

Raport końcowy

Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli –
projekt *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym
kompleksowym wspomaganie szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał
Ludzki

ZNAK:38/ORE/PN/UE/2013



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Autorzy raportu:

Piotr Stronkowski

Agnieszka Szczurek

Małgorzata Leszczyńska

Anna Matejczuk

Autorzy studiów przypadku:

Magdalena Szostakowska

Agnieszka Szczurek

Mateusz Przywara

© Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2014

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

Publikacja przygotowana w ramach projektu *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



SPIS TREŚCI

1	Wprowadzenie	6
1.1	Streszczenie	6
1.2	Executive summary	10
1.3	O badaniu	16
1.4	Koncepcja badania	16
1.5	Trudności i ograniczenia w badaniu	22
2	System doskonalenia nauczycieli – kontekst wprowadzenia nowego modelu....	25
2.1	Znaczenie doskonalenia nauczycieli.....	25
2.2	Charakterystyka dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli	28
2.3	Ocena dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli.....	32
3	Koncepcja nowego modelu wspierania pracy szkoły – kierunki zmian.....	40
3.1	Zmiana prawa	41
3.2	Przygotowanie nowej koncepcji ogólnodostępnego i kompleksowego wspomagania szkół.....	42
3.3	Założenia nowego modelu wspomagania pracy szkoły	43
4	Ocena potrzeb finansowych związanych z wdrożeniem nowego modelu wspomagania pracy szkoły	49
5	Ocena nowego modelu na podstawie doświadczeń z pilotażu w Powiatach.....	58
5.1	Stan realizacji projektów pilotażowych w powiatach.....	58
5.2	Realizatorzy projektów pilotażowych.....	61
5.3	Rekrutacja szkół i przedszkoli	64
5.4	Przygotowanie oraz rekrutacja SORE i koordynatorów sieci	68
5.5	Diagnoza potrzeb szkoły	74
5.6	Wybór ofert doskonalenia i przygotowanie RPW.....	79
5.7	Realizacja rocznych planów wspomagania	90
5.8	Czynniki wpływające na jakość i skuteczność realizacji RPW.....	92
5.8.1	Długość wdrażania i dostosowanie do organizacji pracy szkoły	93
5.8.2	Jakość pracy ekspertów	96
5.8.3	Wdrożenie rozwiązań wypracowanych w ramach RPW.....	100
5.8.4	Wielkość szkoły	102
5.8.5	Zaangażowanie dyrektora	103
5.8.6	Aktywność i zaangażowanie nauczycieli	106
5.9	Sieci współpracy i samokształcenia.....	108
5.10	Rola i zadania instytucji wspierających pracę szkoły	118
5.11	Efekty wdrażania nowego modelu wspomagania pracy szkół i doskonalenia nauczycieli w powiatach	122
5.12	Podsumowanie oceny nowego modelu doskonalenia.....	130

6	Ocena działań informacyjnych i szkoleniowych ORE	132
	6.1 Ogólna ocena szkoleń	132
	6.2 Materiały szkoleniowe i informacyjne	137
	6.3 Przygotowanie kadry nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli	139
	6.4 Przyczyny i konsekwencje nieuczestnictwa SORE w szkoleniach 140	
	6.5 Zidentyfikowane problemy dotyczące szkoleń	143
7	Ocena nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły	151
8	Wnioski i rekomendacje.....	163
9	Szczegółowa metodologia badania	171

Wykaz skrótów

BP	Biblioteka pedagogiczna
CATI	Wywiad telefoniczny wspomagany komputerowo
CAWI	Wywiad internetowy wspomagany komputerowo
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
IDI	In-Depth Interview (indywidualny wywiad pogłębiony)
IP/IP2	Instytucja pośrednicząca/instytucja pośrednicząca drugiego stopnia
IZ	Instytucja zarządzająca
JST	Jednostka samorządu terytorialnego
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
MENiS	Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
ODN	Ośrodek doskonalenia nauczycieli
PEFS	Podsystem monitorowania Europejskiego Funduszu Społecznego
PO KL	Program Operacyjny Kapitał Ludzki na lata 2007–2013
PORE	Powiatowy organizator rozwoju edukacji
PPP	Poradnia psychologiczno-pedagogiczna
RPW	Roczny plan wspomagania
SORE	Szkolny organizator rozwoju edukacji

1 WPROWADZENIE

1.1 Streszczenie

O ewaluacji

Ewaluacja, której wyniki są zawarte w niniejszym raporcie, została przeprowadzona przez konsorcjum firm: Coffey International Development i Ośrodek Ewaluacji na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). Badanie było realizowane w latach 2013–2014.

Celem badania była ocena modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli. Koncepcja modernizacji została opracowana w ramach projektu systemowego realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół* (Poddziałanie 3.3.1 PO KL).

Nowy model wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli jest pilotażowo testowany przez powiaty w projektach wyłonionych w ramach konkursu pt. *Programy kompleksowego wspomagania szkół oraz przedszkoli, podporządkowane potrzebom ww. podmiotów w obszarach wymagających szczególnego wsparcia* (Działanie 3.5 PO KL). Badanie dotyczyło modelu doskonalenia, jaki został wypracowany w projekcie systemowym, obejmowało kwestie przygotowania nowego modelu do jego pełnego wdrożenia (przejścia od projektu do polityki państwa). W trakcie badania analizowano, w jaki sposób model jest wdrażany w projektach pilotażowych. Celem było jednak zdobycie wiedzy o tym, jak model się sprawdza w rzeczywistości. Nie oceniano samych projektów pilotażowych. Badanie nie dotyczyło również istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli, choć badano, w jakim stopniu nowy model może uzupełniać braki dotychczasowej praktyki i w jaki sposób może być włączony w ogólnokrajowy system doskonalenia nauczycieli.

Badanie składało się z kilku etapów i zastosowano w nim różne, uzupełniające się podejścia metodologiczne i techniki. W komponencie jakościowym wykorzystano analizę dokumentów, warsztat odtwarzający model logiczny interwencji, a także indywidualne wywiady pogłębione z kluczowymi interesariuszami, studia przypadków w celowo wybranych pięciu powiatach oraz wywiady grupowe z kluczowymi interesariuszami systemu doskonalenia, nauczycielami i trenerami, którzy prowadzili szkolenia w projekcie systemowym ORE.

W części ilościowej badania przeprowadzono wywiady CATI z dyrektorami szkół i przedszkoli, z nauczycielami i koordynatorami sieci, a także z kierownikami/koordynatorami projektów powiatowych. Do zbierania danych



zastosowano też ankiety CAWI skierowane do szkolnych organizatorów rozwoju edukacji i przedstawicieli samorządów lokalnych. Pod koniec badania odbył się panel ekspertów oraz warsztat podsumowujący wyniki i rekomendacje z badania.

Ocena nowego modelu doskonalenia nauczycieli

Doskonalenie nauczycieli to jeden z kluczowych czynników poprawy jakości edukacji. Umożliwia nauczycielom przystosowanie się do zmiennych sytuacji, wzbogacanie swoich kompetencji, lepsze rozpoznawanie potrzeb uczniów oraz sposobów samokształcenia i rozwoju warsztatu swojej pracy.

Od lat coraz bardziej wyraźna była potrzeba modyfikacji istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli. Przyjęto, że zmodernizowany system powinien traktować doskonalenie jako element wspomagania służącego całej szkole, a nie poszczególnym nauczycielom, a wspomaganie powinno być traktowane jako proces spełniający poniższe założenia:

- wspomaganie adresowane do szkoły jako organizacji;
- kompleksowość i interdyscyplinarność wsparcia;
- odpowiedzialność szkoły za własny rozwój;
- partnerstwo osób i instytucji wspierających w relacjach ze szkołą;
- wspomaganie blisko szkoły;
- współpraca i samokształcenie nauczycieli;
- uwzględnienie potrzeb rozwojowych szkoły jako priorytetu.

Podczas ewaluacji nowy model kompleksowego wspierania pracy szkoły został oceniony bardzo pozytywnie. Pozwala on faktycznie uruchomić proces zmiany w polskiej szkole, angażuje dużą część grona pedagogicznego, może przynieść pozytywne efekty w postaci lepszej pracy szkoły i lepszych wyników uczniów.

Jednym z podstawowych elementów nowego modelu wspierania pracy szkoły jest przeniesienie punktu ciężkości z doskonalenia indywidualnego nauczyciela na całą szkołę, traktowaną jako organizację, która ma się doskonalić, poprawiać jakość i skuteczność swojego działania. Służyły temu następujące elementy modelu:

- diagnoza na poziomie szkoły, angażująca istotną część rady pedagogicznej, pozwalająca na identyfikację kluczowych problemów danej placówki;
- wybór jednego/dwóch obszarów wsparcia, nad którym przez dłuższy czas (zwykle w ciągu roku szkolnego) pracować będzie cała szkoła;
- zaangażowanie dyrekcji i dużej liczby nauczycieli w proces doskonalenia.

Nowy model realizuje powyższe założenie w stopniu wysokim.

Ważną cechą nowego modelu, nieobecną dotychczas w systemie doskonalenia, jest **koncentracja na jednym wybranym obszarze**, a także planowanie rozwoju w tym

obszarze w dłuższej perspektywie. Pozwala to na skoncentrowanie zasobów i zwiększa szanse na uzyskanie realnej zmiany. Wydłuża też perspektywę patrzenia na proces zmian z krótko- do średnioterminowej.

Przyjęty model doskonalenia pozwala na realne dopasowanie wsparcia do specyficznych potrzeb szkoły. Oferty doskonalenia przygotowane przez ORE są na tyle ramowe, że możliwe jest ich nasycenie bardzo różnymi treściami, wynikającymi ze specyficznych potrzeb szkoły. Ta elastyczność modelu jest oceniana bardzo wysoko przez osoby zaangażowane w pilotaż, ale jednocześnie stanowi wyzwanie dla budowania systemu monitorowania i oceny modelu.

Wielkość szkoły jest ważną zmienną, wpływającą na wdrożenie nowego modelu. Działa on bardzo dobrze w małych szkołach, w których praktycznie cała rada pedagogiczna może być zaangażowana w diagnozę, przygotowanie planu wspomaganie i samo wspomaganie. Stosunkowo dobrze sprawdza się w średnich szkołach, w których rada pedagogiczna liczy do 50 osób. W większych szkołach, z radami liczącymi ponad 80 osób, model jest dużo trudniej wdrożyć.

Należy podkreślić, że nowy model nie odpowiada na wszystkie potrzeby szkoły i nie może w pełni zastąpić dotychczasowego systemu doskonalenia. W toku badania zidentyfikowano co najmniej dwie grupy takich potrzeb:

- **rozwój indywidualny** – wybór jednego obszaru doskonalenia pracy szkoły nie oznacza, że poszczególni nauczyciele nie muszą czy nie chcą się rozwijać w swoich obszarach przedmiotowych lub zdobywać bardziej specjalistyczne kompetencje. Częściowo potrzeby te mogą być zaspokajane przez sieci współpracy i samokształcenia, choć nie są one wystarczające. Dlatego też w systemie docelowym, obok nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły, musi też funkcjonować dotychczasowy model;
- **wsparcie przy rozwiązywaniu problemów poszczególnych uczniów** – nowy system wspomaganie pracy szkoły dostarcza nauczycielom kompetencji i narzędzi, ale w wielu trudnych przypadkach indywidualnych, w tym np. uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, konieczne jest wsparcie eksperckie dla nauczyciela. Funkcję tę powinny pełnić poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które w większym stopniu niż dotychczas powinny wspierać nauczycieli w pracy z uczniem doświadczającym trudności lub bardzo zdolnym.

Praca zgodnie z nowym modelem doskonalenia wymaga starannie zaplanowanego i prawidłowo przeprowadzonego procesu. Zgodnie z założeniami modelu obejmuje on:

- diagnozę;
- przygotowanie planu wspierania rozwoju szkoły, w którym szczegółowo zaplanowano działania, dostosowane do specyficznych potrzeb szkoły;
- wsparcie szkoły, obejmujące zarówno rozwijanie kompetencji, jak i wypracowywanie nowych rozwiązań;
- wdrożenie wypracowanych rozwiązań do praktyki szkolnej;

- monitorowanie efektów.

Nowy model bazował na założeniu, że szkoła jest **samodzielnym podmiotem**, a nowa forma doskonalenia ma oferować jej wsparcie, lecz nie zastępować szkoły w realizacji jej zadań. To założenie okazało się w praktyce bardzo ważne. Część szkół odnosiła się do nowego modelu z dużą nieufnością i ostrożnością, traktując go jako kolejną zmianę, która utrudni, a nie ułatwi im pracę. Jednak stosunkowo szybko okazywało się, że proponowany model wsparcia nie narzuca szkołom sposobu działania, lecz raczej oferuje dodatkową, bezpłatną i często wysokiej jakości pomoc w rozwiązywaniu ich problemów.

Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście osoba szkolnego organizatora rozwoju edukacji. Pełni on funkcję zewnętrznego doradcy lub coacha, który jest przygotowany do organizacji nowego modelu na poziomie szkoły i pomaga jej w zdiagnozowaniu jej problemów, zaplanowaniu i wdrożeniu wsparcia. Kluczowym warunkiem powodzenia w tym procesie jest zbudowanie zaufania między SORE a szkołą, szczególnie dyrektorem szkoły. Dopiero wtedy szkoły otwierały się na współpracę i pomoc. Dyrektorzy podkreślali, że bez SORE nie zaszłoby wiele pozytywnych zmian w szkołach.

Ważny jest właściwy dobór osób, które mają pełnić tę funkcję. Szczególnie istotne są takie ich cechy, jak kompetencje społeczne, umiejętność współpracy, nastawienie na pomoc. Szczególnie ważne jest posiadanie przez te osoby odpowiednio długiego doświadczenia w edukacji. Dlatego też w tej roli sprawdzają się zarówno pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli, jak i nauczyciele oraz dyrektorzy z wieloletnim stażem.

W przyszłości należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- doprecyzowanie zadań SORE;
- obciążenie pracą SORE;
- stałe wsparcie dla SORE.

W obliczu założonej autonomii szkoły pewne kontrowersje budzi idea ofert doskonalenia, spośród których szkoły były zobowiązane wybierać odpowiednie dla siebie. Krytycy podkreślali, że oferty te ograniczają szkole swobodę wyboru i zmniejszają trafność wsparcia. Jak wynika z badania, takie ryzyko pojawiało się, kiedy – niezgodnie z założeniami nowego modelu – oferty wsparcia były osią diagnozy. Jednak zazwyczaj stanowiły one jedynie ramę, którą na podstawie diagnozy wypełniano treścią, tak aby jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby danej placówki. Ponadto duża liczba ofert doskonalenia sprawia, że każda szkoła może znaleźć odpowiadający jej obszar. W toku badania identyfikowano szereg rekomendacji. W szczególności należy zwrócić uwagę, by oferty były dostosowane do specyfiki różnych podmiotów i odpowiadały na potrzeby różnych placówek (np. przedszkoli, szkół zawodowych, w tym szczególnie zasadniczych szkół zawodowych, szkół specjalnych) i aktualne problemy szkół (np. dostosowanie do pracy z uczniami o specyficznych deficytach, nastawienie na rozwój indywidualny nauczyciela, wspieranie szkoły w rozwiązywaniu problemów prawnych).

Pewnym potencjałem charakteryzują się **też sieci współpracy i samokształcenia**, jednak sposób ich działania wymaga jeszcze dopracowania.

Na obecnym etapie wdrażania nie można jeszcze ocenić, w jakim stopniu nowy system przekłada się na efekty pracy szkoły. Kwestia ta powinna być przedmiotem kolejnych badań ewaluacyjnych.

Przygotowanie kadry nowego modelu

Wdrożenie modelu w całym kraju wymaga przygotowania kadry. Doświadczenia ocenianego projektu systemowego powinny być podstawą dla działań planowanych w przyszłości. Uśredniona ocena zakresu organizowanych przez ORE kursów, przygotowania kadry czy jakości przekazanych materiałów była pozytywna.

Jednym z problemów był sposób uwzględnienia elementów coachingu w szkoleniach dla kandydatów na SORE oraz koordynatorów sieci współpracy. Osobom bez doświadczenia w pracy trenera ta część szkolenia nie pozwoliła rozwinąć umiejętności aktywnej pracy z grupą, a doświadczeni trenerzy nie uczyli się niczego nowego z uwagi na pobieżne potraktowanie tego tematu.

Na podstawie wyników badania można wskazać obszary, które wymagają pewnych udoskonaleń, jednak nie podważa to pozytywnej oceny całego modelu. Jak wynika z prowadzonych wywiadów, największymi wyzwaniami pozostają:

- **określenie optymalnego układu instytucjonalnego** – czyli zdefiniowanie, jaki będzie podział zadań i odpowiedzialności poszczególnych podmiotów przy wdrażaniu nowego modelu. Kwestia ta jest nadal nierozstrzygnięta i budzi poważne wątpliwości i obawy. Doświadczenia pilotażu pokazały, że wdrażanie nowego modelu wymaga koordynacji na poziomie powiatu. Jest to poziom optymalny do tego, aby system wsparcia był dostatecznie blisko szkoły, a równocześnie by istniała możliwość zagwarantowania odpowiednich zasobów oraz zarządzenie nimi;
- **zapewnienie jakości wspierania** – konieczne jest położenie większego nacisku na stałe poprawianie jakości wspierania. Wdrożenie nowego modelu może stać się czynnikiem poprawiającym jakość, jednak samo w sobie nie będzie wystarczające.

1.2 Executive summary

About the evaluation

The evaluation whose results are set out in this report was conducted by the consortium of the companies: Coffey International Development and Ośrodek Ewaluacji (Evaluation

Centre) at the request of Ośrodek Rozwoju Edukacji (Centre for Education Development). The study was carried out in 2013 and 2014.

The subject of the study was to evaluate the modernised training system for teachers. The concept of modernisation was prepared within the framework of the systemic project carried out by Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) – *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół* (Training system for teachers based on general and comprehensive school support); Sub-action 3.3.1 Operational Programme Human Capital.

The new model of school support and teachers' training is pilot-tested by districts within projects selected in the competition entitled *Programy kompleksowego wspomagania szkół oraz przedszkoli, podporządkowane potrzebom ww. podmiotów w obszarach wymagających szczególnego wsparcia* (Programmes for comprehensive support of schools and kindergartens subject to the needs of the above-mentioned entities within areas requiring special support); Action 3.5 Operational Programme Human Capital. The study concerned the training model which was prepared as a result of the systemic project and it focused on issues connected with the preparation of the new model to its full implementation (transition from a project to a state policy). During the study, it was analysed how the model is implemented in pilot projects. The aim was to learn how the model is coping in reality. The pilot projects themselves were not evaluated. The study did not concern the existing training system for teachers but it assessed in what degree the new model may supplement the existing practice and how it can be introduced into the national system of teachers' training.

The study consisted of several stages and it employed various complementary methodological approaches and techniques. The qualitative component utilised documentary analysis, a workshop reconstructing the logical model of the intervention as well as individual interviews, in-depth interviews with key stakeholders, case studies (two times) in five intentionally selected districts and group interviews with key stakeholders of the teachers' training system and instructors who conducted trainings in the systemic project of ORE.

The quantitative part of the study included CATI interviews with school and kindergarten principals, teachers and network coordinators as well as managers/ coordinators of district projects. Data was gathered also through CAWI surveys sent to school organisers of education development and representatives of local governments. At the end of the study, a discussion panel of experts together with a workshop were organised to summarise the results and recommendations of the study.

Evaluation of the new model of teacher training

Teacher training is one of the key factors of improving the quality of education. It enables teachers to adapt to variable situations, broaden their competences, recognise students' needs better and learn about ways of self-development and improvement of their skills and tools.

The recent years have shown the great need to modify the existing system of teacher training. It was assumed that the modernised system should treat teacher development as an element of supporting the whole school, not single teachers, and that this support should be treated as a process meeting the following guidelines:

- support aimed at school as an organisation;
- comprehensiveness and interdisciplinary nature of the support;
- responsibility of school for its own development;
- partnership of supporting persons and institutions with school;
- supporting actions near school;
- cooperation and self-development of teachers;
- considering development needs of school as priority.

The new model of comprehensive support of school functioning within the evaluation was assessed very positively. It indeed enables us to start the process of changes in Polish schools, engages a significant part of teachers and consequently, school may function better and students obtain better results.

One of the basic elements of the new model of supporting the functioning of school is moving the centre of focus from an individual teacher to the whole school treated as an organisation which should develop, improve its quality and efficiency of functioning. The following elements of the model served this purpose:

- diagnosis on the level of school, engaging a significant part of teachers and allowing for identification of key problems of a given facility;
- selection of one/two areas of support on which the whole school will work for a longer period of time (usually during the whole school year);
- engaging the school authorities and a great number of teachers in the process of development.

The new model realises the above-mentioned principle to a significant degree.

An important feature of the new model, absent from the existing training system is **focusing on one chosen area** as well as planning development within this area in a longer perspective. It allows for concentration of resources and increases chances of an actual change. It also extends the perspective of looking at the process of changes from short-term to long-term.

The adopted model of development enables us to really adjust the support to specific needs of school. The training offers prepared by ORE are general to such an extent that it is possible for them to assume various contents resulting from specific needs of school. This flexibility of the model is evaluated very positively by people involved in the pilot study and it constitutes a challenge to building a system of monitoring and assessing the model.

The size of school is an important variable influencing the implementation of the new model. It works well in small schools in which practically all the teachers can be involved in the diagnosis, preparation of the support plan and the support itself. It works relatively well in average schools in which the staff consists of up to 50 people. In bigger schools with staff of more than 80 people, the model is more difficult to implement.

It needs to be underlined that the new model does not address all the needs of school and may not fully replace the existing training system. During the study, at least two groups of such needs have been identified:

- **individual development** – a selection of one area of development within the functioning of school does not mean that individual teachers do not have to or do not want to develop within their disciplines or obtain more specialist skills. Partially they could be satisfied by self-development and cooperation networks but even they are not able to meet all the needs. That is why the target system, next to the new model of comprehensive support of the functioning of school, has to contain the existing model;
- **support in solving problems of individual students** – the new system supporting the functioning of school provides teachers with skills and tools but many difficult individual cases, e.g. students with special educational needs, will still require an expert support for teachers. Such function should be performed by learning disabilities service which should support teachers in their work with students experiencing difficulties or very able students to a greater degree than currently.

The work, according to the new training model, requires a process which is meticulously planned and correctly conducted. According to the guidelines of the model, it contains:

- diagnosis;
- preparation of a plan supporting the school development in which actions were planned in detail and adjusted to the specific needs of school;
- support of school, including both development of competence as well as preparation of new solutions;
- implementation of developed solutions into school practice;
- monitoring of effects.

The new model was based on the assumption that school is **an independent entity** and the new form of development should offer support rather than replace school within the performance of its tasks. This assumption turned out to be very important in practice. Some schools reacted to the new model with a great distrust and caution, treating it as another change which will hinder, not streamline, their work. However, it turned out relatively fast that the proposed support model does not impose on schools the manner of acting but it rather offers additional and free help, which is often of high quality, in solving their problems.

Within this context, the school organiser of education development (SORE) is of key significance. Such person serves the function of an external adviser or coach who is prepared to organise the new model on the level of school and helps school to diagnose its problems, plan and implement the support. The key condition of success in this process is building trust between SORE and school, especially the school principal. Only then, schools started to open to cooperation and help. Principals underlined that without SORE many things would not happen in their schools.

Another important issue is the selection of people who will perform this function. Social competence, cooperation skills, willingness to help are especially important qualities. It is crucial that those people have suitable experience in education. That is why both employees of teacher training centres as well as long-term teachers and principals perform well at this position.

In the future, we should focus on the following elements:

- specification of SORE's tasks;
- SORE's workload;
- constant support for SORE.

With regard to the assumption concerning the school's autonomy, the idea of the development offers from which schools were obliged to choose items suitable for them arouses some controversy. Critics emphasized that those offers limit school's freedom of choice and decrease the suitability of the support. The study shows that such risk appeared when, at variance with the assumptions of the new model, the support offers were the axis of the diagnosis. However, in majority cases, the offers were only a framework on the basis of which diagnoses were supplemented with content to address the needs of a given facility in the best possible manner. Moreover, thanks to a great number of development offers, each school can find its area. During the study, also recommendations were identified; we need to point out especially to the necessity of offers being adjusted to the specificity of various entities and addressing the needs of different facilities (such as kindergartens, vocational schools, in particular basic vocational schools and special schools) and current problems of schools (e.g. adjusting to the work with students with specific shortages, aimed at individual development of teachers, supporting schools in solving legal problems).

Networks of cooperation and self-development also present some potential; however, their manner of functioning needs to be improved.

On a current level of implementation, there is no possibility to assess to what degree the new system translates into effects of school functioning. This issue should be the subject of subsequent evaluation studies.

Preparation of staff to the new model

The implementation of the model in the whole country requires preparation of the staff. Experiences of the evaluated systemic project should be the basis for actions planned

in the future. The average assessment of the scope of courses organised by ORE, preparation of the staff and quality of submitted materials was positive.

The only problem was the manner of including elements of coaching into the trainings of candidates for SORE and coordinators of cooperation networks. This part of the training did not enable people without experience in working as instructors to develop the ability of active work with a group and experienced instructors to learn new things because of a superficial treatment of the subject. That is why trainings should be divided according to the level of knowledge, skills and professional experience of participants.

On the basis of the results of the study, we may point out to areas which require some improvements; however, it does not undermine the positive evaluation of the whole model. As the conducted interviews show, the biggest challenges are:

- **defining an optimum institutional layout** – defining the division of tasks and responsibilities of separate entities within the implementation of the new model. The issue is still unsettled and causes serious doubts and concerns. Experiences of the pilot study showed that the implementation of the new model requires coordination on the level of districts. It is an optimal level resulting in the support system being close to school and the possibility to guarantee suitable resources and their management;
- **ensuring quality of support** – it is crucial to emphasize the necessity of constant improvement of the quality of support. The implementation of the new model may become a factor increasing the quality but it will not be sufficient on its own.

1.3 O badaniu

Niniejszy raport stanowi podsumowanie badania realizowanego przez konsorcjum firm: Coffey International Development i Ośrodek Ewaluacji, na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). Badanie było realizowane w latach 2013–2014.

Przedmiotem badania jest ocena **modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli**. Koncepcja modernizacji została opracowana w ramach projektu systemowego realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji **System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół** (Poddziałanie 3.3.1 PO KL). Obecnie jest on pilotażowo testowany w 155 powiatach (stan na lipiec 2014 r.) w projektach wyłonionych w ramach konkursu pt. **Programy kompleksowego wspomagania szkół oraz przedszkoli, podporządkowane potrzebom ww. podmiotów w obszarach wymagających szczególnego wsparcia** (Działanie 3.5 PO KL). Projekty pilotażowe rozpoczęły się w siedmiu powiatach w styczniu 2013 r., a okres realizacji pozostałych to rok szkolny 2013/2014 i 2014/2015.

1.4 Koncepcja badania

Ewaluacja, której wyniki prezentujemy w raporcie, łączyła model ewaluacji kształtującej i ewaluacji podsumowującej. Ten rodzaj podejścia koncentruje się przede wszystkim na ocenie **sposobu wdrażania** interwencji publicznej, ale uwzględnia również choćby wstępną ocenę **wpływu interwencji na osiągnięcie zmiany społecznej**.

Ewaluacja podsumowująca (*summative evaluation*)

- Koncentruje się przede wszystkim na wpływie – daje odpowiedź na pytanie „co?”.
- Obiektywna ocena zmian, które zaszły, oraz wpływu interwencji na te zmiany.

Ewaluacja kształtująca (*formative evaluation*)

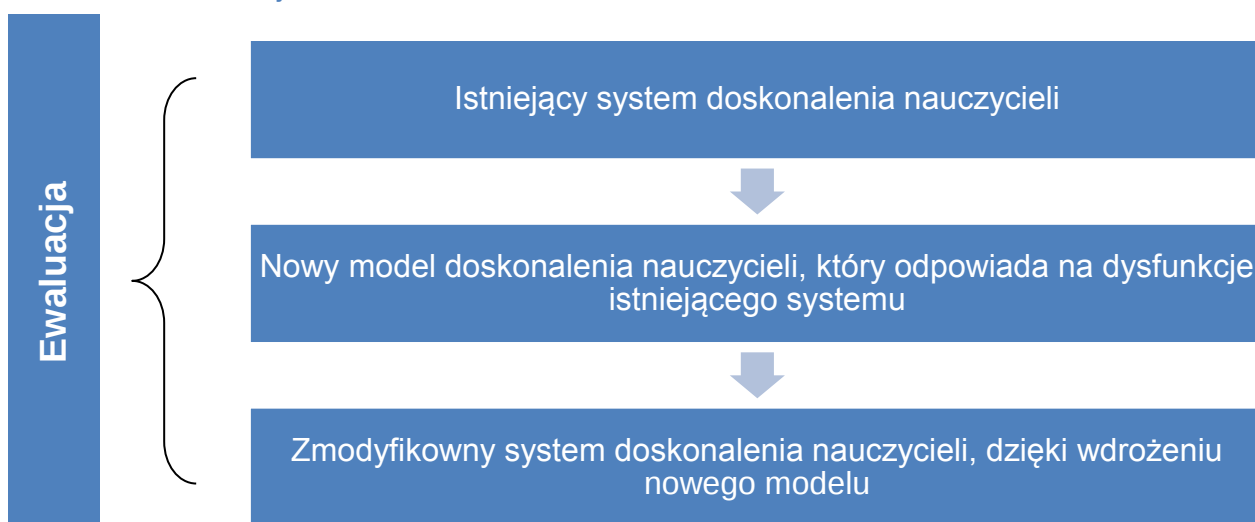
- Ewaluacja procesu – daje odpowiedź na pytania „jak?” i „dlaczego?”.
- Ocena interwencji, która jest wdrażana. Koncentruje się na ocenie, czy interwencja jest wdrażana zgodnie z zamierzeniami, czy jest wdrażana poprawnie, co działa i dlaczego.

Ewaluacja kształtującą skupia się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: jak interwencja jest wdrażana, w jakim stopniu odpowiada to zidentyfikowanym założeniom, w jaki sposób można wytłumaczyć osiągnięte dotychczas efekty. Ewaluacja tego typu może dać wstępne odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu przyczyniła się do osiągnięcia zmiany społecznej, w większym stopniu skupia się jednak na poprawie wdrażania przedsięwzięcia. Podejście to ma szczególne zastosowanie w badaniach interwencji o charakterze innowacyjnym i pilotażowym, kiedy potrzebna jest informacja zwrotna na temat dotychczasowych efektów i ewentualnych problemów – pozwala to na stosunkowo wczesne uruchomienie mechanizmów uczenia się i doskonalenia produktu.

Koncepcja ewaluacji musi brać pod uwagę dużą złożoność i innowacyjność interwencji. Przedmiotem badania był **nowy model doskonalenia nauczycieli**, natomiast badanie nie dotyczyło **istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli**.

Oczywiście te dwa poziomy wzajemnie na siebie wpływają: nowy model jest odpowiedzią na zidentyfikowane dysfunkcje istniejącego systemu (przedmiotem badania była ocena, w jakim stopniu nowy model na nie odpowiada), a równocześnie dopracowany model ma przyczynić się do modyfikacji systemu. Zatem w ewaluacji badano szczególnie kwestie przygotowania nowego modelu do jego pełnego wdrożenia (przejścia od projektu do polityki państwa). Zakres ewaluacji przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Zakres ewaluacji

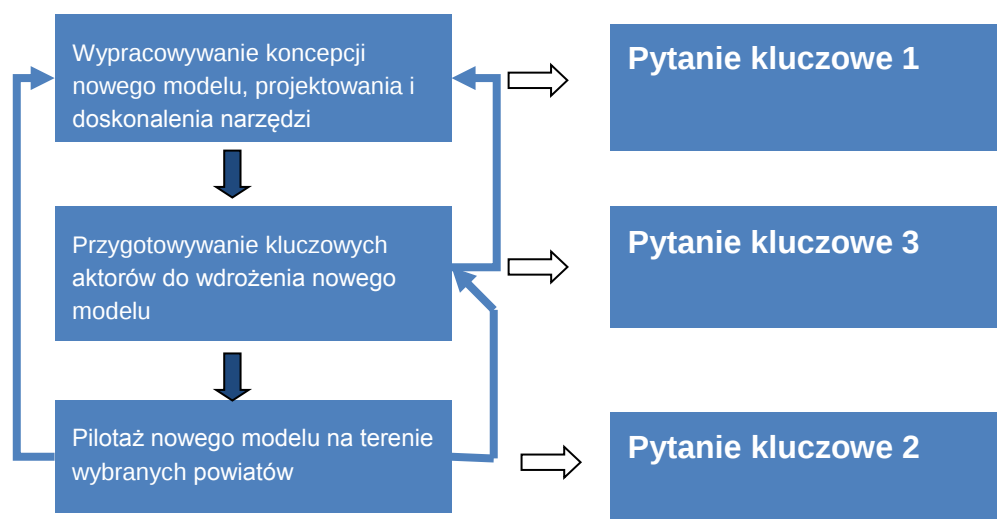


Niniejsza ewaluacja skupiła się na ocenie nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły oraz jego relacjach z istniejącym i docelowym systemem doskonalenia nauczycieli.

W opracowanie modelu oraz jego pilotaż zaangażowanych jest wielu aktorów, działających na różnych poziomach (MEN, ORE, jednostki systemu oświaty odpowiedzialne za doskonalenie nauczycieli i wspomaganie pracy szkół, jednostki samorządu powiatowego, organy nadzoru, aktorzy nowego systemu doskonalenia, szkoły).

Przedmiotem ewaluacji były wypracowanie oraz pilotaż nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli. Działania te toczą się na co najmniej trzech poziomach, pomiędzy którymi zachodzą różnego rodzaju relacje. Na podstawie koncepcji nowego modelu wdrażane są projekty pilotażowe, a wnioski z nich powinny służyć dopracowaniu modelu, tak aby przygotować system doskonalenia do niezbędnych zmian.

Rysunek 2. Trzy poziomy analizowanej interwencji



W przypadku tak złożonej interwencji, na co zwraca uwagę również współczesna literatura, bardzo trudno jest dostarczyć wiarygodnych dowodów na temat związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy poszczególnymi elementami interwencji oraz nawet wstępnymi efektami. W tym przypadku nie można było przeprowadzić badania eksperymentalnego lub quasi-eksperymentalnego, które pozwoliłoby na stwierdzenie związków przyczynowo-skutkowych. Wynika to oczywiście ze zbyt wczesnego etapu wdrażania całego przedsięwzięcia – na tym etapie nie było możliwości porównania np. efektów nauczania pomiędzy szkołami.

Dlatego też wykorzystane zostało podejście, zgodnie z którym poszczególne elementy interwencji postrzegane są jako przyczyna składowa (*contributory cause*), a ewaluacja ma w sposób metodologicznie poprawny sprawdzić, jakie jest znaczenie i wkład poszczególnych elementów interwencji. Dlatego też największy nacisk został położony na sprawdzenie, w jakim stopniu założenia nowego modelu, opracowane narzędzia, przygotowana kadra oraz rozwiązania instytucjonalne są spójne, adekwatne do potrzeb i dają szansę na poprawienie systemu doskonalenia nauczycieli – innymi słowy, w jakim stopniu nowy model doskonalenia oraz sposób jego wdrożenia stanowią pełny (konieczny i wystarczający) pakiet rozwiązań, których wdrożenie ma szansę rozwiązać identyfikowane słabości. Pakiet rozwiązań potraktowano jako wiązkę przyczyn (*cause package*), której całościowe wdrożenie może się przyczynić do osiągnięcia zamierzonego celu.

Pojawia się jednak pytanie, w jaki sposób ewaluacja może dowieść, że interwencja publiczna (lub któraś z jej składowych) jest faktycznie kluczową przyczyną składową i wywiera decydujący wpływ na efekty interwencji. W tym przypadku analiza przyczyn składowych i wiązki przyczyn jest bliska modelowi ewaluacji opartej na teorii (*theory based evaluation*). Dobra teoria zmiany (przygotowana zgodnie z prawidłami sztuki) w praktyce jest modelem interwencji prezentującym wiązki przyczyn, które prowadzą do oczekiwanych efektów. W takim podejściu teoria zmiany musi nie tylko obejmować łańcuch produktów i rezultatów (czyli model logiczny), lecz także wyjaśniać założenia i

ryzyka związane z poszczególnymi związkami. Pozwala to zrozumieć zależności pomiędzy poszczególnymi elementami wiązki przyczyn, w tym szczególnie wchodzącymi w skład interwencji publicznej. Stwarza też możliwość wyjaśnienia, jakie rezultaty i wydarzenia muszą zajść, aby pojawił się oczekiwany efekt. Jeśli teoria zmiany została właściwie opracowana, to stwierdzenie, czy poszczególne elementy łańcucha rezultatów oraz założenia się sprawdziły, pozwoli na sformułowanie oceny na temat wkładu interwencji w zmianę społeczną¹.

Powyższa analiza znalazła swoje praktyczne odzwierciedlenie w koncepcji metodologii badania. Opracowując tę koncepcję, bazowano w dużym stopniu na publikacji DFID dotyczącej ewaluacji wpływu². Zgodnie z opisanym tam podejściem starano się wykorzystać trzy kluczowe podejścia badawcze, które nie są często wykorzystywane do ewaluacji wpływu, choć mogą dostarczyć wartościowych i solidnych pod względem metodologicznym i analitycznym wyników:

- **podejście oparte na teorii** (*theory based approaches*);
- **podejście oparte na przypadku** (*'case-based' approaches*);
- **podejście partycypacyjne** (*participatory approaches*).

Poniżej przedstawiono bardziej szczegółowy opis metodologii badania.

Faza wstępna – była to faza kluczowa dla zapewnienia wysokiej jakości badania. W jej trakcie zespół badawczy pogłębił swoją wiedzę na temat przedmiotu badania, dokonał konceptualizacji i uszczegółowienia przedmiotu badania. Działania podejmowane w tej fazie badania pozwalały na przygotowanie trafnych i rzetelnych narzędzi badawczych. Były to działania takie jak:

- **analiza dokumentów** – działania te rozpoczęły się jeszcze na etapie przygotowania oferty i były kontynuowane na etapie przygotowania raportu metodologicznego. Analiza dokumentów pozwoliła na poznanie uwarunkowań dla tworzenia nowego systemu, jego założeń oraz tworzonych produktów;
- **warsztat odtwarzający model logiczny interwencji** – w trakcie warsztatu odtworzony został model logiczny interwencji. Pozwolił on na pogłębienie wiedzy zespołu badawczego poprzez poznanie opinii kluczowych interesariuszy. Sformułowany model logiczny był podstawą dla doprecyzowania koncepcji badania oraz wypracowania projektów narzędzi badawczych;
- **wywiady eksploracyjne** – przeprowadzono wywiady z ekspertami znającymi założenia nowego systemu, a także mającymi praktyczną wiedzę o obecnym systemie doskonalenia;
- **raport metodologiczny** – w trakcie fazy wstępnej wypracowywany został raport metodologiczny, zawierający uszczegółowienie koncepcji badania.

¹ J. Mayne, *Making causal claims. The Evaluation Connections*, EES Newsletter, June 2013.

² E. Stern, N. Stame, J. Mayne, K. Forss, R. Davies, B. Befani, *Broadening the range of designs and methods for impact evaluations*, DFID Working Paper 38, 2012.

Faza zasadnicza – w trakcie tej fazy przeprowadzono badania oferty (zgodnie z zapisami SIWZ), a także raportu metodologicznego. Podczas zbierania danych szczególny nacisk położono na zachowanie reżimu metodologicznego. Wszelkie pojawiające się wątpliwości były wyjaśniane z Zamawiającym, a ewentualne błędy – korygowane. Położenie dużego nacisku na jakość zbieranych danych pozwoliło zapewnić wiarygodność i rzetelność badania. Podczas tej fazy zrealizowano następujące działania:

- **indywidualne wywiady pogłębione z kluczowymi interesariuszami** – interesariuszy dobrano zgodnie z koncepcją badania, opartą na analizie przypadku – wywiady prowadzone były z aktorami wzajemnie powiązanymi, współpracującymi ze sobą na poziomie lokalnym (podejście terytorialne). Pozwoliło to na pogłębienie analizy poprzez lepsze poznanie kontekstu realizacji systemu doskonalenia nauczycieli, analizę relacji pomiędzy poszczególnymi aktorami i ich wpływu na funkcjonowanie systemu. W ramach tych analiz sporządzono również pięć studiów przypadków szkół.

Wywiady te przeprowadzono w dwóch etapach – w trakcie pierwszych wywiadów, prowadzonych jesienią 2013 r., skupiono się na diagnozie i mechanizmach monitorowania RPW. Wywiady te były podstawą dla przygotowania raportu częściowego. Natomiast w trakcie kolejnych wywiadów, które prowadzono wiosną 2014 r., skoncentrowano się na analizie funkcjonowania nowego modelu doskonalenia;

- **studia przypadków szkół** – dodatkowo, oprócz wywiadów opisanych powyżej, zrealizowano studia przypadku w pięciu szkołach. W trakcie tych analiz koncentrowano się na wewnętrznych uwarunkowaniach funkcjonowania nowego modelu doskonalenia nauczycieli;
- **wywiad grupowy FGI – analiza sieci interesariuszy** – wywiad ten pozwolił zestawić założenia nowego modelu z rzeczywistym wdrożeniem. Dzięki temu można było zweryfikować przyjęte założenia, role różnych podmiotów i relacje pomiędzy nimi, a także kompletność systemu w warstwie instytucjonalnej. Wywiad FGI pozwolił na uwzględnienie dynamicznych zmian we wdrażaniu nowego modelu;
- **wywiad grupowy FGI z nauczycielami** – sposób działania nowego modelu został także przeanalizowany z perspektywy nauczycieli uczestniczących w realizacji RPW i w sieciach współpracy. Pozwoliło to na ocenę działania nowego modelu w zestawieniu z dotychczasowym systemem wsparcia nauczycieli. Kluczowe znaczenie miała ocena wpływu testowanych rozwiązań na pracę nauczycieli z uczniami i na jakość nauczania;
- **wywiad grupowy FGI z trenerami** – pozwolił na ocenę dostosowania programów szkoleniowych do kompetencji i potrzeb uczestników szkoleń. Doświadczenia i opinie trenerów szkolących uczestników wdrażania nowego

modelu były także przydatne do analiz związanych z oceną materiałów szkoleniowych i programu przygotowującego do realizacji wsparcia szkół zgodnie z nowym modelem;

- **wywiady CATI z dyrektorami szkół i przedszkoli** uczestniczącymi w szkoleniach – ocena dostosowania szkoleń do potrzeb oraz ich jakości i użyteczności powinna się opierać przede wszystkim na opiniach głównych odbiorców wsparcia, czyli dyrektorów reprezentujących szkoły. Badania ilościowe pozwoliły również na zebranie opinii na temat **realizacji założeń nowego modelu** – oddzielny blok pytań został skierowany do dyrektorów realizujących RPW;
- **wywiady CATI z koordynatorami** sieci współpracy i samokształcenia uczestniczącymi w szkoleniach – nastawienie na współpracę nauczycieli jest jednym z podstawowych założeń nowego modelu. Dlatego też wskazane było poznanie opinii i sądów osób koordynujących te działania, szczególnie na temat adekwatności nowych rozwiązań;
- **wywiady CATI nauczycielami** uczestniczącymi w różnych formach doskonalenia według nowego modelu – pozwoliły z perspektywy ilościowej ocenić jego funkcjonowanie, adekwatność narzędzi i przygotowanie kadry. Nauczyciele są najważniejszymi odbiorcami doskonalenia, dlatego też ich opinie miały kluczowe znaczenie;
- **ankieta CAWI skierowana do szkolnych organizatorów rozwoju edukacji (SORE)**, zarówno tych, którzy jedynie uczestniczyli w szkoleniach, jak i tych już wykonujących zadania SORE w projektach pilotażowych. Aby zapewnić jak najwyższy poziom realizacji, wykorzystano dwie komplementarne techniki gromadzenia danych;
- **wywiady CATI z kierownikami/koordynatorami projektów powiatowych** – pozwoliły na pozyskanie opinii na temat nowego modelu z punktu widzenia osób odpowiedzialnych za koordynację działań na poziomie powiatów. Wywiady te pozwoliły również na ocenę realizacji projektów pilotażowych;
- **wywiady CATI z przedstawicielami kadry zarządzającej jednostek systemu oświaty powołanych do wspierania szkół i nauczycieli** – nowy model doskonalenia zawodowego wiąże się ze znaczną zmianą zakresu i sposobu działania placówek doskonalenia³. Ich postawy, postrzeganie wprowadzanych zmian oraz przygotowanie do nich mogą mieć kluczowe znaczenie dla powodzenia całego przedsięwzięcia. Będzie to szczególnie ważne od roku 2016, kiedy placówki te przejmą zadania związane z funkcjonowaniem nowego systemu;

³ Jako „placówki doskonalenia” określone są w raporcie placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

- **CAWI z przedstawicielami JST** – organami prowadzącymi szkół. Zgodnie z art. 7 ustawy o systemie oświaty organ prowadzący szkołę lub placówkę odpowiada za jej działalność. Opinie przedstawicieli organów prowadzących, które mają inną perspektywę niż pozostali uczestnicy systemu wspomagania, pomogły zidentyfikować słabe i mocne cechy systemu.

Faza podsumowująca – na tym etapie zebrane dane zostały poddane analizie jakościowej i ilościowej. Informacje zbierane podczas badania były analizowane na bieżąco, co pozwoliło na kumulację wiedzy i pogłębienia analiz. Wyniki poszczególnych elementów badania wzajemnie się uzupełniały. Analizie danych towarzyszyła ich pogłębiona interpretacja, bazująca na teorii zmiany. Formułowane wnioski były weryfikowane na podstawie wyników uzyskanych przy wykorzystaniu wszystkich metod badawczych. Wszystkie prezentowane wnioski i rekomendacje mają głębokie uzasadnienie w wynikach badania. Podczas tej fazy zrealizowano następujące działania:

- **panel ekspertów z udziałem praktyków** – służył omówieniu wyników badania oraz ocenie kwestii najbardziej istotnych z punktu widzenia nowego systemu. Na tej podstawie przeprowadzono dyskusję na temat możliwych rekomendacji i zaleceń;
- **warsztat podsumowujący rekomendacje** (z przedstawicielami ORE i MEN) – stanowił podsumowanie całej oceny. Wnioski z badania zostały przedstawione uczestnikom przede wszystkim w postaci propozycji modyfikacji pierwotnie odtworzonej teorii zmiany. Zaproszeni uczestnicy zostali poproszeni o odniesienie się do wyników badania, wyjaśnienia i sformułowania najbardziej adekwatnych rekomendacji. Pozwoliło to przygotować raport końcowy spójny z oczekiwaniami, ze szczegółowo rozwiniętą częścią wniosków i rekomendacji. Warsztat ten był zgodny paradygmatem ewaluacji partycypacyjnej, w którym podkreśla się aktywny udział interesariuszy na tym etapie badania.

1.5 Trudności i ograniczenia w badaniu

W czasie realizacji badania natrafiono na różnego rodzaju trudności. W poniższym opisie podzielono je na te dotyczące ograniczeń w realizacji badania oraz te związane bardziej z zakresem merytorycznym badania i wyników.

Realizacja badania

1. **Badanie a życie szkoły.** Mimo że starano się tak zaplanować działania badawcze, by w jak najmniejszym stopniu ingerować w życie szkoły, niestety nie zawsze było to możliwe. Dotyczy to zwłaszcza drugiej części badania jakościowego i studiów przypadków; przypadły one na czerwiec 2014 r. – czas bardzo intensywnej pracy szkół oraz wielu pilnych obowiązków dyrektora i nauczycieli. Niekiedy nie było możliwości osobistej rozmowy z respondentem –

choć studiów przypadku trwało trzy lub cztery dni, dana osoba nie znalazła czasu, by się spotkać i porozmawiać. W takich sytuacjach trzeba było przeprowadzać wywiad telefoniczny. W innych przypadkach, mimo wcześniejszego umówienia na spotkania, respondenci odwoływali wywiady w ostatniej chwili. Koniec roku szkolnego to czas wypełniony tak dużą ilością obowiązków, że nawet osoby przychylnie nastawione do badania nie mogły poświęcić na nie swojego czasu.

2. **Brak zainteresowania badaniem.** Taką postawę zaobserwowano głównie u przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego (szczególnie na poziomie gminnym) objętych badaniem ilościowym CAWI, którzy niekiedy nie byli zainteresowani wypełnieniem ankiety. Nie wynikało to ze złej woli przedstawicieli JST czy z braku czasu, lecz raczej z niewiedzy na temat projektu i badania. W przekazanej korespondencji i rozmowach mówili, że ich ten temat nie dotyczy. Utrudniało to też prowadzenie wywiadów jakościowych i zbieranie wartościowych informacji, a w konsekwencji – utrudnione było wnioskowanie na podstawie zebranego materiału.
3. **Niechęć respondentów.** Podczas jednego ze studiów przypadku wyraźnie dawano do zrozumienia, że badanie traktowane jest jako forma kontroli. Takie nastawienie (narzucane przez koordynatora projektu) udzielało się wszystkim rozmówcom. Wydaje się, że obawiali się dzielić spostrzeżeniami, a ich odpowiedzi były krótkie i zdawkowe. Realizujący badanie musieli też podpisywać wiele dokumentów (podań, zaświadczeń), by otrzymać np. przykładowe RPW czy inne produkty projektu. W innych projektach powiatowych objętych analizą *case study* większość respondentów była przychylnie nastawiona do ewaluatorów.

Zakres merytoryczny

1. **Brak refleksji na temat wprowadzanych zmian.** Zarówno podczas badań ilościowych, jak i jakościowych ewaluatorzy spotykali się z brakiem pogłębionej wiedzy respondentów, a także nieumiejętnością podejmowania refleksji na temat założeń modelu i efektów jego wdrażania. Po pierwsze, respondenci wielu rzeczy nie pamiętali (np. kiedy i w jakich szkoleniach czy seminariach brali udział). Może to wynikać m.in. z tego, że szkoły są zapraszane do udziału w różnego rodzaju projektach i szkoleniach. Jeśli więc respondenci brali udział w jakimś spotkaniu pół roku wcześniej, to nie potrafili go odróżnić od wielu innych. Po drugie, respondenci często nie potrafili powiedzieć, jakie mieli oczekiwania wobec projektu, jakie są efekty wprowadzonych działań lub jakie rezultaty mogą wynikać z przyjętych w szkole rozwiązań. Niekiedy podczas badania, gdy padało pytanie o oczekiwane rezultaty, można było odnieść wrażenie, że respondenci nie rozumieli, co ewaluatorzy mają na myśli ani o jakich rezultatach mowa. Problem ten dotyczył głównie nauczycieli, ale także przedstawicieli samorządów.

2. **Niezrozumienie systemowego charakteru działań.** Podczas badania okazało się, że respondenci mają trudność ze zrozumieniem szerszego kontekstu, w jakim były realizowane poszczególne działania. Jako odbiorcy działań informacyjnych i uczestnicy projektów pilotażowych nie byli świadomi systemowej zmiany, będącej ich celem. Założenia, które leżały u podstaw wdrażanych rozwiązań, takie jak np. procesowy charakter wspomagania, były nie do końca uświadomione. W większym stopniu respondenci odnosili się do poszczególnych działań projektowych – szkoleń, spotkań z SORE, których jednak nie potrafili umieścić w szerszym kontekście. Problem ten dotyczył zarówno przedstawicieli placówek doskonalenia czy innych instytucji wspierających, jak i osób związanych bliżej ze szkołami, w tym mniej zaangażowanych dyrektorów.
3. **Słaba rozpoznawalność projektu systemowego ORE,** w tym realizowanych działań informacyjnych i szkoleniowych. Problem ten był szczególnie zauważalny podczas badania ilościowego i dotyczył głównie dyrektorów. Mają oni do czynienia z wieloma ofertami, przez co nie potrafią odróżnić jednych od drugich. Sprzyja to udzielaniu powierzchownych odpowiedzi, na wyrost pozytywnych (by generalnie dobrze ocenić działania), a także utrudnia wnioskowanie.

2 SYSTEM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI – KONTEKST WPROWADZENIA NOWEGO MODELU

2.1 Znaczenie doskonalenia nauczycieli

Doskonalenie nauczycieli to jeden z kluczowych czynników poprawy jakości edukacji. Ponieważ nauczyciele, jak żadna inna grupa zawodowa, mają zasadniczy wpływ na kształtowanie świadomości społecznej, muszą być otwarci na zmieniające się potrzeby społeczeństwa, reagować na nowe warunki zewnątrz, rozwijać procesy edukacyjne w imię wspólnego dobra⁴. Ma to szczególne znaczenie w obecnych czasach, gdy tempo rozwoju wiedzy, zmian społecznych i technologicznych sprawia, że wiedza zdobyta na studiach, w dłuższej perspektywie, jest niewystarczająca do efektywnej pracy. Dotyczy to niemal wszystkich zawodów, dlatego też idea *lifelong learning* jest intensywnie promowana i wspierana przez instytucje Unii Europejskiej. W przypadku systemu edukacji zyskuje ona szczególne znaczenie – ze względu na odpowiedzialność nauczycieli i znaczenie ich pracy dla budowania wiedzy, umiejętności i postaw młodego pokolenia i przez to – dla rozwoju kraju, co podkreślono w najnowszym *Raporcie o stanie edukacji 2013*, wydanym przez Instytut Badań Edukacyjnych:

To, jacy są i będą nowocześni nauczyciele, jest jednym z wyznaczników zdolności do długofalowego rozwoju kraju⁵.

Rozwój, czyli działania rozwijające umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakteryzujące nauczycieli, jest ważny i potrzebny na wszystkich szczeblach systemu edukacji. Doskonalenie umożliwia bowiem nauczycielom przystosowanie się do zmiennych sytuacji, wzbogacanie swoich kompetencji, lepsze rozpoznawanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz sposobów organizowania samokształcenia i warsztatu swojej pracy⁶.

Z raportu firmy McKinsey & Company (w którym opisano szczegółowo 20 doskonalących się systemów edukacji z całego świata, w tym system polski) wynika, że rozwój systemu edukacji dokonuje się zwykle w następujących obszarach:

- poprawa programów nauczania i standardów wymagań;
- stworzenie odpowiedniego systemu wynagradzania oraz nagradzania nauczycieli i dyrektorów;
- poprawa umiejętności zawodowych nauczycieli i dyrektorów;
- ocenianie uczniów;
- stworzenie systemu zbierania informacji edukacyjnych i sterowanie poprawą poprzez publikację dokumentów programowych;

⁴ W. Prokopiuk, *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu*, Wydawnictwo '69, Białystok 1998, s. 88.

⁵ *Raport o stanie edukacji 2013*, red. M. Fedorowicz, J. Chojńska-Mika, D. Walczak, Warszawa 2014, s. 7.

⁶ C. Banach, *Kształcenie, doskonalenie i doskonalenie nauczycieli* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 295.

- zmiana prawa oświatowego⁷.

Doskonalenie nauczycieli ma więc wymiar strategiczny – jakość ich pracy jest postrzegana jako jeden z kluczowych czynników poprawy efektów nauczania.

Potwierdza to *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*⁸. Już wtedy jednym z zadań miała być poprawa efektywności systemu kształcenia, doskonalenia oraz zatrudniania nauczycieli.

Również w nowych dokumentach strategicznych podkreśla się znaczenie jakości pracy nauczycieli dla osiągnięć edukacyjnych. Jest to jeden z priorytetowych kierunków działań zmierzających do poprawy systemu edukacji, przewidzianych w *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego na lata 2014–2020*:

*(...) na obecnym etapie rozwoju polskiej oświaty coraz bardziej kluczowy jest rozwój samych szkół jako organizacji uczących się. Po pierwsze, kluczowe jest tu doskonalenie metod nauczania i jakość pracy nauczycieli. Największy sukces osiągnęły te kraje OECD, w których nauczyciel jest zawodem selektywnym, dostępnym dla najlepszych, a jednocześnie atrakcyjnym*⁹.

Choć zapisy strategii koncentrują się na kształceniu nauczycieli, to zaznacza się również konieczność uwzględnienia doskonalenia nauczycieli dla osiągnięcia szybkiej poprawy jakości ich pracy. Przy czym, na poziomie systemowym, powinno to być powiązane m.in. ze zmianami w systemie ocen, awansu zawodowego oraz wynagradzania nauczycieli, tak aby:

*rozpowszechniać uczenie się nauczycieli od siebie nawzajem, najlepszych z nauczycieli zachęcić do pozostania w zawodzie, a najmniej efektywnych skłonić do odejścia ze szkolnictwa*¹⁰.

Kwestia doskonalenia nauczycieli nabiera szczególnej wagi wobec identyfikowanych słabości funkcjonującego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli. Eksperti uczestniczący w badaniu, powołując się na wyniki badań, wskazywali, że obecny system kształcenia nauczycieli nie zapewnia odpowiedniego przygotowania ich do stawianych przed nimi zadań. Wyniki Badania Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli Matematyki (TEDS-M 2008), prowadzonego wśród studentów ostatnich lat, wskazują, że polscy nauczyciele kształcenia początkowego (klasy I–III) są dużo słabiej przygotowani do nauczania matematyki niż nauczyciele z 15 innych krajów uczestniczących w badaniu. Studenci są w stanie rozwiązywać tylko najprostsze i najbardziej schematyczne zadania i nie radzą sobie z sytuacjami nowymi lub nietypowymi¹¹.

⁷ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey&Company, <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/123/raport-mckinsey-wersja-polska.pdf?sequence=1>, s. 30.

⁸ *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005, [http://www.cie.gov.pl/HLP%5Cfiles.nsf/0/1D69FE3F2056D2DCC1257068004FA7F7/\\$file/strategia_2007_2013.pdf?Open](http://www.cie.gov.pl/HLP%5Cfiles.nsf/0/1D69FE3F2056D2DCC1257068004FA7F7/$file/strategia_2007_2013.pdf?Open).

⁹ *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2013, s.50.

¹⁰ Tamże.

¹¹ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 157.

Wynika to m.in. z niedoskonałości modelu kształcenia nauczycieli, który opiera się głównie na teorii, a praktyczne przygotowanie studentów pedagogiki jest zdecydowanie niepełne i niewystarczające¹². Potwierdzają to np. wyniki badania przeprowadzonego przez NIK, w którym 44% studentów kierunków nauczycielskich stwierdziło, że realizowane w toku studiów kształcenie psychologiczno-pedagogiczne nie przygotowuje ich do rozwiązywania problemów wychowawczych w szkole¹³.

Powodem takiego stanu rzeczy jest też faktyczny brak mechanizmów selekcji do zawodu nauczyciela zarówno na etapie dostępu do studiów pedagogicznych, jak i wejścia do zawodu (stażu). Przez to nauczycielami zostaje wiele osób, które w ocenie ekspertów nie są właściwie przygotowane do wykonywania tego zawodu¹⁴.

Jedną z metod ograniczania słabości systemu kształcenia nauczycieli jest ich doskonalenie i wspieranie. Eksperti ds. edukacji, podkreślając znaczenie tego problemu, rekomendują:

*Należy inwestować w rozwój kadry nauczycielskiej, stawiać jej wymagania i za efekty nagradzać, gdyż jakość nauczycieli jest kluczem do jakości edukacji*¹⁵.

*Kształtowanie otwartego i wielowariantowego systemu doskonalenia nauczycieli (...) to zadanie trudne, ściśle związane z koncepcją rozwoju zawodowego nauczycieli oraz ich statusem (Kartą Nauczyciela), a także finansowaniem tego doskonalenia*¹⁶.

Jak wynika z przywoływanego już wcześniej *Raportu o stanie edukacji 2013*, ok. 90% nauczycieli w Polsce deklaruje, że szkoli się na różnego rodzaju kursach, szkoleniach, warsztatach:

*Polscy nauczyciele podejmują liczne działania mające na celu podnoszenie swoich kompetencji. Dotyczą one poszerzania i stałej aktualizacji wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, metod dydaktycznych i wiedzy dotyczącej polskiego systemu oświaty, a także kompetencji (...) związanych między innymi z wykorzystaniem technologii czy tzw. umiejętnościami miękkimi*¹⁷.

Jednak nie są to działania zbyt intensywne: z badań czasu i warunków pracy nauczycieli (również przeprowadzonych przez IBE) wynika, że samokształcenie i doskonalenie zawodowe zajmuje nauczycielom ok. 4% tygodniowego czasu pracy. Jednocześnie podkreśla się, że dopiero rozwój zawodowy, na który poświęca się

¹² Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych”, Łódź 2012,

http://olza.ahe.lodz.pl/sites/default/files/Raport%20z%20bada%C5%84%20przeprowadzonych%20w%20ramach%20projektu%20Obserwatorium%20los%C3%B3w%20zawodowych%20absolwent%C3%B3w%20uczelni%20wy%C5%BCszych_0.pdf, s.17.

¹³ Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Raport NIK, Warszawa 2012, <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf>.

¹⁴ Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku, Eurydice, Warszawa 2006, http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/Naucz_IV.pdf.

¹⁵ J. Górniak, *Edukacja a rozwój Polski – wybrane wyzwania w kontekście wyników projektu badawczego Bilans Kapitału Ludzkiego*, XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 2012, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20-%20referaty/Gorniak.pdf.

¹⁶ C. Banach, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do 2020 roku*, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>.

¹⁷ Raport o stanie edukacji 2013, red. M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Warszawa 2014, s. 131.

znaczącą liczbę godzin i który jest rozciągnięty w czasie, pozytywnie wpływa na rezultaty osiągane przez uczniów.

W ciągu ostatnich lat obniżyły się potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego. W 2008 r. wysoki poziom potrzeb w zakresie wiedzy i zrozumienia nauczanego przedmiotu deklarowało 17% badanych nauczycieli, a w 2013 r. już tylko 2%. Jedną z przyczyn takiej tendencji może być malejąca liczba dzieci w systemie oświaty, co powoduje zmniejszenie liczby młodych nauczycieli, a to oni w największym stopniu korzystali ze szkoleń¹⁸.

W badaniu TALIS 2013 zbadano bariery utrudniające dostęp do doskonalenia. Najczęściej wskazywane to:

- zbyt wysokie koszty rozwoju zawodowego (60% wskazań wśród nauczycieli szkół podstawowych, w innych powyżej 50%);
- brak odpowiedniej oferty doskonalenia zawodowego (ponad 40% wskazań we wszystkich typach szkół);
- brak czasu z powodu obowiązków rodzinnych (także ponad 40% we wszystkich typach szkół);
- brak zachęt do udziału w działaniach doskonalących (od 39 do 45% wskazań zależnie od typu szkół)¹⁹.

2.2 Charakterystyka dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli

Podstawę prawną doskonalenia nauczycieli stanowią: ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191), ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526, z późn. zm.) oraz przepisy wykonawcze do wymienionych ustaw. Określają one sposób funkcjonowania jednostek zajmujących się wspieraniem pracy szkoły i nauczycieli, warunki akredytacji (od 2003 r.) oraz sposoby ich finansowania. Doskonalenie nauczycieli obejmuje:

- kształcenie ustawiczne – czyli podnoszenie, uzupełnianie i aktualizowanie kwalifikacji zawodowych oraz nabywanie nowych kompetencji i umiejętności;
- doradztwo metodyczne – czyli wspieranie nauczycieli w realizacji bieżących zadań zawodowych i rozwoju zawodowym²⁰.

Doskonalenie nauczycieli w obecnym systemie działa na dwóch poziomach:

- centralnym – prowadzone jest przez centralne placówki doskonalenia nauczycieli jako jednostki podległe ministrowi edukacji narodowej, ministrowi kultury i dziedzictwa narodowego oraz ministrowi rolnictwa;

¹⁸ Fedorowicz i in., *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli*, Warszawa 2014.

¹⁹ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 27.

²⁰ *Raport. Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

- regionalnym – prowadzone jest przez samorządy województw.

Dodatkowo placówki doskonalenia nauczycieli mogą być również tworzone przez samorządy gminne i powiatowe. W praktyce placówki te mogą wspierać działanie struktur krajowych i regionalnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli przypisywało placówkom centralnym doskonalenia nauczycieli (ORE, KOWEŻiU i PCN) następujące zadania publiczne:

- przygotowywanie ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, opracowywanie materiałów edukacyjnych oraz przygotowywanie osób realizujących te programy;
- realizacja ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli publicznych placówek doskonalenia, zakładów kształcenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych, prowadzonych przez samorząd województwa, oraz osób wykonujących zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego;
- organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, prowadzonych zgodnie z przepisami w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy, sposobu prowadzenia listy ekspertów oraz trybu wpisywania i skreślania ekspertów z listy;
- prowadzenie ogólnokrajowego systemu informacji pedagogicznej, w tym gromadzenie i udostępnianie informacji dotyczących dostępnych form kształcenia i doskonalenia nauczycieli;
- opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i metodycznych oraz promowanie działalności innowacyjnej i eksperymentalnej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym prowadzenie działalności wydawniczej;
- wspieranie metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku polskim pracujących za granicą;
- współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, Centralną Komisją Egzaminacyjną oraz okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi;
- współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z innymi partnerami krajowymi i partnerami zagranicznymi, w tym z ogólnopolskimi stowarzyszeniami nauczycielskimi.

Zakres zadań centralnych placówek doskonalenia prowadzonych przez MEN pokrywa się w znacznym stopniu z zadaniami Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych

prowadzonego przez MKiDN oraz Krajowego Centrum Edukacji Rolniczej prowadzonego przez MRiRW.

Z kolei do zadań placówek doskonalenia o zasięgu wojewódzkim należy przede wszystkim²¹:

- opracowywanie, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie;
- przygotowywanie i realizacja, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, programów doskonalenia zawodowego nauczycieli – doradców metodycznych;
- przygotowywanie i realizacja programów doskonalenia zawodowego w zakresie zarządzania oświatą dla dyrektorów szkół i placówek, pracowników urzędu organu prowadzącego szkołę i placówkę oraz pracowników urzędu organu sprawującego nadzór pedagogiczny;
- organizowanie i prowadzenie, stosownie do potrzeb, doradztwa metodycznego dla nauczycieli, w tym nauczycieli przedmiotów zawodowych nauczanych w zawodach unikatowych oraz zatrudnionych w szkołach z językiem nauczania mniejszości narodowych i etnicznych;
- prowadzenie wojewódzkiego systemu informacji pedagogicznej, w tym gromadzenie i udostępnianie informacji dotyczących dostępnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- organizowanie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, w tym warsztatów, konferencji i seminariów, dla nauczycieli poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek;
- wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- organizowanie działań na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli, w szczególności we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny;
- współpraca z organami prowadzącymi szkoły i placówki w zakresie doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

Na poziomie gminy czy powiatu prowadzenie placówki doskonalenia nauczycieli nie jest zadaniem obowiązkowym samorządu. Publiczne placówki odpowiedzialne za doskonalenie nauczycieli na szczeblu lokalnym koncentrują się na doradztwie metodycznym. Ponadto placówki doskonalenia mogą realizować inne zadania z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli zlecone im przez organ prowadzący.

W 2013 r. pomoc nauczycielom i szkołom świadczyło:

²¹ Za: *Raport. Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół...*, dz. cyt., s. 16.

- 106 publicznych placówek doskonalenia nauczycieli (5 centralnych, 37 wojewódzkich, 60 powiatowych, 5 gminnych). W placówkach tych zatrudnionych jest ponad 4500 nauczycieli, specjalistów i doradców metodycznych;
- 327 niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli.

W obecnym systemie doskonalenia za świadczenie pomocy nauczycielom i szkole odpowiedzialne są również poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne.

Do zadań poradni psychologiczno-pedagogicznej należy:

- diagnozowanie dzieci i młodzieży;
- udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- realizacja zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych;
- organizowanie i prowadzenie wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych²².

Zadania te w 2013 r. realizowało:

- 578 publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych, w których zatrudnionych jest ponad 8400 pracowników merytorycznych;
- 187 niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych²³.

Publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne to jednostki organizacyjne, dla których organem prowadzącym jest powiat; są zlokalizowane w każdym powiecie w Polsce.

Z kolei biblioteki pedagogiczne mają za zadanie:

- gromadzenie, opracowywanie, ochronę, przechowywanie i udostępnianie użytkownikom materiałów bibliotecznych, w tym dokumentów piśmienniczych, zapisów obrazu i dźwięku oraz zbiorów multimedialnych;
- organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz bibliotek szkolnych, w tym w zakresie organizacji i zarządzania tymi bibliotekami;
- prowadzenie działalności informacyjnej i bibliograficznej;
- inspirowanie i promowanie edukacji czytelniczej i medialnej²⁴.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199).

²³ Dane MEN.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369).

Zadania te w 2013 r. realizowały 294 publiczne biblioteki pedagogiczne, w których zatrudnionych jest ponad 1200 bibliotekarzy. Biblioteki podlegają formalnie samorządowi województwa. Działają głównie w miastach wojewódzkich i powiatowych.

2.3 Ocena dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli

Wśród ekspertów i dużej części praktyków istnieje zgoda co do potrzeby modyfikacji istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli. Wynika to z dostrzeganych potrzeb rozwijania i doskonalenia istniejącego systemu doskonalenia, a także ze zmian w polskim systemie edukacji – dalsza jego poprawa wymaga zmian systemowych, z uwzględnieniem wymiaru doskonalenia na poziomie danej szkoły.

Ocena istniejącego systemu doskonalenia nauczycieli jest niejednoznaczna. Wskazać można szereg jego mocnych stron, ale również słabości, które zmniejszają jego skuteczność.

Wśród **mocnych stron obecnego modelu doskonalenia** należy wymienić następujące elementy:

- **stosunkowo duża liczba placówek zajmujących się doskonaleniem i wspieraniem pracy nauczycieli** – należą do nich placówki doskonalenia, a także poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne. Najbardziej równomierny jest rozkład poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wynika to z obowiązku ich prowadzenia przez samorząd powiatowy w ramach zadań własnych. Dostęp do placówek doskonalenia jest zróżnicowany regionalnie²⁵.
Należy podkreślić, że wsparcie dla szkół oferowane jest nie tylko przez instytucje publiczne, lecz także wiele placówek prywatnych i społecznych, specjalizujących się we wspieraniu pracy nauczycieli lub traktujących ten obszar jako jeden z elementów swojej pracy. Należą do nich: uczelnie wyższe, wydawnictwa, instytucje kultury, organizacje pozarządowe, biblioteki, policja, organizacje branżowe itd. W praktyce jednak nie wiadomo, ile jest takich instytucji oraz jaka jest skala ich działalności²⁶;
- **znajomość realiów funkcjonowania systemu edukacji** – metodycy i trenerzy obecnie prowadzący doskonalenie nauczycieli mają dużą wiedzę na temat lokalnych i regionalnych struktur systemu edukacji, doświadczenia i kompetencji kadry, specyficznych potrzeb i uwarunkowań regionalnych, słabych i mocnych stron jakości edukacji itd. Dzięki temu unikalnemu kapitałowi wiedzy pracownikom instytucji wsparcia zdecydowanie łatwiej jest współpracować ze szkołami²⁷;

²⁵ Raport. Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół..., dz. cyt.

²⁶ D. Elsner, K. Bednarek, *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

²⁷ Raport. Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół..., dz. cyt.

- **kadra obecnego systemu doskonalenia** – w dużym stopniu są to osoby doświadczone w pracy ze szkołami, posiadające odpowiednie przygotowanie i kompetencje. Osoby te stanowią naturalny zasób dla nowego modelu doskonalenia nauczycieli. Należy przy tym pamiętać, że kadra ta to zarówno pracownicy publicznych placówek wspierających pracę szkoły, jak i przedstawiciele innych instytucji i niezależni konsultanci. Duża część tych osób stale uczestniczy w szkoleniach i konferencjach dotyczących systemu edukacji;
- **dostępność oferty i pomocy ze strony placówek doskonalenia i wspierania pracy szkół** – jak pokazują badania, nauczyciele i dyrektorzy, którzy zwracają się z problemem do doradcy metodycznego lub konsultantów, najczęściej taką pomoc uzyskują²⁸. Badani dyrektorzy i nauczyciele wskazują wręcz na nadmiar ofert kierowanych do nich;
- **jakość oferty doskonalenia nauczycieli** – choć trudno jest ocenić jakość obecnej oferty placówek doskonalenia, to należy podkreślić, że część nauczycieli i dyrektorów ocenia ją pozytywnie. Ważne jest, że przy wyborze oferty konkretnej placówki dyrektorzy i nauczyciele kierują się przede wszystkim opiniami na temat jakości jej pracy – jest to główny powód korzystania z oferty danej placówki lub zaprzestania współpracy z nią²⁹. Obserwacja ta potwierdza wniosek, że nauczyciele starają się rozsądnie inwestować swój czas i środki w doskonalenie o wysokiej jakości;
- **wyposażenie i doświadczenie placówek zajmujących się doskonaleniem i wspieraniem szkół i nauczycieli** – pracownicy placówek doskonalenia są stosunkowo dobrze wyszkoleni. Posiadają również doświadczenie w realizacji wielorakich przedsięwzięć i projektów, dzięki którym rozwijają ofertę swoich instytucji i doskonalą własne kompetencje;
- **źródła finansowanie obecnego systemu** – zgodnie z artykułem 70a ustawy Karta Nauczyciela ustalone są zasady finansowania doskonalenia nauczycieli. Wyodrębnione w ten sposób środki stanowią ważną podstawę działań w tym zakresie. Z drugiej jednak strony w wielu dokumentach oraz w wywiadach eksperckich i studiach przypadków często zwraca się uwagę, że dostępne fundusze są zdecydowanie niewystarczające, m.in. z powodu nieefektywnego ich wydatkowania (kwestia ta została poddana szerszej analizie w dalszej części raportu).

Należy też wskazać **słabe strony** czy **obszary problemowe aktualnego systemu doskonalenia nauczycieli**. Są to m.in.:

- **indywidualizacja wsparcia** – dotychczas oferta była kierowana głównie do indywidualnych uczestników systemu doskonalenia – głównie nauczycieli. Oferta nie była powiązana z dłuższym procesem doskonalenia pracy danego nauczyciela ani z procesem doskonalenia pracy szkoły. Wiązało się to z

²⁸ D. Elsner, K. Bednarek, *Pomoc doradców metodycznych...*, dz. cyt.

²⁹ Tamże.

koncentracją na pojedynczych nauczycielach, a nie na szkole jako instytucji uczącej się. Z drugiej strony nauczyciele również wybierali te formy i zakresy doskonalenia, które wydawały im się szczególnie interesujące lub przydatne do awansu zawodowego, co nie zawsze znajdowało odzwierciedlenie w rzeczywistych potrzebach szkoły³⁰.

Również w raporcie NIK stwierdzono, że oferta edukacyjna skontrolowanych publicznych placówek doskonalenia nauczycieli nie w pełni odpowiadała aktualnym potrzebom, ponieważ nie była ukierunkowana na kompleksowe doskonalenie szkoły, lecz bardziej na udział pojedynczych nauczycieli w wybranych formach i tematach doskonalenia³¹;

- **niepełna diagnoza potrzeb** – oferta doskonalenia przygotowywana przez PDN formułowana jest bez dostatecznej diagnozy rzeczywistych potrzeb szkoły/placówki, uczniów i nauczycieli³².

Problem ten znajduje potwierdzenie w dokumentach, w których zwrócono uwagę, że na przebieg diagnozy i efekty prowadzonego wsparcia ma wpływ kilka obecnych w polskiej szkole czynników:

- różnorodność i złożoność wskaźników sukcesu,
- tradycyjna, hierarchiczna struktura organizacyjna szkół i systemu oświaty,
- koncentracja na aspektach formalnoprawnych i jednocześnie niechęć do biurokracji,
- zmęczenie zmianami i niechęć czy opór wobec nowych inicjatyw³³.

Zdaniem ekspertów uczestniczących w badaniu nauczyciele i dyrektorzy mają trudności w samodzielnym identyfikowaniu swoich potrzeb i często przy wyborze zakresu doskonalenia bazują na wyobrażonych, a nie rzeczywistych potrzebach swojej placówki. Przykładem może być nadmierne przywiązanie wagi do szkoleń z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Nauczyciele mają również tendencję do identyfikowania przyczyn osiągniętych efektów w innych obszarach niż ich własne kompetencje czy stosowane przez siebie techniki nauczania. Szczególnie niepokojące jest też poszukiwanie przyczyn niezadowolających wyników nauczania w samych uczniach. Na przykład w diagnozach prowadzonych w szkołach województwa pomorskiego, pod kątem projektów rozwojowych, które mają poprawić skuteczność nauczania, realizowanych w Poddziałaniu 9.1.2 PO KL, w ponad 91% szkół jako główny problem wskazano problemy uczniów w nauce, w ponad 70% znaczne dysproporcje pomiędzy uczniami, a tylko w 20% szkół identyfikowano problem nieadekwatnych metod i

³⁰ J. Strzemieczny, *Trzy główne zasady efektywnego doskonalenia nauczycieli*, prezentacja dla PORE, Warszawa 2012.

³¹ *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Raport NIK*, dz.cyt., s. 7.

³² *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2012, http://www.leszczyna.info/wp-content/uploads/2012/07/Informacja_MEN_doskonalenie_nauczycieli.pdf.

³³ *Raport z pilotażowej diagnozy potrzeb rozwojowych szkół przeprowadzonej przez Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganiu szkół”*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Kraków 2011, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=121:raporty&Itemid=1017, s. 6.

technik nauczania³⁴. Jest to powszechny problem, opisywany w literaturze, gdy nauczyciele nie postrzegają siebie samych jako agentów zmiany i uważają, że mają małe możliwości dokonania faktycznej poprawy³⁵;

- **„podażowe” podejście do tworzenia oferty szkoleniowej** – placówki doskonalenia formułowały ofertę na podstawie własnych dostępnych zasobów, czyli kompetencji swoich pracowników, a niekoniecznie na podstawie tego, co jest potrzebne szkole. Dyrektorzy/nauczyciele najczęściej wybierają szkolenia z gotowej oferty przygotowywanej przez PDN, a nie oczekują zmodyfikowanej oferty, dostosowanej do potrzeb i specyfiki swojej placówki;
- **ograniczona dostępność placówek doskonalenia** – widoczny jest nierówny dostęp do doradztwa metodycznego i form doskonalenia, związany głównie z odległością szkoły od placówki doskonalenia. Problem dotyczy szczególnie mniejszych miejscowości i terenów wiejskich, gdzie nie ma ośrodków doskonalenia nauczycieli³⁶. Potwierdzają to również wyniki niniejszego badania, zgodnie z którymi nawet odległość kilkudziesięciu kilometrów do stolicy województwa może być postrzegana jako bariera w dostępie do doskonalenia nauczycieli;
- **jakość doskonalenia** – w trakcie badania pojawiły się głosy wskazujące na problem nieadekwatnej jakości doskonalenia. Mówili o tym zarówno eksperci, jak i interesariusze (w tym przedstawiciele placówek doskonalenia). Wskazywano na niedostateczne przygotowanie pracowników PDN (w mniejszym stopniu dotyczy to doradców metodycznych) do skutecznego wspierania szkoły. Wynika to m.in. z ich słabego kontaktu z codzienną, praktyczną działalnością szkoły (kiedyś do zadań doradcy metodycznego należała praktyka pracy w szkole). Dlatego też w ofercie PDN dominują treści teoretyczne. Natomiast niedostateczny nacisk położony jest na rozwijanie umiejętności i przekazywanie wiedzy praktycznej. Przeważa forma wykładu; nawet jeśli zakładane są warsztaty, to duża część prowadzona jest w formie wykładu, bez stosowania metod angażujących i interaktywnych i bez analizy studiów przypadku, w ramach której nauczyciele mogliby wymieniać doświadczenia. Potwierdzają to również wyniki badań doskonalenie nauczycieli, prowadzone przez prof. J. Fazlagicia, zgodnie z którymi tylko 38,5% badanych nauczycieli stwierdziło, że zawsze lub często w doskonaleniu, w którym uczestniczyli, wiedza teoretyczna została mocno podparta przykładami z życia³⁷. Równocześnie w tych samych badaniach większość nauczycieli zgodziła się, że jakość doskonalenia w ostatnich latach uległa poprawie³⁸.

³⁴ Badanie wpływu projektów zrealizowanych w Poddziałaniu 9.1.2 PO KL na wzrost jakości i dostępności nauczania w województwie pomorskim. Raport końcowy, Pracownia Badań i Doradztwa Resources na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, Gdańsk.

³⁵ J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, s. 6.

³⁶ *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Raport NIK*, dz. cyt.

³⁷ J.F. Fazlagić, *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, E-mentor nr 4 (46)/2012, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/955>.

³⁸ Tamże.

Jeden z ekspertów uczestniczących w badaniu zwrócił również uwagę, że niezadowalająca jakość oferty doskonalenia wynika również z dużej konkurencji pomiędzy podmiotami dostarczającymi doskonalenie nauczycieli (prywatnymi i publicznymi). Przy braku mechanizmów zapewnienia jakości, niedostatecznych środkach na doskonalenie oraz nacisku na „zaliczenie” szkolenia potrzebnego do awansu, często wygrywają oferty tańsze, ale też krótsze i gorszej jakości.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na słabość mechanizmów oceny jakości doskonalenia nauczycieli. Podstawowym mechanizmem jest akredytacja placówek doskonalenia nauczycieli. Jednak na razie nie działa on zbyt dobrze, głównie ze względu na brak bodźców zachęcających do poddania się akredytacji, a także, szczególnie w przypadku mniejszych placówek, zbyt wygórowane wymagania formalne (dotyczące m.in. zatrudnienia odpowiedniej liczby specjalistów na etacie). W efekcie akredytację uzyskał niewielki odsetek placówek doskonalenia.

Mimo że jakość szkoleń dla nauczycieli jest istotnym czynnikiem warunkującym jakość polskiego systemu edukacji, to wydaje się, że zagadnienie nie jest dość dobrze rozpoznane. Dostępne publikacje, takie jak np. raport Komisji Europejskiej *Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w Europie*³⁹ z 2006 r. są zdezaktualizowane albo też niewiele miejsca poświęca się tam samej ocenie jakości doskonalenia, a ponadto bazują na subiektywnych odczuciach nauczycieli;

- **wpływ doskonalenia na zmianę sposobu działania szkoły** – jeśli nauczyciel wybiera szkolenie według swoich zainteresowań i indywidualnych oczekiwań, a na szkoleniu tylko on reprezentuje swoją szkołę, to później trudno jest mu wdrożyć nowe metody w codziennym życiu szkoły. Trudno jest mu też „przebić się” w gronie pedagogicznym i zaangażować szkołę do rzeczywistej i trwałej zmiany. Trudność w przełożeniu efektów doskonalenia, w obecnym systemie, na pracę szkoły była podkreślana przez wielu uczestników badania. Jednak dostępne wyniki badań nie zawsze potwierdzają te obserwacje jakościowe.

Nie potwierdzają tego natomiast ostatnie wyniki badania opinii samych nauczycieli (zebrane w badaniu nauczycieli gimnazjów TALIS 2013) na temat wpływu doskonalenia na ich sposób nauczania. Dowodzą one, że wpływ ten nie jest duży⁴⁰. Od 44 do 58% badanych, w zależności od tematu szkolenia, podało, że wpływ doskonalenia jest umiarkowany. Opinię, że dane zagadnienie wywarło „duży wpływ”, wyraziło 25–42% nauczycieli. Autorzy raportu sugerują, że jedną z przyczyn niemożności wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych podczas doskonalenia może być jego niedostosowanie do potrzeb szkoły⁴¹.

³⁹ *Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w Europie*, Komisja Europejska, Bruksela 2006, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/Quality_0.pdf.

⁴⁰ K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

⁴¹ *Raport o stanie edukacji 2013*, red. M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Warszawa 2014, s. 142.

Ponownie należy podkreślić brak kompleksowych badań, w ramach których udałooby się faktycznie zmierzyć wpływ doskonalenia na zmiany zachowania nauczycieli w klasie i sposobu funkcjonowania szkoły. Z tego względu trudno jest zweryfikować prezentowane tu stanowiska;

- **współpraca między różnymi jednostkami odpowiedzialnymi za wsparcie pracy szkoły i nauczycieli** – brakuje mechanizmów zachęcających czy wręcz wymuszających współpracę między instytucjami działającymi w obszarze doskonalenia nauczycieli. Choć zadania poszczególnych jednostek (BP, PDN, PPP) częściowo się pokrywają, to jednak dotychczas nie współpracowały one ze sobą lub skala tej współpracy była niewielka. Można wskazać pojedyncze dobre przykłady, ale nadal są to wyjątki, a nie obowiązująca praktyka.

Współpracę instytucji utrudnia również różne usytuowanie tych jednostek w strukturze samorządu i ich różne organy prowadzące: ODN i BP prowadzone są przez samorząd województwa czy powiatu (mniej liczne), a PPP działają na poziomie powiatu. Pokutuje też podział resortowy, a nie funkcjonalny, tzn. każda instytucja funkcjonuje na podstawie odrębnych przepisów, co w praktyce nie ułatwia współpracy na rzecz bardziej skutecznego wspierania szkół i nauczycieli, mimo że cel ten ma realizować każda z instytucji;

- **słaba motywacja do zmiany** – dotyczy praktycznie wszystkich aktorów w systemie doskonalenia. W przypadku nauczycieli częściowo wiąże się z osiągnięciem przez nich najwyższego stopnia awansu zawodowego. Problem jest jednak szczególnie istotny na poziomie szkoły, gdzie często identyfikowana jest niechęć do zmiany oraz obawa przed kolejną reformą. Część dyrektorów szkół oczekuje tzw. gotowców – gotowych rozwiązań, przygotowanych dokumentów, by jak najmniejszym wysiłkiem zrealizować nakładane na szkołę zadania. Częściowo tłumaczą się dużą skalą obowiązków biurowatycznych, jednak zdaniem uczestników badania nie jest to najbardziej istotny powód. Z drugiej strony podczas badania identyfikowano dyrektorów zaangażowanych w rozwój szkoły i nauczycieli;
- **powiązanie praktyki doskonalenia z mechanizmami awansu zawodowego nauczycieli** – niektóre spośród zidentyfikowanych powyżej słabych stron systemu doskonalenia wynikają z rozwiązań dotyczących awansu tej grupy zawodowej. Choć system awansu zawodowego nauczycieli nie jest przedmiotem niniejszego badania, to jednak w praktyce tworzy ważny kontekst dla doskonalenia. Jest bowiem jednym z głównych motywatorów dla doskonalenia zawodowego w przypadku młodszych stażem nauczycieli, a równocześnie po osiągnięciu najwyższego stopnia awansu motywacja nauczycieli do doskonalenia zdecydowanie się obniża⁴². Wymagania wobec nauczycieli przy kolejnych stopniach awansu mają głównie charakter formalny – oceniane jest spełnienie warunków określonych w prawie, a nie jakość wykonywanej pracy i efekty

⁴² A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 143.

nauczania – dlatego też część nauczycieli traktuje doskonalenie jako wymóg formalny dla uzyskania kolejnego szczebla awansu i podwyżki. Większość z nich *nie łączy procesu awansu ze stawianiem się lepszym nauczycielem, osiąganiem sukcesu zawodowego i satysfakcją zawodową*⁴³.

Potwierdzają to też najnowsze wyniki przedstawione w raporcie IBE, w którym zwrócono uwagę, że nauczyciel może osiągnąć najwyższy stopień awansu, czyli tytuł nauczyciela dyplomowanego, w ciągu 10 lat pracy. To stosunkowo krótki czas w karierze przeciętnego nauczyciela, a nauczyciele „*zaliczają*” *kolejne stopnie w celu „stabilizacji kariery” i nie jest to związane z potrzebami szkół, w których pracują*. Ponadto kluczowe znaczenie ma tu motywacja finansowa, więc przestaje ona mieć znaczenie po osiągnięciu najwyższego stopnia awansu⁴⁴.

W badaniu dotyczącym awansu zawodowego nauczycieli większość respondentów zwróciła uwagę, że wymagania awansu zawodowego podnoszą jakość pracy szkoły głównie poprzez poprawę pracy dydaktycznej. Natomiast dyrektorzy uczestniczący w badaniu są przekonani, że awans podnosi co prawda jakość pracy nauczycieli, ale w mniejszym stopniu przyczynia się do rozwoju szkoły jako instytucji⁴⁵. Warto dodać, że wpływ awansu zawodowego na jakość pracy szkoły zależy w pewnym stopniu od postawy dyrektora. Wpływ ten może być duży, jeśli dyrektor jest zaangażowany w przebieg awansu i ma dobre relacje z nauczycielami⁴⁶. Pokazuje to, że istotne znaczenie może mieć nie tyle jakość doskonalenia związanego z awansem zawodowym, ile jego mądre wykorzystanie dla rozwoju szkoły.

Związek systemu awansu i doskonalenia zawodowego postrzegany jest w dużej mierze jako fikcyjny⁴⁷. Prowadzi to do niebezpiecznego zjawiska wprowadzania zmian pozornych w działaniu instytucji. Tego typu mechanizm może być obserwowany w wielu sferach życia publicznego, nie tylko w Polsce. Przejawia się wprowadzaniem rozwiązań, do których główni aktorzy nie są przekonani i które kończą się zmianą rytualną, na poziomie procedur i spełnienia obowiązków biurokratycznych, a nie rzeczywistą zmianą sposobu funkcjonowania instytucji.

Pierwszym krokiem w rozwiązywaniu powyższych problemów, przy jednoczesnym zachowaniu mocnych stron obecnego systemu doskonalenia, jest przyjęcie ogólnego założenia: doskonalenie ma świadczyć pomoc w odpowiedzi na zidentyfikowane potrzeby i problemy, ale nie zastępować szkoły w ich rozwiązywaniu (nacisk na autonomię szkoły i demokratyczność we wdrażaniu zmiany). Potwierdza to chociażby wspomniany wcześniej raport firmy McKinsey. Zwraca się w nim uwagę, że dla rozwoju oświaty kluczowe jest *doskonalenie wewnątrzszkolne polegające na coachingu nauczycieli w zakresie metod*

⁴³ A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 143.

⁴⁴ *Raport o stanie edukacji 2013*, red. M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Warszawa 2014, s.135

⁴⁵ A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, dz. cyt., s. 145.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 149.

*nauczania, a szkoły powinny opierać się na autonomii i samoocenie*⁴⁸. Dzięki temu polska szkoła i pracujący w niej nauczyciele będą umieli dostosowywać się do zmieniającego się świata i nowych wyzwań.

⁴⁸ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey&Company, <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/123/raport-mckinsey-wersja-polska.pdf?sequence=1>.

3 KONCEPCJA NOWEGO MODELU WSPIERANIA PRACY SZKOŁY – KIERUNKI ZMIAN

Jak wykazały m.in. badania prowadzone w latach 2009–2011⁴⁹, jednostki systemu oświaty – placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne – nie były w stanie zaspokajać rosnących potrzeb w zakresie wspomagania nauczycieli i szkół⁵⁰.

Diagnoza słabości obecnego systemu doskonalenia nauczycieli była podstawą dla wyznaczenia kierunków zmieniania systemu wspierania pracy szkoły. Uznano, że system doskonalenia nauczycieli należy silniej połączyć z pracą szkoły, tak by stworzyć spójny system wspomagania szkół, który docelowo będzie przyczyniał się do podnoszenia jakości systemu oświaty. Zarekomendowano⁵¹:

- adresowanie wsparcia do szkół, a nie wyłącznie do pojedynczych nauczycieli lub ich grup; oznacza to powiązanie wsparcia z organizacją i bardziej systemowe podejście;
- pomoc szkole w rozwiązywaniu problemów – wsparcie powinno uwzględniać podmiotowość i autonomię placówki, zachęcać ją do samodzielności i wypracowywania rozwiązań, a nie narzucania sposobów działania;
- oparcie wsparcia na analizie indywidualnej sytuacji szkoły – wspomaganie odpowiadające na specyficzne potrzeby, zidentyfikowane na podstawie diagnozy uwzględniającej różne źródła informacji;
- wsparcie jako proces – zastąpienie pojedynczych działań doskonalących długofalowym procesem, obejmującym szeroki zakres działań – od diagnozy potrzeb, poprzez planowanie i realizację działań, po ocenę efektów i opracowanie wniosków na przyszłość;
- uwzględnianie w procesie wsparcia efektów kształcenia – wyników ewaluacji, sprawdzianów zewnętrznych oraz dostosowywanie działań do kierunków polityki oświatowej i zmian w systemie edukacji.

Wprowadzenie w życie tych założeń odbywało się w trzech etapach, poprzez:

- zmianę prawa (odpowiednich rozporządzeń);
- realizację projektu systemowego *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół* – opartego na rekomendacjach z przywoływanych wcześniej badań i analiz;

⁴⁹ Raport. Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół..., dz. cyt.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ M. Hajdukiewicz, Ewaluacja a wspomaganie pracy szkoły na podstawie doświadczeń projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”, www.npseo.pl/data/documents/3/296/296.pdf.

- projekty pilotażowe realizowane na poziomie powiatu.

3.1 Zmiana prawa

Zmiany aktów wykonawczych regulujących funkcjonowanie instytucji zajmujących się doskonaleniem nauczycieli i wspomaganiem szkół miały na celu budowę systemu wspomagania szkół i placówek. Wydane zostały:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. poz. 1196);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324, z późn. zm.).

Nowelizacje rozporządzeń miały na celu dostosowanie obowiązkowych zadań do rzeczywistych potrzeb szkół, jak również zmodyfikowanie form pracy stosowanych przez publiczne placówki, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne zgodnie z zaproponowanymi rekomendacjami⁵².

Zgodnie z zapisami nowego rozporządzenia zadaniem placówek doskonalenia stało się organizowanie i prowadzenie doskonalenia w zakresie:

- wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
- wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;
- realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;
- diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników sprawdzianu i egzaminów oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli;
- potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów.

⁵² M. Hajdukiewicz, Ewaluacja a wspomaganie pracy szkoły na podstawie doświadczeń projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”, www.npseo.pl/data/documents/3/296/296.pdf.

Jednostki wyznaczone do wspomagania pracy szkoły stają się w mniejszym stopniu dostarczycielami wsparcia, a w większym stopniu jego „organizatorami” – ich zadaniem jest pomoc w zdiagnozowaniu potrzeb i adekwatne dopasowanie oferty.

3.2 Przygotowanie nowej koncepcji ogólnodostępnego i kompleksowego wspomagania szkół

Projekt *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół* stanowi kontynuację projektu *Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego*. Projekty te stanowią ważny element pakietu przedsięwzięć o charakterze systemowym, zmierzających do poprawy jakości edukacji, realizowanych w ramach Priorytetu III PO KL⁵³.

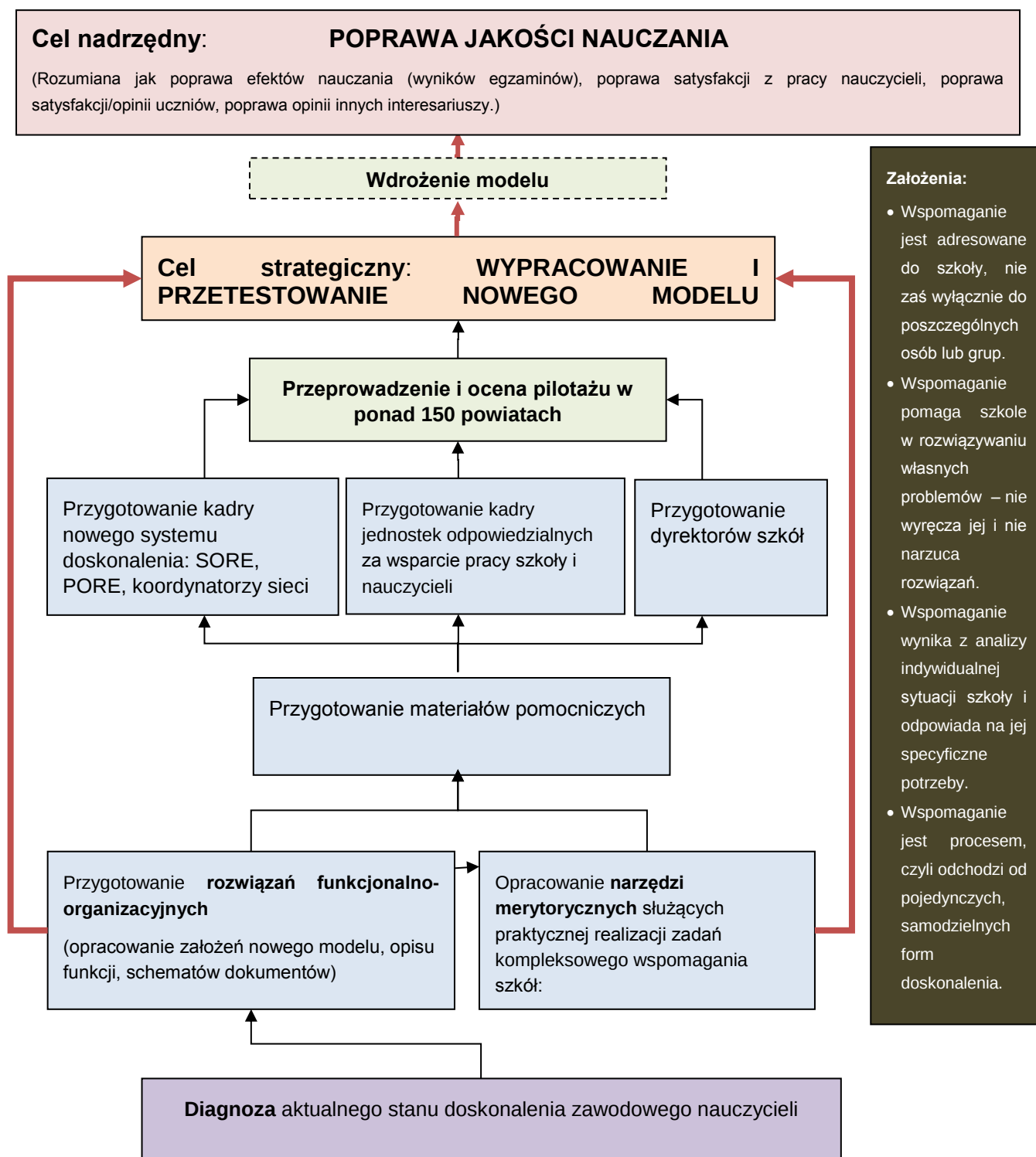
Projekt ten ma na celu poprawę jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół. W ramach projektu wypracowano szczegółową koncepcję nowego modelu wspierania pracy szkoły oraz przygotowano wszystkie elementy niezbędne do jego uruchomienia. Następnie uruchomiono pilotaż nowego modelu w 159 powiatach w formie projektów pilotażowych⁵⁴. Na schemacie zaprezentowanym na kolejnej stronie zaprezentowano model logiczny interwencji. Model ten zawiera następujące elementy:

- założenia dla nowego kompleksowego wspierania pracy szkoły;
- cel nadrzędny i cel strategiczny rozwijania nowego modelu;
- kluczowe rezultaty, które muszą być osiągnięte dla realizacji celów.

Interpretacja modelu logicznego obejmuje ocenę logiczną związków przyczynowo-skutkowych oraz ocenę kompletności modelu. Analiza odtworzonej logiki interwencji pokazuje **spójność przyjętej koncepcji**. Punktem wyjścia uczyniono zdiagnozowane problemy, na które odpowiedzieć miały przygotowane w projekcie systemowym rozwiązania merytoryczne i funkcjonalne. Aby je wdrożyć, konieczne było przygotowanie szeroko rozumianych kadr systemu poprzez działania szkoleniowo-informacyjne, a także wykorzystanie do tego materiałów pomocniczych. Tak przygotowana kadra mogła przystąpić do testowania modelu dzięki zapewnieniu środków na przeprowadzenie pilotażu. Nowy model wspomagania szkół, udoskonalony o doświadczenia z fazy testowej, po jego ewentualnej modyfikacji, będzie gotowy do wdrożenia na większą skalę i – o ile założenia zostaną spełnione i diagnoza systemu doskonalenia okaże się trafna – przełoży się na poprawę jakości nauczania.

⁵³ Priorytet III PO KL koncentruje się na podwyższaniu jakości funkcjonowania systemu oświaty głównie poprzez wprowadzanie rozwiązań systemowych. Działania będące przedmiotem ewaluacji wynikają z Celu 2 Priorytetu III PO KL *Podniesienie jakości systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Doskonalenie nauczycieli uwzględnione zostało w Poddziałaniu 3.3.1 *Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Poprawa jakości kształcenia, poza projektami przewidzianymi w pozostałych poddziałaniach, ma zostać osiągnięta poprzez modernizację systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, z uwzględnieniem akredytacji jednostek prowadzących doskonalenie nauczycieli oraz w wyniku opracowania i wdrożenia innowacyjnych, ponadregionalnych programów doskonalenia nauczycieli.

⁵⁴ Stan na 30 czerwca 2014 r.

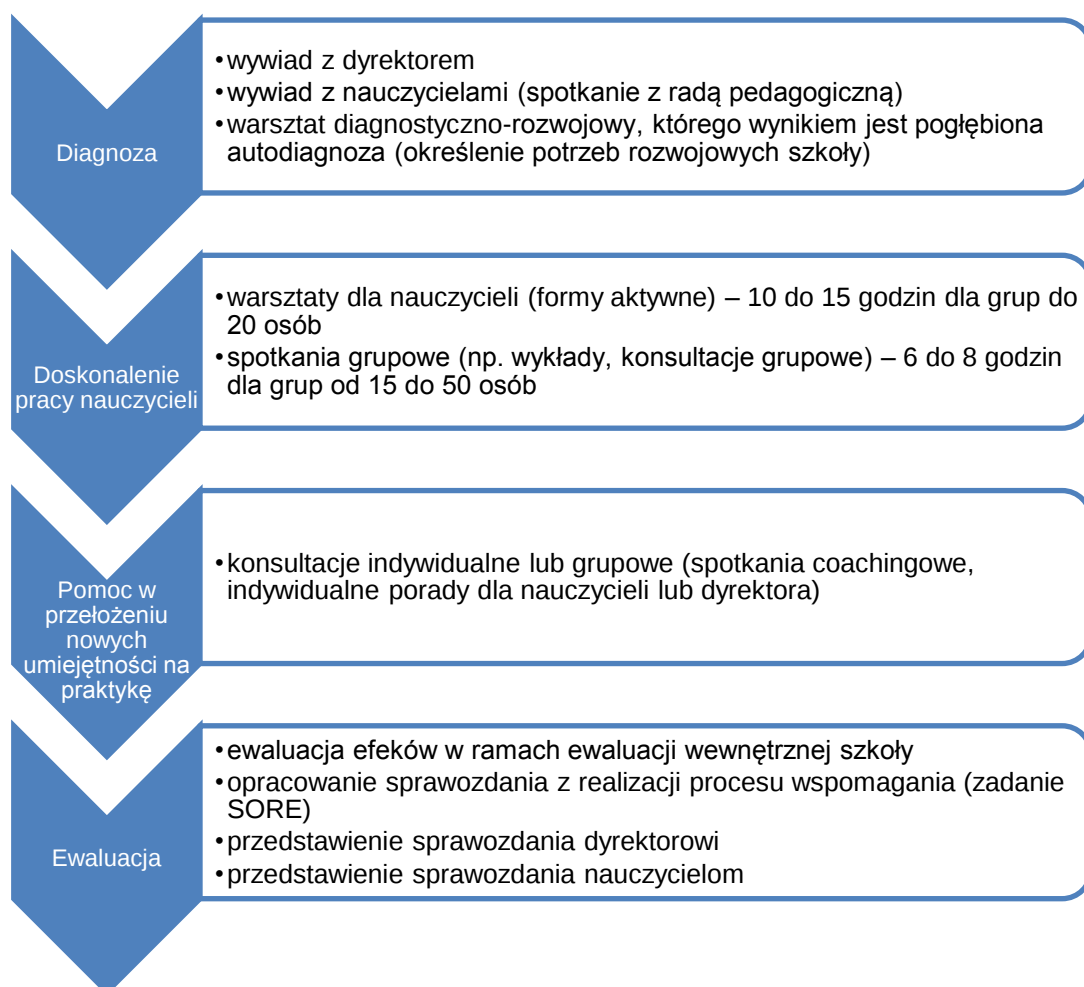


3.3 Założenia nowego modelu wspomagania pracy szkoły

W wyniku realizacji wymienionych wyżej projektów przygotowano solidną diagnozę systemu doskonalenia, a na jej podstawie wypracowano nowy model doskonalenia nauczycieli. Przed uruchomieniem nowego modelu podjęto decyzję o jego przetestowaniu w części powiatów.

Przygotowanie nowego modelu obejmowało komponent merytoryczny (roczne oferty doskonalenia, przykładowe tematy sieci współpracy) oraz funkcjonalno-organizacyjny. Podstawowa zmiana, jaką wprowadza model, dotyczy sposobu organizacji doskonalenia. W nowym modelu doskonalenie traktowane jest jako **proces**. Obejmuje on diagnozę sytuacji szkoły, która pozwala na identyfikację jej potrzeb, opracowanie planu wspomagania, jego wdrożenie oraz ocenę. Tym samym wspomaganie staje się bardziej systematyczne oraz uwzględnia nie tylko element poprawy kompetencji pojedynczego nauczyciela, lecz także wdrożenie zmiany w szkole.

Rysunek 3. Schemat nowego modelu doskonalenia



Źródło: Nowe formy wspomagania szkół, Zeszyt 1 ORE.

Na potrzeby testowania nowego modelu zdefiniowano również nowe role zawodowe i związane z nimi zadania. W procesie przygotowania wniosku aplikacyjnego kluczową rolę odgrywał powiatowy organizator rozwoju edukacji (PORE). Natomiast w systemie wspomagania szkół nowe role to szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE) oraz koordynator sieci współpracy i samokształcenia.

Skrócona charakterystyka nowych ról, związanych z przygotowaniem i testowaniem modelu:

- **szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE)** – specjalista zewnętrzny (spoza szkoły/przedszkola) bezpośrednio współpracujący ze szkołą przy przygotowaniu diagnozy i rocznego planu wspomagania (RPW) oraz jego wdrażaniu. SORE ma pod opieką kilka/kilkanaście szkół/przedszkoli, z którymi utrzymuje ścisły kontakt podczas realizacji rocznego planu wspomagania;
- **koordynator sieci współpracy i samokształcenia** – specjalista zewnętrzny (spoza szkoły/przedszkola) odpowiedzialny za koordynowanie prac międzyszkolnych sieci współpracy i samokształcenia.

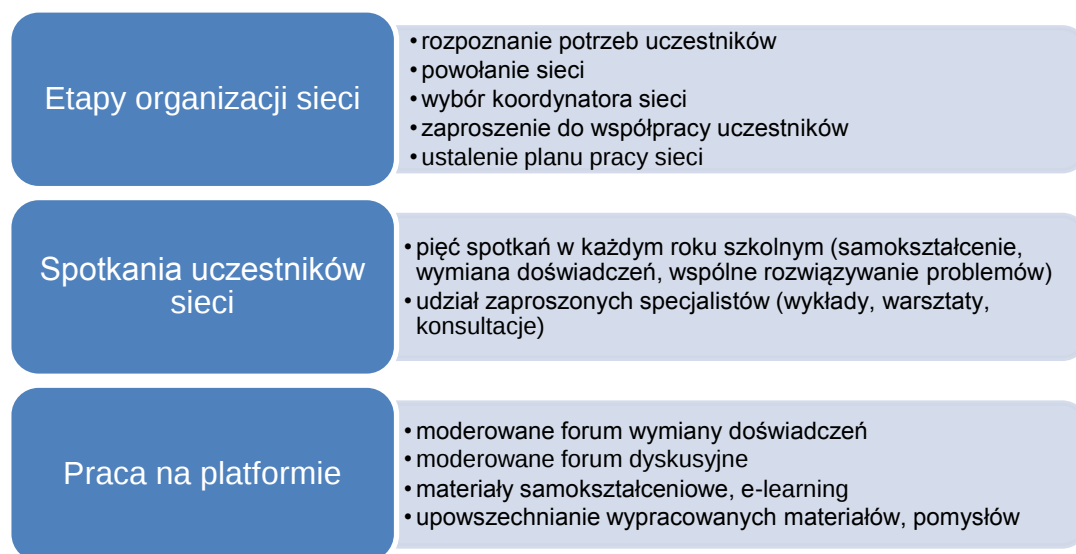
Ponadto na etapie testowania założeń nowego modelu przewidziano rolę **powiatowego organizatora rozwoju edukacji (PORE)** – osoby wytypowanej przez powiat, odpowiedzialnej za przygotowanie projektu pilotażowego, w tym przede wszystkim za poinformowanie dyrektorów szkół i przedszkoli o założeniach projektu, a następnie za pozyskanie placówek do udziału w projekcie oraz zebranie danych niezbędnych do wypełnienia wniosku o dofinansowanie. Zgodnie z założeniami w przyszłości nie przewiduje się takiej roli w ramach nowego modelu.

Opracowanie nowego modelu obejmowało również wypracowanie wielu materiałów, procedur i narzędzi wspierających proces doskonalenia, takich jak:

- zasady oraz instrumenty niezbędne do przygotowania diagnozy potrzeb szkoły;
- katalog ponad 20 ofert doskonalenia – są to ramowe propozycje doskonalenia, stanowiące punkt wyjścia dla opracowania szczegółowego planu wspomagania dla danej szkoły, uwzględniającego zdiagnozowane potrzeby i wybrane przez dyrektora i kadrę pedagogiczną priorytety,
- schemat rocznego planu wspomagania (RPW) – na podstawie diagnozy oraz ofert opracowanych przez ORE dla każdej szkoły opracowywany jest roczny plan wspomagania, zawierający szczegółowe cele doskonalenia, harmonogram realizacji zadań, role i zadania osób realizujących RPW oraz role i zadania osób korzystających ze wspomagania.

Nowy model wspomagania pracy szkół uwzględnia również tworzenie na poziomie lokalnym **sieci współpracy i samokształcenia**. Sieć jest to *platforma wzajemnego wsparcia* wobec nowych wyzwań i problemów. Jest to metoda doskonalenia umożliwiająca wymianę doświadczeń w grupie dyrektorów, nauczycieli i innych pracowników systemu edukacji. Założono, że w pracach sieci ma uczestniczyć 20–25 nauczycieli z różnych szkół, a pracami sieci kieruje koordynator sieci. W założeniu organizacja sieci przebiega według następującego schematu:

Rysunek 4. Schemat organizacji sieci współpracy i samokształcenia



Źródło: Nowe formy wspomagania szkół, Zeszyt 1 ORE.

W nowym systemie doskonalenia nauczycieli ważną rolę przypisano także **dyrektorom** szkół i przedszkoli, ponieważ bez ich zaangażowania i motywacji proces wspomagania placówki ma znacznie mniejsze szanse powodzenia. Szczegółowy opis zadań przypisanych osobom odgrywającym podstawowe role w systemie przedstawiamy w dalszej części raportu.

Aby wdrożyć nowy model doskonalenia nauczycieli, należało **przygotować do tego kadry** – zarówno jednostek odpowiedzialnych za wsparcie pracy szkoły i nauczycieli (PDN, BP, PPP), jak i SORE, PORE, koordynatorów sieci oraz samych dyrektorów szkół i przedszkoli.

Naturalnymi kandydatami do pełnienia tych funkcji byli przedstawiciele instytucji odpowiedzialnych za wsparcie pracy szkoły i nauczycieli (PDN, BP, PPP). W nowym modelu bardzo istotnie zmienia się rola tych instytucji, co wymagało też odpowiedniego ich przygotowania. W praktyce jednak SORE, PORE i koordynatorzy sieci wywodzą się również spośród nauczycieli, dyrektorów i innych pracowników systemu edukacji. Równocześnie należy podkreślić, że jedną z poważniejszych słabości nowego modelu jest słaba koncepcja instytucjonalna funkcjonowania nowego modelu po 2015 r. Nadal nie wiadomo, na jakich zasadach poszczególne instytucje mają realizować swoje zadania (wynikające z rozporządzeń) i jakie będą między nimi relacje.

Aby system działał sprawnie, konieczne było też **przygotowanie dyrektorów szkół**, aby rozumieli wprowadzane zmiany i sprawnie współpracowali z SORE. W projekcie przeszkolono wielu dyrektorów – również tych, którzy nie będą uczestniczyć w pilotażu, tak aby mogli wykorzystać nabytą wiedzę w swojej codziennej pracy i tym samym przygotowywać swoje placówki do zmian systemowych. Zakłada się bowiem, że od 2016 r. nowy model doskonalenia ma stanowić obowiązkowy element podnoszenia

kompetencji nauczycieli, stąd potrzeba przygotowania wszystkich dyrektorów szkół do tej zmiany.

W celu sprawnego i trwałego doskonalenia kadry do pracy według zasad nowego modelu **przygotowano materiały pomocnicze**, opracowane na podstawie koncepcji nowego modelu oraz wypracowanych w projekcie systemowym rozwiązań funkcjonalnych. Materiały te przedstawiono w formie segregatorów oddzielnie dla SORE, koordynatorów sieci i dyrektorów szkół. Zawierają one zarówno kwestie ogólne, dotyczące np. zakresu reformy edukacji, jak i te dostosowane do poszczególnych zadań (np. w przypadku SORE przechodzenie przez fazy nastawienia wobec zmiany w zespole).

Platforma informatyczna to kolejny element projektu. Stanowi dodatkowe narzędzie wspomagające pracę sieci, a także miejsce wymiany informacji i doświadczeń pomiędzy osobami uczestniczącym w procesie doskonalenia nauczycieli według nowego modelu. Umożliwia zdalną komunikację między samymi nauczycielami oraz pomiędzy nauczycielami i podmiotami prowadzącymi doskonalenie.

Poniższa tabela przedstawia najważniejsze różnice pomiędzy dotychczasowym systemem a nowym modelem doskonalenia nauczycieli.

Tabela 1. Najważniejsze różnice pomiędzy dotychczasowym systemem a nowym modelem doskonalenia nauczycieli

Kryterium	Rozwiązania stosowane w ramach dotychczasowego systemu doskonalenia	Modelowe rozwiązania opracowane w ramach projektu
Kierunek wsparcia – centralny punkt zainteresowania	Pojedynczy nauczyciele, ewentualnie grupy nauczycieli	Szkoły – doskonalenie nauczycieli jest traktowane jako element wspomagania służącego szkole Szkoła jako aktywny podmiot odpowiedzialny za swój rozwój
Charakter wsparcia	Zunifikowany, nastawiony na rozszerzanie ogólnej wiedzy i umiejętności nauczycieli Incydentalny	Zindywidualizowany, opierający się na diagnozie potrzeb szkoły/placówki i rozwiązywaniu konkretnych problemów Systematyczny, procesualny
Podmioty wspierające	Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne	Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne biblioteki pedagogiczne. Osoby pełniące następujące funkcje: • powiatowi organizatorzy rozwoju edukacji • szkolni organizatorzy rozwoju edukacji • koordynatorzy sieci
Sposoby realizacji wspomagania	Indywidualne oferty doskonalenia	Oferty doskonalenia dla szkoły, roczne plany wspomagania, sieci współpracy i samokształcenia
Zasięg i dostęp	Nierównomierny dostęp do	Doskonalenie i doradztwo równomiernie

Kryterium	Rozwiązania stosowane w ramach dotychczasowego systemu doskonalenia	Modelowe rozwiązania opracowane w ramach projektu
do wsparcia	doskonalenia i doradztwa metodycznego	rozłożone w powiatach
Współpraca między szkołami	Doraźna, niezinstytucjonalizowana	Zinstytucjonalizowane sieci współpracy i kształcenia, których pracami kieruje koordynator sieci
Komunikacja zdalna między szkołami oraz szkołami a podmiotami doskonalącymi	Niezorganizowana, sporadyczna	Zorganizowana – platforma internetowa

4 OCENA POTRZEB FINANSOWYCH ZWIĄZANYCH Z WDROŻENIEM NOWEGO MODELU WSPOMAGANIA PRACY SZKOŁY

Jedną z poważniejszych kwestii, która ujawniła się podczas badania, jest zapewnienie odpowiednich zasobów finansowych. Jedną z mocnych stron obecnego systemu doskonalenia nauczycieli są ustawowe zapisy dotyczące kwot, które muszą być przeznaczone na doskonalenie nauczycieli. Sprawa ta nie została jeszcze ostatecznie przesądzona, lecz zakłada się, że wdrożenie nowego modelu doskonalenia powinno być sfinansowane właśnie z tych środków. Kwestia ta budzi wątpliwości ze względu na:

- brak wiarygodnych i rzetelnych informacji na temat rzeczywistej wysokości środków wydawanych na doskonalenie nauczycieli;
- brak rzetelnych informacji na temat sposobu wydawania tych środków i osiągnięte efekty;
- brak rozstrzygnięcia, w jakim stopniu środki te powinny finansować doskonalenie nauczycieli według dotychczasowych rozwiązań, a w jakim powinny być przeznaczone na finansowanie wspomagania szkół i przedszkoli według nowego modelu.

Dlatego też podczas badania poddano analizie wysokość dostępnych środków oraz potrzeby finansowe związane z nowym modelem doskonalenia.

Podstawowym ograniczeniem dla takiej analizy jest dostępność aktualnych i rzetelnych danych dotyczących faktycznych wydatków na obecny model doskonalenia. Dlatego też przeprowadzona analiza opierała się na pewnych uproszczeniach i przyjętych założeniach.

O organizacji i finansowaniu systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli stanowią przepisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191) oraz ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526, z późn. zm.), a także przepisy wykonawcze do wymienionych ustaw. Określają one m.in. sposób funkcjonowania i finansowania placówek doskonalenia nauczycieli, a także wysokość, usytuowanie i sposób wydatkowania środków przeznaczanych corocznie na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli; wskazują również dysponentów tych środków.

- **1% wyodrębniany w budżecie organów prowadzących szkoły, naliczany od planowanej kwoty na wynagrodzenia osobowe nauczycieli – taka kwota**

powinna być przeznaczona na doskonalenie nauczycieli zgodnie z art. 7a ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela⁵⁵.

Zgodnie z szacunkami MEN na podstawie powyższych zasad na doskonalenie nauczycieli powinny zostać wyodrębnione środki w kwocie 259 mln zł w 2011 r. oraz 296 mln zł w 2012 r.⁵⁶.

Środkami tymi zarządza jednak organ prowadzący, a nie dyrektor szkoły. Ponadto brakuje pełnych danych, w jaki sposób i na co środki te są wydatkowane.

- **Środki wojewodów i ministra właściwego do spraw oświaty po 5000 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty** – również przeznaczane na doskonalenie nauczycieli zgodnie z art. 7a ust. 3 i 4 ww. ustawy. Zgodnie z raportem NIK z 2011 r. *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* w budżetach ministra właściwego ds. oświaty i wojewodów w 2010 r. powinno być wyodrębnionych 23,4 mln zł, a w 2011 r. – 25 mln zł. Faktycznie wyodrębnione kwoty były znacznie niższe i wyniosły odpowiednio 16,5 mln zł i 6,5 mln zł. Wydatkowanie tych kwot było jeszcze niższe – w obu latach wydano po ok. 5 mln zł. Tak niskie wykonanie budżetu tłumaczono dostępnością środków na doskonalenie nauczycieli w ramach PO KL.
- **Środki samorządów terytorialnych na funkcjonowanie instytucji wspierających pracę szkoły** (w tym z subwencji oświatowej). W ramach badania nie udało się dotrzeć do zbiorczych zestawień wydatków poniesionych przez samorządy. Jednak analizie poddano sprawozdania z wykonania budżetów 16 województw za 2013 r. Wyniki tej analizy przedstawiono w poniższej tabeli. Wynika z nich, że w 14 województwach na funkcjonowanie ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz bibliotek pedagogicznych wydano w 2013 r. łącznie 252,6 mln zł.

Tabela 2. Wydatki na doskonalenie nauczycieli i biblioteki pedagogiczne w 2013 r.

Województwo	Dokształcanie i doskonalenie nauczycieli [zł]	Biblioteki pedagogiczne [zł]
Dolnośląskie	6 167 395	4 934 881
Kujawsko-pomorskie	6 968 303	6 358 906
Lubuskie*	5 043 289	3 499 659

⁵⁵ W 2012 r. wprowadzono zmianę i określono dolną granicę kwoty, która powinna być przeznaczona na doskonalenie, jako 0,5% kwoty przeznaczonej na wynagrodzenia. Uczestnicy badania zwrócili uwagę, że w praktyce prowadzi to do zmniejszenia wysokości środków na doskonalenie nauczycieli (por. A. Jeżowski, *Finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli*, <http://www.oswiata.abc.com.pl/dyrektor-szkoly/czytaj/-/artykul/finansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli-antoni-jezowski>). Zmiana ta została wprowadzona w trybie ustawy o budżecie i dotyczy lat 2013–2014. Na razie nie wiadomo, czy zmiany te zostaną utrzymane, czy też zniesione.

⁵⁶ *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2012, http://www.leszczyna.info/wp-content/uploads/2012/07/Informacja_MEN_doskonalenie_nauczycieli.pdf.

Lubelskie	5 351 117	9 554 331
Łódzkie	7 605 679	9 228 869
Mazowieckie	56 513 540	16 562 924
Małopolskie	7 731 780	6 962 260
Podkarpackie	7 875 675	10 744 529
Podlaskie	8 708 091	1 562 797
Pomorskie	5 773 097	8 468 191
Opolskie*	1 343 517	3 759 521
Śląskie	12 028 144	12 277 745
Świętokrzyskie	b.d.	b.d.
Warmińsko-mazurskie	b.d.	b.d.
Wielkopolskie	9 454 628	10 917 476
Zachodniopomorskie	4 260 886	2 608 871
SUMA	144 825 141	107 440 959

* Na podstawie planów budżetu.

Źródło: opracowanie własne, na podstawie sprawozdań z realizacji budżetów województw za 2013 r.

Należy podkreślić, że w ramach powyższych kwot ośrodki doskonalenia nauczycieli oferują nauczycielom różnorodne formy doskonalenia, które w niewielkim stopniu są finansowane z dochodów z tytułu opłat za udział w kształceniu. Przykładowo w jednym z ODN dochody w 2013 r. wynosiły 741 tys. zł, a wydatki 4,1 mln zł, co oznacza, że dochody odpowiadały 18% wydatków. W innym ośrodku doskonalenia nauczycieli, w tym samym województwie, dochody wynosiły 5%, co oznacza, że zdecydowana część oferty była finansowana ze środków własnych. Przeprowadzona analiza nie pozwala na określenie średniego udziału dochodów własnych w wydatkach. Można jednak postawić tezę, że znacząca część wydatków na ośrodki doskonalenia nauczycieli przeznaczana jest faktycznie na doskonalenie nauczycieli, przy czym część tych wydatków jest finansowana ze środków będących w dyspozycji organów prowadzących lub ze środków prywatnych nauczycieli.

W przypadku bibliotek pedagogicznych powyższe rozważania nie mają zastosowania. Wydaje się, że biblioteki koncentrowały się na swoich zadaniach statutowych i w niewielkim stopniu angażują się w doskonalenie nauczycieli.

W powyższych obliczeniach warto też uwzględnić informacje na temat wydatków poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jak wykazano w dalszej części raportu, podmioty te odgrywały ważną rolę we wdrażaniu projektów pilotażowych i możliwe, że będą pełnić ważną funkcję również w fazie pełnego wdrożenia nowego modelu.

Niestety, w trakcie badania ewaluatorzy nie uzyskali dostępu do zagregowanych informacji na temat wydatków ponoszonych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Udostępnione zostały jedynie dane o wysokości kwoty subwencji oświatowej na zadania pozaszkolne. Można przyjąć, że kwota ta odpowiada finansowaniu poradni psychologiczno-pedagogicznych. W roku 2014 subwencja ta dla powiatów wynosiła 806 mln zł, była to więc kwota znacząca. Nie wiadomo jednak do

końca, jak ta kwota odnosi się do rzeczywistych wydatków samorządów powiatowych na funkcjonowanie poradni psychologiczno-pedagogicznych. Tego typu dane mogą być uzyskane bezpośrednio od Ministerstwa Finansów (na podstawie sprawozdawczości budżetowej).

Ponadto, jak wynika z przywoływanych już wcześniej badań IBE, część kosztów doskonalenia pokrywają sami nauczyciele. 60% badanych nauczycieli osobiście nic nie wydało na ten cel, ponieważ wykorzystywane przez nich formy doskonalenia były finansowane przez szkołę lub inną instytucję. Natomiast prawie jedna trzecia nauczycieli częściowo pokrywała koszty doskonalenia, a ok. 10% badanych poniosło wszystkie koszty związane z doskonaleniem zawodowym. Sytuacja ta wynika z przyjętych przepisów wykonawczych do ustawy Karta Nauczyciela, zgodnie z którymi dofinansowanie kosztów doskonalenia jest uzależnione od szeregu czynników (np. przydatności danej formy doskonalenia w pracy danego nauczyciela, polityki oświatowej państwa, określanych corocznie – przez organ prowadzący w porozumieniu z dyrektorami szkół – specjalności i form, które będą dofinansowywane w danym roku, a także wysokości maksymalnej kwoty dofinansowania doskonalenia nauczycieli w danym roku).

Skala finansowania doskonalenia jest szczególnie duża wśród nauczycieli najmłodszych stażem, co może wynikać z zasad awansu zawodowego. Jednocześnie w ostatnich latach obserwuje się spadek obciążenia finansowego nauczycieli związanego z ich rozwojem. Znacząco zmniejszył się odsetek nauczycieli (z 56 do 39%), którzy sami finansowali część lub całość kosztów doskonalenia, przy jednoczesnym wzroście liczby nauczycieli, którzy biorą udział w różnych formach doskonalenia⁵⁷. Prawdopodobnie jest to efekt projektów realizowanych w ramach Priorytetu III PO KL – w wielu z nich organizowane były liczne szkolenia oraz inne formy wspomagania rozwoju szkół i nauczycieli.

Zgodnie z powyższymi założeniami, na podstawie Karty Nauczyciela w 2011 r. kwota środków, która powinna zostać przekazana na doskonalenie nauczycieli, wynosiła 284 mln zł (259 mln z 1% i 25 mln ze środków wojewodów i ministra właściwego do spraw oświaty, a w 2012 r. – 323 mln zł (296 mln zł z 1% i 13 mln ze środków wojewodów i ministra oświaty).

Problemem jednak pozostaje stosunkowo słabo rozwinięty system monitorowania środków publicznych na doskonalenie. W praktyce nie wiadomo, ile środków tak naprawdę jest przeznaczonych na ten cel. Dotyczy to szczególnie środków, które organy prowadzące powinny wyodrębnić i przeznaczyć na doskonalenie nauczycieli (1%). Raport NIK pokazuje, że kwoty, które powinny być przeznaczone na doskonalenie nauczycieli zgodnie z przepisami prawa, są regularnie zaniżane i nie są wykorzystywane w pełni – dotyczy to zarówno MEN, jak i organów prowadzących⁵⁸. Analiza NIK prowadzona była na niewielkiej próbie organów prowadzących, jednak

⁵⁷ *Raport o stanie edukacji 2013*, red. M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Warszawa 2014, s. 145.

⁵⁸ *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Raport NIK*, Warszawa 2012, <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf>.

uzyskane dane mogą stanowić pewną podstawę dla dalszych szacunków. Wskazane jest przeprowadzenie bardziej pogłębionej analizy na reprezentatywnej próbie gmin, powiatów i województw (co jest możliwe na podstawie analizy sprawozdań z wykonania budżetów tych jednostek).

Tabela 3. Wykorzystanie środków podlegających wyodrębnieniu na doskonalenie nauczycieli w 23 zbadanych organach prowadzących

Rok	Środki podlegające wyodrębnieniu [tys. zł]	Środki wykorzystane [tys. zł]	Procent wykorzystania środków [%]
2009	4 341	3 334	76,8
2010	4 687	3 658	78,0
2011*	5 008	1 960	39,1

* Do 30 września 2011 r.

Źródło: NIK, *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Warszawa 2012.

Na podstawie powyższych danych można, do celów dalszych obliczeń, przyjąć założenie, że poziom redukcji środków na doskonalenie nauczycieli w stosunku do wysokości środków, które powinny zostać wyodrębnione, wynosi ok. 22,6% (średni poziom redukcji z lat 2009–2010). Poziom ten jest inny dla środków MEN i wojewodów, niemniej, w celu uproszczenia obliczeń, proponuje się przyjąć ten poziom jako punkt odniesienia dla całego systemu.

Do kwot wydawanych na podstawie Karty Nauczyciela należy dodać środki samorządu terytorialnego, w tym pochodzące z subwencji oświatowej, przeznaczone na finansowanie ośrodków doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych i poradni psychologiczno-pedagogicznych. Pod uwagę wzięte zostały środki faktycznie wydane na funkcjonowanie ośrodków doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych. W przypadku poradni psychologiczno-pedagogicznych do analizy wykorzystano dane o wysokości subwencji oświatowej na zadania pozaszkolne dla powiatów.

Wydatki ODN w praktyce finansowane są z dwóch zasadniczych źródeł:

- środki na ich funkcjonowanie (z subwencji oświatowej i środków własnych samorządów);
- środki pochodzące ze sprzedaży usług ODN.

Usługi ODN kupowane są zwykle przez szkoły lub poszczególnych nauczycieli. W przypadku szkół są one finansowane ze środków, którymi dysponują szkoły z 1%.

Dlatego też przy szacowaniu całkowitych wydatków na doskonalenie nauczycieli nie można po prostu dodać wydatków ODN i środków pochodzących z 1%, mielibyśmy wtedy bowiem do czynienia z podwójnym liczeniem. Dlatego proponuje się do szacunków przyjąć, że 80% wydatków przeznaczanych jest na doskonalenie nauczycieli. Ponadto proponuje się założyć, że pewna, niewielka część środków przeznaczanych na funkcjonowanie bibliotek pedagogicznych również może być przeznaczana na doskonalenie. Proponuje się założyć, na potrzeby niniejszej analizy,

że 20% wydatków przeznaczonych jest bezpośrednio na doskonalenie nauczycieli, natomiast 80% przeznaczonych jest na pozostałe zadania statutowe. Podobne założenia proponuje się przyjąć w przypadku poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Ponieważ dostępne dane pochodzą z różnych lat, ich wartość została przeliczona dla odpowiednich lat, przy założeniu stopy dyskontowej 4,5% w skali roku.

W poniższej tabeli przedstawiono wyliczenia dotyczące średnich wydatków na doskonalenie nauczycieli w obecnym systemie – na podstawie przedstawionych wcześniej założeń.

Tabela 4. Obliczenie średniego kosztu kształcenia i doskonalenia nauczyciela w latach 2010 i 2011

Kategoria środków	2010	2011
Środki podlegające wyodrębnieniu (1%, środki wojewodów i MEN), [zł]	284 131	323 293
Środki faktycznie wykorzystane na doskonalenie zawodowe (1%, środki wojewodów i MEN), [zł]	219 986	250 307
Środki przeznaczone przez samorząd województwa na doskonalenie (ODN i BP), [zł]	125 774	131 434
Środki przeznaczone przez samorządy powiatowe na doskonalenie [zł]	135 175	141 257
Średnioroczna wartość środków EFS przeznaczonych na doskonalenie i kształcenie nauczycieli [zł]	69 609	69 609
Łączna wysokość środków przeznaczonych na doskonalenie i kształcenie nauczycieli [zł]	550 543	592 607
Liczba nauczycieli biorących udział w kształceniu i doskonaleniu	86 200	86 200
Średnia wysokość środków przeznaczona na jednego nauczyciela [zł]	6 387	6 875

Powyższe rachunki należy traktować jako szacunkowe – zostały dokonane na podstawie dostępnych danych, które są prezentowane w różnych ujęciach i są dostępne dla różnych okresów czasowych.

W poniższej tabeli zawarto informacje o źródle danych i podstawowych założeniach. Wydaje się jednak, że zaproponowane obliczenia stanowią rozsądne przybliżenie skali dostępnych środków.

Tabela 5. Informacja o źródłach wykorzystanych danych

Kategoria środków	Źródła danych i wyjaśnienie
Środki podlegające wyodrębnieniu	Informacja z raportu z NIK
Środki faktycznie wykorzystane na doskonalenie zawodowe przez organy	Przyjęty poziom zmniejszenia: 22,6%

prowadzące	
Środki przeznaczone przez samorząd województwa na funkcjonowanie ODN i BP	Sprawozdania z realizacji budżetów województw w 2013 r.
Środki przeznaczone przez samorządy powiatowe na funkcjonowanie PPP	Informacje na temat kwoty (w zł) subwencji oświatowej w 2014 r. na zadania pozaszkolne
Średnioroczna wartość środków EFS przeznaczonych na doskonalenie i kształcenie nauczycieli	Informacja z raportu NIK na podstawie danych dla Działania 3.3.1, 3.3.2 i 9.4
Łączna wysokość środków przeznaczonych na doskonalenie i kształcenie nauczycieli	Suma trzech powyższych pozycji
Liczba nauczycieli biorących udział w kształceniu i doskonaleniu	Opracowanie ORE pt. <i>Nauczyciele w roku szkolnym 2010/2011</i> . Dane dotyczące udziału w doskonaleniu na podstawie SIO
Średnia wysokość środków przeznaczona na jednego nauczyciela	Wyliczenie własne

Jak wynika z informacji uzyskanych w badaniu, nowy model doskonalenia nauczycieli będzie uzupełniał istniejący system, a nie zastępował go. Zasadność takiego podejścia podkreślają osoby biorące udział w badaniach jakościowych – nowy model doskonalenia nie może zaspokoić wszystkich potrzeb szkół i nauczycieli. Na razie nie ma informacji, jaka część zasobów przeznaczona zostanie na funkcjonowanie obecnego systemu, a jaka na nowy model. Dlatego też proponuje się przyjąć bezpieczne założenie, że 50% środków zostanie przeznaczonych na finansowanie nowego modelu. Oznacza to, że przy założeniu, iż liczba wspieranych nauczycieli pozostaje taka sama, w przeliczeniu na jednego nauczyciela w 2010 r. dostępne kwoty wynosiłyby: **3193 zł** w 2010 r. i **3437 zł** w 2011 r.

Powyższe informacje należy zestawić z kosztami pilotażu nowego modelu. W obliczeniach uwzględniono tylko koszty pilotażu, czyli wdrożenia w powiatach. Nie uwzględniono kosztów przygotowania nowego modelu, szkolenia pracowników, tworzenia i utrzymania platformy itd. Dlatego też koszty te należy traktować jako nieznacznie zaniżone. Takie uproszczenie uznaje się jednak za dopuszczalne dla celów niniejszej analizy.

W poniższej tabeli przedstawiamy podstawowe informacje finansowe o projektach pilotażowych.

Tabela 6. Obliczenie średniego kosztu wspomagania jednego nauczyciela w nowym modelu

Kategoria	Wartość
Łączny budżet projektów [zł]	191 965 217,84
Średni budżet projektu [zł]	1 279 768,12
Średnia liczba szkół/przedszkoli w projekcie	38,23
Średnia liczba nauczycieli objętych wsparciem w projekcie	600
Średni koszt wsparcia na 1 szkołę/przedszkole [zł]	33 478,41
Średni koszt wsparcia na 1 nauczyciela [zł]	2 132,95
Średni roczny koszt wsparcia na 1 nauczyciela [zł]	1 066

Źródło: B. Ciężka, Raport z analizy wniosków o dofinansowanie projektów Działania 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół.

Z punktu widzenia niniejszej analizy kluczowe znaczenie ma wartość w ostatnim wierszu. Obejmuje ona zarówno koszty realizacji rocznych planów wspomagania, jak i koszty sieci współpracy i samokształcenia (na obecnym etapie brak danych umożliwiających wyłączenie tych kosztów).

Na podstawie porównania zasobów dostępnych w systemie i kosztów wspomagania według nowego modelu widać, że możliwe jest zwiększenie skali wspomagania pracy szkoły – koszt jednostkowy nowego modelu (wsparcia jednego nauczyciela) jest niższy niż w dotychczasowym systemie. Równocześnie należy podkreślić, że dostępne środki pozwolą na objęcie wsparciem tylko części nauczycieli (ok. 30%), co wymaga selektywnego podejścia do wyboru wspieranych szkół.

Jeszcze raz należy podkreślić, że przedstawione dane należy traktować jako wstępne oszacowania, a nie precyzyjne wyliczenia. Bazują one na pewnych uproszczonych wyliczeniach, są obarczone brakami danych, a także niską jakością i rzetelnością dostępnych danych⁵⁹. Podane liczby są przybliżeniem rzeczywistych kosztów i ewentualnych potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli.

Przeprowadzona analiza finansowania wskazuje na kilka dalszych kwestii, które powinny zostać uwzględnione w trakcie prac nad wdrożeniem nowego modelu:

- **finansowanie doskonalenia nauczycieli z kilku niezależnych źródeł**, przy słabym systemie monitorowania (lub wręcz jego braku) powoduje, że system staje się mało przejrzysty. Może to też sprzyjać obniżeniu skuteczności i efektywności wykorzystania dostępnych środków;
- **brak monitorowania dostępnych danych dotyczących rzeczywistych wydatków** – na podstawie danych o wykonaniu budżetów jednostek samorządu terytorialnego, z wykorzystaniem klasyfikacji budżetowej, możliwe jest prowadzenie jedynie podstawowych analiz dotyczących wydatków na

⁵⁹ Raport NIK podkreśla niską jakość danych pochodzących z SIO dotyczących doskonalenia nauczycieli.

doskonalenie nauczycieli. Jednak w praktyce nawet te najbardziej podstawowe i – wydawałoby się – dostępne dane nie są pozyskiwane i analizowane;

- **brak bardziej rozbudowanego i dostosowanego do potrzeb użytkowników systemu monitorowania** – system doskonalenia jest jednym z kluczowych instrumentów poprawy jakości systemu oświaty. Okazuje się jednak, że szczegółowe informacje na temat jego finansowania, wykorzystania i efektów są w praktyce niedostępne. Konieczne jest rozbudowanie systemu monitorowania i lepsze dopasowanie go do potrzeb decydentów, podejmujących decyzje w zakresie systemu doskonalenia nauczycieli i wspierania pracy szkoły.

5 OCENA NOWEGO MODELU NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ Z PILOTAŻU W POWIATACH

Zdecydowana większość rozmówców w trakcie badań jakościowych ocenia nowy model doskonalenia pozytywnie. Uznają oni, że odpowiada on zdecydowanie lepiej na potrzeby szkoły i w większym stopniu może się przyczynić do poprawy jakości jej działania w wybranych obszarach niż dotychczasowe formy wsparcia.

W większości powiatów projekt przebiegał według schematu wyznaczonego przez ORE, choć występowały drobne różnice. Poniżej opisano poszczególne fazy wdrażania projektów. Opis został podzielony na dwa oddzielne procesy – wspierania pracy szkoły oraz sieci współpracy i samokształcenia. W praktyce bowiem te dwa nowe instrumenty działały w dużym stopniu niezależnie.

5.1 Stan realizacji projektów pilotażowych w powiatach

Większość projektów jest realizowana zgodnie z harmonogramem lub ma niewielkie opóźnienia. Głównym powodem opóźnień są trudności w prowadzeniu zamówień publicznych oraz kłopoty związane z uzgadnianiem terminów spotkań ekspertów w szkołach.

Pilotaż został przeprowadzony w formie konkursowych projektów powiatowych. W konkursach w 16 rundach naboru wybrano 159 projektów⁶⁰. Pierwsze umowy podpisano w styczniu/lutym 2013 r., a ostatnie były jeszcze na etapie kontraktacji w lipcu 2014 r. Zatem część projektów już się kończy, a niektóre dopiero się rozpoczynają – co stanowi ważną okoliczność dla badania. Projekty powiatowe, aby mogły uzyskać dofinansowanie, musiały spełnić następujące warunki, określone przez ORE w formie kryteriów dostępu:

- maksymalny czas trwania projektu: 24 miesiące;
- projekty mają być realizowane na poziomie powiatu, a ich celem ma być przygotowanie i pilotażowe wdrożenie kompleksowych programów wspomagania szkół i przedszkoli;
- w projekcie musi uczestniczyć:
 - co najmniej 20% szkół z terenu powiatu,
 - w przypadku powiatów grodzkich – maksymalnie 40% szkół,
 - 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;

⁶⁰ Stan na 30 czerwca 2014 r.

- projektem mogły zostać objęte tylko szkoły dla dzieci i młodzieży, tj. szkoły podstawowe, gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea ogólnokształcące;
- poziom szkół musiał być zróżnicowany, dlatego też określono, że w projekcie musi wziąć udział co najmniej 10% szkół znajdujących się poniżej średniej powiatowej uzyskanej ze sprawdzianu lub egzaminu kończącego dany etap edukacyjny, a także co najmniej 10% szkół znajdujących się powyżej średniej;
- w każdej szkole i przedszkolu uczestniczących w projekcie pilotażowym wymagane było przeprowadzenie pełnego cyklu doskonalenia na bazie maksymalnie dwóch ofert doskonalenia opracowanych przez ORE w ramach projektu systemowego *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*;
- pełny cykl doskonalenia (realizowany w trakcie jednego roku szkolnego) nie może być krótszy niż siedem miesięcy. Cykl doskonalenia obejmuje jedną ofertę doskonalenia i jeden roczny plan wspomagania;
- każdy powiat biorący udział w projekcie miał utworzyć cztery tematycznie różne sieci współpracy i samokształcenia, w tym co najmniej dwie, których założenia wypracowano w ramach projektu systemowego Ośrodka Rozwoju Edukacji;
- każdy powiat mógł złożyć wniosek o dofinansowanie tylko raz. Każda szkoła i przedszkole mogła być objęta wsparciem tylko raz, co oznacza, że szkoła/przedszkole może brać udział tylko w jednym projekcie. Wsparcie jest tutaj rozumiane jako realizacja dwóch cykli doskonalenia.

Zaproponowane kryteria dostępu nie wzbudzały większych kontrowersji wśród osób objętych badaniem i nie były kwestionowane. Zapewniały one pewną standaryzację projektów, co jest istotne podczas pilotażu, pozostawiając jednak sporo przestrzeni na dostosowanie projektu do specyficznych potrzeb powiatu.

W trakcie badania ujawniły się jednak dwie trudności:

- ograniczenie dostępu do projektów dla przedszkoli zatrudniających mniej niż pięciu nauczycieli – jak się okazuje, nauczyciele pracujący w przedszkolach mają zdecydowanie mniejszy dostęp do doskonalenia – właśnie ze względu na niewielką liczbę nauczycieli i wynikające stąd niewielkie środki na ich doskonalenie; projekty pilotażowe były postrzegane jako szansa wyrównania ich dostępu do możliwości podnoszenia kompetencji; wprowadzone ograniczenie było postrzegane jako niesprawiedliwe;
- ograniczenie długości realizowanych projektów do dwóch lat – problem ten dotyczy kilku powiatów, które rozpoczęły projekty na początku 2013 r., a więc najwcześniej jak to tylko było możliwe. W powiatach tych projekty kończą się wraz z końcem roku szkolnego 2013/2014. Oznacza to, że do momentu uruchomienia nowego modelu w sposób systemowy, od 2016 r., działania będą

zawieszone lub ich skala zostanie znacznie ograniczona, co może prowadzić do zmarnotrawienia potencjału projektów pilotażowych.

Warto zaznaczyć, że w toku wdrażania PO KL formuła pilotażu uległa zmianie. Początkowo zakładano realizację projektów pilotażowych w trybie projektów systemowych. Jednak pod wpływem opinii instytucji nadzorujących ORE podjęto decyzję o przeprowadzeniu konkursu. Zmiana ta pociągnęła za sobą pewne zmiany zasad realizacji projektów, co było negatywnie oceniane przez osoby, z którymi prowadzono wywiady. Pokazuje to, że w przypadku tego typu przedsięwzięć istotna jest pewna stabilność przyjętych rozwiązań, choć z drugiej strony wprowadzanie zmian w trakcie jest zrozumiałe ze względu na pilotażowy charakter interwencji.

Zgodnie z opiniami z badania ilościowego w większości projektów doskonalenie jest realizowane zgodnie z harmonogramem. Natomiast w niemal 40% projektów wystąpiły pewne opóźnienia w realizacji.

Tabela 7. Stan realizacji projektów pilotażowych według SORE

Odpowiedź	Procent [%]
Mamy istotne opóźnienie	17,0
Mamy niewielkie opóźnienie	22,5
Wyprzedziliśmy harmonogram	0,6
Projekt jest realizowany zgodnie z harmonogramem	59,9

Źródło: badanie SORE, n=506.

Najczęstsze przyczyny opóźnień:

- **problemy ze stosowaniem prawa zamówień publicznych** (opóźnienia w przetargach) – jest to najczęściej wskazywana i najbardziej „dotkliwa” przyczyna;
- **trudności w pogodzeniu harmonogramu ekspertów i szkół** – wynikają zwykle z dużego obciążenia pracą szkół lub ekspertów, co także utrudnia zrealizowanie projektów w terminie. Ten powód był częściej wskazywany przez respondentów, którzy deklarowali niewielkie opóźnienie;
- **organizacja projektu lub przedłużający się czas zawierania umowy o dofinansowanie projektu** – tego typu odpowiedzi wskazywane były wyraźnie rzadziej.

Należy podkreślić, że powyższe problemy nie wynikają ze specyfiki nowego modelu doskonalenia. Większość projektodawców poradziła sobie z przeprowadzeniem zamówień publicznych i organizacją pracy (choć wielu z nich podkreśla, że zamówienia publiczne są głównym problemem z punktu widzenia zapewniania jakości, o czym mowa szerzej w dalszej części raportu). Problemy wynikały raczej z niedostatecznego przygotowania projektodawców do prowadzenia zamówień publicznych oraz kompetencji samych powiatów w tym zakresie. Jak podkreślali uczestnicy wywiadów

jakościowych, nie byli dostatecznie przygotowani do tego aspektu wdrażania projektów pilotażowych.

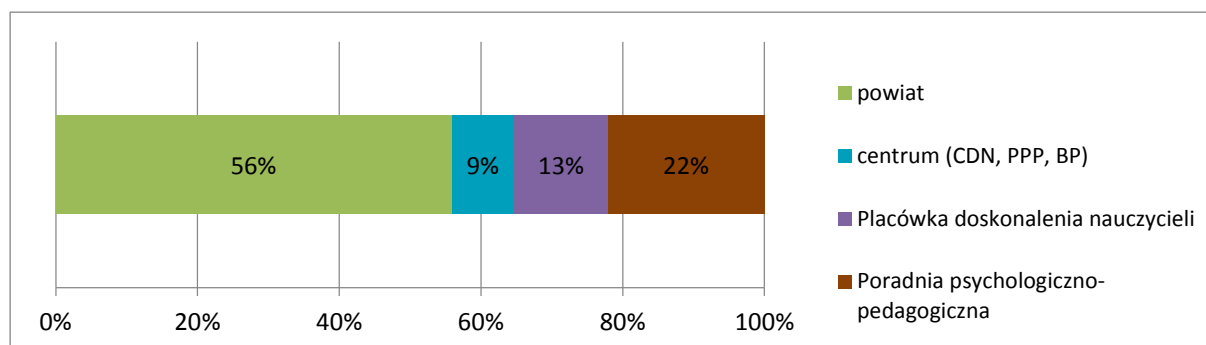
Sam fakt realizowania projektu zgodnie z harmonogramem nie musi świadczyć o jego wysokiej jakości. Szczególnie dużym wyzwaniem była konieczność realizacji całego cyklu doskonalenia w czasie krótszym, niż przewidziano w pierwotnych założeniach projektów. Powodowało to bardzo duże natężenie działań w projekcie, ograniczało możliwość przyswojenia efektów doskonalenia oraz wiązało się ze zbyt dużym obciążeniem dla pracowników projektów oraz szkół i przedszkoli objętych wsparciem.

5.2 Realizatorzy projektów pilotażowych

Zgodnie z przyjętymi zasadami projektodawcą w projektach pilotażowych mógł być samorząd powiatowy. W związku z tym projekty najczęściej były koordynowane przez starostwa powiatowe. W 28% projektów koordynacja była przekazywana jednostkom organizacyjnym podległym samorządowi powiatowemu, najczęściej poradniom psychologiczno-pedagogicznym, rzadziej placówkom doskonalenia nauczycieli. W 6% przypadków funkcję tę pełniły centra skupiające wszystkie instytucje (PPP, ODN i BP)⁶¹.

W niektórych przypadkach powiat tylko formalnie składał wniosek i realizował projekt, natomiast jego merytoryczną realizacją i koordynacją zajmowała się jego jednostka organizacyjna. Takie rozwiązanie pozwala wykorzystać kompetencje merytoryczne placówek wyspecjalizowanych w pracy ze szkołami. W samych starostwach powiatowych często nie ma osób, które byłyby w stanie skoordynować merytorycznie tak złożony i innowacyjny projekt.

Wykres 1. Realizatorzy projektów powiatowych



Źródło: A. Borek, I. Konieczny, M. Tędziągolska, *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL*, Warszawa 2014.

Układ instytucjonalny, w którym realizowany jest projekt, zależy w dużym stopniu od potencjału lokalnych instytucji oraz relacji między nimi. Praktycznie w każdym z pięciu powiatów, które były przedmiotem pogłębionej analizy, sytuacja wyglądała nieco

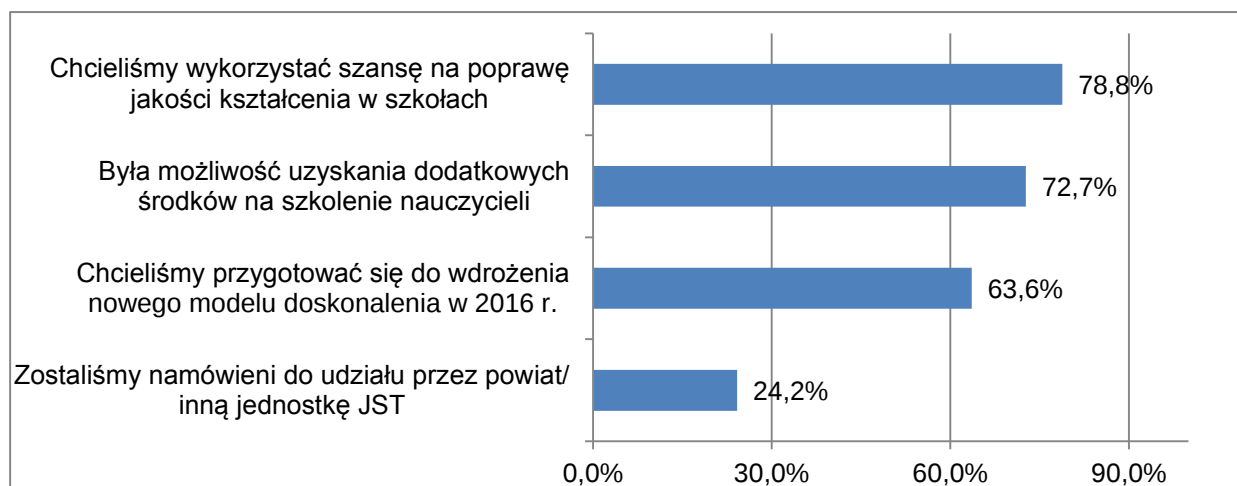
⁶¹ A. Borek, I. Konieczny, M. Tędziągolska, *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL*, Warszawa 2014.

inaczej. Wyniki badania nie mogą być podstawą do formułowania wniosków, czy któryś z modeli jest lepszy lub gorszy. Jest to też ważny wniosek dotyczący przyszłości nowego modelu wspierania pracy szkoły – **wskazane jest poszukiwanie takiej formuły, która pozwoli powiatom na dostosowanie układu instytucjonalnego, w jakim wdrażany będzie nowy model, do sytuacji w danym powiecie**. Niezbędne jest jednak zadbanie (co najmniej w sensie formalnym), aby koordynacja nowego modelu została powierzona podmiotowi, który dysponuje odpowiednimi zasobami i kompetencjami.

Decyzja o realizacji projektu podejmowana była zwykle z inspiracji samorządu, najczęściej szczebla powiatowego. Samorządy gminne decydowały się na udział w projekcie po zaproszeniu przez powiat. Oczywiście w przypadku miast na prawach powiatu różnice te nie miały zastosowania.

Samorządy decydowały się na realizację projektu lub przystąpienie do niego ze względu na oczekiwane korzyści: poprawę jakości kształcenia, pozyskania dodatkowych środków na szkolenie nauczycieli czy też przygotowanie się do wdrożenia nowego modelu doskonalenia od roku 2016. Na tym etapie duże znaczenie miały działania informacyjne prowadzone przez ORE: zarówno szkolenia, jak i informacje umieszczane na stronie internetowej. Równocześnie działania informacyjne były prowadzone na poziomie powiatów. Zwykle podmiot inicjujący projekt spotykał się z samorządami niższego szczebla oraz dyrektorami szkół i przekonywał ich do udziału w projekcie. Była to faza przekonywania, wyjaśniania i pokazywania korzyści.

Wykres 2. Przyczyny angażowania się JST w realizację projektów pilotażowych



Źródło: badanie JST, n=61.

Jak wynika z powyższego wykresu, powody angażowania samorządów były dosyć spójne. Badania jakościowe ujawniły dwa typy postaw samorządu wobec projektu:

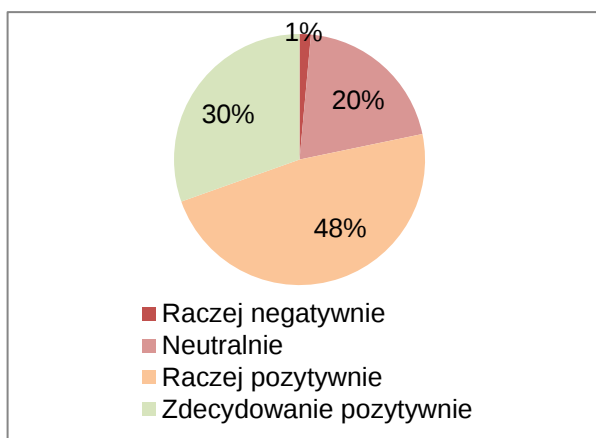
- **wykorzystanie możliwości** – przez część powiatów projekt postrzegany był jako źródło dodatkowych funduszy na doskonalenie nauczycieli oraz możliwość

praktycznego przygotowania się do nowych zasad funkcjonowania systemu wspierania pracy szkoły;

- **odpowiedź na istniejące deficyty** – część samorządów postrzegała projekt jako możliwość rozwiązania lub złagodzenia istniejących problemów i słabości obecnego modelu doskonalenia nauczycieli. W mniejszych powiatach wskazywano na małą dostępność oferty doskonalenia dla nauczycieli, natomiast w większych miejscowościach, a szczególnie w dużych miastach, rozmówcy zwracali uwagę na przypadkowość oferty doskonalenia oraz jej niedopasowanie do potrzeb szkoły, co wynika z niedostatecznie pogłębionej diagnozy. Projekt był też rozpatrywany jako pomoc w rozwiązywaniu nowych problemów, z którymi dotychczasowy system słabo sobie radził – szczególnie często wymienia się tu problemy wychowawcze i trudności edukacyjne, na które napotykają szkoły.

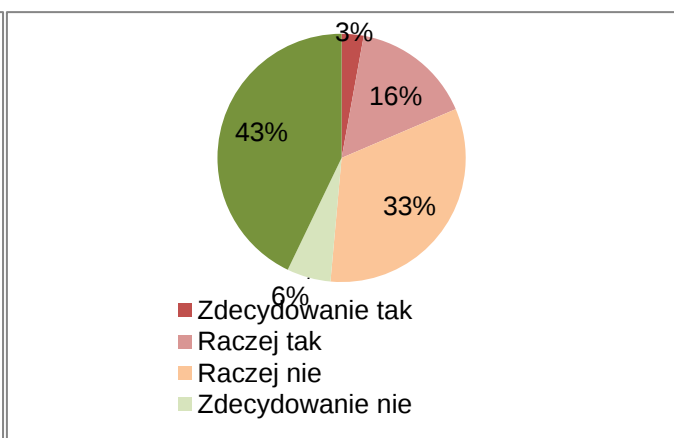
W powiatach objętych badaniem jakościowym samorząd terytorialny wspiera realizację projektu, a w niektórych przypadkach podchodzi do niego wręcz entuzjastycznie. Przykładem może być jeden z powiatów, w którym starosta, zawodowo wcześniej związany z oświatą, aktywnie wspierał projekt i osobiście angażował się w jego przygotowanie i realizację. Niemal 80% koordynatorów projektów powiatowych ocenia, że samorząd terytorialny jest nastawiony pozytywnie do nowego modelu. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że pozytywne nastawienie nie musi przekładać się na faktyczne zaangażowanie w budowanie systemu wsparcia szkół w powiecie po zakończeniu projektu. Dlatego też koordynatorom zadano pytanie dodatkowe o skłonność do finansowania nowego modelu z własnych środków. W tym przypadku odpowiedzi były bardziej umiarkowane. Niemal 40% koordynatorów twierdzi, że samorzady nie będą skłonne finansować nowego modelu w przyszłości, a 43% nie ma na ten temat zdania.

Wykres 3. Nastawienie organów prowadzących szkoły i przedszkola do nowego modelu doskonalenia nauczycieli i wsparcia szkół



Źródło: badanie koordynatorów projektów powiatowych, n=70.

Wykres 4. Opinia koordynatorów projektów powiatowych na temat gotowości organów prowadzących do finansowania w przyszłości nowego modelu doskonalenia z własnych środków



Źródło: badanie koordynatorów projektów powiatowych, n=70.

Na podstawie danych zebranych wśród JST, które nie były zaangażowane w realizację projektów pilotażowych, można stwierdzić, że głównymi przyczynami nieangażowania się samorządów był brak odpowiednich zasobów kadrowych, brak wiedzy, zaangażowanie w inne projekty edukacyjne czy też brak zainteresowania szkół i placówek projektem. Jednak wobec niskiej liczebności respondentów z JST niebiorących udział w projektach pilotażowych w próbie wyniki te należy traktować jako szacunkowe.

Wykres 5. Główne przyczyny nieangażowania się JST w projekty pilotażowe (odpowiedzi według liczebności)



Źródło: badanie JST, n=58.

5.3 Rekrutacja szkół i przedszkoli

Rekrutacja szkół i placówek odbywała się zwykle jeszcze przed złożeniem projektu do ORE. Choć zasady realizacji projektów pilotażowych dopuszczały możliwość przeprowadzenia rekrutacji po rozpoczęciu realizacji projektu, to jednak w większości przypadków proces ten rozpoczynał się wcześniej. Podmioty inicjujące projekt nie wiedziały, jakie będzie zainteresowanie szkół i przedszkoli udziałem w projekcie, dlatego też dążyły do zebrania wstępnych deklaracji (w formie listów intencyjnych) możliwie wcześniej. Poza tym do sporządzenia wniosku należało sporządzić diagnozę sytuacji szkół i placówek w powiecie, co również wymagało nawiązania kontaktu z nimi.

Na tym etapie szczególne znaczenie miała komunikacja, czyli informowanie przedstawicieli organów prowadzących oraz dyrektorów szkół o założeniach nowego modelu wspierania pracy szkoły oraz zasadach realizacji projektu. Starano się z jednej strony pokazać korzyści projektu, a z drugiej rozwiewać obawy związane z realizacją tego typu projektów (przedstawiano SORE jako wsparcie dla dyrektora, przekonywano o ograniczonej biurokracji, podkreślano możliwość finansowania doskonalenia ze źródeł zewnętrznych, co pozwoli zaoszczędzić szkolny fundusz na doskonalenie).

Dyrektorzy szkół, zapytani, skąd dowiedzieli się o nowym modelu doskonalenia, wskazywali najczęściej organ prowadzący daną szkołę lub realizatora projektu pilotażowego. W przypadku dyrektorów uczestniczących w pilotażu wyraźnie częściej głównym źródłem informacji był lokalny samorząd, podczas gdy w przypadku dyrektorów uczestniczących tylko w szkoleniach wyraźnie częściej wskazywano ORE i jego stronę internetową. Dane te pokazują, jak **ważne jest odpowiednie przygotowanie jednostek samorządowych do realizacji projektu, w tym również do współpracy z innymi samorządami, szkołami i placówkami**. W praktyce to one są często głównym źródłem wiedzy o nowym modelu dla dyrektorów szkół i przedszkoli.

Dlatego też na tym etapie duże znaczenie miały wiedza i przygotowanie osób, które były wiodące w procesie przygotowania projektu – PORE, koordynatorów projektu, przedstawicieli samorządu. Jak wynika z doświadczeń zebranych w projektach, osoby te powinny posiadać dużą wiedzę o zasadach realizacji nowego modelu oraz wewnętrzne przekonanie o słuszności proponowanego podejścia. Wiązało się z tym ich wcześniejsze przygotowanie przez ORE (o czym napisano szerzej w kolejnym rozdziale).

Tabela 8. Źródła wiedzy dyrektorów o pilotażu

Od kogo dowiedzieli się o pilotażu	Dyrektorzy uczestniczący w szkoleniach i w pilotażu	Dyrektorzy uczestniczący tylko w szkoleniach	Dyrektorzy uczestniczący tylko w pilotażu
Od przedstawicieli jednostki prowadzącej szkołę/przedszkole	27,5	17,3	23,9
Z innych źródeł	19,1	16,0	17,6
Od pracowników ORE	15,6	22,3	11,2
Od realizatora projektu pilotażowego	15,6	4,0	20,2
Z Internetu na stronach ORE	15,1	25,3	13,8
Od dyrektora swojej szkoły/przedszkola	2,4	4,0	6,9
Od innych dyrektorów	2,4	5,7	3,7
Z Internetu na innych stronach	2,4	5,3	2,7

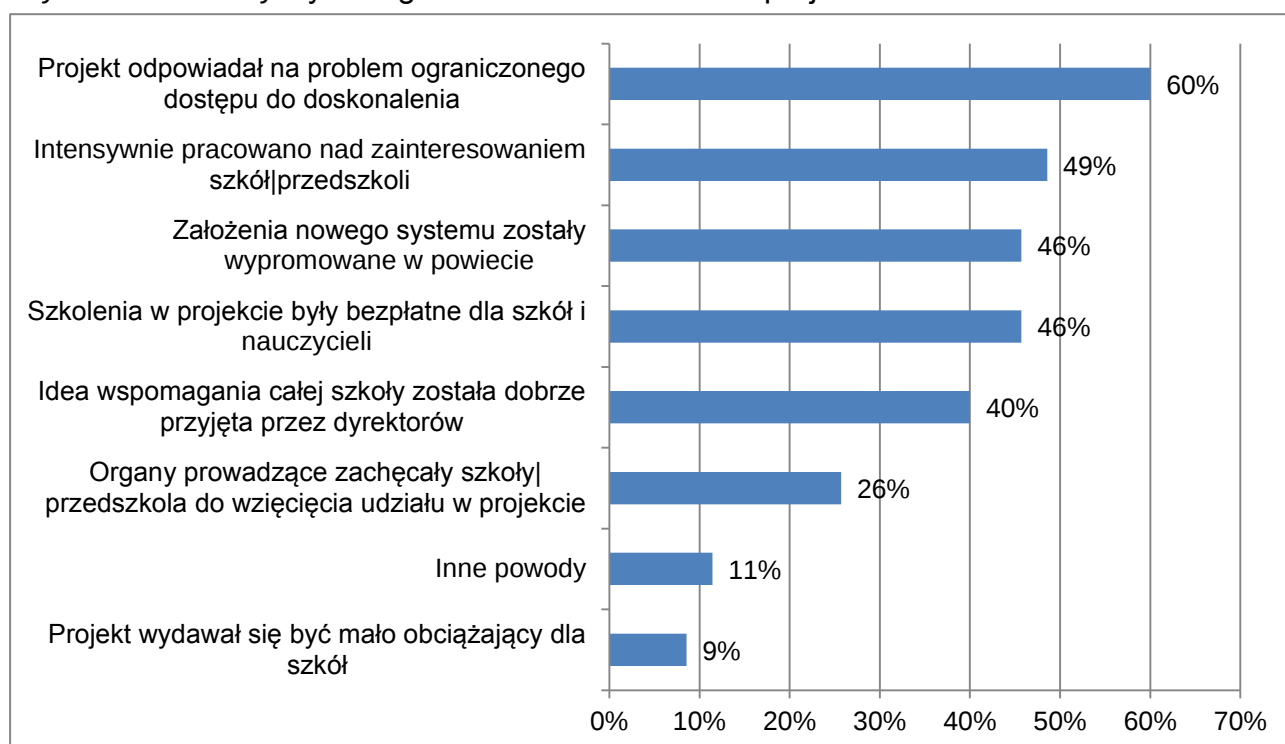
Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli.

Proces rekrutacji szkół i placówek przebiegał według różnych schematów. W przypadku większych miast (powiatów grodzkich) przeważnie rozsyłano zaproszenia wraz z informacją o projekcie. Dalsze działania informacyjne kierowane były już do tej grupy podmiotów, które wyraziły zainteresowanie udziałem w pilotażu. W innych powiatach działania promocyjne i informacyjne kierowane były do większości szkół i przedszkoli na terenie powiatu – starano się dotrzeć do wszystkich z informacją o zasadach i zaletach nowego modelu.

Drugie podejście jest bardziej adekwatne – pozwala na lepsze przekazanie dyrektorom idei projektu oraz zasad jego realizacji, co może się wiązać z bardziej racjonalną decyzją o przystąpieniu do niego. Jednak w większych miastach, ze względu na dużą liczbę szkół, podejście to może być trudne do wdrożenia.

Jak pokazują badania koordynatorów projektów, w zdecydowanej większości powiatów nie było problemu z rekrutacją odpowiedniej liczby szkół i przedszkoli.

Wykres 6. Powody wysokiego zainteresowania szkół projektem



Źródło: badanie koordynatorów i PORE, n=35.

Wynikało to z jednej strony z trafności projektu (zdaniem 60% koordynatorów projekt odpowiadał na problem ograniczonego dostępu do doskonalenia), z drugiej strony było wynikiem intensywnych działań informacyjnych prowadzonych przez ORE, a na poziomie powiatów przez instytucje zaangażowane w koordynację projektu.

Badania jakościowe dowodzą, że **przekonanie i przygotowanie dyrektorów ma kluczowe znaczenie dla powodzenia całego przedsięwzięcia**. To oni bowiem, wraz z

SORE, są strategicznymi aktorami na poziomie szkoły. W tych powiatach, gdzie położono duży nacisk na informowanie i przygotowanie dyrektorów, realizacja projektu przebiegała stosunkowo sprawnie. Dyrektorzy dobrze rozumieli założenia projektu i mieli mniej obaw związanych z jego realizacją. Ograniczało to równocześnie opór przed nowymi działaniami. Odpowiednio wcześniej podjęte działania informacyjne, przekazywanie w sposób otwarty założeń projektu przyczyniły się do tego, że dyrektorzy chętnie angażowali się w projekt.

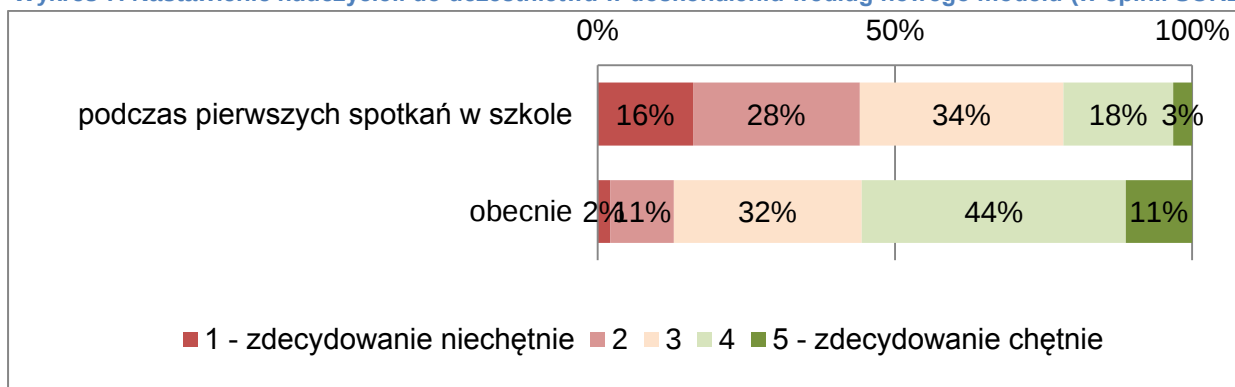
Przygotowanie dyrektorów przekładało się w dalszej kolejności na nastawienie do pilotażu nauczycieli. Ponad 82% badanych nauczycieli usłyszało pierwszy raz o nowym modelu od dyrektora swojej szkoły lub jego zastępcy.

Istotny okazuje się jednak nie tylko sam fakt przekazania tego typu informacji, lecz także moment, sposób i zakres przekazywanych informacji. Przekonanie do nowego modelu nauczycieli miało bardzo duży wpływ na skuteczność jego wdrażania i osiągnęte efekty. Niestety, w części powiatów nauczyciele nie byli dostatecznie poinformowani o założeniach nowego podejścia. Przykładowo w jednym z powiatów dykcja informowała nauczycieli, że projekt będzie realizowany i że mają uczestniczyć w szkoleniach „finansowanych z Unii”, często bez wyjaśnienia jego założeń. Przełożyło się to na ich mniejsze zaangażowanie w cały proces. W sytuacji przymusu uczestniczyli w nim niechętnie, co może mieć konsekwencje we wdrażaniu wypracowanych rozwiązań, co zauważa jeden z respondentów w badaniu jakościowym:

W stosunku do niektórych szkół to mam takie wrażenie, że projekt był, aby był. Zrealizowali, ale nie wiedzą, po co. Kazali, to zrobili. Ale że nie ma tutaj takiego zaangażowania, pełnego zrozumienia, po co to jest.(...) My zrobiliśmy ze swojej strony wszystko. Natomiast jeżeli zabrakło jakiejś autorefleksji po stronie szkoły, to na to nie mamy już wpływu. Szkoła musi widzieć, po co to bierze i co z tym dalej można zrobić.

Wraz z rozwojem projektów często udawało się te postawy przełamywać i uzyskiwać akceptację i zaangażowanie nauczycieli. Nauczyciele przekonywali się, jak nowy model może być użyteczny w ich pracy i funkcjonowaniu szkoły. Dobrze obrazują to odpowiedzi SORE na pytanie o nastawienie nauczycieli do uczestnictwa w doskonaleniu według nowego modelu. Blisko połowa SORE (44%) zaobserwowała niechęć wobec projektu podczas pierwszych spotkań w szkole, podczas gdy w momencie badania (zwykle pod koniec projektu) odsetek ten zmniejszył się do 12%. Natomiast odsetek chętnych do uczestnictwa wzrósł z 21,6 do 55,6%, czyli aż o 34 pkt proc.

Wykres 7. Nastawienie nauczycieli do uczestnictwa w doskonaleniu według nowego modelu (w opinii SORE)



Źródło: CAWI SORE.

Powyższe dane obrazują wyraźną pozytywną tendencję – **nauczyciele wraz z poznawaniem nowego modelu przekonują się do niego i chętniej uczestniczą w doskonaleniu**. Pokazuje to zatem, że nowe podejście się sprawdza i nauczyciele dostrzegają jego użyteczność. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że nadal, zdaniem SORE, część nauczycieli angażuje się niechętnie lub co najmniej mają obojętny stosunek (ocena 3 na pięciostopniowej skali).

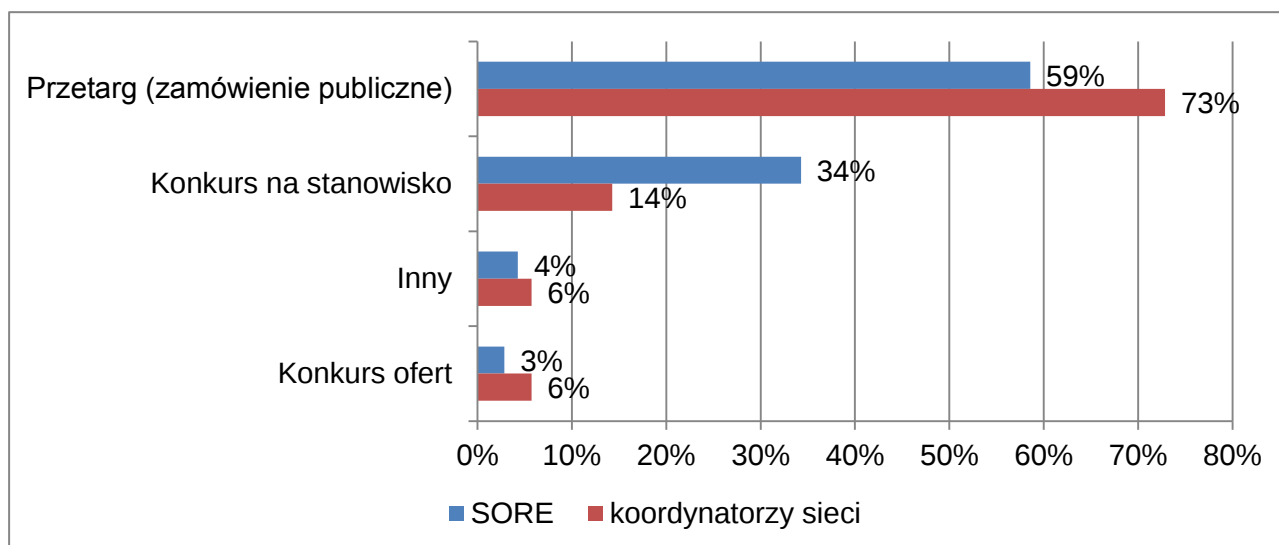
Na podstawie powyższych danych można uznać, że rola koordynatora projektu, a także SORE i dyrektora szkoły, w informowaniu o założeniach nowego modelu i o korzyściach, jakie przynosi on szkole/przedszkolu, powinna być dużo większa. Szczególnie że nauczyciele w wielu przypadkach zmieniali swoje nastawienie do projektu, kiedy dokładniej go poznali. **Jest to aspekt, który powinien zostać zdecydowanie wzmocniony w nowym modelu.**

5.4 Przygotowanie oraz rekrutacja SORE i koordynatorów sieci

Wybór właściwej osoby do pełnienia funkcji SORE jest jednym z czynników decydujących o powodzeniu zmiany w szkole lub przedszkolu. Szkolny organizator rozwoju edukacji pełni rolę zewnętrznego doradcy, wspierającego pracę dyrekcji oraz nauczycieli przez cały cykl doskonalenia.

Wyboru koordynatorów sieci oraz SORE dokonywano najczęściej w trybie zamówień publicznych, przy czym w przypadku SORE wyraźniej częściej stosowano konkurs na stanowisko (34% badanych przypadków). Takie podejście jest zrozumiałe. Zakres zadań szkolnych organizatorów rozwoju edukacji był na tyle duży, że w praktyce mogli być zatrudnieni na część etatu lub pełen etat (w zależności od liczby szkół, z którymi pracowali). Takie rozwiązanie wykorzystano w jednym z badanych powiatów i z perspektywy czasu zostało ono ocenione pozytywnie.

Wykres 8. Tryby rekrutowania SORE i koordynatorów sieci na stanowisko



Źródło: badanie koordynatorów projektów, n=70.

W innym powiecie przetarg na SORE musiał być powtórzony cztery razy, nim ostatecznie udało się wybrać odpowiednich kandydatów. Problemy pojawiały się też w przetargach na koordynatorów sieci. Świadczyć to może o braku odpowiedniego przygotowania kadry odpowiedzialnej za prowadzenie postępowań przetargowych, co powoduje opóźnienia w projekcie lub ryzyko wyboru osób świadczących usługi niskiej jakości.

W innym z badanych powiatów zastosowany tryb wyboru SORE został zakwestionowany przez ORE. W efekcie wydatki na wynagrodzenia SORE zostały uznane za niekwalifikowalne (zastrzeżenia te nie dotyczyły koordynatorów sieci, ponieważ koszt ich wynagrodzeń nie przekroczył progu uprawniającego do stosowania zamówienia z wolnej ręki). Samorząd powiatu podjął decyzję o finansowaniu wynagrodzeń SORE ze swoich środków. Dla powiatu była to znacząca kwota (odpowiadała rocznemu budżetowi poradni psychologiczno-pedagogicznej), ale mimo to zarząd starostwa zdecydował się na kontynuację projektu.

Tryb zamówień publicznych zapewnia większą transparentność, jednak z drugiej strony w dużej części JST stosowane jest głównie lub wyłącznie kryterium najniższej ceny. Rodzi to ryzyko wyboru przypadkowych osób, niespełniających oczekiwań szkół i przedszkoli. Jeśli zatem takie rozwiązanie będzie nadal stosowane, potrzebne wydaje się szkolenie, wsparcie merytoryczne dla osób prowadzących postępowania przetargowe w powiatach, aby zapewnić, że wyniki przetargów będą zgodne z potrzebami projektów i powiatów.

Wydaje się, że **w przypadku zatrudniania osób na tak wymagające stanowisko jak SORE wskazane jest prowadzenie naboru w trybie konkursu na stanowisko.** Ta procedura umożliwia postępowanie kilkietapowe, w tym m.in. rozmowę z kandydatem. Na tym stanowisku bowiem niezwykle istotne są również kompetencje społeczne – umiejętność pracy z ludźmi, z grupą, umiejętności komunikacyjne, kultura osobista.

Kwestie te trudno zweryfikować w przetargu. Istotna jest również możliwość sprawdzenia referencji tych osób w trakcie postępowania. Wybór SORE w trybie konkursu pozwala również na budowanie silniejszego związku wybranych osób z powiatem i szkołami, a także bardziej trwałego potencjału instytucjonalnego.

ORE w poradniku dla projektodawców zaproponował kryteria wyboru SORE i koordynatorów sieci. W wytycznych tych sformułowano cztery grupy wymagań dla SORE i trzy dla koordynatora sieci. Dla SORE były to:

- Wykształcenie;
- doświadczenie w pracy z grupą osób dorosłych;
- doświadczenie w zarządzaniu projektami;
- doświadczenie w edukacji.

Każde z tych kryteriów zostało bardziej szczegółowo opisane, z wyróżnieniem wymagań kryterium podstawowego i preferencyjnego. W przypadku koordynatorów sieci nie wymagano doświadczenia w zarządzaniu projektami.

Zaproponowane kryteria należy uznać za idące w dobrym kierunku. Jednak na podstawie analizy pojawiających się problemów można stwierdzić, że zaproponowane warunki są zbyt łagodne, nie pełnią funkcji selekcyjnej w odpowiednio dużym stopniu. Funkcje SORE i koordynatora sieci są trudne i bardzo wymagające dla osób, które je sprawują. Dlatego też do tych zadań powinny być wybierane osoby z dłuższym, co najmniej kilkuletnim stażem, które znają od strony praktycznej specyfikę systemu oświaty i doskonalenia. Ponad 97% SORE biorących udział w badaniu ilościowym miało wykształcenie pedagogiczne. Są to w większości osoby doświadczone w pracy w oświacie. Ponad trzy czwarte z nich to byli lub aktualni nauczyciele (40% nadal uczy). Znaczną grupę wśród SORE stanowią też osoby doświadczone jako dyrektorzy szkół i przedszkoli (23% badanych osób pełniących funkcję SORE). Co piąty SORE pracuje lub pracował w placówce doskonalenia nauczycieli (14% łączy swoją rolę z funkcją pracownika PDN uczestniczącej w projekcie pilotażowym). Doświadczenie w pracy metodyka ma co czwarty SORE. Niewielu szkolnych organizatorów to byli lub obecni pracownicy bibliotek pedagogicznych, za to stosunkowo często można w tym gronie spotkać pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (ok. 14% badanych SORE, z czego 10% w momencie badania pracowało w poradni uczestniczącej w projekcie). W jednym z badanych przypadków funkcję SORE pełnił urzędnik, jednak zdaniem respondentów nie sprawdził się w swojej roli. Ponadto SORE powinni umieć pracować z dorosłymi i z grupą, a w sytuacjach konfliktowych potrafić również prowadzić mediację.

Koordynatorzy sieci mają podobne doświadczenia jak SORE. Około trzech czwartych z nich to byli lub obecni nauczyciele, a kilkanaście procent z badanych pracowało jako dyrektorzy szkół. Podobny odsetek koordynatorów to byli lub obecni pedagodzy szkolni. Blisko co czwarty pracował (lub pracuje) w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Nieco rzadziej można spotkać w roli koordynatora sieci pracowników placówek doskonalenia (mniej niż 10%), za to osoby doświadczone jako pracownicy bibliotek

pedagogicznych stanowią ponad jedną piątą badanych koordynatorów sieci. Doświadczenie trenerskie ma tylko kilka procent badanych.

Koordynator sieci powinien dysponować trzema obszarami kompetencji:

- kompetencje merytoryczne, zgodne z tematyką pracy sieci – koordynator nie może funkcjonować tylko jako organizator sieci – wtedy jego wpływ na jakość jej pracy jest ograniczony. Wskazane jest, aby dysponował wiedzą merytoryczną w danym obszarze, najlepiej popartą wieloletnim doświadczeniem. Dzięki temu staje się naturalnym partnerem dla nauczycieli, jak również dla ekspertów. Wzrost jego wiarygodności ułatwia koordynowanie prac sieci;
- kompetencje społeczne – koordynator sieci musi być przygotowany do pracy z grupą osób dorosłych, czasami trudną. Dlatego musi posiadać kompetencje komunikacyjne, potrafić sprawnie poprowadzić spotkanie grupy, moderować dyskusję, formułować wnioski, rozwiązywać problemy. Bez tych umiejętności praca sieci może okazać się mało skuteczna i użyteczna dla jej członków. Dlatego też w tej funkcji sprawdzają się osoby o pewnych cechach lidarskich. Przykładowo w powiecie, w którym sieci działały bardzo sprawnie, funkcje koordynatorów pełnili dyrektorzy szkół, co oceniane było jako bardzo przydatne. Z drugiej strony należy starać się o wybór takich osób, które nie będą dominować pracy grupy;
- kompetencje informatyczne – niezbędne do aktywnego zarządzania platformą informatyczną.

Przy kryteriach sformułowanych przez ORE istnieje ryzyko wybrania osób o stosunkowo małym doświadczeniu, mogących mieć problemy w pracy z nauczycielami, którzy są bardzo wymagającymi odbiorcami:

Jak ktoś w życiu nie stał przed radą pedagogiczną, to nawet jak sobie wyobrazi, że stanie przed tą radą, to dobra rada go zje. [FGI]

Wątek doświadczenia i zaufania do SORE przewijał się w większości wywiadów jakościowych jako kluczowy czynnik dla powodzenia całego przedsięwzięcia; temat ten będzie rozwijany w dalszej części raportu.

Projektodawcy zdawali sobie sprawę ze znaczenia jakości pracy SORE i koordynatorów sieci, dlatego też stosowali różne mechanizmy, które miały zapewnić wybór najbardziej adekwatnych osób:

- **szczegółowe określenie wymagań, które musi spełnić kandydat na SORE i koordynatora sieci** – w tym przypadku pewnym punktem odniesienia były wytyczne ORE, na których bazowała większość powiatów. Jednak w wielu przypadkach wymagania te musiały być określone bardziej szczegółowo. W efekcie w każdym niemal powiecie wymagania te były określane niezależnie, co wiązało się z dużym nakładem pracy;
- **działania informacyjne dla potencjalnych kandydatów** – istotne było, aby informacja o planowanym naborze trafiła dostatecznie wcześnie do

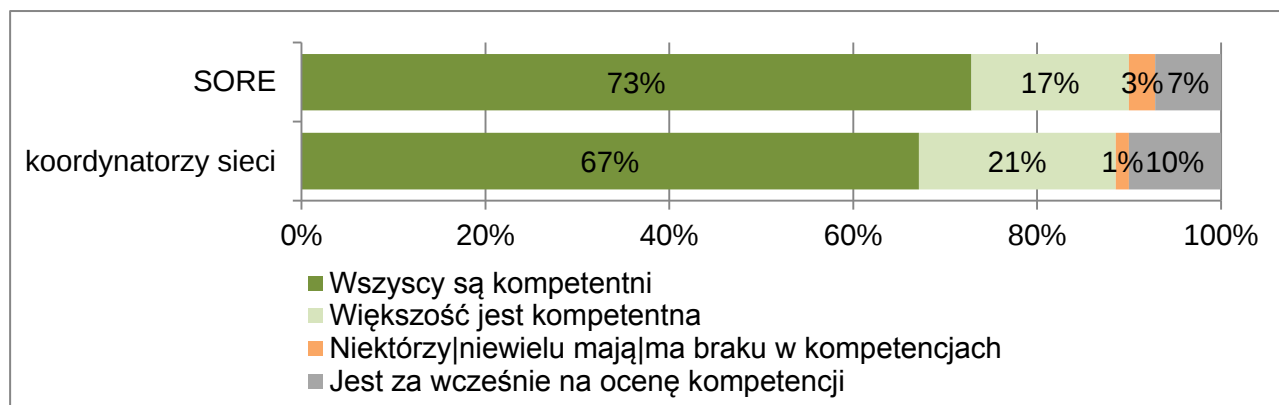
potencjalnych kandydatów – tak aby mogli się oni przygotować do pełnienia funkcji; w niektórych powiatach jeszcze przed rozpoczęciem realizacji projektu zachęcano pracowników oświaty do udziału w szkoleniach oferowanych przez ORE;

- **przewodzenie wstępnych rozmów z potencjalnymi kandydatami** – osoby, które w opinii koordynatorów projektu nadają się na tę funkcję (są odpowiedzialne i posiadają odpowiednie doświadczenie i kompetencje) były zachęcane do udziału w naborze.

Podejście do wyboru kluczowych osób różniło się znacząco pomiędzy powiatami. Przykładowo w części powiatów unikano informowania o przetargu i kontaktowania się z potencjalnymi kandydatami, ze względu na obawy naruszenia ustawy Prawo zamówień publicznych.

W sumie jednak w większości przypadków udało się wybrać odpowiednie osoby. Świadczą o tym zarówno wyniki badań jakościowych – nie zdarzyły się przypadki ewidentnie nietrafnie dobranej osoby – jak i ilościowych. W opinii ponad dwóch trzecich koordynatorów projektów wszyscy SORE i koordynatorzy są kompetentni, a ok. 20% uważa, że większość jest kompetentna.

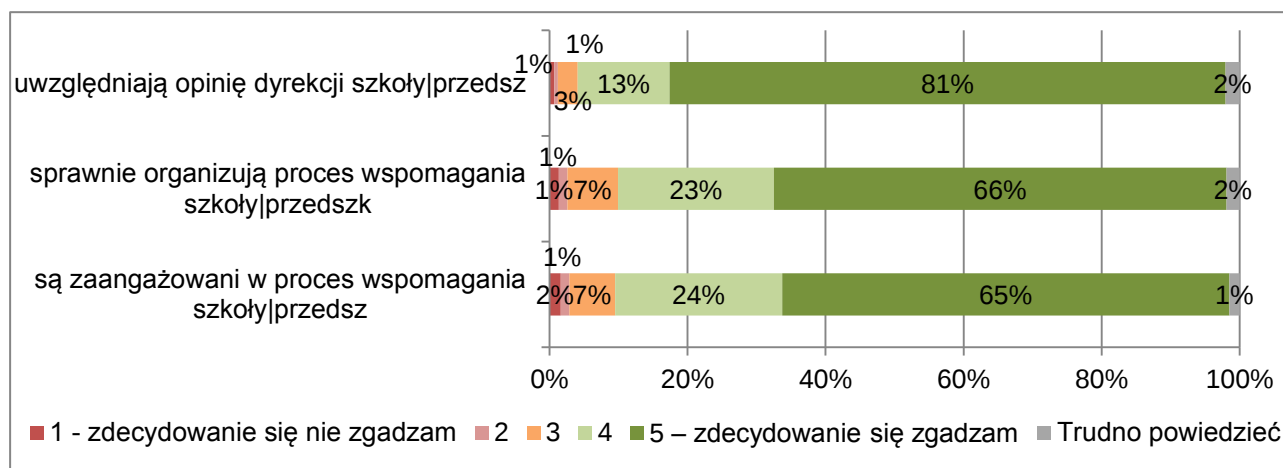
Wykres 9. Ocena kompetencji SORE i koordynatorów sieci



Źródło: badanie koordynatorów projektów, n=70.

Również dyrektorzy szkół wypowiadają pozytywne opinie o SORE. Aż 90% z nich uważa, że SORE sprawnie organizują proces wspomaganie szkoły lub przedszkola i są zaangażowani w przebieg wspomaganie. Dwie trzecie z nich daje najwyższą ocenę SORE.

Wykres 10. Ocena dyrektorów współpracy szkoły z SORE



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli.

Pozytywne opinie na temat SORE i koordynatorów sieci mogą być wynikiem wyboru odpowiednich osób lub dobrego ich przygotowania do wykonywani zadań. Wydaje się, że istotne są oba czynniki.

Należy jednak podkreślić, że część SORE wykonywała swoje zadania, nie uczestnicząc wcześniej w szkoleniach. Według wyników badania odsetek ten wyniósł 17%, należy go jednak uznać za zaniżony ze względu na sposób doboru próby badawczej⁶². Jak pokazują badania jakościowe, w niektórych powiatach odsetek SORE, którzy nie uczestniczyli w szkoleniach, był zdecydowanie wyższy. Przykładowo w jednym z dużych miast tylko jeden SORE i koordynator merytoryczny projektu uczestniczył w szkoleniu. W innym w szkoleniach uczestniczyło tylko ok. 50% SORE.

Sytuacja ta wynikała głównie z niewłaściwej koordynacji działań szkoleniowych ORE. Część szkoleń była prowadzone przed wyborem SORE, a zdaniem rozmówców nie można było wpisać wymogu uczestnictwa w szkoleniach jako warunku udziału w postępowaniu na SORE. W efekcie wybierane były zupełnie inne osoby niż te, które uczestniczyły w szkoleniach. Analizę przyczyn i konsekwencji nieuczestniczenia w szkoleniach szkolnych organizatorów opisano w rozdziale im poświęconym.

Przy wyborze SORE i koordynatorów sieci istotna jest również ich liczba. Najczęściej (dane z badania CAWI) SORE zajmowali się pięcioma placówkami (17,2% wskazań). Byli jednak również tacy (na szczęście pojedyncze wskazania), którzy mieli „pod opieką” po 14, 17, a nawet 23 placówki. Badania pokazują, że liczba szkół, którymi zajmowała się jedna osoba, ma kluczowe znaczenie dla jakości pracy wykonywanej przez SORE.

⁶² Operatem do badania SORE była baza PEFS z uczestnikami szkoleń dla SORE. Nie ma jednak bazy osób, które pełnią funkcję SORE, a nie uczestniczyły w szkoleniach. Do tych osób starano się dotrzeć poprzez kierowników projektów pilotażowych, należy jednak założyć, że w wielu przypadkach się to nie udało.

5.5 Diagnoza potrzeb szkoły

Proces kompleksowego wspierania pracy szkoły w większości powiatów przebiegał zgodnie z założeniami wypracowanymi w projekcie systemowym ORE. Nie stwierdzono, aby niewielkie różnice w podejściu do nowego modelu wpływały istotnie na jego jakość. Wręcz przeciwnie – **ramowe określenie zasad nowego modelu wspierania pracy szkoły pozwalało stosunkowo łatwo dostosowywać model do specyficznej sytuacji w poszczególnych powiatach.** Umożliwiało to też w miarę elastyczne dostosowywanie się do pojawiających się problemów czy nowych okoliczności. **W przyszłości należy utrzymać to podejście i unikać zbyt szczegółowego regulowania sposobu realizacji wspomagania według nowego modelu wspierania pracy szkoły.**

Pierwszym elementem kompleksowego doskonalenia była diagnoza sytuacji szkoły. Idea wykonania diagnozy z pomocą osoby z zewnątrz oceniana jest bardzo pozytywnie zarówno przez dyrektorów, nauczycieli, jak i pracowników instytucji wsparcia. Szkoły zwykle dysponują pewną wiedzą i refleksją na swój temat. Jednak wejście osoby z zewnątrz dodaje całemu procesowi dynamiki, pozwala na uzyskanie świeżego spojrzenia, wyjście z utartych schematów postrzegania pojawiających się problemów.

Ten etap miał również duże znaczenie dla zbudowania wzajemnych relacji pomiędzy kluczowymi osobami. W wielu przypadkach, **szczególnie w tej początkowej fazie, SORE spotykali się z nieufnością, brakiem przekonania, czy podejmowane działania mają sens.** Postrzegano projekt jako kolejną „nowość z Warszawy”. Dobry SORE musiał przełamać te opory i zdobyć zaufanie przede wszystkim dyrektora, a także nauczycieli. Równocześnie musiał unikać wpadnięcia w pułapkę przedstawiania się jako osoba, która zastąpi dyrektora i nauczycieli i np. sama przygotowuje diagnozę szkoły.

W niektórych powiatach jeszcze przed formalnym rozpoczęciem diagnozy organizowano spotkania. Miały one na celu wzajemne poznanie się dyrektorów i SORE. W innych przypadkach SORE kontaktowali się z dyrektorami przed wakacjami, aby poinformować ich o projekcie. Tego typu działania ułatwiały kontakt i zmniejszały poziom nieufności i rezerwy między dyrektorem a SORE. Duże znaczenie miały też, wspomniane wcześniej, działania informacyjne prowadzone wśród dyrektorów szkół przez koordynatorów projektu.

Dla zaangażowania zespołu nauczycieli w szkole istotne były same początki diagnozy. SORE powinien uwzględnić dotychczasowy sposób pracy nauczycieli i ich przyzwyczajenia, a równocześnie „wytrącić” ich z utartych ścieżek, by mogli przyjrzeć się swoim brakom i doprowadzić do sformułowania celu, służącego naprawie deficytów szkoły i rady pedagogicznej. W większości przypadków cel ten się udał.

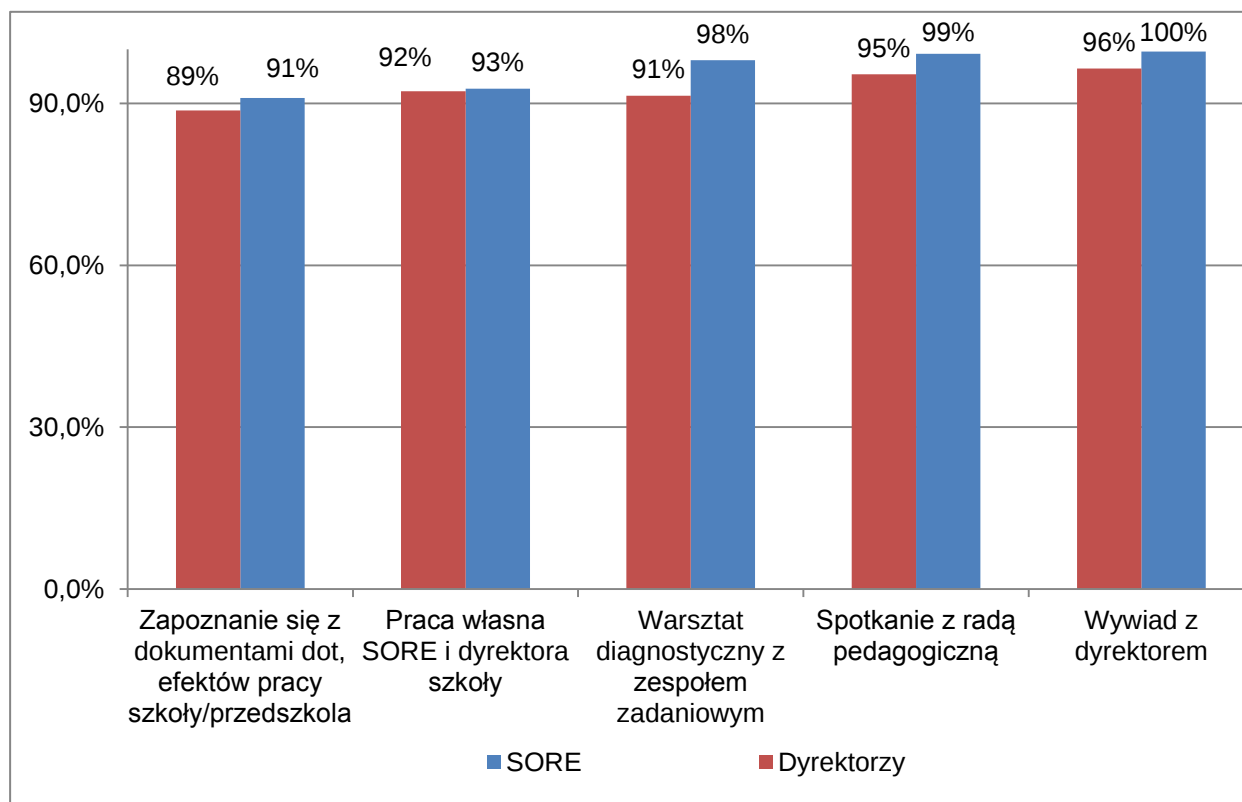
Diagnoza zwykle przebiegała według schematu opracowanego przez ORE. Rozpoczynała się od spotkania z dyrektorem, które służyło omówieniu podstawowych celów całego procesu i identyfikacji kluczowych problemów. Następnym etapem było spotkanie z radą pedagogiczną oraz warsztat diagnostyczny z grupą nauczycieli.

Widoczne są pewne różnice między wskazaniami dyrektorów i SORE dotyczące stosowania poszczególnych narzędzi. Największa występuje w przypadku warsztatów diagnostycznych. Można to wyjaśnić na podstawie wyników badań jakościowych:

- w mniejszych szkołach warsztaty diagnostyczne prowadzone były na posiedzeniach rady pedagogicznej (z zaangażowaniem całej rady);
- dyrektorom i nauczycielom myliły się poszczególne spotkania (czyli spotkania z radą o charakterze informacyjnym i spotkania warsztatowe);
- w niektórych powiatach zamiast trzech wykorzystywano dwa kroki (spotkanie z dyrektorem i warsztat diagnostyczny, prowadzony w małych szkołach z całą radą pedagogiczną).

Należy jednak podkreślić, że w zdecydowanej większości przypadków diagnoza przebiegała zgodnie z założeniami.

Wykres 11. Elementy diagnozy wykorzystywane w projektach: deklaracje SORE i dyrektorów



Źródło: badanie SORE, dyrektorów i nauczycieli.

W poniższej tabeli zaprezentowano główne wnioski dotyczące każdego z etapów diagnozy:

Analiza dokumentów	Zasadniczo powinna poprzedzić kolejne etapy. Jednak w praktyce zdarzało się, że dokumenty były udostępniane i omawiane w trakcie spotkania z dyrektorem.
Spotkanie z dyrektorem	Spotkanie służyło zebraniu podstawowych, ogólnych informacji o szkole, zapoznaniu się z jej sytuacją, mocnymi i słabymi stronami. Zwykle trwało od godziny do dwóch. Dyskusja toczyła się na podstawie dokumentów udostępnionych przez dyrektora szkoły. Nie stwierdzono, aby dyrektorzy utrudniali dostęp do dokumentów. W niektórych przypadkach SORE nie prosili o przekazanie dokumentów. W niektórych przypadkach stwierdzono, że dyrektorzy niechętnie opowiadali o problemach czy słabych stronach szkoły.
Spotkanie z radą pedagogiczną	Służyło rozpoznaniu potrzeb szkoły. Nauczyciele poznawali cele projektu, a także dyskutowali o najważniejszych problemach szkoły. Na tym etapie wskazywano zazwyczaj obszar doskonalenia.
Warsztat diagnostyczny z zespołem zadaniowym	Ten etap służył zwykle wyznaczeniu priorytetowego obszaru doskonalenia na dany rok oraz doprecyzowywaniu planu wsparcia szkoły, które były uwzględniane w rocznym planie wspomagania.

Część SORE (ok. 10%) nie zapoznawała się z dokumentami dotyczącymi pracy szkoły. W niektórych przypadkach mogła być to przemyślana decyzja, np. SORE chciał uniknąć skojarzeń z ewaluacją zewnętrzną, prowadzoną przez nadzór pedagogiczny.

Najczęściej analizowane dokumenty to wyniki ewaluacji wewnętrznej oraz wnioski rady pedagogicznej do pracy w kolejnym roku. Ponadto SORE często jako źródła danych o szkole wskazywali informacje dostępne na stronach internetowych (np. wyniki egzaminów zewnętrznych, EWD, wyniki ewaluacji zewnętrznej).

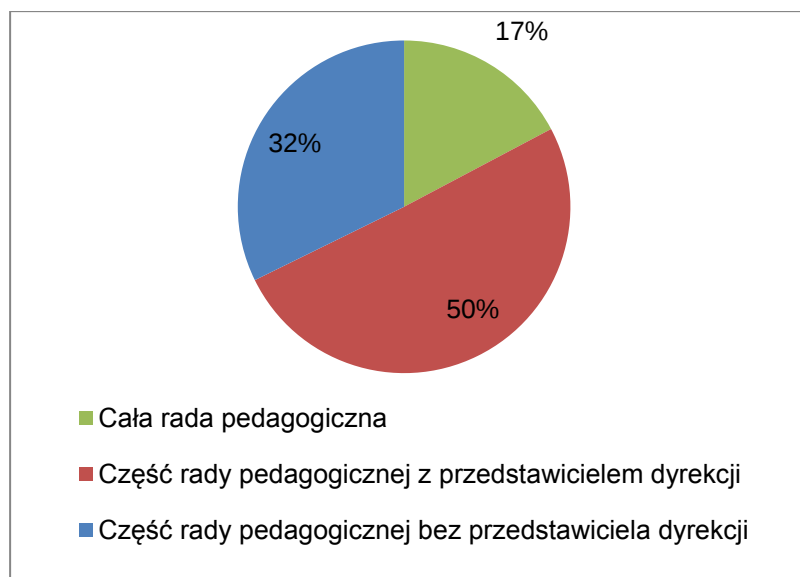
Tabela 9. Dokumenty wykorzystywane w trakcie diagnozy

Dokument	Dyrektorzy [%]	SORE [%]
Wnioski z ewaluacji wewnętrznej	80,5	80,0
Wnioski rady pedagogicznej do pracy w kolejnym roku szkolnym	79,0	74,5
Plan pracy szkoły	71,8	55,7
Plan i sprawozdanie z nadzoru pedagogicznego	66,9	46,6
Wyniki egzaminów zewnętrznych	52,0	72,5
Waport z ewaluacji zewnętrznej szkoły	41,2	72,5
Wyniki EWD	25,4	37,2
Żadne	9,4	1,4

Źródło: badanie CATI dyrektorów i CAWI SORE.

W zdecydowanej większości szkół powołano zespoły zadaniowe. Najczęściej w ich skład wchodziła część nauczycieli i przedstawiciel dyrekcji. Rzadziej w pracach zespołu brali udział sami nauczyciele (bez dyrekcji). W mniejszych szkołach do zespołu wchodził wszyscy nauczyciele lub nie powoływano go w ogóle, ponieważ jego funkcję pełniła rada pedagogiczna.

Wykres 12. Skład zespołów zadaniowych



Źródło: badanie CATI dyrektorów, n=626.

W opinii większości SORE diagnoza przebiegała prawidłowo. Zdecydowana większość badanych twierdzi, że udało im się pozyskać zaufanie dyrektora i zbudować dobry kontakt ze szkołą. Dwie trzecie z nich czuło się dobrze przygotowanych do pracy.

Tabela 10. Ocena trudności przeprowadzenia diagnozy według SORE

Stwierdzenia	SORE zgadzający się ze stwierdzeniem [%]
Udało mi się pozyskać zaufanie dyrektora	88,1
Udało mi się nawiązać bardzo dobry kontakt z kadrami szkoły/przedszkola	84,2
Czułem/-am się przygotowany/-a do przeprowadzenia diagnozy	64,4
W trakcie diagnozy pojawiło się wiele nieprzewidywanych sytuacji	31,5
Prowadzenie diagnozy było dla mnie trudnym zadaniem	24,8

Źródło: badanie SORE.

W opinii niektórych ekspertów i praktyków wspomaganiania, zaproszonych do dyskusji podsumowującej wyniki ewaluacji, diagnoza nie spełniła oczekiwań. Proces diagnozy został tak zaplanowany, że w praktyce możliwe było zebranie i uporządkowanie istniejącej już wiedzy na temat problemów. Jeśli prowadzono już wcześniej autentyczną diagnozę (dyskusje, ewaluacje, oceny), to proponowane podejście mogło być wystarczające do sformułowania wniosków. Jednak w części szkół taki poziom autorefleksji nie został osiągnięty i w ich przypadku zaproponowane podejście mogło być niewystarczające. W efekcie w części szkół diagnoza mogła być nie do końca trafna, a co więcej – nie była uwspólniana przez wszystkich nauczycieli. Rodziło to problemy na dalszych etapach wspierania pracy szkoły.

Natomiast w praktyce okazało się, że ta diagnoza sprowadzała się do dwugodzinnego spotkania z radą, dwugodzinnego spotkania z zespołem, o ile oczywiście SOR-owcowi uda się takie długie spotkanie przeprowadzić, co niestety często nie wychodzi. Nie mam wrażenia, żeby ta diagnoza była lepsza, żeby była głębsza niż te diagnozy, które my mieliśmy, prowadząc je w sposób mniej formalny. [FGI]

W powyższym cytacie rozmówca zwraca uwagę na zbyt krótki czas poświęcony na diagnozę. Kwestia ta pojawia się również w innych wywiadach jakościowych. W szkołach mniej doświadczonych w prowadzeniu wewnętrznej diagnozy zasadne może być zwiększenie czasu na jej przeprowadzenie, co może się przyczynić do poprawy jej trafności.

Z drugiej strony problem słabej diagnozy może też wynikać z niedostatecznie rozwiniętych kompetencji diagnostycznych kadry zarządzającej i nauczycieli w danej szkole.

Ja mam takie [doświadczenie], że nawet dyrektorzy mają problem z określeniem swoich potrzeb. Trudno jest im wyartykułować. Jeżeli już planujemy ofertę i zadajemy im pytanie, czym chcieliby się zająć, to najpierw się pytają, co im możemy zaproponować. Nie mają inicjatywy. [FGI]

Dyrektor też nie potrafi jednoznacznie określić, co jest mu potrzebne. Oczekuje jakiegoś zestawu możliwości, z którego sobie wybierze. [FGI]

Powyższe wypowiedzi wskazują na występowanie schematu postępowania charakterystycznego dla dotychczasowego modelu doskonalenia nauczycieli, zgodnie z którym dyrektorzy i kadra wybierali interesujące ich zagadnienia spośród dostępnego katalogu. Na podstawie wyników badań trudno stwierdzić, jak częste jest to zjawisko, wydaje się jednak, że nie można go lekceważyć.

Ważnym czynnikiem, mogącym mieć wpływ na trafność diagnoz, była również postawa nauczycieli i kadry zarządzającej. Początkowa nieufność do SORE i nowego modelu, wynikająca często z jego niezrozumienia, a także z niechęci do otwartego mówienia o problemach szkoły, przekładała się na ich powierzchowne podejście do diagnozy i w efekcie jej niską trafność. Więcej informacji o zaangażowaniu dyrektora w ten proces znajduje się w rozdziale 5.8.5.

Skala problemów związanych z diagnozą, pojawiających się w trakcie pilotażu, może jednak się zmniejszać wraz z utrwalaniem się nowego modelu. Prowadzenie diagnozy wymaga kompetencji, które jednak można zdobyć przede wszystkim poprzez działanie. Trafnie uchwycił to jeden z uczestników wywiadu grupowego:

Owszem, przeszkolonych pracowników mamy, ewaluatorów, mamy wprawionych edukatorów, wszyscy są po kursach SORE i koordynatorów, ale moim zdaniem to jeszcze nie załatwia sprawy, bo nie mamy wprawy w prowadzeniu diagnozy według tego modelu. [FGI]

Równocześnie widoczne jest, że wraz z przekonywaniem się nauczycieli do nowego modelu zmienia się ich podejście do diagnozy i związanego z tym wyboru ofert na bardziej otwarte, zaangażowane i poważne.

Zgodnie z założeniami nowego modelu nie było wymogu tworzenia raportu z diagnozy. Kluczowe wnioski z diagnozy, zwykle ograniczone do dwóch, trzech akapitów, znajdowały się w RPW. Takie podejście ma oczywiście zalety: ogranicza nakład pracy nad dokumentem, co jest ważne, gdy SORE ma pod opieką kilka lub kilkanaście placówek. Z drugiej strony utrudnia odwołanie się do wyników diagnozy na zakończenie rocznego cyklu, a także też łatwe wejście w problematykę danej szkoły w przypadku zmiany SORE.

5.6 Wybór ofert doskonalenia i przygotowanie RPW

Zgodnie z założeniami nowego modelu na podstawie diagnozy szkoła lub przedszkole wybierają oferty doskonalenia (w projekcie pilotażowym maksymalnie dwie) spośród 24 przygotowanych przez ORE.

Oferta doskonalenia jest to schemat opisu rocznego procesu wspomagającego rozwój szkoły/przedszkola. Oferta doskonalenia jest podstawą do zbudowania w konkretnej placówce szczegółowego rocznego planu wspomagania (wybranego obszaru pracy szkoły/przedszkola)⁶³.

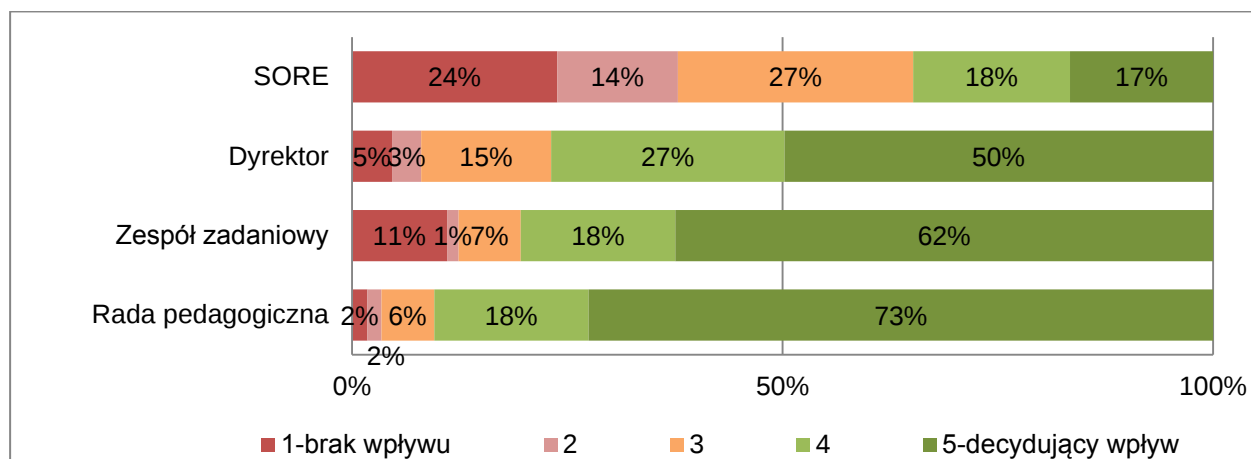
W praktyce w niektórych szkołach uczestniczących w powiatowych projektach pilotażowych katalog ofert doskonalenia był przedstawiany przez SORE już na etapie prowadzenia diagnozy – co było niezgodne ze wskazówkami ORE. W sposób naturalny ogniskowało to dyskusję na tematach ofert i w efekcie diagnoza sprowadzała się do wyboru oferty. Nie pozwalało to na rzeczywiste pogłębienie diagnozy potrzeb placówki, a w niektórych przypadkach prowadziło do niewłaściwego wyboru obszaru doskonalenia, co ujawniało się w trakcie dalszych prac związanych ze wspomaganiem i doskonaleniem.

W jednym z powiatów, w którym prowadzono studium przypadku, oferty praktycznie stanowiły punkt wyjścia do diagnozy. SORE wysyłał do szkoły listę ofert jeszcze przed rozpoczęciem procesu wspomagania z prośbą o namysł nad potrzebami szkoły. W trakcie FGI z interesariuszami przywoływano także takie sytuacje, w których SORE rozkładał przed radą pedagogiczną 24 oferty i prosił o wybór – co w praktyce sprowadzało nowy model do istniejącego systemu. To pokazuje też, jak silne mogą być przyzwyczajenia pracowników placówek doskonalenia, którzy w testowanym modelu pełnią funkcję SORE. Takie podejście mogło przyczyniać się do nadmiernego skoncentrowania szkoły na tematach wskazanych przez ORE i nieszukania rzeczywistych problemów, które wymagają rozwiązania.

Jednak w dużej części szkół i przedszkoli wybór oferty następował po zakończeniu diagnozy. W opinii badanych dyrektorów największy wpływ na wybór ofert miała rada pedagogiczna, a w drugiej kolejności zespół zadaniowy.

⁶³ *Poradnik dla beneficjenta*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Wykres 13. Kto miał wpływ na wybór ofert doskonalenia



Źródło: badanie CATI dyrektorów, N=738.

Co istotne, stosunkowo niewielki wpływ na wybór ofert doskonalenia mieli SORE. Potwierdzają to też prowadzone wywiady – SORE starali się pomagać i moderować proces, lecz nie zastępować nauczycieli i dyrekcji, choć czasem ukierunkowywali szkołę na ich zdaniem bardziej adekwatnych obszar. Dotyczyło to sytuacji, kiedy trafność diagnozy budziła ich wątpliwości, przy czym nie chodzi o dobór zupełnie nietrafnych obszarów, lecz raczej o wybór takich, które mogą mieć mniejsze znaczenie z punktu widzenia jakości pracy szkoły. Część szkół i placówek np. diagnozowała potrzeby w zakresie TIK, choć przy głębszej analizie okazywało się, że inne obszary byłyby bardziej trafne lub potrzeby w zakresie TIK można zaspokoić w inny sposób.

Rozkład odpowiedzi na powyższe pytanie może być traktowany jako wskaźnik poziomu autonomii szkoły w całym procesie wspierania. Doświadczenia pierwszego roku pilotażu pokazują wyraźnie, że nowy model **zapewnia autonomiczną i partnerską pozycję szkoły w tym procesie według zdefiniowanych przez szkołę potrzeb.**

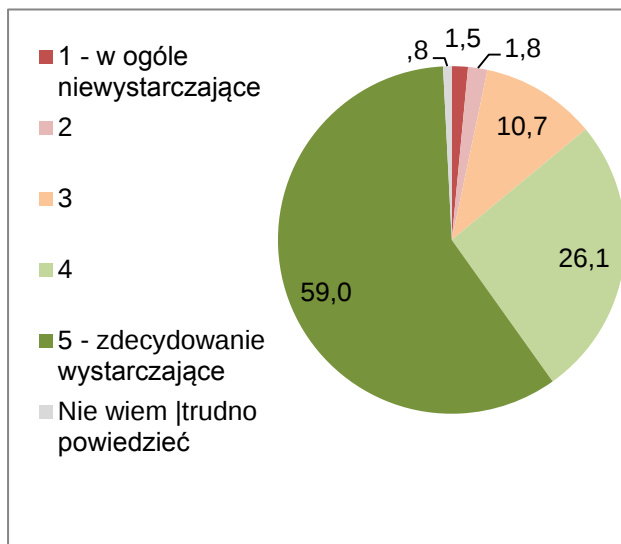
Szkoły i przedszkola wybierały oferty z listy przygotowanej przez ORE. Co prawda początkowo istniały obawy, czy szkoła i jej potrzeby „wpiszą się” w listę ofert. Szybko jednak okazało się, że oferty są na tyle pojemne, iż praktycznie każde zagadnienie może być w nich uwzględnione.

Zdaniem jednego z SORE najlepiej obrazuje to przykład pewnego gimnazjum, które potrzebowało wsparcia z zakresu prawa rodzinnego, karnego itp. odnośnie do osób nieletnich i zagrożeń związanych m.in. z różnego rodzaju substancjami. Szkoła chciała opracować procedury związane z tym zagadnieniem, które byłyby zgodne z prawem. Grono pedagogiczne nie dostrzegało w żadnym z podanych obszarów możliwości umieszczenia swojej potrzeby, jednak zgodziło się, gdy SORE wskazał, że mieści się ona w temacie „Wspieranie pracy wychowawców klas – bezpieczna szkoła”.

Wnioski te potwierdzają również wyniki badania ilościowego. Zarówno pracownicy instytucji wspierających pracę szkoły, jak i sami dyrektorzy szkół pozytywnie oceniają zakres dostępnych ofert doskonalenia, przy czym dyrektorzy lepiej oceniają katalog

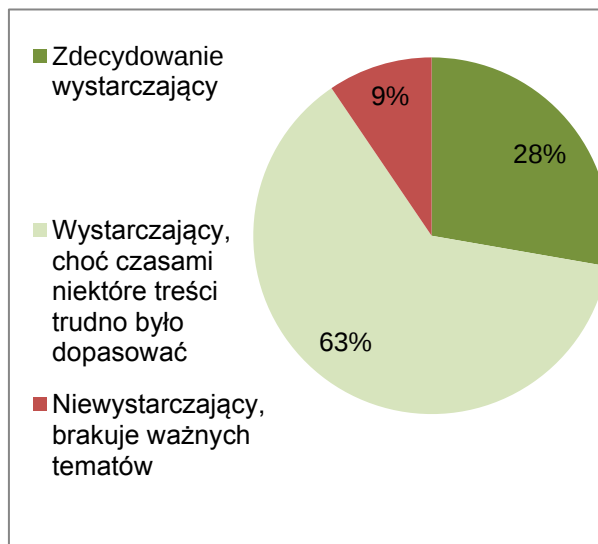
ofert doskonalenia. W przypadku pracowników instytucji wspierających pracę szkoły najczęściej respondenci wskazywali, że katalog był wystarczający, choć czasami zdarzały się problemy z przyporządkowaniem konkretnego tematu do ofert doskonalenia.

Wykres 14. Ocena katalogu ofert ORE według dyrektorów



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, n=738.

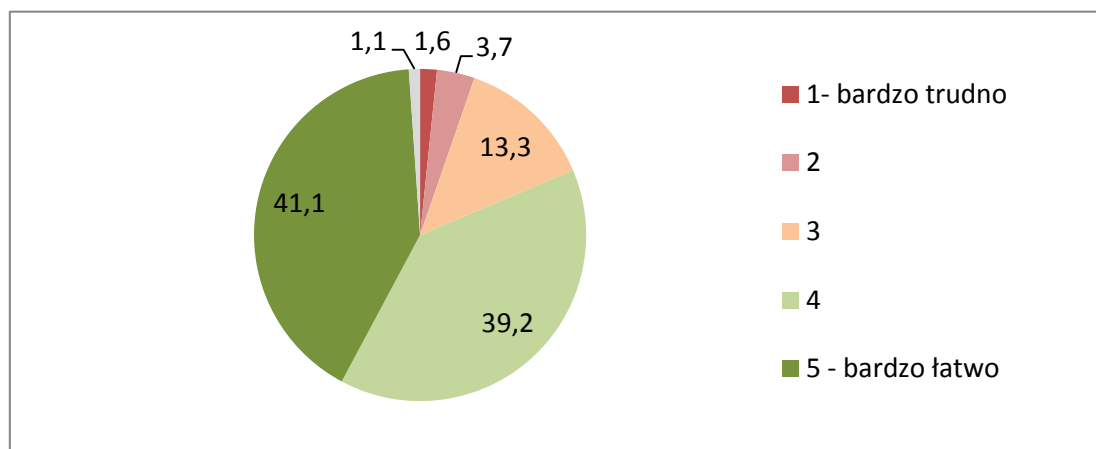
Wykres 15. Ocena katalogu ofert ORE według przedstawicieli instytucji wspierających pracę szkoły



Źródło: badanie PDN, PPP i BP, n=137.

Należy podkreślić, że w zdecydowanej większości przypadków oferty można było dopasować do potrzeb danej szkoły, choć nie zawsze było to łatwe, zwłaszcza na początku projektów, w pierwszym cyklu wsparcia, gdy SORE nie mieli jeszcze praktycznego doświadczenia.

Wykres 16. Ocena trudności dopasowania oferty doskonalenia do potrzeb danej szkoły



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, n=735 dyrektorów uczestniczących w pilotażu.

Przykładowo w jednym z powiatów trzy szkoły wybrały jedną ofertę, ale zakres doskonalenia znacznie się różnił. W innych przypadkach bardziej specyficzne potrzeby szkoły udawało się zwykle dopasować do ofert zawartych w katalogu, co było możliwe dzięki bardzo ramowemu charakterowi ofert doskonalenia.

Wśród wybieranych ofert widoczne jest duże zróżnicowanie ze względu na ich popularność. W poniższej tabeli zaprezentowano wyniki analiz sprawozdań przesłanych przez 136 powiatów. Najczęściej wybierane były oferty związane z metodyką pracy nauczycieli, które mogą przyczynić się do poprawy jakości nauczania. Oferty te dotyczą technik nauczania, ale widoczny jest również wśród nich wątek motywowania do nauki. Stosunkowo często wybierany obszar dotyczy postaw uczniów i radzenia sobie z problemami wychowawczymi przez nauczycieli. Warto też podkreślić, że na trzecim miejscu znalazła się oferta dotycząca współpracy z rodzicami. Jak wynika z badań jakościowych, oferty te odpowiadają na najpoważniejsze i najbardziej powszechne problemy szkół i przedszkoli.

Tabela 11. Popularność ofert doskonalenia w powiatach

Lp.	Nazwa oferty doskonalenia	Liczba badanych powiatów, w których realizowana była oferta	Odsetek badanych powiatów, w których realizowana była oferta [%]
1	Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki	127	93
2	Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny	125	92
3	Rodzice są partnerami szkoły	106	78
4	Wspieranie wychowawców klas – bezpieczna szkoła	104	76
5	Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	101	74
6	Postawy uczniowskie. Jak je kształtować?	96	71
7	Nauczyciel 45+	93	68
8	Uczeń – aktywny uczestnik procesu uczenia się	84	62
9	Ocenianie kształtujące	76	56
10	Efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich	68	50
11	Jak i po co prowadzić ewaluację wewnętrzną?	68	50
12	Współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych	66	49
13	Wykorzystanie TIK na zajęciach edukacyjnych – bezpieczny Internet	65	48
14	Budowa koncepcji pracy szkoły	61	45
15	Praca z uczniem zdolnym	56	41
16	Wykorzystanie EWD w ewaluacji wewnętrznej szkoły	47	35
17	Praca z uczniem młodszym	43	32

Lp.	Nazwa oferty doskonalenia	Liczba badanych powiatów, w których realizowana była oferta	Odsetek badanych powiatów, w których realizowana była oferta [%]
18	Szkoła promuje wartość edukacji	43	32
19	Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym	38	28
20	Projekt edukacyjny w szkole	33	24
21	Oferta edukacyjna drogą do właściwej realizacji podstawy programowej	32	24
22	Jak efektywnie wykorzystać wyposażenie i warunki lokalowe szkoły	21	15
23	Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole	18	13
24	Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora szkoły	5	4

Źródło: A. Borek, I. Konieczny, M. Tędziągowska, *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL, Warszawa 2014.*

Warto też zwrócić uwagę na oferty najmniej popularne. Rzadziej wybierane były oferty kierowane do węższej grupy odbiorców w szkole, np. młodych dyrektorów (których z zasady w szkole mogło być niewielu) czy też nauczycieli pracujących z uczniem młodszym. Rzadziej wybierane były też oferty związane z zarządzaniem szkołą (np. jak wykorzystać warunki lokalowe czy też wykorzystanie EWD w ewaluacji wewnętrznej szkoły).

Nie należy jednak na tej podstawie formułować pochopnych ocen o niskiej trafności mniej popularnych ofert. O wyborze ofert najczęściej decydowali nauczyciele. W związku z tym wybierane były te z nich, które mogą być atrakcyjne dla jak największej ich liczby. Nauczyciele w sposób naturalny są mniej zainteresowani ofertami związanymi z zarządzaniem pracą szkoły czy innymi tematami dotyczącymi ich niewielkiej grupy, choć zagadnienia te mogą być ważne dla jakości pracy szkoły. Pokazuje to, że **nowy model wspierania pracy szkoły nie odpowiada na potrzeby wszystkich interesariuszy**. Koncentracja na szkole jako organizacji, co jest generalnie pozytywne, ma też negatywne efekty. Niektóre, bardziej specyficzne i specjalistyczne potrzeby pojedynczych nauczycieli mogą zostać pominięte. Dlatego też wskazane jest równoległe działanie nowego i dotychczasowego modelu doskonalenia i wspierania pracy szkoły.

Uczestniczący w badaniu dyrektorzy, którzy krytycznie oceniali dopasowanie ofert do potrzeb szkół i przedszkoli, byli proszeni o podanie tematów, których im brakowało. W odpowiedziach widoczne są dwie tendencje: grupa dyrektorów uważa, że oferty są zbyt ogólne, przez co trudno je dopasować do potrzeb szkoły. Druga grupa uznaje, że sama obecność ofert ogranicza możliwość dopasowania programu doskonalenia do specyficznych potrzeb szkoły.

W toku badania identyfikowane także były tematy czy też typy ofert uznane za deficytowe:

- oferty dostosowane do potrzeb przedszkoli;
- oferty dostosowane do pracy z uczniami o specyficznych deficytach;
- oferty nastawione na rozwój indywidualny nauczyciela;
- oferty wspierające szkoły w rozwiązywaniu problemów prawnych;
- oferty dostosowane do potrzeb szkół zawodowych, w tym szczególnie zasadniczych szkół zawodowych;
- oferty dostosowane do specyfiki szkół specjalnych.

Zdaniem SORE, którzy mają znaczne doświadczenie w projekcie (kończą drugi cykl wspomagania), oferty te są dobrym punktem wyjścia do wspierania szkoły. Jednak nie należy ich taktować jako sztywnych ram i to rolą SORE jest ich takie dostosowanie, aby jak najlepiej odpowiedzieć na zdiagnozowane potrzeby placówki. Być może zatem jeszcze w większym stopniu należy zwracać uwagę w szkoleniach dla SORE na kształtowanie umiejętności dostosowywania ofert.

W trakcie badań jakościowych w niemal każdym powiecie pojawiał się wątek zmiany zakresu doskonalenia w jego trakcie – okazywało się, że problemy wskazane we wrześniu jako priorytetowe w maju już nie mają takiego znaczenia lub pojawiły się nowe kwestie do rozwiązania. Zwykle SORE starali się dostosować zakres szkoleń do oczekiwań ich odbiorców, pozostawiając tytuł szkolenia zapisany w RPW, a zmieniając jego treści. Problemy te wynikały z opisywanych wcześniej niedoskonałości przeprowadzanych diagnoz. Wydaje się, że wraz z „krzepnięciem” nowego modelu ich skala powinna się zmniejszać.

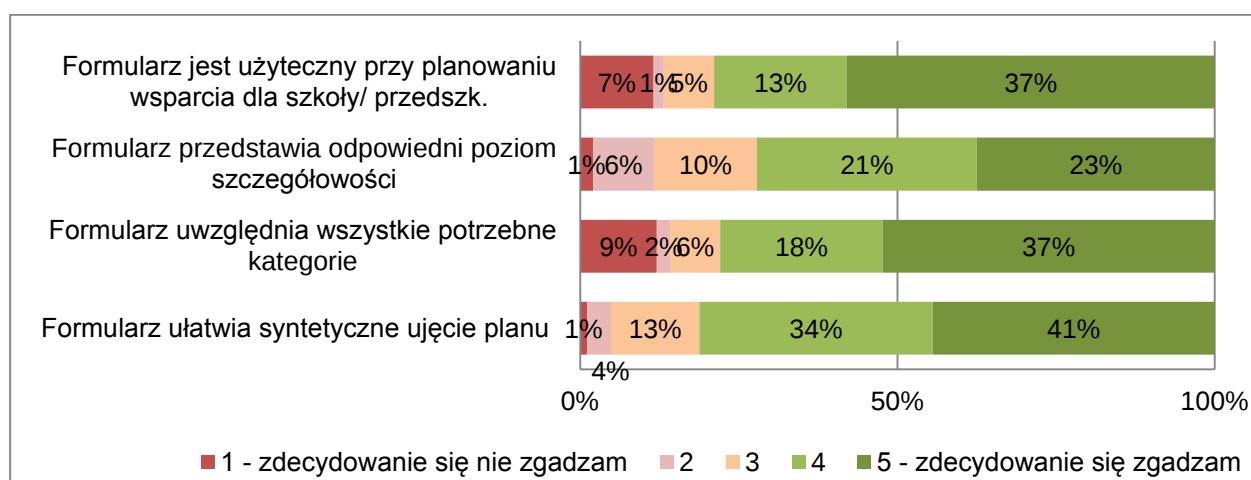
Podsumowując, należy stwierdzić, że stosowanie ofert doskonalenia w procesie wspomagania powinno podlegać kilku warunkom:

- diagnoza przed wyborem oferty – dyskusja nad wyborem oferty doskonalenia powinna toczyć się zdecydowanie po zakończeniu diagnozy;
- oferty nie są obowiązkowe dla szkół i przedszkoli – placówki mogą z nich korzystać, lecz nie muszą, mogą tworzyć własne, zgodnie ze swoimi potrzebami;
- oferty służą jako podstawa do tworzenia i rozwijania specyficznych, dostosowanych do potrzeb szkoły planów rozwoju, dlatego mają ramowy charakter.

Wyniki diagnozy i zakres ofert doskonalenia były podstawą dla przygotowania szczegółowych zapisów rocznego planu wspomagania (RPW). Zaproponowana przez ORE struktura oferty doskonalenia była na tym etapie pomocna. Dzięki niej udawało się stosunkowo łatwo przełożyć wybrane oferty na bardziej szczegółowy plan wspomagania. Z taką opinią zgadzało się 81% badanych dyrektorów szkół i przedszkoli.

RPW był przygotowywany według wzoru opracowanego przez ORE, ocenianego pozytywnie przez dyrektorów szkół oraz ponad połowę SORE. Najwięcej SORE zgadza się ze stwierdzeniem, że formularz ten ułatwia syntetyczne przedstawienie planu wspomagania. W badaniu jakościowym również zebrano pozytywne opinie o RPW. Podkreślano, że ułatwia on zarządzanie całym procesem: jest przejrzysty, porządkujący pracę, a równocześnie elastyczny – można go dowolnie modyfikować, dopasowując do potrzeb danego SORE lub szkoły. Jest to dokument wykorzystywany przede wszystkim przez SORE i lidera po stronie szkoły (jeśli taka osoba jest wyznaczona). Nauczyciele zwykle mają mniejszą świadomość, że taki dokument istnieje i jaka jest jego treść.

Wykres 17. Ocena formularza RPW



Źródło: CAWI SORE, n=481.

Choć w większości projektów pilotażowych udało się przygotować RPW bez większych trudności, to jednak w niektórych powiatach rodziło to poważne obawy, szczególnie wśród SORE. W jednym z nich SORE obawiali się tworzenia RPW (m.in. formułowania celów i wskaźników), więc w ramach godzin konsultacyjnych, które zaplanowano w projekcie, zaproszono eksperta (znanego już wcześniej ze szkoleń ORE), który przepracował z nimi „krok po kroku” cały plan wspomagania i zasady jego tworzenia oraz wdrażania, a także omawiał praktyczne konsekwencje zapisów w planie, dzięki czemu SORE mogli lepiej przygotować się do działań w ramach RPW (plany te były realistyczne).

Najwięcej obaw i trudności rodziło formułowanie celów i wskaźników RPW. Najważniejsze z nich to:

- wpisywanie zbyt dużej liczby oczekiwanych efektów. Nauczyciele i dyrektorzy nie zawsze sobie zdawali sprawę, że będą musieli się z nich rozliczyć na zakończenie RPW;
- formułowanie oczekiwanych efektów w postaci wskaźników produktu (liczba nauczycieli, którzy wezmą udział w szkoleniach, warsztatach itd.), bez

odniesienia się do rzeczywistej zmiany w szkole (np. zmiany zachowań nauczycieli);

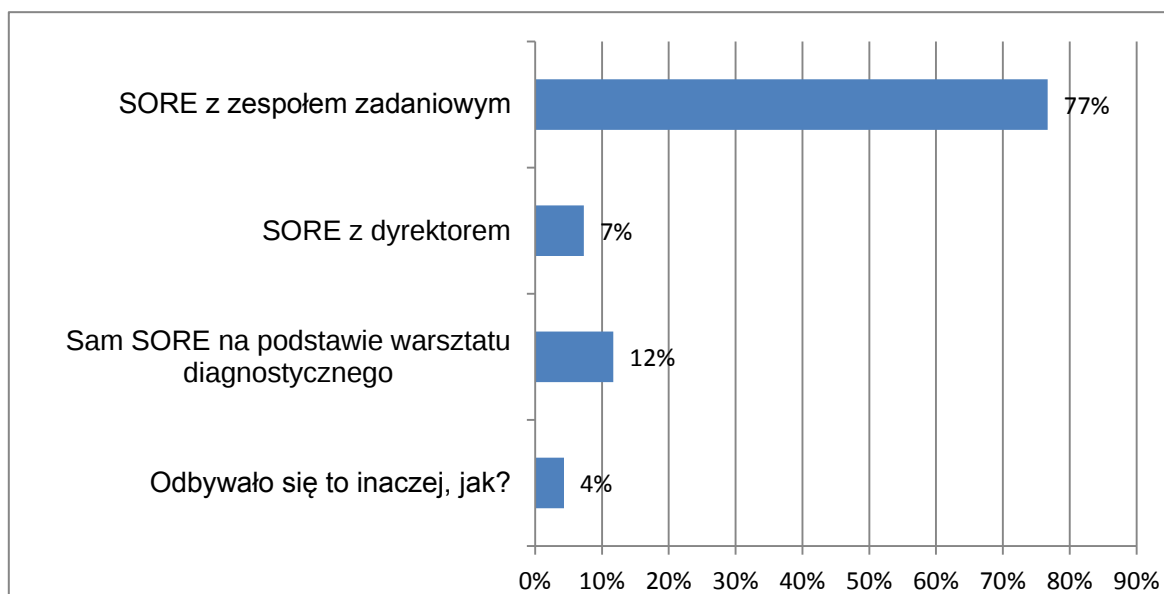
- nieadekwatność celów i wskaźników ich monitorowania oraz błędy przy konstruowaniu wskaźników (przykład – cel: Wzrośnie ilość rodziców aktywnie angażujących się w podejmowane przez Szkołę działania, wskaźnik: Wpisy w dzienniku świadczące o wzroście frekwencji rodziców na spotkaniach z wychowawcą przynajmniej o 5% – wskaźnik nie odnosi się do angażowania się rodziców w działania podejmowane przez szkołę, a jego definicja to właściwie opis sposobu pomiaru).

Powyższe problemy wiążą się również z inną słabością nowego modelu, jaką zidentyfikowano w badaniu. Polega ona na niedostatku kompetencji nauczycieli i dyrektorów w zakresie badania efektów wspierania pracy szkoły na poziomie pojedynczej instytucji, co utrudnia ocenę osiąganych efektów w skali gminy czy powiatu i planowanie wspomagania w przyszłości.

Problemy te nie mają krytycznego znaczenia dla całego procesu doskonalenia, jednak w przyszłości ich niwelowanie lub rozwiązanie jest konieczne dla zapewniania jakości.

W większości powiatów przygotowanie RPW przebiega sprawnie. W jednym z badanych jakościowo powiatów realizujących projekt SORE postrzegali ten proces jako po prostu uporządkowanie i przełożenie wyników warsztatu na formę RPW. W innym powiecie wręcz polecono nauczycielom samodzielnie przygotować pierwszą wersję RPW, a dopiero w kolejnych krokach SORE pracował nad tym dokumentem. Zaobserwowano również, że nauczyciele angażują się w te działania, zastanawiając się, co jest potrzebne szkole. Dzięki temu udaje im się spojrzeć **na szkołę jak na organizację**, spoza perspektywy pojedynczych nauczycieli. Sprzyja to również poczuciu „własności” i „sprawstwa”, co wzmacnia **autonomię szkoły oraz zintegrowanie zespołu**. Wniosek ten potwierdzają również odpowiedzi na pytanie, kto przygotowywał RPW. W trzech czwartych przypadków był to SORE wspólnie z zespołem zadaniowym, co jest zgodne z założeniami nowego modelu.

Wykres 18. Kto przygotowywał roczny plan wspomagania szkoły



Źródło: badanie SORE, n=494.

W praktyce przygotowanie RPW było często procesem złożonym i wieloetapowym, który nie przebiegał w sposób linearny (jak by to można wywnioskować z rekomendacji ORE), lecz iteracyjny – po diagnozie przygotowywano propozycję RPW, która następnie podlegała konsultacjom z dyrektorami i nauczycielami. Dobrze oddają to wybrane odpowiedzi na pytanie półotwarte („Odbывало się to inaczej, jak?”):

Decydującym elementem był warsztat diagnostyczny. Na RPW wpływ miał również dyrektor i analiza dokumentacji szkolnej. To SORE przygotował RPW, z którym zapoznał dyrektora i radę pedagogiczną. Rada i dyrektor mogli wnieść poprawki.

SORE na podstawie warsztatu przygotował syntetyczną propozycję, która była konsultowana z dyrektorem, a następnie uzyskała akceptację zespołu zadaniowego.

SORE z zespołem zadaniowym, następnie po konsultacji z dyrektorami wyników przeprowadzonej diagnozy i propozycji wypracowanej z zespołem zadaniowym dokonywano ewentualnych zmian, uszczegóławiano, jeśli była taka potrzeba, na kolejnych spotkaniach z zespołem zadaniowym i/lub dyrektorem.

Wspólnie z zespołem zadaniowym i dyrektorami zebraliśmy propozycje nauczycieli, następnie zespół zadaniowy dokonał wyboru zadań, uwzględniając propozycję zarówno dyrektora, jak i nauczycieli i razem ustaliliśmy działania w ramach RPW. RPW zostało napisane przez SORE. W jednej ze szkół podczas prezentacji na radzie pedagogicznej szczegółowego zakresu działań zapisanych w RPW nauczyciele z dyrektorem stwierdzili, że nie będą robić dodatkowych zadań. Wszystkie wcześniej zaproponowane przez nich działania w RPW zostały zakwestionowane. Zostawili tylko szkolenia i konsultacje. Naniósłam poprawki do

RPW z notatką, jakich zaplanowanych działań szkoła nie będzie realizować. Obecnie współpraca ze szkołą układa się dobrze, nauczyciele są zadowoleni ze wsparcia.

Ostatni cytat wskazuje, że nawet pod koniec przygotowań mogą pojawić się istotne zmiany w RPW.

W trakcie badań jakościowych w jednym z powiatów stwierdzono, że przygotowanie RPW stwarzało problem. Był to jednak wynik niekonsekwentnego stosowania metodologii zalecanej przez ORE. W powiecie tym diagnoza i zaangażowanie nauczycieli zakończyły się na wyznaczeniu obszarów priorytetowych, natomiast szczegółowe rozpisanie na tej podstawie planu wspomagania było zadaniem SORE. Tłumaczono to niską aktywnością i kreatywnością nauczycieli, jednak dla samych SORE było to trudne zadanie. Poradzili sobie z tym dzięki współpracy i wzajemnemu wsparciu (w tym także koordynatora merytorycznego projektu).

W dwóch powiatach objętych badaniem jakościowym rozpoczął się już drugi cykl doskonalenia, co stworzyło okazję do przyjrzenia się, jak podchodzi się do przygotowania nowego RPW. W tych przypadkach widoczna jest pozytywna zmiana nastawienia wśród kadry pedagogicznej placówek. Procentują też zdobyte doświadczenia, np. w zakresie organizacji przetargów, współpracy ze szkołami, prowadzenia wspomaganie w szkołach, dbania o jakość doskonalenia itp. Widać więc dużą pozytywną zmianę we wdrażaniu RPW. Jest to m.in. efekt rzetelnej pracy z poszczególnymi grupami interesariuszy (dyrektorami, nauczycielami, JST), a zwłaszcza różnych działań informacyjnych:

Wtedy, rok temu, ten system był wielką niewiadomą, było dużo obaw z naszej strony, jako organizatorów, i ze strony szkół, które (...) bały się nadmiaru „papierologii”, bały się, że to będzie coś na zasadzie kolejnej jakiejś kontroli, nie znały Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji, więc więcej czasu trwało przekonywanie do sensu tego projektu. [PORE]

Drugi rok wdrażania projektu i prowadzenia wspomaganie w szkołach, które już wcześniej były objęte wspomaganie, jest łatwiejszy pod względem organizacyjnym. Można było dzięki temu znacznie zmniejszyć skalę działań przygotowujących, skierowanych do szkół przed rozpoczęciem diagnoz w zakresie RPW:

Można było szybciej ruszyć do pracy, już byliśmy na starcie jakby pozytywnie przyjęci, SOR-owcy już byli znajomi w szkołach, więc było to zaufanie. [PORE]

Pozwoliło to również na przeprowadzenie bardziej trafnej diagnozy w szkołach, gdyż zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy bardziej otwarcie mówili o problemach placówki. Drugi rok realizacji projektu to również rozbudzone oczekiwania szkół wobec SORE oraz większa świadomość potrzeb w zakresie doskonalenia. SORE dostrzegają to wyzwanie:

Na pewno ta poprzeczka była postawiona wyżej w tym roku, zdecydowanie [SORE].

Jednak w niektórych szkołach pojawia się również pokusa „pójścia na skróty” i przeprowadzenia bardziej pobieżnej diagnozy lub po prostu omówienia z dyrekcją i nauczycielami diagnozy z roku poprzedniego i poprzestanie na stwierdzeniu, że pozostaje ona aktualna. Ryzyko takich zachowań rośnie w związku z brakiem jasnych wytycznych ORE dotyczących monitorowania, badania i oceniania osiągniętych efektów wspomagania. Przez to cały proces traci charakter cyklu doskonalenia, a może przybierać formę niepowiązanych ze sobą wydarzeń i działań.

Można jednak stwierdzić, że dzięki realizacji projektów system się uczy. Początkowa nieufność – szczególnie nauczycieli – stopniowo znika, a zaczyna się pojawiać lepsze zrozumienie nowego modelu, a także przekonanie, że może on być pomocny. Pociąga to za sobą większe zaangażowanie w doskonalenie, a także większe oczekiwania.

5.7 Realizacja rocznych planów wspomagania

Przygotowanie RPW było kamieniem milowym rocznego cyklu wspierania pracy szkoły i umożliwiało rozpoczęcie wdrażania RPW. Wdrożenie RPW podzielone było zwykle na kilka etapów i obejmowało zazwyczaj:

- podniesienie kompetencji nauczycieli w wybranym obszarze;
- wypracowanie rozwiązań przez nauczycieli;
- wdrożenie wypracowanych rozwiązań do praktyki szkoły.

Jest to więc podejście procesowe, zgodnie z którym kolejne działania podejmowane są na podstawie wyników następnego. Wykorzystywana w projektach pilotażowych koncepcja RPW była z tego właśnie względu bardzo wysoko oceniana, głównie przez osoby pełniące funkcję SORE. Dobrym przykładem może być wyciąg ze studium przypadku jednej ze szkół uczestniczącej w pilotażu.

W szkole tej celem wspierania pracy szkoły było wypracowanie narzędzi służących kształtowaniu postaw uczniów zgodnych z systemem wartości promowanych w szkole. Wdrażanie RPW opierało się na 6 warsztatach prowadzonych przez eksperta. Równocześnie każdy z nauczycieli miał do dyspozycji dodatkowo 2 godziny konsultacji indywidualnych. Każdy z warsztatów dotyczył jednego wybranego zagadnienia. Poprzedzał je krótki wykład, a następnie przekazywana była praktyczna wiedza oraz wypracowano narzędzia, kształtowano postawy/zachowania w danym zagadnieniu. Obejmowały one np. wychowywanie dzieci w oparciu o współpracę, nauczyciel jako podmiot, który wchodzi w relacje z uczniami, z rodzicami, kształtowanie postaw wśród uczniów, jak organizować spotkania z rodzicami oraz właściwie ich słuchać i z nimi rozmawiać.

Warsztaty oraz konsultacje indywidualne zostały ocenione bardzo wysoko, przede wszystkim ze względu na dużą wiedzę eksperta, jego umiejętności interpersonalne, umiejętność wyczucia potrzeb grupy. Nauczyciele wskazywali, że od dawna nie zetknęli się z tak dobrym ekspertem. Tym samym byli mocno zmotywowani do uczestnictwa w całym procesie wspomagania.

Respondentki wskazują, że RPW jest wykorzystywany w codziennej pracy szkoły. Zostały w nim określone cele, które powinny zostać zrealizowane. Natomiast podczas warsztatów wypracowywane są narzędzia, zmieniane postawy/zachowania oraz zdobywana jest praktyczna wiedza, które pozwalają je osiągnąć i wdrożyć w funkcjonowanie szkoły. W projekcie uczestniczy większość nauczycieli, którzy często o tym dyskutują i analizują, w jakim stopniu wypracowane metody są użyteczne. Respondentki nie dostrzegły trudności w realizacji RPW. Dyrektorka szkoły obawiała się, czy barierą we wdrażaniu RPW nie będzie jego duża czasochłonność. Jednakże obawy te okazały się bezpodstawne, ponieważ nauczyciele ze zrozumieniem poświęcili czas na cały proces wspomagania. Byli, tak jak sama dyrektor szkoły, bardzo zaangażowani, bo mieli poczucie wprowadzenia realnej zmiany w danym obszarze. Również we współpracy z SORE nie zaobserwowano żadnych trudności. Był on dużym wsparciem we wdrażaniu RPW w szkole.

Przykład ten dobrze pokazuje, że kluczowa część procesu wspomagania przebiegała w formie różnego rodzaju spotkań z ekspertami (wykładów, warsztatów – w zależności od potrzeb szkoły). Dodatkowo przewidywane były konsultacje grupowe i indywidualne. Na podstawie analizy sprawozdań ze 136 projektów pilotażowych można stwierdzić, że najpopularniejsze formy zakładają aktywne angażowanie nauczycieli. W ramach dwóch trzecich realizowanych RPW stosowano warsztaty, w jednej trzeciej konsultacje grupowe, a w co czwartym – konsultacje indywidualne. W pewnym stopniu stosowane formy pracy były dopasowane do konkretnych obszarów.

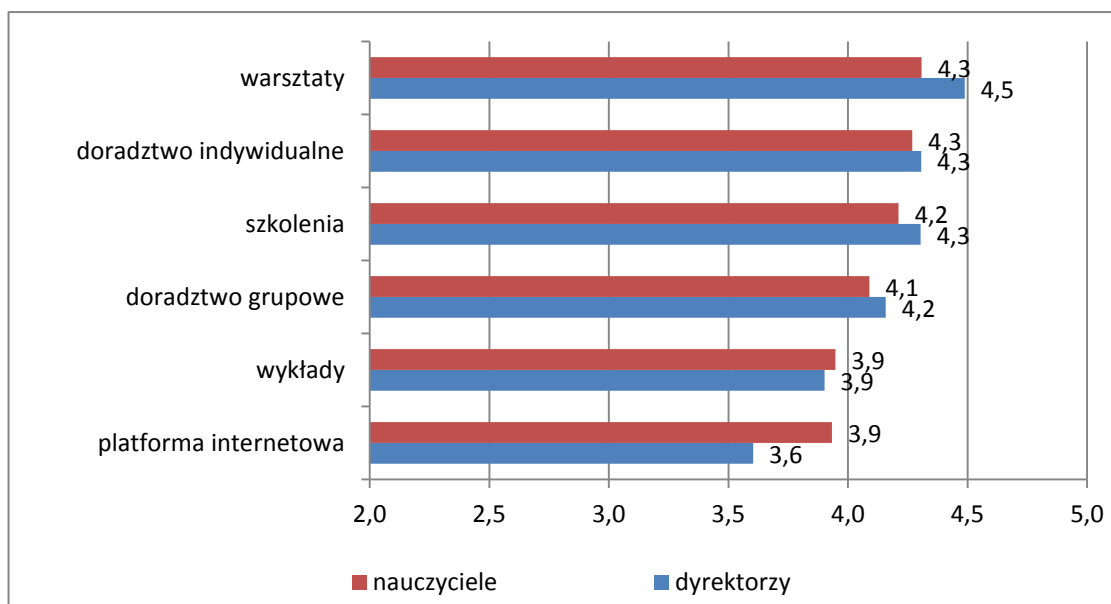
Tabela 12. Stosowane formy doskonalenia

Forma pracy	Odsetek z realizowanych RPW [%]
Warsztat	63
Konsultacje grupowe	32
Konsultacje indywidualne	26
Wykład	26
Szkolenie	20
Konsultacje	8
Spotkanie grupowe	6
Konsultacje z ekspertem	3
Spotkanie coachingowe	2
Diagnoza potrzeb	2
Doradztwo	1

Źródło: A. Borek, I. Konieczny, M. Tędziagolska, *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL, Warszawa 2014.*

Zdaniem zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli wszystkie formy pracy, wykorzystywane w ramach doskonalenia, oceniane są jako użyteczne. Co interesujące, nie ma znaczących różnic pomiędzy ocenami tych dwóch grup. Jako najbardziej użyteczne oceniane są warsztaty – w trakcie których wypracowywano nowe metody działania – oraz doradztwo indywidualne i szkolenia.

Wykres 19. Średnia ocena użyteczności poszczególnych form doskonalenia na skali od 1 (całkiem nieużyteczne) do 5 (bardzo użyteczne)



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, $n=494$ dyrektorów i $n=231$ nauczycieli,

Ważnym elementem nowego modelu wspierania pracy szkoły okazały się indywidualne konsultacje dla nauczycieli. Choć nie były stosowane powszechnie, to ta forma celowego wsparcia dla konkretnego nauczyciela była szczególnie doceniana w ramach badań jakościowych. Jedną z form konsultacji była np. obecność eksperta w roli obserwatora podczas lekcji. Później wspólnie z prowadzącym omawiano przebieg zajęć i zastanawiano, się jak postępować w przyszłości. W trakcie indywidualnych konsultacji nauczyciele byli też bardziej skłonni do „otwierania się” przed SORE i mówienia o swoich faktycznych potrzebach i problemach. W trakcie indywidualnych spotkań możliwe było uszczegółowienie pewnych kwestii dotyczących konkretnego nauczyciela i omówienie jego wątpliwości. Dlatego też stanowiły one doskonałe uzupełnienie pracy w grupie.

5.8 Czynniki wpływające na jakość i skuteczność realizacji RPW

Najważniejsze czynniki wpływające na jakość i skuteczność realizacji RPW to:

- długość wdrażania i dostosowanie do organizacji pracy szkoły;
- jakość ekspertów;
- wielkość szkoły;

- sposób wdrożenia wypracowanych zmian.

Zostaną one szczegółowo omówione w dalszej części rozdziału.

5.8.1 Długość wdrażania i dostosowanie do organizacji pracy szkoły

Jednym z czynników wpływającym na jakość realizacji RPW był czas, który poświęcono na wdrożenie zaplanowanych działań. W kilku powiatach projekty pilotażowe rozpoczęły się na początku 2013 r. W efekcie wszystkie zaplanowane w RPW działania musiały zostać zrealizowane w ciągu jednego semestru, co stanowiło około połowy okresu przewidzianego na ten proces. Prowadziło to do kumulacji wielu działań, a równocześnie, ponieważ był to pierwszy rok wdrażania zupełnie nowego podejścia, konieczne było poświęcenie czasu na wypracowanie praktycznych rozwiązań pojawiających się problemów. Było to niezwykle obciążające zarówno dla kadry projektu (SORE, koordynatorów sieci i koordynatorów merytorycznych), jak i samych nauczycieli. Przełożyło się również na adekwatność wsparcia – nie zawsze udawało się zrealizować działania zgodnie z planami.

Choć sytuacja ta dotyczyła tylko kilku powiatów, to jednak pokazuje wyraźnie, że w przyszłości należy unikać znacznego skrócenia całego cyklu przygotowania i wdrożenia RPW. Jednym z kryteriów wyboru projektu jest wymóg, aby cykl doskonalenia trwał nie krócej niż siedem miesięcy i to podejście należy ocenić pozytywnie.

Także w projektach, których realizacja rozpoczęła się zgodnie z cyklem roku szkolnego, stosunkowo często pojawiały się opóźnienia – najczęściej wynikające z problemów związanych z zamówieniami publicznymi. Powodowało to kumulację działań w ostatnich miesiącach roku szkolnego i znacząco redukowało czas na wdrożenie wypracowanych rozwiązań, co znacząco ograniczało skuteczność stosowania nowego modelu.

Uczestnicy badania podkreślali, że nowa formuła wspomagania szkół ogranicza konieczność dojeżdżania nauczycieli na szkolenia, co pozwala w rzeczywistości zaoszczędzić czas. Jest to szczególnie istotne w mniejszych miejscowościach i powiatach ziemskich, gdzie szkoły są rozproszone.

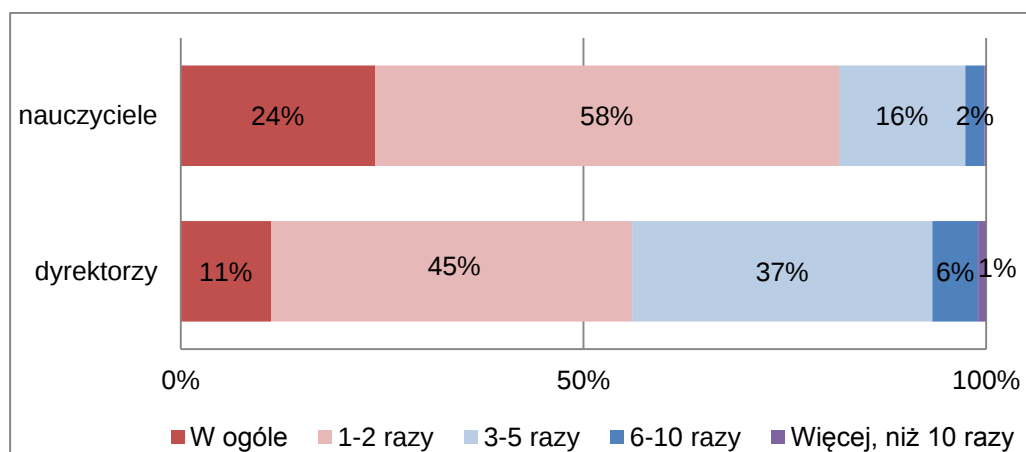
Niektórzy uczestnicy podkreślali zbyt dużą intensywność całego procesu i zbyt duże obciążenie pracą. Liczne spotkania w ramach projektu, połączone z obowiązkami zawodowymi oraz (w wielu przypadkach) z tradycyjnym modelem doskonalenia – wszystko to było trudno pogodzić, szczególnie nauczycielom. Jeden z SORE zauważył, że zdarzały się tygodnie, w których nauczyciele nie mieli wolnego popołudnia.

Trudno jednoznacznie ocenić, czy nowy model wspierania pracy szkoły jest zbyt intensywny. Dane pochodzące z badań ankietowych są trudne do interpretacji, ze względu na bardzo subiektywne postrzeganie czasu przez respondentów.

Jak wynika z badań, spotkania z samym SORE nie są zbyt angażujące dla nauczycieli. Ponad 80% z nich spotyka się z SORE nie częściej niż jeden, dwa razy w miesiącu. Należy jednak pamiętać, że w trakcie wdrażania RPW nauczyciele dużo częściej

spotykali się z ekspertami. Natomiast dyrektorzy spotykali się z SORE wyraźnie częściej niż nauczyciele, choć nadal ponad połowa z nich robiła to najwyżej jeden, dwa razy w miesiącu.

Wykres 20. Częstotliwość kontaktów dyrektorów i nauczycieli z SORE w ciągu ostatniego miesiąca



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli.

Zdecydowana większość dyrektorów i nauczycieli stwierdzała, że uczestnictwo w projekcie nie odbywa się kosztem innych zajęć. Taki problem dostrzegało 18% dyrektorów i 25% nauczycieli.

Tabela 13. Wpływ uczestnictwa w projekcie na inne obowiązki lub zajęcia nauczycieli

	Dyrektorzy [%]	Nauczyciele [%]
Uczestnictwo w projekcie odbywało się kosztem innych obowiązków lub zajęć nauczycieli	18%	25%
Uczestnictwo w projekcie nie odbywało się kosztem innych obowiązków lub zajęć nauczycieli	82%	73%

Źródło: badanie dyrektorów (n=735 uczestniczących w pilotażu) i nauczycieli (n=503).

Jest to zgodne z wynikami badań jakościowych. Nauczyciele angażowali się w działania projektowe zwykle wtedy, gdy nie kolidowało to z ich obowiązkami zawodowymi. W praktyce zajęcia (szkolenia, warsztaty) odbywały się popołudniami, po zakończeniu lekcji, co – jak wynika z wywiadów – dla niektórych nauczycieli było męczące lub trudne do pogodzenia z życiem rodzinnym.

Należy podkreślić, że w dłuższym czasie zbyt duże zaangażowanie może prowadzić do spadku motywacji i zniechęcenia nauczycieli. Dlatego też wskazane jest poszukiwanie sposobów na ograniczenie ryzyka tego zjawiska. Jednym z nich mogłoby być lepsze planowanie i rozłożenie całego cyklu doskonalenia w dłuższym okresie, czemu mogłoby służyć lepsze skorelowanie harmonogramu wdrażania nowego modelu z cyklem pracy

szkoły. Obecnie w większości szkół diagnoza rozpoczyna się we wrześniu lub październiku, następnie odbywa się wybór ekspertów, a samo wdrażanie RPW rozpoczyna się zimą. W efekcie następuje kumulacja działań w krótkim czasie, co obniża ich jakość i skuteczność.

Innym modelem, testowanym w niektórych szkołach, jest przeprowadzanie diagnozy oraz przygotowanie RPW w maju/czerwcu – wtedy, gdy wykonywana jest ewaluacja wewnętrzna, a rada pedagogiczna podsumowuje rok pracy. RPW jest wtedy naturalnie włączany w plan pracy szkoły, przygotowywany przez dyrektora zwykle w sierpniu. Wakacje mogłyby być też wykorzystane na poszukiwanie ekspertów i uszczegółowienie planu pracy na kolejny rok, a samo wdrażanie mogłoby się rozpocząć od września/października.

W trakcie wywiadów pojawiły się opinie, że roczny cykl wspomagania jest zbyt krótki, aby dokonać realnej zmiany w szkole. W ciągu roku można co najwyżej wypracować pewne rozwiązania i zacząć je testować, wdrażać, co nie jest jednoznaczne ze zmianą na poziomie całej instytucji. Ten etap jest konieczny, ale nie zawsze wystarcza do osiągnięcia trwałej zmiany lub rozwiązania problemu. W rozmowach z SORE przedstawiciele jednej z rad pedagogicznych słusznie stwierdzali, że poprawa współpracy z rodzicami wymaga dwóch, trzech lat pracy. Inni podawali przykład sześciogodzinnego szkolenia z zasad komunikacji, które nie rozwiązuje problemu słabej komunikacji nauczycieli:

Bo tego ciągle jest mało i stwierdzili, że oni mogliby co roku to robić, bo to jest problem.

Wprowadzaniu zmian musi towarzyszyć ich praktyczne uczenie się (testowanie), konsultacje z ekspertami oraz dyskusja z innymi uczestnikami procesu. Pozwala to na prowadzenie wsparcia w sposób bardziej przemyślany, reagowanie na pojawiające się problemy i korygowanie działań, jeśli jest taka potrzeba.

Jeżeli próbuje coś nowego wprowadzić, to ja muszę zostawić grupie ludzi, czy człowiekowi, z którym coś nowego chcę robić, żeby on miał czas na próbę wdrożenia tego. Próbę pewnych korekt. By po jakimś czasie powiedzieć na przykład: „Stary słuchaj, wiesz co... Ale to nie wychodzi. Niestety”. Albo: „Spróbujmy jeszcze raz to przepracować”. Ale ten czas to nie jest czas dwóch tygodni. A my niestety wpadliśmy na taki radosny pomysł, (...) że jak nauczyciel pójdzie na 6-godzinne szkolenie z zakresu kompetencji interpersonalnych i współpracy w grupie, to już ma wszystkie kompetencje i umie współpracować w grupie. Nic bardziej mylnego.

Jeżeli mamy trudność, bo rodzice nam nie przychodzą do szkoły, to jeden wykład, jeden warsztat i jedna konsultacja tego nam nie uzdrowią. Porozmawiamy, zastanówmy się nad tym, wypracujmy coś. Przez miesiąc czy dwa też tego nie sprawdzimy. Bo nie ma takiej możliwości. My możemy to sprawdzać przez cały rok i wtedy możemy się do tego odnieść, czy nam to dało jakiś efekt. A ktoś żąda od nas potem efektów. No dla mnie to jest po prostu

bzdurne. Jak mogę żądać efektów w takim momencie, kiedy co mamy zrobić, żeby rodzice przychodzili nam na zebrania czy na spotkania, żeby chcieli z nami rozmawiać? Jak mogę żądać efektów po miesiącu, po dwóch czy po trzech?

Z badania wynika, że wspieranie wymaga starannego planowania i czasu. Musi być też dopasowane do tempa, w jakim chce i może się zmieniać szkoła. Zbyt szybkie tempo może prowadzić do działań pozornych i nie przynieść faktycznej poprawy w wybranych obszarach.

Wśród nauczycieli, dyrektorów i SORE jest wysoki poziom świadomości, że ostatecznie o sukcesie nowego modelu będą świadczyć wyniki uczniów. Równocześnie wiedzą oni, że uzyskanie zmiany na tym poziomie wymaga zdecydowanie dłuższego czasu. Dlatego też wskazane jest wydłużenie cyklu wdrażania. Można to osiągnąć dzięki przyjęciu dłuższej perspektywy, zakładającej cykliczność wspomagania (kolejne cykle mogłyby dotyczyć tych samych, podobnych lub powiązanych problemów). Do osiągnięcia zamierzonych celów może się też przyczynić uelastycznienie zasad prowadzenia wspomagania zgodnie z nowym modelem – np. poprzez umożliwienie tworzenia własnych ofert doskonalenia. Z punktu widzenia osiągania celu kluczowe jest odpowiednie określenie oczekiwanych rezultatów. Ich trafne sformułowanie może ułatwić przygotowanie ścieżki prowadzącej do rozwiązania problemów szkół i przedszkoli.

5.8.2 Jakość pracy ekspertów

Dla jakości procesu wspierania pracy szkoły kluczowe znaczenie ma przygotowanie osób odpowiedzialnych za wykonywanie poszczególnych zadań. Dotyczy to, oprócz SORE i koordynatorów sieci, również ekspertów prowadzących szkolenia i warsztaty zaplanowane w RPW. Zwykle ich zadanie to dostarczenie konkretnej, eksperckiej wiedzy zgodnej z potrzebami szkoły, ale również moderowanie warsztatów, prowadzenie konsultacji i pomoc w wypracowaniu konkretnych rozwiązań.

W projektach pilotażowych wybór ekspertów świadczących wsparcie wysokiej jakości był trudny – głównie ze względu na stosowanie trybu zamówień publicznych, którego wykorzystywanie zadeklarowało w badaniu 91% koordynatorów projektów pilotażowych. Ten tryb wymaga bardzo przemyślanego i szczegółowego rozpisania wymagań wobec osoby mającej pełnić tę funkcję. Było to tym istotniejsze, że w dużej części projektów stosowano wyłącznie kryterium najniższej ceny. Problem ten opisano wcześniej, w części dotyczącej SORE; w przypadku ekspertów było podobnie. Aż w 11 z 70 badanych projektów brano pod uwagę wyłącznie cenę, a ofertę merytoryczną oceniono tylko w 26 na 70 przypadków. Najczęściej łączono wymagania dotyczące ceny i doświadczenia (43 na 70 projektów). Wywiady pogłębione pokazały, że kryterium doświadczenia nie gwarantuje jakości wspomagania, a stanowi jedynie minimalny wymóg dopuszczający do udziału w przetargu bądź konkursie.

Nadmierne stosowanie kryterium najniższej ceny może istotnie przyczynić się do obniżenia jakości otrzymywanego wsparcia. Jak przyznaje jeden z koordynatorów projektu:

Przetargi położą ten projekt. Zasada przetargu jest taka, że wygrywa najtańsza oferta, co uważam za ogromną trudność, bo poziom merytoryczny w tych najtańszych jest... no często pozostawia wiele do życzenia. (koordynator)

Ryzyko pojawienia się dużo tańszych ofert powoduje, że również firmy dysponujące potencjałem do świadczenia usług wysokiej jakości muszą dążyć do obniżenia ceny, co w sposób naturalny prowadzi do obniżenia jakości oferowanych usług. W niektórych powiatach podkreślano, że procedura nie tylko nie gwarantuje sprawnego wyboru ekspertów, lecz także zniechęca osoby o ugruntowanej pozycji, które same nie narzekają na brak zleceń. Dla nich udział w procedurze wiąże się ze zbyt wysokimi kosztami w relacji do możliwych korzyści. Zdarzało się również, że stawki proponowane ekspertom w projektach były zbyt niskie dla osób o wysokich kompetencjach i uznanej renomie.

W trakcie wspomagania pojawiają się również inne trudności związane z pracą ekspertów. Zdarza się, że w niedostatecznym stopniu uwzględniają oni indywidualną sytuację szkoły: nie zapoznają się z jej potrzebami i nie angażują się w cały cykl wspomagania. Takie doskonalenie jest prowadzone szablonowo, często ma charakter teoretyczny i zbyt ogólny. Odczuwalny jest też deficyt ekspertów przygotowanych do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych, szczególnie w szkołach zawodowych.

Równocześnie w badanych projektach zdawano sobie sprawę, że wybór ekspertów ma kluczowe znaczenie dla jakości całego procesu wspomagania. Dlatego też do tego zadania przykładano szczególnie dużą wagę i szukano rozwiązań, które ograniczą negatywne efekty stosowania ustawy Prawo zamówień publicznych. Szczególną rolę odgrywali tu SORE, którzy często przygotowywali specyfikację istotnych warunków zamówienia dla konkretnej szkoły oraz monitorowali jakość wsparcia. Co istotne, przygotowanie adekwatnej specyfikacji zamówienia wymaga dokładnego określenia usługi, która ma być dostarczona. **Dlatego też najskuteczniejsze jest przygotowywanie przetargu na podstawie RPW.**

Najczęściej stosowane metody zapewniania jakości usług świadczonych przez ekspertów:

- szczegółowe i ambitne określenie wymagań wobec ekspertów w SIWZ do przetargu. W jednym z powiatów zamówienie na ekspertów składało się z 95 części – czyli tylu, ile powstało RPW;
- część szkół wiedziała, kogo chce jako eksperta – w niektórych przypadkach kontaktowano się z firmą, która wygrała przetarg i sugerowano zatrudnienie konkretnej osoby;
- nałożenie na ekspertów wymagań zwiększających szansę na wysoką jakość szkolenia: wcześniejsze przygotowanie i przekazanie SORE lub koordynatorowi projektu programu oraz określenie oczekiwanych efektów wsparcia,

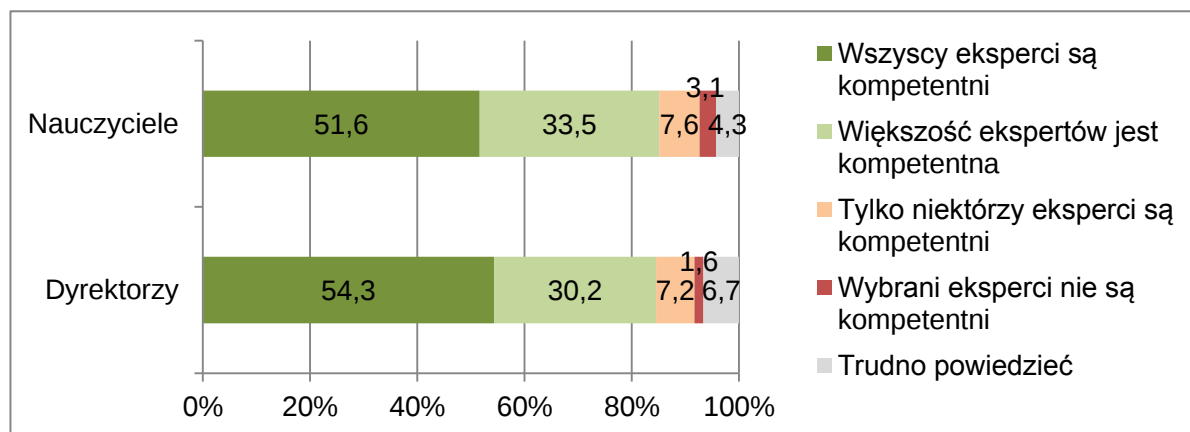
wcześniejsze przygotowanie materiałów, omawianie z trenerem szczegółowej koncepcji wsparcia itd.;

- monitorowanie jakości szkoleń – niektórzy SORE starali się uczestniczyć we wszystkich lub w większości szkoleń, monitorując ich jakość i zadowolenie uczestników oraz reagując, jeśli prowadzenie zajęć czy przekazywane treści były niezgodne z oczekiwaniami grupy. W niektórych przypadkach dochodziło do zmiany eksperta, co zazwyczaj jednak wiąże się z trudnościami, przez co jest dodatkowym obciążeniem dla SORE.

Metody te stosowano w związku z trybem zamówień publicznych. Jednak wydaje się, że powinny mieć one zastosowanie po właściwym uruchomieniu nowego modelu w roku 2016. Wtedy też SORE (lub osoby pełniące te funkcje) będą musieli organizować wsparcie dla szkoły, co w praktyce będzie często oznaczać konieczność „kupowania ich na rynku” (np. od innych placówek). W takich sytuacjach powyższe rozwiązania powinny mieć jak najszersze zastosowanie.

Pomimo pojawiających się problemów w większości powiatów udało się wybrać ekspertów spełniających oczekiwania szkół i przedszkoli. Podobny odsetek dyrektorów i nauczycieli zgadza się ze stwierdzeniem, że wszyscy lub większość ekspertów zaangażowanych w projekcie jest kompetentnych. Potwierdzają to również liczne wypowiedzi w ramach badań jakościowych, często wręcz entuzjastycznie oceniających kompetencje ekspertów.

Wykres 21. Ocena kompetencji ekspertów prowadzących doskonalenie w danej szkole/przedszkolu

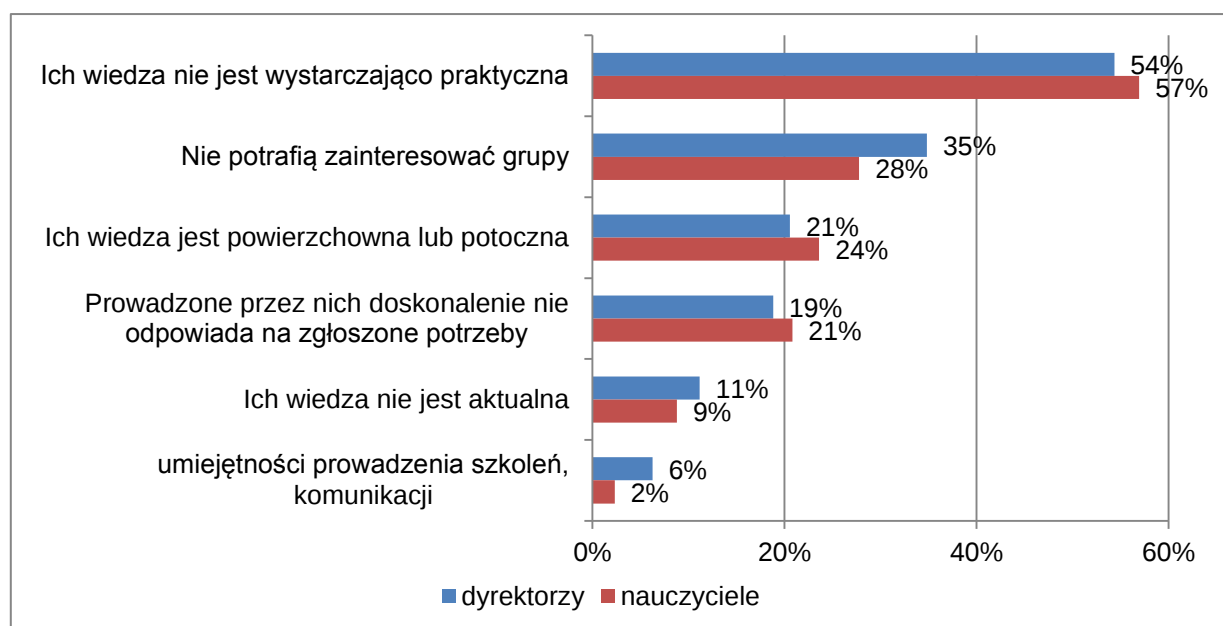


Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, n=735 dyrektorów i n=490 nauczycieli.

Dyrektorom i nauczycielom zadano również pytanie, jakich kompetencji brakuje ekspertom. Okazuje się, że najczęściej wskazywanym deficytem była niewystarczająca wiedza praktyczna, co wskazywano również jako jeden z problemów dotychczasowego modelu wspierania pracy szkoły. Zatem nie rozwiązano kwestii rozwijania kompetencji nauczycieli przez osoby, które nie mają wystarczającego doświadczenia praktycznego i prezentują zbyt teoretyczne treści. Nie jest to jednak kwestia bezpośrednio wynikająca z konstrukcji samego modelu. Drugi z deficytów dotyczył nieumiejętności zainteresowania grupy, co pokazuje, że część ekspertów może nie posiadać wystarczających

kompetencji trenerskich. Warto też zwrócić uwagę, że ok. 20% dyrektorów i nauczycieli stwierdziło, że prowadzone zajęcia nie były zgodnie ze zdiagnozowanymi potrzebami. Jest to wątek sygnalizowany już wcześniej, który może wynikać zarówno z nienależycie przeprowadzonej diagnozy, jak i niewłaściwego doboru eksperta.

Wykres 22. Przyczyny niedostatecznych kompetencji ekspertów



Źródło: badanie CATI dyrektorów i nauczycieli, $n=287$ dyrektorów i $n=216$ nauczycieli.

Powyższe dane, jak również wyniki badań jakościowych, pokazują, że nauczyciele są wymagającymi odbiorcami. W niektórych przypadkach podkreślali, że przekazywana wiedza ekspercka jest powtórzeniem wcześniejszych szkoleń. Taka sytuacja ma miejsce szczególnie w powiatach, gdzie jest łatwy dostęp do dobrej jakości doskonalenia, np. na Śląsku.

Potrzeby i oczekiwania nauczycieli różnią się także ze względu na miejsce pracy (typ szkoły, w jakiej pracuje nauczyciel). Nauczyciele pracujący w przedszkolach dotychczas w niewielkim zakresie uczestniczyli w doskonaleniu i z radością witali każdą możliwość podnoszenia swoich kompetencji. Doskonalenie na poziomie szkół ponadgimnazjalnych jest trudniejsze (jak mówi jeden z respondentów: *Nauczyciele liceum wszystko już wiedzą*). Okazuje się również, że brakuje trenerów przygotowanych do pracy ze szkołami artystycznymi i zawodowymi.

Inny problem to postawa odbiorców szkoleń i ich brak motywacji do zmiany, rozwoju. Kwestię tę przedstawił jeden z rozmówców, który w jednym powiecie był koordynatorem sieci, a w innych powiatach prowadził szkolenia:

Realizowałam w jednym z gimnazjów taki temat: Techniki i metody aktywizujące do nauki. No i cóż, ja jestem praktykiem i teoretykiem. I mam też takie poczucie,

*że nauczyciele często nie wiedzą do końca, nie potrafią... Jeśli ja zbieram oczekiwania, jeśli ja słyszę, że oni oczekują metod dla chemii, metod na język polski, metod na angielski, to powiem szczerze, ręce mi opadają. Bo ja im mogę dać narzędziownię i ja im taką narzędziownię robiłam. Tylko ja łączyłam to z ich motywowaniem. Ja im cały czas tłumaczyłam, że nie można motywować ucznia, jeśli samemu nie jest się zmotywowanym. A ja widziałam brak motywacji u tych ludzi. I oni nie przyjmowali tego, że trzeba małymi krokami do czegoś dojść. A jak już dawałam im te narzędzia, to pani mówiła – **no pani nam coś tutaj daje, a my chcemy konkrety. Więc ja mówię, to jest konkret, tylko go sobie dostosujcie do swojego przedmiotu. Weźcie z tego tyle, ile wy możecie wziąć. Może się okazać, że do jednego działu nie jesteście w stanie wykorzystać tej metody, ale do innego.** (koordynator sieci)*

Niestety podobne sytuacje przywołują również inne osoby, pracujące w nowym modelu wspierania pracy szkoły. Jeden z uczestników wywiadu relacjonuje wypowiedź nauczyciela:

*„Proszę pani, ale my nie chcemy, żeby pani nam tu coś opowiadała, pokazywała, ćwiczyła z nami, bo my mamy priorytety i problemy w szkole i my panią traktujemy jak lekarza. **Proszę nam dać receptę, my pójdziemy do klasy i się sprawdzi**”.*

Nauczyciele w wielu przypadkach oczekiwali bardzo konkretnych, dostosowanych do ich specyficznych potrzeb porad i wskazówek i mieli trudności ze zrozumieniem, w jaki sposób ogólniejsze kompetencje i narzędzia można stosować w ich codziennej pracy. Sytuacje te pokazują również bardzo wyraźnie, że nauczyciele potrzebują zróżnicowanej oferty wsparcia. W przywołanych sytuacjach, w których nauczyciel ma problem z konkretnym uczniem, wsparcia powinna udzielać poradnia psychologiczno-pedagogiczna, która zatrudnia wykwalifikowany personel. Oznacza to, że nowy model nie powinien zastępować dotychczasowych funkcji instytucji wspierających szkołę.

5.8.3 Wdrożenie rozwiązań wypracowanych w ramach RPW

W ramach RPW odbywały się wykłady i zajęcia prowadzone przez ekspertów, w trakcie których wypracowywano propozycje konkretnych narzędzi, np. scenariusze lekcji, metody rozwiązywania problemów itd. Przykładowe efekty w jednym z powiatów to:

- zestaw konspektów zajęć z wykorzystaniem poznanych metod i technik nauczania;
- katalog metod i środków dyscyplinowania uczniów;
- konspekty zajęć na temat efektywnej organizacji dnia (z uwzględnieniem czasu na naukę własną), na podstawie których zostały przeprowadzone zajęcia z uczniami mieszkającymi w internacie;
- szkolna strategia wspierania uczniów zdolnych;

- konspekty zajęć dotyczące: technik uczenia się, metod aktywizujących, wykorzystania tablicy interaktywnej;
- diagnoza dziecka w różnych sferach jego rozwoju według istniejącego w przedszkolu arkusza, wzbogaconego o rysunek postaci oraz wywiad z rodzicami.

Istotne jest, w jaki sposób wypracowane produkty były stosowane w pracy szkoły. W trakcie wywiadów rozmówcy podkreślali, że szczególnie ważne w nowym modelu doskonalenia jest wspólne wypracowywanie rozwiązań dla identyfikowanych problemów (przy pomocy ekspertów), a także ich praktyczne testowanie i wdrażanie do praktyki szkoły. Wdrażanie to mogło przybierać formę np. lekcji otwartych (z udziałem innych nauczycieli). Co jednak istotne, ta faza całego cyklu doskonalenia jest zdecydowanie trudniejsza, wymaga bowiem od nauczycieli zmiany roli: z odbiorcy treści szkoleniowych na aktywnego uczestnika całego procesu, a także gotowości do dzielenia się wnioskami i obserwacjami z tej fazy z innymi nauczycielami.

Wtedy, kiedy mają podzielić się pierwszym swoim doświadczeniem z wdrożenia nowej wiedzy czy nowego rozwiązania, zaczyna się. Mamy tu teraz szkolenie dla kierowników kolonii, mamy teraz BHP, to nie mamy czasu. Nawet trudno się umówić na wymianę doświadczeń. To nie boli. Wymiana doświadczeń, opowiedz mi o tym, człowieku, jak to zrobiłeś. Zafunkcjonowało, nie zafunkcjonowało. Nowa metoda pracy, nowy sposób przygotowania, zebranie z rodzicami, spotkanie z rodzicem, cokolwiek. Ale opowiedz o tym, opór. (...) Tu jest potrzebne dopiero wsparcie. Poradzenie sobie z tym oporem rady pedagogicznej, przekonanie tego nauczyciela, że nie przekona się, jak to działa, dopóki nie sprawdzi na własnej lekcji, we własnej klasie, własnej praktyce zawodowej.

SORE w jednym z powiatów podkreślali, że zdecydowanie lepiej przebiegał początek projektu, kiedy wiedzieli dokładnie, co mają robić, niż wdrażanie i podsumowanie. Dlatego SORE, podsumowując projekt, mówili, że są dużo lepiej przygotowani do diagnozy niż późniejszego wdrażania i podsumowywania działań (*ta końcówka, podsumowania to trochę eksperymentujemy*). Taka postawa jest naturalna – dotychczasowe doskonalenie w niewielkim stopniu koncentrowało się na zastosowaniu zdobytych kompetencji i wypracowanych rozwiązań w praktyce. Dlatego też często nie do końca było jasne, na czym ma ono polegać. Na tym etapie, który siłą rzeczy był mniej szczegółowo opisany w materiałach, duże znaczenie miało doświadczenie i poziom kompetencji SORE. Im więcej mają praktycznego doświadczenia i zrozumienia tego, czemu ma służyć projekt, tym mniej muszą „podpierać się” sztywnymi narzędziami, bo i bez nich wiedzą, czy dana forma wspomagania jest odpowiedniej jakości i w jaki sposób powinno przebiegać wdrażanie.

W ocenie nowego modelu doskonalenia ważne jest zapewnienie trwałego włączenia efektów doskonalenia do praktyki szkoły i warsztatu poszczególnych nauczycieli. W tym przypadku duże znaczenie ma postawa dyrektora, który musi motywować nauczycieli do wykorzystania efektów projektu. Przykładowo w jednej ze szkół dyrektor wydał polecenie, aby każdy nauczyciel przeprowadził kilka lekcji z wykorzystaniem nowych

rozwiązań. Wyniki badania ilościowego pokazują skalę stosowania efektów wspomagania. Ich wykorzystanie częściej dyrektorzy deklarują niż nauczyciele. Blisko połowa kadry zarządzającej szkół i przedszkoli wykorzystuje wiedzę i umiejętności nabyte podczas doskonalenia według nowego modelu. Wśród nauczycieli odsetek ten wynosi 33%. Pozostali uczestnicy wspomagania także stosują nowe umiejętności, ale rzadziej (dyrektorzy – 48%, nauczyciele – 59%). Odsetek tych, którzy w ogóle nie znaleźli zastosowania dla nowych umiejętności, waha się od 2 do 4% w badanych grupach. Analogicznie o podniesieniu swoich kompetencji w obszarze objętym wsparciem mówi 88% dyrektorów i 83% nauczycieli.

Istotne jest również, co się dzieje z wypracowywanymi produktami. Jak wynika z wypowiedzi SORE, produkty są zwykle udostępniane, ale często jedynie w biurze projektu i bibliotece szkolnej. Produkty umieszczane są również na portalu sieci współpracy. Na tym etapie badania trudno stwierdzić, czy takie formy upowszechniania będą wystarczające dla zapewnienia trwałego wykorzystania efektów. Istnieje jednak pewne ryzyko, że produkty zostaną za jakiś czas zapomniane. Dlatego wydaje się, że w tym aspekcie pomocne mogłyby być biblioteki pedagogiczne, które mogłyby pomagać w zarządzaniu tworzoną wiedzą i jej promowaniu.

Istotne jest również, że SORE nie zawsze potrafią odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu nauczyciele wykorzystują efekty projektu – czyli co się dzieje w praktyce za zamkniętymi drzwiami klasy. Wskazują, że pytanie to należy zadać dyrektorom. Niemniej na podstawie wyników badania ilościowego można już mówić o pierwszych symptomach zmian. Choć doskonalenie prowadzone w projektach pilotażowych przede wszystkim podniosło kompetencje nauczycieli (zdaniem 78% SORE), to wielu z nauczycieli już je wykorzystuje (72%). Część szkolnych organizatorów dostrzega wykorzystanie przykładów dobrych praktyk (64%) czy tworzenie nowych rozwiązań (60%). Mimo wczesnego etapu wdrażania zmian prawie połowa SORE twierdzi, że zmiany w wybranym obszarze są już widoczne na poziomie szkoły (48%). Dodatkowym, często wskazywanym spontanicznie efektem jest integracja kadry nauczycielskiej w szkole. Niestety, w niektórych projektach zaobserwowano negatywne efekty, związane z frustracją i przeciążeniem kadry. Wynikały one raczej z problemów organizacyjnych, niż stanowiły zarzut wobec ocenianego modelu.

Niewątpliwie dalsze pytania o wdrożenie wypracowanych rozwiązań są kluczowe dla oceny rzeczywistych efektów nowego modelu doskonalenia i kwestia ta powinna być poddana starannej ocenie w trakcie dalszego badania nowego modelu wspierania pracy szkół. Jest to kluczowy etap z punktu widzenia osiągnięcia rzeczywistej zmiany. Dlatego też konieczne jest dopracowanie mechanizmów wdrażania wypracowanych zmian oraz wzmocnienie kompetencji kluczowych aktorów w tym zakresie.

5.8.4 Wielkość szkoły

W prowadzonych wywiadach powtarzał się wątek wielkości szkoły jako czynnika związanego z jakością wspomagania. Nowy model wspierania pracy szkoły sprawdza się dobrze w mniejszych szkołach, w których rada pedagogiczna liczy do 40–50 osób.

W szkołach większych zdecydowanie trudniej zorganizować cały cykl doskonalenia oraz potraktować szkołę jako całość.

Zdaniem respondentów w placówkach, w których grono pedagogiczne nie przekracza 50 osób:

Wszyscy wiedzą, o co chodzi. Jak jest rada koło setki, to na tej pierwszej radzie wszyscy usłyszeli coś... Tak im się oczka świeciły... Nie bardzo pamiętali, co ja tam mówiłam.

W tych dużych szkołach właściwie każdy kolejny etap wdrażania projektu był źródłem trudności:

Z diagnozą był okropny problem, ja też to przeżyłam i po prostu człowiek jest mokry po tym, a i tak wie, że to w ogóle nie dotarło. (SORE)

O realizacji warsztatów w zespole, w którym rada miała ponad 100 osób, opowiadała koordynator:

W szkole, w której było 140 osób w radzie, dyrektorzy życzyli sobie, by w czterech różnych salach były warsztaty. Gdy jest jeden, dwóch trenerów z danego tematu – to niemożliwe. Było to bardzo trudne, na granicy... szaleństwa. W jednej sali o 16.00 pan miał do 18.00, a potem przechodził do drugiej sali. Myśmy tego nie przewidzieli na etapie przetargu, tylko potem, jak dyrektorzy postawili warunki, to zaczęły się schody. (koordynator)

Przytaczane wypowiedzi wskazują na poważne trudności organizacyjne związane ze wspomaganiem dużych szkół według nowego modelu. W takich warunkach nowy model staje się trudny do wdrożenia, a jego zalety są niwelowane. Nie sposób jest zaangażować w proces wspomagania cały kilkudziesięcioosobowy zespół. Trudniej jest też samemu dyrektorowi być liderem zmian, ponieważ w większym stopniu jest zaangażowany w zarządzanie placówką. Taka szkoła wymaga też zupełnie innego podejścia ze strony SORE. Musi on w większym stopniu uwzględniać zróżnicowane potrzeby placówki i poszczególnych zespołów nauczycieli, a one nie zawsze dają się pogodzić w RPW w jednym cyklu.

W niektórych powiatach próbowano sobie radzić z tym problemem. Na przykład w większych szkołach radę pedagogiczną podzielono na mniejsze grupy. W efekcie w 67 szkołach powstało 95 grup, dla których były przygotowywane diagnozy i RPW. Pozwoliło to na ograniczenie problemu zbyt licznych grup.

5.8.5 Zaangażowanie dyrektora

Zgodnie z założeniami modelu doskonalenia dyrektor szkoły miał do odegrania w nim zasadniczą rolę. Znajduje to odbicie w wynikach badania. Jego postawę wymieniano wśród kluczowych czynników, niezbędnych dla powodzenia projektu. Brak wsparcia i legitymizacji dyrektora dla projektu i działań prowadzonych w jego ramach oznaczał nieprzywiązywanie przez nauczycieli wagi do szkoleń oraz nadawanie priorytetów innym działaniom.

Można mówić o dwóch zagrożeniach: dominacji całego procesu przez dyrektora lub wycofaniu się dyrektora. Obie postawy są niebezpieczne. Pożądany jest raczej model aktywnego uczestnictwa, ale z równoczesnym tworzeniem przestrzeni dla ekspresji dla nauczycieli. Widać to na przykładzie udziału dyrektora w zespołach zadaniowych na etapie diagnozy. W jednym z powiatów dyrektorzy z zasady nie uczestniczyli w spotkaniach zespołów zadaniowych, co pozwalało nauczycielom na prowadzenie otwartej dyskusji. W innym powiecie brak dyrektora osłabiał dynamizm i kreatywność pracy grupy. Tak przedstawia to jeden z SORE:

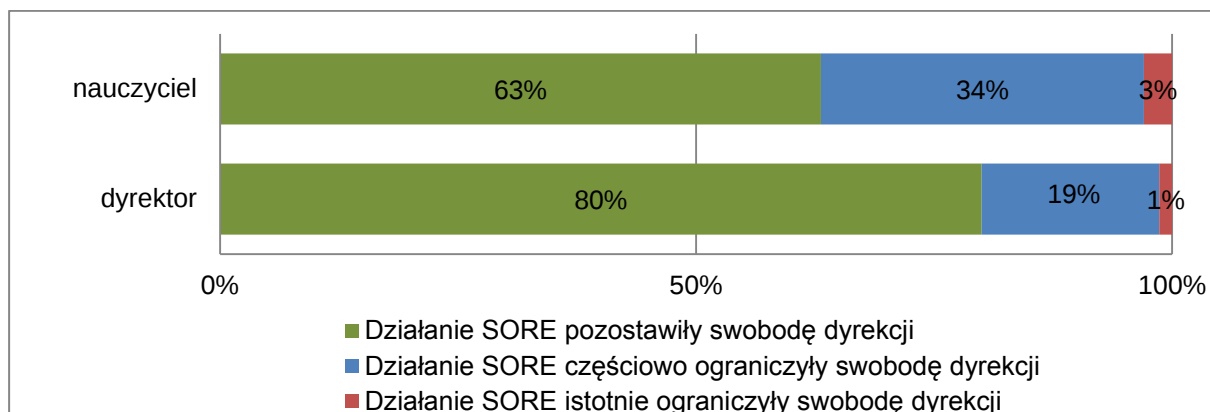
Podczas wywiadu z dyrektorem na zakończenie zawsze zadawałam pytanie, czy mam ukierunkować warsztat z nauczycielami pod kątem realizacji obszaru wskazanego przez dyrektora, czy dyrektor chce, aby to rada pedagogiczna zdecydowała o wyborze obszaru. We wszystkich 13 przypadkach dyrektorzy opowiedzieli się za tym, by to rada pedagogiczna wybrała obszar do zmiany. We wszystkich warsztatach rozwojowych z całą radą pedagogiczną, w których uczestniczyli dyrektorzy lub zastępcy, praca przebiegała sprawnie. Tam, gdzie brakło dyrektora, nauczyciele oporowali, nie mieli inicjatywy. (SORE)

Istotne jest jednak to, że dyrektorzy w trakcie dyskusji nie starali się jej dominować, nie tworzyli własnych wizji i nie narzucali ich, lecz raczej przysłuchiwali się. Dyrektor musi być zainteresowany poprawą pracy placówki i nie bać się zmian. W przypadku braku zaangażowania dyrekcji widocznie spadała motywacja nauczycieli do działania. Potwierdza to tezę o istotnym znaczeniu przywództwa w całym procesie.

Szczególne znaczenia ma tutaj współpraca SORE i dyrektora szkoły. SORE pełni funkcję inicjującą, pilnuje, aby proces przebiegał zgodnie z założeniami. Jednak od dyrekcji i nauczycieli oraz ich zaangażowania zależy, jak dogłębna będzie diagnoza oraz czy realizacja RPW przyniesie spodziewane efekty. Co więcej, po zakończeniu działań SORE to dyrektorzy będą odpowiedzialni za nadzór procesu i będą dbać, aby był on kontynuowany.

Jak wspomiano wcześniej, dyrektorzy i koordynatorzy projektów pozytywnie oceniają współpracę z SORE i ich wpływ na działanie szkoły. Co istotne, w opinii dyrektorów i nauczycieli działania SORE nie ograniczyły swobody dyrekcji w kierowaniu wspomaganiem i doskonaleniem. Potwierdza to jeszcze raz wniosek, że rola SORE była raczej partnerska i wspierająca szkołę, a nie narzucająca jej jakieś rozwiązania, co dawało gwarancję zachowania autonomii szkoły.

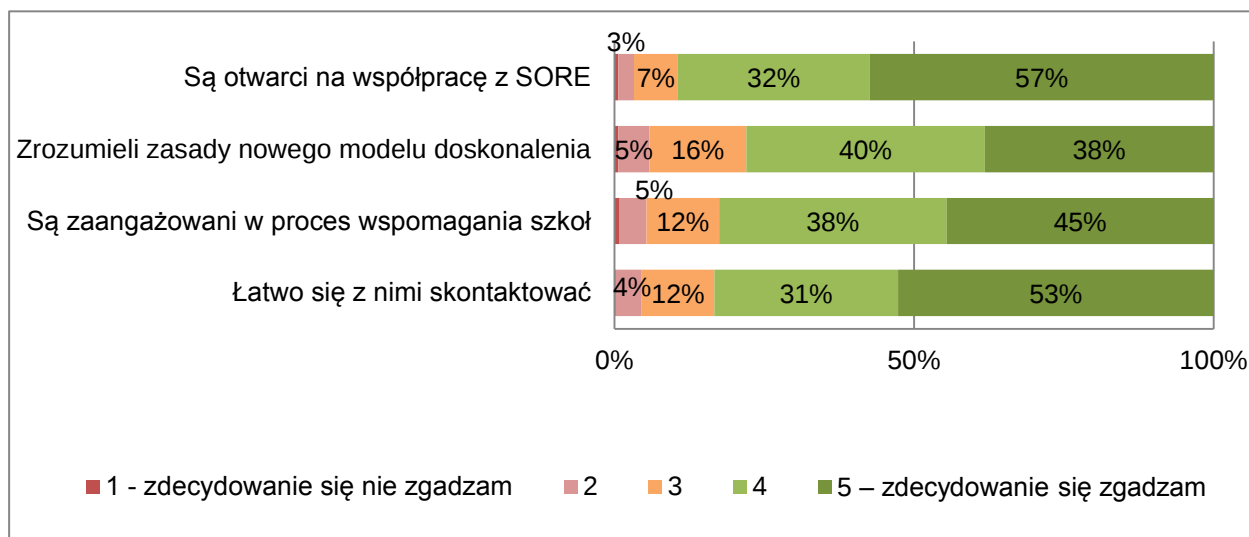
Wykres 23. Ocena wpływu SORE na swobodę dyrekcji szkoły w kierowaniu wspomaganiem i doskonaleniem



Źródło: badanie CATI dyrektorów i nauczycieli.

SORE, którzy brali udział w badaniu ilościowym, pozytywnie oceniali zaangażowanie dyrektorów. 89% z nich uważa, że są oni otwarci na współpracę, zaangażowani i gotowi do kontaktu. Ponadto 78% SORE jest zdania, że dyrektorzy zrozumieli zasady nowego modelu (w tym przypadku oceny są nieznacznie mniej zdecydowane). Choć trzeba pamiętać, że są to odpowiedzi uogólnione (dotyczą grupy dyrektorów, z którymi pracuje SORE), to jednak są one bardzo pozytywne.

Wykres 24. Zestawienie odpowiedzi SORE na pytanie „Jak ocenia Pan(i) współpracę z dyrektorami szkół?”



Źródło: badanie CAWI, SORE.

Opinie te potwierdzają również badania jakościowe. Dla zaangażowania dyrektora duże znaczenie miało zrozumienie przez niego założeń nowego modelu. Niezwykle istotne było też rozwianie obaw związanych z ograniczaniem autonomii szkoły, dodatkową biurokracją itd. Dlatego też ważne jest, aby nowy model wspomagania, szczególnie na

poziomie szkoły, pozostał możliwie mało sformalizowany i jak najbardziej elastyczny. Widać to dobrze w poniższym cytacie:

Tam, gdzie rządzi jakość, ta ingerencja państwowa, w naszym przypadku MEN czy ORE, powinna być sprowadzona do absolutnego minimum. I jeśli mówimy o tym, że ten nowy projekt, co jest zresztą najczęstszą uwagę dyrektorów, że to jest trochę atak na jego autonomię, jeśli chodzi o dystrybucję pieniędzy itd., to zdecydowanie. Gros naszych wysiłków to było uspokajanie tych dyrektorów, takie działania informacyjne na wejściu.

Rola dyrektora w dużej mierze zależy także od typu i wielkości placówki. W dużych szkołach lub zespołach szkół nowy model wspomagania wdraża się trudniej. Nie sposób jest zaangażować w proces wspomagania cały kilkudziesięcioosobowy zespół. W takich szkołach sposób pełnienia funkcji lidera przez dyrektora musi się zmieniać: nie może on zapewne bezpośrednio angażować się we wspieranie, ale musi jasno komunikować swoje wsparcie i wyznaczać kierunki działania, a także rozliczać z efektów. W przedszkolach, małych szkołach, gdzie cała rada się zna i często pracuje wspólnie, wszystkie decyzje są znane i podejmowanie przez cały zespół, dyrektor w sposób naturalny jest nie tylko liderem, lecz także członkiem zespołu, w którym zachodzą zmiany.

Pełne zaangażowanie dyrektorów utrudniał do pewnego stopnia chaos informacyjny po stronie ORE, o którym mówiła część respondentów, oraz zbyt duże rozciągnięcie całego procesu w czasie. Początkowo miał być to projekt systemowy, potem konkursowy. Od momentu zbierania pierwszych deklaracji o przystąpieniu do rozpoczęcia wdrażania upływało nierzadko kilka miesięcy.

Przy dużej liczbie różnego rodzaju projektów unijnych dyrektor szkoły miał prawo nie pamiętać, jakie były założenia tego konkretnego działania, jakie są jego obowiązki, do czego ma on doprowadzić. Nie tłumaczy to oczywiście pasywnej postawy czy braku późniejszego zaangażowania. Ten czynnik należy jednak wziąć pod uwagę w przyszłości. Niespójne informacje lub ich brak, dowolność uczestniczenia mogą powodować późniejsze zniechęcenie dyrektorów do nowego modelu już na samym początku, a także niechęć do jego wdrażania w przyszłości. Jest to szczególnie ważne, ponieważ dyrektorzy i nauczyciele są coraz bardziej zmęczeni wprowadzanymi – ich zdaniem zbyt często – zmianami w edukacji i wszelkie tego typu trudności potęgują ich zniechęcenie. Dlatego przekazywanie informacji o projekcie powinno się odbywać w sposób spójny i jednoznaczny, szczególnie w odniesieniu do dyrektorów.

5.8.6 Aktywność i zaangażowanie nauczycieli

Postawa nauczycieli ściśle wiąże się z postawą dykcji ich szkół i przedszkoli. Kwestia nastawienia i zaangażowania nauczycieli do doskonalenia była sygnalizowana we wcześniejszych częściach raportu. Ich postawa jest równie ważna dla powodzenia całego przedsięwzięcia, co postawa dyrektorów. W praktyce jednak w niektórych szkołach nauczyciele nie w pełni rozumieli ideę wspomagania. Postrzegali projekty pilotażowe jako kolejne szkolenia, tym razem „finansowane z Unii”. Szczególnie

ukazywały to dane ze studiów przypadku. Nauczyciele biorący udział w wywiadach nie zdawali sobie sprawy, że szkolenia są tylko częścią całego cyklu wspomagania, w niewielkim stopniu identyfikowali procesowość wsparcia, która przecież jest istotą nowego modelu.

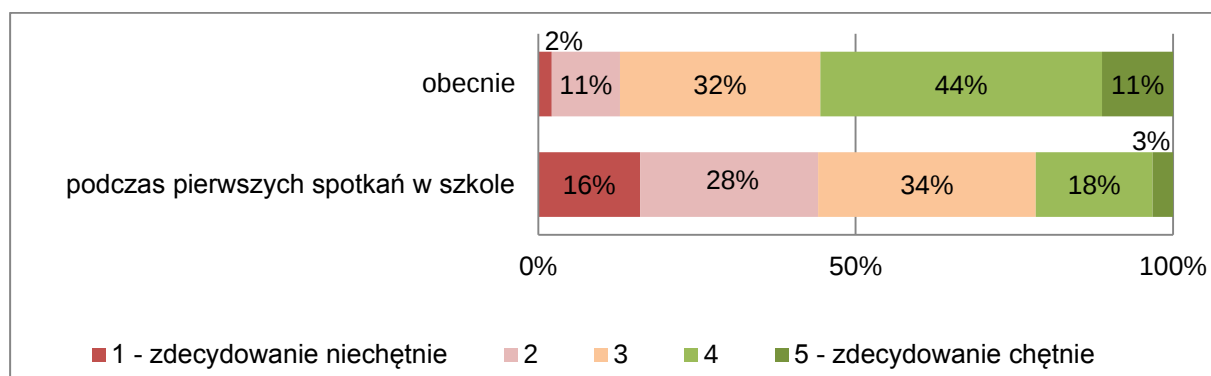
W tym kontekście kluczowe znaczenie miała komunikacja: poinformowanie i wyjaśnienie nauczycielom założeń nowego modelu oraz całego procesu. Zadania te powinni realizować SORE i dyrektor szkoły. Wydaje się jednak, że w materiałach szkoleniowych nie przywiązano do tej kwestii wystarczającej wagi.

Inne czynniki, które mogą wpływać na zaangażowanie nauczycieli, to:

- obciążenie innymi działaniami i projektami – jak wskazywano wcześniej, intensywność działań w nowym modelu jest oceniana przez niektórych nauczycieli jako zbyt duża; nakłada się na to zaangażowanie szkoły/nauczycieli w inne projekty;
- spadek motywacji do doskonalenia związany z osiągnięciem najwyższego poziomu awansu zawodowego – kwestia ta pojawiała się rzadko, jednak niektórzy rozmówcy podkreślali, że w szkołach trafiają się grupy nauczycieli niezainteresowanych wspomaganiem właśnie z tego powodu;
- niska trafność i jakość wspomagania.

Jak pokazują wyniki badania ilościowego, postawy nauczycieli wobec nowego modelu ulegają istotnej zmianie w trakcie jego wdrażania. Badani SORE byli proszeni o ocenę nastawienia nauczycieli w trakcie pierwszych spotkań i w momencie badania. Widoczne jest wyraźne zmniejszenie się odsetka nauczycieli niechętnych i wzrost odsetka nauczycieli chętnie angażujących się w doskonalenie. Dane te pokazują, że model się uwiarygadnia w oczach nauczycieli.

Wykres 25. Zainteresowanie nauczycieli uczestnictwem w doskonaleniu według nowego modelu



Źródło: badanie CAWI SORE.

5.9 Sieci współpracy i samokształcenia

Nowy model kompleksowego wspierania pracy szkół posiada dwie ścieżki wspomagania. Pierwsza, czyli przygotowanie RPW i jego wdrożenie, jest zorientowana na szkołę. Druga ścieżka dotyczy współpracy nauczycieli i dyrektorów i jest realizowana w formie sieci współpracy i samokształcenia. Ten komponent nowego modelu doskonalenia odpowiada na ważną potrzebę nauczycieli, dotyczącą współpracy, wymiany doświadczeń i uczenia się od siebie wzajemnie.

Sieci współpracy nie są nowym pomysłem, istniały już przed realizacją działań finansowanych z PO KL. Jak wynika z badania TALIS, w 2013 r. 41% nauczycieli deklaroowało uczestnictwo w sieciach współpracy. Część z nich brała zapewne udział w sieciach tworzonych w ramach projektów pilotażowych, niemniej odsetek ten należy uznać za wysoki.

Zgodnie z założeniami konkursu na projekty pilotażowe, w każdym powiecie, na podstawie diagnozy potrzeb szkół, musiały powstać co najmniej cztery różne sieci, przy czym tematyka dwóch z nich musiała być wybrana z listy przygotowanej przez ORE. Faktycznie średnio w projekcie powstało 4,02 sieci, co pokazuje, że powiaty podchodziły do tego zagadnienia zgodnie z założeniami zaproponowanymi przez ORE.

Spośród listy tematów sieci najczęściej wybierane dotyczyły rozwijania twórczego myślenia uczniów, roli dyrektora szkoły i wspierania dziecka w uczeniu się matematyki. Najbardziej były wybierane sieci dotyczące specyficznych, bardzo wąskich obszarów, np. edukacja filmowa na lekcjach języka polskiego. Widoczne jest zatem, że w powiatach wybierane są zazwyczaj tematy bardziej ogólne, które mogą być interesujące dla większej grupy nauczycieli i dyrektorów.

Okolo 25% sieci, które powstały w ramach projektów pilotażowych, wybrało inne tematy niż zaproponowane przez ORE. W przypadku tych sieci częściej wybierane były tematy bardziej specjalistyczne, dotyczące konkretnych przedmiotów. Przy czym w przypadku tego typu sieci najczęściej nie określano szczegółowego tematu zajęć, lecz kategorię osób, które będą uczestniczyć w sieci. Pokazuje to, że istnieje zapotrzebowanie na sieci o zawężonym obszarze działania, ale równocześnie pozostawiające dosyć dużą swobodę w tematyce konkretnych zajęć.

W przypadku sieci spoza katalogu ofert ORE, które były bardziej uniwersalne, znacząca część koncentrowała się na różnych aspektach pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W przypadku sieci dotyczących zarządzania również często nie określano szczegółowych tematów, lecz raczej grupę docelową (np. sieć dyrektorów).

Szczegółowe dane dotyczące tematów sieci wybieranych w projektach zaprezentowano na poniższym wykresie.

Wykres 26. Tematy sieci wybierane przez powiaty spośród propozycji ORE



Źródło: A. Borek, I. Konieczny, M. Tędziągolska, *Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL, Warszawa 2014.*

W badaniu ilościowym placówek wspierających pracę nauczycieli (ODN, PPP i BP) 58% respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że katalog sieci był wystarczający, choć czasami niektóre treści trudno było dopasować, natomiast 30% stwierdziło, że katalog był zdecydowanie wystarczający. Potwierdzają to również dane z badań jakościowych w wybranych powiatach. Zatem ogólna ocena katalogu tematów sieci zaproponowanego przez ORE jest pozytywna.

Procedura wyboru tematów sieci

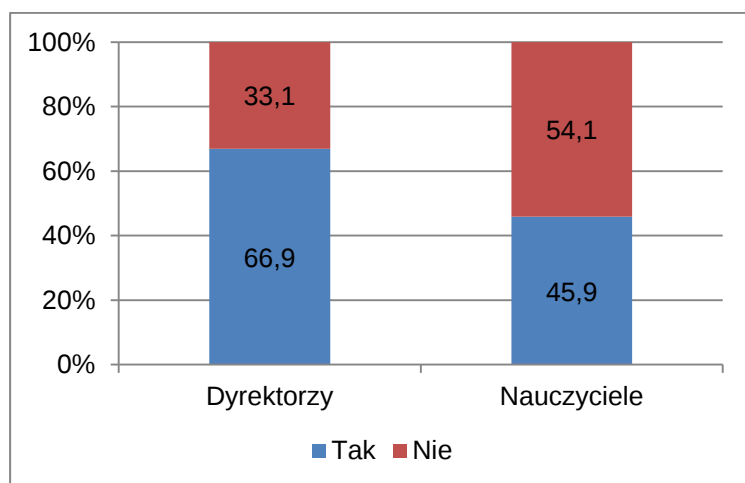
Istniało co najmniej kilka schematów wyboru tematów sieci. W jednym z badanych powiatów wybór ten został dokonany jeszcze na etapie przygotowania wniosku o dofinansowania. Do szkół wysłano ankiety, z podanymi tematami sieci zaproponowanymi przez ORE, a szkoły wskazywały te, które je najbardziej interesują. W innych projektach wybór sieci odbywał się na podstawie rozmów z dyrektorami szkół i SORE. W jednym przypadku stwierdzono, że wybór sieci został dokonany na podstawie diagnoz sporządzonych przez SORE. Generalnie jednak starano się w ten proces zaangażować kluczowych interesariuszy. Co istotne, koordynatorzy sieci byli najczęściej wybierani już po określeniu tematów sieci, co umożliwiało dopasowanie wymagań do tematyki.

W trakcie badania część interesariuszy krytycznie wypowiadała się o samej idei propozycji tematów dla sieci współpracy. Wskazywano, że jest to niepotrzebne ograniczenie dla osób chcących założyć sieć. Argument ten wydaje się tylko częściowo trafny – w powiatach, w których istnieje tradycja współpracy sieci, propozycje tematyczne faktycznie nie są potrzebne. Jednak w wielu powiatach budowanie sieci wymaga procesu uczenia się, a narzędzia oferowane przez ORE mogą go wspierać.

Rekrutacja uczestników sieci

Uczestnictwo w sieciach jest stosunkowo popularne w szkołach biorących udział w realizacji projektów pilotażowych. Wśród badanych nauczycieli, pracujących w szkołach uczestniczących w projektach pilotażowych, w sieciach uczestniczy 46% (przeciętnie w skali kraju 41%), natomiast wśród badanych dyrektorów odsetek ten wynosi 67%. Odsetki te należy uznać za stosunkowo wysokie.

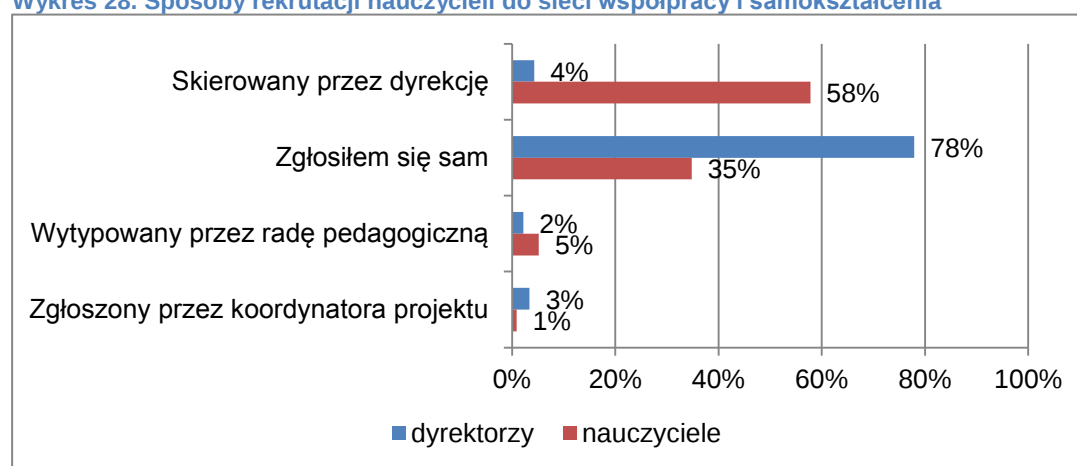
Wykres 27. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samokształcenia dyrektorów i nauczycieli pracujących w szkołach uczestniczących w pilotażu



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, $n=738$ dyrektorów i $n=503$ nauczycieli.

W większości powiatów koordynatorzy projektów wystosowali zaproszenia do sieci bezpośrednio do szkół. Zatem decyzja o tym, kto będzie uczestniczył w sieci, była podejmowana na poziomie szkoły. W przypadku dyrektorów – uczestników sieci – to najczęściej oni sami podejmowali decyzję o swoim udziale. W przypadku nauczycieli większość z nich była kierowana do udziału w sieci przez dyrekcję, a tylko jedna trzecia deklaruje, że zgłosiła się sama. Wyniki te znajdują również potwierdzenie w badaniach jakościowych – w wielu szkołach uczestników sieci wyznaczał dyrektor.

Wykres 28. Sposoby rekrutacji nauczycieli do sieci współpracy i samokształcenia



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, $n=493$ dyrektorów i $n=230$ nauczycieli.

W jednym z powiatów dyrektorzy wytypowali do uczestnictwa w sieciach te osoby, które mają najwięcej czasu; w efekcie uczestnicy byli przypadkowi i trudno było znaleźć dla nich wspólny mianownik. W niektórych powiatach koordynatorzy sieci mieli poczucie, że podczas rekrutacji uczestników dokonywano selekcji negatywnej. Przez to koordynatorzy sieci mieli duże trudności ze zmotywowaniem uczestników do aktywnej pracy w sieci: dyskusji, dzielenia się swoimi doświadczeniami itd.

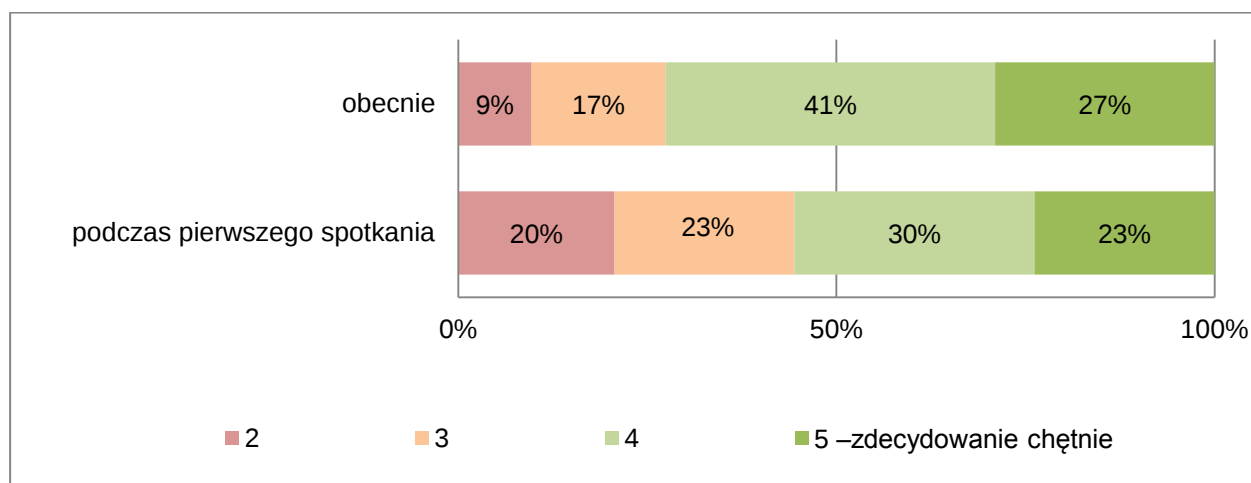
Wątpliwości budzi też kwestia zapraszania do sieci osób pracujących w różnych typach szkół. W jednym z powiatów bardzo chwalono taką praktykę – pozwala ona bowiem spojrzeć nauczycielom na daną problematykę z różnych perspektyw. W innych powiatach tego typu rozwiązania były krytykowane. Przykładowo w przypadku sieci dotyczącej spraw wychowawczych uczestnicy uważali, że problemy dzieci i młodzieży na różnych etapach edukacyjnych są tak różne, że nie ma uzasadnienia dla wspólnej pracy nad tymi zagadnieniami.

Podnoszono też kwestię łączenia nauczycieli z różnych obszarów w jednej sieci. Przykładowo w sieci dotyczącej metod aktywizujących uczestniczyli zarówno nauczyciele przedmiotów humanistycznych, jak i przyrodniczo-matematycznych. Trudno im było znaleźć wspólne metody aktywizujące, adekwatne dla wszystkich przedmiotów. W efekcie, kiedy pracowała jedna grupa, druga była bierna.

Jednak wraz z rozwojem sieci udawało się przełamywać nieufność i opór uczestników. Jak wynika z badania koordynatorów sieci, od pierwszego spotkania do momentu

badania przybyło uczestników zainteresowanych uczestnictwem, a ubyło niechętnych do angażowania się.

Wykres 29. Nastawienie nauczycieli do angażowania się w pracę sieci



Źródło: badanie koordynatorów sieci.

Co jednak interesujące, zdaniem koordynatorów sieci zarówno podczas pierwszego spotkania, jak i w momencie badania nie było osób zdecydowanie niechętnych do udziału w sieciach, a przeciętny poziom gotowości do pracy był wyższy niż w przypadku nauczycieli uczestniczących w RPW.

Działanie sieci

Działalność sieci współpracy i samokształcenia przebiegała zazwyczaj zgodnie ze scenariuszami zaproponowanymi przez ORE. Pierwsze spotkanie miało charakter integracyjny, służyło też wypracowaniu szczegółowego planu dalszych prac. W jednym z powiatów na pierwszym spotkaniu uczestnicy formułowali oczekiwania wobec ekspertów. Ćwiczenie to okazało się bardzo angażujące i sprzyjało zaktywizowaniu uczestników.

W trakcie spotkań sieci w niektórych powiatach stosunkowo dużo czasu poświęcono na rozwijanie kompetencji informatycznych, potrzebnych do obsługi platformy informatycznej. Okazuje się bowiem, że większość nauczycieli nie posiada nawet najbardziej podstawowych umiejętności (np. rozpoczęcia nowego wątku w dyskusji na forum, załączenia pliku do e-maila itd.). Między innymi dlatego dla wielu nauczycieli praca na platformie była trudna i niechętnie angażowali się w tego typu aktywność. W efekcie praca koordynatorów polegała w dużym stopniu na zachęcaniu i motywowaniu uczestników do aktywności na platformie internetowej. Stale monitorowali aktywność, umieszczali swoje materiały, kontaktowali się z tymi członkami, którzy byli mniej aktywni. Taka postawa koordynatorów niewątpliwie przyczyniała się do większej aktywności członków sieci, co może też mieć pozytywne przełożenie na efekty

edukacyjne, chociażby w zakresie TIK. Jednocześnie pojawia się obawa, czy z powodu skupienia uwagi, czasu i energii koordynatora i uczestników na działaniach wirtualnych nie zostaną zaniedbane zwykłe spotkania (wymaga to jednak dalszych badań).

W większości sieci na kolejne spotkania zapraszano ekspertów. Wiązały się one z podobnymi problemami, jak w przypadku ekspertów zapraszanych do realizacji RPW – niedostateczne przygotowanie i uwzględnienie specyficznych potrzeb, niewystarczające kompetencje itd. Koordynatorzy byli zgodni, że eksperci nie powinni dominować zajęć – powinni mieć do dyspozycji pewną część spotkania (dwie, trzy godziny), a następnie pracami powinni kierować koordynatorzy sieci, moderując dyskusję, zachęcając do dzielenia się doświadczeniami, wspólnie wypracowując z nauczycielami nowe rozwiązania.

W niektórych powiatach sieci bardzo się sprawdziły. Widoczne jest duże zaangażowanie uczestników oraz – co istotne – chęć do dalszej współpracy również po zakończeniu projektu.

Jest też duża szansa, że sieci współpracy i samokształcenia przetrwają po projekcie. Ja myślę, że to już jest nieodwracalne, to zostanie.

Sieci po prostu na pewno będą trwały, nawet bez wsparcia projektowego, bo w tej chwili to już po prostu ten styl pracy się sprawdził. Nie mówiąc już o tym, że w gminach niektórych powstały takie, podglądając po prostu tę ideę sieci, powstały gminne sieci też.

Trafną miarą dobrego działania sieci jest zgłaszanie się do nich nowych osób oraz powstawanie nowych sieci, często na poziomie gminy, niezależnie od projektu. Takie sytuacje obserwowane były w jednym z powiatów, w którym sieci działały wyjątkowo dobrze.

Praktyka pokazuje też, że stosunkowo dobrze sprawdzają się sieci dyrektorów – może to wynikać z ich większej otwartości, przekonania o własnej wartości i gotowości do dzielenia się doświadczeniami.

Na podstawie doświadczeń jednego z powiatów, w którym sieci funkcjonują bardzo dobrze, podjęto próbę identyfikacji **czynników sukcesu**, kluczowych dla powodzenia tego rozwiązania:

- bardzo dobry, zmotywowany koordynator sieci (doceniony również przez ORE i zapraszany na spotkania jako ekspert, np. do tworzenia kolejnych materiałów dotyczących sieci współpracy i samokształcenia), który ma pomysły, inicjatywę, zaczął prowadzić sieci jeszcze zanim był na szkoleniu ORE. Zachęca ludzi do działania, daje im zadania do wykonania, ale sam też się bardzo angażuje, np. szukając nowych, ciekawych materiałów do dyskusji. Pracuje znacznie więcej, niż zakładano. Śledzi zaangażowanie uczestników – gdy np. ktoś się nie zaloguje na platformie albo nie odpowie na e-mail w ustalonym czasie, to dzwoni do takiej osoby i zachęca, przypomina;
- w sieci są nauczyciele, którzy są zaangażowani, bardziej aktywni od innych, co ułatwia działanie sieci. Koordynator ma wysokie kompetencje interpersonalne,

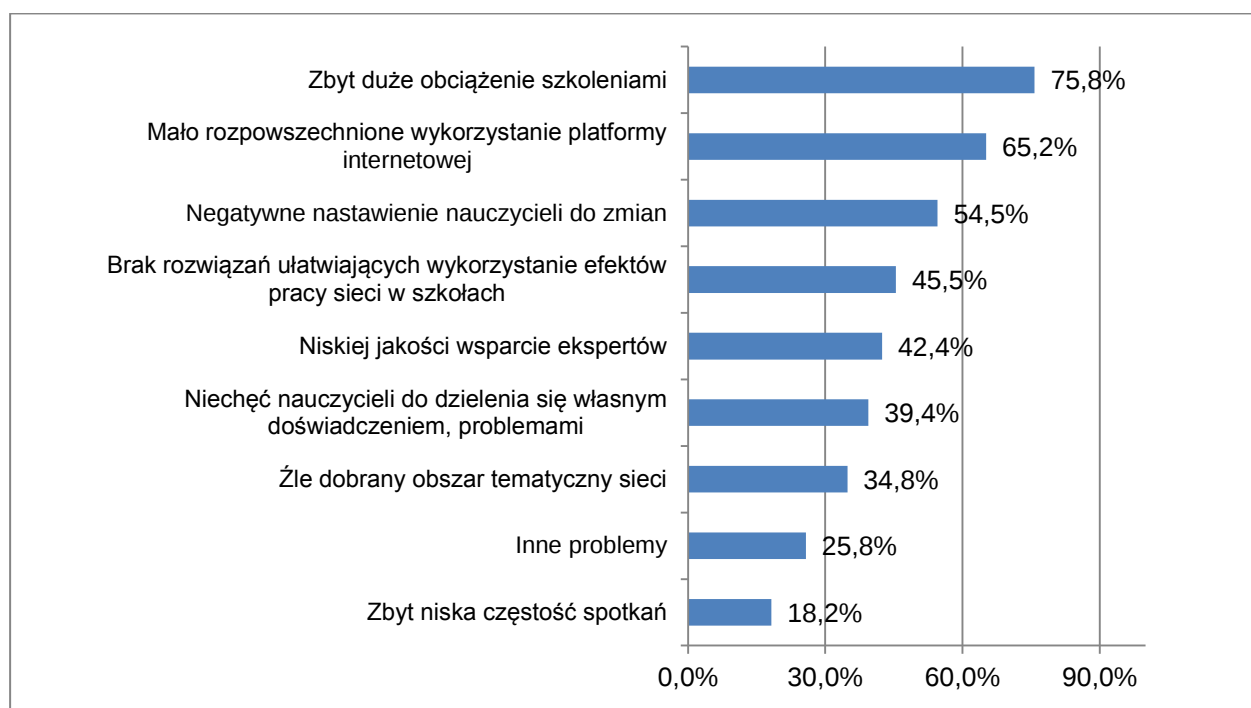
poczucie humoru, więc umie angażować ludzi w działanie. W pierwszym roku, kiedy sieci były zakładane, rekrutacja przebiegała wolniej i z oporami, lecz w drugim pocztą pantoflową rozeszła się pozytywna opinia o sieci, rekrutacja zakończyła się bardzo szybko;

- tematy sieci dobrze dobrane do potrzeb i zainteresowań jej uczestników, diagnoza trwała wiele godzin i była jednocześnie spotkaniem integracyjnym uczestników. Było to dobrym rozwiązaniem;
- koordynator dba o jakość wsparcia – szuka najlepszych ekspertów, podsuwa ciekawe materiały. W jednej sieci, czytelniczej, bardzo zaangażowała się pani z BP i też wspiera tę sieć, współpracując z koordynatorem. Organizują dodatkowe spotkania w szkołach o charakterze wizyt studyjnych, żeby nauczyciele mogli dzielić się doświadczeniami;
- działania prowadzone są zgodnie z ustalonym na początku harmonogramem, co też chyba ułatwia działanie sieci, ponieważ nauczyciele mogą zaplanować spotkania w ramach sieci na początku roku i dostosowywać do nich nowe wydarzenia w swoich kalendarzach;
- koordynator ma „grupę wsparcia”, jest w stałym kontakcie z drugim koordynatorem sieci w powiecie (nierzadko zdarza się, że rozmawiają przez Skype’a nawet późno w nocy), poza tym bywa na spotkaniach SORE, więc ma bieżące informacje o realizacji projektu i życiu szkoły. Ponadto jest aktywny w relacjach z ORE: dzwoni tam lub wysyła wiadomości, gdy pojawiają się problemy, z którymi sam nie może sobie poradzić;
- obaj koordynatorzy są czynnymi dyrektorami szkoły, dzięki czemu mają doświadczenie w zarządzaniu zespołem i know-how z oświaty, co bardzo im pomaga w prowadzeniu sieci.

Zebrane powyżej kwestie pokazują, że sieci mogą być bardzo skutecznym narzędziem wspierania pracy szkoły, musi jednak być spełnionych szereg warunków, które łącznie składają się na sukces działania sieci. Sprawdzają się one jako narzędzie dla lepszych, bardziej otwartych, zaangażowanych nauczycieli. Należy stwierdzić, że zapewne nie jest to instrument dla wszystkich, a potencjał sieci nie został do końca wykorzystany. Sieci mogą pełnić ważną uzupełniającą rolę wobec wsparcia.

W badaniu koordynatorów sieci zapytano ich, jakie dostrzegają **zagrożenia dla skutecznego działania sieci**. Odpowiedzi te dotyczą postawy i zaangażowania nauczycieli. Zdaniem koordynatorów sieci najpoważniejsze zagrożenie dotyczy zbyt dużego obciążenia nauczycieli szkoleniami, słabe wykorzystanie platformy i negatywne nastawienie do zmian.

Wykres 30. Problemy, które mogą ograniczyć skuteczność wspomagania nauczycieli w sieciach współpracy

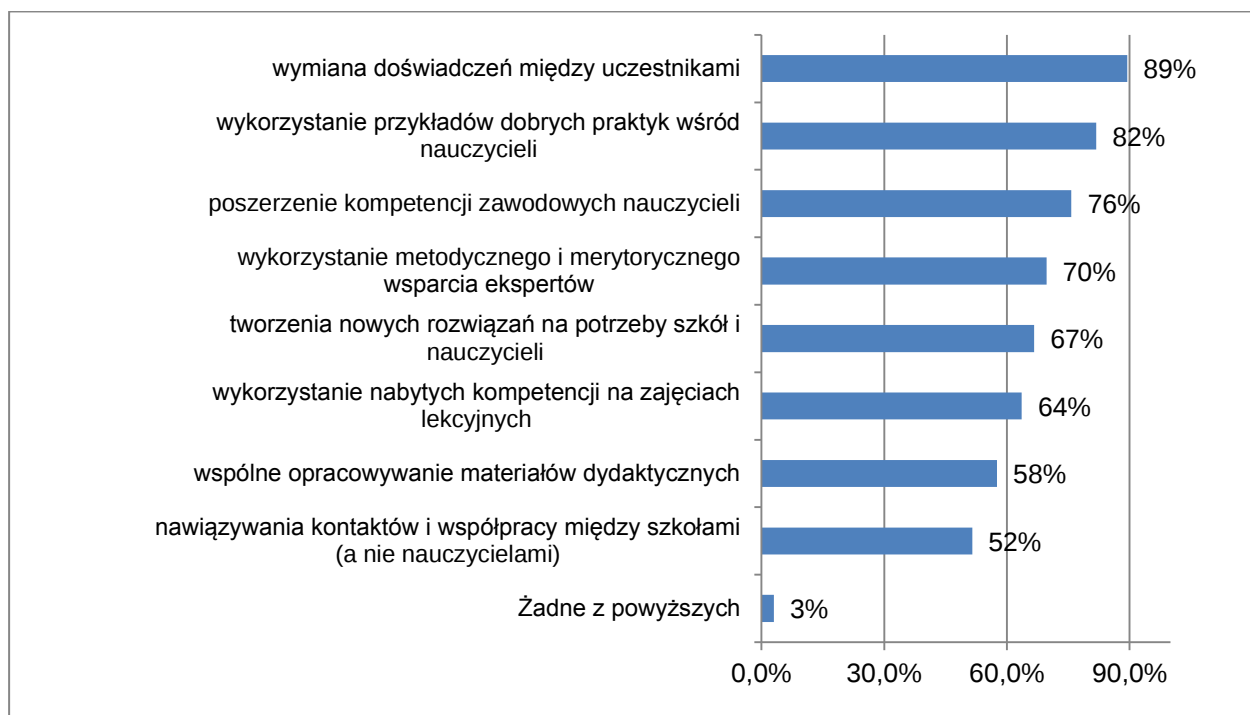


Źródło: badanie koordynatorów sieci.

W niektórych sieciach problemem jest niechęć do dzielenia się doświadczeniami. Uczestnicy postrzegają nauczycieli z innych szkół jako konkurentów, którzy mogą „przejąć” ich uczniów. Obawy tego typu występują tylko w niektórych sieciach, jednak skutecznie paraliżują ich pracę. Ich przełamywanie, budowanie zaufania i poczucia wspólnego celu (jesteśmy tu razem, aby czegoś się wspólnie nauczyć) jest zadaniem koordynatorów.

Widoczne są już też pierwsze **efekty pracy sieci**. Zdaniem koordynatorów sieci dotyczą one najczęściej wymiany doświadczeń między uczestnikami, wykorzystania dobrych praktyk, poprawy kompetencji zawodowych. Efekty pracy sieci badano też w analizie sprawozdań powiatów realizujących projekty pilotażowe, choć interpretację tego, czym mogą być owe efekty, pozostawiono autorom sprawozdań. I tak najczęściej wskazywali oni na widoczne rezultaty wspólnej pracy, takie jak wypracowanie materiałów, bibliografii czy nawet pracę na platformie. Widoczna była też wymiana doświadczeń i praktyk, praca nad nowymi pomysłami czy rozwój wiedzy i umiejętności członków. Można więc stwierdzić, że sieci spełniają swoje zadania (choć zapewne wymaga to dalszych badań).

Wykres 31. Efekty pracy w sieciach



Źródło: badanie koordynatorów sieci.

Do efektów warto też zaliczyć przyczynianie się sieci nie tylko do poprawy kompetencji pojedynczych nauczycieli, lecz także do lepszego funkcjonowania systemu oświaty w wymiarze lokalnym. Poprawia się współpraca pomiędzy dyrektorami reprezentującymi różne szkoły, zaczyna się przepływ informacji między nimi. Przykładowo w jednej gminie, dzięki nawiązanym w sieci kontaktom, dyrektorzy szkół podstawowych poprosili dyrektorów gimnazjów o przekazanie im wyników diagnozy wstępnej, aby wiedzieć, nad czym szkoły podstawowe powinny pracować.

Ta diagnoza wstępna, która jest na przykład w gimnazjum i jest relacja ze szkoły podstawowej od razu, o tych samych dzieciakach, bo to się obracamy w bardzo wąskim gronie, która przechodzi do gimnazjum. Myślę, że to na przyszłość naprawdę zaprocentuje. (...) W tym momencie oni bardzo chętnie tę diagnozę przyjmują i w ramach tej sieci nad tym dyskutują.

Udział w sieciach ma też pozytywny wpływ na samych nauczycieli. Otwierają się, rozwijają swojej kompetencje społeczne, potwierdzają swoje poczucia własnej wartości. Część z nich przychodziła na spotkania z nastawieniem: „Chcę się czegoś nauczyć, nie mam nic do zaoferowania”. W trakcie pracy okazywało się, że mają bardzo ciekawe doświadczenia, którymi mogą się dzielić. Budowało to w nich poczucie wartości, co pozytywnie oddziaływało na ich zaangażowanie w działania sieci.

Platforma internetowa

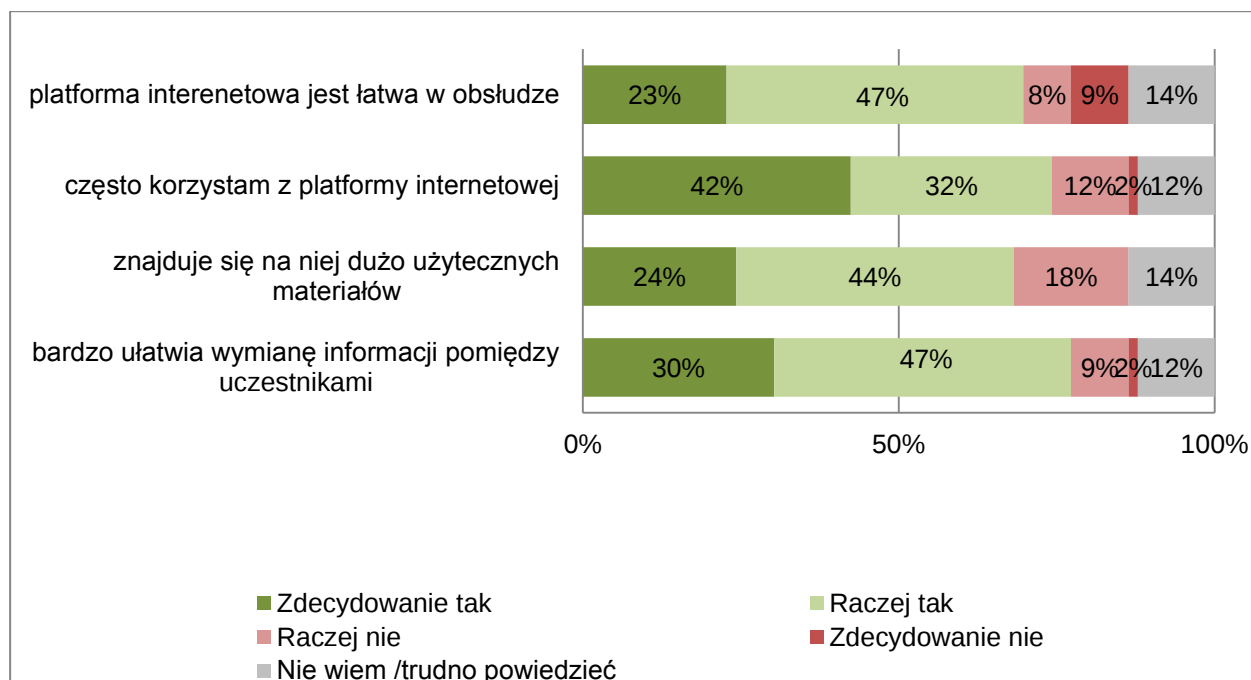
W założeniach nowego modelu wspomagania pracy szkół i doskonalenia nauczycieli, przedstawionych m.in. w poradniku dla projektodawców, rekomendowano, aby sieci spotykały się trzy do pięciu razy w ciągu roku, a w przerwach między spotkaniami członkowie sieci kontaktowali się za pomocą platformy internetowej.

W trakcie pierwszej fazy badania platforma internetowa wzbudzała szczególnie dużo negatywnych emocji respondentów. Jednak podczas drugiej tury wywiadów indywidualnych okazywało się, że większość problemów została rozwiązana i zastrzeżenia do platformy już się praktycznie nie pojawiały. Pokazuje to, że realizatorzy projektu systemowego starają się odpowiadać na pojawiające się głosy dotyczące funkcjonowania poszczególnych narzędzi.

Jak zasygnalizowano wcześniej, aktywność nauczycieli na platformie internetowej musi być stale podtrzymywana przez koordynatorów sieci. Wydaje się jednak, że wraz z nabywaniem doświadczenia nauczyciele (przynajmniej ich część) będą się przekonywać do tego rozwiązania.

Uzyskane w badaniu oceny platformy internetowej są pozytywne. Zdaniem koordynatorów sieci platforma ułatwia wymianę informacji między uczestnikami, jest łatwa w obsłudze i znajduje się na niej dużo użytecznych materiałów.

Wykres 32. Ocena platformy internetowej przez koordynatorów sieci

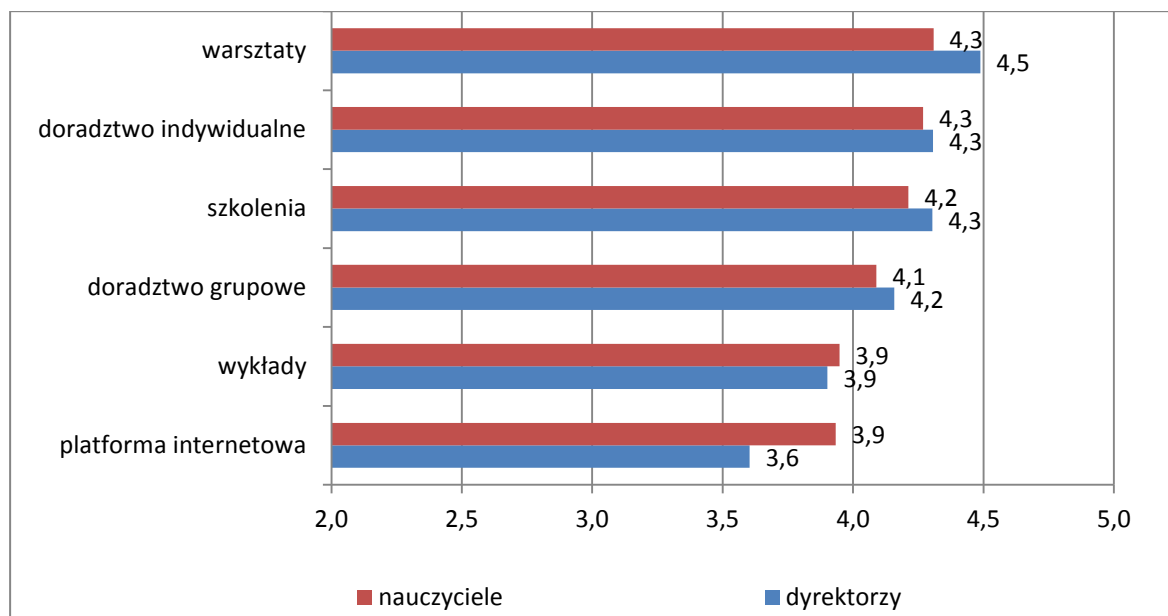


Źródło: badanie koordynatorów sieci.

Jednak sami zainteresowani, czyli dyrektorzy i nauczyciele, oceniają platformę surowiej. Respondenci byli proszeni o ocenę poszczególnych form doskonalenia i platforma

internetowa uzyskała najniższą ocenę, choć nadal jest ona pozytywna. Co ciekawe, w tym jednym przypadku nauczyciele lepiej oceniają platformę niż dyrektorzy.

Wykres 33. Ocena użyteczności poszczególnych form doskonalenia w ramach nowego modelu wspierania pracy szkoły



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli.

Ogólna ocena sieci nie jest jednoznaczna. Można wskazać powiaty i projekty, w których rozwiązanie to funkcjonuje bardzo dobrze. Są jednak też miejsca, w których efekty nie spełniają oczekiwań.

Kluczowe znaczenie ma:

- wcześniejsze doświadczenia współpracy nauczycieli i dyrekcji, pracy w sieciach, co też może być powiązane z poziomem kapitału społecznego (zaufania, gotowości do współpracy);
- osoba koordynatora, który potrafi poprowadzić sieć, zaangażować nauczycieli.

Podejście do pracy w ramach sieci – nadmierna koncentracja na współpracy na platformie internetowej przyczyniała się do obniżenia jej skuteczności.

5.10 Rola i zadania instytucji wspierających pracę szkoły

W badaniu często powracała rola instytucji wsparcia szkoły: ośrodków doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych. Zgodnie z założeniami nowego modelu to na tych instytucjach ma on bazować w przyszłości. Konsekwentnie placówki te były również silnie zaangażowane w realizację projektów pilotażowych. Zaangażowanie to przybierało różne formy: mogły być odpowiedzialne za realizację projektu, koordynację merytoryczną, włączać się w

poszczególne działania. Kwestia zaangażowania instytucji wsparcia budzi szczególne kontrowersje w kontekście przyszłego funkcjonowania modelu.

W badaniu ilościowym wzięło udział 200 tego typu instytucji (80 BP, 40 ODN, 80 PPP). W projekty pilotażowe zaangażowanych było 29% badanych instytucji, ale pochodziło z nich 43% respondentów. Oznacza to, że pracownicy badanych instytucji angażowali się stosunkowo często w projekty pilotażowe, nawet gdy dana instytucja nie uczestniczyła w projekcie. Najczęściej w projektach brały udział ośrodki doskonalenia nauczycieli (połowa badanych instytucji i dwie trzecie respondentów), najrzadziej biblioteki pedagogiczne (19% instytucji i jedna trzecia respondentów). Pracownicy tych instytucji najczęściej angażują się w projekty jako koordynatorzy sieci, SORE, koordynatorzy projektów, eksperci zatrudniani do świadczenia konkretnych usług. Co więcej, blisko 80% respondentów deklaroowało, że ich placówka, poza projektem pilotażowym, także stosuje nowe formy doskonalenia (sieci współpracy i samokształcenia oraz procesowe wspomaganie szkół) w ramach swoich zadań statutowych

Największe zaangażowanie ODN jest w pełni zrozumiałe i naturalne. Nowy model wspomagania pracy szkół i doskonalenia nauczycieli zakłada po prostu nową formę współpracy ze szkołami i doskonalenia nauczycieli. Przedstawiciele kadry ODN deklarują dobre przygotowanie swoich pracowników do pełnienia zadań w nowym modelu doskonalenia – od pomocy na etapie diagnozy (średnia ocena przygotowania kadry – 4,53), poprzez dobór literatury i szkolenia z zakresu TIK (po 4,67) oraz doradztwo (4,81) i ocenę udzielonego wsparcia (4,63). Zdaniem przedstawicieli ODN ich pracownicy mogą także prowadzić sieci współpracy i samokształcenia. Część ośrodków stosowała już podejście zastosowane w nowym modelu doskonalenia lub przynajmniej jego elementy. Przykładem może być województwo śląskie, w którym działa silna sieć instytucji wsparcia pracy szkoły. Generalnie w tych miejscowościach, w których działają ośrodki doskonalenia nauczycieli, stają się one w sposób naturalny głównymi aktorami projektów pilotażowych. Dotyczy to jednak przede wszystkim większych miast (wojewódzkich).

Równocześnie w jednym z mniejszych miast, w którym również działał ODN, nauczycielom i dyrektorom bardzo zależało na pozyskaniu ekspertów spoza tej instytucji, tak aby wsparcie było oferowane przez nowych ekspertów. Ten przykład pokazuje, że **ograniczanie puli zasobów, z których może korzystać szkoła, do jednej instytucji wsparcia działającej lokalnie jest rozwiązaniem nieoptymalnym, zmniejsza bowiem możliwość wykorzystania oraz integracji lokalnych i regionalnych zasobów.**

Przedstawiciele placówek doskonalenia widzą swoją rolę w nowym modelu doskonalenia na wszystkich jego etapach – od diagnozy po wdrażanie nowych rozwiązań i ocenę efektów. Potwierdzają to wyniki badania ilościowego. Uważają także, że ich kadra jest na to gotowa. Natomiast sprawne wywiązanie się z tych zadań wymaga, zdaniem respondentów, przede wszystkim zwiększenia zatrudnienia placówki i precyzyjnego określenia jej zadań.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne działają na poziomie każdego powiatu, dzięki czemu są bardziej liczne niż placówki doskonalenia nauczycieli. W efekcie są najczęściej pojawiającą się instytucją w projektach pilotażowych. Możliwość zaangażowania się poradni w projekt zależy przede wszystkim od jej potencjału i zasobów kadrowych. Jednak wpisanie nowego zadania do odpowiedniego rozporządzenia spowodowało, że część poradni traktuje udział w projekcie jako sposób na przygotowanie się do nowych zadań. Niektóre z nich ograniczały swoją aktywność do udziału w szkoleniach organizowanych przez ORE, oczekując na bardziej precyzyjne określenie ich zadań po roku 2015.

Poradnie uczestniczące w projektach obawiały się tej roli. Nie czuły się gotowe do nowych zadań, nie znały i nie rozumiały dobrze założeń nowego projektu, odczuwały brak kadr, które mogą się zaangażować w jego realizację. Przedstawiciele PPP ocenili niżej kompetencje swojej kadry związane z prowadzeniem diagnoz w szkołach (3,93) niż kierownictwo ODN w stosunku do swoich pracowników (4,53). Z drugiej strony w badaniu brały udział powiaty, w których poradnie są głównym motorem zmian i rozwoju edukacji, i instytucje te stawały się naturalnym liderem projektu (nie zawsze formalnie umocowanym). Zatem dużo zależy od potencjału lokalnych instytucji.

Należy podkreślić, że dla większości poradni nowy model wspierania szkół i placówek oznacza zupełnie inny sposób pracy i wymaga odmiennych kompetencji. Dotychczas poradnie koncentrowały się na pracy z dzieckiem i rodzicami. Rzadziej angażowały się we wspieranie pracy całej szkoły i konkretnych nauczycieli, choćby w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Dlatego też przygotowanie się do nowego modelu stanowi dla nich niemałe wyzwanie. Równocześnie wśród nauczycieli występuje zapotrzebowanie na wsparcie w radzeniu sobie z indywidualnymi, trudniejszymi przypadkami zaburzeń i deficytów u dzieci i w takich sytuacjach rola PPP powinna być znacząca.

Równocześnie należy pamiętać, że pracownicy PPP dysponują często unikalnymi kompetencjami, które mogą być wykorzystywane w trakcie wspomagania. Potwierdza to poniższa opinia:

Współpracowałem z poradnią, w jednej sieci miałem nawet warsztaty odnośnie do motywacji. Konkretnie potrzebowaliśmy psychologa. Najłatwiej załatwić, i najtaniej, psychologa swojego. Przy czym było konkretne wskazanie w sieci, którego. I to jest sensowne, bo ludzie wiedzą, który psycholog im odpowiada, który jest sensowny i tego zaprosiliśmy. Pani kapitałne zajęcia poprowadziła z motywacji.

Pracownicy poradni widzą swoją rolę w nowym modelu przede wszystkim jako wsparcie merytoryczne, związane z organizacją szkoleń z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pomoc szkole w diagnozie (choć do tego jeszcze brakuje im kompetencji) i nauczycielom we wdrażaniu nowo nabytych umiejętności. Część PPP widzi siebie także jako organizatorów nowego wspomagania. Do tego potrzeba, zdaniem kierownictwa PPP, określenia jasno stawianych im wymagań i podniesienia poziomu zatrudnienia.

Podczas badania respondenci (wszystkie grupy) nie potrafili wskazać licznych przykładów współpracy z bibliotekami pedagogicznymi. Wynika to przede wszystkim z braku koncepcji, czym biblioteki miałyby się zajmować w nowym modelu.

SORE, wspierając zespoły w tworzeniu RPW, zwykle nie przewidywali włączenia bibliotek jako placówek w formę doskonalenia. Najczęściej biblioteki wspierały cały proces, pomagając w doborze literatury do poszczególnych obszarów wspomagania, co ułatwia pracę SORE i koordynatorom sieci. Deklaracje kierownictwa bibliotek pedagogicznych wskazują na możliwość rozszerzenia tych zadań o prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia. Pojawiały się też inne przykłady angażowania bibliotek. Przykładowo w jednym z powiatów uruchomiono sieć pt. *Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania*, z udziałem przedstawicielki BP w roli eksperta. W innym powiecie przedstawicielka BP prowadziła zajęcia z praw autorskich.

Jednak w praktyce współpraca z instytucjami wsparcia raczej nie jest jeszcze systematyczna i zestandaryzowana, lecz sporadyczna. Może to wynikać z utrwalenia sposobu działania i zakresu obowiązków tych instytucji. Ponadto można w nich zauważyć opór wobec nowo pojmowanej roli, którą określa rozporządzenie. W ocenie kierownictwa bibliotek pedagogicznych uczestniczących w badaniu ilościowym ich kadra jest dobrze przygotowana przede wszystkim do wsparcia przy wyborze literatury na potrzeby wspomagania lub prowadzenia dedykowanych szkoleń, zgodnych z prowadzoną przez BP działalnością statutową. Jak pokazały wywiady pogłębione, trudno jest im też od razu wprowadzić zmiany i dostosować się do obowiązujących wymagań.

Ważnym aspektem są zasoby kadrowe bibliotek pedagogicznych. Są one na tyle ograniczone, że placówki te nie mają możliwości angażowania się w realizację nowych zadań.

Jeśli chodzi o biblioteki w województwie, to była rzeźnia. W takim sensie, że poszła absolutna redukcja etatów. (...) Filia biblioteki to dwie osoby. Praca od godziny 10 do 18, kiedy oni mają cokolwiek dodatkowego zrobić, jak zrealizować zadanie z doskonalenia? Więc w tym momencie nie ma takiej możliwości. A jest to wprowadzone w pełnej świadomości, bo to jest zrobione jako redukcja finansów.

Wątpliwości dotyczące zakresu zadań poszczególnych instytucji wiążą się z krytyczną oceną ich współpracy. Rozmówcy dostrzegają, że te trzy typy placówek powinny się uzupełniać i wzmacniać, jednak w praktyce tak się nie dzieje. Potwierdza to poniższa wypowiedź:

Jeszcze jeden problem widzę, który wynika również z tego, co się dzieje u nas w projekcie. My współpracujemy bardzo ściśle z biblioteką i dyrektorami poradni psychologiczno-pedagogicznych i w kontekście tego, jak jest teraz, to jest to także rodzaj, gdzie każda z placówek działa na własną rękę, nie ma współpracy, nie ma informacji co do tego, co każda z nich, nie ma wymiany informacji, co każda z tych placówek, tak, mówimy o dziś, oferuje szkołom i nie ma pomysłów na to, żeby zjednoczyć siły.

Jak pokazały wyniki badania ilościowego kierownictwa PPP, BP i ODN, do sprawnego wdrożenia w możliwe nowe role potrzebna jest inwestycja w kompetencje kadr tych placówek. Wszystkie typy badanych placówek widzą potrzebę szkolenia pracowników w zakresie coachingu (wskazania powyżej 85%). Dodatkowo kierownictwo badanych bibliotek często wskazywało na konieczność doskonalenia ich pracowników w autoprezentacji i nowoczesnych metodach nauczania (po 80%), a także metodyki pracy z dorosłymi, TIK czy sposobów wspierania pracy szkoły. Aby pracownicy ODN mogli skutecznie wspierać proces doskonalenia nauczycieli i wspomagania szkół według nowego modelu doskonalenia, zdaniem respondentów kadra powinna podnieść swoje kompetencje w obszarach takich jak metodyki pracy z dorosłymi, nowoczesne metody nauczania czy zarządzanie projektami. Podobne potrzeby zgłosili w badaniu ilościowym przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych, choć dla nich cennym uzupełnieniem kompetencji byłyby też zajęcia z TIK.

5.11 Efekty wdrażania nowego modelu wspomagania pracy szkół i doskonalenia nauczycieli w powiatach

Ocena efektów nowego modelu wdrażania jest trudna z kilku względów:

- nie określono możliwie jednoznacznie, co ma być efektem wdrożenia nowego modelu – choć opisano pożądany kierunek zmian, to jednak nie zoperacjonalizowano wielu z pojęć;
- nie dokonano pomiaru przed interwencją, przez co brakuje punktu odniesienia dla oceny osiąganych efektów;
- pomiar nie był dokonywany z uwzględnieniem próby kontrolnej, dlatego trudno jest ocenić, które zmiany są efektem pilotażu, a na które wpływają inne czynniki.

Podejście zastosowane w badanym projekcie nie odbiega od standardów stosowanych w większości projektów finansowanych ze środków EFS.

Należy też pamiętać o dodatkowych czynnikach, wynikających z natury pilotażu i nowego modelu, które utrudniają ocenę efektów:

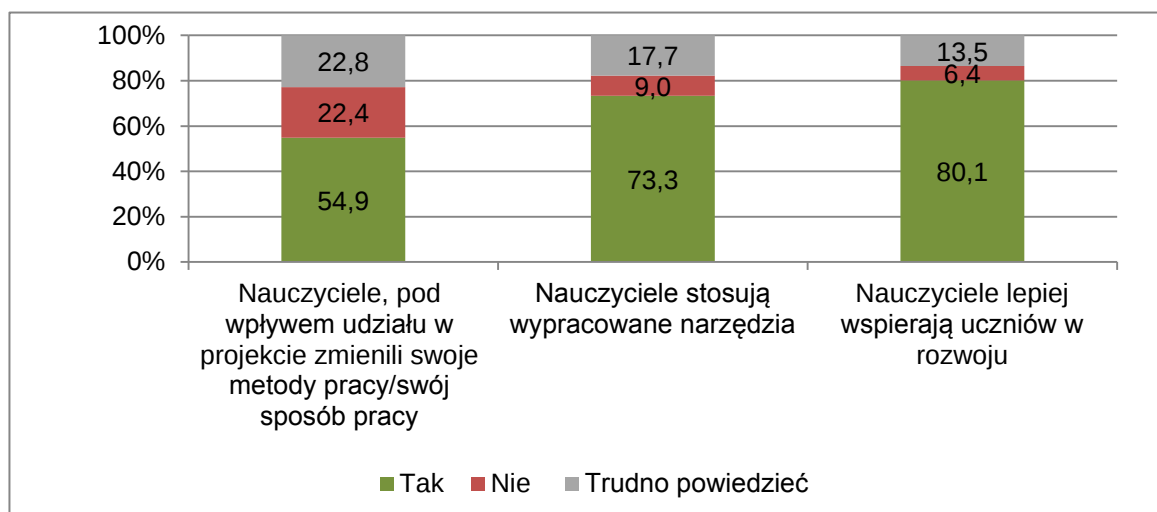
- pomiar był dokonany w trakcie realizacji projektu, dlatego w wielu przypadkach zmiana w sposobie działania szkoły nie mogła się jeszcze w pełni ujawnić;
- wspieranie pracy szkoły dotyczyło bardzo różnych zakresów. Choć było prowadzone na podstawie 24 ofert doskonalenia oraz 20 tematów sieci, to w praktyce bogactwo tematyczne było znacznie większe. Jest to naturalna konsekwencja dostosowania zakresu wsparcia szkoły i przedszkola do ich potrzeb, czyni to jednak efekty pilotażu trudno porównywalnymi;
- zmiany w systemie edukacji następują powoli. Wymierne efekty mogą pojawić się za rok lub dwa lata. Niniejsze badanie nie daje możliwości ich uchwycenia.

Nie oznacza to jednak, że badanie nie dostarczyło wartościowych obserwacji i wniosków. Wręcz przeciwnie, na jego podstawie możliwa jest pierwsza, jeszcze

wstępna, lecz wydaje się, że silnie ugruntowana, ocena efektów nowego modelu. Realizacja badania w tym okresie była niezbędna, aby wnioski z niego mogły zostać wykorzystane w trakcie prac nad wdrożeniem zmian od roku 2016 oraz koncepcją wydatkowania środków Europejskiego Funduszu Społecznego do wspierania tych zmian oraz do bieżącej korekty działań prowadzonych w projekcie systemowym.

Ważną korzyścią, jaką projekty przyniosły dla szkół/przedszkoli, jest wypracowanie narzędzi pracy, tj. programów nauczania, scenariuszy lekcji, procedur podstępowania w określonych sytuacjach. Jednocześnie nauczyciele zdobyli wiedzę oraz umiejętności z określonego obszaru. Istotne jest to, w projekcie że uczestniczy całe grono pedagogiczne, a więc zmiana nastąpiła na poziomie całej szkoły/przedszkola, a nie jedynie poszczególnych nauczycieli. Dostrzeżono już przełożenie podjętych działań na funkcjonowanie placówek.

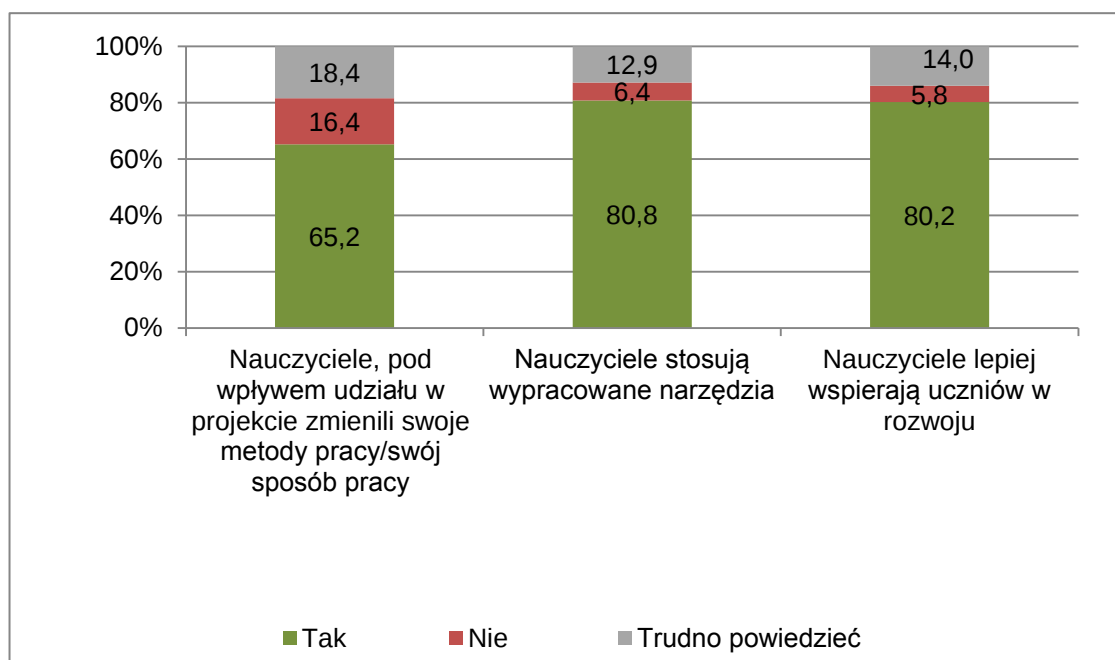
Wykres 34. Zmiany w szkole pod wpływem udziału w projekcie w opinii dyrektorów



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, n=738.

Zdaniem ponad 80% badanych dyrektorów nauczyciele dzięki udziałowi w pilotażu lepiej wspierają uczniów w rozwoju. Większość z nich również wskazuje, że nauczyciele stosują wypracowane narzędzia. Najwięcej wątpliwości budzi odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele, pod wpływem udziału w projekcie, zmienili swoje metody i sposoby pracy. Pozytywnie na tak zadane pytanie odpowiada 65% dyrektorów i 55% nauczycieli. Choć uzyskane wyniki należy traktować jako wstępne, jest to jednak widoczna pozytywna zmiana w sposobie pracy szkoły.

Wykres 35. Zmiany w szkole pod wpływem udziału w projekcie w opinii nauczycieli

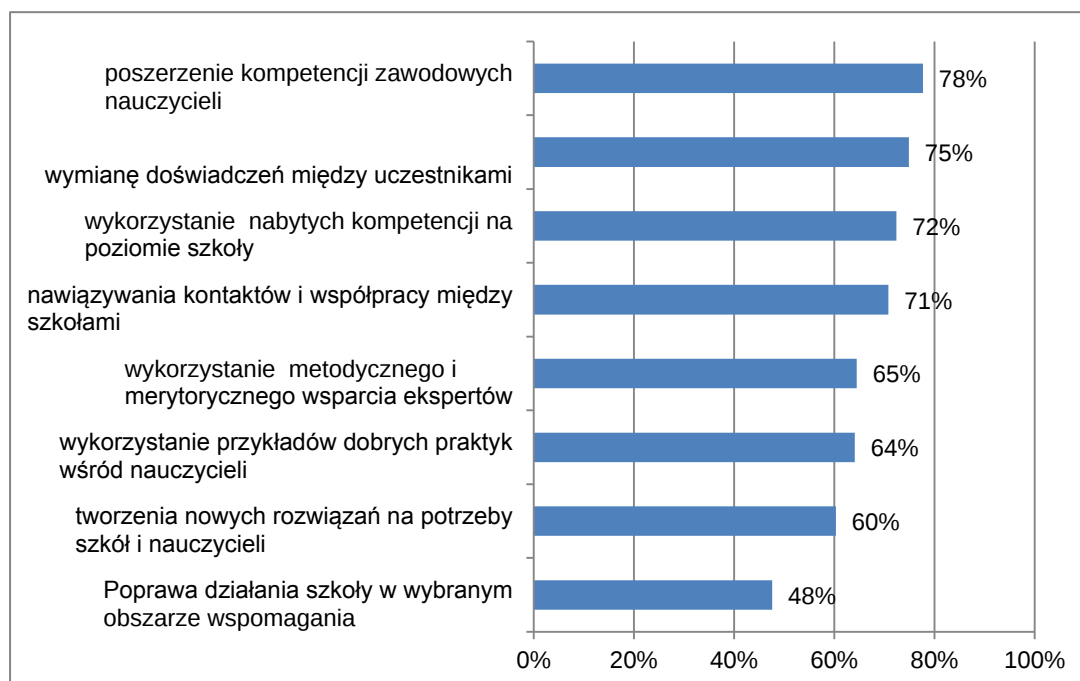


Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli, n=501.

Uzyskane odpowiedzi mogą również zaskakiwać. Wynika z nich, że część nauczycieli nie zmienia swoich metod pracy, ale pomimo to deklaruje, że wykorzystuje wypracowane narzędzia i lepiej wspiera rozwój uczniów. Ten paradoks można wyjaśnić przekonaniem części nauczycieli, że stosowane przez nich metody pracy są trafne i skuteczne, a wypracowane narzędzia służą raczej ich lepszemu stosowaniu i wykorzystywaniu. Innymi słowy, nowe narzędzia sprzyjają raczej doskonaleniu przez część nauczycieli stosowanych praktyk, a nie rewolucji w sposobie ich pracy.

Podobne pytanie zadano również SORE. W tym przypadku uzyskane wyniki są również raczej pozytywne. Oczywiście najwięcej z nich dostrzega zmiany na poziomie kompetencji (78%), jednak stosunkowo wielu wskazuje również na wykorzystywanie nabytych kompetencji na poziomie szkoły, wykorzystywanie wsparcia ekspertów i dobrych praktyk. Są to wskazania, które mogą być interpretowane jako miara zmian zachodzących w szkole. Stosunkowo najmniej SORE (48%) dostrzega poprawę działania szkoły we wspieranym obszarze. Należy jednak pamiętać, że badanie było realizowane w momencie, kiedy w większości szkół kończył się pierwszy rok wdrażania pilotażu i o realnej zmianie trudno jeszcze mówić. W tym kontekście uzyskany wynik można interpretować jako pozytywny.

Wykres 36. Zmiany w szkole pod wpływem udziału w projekcie w opinii SORE



Źródło: badanie SORE.

Stan zaawansowania projektów pilotażowych nie pozwala odpowiedzieć na kluczowe pytanie – jaki jest wpływ nowego modelu wspomagania pracy szkół na uczniów. Jak wynika z badań jakościowych, dla części uczestników projektu od początku było jasne, że kluczowym rezultatem projektu ma być zmiana na poziomie ucznia.

W fazie pracy nad tym projektem było powiedziane jasno, że w odróżnieniu od wielu innych podejść do doskonalenia, tutaj efekt mierzymy rezultatem, tym, co się zmienia u samego ucznia. Czyli nawet nie nauczyciel, jest ogniwem, ale koncentrujemy się na uczniu.

Równocześnie, co sygnalizowano wcześniej, takie podejście do efektów wymusza zdecydowanie dłuższą perspektywę. Jak mówi jeden z respondentów: *Nie ma szans, żeby cykl był w jednym roku.*

Istotne jest jednak, że na uzyskiwane efekty mogą stosunkowo łatwo wpływać instytucje rozliczające szkoły.

Chodzi o to, czego będzie chciał system, wydział edukacji, te miejsca, w które będą sływały dane RPW, jak do tego podejdziesz i co „nakaże”. Bo tak jak nakaże sprawozdawać, to się znajdzie w RPW.

Cytat ten wskazuje jasno, jakie jest ryzyko niewłaściwego zdefiniowania oczekiwanych rezultatów – jeśli nacisk będzie położony na samo wdrażanie zmiany i oczekiwane będą szybkie, pozorne rezultaty, to takie efekty będą uzyskiwane. Tym bardziej że intensywność pracy i zmęczenie nowym podejściem i szeroko rozumianą zmianą powoduje taki pęd do łatwego odhaczenia wszystkiego.

Analizy prowadzone na poziomie szkoły i przedszkola pozwalają głębiej przyjrzeć się zmianom zachodzącym w tych placówkach.

Przykładem może być dyrektorka szkoły, z którą przeprowadzono wywiad. W jej placówce wspomaganie dotyczyło obszaru *Postawy uczniowskie. Jak je kształtować?* Nauczyciele wypracowywali m.in. sposoby komunikowania się z uczniem. Całe grono pedagogiczne, nawet te osoby, które nie uczestniczyły w doskonaleniu według nowego modelu, miało obowiązek się z nimi zapoznać oraz je stosować. Respondentka zauważyła wraz z nauczycielami, że zmniejszyła się liczba problemów wychowawczych.

Jestem wicedyrektorem w szkole i prowadzę nadzór nad tą stroną wychowawczą pracy szkoły. Powiem, że jakoś te nasze problemy jakby w drugim semestrze zaczęły, gdzieś tam poszły w cień. Nawet nie zauważyliśmy, jak tak jakoś już przestali nauczyciele się skarżyć, przychodzić. (dyrektor)

Trzeba jednak dodać, że w projektach powiatowych nie przewidziano ewaluacji osiągniętych efektów prowadzonego wspomagania (IP2 ustaliła, że nie jest to koszt kwalifikowalny). Wydaje się to jednak warte uwzględnienia w nowym modelu.

My nie badaliśmy efektów. Tak jak powiedziałam, po pierwszym roku wdrażania i wypracowania tych materiałów przyjęte zostały rekomendacje, że nauczyciele będą wdrażać. Natomiast trudno mi powiedzieć, w jakim stopniu zostało to wdrożone, bo nikt tego nie badał. (SORE)

Ta wypowiedź SORE wskazuje, że nie są monitorowane także dalsze działania podejmowane przez placówkę, w której odbywało się wspomaganie. Jest to jedna z większych słabości nowego modelu, która utrudnia jego ocenę, ale również doskonalenie pracy szkoły w przyszłości. Monitorowanie w większości projektów kończy się na produktach projektu i ewentualnie poprawie kompetencji. Ewaluatorzy nie spotkali jednak w trakcie badania przykładów bardziej usystematyzowanego podejścia do badania faktycznych efektów, czyli doskonalenia jakości i skuteczności pracy nauczycieli w wybranych obszarach. W praktyce nikt nie wie, w jakim stopniu wykorzystywane są nowe instrumenty i narzędzia „za zamkniętymi drzwiami klasy”.

W niektórych przypadkach próby monitorowania i oceny zmiany pracy szkoły i nauczycieli starają się monitorować SORE.

Na początek może nawet zmuszanie nauczycieli do pracy, skontrolowanie, czy to, co zostało, te twarde efekty, które zostały wypracowane, czyli scenariusze, nowatorskie metody, scenariusze spotkań z rodzicami. (...) Chodziliście, byliście na szkoleniach, to proszę bardzo, teraz ja idę do pani na lekcję wychowawczą zobaczyć, jak pani wprowadza ten scenariusz, który ma zwiększyć frekwencję na zajęciach. Albo np. spowodować, żeby nie było grup i podgrup nieformalnych w klasie. Jak to robimy, co nam udało się zrobić, jak były spotkania z rodzicami i frekwencja na tych spotkaniach była rzędu 40%, to co pani proponowała w tych działaniach, które wspólnie zostały wypracowane, ta frekwencja, czy ona jest większa albo czy ona choćby drgnęła.

Interesujące jest przyjrzenie się, jakiego typu nowe instrumenty i programy są wypracowywane. Wymaga to analizy nowego modelu na poziomie szkoły. Poniżej przedstawiono listę wypracowanych narzędzi w jednej ze szkół podstawowych, w której prowadzone było studium przypadku:

- lekcja otwarta dla nauczycieli klas I–III z wykorzystaniem metod aktywnych;
- zajęcia muzyczne z wykorzystaniem instrumentów muzycznych w metodach aktywizujących – klasa V;
- w klasie 0 przeprowadzono zajęcia z wykorzystaniem bajkoterapii: *Baśnie i bajki terapeutyczne w redukcji lęków*;
- w klasie V – lekcja dla nauczycieli przyrody: *Metody aktywne z wykorzystaniem doświadczeń*;
- lekcja wychowawcza – *Drama – metoda rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań*;
- lekcja języka angielskiego – *Jak wykorzystać myślenie uczniów na lekcjach j. ang. z wykorzystaniem metod aktywnych*;
- zabawy integracyjne na lekcjach języka polskiego – wykorzystanie w interpretacji tekstów literackich;
- język niemiecki – metody aktywne w przygotowaniu przedstawienia pt. *Czerwony Kapturek*;
- wykorzystanie zabaw integracyjnych w czasie pikniku;
- przygotowanie scenografii do przedstawień klasowych oraz dekoracja sal lekcyjnych z wykorzystaniem technik poznanych na szkoleniach.

Jak widać, wypracowywane są raczej proste narzędzia, o charakterze punktowym (do zastosowania w trakcie jednej lub kilku lekcji). Trudno na tym etapie ocenić, czy wykorzystanie efektów wspomagania będzie się ograniczać do jednorazowego zastosowania wypracowanych narzędzi, czy też raczej kompetencje zdobyte w trakcie wypracowania i przetestowania narzędzi będą wykorzystywane w przyszłości do prowadzenia bardziej aktywizujących zajęć lekcyjnych. W tej konkretnej szkole wydaje się, że dzięki odpowiedniej atmosferze i silnemu wsparciu kadry zarządzającej zdobyte kompetencje będą wykorzystywane. Jak wynika bowiem ze studium przypadku, wiedza i umiejętności zdobyte podczas szkoleń w ramach RPW są stosowane zarówno na lekcjach, zajęciach pozalekcyjnych, jak i przy organizacji konkursów, akcji, projektów edukacyjnych i profilaktycznych. Nauczyciele przyznają, że starają się stosować wybrane techniki aktywizujące, które poznali na szkoleniach. Ich zdaniem są one skuteczne – uczniowie chętniej angażują się w pracę w czasie lekcji, a nawet sami dopominają się o to, by nauczyciele stosowali te techniki.

Innym przykładem podejścia do doskonalenia jest przedszkole, w którym również prowadzono studium przypadku. Zgodnie z RPW wybrano szkolenie pt. *Praca metodą projektu badawczego*. Uczestniczyła w niej cała rada pedagogiczna wraz z dyrektorem.

Szkolenie zostało bardzo wysoko ocenione i bardzo zmotywowało nauczycielki do pracy.

Po szkoleniu zespół poszedł o krok dalej – we wszystkich grupach wprowadzono tę metodę pracy. Każda z nauczycielek, a tym samym każda z grup zrealizowała projekt badawczy ze swoimi podopiecznymi. Wdrażanie projektów odbywało się pod kierunkiem SORE, który znając tę metodę pracy, mógł na bieżąco korygować ewentualne błędy. Poziom zaangażowania w ten temat widać również po tym, że dyrektor kupiła do przedszkola potrzebne pomoce dla małych badaczy (lupy, mikroskopy itp.). Ocena procesu, który zaszedł w przedszkolu, jest bardzo wysoka:

Co się okazało – to są tak młode dziewczyny mentalnie, tak otwarte i tak mi jest tam dobrze, tak lubię być, ale rzeczywiście zrobiły te projekty i podsumowały. Widać, jak się komunikują z dziećmi, jak są ciekawe każdej propozycji, którą ja im teraz, jak im powiedziałem, jak zrobić portfolio z dziećmi, rzuciłem im temat aranżacji sali, bo te sale takie toporne. 90% dekoracji nauczyciel, właściwie reszta rodziców, a zero dzieci. Bardzo jestem zachwycony tym przedszkolem. (SORE)

Nauczycielki, po początkowych obawach, przyjęły nową osobę do swojego grona i otworzyły się na tyle, że pozwoliły SORE (na jego prośbę) na wchodzenie do grup na ich zajęcia. Wymagało to dużej otwartości od nauczycielek. W konsekwencji okazało się, że rola SORE w placówce była ogromna, i to właśnie w tzw. kontakcie indywidualnym z pracownikami. Jak przyznają wszystkie strony, wymaga to czasu – konsultant najczęściej spędzał w placówce cały dzień, niejako dostosowując się do możliwości nauczycielek. Nie narzucał im godzin spotkań, a raczej czekał na ich gotowość do współpracy, co przyniosło spodziewane efekty w postaci dobrego, otwartego kontaktu.

Przykład ten pokazuje, że proces zmiany w szkole i przedszkolu jest długotrwały i złożony, a osiągnięte efekty, rozumiane jako poprawa jakości działania pracy placówki, zależą od szeregu opisywanych wcześniej czynników wpływających na jakość doskonalenia:

- trafnej, pogłębionej diagnozy;
- zaangażowania odpowiednio dużej części grona pedagogicznego;
- zaangażowania nauczycieli w wypracowywanie nowych narzędzi;
- wsparcia przywódczego ze strony dyrekcji;
- wysokiej jakości wsparcia SORE i ekspertów.

Należy podkreślić, że nowy model, w stosunku do dotychczas stosowanych narzędzi, zwiększa szanse na faktyczną poprawę. Ewaluacja wewnętrzna kładła nacisk na diagnozę sytuacji w szkole, lecz w wielu przypadkach nic się nie działo po uzyskaniu diagnozy. Dotychczasowy model doskonalenia kładł nacisk na poprawienie kompetencji, ponieważ jednak nie było to w pełni zgodne z potrzebami szkoły, miało ograniczony wpływ na jej działania.

Rozmówcy w badaniach jakościowych podkreślali, że najbardziej odczuwalnym sukcesem, na który zwrócił uwagę każdy z respondentów, było znaczne wzmocnienie współpracy nauczycieli w szkołach/przedszkolach. Dzięki realizacji projektu grono nauczycielskie bardzo się zintegrowało. Niewątpliwie wpływ na to ma wspólna praca znacznej części nauczycieli przez cały rok szkolny nad jedną z potrzeb/problemów placówki oraz uczestnictwo w sześciu warsztatach z ekspertem, które z założenia są prowadzone metodami aktywnymi, wymuszającymi uczestnictwo i współpracę. Jak zauważa jedna z respondentek, nauczyciele często znają się powierzchownie. Mówią sobie „dzień dobry”, ewentualnie wymieniają opinie o danym uczniu. Podczas wspólnej pracy metodami warsztatowymi mieli możliwości lepszego poznania się indywidualnie, ale także jako zespół. Przekłada się to na relacje między nimi, jak również na pracę oraz atmosferę w samej szkole/przedszkolu. Ważnym efektem projektu jest także to, że grono pedagogiczne teraz zdecydowanie lepiej pracuje grupowo oraz odkrywa, jakie daje to korzyści. SORE wskazuje, że w niektórych szkołach powstawały samoistne grupy, które chcą podjąć kolejne działania. Na prowadzonych warsztatach można było zaobserwować, że niektórzy nauczyciele nie w pełni umieją pracować nad jednym wspólnym problemem jako cała rada pedagogiczna.

Nabycie umiejętności współpracy jest bardzo istotne, zważywszy na relatywnie niski poziom kapitału społecznego, jaki jest obserwowany w Polsce. Jego zwiększanie w grupie zawodowej, jaką są nauczyciele, jest szczególnie ważne, ponieważ odpowiadają oni nie tylko za edukację dzieci i młodzieży, lecz także za kształtowanie ich postaw. Kompetencje społeczne nauczycieli mają więc znaczenie w rozwijaniu tych kompetencji u ich uczniów.

Podsumowując, można uznać, że zaobserwowany wzrost współpracy oraz lepsza praca grupowa grona nauczycielskiego jest korzystna zarówno dla uczniów, całej placówki, jak i dla poszczególnych nauczycieli oraz dyrektorów. Jest to istotna zmiana, która w dłuższej perspektywie może się przekładać na poprawę pracy samych nauczycieli i dyrektorów – zachodzące zmiany otwierają szkołę i czynią ją organizacją uczącą się.

Efekty na poziomie kadry wspierającej

Efekty pilotażu można rozpatrywać również na innych poziomach. W realizację projektów pilotażowych zaangażowanych było wiele osób, pełniących funkcję SORE czy też koordynatora sieci. Dla tych osób często było to stosunkowo nowe i ważne doświadczenie – praca z różnymi organizacjami, które mają różnorodne problemy wymusza bardziej refleksyjne podejście do kwestii jakości edukacji. Przykładowo, koordynatorka sieci, która jest również czynną nauczycielką w liceum, zrozumiała, że na każdym poziomie szkoły inaczej przygotowuje się programy nauczania oraz formułuje cele wychowawcze i edukacyjne.

W efekcie wykształciła się pokaźna grupa osób posiadających kompetencje do prowadzenia wspierania szkół zgodnie z nowym modelem doskonalenia. Biorąc pod uwagę, że w przyszłości ma on być wdrażany w całym kraju, jest to istotne wsparcie dla systemu wspomagania szkół. Szczególnie istotna jest możliwość praktycznego

przećwiczenia i rozwijania kompetencji niezbędnych np. do prowadzenia diagnozy czy też wspierania pracy szkoły. W wielu szkołach proces ten jeszcze szwankuje, zarówno z powodu małej otwartości grona pedagogicznego, jak i niewystarczających praktycznych umiejętności kadry systemu wspierania. Podkreślali to uczestnicy wywiadu grupowego:

Owszem, przeszkolonych pracowników mamy, ewaluatorów, mamy wprowadzonych edukatorów, wszyscy są po kursach SORE lub koordynatorów, ale moim zdaniem to jeszcze nie załatwia sprawy, bo nie mamy wprawy w prowadzeniu diagnozy według tego modelu. (FGI)

Ważne jest także podnoszenie kompetencji przedstawicieli PDN, PPP i BP, aby mogli oni pełnić przeznaczone im funkcje w nowym modelu – szczególnie w zakresie coachingu (88% PPP/PDN/BP) i nowoczesnych metod nauczania (71%).

Efekty są również widoczne na poziomie powiatów, szczególnie tych, w których wcześniej w ogóle nie było placówek doskonalenia nauczycieli. Realizacja projektów pilotażowych stała się okazją do stworzenia lub wzmocnienia instytucji lokalnych, integracji środowiska oraz do budowania potencjału instytucji wspierania szkół i doskonalenia nauczycieli, co będzie miało znaczenie w nowym systemie doskonalenia.

Uczestnicy badania byli również proszeni o wskazanie **negatywnych efektów nowego modelu** wspierania szkół i doskonalenia nauczycieli. Jednak, co interesujące, uczestnikom trudno było je podać. W tym kontekście wspomniano o zbyt dużym przeciążeniu nauczycieli szkoleniami oraz nie zawsze sprawdzających się w swojej roli SORE, koordynatorach sieci i ekspertach.

5.12 Podsumowanie oceny nowego modelu doskonalenia

Dla użyteczności nowego modelu decydujące znaczenie ma właściwe i dogłębne zdiagnozowanie problemu/potrzeby szkoły czy przedszkola. Dzięki temu odpowiada on na rzeczywiste, nienarzucone potrzeby placówki i jest dostosowany do jej oczekiwań.

Dotychczas szkoły korzystające ze wsparcia, np. ze strony ośrodków doskonalenia nauczycieli, w pewnym sensie musiały dopasować się do ich oferty. W tym wypadku sytuacja jest odwrotna – to wsparcie jest dopasowane do nich. Jednakże model może nie odpowiadać na wszystkie problemy danej placówki, np. na indywidualne problemy poszczególnych nauczycieli, które nie dotyczą pozostałego grona pedagogicznego.

Drugim ważnym elementem nowego modelu jest jakość kadry wspierającej szkołę. To od jej kompetencji, zaangażowania i doświadczenia zależy w dużym stopniu jakość i użyteczność świadczonych usług. Jest to też niezwykle ważne dla zaangażowania dyrektorów i nauczycieli – nic tak nie zniechęca do nowego modelu, jak niedostatecznie przygotowany SORE czy trener. Szczególne znaczenie w całym procesie mają SORE – czyli osoby pracujące indywidualnie ze szkołą, pomagające jej zdiagnozować problemy i szukać sposobów ich rozwiązywania.

Trzecim elementem jest właściwe zaplanowanie całego procesu, tak aby był on dopasowany do organizacji pracy szkoły, możliwości i gotowości do angażowania się kadry pedagogicznej. Zbyt duża intensywność wsparcia, wynikająca np. z jego koncentracji w krótkim okresie (co często wynika z błędów na etapie planowania lub pomyłek na etapie prowadzenia postępowań przetargowych), zniechęca do całej idei, ogranicza zaangażowanie i skuteczność wsparcia oraz trwałość efektów.

Nowy model doskonalenia nauczycieli nie rozwiązuje wszystkich problemów szkoły i nauczycieli. W mniejszym stopniu odpowiada na potrzeby i oczekiwania poszczególnych nauczycieli, np. jeśli chodzi o doskonalenie umiejętności przedmiotowych. W tym zakresie potrzebne jest wspomaganie specjalistyczne.

Co prawda w jednym z badanych powiatów były podejmowane takie próby: w jednej z gmin, na bazie doświadczeń projektowych, wszyscy nauczyciele uczący jednego przedmiotu spotykają się regularnie w swoich sieciach. Jednak w ogólnym ujęciu wielu respondentów podkreśla, że oprócz nowego modelu wspomagania, który koncentruje się na szkole jako organizacji, jest potrzebne równoległe indywidualne wsparcie dla nauczycieli.

6 OCENA DZIAŁAŃ INFORMACYJNYCH I SZKOLENIOWYCH ORE

W projekcie systemowym ORE dużą jego część stanowiły szkolenia skierowane do poszczególnych grup interesariuszy nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli.

Za główne elementy składowe, pozwalające ocenić jakość szkoleń, przyjęto:

- poziom merytoryczny;
- przygotowanie kadry;
- trafność;
- użyteczność.

Oceny dopełnia analiza spójności i aktualności przekazanych informacji, a także dostosowanie terminów przygotowywania uczestników nowego modelu doskonalenia do harmonogramu wdrażania testujących go projektów pilotażowych.

Ostatecznie szkolenia przyczyniły się nie tylko do przygotowania kadry, lecz także do wzrostu zrozumienia i akceptacji dla nowego modelu doskonalenia. Jednocześnie wywołały pewne wątpliwości co do trwałości zmiany sposobu doskonalenia nauczycieli i obawę o reakcję nauczycieli na nowy sposób doskonalenia.

6.1 Ogólna ocena szkoleń

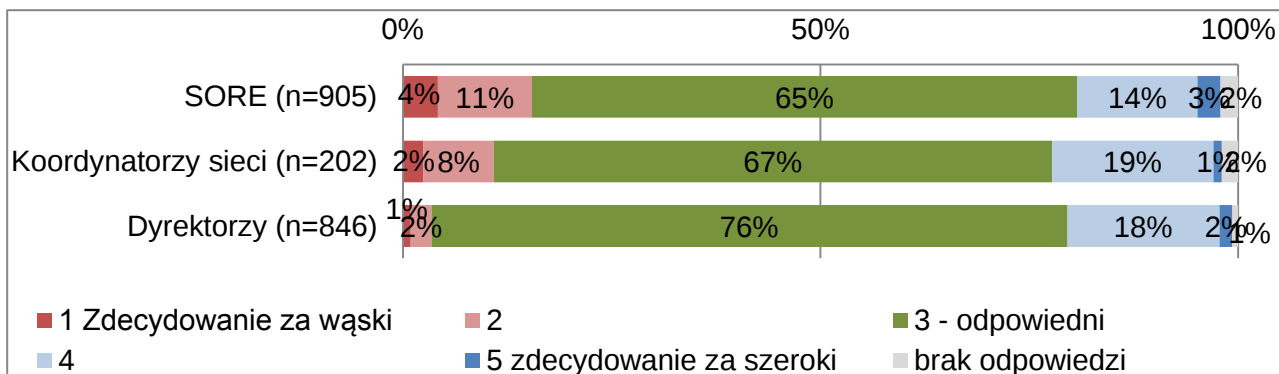
Poniżej poddano analizie poziom merytoryczny oraz formy i treści szkoleń. Ogólna ocena wszystkich tych aspektów jest raczej pozytywna.

Zdaniem większości badanych kursy organizowane przez ORE **skutecznie przygotowują dużą grupę specjalistów, dając im solidne podstawy do wszechstronnego wspomagania szkół i nauczycieli.** Należy jednak zaznaczyć, że oczekiwania uczestników były duże, co może odzwierciedlać pojawienie się także neutralnych i negatywnych ocen prowadzonych działań.

Zdaniem około dwóch trzecich uczestników szkoleń dla SORE i koordynatorów sieci program kursu był adekwatny: ani za wąski, ani za szeroki. Dyrektorzy szkół i przedszkoli uczestniczący w dwudniowych szkoleniach jeszcze częściej oceniali zakres szkolenia jako odpowiedni. PORE też nie zgłaszali istotnych uwag do sposobu organizacji spotkań informacyjnych ORE. Dla zdecydowanej większości PORE liczba spotkań była odpowiednia, podobnie jak ich zakres. Jednak zdaniem niektórych (7 na 38 osób) mógłby być on nieco węższy. Dane te należy odczytywać nie w kontekście zakresu tematycznego, lecz raczej sprzecznych i zmieniających się informacji na temat zasad realizacji projektów pilotażowych, jakie docierały do PORE.

Ogólnie należy uznać, że dobrze dobrano tematy szkoleń, mających przygotować do pełnienia ról w nowym modelu doskonalenia nauczycieli.

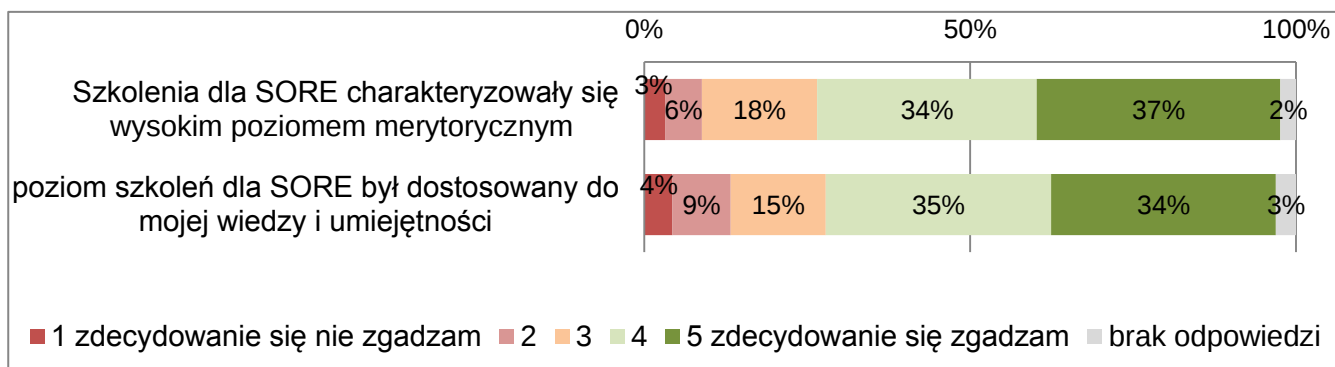
Wykres 37. Ocena zakresu szkoleń dla SORE, koordynatorów sieci współpracy i dyrektorów



Źródło: badanie CAWI SORE, CATI dyrektorów i koordynatorów sieci współpracy.

Szkolenia SORE obejmowały 14-dniowy cykl zajęć. Większość ich uczestników (71%⁶⁴) zgodziła się ze stwierdzeniem, że poziom merytoryczny szkoleń był wysoki. Na uwagę zasługuje wysoki odsetek osób, które nie były skłonne zgodzić się z tym stwierdzeniem w pełni lub wcale. Poziom szkoleń był niezadowolający dla 9% ich uczestników, a 18% badanych było ambiwalentnych wobec oceny jakości tych kursów. Więcej danych na ten temat znajduje się w rozdziale 6.4.

Wykres 38. Ocena jakości i dostosowania szkoleń dla SORE

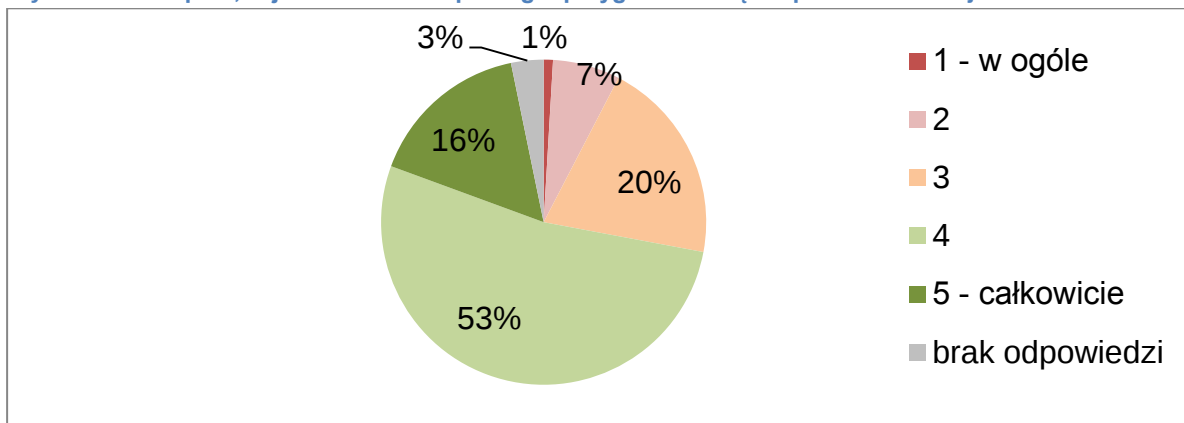


Źródło: badanie CAWI SORE, n=905 uczestników szkoleń na SORE.

72% SORE uważa, że gdyby nie szkolenia ORE, to miałyby problemy z wykonywaniem swojej funkcji, a 43% mogłoby sobie nie poradzić z pracą z grupą. Prawie wszyscy SORE, którzy uczestniczyli w kursie organizowanym przez ORE (96%), wykorzystują wiedzę ze szkoleń. Pozwoliły im one nabyć kompetencje zarówno interpersonalne (komunikatywność, praca z grupą dorosłych, coaching), jak i wiedzę związaną z wdrażaniem nowego modelu doskonalenia nauczycieli (szczególnie w zakresie diagnozy i tworzenia RPW).

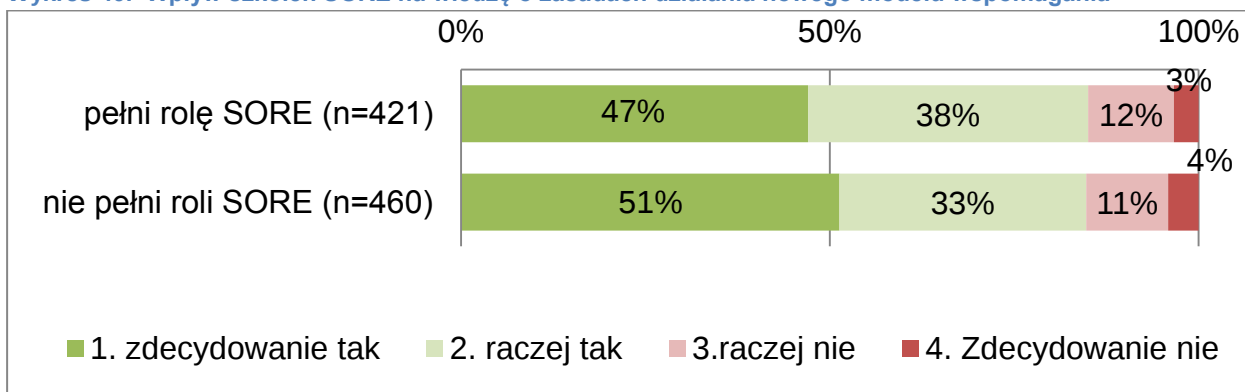
⁶⁴ Suma wskazań 4 i 5 na 5-stopniowej skali od 1 „zdecydowanie się nie zgadzam” do 5 „zdecydowanie się zgadzam”.

Wykres 39. Stopień, w jakim szkolenie pomogło przygotować się do pełnienia funkcji SORE



Źródło: badanie CAWI SORE, n=419 pełniących funkcję SORE, którzy uczestniczyli w szkoleniach.

Wykres 40. Wpływ szkoleń SORE na wiedzę o zasadach działania nowego modelu wspomagania



Źródło: badanie CAWI SORE.

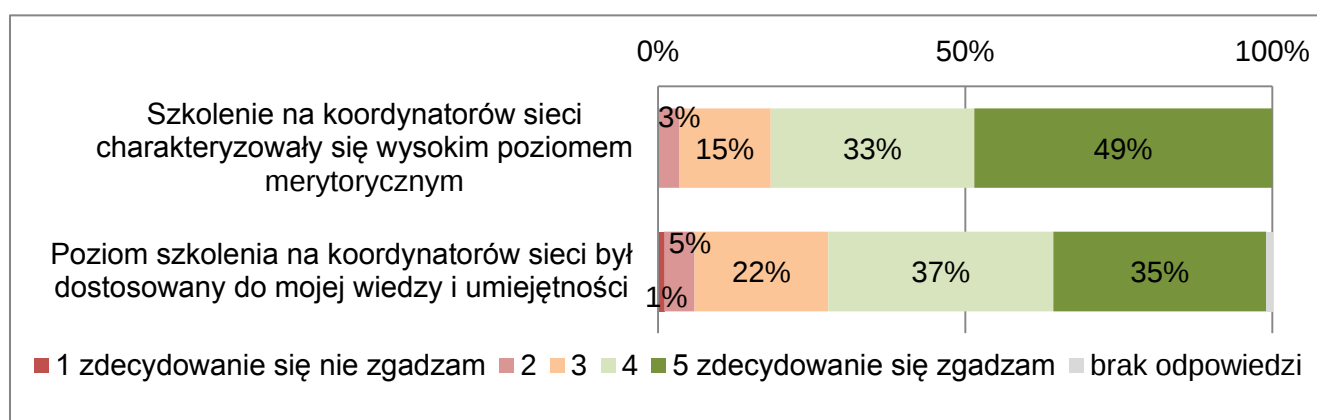
Najczęściej wymieniane kompetencje nabywane przez uczestników szkoleń SORE:

- **coachingowe**;
- **trenerskie**, szczególnie dotyczące pracy z grupą i z dorosłymi;
- **interpersonalne** (autoprezentacja, budowanie relacji, komunikatywność, nawiązywanie kontaktu, negocjowanie, organizacja pracy własnej / zarządzanie samym sobą, motywowanie innych do pracy);
- **organizacyjne** (zadania SORE, zasady działania nowego modelu wspomagania);
- **merytoryczne** (prowadzenie diagnozy w szkołach, przygotowanie RPW).

Przygotowanie **koordynatorów**, z uwagi na specyfikę pełnionej przez nich funkcji, było krótsze niż kursy na SORE. W projekcie organizowano trzydniowe szkolenia dla koordynatorów z zakresu zadań merytorycznych oraz jednodniowe szkolenia z obsługi platformy. Koordynatorzy sieci, podobnie jak SORE, także w większości pozytywnie ocenili szkolenia przygotowujące ich do pełnienia swojej funkcji. Respondenci

pozytywnie oceniający kurs wskazywali na jego zalety: przekazywana wiedza była konkretna i spójna, a szkolenie pozwoliło na uporządkowanie wszystkich kwestii związanych z założeniami projektowymi. Po jego zakończeniu zadania, obowiązki i cele działania koordynatora sieci były dla uczestników jasne. Udział w kursie pozwolił poznać założenia projektu, zasady funkcjonowania platformy informatycznej oraz metody koordynowania samą siecią. Zdaniem części uczestników najbardziej użyteczne były praktyczne szkolenia, na których przećwiczono obsługę samej platformy informatycznej od strony technicznej. Inni wskazują na naukę praktycznego zastosowania konkretnych technik niezbędnych w pracy koordynatora sieci.

Wykres 41. Ocena jakości i dostosowania szkoleń dla koordynatorów sieci



Źródło: badanie CATI koordynatorów sieci, n=202 uczestników szkoleń.

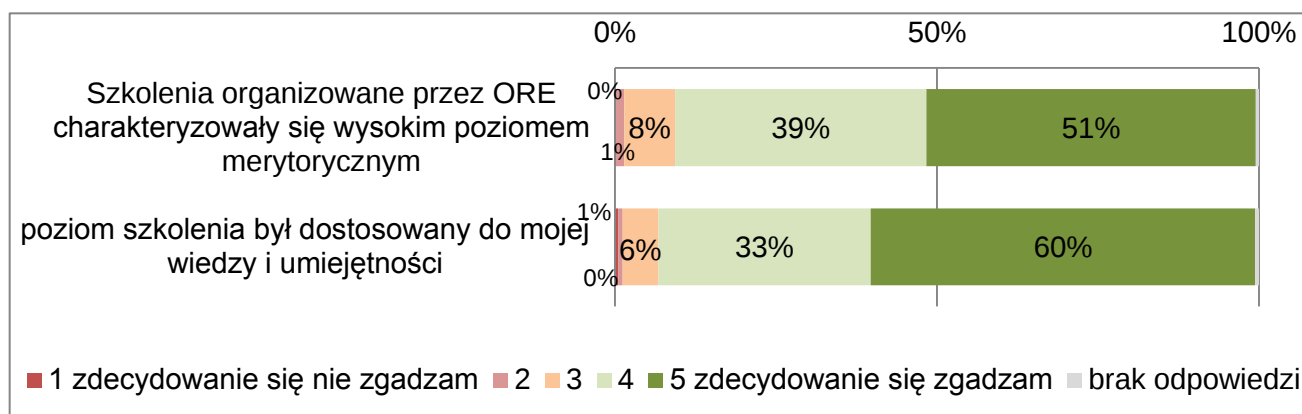
Blisko dwie trzecie koordynatorów sieci twierdzi, że miałyby znacznie utrudnione wykonywanie swojej pracy, gdyby nie uczestniczyli w szkoleniach ORE. Połowie koordynatorów uczestnictwo w tych kursach pozwoliło podnieść umiejętności pracy z grupą⁶⁵. Uczestnicy szkoleń dla koordynatorów sieci wskazali też na czynniki, które utrudniały wykorzystanie wiedzy z tego kursu. Zdaniem niektórych z nich problemem było to, że szkolenia koncentrujące się na procesach grupowych skierowano do metodyków i trenerów doświadczonych w pracy z dorosłymi, co spotkało się z ich oporem. Temat ten był im już bardzo dobrze znany, podobnie jak proponowane narzędzia pracy. Z kolei ważny element szkolenia – metody coachingowe – został istotnie ograniczony. Inni respondenci podkreślali, że szkolenie było wystarczające do pełnienia wskazanej funkcji jedynie w przypadku, kiedy osoba ma doświadczenie w prowadzeniu grup szkoleniowych, samokształceniowych. Te oceny pokazują, że z jednej strony szkolenia nie uczyły metod coachingowych i pracy z dorosłymi, a z drugiej, że uczestniczyły w nich osoby o bardzo zróżnicowanym doświadczeniu i potrzebach, co utrudniało dopasowanie programu do grupy.

⁶⁵ Wartości szacunkowe. Tylko 46 osób spośród 202 uczestników szkoleń na koordynatorów sieci faktycznie pełniło funkcję, do której się przygotowywało.

Ocena szkoleń dla **dyrektorów** jest utrudniona z uwagi na niską rozpoznawalność tych działań w badanej grupie docelowej. Dyrektorom uczestniczącym w tych szkoleniach trudno było je odróżnić od innych działań informacyjno-szkoleniowych realizowanych w projekcie ORE *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, w pilotażowych projektach w powiatach, testujących wypracowane rozwiązania oraz w innych projektach systemowych ORE. Stąd interpretacja wyników dotyczących ocen szkoleń dla dyrektorów powinna być ostrożna.

Dla dyrektorów szkół i przedszkoli przewidziano dwudniowy cykl szkoleniowy. Większość z uczestniczących w szkoleniach znalazła się tam z własnej inicjatywy (59%) lub została wydelegowana przez organy prowadzące szkołę (30%).

Wykres 42. Ocena jakości i dostosowania szkoleń dla dyrektorów



Źródło: badanie CATI dyrektorów, n=846 dyrektorów uczestniczących w szkoleniach dla dyrektorów.

Zdecydowanej większości **dyrektorów** szkół i przedszkoli uczestniczących w szkoleniach w ramach projektu systemowego ORE pozwoliły one przygotować się do realizacji pilotażu w ich szkołach (96%⁶⁶, średnia ocena 4,11). Szkolenia dla dyrektorów organizowane przez ORE są najczęstszym sposobem przygotowania się do projektu pilotażowego, który jego uczestnicy polecają innym dyrektorom szkół i przedszkoli. Taką radę dałoby innym dyrektorom 60% uczestniczących w pilotażu.

Spośród osób pełniących funkcję **PORE** prawie wszyscy (93% – 38 z 43 respondentów) uczestniczyli w organizowanych przez ORE spotkaniach im dedykowanych. W tej grupie połowa uznała te spotkania za najskuteczniej przekazujące cele nowego modelu doskonalenia i najlepiej tłumaczące zasady jego działania. Blisko 60% uczestników spotkań dla PORE (22 z 38 respondentów) zgodziło się ze stwierdzeniem, że ich poziom merytoryczny był wysoki. Więcej pozytywnych ocen zebrała forma przekazu – 31 z 38 respondentów stwierdziło, że informacje na spotkaniach dla PORE przekazano

⁶⁶ Skumulowane odpowiedzi od 3 do 5 na pytanie „19. Na ile szkolenie pomogło P. przygotować się do uczestnictwa w projekcie pilotażowym?”. Skala odpowiedzi: 1 – w ogóle nie pomogło do 5 – zdecydowanie pomogło.

w zrozumiały sposób. Dla dwóch trzecich PORE udział w tych spotkaniach był wystarczający do zrozumienia zasad realizacji projektu.

PORE oceniają przygotowanie do uczestnictwa w projekcie pilotażowym dzięki spotkaniom organizowanych dla nich przez ORE na 4 (średnia: 3,92, n=38 oceniających), co należy uznać za zadowalające. Część PORE pełniła później inne funkcje w projekcie, np. kierowników projektów. Kierownicy projektów nie byli grupą docelową w projekcie systemowym, tym samym nie objęto ich szkoleniami. Zastanawiające jest, że mimo to niewielu kierowników czerpało wiedzę na temat projektu na początku jego realizacji od PORE (20% – 10 z 49 badanych). Ci kierownicy projektów, którzy nie byli powiatowymi organizatorami rozwoju edukacji, przeważnie przygotowywali się do swoich zadań, korzystając ze strony internetowej ORE (82% z 49 respondentów), rzadziej uczestnicząc w spotkaniach organizowanych przez ORE w ramach ich projektu systemowego, od opiekuna projektu z IP2 czy ze starostwa powiatowego (po 39%).

Kierownicy i koordynatorzy projektów, którzy nie pełnili wcześniej funkcji powiatowego organizatora rozwoju edukacji, częściej brali udział w innych spotkaniach informacyjnych i konferencjach organizowanych przez realizatora projektu systemowego ORE (57% – 28 z 49 respondentów) lub w spotkaniach informacyjnych realizatora projektu pilotażowego w powiecie (41%).

6.2 Materiały szkoleniowe i informacyjne

W ramach badania poddano analizie wykorzystanie i ocenę materiałów informacyjnych i szkoleniowych. W trakcie realizacji badania okazało się, że uczestnicy szkoleń organizowanych w projekcie systemowym ORE mają trudności z rozróżnieniem między materiałami szkoleniowymi i informacyjnymi, dlatego połączono analizę obu kategorii.

Wśród **SORE**, którzy uczestniczyli w szkoleniach i pełnią w projektach powiatowych funkcję organizatorów rozwoju edukacji, 81%⁶⁷ zgadza się ze stwierdzeniem, że wykorzystuje otrzymane materiały informacyjne w swojej codziennej pracy. Podobny odsetek pozytywnie odniósł się do wykorzystywania materiałów szkoleniowych (84%). Wykorzystanie materiałów przygotowanych przez ORE deklarowali wszyscy SORE, którzy nie uczestniczyli w szkoleniach, a zostali objęci badaniem ilościowym. Co ciekawe, wykorzystują je także ci uczestnicy szkoleń, którzy obecnie nie pełnią funkcji SORE (po 61%). Przydatne okazały się dla nich materiały dotyczące elementów coachingu, metody pracy z grupą (zarówno do pracy z radami pedagogicznymi, jak i z uczniami), formułowania celów (np. według metodologii SMART), określania mierników realizacji celu pozwalających na monitorowanie i rozliczanie realizacji planu (efekty,

⁶⁷ Skumulowane odpowiedzi od 3 do 5 na pytanie „7. W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami? – Wykorzystuję materiały informacyjne w codziennej pracy”. Skala odpowiedzi: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam.

wskaźniki), formułowania wizji placówki po zmianie w danym obszarze i prowadzenia diagnoz.

SORE przeważnie dobrze ocenili materiały informacyjne i szkoleniowe, choć w opiniach nie było jednomyślności. Dla niektórych badanych były one zbyt ogólne, inni wysoko ocenili przygotowane dokumenty.

Materiały były bardzo zróżnicowane. Na początku, poza prezentacjami, nie było nic. Później pojawiły się bardzo atrakcyjne poradniki. (trener SORE)

Wszystkie materiały były ogólne i mało konkretne. (SORE)

Przekazane materiały nie do końca spełniły moje oczekiwania, segregator z materiałami w ocenie mojej i koleżanek nie będzie za bardzo przydatny w naszej pracy. (CAWI SORE)

Koordynatorzy sieci współpracy i samokształcenia także wykorzystują przekazane im materiały informacyjne i szkoleniowe. Około trzech czwartych z nich potwierdziło, że regularnie robi z nich użytek⁶⁸. Potwierdzają to wyniki badania jakościowego. Przeważnie uczestnicy szkoleń korzystają z przekazanych im segregatorów/teczek dla koordynatorów oraz z poradnika. W wywiadach koordynatorzy sieci przyznali, że poradnik jest dla nich bardzo użyteczny. Część z nich szuka informacji na stronach ORE, wielu wykorzystuje także inne materiały, przekazane przez trenerów (np. scenariusze, ankiety, harmonogramy pracy, przykłady dobrych praktyk, informacje dotyczące budowania sieci, organizowania spotkań). Koordynatorzy pozytywnie ocenili dostarczone im materiały – w skali od 1 do 5 średnio na 4,22 wśród koordynatorów prowadzących sieci w projektach powiatowych i 4,43 wśród pozostałych uczestników szkoleń⁶⁹. Tylko pojedyncze osoby wystawiły materiałom ocenę negatywną.

Dyrektorzy często wykorzystują przekazane im materiały informacyjne i szkoleniowe (86%)⁷⁰. Wysoko ocenili oni zakres przekazanych pomocy – tylko dla 5% z nich był on wyraźnie niesatysfakcjonujący⁷¹.

Prawie wszyscy PORE i kierownicy projektów uczestniczący w spotkaniach organizowanych przez ORE wykorzystują otrzymane wtedy materiały informacyjne⁷². Tylko pojedyncze osoby (4 z 43 respondentów) oceniły negatywnie dostosowanie zakresu materiałów informacyjnych do ich potrzeb.

⁶⁸ Wartości szacunkowe. Tylko 46 osób spośród 202 uczestników szkoleń na koordynatorów sieci faktycznie pełniło funkcję, do jakiej się przygotowywało.

⁶⁹ Ocena na skali 1–5, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie negatywnie”, a 5 „zdecydowanie pozytywnie” w odpowiedzi na pytanie „16. Jak ocenia P. materiały przekazane podczas szkolenia na koordynatora sieci?”.

⁷⁰ Skumulowane odpowiedzi od 3 do 5 na pytanie „7. W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami? – Wykorzystuję materiały informacyjne w codziennej pracy”. Skala odpowiedzi: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam.

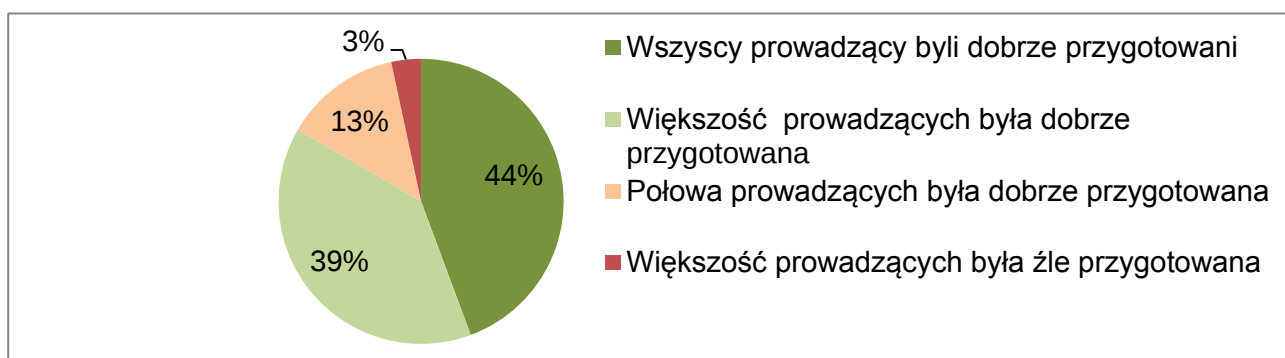
⁷¹ Skumulowane odpowiedzi od 1 do 2 na pytanie „Na ile zgadza się P. z następującymi stwierdzeniami? – Zakres materiałów informacyjnych jest wystarczający dla moich potrzeb”. Skala odpowiedzi: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam.

⁷² Skumulowane odpowiedzi od 3 do 5 na pytanie „15. W jakim stopniu zgadza się Pan(i) z następującymi stwierdzeniami? – Wykorzystywałem(am) przekazane na spotkaniach dla PORE materiały informacyjne w codziennej pracy”. Skala odpowiedzi: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam.

6.3 Przygotowanie kadry nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli

Pozytywna ocena szkoleń dla SORE wynikała w dużej mierze z doboru kadry prowadzącej szkolenia. Ponieważ szkolenia dla SORE prowadzili różni trenerzy (także w ramach tego samego kursu), pytano uczestników, jaka część trenerów była odpowiednio przygotowana do prowadzenia szkolenia. Zdaniem większości uczestników szkoleń na SORE trenerzy mieli adekwatne przygotowanie do prowadzenia kursu. Nieznaczna część uczestników (3,4%) negatywnie odnosiła się do kompetencji kadry.

Wykres 43. Ocena przygotowania kadry szkoleń dla SORE



Źródło: badanie CAWI SORE, n=905 uczestników szkoleń SORE.

Kadra przygotowująca **dyrektorów** do uczestnictwa w projektach pilotażowych została przez nich oceniona bardzo wysoko (średnia ocena 4,56 na skali od 1 do 5). Oceny neutralne lub negatywne⁷³ wystawiło im 6% uczestników. Natomiast odbiorcy szkoleń przygotowujących do pełnienia roli **koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia** ocenili trenerów nieco niżej (4,51), co wynikało z istotnie wyższego odsetka osób niezadowolonych z kompetencji kadry (ocena 3 lub niżej – 12%).

Badania jakościowe pozwalają znaleźć źródło ocen neutralnych i negatywnych. Niektórzy rozmówcy mieli poczucie, że wiedzą więcej niż trenerzy – poprawiali i uzupełniali ich wypowiedzi. Inni zwracali uwagę, że treści przekazywane na szkoleniach odbiegały nieco od rzeczywistych wymagań wobec projektu – np. nie mówiono o konieczności prowadzenia przetargów na ekspertów. Były to jednak oczekiwania o charakterze wdrożeniowym, technicznym, których ORE jako beneficjent systemowy nie mógł być wówczas adresatem (instytucją wdrażającą ORE stał się dopiero, gdy rozpoczął się pilotaż nowego modelu w powiatach).

Zdaniem innych uczestników badania trenerzy sami nie posiadali umiejętności trenerskich, dlatego tym trudniej było im przekazać je uczestnikom szkoleń. Inni

⁷³ Ocena 3 lub niżej.

wskazywali na ich brak wiedzy psychologicznej czyż zakresu metodyki uczenia dorosłych.

Szkoleniowcy sami jeszcze za mało wiedzieli na temat projektu. Czasami odnosiliśmy wrażenie, jakby posługiwali się zakresem wiedzy, którą sami posiadli, ale nijak nie można jej było przełożyć na potrzeby SORE (po co nam się to miało przydać). Brakowało od początku pokazania, co i jak będzie mógł robić SORE. Szliśmy przez szkolenie po omacku. (badanie ilościowe CAWI SORE)

Należy jednak podkreślić, że skala takich problemów wydaje się ograniczona, o czym świadczą przytoczone dane ilościowe.

6.4 Przyczyny i konsekwencje nieuczestnictwa SORE w szkoleniach

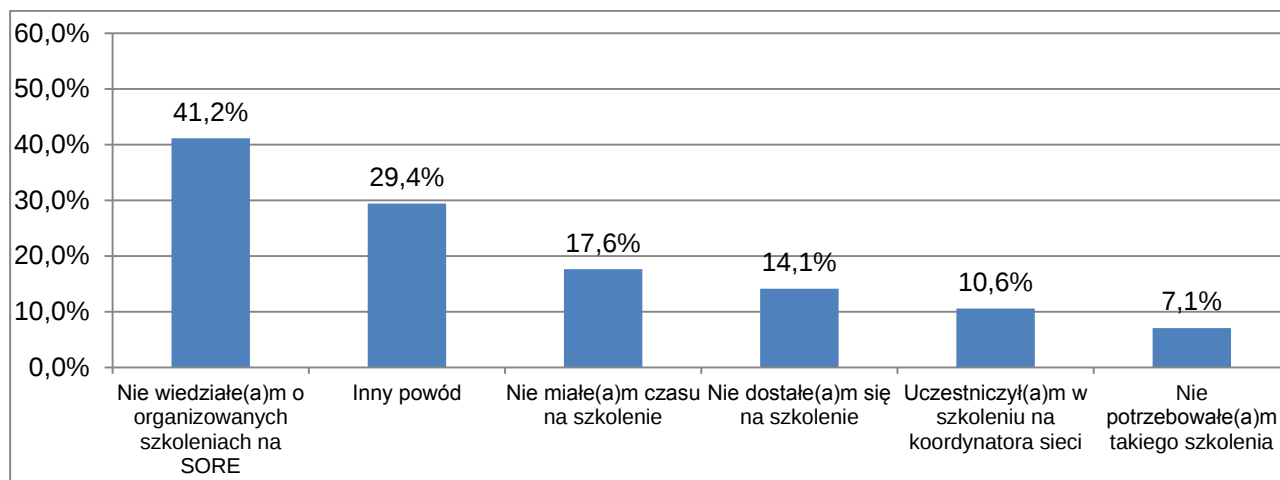
Osoby, które pełnią funkcję SORE, a nie uczestniczyły w szkoleniach, najczęściej twierdzą, że nie wiedziały o nich. Pokazuje to, że przynajmniej częściowo polityka informacyjna ORE była nieskuteczna, a może też czas na szkolenia nie był odpowiednio dobrany w projekcie. Początkowo na szkolenia dla SORE kierowały władze powiatów, jednak prawdopodobnie nie wszędzie jeszcze było zidentyfikowane grono osób, które mogłyby pełnić taką funkcję i w związku z tym uczestniczyć w szkoleniu. Natomiast w drugiej edycji szkoleń przyjęto zasadę, że szkolenia dla SORE były adresowane przede wszystkim do pracowników instytucji wsparcia. W efekcie informacja o nich mogła nie docierać do powiatowych koordynatorów oraz SORE, wśród których wiele było nauczycieli czy też dyrektorów szkół. Do tej kategorii należy również zaliczyć osoby, które później wchodziły do projektu, zastępując osoby wykonujące wcześniej te zadanie. Osoby te często również nie wiedziały o szkoleniach lub nie mogły w nich uczestniczyć.

Druga grupa przyczyn, dla których SORE nie brali udziału w szkoleniach, to brak czasu (wiele odpowiedzi w kategorii „inne” dotyczyło tego problemu). Uczestnictwo w długim, 14-dniowym szkoleniu może być dla osób aktywnych zawodowo bardzo trudne. Tak to przedstawia jeden z respondentów:

Jestem czynnym zawodowo nauczycielem i realizuję tzw. nową podstawę programową, a szkolenia odbywały się w dni robocze. Nie mogłam w nich uczestniczyć raz – ponieważ nie uzyskałabym takiego zwolnienia ze szkoły, dwa – odbyłoby się to kosztem uczniów. W szkoleniach – interesowałam się terminami – powinna być alternatywa w soboty i niedziele, a nie tylko dni pracujące. (CAWI SORE)

Tego typu komentarze powtarzały się stosunkowo często, co pokazuje, że organizacja szkoleń nie zawsze była dopasowana do możliwości i potrzeb uczestników projektów. Innym powodem był brak dostępu do szkoleń. Część osób twierdziła, że nie potrzebowała takiego szkolenia. Wiązać się to mogło z uczestnictwem tych osób w innych kursach i szkoleniach i z przekonaniem, że posiadają wystarczające kompetencje itd.

Wykres 44. Powody nieuczestniczenia w szkoleniach dla SORE (odpowiedzi osób pełniących funkcję SORE)

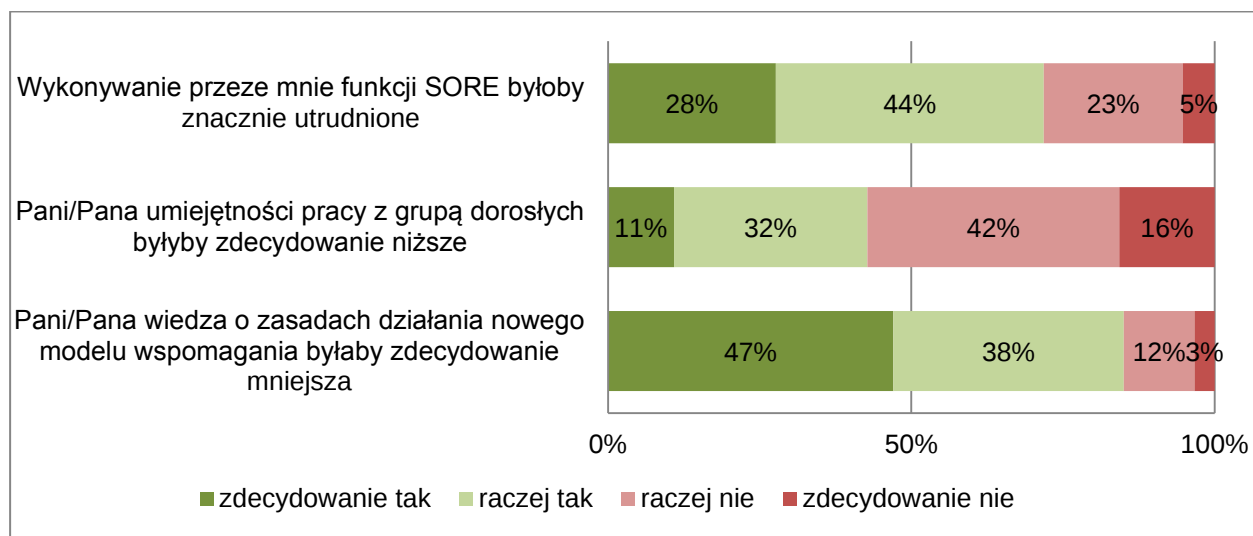


Źródło: badanie SORE.

SORE, którzy nie brali udziału w szkoleniach organizowanych przez ORE, starali się przygotować do pełnienia funkcji poprzez zapoznanie się z materiałami udostępnianymi przez ORE czy też rozmowy z osobami pełniącymi te funkcje. W jednym z powiatów koordynator merytoryczny projektu zorganizował dla tego typu osób szkolenie.

Otwarte pozostaje pytanie, jaki jest wpływ braku przeszkolenia na jakość pracy SORE, badania nie pozwalają bowiem na jednoznaczną odpowiedź. Niektóre wyniki mogą wskazywać, że mogło to mieć pewien wpływ. Osobom, które obecnie pełnią funkcję SORE i uczestniczyły w szkoleniach, zadano pytanie, jaki wpływ miałoby nieuczestniczenie przez nich w szkoleniu dla SORE na różne aspekty ich działania. Było to więc pytanie o stan kontrfaktyczny (co by było, gdyby nie było interwencji). Wyniki wskazują, że bez szkolenia przygotowanie do pełnienia funkcji SORE byłoby słabsze. 85% respondentów twierdzi, że ich wiedza o działaniu nowego modelu byłaby zdecydowanie mniejsza, 72% – że pełnienie przez nich funkcji SORE byłoby znacznie utrudnione. Zdecydowanie mniej, bo już tylko 43%, twierdzi, że ich umiejętności pracy z grupą byłyby zdecydowanie niższe.

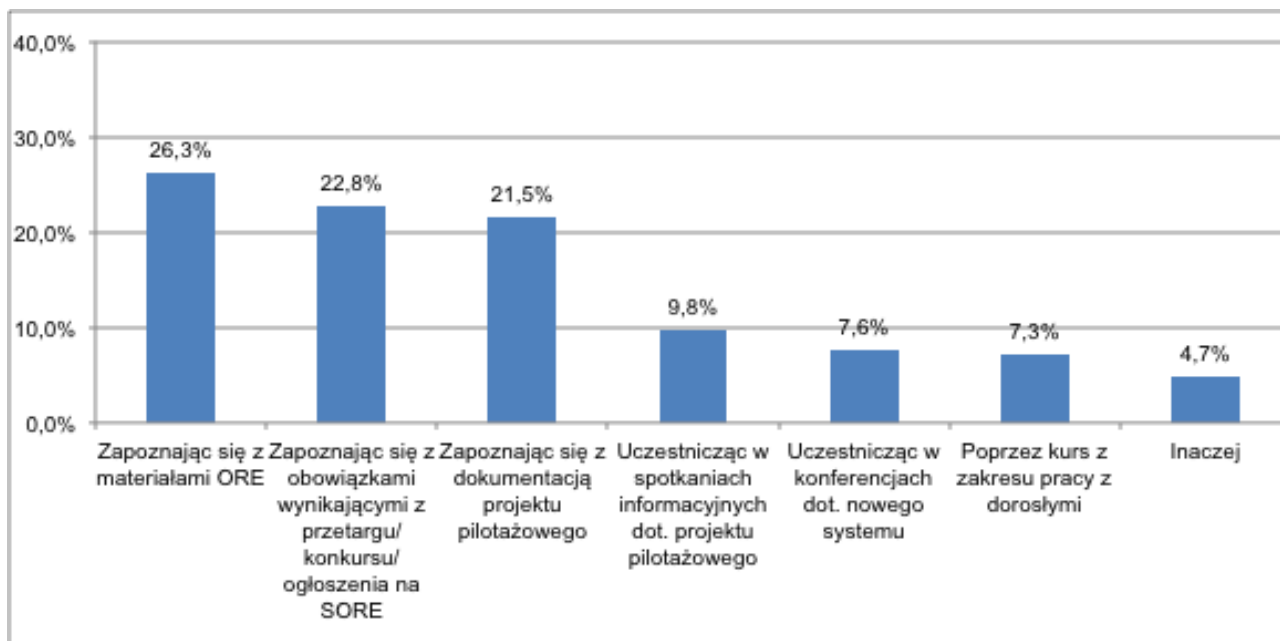
Wykres 45. Wpływ szkoleń dla SORE na jakość pracy SORE (osoby pracujące jako SORE i biorące udział w szkoleniach). Odpowiedź na pytanie „Czy gdyby nie szkolenie SORE, to”



Źródło: badanie CAWI, SORE n=521.

Wyniki te znajdują potwierdzenie w rezultatach badania jakościowego. Duża część SORE miała doświadczenie w edukacji i pracy z osobami dorosłymi. Osoby te miały wiele okazji do rozwijania swoich kompetencji pracy z nauczycielami zarówno na licznych szkoleniach, jak i poprzez praktykę zawodową. Dlatego też szkolenia oferowane przez ORE nie dostarczały im nowych kompetencji. Szkolenia te były ważniejsze z punktu widzenia ich przygotowania do specyficznych zadań, wynikających z założeń nowego modelu wspierania pracy szkoły. SORE uczestniczący w szkoleniu twierdzą, że wykorzystują w swojej pracy kompetencje zdobyte na szkoleniu, takie jak przygotowanie diagnozy, przygotowania RPW i jego wdrożenia. Osoby, które nie uczestniczyły w szkoleniach, przygotowywały się najczęściej poprzez zapoznanie się z dostępnymi materiałami. W tym kontekście szczególnie istotne była jakość materiałów przygotowanych przez ORE, do których sięgały osoby wybrane jako SORE i koordynatorzy sieci.

Wykres 46. Sposób przygotowywania się do pełnienia funkcji SORE przez osoby nieuczestniczące w szkoleniach ORE. Odpowiedź na pytanie „W jaki sposób przygotowywał(a) się Pan(i) do pełnienia roli SORE?”



Źródło: nadanie SORE, n=85.

Należy podkreślić, że w przypadku osób o dużym doświadczeniu i wysokich kompetencjach ten sposób przygotowania się do pełnienia funkcji SORE może być wystarczający. Należy to jednak traktować raczej jako wyjątek niż regułę.

6.5 Zidentyfikowane problemy dotyczące szkoleń

Zróżnicowanie grup szkoleniowych

Zróżnicowanie ocen jest m.in. pochodną zróżnicowania składu szkolonych grup pod względem przynależności instytucjonalnej i doświadczenia. Znajdowały się w nich osoby reprezentujące różne środowiska (dyrektorów szkół i przedszkoli, nauczycieli, PDN, BP, PPP, jednostki samorządu terytorialnego). Dodatkowo doświadczenie uczestników szkoleń było zróżnicowane. Brały w nich udział zarówno osoby o stażu pracy w oświacie powyżej 20 lat, jak i nowicjusze (staż poniżej 5 lat). Zróżnicowanie grup sprawiło, że trudno było dostosować zakres kursów do kompetencji i potrzeb wszystkich uczestników. Część osób szkolących się do pełnienia funkcji koordynatorów sieci uznała, że szkolenia dotyczące procesów grupowych skierowano do metodyków i trenerów, posiadających duże doświadczenie w pracy z dorosłymi, co spotkało się z ich oporem. Temat ten był im już bardzo dobrze znany, podobnie jak proponowane narzędzia pracy. Z kolei ważny element szkolenia – metody coachingowe – został istotnie ograniczony. Inni respondenci podkreślali, że szkolenie było wystarczające do

pełnienia wskazanej funkcji jedynie w przypadku, kiedy osoba ma doświadczenie w prowadzeniu grup szkoleniowych, samokształceniowych. W efekcie osoby o wysokich kompetencjach w zakresie pracy z osobami dorosłymi nie uzupełniły tych kompetencji, których im najbardziej brakowało, a osoby z mniejszym doświadczeniem nie mogły w pełni skorzystać ze szkoleń.

Trafnie kwestię różnic w ocenie szkoleń podsumował jeden z uczestników:

Być może dla początkujących nauczycieli czy też pracowników oświaty zakres szkolenia był odpowiedni – niestety nie dla mnie. Oczekiwałam, że poprowadzi go np. doświadczony coach – osoba z doświadczeniem w tej materii i zajmująca się tym problemem zawodowo etc. Wiele osób, specjalistów wysokiej klasy w danej dziedzinie, a nie jedna osoba, nawet dobrze przygotowana, ale wypełniająca szablon ORE. (CAWI SORE)

Trenerzy szkolący uczestników projektu systemowego ORE inaczej ocenili problem zróżnicowania grup. Ich zdaniem nie powodowało to istotnych trudności w prowadzeniu pracy, a nawet miało pewną korzyść:

Różnorodność uczestników dawała też szersze spojrzenie na ich przygotowanie do pełnienia roli SORE. (trener SORE)

Niedostateczne nastawienie na praktykę

Mimo ogólnie pozytywnych ocen zakresu szkoleń uczestnicy wskazali na takie ich elementy, które były dobrane nieadekwatnie lub na które nie położono odpowiedniego nacisku. Zdaniem kursantów uczestniczących w szkoleniu dla SORE do sprawnej realizacji zadań SORE na szkoleniach brakowało:

- nastawienia na **praktyczne aspekty pracy SORE**, realizowane przez sesje warsztatowe/treningowe, bazowania na przykładach;

Większość informacji była zbyt ogólna, brakowało konkretnego omówienia wszystkich etapów pracy SORE, np. jakie dokumenty musi wytworzyć SORE, aby nikt nie zakwestionował wykonywanych zadań i jakie informacje powinny się w nich znajdować, jak napisać prawidłowe sprawozdanie na zakończenie pełnego cyklu RPW. (CAWI SORE)

Szkolenia zakończyły się na wskazówkach dotyczących napisania RPW, a nie było mowy o tym, co dalej. Nie było informacji, jak napisać sprawozdanie z RPW, nie było powiedziane, jak mają wyglądać konsultacje po zakończeniu szkoleń, nie było mowy o wypracowywaniu przez szkołę produktów. (CAWI SORE)

- rozwijania **kompetencji z zakresu komunikacji, umiejętności trenerskich i pracy z dorosłymi**;

Za mało godzin z coachingu i kształtowania umiejętności trenerskich. (CAWI SORE)

Zdecydowanie zbyt mały nacisk był położony na kompetencje z zakresu komunikacji, czyli umiejętności trenerskich i coachingowych, które są niezwykle ważne w pracy grupą dorosłych. Zagubienie i nieufność do projektu. (CAWI SORE)

- przygotowania konkretnych **narzędzi do pracy SORE** (np. wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych);

[Brakowało] konkretnych narzędzi do diagnozy placówki, wzorcowego RPW, przykładowego sprawozdania z pracy SORE. Wszystkie materiały były ogólne i mało konkretne. (CAWI SORE)

- przekazania szczegółowych informacji dotyczących strony **finansowej, organizacyjnej i prawnej** funkcjonowania nowego modelu doskonalenia;

Niektóre tematy nie były wyczerpane, np. sprawa finansowania szkoleń dla rad pedagogicznych. (CAWI SORE)

Brakowało odpowiedzi na konkretne pytania dotyczące pracy SORE, konkretnych zadań, umocowania prawnego itp. (CAWI SORE)

[Brakowało] konkretnych informacji o zadaniach i kompetencjach SORE, stronie finansowej i organizacyjnej. (CAWI SORE)

- przygotowania na **sytuacje trudne i problemy** (np. w pracy z trudną, niechętną zmianom radą pedagogiczną);

[Brakowało] metod pracy w grupach nauczycieli skonfliktowanych, wręcz agresywnie nastawionych do zmian w oświacie, radzenia sobie w tak trudnych sytuacjach. (CAWI SORE)

- **wykorzystania pracy na platformie informatycznej** – zarówno jeśli chodzi o pracę z wykorzystaniem tego narzędzia, jak i metody aktywizacji nauczycieli do wykorzystywania platformy.

Brakowało praktycznych wskazówek do wykorzystania platformy, nie było możliwości pracy na platformie podczas szkolenia. (CATI koordynatorów sieci)

Zgłoszone uwagi wskazują na to, że zakres szkoleń i metody pracy różniły się pomiędzy poszczególnymi edycjami. Elementy wskazywane przez jednych uczestników jako brakujące inni opisywali jako mocne strony szkoleń, w których uczestniczyli i wymieniali je wśród nabytych przez siebie kompetencji (np. metody pracy z dorosłymi, zadania SORE, przygotowanie RPW). Różnice te mogły także wynikać z różnego przygotowania i oczekiwań uczestników, o czym napisano wcześniej.

Koncentracja na pierwszych etapach procesu wspomagania

Inny problem, choć zasygnalizowany przez niewielką liczbę respondentów, wart jest wspomnienia, gdyż może się okazać realny w kolejnych latach realizacji wspomagania szkół według nowego modelu doskonalenia. Założenie, że wsparcie dla szkoły jest procesem, stanowi jeden z filarów nowego modelu. Tymczasem wydaje się, że szkolenie SORE koncentrowało się na pierwszych etapach realizacji tego procesu (diagnoza w szkołach, przygotowanie RPW, prowadzenie szkoleń). **Brakowało jednoznacznych odniesień do całości procesu, ze szczególnym uwzględnieniem etapu wdrażania zmiany na poziomie szkoły i kolejnych lat realizacji wspomagania.** Problem ten sygnalizowali różni respondenci:

Wdrożenie nie tyle jest nieokreślone, ale traktowane najbardziej po macoszemu. Moje doświadczenia potwierdzone poprzez kontakty ze szkołami, w których realizowane są projekty pilotażowe, pokazują, że w wielu wypadkach pomysł na wspomaganie kończy się na poziomie dostarczania nowych kompetencji, z pominięciem ich zastosowania w praktyce. (trener, FGI)

Koncentrowaliśmy się na jednorazowym wejściu do szkoły i diagnozie potrzeb, ale brak koncepcji, jak do tej samej szkoły wejść po 1, 2 latach i dokonać diagnozy jej potrzeb. Brakowało konkretów, część wiedzy przekazywanej na szkoleniach była w sferze założeń i nie było wiadomo, jak to będzie konkretnie. (CAWI SORE)

Niespójność przekazywanych informacji

Analiza szkoleń i innych działań informacyjnych uwzględniała ocenę jednoznaczności i spójności przekazywanych treści. Ogólna ocena tego aspektu jest pozytywna, jednak część uczestników wskazała na pewne niespójności przekazanych informacji. Zdaniem 15% uczestników kursów dla SORE niektóre informacje nie były spójne z innymi, przekazywanymi poza szkoleniem. Według deklaracji 9% z nich nawet informacje przekazane w trakcie szkoleń nie zawsze były spójne. Wywiady pogłębione pozwalają zinterpretować te różnice. Mimo że w projekcie SORE szkolenia dla SORE były prowadzone według jednego programu, to jednak

respondenci zauważyli, że różnice pojawiały się w zależności od prowadzącego trenera. W rezultacie SORE, którzy uczestniczyli w szkoleniach na były te same tematy, ale prowadzonych przez różnych trenerów, nie zawsze mieli tożsamą wiedzę. W czasie cyklicznych spotkań wyjaśniali wątpliwości w swoim zespole albo pytali znanego ze szkoleń eksperta i w ten sposób wypracowali spójne stanowisko.

Można wskazać następujące różnice w przekazywanych treściach:

- różnice w ofertach ORE (np. formy szkoleniowe dla rodziców, uczniów);
- różnice w liczbie godzin i proponowanych formach szkoleń;
- podczas szkoleń dla SORE nie padały jasne wytyczne dotyczące konieczności wyłaniania w drodze przetargu firm szkoleniowych (również dyrektorzy nie otrzymali podczas swoich szkoleń jednoznacznej odpowiedzi co do sposobów pozyskiwania ekspertów prowadzących doskonalenie);
- różnice w sposobie prowadzenia diagnozy i rozumieniu warsztatu diagnostyczno-rozwojowego (schematu i warunków jego przebiegu). Pojawiła się niejasność, czy wywiad (wyłonienie obszaru rozwojowego) powinien odbyć się ze wszystkimi nauczycielami, czy tylko z zespołem zadaniowym (np. w przypadku dużych rad pedagogicznych). Przykładowo w materiałach SORE (segregatorach, które otrzymano około ośmiu miesięcy po zakończeniu szkolenia SORE) jest zaprezentowany scenariusz warsztatu diagnostyczno-rozwojowego, podczas którego dokonywana jest pogłębiona diagnoza obszaru określonego wcześniej przez dyrektora, a nie całą radę;
- danie możliwości wyboru obszaru przez dyrekcję do dalszej pracy zespołu na wybranym obszarze;
- różnice w sposobie zaliczenia egzaminu kończącego szkolenie SORE.

Niespójność dotyczyła także kwestii organizacyjnych. W trakcie spotkania modyfikowano program, co powodowało niejasności i utrudniało zrozumienie przedstawionych treści – powodem była zmiana założeń projektów pilotażowych. Jak zaznaczali respondenci, trudno też było uznać niektóre przekazywane treści za spójne z rzeczywistością szkolną. Dla części z nich postulowane zmiany modelu doskonalenia były zbyt wyidealizowane i niedostosowane do rzeczywistości szkolnej:

Brakowało spójności teorii z rzeczywistością szkolną. (CAWI SORE)

Zmiany zasad realizacji projektów powodowały chaos informacyjny, który dotknął zwłaszcza dyrektorów szkół i przedszkoli.

Były inne moje oczekiwania, coś innego słyszeliśmy na spotkaniu z samorządem, a inne zagadnienia były przedstawione na szkoleniu. (CATI dyrektorzy)

W tym pakiecie, co dyrektorzy dostali, to tam były wymienione działania, które nie było możliwe do zrealizowania w ramach projektu. Na przykład były szkolenia

dla uczniów, rodziców. Dyrektorzy bardzo na to naciskali. A nie możemy zrobić spotkania z uczniami? No nie. (ID SORE)

Podobne problemy zaobserwowano podczas szkoleń dla PORE, choć w tym przypadku częściowo wynikały one z wczesnego etapu prac nad przygotowaniem zasad realizacji projektów pilotażowych w powiatach i częstych zmian planowanych rozwiązań organizacyjnych.

Nie do końca wiedzieliśmy, co się dzieje. Było dużo zamieszania, co tak naprawdę się dzieje. W jakiej wersji będzie projekt. My, PORE, nie byliśmy dostatecznie przygotowani, aby dobrze napisać projekt. (CATI PORE)

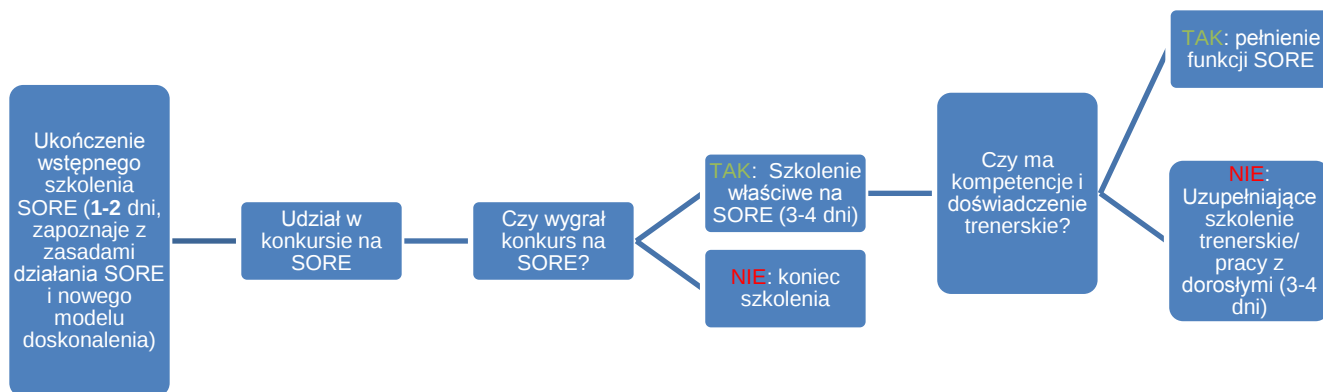
Organizacja szkoleń

Poniżej przedstawiono analizę, czy działania szkoleniowe i informacyjne zostały skierowane do właściwych odbiorców oraz czy były one wystarczające, biorąc pod uwagę formę pilotażu nowego modelu i terminy jego realizacji.

Udział w szkoleniu nie determinował uczestnictwa w projekcie pilotażowym w danej roli. Co więcej, ukończenie kursu nie było konieczne do wzięcia udziału w projektach pilotażowych. W efekcie przeszkolono ok. 3000 osób na SORE (stan na maj 2014 r.), z których tylko część faktycznie mogła pełnić wyuczoną funkcję w projektach pilotażowych. Jednocześnie w projektach określone funkcje pełniły osoby nie uczestniczące w szkoleniach. Około dwóch trzecich uczestników szkoleń zostało wydelegowanych przez jednostki, które w ramach swoich zadań statutowych mają ogrywać ważne role we wdrażaniu nowego modelu doskonalenia od 2016 r. Byli to przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych. Zdaniem ewaluatorów model szkolenia kadr systemu powinien być dostosowany ściśle do tego, w jaki sposób system ten będzie zorganizowany. Szczegóły te nie są jeszcze znane (np. nie wiadomo, na jakiej zasadzie będą działać SORE i jakie będzie ich przyporządkowanie instytucjonalne). **Warto jednak rozważyć inny model szkolenia, gwarantujący optymalizację wykorzystanych środków na ten cel i jednorodność otrzymanego wsparcia. Dzięki temu w większym stopniu zostanie wykorzystany potencjał przeszkolonych osób. Na obecnym etapie ich potencjał nie został w pełni wykorzystany.**

Krótsze, ogólne szkolenia dotyczące zasad działania nowego modelu doskonalenia i roli SORE można prowadzić powszechnie. Sytuacja, w której masowe szkolenia są realizowane w latach 2012–2013, a model ma powszechnie obowiązywać od 2016 r., stwarza dużą lukę pomiędzy nabyciem umiejętności a ich utrwaleniem poprzez wykorzystanie ich w praktyce. W założeniach autorów mogli je wykorzystywać w tym czasie fakultatywnie. Jednak zasadne wydaje się zorganizowanie „pogłębiających” szkoleń dla tych osób, które już zostały zaangażowane do pracy w ramach nowego modelu doskonalenia, a dodatkowo przygotować moduły szkoleniowe uzupełniające braki osób wybranych na stanowisko SORE. Analiza wskazuje na zasadność przygotowania modułu dotyczącego coachingu i umiejętności trenerskich.

Proponowany schemat optymalizacji procesu szkoleniowego SORE, przedstawiony na poniższym diagramie, pozwala dopasować cykl szkoleniowy do kompetencji i potrzeb uczestników oraz do sposobu i terminów dalszego wdrażania przyjętych rozwiązań.



Warto także dostosować terminy szkoleń do obciążeń wynikających z pełnienia zadań SORE/koordynatorów sieci i nauczycieli w trakcie roku szkolnego. Zaplanowanie szkoleń w okresie przedwakacyjnym uniemożliwia skorzystanie z nich osobom, które są aktywnie zaangażowane w działanie w szkołach. Przykładem szkolenia, które zorganizowano w nieodpowiednim terminie, było szkolenie dla koordynatorów sieci na początku czerwca w dni robocze. W większości przypadków koordynatorami sieci są nauczyciele lub dyrektorzy. Okres przedwakacyjny jest w szkołach – jak wiadomo – bardzo intensywny, więc wyjazd na dwudniowe szkolenie organizowanie w środku tygodnia był niemożliwy. Ponadto dyrektorzy szkół, w których zatrudnieni są koordynatorzy sieci, nie traktują tego typu szkoleń jako doskonalenia swojej kadry i tym samym nie są skłonni udzielać im delegacji; urlop pod koniec roku szkolnego też nie był możliwy.

Innym problemem związanym z terminami szkoleń jest nieprzygotowanie pierwszych edycji. Analiza wykazała, że znaczna część uwag zgłaszanych przez uczestników dotyczy niedociągnięć związanych z brakiem szczegółowych wytycznych i praktycznych wskazówek, które na pierwszych szkoleniach były jeszcze w fazie ustalania. Z tym również wiązały się zastrzeżenia dotyczące spójności szkoleń i ich ogólnego charakteru. Ważne jest położenie nacisku nie tylko na dopracowanie szczegółów nowego modelu doskonalenia, lecz także na wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń z realizacji projektu systemowego ORE (w tym uwag zgłaszanych przez uczestników prowadzonych kursów) i wdrażania projektów pilotażowych.

Nadmiar informacji dla dyrektorów

Ważnym elementem promocji nowego modelu doskonalenia nauczycieli i przygotowania kadr do jego wdrożenia były szkolenia dla dyrektorów. Miały one na celu przygotowanie kadry kierowniczej szkół i przedszkoli do efektywnego korzystania ze wsparcia dostępnego we wdrażanych projektach powiatowych. Mimo dużej dostępności

informacji na temat organizacji szkoleń, SORE uczestniczący w badaniu zwracali uwagę, że **dyrektorzy nieraz nie wiedzieli, na czym ma polegać wspomaganie zgodne z nowym modelem doskonalenia, które proponuje się ich szkołom.** Trudno jednoznacznie określić, jakie były źródła tego problemu. Prawdopodobnie w znacznej części (co potwierdzają badania ilościowe i jakościowe) powodem takiego stanu rzeczy był pewien chaos informacyjny oraz duża liczba szkoleń i spotkań, w których uczestniczą dyrektorzy szkół i placówek. O nowym modelu informowali ich zarówno trenerzy pracujący na zlecenie ORE, jak i przedstawiciele powiatów przygotowujący się do swoich projektów. Istotną rolę odegrali też SORE, którzy mieli regularny kontakt z kadrą szkół. Szkoły otrzymują bardzo dużo informacji o różnej wadze. Część z nich ginie w tej mnogości i gdy zaczyna się realizacja działań projektowych (umawianie i spotkania z radą, rozpoczęcie diagnoz), dyrektorzy dopiero wówczas zaczynają się orientować, o które działania i jaki projekt chodzi.

Jest to znaczący problem dla jakości wdrażanego modelu, ponieważ nieświadomość i wynikający z niej brak zaangażowania dyrektora szkoły może negatywnie wpływać na postawę grona pedagogicznego wobec oferowanego im doskonalenia (co zresztą potwierdziły badania) i w konsekwencji mniejsze są efekty wspomagania takiej placówki.

7 OCENA NOWEGO MODELU KOMPLEKSOWEGO WSPIERANIA PRACY SZKOŁY

Aby ocenić model kompleksowego wspierania pracy szkoły i stwierdzić, czy jego test zakończył się sukcesem i spełnił oczekiwania, konieczne jest pokazanie rzetelnych wyników pilotażu i zestawienie ich z początkowymi założeniami dotyczącymi oczekiwanych efektów.

W tym przypadku taka jednoznaczna odpowiedź jest trudna – nie określono bowiem jednoznacznych kryteriów, na podstawie których oceniany będzie pilotaż modelu oraz pożądanego stanu docelowego. Jest to do pewnego stopnia zrozumiałe, biorąc pod uwagę złożoność nowego modelu, utrudnia jednak jego pełną ocenę. Niemniej, na etapie opracowywania nowego modelu przyjęto szereg założeń dotyczących jego wersji docelowej. W tym rozdziale oceniono, na podstawie prezentowanych wcześniej wyników badania, w jakim stopniu zostały one spełnione.

Nowy model kompleksowego wspierania pracy szkoły w ramach ewaluacji został oceniony bardzo pozytywnie. Pozwala on faktycznie uruchomić proces zmiany w polskiej szkole, angażuje dużą część grona pedagogicznego, może przynieść pozytywne efekty w postaci lepszej pracy szkoły i lepszych wyników uczniów. Wskazywane problemy czy słabości należy traktować jako naturalne przy pilotażowym wdrażaniu tak dużego i złożonego przedsięwzięcia. W analizie skupiono się na nich po to, aby wesprzeć zespół projektujący nowy system w poszukiwaniu rozwiązań, które będą ograniczać ryzyko występowania takich problemów w przyszłości.

Założenie 1. Koncentracja na szkole jako organizacji, a nie poszczególnych nauczycielach

Jednym z podstawowych elementów nowego modelu wspierania pracy szkoły jest przeniesienie punktu ciężkości z doskonalenia indywidualnego nauczyciela na całą szkołę, traktowaną jako organizację, która ma się doskonalić, poprawiać jakość i skuteczność swojego działania.

Realizacji tego założenia miały służyć poszczególne elementy nowego modelu. Najważniejsze z nich to:

- diagnoza na poziomie szkoły, angażująca istotną część rady pedagogicznej, pozwalająca na identyfikację kluczowych problemów danej placówki;
- wybór jednego/dwóch obszarów wsparcia, nad którym przez dłuższy czas (zwykle w ciągu roku szkolnego) pracować będzie cała szkoła;
- zaangażowanie dyrekcji i dużej liczby nauczycieli w proces doskonalenia.

Nowy model realizuje powyższe założenie w stopniu wysokim.

Diagnoza została przeprowadzona we wszystkich szkołach uczestniczących w pilotażu. Zaproponowane w nowym modelu podejście do diagnozy raczej nie pozwala na „odkrycie” nowych prawd na temat szkoły, lecz raczej na uporządkowanie istniejącej wiedzy i refleksji. W tym kontekście nowy model bazuje na istniejących instrumentach oceny jakości pracy szkoły, takich jak wyniki ewaluacji wewnętrznej i wyniki egzaminów zewnętrznych, wymuszając jednak podejmowanie działań w zdiagnozowanych obszarach. Diagnoza stanowiła punkt wyjścia dla przygotowania rocznych planów wspomagania (RPW).

Niestety, okazuje się, że w niektórych przypadkach diagnoza była powierzchowna, a rzeczywiste potrzeby szkoły odbiegały od tych zapisanych w diagnozowanych na potrzeby tworzenia RPW. Miało to dwie główne przyczyny:

- niedostateczne przygotowanie szkół (zwłaszcza nauczycieli) do wdrażania nowego modelu, co powodowało m.in. brak ich otwartości i nieufność wobec nowego modelu;
- niedostateczne kompetencje SORE, którzy koncentrowali diagnozę wokół wyboru jednej z 24 ofert wsparcia, a nie odkrywania rzeczywistych potrzeb szkoły, co utrudniało pogłębienie diagnozy.

Okazuje się jednak, że wraz z postępem projektów pilotażowych zaufanie oraz zaangażowanie nauczycieli wzrastało. Poprawiało się też zrozumienie zasad nowego podejścia do wspomagania szkół. W efekcie diagnozy tworzone w kolejnych latach są bardziej przemyślane, a zakres doskonalenia wybierany staranniej.

Niezwykle ważną cechą nowego modelu, nieobecną dotychczas w systemie doskonalenia, jest koncentracja na jednym wybranym obszarze, a także planowanie rozwoju w tym obszarze w dłuższej perspektywie. Pozwala to na skoncentrowanie zasobów i zwiększa szanse na uzyskanie realnej zmiany. Wydłuża też perspektywę patrzenia na proces zmian z krótko- do średnioterminowej.

Przyjęty model doskonalenia pozwala na realne dopasowanie wsparcia do specyficznych potrzeb szkoły. Oferty doskonalenia przygotowane przez ORE są na tyle ramowe, że możliwe jest ich nasycenie bardzo różnymi treściami, wynikającymi ze specyficznych potrzeb szkoły. Ta elastyczność modelu jest oceniana bardzo wysoko przez osoby zaangażowane w pilotaż, ale jednocześnie stanowi wyzwanie dla budowania systemu monitorowania i oceny modelu.

Istotne jest również to, że wsparcie objęło zdecydowaną większość nauczycieli ze szkół uczestniczących w pilotażu. Zgodnie z deklaracjami SORE przeciętnie w doskonaleniu uczestniczyło 84% członków rad pedagogicznych – czyli niemal całe grono pedagogiczne.

Wielkość szkoły jest ważną zmienną, wpływającą na wdrożenie nowego modelu. Działa on bardzo dobrze w małych szkołach, w których praktycznie cała rada pedagogiczna może być zaangażowana w diagnozę, przygotowanie planu wspomagania i samo wspomaganie. Stosunkowo dobrze sprawdza się w średnich szkołach, w których rada

pedagogiczna liczy do 50 osób. Niestety w większych szkołach, z radami liczącymi ponad 80 osób, model jest dużo trudniej wdrożyć. Uwzględnione mogą być siłą rzeczy oczekiwania części kadry pedagogicznej, informacja dystrybuowana jest dużo słabiej, realizacja wsparcia (warsztatów) jest utrudniona, niełatwo też wdrożyć efekty. W takich sytuacjach wskazane jest dzielenie wsparcia na mniejsze, łatwiejsze do zarządzania grupy.

Dla jakości i skuteczności całego procesu kluczowe znaczenie ma również postawa dyrektora – jej zaangażowanie i wyraźnie demonstrowane wsparcie dla całego procesu zdecydowanie zwiększa szanse na dokonanie zmiany w placówce. Jeśli kadra zarządzająca się wycofuje i „oddaje pole” aktywnym nauczycielom, wówczas trudniej jest wprowadzić trwałe zmiany, a ponadto spada motywacja i zaangażowanie nauczycieli.

Choć oferty doskonalenia poświęcone poprawie funkcjonowania szkoły jako organizacji (np. ewaluacja wewnętrzna) były wybierane stosunkowo rzadko – co wynika oczywiście z przyjętego trybu wyboru ofert doskonalenia, w którym decydujący głos mieli nauczyciele – to jednak ich wdrażanie służy całej szkole. Efektem dodatkowym jest poprawa komunikacji, integracja nauczycieli, ich lepsze poznanie się, rozwijanie kompetencji pracy w grupie itp. Być może warto ten aspekt doskonalenia wzmocnić w przyszłości i przyjąć założenie, że w każdym rocznym planie rozwoju, oprócz wybranego obszaru doskonalenia, pojawiają się również elementy dotyczące pracy szkoły jako organizacji (np. poprawy komunikacji, współpracy itd.).

Należy podkreślić, że nowy model nie odpowiada na wszystkie potrzeby szkoły i nie może w pełni zastąpić dotychczasowego systemu doskonalenia. W toku badania zidentyfikowano co najmniej dwie grupy takich potrzeb:

- **rozwój indywidualny** – wybór jednego obszaru doskonalenia pracy szkoły nie oznacza, że poszczególni nauczyciele nie muszą czy nie chcą się rozwijać w swoich obszarach przedmiotowych lub zdobywać bardziej specjalistyczne kompetencje. Częściowo potrzeby te mogą być zaspokajane przez sieci współpracy i samokształcenia, choć nie są one wystarczające. Dlatego też w systemie docelowym, obok nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły, musi też funkcjonować dotychczasowy model;
- **wsparcie przy rozwiązywaniu problemów poszczególnych uczniów** – nowy system wsparcia pracy szkoły dostarcza nauczycielom kompetencji i narzędzi, ale w wielu trudnych przypadkach indywidualnych, w tym np. uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, konieczne jest wsparcie eksperckie dla nauczyciela. Funkcję tę powinny pełnić poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które w większym stopniu niż dotychczas powinny wspierać nauczycieli w pracy z uczniem doświadczającym trudności lub bardzo zdolnym.

Nowy model wspierania pracy szkół został tak zaplanowany, aby możliwe było kompleksowe rozwiązanie danego problemu placówki i osiągnięcie poprawy w danym obszarze.

Wymaga to starannie zaplanowanego i prawidłowo przeprowadzonego procesu. Tak też funkcjonuje nowy model doskonalenia, który obejmuje następujące etapy:

- diagnozę;
- przygotowanie planu wspierania rozwoju szkoły, w którym szczegółowo zaplanowano działania, dostosowane do specyficznych potrzeb szkoły;
- wsparcie szkoły, obejmujące zarówno rozwijanie kompetencji, jak i wypracowywanie nowych rozwiązań;
- wdrożenie wypracowanych rozwiązań do praktyki szkolnej;
- monitorowanie efektów.

Cały cykl wspomagania powinien być rozpisany na co najmniej siedem miesięcy. W nowym modelu przygotowano narzędzia potrzebne do przeprowadzenia każdego z etapów wspierania pracy szkoły, przygotowano kadrę niezbędną do przeprowadzenia całego procesu.

W procesie tym kluczowe znaczenie ma szkolny organizator rozwoju edukacji – czyli osoba z zewnątrz, odpowiednio przygotowana, która odpowiada za organizację procesu wsparcia. Jak podkreślało wielu przedstawicieli szkół w badaniach jakościowych, bez pomocy z zewnątrz nie udałoby się przeprowadzić całego procesu wspomagania. Równocześnie wsparcie to powinno być dostarczane w taki sposób, aby nie naruszać autonomii szkoły. Konieczne jest podkreślanie wspierającej roli dyrektora.

W przyszłości należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- nauczyciele nie zawsze widzą cały proces i kompleksowość wsparcia. Koncentrując się na „szkoleniach z Unii”, nie dostrzegają, że wynikają one z diagnozy i mają doprowadzić do wypracowania konkretnych propozycji zmiany. W tym przypadku duże znaczenie mają działania informacyjne oraz postawa dyrektora i SORE – zaangażowanie nauczycieli wymaga wyjaśnienia im, a następnie przypominania co jakiś czas logiki i celów procesu;
- dla głównych aktorów nie jest jasne, na czym ma polegać faza wdrożenia wypracowanych rozwiązań; jest to etap stosunkowo najsłabiej opisany w materiałach ORE, a osoby prowadzące wspieranie, jak same przyznają, muszą uczyć się przez doświadczenie. W niektórych szkołach podkreślano, że faza wdrożenia powinna trwać zdecydowanie dłużej, np. rok. Dopiero po takim czasie możliwe jest uzyskanie widocznych efektów na poziomie szkoły;
- efekty kompleksowego wspierania nie są badane w sposób systematyczny ani na poziomie szkoły, ani na poziomie wyższym (powiatu, kraju). Powoduje to brak informacji zwrotnej na temat zmian w pracy szkół. Tego typu informacja jest niezbędna do planowania doskonalenia pracy szkoły w kolejnych latach. Istnieje

ryzyko, że wspieranie koncentrować się będzie na procesie, a nie na oczekiwanych efektach. Rozwinięcie modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły o elementy bardziej zaawansowanego monitoringu i badania efektów wymaga poprawienia kompetencji głównych aktorów, szczególnie w zakresie właściwego definiowania rezultatów (na czym ma polegać zmiana), jak i weryfikowania, czy zostały one osiągnięte, oraz przygotowanie metod i narzędzi, które mogą być wykorzystywane do monitorowania, a także zbierania informacji zwrotnej. Wskazane jest ściśle powiązanie tego elementu procesu wspierania z ewaluacją wewnętrzną w szkole;

- realizacja bogatego i szczegółowego planu pracy, zarówno na poziomie szkoły, jak i sieci, powoduje duże obciążenie dla grona pedagogicznego. W dłuższej perspektywie prowadzić to może do przeciążenia pracowników placówek, ich zniechęcenia i wycofania się z nowego modelu. Dlatego też niezbędne jest pozostawienie szkołom pewnej swobody w projektowaniu zakresu i intensywności wsparcia w perspektywie roku lub dwóch lat. Wskazane jest też lepsze dopasowanie cyklu wdrażania całego procesu do organizacji pracy szkoły, np. skoordynowanie diagnozy z ewaluacją wewnętrzną w szkole (co oznaczałoby realizację diagnozy w maju/czerwcu).

Założenie 3. Autonomia szkoły

Nowy model bazował na założeniu, że szkoła jest samodzielnym podmiotem, a nowa forma doskonalenia ma oferować jej wsparcie, lecz nie zastępować szkoły w realizacji jej zadań. To założenie okazało się w praktyce bardzo ważne. Część szkół odnosiła się do nowego modelu z dużą nieufnością i ostrożnością, traktując to jako „nowy pomysł z Warszawy”, kolejną zmianę, która utrudni, a nie ułatwi im pracę.

Jednak stosunkowo szybko okazywało się, że proponowany model wsparcia nie narzuca szkołom sposobu działania, lecz raczej oferuje dodatkową, bezpłatną i często wysokiej jakości pomoc w rozwiązywaniu ich problemów.

Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście osoba szkolnego organizatora rozwoju edukacji. Pełni on funkcję zewnętrznego doradcy lub coacha, który jest przygotowany do organizacji nowego modelu na poziomie szkoły i pomaga szkole w zdiagnozowaniu jej problemów, zaplanowaniu i wdrożeniu wsparcia. Osoba z zewnątrz pomagała w przeprowadzeniu lepszej, bardziej zobiektywizowanej diagnozy i w lepszym zaplanowaniu wsparcia. Kluczowym warunkiem powodzenia jest zbudowanie zaufania między SORE a szkołą, szczególnie dyrektorem szkoły. Dopiero wtedy szkoły otwierały się na współpracę i pomoc. Jednak aby to osiągnąć, SORE niczego szkole nie narzucał, lecz raczej podpowiadał, sugerował, moderował i podsumowywał cały proces. W praktyce SORE stał się w niektórych przypadkach doradcą szkoły i jej dyrekcji. Dyrektorzy podkreślają, że bez SORE wiele pozytywnych zmian by w ich szkołach nie zaszło.

Ważny jest właściwy dobór osób, które mają pełnić tę funkcję. Szczególnie ważne są takie ich cechy, jak kompetencje społeczne, umiejętność współpracy, nastawienie na pomoc. Szczególnie istotne jest posiadanie przez te osoby odpowiednio długiego doświadczenia w edukacji. Dlatego też w tej roli sprawdzają się zarówno pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli, jak i nauczyciele oraz dyrektorzy z wieloletnim stażem.

W przyszłości należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

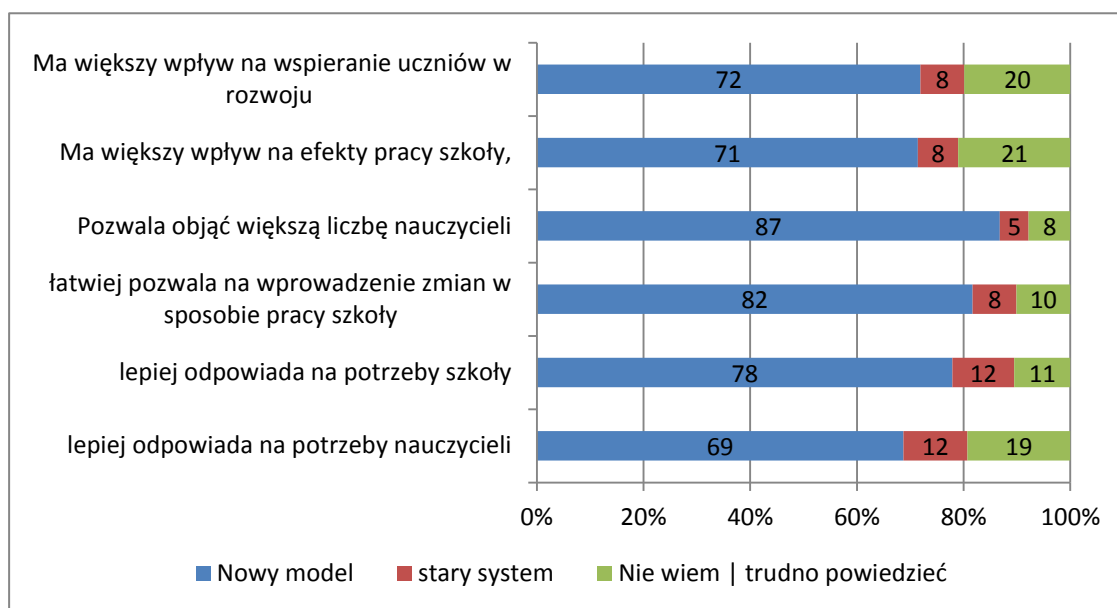
- doprecyzowanie zadań SORE – obecnie pełnią oni praktycznie trzy funkcje:
 - organizują wsparcie obejmujące szereg działań o charakterze logistyczno-organizacyjnym, które mogą być stosunkowo obciążające dla kadry szkoły,
 - pełnią funkcję coacha/doradcy, który wspiera szkoły w rozwoju,
 - pełnią funkcję koordynatora wsparcia dla danej szkoły – czyli pośrednika pomiędzy szkołą a różnymi placówkami zajmującymi się wspieraniem jej pracy (ośrodkiem doskonalenia, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, biblioteką pedagogiczną, ekspertami itd.); w przyszłości ta funkcja powinna zostać wzmocniona;
- obciążenie pracą SORE – zbyt duża liczba szkół przypadające na jedną osobę zdecydowanie zmniejsza skuteczność i użyteczność wsparcia. W efekcie pozorna oszczędność generuje straty. W zależności od tego, czy SORE pracuje w pełnym wymiarze czasu pracy, czy na część etatu, na jednego SORE powinno przypadać od 5 do 10 szkół (średnio ok. 6), przy czym liczba ta powinna uwzględniać również skalę problemów w szkołach oraz ich wielkość;
- stałe wsparcie dla SORE – istotne jest, aby SORE nie pozostał sam w swojej pracy ze szkołą. W badanych powiatach szczególnie pomocna była współpraca SORE – regularne spotkania, wymiana informacji, wspólne rozwiązywanie problemów. Dawało to poczucie komfortu, zapewniało lepszą jakość ich pracy, a także stanowiło formę superwizji. Istotne jest również ciągłe podnoszenie kompetencji SORE, czemu powinny służyć działania na poziomie ogólnokrajowym;
- w obliczu założonej autonomii szkoły pewne kontrowersje budzi idea ofert współpracy, spośród których szkoły były zobowiązane wybierać odpowiednie dla siebie. Krytycy podkreślali, że oferty te ograniczają szkole swobodę wyboru i zmniejszają trafność wsparcia. Jak wynika z badania, takie ryzyko pojawiało się, kiedy – niezgodnie z założeniami nowego modelu – oferty wsparcia były osią diagnozy. Jednak zazwyczaj stanowiły one jedynie ramę, którą na podstawie diagnozy wypełniano treścią, tak aby jak najlepiej odpowiedzieć na potrzeby danej placówki. Ponadto duża liczba ofert doskonalenia sprawia, że każda szkoła może znaleźć odpowiadający jej obszar. Jednocześnie ORE nie zabraniał opracowania własnych ofert w dodatkowych obszarach wsparcia. Jednak takich ofert nie było w pilotażu, co może też świadczyć o dobrym

rozpoznaniu potrzeb szkół, gdy oferty były opracowywane w ORE. W przyszłości istnieje potrzeba wypracowania ofert uwzględniających specyfikę szkolnictwa zawodowego, specjalnego i przedszkoli.

Ocena ogólna

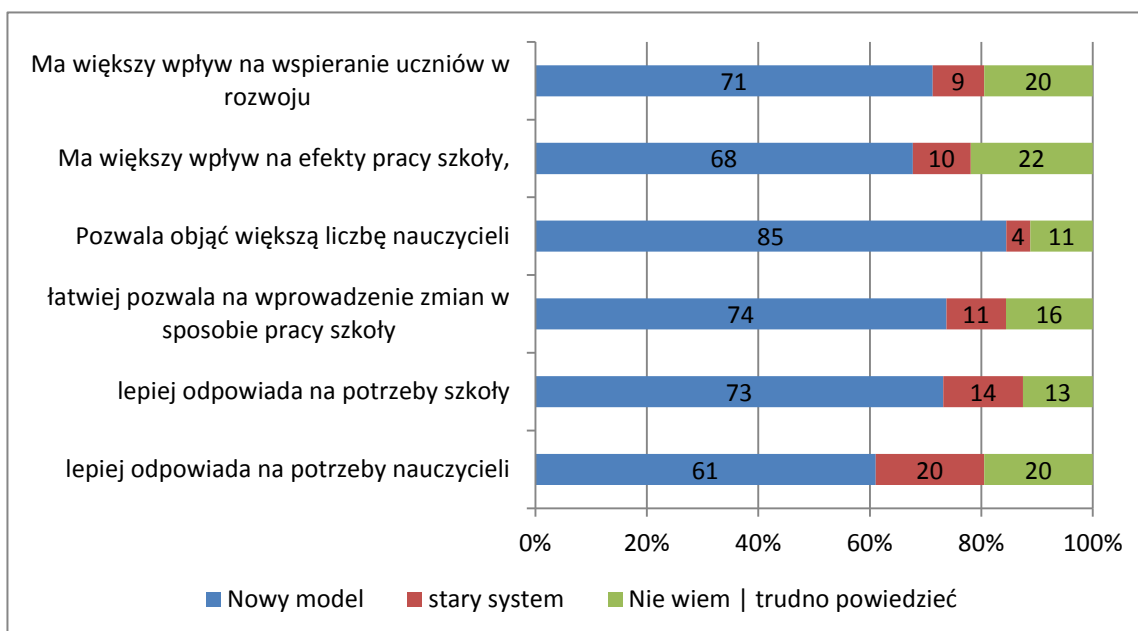
Jak widać z powyższych rozważań, większość początkowych założeń zostało zrealizowanych. Nowy model kompleksowego wspierania szkoły zdecydowanie lepiej odpowiada na potrzeby szkoły niż dotychczasowe podejście do doskonalenia. Potwierdzają to opinie samych zainteresowanych; w badaniu ilościowym dyrektorzy i nauczyciele byli poproszeni o porównanie nowego i starego systemu w kilku wymiarach. W każdym z nich jest widoczna zdecydowana przewaga opinii stwierdzających, że nowy model doskonalenia lepiej odpowiada na potrzeby szkoły, pozwala objąć większą liczbę nauczycieli, pozwala na łatwiejsze wprowadzanie zmiany w szkole, ma większy wpływ na efekty pracy szkoły i wspieranie uczniów w rozwoju.

Wykres 47. Porównanie nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły i dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli – opinie dyrektorów szkół



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli.

Wykres 48. Porównanie nowego modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły i dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli – opinie nauczycieli



Źródło: badanie dyrektorów i nauczycieli.

Podsumowując, kluczowymi elementami nowego systemu, które decydują o jego wysokiej ocenie z punktu widzenia trafności, skuteczności i użyteczności, są:

- instytucja doradcy szkoły;
- roczny plan wspomagania, opracowany na podstawie diagnozy;
- autonomia szkoły.

Pewnym potencjałem charakteryzują się też sieci współpracy i samokształcenia, jednak sposób ich działania wymaga jeszcze dopracowania.

Na obecnym etapie wdrażania nie można jeszcze ocenić, w jakim stopniu nowy system przekłada się na efekty pracy szkoły. Kwestia ta powinna być przedmiotem kolejnych badań ewaluacyjnych.

Kluczowe wyzwania dla modelu kompleksowego wspierania pracy szkoły

Na podstawie wyników badania można stwierdzić, że założenia dotyczące nowego modelu wspierania pracy szkoły są przemyślane, sprawdzone i spełniają oczekiwania użytkowników. Oczywiście wymagają pewnych udoskonaleń, jednak nie podważa to ich pozytywnej oceny.

Na tym etapie, jak wynika z prowadzonych wywiadów w trakcie badania, największymi wyzwaniami pozostają:

- określeniem optymalnego układu instytucjonalnego – czyli zdefiniowanie, jaki będzie podział zadań i odpowiedzialności poszczególnych podmiotów przy wdrażaniu nowego modelu – kwestia ta jest nadal nierozstrzygnięta i budzi poważne wątpliwości i obawy;
- zapewnieniem jakości wspierania – konieczne jest położenie większego nacisku na stałe poprawianie jakości wspierania. Wdrożenie nowego modelu może stać się czynnikiem poprawiającym jakość, jednak samo w sobie nie będzie wystarczające.

Określenie optymalnego układu instytucjonalnego

Obecnie wokół szkoły działa szereg instytucji wspierających jej pracę. Do najważniejszych należą:

- ośrodki doskonalenia nauczycieli;
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne;
- biblioteki pedagogiczne.

Każda z nich pełni określone funkcje, dzięki czemu wsparcie może być całościowe. Te podstawowe funkcje to:

- doskonalenie jakości pracy szkoły (nauczycieli i dyrektorów);
- wsparcie szkoły/nauczycieli w pracy z indywidualnymi, niestandardowymi przypadkami;
- zarządzanie wiedzą.

Każda z instytucji jest wyspecjalizowana w pełnieniu swojej funkcji, posiada odpowiednie do tego zasoby i kompetencje. Wymuszanie na poszczególnych instytucjach realizacji zadań, które nie są zgodne z ich zasobami i kompetencjami, może ograniczać jakość wsparcia oferowanego szkole. Przykładowo pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, który ma wysokie kompetencje do pracy z indywidualnymi osobami i rozwiązywania ich indywidualnych problemów, może mieć trudności z pracą jako SORE, bo wymaga to pracy z grupą i wysokich kompetencji organizacyjnych.

Przy projektowaniu nowego układu instytucjonalnego należy pamiętać, że sytuacja w poszczególnych powiatach jest bardzo zróżnicowana. Jak pokazały wyniki badania, są powiaty, w których od dawna działają silne ośrodki doskonalenia nauczycieli, które bez problemu poradzą sobie z wdrożeniem nowego modelu, jak i powiaty, gdzie nie ma żadnych silnych struktur organizacyjnych. Wdrożenie nowego modelu do systemu edukacji musi uwzględniać to zróżnicowanie, a to oznacza rezygnację z podejścia, zgodnie z którym na poziomie kraju wypracowuje się jeden, uniwersalny model instytucjonalny.

Najwięcej wątpliwości budzi rola bibliotek pedagogicznych w nowym modelu wspierania pracy szkoły. Wyniki badania wskazują, że BP powinny koncentrować się na realizacji swoich dotychczasowych zadań. W miarę możliwości i potrzeb powinny współuczestniczyć w nowym modelu wspierania szkoły, np. dostarczając wiedzy i pomagając w zarządzaniu wiedzą o wypracowanych efektach itd.

Doświadczenia pilotażu pokazały, że wdrażanie nowego modelu wymaga koordynacji na poziomie powiatu. Jest to poziom optymalny do tego, aby system wsparcia był dostatecznie blisko szkoły, a równocześnie istniała możliwość zagwarantowania odpowiednich zasobów oraz zarządzanie nimi.

Wobec planu wdrożenia nowego systemu wspierania pracy szkoły od 2016 r. konieczne jest stosunkowo szybkie wypracowanie koncepcji organizacji instytucjonalnej nowego systemu.

Zapewnienie jakości wspierania

Budowanie tak złożonego systemu wsparcia szkoły ma sens tylko wtedy, kiedy będzie zapewniona wysoka jakość wspomagania. Dotyczy to każdego z poziomów nowego systemu:

- opracowania materiałów i przygotowania kadry;
- wyboru SORE i koordynatorów sieci;
- wyboru ekspertów;
- wdrażania wsparcia i jego podsumowania.

Krytycznym elementem jest wybór ekspertów. Jak pokazują wyniki badania, na tym etapie największe ryzyko dotyczy wyboru ekspertów świadczących usługi niskiej jakości, co może mieć wpływ na zapewnienie jakości całego wspomagania.

Wynika to m.in. ze stosowania procedur zamówień publicznych przy wyborze ekspertów. Znacząca część samorządów ma trudności z ich stosowaniem przy kupowaniu usług, w przypadku których kluczowym elementem jest ich jakość.

Po roku 2016, kiedy nowy model stanie się elementem systemu, konieczność wykorzystywania PZP zostanie ograniczona. Zakłada się bowiem, że eksperci będą pochodzić przede wszystkim z instytucji wspierających pracę szkoły. Nie spowoduje to jednak ograniczenia potrzeby zapewniania jakości wsparcia. Dlatego też niezbędne jest wypracowanie i wdrożenie mechanizmów, które będą służyć jakości. Przykładowe rozwiązania mogą obejmować:

- poprawę kompetencji koordynatorów nowego systemu wspierania pracy szkoły w kupowaniu usług wysokiej jakości: definiowania oczekiwań, kryteriów wyboru, weryfikacji i egzekwowania jakości w trakcie świadczenia usługi itd.;
- tworzenie bazy ekspertów i trenerów doświadczonych w kompleksowym wspieraniu pracy szkoły – baza powinna być wzbogacona o system zbierania informacji zwrotnej o jakości pracy;

- dostarczanie wsparcia i mechanizmów uczenia się dla ekspertów;
- stałe podnoszenie świadomości nauczycieli i dyrektorów oraz ich kompetencji w zakresie rozwoju organizacyjnego;
- tworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń i informacji wśród kluczowych aktorów systemu.

Przygotowanie kadry dla nowego modelu wspierania pracy szkoły

Wdrożenie modelu w całym kraju wymaga przygotowania kadry. Doświadczenia projektu systemowego pt. *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół* powinny być podstawą dla działań planowanych w przyszłości. Uśredniona ocena zakresu organizowanych przez ORE kursów, przygotowania kadry czy jakości przekazanych materiałów była pozytywna. Z pogłębionych analiz wynika, że ocena szkoleń zależy od osoby trenera i od tury szkoleń. W stosunku do części szkolących sformułowano zasadnicze uwagi, które były potwierdzane tylko przez niektórych badanych. Inni swoją krytyczną ocenę korygowali informacją, że zgłoszone przez nich zastrzeżenia uwzględniono w kolejnych edycjach szkoleń.

Jednym z najczęściej zgłaszanych problemów był sposób uwzględnienia elementów coachingu w szkoleniach dla kandydatów na SORE oraz dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia. Z jednej strony osobom nieposiadającym doświadczenia w pracy trenera zakres i sposób prowadzenia tej części szkoleń nie pozwolił wystarczająco rozwinąć umiejętności aktywnej pracy z grupą prowadzącej do wykorzystania potencjału jej członków. Z drugiej strony doświadczeni trenerzy, chcący doskonalić swój warsztat, nie uczyli się niczego nowego z uwagi na pobieżne potraktowanie tego tematu.

Przygotowanie szerokiej grupy osób mogących pełnić funkcję SORE lub koordynatorów sieci wydawało się słusznym posunięciem. Jednak takie podejście doprowadziło do przygotowania kadr, które ostatecznie w ograniczonym zakresie zostały włączone do realizacji projektów pilotażowych. Choć w pewnej części wykorzystują nowo nabyte kompetencje do działań pozaprojektowych, to ich potencjał pozostał w dużej mierze niewykorzystany. Ostatecznie znaczne środki zostały przeznaczone na szkolenia, a do realizacji zadań SORE i koordynatorów sieci często kierowano osoby, które w nich nie uczestniczyły.

Warto rozważyć inny model szkolenia, gwarantujący optymalizację nakładów oraz jednorodność i jakość otrzymanego wsparcia. Powszechne i dostępne dla wszystkich chętnych powinny być krótkie szkolenia wprowadzające (do dwóch dni) – pozwolą potencjalnym kandydatom zorientować się, na czym polegają zadania w nowym modelu oraz podjąć decyzję o dalszym angażowaniu się.

Natomiast szkolenia właściwe, pogłębione i dostarczające zasadniczej wiedzy powinny być kierowane do osób, które zostały już zaangażowane do realizacji zadań w nowym modelu wspomagania pracy szkoły.

Konieczne jest przy tym uznanie faktu, że duża część osób przychodzi już do systemu z wysokimi kompetencjami. Dlatego nie ma uzasadnienia dla inwestowania w pogłębione szkolenia, jednakowe dla wszystkich. Bardziej zasadne jest wypracowanie modelu wcześniejszej identyfikacji kompetencji oraz szkoleń modułowych, które mogą pozwolić na uzupełnienie posiadanych kompetencji lub ich pogłębienie/rozwinięcie.

Analiza wskazuje na zasadność przygotowania modułu dotyczącego coachingu. Proponowany schemat optymalizacji procesu szkoleniowego SORE przedstawia diagram na s. 149. Analogiczny proces można zastosować do przygotowania koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia.

8 WNIOSKI I REKOMENDACJE

TABELA WDRAŻANIA REKOMENDACJI					
Część A Rekomendacje operacyjne					
Lp.	Wniosek (strona w raporcie)	Rekomendacja (strona w raporcie)	Sposób wdrożenia	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
1.	Część nauczycieli początkowo wyrażała dużą nieufność wobec nowego modelu, niechętnie się angażowała. Problemy te są często wynikiem sposobu zarządzania szkołą i modelem komunikacji na linii dyrektor – nauczyciele. (s. 74–75)	Należy położyć większy nacisk na przygotowanie nauczycieli do wdrażania nowego modelu. Zadanie to powinien wykonać dyrektor – powinien być do tego przygotowany przez SORE. Należy jednak podkreślić, że współpraca dyrektora z radą pedagogiczną powinna rozpocząć się jeszcze przed przystąpieniem do nowego modelu wspomagania. (s. 103)	1. Podkreślanie roli i zadań dyrektora wobec projektu (w materiałach oraz podczas spotkań/szkoleń). 2. Spisanie zasad współpracy SORE z dyrektorem wraz z zakresem jego zadań.	ORE jako beneficjent projektu systemowego Podmioty realizujące projekty, szkoły – SORE, dyrektor	30 czerwca 2015 r.
2.	W niektórych przypadkach SORE byli zbyt obciążeni pracą (zbyt wiele szkół na jednego SORE), co odbijało się na jakości ich pracy i tym samym na jakości wsparcia. (s. 156)	Należy ograniczyć liczbę szkół przypadających na jednego SORE. Liczba ta może być zróżnicowana ze względu na wymiar czasu pracy SORE (pełen etat, część etatu), wielkość szkół i skalę problemów. Wydaje się jednak, że w przypadku osób pracujących na pół etatu SORE nie powinien zajmować się więcej niż 5 szkołami, a w przypadku pracy na cały etat powinien zajmować się	1. Wypracowanie standardów pracy osób pełniących funkcję SORE, określających maksymalną liczbę szkół przypadającą na jedną osobę. 2. Uwzględnienie standardu w dokumentach regulujących wdrażanie nowego modelu.	MEN jako podmiot opracowujący założenia nowego modelu	30 czerwca 2015 r.

		nie więcej niż 10 szkołami. (s. 156)			
3.	Lista i zakres ofert doskonalenia oceniane są jako wystarczające. Mają one ramowy charakter, dzięki temu możliwe jest dość elastyczne dopasowanie się szkół do nich. Zidentyfikowano deficyt ofert doskonalenia dopasowanych do specyficznych potrzeb różnych typów szkół: zawodowych, specjalnych i przedszkoli. (s. 84)	W związku z pracami nad perspektywą 2014–2020 wskazane jest również tworzenie ofert pod kątem kompetencji kluczowych. Oferty doskonalenia powinny pozostać ramowe, a szkoły powinny mieć możliwość przygotowywania własnych planów rozwoju w tematach spoza katalogu ofert. Istnieje uzasadnienie dla tworzenia dodatkowych ofert dopasowanych do specyficznych potrzeb różnych typów szkół: zawodowych, specjalnych i przedszkoli oraz pod kątem kompetencji kluczowych. (s. 85)	Powołanie grupy przy MEN lub ORE, która zajęłaby się przygotowaniem ogólnych ofert dla szkół zawodowych, specjalnych i przedszkoli pod kątem kompetencji kluczowych.	ORE jako beneficjent projektu systemowego, we współpracy z MEN	31 grudnia 2015 r.
4.	Kluczowe znaczenie dla jakości i skuteczności nowego systemu wspierania pracy szkoły mają kadry świadczące usługi na rzecz szkół i przedszkoli. Szkolenia dostarczane przez ORE są coraz wyższej jakości. (s. 90)	Potrzebne są kadry do wdrożenia nowego modelu w całym kraju, które trzeba przygotować. Konieczne jest także doskonalenie kadr w trakcie ich pracy. (s. 97)	Szkolenia powinny być podzielone na trzy grupy: • szkolenia powszechne, dostępne dla wszystkich potencjalnie zainteresowanych pracą w nowym systemie (np. dwudniowe), wprowadzające do systemu; • szkolenia dla osób faktycznie wybranych na pełnienie funkcji kluczowych w systemie, pogłębiające i dostarczające konkretnych umiejętności, potrzebnych w pracy w szkole; • szkolenia uzupełniające i rozwijające kompetencje osób już pracujących w nowym modelu. Należy też zapewnić dodatkowe mechanizmy wsparcia dla	ORE jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	Opracowanie nowej koncepcji szkoleń – 31 grudnia 2014. Uruchomienie – do 31 grudnia 2015 r.

			kluczowych osób (sieci, superwizja, publikacja materiałów, wymiana dobrych praktyk). Szkolenia powinny być podzielone na moduły. Elementem rekrutacji na szkolenie powinna być ocena dotychczasowych kompetencji i doświadczeń. W tym celu szkolenia powinny być modułowe, poświęcone poszczególnym zagadnieniom.		
5.	Eksperci i trenerzy muszą być dobrze przygotowani do wykonywania swoich zadań. Odczuwalny jest deficyt ekspertów przygotowanych do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych, szczególnie w szkołach zawodowych. (s. 96)	Wskazane jest uruchomienie systemu doskonalenia trenerów i ekspertów, szczególnie pod kątem pracy w szkołach ponadgimnazjalnych i w szkołach zawodowych. (s. 97)	1. Przygotowanie profilu kompetencyjnego dla osób wspierających pracę szkół ponadgimnazjalnych i zawodowych. 2. Uruchomienie schematu szkoleniowego, którego celem będzie przygotowanie odpowiedniej liczby trenerów i doradców.	ORE jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	Uruchomienie schematu szkoleniowego – do 31 grudnia 2015 r.
6.	Oferty doskonalenia mogą zdominować proces diagnozowania potrzeb szkoły. W niektórych przypadkach diagnoza ograniczała się do wyboru spośród ofert doskonalenia, co ogranicza skuteczność i trafność nowego modelu. (s. 84–85)	Należy ograniczyć stosowanie ofert doskonalenia na etapie diagnozowania potrzeb szkoły. Powinny one wspierać szkołę na etapie przygotowywania szczegółowego planu rozwoju. (s. 85)	W zasadach wdrażania nowego modelu doskonalenia proponuje się zrezygnować z konieczności wyboru jednej z ofert doskonalenia z listy ORE. W pierwszej kolejności osoby pracujące ze szkołą powinny starać się wypracować ofertę dostosowaną do potrzeb danej szkoły na podstawie dostępnych schematów takiej oferty i zasad jej tworzenia. Gotowe oferty powinny służyć bardziej jako przykład i wytyczne dla tworzenia nowych, dopasowanych do potrzeb danej szkoły.	ORE jako beneficjent projektu systemowego Podmioty realizujące projekty, szkoły	30 czerwca 2015 r.
7.	W procesie wspomagania pracy szkoły etap wdrażania wypracowanych zmian do praktyki szkoły jest	Jest to kluczowy etap z punktu widzenia osiągania rzeczywistej zmiany. Dlatego też konieczne jest dopracowanie mechanizmów	W materiałach i szkoleniach należy położyć większy nacisk na znaczenie tego etapu i jego doprecyzowanie. Należy też skorzystać z doświadczeń	ORE jako podmiot odpowiedzialny za	30 czerwca 2015 r.

	niedopracowany i często aktorzy eksperymentują. (s. 100)	wdrażania wypracowanych zmian oraz wzmocnienie kompetencji kluczowych aktorów w tym zakresie. (s. 101)	realizowanych projektów pilotażowych i propagować dobre praktyki, ze szczególnym uwzględnieniem prezentacji wdrożonych zmian.	przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	
8.	W większości szkół monitorowanie efektów nowego modelu ograniczone jest do prostej sprawozdawczości lub ankiet realizowanych wśród nauczycieli. Jest to niewystarczające, aby faktycznie stwierdzić, czy w wyniku wsparcia zachodzi zmiana w szkole. (s. 125)	Konieczne jest lepsze przygotowanie kluczowych aktorów do definiowania, na czym ma polegać zmiana na poziomie szkoły, oraz badania i monitorowania jej efektów. Proces ten powinien być połączony z ewaluacją wewnętrzną. (s. 148)	Wskazane jest uzupełnienie szkoleń dla SORE i dyrektorów o kwestie określenia rezultatów wsparcia szkół i monitorowania efektów. Proponuje się wykorzystanie w tym celu sprawdzonych metod określania i wykorzystywania wskaźników, np. zgodnych z zasadami zarządzania przez rezultaty/cele.	ORE jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	30 czerwca 2015 r.
9.	Mechanizm monitorowania systemu doskonalenia nauczycieli praktycznie nie istnieje. Dlatego też nie wiadomo dokładnie, kto jakie środki wydaje na funkcjonowanie tego systemu. (rozdział 4, w szczególności s. 50–51)	Konieczne jest w pierwszej kolejności wykorzystanie istniejących informacji o finansowaniu doskonalenia nauczycieli (na podstawie sprawozdawczości budżetowej), a w dalszej perspektywie budowania nowoczesnego, przyjaznego i użytecznego systemu monitorowania. (s. 41)	Pozyskanie danych z Ministerstwa Finansów na temat wydatków JST na doskonalenie nauczycieli (na podstawie sprawozdawczości budżetowej, z wykorzystaniem klasyfikacji budżetowej). Opracowanie założeń nowego systemu monitorowania: • opracowanie zakresu potrzebnych danych; • określenie źródeł i sposobów ich pozyskiwania; • oszacowanie kosztów pozyskiwania i analizy danych; • opracowanie sposobu prezentacji i analizy danych; • wdrożenie systemu monitorowania.	MEN	30 grudnia 2014 r. – pozyskanie i analiza danych z MF 30 czerwca 2015 r. – opracowanie założeń nowego systemu monitorowania 31 grudnia 2015 r. – wdrożenie nowego modelu monitorowania
10.	Jedną z barier dla nowego modelu wspierania pracy szkoły jest nadmierne obciążenie dla nauczycieli. W dłuższym okresie	Wspomaganie powinno być tak zaplanowane, aby ograniczyć ryzyko nadmiernej koncentracji działań. Zasadne jest	Przygotowanie nowych wytycznych dotyczących realizacji wspomagania szkół uwzględniających przedstawioną rekomendację.	ORE jako podmiot odpowiedzialny za	30 czerwca 2015 r.

	może to prowadzić do spadku motywacji i zniechęcenia. (s. 86)	rozpoczynanie diagnozy pod koniec roku szkolnego, aby wspomaganie i wdrożenie rozwiązań nie było zbyt skumulowane w czasie. Odstępy pomiędzy szkoleniami powinny dawać możliwość wypróbowania nowych rozwiązań, aby móc na bieżąco dyskutować postępy z ich wdrożenia. Ważne, aby cały cykl trwał nie krócej niż 7 miesięcy. Wskazane jest umożliwienie zmieniania intensywności wsparcia w poszczególnych latach, aby dostosować się do potrzeb szkoły. Przykładowo intensywność może być większa w pierwszym roku, kiedy wypracowywane są najważniejsze narzędzia i kompetencje. Może to być funkcją autentycznego, integralnego wpisania procesu wspomagania w codzienną pracę szkoły. (s. 87)		przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	
11.	Potencjał sieci nie został do końca wykorzystany. Sieci mogą odgrywać ważną rolę uzupełniającą wobec wsparcia. (s. 106)	Ważne jest dopasowanie liczby i zakresu działania (tematów) sieci do potrzeb w danym powiecie. Sposób działania sieci należy doskonalić poprzez wymianę dobrych praktyk, doskonalenie kompetencji koordynatorów sieci i dyrektorów szkół, informowanie nauczycieli o celach i zasadach działania sieci. (s. 110)	Należy doprecyzować zakres szkoleń dla koordynatorów sieci, a także w większym stopniu pokazywać możliwości zastosowania sieci w projekcie. Warto opracować jakościowe wymagania związane z następującymi elementami pracy sieci: • wybór odpowiedniego koordynatora; • dobra diagnoza tematu sieci; • pozytywna rekrutacja nauczycieli, nastawienie na jakość pracy ekspertów; • dzielenie się dobrymi praktykami.	ORE jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	30 czerwca 2015 r.

12.	Model sprawdza się w przypadku szkół, w których rady pedagogiczne liczyły nie więcej niż 50 osób. Pozwalało to na zaangażowanie większości kadry w realizację RPW i wymianę informacji. (s. 102–103)	Konieczne jest dostosowanie modelu do specyfiki większych szkół i zespołów szkół. (s. 103)	Rozwiązaniem w takim przypadku może być podzielenie pracowników szkoły na zespoły, które równolegle zajmują się różnymi obszarami, lub wprowadzenie mechanizmów wymiany informacji i wdrożenia rozwiązań na poziomie szkoły. Szczególną rolę powinien odgrywać dyrektor szkoły, który koordynuje przepływ informacji i upowszechnienie wypracowanych rozwiązań.	ORE jako podmiot odpowiedzialny za przygotowanie kadr do wdrożenia nowego modelu	30 czerwca 2015 r.
-----	--	--	---	--	--------------------

Część B					
Rekomendacje kluczowe					
Lp.	Wniosek (strona w raporcie)	Rekomendacja (strona w raporcie)	Sposób wdrożenia	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
13.	Nowy model doskonalenia się sprawdził. Lepiej odpowiada na potrzeby szkół. Wszystkie założenia dotyczące nowego modelu zostały spełnione, choć niektóre z nich wymagają jeszcze doskonalenia. (s. 151)	Należy kontynuować rozwijanie nowego modelu oraz pracować nad jego wdrożeniem w całym kraju od roku 2016. (s. 151)	Kontynuacja realizacji projektu systemowego ORE w celu dopracowania nowego modelu doskonalenia zgodnie z przedstawionymi rekomendacjami. Przygotowanie propozycji aktów prawnych i dokumentów określających wdrażanie modelu	MEN we współpracy z ORE	30 czerwca 2015 r.
14.	Poziom powiatu dla wdrażania nowego modelu wspierania pracy szkoły sprawdził się. (s. 160)	Należy utrzymać założenie, że nowy model wspierania pracy szkoły jest wdrażany na poziomie powiatu. Pozwala to tworzyć system wsparcia dostatecznie blisko szkoły i nauczyciela. (s. 160)	Powierzenie powiatowi odpowiedzialności za wdrażania nowego modelu wymaga zmian legislacyjnych oraz zapewnienie powiatowi środków na realizację tego zadania. Kwestia ta jest szerzej omawiana w treści raportu.	MEN we współpracy z ORE	Przygotowanie założeń funkcjonowania nowego modelu: 30 czerwca 2015 r.
15.	O skuteczności, użyteczności i trafności całego systemu decyduje jakość oferowanych usług. Dlatego też konieczne jest	Wzmacnianie mechanizmów zapewniania jakości wymaga uprzedniej, poświęconej tej kwestii analizy całego systemu. Na	Mechanizmy zapewniania jakości pracy ekspertów powinny uwzględniać: poprawę kompetencji	MEN we współpracy z ORE	30 czerwca 2015 r.

Część B					
Rekomendacje kluczowe					
Lp.	Wniosek (strona w raporcie)	Rekomendacja (strona w raporcie)	Sposób wdrożenia	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
	wzmocnienie mechanizmów, które tę jakość będą zabezpieczać. (s. 159)	podstawie wniosków z ewaluacji można stwierdzić, że krytyczne znaczenie ma: wybór kluczowych osób (SORE, koordynatora sieci, ekspertów i trenerów) oraz jakość ich pracy. (s. 71)	koordynatorów nowego systemu wspierania pracy szkoły w kupowaniu usług wysokiej jakości: definiowania oczekiwań, kryteriów wyboru, weryfikacja i egzekwowanie jakości w trakcie świadczenia usługi itd.; • tworzenie bazy ekspertów i trenerów doświadczonych w kompleksowym wspieraniu pracy szkoły – baza powinna być wzbogacona o system zbierania informacji zwrotnej o jakości ich pracy; • dążenie w wyborze ekspertów do ograniczenia procedur PZP; • dostarczanie wsparcia i mechanizmów uczenia się dla ekspertów; • wprowadzenie mechanizmów superwizji dla ekspertów; • tworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń i informacji wśród kluczowych aktorów systemu. W odniesieniu do SORE i koordynatorów sieci: • określenie bardziej		

Część B					
Rekomendacje kluczowe					
Lp.	Wniosek (strona w raporcie)	Rekomendacja (strona w raporcie)	Sposób wdrożenia	Adresat rekomendacji	Termin realizacji
			precyzyjnie wymagań kompetencyjnych wobec osób pełniących te funkcję; • budowanie mechanizmów supervizji dla SORE i koordynatorów sieci; • wzmacnianie kompetencji dyrektorów w zakresie zapewniania jakości usług świadczonych na poziomie szkoły; • tworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń, informacji wśród kluczowych aktorów systemu;		
16.	Model nie odpowiada na wszystkie potrzeby szkoły i nie może zastąpić systemu doskonalenia. (s. 153)	Nowy model powinien stać się centralną osią systemu wspierania pracy szkoły. Jednak nadal funkcjonować powinny dotychczasowe elementy systemu doskonalenia nauczycieli. (s. 153)	Szczególnie istotne jest utrzymanie wsparcia indywidualnego dla nauczycieli, przy czym powinno się ono koncentrować na rozwijaniu kompetencji specjalistycznych, wsparciu w rozwiązywaniu problemów konkretnych uczniów (zadanie PPP). W większym stopniu powinny one koncentrować się na wspieraniu pracy szkoły z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.	MEN przy współpracy ORE	Dookreślenie relacji między nowym modelem a dotychczasowym systemem – do 30 marca 2015 r.

9 SZCZEGÓŁOWA METODOLOGIA BADANIA

Pogłębione wywiady indywidualne (IDI/TDI) eksploracyjne z ekspertami

Wywiady te miały charakter eksploracyjny. Były podstawą dla dopracowania projektów narzędzi badawczych, dlatego też prowadzono je w formie wywiadów swobodnych, na podstawie bardzo ramowych scenariuszy. Zostały przeprowadzone przez kluczowych członków zespołu badawczego, co gwarantowało ich wysoką jakość oraz możliwość dopasowywania rozmowy do pojawiających się wątków.

Prace badawcze, przeprowadzone w ramach niniejszego badania, dowiodły, że takie wywiady są bardzo uzasadnione. Pozwoliły one zebrać wiedzę o nowym modelu i jego wdrażaniu, która nie jest zawarta w dokumentach, a równocześnie jest niezbędna dla właściwego zrozumienia nowych rozwiązań i dynamiki ich wdrażania.

W fazie wstępnej przeprowadzono trzy wywiady z ekspertami zewnętrznymi. Osoby te zostały dobrane w taki sposób, aby uzyskane od nich informacje i opinie uzupełniały wyniki warsztatów wstępnych.

Warsztat odtwarzający model logiczny interwencji

Poznanie kontekstu, w jakim powstał nowy system, wymagało pogłębionej, przeprowadzonej w sposób zaplanowany, rozmowy z najważniejszymi osobami zaangażowanymi w prace nad nim. Pozwoliło to lepiej osadzić ewaluację w kontekście zamierzonej zmiany. W tym celu, zgodnie z metodologią ewaluacji opartej na teorii, w pierwszym kroku odtworzono model logiczny interwencji, aby ocenić jego spójność i zachodzące relacje przyczynowo-skutkowe i ostatecznie poddać ten model falsyfikacji zgodnie z metodą naukową.

Warsztat został przeprowadzony we wstępnej fazie badania. Włączenie autorów interwencji w odtworzenie i ocenę założeń programu jest jednym z najważniejszych wytycznych ewaluacji opartej na teorii. W ten sposób możliwe było zapoznanie się przez zespół badawczy z założeniami przyjętymi podczas opracowywania modelu. W warsztacie wzięli udział:

- jeden przedstawiciel MEN;
- czterech specjalistów ORE;
- jeden ekspert zewnętrzny ds. doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego, przedstawiciel ośrodka doskonalenia nauczycieli.

Wszystkie osoby uczestniczące w warsztacie były zaangażowane w tworzenie nowego modelu, reprezentowały przy tym różne perspektywy, co wzbogaciło dyskusję.

FGI – analiza sieci interesariuszy

Aby zweryfikować, czy w nowym modelu doskonalenia uwzględniane są potrzeby wszystkich interesariuszy, a także w jaki sposób system funkcjonuje na poziomie współpracy reprezentantów różnych ról w systemie, zostały przeprowadzone zogniskowane wywiady grupowe.

Metodologia badań ewaluacyjnych zwykle wskazuje na przeprowadzenie przynajmniej dwóch FGI, aby wyeliminować skrzywienia związane ze specyfiką rekrutowanych respondentów. Zespół badawczy zdecydował się uwzględnić **trzy FGI**, w których uczestniczyli:

- SORE;
- dyrektorzy;
- koordynatorzy sieci;
- przedstawiciele instytucji wsparcia szkół i przedszkoli, w tym placówek doskonalenia nauczycieli.

Wywiady zostały przeprowadzone w trzech miastach:

- Łódź;
- Katowice;
- Warszawa (interesariusze na poziomie krajowym).

Indywidualne wywiady pogłębione z kluczowymi interesariuszami

Ta część badania została poświęcona analizie sposobu funkcjonowania nowego modelu wsparcia nauczycieli i szkoły w ograniczonej terytorialnie lokalizacji. Do badania zostały wytypowane powiaty, które realizują projekt w badaniu pilotażowym.

Był to kluczowy komponent jakościowy badania. Wywiady pozwoliły zrozumieć mechanizmy wdrażania nowego modelu na poziomie lokalnym, ze szczególnym naciskiem na relacje pomiędzy różnymi aktorami.

Założono dobór respondentów w **pięciu lokalizacjach** (powiatach). Dobór powiatów został przeprowadzony w sposób celowy. Wybrano powiaty, które charakteryzują się zróżnicowaną sytuacją ze względu na:

- liczbę ludności (wielkość ośrodka miejskiego);
- region Polski.

Ostatecznie badania przeprowadzono w następujących lokalizacjach:

- Wrocław;
- Kraków;
- Brzesko;

- Hajnówka;
- Łomża.

Badanie było realizowane w dwóch turach.

W pierwszym etapie badania – przeprowadzono minimum trzy wywiady w każdej z lokalizacji: dyrektor szkoły, SORE, inna osoba kluczowa dla danego powiatu (koordynator sieci, PORE, przedstawiciel JST, przedstawiciel placówki doskonalenia). Wywiady te koncentrowały się na kwestii przygotowania projektów pilotażowych i ich wstępnej fazie wdrażania, diagnozie potrzeb szkoły i przygotowania na jej podstawie RPW, mechanizmów monitorowania wdrażania RPW, współpracy kluczowych aktorów. Wywiady te były także podstawą dla przygotowania raportu częściowego z badania.

W drugim etapie badania – zrealizowano wywiady zasadnicze, które koncentrowały się na ocenie funkcjonowania nowego modelu doskonalenia nauczycieli. W każdej z lokalizacji dobrano **co najmniej 10 aktorów**, reprezentujących w każdym powiecie takie instytucje i role, jak:

- SORE i PORE;
- dyrektorzy i nauczyciele;
- koordynatorzy sieci;
- instytucje wsparcia szkół i przedszkoli, (placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne), działające na terenie danego powiatu;
- JST (jako organy prowadzące i instytucje nadzorujące edukację w powiecie);
- przedstawiciele lokalnej społeczności (np. organizacje pozarządowe działające w obszarze edukacji).

Szczegółowy dobór próby na poziomie powiatu zależał od przyjętych w danym powiecie rozwiązań. Takie szerokie uwzględnienie ról i instytucji pozwoliło na pogłębioną analizę nowych rozwiązań. Placówki nie były przez to traktowane w oderwaniu od uwarunkowań lokalnych, ale w odniesieniu do całego systemu w mikroskali.

Studia przypadków

Studia przypadku były realizowane na poziomie szkoły/przedszkola uczestniczących w realizacji projektu pilotażowego. W przeciwieństwie do indywidualnych wywiadów z kluczowymi interesariuszami, osią studium przypadku była sytuacja w samej szkole/przedszkolu (zgodnie z nowym paradygmatem doskonalenia nauczycieli). W każdej szkole/przedszkolu zostały:

- przeprowadzone wywiady z dyrektorem lub jego zastępcą, przedstawicielami nauczycieli i SORE (minimum trzy wywiady);

- przeanalizowane dokumenty dotyczące szkoły (np. wyniki ewaluacji zewnętrznej/wewnętrznej, wyniki egzaminów zewnętrznych, diagnoza i RPW, ewentualnie sprawozdania, raport z jego realizacji).

Studia przypadków stanowiły uzupełnienie do wywiadów realizowanych na poziomie powiatu. Łącznie w badaniu w ramach studium przypadku uwzględniono **pięć placówek (dwa przedszkola i trzy szkoły), w których zrealizowano przynajmniej trzy wywiady**. Były one zlokalizowane w następujących powiatach:

- powiat przeworski (dwa studia przypadków);
- miasto Wrocław;
- powiat brzeski;
- powiat jarosławski.

FGI z trenerami

Badanie jakościowe trenerów zostało przeprowadzone w celu weryfikacji dostosowania programów szkoleniowych do kompetencji i potrzeb uczestników szkoleń, oceny materiałów szkoleniowych oraz programu przygotowującego do realizacji wsparcia szkół zgodnie z nowym modelem. Założono, że trenerzy, po przeprowadzeniu wielu szkoleń, mogą stanowić cenne źródło wiedzy zarówno o samym modelu, jego mocnych i słabych stronach, jak i o szkolonych osobach (ich motywacji, powodach uczestnictwa, obawach, postawach wobec nowych rozwiązań itd.). Istotny dla badania był także wątek współpracy trenerów z ORE.

W związku z ograniczoną liczbą trenerów w porównaniu do użytkowników systemu oraz uzupełniającym charakterem tej części badania, zdecydowano się na realizację jednego wywiadu grupowego. W wywiadzie uczestniczyło pięć osób prowadzących szkolenia dla różnych grup.

FGI z nauczycielami

Kolejna technika gromadzenia danych jakościowych służyła zebraniu informacji od nauczycieli, którzy uczestniczyli w testowaniu nowych rozwiązań. Szczególny nacisk został położony na analizę potrzeb nauczycieli, ocenę nowego systemu (jego mocnych i słabych stron), dostosowanie nowych rozwiązań do potrzeb, a także wpływ rozwiązań na jakość pracy nauczycieli. Przeprowadzono **trzy wywiady FGI** z nauczycielami uczestniczącymi w realizacji rocznych planów wspomagania i w sieciach współpracy i samokształcenia z jednego powiatu. Realizacja trzech wywiadów pozwoliła na dobór nauczycieli reprezentujących różne typy szkół, co zapewniło zachowanie różnorodności opinii.

Badanie ilościowe z uczestnikami systemu

Oddzielne badanie ilościowe stanowiło punkt odniesienia i uzupełnienie do analizy jakościowej zebranych danych. Badania te przeprowadzono w drugiej fazie badania, po zakończeniu prac nad raportem cząstkowym.

W większości przypadków przeprowadzono wywiady przy wykorzystaniu techniki CATI (wywiady telefoniczne wspomagane komputerowo), która łączy zalety szybkiego dotarcia i wygody dla respondenta z rozsądnymi kosztami realizacji. Aby jednak uwzględnić jak największą część populacji SORE – zarówno tych wyłącznie do tej pory przeszkolonych, jak i już działających w tej roli – do tej grupy skierowano badania internetowe CAWI.

Z kolei przedstawiciele JST – organów prowadzących szkoły, z uwagi na charakter wykonywanej przez nich pracy, zostali objęci wyłącznie wywiadami on-line (CAWI). Jak pokazuje doświadczenie, metoda ta jest dla urzędników wygodna, a jej akulturacja w tym środowisku już nastąpiła.

Ta część badania pozwoliła ocenić jakość szkoleń, w których brali udział uczestnicy systemu, jak też zweryfikować sposób działania modernizowanego systemu w projektach pilotażowych.

- **CATI z koordynatorami sieci współpracy: (uczestnicy szkoleń)**
n=200.
- **CATI z dyrektorami szkół i przedszkoli (uczestnicy szkoleń)**
n=1038, w tym:
 - dyrektorzy uczestniczący w szkoleniach i w pilotażu – 550,
 - dyrektorzy uczestniczący tylko w szkoleniach – 300,
 - dyrektorzy uczestniczący tylko w pilotażu – 18;.
- **CATI z nauczycielami uczestniczącymi w realizacji rocznych planów wspomagania**
n=507.
- **CAWI z przeszkolonymi szkolnymi organizatorami rozwoju edukacji (SORE) – uzupełnione przez badanie CATI SORE realizującymi wsparcie**
Do wszystkich przeszkolonych SORE wysłano ankietę internetową CAWI. Dodatkowo, w przypadku SORE realizujących działania w ramach projektów pilotażowych, uzupełniono próbę poprzez wywiady telefoniczne. Badanie przewidziano na pełnej populacji 2858 podmiotów, z czego uzyskano komplet odpowiedzi od 995.
- **CATI z koordynatorami/kierownikami projektów powiatowych**
Łączna próba to 80 jednostek, w tym:
 - 70 kierowników/koordynatorów projektów,

- 20 PORE, którzy nie pełnili funkcji kierownika projektu.
- **CATI z przedstawicielami kadry zarządzającej instytucji wsparcia szkół i nauczycieli (ośrodków doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych).**

Przeprowadzono łącznie 200 wywiadów. Poniższa tabela poniżej przedstawia charakterystykę próby.

Typ podmiotu	Czy instytucja uczestniczy w projekcie pilotażowym		Razem
	tak	nie	
Biblioteka pedagogiczna	15	65	80
Ośrodek doskonalenia nauczycieli	20	20	40
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	23	57	80
Razem	58	142	200

- **CAWI z przedstawicielami JST – organami prowadzącymi szkół**

Ankiety zostały wysłane do wszystkich samorządów w Polsce, do których udało się uzyskać adresy e-mail – ok. 2500 podmiotów. Dzięki temu udało się zrealizować 205 pełnych wywiadów.