

RAPORT Z EWALUACJI PROJEKTÓW OŚRODKA
ROZWOJU EDUKACJI
Z LAT 2012–2015
„SZKOLNA AKADEMIA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI”

\

Warszawa, grudzień 2015

Autorzy opracowania

- Jędrzej Stasiowski
- Joanna Konieczna-Sałamatin
- Rafał Trzeciński

Wykonawca:
Instytut Społeczno-Ekonomicznych Ekspertyz
ul. Mickiewicza 74 lok. 74
01-650 Warszawa e-mail:
office@i-see.org.pl
www.i-see.org.pl

SPIS TREŚCI

GŁÓWNE WNIOSKI	5
WPROWADZENIE.....	8
EWALUACJA OPARTA NA TEORII - ZARYS PODEJŚCIA	12
ODTWORZENIE TEORII PROGRAMU	13
"PROGRAM" JAKO INNOWACJA	13
KONTEKST INSTYTUCJONALNY „PROGRAMU”	16
MODEL LOGICZNY INTERWENCJI	20
UWARUNKOWANIA TRWAŁOŚCI ZMIAN	24
WERYFIKACJA TEORII PROGRAMU.....	26
METODOLOGIA BADANIA	28
WYNIKI BADANIA	31
PERCEPCJA INNOWACJI	31
MECHANIZMY WDRAŻANIA INNOWACJI.....	34
DOBÓR UCZESTNIKÓW PROJEKTÓW	34
OCENA JAKOŚCI DZIAŁAŃ PROJEKTOWYCH	39
<i>Szkolenia dla metodyków</i>	39
<i>Szkolenia dla nauczycieli</i>	44
<i>Praca nauczycieli w szkołach ukraińskich</i>	46
KONTEKST INSTYTUCJONALNY	49
TRWAŁOŚĆ WYWOŁANYCH ZMIAN.....	53
<i>Aktywność internetowa SKP</i>	57
<i>Treść stron (blogów) klubowych</i>	59
LITERATURA	65

GŁÓWNE WNIOSKI

- Dzięki wspólnocie celów strategicznych łączących wszystkie analizowane projekty, można projekty te potraktować jako jednolity program wieloletniej interwencji, który został nazwany „Programem wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach” (dalej również jako „Program”).
- **„Program” jest innowacją pedagogiczną w takim sensie**, w jakim pojęcie innowacji definiował Everett Rogers (1983) – to jest idee przekazywane w trakcie szkoleń i warsztatów były postrzegane przez ich uczestników jako nowe w realiach ukraińskiej oświaty. Innowacyjność programu polegała zarówno na przekazywanych treściach, jak formie ich przekazywania. Proces wdrażania „Programu” został przeanalizowany z punktu widzenia dyfuzji innowacji. Innowacyjne w badanych projektach były:
 - Nowe formy pracy z młodzieżą lub grupami dorosłych (nauczycieli) – warsztaty, praca projektowa oraz inne metody kładące nacisk na budowanie zaangażowania, stymulowanie do pracy grupowej,
 - Angażowanie nauczycieli we wspólną pracę nad scenariuszami lekcji,
 - Szersze wykorzystania nowoczesnych technologii komunikacyjnych w dydaktyce;
 - Kształcenie przedsiębiorczości rozumiane jako kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości, co jest równoznaczne szerszemu definiowaniu zadań nauczyciela, który ma nie tylko przekazać wiedzę ekonomiczną, ale również kształtować umiejętności i postawy stanowiące nieodłączne składniki kompetencji przedsiębiorczości.
- Poprzez odtworzenie teorii interwencji, zrealizowane na gruncie paradygmatu ewaluacji realistycznej, w raporcie opisano istotę mechanizmu interwencji. Mechanizm ten jest rozumiany jako ciąg przyczynowo-skutkowy, który wiąże podejmowane działania z ich oczekiwanymi rezultatami przy spełnieniu określonych założeń. Podstawą realizowanego Programu było przekazanie innowacji pedagogicznej w trakcie szkoleń w Polsce z metodykami, którzy mieli dalej upowszechniać je w gronie ukraińskich pedagogów – innych metodyków, psychologów oraz nauczycieli. Istotnym wsparciem mechanizmu interwencji był schemat szkoleń kaskadowych, który pozwolił na efektywne rozprzestrzenianie innowacji w ukraińskich szkołach. Działania szkoleniowe były powielane i rozwijane w kolejnych edycjach Programu, co powinno sprzyjać większej trwałości wywoływanych zmian.
- Upowszechnianie innowacji odbywa się w określonym systemie społecznym – w tym wypadku był to ukraiński system oświaty, na który składają się nieformalne reguły postępowania i formalne, ugruntowane prawnie, zasady działania. Analiza każdego programu interwencji powinna uwzględniać tak rozumiany kontekst wdrażania programu. Działania programowe, które nie są zgodne z obowiązującymi regułami, mogą nie przynosić oczekiwanych rezultatów. Na przykład, na początku realizacji Programu, zaproszenie do udziału w projekcie dystrybuowano wbrew obowiązującym regułom kontaktów między poszczególnymi instytucjami ukraińskiego systemu oświaty. Naruszanie zinstytucjonalizowanej hierarchii kontaktów między instytucjami skutkowało sytuacją, w której informacja o realizacji Programu docierała do adresatów z dużym opóźnieniem. Wyniki badania ujawniły niewielkie problemy na początkowym etapie doboru uczestników „Programu”. Problemy te zostały szybko przezwyciężone dzięki dostosowaniu metod przekazywania informacji do istniejących formalnych i nieformalnych reguł instytucjonalnych.
- Pojęcie kontekstu wdrażania Programu jest również kluczowe przy ocenie kompatybilności innowacji, która stanowi ważne kryterium sukcesu interwencji i trwałości wywołanych nią zmian.

- Sukces upowszechnienia (dyfuzji) innowacji zależy od 5 cech tej innowacji: jej **złożoności**, **obserwowalności**, **łatwości wypróbowania**, **kompatybilności** z istniejącym systemem i **opłacalności**. Dwie ostatnie cechy są szczególnie istotne dla trwałości wdrożonych zmian po ustaniu wsparcia.
- **Złożoność innowacji** jest redukowana poprzez utrzymanie dobrej jakości szkoleń i materiałów szkoleniowych. Jeżeli uczestnicy szkoleń bez większych problemów są w stanie przyswoić sobie przekazywane informacje istnieje większa szansa, że w prawidłowy sposób przekażą je dalej a także, że sami będą w praktyce stosować upowszechnianie rozwiązania. Jest to ważne, gdyż działanie mechanizmu transmisji innowacji od liderów do nauczycieli i wreszcie uczniów zależy od zrozumienia istoty projektu przez wszystkie osoby zaangażowane w jego realizację oraz od motywacji do jego wdrażania. Decydują o tym:
 - Jakość realizowanych szkoleń i materiałów – dobre szkolenia to takie, które nawet skomplikowane treści będą w stanie przybliżyć w przystępny sposób i które spotkają się z pozytywnymi ocenami wszystkich kategorii uczestników. W badanych projektach wszystkie szkolenia uzyskały najwyższe oceny zarówno od strony ich merytorycznej zawartości, jak z punktu widzenia sposobu przekazywania treści oraz organizacji procesu szkoleniowego.
 - Poziom satysfakcji z uczestnictwa w projekcie – zadowolenie z uczestnictwa w projekcie (na jego wszystkich etapach) oraz poczucie dobrze spożytkowanego czasu (postrzeganie projektu jako użytecznego) pozwalają podtrzymać motywację osób zaangażowanych w jego realizację. O wysokim poziomie satysfakcji uczestników projektu świadczą zarówno ich odpowiedzi na pytania zadawane w ankietach, jak i ich zaangażowanie w różne działania towarzyszące bezpośrednim działaniom projektowym – dyskusje, wymiana informacji, konferencje itp. Dzięki „Programowi” stworzono zintegrowane środowisko osób przekonanych o wartości wdrażanych innowacji i gotowych włożyć znaczny wysiłek w sukces tego wdrożenia i udzielać sobie wzajemnie wsparcia w tym zakresie.
- **Obserwowalność.** Widoczność rezultatów projektu wpływała motywująco na osoby już zaangażowane w Program i sprzyjała utrwalaniu wypracowanych postaw lub schematów działania. Na obserwowalność projektu wpływała działalność Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości i prowadzone przez nie blogi. „Lekcje z przedsiębiorczością w tle” doczekały się rekomendacji ukraińskich władz oświatowych. Na obserwowalność projektu wpływały pozytywnie liczne konferencje realizowane w celu podsumowanie efektów kolejnych edycji Programu. Uznanie dla projektu ze strony ukraińskich władz oświatowych zostało podkreślone również przez przyznanie odznaki „prymus edukacji” polskiej koordynatorce projektu, Ewie Bobińskiej. Działania te podnoszą prestiż, zwiększają obserwowalność podejmowanych działań i samej innowacji, a tym samym sprzyjają większej motywacji osób zaangażowanych w projekty i ułatwiają zaangażowanie kolejnych osób do udziału w Programie.
- O **łatwości wypróbowania** nowych rozwiązań, takich jak Szkolne Kluby Przedsiębiorczości, czy scenariusze „lekcji z przedsiębiorczością w tle”, decydowała konstrukcja całego Programu. Schemat realizacji Programu przywidywał zaangażowanie wybranych, ukraińskich nauczycieli w działania Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. Nauczyciele mieli również okazję samodzielnie pracować, pod okiem przeszkolonych metodyków, nad planami „Lekcji z przedsiębiorczością w tle”. Mimo zróżnicowanego poziomu zaangażowania szkół w realizację „Programu”, wszystkie placówki miały okazję zetknąć się i wypróbować w praktyce rozwiązania dydaktyczne upowszechniane w ramach projektów. Scenariusze lekcji z przedsiębiorczością w tle zostały przetestowane w praktyce i opublikowane w języku ukraińskim - udostępniono je w wersji papierowej oraz elektronicznej. Dzięki tym działaniom, wdrażane innowacje pedagogiczne mogły być łatwo przetestowane w praktyce dydaktycznej. Nauczyciele i dyrektorzy mogli się sami przekonać czy upowszechniane rozwiązania są dobre i

przydatne. W przypadku scenariuszy lekcji, większość badanych pedagogów i nauczycieli zgodnie przyznaje, iż będą one wykorzystywane w ich dalszej pracy. Szkolne Kluby Przedsiębiorczości w okresie realizacji projektów aktywnie działały – niestety wielu wypadkach ich działalność nie jest podtrzymywana. Przesądziły o tym względy kompatybilności tej innowacji z ukraińskim systemem edukacji.

- **Kompatybilność.** Wdrożenie innowacji powinno przebiegać w zgodzie z obowiązującymi, w danym systemie – w tym przypadku ukraińskim systemie oświaty – regulacjami formalnymi i utartymi sposobami działania. Przykładów na znaczenie kompatybilności innowacji w realizacji Programu dostarczały głównie działania związane z organizacją Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. W ukraińskim systemie organizacji szkolnictwa nie przewidziano zajęć prowadzonych przez więcej niż jednego nauczyciela – istniejące przepisy nie precyzują warunków przydziału i rozliczania godzin dydaktycznych w takich sytuacjach i najczęściej jest to rozliczane w sposób niekorzystny dla nauczycieli. Tymczasem w projekcie przyjęto, że szkolny klub prowadzi dwójka nauczycieli – nauczyciel ekonomii i psycholog. W takiej samej konfiguracji miały być prowadzone fakultatywne zajęcia z przedsiębiorczości. W związku z tym pojawił się problem z rozliczeniem godzin pracy tych osób.
- **Opłacalność.** Rozumiana jako bilans kosztów i korzyści wynikających z udziału w projekcie, rysowała się bardzo korzystnie dla metodyków, którzy dołączali do projektu na kolejnych etapach a w szczególności dla grupy, która współpracowała z ORE od początku realizacji Programu. Mimo dużego obciążenia działaniami na rzecz projektów, uczestnicy byli zadowoleni z faktu indywidualnego rozwoju zawodowego, prestiżu związanego z udziałem w międzynarodowym projekcie, wizyt na szkoleniach w Polsce i nawiązywania nowych kontaktów z innymi nauczycielami i metodykami z Ukrainy. Wzrost integracji środowiska metodyków był ewidentnie istotną wartością dodaną wynikającą z zaangażowania w projekty. Opłacalność udziału w Programie zupełnie inaczej kształtowała się w przypadku nauczycieli, którzy angażowali się w działalność Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości lub mieli prowadzić „lekcje z przedsiębiorczością w tle”. Nauczyciele, podobnie jak metodycy, mieli szansę rozwinąć swoje kompetencje i umiejętności dydaktyczne, nawiązywali interesujące kontakty i brali udział w prestiżowym projekcie. Z drugiej strony, w większości szkół ich działalność związane z prowadzeniem SKP miała charakter społeczny. Innymi słowy, na spotkania klubowe i organizację działań SKP musieli wygospodarować prywatny czas. Warto podkreślić fakt, iż zajęcia z przedsiębiorczości nie są elementem ukraińskiego programu nauczania – mogą stanowić element zajęć z ekonomii, które jednak nie mają charakteru zajęć obowiązkowych. Kwestia ta ściśle wiąże się z omówionym kryterium kompatybilności wdrażanych zmian – bez głębszych zmian w programach nauczania i organizacji siatki zajęć innowacje takie jak SKP mają niewielkie szanse na trwałe rozpowszechnienie w ukraińskim systemie oświaty.
- Podsumowując, o ile szkoły nie wygospodarują dodatkowych środków na opłacanie zajęć dodatkowych lub o ile nie zmienia się reguły wynagradzania nauczycieli za dodatkowe zajęcia z przedsiębiorczości, działalność SKP, zainicjowana w trakcie Programu, może być z czasem wygaszana. Jednocześnie przygotowane w toku projektów materiały, w szczególności scenariusze „lekcji z przedsiębiorczością w tle” mają duże szanse na to, że będą wykorzystywane w ukraińskich szkołach.

WPROWADZENIE

W tej części opracowania przedstawiamy analizę dokumentacji czterech projektów realizowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2012-2015 na Ukrainie. Celem analizy jest przygotowanie gruntu do badania ewaluacyjnego, przede wszystkim w zakresie sformułowania właściwych pytań badawczych. Analizy programu dokonano łącząc perspektywę ewaluacji opartej na teorii z socjologicznymi koncepcjami dyfuzji innowacji.

Projektodawcą analizowanych działań był Departament Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej. Z ramienia ministerstwa działania projektowe prowadzili pracownicy ORE. Ośrodek Rozwoju Edukacji jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzoną przez MEN. Krótkie podsumowanie ewaluowanych projektów przedstawiono w poniższej tabeli:

Tabela 1 Zestawienie ewaluowanych projektów

Rok	Nazwa projektu	Okres realizacji	Całkowity budżet projektu
2012	Szkolna Akademia Przedsiębiorczości (773/2012/ADM2012)	1.01–31.12.2012	615 405 PLN
2013	Szkolna Akademia Przedsiębiorczości 2	4.03–31.12.2013	884 251 PLN
2014	Lekcje z przedsiębiorczością w tle	3.03–31.12.2014	495 090 PLN
2015	Szkolna Akademia Przedsiębiorczości 3	20.04–31.12.2015	897 400 PLN

Realizowane projekty zostały sfinansowane z budżetu polskiej Pomocy Rozwojowej. Zgodnie z określeniem przyjętym przez Komitet Pomocy Rozwojowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (DAC OECD), *Pomoc Rozwojowa to **darowizny i pożyczki przekazywane przez instytucje rządowe lub organizacje międzynarodowe, mające na celu wsparcie rozwoju gospodarczego i dobrobytu w krajach rozwijających się***¹. Zgodnie z przyjmowanymi kryteriami klasyfikacji pomocy rozwojowej, zrealizowane projekty można uznać za:

- pomoc międzynarodową – ponieważ projekty były ukierunkowane na wsparcie beneficjentów z innego państwa tj. bezpośrednio pracowników ukraińskich Instytutów Podyplomowych Studiów Pedagogicznych (IPSP), a pośrednio – uczniów szkół, które wzięły udział w projekcie.
- pomoc projektową – wsparcie udzielono na realizację konkretnych działań, takich jak szkolenia dla metodyków i nauczycieli, opracowanie materiałów dydaktycznych, stworzenie platformy internetowej projektu itp.
- pomoc dwustronną – tj. kierowaną bezpośrednio do instytucji i osób na Ukrainie, bez pośrednictwa instytucji międzynarodowych.

¹ <https://www.polskapomoc.gov.pl/Pomoc,rozwojowa,1938.html>

Ewaluowane projekty zrealizowano w ramach określonego priorytetu Pomocy Rozwojowej: „MSP oraz tworzenie nowych miejsc pracy”. Priorytet ten jest charakteryzowany jako:

Działania służące między innymi rozwojowi innowacyjnych technologii opartych o alternatywne źródła energii oraz technologii energooszczędnych w MŚP, ułatwianiu dostępu do informacji wspomagających osoby zakładające i prowadzące działalność gospodarczą, inicjowaniu tworzenia i wspieraniu istniejących grup producenckich i spółdzielni oraz wspieraniu rozwoju mikroprzedsiębiorczości i małych firm oraz aktywizacji zawodowej kobiet².

Chociaż założenia kolejnych edycji ewaluowanych projektów ulegały pewnym modyfikacjom, to ich cel strategiczny pozostawał ten sam. Wyrażono go jako:

Stworzenie systemowego partnerskiego porozumienia na rzecz wspierania trwałego rozwoju społeczno-gospodarczego Ukrainy w podejmowaniu działań zmierzających do podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych społeczeństwa poprzez wprowadzanie elementów edukacji biznesowej w szkole (ORE W. , 2012).

Tak sformułowany cel strategiczny pozostał niezmienny w latach 2012-2015. Dzięki temu na zrealizowane projekty można spojrzeć jako na jednolity program wieloletniej interwencji. Spójność i trafność działań podejmowanych w ramach tego programu jest przedmiotem niniejszego opracowania.

W tym miejscu warto jeszcze zwrócić uwagę na kilka elementów tak sformułowanego celu strategicznego programu:

- Podejmowane działania mają mieć charakter systemowy, co - w przeciwieństwie do doraźnych interwencji, oznacza oparcie ich na trwałej współpracy między partnerami polskimi i ukraińskimi.
- Realizowane działania mają przyczyniać się do rozwoju społeczno-gospodarczego Ukrainy - tak sformułowano długofalowe elementy oddziaływania programu. U podstaw realizowanych projektów jest przyjmowane założenie o związku między nauczaniem przedsiębiorczości (lub szerzej: kształtowaniem postaw przedsiębiorczych) a rozwojem gospodarczym. Założenie to rozwinęto w treści wniosku o dofinansowanie, gdzie podkreślono, że kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości stanowi jeden z kluczowych warunków rozwoju gospodarki rynkowej na Ukrainie: *...należy rozwijać postawy przedsiębiorcze, przejawiające się w samozaradności, innowacyjności, odpowiedzialności za los własny. Jednym z największych wyzwań polityki edukacyjnej, nakreślonej przez Ministerstwo Gospodarki i Ministerstwo Edukacji i Nauki, Młodzieży i Sportu Ukrainy, jest przedsiębiorcze podejście do szkolenia i kształcenia ogólnego oraz zawodowego. Problemem Ukrainy jest znikoma liczba programów edukacji ekonomicznej, które mogłyby rozwijać powyższe umiejętności (ORE W. , 2012).*
- Bezpośrednimi rezultatami podejmowanych działań ma być podnoszenie poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w zakresie przedsiębiorczości. Można domniemywać, że takie określenie bezpośredniego rezultatu projektów oznacza zarówno przekazanie wiedzy, rozwój umiejętności, jak i budowanie postaw przedsiębiorczych. Sformułowanie "kwalifikacje zawodowe" ma obecnie jasne konotacje - w ujęciu Polskiej Ramy Kwalifikacji oznacza

² <https://www.polskapomoc.gov.pl/Ukraina,9.html>

"formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami". W tym sensie użycie go w kontekście celu strategicznego realizowanych działań wydaje się zbyt wąskie. Biorąc pod uwagę zakres zrealizowanych projektów, analizowany w dalszej części tego opracowania, trafniejsze określenie celu strategicznego mogłoby się opierać na wiedzy z zakresu prowadzenia działalności gospodarczej oraz pojęciu kompetencji kluczowej "poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość", do których projektodawcy odwołują się pisząc o ogólnych celach projektu. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady [nr 2006/962/WE](#) z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006] definiuje kompetencję kluczową „poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość” jako *zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Jest to kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Dana osoba ma świadomość kontekstu swojej pracy i jest zdolna do wykorzystywania pojawiających się szans. Jest to podstawa do nabywania bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinno to obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie*³

- W celu strategicznym wskazano wreszcie główne środki mające na celu osiągnięcie zakładanych efektów (oddziaływania) i rezultatów projektu - jest to *wprowadzanie elementów edukacji biznesowej w szkole*. Takie sformułowanie zakłada szerszy repertuar działań niż realizacja zajęć lekcyjnych. Wprowadzanie elementów edukacji biznesowej może dotyczyć zajęć lekcyjnych z przedsiębiorczości lub innych przedmiotów, zajęć pozalekcyjnych lub współpracy szkoły z innymi instytucjami.

Analiza celu strategicznego realizowanych projektów wskazuje, że poprzez nacisk na "edukację biznesową" wpisują się one co najmniej w poniższe założenia priorytetu Pomocy Rozwojowej:

- *ułatwianie dostępu do informacji wspomagających osoby zakładające i prowadzące działalność gospodarczą,*
- *wspieranie rozwoju mikroprzedsiębiorczości i małych firm oraz aktywizacji zawodowej kobiet.*

Wnioski te potwierdza analiza ogólnych celów realizacji poszczególnych projektów. Cele te zostały zestawione w poniższej tabeli (Tabela 2).

³ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:c11090>

Tabela 2 Cele realizacji projektów (na podstawie wniosków o dofinansowanie)

Rok	Nazwa projektu	Ogólne cele realizacji projektu
2012	Szkolna Akademia Przedsiębiorczości	C1. rozwijanie wśród uczniów i nauczycieli kompetencji 7 europejskich ram odniesienia "inicjatywność i przedsiębiorczość", C2. dzielenie się doświadczeniem we wdrażaniu do praktyki szkolnej działań związanych z rozwojem aktywizacji zawodowej i postawy przedsiębiorczej.
2013	Szkolna Akademia Przedsiębiorczości 2	C1 & C2 C3. wykorzystanie potencjału uczestników I edycji projektu w przekazywaniu zdobytej wiedzy i umiejętności.
2014	Lekcje z przedsiębiorczością w tle	C1 & C2 C4. wykorzystanie potencjału uczestników I i II edycji projektu Szkolna Akademia Przedsiębiorczości w przekazywaniu zdobytej wiedzy i umiejętności
2015	Szkolna Akademia Przedsiębiorczości 3	C1&C2 C5. wykorzystanie potencjału uczestników z poprzednich edycji projektu "Szkolna Akademia Przedsiębiorczości" w przekazywaniu zdobytej wiedzy i umiejętności.

Cele 1 i 2 są wspólne dla kolejnych projektów. Odwołują się do rozwijania wspomnianej już kompetencji kluczowej „poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość” oraz wprowadzania do szkół działań związanych z aktywizacją zawodową, głównie przez realizację doradztwa zawodowego.

Rozwój kompetencji przedsiębiorczych wśród nauczycieli oraz wyposażenie ich w narzędzia dydaktyczne umożliwiające rozwój tych samych kompetencji wśród uczniów mogą, w dłuższym okresie, stanowić realny bodziec dla powstawania nowych mikro i małych przedsiębiorstw. Realizacja zajęć z przedsiębiorczości ma na celu nie tylko rozwijanie postaw przedsiębiorczych, ale również wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności, które przydadzą się w zakładaniu i prowadzeniu biznesu.

Z kolei wdrożenie narzędzi aktywizacji zawodowej w szkołach pozwala stosunkowo wcześniej objąć doradztwem zawodowym osoby, które niebawem będą podejmować kluczowe decyzje dla ich przyszłej kariery zawodowej. Odpowiednio realizowane doradztwo zawodowe zwiększa szanse na to, że uczniowie podejmą trafne decyzje zawodowe.

Cele 3,4 i 5 są ukierunkowane na zachowanie trwałości wprowadzanych zmian: wiążą się z podtrzymywaniem oraz multiplikacją efektów uzyskanych w poprzednich projektach. Angażowanie uczestników wcześniejszych edycji w realizację szkoleń i warsztatów dla nowych uczestników to nie tylko forma efektywnego gospodarowania zasobami projektu, ale również sposób na utrwalenie i rozwijania ich umiejętności.

Podsumowując, wspólny cel strategiczny oraz zbieżność ogólnych celów realizacji projektów prowadzonych przez ORE na Ukrainie w latach 2012-2015 pozwalają spojrzeć na nie jako na spójny

program wieloletniej interwencji, który można ocenić w paradygmacie ewaluacji opartej na teorii. **Aby ułatwić dalszą narrację, cztery ewaluowane projekty będą przywoływane pod zbiorczą nazwą "Programu wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach 2012-2015"** (zwanego dalej również „Programem”). W następnym rozdziale krótko omówiono podstawy teoretyczne tego podejścia.

EWALUACJA OPARTA NA TEORII - ZARYS PODEJŚCIA

Podejście ewaluacji opartej na teorii programu odwołuje się do całej grupy typów badań ewaluacyjnych, które rozwijano na przestrzeni ostatnich 40 lat. Wśród nich w szczególności wyróżnić należy m.in.: ewaluację kierowaną teorią – theory-driven evaluation (Chen and Rossi, 1980); ewaluację opartą na teorii – theory-based evaluation (Weiss, 1995); oraz ewaluację realistyczną – realistic evaluation (Pawson and Tilley, 1997). Mimo pewnych różnic pomiędzy powyższymi podejściami, badania oparte na teorii mają kilka elementów wspólnych. Po pierwsze, skupiają się na odkrywaniu mechanizmów, jakie – według pomysłodawców projektów – czynią projektowane działania skutecznymi. Po drugie, podejmują próbę testowania ustalonej logiki interwencji – tj. oceniają, na ile przyjęta teoria jest poprawna (Górniak, 2007), wskazując, jakie są szanse na jej zrealizowanie w rzeczywistości. Po trzecie, obejmują analizę wszelkich czynników mogących mieć wpływ na proces funkcjonowania danej teorii (Leeuw, 2012).

Wholey krótko definiuje ewaluację opartą na teorii programu jako podejście, które *identyfikuje zasoby, działania oraz zamierzone wyniki i określa łańcuch założeń przyczynowych, łączących te elementy z celem strategicznym programu* (Cojocar, 2013). **Teoria programu** jest zatem modelem, który **opisuje to, w jaki sposób i w jakich warunkach dana interwencja pozwala osiągnąć zamierzone cele**. Kluczowym elementem tego modelu jest łańcuch przyczynowy łączący zaplanowane działania z rezultatami interwencji i oczekiwanymi efektami (White, 2009).

ODTWORZENIE TEORII PROGRAMU

Znając cele ewaluowanych projektów warto przyjrzeć się środkom, które miały służyć ich osiągnięciu. Odtworzenie relacji między stawianymi celami a założonymi sposobami ich osiągnięcia, przy uwzględnieniu kontekstu analizowanej interwencji, składają się na teorię Programu wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach 2012-2015. Ewaluacja oparta na teorii polega na rozłożeniu Programu na "czynniki pierwsze", a następnie odszukaniu i przedstawieniu między nimi zależności przyczynowo-skutkowych. Takie podejście pozwala inaczej spojrzeć na całokształt realizowanych działań i postawić hipotezy badawcze, które mogą zostać zweryfikowane w badaniu empirycznym. Ponadto, odtworzenie teorii Programu sprzyja uwrażliwieniu autorów interwencji na te spośród jej elementów, które mogą mieć zasadnicze znaczenie dla jej powodzenia.

"PROGRAM" JAKO INNOWACJA

Podstawowym celem "Programu" jest rozwijanie wśród uczniów i – co warto w tym miejscu podkreślić – nauczycieli siódmej kompetencji Europejskich Ram Odniesienia "inicjatywność i przedsiębiorczość". Odwołanie do Europejskich Ram Odniesienia przesądza o charakterze projektu, który można potraktować jako pilotaż wdrożenia **innowacji pedagogicznej** w ukraińskim systemie edukacji, a analiza mechanizmów zaprojektowanych w ramach „Programu” może być dokonywana z perspektywy teorii dyfuzji innowacji.

Na początek warto odpowiedzieć na pytanie, czym jest innowacja i dlaczego ewaluowane projekty można zdefiniować jako próby wdrożenia innowacji.

Innowacja to *idea, praktyka lub obiekt, który jest postrzegany jako coś nowego przez ludzi, instytucje lub inne jednostki, które mają zaadaptować innowację*. Z perspektywy teorii dyfuzji innowacji najistotniejszym elementem innowacji jest fakt, iż stanowi ona coś jakościowo odmiennego i zupełnie nowego z perspektywy tych, którzy mają ją przejąć. Nie jest istotne czy dana idea lub praktyka jest "obiektywie" czymś nowym; ważna jest subiektywna percepcja tych, którzy się z nią stykają - to postrzeganie danego obiektu jako nowego ma największy wpływ na sposoby reagowania na ten obiekt (Rogers, 2003, str. 12).

Leżące u podstaw Europejskich Ram Odniesienia, myślenie o edukacji w kategoriach rozwijania kompetencji stanowiących efekty uczenia się jest stosunkowo nową ideą, nie tylko na Ukrainie, ale również w państwach członkowskich UE (Eurydice, 2012). Kompetencje kluczowe są *definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji* (KE, 2007). W Europejskich Ramach Odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Treść każdej z powyższych kompetencji opisano charakteryzując właściwy dlań zakres wiedzy, konieczne umiejętności oraz pożądane postawy. Kompetencje kluczowe mają przekrojowy charakter - mogą być rozwijane w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym stanowiąc punkt odniesienia dla inicjatyw związanych z uczeniem się przez całe życie. Wedle intencji ich twórców, mają one *stanowiąć ramy odniesienia, wspomagające działania krajowe i europejskie na rzecz osiągnięcia określonych w nich celów* i są przeznaczone dla *twórców polityki, instytucji edukacyjnych, pracodawców oraz osób uczących się*⁴. Innowacyjność myślenia o edukacji w kategoriach kompetencji polega właśnie na skupieniu się na efektach uczenia się, a nie samym procesie nauczania. Innymi słowy – ważniejszy od tego, w jaki sposób i w ramach jakich zajęć przekazujemy określoną wiedzę, postawy i umiejętności, jest sam rezultat tego procesu.

Definiowanie efektów uczenia się w kategoriach kompetencji może mieć istotne przełożenie na programy nauczania, plany lekcji, postawy i metody dydaktyczne stosowane przez nauczycieli i wreszcie samą pracę uczniów. Definiując istotę "Programu wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach 2012-2015" jako wdrożenie innowacji pedagogicznej, odwołujemy się do zmian w tych wszystkich obszarach. Przyjmując perspektywę beneficjentów "Programu", innowacyjność podejmowanych działań może tkwić w:

1. formie przekazu (metodach pracy dydaktycznej i podejściu do przekazywania powyższych treści) zbudowanej na kanwie myślenia o edukacji w kategoriach efektów uczenia się,
2. treściach przekazywanych uczniom i nauczycielom, które nawiązują do wiedzy, umiejętności i postaw zdefiniowanych w ramach siódmej kompetencji kluczowej.

Treść kompetencji kluczowej „inicjatywność i przedsiębiorczość” jest definiowana poprzez odwołania do jej trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i postawy:

Schemat 1. Części składowe kompetencji kluczowej „inicjatywność i przedsiębiorczość”

WIEDZA	UMIEJĘTNOŚCI	POSTAWY
•Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. •Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.	•Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.	•Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=URISERV:c11090>

Wiele wskazuje na to, że zarówno forma prezentacji, jak i treści przekazywane podczas szkoleń organizowanych w ramach projektu są z perspektywy ich ukraińskich uczestników czymś nowym - stanowią rodzaj innowacji pedagogicznej. Za przyjęciem tej hipotezy wskazywałby fakt, iż Ukraina nie uczestniczy we wdrażaniu Europejskich Ram Odniesienia: myślenie o nauczaniu przedsiębiorczości w kategoriach definiowanych przez kompetencje kluczowe jest raczej obce większości ukraińskich metodyków i nauczycieli. Ostateczna odpowiedź na pytanie, czy realizowany projekt miał faktycznie innowacyjny charakter jest możliwa dzięki przeprowadzonemu badaniu empirycznemu.

Badania nad dyfuzją innowacji zaowocowały typologią cech innowacji, które mają wpływ na to, w jakim zakresie i jak szybko innowacje będą się rozprzestrzeniać w systemie społecznym. Typologię przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Zestawienie najważniejszych cech innowacji

Charakterystyka innowacji	Opis charakterystyki
Opłacalność innowacji (ang. relative advantage)	Stopień relatywnej korzyści z wdrożenia innowacji. Kryterium dotyczy stopnia w jakim nowa idea góruje nad poprzednimi - korzyści mogą mieć wielowymiarowy charakter: ekonomiczny (oszczędność pieniędzy, czasu), społeczny (prestż) lub psychologiczny (poczucie satysfakcji itp.)
Kompatybilność innowacji (ang. compatibility)	Dotyczy stopnia zgodności z wartościami i wcześniejszymi doświadczeniami jednostek. W związku z tym kryterium ważna jest analiza kontekstu społecznego w jakim wdrażana jest innowacja. Na przykład jeśli formalne (przepisy) lub nieformalne reguły (ugruntowane praktyki) funkcjonowania instytucji są sprzeczne z daną innowacją, szanse na jej zaadoptowanie spadają.
Złożoność innowacji (ang. complexity)	Stopień w jakim dana innowacja (wiedza i umiejętności z nią związane) są postrzegane jako trudne do zrozumienia lub wykorzystania.
Łatwość wypróbowania innowacji (ang. trialability)	Możliwość wypróbowania innowacji na mniejszą skalę. Łatwiej jest wdrożyć innowacje, które najpierw można wypróbować na mniejszą skalę bez istotnego podważania zasad funkcjonowania danej instytucji.
Obserwowalność innowacji (ang. observability)	Stopień w jakim rezultaty wdrażania innowacji są widoczne dla innych. Innowacje, których efekty będą widoczne dla innych uczestników systemu mają większe szanse na dalsze rozprzestrzenianie się.

Źródło: (Rogers, 2003, strony 15-16)

W kontekście powyższych rozważań warto zastanowić się nad dwoma kwestiami. Po pierwsze – w jakim stopniu wiedza i umiejętności przekazywane w ramach kolejnych projektów miały, z perspektywy uczestników, charakter innowacyjny. Po drugie, na innowacyjność ewaluowanego "Programu" można spojrzeć przez pryzmat opisanych wyżej charakterystyk innowacji i zbadać, w jakim stopniu wdrażane innowacje spełniały te kryteria.

KONTEKST INSTYTUCJONALNY „PROGRAMU”

Dyfuzja innowacji to proces przebiegający na poziomie interakcji między instytucjami zaangażowanymi w Program. Motorem tego procesu są mechanizmy naśladownictwa, w ramach których jednostki przejmują innowację od tych, którzy już ją stosują. W literaturze tematu mechanizm ten jest nazywany *efektem interakcji* (Rogers, 1962: 138–142). Efekt interakcji nie zachodzi jednak w próżni - przebiega w określonym systemie społecznym, który nadaje kontekst znaczenia samej innowacji i zarazem stanowi ważne uwarunkowanie procesów jej rozprzestrzeniania się.

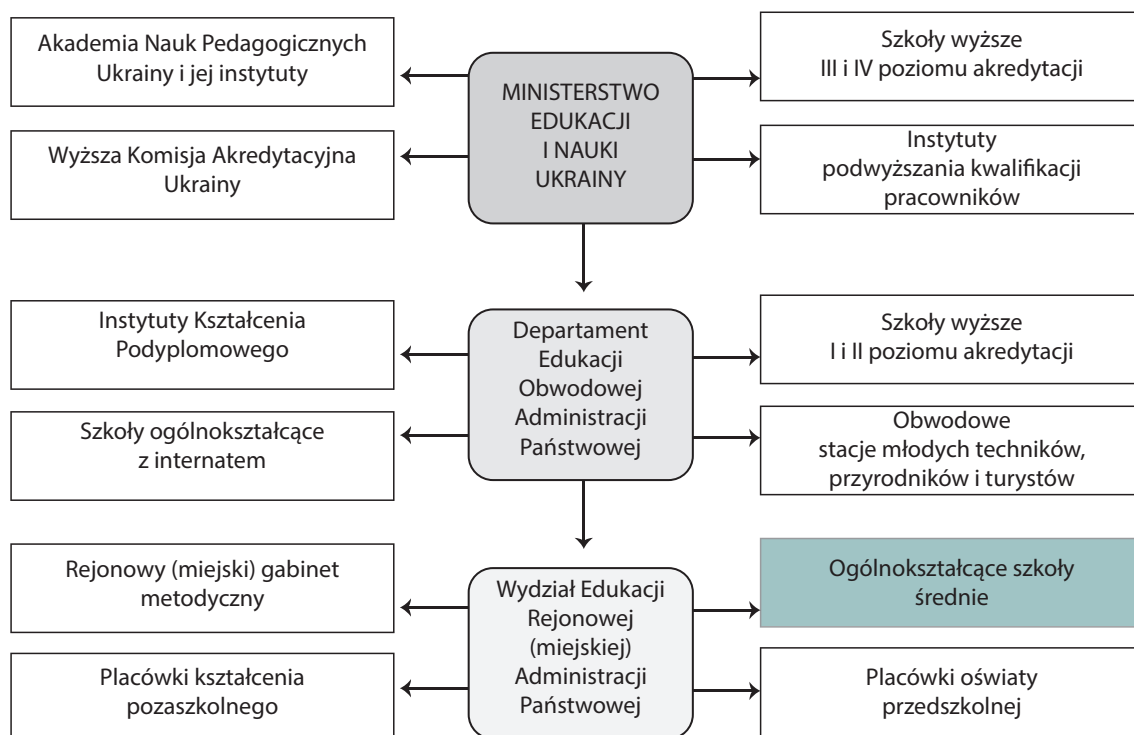
W „Programie” proces dyfuzji innowacji zachodził w ramach ukraińskiego systemu szkolnego - wiedza przekazywana dzięki projektom miała przepływać od liderów z Instytutów Podyplomowych Studiów Pedagogicznych do nauczycieli i równocześnie rozprzestrzeniać się na poziomie IPSP oraz pomiędzy nauczycielami poszczególnych szkół.

W realizację „Programu” były pośrednio zaangażowane również inne instytucje i grupy interesariuszy - przedstawiciele władz lokalnych, urzędnicy odpowiedzialni za oświatę, rodzice uczniów lub lokalne media. Z perspektywy prowadzonej ewaluacji należy zatem zwrócić uwagę na już istniejące formalne (wynikające z ukraińskich przepisów oświatowych) i pozaformalne (oparte na kontaktach zawodowo-towarzyskich) relacje między przedstawicielami instytucji zaangażowanych we wdrażanie „Programu”. Z tego względu warto przyjrzeć się mapie instytucji zaangażowanych w jego realizację.

Główny kontekst instytucjonalny realizacji Programu wyznaczają sposób organizacji ukraińskiej oświaty. W przeciwieństwie do systemu polskiego, ukraińska oświata jest wysoce scentralizowana – wszystkie instytucje odpowiedzialne za koordynację i realizację polityki oświatowej są częścią administracji państwowej. Ministerstwu Edukacji i Nauki Ukrainy podlegają Departamenty Edukacji Obwodowej, które z kolei są nadrzędne w stosunku do prowadzących szkoły i placówki oświatowe Wydziałów Edukacji Rejonowej.

Głównymi beneficjentami realizowanych działań były ogólnokształcące szkoły średnie a w szczególności ich nauczyciele i uczniowie. Jednak w realizację projektu zaangażowano również, podlegające administracji obwodowej, Instytuty Podyplomowych Studiów Pedagogicznych (IPSP) kształcenie podyplomowe nauczycieli, prowadzą regularne kursy podwyższenia kwalifikacji dla nauczycieli z regionu, które odpowiadają za dokształcanie nauczycieli, prowadząc regularne kursy podwyższenia kwalifikacji dla nauczycieli z regionu. Każdy nauczyciel ma obowiązek raz na 5 lat przejść takie szkolenie (zwany atestacją), dzięki któremu potwierdza swoje kwalifikacje lub uzyskuje wyższą kategorię.

Schemat 2. Struktura systemu edukacji na Ukrainie



Uwaga: Do Instytutów Kształcenia Podyplomowego należą również wspomniane Obwodowe Instytuty Podyplomowych Studiów Pedagogicznych, pełniące rolę regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji z Internetu i Ustawy Ukrainy o edukacji⁵

Ukraiński system edukacji różni się od systemu polskiego. W szczególności, zachował elementy organizacji systemu obowiązującego w ZSRR. Na Ukrainie wyróżnia się następujące poziomy wykształcenia (ustawa o edukacji, art. 30):

- Podstawowy ogólny
- Wstępny średni ogólny
- Pełny średni ogólny
- Zawodowo-techniczny
- Wyższy

Obowiązkowa nauka zaczyna się dla 6–7 latków, zależnie od miesiąca urodzin, i trwa 11 lat. Nauka obowiązkowa kończy się uzyskaniem wykształcenia średniego. Zgodnie z Ustawą o powszechnym wykształceniu średnim⁶, wykształcenie to można uzyskać w następujących typach szkół:

- Średnia szkoła ogólnokształcąca I–III stopnia (I stopień odpowiada poziomowi podstawowemu, II stopień – poziomowi wstępnemu średniemu i III stopień – poziomowi pełnemu średniemu);

⁵ <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (dostęp 30.11.2015)

⁶ <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (dostęp 2.12.2015)

- Szkoła specjalizowana (szkoła-internat) – jest to szkoła ogólnokształcąca I–III stopnia z rozszerzonym programem niektórych przedmiotów;
- Liceum – szkoła ogólnokształcąca III stopnia oferująca kształcenie zgodnie z wybranym profilem i prowadząca przygotowanie zawodowe
- Kolegium – szkoła ogólnokształcąca III stopnia o profilu filologicznym, filozoficznym lub kulturologiczno-estetycznym;

Są także szkoły dla osób ze specjalnymi potrzebami – wymagającymi wsparcia socjalnego lub medycznego. Kształcenie na poziomie średnim jest rozbite na trzy etapy, realizowane w tej samej szkole:

- I stopień, podstawowy – 4 lata, dzieci 6/7-9/10 lat
- II stopień, średni ogólny – 5 lat, młodzież: 10/11 – 14/15 lat
- III stopień, średni pełny – 2 lata, młodzież 15/16-17/17 lat.

Szkoły średnie realizują programy, które są wypracowywane głównie przez Instytuty Podyplomowych Studiów Pedagogicznych i innych naukowców i zatwierdzane przez Ministerstwo Edukacji. Za doskonalenie zawodowe nauczycieli odpowiadają obwodowe Instytuty Podyplomowych Studiów Pedagogicznych prowadzące kursy podwyższania kwalifikacji. Za bieżącą ocenę stanu działalności dydaktycznej na poziomie szkół odpowiadają zastępcy dyrektorów ds. nauczania i wychowania. Osoby te stale nadzorują pracę nauczycieli, wizytują lekcje oraz kontrolują kwalifikacje nauczycieli. Szkoły podlegają także nadzorowi ze strony rejonowych wydziałów edukacji, które wizytują szkoły i dbają zarówno o warunki panujące w szkołach, jak i poziom merytoryczny nauczycieli. Budżet szkół jest finansowany ze środków celowej dotacji przekazywanej władzom lokalnym przez budżet państwa. Środki te są przeznaczone na wynagrodzenia nauczycieli. Utrzymaniem budynków zajmuje się częściowo samorząd lokalny. Jednocześnie szkoły podlegają wydziałom edukacji władz rejonowych i obwodowych, które są odpowiedzialne za finansowanie i koordynację polityki oświatowej na danym terenie.

Tabela 4 Instytucje zaangażowane w realizację działań projektowych

Instytucja/grupa interesariuszy	Forma zaangażowania	Rola instytucji
Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP	Formalna. Grantodawca, działa na podstawie Ustawy o współpracy rozwojowej z 16 września 2011 roku. Począwszy od 2006 roku Ukraina stanowi jeden z priorytetów polskiej pomocy rozwojowej ⁷ . Z ramienia MSZ za wytyczanie kierunków oraz organizację współpracy rozwojowej odpowiada Krajowy Koordynator Współpracy Rozwojowej w randze Podsekretarza Stanu w MSZ, który może w tym zakresie liczyć na wsparcie Departamentu Współpracy Rozwojowej (DWR) MSZ. DWR odpowiada za planowanie, koordynację, monitoring i ewaluację działań podejmowanych w obszarze pomocy rozwojowej ⁸ .	Udziela środków finansowanych na realizację projektów w ramach priorytetu Pomocy Rozwojowej: MSP oraz tworzenie nowych miejsc pracy.
Ministerstwo Edukacji	Polski Projektodawca. Departament Strategii i Współpracy Międzynarodowej MEN, który w ministerstwie odpowiedzialny jest za szereg działań, m.in. kwestie współpracy rozwojowej ⁹ .	MEN jest formalnie projektodawcą dla wszystkich zrealizowanych projektów - uczestniczył w przygotowaniu aplikacji oraz rozliczeniu udzielonych grantów.

⁷ <https://www.polskapomoc.gov.pl/Ukraina,9.html>

⁸ <https://www.polskapomoc.gov.pl/Departament,Wspolpracy,Rozwojowej,51.html>

⁹ <https://bip.men.gov.pl/ministerstwo/struktura-organizacyjna/departament-strategii-i-wspolpracy-miedzynarodowej-dswm.html>

Instytucja/grupa interesariuszy	Forma zaangażowania	Rola instytucji
Ośrodek Rozwoju Edukacji	Główny koordynator projektu, odpowiedzialny za przygotowanie wniosku o dofinansowanie. Publiczna placówka doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzona przez MEN. Przystępując do projektu Szkolna Akademia Przedsiębiorczości, pracownicy ORE mieli już doświadczenia związane z realizacją działań na Ukrainie w latach 2005-2009 ¹⁰ .	ORE było koordynatorem i jednostką realizującą projekt z ramienia strony polskiej. ORE przygotowało kompletną dokumentację projektu, tj. zarówno merytoryczne jak i organizacyjno-finansowe elementy wniosku. ORE odpowiadało za nabór trenerów do zrealizowania szkoleń oraz opracowanie dokumentacji projektowej. Tworzy całą dokumentację projektową (umowy, wnioski, rozpoznanie rynku, dokumenty szkoleniowe, ewaluacje, programy). ORE wspierało i monitorowało działania partnera projektu na Ukrainie, które podlegał bezpośrednio polskiemu koordynatorowi.
Львівський Обласний Інститут Післядипломної Педагогічної Освіти	Koordinator ukraiński. Partner ORE działający w projekcie na podstawie podpisanej umowy o współpracy. ORE rozpoczęło współpracę z LOIPPO w 2006 roku, od 2008 roku ukraiński instytut jest stałym partnerem ORE w realizacji projektów Polskiej Pomocy ¹¹ . Lwowski Obwodowy Instytut Poddyplomowych Studiów Pedagogicznych jest instytucją, która (podobnie jak inne tego typu obwodowe instytuty) prowadzi kursy doskonalenia nauczycieli, zapewnia im wsparcie merytoryczne, a także dba o wdrażanie rozmaitych innowacji oświatowych opracowanych na poziomie ministerialnym. Zajmuje się monitorowaniem i akredytacją szkół. Na koniec 2015 roku LOIPPO miał pod swoją opieką ponad 48 tys. pracowników oświaty z obwodu lwowskiego, koordynował pracę 1487 zespołów nauczycielskich ze szkół ogólnokształcących, 549 przedszkoli i 88 pozaszkolnych instytucji oświatowych.	LOIPPO odpowiadał za koordynację projektu na terenie Ukrainy, bieżące kontakty z głównym koordynatorem w Polsce, kontakty z regionalnymi Ośrodkami, podpisanie umów z regionalnymi ośrodkami, współpracę przy organizacji i realizacji monitoringu szkoleń. LOIPPO był również odpowiedzialny za organizację wyjazdu grupy ukraińskich trenerów na szkolenia do Polski, współpracę przy stworzeniu, uruchomieniu platformy internetowej projektu, redakcję merytoryczną platformy oraz promocję projektu na terenie Ukrainy. (ORE W., 2012) W 2013 roku instytut był dodatkowo odpowiedzialny za monitoring przebiegu kursu e-learningowego oraz organizację konkursu dla Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. W projekcie Lekcje z przedsiębiorczością w tle (2014) LOIPPO był odpowiedzialny za redakcję merytoryczną i językową powstałej publikacji oraz jej promocję i dystrybucję publikacji podczas 15 konferencji w Ukrainie. Instytut wspierał ORE w organizacji seminarium metodologicznego na Ukrainie (noclegi i wyżywienie).
Regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (Instytuty Poddyplomowych Studiów Pedagogicznych)	Zaangażowane w projekt Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (dokładniej Obwodowe Instytuty Poddyplomowych Studiów Pedagogicznych) są wyższymi uczelniami podlegającymi obwodowym Departamentom Edukacji. W każdym obwodzie jest jeden taki instytut. Ich zadaniem jest prowadzenie regularnych kursów podwyższania kwalifikacji nauczycieli. Zajmują się też wdrażaniem rozmaitych projektów edukacyjnych oraz atestacją pracowników oświaty, która została zarządzona w 2012 r. przez Ministra Edukacji, Nauki, Młodzieży i Sportu.	W projekcie pracownicy Instytutów pełnili rolę liderów i głównych nośników innowacji.

¹⁰ Jak wynika z wniosku o dofinansowanie, projekt z 2005 roku dotyczył (...) zakładania i funkcjonowania szkolnych klubów europejskich. Projekt z 2006 dotyczył edukacji europejskiej i euroatlantyckiej. W 2007 r. projekt dotyczył Jakości w edukacji. W tym samym roku ORE po raz pierwszy przystąpił do programu Polskiej Pomocy realizując projekt "Liderzy edukacji europejskiej". W 2008 r. zrealizowano projekt "Edukacja międzykulturowa". W 2009 r. ORE podjęło się realizacji 3-letniego pilotażowego projektu modułowego „Liderzy Inicjatyw Oświatowych”(…) (ORE, 2012)

¹¹ Współpraca z LOIPPO została rozpoczęta w 2006 roku podczas realizacji projektu "Ukraina na drodze do integracji europejskiej i euroatlantyckiej". Na zaproszenie Instytutu eksperci z ORE wzięli udział w międzynarodowym seminarium we Lwowie poświęconym awansu zawodowemu nauczycieli oraz systemom doskonalenia nauczycieli w różnych krajach europejskich. W 2007 roku ORE przeszkolił dyrektorów Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli Ukrainy w zakresie zapewniania jakości pracy placówek edukacyjnych. Był to projekt Banku Światowego, a LOIPPO był koordynatorem projektu. Od roku 2008 we współpracy z LOIPPO zrealizowano 2 projekty - roczny "Liderzy Edukacji Międzykulturowej" oraz pilotażowy trzyletni "Liderzy Inicjatyw Oświatowych" (ORE, 2012).

MODEL LOGICZNY INTERWENCJI

Wdrożenie opisanej wcześniej innowacji pedagogicznej przebiegało wedle określonego schematu, który powielano w ramach działań podejmowanych w kolejnych latach w ramach "Programu wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach 2012-2015". Wnioskodawca nazywa ten schemat "szkoleniami kaskadowymi", które w uproszczeniu polegają na przygotowaniu trenerów, którzy dalej przekazują wiedzę i umiejętności kolejnym szkolącym. Szkoleniom towarzyszyły dodatkowe działania wspierające, takie jak wdrożenie platformy internetowej projektu, przygotowanie materiałów dydaktycznych oraz organizacja Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. Te ostatnie miały służyć uczniom i nauczycielom z ukraińskich szkół jako przestrzeń do *wdrażania i ćwiczenia postaw przedsiębiorczości oraz aktywizacji zawodowej*.

Schemat szkoleń kaskadowych oznaczał, iż w **pierwszym etapie** szkoleniowym brała udział niewielka grupa ukraińskich nauczycieli-metodyków (**nauczyciele konsultanci regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli**¹²), którzy byli przygotowywani przez polskich trenerów. Projektodawca założył również, że nauczyciele-metodycy, którzy wezmą udział w szkoleniach w Polsce lub na Ukrainie, będą upowszechniać w swoich ośrodkach zdobytą wiedzę i umiejętności. W latach 2012–2014 wspomniane mechanizmy dyfuzji nowej wiedzy i umiejętności na poziomie IPSP miały mieć charakter nieformalny - mogły stanowić pozytywny skutek uboczny realizowanych projektów.

W projekcie Akademia Przedsiębiorczości 3 (2015) wprowadzono do projektu dodatkowe elementy: szkoleń dla dyrektorów IPSP oraz szkoleń dla nauczycieli-metodyków, które prowadzili liderzy-metodycy z ich IPSP (przeszkoleni wcześniej w Polsce). Zaplanowanie dodatkowych szkoleń w ramach Instytutów nie tylko pozwoliło zmultiplikować efekty szkoleń zrealizowanych w Polsce, ale również miało sprzyjać instytucjonalizacji praktyki przekazywania wiedzy i umiejętności między pracownikami poszczególnych instytutów.

Drugi etap Programu był kluczowy z perspektywy jego powodzenia - chodziło o przełożenie nowej wiedzy i umiejętności z poziomu IPSP na poziom szkół, z którymi współpracują Instytuty. Przeszkoleni w Polsce lub na Ukrainie nauczyciele-metodycy przekazywali zdobytą wiedzę i umiejętności w trakcie pracy z nauczycielami z wybranych szkół, które współpracują z ich ośrodkami.

W trzecim etapie, nauczyciele, tzw. Liderzy Szkolni oraz nauczyciele przeszkoleni w zakresie prowadzenia lekcji z przedsiębiorczością w tle, pracowali bezpośrednio z młodzieżą wedle nowej metodyki rozwijania kompetencji przedsiębiorczości. Przestrzenią tych działań miała być przede wszystkim działalność Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości, począwszy od 2014 roku stały się nią lekcje z przedsiębiorczością w tle. Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości wśród uczniów miało zatem przebiegać dwutorowo: z jednej strony odpowiednio przygotowani nauczyciele wprowadzali nowe elementy do realizowanych programów nauczania, z drugiej zaś – działalność Szkolnego Klubu Przedsiębiorczości, odpowiednio stymulowana przez przeszkolonych nauczycieli, miała stanowić impuls do rozwoju postaw przedsiębiorczych w szkole.

¹² Rolę ośrodków doskonalenia nauczycieli w ukraińskim systemie pełnią Instytuty Podyplomowych Studiów Pedagogicznych (IPSP)

Schemat logiczny interwencji, który obrazuje możliwe kierunki upowszechniania innowacji pedagogicznych wdrażanych w ramach projektów, przedstawiono na poniższym diagramie i opisano w kolejnej tabeli.

Schemat 3. Schemat logiczny interwencji

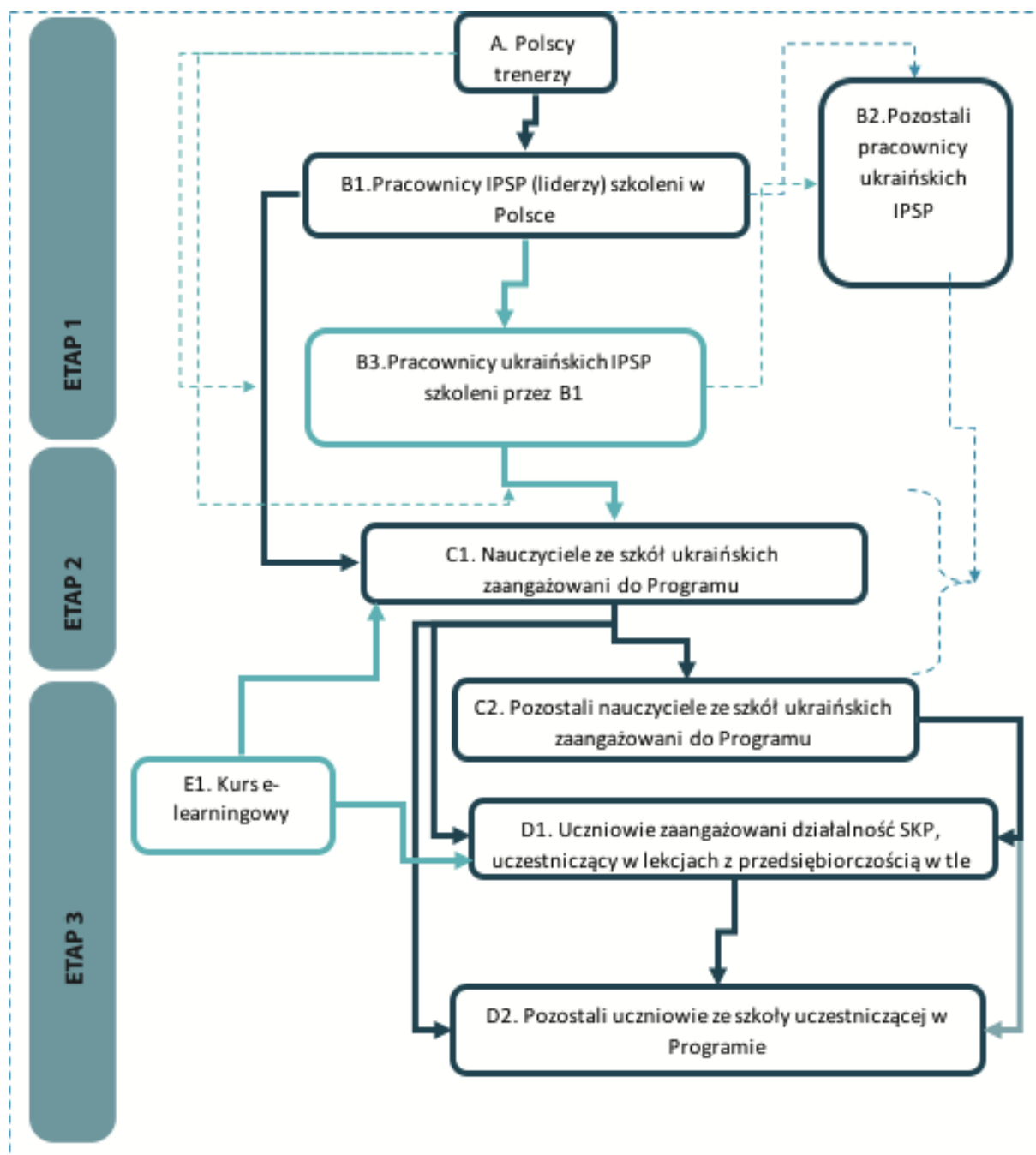


Tabela 5. Opis schematu logicznego interwencji

Relacja	Opis relacji	Założenia
A-B1	Dyfuzja innowacji - etap 1 Polscy trenerzy przygotowują nauczycieli metodyków/metodyków - liderów* (*AP3) do rozwijania umiejętności kształcenia kompetencji przedsiębiorczości wśród nauczycieli.	A-B1_1. Motywacja i dobrowolność udziału w szkoleniach: Uczestnicy szkoleń byli zmotywowani i dostrzegali potrzebę rozwijania nowych umiejętności kształcenia kompetencji przedsiębiorczości wśród uczniów i nauczycieli. A-B1_2. Proponowane podejście do nauczania jest kompatybilne z formalnymi i pozaformalnymi regułami funkcjonowania ukraińskiego systemu edukacji. A-B1_3. Proponowane podejście do nauczania jest zgodne z osobistymi przekonaniami nauczycieli-metodyków odnośnie metod nauczania uczniów. A-B1_3. Użyteczność szkoleń: Korzyści z udziału w szkoleniach i angażowania się w działania projektowe przewyższały koszty z tym związane. A-B1_4. Jakość szkoleń: Program szkoleń został optymalnie dopasowany do potrzeb i możliwości ich uczestników: a. optymalna intensywność szkoleń (liczba godzin zajęć), b. właściwa relacja liczby godzin zajęć teoretyczny i praktycznych, c. otwartość i dostępność prowadzących, d. dobre przygotowanie merytoryczne prowadzących, e. dopasowanie poziomu trudności zajęć do możliwości grup, f. treść szkoleń odpowiada potrzebom informacyjnym ich uczestników, A-B1_4. Warunki szkoleń: Organizatorom udało się stworzyć warunki sprzyjające przekazywaniu wiedzy: a. właściwa infrastruktura szkoleniowa (sale, wyposażenie i materiały szkoleniowe) b. dobre relacje w grupie szkoleniowej
A-B3	Dyfuzja innowacji - etap 1 Polscy trenerzy wspierają metodyków w realizacji szkoleń dla nauczycieli. Polscy trenerzy prowadzą superwizję szkoleń realizowanych przez Liderów z ODN wśród wybranych pracowników ODN-ów (tylko AP3)	A-B3_1. Superwizja pozwoliła utrwalić wiedzę i umiejętności liderów z ODN. A-B3_2. Obecność polskich trenerów na szkoleniach ugruntowała pozycję Liderów w ich ośrodkach
B1-B3	Dyfuzja innowacji - etap 1 Liderzy z ODN przygotowują swoich współpracowników, nauczycieli metodyków do rozwijania umiejętności kształcenia kompetencji przedsiębiorczości wśród nauczycieli (AP3).	B1-B3_1. Motywacja i dobrowolność udziału w szkoleniach: Uczestnicy szkoleń byli zmotywowani i dostrzegali potrzebę rozwijania nowych umiejętności kształcenia kompetencji przedsiębiorczości wśród uczniów i nauczycieli. B1-B3_2. Proponowane podejście do nauczania jest kompatybilne z formalnymi i pozaformalnymi regułami funkcjonowania ukraińskiego systemu edukacji. B1-B3_3. Proponowane podejście do nauczania jest zgodne z osobistymi przekonaniami nauczycieli-metodyków odnośnie metod nauczania uczniów. B1-B3_4. Użyteczność szkoleń: Korzyści z udziału w szkoleniach i angażowania się w działania projektowe przewyższały koszty z tym związane. B1-B3_5. Jakość szkoleń: Program szkoleń został optymalnie dopasowany do potrzeb i możliwości ich uczestników: a. optymalna intensywność szkoleń (liczba godzin zajęć), b. właściwa relacja liczby godzin zajęć teoretyczny i praktycznych, c. otwartość i dostępność prowadzących, d. dobre przygotowanie merytoryczne prowadzących, e. dopasowanie poziomu trudności zajęć do możliwości grup, f. treść szkoleń odpowiada potrzebom informacyjnym ich uczestników, B1-B3_6. Warunki szkoleń: Organizatorom udało się stworzyć warunki sprzyjające przekazywaniu wiedzy: a. istniały sprzyjające warunki organizacyjne dla realizacji szkoleń – przychylność dyrektorów ODN-ów, b. uczestnicy mieli czas i możliwość swobodnego angażowania się w szkolenia bez uszczerbku dla codziennych obowiązków zawodowych, c. właściwa infrastruktura szkoleniowa (sale, wyposażenie i materiały szkoleniowe) d. dobre relacje w grupie szkoleniowej, e. relacje między pracownikami ODN-ów i atmosfera wewnątrz instytucji nie stanowiły czynnika zniechęcającego do udziału w szkoleniach,
B1-B2 C1-C2	Skutki uboczne dyfuzji innowacji na poziomie ODN - etap 1 A. Metodocy uczestniczący w szkoleniach w Polsce/na Ukrainie wzbudzają	B1-B2_1 Informacja o realizacji Projektów była upowszechniana wśród pracowników ODN. B1-B2_2 Projekt spotkał się z zainteresowaniem i życzliwym przyjęciem w środowisku metodyków.

Relacja	Opis relacji	Założenia
	zainteresowanie pozostałych pracowników ODN B. Zaangażowani w projekt nauczyciele ze szkół ukraińskich wzbudzają zainteresowanie innowacją innych nauczycieli ze swoich jednostek.	B1-B2_2 Projekt spotkał się z zainteresowaniem i życzliwym przyjęciem w środowisku nauczycieli.
B1-C1	Dyfuzja innowacji - etap 2 Przeszkoleni w Polsce pracownicy ODN-ów przygotowują wybranych nauczycieli do rozwijania umiejętności kształcenia kompetencji przedsiębiorczości wśród uczniów	B1-C1_1. Motywacja i dobrowolność udziału w szkoleniach: nauczyciele byli chętni do udziału w szkoleniach. B1-C1_2. Proponowane podejście do nauczania jest kompatybilne z formalnymi i pozaformalnymi regułami funkcjonowania ukraińskiego systemu edukacji. B1-C1_3. Proponowane podejście do nauczania jest zgodne z osobistymi przekonaniami nauczycieli-metodyków odnośnie metod nauczania uczniów.
B3-C1	Dyfuzja innowacji - etap 2 Metodycy, uczestnicy szkoleń realizowanych przez Liderów z ODN przygotowują wybranych nauczycieli do rozwijania umiejętności kształcenia kompetencji przedsiębiorczości wśród uczniów	B1-B3.4 Użyteczność szkoleń: Korzyści z udziału w szkoleniach i angażowania się w działania projektowe przewyższały koszty z tym związane. B1-C1_5. Jakość szkoleń: działania szkoleniowe dopasowano do indywidualnych potrzeb i możliwości ich uczestników: a. optymalna intensywność szkoleń (liczba godzin zajęć), b. dobre przygotowanie merytoryczne prowadzących – metodyków do szkolenia nauczycieli w zakresie Projektu, c. dopasowanie poziomu trudności zajęć do wiedzy i doświadczenia nauczycieli, d. treść szkoleń odpowiada potrzebom nauczycieli, B1-C1_6. Warunki szkoleń: W szkołach istniały warunki sprzyjające przekazywaniu wiedzy: a. istniały sprzyjające warunki organizacyjne dla realizacji projektu – dyrektorzy szkół przychylnie odnosili się do realizacji projektu w szkole. b. nauczyciele mieli czas, aby bez uszczerbku dla innych czynności angażować się w projekt c. dobre relacje w szkole (pozytywny odbiór ze strony uczniów i nauczycieli bezpośrednio nie zaangażowanych w projekt
C1-D1	Dyfuzja innowacji - etap 3 Przeszkoleni nauczyciele pracują na rozwojem kompetencji przedsiębiorczości wśród uczniów bezpośrednio zaangażowanych w działania projektowe (członkowie SKP; uczestniczący w lekcjach z przedsiębiorczością w tle)	B1-C1_1. Motywacja do realizacji działań projektowych: a. nauczyciele chętnie angażują się w realizację działań projektowych b. nauczyciele dostrzegają korzyści z realizacji działań projektowych c. koszty wynikające z realizacji działań projektowych są do przyjęcia dla nauczycieli C1-D1_1 Motywacja do realizacji projektu – uczniowie: Uczniowie chętnie angażują się w działalność SKP, biorą aktywny udział w lekcjach z przedsiębiorczością w tle. C1-D1_2 Właściwe przygotowanie do realizacji projektu: Nauczyciele czują się w pełni przygotowani do realizacji zadań przewidzianych w projekcie C1-D1_3 Możliwości realizacji projektu: a. nauczyciele mają czas, aby bez uszczerbku dla innych czynności angażować się w projekt b. dyrekcja i inni nauczyciele podchodzą przychylnie do działań projektowych c. w szkołach dostępna jest infrastruktura techno-dydaktyczna (sale i wyposażenie), które mogą być wykorzystane na potrzeby projektu C1-D1_3 Atrakcyjność projektu dla uczniów: Uczniowie dostrzegają osobiste korzyści z udziału w projekcie
C1-D2	Dyfuzja innowacji, skutki uboczne - etap 3 Przeszkoleni nauczyciele przenoszą elementy podejścia dydaktycznego rozwiniętego w ramach Programu na inne lekcje z uczniami, którzy nie byli bezpośrednio zaangażowani w projekty.	C1-D2 Innowacje pedagogiczne upowszechniane w ramach „Programu” na tyle dobrze sprawdzają się w warunkach ukraińskich szkół, że są wykorzystywane na innych zajęciach.
C2-D1	Nauczyciele, którzy nie byli bezpośrednio zaangażowani w projekt wspierają działalność Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości Nauczyciele, którzy nie byli bezpośrednio zaangażowani w projekt zachęcają innych uczniów do działalności w SKP	C2-D1 Działalność SKP jest doceniana przez nauczycieli, którzy nie byli bezpośrednio zaangażowani w Program.

Relacja	Opis relacji	Założenia
C2-D2	Uczniowie zaangażowani w działalność SKP zachęcają do zaangażowania się w działalność klubów pozostałych uczniów w szkole.	
D1-D2		
E1-C1 E1-D1	Uczniowie i nauczyciele zaangażowani w Program rozwijają swoje umiejętności komputerowe.	E1-C1.1. Jakość szkoleń: działania szkoleniowe dopasowano do indywidualnych potrzeb i możliwości ich uczestników: a. optymalna intensywność szkoleń (liczba godzin zajęć), b. dobre przygotowanie merytoryczne prowadzących – metodyków do szkolenia nauczycieli w zakresie Projektu, c. dopasowanie poziomu trudności zajęć do wiedzy i doświadczenia nauczycieli, d. treść szkoleń odpowiada potrzebom nauczycieli E1-C1.2 Użyteczność szkoleń: Korzyści z udziału w szkoleniach i angażowania się w działania projektowe przewyższały koszty z tym związane. E1-C1.3 Uczniowie mają dostęp do komputerów z Internetem. E1-C1.4 Nauczyciele mają dostęp do komputerów z Internetem.

UWARUNKOWANIA TRWAŁOŚCI ZMIAN

Upowszechnianie innowacji ma celu doprowadzenie do trwałych zmian w systemie społecznym. W przypadku ewaluowanego „Programu” długofalowym celem podejmowanych działań było zainicjowanie trwałych zmian w ukraińskim systemie edukacji w zakresie kształtowania postaw przedsiębiorczych.

Problem trwałości zmian odnosi się do jednego z fundamentalnych pytań w badaniach ewaluacyjnych: **Czy zainicjowane zmiany będą się utrzymywać po zakończeniu realizacji „Programu”?** Ten sam problem zaprzętał głowy badaczy dyfuzji innowacji.

Z tego względu zwracano uwagę na konieczność rozróżnienia **procesu dyfuzji**, czyli rozprzestrzeniania się innowacji w systemie społecznym od procesu **przysposobienia (adopcji) innowacji** (Rogers, 2003). Cykl szkoleń kaskadowych miał zagwarantować rozprzestrzenienie się innowacji pedagogicznej w ukraińskich Instytutach Podyplomowych Studiów Pedagogicznych i szkołach. Niemniej, samo dotarcie z innowacyjnym przekazem do środowiska pedagogów nie oznacza, że przyjmą oni proponowane zmiany tj. zaczną stosować nowe podejście w praktyce.

Proces adopcji innowacji odnosi się do decyzji o zastosowaniu innowacji - z perspektywy ewaluowanego „Programu” jest ważne, aby decyzja ta była na tyle ugruntowana, że będzie wykraczać poza działania podejmowane w ramach projektu. Zaadaptowanie innowacji oznacza, że nauczyciele i metodycy w swojej codziennej praktyce pedagogicznej zaczynają stosować elementy podejścia upowszechnianego na fali działań projektowych. Jednocześnie udział w „Programie” powinien rozwinąć ich kompetencje w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości, choć ten efekt ma przede wszystkim dotyczyć uczniów. Warto zwrócić uwagę, że w analizowanym Programie proces adopcji innowacji dotyczy de facto trzech odmiennych grup:

- Pracowników IPSP, którzy wzięli udział w szkoleniach, a ich zadaniem jest przygotowywanie nauczycieli do rozwijania kompetencji przedsiębiorczości wedle nowego podejścia. W odniesieniu do nich można postawić pytanie, czy nowe podejście do nauczania uznają za wartościowe i zdecydują się włączyć je w innych obszarach pracy z nauczycielami.

- Nauczycieli – opiekunów SKP i prowadzących „lekcje z przedsiębiorczością w tle”, do których w ramach „Programu” dotarli przeszkoleni metodycy. W przypadku tej grupy, adopcja innowacji będzie polegała na uznaniu nowych metod pracy z młodzieżą i wypracowanych scenariuszy lekcji za stały element ich pracy dydaktycznej.
- Uczniów, którzy zaangażowali się w działalność SKP lub wzięli udział w „lekcjach z przedsiębiorczością w tle”. Chociaż celem „Programu” jest rozwijanie kompetencji przedsiębiorczości u wszystkich grup uczestników, to końcowym efektem podejmowanych działań powinno być rozwinięcie kompetencji "inicjatywność i przedsiębiorczość" u uczniów.

Analizę procesu adopcji innowacji warto, za Rogersem, rozbić na kilka etapów. Pierwszy polega na pojawieniu się świadomości istnienia innowacji (ang. awareness), dalej następuje faza zainteresowania (ang. interest), w której jednostka poszukuje bardziej szczegółowych informacji na temat innowacji, aby przejść do etapu oceny (ang. evaluation), czyli próby przełożenia innowacji na własną sytuację i oszacowania płynących z niej korzyści. Pozytywna ocena oznacza przejście w fazę testowania (ang. trial), która poprzedza adopcję innowacji (ang. adoption) (Rogers, 1962: 76–119).

Schemat 4. Etapy procesu adopcji innowacji



Konstrukcja projektów umożliwiawała uczestnikom „Programu” przejście przez kolejne fazy - od uświadomienia do fazy testowania w ramach realizowanych projektów. Jednak to, czy metodycy lub nauczyciele zdecydują się na trwałe włączyć elementy nowego podejścia do nauczania przedsiębiorczości do swojej pracy rozstrzygnie się de facto po zakończeniu ewaluowanych działań.

Proces adopcji innowacji przebiegał nieco inaczej – co naturalne – w przypadku metodyków, nauczycieli i uczniów. O wyniku fazy oceny decydowała satysfakcja uczestników z jakości (i treści) odbytych przez nich szkoleń - czy uznali przekazaną wiedzę i narzędzia za wartościowe i użyteczne. Działalność Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości oraz realizacja „lekcji z przedsiębiorczością w tle” stanowiła okazję do wypróbowania nowego podejścia w szkołach. Tu pojawia się pytanie, czy działania te spotkały się z życzliwym przyjęciem uczniów i pozostałych nauczycieli.

Badania nad dyfuzją innowacji pozwoliły wyróżnić szereg czynników, które wpływają na poziom adopcji innowacji – zwykle mierzony jako liczba osób, które decydują się na wykorzystanie innowacji w określonym czasie. Pierwsza grupa czynników dotyczy już wspomnianych charakterystyk samej innowacji: szybciej rozpowszechniają się i przyjmują te idee i rozwiązania, które charakteryzują się kompatybilnością, łatwością wypróbowania, obserwowalnością, mniejszą złożonością oraz przynoszą większe relatywne korzyści.

Na skalę adopcji innowacji ma również wpływ to, czy decyzja o jej przyjęciu jest podejmowana za każdym razem indywidualnie, ma charakter grupowy czy też jest narzucona z góry przez określone władze. W pewnych sytuacjach znaczenie mają również kanały komunikacji innowacji, podobnie jak zaangażowanie osób, które odpowiadają za jej promowanie w określonym środowisku. Wreszcie istotnym, już wspomnianym, kontekstem wdrażania każdej innowacji są normy i reguły obowiązujące w tym systemie.

WERYFIKACJA TEORII PROGRAMU

Wstęp teoretyczny i odtworzenie teorii „Programu wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach 2012-2015” pozwoliły przygotować grunt pod sformułowanie pytań ewaluacyjnych. Wyodrębniono następujące obszary problemowe ewaluacji:

- *Percepcja innowacji – w jaki sposób uczestnicy Programu postrzegali realizowane projekty? Czy proponowane metody pracy dydaktycznej oraz treści nauczania z zakresu przedsiębiorczości można uznać, w kontekście realiów ukraińskich szkół, za rodzaj innowacji pedagogicznej.*
- *Mechanizmy wdrażania innowacji i– motywacje do udziału w programie, ocena jakości realizowanych szkoleń i przygotowywanych materiałów. W tej części podajemy analizie następujące elementy wdrażanej innowacji pedagogicznej: złożoność, możliwość wypróbowania i obserwowalność efektów realizowanych projektów*
- *Trwałość wywołanych zmian – o trwałości zmian decydują dwie kluczowe charakterystyki innowacji : kompatybilność proponowanych rozwiązań ze sposobami działania ukraińskich szkół, opłacalność i korzyści wynikające ze stosowania proponowanych rozwiązań.*

Tabela 6 Pytania ewaluacyjne

Obszar badawczy	Zagadnienia	Pytania badawcze
Percepcja innowacji	Postawy wobec proponowanych metod pracy dydaktycznej i treści związanych z nauczaniem przedsiębiorczości	1. Jak uczestnicy szkoleń postrzegali treści dotyczące przedsiębiorczości i rozwoju zawodowego? Czy stanowiły dla nich coś nowego? 2. Czy uczestnicy zetknęli się wcześniej z podobnymi sposobami przekazywania wiedzy? Jak oceniali formę szkoleń? 3. Czy wdrażane w "Programie" sposoby nauczania przedsiębiorczości są czymś nowym w ukraińskich szkołach? Jak reagowali na nie nauczyciele i uczniowie szkół objętych programem?
	Ocena mechanizmu szkoleń kaskadowych	4. W jakim zakresie szkolenia kaskadowe sprawdziły się jako sposób wdrażania w szkołach nowego podejścia do nauczania przedsiębiorczości?
Mechanizmy wdrażania innowacji – teoria programu w praktyce	Motywacja uczestników	5. Jakiej był poziom motywacji poszczególnych kategorii uczestników – metodyków, nauczycieli i uczniów – do realizacji działań projektowych? Jakimi były źródła tych motywacji?
	Złożoność innowacji	6. Jak oceniano jakość szkoleń oraz materiałów opracowywanych w trakcie realizacji Programu?
	Łatwość wypróbowania innowacji	7. Jak uczestnicy szkoleń oceniali złożoność tematów poruszanych w ramach szkoleń? Czy trenerom udało się w jasny sposób przekazać nową wiedzę i umiejętności?
	Łatwość wypróbowania innowacji	8. Czy wypróbowanie w ukraińskich szkołach elementów nowego podejścia do nauczania przedsiębiorczości wiązało się z dużymi trudnościami? Na czym polegały te trudności?
	Obserwowalność innowacji	9. Jaki inni pracownicy IPSP-ów i szkół postrzegali realizowane projekty? Jak postrzegali je uczniowie? Czy działalność SKP była widoczna w szkołach? Na jakie inne, wymierne efekty projektów zwracano uwagę w szkołach i IPSPach?
Trwałość wywołanych zmian	Opłacalność innowacji	10. Jak uczestnicy postrzegali korzyści z udziału w projekcie i wprowadzenia w życie proponowanych rozwiązań?
	Opłacalność innowacji	11. Jak uczestnicy oceniali koszty związane z włączeniem proponowanych rozwiązań do własnej praktyki zawodowej?
	Kompatybilność innowacji	12. W jakim stopniu proponowane podejście do nauczania przedsiębiorczości jest kompatybilne z formalnymi i pozaformalnymi regułami funkcjonowania ukraińskiego systemu edukacji?
	Trwałość wywołanych zmian	13. W jakim stopniu proponowane podejście jest zgodne z ich osobistymi przekonaniami dot. metod nauczania uczniów?
	Trwałość wywołanych zmian	14. W jakim stopniu nowe podejście do nauczania przedsiębiorczości przyjęło się w szkołach objętych realizacją projektów? Jak kształtuje się dalsza działalność SKP?

METODOLOGIA BADANIA

Realizacja badania przebiegała w trzech fazach. Analiza dokumentacji projektów stanowiła fazę wstępną, która pozwoliła na przygotowanie narzędzi badawczych wykorzystywanych w zasadniczej fazie badania. Celem trzeciej fazy była konfrontacja wyników i hipotez wypracowanych w toku projektu z kluczowymi interesariuszami realizowanych działań.

Sformułowane pytania ewaluacyjne wymagały zastosowania zróżnicowanych technik zbierania i analizy danych.

Tabela 7. Charakterystyka metodologii badania

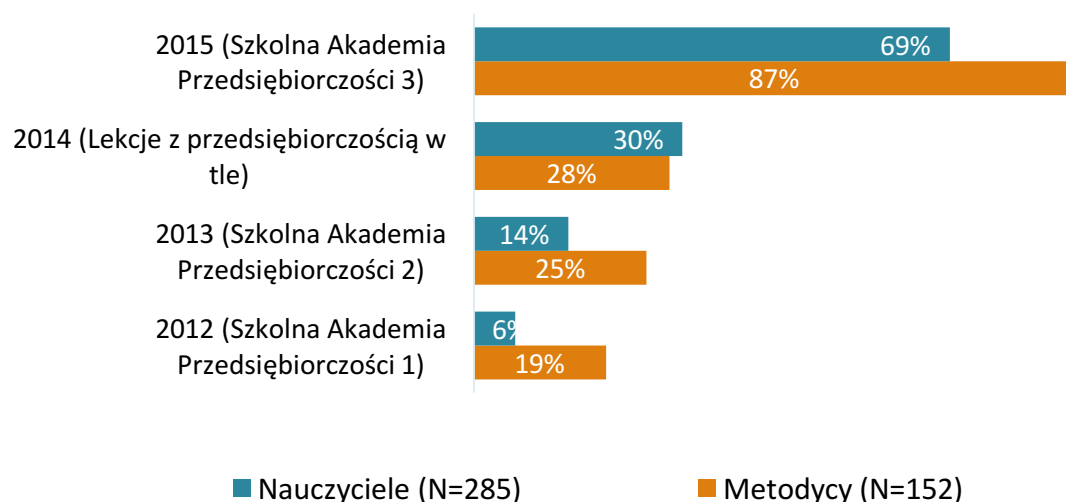
	Technika zbierania danych	Technika analizy danych
Wstępna faza badania	1. Analiza danych zastanych m.in. wniosków o dofinansowania i sprawozdań z realizacji projektów,	Analiza jakościowa wspomagana komputerowo
Zasadnicza faza badania	2. Zogniskowane wywiady grupowe z metodykami zaangażowanymi w Projekty,	Analiza statystyczna oraz analiza jakościowa wspomagana komputerowo w zakresie pytań otwartych
	3. Badania sondażowe techniką CAWI	
	a. Badanie wśród pracowników Instytutów Podyplomowych Studiów Pedagogicznych,	
	b. Badanie wśród nauczycieli – opiekunów SKP i pozostałych nauczycieli zaangażowanych w działania projektowe.	
	4. Analiza treści stron internetowych Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości,	
Walidacja wyników badania	5. Indywidualne Wywiady Pogłębione	Analiza jakościowa wspomagana komputerowo

Zogniskowane wywiady grupowe zostały przeprowadzone z uczestnikami szkoleń w Warszawie, nie wymagały więc prowadzenia dodatkowej rekrutacji. Badania sondażowe przeprowadzono metodą ankiety internetowej, do której zaproszenia były dystrybuowane za pośrednictwem metodyków-liderów. Opracowano oddzielne ankiety dla metodyków i dla nauczycieli uczestniczących w działaniach projektowych.

Badanie stron internetowych (blogów) prowadzonych przez Szkolne Kluby Przedsiębiorczości składało się z dwóch etapów: stworzenia bazy danych stron i analizy zawartości tych stron. Baza danych powstała na podstawie wyników wyszukiwania za pomocą wyszukiwarek internetowych według słów kluczowych „клуб підприємництва”. W wynikach wyszukiwania nie pojawiły się żadne kluby przedsiębiorczości, które nie byłyby związane z analizowanymi projektami ORE. Uzyskana baza została następnie uzupełniona o strony tych klubów, do których linki można było znaleźć na stronach wyszukanych wcześniej klubów. Strony Szkolnych Klubów, które zawierały linki do klubów partnerskich (bo nie wszystkie je zawierały), ograniczały się zawsze do tego regionu, z którego pochodziła dana

szkoła. Wynikało to ze sposobu organizacji pracy w projekcie – lider-metodyk odpowiadał za współpracę ze szkołami w swoim obwodzie.

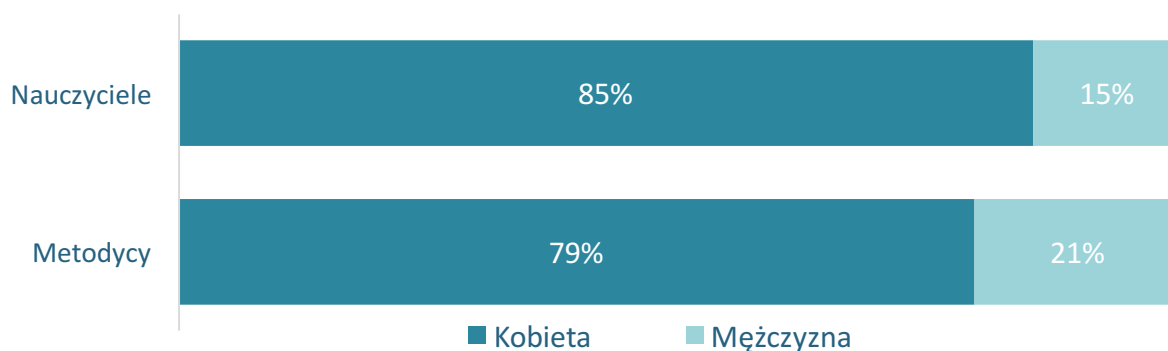
Wykres 1. Uczestnicy projektów ORE w badanej próbie według lat udziału



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli i metodyków. Procenty nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość zaznaczenia więcej niż 1 odpowiedzi

W obu analizowanych próbach przeważają kobiety, które stanowią odpowiednio 85% próby analizowanej nauczycieli i 79% przebadanej próby metodyków.

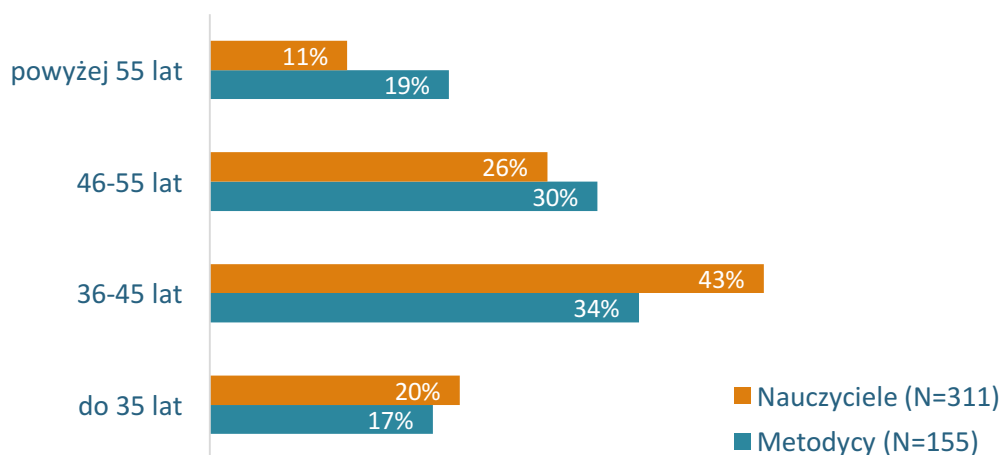
Wykres 2. Uczestnicy projektów ORE w badanej próbie według płci



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli i metodyków

Średnia wieku badanych metodyków wyniosła 44 lata, badani nauczyciele byli średnio dwa lata starsi. W obu grupach najliczniej reprezentowana była kategoria wiekowa 36-45 lat. Ponadto, przeciętny staż pracy w roli nauczyciela wniósł 20 lat w przypadku badanych nauczycieli i 22 w grupie metodyków.

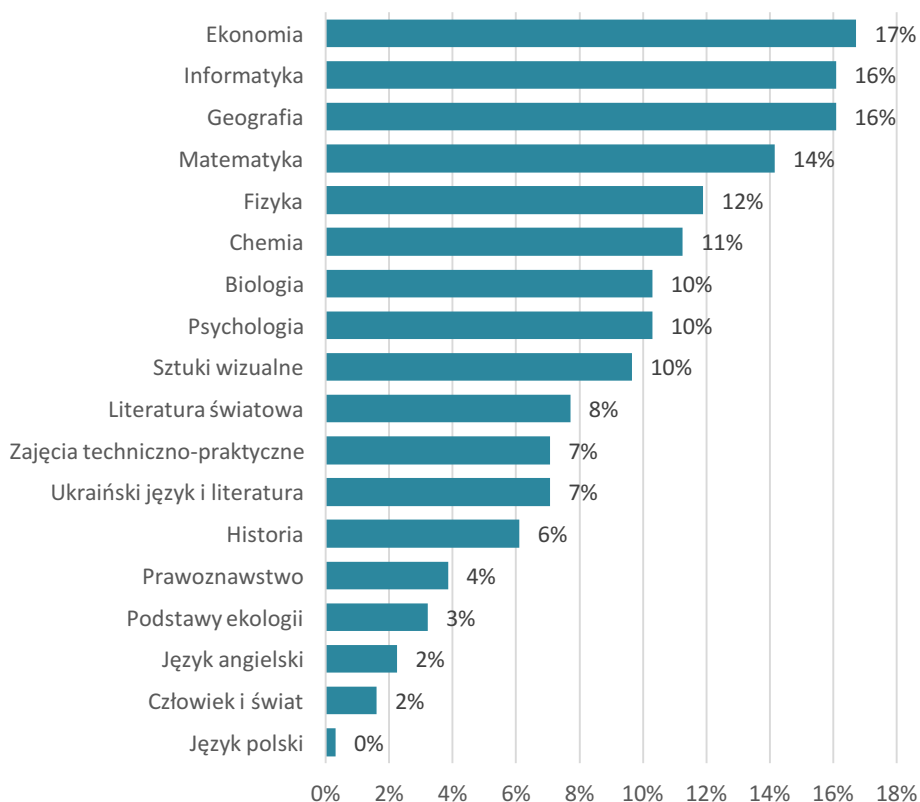
Wykres 3. Uczestnicy projektów ORE w badanej próbie według wieku



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli i metodyków

Trzy czwarte badanej grupy nauczycieli, wskazało jako główny przedmiot nauczania pięć różnych przedmiotów w tym ekonomię (17%), informatykę (16%), geografę (16%), matematykę (14%) i fizykę (12%).

Wykres 4. Nauczyciele badanej próbie według głównego przedmiotu



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=311)

WYNIKI BADANIA

Poniższy rozdział przedstawia wyniki badań terenowych. Weryfikują one na ile teoria Programu rzeczywiście zmaterializowała się w rzeczywistości, tj. które założenia dotyczące mechanizmów przyczynowych między zrealizowanymi działaniami a oczekiwanymi efektami, okazały się słuszne.

PERCEPCJA INNOWACJI

- *Jak uczestnicy szkoleń postrzegali treści dotyczące przedsiębiorczości i rozwoju zawodowego? Czy stanowiły dla nich coś nowego?*
- *Czy uczestnicy zetknęli się wcześniej z podobnymi sposobami przekazywania wiedzy? Jak oceniali formę szkoleń?*
- *Czy wdrażane w "Programie" sposoby nauczania przedsiębiorczości są czymś nowym w ukraińskich szkołach? Jak reagowali na nie nauczyciele i uczniowie szkół objętych programem?*

Na potrzeby niniejszej ewaluacji innowacje są definiowane jako idee, sposoby działania, które są nowe z perspektywy adresatów wdrożenia innowacji. We wstępie do opracowania wskazywano, że innowacyjność działań podejmowanych w ramach „**Programu wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach 2012-2015**” może tkwić w:

1. formie przekazu (metodach pracy dydaktycznej i podejściu do przekazywania powyższych treści) zbudowanej na kanwie myślenia o edukacji w kategoriach efektów uczenia się,
2. treści przekazywanych uczniom i nauczycielom, które nawiązują do wiedzy, umiejętności i postaw zdefiniowanych w ramach 7 kompetencji kluczowej.

Wypowiedzi metodyków biorących udział w badaniu potwierdzają te intuicje. W trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych uczestnicy wskazywali na szereg innowacyjnych elementów w realizowanych projektach: treningowe i warsztatowe metody pracy wykorzystywane w trakcie szkoleń, wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu, nowe programy lekcji (z przedsiębiorczością w tle).

Cele projektu definiowano jako „rozwój postaw przedsiębiorczych, przejawiających się w samodzielnym, innowacyjnym, odpowiedzialnym za los własny”. Warto zwrócić uwagę, że cele te dotyczyły w tym samym stopniu uczniów, co nauczycieli i metodyków: „Celem projektu Szkolna Akademia Przedsiębiorczości było rozwijanie wśród nauczycieli i uczniów kultury przedsiębiorczości oraz kompetencji potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w biznesie lub karierze zawodowej oraz dzielenie się doświadczeniem we wdrażaniu do praktyki szkolnej działań związanych z rozwojem aktywizacji zawodowej i przedsiębiorczości.” (ORE, 2012)

Jak wynika z wypowiedzi metodyków biorących udział w zogniskowanych wywiadach grupowych; zarówno treści, związane z nauczaniem przedsiębiorczości, jak i forma ich przekazu uznawano za coś nowego i przydatnego w kształtowaniu wiedzy, umiejętności, właściwego podejścia z zakresu kształtowania kompetencji przedsiębiorczości. Wrażenia uczestników z realizacji Projektu dobrze oddaje poniższy fragment sprawozdania z realizacji projektu: *Uczestnicy zajęć wielokrotnie podkreślali wysoki poziom oferowanych im usług edukacyjnych, zwracali uwagę na nowatorskie dla nich metody pracy, wielu z nich nigdy nie uczestniczyło w szkoleniach prowadzonych metodami*

warsztatowymi, aktywizującymi. Było to dla nich, jak mówili, niezwykle twórcze, motywujące ich doświadczenie zawodowe. (ORE, 2013)

Zdaniem badanych, uczestnictwo w projekcie wyzwalało „gotowość do zmiany” i „stymulowało do większej aktywności” i „kreatywnego myślenia” w dotychczasowej działalności. Innymi słowy, realizowane działania nie tylko przygotowywały do nauczania przedsiębiorczości, ale również wyzwalały schematy „przedsiębiorczego myślenia” u samych metodyków i nauczycieli. Projekt oddziaływał zatem dwutorowo – z jednej strony przygotowywał do przekazywania wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw przedsiębiorczych, z drugiej strony – te same postawy rozwijał u dydaktyków, co niewątpliwie nadawało większą wiarygodność ich wysiłkom w trakcie pracy z młodzieżą.

Uczestnicy podkreślali istotny wymiar psychologiczny realizowanych szkoleń – elementy treningu interpersonalnego oraz warsztatowa forma pracy sprawdziły się jako narzędzia aktywizacji, przełamywania barier komunikacyjnych, budowania poczucia wartości, pewności siebie i wiary w siebie u metodyków i nauczycieli uczestniczących w szkoleniach.

Uczestnicy dostrzegali i doceniali te elementy szkoleń – „zmiana nastawienia”, „mobilizacji”, „poprawa samooceny” stanowiły ważne efekty projektu – nie tylko w wymiarze rozwoju osobistego i zawodowego uczestników szkoleń, ale również jako stadium przygotowania do pełnienia kluczowej roli na późniejszych etapach projektu.

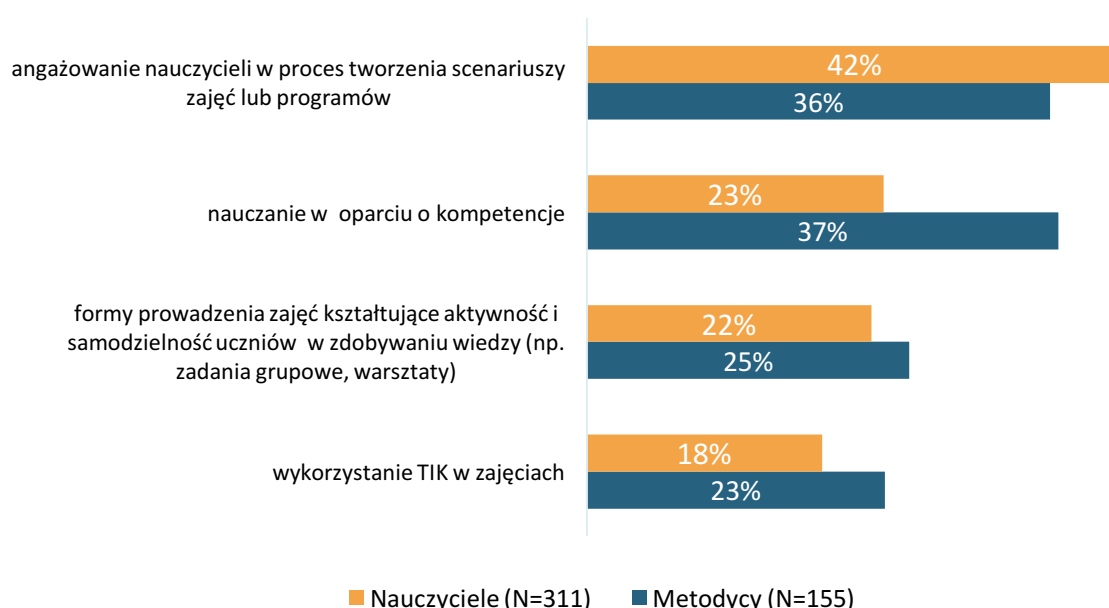
Warto zwrócić uwagę, że metodycy i nauczyciele, którzy wzięli udział w intensywnych szkoleniach w Polsce pełnili funkcję **tzw. agentów zmiany** (Rogers, 2003), tj. osób odpowiedzialnych za wdrażanie innowacji w ukraińskim systemie oświaty – zarówno poprzez pracę z nauczycielami, jak i szersze angażowanie Instytutów Podyplomowych Studiów Pedagogicznych w działania projektowe. To trudna rola, zważywszy, że wdrożenie innowacji w jakimkolwiek systemie społecznym wymaga nie tylko odpowiedniego przygotowania merytorycznego, ale również odpowiedniego nastawienia psychicznego, by budować zaufanie i przełamywać trudności w komunikowaniu innowacji innym nauczycielom i metodykom. Ten aspekt wdrażania zmian systemowych nie umknął uwadze twórców „Programu” – w projektach uwzględniono pracę trenerską, której celem było wspieranie rozwoju umiejętności interpersonalnych metodyków. Taka filozofia działania przynosiła wymierne rezultaty – jak wynika z relacji metodyków, ich późniejsza praca na rzecz szkół przekładała się na poprawę samooceny i satysfakcji zaangażowanych do projektów nauczycieli i uczniów.

Podsumowując, za innowacyjne można uznać takie elementy projekty jak:

- Nowe formy pracy z młodzieżą lub grupami dorosłych (nauczycieli) – warsztaty, praca projektowa oraz inne metody kładące nacisk na budowanie zaangażowania, stymulowanie do pracy grupowej,
- Angażowanie nauczycieli we wspólną pracę nad scenariuszami lekcji,
- Szersze wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych w dydaktyce;
- Kształcenie przedsiębiorczości rozumiane jako kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości, co jest równoznaczne szerszemu definiowaniu zadań nauczyciela, który ma nie tylko przekazać wiedzę ekonomiczną, ale również kształtować umiejętności i postawy stanowiące nieodzowne składniki kompetencji przedsiębiorczości.

O to czy wybrane elementy są czymś nowym w ukraińskich szkołach zapytano metodyków i przedstawicieli szkół biorących udział w projekcie, w badaniu sondażowym. Znaczna część badanych w obu grupach wskazała, że angażowanie nauczycieli w proces tworzenia scenariuszy zajęć lub ich programów praktycznie nie występuje lub jest zjawiskiem dość rzadkim w przypadku szkół na Ukrainie. Takiego zdania jest odpowiednio 42% nauczycieli i 36% badanych metodyków. W podobny sposób metodycy wypowiadali się w odniesieniu do kwestii nauczania w oparciu o kompetencje. Ponadto około 20-25% badanych z obu grup wskazała, że rzadkie lub praktycznie nieobecne w praktyce nauczania są formy zajęć, które kształtują aktywność i samodzielność uczniów w zdobywaniu wiedzy. Podobnie wygląda również opinia badanych na temat wykorzystania na zajęciach technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK).

Wykres 5. Odsetek respondentów uznających wybrane elementy podejścia do nauczania za dość rzadkie lub praktycznie niewystępujące w ukraińskich szkołach



Źródło: Badania CAWI z metodykami i nauczycielami uczestniczącymi w projektach ORE

Powyższe obserwacje, a zwłaszcza te dotyczące kwestii angażowania nauczycieli w proces tworzenia scenariuszy zajęć lub programów, wskazują, że oceniane projekty ORE mają rzeczywiście charakter innowacji. Co istotne powyższe oceny odnoszą się do sytuacji bieżącej. Należy przypuszczać, że w roku 2012, a więc gdy startował pierwszy z analizowanych projektów, częstość występowania wyżej wskazanych elementów, była jeszcze niższa.

MECHANIZMY WDRAŻANIA INNOWACJI

Ocena mechanizmu szkoleń kaskadowych

- *W jakim zakresie szkolenia kaskadowe sprawdziły się jako sposób wdrażania w szkołach nowego podejścia do nauczania przedsiębiorczości?*

Mechanizm wdrażania projektu opisano szczegółowo w części opracowania poświęconej odtworzeniu teorii programu. Warto zwrócić uwagę na kilka krytycznych aspektów przedstawionego procesu – można je podzielić na trzy grupy czynników.

Pierwsza grupa czynników wiąże się z samym doбором uczestników projektu – efektywnością mechanizmów selekcji i motywacji uczestników kolejnych stadiów projektu.

Druga grupa czynników dotyczy mechanizmów dyfuzji innowacji. Kluczowe pytanie jakie w tym kontekście można postawić dotyczy tego czy treści i metody pracy przekazane w trakcie pierwszych szkoleń faktycznie docierają do końcowych beneficjentów projektu – nauczycieli i uczniów z ukraińskich szkół. To czy mechanizm transmisji będzie działał zależy przede wszystkim od:

- jakości realizowanych szkoleń i materiałów – w szczególności od sposobu przygotowania i realizacji działań projektowych zależy postrzeganie złożoności rozwiązań proponowanych w ramach projektu. Dobre szkolenia to takie, które nawet skomplikowane treści będą w stanie przybliżyć w przystępny sposób i spotkają się z pozytywnymi ocenami wszystkich kategorii uczestników.
- poziomu satysfakcji z uczestnictwa w projekcie – zadowolenie z uczestnictwa w projekcie (na jego wszystkich etapach) oraz poczucie dobrze spożytkowanego czasu (postrzeganie projektu jako użytecznego) pozwalają podtrzymać motywację osób zaangażowanych w jego realizację.

Trzecia grupa czynników dotyczy kontekstu instytucjonalnego wdrażanych zmian. Wdrożenie innowacji powinno przebiegać w zgodzie z obowiązującymi, w danym systemie – w tym przypadku ukraińskim systemie oświaty – regulacjami formalnymi i uartymi sposobami działania. Jeżeli pewne działania będą podejmowane wbrew obowiązującym regułom – nawet jeśli mają one wyłącznie charakter nieformalny – może utrudniać rozprzestrzenianie się innowacji.

DOBÓR UCZESTNIKÓW PROJEKTÓW

Pierwsza grupa czynników odpowiadających za działania mechanizmu analizowanej interwencji pozostaje w bezpośrednim związku ze sformułowanym pytaniem badawczym:

Motywacja uczestników

- *Jakie był poziom motywacji poszczególnych kategorii uczestników – metodyków, nauczycieli i uczniów – do realizacji działań projektowych? Jakie były źródła tych motywacji?*

Dobór uczestników do „Programu” w pierwszym etapie realizowanych projektów wiązał się z rekrutacją metodyków z Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli. Ta faza przebiegała bez większych problemów.

Zaproszenie do udziału w projekcie zwykle trafiało do dyrekcji lub administracji Ośrodka i zwykle spotykało się z przychylną reakcją władz: „U nas dyrekcja poważnie odbiera takie projekty, więc żadnych wątpliwości, że ta sprawa jest potrzebna nie było” (FGI 1)

Dyrekcja wyznaczała spośród etatowych pracowników osobę, która miała być odpowiedzialna za realizację projektu w danym obwodzie. Jeżeli kandydat wyraził zainteresowanie projektem, wchodził w rolę koordynatora projektu i był odpowiedzialny za rekrutację kolejnych uczestników. Jak wynika z rozmów z metodykami, większość chętnie godziła się na taką współpracę – motywacje były różnorodne i wiązały się z oczekiwaniami w stosunku do projektów:

- Wskazywano na możliwość zdobycia nowych doświadczeń i kontaktów,
- Możliwość zdobycia różnorodnych doświadczeń i rozwoju zawodowego,
- Dostęp do nowych materiałów metodycznych,
- Możliwość odbycia podróży za granicę.

Metodycy wskazywali również na prestiż związany z uczestnictwem w międzynarodowym projekcie, który stanowił dla niektórych dodatkową motywację do zgłoszenia się do udziału w Programie. Czynniki ten zdawał się nabierać wagi wraz z kolejnymi edycjami projektu, który w środowisku nauczycieli i metodyków nabierał rozgłosu: „O projekcie chodziły już pogłoski, że to jest taki fajny projekt, że tam trudno trafić, więc to jeszcze bardziej mnie zmotywowało. Chodziłem i pytałem [jak tam się dostać]... To było moje marzenie trafić do Polski” (FGI 1)

Dyrekcje ośrodków początkowo traktowały wyznaczenie do udziału w projekcie jako rodzaj nagrody, wyróżnienia, które należało się najlepszym pracownikom. Jak wskazywali uczestnicy grup fokusowych, podobne projekty kojarzyły się wcześniej w ich ośrodkach z miłą formą spędzenia wakacji połączoną z dużą dozą zajęć integracyjnych. Traktowanie zaproszenia do udziału w projekcie jako formy wyróżnienia przez pracodawcę przekładało się na postawy samych angażowanych – przystępując do projektu czuli się wyróżnieni, niektórzy mówili wprost o „zaufaniu jakim obdarzyła ich dyrekcja”. Taki sposób myślenia początkowo warunkował sposób postrzegania „Programu” przez najbliższe otoczenie zawodowe uczestników projektów. Tym większe było zdziwienie dyrekcji, znajomych z pracy, ale i samych uczestników szkoleń, gdy okazało się, że wyjazdy do Polski łączą się z bardzo intensywnym programem szkoleniowym a także pociągają za sobą konkretne i wymierne działania na Ukrainie: „Dyrekcja Instytutów, ale również koledzy, dość często nie doceniała podobnych projektów: osoba wracała z treningów i to w żaden sposób nie było widoczne na poziomie aktywizacji pracy. Natomiast w projekcie ORE ten efekt od razu stawał się zauważalny. Może nawet Dyrekcja często traktowała takie wyjazdy jako pewny wypoczynek – więc niech teraz ktoś inny pojedzie. Ale kiedy organizowaliśmy nauczanie opiekunów, robiliśmy regionalne zjazdy, prowadziliśmy blogi, to od razu wszyscy zrozumieli, że to jest poważna sprawa” (FGI 1)

Na kolejnym etapie Programu, liderzy wyłonieni z poszczególnych ODN-ów musieli znaleźć nauczycieli i szkoły, z którymi nawiążą współpracę w trakcie realizacji projektów. W tym obszarze napotymano szereg trudności: „W rzeczywistości, w przypadku wielu szkół udział w realizacji projektu był słaby. Dobór szkół, które wzięły udział w projekcie, był realizowany za pośrednictwem rejonowych instytucji na podstawie poprzednich doświadczeń i kwalifikacji nauczycieli, którzy mieli uczestniczyć w realizacji projektu.” (FGI 2)

Wspomniane trudności wynikały głównie z:

- Niechęci dyrektorów niektórych szkół do udziału w „Programie” – problem ten szerzej omawiamy w części poświęconej kontekstowi instytucjonalnemu projektu. Jedną z przyczyn niechęci dyrektorów mógł być fakt, iż informacja o zaproszeniu do projektu trafiała do szkół w sposób, który nie zawsze był zgodny z oczekiwaniami dyrekcji placówek.
- Braku nauczycieli, którzy mogliby się (lub chcieliby się) zaangażować w realizację działań programowych. Problem ten dotyczył częściej nauczycieli pracujących w szkołach z większych ośrodków miejskich, gdzie pojawiała się konkurencja ze strony innych projektów/aktywności organizowanych w tym samym okresie.
- Istotne przyczyny mogły mieć również charakter finansowy. Na początkowych etapach projektów niektórzy z nauczycieli rezygnowali, ponieważ wyjazdy na treningi regionalne trzeba było sfinansować z własnej kieszeni: „Niestety, ograniczenie dla tych nauczycieli stanowiło to, że na spotkania i mityngi regionalne trzeba było wyjeżdżać na swój koszt i to zniechęciło specjalistów” (FGI 1)

Metodycy oraz pracownicy IPSP spodziewali się problemów z rekrutacją nauczycieli do projektu: „Po powrocie z Polski pytali mnie, na jakiej podstawie ja teraz będę zbierała nauczycieli? Latem? Kto tam przyjedzie?” (FGI 1) W związku z pojawiającymi się trudnościami, stosowano rozmaite strategie rekrutowania nauczycieli. Metodocy, wyszukując partnerów, opierali się na osobistych i zawodowych sieciach kontaktów. Można tu wskazać dwa podstawowe kierunki działania, które często się uzupełniały:

- Oparcie rekrutacji na nieformalnych kontaktach np. „Procedura doboru nauczycieli nie wyglądała formalnie, i raczej polegała na kontakcie z nauczycielami, z którymi były ustalone dobre kontakty wcześniej” (FGI 1)
- Oparcie rekrutacji na formalnych kontaktach – mowa „o kontaktach instytucjonalnych – w ramach systemu zarządzania instytucjami oświaty w Ukrainie.” (FGI 2) W praktyce chodziło o relacje między podlegającymi administracji obwodowej IPSP-ami a Wydziałami Edukacji Rejonowej, którym podlegają szkoły.

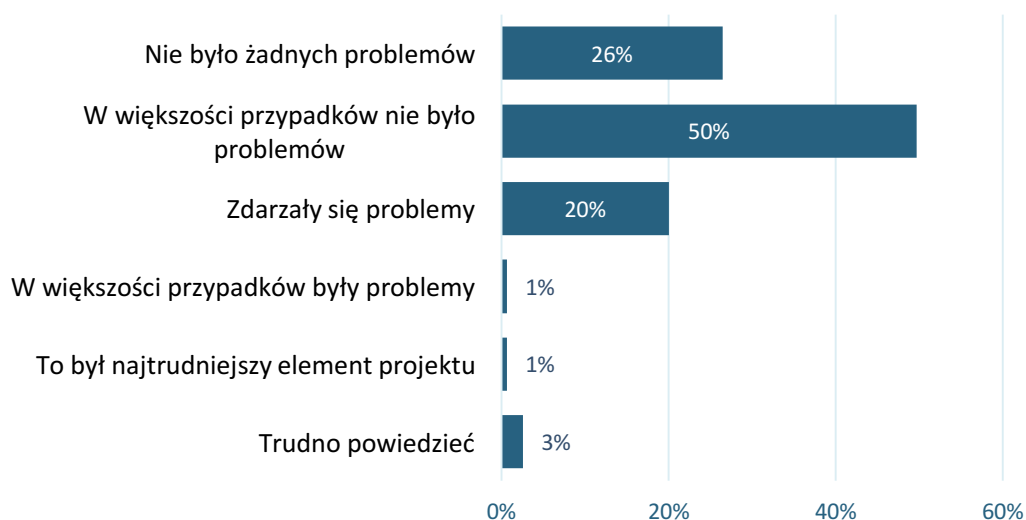
W toku rekrutacji kontaktowano się z władzami rejonowymi i dyrekcją szkoły, jednak metodycy, wyszukując placówki do współpracy, starali się orientować przede wszystkim na nauczycieli. Dlatego najpierw starano się wy badać chęć nauczyciela do zaangażowania się w projekt, dopiero po takim wstępnym rekonesansie kontaktowano się z dyrekcją szkoły, w której pracował pedagog. O zaangażowaniu dyrekcji szkół do realizacji Programu nie decydowały wyłącznie względy symboliczne. To od wsparcia władz szkoły zależało powodzenie projektów, który wymagały zaangażowania określonych zasobów materialnych: „Potwierdzenie ze strony dyrektora szkoły było ważne, bo trzeba było uzyskać dostęp do sali komputerowej na potrzeby prowadzenia blogu” (FGI 1)

W pierwszym roku realizacji Programu nie stosowano formalnych procedur rekrutacji i kryteriów selekcji, jednak z czasem zaczęto je wprowadzać. Na przykład w drugiej edycji, warunkiem udziału w projekcie była „sprawnie działająca strona internetowa”. Z kolei w 2014 roku wykorzystano ankiety, w których: „należało było podać [zapropo nować] swoje idee o przyszłym rozwoju projektu” (FGI 1).

W praktyce, jako partnerów do Programu łatwiej było zaangażować szkoły z obszarów wiejskich – jak to wyjaśniła jedna z uczestniczek FGI: „W naszym obwodzie projekt cieszył się większą popularnością raczej poza miastem obwodowym: w małych miasteczkach, w wiejskich szkołach. W Sumach można powiedzieć, że była konkurencja ze strony innych aktywności, więc nauczyciele mogli zrezygnować. A dla wiejskich szkół taki projekt był dużą szansą” (FGI 1)

Ogólny obraz sytuacji, uzupełniają w tym względzie badania przeprowadzone z metodykami. Na występowanie problemów z rekrutacją nauczycieli wskazało 22% z nich. Przy czym warto zauważyć, że odsetek ten był wyższy nawet o 10-13% wśród metodyków biorących udział w trzech pierwszych projektach (lata 2012-2014), natomiast w roku 2015 na problemy w tym względzie wskazywał co piąty metodyk. Powyższe sugeruje, że problem z rekrutacją nauczycieli faktycznie występował, chociaż nie był zjawiskiem aż tak powszechnym jak mogłoby to wynikać z deklaracji uczestników badań jakościowych. Ponadto najprawdopodobniej – dzięki zbudowanej w trakcie realizacji pozytywnej opinii na temat projektu – udało się ten problem nieco ograniczyć w ostatnim roku realizacji (2015). Co ciekawe częściej na problemy w rekrutacji nauczycieli wskazywali mężczyźni (38%) niż kobiety (17%). Nieco częściej na problemy wskazywali również przedstawiciele regionów wschodnich (29%) i południowych (26%).

Wykres 6. Rekrutacja nauczycieli do projektu – opinie metodyków



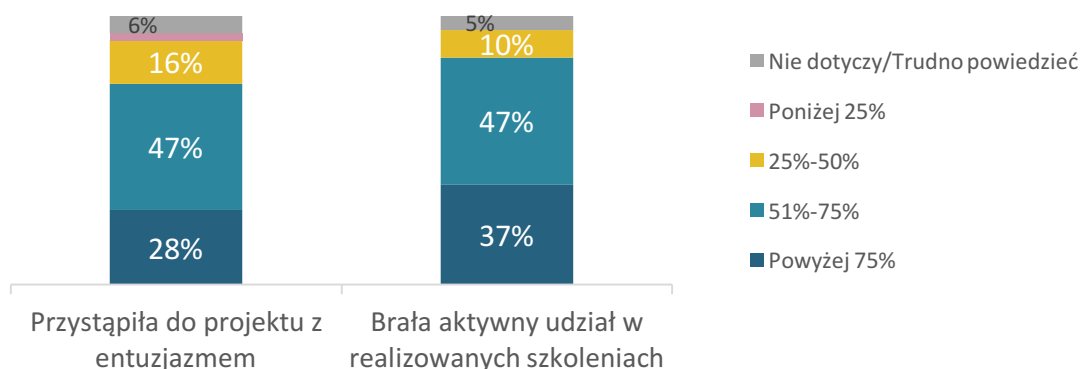
Źródło: Badania CAWI z metodykami (N=155)

Mimo przywoływanym problemów – w opinii badanych – ostatecznie zdecydowana większość szkół, które wzięły udział w projekcie, wywiązała się ze swoich zobowiązań – ich udział w projekcie był „prawdziwy i aktywny” (FGI 2). Dużym zaangażowanie wykazywali się również nauczyciele, którzy angażowali się w wybranych szkołach do realizacji projektu – ich postawa niewątpliwie przyczyniła się do powodzenia projektu. Aktywność nauczycieli tak podsumowano w sprawozdaniu projektu realizowanego w 2014 roku: „244 kreatywnych, twórczych nauczycieli, liderów zespołu, posiadających doświadczenie w pisaniu materiałów edukacyjnych na swoim przedmiocie. Bardzo zaangażowani, nastawieni na ćwiczenia z praktycznych umiejętności, analizujący przekazywaną wiedzę pod kątem własnych zasobów i możliwości zastosowania jej podczas pisania scenariuszy. Uczestnicy zadawali

pytania, prosili o dodatkowe wyjaśnienia. Aktywnie pracowali w grupach.” Z kolei metodycy uczestniczący w zogniskowanych wywiadach grupowych podkreślali, że szczególnym zaangażowaniem wykazywali się najmłodsi nauczyciele: „Okazało się, że nauczyciele są gotowi pracować nawet latem i nawet pojawiła się konkurencja wśród nich za prawo udziału w projekcie. Właśnie młodzi ambitni nauczyciele wykazali się wielkim poziomem zaangażowania, wtedy jak ze starszymi zasłużonymi nauczycielami taka współpraca nie zawsze była skuteczna. Już mnie [nauczyciele] pytają, kiedy nas zaproszą na spotkania, już jesteśmy gotowi pisać nowe konspekty zajęć”(FGI 1)

Pozytywnego obrazu z badań jakościowych dopełniają deklaracje metodyków z badania internetowego. Łącznie około trzy czwarte z nich przyznała, że większość (powyżej 50%) nauczycieli przystępowała do projektu z entuzjazmem. Co ciekawe, nawet jeśli u części nauczycieli początkowy entuzjazm był stonowany, to po przystąpieniu do projektu, brali oni aktywnie udział w projekcie. Wskazują na to deklaracje około 84% metodyków, którzy przyznali, że ponad połowa uczestników brała aktywny udział w projekcie.

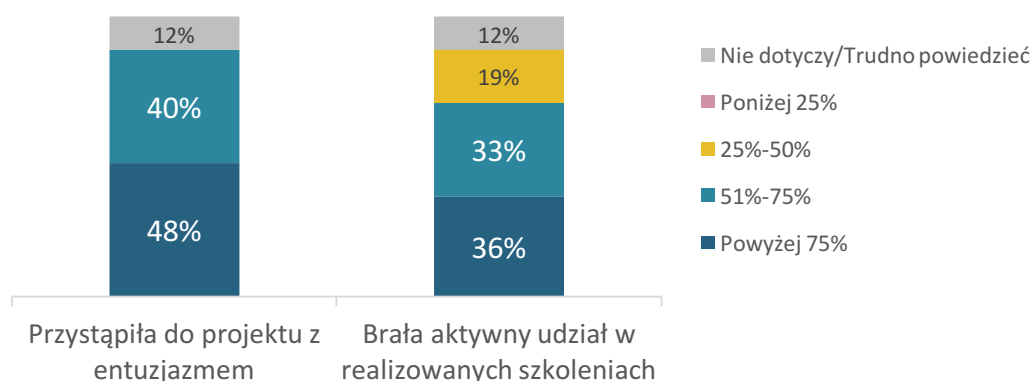
Wykres 7. Entuzjazm w przystępowaniu i udział nauczycieli w projektach w opinii metodyków



Źródło: Badanie CAWI metodyków.

Co ciekawe odwrotnie wygląda sytuacja w przypadku, gdy uczestnikami szkoleń byli dyrektorzy szkół. O ile przystępowali oni do niego z dużym entuzjazmem, to sama aktywność w trakcie realizacji projektu, była w opinii metodyków nieco niższa (choć większość cały czas wskazywała, że ponad połowa z nich była aktywna).

Wykres 8. Entuzjazm w przystępowaniu i udział dyrektorów w projektach w opinii metodyków



Źródło: Badanie CAWI metodyków.

Można zatem powyższe skonkludować, że sposób selekcji uczestników, ich motywacji oraz zaangażowania wskazuje, że spełnione zostały podstawowe warunki związane z procesem wdrażania innowacji. Oczywiście opisane powyżej drobne problemy, mogły w pewnym zakresie ten proces ograniczać (np. niższe zaangażowanie dyrektorów), jednak nie powinny mieć kluczowego znaczenia z punktu widzenia sukcesu całego przedsięwzięcia. Powinny natomiast stanowić lekcję biorąc pod uwagę możliwość realizacji podobnych inicjatyw w przyszłości.

OCENA JAKOŚCI DZIAŁAŃ PROJEKTOWYCH

Ocena opisanego wcześniej mechanizmu szkoleń kaskadowych wymaga przyjrzenia się jakości poszczególnych etapów szkoleniowych – w szczególności działań realizowanych z metodykami, wsparcia udzielanego przez metodyków nauczycielom i wreszcie samej pracy nauczycieli z uczniami. Każdemu z tych zagadnień poświęcono odrębne podrozdziały, w których z perspektywy metodyków i nauczycieli analizujemy kwestię złożoności wdrażanych innowacji.

Złożoność innowacji

- *Jak oceniano jakość szkoleń oraz materiałów opracowywanych w trakcie realizacji Programu?*
- *Jak uczestnicy szkoleń oceniali złożoność tematów poruszanych w ramach szkoleń? Czy trenerom udało się w jasny sposób przekazać nową wiedzę i umiejętności?*

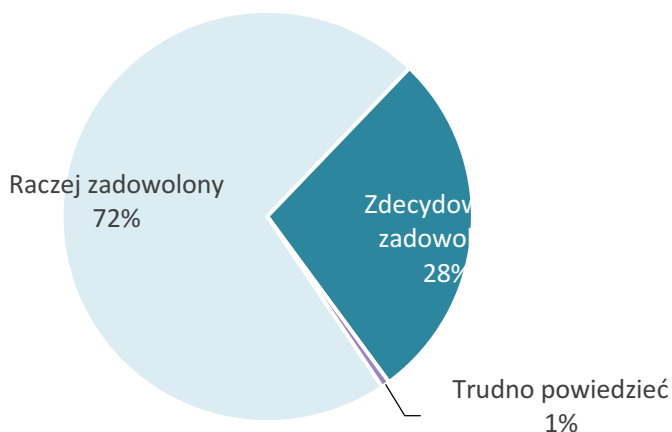
Zakres ewaluacji nie obejmował badania uczniów – dlatego działanie ostatniego z etapów dyfuzji innowacji analizujemy na podstawie informacji o postawach i sposobach uprawiania dydaktyki przez nauczycieli zaangażowanych w projekty.

SKOLENIA DLA METODYKÓW

Szkolenia dla metodyków były pierwszym elementem procesu upowszechniania innowacji. Odpowiednie przygotowanie uczestników tej grupy było kluczowe z punktu widzenia przekazania dalej wiedzy do nauczycieli (tj. faktycznej dyfuzji analizowanej innowacji). Na poziomie najbardziej ogólnym,

ocena projektów dokonana przez metodyków jest bardzo wysoka. W zasadzie wszyscy badani z tej grupy zgodnie przyznali, że są zadowoleni z samego faktu udziału w polsko-ukraińskim projekcie dotyczącym nauczania przedsiębiorczości, z tego 28% respondentów podziela ten pogląd w sposób zdecydowany.

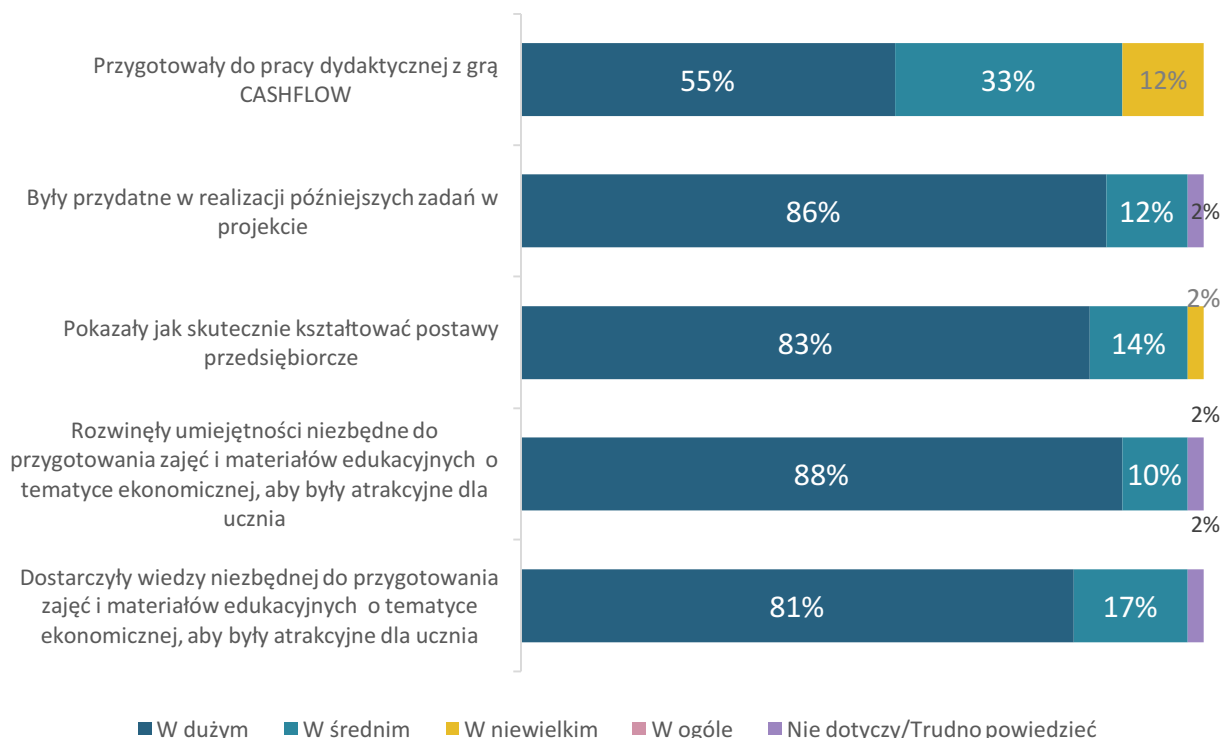
Wykres 9. Ogólna ocena satysfakcji z udziału w projekcie – metodycy



Źródło: Badanie CAWI metodyków (N=155).

Bardziej pogłębioną wiedzę w zakresie użyteczności szkoleń, przynoszą opinie uczestników poszczególnych edycji projektów. Respondenci, którzy wzięli udział w szkoleniach Szkolna Akademia Przedsiębiorczości I i II (lata 2012-2013) zostali zapytani na ile zrealizowane działania pozwoliły na faktyczne przygotowanie metodyków w wybranych aspektach. Przeważają pozytywne opinie w zakresie większości analizowanych obszarów. Po pierwsze Zdecydowana większość (86%) metodyków przyznała, że szkolenia były w dużym stopniu przydatne w realizacji późniejszych zadań w projekcie. Zdecydowana większość (86-88%) z nich wskazała również, że szkolenia rozwinęły ich umiejętności a także dostarczyły wiedzę niezbędną do przygotowania zajęć i materiałów edukacyjnych o tematyce ekonomicznej – tak aby były atrakcyjne dla ucznia. Wreszcie 83% z nich zadeklarowało, że szkolenia pokazały jak skutecznie kształtować postawy przedsiębiorcze. Na tym tle respondenci w nieco bardziej umiarkowany sposób odnosili się jedynie do kwestii przygotowania dzięki szkoleniom do pracy z dydaktyczną grą CASHFLOW – 33% badanych wskazało, że szkolenia przygotowały w średnim stopniu do tego zadania, kolejne 12%, że w niewielkim. Może to oznaczać, że na ten element szkoleń należałoby w przyszłości położyć większy nacisk.

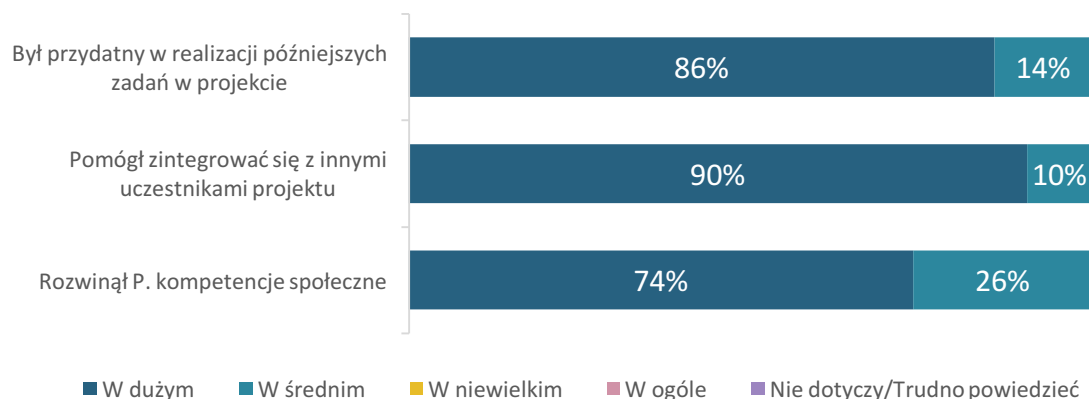
Wykres 10. Użyteczność szkoleń dla metodyków uczestniczących w projektach Szkolna Akademia Przedsiębiorczości (2012-2013)



Źródło: Badanie CAWI metodyków (N=42).

Wysoką użyteczność przedstawia również trening osobisty, dla metodyków realizowany również w latach 2012-2013. Zdecydowana większość respondentów zgodnie przyznała, że był on przydatny w realizacji późniejszych zadań w projekcie (86%), pomógł zintegrować się z innymi uczestnikami (90%) oraz rozwinął ich kompetencje społeczne (74%). Wspólny udział w szkoleniach, w tym w warsztatach treningu osobistego miał istotne funkcje więziotwórcze w środowisku metodyków zaangażowanych w Program. Realizacja kolejnych projektów nie tylko wpłynęła pozytywnie na rozwój umiejętności i zdobycie wiedzy z zakresu kształtowania postaw przedsiębiorczych; pozwoliła również stworzyć społeczność osób zaangażowanych we wprowadzanie w ukraińskiej oświacie drobnych zmian sprzyjających kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych. Uczestnicy jednogłośnie wskazują na istotny aspekt integracyjny realizowanych działań. Dzięki projektom udało się stworzyć społeczność metodyków-agentów zmiany, którzy w dużym stopniu mogą liczyć na wzajemną pomoc i wsparcie.

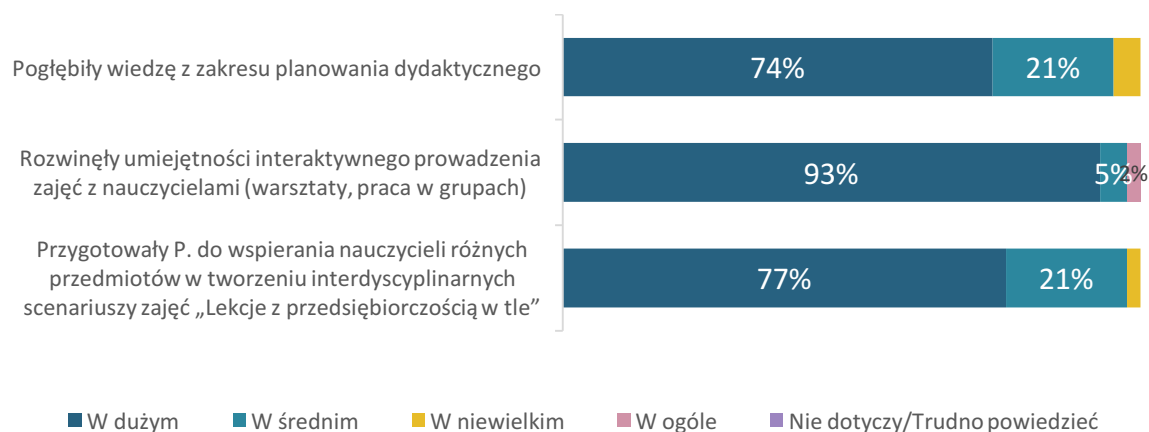
Wykres 11. Użyteczność treningu rozwoju osobistego, dla metodyków w ramach projektu Szkolna Akademia Przedsiębiorczości w latach 2012-2013



Źródło: Badanie CAWI metodyków (N=42).

W przypadku projektu Lekcje z przedsiębiorczością w tle (2014), ponownie respondenci wskazywali na wysoką użyteczność szkoleń, w których wzięli udział. W największym stopniu – według deklaracji 93% metodyków – rozwinęły one umiejętności interaktywnego prowadzenia zajęć z nauczycielami (warsztaty, praca w grupach), ale były również użyteczne patrząc z punktu widzenia przygotowania do wspierania nauczycieli różnych przedmiotów w tworzeniu interdyscyplinarnych scenariuszy zajęć „Lekcje z przedsiębiorczością w tle” (77% wskazań). Podobnie 74% metodyków przyznało, że szkolenia te w dużym stopniu pogłębiły ich wiedzę z zakresu planowania dydaktycznego.

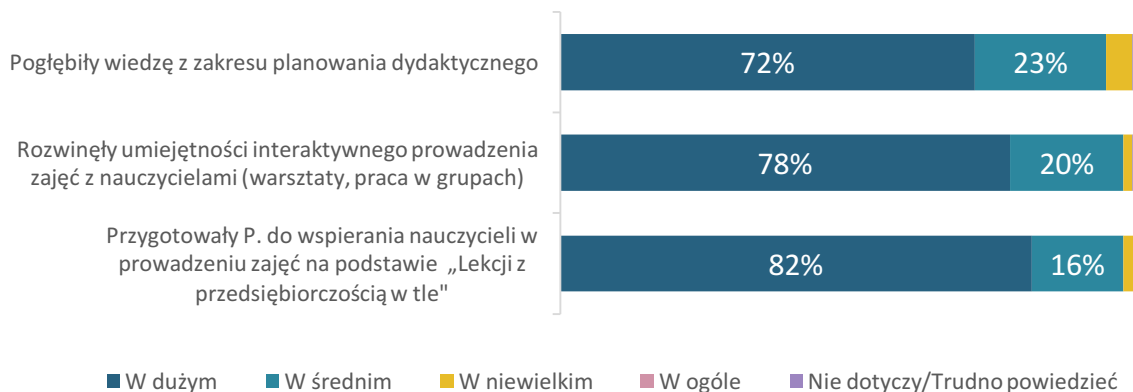
Wykres 12. Użyteczność szkoleń dla metodyków w ramach projektu Lekcje z przedsiębiorczością w tle (2014)



Źródło: Badanie CAWI metodyków (N=43).

Ostatni z realizowanych projektów – Szkolna Akademia Przedsiębiorczości III (2015) – nie odbiega istotnie w ocenach metodyków od wcześniejszych edycji. Jedyny aspekt, który został relatywnie nieco słabiej oceniony względem projektu z roku 2014, dotyczy rozwoju umiejętności interaktywnego prowadzenia zajęć z nauczycielami (warsztaty, praca w grupach). Rozwój w tym aspekcie dzięki szkoleniom w roku 2015 zadeklarowało 78% jego uczestników, w porównaniu do 93% w roku wcześniejszym. W pozostałych aspektach ocena pozostała spójna w porównaniu kolejnych edycji projektów.

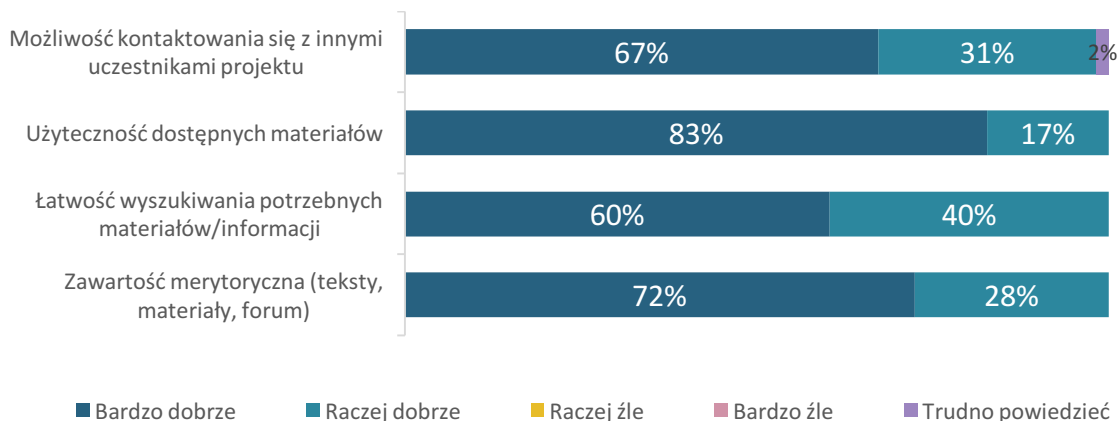
Wykres 13. Użyteczność szkoleń dla metodyków w ramach projektu Szkolna Akademia Przedsiębiorczości III (2015)



Źródło: Badanie CAWI metodyków (N=132).

Ostatnim ocenianym aspektem była platforma internetowa udostępniona uczestnikom projektów. Metodocy, którzy zadeklarowali korzystanie z tego narzędzia niemalże w 100% raczej dobrze i bardzo dobrze ocenili takie jej cechy i funkcjonalności jak użyteczność dostępnych na niej materiałów, zawartość merytoryczną, łatwość wyszukiwania potrzebnych materiałów. Bardzo sporadycznie (2% wskazań) pojawiały się negatywne opinie dotyczące możliwości kontaktowania się poprzez platformę z innymi uczestnikami projektu.

Wykres 14. Ocena platformy internetowej projektu – metodycy



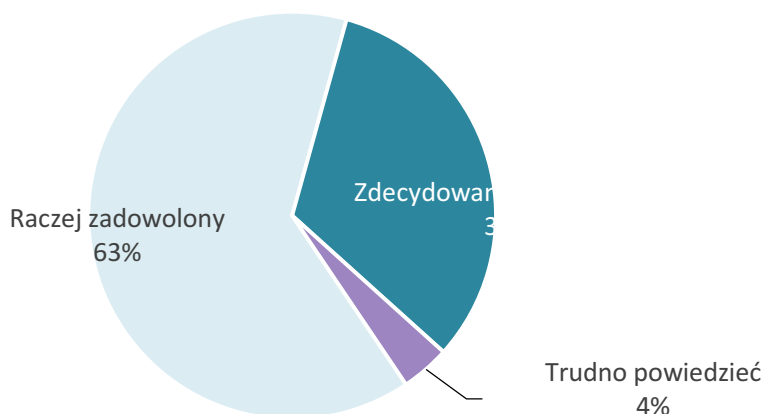
Źródło: Badanie CAWI metodyków (N=58).

Podsumowując, deklaracje metodyków korzystających z kolejnych projektów wskazują, że podejmowane działania projektowe – w szczególności szkolenia, ale również platforma internetowa projektu – cechowały się wysoką użytecznością, patrząc z punktu widzenia rozwoju metodyków oraz ich przygotowania do realizacji działań skierowanych do nauczycieli. Powyższe oceny są o tyle ważne w kontekście procesów dyfuzji innowacji, iż wskazują, że organizatorom projektu udało się dobrze przygotować I etap szkoleń kaskadowych. W opinii badanych metodyków, realizowane projekty dobrze przygotowywały ich do późniejszych działań. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu merytorycznemu prowadzących, właściwym materiałom szkoleniowym, dopasowaniu programów do potrzeb uczestników – udało się zredukować złożoność wdrażanej innowacji pedagogicznej do poziomu, który nie stanowił problemu dla adresatów innowacji. Jest to o tyle istotne, że przedstawiciele grupy metodyków jako pierwsi mieli przyjąć zaadoptować proponowane rozwiązania i metody dydaktyczne, po to aby później, w roli agentów zmiany, upowszechniać te rozwiązania wśród ukraińskich nauczycieli.

SZKOLENIA DLA NAUCZYCIELI

Poniższa część przedstawia perspektywę nauczycieli, a więc – zgodnie z „kaskadową” ideą realizacji projektów – kolejnych odbiorców realizowanych działań. Ogólna ocena z samego faktu udziału w projektach jest, podobnie jak to miało miejsce w przypadku metodyków, bardzo wysoka. Około 95,5% respondentów wskazało, że są z tego faktu zadowoleni – 32% wskazało to w sposób zdecydowany.

Wykres 15. Ogólna ocena satysfakcji z udziału w projekcie – nauczyciele

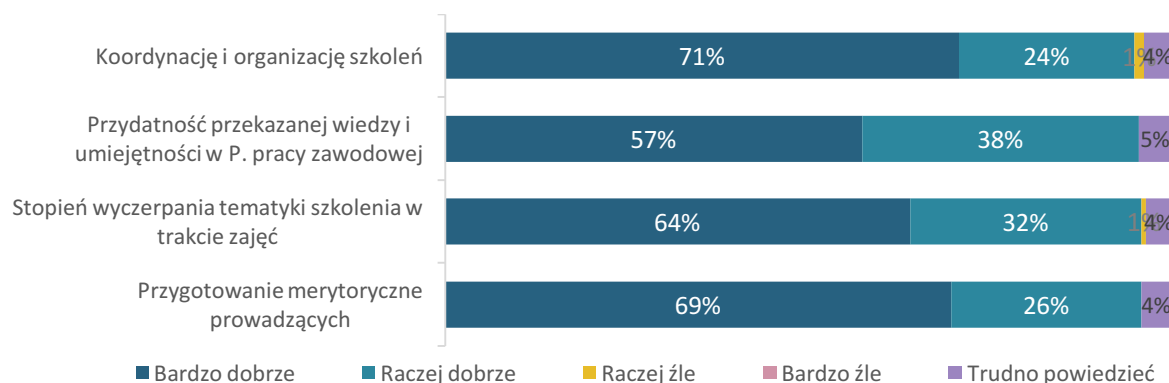


Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=311).

Nauczyciele zostali poproszeni o ocenę ostatniego ze szkoleń w jakim brali udział w ramach projektu polsko-ukraińskiego (dla liderów szkolnych, opiekunów SKP). Ocena wybranych elementów tych szkoleń wskazuje na wysoką jakość zarówno w zakresie organizacyjnych jak i merytorycznych aspektów realizacji szkoleń. Około 95-96% nauczycieli dobrze i bardzo dobrze oceniła koordynację i organizację szkoleń, stopień wyczerpania tematyki szkolenia w trakcie zajęć, przygotowanie merytoryczne

prowadzących, czy wreszcie przydatność przekazanej wiedzy i umiejętności w pracy. Oceny negatywne również występują, ale we wskazanych wymiarach nie przekraczają 5% wskazań. Wyniki te potwierdzają wnioski z poprzedniego podrozdziału – najwyraźniej w trakcie szkoleń realizowanych w Polsce udało się bardzo dobrze przygotować metodyków do późniejszej pracy z nauczycielami. Konkluzja ta znajduje odzwierciedlenie w opiniach samych nauczycieli.

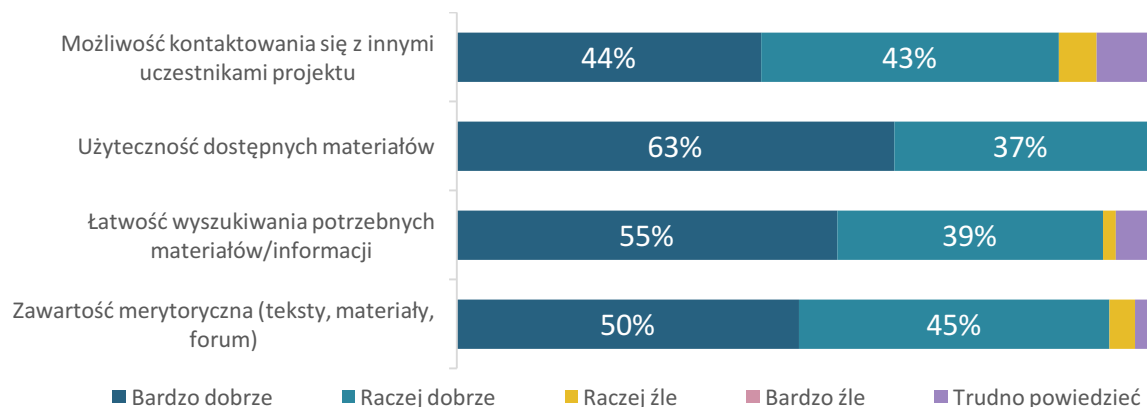
Wykres 16. Ocena nauczycieli ostatniego szkolenia, w jakim brali udział (dla liderów szkolnych, opiekunów SKP)



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=311).

Drugim ocenianym aspektem była, analogicznie jak w przypadku metodyków, platforma internetowa projektu. Przeważają generalnie oceny pozytywne, chociaż udział ocen bardzo dobrych, jest wyraźnie niższy niż miało to miejsce w przypadku metodyków. Pojawiają się też nieco częściej (choć wciąż relatywnie rzadko), oceny negatywne, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii możliwości komunikowania się z innymi uczestnikami projektu za jej pośrednictwem (13% wskazań negatywnych). Najlepiej oceniona została kwestia użyteczności materiałów dostępnych na platformie – wszyscy respondenci ocenili je raczej i bardzo dobrze.

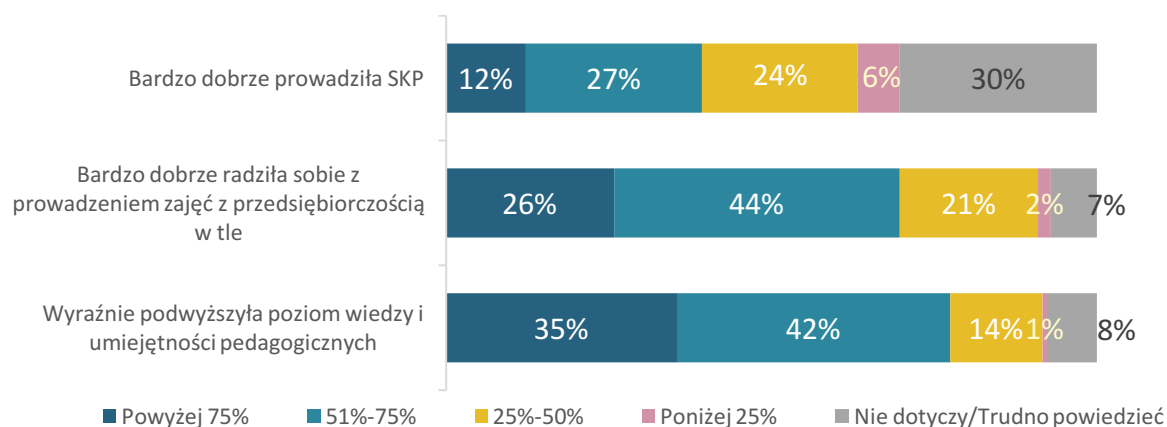
Wykres 17. Ocena platformy internetowej projektu – nauczyciele



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=311).

Metodycy biorący udział w badaniu zostali poproszeni o wypowiedź na temat tego, jak im się pracowało z nauczycielami, których szkolili w ramach projektu. Ocena miała dotyczyć trzech aspektów: zaangażowania nauczycieli w opiekę nad Szkolnymi Klubami Przedsiębiorczości i w prowadzenie „lekcji z przedsiębiorczością w tle” oraz stopnia, w jakim nauczyciele ci podwyższyli poziom swojej wiedzy i umiejętności pedagogicznych (Wykres 18).

Wykres 18. Ocena pracy nauczycieli dokonana przez metodyków



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=155).

Najczęściej dostrzegano efekty projektu w postaci podwyższenia wiedzy i umiejętności nauczycieli biorących w nim udział – blisko 80% badanych metodyków stwierdziło, że o większości współpracujących z nimi nauczycieli można powiedzieć, że wzrosły ich umiejętności. Co trzeci respondent-metodyk twierdził nawet, że tego rodzaju rozwój zawodowy niemal wszystkich współpracujących z nim nauczycieli.

Z przedstawionych na wykresie ocen widać, że relatywnie najbardziej problematyczna była kwestia Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. Z relacji zarówno metodyków, jak nauczycieli zebranych w toku wywiadów pogłębionych wiemy, że potrzeba zakładania i prowadzenia takich klubów nie do końca była dostrzegana przez zaangażowane w projekt strony.

„Kluby nie bardzo nauczycieli zainteresowały i niewielu w ogóle próbowało je zakładać. Ewentualnie miałyby sens w szkołach z internatem, gdzie dzieci rzeczywiście potrzebują nauki, jak gospodarować pieniędzmi, bo nikt ich tego nie uczy. Potrafią czasem w ciągu tygodnia wydać wszystko co mają na życie na miesiąc” [IDI metodyk]

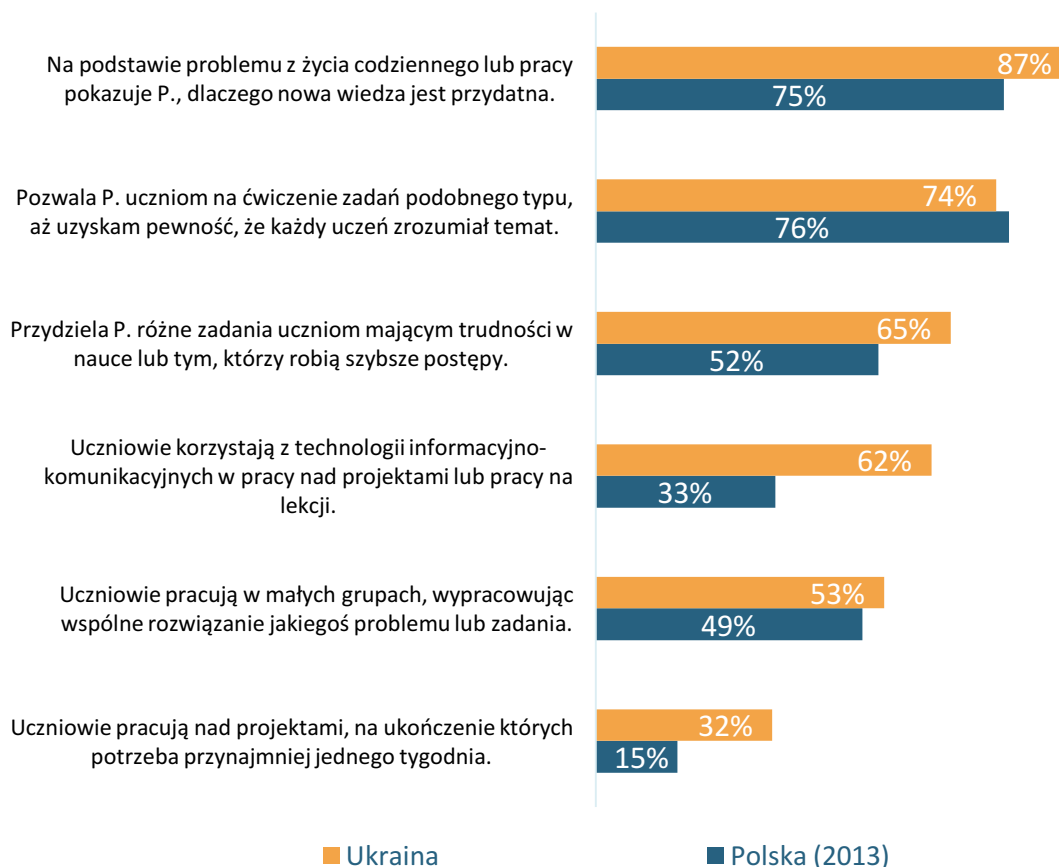
Realizowana ewaluacja stanowiła również okazję do przyjrzenia się sposobom pracy nauczycieli zaangażowanych do projektu – jak się okazało była to grupa dość wyjątkowa. **W ramach niniejszej ewaluacji zastosowano pytania z międzynarodowego badania TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), które jest międzynarodowym programem badawczym ukierunkowanym na badanie środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli. Jest to wspólne przedsięwzięcie rządów, konsorcjum międzynarodowego, OECD i związków zawodowych nauczycieli państw stowarzyszonych. TALIS ma na celu dostarczenie informacji na temat nauczycieli, nauczania i wpływu, jaki nauczyciele mają na proces uczenia się uczniów, w tym – informacji do międzynarodowych porównań systemów edukacyjnych¹³.**

Zastosowane podejście umożliwia porównanie wyników z przeprowadzonego badania, z wynikami badań realizowanych w innych krajach. Na kolejnym wykresie przedstawiono odpowiedzi nauczycieli z badania nauczycieli na Ukrainie z wynikami badania dla Polski (dla szkół ponadgimnazjalnych). Należy jednak zastrzec, że o ile w przypadku badania Polskiego, próba miała charakter reprezentatywny, o tyle w przypadku Ukrainy ogranicza się jedynie do uczestników projektów realizowanych przez ORE. Ci z kolei stanowią pewną, wyselekcjonowaną grupę dydaktyków, z jednej strony zapewne bardziej zmotywowanych z drugiej reprezentujących jedynie wybrane przedmioty (ekonomia, psychologia itd.). Stąd uogólnienia na całą populację nauczycieli na Ukrainie, są nieuprawnione.

Z przeprowadzonego porównania wynika jednak kilka ciekawych obserwacji. Pozwalają one również na ocenę analizowanych projektów, patrząc przez pryzmat pożądanых zachowań. Po pierwsze jak się okazuje, uczestnicy projektów ORE na Ukrainie deklarują częściej od kolegów z Polski włączanie do swoich lekcji czynności, które mogą przekładać się na lepsze zrozumienie danego przedmiotu przez uczniów. Wymienić tu należy takie zagadnienia jak włączanie do prezentacji wiedzy z danego obszaru przykładu problemów z życia codziennego - 87% badanych nauczycieli z Ukrainy często lub na każdej lub prawie każdej lekcji podejmuje takie czynności. W przypadku Polski odsetek ten wyniósł 75%. Około 65% nauczycieli z Ukrainy przyznało, że przydziela różne zadania uczniom mającym trudności w nauce lub tym, którzy robią szybsze postępy (52% w przypadku Polski). Relatywnie wysoki odsetek badanych nauczycieli (62%) zadeklarował również, że na ich lekcjach uczniowie korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy nad projektami lub w pracy na lekcji (jedynie 33% w przypadku nauczycieli z polskich szkół ponadgimnazjalnych, warto wspomnieć, że). Wreszcie 32% nauczycieli z Ukrainy zadeklarowało, że ich uczniowie pracują nad dłuższymi projektami, na których ukończenie potrzeba przynajmniej tygodnia (15% w przypadku Polski). Podobnie badani nauczyciele z obu krajów wypadli w przypadku takich aspektów jak powtarzanie ćwiczeń podobnego typu, do momentu aż uzyskania pewności, że każdy uczeń zrozumiał temat. Podobnie wygląda również udział nauczycieli, którzy stosują pracę uczniów w grupach.

¹³ <http://eduentuzjasci.pl/talis>

Wykres 19. Odsetek nauczycieli – Ukraińskich i Polskich (szkoły ponadgimnazjalne) – wykonujących na lekcjach określone czynności – suma wskazań „Często” i „Na każdej lub prawie każdej lekcji”



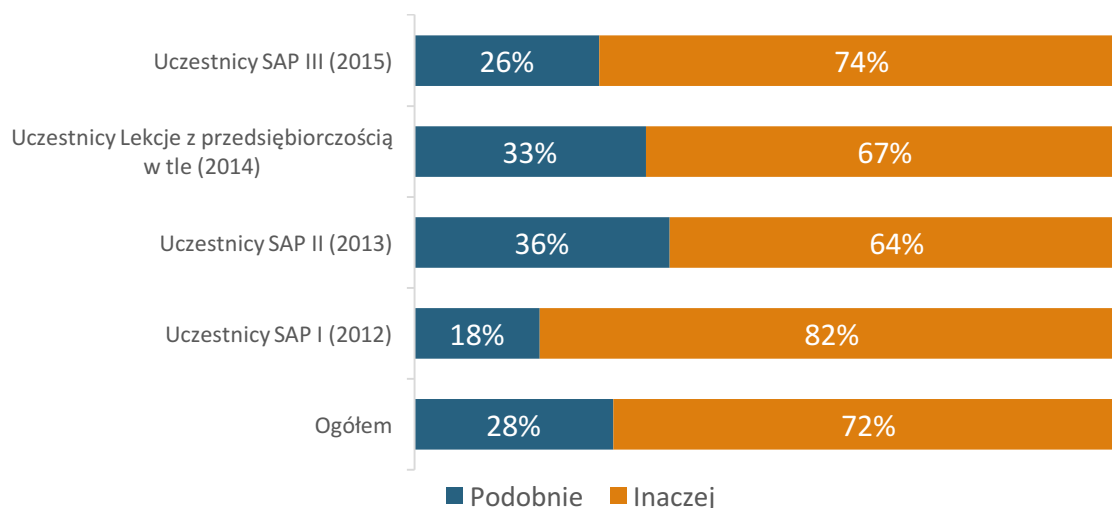
Źródło: Badanie CAWI nauczycieli oraz badanie TALIS dla Polski – szkoły ponadgimnazjalne

Powyższe obserwacje skłaniają do wniosku, że badani ukraińscy nauczyciele – uczestnicy projektów ORE – stosują w większości na lekcjach czynności pożądane z punktu widzenia procesu efektywnego przekazywania wiedzy uczniom. W tym względzie wypadają również nie gorzej od kolegów z Polski, a w wielu wymiarach znacznie lepiej. Należy oczywiście pamiętać, o tym, iż podawany w obu krajach odsetek odpowiedzi ma charakter czysto deklaracyjny. Nie można również zapominać, o tym że w przypadku badania na Ukrainie próba nie ma charakteru reprezentatywnego dla całości populacji nauczycieli. Wreszcie powyższe pytanie pokazuje pewien „stan zastany”, bez możliwości jego przyczynowego powiązania z udziałem w projektach ORE.

W kontekście ostatniej uwagi warto przyjrzeć się deklaracjom nauczycieli na temat zmian jakie zaszły w prowadzonych przez nich zajęciach dydaktycznych. Nauczyciele zostali poproszeni o to by przypomnieć sobie jak wyglądały ich lekcje kilka lat temu - zanim zetknęli się z projektem polsko-ukraińskim. Następnie zapytani zostali, czy wówczas, kilka lat temu, ich typowa lekcja wyglądała podobnie, czy też inaczej niż dziś. Wyniki odpowiedzi – zaprezentowane na kolejnym wykresie –

wskazują, że niemal trzy czwarte nauczycieli prowadziło zmiany do prowadzonych lekcji. Widoczne jest również zróżnicowanie odpowiedzi uczestników poszczególnych edycji programu. Najczęściej do wprowadzenia zmian przyznają się nauczyciele edycji pierwszej z 2012, bowiem aż 82% z nich zadeklarowało, że obecnie ich lekcje wygląda inaczej. Relatywnie najrzadziej, do wprowadzenia zmian przyznawali się uczestnicy kolejnej edycji projektu z roku 2013 (64%).

Wykres 20. Deklarowane zmiany w prowadzeniu lekcji wg uczestników poszczególnych projektów



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli

KONTEKST INSTYTUCJONALNY

O tym jakie znaczenie ma kontekst w jakim jest realizowany „Program” można było się przekonać na samym początku jego realizacji (2012), kiedy pojawiły się problemy z dystrybucją zaproszeń do projektu. Informacje o projekcie docierały do Departamentów Oświaty na szczeblu obwodowym, ale zdarzało się, że utknęły tam na dłużej: „Jeżeli informacja dociera do Departamentu Oświaty państwowej administracji, to do Instytutu ona potem nie trafia, gubi się” (FGI 1) Z tych względów niektóre z Instytutów zainteresowanych udziałem w projekcie spóźniły się z aplikacją.

Do nieporozumień dochodziło również w administracji samych Instytutów: „W 2012 roku na projekty międzynarodowe można było aplikować tylko wtedy jeżeli są zaproszenia „z góry”. Więc Instytuty oczekiwały na zaproszenia od Departamentu oświaty administracji obwodowej” (FGI 1)

Problemy z zachowaniem reguł hierarchii instytucjonalnej pojawiły się również, kiedy na kolejnych etapach projektów dochodziło do poziomych kontaktów między poszczególnymi IPSP-ami: „administracje Instytutów uważały, że zaproszenia do uczestnictwa w międzynarodowych projektach muszą pochodzić od Ministerstwa Edukacji lub od administracji państwowych, a nie od takich samych Instytutów” (FGI 1).

W takich sytuacjach utarte, nieformalne reguły działania administracji obwodowej stanowiły silną barierę dla efektywnej komunikacji między uczestnikami projektu. Z czasem, w miarę jak pracownikom Instytutów udawało się wypracować nowe ścieżki postępowania w swoich instytucjach,

opisywane problemy zanikały: „Niektórzy dyrektorzy Instytutów zareagowali tak, że jak to jest, że taki sam Instytut i taki sam dyrektor jak i ja zaprasza do uczestnictwa w projekcie... Byli zdziwieni i może niechętnie reagowali na zaproszenie nie od wyższego kierownictwa, a od takiego samego dyrektora. Ponieważ Dyrekcje Instytutów słabo zareagowały, powiedzieli że musi być zachowana hierarchia, to koordynatorzy projektu musieli ponownie wysłać list-zaproszenie do Departamentów Oświaty państwowej administracji obwodowej. W Departamencie zaproszenia zniknęły, a myśmy potem chodzili do administracji i prosili o odszukanie tych listów. Później koordynatorzy i administracja Instytutów już dostawali razem [listy], więc pośredników w komunikacji już nie było”. (FGI 1)

Nieporozumienia do jakich dochodziło na początku realizacji „Programu” pokazują wagę istniejących reguł i hierarchii funkcjonujących w relacjach instytucji. Ich nieuwzględnienie może bardzo utrudnić realizację projektu a wręcz, jak pokazują powyższe przykłady, w niektórych sytuacjach ją uniemożliwić.

Analogiczne mechanizmy, jednak na niższych szczeblach administracji, pojawiały się na etapie doboru szkół biorących udział w Programie. W tym wypadku pracownicy Instytutów lub ich przełożeni musieli samodzielnie zadbać o zachowanie właściwych reguł komunikacji i rozpowszechniania zaproszeń do udziału w projekcie: „zgłaszali się do miejskich i powiatowych oddziałów oświaty (rajono, miskno), żeby oni „uświęcili” projekt swoją zgodą (odpowiedzialny za metodę nauczania dyscyplin, „kierownik gabinetu metodycznego”). Kierownik dawał swoje rekomendacje, jaka szkoła i jaki nauczyciel pasuje do projektu.” (FGI 1)

Wykorzystanie administracji w procesie selekcji szkół było powszechną praktyką stosowaną w projekcie: „W znacznej części przypadków realizacja projektu wymagała poinformowania i/lub zgody formalnej ze strony obwodowego departamentu oświaty [jednostki w składzie obwodowych administracji państwowych]. We wszystkich obwodach poza obwodowymi IPSP kluczowymi jednostkami w realizacji projektów były rejonowe gabinety metodyczne i/lub rejonowe wydziały oświaty (jednostki rejonowych administracji państwowych). Wymienione jednostki były pośrednikami przy pierwszych kontaktach pomiędzy OIPSP a szkołami.” (FGI 2)

Wykorzystanie w projekcie takich, ugruntowanych w obowiązującej hierarchii, kanałów komunikacji mogło jednak rodzić również nieoczekiwane konsekwencje. Dyrektorzy niektórych szkół, otrzymując zaproszenia z nadzorujących ich placówki rejonowych wydziałów oświaty, czuli się zobowiązaniu do wzięcia udziału w projekcie, nawet jeśli ich szkoła i nauczyciele nie byli na to do końca gotowi: „Jednocześnie, dość często dyrektorzy szkół wyrażali zgodę (...) z powodu tego, iż propozycje udziału w projekcie nadchodziły z rejonowych wydziałów oświaty lub rejonowych gabinetów metodycznych.” (FGI 2) Zaproszenie ze strony rejonowej administracji mogło być odebrane jako rekomendacja lub wręcz „propozycja nie do odrzucenia” – taki kontekst realizacji projektu w danej szkole mógłby negatywnie wpływać na motywację dyrekcji lub nauczycieli, którzy byli do niego zaangażowani.

Warto przypomnieć, że w pierwszych edycjach programu nie stosowano specjalnej selekcji szkół lub nauczycieli. Mimo tego administracja rejonowa mogła formułować własne kryteria udziału w projekcie, które pozostawały poza kontrolą koordynatorów projektu: „Ponieważ dla realizacji pierwszych projektów podstawowym warunkiem było zatrudnienie w szkole psychologa i nauczyciela ekonomii, gabinety metodyczne i rejonowe wydziały oświaty dysponowały danymi o tym, jakie szkoły

mogły wziąć udział w projekcie. Do tego, rejonowe instytucje wyrażały swoje opinie na temat prognozowanego stopnia zaangażowania w projekt poszczególnych szkół i sukcesu projektu.” (FGI 2)

Kontekst instytucjonalny utrudniał realizację założeń projektu również w przypadku zakładania i prowadzenia Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. Jak dowiedzieliśmy się zarówno z wywiadów grupowych przeprowadzonych z metodykami, jak z indywidualnych rozmów z nauczycielami, na początku było przewidziane, że szkolny klub prowadzi dwójka nauczycieli – nauczyciel ekonomii i psycholog. W takiej samej konfiguracji miały być prowadzone fakultatywne zajęcia z przedsiębiorczości. W związku z tym pojawił się problem z rozliczeniem godzin pracy tych osób. W ukraińskim systemie organizacji szkolnictwa nie przewidziano zajęć prowadzonych przez więcej niż jednego nauczyciela i nie ma procedur dotyczących postępowania w takich przypadkach.

Warunki realizacji Programu ściśle wiążą się z dwoma z czynników warunkujących powodzenie procesów dyfuzji innowacji – to jest:

Łatwość wypróbowania innowacji

- *Czy wypróbowanie w ukraińskich szkołach elementów nowego podejścia do nauczania przedsiębiorczości wiązało się z dużymi trudnościami? Na czym polegały te trudności?*

Obserwowalność innowacji

- *Jaki inni pracownicy ODN-ów i szkół postrzegali realizowane projekty? Jak postrzegali je uczniowie? Czy działalność SKP była widoczna w szkołach? Na jakie inne, wymierne efekty projektów zwracano uwagę w szkołach i ODNach?*

O łatwości wypróbowania nowych rozwiązań, takich jak Szkolne Kluby Przedsiębiorczości, czy scenariusze „lekcji z przedsiębiorczością w tle”, decydowała konstrukcja całego Programu. W każdej z edycji Programu zakładano konkretne rezultaty projektu na poziomie szkół. Za ich osiągnięcie odpowiadali koordynatorzy projektów, którzy „...mieli za cel formalne wypełnienie warunków projektu nawet w tych szkołach, gdzie z różnych powodów zaangażowanie w realizację spadało lub było niestabilnym. „Trzeba było skończyć projekt.” (FGI 2). Dlatego mimo zróżnicowanego poziomu zaangażowania szkół w realizację „Programu”, w zasadzie wszystkie placówki miały okazję zetknąć się i wypróbować w praktyce rozwiązania dydaktyczne upowszechniane w ramach projektów.

Ważnym czynnikiem powodzenia procesu wdrażania innowacji jest to czy efekty takich działań są widoczne (i rysują się w korzystnym świetle) dla szerszego otoczenia projektu. W przypadku realizowanego „Programu” ważne było nie tylko dotarcie do innych metodyków oraz nauczycieli z instytucji bezpośrednio angażujących się w działania projektowe, ale również zwrócenie uwagi grona pedagogicznego spoza instytucji objętych programem.

Kolejne edycje „Programu” wiązały się z coraz większym rozgłosem w ukraińskiej oświacie. Sprzyjała temu organizacja konferencji podsumowujących rezultaty kolejnych edycji projektów – jak np. cykl 18 konferencji regionalnych zorganizowanych w 2014 roku w celu upowszechniania publikacji „Lekcje z przedsiębiorczością w tle”. Z kolei rok wcześniej projekt Szkolna Akademia Przedsiębiorczości 2 był prezentowany w trakcie konferencji organizowanej przez Komisję Europejską, Republikę Mołdowy i Europejską Fundację Kształcenia w ramach Partnerstwa Wschodniego w Kiszyniowie („Przedsiębiorczość kluczową kompetencją: polityka i praktyka w regionie Partnerstwa

Wschodniego”). Wymierne i obserwowalne rezultaty projektów – jak np. pojawienie się w szkołach ukraińskiej edycji gry CASHFLOW, funkcjonujące SKP, publikacje stanowiące rezultaty działań projektowych czy wreszcie wspomniane konferencje, miały istotne znaczenie dla procesu wdrażania innowacji.

Jednym z kluczowych elementów realizacji pierwszych edycji Programu była organizacja Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości – były to realne działania, które angażowały uczniów, nauczycieli i dyrekcję szkół. Fragment sprawozdania z realizacji projektu w 2012 roku dobrze ilustruje sposób funkcjonowania SKP:

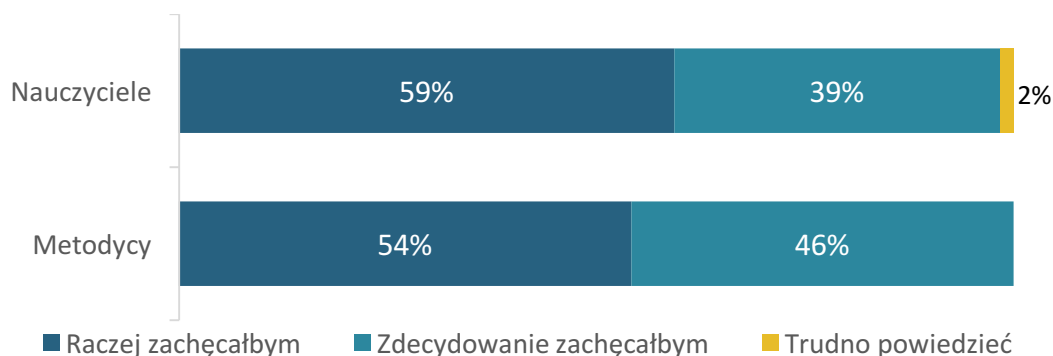
„Po założeniu i opracowaniu dokumentów podstawowych, SKP szczegółowo zaplanowały swoją działalność na kolejne miesiące. Systematycznie przy wsparciu opiekunów SKP, klubowicze spotykają się na dwie godziny tygodniowo i realizują to co zaplanowali. W ramach realizacji tych godzin każdy SKP opracowuje projekt biznes planu dla nowego przedsiębiorstwa (mały lub średni biznes). Będzie to forma dokumentu określająca strategię przedsiębiorstwa w pewnym okresie czasu, przewodnik dla jego działań strategicznych i taktycznych a jednocześnie identyfikujący słabe i silne strony działalności gospodarczej. Biznes plan powinien zawierać cele, sposoby, metody i środki osiągnięcia celów. Nauczy to uczestników SKP profesjonalnego podejścia/ myślenia dot. planowania w przyszłości swojego biznesu, ograniczania niepewności, szacowania prawdopodobieństwa zaistnienia przyszłych zdarzeń oraz rozpoznawania wstępnych problemów, tym samym zmniejszając ryzyko podjęcia błędnych decyzji.”

Podobne działania, z jednej strony wzbudzały zainteresowania innych nauczycieli, dyrektorów szkół i zachęcały do zapoznania się ideą Programu, wzięcia udziału w jego kolejnych edycjach lub wdrożenia niektórych rozwiązań we własnej pracy dydaktycznej. W efekcie podejmowanych działań, projekt z 2014 roku wzbudził zainteresowanie władz oświatowych na Ukrainie: publikacja „Lekcje z przedsiębiorczością w tle” doczekała się z ich pozytywnych rekomendacji.

Z drugiej strony, widoczność rezultatów projektu wpływała motywująco na osoby już zaangażowane w Program i sprzyjała utrwalaniu wypracowanych postaw lub schematów działania: „Niektórzy nie wierzyli, że ich konspekty wydrukują tak szybko. Kiedy dostali gotowy egzemplarz, to dla nich był wymierny wskaźnik ich osobistego sukcesu”.(FGI 1)

Powyższe obserwacje warto uzupełnić o podsumowanie nauczycieli i metodyków, wyrażone przez deklarowaną skłonność do polecania kolegom udziału w polsko-ukraińskim projekcie dotyczącym nauczania przedsiębiorczości zainicjowanym przez ORE. W zasadzie wszyscy uczestnicy z obu grup stwierdzili, że gdyby była taka możliwość to zachęcaliby swoich kolegów do udziału w tym przedsięwzięciu. Co ciekawe wśród metodyków taka deklaracja jest nawet mocniejsza – 46% z nich zachęcałoby bowiem do udziału w projekcie w sposób zdecydowany.

Wykres 21. Chęć polecenia innym udziału w projekcie



TRWAŁOŚĆ WYWOŁANYCH ZMIAN

O tym czym nowe metody pracy dydaktycznej, związane z wykorzystaniem technologii ICT lub warsztatowym podejściem do prowadzenia zajęć lub alternatywne podejście nauczania przedsiębiorczości – rozumianej jako pewna kompetencja społeczna, utrzymają się w dłuższym okresie po zakończeniu realizacji projektu, decyduje szereg złożonych czynników. Te same zmienne mogą sprzyjać utrzymaniu się (bądź wręcz przeciwnie) SKP lub stosowaniu wypracowanych scenariuszy lekcji z przedsiębiorczością w tle. W tym kontekście warto skoncentrować się na dwóch kategoriach czynników:

- bilansie kosztów i korzyści związanych w przyjęciem poszczególnych elementów innowacji,
- zgodnością proponowanych rozwiązań z dotychczas obowiązującymi metodami pracy dydaktycznej, zasadami działania szkół oraz możliwościami realizacji dotychczasowych działań po zakończeniu projektu.

Opłacalność innowacji

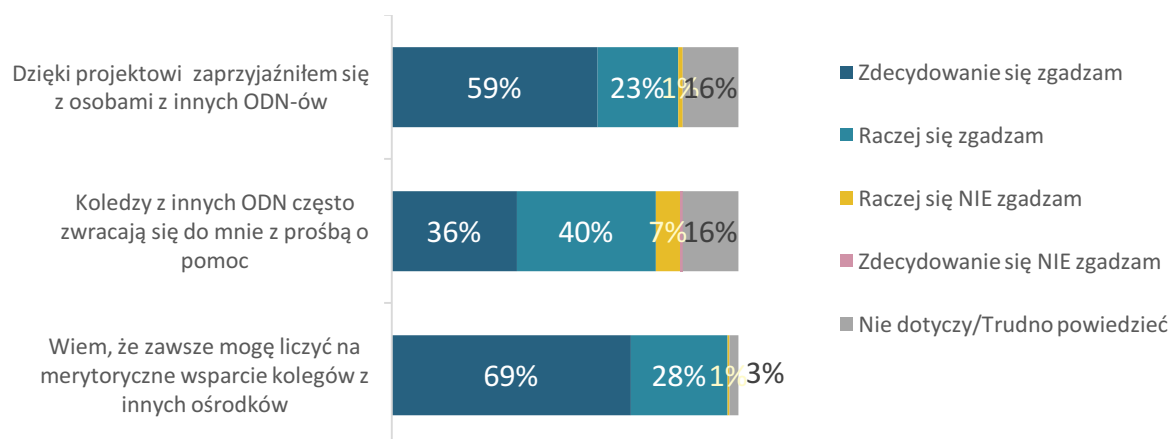
- *Jak uczestnicy postrzegali korzyści z udziału w projekcie i wprowadzenia w życie proponowanych rozwiązań?*
- *Jak uczestnicy oceniali koszty związane z włączeniem proponowanych rozwiązań do własnej praktyki zawodowej?*

Bilans kosztów i korzyści wynikających z udziału w projekcie rysował się bardzo korzystnie dla metodyków, którzy dołączali do projektu na kolejnych etapach a w szczególności dla grupy, która współpracowała z ORE od początku realizacji Programu. O indywidualnych korzyściach z udziału w projekcie wspomniano w rozdziale dotyczącym doboru uczestników projektu. Udział w projekcie wiązał się z intensywną pracą w trakcie szkoleń w Polsce, jak i wdrażaniem działań projektowych na Ukrainie. Z drugiej strony, metodycy zaangażowani w projekt doceniali użyteczność szkoleń i materiałów opracowywanych na potrzeby projektu. Udział w projekcie stanowił szansę na rozwój zawodowy, poszerzenie sieci kontaktów zawodowych i wzmocnienie pozycji zawodowej w swoim

miejsu pracy. Projekt cieszył się na Ukrainie bardzo dobrą reputacją, wobec czego zaangażowanie się w działania programowe miało istotny wymiar prestiżowy. W trakcie badań pojawiały się głosy, że najbardziej wymierne rezultaty, z perspektywy metodyków, przyniosły dwie pierwsze edycje Programu (projekty realizowane w 2012 i 2013). Kolejne edycje projektów sprowadzały się do pogłębienia nabytej wiedzy i budowania coraz lepszej współpracy z nauczycielami i młodzieżą.

Potwierdzeniem powyższych obserwacji są również deklaracje metodyków, wyrażone w badaniu sondażowym. Ponad 82% z nich przyznało, że dzięki projektowi zaprzyjaźnili się z osobami z innych ośrodków doskonalenia nauczycieli. Co istotne wyrażne jest również występowanie dość powszechnej, dwustronnej relacji między badanymi metodykami, a metodykami z innych ODN-ów. Jak przyznało 76% metodyków, koledzy z innych ośrodków zwracają się do nich o pomoc. Z drugiej strony sami metodycy wiedzą, że mogą liczyć na merytoryczne wsparcie kolegów z innych ośrodków (opinia wyrażona przez blisko 97% badanych). Powyższe obserwacje analizowane łącznie mogą wskazywać, że zrealizowane projekty istotnie przyczyniły się do rozwoju kapitału społecznego na poziomie pracowników tych instytucji, co jest ważne z punktu widzenia samego dalszego rozwoju tych instytucji.

Wykres 22. Efekty uczestnictwa w projekcie



Opłacalność udziału w Programie zupełnie inaczej kształtowała się w przypadku nauczycieli, którzy angażowali się w działalność Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości lub mieli prowadzić „lekcje z przedsiębiorczością w tle”. Wprawdzie grupa ta mogła liczyć na istotne wsparcie szkoleniowe i merytoryczne ze strony koordynatorów projektu i metodyków, jednak znaczną część kosztów związanych z realizacją projektu musiała ponosić z własnych środków. W części poświęconej selekcji nauczycieli do projektów omawiano problem oddalonych szkół, w przypadku których koszty dojazdów na szkolenia lub warsztaty organizowane w IPSP-ach mogły stanowić istotną barierę dla uczestnictwa. Na podobnej zasadzie, praca wykonywana przez nauczycieli w związku z udziałem w Programie, nie była w żaden sposób dodatkowo wynagradzana. Nauczyciele, podobnie jak metodycy, mieli szansę rozwinąć swoje kompetencje i umiejętności dydaktyczne, nawiązywali interesujące kontakty i brali udział w prestiżowym projekcie. Z drugiej strony, w większości szkół ich działalność związane z prowadzeniem SKP miała charakter społeczny. Innymi słowy, na spotkania klubowe i organizację działań SKP musieli wygospodarować prywatny czas. Argument finansowy należy z pewnością wziąć

pod uwagę przy realizacji kolejnych edycji projektu. Badani metodycy zauważali: „Z punktu widzenia nauczycieli, główną przeszkodą do udziału w projekcie był brak środków na opłatę ich pracy przy przygotowaniu i prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych i dodatkowych.” (FGI 2) Zajęcia pozalekcyjne realizowane w związku z działaniami projektowymi powinny być wynagradzane na podobnych zasadach, jak pozostałe lekcje. W przeciwnym wypadku motywacja nauczycieli do realizacji i podtrzymywania działań zainicjowanych w ramach „Programu” będzie wygasać. Dobrą ilustracją tej tezy jest sytuacja jednej ze szkół uczestniczących w projekcie: „W jednym z obwodów najbardziej aktywnym uczestnikiem projektu było prywatne liceum. Według uczestnicy grupy, liceum jest aktywną i innowacyjną placówką od lat i korzystało z nowych możliwości. Liceum ma większą elastyczność w przydzieleniu środków na zajęcia różnego typu.” (FGI 2)

Zagadnienie indywidualnych kosztów i korzyści związanych z wdrażaniem i podtrzymywaniem innowacji upowszechnianych w ramach Programu, ściśle wiąże się z kwestią kompatybilności.

Kompatybilność innowacji

- *W jakim stopniu proponowane podejście do nauczania przedsiębiorczości jest kompatybilne z formalnymi i pozaformalnymi regułami funkcjonowania ukraińskiego systemu edukacji?*
- *W jakim stopniu proponowane podejście jest zgodne z ich osobistymi przekonaniem dot. metod nauczania uczniów?*

O tym, czy nowe podejście dydaktyczne do nauczania przedsiębiorczości lub idea Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości na dłużej zagoszczą w ukraińskich szkołach, zadecydują takie czynniki jak miejsce przedsiębiorczości w szkolnych siatkach zajęć i programach nauczania. Są to „twarde” uwarunkowania, na które zwracali uwagę uczestnicy warsztatów:

- Konieczność zwiększenia liczby godzin z zajęć ekonomicznych,
- Upowszechnienie zajęć ekonomicznych przez wprowadzenie ich do kanonu przedmiotów obowiązkowych (obecnie mają charakter fakultatywny).

W ukraińskich programach szkolnych nie ma zarezerwowanych godzin na zajęcia z przedsiębiorczości, a dostępne zajęcia z ekonomii nie są obowiązkowe: „Uczestnicy kilka razy zwracali uwagę na to, że w szkolnym programie nie ma zajęć z przedsiębiorczości, a zajęcia ekonomiczne są zajęciami do wyboru. Żeby zmienić sytuację potrzebne są zmiany w programie, a to już poziom ministerialny. (...)ważne są zmiany w rozkładzie zajęć (powiększenie liczby godzin z zajęć ekonomicznych” (FGI 1) Taka sytuacja utrudnia, w dłuższej perspektywie, podtrzymanie zmian w nauczaniu przedsiębiorczości, które miała wywołać realizacja Programu. Modyfikacja programów lub siatki rozkładu zajęć automatycznie przekładają się na opłacalność realizacji działań projektowych: „Były przypadki, w których dyrektorzy szkół zmieniali tematyczne plany zajęć, i przydział godzin lekcyjnych, poświęconych różnym przedmiotom w ramach zajęć szkolnych. W związku z tym niektórzy nauczyciele próbowali odstąpić od udziału w projekcie, ponieważ ich praca nie byłaby opłacona.” (FGI 2)

Trwałość wywołanych zmian

- *W jakim stopniu nowe podejście do nauczania przedsiębiorczości przyjęło się w szkołach objętych realizacją projektów? Jak kształtuje się dalsza działalność SKP?*

Wskazane wyżej kwestie opłacalności i kompatybilności wdrażanych innowacji mają, zdaniem metodyków, największy potencjalny wpływ na utrzymanie się zmian zainicjowanych w ramach „Programu. Największe szanse na przetrwanie mają te elementy wdrażanej innowacji pedagogicznej, które:

- Charakteryzują się wysoką opłacalnością, tj. pozwalają na uzyskanie pozytywnych efektów przy minimalizacji dodatkowych nakładów.
- Są kompatybilne z istniejącymi programami, dają się realizować w ramach obowiązującego rozkładu i liczby godzin poświęcanych tematyce ekonomicznej.

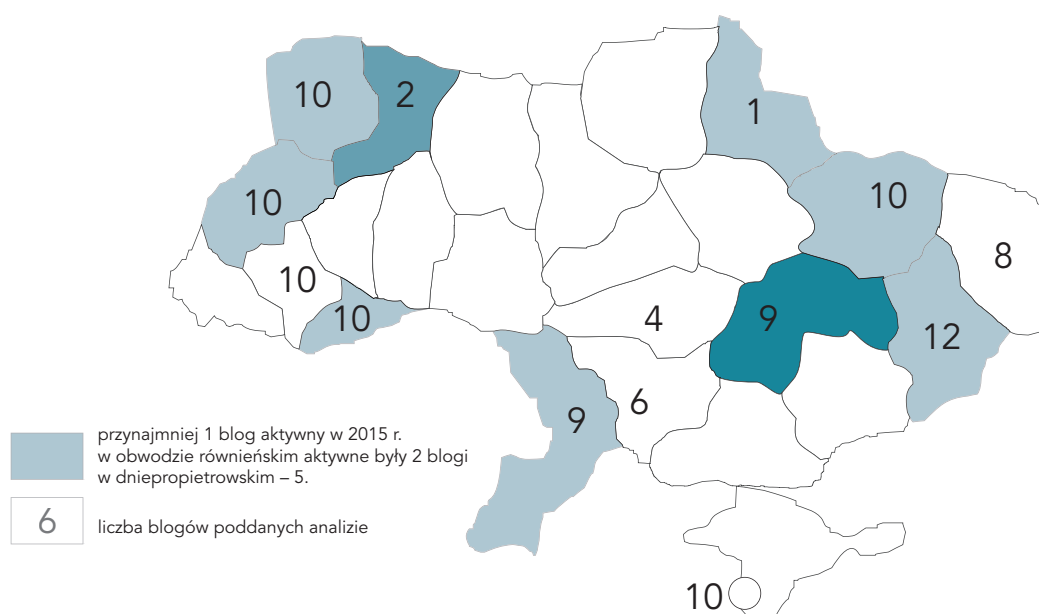
Dlatego, o ile szkoły nie wygospodarują dodatkowych środków na opłacanie zajęć dodatkowych, działalność SKP może być z czasem wygaszana. Jednocześnie przygotowane materiały, w szczególności scenariusze „lekcji z przedsiębiorczością w tle” mają duże szanse na to, że będą wykorzystywane w ukraińskich szkołach:

„Według uczestników grupy, największe szanse na przetrwanie mają te zmiany i wyniki, które nie będą potrzebowały dodatkowych wydatków na ich podtrzymywanie. W związku z powyższym takie skutki jak kluby przedsiębiorczości mogą zaniknąć jako forma zajęć pozalekcyjnych. Natomiast, lekcje z przedsiębiorczością w tle będą wykorzystywane. Również pozostaną relacje instytucjonalne, które są podtrzymywane dzięki innym niż projekt aktywnościom i obowiązkom uczestników projektu.” (FGI 2)

Kłopoty z aktywnością Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości można było w dostrzec zarówno w badaniu sondażowym z nauczycielami, jak również przez pryzmat analizy stron internetowych (blogów) prowadzonych przez te kluby.

Nie wszystkie blogi, których adresy znaleziono w różnych źródłach, istniały w momencie badania (czyli w końcu listopada 2015 r.) – pięć z nich zostało usuniętych, jeden (w Sewastopolu) został oznaczony jako przeznaczony tylko dla zaproszonych uczestników, więc nie można było go obejrzeć i przeanalizować jego treści. W rezultacie zbadano 111 stron reprezentujących Szkolne Kluby Przedsiębiorczości z 13 obwodów i Sewastopola. Na poniższej mapie zaprezentowano liczbę blogów, które zostały objęte badaniem w poszczególnych obwodach. Kolorem zaznaczono te obwody, w których choć jeden blog był aktywny w 2015 r.

Rysunek 1. Geograficzne rozmieszczenie SKP, których blogi były badane

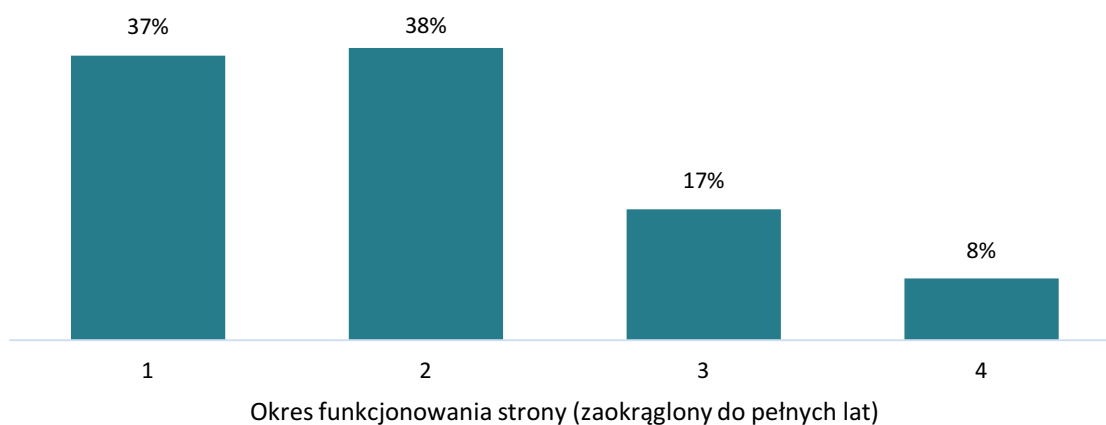


Źródło: opracowanie własne

Aktywność internetowa SKP

Badane kluby na ogół przejawiały niską aktywność na swoich blogach. Wiele z nich zaprzestało zamieszczania postów jeszcze w tym samym roku, w którym blog został utworzony (takich było 37%). Najczęściej zdarzała się sytuacja, w której blog był prowadzony przez 2 kolejne lata. Oznaczało to najczęściej, że klub zawieszał swoją działalność blogową po zakończeniu roku szkolnego, w którym został utworzony. W niniejszej analizie okres działania strony internetowej klubu był wyliczany na podstawie roku pierwszego wpisu i roku ostatniego wpisu.

Wykres 23. Okres aktywności stron internetowych SKP (dane w %)



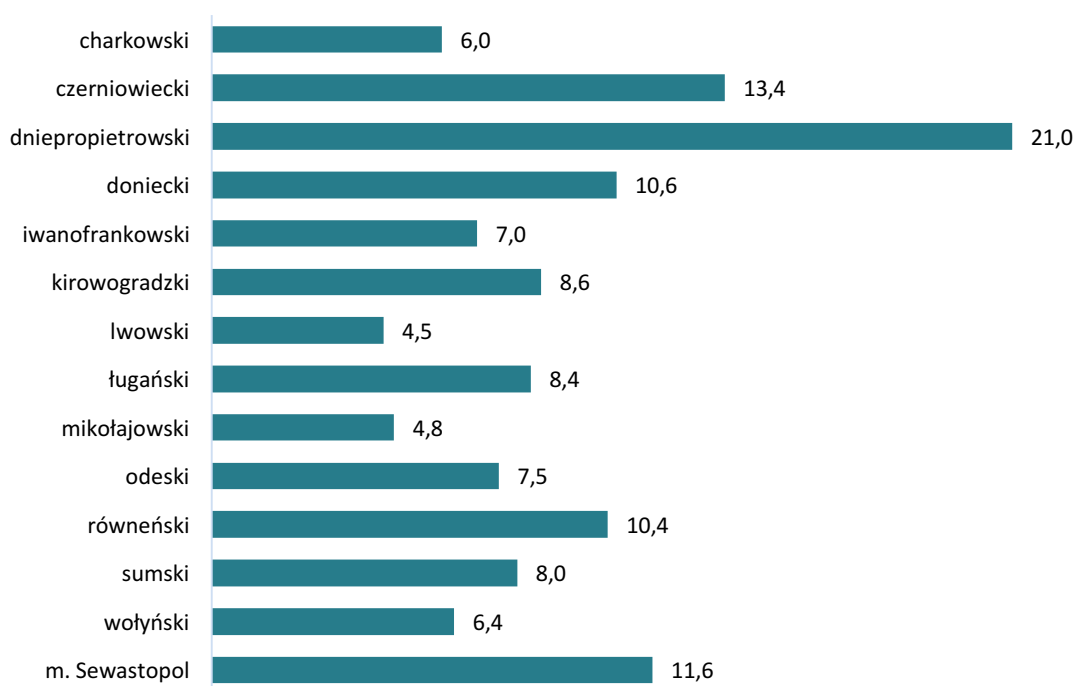
Źródło: opracowanie własne

Aktywność mierzona liczbą wpisów była bardzo zróżnicowana. Średnia liczba wpisów nie wydaje się mała, bo wynosi blisko 21, jednak mediana to 11 wpisów. Oznacza to, że połowa zbadanych blogów zawierała co najwyżej 11 wpisów (minimum – 1 wpis, a maksimum – 116).

Przyjrzenie się tym danym w przeliczeniu na rok aktywności świadczy o bardzo niskiej przeciętnej aktywności internetowej Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości. Średnia roczna liczba wpisów to 9,3, a mediana – 5,5. Blisko co piąty klub opublikował 1 lub 2 wpisy w ciągu jednego roku. Warto zauważyć, że aktywność mierzona średnią roczną liczbą wpisów była skorelowana z długością aktywnego funkcjonowania bloga SKP – blogi, na których więcej publikowano miały większe szanse niż te nieaktywne, na utrzymanie swojej działalności dłużej niż przez jeden rok.

Największą aktywność zanotowały SKP z obwodu dniepropietrowskiego oraz czerniowieckiego. Dość aktywne były także kluby przedsiębiorczości z Sewastopola, ale ich działalność zakończyła się w 2013 roku.

Wykres 24. Średnia roczna liczba wpisów publikowana przez SKP z poszczególnych obwodów



Źródło: opracowanie własne

Treść stron (blogów) klubowych

Badanie treści stron Szkolnych Klubów Przedsiębiorczości ujawniło, że komunikowanie się „ze światem” za pomocą blogów nie jest aktywnością dobrze znaną uczestnikom SKP ani też nie wydaje im się ona szczególnie atrakcyjna.

Większość analizowanych stron zawierała jedynie zdjęcia z różnych wydarzeń z udziałem członków SPK albo organizowanych czy też współorganizowanych przez Kluby. Bardzo często pod zdjęciami nie było żadnego komentarza. Trudno było zorientować się, dlaczego Autor wpisu zdecydował się ten wpis zamieścić.

Prezentujemy przykłady dwóch głównych typów zdjęć, które pojawiały się na blogach: były to foto-relacje z 1) różnych nadzwyczajnych wydarzeń, związanych z życiem szkoły i jej klubu przedsiębiorczości lub 2) prezentacja codziennej pracy klubu. Brakowało koncepcji prowadzenia bloga, w większości przypadków trudno było dostrzec, czy jest jakiś zespół redagujący stronę – np. pod kierunkiem „redaktora naczelnego”. Najprawdopodobniej w większości przypadków wpisy na blogu umieszczał nauczyciel kierujący klubem lub wyznaczony przez niego uczeń.

Tabela 8. Typowe przykłady zdjęć zamieszczanych na blogach

 http://shkola49klub.blogspot.com/ (Sewastopol)	 http://zhv2013.blogspot.com (Żółte Wody, obwód dniepropietrowski)
---	---

W literaturze dotyczącej wykorzystania blogów, czy szerzej „oprogramowania społecznego” (*social software*), w edukacji zwraca się uwagę na to, że jest to zgodne ze współczesnymi teoriami dotyczącymi uczenia się, w szczególności z podejściem konstruktywistycznym. Zgodnie z nimi (Ernest, 1994; Kim, 2001) aktywność społeczna uczniów realizowana za pośrednictwem blogów wzmacnia ich zaangażowanie w naukę przedmiotu poprzez skłanianie ich do refleksji nad zamieszczanymi tekstami, wchodzenie w dyskusję z czytelnikami etc¹⁴. Do tego jednak, aby blogi spełniły rolę tego swego materiału edukacyjnego dla uczniów, uczniowie ci powinni być dokładnie poinstruowani, w jaki sposób

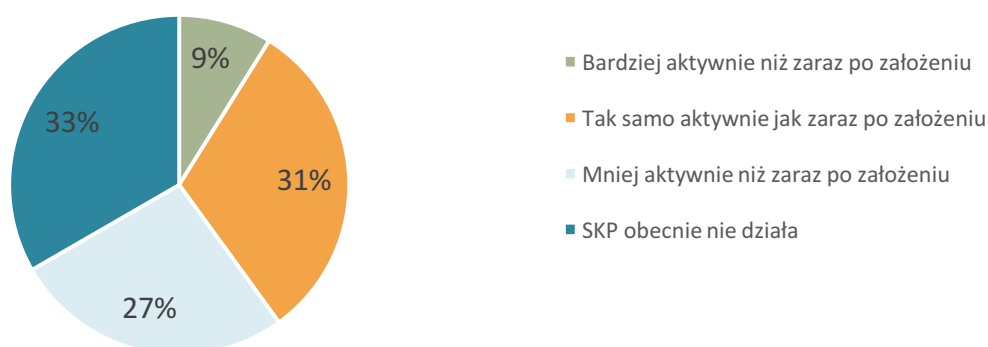
¹⁴ http://www.ifets.info/journals/11_4/15.pdf (dostęp 30.11.2015)

te blogi prowadzić, jak panować nad ich treścią, dbać o regularność zamieszczania wpisów i wreszcie – jak wciągać czytelników do dyskusji. Najwyraźniej tych komponentów zabrakło w projekcie.

Dobrze prowadzone blogi mogłyby także stać się dodatkowym kanałem komunikacyjnym upowszechniającym innowację pedagogiczną, której podporządkowany był „Program wspierania rozwoju kompetencji przedsiębiorczości w ukraińskich szkołach”.

Uzupełnieniem powyższego mogą być wyniki badań sondażowych, zrealizowanych wśród nauczycieli ze szkół, w których szkolne kluby przedsiębiorczości zostały utworzone. Według 60% badanych działalność klubu została ograniczona, w tym 33% nauczycieli wskazało, że SKP obecnie nie działa. Kolejne 31% badanych oceniło, że kluby działają tak samo aktywnie jak po założeniu. Jedynie 9% przyznało, że klub jest obecnie bardziej aktywny.

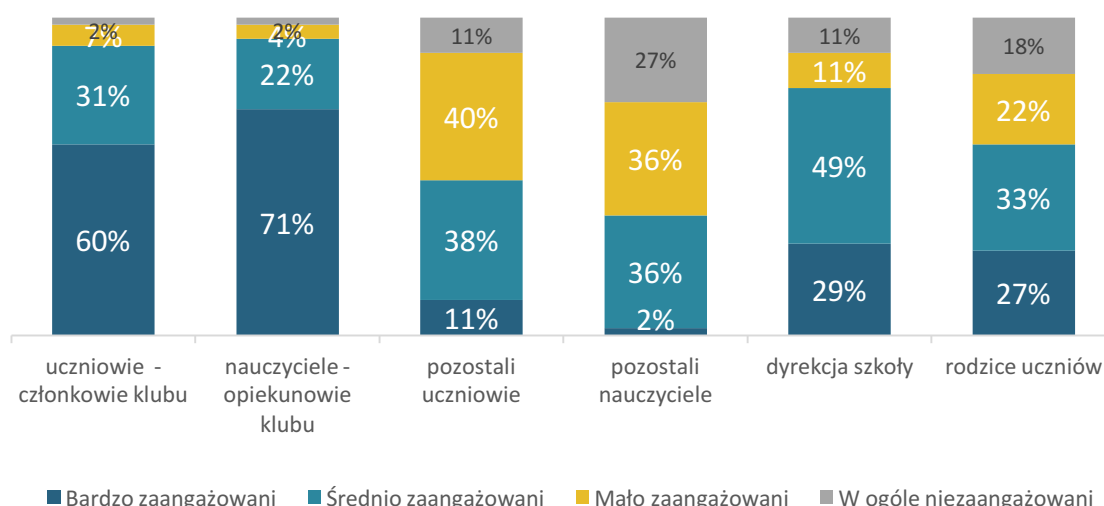
Wykres 25. Działalność SKP według deklaracji nauczycieli



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=45)

Warto jednocześnie zauważyć, że w działalność klubów są zaangażowani głównie jego członkowie oraz nauczyciele będący jego opiekunami. Zaangażowanie innych uczniów, czy nauczycieli, wydaje się w świetle pozyskanych informacji raczej niewielka (ponad połowa badanych nauczycieli, przyznała grupy te w ogóle się nie angażują lub robią to w małym stopniu). Podobnie relatywnie niskie wydaje się być zaangażowanie dyrekcji, na co wskazał ponad co piąty badany oraz rodziców. Być może w tym leży również problem samego spadku aktywności klubów. W przypadku szkół gdzie dyrekcja lub rodzice angażują się w działalność SKP, częściej deklarowany jest wzrost aktywności działalności klubów.

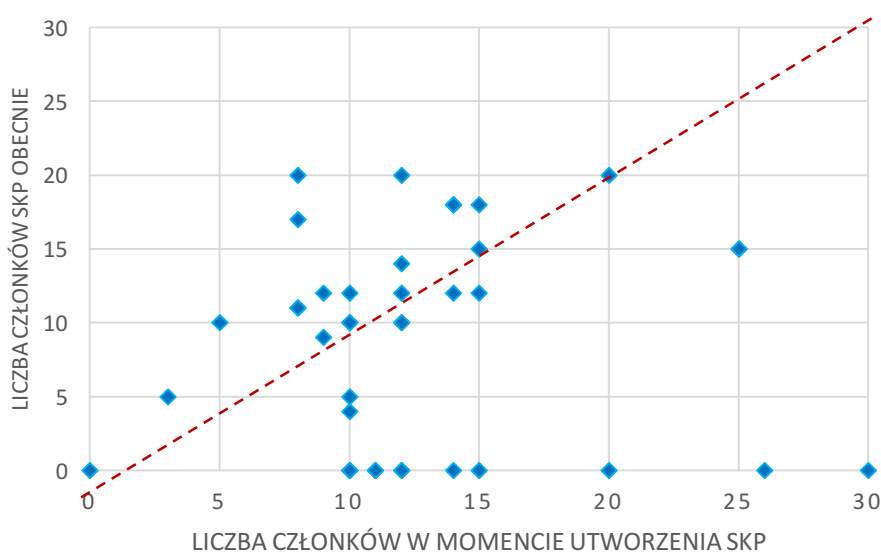
Wykres 26. Zaangażowanie różnych grup w działalność SKP



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=45)

Ograniczenie działalności SKP znajduje bezpośrednie odbicie w liczbie ich członków. Na poniższym wykresie przedstawiono liczbę członków poszczególnych klubów w momencie utworzenia i obecnie. Punkty pod przerywaną linią wskazują kluby, które zmniejszyły liczbę członków, nad linią znajdują się kluby, które w tym względzie się powiększyły, natomiast na linii znajdują się kluby, których wielkość się nie zmieniła. Widać, że w istocie wielkość niektórych klubów istotnie wzrosła (np. z 8 do 20). Niestety jest również duża rzesza klubów, w przypadku których liczba członków zredukowała się do zera – oznacza to oczywiście te SKP, które przestały działać. Ogólnie średnia liczba członków SKP spadła z 13 w momencie utworzenia do 11 w chwili obecnej.

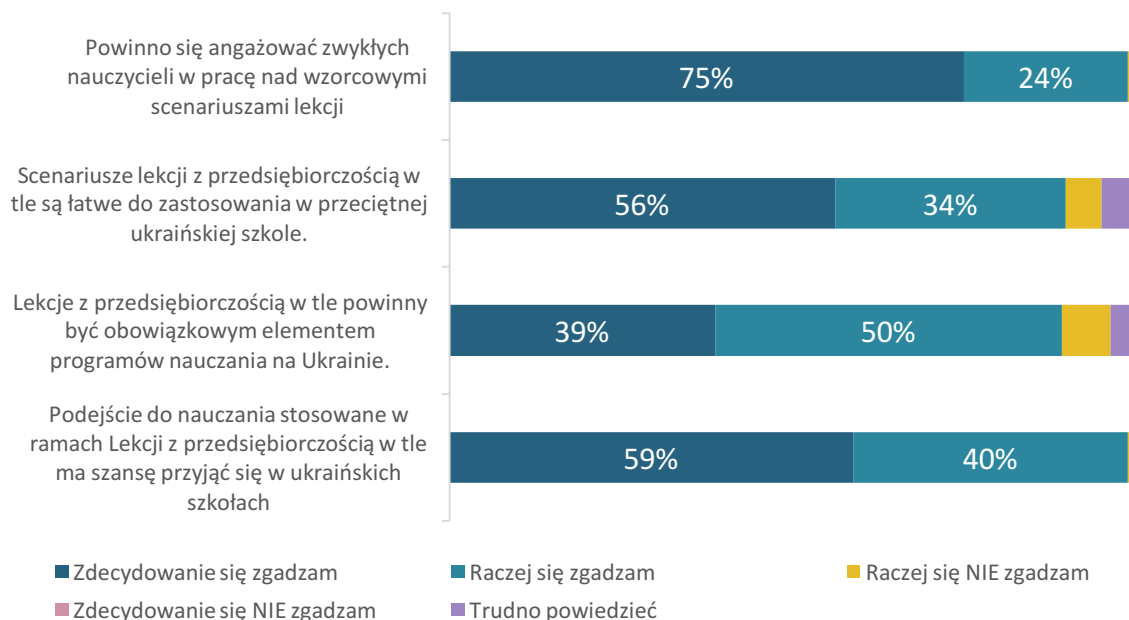
Wykres 27. Liczba członków SKP w momencie ich utworzenia i obecnie



Źródło: Badanie CAWI nauczycieli (N=45)

Jak wspomniano, szansę na trwałą zmianę, będącą efektem projektów ORE, przynoszą wypracowane w trakcie projektu materiały, a w szczególności przygotowane scenariusze lekcji. Przesłanką ku temu są w pierwszym rzędzie opinie metodyków i nauczycieli na temat wypracowanego w ramach projektów podejścia do przygotowywania zajęć oraz przewidywane szanse przyjęcia się podejścia do nauczania wypracowanego w ramach projektów Lekcji z przedsiębiorczością w tle w ukraińskich szkołach. Metodycy są zgodni co do tego, że powinno angażować się zwykłych nauczycieli w pracę nad wzorcowymi scenariuszami lekcji. Co istotne zdecydowana większość z nich uważa, że scenariusze lekcji z przedsiębiorczością w tle są łatwe do zastosowania w przeciętnej ukraińskiej szkole. Dodatkowo blisko 90% metodyków jest zdania, że Lekcje te powinny być obowiązkowym elementem programów nauczania na Ukrainie.

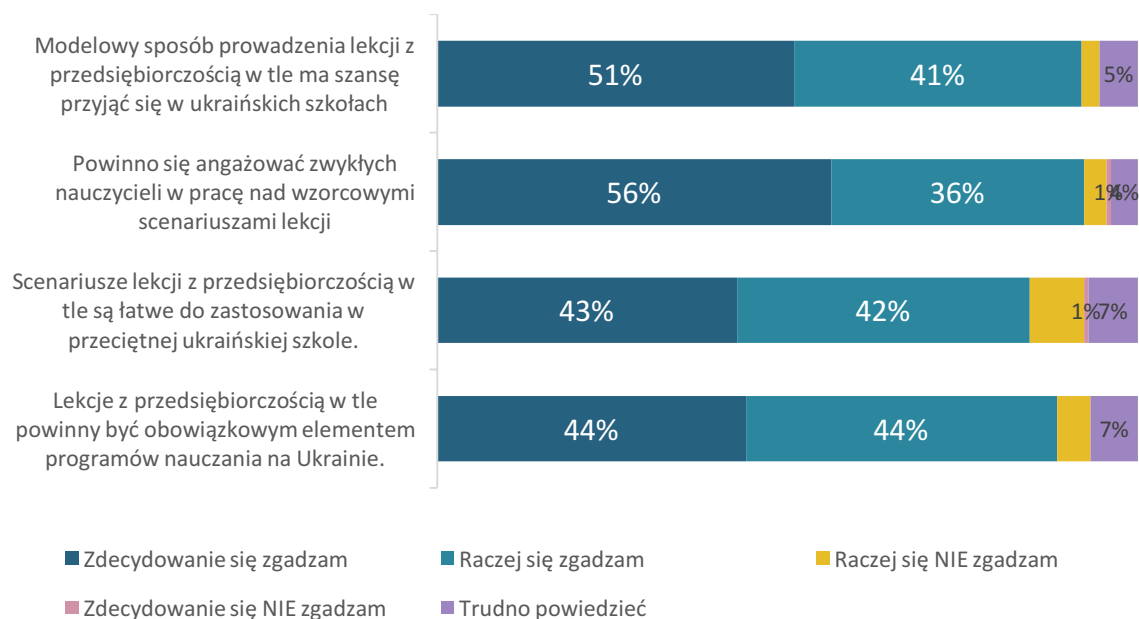
Wykres 28. Możliwość implementacji wypracowanego w ramach projektu podejścia do nauczania – opinie metodyków



Źródło: Badanie CAWI z metodykami (N=155)

Co istotne, opinie nauczycieli na ten sam temat – choć nieco bardziej stonowane – pozostają zgodne ze wskazaniami metodyków. Rokuje to, że zmiany zaproponowane i zaimplementowane w projekcie, będą miały rzeczywiście trwały charakter.

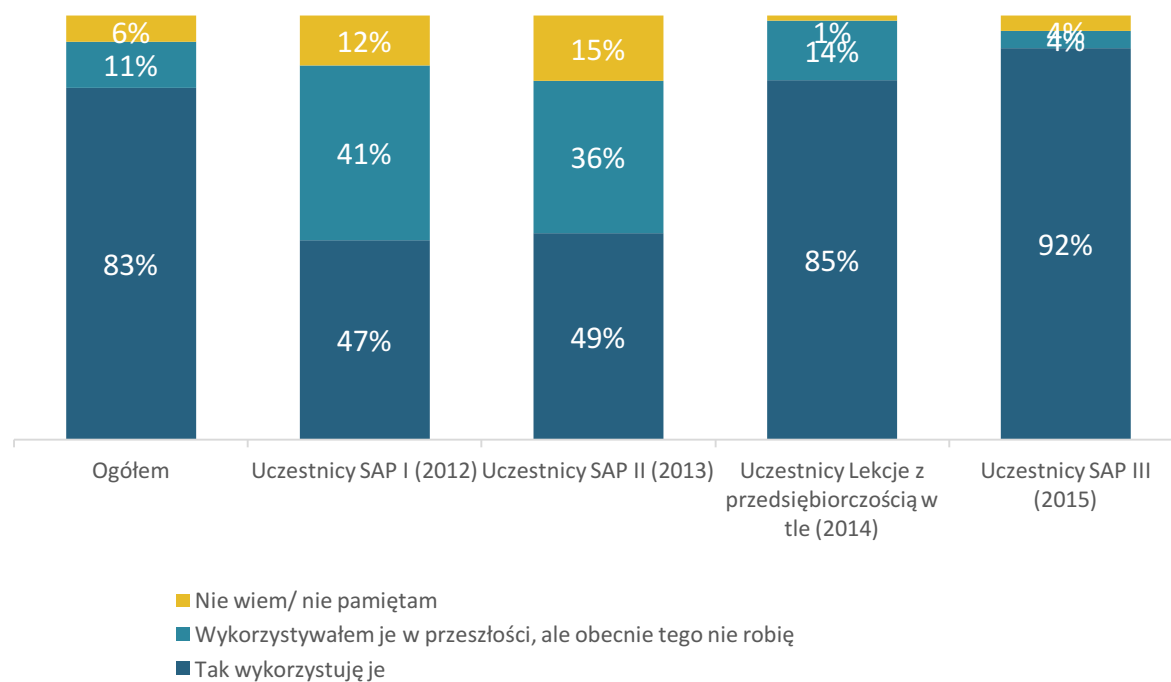
Wykres 29. Możliwość implementacji wypracowanego w ramach projektu podejścia do nauczania – opinie nauczycieli



Źródło: Badanie CAWI z nauczycielami (N=311)

Potwierdzeniem powyższych stwierdzeń mogą stanowić deklaracje nauczycieli, dotyczące aktualnego wykorzystania obecnie przygotowanych w ramach projektu scenariuszy lekcji z przedsiębiorczości w pracy dydaktycznej. Ogółem 88% badanych zadeklarowało, że z nich korzysta. Jedynie 17% wskazało, że tego nie robi (lub nie wie, bądź tego nie pamięta). Warto zauważyć, że udział nauczycieli korzystających z przygotowanych konspektów jest zdecydowanie wyższy w grupie uczestników dwóch ostatnich projektów (z lat 2014-2015).

Wykres 30. Aktualne wykorzystanie scenariuszy lekcji z przedsiębiorczości w pracy dydaktycznej nauczycieli



Źródło: Badanie CAWI z nauczycielami (N=311)

LITERATURA

Chen, H. T., Rossi, P. H. (1980). The multi-goal, theory-driven approach to evaluation: A model linking basic and applied social science. *Social Forces*, 59, 106-122.

Ernest, P. (1994). *What is social constructivism in the psychology of mathematics education?* In: da Ponte, J. P & Matos, J. F. (Eds.), *Proceedings of the 18th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Lisbon, Portugal: University of Lisbon, Vol. 2, 304-311.

Górniak J. (2007). Ewaluacja w cyklu polityk publicznych. W: S. Mazur (red.), *Ewaluacja funduszy strukturalnych – perspektywa regionalna*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej.

Kierzkowski T. (2002), *Ocena (ewaluacja) programów i projektów o charakterze społeczno-gospodarczym w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, Warszawa.

Kim, B. (2001). *Social constructivism*. In Orey, M. (ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, retrieved June 15, 2008. (http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Main_Page – dostęp 30.11.2015)

Leeuw F. (2003). Reconstructing Program Theories: Methods Available and Problems to be Solved. *American Journal of Evaluation*, n. 24(1).

Leeuw F. (2012). Linking theory-based evaluation and contribution analysis: Three problems and a few solutions, *Evaluation* 2012: 18: 348.

Leeuw F. (2012). Theory-based evaluation. EVALSED.

Martini A. (2011). Wprowadzenie do podstawowych pytań stawianych w ewaluacji oddziaływania interwencji: Czy interwencja coś zmieniła? A jeśli tak, to dla kogo?. W: A. Haber., R. Trzciński (red.), *Ocena wpływu i prognozowanie efektów w badaniach ewaluacyjnych*, s. 23-31. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Pawson, R., Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*, London.

Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. W: J. Connell, A. Kubisch, L. B. Schorr, & C. H. Weiss (red.), *New approaches to evaluating community initiatives: Volume 1, concepts, methods, and contexts* (pp. 65-92). New York, NY: Aspen Institute.