady. To jest taka dość młoda dziewczyna, po trzydziestce, a przyszli do niej nauczyciele z dużym stażem pracy. I tak oporowali… a to było… to było po jednym z pierwszych spotkań… I ona po prostu później już tak się trzymała, ale po tych zajęciach, jak ona poszła, to po prostu nie wytrzymała. (…) Nie wiedzieli, po co przyszli, tak, więc byli wściekli na dyrektora, że im kazał tutaj przyjść… Jak dowiedzieli się, na czym polega sieć, to jeszcze bardziej się wściekli, że to wymaga od nich zaangażowania czasowego, ale również jakiejś pracy, tak? A przecież „przyszedłem tu za karę", tak było generalnie, tak…? „Co ja zrobiłem dyrektorowi, że on mnie tutaj wysłał?" [Kierownik PPP]

Niechęć nauczycieli do rozwoju

Pojawiają się głosy, iż nauczyciele to grupa niechętna do dokształcania się i rozwoju zawodowego. Brak im często motywacji osobistej do pogłębiania wiedzy, podczas gdy powinni oni nieustannie być na bieżąco w dziedzinie nauki, która wciąż się rozwija. Jak deklarują kierownicy projektów, w 49%

przypadków, często doświadczanym problemem było niskie zainteresowanie uczestników sieci oraz trudności w znalezieniu nauczycieli chętnych do udziału w sieci (34%).

„Nauczyciele są niestety, taką grupą zawodową leniwą, częściowo myślę, że wypaloną też i nie mają czasami nawyku, to jest brutalna prawda, ale osoby po wyższym wykształceniu, nie mają nawyku, na przykład czytania. Oczywiście ja to generalizuje, bo nie tyczy to wszystkich, ale ta czytająca część, korzystająca, rozszerzająca swoje horyzonty, korzystająca z pracy pedagogicznej, z innych możliwości jest w mniejszości. Najwięcej korzystających to są studenci jakichś kierunków, czy tam nauczycielskich, no ale ci to muszą. A pozostali inni, także to jest smutna konstatacja. Ale nauczycielom się nie chce czytać i rozwijać. To też jest jakiś asumpt do całego, tego programu wspierania, który jako idea jest oczywiście bardzo dobry, tak powinno być." [Dyrektor BP]

System awansu zawodowego nauczycieli

Motywacja zewnętrzna do aktywnego uczestniczenia w sieciach była także często związana z systemem awansu zawodowego nauczycieli. Odbycie szkoleń jest koniecznym elementem w procesie uzyskiwania wyższego stopnia zawodowego. Motywacją niektórych nauczycieli do udziału w sieciach było wyłącznie „zaliczenie" kolejnego szkolenia w celu podniesienia swojego stopnia zawodowego. Nie traktowali udziału w sieci jako szansy na podniesienie swojej faktycznej wiedzy i kompetencji, ale raczej jako szansę na uzupełnienie listy zakończonych szkoleń.

„W tej chwili jest taka sytuacja u nas, że chyba 80 procent jest dyplomowanych, 2-3 mianowanych, kilkoro robi staż. Ciężko jest im wyjeżdżać, uważają, że są mądrzy, dlatego staram się sam… kompendium wiedzy, czy z czegoś prezentacje, żeby na jakieś tam konferencjach innych ślizgnąć się z jakimś tematem, natomiast jeśli jeżdżą, powiedzmy, daleko (…) bardzo rzadko, wyjątkowo rzadko. (…) To głównie matematycy pojadą, czasami z 1-3, ale też niechętnie. Bo awans już jest, dalej nie można, uważają, że już posiedli wszystko i są niechętni wszelkim nowościom, nieraz to na tych zajęciach staramy się… znaczy obrazuję, jest taka sytuacja… że tak z kwaśną miną patrzą, bo ich trzymam na muszce, że tak powiem. A później się rzeczywiście przydaje, ale podejście jest takie, że my już wszystko wiemy. Jeśli jeżdżą, to niechętnie." [Dyrektor szkoły podstawowej uczestniczącej]

Rywalizacja międzyszkolna

Atmosfera na spotkaniach sieci, szczególnie w przypadku sieci dyrektorów, była naznaczona piętnem rywalizacji. Dyrektorzy nie chcieli dzielić się z dyrektorami konkurencyjnych placówek swoimi wypracowanymi metodami pracy i skutecznymi rozwiązaniami zastosowanymi w swojej placówce.

„Ograniczone zaufanie, trochę gry, trochę zabawy, ale najlepszych kart. Teraz mamy na tzw. platformie mamy przeznaczone ileś i mamy zaprezentować, ja to zrobię bardzo oszczędnie, bo jednak gdybym ja tam był jedynym dyrektorem ze szkół ponadgimnazjalnych to nie ma sprawy. Ale jednak jest nas tam więcej i jest rywalizacja. Powiedzmy, może pozytywna rywalizacja, rozumiemy całą grę słów. Ale ja mam szczególne doświadczenia z inną, zaprzyjaźnioną szkołą w [miejscowość], bardzo ostrożnie. Ja w rywalizacji zawsze, jeśli już ona jest, to stosuje absolutnie czyste metody. Dobrze by było, żeby wszyscy. Natomiast jeśli się okaże, że tak nie jest, to nie jest dobrze, jeśli ja odkryję swoje karty a ktoś inny będzie mówił, że odkrył swoje, ale ich nie odkryję. Generalnie współpraca dyrektorów, tematyka, ostrożna wymiana poglądów, jakie rozwiązania ktoś ma, ktoś ma lepsze od

kogoś innego, to jest fajne, ale jest to trochę gra i chyba mnie to nie dziwi i chyba nikogo nie dziwi." [Dyrektor liceum uczestniczącego]

Niechęć do korzystania z platformy internetowej

Spośród różnych zaproponowanych w badaniu ilościowym trudności w największej części powiatów doświadczano problemu w postaci niskiej aktywności uczestników sieci na platformie on-line ORE. Problem ten dotyczył aż 80% sieci. Było to spowodowane wieloma czynnikami – m.in. brakiem kompetencji informatycznych, nieprzyzwyczajeniem do zdalnej współpracy lub obawą o anonimowość i poufność informacji zamieszczanych w Internecie.

„Platforma nie sprawdza się. Z góry było wiadomo to. Nauczyciele mają wiele innych platform i niechętnie włączają się w kolejne. (…) w dużych miastach może to ma sens, ale w małych miastach raczej jest to bezpośredni kontakt." [Kierownik projektu]

„To jest bardzo fajny pomysł, z tym że, jak na razie tak jak widzimy, nauczyciele boją się troszeczkę dzielić się tą wiedzą. To się musi gdzieś troszeczkę ugruntować, potrzeba czasu na to. O ile w tych różnych portalach społecznościowych chętnie się udzielają… wszyscy – nie wiem, pewnie i nauczyciele też – o tyle kiedy już dochodzi do jakiejś pewnej konfrontacji wiedzy, doświadczenia, to już wtedy taki lekki dystans się pojawia, „a czy nie będę źle odebrana?" i tak dalej. Natomiast myślę, że to wymaga pracy. Bo to trzeba się oswoić, że takie narzędzie dodatkowe jeszcze jest stworzone." [Kierownik Wydziału Oświaty]

Dojazdy na spotkania sieci

Ponadto, w wypowiedziach beneficjentów pojawiał się też wątek dojazdu na spotkania sieci – dla niektórych uczestników był to znaczny problem, gdyż spotkania były organizowane często w oddalonych miejscach. Jako trudność w realizacji projektu wskazano to w 20% projektów.

„Bo to są uroki życia na wsi, jesteśmy szkołą wiejską, gdzie korzystniejsze jest to, że ktoś do nas przyjedzie, niż nauczyciel, który zarywa lekcje bardzo często, jedzie w delegację, są to odległości, strata czasu, nie jest to fajne.

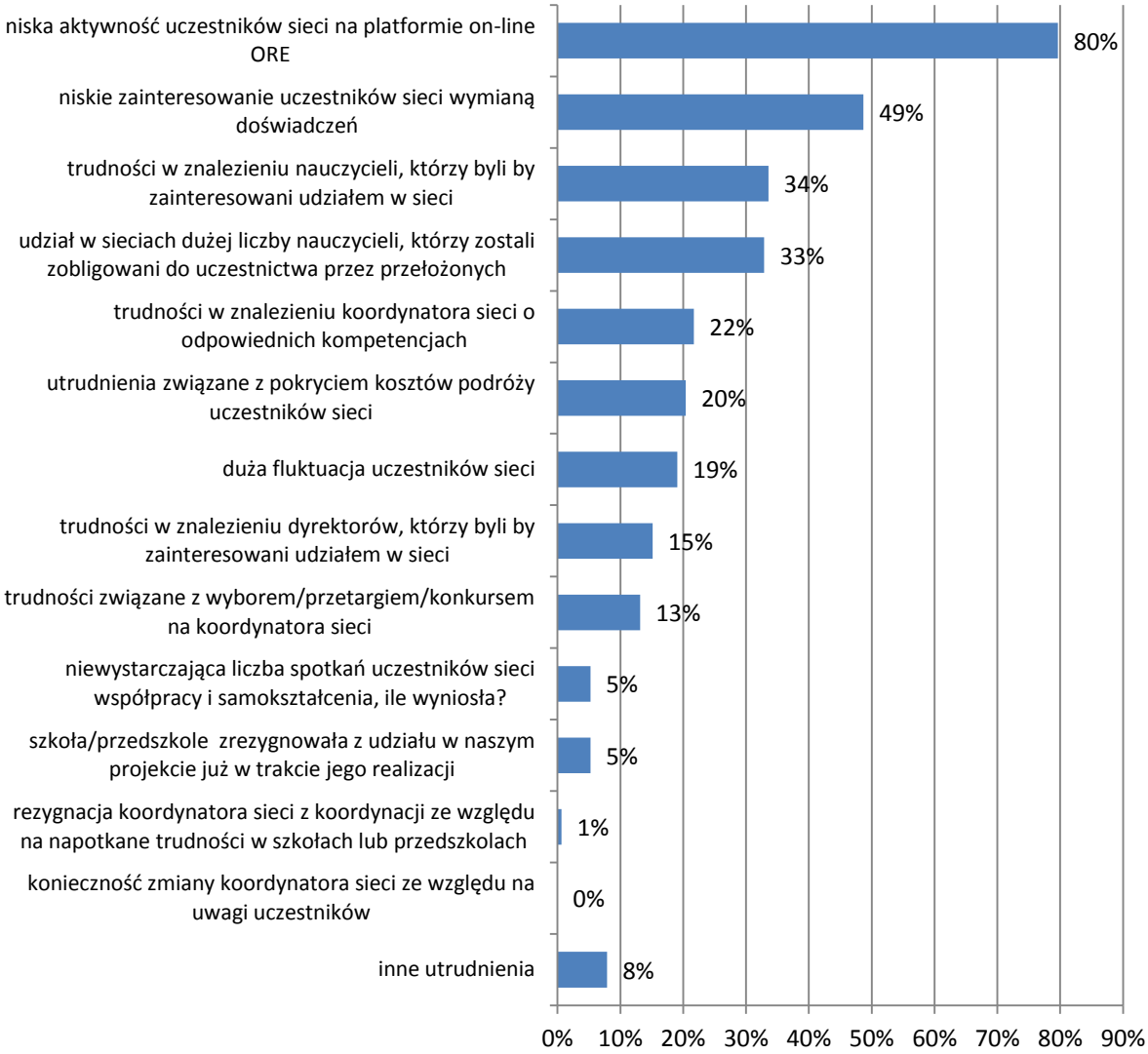
B: Czyli wygodniej jest, jak ktoś przyjeżdża tutaj." [Dyrektor szkoły podstawowej i gimnazjum uczestniczącego]

Inne czynniki

W badaniu ilościowym wskazywano także inne czynniki utrudniające realizację projektu pilotażowego. W 22% powiatów problemem było znalezienie koordynatora sieci o odpowiednich kompetencjach, a w 19% powiatów wystąpił również problem z dużą fluktuacją uczestników sieci. Zdarzały się także trudności ze znalezieniem dyrektorów, którzy byliby zainteresowani udziałem w sieci (15%) oraz przeprowadzeniem procedury przetargowej lub konkursowej na wybór koordynatora sieci (13%).

Problemy takie, jak niewystarczająca liczba spotkań uczestników sieci współpracy i samokształcenia oraz rezygnacja S/P z udziału w sieci pojawiały się rzadziej (5% powiatów).

Wykres 30. Odsetek respondentów, którzy deklarują doświadczanie trudności określonego typu w czasie realizacji projektu Działania 3.5 PO KL w ich powiecie



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

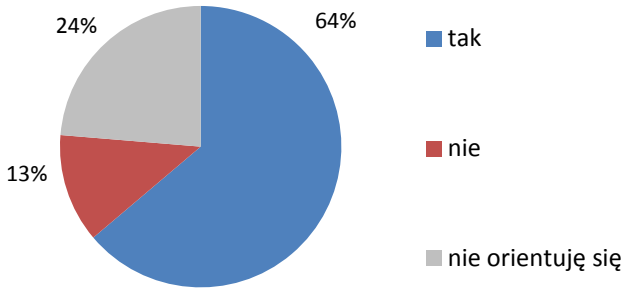
3.4.3. Ocena sieci współpracy

Sieci współpracy i samokształcenia były najczęściej oceniane pozytywnie przez beneficjentów. Szczególnie doceniano samą ideę wspomagania w takiej formie, która była dość innowacyjna dla większości badanych. Ceniono sobie możliwość wymiany opinii z innymi przedstawicielami szkół z regionu. Sieci współpracy polegały głównie na integracji środowiska i na nawiązywaniu kontaktów pomiędzy placówkami działającymi obok siebie. Ten cel został według badanych osiągnięty. Według ankiet ewaluacyjnych podsumowujących pracę sieci, średnio około 90% uczestników było z nich zadowolonych.

„Jeśli chodzi o funkcjonowanie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli, to tutaj należy stwierdzić, że aż 96% uczestników, czyli nauczycieli pracujących w tych sieciach deklarowało poprawę jakości współpracy pomiędzy nauczycielami właśnie dzięki podjęciu tej pracy w sieciach. To jest zdecydowanie pozytywne doświadczenie. To jest wielka wartość, jaka płynie z realizacji takiego projektu, wdrażania takiego systemu doskonalenia nauczycieli. Jak spojrzymy z perspektywy realizacji naszego projektu na tą idę to z pełną odpowiedzialnością można stwierdzić, że sprawdza się ona w zdecydowanie blisko 100%. Pewne drobne rzeczy wymagałyby tutaj korekty, ale one są powiedziałbym śladowe." [Kierownik projektu]

W 64% powiatów funkcjonowały sieci, których uczestnicy wykazywali szczególne zainteresowanie tematem. W 13% powiatów brak było takiej sieci, zaś 24% respondentów nie orientowało się w tym względzie.

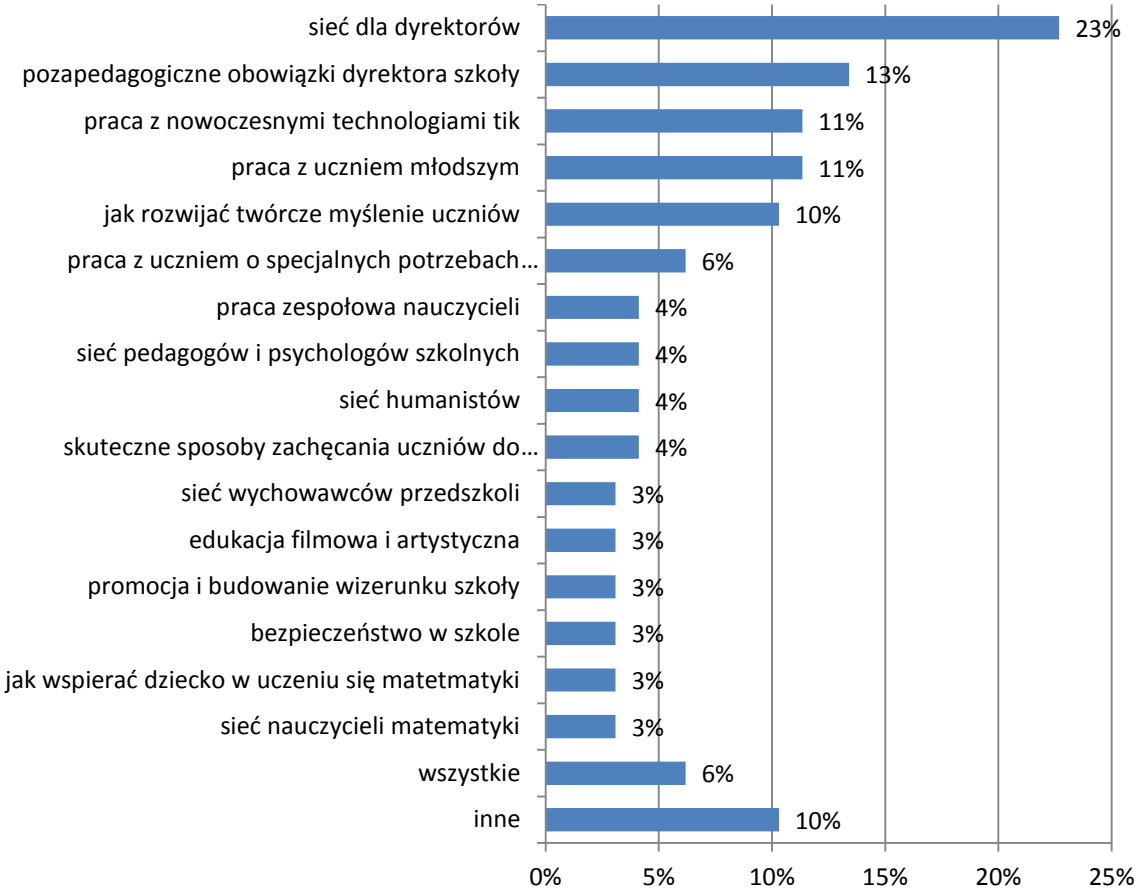
Wykres 31. Odpowiedzi respondentów na pytanie o to, czy któraś z sieci spotkała się ze szczególnym zainteresowaniem uczestników



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Według wskazań respondentów szczególne zainteresowanie budziły przede wszystkim sieci dla dyrektorów, w tym sieci dotyczące pozapedagogicznych obowiązków dyrektora szkoły. Sieci dyrektorskie znajdowały szczególne zainteresowanie w 23% powiatów, zaś dotyczące pozapedagogicznych obowiązków dyrektora – 13%. Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się również sieci dotyczące pracy z TIK (11% powiatów), praca z uczniem młodszym (11%) oraz sieci na temat rozwijania twórczego myślenia uczniów (10%). W 6% powiatów wskazywano, iż wszystkie sieci cieszyły się zainteresowaniem. Dokładne dane prezentuje Wykres 32.

Wykres 32. Tematy sieci, które spotkały się ze szczególnym zainteresowaniem



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=97).

Nauczyciele i dyrektorzy najbardziej doceniali osobiste spotkania w ramach sieci – była to szansa na nawiązanie nowych kontaktów i wymianę doświadczeń. Podkreślano, że najwięcej efektów przyniosły spotkania i szkolenia o charakterze warsztatowym. Nauka w praktyce była najbardziej doceniana przez beneficjentów.

Idea fajna. Próbowałyśmy na własną rękę nawiązać taką współpracę tematyczną z osobami, które znamy, a pracują w innych szkołach. Myślę, że z tego jest na pewno dużo korzyści, o, tak bym powiedziała. Wysiłek może też jest, ale korzyść – ewidentna jest, głównie wymiana doświadczeń. [Nauczyciel gimnazjum uczestniczącego]

Na ocenę sieci współpracy duży wpływ miała osoba koordynatora sieci. Jeśli był on kompetentny, dobrze organizował pracę, potrafił zmobilizować uczestników do zaangażowania i, co najważniejsze, posiadał odpowiednią wiedzę merytoryczną w zakresie tematyki sieci, to przez pryzmat jego osoby uczestnicy wypowiadali się o sieciach pozytywnie. Drugim ważnym czynnikiem wpływającym na

całościową ocenę sieci była jakość przeprowadzonych szkoleń. Jeśli ekspert-szkoleniowiec potrafił zainteresować uczestników sieci oraz był odpowiednio przygotowany merytorycznie do prowadzenia szkoleń, to zadowolenie beneficjentów sieci było zwykle wysokie.

Ponadto, ważnym aspektem przyczyniającym się do pozytywnej oceny działania sieci współpracy było także to, że wsparcie w ramach sieci było szkołom oraz nauczycielom oferowane bezpłatnie.

„Taka sieć zacieśnia stosunki między szkołami. Można się wymieniać swoimi doświadczeniami. Wydaje mi się, że to jest fajne z tego względu, że można tworzyć takie zespoły, np. przedmiotowców, ale nie tylko w szkole, bo teraz, zresztą w takiej szkole my nie stworzymy zespołu no bo z kogo, tak? Z jednej osoby? Nie da rady, nie. I tak naprawdę na terenie naszej gminy te szkoły nie są jakieś wielkie (…) Poza tym zawsze jest tak, że nawet taka rozmowa, ja to robię np., tak i tak, i tak, miałam taki i taki pomysł. I ktoś może podchwycić zawsze, skorzystać, może w jakiś sposób inaczej coś omówić, tak, więc pod tym względem wydaje mi się, że to jest fajne. Mówię, jak ktoś chce skorzystać, to skorzysta, a ktoś kto jest przeciwnikiem to nie skorzysta i nie będzie korzystał." [Dyrektor szkoły podstawowej nieuczestniczącej]

W ramach projektów z Działania 3.5 PO KL pojawił się wymóg organizacji przynajmniej 4 sieci w ramach każdego projektu. Badani respondenci najczęściej oceniali ten zapis jako właściwy. W przypadku, gdy w danym powiecie było większe zapotrzebowanie na sieci współpracy, organizowano dodatkowe sieci dla nauczycieli lub dyrektorów. Ponadto projekt zakładał, iż 2 tematy sieci zostaną wybrane z listy zaproponowanej przez ORE, a reszta może być ustalona zgodnie z zapotrzebowaniem beneficjentów. Wydaje się, że są to dobre proporcje. Z jednej strony lista tematów była dosyć szeroka, natomiast z drugiej dawała pewną dowolność realizatorom projektu.

W ramach badania pojawiły się także negatywne głosy nauczycieli i dyrektorów na temat sieci współpracy. Negatywnie oceniano postawy niektórych koordynatorów sieci, którzy nie moderowali spotkań, lecz zajmowali się wyłącznie techniczną stroną organizacji spotkań (np. organizacja sali, cateringu). Krytykowano także spotkania informacyjne, które oceniano jako niewiele wnoszące do merytorycznego aspektu działalności sieci.

Najsłabszym punktem nowego systemu wspomagania jest platforma internetowa, której potencjał nie został wykorzystany w żadnym z badanych projektów. Ten innowacyjny element systemu wspomagania nie spełnił nadziei, jakie w nim pokładano. Platforma miała być miejscem dyskusji, wymiany opinii, doświadczeń, ciągłego kontaktu uczestników sieci, natomiast była najczęściej martwym narzędziem, z którego mało kto korzystał.

Zatem praca sieci opierała się głównie na bezpośrednich spotkaniach członków, które odbywały się średnio co 2 miesiące. Trzeba przyznać, iż nie są to zbyt intensywne spotkania, a wręcz trudno nazwać je jakąś szkoleniową ciągłością.

Podsumowując, z perspektywy kadry kierowniczej i koordynatorów sieci działały bardzo sprawnie, ciesząc się sporym zainteresowaniem beneficjentów. Z perspektywy uczestników sieci oceny są bardziej zróżnicowane – doceniano praktyczne i integracyjne aspekty pracy w sieciach, jednocześnie krytykując np. platformę internetową jako element wspomagania. Jak zwykle istnieje kilka perspektyw i co za tym idzie – różnych ocen sieci. Dobrze podsumował to jeden z respondentów:

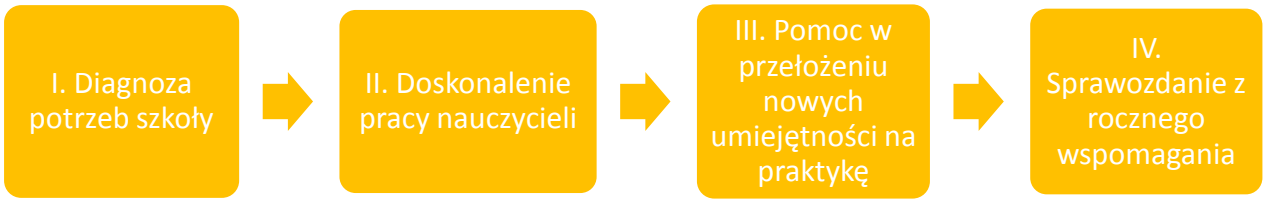
Potrzeba istnieje. Założenia są wspaniałe, po prostu jak się czyta, to jest bajka. Tylko gorzej w realizacji, w moim odczuciu. [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczącej]

3.5. Efekty i uwarunkowania udziału nauczycieli i dyrektorów we wspomaganiu

Kluczowym elementem projektów pilotażowych było przeprowadzenie w każdej szkole/przedszkolu pełnego procesu wspomagającego rozwój tej placówki na bazie maksymalnie dwóch spośród 24 ofert doskonalenia opracowanych przez ORE.

Wspomaganie traktowane jest w kategoriach procesu, który zgodnie z wytycznymi obejmuje 4 etapy: 1) diagnozę potrzeb szkoły, w tym dobór oferty doskonalenia i opracowanie rocznego planu wspomagania, 2) realizację doskonalenia w formie warsztatów i innych form spotkań, 3) etap związany z pomocą w przełożeniem uzyskanej wiedzy i umiejętności na praktykę i 4) przygotowanie sprawozdania ze wspomagania wraz z refleksją nad wnioskami z niego płynącymi. W realizacji wspomagania – w szczególności w diagnozie potrzeb, zaplanowaniu i organizacji doskonalenia, a także przygotowaniu sprawozdań wspiera szkołę/przedszkole zewnętrzny doradca, tzw. szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE)[35].

Rysunek 2. Etapy realizacji Rocznego planu wspomagania



Źródło: na podstawie Poradnika dla beneficjenta. PO KL 2007-2013, Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012

W tym rozdziale przedstawione zostaną efekty tak określonego procesu wspomagania, a także różne mocne i słabe strony wspomagania, które wpływają na te efekty.

Warto na wstępie zaznaczyć, że badanie pokazało różnice w wiedzy i postrzeganiu wprowadzanego modelu pomiędzy osobami bezpośrednio zaangażowanymi w jego realizację (kierownicy projektów, przedstawiciele instytucji zaangażowanych w projekt, w większości przypadków też SORE) a przedstawicielami szkół – dyrektorami i nauczycielami. Osoby z tej pierwszej grupy wykazują się zdecydowanie większą wiedzą na temat realizowanego projektu, znają jego podstawowe założenia,

[35] Na podstawie *Poradnika dla beneficjenta. PO KL 2007-2013, Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012.*

z reguły także bardzo pozytywnie oceniają jego efekty. Dyrektorzy szkół i nauczyciele mają z reguły znacznie mniejszą orientację w odniesieniu do poszczególnych etapów i zrealizowanych działań, często też mają trudności we wskazaniu faktycznych efektów wspomagania.

Co szczególnie istotne, w przypadku wielu dyrektorów i nauczycieli stwierdzić można postrzeganie realizowanego wspomagania przez pryzmat doskonalenia w formie szkoleń-warsztatów. Wspomaganie w tym przypadku traktowane jest w kategoriach kolejnego projektu szkoleniowego, nie wszyscy badani wyróżniają pozostałe – wskazane na powyższym schemacie – elementy. Kwestia ta rzutuje na realizację projektu i potencjalne jego efekty, zostanie bardziej szczegółowo opisane w dalszej części tego rozdziału.

3.5.1. Efekty udziału S/P we wspomaganiu

W przypadku analizy efektów wspomagania na poziomie szkoły trzeba rozróżnić dwie grupy efektów. Pierwsza grupa to efekty związane bezpośrednio z realizacją wspomagania (w szczególności etapem I. – diagnoza i II. – doskonalenie). Jest to więc udział dyrektora i nauczycieli we wspomaganiu procesowym, przeprowadzenie diagnozy, realizacja określonej liczby warsztatów i innych form doskonalenia, zapoznanie się uczestników z określonymi zagadnieniami czy umiejętnościami, wspólna praca w ramach organizowanych spotkań skutkująca np. opracowaniem konkretnych materiałów, udział w indywidualnych konsultacjach itd. To tego typu efekty są zazwyczaj przedmiotem monitoringu i sprawozdawczości w ramach projektów pilotażowych, stanowią one podstawę wskaźników realizacji projektu. Ta pierwsza – niejako podstawowa grupa – warunkuje pojawienie się drugiej kategorii efektów związanych ze zmianami w pracy szkoły lub przedszkola.

Druga grupa – szczególnie istotna z perspektywy celów realizowanego pilotażu, na której koncentrować się będą prowadzone analizy – idzie bowiem poziom dalej. W tym przypadku kluczowe staje się przełożenie na praktykę szkolną zdobytych informacji i przeprowadzonych działań, zastosowanie nabytych umiejętności, czy opracowanych materiałów, zmiany w sposobie działania zachodzące pod wpływem przebytego wspomagania. Do tej drugiej grupy zaliczamy także swego rodzaju inspiracje, zainteresowanie określonymi problemami i zmiany podejścia do konkretnych zagadnień. Wystąpienie tych efektów zgodnie z założeniami wspierane ma być w ramach III fazy realizacji wspomagania (pomoc w przełożeniu nowych umiejętności na praktykę).

W dalszej części tego rozdziału koncentrujemy się właśnie na tej drugiej grupie efektów.

Ocena tak zdefiniowanych efektów nie jest zadaniem łatwym. Dla precyzyjnego określenia zmian, które nastąpiły w szkole, brakuje punktu odniesienia w postaci opisu sposobu funkcjonowania danej placówki przed procesem wspomagania. Ponadto w przypadku części powiatów i szkół/przedszkoli badanie realizowane było w bardzo krótkim okresie po zakończeniu projektu, a w pojedynczych wręcz projekt jeszcze trwał. W tych przypadkach ocena efektów może być tylko częściowa, dodatkowo trzeba podkreślić, że istotne efekty mogą być widoczne dopiero w znacznie dłuższej perspektywie. Trwałe i znaczące zmiany w systemie edukacji wymagają dłuższego czasu i zarazem są trudne do pomiaru – tak jest w szczególności w przypadku postaw związanych z nauczaniem, które często stanowiły przedmiot szkoleń-warsztatów. Trzeba także podkreślić, że wspomaganie nie było prowadzone w próżni – jednocześnie szkoły podlegały innym procesom, uczestniczyły w różnych programach, co dodatkowo utrudnia odtwarzanie efektów w kategoriach zależności przyczynowo-

-skutkowych. Sami dyrektorzy i nauczyciele mieli niekiedy trudności we wskazaniu konkretnych zmian w pracy szkoły, które nastąpiły w konsekwencji wspomagania – co stanowi kluczowe utrudnienie prowadzonych analiz, a zarazem jest samo w sobie istotnym wnioskiem.

Trudnością z innego poziomu jest bardzo duża różnorodność tematyczna prowadzonych w ramach projektów działań. Roczne programy wspomagania bazują na 24 ofertach ORE, ale dostosowywane są do zainteresowań szkoły. W praktyce więc efekty dotyczyć mogą najróżniejszych zagadnień związanych z pracą szkoły i zarazem trudno jest porównywać sytuacje w poszczególnych szkołach. Warto jednocześnie zaznaczyć, że wśród badanych S/P w przypadku wyboru ofert widoczne są podobne tendencje co na poziomie kraju (na przykład największa popularność oferty „Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki", brak zainteresowania w ramach wspomagania kwestią doradztwa zawodowego, czy ofertą „Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora").

Podstawą do prowadzanych analiz dotyczących efektów wspomagania procesowego są wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli z 70 S/P uczestniczących we wspomaganiu w badanych powiatach. Wypowiedzi kierowników projektów, SORE i kierownictwa placówek zaangażowanych we wspomaganie stanowią jedynie materiał uzupełniający, podobnie jak sprawozdania z RPW w szkołach. W przypadku sprawozdań często nacisk kładziony jest na wspomniane wskaźniki związane bardziej z realizacją wspomagania, zaś wnioski związane z efektami są najczęściej na dużym poziomie ogólności. Ponieważ zaobserwować można także pewne rozbieżności pomiędzy efektami opisanymi w sprawozdaniach a deklaracjami dyrektorów i nauczycieli, zdecydowaliśmy się skupić na tych drugich – wychodząc z założenia, że w większym stopniu oddają to, co faktycznie „zostało" w szkole jakiś czas po realizacji wspomagania.

Badanie pokazało, że w zdecydowanej większości S/P, w których zakończył się już proces doskonalenia, można zidentyfikować przykłady pokazujące, że wspomaganie przyniosło efekty, czy to w postaci zmian w pracy nauczycieli, określonych inspiracji, czy też zastosowaniu wypracowanych produktów. Tylko w jednostkowych przypadkach wypowiedzi dyrektora i nauczycieli nie pozwalają na wyciągnięcie takiego wniosku. Warto jednak podkreślić, że w niektórych szkołach odnotowano efekty na przykład w odniesieniu do jednego ze zrealizowanych cykli wspomagania, podczas gdy drugi – jak wynika z wypowiedzi kadry szkoły – nie miał żadnego wpływu na praktykę szkolną.

Jedną z nielicznych badanych placówek, w których dyrektorzy i badani nauczycieli nie wskazali żadnych konkretnych przykładów wykorzystania na poziomie szkoły przebytego wspomagania jest liceum ogólnokształcące. Co prawda dyrektor szkoły zapytany, czy przebyte szkolenia go do czegoś zainspirowały, stwierdził, że „zawsze coś tam można znaleźć dla siebie. Choćby świadomość, jak mogą się zachowywać uczniowie, kiedy się nudzą", to poproszony o wskazanie konkretnych przykładów zastosowania uzyskanej wiedzy/kompetencji stwierdził, że nie wykorzystywano ich na lekcjach. Dodatkowo podkreślał ograniczenia przedstawionych metod i fakt, że ich zastosowanie uniemożliwi realizację podstawy programowej:

Wie pan co, trudno. Trudno wdrożyć takie zabawy zespołowe na lekcji, kiedy my mamy podstawę programową i maturę na kark [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

To znaczy nawet ta świadomość, że (…) jeżeli sam coś zrobię, to będę to dłużej pamiętać, prawda. Więc zmienić metodę pracy na lekcji. Ale z drugiej strony jeżeli uczeń robi sam, czy grupa robi, to ja nie mam czasu na to, żeby zrobić materiał. (….) Błędne koło (…) Tak jak tu jedna godzina biologii w cyklu. I, i teraz ja mam się z nimi bawić. Fajnie by było jakby zrobili doświadczenia. A co reszta? To jest 30 godzin w roku. Ja mam 30 tematów do zrealizowania. Jak robię doświadczenia, to znaczy, że

innego tematu już nie zrobię. Bo doświadczenia się nie zrobi w 2 minuty. [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

Jeden z badanych nauczycieli podkreślał, że nie zastosował żadnych konkretnych metod i nie widzi żadnych różnic w pracy:

B: Ale doszło do takiej sytuacji, że państwo te rozwiązania, które państwo nabyli, w jakiś sposób testowali na lekcjach?

O: Nie. (…)

O: Nie, nie widzę różnicy. Naprawdę. Nie. Nic szczególnego się nie wydarzyło. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Drugi z nauczycieli z kolei zainteresował się jednym z zaprezentowanych ćwiczeń dotyczącym ustalania charakterów uczniów, ale nie zastosował go ze względu na to, że w danym roku nie ma wychowawstwa.

Przeważnie dyrektor szkoły i nauczyciele mają spójną ocenę prowadzonego wspomagania i jego efektów, jednak zidentyfikowano także sytuacje, w których opinie te znacząco się różniły. W tych przypadkach zazwyczaj dyrekcja szkoły lepiej odnosiła się do efektów doskonalenia związanego z kwestiami ogólnoszkolnymi, nauczyciele wskazywali efekty odnoszących się do tematów związanych z praktyką nauczania na lekcji. Nauczyciele zarazem bardziej krytycznie podchodzili do doskonalenia i jego efektów, gdy wybór jego przedmiotu był w jakimś stopniu narzucony przez dyrektora.

Przykładem różnic w opiniach kadry szkoły może być przedszkole, w którym pierwszy rok wspomagania poświęcony technikom uczenia i metodom motywującym do nauki był krytycznie oceniany przez panią dyrektor, źle oceniany był ekspert prowadzący zajęcia. Drugi rok, w trakcie którego kadra szkoły pracowała nad projektem edukacyjnym, oceniany był przez nią bardzo pozytywnie. Z kolei nauczycielki odwrotnie – bardzo pozytywnie wypowiadają się na temat pierwszego cyklu wspomagania, wskazują konkretne efekty, a mało entuzjastycznie odnoszą się do drugiego cyklu.

O: Tak, nawet płyty swoje przynosiła jakieś, bo ona też pracuje w przedszkolu, jest nauczycielem przedszkola. Może to też z tego wynikało, że tak jakby nić porozumienia po linii zawodowej, prawda? Tak więc przynosiła swoje płyty z nagraniami, które my wykorzystujemy, więc może to też zaważyło na tym. W tym roku jest to zupełnie inna osoba (…)

B: Wykorzystała Pani coś konkretnego z tamtych szkoleń w swojej pracy? Konkretne jakieś rzeczy, które się przydały?

O: Tak, tak. Na przykład bajki relaksacyjne, które też dostałyśmy, muzykę relaksacyjną, pomysły na zajęcia z dziećmi takimi zdolniejszymi (...).. [Nauczyciel przedszkola uczestniczącego]

Jednocześnie zdarzały się sytuacje, różnice opinii już w ramach grona pedagogicznego – przy czym osoby z większym doświadczeniem i stażem w pracy pedagogicznej często bardziej krytycznie podchodziły do doskonalenia i jego efektów. Ale na pewno nie można powiedzieć, że dotyczy to wszystkich nauczycieli długo już pracujących w szkole/przedszkolu. Wśród badanych znalazły się bowiem osoby z wieloletnim doświadczeniem w pracy nauczycielskiej, które wręcz entuzjastycznie podchodziły do przebytego procesu.

Analiza efektów wspomagania procesowego prowadzonego w szkołach i przedszkolach pozwoliła na zidentyfikowanie efektów zachodzących w różnych obszarach pracy szkoły, a ponadto na wyróżnienie różnych rodzajów zachodzących efektów. W obu przypadkach kluczowe znaczenie miał rodzaj realizowanej w danej placówce oferty doskonalenia. Warto podkreślić, że są to przykłady zmian, które zidentyfikowano w ramach badania o charakterze jakościowym, a niewyczerpujący opis wszystkich zaistniałych efektów Działania 3.5. Niemniej jednak analiza ta pozwala na wyodrębnienie pewnych szerszych zależności i tendencji w odniesieniu do efektów wspomagania.

Zidentyfikowane efekty w ramach różnych obszarów związanych z pracą szkoły/przedszkola

W pierwszej kolejności warto przyjrzeć się zidentyfikowanym efektom w podziale na konkretne obszary pracy szkoły.

Nauczanie i motywowanie

W badanych placówkach (w większym przypadku dotyczy to szkół, w mniejszym przedszkoli) najbardziej popularne były oferty doskonalenia związane z dydaktyką. Wśród nich warto wskazać najpopularniejszą „Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki". Dużym zainteresowaniem cieszyła się także oferta: „Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny?". Nie może więc dziwić fakt, że wśród możliwych do wyróżnienia efektów stosunkowo często pojawiały się kwestie związane bezpośrednio z nauczaniem. Ponadto wpływ na praktyki nauczania na lekcji zidentyfikowano także w przypadku ofert, które nie są stricte nastawione na zmiany w metodach nauczania, jak np. „Nauczyciel 45+."

Wśród przykładów konkretnych modyfikacji w nauczaniu stosunkowo często pojawiały się te związane **z ocenianiem i motywowaniem uczniów** – najczęściej w duchu *oceniania kształtującego* (dotyczyło to nie tylko szkół, które realizowały ofertę „Ocenianie kształtujące"). Zazwyczaj polegały one na zastosowaniu pewnych elementów związanych z ocenianiem kształtującym w ramach prowadzonych lekcji, przede wszystkim konkretnych, przedstawionych na szkoleniach technik, wypracowanych materiałów (np. scenariuszy). Pojawiały się w tym kontekście przykłady wprowadzonych zmian w sposobie komunikacji z uczniami, sposobach przekazywania im informacji zwrotnej, modyfikacji

w strukturze i organizacji pracy na lekcji, jak np. przedstawianie uczniom stosowanych kryteriów oceniania (NACOBEZU), kładzenie nacisku na samodzielne dochodzenie przez uczniów do konkretnego rozwiązania, stosowanie komunikacji nastawionej na pozytywny przekaz. Niekiedy zmiany polegały na odejściu od stosowanych wcześniej praktyk.

(...) wprowadzaliśmy taką cząstkową ocenę kształtującą. Ja na przykład na swoich zajęciach próbowałam te światła wprowadzać, czyli takie elementy. Czyli pewne rzeczy tak, takie elementy na pewno. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

(…) te elementy takie, że po co my się właśnie tego uczymy, na co i do czego mi to będzie potrzebne. Czyli tak troszkę inaczej niż te poprzednie standardy budowy lekcji. To akurat uważam, że bardzo ciekawe były szkolenia, próbowałam te elementy wdrażać, po tej wizycie Pani XZ, no chwaliła, że tak powiem. Tak, że zawarłam te elementy (…) żeby dziecko zachęcić, żeby samo odkryło, bo wtedy bardziej to zapamięta. (…) Jak nie ten uczeń, to może inny, może wspólnymi siłami, a nie, że ja powiem to za uczniów i jestem zadowolona, że temat zrealizowałam, tak? (…). [Nauczyciel gimnazjum]

To znaczy tak, czasem mi się wydawało, że jeżeli ktoś mi przeszkadza, a zwrócę mu uwagę, to powiem, to wcale nie wydawało mi się, że to było negatywne. Teraz na tych szkoleniach tu akurat z Panią XA żeśmy mieli, że niekiedy słowa podtekstowe mogą ranić i mogą zablokować całkiem ucznia, że przestanie się uczyć naszego przedmiotu, bo pani się doczepiła albo bo pani coś tam mu powiedziała na forum klasy. Więc nieraz też wolę, że tak powiem podejść, powiedzieć, schylić się. Albo w formie takiej, że pokazać nawet, jak rozwiązuje błędnie zadanie, podejść, pokazać. I też nauczyłam się mówić, że kto na przykład nie potrafi, to proszę o rękę w górę, a jak nie chce, to proszę zostać na przerwie (…). [Dyrektor zasadniczej szkoły zawodowej]

(…) pani opowiadała przypadek osobisty – dziecko dostało czarną kropkę na ręku za złe zachowanie (…) takie naznaczanie ludzi, a ja w tym czasie prowadziłam stemple, ale z uśmiechem, odeszłam od tego. (…) Zmieniłam swoje postępowanie i super, ja skorzystałam. [Nauczyciel przedszkola]

Istotną kwestią w kontekście oceniania kształtującego było **przełamywanie pewnego rodzaju oporów przed stosowaniem tego podejścia,** uwierzenie, że jest to zarówno efektywne, jak i możliwe. Wypowiedzi badanych pokazują, że miało to miejsce, choć nie zawsze.

(…) to chyba taka zmiana tutaj poglądu, spojrzenia na swoją dotychczasową pracę, że faktycznie tutaj budowanie tych pozytywnych relacji przy ocenianiu jak gdyby bardziej motywuje ucznia później do pracy i nie zniechęca go, bardzo często po prostu nauczyciel już na samym początku: nie nauczyłeś się, coś tam, zaczyna od tych negatywnych stron. A jak zaczynamy wyłapywać te dobre strony, czyli coś pozytywnego się uda zrobić, to później zmienia się nastawienie ucznia do przedmiotu, bardziej jak gdyby zachęca go, motywuje do nauki, a on tu przecież chodzi, bo chce mieć jak najlepsze wyniki w nauce. No i faktycznie przy wdrażaniu tych elementów oceniania zauważyłam, że (…) uczniowie, którzy wcześniej mieli, nie wiem, problemy z opanowaniem całości tego materiału mają wytyczone cele, czego mają się nauczyć, potrafili na tą ocenę, powiedzmy dostateczną nawet w zupełności, inne spojrzenie po prostu na sposób oceniania i pracę tutaj z uczniem. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

W niektórych szkołach w kontekście oceniania kształtującego pojawiały się zmiany o charakterze systemowym – związane ze zmianą wewnątrzszkolnego systemu oceniania, wprowadzenia jego elementów na stałe do pracy szkoły (patrz tabela poniżej).

W jednej z badanych szkół podstawowych, która zajmowała się tematyką oceniania kształtującego w rezultacie wspomagania wprowadzono ogólnoszkolne zmiany w zakresie oceniania zachowania uczniów. Ocenianie kształtujące w tej szkole funkcjonowało już od jakiegoś czasu, ale nie w odniesieniu do zachowania.

(…) *jeżeli chodzi o ocenę to cały czas nad tym projektem pracujemy. To nie jest tak, że zakończyliśmy szkolenie i koniec, tylko cały czas wracamy, zespół zadaniowy pracuje i dokonuje zmian (…)*

(…) chodzi o te oceny zachowania, no to tak jak powiedziałem, one zaraz we wrześniu zostały wprowadzone, ten wynik pracy projektu od września jest elementem. (…) on jest normalnie wprowadzony w system oceniania jako system punktowy, uczniowie z niego korzystają, nauczyciele też, te punkty gdzieś tam są pisane. Oczywiście on nie jest doskonały, bo ciągle też szukamy jakby tych zachowań nowych, które staramy się gdzieś skategoryzować, ale tak to jest konkret. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Z powyższym zagadnieniem związane jest także **wprowadzenie nowych technik i metod pracy z uczniami np. o charakterze aktywizującym, bądź integrującym**, co także często pojawiało się wśród wskazywanych przez dyrektorów i nauczycieli efektów wspomagania, wprowadzanych scenariuszy i materiałów. Pojawiały się przykłady wprowadzania zadań realizowanych zespołowo przez uczniów, technik związanych ze wspieraniem kreatywnego, twórczego myślenia, w przypadku przedszkoli ćwiczeń związanych z ruchem. W pojedynczych przypadkach wskazywano na przeprowadzenie opracowanych egzaminów/testów próbnych. Z wypowiedzi niektórych nauczycieli wynika, że zmiany były zauważane i pozytywnie odbierane przez uczniów.

To jest łańcuchowa metoda skojarzeń, tak? Wybieramy sobie jakąś głoskę, którą akurat ćwiczymy, wyrazy z tą głoską, tak? I potem układamy historyjkę. Dzieci po prostu świetnie sobie z tym radzą. A takie historie powstają, że głowa mała. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

(…) myślę, że to, czego się nauczyliśmy przez poprzedni rok, to teraz będzie dopiero skutkowało, bo nauczyciele sami mówią, że „słuchajcie, ja dzisiaj wprowadziłem to z piankami i słomkami, wiecie, jaką mieli zabawę? Nawet uczniowie, których ciężko czymś zainteresować, to mieli taki ubaw i zabawę i takie pomysły, że byście się zdziwili", więc gdzieś tam wprowadza się w życie i to dopiero po jakimś czasie przyniesie jakiś skutek (…) [Dyrektor zasadniczej szkoły zawodowej]

(…) wykorzystuję zabawy, które zostały nam zaproponowane, których na przykład nie znałam, więc ja niektórych rzeczy nauczyłam się nowych. Gdzieś wykorzystuję gdzieś właśnie jeżeli jest chwila czasu, to jest 10, 15 minut, to są takie zabawy, były na takiej zasadzie, że jak obszary. Gdzieś stoimy, gdzieś na coś czekamy, więc już jedziemy z jakąś zabawą. Dzieci się nie nudzą, nie rozmawiają, nie przeszkadzają, a uczą się też (…) W rozwiązywaniu problemów wykorzystywałam właśnie też z tego narzędzia, tego TOC i też w opowiadaniach, różnych historyjkach, żeby te dzieci nie odpowiadały tylko, tylko żeby właśnie uczyły się tego wnioskowania, tego myślenia takiego przyczynowo – skutkowego. Żeby same dochodziły do czegoś. Więc mówię, to jest wprowadzane przeze mnie na zajęciach. Jak nie na zajęciach, to nawet jesteśmy gdzieś na spacerze. To „a dlaczego drzewo jest zielone?". Więc po prostu myślimy, dotykamy. (…) [Nauczyciel przedszkola]

Wśród efektów wspomagania pojawiły się przykłady pokazujące większy nacisk kładziony przez nauczycieli na **dostosowywanie pracy do konkretnych uczniów i grup uczniów** (np. szczególnie uzdolnionych, z trudnościami edukacyjnymi)**.** Pojawiały się deklaracje o promowaniu bardziej indywidualnego podejścia w relacjach uczeń – nauczyciel, prób stosowania indywidualizacji w ramach lekcji, zmianie sposobu myślenia o niektórych uczniach i zwrócenia większej uwagi na ich indywidualne potrzeby, dostosowywaniu struktury lekcji do konkretnej klasy, wspólnej analizy sytuacji poszczególnych uczniów. Niekiedy towarzyszyły im zmiany na poziomie formalnym – jak np. wprowadzenie do pracy szkoły planu pracy z uczniem zdolnym.

B: Wykorzystała Pani coś konkretnego z tamtych szkoleń w swojej pracy? Konkretne jakieś rzeczy, które się przydały?

(…) pomysły na zajęcia z dziećmi takimi zdolniejszymi. Czym je zainteresować, jeżeli skończą dany temat, jak pociągnąć dalej na przykład zajęcie, żeby ono nie odeszło i się nie nudziło, gdzie jeszcze inne dzieci pracują. Także takie to zwiększenie trudności w jego karcie pracy, to też. [Nauczyciel przedszkola]

Wśród różnych stosowanych metod warto wyróżnić **pracę metodą projektu edukacyjnego**. Projekty edukacyjne były planowane i realizowane w ramach dedykowanej im oferty, chociaż pojawiły się także takie placówki, które w konsekwencji innych ofert zdecydowały się na zastosowanie tej metody. Bardzo pozytywnymi efektami zakończyła się realizacja projektu edukacyjnego w jednym z badanych przedszkoli. W trakcie doskonalenia szczegółowo zaplanowany i przeprowadzony został projekt „Mleko", w którego realizację zaangażowała się nie tylko kadra przedszkola i dzieci, ale również rodzice i przedstawiciele społeczności lokalnej (patrz tabela poniżej).

Projekt „Mleko" realizowany przez jedno z przedszkoli przedstawiany był jako przykład świetnego wykorzystania uzyskanych w trakcie wspomagania informacji i kompetencji zarówno przez kierownika projektu, jak i SORE. Dostrzeżony on został również przez przedstawicieli innych placówek z regionu, którzy podkreślali, że praca wykonana przez przedszkole zmotywowała ich i zainspirowała do podjęcia podobnych działań.

Tam dzieci stają się takimi badaczami i zrobiliśmy najpierw szkolenie dla nauczycieli. Zaplanowaliśmy całe, jak będzie wyglądało wdrążenie, a później przez dziesięć dni było wdrażanie. (…) I przez dziesięć dni dzieciaki uczyły się o mleku. Gdzie mleko występuje, skąd się bierze mleko i wszystko związane z mlekiem. (…) Tam były wycieczki, mówię, do hodowli zwierząt, doiły krowy. Tam były wizyty w mleczarni, tam był happening Pij mleko, będziesz wielki. Wiem, co jem. Na dziesięć dni przerobiły sobie przedszkole po prostu w, w łąki, w takie zielone łąki, gdzie krowy wszędzie są. Tam łącznie do tego doszło, że nauczycielki chodziły przebrane za… [śmiech] krowy. No, w sensie, miały ubrania łaciate. Dzieci też chodziły. Naprawdę, mamy zdjęcia, to jest fajna sprawa. I w tym roku, to będzie wyglądało tak we wszystkich moich przedszkolach, tylko różne tematy. Bo podłapały, że coś takiego można robić. [SORE]

Z perspektywy przedszkola można wskazać kilka konkretnych efektów przeprowadzonego wspomagania i zrealizowanego projektu. Kluczowe znaczenie ma tu przełamanie pewnych obaw i lęków związanych z realizacją takich działań, zwiększenie wiary we własne możliwości, inspiracja na przyszłość do wprowadzania do codziennej pracy nowych metod. Jedna z nauczycielek z przedszkola, osoba młoda stażem, stwierdziła wręcz, że zakłada, że doświadczenia związane z tym projektem

będą ją inspirowały i towarzyszyły przez cała jej przyszłą pracę. Dodatkowo bardzo ważne okazało się zacieśnienie współpracy przedszkola i osób i instytucji z jego otoczenia, jak również wyróżnienie i docenienie pracowników przedszkola w ramach społeczności lokalnej.

„A poza tym najbardziej cieszę się z tego, że niesamowicie zaangażowali się rodzice, dziadkowie i w ogóle, że tak powiem, instytucje, do których zwracaliśmy się o pomoc, ale rodzice, dziadkowie super naprawdę. To trzeba było i stroje przygotować i przynieść te wszystkie produkty i pomóc tu czasami nauczycielowi, bo nie zawsze tu dawał radę sam, prawda? (…).[Dyrektor przedszkola]

Zainspirowały mnie. Szczególnie te zagadnienia dotyczące pracy nowatorską metodą projektu. Realizowała nasza placówka projekt Mleko, to dodało nam odwagi do wprowadzania coraz to nowych, innowacyjnych metod do placówki. Po prostu odważyłyśmy się realizować temat tą metodą, ale odważyłyśmy się tak naprawdę dzięki pani profesor (…), która prowadziła zajęcia, która nas do tego zmobilizowała. Przedstawiła tą metodę projektu, oczywiście my znałyśmy wcześniej taką metodę, tylko jest to metoda bardzo obszerna, i zawsze był jakiś lęk taki, przed podjęciem tego. I dzięki temu nasze dzieci bardzo się tutaj zainteresowały i rodzice i środowisko tutaj nasze (…) Więc myślę, że ten projekt Mleko, ja jestem nauczycielem, który dopiero rozpoczyna pracę, więc myślę, że będzie mi to towarzyszyło przez cały czas mojej pracy, jak tylko będę mogła oczywiście pracować. [Nauczyciel przedszkola]

W niektórych przypadkach źródłem inspiracji okazały się uzyskane informacje na **temat efektywnych sposobów i preferencji uczenia się,** np. z wykorzystaniem wiedzy na temat typów sensorycznych, uruchamianiem określonych struktur w mózgu. Wykorzystywane były one dwojako. Z jednej strony efektem wspomagania były lekcje dotyczące wybranych sposobów uczenia, na których uczniowie mogli dowiedzieć się, jak najbardziej efektywnie się uczyć, w jednej ze szkół organizowano konkurs dla uczniów na ten temat. Z drugiej strony niekiedy deklarowano, że wiedza ta inspirowała nauczycieli do myślenia o własnej pracy dydaktycznej i dostosowywania jej do możliwości i preferencji dzieci i młodzieży.

(…) tutaj pani na przykład też mówiła o jakimś tam typie ucznia, który musi się cały czas ruszać, tak? A nauczyciel ma przeważnie tak, że jak ktoś tam puka na lekcji, to już „przestań", tak? A tu jednak trzeba go zostawić, niech on sobie popuka, zrobić tylko, żeby to było w miarę cicho, i wtedy on pracuje, tak? Czyli czasami z pewnych rzeczy sobie nie zdajemy sprawy, chociaż sami tak robimy. [Nauczyciel gimnazjum]

W części szkół/przedszkoli wskazywano także na efekty wspomagania polegające na **zwiększeniu wykorzystania technik informacyjno-komunikacyjnych w pracy dydaktycznej.** Wiązać to można z nowymi nabytymi umiejętnościami z zakresu TIK, ale także z przełamywaniem obaw w korzystaniu z nowoczesnych technologii za sprawą ćwiczeń praktycznych, zwiększenia motywacji do takich form pracy. Zdarzało się, że projekt przyczynił do wykorzystania zasobów, którymi szkoła dysponowała już wcześniej (jak tablica interaktywna). Wśród konkretnych zmian wskazywano np. na wykorzystanie technik multimedialnych na zajęciach, tablicy interaktywnej, wykorzystanie komputera do pracy z małymi dziećmi, zastosowanie prezentacji multimedialnej na lekcji, wykorzystywanie platformy Scholaris, wspólne zrobienie filmu przez nauczycieli na dany temat itd. Niektórzy dyrektorzy i nauczyciele swoje wnioski o zwiększeniu wykorzystania technologii informatycznych opierali na obserwacji, że większa grupa nauczycieli w przynosi do szkoły laptopy, zamienia się salami tak, by mieć dostęp do tablic interaktywnych bądź rzutników lub wypożycza sprzęt ze szkolnej pracowni informatycznej. W wypowiedziach niektórych badanych widać dobrą ocenę zastosowanych rozwiązań

– zarówno, jeśli chodzi o skuteczność stosowanych rozwiązań, jak i postrzeganie samego nauczyciela.

Na przykład teraz w zawodówce mam technologię gastronomiczną i procesy produkcyjne. No więc technologia, to jest taki przedmiot typowo teoretyczny. Ale na procesach produkcyjnych mamy podział na grupy. I sobie puszczam filmik jak należy obierać marchewkę. A dzieci patrzą. Takie oczy. Marchewkę trzeba ustawić na desce. Nie wolno w powietrzu. Nic nie wolno obierać tak w powietrzu. Oni się dziwią. I później na zajęciach idziemy i pokazujemy. Tak nie wolno. Tak, tak, tak należy. Tak, że jak najbardziej. Jak należy trzymać nóż? Też są zdziwieni, że tak, a nie tak. Wie pan, gdybym ja to zrobiła, pokazała im, tak? No to część patrzy, część nie patrzy. Ale jak ja im pokażę filmik, to oni muszą patrzeć. No i mówią, że pani jaka nowoczesna. Pani tyle ma lat i pani też w Internecie? Obcykana jestem! [Nauczyciel technikum]

No to może więcej osób się tego komputera nie boi (…) bo też więcej osób widzę, że zaczęło przynosić laptopy dzieciakom, też mulitbooki (…). Ale nie wiem, może się nie chciało, może nie wiedziało się jak (…) ten pan tak zachęcająco opowiadał, pokazywał takie pomysły, co tam można na tych lekcjach wykorzystać. (…). [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Wśród efektów pojawiły się też przykłady różnego rodzaju **inspiracji, zwrócenia uwagi na czasami drobne kwestie związane z praktyką nauczania i zmiany z nimi związane.** W przypadku inspiracji często jednak w wypowiedziach badanych brakuje konkretów**.**

Myśmy z tą panią rozmawiali nie tylko na temat samego wypalenia, czy kontaktu z uczniem, ale również na bardzo dużo różnych innych rzeczy. Ona nam na wiele takich nauczycielskich zachowań zwróciła uwagę. Nawet człowiek sobie nie zdawał sprawy z tego, że czasami, że to tak widać z zewnątrz. (…) I to człowiek weryfikuje potem. Takie proste rzeczy. Nawet typu, jak człowiek wchodzi do klasy i jak się powinien zachować mimo 37 lat pracy, to niektóre nawyki takie, które człowiek ma, to powinien jednak troszkę zmienić.

B: A zmieniła pani po tych szkoleniach jakieś rzeczy u siebie? W swoim prowadzeniu zajęć?

O: Tak, tak, tak. Nawet w patrzeniu na klasę. Nawet takie proste rzeczy, jak patrzenie w kierunek klasy. (…). Nawet takie rzeczy, na to trzeba zwrócić uwagę, że niektórych uczniów się widzi, a niektórych nie. Z takiego prostego powodu. I rzeczywiście to tak działa, jak ta pani mówiła. Że niektórych uczniów się nie zauważa (…) Nie dlatego, że oni są niezauważalni, tylko że człowiek inaczej patrzy. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Wychowanie i opieka

Przykłady efektów dotyczących pracy wychowawczej stosunkowo często wskazywane były w badanych przedszkolach, co w pewnym stopniu można wiązać z większą popularnością ofert doskonalenia odnoszących się do powyższego zagadania na tym etapie edukacyjnym (przede wszystkim oferta „Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi“). Chociaż nie bez znaczenia wydaje się też generalnie stosunkowo pozytywne nastawienie do doskonalenia w tych placówkach.

Szczególnie cenione i często wskazywane przez badanych było poszukiwanie w trakcie wspomagania rozwiązań wobec problemów o charakterze wychowawczym konkretnych uczniów, czy wybranych

klas. Wsparcie to mogło mieć bardzo kompleksowy charakter – w jednym z przedszkoli wskazywano, że ekspert pomagał nauczycielom przy prowadzeniu diagnozy, udostępnił kontakty do sprawdzonych placówek i specjalistów, a dodatkowo także brał udział w specjalnych spotkaniach z rodzicami. Z wypowiedzi części badanych wynika, że uzyskaną w ramach wspomagania wiedzę i umiejętności wykorzystywali w sytuacjach problematycznych z uczniami, które pojawiły się także już po zakończeniu cyklu doskonalenia, np. w ramach dialogu z uczniem wykazującym przejawy agresji. Jak wynika z deklaracji dyrektorów i nauczycieli **rozwiązania wypracowane w trakcie wspomagania i po jego zakończeniu – podjęte działania skierowane wobec konkretnych uczniów, przynosiły wymierne efekty**.

(…) miałyśmy o tych dzieciach z trudnościami edukacyjnymi, więc tutaj pomogła nam rozwiązać kilka takich przypadków gdzie miałyśmy kłopot z jakimś zdiagnozowaniem i w ogóle podjęciem decyzji, co z tym dalej zrobić i gdzie rodzica pokierować, ponieważ od razu nam się wydawało, że nasza poradnia to troszeczkę za mało, więc tutaj pani X [prowadząca szkolenia] dużo nam dała namiarów na specjalistów i poradnie specjalistyczne, i gdzie po prostu można pokierować takiego rodzica, żeby dostał pomóc w dalszym diagnozowaniu, funkcjonowaniu ze swoim dzieckiem. (…) Rodzice mieli możliwość, bo miałyśmy takie dni też wyznaczone, gdzie rodzic też mógł się spotkać z panią i porozmawiać o jakichś swoich trudnościach, kłopotach. [Nauczyciel przedszkola]

No, a ja miałam też bardzo trudne dziecko, właśnie to agresywne i dlatego też ten temat mi najbardziej tutaj zastanawiał. Powiem, że byłam w takim kryzysie już no, co robić dalej, z dzieckiem. Ale akurat trafił się tutaj, ten cały projekt i normalnie jak w setkę strzelił po prostu. I dla niego, dla tego dziecka mam nadzieję, że byłam jakimś wsparciem i ja dostałam to wsparcie, bo automatycznie, jak ja dostanę to i przekazuję to dzieciom (…) [Nauczyciel przedszkola]

Prezentacja właśnie o trudnych uczniach. Były tam opisane różne problemy i sposoby, w jaki sposób podejść do ucznia, jak z nim rozmawiać. Miałam też problem, powiedzmy z jednym z uczniów i wtedy sięgnęłam, pamiętam, do tych notatek. Już nie pamiętam dokładnie, o co to chodziło, bo to było w zeszłym roku. I zainspirowało to mnie, jak rozmawiać z tym uczniem, w jaki sposób do niego podejść. Jak z nim rozmawiać i myślę, że to pomogło, bo później już tego problemu nie było. Jakoś tak udało mi się go rozwiązać (…) [Nauczyciel gimnazjum]

W tym kontekście można także mówić o **zwiększeniu pewności siebie nauczycieli** w radzeniu sobie z trudniejszymi sytuacjami wychowawczymi. W przypadku realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej niektórzy badani wprost stwierdzali, że podniesienie kompetencji w tym zakresie pozwoliło na redukcję stresu i strachu, który towarzyszył nauczycielom w trudniejszych sytuacjach wychowawczych.

Powiem Panu, że jest łatwiej pracować. Im więcej się w jakiś tam szkoleniach uczestniczy, to łatwiej jest. Mniej stresu, mniej tego jak gdyby strachu. [Nauczyciel przedszkola]

Pojawiły się także przykłady efektów odnoszących się do **lepszej orientacje nauczycieli w formalnościach związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną,** lepszej znajomości i zrozumienia sensu obowiązujących procedur**.** Jeden z dyrektorów wskazywał, na przełamanie oporów względem zmian wprowadzanych w szkolnictwie w ramach ostatnich reform dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W niektórych szkołach wdrażano wypracowane w trakcie warsztatów specjalne procedury pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

i w szczególności trudnościami wychowawczymi, pojawiły się też przykłady wdrożenia nowego systemu wychowawczego.

łatwiej jest teraz odczytywać nauczycielom orzeczenia, bo aż tylu teraz pytań no tak nie słyszę, że coś tam nie wiemy, że może łatwiej. Programy też, bo każdy tak fajnie dzieli się swoimi zakresem i później siadamy i łączymy to wszystko. Także no wydaje mi się, że dzięki temu ja też mam mniej pracy, bo nie muszę siedzieć sama nad całym programem, tylko już mogę podzielić się w zespole z koleżankami. No i później jak robimy ewaluację to też wszystkie 3 zastanawiamy się nad jakimś problemem, a nie jedna osoba. To wydaje mi się, że wszędzie, gdzie 3 głowy to nie jedna, że to jest łatwiej tak. [Nauczyciel przedszkola]

Też jak przyglądaliśmy się tym procedurom, to też była okazja sobie przypomnieć te procedury, to też nauczyły mnie podejścia te procedury. Podejścia, bo nie, że ja sobie je przeczytałem tylko na głos je czytaliśmy, podawaliśmy przykłady, jakie sytuacje się mogą wydarzyć, to też dużo dało. (…)[Nauczyciel gimnazjum]

W jednym z przedszkoli w obu cyklach doskonalenia realizowana była oferta „Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych". Przedszkole zdecydowało się na to zagadnienie ponieważ wśród jego podopiecznych stosunkowo wiele było dzieci z różnymi deficytami i niepełnosprawnościami. Jak wynika z wypowiedzi dyrektor przedszkola, nauczyciele nie do końca byli przygotowani do pracy z tą grupą dzieci. W trakcie wspomagania wypracowano różne konspekty i scenariusze zajęć. Zdaniem dyrektor doskonalenie nie przyniosło zbyt wielu nowych informacji, ale przede wszystkim pozwoliło na usystematyzowanie i uporządkowanie działań. Nauczycielki, z którymi przeprowadzono wywiad wskazują, że wykorzystują w swojej pracy wiedzę zdobytą podczas szkoleń, chociaż jedna stwierdziła, że np. metoda behawioralna na dłuższą metę nie przynosiła jej zdaniem oczekiwanych efektów.

O: No to było tak, że na przykład stosowałam jakieś tam elementy metody behawioralnej zachowania. Na początku dzieciaki tak, oczywiście podporządkowywały się, ale potem z czasem to już to tak siadało [Nauczyciel przedszkola]

Z wypowiedzi drugiej nauczycielki wynika, że kluczowe okazało się nabranie pewności w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach i umiejętność odpowiedniego ich diagnozowania.

Bo człowiek nie miał doświadczeń ani żadnych informacji, gdzieś tam to co się przeczyta w Internecie, nie zawsze jest zgodne z tym, co w rzeczywistości, co powinno się zrobić. Więc takie rzeczy. Ja miałam w tym czasie dziecko z zespołem Aspergera, na drugi rok dostałam dziecko ze spektrum autyzmu. (…) Już jak się dostaje takie dziecko, już człowiek: aha, tu jestem, tu jest to, tu jest to, a to tak jak pani mówiła na szkoleniu. [Nauczyciel przedszkola]

W pojedynczych przypadkach wspomaganie prowadziło do refleksji i zmian dotychczasowych nawyków i przyzwyczajeń w relacjach z dziećmi i młodzieżą, ogólnego podejścia do kwestii wychowawczych. Badani wskazywali na przykład na zmiany myślenia o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ciekawy przykład zmiany postawy nauczycielki z wieloletnim stażem podała dyrektor jednego z przedszkoli. Nauczycielka pod wpływem wspomagania i innych wcześniej rozpoczętych szkoleń, znacząco zmieniła swoje relacje z dziećmi:

Ona się zaczęła przyglądać sobie, przyglądać się swoim relacjom z dziećmi. Zobaczyła jakby inny walor i to jest bardzo duża zmiana, bo to nauczyciel z wieloletnim stażem o mocno dydaktycznym

sposobie pracy z dziećmi nagle zobaczył wartość w byciu z nimi, w takim zadawaniu otwartych pytań, w takim towarzyszeniu im. No dla niej to było kosmiczne odkrywanie świata, dla mnie kosmiczne odkrywanie jej i tych mechanizmów jak to się zmienia" [Dyrektor przedszkola]

To pamiętam z tych warsztatów, że są to takie sytuacje, że dokonujemy ocen ucznia jakby w obszarze, na który on nie ma zupełnie wpływu, no i co ma zrobić jak on nie ma wpływu na to, że on jest taki a nie inny, nawet jakby się bardzo starał, tak? Więc to bardziej postawa nauczycieli, takiej refleksji nad pewnymi przykładami konkretnymi. [Dyrektor szkoły podstawowej]

O: Tak, tak, bo samo to, że nawet…mam akurat klasę zawodową, na godzinach wychowawczych po prostu inne spokojniejsze podejście do nich. [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

Wśród efektów wspomagania można także wskazać zmiany w sposobach diagnozowania uczniów. W wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli pojawiały się deklaracje o większym włączaniu rodziców w proces diagnozy i nawiązywaniu z nimi współpracy w tym zakresie. Pojawiały się przykłady diagnozowania uzdolnień, cech, predyspozycji oraz ewentualnych problemów i obszarów deficytowych u uczniów z wykorzystaniem przedstawionych na szkoleniach metod i narzędzi np. na podstawie prac plastycznych, map mentalnych, z wykorzystaniem ankiet dotyczących cech charakteru. Deklarowano, że dzięki opanowanym technikom pracy nauczycielom udało się lepiej poznać samych uczniów i ich sytuację.

O: Jak interpretować, co dana praca [plastyczna], może nam, jako nauczycielowi, wychowawcy, powiedzieć, co się z danym dzieckiem dzieje. Przykłady różnych takich testów, które możemy dać i już mamy taką informację zwrotną po tym, co dziecko narysuje, co dziecko zrobi, jak się zachowa, że musimy na coś zwrócić uwagę, że coś się z tym dzieckiem dzieje. To, nie teoria. Nie, bo to nie o to chodzi. Chodzi o praktyczne wykorzystanie tej wiedzy, żebyśmy my byli bogatsi. Tu chodzi już o takie, już bardziej psychologiczne już, nie tyle plastyczne, ale też i psychologiczne elementy (…).

B: Czy Pani i nauczyciele, już wstępnie swoje pomysły dotyczące jakiś nowych rozwiązań testowaliście w klasach?

O: Tak, to po każdym szkoleniu, to już potrafiliśmy ocenić te dzieci. Bo to, ja mówię, u nas to była konkretna sprawa. Postawy, tu, jak badać, a więc wykorzystaliśmy od razu. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Dostałam nową klasę, więc żeby ich poznać dobrze. Wpisywanie w mapę mentalną dotyczy jakichś wyobrażeń. Opisywali tam swój dom, szkołę, relacje z innymi, swoją przyszłość, co będą robili w przyszłości. I zebrałam to, przeanalizowałam i po prostu wiedziałam, powiedzmy, z kim się kolegują, kim chcą być w przyszłości, czym się interesują. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Zidentyfikowano także pojedyncze szkoły, w których w konsekwencji wspomagania zdecydowano się na powołanie zespołów wychowawczych, składających się z nauczycieli uczących w danej klasie. Jak wynika z wypowiedzi badanych, praca w tych zespołach jest bardzo dobrze oceniana. W niektórych przypadkach można zakładać, że na trwałe weszły one do organizacji szkoły.

O: Chodzi o takie spotkania wychowawcze, zespół wychowawczy nauczycieli powiedzmy uczący w danej klasie. Czegoś takiego nie było, albo było rzadko.

B: Czyli to w ogóle jakby zostało wprowadzone na nowo?

O: Tak, tutaj z tej współpracy, to jaka miałaby być ta forma współpracy, to ta forma nam tutaj jak gdyby wyszła najlepiej. Podjęliśmy i teraz kontynuujemy. [Nauczyciel gimnazjum]

W kontekście problemów wychowawczych w niektórych szkołach i przedszkolach zwiększono współpracę z rodzicami, rodzice w większym stopniu zostali włączeni w działania wychowawcze. Kwestia ta szczegółowo zostanie opisana w kolejnym punkcie.

Relacje i współpraca z rodzicami

Zmiany w zakresie relacji i współpracy z rodzicami mogły stanowić konsekwencję realizacji oferty dedykowanej temu zagadnieniu („Rodzice są partnerami szkoły", częściowo także „Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym"), ale przede wszystkim pojawiały się w kontekście pracy nad kwestiami związanymi z wychowaniem i dydaktyką. Stosunkowo dużo przykładów efektów w tym obszarze wskazywanych było w przedszkolach.

Jak już wspomniano, w niektórych placówkach rodzice częściej byli włączani w prace nad kwestiami wychowawczymi. Deklarowano, że zmieniło się nastawienie nauczycieli do rodziców i sposób myślenia o ich roli. W niektórych placówkach wdrażano wypracowywane plany i procedury postępowania z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które także uwzględniały zaangażowanie rodzica. Na przykład to, w jaki sposób należy prowadzić rozmowę z rodzicem, żeby jego działania były efektywne i spójne z pracą prowadzoną przez szkołę, zachęcać rodzica do kontaktu ze szkołą.

I stąd właśnie chodziło o wypracowanie takich procedur, gdzie jasno dla rodziców i dla nas byłoby, że w takich sytuacjach robimy tak, i tak, i tak. Sposób rozmowy z rodzicami, żeby go zachęcić. Bo zwykle na początku tak, a potem rodzic nam gdzieś odchodził. Bo już nie chciał słyszeć, że znowu coś tam się dzieje. Że trzeba albo, no z różnych powodów. A tu, mimo, to jest standard, który wiemy, że zawsze coś dobrego można powiedzieć i tak się staramy. Mimo to ta współpraca nie była zadowalająca. Więc takie jakieś standardy współpracy, rozmowy z rodzicem, to było też wypracowane. [Dyrektor przedszkola]

Nauczyciele udoskonalili pracę z uczniem mającym trudności dydaktyczne. Włączają do tej pracy rodziców. Mają rodzice większą możliwość skorzystania z form pomocy, prawda, różnych. Także, no są efekty, są. I powiedziałabym, że diagnoza dzieci ze specjalnymi trudnościami edukacyjnymi jest lepsza. [Dyrektor przedszkola]

W ramach badania pojawiły się też przykłady wydarzeń i inicjatyw organizowanych dla rodziców bądź we współpracy z rodzicami, angażujące ich w życie szkoły. W tej pierwszej grupie znalazły się kilkukrotnie wskazywane lekcje otwarte i zajęcia pokazowe dla rodziców, a także organizowane spotkania ze specjalistami, np. warsztaty psychologiczno-pedagogiczne. W drugim przypadku rodzice byli np. angażowani w prace nad projektem edukacyjnym, włączani do różnych wspólnych działań – jak udział w akcjach charytatywnych, pisanie kartek świątecznych do sponsorów szkoły jako podziękowanie w formie życzeń, udział w Jasełkach, przygotowanie wieczoru kolęd, organizacja biblioteczki, zbiórka zabawek dla przedszkola.

W części placówek w konsekwencji wspomagania deklarowano zmiany form i metod komunikacji z rodzicami, poprawę jakości kontaktów. Niektórzy nauczyciele wskazywali, że zastosowali wskazówki i umiejętności uzyskane w trakcie szkoleń, które dotyczyły zarówno prowadzenia zebrań z rodzicami, ale również bieżących kontaktów, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Pojawiły się przykłady bardziej spokojnego prowadzenia rozmowy z „trudnym rodzicem", wspólnego analizowania informacji dotyczących danego ucznia, wprowadzanie elementów dyskusji na zebraniach, bardziej aktywnych form pracy. Wdrażano sposoby na zmniejszanie dystansu interpersonalnego oraz przezwyciężanie oporów rodziców, różne sposoby mające pozwolić na niwelowanie ewentualnych konfliktów (np. zmiany w słownictwie, formie zwracania się, udział dodatkowych osób w zebraniach). W niektórych szkołach i przedszkolach deklarowano zauważenie pozytywnych skutków tych działań, w tym zmianę nastawienia rodziców.

Zauważyłam, że lepszy kontakt z rodzicami mam, jeżeli na przykład mówię w formie pan, pani, ale imię, pani Aniu, a nie pani tam z grubej rury po nazwisku, bo to powoduje jakiś taki opór. Ale wiem, że tutaj ten szkoleniowiec bardzo fajnie gdzieś tutaj to tłumaczył. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

O: (…) Na przykład u mnie tak było, bo a propos tego szkolenia współpracy z rodzicami, to też był taki punkt jak rozmawiać z tymi rodzicami, różne typy rodziców. Na początku ja młoda, to mi na głowę wchodzili. Ja też za bardzo nie miałam doświadczenia i nie wiedziałam jak z tymi rodzicami rozmawiać, a tu bach, trafiło się takie fajne szkolenie. Pani mówiła żeby się nie dać wyprowadzić z równowagi, bo miałam taką mamę, która o wszystko po prostu się czepiała i nieraz wyprowadzała mnie z równowagi, więc czasami wdawałam się z nią w dyskusje i w kłótnie czasami. Po tym szkoleniu przychodzę, ona do mnie, a ja mówię tak, rozumiem, rozumiem, że pani się niepokoi. Ona patrzy na mnie i nie wie, co jest grane. Wczoraj mnie wyprowadzała z równowagi, a ja dzisiaj spokojna jak anioł, tak że na pewno widzieli efekt. [Nauczyciel przedszkola]

B: A jak problem rozwiązano? Co zaproponowano, żeby go rozwiązać?

O: Inny sposób prowadzenia rozmów z tymi rodzicami. Rozmowy w obecności innych osób, żeby było jasne, że ktoś jeszcze słyszał rozmowę, bo później okazywało się, że coś innego było mówione, a coś innego mama powtarzała. Jakieś takie rzeczy. Sposób używania słów, używamy innych. Trochę się zmieniło. Myślę, że te mamy też trochę się przekonały. Na początku były takie bardzo najeżone i myślały, że my jesteśmy tu po to, żeby te dzieci skrzywdzić lub coś jeszcze zrobić. [Nauczyciel przedszkola]

(…) jedno ze szkoleń tutaj u nas dotyczyło tej współpracy z rodzicami. (...) Dużo wskazówek, które nam pani udzieliła zastosowałam później we współpracy z rodzicami.(...) Na przykład zasugerowała pani, żeby tematy, które sprawiają trudność, przeanalizować z rodzicami, zrobić taką pogadankę, czyli takie spotkanie dyskusyjne. No i wprowadzałam do swojej pracy. Odniosło to bardzo dobry skutek. Wtedy nie jest tylko narzucenie zdania nauczyciela, ale każdy może powiedzieć swoje zdanie i można wspólnie jakiś problem rozwiązać. [Nauczyciel przedszkola]

W odniesieniu do organizacji zebrań wskazywano na przykład na zmiany mające za zadanie zmniejszenie dystansu pomiędzy nauczycielem i rodzicami, wprowadzenie większej otwartości u rodziców – jak np. zmiany w sposobie aranżacji sali, oferowanie kawy i herbaty. W jednej szkole z kolei nauczyciele wprowadzili wskazywane na szkoleniach techniki mające im pomóc w skutecznym

prowadzeniu zebrań i kształtowaniu przebiegu spotkania – w rezultacie zaczęli przychodzić na zebrania wcześniej i witać nauczycieli już w sali.

Pani nam powiedziała coś takiego, zasugerowała, że dobrze jest, kiedy podczas zebrań z rodzicami (…)żeby czekał w klasie wychowawca, czekał na rodziców w klasie, żeby był pięć minut przed, bo w tym momencie jakby zaznacza, że to jest jego terytorium, państwo tutaj jesteście, jakby moimi klientami i jakby ja ustalam reguły, które mają panować w trakcie tego zebrania. Taki drobiazg (…), na który wcześniej nie zwracaliśmy uwagi. Rzeczywiście było tak, że dochodziła 17:00, nauczyciele… Herbatę i zasuwali. I wpuszczali rodziców przodem, po czym sami wchodzili. Proszę uwierzyć, że spotkanie mieliśmy z panią, a w czwartek mieliśmy zebrania z rodzicami. Co zrobili ci, którzy byli na warsztatach? 16:55. [Dyrektor szkoły podstawowej]

W jednym z gimnazjów realizujących ofertę „Rodzice są partnerami szkoły" w ramach doskonalenia i po jego zakończeniu podjęto szereg działań, które – jak mówi dyrektor – przyniosły bardzo pozytywne efekty – przede wszystkim przełamanie barier pomiędzy rodzicami i nauczycielami, a także prawie 100% frekwencję na zebraniach, rodzice chętniej angażują się w pomoc szkole.

Wśród podejmowanych działań znalazło się między innymi stworzenie punktu spotkań z rodzicami, a więc specjalnego pokoju, w którym nauczyciel może spokojnie, z dala od zgiełku szkoły porozmawiać z rodzicami. Ponadto podjęto działania mające na celu zainteresowanie większej liczby osób działaniami rady rodziców, realizowane są spotkania i lekcje otwarte, według przygotowanego na szkoleniach harmonogramu. Niektórzy wychowawcy prowadzą zebrania w bardziej przyjaznej atmosferze, przy innym ustawieniu ławek, niekiedy z udziałem uczniów.

To szkolenie pozwoliło spojrzeć nowocześnie na problem ze strony nauczycieli, wychowawców. Poza tym, nie prowadzą rozmów tak jak dawniej, bo to już też było wynikiem właśnie tego szkolenia. Przychodzi rodzic i nauczyciel rozmawia na korytarzu – nie ma czegoś takiego. Mamy wyznaczone punkty teraz, punkt spotkania, mamy wyznaczony harmonogram spotkań, mamy harmonogram wypracowany również lekcji otwartych. Pojawili się rodzice na takich lekcjach, co nas bardzo cieszy. [Dyrektor gimnazjum]

„Cieszymy się tym, że rodzice ogólnie uaktywnili się, tak bym powiedziała. Zorganizowaliśmy dodatkowo spotkanie nie tylko z radą rodziców, ale z całymi oddziałowymi radami rodziców. Informacje z tej rady rodziców przekazane były na spotkaniach, czego wcześniej trudno było, jakaś taka bariera i bierność. Także myślę, że jest to właśnie efektem szkoleń z tego zakresu." [Dyrektor gimnazjum]

Założenia pracy szkoły, ocena pracy szkoły, zarządzanie

Wśród badanych szkół zidentyfikowane efekty koncentrują się wokół kilku bardzo konkretnych zagadnień ściśle związanych z realizacją poszczególnych ofert doskonalenia.

W kilku placówkach w rezultacie przebytego procesu **funkcjonuje nowa koncepcja,** wypracowana w trakcie wspomagania. Oferta doskonalenia poświęcona temu zagadnieniu („Budowanie koncepcji pracy szkoły") wybierana była przez szkoły/przedszkola, w których istniała z różnych powodów konieczność opracowania takiego dokumentu, a proces doskonalenia dawał możliwość uzyskania wsparcia w tym zakresie. Zarazem też wybór tego zagadnienia dyrektorzy traktowali jako gwarancję, że doskonalenie przyniesie wymierne korzyści. Wypracowana koncepcja jest z reguły bardzo dobrze

oceniana, jej przygotowanie i przyjęcie traktowane jest jako ważny efekt nawet przez osoby sceptycznie nastawione do wspomagania. W wypowiedziach widać zadowolenie, że udało się w przemyślany, profesjonalny sposób wypracować taki dokument (opracowywanie zazwyczaj obejmowało szeroki zakres konsultacji dokumentu, np. z rodzicami, poszukiwanie odpowiedzi na kluczowe pytania przez radę itp.). Wskazywano, np. że uporządkował on funkcjonowanie placówki, podkreślano jego unikalność, dopasowanie do szkoły/przedszkola.

Ten dokument jest niezwykle ważny i potrzebny, bo on pokazuje tę planowość, harmonię wszelkich zadań w szkole i nie ma już przypadkowości (…) zostało to już uporządkowane, bo to musiało być tak poukładane [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Szczególnie pozytywnie o powstaniu koncepcji wypowiadali się dyrektorzy. W przypadku jednego z liceów dla dyrektora był to kluczowy spośród dwóch cykli wspomagania – drugi cykl poświęcony relacjom z rodzicami oceniał jako mało efektywny. Natomiast nauczyciele odwrotnie – bardziej cenili umiejętności i wiedzę zdobyte w ramach tego drugiego.

W jednym z badanych przedszkoli powstała nowa koncepcja, która jest bardzo dobrze oceniana zarówno przez dyrektora, jak i nauczycieli. W wypowiedziach widać dumę z tak opracowanego dokumentu, który jest określany jako „autentycznie stworzony przez nas", i „inni niż wszyscy mają":

„Napisałyśmy ją dosyć krótko i tak po swojemu. Z rysunkami, kolorowo, żeby było dla innych osób czytelnie i dla rodziców, jeżeli będą chcieli wiedzieć (…)

Co ciekawe, poza powstaniem koncepcji nauczyciele nie dostrzegli żadnych innych efektów wspomagania, w ramach drugiego z cykli, którym była praca zespołowa.

Nauczyciel 1

B: A po za tą koncepcją, czy coś jeszcze się udało. Czy są jakieś efekty tych szkoleń? Przełożyło się to na jakąś pracę codzienną z dzieciakami? Szczerze proszę odpowiadać. Mówię, tu nie ma potrzeby zmyślania.

O: Nie teraz nie.

Nauczyciel 2

B: Ktoś zmienił swoje metody nauczania? Albo Wy inaczej zaczęliście ze sobą w zespole?

O: Chyba raczej nie.

W placówkach, które pracowały nad zagadnieniem ewaluacji wewnętrznej, także identyfikowano efekty związane z przeprowadzonym doskonaleniem i wypracowanymi materiałami. W badanym przedszkolu, które zajmowało się tym zagadnieniem w trakcie wspomagania opracowano szczegółowo plan i zakres dwóch ewaluacji, opracowano także konkretne narzędzia badawcze. Przygotowane materiały zostały wykorzystane – jedna z ewaluacji jest już prowadzona, druga będzie realizowana w kolejnym roku. Nauczyciele podkreślają, że dzięki uzyskanej wiedzy i materiałom mogą spokojnie pracować i mieć pewność, że dobrze realizują to zadanie.

Właśnie na szkoleniu opracowaliśmy sobie plan i projekt dotyczący koncepcji pracy przedszkola, który wykorzystaliśmy w tym roku, bo w tym roku właśnie zajmujemy się, ewaluujemy koncepcję pracy przedszkola, tak że te materiały wykorzystaliśmy sobie opracowane właśnie na szkoleniu. Drugim

planem, który opracowaliśmy, to było wspomaganie… praca z dzieckiem na specjalnych potrzebach edukacyjnych, także to myślę w przyszłym roku [Dyrektor przedszkola]

O: Powiem szczerze, że dopóki nie ogarnęliśmy tematu, dopóki nie było tego szkolenia, to było ciężko, ale teraz po tym pilotażowym szkoleniu jest bez problemu

B: Czyli ten tutaj program pomógł.

O: Tak, bardzo dużo pomógł, przynajmniej dla mnie. Ja myślę, że posługując się tymi notatkami, które mamy i wszelkiego rodzaju informacjami, które dostaliśmy na pendrive i w czasie szkoleń, można spokojnie pracować teraz i nie obawiać się (…) [Nauczyciel przedszkola]

Co ciekawe w jednej ze szkół, które zajmowały się ewaluacją wewnętrzną, główną korzyścią wskazywaną przez dyrektora było odpowiednie przygotowanie szkoły do ewaluacji zewnętrznej, która była realizowana w kolejnym roku.

to szkolenie nam dało obraz i to nam rzeczywiście pomogło, bo prowadził to pan XX9, który jest pracownikiem kuratorium, prowadzi ewaluację zewnętrzną i rzeczywiście przygotował nas do ewaluacji zewnętrznej. W tym roku mieliśmy ewaluację całościową, która bardzo dobrze wypadła i za to jestem wdzięczna. Natomiast wszystkie inne były, minęły, tak samo przed, jak i po. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Warto dodać, że w niektórych placówkach niekoniecznie zajmujących się ewaluacją wewnętrzną wskazywano także na efekty związane z procesem diagnozowania określonych zagadnień, wykorzystywanymi w tym celu narzędziami. Wskazywano między innymi na wdrożenie wypracowanych w trakcie doskonalenia narzędzi – np. zmianę stosowanych arkuszy do obserwacji zajęć przez nauczycieli, które zostały wprowadzone zarządzeniem dyrektor. W jednym z gimnazjów w konsekwencji zajęć z TIK nastąpiła zmiana sposobu opracowywania wyników egzaminacyjnych.

W ramach badania zidentyfikowano ciekawy przykład szkoły, w której niezależnie od doskonalenia całej rady miało miejsce wsparcie dyrektora szkoły. W tym przypadku przy pomocy coacha dyrektor doskonalił swoje umiejętności przede wszystkim w zakresie diagnozowania potrzeb szkoły, kierowania pracą zespołową i motywowania nauczycieli, konstruowania ankiet ewaluacyjnych i opracowywania ich wyników. Jak z wynika wypowiedzi dyrektora szkoły, jest on osobą bardzo refleksyjną, chcącą stale doskonalić swoje umiejętności. W rezultacie szkolenia i zainteresowania podejmowanymi zagadnieniami zdecydował się nawet na studia podyplomowe.

Ja miałem swój czas indywidualny (…) tak się umówiliśmy też z Panią XA, że jedna z tych coachów prowadzi też szkolenie dla jednej grupy mojej rady pedagogicznej, więc myśmy się umawiali. Ona przychodziła najpierw do mnie, tak dwie godziny przed tym i ja miałem swój czas, indywidualny, tylko dla siebie z tym coachem [Dyrektor szkoły podstawowej]

Warto podkreślić, że kwestie związane z zarządzaniem zespołem, pracą dyrektora szkoły/przedszkola rzadko pojawiały się wśród efektów wspomagania. Nie bez znaczenia jest tu fakt, że tym zagadnieniom nie poświęcano szczególnej uwagi w ramach doskonalenia na poziomie szkoły. Na przykład oferta dedykowana początkom pracy dyrektora w badanych powiatach, podobnie jak na poziomie kraju, nie cieszyła się popularnością. W kilku placówkach odnotowano zmiany w zakresie

komunikacji i relacji na linii dyrektor-nauczyciele. Przedstawione zostaną one w punkcie poświęconym współpracy grona pedagogicznego. W odniesieniu do zarządzania warto podkreślić efekty związane z wdrożeniem wspomnianych wcześniej wypracowanych dokumentów, regulaminów i planów związanych np. z dydaktyką i wychowaniem jak plan pracy z uczniem zdolnym. W jednej z placówek podczas szkoleń z zakresu prawa oświatowego udało się stworzyć wiele potrzebnych w codziennym funkcjonowaniu placówki dokumentów (np. zgodę na wyjazd dziecka na wycieczkę i inne). Dodatkowo podczas warsztatów zweryfikowano i sprawdzono pod kątem prawnym wiele już istniejących w placówce dokumentów, co również zostało uznane przez placówkę za ważny efekt prowadzonego wspomagania.

Relacje ze środowiskiem zewnętrznym, promocja szkoły

W badanych szkołach zidentyfikowano także efekty odnoszące się do relacji ze środowiskiem zewnętrznym, zazwyczaj dotyczących kwestii promocji szkoły. Przede wszystkim w kontekście ofert dotyczących tego zagadnienia: „Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym", „Szkoła promuje wartość edukacji", ale także oferty związane z rozwijaniem kompetencji w zakresie TIK.

Zidentyfikowano między innymi zwiększenie wykorzystania TIK w promocji placówek. Pojawiały się przykłady wprowadzonych zmian bądź uruchomienia strony internetowej szkoły/ przedszkola lub profilu w serwisie społecznościowym. Badani wskazywali na większe zaangażowanie i systematyczność w uzupełnianiu informacji w konsekwencji szkoleń, dodanie nowych działów do strony internetowej – przykładowo galerii ze zdjęciami dzieci z różnych imprez przedszkolnych, ważnych wydarzeń. Dodatkowo wskazywano na przykład na zaprojektowanie wizualnej identyfikacji szkoły, czy przygotowanie profesjonalnej prezentacji multimedialnej szkoły, zawieszonej na stronie organu prowadzącego szkołę. Niektórzy nauczyciele wskazywali, że za sprawą szkoleń zdali sobie sprawę, jak ważny jest Internet w kontekście postrzegania szkoły przez uczniów.

(…) prowadzący, też był bardzo taki (…) to nauczyciele się zaangażowali,. Przynajmniej kilku się zaangażowało, on wpłynął na nich, że oni się zaangażowali i to zaangażowanie jest nadal widoczne. To nie był tylko taki moment na chwilę. Tylko nadal Facebook jest non stop wypełniany, już wszyscy myślimy „O Boże, zaraz przyjdzie pani i powie, że coś się tam zadziało, a jeszcze nie ma relacji" (…) [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

Na tej stronie są zamieszczone informacje dla rodziców, są zdjęcia z różnego rodzaju imprez przedszkolnych, z wydarzeń, które w przedszkolu występowały. No i każdy nauczyciel ma tam dostęp, ma login, hasło i może swoją grupę przedstawić rodzicom. [Dyrektor przedszkola]

Niektóre placówki wychodziły poza zmiany strony i komunikacji w Internecie i wprowadzały nowe podejścia do promocji i prezentacji szkoły. Wskazywano na przykład na zastosowanie nowej formuły prezentowania szkoły na spotkaniach informacyjnych w gimnazjach, spotkaniach dla kandydatów do szkoły, jak np. większe zaangażowanie w nie samych uczniów.

O: I znacznie lepszym efektem jest, kiedy do gimnazjum idą nasi uczniowie z nauczycielem. Nauczyciel siedzi i nic nie mówi, a mówią uczniowie. Wie Pan, do tego młodego człowieka w gimnazjum. (…) I to też jest efekt między innymi tego doskonalenia. I to, że właśnie tu, kiedy przyjdziesz do szkoły, to zobacz, jak wspaniale nauczysz się projektowania. I na przykład robią tam,

w ciągu 20 minut, projektują dom z wykorzystaniem, komputerowego programu (…) [Dyrektor technikum]

Główną motywacją w zakresie zmian związanych z promocją szkoły było przede wszystkim zwiększenie zainteresowania szkołą ze strony potencjalnych kandydatów i zwiększenie naboru. Zidentyfikowano szkoły, w których mówiono, że widać w tym zakresie pewne zmiany:

Chociaż nie zrealizowaliśmy kilku zamierzeń innych niż strona i Facebook, i też w tym roku zamierzamy to zrobić, więc myślę, że może będzie lepiej, (…) chyba zadziałała, bo przyszli do nas uczniowie, którzy w gimnazjum, z którego tu najwięcej uczniów naszych się rekrutuje, przyszło kilku najlepszych uczniów z tamtej szkoły. [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

Podobny cel miały zmiany w ofercie szkoły – a konkretnie zmiany prowadzonych klas. Tutaj warto wskazać przykład liceum ogólnokształcącego, które w ramach wspomagania wprowadziło dwie nowe ścieżki edukacyjne – właśnie pod kątem przyciągnięcia do szkoły większej liczby uczniów. W rezultacie odnotowano, że nabór do szkół przyniósł lepsze rezultaty niż poprzednie, chociaż jeden z badanych nauczycieli podchodził krytycznie do motywacji uczniów.

O: (…) Myślę, że to było najbardziej cenne, te rady, które już gdzieś wcześniej ktoś tam zrobił i wiadomo, że to się sprawdza, a to się nie sprawdza, bo to, co jest napisane na papierze, to ładnie wszystko wygląda, ale niekoniecznie musi to w praktyce być dobre.

B: Ale czy testowała już Pani te zalecenia?

O: Tak, bo my zmieniliśmy ofertę, może nie o 180 stopni, ale zmieniliśmy w tym roku i okazało się, że naprawdę w tym roku cieszyło się to bardzo dużym powodzeniem. [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

B: I to akurat kilka tam ciekawych rzeczy pani nam podsunęła, kilka ciekawych pomysłów. Choćby takie, jak nazywać profile, żeby zachęcić (…) Te same przedmioty, w tym samym profilu, inna nazwa profilu i ludzie walą drzwiami i oknami. Klasa nazywała się matematyczno-geograficzna, a nazwano ją biznesową i mamy biznesmenów full. To samo, a inna nazwa. Z tym, że inny typ ludzi już przyszedł do tej klasy. Dopóki była matematyczno-geograficzna, to przychodziła młodzież taka zainteresowana bardziej matematyką i geografią. A teraz mamy młodzież wybitnie zainteresowaną biznesem. I to niekoniecznie w tym najbardziej pozytywnym znaczeniu. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Praca nad relacjami ze środowiskiem zewnętrznym oznaczała także w niektórych przypadkach działania nastawione na zwiększenie zasobów placówki. W pojedynczych przypadkach wskazywano, że w rezultacie udało się pozyskać środki finansowe i rzeczowe – na przykład w jednym z przedszkoli w konsekwencji nauki przygotowania pism do sponsorów. Zidentyfikowano także udane akcje zbierania zabawek do przedszkola, stworzenia biblioteczki z książek przyniesionych przez rodziców i inne.

W jednym z techników w rezultacie wskazywano także na zwiększoną współpracę z pracodawcami, przekładającą się na konkretne korzyści dla uczniów. Jak wynika z deklaracji dyrektora, w rezultacie wspomagania podpisano nowe umowy o współpracy z pracodawcami, on sam obserwuje także większe przywiązywanie wagi do współpracy z przedsiębiorcami przez nauczycieli.

(…) jeśli chodzi o tę współpracę z pracodawcami, to ona w ostatnim czasie poszła błyskawicznie. Mamy mnóstwo umów po podpisywanych z pracodawcami. Zresztą współpracujemy. Ale to wcześniej były umowy na zasadzie zadań praktycznych, a teraz mamy umowy na zasadzie pomocy stypendialnej dla uczniów, dofinansowania pracowni.

(…) Chociażby to, że nauczyciele tworzą zespoły przedmiotowe. I każdy zespół przedmiotowy na początku roku daje nam plan pracy. I w każdym planie pracy, była wzmianka o tym, że należy rozwinąć współpracę z pracodawcami. Jeśli tak, to, w jakim zakresie. Wcześniej tego nie było. W każdym planie pracy. [Dyrektor technikum]

Tylko w niektórych sytuacjach badani wskazywali na zwiększenie współpracy na poziomie instytucji zaangażowanych w projekt. Wskazywano tu np. na większą współpracę z biblioteką pedagogiczną. Odnotowano także ciekawy przykład nawiązania współpracy za sprawą projektu szkoły podstawowej z inną szkołą, w której dyrektorem jest osoba prowadząca szkolenia. W ramach wdrażania oceniania kształtującego planowana jest wspólna praca obu szkół, wymiana materiałów, wizyta studyjna w placówce osoby prowadzącej szkolenie. Widać, że w niektórych przypadkach bliska relacja z osobą prowadzącą szkolenia bądź z SORE przekłada się na współpracę z instytucją, w której ta osoba pracuje.

Pani, która prowadzi u nas takie szkolenia jest osobą bardzo kompetentną. Oprócz tego, że szkoli nas właśnie w takiej dziedzinie, mieliśmy właśnie jedno spotkanie warsztatowe, gdzie mogliśmy już w jakiś stopniu (…) wykorzystać w praktyce. Ale proszę pana, ta pani jeszcze nam podsuwa rozwiązania, które u niej w szkole funkcjonują. Także są to jeszcze dla nas dodatkowe korzyści, bo może jeszcze byśmy coś z niej ściągnęli, tak. A spróbuje może jeszcze poprowadzić lekcję, tak jak ona powiedziała(…) Super. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

(…) my będziemy się wymieniać instrukcjami i rozkładami materiału. Na przykład, ja jak napiszę jedną instrukcję, prześlę matematykowi z tamtej szkoły. Z tamtej szkoły, gdy napisze, prześle nam. No bo nas jest troszkę więcej matematyków. I będziemy mogli ciągle doskonalić ten system. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Integracja i współpraca grona pedagogicznego

Jednym z często wskazywanych efektów wspomagania (zwłaszcza w przedszkolach i szkołach podstawowych) jest integracja i lepsze poznanie się przez nauczycieli uczących w danej szkole i wspólnie biorących udział w całym procesie. Badani dyrektorzy i nauczyciele podkreślają korzyści związane ze wspólnym spędzaniem czasu w trochę mniej formalnej atmosferze i wymianą doświadczeń, co wbrew pozorom – jak podkreślano w niektórych placówkach – nie zdarza się tak często. Jak wynika z niektórych wypowiedzi, codzienna komunikacja „przy okazji" innych spraw nie zastępuję pogłębionych dyskusji i analiz dotyczących szkoły/przedszkola, własnych doświadczeń. W placówkach, w których miała miejsce pogłębiona diagnoza – etap wspólnej refleksji nad problemami szkoły, był w tym kontekście szczególnie ważny. Jak stwierdziła jedna z nauczycielek ze szkoły podstawowej, właśnie największym zaskoczeniem związanym z procesem wspomagania było dla niej to, że będzie z dużą chęcią spędzać piątkowe wieczory (w tej szkole szkolenia odbywały się zawsze w piątki wieczorem) na doskonaleniu w gronie osób z pracy.

O: (…) przede wszystkim spędzamy ten wieczór piątkowy razem. Rozmawiamy o sprawach związanych z pracą, ale w taki sposób bardzo twórczy. Ta Pani XX [osoba prowadząca szkolenia] no każe nam trochę inaczej spojrzeć na to, co do tej pory robiliśmy. Robimy to wszystko razem, więc nagle odkrycia metodyczne, czy jakieś związane z nauczaniem też, przede wszystkim też z wychowywaniem pojawiają się wspólnie. Każdy opowiada o swoich doświadczeniach, co też nam się nie zdarza często, bo nie zawsze jest na to czas na radach pedagogicznych, żeby takie sobie jakieś swoje osobiste problemy omawiać swobodnie, tak, ale i sukcesy, a tutaj no to myślę, że to jest bardzo duży plus, który mnie zaskoczył. Ja czekam na te szkolenia. Ja naprawdę na nie czekam, bo ja je bardzo lubię. Wiem, że będzie coś ciekawego, coś innego. Część tych zajęć Pani XX zawsze prowadzi tak, (…) że są te zajęcia integracyjne. My siedzimy w kręgu, my w coś gramy na początku, coś układamy, coś robimy. To nie jest częsta sytuacja, w której nauczyciel się znajduje jednak w swoim gronie, tak, że bierze udział w jakieś grze dziwnej z układania jakiś tam klocków. To pozwala nam się poznać, pomimo że się znamy, ja znam wszystkich 8 lat, ale wydaje mi się, jakbyśmy się lepiej teraz poznawali i już gdzieś tam lepsze takie szukanie ścieżek współpracy jeszcze bardziej. Jak pracujemy nad czymś wspólnie, każdy nad swoim przedmiotem, ale zawsze można gdzieś tam widzieć, jak to można połączyć, wykorzystać. No dla mnie to było największym zaskoczeniem. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

W tym kontekście wskazywano na przykład na poznanie potrzeb i problemów różnych osób pracujących w placówce, poznanie się na bardziej osobistej płaszczyźnie. Dostrzeżenie, że różne osoby mają podobne problemy i lęki przyczyniało się do wzrostu wzajemnego zaufania, budowania bliższych relacji. W rezultacie sprzyja to poprawieniu się atmosfery i większej identyfikacji z zespołem. Integracja pracowników, wskazywana wymiana doświadczeń i informacji (np. w trakcie diagnozy) była ważnym elementem, który – jak wynika z niektórych wypowiedzi – przyczynił się do poprawy komunikacji i lepszej współpracy grona pedagogicznego. W niektórych placówkach wprowadzano także konkretne rozwiązania mające na celu rozwój współpracy – jak np. zawieszenie tablicy, na której znajdują się najważniejsze informacje dotyczące wszystkich nauczycieli.

O sobie się dowiedziałyśmy dużo. O sobie, o swoich potrzebach, o tym, co lubimy robić, co możemy wnieść do zespołu, za czym nie przepadamy (…) Dużo ze sobą rozmawiałyśmy. Bo to pierwszy raz były takie ćwiczenia skierowane na nas, jako ludzi. Nie jako nauczycieli, tylko jako ludzi. Niektórzy po tym jakby się otworzyli i powiedzieli, na przykład co im się podoba, bo nie podoba albo co, no czego nie lubią robić [Dyrektor przedszkola]

(…) zanim zaczęłyśmy tak o pracy w zespole rozmawiać, to było dużo, że każda mówiła dużo o sobie. I to było bardzo dobre, acz też nie było wcale łatwe, bo mimo, że się znamy i fajnie nam się pracuje, to jednak opowiadało się rzeczy osobiste, mniej lub bardziej tak, bo to też każdy opowiadał tyle ile potrzebuje, ile chce (…) Ale dzięki temu zupełnie inaczej na siebie popatrzyłyśmy i to był też taki moment, że to nas też bardzo scaliło tak, bo się okazało, że, że tam, że ta jest taka, a ja myślałam, że jest taka, bo zaczęła opowiadać o takich rzeczach, że ma takie lęki, że ma takie obawy dotyczące pracy. (…) potem też dużo było takich przemyśleń, rozmów, ale to był taki moment, że później była praca z grupą i to się przełożyło na naszą współpracę też później tak no zawodową.[Nauczyciel przedszkola]

My wypracowaliśmy sobie taką aktywną tablicę, na której widnieje dany miesiąc i każda z pań może sobie wpisać, co się dzieje w danym tygodniu i jak chce przekazać informację na przykład innym panią. To jest w takim ciągu, gdzie znajduje się lista obecności. Więc każda z pań jest zobligowana

przejść tamtędy, przeczytać. Jest druga tablica dla całej obsługi, dla również właśnie personelu administracyjno-obsługowego (…). [Dyrektor przedszkola]

Zidentyfikowano także przykłady konkretnych działań realizowanych wspólnie przez nauczycieli, które zostały zainicjowane bądź zainspirowane w ramach wspomagania. Dotyczyły one kwestii związanych z różnymi obszarami pracy szkoły – pracą dydaktyczną i wychowawczą, czy np. promocji szkoły.

Więc postanowiliśmy sobie za punkt honoru, że zrobimy taki dzień otwarty, taką współpracę nawiążemy z wychowawcami tamtej szkoły i z rodzicami, że przyjdą do nas wszyscy. No i nam się to udało. Tak że… praca zespołowa to musiała być. Bardzo duża praca, ponieważ musieliśmy i w środowisku się pokazać, na przykład pierwszy raz wziąć udział w pikniku europejskim w mieście, żeby pokazać rodzicom, którzy przychodzą na tą imprezę, że nasza mała szkoła oprócz tego, że ma dobre wyniki nauczania i jest bezpieczna, to umie coś zrobić nie wiem kolorowego, efektownego, zaśpiewać, zatańczyć (…) [Dyrektor gimnazjum]

W niektórych placówkach deklarowano zwiększoną częstotliwość spotkań w gronie pedagogicznym, bądź zainicjowanie pracę zespołów zadaniowych. Wskazywano np. na wspomniane już wcześniej powołanie zespołów wychowawczych, organizowanie spotkań, podczas których nauczyciele wymieniają się informacjami na temat dzieci, ich potrzeb, zachowań, postępów.

(…) ta współpraca i ta komunikacja pomiędzy nauczycielami jakby też zajarzyła, zaiskrzyła i już w tym roku się odbyło kilka takich zebrań, takich spontanicznych, oddolnych zebrań nauczycielskich, które, które miały na celu no omówienie konkretnych sytuacji, konkretnych przypadków w klasie. To wszystko jakby z SORE wynikło (…). [Dyrektor szkoły podstawowej]

W konsekwencji doskonalenia – przede wszystkim koncentrującego się bezpośrednio wokół kwestii współpracy (oferty: „Efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich“, „Współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych“) w pojedynczych placówkach można mówić o większym docenieniu wartości współpracy, dostrzeżeniu korzyści ze współpracy i większej motywacji do podejmowania działań zespołowych, konsultacji z innymi nauczycielami, wymiany pomysłów.

(…) uważam, że, do nich dotarło to, iż, iż nie są samotnymi żaglami na tym morzu, że w każdym problemie mogą zwrócić się do swoich kolegów, koleżanek, że problem z jakimś tam uczniem nie dotyczy mnie tylko na lekcji historii, bo on się tak zachowuje. Nie tylko ja muszę podejmować różne działania związane z pacyfikowaniem [śmiech] takiego, takiego ucznia, że to można zrobić wspólnie. I w tym roku szkolnym po tym całym programie mam sporo takich zespołów wychowawczych, w których nauczyciele się skrzykują dosłownie ze sobą. Mówią, będziemy sobie radzić, dzisiaj omówimy sobie Iksińskiego, bo Iksiński sprawia mi na historii, tobie na polskim, tobie na geografii wieczne problemy (…). [Dyrektor szkoły podstawowej].

O: (…) często było właśnie tak, że pani Kasia mówi: zbierzcie się, np. nie wiem, dała pomysł, żeby zrobić scenariusze. Tam któraś miała problem. Dziewczyny, ale usiądźcie, zróbcie to razem, tak? No my niby to wiemy, tak, ale czasami jest tak: a, nie poproszę kogoś o pomoc, bo jest mi głupio.

B: Nauczyłyście się trochę tego, żeby razem robić?

O: Tak, tak. Często jest właśnie tak, że np. ja mam jakiś tam problem ze scenariuszem, to idę do koleżanki starszej, starszej stażem, tak? Pomóż mi, bo np. nie potrafię, nie widzę tego. Znaczy tak: widzę, ale nie potrafię tego sklecić w całość. Wtedy siadamy i tak: możesz zrobić to tak, to daj tutaj, to daj. Ja też pracuję krótko tak naprawdę, więc ja też nie muszę wszystkiego jeszcze wiedzieć.

B: Ale faktycznie to, że teraz częściej prosicie o pomoc to jest efekt tego projektu?

O: Ja myślę, że tak. Pani Kasia jakoś tak nas zebrała do kupy, brzydko mówiąc" [Nauczyciel przedszkola]

Niemniej jednak, jak wynika z wypowiedzi badanych, niekoniecznie przekładało się to na rozwiązanie konfliktów występujących w gronie nauczycielskim. Dodatkowo trzeba podkreślić, że w przypadku części szkół, które przeszły doskonalenie w tym obszarze, wskazywano, że nie przyniosło ono oczekiwane efektów.

Ciekawa sytuacja miała miejsce w jednej z badanych szkół zawodowych. Jednym z zagadnień podejmowanych w ramach doskonalenia była praca zespołowa. Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli temat ten był w pewnym stopniu narzucony przez dyrektora, któremu zależało na poprawieniu pracy zespołowej i rozwiązaniu występującego konfliktu między 2 nauczycielami. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że choć niektórzy deklarują dostrzeżenie większej wartości współpracy, projekt raczej nie przełożył się na diametralne zmiany postaw, a tym bardziej na rozwiązanie wspomnianego konfliktu. Konflikt de facto sam się rozwiązał, ponieważ ze względu na konieczną redukcję zatrudnienia jedna nauczycielka przestała pracować w tej szkole.

(…) te szkolenia na pewno potrafią uruchomić, pokazać, że wartość, największa wartość jest we współpracy, więc te szkolenia, szczególnie z tym panem XA, takie otwierające, pokazujące, że pracując wspólnie można dużo więcej osiągnąć, niż każdy z osobna. Potem były też szkolenia (…) dotyczące właśnie mediacji, konfliktów i tutaj to nie było szkolenie dotyczące rozwiązania danego konfliktu, bo to jest niemożliwe w takiej sytuacji. Wobec tego konflikt nadal pozostał a ci, którzy chcieli coś wziąć z tego szkolenia, jak rozwiązywać konflikty na przykład pomiędzy uczniami, to wzięli. [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

(…) problem polegał na tym, że pomimo, że wszyscy wiemy, jaka jest przyczyna, że 2 panie nie zechcą nigdy współpracować, panie, które uczą jednego przedmiotu, nigdy nie zechcą współpracować zespołowo i dyrektor pomyślał tak: że jeżeli zmobilizuje te panie do pracy w jednym zespole, (bo one trafiły do tego jednego szkolenia - organizacja pracy w zespole), że to jakby pokaże im, otworzy im oczy na to, że można się jakoś porozumieć. I będzie efektywna praca w zespole nauczycielskim wtedy. Ale do tego nie doszło, tak? Znaczy, konflikt się sam rozwiązał, bo jedna pani akurat… Mało jest etatów dla wszystkich nauczycieli, więc 1 nauczyciel musiał zostać zwolniony i także konflikt się sam rozwiązał, a nauczyciele, którzy potrafili pracować w zespołach, to pracują, a którzy jakoś nie za bardzo mieli ochotę pracować, to w jakiś inny sposób się udzielają dla szkoły, tak to wygląda. [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

W przypadku współpracy i wymiany informacji wprowadzano także zmiany o bardziej formalnym charakterze. Do nich zaliczyć można np. wspomniane zakładanie zespołów zadaniowych, ale także zmiany w dokumentacji szkolnej, np. w sposobie opracowywania dokumentów przez zespoły.

W jednostkowych sytuacjach wskazywano również na zmiany w zakresie komunikacji pomiędzy dyrektorem i nauczycielami. Na przykład w jednej ze szkół pod wpływem szkoleń dyrektor rozszerzył

zakres i zwiększył częstotliwość komunikacji z nauczycielami, wprowadził komunikację z wykorzystaniem dziennika elektronicznego i poczty elektronicznej. Z rozmów z niektórymi dyrektorami wynika, że docenili wagę komunikowania się z nauczycielami, organizowania wspólnych spotkań i integrowania środowiska.

No i dostrzegłem, że jest jakby oczekiwanie nauczycieli do większej komunikacji ze mną (…) no ich głód wiedzy na temat podejmowanych działań, że jest dosyć duży, więc, więc sobie chcieli, chcieli, aby były, była lepsza komunikacja pomiędzy nami. Uściśliliśmy sobie sposoby komunikowania, określiliśmy, że będziemy się komunikować i oprócz tych spotkań z radą pedagogiczną tych takich standardowych spotkań dyrektora z nauczycielami, to oczywiście indywidualnie, ale również przez dziennik elektroniczny Librus, który nam (…) umożliwia takie przekazywanie informacji pomiędzy mną, a resztą pokoju nauczycielskiego. Bo jak jest konkretna jakaś sytuacja, coś do przekazania na radzie pedagogicznej, już nie czekam na tą radę, czy, czy nie organizuję jej z dnia na dzień, tylko, tylko po prostu przekazuję te informacje poprzez dziennik elektroniczny (…) ewentualnie poprzez pocztę służbową taką, którą, którą też sobie założyliśmy. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Motywacja, zadowolenie z pracy

Wypowiedzi badanych wskazujące na wzrost motywacji i większe zadowolenie z wykonywanej pracy pojawiały się w niektórych szkołach w bardzo różnych kontekstach i w konsekwencji bardzo różnych ofert doskonalenia. Na przykład jako konsekwencja większej integracji zespołu, czy też dobrego przyjęcia przez uczniów zastosowanej metody nauczania, dostrzeżenia tego, jak wiele działań podejmuje przedszkole w trakcie przygotowania koncepcji jego pracy, także w kontekście oferty „Nauczyciel 45+“, która ze wszystkich była najbardziej nastawiona na zmiany w tym obszarze.

W wielu wypowiedziach, częściowo już przywoływanych, widać większą pewność siebie i swoich działań wśród nauczycieli. Doskonalenie za sprawą nowych umiejętności i wiedzy przekłada się u części badanych na lepszą samoocenę, większą swobodę, pokonanie lęku przed trudnymi kwestiami. W konsekwencji można mówić w przypadku tych osób także o wzroście satysfakcji z pracy.

Dużo się zmieniło. Ten nowy zespół nauczycielek, które pracują świetnie i naprawdę z nową ideą. Naprawdę. One wiedzą, co to znaczy prowadzić obserwacje, one wiedzą, co to znaczy współpracować z rodzicami, one wiedzą, co to znaczy praca z dziećmi, nawet jak się czasem wkurzą, ale to jest praca na relacji osobowej. Ja mam wrażenie, że to jest naprawdę dobra praca. One się upewniły się w tym. Mam wrażenie, że one się w tym upewniły i tego się nauczyły. Wielu rzeczy się nauczyły, ale też się upewniły. [Dyrektor przedszkola]

W przypadku motywacji ważne jest wskazywane przełamywanie sposobów myślenia, refleksja nad swoim sposobem działania i jego efektami, pojawiającymi się problemami. Może ona przyczyniać się do większego zadowolenia z pracy, dostrzeżenia jakości swoich działań, ale również może być impulsem do bliższego przyjrzenia się swoim nawykom, zmiany metod pracy. Jak wskazywano, ważne jest to zawłaszcza w przypadku osób z dłuższym stażem pracy nauczyciela.

(…) To nie są takie efekty powiedzmy takie twarde. (…) Jak musiałyśmy powiedzieć, co uważamy za dobrą rzecz, którą robimy. Jak myślimy jak nas widzą inni, a jak chcemy żeby nas widzieli. Takich było tysiące różnych pytań i wywiązała się taka dyskusja i (…) w trakcie tego dziewczyny moje uświadomiły sobie ile fajnych rzeczy robią, ile fajnych rzeczy robię, jakie są efekty tych rzeczy, które robią

z dzieciakami, z rodzicami. Ta cała ich praca, że to są, że dzięki temu jak nas widzą, to na pewno i to jest takie na plus, bo zawsze no fajnie jak się można pochwalić czymś i… A mówię, jak my pracujemy tak cały czas. Jak ten koń pracujemy tutaj codziennie (…) Czasami brakuje takich chwil na zastanowienie się. (…) [Dyrektor przedszkola]

Od 15 lat prowadzę tę placówkę i wydaje mi się, że, akurat tak się złożyło, że zostali zatrudnieni nauczyciele z pewnych dorobkiem zawodowym już i z pewnym stażem, w związku z tym są to nauczyciele w wieku, powiedziałabym, tak w większości, od 20 do 30 lat pracy pedagogicznej. Więc pewna stagnacja, by ich, że tak powiem, objęła, gdyby nie to, że uczestniczą w tym projekcie, że widzą coś nowego, coś innego. Są, że tak powiem, na czasie. No, a współczesna szkoła, ponieważ uczniowie się rozwijają i to w tempie błyskawicznym, pedagodzy muszą nadążyć za ich rozwojem i rozwijać się musimy również i my, nauczyciele, prawda? (…) [Dyrektor gimnazjum]

Wśród niektórych badanych odnotowano poprawę zadowolenia z pracy związaną z „poczuciem bycia zaopiekowanym", dostrzeżeniem problemów konkretnych osób, zadbaniem o ich potrzeby.

Poczułyśmy się zaopiekowane, że ktoś o nas pomyślał. Nie to, że my cały czas myślimy tutaj o przedszkolu, o dzieciach, o organizacji, o rodzicach, tylko ktoś o nas, ktoś o nas, jako ludziach. [Dyrektor przedszkola]

Można zakładać, że na komfort pracy wpływają także pozytywnie realizowane (w ramach oferty 45+) szkolenia z emisji głosu. Z wypowiedzi niektórych nauczycieli wynika, że stosują się do zaleceń z ćwiczeń – zauważano na przykład, że nauczyciele częściej zabierają na zajęcia wodę w butelkach, rozmawiają ciszej i upominają się, gdy ktoś z grona zaczyna mówić podniesionym głosem. Ciekawym przykładem jest też rozpoczęta w konsekwencji wspomagania reorganizacja wnętrz w szkole – przemalowanie ścian sali lekcyjnej na bardziej przyjazne kolory, zorganizowanie miejsc odpoczynku, zaplanowanie wspólnej, socjalizującej przestrzeni. W odniesieniu do motywacji zidentyfikowano także bardzo bezpośrednie, konkretne działania, jak wprowadzenie w jednym z przedszkoli wypracowanych wspólnie zasad przyznawania dodatku motywacyjnego.

Doskonalenie zawodowe

Ważny z perspektywy założeń wspomagania obszar to kwestia zmian w podejściu do doskonalenia i dzielenia się wiedzą w ramach szkoły. Zagadnienie to można rozpatrywać na dwóch poziomach – po pierwsze w kontekście zmian podejścia do doskonalenia poszczególnych osób, a po drugie w kategoriach zmian wprowadzanych na poziomie szkoły.

Jeśli chodzi o ten pierwszy poziom, w przypadku niektórych osób pozytywnie oceniających szkolenia i wyniesioną z nich wiedzę można mówić o przekonaniu się nauczycieli do ważności procesu doskonalenia, większą otwartość na zmiany i nowe podejścia w nauczaniu. Pozytywnie na to wpływa dobry odbiór wprowadzanych zmian przez uczniów, dostrzegana skuteczność nowych, zastosowanych metod. Wśród wielu rozmówców można obserwować entuzjazm i otwartości na uczenie się, otwartość na zmianę, trudno jest jednak stwierdzić, czy to efekt samego wspomagania.

Ważne wydaje się w tym kontekście także wskazywane przez niektórych badanych oswojenie nauczycieli, szczególnie tych z wieloletnim stażem pracy, z nowymi metodami szkoleniowymi opartymi głównie na praktycznych warsztatach.

Ja myślę, że warto było wziąć udział, dlatego że było to zawsze nowe doświadczenie i nie było myślę w przeciągu ostatnich lat takiej możliwości (...) I myślę, że to nawet można określić, że było takie, takie zachęcenie, taki, taki pozytywny krok do przodu. Dzięki tym szkoleniom pokazanie nauczycielom, że nie trzeba być może tak bardzo zamkniętym na różne właśnie tematy, na różne metody, tylko warto jest po prostu podejmować nowe wyzwania. [Nauczyciel przedszkola]

W odniesieniu do drugiego poziomu tylko w pojedynczych placówkach zidentyfikowano wprowadzone zmiany – pewne próby instytucjonalizacji/ formalizacji zasad dzielenie się wiedzą wśród nauczycieli tej samej szkoły poprzez np. organizowanie praktycznych rozwiązań dostępu do materiałów ze szkoleń (np. bank wiedzy w postaci teczek, do których nauczyciele wkładają materiały ze szkoleń, testy, scenariusze lekcji, które każdy zainteresowany może wypożyczyć), czy też ustalanie dodatkowych spotkań, podczas nauczyciele relacjonują swoje doświadczenia i referują zdobytą w ostatnim czasie wiedzę (np. przeprowadzenie rady szkoleniowej przez nauczycieli uczestniczących w pierwszym cyklu szkoleniowym dla nauczycieli nieuczestniczących w pilotażu).

Różne kategorie efektów procesu wspomagania pracy szkół/przedszkoli

Prowadzone wspomaganie i zarazem jego efekty warto rozpatrywać w ramach dwóch perspektyw. Pierwsza perspektywa odnosi się **bezpośrednio do pracy nauczycieli**, druga zaś dotyczy kwestii związanych **z pracą szkoły jako instytucji**, zagadnień stanowiących w większym stopniu zainteresowanie dyrektora szkoły. Poszczególne oferty doskonalenia w różnym stopniu odnoszą się do tych dwóch perspektyw – w niektórych nacisk kładziony jest bardziej na pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli (np. techniki uczenia się i metody motywujące do nauki), w innych bardziej na kwestie o ogólnoszkolnym charakterze (np. budowa koncepcji pracy szkoły).

Analiza efektów w ramach pierwszej perspektywy pokazuje, że najczęściej mają one charakter punktowy i polegają na zastosowaniu określonych metod, rozwiązań, zagadnień, czy też narzędzi przez nauczycieli. Zastosowane mogą być w tym przypadku określone, wypracowane w trakcie doskonalenia „produkty" (np. scenariusz lekcji, narzędzie diagnostyczne), bądź też rozwiązania zaprezentowane lub przećwiczone na szkoleniach jako skuteczne, wartościowe (np. technika do wykorzystania w rozmowie z rodzicami, metoda aktywizująca uczniów, prezentacja na temat sposobów uczenia się). Stosowane były przede wszystkim takie zadania, które wzbudzały ciekawość, inspirowały, pozwalały na sprawdzenie własnych umiejętności i kompetencji, były nieznane wcześniej nauczycielom. Ich zastosowanie wynika przede wszystkim z indywidualnych decyzji nauczycieli. Analiza efektów procesu wspomagania pokazuje, że choć w kilku szkołach/przedszkolach w ramach tej perspektywy wskazywano na zmiany o charakterze systemowym, to jednak zdecydowanie dominowały raczej nieduże modyfikacje wprowadzane indywidualnie przez poszczególnych nauczycieli.

B: Czy pojawiły się na tych szkoleniach jakieś treści, które już mieli Państwo okazję wdrażać?

O: Znaczy tak systemowo, żeby to już zostało zaplanowane, że nie wiem, wdrażamy od przyszłego tygodnia, nie. Każdy na własną rękę na razie próbuje, bo to, co do tej pory było, czyli to ocenianie kształtujące, no tak jakby zmienia podejście do nauczania i do tego każdy z nas musi dojrzeć i dojść samodzielnie. Z tego, co wiem, każdy, no nie wiem, czy każdy, ale część z nas już zainspirowana tym, co było na szkoleniu, już gdzieś tam próbuje to wykorzystywać w pracy i z fajnymi efektami. Ja też przeprowadziłam kilka takich lekcji innych, no inspirując się tym. Jeszcze mam łatwiej, bo pani [osoba

prowadząca szkolenia] też jest polonistką, więc często przykłady daje z języka polskiego, no i byłam zadowolona z efektów tego.[Nauczyciel szkoły podstawowej]

Właściwie to nie były jakieś takie pomysły, które powiedziałabym: ojejku, jest taki dobry pomysł, ja nie zdawałam sobie sprawy, że można to stosować. To nic takiego się nie pojawiło. Raczej takie małe techniki czy socjotechniki na pewno częściowo wykorzystywane przez nas. Przez tych nauczycieli z dużym doświadczeniem to intuicyjnie czasami, przez tych nowych, może coś im tam nazwało. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Na podstawie przeprowadzonego badania nie jest możliwe stwierdzenie, czy mamy do czynienia z trwałymi zmianami w praktyce nauczania, czy raczej z jednostkowymi próbami zastosowania uzyskanej wiedzy i umiejętności. Podobne zresztą są wnioski niektórych kierowników projektu, SORE, czy też dyrektorów.

Na pewno na bieżąco i od razu po szkoleniu to tak. Ale wydaje mi się, że teraz każdy nauczyciel też pracuje według własnych, wyuczonych już wcześniej zachowań i trudno mi powiedzieć, czy to wszystko przekłada się na dalszą pracę. [Dyrektor przedszkola]

Niemniej jednak wydaje się, że przynajmniej w części przypadków może to prowadzić do trwałych modyfikacji. Świadczyć może o tym duże zaangażowanie emocjonalne i entuzjazm, z którym niektórzy nauczyciele opowiadają o zastosowanych nowych metodach prowadzenia zajęć i rezultatach, które one przyniosły. W części wypowiedzi szczegółowo przedstawiane są konkretne reakcje uczniów i rodziców. Pozytywny odbiór podejmowanych działań stanowi dla nauczycieli dodatkową motywację – utwierdza w słuszności działań i zachęca do podejmowania kolejnych prób.

Najpierw do tego podeszłam sceptycznie. Ale jak zobaczyłam reakcję dzieci to byłam mile zaskoczona, naprawdę (…). Na przykład drzewo logicznego myślenia. Fajne to jest. Naprawdę to jest super. Poza tym burza mózgów (…) Miały przedstawić siebie (…) tu chodziło o metodę integracyjną. Miały przedstawić siebie w postaci jakiegoś zwierzątka albo kwiatka. (…) Poza tym mieliśmy dyskusję za i przeciw. Czyli był obrońca, był oskarżyciel. Też fajnie to wygląda. Nawet pani dyrektor kiedyś była u mnie na lekcji, na hospitacji gdzie takie zajęcia odbyły się. (…) Albo zaczynałam zdanie. Dawno, dawno temu żyła gdzieś tam i dzieci musiały to dokończyć. I też fajna bajka taka powstawała. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Należy przy tym podkreślić wartość związaną ze sprawdzaniem konkretnych metod – której towarzyszyć może chęć doskonalenia stosowanych metod, poszukiwania najlepszych rozwiązań. To, że dana technika się nie sprawdziła ma mniejsze znaczenie niż to, że zdecydowano się ją wykorzystać.

O: No na dzieciach na przykład projekty, jakieś prezentacje, jakieś takie inne formy, to też czy w związku z tymi z TIK czyli z wykorzystaniem technologii. Czyli tak po troszeczku próbujemy.

B: I jak zareagowali na tę, pracę projektową, tak, rozumiem?

O: Tak. Okazuje się, że to są jednak jeszcze dzieci dosyć małe, a to jest szkoła podstawowa, więc. Ale potem podczas prezentacji na przykład projektów to wychodzą pewne rzeczy, że nie może być za dużo, że musi być większa selekcja (…) [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Jak już wspomniano, tylko w niektórych szkołach i przedszkolach odnotowano systemowe, zinstytucjonalizowane podejście do zmian w zakresie pracy nauczyciela. Wśród takich przykładów można wskazać wspominane wdrażanie oceniania kształtującego w przypadku ocen z zachowania, przyjęcie różnego rodzaju regulaminów i procedur związanych z pracą z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych, czy też regularną, zgodną z harmonogramem, organizację lekcji pokazowych dla rodziców. Czasami rozwiązania postulowane w trakcie szkoleń, wprowadzane są w trochę mniej sformalizowanej wersji – np. nie organizuje się formalnych posiedzeń jakiegoś zespołu, ale zbiera się na kilka minut grupa nauczycieli pracujących z danym uczniem i wspólnie analizuje sytuację.

Może według schematu tylko bez tego oficjalnego spotkania, tylko tak kilka osób, które dotyczy, np. 5 nauczycieli zostaje chwile i bez zapisywania. To wszystko bardzo wiąże nauczyciela, jak się mówi o zebraniu, posiedzeniu nauczycieli to już jest aa znowu. To jest źle odbierane, te wszystkie formalne spotkania, nauczyciele mają tego mnóstwo. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

W odniesieniu do tej pierwszej perspektywy można także zidentyfikować efekty na poziomie zmiany nastawienia, czy też podejścia do określonych zagadnień – na przykład nastawienia do dzieci z trudnościami w nauce, sposobu myślenia o rodzicach i ich roli, dostrzeżenia wartości współpracy. Warto podkreślić zwłaszcza przełamywanie pewnych oporów, zwiększenie pewności siebie, a w konsekwencji także większą satysfakcję i motywację do pracy – np. wspominane już przełamanie obaw przed pracą z dziećmi z orzeczeniami o niepełnosprawności skutkującą lepszą oceną swojej pracy i większym z niej zadowoleniem. Analiza efektów w tym zakresie pokazuje, że zazwyczaj mowa tu o dostrzeżeniu pewnych kwestii, inspiracjach, a nie diametralnej zmianie postaw. Warto też podkreślić, że zmiany w nastawieniu stanowić mogą konsekwencję wspólnie spędzonego czasu, wspólnie podejmowanych działań, refleksji, dzielenia się doświadczeniami w grupie.

Wdrażanie… no każdy gdzieś tam na swoim podwórku łapie się na czymś, że… aha, spróbuję to, popełniłem takie błędy, nie będę tego już robił, może w inny sposób, wynika to z wymiany zdań, z dyskusji między nauczycielami, które słyszę gdzieś tam w pokoju nauczycielskim, czy na korytarzu, czy gdzieś tam wymieniają między sobą jakieś doświadczenia i opinie, to mówią, że spróbują tak, a to było złe, to było głupie, to było niedobre, to było bez sensu, nie przyniosło żadnego efektu. Tak że na pewno ma to swój cel i sens, ale jak każda rzecz… wymaga trochę czasu. [Dyrektor gimnazjum]

W przypadku drugiej perspektywy – ogólnoszkolnej – wśród efektów dominuje zastosowanie określonych rozwiązań, produktów i planów wypracowanych bezpośrednio w ramach doskonalenia – jak na przykład wdrożenie nowej wspólnie przygotowanej przez nauczycieli koncepcji pracy placówki, realizacja ewaluacji wewnętrznej zgodnie z opracowaną koncepcją i przy użyciu przygotowanych narzędzi, uruchomienie nowej strony internetowej, organizacja określonych, wspólnie zaplanowanych ogólnoszkolnych wydarzeń. Warto podkreślić, że wiele spośród tych zagadnień jest w większym stopniu przedmiotem zainteresowania dyrektora szkoły. Ogólnie rzecz biorąc, wydaje się, że w przypadku efektów w tym przypadku ważne było między innymi stworzenie przestrzeni do wspólnego przedyskutowania i zaplanowania działań przez grono pedagogiczne, wypracowania określonych materiałów. Ciekawie wygląda kwestia współpracy w ramach grona pedagogicznego, która znajduje się niejako pomiędzy tymi dwiema perspektywami – badani stosunkowo rzadziej wskazują efekty związane z działaniami szkoleniowymi w tym obszarze, bardziej ceniona jest współpraca przy okazji realizacji innych zagadnień.

Podsumowując efekty warto dodać, że w ramach badania stosunkowo najwięcej efektów wskazywano w przedszkolach i szkołach podstawowych, najmniej w szkołach ponadgimnazjalnych. Ale, co ciekawe, zarówno w szkołach ponadgimnazjalnych, jak i przedszkolach pojawiały się głosy o niedostosowaniu doskonalenia do specyfiki placówki.

Należy też wyraźnie podkreślić, że choć rozdział ten koncentruje się na efektach, dla niektórych nauczycieli treści poruszane na szkoleniach nie były zaskoczeniem, wskazywano, że nie było takich informacji, które mogliby uznać za coś nowego, inspirującego. Pojawiały się także krytyczne głosy, że niektóre treści nie były możliwe do zastosowania w praktyce. Niektórzy wskazywali wprost, że przebyty cykl wspomagania z ich perspektyw nie przyniósł żadnych efektów, był tylko źródłem złości i frustracji związanych ze zmarnowanym czasem.

Przeważnie zmęczeni i rozczarowani tak naprawdę. No i złość z utraty czasu. Tym bardziej, że mówię, to było tak zbite. Myśmy te spotkania mieli raz, dwa razy w miesiącu. To było gęsto i mało, mało przydatne. Złościło. Przede wszystkim to chyba złościło [Nauczyciel szkoły podstawowej]

(…) I ja wiem, ja słyszałam, że to jest bardzo fajne, bardzo praktyczne działanie, ale my po prostu nie mamy możliwości (…) Szczerze? To powiem panu, to po prostu czas, który ja osobiście chyba bym wolała spędzić na jakimś innym szkoleniu. [Nauczyciel przedszkola]

B: A w ramach projektu czy coś było nudne, zbędne, oczywiste?

O: Nie, może nie… ale nie było tak, że odkrywałam nagle góry. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

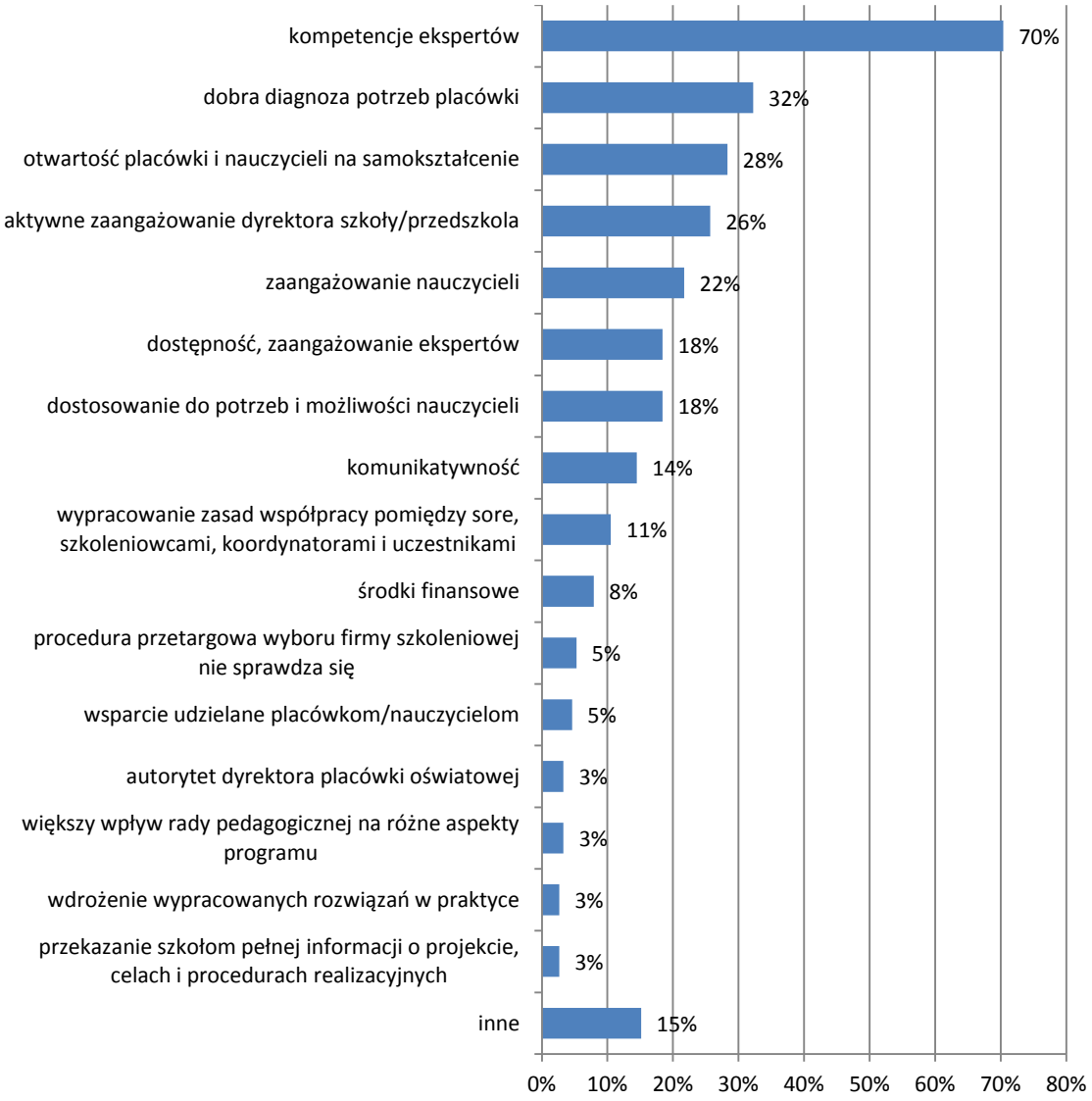
Co wpływa na efektywność wspomagania?

Dlaczego w niektórych szkołach wspomaganie przełożyło się na wystąpienie konkretnych, przedstawionych efektów, a w innych nie? Jakie są newralgiczne elementy wspomagania procesowego prowadzonego w szkole? Jakie są mocne i słabe strony stosowanych mechanizmów? Co może zwiększyć efektywność wspomagania? Przeprowadzone badanie pozwoliło na zidentyfikowanie kluczowych czynników mających wpływ na kształt wspomagania procesowego prowadzonego przez SORE i jednocześnie jego efekty. Czynniki te zostały uporządkowane w ramach 4 grup:

Warto na wstępie podkreślić, że zdaniem kierowników projektów kluczowym czynnikiem, od którego zależy efektywność wspomagania są kompetencje ekspertów, na drugim miejscu znajduje się dobra diagnoza potrzeb placówki. Kolejne czynniki wskazywane przez koordynatorów, a także wyróżnianie

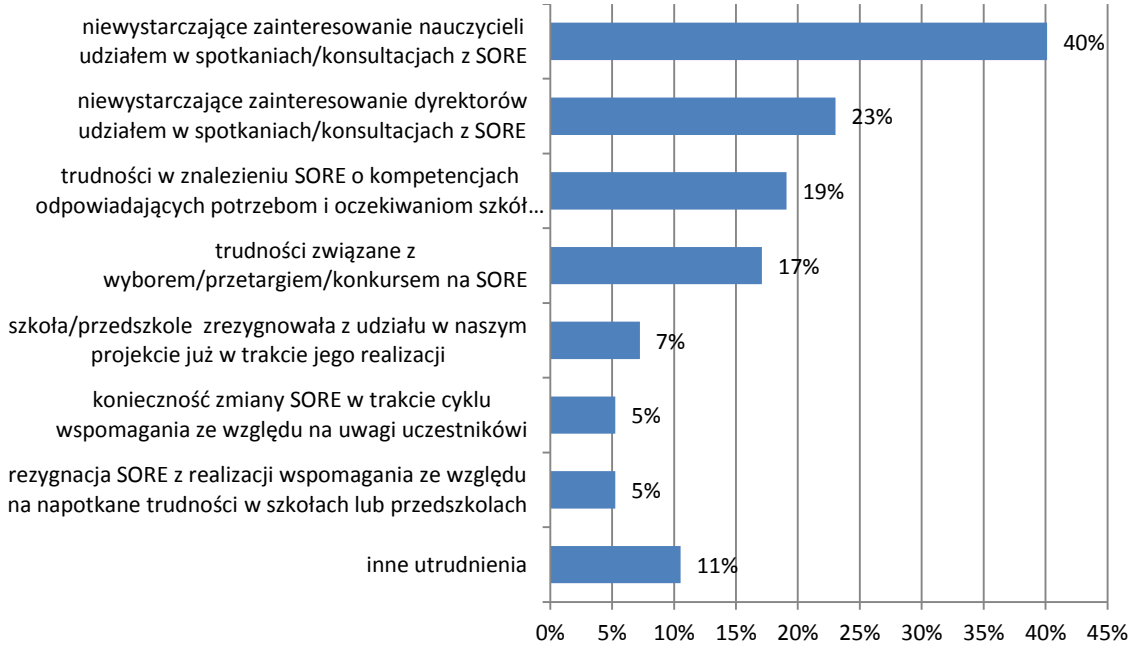
przez nich problemy i utrudnienia związane z procesem wspomagania odnoszą się do sytuacji we wspomaganej placówce. Są to niejako czynniki wewnętrzne związane z otwartością, zaangażowaniem, zainteresowaniem, a więc motywacją dyrektora i nauczycieli do wspomagania (por. wykres 33 i 34).

Wykres 33. Kluczowe czynniki, od których zależy skuteczność wspomagania pracy szkoły i przedszkoli według kierowników projektów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Respondenci udzielali otwartych odpowiedzi, które zostały później pokategoryzowane. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Wykres 34. Problemy i utrudnienia z przeprowadzeniem przez SORE cykli wspomagania, na które natknęli się koordynatorzy projektów



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Ogólnie rzecz biorąc kwestia niewielkiej motywacji do doskonalenia i podnoszenia swoich kompetencji jest jednym z kluczowych problemów wskazywanych w ramach różnych analiz dotyczących obecnego systemu doskonalenia nauczycieli. Oczywiste jest, że w niektórych placówkach nauczyciele są lepiej nastawieni do doskonalenia, w innych gorzej. Różnie też wygląda sytuacja w ramach jednej placówki – wiele analiz pokazuje, że mniej pozytywne podejście mają nauczyciele, którzy osiągnęli już najwyższy stopień awansu zawodowego. Niniejsze badanie także potwierdziło, że odpowiednia motywacja ma zasadnicze znaczenie – w szkołach, przedszkolach, w których grono pedagogiczne chętnie brało udział we wspomaganiu, było pozytywnie do niego nastawione całe wspomaganie przebiegało sprawniej i z lepszymi efektami. W ramach niniejszych analiz nie będziemy koncentrować się jednak na motywacji grona pedagogicznego jako czynniku mającym wpływ na efektywność wspomagania, ale raczej tych mechanizmach i sposobach organizacji wspomagania w szkole i przedszkolu, które na tę motywację mogą mieć wpływ – zarówno pozytywny, jak i negatywny.

B: Czy coś państwa zainteresowało w trakcie tych zajęć, zdziwiło, zainspirowało, spowodowało, że wprowadziła pani jakieś udoskonalenia na lekcjach?

O: Ja już mówiłam od początku, jak ta pani do mnie zadzwoniła, że wywiad. Ja nie jestem właściwym człowiekiem do tego wywiadu.

B: Dlaczego?

O: Bo nic mnie już nie zainspiruje.

B: Dlaczego nie jest pani właściwie…

O: Bo ja już myślę o końcu tej działalności, a nie o tym, żeby się rozwijać.[Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

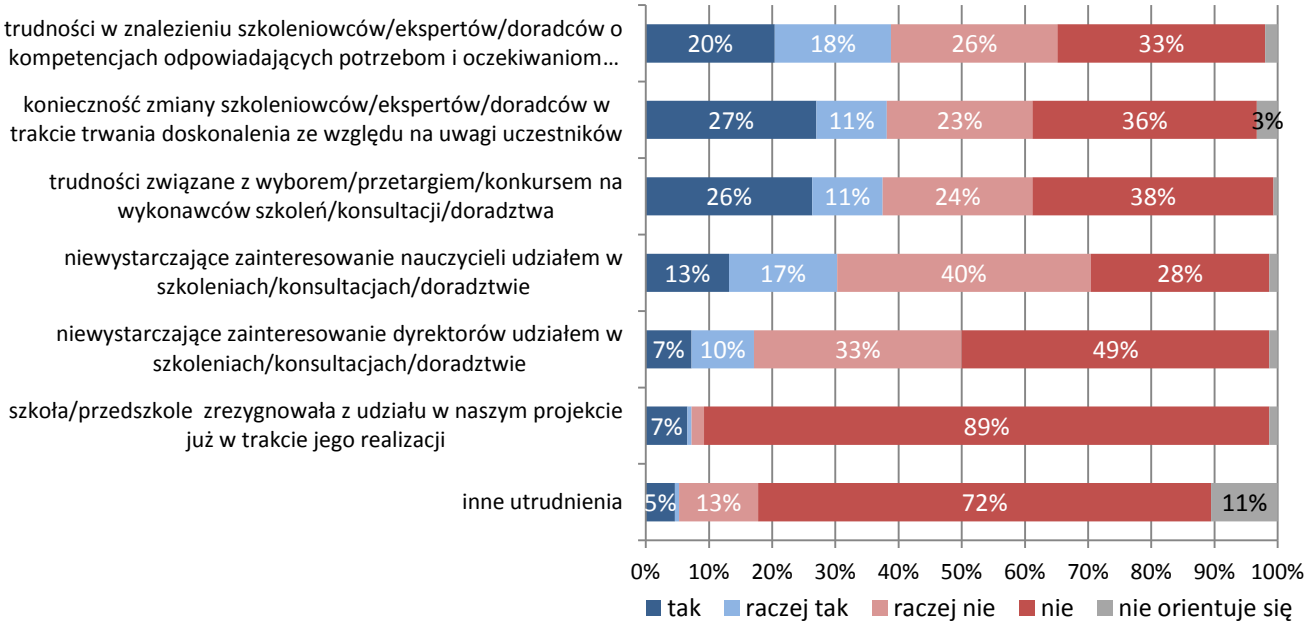
3.5.2. Sposób doskonalenia

Wspomaganie pracy szkół i placówek – jak zostało przedstawione na samym wstępie tego rozdziału – w szkołach i przedszkolach postrzegane jest przez pryzmat realizowanych „szkoleń" – które zgodnie z złożeniami miały być prowadzone w formach warsztatowych. To od sposobu ich realizacji zależy przede wszystkim ogólna ocena wspomagania i potencjalne jego efekty na poziomie szkoły/przedszkola.

Zapewnienie odpowiednich ekspertów (trenerów, szkoleniowców)

Kluczowe w tym przypadku są mechanizmy pozwalające na zapewnienie odpowiednich trenerów-szkoleniowców. Zdaniem 70% kierowników projektów kluczowym czynnikiem, od którego zależy jakość wspomagania, są kompetencje ekspertów (por. Wykres 33) Zgodnie z założeniami nowego modelu za organizację doskonalenia w placówce odpowiada SORE. Jednakże w większości powiatów (92% zgodnie z deklaracjami kierowników projektów) wybór osób prowadzących szkolenia odbywał się w ramach przetargów. Według wypowiedzi kierowników projektów kwestie związane ze znalezieniem i wyborem odpowiednich szkoleniowców, doradców i konsultantów stanowiły najczęstsze problemy, jakie pojawiały się przy prowadzeniu doskonalenia w szkołach lub przedszkolach (występowały w 37-38% powiatów. Por. Wykres 35. Odpowiedzi kierowników projektów na pytanie dotyczące tego, czy natknęli się na określone trudności z przeprowadzeniem przez szkoleniowców, doradców, konsultantów doskonalenia w szkołach lub przedszkolach).

Wykres 35. Odpowiedzi kierowników projektów na pytanie dotyczące tego, czy natknęli się na określone trudności z przeprowadzeniem przez szkoleniowców, doradców, konsultantów doskonalenia w szkołach lub przedszkolach



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

W konsekwencji przyjętych rozwiązań możliwość bezpośredniego wpływania na wybór osób prowadzących szkolenia i sposób ich pracy przez SORE, czy kierownictwo projektu była ograniczona, zależała od sposobu przygotowania przetargu, zapisów umowy pomiędzy zlecającym a wykonawcą szkoleń, a także od bardziej nieformalnych relacji i wypracowanych zasad współpracy.

Po pierwszych zajęciach z ekspertem nauczyciele wypełniali ankietę i tutaj chyba był nawet zawarty punkt w umowie, że jeżeli zostaną ocenieni jakoś tam nisko te osoby szkolące, że możemy wystąpić o zmianę eksperta. [Kierownik Projektu]

Po prostu mój SORE nie miał, z kogo wybrać. Nie miał. Zresztą ja w tej chwili też doświadczam podobnej sytuacji, ponieważ w moim powiecie wygrała ta sama firma, co w zeszłym roku u nas szkoliła, więc jak gdyby rozumiem teraz mojego SORE, kiedy przychodził do mnie i mówił, pani dyrektor, ale ja nie mogę nic z tym zrobić. Przetarg wygrała, przetarg zaznaczam, więc tutaj nikt nie ma na to wpływu, kto wygra przetarg. Wygrała firma, która no nie we wszystkich ofertach posiadała ludzi kompetentnych, ekspertów. Do nas trafiła pani ekspert, która, no czasami byłam zażenowana tym, co mówiła. Tak ją żartobliwie nazwaliśmy miotacz slajdów, [Dyrektor przedszkola]

Poza oczywistą kwestią, jaką jest sposób opracowania kryteriów stosowanych w przetargu, szczególnie ważna okazała się możliwość dokonania zmiany osoby prowadzącej szkolenia. Wiele

szkół/przedszkoli z niej korzystało, zazwyczaj z dużą korzyścią dla prowadzonych szkoleń i ich efektów. Według deklaracji kierowników projektów konieczność zmiany szkoleniowców w trakcie trwania doskonalenia ze względu na uwagi uczestników miała miejsce aż w 38% powiatów. Z drugiej strony brak takiej możliwości w sytuacji, gdy osoba prowadząca szkolenie była źle oceniania, stanowił źródło krytyk. Warto podkreślić, że w tym przypadku istotne jest nie tylko formalne rozwiązanie (np. zastrzeżenie prawa do zmian w wytycznych do przetargu), ale rzeczywiste poczucie, że można poprosić o zmianę. W ramach badania zidentyfikowano bowiem szkoły, które przez cały cykl nie były zadowolone z osoby prowadzącej zajęcia, ale nie zdecydowały się na interwencję, ponieważ – jak sami wskazywali – nie wiedzieli, że jest taka ewentualność. Z wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli wynika także, że poniekąd czuli się niezręcznie, zgłaszając niezadowolenie: „też jesteśmy nauczycielami i no nie chcieliśmy w ten sposób oceniać kogoś", „czekaliśmy, że pani może jednak się wykaże (…) że coś zmieni." Ważna w tym kontekście jest więc także swego rodzaju współodpowiedzialność za wspomaganie, widoczna w niektórych szkołach, wzięcie sprawy w swoje ręce. W sytuacjach, gdy opinie i oceny szkoły były uwzględniane (np. dokonywano zmiany szkoleniowca, zatrudniano konkretnego specjalistę, którego wskazała szkoła, który spełniał wymagania przetargowe), przekładało się to bezpośrednio na jakość szkoleń i ich ocenę.

Ja sobie zażyczyłam konkretnej osoby, znalazłam spośród specjalistów coachów, obejrzałam sobie, ale to musiałam sama wystąpić z inicjatywą, żeby dowiedzieć się jaka jest lista. On mi to dał, był bardzo przyjemny, ale ja miałam wrażenie, cały czas poczucie, że mi to się ułatwia na moje specjalne zamówienie, żebym ja byłam zadowolona. Moje wymagania są ekstra, a to przeczyło idei projektu. [Dyrektor przedszkola]

Była pani, która w ogóle nie kumała przedszkola, nazwijmy to w ten sposób. Nie czuła tego i właściwie bardzo mało nam pomagała. No rozumiem pierwsze, ale drugie zajęcia to już się trochę zdenerwowałam, no bo uważam, że to były bardzo duże stracone pieniądze. I wtedy była interwencja u naszej pani SORE. Króciutko nasze uzasadnienie, dlaczego prosimy o wymianę eksperta i było to załatwione bardzo szybko. Następne zajęcia już prowadził inny ekspert i poszło jak burza zupełnie. Także była możliwość właśnie, jakby wyrażania swojego zdania na temat… Nie to, że nam przypisują tego eksperta i koniec, musicie z niego korzystać [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Natomiast te ewaluacje potwierdziły, że warto jest wprowadzać osoby na którym szkołom zależy, bo tutaj były takie rzeczy, a propos szkoły, której udało nam się zaprosić w tym pierwszym wydaniu, i to się potwierdziło, że byli z tego zadowoleni (…) [Konsultant ODN uczestniczącego]

Warto dodać, że niektórzy SORE, kierownicy projektów stosowali także różnego rodzaju „miękkie" metody wpływania na szkoleniowców, ważne z perspektywy jakości szkoleń. W tym kontekście istotny jest bieżący monitoring procesu doskonalenia prowadzony przez SORE (powszechnie stosowane ankiety wśród uczestników, obecność SORE na zajęciach, rozmowy z uczestnikami), a także różnego rodzaju wskazówki dla trenerów, proszenie ich o przesłanie materiałów, omawianie postępów kadry, ustalanie szczegółowego programu. Było to swego rodzaju „doglądanie" szkoleń.

Z dotychczasowej współpracy mogę właśnie powiedzieć, że jestem bardzo zadowolona. Trafiłam na dobrych ekspertów, trenerów, gdzie wspólnie po szkoleniach przesiadywaliśmy i ustalaliśmy front kolejnych działań. Więc współpraca byłą taka ścisła, wyciągaliśmy wspólne wnioski i udawało się wiele rzeczy zrobić. No byli dobrymi fachowcami w tej dziedzinie [SORE]

Na podstawie badania nie można jednak stwierdzić, jak powszechne było to podejście. Na pewno charakterystyczne było dla niektórych SORE, w tych przypadkach dobrą ocenę szkoleń można m.in. wiązać z ich dodatkową pracą. Z drugiej strony w niektórych przypadkach nauczyciele bardzo różnie oceniali szkoleniowców z tego samego cyklu, mówiono także o tym, że wiele zależało od „szczęścia", przypadku na jakiego trenera się trafiło, co implikowałoby, że działania SORE mogły nie mieć tak dużego znaczenia.

Warto podkreślić, że chociaż forma przetargu była powszechnie krytykowana jako czasochłonna, przysparzająca wielu problemów i niepozwalająca na zastosowanie ważnych z perspektywy uczestników projektu kryteriów, biorąc pod uwagę wiele bardzo pozytywnych opinii o prowadzących szkolenia, wydaje się, że w wielu przypadkach poradzono sobie z tym mechanizmem.

Szkolenia stanowiły zdecydowanie najlepiej pamiętany, najbardziej wyróżniający się element wspomagania. Nauczyciele często bardzo dobrze oceniali osoby prowadzących szkolenia, wskazywano, że pozytywnie wyróżniają się na tle innych. Cenione były przede wszystkim osoby mające duże, praktyczne doświadczenie w odniesieniu do danego zagadnienia, które potrafiły zaangażować nauczycieli, w odpowiedni sposób przekazać materiał. Podkreślano ciekawe zagadnienia i profesjonalizm trenerów, ceniono zaangażowanie szkoleniowców i okazywaniem wsparcia podczas procesu doskonalenia. Rzadziej nauczyciele i dyrektorzy byli niezadowoleni z jakości przeprowadzonych szkoleń. W takich sytuacjach podkreślano słabe przygotowanie prowadzących, brak doświadczenia praktycznego, w tym na określonym etapie edukacyjnym, brak otwartości na grono pedagogiczne i jego potrzeby. Wskazywano na wtórność szkoleń, brak ich wartości dodanej i niemożliwość zastosowania w praktyce uzyskanych informacji.

(…) jak ona te zajęcia prowadziła?

Porywająco, powiem tak. To rzadko się zdarza… Przez tyle lat pracuję i z różnymi ludźmi mam do czynienia. Ale to jest człowiek pasjonat. I ona mnie pod tym względem bardzo ujęła (…). Raz, że bardzo profesjonalna pani, z ogromną wiedzą. Ale dodatkowo jeszcze fantastycznie mówi, pięknym językiem. I bardzo ciekawie, tak. (…) Urodzony nauczyciel. A może nie nauczyciel. Przewodnik, tak bym nazwała tą panią. Także pod ogromnym wrażeniem tej pani jestem. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

(…) naprawdę czuło się, że mieliśmy to wparcie. Byli wybrani, to są ludzie z jak największą wiedzą dla mnie, z praktyką przede wszystkim i z wiedzą. Bo czasami wiedza teoretyczna nie gra z praktyką. (...) Jestem rewelacyjnie zadowolona. (…)duże wsparcie dostałam, dużą taką podbudowę siebie i takiego, takiej motywacji do dalszych działań i też przekonało mnie to, że nie trzeba się po prostu zaraz załamywać. [Nauczyciel przedszkola]

Miała dobry kontakt z nami, podążała za grupą, czyli jak grupa sygnalizowała, że coś jest jej znane to pani potrafią umiejętnie przejść dalej. Natomiast pozostałe osoby upierały się przy realizacji tego swojego zaplanowanego programu no i to powodowało, że te zajęcia no nie były takie dla nas interesujące. Trzeba było odsiedzieć, wysłuchać swojego. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Duża wiedza, ale przede wszystkim poparta tym doświadczeniem i to mi się podobało, że szkoleniowiec jest nauczycielem właśnie, i sam potrafi jak gdyby porównać to do życia szkolnego,

odnieść się do tego, wskazać na konkretnych przykładach, które elementy są sprawdzone i jak to funkcjonuje. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

No i właśnie to jest to, że ja powiem szczerze, mi w niczym to nie pomogło. To w czym uczestniczyłam, tak. W tych warsztatach. Nic nowego to nie wniosło. Poza tym, że wykorzystałam tylko jedną rzecz na godzinie wychowawczej, ale też się okazało, że w zasadzie już wcześniej mieli, czyli była mowa o typach osobowości. Tutaj te, które dostaliśmy akurat tam, taki materiał. Tak. Typy osobowości. To chciałam na lekcji wychowawczej wykorzystać. (…) Przykro mi to mówić, ale to była strata czasu. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Szczególnie ceniono obecność trenerów/ekspertów, z którymi wcześniej szkoła nie miała kontaktu. Osoby te wnosiły pewien powiew świeżości, ich szkolenia budziły większe zainteresowanie i były bardziej oczekiwane, nauczyciele mogli doświadczyć innego typu pracy, innego spojrzenia na proces wspomagania. W jednym z powiatów badani wprost mówili, że byli zawiedzeni faktem, że szkolenia prowadzą znani im trenerzy z lokalnego ODN. Pojawiały się też stwierdzenia, że obecność osoby z zewnątrz pozwala na większą swobodę, podczas, gdy w przypadku osoby, z którą współpracuje się na co dzień (np. przedstawicielki lokalnej PPP) trudno jest czasami przyznać się do pewnych problemów bądź niewiedzy.

i co było korzystne, to były osoby, które nie są na co dzień znane. To były nowe twarze. To też jest istotne, ponieważ, no osoby, które cały czas się szkolą, wiadomo, ośrodek dysponuje taką kadrą i są to osoby, które mają jakiś styl uczenia i nie można tego zmienić. Jeżeli w tym momencie weszłyby osoby, które na co dzień szkolą i teraz szkolą, to nie byłoby to po prostu… musiały wejść nowe twarze i to jest uważam bardzo cenne i dla mnie i spojrzałam też na innych szkoleniowców, a też osoby, które znają mnie, jako szkoleniowca, potrzebowały też innego jakby, przedstawienia innego punktu widzenia na niektóre rzeczy. Także też wystąpiła swego rodzaju konfrontacja. [SORE]

(…)że mogą tutaj te szkolenia u nas na terenie też placówki poprowadzić osoby nie tylko z obecnych z XXX [lokalny ODN] tylko mogą to zupełnie inne osoby. Jakby świeże, jak ja to nazywam. Inni eksperci, inni. I to było fajne, bo to było też coś innego. Nie osoby, które spotykamy od iluś tam lat tylko ktoś nowy, ktoś inny [Dyrektor przedszkola]

W przypadku niektórych szkół/przedszkoli pomiędzy placówką a trenerem/szkoleniowcem powstały bardzo bliskie relacje, trener stał się pewnego rodzaju opiekunem, z którym konsultowano bardzo różne problemy. Można powiedzieć, że zaczął pełnić rolę przewidzianą SORE. Nie bez znaczenia jest tu fakt, że osoby prowadzące szkolenia niekiedy spędzały znacznie więcej czasu z radą pedagogiczną niż SORE, lepiej poznawały ich problemy i oczekiwania. Wywiady z kadrą pedagogiczna pokazują, że w wielu przypadkach trenerzy-szkoleniowych są lepiej rozpoznawani niż właśnie szkolni organizatorzy rozwoju. W tym kontekście mniej skuteczne były cykle doskonalenia, w które zaangażowanych było wielu szkoleniowców, zwłaszcza w przypadku zbliżonej tematyki. Zdarzały się wtedy sytuacje, że pewne materiały się powtarzały, brakowało spójności.

(…) To był człowiek, który prowadził kilka, wie Pan? To on już, jak gdyby czuł się takim naszym członkiem Rady pedagogicznej. On już wiedział o nas wszystko. A w pierwszym roku, to każde szkolenie prowadził ktoś inny, wie Pan. I czasem i bywało tak, że myśmy mówili, a myśmy to już mieli to ćwiczenie. Po co to jeszcze raz? Bo przyszła pani i aha, mieliście to ćwiczenie? (…)

Ale kiedy na każdy warsztat przychodził ktoś inny, nie za bardzo wiedział, o czym mówił poprzednik, o czym będzie mówił następca i tak dale (…) nauczyciel jest wymagającym człowiekiem. W związku z tym od razu widzi, oho, pewnie nieprzygotowany dobrze. Nie wie co było, co jak i tak dalej. I niepotrzebnie, wie Pan, takie momenty spoglądania nauczycieli po sobie, że coś tutaj jest nie tak i tak dalej. Panie dyrektorze, no widzi pan, co my mamy? Nie szkoda czasu było dzisiaj? (…) [Dyrektor technikum]

Odpowiedni dobór form doskonalenia

Z perspektywy sposobu doskonalenia kluczowe znaczenie ma forma szkoleń. Zdecydowanie bardziej krytycznie oceniane były formy o charakterze teoretycznym, wykładowym. Za szczególnie przydatne uznawano wszelkie elementy kładące nacisk na praktykę – różnego rodzaju ćwiczenia praktyczne, wypracowywanie materiałów – pod kątem konkretnych sytuacji, bądź problemów. Biorąc pod uwagę, że wśród efektów doskonalenia najczęściej wskazywane jest zastosowanie wypracowanych produktów, to szkolenia tego typu mają szczególnie znaczenie.

Myślę, że tutaj chodzi o przeprowadzanie takich zadań, interakcji z uczestnikami. To znaczy pełno było (…) na tych spotkaniach eksperckich zadań typowo dla samego wypracowania, czyli takich, które wykorzystam w praktyce, na przykład zbudowanie scenariusza zajęć. Ja wiem, że pójdę na lekcję wychowawczą i wykorzystam akurat ten scenariusz. I akurat nad tym scenariuszem pracuję. Pracuję nad ankietą, bo akurat ją wykorzystam. Czyli ta wiedza w praktyce jest też wykorzystywana, bo czasami jak chodziłam na inne szkolenia, to miałam wrażenie, że właśnie no te doskonalenie, to jest tylko tak na papierze, że przyjdę, udzielę pewnych informacji, czy wypracuję jakieś zadanie… To tak pro forma. Nie wykorzystam tego w praktyce, później się okazywało. [Nauczyciel gimnazjum]

O: Zajęcia bardzo wartościowe. Bardzo pracowite. Nie ma ani minuty zmarnowanego czasu. Bardzo konkretne. Pani w ogóle bardzo taka pomocna. W tym sensie, że faktycznie to, co tutaj wypracowujemy. Ona bardzo jest osobą zaangażowaną, bo tak, jak mówię, to nie jest na zasadzie: „Dobra, to sobie to napiszmy, spiszmy", tylko robimy, robimy, robimy, robimy na zajęciach. A potem: „proszę tylko mi to zebrać, wysłać na maila. Ja tam zrobię z tego obróbkę. Będziecie mieli na następne(…). Nie marnować teraz czasu, nie robić notatek, tylko pracujemy dalej i dalej". Z zegarkiem w ręku, z budzikiem. Bo jak jest czas pracy grupowej, czy tam nad czymś. [Dyrektor szkoły podstawowej].

Bardzo wartościowe okazywały się wspominane już sytuacje, kiedy to w trakcie zajęć analizowano bieżące trudności np. w pracy wychowawczej, pochylano się nad sytuacją konkretnych dzieci, wspólnie starano się wypracować rozwiązanie. Cenione były również lekcje pokazowe – możliwość uczestniczenia w lekcjach innych nauczycieli, ale także obserwacje prowadzone na lekcji danego nauczyciela przez trenera i związane z nią konkretne informacje zwrotne. Niektórzy pozytywnie wypowiadali się o możliwości indywidualnych konsultacji. Jak wynika z wypowiedzi badanych, realizowane w trakcie wspomagania szkolenia przyjmowały niekiedy formy, z którymi niekiedy wcześniej nie mieli kontaktu. Pojawiały się wypowiedzi, że swego rodzaju wartością dodaną jest więc także zapoznanie grona z nowymi, bardziej aktywizującymi, warsztatowymi metodami szkoleniowymi. Dotyczy to zwłaszcza osób z dużym doświadczeniem w pracy pedagogicznej, które w ostatnich latach rzadko były uczestnikami szkoleń, chociaż wśród takich osób z kolei pojawiały się też krytyczne głosy względem form warsztatowych. Ważny dla nauczycieli był także dostęp do różnego rodzaju dodatkowych materiałów (także cenione dodatkowe gadżety jak pamięć przenośna, notesy, długopisy)

polecenie wartościowych publikacji, czy chociażby udostępnienie prezentacji i materiałów wykorzystywanych przez osoby prowadzące szkolenia. Jak wynika z deklaracji – niektórzy wracają lub planują do nich wracać już po zakończeniu wspomagania.

Pokazowe lekcje. Tak, więc były też właśnie jakby fajny taki element, że można pójść, zobaczyć tak z perspektywy ucznia, można powiedzieć, bo siedzieliśmy z tyłu, za uczniami, tak jakby w ławkach uczniowskich. I raz byliśmy na sali gimnastycznej, na auli takiej sportowej, gdzie właśnie na WF-ie też pan świetnie te elementy wprowadzał, także no, fajne doświadczenie, inne takie. Nie mamy jakby na co dzień czasu i okazji, żeby uczestniczyć w lekcjach innych, takich właśnie otwartych, pokazowych, także to też fajne doświadczenie było.

B: Czy szkolenia różniły się zakresem tematycznym, formą, jakością, od form doskonalenia w których pani dotychczas uczestniczyła w trakcie swojej kariery zawodowej?

O: No tak, no bo raczej nikogo nie było u mnie na lekcji i nie miałam takiego kontaktu, żeby ktoś oceniał moją lekcję i dawał mi dobre rady. Więc to na pewno była nowość. No, tematy też były inne. Oprócz tej pracy z dziećmi zdolnymi, bo to się przewija gdzieś wszędzie, no to reszta była nowością. [Nauczyciel gimnazjum]

Szkoleniowcy byli bardzo dobrzy, byli otwarci na wszelkie różne propozycje na, też gdzieś tam miałyśmy troszeczkę taki wpływ w trakcie, że jeżeli się pojawiały problemy, czy coś, to, to można było modyfikować. To nie tak, że Pani ma konkretny temat i musi zrealizować, tylko to było też tak dla nas. Właśnie bardzo fajny był coaching, tutaj nie wszystkie skorzystały, ja osobiście skorzystałam 2 razy i bardzo mi pomogło świetnie, taka może terapia nie, ale, ale to też pani prowadząca wykazała się dużą wiedzą. [Nauczyciel przedszkola]

Stosunkowo krytycznie oceniane (choć były też wyjątki – nauczyciele pozytywnie nastawieni) były elementy szkoleń o charakterze integrująco-aktywizującym. Niektórzy nauczyciele i dyrektorzy krytycznie odnosili się do szkoleń, w których ich zdaniem zbyt wiele czasu poświęcono na tego typu techniki, uznawane przez nich jako zabawy niezwiązane merytorycznie z tematem. Podkreślano, że grono pedagogiczne zna się dobrze, pracuje ze sobą od lat. Należy jednak pamiętać, że właśnie bliższe poznanie i integracja nauczycieli były w niektórych placówkach wskazywane jako jeden z ważnych elementów wspomagania.

O: Były zajęcia prowadzone warsztatowo, jakieś zabawy, ale nie wnosiło to nam nic nowego. Tak naprawdę myśmy się nic nie dowiedzieli (…) Przegadane, prześmiane. Pani była przesympatyczna, ale wiedzy merytorycznej nam nie przekazała tak naprawdę. Nie dała nam gotowego materiału, żebyśmy cokolwiek [_sp_naucz]

Na następnym szkoleniu mam się porównać do zwierzątka jakiegoś czy coś (…)przez tyle szkoleń w trakcie roku się przechodzi i te same są jakby zabawy (…) A tym bardziej jak w tej samej radzie, to już znamy się, że ta będzie na pewno żyrafką, ta będzie tygryskiem po prostu [Nauczyciel przedszkola]

Postawa „da się”

Z powyższymi punktem związana jest kwestia przełamywania pewnych sposobów myślenia i oporów przed wdrożeniem określonych rozwiązań. Często prezentowane metody budzą zaciekawienie, uznawane są za interesujące, ale zarazem niemożliwe do wprowadzenia (np. ze względu na podstawę programową, ograniczenia czasowe i inne). Dlatego szczególnie cenne są takie szkolenia, które pozwalają na przełamanie tych argumentów, pokazanie, że rzeczywiście określona metoda jest możliwa do zastosowania. Tutaj bardzo ważna okazuje się możliwość odwołania się do praktyki przez osobę prowadzącą doskonalenie, fakt, że osoba zna realia związane z pracą na konkretnym etapie edukacyjnym. Za kluczowy można zarazem uznać sposób realizacji III etapu całego cyklu, a więc pomoc w przełożeniu nowych umiejętności na praktykę. W ramach badania zidentyfikowano placówki, w których poświęcono dużo czasu i uwagi na te kwestie np. za sprawą wspominanych lekcji pokazowych, obserwacji lekcji, w których w konsekwencji bardzo pozytywnie odnoszono się do wspomagania i jego efektów. Warto dodać, że wydaje się, że w niektórych placówkach, zwłaszcza w ramach pierwszego cyklu ze względu na opóźnienia czasowe, etap ten był traktowany po macoszemu.

Ja wiem, że chodziło o rozwijanie kreatywnego myślenia i tak dalej. Ale ja na przykład nic z tego co zostało zaprezentowane nie mogę naprawdę zastosować u siebie na zajęciach. Bo jakbym komuś na przykład, kogo przygotowuje do egzaminu, do konkursu matematycznego. Rozdałabym mu kilka słomek, kilka jakichś innych tam przeróżnych przedmiotów i kazała z tego ułożyć coś co jest najdłuższe, i co będzie trwałe, i się nie rozwali. To nie wiem jakby na mnie to dziecko spojrzało. Tak po prostu. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

I pierwsze, co się słyszy w takich sytuacjach „ale, proszę pani, ja mam 45 minut, jak ja mam to zrobić w 45 minut”, „ale ja to robię, ja tak uczę moje dzieci, które mam w podstawówce, tak uczę dzieci, które mam w gimnazjum, uczę w ten sposób”, więc ona jakby od razu mogła na bieżąco, ona nie była takim ekspertem teoretykiem, tylko ona mówiła „na lekcji możecie zrobić to i to”. I jakie było moje zdziwienie, jak na konsultacjach, oni wypracowali sobie katalog metod i na konsultacjach, to był po prostu piękny widok, wszyscy przyszli ze skoroszytami, z papierami jakimiś swoimi, z gazetami, powycinane jakieś dziwne rzeczy. I mówią tak „pani Marto, zrobiliśmy grę planszową, ale przyznam się, że poświęciłam długą przerwę na to, że dzieci jeszcze chciały to robić, więc nie poszły na przerwę. Te, które skończyły to poszły, a te, które ten to robiły dalej, jak to zrobić, żeby się jednak zmieścić w tej godzinie”. To ona mówi „ten element może sobie zrobić, przełożyć sobie na przykład na dzień wcześniej, czy na innej lekcji zrobić” i już im dawała praktyczne metody, w którym miejscu można tą jakby całą aktywizację przerwać, żeby poszedł proces a, żeby nie stracić, nie spalić ćwiczenia. I to było dla nich coś takiego, że oni już następnego dnia idą i robią z tym lekcję, i rzeczywiście robią, bo przyjechałam też do nich któregoś razu i biegali po sali, i robili biegane dyktando, bo właśnie mieli, więc latali po całych korytarzach i wszędzie, i spisywali. [SORE]

W tym kontekście warto także wspomnieć o pozytywnym wpływie spotkania zorganizowanego w jednym z powiatów, na którym prezentowano dobre praktyki związane ze wspomaganiem. Z wypowiedzi przedstawicieli S/P, które brały w nim udział wynika, że zainspirowało ono inne placówki do podjęcia działań, pokazało, że wspomaganie może mieć wymierne korzyści.

O: Ja jeszcze byłam na takim podsumowaniu w ubiegłym roku (…)też tej pracy rocznej. Także ja też tam spotkałam dyrektorów i innych SORE, którzy też się tam wypowiadali. Taką inspiracją dla mnie było też, to co robiło przedszkole w Miejscowość X, bo tam wszystko wokół mleka było.

B: Tak. Projekt mleko był.

O: Tak, mleko. Co nasz też może jakoś, ja sobie tak pomyślałam, że to jest taka inspiracja dla nas, żeby w innowacjach pedagogicznych, w zakresie tym, chociaż nie samo mleko, ale jako szkoła wiejska mamy dostęp do różnych przedsiębiorców, do produkcji mleka. Ale mamy też do efektów ich pracy, jakie później produkty powstają. Także to też było inspiracją. No i.. szczególnie te zmiany w przekazywaniu wiedzy dzieciom, czyli to ocenianie kształtujące. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Rozwiązania organizacyjne

W odniesieniu do kwestii organizacyjnych powszechnie ceniono podstawowe założenia projektu, a więc to, że szkolenia są bezpłatne i odbywają się w szkole/przedszkolu, co oznacza, że nie trzeba poświęcać dodatkowego czasu i środków na dojazdy. Ceniono fakt, że uczestnicy szkoleń mieli zapewnione wyżywienie, (choć nie zawsze), ogólną organizację. Dodatkową korzyścią z tym związaną było także większe poczucie swobody, bardziej otwarta atmosfera – szkolenia odbywały się na przyjaznym gruncie „u siebie". Co ciekawe zidentyfikowano powiat, w którym doskonalenie prowadzone było w zewnętrznym ośrodku, natomiast to rozwiązanie oceniane było zdecydowanie niekorzystnie (utrudnienia związane z dojazdem do innej miejscowości).

(…) Bardzo trudne to było, że jesteśmy w innej w ogóle miejscowości. Przecież te spotkania odbywały się od godziny 17, 16, 17, a my mamy przecież dzieci. Więc trzeba było organizować, że tu ktoś zostaje, przemieszcza się tam później, spóźnia się na to zajęcie. Odległość zimą… Tam nie było dojazdu autobusem, więc trzeba było sobie to zorganizować samochodem. Więc koleżanki się nawzajem zabierały. I to było paskudne. To powinno się odbyć tu, na terenie placówki, na terenie szkoły, gdzie są wszyscy (…)

Nie wiem, tak kolokwialnie powiem, że nigdy u nas nie było takich szkoleń, że na przykład zaczynały się obiadem, albo żeby w trakcie szkolenia był obiad, człowiek nie musiał się martwić, że musi szybko zjeść jakąś bułkę, albo kisiel, tylko że były obiady, catering, a same szkolenia mieliśmy naprawdę super, super zajęcia, super tych trenerów, co prowadzili zajęciach, nawet jak musieliśmy zostawać to było „jejku, dzisiaj szkolenie", a potem w trakcie uśmiechnięte buzie, jak wychodziliśmy to „ale fajnie było" [Dyrektor zasadniczej szkoły zawodowej]

Pozytywnie ocenianym aspektem nowego wspomagania był także fakt uczestniczenia w nich całej rady pedagogicznej, choć w tym przypadku pojawiały się trudności związane z koniecznością wyboru wspólnego zagadnienia (patrz dalej). Ponadto wielu badanych za bardzo wartościowe uważało realizację szkolenia w ramach odpowiednio zaplanowanych cykli dotyczących tego samego zagadnienia, a nie w formie wyrywkowych szkoleń.

Przede wszystkim to, że miał to być jakiś cykl, bo nie ma nic gorszego, jak takie wyrywkowe działania. Miał być to cykl zamknięty i też zainteresowało mnie to, że szkolenia dla całej rady. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Dyrektorzy podkreślali, że ogromną korzyścią był fakt, że wszelkie kwestie organizacyjne pozostawały w gestii SORE, dzięki czemu oni sami mieli mniej dodatkowych obowiązków.

W przypadku kwestii organizacyjnych kluczowym problemem okazały się terminy i czas trwania poszczególnych sesji szkoleniowych. W szczególności w przypadku pierwszego cyklu, gdzie ze względu na opóźnienia z rozpoczęciem projektów (związane m.in. z koniecznością dopełnienia formalności, trudnościami z przetargami) w wielu szkołach cały cykl musiał być zrealizowany w bardzo krótkim okresie czasu i to w dodatku w szczególnie intensywnym dla szkoły (okres egzaminów, koniec roku szkolnego). Spotkania szkoleniowe były więc kumulowane i trwały nieraz do późnych godzin wieczornych. Także w kolejnym cyklu pojawiały się głosy o niekorzystnych godzinach (np. związane z dostosowywaniem do dostępności szkoleniowców). Bardzo wielu dyrektorów i nauczycieli narzekało na przeciążenie, zmęczenie, intensywny przebieg procesu nie pozostał bez wpływu na jego odbiór, a także jego kształt (problem z diagnozą i z 3 etapem). Trudności związane z napiętym harmonogramem były odczuwalne nie tylko dla beneficjentów procesu wspomagania S/P, ale również dla SORE. Chociaż warto podkreślić, że zidentyfikowano placówki, gdzie można stwierdzić, że jakość szkoleń kompensowała te niedogodności – jak przywoływana szkoła, w której deklarowano bardzo chętny udział w szkoleniach w piątkowe wieczory.

Najtrudniejsze to może to, że jednak to zmęczenie, tak? Bo jednak po tej tam piętnastej, po piętnastej po 6 godzin jeszcze dodatkowe, to jednak zmęczenie. Nie zawsze się chciało po prostu. [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

Bo to też było na zasadzie takiej, że ta nasza instytucja otrzymała dofinansowanie. Ale gdzieś był problem z przepływem środków. Że to gdzieś się przez pewien moment zatrzymało, a my musieliśmy zrealizować ileś tam szkoleń w przeciągu bardzo krótkiego czasu. Więc ciągle się szkoliliśmy, dlatego, żeby się po prostu wyrobić w harmonogramie. (…) I tak na początku było, nie było to do końca takie zachęcające. Później rzeczywiście te szkolenia były w jakiś sposób tam systematycznie robione, w tym drugim roku. [Dyrektor technikum]

On się ciągnął przez rok. Zbyt intensywnie, co 2 tygodnie takie szkolenia po lekcjach. I jak nauczyciel pracuje do 15, a szkolenie zaczyna się o 17 i trwa do 20, to pożytek z tego szkolenia jest raczej mizerny, bo wszyscy pędziliśmy na łeb na szyję, żeby tam dojechać, zresztą znowu do miejsca, które chyba wygrało przetarg (…) [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Chyba w ciągu 4 miesięcy trzeba było zrealizować część tam teoretyczną, warsztatową i wdrożeniową. To jest bardzo krótki okres. Intensywność spotkań była bardzo duża, więc w tym momencie no, no… jeszcze to było w okresie maj-czerwiec, największa realizacja, więc zmęczenie w ogóle materiału ludzkiego, jak ja to mówię. Dużo, dobrze, że w przedszkolach akurat jest sytuacja taka, że no mamy uroczystości…Różnego rodzaju były takie… w szkołach było dużo gorzej niż w przedszkolach tak, ale to się zazębiało i po prostu zmęczenie i ludzie byli zniechęceni. (…) [SORE]

W tym kontekście warto podkreślić, że w wypowiedziach pojawiają się stwierdzenia, że projekty były za krótkie, aby wprowadzić realną zmianę. Zdaniem respondentów tego typu działania powinny być znacznie dłuższe.

W trakcie projektu, kiedy przyjeżdżałam, kiedy byłam, realizowało się wszystko, żeby umieścić to w sprawozdaniu. To były widoczne elementy dzielenia się wiedzą. Myślę, że są dalej. Już mnie nie ma

w tych placówkach. Myślę, że nie było to jednorazowe działanie. Ale to jest za krótki okres, rok. Rok to jest za mało, żeby wdrożyć pewne nowe rozwiązania, wypraktykować i żeby coś na trwałe weszło do praktyki nauczycielskiej, praktyki szkolnej. Myślę, że to jest za mało. [SORE]

Ważną kwestią jest także sposób organizacji doskonalenia w ramach zespołów szkół. Zidentyfikowano zarówno sytuacje, gdy wspomaganie realizowane było tylko w jednej ze szkół z zespołu, jak i takie, gdy dotyczyło wszystkich. W tym drugim przypadku również stosowane były zróżnicowane rozwiązania. Na przykład w niektórych zespołach dzielono nauczycieli na poszczególne szkoły – co przez nauczycieli traktowane było jako sztuczne (w praktyce większość uczyła w różnych placówkach). Niezadowolenie budziło, że nie wszyscy mają dostęp do ważnych zagadnień, ale próbowano także sobie z tym radzić, na przykład organizując specjalne rady szkoleniowe dla osób, które nie uczestniczyły w doskonaleniu dotyczącym określonego zagadnienia. W niektórych zespołach nauczyciele sami decydowali, w którym cyklu (dla której szkoły) chcą brać udział. Co więcej wskazywano, że zdarzało się, że szczególnie zainteresowani przychodzili na zajęcia z innego obszaru. Niemniej jednak to rozwiązanie także wydaje się problematyczne z punktu widzenia założeń projektu (konsensus, co jest ważne i wspólne doskonalenie vs indywidualne potrzeby).

(…) mamy zespół szkół ponadgimnazjalnych, mamy tylko 3 klasy zawodowe, a pozostałe klasy licealne, a nauczyciele zostali sztucznie podzieleni na LO i zasadniczą szkołę zawodową, a uczą i tu i tu. Nie ma kogoś takiego, kto by uczył tylko tu, albo tu. Jak potem mówiliśmy, że mieliśmy super szkolenie z panem XA, oni takiego nie mieli. A oni mieli takie, którego my nie mieliśmy, a też byśmy chcieli. Teraz rozmawiałam z nauczycielami, jedni mają EWD, drudzy mają ocenianie kształtujące i ponieważ ci co mają ocenianie kształtujące kończą 5 lutego, to po feriach umówiliśmy się, że spotkamy się wszyscy razem i wtedy jedna grupa drugiej grupie przekaże. Dla wszystkich nas jest ważne ocenianie kształtujące, nie tylko dla tych, co są przypisani do grupy zawodowej, tylko tamci też chcą je poznać. To będziemy robić. Ten podział wolelibyśmy, żeby te wszystkie szkolenia były dla wszystkich razem. Nas jest tylko 20. To nam nie pasuje [Dyrektor zasadniczej szkoły zawodowej]

W przypadku niektórych szkół wskazywano także, że przydatny byłby podział nauczycieli na grupy pod względem poziomu kompetencji w zakresie, którego dotyczył cykl doskonalenia. Na przykład w badanym gimnazjum utworzono dwie grupy, które brały udział w szkoleniach z zakresu TIK, natomiast podział nie uwzględniał poziomu umiejętności. Pojawiały się też zastrzeżenia co do wielkości grup szkoleniowych z zakresu TIK (nie wszyscy mieli dostęp do komputera).

3.6. Dopasowanie doskonalenia

Wybór SORE i jego zadania

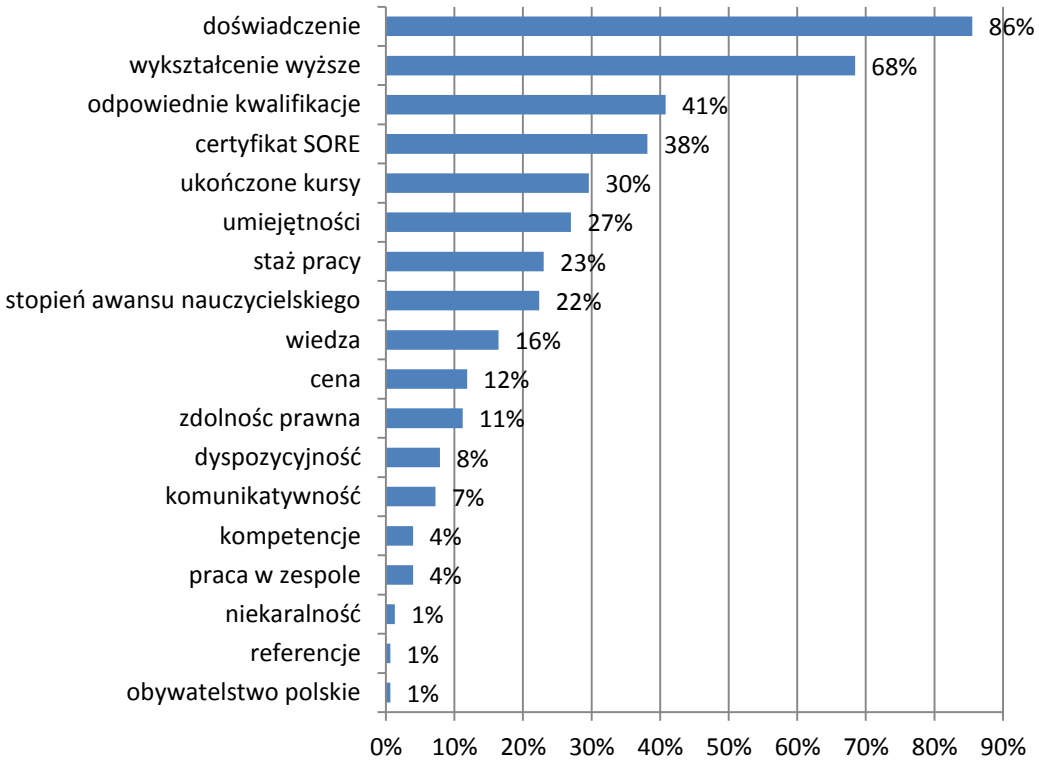
Kluczową rolę w dopasowaniu rocznego cyklu wspomagania do potrzeb szkoły zgodnie z założeniami modelu odgrywać ma SORE – który ma wspierać szkołę w diagnozie i opracowaniu RPW na bazie ofert z listy przygotowanej przez ORE.

Zidentyfikowano bardzo różne podejścia do rekrutacji SORE – w niektórych powiatach wybierani byli w ramach przetargu, w innych w drodze konkursu, w jeszcze innych bezpośrednio spośród pracowników instytucji partnerskich realizujących projekt. Z badania ilościowego wynika, że formę przetargu stosowano w ok. ¾ powiatów, jednocześnie budziła ona wiele zastrzeżeń. Osoby pełniące

funkcję SORE miały zazwyczaj duże doświadczenie jako nauczyciele – byli nauczycielami, metodykami, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także publicznych i niepublicznych ośrodków doskonalenia nauczycieli. Wszędzie w ramach rekrutacji brano pod uwagę kryteria merytoryczne, osoby pełniące tę funkcję często miały zaś wyższe kwalifikacje niż sugerowane minimalne wymagania wskazywane w Poradniku dla Beneficjenta[36].

Wśród kryteriów, które były uwzględnione przy wyborze SORE, powiatowi koordynatorzy projektów w ramach badania ilościowego najczęściej wskazywali na doświadczenie (86%) oraz posiadanie wykształcenia wyższego (68%). Nieco rzadziej kierowano się posiadanymi kwalifikacjami (41%), posiadaniem certyfikatów SORE (38%). Inne brane pod uwagę kryteria to: ukończone kursy (30%), umiejętności (27%), staż pracy (23%), wiedza (16%). W nielicznych wypowiedziach pojawiały się takie kryteria jak: cena (12%), zdolność prawna (11%), dyspozycyjność (8%), komunikatywność (7%).

Wykres 36. Kryteria brane pod uwagę przy zatrudnianiu SORE według deklaracji respondentów (odpowiedzi jednego respondenta mogły zostać zakwalifikowana do kilku kategorii)



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Respondenci udzielali otwartych odpowiedzi, które zostały później pokategoryzowane. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

[36] *Poradnika dla beneficjenta. PO KL 2007-2013, Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012.*

Warto podkreślić, że rekrutacje na to stanowisko nie cieszyły się wielkim zainteresowaniem – częściej zdarzały się sytuacje, gdy liczba chętnych była równa liczbie dostępnych miejsc, bądź brakowało chętnych, niż żeby trzeba było przeprowadzać selekcję kandydatów. To ostanie miało miejsce w jednostkowych przypadkach. Niekiedy problematyczne okazywało się – wymagane w części powiatów – kryterium odbycia przez kandydata na SORE szkolenia na tę funkcję zorganizowanego prze ORE. W rezultacie zdarzały się sytuacje, że konkurs ogłaszany był ponownie z wymogiem „bycia zapisanym na kurs." Badanie nie pozwoliło na stwierdzenie, czy osoby, które zakończyły kurs, lepiej sprawdzały się w funkcji SORE. Natomiast można stwierdzić, że niektórym z SORE brakowało pewnych kompetencji – związanych przede wszystkim z odpowiednim diagnozowaniem pracy szkoły/przedszkola, które są przedmiotem szkoleń.

W jednym z powiatów w związku z wymogiem, aby SORE pracował na ½ etatu, zgłosili się przede wszystkim młodzi stażem nauczyciele, którzy nie pracowali w pełnym wymiarze godzin. Nie pozostało to bez wpływu na efektywność i kształt wspomagania, ponieważ osoby te miały problem z nawiązaniem odpowiednich, partnerskich relacji z placówkami – ich młody wiek i stosunkowo mniejsze doświadczenie zawodowe sprawiało, że trudno im było pozyskać zaufanie grona pedagogicznego.

Okazało się, że nie wszystkim pasowały warunki, bo postawiony był taki warunek, że jeżeli chce być SORE w projekcie, to na czas pełnienia tej funkcji musi ograniczyć swoje zatrudnienie do ½ etatu. Nie wszyscy się na to zgodzili, wypadli z tej puli, a więc zostało tylko sześciu, akurat tyle, ile potrzeba. I te 6 osób pojechało, rozpoczęło właściwie, cykl szkoleń dla SORE. [Kierownik Projektu]

SORE brakuje pewności siebie, że są fachowcami i stoją ponad wszystkim. Dlatego, że oni się nie czują aż tak pewnie w tych środowiskach, kiedy wchodzą i pani profesor ze szkoły średniej, tak, czy pan profesor ze szkoły średniej, chociaż moi SORE-owcy wszyscy pracują w szkołach średnich, nagle potrafi słownie zniszczyć takiego człowieka, bo uważa go „co tu przyszła ta, czy tamta, to co mi tu będzie opowiadać o tym, czy tamtym". [Kierownik Projektu]

Powyższy przypadek pokazuje także powszechny problem dotyczący zatrudniania SORE związany z krótką perspektywą czasową projektu pilotażowego i zarazem brakiem informacji na temat przyszłości tej funkcji. Nie zachęcało to osób spełniających stawiane kryteria do rezygnacji z innej pracy i podejmowania się tego zadania.

Z perspektywy realizacji wspomagania i jego efektów czynnikiem, który w największym stopniu wpływał na efekty wspomagania SORE okazały się jednak warunki pracy SORE. Przede wszystkim możliwość poświęcenia odpowiedniej ilości czasu na wsparcie danej szkoły/przedszkola. W tym przypadku widać bardzo duże zróżnicowanie – w badanych powiatach SORE mieli pod swoją opieką od 3 do 12 placówek, przy czym różnili się także wymiarem etatu. Analiza relacji ze 136 powiatów realizujących projekt dostarcza tu bardziej kompleksowych danych – średni wymiaru czasu pracy 1 SORE w 1 placówce w powiecie waha się od niecałych 3 do 25 godzin miesięcznie, przy czym w około 1/3 z powiatów wynosił on poniżej 10 godzin miesięcznie (Borek, Konieczny i Tędziagolska, 2014).

Badanie pokazało, że kluczowym problemem w części powiatów było zbytnie przeciążenie pracą SORE, którzy nie byli w stanie zapewnić wystarczającej uwagi szkołom/przedszkolom.

Problematyczny był zwłaszcza początek realizacji projektu, kiedy to konieczne było przeprowadzenie diagnozy, opracowanie całego RPW i ogólna organizacja szkoleń.

Te pierwsze RPW było w bardzo krótkim czasie. Bo już w styczniu był przetarg i my od razu wchodziliśmy. Więc to był taki nawał pracy. W miesiąc, dosłownie, zrobić wszystkie diagnozy. I to bardzo, bardzo… Do każdej szkoły musieliśmy wejść. Musieliśmy zrobić spotkanie z dyrektorem. Spotkanie z Radą Pedagogiczną i warsztat diagnostyczny. I w ciągu miesiąca w każdej z placówek. Było to naprawdę, ale udało się, tak.

B: Ale zmęczenie materiału było? Odczuła to Pani, tak?

O: Czy odczułam, to jest mało powiedziane, czy ja czułam (…) Nie będę tutaj ukrywać, że to na rękę 2300, to wydawało mi się kwotą naprawdę olbrzymią. Ale po każdym miesiącu kolejnym, gdzie ta praca była tak… A szczególnie po pierwszym RPW, to stwierdziliśmy, że to są tak małe pieniądze… [SORE]

Kierownicy projektów zapytani o optymalną liczbę placówek, jaka powinna przypadać na jednego SORE, aby był on w stanie w sposób efektywny przeprowadzić proces wspomagania przy zatrudnieniu na pełen etat, wskazywali na 7–8 placówek. W 50% odpowiedzi wartość ta mieściła się od 5 do 10 szkół, można zatem przyjąć, że jest to przedział, w jakim powinna się mieścić liczba placówek przypadających na jednego SORE z uwzględnieniem lokalnych uwarunkowań (np. w ramach niektórych powiatów ziemskich SORE bardzo obciążeni kwestią dojazdów, czasami szkoły/przedszkola, w ramach zespołu, co z kolei stanowi znaczne ułatwienie itd.)

Tabela 19. Optymalna liczba szkół/przedszkoli na jednego przypadająca na jednego SORE

Parametr	Średnia	25 centyl	50 centyl	75 centyl
Wartość	7,8	5	8	10

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

W ramach badania jakościowego udało się uzyskać tylko cząstkowe informacje na temat wynagrodzenia, które jednak pokazują, także bardzo duże zróżnicowania w zakresie warunków finansowych: na przykład w jednym powiecie SORE za ok. 3/5 etatu uzyskiwał 4800 zł brutto przy 6 placówkach, w innym, za ½ etatu 1200 zł brutto przy 5 placówkach. Badanie ilościowe wśród kierowników projektów potwierdza występowanie tych zróżnicowań. Średnia stawka za dzień pracy wyniosła 313 zł, ale w 1/4 powiatów wynagrodzenie nie przekraczało 146 złotych, a 1/4 wynosiło ponad 392 złote. Warto zauważyć, że wynagrodzenie SORE było zazwyczaj niższe niż ekspertów prowadzących szkolenia, co także mówi wiele o podejściu do obu tych funkcji.

Pojawił się pewien rozdźwięk pomiędzy zakładaną rolą SORE a jej postrzeganiem przez beneficjentów wspomagania. Zazwyczaj SORE postrzegani byli przez pryzmat kwestii organizacyjnych i formalności związanych z realizacją wspomagania. Zadania te były szczególnie cenione przez dyrektorów, którzy zdawali sobie sprawę, że de facto SORE wyręcza ich z dużej ilości

pracy, zapewnia kompleksową organizację szkolenia, której inaczej często sami musieliby się podjąć. Wiele osób podkreślało, że wręcz nie wyobrażają sobie wspomagania bez SORE.

(…) ja odebrałam SORE, jako koordynatora bardziej technicznego i na tym bardziej polegała współpraca, jako techniczna współorganizacja, a nie, jako wsparcie takie merytoryczne. Wsparcie merytoryczne to były szkolenia, a SORE to organizacja bardziej techniczna i tyle.

B: I ta osoba była pomocna?

O: Tak, oczywiście.

B: A czy taka osoba, jak SORE jest według pani nauczycielom i dyrekcji potrzebna w ogóle w tym systemie, czy ona jest potrzebna, czy bez niej ten nowy system mógłby się obejść?

O: Mógłby, bo tak, jak mówię to było tylko takie techniczne, umawianie szkoleń, to równie dobrze ja mogłabym…, (…) więcej pracy dla dyrektora bądź nauczyciela jakiegoś z rady, ale można by bez SORE, oczywiście. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Umówmy się, że bez takiej osoby SORE nikt tutaj w szkole nie podjąłby się tego zadania mając wszystkie inne zadania. Tak jak mówiłam tutaj, te inne, wszystkiego rodzaju plany, dokumenty, które trzeba tworzyć. Nie widzę takiej osoby, że teraz jest wyznaczona pani X i ona ma zastanowić się jaki jest problem i teraz ona ma wszystko zrobić. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Gdybym ja nie miał SORE to sobie nie wyobrażam. Tak naprawdę SORE, ta nasza pani to była moja prawa ręka na tym odcinku. Prawa, lewa, dyrygent, kucharz, wszystko na raz, rozumieliśmy się w pół zdania, czy po prostu zawieszone spojrzenie i wiadomo, o co chodzi. Ma niesamowite wyczucie czasu, potrzeby i chwili a przede wszystkim właśnie jest nauczycielem praktykiem, bo zanim się tym zaczęła zajmować to jak powiedziałem, że parędziesiąt lat pracuję, to wiem gdzie i jak uczyła, jakie miała sukcesy, doświadczenia. I właśnie tacy ludzie się naprawdę sprawdzają. Jestem absolutnie za SORE, a szczególnie za bardzo dobrym SORE. Ja bym tam tego nie ogarnął, ja bym musiał scedować 3 wicedyrektora. [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

W niektórych szkołach i przedszkolach jednocześnie doceniano wkład merytoryczny SORE w prowadzone wspomaganie – ceniono jego zewnętrzne spojrzenie, doświadczenie, sugestie i rady. Miało to miejsce przede wszystkim w placówkach, w których SORE miał widoczny wkład w proces diagnozy i była ona przeprowadzona w sposób pogłębiony – ceniono go jako osobę pomocną przy zidentyfikowaniu obszarów problematycznych i dopasowaniu szkoleń do faktycznych potrzeb szkoły bądź przedszkola. Zidentyfikowano sytuacje, gdy grono pedagogiczne nawiązywało bardzo bliskie relacje z SORE, wychodzące poza wspomaganie, stając się niejako członkiem grona, który np. jest zapraszany na szkolne uroczystości, uczestniczy w życiu szkoły.

B: Czy taka osoba jak SORE jest według pani nauczycielom, dyrekcji potrzebna, czy wnosi coś istotnego do rozwoju szkoły, przedszkola?

O: Tak. Wydaje mi się, że tak, bo na pewno łatwiej jest sprecyzować nasze jakieś oczekiwania. Ona jest w stanie nam pomóc, pokierować nas, tu jest taką osobą, którą, jeżeli dalej o tych szkoleniach mówimy, jest osobą, która po prostu zajęła się tymi szkoleniami, tymi tematami, wyłowiłyśmy dzięki

niej, co nas najbardziej interesuje, co nam najbardziej jest potrzebne, więc mi się wydaje, że tak. Bo ta współpraca tutaj wiem, że między dyrektor, między panią X [SORE] i między nami tak dosyć płynnie przebiegała, nie? Bo mówię, te spotkania tutaj też były. Na pewno kierowała nas jak mamy… jak mamy sobie radzić. [Nauczyciel przedszkola]

Wśród badanych przeważała opinia, że SORE powinien być „osobą z zewnątrz", spoza placówki i społeczności lokalnej. Pojawiały się przy tym dwa rodzaje argumentów – z jednej strony będzie miał świeże, zdystansowane spojrzenie, bez uprzedzeń, wyrwie z rutyny, dostrzeże zagadnienia, których na co dzień nie widzi kadra szkoły, a z drugiej będzie to osoba spoza lokalnych powiązań, przed którą łatwiej się otworzyć, powierzyć swoje problemy. Podkreślano także, że zewnętrznemu SORE łatwiej jest utrzymać dyscyplinę i motywować grono do pracy.

Wie Pan, ja to akurat odbieram pozytywnie, dlatego, że mnie się wydaje, że nauczyciele, którzy, którzy uczą w jednej szkole już kilka lat (…) oni tam w pewnym momencie zaczynają wychodzić z założenia, że oni już zrobili wszystko, tak, że tu już nic więcej się zrobić nie da, że efekty takie są, bo muszą takie być, bo to jest problem szkół prowincjonalnych, prawda? A taka osoba z zewnątrz ma troszeczkę inne spojrzenie, tak? Ma bardziej obiektywne spojrzenie na problem. [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

Mam kolegę, który pracuje w jednej właśnie ze szkół no i po tym pierwszym spotkaniu podszedł do mnie, poklepał mnie, bo on dosyć wyższy ode mnie jest także tak mnie poklepał po ramieniu i mówi: o, to mam tutaj szansę na jakieś fory, nie będę przychodził na te zajęcia. Ja mówię: no niestety nie. [SORE]

Ta diagnoza, jeżeli ją się dobrze zrobi, to z taką zewnętrzną osobą fajnie wychodzi. (...) dyrektor może powiedzieć o takich rzeczach osobie obcej, których nie powie na radzie i odwrotnie po prostu, więc to też. To nie chodzi, że jedni coś przeciwko drugim powiedzą. Tylko no mówię, osoba obca jest zawsze taka bardziej obiektywna, zawsze. (...). [Dyrektor przedszkola]

Zdecydowanie rzadziej pojawiały się głosy, że funkcję tę powinna pełnić osoba ze środowiska szkoły, mająca ugruntowaną pozycję, w środowisku, dobrze znająca sytuację lokalną. Osoba ta ma przede wszystkim tę przewagę, że świetnie zna wszystkie problemy i lokalne uwarunkowania. W pojedynczych przypadkach wskazywano, że ta funkcja w ogóle nie jest konieczna lub że z powodzeniem może pełnić ją ktoś ze szkoły, np. szkolny pedagog lub jeden z nauczycieli, który z tego względu miałby obniżoną liczbę zajęć.

I tak, jak mówię, jeśli chodzi o rozwiązywanie wszelakich problemów to oczekiwałabym raczej kogoś zatrudnione w placówce. Nich to będzie pół etatu, ale jednak ktoś z kim mam kontakt w szkole. (…) Miała pani SORE konsultacje, ale to nie jest osoba, która pracuje z nami na co dzień. To nie jest osoba, która zna tak dobrze uczniów jak pedagog. (…) Inna jest relacja, inny kontakt. Po prostu bliski kontakt, czego SORE mimo, że będzie rzetelną osobą, wyposażoną w wiedzę, nie jest w stanie osiągnąć. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Według mnie jest to mnożenie bytów, że to tak nazwę, bo skoro są psychologowie w poradni psychologiczno-pedagogicznej i jest pedagog w szkole to jest to kolejna osoba, która pełni dokładnie tę samą funkcję. [Nauczyciel liceum ogólnokształcącego]

Może warto by rozważyć zwolnienie nauczyciela danej szkoły z części dydaktycznych na konto tego, niech to będzie taki szkolny SORE. Całkiem szkolny SORE, tu i mający tylko tą jedną szkołę, którą doskonale zna. Oczywiście wybór tej osoby jest bardzo ważny, bo ta osoba musi mieć specjalne kompetencje do tego. I taka osoba niemająca tego obciążenia dydaktycznego, a mająca wiedzę, umiejętności i wszystkie kompetencje, ona by mogła świetnie zorganizować całe wspomaganie dla szkół. [Dyrektor zasadniczej szkoły zawodowej]

Wśród pożądanych cech SORE pojawiają się zarówno cechy osobowościowe (niekiedy wskazywane jako kluczowe), kompetencje komunikacyjne, jak i doświadczenie i kwestie merytoryczne. Szczególnie ceniono dyspozycyjność, otwartość, zdolności interpersonalne i umiejętność zarządzanie grupą, zaangażowanie i dostosowywanie się do potrzeb szkoły/przedszkola, ale także doświadczenie w pracy w oświacie, wiedzę merytoryczną, swego rodzaju rozeznanie w problemach widocznych w oświacie i ich rozwiązaniach, znajomość specyfiki pracy w szkole. W opinii badanych, aby SORE dobrze wykonywał swoją pracę, musi przede wszystkim posiadać duże doświadczenie związane z edukacją oraz być praktykiem, a nie teoretykiem. Odpowiednie postrzeganie SORE jako odpowiedniego, rzetelnego partnera jest ważnym czynnikiem warunkującym doskonalenie. Ważnym zadaniem SORE jest sprawienie, iż grono pedagogiczne będzie darzyło go zaufaniem, które umożliwi nawiązanie partnerskich relacji.

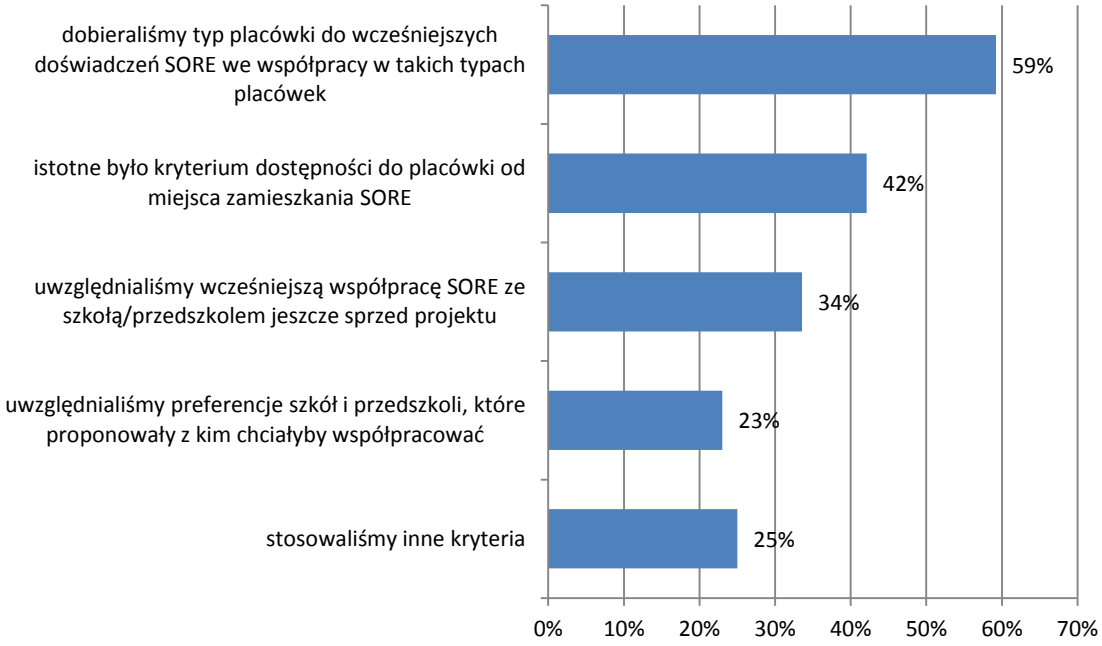
Jest to osoba taka do kontaktów takich bezpośrednich, bo ja o każdej porze mogę do niego napisać maila, czy zadzwonić i on zawsze odbierze, zawsze mi odpowie, czy coś tam doradzi, poradzi i tak dalej. Także akurat, no mówię no, może to też wynika z tego, że trafiliśmy na takiego akurat SORE, no bo być może gdyby nie wywiązywał się ze swoich obowiązków to powiedziałabym: po co mi koś taki?, tak? No w tym momencie jest bardzo pomocny (…). [Dyrektor przedszkola]

Z nielicznymi wyjątkami SORE byli zazwyczaj bardzo dobrze oceniani przez grono pedagogiczne, choć – jak już wskazywano – nie wszyscy nauczyciele mieli wiele kontaktu z SORE. Co warte podkreślenia, ocena SORE nie zawsze jest spójna z oceną całego wspomagania. Na przykład można wskazać placówki, w których źle oceniano cały cykl szkoleń, a mimo wszystko bardzo pozytywnie odnoszono się do SORE. Widać więc, że osoba pełniąca tę funkcję niekoniecznie była traktowana jako główny organizator wspomagania, odpowiedzialny za jego kształt. Niewielkie zastrzeżenia, które pojawiły się względem SORE, dotyczyły np. niedopasowania harmonogramu szkoleń do sposobu pracy placówki, w jednostkowych sytuacjach zarzucano nieprzyjemny sposób bycia, brak wsparcia w zakresie przygotowania RPW. Warto podkreślić, że wielu SORE musiało sobie poradzić z negatywnym przyjęciem przez grono pedagogiczne, szczególnie wymagający okazywali się zazwyczaj nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych. Przełamanie pewnego oporu, zbudowanie pozytywnych relacji wymagało dodatkowych nakładów pracy. Często pomimo początkowego negatywnego przyjęcia w ramach oceny całokształtu pracy SORE otrzymywali pozytywną informację zwrotną o rezultatach wypracowanych przy ich udziale.

Z racji, że dominowało podejście, że SORE powinien być osobą spoza szkoły/przedszkola w wielu placówkach, raczej panowało przekonanie, że nie muszą mieć wpływu na dobór SORE do ich placówki – po części z racji, że i tak nie będą o nim zbyt wiele wiedziały. Rzadziej pojawiały się przeciwne opinie wskazujące, że szkoły/przedszkola chciałyby, aby konsultowano z nimi wybór osoby pełniącej tę funkcję – w badanych w badaniu jakościowym powiatach placówki raczej nie miały na to wpływu.

Z deklaracji koordynatorów projektów wynika, że najczęściej starali się, aby SORE pracowali w takiego typu placówkach, w pracy z którymi posiadali już doświadczenie. Takie postępowanie miało miejsce w 59% powiatów. W 42% powiatów istotna była również bliskość placówek do miejsca zamieszkania SORE – co, biorąc pod uwagę bardzo problematyczne ograniczenia czasów, okazywało się efektywne. W około 1/3 powiatów (34%) uwzględniano również wcześniejszą współpracę SORE ze szkołami objętymi wspomaganiem. W 23% powiatów uwzględniano preferencje S/P, które proponowały, z kim chciałyby współpracować. W 25% powiatów stosowano inne kryteria. W odpowiedziach otwartych najczęściej wskazywano, że SORE dano swobodę w tej kwestii.

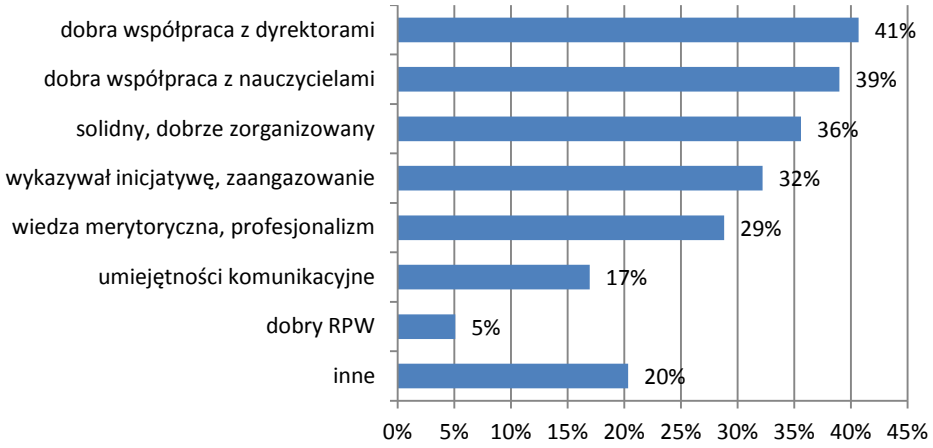
Wykres 37. Kryteria stosowane przy dobieraniu SORE do opieki nad określoną placówką



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

W ramach badania ilościowego koordynatorów projektów poproszono także o wskazanie, pracę których z SORE z ich powiatu można uznać za wyróżniającą i czym się to przejawiało. Respondenci z 39% powiatów wskazali, że w ich powiatach byli tacy SORE. Według koordynatorów projektów kluczową cechą wyróżniającą SORE, których pracę można ocenić wysoko, jest dobra współpraca z dyrektorami szkół i nauczycielami. Odpowiedzi takich udzieliło odpowiednio 41% i 39% respondentów. W dalszej kolejności wskazywano, iż tacy SORE wyróżniali się solidnością i dobrym zorganizowaniem (36%), wykazywali inicjatywę i zaangażowanie (32%) oraz wiedzę merytoryczną, profesjonalizmem (29%). W 17% powiatów wskazywano też na znaczenie wysokich umiejętności komunikacyjnych. W 5% powiatów zwrócono uwagę, że SORE przygotował dobry RPW.

Wykres 38. Cechy wyróżniających się SORE (pokategoryzowane na podstawie otwartych odpowiedzi respondentów)



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: powiaty, w których część SORE można ocenić jako wyróżniających się (n=60).

Diagnoza

W ramach badania zidentyfikowano różne podejścia do diagnozy i sposoby jej realizacji – można wyróżnić trzy główne płaszczyzny różnicujące przebieg diagnozy – **rolę SORE** (aktywny udział, współpraca z radą, podsuwanie sugestii i pomysłów vs samodzielna decyzja szkoły podjęta bez udziału SORE), **wpływ dyrektora szkoły na decyzję** (od decyzji w pełni demokratycznie podejmowanej przez grono poprzez różnego rodzaju konsultacje do decyzji narzuconej przez dyrektora szkoły), **przyjętej perspektywy** (wyjście od problemów i potrzeb szkoły vs koncentracja na poszczególnych ofertach).

Zazwyczaj diagnoza prowadzano była etapowo – w pierwszej kolejności odbywało się spotkanie z dyrektorem, w trakcie którego SORE poznawał perspektywę kierownictwa szkoły i jego oczekiwania. W dalszej kolejności miała miejsce rada pedagogiczna, na której informowano o przebiegu i założeniach wspomagania, a zazwyczaj także już decydowano o realizowanej ofercie (np. w formie głosowania). Zdarzały się także sytuacje, gdy po spotkaniu z dyrektorem SORE spotykał się na dyskusje z samymi nauczycielami. Kolejny etap to warsztat diagnostyczny, na którym najczęściej doprecyzowano już wcześniej wybrany temat i opracowano zalążki RPW, czasami podejmowano ostateczną decyzję. W warsztacie uczestniczyć mogła cała rada, bądź grupa nauczycieli.

Byłam od początku do końca. Byłam też w tym pięcioosobowym zespole, który diagnozował na początku, znaczy byłam tak jak wszyscy wybraliśmy najpierw problem i potem był wybrany pięcioosobowy zespół do tego, żeby problem ten rozpisać. Taka diagnoza troszeczkę, tak bardziej rozpisanie tego i byłam w tym zespole i później już byłam do końca. [Nauczyciel przedszkola]

W niektórych placówkach można było obserwować niejako wzorcowe przeprowadzenie diagnozy, a więc wspieraną przez SORE dyskusję nad problemami, z wykorzystaniem wyników z nadzoru pedagogicznego, niekiedy różnego rodzaju technik aktywizujących i pracy w grupie. W takich przypadkach miała miejsce faktyczna pogłębiona refleksja nad realnymi trudnościami szkoły

i dochodzenie do konsensusu nad obszarem, który wymaga wsparcia i następnie na tej podstawie dopasowanie określonej oferty wspomagania. W takich sytuacjach diagnoza i wspólna praca oraz obecność SORE stanowiły rzeczywistą wartość dodaną. Co ciekawe zidentyfikowano przedszkole, w którym SORE zaprosił do przeprowadzenia diagnozy zewnętrznego eksperta – wspólna praca była bardzo dobrze oceniona, a udział eksperta miał dużą wartość dodaną.

Przegadałyśmy to, ale to było jakby narzucone te obszary. Ale potem przyszła pani trener, coach, i tak zrobiła nam faktycznie diagnozę naszych potrzeb. (…) to była autentyczna diagnoza, bo to była babeczka, która na uniwersytecie… (…) to człowiek z zewnątrz i zupełnie inaczej to widział. Jak zaczęła z nami rozmawiać, od pytania do pytania i „dziewczyny, wam jest to potrzebne". No faktycznie. Czyli w pewnym momencie człowiek do jakichś rzeczy się przyzwyczaja, prawda i nie widzi ich. Dopiero jak ktoś z zewnątrz pokaże paluchem czy wyciągnie z nas to: no faktycznie, przyznałyśmy rację. I to, co mnie osobiście się podobało, że to była zupełnie obca osoba, zupełnie niezwiązana na przykład z przedszkolami. I była to autentyczna taka diagnoza naszych potrzeb. (…).

B: Ten wybór był zaakceptowany przez wszystkich czy nie, czy było nie wiem, jakieś głosowanie?

O: Nie, nie. Siedziałyśmy wszystkie i była zgoda i to wyszło w trakcie rozmowy. To wyszło w trakcie rozmowy i to była zgoda całego zespołu. (…) odpowiadałyśmy na te pytania, my rozmawiałyśmy z tą babeczką i na końcu to była zgoda całego zespołu. [Dyrektor przedszkola]

Należy jednak zaznaczyć, że realizacja diagnozy w sposób pogłębiony nie była najpowszechniejszym podejściem. Kluczowym problemem w tym kontekście wydają się wspomniane ograniczenia czasowe – niewielka ilość czasu, którą SORE mogło poświęcić danej placówce, choć zidentyfikowano także sytuacje, gdy SORE brakowało pewnych kompetencji związanych z prowadzeniem diagnozy. Bardzo często diagnoza miała powierzchowny charakter, de facto redukowana była do wyboru pomiędzy poszczególnymi ofertami na około godzinnej radzie. Stosunkowo często wybór był dokonywany w ramach głosowania na radzie pedagogicznej, czy na podstawie wypełnionych ankiet, co dawało możliwość współdecydowania wszystkim nauczycielom, natomiast niekoniecznie wiązało się z faktyczną refleksją nad wspólnymi problemami szkoły i wyjściem od indywidualnej perspektywy. Sama diagnoza nie zawsze była traktowana jako ważny etap wspomagania i wielu respondentów miało wyraźne trudności w określeniu, jak przebiegał w ich placówce. Należy też podkreślić, że proces diagnozowania miał często odwrócony charakter – punkt wyjścia stanowiły obszary, które zostały określone przez ORE. To z nich rada pedagogiczna wybierała ten, w ramach którego będzie prowadzone wspomaganie. Za przykład powierzchownego podejścia do diagnozy może posłużyć zespół szkół, w którym wyboru dokonywano wyboru na wspólnej radzie poprzez wypełnianie kwestionariuszy, swoje potrzeby określali wspólnie nauczyciele przedszkola, szkoły podstawowej i gimnazjum.

My byliśmy tam, było gimnazjum i podstawówka była, no i przedszkole. Każdy nauczyciel wypisywał ileś tam zagadnień, które chciałby, żeby były na szkoleniach, później z wszystkich wspólnie zebranych z danego etapu edukacyjnego wybierano te, które się najczęściej powtarzały i te były później realizowane w ramach tego projektu. [Nauczyciel przedszkola]

Nie, jako takiej nie. No byliśmy pytani o potrzeby nasze, jakie mamy oczekiwania co do zakresu tematycznego szkoleń, czy do całej reszty. Przedstawiciel przyszedł i nakreślił, na czym to miałoby

polegać i wypełnialiśmy ankietę na temat naszych, naszych potrzeb. W ten sposób tylko to pamiętam, jakiś czas temu to było, ale, ale nic innego raczej. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

(…) były takie jakieś gotowe oferty i te były przedstawione i wtedy na podstawie dyskusji i naszej sierpniowej diagnozy tak jakby wpasowaliśmy się w te tematy, bardziej tak. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Zidentyfikowano także przykłady szkół, w których zakres wspomagania był poniekąd narzucany przez dyrektora/kierownictwo placówki – w sytuacji, gdy uważano, że kwestia wskazywana przez nauczycieli nie jest kluczowym problemem. Można tu wskazać szereg podejść – od sytuacji, gdy perspektywa dyrektora i jego opinie stanowiły punkt wyjścia i kluczowy element brany pod uwagę przez SORE, do takich, gdy to sam dyrektor wbrew opiniom grona decydował, co będzie przedmiotem wspomagania. Narzucenie tematu przez dyrekcję wiązało się z negatywnym nastawieniem nauczycieli do wspomagania – możliwość samodzielnego zdefiniowania tematyki szkoleń zwiększa chęć uczestnictwa w szkoleniach i poziom zaangażowania w nie.

Co warte podkreślenia, w przypadku niektórych placówek widać niejako brak wiary dyrektora w to, że grono będzie potrafiło zidentyfikować rzeczywiste problemy placówki, czy też, że dostrzega ten sam problem co dyrektor, jak również przedkładanie własnych opinii, odczuć nad te grona. W przypadku trudności z pogodzeniem perspektywy nauczycieli i dyrektora ujawniały się brak doświadczenia, przygotowania SORE – nie wszystkim SORE udawało się doprowadzić do takiej sytuacji, w której obie perspektywy tworzyły jedną wspólną całość.

No, dla mnie było to troszkę problemem (…) czy pójdziemy tą samą ścieżką z nauczycielami. Czy, czy ja będę widziała ten sam problem, który będą chciały też nauczycielki. Czy, czy tutaj będziemy jakby ten sam problem rozważać, czy widzimy i tym samym postrzegamy te nasze problemy podobnie, nie. No, bo to jest istotne, żeby się zgodzić. [Dyrektor przedszkola]

Był jakby zestaw, z tego, co kojarzę, tematów podanych nauczycielom. I oni mieli wybrać dwa chyba obszary, które będą realizowane (…) No, ale wiadomo, że nie zawsze oczekiwania nauczycieli idą z oczekiwaniami dyrekcji. I my przed tym, jak oni się wypowiadali (…) powiedzieliśmy, który obszar by nas najbardziej interesował, tak, który zrobić. (…)żeby pokazać, uświadomić ludziom konieczność pracy zespołowej. Umiejętności współdziałania ze sobą. Tak, myślenia, brania odpowiedzialności. Więc uzgodniłam z SORE, żeby to było tak pokierowane, wpisane, żeby z tych dwóch obszarów, które wybierali nauczyciele, no jeden był stricte tym, co wybrali. No, a drugie jednak, żeby wpisywało się w to, co ja chcę. (…) Rzeczywiście, ona to bardzo fajnie zrobiła, bo nauczyciele wybrali sobie też pewnie potrzebny obraz, Nauczyciel 45+, tak. Ale, to takie pitu, pitu (…) [Dyrektor zasadniczej szkoły zawodowej]

W niektórych przypadkach dyrektor wprost zadeklarował, ze szkoła, dokonując wyboru oferty, starała się wybrać mniej obciążający temat, mniej angażujący – za taki uznano na przykład nauczyciel 45+.

B: W jaki sposób wybieraliście te obszary? Głosowanie jakieś?

O: nie, troszkę rozmawialiśmy ze sobą, to znaczy nauczyciele rozmawiali ze sobą na tej zasadzie, co wybrać, żeby nie być tak bardzo obciążonym

B: A to nie jest tak, że wszystkie te obszary wiązały się z takim samym stopniem obciążenia?

O: No nie, bo jak pomyśleliśmy nauczyciel 45+, tak się ten obszar nazywał, to mówię, emisja głosu, to i tak nam się przyda tak? Techniki relaksacyjne, przyda nam się no. Nie będzie to tak obciążało jak na przykład no nie wiem, przychodzi ktoś i mówi, że aktywizujące metody nauczania

B: No właśnie, czego unikaliście, których obszarów Państwo nie chcieliście, bo Wam się wydawało, że tam… no właśnie…

O: Metodyka, dydaktyka taka, taka co to nauczyciele mogli uczyć prowadząc. [Dyrektor gimnazjum]

W ramach badania można także wskazać przykłady, gdy placówka pozostawiona była sama z diagnozą i wyborem oferty – np. SORE po przedstawieniu ofert dawał czas szkole do namyślenia i na kolejnym spotkaniu grono przedstawiało swoją decyzję. Trzeba też podkreślić, że w niektórych placówkach udział SORE w procesie diagnozy był ograniczony, ponieważ szkoła już na wstępie doskonale znała swoje problemy i potrzeby, wiedziano, jakim zagadnieniem chce się zająć. W takich szkołach, podobnie jak w tych, w których trafnie zidentyfikowano obszary problematyczne, dopasowując do nich zakres i charakter szkoleń, częściej wskazywano na konkretne korzyści i efekty wynikające ze wspomagania. Z wypowiedzi niektórych SORE wynika, że w przypadku jasno sprecyzowanego obszaru i określonych oczekiwań grona niekoniecznie uważali za słuszne sugerowanie innych zagadnień.

O: Razem wspólnie. Na zasadzie dyskusji to było. Tak jak mówię grono jest otwarte. Współpracuje ze sobą. (…) Dostaliśmy materiały. Zostawione nam zostały. 2, 3 dni ten Pan XZ nam zostawił na zastanowienie się i…

B: A co w tych materiałach było? Pamięta pani?

O: Na pewno o samym projekcie te broszurki takie. I na pewno problematyka. To co możemy wybrać, jakie tam tematy.

(…) O: Później jak już była rada, to wiem, że pan XZ chciał zaznaczyć. Spytał się co wybraliśmy, jaki temat, jaka tematyka. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Ważne jest uwzględnienie tego, co chcą nauczyciele, bo jeśli oni mają ku temu jakieś przesłanki, to należy to wziąć pod uwagę. Np. nastawiają się, że chcą udoskonalić techniki uczenia i właśnie w tym obszarze pracować, a widzimy, że wychowawcze bardziej by tu trzeba było. Tak jakby też, no nie widzę tutaj takiej możliwości, żeby odstąpić od tego, co jest ich taką prawdziwą intencją na rzecz tego, co ja widzę bardziej. Bo ja, mówię, ja nie miałabym takiej odwagi, jako SORE, może się wobec tego nie kwalifikuj dobrze do tej pracy, ja tak sobie żartuję z panem, ale wydaje mi się, że wie pan, bo też szkoły robią tę diagnozę, robiły przez lata, więc nie można powiedzieć, że one są takie całkiem nieświadome i przyjdzie SORE, który będzie wszystko powiedział. Ten SORE może przeczytać dokumenty, wejrzeć w dokumenty, ale one też nie zawsze odzwierciedlają, co w klimacie szkoły jest. [SORE]

B: Czy oprócz tej rady był jeszcze jakiś warsztat diagnostyczny? Czy tylko ta rada?

O: Nie. Dlatego, że nie było takiej potrzeby. Bo, jak mówię, my no nadal twierdzę, że jesteśmy nowoczesną szkołą spełniającą standardy. Więc my te rzeczy wypracowujemy w ciągu roku. A więc wiemy, czego tak na prawdę chcemy. Więc nie było potrzeby, żeby pani SORE jeszcze raz się spotykała. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Działania SORE w ramach diagnozy różniły się także pod kątem stosowanych metod i narzędzi. W niektórych placówkach stosowano dodatkowe narzędzia i metody (ankiety, testy, analiza SWOT, burza mózgów, kula śnieżna, drzewo decyzyjne, wywiady i in.), w innych podchodzono do tego w mniej ustrukturyzowany sposób. W tym kontekście ważne wydaje się dopasowanie podejścia do specyfiki szkoły/przedszkola. Zidentyfikowano takie placówki, w których narzekano, że SORE trzymało się sztywno zaplanowanych metod, które zajmowały wiele czasu, a ich efektywność była niska. Miało to miejsce zwłaszcza w małych szkołach, w których grono dobrze się zna i ściślej ze sobą współpracuje.

W odniesieniu do diagnozy warto także podkreślić problem doświadczany przez niektórych SORE związany z niechęcią do wskazywania przez dyrektorów oraz członków grona pedagogicznego słabych obszarów funkcjonowania placówki, obnażaniem realnych problemów szkoły – są to zagadnienia niezwykle trudne dla szkół, obawiających się ich ujawnienia z uwagi na ryzyko pogorszenia wizerunku placówki i potencjalne negatywne konsekwencje.

Bez entuzjazmu, nie chcą pokazywać. Wydaje mi się, że tam właśnie są te słabości, o których pani mówi. Czyli jakieś niekoniecznie chęć dzielenia się tym, co boli. I pokazania, że jednak coś nie funkcjonuje. A dyrektor ma w ogóle w sobie coś takiego, że nie chce mówić o tym, że źle zarządza, tak. Że coś nie idzie, jak powinno iść. [SORE]

W przypadku tego problemu szczególnie ważne są odpowiednie kompetencje SORE, podobnie jak w odniesieniu do innych kwestii problematycznych z perspektywy SORE, jak prowadzenie wspomagania w ramach dużych rad pedagogicznych, czy wspomniane łączenie perspektyw dyrektora i nauczycieli.

Kluczową kwestią z perspektywy diagnozy, wymagającą oddzielnego omówienia, jest podejście do ofert ORE

Oferty ORE

Opinie badanych na temat konieczności wyboru oferty/ofert z przygotowanej listy były zróżnicowane. Wśród dyrektorów i nauczycieli przeważało jednak przekonanie, że jest to dobre rozwiązanie, które ułatwiało wybór konkretnych zagadnień zwłaszcza w przypadku pierwszy raz w ten sposób realizowanego doskonalenia. Oferty oceniane była jako dobrze przygotowane i porządkujące, stanowiące swego rodzaju „ściągę" pokazującą, jak RPW powinien wyglądać. Określano je jako szerokie, obejmujące wszystkie kluczowe dla szkoły obszary i pozwalające na dopasowanie do nich różnych zagadnień.

Te oferty, które są na stronie ORE, one są dość spore i są też elastyczne według mnie. I właściwie jeżeli my mamy tu jakąś potrzebę, bo po tej diagnozie wychodzi ta potrzeba, to zawsze można pociągnąć pod to. Znaczy chyba dobrze, że to jest, bo to jakoś tak systematyzuje. I ja, na przykład, czytając sobie to… (…) Po co jest taka oferta doskonalenia? Co to ma nam dać? I to nie znaczy, że

wszystko, co jest tutaj, to będzie pasowało do naszych potrzeb, do potrzeb placówki, ale część na przykład z tego, tak. Nawet czasami człowiek coś potrzebuje, a nie potrafi tego ubrać w słowa. Jest do dokumentów, gotowe prawda? I myślę, że to dobrze, że to jest bo nawet przeglądając to, to człowiek też się zastanawia jak to u mnie wygląda, a czy tak, czy to wszystko w porządku u mnie w tym obszarze. Jest to jakaś taka ściąga (…) ściągi. [Dyrektor przedszkola]

W niektórych placówkach respondenci byli przeciwnego zdania wskazując, że oferty ograniczają szkołę/przedszkole, choć tylko w pojedynczych przypadkach rzeczywiście pojawiały się trudności z dopasowaniem tematu do oferty i konieczność przeformułowywania problemu wynikającego z diagnozy, tylko po to żeby można było podpiąć go pod któryś z obszarów z listy. Kwestia ta była częściej poruszana przez przedstawicieli przedszkoli, którzy zwracali uwagę na niedostateczne dostosowanie oferty ORE do ich potrzeb, wskazując, że zaproponowana im oferta lepiej przystawała do potrzeb szkół niż placówek edukacji przedszkolnej.

Ja miałam trudność taką w ogóle na tym etapie we współpracy z SORE, że, ponieważ oni przynosili mi tematy, które ja mam wybrać z dwudziestu. Mnie to już wkurzało, dlatego, że myślałam sobie, no matko święta, no owszem, mamy zdiagnozować nasze potrzeby, ale w zakresie dwudziestu. Ja miałam dokonać wyboru wśród tych tematów. No, no to jest absurd. Dlaczego, dlaczego ja mam z zamkniętej listy wybierać, co potrzebuję? Bo to tak jak bym powiedziała Pani, co Pani potrzebuje, ale proszę wybrać z tego stołu, ale ja chce pić, o herbata, a ja mówię no picie pić. Jest tu picie? [Dyrektor przedszkola]

Jednocześnie wskazywano, że warto, aby istniała dodatkowo możliwość wyboru tematu wspomagania wykraczającego „poza listę" dodatkowego, ważnego z perspektywy szkoły zagadnienia, co oznacza, że lista byłaby narzędziem, z którego „można", nie zaś „trzeba" skorzystać.

Wydaje się, że kwestia sformułowania ofert i zagadnień, które one dotyczą, nie budziła wielu zastrzeżeń przedstawicieli szkół, ponieważ odpowiednie dopasowanie potrzeb i oczekiwań szkoły do oferty pozostawało zadaniem SORE. Badanie pokazało, ze SORE rzeczywiście miewali z tym trudności. Zidentyfikowano też na przykład sytuacje, gdy SORE przekazywała nauczycielom, iż niniejsze tematy są obowiązkowe i jedynie z listy ORE może zostać wybrana tematyka szkoleń i gdy zmieniano zdiagnozowane zagadnienie na inne, dopasowane do listy.

O: […] nie ukrywam, że bardzo często było to takie trochę naciąganie do ofert, które są. To znaczy naciąganie, mam problem powiedzmy, nawet w tym przedszkolu, że z jednej strony jest współpraca między nauczycielami i ten obszar fajnie by było wesprzeć, ale z drugiej strony jest na przykład też sporo 45 plus nauczycielek. I ja nie mogłam zrobić, że część zrobię z tej oferty, a część z tej, tylko musieliśmy się zdecydować, bo to są wymagania projektu i to, o czym jest na tych wszystkich sieciach, w których się spotykamy, informacja, że tak jest, że to jest ograniczenie.

B: Chodzi pani o to, że katalog, który daje ORE…, to ogranicza?

O: Tak, bo muszę się zdecydować. Nie może być tak, jak naprawdę oni potrzebują, tylko muszę sobie procentowo ustalić, co jest w tym momencie dla nas ważniejsze. Gdzieś na tym momencie były takie sytuacje, gdzie pasowałoby mi tak zrobić pół tego i pół tego, i po prostu byłoby idealnie, a tak się nie da. To jest teraz element projektu, może później dałoby się to zrobić. [SORE]

Natomiast w badaniu powadzonym wśród koordynatorów projektów 12% respondentów przyznało, że na liście brakowało tematów, którymi zainteresowane były objęte wspomaganiem przedszkola i szkoły. Respondenci najczęściej zwracali uwagę, że brakowało ofert dostosowanych do szkół technicznych i zawodowych oraz w mniejszej mierze do przedszkoli i gimnazjów. Również często pojawiał się głos, że brak było tematów poświęconych doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela, szczególnie młodszego niż 45 lat. Pojawiły się również opinie, że tematy w ogóle nie powinny być proponowane przez ORE.

Jednocześnie trzeba jednak podkreślić, że dla szkół bardziej problematyczna niż kształt oferty była konieczność wybrania 1 (maksymalnie 2) tematu wspólnego dla całej rady. Taka wspólna decyzja wymagała myślenia w kategoriach wspólnych potrzeb, a nie indywidualnych, i nie była łatwa. Według wielu nauczycieli i dyrektorów pogodzenie wszystkich opinii było bardzo trudne i nie zawsze się udawało. Co więcej – za kryterium wyboru obszaru przyjmowano częstość wskazań, tym samym powielając problem obowiązującego systemu, w którym wskazuje się, że wspomaganie ma charakter indywidualny, odpowiadający potrzebom nauczycieli, a nie całej placówki. Kwestia wyboru wspólnego obszaru była szczególnie problematyczna m.in. w zespołach szkół, w których znajdują się placówki na różnych poziomach edukacji i borykające się z zupełnie innymi problemami. Jak już wspomniano, w tych placówkach przyjmowano różne rozwiązania w tym też takie, jak wspólne doskonalenie dla całego zespołu.

Ale to, że jest tylko jeden obszar, to jednak tak trochę zniechęca. (…) cała rada ma być szkolona w tym jednym obszarze. No, a to nie wszystkim rzeczywiście się przydaje. Także, to jest, uważam, że to trochę, no mija się z celem. (...) Żeby, każdy z tego coś wyniósł, prawda. I rzeczywiście przychodził na te szkolenia po to, żeby rzeczywiście każdy z tego coś wyniósł. (…) I rzeczywiście przychodził na te szkolenia po to, żeby coś się nauczyć, dowiedzieć nowego, a nie po to, żeby przesiedzieć. [Dyrektor gimnazjum]

No to, to jest jedna wielka bzdura.(…)No, ale proszę sobie wyobrazić, że mam szkołę, gdzie pracują 2 grupy nauczycieli. Jedna instytucja, 2 grupy nauczycieli, nauczycieli klas młodszych i nauczycieli klas starszych, pierwszy i drugi etap. Przecież to są inne problemy. Dlaczego obie grupy mają pracować w tym samym obszarze? Jeżeli na przykład młodsi chcieliby pracować, nie wiem, projektu edukacyjnego metodą tak, opracowywać, a ci starsi chcieliby zająć się uczniem zdolnym, dlaczego im to ograniczać? Także w takich sytuacjach. [Kierownik Projektu]

Warto też dodać, że oferty często były analizowane pod kątem konkretnych szkoleń, które wchodziły w ich skład i które szczególnie „kusiły". Zdaniem niektórych badanych problemem było przypisanie konkretnych szkoleń do wybranych obszarów wspomagania. Jeżeli dany obszar nie został uwzględniony w diagnozie, nie można było skorzystać ze szkolenia przypisanego do tego zagadnienia. Podejście to pokazuje więc niezrozumienie założeń projektu – pracy w ramach całego cyklu nad jednym, wspólnym obszarem – a raczej postrzeganie listy ofert jako swego rodzaju katalogu z listą szkoleń do wyboru.

To znaczy ja powiem tak, że lista problemów była dosyć bogata. W samej liście chyba mi za bardzo nie brakowało. Natomiast jak pamiętam jeszcze ze szkoleń, jakie były propozycje, jakie działania, w jakich obszarach mogą być proponowane, jak się wybierze daną konkretną działkę, (…), że to

jednak takie uszczegółowienie i zaproponowanie, że to dla danego tematu musi być to, (…), to wydaje mi się, że tu musi być możliwość modyfikacji, jednak dostosowania do potrzeb szkoły. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Analiza sposobu prowadzenia diagnozy wskazuje, że w odniesieniu do ofert kluczowym problemem jest jednak nie to, że katalog ofert jest zbyt wąski, bądź ograniczający, ale że oferty ukierunkowują sposób myślenia – z tego, co jest problematyczne i ważne dla szkoły na to, co może być dla mnie ciekawe w ramach szkoleń. Dużo w tym przypadku zależy od kompetencji SORE i od tego, jak umiejętnie poprowadzi diagnozę, aby wybrać ofertę, ale zarazem nie odejść od ważnych dla placówki kwestii. Jak pokazały wyniki tego badania, ten obszar wymaga ze strony SORE dalszego podnoszenia kompetencji.

Wydaje się, że oferty mogą być pomocne zwłaszcza w placówkach słabiej sobie radzących z analizą swojej pracy i planowanie doskonalenia w przypadku rad mniej świadomych własnych potrzeb, potrzebujących podpowiedzi i ukierunkowania. W przypadku nauczycieli potrafiących samodzielnie (lub przy wsparciu SORE) zdiagnozować rzeczywiste problemy placówki i zidentyfikować obszar wymagający wspomagania – nie ma potrzeby odwoływania się do pomocniczego narzędzia, które w takiej sytuacji może stać się przeszkodą, ograniczającą możliwą aktywność. Zarazem są one przydatne także w przypadku SORE, którzy mają niższe kompetencje w zakresie prowadzenia diagnozy.

B: A co Pani sądzi na temat tego rozwiązania, że tematy ofert proponowane były z listy ORE, że należało wybrać określoną liczbę tychże ofert? Czy to jest dobre rozwiązanie, czy nie bardzo?

O: Pewnie łatwiejsze, jeśli chodzi o tematykę, łatwiejsze jest dla rady żeby z tej tematyki wybrać coś, uważam, że jeżeli pierwszy raz coś się robi, to jak najbardziej takie wskazania, taka podpowiedź jest dobra. Podejrzewam, że kolejny raz to będą wypracowane już przez radę. [Dyrektor gimnazjum]

Diagnoza a ewaluacja wewnętrzna

Określenie relacji pomiędzy diagnozą, a ewaluacją wewnętrzną szkół/przedszkoli nie jest zadaniem łatwym, między innymi ze względu na bardzo zróżnicowane podejścia zarówno do jednej, jak i drugiej w badanych placówkach. Na pewno w wielu badanych szkołach i przedszkolach wskazywano, że wnioski z diagnozy pokrywały się z wnioskami z ewaluacji wewnętrznej, co oznaczać może że grono wspierane przez SORE doszło do podobnych wniosków, ale również, że wnioski z ewaluacji brano pod uwagę przy diagnozie, bądź wręcz pogłębionej diagnozy nie prowadzono, a wykorzystano jedynie wcześniejsze konkluzje. Zarazem zdarzało się, że tematy szkoleń były spójne z zadaniami zaplanowanym do realizacji w kolejnym roku. W tych przypadkach można więc mówić o powstaniu pewnego cyklu ewaluacji i wynikającego z niej wspomagania, jednocześnie pojawiały się głosy, że diagnoza i SORE w tym zakresie nie byli potrzebni.

B: Czy praca nad diagnozą różniła się w jakiś sposób od Państwa typowej pracy w ramach corocznych ewaluacji wewnętrznych?

O: Nie praktycznie rzecz biorąc, zrobiliśmy to tak samo. Każdy wiedział, którym problemem się konkretnie zająć. To już wyszło z wniosków z nadzoru pedagogicznego, że musimy się zająć

sprawami wychowawczymi. Mieliśmy pewien punkt zaczepienia i wiadomo było, że ten problem na pewno zaistnieje.

B: Czy diagnoza, praca nad nią, wniosła coś nowego?

O: Nie, to był problem, który wiedzieliśmy, że musimy się zająć i po prostu nadarzyła się okazja, którą mogliśmy wykorzystać akurat, żeby ten problem zniwelować. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Rok szkolny kończy się 31 sierpnia, więc my, taką radę podsumowującą tą plenarkę mamy zawsze pod koniec sierpnia. I my już na tej radzie wypracowaliśmy kierunki pracy na ten rok. I na radzie wrześniowej, gdy pani SORE przedstawiła nam, nauczycielom, jakie są założenia tego, to oczywiście na podstawie diagnoz, ewaluacji wewnętrznej i jeszcze tych rzeczy, które wypracowaliśmy w sierpniu, dopracowaliśmy, nad czym będziemy pracować w tym roku. [Dyrektor szkoły podstawowej]

W niektórych szkołach/przedszkolach natomiast wyraźnie rozgraniczano oba te procesy. Miało to miejsce na przykład w przypadku placówek, w których diagnoza została przeprowadzona w sposób pogłębiony, a sama ewaluacja wewnętrzna ma trochę techniczny, sformalizowany charakter. Prowadzona jest przez zespół, który opracowuje określone zagadnienie, prowadzi i analizuje ankiety, sprawdza dokumenty, natomiast całe grono pedagogiczne nie jest szczególnie włączone w to zadanie. W tym kontekście diagnoza jawi się jako proces bardziej refleksyjny, zbierający przemyślenia i opinie grona pedagogicznego. W innych placówkach z kolei podkreślano większą „szczerość" grona pedagogicznego i szersze spojrzenie (ewaluacja ogranicza się do wąskich zagadnień, a diagnoza prowadzona całościowo), bądź inne stosowane metody (wywiady i ankiety z nauczycielami vs rozmowy całego grona).

Ona jest lepsza, ponieważ ta diagnoza wynika z moich obserwacji, a ja nie wszystko mam zaprotokołowane, nie na wszystko mam paragrafy. Ona wynika z tego, co myślą i czują nauczyciele a oni nie wszystko mają zdefiniowane, spisane. Natomiast ewaluacja polega na tym, żeby przeanalizować dokładnie dokumenty. Nie wszystko się mieści w dokumentach. Natomiast tutaj bardziej widać, co nam w duszy gra, bo są te rozmowy. Natomiast tam jest a, b, c. Co jakiś czas jest, jeśli inna odpowiedź, to napisz jaka. A tutaj są przede wszystkim rozmowy, tutaj jest absolutnie większa szczerość, natomiast tam w klasycznej ewaluacji, którą przecież mamy za sobą też to się przelicza, to jest zaszyfrowane, to jest kod, szyfr. [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

B: A czy diagnoza, praca nad nią wniosła coś nowego, ponad to, co państwo wiedzieli, zbadali wcześniej?

O: Na pewno też dziewczyny tak jakby bardziej się otworzyły i było więcej tych możliwości, szersze było spektrum tego, co nas boli, nad czym powinniśmy popracować. Bo tak, to zawsze gdzieś tam też pewnie tak asekuracyjnie nad jakimś tam problemem się skupiamy, czy zwracamy uwagę na to, co jest takie rzeczywiście bardzo nurtujące, a tutaj na pewno wyszło też więcej tych może naszych nie domagań, na co powinniśmy zwrócić uwagę [Dyrektor przedszkola uczestniczącego]

Co ciekawe, w jednej ze szkół natomiast wskazano wprost, że główną różnicą pomiędzy ewaluacją a diagnozą jest to, że za tą drugą idą konkretne działania, natomiast wnioski z ewaluacji wewnętrznej są niejako pozostawiane same sobie.

była dokonywana ewaluacja wewnętrzna, były jakby wskazane problemy, były rekomendacje jak rozwiązać dany problem, natomiast nic nie szło za tym. Tak że jak pan mnie pyta, jakie są różnice między tym sposobem szkolenia, czy tym systemem szkolenia a poprzednim to jest taki, że tu zostało to zdiagnozowane i przeszkoleni nauczyciele od razu w tym obszarze [Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

Dopasowanie do etapu edukacyjnego

Istotnym zagadnieniem, które często podkreślano w ramach badania, było dopasowanie doskonalenia do różnych etapów edukacyjnych. Problemy z dopasowaniem wskazywano w kontekście osób prowadzących szkolenia, SORE, stosowanych metod w trakcie szkoleń, ale także przy ocenie dostępnych ofert doskonalenia. Głosy takie pojawiały się przede wszystkim wśród przedszkoli i szkół ponadgimnazjalnych.

Wydaje się, że kwestie dopasowania do etapu edukacyjnego warto rozpatrywać na dwóch poziomach. Pierwszy to rzeczywisty problem z dostosowaniem treści/podejścia do danego etapu edukacyjnego. Niektóre wypowiedzi wskazywały, że faktycznie niektórzy szkoleniowcy, czy SORE mieli małe doświadczenia związane ze współpracą z określonymi placówkami, nie zawsze znały specyfikę ich pracy. Drugi poziom natomiast wiąże się z postrzeganiem SORE, osób prowadzących ćwiczenia i samego wspomagania. Osobom związanym z innym etapem edukacyjnym czasami trudniej jest uzyskać wiarygodność, zbudować odpowiednią relację, zwłaszcza w przypadku, gdy osoba uczy na „niższym" etapie edukacyjnym. Powszechnie cenione jest, gdy np. SORE bądź osoba prowadząca szkolenia ma doświadczenie w pracy na danym etapie edukacji co placówka, którą wspiera – w konsekwencji lepiej rozumie problemy i wyzwania, z którymi mierzą się w swojej codziennej pracy nauczyciele i dyrektorzy.

(…) powinna być to osoba, która miała jakieś kontakty, chociaż z nauczaniem początkowym, jak już nie z przedszkolem no to nauczanie początkowe (…)taki człowiek, osoba, która uczy gdzieś w gimnazjum, może ona nie wie tak konkretnie, co potrzebne jest w przedszkolu, prawda? Takie jest moje zdanie. [Nauczyciel przedszkola]

Chociaż może niektórzy mieli takie metody pracy dostosowane na przykład, takie miałam wrażenie, do poziomu dzieci w przedszkolu. Niedostosowane do poziomu szkół. Może tego by się tak bardziej oczekiwało, bo jednak ja sobie zdaję też sprawę z tego, że firma, która przystępuje do przetargu na prowadzenie tych zajęć ma różnych tych specjalistów. I może nie pracują na danym etapie. I ciężko jest im się przenieść, do oczekiwań nauczycieli, którzy pracują z gimnazjalistami, czy nawet w szkołach ponadgimnazjalnych, jeśli jego życie zawodowe obraca się w przedszkolu, albo szkole podstawowej. Tutaj brakuje jednak tego podziału tych specjalistów. [Dyrektor gimnazjum]

To znaczy, ja myślę, że kontakt, który nastąpił był jak najbardziej właściwym. Teraz ja sobie przypomniałam jeszcze [osoba badana kaszle], prosiłam o zastrzeżenie, prosiłam o taką uwagę, żeby osoby, które nas będą szkoliły będą miały doświadczenie w pracy z nauczycielami, z pracownikami szkoły średniej, prosiłam właśnie o taki dopisek. Bo tego się najbardziej obawiałam, że trafimy na kogoś, kto po prostu nie za wiele będzie miał wspólnego z dorosłą młodzieżą. [Dyrektor liceum ogólnokształcącego]

Warto podkreślić, że z wypowiedzi niektórych kierowników projektów i pracowników ośrodków doskonalenia wynika, że przedszkola i szkoły podstawowe postrzegane są jako „łatwiejsze" placówki do prowadzenia szkoleń. Mają bardziej otwartych i zmotywowanych nauczycieli – niniejsze badanie także to w jakimś stopniu potwierdza. W konsekwencji do tych placówek zdarzało się, że wysyłano mniej doświadczonych, „zaprawionych w bojach" pracowników.

Z najmniejszym doświadczeniem pracy w szkole, otrzymał ode mnie przedszkola i szkoły podstawowe. Też kierowałam się jak gdyby doświadczeniem w pracy, że na przykład wykształcenie, na przykład praca w zawodówkach gdzieś mi predysponowała te osoby do szkół ponadgimnazjalnych, czy do gimnazjów. Z mniejszym doświadczeniem może do podstawówek. Ale co nie oznacza, że mniejsze wymagania są nauczycieli podstawówek. Nie, zupełnie wychodziłam z innego klucza. W podstawówkach i przedszkolach nauczyciele są chętniejsi do współpracy i to było kluczem. [Kierownik Projektu]

3.6.1. Udział w doskonaleniu

Wiedza na temat projektu

Wiedza na temat założeń projektu wśród badanych dyrektorów i nauczycieli była niewielka. Nauczyciele często nie wiedzą, że projekt miał charakter pilotażu, słabo orientują się w jego poszczególnych etapach. Kluczowym z perspektywy szkoły/przedszkola etapem, który najwyraźniej zaistniał w ich świadomości były szkolenia. Projekt, jak już wspomniano, traktowany jest więc zazwyczaj w kategoriach kolejnego projektu szkoleniowego. Niektórzy nauczyciele nie rozróżniają tego cyklu od innych szkoleń, nie dostrzegają jego unikatowości.

B: Czy to szkolenie odnośnie sprawdzianu szóstoklasisty, było w ramach projektu?

O: Szczerze mówiąc, nie wiem, naprawdę nie wiem.

B: jest to tak, że to się zacierają te rzeczy?

O: No właśnie, wszystko mi się mieszka także nie wiem. Nie odpowiem na to pytanie, ponieważ nie wiem. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

W przypadku wiedzy problematyczne okazały się zmiany związane z charakterem całego Działania 3.5. (z systemowego na konkursowy) i późniejsze jego uruchomienie. W konsekwencji projekt ruszył w długim okresie czasu po pierwszych spotkaniach informacyjnych z organami prowadzącymi i placówkami. Następnie konieczność szybkiego uruchomiania projektu także powodowała, że na informowanie brakowało czasu. Warto podkreślić, że jeśli chodzi o spotkania informacyjne na temat projektu to zdarzało się, że było one kierowane raczej do organów prowadzących, a nie do samych szkół. Zdarzało się także, że dyrektorzy placówek – mimo uczestnictwa w spotkaniach, na których zapoznawali się z założeniami projektu – nie zawsze przyswajali sobie założenia kompleksowego wspomagania, nie przekazali jej również gronu pedagogicznemu.

Niemniej jednak zidentyfikowano projekty, w których prowadzono akcje informacyjne na bardzo szeroką skalę – obejmowały one zarówno ogólne spotkania dla organów prowadzących, jak

i spotkania bezpośrednio w szkołach. W jednym z powiatów kluczowa w tym kontekście okazała się bardzo zaangażowana osoba pełniącą funkcję PORE, która zorganizowała szereg spotkań informacyjno-konsultacyjnych zarówno z dyrektorami, jak też całymi radami pedagogicznymi. W konsekwencji w tym powiecie dyrektorzy i nauczyciele rozumieli bardzo dobrze istotę całego projektu.

Zidentyfikowano także sytuacje, w których dyrektorzy, przystępując do projektu, nie mieli pełnych informacji dotyczących nie tyle założeń, ile sposobu jego realizacji. Zapoznanie następowało zazwyczaj dopiero w trakcie spotkania z SORE i wówczas budziło szereg negatywnych emocji – przede wszystkim ze względu na konieczność uczestnictwa nauczycieli w bardzo intensywnym cyklu szkoleń. Zidentyfikowano sytuacje, gdy dyrektor, który zgłosił się do udziału, deklarował chęć wycofania się z projektu. Należy też podkreślić, że konieczność tłumaczenia przez SORE uczestnikom spotkania założeń procesowego wspomagania było sytuacją wyjątkowo trudną, niesprzyjającą budowaniu wzajemnego zrozumienia i zaufania. Warto dodać, że zróżnicowane bywały oczekiwania dyrektorów placówek, często wykraczały poza ramy projektu oraz przyświecające mu założenia. Brak odpowiednich informacji na etapie przystępowania do projektu, niezrozumienie jego założeń, sprawiało, że konfrontacja z rzeczywistością była trudna. Na przykład w niektórych szkołach oczekiwano, że projekt umożliwi zdobycie dodatkowe doposażenie placówki („na pewno będziemy mieli z tego coś trwałego"'), co nie miało miejsca.

Ja po prostu tylko przepraszałam nauczycieli, że nie mogę się wycofać z tego projektu, który będzie skutkował częstszymi spotkaniami. Pani próbowała z takim optymizmem i nadzieją do tego podejść, pokazać, jakie to fantastyczne możliwości daje. Przedstawiła te obszary. To są naprawdę kochani ludzie, w końcu jakoś tam wybrali 2 obszary (…) pomyślałam, że postaram się ochronić nauczycieli troszeczkę, troszkę tych papierów na odwal przełożyć. Naprawdę przeprosiłam za to, że, że nie mogłam wycofać się z projektu o istocie którego dowiedziałam się wtedy, kiedy już się nie mogłam wycofać z tego. Poprosiłam, żebyśmy spróbowali wykorzystać jakieś możliwości, które, które związane są z finansowaniem pewnych działań tak i o cierpliwość. [Dyrektor gimnazjum]

(…) spośród tych placówek, które u nas uczestniczyły w projekcie, była dosyć duża liczba takich, które, których nauczyciele, o tym, że uczestniczy szkoła w projekcie, dowiadywali się od SORE-a podczas pierwszego spotkania. Zupełnie inaczej się pracowało z radą, niż w sytuacji – a kiedy, a co, a po co? A o co chodzi? A jaki projekt? No i SORE oczywiście był na pierwszej linii strzału. Tak? Bo jeszcze się zdarzało, że dyrektor nie zostawał na takim spotkaniu, tylko wychodził [dyrektor placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie,]

Warto podkreślić, że pojawiały się głosy wskazujące, że brakowało informacji na temat sposobu realizacji projektu, także już po jego rozpoczęciu. Wiązać to można z faktem, że projekt był nowy także dla osób zaangażowanych w jego realizację.

O: Mi się wydaje, że zabrakło takiej właśnie ogólnej na początku informacji i my mieliśmy tą informację tak dawkowaną, takimi tak, „teraz jest to", ale nie mieliśmy obrazu całości. Że „teraz robimy to, że za rok też coś będzie, ale tak naprawdę to nie wiemy co".

B: Czyli zabrakło, żeby na pierwszym spotkaniu SORE powiedział „dzień dobry, 24 miesiące, odtąd, dotąd"?

O: Tak, odtąd, dotąd.

B: Harmonogram?

O: Taki harmonogram. Ale taki, bo to było na zasadzie „co sobie tam państwo wybiorą, to to będzie", ale tak do końca nie wiedzieliśmy właściwie, na czym to polega. Nie było takiego. Może dlatego, nie wiem, oni też byli jeszcze tacy zawieszeni, to było dla nich pierwsze. [Nauczyciel szkoły podstawowej uczestniczące]

Odpowiednie poinformowanie przedstawicieli S/P na temat założeń projektu, jego realizacji i korzyści z nim związanych jest bardzo ważnym elementem znacząco wpływającym na nastawienie i zaangażowanie w proces doskonalenia. Brak takich informacji prowadzi do chaosu, a konieczność uczestnictwa w bardzo długich i czasowo obciążających formach doskonalenia bez zrozumienia ich podstaw negatywnie wpływa na zaangażowanie nauczycieli. Brak informacji powodował także, że nauczyciele nie postrzegali wspomagania w kategoriach procesu z wyznaczonymi etapami i celami, do osiągnięcia których ma on prowadzić – nowy model doskonalenia nie miał więc szans zaistnieć w świadomości badanych.

Rekrutacja szkół

Z polityką informacyjną blisko związany jest sposób rekrutacji placówek do jego udziału. Z perspektywy motywacji do wspomagania ważna wydaje się kwestia dobrowolności udziału w tym projekcie. Niektóre placówki miały rzeczywistą swobodę w podejmowaniu decyzji o włączeniu się w realizację wspomagania, w innych przypadkach szkoły/przedszkola po prostu uzyskiwały informację, że zostały zakwalifikowane do projektu i będą w nim brały udział. Stosunkowo często z wypowiedzi wynika, że choć teoretycznie placówki mogły nie zgodzić się na udział we wspomaganiu, to w praktyce taka propozycja ze strony organu prowadzącego sprawiała, że czuły się do tego zobligowane, jako że, jak twierdzono: „organowi prowadzącemu się nie odmawia".

W ramach badania zidentyfikowano powiaty, w których rekrutacja przebiegała bardzo sprawnie, jak i takie, w których wiązała się z wieloma trudnościami. Bardzo ważną kwestią w tym przypadku okazywały się dobre, trwałe relacje pomiędzy placówkami a organem prowadzącym – np. zidentyfikowano powiaty, w których bardzo dobrze orientowano się, które placówki biorą udział w innych projektach, a które mają przestrzeń na takie działania lub ich potrzebują.

Warto dodać, że zazwyczaj najbardziej chętne do udziału w projekcie były przedszkola, jednakże część z nich nie mogła wziąć w nim udziału ze względu na niespełnianie kryteriów dostępu (min. 5 nauczycieli), bądź też brak świadomości ze strony organizatorów projektu, że jest on też skierowany do tego typu placówek. Z tego ostatniego powodu zdarzały się sytuacje, że pojedyncze przedszkola były dopraszane na ostatnią chwilę.

Partycypacja i postawa dyrektora

Z perspektywy motywacji i zaangażowania w proces wspomagania w ramach placówki kluczową kwestią jest włączanie nauczycieli w procesy decyzyjne związane z projektem – przede wszystkim w proces diagnozy i wybór oferty doskonalenia, a także szczegółowe ustalenia związane z jego realizacją, przygotowanie RPW. Badanie pokazało, że w wielu szkołach i przedszkolach były z tym

problemy. Zidentyfikowano placówki, w których nauczyciele zostali niejako postawieni przed faktem dokonanym – jak deklarowali nie mieli żadnego wpływu na przystąpienie do projektu, czy jego organizację. Jak już wspomniano w kontekście diagnozy w części placówek wybór ofert doskonalenia był w jakimś stopniu narzucony przez dyrektora.

Nie było jakiegoś wprowadzenia, przygotowania nas w to, tylko było zainicjowanie, zapowiedzenie na radzie, że przystępujemy do takiego projektu i nie ma, że chcesz, nie chcesz, tylko podzielona szkoła na 2, bo tam są dwie takie grupy, grupa taka, liceum [po zastanowieniu] bo to tak się nazywa, jakoś tak skrótem może, do kształcenia zawodowego i tutaj w tej grupie my omawiamy problemy z uczniami, kształcenie motywujące i tak dalej, takie formy, jak z tymi uczniami pracować, a z kolei ta grupa druga, liceum ogólnokształcącego ta grupa (…) to oni zajmują właśnie promocją, czyli jak pracować, żeby pozyskiwać uczniów i żeby ta szkoła czymś tam...[Nauczyciel zasadniczej szkoły zawodowej]

O: I co jeszcze? Po prostu to, że był to jednak taki przymus. Przymus był. Myśmy się dowiedzieli, że my mamy na to chodzić. I czy chcieliśmy, czy nie chcieliśmy, to musieliśmy wziąć udział w tym.

B: I pani dyrektor was zmusiła?

O: Pani dyrektor, tak. Nie było tak, że... Po prostu była lista, i tyle, osób, i „ja jestem na tej liście". I nie było, że mogę, nie mogę, chcę, nie chcę. [Nauczyciel szkoły podstawowej]

Nie przekładało się to na zaangażowanie w prowadzone formy wspomagania i motywację. W takich placówkach częściej pojawiały się osoby negatywnie nastawione do wspomagania między innymi z tego względu, że czują się zmuszone do wzięcia udziału w projekcie narzuconej im tematyce. Warto też dodać, że o ile w części placówek opracowanie RPW było takim elementem, który pozwalał zespołom nauczycieli na kształtowanie wspomagania w ich szkole/przedszkolu, to zdarzało się także tak, że RPW był przygotowywany przez SORE, bądź SORE we współpracy z dyrektorem (co było też chętnie przyjmowane przez nauczycieli).

Z tej perspektywy kluczową rolę odgrywa nie tylko SORE, ale i dyrektor szkoły – to w jaki sposób zorganizuje wspomaganie i w jaki sposób przedstawi jego założenia gronu pedagogicznemu. Bardzo dużo zależy od tego, jakie jest nastawienie samego dyrektora i umiejętności naświetlenia gronu pedagogicznemu korzyści płynących z udziału w projekcie. Dyrektorzy otwarci na dialog i współpracę, budujący atmosferę zaufania i dialogu sprzyjali pozytywnemu nastawieniu rady pedagogicznej względem procesu wspomagania i na odwrót, narzucający przedmiot i charakter szkoleń sprawiali, że nauczyciele mniej angażowali się w te działania.

Warto podkreślić, że w ramach badania zidentyfikowano wielu dyrektorów bardzo zaangażowanych we wspomaganie, którzy starali się, aby szkół jak najwięcej z niego skorzystała. Czasami oznaczało to proponowanie konkretnych szkoleniowców, poszukiwanie najlepszych trenerów, wprowadzanie zmian w podejściu do doskonalenia, ale też właśnie próby narzucania – kluczowego ich zdaniem – przedmiotu doskonalenia.

Ciekawy przykład bardzo pro-aktywnej postawy dyrektora zaobserwowano w jednej z badanych szkół, w której pracowano nad zagadnieniem ocenia kształtującego. Dyrektor tej szkoły podjął się jako pierwszy prowadzenia pokazowej lekcji filmowanej i ocenianej przez zewnętrznych ekspertów – zwiększając motywację i zaangażowanie nauczycieli:

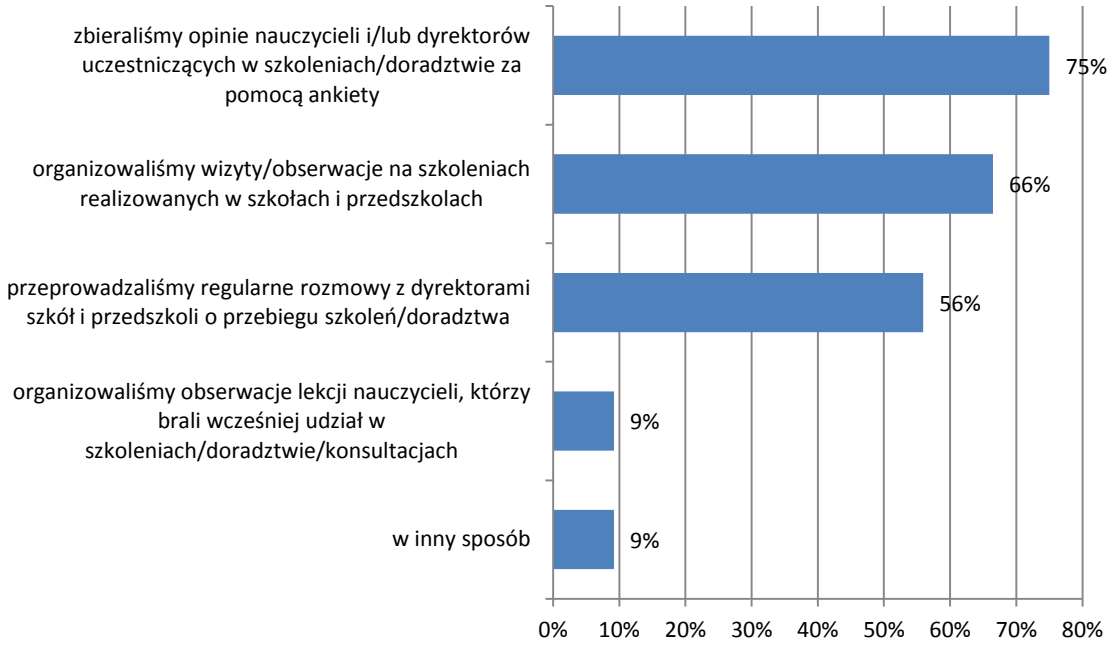
W jednej ze szkół wypracowali cały model wprowadzenia oceniania kształtującego. Na końcu, co się zadziało w tej radzie? To jest bardzo dobry przykład, ponieważ poprowadził superwizję ekspert, który prowadził to szkolenie, warsztaty, konsultacje przez cały rok, tych sześciu spotkań. Na końcu prowadzi spotkanie z uczniami. Pokazuje nauczycielom jak się prowadzi, jak wykorzystuje się kształt, ocenianie kształtujące w praktyce. I później, ostatnim spotkaniem jest, że ktoś z nauczycieli sam podejmuje się prowadzenia. I proszę zauważyć - kto się, kto się zgłasza do poprowadzenia tej lekcji? Dyrektor szkoły. I to jest ewenement dla mnie (..) Powiem panu szczerze, że to pokazuje wartość tego projektu. Bo dyrektor mógłby nie chcieć mieć konfrontacji. I on, jak gdyby pokazuje nauczycielom tak: ja staję i ja prowadzę tą lekcję, ja pokazuję, co ja z tej oferty, z tego kompleksowego wspomagania biorę dla siebie jako dyrektor. I dyrektor prowadzi zajęcia. Ocenia wspólnie te zajęcia ze swoimi nauczycielami. I wtedy nie ma już problemu, bo prysł jak gdyby mur blokady przed prowadzeniem tego typu zajęć. Wszyscy nauczyciele włączyli się do realizacji tego projektu"[kierownik placówki doskonalenia uczestniczącej w projekcie]

3.6.2. Monitorowanie doskonalenia

Prowadzone badanie – zarówno część jakościowa, jak i ilościowa – pokazało, że w ramach realizowanych projektów stosunkową dużą uwagę poświęca się monitoringowi prowadzonych działań. Większość kierowników projektów biorących udział w badaniach ilościowych (86%) deklarowała, że w ich powiatach zbierane były dodatkowe informacje (wychodzące poza sprawozdania SORE) na temat przebiegu i efektów szkoleń i doradztwa w przedszkolach i szkołach.

Najczęściej stosowanymi sposobami pozyskiwania informacji o przebiegu i efektach szkoleń i doradztwa było zbieranie opinii za pomocą ankiet (75% powiatów) oraz organizowanie wizyt lub obserwacji na szkoleniach realizowanych w szkołach (66%). Ankiety prowadzone wśród dyrektorów i nauczycieli, dotyczyć mogły zarówno oceny szkoleń, jak i pracy SORE, czy też informacji na temat zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. W wielu powiatach prowadzono również rozmowy z dyrektorami (56%). Rzadziej stosowano obserwacje lekcji prowadzonych przez nauczycieli, którzy brali wcześniej udział w szkoleniach (9%), co wydaje się najbardziej wartościową metodą, jeśli chcemy analizować praktyczne implikacje doskonalenia.

Wykres 39. Sposób pozyskiwania informacji o przebiegu i efektach szkoleń i doradztwa w szkołach i przedszkolach



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiety. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani (n=152).

Trochę inną kwestią jest pomiar wzrostu kompetencji nauczycieli i dyrektorów w konsekwencji udziału we wspomaganiu. Zgodnie z deklaracjami kierowników projektów, w 94% powiatów zbierano takie informacje. Najczęściej w tym celu wykorzystywano ankiety (75% powiatów) i testy wiedzy (33%).

Badanie jakościowe pozwala na pogłębienie tego obrazu. Przede wszystkim pokazuje, że monitorowanie zazwyczaj skupia się na prawidłowej realizacji szkoleń i osiągnięciu określonych wskaźników. Zidentyfikowano sytuacje, gdy tego typu monitoring pozwalał na wykrycie pewnych nieprawidłowości i wprowadzenie ważnych zmian w projekcie – jak np. problemy związane ze spełnieniem wskaźnika określającego liczbę nauczycieli objętych wsparciem na skutek redukcji zatrudnienia w szkołach, bądź wspominane zmiany osób prowadzących szkolenia lub stosowanego przez szkoleniowców podejścia.

Ja raz, że jeżdżę na te szkolenia i je obserwuję, to znaczy tam, gdzie mogę, bo jak mam 3 jednocześnie to jest ciężko, ale przynajmniej do tych trenerów, których na przykład nie znam jadę. Obserwuję, od razu jest informacja zwrotna taka, czego było za dużo, czego było za mało. Jeżeli ten trener jeszcze jest w tym procesie na przykład ma następne godziny to już on może wprowadzić zmiany. Jeżeli już go nie ma, skończył to ja wiem, co mogę przekazać następnemu trenerowi, żeby jednak zrobił. (…) [SORE]

Z perspektywy opisywanych efektów wspomagania, a więc zastosowania określonych produktów i kompetencji w praktyce szkolnej, kluczowe jednak jest właśnie monitorowanie wykorzystania w pracy

przez nauczycieli i dyrektorów nowych kompetencji i wiedzy. W badanych powiatach przykładano do tego mniejszą wagę, brakowało odpowiednich metod na ocenę tego – co trzeba przyznać – trudnego do monitorowania zagadnienia. Zidentyfikowano takie projekty, w których kładziono większy nacisk na ten element i starano się wprowadzać różne metody mające pozwalać na bardziej systematyczną ocenę pracy szkół nauczycieli (np. zbieranie materiałów ze szkół pokazujących efekty projektu, bądź prowadzenie swego rodzaju dzienników przez nauczycieli, w których pokazują wprowadzone zmiany do swojej praktyki), ale było to mało powszechne.

Natomiast w tym roku już na początku napisałam takie pismo o wszystkich dyrektorów, też podpisane i przez starostę, że w tym roku chcemy systematycznie sprawdzać to wdrażanie, systematycznie poprzez SORE. Ale każda szkoła ma nam na zakończenie, czy w formie prezentacji, notatki, sprawozdania, zdjęć, kroniki, plakatu. Jaki sobie sposób wymyślą, to jest już ich sprawa. Ale każda szkoła ma nam przygotować, w jaki sposób wdrożyła nabyte umiejętności. [Kierownik Projektu]

Ponadto SORE-owcy piszą też takie notatki z tego, co się dzieje na szkoleniach. Jeżeli mają informację bezpośrednią o tym, że z poprzedniego szkolenia zrobiliśmy to i to, to od razu też i zapisują te rzeczy. Publikujemy zdjęcia, publikujemy taki materiał. Ponadto jest w szkołach coś takiego, jak praca domowa. Czyli o danym szkoleniu, nauczyciele, jest następuje podsumowanie, co się udało zrobić na tym szkoleniu. A kolejne zajęcia rozpoczynają się, co wprowadziliśmy z tego, co udało nam się ostatnio zrobić. I wtedy nauczyciele muszą po prostu się wypowiedzieć, co wykorzystali, jak wykorzystali i co tak naprawdę zrobili. [Kierownik Projektu]

W przypadku monitorowania efektów wspomagania na poziomie szkoły/przedszkola możliwości SORE są w jakimś stopniu ograniczone, a kluczową rolę ma do odegrania dyrektor szkoły. Niektóre wypowiedzi dyrektorów pokazują, że zwracają oni uwagę, na to, czy nauczyciele wykorzystują przebyte szkolenia, ale raczej nie jest to prowadzone w sposób systematyczny – czego najlepszym przykładem są trudności, jakie dyrektorzy w ramach badania mają ze wskazaniem czy realizowane wspomaganie przełożyło się na praktykę. Niemniej jednak pojawiły się wypowiedzi, w których wskazywano, że nowe kompetencje były sprawdzane przez dyrektorów np. w ramach hospitacji, analizy zapisów dzienników lekcyjnych, bądź wręcz, że zostały włączone jako ważny element w trakcie obserwacji.

Jak motywować tych uczniów trudnych do uczenia się. To, wiem, że na godzinach wychowawczych też wykorzystywali nauczyciele. I w ogóle nawet w tematyce godzin wychowawczych było wpisane, że różne techniki motywujące uczniów, jak się uczyć to wykorzystywali to. (…) [Dyrektor gimnazjum]

Znaczy na pewno może pomóc, pomogło trochę, ale to też nie wiem, czy do końca. Bo metody, no to czy mi to pomogło? No… Prosiłam później na nauczycieli, że jeżeli wchodzę na zajęcia, to pokażcie mi te metody. Zobaczę, jak je stosujecie na co dzień. Czy w ogóle je stosujecie, czy one były jakieś tam celowe. (…) [Dyrektor szkoły podstawowej]

No mieli testować i wprowadzać. Ja nawet coś tam sobie w zakresie obserwacji wzięłam jako temat. [Dyrektor szkoły podstawowej]

Niektórzy dyrektorzy także wprost mówili, że chodzą na szkolenia, by wiedzieć, czego powinni wymagać od grona pedagogicznego. Należy przy tym podkreślić, że z perspektywy efektów bardzo

ważne jest poczucie nauczycieli, że dana – np. poznana w trakcie doskonalenia kwestia – jest ważna dla dyrektora i będzie on na nią zwracał uwagę.

Ja myślę, że dyrektor musi uczestniczyć w tym projekcie, bo on musi być takim inspiratorem i taką iskrą, bo nie czarujmy się, rady pedagogiczne rzadko kiedy zdarzają się takie otwarte. A jak jest dyrektor to już od razu „zrobimy to", podoba mi się, że panie powiedziały, że to chciałyśmy, ja je utwierdziłam w tym, że ja to też widzę (…) ja też chciałabym wiedzieć, jak potem od nich egzekwować coś „pani to widziała, pani się tego nauczyła, wyszkoliła, pani była na warsztatach, to trzeba tak robić, trzeba tak pisać program wspomagania indywidualny, tak taką terapię opracować, tak działać, tak rozmawiać z rodzicem". Tak że musi być dyrektor niestety, nie to, że bo jest dyrektorem, tylko zawsze musi być (…). [Dyrektor przedszkola]

Badanie pokazało, że wśród nauczycieli i dyrektorów pilotaż nie jest postrzegany jako istotna zmiana w systemie doskonalenia, lecz jako kolejny projekt szkoleniowy dla nauczycieli. Wspomaganie oceniane jest więc przez pryzmat zrealizowanych szkoleń – od nich zazwyczaj zależy ogólna ocena projektu.

Same szkolenia z niewielkimi wyjątkami oceniane są bardzo pozytywnie. Można je uznać za najbardziej wyrazisty, najmocniejszy element wspomagania. Osoby prowadzące szkolenia zazwyczaj pozytywnie się wyróżniają na tle innych szkoleń, ceniony jest szczególnie efekt świeżości związany z obecnością nieznanych wcześniej, zewnętrznych trenerów/ekspertów. Z niektórymi ekspertami szkoły nawiązały bardzo bliskie relacje.

Szczególnie cenione i przynoszące najwięcej efektów były zastosowane w ramach wspomagania bardzo praktyczne, warsztatowe formy szkoleniowe, pozwalające na testowanie i wprowadzanie do praktyki nauczania konkretnych rozwiązań, wypracowanie konkretnych materiałów.

Słabą stroną przeprowadzonego wspomagania są najczęściej prowadzone diagnozy potrzeb. W wielu przypadkach miały one powierzchowny charakter, stanowiły raczej wybór spośród ofert ORE niż refleksję nad własnymi potrzebami. Kluczowym problemem w tym kontekście wydaje się bardzo ograniczony czas, jaki mieli SORE na realizacje tego zadania, bardzo napięty harmonogram. Chociaż zidentyfikowano także sytuacje, gdy SORE brakowało pewnych kompetencji związanych z prowadzeniem diagnozy. Zdarzało się, że tematy wspomagania były w mniejszym lub większym stopniu narzucane przez dyrektora szkoły, co nie przekładało się pozytywnie na motywacje nauczycieli do doskonalenia.

Sami SORE przez dyrektorów i nauczycieli najczęściej postrzegani są przez pryzmat kwestii organizacyjnych i formalności związanych z realizacją wspomagania. Zarazem ich pomoc jest bardzo ceniona, zwłaszcza przez dyrektora szkoły, którego znacząco odciążają w pracy. Tylko w części placówek SORE udało się wyjść poza tę rolę, co wiązało się przede wszystkim z bardziej pogłębionym przeprowadzeniem diagnozy potrzeb. Choć wpływ SORE na szkolenia i osoby je prowadzące ze względu na kwestie formalne (przede wszystkim przetargi) był często ograniczony, to przynajmniej w niektórych placówkach można mówić o pozytywnym efekcie dodatkowej pracy SORE (np. monitoringi, sugestie dla trenerów, zmiany w razie konieczności itp.) w postaci dobrze ocenianych szkoleń.

W zdecydowanej większości S/P, w których zakończył się już proces doskonalenia, można zidentyfikować przykłady pokazujące, że wspomaganie przyniosło pewne efekty, czy to w postaci zmian w pracy nauczycieli, określonych inspiracji, czy też zastosowaniu wypracowanych produktów. Tylko w jednostkowych przypadkach wypowiedzi dyrektora i nauczycieli nie pozwalają na wyciągnięcie takiego wniosku. Więcej pozytywnych przykładów efektowo wspomagania udało się zidentyfikować w przedszkolach i szkołach podstawowych niż w gimnazjach i ponadgimnazjalnych, co można wiązać z bardziej pozytywnym nastawieniem do doskonalenia w tych placówkach.

Zidentyfikowano efekty właściwie w większości obszarów pracy szkoły, przy czym najwięcej w odniesieniu do nauczania i motywowania uczniów, co wiąże się z największą popularnością ofert w tym zakresie.

Zidentyfikowane efekty w odniesieniu do pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli najczęściej mają charakter punktowy i polegają na zastosowaniu określonych metod, rozwiązań, czy też narzędzi – wypracowanych w trakcie doskonalenia „produktów" bądź też rozwiązań zaprezentowanych lub przećwiczonych na szkoleniach. Widoczne są także zmiany nastawienia, czy też podejścia do określonych zagadnień. Rzadziej występują zmiany o charakterze systemowym. W przypadku poziomu szkoły/przedszkola jako instytucji dominuje zastosowanie określonych rozwiązań, produktów i planów bezpośrednio wypracowanych w ramach doskonalenia.

Dużo uwagi poświęcono monitorowaniu realizowanych projektów – na różnych poziomach i z zastosowaniem różnorodnych narzędzi. Nacisk z reguły kładziono na prawidłową realizacji szkoleń i osiągnięcia określonych wskaźników, natomiast mniejszą wagę przykładano do monitorowania stopnia wykorzystania w pracy przez nauczycieli i dyrektorów nowych kompetencji i wiedzy, zdobytych podczas wspomagania.

Patrząc na efekty wspomagania z perspektywy kluczowych problemów charakterystycznych dla systemu doskonalenia nauczycieli, można stwierdzić, że Działanie 3.5 stanowiło odpowiedź na część z nich. Przede wszystkim na ograniczoną podaż i brak dostępu do wysokiej jakości szkoleń, trudności z finansowaniem doskonalenia, z dojazdem do ośrodków szkoleniowych w przypadku mniejszych miejscowości. W tym przypadku wspomaganie pozwoliło na wzięcie udziału bardzo wielu nauczycieli i dyrektorów w specjalistycznych, dobrze ocenianych formach warsztatowych.

Natomiast projekt nie do końca rozwiązuje problemu z motywacją do doskonalenia. Na pewno przybliża szkołom/ przedszkolom doskonalenia, w większym stopniu egzekwuje w nich udział, natomiast co z tego wyniknie – jak wspomaganie zostanie przyjęte i przełożone na pracę szkoły/przedszkola i tak zależy od samej placówki. Wspomaganie więc jest swego rodzaju impulsem, który może wpaść na podatny grunt, bądź nie.

Wydaje się, że projekt ten natomiast nie rozwiązał problemu z myśleniem systemowym i systemowym podejściem do doskonalenia. Placówki, w których refleksja nad własna pracą jest rozwinięta, które potrafią diagnozować swoje potrzeby – wiedziały, co jest im potrzebne i to uzyskały. W pozostałych przypadkach, choć zdarzały się diagnozy stanowiące duża wartość dodaną, to bardzo wiele miało powierzchowny charakter. Zarówno one, jak i cały cykl nie spowodowały znaczących zmian związanych z podejściem do doskonalenia na poziomie szkoły/przedszkola.

4. Podsumowanie

Podsumowując efekty doskonalenia na poziomie szkoły badanie pokazało, że wśród nauczycieli i dyrektorów pilotaż nie jest postrzegany jako istotna zmiana w systemie doskonalenia, lecz jako kolejny projekt szkoleniowy dla nauczycieli. Wspomaganie oceniane jest więc przez pryzmat zrealizowanych szkoleń – od nich zazwyczaj zależy ogólna ocena projektu.

Same szkolenia z niewielkimi wyjątkami oceniane są bardzo pozytywnie. Można je uznać za najbardziej wyrazisty, najmocniejszy element wspomagania. Osoby prowadzące szkolenia zazwyczaj pozytywnie się wyróżniają na tle innych szkoleń, ceniony jest szczególnie efekt świeżości związany z obecnością nieznanych wcześniej, zewnętrznych trenerów/ekspertów. Z niektórymi ekspertami szkoły nawiązały bardzo bliskie relacje.

Szczególnie cenione i przynoszące najwięcej efektów były zastosowane w ramach wspomagania bardzo praktyczne, warsztatowe formy szkoleniowe, pozwalające na testowanie i wprowadzanie do praktyki nauczania konkretnych rozwiązań, wypracowanie konkretnych materiałów.

Słabą stroną przeprowadzonego wspomagania są najczęściej prowadzone diagnozy potrzeb. W wielu przypadkach miały one powierzchowny charakter, stanowiły raczej wybór spośród ofert ORE niż refleksję nad własnymi potrzebami. Kluczowym problemem w tym kontekście wydaje się bardzo ograniczony czas, jaki mieli SORE na realizacje tego zadania, bardzo napięty harmonogram. Chociaż zidentyfikowano także sytuacje, gdy SORE brakowało pewnych kompetencji związanych z prowadzeniem diagnozy. Zdarzało się, że tematy wspomagania były w mniejszym lub większym stopniu narzucane przez dyrektora szkoły, co nie przekładał się pozytywnie na motywacje nauczycieli do doskonalenia.

Sami SORE przez dyrektorów i nauczycieli najczęściej postrzegani są przez pryzmat kwestii organizacyjnych i formalności związanych z realizacją wspomagania. Zarazem ich pomoc jest bardzo ceniona, zwłaszcza przez dyrektora szkoły, którego znacząco odciążają w pracy. Tylko w części placówek SORE udało się wyjść poza tę rolę, co wiązało się przede wszystkim z bardziej pogłębionym przeprowadzeniem diagnozy potrzeb. Choć wpływ SORE na szkolenia i osoby je prowadzące ze względu na kwestie formalne (przede wszystkim przetargi) był często ograniczony, to przynajmniej w niektórych placówkach można mówić o pozytywnym efekcie dodatkowej pracy SORE (np. monitoringi, sugestie dla trenerów, zmiany w razie konieczności itp.) w postaci dobrze ocenianych szkoleń.

W zdecydowanej większości S/P, w których zakończył się już proces doskonalenia, można zidentyfikować przykłady pokazujące, że wspomaganie przyniosło pewne efekty, czy to w postaci zmian w pracy nauczycieli, określonych inspiracji, czy też zastosowaniu wypracowanych produktów. Tylko w jednostkowych przypadkach wypowiedzi dyrektora i nauczycieli nie pozwalają na wyciągnięcie takiego wniosku. Więcej pozytywnych przykładów efektowo wspomagania udało się zidentyfikować w przedszkolach i szkołach podstawowych niż w gimnazjach i ponadgimnazjalnych, co można wiązać z bardziej pozytywnym nastawieniem do doskonalenia w tych placówkach.

Zidentyfikowano efekty właściwie w większości obszarów pracy szkoły, przy czym najwięcej w odniesieniu do nauczania i motywowania uczniów, co wiąże się z największą popularnością ofert w tym zakresie.

Zidentyfikowane efekty w odniesieniu do pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli najczęściej mają charakter punktowy i polegają na zastosowaniu określonych metod, rozwiązań, czy też narzędzi – wypracowanych w trakcie doskonalenia „produktów" bądź też rozwiązań zaprezentowanych lub przećwiczonych na szkoleniach. Widoczne są także zmiany nastawienia, czy też podejścia do określonych zagadnień. Rzadziej występują zmiany o charakterze systemowym. W przypadku poziomu szkoły/przedszkola jako instytucji dominuje zastosowanie określonych rozwiązań, produktów i planów bezpośrednio wypracowanych w ramach doskonalenia.

Dużo uwagi poświęcono monitorowaniu realizowanych projektów – na różnych poziomach i z zastosowaniem różnorodnych narzędzi. Nacisk z reguły kładziono na prawidłową realizacji szkoleń i osiągnięcia określonych wskaźników, natomiast mniejszą wagę przykładano do monitorowania stopnia wykorzystania w pracy przez nauczycieli i dyrektorów nowych kompetencji i wiedzy, zdobytych podczas wspomagania.

Patrząc na efekty wspomagania z perspektywy kluczowych problemów charakterystycznych dla systemu doskonalenia nauczycieli, można stwierdzić, że Działanie 3.5 stanowiło odpowiedź na część z nich. Przede wszystkim na ograniczoną podaż i brak dostępu do wysokiej jakości szkoleń, trudności z finansowaniem doskonalenia, z dojazdem do ośrodków szkoleniowych w przypadku mniejszych miejscowości. W tym przypadku wspomaganie pozwoliło na wzięcie udziału bardzo wielu nauczycieli i dyrektorów w specjalistycznych, dobrze ocenianych formach warsztatowych.

Pilotaż na pewno przybliża szkołom/ przedszkolom doskonalenie, w większym stopniu egzekwuje w nim udział, natomiast co z tego wyniknie – jak wspomaganie zostanie przyjęte i przełożone na pracę szkoły/przedszkola i tak zależy od samej placówki. Wspomaganie więc jest swego rodzaju impulsem, który może wpaść na podatny grunt, bądź nie.

Wydaje się, że projekt ten natomiast nie rozwiązał problemu z myśleniem systemowym i systemowym podejściem do doskonalenia. Placówki, w których refleksja nad własną pracą jest rozwinięta, które potrafią diagnozować swoje potrzeby – wiedziały, co jest im potrzebne i to uzyskały. W pozostałych przypadkach – choć zdarzały się diagnozy stanowiące dużą wartość dodaną – to bardzo wiele miało powierzchowny charakter. Zarówno one, jak i cały cykl, nie spowodowały znaczących zmian związanych z podejściem do doskonalenia na poziomie szkoły/przedszkola.