

*Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego
w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej
Regionalnego Programu Operacyjnego
Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020*

RAPORT KOŃCOWY



Lipiec 2018

Zamawiający:

Województwo Pomorskie

ul. Okopowa 21/27

80-810 Gdańsk



Wykonawca:

EVALU Sp. z o.o.

ul. Dzika 19/23 lok. 55

00-172 Warszawa



Zespół badawczy:

Agnieszka Śnieżek – kierownik Zespołu

Paweł Penszko

Marta Cichowicz-Major

Cezary Przybył

Renata Otolińska

Wojciech Pieniążek

SPIS TREŚCI

WYKAZ SKRÓTÓW	5
STRESZCZENIE	6
SUMMARY	11
1 WPROWADZENIE	16
Kontekst realizacji badania	16
Cel główny i cele szczegółowe	17
2 OPIS ZASTOSOWANEJ METODOLOGII ORAZ ŹRÓDŁA POZYSKANIA INFORMACJI.....	18
3 OCENA POSTĘPU REALIZACJI PROJEKTÓW KONKURSOWYCH	21
Ocena przebiegu projektów konkursowych.....	21
Czynniki mające wpływ na zmiany w harmonogramach projektów	24
4 OCENA TRAFNOŚCI DOBORU SZKÓŁ I PLACÓWEK ORAZ FORM I OBSZARÓW WSPARCIA WZGLĘDEM ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB	26
Skala i terytorializacja wsparcia	26
Ocena trafności doboru szkół i placówek do projektu	44
Ocena trafności doboru form i obszarów wsparcia	51
Relacje między doбором obszarów wsparcia a lokalnymi dokumentami strategicznymi i lokalnymi potrzebami	60
Skala stosowania w projektach rozwiązań wypracowanych w projektach innowacyjnych PO KL.....	65
Kontynuacja podjętych działań po zakończeniu realizacji projektu	67
5 OCENA SKUTECZNOŚCI DZIAŁAŃ PROJEKTOWYCH W KONTEKŚCIE POPRAWY JAKOŚCI EDUKACJI OGÓLNEJ	72
Wpływ wsparcia na rozwój i nabywanie kompetencji kluczowych przez uczniów	72
Wpływ wsparcia na kreatywność i innowacyjność wśród uczniów i nauczycieli	77
Skuteczność wsparcia w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego udzielonego uczniom	80
Skuteczność wsparcia w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	83
Wpływ wsparcia na kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli.....	90
Wpływ wsparcia na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów	93
Wpływ wsparcia na umiejętności, kompetencje i kwalifikacje nauczycieli	96
Wpływ wsparcia na jakość edukacji w badanych szkołach i placówkach mierzoną ocenami szkolnymi oraz wynikami egzaminów zewnętrznych uczniów	99
6 IDENTYFIKACJA CZYNNIKÓW OGRANICZAJĄCYCH SKUTECZNOŚĆ WSPARCIA	109
Bariery dla skuteczności podejmowanych działań	109
Działania podnoszące skuteczność podejmowanych działań projektowych.....	114

7	OCENA ZAKRESU WSPÓŁPRACY NAWIĄZYWANEJ PRZEZ SZKOŁY/PLACÓWKI Z INNYMI PODMIOTAMI W ODNIESIENIU DO ZAŁOŻONYCH CELÓW.....	118
	Skala i forma współpracy z innymi podmiotami	118
	Ocena wpływu nawiązanej współpracy na osiągnięcie efektów projektów	126
	Trwałość współpracy	130
8	WNIOSKI I REKOMENDACJE.....	135
9	ANEKSY	136

WYKAZ SKRÓTÓW

BP	Biblioteka Pedagogiczna
CAWI	Wspomagany komputerowo wywiad przy pomocy strony WWW (ang. <i>Computer-Assisted Web Interview</i>)
IDI	Indywidualny wywiad pogłębiony (ang. <i>Individual In-depth Interview</i>)
IZ	Instytucja Zarządzająca
EWD	Edukacyjna Wartość Dodana
FGI	Zogniskowany wywiad grupowy (ang. <i>Focus Group Interview</i>)
GPS	System nawigacji satelitarnej (ang. <i>Global Positioning System</i>)
IBE	Instytut Badań Edukacyjnych
LO	Liceum Ogólnokształcące
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
NPSEO	Nadzór Pedagogiczny - System Ewaluacji Oświaty
ODN	Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
OKE	Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
ORE	Ośrodek Rozwoju Edukacji
PFRON	Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych
PO KL	Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013
PPP	Poradnia psychologiczno-pedagogiczna
PUP	Powiatowy Urząd Pracy
PZP	Prawo zamówień publicznych
RPO WP 2014-2020	Regionalny Program Operacyjny Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020
RPS	Regionalny Program Strategiczny
SEO	System ewaluacji oświaty
SL2014	Centralny system teleinformatyczny
SP	Szkoła Podstawowa
SRWP 2020	Strategia Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020
SzOOP	Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych
TIK	Technologie informacyjno-komunikacyjne
WF	Wychowanie fizyczne
WoD	Wniosek o dofinansowanie
WoP	Wniosek o płatność
ZSZ	Zasadnicza Szkoła Zawodowa

STRESZCZENIE

Ocena przebiegu projektów konkursowych

W ramach Poddziałania 3.2.1 *Jakość edukacji ogólnej* RPO WP 2014-2020 zawarto umowy na realizację 115 projektów. W trakcie badania, co drugi projekt, biorąc pod uwagę okres realizacji, osiągnął 80-89% poziomu zaawansowania. Opóźnienia w rozpoczęciu realizacji działań projektowych, w stosunku do pierwotnych założeń (które odnotowało 53,2% beneficjentów) oraz problemy realizacyjne powodowały konieczność modyfikacji harmonogramów, ale nie stanowiły znaczącego obciążenia dla szkół. Osiągnięcie zakładanych wartości wskaźników na poziomie całego Poddziałania nie jest zagrożone, pomimo grupy placówek, które dostrzegają ryzyko nieosiągnięcia wskaźników.

Odsetek beneficjentów oraz szkół wskazujących na ryzyko niezrealizowania działań w projektach w zakładanym pierwotnie kształcie jest niewielki. Wskazać można jednak następujące czynniki, które spowodowały konieczność wprowadzania zmian w projektach oraz czynniki, które ograniczają skuteczność podejmowanych działań:

- Zmiany wynikające z reorganizacji systemu oświaty (zakłócona została zarówno logika projektów, np. konieczność przeniesienia oferty z gimnazjum do szkoły podstawowej, jak i ich ciągłość – w badanych szkołach w drugim roku realizacji projektu wystąpiła duża rotacja uczniów);
- Problemy z zamówieniami publicznymi, dotyczącymi zarówno pozyskania wykonawców, wykładowców, trenerów zajęć dodatkowych, jak i wyposażenia pracowni oraz zakupu pomocy dydaktycznych (skutkowało one trudnościami zarówno organizacyjnymi, jak i merytorycznymi);
- Niedostateczne dopasowanie wyposażenia do potrzeb poszczególnych placówek, wynikające z wprowadzenia przez organ prowadzący standaryzacji wyposażenia szkół biorących udział w projekcie;
- Brak komplementarności pomiędzy wsparciem uczniów i podnoszeniem kompetencji nauczycieli (w części projektów problemem było skoordynowanie realizacji zależnych od siebie zadań, wynikające z opóźnień i problemów z zamówieniami publicznymi).

Skala i terytorializacja wsparcia

W ramach projektów działaniami zostało objętych 757 szkół i placówek (tj. 40% wszystkich szkół i placówek w województwie pomorskim). Największa skala wsparcia mierzona odsetkiem placówek miała miejsce w powiecie tczewskim (73% wszystkich szkół z tego powiatu), starogardzkim (64%) i kartuskim (63%). Najmniejsza – w powiecie sztumskim (22%) oraz w Słupsku (28%).

W ramach projektów zaplanowano wsparcie dla 100 489 uczniów, głównie ze szkół podstawowych i gimnazjów, (którzy stanowią 90% wszystkich uczniów objętych wsparciem). Na terenie 4 powiatów: starogardzkiego, człuchowskiego, puckiego oraz kościerskiego, w projektach uwzględniono ponad połowę wszystkich uczniów. W 7 powiatach odsetek ten przekroczył 40%.

Zaplanowano wsparcie również dla 10 106 nauczycieli (41% wszystkich nauczycieli placówek kształcenia ogólnego). Zasadniczo zostało zrealizowane założenie dotyczące komplementarności pomiędzy wsparciem uczniów a nauczycieli – jedynie w 8 projektach (skierowanych do 50 szkół) nie przewidziano wsparcia nauczycieli.

Projekty były realizowane we wszystkich powiatach, a skala wsparcia w większości z nich była duża. Osiągnięto to m.in. poprzez system wyboru projektów, który zakładał, że beneficjentami będą organy prowadzące szkoły, które swoim wsparciem obejmą minimum 60% podlegających im szkół. Tym samym osiągnięto zakładaną w RPS *Aktywni Pomorzanie* powszechność i masowość wsparcia, a także uniknięto niepożądanego sytuacji, w której wsparcie trafiałoby do szkół bardziej aktywnych i doświadczonych w pozyskiwaniu funduszy unijnych, co powodowałoby zwiększenie istniejących różnic w poziomie jakości edukacji pomiędzy szkołami w województwie czy w powiecie.

Ocena trafności doboru szkół i placówek oraz form i obszarów wsparcia względem zdiagnozowanych potrzeb

Proces konstruowania diagnoz potrzeb szkół uczestniczących w projekcie został przeprowadzony w pełnej zgodności z ich potrzebami i deficytami, przy wykorzystaniu wymaganych źródeł danych i instrumentów diagnostycznych. Samorządy dążyły do standaryzacji i wyrównania wyposażenia szkół na terenie gminy/powiatu. Podczas określania hierarchii potrzeb opierano się na potencjale szkoły oraz przyczynach zdiagnozowanych braków jakości kształcenia ogólnego. Należy podkreślić, że konieczność opracowania przez beneficjentów diagnozy w ponad 1/3 gmin i powiatów spowodowała aktualizację strategii lokalnych uwzględniających jakość edukacji w celach rozwojowych.

Szereg działań wspierających proces powstawania diagnoz przeprowadziło Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku. Większość beneficjentów nie korzystała jednak z pomocy podmiotów zewnętrznych, a pozostali najczęściej wybierali do współpracy firmy doradcze.

Głównym kryterium doboru szkół były niskie wyniki uczniów osiągane w egzaminach zewnętrznych (szkoły publiczne) oraz relatywnie duża liczba uczniów, u których zdiagnozowano deficyty rozwojowe (szkoły publiczne i niepubliczne). Dobór ten charakteryzował się wysoką kompleksowością wsparcia – zwłaszcza na obszarach wiejskich, ponieważ średnio wsparciem objęto 80% szkół w takiej lokalizacji.

Podstawowym kryterium doboru uczestników w poszczególnych szkołach były niskie wyniki uczniów w przedmiotach ścisłych i językach obcych (wynikające z założeń wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020) oraz potrzeby uczniów, u których zidentyfikowano deficyty rozwojowe. Zastosowano dwa modele wsparcia – pierwszy zindywidualizowany, dotyczył węższej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami, którzy uczestniczyli w zajęciach w niewielkich grupach. Drugi model miał na celu głównie poszerzenie oferty edukacyjnej placówki, kwalifikując do projektu właściwie wszystkich chętnych uczniów, również tych z niskimi wynikami w nauce.

Dobór obszarów wsparcia projektowego odpowiadał zdiagnozowanym problemom i wyzwaniom oraz charakteryzował się wysoką kompleksowością. Struktura doboru form wsparcia była silnie zróżnicowana w zależności od etapu edukacyjnego i lokalizacji, odpowiadając na ogół na główne wyzwania kształcenia ogólnego. W projektach dominowały zajęcia dodatkowe, rozwijające kompetencje kluczowe oraz kreatywność i innowacyjność. Średnio beneficjenci założyli wsparcie uczniów w 3 obszarach. Przyczyniło się to do osiągnięcia celów przedsięwzięcia strategicznego „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek”, tj.: zainicjowanie modelu szkoły uczącej się oraz przygotowanie kadry do realizacji działań związanych z kształtowaniem u uczniów kompetencji kluczowych, w tym niezbędnych do właściwego funkcjonowania na rynku pracy.

Spektrum działań skierowanych do nauczycieli było węższe i koncentrowało się na doksztalcaniu w zakresie TIK oraz nauczaniu kreatywności i innowacyjności opartym na metodzie eksperymentu oraz pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Logika interwencji projektowych Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 powszechnie zawierała liczne odniesienia do innowacji projektowych PO KL, zarówno w obszarze wsparcia ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, jak i wprowadzenia innowacyjnych metod nauczania przede wszystkim przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Nie sposób jednak oszacować, w jakim stopniu i jakiej skali w działaniach projektowych bezpośrednio korzystano z narzędzi wypracowanych w ramach projektów innowacyjnych PO KL.

Jako niedoreprezentowane należy wskazać formy zajęć dodatkowych z zakresu technik uczenia się i mnemotechniki. Umiejętności planowania własnego procesu uczenia się, zapamiętywania i selekcji treści stają się podstawowymi czynnikami sukcesu na wyższych etapach edukacji, dlatego warto wspierać te aspekty w ramach dalszych działań realizowanych w tym obszarze.

Szerokie spektrum wsparcia zaspokoilo zdiagnozowane potrzeby w 56% szkół uczestniczących w projekcie. W pozostałych przypadkach po zakończeniu działań projektowych nadal pozostaną nierozwiązane problemy, głównie w obszarze indywidualizacji nauczania, rozwijania kreatywności i innowacyjności, doradztwa

edukacyjno-zawodowego. Wszyscy badani beneficjenci po zakończeniu wsparcia planują kontynuację działań projektowych w szkołach uczestniczących w projekcie, bądź rozpowszechnienie wypracowanych rozwiązań w pozostałych podległych szkołach.

Wpływ wsparcia na rozwój i nabywanie kompetencji kluczowych przez uczniów

Poprawa jakości edukacji w zakresie kompetencji kluczowych miała miejsce w największym stopniu w zakresie kompetencji matematycznych i technicznych, do czego przede wszystkim przyczyniały się zajęcia z robotyki i programowania. Podstawowym efektem była też poprawa motywacji do nauki i wzrost wiary uczniów we własne siły, a także umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. Nastąpiła również poprawa w zakresie kompetencji społecznych oraz posługiwania się językiem obcym. Najbardziej cenionymi i skutecznymi formami wsparcia były: praca w małych grupach, umożliwiającą poświęcanie większej uwagi pojedynczemu uczniowi zajęcia prowadzone metodą eksperymentu oraz zajęcia wyjazdowe. Trwałość poprawy jakości wymaga kontynuacji tych form w ramach bieżących zadań szkół lub w oparciu o inne, zewnętrzne źródła finansowania, a także odpowiedniego potencjału organizacyjnego szkół (np. kadrowego czy lokalowego). Czynnikiem sprzyjającym trwałości efektów jest doposażenie szkół w pomoce dydaktyczne w ramach projektów. Natomiast czynnikiem ryzyka jest trudna do oceny na obecnym etapie gotowość kontynuowania przez nauczycieli pracy w nowej formule, a także trwałość powiązań z uczelniami.

Wpływ wsparcia na kreatywność i innowacyjność wśród uczniów i nauczycieli

Nowe formy prowadzenia zajęć, zajęcia w małych grupach, w formule warsztatowej, metodą eksperymentu, z wykorzystaniem nowoczesnego wyposażenia dydaktycznego – stwarzały w ramach projektu sytuację, w której nauczyciele mieli możliwość takiego wpływania na kreatywność i innowacyjność ucznia, jaka nie istniała wcześniej i jakiej nie stwarza formuła lekcyjna. Największe znaczenie dla rozwoju kreatywności i innowacyjności uczniów mają zajęcia realizowane poza szkołą, w warunkach terenowych lub w pracowniach w małych grupach. Zajęć tego typu było zbyt mało w projektach.

Skuteczność wsparcia w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego udzielonego uczniom

Wprowadzenie różnych form wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego miało duże znaczenie dla poprawy jakości oferty szkół w okresie realizacji projektów, gdyż szkoły nie traktowały dotychczas tego obszaru priorytetowo (w szkołach podstawowych skupiano się raczej na ogólnym rozwoju ucznia i rozpoznawaniu jego predyspozycji, a nie wyborze konkretnej ścieżki kariery, natomiast w gimnazjach i w szkołach ponadgimnazjalnych występuje systemowa presja na wynik egzaminu zewnętrznego, w związku z czym doradztwu poświęca się niewiele uwagi). W przypadku szkół podstawowych do najskuteczniejszych form wspierających rozwój świadomości własnych predyspozycji i stymulujących wybór zawodu należy zaliczyć zajęcia wyjazdowe i warsztatowe z zastosowaniem metody eksperymentu. W przypadku uczniów starszych znaczenia nabiera doradztwo indywidualne z elementami coachingu.

Skuteczność wsparcia w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wsparcie dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było realizowane w zdecydowanie większej skali w szkołach podstawowych i w gimnazjach. Mniejsza koncentracja na uczniu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ponadgimnazjalnych wynika w głównej mierze z nastawienia szkół i uczniów na realizację indywidualnych karier i działania pod presją uzyskania jak najlepszego wyniku egzaminu zewnętrznego (matury).

W wyniku realizacji projektów osiągnięto efekty przede wszystkim w zakresie integracji środowiskowej uczniów z różnego typu deficytami, kształtowania kompetencji społecznych i uczenia pracy zespołowej, czego skutkiem może być także poprawa ocen cząstkowych. Udało się także podnieść ogólne kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach, ale w niewystarczającym stopniu przekłada się to na poprawę jakości zajęć rewalidacyjnych. Osiągniętą poprawę w tym obszarze wiązać należy przede wszystkim z poprawą uzyskaną w innych obszarach, jak kompetencje kluczowe, w tym społeczne, cyfrowe, pobudzenie kreatywności i innowacyjności oraz ze zmianą formuły prowadzenia zajęć.

Wpływ wsparcia na kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli

Na rozwój kompetencji cyfrowych uczniów największy wpływ miały dwa czynniki: poprawa jakości wyposażenia z zakresu TIK, w tym modernizacja i zwiększenie liczby stanowisk w pracowniach komputerowych, zakupy tablic interaktywnych, poprawa dostępności do Internetu we wszystkich salach lekcyjnych (modernizacja sieci) oraz zajęcia z programowania z elementami robotyki. Uczniowie w większości posiadają podstawowe kompetencje cyfrowe i zajęcia okazują się skuteczne przede wszystkim wówczas, gdy zawierają wartość dodatkową w postaci możliwości pracy laboratoryjnej. Robotyka okazała się tutaj czynnikiem zdecydowanie uatrakcyjniającym zajęcia z programowania. Brak wykorzystania TIK w nauczaniu przedmiotów humanistycznych jest mankamentem projektów, gdyż mają one znaczny potencjał budzenia kreatywności również w tych przedmiotach.

Wpływ wsparcia na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów

Potencjał wyrównywania szans edukacyjnych wiązał się przede wszystkim z ogólną poprawą jakości edukacji będącej wynikiem realizacji projektów (kształtowanie kompetencji kluczowych, rozwój kompetencji cyfrowych, pobudzanie kreatywności i innowacyjności uczniów, doradztwo edukacyjno-zawodowe, wsparcie w zakresie pracy z uczniem ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi). W obszarze wyrównania szans przede wszystkim udało się osiągnąć poprawę w zakresie: osiąganych ocen i funkcjonowania w środowisku rówieśniczym. W wyniku realizacji projektów nauczyciele częściej wprowadzają do zajęć tematy z zakresu wiedzy ogólnej i częściej organizują wyjazdy edukacyjne i kulturalne. Oba te zjawiska mają duże znaczenie dla budowania kompetencji społecznych i kluczowych uczniów, czy nawet szerzej – wyrównywania różnic w zakresie kapitału kulturowego uczniów.

Wpływ wsparcia na umiejętności, kompetencje i kwalifikacje nauczycieli

Doskonalenie nauczycieli realizowane było przy założeniu komplementarności z działaniami kierowanymi do uczniów, jednak wystąpiły tu dwie przeszkody: część zajęć oferowanych nauczycielom był spóźniona w stosunku do harmonogramu zajęć dla uczniów, a niektóre z zajęć były postrzegane przez nauczycieli jako zbędne z uwagi na znajomość prezentowanych metod nauczania. Doskonalenie zawodowe, realizowane w ramach projektów, będzie miało znaczenie raczej w przyszłości, a jego jakość jest warunkiem trwałości efektów wsparcia. Jako najkorzystniejsze elementy oferty projektów, kierowane do nauczycieli, postrzegano zajęcia z zakresu wykorzystania TIK i metody eksperymentu. Jako pożądane wskazywano metodę dramy oraz wiedzę i metody prowadzenia bardziej zaawansowanych zajęć z robotyki i mechatroniki.

Wpływ wsparcia na wyniki egzaminów oraz oceny szkolne

Ponieważ w okresie realizacji projektów sprawdzian dla uczniów kończących szkołę podstawową (II etap edukacyjny) nie był organizowany, w przypadku tego typu szkół ograniczono się do analizy średnich wyników Ogólnopolskiego Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem (I etap edukacyjny). Korzystne zmiany zaobserwowano przy analizie wyników tego sprawdzianu w obszarze „Przyroda”. W pozostałych dwóch obszarach („Język polski” i „Matematyka”) wzrost efektywności pracy wyrażony wynikami sprawdzianu kompetencji po I etapie edukacyjnym nie był widoczny.

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych 189 z 200 gimnazjów oraz 44 z 56 liceów ogólnokształcących uczestniczących we wsparciu RPO WP 2014-2020 przy użyciu metody EWD wskazuje na korzystny wpływ realizowanych projektów na efektywność nauczania (wyższe efekty mierzone wynikami egzaminów w połowie wspartych szkół).

Działania podejmowane w szkołach i w placówkach objętych wsparciem wpłynęły również korzystnie na podniesienie efektywności nauczania mierzonej ocenami szkolnymi.

Wzrost efektywności pracy szkół potwierdzają wyniki badania ankietowego - 47% szkół dostrzega wyższe osiągnięcia uczniów na egzaminach kończących dany etap edukacji, a 77% poprawę ocen szkolnych.

Ocena zakresu współpracy nawiązywanej przez szkoły/placówki z innymi podmiotami w odniesieniu do założonych celów

W 35% projektów zostały nawiązane partnerstwa. Preferowały je gminy wiejskie, które zdiagnozowały ograniczoną dostępność usług zewnętrznych na lokalnym rynku. Samorządy zlokalizowane w miastach wybierały zarówno partnerstwa projektowe, jak i współpracę z podmiotami zewnętrznymi w formie podwykonawstwa. Odnotowano wysoką wartość dodaną projektów realizowanych we współpracy z podmiotami zewnętrznymi. W kolejnych 25% projektów odnotowano wyłącznie współpracę ad hoc z wykonawcami niektórych zajęć dodatkowych skierowanych do uczniów i nauczycieli. Współpraca ta zawsze była sformalizowana. 30% projektów realizowanych było wyłącznie przy wykorzystaniu własnych zasobów szkół. Jednocześnie co 10 beneficjent nie umiał jednoznacznie wskazać czy współpracowano z podmiotami zewnętrznymi. W formule partnerstwa beneficjenci preferują firmy doradczo-szkoleniowe, stowarzyszenia i uczelnie. Poza formułą partnerstwa (np. zlecenia wykonanie działań projektowych) dominują uczelnie, inne szkoły oraz lokalne i regionalne instytucje wsparcia, takie jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, instytucje kultury, pracodawcy.

Efekty współpracy szkół i placówek z otoczeniem zewnętrznym należy ocenić pozytywnie. Oprócz stworzenia możliwości szerszego spektrum działań, uzupełniono deficyty merytoryczne i dydaktyczne dotyczące realizowanego wsparcia, zwłaszcza na obszarach wiejskich i w małych miastach. Odnotowano także korzyści dodatkowe, przede wszystkim rozszerzenie współpracy na działania pozaprojektowe.

Większość (78%) badanych organów prowadzących, które współpracowały z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych planuje kontynuację współpracy po ich zakończeniu. Najczęściej deklarowane są plany wobec współpracy ze szkołami wyższymi (36%), instytucjami kultury (20%), pracodawcami (20%), firmami doradczo-szkoleniowymi (16%). Występują jednak bariery dalszej współpracy z podmiotami zewnętrznymi na obszarach wiejskich ze względu na ich niższą dostępność niż w miastach.

Wsparcie RPO WP 2014-2020 wpłynęło pozytywnie na rozwinięcie myślenia systemowego, długofalowego samorządów o potrzebach edukacji w skali lokalnej, co stwarza wysoki potencjał mnożnikowania efektów wsparcia Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020:

- blisko 100% beneficjentów, którzy nie realizowali projektu we wszystkich szkołach w danej lokalizacji, zamierza wprowadzać działania projektowe w pozostałych podległych szkołach,;
- 95% beneficjentów deklarujących chęć kontynuacji wsparcia, planuje skierować działania do uczniów, a 78% do nauczycieli;
- 48% beneficjentów chce wdrażać sieci doskonalenia i samokształcenia nauczycieli oparte na doświadczeniach projektowych;
- 78% badanych organów prowadzących, które współpracowały z podmiotami zewnętrznymi planuje kontynuację współpracy po zakończeniu działań projektowych.

SUMMARY

Evaluation of the course of competition projects

Contracts for the implementation of 115 projects have been concluded in the scope of Sub-measure 3.2.1, *General education quality*, of the ROP WP 2014-2020. Considering the start and end dates, at the time of performance of the survey every second project reached an 80-89% advancement level. Delays in starting the project activities compared to the original assumptions (reported by 53.2% of beneficiaries) as well as implementation-related issues caused the need to modify schedules but did not constitute a significant burden for schools. Achievement of the assumed values of indicators at the level of the entire Sub-measure is not at risk despite the existence of a group of institutions, which reported a risk of failure to reach the target indicator values.

The percentage of beneficiaries and schools, which reported a risk of failure to reach the target indicator values, is negligible. The following factors caused the necessity to modify the projects and limited the efficiency of the activities undertaken:

- Modifications stemming from the reorganisation of the education system (disruption to the project logic, e.g. need to adapt an offer created for a middle school to a primary school, disruption to project continuity – a high turnover of pupils in the surveyed schools recorded in the second year of implementation of the projects);
- Issues related to public procurement, pertaining both to hiring contractors, lecturers, and coaches for optional classes, as well as purchasing classroom equipment and teaching aids (these effected in organisational and substantive difficulties);
- Insufficient adaptation of equipment to the needs of individual institutions resulting from standardisation of equipment implemented by the governing authority with regard to schools participating in the project;
- No complementarities between supporting pupils and raising teachers' competences (some projects reported issues with coordinating interdependent activities, resulting from delays and difficulties related to public procurement).

Scale and territorialisation of support

757 schools and institutions were covered by activities performed in scope of the projects (i.e. 40% of all schools and institutions in the Pomeranian Voivodeship). Support measured as a percentage of the total number of institutions in a given region covered by the projects was the most widespread in the Tczew (73% of all schools in the powiat), Starogard (64%), and Kartuzy (63%) poviats. The lowest percentage was recorded in the Sztum (22%) and Słupsk (28%) poviats.

The projects planned support for 100,489 pupils, mainly of primary and middle schools (90% of all pupils benefiting from support). In 4 poviats – Starogard, Człuchów, Puck and Kościerzyna – more than half of all pupils were covered by the projects. In 7 poviats, this indicator amounted to 40%.

10,106 teachers were also to benefit from support (41% of all teachers in general education institutions). The assumption concerning complementarity of support granted to teachers and learners has been essentially implemented – only 8 projects (aimed at 50 schools) did not provide for supporting teachers.

The projects were performed in all poviats and the scale of support was high in most of them. This was achieved, among others, through the project selection system, which set out the requirement that only governing authorities who would support at least 60% of their schools may become beneficiaries. Accordingly, the universality and massive character of support assumed in the *Active Pomerania* RSP has been achieved while avoiding an unwanted situation where support would be provided to more active schools with a more extensive experience of acquiring EU funds, which would lead to widening the already existing education quality gap between schools in the voivodeship and individual poviats.

Evaluation of the accuracy of selection of schools, institutions and areas of support with regard to the identified needs

The process of laying down diagnoses of the needs of schools participating in the project has been conducted in full compliance with the needs and deficits of education institutions, with use of the required data sources and diagnostic instruments. Local self-governments aimed for standardisation and equality of equipment in schools within individual communes/poviats. The specification of the hierarchy of needs was based on the potential of individual schools and the reasons for the identified deficits in general education quality. It should be emphasised that the necessity to prepare a diagnosis in more than a third of the communes and poviats caused a revision of local strategies taking into account education for developmental purposes.

The Teacher Training Centre (Centrum Edukacji Nauczycieli) in Gdańsk and the Teacher In-service Training Institution (Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) in Słupsk have conducted a range of support activities during the preparation of diagnoses. The majority of beneficiaries did not take advantage of any support of external entities. The rest mainly chose consulting companies.

The main criterion of school selection were low grades of pupils in external exams (public schools) and a relatively large number of pupils diagnosed with developmental deficits (public and non-public schools). The selection promoted highly comprehensive support – especially in rural areas, as an average of 80% of rural schools have been covered by it.

The fundamental criterion of participant selection in individual schools were low grades in the sciences and foreign languages (resulting from support assumptions in the scope of Sub-measure 3.2.1. of the ROP WP 2014-2020) and the needs of pupils with identified developmental deficits. Two models of support were applied – the first, an individualised one, concerned a narrower group of learners with special needs, who participated in classes comprising small groups only. The second model was aimed mainly at widening the educational offer of institutions and allowed to qualify most willing pupils to the project – also those with low progress at school.

Selection of project support areas reflected the diagnosed challenges and issues and offered high complexity. The structure of support from selection was highly varied depending on the educational stage and location. In principle, it reflected the main challenges related to general education. Projects offered mainly optional classes, which developed key competences as well as creativity and innovation. Beneficiaries assumed support for pupils in an average of 3 areas. This contributed to reaching the goals of the strategic venture "*Comprehensive support for schools and institutions*", i.e. initiation of a model of a learning school and preparation of personnel for the realisation of activities related to forming key competences in pupils, including competences necessary for proper performance on the labour market.

The range of activities aimed at teachers was narrower and more focused on professional development in scope of information and communication technologies as well as teaching creativity and innovation based on experimenting and working with pupils with special educational needs.

The project intervention logic of Sub-measure 3.2.1 of the ROP WP 2014-2020 included numerous references to project innovations of the Human Capital Operational Programme in the field of offering support to pupils with special educational needs and youth at risk of social exclusion, as well as introduction of innovative methods of teaching, mainly in the field of the sciences. However, it is impossible to estimate the degree and scale of direct usage of the tools developed in the scope of innovative projects covered by the Human Capital Operational Programme as applied to the project activities in question.

Optional classes on learning techniques and mnemonics were visibly underrepresented in the projects. Skills concerning planning one's own learning process, remembering and selecting content are becoming the primary factors of success at higher levels of education, which is why those aspects should be supported in the scope of future activities implemented within this area.

A wide range of support has satisfied 56% of the diagnosed needs of schools participating in the project. In the remaining cases, after the conclusion of project activities there remained unresolved issues, mainly pertaining to

teaching individualisation, creativity and innovation development, education and career counselling. All surveyed beneficiaries plan to continue project activities in participating schools or propagate the developed solutions in their remaining schools.

Impact of support on pupil development and key competence acquisition among them

The biggest improvement of the quality of education in scope of key competences was recorded with regard to mathematical and technical competences. The main contributing factors here were robotics and programming classes. The project has improved pupils' motivation for learning and their belief in their own capabilities, while also strengthening their capacity to solve problems without assistance. Social competences and foreign language skills also saw progress. The most valued and effective forms of support were work in small groups which allowed for greater attention to be given to individual pupils, as well as experiments and field classes. The permanence of the improvements in scope of quality requires the continuation of use of the aforementioned forms within the current school schedule or based on other, external sources of financing, as well as arrangement of an appropriate organisational potential at schools (e.g. personnel and premises). The permanence of the achieved results is supported by the teaching aids purchased in scope of the projects. There is a risk factor, however. Namely, the readiness of teachers to continue working within the new formula and the stability of established connections with universities, which are both difficult to assess at the current stage.

Impact of support on pupil and teacher creativity and innovation

New forms of conducting classes, such as small groups, workshops, experiments and application of modern teaching aids allowed teachers to influence the creativity and innovation of their pupils on an unprecedented scale. The previous class formula did not allow for that. The development of creativity and innovation among pupils was strengthened during field classes and activities held in classrooms in small groups. There were not enough classes like that provided in the projects, however.

Efficiency of support with regard to education and career counselling provided to pupils

The introduction of various support forms in respect of education and career counselling strongly impacted the improvement of schools' offer quality within the project implementation period. Previously schools did not treat this field as a priority (primary schools mainly focused on the general development of pupils and identifying their predilections instead of choosing specific career paths while middle and upper secondary schools are characterised by a systemic pressure to pass external exams with the highest possible scores, with career counselling being given relatively little attention). In the case of primary schools, the most efficient forms of supporting the development of the awareness of pupils' own predilections and stimulating the selection of a career path are field classes and workshops utilising the experimentation method. In the case of older learners, individual counselling with coaching elements becomes more effective.

Efficiency of support in respect of working with pupils with special educational needs

Support offered to pupils with special educational needs was provided in a significantly greater scale in primary and middle schools. A lower focus on pupils with special educational needs in secondary schools results mainly from the schools' and pupils' approach to pursuing individual careers and acting under pressure of achieving the best possible scores in external exams (secondary school final examination, the so called *Matura*).

The results of implementation of the projects consisted mainly of advancements in respect of social integration of pupils suffering various deficits, shaping social competences and teaching teamwork, which may in turn effect in the improvement of constituent grades. The projects also allowed improving teacher competences in scope of working with pupils with special educational needs. This, however, did not translate in a sufficient degree to the improvement of the quality of remedial education courses. An improvement in this field should be connected mainly to advancement in other fields such as key competences, including social and digital skills, stimulating creativity and innovation and alteration of the formula of conducting classes.

Impact of support on pupils' and teachers' digital skills

The development of digital skills among pupils was influenced mainly by two factors: improvement of the quality of information and communication technology equipment, including modernisation and increase of the number of workstations in IT classrooms, purchase of interactive boards, improvement of the availability of the Internet in all classrooms (modernisation of the network) and programming classes comprising basic robotics. The majority of pupils already have basic digital skills and classes are the most effective when they include a benefit in the form of practical lab activities. Robotics have proven to be a factor adding much appeal to programming classes. Failure to use information and communication technologies in teaching humanities is a drawback of the projects as they could present a great potential to develop creativity also in those fields of study.

Impact of support on equalising pupils' educational opportunities

The potential for equalising educational opportunities among pupils was mainly related to the general improvement of education quality, stemming from the realisation of the projects (shaping key competences, development of digital skills, stimulating creativity and innovation among learners, education and career counselling, support in scope of working with pupils with special educational needs). With regard to equalising opportunities, an improvement was recorded mainly in scope of the achieved grades and functioning among peers. Because of the implementation of the projects teachers most often enhanced their classes by introducing subjects related to general knowledge and organising cultural and educational field trips. Both aspects widely affected the development of social skills and key competences among pupils as well as contributed to offsetting variance in respect of their cultural capital.

Impact of support on skills, competences and qualifications of teachers

Professional training of teachers was conducted with the assumption of complementarity with activities aimed at pupils. However, there were two obstacles: some activities offered to teachers were delayed in relation to the schedule of classes offered to learners and some classes the teachers perceived as unnecessary with regard to the fact that they already knew the presented teaching methods. In-service training conducted in scope of the projects may pay off in the future and its quality is the prerequisite for the permanence of support results. The survey showed that teachers saw classes on use of information and communication technologies and the experiment method as the most advantageous elements of the project offer. The drama method as well as knowledge and methods of conducting more advanced robotics and mechatronics classes were pointed to as the most desirable.

Impact of support on examination results and grades

As during the period of project implementation no exams for pupils graduating from primary schools (2nd educational stage) have been organised, in the case of this type of institutions the survey is limited to analysis of the mean results of the Polish 3rd-graders' Competences Examination (Ogólnopolski Sprawdzian Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem) (1st educational stage). Improvement has been observed in the "nature studies" field. In the two other fields ("Polish language" and "mathematics") no improvement in efficiency was observed, or expressed with scores on competence exams organised after the 1st educational stage.

Analysis of the results of internal examinations held in 189 out of 200 middle schools and 44 out of 56 general secondary schools participating in the ROP WP 2014-2020 support, with application of the *Educational Value Added* method, shows a positive impact of the implemented projects on the effectiveness of teaching (better effects measured with exam scores in half of the supported schools).

Activities undertaken in schools and institutions covered by support also positively affected the improvement of efficiency of teaching as measured with school grades.

The increase in efficiency of school operations is confirmed by the results of the survey – 47% of schools recorded better achievements among their pupils in final exams held at the conclusion of a given educational stage while 77% observed an improvement of school grades.

Evaluation of the scope of cooperation established by schools/institutions with other entities in respect of the assumed goals

Partnerships have been established in 35% of the projects. Those were preferred by rural communes, which have identified a limited availability of external services on the local market. Local self-governments in cities selected project-related partnerships and cooperation with external entities in the form of subcontracting. A high value added of projects realised in cooperation with external entities has been observed. Another 25% of the projects only engaged in *ad hoc* cooperation with entities conducting some optional classes aimed at learners and teachers. In all cases, this type of cooperation was formalised. 30% of projects were implemented with use of only internal school resources. Simultaneously, one in 10 beneficiaries could not clearly indicate whether external entities were engaged in cooperation. In the case of partnerships, the beneficiaries preferred consulting and training companies, associations and universities. Outside of the partnership formula (e.g. project activities commissioned to external entities), the most popular choices were universities, other schools and local and regional support institutions, such as psychological and pedagogical counselling centres, cultural institutions and employers.

The effects of cooperation between schools and institutions and external entities are positive. Aside from creating the opportunity to conduct a wider range of activities, it allowed for the supplementation of substantive and didactic deficits concerning the offered support, especially in rural areas and in towns. Additional advantages were also observed, especially in the form of extending cooperation onto activities beyond the projects.

The majority (78%) of surveyed governing authorities, which cooperated with external entities during the performance of project activities, now plan to continue the collaboration after concluding the projects. The plans most often declared concern cooperation with universities (36%), cultural institutions (20%), employers (20%) and counselling and training companies (16%). However, there are obstacles in respect of further cooperation with external entities in rural areas. This results from their lower availability there as compared to cities.

ROP WP 2014-2020 support positively affected the development of a systemic, long-term approach of self-governments to educational needs on a local level. This creates a high potential for further growth and expansion of the results of Sub-measure 3.2.1 of the ROP WP 2014-2020:

- nearly 100% of beneficiaries who have not realised the project in all schools in a given region intend to implement project activities in their remaining schools;
- 95% of those beneficiaries who declare that they will continue supporting plan to continue supporting learners and 78% plan to continue supporting teachers;
- 48% of beneficiaries want to implement in-service training and self-development networks for teachers based on project experience;
- 78% of surveyed governing authorities, which cooperated with external entities, plan to continue the collaboration after concluding the projects.

1 WPROWADZENIE

Kontekst realizacji badania

W ramach *Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020* (RPO WP 2014-2020) na realizację projektów dotyczących edukacji ogólnej zostały przewidziane znaczące środki (52,5 mln EUR w Poddziałaniu 3.2.1 *Jakość edukacji ogólnej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020*).

W ramach Poddziałania zawarto 115 umów na realizację projektów o łącznej wartości 253,5 mln zł (w tym 85% środków pochodzi z EFS). Projekty realizowane są w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych kształcenia ogólnego lub placówkach systemu oświaty¹, realizujących kształcenie ogólne. Oczekuje się, że efektem udzielonego wsparcia będzie poprawa jakości kształcenia, głównie pod kątem nabywania kompetencji kluczowych, w tym społecznych oraz ułatwiających dostęp do rynku pracy.

Horyzontalne założenia Poddziałania 3.2.1 wynikają z zapisów Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020 (SRWP 2020) w tym obszarze (Cel operacyjny 2.3 Efektywny system edukacji), gdzie wskazuje się, iż oczekiwanymi efektami działań w obszarze edukacji na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym będzie:

- Wyższa jakość kształcenia, głównie pod kątem nabywania kompetencji kluczowych, w tym społecznych oraz ułatwiających dostęp do rynku pracy;
- Mniejsze wewnątrzregionalne zróżnicowania w zakresie luk kompetencyjnych wśród pomorskich uczniów;
- Poprawa spójności kształcenia na poszczególnych etapach ścieżki edukacyjnej.

Cele te zostały zoperacjonalizowane w Regionalnym Programie Strategicznym *Aktywni Pomorzanie*², który jest jednym z narzędzi realizacji SRWP 2020. Interwencja RPO WP 2014-2020 w ramach Poddziałania 3.2.1. stanowi realizację przedsięwzięcia strategicznego „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek”. Za najistotniejsze cele przedsięwzięcia strategicznego, które powinny zostać zrealizowane uznano: zwiększenie szans uczniów na sukces edukacyjny i zatrudnieniowy, wdrożenie zasad kompleksowego wsparcia szkół i placówek w województwie pomorskim, powiązanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z diagnozą przeprowadzoną w szkołach i placówkach, podniesienie jakości usług edukacyjnych, nawiązywanie partnerskiej współpracy szkół i placówek z innymi podmiotami, a także podejmowanie działań sprzyjających budowaniu spójnej polityki edukacyjnej w regionie.

Realizacji powyższych celów określonych w SRWP 2020 oraz RPS *Aktywni Pomorzanie* sprzyjać miały warunki wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1 określone w dokumentacji konkursowej, w tym w Załączniku nr 11 *Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP 2014-2020*. Na szczególną uwagę zasługują zapisy wzmocniające kompleksowość wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1:

- Projekty realizowane są w oparciu o diagnozę potrzeb – projekt jest następnie oceniany pod kątem trafności doboru działań w świetle zdefiniowanego problemu (przyporządkowanie do zidentyfikowanych problemów grupy docelowej) – odpowiada to na założenie zawarte w RPS *Aktywni Pomorzanie*, aby wsparcie kierować do obszarów o najniższych wynikach egzaminów zewnętrznych na wszystkich etapach edukacji;
- Projekty uwzględniają doskonalenie kompetencji zawodowych nauczycieli wyłącznie jako uzupełnienie działań skierowanych do uczniów ukierunkowanych na kształtowanie i rozwijanie kompetencji kluczowych

¹ W momencie ogłaszania konkursów Działania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 beneficjenci zgłaszali również gimnazja jako odbiorców instytucjonalnych realizowanych działań, reforma oświaty z 2016 roku spowodowała konieczność zmiany założeń konkursowych.

² Regionalny Program Strategiczny w zakresie aktywności zawodowej i społecznej – *Aktywni Pomorzanie* jest jednym z sześciu zasadniczych narzędzi realizacji Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020 i pełni wiodącą rolę w konkretyzacji i realizacji działań Samorządu Województwa Pomorskiego w obszarze zatrudnienia, kapitału społecznego i edukacji. Regionalne Programy Strategiczne należą do podstawowych punktów odniesienia, decydujących o kształcie RPO WP 2014-2020.

niezbędnych na rynku pracy – odpowiada to na problem obecnie funkcjonującego doskonalenia nauczycieli opartego na dominacji krótkich, incydentalnych form, niezapewniających trwałej poprawy umiejętności dydaktycznych kadry pedagogicznej – zwłaszcza w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych;

- Projekty uwzględniają wyposażenie/doposażenie bazy dydaktycznej szkół i placówek systemu oświaty, wyłącznie w powiązaniu z działaniami ukierunkowanymi na kształtowanie i rozwijanie u uczniów kompetencji kluczowych niezbędnych na rynku pracy;
- Do konkursu, jako wnioskodawcy, mogą przystąpić organy prowadzące szkoły lub placówki systemu oświaty, przy czym wsparcie w ramach tych projektów kierowane jest do minimum 60% podległych szkół/placówek – odpowiada to na wniosek wynikający z doświadczeń minionego okresu programowania Unii Europejskiej, gdzie wykazano, iż szczególnie wysoką jakością cechowały się projekty realizowane na rzecz szkół i placówek systemu oświaty przez ich organy prowadzące;
- W ramach Poddziałania 3.2.1 realizowane są projekty obejmujące co najmniej 1 rok szkolny;
- Minimalna wartość projektu wynosi 100 000,00 zł;
- Premiowane są projekty realizowane w partnerstwie;
- Premiowane są projekty zakładające wykorzystanie narzędzi ICT w większości lub wszystkich zadaniach obejmujących proces kształcenia kompetencji uczniów/ doskonalenia kwalifikacji nauczycieli;
- Warunek, że w przypadku uczniów, co najmniej 90% uczestników projektu nabeździe kompetencje kluczowe, natomiast w przypadku nauczycieli co najmniej 90% uczestników projektu uzyska kwalifikacje lub nabeździe kompetencje.

Zakres wsparcia, a także znaczenie interwencji w tym obszarze **wymagały przeprowadzenia oceny, na ile przyjęte założenia realizowane są w praktyce, czy dobór szkół i placówek oraz interwencji był trafny oraz czy podejmowane działania przynoszą spodziewane efekty.** Na tę potrzebę odpowiada niniejsze badanie ewaluacyjne.

Cel główny i cele szczegółowe

Celem głównym badania była ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP 2014-2020 pod kątem poprawy jakości kształcenia.

Cele szczegółowe to:

- 1) Ocena postępu realizacji projektów konkursowych;
- 2) Ocena trafności doboru szkół i placówek oraz form i obszarów wsparcia względem zdiagnozowanych potrzeb;
- 3) Ocena skuteczności działań projektowych w kontekście poprawy jakości edukacji ogólnej;
- 4) Identyfikacja czynników ograniczających skuteczność podejmowanych działań w ramach realizowanych projektów w kontekście osiągnięcia założonych celów;
- 5) Ocena zakresu współpracy nawiązywanej przez szkoły/placówki z innymi podmiotami w odniesieniu do założonych celów.

2 OPIS ZASTOSOWANEJ METODOLOGII ORAZ ŹRÓDŁA POZYSKANIA INFORMACJI

Badanie przeprowadzono przy zastosowaniu następujących metod i technik badawczych:



Analiza danych zastanych

Analiza danych zastanych była prowadzona na bieżąco podczas całego postępowania badawczego i dostarczała informacji na potrzeby wszystkich problemów badawczych. Analizą objęto następujące typy dokumentów:

- Dokumenty o charakterze strategicznym i programowym (Regionalny Program Operacyjny Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020 i Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych RPO WP 2014-2020, Strategia Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020 oraz Regionalny Program Strategiczny *Aktywni Pomorzanie*, lokalne dokumenty strategiczne odnoszące się do obszaru edukacji, Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej RPO WP 2014-2020 uwzględniające regionalne ramy kompleksowego wspomagania szkół);
- Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020;
- Dokumentacja projektowa (wnioski o dofinansowanie, wnioski o płatność, diagnozy jakości edukacji ogólnej opracowane przez organy prowadzące; sprawozdania z realizacji projektów, ankiety ewaluacyjne wykorzystane w projektach, programy zajęć i inne dane udostępnione przez beneficjentów i szkoły);
- Dane monitoringowe i sprawozdawcze RPO WP 2014-2020 (bazy danych pochodzące z SL2014);
- Dane statystyczne ogólnodostępne (dane GUS, dane z systemu egzaminów zewnętrznych oraz z Systemu Informacji Oświatowej, raporty NPSEO);
- Raporty dotyczące metodyki i efektów wsparcia w poszczególnych wyzwaniach edukacji ogólnej.

Badanie kwestionariuszowe CAWI

W ramach badania ewaluacyjnego zrealizowane zostały dwa badania kwestionariuszowe CAWI: z **beneficjentami wsparcia** w ramach Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 oraz z **odbiorcami tego wsparcia (szkołami, placówkami edukacyjnymi)**. Baza kontaktowa badania CAWI z beneficjentami została przekazana przez Zamawiającego, natomiast baza kontaktowa badania z odbiorcami wsparcia została opracowana przez Wykonawcę (poprzez zebranie danych od poszczególnych beneficjentów). Realizacja obydwu badań została poprzedzona pilotażem narzędzi badawczych, w ramach którego sprawdzono: czy pytania są zrozumiałe dla respondentów, czy zakres pytań i długość narzędzia są akceptowalne przez respondentów oraz czy reguły przejścia zostały poprawnie wprowadzone do kwestionariuszy. W wyniku pilotażu zmodyfikowano narzędzie pod względem technicznym (poprawne filtry nałożone na pytania, dostosowanie sposobu zadawania i wyświetlania pytań w ten sposób, aby był jak najbardziej przyjazny i przystępny dla respondentów). Kwestionariusz nie wymagał zmian merytorycznych.

Badanie miało charakter wyczerpujący tzn. że zaproszenie do wzięcia udziału w badaniu zostało skierowane do wszystkich jednostek w populacji beneficjentów i odbiorców wsparcia³.

W wyniku realizacji CAWI osiągnięto zakładaną zwrotność – w przypadku badania z beneficjentami 67%, w przypadku badania z odbiorcami wsparcia – 62%. Szczegółowe dane zostały przedstawione w tabeli poniżej.

Tabela 1 Dane na temat realizacji prób badawczych w badaniach CAWI

Rodzaj badania CAWI	Liczebność populacji	Liczebność osiągniętej próby	Responsywność
Badanie z beneficjentami	115	77	67%
Badanie z odbiorcami wsparcia	651	402	62%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań CAWI.

Studia przypadków

W ramach studiów przypadków pogłębionym badaniem objęto wybrane projekty dofinansowane z Poddziałania 3.2.1 *Jakość edukacji ogólnej* RPO WP 2014-2020. Celem studiów przypadku była pogłębiona ocena genezy projektów, przebiegu ich realizacji, napotkanych trudności, a także identyfikacja i ocena efektów i przewidywanej ich trwałości.

W trakcie realizacji studiów przypadków zastosowano: analizę danych zastanych oraz wywiady pogłębione. Dane zastane zostały pozyskane od Zamawiającego (wnioski o dofinansowanie, wnioski o płatność), od beneficjenta (diagnozy jakości edukacji), instytucjonalnych odbiorców wsparcia (szkół, placówek) oraz ze źródeł ogólnodostępnych. Dodatkowo podczas rozmów z beneficjentami pozyskano dane dotyczące długofalowych efektów projektu. W ramach każdego studium przeprowadzono następujące wywiady:

- Indywidualny wywiad pogłębiony z przedstawicielem beneficjenta,
- Indywidualny wywiad pogłębiony z dyrektorem szkoły,
- Zogniskowany wywiad grupowy z nauczycielami biorącymi udział w projektach,
- Zogniskowany wywiad grupowy z uczniami biorącymi udział w projektach.

Wykorzystano również wyniki ankiet CAWI wypełnionych przez szkoły objęte danym projektem.

Zrealizowanych zostało **7 case study projektów**. Kryteriami wyboru projektów były:

1. Typ organu prowadzącego (po jednym projekcie realizowanym przez gminę wiejską, gminę miejską, powiat ziemski, powiat grodzki, organ niepubliczny).
2. Potencjał projektu ze względu na:
 - a) trafność zadań zaplanowanych w projekcie do zdiagnozowanych problemów w obszarze edukacji,
 - b) skalę działań prowadzonych w projekcie, wyrażaną liczbą zaplanowanych i realizowanych zadań, wartością docelową i osiągniętą wskaźników produktu i rezultatu,
 - c) stopień zmiany efektów nauczania osiągnięty po zakończeniu form wsparcia,
 - d) zakładany stopień zmiany efektów nauczania w niezakończonych formach wsparcia,
 - e) kompletność, adekwatność i kompleksowość wsparcia (ocena ekspercka),
 - f) współpracę z podmiotami zewnętrznymi,
 - g) potencjał kontynuacji działań po zakończeniu projektu.

³ W przypadku odbiorców wsparcia oszacowano, że wiadomość e-mail nie została skutecznie dostarczona do ok. 3% odbiorców (m.in. przepełnione skrzynki, nieaktualne adresy e-mail, błędy w adresach e-mail, filtry poczty kwalifikujące wiadomości jako SPAM).

Zrealizowano 5 studiów przypadku projektów mogących stanowić dobrą praktykę (pod względem powyższych kryteriów wyróżniają się potencjalnymi i osiąganymi efektami):

1. „Szkoła Przyszłości” – zwiększenie kompetencji kluczowych uczniów powiatu chojnickiego”, beneficjent: powiat chojnicki, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w II Liceum Ogólnokształcące im. gen. Władysława Andersa w Chojnicach (powiat ziemski);
2. „W kręgu nauki”, beneficjent: gmina Sulęczyno, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w Zespole Szkół w Mściszewicach (gmina wiejska);
3. „Rozwińmy żagle szans! - podniesienie jakości edukacji ogólnej w Szkołach Podstawowych i w Szkole Gimnazjalnej w Mieście Ustka”, beneficjent: miasto Ustka, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w Szkole Podstawowej Nr 1 im. kpt. Leonida Teligi w Ustce (gmina miejska);
4. „Rozwój kompetencji kluczowych, ścieżką do sukcesu edukacji w 5-ciu LO w Słupsku”, beneficjent: miasto Słupsk, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w IV Liceum Ogólnokształcące im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Słupsku (powiat grodzki);
5. „Nowoczesna Szkoła”, beneficjent: Diecezja Pelplińska, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w Collegium Marianum – Liceum Katolickim w Pelplinie (organ niepubliczny);

oraz 2 studia przypadku projektów o niższej skali oddziaływania, które uwzględniają podstawowe typy działań:

6. „Sięgnijmy po więcej – rozwój kompetencji kluczowych uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych”; beneficjent: miasto Tczew, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w Sportowej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Tczewie (gmina miejska);
7. „Poprawa jakości edukacji na terenie Gminy Chmielno”, beneficjent: gmina Chmielno, wywiady z dyrektorem, nauczycielami i uczniami zrealizowano w Szkole Podstawowej im. majora Henryka Sucharskiego w Chmielnie (gmina miejska).

Panel ekspertów

W dniu 23 maja 2018 r. odbył się panel ekspertów, mający na celu:

- doprecyzowanie rekomendacji zaproponowanych przez Wykonawcę,
- uzupełnienie lub/i pogłębienie specjalistycznej wiedzy związanej z przedmiotem badania,

Uczestnikami panelu byli przedstawiciele:

- podmiotów zaangażowanych w proces realizacji projektów (przedstawiciele organów prowadzących, realizatorów projektów),
- instytucji systemu wdrażania Poddziałania 3.2.1 (Departament Europejskiego Funduszu Społecznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego),
- instytucji uczestniczących w kształtowaniu edukacji w regionie (Departament Edukacji i Sportu, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku)
- środowiska akademickiego (Uniwersytet Gdański).

3 OCENA POSTĘPU REALIZACJI PROJEKTÓW KONKURSOWYCH

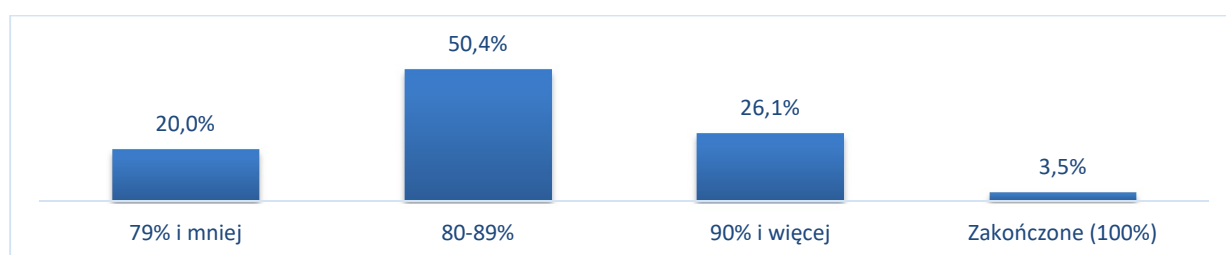
Ocena przebiegu projektów konkursowych

Pytanie badawcze:

Jak przebiega realizacja projektów konkursowych?

Średni czas trwania projektu w Poddziałaniu 3.2.1 to 715 dni (najkrótszy projekt 333 dni, najdłuższy 973 dni). Zdecydowana większość projektów jest w trakcie realizacji i zakończenie działań projektowych zaplanowano na koniec roku szkolnego 2017/2018. **Stopień zaawansowania jest jednak w przypadku większości projektów wysoki** – co drugi projekt, biorąc pod uwagę daty rozpoczęcia i zakończenia, osiągnął 80-89% zaawansowania, 26% jeszcze więcej, a jedynie 20% jest zaawansowanych w 79% i mniej. Spośród wszystkich 115 analizowanych projektów, 4 zostały zakończone.

Wykres 1. Stan zaawansowania projektów (odsetek projektów)



Źródło: na podstawie analizy danych SL2014 (stan na dzień 01.05.2018)

Wysoki stopień zaawansowania projektów oraz realizacja części zadań w roku szkolnym 2016/2017 pozwala na postawienie wniosku, że pierwsze efekty w poprawie jakości nauczania mogą być już widoczne na poziomie poszczególnych szkół. Wskazują na to również wartości osiąganych wskaźników produktu i rezultatu określone dla Poddziałania 3.2.1.

Tabela 2 Stopień realizacji wskaźników produktu i rezultatu zakładanych we wnioskach o dofinansowanie oraz w RPO WP 2014-2020

	Zakładana wartość w projektach	Osiągnięta wartość w projektach	Stopień realizacji wartości wskaźnika określonej w projektach	Stopień realizacji wartości wskaźnika określonej w RPO WP 2014-2020
Wskaźniki produktu				
Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych w programie	98 666 os.	95 510 os.	96,8%	155%
Liczba szkół i placówek systemu oświaty wyposażonych w ramach programu w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych	688 szt.	626 szt.	91,0%	538%
Liczba szkół, których pracownie przedmiotowe zostały doposażone w programie	559 szt.	431 szt.	77,1%	314%
Liczba nauczycieli objętych wsparciem w programie	10 067 os.	8 368 os.	83,1%	133%

	Zakładana wartość w projektach	Osiągnięta wartość w projektach	Stopień realizacji wartości wskaźnika określonej w projektach	Stopień realizacji wartości wskaźnika określonej w RPO WP 2014-2020
Liczba nauczycieli objętych wsparciem z zakresu TIK w programie	8 112 os.	5 207 os.	64,2%	193%
Liczba osób objętych szkoleniami / doradztwem w zakresie kompetencji cyfrowych	33 452 os.	21 086 os.	63,0%	n.d.
Wskaźniki rezultatu				
Liczba szkół, w których pracownie przedmiotowe wykorzystują doposażenie do prowadzenia zajęć edukacyjnych	570 szt.	279 szt.	48,9%	49,4%
Liczba szkół i placówek systemu oświaty wykorzystujących sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych	724 szt.	336 szt.	46,4%	46,9%
Liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu programu	9 682 os.	2 803 os.	28,9%	42,1%
Liczba uczniów, którzy nabyli kompetencje kluczowe lub umiejętności uniwersalne po opuszczeniu programu	92 274 os.	15 782 os.	17,1%	19,0%

Źródło: Na podstawie danych SL2014 (stan na dzień 15 maja 2018 roku, raport wygenerowany na podstawie wniosków o płatność) oraz RPO WP 2014-2020.

We wszystkich projektach, w których do dnia 15 maja 2018 roku złożono wnioski o płatność końcową, wskaźniki produktu i rezultatu zostały osiągnięte w 100% lub więcej. Zgodnie z harmonogramami, projekty, w których nie złożono wniosku o płatność końcową, powinny zakończyć się w miesiącach czerwiec-październik 2018 roku.

W przypadku projektów, w których nie złożono wniosku o płatność końcową, w 6 projektach wskaźnik *Liczba nauczycieli objętych wsparciem w programie [osoby]* był na zerowym poziomie realizacji (4 projekty realizowane przez gminy oraz 2 przez powiaty), a w przypadku kolejnych 4 nie przekroczył 5% (projekty realizowane przez gminy). Jednocześnie w 66 projektach wskaźnik został osiągnięty, w tym w 43 przekroczył zakładaną wartość. Występuje zależność między typem organu prowadzącego, a stopniem zaawansowania wskaźnika, na niekorzyść powiatów i miast na prawach powiatu. Stopień zaawansowania pod względem wskaźnika (dotyczy to również pozostałych wskaźników omówionych poniżej) nie jest zależny od daty rozpoczęcia projektu, ani przewidywanej daty zakończenia.

Podobne proporcje i zależności widać w przypadku wskaźnika *Liczba nauczycieli objętych wsparciem z zakresu TIK w programie [osoby]*.

Wskaźnik *Liczba szkół i placówek systemu oświaty wyposażonych w ramach programu w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych [szt.]* został osiągnięty w 100% w 97 na 110, które taki wskaźnik generują. W dwóch przypadkach wsparciem objęto większą liczbę szkół niż planowano (oba projekty w Gdańsku). W 11 przypadkach wskaźnik jest na zerowym poziomie realizacji. Nie ma znaczenia również liczba szkół wspieranych w ramach poszczególnych projektów. Występuje jednak zależność między typem organu prowadzącego, a stopniem zaawansowania wskaźnika, na niekorzyść powiatów i miast na prawach powiatu.

W przypadku wskaźnika *Liczba szkół, których pracownie przedmiotowe zostały doposażone w programie [szt.]* sytuacja jest nieco gorsza, gdyż w 19 na 106 projektów nie wygenerowano żadnej wartości wskaźnika. W 75 projektach wskaźnik został zrealizowany, w tym w 67 – przekroczony. Analizując wskaźnik w projektach realizowanych przez poszczególne typy organów prowadzących widać, że gorzej wypadają powiaty i miasta na prawach powiatu. Widać też zależność między liczbą szkół objętych projektem a stopniem zaawansowania – wśród projektów, w których wskaźnik pozostaje na poziomie 0% więcej jest takich, w których bierze udział większa liczba szkół.

Jeśli chodzi o wskaźnik *Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych w programie*, jedynie w 4 projektach realizowanych przez gminy stopień realizacji jest niski i nie przekracza 20%. W kolejnych 32 projektach wartość docelowa wskaźnika zbliżyła się do zakładanej, ale jeszcze nie wynosi 100%. Biorąc pod uwagę typ organu prowadzącego widać lepszą sytuację w przypadku projektów realizowanych przez powiaty (8 na 10 osiągnęła zakładaną wartość wskaźnika), podczas gdy w przypadku gmin jest to 35% projektów. Jeszcze lepiej na tym tle wypadły projekty realizowane przez organizacje pozarządowe i kościelne – wszystkie osiągnęły lub przekroczyły zakładaną wartość wskaźnika (poza 1, gdzie stopień realizacji wyniósł 91%).

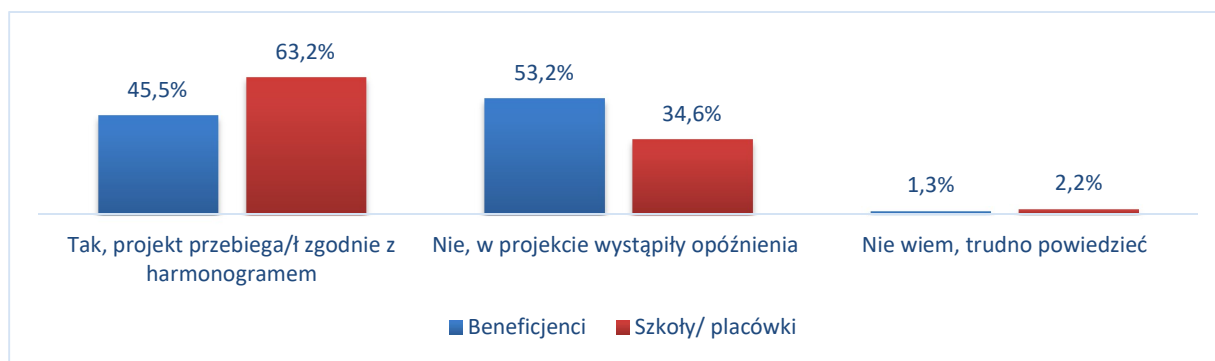
Ryzyko niezrealizowania zakładanych wskaźników w projektach jest niewielkie (typ organu prowadzącego nie ma na to wpływu). Co 10 beneficjent deklaruje w badaniu ankietowym, iż występuje ryzyko niezrealizowania wskaźników rezultatu – zakładanej liczby uczniów, którzy nabyli kompetencje kluczowe po opuszczeniu Programu oraz nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu programu. Jako główną przyczynę wskazywano rezygnowanie z udziału w projekcie przez uczniów (przeprowadzka, zmiana szkoły) oraz zmiany organizacyjne szkoły w wyniku reformy edukacji powodujące zmniejszenie liczby uczniów. Nieco ponad 8% beneficjentów widzi takie ryzyko w przypadku zakładanej liczby nauczycieli objętych wsparciem w Programie. Główna przyczyna jest związana z reformą edukacji, która pociągnęła za sobą zmniejszenie liczby nauczycieli lub odchodzenie z pracy, ale również nietrafne z punktu widzenia nauczycieli rozplanowanie działań doskonalących. Przesunięcia w rozpoczęciu projektów oraz kłopoty na etapie zamówień publicznych spowodowały, iż działania skierowane do nauczycieli rozpoczynały się z opóźnieniem, miały miejsce np. pod koniec projektu, albo były skoncentrowane w krótkim czasie (w II semestrze 2017/2018).

Jednocześnie znacząca grupa organów prowadzących (40% w przypadku wskaźnika *Liczba nauczycieli objętych wsparciem w programie* i 60% w przypadku wskaźnika *Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych lub umiejętności uniwersalnych w programie*) wskazuje, iż zakładane wysokości wskaźnika w projekcie zostaną przekroczone. Podobnie sytuacja wygląda na poziomie poszczególnych placówek – w przypadku 22 szkół (6%) wskazano na ryzyko nieosiągnięcia zakładanej liczby uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych w Programie. Jednocześnie 27% szkół spodziewa się przekroczenia tego wskaźnika.

W ponad połowie projektów (53,2%) beneficjenci wskazywali na **wystąpienie opóźnień w stosunku do zakładanego pierwotnie harmonogramu**. Wynikało to przede wszystkim z późniejszego, niż przewidywano, podpisania umowy o dofinansowanie projektów, co w dalszej kolejności powodowało opóźnienia na etapie realizacji działań w szkołach – realizacja projektów rozpoczęła się w II połowie roku szkolnego 2016/2017, zamiast od września 2016 r. Nie zidentyfikowano znaczących opóźnień związanych z rekrutacją placówek do projektów ani z rekrutacją uczestników, choć w ramach przeprowadzonych studiów przypadków wskazywano na konieczność przyspieszonej rekrutacji nauczycieli i uczniów, aby jak najszybciej rozpocząć zajęcia.

Z punktu widzenia szkół i placówek sytuacja była nieco lepsza – na opóźnienia wskazało prawie 35% badanych. Najczęściej na opóźnienia wskazywali przedstawiciele techników i liceów (odpowiednio 50% i 43,5%), a następnie gimnazjów (39%). Większy odsetek wskazujących na opóźnienia wśród beneficjentów niż wśród szkół wynika z faktu, iż szkoły przystępowały do projektu już po podpisaniu umowy o dofinansowanie, zatem były zaangażowane na etapie oceny wniosków o dofinansowanie i oczekiwaniu na podpisanie umowy.

Wykres 2. Realizacja projektu zgodnie z harmonogramem



Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77) oraz wspartych szkół i placówek (n=402)

Opóźnienia pojawiły się w większości projektów realizowanych przez powiaty (wystąpiły w 5 na 7 projektów, w których beneficjentem był powiat, i dla których wypełniono ankietę). W przypadku projektów realizowanych przez gminy opóźnienia pojawiły się w 55% projektów. Stosunkowo najlepiej wypadły projekty realizowane przez organizacje pozarządowe i inne podmioty niepubliczne (2 na 6 odnotowało opóźnienia). Liczba szkół w projektach nie ma wpływu na wystąpienie opóźnień.

W prawie połowie szkół, w których wystąpiły odstępstwa od harmonogramów, opóźnienia wyniosły 3 miesiące lub mniej. Niemal co trzecia szkoła wskazała na opóźnienia sięgające powyżej 3 do 6 miesięcy, a 16% - powyżej 6 miesięcy. Generowało to, na co wskazują studia przypadków projektów, trudności realizacyjne, z którymi szkoły jednak sobie poradziły. Zajęcia realizowane były np. w krótszym czasie, ale były bardziej intensywne, bądź (w sytuacji opóźnień w zakupach materiałów dydaktycznych) zajęcia prowadzone były z wykorzystaniem dostępnych pomocy. W pojedynczych przypadkach generowało to problemy z realizacją zaplanowanej liczby godzin zajęć przez nauczycieli.

Czynniki mające wpływ na zmiany w harmonogramach projektów

Pytanie badawcze:

Jakie czynniki mają wpływ na ewentualne zmiany w harmonogramach projektów względem założeń przyjętych we wnioskach o dofinansowanie?

Jak wspomniano, podstawowym czynnikiem, który spowodował, iż realizacja projektów rozpoczęła się niezgodnie z zakładanymi harmonogramami, było późniejsze niż oczekiwali beneficjenci, podpisanie umowy o dofinansowanie.

Czynnikiem, który generował opóźnienia już na etapie realizacji projektów, były przede wszystkim **problemy ze znalezieniem wykonawców realizacji form wsparcia** - jak wskazywano w badaniach jakościowych, konieczne było nawet kilkukrotne ogłaszanie przetargów na zakup sprzętu lub prowadzenie zajęć edukacyjnych, gdyż brak było ofert lub oferty przekraczały cenowo przewidziane budżety. Zdarzało się również, że oferty nie spełniały merytorycznych założeń i były odrzucane lub wybrany oferent wycofywał się z podpisania umowy. Na problem z zamówieniami publicznymi wskazało 53% beneficjentów, którzy zidentyfikowali opóźnienia w projektach. Problemem, jak wskazywali również rozmówcy podczas wywiadów pogłębionych oraz uczestnicy panelu ekspertów, był długi czas dostawy zamówionego sprzętu czy materiałów. Powodem było nasycenie podobnymi zamówieniami wśród firm – bowiem w niemal tym samym czasie na terenie województwa pojawiły się zamówienia na dostawy, przez co popyt znacząco przekroczył podaż.

Z perspektywy 13% szkół, w których odnotowano opóźnienia, harmonogram realizacji projektu był źle zaplanowany. Odsetek taki wynika najprawdopodobniej z braku dostatecznej wiedzy szkół o procesie podpisywania umowy o dofinansowanie, a także trudnego do przewidzenia czasu realizacji zamówień

publicznych. Szkoły uczestniczyły w całym procesie na dwóch etapach – opracowania diagnozy, a następnie w momencie rozpoczęcia działań projektowych.

Dość powszechnym powodem opóźnień w projektach były, wskazywane na poziomie szkół, **braki kadrowe** (26% wskazań). Jak wynika z badań jakościowych, konieczność koncentracji większej liczby zadań w krótszym czasie (wynikająca z późniejszego rozpoczęcia projektu) oraz konieczność reorganizacji pracy szkół w wyniku reformy edukacji (wielozmianowość, zwiększenie liczby uczniów) spowodowały, że w szkołach brakowało nauczycieli do prowadzenia zajęć dodatkowych. Niezbędne było zatrudnianie trenerów zewnętrznych (poprzez zamówienia i konkursy, co również wymagało czasu), a dodatkowym utrudnieniem była duża rotacja tych osób. Pośrednim powodem problemów kadrowych mogły być również mało korzystne warunki finansowe. Wskazywano bowiem na niedostateczne wynagrodzenie za prowadzenie zajęć przez nauczycieli⁴ przy jednoczesnym wymogu uczestnictwa w zajęciach doskonalących metodykę pracy (przy wykazywanym w badaniu braku dostosowania harmonogramu szkoleń do warunków pracy i możliwości szkoły lub po prostu braku potrzeby podnoszenia kompetencji). Mogło to również powodować niechęć wśród nauczycieli do prowadzenia zajęć (prawie 6% szkół wskazało na niskie zainteresowanie nauczycieli uczestnictwem w projekcie) i przyczyniać się, choć w niewielkim stopniu, do braków kadrowych.

Z przeprowadzonych studiów przypadku oraz panelu ekspertów wynika, iż podobne przyczyny, które powodowały braki kadrowe (koncentracja działań projektowych w krótkim czasie, zwiększenie obciążenia szkół wynikającego z reformy oświaty), wpływały również negatywnie na dostępność lokalową – wolnych sal na prowadzenie zajęć indywidualnych i grupowych.

Część szkół i placówek (poniżej 5%) wskazała, że powodem opóźnień w projektach było niskie zainteresowanie uczniów uczestnictwem w projekcie, niewystarczająco przygotowana infrastruktura czy też niskie zainteresowanie opiekunów prawnych uczniów uczestniczeniem dzieci w projekcie.

⁴ Wskazywano na dysproporcję między wynagrodzeniem, jakie za prowadzenie zajęć dodatkowych otrzymywał nauczyciel (standardowa stawka za nadgodziny), a tym, jakie otrzymywali trenerzy z zewnątrz.

4 OCENA TRAFNOŚCI DOBORU SZKÓŁ I PLACÓWEK ORAZ FORM I OBSZARÓW WSPARCIA WZGLĘDEM ZDIAGNOZOWANYCH POTRZEB

Skala i terytorializacja wsparcia

Pytania badawcze:

Ile szkół i placówek (wg typów organów prowadzących oraz etapów edukacyjnych) zostało objętych działaniami w ramach projektów?

Ilu uczniów i nauczycieli w poszczególnych szkołach i placówkach (wg typów organów prowadzących oraz etapów edukacyjnych) zostało objętych działaniami w ramach projektu?

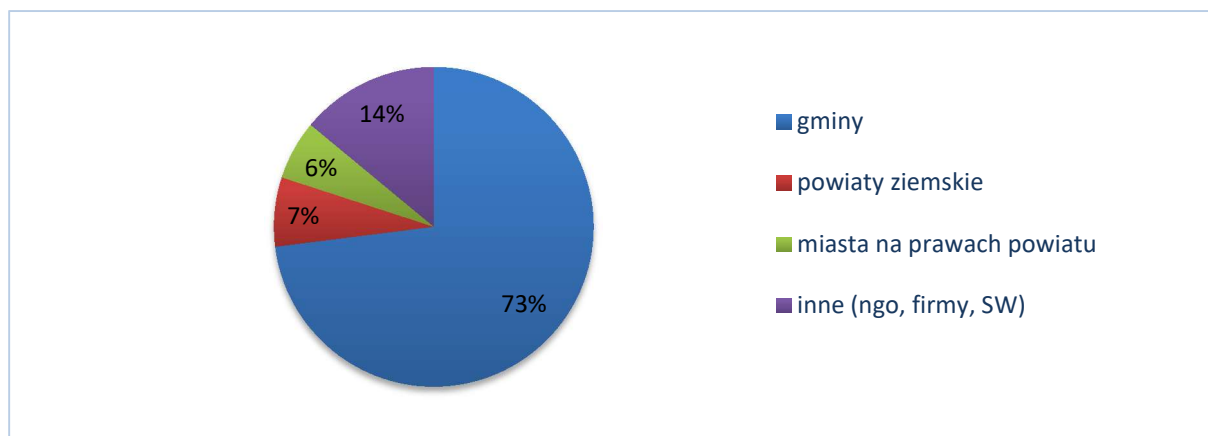
Ilu uczniów i nauczycieli zostało objętych działaniami w ramach projektów wg poszczególnych obszarów wsparcia?

W niniejszym rozdziale przedstawione zostały kolejno dane dla szkół i placówek, następnie uczniów i nauczycieli objętych i planowanych do objęcia działaniami w ramach projektów. Wartości zakładane obliczono na podstawie danych z wniosków o dofinansowanie, natomiast wartości osiągnięte na podstawie danych pozyskanych od beneficjentów i baz uczestników SL2014. Analizy przeprowadzono w ujęciu terytorialnym w podziale na poziomy edukacji i obszary wsparcia.

Odsetek realizowanych projektów według typu organu prowadzącego

Głównym beneficjentem wsparcia były gminy (z wyłączeniem miast na prawach powiatu), które realizowały 73% wszystkich projektów w Poddziałaniu 3.2.1 (84 projekty). 16 spośród 115 projektów (14%) realizowały organizacje pozarządowe, samorząd województwa oraz firmy prywatne (zaliczone na potrzeby analiz do kategorii „inne”). Wśród beneficjentów znalazły się wszystkie miasta na prawach powiatu tj. Gdańsk, Gdynia, Słupsk oraz Sopot, które realizowały 7% projektów (8 projektów). Najmniej projektów - 6% (7) wdrażały powiaty.

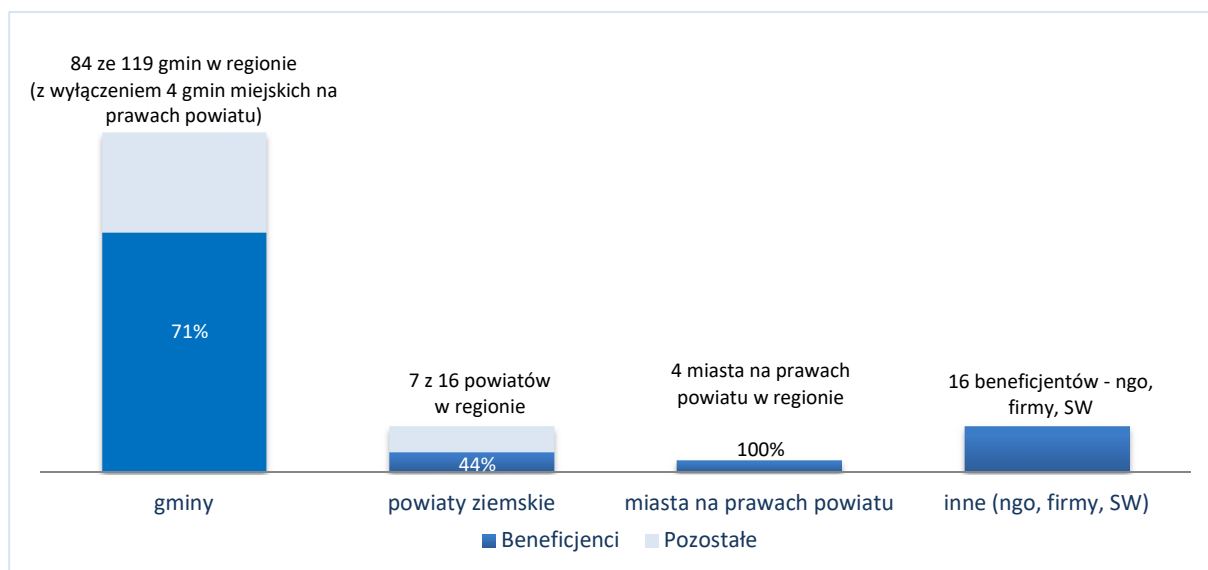
Wykres 3 Struktura beneficjentów projektów Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020



Źródło: analizy własne na danych SL2014

Ze wsparcia skorzystało 71% gmin spośród wszystkich w regionie (z wyłączeniem miast na prawach powiatu) oraz 44% powiatów ziemskich, a także wszystkie miasta na prawach powiatu. W przypadku tych ostatnich należy mieć na uwadze, iż pełnią one dwie funkcje: organu odpowiedzialnego za edukację podstawową i gimnazjalną oraz edukację ponadgimnazjalną, w związku z czym mogły realizować większą liczbę projektów.

Wykres 4 Struktura beneficjentów na tle całej populacji różnych typów potencjalnych wnioskodawców



Źródło: analizy własne na danych SL2014 i danych GUS

Analiza wyników konkursu wskazuje na wysoką skuteczność aplikacyjną miast na prawach powiatu – spośród 11 złożonych wniosków, dofinansowanie otrzymało 8 projektów. W przypadku gmin 74% aplikujących otrzymało dofinansowanie, powiatów 58%, a innych podmiotów (głównie organizacji pozarządowych) – 47%. W sumie złożono 175 wniosków, z czego po etapie weryfikacji wymogów formalnych do oceny przeszło 168 projektów, następnie 152 pozytywnie przeszło ocenę formalną, a 119 pozytywnie przeszło ocenę merytoryczną i tyle było przekazanych do podpisania do umowy. Ostatecznie zawarto 115 umów (ogólna skuteczność aplikacyjna 66%). Analiza ta pokazuje, że skala potrzeb była znacznie większa niż ostatecznie pozyskane wsparcie (z założeniem, że wszystkie wnioski o dofinansowanie dotyczyły rzeczywistych zdiagnozowanych potrzeb).

Szkoły i placówki objęte wsparciem

W ramach projektów działaniami objęto 757 szkół i placówek. Głównym organem prowadzącym dla szkół były gminy (prowadziły 83% wszystkich szkół objętych wsparciem), co oczywiste, biorąc pod uwagę powyższe analizy oraz to, iż organ prowadzący tego typu mógł złożyć jeden wniosek o dofinansowanie. Dla 8% wszystkich szkół objętych wsparciem organem prowadzącym były powiaty.

Zdecydowaną większość szkół i placówek objętych działaniami stanowiły szkoły podstawowe (439, co stanowi 58% wszystkich szkół i placówek, które wzięły udział we wsparciu), a następnie gimnazja (200⁵, w tym również oddziały gimnazjalne; 27% ogółu wspartych podmiotów). Stosunkowo mało szkół zawodowych (odpowiednio 13; 2%), liceów (odpowiednio 56; 7%) oraz techników (odpowiednio 25; 3%) zostało objętych wsparciem⁶. Szkoły specjalne stanowiły 3% wszystkich wspartych placówek (24 szkoły).

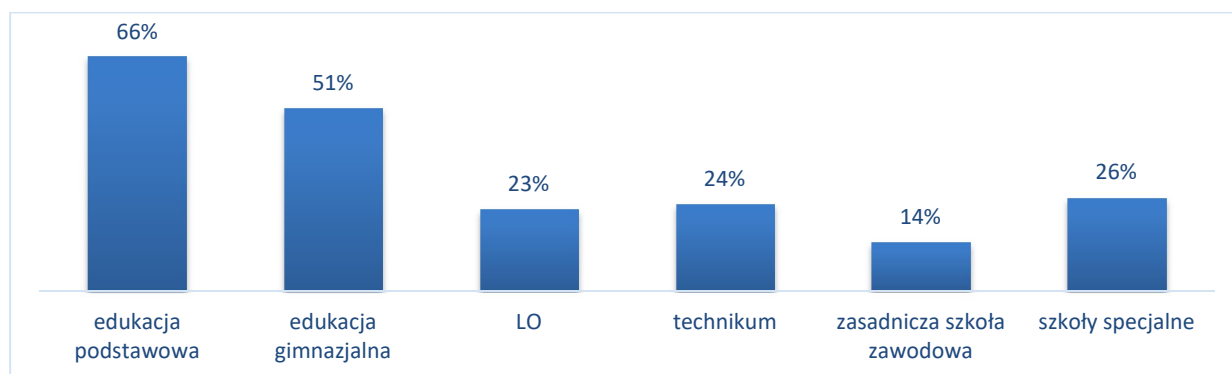
Szkoły zawodowe objęte wsparciem stanowiły 14% wszystkich placówek tego typu w województwie pomorskim, licea 23%, a technika 24%. Dla porównania szkoły podstawowe biorące udział w projektach stanowiły 66% wszystkich szkół podstawowych w regionie. Diagnozy opracowane przez organy prowadzące nie wskazują, aby ZSZ nie miały deficytów i potrzeb w zakresie podnoszenia jakości edukacji ogólnej. Natomiast

⁵ Liczba gimnazjów odnosi się do stanu wyjściowego tj. momentu uruchamiania projektów. Według danych GUS w roku 2016/2017 na terenie województwa pomorskiego działało 438 gimnazjów, zatem projektami zostało objętych 46% gimnazjów z regionu.

⁶ Liczba szkół po zsumowaniu przewyższa liczbę 651 szkół i placówek objętych wsparciem, ponieważ „placówka” oznacza również zespół szkół, w ramach którego mogą działać szkoły na różnym poziomie edukacyjnym.

obszar edukacji zawodowej jest kompleksowo wspierany w Działaniu 3.3 RPO WP 2014-2020, co mogło powodować mniejsze zainteresowanie wsparciem edukacji ogólnej⁷.

Wykres 5 Odsetek szkół i placówek objętych działaniami według typów etapów edukacyjnych na tle wszystkich placówek danego typu w regionie

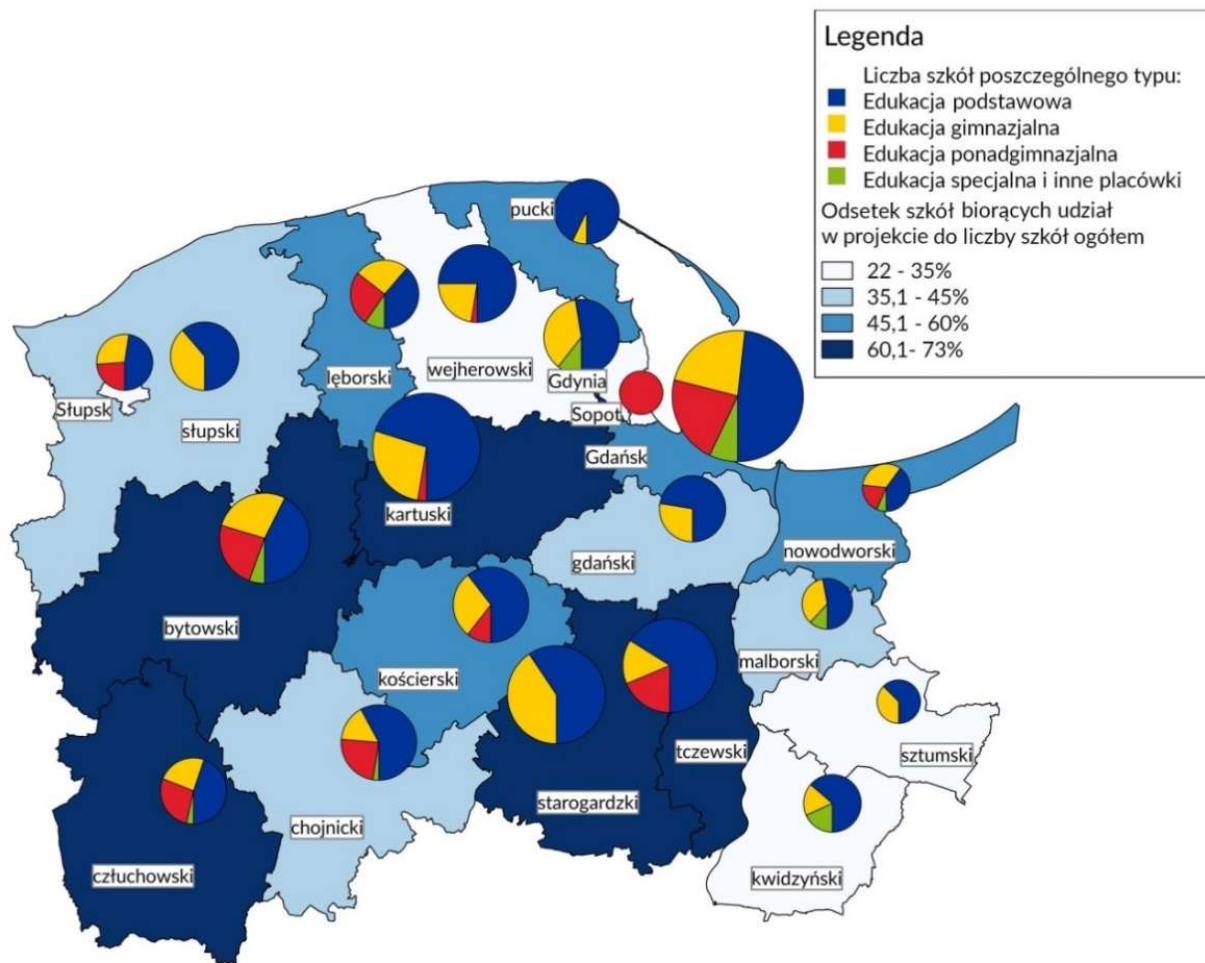


Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wniosków o dofinansowanie, danych pozyskanych od beneficjentów oraz danych GUS za rok szkolny 2016/2017

Analiza rozkładu terytorialnego wsparcia pozwala stwierdzić, że w wysokim stopniu udało się zrealizować założenie dotyczące masowości i powszechności wsparcia w regionie. Projekty realizowane były we wszystkich powiatach, a w przypadku 5 wsparciem zostało objętych więcej niż 60% placówek tam zlokalizowanych (powiat tczewski 73%, bytowski 69%, starogardzki 64%, kartuski, 63% człuchowski 60%). Jedynie w 3 powiatach odsetek ten nie przekroczył 35%. Najmniejsza skala wsparcia mierzona odsetkiem wspartych placówek miała miejsce w powiecie sztumskim (22%) oraz Słupsku (28%).

⁷ Wskazują na to wyniki panelu ekspertów, gdzie wskazywano, iż realizacja projektów zarówno w Działaniu 3.3., jak też 3.2.1., angażuje w dużym stopniu zasoby kadrowe i lokalowe w placówkach. Połączenie dwóch typów projektów mogłoby stanowić zbyt duże obciążenie dla niektórych szkół.

Mapa 1 Liczba i odsetek szkół i placówek poszczególnych etapów edukacyjnych objętych działaniami w ramach projektów w ujęciu powiatowym na tle szkół i placówek w regionie



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych od beneficjentów oraz danych GUS za 2016/2017 rok; wielkość wykresów kołowych odzwierciedla liczbę szkół i placówek, największy dla miasta Gdańsk – wartość 114, najmniejszy dla miasta Sopot – wartość 4.

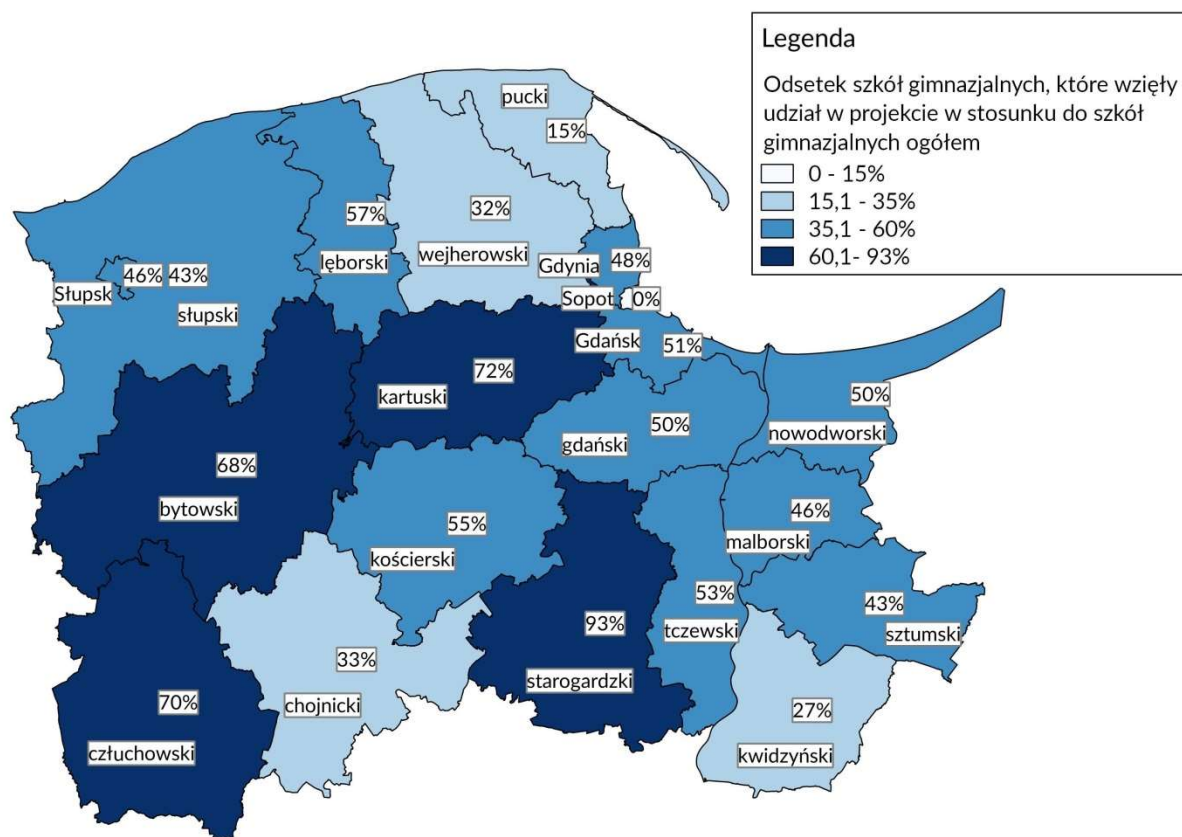
Najwięcej placówek edukacji podstawowej objętych wsparciem znalazło się na terenie powiatu kartuskiego (54 placówki) oraz Miasta Gdańsk (53 placówki). Ponadto Gdańsk skupia 14% wszystkich szkół objętych wsparciem w ramach projektów, niezależnie od etapu edukacyjnego i jest to najwyższy odsetek spośród wszystkich powiatów. Powiat kartuski znajduje się na drugim miejscu z liczbą 77 placówek, co stanowi 10% wszystkich szkół i placówek objętych wsparciem. Stosunkowo dużo placówek edukacji podstawowej znajduje się także w powiecie tczewskim (39) oraz starogardzkim (38), najmniej zaś w powiecie sztumskim (5) oraz nowodworskim (6). Również miasto Sopot skupia najmniejszą liczbę wspartych szkół i placówek (4) spośród powiatów w województwie pomorskim, gdyż tutaj wsparcie skierowano wyłącznie do edukacji ponadgimnazjalnej.

Na terenie powiatu starogardzkiego znajduje się najwięcej placówek edukacji gimnazjalnej (26), które zostały objęte wsparciem. Nieznacznie niższa liczba gimnazjów znajduje się na terenie Miasta Gdańsk (25) oraz powiatu kartuskiego (21). Najmniej placówek tego typu znalazło się w powiecie puckim (2).

W kategorii edukacja ponadgimnazjalna mieszczą się licea ogólnokształcące, technika oraz zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły branżowe. Najwięcej liceów objętych wsparciem skupionych jest na terenie Miasta Gdańsk (20 placówek), co stanowi aż 36% szkół tego typu korzystających ze wsparcia. Wsparcie dla techników skupione było głównie na terenie Miasta Gdańsk (5) powiatu bytowskiego (4) oraz chojnickiego (4). Podobnie jak w przypadku techników – w 11 powiatach żadna szkoła zawodowa nie została objęta działaniami w ramach

Z kolei w powiatach kartuskim oraz starogardzkim projektami objęty został podobny odsetek szkół podstawowych, co gimnazjalnych.

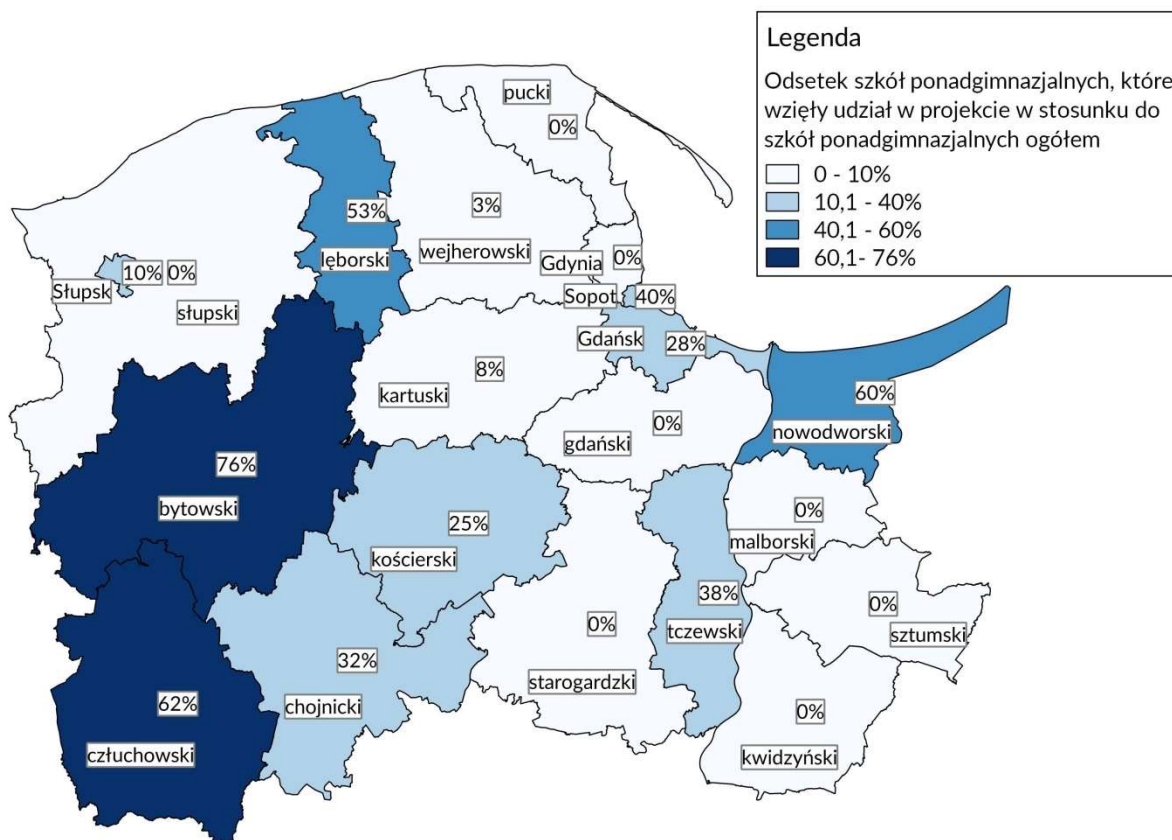
Mapa 3 Odsetek szkół gimnazjalnych, które wzięły udział w projekcie w stosunku do wszystkich szkół gimnazjalnych w danym powiecie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych od beneficjentów oraz danych GUS za 2016/2017 rok

W odniesieniu do szkół ponadgimnazjalnych pod względem odsetka wspartych placówek najlepiej wypadają powiaty południowo-zachodnie. W powiecie bydgoskim w projektach wzięło udział 76% wszystkich placówek (13) i jest to najwyższy odsetek spośród wszystkich powiatów. Realizowano tam 2 projekty. Dla jednego z nich beneficjentem był powiat bydgoski, który swoim wsparciem objął 10 szkół ponadgimnazjalnych w porównaniu do drugiego projektu realizowanego przez osobę fizyczną prowadzącą działalność gospodarczą, w którym udział wzięły 3 szkoły tego typu. Również na terenie powiatów człuchowskiego, lęborskiego i nowodworskiego stosunkowo szeroko wsparto szkoły ponadgimnazjalne (odpowiednio 8, 8 oraz 5 szkół). Jednocześnie aż w 9 powiatach w ogóle nie wsparto edukacji ponadgimnazjalnej, przy czym analiza złożonych wniosków pokazuje, że w przypadku 4 powiatów projekty zostały złożone, ale nie otrzymały dofinansowania. Podsumowując, w przypadku edukacji ponadgimnazjalnej w ujęciu wojewódzkim nie osiągnięto wysokiej skali wsparcia i równomiernego rozłożenia terytorialnego.

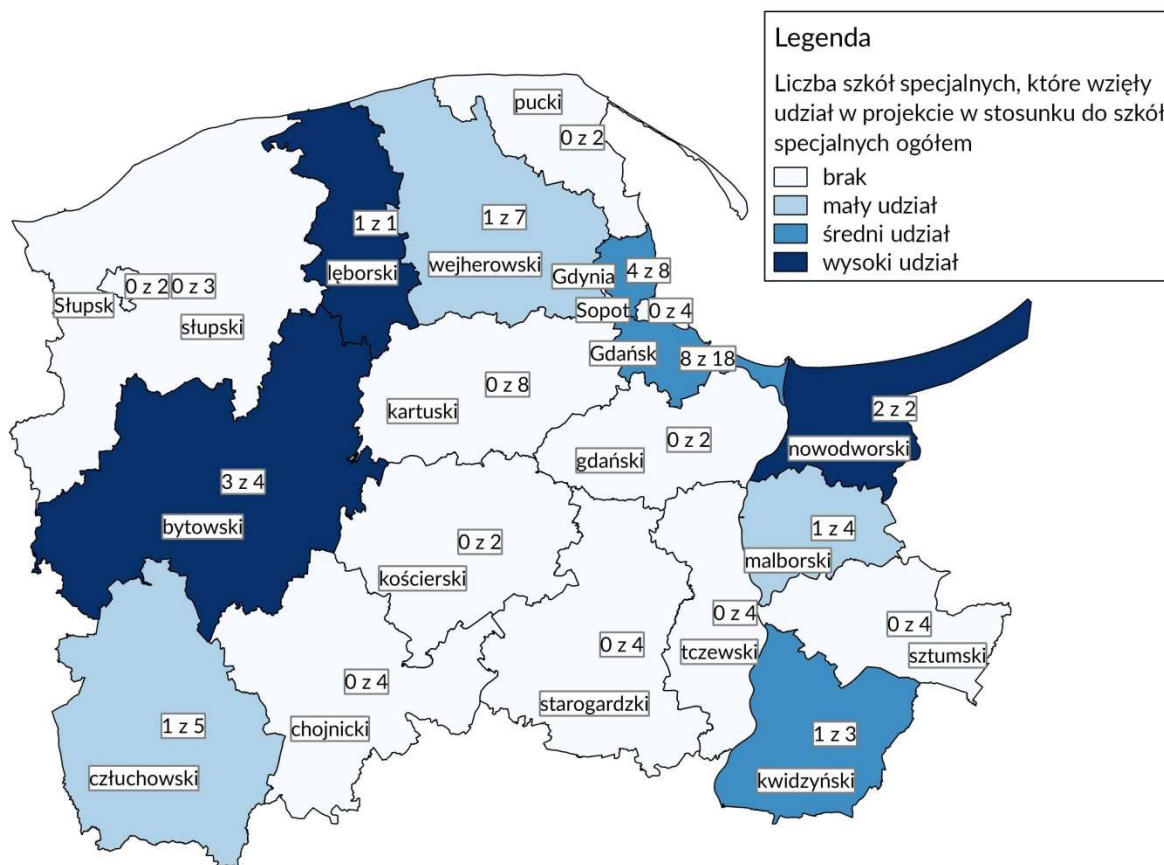
Mapa 4 Odsetek szkół ponadgimnazjalnych, które wzięły udział w projekcie w stosunku do wszystkich szkół ponadgimnazjalnych w danym powiecie



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych od beneficjentów oraz danych GUS za 2016/2017 rok

W powiecie bydowskim odnotowano wysoki odsetek szkół specjalnych objętych wsparciem - niemalże wszystkie szkoły specjalne z tego terenu. 3 szkoły z tego powiatu brały udział w projekcie, którego beneficjentem był powiat bydowski. W 10 powiatach nie wsparto żadnej szkoły specjalnej.

Mapa 5 Liczba szkół specjalnych, które wzięły udział w projekcie w stosunku do liczby wszystkich szkół specjalnych w danym powiecie



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych od beneficjentów oraz danych GUS za 2016/2017 rok

Warto podkreślić, że na terenie powiatu bydowskiego udało się w zaangażować do udziału w projektach ponad połowę szkół na każdym poziomie edukacyjnym. Spełniono założenie, że działania w ramach wsparcia powinny mieć charakter powszechny i masowy. W pozostałych powiatach wsparcie również miało charakter powszechny, skala wsparcia była duża. Wyjątek stanowił Sopot, gdzie realizowano wsparcie skierowane wyłącznie do szkół podstawowych i gimnazjalnych (miasto Sopot złożyło 3 wnioski o dofinansowanie, z czego 2 nie otrzymały dofinansowania). Można wnioskować, że środki przeznaczone na realizację projektów zostały równomiernie rozdystrybuowane pod względem terytorialnym. Osiągnięto to m.in. poprzez system wnioskowania o wsparcie, który zakładał, że beneficjentami będą organy prowadzące szkoły, które swoim wsparciem obejmą 60% szkół⁸. W ten sposób uniknięto sytuacji, kiedy środki trafiają głównie do szkół, w których osoby zarządzające/kadra są najlepiej przygotowane do aplikowania, mają w tym doświadczenie i tym samym większe szanse na poprawne złożenie wniosku i otrzymanie wsparcia.

⁸ Zastrzeżenia nie dotyczą projektów realizowanych przez organy prowadzące będące miastami na prawach powiatu, projektów realizowanych przez samorząd województwa oraz szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe realizujących projekt w zakresie prowadzącego przez nie nauczania w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego.

Jak wynika z wniosków o dofinansowanie projektów, w Poddziałaniu 3.2.1 zaplanowano wsparcie 100 489 uczniów, głównie ze szkół podstawowych i gimnazjów, którzy stanowią 90% wszystkich uczniów objętych wsparciem.

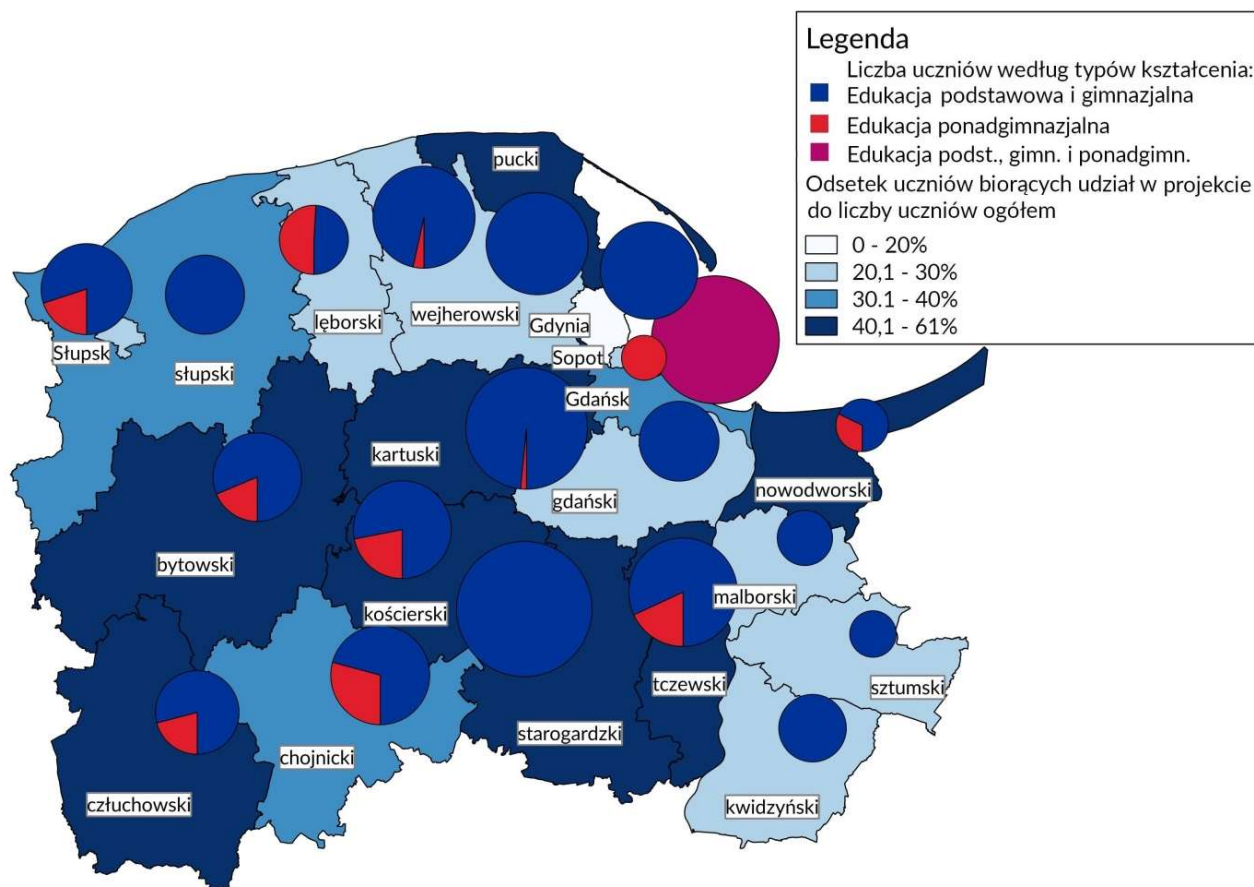
Biorąc pod uwagę **ogólną liczbę uczniów** w danym powiecie, na terenie 4 powiatów: starogardzkiego, człuchowskiego, puckiego oraz kościerskiego, w projektach uwzględniono ponad połowę wszystkich uczniów. W tych powiatach jeden projekt kierowany był zazwyczaj do więcej niż 1-2 szkół. W 7 powiatach odsetek ten przekroczył 40%⁹. Poza powiatem puckim i z wyłączeniem powiatu chojnickiego, były to powiaty zlokalizowane w południowej części województwa. W powiatach kościerskim i człuchowskim w projektach brały udział także zespoły szkół, a więc jeden projekt najczęściej obejmował szerokie grono uczniów uczących się na różnych etapach edukacyjnych. Najmniej uczniów w stosunku do liczby wszystkich uczniów w powiecie zostało objętych projektami w powiecie malborskim (20%; 1 732 uczniów), gdzie realizowanych było 6 projektów skierowanych do 10 z 41 szkół działających na terenie tego powiatu. Jeden z nich kierowany był do więcej niż 2 szkół, większość realizowana na terenach wiejskich w małych placówkach.

W liczbach bezwzględnych największa skala wsparcia miała miejsce w Gdańsku (16 682 uczniów, 32% wszystkich w mieście). Należy pamiętać, że w mieście zlokalizowanych jest ponad 100 placówek różnego typu i zwiększenie skali projektów w ramach poddziałania 3.2.1 byłoby trudno osiągalne przy dostępnym budżecie na Poddziałanie 3.2.1.

Najmniejszy odsetek uczniów objętych wsparciem miał miejsce w Gdyni i Sopocie (Gdynia 19% - 5 340 uczniów; Sopot 20% - 780 uczniów). Również w powiatach, w których projekty kierowane były głównie do małych, wiejskich szkół (np. wejherowski, kwidzyński, gdański) liczba uczniów objętych wsparciem w stosunku do liczby wszystkich uczniów była najmniejsza (odpowiednio 22%, 24% i 25%).

⁹ Powiaty: starogardzki 61%, 10 263 uczniów; człuchowski 58%, 3 928 uczniów; pucki 56%, 5 831 uczniów; kościerski 51%, 5 387 uczniów; tczewski 43%, 6 620 uczniów; bytowski 44%, 4 398 uczniów.

Mapa 6 Liczba i odsetek uczniów według poziomów kształcenia zaplanowanych do wsparcia w ramach projektów w ujęciu powiatowym

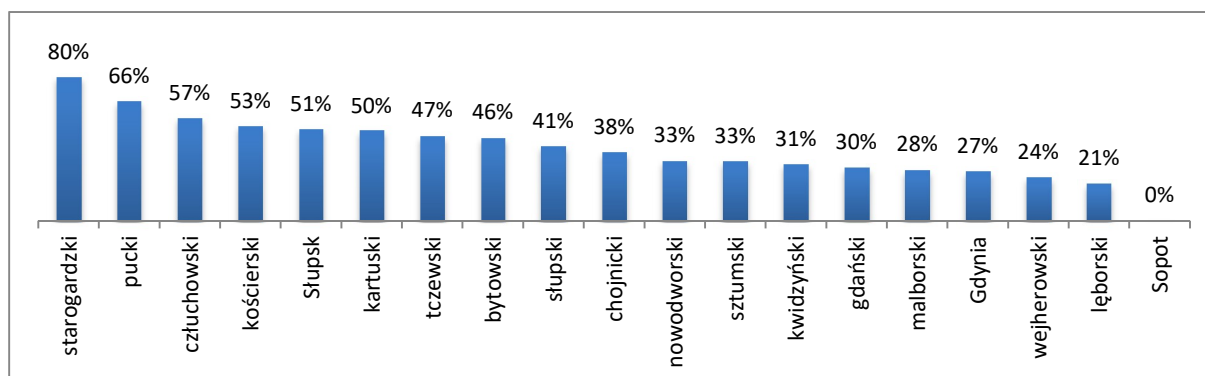


Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych z wniosków o dofinansowanie projektów. Ze względu na ograniczenia w dostępności danych możliwe było pokazanie liczby uczniów w podziale na dwie kategorie: 1. Grupującą uczniów na poziomie edukacji podstawowej i gimnazjalnej oraz 2. Edukacji ponadgimnazjalnej, a w przypadku Gdańska jedynie liczba ogólna uczniów, bez podziału na etapy edukacji. Wielkość wykresów kołowych odzwierciedla liczbę uczniów, największy dla Gdańska – wartość 16 682, najmniejszy dla miasta Sopot – wartość 780.

Najwięcej uczniów będących na etapie edukacji podstawowej i gimnazjalnej przewidziano do wsparcia w Gdańsku¹⁰ oraz w powiecie starogardzkim (10 263 osób, 80% wszystkich uczniów na tych etapach edukacji, co jest najlepszym wynikiem wśród powiatów). Nieznacznie mniej osób przewidziano do wsparcia na terenie powiatu kartuskiego (8 181, 50% wszystkich uczniów). Najmniejszą liczbę uczniów szkół podstawowych przewidziano do wsparcia w powiecie nowodworskim (1 053) i sztumskim (1 213).

¹⁰ Ponad 10 tys., przy czym precyzyjna liczba nie jest możliwa do podania, gdyż w przypadku 2 projektów (w których zaplanowano wsparcie łącznie 7 534 uczniów) nie jest możliwe wyodrębnienie liczby uczniów w podziale na etapy edukacji – w projektach zaplanowano wsparcie łącznie do szkół prowadzących kształcenie ogólne na poziomie podstawowym, gimnazjalnym oraz ponadgimnazjalnym.

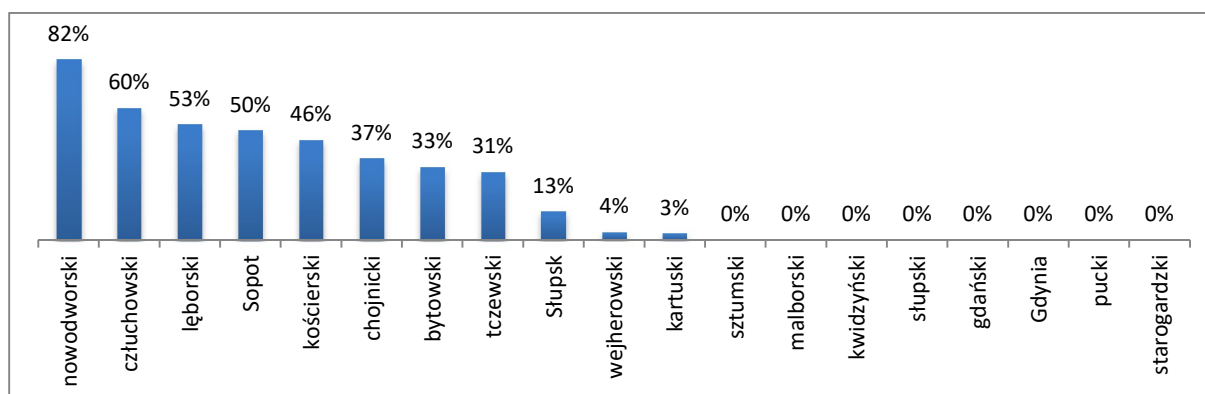
Wykres 6 Odsetek uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych objętych wsparciem w ujęciu powiatowym



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych z wniosków o dofinansowanie projektów oraz danych o liczbie uczniów w powiatach w roku szkolnym 2016/2017. Z analizy wykluczono Gdańsk, gdyż w tym przypadku nie jest możliwe precyzyjne wskazanie liczby uczniów, gdyż w dwóch projektach wsparcie skierowano łącznie do 7 534 uczniów szkół prowadzących kształcenie ogólne na poziomie podstawowym, gimnazjalnym oraz ponadgimnazjalnym.

W liczbach bezwzględnych w odniesieniu do liczby wspartych uczniów **szkół ponadgimnazjalnych**, na pierwszym miejscu znalazł się powiat chojnicki (1 600 uczniów), lęborski (1 363), tczewski (1 198) oraz kościerski (1 180). Natomiast pod względem odsetka ogółu uczniów w powiecie na szczycie listy jest powiat nowodworski (82%, 499 uczniów), człuchowski (60%, 822 uczniów), m. Sopot (50%, 780 uczniów) oraz powiat bytowski (33%, 821 uczniów).

Wykres 7 Odsetek uczniów szkół ponadgimnazjalnych objętych wsparciem w ujęciu powiatowym

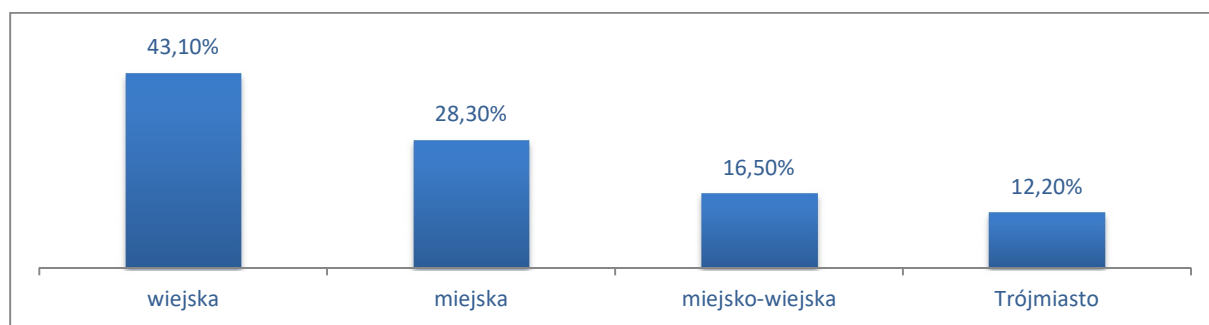


Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych z wniosków o dofinansowanie projektów oraz danych o liczbie uczniów w powiatach w roku szkolnym 2016/2017. Z analizy wykluczono Gdańsk, gdyż w tym przypadku nie jest możliwe precyzyjne wskazanie liczby uczniów, gdyż w dwóch projektach wsparcie skierowano łącznie do 7 534 uczniów szkół prowadzących kształcenie ogólne na poziomie podstawowym, gimnazjalnym oraz ponadgimnazjalnym.

Na terenie 8 spośród 20 powiatów, w których realizowane były projekty wsparcie zostało skierowane wyłącznie do uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Biorąc pod uwagę odsetek szkół ponadgimnazjalnych oraz uczniów tych szkół objętych wsparciem można stwierdzić, iż w przypadku edukacji ponadgimnazjalnej wsparcie nie ma takiej skali w regionie, jak w pozostałych typach szkół. Warto jednak przypomnieć, iż do szkół zawodowych skierowane było oddzielne, kompleksowe wsparcie z Działania 3.3. RPO WP 2014-2020.

Analiza przeprowadzona na bazie uczestników wsparcia wskazuje, iż najwięcej uczniów zostało objętych wsparciem na terenach wiejskich (43,1%), najmniej natomiast w Trójmieście (12,2%). Uczniowie uczący się na terenach wiejskich mają mniejsze szanse edukacyjne z uwagi na lokalizację szkół – słaby dostęp do infrastruktury kulturalnej/naukowej, utrudniony dojazd na zajęcia pozalekcyjne itp. W związku z tym zasadne jest skupienie wsparcia na tych właśnie terenach. Małe szkoły dzięki dystrybucji środków poprzez organy prowadzące mają większą szansę na podniesienie jakości edukacji ogólnej, niż gdyby rywalizowały w systemie wniosków z dużymi szkołami mającymi zasoby i doświadczenie w aplikowaniu.

Wykres 8 Uczniowie objęci wsparciem według typu gminy (z włączeniem Trójmiasta), na terenie której realizowany był projekt



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z bazy wniosków SL2014

Ogółem działaniami objętych zostało 15,3% wszystkich uczniów w wieku od 6 do 24 lat¹¹. Wsparcie kierowane było głównie do uczniów, którzy są na etapie nauczania wczesnoszkolnego oraz z klas IV-VI szkół podstawowych (64% wszystkich objętych wsparciem). Kolejną największą grupę stanowili uczniowie gimnazjów (27%) oraz o ponad połowę mniejszą – uczniowie na etapie edukacji ponadgimnazjalnej (11%) tj. uczniowie liceów ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych i branżowych oraz techników. Najmniejszą grupą, która uczestniczyła w projektach, były osoby powyżej 18. roku życia. Wśród nich znalazły się m.in. osoby uczęszczające do szkół specjalnych.

Tabela 3 Uczniowie objęci wsparciem według grup wiekowych

Wiek	Liczba uczniów	Udział w liczbie wszystkich uczniów objętych wsparciem	Udział w liczbie wszystkich uczniów w regionie w danej grupie wiekowej
6 lat i mniej	2 765	3,2%	2,7%
7-12 lat	49 255	57,2%	31,5%
13-15 lat	23 303	27,0%	34%
16-18 lat	9 490	11,0%	13,3%
powyżej 18 lat	1 338	1,6%	0,8%
ogółem	86 151	100%	15,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z bazy uczestników SL2014 (stan na dzień 20.04.2018) oraz danych GUS za lata 2016-2017

Analiza wniosków o dofinansowanie pokazuje, iż najwięcej uczniów (82 058 osób) przewidziano do wsparcia w ramach rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych¹². Uczniowie korzystający z tego obszaru stanowią 84% wszystkich osób planowanych do objęcia wsparciem. Kolejnym obszarem, który zdiagnozowano jako ważny do rozwijania jest rozbudzanie kreatywności i innowacyjności z wykorzystaniem eksperymentu (39 288 osób). Prawie 40% wszystkich osób spośród przewidzianych do skorzystania z projektów to uczniowie korzystający z tego rodzaju wsparcia. Wsparcie w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów to obszar skierowany do najmniejszej liczby uczniów, głównie z terenów wiejskich.

¹¹ Analiza przeprowadzona na podstawie danych z bazy uczestników SL2014, stan na dzień 20.04.2018.

¹² Zakres danych gromadzonych w bazie uczestników SL2014 nie pozwala na analizy w podziale na obszary wsparcia przewidziane w Poddziałaniu 3.2.1, dlatego analiza wg obszarów wsparcia z Poddziałania 3.2.1 możliwa jest jedynie na danych z wniosków o dofinansowanie, a zatem dotyczy planowanych liczebności grup uczestników. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ uczniowie objęci byli równoległe różnymi formami wsparcia.

Wykres 9 Odsetek uczniów planowanych do objęcia wsparciem według rodzaju wsparcia



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wniosków o dofinansowanie

Poniżej przedstawiono dane w podziale na typ gminy, gdzie przyjęto następującą kategoryzację: gmina miejska, gmina wiejsko-miejska, gmina wiejska, Trójmiasto.

Na obszarach wiejskich kładziono szczególny nacisk na bariery środowiskowe, gdyż wsparcie tego rodzaju skierowano do 10% uczniów. Natomiast w gminach miejskich i miejsko-wiejskich 6%, a na obszarze Trójmiasta natomiast 1%. W Trójmieście wspierane są przede wszystkim kompetencje kluczowe oraz kreatywność i innowacyjność. Widać tutaj znaczną różnicę pomiędzy Trójmiastem a innymi typami gmin, zwłaszcza, jeśli chodzi o obszar kreatywność i innowacyjność – aż 41% wszystkich uczniów zaplanowanych do udziału we wsparciu w Gdańsku, Gdyni i Sopocie to uczniowie, którzy mieli wziąć udział właśnie w tym rodzaju działań. Jest to prawie dwukrotnie wyższy odsetek w porównaniu do innych typów gmin. Zaplanowano, że na terenie Trójmiasta wsparcie w najmniejszym stopniu będzie dotyczyło umiejętności planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej (tylko 5% wszystkich zaplanowanych tam uczniów) oraz wyrównywania szans (2%). Pomiędzy gminami miejskimi i miejsko-wiejskimi widać nieznaczne różnice w odsetku uczniów zaplanowanych do wsparcia w obszarze kompetencji kluczowych oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych. W gminach miejskich większy nacisk kładziono na rozwój w obszarze kompetencji kluczowych, natomiast w gminach miejsko-wiejskich w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych. W tym obszarze zaplanowano nieznacznie większe wsparcie, niż w pozostałych również na terenach wiejskich.

Tabela 4 Uczniowie objęci wsparciem według typu gminy i obszaru wsparcia

Typ gminy	Kompetencje kluczowe	Kreatywność i innowacyjność	Specjalne potrzeby edukacyjne	Umiejętność planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej	Bariery środowiskowe
wiejska	47%	23%	10%	10%	10%
miejska	51%	22%	9%	12%	6%
miejsko-wiejska	45%	21%	13%	15%	6%
Trójmiasto	52%	41%	5%	2%	1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wniosków o dofinansowanie

Najdłużej wspierani są uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz w klasach IV-VI. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych otrzymali znacznie krótsze wsparcie, niż uczniowie szkół gimnazjalnych i jest to największa różnica pomiędzy następującymi po sobie grupami wiekowymi, bo aż 45 dni. Do 18 roku życia wyraźnie widać tendencję: im starszy uczestnik projektów, tym liczba dni udzielonego mu wsparcia jest mniejsza. Powyżej 18 roku życia liczba dni wsparcia wzrasta. Wśród uczestników w tym wieku jest stosunkowo

wiele osób uczących się w szkołach specjalnych – uczniowie tych szkół wymagają bardziej indywidualnego podejścia

Tabela 5 Wiek ucznia a średnia liczba dni udzielonego mu wsparcia w projekcie

Wiek	Średnia liczba dni udzielonego wsparcia
7-12 lat	176
13-15 lat	154
16-18 lat	109
powyżej 18 lat	133
ogółem	155

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z bazy uczestników SL2014 (stan na dzień 20.04.2018)

Najdłużej wsparciem byli objęci uczniowie ze szkół zlokalizowanych w gminach miejskich (185 dni). Średnia liczba dni udzielonego wsparcia w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich była nieznacznie niższa niż w miastach (odpowiednio 169 i 157 dni). Znacząco na tym tle wyróżnia się Trójmiasto, gdzie wsparcie było dokładnie 2,5 razy krótsze niż w zajmujących pierwsze miejsce gminach miejskich. Nie widać tendencji, która wskazywałaby, że im większy obszar, tym bardziej lub mniej długotrwałe wsparcie i odwrotnie.

Tabela 6 Wiek ucznia, a średnia liczba dni udzielonego mu wsparcia w danym typie gminy, w którym realizowany był projekt

Wiek	Średnia liczba dni udzielonego wsparcia w danym typie gminy			
	wiejska	Trójmiasto	miejsko-wiejska	miejska
7-12 lat	159	91	183	208
13-15 lat	180	67	186	162
16-18 lat	145	60	119	157
powyżej 18 lat	131	96	162	164
Ogółem	169	74	157	185

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z bazy uczestników SL2014 (stan na dzień 20.04.2018)

Na terenach wiejskich najdłużej wspierane były dzieci w wieku gimnazjalnym. W Trójmieście najdłuższe wsparcie skierowane zostało do osób powyżej 18 lat – na terenie Trójmiasta znajduje się aż 12 placówek kształcenia specjalnego biorących udział w projektach, do których często uczęszczają osoby powyżej 18 roku życia. W gminach miejsko-wiejskich podobna długość wsparcia trafiła do gimnazjów oraz szkół podstawowych, natomiast w gminach miejskich widać wyraźną tendencję do dłuższego wspierania najmłodszych dzieci.

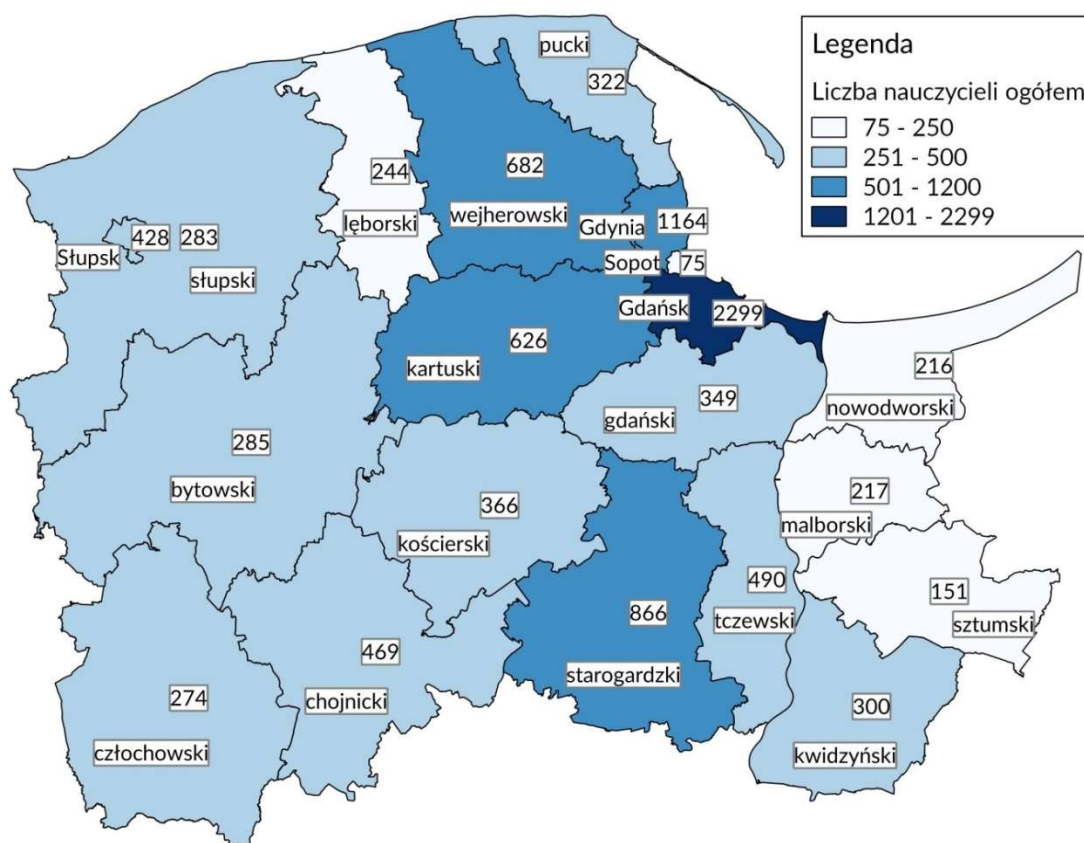
Z bazy uczestników SL2014 wynika, że najczęstszą formą wsparcia były zajęcia dodatkowe. Wśród uczniów biorących udział w projektach znalazły się również **osoby z niepełnosprawnościami**, które stanowiły 3% wszystkich uczestników projektów. Najmniej takich osób znalazło się w grupie uczniów w wieku 6 i mniej lat (2% spośród wszystkich osób w tym wieku), najwięcej natomiast wśród osób w wieku powyżej 18 lat (44%). W pozostałych kategoriach wiekowych osoby z niepełnosprawnościami stanowiły od 3% do 4%.

Nauczyciele objęci wsparciem

Jak wynika z wniosków o dofinansowanie projektów, w Poddziałaniu 3.2.1 zaplanowano wsparcie 10 106 nauczycieli (co stanowi 41% wszystkich nauczycieli kształcenia ogólnego w województwie pomorskim¹³) głównie szkół podstawowych i gimnazjów, co odpowiada rozkładowi wsparcia wśród placówek różnego typu. Zaplanowano, że nauczyciele zostaną wspierani w poszczególnych obszarach: rozwój i nabywanie kompetencji kluczowych (81% wszystkich nauczycieli planowanych do wsparcia), rozbudzenie kreatywności i innowacyjności z wykorzystaniem eksperymentu (22%), indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 17%), rozwój kompetencji cyfrowych (11%), wsparcie w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego (3%), wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów (9%)¹⁴.

Najwięcej nauczycieli otrzyma wsparcie w ramach projektów w Gdańsku. Stanowią oni 30% wszystkich nauczycieli w projektach. Stosunkowo dużo osób otrzyma też wsparcie w Gdyni. Osoby te stanowią 15% wszystkich nauczycieli w projektach. Najmniej nauczycieli korzystających ze wsparcia znajduje się w Sopocie (należy zwrócić jednak uwagę na fakt, że realizowano tam tylko jeden projekt) oraz na terenie powiatu sztumskiego.

Mapa 7 Liczba nauczycieli zaplanowanych do objęcia działaniami w ramach projektów w ujęciu powiatowym



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z wniosków o dofinansowanie

¹³ Liczba nauczycieli kształcenia ogólnego wg danych GUS w roku szkolnym 2016/2017 wyniosła 24 674 (nauczyciele pełno- i niepełnozatrudnieni, uczący w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących, technikach, szkołach artystycznych ogólnokształcących dających uprawnienia zawodowe, szkołach artystycznych dających uprawnienia zawodowe, szkołach artystycznych niedających uprawnień zawodowych oraz w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy); za <http://gdansk.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/edukacja/edukacja-w-województwie-pomorskim-w-roku-szkolnym-20162017,4,13.html>

¹⁴ Suma jest większa niż 100%, gdyż jeden nauczyciel mógł uczestniczyć w większej liczbie obszarów.

Zdecydowaną większość (79%) wspartych nauczycieli stanowią osoby uczące w szkołach podstawowych i gimnazjach. Pozostali, tj. 21%, to nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, czyli liceów ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych oraz szkół branżowych i techników.

W 8 projektach nie zaplanowano działań skierowanych do nauczycieli, co można ocenić negatywnie biorąc pod uwagę kluczowe znaczenie podnoszenia kompetencji kadry nauczycielskiej dla trwałości efektów wsparcia. Dodatkowo analiza diagnoz jakości edukacji w szkołach podlegających pod organy prowadzące będące beneficjentami tych projektów wskazują jednoznacznie na potrzeby w tym zakresie. Wsparcie nie powinno być kierowane wyłącznie do uczniów – zgodnie z założeniami – nauczyciele i uczniowie powinni być wspierani jednocześnie w tych samych obszarach, a wsparcie powinno być kompleksowe, dając efekty mnożnikowe i wyższą trwałość. Wyniki badania wśród szkół potwierdzają słuszność tego założenia. W grupie szkół, w których nie przewidziano podnoszenia kompetencji nauczycieli, niżej oceniono przewidywaną trwałość efektów wsparcia – jedynie 20% wskazało, że efekty będą widoczne przez wiele lat, podczas gdy w pozostałych szkołach odsetek ten wyniósł 27%. Z kolei większy odsetek szkół niewspierających nauczycieli wskazuje, iż efekty będą widoczne wyłącznie w okresie realizacji projektu lub do następnego roku szkolnego po zakończeniu projektu (20% vs. 11%). Również pod względem osiągniętych i oczekiwanych efektów projektów szkoły te wypadają gorzej. Rzadziej niż w pozostałych szkołach wskazano na takie efekty jak:

- Zmniejszenie dysproporcji w osiągniętych wynikach uczniów (44% vs. 63%; różnica 19,4 p.p.),
- Wzrost zainteresowania uczniów uczestniczeniem w konkursach szkolnych i pozaszkolnych (44% vs. 63%; różnica 19,4 p.p.),
- Wyższe osiągnięcia uczniów na egzaminach kończących dany etap edukacji (40% vs. 48%; różnica 7,7 p.p.),
- Wyższe osiągnięcia uczniów w konkursach zewnętrznych (kuratorskich, innych) (32% vs. 39%; różnica 6,7 p.p.),
- Wzrost zainteresowania uczniów uczestniczeniem w zajęciach pozalekcyjnych lub pozaszkolnych (84% vs. 88%; różnica 4,3 p.p.).

Analiza baz uczestników projektów, w której odnotowuje się datę przystąpienia do danego działania w projekcie i datę zakończenia udziału pokazuje, iż najdłuższym wsparciem objęci byli nauczyciele liceów ogólnokształcących (59 dni) oraz szkół podstawowych (53 dni), najkrócej zaś nauczyciele gimnazjów (15 dni).

Tabela 7 Odsetek nauczycieli objętych wsparciem oraz średnia liczba dni udzielonego wsparcia nauczycielowi według typu placówki

Typ placówki	Liczba nauczycieli	Udział w liczbie wszystkich nauczycieli objętych wsparciem	Średnia liczba dni udzielonego wsparcia dla jednego nauczyciela
Szkoła podstawowa	4 680	62,7%	53
Gimnazjum	1 340	18,0%	15
Liceum ogólnokształcące	710	9,5%	59
Szkoła podstawowa i gimnazjum ¹⁵	360	4,8%	28
Szkoła zawodowa	299	4,0%	26
Inne	170	2,3%	33
Ogółem	7 462	100%	51

¹⁵ Dane wspólne dla szkoły podstawowej i gimnazjum zostały pokazane tam, gdzie nauczyciel pracował w dwóch placówkach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z bazy uczestników SL2014 (stan na dzień 20.04.2018).

Podstawową formą wsparcia nauczycieli są kursy i szkolenia (66,7% wszystkich nauczycieli objęto tą formą). Nieco ponad ¼ nauczycieli skorzystała z doskonalenia zawodowego. Biorąc pod uwagę formy oraz liczbę dni udzielonego wsparcia można potwierdzić wyniki analizy wniosków o dofinansowanie oraz deklaracje respondentów w badaniu CAWI, iż przeważają krótkie formy wsparcia nauczycieli.

Tabela 8 Średnia liczba dni wsparcia udzielonego nauczycielowi według rodzaju wsparcia

Rodzaj wsparcia	Liczba nauczycieli osób objętych wsparciem	Udział w liczbie wszystkich nauczycieli objętych wsparciem
Szkolenie/ kurs	4 978	66,7%
Doskonalenie zawodowe	2 111	28,3%
Wsparcie z wykorzystania TIK	408	5,5%
Rozpoczęli udział w projekcie, ale nie uzyskali jeszcze żadnej formy wsparcia	203	2,7%
Studia/ kształcenie podyplomowe	147	2,0%
Doradztwo	131	1,8%
Inne	57	0,8%
Wizyta studyjna	48	0,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z bazy uczestników SL2014 (stan na dzień 20.04.2018)

Podsumowanie

W większości powiatów wsparcie miało charakter powszechny, skala wsparcia była duża. Można wnioskować, że środki przeznaczone na realizację projektów zostały równomiernie rozdystrybuowane pod względem terytorialnym. Osiągnięto to m.in. poprzez system wyboru projektów, który zakładał, że beneficjentami będą organy prowadzące szkoły, które swoim wsparciem obejmą minimum 60% podlegających im szkół (z wyłączeniem projektów realizowanych przez organy prowadzące będące miastami na prawach powiatu, projektów realizowanych przez samorząd województwa oraz szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe realizujących projekt w zakresie prowadzącego przez nie nauczania w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego).

Osiągnięto zakładaną w RPS *Aktywni Pomorzanie* powszechność i masowość wsparcia. Projekty realizowane były we wszystkich powiatach. Pod względem liczby wspartych szkół (oraz odpowiednio – liczby uczniów i nauczycieli), w 5 powiatach wsparciem zostało objętych więcej niż 60% placówek tam zlokalizowanych, a jedynie w 3 powiatach odsetek ten nie przekroczył 35%. Szczególnie efekt pod tym względem osiągnięto w przypadku edukacji podstawowej i gimnazjalnej. Analiza liczby szkół podstawowych, które wzięły udział w projekcie w stosunku do wszystkich szkół podstawowych w danym powiecie wskazuje na efekt masowości – w 10 powiatach wskaźnik ten przekroczył 60%. Jedynie w przypadku edukacji ponadgimnazjalnej nie osiągnięto wysokiej skali wsparcia i równomiernego rozłożenia terytorialnego - w 9 powiatach w ogóle nie realizowano projektów dla tego typu edukacji. Analiza złożonych wniosków pokazuje, że w przypadku 5 powiatów projekty zostały złożone, ale nie otrzymały dofinansowania, jednak głównej przyczyny, dla której niewielki odsetek szkół ponadgimnazjalnych (szczególnie szkół zawodowych i techników) objęto wsparciem należy szukać w kompleksowej ofercie skierowanej do edukacji zawodowej w Działaniu 3.3 RPO WP 2014-2020.

Zasadniczo zostało zrealizowane założenie dotyczące komplementarności pomiędzy wsparciem uczniów a nauczycieli – jedynie w 8 projektach (skierowanych do 50 szkół) nie przewidziano wsparcia nauczycieli, (co jest negatywnym wyjątkiem od reguły i prowadzi do sformułowania zalecenia, aby uwzględnianie tej grupy w projektach było obligatoryjne w przyszłości, lub przynajmniej brak był odpowiednio uzasadniony).

Biorąc pod uwagę kompleksowość wsparcia mierzona liczbą i odsetkiem wspartych szkół, uczniów i nauczycieli na tle wszystkich powiatów pozytywnie wyróżnia się powiat starogardzki. Realizowanych jest tam 12 projektów, skierowanych do 60 szkół (64% wszystkich), 10 263 uczniów (61% wszystkich) oraz 866 nauczycieli (najwięcej w regionie, z wyłączeniem Gdańska i Gdyni).

Pod względem średniej skali wsparcia w pojedynczej placówce wyróżniają się powiaty pucki oraz Słupsk, gdzie zarówno liczba uczniów, jak i nauczycieli objętych wsparciem jest wysoka. Również znaczące w pojedynczej placówce wsparcie ma miejsce w Sopocie, Gdyni, Gdańsku oraz powiatach sztumskim i wejherowskim.

Odrębnie należy analizować największe miasta w województwie pomorskim – Gdańsk i Gdynię. Pod względem odsetka szkół objętych wsparciem nie są one w czołówce, natomiast w liczbach bezwzględnych skala wsparcia jest znacząca. W Gdyni postawiono na podnoszenie kompetencji nauczycieli - wsparto 1 164 osób, najwięcej nie tylko w liczbach bezwzględnych w regionie (zaraz po Gdańsku), ale również w skali pojedynczej placówki (31 nauczycieli średnio w szkole).

Tabela 9 Średnia liczba uczniów i nauczycieli wspartych w pojedynczej placówce w ujęciu powiatowym

	Liczba wspartych szkół	Średnia liczba uczniów objętych wsparciem na 1 szkołę biorącą udział w projekcie	Średnia liczba nauczycieli objętych wsparciem na 1 szkołę biorącą udział w projekcie
bytowski	54	81	5
chojnicki	38	144	12
człuchowski	29	135	9
Gdańsk	114	146	20
gdański	29	124	12
Gdynia	38	141	31
kartuski	77	108	8
kościerski	38	142	10
kwidzyński	22	122	14
łęborski	31	86	8
malborski	17	102	13
nowodworski	15	103	14
pucki	28	208	12
Słupsk	21	221	20
słupski	31	113	9
Sopot	4	195	19
starogardzki	64	160	14
sztumski	8	152	19
tczewski	59	112	8
wejherowski	40	147	17
ŚREDNIA		123	13

Źródło: analizy własne na podstawie danych z wniosków o dofinansowanie, danych pozyskanych od beneficjentów

W ramach projektów działaniami zostało objętych 757 szkół i placówek, co stanowi ok. 40% wszystkich szkół w województwie pomorskim. Najwięcej, bo 73% wszystkich szkół z terenu danego powiatu wzięło udział we wsparciu w powiecie tczewskim, następnie bytowskim (69% szkół zlokalizowanych w powiecie) oraz starogardzkim (64%) i kartuskim (63%). Ze wsparcia skorzystało 68% gmin oraz 44% powiatów spośród wszystkich w regionie i wszystkie miasta na prawach powiatu. Zdecydowaną większość szkół i placówek objętych działaniami stanowiły szkoły podstawowe (439), następnie gimnazja (200, w tym również oddziały gimnazjalne). Stosunkowo mało szkół zawodowych, liceów oraz techników zostało objętych wsparciem. Niemniej jednak, zawodowe szkoły ponadgimnazjalne nie były traktowane priorytetowo w poddziałaniu 3.2.1, ponieważ część z nich ma możliwość wzięcia udziału w projektach w ramach Działania 3.3. Jakość edukacji zawodowej RPO WP 2014-2020.

Najwięcej placówek edukacji podstawowej objętych wsparciem znajduje się na terenie powiatu kartuskiego (54 placówki) oraz Gdańska (53 placówki). Ponadto Gdańsk skupia 14% (105) wszystkich szkół objętych

wsparcie w ramach projektów, niezależnie od etapu edukacyjnego i jest to najwyższy odsetek spośród wszystkich powiatów. Powiat kartuski znajduje się na drugim miejscu z liczbą 77 placówek, co stanowi 10% wszystkich szkół i placówek objętych wsparciem. Warto podkreślić, że na terenie powiatu bytowskiego udało się zaangażować do udziału w projektach ponad połowę szkół na każdym poziomie edukacyjnym. Spełniono założenie, że działania w ramach wsparcia powinny mieć charakter powszechny.

Biorąc pod uwagę ogólną liczbę uczniów w danym powiecie, na terenie 4 powiatów: starogardzkiego, człuchowskiego, puckiego oraz kościerskiego, w projektach uwzględniono ponad połowę wszystkich uczniów. W 7 powiatach odsetek ten przekroczył 40%¹⁶. Najmniej uczniów w stosunku do liczby wszystkich uczniów w powiecie zostało objętych projektami w powiecie malborskim (20%; 1 732 uczniów) W liczbach bezwzględnych największa skala wsparcia miała miejsce w Gdańsku (16 682 uczniów, 32% wszystkich w mieście).

Najwięcej uczniów (82%) skorzystało ze wsparcia w ramach rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych. Drugim z obszarem jest rozbudzenie kreatywności i innowacyjności z wykorzystaniem eksperymentu (prawie 40%). Na kolejnych miejscach znalazło się doradztwo edukacyjno-zawodowe (którym objęto 20% uczniów) oraz indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (18% uczniów). Wsparcie w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów zostało skierowane do najmniejszej liczby uczniów (13%), głównie z terenów wiejskich.

W projektach udział wzięło lub nadal bierze 7 462 nauczycieli, co stanowi 17% wszystkich nauczycieli w województwie pomorskim (zaplanowano do wsparcia 10 106 nauczycieli; 23% wszystkich w regionie). Wsparcie kierowane najczęściej było do nauczycieli szkół podstawowych (62,7% wszystkich objętych projektami) oraz gimnazjów (18%). Analiza wg obszarów wsparcia, w których nauczyciele podnoszą swoje kompetencje, jest spójna z analizami uczniów – nauczyciele najczęściej kształceni są w obszarze rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych oraz rozbudzenie kreatywności i innowacyjności z wykorzystaniem eksperymentu.

Ocena trafności doboru szkół i placówek do projektu

Pytania badawcze:

W oparciu o jakie kryteria został dokonany dobór szkół i placówek do projektu? Czy założenia te były słuszne w kontekście zdiagnozowanych potrzeb?

W jaki sposób dokonano doboru odbiorców wsparcia w wytypowanych szkołach i placówkach?

Zgodnie z założeniami Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020, przedstawionymi w Załączniku nr 11 do Regulaminu Konkursu *Standardy realizacji wsparcia w zakresie Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020*, zakres wsparcia w ramach projektu powinien wynikać z diagnozy sformułowanej na podstawie analizy indywidualnych sytuacji szkół lub placówek systemu oświaty uwzględniającej dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze potrzeby rozwojowe uczniów oraz wynikający z tych potrzeb zakres wsparcia nauczycieli. W *Standardach* określono zasady konstruowania diagnozy:

Etap I (przygotowany i przeprowadzany przez szkoły lub placówki systemu oświaty oraz zatwierdzony przez organ prowadzący), tj.: analiza sytuacji każdej szkoły lub placówki systemu oświaty¹⁷, służąca identyfikacji zarówno problemów, jak i potencjałów tych szkół i placówek systemu oświaty w obszarze kształcenia ogólnego. W diagnozie sytuacji szkoły należało wykorzystywać zarówno analizę danych zastanych, jak i uwzględnić opinie interesariuszy, przy czym ankieta ich opinii powinna określać potrzeby uczniów, nauczycieli i szkoły (również w zakresie wyposażenia w pomoce dydaktyczne). Przygotowanie diagnozy na I etapie mogły wspierać

¹⁶ Powiaty: starogardzki 61%, 10 263 uczniów; człuchowski 58%, 3 928 uczniów; pucki 56%, 5 831 uczniów; kościerski 51%, 5 387 uczniów; tczewski 43%, 6 620 uczniów; bytowski 44%, 4 398 uczniów.

¹⁷ W przypadku projektów realizowanych przez gminy będące miastami na prawach powiatu analiza dotyczy wszystkich szkół i placówek systemu oświaty w ramach danego etapu edukacyjnego.

instytucje wspomagające m.in.: placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne. W analizę mogły być włączone osoby przygotowane do prac w zakresie wspomagania szkoły lub placówki systemu oświaty (np. w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”¹⁸);

Etap II (przygotowany i przeprowadzony przez organ prowadzący), tj.: analiza założeń polityki danego organu w obszarze kształcenia ogólnego, przy czym analiza miała odnosić się do dokumentów strategicznych przyjętych na poziomie lokalnym (np. lokalnych strategii oświatowych lub strategii rozwoju danego organu prowadzącego) oraz dokumentów strategicznych przyjętych na poziomie regionalnym, w tym Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020 i Regionalnego Programu Strategicznego w zakresie aktywności zawodowej i społecznej *Aktywni Pomorzanie*;

Etap III (przygotowany i przeprowadzony przez organ prowadzący)¹⁹, tj.: analiza dotycząca zakresu planowanego wsparcia, przy czym analiza miała:

- a) ustalać hierarchię potrzeb wszystkich szkół i placówek systemu oświaty z uwzględnieniem analiz przeprowadzonych w ramach I i II etapu,
- b) określać zakres planowanego wsparcia w poszczególnych szkołach i placówkach systemu oświaty skierowanego zarówno do uczniów, jak i do nauczycieli wraz z uzasadnieniem wyboru.

W *Standardach* uszczegółowiono też kwestię doboru szkół, wprowadzając zasadę, że wsparcie kierowane jest w szczególności do szkół i placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie ogólne, których uczniowie uzyskali najniższe wyniki egzaminów zewnętrznych lub szkół charakteryzujących się ujemnym wskaźnikiem EWD²⁰, a także szkół i placówek systemu oświaty z niezadowalającym wynikiem ewaluacji zewnętrznej.

Dobór szkół/placówek do projektu

Analiza diagnoz przygotowanych przez organy prowadzące na potrzeby konstruowania WoD wskazuje na ich prawidłową etapowość.

Należy jednak nadmienić, iż w większości procesów diagnostycznych przeprowadzonych w małych i dużych miastach (65% projektów realizowanych w miastach), etap I z zasady nie został przeprowadzony wśród wszystkich szkół znajdujących się w gestii organu prowadzącego.

Poprzedziła go wstępna analiza wyników szkół i wstępna selekcja szkół, które powinny zostać objęte wsparciem, przeprowadzona przez organ prowadzący.

Praktyka ta oznacza, iż w większości projektów realizowanych w miastach nie został zapoczątkowany mechanizm diagnozowania potrzeb w skali wszystkich szkół podległych organowi prowadzącemu. Biorąc pod uwagę, iż według założeń wsparcia, opracowanie diagnozy przyczynić się miało do kompleksowego rozpoznania przez organ prowadzący barier i wyzwań jakości kształcenia ogólnego w danej lokalizacji.

W ramach etapu I przygotowania diagnozy sporadycznie korzystano ze wsparcia takich instytucji jak: placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne. Elementy oceny diagnozy i selekcji potrzeb przeprowadzonej z użyciem wyników ewaluacji zewnętrznych bądź opinii i danych dostarczonych przez wskazane instytucje lokalnego wsparcia oświaty odnotowano w mniej niż 10% diagnoz etapu I. Należy jednak podkreślić, iż Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku przeprowadziły szereg działań wspierających proces powstawania diagnoz. W roku 2015 instytucje te opracowały program 4-godzinnych spotkań informacyjno-instruktażowych przygotowujących organy prowadzące i dyrekcję szkół do przeprowadzenia diagnoz. Następnie przeprowadziły one cykl spotkań

¹⁸Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach Poddziałania 3.3.1 PO KL.

¹⁹Zastrzeżenia nie dotyczą projektów realizowanych przez gminy będące miastami na prawach powiatu.

²⁰Wymóg dotyczy szkół, w których badane jest EWD.

z potencjalnymi beneficjentami i uczestnikami projektów. Łącznie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku przeprowadziło 7 warsztatów diagnostycznych i 42 spotkania konsultacyjne, zaś Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku zrealizował 9 spotkań na poziomie powiatów/miast na prawach powiatów, w których uczestniczyli przedstawiciele gmin, starostw, urzędów miast, a także dyrektorzy szkół/placówek oświatowych.

We wszystkich analizowanych diagnozach etapu I, oprócz podania wyników egzaminów zewnętrznych, EWD (w sytuacji, gdy jest ona badana), określenia różnorodności wyników nauczania, enumeracji skali specyficznych trudności uczniów oraz skali niedoborów w zakresie wyposażenia dydaktycznego i infrastrukturalnego – przedstawiono także wyniki potrzeb edukacyjnych uczniów oraz potrzeb nauczycieli, pozyskane w wyniku badania ankietowego.

Wyniki analiz etapu II diagnozy odnosiły się w głównej mierze do analizy spójności potrzeb i deficytów szkół z wyzwaniem regionalnymi i lokalnymi. Nie stanowiły one istotnego kryterium doboru szkół i placówek do projektu.

W etapie III, określającym zakres i hierarchizację potrzeb uwzględniono wszystkie szkoły, które przeprowadziły diagnozę potrzeb w etapie I. Nie stwierdzono przypadku odrzucenia, czy zakwestionowania potrzeb szkół, które zostały przez organ prowadzący wyselekcjonowane do opracowania specyfikacji potrzeb i wyzwań na potrzeby sporządzenia etapu I diagnozy.

Zgodnie z założeniami Poddziałania 3.2.1, premiowane były projekty, w których zaplanowano objęcie wsparciem minimum 60% szkół znajdujących się w danej gminie/powiecie. Interwencja miała bowiem przyczynić się do uzyskania kompleksowej lokalnej zmiany w zakresie jakości kształcenia ogólnego. Warunek (60%) nie dotyczył projektów realizowanych przez organy prowadzące będące miastami na prawach powiatu, projektów realizowanych przez samorząd województwa oraz szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe realizujących projekt w zakresie prowadzącego przez nie nauczania w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego. Postawiono również wymóg objęcia wsparciem szkół, które charakteryzują się niskimi wynikami egzaminów kończących dany etap edukacji w skali regionu i kraju, bądź innymi deficytami jakości kształcenia ogólnego.

Analiza szkół zaplanowanych do wsparcia w relacji do liczby szkół danego typu na danym terenie wskazuje na dużą kompleksowość doboru szkół w ramach projektu - wsparciem objęto średnio 80% szkół, podlegających jednemu organowi prowadzącemu, w tym 100% placówek kształcenia specjalnego. Z zasady wsparciem obejmowano też 100% szkół niepublicznych organów prowadzących. Najmniejszą skalą wsparcia w odniesieniu do całego lokalnego terytorium charakteryzują się projekty realizowane w szkołach podstawowych i gimnazjach w miastach na prawach powiatu oraz w szkołach ponadgimnazjalnych. Wynika to w pierwszej kolejności z liczebności szkół na danym terenie, z drugiej zaś z potrzeby koncentracji wsparcia na szkołach o najniższych wynikach w relatywnie szerokiej skali, te zaś dotyczą zwłaszcza gimnazjów i szkół podstawowych. Ponadto należy podkreślić, że w ramach Działania 3.3. RPO WP 2014-2020 realizowane jest kompleksowe wsparcie szkół kształcenia zawodowego. Potencjał projektowy tych szkół, w tym możliwość zaangażowania uczestników wsparcia kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych jest więc ograniczony. Ograniczony jest również potencjał współfinansowania wsparcia edukacji w miastach na prawach powiatu, w których w ramach Działania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 realizowane jest kompleksowe wsparcie szkół każdego etapu edukacji. Należy jednak podkreślić, iż część powiatów (42%) aplikujących o środki nie uzyskała dofinansowania ze względu na niespełnienie wymogów formalnych oraz na wyższą konkurencyjność projektów składanych przez organy prowadzące szkoły podstawowe i gimnazja.

Zdaniem niemal wszystkich (94%) badanych beneficjentów, wsparciem objęto wszystkie szkoły z danej lokalizacji, w których wstępnie zdiagnozowano deficyt jakości kształcenia ogólnego. Jedynie w 5% badanych przypadków zadeklarowano, iż nie wszystkie szkoły wymagające wsparcia zostały nim objęte, głównie z powodu odmowy tych szkół udziałem w projekcie oraz dezorientacją wynikającą z sygnalizowanej w tym okresie reformy oświatowej. Świadczy to o uzyskaniu wysokiej kompleksowości wsparcia w skali poszczególnej gminy/powiatu.

Tabela 10 Lokalna skala wsparcia realizowanego w ramach projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 (odsetek szkół w danej lokalizacji objętych wsparciem projektowym- średnie)

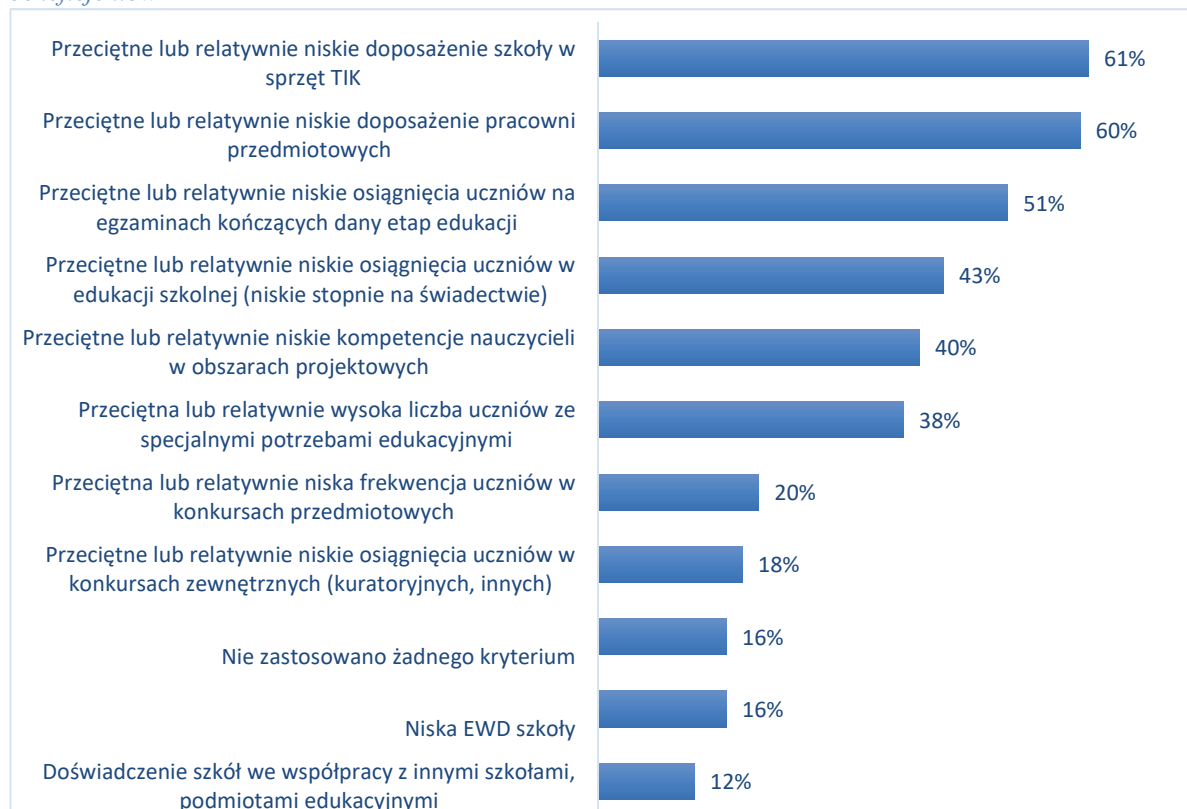
Typ szkoły	Organ samorządowy				Organ niepubliczny	Ogółem
	Gmina miejska	Gmina miejsko-wiejska	Gmina wiejska	Powiat (w tym miasta na prawach powiatu)		
Szkoły podstawowe	56%	75%	87%	45%	100%	79%
Gimnazja	62%	86%	87%	48%	91%	81%
Szkoły ponadgimnazjalne				67%	91%	79%

Źródło: analiza WoD, Rocznik statystyczny województwa pomorskiego na rok 2015.

W zdecydowanej większości (82%) beneficjenci wskazali także na przynajmniej jedno kryterium doboru szkół wiążące się z niską jakością kształcenia ogólnego, w tym najczęściej (51%) powołując się na relatywnie niskie wyniki na egzaminach zewnętrznych lub (43%) niskie osiągnięcia na zakończenie roku szkolnego, a także znaczną liczbę uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi (40%). Na brak zastosowania kryterium doboru (16%) wskazywali głównie przedstawiciele gmin miejskich. W ich opinii w projekcie wzięły udział wszystkie chętne szkoły, legitymujące się wynikami relatywnie niskimi na tle pozostałych szkół danego etapu edukacji w mieście.

Deklarowane przez beneficjentów kryteria doboru szkół do projektu wskazują także na wysoką preferencję dotyczącą deficytów w zakresie wyposażenia dydaktycznego pracowni przedmiotowych, ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi TIK.

Wykres 10 Kryteria doboru szkół/placówek do projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 w opinii beneficjentów



Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77)

Analiza częstości stosowania poszczególnych kryteriów ze względu na terytorium wsparcia pokazuje, że kryterium związane z wyposażeniem szkół częściej niż w innych lokalizacjach stosowane było w małych miastach, w których zidentyfikowano wspomnianą wcześniej dysproporcję w wyposażeniu dydaktycznym pracowni przedmiotowych.

Ocena trafności doboru szkół w relacji do potrzeb odnosi się także do deficytów szkoły wyrażanych – zgodnie ze *Standardami* – niższymi od przeciętnej w skali regionu i kraju wynikami egzaminów kończących dany etap edukacji. Analiza wyników szkół biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 w relacji do średnich wyników regionu wskazuje na powszechne występowanie deficytów w zakresie jakości i skuteczności kształcenia w instytucjach edukacyjnych wybranych do projektu. Deficyt ten nie jest jednak znaczny, jeśli chodzi o szkoły ponadgimnazjalne oraz szkoły prowadzone przez organ niepubliczny. Można jednak zauważyć, że wysoka selektywność szkół w gminach miejskich odpowiadała relatywnie wysokiemu deficytowi jakości kształcenia w wybranych szkołach, mierzonemu wynikami egzaminów końcowych, zaś wysoka kompleksowość doboru szkół w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich nie spowodowała zaburzenia logiki interwencji ze względu na powszechne na danym terenie niskie wyniki egzaminów kończących. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych należy nadmienić, że ich wyniki²¹ różnią się istotnie od średnich wyników matur w regionie i w kraju, a ponadto analiza diagnoz wskazuje na zgodny z założeniami wsparcia dobór szkół o zidentyfikowanych deficytach w obszarze pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badani przedstawiciele organów niepublicznych także częściej niż pozostali wskazują na występowanie tej przesłanki przy doborze szkół (odpowiednio 83% i 38%), częściej też kryterium doboru było niewystarczające w stosunku do wyzwań edukacji przygotowanie nauczycieli (odpowiednio 67% wobec 40% w skali wszystkich beneficjentów) oraz niewystarczające sukcesy na konkursach zewnętrznych (54% wobec 18% w skali całej badanej populacji). Należy nadmienić, że w przypadku organów niepublicznych wyniki egzaminów kończących są wyższe od średniej w regionie i kraju.

Tabela 11 Wyniki egzaminów kończących dany etap edukacji w szkołach biorących udział w projekcie na tle regionu i kraju.(organy samorządowe)

Kategoria wyników	Średni wynik w skali regionu (%)	Średni wynik w skali kraju (%)	Średni wynik w szkołach gmin miejskich uczestniczących w projekcie ²² (%)/średni wynik w danej gminie (SP i gimnazja)	Średni wynik w szkołach gmin wiejskich i miejsko-wiejskich uczestniczących w projekcie/średni wynik w danej gminie (SP i gimnazja) (%)	Średni wynik w szkołach w powiatach uczestniczących w projekcie ²³ (szkoły ponadgimnazjalne) (%)
Egzamin szóstoklasisty					
Część matematyczno-przyrodnicza	61	63	66/72	46/52	nd
Egzamin gimnazjalisty					
Część matematyczna	48	49	52/61	42/44	nd
Część przyrodnicza	50	51	52/63	45/47	nd

²¹ Dobrano porównywalne w skali szkół wyniki matur z języka angielskiego i matematyki (obszary wsparcia kompetencji kluczowych), nie analizowano wyników matur nauk eksperymentalnych ze względu na niską skalę uczestników i wysoką wariację wyniku w zależności od roku szkolnego.

²² Odnosi się do miast i powiatów grodzkich.

²³ Odnosi się do powiatów ziemskich i grodzkich.

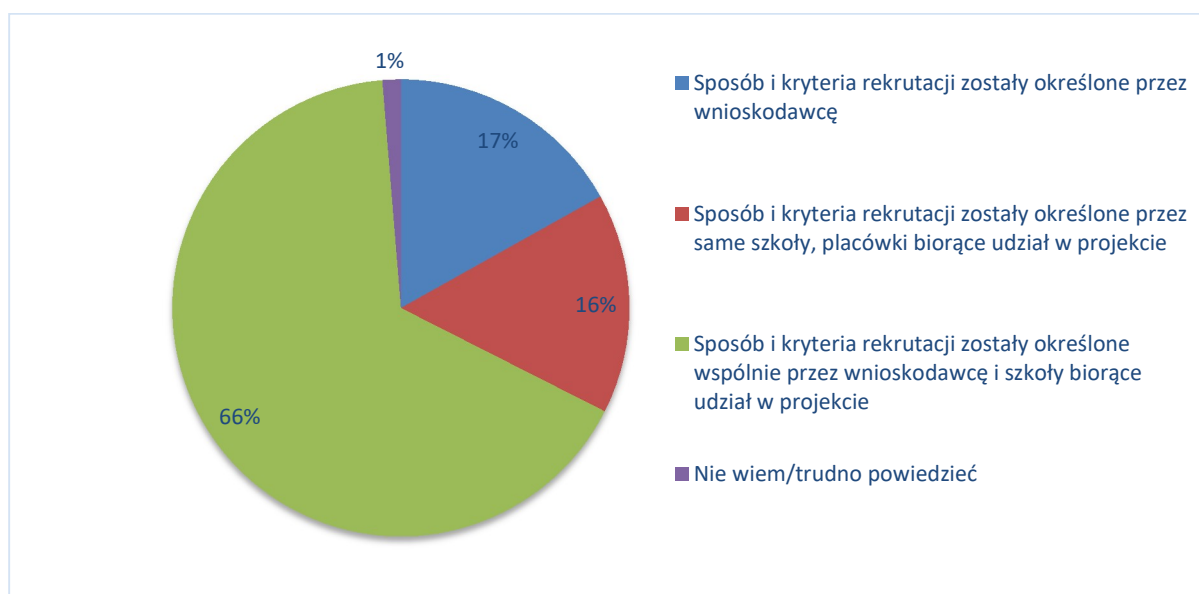
Język angielski	63	64	67/79	54/55	nd
Egzamin maturalny					
Matematyka	56	57	nd	nd	52
Język angielski	73	72	nd	nd	69

Źródło: dane OKE Gdańsk

Dobór uczestników wsparcia

Zdaniem większości (66%) badanych beneficjentów zasady doboru uczestników wsparcia w projektach określone zostały wspólnie przez wnioskodawcę i szkoły biorące udział w projekcie. Typ obszaru (miasto, wieś) i typ organu prowadzącego nie różnicują w sposób istotny zasad doboru uczestników.

Wykres 11 Sposób ustalania zasad doboru uczestników projektów w opinii beneficjentów



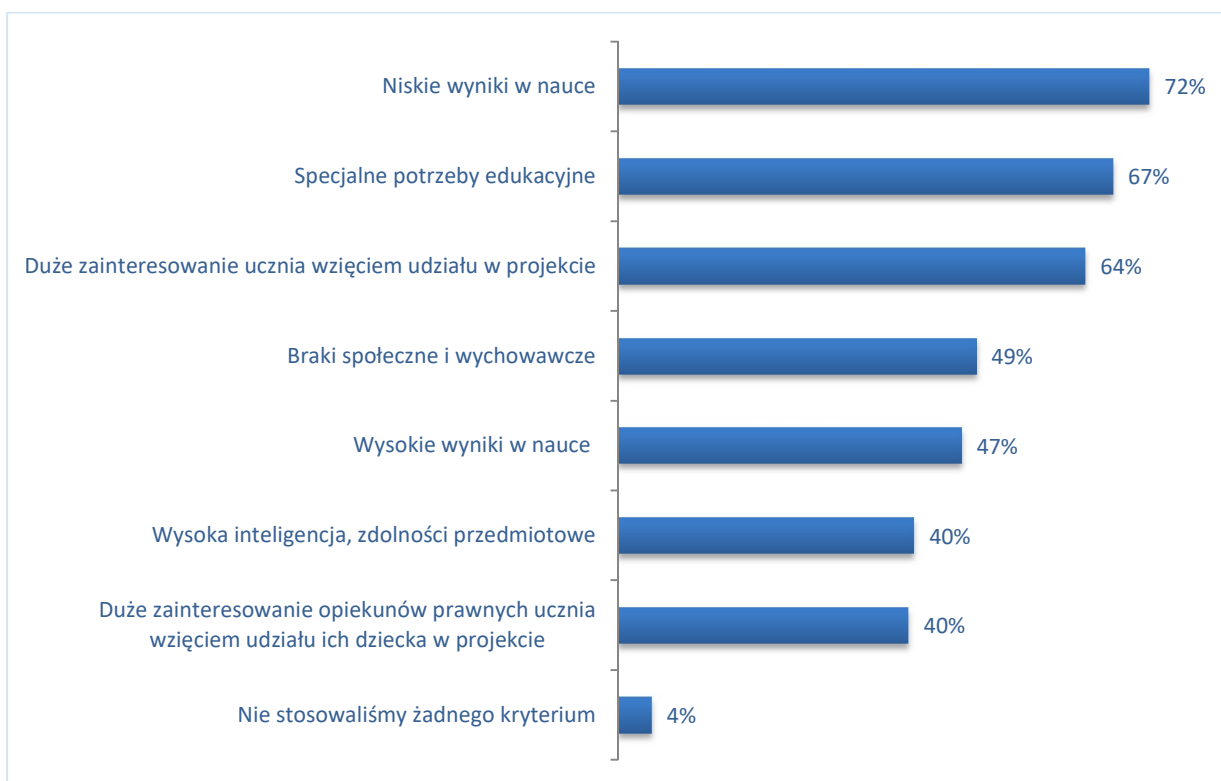
Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77)

Według deklaracji badanych przedstawicieli szkół, dobór uczniów w poszczególnych szkołach odbywał się głównie na podstawie kryterium niskich (zajęcia wyrównawcze) bądź wysokich (zajęcia rozwijające) osiągnięć szkolnych. Regularnie stosowano także kryterium specyficzne, jakim jest opinia lub orzeczenie w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza w szkołach podstawowych, placówkach kształcenia specjalnego oraz gimnazjach. Dominującym (80%) w technikach kryterium doboru uczniów było ich zainteresowanie działaniami projektowymi, co znajduje swoje uzasadnienie w powszechnie stosowanym doradztwie edukacyjno-zawodowym, wymagającym obustronnej ciągłej współpracy. Z tych samych powodów, w ponad 63% badanych szkół podstawowych realizujących wsparcie w zakresie edukacji wczesnoszkolnej jednym z kluczowych kryteriów było zainteresowanie opiekunów prawnych.

Jak wynika jednak ze studiów przypadków – poza działaniami skierowanymi stricte do uczniów z problemami szkolnymi – uczestnictwo w projekcie zależało wyłącznie od chęci ucznia. Wynika to z opóźnień projektowych, dużej skali wsparcia i konieczności osiągnięcia zakładanych wskaźników projektowych. Uczestnicy panelu ekspertów zwrócili ponadto uwagę na fakt, iż w wyniku reformy i pojawienia się nowej fali uczniów w szkole nastąpiły problemy lokalowe, co spowodowało zaburzenie harmonogramu zajęć dodatkowych i konieczność zastosowania niekorzystnych dla wielu uczniów godzin realizacji działań projektowych. Wydaje się, że w projektach zastosowano dwa modele wsparcia – pierwszy polegał na zbadaniu potrzeb edukacyjnych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wyborze uczniów wymagających bardziej indywidualnego podejścia niż to, które zapewnia zwykła lekcja i skierowaniu ich na zajęcia dodatkowe dostosowane do stwierdzonych

potrzeb. Ten model dotyczył węższej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami, którzy uczestniczyli w zajęciach w niewielkich grupach. Drugi model miał na celu głównie poszerzenie oferty edukacyjnej placówki, kwalifikując do projektu właściwie wszystkich uczniów, po dokonaniu dość pobieżnej diagnozy ich potrzeb. Uczniowie byli przydzielani do dodatkowych zajęć, które na ogół odbywały się w dużych grupach, choć nie tak licznych, jak klasy szkolne. Należy jednak podkreślić, że przy zastosowanej dużej skali wsparcia w poszczególnych szkołach biorących udział w projektach nie występuje ryzyko pominięcia udziału w tych zajęciach uczniów uzyskujących słabe wyniki szkolne.

Wykres 12 Kryteria doboru uczniów do projektów Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 według deklaracji przedstawicieli szkół

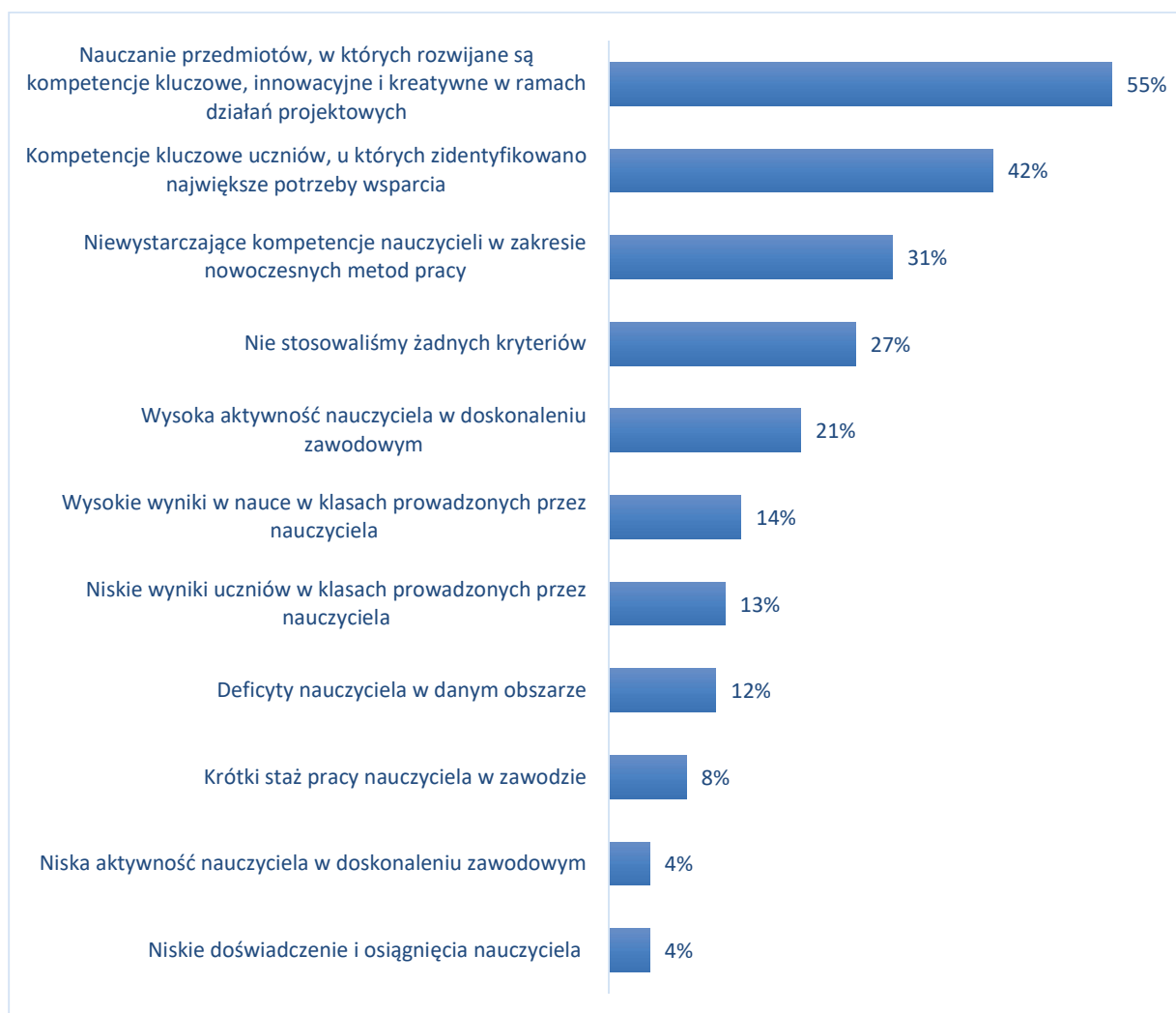


Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Dobór nauczycieli w badanych instytucjach edukacyjnych oparto głównie o kryterium przedmiotowe (przedmioty objęte wsparciem w zakresie kompetencji kluczowych) oraz kryterium deficytu uczniów danego nauczyciela. W co trzecim badanym przypadku istotne były potrzeby nauczyciela, jego niewystarczające przygotowanie. Również blisko co trzeci badany przedstawiciel szkoły twierdzi, że dobór nauczycieli do projektu opierał się na chęci nauczyciela, jego zainteresowaniu podnoszeniem kwalifikacji.

Typ szkoły w niewielkim stopniu różnicuje rozkład odpowiedzi na pytanie o kryteria doboru nauczycieli do projektu. Główne wskazania respondentów związane z kryterium przedmiotowym, deficytami uczniów danego nauczyciela są równie częste w przypadku badanych uczestników szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Kryterium wysokiej aktywności nauczyciela w doskonaleniu zawodowym oraz jego wysokich kwalifikacji było częściej stosowane w szkołach wiejskich i miejsko-wiejskich na I i II etapie edukacji. Wyjątek stanowią zasadnicze szkoły zawodowe, w których w ponad połowie przypadków (54% w porównaniu z 30% w skali wszystkich szkół) kryterium doboru były niskie kwalifikacje nauczyciela oraz technika, w których w połowie przypadków nie zastosowano żadnego kryterium doboru, a decydowały chęci nauczyciela, ze względu na niskie zainteresowanie dodatkowymi szkoleniami wśród kadry nauczycielskiej.

Wykres 13 Kryteria doboru nauczycieli do projektów Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 według deklaracji przedstawicieli szkół



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Ocena trafności doboru form i obszarów wsparcia

Pytania badawcze:

W oparciu o jakie kryteria zostały dobrane formy i obszary wsparcia w wytypowanych szkołach i placówkach?

Czy dobór form i obszarów wsparcia zapewnił realizację celu, jakim jest poprawa jakości edukacji ogólnej?

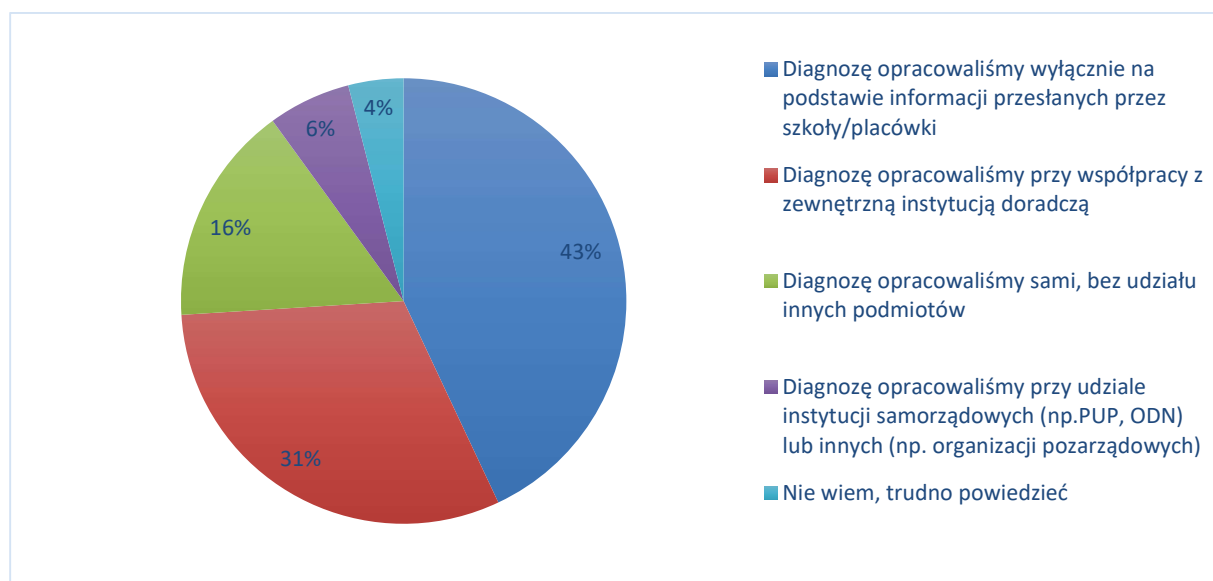
Jakie relacje zachodzą między wybranymi przez organy prowadzące obszarami wsparcia a lokalną polityką edukacyjną i przeprowadzoną diagnozą potrzeb szkół i placówek?

Zgodnie z założeniami wsparcia, organy prowadzące mogły, przy konstruowaniu III etapu diagnozy, określającego ostateczną hierarchię potrzeb, korzystać z własnej wiedzy eksperckiej, wiedzy szkół, które mogły potencjalnie zostać objęte wsparciem lub ze wsparcia zewnętrznych instytucji, w tym partnerów projektu.

Większość (59%) badanych beneficjentów zadeklarowało opracowanie diagnozy sytuacji szkół, wymaganej na etapie III bez udziału instytucji zewnętrznych. Podstawą określenia potrzeb w zakresie wsparcia Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 najczęściej (43% wskazań) były potrzeby wskazane na etapie I zgłaszane przez szkoły wstępnie wybrane do projektu. W 16% przypadków beneficjenci zadeklarowali, że diagnozy sytuacji poszczególnych szkół zostały przygotowane samodzielnie przez pracowników organu prowadzącego.

Jak wynika z analizy desk research, zaledwie 6,5% badanych beneficjentów przy doborze form wsparcia i ostatecznej hierarchizacji potrzeb korzystało ze wsparcia samorządowych instytucji, blisko jedna trzecia zaś (31%) wykorzystała zasoby partnera bądź firmy doradczej funkcjonującej poza projektem. Wyniki różnicują się w zależności od typu podmiotu. Badani przedstawiciele beneficjentów reprezentujących samorządy powiatowe nie deklarowali samodzielnego przygotowania diagnozy, częściej niż inne podmioty przy tym, zgłaszają korzystanie ze wsparcia PUP i ODN, co wynika z priorytetyzowania przez nie doradztwa edukacyjno-zawodowego w obszarach wsparcia (odpowiednio 15% w skali samorządów powiatowych przy 6,5% w skali wszystkich beneficjentów). Organy niepubliczne z zasady pisały diagnozę potrzeb w zakresie form wsparcia same bądź na podstawie diagnoz przygotowanych przez prowadzone przez siebie szkoły (w zależności od liczby instytucji edukacyjnych zarządzanych przez nie na obszarze województwa pomorskiego). Typ obszaru (miasto/wieś) nie różnicuje wyboru sposobu konstruowania diagnoz przez organy prowadzące.

Wykres 14 Sposób przygotowania diagnozy przez organy prowadzące



Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77)

Analizy przeprowadzone w ramach studium projektu „*W kręgu nauki*”, przygotowanego przez gminę Sulęcyno wskazują na dużą wartość dodaną włączenia partnera projektu do diagnozy potrzeb. Pozwoliło to na trafne określenie deficytów w kontekście celów wsparcia i trafne jego zaprojektowanie w relacji do potrzeb. Zdaniem organu prowadzącego oraz uczestników projektu współpraca z partnerem już na etapie formułowania potrzeb pozwoliła na ich trafną hierarchizację.

Przedstawiciele wszystkich badanych szkół biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 stwierdzili, że ich wiedza i informacje na temat szkół zostały uwzględnione w diagnozach przygotowywanych finalnie przez organy prowadzące. Spójnie z deklaracjami organów prowadzących, należy zaznaczyć, że szkoły podstawowe i placówki kształcenia specjalnego częściej niż inne szkoły samodzielnie przygotowywały diagnozę na etapie I (odpowiednio 64% i 85% wobec 38% w skali wszystkich szkół), podczas gdy szkoły ponadgimnazjalne częściej niż inne instytucje edukacyjne dostarczały dane organowi prowadzącemu niezbędne do opracowania diagnozy na etapie I i III (odpowiednio 75% wobec 50% w skali wszystkich szkół).

Analiza zakresu potrzeb określonych w diagnozach szkół oraz analiza instrumentów zastosowanych przy ich konstruowaniu wskazuje, iż cały proces diagnozowania potrzeb szkół i ich selekcji do projektu przyniósł duże korzyści organom prowadzącym. Pozwolił on bowiem nie tylko na uporządkowanie istniejącej wiedzy i refleksji o potrzebach rozwojowych szkół/placówek w danej gminie/powiecie. Oparcie procesu na wymaganych w założeniach wsparcia instrumentach oceny jakości pracy szkoły, takich jak wyniki ewaluacji wewnętrznej i wyniki egzaminów zewnętrznych, ankietowe badanie potrzeb uczestników wsparcia (według zestandaryzowanego w Poddziałaniu 3.2.1. RPO WP 2014-2020 scenariusza), spowodowało rozszerzenie

kontekstu oceny jakości kształcenia ogólnego na terenie danego organu prowadzącego oraz włączenie do niej nowych aspektów i kryteriów. Sytuacja ta stanowi wartość dodaną w relacji do projektów PO KL, realizowanych w poprzedniej perspektywie finansowej²⁴, w których zidentyfikowano schematyczność działań i niskie rozpoznanie potrzeb i preferencji nauczycieli i uczniów.

Jak wynika z przedstawionych powyżej informacji, dobór szkół do projektu oraz hierarchizacja ich potrzeb następowała na ogół według klucza lokalnych deficytów, zdefiniowanych przez same szkoły, sporadycznie przy współpracy z partnerem projektu. Potrzeby w skali danej gminy/powiatu określane były przez głównych zainteresowanych: szkoły, nauczycieli i uczniów, co wskazuje na trafność procesu opracowania hierarchizacji i zakresu potrzeb.

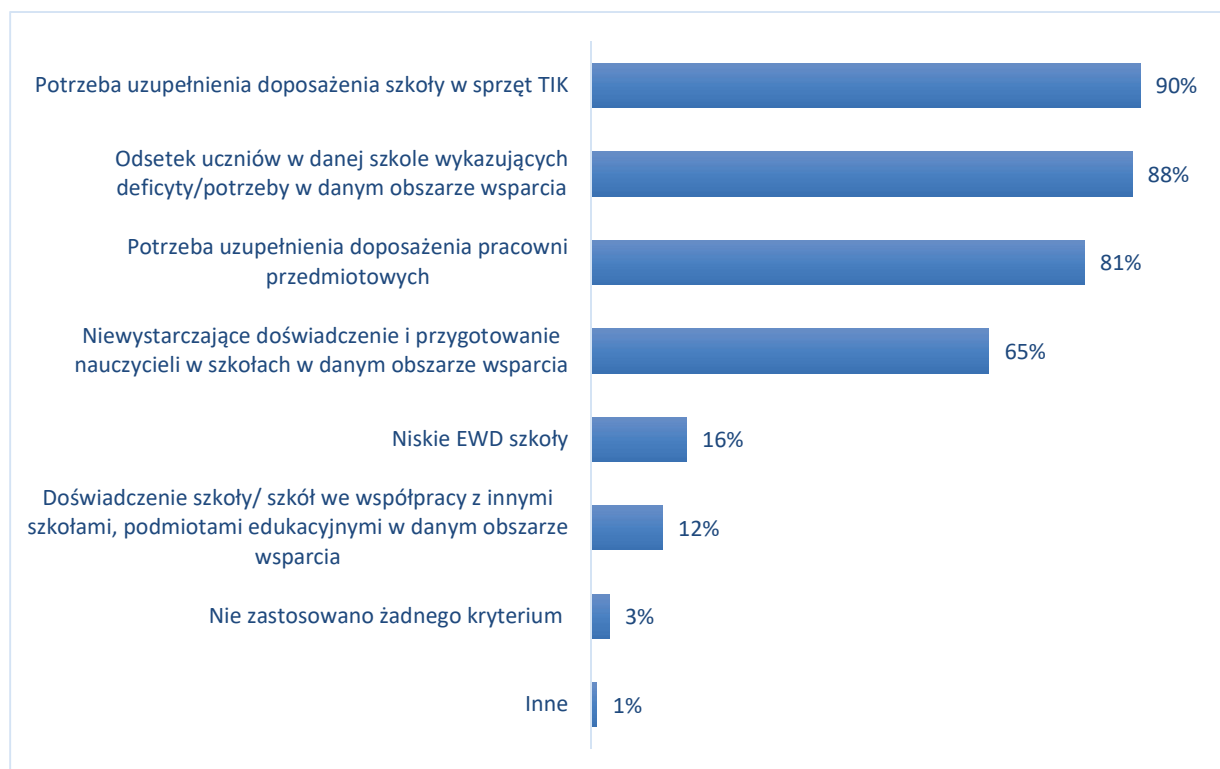
Analiza spójności potrzeb określonych w diagnozie zbiorczej na etapie III z potrzebami poszczególnych szkół, określonych na etapie I wskazuje na trafność doboru zakresu wsparcia projektowego do potrzeb uczniów i nauczycieli. Nie zidentyfikowano ingerencji organu prowadzącego na etapie III w hierarchię potrzeb szkół określonych na etapie I. Zakres zajęć skierowanych do uczniów i nauczycieli pozostawał w pełnej spójności do potrzeb enumerowanych na I etapie diagnozy.

Inaczej natomiast przedstawia się analiza spójności potrzeb szkoły w zakresie wyposażenia w pomoce dydaktyczne. Na etapie III diagnozy organy prowadzące dokonywały zazwyczaj selekcji potrzeb, kierując się deficytem zasobów nie tyle w skali jednej szkoły, ile w skali kilku szkół. Przesłanką tych decyzji była zazwyczaj wizja sieciowania zasobów po zakończeniu działań projektowych, zdarzało się jednak, że uporządkowanie zasobów miało charakter standaryzacji zakupów w skali kilku szkół, co przełożyło się na niską trafność diagnozy potrzeb w zakresie wyposażenia w pomoce dydaktyczne.

Jak wynika z deklaracji beneficjentów, dobór form i obszarów wsparcia odpowiadał tym samym kryteriom co dobór szkół i placówek – obszarom szczególnie deficytowym w zakresie jakości kształcenia i w zakresie wyposażenia w pomoce dydaktyczne. Przy doborze obszarów i form wsparcia w większym stopniu jednak zwracano uwagę na deficyty nauczycieli, niż w przypadku doboru szkół (odpowiednio 64% i 40%). Kryterium to miało decydujące znaczenie w szkołach ponadgimnazjalnych oraz szkołach prowadzonych przez organy niepubliczne oraz placówkach zlokalizowanych w małych miastach. Biorąc jednak pod uwagę wskazany we wcześniejszym rozdziale tryb ich rekrutacji należy przyjąć, iż występuje ryzyko niepełnego osiągnięcia celu doskonalenia zawodowego kadry nauczycielskiej w szkołach objętych wsparciem.

²⁴Agnieszka Białek, Agnieszka Rybińska, Piotr Zielonka, Małgorzata Zub, *Ewaluacja ex-post programów rozwojowych w szkołach kształcenia ogólnego w ramach Poddziałania 9.1.2 „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych”*, Instytut Badań Edukacyjnych 2015.

Wykres 15 Kryteria doboru obszarów wsparcia w projekcie w opinii beneficjentów

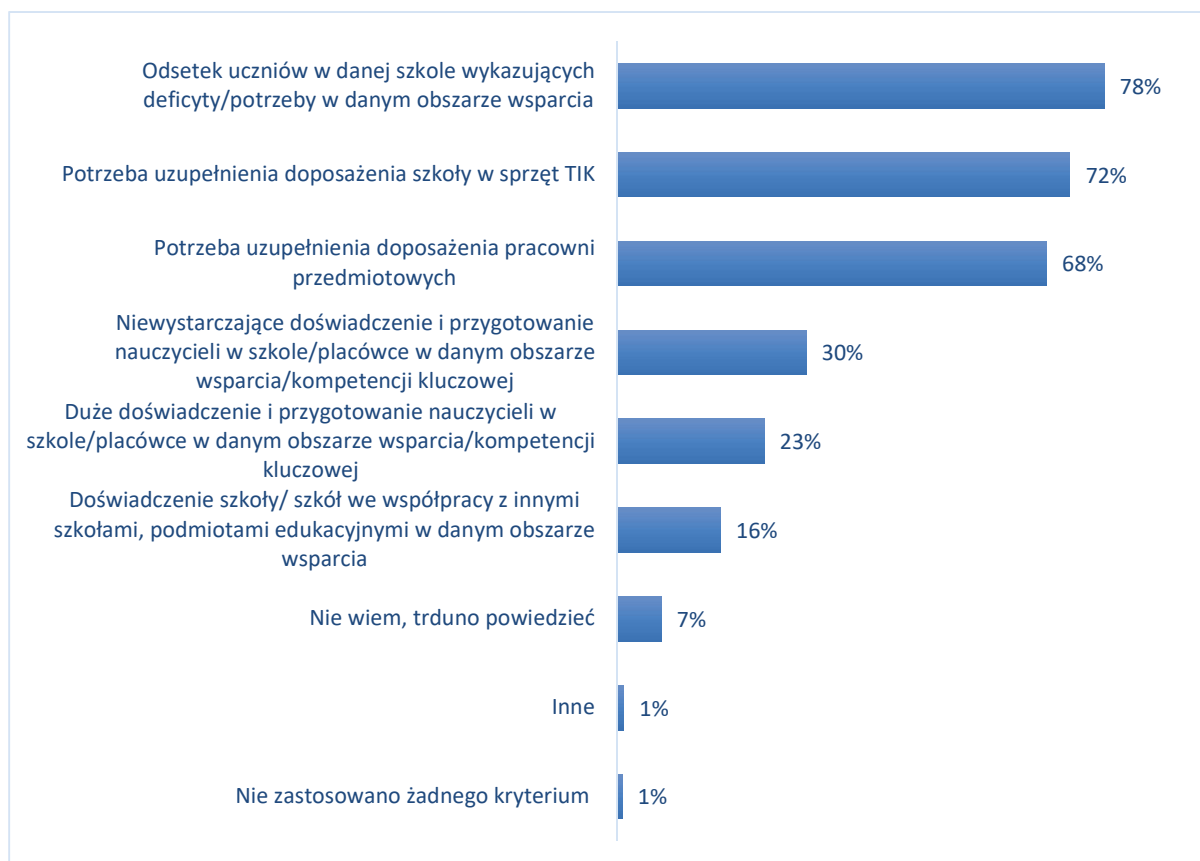


Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77)

Perspektywa badanych szkół i placówek dotycząca kryteriów doboru obszarów wsparcia jest zbliżona do opinii badanych organów prowadzących. Należy jednak wskazać, że szkoły – w przeciwieństwie do beneficjentów – relatywnie często (23%) dobierały formy wsparcia pod względem możliwości kadry nauczycielskiej w danym obszarze przedmiotowym czy obszarze kształtowania kompetencji kluczowych. Biorąc pod uwagę, że zajęcia dodatkowe często realizowane były lokalnymi zasobami kadrowymi kryterium to należy uznać za trafne.

Typ instytucji edukacyjnej w niewielkim stopniu różnicuje kryteria doboru obszarów wsparcia. Należy odnotować większe znaczenie kryterium deficytów pedagogicznych nauczycieli na etapie edukacji wczesnoszkolnej niż na pozostałych etapach edukacji (odpowiednio 50% wobec 30%).

Wykres 16 Kryteria doboru obszarów wsparcia w opinii przedstawicieli szkół



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Zgodnie z logiką interwencji, we wszystkich projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 zdecydowano się na wsparcie uczniów w obszarze kompetencji kluczowych. Obszar ten został wskazany także jako przedmiot doskonalenia nauczycieli w niemal wszystkich przypadkach.

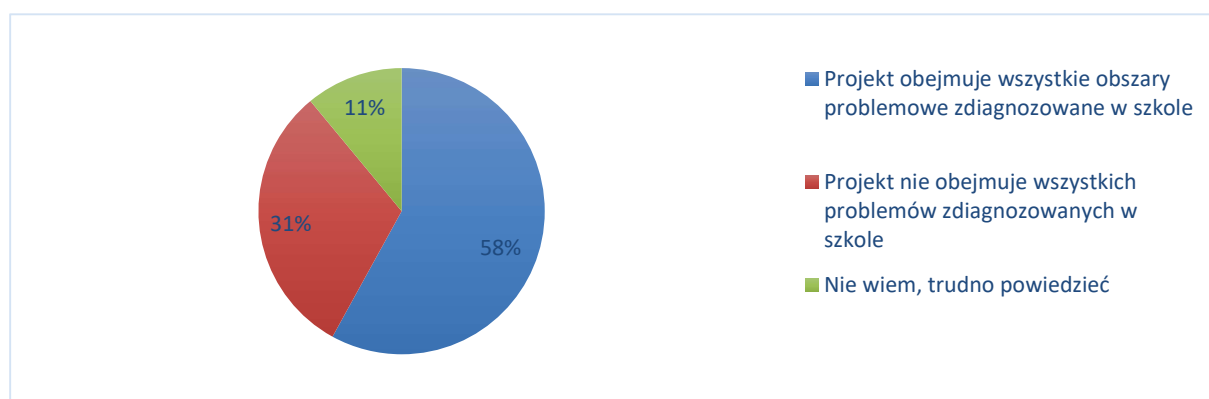
Dobór kolejnych obszarów wsparcia jest silnie zróżnicowany ze względu na typ placówki i typ lokalizacji. *Kreatywność i innowacyjność* jako obszar wsparcia skierowanego do uczniów najczęściej wybierany był przez szkoły gimnazjalne i licea oraz przez szkoły podstawowe w ramach II etapu edukacji. Kolejny najbardziej popularny wśród beneficjentów obszar wsparcia – *Specjalne potrzeby edukacyjne* – wybierany był niemal powszechnie przez SP, realizujące I i II etap edukacji oraz przez gimnazja. Z kolei doradztwo edukacyjno-zawodowe realizowane było powszechnie w ramach działań projektowych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Wsparcie nauczycieli w zakresie nauczania kreatywności i innowacyjności, podobnie jak wsparcie w zakresie diagnozowania i wspierania ucznia o specyficznych potrzebach edukacyjnych realizowane było głównie na niższych etapach edukacji – w szkołach podstawowych. Placówki z obszarów wiejskich i miejsko-wiejskich częściej niż inne wskazywały na konieczność wsparcia w obszarze niwelowania barier środowiskowych i pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Tendencje doboru form wsparcia wskazują na jego trafność w relacji do wyzwań pracy z uczniem na kolejnych etapach edukacji.

Analiza zapisów diagnoz etapu I i etapu III wskazuje na pełną zgodność dobranych obszarów wsparcia do zdiagnozowanych deficytów. Budzi jednak wątpliwości liczba planowanych obszarów wsparcia wykazanych w WoD w skali jednego projektu i w skali jednej placówki. Średnio beneficjenci założyli wsparcie instytucji edukacyjnych w zakresie wsparcia uczniów w 3,2 obszarach wsparcia. Znaczny odsetek (38%) złożonych WoD obejmuje więcej niż 4 obszary wsparcia skierowane do uczniów. W przypadku wsparcia skierowanego do nauczycieli zakres działań jest już w większym stopniu skoncentrowany na wybranych obszarach. Zdecydowana większość projektów założyła wsparcie nauczycieli maksymalnie w 2 obszarach wsparcia.

Generalnie zależność ta wskazuje na ryzyko nieosiągnięcia spektakularnego efektu w skali całego regionu, mierzonego na przykład znaczącym wzrostem wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na niską koncentrację wsparcia na obszarach kluczowych, priorytetowych w skali danej placówki, a raczej przyjęcia strategii przez beneficjentów co prawda „skokowego”, ale jednak cząstkowego podniesienia jakości edukacji we wszystkich obszarach wsparcia. Można przyjąć założenie, iż efektem podniesienia jakości kształcenia ogólnego w szkołach biorących udział w projekcie będzie wzrost „pełzający” wyników egzaminów końcowych, z niskim prawdopodobieństwem przekroczenia granic kolejnych stanin wynikowych, a więc uzyskania realnego efektu na koniec okresu programowania. Spodziewanego efektu szerokiego wyboru form wsparcia nie należy jednak traktować jako zaburzenia logiki interwencji. Zgodnie z założeniami przedsięwzięcia strategicznego „Kompleksowe wsparcie szkół i placówek” i celami RPS *Aktywni Pomorzanie*, podstawowym celem wsparcia jest – oprócz poprawy wyników egzaminów zewnętrznych – zainicjowanie modelu szkoły uczącej się oraz przygotowanie kadry do realizacji działań związanych z kształtowaniem u uczniów kompetencji kluczowych, w tym niezbędnych do właściwego funkcjonowania na rynku pracy. Założenia te zostały spełnione przez kompleksowy dobór form wsparcia.

Zdaniem ponad połowy (58%) badanych przedstawicieli szkół biorących udział w projektach, licznie dobrane w skali poszczególnych projektów czy szkół/placówek obszary wsparcia zapewniły kompleksowość rozwiązywania problemów zidentyfikowanych na I etapie diagnozy potrzeb w skali pojedynczej szkoły. Blisko w co trzeciej badanej szkole (31%) respondenci zadeklarowali luki w doborze form wsparcia w stosunku do potrzeb i problemów w danej szkole. Niewystarczający – w relacji do potrzeb – zakres form wsparcia, wynikał w pierwszym rzędzie z ograniczeń kadrowych oraz dużej skali deficytów.

Wykres 17 Kompleksowość wsparcia w opinii przedstawicieli szkół



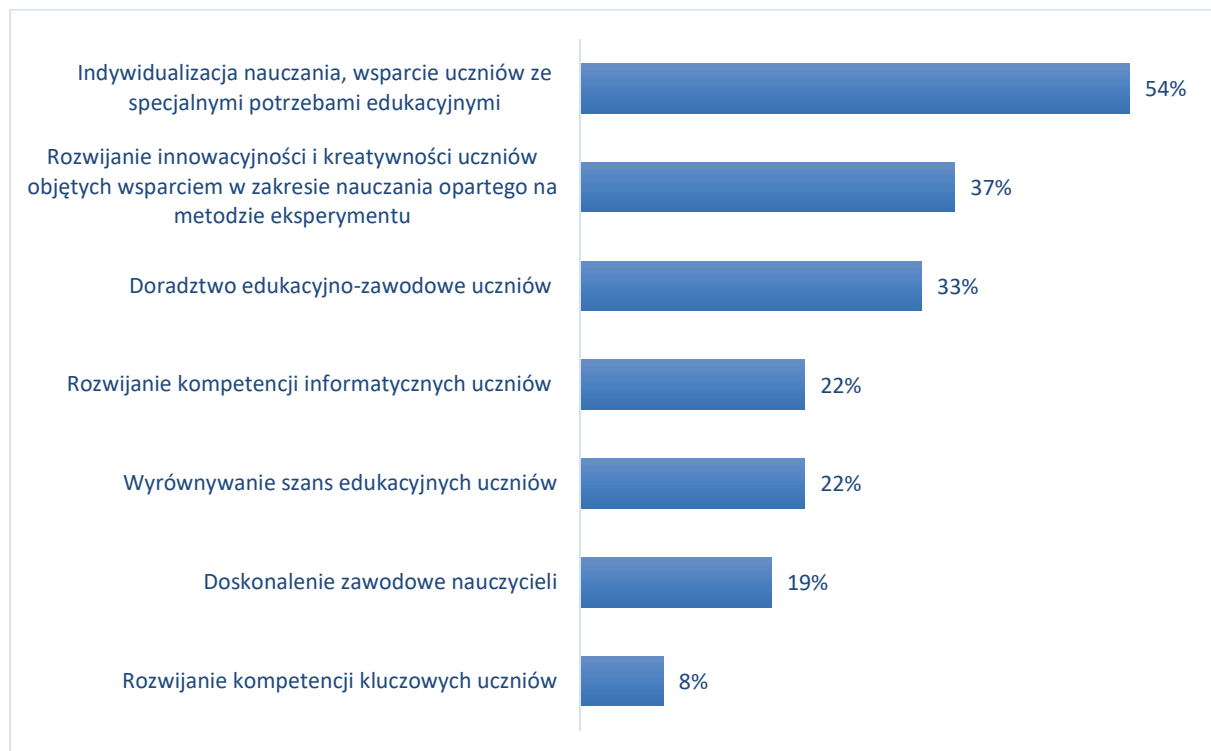
Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Odsetek respondentów, którzy wskazali, że wsparcie nie odpowiedziało na wszystkie problemy rozwojowe zidentyfikowane na etapie diagnozy jest relatywnie wysoki w badanych zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i placówkach kształcenia specjalnego (odpowiednio 40%, 43% i 42%). Nie oznacza to jednak, że wsparcie w tych typach szkół było nietrafione czy niewystarczająco kompleksowe, świadczy jedynie o skali deficytów i potrzeb w zakresie kształcenia ogólnego, które nie mogły zostać zaspokojone w ograniczonym przedziale czasowym.

W opinii blisko co trzeciego przedstawiciela (30%) wszystkich badanych szkół, po zakończeniu działań projektowych aktualne pozostaną deficyty rozwojowe przede wszystkim w obszarze indywidualizacji nauczania (głównie SP i gimnazja z gmin miejskich i miast na prawach powiatu), rozwijania kreatywności i innowacyjności (głównie szkoły ponadgimnazjalne oraz szkoły podstawowe i gimnazja z obszarów miejsko-wiejskich i wiejskich) oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego (głównie szkoły ponadgimnazjalne). Co piąty badany przedstawiciel szkół wskazał także na problem nie w pełni zaspokojonych potrzeb w ramach rozwijania kompetencji informatycznych uczniów (głównie szkoły podstawowe i gimnazja), wyrównywania szans edukacyjnych (głównie szkoły podstawowe i gimnazja z obszarów wiejskich i miejsko-wiejskich) oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoły ponadgimnazjalne). Wskazane obszary odpowiadają

największym problemem rozwojowym szkół, zdiagnozowanym w dokumencie strategicznym *Aktywni Pomorzanie*. Ich pełne zniwelowanie nie jest możliwe w ramach działań projektowych.

Wykres 18 Dalsze problemy rozwojowe szkół po zakończeniu działań projektowych



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Istotnym aspektem analizy wpływu doboru podjętych działań na jakość edukacji ogólnej w szkołach/placówkach jest ocena zakresu dominujących form wsparcia.

W kontekście potrzeb uczniów dominują następujące formy wsparcia:

Zajęcia dodatkowe, warsztaty, szkolenia

1. Zajęcia rozwijające - Nauki przyrodnicze (chemia, biologia, przyroda, fizyka), w tym zajęcia z wykorzystaniem eksperymentu, doświadczeń, laboratoria – 78% projektów,
2. Zajęcia rozwijające - Matematyka lub nauki ścisłe ogólnie – 75% projektów,
3. Zajęcia rozwijające - Języki obce – 69% projektów,
4. Zajęcia rozwijające - Informatyka, robotyka, programowanie, kodowanie, zajęcia informatyczne ogólnie – 68% projektów,
5. Warsztaty, zajęcia **grupowe** z doradztwa zawodowo-edukacyjnego, szkolne biuro karier, zajęcia z zakresu przedsiębiorczości, radzenia sobie na rynku pracy – 53% projektów,
6. Zajęcia **grupowe** dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym zajęcia kompensacyjno-korekcyjne, zajęcia rewalidacyjne, zajęcia WF, gimnastyka, terapia logopedyczna – 56% projektów,
7. Zajęcia indywidualne z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – 42% projektów,
8. Zajęcia wyrównawcze z matematyki – 42% projektów,
9. Zajęcia wyjazdowe, półkolonie bądź ukierunkowane na zewnątrz szkoły, np. pikniki, festyny – 53% projektów,

10. Zajęcia wyrównawcze z nauk przyrodniczych – 41% projektów,
11. Zajęcia wyrównawcze z języków obcych – 39% projektów,
12. Zajęcia rozwijające z zakresu kompetencji społecznych – 39% projektów.

Relatywnie rzadziej zdecydowano się na indywidualne wsparcie uczniów zarówno w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego (34%), jak i wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (30%). Indywidualne doradztwo zawodowe dominowało wyłącznie w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i placówkach kształcenia specjalnego. Indywidualizacja nauczania ucznia o specyficznych potrzebach edukacyjnych zaś najczęściej wybierana była w szkołach podstawowych w ramach wsparcia ucznia na I etapie edukacji.

Zaskakująco rzadko (30%) zdecydowano się także na wzmacnianie ogólnych kompetencji uczenia się, np. poprzez naukę technik zapamiętywania czy mnemotechnik.

Dobór przedstawionych wyżej form wsparcia należy ocenić pozytywnie pod kątem uwzględnienia w nich potrzeb zarówno uczniów zdolnych, średnich, jak i uczniów słabych. Dobór przedmiotów, w których rozpoczęto zajęcia dodatkowe uwarunkowany był zakresem wsparcia Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.

Analizy przeprowadzone w ramach studiów przypadku projektów wskazują na dominujące wśród uczestników poczucie deficytu programowego wsparcia poprzez wyeliminowanie kompetencji kluczowych z obszaru przedmiotów humanistycznych, zajęć artystycznych, zajęć z edukacji kulturalnej. Zdaniem uczestników projektów, przyszłe projekty mające kształtować rozwój kompetencji kluczowych nie mogą pomijać obszaru przedmiotów humanistycznych, a przede wszystkim rozbudzania kreatywności poprzez edukację kulturalną. Jest to szczególnie istotne na obszarach wiejskich, gdzie tego rodzaju oferta poza szkołą jest mniej dostępna.

Zidentyfikowana dominacja zajęć dodatkowych jako formy wsparcia dla uczniów uzupełniała deficyty szkół wynikające z braku środków na ich realizację i niewątpliwie jest skuteczną formą podniesienia jakości kształcenia ogólnego w szkołach wszystkich typów. Oznacza to jednak, że szkoły uczestniczące w projekcie wykazują tendencję do koncentracji na zagadnieniach spójnych z przedmiotami szkolnymi i tradycyjnych zajęciach pozapodmiotowych (wycieczki, koła zainteresowań).

Na szczególne uznanie zasługuje relatywnie częste (37%) realizowanie zajęć z zakresu ćwiczenia kompetencji społecznych (wdrażanych w gimnazjach i niemal powszechnie w szkołach ponadgimnazjalnych). Z badania *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych* z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych wynika, że pracodawcy od absolwentów kierunków ścisłych nie oczekują szczegółowych umiejętności zawodowych. Poszukują do pracy kandydatów mających konkretne umiejętności: komunikatywność związana z precyzyjnym wypowiedzianiem się - adekwatnym do audytorium umiejętność współpracy i otwartość na krytykę, kultura osobista. W ocenie doradców zawodowych pracujących w szkołach ponadgimnazjalnych umiejętność samooceny własnych zdolności nie jest u młodzieży silnie rozwinięta i dopiero spotkanie z rzeczywistością skłania do refleksji i adekwatnej oceny²⁵. Dobór tej formy wsparcia przez szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne trafnie odpowiedział na potrzeby uczniów i wyzwania edukacyjne na tych etapach.

Negatywnie natomiast należy ocenić niedoreprezentowanie w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 zajęć z zakresu technik uczenia się. Umiejętność planowania, samoedukacji, zapamiętywania i selekcji treści staje się podstawowym czynnikiem sukcesu na ponadelementarnych etapach edukacji²⁶.

Indywidualizacja wsparcia ucznia z opinią lub orzeczeniem oraz indywidualizacja doradztwa zawodowego były relatywnie rzadko wybierane przez szkoły ze względu na wysoki koszt jednostkowy wsparcia. Proces doboru

²⁵Agnieszka Chłoń-Domińczak (red.), Magdalena Kamieniecka, Katarzyna Trawińska-Konador, Mateusz Pawłowski, Maja Rynko, *Popyt na kompetencje i kwalifikacje oraz ich podaż – wnioski z badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.

²⁶ Zastosowanie szkolenia z technik uczenia się i zapamiętywania nie znajduje zastosowania w młodszych klasach ze względu na konieczność posiadania przez uczestnika umiejętności płynnego czytania ze zrozumieniem.

uczestnika do tej formy wsparcia, oparty bądź na diagnozie zewnętrznej instytucji bądź na zidentyfikowaniu niepowodzeń edukacyjnych ucznia świadczących o jego ograniczonych predyspozycjach gwarantował trafność indywidualizacji. W badanych projektach nie wykazywano jednak kierunku wsparcia, jakim jest indywidualizacja nie tyle pracy z uczniem, ile wymagań wobec ucznia, indywidualizacja jego ścieżki rozwoju. Analiza literatury przedmiotu wskazuje na wysoki potencjał indywidualizacji nauczania rozumianej jako indywidualizacja ścieżki edukacyjnej ucznia zarówno przy pracy z uczniem zdolnym, jak i przy pracy z uczniem o deficytach rozwojowych. Z badań wynika także wniosek, że indywidualizacja nauczania – wbrew obawom – jest możliwa do prowadzenia w szkolnej praktyce. Stąd ważny nacisk na praktykę i możliwość zastosowania indywidualizacji podejścia do ucznia, np. poprzez opracowanie wspólnie z uczniem indywidualnej ścieżki edukacyjnej²⁷.

W zakresie wsparcia kompetencji kadry nauczycielskiej zdecydowanie dominowały szkolenia z zakresu stosowania TIK w codziennym nauczaniu (73%). Pozostałe, relatywnie często wybierane formy wsparcia obejmowały szkolenia z zakresu nauczania kreatywności, innowacyjności u uczniów (43%), pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (42%), szkolenia z zakresu technik uczenia ogólnie, metodyki, w tym kurs edukacji wczesnoszkolnej (26%), warsztaty z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego – jak wspomagać ucznia w wybraniu ścieżki zawodowej (39%). Zwraca uwagę niski odsetek projektów, w których zaplanowano wsparcie nauczycieli poprzez studia podyplomowe (18%). Najczęściej dotyczą one nabycia przez nauczyciela kwalifikacji doradztwa zawodowego (szkoły ponadgimnazjalne) lub nabycia kwalifikacji w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SP z obszarów miejskich). Niska popularność tej formy wsparcia wynika ze stosunkowo krótkiego okresu trwania projektu i przeciążenia nauczycieli innymi formami doskonalenia zawodowego. Relatywnie rzadko, w około 24% projektów proponowano szkolenia przedmiotowe nauczycieli (głównie w ZSZ i technikach) bądź szkolenia z zakresu pracy z uczniem zdolnym (SP z obszarów miejskich). W zdecydowanie mniejszym odsetku projektów (7%) zdecydowano się na wsparcie szkoleniowe nauczycieli w zakresie tutoringu i coachingu (SP i gimnazja z obszarów miejskich, szkoły niepubliczne), co wynika ze wspomnianej wyżej niskiej znajomości zasad indywidualizacji podejścia do ucznia z uwzględnieniem indywidualizacji jego ścieżki edukacyjnej w ramach obowiązującej podstawy programowej.

Dobór form wsparcia nauczycieli należy ocenić szczególnie pozytywnie pod kątem uzupełniania deficytów w zakresie nabywania kwalifikacji doradcy zawodowego. Jak wynika z literatury przedmiotu²⁸, doradztwo edukacyjno-zawodowe świadczone przez pedagogów w szkole kojarzone jest z bardzo specyficzną formą pracy z uczniem – interwencjami, pomocą socjalną, diagnozą w obszarach deficytów. Świadczone przez osoby spoza szkoły (poradnie pedagogiczno-psychologiczne) – budzi pytania o możliwość zbudowania zaufania w relacji z osobą obcą. Ponadto dominująca forma (system klasowo-lekcyjny) wywołuje wątpliwości u młodzieży i stawia pytania o adekwatność i trafność doradztwa w sytuacji ograniczonego czasu i o brak możliwości zebrania pogłębionego wywiadu oraz odpowiedzenia na pytania uczniów aplikujących do trzech różnych typów szkół (liceum ogólnokształcące, technikum i zasadnicza szkoła zawodowa). Doradztwo świadczone przez wykwalifikowane osoby z grona pedagogicznego, ale nie uczące danego ucznia, postrzegane jest jako profesjonalna forma wsparcia.

Wyniki badania pokazują, że istnieje potrzeba prowadzenia konsultacji w zindywidualizowanej formie. Taki sposób pracy wymaga czasu, daje szansę na poznanie ucznia, jego zainteresowań, predyspozycji i rozpoznanie preferencji zawodowych. W projektach Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 rzadko jednak wybierano tę formę wsparcia, głównie ze względu na braki kadrowe i niewystarczające kompetencje kadry nauczycielskiej w obszarze doradztwa. Tym bardziej pozytywnie należy ocenić próby podnoszenia kompetencji grona pedagogicznego w obszarze coachingu, tutoringu i indywidualnego doradztwa. Niepokoi jednak niewielka skala tych prób (zaledwie 7% projektów). Zajęcia z tutoringu i coachingu – również w obszarze rozpoznawania

²⁷Agnieszka Białek, Paweł Penszko, Agnieszka Rybińska, Olga Wasilewska, Piotr Zielonka, *Ewaluacja wsparcia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze środków Unii Europejskiej w latach 2010-2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.

²⁸Magdalena Kamieniecka, *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.

predyspozycji ucznia i doradztwa edukacyjno-zawodowego najczęściej realizowane były w szkołach ponadgimnazjalnych, głównie w liceach i technikach miast na prawach powiatu i w gimnazjach dużych miast. Wciąż pozostaje jednak niska znajomość wagi i znaczenia tych form wsparcia wśród przedstawicieli większości szkół. Należy podkreślić, że formy te nie były w ogóle przedmiotem zainteresowania szkół gmin wiejskich i miejsko-wiejskich.

Formy wsparcia szkoły wybierane w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020, oprócz niemal powszechnego uzupełnienia wyposażenia dydaktycznego, sporadycznie jedynie (mniej niż 10% projektów) obejmowały: budowanie sieci współpracy między szkołami, zakup oprogramowania, czy współpracę z lokalnymi instytucjami i pracodawcami. Zwraca uwagę relatywnie rzadkie (26% projektów) realizowanie projektów we współpracy z rodzicami wdrażana jest ona głównie na etapie edukacji wczesnoszkolnej w obszarze wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wynik ten może stanowić o niższej skuteczności wsparcia w odniesieniu do takich celów operacyjnych Programu Strategicznego *Aktywni Pomorzanie* jak: sieciowanie szkół, tworzenie partnerstw i porozumień lokalnych na rzecz jakości edukacji, zwiększenie liczby rad oświatowych w szkołach (udział rodziców w kształtowaniu jakości nauczania). Jak wynika z badań, współpraca z rodzicami jest również istotnym czynnikiem sukcesu doradztwa edukacyjno-zawodowego²⁹. Wybór przez ucznia dalszej ścieżki kształcenia w wysokim stopniu uwarunkowany jest bowiem decyzjami rodziców, które nie zawsze bywają trafne w relacji do predyspozycji i wyzwań lokalnego i regionalnego rynku pracy.

Podczas jakościowych badań terenowych często spotykano się z poglądem, iż znacznym ograniczeniem zakupów pomocy dydaktycznych w relacji do potrzeb było zamknięcie jego katalogu listą pomocy dydaktycznych rekomendowanych przez MEN. Zdaniem badanych, ograniczenie to uniemożliwiało pełną innowacyjność planowanego wsparcia oraz jego adekwatność do lokalnych potrzeb. Należy jednak podkreślić, że ograniczenie to wynikało z Wytycznych Ministerstwa Rozwoju aktualnych na dzień ogłoszenia konkursu.

Relacje między doбором obszarów wsparcia a lokalnymi dokumentami strategicznymi i lokalnymi potrzebami

Analiza zapisów diagnoz zrealizowanych na I i III etapie wskazuje na zróżnicowanie hierarchii potrzeb lokalnych w zależności od typu lokalizacji oraz etapu edukacyjnego.

Obszary wiejskie i miejsko-wiejskie

1. Na obszarach wiejskich hierarchia potrzeb uwzględniała na pierwszym miejscu konieczność doposażenia pracowni przedmiotowych jako podstawowego warunku realizacji wsparcia oraz zapewnienia trwałości efektów;

Odnosnie wyposażenia dydaktycznego większość szkół i organów prowadzących z obszarów wiejskich wykazywała w diagnozach potrzebę zakupu:

- tablic interaktywnych,
- rzutników multimedialnych,
- laptopów jako wyposażenie poszczególnych sal lekcyjnych,
- programów multimedialnych do poszczególnych przedmiotów,
- wyposażenia biblioteki szkolnej w komputery, nowych publikacji, książek,
- materiałów diagnostycznych.

²⁹ Magdalena Kamieniecka, *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.

Wskazywano także konkretne propozycje zakupu sprzętu oraz oprogramowania służącego do indywidualizacji diagnozy oraz pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

2. Następnie powszechnie akcentowano konieczność organizacji bądź modyfikacji pracowni szkolnych (w szczególności do nauczania przedmiotów przyrodniczych oraz języków obcych);
3. W czołówce hierarchii potrzeb znajdował się rozwój kompetencji merytorycznych nauczycieli, umożliwiających pracę nauczycieli jako ekspertów i doradców przedmiotowych, stosujących w swojej pracy metody angażujące uczniów i pozwalające łączyć proces uczenia się z możliwościami nabytych wiedzy i umiejętności w życiu codziennym;
4. Następnie – rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli, umożliwiających praktyczne stosowanie włączających metod pracy, skutecznych technik nauczania i uczenia się, metod aktywizujących, projektowych oraz zasad pracy grupowej, a także stosowania aktywizujących metod pracy z uczniem, opartych na metodzie badawczej i doświadczalnej;
5. Powszechnie priorytetyzowana była potrzeba zwiększenia liczby godzin zajęć pozalekcyjnych z przedmiotów przyrodniczych i matematycznych, a także języków obcych, pozwalających uczniom praktycznie testować różne możliwości wykorzystywania i poszerzania kompetencji nabytych w trakcie lekcji;
6. W dalszej kolejności akcentowano konieczność wprowadzenia do nauczania zajęć laboratoryjnych;
7. W czołówce hierarchii potrzeb gmin wiejskich znajduje się także organizacja wyjazdów terenowych, korzystanie z zajęć prowadzonych pod nadzorem szkół wyższych oraz w ramach oferty edukacyjnej specjalistycznych placówek umożliwiających uczniom doświadczanie pracy twórczej, eksperymentalnej i odkrywczej;
8. Jako jedne z istotnych potrzeb zostały wskazane zajęcia pozaszkolne, organizowane zarówno w Trójmieście (Centrum Nauki Experiment czy Edufun w Gdyni oraz Centrum Hewelianum w Gdańsku) – prowadzone nie jako jedynie wycieczki do Trójmiasta, ale wydarzenia edukacyjne pozwalające uczniom rozwinąć konkretne umiejętności czy postawy;
9. Hierarchię potrzeb zamykają wyzwania związane z pracą z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i doradztwem edukacyjno-zawodowym.

Wskazana wyżej hierarchia potrzeb na terenach wiejskich i miejsko-wiejskich nie różnicowała się istotnie w zależności od etapu edukacji. Można jednak zauważyć, że w zakresie wsparcia doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach zlokalizowanych na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich powszechnie wskazywano na fakt, iż w grupach nauczycieli, uczniów i rodziców występuje oczekiwanie możliwości uczestnictwa uczniów w organizowanych targach edukacyjnych, wizytach w zakładach pracy, spotkaniach z pracodawcami oraz konkursach o tematyce zawodowej. Większość spośród ankietowanych potencjalnych uczestników projektów zgłaszało potrzebę wprowadzenia zróżnicowanych form pracy z uczniami w zakresie badania predyspozycji zawodowych i planowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Zdiagnozowane potrzeby nauczycieli obejmowały w pierwszym rzędzie: posługiwanie się technikami komputerowymi w dydaktyce, rozwój wśród uczniów umiejętności i postaw niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy, podnoszenie jakości nauczania przedmiotów ścisłych, indywidualizację pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przedstawiona hierarchia potrzeb i ich specyfikacja w odniesieniu do kategorii interesariuszy (uczeń/nauczyciel) wynikała w pierwszym rzędzie z deficytów dotyczących bazy dydaktycznej i metodycznej w obszarze kompetencji kluczowych objętych wsparciem RPO WP 2014-2020. Na uznanie zasługuje fakt, iż na pierwszym miejscu postawiono potrzeby w obszarach wzmacniających trwałość efektów działań projektowych – wsparcie pracowni przedmiotowych i podniesienie kompetencji kadry nauczycielskiej. W hierarchii potrzeb wyzwania odnoszące się do uczniów uwzględniają różnorodność potrzeb. Należy podkreślić, że hierarchia potrzeb pomorskich szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich odpowiada nie tylko objawom niewystarczającej

jakości kształcenia, ale także przyczynom niskich wyników edukacyjnych. Priorytetyzowanie wyjazdów edukacyjnych, współpracy z ponadlokalnymi ośrodkami nauki i edukacji odpowiada na systemowy problem peryferyzacji szkoły wiejskiej czy miejsko-wiejskiej w stosunku do głównych wydarzeń naukowych i trendów edukacyjnych.

Obszar miejski

W szkołach/placówkach zlokalizowanych na obszarach miejskich w mniejszym stopniu niż w szkołach z obszarów wiejskich akcentowano potrzebę wyposażenia pracowni przedmiotowych, w większym zaś podniesienie wyników szkoły i poprawę kreatywności i innowacyjności uczniów. Rzadziej również wskazywano konieczność wieloaspektowego podnoszenia kompetencji kadry nauczycielskiej. W tym ostatnim elemencie podkreślano raczej konkretne deficyty: brak umiejętności wspierania uczniów w angażowanie w samodzielną pracę, brak doświadczeń w wykorzystywaniu odwróconego modelu nauczania, nauczania rówieśniczego, realizacji zajęć z wykorzystaniem metody projektów, rozpoznawania stylów uczenia się poszczególnych uczniów. Generalnie potrzeby wskazane w diagnozach szkół z obszarów miejskich zawierają liczne wskazówki dotyczące kształtu planowanych zajęć dodatkowych.

Hierarchia wyzwań i potrzeb na obszarach miejskich obejmuje następujące pozycje:

1. Poprawa wyników egzaminów końcowych;
2. Rozwinięcie kreatywności i umiejętności praktycznego wykorzystywania wiedzy;
3. Rozwinięcie przedsiębiorczości uczniów, postaw aktywności na rynku pracy i postaw gospodarczych. Akcentowano potrzeby uczniów w zakresie ich lepszego przygotowania do dalszych etapów kształcenia i poruszania się na rynku, w szczególności w obszarach dotyczących m.in: kształtowania kompetencji kluczowych niezbędnych na rynku pracy;
4. Przygotowanie nauczycieli do wykorzystania narzędzi TIK i szkoleń z zakresu cyberprzemocy;
5. Podnoszenie kwalifikacji nauczycieli do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym indywidualizacja nauczania. Zarówno rodzice, uczniowie, jak i nauczyciele zwracają uwagę, iż dostosowanie wymagań do możliwości i umiejętności uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie zawsze się w szkołach udaje bądź działania w tym zakresie podejmowane są rzadko. W zbyt niskim zakresie przeprowadzone zostało włączanie uczniów niepełnosprawnych w codzienne życie szkoły oraz organizowanie w szkołach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych i psychoedukacyjnych, kierowanych do rosnącej liczby uczniów z opiniami i orzeczeniami;
6. Nabycie umiejętności planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej. W analizowanych diagnozach powszechnie identyfikowano, iż uczniowie rzadko mają kontakt z doradcą edukacyjno-zawodowym, jeszcze rzadziej kontakt taki ma wpływ na podejmowaną przez uczniów decyzję w zakresie ścieżki edukacyjno-zawodowej. Uczniowie, rodzice, a nawet nauczyciele mają ograniczoną wiedzę na temat zakresu doradztwa zawodowego. W gimnazjach brakuje doradców, brakuje też godzin przeznaczonych na ten cel. W konsekwencji uczniowie nie mają wiedzy na temat swoich umiejętności, predyspozycji zawodowych, a na wybór dalszej drogi edukacyjnej i zawodu ma wpływ np. opinia rodziców, rówieśników, potencjalne przyszłe zarobki czy po prostu przypadek.

W obszarze zwiększania kompetencji kluczowych uczniów podkreślano szczegóły pożądanego wsparcia – np. współpracy w grupie, kreatywności.

W szkołach zlokalizowanych w miastach relatywnie często do wsparcia ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych włączano również ucznia zdolnego. Nie proponowano jednak w tym konkretnym przypadku indywidualizacji wsparcia, raczej organizowano ograniczone liczebnie do uczniów zdolnych zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe oraz kreatywność i innowacyjność.

Hierarchia potrzeb szkół zlokalizowanych na terenach miejskich odpowiada wyzwaniom edukacji określonym w Regionalnym Programie Strategicznym *Aktywni Pomorzanie*. Pozytywnie należy ocenić wyszczególnienie

słabych stron nauczania w szkołach, wskazywanie nie tyle ogólnych, systemowych źródeł problemów, ile problemów stricte lokalnych, konkretnych deficytów kadry i uczniów z odniesieniem ich do mankamentów metodycznych i dydaktycznych bieżącego procesu kształcenia ogólnego. Hierarchia i wyszczególnienie potrzeb nie niosą ryzyka koncentracji na objawach problemów, ale ich rozwiązaniu. Z uznaniem należy przyjąć fakt zrozumienia włączenia rodziców w proces doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Szkoły podstawowe

Najczęściej wskazywana w szkołach podstawowych hierarchia potrzeb obejmowała następujące elementy:

1. Dopuszczenie placówek w sprzęt komputerowy;
2. Lepsza współpraca nauczycieli z rodzicami;
3. Usprawnienie współpracy między nauczycielami;
4. Osiągnięcie wyższych wyników sprawdzianów z zakresu kompetencji kluczowych klas VI;
5. Doskonalenie zawodowe nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem technik uczenia się, kompetencji społecznych, nauczania opartego na eksperymencie;
6. Zwiększenie aktywności szkół w przedsięwzięciach i wydarzeniach o charakterze lokalnym;
7. Praca nauczyciela z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualizacji nauczania i współpracy z rodzicami;
8. Doskonalenie pracy zawodowej nauczycieli ukierunkowanej na zwiększenie motywacji i aktywności wśród uczniów do nauki.

Szkoły gimnazjalne

W analizowanych diagnozach potrzeb szkół gimnazjalnych kładziono większy niż w przypadku szkół podstawowych nacisk na aspekty podniesienia wyników uczniów na egzaminach końcowych, rozwinięcia w uczniach postaw przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności oraz podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie stosowania narzędzi TIK oraz metod nauczania opartych na eksperymencie. Hierarchia potrzeb obejmowała następujące elementy:

1. Podniesienie wyników uczniów na egzaminach końcowych;
2. Kształtowanie nowoczesnych postaw w miejscu pracy i na rynku pracy;
3. Podniesienie jakości doradztwa edukacyjno-zawodowego dostosowanego do indywidualnych predyspozycji uczniów;
4. Podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie stosowania narzędzi TIK oraz metod nauczania opartych na eksperymencie;
5. Dopuszczenie pracowni przedmiotowych;
6. Zmniejszenie barier środowiskowych;
7. Wprowadzenie nowoczesnych metodyk diagnostycznych i dydaktycznych w pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi.

Szkoły ponadgimnazjalne

Typowa hierarchia potrzeb w szkołach ponadgimnazjalnych biorących udział w projekcie obejmuje następujące pozycje:

1. Dopuszczenie szkół w sprzęt komputerowy;
2. Dopuszczenie szkolnych pracowni przedmiotowych ze szczególnym uwzględnieniem pracowni przedmiotów przyrodniczych;

3. Zmniejszenie skali zjawiska nieobecności uczniów w szkole, doszkolenie nauczycieli w zakresie technik wzbudzania zainteresowania uczniów przedmiotami szkolnymi (ZSZ i technika);
4. Doskonalenie pracy zawodowej nauczycieli z zakresu wykorzystywania narzędzi TIK, szkolenie nauczycieli w zakresie nowatorskich metod nauczania (np. e-learning, blended learning, metoda eksperymentu, metoda projektu, webinaria), szkolenia z zakresu edukacji medialnej; szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne dostosowane do potrzeb nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego, stażu pracy i przedmiotów nauczania; szkolenia wynikające ze zmian w prawie oświatowym; doposażenie klasopracowni w sprzęt audiowizualny;
5. Osiągnięcie wyższych wyników egzaminu maturalnego klas III liceów i klas IV technikum (wyniki są nadal niewspółmierne do nakładów poniesionych na szkoły);
6. Zwiększenie zaangażowania szkół w realizację przedsięwzięć o charakterze lokalnym;
7. Zdobywanie przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji, w tym egzaminatora, doradcy edukacyjno-zawodowego.

Zróznicowanie hierarchii potrzeb w szkołach zlokalizowanych na terenach miejskich w zależności od etapu kształcenia wskazuje na jej trafność w relacji do wyznań kształcenia ogólnego.

Placówki kształcenia specjalnego

Zakres najbardziej istotnych potrzeb placówek kształcenia specjalnego obejmował w pierwszej kolejności doposażenie placówek w pomoce dydaktyczne, wsparcie w zakresie współpracy z otoczeniem zewnętrznym, podniesienie kompetencji kluczowych uczniów, podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie nowoczesnych metod prac z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, rozwinięcie oferty doradztwa zawodowego.

Organy niepubliczne

Powszechnie akcentowanym przez organy niepubliczne problemem szkół był brak zadowalającej aktywności nauczycieli w przygotowaniu uczniów do konkursów i olimpiad przedmiotowych. Diagnozowano także potrzebę zwiększenia kompetencji nauczycieli w zakresie wdrażania kreatywnych i innowacyjnych metod i form pracy oraz narzędzi i wiedzy, aby zachęcić uczniów do wyjątkowej dodatkowej pracy. Wskazane jest stosowanie różnych metod nauczania w celu większej aktywizacji na konkursach przedmiotowych. Zazwyczaj w diagnozach podkreślane jest stosowanie indywidualizacji nauczania przez nauczycieli. Zdaniem organów prowadzących występuje jednak potrzeba jej dostosowania nie tylko do potrzeb uczniów słabszych, ale również tych bardziej zdolnych.

W diagnozach szkół niepublicznych zwracano także uwagę na konkretne deficyty uczniów, takie jak trudności orientacją w schemacie swojego ciała i przestrzeni, z odkrywaniem regularności w pojawianiu się zjawisk, wyszukiwaniem powtarzających się sekwencji, z myśleniem przyczynowo - skutkowym, kodowaniem i dekodowaniem informacji (odczytywanie map, tabel, rozkładów jazdy), z przekraczaniem schematów, reguł, algorytmów, rozwiązywaniem zadań tekstowych i układaniem treści do działań, rozumieniem konkretnych zjawisk.

Akcentowano także brak fachowej opieki nad uczniem ze specjalnymi potrzebami. W diagnozach sugerowano tutoring jako optymalną metodę indywidualnych zajęć z uczniem pod kątem jego talentów i zainteresowań.

Powszechnie wskazywanym problemem jest także brak umiejętności efektywnego uczenia się. Podnoszono konieczność wprowadzenia przez nauczycieli technik wspierających uczniów w uczeniu się.

Analizy przeprowadzone w poprzednim rozdziale wskazują na pełną zgodność zakresu wsparcia w WoD ze specyficznymi potrzebami wynikającymi z typu obszaru szkoły (miejski, wiejski) oraz etapu edukacji. Związek tych potrzeb z lokalnymi dokumentami strategicznymi jest jednak powierzchowny. Co prawda w ramach etapu II diagnozy powszechnie wskazywano na wpływ zidentyfikowanych deficytów na ograniczenie skuteczności realizacji celów strategicznych na poziomie lokalnym, to jednak analizowane zapisy dokumentów strategicznych wskazują na ich ograniczoną zgodność z diagnozą potrzeb kształcenia ogólnego.

Pełną spójność diagnoz potrzeb z zapisami strategii lokalnych zidentyfikowano w 29 JST, w tym w 17 gminach, 4 miastach na prawach powiatu i 8 powiatach ziemskich będących beneficjentami projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Wśród zidentyfikowanych gmin, w których założenia projektowe są spójne z zapisami strategii lokalnych, dominują gminy miejskie (65%). Z kolei w 35 innych lokalizacjach (3 powiatach, 21 gminach wiejskich, 7 gminach miejsko-wiejskich i 4 gminach miejskich) odnotowano brak jakichkolwiek odniesień do jakości kształcenia ogólnego w celach rozwojowych. W pozostałych przypadkach w lokalnych strategiach rozwoju zawarto jedynie odniesienia ogólnikowe, uniemożliwiające analizę spójności zdiagnozowanych potrzeb ze słabymi stronami gminy/powiatu, czy wyzwaniem rozwojowym obszaru. Niska reprezentacja problemów kształcenia ogólnego w strategiach lokalnych dotyczy więc w pierwszym rzędzie gmin wiejskich i miejsko-wiejskich, w których występuje zarówno niska świadomość odpowiedzialności władz lokalnych za jakość kształcenia, jak i relatywnie niska precyzyjność zapisów dokumentów strategicznych.

Częsta niejednoznaczność strategii gminnych i powiatowych w obszarze edukacji lub czasem ich brak skłania do postawienia wniosku, że wiele procesów i działań ujętych w projektach, kształtowanych jest przez doraźne decyzje, nie wynikające z długofalowych planów. Należy jednak podkreślić, że zagadnienie jakości kształcenia ogólnego oraz dostosowania kształcenia do wymogów lokalnego rynku pracy zostało zidentyfikowane w 90% lokalnych strategii aktualizowanych w 2015 roku i później. **Można więc przypuszczać, że wymóg sporządzenia diagnozy sytuacji szkół kształcenia ogólnego dostarczył asumptu władzy lokalnej do włączenia wsparcia w długofalowe cele obszaru. Jest to istotna wartość dodana procedury formułowania diagnoz w skali lokalnej, ujęta w założeniach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.**

Skala stosowania w projektach rozwiązań wypracowanych w projektach innowacyjnych PO KL

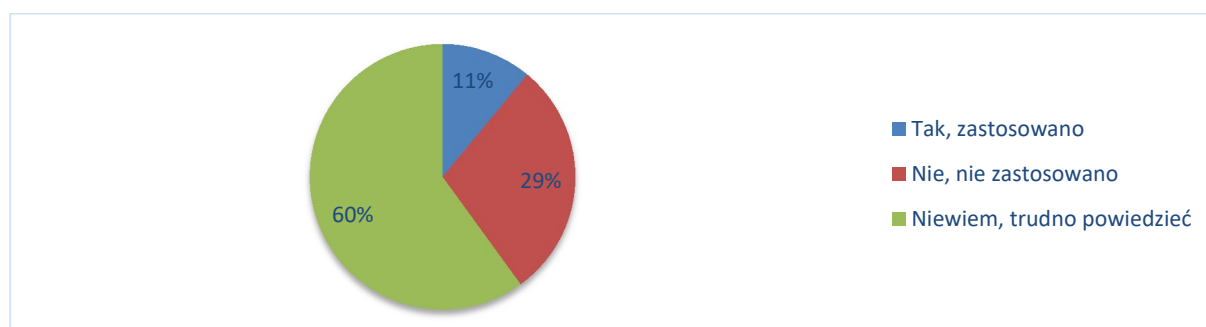
Pytania badawcze:

Czy w ramach projektu zostały zastosowane dobre praktyki / rozwiązania wypracowane w projektach innowacyjnych PO KL 2007-2013?

Większość (60%) badanych przedstawicieli szkół biorących udział w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 deklaruje brak wiedzy na temat dobrych praktyk wypracowanych w projektach innowacyjnych PO KL i ich związku z bieżącymi działaniami projektowymi. Zaledwie 11% badanych stwierdza, że w ich projektach można odnaleźć elementy dobrych praktyk PO KL. Przykładem takiego zastosowania jest projekt *W kręgu nauki* realizowany w gminie Sulęczyńno. Wykorzystano w nim program zajęć opracowany w ramach projektu *Stworzenie innowacyjnego programu interaktywnych form prowadzenia zajęć z zakresu przedmiotów ścisłych dla uczniów klas 4-6 SP*.

Typ szkoły i etap edukacji w niewielkim stopniu różnicuje deklaracje uczestników wsparcia. Należy wskazać, że żadna z badanych ZSZ i żadne z badanych techników nie deklaruje odwołań do dobrych praktyk PO KL w realizowanych przez siebie projektach.

Wykres 19 Deklaracje przedstawicieli szkół dotyczące zastosowania elementów dobrych praktyk wypracowanych w ramach PO KL.



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Przedstawiciele organów prowadzących są nieco bardziej zdecydowani w swoich deklaracjach. Podobny odsetek jak w populacji szkół (12%) podkreśla występowanie w działaniach projektowych odwołań do dobrych praktyk, ale aż 44% organów prowadzących zaprzecza uwzględnianiu dobrych praktyk PO KL w działaniach projektowych. Deklaracje wzorowania się na rozwiązaniach PO KL są częstsze wśród przedstawicieli powiatów niż wśród samorządów gminnych, czy organów niepublicznych (odpowiednio 26%, 9% i 0%).

Przeprowadzona we wcześniejszych rozdziałach analiza realizowanych obszarów i form wsparcia skłania jednak do postawienia wniosku, że powyższe deklaracje beneficjentów wynikają z ich braku wiedzy na temat dobrych praktyk PO KL. Według oceny eksperckiej należy podkreślić, że wybierane formy wsparcia i jego ukierunkowanie w wysokim stopniu uwzględniały rozwiązania wypracowane w ramach PO KL następujących obszarach:

1. Rozwiązania dotyczące wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wypracowane w ramach PO KL dobre praktyki w tym obszarze koncentrowały się wokół uzupełnienia wyposażenia szkół o narzędzia diagnostyczne do badania psychospołecznych umiejętności uczniów, metody diagnozy ich uzdolnień, warsztatów efektywnej nauki, gier i zabaw kształtujących kompetencje społeczne i obywatelskie oraz szkoleń dla uczniów i nauczycieli. Wśród rozwiązań można odnaleźć także te, które wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne, np. platformy edukacyjne. Podobny zakres wsparcia zaobserwowano w większości szkół podstawowych i gimnazjów oraz we wszystkich placówkach kształcenia specjalnego realizujących projekty Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.

2. Rozwiązania w zakresie wsparcia uczniów zdolnych. Dobre praktyki w ramach PO KL wypracowane zostały w zakresie kompetencji kluczowych w obszarach: język angielski, matematyka, przedsiębiorczość, technologie informacyjno-komunikacyjne, ale także fizyka, chemia, geografia, astronomia, biologia (przedmiotowe obszary wsparcia Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020). Wśród wypracowanych narzędzi znajdują się m.in.: modele pracy projektowej wykorzystujące uczenie się w oparciu o problemy, e-learningowe koła naukowe, materiały do warsztatowego przygotowania nauczycieli w ich pracy szkolnej i pozaszkolnej oraz programy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów uzdolnionych oraz ich rodziców i nauczycieli. Podobny zakres wsparcia zaobserwowano w projektach realizowanych przez organy niepubliczne w ramach RPO WP 2014-2020. Dodatkowo dostępny jest program letniej szkoły młodych talentów odbywającej się w formie obozu naukowego z udziałem ekspertów krajowych i zagranicznych, z uwzględnieniem różnych formy pracy z uczniami (np. warsztatów, dyskusji panelowych, treningów psychologicznych, wycieczek edukacyjnych i gier dydaktycznych). Ta forma wsparcia w zbieżnych obszarach przedmiotowych wdrażana jest w blisko połowie projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.

3. Rozwiązanie dotyczące wsparcia tzw. „trudnej młodzieży”. Wypracowane w ramach PO KL rozwiązanie to metoda ukierunkowana na rozwój pozytywnych postaw edukacyjno-zawodowych wśród młodzieży gimnazjalnej zagrożonej wykluczeniem społecznym. Postawy pro edukacyjne i pro zawodowe kształtowane są poprzez doskonalenie trzech kluczowych komponentów: kompetencji społecznych (współpraca i zaufanie), poczucia sprawstwa i samooceny (pewność siebie, poczucie własnej skuteczności) oraz myślenia twórczego (kreatywność, pomysłowość). Treść zajęć obejmuje zagadnienia z przedsiębiorczości, co ułatwia transfer nabytych kompetencji do sfery zawodowej. Podobny kształt wsparcia w odniesieniu do młodzieży gimnazjalnej zaobserwowano w blisko 35% projektów, realizowanych głównie w małych miastach. Zapisy WoD nie pozwalają jednak na ocenę, w jakim stopniu w działaniach projektowych uwzględniono konkretne narzędzia i instrumenty wypracowane w ramach PO KL.

4. Kształtowanie przedsiębiorczości wśród uczniów. W ramach dobrych praktyk PO KL wprowadzono nowe podejście do rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów poprzez zastosowanie, motywujących młodzież edukacyjnych gier symulacyjnych, kształtujących umiejętności pracy rozwojowej i przedsiębiorczość. Podobne formy wsparcia zaobserwowano w blisko 26% projektów RPO WP 2014-2020.

5. Grupa rozwiązań do zastosowania w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Wśród wypracowanych w ramach PO KL propozycji znajdują się narzędzia, które mogą pozwolić na łatwiejsze przyswajanie treści i zdobywanie

umiejętności wynikających z podstaw programowych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Rozwiązania te pozwalają na rozbudzenie ciekawości badawczej uczniów, zwiększenie ich zainteresowania praktycznym rozwiązywaniem problemów, rozwijaniem umiejętności stawiania hipotez, czy sprawdzania tych hipotez w drodze eksperymentowania. Wśród licznych rozwiązań wypracowanych w tym zakresie znajdują się m.in. programy zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych z biologii, chemii, fizyki, geografii, matematyki czy informatyki. Wśród proponowanych materiałów można odszukać także modele współpracy szkół i uczelni wyższych w zakresie praktycznego nauczania przedmiotu. **Analiza zakresu wsparcia projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 pozwala na wskazanie skali zastosowania założeń wypracowanych dobrych praktyk tj. w ponad 80% projektów.**

W projektach realizowanych w ramach RPO WP 2014-2020 można także zidentyfikować założenia skutecznego wsparcia wypracowane w ramach projektu systemowego PO KL realizowanego przez Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego „*Pomorskie – dobry kurs na edukację – Zdolni z Pomorza*”³⁰. Projekt ten zakładał systemowe wsparcie uczniów szczególnie uzdolnionych w obszarze nauk ścisłych. Wsparcie uczniów zdolnych realizowane jest jako oddzielna forma wsparcia w 7% projektów, ze szczególnym uwzględnieniem szkół prowadzonych przez organy niepubliczne. Należy jednak podkreślić, że w blisko 78% projektów przewidziano zajęcia rozwijające z przedmiotów ścisłych, skierowane do uczniów bez zdiagnozowanych deficytów rozwojowych. **Oznacza to, że wsparcie wdrażane w projekcie systemowym w okresie programowania 2007-2013 ukierunkowało zainteresowanie organów prowadzących na rozwijanie kompetencji i umiejętności nie tylko w ramach podstawy programowej. Zajęcia rozwijające, uzupełniające i rozszerzające wiedzę szkolną są oferowane w niemal każdym projekcie Działania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.**

Kontynuacja podjętych działań po zakończeniu realizacji projektu

Pytania badawcze:

Czy planowana jest kontynuacja podjętych działań po zakończeniu realizacji projektu – a jeżeli tak to w jakim zakresie?

Zgodnie z deklaracjami organów prowadzących, kontynuacja podejmowanych działań w szkołach biorących udział w projekcie planowana jest przez 73% beneficjentów. Zamiary takie przedstawia 100% badanych przedstawicieli powiatów oraz 100% szkół zlokalizowanych w małych miastach. Również większość samorządów dużych miast (84%) zamierza kontynuować działania podjęte w ramach projektu już po jego zakończeniu. **Informacja ta świadczy o wysokim potencjale mnożnikowym Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 w skali lokalnej. Należy podkreślić, że blisko 100% beneficjentów, którzy nie realizowali projektu we wszystkich szkołach w danej lokalizacji, zamierza wprowadzać działania projektowe w pozostałych szkołach, znajdujących się w ich gestii.**

Wśród beneficjentów planujących kontynuację działań rozwiniętych w projekcie, niemal powszechnie (95%) deklarowana jest wola prowadzenia dalszego wsparcia skierowanego do uczniów. Wsparcie to będzie kontynuowane głównie w formie zajęć dodatkowych kształtujących kompetencje na rynku pracy (93%), rozwijających kompetencje cyfrowe (75%), budujących kreatywność i innowacyjność (67%), wyjazdów edukacyjnych (61%), dodatkowych zajęć kompensacyjno-wyrównawczych (55%). Rzadziej beneficjenci planują rozwijać elementy indywidualizacji pracy z uczniem o deficytach rozwojowych (43%). Wynik ten jest szczególnie niepokojący w świetle zidentyfikowanych przez 30% szkół biorących udział w projekcie niezaspokojonych w pełni potrzeb w tym obszarze.

Zdecydowana większość beneficjentów (78%) planuje także kontynuację działań skierowanych do nauczycieli w formie szkoleń i warsztatów w zakresie doskonalenia zawodowego (79%), blisko połowa (48%) chce wdrażać

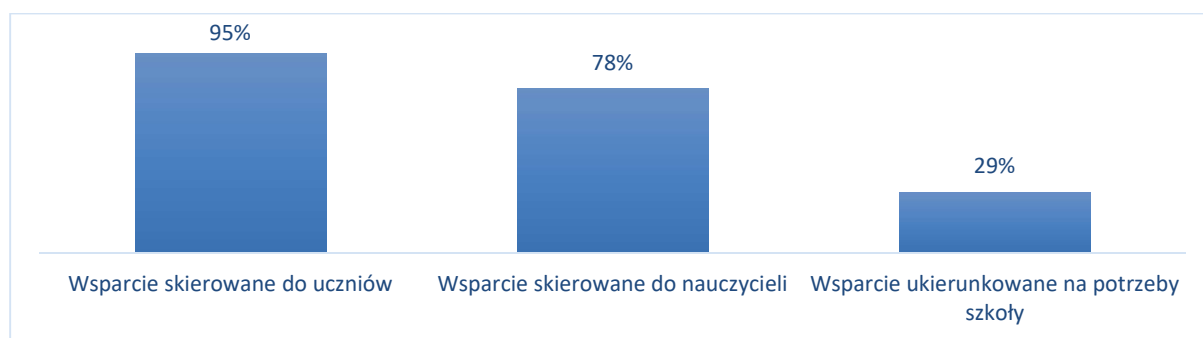
³⁰TARGI INNOWACJI, Przegląd Projektów innowacyjnych w kontekście Strategii Rozwoju Województwa Pomorskiego 2020, Gdańsk, 2013.

sieci doskonalenia i samokształcenia nauczycieli oparte na doświadczeniach projektowych. Badane organy prowadzące relatywnie rzadko wyrażają wolę wspierania studiów podyplomowych (40%), współpracy z placówkami doskonalenia zawodowego nauczycieli (34%), czy też współpracy z uczelniami wyższymi w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli (26%). W szkołach, w których nie realizowano działań projektowych, planowane jest rozwinięcie podobnych planowanych form wsparcia skierowanych do nauczycieli przez 95% beneficjentów, którzy nie objęli wsparciem wszystkich szkół zlokalizowanych na ich obszarze.

Relatywnie rzadziej (29%) deklarowana jest chęć dalszego wsparcia szkół uczestniczących w projekcie w zakresie uwzględniania potrzeb szkoły. Podobny odsetek beneficjentów planuje realizować tę formę wsparcia w pozostałych szkołach, nie objętych wsparciem projektowym. Zasięg zamierzonego wsparcia w równym stopniu dotyczy wyposażania szkół w pomoce dydaktyczne pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wyposażenia pracowni przedmiotowych, wyposażenia TIK, jak i wsparcia budowania dialogu międzyinstytucjonalnego.

Typ organu prowadzącego oraz jego lokalizacja nie różnicują preferencji dotyczących planów kontynuowania działań projektowych.

Wykres 20 Struktura planów beneficjentów deklarujących kontynuację działań projektowych



Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77)

W przypadku szkół uczestniczących w projekcie deklaracja zamiaru kontynuowania działań projektowych po jego zakończeniu również jest niemal powszechna (95%). Dominują plany kontynuacji zajęć dodatkowych kształtujących kompetencje uczniów na rynku pracy, rozwijających kompetencje cyfrowe, budujących kreatywność i innowacyjność, wyjazdów edukacyjnych, dodatkowych zajęć kompensacyjno-wyrównawczych, dalszego doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz kontynuacji współpracy z uczelniami wyższymi. Typ szkoły oraz jej lokalizacja nie różnicują istotnie preferencji szkół.

Podsumowanie. Główne wnioski

Wnioski ogólne

Beneficjenci zachowali prawidłową etapowość konstruowania diagnoz. Nie wykorzystano jednak do końca potencjału rozpoznania potrzeb rozwojowych wszystkich szkół danego organu prowadzącego, ponieważ jeszcze przed I etapem diagnozy dokonano preselekcji szkół, które będą uczestniczyć w projekcie. Kryteria doboru szkół do projektów pozostają w zgodzie z logiką interwencji Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Podstawowym miernikiem były niskie osiągnięcia uczniów w obszarach objętych wsparciem, w dalszej kolejności zaś potrzeby wyposażenia pracowni przedmiotowych i deficyty w zakresie sprzętu TIK. Dobór uczniów i nauczycieli również przebiegał zgodnie z założeniami wsparcia. Ze względu na wysoką skalę wsparcia oraz opóźnienia realizacji projektu w reżimie roku szkolnego często jednak rezygnowano z selekcji uczniów, angażując do zajęć dodatkowych wszystkich chętnych. Uwzględnienie w projekcie zarówno zajęć rozwijających, jak i wyrównawczych zagwarantowało jednak udział w działaniach uczniów o słabych wynikach w nauce. Przy doborze form wsparcia kierowano się kompleksowością potrzeb. Ze względu na koszty jednostkowe istotne przy wysokim, średnio 80%, udziale szkół danej lokalizacji w projekcie, dominowały zajęcia grupowe. Dobór szkół i ostateczny zakres wsparcia przedstawiony w diagnozie przez organy prowadzące wykazywał się pełną

zgodnością z potrzebami zgłaszanymi przez szkoły w zakresie wsparcia uczniów i nauczycieli. Zdarzały się jednak przypadki diagnozowania w skali lokalnej potrzeb poszczególnych szkół dotyczących ich wyposażenia w pomoce dydaktyczne niezgodnie z preferencjami szkół. Potrzeby szkół bywały w tych przypadkach podporządkowywane chęci organu prowadzącego do standaryzacji wyposażenia szkół w skali gminy/powiatu. Hierarchia potrzeb przedstawiona w diagnozach trafnie uwzględnia w pierwszej kolejności przyczyny niezadowolających efektów kształcenia, w drugiej zaś odpowiada na przejawy niskiego poziomu edukacji.

Pozytywnie należy ocenić także wysokie miejsce w hierarchii potrzeb działań wzmacniających systemowość i trwałość działań projektowych – takich jak organizacja sal przedmiotowych, czy podniesienie kompetencji nauczycieli. Analiza zakresu potrzeb określonych w diagnozach szkół oraz analiza instrumentów zastosowanych przy ich konstruowaniu wskazuje, iż cały proces diagnozowania potrzeb szkół i ich selekcji do projektu przyniósł duże korzyści organom prowadzącym, które nie tylko wprowadziły do oceny jakości edukacji nowe narzędzia – takie jak analiza opinii uczniów i nauczycieli, ale również podniosły kwestię jakości edukacji do rangi wyzwania strategicznego przy aktualizacji zapisów lokalnych dokumentów strategicznych. Powszechnie stosowano kompleksowe wsparcie, najczęściej obejmujące więcej niż 3 obszary wsparcia. Rodzi to konsekwencję braku możliwości skokowej poprawy wyników egzaminów zewnętrznych, powoduje jednak zapoczątkowanie modelu szkoły uczącej się.

Zdecydowana większość badanych szkół oraz blisko połowa organów prowadzących deklaruje brak zorientowania w rozwiązaniach wypracowanych w ramach dobrych praktyk PO KL oraz brak wiedzy na temat ich zastosowania w realizowanych projektach RPO WP 2014-2020. **Analiza zakresu wsparcia, częstości przyjętych form wsparcia pozwala jednak na zidentyfikowanie szerokiej skali uwzględniania założeń i celów projektów innowacyjnych PO KL w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.** Wniosek ten dotyczy obszaru wdrażania innowacyjnych metod nauczania w przedmiotach ścisłych, kształtowania kompetencji społecznych, rozwijania nowych metod pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zarówno tym zdolnym, jak i posiadającym specyficzne trudności w nauce.

Niska wariancja znajomości dobrych praktyk ze względu na terytorium wsparcia i etap edukacji skłania do postawienia rekomendacji ogólnej, dotyczącej konieczności promowania narzędzi realizacji wsparcia kompetencji kluczowych, budowania trwałej współpracy z uczelniami i pracy z uczniem o deficytach rozwojowych (obszary wsparcia RPO WP 2014-2020) w ramach kontynuacji działań projektowych po zakończeniu realizacji wsparcia Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.

Niemal wszyscy – ponad 90% - beneficjenci i uczestnicy projektu planują kontynuację działań projektowych po zakończeniu jego realizacji. Najczęściej deklarowanym zakresem tej kontynuacji jest wsparcie skierowane do uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem wzmacniania kompetencji kluczowych i kompetencji cyfrowych. Struktura planowanego wsparcia odpowiada zakresowi działań projektowych realizowanych w ramach RPO WP 2014-2020. Niestety, niesie to sobą ryzyko niewypełnienia deficytu w obszarze indywidualizacji wsparcia, zgłoszonego przez 30% podmiotów biorących udział w projektach. Większość beneficjentów i przedstawicieli badanych szkół planuje też kontynuację działań projektowych skierowanych do nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem różnych form doskonalenia zawodowego. Rzadziej już deklarowana jest chęć dalszego wyposażenia placówek w materiały dydaktyczne, co wynika ze sporadycznej jedynie identyfikacji niepełnego wypełnienia luk w tym zakresie. Badane organy prowadzące w jeszcze większym stopniu skłonne są do wprowadzenia działań i praktyk rozwiniętych podczas projektu w szkołach, które nie wzięły udziału w projektach RPO WP 2014-2020.

Powszechna wśród beneficjentów i szkół deklaracja kontynuacji działań rozwiniętych w ramach projektów RPO WP 2014-2020 pozwala na postawienie tezy o wpływie wsparcia na rozwinięcie myślenia systemowego, długofalowego, uwzględniającego także efekty mnożnikowe projektów poprzez wprowadzanie wypracowanych rozwiązań w pozostałych szkołach prowadzonych przez dany organ prowadzący.

Szkoły podstawowe i gimnazja

Szkoły podstawowe i gimnazja stanowiły najliczniejszą kategorię uczestników projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Ich dobór do projektu, podobnie jak dobór form wsparcia stanowił efekt współpracy z organem prowadzącym. W przypadku szkół podstawowych relatywnie często stosowano indywidualizację pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wprowadzano również innowacyjne formy wsparcia, takie jak techniki uczenia się, budowanie kompetencji społecznych. Częściej niż w innych typach szkół kryterium doboru form wsparcia były kompetencje kadry, ograniczające rozwinięcie danego typu działań projektowych. Hierarchia potrzeb i dobór form wsparcia były więc zarówno trafne w relacji do przyczyn zdiagnozowanych deficytów, jak i innowacyjne. Większość (63%) dobierała uczniów uczestniczących w projekcie w zależności od zaangażowania i współpracy rodzica, szczególnie w obszarze wyrównywania szans edukacyjnych i indywidualizacji pracy z uczniem. W szkołach podstawowych koncentrowano się na wsparciu kompetencji kluczowych, kreatywności i innowacyjności, ale także na pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych oraz (w gminach wiejskich) na wyrównywaniu szans edukacyjnych, niwelowaniem barier środowiskowych. W gimnazjach natomiast oprócz wsparcia kompetencji kluczowych, kreatywności i innowacyjności wprowadzano często zajęcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Przedstawiciele większości badanych szkół podstawowych i gimnazjów (odpowiednio 59% i 61%) deklarują zaspokojenie wszystkich problemów rozwojowych i potrzeb, które zostały postawione przed projektem. Pozostałe wskazują na nie w pełni rozwiązane problemy w obszarach indywidualizacji nauczania, wyrównywania szans edukacyjnych. Stopień zaspokojenia zdiagnozowanych potrzeb silnie różnicuje się w zależności od lokalizacji szkoły.

Szkoły ponadgimnazjalne

Szkoły ponadgimnazjalne są nisko reprezentowane w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020, co wynika z priorytetyzowania w ramach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 wsparcia skierowanego do szkół podstawowych i gimnazjów. Ponadto, wsparcie do ponadgimnazjalnych szkół zawodowych kierowane było również w ramach Działania 3.3. RPO WP 2014-2020. W przypadku tego etapu edukacji również kompleksowość doboru szkół do projektu jest mniejsza. Średnio w projekcie bierze udział mniej niż 50% szkół ponadgimnazjalnych w skali powiatu. Głównym kryterium doboru szkół ponadgimnazjalnych była duża skala uczniów z deficytami edukacyjnymi i liczna grupa uczniów osiągających niskie wyniki edukacyjne. W technikach i szkołach zawodowych kryterium doboru nauczycieli do udziału w projekcie jest nie tylko przedmiotowe, czy też wynikające z deficytu uczniów uczących się w jego klasach. W ponad połowie badanych szkół zawodowych (54% w porównaniu z 30% w skali wszystkich szkół) kryterium doboru były niskie kwalifikacje nauczyciela. W badanych technikach zaś w co drugiej szkole nie zastosowano żadnego kryterium doboru, decydowały chęci nauczyciela, ze względu na niskie zainteresowanie dodatkowymi szkoleniami wśród kadry nauczycielskiej. Szkoły ponadgimnazjalne napotykały na większe problemy rekrutacyjne niż szkoły podstawowe czy gimnazja, ze względu na koncentrację zainteresowania uczniów na wynikach egzaminów kończących ten etap edukacji bądź na przedmiotach zawodowych. Dominującym (80%) w technikach kryterium doboru uczniów było ich zainteresowanie działaniami projektowymi, co znajduje swoje uzasadnienie w powszechnie stosowanym doradztwie edukacyjno-zawodowym, wymagającym obustronnej ciągłej współpracy. Czynnikiem ten miał też istotne znaczenie w szkołach zawodowych i liceach. W szkołach ponadgimnazjalnych, oprócz najczęściej w skali całego Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 wybieranego wsparcia kompetencji kluczowych oraz kreatywności i innowacyjności, koncentrowano wsparcie na doradztwie edukacyjno-zawodowym. W niewystarczającym stopniu jednak zastosowano indywidualne zajęcia z tego zakresu. W opinii blisko połowy badanych po zakończeniu działań projektowych nadal aktualny pozostaje problem niewystarczających kompetencji nauczycieli w obszarze nauczania kompetencji kluczowych i kreatywności i innowacyjności oraz doradztwa zawodowego.

Placówki kształcenia specjalnego

Placówki kształcenia specjalnego są sporadycznie reprezentowane w działaniach projektowych. Zarówno diagnoza ich potrzeb jak też dobór uczestników wynikał z rozpoznania przeprowadzonego na poziomie szkoły.

Wsparcie uczniów obejmowało przede wszystkim zajęcia indywidualne i grupowe z obszaru kompetencji kluczowych, specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego. Duże znaczenie przywiązywano do rozwinięcia kompetencji kadry nauczycielskiej i pedagogicznej w tych obszarach, co wskazuje na trwałość i systemowość rozwiązań rozwiniętych w ramach projektów.

Samorządy gminne

Gminne organy samorządowe diagnozowały potrzeby kształcenia ogólnego na swoim obszarze w oparciu o deklaracje i zapotrzebowanie szkół. Realizowane przez nie projekty są kompleksowe zarówno w doborze szkół, jak i w doborze form wsparcia. Hierarchia potrzeb i dobór form wsparcia odpowiadały na deficyt szkół w zakresie kompetencji nauczycieli oraz obecności/wyposażenia sal przedmiotowych (gminy wiejskie i miejsko-wiejskie) oraz na przyczyny niewystarczających efektów edukacji w poszczególnych obszarach wsparcia, oparte na konkretnych mankamentach szkół biorących udział w projektach (gminy miejskie). Świadczy to o wysokim potencjale trwałości działań. W niewystarczającym jednak stopniu w ramach realizowanych projektów wybierano takie formy wsparcia, jak sieci współpracy międzyszkolnej, sieci współpracy wewnątrzszkolnej z rodzicami, nie rozwinięto ani nie zapoczątkowano też partnerstw lokalnych na rzecz jakości edukacji, odwołując się raczej do współpracy z instytucjami o zasięgu regionalnym. Czynniki te mogą świadczyć o niepełnym wykorzystaniu potencjału projektu przez samorządy gminne w kontekście wyzwań zidentyfikowanych w Regionalnym Programie Strategicznym *Aktywni Pomorzanie*. Większość samorządów gminnych nie ujęła też jakości kształcenia ogólnego na swoim obszarze w lokalnych dokumentach strategicznych. Zwraca jednak uwagę fakt, iż niemal wszystkie aktualizacje strategii lokalnych umieszczają ten problem w celach i wyzwaniach do roku 2020. **Oznacza to, że realizacja projektu przyniosła korzyść w postaci rozwinięcia myślenia nie tyle projektowego, ile systemowego o edukacji w gminie.**

Samorządy powiatowe

Samorządy powiatowe relatywnie rzadko realizują projekty w ramach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Ze względu na relatywnie korzystny bilans wyników matur w relacji do średniej regionalnej czy krajowej w większości liceów, ich dobór do projektu oparty został na dużej liczbie uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Odnotowano niskie zainteresowanie wzięciem udziału w projektach wśród szkół kształcenia zawodowego, co spowodowane jest ich symultanicznym wspieraniem w obrębie kształcenia zawodowego w ramach Działania 3.3. RPO WP 2014-2020. Z tego też względu skala wsparcia kształcenia ogólnego jest relatywnie niska w powiatach i miastach na prawach powiatu. Można jednak stwierdzić wysoką kompleksowość wsparcia szkół ponadgimnazjalnych prowadzoną w ramach RPO WP 2014-2020 w obu Działaniach (wsparcie kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego). Dobierane w powiatach formy wsparcia poprawiają jakość kształcenia ogólnego, wspierają też doradztwo edukacyjno-zawodowe. Zdaniem badanych przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych nadal po zakończeniu działań projektowych występuje potrzeba dalszego wspierania kompetencji nauczycieli w zakresie kształcenia ogólnego – zwłaszcza w szkołach zawodowych. Problem jakości edukacji jest powszechnie zauważany i podkreślany w strategicznych dokumentach samorządów powiatowych.

Organy niepubliczne

Dobór szkół przez organy niepubliczne był zawsze kompleksowy. Ze względu na relatywnie wysoką jakość kształcenia ogólnego w szkołach niepublicznych, wsparcie koncentrowało się na uczniach ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi oraz na wsparciu ogółu uczniów w uzyskiwaniu sukcesów w konkursach zewnętrznych. Podobny klucz zastosowano w doborze nauczycieli. Oprócz zajęć standardowych w szkołach niepublicznych rozwijano coaching, tutoring, co jest dobrą praktyką podnoszenia jakości kształcenia. W ramach działań projektowych realizowano także indywidualizację podejścia do ucznia. Zarówno hierarchia potrzeb, jak i dobór form wsparcia odpowiadają na przyczyny zdiagnozowanych problemów i wpływają pozytywnie na jakość kształcenia ogólnego.

5 OCENA SKUTECZNOŚCI DZIAŁAŃ PROJEKTOWYCH W KONTEKŚCIE POPRAWY JAKOŚCI EDUKACJI OGÓLNEJ

Wpływ wsparcia na rozwój i nabywanie kompetencji kluczowych przez uczniów

Pytania badawcze:

Jak zrealizowane formy wsparcia wpłynęły na rozwój i nabywanie kompetencji kluczowych przez uczniów (zdefiniowanych w słowniku pojęć w Załączniku nr 11 do Regulaminu konkursu z dnia 26 listopada 2015 r.)?

Jako kompetencje kluczowe w Załączniku nr 11 do Regulaminu konkursu zdefiniowano kompetencje, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Jako kompetencje tego rodzaju wskazano:

- 1) porozumiewanie się w językach obcych,
- 2) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 3) kompetencje informatyczne,
- 4) umiejętność uczenia się,
- 5) kompetencje społeczne,
- 6) inicjatywność i przedsiębiorczość.

Nie wskazano takich kompetencji kluczowych, jak porozumiewanie się w języku ojczystym, czy świadomość i ekspresja kulturalna. Jak wynika z wywiadów z beneficjentami, niezależnie od stwierdzanych w diagnozach deficytów, katalog ten traktowano jako wskazówkę co do rodzaju kompetencji kluczowych, na których ma się skupiać projekt, również wówczas, gdy w diagnozach stwierdzono deficyty w zakresie 2 kompetencji niewymienionych w Regulaminie konkursu. We wszystkich zrealizowanych studiach przypadku przedstawiciele beneficjenta uznawali te dwie kompetencje za wymagające wsparcia i będące istotnym uzupełnieniem opisanych w Załączniku. Brak ich uwzględnienia zwykle wskazywali jako kluczowy lub w ogóle jedyny niedostatek założeń konkursu. Podobnie wypowiadali się też dyrektorzy placówek objętych badaniem jakościowym, nauczyciele oraz uczniowie. Udzielający wywiadów (Chmielno, Tczew, Słupsk, Chojnice) interpretowali ów brak w ten sposób, że kształtowanie kompetencji matematycznych, informatycznych, związanych z nauczaniem języków obcych i przedmiotów przyrodniczych w największym stopniu wymaga wsparcia w postaci wyposażenia oraz know-how z zakresu nowoczesnych metod nauczania, których szkoły nie posiadają. Pozostałe kompetencje kluczowe mogą być natomiast kształtowane w oparciu o potencjał szkół.

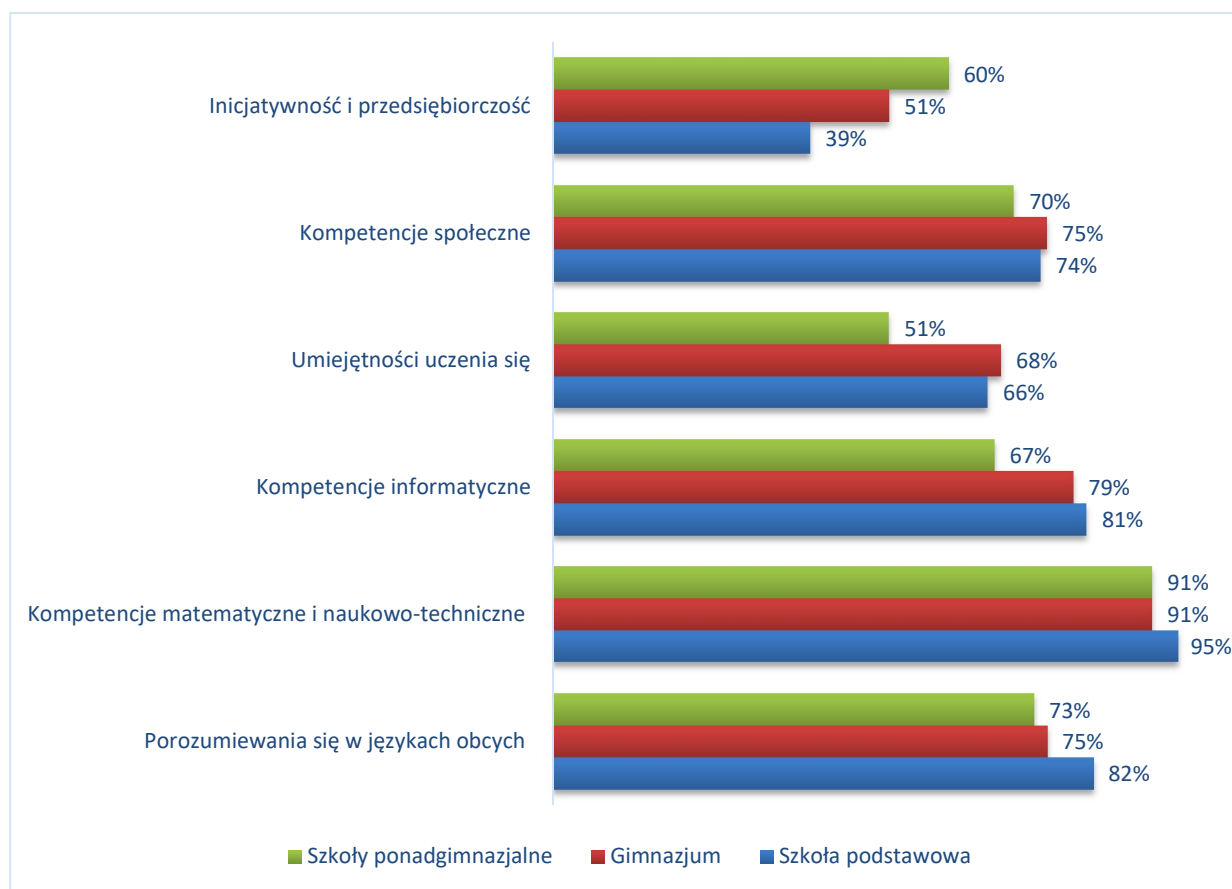
W części Załącznika, poświęconej kompetencjom kluczowym doprecyzowano, że kompetencjami w szczególności przydatnymi na rynku pracy są kompetencje przyrodnicze, cyfrowe (TIK) i językowe. Ogółem 90,6% placówek odpowiadając na ankietę CAWI zadeklarowało, że w ramach projektów były kształtowane tego rodzaju kompetencje.

Z diagnoz realizowanych przez beneficjentów objętych studiami przypadku wynikało, że kompetencje kluczowe stanowią jeden z istotniejszych deficytów uczniów szkół prowadzonych przez beneficjenta, przy czym zwykle jako najbardziej deficytowe wykazywano kompetencje matematyczne i z zakresu nauk przyrodniczych, języków obcych, a także kompetencje informatyczne oraz kompetencje społeczne. Te ostatnie w dużej mierze wiązano ze środowiskiem domowym ucznia i wskazywano potrzebę pracy nie tylko z uczniem, ale i z rodzicami.

Analiza odpowiedzi na ankietę CAWI wykazuje, że do kompetencji najczęściej kształtowanych przez szkoły w projektach zaliczały się kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje techniczne, które na wszystkich poziomach edukacji kształtowane były na podobnym, wysokim poziomie (91-95% deklaracji). Jak wynika z wywiadów przeprowadzanych w ramach studiów przypadku, realizowano to zarówno poprzez zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, jak i doskonalące oraz różnego typu zajęcia warsztatowe i naukę metodą

eksperymentu, w czym jako szczególnie skuteczne wskazywano zajęcia z robotyki (a na poziomie ponadgimnazjalnym – mechatroniki). Kolejne dwa rodzaje kompetencji, których wagę wskazywano w ankietach na podobnym poziomie – to porozumiewanie się w językach obcych i kompetencje informatyczne. Stosunkowo niskie znaczenie przywiązywano w szkołach ponadgimnazjalnych do umiejętności uczenia się; na względnie podobnym poziomie pozostaje waga kładziona na kompetencje społeczne; wyraźnie natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych wzrasta znaczenie inicjatywności i przedsiębiorczości. Taki rozkład akcentów w działaniach podejmowanych przez szkoły na różnych etapach edukacji należy zinterpretować jako odpowiadający potrzebom każdego z etapów edukacji: na wszystkich podobnie istotne są pierwsze z trzech wymienionych typów kompetencji i tak samo kompetencji społecznych. Na ostatnim etapie wzrasta zaś znaczenie inicjatywności i przedsiębiorczości, co wiąże się z faktem, że stanowi on przygotowanie do wejścia na rynek pracy.

Wykres 21 Deklaracje szkół co do rodzajów kształtowanych kompetencji



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek

Jeżeli chodzi o efekty realizowanych działań, na poszczególnych etapach edukacji przedstawiają się one tak, jak w tabeli poniżej.

Tabela 12 Efekty działań służących kształtowaniu kompetencji kluczowych

	Szkoły podstawowe	Gimnazjum	Szkoły ponadgimnazjalne
Wzrost motywacji i wiary we własne siły w zakresie uczenia się	80%	77%	60%
Częstsze poszukiwanie własnych sposobów rozwiązania problemu logicznego	72%	71%	60%
Poprawa umiejętności wyszukiwania informacji w Internecie	71%	72%	54%
Poprawa rozumienia tekstu czytanego, pisanego, mówionego lub słyszanego	63%	57%	43%
Poprawa funkcjonowania w środowisku rówieśniczym	55%	56%	50%
Wzrost świadomości zagrożeń związanych z używaniem technologii internetowych	63%	58%	30%
Wzrost zainteresowania uczestnictwem w konkursach przedmiotowych wśród uczniów biorących udział w projekcie	58%	48%	32%
Większe sukcesy na konkursach przedmiotowych uczniów biorących udział w projekcie	35%	34%	44%
Wzrost liczby inicjatyw uczniowskich	36%	38%	26%
Wzrost poziomu rozumienia różnic kulturowych	30%	27%	23%
Wzrost świadomości w zakresie wartości pieniądza, oszczędzania, pracy na własny rachunek	17%	29%	27%
Zmniejszenie się liczby incydentów agresji wśród uczniów	21%	26%	10%
Mniejsza absencja uczniów w szkole	9%	11%	7%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Jak widać przede wszystkim, każdy z uzyskanych efektów (za wyjątkiem sukcesów w konkursach przedmiotowych) rzadziej deklarowany był na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Można interpretować to w taki sposób, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych zorientowani są w największym stopniu na osiągnięcie dobrego wyniku na maturze z konkretnych przedmiotów, a w mniejszym stopniu na rozwijanie kompetencji kluczowych. Potwierdzają to wywiady zogniskowane z uczniami liceów (Słupsk, Chojnice), którzy byli przede wszystkim nastawieni na uzyskanie dobrych wyników z przedmiotów maturalnych. Różnice między efektami osiąganymi na różnych poziomach edukacji nie są jednak duże, można więc mówić o w miarę wyrównanej skuteczności wsparcia.

W oparciu o wyniki studiów przypadku można stwierdzić, że w zakresie kompetencji kluczowych, które rozwijane miały być dzięki projektom, osiągnięto znaczącą poprawę. W gminie Tczew, jak można stwierdzić na podstawie przekazanych ewaluatorowi cząstkowych dokumentów sprawozdawczych, w przypadku matematyki wyniki poprawili wszyscy uczniowie, przy czym znaczna część zanotowała postęp o 40-60 p.p. (zwłaszcza w przypadku wyjściowych wyników rzędu kilku-kilkunastu procent). W przypadku chemii wyniki były mniej spektakularne (poprawa średnio 10-20 p.p.), ale poprawa też miała miejsce u wszystkich uczestników zajęć. Analiza ankiet ewaluacyjnych mierzących kompetencje uczniów przed realizacją projektu i po zakończeniu udziału we wsparciu w Chojnicach również wskazuje na znaczącą poprawę. Uzyskano postępy w zakresie:

- nabycia umiejętności pracy w zespole; skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 3,09, a po zakończeniu projektu 4,8, zmiana średnio o 1,75 punktu;
- umiejętności logicznego myślenia i rozwiązywania problemów; skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 3,47, a po zakończeniu projektu 5,10, zmiana średnio o 1,63 punktu;
- wzrost umiejętności korzystania z TIK; skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 2,73, a po zakończeniu projektu 4,66, zmiana średnio o 1,93 punktu;
- efektywnego komunikowania się w języku obcym; skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 2,70, a po zakończeniu projektu 4,80, zmiana średnio o 2,10 punktu.

Poprawę wyników w zakresie kompetencji kluczowych zadeklarowali też nauczyciele i dyrekcje pozostałych pięciu szkół objętych badaniem jakościowym w ramach studium przypadku projektu, choć dotychczas nie

zostało to poparte wewnętrzną ewaluacją taką, jak przedstawione powyżej. Należy też powiedzieć, że wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania w przedmiotach obejmujących kompetencje kluczowe zostało uznane za najważniejszy efekt dodatkowy projektu przez większość beneficjentów udzielających odpowiedzi na pytania ankiety CAWI. Odpowiedzi takiej udzieliło 82% respondentów (63).

Bardzo dobitnie – jako jedną z głównych korzyści projektu – we wszystkich studiach przypadku deklarowano **poprawę w zakresie kompetencji społecznych**, co potwierdzają również wyniki ankiety CAWI (wysokie odsetki deklaracji w zakresie poprawy zachowań w środowisku rówieśniczym, wzrostu pewności siebie i motywacji do nauki, wzrostu liczby inicjatyw uczniowskich). Zgodnie z deklaracjami nauczycieli, u uczestników zajęć nastąpił bardzo wyraźny wzrost kompetencji społecznych i wzrost poczucia własnej wartości oraz pewności siebie w sytuacjach publicznych. Uczniowie, z którymi przeprowadzono wywiady, wykazywali się ponadprzeciętnymi kompetencjami komunikacyjnymi i dobrze radzili sobie w komunikacji z osobą obcą. Umieeli przedstawić korzyści, jakie odnieśli z zajęć, opisać je w obrazowy sposób i przedstawić oczekiwania wobec tego rodzaju projektu. Wymiernym efektem poprawy pewności siebie jest zdecydowanie większe zainteresowanie udziałem uczniów w konkursach i olimpiadach (58, 48 i 32% deklaracji w ankiecie CAWI), a wymiernym efektem poprawy wiedzy – lepsze wyniki na tych konkursach (35, 34 i 44%). Wskazuje na to analiza udziału uczniów w wydarzeniach zewnętrznych w latach poprzedzających realizację projektu oraz obecnie (Mściszewice, Ustka, Słupsk). Wskazuje na to również analiza wyników ankiety CAWI. Uczniowie częściej odnoszą w tego rodzaju konkursach sukcesy.

W wielu przypadkach nastąpiło też – w ocenie nauczycieli - ujawnienie się talentu ucznia, który wcześniej nie był zauważany. Dotyczy to szczególnie dzieci z problemami rodzinnymi i o niskim kapitale kulturowym, z rodzicami nieumiejącymi wspomagać dziecka w rozwoju. Sprzyjać temu miały przede wszystkim warunki i metody prowadzenia zajęć: małe grupy, nauka metodą eksperymentu i metodą projektu; zwłaszcza ta ostatnia, jako kształtująca umiejętności współpracy, miała dla uczniów znaczenie w rozwijaniu kompetencji społecznych. Zarazem w wielu przypadkach miały wystąpić trudności we współpracy z rodzicami, którzy w dużej mierze na szkołę przerzucają ciężar wychowywania (szkoła jest miejscem, w którym uczeń spędza powyżej 8 godzin) i nie mają umiejętności wspierania dziecka w nauce. Praca z rodzicami (pedagogika rodziców) jest jedną z ważnych potrzeb ujawnionych w trakcie realizacji ewaluowanych projektów, przy czym działania kierowane w projektach do tej grupy były stosowane rzadko (jedynie w 26%) i były wdrażane głównie na etapie edukacji wczesnoszkolnej w obszarze wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W tym kontekście warto zauważyć, że pominięcie w katalogu pożądanych kompetencji kluczowych porozumiewania się w języku ojczystym i świadomości oraz ekspresji kulturowej była we wszystkich siedmiu studiach przypadków wskazywana jako niedostatek projektu. W części projektów występowały zajęcia kształtujące kreatywność i innowacyjność, również umiejętności ekspresji (np. w Chojnicach warsztaty dziennikarskie i techniki szybkiego uczenia się, w Chmielnie nowoczesne metody publikacji, a w Mściszewicach zajęcia teatralne i warsztaty filmowe), ale wskazywano, że przydatne byłyby w wielu przypadkach zajęcia kształtujące czytanie ze zrozumieniem, a także edukacja kulturalna, połączona z odwiedzinami centrów kultury. Sześć spośród siedmiu studiów (za wyjątkiem Słupska) przypadków zrealizowane było w małych miejscowościach o stosunkowo ograniczonej ofercie kulturalnej. W związku z tym jako istotną potrzebę i czynnik kształtujący kompetencje kluczowe wskazywano możliwość wyjazdów pozwalających na korzystanie z oferty Trójmiasta, Torunia, Bydgoszczy, również Warszawy; wskazywano, że wyjazdy organizowane do takich placówek, jak Centrum Nauki Kopernik, Centrum Hewelianum w Gdańsku, czy wyższe uczelnie, nie muszą być jedynym typem wyjazdu, a możliwe jest również łączenie różnego typu atrakcji w trakcie jednego wyjazdu (wizyta w teatrze, restauracji, przejazd transportem miejskim). Uwagi takie pojawiły się także w przypadku studium Słupska, więc potrzebę tę można uznać za występującą na całym terytorium województwa za wyjątkiem Trójmiasta. Generalnie warto zwrócić uwagę, że realizacja projektów wykazała, iż zajęcia wyjazdowe dla młodzieży i dzieci z obszarów wiejskich i z małych miejscowości jest istotnym czynnikiem kształtującym kompetencje kluczowe.

W przypadku samych nauczycieli, w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych nastąpiła poprawa przede wszystkim w zakresie zwiększenia wykorzystania TIK (co, jak wykazały studia przypadku, wynikało

w znacznym stopniu z doposażenia szkół w sprzęt tego rodzaju), jak i poprawy metodyki nauczania przedmiotowego, gdzie z kolei kluczowe znaczenie miało przede wszystkim doskonalenie kompetencji zawodowych, przy czym również jako czynnik poprawy wskazywano zakupy wyposażenia dydaktycznego (umożliwiającego np. prowadzenie zajęć metodą eksperymentu). Podstawowe efekty w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych, osiągnięte w przypadku nauczycieli, ilustruje poniższy wykres.

Wykres 22 Efekty w zakresie kompetencji kluczowych, osiągnięte w przypadku nauczycieli



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek

Jak wynika z odpowiedzi beneficjentów ankiety na pytania CAWI założenia określone w Załączniku 11 i celach Poddziałania, związane z kształtowaniem kompetencji kluczowych powinny zostać zrealizowane. Zagrożenie realizacji wskaźnika „Liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych w Programie” zadeklarował jeden powiat (na 7) i 6 gmin (na 61). 6 powiatów, 34 gminy, 3 organizacje pozarządowe/szkoły prywatne lub społeczne oraz jeden podmiot sklasyfikowany jako „Inne” – zadeklarowały prawdopodobieństwo przekroczenia tego wskaźnika. Oznacza to wysoką skuteczność działań beneficjentów w zakresie mierzonym wskaźnikiem. Informacje, pozyskane dzięki badaniom jakościowym, prowadzonym w wyniku studiów przypadku (przede wszystkim analiza zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych w zestawieniu z oceną trafności odpowiedzi na nie w ramach projektu) można wnioskować o wysokiej trafności projektów jako instrumentu kształtowania kompetencji kluczowych.

Podsumowanie

Poprawa jakości edukacji w zakresie kompetencji kluczowych miała miejsce w największym stopniu w zakresie kompetencji matematycznych i technicznych, do czego przede wszystkim przyczyniały się zajęcia z robotyki i programowania. W dalszej kolejności, nastąpiła poprawa w zakresie kompetencji społecznych oraz posługiwania się językiem obcym. W przypadku każdego z typów kompetencji najbardziej cenionymi i najskuteczniejszymi czynnikami były: praca w małych grupach, zajęcia prowadzone metodą eksperymentu, zajęcia wyjazdowe. Trwałość poprawy jakości wymaga możliwości kontynuowania tych form w ramach bieżących zadań szkół lub w oparciu o inne, zewnętrzne źródła finansowania.

Brak zajęć z zakresu posługiwania się językiem ojczystym oraz ekspresji i świadomości kulturalnej ograniczał możliwość kształtowania innych kompetencji, ale w stopniu nieznacznym. Niemniej, w przyszłości korzystne jest łączenie kształtowania kompetencji z zakresu nauk przyrodniczych i matematyki z kształtowaniem zwłaszcza świadomości kulturalnej i kulturalnej ekspresji, gdyż sprzyja to ogólnej kreatywności. Pomaga też kształtować kompetencje społeczne.

Duże znaczenie dla kształtowania kompetencji kluczowych, przede wszystkim społecznych - ma zaangażowanie rodziców.

Podstawowym efektem w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych uczniów była poprawa motywacji do nauki i wzrost wiary uczniów we własne siły, a także umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. Osiągnięto to przede wszystkim dzięki warsztatowym formom zajęć i pracy w małych grupach, umożliwiających poświęcanie większej uwagi pojedynczemu uczniowi.

Jeżeli chodzi o potencjał nauczycieli w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych, największy postęp osiągnięto w zakresie posługiwania się TIK oraz w zakresie metodyki nauczania przedmiotowego. Warto zwrócić uwagę, że postęp ten był w ocenie respondentów badania jakościowego uwarunkowany także samo wsparciem z zakresu doskonalenia zawodowego, jak i zakupami wyposażenia, umożliwiającymi prowadzenie lekcji nowoczesnymi metodami.

Wpływ wsparcia na kreatywność i innowacyjność wśród uczniów i nauczycieli

Pytania badawcze:

W jakim stopniu podjęte działania (1.4. Rozbudzanie kreatywności i innowacyjności poprzez nauczanie oparte na metodzie eksperymentu w Zał. nr 11) wpłynęły na kreatywność i innowacyjność wśród uczniów i nauczycieli?

W Załączniku do Regulaminu konkursu wskazano następujące działania w obszarze rozbudzania zainteresowań i kreatywności:

- 1) modyfikację dotychczasowej oferty edukacyjnej szkoły poprzez wprowadzanie nowych form aktywności, np. zajęć interdyscyplinarnych,
- 2) współpracę z otoczeniem zewnętrznym, w szczególności z instytucjami edukacyjnymi oraz szkołami wyższymi,
- 3) nauczanie oparte na metodzie eksperymentu, w szczególności w obszarze nauk przyrodniczych, z wykorzystaniem dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów pomocy i narzędzi dydaktycznych właściwych dla etapu edukacyjnego i zakresu realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół lub placówek systemu oświaty (podstawowego lub rozszerzonego),
- 4) wyposażenie szkolnych pracowni w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych lub matematyki,
- 5) doskonalenie umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli, w tym nauczycieli przedmiotów przyrodniczych lub matematyki, niezbędnych do prowadzenia procesu nauczania opartego na metodzie eksperymentu,
- 6) kształtowanie i rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie przedmiotów przyrodniczych lub matematyki.

Na podstawie studiów przypadku i deklaracji szkół w ankiecie CAWI można stwierdzić, że na rzecz rozbudzania kreatywności i innowacyjności wykorzystywano wszystkie wskazane w powyższym katalogu działania. W ramach każdego z projektów stosowano zwykle wiązkę różnych instrumentów:

- A. Dodatkowe zajęcia lekcyjne poza szkołą,
- B. Wizyty edukacyjne w ośrodkach edukacyjnych, uczelniach,
- C. Zajęcia interdyscyplinarne,
- D. Nauczanie oparte na metodzie eksperymentu,
- E. Organizacja kółek zainteresowań, laboratoriów, warsztatów dla uczniów w szkole,
- F. Wyposażenie szkolnych pracowni do nauczania matematyki, przedmiotów technicznych (programowanie, robotyka) i przyrodniczych,
- G. Doposażenie szkół w sprzęt i infrastrukturę z zakresu TIK,
- H. Krótkie formy z zakresu doskonalenia nauczycieli,
- I. Studia podyplomowe.

Odpowiadając na pytanie o to, w jakim stopniu podjęte działania wpłynęły na kreatywność i innowacyjność uczniów, dokonano analizy ilościowej (w oparciu o ankietę CAWI) częstości zastosowanych instrumentów w przypadku każdego z działań, a w oparciu o dane jakościowe (studia przypadku) przypisano poszczególne instrumenty do działań. Następnie dokonano w oparciu o wyniki studiów przypadku eksperckiej oceny ważności każdego z działań – w oparciu o wyniki studiów przypadku - dla poprawy kreatywności i innowacyjności uczniów, w skali 1 do 3, gdzie 1 oznacza niewielki wpływ lub brak wpływu, 2 – średni wpływ; 3 – znaczący wpływ.

Tabela 13 Ocena wpływu działań projektowych na kreatywność i innowacyjność uczniów

Działanie	Instrumenty wykorzystane w ramach działania	Ocena wpływu działania na kreatywność i innowacyjność uczniów
Modyfikacja dotychczasowej oferty edukacyjnej szkoły	Wszystkie instrumenty	2
Współpraca z otoczeniem zewnętrznym, w szczególności z instytucjami edukacyjnymi oraz szkołami wyższymi	B, C, H, I	3
Nauczanie w obszarze nauk przyrodniczych, z wykorzystaniem dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów pomocy i narzędzi dydaktycznych właściwych dla etapu edukacyjnego i zakresu realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół lub placówek systemu oświaty (podstawowego lub rozszerzonego)	Wszystkie instrumenty	3
Wyposażenie szkolnych pracowni w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych lub matematyki	C, D, F, G	2
Doskonalenie umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli	H, I ³¹	1
Kształtowanie i rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie przedmiotów przyrodniczych lub matematyki	Wszystkie instrumenty	3

Źródło: opracowanie własne

Z badania wynika, że największe znaczenie dla rozwijania innowacyjności i kreatywności uczniów miały: współpraca z otoczeniem zewnętrznym - przede wszystkim z uczelniami, nauczanie oparte na metodzie eksperymentu oraz kształtowanie i rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie przedmiotów przyrodniczych lub matematyki. Stosunkowo najmniejszy wpływ na ten obszar miało natomiast oddziaływanie na kompetencje nauczycieli, co wiązało się faktem, iż w obserwowanych przypadkach nauczyciele (i inni respondenci, np. przedstawiciele beneficjenta) stwierdzali ograniczony związek podejmowanego doskonalenia z budzeniem kreatywności i innowacyjności uczniów, albo ze względu na uczenie metod znanych nauczycielom, lub też brak powiązania oferty doskonalenia z tymi kwestiami. Doskonalenie zawodowe miało ograniczony wpływ na kształtowanie kreatywności i innowacyjności również z tego powodu, że było realizowane równolegle z zajęciami, prowadzonymi przez tych nauczycieli w szkołach w ramach projektów, zamiast je poprzedzać. Największy wpływ na kompetencje nauczycieli miało samo prowadzenie zajęć w innej formule (np. warsztatów

³¹ Doskonaleniu zawodowemu powinny towarzyszyć takie wspomagające instrumenty, jak tworzenie sieci współpracy nauczycieli oraz - w ramach współpracy z otoczeniem zewnętrznym - współpraca ze szkołami wyższymi. Pierwszy z nich pojawił się w znikomym zakresie, choć trudno oceniać na obecnym etapie realizacji projektów, jakie ma szanse rozwoju w przyszłości; drugi wystąpił tam, gdzie pojawiła się współpraca szkół z uczelniami, ale w obserwowanych przypadkach (Chojnice, Pelplin, Słupsk, Tczew) doskonalenie zawodowe oferowane przez partnerów albo nie zostało uznane za istotną wartość dodatkową projektu (Chojnice), albo oferta uczelni ograniczała się do oferty zajęć dla uczniów (pozostałe przypadki, gdzie wystąpiła taka współpraca).

czy zajęć interdyscyplinarnych, kółek zainteresowań, generalnie zajęć w małych grupach). Tego rodzaju zajęcia stanowiły dla nauczycieli wyzwanie, w największym stopniu rozbudzające ich kreatywność i skłaniające do rozwoju, niezależnie od tego, czy oferowane im kształcenie temu sprzyjało, czy nie. W przyszłości należy oczekiwać syntezy doświadczeń nauczycieli nabytych w trakcie prowadzenia zajęć i kompetencji zdobytych w wyniku doskonalenia zawodowego (zwłaszcza pogłębionych studiów podyplomowych). Jeżeli taka synteza nastąpi, będzie czynnikiem trwałości projektów. W przypadku odwrotnym, przy braku dofinansowania zajęć dodatkowych, istnieje ryzyko, że nauczyciele nie będą umieli przenieść zdobytych doświadczeń do mniej dogodnej formuły dydaktycznej, jaką jest lekcja i udział w projekcie okaże się w ich ścieżce rozwoju zawodowego epizodem bez większych konsekwencji. Utrwaleniu doświadczeń może służyć również tworzenie i moderowanie sieci współpracy nauczycieli; niepokojące w tym kontekście jest, że wskazuje to jako efekt realizacji projektu jedynie 20% beneficjentów.

Jako jeden z podstawowych czynników i zarazem czynnik trwałego oddziaływania na uczniów w tym zakresie wskazywano zwykle wyposażenie szkolnych pracowni w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematyki. Duże znaczenie miało to zwłaszcza w szkołach, które były pod tym względem dotychczas szczególnie niedoinwestowane. Pojawienie się nowego wyposażenia jako atrakcyjny i ważny element projektu wskazywali też nauczyciele i uczniowie.

Bardzo dużą skuteczność w rozbudzaniu kreatywności i innowacyjności miały – w kontekście wyposażenia pracowni - zajęcia z robotyki, mechatroniki i programowania, które były w ofercie w pięciu z siedmiu projektów, objętych studiami przypadków, a biorąc pod uwagę wszystkie projekty – zajęcia z zakresu informatyki, robotyki, programowania, kodowania pojawiły się 68% przypadków. Zaleca się w przyszłości wykorzystanie dostępnego wyposażenia z zakresu TIK do prowadzenia różnego rodzaju zajęć praktycznych: z obszaru robotyki, pisania aplikacji użytecznych w życiu szkoły czy w życiu ucznia, gier, działań artystycznych, publikacji elektronicznych, zajęć terenowych z użyciem wyposażenia z zakresu TIK (np. nauki geografii, biologii/przyrody, innych).

Kolejnym kluczowym czynnikiem kształtowania kreatywności i innowacyjności jest wyjście tak poza tradycyjną formułę nauczania lekcyjnego, jak i wyjście z nauczaniem poza szkołę. Realizacja formuły warsztatowej, z możliwością samodzielnej pracy – możliwa jest przede wszystkim w małych grupach. Z kolei zajęcia poza szkołą są wartościowe, gdyż szczególne okoliczności ułatwiają zapamiętywanie ich przez uczniów. Realizacji tego zadania sprzyjały zatem projekty, w których przewiduje się zajęcia wyjazdowe, a w przypadku zajęć w szkole – przynajmniej z udziałem osób/podmiotów zewnętrznych, z elementami praktycznymi, eksperymentalnymi. Zajęcia takie zostały przez przedstawiciela jednego z beneficjentów określone jako „ukryte doradztwo zawodowe”, gdyż rozwijają równolegle różne kompetencje – społeczne i przedmiotowe. Do takich zajęć zaliczyć można też zajęcia artystyczne – rozwijające pamięć, kreatywność, współpracę w grupie, pewność siebie. Tego ostatniego rodzaju zajęć zabrakło w dostępnym katalogu i ich brak jako zajęć sprzyjających kreatywności i innowacyjności był podkreślany we wszystkich studiach przypadku. Mogłyby one mieć podobnie stymulujący charakter, jak już wcześniej wykazano w przypadku analizy działań mających budować kompetencje kluczowe. W ocenie nauczycieli, uczniów i dyrekcji szkół objętych badaniem jakościowym uwzględniono je w zakresie wsparcia w niedostatecznym stopniu. W tym kontekście zasadna jest rekomendacja sformułowana w rozdziale *Ocena trafności doboru form i obszarów wsparcia* ukierunkowana na opracowanie programu wsparcia kompetencji kluczowych porozumiewanie się w języku ojczystym oraz świadomość i ekspresja kulturalna jako nieodłącznych elementów kształcenia ogólnego.

Spośród realizujących działania wspierające kreatywność i innowacyjność uczniów 81% respondentów ankiety nie widzi zagrożenia wykonania wskaźnika liczby uczniów korzystających z tego rodzaju wsparcia, co wskazuje, że działania podejmowane w zakresie rozbudzania kreatywności i innowacyjności uczniów i nauczycieli mają wysoką skuteczność.

Podsumowanie

Nowe formy prowadzenia zajęć, przede wszystkim zajęcia w małych grupach, w formule warsztatowej, metodą eksperymentu, z wykorzystaniem nowoczesnego wyposażenia dydaktycznego – stwarzały w ramach projektu

sytuację, w której nauczyciele mieli możliwość takiego wpływania na kreatywność i innowacyjność ucznia, jaka nie istniała wcześniej, i jakiej nie stwarza formuła lekcyjna. Możliwości te były wyzwaniem do kształcenia się nauczycieli, którzy w największym stopniu doskonalili swoje umiejętności przygotowując i prowadząc zajęcia w ramach projektów. Natomiast stosunkowo ograniczony wpływ na to miały zaofiarowane im w projekcie formy doskonalenia zawodowego: szkolenia, studia podyplomowe itp. Niepokojący może być także w tym kontekście ograniczony zakres tworzenia sieci współpracy nauczycieli.

Podjęte działania w różnym stopniu wpływają na kreatywność i innowacyjność uczniów. Największe znaczenie mają zajęcia realizowane poza szkołą, w warunkach terenowych lub w pracowniach w małych grupach. W ocenie ewaluatora zajęć tego typu było zbyt mało w projektach³². W koncepcji konkursu, co było uwarunkowane wytycznymi dla EFS, zabrakło też możliwości dofinansowania zajęć artystycznych, łączących kształtowanie kreatywności i kompetencji społecznych. Największy udział w ofertach projektów miały zajęcia doskonalące i uzupełniające deficyty. Ich wpływ na innowacyjność i kreatywność uczniów uznać należy za ograniczony.

W trakcie realizacji projektów nastąpiła poprawa jakości nauczania w szkołach, w których realizowane były projekty. Trwałość tej poprawy wynikać będzie jednak z możliwości kontynuowania zajęć takich jak w projektach. Konieczne jest spełnienie warunku dalszego finansowania (np. z budżetu beneficjentów, co w przypadkach mniej zasobnych gmin, np. wiejskich, nie wydaje się prawdopodobne), jak i warunku posiadania przez szkoły odpowiedniego potencjału organizacyjnego (np. kadrowego). Czynnikiem sprzyjającym jest tutaj wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, które mogą być w tym celu wykorzystywane. Czynnikiem ryzyka – trudna do oceny na obecnym etapie gotowość kontynuowania przez nauczycieli pracy w nowej formule, a także trwałość powiązań z uczelniami. Niewątpliwie tego rodzaju praca jest dla nauczycieli źródłem większej satysfakcji zawodowej niż praca w formule lekcyjnej, ale wymaga też zarówno większego wysiłku i ciągłego doskonalenia z ich strony, za czym musi też iść wzrost wynagrodzeń.

Skuteczność wsparcia w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego udzielonego uczniom

Pytania badawcze:

Jaka jest skuteczność wsparcia w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego udzielonego uczniom (1.5 Rozwój doradztwa edukacyjno-zawodowego Zał. nr 11)?

Zgodnie z Załącznikiem 11 do Regulaminu konkursu, doradztwo edukacyjno-zawodowe jest istotnym działaniem wspierającym uczniów. W dokumencie tym to działanie było opisane jako skierowane przede wszystkim do uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Indywidualne lub grupowe doradztwo edukacyjno-zawodowe pojawiło się jako element projektu nie tylko w tych typach szkół.

W studiach przypadków zwracano uwagę, że doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkołach podstawowych ma sens przede wszystkim jako rozbudzanie zainteresowań dzieci różnymi zawodami, poznanie ich specyfiki. Formułą zajęć, którą należy uznać za najskuteczniejszą na tym etapie kształcenia były zajęcia wyjazdowe, pozwalające zapoznać się dzieciom ze specyfiką różnych zawodów lub zajęcia warsztatowe. Tego rodzaju zajęcia mają za zadanie pobudzać ciekawość i kreatywność ucznia, mogą też wspomagać ujawnianie się jego indywidualnych talentów. Taka formuła doradztwa edukacyjno-zawodowego jest najlepsza w sytuacji, gdy uczeń nie musi podejmować wyborów istotnych dla przyszłej ścieżki jego kariery zawodowej, np. wyboru szkoły. Natomiast na etapie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej wybór ten musi być konkretyzowany i na tym etapie wzrasta znaczenie doradztwa indywidualnego, coachingu i zajęć przynoszących wiedzę o trendach na rynku pracy. W projektach, które były przedmiotem studium przypadku, w których realizowano również wsparcie dla placówek edukacyjnych stopnia podstawowego i gimnazjów (gminy Tczew, Sulęcyno, Chmielno) realizowano właśnie taki model doradztwa, ale warto przypomnieć, iż na indywidualne wsparcie uczniów

³² Zajęcia wyjazdowe, półkolonie bądź ukierunkowane na zewnątrz szkoły, np. pikniki, festyny realizowane były w 53% projektów.

w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego zdecydowano się jedynie w 34% projektów, podczas gdy zajęcia grupowe z doradztwa zawodowo-edukacyjnego pojawiały się w 53% projektów).

Zmiana ustroju szkolnego, jaka zaszła w połowie okresu realizacji projektów, wymusiła jednak (jak zadeklarowano w gminach Chmielno i Tczew) zmianę formuły i przeniesienia części zajęć z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego zaplanowanego dla uczniów gimnazjum na poziom szkoły podstawowej, dla klas siódmych. Było to o tyle problemem, że kadra, prowadząca doradztwo w szkołach podstawowych nie miała odpowiedniego przygotowania w tym zakresie. Można – w oparciu o te częściowe i tylko jakościowe wyniki (studia przypadków) – postawić hipotezę, że zmiana ta ograniczyła skuteczność doradztwa edukacyjno-zawodowego w tych projektach. Konieczność tej zmiany została odebrana przez realizatorów projektu jako utrudnienie w planowaniu działań w tym obszarze i w zakresie doboru instrumentów – konieczna była zmiana formuły doradztwa w szkołach podstawowych na bliższą gimnazjum.

W ujęciu ogólnym, w zajęciach z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego dominowały formy ogólnego wsparcia predyspozycji ucznia, połączone z kształtowaniem kompetencji kluczowych i rozbudzaniem kreatywności i innowacyjności. Występowało także jako element pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zarówno w przypadku różnego typu deficytów, jak i w przypadku uczniów zdolnych, co zostanie omówione w następnym rozdziale. Do najsukcesywniejszych form wspierających rozwój świadomości własnych predyspozycji i stymulujących wybór zawodu należy zaliczyć zajęcia wyjazdowe i warsztatowe z zastosowaniem metody eksperymentu. W przypadku uczniów starszych znaczenia nabiera doradztwo indywidualne z elementami coachingu. Taki rozkład częstości form wsparcia wynika z proporcji wspieranych placówek: w ich ogólnej liczbie dominują szkoły podstawowe, a mniej jest gimnazjów i szkół szczebla ponadgimnazjalnego, gdzie wymagane jest doradztwo nastawione na aspekt rynku pracy.

W gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych zdecydowanie częściej stosowano takie formy doradztwa, jak uczestnictwo w targach pracy, wizyty w zakładach pracy czy tworzenie i wyposażanie szkolnych punktów informacji i kariery. Wynikało to właśnie z odmiennego charakteru doradztwa w szkołach wyższych poziomów edukacyjnych. Generalnie jednak te formy, jak widać z poniżej tabeli, należały do stosowanych rzadziej.

Tabela 14 Formy wsparcia w zakresie doradztwa zawodowego, stosowane w projektach

	Szkoły podstawowe	Gimnazjum	Szkoły ponadgimnazjalne
Zajęcia dotyczące poznawania własnych umiejętności i zainteresowań oraz predyspozycji zawodowych	84%	87%	84%
Zajęcia z zakresu rozwijania umiejętności społecznych w tym pracy zespołowej	77%	80%	64%
Uczestnictwo uczniów w targach edukacyjnych	30%	52%	55%
Wizyty w zakładach pracy	34%	45%	57%
Działania informacyjne skierowane do rodziców	28%	37%	18%
Uzyskiwanie lub podnoszenie kwalifikacji doradców edukacyjno-zawodowych	23%	28%	27%
Tworzenie lub wyposażenie szkolnych punktów informacji i kariery	10%	20%	27%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=308)

Efekty wsparcia w zakresie doradztwa zawodowego, które można zaobserwować w realizowanych projektach to przede wszystkim trafniejszy dobór ścieżki edukacyjnej przez uczniów, obserwowany w największym stopniu w gimnazjach, skuteczniejsze diagnozowanie przez nauczycieli i doradców zawodowych predyspozycji i talentów ucznia, które rzadziej jednak osiągnęto w szkołach ponadgimnazjalnych. Zwraca jednak uwagę duża

liczba odpowiedzi „nie wiem/trudno powiedzieć” – aż 36% w przypadku szkół ponadgimnazjalnych. Tak duży odsetek respondentów niemających zdania w tej kwestii można wytłumaczyć tym, że odpowiadający mają ograniczoną wiedzę na temat losów absolwentów ich szkół. Szkoły nie prowadzą regularnego monitoringu w tym zakresie, a ponadto, ponieważ projekty jeszcze się nie zakończyły, odpowiadający na ankietę nie posiadają aktualnych danych na ten temat.

Rozkład wyników badania ilościowego szkół, pokazujący efekty w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 15 Efekty działań z obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego

	Szkoły podstawowe	Gimnazjum	Szkoły ponadgimnazjalne
Trafniejszy dobór dalszej ścieżki edukacyjnej przez uczniów	59%	73%	57%
Częstsze korzystanie przez uczniów lub rodziców z porad doradców zawodowych	47%	54%	46%
Skuteczniejsze diagnozowanie przez nauczycieli i doradców zawodowych talentów i predyspozycji uczniów	52%	57%	39%
Nie wiem/trudno powiedzieć	27%	19%	36%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=308)

W badaniach jakościowych stwierdzono, że doradztwo zawodowe, choć występowało praktycznie w każdym projekcie objętym studium przypadku, nie było priorytetem w szkołach podstawowych i gimnazjach, a w liceach z kolei zajęcia z doradztwa edukacyjno-zawodowego nie były wysoko cenione przez uczniów, którzy skupiali się na korzyściach z zajęć doskonalących i wyrównawczych, umożliwiających uzyskanie wyższego wyniku na maturze. Sytuacja ta ma dwie podstawowe przyczyny:

- W szkołach podstawowych nauczyciele przyjmują za podstawowe wyzwanie ogólny rozwój ucznia, co oznacza przede wszystkim skupienie się na kompetencjach kluczowych oraz efektach nauczania przedmiotowego;
- Z kolei w gimnazjach i w szkołach ponadgimnazjalnych w świadomości uczniów decydującym o dalszej ścieżce kariery jest przede wszystkim wynik egzaminu końcowego: gimnazjalnego i maturalnego. Jest to uzasadnione tym, że gwarantuje możliwość dalszego kształcenia się w szkole o możliwie najwyższym poziomie. W tym kontekście mniejsze znaczenie ma wybór zawodu i świadomość własnych predyspozycji, postrzegany jako drugorzędny w zestawieniu z tym, jaką pozycję startową na rynku pracy zapewnia – w wyobrażeniu ucznia – tzw. dobra szkoła.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe ma ograniczoną skuteczność na poziomie szkół podstawowych ze względu na priorytety nauczycieli, skupiających się przede wszystkim na ogólnym rozwoju ucznia. Na tym etapie doradztwo ma ograniczone znaczenie a predyspozycje uczniów są rozpoznawane i kształtowane przede wszystkim na poziomie kompetencji kluczowych. Natomiast na etapie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej systemowa waga egzaminów zewnętrznych stwarza presję, która w strategiach edukacyjnych szkół spycha doradztwo edukacyjno-zawodowe na drugi plan, co może skutkować nietrafnymi wyborami kariery, dokonywanymi przez uczniów. W związku z tym wprowadzenie różnych form doradztwa edukacyjno-zawodowego w ramach projektów zdecydowanie przyczyniało się do poprawy jakości oferty edukacyjnej gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, wpływając zarówno na zmianę świadomości uczniów w tym zakresie, jak i nauczycieli.

W ramach studiów przypadku nie uzyskano wyników wewnętrznej ewaluacji rezultatów doradztwa edukacyjnego dla wszystkich beneficjentów. Wynik takiej ewaluacji, przeprowadzonej w Chojnicach może jednak wskazywać, że nastąpiła znacząca poprawa w zakresie świadomości własnych predyspozycji i wiedzy o rynku pracy. Wyniki te przedstawiają się następująco:

- Uczeń zna swoje kompetencje społeczne i predyspozycje zawodowe (np. zainteresowania, cechy osobowości, słabe i mocne strony); skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 2,98, a po zakończeniu projektu 5,13, zmiana średnio o 2,15 punktu;
- posiada wiedzę na temat rynku pracy (np. poruszanie się po rynku pracy, zawody przyszłości, prognozy rynku pracy, oczekiwania pracodawców); skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 1,88, a po zakończeniu projektu 3,95, zmiana średnio o 2,08 punktu;
- poznał możliwości dalszego kształcenia się (np. studia wyższe, szkoły policealne, kwalifikacyjne kursy zawodowe); skala 1-6: średnia ocena wyjściowa to 2,48, a po zakończeniu projektu 5,20, zmiana średnio o 2,73 punktu.

Wynik ten, choć pojedynczy i w związku z tym niemiarodajny, pokazuje, że wprowadzenie instrumentów doradztwa edukacyjno-zawodowego pozwala na osiągnięcie istotnych zmian w przygotowaniu ucznia do wyzwań rynku pracy.

Podsumowanie

Wpływ doradztwa edukacyjno-zawodowego na jakość edukacji ogólnej zależy w dużej mierze od etapu edukacji. W przypadku szkół podstawowych miało ono stosunkowo niewielkie znaczenie, jednak w wyniku zmiany ustroju szkolnego formuła doradztwa przyjęta w gimnazjach będzie musiała być realizowana w szkołach podstawowych. Dotychczas na tym etapie edukacji skupiano się raczej na ogólnym rozwoju ucznia i rozpoznawaniu jego predyspozycji, w niewielkiej tylko mierze odnosząc to do wyboru konkretnej ścieżki kariery. Warto zwrócić przy tym uwagę, że z kolei w gimnazjach i w szkołach ponadgimnazjalnych występuje systemowa presja na wynik egzaminu zewnętrznego, warunkującego przyjęcie do „dobrej szkoły”, w związku z czym doradztwu edukacyjno-zawodowemu poświęca się niewiele uwagi.

W tym kontekście wprowadzenie różnych form wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego miało duże znaczenie dla poprawy jakości oferty szkół w okresie realizacji projektów. W przypadku szkół podstawowych doradztwo było częścią kształtowania kompetencji kluczowych oraz kreatywności i innowacyjności uczniów występowało także jako element pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zarówno w przypadku różnego typu deficytów, jak i w przypadku uczniów zdolnych. Do najskuteczniejszych form wspierających rozwój świadomości własnych predyspozycji i stymulujących wybór zawodu należy tu zaliczyć zajęcia wyjazdowe i warsztatowe z zastosowaniem metody eksperymentu. W przypadku uczniów starszych znaczenia nabiera doradztwo indywidualne z elementami coachingu, oferowane jako osobna usługa.

Skuteczność wsparcia w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pytania badawcze:

Jak działania podejmowane w ramach udzielonego wsparcia (1.6. Indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Zał. nr 11) uwzględniały specjalne potrzeby edukacyjne uczniów?

Zgodnie z założeniami, zawartymi w Załączniku 11, kompleksowe wsparcie szkół powinno wpłynąć na wzmocnienie działań szkoły lub placówki systemu oświaty w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami oraz uczniem młodszym, a zakupione w ramach projektów pomoce, sprzęt specjalistyczny lub podręczniki, a także wiedza i umiejętności przeszkolonych nauczycieli miały być wykorzystywane m.in.:

- do organizowania i udzielania przez szkoły lub placówki systemu oświaty pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla takich uczniów,
- opracowania i realizacji w trakcie bieżącej pracy z uczniem indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla uczniów posiadających orzeczenie o takich potrzebach.

Badanie objęło również kwestię indywidualizacji pracy z uczniem zdolnym. Mimo, iż w samych projektach Poddziałania 3.2.1 nie wyodrębniano oferty dla ucznia szczególnie uzdolnionego, to jednak zajęcia realizowane w szkołach jako zajęcia dodatkowe doskonalące oraz jako kółka zainteresowań stanowiły ofertę kierowaną również do takich uczniów. Warto nadmienić, iż wsparciu ucznia szczególnie uzdolnionego poświęcone zostało odrębne Poddziałanie - 3.2.2 RPO WP 2014-2020 *Wsparcie ucznia szczególnie uzdolnionego*. W ramach tego Poddziałania realizowany jest projekt *Zdolni z Pomorza*, którego celem jest zapewnienie uczniom szczególnie uzdolnionym odpowiedniego wsparcia rozwoju poprzez właściwą diagnozę uzdolnień i adekwatne formy wsparcia (w zależności od obszaru uzdolnień ucznia), umożliwiające nabycie następujących kompetencji kluczowych w zakresie matematyki, fizyki, informatyki, nauk przyrodniczych i kompetencji społecznych. Projekt ten jest elementem przedsięwzięcia strategicznego pn. *Zdolni z Pomorza*, które obejmuje działania realizowane przez samorządy powiatowe (lokalne formy wsparcia), szkoły wyższe (akademickie formy wsparcia), Samorząd Województwa Pomorskiego (regionalne formy wsparcia) - w tym również projekty "Pomorski program pomocy stypendialnej".

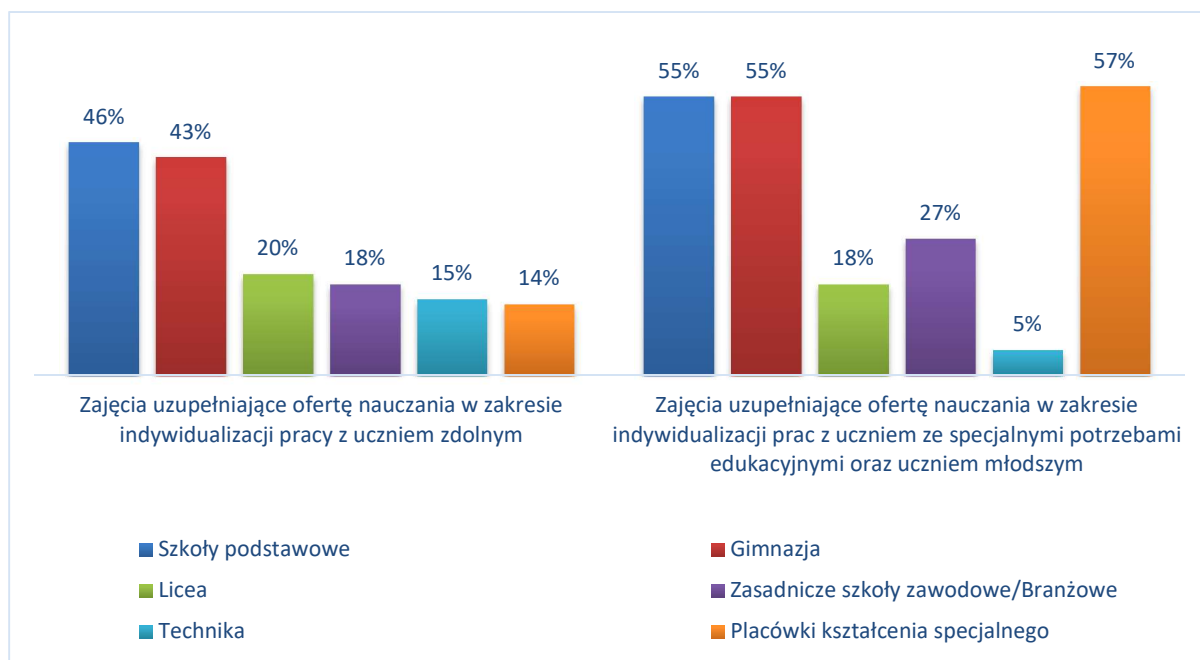
Można mówić o synergii między oboma Poddziałaniami 3.2.1. oraz 3.2.2. Nie stwierdzono wynikających stąd utrudnień w dostępie do zajęć dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Diagnozy wszystkich siedmiu przypadków szkół wskazywały na potrzebę wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Każdy z analizowanych projektów zawierał w mniejszym lub większym stopniu działania kierowane do uczniów z tego rodzaju potrzebami.

Zajęcia uzupełniające ofertę nauczania w zakresie indywidualizacji prac z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zadeklarowało w badaniu CAWI 51% placówek. Zajęcia uzupełniające ofertę nauczania w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem zdolnym zadeklarowało ogółem 42% placówek.

Jak widać w poniższej tabeli, zajęcia uzupełniające ofertę nauczania w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami deklaruje 57% procent biorących udział w projektach placówek kształcenia specjalnego. Niewiele mniej (55%) deklaruje takie zajęcia szkół podstawowych i gimnazjów. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych odsetek takich deklaracji jest zdecydowanie niższy. Można zatem mówić albo o braku zrozumienia dla tego rodzaju potrzeb w tych szkołach, albo o braku występowania takich potrzeb w podobnej skali. Z badania metodą studium przypadku wynika, że szkoły ponadgimnazjalne (licea) są wysoce konkurencyjnym środowiskiem, w którym potrzeby osób niepełnosprawnych lub reprezentujących inne typy specjalnych wymagań są wprawdzie zauważane, ale nie priorytetowe. Może tu być równoległe wytłumaczeniem to, że część uczniów o takich potrzebach wypada z formalnego systemu kształcenia na etapie gimnazjum.

Wykres 23 Odsetki placówek, deklarujących ofertę indywidualizacji zajęć, w podziale na typy placówek



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=335)

Zastanawia jednak w tym kontekście to, że podobną tendencję – spadku deklaracji zajęć indywidualnych - obserwujemy w przypadku zajęć adresowanych do ucznia zdolnego. Równoległy spadek odsetków deklaracji w przypadku szkół ponadgimnazjalnych świadczy raczej - właśnie dlatego, że następuje równoległe - nie o spadku skali problemu w tych szkołach, lecz o stylu pracy w nich, wykluczającym w dużej mierze podejście indywidualne. Wskazywałyby na to również FGI z uczniami liceów (Chojnice, Słupsk, Pelplin), podkreślające konkurencyjność w środowisku szkolnym i nastawienie uczniów na realizację indywidualnych karier. Projekty, zawierające wiele propozycji kształtujących umiejętność pracy zespołowej i rozpoznawanie oraz rozwijanie predyspozycji ucznia niewątpliwie przyczyniały się do przełamywania tej szkodliwej tendencji, podnosząc tym samym jakość edukacji ogólnej, oferowanej w szkołach ponadgimnazjalnych. Należy jednak wziąć pod uwagę, że dotyczyło to zdecydowanej mniejszości tego typu szkół.

Jeżeli chodzi o dobór form wsparcia, ich rozkład przedstawiony został w tabeli poniżej.

Tabela 16 Formy wsparcia w zakresie indywidualizacji nauczania, w podziale na szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadpodstawowe

	Szkoły podstawowe	Gimnazjum	Szkoły ponadgimnazjalne
Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów młodszych w ramach zajęć uzupełniających ofertę szkoły lub placówki systemu oświaty	79%	77%	57%
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	76%	76%	57%
Doposażenie w pomoce dydaktyczne oraz specjalistyczny sprzęt do rozpoznawania potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych oraz wspomagania rozwoju i prowadzenia terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	64%	63%	48%
Zajęcia specjalistyczne grupowe, prowadzone w celu stymulowania rozwoju poznawczego i zmniejszania trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności szkolnych przez uczniów ze problemami edukacyjnymi	68%	62%	43%
Zajęcia specjalistyczne, indywidualne wspierające rozwój ucznia zdolnego	43%	39%	30%
Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze	40%	39%	30%
Nie wiem/trudno powiedzieć	3%	6%	22%
Wprowadzenie mechanizmu racjonalnych usprawnień	9%	5%	9%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=335)

Niezależnie od typu szkoły, do najpopularniejszych form wsparcia należało:

- Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów młodszych w ramach zajęć uzupełniających ofertę szkoły lub placówki systemu oświaty,
- Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze,
- Doposażenie w pomoce dydaktyczne oraz specjalistyczny sprzęt do rozpoznawania potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych oraz wspomagania rozwoju i prowadzenia terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- Zajęcia specjalistyczne grupowe, prowadzone w celu stymulowania rozwoju poznawczego i zmniejszania trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności szkolnych przez uczniów z problemami edukacyjnymi.

Nieco mniej popularne były zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze oraz zajęcia specjalistyczne indywidualne, wspierające rozwój ucznia zdolnego. Najrzadziej stosowanym instrumentem było wprowadzenie mechanizmu racjonalnych usprawnień – np. zatrudnienie asystenta ucznia, dostosowanie posiłków z uwzględnieniem specyficznych potrzeb żywieniowych wynikających z niepełnosprawności ucznia, zakup pomocy dydaktycznych adekwatnych do potrzeb ucznia niepełnosprawnego. Ze studium przypadku wynika, że tego rodzaju zakupy mają charakter uzupełniający wobec instrumentów stosowanych najczęściej i potrzeba taka pojawia się zwykle w przypadku poważnej niepełnosprawności. Brany jest także pod uwagę ograniczony czas trwania projektu i w związku z tym tego rodzaju potrzeby zaspokajane są ze źródeł, zapewniających ciągłość wsparcia (np. PFRON).

Podobnie jak w przypadku deklaracji działań, formułowanych generalnie, także i w przypadku szczegółowych form wsparcia obserwujemy tendencję spadku deklaracji stosowania form indywidualnych w szkołach ponadgimnazjalnych. Zwraca też uwagę wysoki odsetek odpowiedzi „Trudno powiedzieć” udzielanych przez przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych.

Dwa najważniejsze efekty tego działania w projektach to poprawa funkcjonowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (ujęte łącznie) oraz poprawa ocen cząstkowych. Studia przypadku wykazały, że poprawa w tych obszarach nie jest jedynie efektem indywidualizacji nauczania, lecz wynika z całości projektu i jest konsekwencją formuły zajęć, oferowanych w projektach: pracy w małych grupach, zajęć terenowych, pracy przy pomocy nowoczesnych pomocy dydaktycznych, wykorzystania TIK itp. Nauczyciele, uczestniczący w wywiadach zogniskowanych wskazali, że indywidualizacja nauczania wpływa szczególnie na te obszary z uwagi na to, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają największe deficyty w zakresie integracji środowiskowej.

Wykres 24 Efekty wsparcia osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=200)

Działania kierowane do uczniów zdolnych, jak wynika ze studiów przypadku, zawierały się w zasadzie w spektrum zajęć doskonalących, oferowanych w projektach, czyli dodatkowych zajęć dydaktycznych, pracy w kółkach zainteresowań, uczestnictwie w wyjazdach edukacyjnych. Przykładów pracy indywidualnej z uczniem, oprócz związanej z zajęciami dodatkowymi czy kółkami zainteresowań – nie stwierdzono. Praktyki takie być może wystąpiły w przypadku szkół deklarujących specjalistyczne wsparcie ucznia zdolnego w ankiecie CAWI, ale z uwagi na zakres badania ilościowego ta metoda nie pozwalała na doprecyzowanie tej kwestii. Jako tego rodzaju praktyki można wskazać warsztaty dziennikarskie prowadzone w Chojnicach, czy warsztaty publikacji uczniowskich w Chmielnie, które mogą być przykładem oferty nie tylko dla ucznia zdolnego, lecz każdego wykazującego szczególne zainteresowania. W tym sensie zajęciami takimi były wszystkie formy sprzyjające ujawnianiu się indywidualnych talentów i predyspozycji – czyli przede wszystkim zajęcia warsztatowe, metodą eksperymentu, kółka zainteresowań.

W przypadku uczniów zdolnych, podstawowym efektem jest zwiększone zainteresowanie udziałem w konkursach przedmiotowych. Ten efekt wskazało 69% respondentów, ale jedynie 29% przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych, co jest o tyle zastanawiające, że wyniki tych konkursów otwierają laureatowi drogę na uczelnie wyższą. Wskazywać może to na niższą skuteczność pracy z uczniem zdolnym na tym etapie edukacji.

Częstsze są również sukcesy w tego rodzaju konkursach – 48% wskazań, ale znów obserwujemy znacząco niższy odsetek takich deklaracji w przypadku trzeciego etapu edukacji (29%). Niewielu respondentów wskazuje natomiast na wyższe niż przeciętne wyniki na egzaminach końcowych, co może wynikać z tego, że znaczna część uczniów objętych tego rodzaju wsparciem, a biorących udział w projektach - do egzaminów (matura, egz.

gimnazjalny) przystąpi w tym roku, a w przypadku uczniów szkół podstawowych egzamin został odroczony o dwa lata. Tu jednak obserwujemy odwrotny niż poprzednio rozkład odpowiedzi – wyraźnie więcej respondentów ze szkół ponadgimnazjalnych wskazuje to jako efekt pracy z uczniem zdolnym. Jest to o tyle zrozumiałe, że matura jest kluczowym, podsumowującym edukację egzaminem, decydującym o dalszej ścieżce kariery. Jak wynika z FGI z uczniami, stanowi ona priorytet życiowy dla uczniów na tym etapie edukacji.

Tabela 17 Efekty wsparcia w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

	Szkoły podstawowe	Gimnazjum	Szkoły ponadgimnazjalne
Zwiększone zainteresowanie uczestnictwem w konkursach przedmiotowych	71%	68%	29%
Większe sukcesy na konkursach przedmiotowych	48%	45%	29%
Przyjmowanie przez uczniów indywidualnego toku nauczania	7%	6%	7%
Wyższe niż przeciętne w szkole wyniki egzaminów końcowych	6%	16%	29%
Jest za wcześnie, aby zaobserwować jakiegokolwiek efekty	20%	22%	21%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=226)

Działania kierowane do nauczycieli w obszarze indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zadeklarowało 56% placówek odpowiadających na ankietę. Były to przede wszystkim szkolenia (55% deklaracji) oraz studia podyplomowe - 33%. Znacznie rzadziej – 20% - deklarowano moderowanie lub budowę sieci współpracy nauczycieli. Pozostałe formy miały znikome znaczenie dla szkół, gdzie podejmowano się doskonalenia nauczycieli w omawianej problematyce. Warto zwrócić uwagę, że tak jak w innych tematach doskonalenia (kompetencje kluczowe, pobudzanie kreatywności i innowacyjności uczniów), problemem była nieadekwatność wsparcia – nauczanie metod znanych nauczycielom, ale trudnych do stosowania w warunkach lekcyjnych pod presją przygotowania ucznia do uzyskania jak najlepszego wyniku na egzaminie zewnętrznym – a także brak zgrania wsparcia dla nauczycieli z zajęciami dla uczniów: większość form doskonalenia i form wsparcia uczniów była realizowana w tym samym czasie, w związku z tym nauczyciele raczej musieli korzystać z wiedzy i umiejętności nabytych wcześniej. Dla oceny wpływu wsparcia dla nauczycieli na omawiany obszar jest też istotne, że formy, które oferowano, nie były zwykle – jak można wnioskować ze studiów przypadków - dedykowane specyficznie jednemu tematowi. Zwykle w ramach jednej formy nauczyciel zdobywał umiejętności z zakresu kształtowania kompetencji kluczowych, wykorzystania TIK, pobudzania kreatywności i indywidualizacji nauczania.

Uzyskane efekty wsparcia dla nauczycieli zostały zaprezentowane na poniższym wykresie.

Wykres 25 Efekty wsparcia dla nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=137)

Warto zwrócić uwagę, że wzrost jakości zajęć rewalidacyjnych i rehabilitacyjnych wskazywany jest stosunkowo rzadko. Respondenci ankiety odnotowują zmiany w kompetencjach nauczycieli, natomiast nie przekłada się to w wystarczającym stopniu na samą jakość zajęć. Można to interpretować w taki sposób, że zajęcia oferowane nauczycielom przynoszą im szereg przydatnych umiejętności, które mogą być wykorzystane również w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach, jednak nie są to umiejętności specyficzne, specjalistyczne.

Podsumowanie

Wsparcie dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno w zakresie deficytów rozwojowych czy wychowawczych lub niepełnosprawności, jak i w przypadku uczniów zdolnych było realizowane w zdecydowanie większej skali w szkołach podstawowych i w gimnazjach. Częściowo można to tłumaczyć faktem wypadania z systemu formalnej edukacji uczniów mających wskazane wyżej deficyty. Przede wszystkim jest to jednak wynik dużej konkurencyjności w szkołach ponadgimnazjalnych, nastawienia uczniów na realizację indywidualnych karier i działanie pod presją uzyskania jak najlepszego wyniku egzaminu zewnętrznego (matury). To ostatnie zjawisko obserwowane jest również w gimnazjach i wystąpi zapewne w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Oferta projektów, sprzyjająca kształtowaniu kompetencji społecznych i uczeniu pracy zespołowej neutralizowała tę tendencję i sprzyjała poprawie edukacji w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale w skali niewystarczającej w przypadku szkół ponadgimnazjalnych.

Udało się podnieść ogólne kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach, ale w niewystarczającym stopniu przekłada się to na poprawę jakości zajęć rehabilitacyjnych i rewalidacyjnych. Osiągniętą poprawę jakości wiązać należy raczej z poprawą uzyskaną w innych obszarach, jako kompetencje kluczowe, w tym społeczne, cyfrowe, pobudzanie kreatywności i innowacyjności, ze zmianą formuły prowadzenia zajęć (małe grupy, metody warsztatowe, metoda eksperymentu, wyjazdy itp.) które przyczyniają się do integracji uczniów mających różnego typu deficyty oraz do ujawniania się ich specyficznych talentów, a w mniejszym stopniu działaniom specyficznym, które, co warto zauważyć, zadeklarowała niewiele ponad połowa szkół (56%).

Osiągnięto efekty przede wszystkim w zakresie integracji środowiskowej uczniów z różnego typu deficytami, czego skutkiem może być także poprawa ocen cząstkowych. Jest to wynikiem tego, że działania na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi skierowane były przede wszystkim na poprawę ich wyników w nauczaniu i lepsze funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym, czy szkolnym. Stosunkowo rzadkie było dofinansowanie mechanizmów racjonalnych usprawnień. W tych okolicznościach rekomenduje się zbadanie, na ile mechanizmy te funkcjonują w szkołach, gdzie zastosowano inne instrumenty wsparcia uczniów ze

specjalnymi potrzebami, sfinansowane z innych źródeł. Ich brak może ograniczać trwałość projektów w tym obszarze.

W przypadku uczniów zdolnych poprawa jakości pracy z nimi owocowała częstszym udziałem w konkursach przedmiotowych oraz częstszymi sukcesami w tych konkursach.

Wpływ wsparcia na kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli

Pytania badawcze:

W jakim stopniu wsparcie udzielone w obszarze TIK wpłynęło na kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli (zdefiniowanych w słowniku pojęć w Zał. nr 11)?

Zgodnie z założeniami, zawartymi w Załączniku 11, wsparcie udzielane w ramach rozwijania kompetencji informatycznych miało obejmować w szczególności:

- 1) wyposażenie szkół lub placówek systemu oświaty w pomoce dydaktyczne oraz narzędzia TIK niezbędne do realizacji programów nauczania w szkołach lub placówkach systemu oświaty, w tym zapewnienie odpowiedniej infrastruktury sieciowo-usługowej;
- 2) podnoszenie kompetencji cyfrowych nauczycieli wszystkich przedmiotów, w tym w zakresie korzystania z narzędzi TIK zakupionych do szkół lub placówek systemu oświaty oraz włączania narzędzi TIK do nauczania przedmiotowego;
- 3) kształtowanie i rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów, w tym z uwzględnieniem bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni i wynikających z tego tytułu zagrożeń;
- 4) programy rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów poprzez naukę programowania.

Kształtowanie kompetencji cyfrowych było w ramach projektów ściśle powiązane z kształtowaniem kompetencji kluczowych, pobudzaniem kreatywności i innowacyjności uczniów, a także, w pewnej mierze, z działaniami na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kompetencje cyfrowe zaliczają się w zasadzie w pełni do kompetencji kluczowych, gdyż – w oparciu o Załącznik 11, można je uznać za tożsame ze zbiorem kompetencji informatycznych. Można uznać, że wiążą się z tym pojęciem również kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne. W związku z tym część analiz odnoszących się do wsparcia rozwoju kompetencji cyfrowych została przeprowadzona w rozdziale poświęconym kompetencjom kluczowym, gdzie wskazuje się na znaczenie zajęć z robotyki i programowania dla rozwoju kompetencji matematycznych i technicznych. Na podstawie analizy studiów przypadków można postawić tezę, że na rozwój kompetencji cyfrowych uczniów miały wpływ dwa czynniki:

- poprawa jakości wyposażenia z zakresu TIK, w tym modernizacja i zwiększenie ilości stanowisk w pracowniach komputerowych, zakupy tablic interaktywnych oraz poprawa dostępności do Internetu we wszystkich klasach (modernizacja sieci);
- zajęcia z programowania z elementami robotyki.

Szkoły, które były przedmiotem studium przypadku, dysponowały przed projektem zwykle niezadowalającą ilością wyposażenia z zakresu TIK, które było zazwyczaj też przestarzałe. Projekt był dla nich okazją poprawy w tym zakresie i było to przedstawiane jako jedna z największych korzyści z udziału w nim, a na pewno jeden z najtrwalszych efektów. Ogółem wyposażenie szkoły/placówki w pomoce dydaktyczne oraz narzędzia TIK do różnych celów, co obejmowało też modernizację sieci – zadeklarowało 85% placówek.

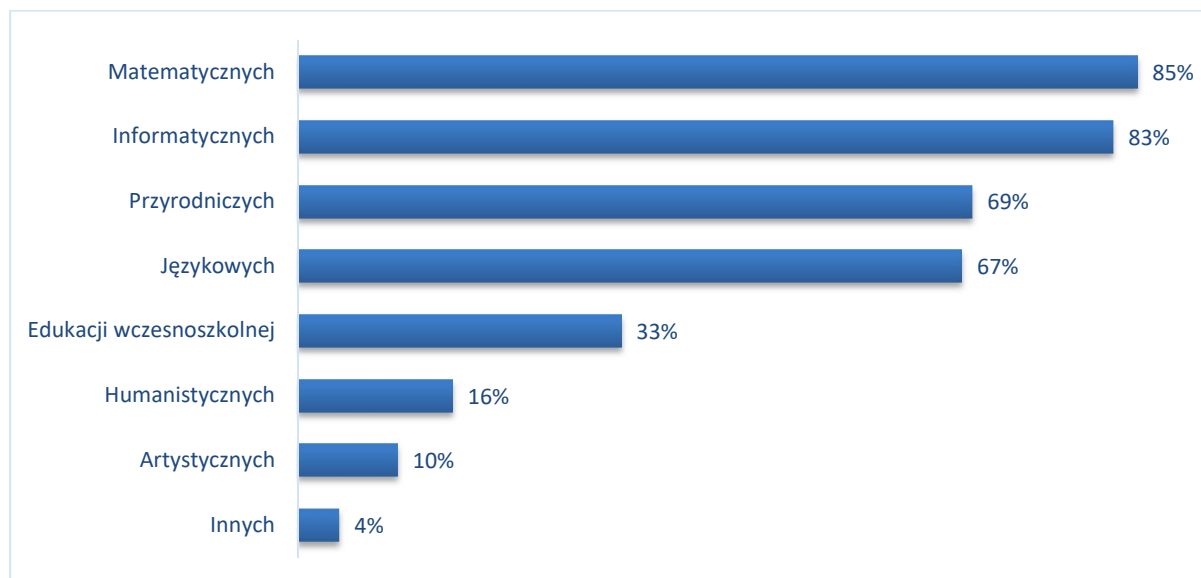
Jeżeli chodzi o kompetencje cyfrowe uczniów, ogólne ich umiejętności w tym zakresie były oceniane często jako większe niż umiejętności nauczycieli (za wyjątkiem nauczycieli informatyki lub, w pojedynczych przypadkach, nauczycieli, którzy z różnych powodów rozwinęli swoje kompetencje bez ścisłego związku z wykonywaniem zawodu). Wartościowe w projektach było to, co stanowiło wyraźną wartość dodatkową w stosunku do standardowych uczniowskich umiejętności. Dlatego tym, co było dla uczniów szczególnie

atrakcyjne – było programowanie, a przede wszystkim laboratoryjne zajęcia z robotyki i mechatroniki, które pozwalały na praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności z zakresu programowania. W dwóch liceach (nr 2 w Chojnicach i Collegium Marianum) zajęcia te były prowadzone na bardzo wysokim poziomie, z wykorzystaniem drukarki 3D i kończyły się samodzielnymi projektami uczniowskimi (np. w Collegium Marianum uczniowie skonstruowali system czujników pomiaru zanieczyszczeń powietrza). Z kolei w Słupsku we wszystkich placówkach objętych projektem zrealizowano zajęcia z zakresu bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni, które były postrzegane przez uczniów jako wyjątkowo cenne.

Edukację w zakresie bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni zadeklarowało 67% placówek. W jednym przypadku (w Słupsku) zajęcia takie zostały wskazane przez beneficjenta, nauczycieli i uczniów jako jeden z najcenniejszych elementów projektu i omówione w sposób pogłębiony. Wskazano, że identyfikacja bezpieczeństwa w sieci jako jednego z poważniejszych problemów uczniów w zakresie kompetencji cyfrowych pozwoliła na dogłębne poznanie zarówno możliwości bronienia się przed zagrożeniami, bezpiecznego korzystania z serwisów społecznościowych, ochrony danych przy transakcjach w sieci i zawieraniu umów itp. Zajęcia zawierały też wskazania w zakresie obrony przed uzależnieniami, związanymi z korzystaniem z sieci. Przy okazji sformułowano potrzebę bardziej pogłębionych, coachingowych lub terapeutycznych zajęć dla osób, u których wystąpiły takie problemy. Trudno na podstawie tego jednego przypadku ocenić jakość zajęć deklarowanych przez inne szkoły, warto jednak zwrócić uwagę na potrzeby, które się przy ich okazji ujawniły. Zajęcia z zakresu bezpieczeństwa cyfrowego należy rekomendować zatem jako ważny czynnik jakości oferty edukacyjnej szkół w zakresie kompetencji cyfrowych.

Rozwijanie kompetencji cyfrowych miało największy wpływ na nauczanie przedmiotów matematycznych, informatyki i w nieco mniejszym stopniu kompetencji językowych. Pojawiało się w projektach przede wszystkim w kontekście nauczania tych przedmiotów. Pełny zakres przedmiotów, w ramach których rozwijano kompetencje cyfrowe ilustruje poniższy wykres.

Wykres 26 Jakich przedmiotów dotyczy/ło wspieranie rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów w Państwa szkole?



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Rozkład ten może mieć związek z założeniami większości projektów, skupiających się przede wszystkim na kluczowych kompetencjach matematycznych i kompetencjach informatycznych. Stosunkowo niewielkie (16% wskazań) wykorzystanie TIK w edukacji w zakresie przedmiotów humanistycznych czy artystycznych wskazuje, że istnieje tu duży potencjał wykorzystania TIK w przyszłości. TIK mogą znacząco wpływać na uatrakcyjnienie tych przedmiotów i budzenie kreatywności ucznia (e-podręczniki, prezentacje, możliwość korzystania z zasobów sieci, realizacja własnych projektów – publikacji multimedialnych, działań artystycznych itp.). Zostało to

dostrzeżone przez większość udzielających wywiadów w ramach studiów przypadku, gdzie we wszystkich jako brak projektu wskazano niedostateczny udział tych przedmiotów, w tym – wykorzystania do ich nauczania TIK.

Jeżeli chodzi o efekty oddziaływania na kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli, stosunkowo niewiele jest efektów wymiernych, takich jak sukcesy w konkursach sprawdzających te kompetencje lub odwoływania się do innych wyników pomiarów. Większe sukcesy w konkursach przedmiotowych w związku z działaniem na rzecz wzrostu kompetencji cyfrowych zadeklarowało jedynie 18,9% procent placówek. 5,6% placówek zadeklarowało poprawę wyników uczniów na egzaminach z tego samego powodu. Wewnętrzna ewaluacja rezultatów projektu w zakresie poprawy kompetencji cyfrowych, przeprowadzona w Chojnicach – wykazała znaczącą poprawę. Średnia ocena wyjściowa w skali 1-6 to 2,73, a po zakończeniu projektu 4,66, zmiana wyniosła więc średnio 1,93 punktu.

Większość ocen efektów oddziaływania na cyfrowe kompetencje w szkołach ze względu na to, że projekty jeszcze się nie zakończyły – mają charakter jakościowej oceny, dokonywanej przez obserwujących postępy uczniów nauczycieli. Jak wskazano powyżej, kompetencje te są w ich ocenie wysokie i często przewyższają ich własne kompetencje, ale nie są zarazem właściwie ukierunkowane na umiejętności uczenia, pozyskiwania informacji, porządkowania ich, posługiwania się programami edukacyjnymi. Efekty oddziaływania na kompetencje cyfrowe w tej chwili trudno zmierzyć. Obiektywną miarą byłyby wyniki egzaminów zewnętrznych i konkursów przedmiotowych, szczególnie z informatyki. Jako przykłady sukcesu nauczyciele wskazują udane projekty uczniowskie, realizowane z wykorzystaniem TIK. Dotyczy to nie tylko projektów technicznych, ale i np. artystycznych, jeżeli wykorzystanie TIK w nich się pojawia. Efekty tego działania – zarówno w zakresie dydaktyki, jak i zakupów, czy modernizacji – ma szansę nastąpić w dłuższym okresie. Czynnikiem trwałości będzie tu przede wszystkim doposażenie szkół. Towarzyszyć powinny im jednak również wewnętrzne projekty kształcenia nauczycieli w zakresie korzystania ze sprzętu, infrastruktury i dostępnych programów, prowadzone np. przez nauczycieli informatyki. W ocenie nauczycieli, dużo niższe kompetencje cyfrowe nauczycieli przedmiotów humanistycznych czy nawet przyrodniczych nie sprzyjają szerokiemu wykorzystaniu TIK w dydaktyce. Z obserwacji w ramach studiów przypadku wynika, że zwykle w szkole kompetencje cyfrowe w stopniu zadowalającym posiadają nauczyciele informatyki, zwykle też matematyki i fizyki, najczęściej dlatego, że uczą tych przedmiotów równoległe z informatyką. Kompetencje reszty nauczycieli są zwykle niższe, na poziomie przeciętnego użytkownika TIK (umiejętność obsługi komputera i urządzeń mobilnych, znajomość podstawowych programów).

Podsumowanie

Kompetencje cyfrowe zaliczają się do kompetencji kluczowych i w tym kontekście ich wpływ na jakość edukacji ogólnej został opisany wcześniej.

Na rozwój kompetencji cyfrowych uczniów największy wpływ miały dwa czynniki: poprawa jakości wyposażenia z zakresu TIK, w tym modernizacja i zwiększenie ilości stanowisk w pracowniach komputerowych, zakupy tablic interaktywnych oraz poprawa dostępności do Internetu we wszystkich klasach (modernizacja sieci); oraz zajęcia z programowania z elementami robotyki. Uczniowie w większości posiadają podstawowe kompetencje cyfrowe i zajęcia okazują się skuteczne przede wszystkim wówczas, gdy zawierają wartość dodatkową w postaci możliwości pracy laboratoryjnej. Robotyka okazała się tutaj czynnikiem zdecydowanie uatrakcyjniającym zajęcia z programowania.

Brak wykorzystania TIK w nauczaniu przedmiotów humanistycznych jest mankamentem projektów, gdyż mają one znaczny potencjał budzenia kreatywności w tym zakresie.

Efekty oddziaływania na kompetencje cyfrowe w tej chwili trudno zmierzyć. Obiektywną miarą są tutaj wyniki egzaminów zewnętrznych i konkursów przedmiotowych, szczególnie informatyki. Jako przykłady sukcesu mogą jednak służyć również udane projekty uczniowskie, realizowane z wykorzystaniem TIK. Dotyczy to nie tylko projektów technicznych, ale i np. artystycznych, jeżeli wykorzystanie TIK w nich się pojawia.

Pytania badawcze:

W jakim stopniu podjęte działania (1.8. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów w Zał. nr 11) wpłynęły na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów?

Zgodnie z Załącznikiem nr 11 do Regulaminu konkursu, wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów miało być uwzględniane we wszystkich skierowanych do uczniów działaniach, realizowanych w ramach kompleksowego wsparcia szkół. Planując te działania, należało zapewnić dostęp oferty dla:

- 1) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnościami lub z zaburzeniami rozwoju;
- 2) uczniów zagrożonych wcześniejszym wypadnięciem z systemu oświaty;
- 3) uczniów pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych;
- 4) uczniów uzyskujących niskie wyniki edukacyjne;
- 5) uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej;
- 6) uczniów mieszkających w małych miejscowościach lub na obszarach wiejskich, w tym uczniów dojeżdżających do szkoły.

By odpowiedzieć na to pytanie, należy dokonać jego rozgraniczenia na dwa pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób wyłonione w konkursach projekty generalnie przyczyniały się do wyrównywania szans w zakresie ofert edukacyjnych różnych szkół?
2. W jaki sposób projekty te przyczyniały się do poprawy szans każdej z wymienionych kategorii uczniów?

Jeżeli chodzi o wyrównywanie szans szkół w zakresie jakości ofert, należy stwierdzić, że pierwszym czynnikiem, budującym potencjał działania na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych – była sama realizacja projektu w placówce. Możliwość realizacji projektu sprawiała, że:

- a) Organ prowadzący musiał przeanalizować dotychczasową swoją politykę edukacyjną i sformułować diagnozę potrzeb;
- b) Pozyskiwano środki na zaspokojenie potrzeb tak zdiagnozowanych.

W ten sposób projekt stanowił czynnik wywołujący zmianę, która w innych okolicznościach mogła nastąpić, ale jej prawdopodobieństwo było w sposób oczywisty mniejsze.

Równocześnie warunki konkursu, wynikające z diagnozy na poziomie regionalnym, odpowiadające logice interwencji zawartej w RPO WP 2014-2020, prowadziły do zaspokojenia tych deficytów, które w skali województwa są najpilniejsze.

Dalszym pytaniem w tym kontekście jest pytanie o trafność diagnoz lokalnych, co prowadzi do kolejnego pytania: w jaki sposób realizacja projektów pozwalała na uzyskanie poprawy jakości edukacji ogólnej w szkołach objętych projektem?

Jak wynika ze studiów przypadku, trafność diagnoz należy ocenić wysoko, choć ich analiza wskazuje, że zarówno ich metodologia, jak i zakres są trudno porównywalne.

Wg deklaracji przedstawicieli organów prowadzących szkół, nie było alternatywnych źródeł finansowania dla tak szeroko zakrojonych projektów. Dotyczyło to zakupów wyposażenia dydaktycznego, zajęć prowadzonych metodami, które nie są możliwe do zrealizowania w codziennej praktyce szkoły, kształcenia nauczycieli i wypracowania scenariuszy zajęć, które mogą być dalej wykorzystane. Bardzo duże znaczenie dla placówek realizujących projekty miało też wsparcie w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,

co zostało omówione w osobnym rozdziale powyżej. W tym sensie projekty stanowiły dla lokalnych placówek edukacyjnych bardzo istotną wartość dodaną wobec zasobów, z jakich mogły korzystać wcześniej. Sprzyjało to wyrównywaniu szans w zakresie budowania ofert edukacyjnych wysokiej jakości w skali tak regionalnej, jak i lokalnej. Sprzyjały temu warunki konkursowe, w których położono nacisk na to, aby działania miały charakter powszechny, kompleksowy i masowy, angażujący w szczególności słabsze placówki.

Tak duże znaczenie projektów w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych rodzi też – paradoksalnie – pewne zagrożenie. Jak wskazano wyżej, wiele zależy od stopnia trafności w doborze placówek, którym zostanie udzielone wsparcie, co z kolei wynika w pierwszym rzędzie z jakości diagnoz. Ta z kolei wynika zarówno z jej właściwej metodologii, jak i potraktowania z należytą uwagą tego etapu projektu. Realizacja projektów przez organy prowadzące, które odpowiadają za znaczną liczbę często zróżnicowanych placówek (Tczew, Chojnice, Słupsk, Diecezja Pelplińska) wskazuje, że bardzo trudne jest odpowiednie zaspokojenie wszystkich potrzeb.

Patrząc z kolei z perspektywy zarządzania edukacją na poziomie regionu, ryzykiem jest to, że organy prowadzące, które nie wykażą zainteresowania udziałem w konkursie mimo problemów, które projekt mógłby rozwiązać, albo nie posiadają wystarczających kompetencji w zakresie projektowania i aplikowania, nie będą w stanie zapewnić swoim uczniom usług konkurencyjnych wobec organów prowadzących, które korzystają ze wsparcia.

Jeżeli chodzi o realizację potrzeb poszczególnych kategorii uczniów najczęściej deklarowanymi przez placówki edukacyjne działaniami były:

- dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, kompensacyjno-wyrównawcze – 77% wskazań;
- dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, edukacyjne – 77% wskazań.

Pozostałe zadeklarowane formy to organizacja kółek zainteresowań, warsztatów, laboratoriów dla uczniów w szkole (51%), programy rozwijania kompetencji w ramach dodatkowych zajęć pozaszkolnych, w tym wyjazdów i wycieczek edukacyjnych realizowanych, np. w ramach edukacyjnych programów wakacyjnych (43%) oraz wyjazdy, spotkania z przedstawicielami uczelni, przedsiębiorców itp. – 27%.

Z badania metodą studium przypadku wynika, że nie było żadnych trudności rekrutacyjnych na zajęcia pozaszkolne edukacyjne, czy kółka zainteresowań, natomiast uczęszczanie na zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze często uczniom rekomendowano. Dodatkowe zajęcia edukacyjne były o wiele popularniejsze i również pełniły rolę wyrównawczą, gdyż nie uczestniczyli w nich wyłącznie uczniowie najzdolniejsi, ale często zainteresowani tylko jednym obszarem (np. nauką języka czy programowaniem). Skuteczne okazało się – jako metoda wyrównywania szans – podejście indywidualne do ucznia i wzmocnianie jego mocnych stron, a nie skupianie się na kompensacji słabości. Uczniowie odnoszący sukcesy w tym, w czym przejawiali talent, zwykle poprawiali swoje oceny również z innych przedmiotów, a przede wszystkim zmieniała się ich pozycja w środowisku rówieśniczym i zmieniały postawy społeczne (np. zaangażowanie w życie szkoły, zmniejszenie problemów wychowawczych itp.). Jak wskazano w rozdziale poświęconym kompetencjom kluczowym, w ramach zajęć prowadzonych nowoczesnymi, aktywizującymi metodami zdarzało się ujawnianie talentów uczniów. O skuteczności zajęć oferowanych uczniom decydowała przede wszystkim ich atrakcyjność: nauczanie w małych grupach, interdyscyplinarność, połączenie z wyjazdami, nauka w warunkach laboratoryjnych, metodą eksperymentu.

Efekty deklarowane przez szkoły w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych – zbiorczo dla wszystkich uczniów, będących w sytuacjach opisanych na początku rozdziału - przedstawiają się dla poszczególnych etapów edukacji następująco:

Tabela 18 Efekty wsparcia na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów

	Szkoły podstawowe	Gimnazjum	Szkoły ponadgimnazjalne
Poprawa ocen cząstkowych uczniów biorących udział w projekcie	82%	84%	77%
Poprawa funkcjonowania w środowisku rówieśniczym	67%	66%	46%
Poprawa ocen końcowych na świadectwie uczniów biorących udział w projekcie	35%	40%	54%
Zwiększone zainteresowanie uczestnictwem w konkursach przedmiotowych wśród uczniów biorących udział w projekcie	38%	29%	15%
Większe sukcesy na konkursach przedmiotowych uczniów biorących udział w projekcie	20%	19%	8%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=308)

Podstawowy efekt w zakresie wyrównywania szans to po pierwsze poprawa ocen – w pierwszym rzędzie cząstkowych, w następnej kolejności na świadectwach. Efekt ten w badaniu jakościowym deklarowano dla wszystkich uczniów, biorących udział w projekcie, będących w sytuacjach 1-6 wskazanych na początku rozdziału, z zastrzeżeniem, że wszyscy respondenci wywiadów zogniskowanych i pogłębionych nie wypowiedzieli się o sytuacji uczniów pochodzących z mniejszości etnicznych i narodowych z uwagi na brak wiedzy o sytuacji takich uczniów³³. Drugi najważniejszy efekt w zakresie wyrównywania szans to poprawa funkcjonowania w środowisku rówieśniczym. Wiąże się to z deklarowaną w badaniu jakościowym zdecydowaną poprawą poziomu kompetencji społecznych. W tym drugim przypadku zauważamy zdecydowany spadek liczby deklaracji dla szkół ponadgimnazjalnych, co wiązać się może z wysoką konkurencyjnością środowisk rówieśniczych na ostatnim etapie edukacji, połączonej z koncentracją na wyborze szkoły wyższej i kierunku kariery zawodowej. Niepokojące - i zarazem czyniące wątpliwymi deklaracje poprawy ocen – są stosunkowo rzadkie deklaracje sukcesów na konkursach przedmiotowych. Można jednak przyjąć, że w tym przypadku powinniśmy uznać, że efekt ten może być odroczone o rok z uwagi na to, że projekty jeszcze się nie zakończyły.

Problemem, który tylko w niewielkim stopniu znalazł odzwierciedlenie w projektach, a istotnym dla wyrównywania szans edukacyjnych – była współpraca z rodzicami. W ramach studiów przypadku stwierdzono, że współpraca z rodzicami, postawy rodziców, ich wsparcie dla dziecka – stanowią nieraz kluczowy czynnik sukcesu edukacyjnego. W projektach, które były analizowane, komunikacja z rodzicami nie była badana w ramach diagnozy, nie przewidziano też działań z zakresu pedagogiki rodziców. Problem ten został w projektach w zasadzie pominięty, a na pewno nie został potraktowany z wystarczającą uwagą.

Problemem, który był wskazywany jako niedogodność i zarazem jako coś, co nie znalazło odpowiedniego rozwiązania – była kwestia dojazdów na zajęcia dodatkowe. Wynika to w dużej mierze ze stanu lokalnego transportu publicznego – pozostawanie uczniów w szkole na zajęcia dodatkowe było czasami utrudnione ze względu na brak możliwości powrotu do domu. Uczniowie zauważali, że uzyskanie zwrotu kosztów dojazdu na zajęcia projektowe było utrudnione. Problem zwrotu kosztów transportu nie został w projektach objętych studium przypadku uwzględniony w sposób zadowalający: nie wystąpił w diagnozach, co przełożyło się potem na brak rozwiązań w projektach.

Jeżeli chodzi o efekty działań kierowanych do nauczycieli dotyczących podnoszenia kompetencji w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, najważniejsze okazały się:

³³ Mniejszość kaszubską w województwie pomorskim trudno uznać za zagrożoną wykluczeniem czy skonfliktowaną w jakikolwiek sposób z polską większością. Tożsamość kaszubską zadeklarowałoby, jak można założyć, większość uczniów w gminach Chmielno i Sulęcyno. Przynależność do mniejszości kaszubskiej nie stwarzała zatem sytuacji problemowej, wymagającej interwencji w ramach projektów.

- Poprawa kompetencji w zakresie pracy z uczniem uzyskującym niskie wyniki edukacyjne – 75% wskazań;
- Poprawa kompetencji w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnościami lub z zaburzeniami rozwoju – 72% wskazań.

Przedstawiciele szkół deklarują też, że nauczyciele częściej wprowadzają tematy z zakresu wiedzy ogólnej do zajęć (52% wskazań) i częściej organizują wyjazdy edukacyjne i kulturalne (51%). Oba te zjawiska mają duże znaczenie dla budowania kompetencji społecznych i kluczowych uczniów, czy nawet szerzej – wyrównywania różnic w zakresie kapitału kulturowego uczniów. W tym kontekście właśnie wskazywano na mankamenty projektów, które w zbyt małym stopniu – w ocenie tak uczniów, jak i realizujących projekty nauczycieli – uwzględniały edukację kulturalną i artystyczną i wyrównywanie dostępu do oferty kulturalnej większych centrów kultury. Tego rodzaju działania, rozumiane jako instrumenty wyrównywania szans edukacyjnych były wskazywane jako szczególnie istotne w małych miejscowościach i na obszarach wiejskich.

Stosunkowo w mniejszym stopniu, w ocenie przedstawicieli szkół poprawiła się umiejętność pracy nauczycieli z uczniem zagrożonym przerwaniem edukacji (31% wskazań) oraz z przedstawicielami mniejszości etnicznych i narodowych (10%).

Podsumowanie

Potencjał wyrównywania szans edukacyjnych wiązał się przede wszystkim z ogólną poprawą jakości edukacji, następujących w szkołach w wyniku realizacji projektów. Składały się na to postępy w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych, rozwoju kompetencji cyfrowych, pobudzania kreatywności i innowacyjności uczniów, doradztwa edukacyjno-zawodowego, jak również wsparcia w zakresie pracy z uczniem ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kompleksowa poprawa jakości pracy szkół i w związku z tym wyrównywanie różnic między nimi zarówno na poziomie lokalnym, jak regionalnym wiąże się dużym stopniu z poprawnością i trafnością diagnozowania potrzeb edukacyjnych. Z uwagi na zróżnicowaną jakość diagnoz, rekomenduje się standaryzację metodologii i procesu diagnozowania potrzeb we wszystkich programach wsparcia jakości edukacji w przyszłości, nie tylko ogólnej.

Jeżeli chodzi o wsparcie szans tych kategorii uczniów, których uznano za znajdujących się w sytuacji wymagającej wyrównania szans, to przede wszystkim udało się osiągnąć poprawę w dwóch obszarach: osiąganych ocen i funkcjonowania w środowisku rówieśniczym. W wyniku realizacji projektów nauczyciele częściej wprowadzają tematy z zakresu wiedzy ogólnej do zajęć i częściej organizują wyjazdy edukacyjne i kulturalne. Oba te zjawiska mają duże znaczenie dla budowania kompetencji społecznych i kluczowych uczniów, czy nawet szerzej – wyrównywania różnic w zakresie kapitału kulturowego uczniów. W tym kontekście należy stwierdzić, że mankamentem założeń konkursu jest nieuwzględnienie w założeniach wsparcia dla edukacji kulturalnej i artystycznej oraz wyrównywania dostępu do oferty kulturalnej większych centrów kultury. Tego rodzaju działania, rozumiane jako instrumenty wyrównywania szans edukacyjnych można wskazać jako szczególnie istotne w małych miejscowościach i na obszarach wiejskich.

Wpływ wsparcia na umiejętności, kompetencje i kwalifikacje nauczycieli

Pytania badawcze:

W jakim stopniu udzielone wsparcie wpłynęło na umiejętności, kompetencje i kwalifikacje nauczycieli (1.9 Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Zał. nr 11)?

Założeniem doskonalenia zawodowego nauczycieli była komplementarność działań wspierających nauczycieli z działaniami skierowanymi do uczniów. Zakres wsparcia w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli dotyczy w szczególności:

- 1) doskonalenia umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie stosowania metod oraz form organizacyjnych sprzyjających kształtowaniu i rozwijaniu u uczniów kompetencji kluczowych niezbędnych na rynku pracy oraz właściwych postaw/umiejętności (kreatywności, innowacyjności oraz pracy zespołowej);
- 2) doskonalenia umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli, w tym nauczycieli przedmiotów przyrodniczych lub matematyki, niezbędnych do prowadzenia procesu nauczania opartego na metodzie eksperymentu;
- 3) uzyskiwania kwalifikacji doradców edukacyjno-zawodowych przez nauczycieli wyznaczonych do realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego bez przygotowania w tym zakresie oraz podnoszenie tych kwalifikacji przez nauczycieli posiadających kwalifikacje doradcy edukacyjno-zawodowego;
- 4) przygotowania nauczycieli do prowadzenia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym wsparcia ucznia młodszego, rozpoznawania potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów i efektywnego stosowania pomocy dydaktycznych w pracy;
- 5) podnoszenia kompetencji cyfrowych nauczycieli wszystkich przedmiotów, w tym w zakresie korzystania z narzędzi TIK zakupionych do szkół lub placówek systemu oświaty oraz włączania narzędzi TIK do nauczania przedmiotowego;
- 6) doskonalenia umiejętności i kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej.

Ponieważ kształcenie nauczycieli realizowane było w obszarach, w których podejmowane były działania skierowane do uczniów, ilościowe i jakościowe efekty wsparcia dla nauczycieli zostały w nich przedstawione we wcześniejszych rozdziałach, a niniejszy rozdział pełni rolę podsumowania tego wątku.

Większość udzielonych form wsparcia dla nauczycieli należy do kategorii „szkolenia/kursy” (65,5%) oraz „doskonalenie zawodowe” (24,1%). Pozostałe formy występują sporadycznie, jak np. wsparcie z wykorzystaniem TIK (4,2%) czy studia podyplomowe (1,5%)³⁴. Doskonalenie zawodowe jest kategorią bardzo szeroką i zgodnie z Załącznikiem mogły być do niego zaliczane zarówno różne formy szkoleń, jak i formy samokształcenia czy budowanie sieci współpracy nauczycieli. Dominacja kategorii „szkolenia/ kursy” pozwala z kolei przyjmować, że dominowały w ofercie kierowanej do nauczycieli formy krótkotrwałe. Z założenia formy takie stosunkowo łatwo dopasować do zdiagnozowanych potrzeb szkoły i uzależnione jest to tylko od charakteru i jakości dostępnej na rynku oferty szkoleniowej. Jak z kolei wynika z ankiety CAWI oraz badania jakościowego (studium przypadku), udziałowi w tych formach doskonalenia nie towarzyszyło tworzenie i moderowanie sieci współpracy między nauczycielami, mimo, że takie były założenia wielu projektów. Można założyć, że fakt, iż sieci takie nie powstają, wynika po części z tego, że projekty są jeszcze realizowane. Ich brak w dłuższym okresie będzie jednak czynnikiem, negatywnie wpływającym na trwałość efektów projektu w zakresie doskonalenia zawodowego.

W oparciu o analizę dokumentacji projektowej oraz wywiadów zogniskowanych z nauczycielami oraz wywiady z dyrektorami szkół, przeprowadzane w ramach studiów przypadku, można stwierdzić, że wsparcie dla nauczycieli planowane było z założeniem komplementarności do oferty dla uczniów. Kierowane było też przede wszystkim do prowadzących zajęcia w ramach projektu. W ramach studiów przypadku nauczyciele w związku z tym zwrócili uwagę na dwa zjawiska negatywne z zakresu komplementarności wsparcia:

- część oferowanych im zajęć odbywała się równoległe albo później niż zajęcia oferowane uczniom, co ograniczało możliwość zastosowania poznanych metod;
- niektóre z oferowanych zajęć dotyczyły kwestii metod znanych już wcześniej.

Złe oceny komplementarności wsparcia wiązały się zwykle z negatywną lub częściowo negatywną oceną partnera, odpowiedzialnego za doskonalenie lub podobną oceną wykonawców tych zadań wybieranych

³⁴ Dane uczestników SL2014 (stan na dzień 20 kwietnia 2018 r.).

w wyniku procedury zamówienia publicznego. W mniejszym stopniu była przy tym krytykowana jakość doskonalenia, które było oceniane jako zbliżone do przeciętnej rynkowej; jako bardziej dolegliwe wskazywano brak możliwości wykorzystania nabywanych umiejętności i kompetencji w projekcie. W tym kontekście należy stwierdzić, że wpływ wsparcia na jakość pracy nauczycieli w trakcie projektu był ograniczony. Nawet formy krótkotrwałe (szkolenia) jeżeli były realizowane niezależnie od cyklu prowadzonych przez nauczycieli zajęć – nie mogły mieć wpływu na jakość ich pracy. Tym bardziej takiego wpływu na jakość pracy nauczycieli w ramach projektu nie mogły mieć formy długotrwałe, czyli studia podyplomowe, które jeszcze się nie zakończyły. W ramach projektów nauczyciele albo wykorzystywali umiejętności zdobyte wcześniej, albo dokształcali się na bieżąco, indywidualnie i nie zawsze korzystając z oferty projektu – reagując na bieżące wyzwania, wynikające z postawionych przed nimi zadań.

Wpływ działań projektowych na kompetencje nauczycieli będzie można bardziej miarodajnie ocenić w przyszłości. Można założyć, że zdobyte kompetencje będą jednym z kluczowych czynników trwałości efektów projektu i w najbliższych latach można oczekiwać syntezy doświadczeń nauczycieli, zdobytych w wyniku prowadzenia zajęć i w wyniku skorzystania z różnych form doskonalenia zawodowego. W chwili obecnej można jedynie oceniać wpływ doskonalenia zawodowego na deficyty stwierdzone w diagnozach przedprojektowych. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę, że poprawa jakości pracy nauczycieli w różnych obszarach (kompetencji kluczowych, TIK, pobudzania kreatywności uczniów itp.) wynika tyleż z doskonalenia zawodowego, oferowanego w projektach, co ze zdobywania doświadczeń w pracy w nowej formule (np. warsztaty, zajęcia interdyscyplinarne itp.) i metodami, które, choć znane, nie były stosowane w warunkach lekcyjnych.

W diagnozach projektów niedostateczne przygotowanie nauczycieli do stosowania TIK, nauczania metodą projektu, czy metodą eksperymentu wymieniano jako jedno z kluczowych, lokalnych wyzwań edukacyjnych. Występowała w tym przypadku bardzo wyraźna różnica między ocenami organów prowadzących a samymi nauczycielami, którzy postrzegali się (i przedstawiali w wywiadach) jako ta grupa, która nieustannie poprawia swoje kompetencje.

Nauczyciele oceniali, że zaoferowane im instrumenty kształcenia pozwoliły im poprawić swoje kwalifikacje w zakresie TIK, korzystania z nowoczesnego, zakupionego w ramach projektu wyposażenia pracowni oraz metod nauki metodą eksperymentu. Zwracali natomiast uwagę, że inne metody, takie jak metoda projektu, czy pozostałe metody aktywizujące, z którymi zetknęli się w ramach doskonalenia, są im dobrze znane, a nie stosują ich głównie z tego powodu, że jest to niemożliwe w licznych i zróżnicowanych klasach oraz wobec priorytetu przygotowania ucznia do egzaminu zewnętrznego i realizacji podstaw programowych, zawierających duży zakres treści do opanowania. Wskazywali, że w mniejszym stopniu okazję do stosowania metod aktywizujących dały im odbywane szkolenia, a w większym – możliwość pracy z małymi grupami uczniów.

Jak stwierdzono w rozdziałach poprzednich, w oparciu o wyniki badania ilościowego (CAWI z przedstawicielami szkół) oraz jakościowego (studia przypadku), nauczyciele dzięki wsparciu poprawili swoje kompetencje w następujących obszarach:

- umiejętności korzystania z TIK;
- poprawa metodyki nauczania przedmiotowego;
- praca z uczniami osiągającymi słabsze wyniki;
- motywowanie uczniów do nauki poprzez uatrakcyjnienie swojego warsztatu;
- umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Dużo słabiej przedstawiają się deklarowane przez beneficjentów (ankieta CAWI) i przez nauczycieli (FGI w ramach studiów przypadku) efekty doskonalenia zawodowego w zakresie kształtowania kompetencji społecznych, komunikacji z rodzicami, czyli przede wszystkim z tymi aspektami, które składają się na pracę z uczniem zagrożonym szybkim przerwaniem edukacji formalnej.

Jako metody, które chętnie poznaliby w ramach projektu, nauczyciele wymieniali metodę dramy (nauczyciele języków) oraz metody i wiedzę, które pozwoliłyby im prowadzić bardziej zaawansowane zajęcia z zakresu robotyki i mechatroniki (jako najskuteczniejszych metod uczenia programowania). Jako korzystne i pożądane nauczyciele określali także pozyskanie kwalifikacji doradcy zawodowego.

Nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, charakteryzowali się wysoką świadomością własnych kompetencji, dużą pewnością siebie i poczuciem sprawczości – co wiązało z udziałem w projekcie. Można w tym przypadku mówić o wytworzeniu się w grupie nauczycieli zaangażowanych w projekt pewnego poczucia elitarności, które niewątpliwie jest czynnikiem motywującym do dalszego rozwoju. Instytucjami, które mogłyby wspierać w dłuższym czasie efekty uzyskane w ramach projektów konkursowych jest Pomorska Rada Oświatowa (w zakresie inicjowania i wsparcia dialogu podmiotów, od których zależy jakość edukacji w regionie) i CEN (realizacja różnych form doskonalenia i moderowanie sieci współpracy nauczycieli).

Podsumowanie

Doskonalenie nauczycieli realizowane było przy założeniu komplementarności z działaniami kierowanymi do uczniów, lecz wystąpiły tu dwie przeszkody: część zajęć oferowanych nauczycielom był spóźniona w stosunku do harmonogramu zajęć dla uczniów; niektóre z zajęć były postrzegane przez nauczycieli jako zbędne z uwagi na znajomość metod, które były tam prezentowane. Doskonalenie zawodowe, realizowane w ramach projektów konkursowych, będzie miało znaczenie raczej w przyszłości, a jego jakość jest warunkiem trwałości efektów wsparcia. W dłuższym okresie należy spodziewać się syntezy efektów doświadczenia, zdobytego przez nauczycieli w trakcie zajęć, realizowanych w ramach doskonalenia zawodowego oraz wsparcia w postaci różnych form doskonalenia, w jakich uczestniczyli.

Jako najkorzystniejsze elementy oferty projektów, kierowane do nauczycieli postrzegano zajęcia z zakresu wykorzystania TIK i metody eksperymentu. Jako pożądane wskazywano metodę dramy oraz wiedzę i metody prowadzenia bardziej zaawansowanych zajęć z robotyki i mechatroniki.

Uczestnictwo w projektach przyczyniło się do wzbudzenia w grupie ich uczestników poczucia elitarności. Jest to podstawa do stworzenia struktur sieciowej współpracy i wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Wpływ wsparcia na jakość edukacji w badanych szkołach i placówkach mierzoną ocenami szkolnymi oraz wynikami egzaminów zewnętrznych uczniów

Pytania badawcze:

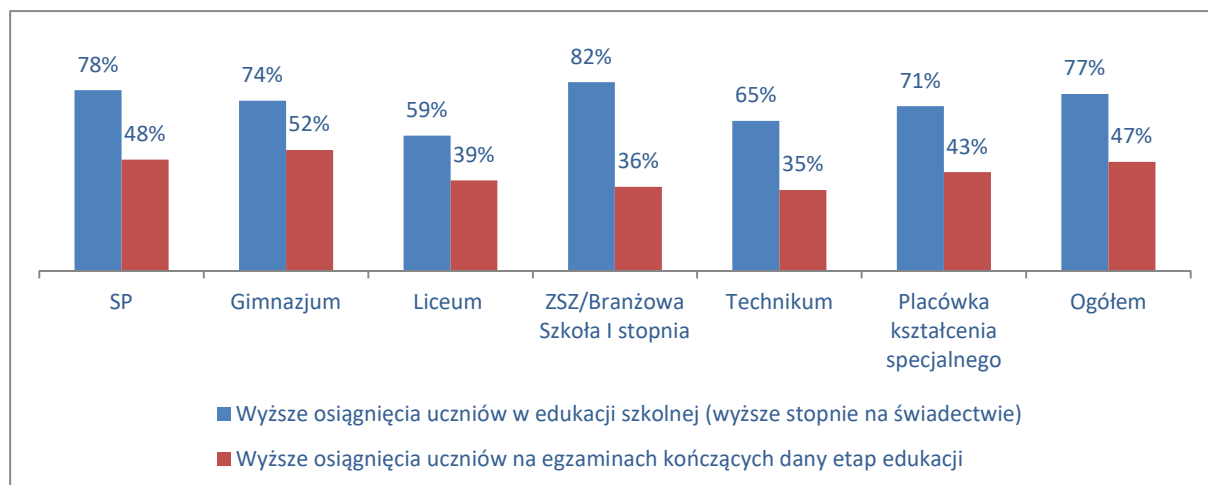
Jak działania podejmowane w projektach wpływają na jakość edukacji w badanych szkołach i placówkach (mierzoną m.in. ocenami szkolnymi oraz wynikami egzaminów zewnętrznych uczniów)?

Celem analizy przedstawionej w niniejszym opracowaniu było ustalenie, jak działania podejmowane w projektach wpływają na wyniki osiągnięte przez jej uczniów na egzaminach zewnętrznych. Odbiorcami wsparcia były w szczególności szkoły i placówki systemu oświaty prowadzące kształcenie ogólne z terenu województwa pomorskiego, których uczniowie uzyskiwali najniższe wyniki egzaminów zewnętrznych lub wskaźniki trzyletnie EWD obliczone na podstawie danych egzaminacyjnych były ujemne, a także do szkół i placówek systemu oświaty z niezadowalającym wynikiem ewaluacji zewnętrznej. Końcowym efektem interwencji miało być między innymi podniesienie kompetencji uczniów oraz wzrost efektywności pracy szkół mierzonej ocenami szkolnymi oraz wynikami egzaminów zewnętrznych.

Analiza dotyczy efektów wyrażonych w postaci wyników egzaminów zewnętrznych i uwzględnia wyniki badania ankietowego przeprowadzonego w szkołach i placówkach korzystających ze wsparcia RPO WP 2014-2020 udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1. w zakresie wpływu realizowanych programów na poprawę ocen oraz wyników egzaminów. Pozwala ona na przedstawienie jedynie fragmentu całego obrazu efektów interwencji – ważnego i dobrze poddającego się mierzeniu.

Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w szkołach i placówkach uczestniczących w Poddziałaniu 3.2.1, wskazują, że w 77% ankietowanych szkół osiągnięcia edukacyjne mierzone ocenami uczniów są wyższe niż przed realizacją projektów, natomiast 47% dostrzega wyższe osiągnięcia uczniów na egzaminach kończących dany etap edukacji.

Wykres 27 Szkoły deklarujące wyższe osiągnięcia uczniów wyrażone ocenami szkolnymi oraz wynikami egzaminów zewnętrznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań CAWI (n=402)

Ocena efektywności podejmowanych w projektach działań i ich wpływ na jakość edukacji w szkołach podstawowych mierzona wynikami egzaminów zewnętrznych jest utrudniona z uwagi na fakt, że w okresie realizacji projektów sprawdzian dla uczniów kończących szkołę podstawową nie był organizowany. Po raz ostatni sprawdzian szóstoklasisty został przeprowadzony 5 kwietnia 2016 r., natomiast egzamin ósmoklasisty obejmujący wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego w odniesieniu do wybranych przedmiotów nauczanych w klasach I-VIII zostanie po raz pierwszy przeprowadzony w roku szkolnym 2018/2019. Analiza działań podejmowanych przez szkoły objęte wsparciem będzie możliwa po opublikowaniu ww. wyników.

Z badania ankietowego przeprowadzonego w szkołach i placówkach objętych wsparciem RPO WP 2014-2020 wynika, że w 79% szkół podstawowych uczniowie mieli wyższe osiągnięcia edukacyjne, wyrażone ocenami szkolnymi, niż przed realizacją projektu, a 48% badanych szkół podstawowych dostrzega pozytywne efekty interwencji w postaci wyższych wyników egzaminów zewnętrznych uzyskiwanych przez uczniów kończących dany etap edukacji.

Wyniki Ogólnopolskiego Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem dostępne w serwisie internetowym Operon.pl uzyskiwane przez uczniów w województwie pomorskim w odniesieniu do wyników krajowych w obszarach „Język polski” i „Matematyka” nie wskazują na wzrost efektywności pracy szkół podstawowych mierzonej średnimi wynikami sprawdzianu kompetencji w okresie udzielania wsparcia RPO WP 2014-2020. Różnią się one nieznacznie zarówno w odniesieniu do wyników przed wdrożeniem projektów (rok szkolny 2014/2015, 2015/2016), jak i w trakcie ich realizacji (rok szkolny 2016/2017, 2017/2018). W obszarach „Język polski” i „Matematyka”, w okresie, kiedy projekty były realizowane, średnie wyniki procentowe uzyskiwane przez uczniów w województwie pomorskim były niższe o 1-2% niż wyniki krajowe. W obszarze „Przyroda” wzrost efektywności pracy szkół podstawowych wyrażony średnimi wynikami Ogólnopolskiego Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem jest zauważalny. Uczniowie klas trzecich (I etap edukacyjny), w okresie kiedy na terenie województwa pomorskiego wsparcie w Poddziałaniu 3.2.1. było udzielane uzyskali średnie wyniki na poziomie wyniku krajowego tj. 80% w roku szkolnym 2016/2017 i 86% w roku szkolnym 2017/2018. Przed realizacją projektów wyniki średnie uzyskiwane przez uczniów z województwa pomorskiego w obszarze „Przyroda” były niższe od wyników średnich w kraju o 2 punkty procentowe.

Tabela 19 Wyniki średnie Ogólnopolskiego Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem w szkołach podstawowych w województwie pomorskim i w kraju

Ogólnopolski Sprawdzian Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem	2014/2015		2015/2016		2016/2017		2017/2018	
	Kraj	Województwo pomorskie	Kraj	Województwo pomorskie	Kraj	Województwo pomorskie	Kraj	Województwo pomorskie
Język polski	80%	80%	74%	73%	78%	76%	71%	70%
Matematyka	76%	75%	68%	67%	73%	71%	75%	74%
Przyroda	-	-	75%	73%	80%	80%	86%	86%

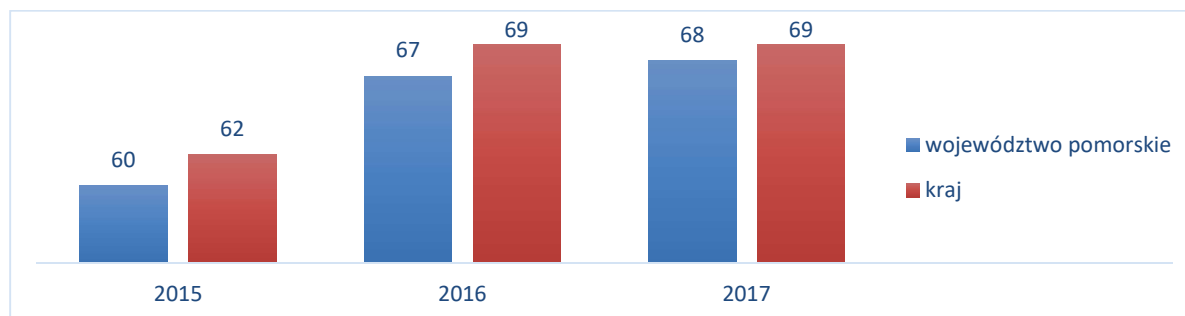
Źródło: <http://egzaminy.operon.pl/wyniki/wynikikraj/trzecioklasista>

Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że 76% gimnazjów wskazuje na pozytywne efekty działań projektowych w postaci wyższych osiągnięć uczniów w edukacji szkolnej, 57% ankietowanych gimnazjów deklaruje wzrost wyników uzyskiwanych przez uczniów na egzaminie kończącym III etap edukacyjny.

Wyniki średnie egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej, części matematyczno-przyrodniczej oraz z języka angielskiego w województwie pomorskim niewiele różnią się lub są identyczne lub od średnich wyników w kraju w latach 2015-2017.

W roku 2015 oraz 2016 przed wdrożeniem projektów uczniowie gimnazjów z terenu województwa pomorskiego osiągnęli wynik średni (2015 – 60%, 2016 – 67%) w części humanistycznej z zakresu języka polskiego niższy o 2% niż wynik średni dla kraju (2015 – 62%, 2016 – 69%). Natomiast w roku 2017, w czasie, kiedy projekty były wdrażane wynik średni dla województwa pomorskiego (68%) był niższy o 1% od wyniku średniego dla kraju (69%).

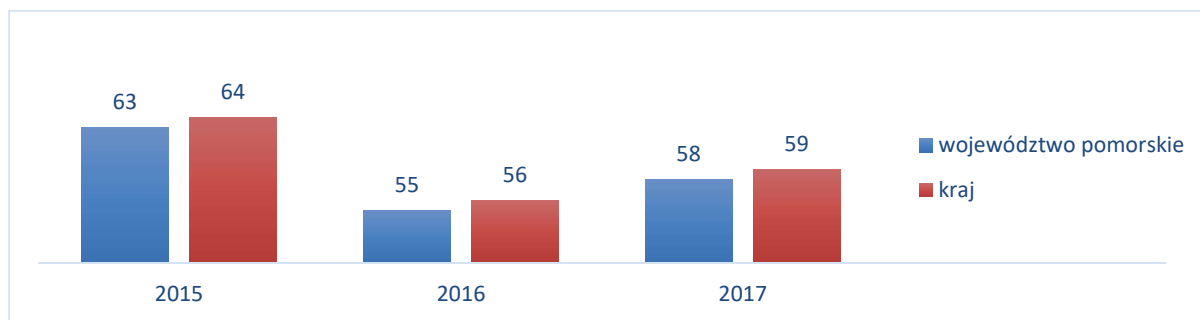
Wykres 28 Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego część humanistyczna z zakresu języka polskiego w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 (%)



Źródło: <http://www.oke.gda.pl/index.php/badania-i-analazy/2017-2>

W części humanistycznej z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie wynik średni dla województwa pomorskiego w okresie przed realizacją projektu (lata 2015 -63% i 2016 – 55%), a także w czasie, kiedy projekt był realizowany (2017 r. – 58%) był niższy o 1% od wyniku średniego dla kraju (2015 r.-64%, 2016 r.– 56%, 2017 r. – 59%).

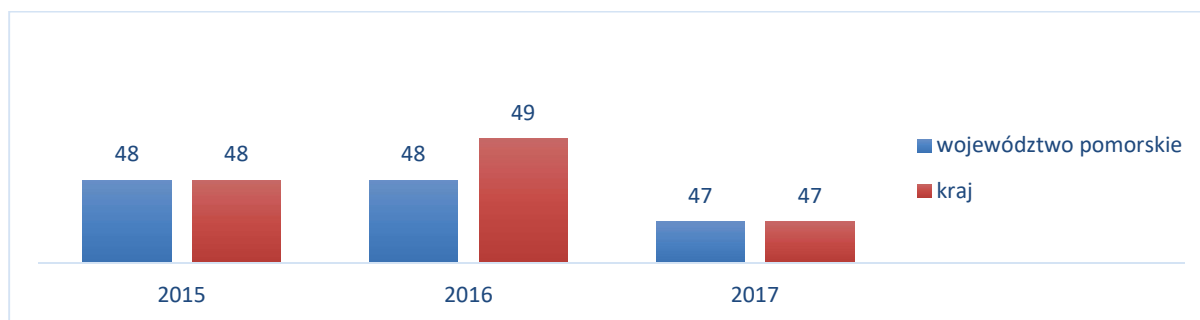
Wykres 29 Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego część humanistyczna z zakresu wiedzy o społeczeństwie w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 (%)



Źródło: <http://www.oke.gda.pl/index.php/badania-i-analazy/2017-2>

W części matematyczno-przyrodniczej z zakresu matematyki wynik średni dla województwa pomorskiego w okresie przed realizacją projektu był porównywalny w 2015 r. (48%) i o 1% niższy w roku 2016 (48%) od wyniku średniego dla kraju (2016 r. – 49%). W czasie kiedy projekt był realizowany tj. w 2017 r. wynik średni dla kraju i dla województwa pomorskiego wynosił 47%.

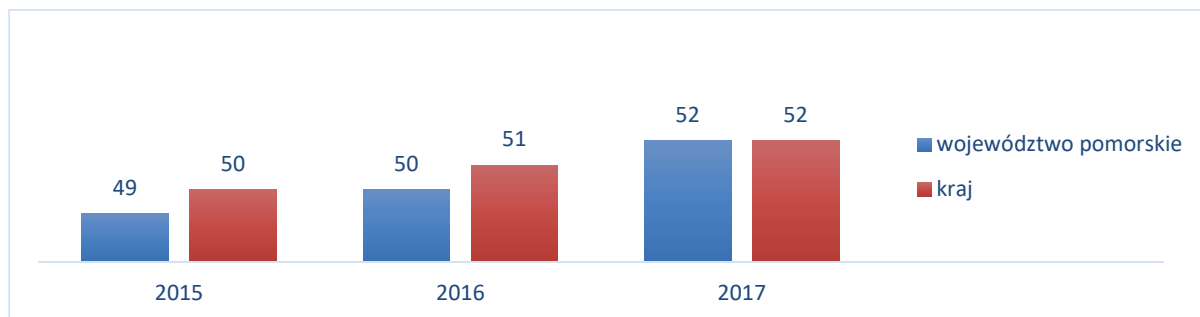
Wykres 30 Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego część matematyczno-przyrodnicza z zakresu matematyki w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 (%)



Źródło: <http://www.oke.gda.pl/index.php/badania-i-analazy/2017-2>

W części matematyczno-przyrodniczej z zakresu przedmiotów przyrodniczych wynik średni dla województwa pomorskiego w okresie przed realizacją projektu w 2015 r. (49%) i w 2016 r. (50%) był niższy o 1% od wyniku średniego uczniów dla kraju (2015 r. – 50%, 2016 r. – 51%). W czasie, kiedy projekty były realizowane tj. w 2017 r. wynik średni dla kraju i dla województwa pomorskiego wynosił 52%.

Wykres 31 Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego część matematyczno-przyrodnicza z zakresu przedmiotów przyrodniczych w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 (%)

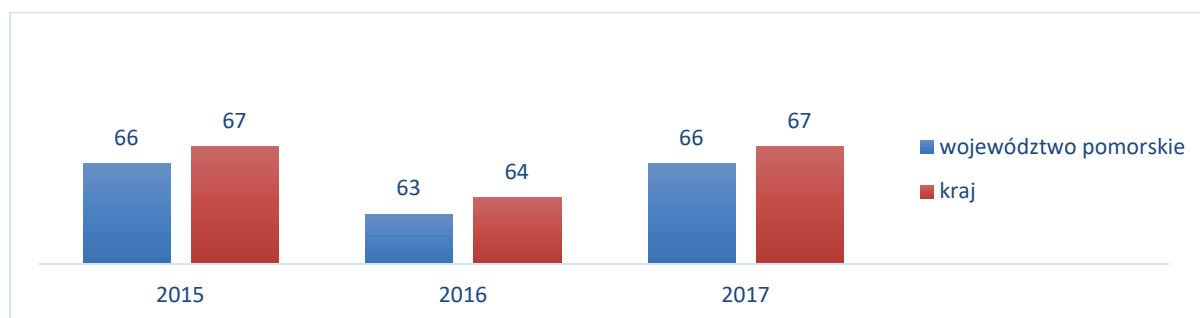


Źródło: <http://www.oke.gda.pl/index.php/badania-i-analazy/2017-2>

Wyniki średnie uczniów uzyskane na egzaminie z języka angielskiego na poziomie podstawowym w województwie pomorskim w okresie 2 lat przed realizacją projektów i w pierwszym roku ich wdrażania

(2015 r. – 66%, 2016 r. – 63%, 2017 r. – 66%) są o 1% niższe niż wyniki średnie uczniów w kraju (2015 r. – 67%, 2016 r. – 64%, 2017 r. – 67%).

Wykres 32 Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 (%)



Źródło: <http://www.oke.gda.pl/index.php/badania-i-analazy/2017-2>

Do oceny efektywności nauczania w szkołach objętych wsparciem w Poddziałaniu 3.2.1. w zakresie sprawdzanym egzaminem zewnętrznym wykorzystano wskaźniki trzyletnie edukacyjnej wartości dodanej publikowane w ogólnodostępnym serwisie internetowym³⁵. Pozwalają one na stwierdzenie, czy podejmowane rozwiązania, stosowane metody, realizowane w szkołach projekty w jakikolwiek sposób przyczyniły się do wzrostu efektów kształcenia. Metoda edukacyjnej wartości dodanej (EWD) to zestaw technik statystycznych, pozwalających ocenić wkład szkoły w wyniki nauczania. Wyliczając wskaźniki EWD dąży się do skorygowania osiągnięć uzyskanych przez uczniów na zakończenie danego etapu kształcenia o różnice wynikające z wyników osiągniętych w poprzednim etapie edukacyjnym. Wskaźniki mają charakter względny, służą do porównywania szkół. Wskaźnik EWD dla gimnazjum mówi o tym, na ile wysokie/niskie wyniki egzaminu końcowego uzyskali jego absolwenci w porównaniu do uczniów w całej Polsce o analogicznych wynikach na sprawdzianie³⁶. Wskaźnik EWD dla liceum ogólnokształcącego natomiast mówi o tym, na ile wysokie/niskie wyniki matury uzyskali jego absolwenci w porównaniu do uczniów o analogicznych wynikach na egzaminie gimnazjalnym³⁷.

W skali kraju wskaźnik EWD ma z definicji wartość równą zero. Wartość dodatnia EWD wskazuje na ponadprzeciętną efektywność nauczania, wartość ujemna na niższą niż przeciętna efektywność.

Dla oceny, czy udzielone w latach 2016 – 2018 wsparcie w Poddziałaniu 3.2.1. przyczyniło się do wzrostu efektywności kształcenia w realizujących projekty szkołach porównano wskaźniki trzyletnie obliczone na podstawie danych egzaminacyjnych szkół z lat 2014-2016, obejmujące okres przed udzieleniem wsparcia ze wskaźnikami trzyletnimi obliczonymi na podstawie danych egzaminacyjnych z lat 2015-2017 uwzględniającymi okres, w którym ewaluowane projekty były realizowane. Zaznaczyć należy, że bardziej rzetelna analiza efektywności pracy szkół, realizujących projekty będzie możliwa po opublikowaniu kolejnych wskaźników trzyletnich (2016-2018, 2017-2019, 2018-2020) uwzględniających okres otrzymywanego przez szkoły i placówki z terenu województwa pomorskiego wsparcia.

W analizie wyników egzaminu zewnętrznego w gimnazjum przeprowadzonej przy użyciu metody edukacyjnej wartości dodanej, uwzględniono wyniki 94,5% (189 z 200) gimnazjów objętych wsparciem RPO WP 2014-2020, 11 gimnazjów zostało pominiętych w dalszej analizie z uwagi na brak możliwości pozyskania danych z serwisu internetowego³⁸. W przypadku 37% gimnazjów odnotowano wzrost EWD zarówno w części humanistycznej, jak również w części matematyczno-przyrodniczej, w 40% gimnazjów edukacyjna wartość

³⁵ <http://ewd.edu.pl>

³⁶ <http://ewd.edu.pl/wskazniki/gimnazjum/witamy/jak-obliczono-wskazniki/>

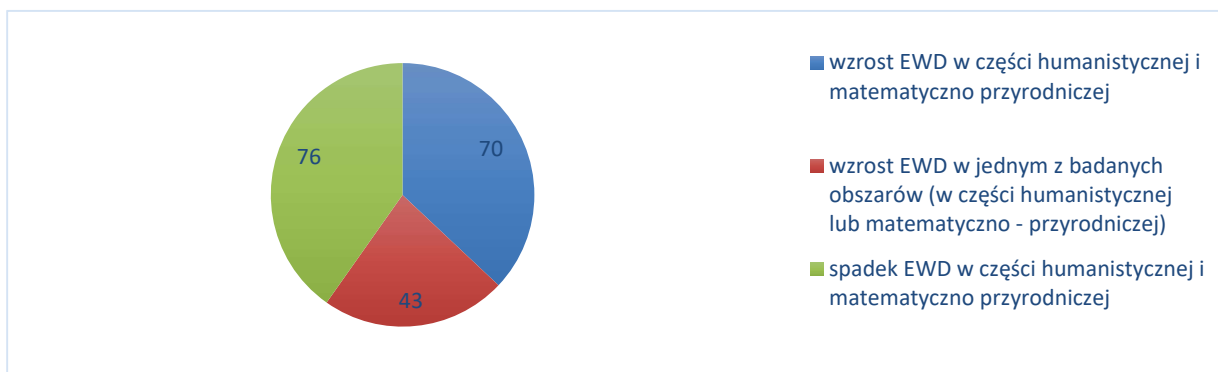
³⁷ <http://ewd.edu.pl/wskazniki/matura/witamy/jak-obliczono-wskazniki/>

³⁸ <https://cke.gov.pl/wskazniki-ewd/>

dodana wzrosła przynajmniej w jednym z analizowanych obszarów tj. w części humanistycznej lub w części matematyczno-przyrodniczej.

Dla każdego ze 189 badanych gimnazjów przeanalizowano 2 z 6 wskaźników egzaminacyjnych dostępnych obszarów nauczania (część humanistyczna i część matematyczno-przyrodnicza). Analizując uzyskane przez szkoły wskaźniki trzyletnie uwzględniano oszacowanie punktowe, jak również dolną i górną granicę przedziałów ufności.

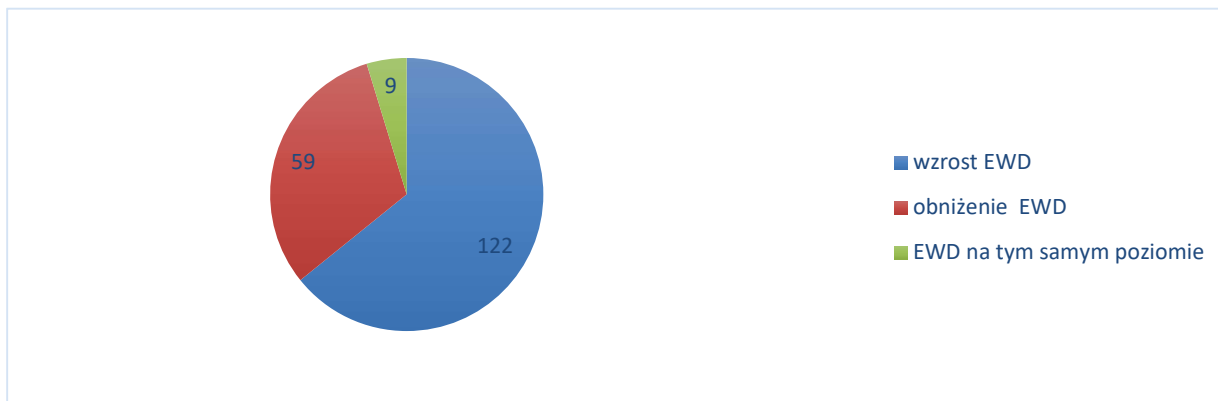
Wykres 33 Wyniki porównania trzyletnich wskaźników EWD: 2014-2016, 2015-2017



Źródło: <https://cke.gov.pl/wskazniki-ewd/>

Analiza części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego pokazuje wzrost EWD w tym obszarze w 64% badanych, w 31% gimnazjów EWD obniżyło się, a w 5% gimnazjów EWD utrzymało się na tym samym poziomie.

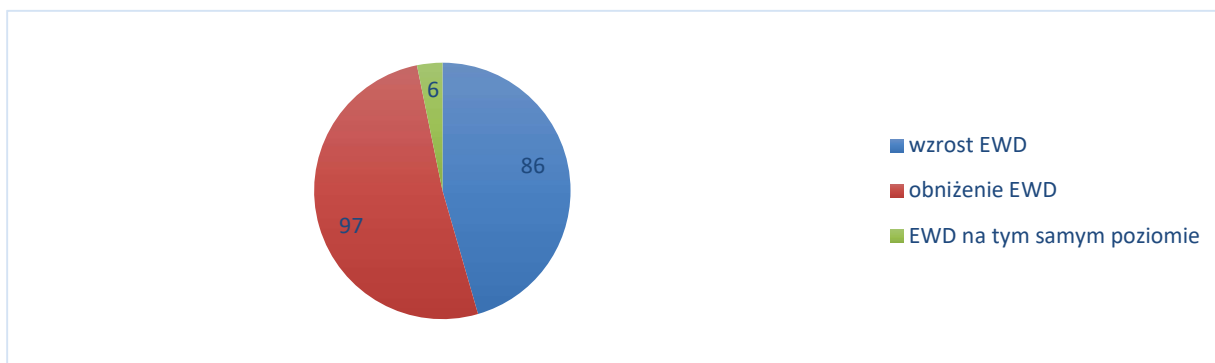
Wykres 34 Wyniki porównania trzyletnich wskaźników EWD: 2014-2016, 2015-2017 - egzamin gimnazjalny część humanistyczna



Źródło: <https://cke.gov.pl/wskazniki-ewd/>

W części matematyczno-przyrodniczej 51% gimnazjów wynik EWD obniżył się, natomiast w 46% EWD wzrosło, 3% gimnazjów wynik EWD utrzymało na tym samym poziomie.

Wykres 35 Wyniki porównania trzyletnich wskaźników EWD: 2014-2016, 2015-2017 – egzamin gimnazjalny część matematyczno-przyrodnicza



Źródło: <https://cke.gov.pl/wskazniki-ewd/>

Działania podejmowane w projektach wpłynęły korzystnie na jakość edukacji w 51% badanych liceów ogólnokształcących mierzoną m.in. ocenami szkolnymi. Wskazują na to wyniki badań ankietowych. Na efekty w postaci wyższych wyników uzyskiwanych na egzaminie maturalnym przez absolwentów liceów ogólnokształcących wskazuje 30% ankietowanych szkół. Wzrost efektywności nauczania w liceach ogólnokształcących, nie wpłynął na wzrost zdawalności egzaminu maturalnego w województwie pomorskim, ani też na wzrost średnich wyników uzyskiwanych przez maturzystów z poszczególnych przedmiotów, gdyż skala udzielonego wsparcia dla szkół ponadgimnazjalnych była niewielka (13 szkół zawodowych, 56 liceów oraz 25 techników). Licea ogólnokształcące objęte wsparciem stanowią 19% wszystkich placówek tego typu w województwie pomorskim. Dla porównania szkoły podstawowe korzystające ze wsparcia w ramach Poddziałania 3.2.1., stanowiły 55% wszystkich szkół podstawowych w regionie.

Przed wdrożeniem projektów w szkołach, w 2015 roku, zdawalność (ogółem) egzaminu maturalnego w województwie pomorskim była niższa od zdawalności w kraju (o około 3 punkty procentowe), natomiast w 2016 - w roku poprzedzającym udzielenie wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1. i w 2017 roku – tj. w roku, w którym realizowano projekty zdawalność była porównywalna.

Tabela 20 Zdawalność egzaminu maturalnego w liceach ogólnokształcących w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 (zdający, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych)

Rok	Zdawalność egzaminu maturalnego (ogółem)	
	Kraj	Województwo pomorskie
2015	80%	77%
2016	85%	85%
2017	84%	84%

Źródło: http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/2017/2017_12_12_Zestawienia_wynikow_pom_LO_2015-2017.pdf

Wyniki średnie egzaminu maturalnego z przedmiotów obowiązkowych w liceach ogólnokształcących w województwie pomorskim są identyczne lub niewiele różnią się od średnich w kraju w latach 2015-2017.

Tabela 21 Wyniki średnie egzaminu maturalnego w liceach ogólnokształcących w województwie pomorskim i w kraju w latach 2015-2017 z wybranych przedmiotów maturalnych (język polski, matematyka, język angielski, język niemiecki)

Egzamin	2015	2016	2017
---------	------	------	------

maturalny	Kraj	Województwo pomorskie	Kraj	Województwo pomorskie	Kraj	Województwo pomorskie
Język polski	66%	65%	62%	63%	59%	59%
Matematyka	55%	54%	61%	61%	60%	60%
Język angielski	77%	78%	77%	79%	77%	78%
Język niemiecki	72%	65%	77%	76%	72%	71%

Źródło: http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/2017/2017_12_12_Zestawienia_wynikow_pom_LO_2015-2017.pdf

W roku szkolnym 2015/2016, poprzedzającym realizację projektów, wyniki średnie egzaminu maturalnego w województwie pomorskim z języka polskiego i z języka angielskiego były wyższe o 1-2 punkty procentowe niż wyniki średnie egzaminu maturalnego dla kraju z tych przedmiotów, na tym samym poziomie utrzymywały się wyniki z matematyki (61%) i były niższe o 1 punkt procentowy z języka niemieckiego. Rok od realizacji wsparcia w Poddziałaniu 3.2.1, tj. w 2017 r. wyniki średnie egzaminu maturalnego w województwie pomorskim z języka angielskiego były wyższe o 1 punkt procentowy niż wyniki średnie egzaminu maturalnego dla kraju z tego przedmiotu, na tym samym poziomie utrzymywały się wyniki z języka polskiego (59%) i z matematyki (60%), o 1 punkt procentowy były niższe z języka niemieckiego.

Rozkłady liczebności wyników w powiatach województwa pomorskiego w latach 2015-2017 w strefach wyników niskich, średnich i wysokich³⁹ z obowiązkowych przedmiotów zdawanych na poziomie podstawowym były bardzo zróżnicowane. Interpretując te wyniki, wzięto pod uwagę 2 jednostki samorządu terytorialnego o zbliżonej liczbie zdających egzamin maturalny. Porównano rozkład wyników w strefach niskich oraz średnich i wysokich egzaminu maturalnego w 2017 r. z języka polskiego, matematyki i języka angielskiego w powiecie lęborskim (271 zdających), uczestniczącym we wsparciu RPO WP 2014-2020 oraz powiecie kwidzyńskim (305 zdających), gdzie licea ogólnokształcące nie były realizatorami projektów.

Tabela 22 Rozkład wyników egzaminu maturalnego w latach 2015 - 2017 r. z wybranych przedmiotów maturalnych (język polski, matematyka, język angielski) w strefach wyników niskich, średnich i wysokich w powiatach: kwidzyńskim i lęborskim

Egzamin maturalny	Wyniki niskie			Wyniki średnie		Wyniki wysokie	
	Rok	Powiat kwidzyński	Powiat lęborski	Powiat kwidzyński	Powiat lęborski	Powiat kwidzyński	Powiat lęborski
Język polski	2015	10%	23%	51%	58%	39%	19%
	2016	3%	9%	42%	37%	55%	54%
	2017	10%	13%	39%	44%	51%	44%
Matematyka	2015	13%	22%	64%	55%	23%	23%
	2016	9%	20%	48%	54%	43%	26%
	2017	14%	16%	48%	55%	38%	29%
Język angielski	2015	15%	21%	61%	58%	24%	21%
	2016	8%	18%	58%	55%	34%	27%
	2017	19%	15%	50%	58%	31%	27%

Źródło: http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/2017/2017_12_12_Zestawienia_wynikow_pom_LO_2015-2017.pdf

³⁹ W systemie egzaminów zewnętrznych do porównania wyników zdających wykorzystuje się dziewięciopunktową skalę staninową. Przedziały punktowe odpowiadające poszczególnym staninom ustala każdego roku Centralna Komisja Egzaminacyjna na podstawie wyników zdających w kraju. Skale znormalizowane umożliwiają odniesienie wyników poszczególnych zdających do wyników całej populacji zdających w kraju oraz porównanie wyników uzyskanych w różnych latach. Wyniki niskie obejmują staniny 1-3 (najniższy, bardzo niski, niski), wyniki średnie – staniny 4-6 (niżej średni, średni i wyżej średni), wyniki wysokie – staniny 7-9 (wysoki, bardzo wysoki, najwyższy).

W latach 2015 – 2017, w powiecie łęborskim, realizującym projekt, odsetek uczniów uzyskujących wyniki mieszczące się w strefie wyników niskich z języka polskiego, matematyki i języka angielskiego był wyższy niż odsetek uczniów uzyskujących wyniki mieszczące się w strefie wyników niskich z powiatu kwidzyńskiego, przy czym różnica punktów procentowych w roku 2017 tj. po roku realizacji projektów na terenie powiatu łęborskiego była mniejsza niż w roku 2015 i 2016 (w przypadku analizy wyników maturalnych z języka polskiego w 2015 r. była to różnica 13 punktów procentowych, w roku 2016 – 6, w 2017 r. – 3; z matematyki w 2015 r. – 9, w 2016 r. – 11, w 2017 r. – 2; z języka angielskiego w 2015 r. – 6, w 2016 r. – 10, w 2017 r. – 4). W 2017 r. w powiecie łęborskim, realizującym projekt, odsetek uczniów uzyskujących średnie wyniki z języka polskiego, matematyki i języka angielskiego był wyższy niż w powiecie kwidzyńskim. Odsetek uczniów uzyskujących wysokie wyniki był wyższy z języka polskiego, z matematyki i z języka angielskiego w powiecie kwidzyńskim. Odsetek uczniów uzyskujących w strefach wyników średnich i wysokich łącznie był wyższy w powiecie łęborskim z języka angielskiego (85%), a w powiecie kwidzyńskim był wyższy z języka polskiego (90%) oraz z matematyki (86%). W szkołach będących odbiorcami wsparcia zauważalny jest wyższy odsetek uczniów uzyskujących w 2017 r. średnie wyniki z poszczególnych przedmiotów. Biorąc pod uwagę fakt, że wsparcie było kierowane w szczególności do szkół i placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie ogólne z terenu województwa pomorskiego, których uczniowie uzyskiwali najniższe wyniki egzaminów zewnętrznych można uznać, że udzielone wsparcie okazało się efektywne.

Korzystne zmiany w strefach wyników niskich i średnich zaobserwowane w powiecie łęborskim dla okresu, w którym wsparcie szkołom było udzielane są również widoczne przy analizie danych zastanych obrazujących efekty projektów na poziomie szkół objętych Poddziałaniem 3.2.1. Absolwenci Collegium Marianum w Pelplinie otrzymali w 2016 r. wyniki egzaminu maturalnego z matematyki na poziomie podstawowym mieszczące się w staniach 4 – 9, natomiast w roku 2017 wyniki uczniów zawierały się w staniach 5 – 9; zwiększyła się liczba uczniów uzyskujących wyniki w staniach 6 i 9, zmniejszyła się natomiast liczba uczniów, których wyniki plasowały się w staniach 8 i 5. W przypadku wyników maturalnych z matematyki na poziomie rozszerzonym w 2016 r. uczniowie uzyskali wyniki mieszczące się wyłącznie w staniach 3 i 6, natomiast w 2017 r. wyniki maturzystów zawierały się w staniach 3 – 7, przy czym liczba maturzystów uzyskujących wyniki odpowiadające staninowi 3 zmniejszyła się z 6 w 2016 r. do 1 w 2017 r., wzrosła liczba maturzystów uzyskujących wyniki mieszczące się w strefie wyników średnich tj. staniach 4 – 6. Podobne zmiany wyników uczniów są zauważalne przy analizie wyników egzaminów maturalnych z języka angielskiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

W analizie dotyczącej efektywności działań podejmowanych w projektach na IV etapie edukacyjnym, mierzonej wynikami egzaminów zewnętrznych przy użyciu metody edukacyjnej wartości dodanej uwzględniono wskaźniki trzyletnie edukacyjnej wartości dodanej 44 z 56 liceów ogólnokształcących, biorących udział w projekcie, mających swoją siedzibę na terenie 11 z 20 powiatów województwa pomorskiego (bytowskiego, chojnickiego, człuchowskiego, M. Gdańska, kościerskiego, łęborskiego, nowodworskiego, M. Słupska, M. Sopot, tczewskiego i wejherowskiego). W przypadku 12 z 56 liceów ogólnokształcących wskaźniki nie były dostępne, najczęściej z powodu ograniczonej liczby wyników (mniejszej niż 30) w bazie wyników matury i egzaminu gimnazjalnego dla analizowanego okresu.

Dla każdej z 44 badanych szkół przanalizowano 2 z 4 wskaźników egzaminacyjnych dostępnych obszarów nauczania. Pierwszy obszar, humanistyczny, obejmuje wyniki z egzaminu z języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie. Drugi obszar nauczania, matematyczno-przyrodniczy, obejmuje matematykę, informatykę, fizykę, chemię, biologię i geografę. W szacowaniu wskaźników egzaminacyjnych wykorzystuje się informację o wykonaniu zadań egzaminacyjnych zarówno na poziomie podstawowym jak i rozszerzonym. Analizując uzyskane przez szkoły wskaźniki trzyletnie uwzględniano oszacowanie punktowe, jak również dolną i górną granicę przedziałów ufności.

W 9 z 44 liceów ogólnokształcących uwzględnionych w analizie wskaźniki trzyletnie EWD zarówno w obszarze przedmiotów humanistycznych, jak również w obszarze przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wzrosły. W przypadku 12 z 44 liceów ogólnokształcących w obu obszarach wskaźniki EWD uległy obniżeniu.

Dla mniej niż połowy (20 z 44) objętych analizą liceów ogólnokształcących zauważalny jest wzrost edukacyjnej wartości dodanej w obszarze przedmiotów humanistycznych przy porównaniu wskaźników trzyletnich obliczonych na podstawie danych egzaminacyjnych z lat 2014-2016, ze wskaźnikami trzyletnimi obliczonymi na podstawie danych egzaminacyjnych z lat 2015-2017. W ponad połowie (23 z 44) liceów obserwowalne jest obniżenie edukacyjnej wartości dodanej w obszarze przedmiotów humanistycznych. W przypadku 1 z analizowanych liceów wskaźniki EWD w obszarze przedmiotów humanistycznych utrzymują się na tym samym poziomie. W przypadku przedmiotów matematyczno-przyrodniczych 21 z 44 liceów, w których wdrażany był projekt zauważalny jest wzrost edukacyjnej wartości dodanej, w przypadku 21 z 44 liceów wskaźnik trzyletni edukacyjnej wartości dodanej jest nieco niższy, natomiast w 2 liceach ogólnokształcących wskaźniki trzyletnie obliczonymi na podstawie danych egzaminacyjnych z lat 2014-2016 i z 2015-2017 utrzymują się na tym samym poziomie.

Podsumowanie

Na tym etapie, kiedy większość projektów jest jeszcze w trakcie realizacji, nie jest możliwa jednoznaczna ocena wpływu wsparcia na jakość edukacji w badanych szkołach i placówkach mierzoną wynikami egzaminów zewnętrznych uczniów. Ocena ta okazała się też utrudniona z uwagi na fakt, że w okresie realizacji projektów sprawdzian dla uczniów kończących szkołę podstawową (II etap edukacyjny) nie był organizowany. W przypadku szkół podstawowych ograniczono się do analizy średnich wyników Ogólnopolskiego Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem (I etap edukacyjny). Korzystne zmiany zaobserwowano przy analizie wyników sprawdzianu w obszarze „Przyroda”. W pozostałych dwóch obszarach („Język polski” i „Matematyka”) wzrost efektywności pracy szkół podstawowych wyrażony wynikami sprawdzianu kompetencji po I etapie edukacyjnym nie był widoczny.

Analizując wyniki gimnazjów i liceów realizujących projekty przy użyciu metody edukacyjnej wartości dodanej, którą rekomenduje się do przeprowadzania tego rodzaju analiz, należy uznać, że udzielone wsparcie okazało się efektywne dla blisko połowy szkół, co jest zbliżone z wynikami badań ankietowych (47% ankietowanych szkół dostrzega wyższe osiągnięcia uczniów na egzaminach kończących dany etap edukacji).

Działania podejmowane w szkołach i w placówkach objętych wsparciem wpłynęły korzystnie na podniesienie efektywności nauczania mierzonej ocenami szkolnymi. Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych wskazują, że w 77% ankietowanych szkołach osiągnięcia edukacyjne uczniów są wyższe niż przed realizacją projektów.

6 IDENTYFIKACJA CZYNNIKÓW OGRANICZAJĄCYCH SKUTECZNOŚĆ WSPARCIA

Barierzy dla skuteczności podejmowanych działań

Pytania badawcze:

Jakie czynniki ograniczają skuteczność podejmowanych działań w projektach? Czy mają one wpływ na osiągnięcie założonych celów projektów?

Jakie czynniki uniemożliwiają realizację projektów w założonym we wnioskach o dofinansowanie kształcie? Jakie jest ryzyko ich wystąpienia? Jakie działania należy podjąć w celu zminimalizowania lub eliminacji tych ryzyk?

W trakcie realizacji badania nie zidentyfikowano czynników, które uniemożliwiłyby realizację projektów w założonym we wnioskach o dofinansowanie kształcie. Wskazać można jednakże czynniki, które spowodowały konieczność wprowadzania zmian w projektach oraz czynników, które ograniczają skuteczność podejmowanych działań.

Odsetek beneficjentów oraz szkół wskazujących na ryzyko niezrealizowania działań w projektach w zakładanym pierwotnie kształcie jest niewielki. Beneficjenci najczęściej wskazywali na problemy z działaniami skierowanymi do nauczycieli, w tym realizowanymi we współpracy z podmiotami zewnętrznymi oraz sieciowanie szkół. Z kolei szkoły wskazywały częściej na problem z realizacją działań skierowanych do uczniów, a w przypadku działań skierowanych do nauczycieli – najczęściej wskazywano na ryzyko, iż nie uda się osiągnąć zakładanych efektów w odniesieniu do studiów podyplomowych (wnioski ze studiów przypadku oraz panelu ekspertów wskazują na problem z rekrutacją osób w przypadku tak długich form wsparcia). W kilku przypadkach szkoły zwracały również uwagę na inny, niż się spodziewano, zakres zakupów - wyposażenie pracowni szkolnych w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych opartych na metodach eksperymentalnych oraz zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi TIK.

Tabela 23. Odsetek szkół i placówek wskazujących na ryzyko niezrealizowania działań w zakładanym pierwotnie kształcie – odniesieniu do poniższych typów działań

DZIAŁANIA SKIEROWANE DO UCZNIÓW	Inne działania skierowane do uczniów (np. półkolonie, obozy naukowe, warsztaty antydyskryminacyjne, zajęcia luźno powiązane z życiem szkoły (bale, podchody))	7,5%
	Dodatkowe zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze	4,2%
	Rozwijanie kompetencji cyfrowych	3,8%
	Zajęcia uzupełniające ofertę nauczania w zakresie indywidualizacji prac z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (...)	3,5%
	Indywidualne lub grupowe doradztwo edukacyjno-zawodowe	3,3%
	Zajęcia dodatkowe nastawione na kształtowanie kompetencji kluczowych niezbędnych na rynku pracy	2,5%
	Zajęcia uzupełniające ofertę nauczania w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem zdolnym	2,4%
	Wyjazdy, wizyty edukacyjne, kulturalne itp.	2,2%
	Rozbudzanie kreatywności i innowacyjności, w szczególności poprzez realizację zajęć opartych na metodzie eksperymentu	0,4%

DZIAŁANIA SKIEROWANE DO NAUCZYCIELI	Studia podyplomowe	6,6%
	Kursy i szkolenia doskonalące	3,5%
	Współpraca z uczelniami wyższymi w zakresie doskonalenia nauczycieli	2,4%
	Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli	1,3%
	Inne działania skierowane do nauczycieli	0,0%
	Współpraca ze specjalistycznymi ośrodkami w zakresie doskonalenia nauczycieli	0,0%
DZIAŁANIA OGÓLNE	Doposażenie w materiały i pomoce dydaktyczne oraz specjalistyczny sprzęt na potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	8,3%
	Zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi TIK niezbędnych do realizacji programów nauczania w zakresie kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych	4,3%
	Wyposażenie pracowni szkolnych w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych opartych na metodach eksperymentalnych	4,1%
	Inne działania ogólne	0,0%
	Rozwój wielosektorowego dialogu edukacyjnego, w szczególności z udziałem pracodawców/ przedsiębiorców oraz uczelni	0,0%
	Zakup infrastruktury oraz dostosowanie lub adaptację (prace remontowo – wykończeniowe) budynków i pomieszczeń	0,0%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402); nie przedstawiono wyników dla beneficjentów ze względu na niewielkie liczebności.

Na podstawie badań terenowych oraz analiz przeprowadzonych w poprzednich rozdziałach można wskazać, iż barierami ograniczającymi skuteczność i trwałość projektów są m.in.:

- Problemy i ryzyka wynikające z reorganizacji systemu oświaty,
- Problemy z pozyskaniem wykonawców/wykładowców/trenerów zajęć dodatkowych, problemy z zamówieniami publicznymi,
- Trudności komunikacyjne, trudności we współpracy między partnerami i szkołami w projekcie,
- Niedopasowanie zakresu wsparcia do potrzeb szkoły,
- Brak komplementarności działań w projekcie,
- Uzależnienie od finansowania zewnętrznego.

Problemy i ryzyka wynikające z reorganizacji systemu oświaty

Reforma systemu edukacji wywołała problemy na etapie realizacji projektów, a także generuje ryzyka i pytania związane z przyszłością – trwałością wsparcia i aktualnością potrzeb. W części szkół, w związku z wygaszeniem oddziałów gimnazjalnych, zmniejszyła się w drugim roku realizacji projektów liczba uczniów i nauczycieli, co zagroziło, choć w nieznacznym stopniu, realizacji założonych wartości wskaźników. Z kolei w innych szkołach pojawili się uczniowie klas VII-VIII. Jest to grupa, która generuje nowe potrzeby – co do wyposażenia oraz działań miękkich. Jednocześnie występuje zagrożenie przepełnienia szkół, co rozmówcy w badaniach jakościowych wskazywali jako znaczące zagrożenie dla rezultatów projektu – zwłaszcza w zakresie utrzymania poprawy jakości nauczania. W części projektów pojawienie się w szkołach podstawowych klas VII i VIII spowodowało konieczność przeniesienia części zajęć, oferowanych w ramach projektu, przewidzianych dla gimnazjum. Bezasadne, jak wskazano podczas jednego z wywiadów, było też doposażanie gimnazjum.

Reforma systemu edukacji w trakcie realizacji projektów spowodowała zakłócenia, z którymi realizatorzy zdołali sobie poradzić. Głównym wyzwaniem dla zarządzających placówkami jest w tej chwili utrzymanie trwałości rezultatów. Wskazać można na trzy wymiary problemu z punktu widzenia skuteczności i trwałości projektu:

- a) w przypadku projektów nastawionych na poprawę wyników sprawdzianu szóstoklasisty i na poprawę pozycji młodzieży przy wyborze szkoły, ocena rezultatów projektu, stała się w ocenie respondentów niemożliwa, ponieważ egzamin po VIII klasie nie sprawdzi nabytych umiejętności;
- b) zakłócona została zarówno logika projektu (np. konieczność przeniesienia oferty z gimnazjum do szkoły podstawowej), jak i jego ciągłość – w badanych szkołach w drugim roku realizacji projektu wystąpiła duża rotacja uczniów;
- c) w przyszłości należy oczekiwać zmiany potrzeb wynikającej ze zwiększenia liczby uczniów w szkołach podstawowych oraz pojawienia się w nich klas VII i VIII. Będą to potrzeby związane z wyzwaniami, jakie do tej pory niosła edukacja na poziomie gimnazjalnym: problemami wychowawczymi starszych uczniów, skonkretyzowaniem doradztwa edukacyjno-zawodowego (w związku z tym, że uczniowie kończący szkołę będą musieli wybierać pomiędzy kształceniem ogólnym a zawodowym).

Problemy z pozyskaniem wykonawców/wykładowców/trenerów zajęć dodatkowych, problemy z zamówieniami publicznymi

Wspomniane już wyżej w raporcie problemy z zamówieniami publicznymi dotyczącymi zarówno pozyskania wykonawców, wykładowców, trenerów zajęć dodatkowych, jak i wyposażenia pracowni i zakupu pomocy dydaktycznych, skutkowały trudnościami zarówno organizacyjnymi, jak i merytorycznymi – obniżającymi skuteczność podejmowanych działań projektowych. Przykładem, nie jednostkowym – jak wynika z deklaracji uczestników panelu ekspertów, może być projekt, w którym ze względu na wydłużony proces wyboru realizatora działań, konieczne było skoncentrowanie zajęć w krótszym, niż planowano, czasie, tak aby móc zakończyć je przed wakacjami. Pociągnęło to za sobą dalsze konsekwencje, zaburzające logikę wsparcia: trudności lokalowe powodujące konieczność dostosowania godzin zajęć nie do uczestników, ale uczestników do terminów, w których szkoła dysponowała wolnymi salami. Jak wskazał jeden z rozmówców podczas wywiadu pogłębionego – w szkole odbywała się „łapanka” uczniów do przeprowadzenia indywidualnego doradztwa zawodowego, nie tych, którym takie działania były potrzebne, ale takich, którzy mieli „okienko”. Innym przykładem była sytuacja, kiedy z tych samych względów zajęcia dodatkowe organizowane były w godzinach, które były niedogodne dla uczniów dojeżdżających do szkoły z innych miejscowości. Uniemożliwiało im to udział w zajęciach, nawet jeśli spełniali merytoryczne zasady rekrutacji.

Zdaniem uczestników panelu ekspertów, wysoki popyt na podwykonawców projektów edukacyjnych wynikający z rozpoczęcia w tym samym czasie wielu podobnych działań projektowych w regionie, przewyższył podaż, co negatywnie wpłynęło na merytorykę projektów. Przeciążenie podwykonawców – realizatorów działań, powodowało, że angażowali do realizacji zleceń osoby o niewystarczających kwalifikacjach lub takie, które nie były w stanie dostatecznie zapoznać się ze specyfiką i potrzebami grup, z którymi współpracowały.

W innych projektach ze względu na opóźnienia w realizacji zakupu pomocy dydaktycznych, zajęcia dodatkowe, w których przewidziano warsztaty i doświadczenia, nauczyciele musieli prowadzić bez materiałów. Wymagało to zmiany scenariuszy zajęć. Z punktu widzenia badanych nauczycieli i przedstawicieli szkół nie była to znacząca trudność i nie wpłynęła na osiągnięcie celów projektów w skali szkoły, ale na poziomie całego projektu zaburzała jego logikę, gdyż założeniem było przeszkolenie nauczycieli z nowoczesnych metod dydaktycznych (połączone z opracowaniem scenariuszy zajęć), a następnie ich realizacja z wykorzystaniem przewidzianych w projekcie pomocy dydaktycznych.

Trudności komunikacyjne, trudności we współpracy między partnerami i szkołami w projekcie

Zdecydowana większość wspartych szkół nie wskazywała na trudności we współpracy z podmiotami zewnętrznymi w projektach (71% tych, które taką współpracę nawiązały). Jednocześnie jeśli już pojawiały się

problemy, to trudności komunikacyjne były najczęściej wskazywaną przyczyną (64% wskazań wśród szkół, które zidentyfikowały słabą współpracę z partnerami).

Jak ilustrują poniższe przykłady, sprawna komunikacja może być **czynnikiem wpływającym na użyteczność i trwałość wsparcia**.

Wysoko należy ocenić sposób realizacji projektu realizowanego przez gminę Sulęcyno, w którym od początku, tj. na etapie opracowania wniosku o dofinansowanie, uczestniczył partner – odpowiedzialny zarówno za kwestie organizacyjne, jak i merytoryczne. Podmiot partnerski realizował projekt w ścisłej współpracy z każdą ze szkół, co pozwoliło m.in. na zapewnienie trafnego doboru wsparcia (dobór wsparcia odbywał się w porozumieniu z dyrektorami i nauczycielami, dotyczy to zarówno sprzętu, wyposażenia szkół, jak i zajęć edukacyjnych), a także wykorzystanie potencjału i możliwości poszczególnych placówek objętych projektem (dzięki współpracy ze szkołami na etapie wniosku o dofinansowanie, uniknięto sytuacji, że oferowane wsparcie nie trafia w potrzeby i możliwości nauczycieli i uczniów).

Z kolei w Ustce przyjęto model zarządzania projektem przez jedną ze szkół. Wybór uzasadniony był tym, iż kierownictwo szkoły posiada duże doświadczenie w realizacji projektów.

Jeszcze inny model wdrażania projektu przyjęto w projekcie realizowanym przez powiat chojnicki, skierowany do 10 szkół publicznych na poziomie ponadgimnazjalnym prowadzących kształcenie ogólne, w tym 4 licea ogólnokształcące, 4 technika, 1 ZSZ oraz Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego. Za koordynację odpowiada organ prowadzący, a merytorycznym partnerem jest Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Organ prowadzący odpowiedzialny był za realizację zadań w zakresie przeprowadzenia zajęć pozalekcyjnych, kół zainteresowań, zajęć laboratoryjnych oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów (zadania realizowane siłami kadry dydaktycznej w placówkach), a także działań infrastrukturalnych (modernizacja sieci komputerowej, zakup sprzętu TIK, doposażenie laboratoriów szkolnych etc.).

Rolą partnera wybranego w drodze konkursu, było opracowanie merytoryczne scenariuszy zajęć dodatkowych - opracowano ok. 700 szt. scenariuszy zajęć i ok. 700 szt. materiałów dydaktycznych. Scenariusze są dostępne online (na platformie) udostępnionej wszystkim szkołom w powiecie. Zakupiono w ramach projektu serwer w celu zamieszczenia platformy edukacyjnej tworzonej w ramach projektu. Rozwiązanie to należy ocenić pozytywnie, jako wysoce trwałe i możliwe do szerokiego upowszechniania, natomiast wykonanie tego zadania zostało ocenione przeciętnie, gdyż opracowanie scenariuszy nie były w żaden sposób konsultowane ze szkołami, z nauczycielami. Nauczyciele LO deklarują, że scenariusze nie trafiają w potrzeby ani ich, ani uczniów i będą z nich korzystali w niewielkim stopniu. Wywiady z dyrekcją jednego z liceum, a także z nauczycielami i uczniami oraz samym beneficjentem wskazały na problem niedostatecznego dopasowania zakresu wsparcia do potrzeb placówki, a także niesprawnej komunikacji między wszystkimi stronami projektu (deklarowanej przez wszystkie wsparte szkoły, które wypełniły ankietę CAWI). W konsekwencji, zdaniem przedstawiciela beneficjenta, istnieje ryzyko, iż nauczyciele nie będą chętnie korzystać z opracowanych materiałów, ani korzystać z platformy edukacyjnej, która ma być miejsce sieciowania nauczycieli - wymiany informacji, współdzielenia się wiedzą, materiałami dydaktycznymi, scenariusze zajęć, z profilami klas. Biorąc pod uwagę powyższe trudności, warto rekomendować organowi prowadzącemu podjęcie działań zachęcających pracowników szkół (nie tylko ze wspartych szkół) do korzystania z efektów projektów w postaci opracowanych scenariuszy zajęć i pomocy dydaktycznych udostępnianych w ramach sieciowania szkół i nauczycieli.

[Niedopasowanie zakresu wsparcia do potrzeb szkoły](#)

Przeprowadzone studia przypadku pokazały silną zależność między skutecznością i trwałością projektu a dopasowaniem zakresu wsparcia do potrzeb indywidualnych poszczególnych szkół. Jak wynika z wywiadu pogłębionego z koordynatorką projektu „W kręgu nauki” w gminie Sulęcyno (powołując się na doświadczenie w koordynacji wielu innych projektów edukacyjnych), różnice w potrzebach szkół są widoczne nie tylko w podziale na typ szkoły (podstawowa, gimnazjum etc.), czy lokalizacji (np. miasto, wieś), ale także na poziomie poszczególnych szkół w jednej gminie. Stąd istotna rola III etapu diagnozy, w której określa się zakres planowanego wsparcia w poszczególnych szkołach i placówkach systemu oświaty. Dzięki szczegółowej

diagnozie i bezpośredniej komunikacji z dyrekcjami szkół, każda szkoła otrzymała wyposażenie i wsparcie „miękkie” zgodne ze swoimi potrzebami.

Odmienne podejście zastosowano w dwóch innych projektach objętych studiami przypadku, gdzie uporządkowanie zasobów miało charakter standaryzacji zakupów w skali kilku szkół, co przełożyło się na niską trafność diagnozy potrzeb w zakresie wyposażenia w pomoce dydaktyczne.

Wystąpiły sytuacje, w których organy prowadzące ujednoliciły wsparcie sprzętowe dla wszystkich szkół (w tym LO, techników, szkół zawodowych), tymczasem wskazane byłoby zindywidualizowane dopasowanie do potrzeb poszczególnych szkół, co było zgłaszane organowi prowadzącemu.

Brak komplementarności działań w projekcie

W poprzednim okresie programowania funkcjonowały programy ściśle dedykowane rozwojowi kompetencji nauczycieli. W obecnej perspektywie finansowania 2014-2020 podnoszenie kwalifikacji i kompetencji nauczycieli nie odbywa się już w ramach odrębnych projektów, lecz jest realizowane w ramach tego samego projektu, w którym podnoszone są kwalifikacje i umiejętności uczniów. Tym samym pomiędzy działaniami zmierzającymi do poprawy kwalifikacji, umiejętności i kompetencji uczniów, a działaniami zmierzającymi do rozwoju i podniesienia kwalifikacji nauczycieli powinna istnieć ścisła korelacja. Działania nakierowane na rozwój kompetencji, umiejętności i kwalifikacji nauczycieli powinny wynikać z zaobserwowanych potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych uczniów i ściśle z nich wynikać. Analiza wniosków o dofinansowanie oraz badania terenowe wskazują, iż w projektach prawidłowo zaplanowano komplementarność między wsparciem uczniów i podnoszeniem kompetencji nauczycieli. Przewidziano np. szkolenia podnoszące kompetencje nauczycieli w tych obszarach lub tematach, które potem będą użyteczne zarówno w projekcie, jak też w codziennej pracy w szkole.

Pozytywnym przykładem może być projekt realizowany przez gminę Sulęczyno, gdzie wysoko należy ocenić komplementarność między działaniami skierowanymi do nauczycieli oraz uczniów. Tematyka szkoleń dla nauczycieli była tożsama z tematyką zajęć skierowanych do uczniów (techniki pamięci, programowanie, metody eksperymentu). Dodatkowo szkolenia przeprowadzono na wczesnym etapie projektu, co pozwoliło na przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć w ramach projektu. Część zajęć dodatkowych dla uczniów realizowana była przez zewnętrznych trenerów mających większe doświadczenie niż nauczyciel w szkole. Ci sami trenerzy szkolili, poza uczniami, również nauczycieli, co, zdaniem koordynatorki, zapewniło wysoki poziom szkolenia i pozwoliło wyrównać poziom kompetencji nauczycieli niemal do poziomu trenerów zewnętrznych.

W przypadku części projektów opóźnienia zadań realizowanych przez partnera spowodowały np., że zajęcia pozalekcyjne, w których planowano wykorzystać scenariusze zajęć opracowane przez partnera, były realizowane bez tych scenariuszy ze względu na ich późne opracowanie, również materiały dydaktyczne w ramach studiów podyplomowych oraz realizacja tych studiów miały miejsce pod koniec realizacji projektu. Można oczywiście założyć, iż efekty tych działań będą wykorzystywane już po zakończeniu projektu, niemniej mamy tu do czynienia z sytuacją, kiedy efekty działań skierowanych do uczniów nie były dostatecznie wzmacniane przez działania skierowane do nauczycieli.

Uzależnienie od finansowania zewnętrznego

Jak wynika z analiz przeprowadzonych w poprzednich rozdziałach, największy wpływ na poprawę jakości nauczania mają formy działań polegające na pracy w małych grupach, zajęciach prowadzonych metodą eksperymentu, zajęciach wyjazdowych, z udziałem gości z zewnątrz. Są to rodzaje działań, które, jak podkreślano we wszystkich studiach przypadku, które są drogie i nie mogą być realizowane w ramach zajęć lekcyjnych. Pod tym względem, oraz z uwagi na zakupiony sprzęt, projekty zostały ocenione podczas wywiadów jako wyjątkowe (deklarowano, że były to pierwsze projekty na tak dużą skalę w szkołach).

Co prawda organy prowadzące finansują w ramach swoich możliwości np. zajęcia dodatkowe, jednorazowe wydarzenia w szkołach, wyjazdy lub podstawowe wyposażenie, niemniej środków tych jest zawsze za mało i nie

ma możliwości finansowania w ten sposób projektów długofalowych, kompleksowych i innowacyjnych. Skala takich działań, bez dofinansowania, byłaby o wiele mniejsza i ograniczałaby się do standardowych form – kółek zainteresowań, zajęć wyrównawczych prowadzonych w szkole. Co więcej, jak podkreślały organy prowadzące szkoły podstawowe, po reformie oświaty w szkołach pojawiły się klasy VII i VIII, co powoduje dodatkowe obciążenia finansowe dla organu prowadzącego (konieczność dostosowania szkoły, wyposażenia, do nowej sytuacji), zatem można przewidywać, że w przyszłości skala zajęć pozaszkolnych może być jeszcze mniejsza. Warto podkreślić, że w wyniku reformy edukacji pojawiły się potrzeby związane z nową grupą uczniów (do której w chwili obecnej nie ma skierowanej oferty podnoszącej kompetencje) oraz z nauczycielami (z których część na pewno będzie potrzebowała szkoleń w zakresie metodyki pracy ze starszymi klasami). Wszystkie szkoły i organy prowadzące objęte badaniem poszukują źródeł finansowania, by kontynuować zajęcia realizowane w ramach projektu – środki „marszałkowskie”, „fundacyjne”, wsparcie finansowe miasta/ gminy. Zagrożeniem jest duże uzależnienie kontynuacji od umiejętności i skuteczności w aplikowaniu.

Działania podnoszące skuteczność podejmowanych działań projektowych

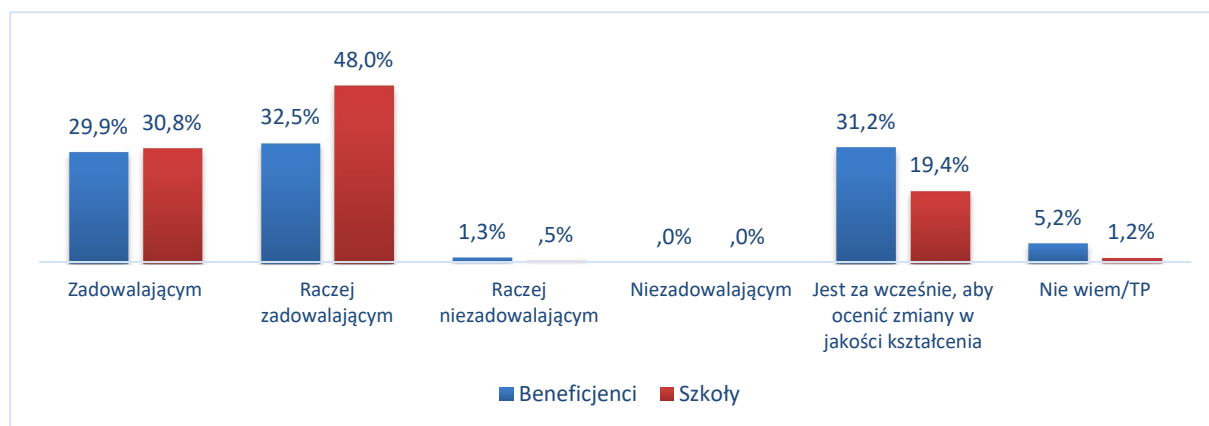
Pytania badawcze:

Jakie działania należy podjąć w celu wzmocnienia efektów realizacji projektów?

Jakie działania należy podejmować w celu utrzymania efektów osiągniętych w projektach?

Zarówno organy prowadzące, jak i szkoły w dużej mierze deklarują zadowolenie z dotychczasowych zmian w jakości kształcenia ogólnego w wyniku realizacji projektów, przy czym organy prowadzące częściej stwierdzają, iż jest za wcześnie, aby ocenić zmiany w jakości kształcenia ogólnego w szkołach.

Wykres 36. Stopień zadowolenia z dotychczasowych zmian w jakości kształcenia ogólnego w wyniku realizacji projektów



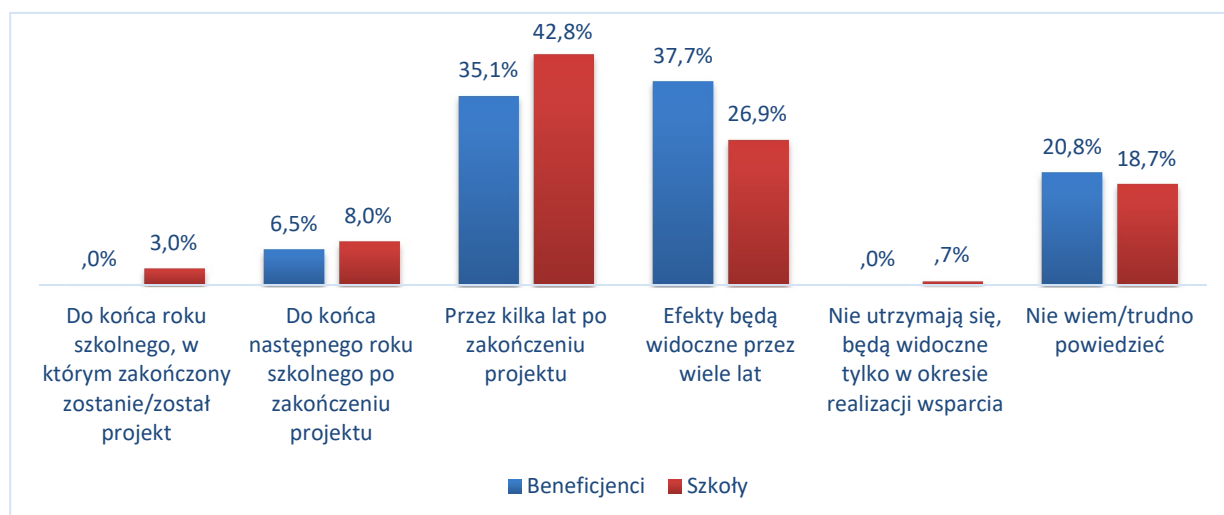
Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77) oraz wspartych szkół i placówek (n=402)

Najbardziej zadowolone są z efektów projektów szkoły podstawowe oraz placówki kształcenia specjalnego (od 81% do 93% pozytywnych wskazań). W pozostałych szkołach odsetek ten jest niższy, ponieważ częściej deklarowano, że jest to zbyt wczesny etap aby ocenić poprawę jakości edukacji.

Przedstawiciele szkół wyżej oceniają trwałość działań projektowych, szczególnie ze względu na tak pożądane przez szkoły otrzymane wyposażenie. We wszystkich przeprowadzonych studiach przypadku wskazywano, że jest to największa wartość wynikająca ze wsparcia. Prawie 38% szkół deklaruje, iż efekty będą widoczne przez wiele lat, podczas gdy wśród beneficjentów odsetek ten wyniósł niecałe 27%. W przekonaniu obu grup trwałość wsparcia może być jednak mierzona w skali co najmniej kilku lat po zakończeniu działań. Obok samego wyposażenia jako czynnik trwałości wskazuje się także know-how w postaci powstałych w ramach projektów scenariuszy zajęć oraz nabyte doświadczenie nauczycieli. Respondenci wywiadów mieli zarazem kłopot z oceną, na ile przydatne w przyszłości mogą być zaoferowane w projektach formy doskonalenia zawodowego.

Wzmocnienie efektów uzyskanych w projektach będzie wymagało kontynuacji i pogłębienia tych form, które są adekwatne dla pozyskanego wyposażenia w pomoce dydaktyczne i niezbędne dla podtrzymania uzyskanej poprawy jakości edukacji. Ważne jest w tym kontekście rozpowszechnianie nabytych przez nauczycieli umiejętności, zarówno w postaci szkoleń kaskadowych i organizację poświęconych tym tematom rad pedagogicznych, jak i tworzenie i moderowanie sieci współpracy nauczycieli uczestniczących w projektach.

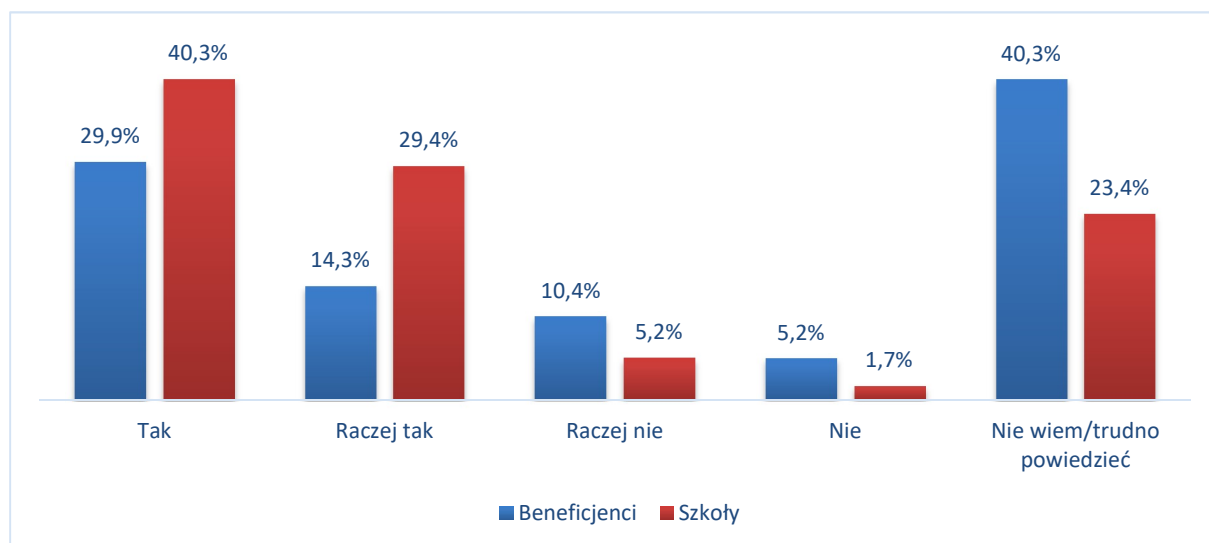
Wykres 37. Ocena trwałości efektów działań projektowych dotyczących podniesienia jakości kształcenia ogólnego



Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77) oraz wspartych szkół i placówek (n=402)

Istnieje dość duża rozbieżność między odpowiedziami organów prowadzących oraz szkół jeśli chodzi o podejmowanie kolejnych działań, poza projektem, mających na celu poprawę jakości kształcenia w szkole/szkołach objętych wsparciem. Podczas gdy prawie 70% szkół deklaruje, iż podejmie, lub nawet już podejmuje, takie działania, wśród beneficjentów odsetek takich wskazań wyniósł 44%. Znacznie częściej organy prowadzące po prostu nie wiedzą, jakie działania będą realizowane w przyszłości (40,3% vs. 23,4% szkół).

Wykres 38. Plany w zakresie kolejnych działań mających na celu poprawę jakości kształcenia w szkole/szkołach objętych wsparciem



Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77) oraz wspartych szkół i placówek (n=402)

Szkoły podstawowe (z wygaszanymi oddziałami gimnazjalnymi) planują przede wszystkim realizację działań w podobnym formacie i skali, jak w dotychczasowych projektach. Głównie zapotrzebowanie dotyczy zajęć

pozalekcyjnych. Szczególny nacisk w odpowiedziach respondenci kładą na potrzeby dzieci z różnymi dysfunkcjami (terapia psychologiczną i pedagogiczną), których, jak zauważali rozmówcy podczas wywiadów pogłębionych, jest w szkołach coraz więcej. Innym, często wskazywanym kierunkiem wsparcia, jest podnoszenie kompetencji w zakresie TIK (uczniowie i nauczyciele). Padają konkretne nazwy programów, z których szkoły chcą skorzystać – Aktywna Tablica, Erasmus+, Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa.

W szkołach ponadgimnazjalnych w planach na przyszłość uwzględnia się częściej współpracę z podmiotami zewnętrznymi. W przypadku liceów będą to głównie uczelnie wyższe, a w przypadku edukacji zawodowej – wizyty studyjne w zakładach pracy. Licea częściej planowały wdrożenie innowacji pedagogicznych oraz działań realizowanych metodami projektowymi i poza szkołą. Podobnie jak podstawówki i gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne wskazywały na konkretne programy, z których już korzystają, lub planują skorzystać (Erasmus+, e-Twinning). Warto podkreślić, iż w szczególności technika realizują równoległe do projektów z Poddziałania 3.2.1 inne projekty – o tematyce zawodowej ("Warszawska - czas zawodowców", "Programy motywacyjne dla uczniów pomorskich szkół zawodowych", "Poprawa jakości kształcenia zawodowego w powiecie człuchowskim"; „Zdolni z Pomorza”, „Programy motywacyjne dla uczniów pomorskich szkół zawodowych”, „Lepszy zawód lepsza przyszłość”).

Sporadycznie pojawiają się plany w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz rozwijania przedsiębiorczości.

Stosunkowo rzadko przedstawiciele szkół wspominają o planach związanych z wyposażeniem, skupiając się raczej na działaniach miękkich, skierowanych do uczniów i nauczycieli. Można zakładać, że ze względu na uzależnienie od zewnętrznych, na chwilę obecną trudnych do określenia, źródeł finansowania zakupów, szkoły nie opracowują konkretnych planów. Z deklaracji przedstawicieli szkół w ramach studiów przypadku wynika też, że w szkołach biorących udział w projektach zaspokojono chwilowo większość potrzeb w zakresie wyposażenia i skupiają się one w tej chwili na optymalnym wykorzystaniu tego, co zostało zakupione.

Podsumowując dotychczasowe analizy, wskazać można działania i rozwiązania, które w przyszłości wspomogą utrzymać i wzmocnić trwałość dotychczas osiągniętych korzyści ze wsparcia:

- Podjęcie działań zachęcających nauczycieli (nie tylko ze wspartych szkół) do korzystania z efektów projektów w postaci opracowanych scenariuszy zajęć i pomocy dydaktycznych udostępnianych w ramach sieciowania szkół i nauczycieli;
- Podnoszenie kwalifikacji nauczycieli w zakresie wykorzystywania sprzętu (przede wszystkim TIK), zakupionego w ramach projektów; dotyczy to również nauczycieli, którzy nie brali udziału w projekcie, a np. dołączają do kadry nauczycielskiej po zakończeniu wsparcia.

W odniesieniu do potencjalnych przyszłych projektów można wskazać działania i rozwiązania, które w przyszłości mogą podnieść skuteczność projektów, utrzymując i wzmacniając trwałość dotychczas osiągniętych korzyści ze wsparcia:

- Trafne, oparte o merytoryczne podstawy, zasady rekrutacji uczniów do wsparcia;
- Dobór wyposażenia dostosowany do indywidualnych potrzeb placówek (bez standaryzowania wsparcia na poziomie organu prowadzącego);
- Zwiększenie udziału zajęć indywidualizujących wsparcie oraz zajęć kształtujących ogólne umiejętności uczenia się i rozwiązywania problemów naukowych;
- Umożliwienie zakupów pomocy dydaktycznych spoza katalogu pomocy dydaktycznych rekomendowanych przez MEN, dając możliwość zakupu wyposażenia o wyższym poziomie innowacyjności;
- Szersze uwzględnienie tematyki dotyczącej doradztwa edukacyjno-zawodowego w projektach skierowanych do wszystkich typów szkół;
- Włączenie nauczycieli przedmiotów humanistycznych i artystycznych do działań związanych z kształtowaniem wszystkich kompetencji kluczowych;
- Preferowanie zajęć skierowanych do uczniów realizowanych w małych grupach metodami warsztatowymi i aktywizującymi, z naciskiem na metody eksperymentu i projektu. Preferowanie realizacji zajęć poza budynkiem szkoły; w związku z tym ewentualne przyszłe zakupy wyposażenia dydaktycznego powinny uwzględniać możliwość wykorzystania go w terenie;
- Szersze uwzględnianie pedagogiki rodziców jako elementu projektów mających wpływać na kompetencje kluczowe i generalnie na jakość edukacji;
- Dalsze wyposażanie szkół w sprzęt TIK oraz szerokie stosowanie zajęć z programowania z elementami robotyki;
- W szkołach ponadgimnazjalnych (liceach ogólnokształcących) zajęcia z programowania mogą być uzupełniane zajęciami z mechatroniki
- Preferowanie projektów realizowanych w partnerstwie, szczególnie skierowanych do szkół z mniejszych miejscowości.

7 OCENA ZAKRESU WSPÓŁPRACY NAWIĄZYWANEJ PRZEZ SZKOŁY/PLACÓWKI Z INNYMI PODMIOTAMI W ODNIESIENIU DO ZAŁOŻONYCH CELÓW

Skala i forma współpracy z innymi podmiotami

Pytania badawcze:

W jakim zakresie podjęto współpracę z innymi podmiotami (w tym z innymi szkołami i placówkami, szkołami wyższymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bibliotekami pedagogicznymi, pracodawcami, instytucjami rynku pracy, instytucjami kultury, organizacjami pozarządowymi) w ramach realizacji projektów?

Jaki charakter miała ta współpraca? Czy zawsze była sformalizowana?

Czy wystąpiły problemy związane z nawiązaniem współpracy, a także problemy podczas realizacji wsparcia?

Jak wynika z doświadczeń poprzedniej perspektywy finansowej ograniczanie puli zasobów, z których może korzystać szkoła, wyłącznie do własnych możliwości jest rozwiązaniem nieoptymalnym, zmniejsza bowiem możliwość wykorzystania oraz integracji lokalnych i regionalnych zasobów. W latach 2007-2013 współpraca z instytucjami wsparcia systemu oświaty raczej nie była systematyczna i zestandaryzowana, lecz sporadyczna⁴⁰. Odpowiedzią na tak zdiagnozowany deficyt systemu oświaty jest wprowadzenie w systemie wyboru projektów preferencji dla interwencji realizowanych przy partnerskiej współpracy podmiotów zewnętrznych.

Zgodnie z zapisami Załącznika nr 10 do Regulaminu konkursu współpraca z podmiotami zewnętrznymi może być organizowana w różnych formach, w zależności od stopnia zaangażowania danej instytucji oraz etapu realizacji konkretnego przedsięwzięcia. Współudział podmiotów w realizacji projektu obejmuje głównie:

- poparcie dla celów projektu (np. w formie listu intencyjnego, deklaracji poparcia, porozumienia, umowy przedwstępnej) wyrażonym przez podmioty, których udział jest uzasadniony z punktu widzenia efektów projektu;
- udostępnienie przez inny podmiot zasobów ludzkich, technicznych i organizacyjnych do realizacji projektu;
- przekazanie wkładu finansowego przeznaczonego na realizację zadania niebędącego zadaniem własnym donatora;
- zaangażowanie kapitału prywatnego w realizację projektu;
- zlecanie zadań publicznych innym podmiotom spoza sektora finansów publicznych;
- zakupie towarów lub usług od innych podmiotów.

Preferowaną współpracą przy projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 było jednak partnerstwo, realizowane zgodnie z ustawą wdrożeniową. W dokumentacji programowej i konkursowej założono, iż projekty mogą być realizowane przez kilka podmiotów w formie partnerstwa (forma preferowana), na podstawie umowy o partnerstwie. Zgodnie z zapisami Załącznika nr 10 do Regulaminu Konkursu **partnerstwo** oznacza zaangażowanie we wspólną realizację projektu co najmniej dwóch samodzielnych, niezależnych podmiotów, wymienionych we wniosku o dofinansowanie projektu, których udział jest uzasadniony, konieczny i niezbędny, gdyż może przyczynić się do osiągnięcia celów projektu w wymiarze większym niż przy zaangażowaniu w jego realizację jedynie wnioskodawcy, spowodować synergii albo umożliwić całościowe potraktowanie zagadnienia, którego dotyczy projekt. Założono, iż wspólna realizacja projektu polega na wniesieniu przez partnerów do

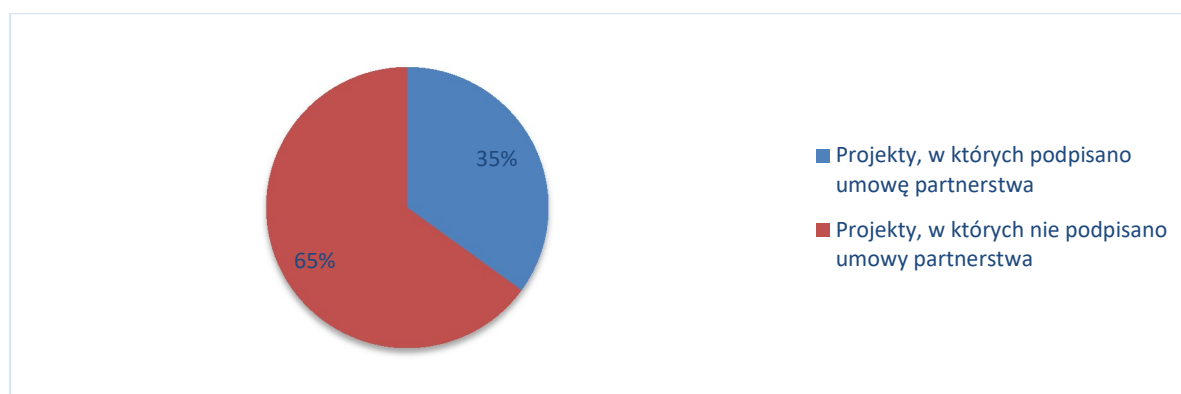
⁴⁰Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Coffey, Ośrodek Ewaluacji, Warszawa 2014.

projektu zasobów ludzkich, organizacyjnych, technicznych lub finansowych, stosownych do zakresu wykonywanych zadań. Zgodnie z zapisami SzOOP RPO WP 2014-2020 partnerami w ramach Poddziałania 3.2.1 RPO WP mogą być organizacje pozarządowe, instytucje edukacyjne/szkoły wyższe, instytucje kultury, a w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego instytucje rynku pracy, pomocy i integracji społecznej.

Partnerstwa projektowe

Jak wynika z analizy wniosków o dofinansowanie projektu, umowę partnerstwa zawarto w 41 realizowanych projektach, co stanowi zaledwie 35% wszystkich interwencji współfinansowanych w ramach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. W 12 projektach (11%) zawarto umowę z więcej niż jednym podmiotem, przy czym w zdecydowanej większości tych projektów (10) współpracę partnerską realizowano z dwoma podmiotami.

Wykres 39 Udział projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 realizowanych w formule partnerstwa



Źródło: opracowanie własne na podstawie analiz WoD (n=116)

Najczęściej (16% wszystkich projektów) umowę partnerstwa zawierano z firmami doradczo szkoleniowymi, organizującymi zajęcia dodatkowe dla dzieci i młodzieży oraz stowarzyszeniami, fundacjami oświatowymi realizującymi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli i uczniów (11% wszystkich projektów) z zakresu personalizacji i indywidualizacji edukacji, technik uczenia się, kompetencji kluczowych, innowacyjnych metod prowadzenia zajęć. Kolejnym, relatywnie często wybieranym partnerem projektowym są uczelnie (8% wszystkich projektów), których udział w interwencji polegał bądź na opracowaniu innowacyjnego programu nauczania, bądź też na prowadzeniu wykładów i organizowaniu zajęć dla uczniów i nauczycieli.

Tabela 24 Struktura partnerów projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020

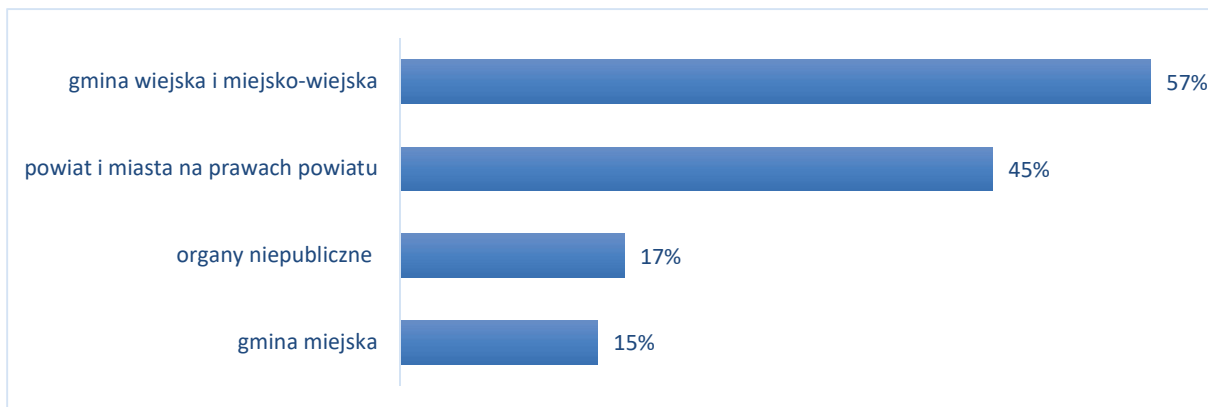
Typ partnera projektowego	Liczba projektów	Udział w liczbie projektów ogółem	Udział w projektach partnerskich
Publiczna instytucja oświatowa	1	1%	2%
Uczelnia	9	8%	22%
PUP	2	2%	5%
Prywatna szkoła językowa	5	4%	12%
Firma doradczo-szkoleniowa	18	16%	44%
Fundacje, stowarzyszenia oświatowe	13	11%	32%
ODN	2	2%	5%
Inne	2	2%	5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy WoD (n=41)

Powszechnym zadaniem partnerów realizujących zajęcia dodatkowe dla dzieci i młodzieży oraz warsztaty i szkolenia dla kadry nauczycielskiej było udostępnienie przez inny podmiot zasobów ludzkich, technicznych i organizacyjnych do realizacji projektu.

Projekty partnerskie zrealizowane zostały w większości gmin wiejskich oraz w blisko połowie powiatów i miast na prawach powiatu, biorących udział w projekcie. Sporadycznie (zaledwie w 2 lokalizacjach – mieście Ustka i Starogardzie Gdańskim) realizowano projekty partnerskie w gminach miejskich. Niepubliczne organy prowadzące wybrały formułę partnerstwa równie rzadko.

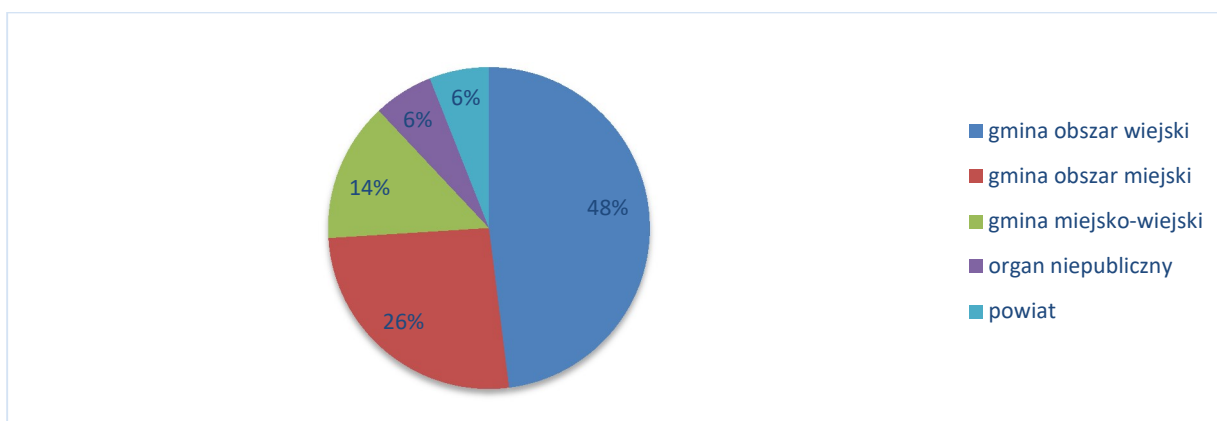
Wykres 40 Odsetek beneficjentów realizujących projekty w formule partnerstwa w podziale na typ organu prowadzącego



Źródło: opracowanie własne na podstawie WoD

Partnerstwo projektowe zawierały przede wszystkim gminne samorządowe organy prowadzące, z silną dominacją gmin wiejskich. Zaledwie 3 powiaty (chojnicki, nowodworski i tczewski) i 2 miasta na prawach powiatu (Gdańsk Słupsk) zdecydowały się na podpisanie umowy partnerstwa. Biorąc pod uwagę wskazany wyżej dominujący zakres działań partnerów – zależność tę należy tłumaczyć relatywnie niską dostępnością usług doradczych skierowanych do nauczycieli na obszarach wiejskich oraz mniejszym niż na obszarach miejskich przygotowaniem nauczycieli do realizacji metodyk opartych na innowacyjności, kreatywności. Przeprowadzona wcześniej w niniejszym raporcie analiza diagnoz problemów wskazywała na silnie akcentowane przez organy prowadzące i ankietowanych nauczycieli deficyty w obszarze TIK w nauczaniu, braki w wyposażeniu sal przedmiotowych z obszaru nauk ścisłych, co uniemożliwiało szkołom na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich samodzielne rozwijanie technik nauczania w obszarze kreatywności, innowacyjności. Można przyjąć, iż szkoły zlokalizowane w miastach, świadome szerokiej oferty wsparcia na rynku regionalnym i ogólnokrajowym częściej decydowały się na zakup usługi na rynku niż na aport partnera projektowego.

Wykres 41 Struktura partnerstw ze względu na organ prowadzący i jego lokalizację



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy WoD (n=41)

Pozostałe, pozapartnerskie formy współpracy

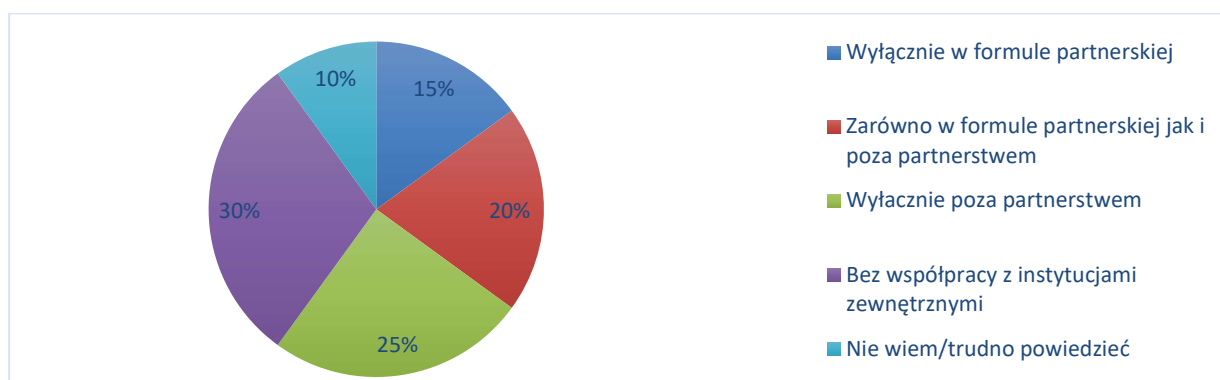
Identyfikacja pozostałych, pozapartnerskich form współpracy, polegających na zleceniu realizacji zadań projektowych podmiotom zewnętrznym lub na użyczeniu przez podmioty zewnętrzne własnych zasobów

nastąpiła na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród organów prowadzących oraz szkół, w których realizowane są projekty Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.

Generalnie, blisko jedna trzecia badanych organów prowadzących (30%) zadeklarowała brak podejmowania jakiegokolwiek współpracy z podmiotami zewnętrznymi podczas realizacji działań projektowych (w ramach partnerstwa lub poza formułą partnerstwa). Poza projektami partnerskimi (35%) współpraca z podmiotami zewnętrznymi realizowana jest – według deklaracji beneficjentów – przez 25% organów prowadzących, które umów partnerskich nie podpisały.

Łącznie współpracę z innymi podmiotami w ramach prowadzenia działań projektowych zadeklarowało 60% organów prowadzących.

Wykres 42 Struktura typów współpracy projektowej z podmiotami zewnętrznymi

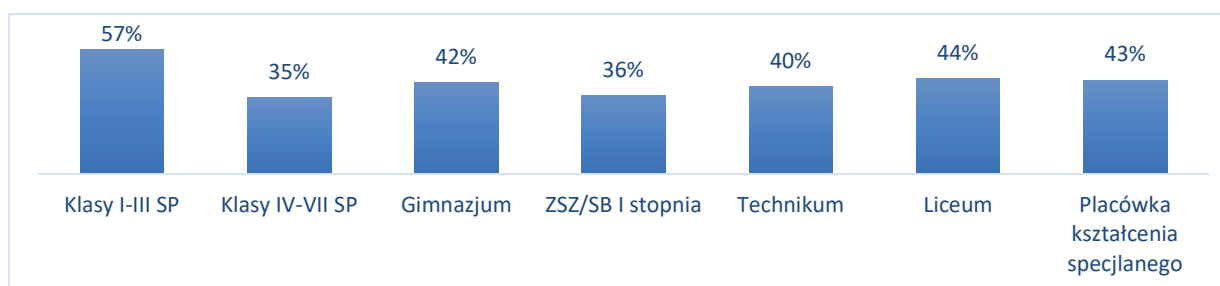


Źródło: szacunki własne na podstawie analizy WoD i badania ilościowego wśród beneficjentów (n=77)

Współpracę z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych deklarują niemal wszystkie powiaty (78%), ponad jedna trzecia badanych gmin (34%).⁴¹ Ogółem struktura współpracy z instytucjami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych ze względu na obszar (miejski, wiejski, wiejsko-miejski) wskazuje na fakt, iż współpraca poza działaniami partnerskimi dominuje na terenie dużych i małych miast, co wynika z wysokiej dostępności usług zewnętrznych na tych obszarach.

Współpraca z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych deklarowana jest najczęściej przy realizacji zajęć z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. W kolejnych etapach edukacji prowadzona jest ona z mniejszą częstotliwością.

Wykres 43 Odsetek szkół współpracujących z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych na poszczególnych etapach edukacji.



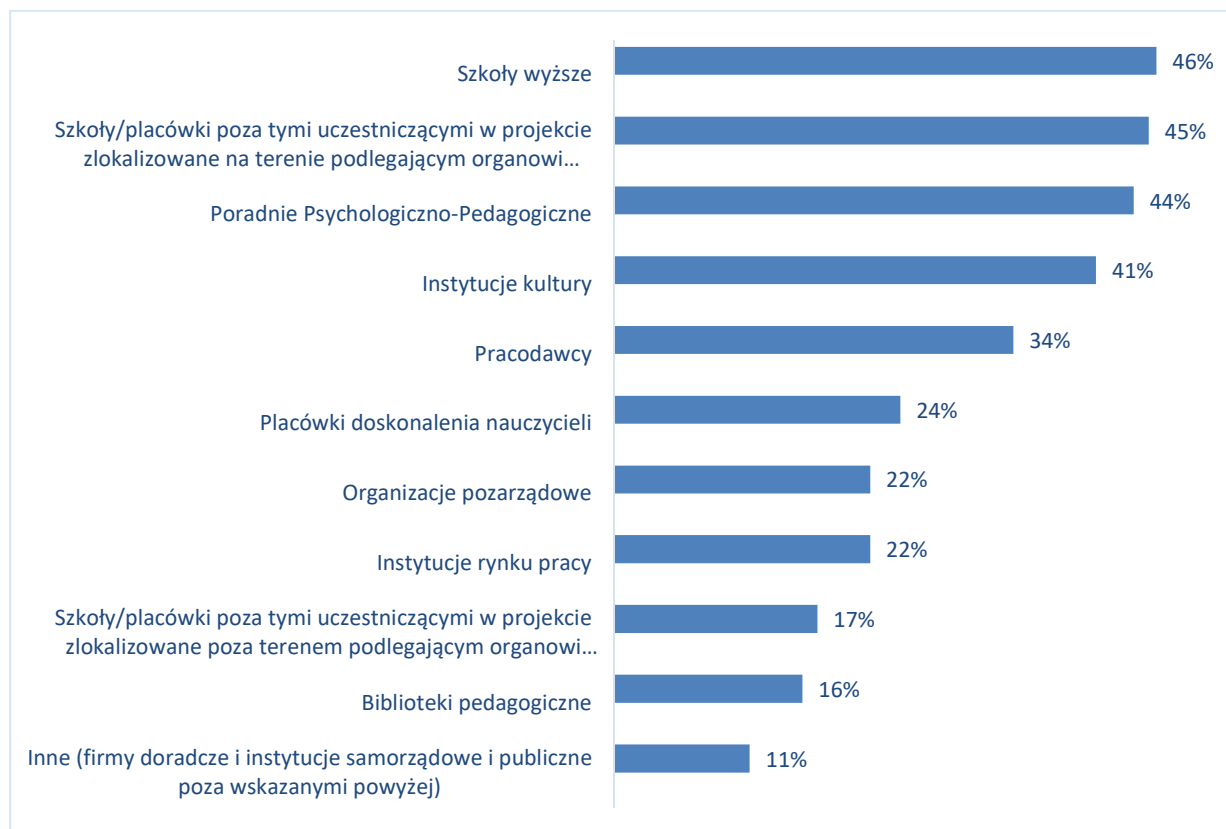
Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Badane szkoły najczęściej współpracują przy realizacji działań projektowych ze szkołami wyższymi (organizacja wykładów, współpraca przy projektowaniu zakresu zajęć), szkołami zlokalizowanymi na terenie tej

⁴¹ Ze względu na niski udział organów niepublicznych w badaniu terenowym nie można przeprowadzić analizy częstości współpracy poza projektami partnerskimi.

samej gminy, powiatu (korzystanie z infrastruktury i wyposażenia sal przedmiotowych), poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (indywidualizacja nauczania, praca z uczniem o specyficznych trudnościach w uczeniu się), instytucjami kultury (kształtowanie kompetencji społecznych). Relatywnie najrzadziej organizowana jest współpraca z bibliotekami pedagogicznymi i szkołami ulokowanymi poza obszarem danej gminy, powiatu. Współpraca z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych była zawsze sformalizowana.

Wykres 44 Struktura podmiotów zewnętrznych zaangażowanych do współpracy przy realizacji zadań projektowych Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020.



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Zwraca uwagę relatywnie niewysoki udział lokalnych podmiotów wsparcia: bibliotek pedagogicznych i placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli (zarówno publicznych jak i niepublicznych). Ten stosunkowy deficyt udziału wskazanych instytucji wsparcia oświaty może wynikać z dwóch przesłanek: częstych kontaktów organów prowadzących i szkół z tymi instytucjami podczas regularnej, ustawowej współpracy oraz przekonania beneficjentów i odbiorców wsparcia o niskiej przystawalności kwalifikacji pracowników tych instytucji do wymagań Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Jak wynika z badań ewaluacyjnych dotyczących współpracy sieciowej instytucji oświaty na szczeblu lokalnym w poprzedniej perspektywie finansowej⁴², kierownictwa BP i ODN uważają, iż do sprawnego wdrożenia w możliwe nowe role potrzebna jest inwestycja w kompetencję kadr tych placówek. Wszystkie typy badanych placówek widzą potrzebę szkolenia pracowników w zakresie coachingu. Dodatkowo kierownictwo badanych bibliotek często wskazywało na konieczność doskonalenia ich pracowników w autoprezentacji i nowoczesnych metodach nauczania, a także metodyki pracy z dorosłymi, TIK czy sposobów wspierania pracy szkoły. W ocenie kierownictwa bibliotek pedagogicznych uczestniczących w badaniu ilościowym ich kadra jest dobrze przygotowana przede wszystkim do wsparcia przy wyborze

⁴²Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Coffey, Ośrodek Ewaluacji, Warszawa 2014.

literatury na potrzeby wspomaganie lub prowadzenia dedykowanych szkoleń, zgodnych z prowadzoną przez BP działalnością statutową. Z kolei, aby pracownicy ODN mogli skutecznie wspierać proces doskonalenia nauczycieli i wspomaganie szkół według nowego modelu doskonalenia, zdaniem respondentów kadra powinna podnieść swoje kompetencje w obszarach takich jak metodyki pracy z dorosłymi, nowoczesne metody nauczania czy zarządzanie projektami. W ramach Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020 współpracę z ODN podejmowano głównie w szkołach podstawowych (edukacja wczesnoszkolna) i zasadniczych szkołach zawodowych (po 50% szkół wskazanych typów, w których współpracowano z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji zadań projektowych). Dobrą praktyką wykorzystania potencjału Biblioteki Pedagogicznej odnotowano w projekcie „*W kręgu nauki*”, realizowanym przez gminę Sulęczyno. W projekcie przewidziano zadanie „Współpraca szkół z otoczeniem”, w tym podzadania „Współpraca z biblioteką pedagogiczną” oraz „Współpraca z lokalnym inkubatorem przedsiębiorczości”. W tym celu zobowiązano się do podpisania umowy współpracy z placówkami, w których zostaną jasno określone zasady współpracy i obowiązki stron. Po obydwu stronach określona zostanie jedna osoba do stałego kontaktu, celem monitoringu przebiegu współpracy i natychmiastowego reagowania w przypadku zaistnienia jakichkolwiek problemów. Współpraca z biblioteką pedagogiczną będzie obejmować działania z wykorzystaniem TIK skierowane do nauczycieli. Nauczyciele będą uczestniczyć w szkoleniu z bezpieczeństwa cyberprzestrzeni oraz w warsztatach dotyczących wykorzystania zasobów bibliotecznych i TIK w pracy z uczniem. Poprzez warsztaty pracownicy biblioteki podzielą się swoją wiedzą w zakresie efektywnej realizacji zadań dydaktycznych opartych na nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Nauczyciele dowiedzą się, jakimi zasobami dysponuje biblioteka, w jaki sposób ich szukać i wykorzystywać. Warsztaty związane ze współpracą z biblioteką pedagogiczną stworzą możliwość wymiany doświadczeń nauczycieli z poszczególnych szkół, spotkania stworzą płaszczyznę porozumienia. Uczestnikom zostaną zapewnione materiały dydaktyczne i transport do szkół pracowników biblioteki. Współpraca będzie miała swoją kontynuację po projekcie.

Z kolei celem współpracy z lokalnym inkubatorem przedsiębiorczości jest wykształcenie w uczniach inicjatywności, rozwoju przedsiębiorczości i kreatywności z wykorzystaniem TIK. Dla nauczycieli organizuje się seminarium dotyczące metod pracy z uczniem, które pobudzają ich pomysłowość i zmobilizują do równego rodzaju inicjatyw. Dla uczniów organizowane są wykłady („Szkolny uniwersytet ekonomiczny”) prowadzone przez pracownika uczelni wyższej współpracującej z inkubatorem. Tematyka wykładów związana jest z przedsiębiorczością i otoczeniem biznesowym. Obecność wykładowcy z uczelni wyższej daje uczniom możliwość uczestnictwa w nowej formie zajęć i pokaże ciekawe oblicze uczelni, która może być dostępna również dla nich. Dodatkowo został zorganizowany konkurs dla uczniów wszystkich szkół dotyczący przedsiębiorczości, który zostanie zakończony galą w siedzibie inkubatora, jej elementem będzie wykład lokalnego przedsiębiorcy. W ramach zadania zapewniono nagrody dla zwycięzców (drobny sprzęt elektroniczny, gry i materiały edukacyjne związane z przedsiębiorczością), wynajem sali na seminarium i galę oraz poczęstunek. Planuje się kontynuowanie współpracy po zakończeniu projektu.

Udział szkół wyższych w realizacji zadań projektowych najczęściej akcentowany był przez licea i technika (odpowiednio 80% i 63% badanych szkół tego etapu edukacji wskazało uczelnie wyższe jako współpracownika). Współpraca ze szkołami mieszczącymi się na obszarze danej gminy/powiatu dominuje wśród szkół podstawowych i techników (odpowiednio 55% i 75%). Z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (PPP) współpracowały wszystkie ZSZ i wszystkie placówki kształcenia specjalnego biorące udział w projektach Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 oraz 50% szkół podstawowych i gimnazjów. Zgodnie z logiką danego etapu edukacji współpraca z pracodawcami prowadzona jest głównie w ZSZ, technikach i placówkach kształcenia specjalnego (odpowiednio 100%, 75% i 66%). Instytucje kultury wskazywane są jako partnerzy działań projektowych głównie przez ZSZ, technika i szkoły podstawowe (odpowiednio 50%, 75%, 50%).

Analiza struktury podmiotów zewnętrznych (poza partnerami projektowymi) ze względu na typ obszaru wskazuje na dominację szkół zlokalizowanych w małych miastach we współpracy ze wszystkimi typami podmiotów zewnętrznych, z wyjątkiem organizacji pozarządowych, z którymi współpracowały głównie szkoły zlokalizowane na obszarach wiejskich. Struktura ta odzwierciedla bariery organów prowadzących na terenach

wiejskich w pozyskiwaniu współpracowników do realizacji działań projektowych poza instytucjami publicznymi zlokalizowanymi w sąsiedztwie oraz ich deklarowane trudności w realizowaniu PZP.

Badane podmioty prowadzące deklarują, iż współpraca z podmiotami zewnętrznymi dotyczy przede wszystkim kształtowania kompetencji kluczowych (80%). Pozostałe obszary wsparcia zostały objęte współpracą z podmiotami zewnętrznymi w mniej więcej połowie projektów, z wyjątkiem indywidualizacji nauczania, na którą wskazało zaledwie 16% organów prowadzących.

Wykres 45 Struktura współpracy z podmiotami zewnętrznymi ze względu na obszar wsparcia



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów przy udziale podmiotów zewnętrznych odnotowane zostało we wszystkich badanych gminach wiejskich i małych miastach i 75% badanych dużych miast. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów wsparte zostało przez podmioty zewnętrzne we wszystkich gminach wiejskich i ponad połowie gmin miejskich i wiejsko-miejskich (odpowiednio 54% i 56%). Wsparcie przez podmioty zewnętrzne doradztwa edukacyjno-zawodowego uczniów odnotowane zostało w 100% badanych małych miast i 49% dużych miast. Rozwijanie kreatywności i innowacyjności uczniów oraz kompetencji informatycznych przy współpracy z podmiotami zewnętrznymi następuje głównie w gminach wiejskich (100%) i małych miastach (100%), relatywnie rzadko w dużych miastach (45%) co stanowi odzwierciedlenie potencjału dydaktycznego placówek ze względu na typ obszaru. Zwraca uwagę fakt, iż wsparcie podmiotów zewnętrznych w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli deklarowane jest głównie w małych miastach (100%). Indywidualizacja nauczania wsparta jest przez podmioty zewnętrzne jedynie w dużych miastach, zgodnie z logiką diagnozy problemów, opisaną we wcześniejszych rozdziałach.

Biorąc pod uwagę etap edukacji i odpowiadający mu typ szkoły należy podkreślić, iż współpraca zewnętrzna przy realizacji działań projektowych z obszaru wsparcia doradztwa zawodowego odbywa się w 100% badanych szkół zawodowych i placówek kształcenia specjalnego, w których realizowana jest dana forma wsparcia, oraz w 75% badanych liceów i techników. Rozwijanie kompetencji informatycznych uczniów przy udziale podmiotów zewnętrznych częściej niż na pozostałych etapach edukacji ma miejsce w klasach I-III SP oraz w liceach. Rozwijanie kreatywności i innowacyjności przy współpracy z podmiotami zewnętrznymi odbywa się natomiast częściej na obu etapach edukacji szkoły podstawowej i w technikach niż na pozostałych etapach edukacji, podczas gdy wyrównywanie szans edukacyjnych przy udziale tych podmiotów najbardziej popularne jest w placówkach kształcenia specjalnego i klasach I-III SP. Należy podkreślić fakt, iż 100% badanych ZSZ i 67% placówek kształcenia specjalnego realizuje doskonalenie zawodowe nauczycieli przy współpracy z instytucjami zewnętrznymi, podczas gdy na pozostałych etapach edukacji odsetek ten nie przekracza 50%.

Tabela Odsetek szkół danego typu realizujących projekty w formule partnerstwa podejmujących współpracę w poszczególnych obszarach kształcenia.

Obszar wsparcia	SP - edukacja wczesnoszkolna	SP – pozostałe klasy	Gimnazjum	Zasadnicza szkoła zawodowa	Technikum	Liceum	Placówka kształcenia specjalnego
Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów	88%	81%	75%	100%	75%	80%	67%
Rozwijanie kreatywności i innowacyjności uczniów	63%	48%	47%	50%	75%	50%	33%
Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów	50%	71%	59%	0	35%	0	66%
Rozwijanie kompetencji informatycznych uczniów	50%	40%	37%	0	25%	45%	33%
Doradztwo edukacyjno-zawodowe	50%	41%	65%	100%	75%	75%	100%
Indywidualizacja nauczania	50%	45%	35%	0	0	15%	0
Doskonalenie zawodowe nauczycieli	50%	42%	50%	100%	50%	45%	67%

Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402)

Wskazana przez beneficjentów współpraca miała charakter formalny, zgodnie z zasadami finansowania przedsięwzięć projektowych.

Bariery realizacji projektów partnerskich i współpracy z otoczeniem zewnętrznym

Zdecydowana większość badanych organów prowadzących (76%) deklaruje brak problemów przy realizacji współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Sporadycznie wskazywano na problem wycofania się podmiotów zewnętrznych ze współpracy, trudności komunikacyjne czy nierzetelnie realizowany przedmiot współpracy. Podobny odsetek (przy 14% udziale odpowiedzi „nie wiem”) osób deklarujących brak problemów odnotowano w przypadku badanych szkół (72%). Wskazane wyżej problemy realizacyjne deklarowano jednostkowo.

Analiza WoP pozwala na postawienie tezy, iż w przypadku 10% projektów, odnotowano problemy z pozyskaniem wykonawców zajęć dodatkowych dla uczniów. Problemy te wystąpiły na obszarach wiejskich, głównie na etapie IV-VI klasy i na etapie gimnazjalnym. W projektach tych odnotowano brak ofert w postępowaniach przeprowadzonych w trybie zamówień publicznych, głównie ze względu na przeznaczenie nieadekwatnej kwoty na realizację działań projektowych i oddalenie obszaru od siedzib lokalnych firm. Odnotowano także problemy z zamówieniami publicznymi w 5% realizowanych projektów, co skutkowało opóźnieniem współpracy i zmianami w harmonogramie projektu.

Pytania badawcze:

Czy podjęta współpraca miała wpływ na efekty osiągane w projektach?

Jakie korzyści odnieśli wnioskodawcy angażując w projekt partnerów?

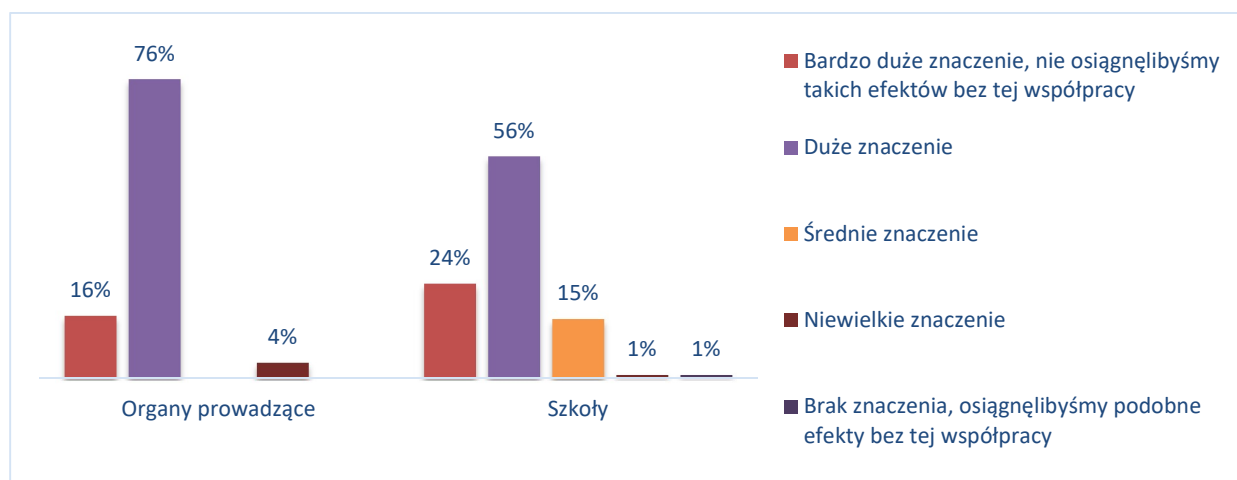
Zgodnie z zapisami Załącznika nr 10 do Regulaminu Konkursu realizacja projektów w partnerstwie ma na celu zwiększenie zakresu oddziaływania przedsięwzięć oraz zapewnienia kompleksowego rozwiązywania konkretnych problemów. Tworzenie partnerstw może być także istotne w przypadku braku możliwości osiągnięcia zamierzonych celów projektu przez projektodawcę z powodu trudności z zapewnieniem przez niego potrzebnego współfinansowania. W celu wypełnienia warunków tworzenia partnerstw istotne jest zatem, aby przedsięwzięcie realizowane w ramach projektu partnerskiego miało taki charakter, że jego wykonanie przekracza możliwości jednego podmiotu ze względu na jego ograniczony potencjał (np. finansowy, naukowy, instytucjonalny czy dotyczący doświadczenia).

Analiza WoD i WoP wskazuje na pełną zgodność projektów partnerskich z powyższą zasadą. Podmioty partnerskie zaangażowane do realizacji przedsięwzięć z obszaru podnoszenia kompetencji językowych wniosły jako swoisty aport kompetencje w zakresie znoszenia bariery językowej, rozszerzenia zakresu nauczania poza podstawę programową, w szkołach ponadgimnazjalnych przygotowując młodzież do zewnętrznych egzaminów językowych. Podmioty zewnętrzne podnoszące kompetencje kluczowe uczniów oraz umiejętności pedagogiczne kadry nauczycielskiej w obszarze technik uczenia się wniosły nowoczesne metody nauczania mnemotechnik, segregacji informacji, które nie stanowią ani podstawowej kompetencji nauczycielskiej, ani elementu podstawy programowej. Wykłady przedstawicieli wyższych uczelni stanowiły istotny element kształcenia poprzez wprowadzenie nowych narzędzi analizy problemów w obszarach nauk ścisłych bądź pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Znaczącą wartością dodaną charakteryzuje się też współpraca z podmiotami zewnętrznymi w obszarze kształtowania kompetencji informatycznych uczniów i nauczycieli – zarówno poprzez wprowadzenie podstaw robotyki i programowania jak i poprzez dostarczenie nauczycielom kompetencji w zakresie używania ogólnodostępnych narzędzi informatycznych podczas lekcji, a uczniom podczas prac domowych. Istotny okazał się także wkład podmiotów zewnętrznych w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego. Jak wynika z informacji przytoczonych wcześniej w niniejszym raporcie, powszechnie diagnozowanym problemem szkół jest brak kompetencji nauczycieli w zakresie prowadzenia doradztwa. Zarówno warsztaty jak i zajęcia indywidualne prowadzone przez podmioty zewnętrzne wśród uczniów dostarczyły kadrze nauczycielskiej przykładu, narzędzi i informacji na temat technik analizowania lokalnych rynków pracy i predyspozycji uczniów oraz kształtowania postaw przedsiębiorczych. Wartość dodana udziału podmiotów zewnętrznych w kształtowaniu kreatywności i innowacyjności w nauczaniu eksperymentalnym jest bezsprzeczna. Licznie diagnozowane na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich deficyty w zakresie wyposażenia sal przedmiotowych uniemożliwiały przez lata prowadzenie zajęć opartych na eksperymencie w szkołach biorących udział w projekcie, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów wiejskich. Podmioty zewnętrzne uczestniczące w wyrównywaniu szans edukacyjnych dostarczyły uczniom ze szkół wiejskich możliwości wizyty w ośrodkach naukowych, piknikach naukowych, obecności na półkoloniach edukacyjnych, które to doświadczenia wcześniej były dla uczniów w niewielkim stopniu dostępne. Zajęcia wyjazdowe z udziałem partnera przyniosły także wysokie efekty w gminach miejskich. W projekcie *Rozwińmy żagle szans ! - podniesienie jakości edukacji ogólnej w Szkołach Podstawowych i w Szkole Gimnazjalnej w Mieście Ustka*, partner Akademia Pomorska zorganizował zajęcia wykładowe oraz ćwiczeniowe na terenie uczelni, co podniosło znacznie prestiż uczenia się szkolnych zagadnień. Zgodnie z deklaracjami nauczycieli u uczniów nastąpił bardzo wyraźny wzrost kompetencji społecznych i wzrost poczucia własnej wartości oraz pewności siebie w sytuacjach publicznych. Uczniowie, z którymi przeprowadzono wywiad wykazywali się ponadprzeciętnymi kompetencjami komunikacyjnymi i dobrze radzili sobie w komunikacji z osobą obcą. Umieli przedstawić korzyści, jakie odnieśli z zajęć, opisać je w obrazowy sposób i przedstawić oczekiwania wobec tego rodzaju projektu.

W zakresie pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych szczególne znaczenie miało wyposażenie kadry nauczycielskiej w kompetencje i umiejętności indywidualizacji wsparcia oraz skutecznych sposobów prac z uczniem z dysleksją, wadą wymowy.

Niemal wszyscy (92%) przedstawiciele badanych organów prowadzących uważają, że współpraca z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych miała duże znaczenie dla osiągniętych efektów, przy czym 16% organów prowadzących twierdzi, że bez podmiotów zewnętrznych osiągnięcie zakładanych efektów nie byłoby możliwe. Wśród badanych szkół można odnotować wyższy odsetek sceptyków wobec znaczenia podmiotów zewnętrznych dla realizacji celów projektowych, niemniej jednak przedstawiciele szkół częściej niż organy prowadzące wypowiadają opinię, że bez współpracy zewnętrznej osiągnięcie zakładanych efektów nie byłoby możliwe.

Wykres 46 Opinie organów prowadzących i szkół dotyczące współpracy z podmiotami zewnętrznymi podczas realizacji działań projektowych.



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402), badanie beneficjentów (n=77)

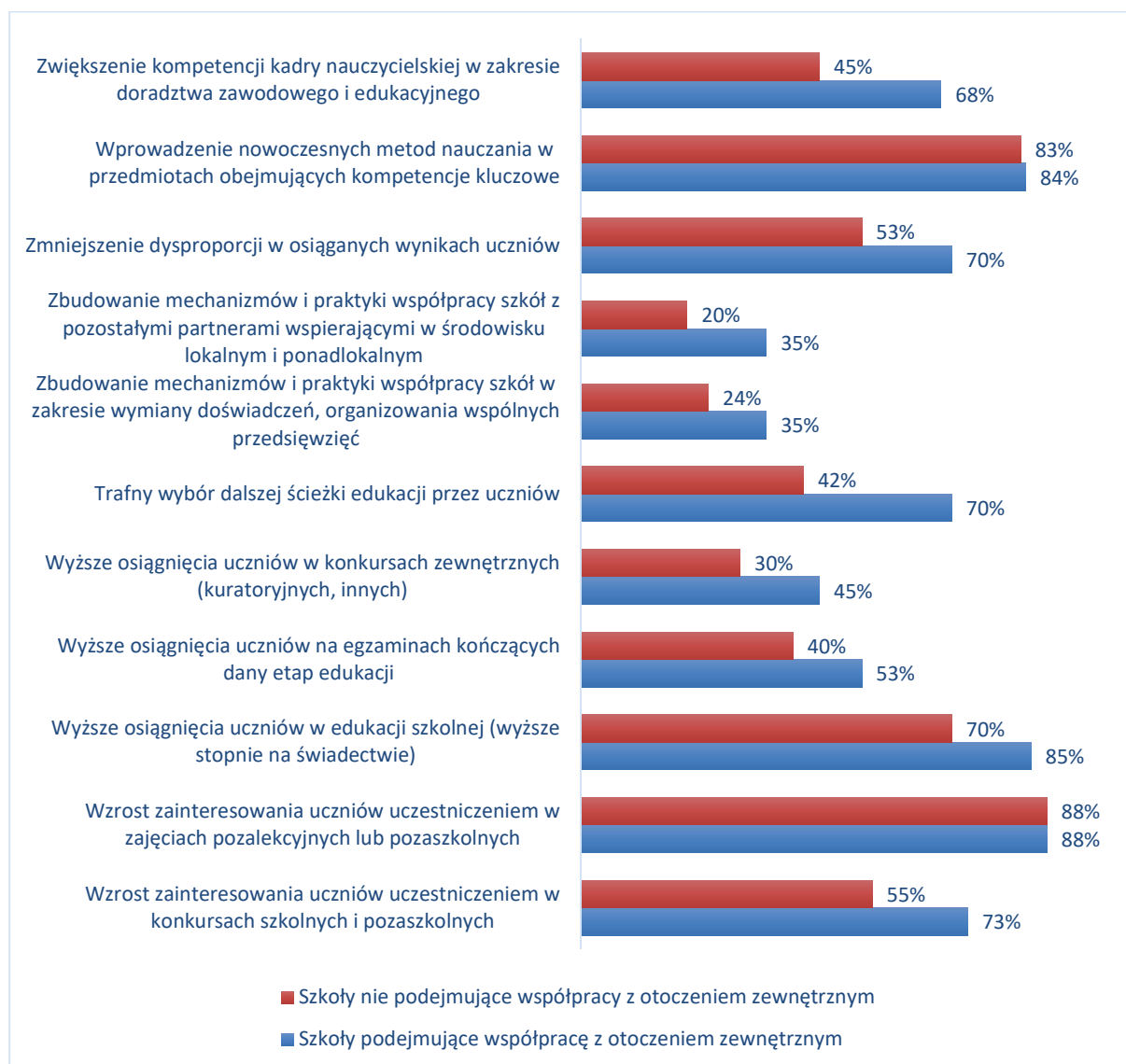
Analiza opinii beneficjentów ze względu na obszar terytorialny wsparcia pokazuje, iż współpraca z podmiotami zewnętrznymi największym znaczeniem cieszyła się na obszarach małych miast (50% beneficjentów stwierdziło, że bez pomocy zewnętrznej zakładane efekty nie zostałyby osiągnięte). Sceptycy występowali jedynie na obszarach dużych miast.

Etap edukacji również różnicował opinie uczestników wsparcia. Połowa przedstawicieli badanych szkół podstawowych twierdzi, że bez udziału podmiotów zewnętrznych nie osiągnięto by zakładanych efektów w klasach I-III. Dalsze analizy pokazują, iż opinia ta dotyczy przede wszystkim wsparcia szkoły w obszarze pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami rozwojowymi i indywidualizacji nauczania. Wysoko – również w 50% - oceniana jest przez szkoły licealne wartość dodana współpracy dla efektów projektu w liceach i zasadniczych szkołach zawodowych. W tym pierwszym typie szkół uznano, iż bez zewnętrznego wsparcia nie osiągnięto by efektów projektu w zakresie kompetencji kluczowych uczniów w obszarze robotyki i programowania oraz w obszarze kształtowania innowacyjności i kreatywności. W ZSZ pozytywna opinia dotycząca współpracy z podmiotami zewnętrznymi odnosi się przede wszystkim do zajęć z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Wyższy od przeciętnej jest także odsetek przedstawicieli badanych techników (38%), wrażliwych opinii, że bez podmiotów zewnętrznych osiągnięcie założonych efektów nie byłoby możliwe. Uznanie cieszyły się zajęcia z doradztwa edukacyjno-zawodowego, wizyty w uczelniach wyższych i wkłady ich przedstawicieli oraz zajęcia z zakresu kształtowania kompetencji kluczowych ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów maturalnych. Badane placówki kształcenia specjalnego w 100% stwierdziły duże znaczenie wsparcia ze strony podmiotów zewnętrznych do realizacji celów projektowych.

Należy jednak nadmienić, że współpraca z otoczeniem zewnętrznym wpływa też istotnie na ocenę efektów projektu przez beneficjentów. Co prawda beneficjenci i szkoły współpracujące z podmiotami zewnętrznymi przy

realizacji działań projektowych równie często jak podmioty, które nie podejmowały współpracy uważają, że wsparcie przyniosło takie efekty jak: wzrost zainteresowania uczniów uczestniczeniem w zajęciach pozalekcyjnych lub pozaszkolnych czy też wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania w przedmiotach obejmujących kompetencje kluczowe. Pozostałe efekty są jednak wskazywane częściej przez beneficjentów podejmujących współpracę z podmiotami zewnętrznymi niż przez podmioty, które tej współpracy nie podejmowały.

Wykres 47 Efekty projektów w opinii przedstawicieli szkół uczestniczących w projektach współpracujących z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań oraz w opinii przedstawicieli szkół, które nie podejmowały współpracy.



Źródło: badanie ilościowe wśród wspartych szkół i placówek (n=402).

Współpraca z podmiotami zewnętrznymi przyniosła więc częstsze i bardziej zróżnicowane efekty wsparcia niż w przypadku projektów, w których nie korzystano ze wsparcia podmiotów zewnętrznych.

Oprócz przedstawionej wyżej wartości dodanej współpracy z podmiotami zewnętrznymi, wynikającej z uzupełniania deficytów szkół przez podmioty zewnętrzne organy prowadzące i szkoły uczestniczące w projekcie odniosły także inne korzyści.

Częściej niż co czwarty (28%) badany przedstawiciel organu prowadzącego stwierdził, iż współpraca ta przyniosła szersze korzyści niż zapewnienie osiągnięcia efektów projektu. Zauważa je 100% przedstawicieli

organów prowadzących ulokowanych na terenach wiejskich i 50% organów prowadzących z obszaru małych miast. Wskazywano na „nawiązanie współpracy i indywidualnych kontaktów z pracownikami podmiotów, co daje możliwości i potencjał na przyszłość”, „organizowanie dodatkowych, pozaprojektowych zajęć warsztatowych dla nauczycieli”, „kontynuacja zajęć po zakończeniu realizacji projektu – ze środków własnych”, „wzmocnienie motywacji uczniów do nauki, zainteresowanie przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi”. W przypadku badanych szkół przekonanie o dodatkowych korzyściach, wykraczających poza efekty realizowanego projektu jest jeszcze częstsze (39%). Połowa przedstawicieli szkół ponadgimnazjalnych wszystkich typów oraz połowa badanych przedstawicieli szkół podstawowych, w których odnotowano współpracę z podmiotami zewnętrznymi twierdzi, że korzyści ze współpracy można dyskutować również poza obszarem działań projektowych. Wskazywali oni na następujące długofalowe korzyści: „uwrażliwienie uczniów na problemy społeczno-kulturalno-środowiskowe- rozwój umiejętności samodzielnego wykonywania eksperymentów, wyciągania wniosków, - rozwój umiejętności współpracy w grupie przy rozwiązywaniu zadań- nabycie umiejętności interpersonalnych, które będą trwały po zakończeniu projektu”, „długofalowa motywacja uczniów do podejmowania działań na rzecz społeczności lokalnej i inicjatyw na rzecz środowiska przyrodniczego”, „rozbudzenie zainteresowań przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi”, „rozwój społeczności lokalnej – na przykład poprzez pikniki naukowe”, „uczniowie są bardziej otwarci i szybciej nawiązują kontakt – poznali „lepszego świat”, „wzbogacenie bazy kontaktów dla dalszych szkoleń”, „po zakończeniu zajęć w ramach projektu „Otwarte umysły” a w szczególności po profesjonalnych wykładach, warsztatach i laboratoriach w ATENEUM - Szkole Wyższej w Gdańsku chcemy rozpocząć współpracę w zakresie kompetencji kluczowych językowych”, „nawiązanie współpracy z pracodawcami lokalnego rynku pracy- poszerzenie oferty doskonalenia zawodowego nauczycieli”. Jak wynika z analiz przeprowadzonych w ramach studium przypadku projektu „W kręgu nauki”, realizowanego przez gminę Sulęcino, **udział partnera jest kluczowy, zarówno od strony organizacyjnej** (obciążenie obowiązkami pracowników organu prowadzącego nie pozwoliłoby na sprawne zarządzanie projektem), **jak też merytorycznej** (projekt przygotowany wyłącznie przez organ prowadzący oraz szkoły nie byłby tak innowacyjnym różnicowany i zaawansowany merytorycznie). Partner projektu zapewnił następującą wartość dodaną:

- Zapewnienie wysokiego poziomu merytorycznego projektu – szczególnie pod względem innowacyjnych metod prowadzenia zajęć (opracowano zarówno scenariusze zajęć, jak i przeszkolono nauczycieli w tym zakresie, warto podkreślić, że jednym ze zdiagnozowanych deficytów były niedostateczne umiejętności nauczycieli w stosowaniu innowacyjnych metod dydaktycznych);
- Zapewnienie trafnego doboru wsparcia – szczególnie, że dobór wsparcia odbywał się w porozumieniu z dyrektorami i nauczycielami, dotyczy to zarówno sprzętu, wyposażenia szkół, jak i zajęć edukacyjnych;
- Zapewnienie kompleksowości wsparcia – oferta w projekcie była szeroka, wszechstronna (zajęcia dodatkowe, imprezy, wyjazdy, wizyty u przedsiębiorców, pokazy eksperymentalne, szkolenia dla nauczycieli, zajęcia wakacyjne etc.);
- Wykorzystanie potencjału i możliwości poszczególnych placówek objętych projektem (dzięki współpracy ze szkołami na etapie przygotowania wniosku o dofinansowanie, oferowane wsparcie trafia w potrzeby oraz możliwości nauczycieli i uczniów).

Z analiz przeprowadzonych w ramach studium przypadku projektu „W kręgu nauki” wynika, iż kluczowym czynnikiem tego sukcesu jest wybranie partnera projektu jeszcze przed sformułowaniem zapisów WoD.

Należy podkreślić, że co czwarty badany (26%) przedstawiciel szkoły współpracującej przy działaniach projektowych z podmiotami zewnętrznymi akcentuje trwałość i długofalowość działań podnoszących kompetencje zawodowe nauczycieli. Ten długofalowy efekt współpracy należy uznać za najbardziej trwały i istotny w skali pojedynczej placówki. Zapewnia on kontynuację efektów wsparcia wśród uczniów nie uczestniczących w działaniach projektowych.

Współpraca z podmiotami zewnętrznymi przyniosła więc więcej korzyści beneficjentom niż brak współpracy. Należy pamiętać jednakże, że korzystały z niej te szkoły/placówki oraz ci beneficjenci, którzy identyfikowali deficyty własnych zasobów w zakresie realizacji działań projektowych.

Trwałość współpracy

Pytania badawcze:

Czy nawiązana współpraca ma charakter systemowy i będzie kontynuowana w przyszłości?

Większość (78%) wszystkich badanych organów prowadzących, które współpracowały z podmiotami zewnętrznymi planuje kontynuować współpracę po zakończeniu działań projektowych. Najczęściej deklarowane są plany współpracy ze szkołami wyższymi (36%), instytucjami kultury (20%), pracodawcami (20%), firmami doradczo-szkoleniowymi (16%). Deklaracje te wskazują na potencjał zmniejszenia słabości myślenia systemowego i rozwinięcie długofalowego podejścia do doskonalenia w pomorskich szkołach, w których podnoszenie jakości edukacji ogólnej powinno mieć charakter procesowy, a nie projektowy. Większość badanych organów prowadzących zdaje się traktować rezultaty Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 jako istotną i trwałą zmianę w systemie doskonalenia, nie zaś jedynie jako kolejny projekt szkoleniowy.

Tabela 25 Plany beneficjentów dotyczące kontynuacji współpracy z podmiotami zewnętrznymi współrealizującymi zadania projektowe Poddziałania 3.2.1 RPO WP 2014-2020

	Tak, mamy sprecyzowane plany	Tak, ale nie mam sprecyzowanych planów
Szkoły, placówki z terenu gminy/powiatu	0	12%
Szkoły placówki poza gminą/powiatem	0	0%
Szkoły wyższe	12%	24%
Placówki doskonalenia nauczycieli	4%	8%
PPP	4%	4%
Biblioteki pedagogiczne	0%	4%
Pracodawcy	4%	16%
Instytucje rynku pracy	4%	8%
Instytucje kultury	4%	20%
Organizacje pozarządowe	4%	8%
Prywatne szkoły językowe	0%	4%
Firm doradczo-szkoleniowe	4%	12%
Prywatne instytucje edukacyjne	0%	8%

Źródło: badanie ilościowe wśród beneficjentów (n=77)

Zwraca uwagę niski odsetek zainteresowania budowaniem współpracy sieciowej między szkołami, w której korzystano by z udziału podmiotów zewnętrznych. Ten komponent modelu doskonalenia jakości kształcenia ogólnego odpowiada na ważną potrzebę nauczycieli, dotyczącą współpracy, wymiany doświadczeń i uczenia się nie tylko od siebie wzajemnie, ale również od podmiotów zewnętrznych.⁴³ Pozytywnym przykładem decyzji kontynuowania współpracy szkół różnych typów z udziałem podmiotów zewnętrznych jest projekt „Nowoczesna

⁴³Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Coffey, Ośrodek Ewaluacji, Warszawa 2014.

Szkola” realizowany przez Diecezję Pelplińską. Uczestnicy projektu, badani w ramach studiów przypadku podkreślają, że wcześniej rozwiązania w zakresie nauki metodą eksperymentu oraz zajęć interdyscyplinarnych czy kontaktów z uczelniami podejmowano w trzech szkołach wybranych jako referencyjne. Współpraca nie miała charakteru systemowego. Zaznaczono, że występuje konieczność standaryzacji rozwiązań projektowych, również w zakresie współpracy z uczelniami we wszystkich szkołach diecezji.

Plany dotyczące kontynuacji współpracy z podmiotami zewnętrznymi deklarują wyłącznie organy prowadzące z terenów dużych i małych miast. **Sporadycznie jedynie badani beneficjenci z obszarów wiejskich** zadeklarowali chęć kontynuowania systemowej współpracy po zakończeniu działań projektowych. Główną barierą kontynuacji działań jest brak środków finansowych i niska atrakcyjność gmin wiejskich jako klientów dla podmiotów zewnętrznych (rozproszenie odbiorców działań, niska skala). Działania skierowane do nauczycieli w ramach projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 niosą za sobą potencjał wysokich efektów mnożnikowych w zakresie kompetencji kluczowych, postępowania z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednakże efekty działań projektowych w odniesieniu do pozostałych obszarów wsparcia nie pozostaną trwałe i nie obejmą swoim oddziaływaniem kolejnych roczników bez dodatkowego wsparcia podmiotów zewnętrznych. Szczególną uwagę przykuwa relatywnie niski priorytet doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach gimnazjalnych i podstawowych na obszarach wiejskich. Jak wynika z badania *Analiza wybranych danych z projektów realizowanych przez powiaty w ramach Poddziałania 3.5 PO KL*⁴⁴ kwestia wspierania ucznia w ukierunkowaniu go w dalszej nauce i/lub wyborze zawodu jest marginalizowana i niedoceniana przez szkoły podstawowe i gimnazjalne na obszarach wiejskich, choć na tym etapie można już rozpoznać predyspozycje ucznia i jego możliwości na potencjalnym rynku pracy. W ramach Poddziałania 3.5. PO KL zaledwie 194 placówki w województwie pomorskim skorzystało z oferowanych przez ORE ofert doskonalenia zawodowego w latach 2014/2015 (w tym zaledwie 6 z obszarów wiejskich), co plasuje region na 12 miejscu spośród wszystkich województw. Kontynuacja działań we wskazanych newralgicznych obszarach wymaga jednak – ze względu na deficyty kompetencyjne kadry pedagogicznej – współpracy z otoczeniem zewnętrznym.

Dobłą praktyką realizowania współpracy z szansą na jej kontynuację po zakończeniu działań projektowych na obszarach wiejskich jest projekt „*W kręgu nauki*” realizowany przez gminę Sulęcyno. Jak wynika z analiz zrealizowanych w ramach studium przypadku czynnikiem sprzyjającym trwałości współpracy między podmiotami zaangażowanymi w projekt (tu: inkubator przedsiębiorczości, centrum biblioteczne w Kartuzach) jest **dobór podmiotów lokalnych do takich działań**. Świadomie do projektu wybrano podmioty zlokalizowane na terenie gminy lub blisko gminy.

Podsumowanie. Główne wnioski

Wnioski ogólne

Współpraca organów prowadzących i szkół z podmiotami zewnętrznymi przyjmuje dwie formy – partnerstwa projektowego (35% projektów) i zlecenia wykonywania usług (25%). Łącznie deklaruje ją 60% beneficjentów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Współpracę partnerską najczęściej realizują organy prowadzące z obszarów wiejskich, podczas gdy beneficjenci z miast częściej zlecali działania projektowe na zewnątrz. W formule partnerstwa beneficjenci preferują edukacyjne firmy doradczo-szkoleniowe, stowarzyszenia i uczelnie. Inną strukturą charakteryzuje się współpraca z otoczeniem zewnętrznym poza formułą partnerstwa. Dominują uczelnie, inne szkoły oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne, instytucje kultury, pracodawcy. Relatywnie rzadko wybierana jest współpraca z bibliotekami publicznymi i placówkami doskonalenia zawodowego nauczycieli, niemniej jednak odnotowano dobre praktyki tej kooperacji. Współpraca z otoczeniem zewnętrznym dotyczy głównie obszaru kompetencji kluczowych, rozwijania kreatywności i innowacyjności, podnoszenia kompetencji cyfrowych, doskonalenia nauczycieli i doradztwa edukacyjno-zawodowego. Struktura ta jest silnie różnicowana w zależności od typu obszaru (miejski/wiejski) oraz od etapu edukacji. Zakres

⁴⁴Analiza wybranych danych z projektów realizowanych przez powiaty w ramach Działania 3.5 PO KL, 2014/2015, ORE, 2015.

kooperacji odnosi się zarówno do zdiagnozowanych potrzeb uczniów i nauczycieli jak i potrzeb szkoły. Sporadycznie jedynie odnotowywano bariery współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Dotyczyły one problemów z zamówieniami publicznymi, niewystarczającej liczby ofert w ramach budżetu projektowego, problemów organizacyjnych związanych z nieadekwatnym etapowaniem działań partnera projektowego.

Niemal wszyscy badani beneficjenci i uczestnicy Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 deklarujący współpracę z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji projektów dostrzegają szerokie korzyści płynące z tej współpracy. Ich zdaniem osiągnięcie założonych rezultatów projektu byłoby mniej kompleksowe i mniej innowacyjne bez zewnętrznego wsparcia. Na ogół podmioty zewnętrzne dostarczyły zarówno narzędzi i instrumentów, bez których uzyskanie wysokiej jakości merytorycznej działań projektowych nie byłoby możliwe. Zakres ich wkładu dostarczył także korzyści pozaprojektowych – podejmowano wspólnie dodatkowe działania, rozwinięto plany dalszej współpracy. Udział podmiotów zewnętrznych uwolnił zasoby własne szkoły, co umożliwiło wprowadzenie szerokiej gamy wsparcia w ramach poszczególnych obszarów. Szczególnie wysoko – w kontekście uzyskania długofalowych efektów – ocenić należy współpracę z podmiotami zewnętrznymi przy doskonaleniu zawodowym nauczycieli – dostarczyła ona potencjału do zachowania trwałości wpracowanych narzędzi. Realizacja projektów przy współpracy z podmiotami zewnętrznymi przyniosła większą skalę efektów niż w przypadku projektów realizowanych przez beneficjentów własnymi zasobami szkół.

Większość badanych beneficjentów zamierza kontynuować współpracę z otoczeniem zewnętrznym przy podnoszeniu jakości kształcenia ogólnego na terenie swojej gminy/powiatu. Najczęściej jako potencjalni partnerzy dalszej kooperacji wskazywane są szkoły wyższe, instytucje kultury, pracodawcy i firmy szkoleniowo-doradcze. **Można postawić wniosek, iż realizacja projektów Poddziałania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 przyczyniła się do zmniejszenia słabości myślenia systemowego i pozwoliła na rozwinięcie długofalowego podejścia do doskonalenia w pomorskich szkołach.** Jest ono jednak ograniczone do działań ukierunkowanych na potrzeby uczniów. W nielicznych przypadkach beneficjenci i szkoły uczestniczące w projekcie planują współpracę z otoczeniem zewnętrznym przy dalszym doskonaleniu zawodowym nauczycieli w obszarach wsparcia RPO WP 2014-20202 czy wsparciu potrzeb szkół. Trwałość mechanizmu podejmowania współpracy przy podnoszeniu jakości kształcenia ogólnego ograniczona jest także lokalizacją szkół – sporadycznie jedynie deklarują ją szkoły z obszarów wiejskich. Konieczne jest wsparcie systemowe współpracy szkół z otoczeniem zewnętrznym poza dostępnymi dla potencjalnych partnerów obszarami miejskimi.

Wnioski dla poszczególnych typów organów prowadzących oraz etapów edukacyjnych

Organy prowadzące - gminy

Co trzeci (34%) samorządowy gminny organ prowadzący podejmował współpracę z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych. Formułę partnerstwa zastosowano w 38 projektach realizowanych przez gminne samorządowe organy prowadzące. Odnotowano silną dominację gmin wiejskich. Większość (57%) gmin wiejskich i miejsko-wiejskich zdecydowało się na realizację projektu w partnerstwie, co wynika głównie z deficytów infrastrukturalnych oraz niewystarczającego przygotowania nauczycieli do stosowania innowacyjnych, nowoczesnych metodyk nauczania kompetencji kluczowych, kreatywności i innowacyjności. Gminne organy prowadzące na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich najczęściej decydowały się na kompleksowe wsparcie przez partnera zarówno kompetencji uczniów (robotyki i informatyki, języków obcych, kreatywności i innowacyjności, wyrównywanie szans edukacyjnych) jak i nauczycieli (stosowanie TIK w nauczaniu, wprowadzenie nowoczesnych metodyk ze szczególnym uwzględnieniem diagnozowania i prowadzenia ucznia z deficytami rozwojowymi, edukacji wczesnoszkolnej, prowadzenia lekcji z zastosowaniem eksperymentu). Gminy miejskie stanowiące 14% beneficjentów realizujących projekty partnerskie najczęściej koncentrowały się na doradztwie edukacyjno-zawodowym (małe miasta), wsparciu kompetencji kluczowych uczniów, wsparciu nauczycieli w indywidualizacji nauczania i pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (duże miasta). Należy nadmienić, że zaledwie 2 gminy miejskie (Ustka i Starogard Gdański) zdecydowały się na realizację projektów w partnerstwie. Częściej niż pozostałe organy prowadzące z innych lokalizacji podejmowały one jednak współpracę z podmiotami zewnętrznymi poza formułą partnerstwa. Współpraca z podmiotami zewnętrznymi przyniosła beneficjentom większą skalę efektów niż

w przypadku gminnych organów samorządowych, które takiej współpracy nie podjęły. Należy odnotować także dodatkowe korzyści, takie jak: zwiększenie motywacji uczniów do nabywania wiedzy, startowania w konkursach, większa świadomość wagi edukacji w społeczności lokalnej, nawiązanie współpracy wykraczającej poza działania projektowe.

Organy prowadzące - powiaty

Projekty partnerskie realizowane są w zaledwie 3 powiatach (nowodworski, chojnicki, tczewski) i 2 miastach na prawach powiatu (Gdańsk, Słupsk) województwa pomorskiego, co stanowi mniej niż połowę (45%) wszystkich powiatów biorących udział w Działaniu 3.2.1. RPO WP 2014-2020. Niemniej jednak niemal wszystkie powiaty i miasta na prawach powiatu (78%) współpracują z podmiotami zewnętrznymi przy realizacji działań projektowych ze szczególnym uwzględnieniem doradztwa edukacyjno-zawodowego, podniesienia wiedzy nauczycieli w zakresie nauczania kompetencji kluczowych, kreatywności i innowacyjności, stosowania narzędzi TIK. Współpraca z partnerami zewnętrznymi przyniosła im korzyści w obszarze wsparcia kompetencji nauczycieli oraz podniesienia motywacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie kompetencji kluczowych. Występuje jednak ryzyko, że wartość dodana wynikająca z doradztwa edukacyjno-zawodowego nie zostanie wykorzystana w pełni po zakończeniu działań projektowych, ze względu na duży udział podmiotów zewnętrznych w realizacji zajęć i niską skłonność organów prowadzących do kontynuacji tej współpracy, mimo wysokiej jej oceny.

Niepubliczne organy prowadzące

Zaledwie 2 beneficjentów niepublicznych (Zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich i STO w Słupsku) zdecydowało się na realizację projektów w partnerstwie z organizacjami pozarządowymi. Większość niepublicznych organów prowadzących realizujących wsparcie w ramach Działania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 zleca jednak część zadań projektowych podmiotom zewnętrznym, głównie w obszarze wsparcia uczniów o deficytach rozwojowych. Udział podmiotów zewnętrznych w projektach realizowanych przez organy niepubliczne uzupełnił deficyty uczniów, dostarczył też dodatkową korzyść w postaci podniesienia kompetencji nauczycieli w zakresie motywowania uczniów i zwiększania ich umiejętności uczenia się. Współpraca ta będzie kontynuowana również po zakończeniu działań projektowych.

Szkoły podstawowe i gimnazja

Szkoły podstawowe i gimnazja najczęściej podejmowały współpracę partnerską oraz współpracę z podmiotami zewnętrznymi poza formułą partnerstwa. Współpraca ta dotyczyła głównie edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacji nauczania, wyrównywania szans edukacyjnych oraz podnoszenia umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych. Szkoły podstawowe i gimnazja najczęściej współpracują przy realizacji działań projektowych, szkołami zlokalizowanymi na terenie tej samej gminy, powiatu (korzystanie z infrastruktury i wyposażenia sal przedmiotowych), poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (indywidualizacja nauczania, praca z uczniem o specyficznych trudnościach w uczeniu się), instytucjami kultury (kształtowanie kompetencji społecznych, niwelowanie barier środowiskowych). Współpraca przyniosła wymierne korzyści w postaci szerszego zakresu efektów, zwiększenia pewności siebie uczniów, podniesienia ich zainteresowania przedmiotami szkolnymi, konkursami zewnętrznymi. Podniosły się także kompetencje nauczycieli w obszarze kształtowania kompetencji kluczowych oraz kreatywności i innowacyjności, a także ich zdolności diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Występuje ryzyko, że nie będzie ona kontynuowana w obszarze indywidualizacji pracy z uczniem z deficytami rozwojowymi ze względu na obciążenia finansowe tej formy wsparcia. Zwraca uwagę fakt, że większość szkół podstawowych i gimnazjów na obszarach wiejskich nie planuje kontynuacji współpracy z podmiotami zewnętrznymi, mimo wysokiej jej oceny, głównie ze względu na brak środków finansowych i niską atrakcyjność gmin wiejskich jako klientów dla podmiotów zewnętrznych (rozproszenie odbiorców działań, niska skala). Zaleca się więc rozwinięcie systemowego wsparcia doradczego dla szkół w gminach wiejskich, ze szczególnym uwzględnieniem doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i pracy z uczniem o deficytach rozwojowych w szkołach podstawowych.

Szkoły ponadgimnazjalne

Licea biorące udział w projektach Działania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 relatywnie często współpracowały przy realizacji działań projektowych ze szkołami wyższymi (organizacja wykładów, współpraca przy projektowaniu zakresu zajęć). Z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (PPP) współpracowały wszystkie ZSZ będące uczestnikami projektu. Zgodnie z logiką danego etapu edukacji współpraca z pracodawcami prowadzona jest głównie w ZSZ i technikach. Podobnie też instytucje kultury wskazywane są jako partnerzy działań projektowych głównie przez ZSZ i technika. Obszar współpracy z podmiotami zewnętrznymi różnicuje się ze względu na typ szkoły. Wsparcie doradztwa zawodowego odbywa się w 100% badanych szkół zawodowych oraz w 75% badanych liceach. Rozwijanie kompetencji informatycznych uczniów przy udziale podmiotów zewnętrznych częściej niż na pozostałych etapach edukacji ma miejsce w liceach. Rozwijanie kreatywności i innowacyjności przy współpracy z podmiotami zewnętrznymi odbywa się natomiast częściej w technikach. Szkoły ponadgimnazjalne kształcenia zawodowego regularnie sięgały po wsparcie podmiotów zewnętrznych w doszkalanii nauczycieli. Efekty wsparcia są szersze i częściej wskazywane w szkołach ponadgimnazjalnych współpracujących z podmiotami zewnętrznymi niż w szkołach, które tej współpracy nie podjęły, szczególnie w aspektach zmniejszenia dysproporcji w osiągniętych wynikach uczniów oraz zwiększenia kompetencji nauczycieli w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego i nauczania kompetencji kluczowych. Większość badanych szkół ponadgimnazjalnych planuje kontynuację współpracy z podmiotami zewnętrznymi po zakończeniu działań projektowych.

Placówki kształcenia specjalnego

Wszystkie placówki kształcenia specjalnego biorące udział w projektach Działania 3.2.1. RPO WP 2014-2020 korzystały z usług podmiotów zewnętrznych przy podnoszeniu kompetencji nauczycieli w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego i pracy z uczniem o deficytach rozwojowych. W opinii ich przedstawicieli realizacja projektów zaspokoiła większość potrzeb w tym zakresie, przynosząc bezsprzeczną wartość dodaną w zakresie podniesienia kompetencji nauczycieli. Placówki kształcenia specjalnego stosunkowo często współpracowały przy realizacji działań projektowych z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i pracodawcami. Planują one kontynuować tę współpracę po zakończeniu działań projektowych.

8 WNIOSKI I REKOMENDACJE

L.p.	Wniosek	Rekomendacja	Sposób wdrożenia	Adresat rekomendacji	Termin wdrożenia (kwartał)	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
1.	Obecne kryteria sporządzania diagnozy bywają niejasne dla organów prowadzących, które mają trudności z samodzielnym prawidłowym przygotowaniem diagnozy	W dalszym wdrażaniu RPO WP 2014-2020, uzależnionym od rozdysponowania rezerwy wykonania należy wprowadzić bardziej szczegółowy wzorzec sporządzania diagnozy sytuacji szkół dla ich większej standaryzacji.	Opracowanie schematu procesu konstruowania diagnozy oraz jej konstrukcji wraz ze wskazaniem minimum wymaganych informacji oraz zamieszczenie go w załączniku do Regulaminu Konkursów, w przypadku ich kontynuacji.	IZ RPO WP 2014-2020	Zależy od decyzji o rozdysponowaniu rezerwy wykonania	Programowa/operacyjna	Edukacja
2.	Duże znaczenie w kształtowaniu kompetencji kluczowych ma wsparcie rodziców. W projektach realizowanych w ramach Poddziałania 3.2.1 zakres instrumentów angażowania rodziców był ograniczony i nie promowano w tym przypadku żadnych innowacyjnych rozwiązań. W niewielkim stopniu problemy te zostały też uwzględnione w diagnozach.	Zaleca się w przyszłości w działaniach na rzecz lepszej jakości edukacji w regionie promowanie rozwiązań angażujących rodziców w życie szkoły i działań z zakresu pedagogiki rodziców.	Uwzględnienie w dokumentacji konkursowej.	IZ RPO WP 2014-2020	Zależy od decyzji o rozdysponowaniu rezerwy wykonania	Programowa/operacyjna	Edukacja

9 ANEKSY

Wzory narzędzi badawczych – w oddzielnych plikach

Studia przypadku – w oddzielnych plikach

Zestawienia – w oddzielnych plikach