

**„Analiza potrzeb i barier organów  
prowadzących w zakresie programów  
rozwojowych szkół i placówek prowadzących  
kształcenie ogólne w ramach Poddziałania  
9.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki  
w województwie lubelskim”**

**RAPORT KOŃCOWY**



**UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY**



Zamówienie jest współfinansowane w 85 % ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet X Pomoc Techniczna Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki oraz 15 % z budżetu JST.

**„Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w ramach Poddziałania 9.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie lubelskim”**

**RAPORT KOŃCOWY**

**Zamawiający:**



Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego w Lublinie  
ul. Spokojna 4  
20-074 Lublin

**Wykonawca:**



Pracownia Badań i Doradztwa "Re-Source" Korczyński Sarapata sp.j.  
ul. Spławie 53; 61-312 Poznań  
Tel. 61 622 92 06-07, biuro@re-source.pl

# 1. Wykaz skrótów

CATI	Computer Assisted Telephone Interview (Komputerowo wspomagany wywiad telefoniczny)
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
FGI	Focus Group Interview (Zogniskowany Wywiad Grupowy)
EWD	Edukacyjna Wartość Dodana
IP	Instytucja Pośrednicząca
LO	Liceum Ogólnokształcące
KSI	Krajowy System Informatyczny
PO KL	Program Operacyjny Kapitał Ludzki
SIO	System Informacji Oświatowej
SP	Szkoła Podstawowa
SzOK	Szkolny Ośrodek Kariery
SzOP	Szczegółowy Opis Priorytetów
UE	Unia Europejska

## 2. Streszczenie

### 2.1 METODOLOGIA BADANIA

Niniejszy raport został przygotowany przez Pracownię Badań i Doradztwa „Re-Source” Korczyński Sarapata sp. j. w ramach prowadzonego na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Lubelskiego badania pn.: „Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w ramach Poddziałania 9.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie lubelskim”. Głównym celem badania była analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL na terenie województwa lubelskiego.

Cele szczegółowe badania obejmowały:

- Diagnozę funkcjonowania szkolnictwa ogólnego na terenie województwa lubelskiego z uwzględnieniem dynamiki zmian w latach 2007-2012,
- Identyfikację potrzeb szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej,
- Ocenę aktywności szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie ubiegania się o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim i w kraju,
- Analizę potrzeb i barier szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie aplikowania o środki i realizacji projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, wraz ze wskazaniem skutecznego sposobu ich zniwelowania,
- Identyfikację problemów związanych z wdrażaniem Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim w kontekście nowego okresu programowania 2014 -2020,
- Ocenę dotychczasowych efektów wdrażania Poddziałania 9.1.2 PO KL, identyfikacja czynników sukcesu projektów realizowanych przez szkoły w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim,
- Analizę wpływu dofinansowania projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL na rozszerzenie oferty edukacyjnej szkół i placówek oświatowych, w tym ocena wpływu programów rozwojowych szkół, na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz na efektywność pracy placówki oświatowej.

W ramach ewaluacji zastosowano następujące metody i techniki badawcze:

- analizę desk research/Web research obejmującą: dokumenty programowe PO KL, dokumentację konkursową Poddziałania 9.1.2, Sprawozdania okresowe i roczne z realizacji PO KL, Plany działań dla Priorytetu IX, zestawienia i raporty dot. szkolnictwa, dane PEFS i SIMIK, wyniki egzaminów końcowych oraz Wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej szkół,
- ankietę audytoryjną z uczniami: uczestniczącymi w zajęciach realizowanych w ramach projektów z Poddziałania 9.1.2 (n=378), nieuczestniczącymi w tychże zajęciach (n=300),
- komputerowo wspomagany wywiad telefoniczny CATI z przedstawicielami: szkół objętych wsparciem w ramach Poddziałania 9.1.2 (n=100), szkół, które nie były objęte wsparciem – grupa kontrolna (n=101),
- quasi-eksperyment z zastosowaniem PSM (n=101),
- zogniskowane wywiady grupowe FGI z: przedstawicielami organów prowadzących szkoły i placówki oświatowe, nauczycielami, rodzicami uczniów objętych wsparciem (n=3),
- technikę Conjoint (n=201),
- modelowanie równań strukturalnych (SEM) (n= 1735),
- fotoewaluację w: szkole podstawowej (n=5), gimnazjum (n=5), liceum (n=5).

### 2.2 DIAGNOZA FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA OGÓLNEGO NA TERENIE WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO Z UWZGLĘDNIENIEM DYNAMIKI ZMIAN W LATACH 2007-2012

1. W woj. lubelskim mamy do czynienia z relatywnie małą średnią liczbą uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjalnych oraz względnie dużą liczbą w szkołach licealnych. Jednocześnie, woj. lubelskie wpisuje się w ogólnokrajowe tendencje dotyczące zmiany średniej liczby uczniów w latach 2007-2012, polegające na spadku liczby uczniów (na szczególnie dużą skalę w przypadku gimnazjów i liceów ogólnokształcących).

2. Woj. lubelskie znajduje się wśród województw o małej liczebności kadry dydaktycznej (w przeliczeniu na placówkę) w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz przeciętnej w przypadku liceów. Na wszystkich trzech poziomach nauczania wystąpił w latach 2007-2012 wzrost liczby etatów nauczycielskich w woj. lubelskim, przy czym największa skala wzrostu dotyczy szkół podstawowych i liceów.
3. Woj. lubelskie plasuje się wśród regionów o najmniejszym stopniu obciążenia kadry nauczycielskiej liczbą uczniów przypadającą na 1 pedagoga (z wyjątkiem liceów ogólnokształcących). Z drugiej strony, we wszystkich województwach i na wszystkich poziomach nauczania widać zmniejszającą się wartość wskaźnika – liczba uczniów przypadających na 1 nauczyciela ulegała w ostatnich latach ciąglemu zmniejszeniu.
4. Jeśli chodzi o dostępność sprzętu komputerowego w szkołach (mierzoną liczbą uczniów przypadających na 1 komputer) to na wszystkich poziomach nauczania jest ona uwarunkowana charakterem i dynamiką zmian w zakresie liczby uczniów w danym typie placówki. Potwierdzeniem tego jest fakt, iż zmienności w zakresie dostępności sprzętu komputerowego dokładnie odzwierciedlają występujące tendencje w zmianach wielkości szkół (mierzonej liczbą uczniów).
5. Jeśli chodzi o stan szkolnictwa ogólnego w województwie lubelskim to należy wspomnieć tu o kilku szczegółowych parametrach. Biorąc pod uwagę powierzchnię świetlic przypadającą na 100 uczniów to największa jest ona w szkołach podstawowych (ok. 24m<sup>2</sup>), zaś najmniejsza w szkołach ponadgimnazjalnych (ok. 3 m<sup>2</sup>). Najbardziej dostępnym środkiem prezentacji treści są projektory multimedialne. Nieco mniejsza dostępność charakteryzuje telewizory z przekątną co najmniej 28", a najmniej dostępne są tablice interaktywne. We wszystkich trzech analizowanych środkach prezentacji mamy jednak do czynienia z poprawą sytuacji w tym obszarze. Analiza udziału uczniów zamieszkałych w odległości co najmniej 5 km od szkoły pokazuje, że nastąpiło pewnego rodzaju obniżenie dostępności szkół podstawowych w rozumieniu umiejscowienia szkoły w najbliższym otoczeniu uczniów. W ostatnich latach nastąpił wzrost współczynnika awansu zawodowego nauczycieli, a także zwiększyła się średnia długość stażu pedagogicznego. Niespełnianie obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki jest zjawiskiem bardzo rzadkim, a skala jego występowania ulega zmniejszeniu.
6. Analizie poddano również zmiany w zakresie udziału uczniów w określonych zajęciach w szkole porównując rok szkolny 2012/2013 do roku 2007/2008. Należy odnotować tu wzrost udziału w zajęciach rewalidacyjnych w szkołach podstawowych oraz gimnazjach. W szkołach ponadgimnazjalnych udział ten utrzymał się na względnie stałym poziomie. Jeśli chodzi o zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze to w szkołach podstawowych mamy do czynienia ze spadkiem udziału w tego typu zajęciach, a w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych dokonał się wzrost. Z kolei w zajęciach specjalistycznych nastąpił wzrost udziału w szkołach ponadgimnazjalnych oraz gimnazjach, natomiast w szkołach podstawowych nastąpił spadek uczestnictwa. Około 3/4 uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz ponad połowa uczniów ogólnokształcących szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2012/2013 brała udział w zajęciach rozwijających zainteresowania. We wszystkich typach szkół dokonał się wzrost udziału w tego typu zajęciach. Zdecydowanie najszerzym zainteresowaniem cieszą się zajęcia przedmiotowe, zaś na drugim miejscu znalazły się zajęcia sportowe. Najmniej popularne wśród uczniów są zajęcia turystyczno-krajoznawcze oraz techniczne. W stosunku do roku szkolnego 2007/2008 największym spadkiem popularności charakteryzują się zajęcia informatyczne.

### **2.3 IDENTYFIKACJA POTRZEB SZKÓŁ I PLACÓWEK PROWADZĄCYCH KSZTAŁCENIE OGÓLNE W ZAKRESIE INFRASTRUKTURY DYDAKTYCZNEJ I EDUKACYJNEJ**

1. Zdecydowana większość szkół (9 na 10) zgłasza zapotrzebowanie na rozszerzenie bazy dydaktycznej. W grupie szkół objętych wsparciem jest ono nawet nieznacznie silniejsze niż w szkołach z grupy kontrolnej. Największe zapotrzebowanie istnieje na komputery, oprogramowanie i urządzenia biurowe oraz tablice interaktywne. Szkoły objęte wsparciem zgłaszają natomiast mniejsze zapotrzebowanie niż grupa kontrolna na wyposażenie pracowni przedmiotowych, meble i remonty. Potrzeby inwestycyjne większości szkół dotyczące rozszerzenia bazy dydaktycznej mieszczą się w kwocie 100 tys. zł. Natomiast występowanie zapotrzebowania na rozszerzenie bazy edukacyjnej sygnalizuje 8 na 10 przebadanych szkół. Najpilniejszą potrzebą w obu badanych grupach jest budowa/remont sali gimnastycznej. Konieczne są również inwestycje w zakresie sal przedmiotowych oraz boisk szkolnych. W przypadku zapotrzebowania na termomodernizację budynku szkoły oraz inwestycje związane z infrastrukturą wokół szkoły, jest ono wyraźnie silniejsze w grupie kontrolnej niż w szkołach objętych wsparciem. Prawie połowa szkół szacuje konieczne do poniesienia w tym przypadku koszty na mniej niż pół miliona zł. Największa różnica występuje w przypadku szkół wskazujących na potrzeby rzędu 3 mln zł lub większe. Takich placówek jest ponad dwukrotnie więcej wśród szkół objętych wsparciem niż w grupie kontrolnej.
2. Jednocześnie, jak wynika z przeprowadzonych zogniskowanych wywiadów grupowych, placówki kształcenia ogólnego posiadają także znaczące potrzeby o charakterze pozainfrastrukturalnym. W szczególności zwracano tu uwagę na zajęcia, takie jak: wyrównawcze - przygotowujące do egzaminów zewnętrznych; prowadzone w formule

rozbudowanej o niestandardowe metody dydaktyczne; rozwijające o charakterze pozaprzedmietowym oraz realizowane w formule pozaszkolnej.

3. Uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów z Poddziałania 9.1.2 częściej wyrażają chęć uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Największa część z nich chciałaby uczęszczać na matematykę i język obcy. Jeżeli chodzi o rzeczywistą możliwość udziału w poszczególnych zajęciach dodatkowych to większość uczniów deklaruje, iż może spotkać się z pedagogiem szkolnym oraz uczestniczyć w zajęciach wyrównawczych dla osób, które słabiej sobie radzą. Ponad połowa uczniów przyznaje również, iż w ich szkole prowadzone są zajęcia dla osób uzdolnionych rozszerzające materiał z lekcji.
4. Dzięki przeprowadzonej fotoewaluacji możliwe było zapoznanie się z tym, jak sami uczniowie postrzegają przestrzeń szkoły. Jako miejsca w szkole, w których nauka jest najciekawsza, uczniowie – bez względu na poziom kształcenia – fotografowali sale lekcyjne, wyposażone w atrybuty uatrakcyjniające prowadzenie zajęć. I tak na zdjęciu znalazły się sala chemiczna, plastyczna, polonistyczno-geograficzna, biologiczna, komputerowa oraz sala gimnastyczna. Sale te bogate są w elementy wyposażenia, tj. chemiczne substancje umożliwiające wykonywanie doświadczeń, projektor umożliwiający wyświetlanie prezentacji i filmów oraz komputery i tablice interaktywne. Uczniowie podkreślali możliwość rozwijania w nich swoich zainteresowań, brak nudy oraz oderwanie od teorii na rzecz wykonywania zadań praktycznych.

## **2.4 CHARAKTERYSTYKA WSPARCIA UDZIELONEGO W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJ. LUBELSKIM**

1. Jeśli chodzi o wartość projektów ogółem to w sumie wyniosła ona prawie 135 mln zł. Jednak największa część spośród projektów (ok. 40%) to przedsięwzięcia, których koszt nie przekraczał 250 tys. zł (za jeden projekt). Drugą najliczniejszą kategorią (w sumie niemal 1/3 ogółu) były projekty, z których każdy mieścił się w kwocie rzędu 0,25 – 0,49 mln zł. Przedsięwzięcia o wartości wyższej niż 2 mln zł. stanowiły mniej niż 1% ogółu. Średnio jeden zrealizowany projekt kosztował 424 tys. zł. Wartość dofinansowania projektów stanowi niemal odzwierciedlenie struktury wartości ogółem.
2. Ponad ¾ projektów to przedsięwzięcia trwające maksymalnie do 12 miesięcy. Najdłużej trwające projekty (od 2 do 3 lat) występowały bardzo rzadko. Jeśli zaś chodzi o liczbę uczestników projektów to najczęściej grupa ta liczyła do 250 osób, zaś ¼ obejmowała swym działaniem odbiorców w liczbie 251-500 osób. Projekty skierowane do większej liczby osób stanowią nieliczną kategorię. Analizując obszar realizacji należy wspomnieć o koncentracji projektów na terenie miasta Lublina oraz powiatu lubelskiego. Kolejne stosunkowo często występujące powiaty to: bialski, kraśnicki i lubartowski.
3. Do najczęściej prowadzonych działań w ramach programów rozwojowych szkół należy organizacja zajęć pozalekcyjnych. Odbываły się one w ponad 80% placówek objętych wsparciem. Najczęstszymi tematami tychże zajęć były: matematyka, informatyka, j. angielski oraz kategoria obejmująca zajęcia artystyczne (plastyczne, muzyczne itp.). Ponad połowa szkół natomiast prowadziła zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Najczęstsze przedmioty to: matematyka, j. polski i j. angielski.

## **2.5 OCENA AKTYWNOŚCI SZKÓŁ I PLACÓWEK PROWADZĄCYCH KSZTAŁCENIE OGÓLNE W PROCESIE UBIEGANIA SIĘ O ŚRODKI W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM I W KRAJU ORAZ ANALIZA POTRZEB I BARIER W PROCESIE APLIKOWANIA O ŚRODKI WRAZ ZE WSKAZANIEM SPOSOBU ICH ZNIWELOWANIA**

1. Większość szkół objętych wsparciem brała aktywny udział w procesie aplikowania o środki i nie napotkała w trakcie na żadne problemy. Te placówki, które natrafiły na trudności najczęściej wiązały je z brakiem kompetencji i wiedzy w zakresie realizacji projektów oraz z problemami formalnymi. Jeśli chodzi o grupę kontrolną, a więc szkoły nieobjęte wsparciem w ramach ewaluowanego Poddziałania, to zdecydowana większość deklaruje, iż zna tę formę wsparcia rozwoju szkół. Ponad połowa z nich aplikowała nawet o omawiane wsparcie, jednak ich wnioski zostały odrzucone. Te placówki, które nie aplikowały najczęściej tłumaczą swoją bierność w tym zakresie realizacją innych projektów, bądź niespełnianiem wymogów formalnych.
2. W badaniu jakościowym zwrócono także uwagę na dwa istotne problemy związane z brakiem możliwości pełnego kształtowania zakresu działań projektowych. Po pierwsze, są to niezrozumiałe i niekonsekwentne (biorąc pod uwagę różnych projektodawców) decyzje IP w zakresie ograniczania wielkości przyznanego dofinansowania, czy też uznania niektórych kosztów za niekwalifikowalne (w szczególności chodzi tu o dofinansowanie kosztów zajęć prowadzonych poza szkołą – wycieczek, „zielonej szkoły”, „zielonej lekcji”, przy czym w przypadku wycieczek w Poddziałaniu 9.1.2 PO KL generalnie nie przewidziano takiej formy wsparcia). Po drugie zaś – w przypadku

realizacji więcej niż jednego projektu w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL – uniemożliwienie wprowadzenia do zakresu projektu tych rodzajów zajęć, które były realizowane w projekcie wcześniejszym (bez względu na to, czy zajęcia te odniosły pozytywny efekt i są pozytywnie oceniane przez uczniów i nauczycieli).

3. Aby poznać preferencje dyrektorów szkół w zakresie dostępnych wariantów wsparcia zastosowano technikę *conjoint*. Jak wynika z uzyskanych w ten sposób wyników najbardziej pożądanym wariantem wsparcia jest następująca konfiguracja jego cech: projekty realizowane zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na rozwój bazy dydaktycznej oraz organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych z wymaganym wkładem własnym na poziomie 15 % kosztów kwalifikowanych. Zaś najmniej pożądanym jest wsparcie, w którym: projekty realizowane są zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych oraz rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego.
4. Atrakcyjność poszczególnych cech wsparcia i ich poziomów została określona za pomocą tzw. użyteczności częściowych. Analiza ta wskazuje, że najwyższą użyteczność częściową, w ramach zmiennej „wkład własny”, dyrektorzy szkół objętych badaniem przypisują najniższemu udziałowi finansowemu w projekcie (0%), najniższą zaś – udziałowi najwyższemu – 30% wkładu własnego. Najbardziej preferowana jest indywidualna formuła realizacji projektu. Ponadto dyrektorzy generalnie nie życzą sobie, by działania podejmowane w ramach projektu były ukierunkowane na rozwój kadry dydaktycznej, wolą natomiast by ze środków projektu doposażono bazę dydaktyczną szkoły oraz by prowadzono dodatkowe zajęcia dla uczniów.
5. Jeśli chodzi o relatywną ważność cech, determinującą stopień zainteresowania wsparciem, to największe znaczenie w procesie decyzyjnym dotyczy kwestii ukierunkowania na rozwój kompetencji kadry dydaktycznej. Ma ona największy wpływ na wybór danego wariantu wsparcia, przy czym – jak podkreślono wcześniej – wpływ ten ma charakter negatywny, co oznacza, że dyrektorzy szkół są zainteresowani projektami dotyczącymi rozwoju kompetencji kadry dydaktycznej w najmniejszym stopniu. Drugim, pod względem ważności, czynnikiem jest możliwość rozwoju bazy dydaktycznej w wyniku realizacji projektu. Jednocześnie, kwestia wielkości wkładu własnego jest czynnikiem, na który zwracają oni uwagę w ostatniej kolejności, uznając, że finansowanie działań jest przede wszystkim problemem organów prowadzących. Dyrektorzy większe znaczenie przypisują korzyściom, które z realizacji projektu może wynieść szkoła i które mają charakter trwały i rzeczowy, niż efektem ukierunkowanym na uczniów będących uczestnikami zajęć dydaktycznych.

## **2.6 IDENTYFIKACJA PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z WDRAŻANIEM PROJEKTÓW 9.1.2 PO KL W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM W KONTEKŚCIE NOWEGO OKRESU PROGRAMOWANIA 2014-2020**

1. Jeżeli chodzi o częstotliwość występowania określonych barier i trudności to największa część szkół napotykała na problemy związane z formalnościami, oceniono je jednak jako średnio istotne. Za najbardziej istotne bariery uznano natomiast nieadekwatność form wsparcia do potrzeb uczestników i problemy ze stosowaniem Prawa Zamówień Publicznych. Bariery te pojawiały się jednak stosunkowo rzadko. Należy również zaznaczyć, że aż 43% szkół objętych wsparciem zadeklarowało, iż żadne bariery w ich przypadku nie występowały. Do działań wskazywanych jako pożądanym w celu zniwelowania problemów należą przede wszystkim: ograniczenie formalności i zwiększenie kompetencji w realizacji projektów.

## **2.7 OCENA DOTYCHCZASOWYCH EFEKTÓW WDRAŻANIA PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL, IDENTYFIKACJA CZYNNIKÓW SUKCESU PROJEKTÓW REALIZOWANYCH PRZEZ SZKOŁY W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM**

1. Wśród zadań podejmowanych w ramach projektów najważniejsze miejsce zajmuje organizacja zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz dodatkowych zajęć (pozalekcyjnych i pozaszkolnych) ukierunkowanych na rozwój kompetencji kluczowych. Połowa szkół zorganizowała poradnictwo i doradztwo edukacyjno-zawodowe, a niewiele mniej doradztwo i opiekę psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów z problemami w nauce.
2. Jeżeli chodzi o ocenę wpływu wsparcia na osiągnięcie poszczególnych efektów, to do najwyższej ocenianych należą pozytywne rezultaty związane z kompetencjami, rozwojem i zwiększeniem poziomu wiedzy i umiejętności przez uczniów szkół objętych wsparciem. Dobrą ocenę uzyskał również aspekt związany z poprawą sprawności działania szkoły. Najniższą ocenę przypisano do wpływu na efekt związany z powrotem do systemu edukacji uczniów, którzy przedwcześnie go opuścili.
3. Analizując stan wyposażenia szkół w chwili badania, należy zaznaczyć, iż szkoły objęte wsparciem w wielu aspektach nie różnią się w ogóle, bądź też różnią się bardzo nieznacznie od szkół z grupy kontrolnej. Wszystkie placówki mają stałe połączenie z Internetem oraz posiadają na wyposażeniu kopiarke. Niemal wszystkie szkoły posiadają pracownię komputerową. Jeżeli chodzi o porównanie kategorii szkół objętych wsparciem i grupy



kontrolnej to jedynie różnica związana z posiadaniem audiowizualnego wyposażenia sal lekcyjnych okazała się być istotna pod względem statystycznym. Szkoły objęte wsparciem są w tym zakresie lepiej wyposażone.

4. Powszechnym wynikiem realizacji projektów jest rozszerzenie bazy dydaktycznej, charakteryzującej się długim okresem trwałości (co najmniej 5 letnim). Ponad połowa szkół rozszerzyła swoją bazę o sprzęt komputerowy i oprogramowanie. Niewiele mniej szkół wzbogaciło swoje wyposażenie o tablice interaktywne, a także pomoce dydaktyczne z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

## **2.8 ANALIZA WPŁYWU DOFINANSOWANIA PROJEKTÓW W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL NA ROZSZERZENIE OFERTY EDUKACYJNEJ SZKÓŁ I PLACÓWEK OŚWIATOWYCH, W TYM OCENA WPŁYWU PROGRAMÓW ROZWOJOWYCH SZKÓŁ NA ROZWÓJ KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW ORAZ NA EFEKTYWNOŚĆ PRACY PLACÓWKI OŚWIATOWEJ**

1. Jeżeli chodzi o zakres oferty edukacyjnej w roku szkolnym 2012/2013 to jest on niemal identyczny w obu badanych kategoriach – szkołach objętych wsparciem oraz w szkołach z grupy kontrolnej. Do najpopularniejszych działań należą: zajęcia wyrównawcze z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zajęcia pozalekcyjne rozwijające wiedzę i zainteresowania oraz zajęcia wyrównawcze z przedmiotów humanistycznych. Nieuzasadnione jest twierdzenie, że fakt objęcia wsparciem projektowym danej szkoły wpływa znacząco na zakres jej oferty edukacyjnej. Analiza zmian w sytuacji szkół, jakie zaszły w ciągu ostatnich dwóch lat wykazała, iż we wszystkich wymienionych aspektach, w obu badanych grupach zauważono poprawę. Największa poprawa dotyczy wiedzy i umiejętności kadry dydaktycznej oraz dostępności nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Jeśli zaś chodzi o różnice pomiędzy szkołami objętymi wsparciem a grupą kontrolną, to poza jednym aspektem nie różnią się one między sobą w stopniu istotnym statystycznie. Wspomnianym wyjątkiem jest dostępność nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Wśród szkół objętych wsparciem oceniono ją wyżej.
2. Zdecydowana większość szkół objętych wsparciem zadeklarowała rozszerzenie oferty edukacyjnej w wyniku realizacji projektu. Prawie połowa oceniła trwałość tego aspektu na 5 lub więcej lat od momentu zakończenia projektu. Respondenci mówiący o rozszerzeniu oferty najczęściej mieli tu na myśli zajęcia dodatkowe i pozalekcyjne. Połowa reprezentantów szkół, realizujących projekty w ramach ewaluowanego Poddziałania, stwierdziła, że gdyby nie uzyskane wsparcie to owe działania w ogóle nie byłyby podejmowane. Prawie 1/3 stanowiły szkoły, w których działania byłyby realizowane w tym samym zakresie, jednak w późniejszym terminie. W przypadku żadnej z badanych szkół nie wystąpiła sytuacja, w której w razie nieuzyskania wsparcia, mimo wszystko zrealizowano by owe działania w tym samym zakresie i w tym samym terminie co obecnie.
3. W ocenie respondentów największy wpływ na poprawę wyników w nauce uczniów mają nowe i innowacyjne formy nauczania i oceniania (4,45 w pięciostopniowej skali). Wymieniono w tym kontekście również dodatkowe zajęcia ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych oraz programy i narzędzia efektywnego zarządzania placówką oświatową, przyczyniające się do poprawy i jakości nauczania.
4. Jeśli chodzi o opinie uczniów na temat nauki w szkole to w obu badanych grupach (uczestniczący i nieuczestniczący w zajęciach w ramach projektów) były one zwykle bardzo zbliżone. Największe zróżnicowanie opinii dotyczy kwestii indywidualnego traktowania przez nauczycieli uczniów, którzy szczególnie dobrze sobie radzą. Można wnioskować, że uczestnicy zajęć prowadzonych w ramach projektów są mniej skłonni do zgadzania się z taką opinią, gdyż dzięki tymże dodatkowym lekcjom nauczyciele mają możliwość, aby poświęcić więcej czasu wszystkim potrzebującym tego uczniom, a nie tylko tym najzdolniejszym.
5. Jeśli chodzi o samoocenę uczniów w kwestii „radzenia sobie z poszczególnymi przedmiotami to znowu obie grupy respondentów różnią się w bardzo niewielkim stopniu. Generalnie najczęściej odpowiedzi „dobrze” padło w odniesieniu do informatyki, zaś najczęściej odpowiedzi „słabo” zaznaczono w przypadku fizyki. Uczestnicy zajęć projektowych nieco lepiej oceniają swoje kompetencje z j. polskiego. W ramach badania uczniów z obu grup zapytano również o ocenę „radzenia sobie” z określonymi zadaniami. Generalnie najlepsze oceny respondenci wystawili sobie w odniesieniu do takich aktywności jak: skuteczne komunikowanie się z innymi po polsku, posługiwanie się komputerem i korzystanie z Internetu, czytanie i rozumienie tekstu po polsku. Obie grupy nie różnią się od siebie w stopniu istotnym statystycznie.
6. Dla większości uczniów zajęcia w których uczestniczyli były interesujące, zaś niemal połowa stwierdziła również, iż w dużym stopniu rozwinęły ich zainteresowania. Kolejnym z efektów było lepsze rozumienie przez dzieci omawianych zagadnień, a także fakt, że większość uczniów odnotowała polepszenie wyników w nauce. Najczęściej wymieniali w tym kontekście matematykę, język obcy oraz język polski. Większość badanych uczniów zgodziła się również, ze stwierdzeniem, iż dzięki udziałowi w projekcie lepiej się rozwijają.
7. W oparciu o przeprowadzoną analizę uwzględniającą wyniki egzaminów zewnętrznych nie możemy wnioskować o występowaniu istotnych efektów projektów w postaci poprawy wyników w nauce mierzonych rezultatami tychże



egzaminów. Zestawiając te wyniki z wcześniejszymi wnioskami dotyczącymi subiektywnego przekonania uczestników projektów o wpływie projektów na ich wyniki w nauce, stwierdzić należy, że oddziaływanie projektów ma charakter jednostkowy, który jednak nie znajduje odzwierciedlenia w całościowych wynikach nauczania. Częściowo może to brać się z relatywnie krótkiego czasu trwania projektów (który to problem był sygnalizowany wcześniej), częściowo także z faktu nieobjęcia projektami wszystkich uczestników. Istotne wydaje się również jednak to, że ewaluowane projekty tylko w pewnej swej części były zorientowane na poprawę wyników egzaminacyjnych uczniów. Ich zakres oddziaływania był znacznie bardziej zróżnicowany i nie może być kojarzony wyłącznie z wynikami zewnętrznych pomiarów wiedzy i umiejętności uczniów.

8. Jeśli chodzi o skalę występowania efektu zdarzenia niezależnego, największa grupa (50%), zapytana - czy działania zrealizowane w szkole byłyby możliwe do podjęcia, gdyby nie uzyskane wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2 - odpowiedziała, iż w takiej sytuacji działania w ogóle nie byłyby realizowane. Drugą w kolejności, najliczniejszą kategorię (27%) stanowiły szkoły, w których działania byłyby realizowane w tym samym zakresie, jednak w późniejszym terminie. W co piątej natomiast placówce realizacja działań miałaby węższy zakres i późniejszy termin.

## 3. Executive Summary

### 3.1 RESEARCH METHODOLOGY

This report has been prepared by the Pracownia Badań i Doradztwa "Re-Source" Korczyński Sarapata sp. j. as part of research conducted on behalf of the Marshal's Office of Lubelskie Voivodeship, entitled "Analysis of leading authorities needs and barriers in the field of development programs in schools and institutions offering general education in Sub-measure 9.1.2 Human Capital Operational Programme in the Lubelskie Voivodeship. The main objective of this study was a analysis of leading authorities needs and barriers in the field of development programs implemented under Sub-measure 9.1.2 HC OP in the Lubelskie Voivodeship.

The specific objectives of the study included:

- The diagnosis of general education functioning in the Lubelskie Voivodeship, taking into account the dynamics of change in the years 2007-2012,
- Identification of schools and institutions offering general education needs in the field of didactic and educational infrastructure,
- Evaluation of schools and institutions offering general education activity in the process of applying for funds under Sub-measure 9.1.2 HC OP in the Lubelskie Voivodeship and across the country,
- The analysis of schools and institutions offering general education needs and barriers in the process of applying for funding and implementation of projects under Sub-measure 9.1.2 HC OP and an indication of an effective method to eliminate them.
- Identification of problems related to the implementation of the Sub-measure 9.1.2 HC OP in the Lubelskie Voivodeship in the new programming period 2014 -2020,
- Evaluation of the current results of the Sub-measure 9.1.2 HC OP implementation, identification of success factors in projects implemented by schools under Sub-measure 9.1.2 HC OP in the Lubelskie Voivodeship,
- Analysis of the projects implemented under Sub-measure 9.1.2 HC OP impact on the extension of schools and educational institutions educational offer, including the assessment of development programs impact on development of student key competences and on the efficiency of educational institutions.

The following research methods and techniques were used within the evaluation:

- Desk Research analysis including: program documents of HC OP, strategic documents, call for proposals documents, interim and annual reports implementation of HC OP, Measure Plans for Priority IX, tables and reports concerning education, PEFS and SIMIK data, the results of final examinations and indicators of schools Educational Added Value,
- Auditorium survey with students: participating in the activities implemented under the project of the Sub-measure 9.1.2 (n=378), non-participating in these classes (n=300)
- Computer Assisted Telephone Interviews (CATI) with representatives of: schools supported under Sub-measure 9.1.2 (n=100), schools that were not supported - the control group (n=101),
- Quasi-experiment using PSM (n=101)
- Focus Group Interviews (FGI) with representatives of: schools and educational institutions leading authorities, teachers, parents of supported pupils (n=3),
- Conjoint technique (n=201),
- structural equation modeling (SEM) (n=1735),
- photo-evaluation in primary school (n=5), lower secondary school (n=5), secondary school (n=5).

### 3.2 THE DIAGNOSIS OF GENERAL EDUCATION FUNCTIONING IN THE LUBELSKIE VOIVODESHIP WITH TAKING THE DYNAMICS OF CHANGE IN THE YEARS 2007-2012 INTO ACCOUNT

1. In the Lubelskie Voivodeship we are dealing with a relatively small average number of pupils in primary and lower secondary schools and a relatively large number in secondary schools. At the same time, Lubelskie Voivodeship is part of a nationwide trends in the evolution of the average number of students in 2007-2012, consisting of decrease in the number of students (especially on a large scale in the case of lower secondary and secondary schools).

2. Lubelskie Voivodeship is among the provinces with a small number of teaching staff (per institution) in primary and lower secondary schools, but with average number in secondary schools. At all three levels of education in the years 2007-2012 there were an increase in the number of teachers posts in the Lubelskie Voivodeship. The highest rate of growth occurred in primary and secondary schools.
3. Lubelskie Voivodeship is among the regions with the least workload teachers measured by the number of students per 1 teacher (except for secondary schools). On the other hand, in all regions and at all levels of education can be seen decreasing value of this rate, the number of students per 1 teacher in recent years has been decreased constantly.
4. When it comes to availability of computer equipment in schools (measured by the number of students per 1 computer), at all educational levels is determined by the nature and dynamics of changes in the number of students in a particular type of facility. This is supported by the fact that the variation in the availability of hardware accurately reflect the trends in changes of schools size (measured by the number of students).
5. When it comes to condition of general education in Lubelskie Voivodeship, then we should consider a few specific parameters. Taking into account area of common rooms per 100 students, the largest is in primary schools (about 24m<sup>2</sup>), and the smallest in secondary schools (about 3 m<sup>2</sup>). The most available mean of content presentation is multimedia projector. Slightly less available are TVs with a diagonal at least 28", least available are interactive whiteboards. In all three analyzed means of presentation we deal with the improvement of the situation in availability. Analysis of the share of students living at a distance at least 5 km from the school shows, that there has been some kind of reduction in the availability of primary schools, within the meaning of the school location near students living. In recent years there has been an increase of teachers promotion ratio, as well as increased average duration of seniority. Failure of compulsory schooling and the duty of learning is a very rare phenomenon, and the scale of it is decreasing.
6. The analysis also included a change in the participation of students in certain activities at school comparing the school year 2012/2013 to 2007/2008. Should be noted increase participation in revalidation classes in primary and lower secondary schools. In secondary schools this scale of participation is relatively constant. When it comes to additional didactic-compensatory classes / lessons, in primary schools we are dealing with a decrease in participation in this type of classes, and lower secondary and secondary schools had an increase. In the case of specialized classes in secondary schools and lower secondary schools was an increase in participation, while in primary schools was a decrease in participation.
7. Approximately  $\frac{3}{4}$  of pupils in primary and lower secondary schools and more than half of the students in general secondary schools in school year 2012/2013 took part in developing interest classes. In all types of schools was an increase in participation in this type of activities. Subject classes are definitely characterized by the widest interest, and in second place were sports activities. The least popular among students are tourist and sightseeing classes and technical classes. In comparison to the school year 2007/2008 IT classes are characterized by the largest decrease in popularity.

### **3.3 IDENTIFICATION OF SCHOOLS AND INSTITUTIONS OFFERING GENERAL EDUCATION NEEDS IN THE FIELD OF DIDACTIC AND EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE**

1. The vast majority of schools (9 to 10) indicates a need for expanding the didactic base. In the supported schools group it is even slightly stronger than in control group schools. The greatest need refers to computers, software, office equipment and interactive whiteboards. Supported schools report reduced than the control group need to equip subject classrooms, furnish with furniture and do repairs. Related to didactic base expanding investment needs of most schools are in the amount of 100 thousand PLN. In turn, the need to expand educational base indicates 8 out of 10 surveyed schools. Most urgent need in both groups is construction / renovation of the gym. Necessary are also investments in subject classrooms and school playgrounds. In the case of demand for thermal efficiency improvement of the school buildings and infrastructure investments around the schools, it is clearly stronger in the control group than in the supported schools group. Nearly half of the schools estimated cost necessary in this case to less than half a million PLN. The largest difference is found in the case of schools indicating the need costing 3 million PLN or more expensive. These institutions are over twice in supported schools group, than in the control group.
2. At the same time, as shown by focus group interviews, general education facility also have a significant non-infrastructure needs. In particular, attention was paid to activities such as: compensation - preparing for external examinations classes, classes conducted in the formula expanded by above-standard teaching methods; developing classes that are non-subject and implemented in the extracurricular (non-school) form.

3. Students participating in classes implemented under the project of the Sub-measure 9.1.2 are more often willing to participate in extracurricular classes. The largest part of them would like to participate in math and foreign language classes. As for the actual opportunity to participate in various additional classes, the majority of students declared that they may meet with pedagogue (school counselor) and participate in additional didactic-compensatory lessons for those who are managing less well. More than half of the students also admits that their school has classes for gifted persons extending material from the lesson.
4. Thanks to conducted photo-evaluation possible to identify was how students perceive the space of the school. As a place at a school where learning is most interesting, the students - regardless of their level of education - photographed classrooms, equipped with attributes increases attractiveness of conducting classes. In the pictures were chemical, plastic, linguistic and geographical, biological, computer classrooms and gym. These classrooms are rich in equipment, such as: chemical substances for performing experiments, the projector that displays presentations and movies, computers and interactive whiteboards. Students stressed the opportunity to develop their interests in these classrooms, the lack of boredom and to move away from the theory for the execution practical tasks.

### **3.4 CHARACTERISTICS OF SUPPORT WITHIN SUB-MEASURE 9.1.2 HC OP IN LUBELSKIE VOIVODESHIP**

1. When it comes to total project value, it is almost 135 million PLN. However the largest part of the projects (about 40%) are those which cost does not exceed 250 thousand PLN (per one project). The second most numerous category (nearly one third of the total) were projects, located in the amount 0.25 - 0.49 million PLN. Projects with a value more than 2 million PLN. amounts less than 1% of the total. On average, one completed project cost 424 thousand PLN. Value of projects financing is almost a reflection of the total value structure.
2. More than  $\frac{3}{4}$  of the projects took up to 12 months. The longest projects (2 to 3 years) were very rare. When it comes to the number of participants in the projects, the group usually had 250 people, actions of  $\frac{1}{4}$  projects include 251-500 participants. Projects addressed to more people are a small category. In the analysis of the implementation area should be mentioned concentration of projects in the city of Lublin and the Lublin district. Another relatively frequent districts are: bialski, kraśnicki and lubartowski.
3. The most common activities carried out under the development programs is the organization of additional - extracurricular classes. It took place in more than 80% of the supported institutions. The most common topics of these classes were: mathematics, computer science, English and category including art classes (art, music, etc.). Over half of the schools conducted additional didactic-compensatory classes. The most common subjects are: mathematics, Polish and English.

### **3.5 EVALUATION OF SCHOOLS AND INSTITUTIONS OFFERING GENERAL EDUCATION ACTIVITY IN THE PROCESS OF APPLYING FOR FUNDS UNDER SUB-MEASURE 9.1.2 HC OP IN THE LUBELSKIE VOIVODESHIP AND ACROSS THE COUNTRY AND ANALYSIS OF NEEDS AND BARRIERS IN THE PROCESS OF APPLYING FOR FUNDING WITH AN INDICATION OF AN EFFECTIVE METHOD TO ELIMINATE THEM**

1. Most of the supported schools took an active part in the process of applying for funds and didn't encounter any problems. Those institutions which met with difficulties most often indicated a lack of competence and knowledge in the implementation of projects and formal problems. When it comes to a control group that is schools not supported under evaluated Sub-measure, the vast majority declares knowledge about this form of school development support. More than half of them applied for support, but their applications were rejected. The facilities which didn't apply explain their inaction in this regard for other projects or not meet the formal requirements.
2. The qualitative study also pointed two significant problems with a lack of possibility in complete development of the project activities scope. Firstly, it is incomprehensible and inconsistent (taking into account various project) IB decisions to reduce the size of the grants or the recognition of certain costs as ineligible (in particular the cost of financing these classes which are held outside school - trips, "green school", "green class", and in the case of tours - Sub-measure 9.1.2 HC OP generally does not provide such forms of support). Secondly - in the case of more than one project implementation under Sub-measure 9.1.2 HC OP - preventing to implement in project scope these types of activities, that were carried out in earlier project (regardless of whether these activities have had a positive effect and were positively rated by students and teachers).
3. To find out school principals preferences in terms of available variants of support was used conjoint technique. As is clear from obtained results the most desirable option of support is the following configuration of characteristics: projects implemented collectively, shared by a larger number of schools in the region, focused primarily on didactic base development and the organization of additional classes with the required own contribution about

15 % of eligible costs. And the least desirable is the support, wherein: projects implemented collectively, shared by a larger number of schools in the region primarily on the organization of additional classes and development of teaching staff skills, without the required own contribution.

4. The attractiveness of the support characteristics and their levels was determined by the partial utilities. This analysis shows, that under the variable "own contribution", principals of surveyed schools attribute the highest partial utility of the lowest financial participation in the project (0%), while the lowest to the highest financial participation - 30% of own contribution. Most preferred is a individual formula of the project. Furthermore the principals generally do not wish to actions taken under the project were focused on the development of teaching staff, they prefer to project, which equip didactic base of facilities and conduct additional classes for students.
5. When it comes to relative importance of attribute, determining level of interest in support, the greatest importance in decision-making process has a matter of the teaching staff skills development. It has the greatest influence on the choice of a particular variant of the support, but - as highlighted earlier - this effect is negative, which means that school principals are the least interested in projects related to the development of teaching staff skills. The second most important, factor is the possibility of developing didactic base as a result of the project. At the same time, the own contribution is a factor, which they at the last pay attention, considering that the financing of activities is primarily a leading authorities problem. Principals attribute greater importance to the benefits that the project implementation may bring to school and which are permanent and tangible than the effects focused on the students being participants in classes.

### **3.6 IDENTIFICATION OF PROBLEMS RELATED TO THE IMPLEMENTATION OF THE SUB-MEASURE 9.1.2 HC OP IN THE LUBELSKIE VOIVODESHIP IN THE NEW PROGRAMMING PERIOD 2014 -2020**

1. Regarding the frequency of certain barriers and difficulties, the largest part of the schools encountered problems with the formalities, but they rated it as medium important. The most important barriers are the inadequacy of the support forms to the participants' needs and problems with application of the Public Procurement Law. However these barriers appear relatively rare. It should also be noted, that 43% of supported schools declared, that in their case there were no barriers. The activities indicated as desirable in order to mitigate the problems are mainly: reducing formalities and increasing competences in the projects implementation.

### **3.7 EVALUATION OF THE CURRENT RESULTS OF THE SUB-MEASURE 9.1.2 HC OP IMPLEMENTATION AND IDENTIFICATION OF SUCCESS FACTORS IN PROJECTS IMPLEMENTED BY SCHOOLS UNDER THE SUB-MEASURE 9.1.2 HC OP IN THE LUBELSKIE VOIVODESHIP**

1. Among the actions undertaken within the project the most important are didactic-compensatory lessons and additional classes (both extracurricular and out-of-school activities) focused on the development of key competencies. Half of the schools organized counselling and educational-vocational advisory, and much less Advisory and pedagogic-psychological care for students showing learning problems.
2. Regarding the assessment of the support impact on particular effects achievement, the highest rated were positive results associated with competence, development, and increase the level of knowledge and skills by the students from schools covered by Sub-measure 9.1.2 projects. Relatively high rated was also the aspect of improving the school operation efficiency. The lowest note was attributed to assessment of impact on the effect connected with coming back to the education system of students who prematurely left it.
3. Analyzing the condition of school equipment at the time of the study, it should be noted that the schools covered by the support in many respects do not differ at all, or are very slightly different from the control group schools. All institutions have a Internet broadband connection and the copier. Almost all schools have a computer lab. Regarding the comparison between schools covered by the support and the control group the only difference is related to the possession of audiovisual teaching equipment which was proved to be statistically significant. The supported schools were found to be better equipped in this aspect.
4. A common result of the projects implementation is extension of the didactic base, characterized by a long-term sustainability (at least 5 years). Over half of the schools has expanded its base of computer hardware and software. Few schools less enriched its facilities with interactive whiteboards, as well as teaching aids in the field of mathematics and natural sciences.

### **3.8 ANALYSIS OF THE PROJECTS IMPLEMENTED UNDER SUB-MEASURE 9.1.2 HC OP IMPACT ON THE EXTENSION OF SCHOOLS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS EDUCATIONAL OFFER, INCLUDING THE**

## **ASSESSMENT OF DEVELOPMENT PROGRAMS IMPACT ON DEVELOPMENT OF STUDENTS KEY COMPETENCIES AND ON THE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

1. As regards the scope of educational offer in the school year 2012/2013 it is almost identical in both categories – schools covered by the support and in control group schools. The most popular activities include didactic-compensatory classes in mathematics and natural sciences, extracurricular developing knowledge and interests and classes in the humanities. There is no confirmation for significant impact of support on the scope of its educational offer. Analysis of changes in the schools that have taken place over the past two years has shown that in all mentioned aspects, both groups noted improvement. The greatest improvement is related to knowledge and skills of the teaching staff and the availability of innovative teaching aids. As for the differences between the schools covered by the support and the control group, they differ among themselves in a statistical non-significant way. The one exception is the availability of modern teaching aids – among the schools covered by the support it was rated higher.
2. The vast majority of schools covered by the support declared the extension of educational offer in the result of the project. Almost half of supported schools assessed sustainability of this aspect for 5 or more years after the completion of the project. Most often, respondents declaring educational offer extension referred to additional and extracurricular classes. Half of the representatives of schools implementing projects within evaluated Sub-measure, stated that if they had not received the support these activities would not be undertaken. Almost one-third were schools where action would be implemented in the same range, but at a later date. In any of the surveyed schools, there was no situation in which in the event of failure to obtain support, planned actions would be implemented to the same extent and at the same time as the present.
3. In the interviewees opinion the greatest impact on improving the academic performance of students have new and innovative forms of teaching and assessment (4.45 on a scale of 5). Additional activities aimed at the development of key competencies and programs and tools for effective management of educational institution, which contribute to the improvement of teaching quality, were also mentioned.
4. Students opinions regarding learning in school were usually in both groups (participating and not participating in activities within the projects) very similar. The greatest diversity of opinion refers to the individual treatment by teachers of students who are doing particularly well. It can be concluded that project participants are less likely to agree with that opinion, because thanks to additional lessons, teachers have the opportunity to devote more time to all students who are in need, not just the most talented.
5. In case of students self-esteem in terms of "coping with specific subjects" both groups of respondents differ very little. Generally, most responses "good" were indicated in relation to computer science, and most answers "poorly" were marked in the case of physics. Students of project classes assess their competence in the Polish language slightly better. The students from both groups were also asked to assess the their competence in coping with certain tasks. Generally, the best assessment was given by respondents in relation to such activities as: effective communication with others in Polish, the use of computer and Internet usage, reading and understanding the text in Polish. Both groups do not differ in a statistically significant extent.
6. For the majority of students classes attended by them were interesting, and almost half of them also said their interest was developed to a large extent. Another effect was a better understanding discussed issues by the children, and the fact that the majority of students reported improvement in learning performance. Most often mentioned in this context were: mathematics, foreign language, and Polish. Most of the surveyed students also agreed with the statement that through participation in the project they develop better.
7. On the base of analysis which takes into account the results of external examinations one cannot conclude on the existence of significant effects of the projects in terms of improved academic performance measured by results of these exams. Comparing these results with earlier conclusions on project participants subjective beliefs about the impact of the projects on their academic performance, it should be noted that the impact of the projects is individual but not reflected in the overall learning outcomes. In part, it might come from relatively short duration of the project (a problem that was indicated earlier), partly because of not covering all students by the evaluated projects. Also, it seems significant that assessed projects only in some of its part were focused on improving the examination results of students. Their range of impact was much more diverse and cannot be associated only with the results of measurements of external knowledge and skills,
8. Regarding the level of prevalence of the deadweight effect, the largest group (50%), when asked – whether the activities carried out in the school would be possible to take without Sub-measure 9.1.2 support – replied that in such situation, the project actions would not be implemented at all. The category second in the order (27%) were schools where action would be implemented in the same range, but at a later date. In every fifth school implementation of the actions would have a both narrower range and a later date.



## 4. Spis treści

1. Wykaz skrótów .....	3
2. Streszczenie .....	4
3. Executive Summary .....	10
4. Spis treści .....	15
5. Wprowadzenie .....	17
<b>6.1 Informacje wstępne .....</b>	<b>17</b>
<b>6.2 Cele badania.....</b>	<b>17</b>
<b>6.3 Kryteria ewaluacyjne.....</b>	<b>17</b>
<b>6.4 Pytania badawcze.....</b>	<b>18</b>
<b>6.5 Metody i techniki badawcze .....</b>	<b>18</b>
6. Wyniki badania.....	22
<b>7.1 Diagnoza stanu szkolnictwa ogólnego na terenie województwa lubelskiego z uwzględnieniem dynamiki zmian w latach 2007-2012 .....</b>	<b>22</b>
7.1.1 Podstawowe parametry charakteryzujące stan szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim i pozostałych województwach w latach 2007-2012.....	22
7.1.2 Szczegółowe parametry charakteryzujące stan szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim w latach 2007-2012	32
<b>7.2 Identyfikacja potrzeb szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej .....</b>	<b>37</b>
7.2.1 Deklarowane zapotrzebowanie szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej .....	37
7.2.2 Ocena przestrzeni szkolnej oraz dotyczących jej deficytów przez samych uczniów .....	43
<b>7.3 Charakterystyka wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim .....</b>	<b>46</b>
7.3.1 Opis ewaluowanego instrumentu wsparcia.....	46
7.3.2 Charakterystyka projektów objętych badaniem .....	48
<b>7.4 Ocena aktywności szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie ubiegania się o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim i w kraju oraz analiza potrzeb i barier w procesie aplikowania o środki wraz ze wskazaniem sposobu ich zniwelowania.....</b>	<b>52</b>
7.4.1 Aktywność aplikacyjna szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie ubiegania się o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim oraz występujące w tym zakresie bariery .....	52
7.4.2 Preferencje dyrektorów odnośnie instrumentów wspierania szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne	56
<b>7.5 Identyfikacja problemów związanych z wdrażaniem Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim w kontekście nowego okresu programowania 2014 - 2020 .....</b>	<b>61</b>
<b>7.6 Ocena dotychczasowych efektów wdrażania Poddziałania 9.1.2 PO KL i identyfikacja czynników sukcesu projektów realizowanych przez szkoły w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim .....</b>	<b>63</b>
<b>7.7 Analiza wpływu dofinansowania projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL na rozszerzenie oferty edukacyjnej szkół i placówek oświatowych, w tym ocena wpływu programów rozwojowych szkół na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz na efektywność pracy placówki oświatowej .....</b>	<b>69</b>
7.7.1 Analiza wpływu realizowanych projektów na rozszerzenie oferty edukacyjnej .....	70



7.7.2	Analiza wpływu programów rozwojowych szkół na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz na efektywność pracy placówki oświatowej.....	72
7.7.3	Czynniki determinujące jakość edukacji.....	80
7.7.4	Skala występowania efektu zdarzenia niezależnego .....	84
7.	Wnioski i rekomendacje.....	86
8.	Spis wykresów.....	90
9.	Spis map .....	91
10.	Spis tabel.....	91
11.	Spis schematów .....	91
12.	Aneks.....	92

## 5. Wprowadzenie

Niniejszy dokument przygotowany został w ramach realizacji badania „Analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w ramach Poddziałania 9.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie lubelskim”. Badanie zrealizowane zostało na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Lubelskiego w Lublinie przez Pracownię Badań i Doradztwa „Re-Source” Korczyński Sarapata sp.j.

### 5.1 INFORMACJE WSTĘPNE

Dokładna struktura raportu jest następująca. Raport otwiera wykaz skrótów, a następnie: streszczenie w języku polskim i angielskim, które zawiera najważniejsze wyniki i wnioski z badania. Niniejsze wprowadzenie obejmuje gł. prezentację przedmiotu badania, głównych założeń i celów oraz zastosowanej metodologii (wraz z informacjami o przebiegu badania). Zasadniczą częścią raportu jest rozdział analityczny obejmujący prezentację całości wyników badania wraz z ich pogłębioną analizą. Uzupełnieniem, a jednocześnie podsumowaniem części analitycznej jest tabela wniosków i rekomendacji uwzględniająca informacje dot.: wniosku, powiązanej z nim rekomendacji, proponowanego sposobu wdrożenia rekomendacji, sugerowanego terminu wdrożenia rekomendacji, adresata rekomendacji. Raport zamykają spisy ilustracji oraz aneksy.

### 5.2 CELE BADANIA

Głównym celem realizowanego badania była analiza potrzeb i barier organów prowadzących w zakresie programów rozwojowych szkół realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL na terenie województwa lubelskiego. Cele szczegółowe badania obejmowały:

- Dokonanie diagnozy funkcjonowania szkolnictwa ogólnego na terenie województwa lubelskiego z uwzględnieniem dynamiki zmian w latach 2007-2012,
- Identyfikację potrzeb szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej,
- Ocenę aktywności szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie ubiegania się o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim i kraju,
- Analizę potrzeb i barier szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie aplikowania o środki i realizacji projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL wraz ze wskazaniem skutecznego sposobu ich zniwelowania,
- Identyfikację problemów związanych z wdrażaniem Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim w kontekście nowego okresu programowania 2014 -2020,
- Ocenę dotychczasowych efektów wdrażania Poddziałania 9.1.2 PO KL, identyfikację czynników sukcesu projektów realizowanych przez szkoły w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim,
- Analizę wpływu dofinansowania projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL na rozszerzenie oferty edukacyjnej szkół i placówek oświatowych, w tym ocenę wpływu programów rozwojowych szkół, na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz na efektywność pracy placówki oświatowej.

### 5.3 KRYTERIA EWALUACYJNE

- kryterium efektywności - rozumiane jako stosunek nakładów do otrzymanych rezultatów;
- kryterium skuteczności - rozumiane jako stopień realizacji zakładanych celów Poddziałania 9.1.2 PO KL oraz zasadności użytych do tego metod;
- kryterium użyteczności - rozumiane jako ocena osiągniętych efektów poprzez zrealizowane działania w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w odniesieniu do zidentyfikowanych problemów i barier szkół prowadzących kształcenie ogólne w województwie lubelskim;
- kryterium trwałości - rozumiane jako zachowanie rezultatów projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL po zakończeniu realizacji projektu, pozwalające ocenić na ile zmiany wywołane oddziaływaniem projektu są faktycznie trwałe i widoczne po zakończeniu wsparcia finansowego.

## 5.4 PYTANIA BADAWCZE

Całość problematyki badania obejmuje wymienione poniżej pytania badawcze:

Pytania badawcze	
1.	Czy na przestrzeni lat 2007-2012 zmienił się stan szkolnictwa ogólnego w województwie lubelskim? Jak wyglądała dynamika i kierunek tych zmian, również na tle kraju?
2.	Jakie trudności można wyróżnić w procesie aplikowania o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim?
3.	Jakiego rodzaju działania w ramach programów rozwojowych szkół były/są najczęściej realizowane w Poddziałaniu 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim? Z czego to wynika? Które z nich można uznać za najbardziej skuteczne i efektywne?
4.	Czy programy rozwojowe szkół realizowane w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL przyczyniły się do podniesienia jakości nauczania w szkole, a co za tym idzie do osiągnięcia lepszych wyników w nauce przez uczniów?
5.	Czy istnieją różnice w zakresie jakości i dostępności usług edukacyjnych pomiędzy szkołami i placówkami oświatowymi z terenu województwa lubelskiego, które realizowały projekty w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL a szkołami i placówkami oświatowymi z terenu województwa lubelskiego, które ww. projektów nie realizowały?
6.	Czy dofinansowanie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL ma wpływ i w jakim stopniu na rozszerzenie oferty edukacyjnej w szkołach podstawowych/ gimnazjalnych/ ponadgimnazjalnych w województwie lubelskim? Jak zmieniła się ta oferta? Czy zmiana jest trwała?
7.	Jak dofinansowanie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL wpłynęło na wzbogacenie bazy dydaktycznej szkół i jak jest ona wykorzystywana? Czy wzbogacenie bazy dydaktycznej ma wpływ na trwałość rezultatów projektów? Jeśli tak to w jakim stopniu?
8.	Jakiego rodzaju wsparcia w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej oczekują szkoły i placówki oświatowe prowadzące kształcenie ogólne? W jakim stopniu te potrzeby mogą być zaspokojone poprzez realizację Poddziałania 9.1.2 PO KL?
9.	Jakie trudności można wyróżnić w procesie realizacji projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL? Z czego one wynikają i w jaki sposób można je wyeliminować? Jakiego wsparcia w tym zakresie oczekują sami zainteresowani?
10.	Jaka jest skala efektu netto projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim?
11.	W jakim zakresie w ramach realizowanych projektów występuje efekt zdarzenia niezależnego?
12.	Jakie są preferencje szkół (wyrażane przez dyrektorów) odnośnie wsparcia w obecnym i przyszłym okresie finansowania? Jakie atrybuty wsparcia są najważniejsze, a jakie mają marginalne znaczenie?
13.	Jakie czynniki determinują jakość i dostępność edukacji na terenie woj. lubelskiego?
14.	Jak uczniowie postrzegają przestrzeń szkoły? Jakie implikacje rodzi to dla obecnego kształtu programów rozwojowych szkół kształcenia ogólnego?

## 5.5 METODY I TECHNIKI BADAWCZE

Poniżej przedstawiono wykaz wykorzystanych w badaniu metod i technik badawczych wraz z określeniem ich funkcji w badaniu ewaluacyjnym oraz charakterystyką zastosowanego sposobu doboru próby.

METODA / TECHNIKA	FUNKCJA W RAMACH NINIEJSZEGO BADANIA	DOBÓR PRÓBY
Desk research	Identyfikacja ogólnego kontekstu dla przedmiotu badania Charakterystyka projektów objętych wsparciem Charakterystyka stanu oświaty w zakresie	Dokumenty programowe Raporty z badań Dane z zasobów Polskiej Statystyki Publicznej Dane systemów informatycznych (baza PEFS i baza SIMIK) Baza projektów realizowanych w ramach PO KL w woj. lubelskim Wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu

METODA / TECHNIKA	FUNKCJA W RAMACH NINIEJSZEGO BADANIA	DOBÓR PRÓBY																													
	kształcenia ogólnego Przeprowadzenie doboru próby na potrzeby badań ilościowych	maturalnego, a także Wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej szkół																													
Ankieta audytoryjna	Zebranie opinii od uczniów uczestniczących w ewaluowanych projektach (ocena uzyskanego wsparcia) Zestawienie opinii uczestników projektów z opiniami uczniów nieuczestniczących w ewaluowanych projektach	Dobór losowo-warstwowy wielostopniowy z uwzględnieniem następujących warstw: <table border="1" data-bbox="686 595 1452 958"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Poziom kształcenia</th> <th colspan="4">Wielkość miejscowości</th> </tr> <tr> <th>Wieś</th> <th>Miasta do 30 tys.</th> <th>Miasta powyżej 30 tys.</th> <th>Ogółem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Szkoły podstawowe</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Gimnazja</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>2</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Szkoły ponadgimnazjalne</td> <td>1</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td><b>Ogółem</b></td> <td><b>7</b></td> <td><b>7</b></td> <td><b>7</b></td> <td><b>21</b></td> </tr> </tbody> </table> <p>W każdej szkole realizowano min. 15 ankiet z uczestnikami projektów i 15 ankiet z uczniami nieuczestniczącymi w projektach.                      Ostatecznie zrealizowano 678 ankiet (378 z uczniami uczestniczącymi w projektach i 300 z uczniami nieuczestniczącymi w projektach).</p>	Poziom kształcenia	Wielkość miejscowości				Wieś	Miasta do 30 tys.	Miasta powyżej 30 tys.	Ogółem	Szkoły podstawowe	3	2	2	7	Gimnazja	3	2	2	7	Szkoły ponadgimnazjalne	1	3	3	7	<b>Ogółem</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>21</b>
Poziom kształcenia	Wielkość miejscowości																														
	Wieś	Miasta do 30 tys.	Miasta powyżej 30 tys.	Ogółem																											
Szkoły podstawowe	3	2	2	7																											
Gimnazja	3	2	2	7																											
Szkoły ponadgimnazjalne	1	3	3	7																											
<b>Ogółem</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>21</b>																											
Komputerowo wspomagany wywiad telefoniczny (CATI)	Zebranie opinii od przedstawicieli organów prowadzących placówki, w ramach których realizowano projekty objęte ewaluacją (identyfikacja potrzeb i ocena wsparcia) Zestawienie opinii przedstawicieli organów prowadzących placówki, w ramach których realizowano projekty objęte ewaluacją z opiniami przedstawicieli organów nierealizujących tego rodzaju projektów (identyfikacja potrzeb)	Dobór losowo-warstwowy nieproporcjonalny z uwzględnieniem następujących warstw: <table border="1" data-bbox="686 1155 1452 1518"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Poziom kształcenia</th> <th colspan="4">Wielkość miejscowości</th> </tr> <tr> <th>Wieś</th> <th>Miasta do 30 tys.</th> <th>Miasta powyżej 30 tys.</th> <th>Ogółem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Szkoły podstawowe</td> <td>20</td> <td>10</td> <td>10</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Gimnazja</td> <td>15</td> <td>8</td> <td>7</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Szkoły ponadgimnazjalne</td> <td>2</td> <td>14</td> <td>14</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td><b>Ogółem</b></td> <td><b>37</b></td> <td><b>32</b></td> <td><b>31</b></td> <td><b>100</b></td> </tr> </tbody> </table> <p>W ramach badania quasi-eksperymentalnego powyższa próba zostanie uzupełniona o 101 placówek oświatowych nierealizujących projektów objętych niniejszą ewaluacją. W rezultacie całkowita próba w ramach badania CATI wyniosła n-201.</p>	Poziom kształcenia	Wielkość miejscowości				Wieś	Miasta do 30 tys.	Miasta powyżej 30 tys.	Ogółem	Szkoły podstawowe	20	10	10	40	Gimnazja	15	8	7	30	Szkoły ponadgimnazjalne	2	14	14	30	<b>Ogółem</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>100</b>
Poziom kształcenia	Wielkość miejscowości																														
	Wieś	Miasta do 30 tys.	Miasta powyżej 30 tys.	Ogółem																											
Szkoły podstawowe	20	10	10	40																											
Gimnazja	15	8	7	30																											
Szkoły ponadgimnazjalne	2	14	14	30																											
<b>Ogółem</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>100</b>																											
Zogniskowany wywiad grupowy	Zebranie pogłębionych opinii na temat realizowanych projektów od różnych kategorii interesariuszy projektów edukacyjnych realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL (identyfikacja potrzeb i ocena wsparcia)	Dobór celowy w odniesieniu do 3 kategorii respondentów: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przedstawiciele organów prowadzących szkoły i placówki oświatowe,</li> <li>2. Nauczyciele</li> <li>3. Rodzice uczniów objętych wsparciem.</li> </ol>																													
Quasi-eksperyment z zastosowaniem PSM	Identyfikacja i określenie skali efektu netto ewaluowanych projektów (ocena rzeczywistych	Grupę eksperymentalną stanowiło 100 szkół realizujących ewaluowane projekty, dobranych z zastosowaniem doboru losowo-warstwowego. Dobór grupy kontrolnej metodą PSM ( <i>Propensity Score Matching</i> ) realizowany był wśród szkół nierealizujących ewaluowanych projektów. Na etapie doboru grupy kontrolnej uwzględniono takie cechy																													

METODA / TECHNIKA	FUNKCJA W RAMACH NINIEJSZEGO BADANIA	DOBÓR PRÓBY																																									
	efektów wdrażanej interwencji)	<p>jak: wielkość miejscowości, typ szkoły (poziom kształcenia), powiat/podregion, wielkość szkoły (liczba uczniów). W grupie kontrolnej zrealizowano 101 wywiadów. W poniższej tabeli przedstawiono porównanie kontrolowanych cech wśród szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej, które weryfikuje osiągnięcie celu procedury PSM.</p> <table border="1" data-bbox="699 542 1497 1102"> <thead> <tr> <th colspan="2">Cechy badanych szkół</th> <th>szkoły objęte wsparciem</th> <th>grupa kontrolna</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Wielkość miejscowości<sup>1</sup></td> <td>wieś</td> <td>37,0%</td> <td>34,7%</td> </tr> <tr> <td>miasto do 30 tys. mieszkańców</td> <td>33,0%</td> <td>32,7%</td> </tr> <tr> <td>miasto pow. 30 tys. mieszkańców</td> <td>30,0%</td> <td>32,7%</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Poziom kształcenia<sup>2</sup></td> <td>szkoła podstawowa</td> <td>40,0%</td> <td>35,6%</td> </tr> <tr> <td>gimnazjum</td> <td>30,0%</td> <td>38,6%</td> </tr> <tr> <td>szkoła ponadgimnazjalna</td> <td>30,0%</td> <td>25,7%</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Podregion<sup>3</sup></td> <td>Bialski</td> <td>21,0%</td> <td>20,8%</td> </tr> <tr> <td>Puławski</td> <td>17,0%</td> <td>15,8%</td> </tr> <tr> <td>Lubelski</td> <td>41,0%</td> <td>35,6%</td> </tr> <tr> <td>Chełmsko-Zamojski</td> <td>21,0%</td> <td>27,7%</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Średnia l. uczniów<sup>4</sup></td> <td>255,38</td> <td>218,12</td> </tr> </tbody> </table> <p>Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej</p> <p>Mając na uwadze nieistotne pod względem statystycznym wyniki zastosowanych testów porównujących szkoły objęte wsparciem z grupą kontrolną, należy wyciągnąć wniosek, iż nie różnią się one pomiędzy sobą pod względem wiązki cech kontrolowanych w doborze próby. W związku z powyższym cel procedury PSM został osiągnięty.</p> <p>Jednocześnie należy podkreślić, iż w przypadku placówek z grupy kontrolnej nie weryfikowano ich aktywności projektowej poza Poddziałaniem 9.1.2 PO KL. Oznacza to, że podmioty te mogły realizować inne projekty wpływające na ofertę edukacyjną i jakość nauczania. Ale również beneficjenci stanowiący grupę eksperymentalną mogli realizować przedsięwzięcia inne niż w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, nie jest to więc czynnik różnicujący obie grupy. Celem badania quasi-eksperymentalnego była ocena oddziaływania projektów prowadzonych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL i w związku z tym kluczowe było zapewnienie, by w grupie kontrolnej nie były reprezentowane placówki korzystające ze wsparcia w ramach powyższej interwencji.</p>	Cechy badanych szkół		szkoły objęte wsparciem	grupa kontrolna	Wielkość miejscowości <sup>1</sup>	wieś	37,0%	34,7%	miasto do 30 tys. mieszkańców	33,0%	32,7%	miasto pow. 30 tys. mieszkańców	30,0%	32,7%	Poziom kształcenia <sup>2</sup>	szkoła podstawowa	40,0%	35,6%	gimnazjum	30,0%	38,6%	szkoła ponadgimnazjalna	30,0%	25,7%	Podregion <sup>3</sup>	Bialski	21,0%	20,8%	Puławski	17,0%	15,8%	Lubelski	41,0%	35,6%	Chełmsko-Zamojski	21,0%	27,7%	Średnia l. uczniów <sup>4</sup>		255,38	218,12
Cechy badanych szkół		szkoły objęte wsparciem	grupa kontrolna																																								
Wielkość miejscowości <sup>1</sup>	wieś	37,0%	34,7%																																								
	miasto do 30 tys. mieszkańców	33,0%	32,7%																																								
	miasto pow. 30 tys. mieszkańców	30,0%	32,7%																																								
Poziom kształcenia <sup>2</sup>	szkoła podstawowa	40,0%	35,6%																																								
	gimnazjum	30,0%	38,6%																																								
	szkoła ponadgimnazjalna	30,0%	25,7%																																								
Podregion <sup>3</sup>	Bialski	21,0%	20,8%																																								
	Puławski	17,0%	15,8%																																								
	Lubelski	41,0%	35,6%																																								
	Chełmsko-Zamojski	21,0%	27,7%																																								
Średnia l. uczniów <sup>4</sup>		255,38	218,12																																								
Conjoint	Określenie potrzeb i preferencji przedstawicieli organów prowadzących placówki kształcenia ogólnego w zakresie przyszłego wsparcia	Dobór tożsamy z doбором zastosowanym w badaniu CATI.																																									
Modelowanie równań strukturalnych (SEM)	Ocena charakteru oddziaływania projektów oraz innych pozaprojektowych cech	Zastosowany został dobór zupełny, co oznacza, iż badaniem objęto wszystkie szkoły prowadzące kształcenie ogólne na terenie woj. lubelskiego (n=1735).																																									

<sup>1</sup> Chi-kwadrat=0,193 α=0,908 p=0,05

<sup>2</sup> Chi-kwadrat=1,665 α=0,435 p=0,05

<sup>3</sup> Chi-kwadrat= 1,350 α=0,717 p=0,05

<sup>4</sup> Test t=1,201, α=0,231 p=0,05

METODA / TECHNIKA	FUNKCJA W RAMACH NINIEJSZEGO BADANIA	DOBÓR PRÓBY
	szkół na skalę jakości i dostępności edukacji	
Fotoewaluacja	Identyfikacja sposobów postrzegania szkoły przez uczniów	Fotoewaluację przeprowadzono w trzech placówkach realizujących ewaluowane projekty: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Szkole podstawowej z terenów wiejskich</li><li>2. Gimnazjum z terenu miast do 30 tys. mieszkańców</li><li>3. Szkole ponadgimnazjalnej z terenu miast powyżej 30 tys. mieszkańców.</li></ol> W każdej szkole w badaniu fotoewaluacyjnym wzięło udział 5 uczniów.

## 6. Wyniki badania

W ramach poniższego rozdziału – kluczowego z punktu widzenia celów badania – przedstawione zostały wyniki ewaluacji, które zebrano z wykorzystaniem wszystkich technik badawczych składających się na zastosowane instrumentarium metodologiczne.

### 6.1 DIAGNOZA STANU SZKOLNICTWA OGÓLNEGO NA TERENIE WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO Z UWZGLĘDNIENIEM DYNAMIKI ZMIAN W LATACH 2007-2012

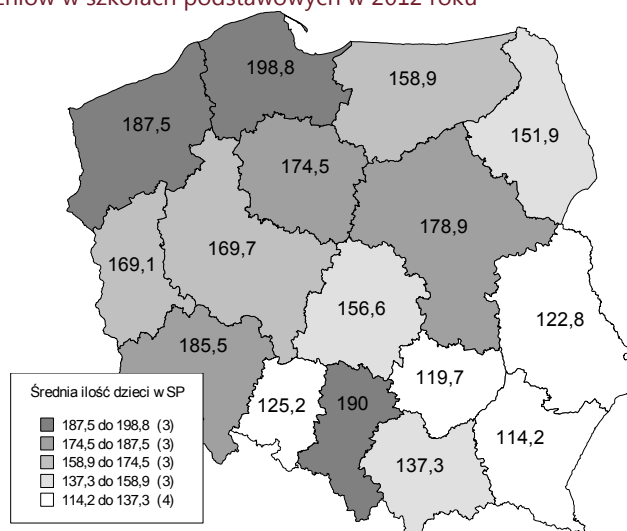
W niniejszej części raportu przedstawiono – po pierwsze – generalne dane charakteryzujące szkolnictwo ogólne na terenie woj. lubelskiego, z jednoczesnym uwzględnieniem, w przypadku wybranych danych, na ile dynamika i kierunek zmian zidentyfikowanych w woj. lubelskim różni się od tendencji występujących w pozostałych województwach. Po drugie, przedstawiono szczegółowe dane dotyczące stanu szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim w latach 2007-2012 pozyskane w oparciu o System Informacji Oświatowej.

#### 6.1.1 Podstawowe parametry charakteryzujące stan szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim i pozostałych województwach w latach 2007-2012

W pierwszej kolejności zaprezentowano dane dotyczące podstawowych parametrów charakteryzujących funkcjonowanie systemu kształcenia ogólnego w poszczególnych województwach. Mapy zamieszczone na kolejnych stronach zawierają dane dla wybranych zmiennych, prezentowane w podziale na trzy poziomy kształcenia ogólnego. Dane odnoszą się do najbardziej aktualnego momentu pomiaru, czyli roku 2012. Jeśli natomiast chodzi o lata wcześniejsze (2007-2012) to odnoszące się do nich szczegółowe dane zostały zamieszczone w tabeli stanowiącej aneks do niniejszego raportu, a także zostały wykorzystane w poniższej analizie i opisie. Analizowane informacje zostały zaczerpnięte z zasobów Polskiej Statystyki Publicznej.

Na trzech pierwszych mapach przedstawiono dane dotyczące średniej ilości uczniów w placówkach kształcenia ogólnego w podziale na trzy typy szkół (szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące).

Mapa 1. Średnia liczba uczniów w szkołach podstawowych w 2012 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Jak wynika z danych przedstawionych na powyższej mapie, woj. lubelskie należy do regionów o najniższej średniej liczbie uczniów w szkołach podstawowych (122,8 uczniów, za woj. podkarpackim – 114,2 oraz świętokrzyskim – 119,7). Z największą średnią liczbą uczniów mamy do czynienia w przypadku województw: pomorskiego (198,8), śląskiego (190) oraz zachodniopomorskiego (187,5). Generalnie, zidentyfikowana – m.in. w odniesieniu do woj. lubelskiego – relatywnie niewielka średnia liczba uczniów w szkole podstawowej oznacza, że mamy w tym regionie do czynienia raczej z mniejszymi placówkami, co jednocześnie postrzegać należy jako specyfikę systemu oświatowego w województwach z dużym udziałem obszarów wiejskich. Taka struktura systemu nauczania oznacza, że w ramach

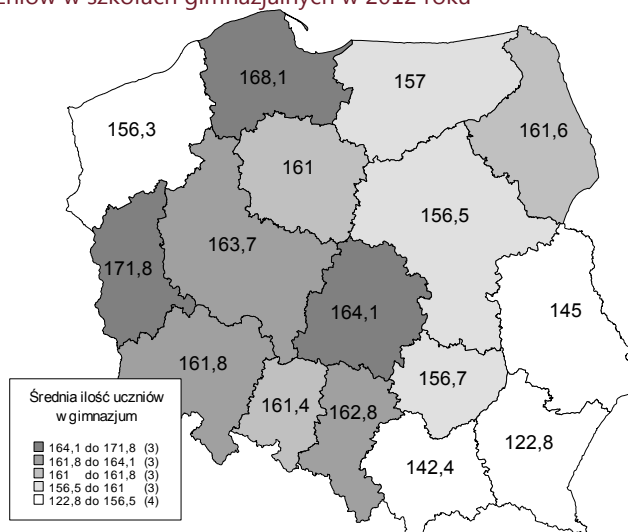


kierunkowania wsparcia należy w dużym stopniu uwzględniać placówki z obszarów wiejskich. Należy podkreślić, że dotychczas takie działania były przez IP podejmowane, np. poprzez preferencje w 2013 roku dotyczące projektów które zlokalizowane są na obszarach wiejskich i które nie otrzymały wsparcia w ramach konkursów ogłoszonych dla Poddziałania 9.1.2 PO KL w latach 2008-2012 przez Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego, czy te z 2009 roku, gdzie dodatkowe punkty otrzymywały projekty realizowane wyłącznie na terenach wiejskich.

Analizując dynamikę zmienności średniej liczby uczniów szkół podstawowych w okresie 2007-2012 zauważyć należy, iż cechuje ją tendencja spadkowa. W woj. lubelskim w 2007 roku średnia liczba uczniów na podstawowym poziomie kształcenia wynosiła 126,9, zaś w 2012 roku 122,8 (choć jednocześnie zauważyć należy, że akurat 2012 rok był pierwszym, w którym mieliśmy do czynienia ze wzrostem względem roku poprzedniego – w 2011 roku średnia liczba uczniów w szkołach podstawowych w woj. lubelskim była nieznacznie wyższa niż w roku poprzedzającym). Dopiero jednak analiza dotycząca kolejnych lat potwierdzi czy mamy tu do czynienia z trendem wzrostowym, czy ów wzrost miał jednorazowy charakter.

Zidentyfikowany w woj. lubelskim spadek średniej liczby uczniów w szkołach podstawowych w latach 2007-2012 nie jest specyfiką tego regionu, lecz prawidłowością występującą w Polsce powszechnie (choć skala zaobserwowanych spadków jest w poszczególnych regionach zróżnicowana). Jedyne województwo, w którym w analizowanym okresie stwierdzono wzrost średniej liczby uczniów na poziomie podstawowym to woj. mazowieckie, gdzie nastąpił wzrost ze 171,3 do 196,3 uczniów.

Mapa 2. Średnia liczba uczniów w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku

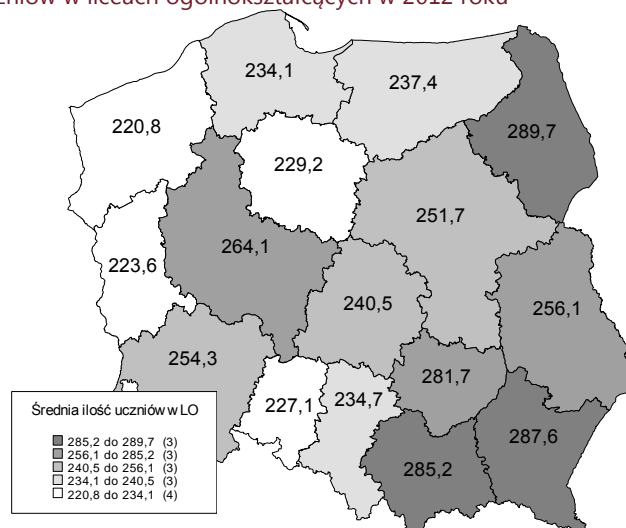


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Jeśli chodzi o średnią liczbę uczniów w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku, to ze względu na tę cechę woj. lubelskie również plasuje się wśród regionów o najmniejszej liczbie uczniów. Biorąc pod uwagę, że w woj. lubelskim mamy do czynienia ze średnią liczbą 145 uczniów w placówce gimnazjalnej, plasuje to ten region na trzeciej – a więc tej samej co w przypadku kształcenia na poziomie podstawowym – pozycji w rankingu województw o najmniejszej średniej liczbie uczniów na jedną placówkę gimnazjalną (za woj. podkarpackim – 122,8 oraz woj. małopolskim – 142,4). Województwami o największej średniej liczbie uczniów w gimnazjum są: lubuskie (171,8 uczniów), pomorskie (168,1) oraz łódzkie (164,1).

Co się tyczy dynamiki zmienności omawianego wskaźnika, to mamy tu do czynienia również (tj. tak jak w przypadku szkolnictwa podstawowego) ze spadkiem średniej liczby uczniów, jednak skala tych spadków jest w odniesieniu do szkół gimnazjalnych znacząco większa. Podczas, gdy w woj. lubelskim różnica w średniej liczbie uczniów w szkołach podstawowych w okresie 2007-2012 wynosiła ok. 4 uczniów, to w przypadku szkolnictwa gimnazjalnego jest to już ponad 40 uczniów. Podobna, czyli mierzona liczbą kilkudziesięciu uczniów, skala spadków występuje także w pozostałych województwach. Nie ma także żadnego regionu, w którym odnotowana zostałaby w analizowanym okresie tendencja odwrotna. Mówić więc możemy o skokowym spadku średniej liczby uczniów w gimnazjach w latach 2007-2012 w całej Polsce, zatem woj. lubelskie nie odróżnia się w tej kwestii od pozostałych województw.

Mapa 3. Średnia liczba uczniów w liceach ogólnokształcących w 2012 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Ostatni parametr analizowany w odniesieniu do liczby uczniów w szkołach dotyczy średniej liczby uczniów w liceach ogólnokształcących. Podczas, gdy – jak zaznaczono wcześniej – w przypadku szkół niższego szczebla względnie mała liczba uczniów przypadająca na placówkę może odzwierciedlać specyfikę regionu polegającą na dominacji obszarów wiejskich, to w odniesieniu do liceów taka zależność nie występuje. Wynika to z faktu, iż szkoły reprezentujące średni poziom kształcenia i tak z reguły zlokalizowane są w większych miejscowościach, wyraźnie rzadziej mamy do czynienia z takim typem placówek na obszarach wiejskich.

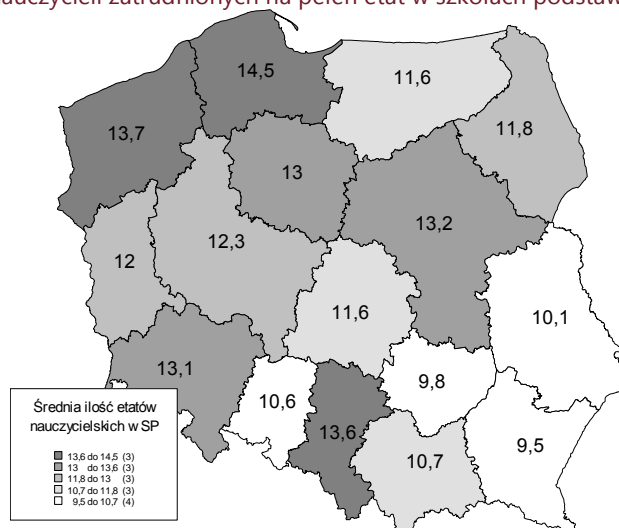
Potwierdzeniem dla powyższej konkluzji jest fakt, iż – wyraźnie inaczej niż w przypadku poprzednich wskaźników – woj. lubelskie cechuje się relatywnie wysoką średnią liczbą uczniów przypadającą na jedną placówkę licealną (256,1 uczniów). Z większą średnią liczbą uczniów kształcących się w średnich szkołach ogólnokształcących mamy do czynienia w województwach: podlaskim (289,7 uczniów), podkarpackim (287,6), małopolskim (285,2), świętokrzyskim (281,7) oraz wielkopolskim (264,1). Zidentyfikowany stan rzeczy oznacza, że w woj. lubelskim licea ogólnokształcące to relatywnie duże placówki (jeśli wielkość mierzyć liczbą uczniów), co z kolei może świadczyć o niewystarczająco gęstej sieci tego rodzaju szkół.

W kontekście dynamiki zmian średniej liczby uczniów liceów ogólnokształcących stwierdzić należy, iż przypomina ona swym kierunkiem i skalą tę, która została zidentyfikowana w przypadku gimnazjów – w okresie 2007-2011 mamy do czynienia w woj. lubelskim z postępującym spadkiem średniej liczby uczniów w placówkach licealnych (z 312,2 uczniów w 2007 roku do 256,1 uczniów w 2012 roku). Z podobną sytuacją mamy zresztą do czynienia także w pozostałych województwach, gdzie również występuje spadek średniej liczby uczniów w średnich szkołach ogólnokształcących i gdzie jego skala jest zbliżona i oscyluje wokół zmniejszenia się liczby uczniów o kilkadziesiąt osób w analizowanym okresie.

Z analizowanych dotychczas danych dotyczących wielkości szkół mierzonej średnią liczbą uczniów wynika, iż możemy mówić o specyfice woj. lubelskiego polegającej na relatywnie małej liczbie uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjalnych oraz względnie dużej liczbie uczniów w szkołach licealnych. Jednocześnie, woj. lubelskie wpisuje się w ogólnokrajowe tendencje dotyczące zmiany średniej liczby uczniów w latach 2007-2012 polegające na spadku liczby uczniów (na szczególnie dużą skalę w przypadku gimnazjów i liceów ogólnokształcących).

Kolejny parametr analizowany w ramach diagnozy funkcjonowania szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim, z uwzględnieniem sytuacji w pozostałych województwach, dotyczy średniej liczby nauczycieli. Jest to druga – obok wcześniejszej średniej liczby uczniów – zmienna mogąca posłużyć do określenia przeciętnej wielkości szkół w regionie.

Mapa 4. Średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w szkołach podstawowych w 2012 roku

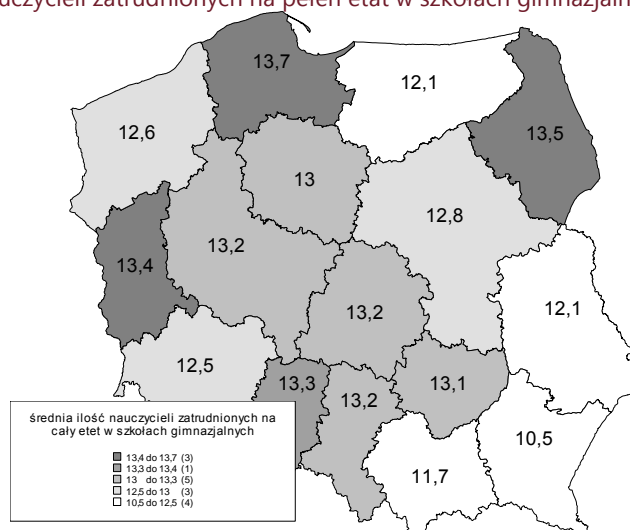


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych); Publikacje tematyczne GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*

Ze średnią liczbą pełnych etatów nauczycielskich w placówkach kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym wynoszącą 10,1 etatów woj. lubelskie plasuje się na pozycji trzeciej w rankingu regionów o najmniejszej średniej liczbie nauczycieli zatrudnionych na pełen etat, za województwami: podkarpackim (9,5 etatów) oraz świętokrzyskim (9,8). Zbliżona do liczby etatów nauczycielskich w szkołach podstawowych w woj. lubelskim jest liczebność w dwóch kolejnych regionach: opolskim (10,6 etatów) oraz małopolskim (10,7). Generalnie więc, możemy mówić o spójności niniejszych wyników z analizowanymi wcześniej danymi dotyczącymi średniej liczby uczniów w placówkach na poziomie podstawowym, gdzie również woj. lubelskie znalazło się wśród województw cechujących się najmniejszą wielkością placówek. Innymi słowy, ograniczona – na tle kraju – wielkość pełnoetatowego personelu dydaktycznego w lubelskich placówkach odpowiada specyfice szkół podstawowych w woj. lubelskim, która m.in. polega na relatywnie niewielkiej liczbie uczniów przypadających na jedną szkołę. Największa obsada kadrowa dotyczy województw: pomorskiego (14,5 nauczycieli pełnoetatowych), zachodniopomorskiego (13,7) i śląskiego (13,6), które również plasowały się w czołówce, jeśli chodzi o średnią liczbę uczniów przypadającą na szkołę podstawową. Tak więc i w tym przypadku, liczba uczniów przekłada się na wielkość zatrudnienia w placówce.

Pamiętając, iż w przypadku średniej liczby uczniów w szkołach podstawowych mieliśmy do czynienia z generalnym spadkiem wartości tej zmiennej w latach 2007-2012, za zaskakujący uznać należy fakt, iż w przypadku kadry nauczycielskiej zatrudnionej w szkołach podstawowych na pełen etat tendencja jest odwrotna. I tak, w woj. lubelskim mamy do czynienia w analizowanym okresie ze wzrostem liczby etatów nauczycielskich w szkołach podstawowych z 8,87 nauczycieli do 10,11. Wzrost (o różnej skali, ale z reguły oscylujący wokół zwiększenia się liczby pełnoetatowych nauczycieli o ok. 1-2 etaty) występuje we wszystkich województwach, co oznacza, że spadek liczby uczniów nie tylko nie pociąga za sobą ograniczeń w wielkości zatrudnienia, ale że wręcz towarzyszy mu zwiększanie liczby pedagogów zatrudnianych na pełen etat.

Mapa 5. Średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku

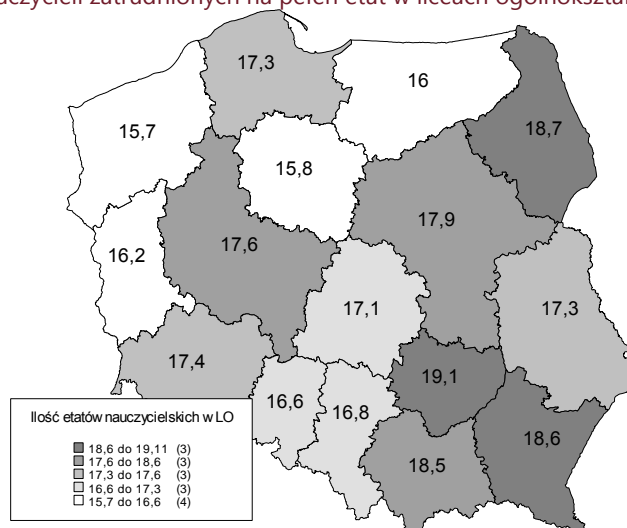


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych); Publikacje tematyczne GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*

Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych, tak i w odniesieniu do szkół gimnazjalnych mamy do czynienia z sytuacją, w której najmniejsza średnia liczba nauczycieli pełnoetatowych przypada na te regiony, które wcześniej zidentyfikowano jako cechujące się najmniejszą średnią liczbą uczniów przypadającą na jedną placówkę. Jest wśród nich woj. lubelskie ze średnią liczbą 12,1 etatów nauczycielskich przypadającą na szkołę. Mniejsza średnia liczba nauczycieli pełnoetatowych w gimnazjach dotyczy jedynie województw: podkarpackiego (10,5 etatów) oraz małopolskiego (11,7). Z kolei najwyższy średni poziom zatrudnienia cechuje województwa: pomorskie (13,7 nauczycieli pełnoetatowych przypadających na jedno gimnazjum), podlaskie (13,5) oraz lubuskie (13,4).

Jeśli chodzi o analizę zmienności średniej wielkości zatrudnienia (mierzonej liczbą etatów nauczycielskich) w szkołach gimnazjalnych w latach 2007-2012 to należy stwierdzić, że zidentyfikowany stan rzeczy okazuje się być bardziej niejednoznaczny niż miało to miejsce w przypadku analizy temporalnej poprzednich zmiennych. Wprawdzie w zdecydowanej większości województw mamy do czynienia ze wzrostem średniej liczby etatów nauczycielskich, ale wzrosty te nie są wielkie i najczęściej nie przekraczają 1 etatu. W woj. lubelskim stwierdzony wzrost okazał się zresztą tak ograniczony, że właściwie mówić możemy o utrzymaniu *status quo* – liczba nauczycieli pełnoetatowych w gimnazjach wzrosła z 12,02 w 2007 roku do 12,05 w roku 2012 (przy czym w latach pośrednich trudno mówić o ujawnieniu się jednoznacznej tendencji, gdyż zdarzały się tam zarówno spadki, jak i wzrosty poziomu zatrudnienia pełnoetatowego w szkołach gimnazjalnych). Z drugiej strony, są takie regiony, gdzie odnotowano spadek liczby nauczycieli pełnoetatowych w analizowanym okresie, wskazać tu można m.in. na województwa: podlaskie (spadek z 14 etatów w 2007 roku do 13,54 etatów w 2013 roku), opolskie (z 13,63 na 13,30). Jak widać, spadki te nie są znaczące. Generalnie więc stwierdzić należy, że w przypadku wielkości zatrudnienia w placówkach gimnazjalnych to cechuje ją raczej stabilność niż znaczące zmiany w okresie 2007-2012.

Mapa 6. Średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w liceach ogólnokształcących w 2012 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych); Publikacje tematyczne GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*

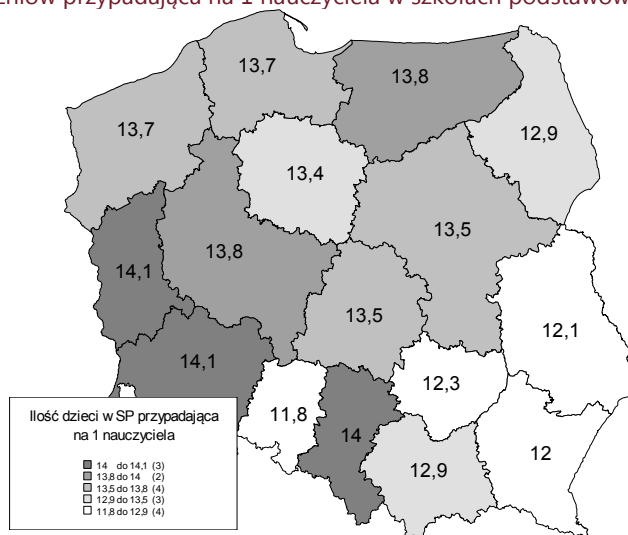
Średnia liczba nauczycieli pełnoetatowych w liceach ogólnokształcących okazuje się najwyższa spośród wszystkich analizowanych poziomów kształcenia ogólnego. Jest to wypadkowa zarówno specyfiki tego rodzaju szkół (tj. liczby przedmiotów przekładającej się na liczebność kadry dydaktycznej), ale także ich wielkości mierzonej średnią liczbą uczniów (czego potwierdzeniem są wcześniej analizowane dane dotyczące właśnie liczebności uczniów). Z wynikiem 17,3 etatów nauczycielskich woj. lubelskie ocenić należy jako region z przeciętną liczebnością kadry nauczycielskiej w liceach ogólnokształcących. Najniższy wynik uzyskały tu województwa: zachodniopomorskie (15,7 nauczycieli), kujawsko-pomorskie (15,8), lubuskie (16,2) i warmińsko-mazurskie (16). Z kolei z najliczniejszą (pod względem średnich wartości) kadrą nauczycielską w liceach ogólnokształcących mamy do czynienia w regionach: świętokrzyskim (19,1 nauczycieli w placówce), podlaskim (18,7) i podkarpackim (18,6).

Kierunek i dynamika zmian dotyczących tej kwestii okazuje się zbliżona do tej, którą zidentyfikowano w przypadku szkół podstawowych – w latach 2007-2012 mamy do czynienia ze wzrostem w liceach ogólnokształcących średniej liczby pracowników pełnoetatowych, który najczęściej wynosi ok. 1-2 etatów. W woj. lubelskim mamy do czynienia ze zwiększeniem się średniej liczby etatów nauczycielskich z 16,2 etatów w 2007 roku do 17,3 w 2012 roku. Tylko w woj. kujawsko-pomorskim, w analizowanym okresie, średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w liceach ogólnokształcących spadła z 16,5 do 15,8.

Z przeanalizowanych danych dotyczących wielkości pełnoetatowego zatrudnienia w szkołach wynika, iż generalnie mamy do czynienia z powtórzeniem prawidłowości zidentyfikowanych w odniesieniu do średniej liczby uczniów – na kolejnych poziomach nauczania analizowane liczebności rosną. Woj. lubelskie pod tym względem nie odbiega od pozostałych regionów i w rezultacie znajduje się wśród województw o małej liczebności kadry dydaktycznej (w przeliczeniu na placówkę) w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz przeciętnej w przypadku liceów. Na wszystkich trzech poziomach nauczania występuje wzrost liczby etatów nauczycielskich w woj. lubelskim, przy czym największa skala wzrostu dotyczy szkół podstawowych i liceów.

Na trzech kolejnych mapach przedstawiono wyniki, które integrują w sobie dotychczas prezentowane dane odnoszące się do liczby uczniów oraz nauczycieli. Zestawienie obu parametrów pozwoliło stwierdzić jaka liczba uczniów przypada na 1 nauczyciela w placówkach kształcenia ogólnego, co ma znaczenie w kontekście efektywności procesu nauczania, możliwości stosowania metod aktywizujących poszczególnych uczniów, czy indywidualizowania podejścia do uczniów reprezentujących w ramach jednej klasy różne poziomy wiedzy i kompetencji.

Mapa 7. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w szkołach podstawowych w 2012 roku

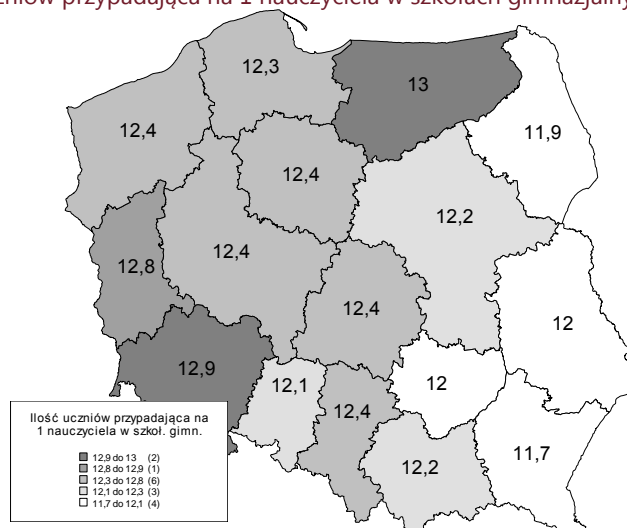


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Pod względem liczby uczniów przypadających na 1 nauczyciela w szkołach podstawowych woj. lubelskie plasuje się – z wynikiem 12,1 uczniów – wśród regionów o najmniejszej wartości tego wskaźnika. Z mniejszą liczbą uczniów przypadającą na 1 nauczyciela mamy do czynienia jedynie w przypadku województw: opolskiego (11,8) oraz podkarpackiego (12). Warto w tym przypadku pamiętać, że w woj. lubelskim mamy jednocześnie do czynienia zarówno z relatywnie małą liczbą nauczycieli, jak i uczniów kształcących się na poziomie podstawowym. W kontekście wzajemnej relacji czynniki te się w pewnym stopniu równoważą. Skoro jednak na poziomie generalnym na Lubelszczyźnie jest w szkołach podstawowych stosunkowo niewielka liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela, to stwierdzić należy, iż czynnikiem, w większym stopniu oddziałującym na specyfikę lubelskiego systemu kształcenia ogólnego na szczeblu podstawowym, jest malejąca liczba uczniów, której nie towarzyszy spadek liczby nauczycieli (choć i tak w woj. lubelskim jest ona relatywnie mała). Z kolei z największą liczbą uczniów przypadającą na 1 nauczyciela mamy do czynienia w województwach: lubuskim i dolnośląskim (14,1 uczniów) oraz śląskim (14,0). Warto jednak przy tym zauważyć, że różnice w wartości analizowanego wskaźnika w poszczególnych regionach nie są bardzo duże i trudno oczekiwać by mogły one znacząco wpływać na ewentualne różnice w jakości kształcenia.

W analizowanym okresie, tj. w latach 2007-2012, we wszystkich regionach – a więc także w woj. lubelskim – mamy do czynienia z tendencją polegającą na zmniejszaniu się liczby uczniów przypadających na 1 nauczyciela w szkole podstawowej. Spadki te nie są znaczące i z reguły oscylują wokół zmiany o 2-3 uczniów, ale mają powszechny charakter. W kontekście woj. lubelskiego za zidentyfikowany stan rzeczy odpowiada przede wszystkim fakt współwystępowania dwóch tendencji: spadku średniej liczby uczniów oraz wzrostu średniej liczby nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w szkołach podstawowych.

Mapa 8. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku

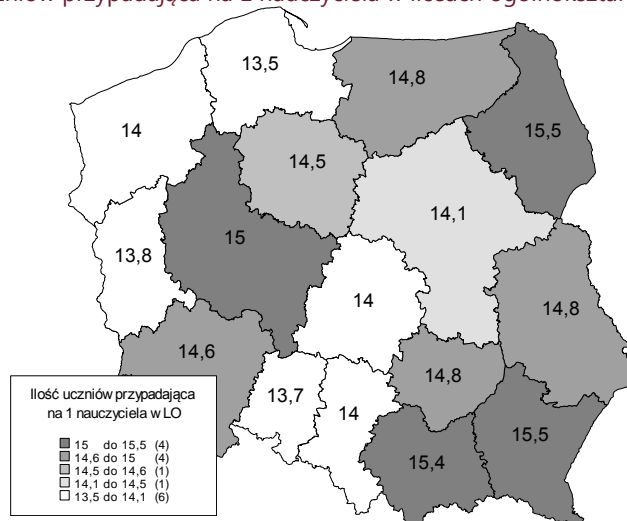


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Jeśli chodzi o liczbę uczniów przypadającą na 1 nauczyciela w szkołach gimnazjalnych, to podobnie jak miało to miejsce w przypadku placówek kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym, woj. lubelskie cechuje jeden z najniższych wskaźników obciążeń personelu nauczycielskiego. Ze średnią liczbą 12 uczniów przypadającą na 1 nauczyciela woj. lubelskie uzyskało taki sam wynik jak woj. świętokrzyskie. Okazał się on niższy jedynie w województwach: podlaskim (11,9) oraz podkarpackim (11,7). Z największą liczbą uczniów w przeliczeniu na 1 nauczyciela mamy do czynienia w województwach: warmińsko-mazurskim (13 uczniów) oraz dolnośląskim (12,9). Podobnie jak miało to miejsce w przypadku szkół podstawowych zróżnicowania międzywojewódzkie pozostają relatywnie niewielkie (między województwem podkarpackim, gdzie średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela jest najniższa, a województwem warmińsko-mazurskim, gdzie z kolei okazała się najwyższa, występuje różnica wynosząca jedynie 1,3 ucznia).

We wszystkich województwach mamy do czynienia ze zmniejszaniem się liczby uczniów gimnazjów przypadających na 1 nauczyciela. Co więcej, skala tych spadków okazuje się większa niż ma to miejsce w przypadku szkół podstawowych. W większości placówek w latach 2007-2012 liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w placówce gimnazjalnej zmniejszyła się o ok. 4 osoby. Nie inaczej jest w regionie lubelskim, gdzie w roku 2007 liczba ta wynosiła 15,9 uczniów, by w roku 2012 spaść do poziomu 12 uczniów. Sytuacja ta jest efektem, z jednej strony – utrzymywania się w woj. lubelskim średniej liczby nauczycieli w szkołach gimnazjalnych na mniej więcej tym samym poziomie, z drugiej zaś – wyraźnego zmniejszania się liczby uczniów uczęszczających do gimnazjów (co nie jest specyfiką woj. lubelskiego, lecz procesem obserwowanym na obszarze całego kraju).

Mapa 9. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w liceach ogólnokształcących w 2012 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)



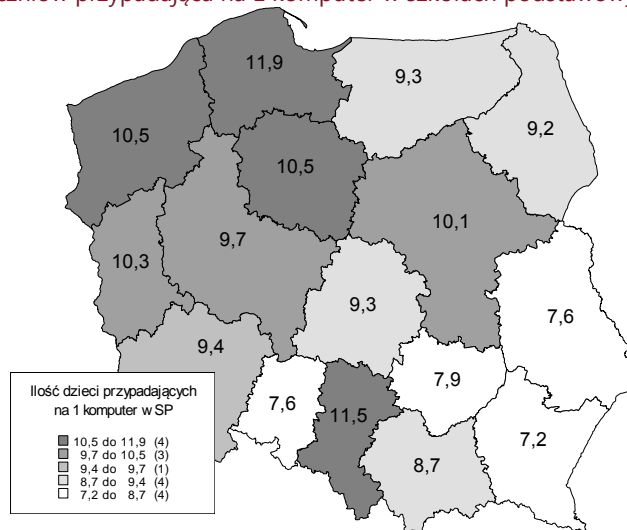
Zidentyfikowaną wcześniej specyfiką woj. lubelskiego są relatywnie duże licea ogólnokształcące (bez względu na to, czy miarą ich wielkości uczynimy liczbę uczniów, czy też liczbę nauczycieli). Biorąc natomiast pod uwagę liczbę uczniów przypadających na 1 nauczyciela woj. lubelskie, z wynikiem 14,8, plasuje się na pozycji piątej, za województwami: podkarpackim i podlaskim (po 15,5 uczniów), małopolskim (15,4) i wielkopolskim (15), uzyskując jednocześnie taki samy wynik jak woj. świętokrzyskie (14,8). Omawiany wskaźnik kształtuje się więc w woj. lubelskim na relatywnie wysokim poziomie, choć tak naprawdę we wszystkich regionach jego wartość jest zbliżona. Najmniejsza okazała się ona w województwach: pomorskim (13,5 uczniów), opolskim (13,7), lubuskim (13,8) oraz śląskim, łódzkim i zachodniopomorskim (po 14 uczniów).

Jeśli chodzi o zmienność w czasie omawianego parametru, to widać bardzo wyraźny spadek liczby uczniów przypadających na 1 nauczyciela w latach 2007-2012 we wszystkich województwach. Przeciętna skala tego spadku jest nawet większa niż miało to miejsce w przypadku tego samego wskaźnika analizowanego w odniesieniu do szkół gimnazjalnych. W woj. lubelskim zidentyfikowano zmniejszenie się liczby uczniów przypadających na 1 nauczyciela z 19,2 w 2007 roku do 14,8 w roku 2012.

Generalnie więc, jeśli chodzi o wyniki analizy dotyczącej liczby uczniów przypadających na 1 nauczyciela, to woj. lubelskie plasuje się wśród regionów o najmniejszym stopniu obciążenia kadry nauczycielskiej (z wyjątkiem liceów ogólnokształcących). Z drugiej strony, we wszystkich województwach i na wszystkich poziomach nauczania widać zmniejszającą się wartość wskaźnika – liczba uczniów przypadających na 1 nauczyciela. Wskaźnik ten ulegał w ostatnich latach ciągłemu zmniejszeniu, co nie powinno dziwić biorąc pod uwagę – zidentyfikowane wcześniej – prawidłowości polegające na zmniejszaniu się średniej liczby uczniów przy dostrzegalnym wzroście liczby nauczycieli pełnoetatowych.

Dotychczas, w ramach analizy międzyregionalnej poświęconej tendencjom w systemie kształcenia ogólnego, przedstawione zostały główne parametry charakteryzujące najistotniejsze zmiany w placówkach szkolnych (a więc odnoszące się do liczebności uczniów oraz nauczycieli). Na trzech kolejnych mapach zaprezentowano natomiast stan szkolnictwa ogólnego w wymiarze infrastrukturalnym, w tym przypadku odwołując się do stanu wyposażenia szkół w sprzęt komputerowy.

Mapa 10. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer w szkołach podstawowych w 2012 roku



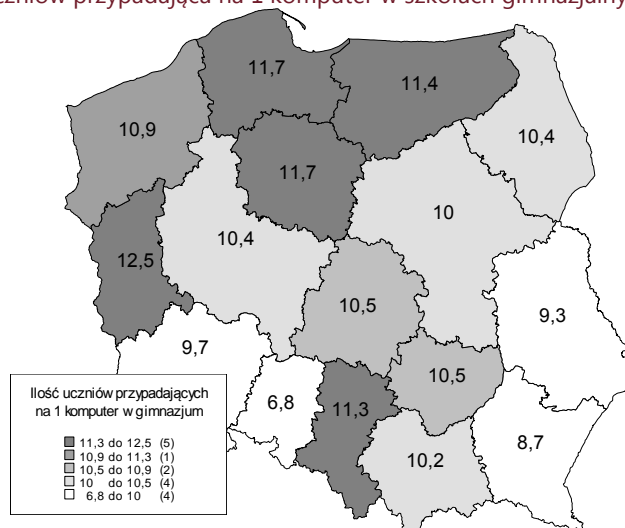
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Województwo lubelskie znajduje się w gronie tych regionów, w których liczba uczniów przypadająca na 1 komputer jest w szkołach podstawowych najmniejsza. Na Lubelszczyźnie na 1 komputer przypada 7,6 uczniów, co jest wartością tożsamą z wynikiem dla woj. opolskiego i większą jedynie od wyniku woj. podkarpackiego (7,2). Największa liczba uczniów w przeliczeniu na 1 komputer występuje w województwach: pomorskim (11,9), śląskim (11,5) oraz zachodniopomorskim i kujawsko-pomorskim (po 10,5). Bez względu na to czy wynik woj. lubelskiego to przede wszystkim efekt relatywnie małej średniej liczby uczniów w szkołach podstawowych, czy ich ponadstandardowego wyposażenia w sprzęt komputerowy<sup>5</sup>, to jednak w efekcie to właśnie w tym regionie uczniowie mają szczególnie ułatwiony dostęp do szkolnych komputerów.

<sup>5</sup> Wcześniej analizowane wyniki sugerowałyby, iż to pierwsza wspomniana kwestia ma tutaj kluczowe znaczenie.

We wszystkich województwach możemy zaobserwować spadek w latach 2007-2012 liczby uczniów szkół podstawowych przypadających na 1 komputer. Nie inaczej jest więc także w woj. lubelskim. Biorąc pod uwagę tak wyraźny charakter zidentyfikowanego trendu stwierdzić należy, iż najprawdopodobniej jest to raczej wypadkowa ogólnych tendencji związanych z malejącą liczbą uczniów w szkołach podstawowych, niż aktywności inwestycyjnej placówek szkolnych.

Mapa 11. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku

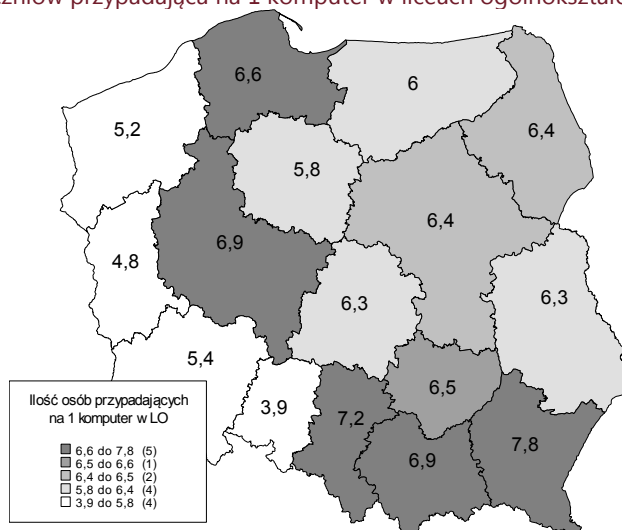


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

Podobnie jak miało to miejsce w przypadku szkół podstawowych, tak i w odniesieniu do gimnazjów, woj. lubelskie plasuje się w gronie tych województw, gdzie liczba uczniów przypadająca na 1 komputer należała w 2012 roku do najniższych. I tak, z liczbą 9,3 uczniów na 1 komputer, Lubelszczyzna plasuje się na 3 miejscu pod względem łatwości dostępu do komputera, za woj. opolskim (6,8 uczniów na 1 komputer) oraz podkarpackim (8,7). Największe obciążenia związane z wykorzystaniem sprzętu komputerowego występują w województwach: lubuskim (12,5 uczniów na 1 komputer), pomorskim i kujawsko-pomorskim (po 11,7), warmińsko-mazurskim (11,4) oraz śląskim (11,3).

Nie inaczej niż w odniesieniu do szkół podstawowych, także i w przypadku gimnazjów obecny stan rzeczy w zakresie liczby uczniów przypadających na 1 komputer to efekt stopniowego spadku liczby uczniów w przeliczeniu na 1 komputer w latach 2007-2012. W woj. lubelskim w 2007 roku liczba ta wynosiła 13,8, by w 2012 roku osiągnąć poziom 9,3 uczniów. Odwołując się do wcześniejszych danych na temat tendencji w liczbie uczniów stwierdzić należy, iż rosnąca dostępność sprzętu komputerowego jest raczej efektem funkcjonowania mniejszej liczby uczniów w ramach dotychczasowej bazy komputerowej niż rozbudowywania tej ostatniej.

Mapa 12. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer w liceach ogólnokształcących w 2012 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (Bank Danych Lokalnych)

W przypadku liczby uczniów przypadających na 1 komputer w liceach ogólnokształcących wyróżnia się specyfika zachodniej części kraju, gdzie wartości analizowanego wskaźnika okazały się najniższe (woj. opolskie – 3,9 uczniów na 1 komputer, woj. lubuskie – 4,8, woj. zachodniopomorskie – 5,2, woj. dolnośląskie – 5,4). Z kolei z największą liczbą uczniów przypadającą na 1 komputer mamy do czynienia w województwach: podkarpackim (7,8 uczniów na 1 komputer), śląskim (7,2), małopolskim i wielkopolskim (po 6,9) i pomorskim (6,6). Lubelszczyzna plasuje się w tym przypadku w środku stawki z wynikiem 6,3 uczniów na 1 komputer.

Charakter zmienności liczby osób przypadających na 1 komputer w liceach ogólnokształcących okazał się zbliżony do tego, który wcześniej wystąpił w odniesieniu do dwóch pozostałych typów placówek. We wszystkich województwach mamy do czynienia w latach 2007-2012 ze spadkiem liczby uczniów w przeliczeniu na 1 komputer.

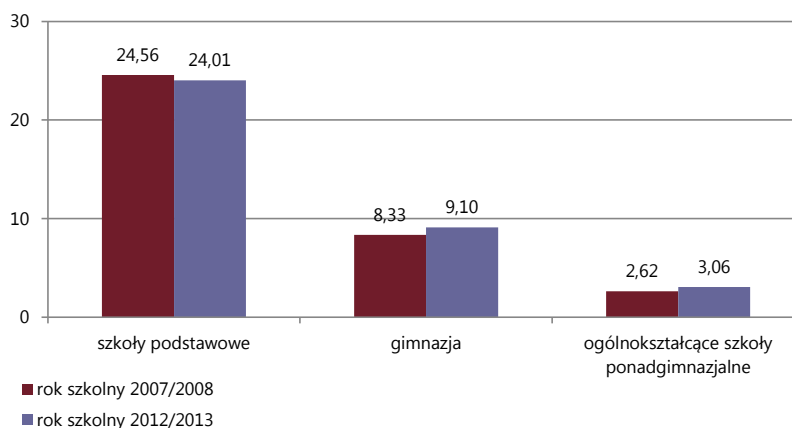
Analizowane powyżej dane dotyczące bazy komputerowej szkół okazały się być na wszystkich poziomach nauczania przede wszystkim uwarunkowane charakterem i dynamiką zmian w zakresie liczby uczniów w danym typie placówki. Potwierdzeniem tego jest fakt, iż zmienności w zakresie dostępności sprzętu komputerowego dokładnie odzwierciedlają występujące tendencje w zmianach wielkości szkół (mierzonej liczbą uczniów).

### 6.1.2 Szczegółowe parametry charakteryzujące stan szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim w latach 2007-2012

W tej części przedstawiono wyniki analizy stanu szkolnictwa ogólnego w woj. lubelskim w latach 2007-2012, w oparciu o dane Systemu Informacji Oświatowej. Składają się one na charakterystykę systemu kształcenia ogólnego w regionie.

W pierwszej kolejności analizie poddano infrastrukturalne aspekty funkcjonowania systemu oświaty.

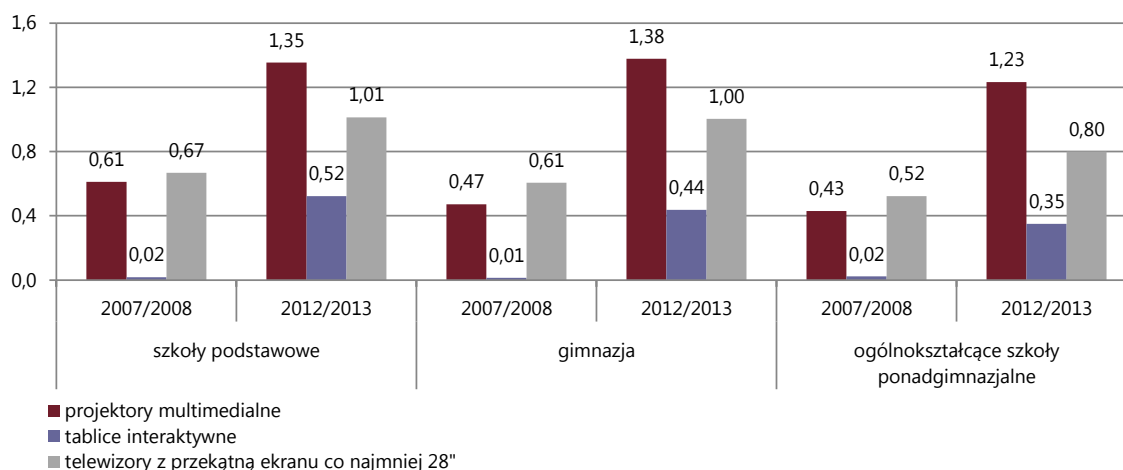
Wykres 1. Powierzchnia świetlic przypadająca na 100 uczniów (w m<sup>2</sup>)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

W szkołach podstawowych na 100 uczniów w roku szkolnym 2012/2013 przypadło 24,01 m<sup>2</sup> powierzchni świetlic, z kolei w gimnazjach było to 9,10 m<sup>2</sup>, a w ogólnokształcących szkołach ponadgimnazjalnych 3,06 m<sup>2</sup>. Sytuację tę należy ocenić pozytywnie ponieważ to w szkołach podstawowych – wśród najmłodszych dzieci – świetlice są najbardziej potrzebne. W stosunku do roku szkolnego 2007/2008 w szkołach podstawowych mamy do czynienia z nieznacznym spadkiem dostępności świetlic, a w gimnazjach i ogólnokształcących szkołach ponadgimnazjalnych wystąpiło niewielkie zwiększenie dostępności świetlic.

Wykres 2. Dostępność środków prezentacji treści - liczba przypadająca na 100 uczniów

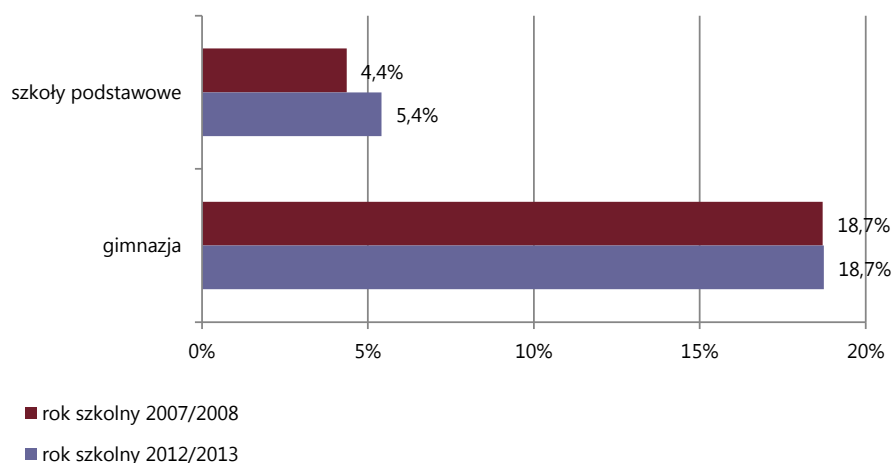


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

W roku szkolnym 2012/2013 najbardziej dostępnym środkiem prezentacji treści były projektory multimedialne. Na 100 uczniów szkół podstawowych przypada w tym okresie 1,35 projektorów, w gimnazjach było to 1,38 projektorów, a w ponadgimnazjalnych szkołach ogólnokształcących dostępność projektorów jest nieco mniejsza i wynosi 1,23 projektorów na 100 uczniów. Nieco mniejsza dostępność charakteryzuje telewizory z przekątną co najmniej 28" – w szkołach podstawowych na 100 uczniów przypadało 1,01 telewizora, w gimnazjach był to 1 telewizor, a w szkołach ponadgimnazjalnych 0,80 telewizora. Najmniejszą dostępnością charakteryzują się tablice interaktywne - w szkołach podstawowych na 100 uczniów przypadało 0,52 tablice, w gimnazjach 0,44, a w szkołach ponadgimnazjalnych 0,35 tablice. Jednak dostępność do tego środka najbardziej się zwiększyła – np. w szkołach podstawowych dostępność tablic wzrosła ponad 25-krotnie. We wszystkich trzech analizowanych środkach prezentacji mamy do czynienia z poprawą sytuacji. Dostępność projektorów na każdym z poziomów kształcenia wzrosła dwukrotnie. Najmniej zwiększyła się dostępność telewizorów, które w roku szkolnym 2007/2008 były najbardziej dostępnym środkiem prezentacji treści.

Kolejna analizowana kwestia dotyczy udziału uczniów mieszkających w odległości minimum 5 km od szkoły.

Wykres 3. Udział uczniów zamieszkałych w odległości co najmniej 5 km od szkoły wśród ogółu uczniów

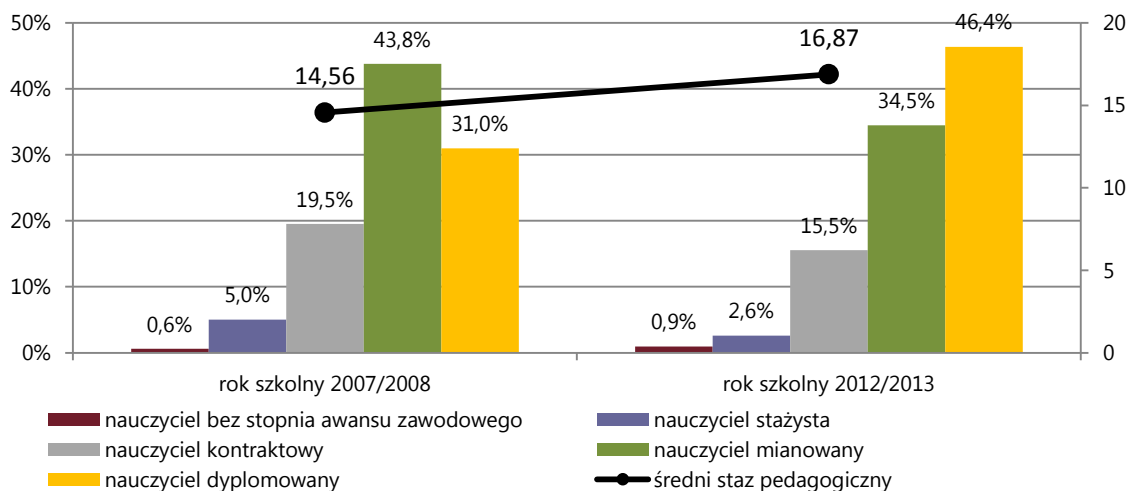


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

W szkołach podstawowych mamy do czynienia ze wzrostem udziału uczniów zamieszkałych w odległości co najmniej 5 km od szkoły z 4,4% w roku szkolnym 2007/2008 do 5,4% w roku szkolnym 2012/2013. Fakt ten świadczy o pewnego rodzaju obniżeniu dostępności szkół podstawowych w rozumieniu umiejscowienia szkoły w najbliższym otoczeniu uczniów, co ma szczególne znaczenie dla najmłodszych. W gimnazjach współczynnik ten jest znacznie większy i w analizowanym okresie utrzymuje się na stałym poziomie 18,7% uczniów.

Poniższy wykres przedstawia dane dotyczące stopnia awansu zawodowego nauczycieli oraz pedagogicznego stażu pracy.

Wykres 4. Stopień awansu zawodowego oraz pedagogiczny staż pracy nauczycieli

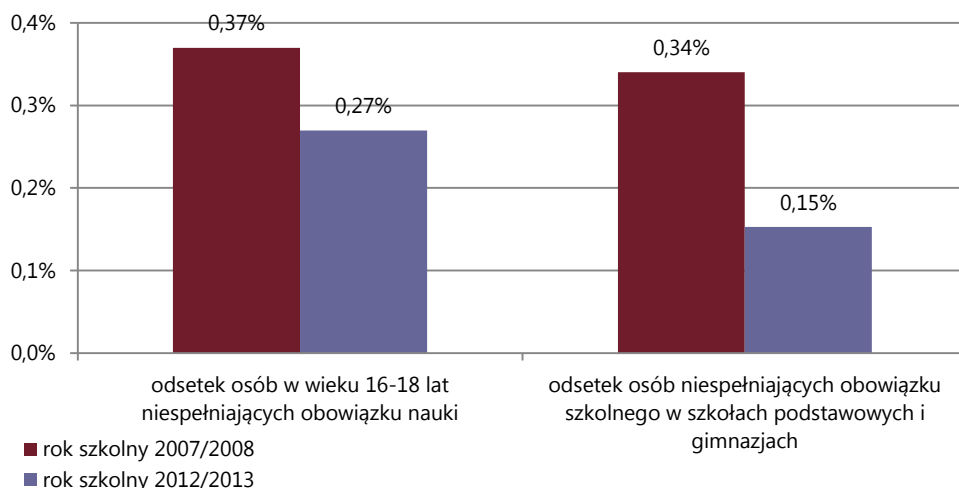


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

W roku szkolnym najszerza grupa nauczycieli posiadała stopień nauczyciela mianowanego – stanowiła ona 43,8% ogółu nauczycieli. Z kolei w roku szkolnym 2012/2013 najszerzą grupą nauczycieli byli nauczyciele dyplomowani – 46,4%, zaś nauczyciele mianowani stanowili 34,5%. W związku z powyższym możemy mówić o wzroście skali awansu zawodowego nauczycieli. Wzrost nastąpił również w kontekście stażu pedagogicznego. W roku szkolnym 2007/2008 przeciętny staż pedagogiczny nauczycieli wynosił 14,56 roku, a w roku szkolnym 2012/2013 było to 16,87 roku. Mając na uwadze powyższe możemy wnioskować o wzroście doświadczenia kadr nauczycielskich.

Jednym z istotniejszych aspektów oceny efektywności systemu kształcenia jest stopień realizacji obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki przez uczniów z określonych kategorii wiekowych.

Wykres 5. Spełnianie obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki

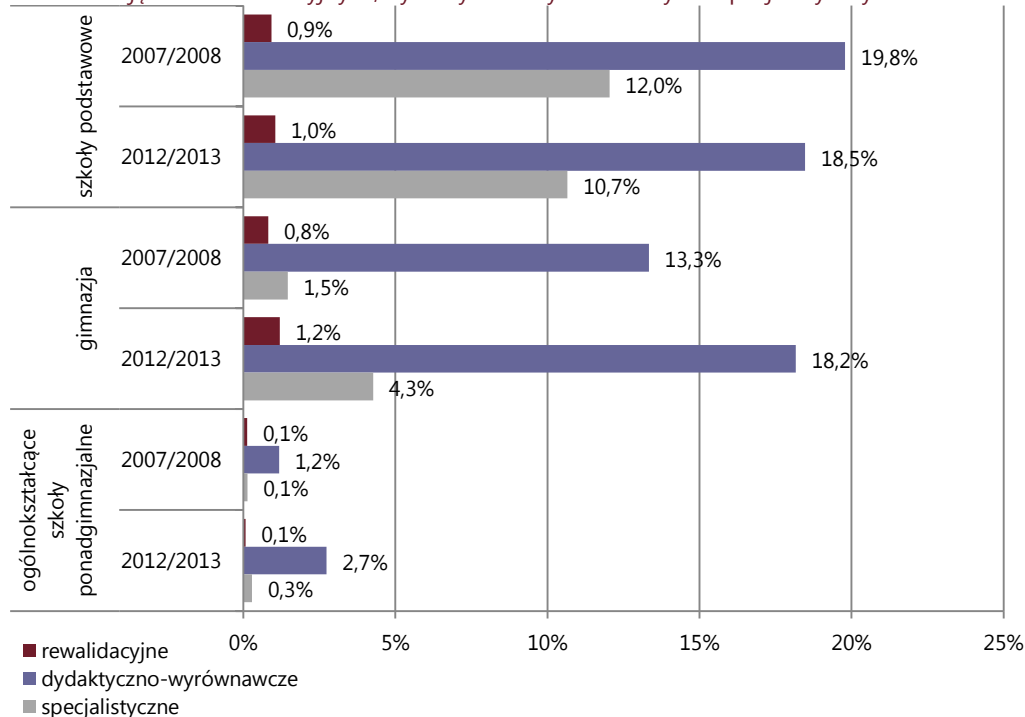


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

Spośród zamieszkałych na terenie badanego województwa osób w wieku 16 – 18 lat w roku szkolnym 2007/2008 0,37% nie spełniało obowiązku nauki, zaś w roku szkolnym 2012/2013 skala tego zjawiska była mniejsza i wynosiła 0,27%. Jeśli chodzi o obowiązek szkolny w szkołach podstawowych i gimnazjach to w roku szkolnym 2007/2008 nie spełniało go 0,34% objętych nim osób, a w roku szkolnym 2012/2013 udział ten był ponad dwukrotnie niższy i wynosił 0,15%. W związku z powyższym należy stwierdzić, iż niespełnianie obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki jest zjawiskiem bardzo rzadkim, a skala jego występowania ulega zmniejszeniu.

Na zakończenie niniejszego podrozdziału przedstawiono dane dotyczące udziału uczniów lubelskich szkół w określonych zajęciach prowadzonych w szkole.

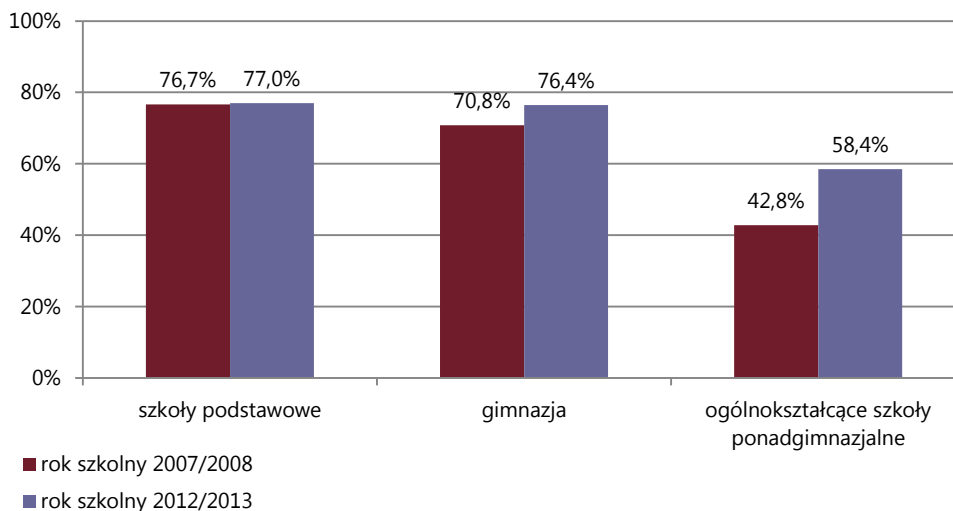
Wykres 6. Udział w zajęciach rewalidacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej

W roku szkolnym 2012/2013 w zajęciach rewalidacyjnych uczestniczył 1,0% uczniów szkół podstawowych 1,2% uczniów gimnazjów i 0,1% uczniów szkół ponadgimnazjalnych ogólnokształcących. W stosunku do roku szkolnego 2007/2008 mamy do czynienia ze wzrostem udziału w tego typu zajęciach w szkołach podstawowych oraz w gimnazjach, a w szkołach ponadgimnazjalnych udział ten utrzymał się na względnie stałym poziomie. Jeśli chodzi o zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze to w roku szkolnym 2012/2013 uczestniczyło w nich 18,5% uczniów szkół podstawowych, 18,2% uczniów gimnazjalnych oraz 2,7% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W szkołach podstawowych mamy do czynienia ze spadkiem udziału w tego typu zajęciach, a w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych dokonał się wzrost skali udziału w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych. Z kolei w zajęciach specjalistycznych wzięto udział 10,7% uczniów szkół podstawowych, 4,3% uczniów gimnazjów oraz 0,3% uczniów ogólnokształcących szkół ponadgimnazjalnych. W stosunku do roku szkolnego 2007/2008 mamy do czynienia ze wzrostem udziału w tego typu zajęciach w szkołach ponadgimnazjalnych oraz gimnazjach natomiast w szkołach podstawowych dokonał się spadek uczestnictwa w zajęciach specjalistycznych.

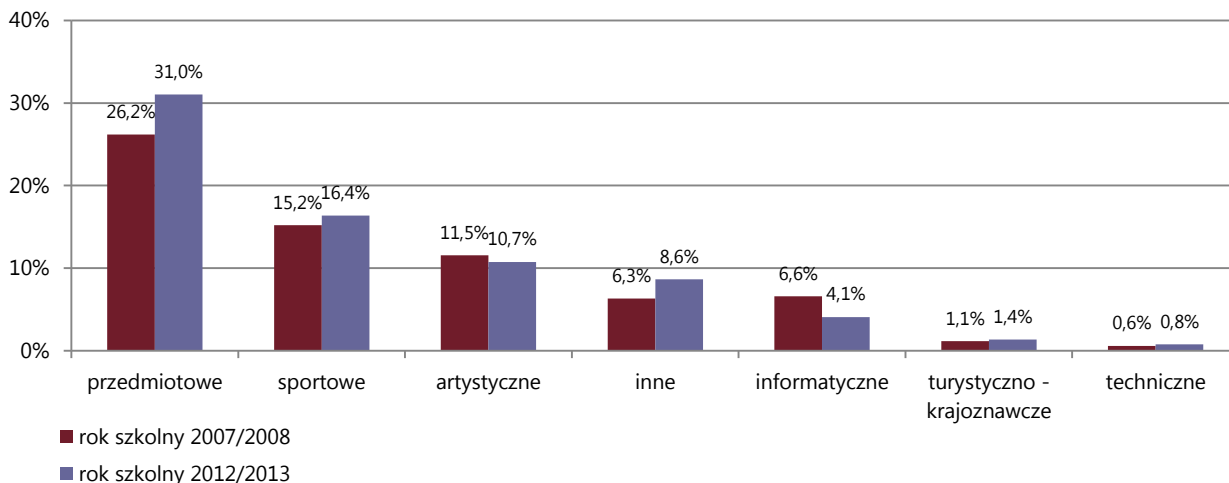
Wykres 7. Udział w zajęciach rozwijających zainteresowania



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej; dane przedstawiają udział sumy uczniów biorących udział w zajęciach w poszczególnego rodzaju zajęciach, wobec tego uczeń biorący udział w kilku rodzajach zajęć liczony jest tyle razy w ilu rodzajach zajęć uczestniczył, dostępne dane nie pozwalają na deduplikację

Suma uczniów biorących udział w poszczególnych rodzajach zajęć rozwijających zainteresowania w roku szkolnym 2012/2013 w szkołach podstawowych wynosiła 77,0%, w gimnazjach 76,4%, a w ogólnokształcących szkołach ponadgimnazjalnych 58,4%. We wszystkich typach szkół dokonął się wzrost udziału w zajęciach rozwijających zainteresowania, wzrost o największej dynamice wystąpił w szkołach ponadgimnazjalnych.

Wykres 8. Udział w poszczególnych rodzajach zajęć rozwijających zainteresowania



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej, dane stanowią udział liczby uczniów biorących udział w zajęciach danego typu wśród ogółu uczniów w danym roku szkolnym, nie sumują się do 100%

Zdecydowanie najszerzym zainteresowaniem cieszą się zajęcia przedmiotowe, w roku szkolnym 2012/2013 brało w nich udział 31,0% uczniów szkół kształcenia ogólnego. Na drugim miejscu pod względem popularności znalazły się zajęcia sportowe, w których brało udział w tym czasie 16,4% uczniów. Najmniej popularne wśród uczniów są zajęcia turystyczno-krajoznawcze (1,4%) oraz techniczne (0,8%). W stosunku do roku szkolnego 2007/2008 najbardziej wzrosła popularność zajęć przedmiotowych oraz kwalifikowanych jako inne, z kolei największym spadkiem popularności charakteryzują się zajęcia informatyczne.



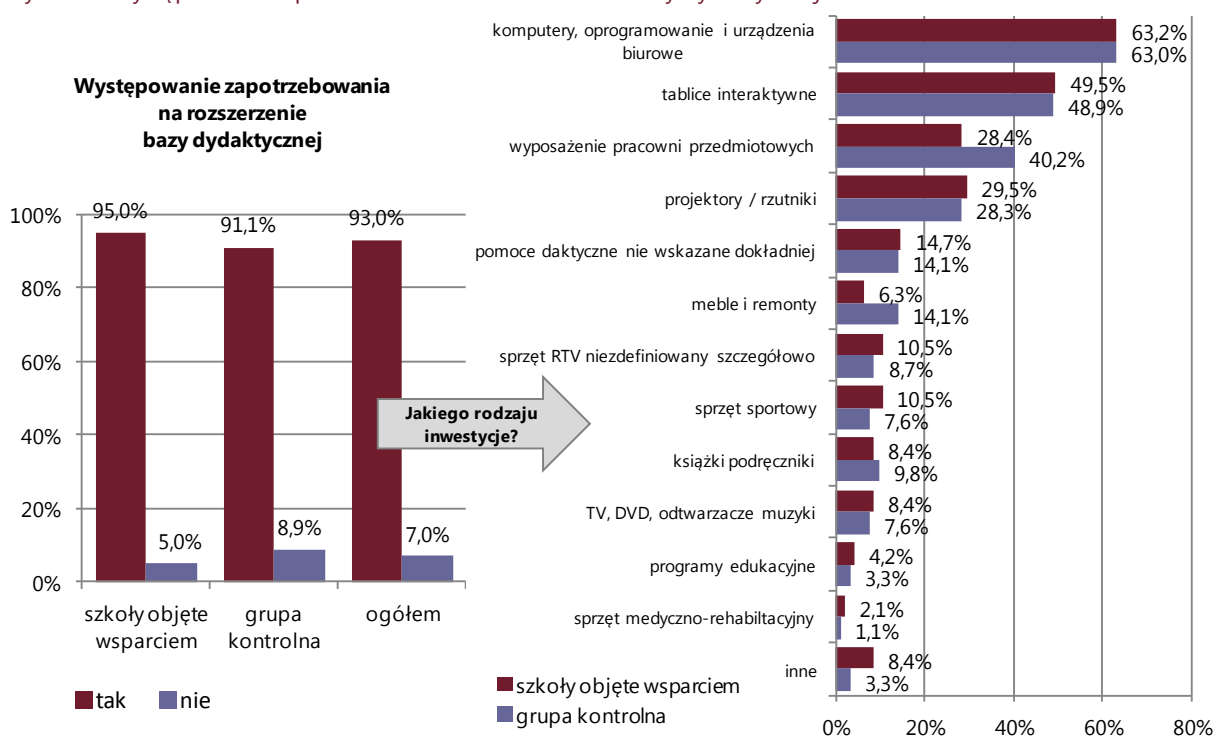
## 6.2 IDENTYFIKACJA POTRZEB SZKÓŁ I PLACÓWEK PROWADZĄCYCH KSZTAŁCENIE OGÓLNE W ZAKRESIE INFRASTRUKTURY DYDAKTYCZNEJ I EDUKACYJNEJ

W niniejszej części raportu przedstawiono wyniki odnoszące się do zidentyfikowanych potrzeb szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej. Poza wynikami będącymi odzwierciedleniem wyrażonych w badaniu potrzeb szkół uwzględniono także wyniki przeprowadzonej fotoewaluacji, w której to uczniowie oceniali przestrzeń szkoły i je wyposażenie oraz ewentualne deficyty w tym zakresie.

### 6.2.1 Deklarowane zapotrzebowanie szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w zakresie infrastruktury dydaktycznej i edukacyjnej

Na poniższych wykresach przedstawiono dane dotyczące zapotrzebowania szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne na określonego rodzaju elementy infrastruktury dydaktycznej, czyli wyposażenia wykorzystywanego w procesie dydaktycznym.

Wykres 9. Występowanie zapotrzebowania na rozszerzenie bazy dydaktycznej w chwili badania

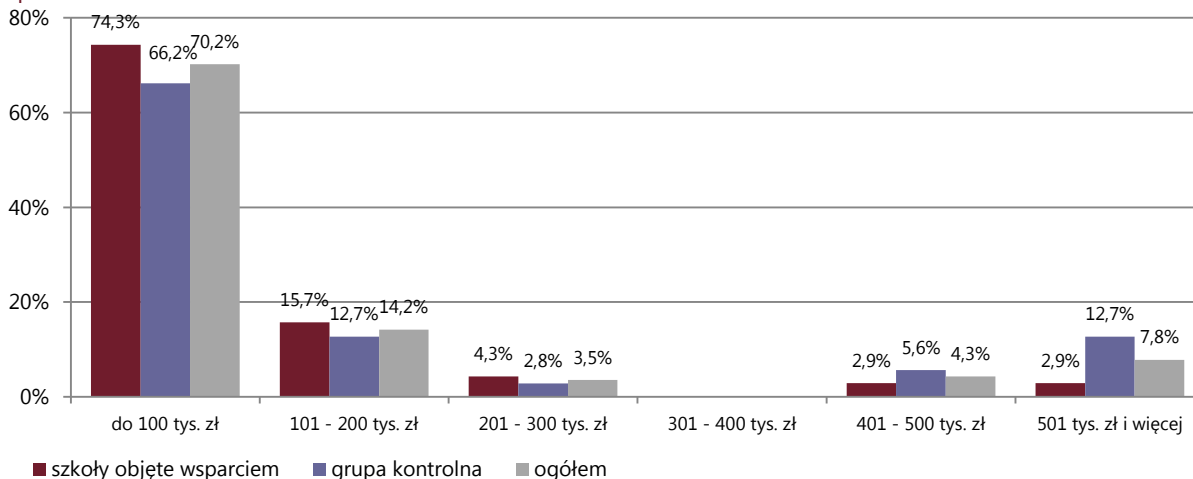


Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; deklaracja zapotrzebowania szkoły objęte wsparciem – n=100; grupa kontrolna – n=101; ogółem – n=201; rodzaj zapotrzebowania: szkoły objęte wsparciem – n=95, grupa kontrolna – n=92; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Jak widać na powyższych wykresach, zapotrzebowanie na rozszerzenie bazy dydaktycznej występuje na podobnym poziomie wśród szkół objętych wsparciem oraz w grupie kontrolnej. Ogółem wskazało na nie 93% badanych, w grupie szkół objętych wsparciem 95%, a w grupie kontrolnej 91,1%. Różnica ta nie jest istotna statystycznie. Największe zapotrzebowanie istnieje na komputery, oprogramowanie i urządzenia biurowe – 63% oraz tablice interaktywne – około 49% w obu grupach. Trzecim, najczęściej wymienianym zapotrzebowaniem jest w grupie kontrolnej wyposażenie pracowni dydaktycznych – 40,2%. Natomiast w grupie szkół objętych wsparciem wskazywano na projektory i rzutniki – 29,5% (podobnie jak w grupie kontrolnej – 28,3%). Ponad 14% badanych w obu grupach wskazało zapotrzebowanie na pomoce dydaktyczne ogółem (brak szczegółowego wymienienia). Wśród pozostałych wymienionych pomocy znajdują się: meble i remonty, sprzęt RTV (szczegółowo niezdefiniowany), sprzęt sportowy, książki i podręczniki, telewizory, DVD oraz odtwarzacze muzyki, programy edukacyjne oraz sprzęt medyczno-rehabilitacyjny. Największe różnice odnotowano w zapotrzebowaniu na pracownie przedmiotowe oraz meble i remonty, które były częściej wskazywane przez grupę kontrolną.

Poniższy wykres przedstawia dane o szacunkowym łącznym koszcie planowanych inwestycji dotyczących rozszerzenia bazy dydaktycznej w szkołach.

Wykres 10. Szacunkowy łączny koszt inwestycji z zakresu rozszerzenia bazy dydaktycznej, na które zgłaszano zapotrzebowanie

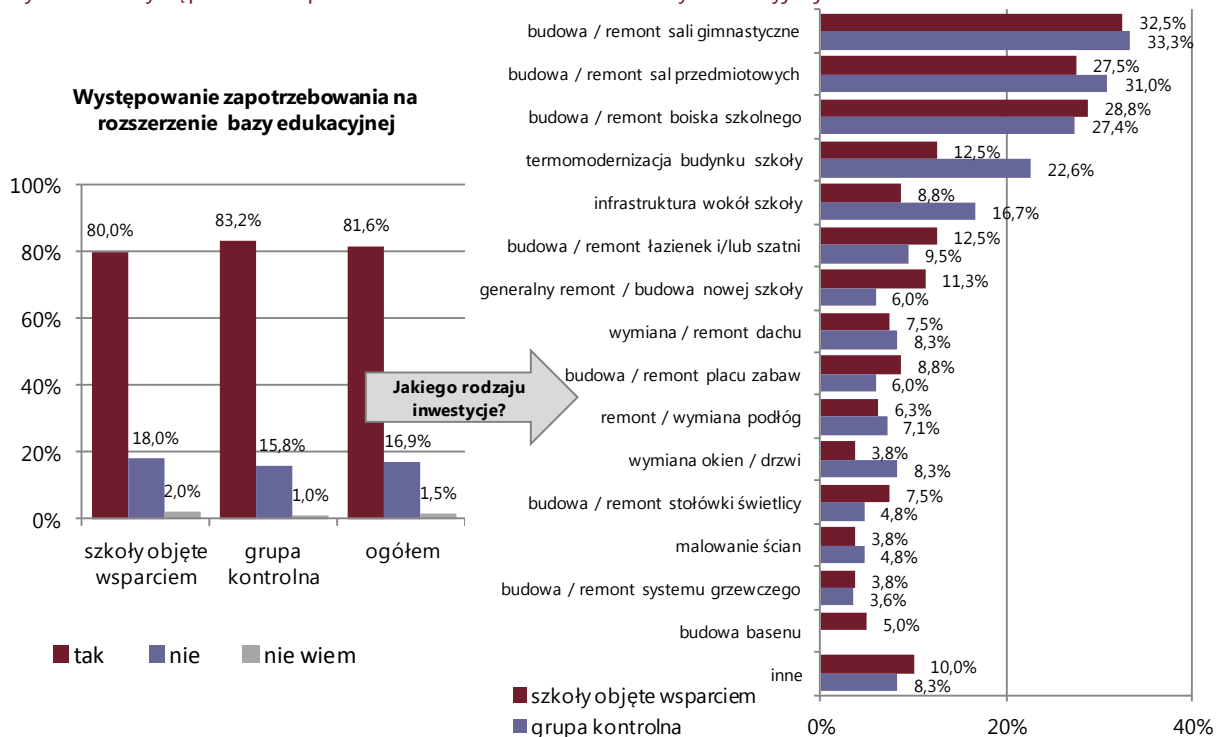


Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; szkoły objęte wsparciem – n=70, grupa kontrolna – n=71; ogółem – n=141; z analiz wyłączono odpowiedzi nie wiem / trudno powiedzieć oraz niedokładne wskazania kosztów

Ogółem planowane wydatki na inwestycje 70,2% badanych szkół nie przekraczają 100 tys. zł. 14,2% ogółu chciałoby wydać na rozszerzenie bazy dydaktycznej od 101 – 200 tys. zł; a 7,8% - 501 tys. i więcej. Potrzebę poniesienia wydatków w wysokości 201 – 300 tys. zł i 401 – 500 tys. zł zadeklarowało nie więcej niż 4,3% ogółu badanych. Największe różnice pomiędzy szkołami objętymi wsparciem a grupą kontrolną dostrzec można w wydatkach powyżej 500 tys. zł. Zadeklarowało je tylko 2,9% szkół objętych wsparciem i 12,7% szkół grupy kontrolnej. Natomiast na wydatki do 100 tys. zł w grupie kontrolnej wskazało 66,2% szkół i 74,3% szkół objętych wsparciem.

Uzupełnieniem danych dotyczących infrastruktury dydaktycznej są także poniższe wyniki odnoszące się do infrastruktury edukacyjnej, czyli takich elementów infrastruktury jak: budynki, pomieszczenia, otoczenie szkoły.

Wykres 11. Występowanie zapotrzebowania na rozszerzenie bazy edukacyjnej w chwili badania

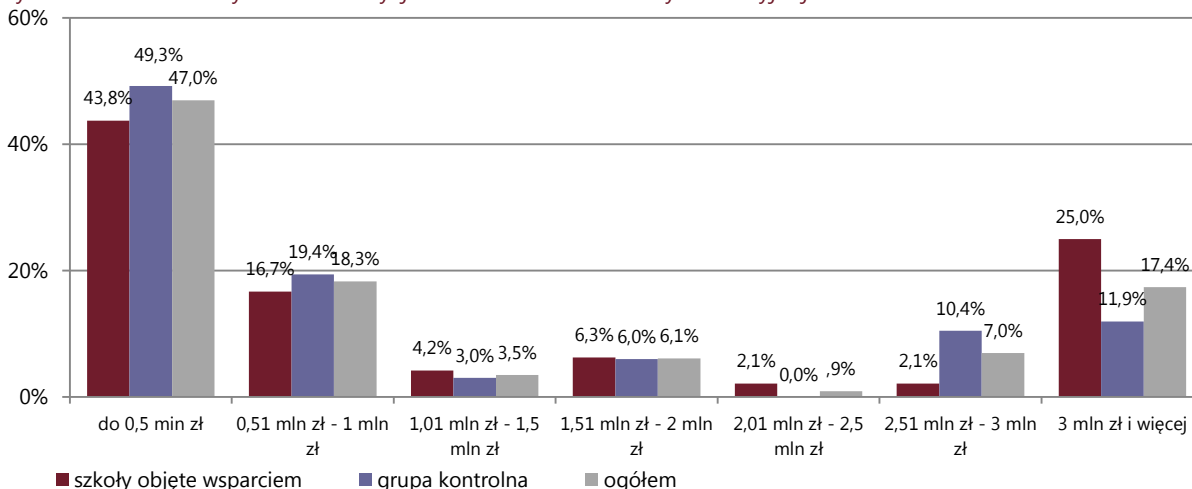


Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; deklaracja zapotrzebowania szkoły objęte wsparciem – n=100; grupa kontrolna – n=101; ogółem – n=201; rodzaj inwestycji: szkoły objęte wsparciem – n=80, grupa kontrolna – n=84; pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Występowanie zapotrzebowania na rozszerzenie bazy edukacyjnej wskazało 80% szkół objętych wsparciem oraz 83,2% szkół w grupie kontrolnej. Różnica w odpowiedziach obu grup nie jest istotna statystycznie. W przypadku infrastruktury edukacyjnej, choć deklarowana skala potrzeb jest nadal wysoka i dotyczy zdecydowanej większości szkół, to jednak kształtuje się ona na nieco niższym poziomie niż miało to miejsce w odniesieniu do infrastruktury dydaktycznej.

Do najczęściej wskazywanych potrzeb szkół objętych wsparciem należą: budowa/ remont sali gimnastycznej (32,5%), budowa/remont boiska szkolnego (28,8%), budowa/remont sal przedmiotowych (27,5%), termomodernizacja budynku oraz budowa/remont łazienek/szatni (12,5%) oraz generalny remont/budowa nowej szkoły (11,3%). Do najczęściej wskazywanych potrzeb szkół grupy kontrolnej należą: budowa/remont sali gimnastycznej (33,3%), budowa/remont sal przedmiotowych (31%), budowa/remont boiska szkolnego (27,4%), termomodernizacja budynku szkoły (22,6%) oraz infrastruktura wokół szkoły (16,7%). Pozostałe zapotrzebowania, tj. remonty dachu, placu zabaw, podłóg, okien i drzwi, stołówki i świetlicy, malowanie ścian czy remont systemu grzewczego nie przekraczają 10% wskazań w obu badanych grupach. Potrzeby, tj. termomodernizacja budynku, infrastruktura wokół szkoły oraz wymiana okien i drzwi są zdecydowanie częściej wskazywane przez szkoły w grupie kontrolnej. Natomiast szkoły objęte wsparciem wskazywały częściej niż grupa kontrolna zapotrzebowanie na remont łazienek/szatni, remont generalny/budowę nowej szkoły, remont placu zabaw oraz stołówki i świetlicy. Pozostałe potrzeby zostały wskazane w podobnym stopniu przez obie grupy szkół.

Wykres 12. Szacunkowy koszt inwestycji w zakresie infrastruktury edukacyjnej



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; szkoły objęte wsparciem – n=48 grupa kontrolna – n=67; ogółem – n=1115; z analiz wyłączone odpowiedzi nie wiem / trudno powiedzieć oraz niedokładne wskazania kosztów

Ogółem, 47% badanych szkół oszacowało koszt planowanych inwestycji w zakresie infrastruktury edukacyjnej na maksymalnie 0,5 mln zł, 18,3% od 0,51 – 1 mln zł, a 17,4% - 3 mln zł i więcej. Konieczność poniesienia kosztów do 0,5 mln zł oszacowało 49,3% szkół grupy kontrolnej oraz 43,8% szkół objętych wsparciem. Koszty mieszczące się pomiędzy 0,51 a 1 mln zł wskazało także więcej osób w grupie kontrolnej – 19,4%, zaś 16,7% w szkołach objętych wsparciem. Największe różnice we wskazaniach obu grup dostrzec można w przedziale 2,51 – 3 mln zł (który częściej wybierano w grupie kontrolnej - 10,4%, niż w szkołach objętych wsparciem - tylko 2,1%) oraz w przedziale 3 mln zł i więcej (na co wskazało aż 25% szkół objętych wsparciem oraz o połowę mniej szkół w grupie kontrolnej – 11,9% Inne szacunkowe koszty inwestycyjne w zakresie infrastruktury edukacyjnej zostały wskazane przez około 10% szkół.

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że nadal w placówkach kształcenia ogólnego w woj. lubelskim występuje zapotrzebowanie na wsparcie w zakresie infrastruktury, w szczególności – dydaktycznej. Dotyczy to w podobnym stopniu zarówno placówek realizujących dotychczas projekty w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, jak i nierealizujących tego rodzaju przedsięwzięć. Innymi słowy, udzielone wsparcie nie rozwiązało w całości problemów dotyczących infrastruktury dydaktycznej, co uzasadnia jego ciągłą aktualność. To, że wsparcie w tym obszarze jest dla placówek bardzo istotne potwierdza również fakt, iż – jak zwrócono uwagę w badaniu FGI – planując projekty w pierwszej kolejności identyfikowane były w szkołach problemy infrastrukturalne, a dopiero następnie tworzono pomysły na zajęcia projektowe, którymi możliwe byłoby „obudowanie” inwestycyjnego i trwałego komponentu projektu. Można powiedzieć, że jest to pewien paradoks – biorąc pod uwagę, iż mamy tu do czynienia z przedsięwzięciami współfinansowanymi z EFS – niemniej jednak jednocześnie stanowi to potwierdzenie jak duże znaczenie dla szkół i organów prowadzących ma możliwość zaspokojenia istniejących potrzeb w zakresie infrastruktury.

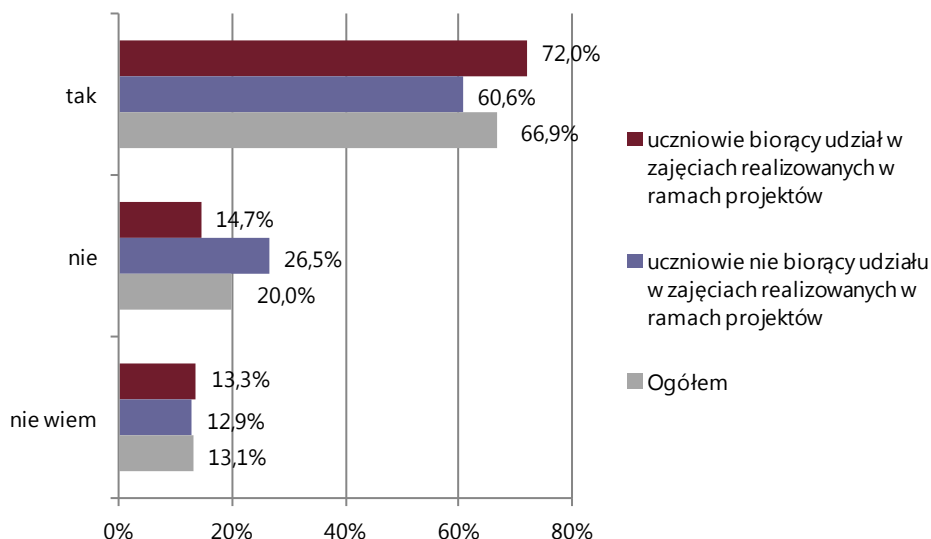
Zapotrzebowanie w obszarze infrastruktury edukacyjnej okazało się nieco mniejsze, co częściowo tłumaczyć można zarówno faktem, iż tego rodzaju przedsięwzięcia mają dłuższy okres trwałości niż ma to miejsce w przypadku infrastruktury dydaktycznej, której „zużywalność” jest większa, jak i tym, że ewentualne działania w zakresie infrastruktury edukacyjnej wiążą się z koniecznością zaangażowania większych środków finansowych.

Choć wyniki badania ilościowego potwierdzają istnienie znaczących potrzeb w zakresie infrastruktury (dydaktycznej i edukacyjnej), to jednak warto zwrócić uwagę także na wnioski płynące z badania FGI, z którego wynika, iż placówki kształcenia ogólnego posiadają także znaczące potrzeby o charakterze pozainfrastrukturalnym. W szczególności zwracano tu uwagę na takie obszary deficytowe jak: zajęcia o charakterze wyrównawczym (także w zakresie wyrównywania poziomów umiejętności i potencjałów pomiędzy uczniami na początkowym etapie kształcenia w danym typie placówki); zajęcia przygotowujące do egzaminów zewnętrznych; zajęcia prowadzone w formule rozbudowanej o niestandardowe metody dydaktyczne (zajęcia praktyczne, eksperymentalne itp.); zajęcia rozwijające o charakterze pozaprzmiotowym, realizowane w formule pozaszkolnej (zajęcia poza szkołą, wycieczki).

We wskazanych powyżej aspektach akcentowano fakt, iż nie tylko są to potrzeby uświadamiane przez osoby zarządzające placówką oświatową, czy nauczycieli, ale także samych uczniów. Doskonale było to widoczne w przypadku tych uczniów, którzy zakończyli swój udział w projektach realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL. Nauczyciele i przedstawiciele organów prowadzących oraz dyrekcji zwracali uwagę w trakcie badania jakościowego, że uczniowie ci aktualnie wyrażają ciągłe zapotrzebowanie na kontynuację działań projektowych (zajęć), w których uczestniczyli dotychczas.

Uwzględniając powyższe, należy odwołać się także do opinii samych uczniów i wyrażanych przez nich potrzeb w zakresie określonych zajęć, w których chcieliby uczestniczyć. Na poniższym wykresie przedstawiono opinie dotyczące chęci uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych związanych z którymś z przedmiotów szkolnych.

Wykres 13. Chęć uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych związanych z którymś z przedmiotów szkolnych

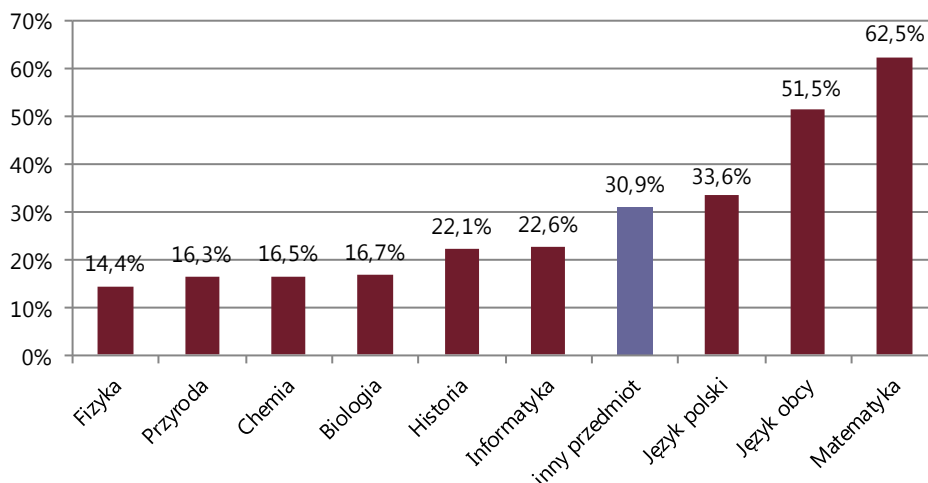


Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami; uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n= 368, brak danych = 10; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=294, brak danych = 6; ogółem - n=662, brak danych = 15.

Jak widać na powyższym wykresie, chęć uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych związanych z którymś z przedmiotów szkolnych jest większa wśród uczniów biorących udział w zajęciach realizowanych w ramach projektu – 72%. Z kolei, w grupie uczniów niebiorących udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektu odpowiedziało w ten sposób 60,6% uczniów. Pośrednio, powyższe wyniki mogą być traktowane jako miara użyteczności dotychczas oferowanych zajęć – jeśli wśród osób uczestniczących w zajęciach potrzeby ich dotyczące są wyraźnie większe, oznacza to, że przez samych uczestników tego rodzaju forma pomocy jest oceniana jako wysoce użyteczna.

Odpowiedzi „nie wiem” udzielono w obu grupach w około 13%. Natomiast na brak chęci wskazuje aż 26,5% uczniów nie biorących udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektu i 14,7% uczniów biorących w nich udział.

Wykres 14. Przedmioty, na które chcieliby uczęszczać uczniowie w ramach zajęć dodatkowych

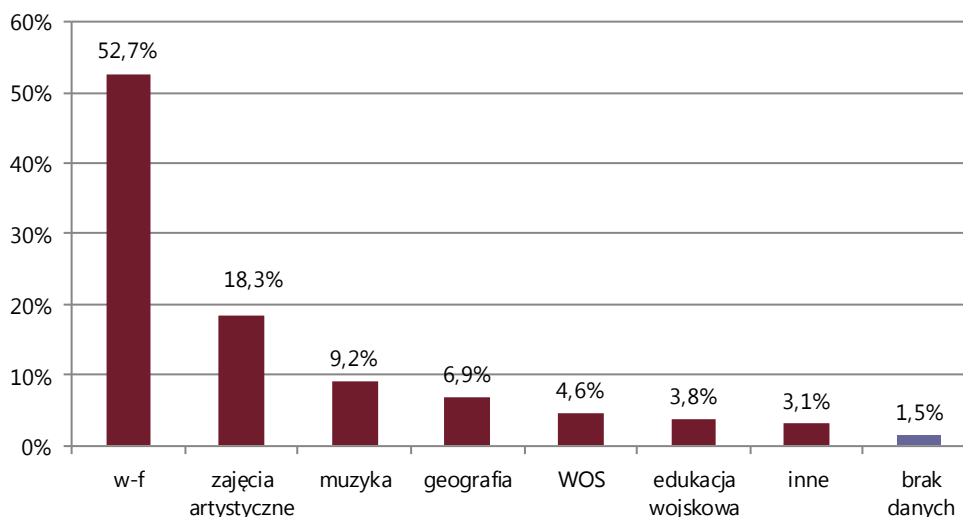


Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami, n=443

Najwięcej uczniów chciałoby uczęszczać w ramach zajęć dodatkowych na przedmioty: matematyka (62,5% wskazań), język obcy (51,5%), język polski (33,6%), informatyka (22,6%) oraz historia (22,1%). Uczniowie w równym stopniu wskazali chęć udziału w zajęciach dodatkowych z przyrody, chemii i biologii – wskazania oscylują wokół 16,5%. Najmniej uczniów zadeklarowało chęć udziału w zajęciach z fizyki – 14,4%. Generalnie więc widać, iż uczniowie są zainteresowani przede wszystkim pomocą w odniesieniu do głównych przedmiotów nauczania, a więc jednocześnie także i tych w przypadku których mamy do czynienia, na poszczególnych etapach kształcenia, z egzaminacyjną formą weryfikacji nabytej wiedzy.

Odpowiedzi dot. wariantu „inne” (30,9%) zostały szczegółowo przedstawione na wykresie poniżej.

Wykres 15. Inne przedmioty, na które chcieliby uczęszczać uczniowie w ramach zajęć dodatkowych

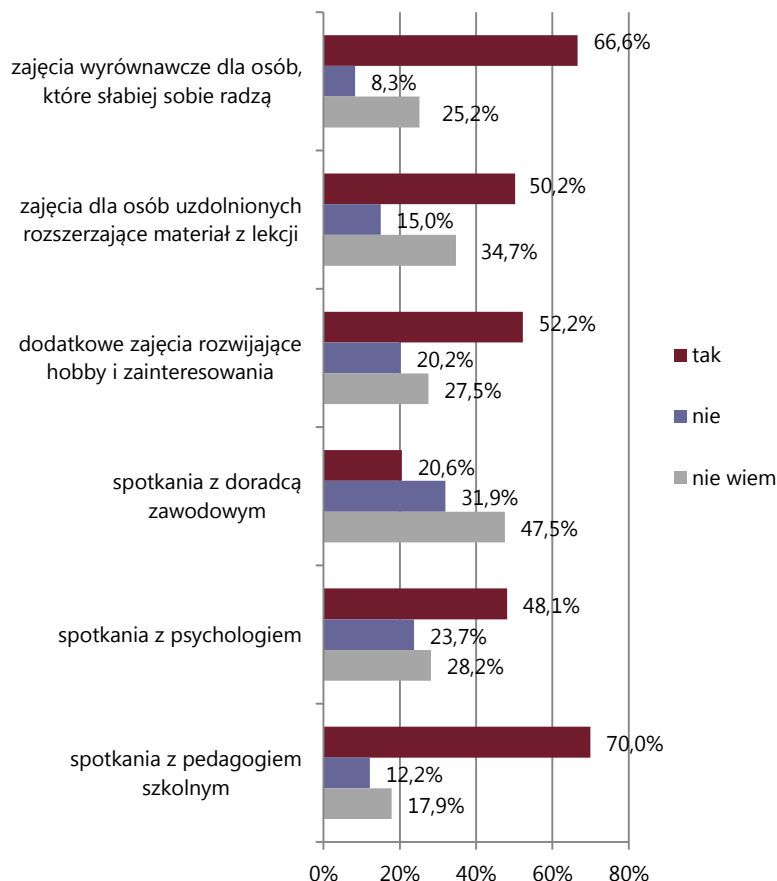


Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami, n=137

Wśród innych przedmiotów, na które uczniowie chcieliby uczęszczać w ramach zajęć dodatkowych znalazły się zajęcia z wychowania fizycznego – 52,7%, zajęcia artystyczne – 18,3%, muzyka – 9,2% i geografia – 6,9%. Pozostałe zajęcia, takie jak WOS i edukacja wojskowa nie przekraczają 4,6% wskazań. 3,1% stanowią odpowiedzi inne, a 1,5% to brak danych, wynikający z nieudzielenia przez uczniów odpowiedzi.

Uzupełnieniem dla powyższych danych są deklaracje uczniów dotyczące aktualnej dostępności różnego rodzaju zajęć w ich szkole. Wyniki odnoszące się do tej kwestii przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 16. Możliwość korzystania w szkole z poszczególnych zajęć



Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami; zajęcia wyrównawcze dla osób, które słabiej sobie radzą - n=652; brak danych =26; zajęcia dla osób uzdolnionych rozszerzające materiał z lekcji - n=639; brak danych =39; dodatkowe zajęcia rozwijające hobby i zainteresowania - n=647; brak danych =31; spotkania z doradcą zawodowym - n=608; brak danych =70; spotkania z psychologiem - n=632; brak danych =46; spotkania z pedagogiem szkolnym - n=649; brak danych =26.

Najwięcej uczniów wskazało na możliwość spotkania z pedagogiem szkolnym – 70% oraz uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych dla osób, które słabiej sobie radzą – 66,6%. Połowa badanych uczniów wskazała na możliwość udziału w dodatkowych zajęciach rozwijających hobby i zainteresowania – 52,2% oraz w zajęciach dla osób uzdolnionych rozszerzające materiał z lekcji – 50,2%. 48,1% osób wskazało możliwość spotkania z psychologiem. Najwięcej osób wskazało na brak możliwości spotkania z doradcą zawodowym – 31,9%, psychologiem – 23,7% oraz możliwość dodatkowego udziału w zajęciach rozwijających zainteresowania – 20,2%. Największy brak wiedzy dotyczy możliwości korzystania w szkole ze spotkań z doradcą zawodowym – 47,5%, zajęć dla osób uzdolnionych rozszerzających materiały z lekcji – 34,7%, spotkań z psychologiem – 28,2% oraz zajęć dodatkowych rozwijających zainteresowania – 27,5%.

Jak wynika z powyższych danych, większa dostępność występuje w przypadku tych zajęć, które zorientowane są na rozwiązywanie określonych problemów dydaktycznych (zajęcia wyrównawcze) niż rozwijanie potencjału uczniów (zajęcia dla osób uzdolnionych, rozszerzające materiał z lekcji), także w aspekcie pozaprzedmiotowym (dodatkové zajęcia rozwijające hobby i zainteresowania). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że choć zajęcia o charakterze *stricte* przedmiotowym są ważne, to jednak nie mogą one całkowicie zdominować oferty zajęciowej dla uczniów, szczególnie w grupie uczniów z klas 1-3 (gdzie nie mamy do czynienia z określonymi wymogami procesu nauczania warunkowanymi późniejszą procedurą egzaminacyjną podsumowującą dany etap kształcenia, jak ma to miejsce w przypadku szczebla gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego). Także w badaniu jakościowym zwracano zresztą uwagę na potrzebę zapewnienia różnorodności zajęć, a tym samym tworzenia warunków do zrównoważonego rozwoju uczniów. Warto w tym miejscu podkreślić, że analizując katalog kryteriów wyboru projektów stosowanych przez IP PO KL w woj. lubelskim stosowanych w kolejnych latach wdrażania Programu zauważalne jest takie kierunkowanie wsparcia, by rzeczona różnorodność podejmowanych działań została zachowana. I tak, w latach 2007-2008 premiowano, poprzez kryteria strategiczne, przedsięwzięcia zawierające w formach wsparcia elementy orientacji zawodowej. Z kolei w latach 2009-2010 preferowano, w oparciu o zastosowane kryterium strategiczne, projekty obejmujące tworzenie Szkolnych

Ośrodków Kariery uwzględniających w zadaniach doradztwo i opiekę pedagogiczno-psychologiczną dla uczniów wykazujących problemy w nauce lub z innych przyczyn zagrożonych przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty. W roku 2011 znaczenie powyższego elementu projektów zostało jeszcze zwiększone poprzez zastosowanie w odniesieniu do niego kryterium dostępu, która nakładała na realizatorów projektów wymóg stworzenia Szkolnego Ośrodka Kariery. Preferencje dotyczące kryteriów wyboru projektów w największym stopniu widoczne są w Planie Działań na rok 2012, gdzie poprzez kryteria strategiczne premiowano: (1) realizację zajęć związanych z poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym w szczególności dla uczniów wykazujących problemy w nauce lub z innych przyczyn zagrożonych przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty; (2) realizację zajęć związanych z poradnictwem i doradztwem edukacyjno-zawodowym dla wszystkich uczniów uczęszczających do ostatnich klas szkół ponadpodstawowych objętych projektem, w tym spotkania indywidualne; (3) rozszerzenie oferty edukacyjnej szkoły i/lub placówki oświatowej dostosowanej do potrzeb uczniów zdolnych z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Co się natomiast tyczy roku 2013, to poprzez kryteria dostępu zapewniono realizację w projektach działań związanych z usługami poradnictwa i/lub doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz uwzględnienia zajęć z języka obcego dla wszystkich uczniów objętych wsparciem, uczęszczających do ostatnich klas szkół i placówek oświatowych prowadzących kształcenie ogólne.

**Rekomendacja 1.** Deklarowane potrzeby w zakresie infrastruktury uzasadniają celowość zapewnienia w przyszłym okresie finansowania wsparcia dotyczącego infrastruktury dydaktycznej. Jednocześnie, tego rodzaju wsparcie nie powinno stanowić wyłącznego przedmiotu dofinansowanych przedsięwzięć, lecz stanowić uzupełnienie zaplanowanych w projekcie określonych działań dydaktycznych. Jeśli chodzi o infrastrukturę edukacyjną, potrzeby w tym zakresie są nieco mniejsze, choć nadal na relatywnie wysokim poziomie, działania w tym obszarze powinny jednak stanowić przedmiot wsparcia. W ramach wspomnianego wsparcia należy dopuścić możliwość realizacji projektów w dwóch wariantach: (1) dotyczącym wyłącznie organizacji określonego rodzaju zajęć (bez komponentu związanego z infrastrukturą dydaktyczną), (2) dotyczącym zarówno organizacji określonego rodzaju zajęć, jak i komponentu związanego z infrastrukturą dydaktyczną.

### 6.2.2 Ocena przestrzeni szkolnej oraz dotyczących jej deficytów przez samych uczniów

Na potrzeby niniejszej oceny została przeprowadzona fotoewaluacja w 3 wybranych placówkach kształcenia ogólnego, różniących się ze względu na poziom nauczania oraz wielkość miejscowości. W każdej z ww. szkół do udziału w fotoewaluacji zaproszono 5 uczniów, co daje łącznie 15-osobową próbę badawczą. Każdy z uczestników otrzymał instrukcję, w oparciu o którą wykonał 10 zdjęć na konkretnie zadany temat. Poniżej znajduje się lista tematów fotografii:

- **Zdjęcie 1.** Najważniejsze miejsce w mojej szkole
- **Zdjęcie 2.** Miejsce w szkole, w którym najchętniej przebywam
- **Zdjęcie 3.** Miejsce w szkole, które ostatnio zmieniło się najbardziej
- **Zdjęcie 4.** Najbardziej nielubiane przeze mnie miejsce w szkole
- **Zdjęcie 5.** Miejsce w szkole, gdzie nauka jest najciekawsza
- **Zdjęcie 6.** Miejsce w szkole, którego nie pokazał(a)bym koledze/ koleżance z innej miejscowości, bo źle świadczy o mojej szkole
- **Zdjęcie 7.** Miejsce w szkole, które najbardziej wymaga zmian lub ulepszeń
- **Zdjęcie 8.** Miejsce w szkole, które wydaje się być przestarzałe
- **Zdjęcie 9.** Element wyposażenia klasy / pracowni, który sprawia, że nauka jest ciekawa
- **Zdjęcie 10.** Element wyposażenia klasy / pracowni, który najpilniej wymaga wymiany na nowy, bardziej nowoczesny

W rezultacie zebrano materiał badawczy w postaci 150 zdjęć, które poddano szczegółowej analizie. Najbardziej zróżnicowanych odpowiedzi (w obrębie jednej placówki) udzielili uczniowie SP oraz gimnazjum. Natomiast licealiści często zwracali uwagę na podobne kwestie. Mając na uwadze powyższe należy stwierdzić, iż istnieje prawdopodobieństwo, że uczniowie liceum konsultowali się na etapie wykonawczym zdjęć. Jednakże uzasadnienie ich wykonania jest w przypadku tych osób opracowane indywidualnie.

#### **Miejsca najważniejsze**

Miejszem najważniejszym, w opinii 4/5 badanych licealistów, jest gabinet Dyrektora. Uczniowie argumentują wybór miejsca tym, że tam właśnie podejmowane są najważniejsze dla szkoły decyzje. Uznano je za fundamentalne miejsce szkoły: „W tym miejscu urzęduje >>głowa szkoły<< i bez tego gabinetu szkoła nie mogłaby funkcjonować.”(Licealistka)



Ostatnie, wykonane zdjęcie, prezentuje jadalnię. Została ona uznana za ważną, ponieważ można tam zaspokoić jedną z podstawowych potrzeb człowieka, jaką jest głód.

Dla gimnazjalistów najważniejszym miejscem jest szkolny sklepik. Jego fotografię nadesłało 4/5 uczniów. Ważną, podkreślaną przez uczniów kwestią, jest nie tylko możliwość dokonania w nim zakupu, ale także fakt, iż jest on miejscem skupiającym dużo osób. Tak, jak targ jest miejscem zakupu dóbr i wymiany informacji w mieście, tak sklepik pełni owe funkcje w szkole. Jak wskazuje jedna z Gimnazjalistek: *„Według mnie jest on [sklepik] najważniejszym miejscem w szkole. Każdego dnia zbiera się przy nim duża ilość uczniów, więc można porozmawiać lub pośmiać się z osobami z innych klas. Jest to miejsce gdzie każdy uczeń przyjemnie spędzi czas”*. Ostatnie, wykonane zdjęcie prezentuje pokój pedagoga. Zostało ono wskazane ze względu na możliwość uzyskania pomocy i rozwiązania trudnych problemów.

Wśród uczniów szkoły podstawowej, biorących udział w badaniu, nie istnieje miejsce wspólnie uznane za najważniejsze. I tak, sfotografowano plac zabaw ze względu na możliwość odpoczynku, bibliotekę ze względu na zamiłowanie do czytania, stołówkę ze względu na możliwość zjedzenia ciepłego posiłku, sekretariat ze względu na funkcję administracyjną oraz pracownię informatyczną ze względu na odbywające się w niej, interesujące zajęcia.

### **Miejsca najbardziej i najmniej lubiane**

4/5 licealistów sfotografowało korytarz, jako miejsce, w którym przebywają najchętniej. Jako uzasadnienie swojego wyboru wskazali możliwość odpoczynku po lekcjach i wymianę poglądów z koleżankami i kolegami. Jak argumentuje jedna z licealistek, *„właśnie tu [na korytarzu] dzieją się rzeczy, które najmilej wspominam, to tu spędzam wolny czas rozmawiając z przyjaciółmi (...)”* Na ostatniej analizowanej fotografii, w tej grupie badanych, znajduje się biblioteka, wskazana jako miejsce ulubione ze względu na zamiłowanie ucznia do czytania. Szatnia natomiast nie jest miejscem obdarzonym przez licealistów sympatią. Również 4/5 osób sfotografowało ją, jako miejsce najbardziej nielubiane. Powodem tego jest brak wypełniania przez pomieszczenie swojej funkcji. Ze względu na jej zbyt małą – w stosunku do liczby uczniów – wielkość, nie mogą oni sprawnie i szybko się w niej przebrać. Jest to element szkoły, który zdecydowanie utrudnia uczniom funkcjonowanie w niej. Ostatnie z pięciu zdjęć przedstawia natomiast gabinet stomatologiczny, jako miejsce nielubiane ze względu na strach przed dentystą.

Miejscem najbardziej lubianym przez gimnazjalistów jest sklepik. Został on sfotografowany przez dwie osoby, ze względu na możliwość spotkania ze znajomymi. Poza tym sfotografowano również salę gimnastyczną, ze względu na zamiłowanie do sportu, jedną z sal lekcyjnych ze względu na odbywające się w niej ciekawe zajęcia oraz (tak, jak w przypadku licealistów) korytarz, ze względu na dokonującą się na nim integrację uczniów. Gimnazjaliści nie lubią natomiast poszczególnych sal lekcyjnych (ze względu na ich przestrzeń oraz estetykę), boiska oraz toalety.

Natomiast jeśli chodzi o uczniów szkoły podstawowej, dwie osoby sfotografowały jako ulubione miejsce salę komputerową, ze względu na odbywające się w niej ciekawe zajęcia. Pozostałe osoby nadesłały zdjęcia sali przedmiotowej z uwagi na znajdującą się w niej tablicę interaktywną; placu zabaw z powodu korzystanie z niego podczas przerwy oraz sali gimnastycznej ze względu na zajęcia sportowe. Miejscem nielubianym jest w szkole podstawowej, podobnie jak w gimnazjum, szatnia. Jej zdjęcie zostało wykonane przed trzech uczniów, ponieważ jest w ich mniemaniu miejscem ciasnym oraz mało estetycznym. Jak wskazuje jeden z uczniów *„Szatnia jest stara, szara, ponura i brzydko w niej pachnie.”* Do pozostałych nielubianych miejsc należą - ze względu na konieczność remontu – biblioteka oraz – z uwagi na brak luster – toaleta.

### **Miejsce w szkole, które uległo zmianie oraz miejsce, które zmiany wymaga**

Licealiści (4/5 osób) zgodnie nadesłali zdjęcie sklepiku szkolnego jako miejsca, które w ostatnim czasie zmieniło się w ich szkole najbardziej. Dostrzegają oni zmianę wizualną miejsca w postaci odświeżenia ścian oraz zmianę asortymentu. Jak wskazuje jedna z uczennic *„Jest to miejsce, bez którego uczniowie nie umieją już funkcjonować. Na każdej przerwie spożywają ciepłe napoje i szybkie dania na gorąco, co nie było dostępne w starej wersji sklepiku. Wszyscy są zachwyceni tą odmianą.”* Ostatnie nadesłane zdjęcie ukazuje jako miejsce, które uległo zmianie, toaletę. Natomiast do miejsc, wymagających zdaniem licealistów ulepszeń, należą sala gimnastyczna ze względu na słabe wyposażenie, boisko – aby mogło zostać wykorzystane podczas lekcji wychowania fizycznego oraz szatnia – aby umożliwić swobodne przebieganie się.

Zdaniem gimnazjalistów, w ich szkole zmieniły się toalety (2 nadesłane fotografie), które zostały wyposażone w mydło i papierowe ręczniki; sala gimnastyczna ze względu na odmalowanie ścian; sala matematyczna z uwagi na zastąpienie zwykłej tablicy tablicą interaktywną oraz jeden z budynków należących do szkoły, który został odnowiony. Miejscem w szkole, które wymaga zdaniem licealistów zmian, jest jedna z sal lekcyjnych (2 zdjęcia) ze względu na jej zły stan techniczny. Jak wskazuje jeden z uczniów *„Sala ta znajduje się w piwnicy. Ławki i krzesła są bardzo zniszczone i pomazane. (...) Panele podłogowe też są bardzo starte i zniszczone.”* Do pozostałych sfotografowanych miejsc należą zaplecze Sali chemicznej, szatnia dziewcząt i boisko szkolne ze względu na ich zły stan.

Uczniowie szkoły podstawowej zauważyli, że zmienił się plac zabaw (jego zdjęcie wykonało 3 uczniów), ponieważ został wzbogacony o nowe sprzęty służące zabawie. Zmieniła się także sala informatyczna, w której kupiono nowe monitory oraz korytarz, na którym zamontowano szafki. Miejsca, które zdaniem dzieci wymagają odnowienia to: sala muzyczna (2 fotografie) ze względu na małą ilość instrumentów muzycznych i zły stan znajdujących się w niej ławek oraz stołówka (2 fotografie) ze względu na zbyt małą ilość stolików. Jeden z uczniów wykonał także zdjęcie zakamarka za szkołą, który jest nieużywany.

#### **Miejsce w szkole, w którym nauka jest najciekawsza**

Zdania licealistów przysyłających fotografie są podzielone. Dwie osoby sfotografowały salę chemiczną, uzasadniając jej wybór zamiłowaniem do chemii oraz odpowiednim wyposażeniem. Jeden z uczniów wskazuje że *„jest to najlepiej wyposażona sala lekcyjna w mojej szkole. Mamy w zapasie dużo preparatów i substancji, dzięki którym robimy wiele eksperymentów, przez co lekcje nie są nudne. Przez doświadczenia łatwiej przyswoić wiedzę.”* Pozostali uczniowie liceum nadesłali zdjęcia sali plastycznej ze względu na zawieszony w niej obraz, sali gimnastycznej, ponieważ odbywają się tam zajęcia samoobrony, oraz czytelnicy z uwagi na ciszę zapewniającą efektywność nauki.

Gimnazjaliści jako miejsce, w którym nauka jest najciekawsza, sfotografowali (2 osoby) salę polonistyczno – geograficzną ze względu na jakość prowadzonych w niej zajęć oraz znajdujący się w niej projektor umożliwiający wyświetlanie filmów i prezentacji. Pozostali uczniowie sfotografowali salę biologiczną ze względu na miłą atmosferę, panującą podczas odbywających się w niej zajęć, schody ze względu na możliwość obserwowania otoczenia oraz salę informatyczną dającą możliwość pracy na komputerze. Jak wskazuje jeden z uczniów *„nudna teoria w tej sali zamienia się w coś bardzo ciekawego.”*

Z kolei uczniowie szkoły podstawowej sfotografowali, tak jak w przypadku pozostałych szkół, salę gimnastyczną (2 uczniów). Uzasadniając swój wybór wskazali na możliwość rozwijania sportowych zainteresowań. Na pozostałych zdjęciach znalazła się sala wyposażona w tablice interaktywną, sala informatyczna wyposażona w komputery oraz boisko, ze względu na przebywanie na powietrzu.

#### **Miejsce, którego uczniowie nie pokażą znajomym oraz miejsce przestarzałe**

Jako miejsce, którego licealiści nie pokazaliby znajomym z innej szkoły sfotografowano salę gimnastyczną (2 uczniów) ze względu na jej zaniedbanie. Jak wskazuje jedna z licealistek *„inne szkoły mają genialnie wyposażone i wyremontowane sale, a nasza jest w opłakanym stanie. W szkole jest klasa policyjna, w której priorytetem jest sport i aktywność fizyczna a niestety nie mamy gdzie rozwijać naszych umiejętności.”* Dwie osoby nadesłały zdjęcie szatni ze względu na jej złe umiejscowienie oraz wyposażenie. Ostatnia z osób nie pokazałaby w swoim liceum sali informatycznej ponieważ jest ona wyposażona w komputery ze starym oprogramowaniem, które nie pozwala w pełni rozwinąć umiejętności.

Sala gimnastyczna została także sfotografowana przez troje licealistów jako miejsce najbardziej przestarzałe w szkole ze względu na jej stan techniczny oraz wyposażenie. Jedna z osób nadesłała także fotografię przedstawiającą miejsce, w którym przechowywane jest w szkole sprzęt sportowy. Swoją decyzję uzasadniła brakiem miejsca na uporządkowanie ekwipunku. Ostatni z uczniów nadesłał zdjęcie biblioteki, o której starości świadczy brak zaopatrzenia w literaturę współczesną.

Troje gimnazjalistów, zgodnie nie pokazałoby osobom z innych szkół jednej z sal lekcyjnych, ze względu na jej położenie w piwnicy. Klasa ta jest ciemna oraz brakuje w niej odpowiedniego wyposażenia w pomoce naukowe. Pozostałe zdjęcia przedstawiają natomiast pomieszczenie, w którym znajduje się radiowęzeł, ze względu na panujący w nim bałagan oraz męską toaletę, ze względu na nieprzyjemny zapach.

Za miejsce przestarzałe uznano w szkole szatnię. Aż czworo gimnazjalistów przesłało jej zdjęcie. Swoją decyzję uzasadniali niską estetyką tego miejsca, lokalizacją w piwnicy oraz brakiem ławek. Jeden z gimnazjalistów wskazał, że *„[w szatni] siatka odgradzająca boksy przypomina klatkę, bądź kojec dla psa.”* Jeden z uczniów wykonał fotografię boiska jako miejsca przestarzałego, ze względu na panującą na nim nudę.

Uczniowie szkoły podstawowej nie pokazaliby swoim kolegom z innych szkół toalety (2 nadesłane fotografie) z uwagi na ich nieestetyczny wygląd; szatnię ze względu na panujący w niej bałagan; brudną ścianę oraz kosze na śmieci, z powodu ich zabrudzenie.

Z kolei, do miejsc uznanych przez uczniów za przestarzałe należą: biblioteka (znalazła się na 2 zdjęciach) ze względu na brak zachodzących w niej zmian, sala muzyczna ze względu na jej nieestetyczny stan oraz piwnica i ławki.

#### **Elementy wyposażenia, które sprawiają, że nauka jest ciekawa oraz te, które wymagają wymiany**

Do sfotografowanych przez licealistów elementów, które sprawiają, że nauka jest ciekawa należą: elementy wyposażenia sali gimnastycznej, tj. zawieszona w niej lina oraz rękawice i kask przeznaczone do ćwiczenia samoobrony. Elementy te zostały wskazane, ponieważ urozmaicają lekcje wychowania fizycznego. Dwoje uczniów

nadesłało zdjęcia sali biologicznej ze względu na znajdujące się w niej eksponaty (np. szkielety zwierząt). Na ostatniej fotografii przedstawiono natomiast salę informatyczną, która daje możliwość pracy przy komputerze.

Jeśli chodzi o elementy sal naukowych, które wymagają wymiany na nowe, licealiści (5 uczniów) zgodnie sfotografowali wyposażenie sali gimnastycznej, np. materace. Jak wskazuje jeden z uczniów: „*elementem, który najpilniej wymaga wymiany na nowy jest sprzęt sportowy. Obecny jest przestarzały i niepraktyczny. W sytuacji, gdy na sali zajęcia mają trzy klasy na raz, sprzętu nie wystarcza dla wszystkich.*”

Za najciekawszy element wyposażenia dwoje gimnazjalistów uznało tablicę interaktywną ze względu na możliwość odtwarzania na niej prezentacji i animacji, które ułatwiają naukę. Pozostali uczniowie (2 osoby) wykonali fotografię, podobnie jak w przypadku licealistów, wyposażenia sali biologicznej, tj. szkielet człowieka oraz mikroskop, dzięki którym nauka jest ciekawsza. Na ostatnim zdjęciu przedstawiono natomiast wyposażenie sali muzycznej, jakim jest pianino.

Natomiast do elementów wyposażenia klasy, które – w opinii gimnazjalistów - najpilniej wymagają wymiany na nowe, zaliczyć można komputery. Jak wskazują uczniowie „*nie wszystkie z nich działają. W niektórych komputerach monitory zmieniają kolory. Nie ma też Internetu, który jest czasami potrzebny do wykonania pracy zadanej przez nauczyciela*”. Dwoje uczniów sfotografowało znajdujący się w Sali biologicznej szkielet ze względu na jego zły stan techniczny. Na ostatnim zdjęciu przedstawiono pomoce naukowe w sali fizycznej, które zdaniem ucznia są przestarzałe i nie nadają się do użytku.

Aż czterech uczniów szkoły podstawowej uznało, że elementem uatrakcyjniającym naukę jest tablica interaktywna. Jak wskazują: „*dzięki tablicy interaktywnej nauczyciel może pokazać nam więcej informacji niż znajduje się w książce. Dzięki niej każda lekcja jest o wiele ciekawsza.*” Jeden z uczniów wykonał natomiast zdjęcie sali komputerowej, ze względu na możliwość pracy na komputerach.

Elementami wyposażenia, które zdaniem uczniów wymagają pilnej wymiany są ławki (sfotografowało je troje uczniów), tablica informacyjna oraz bramki na szkolnym boisku. Uzasadnieniem wykonanych zdjęć był stopień zniszczenia wskazanych rzeczy.

Reasumując, bez względu na poziom kształcenia oraz wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, możliwe jest wskazanie kluczowych miejsc, na które uczniowie zwracają uwagę. Należy do nich szatnia, sklepik oraz toalety. Są to miejsca, które skupiają wszystkich uczniów w przerwach między lekcjami. Warto zwrócić uwagę, że te kluczowe dla uczniów miejsca nie mają bezpośredniego powiązania z realizowanym w szkole procesem dydaktycznym.

O ile sklepik szkolny oceniany jest przez uczniów pozytywnie, dwa pozostałe miejsca utrudniają im codzienne funkcjonowanie. Wśród sal naukowych uczniowie najczęściej zwracali uwagę na salę gimnastyczną oraz informatyczną, czyli pomieszczenia, w których nie prowadzi się standardowych lekcji, lecz zajęcia urozmaicone. Natomiast jeśli chodzi o pomoce naukowe, uczniowie zwracali uwagę na tablice interaktywne oraz wyposażenie sali biologicznej, jako elementy uatrakcyjniające naukę w szkole. W tym aspekcie można więc uznać, że perspektywa uczniów pozostaje zbliżona do – omówionej wcześniej – perspektywy osób zarządzających placówkami oświatowymi w aspekcie podkreślania znaczenia określonych elementów infrastruktury dydaktycznej.

### **6.3 CHARAKTERYSTYKA WSPARCIA UDZIELONEGO W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJ. LUBELSKIM**

W niniejszym podrozdziale przedstawiono charakterystykę projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim, ze szczególnym uwzględnieniem rodzajów zajęć prowadzonych w ramach projektów. Analizę tę poprzedzono opisem ewaluowanego instrumentu wsparcia.

#### **6.3.1 Opis ewaluowanego instrumentu wsparcia**

Zgodnie z zapisami Szczegółowego Opisu Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 w ramach Poddziałania 9.1.2, przewidziane do realizacji są programy rozwojowe szkół<sup>6</sup> i placówek oświatowych<sup>7</sup> prowadzących

<sup>6</sup> Programy rozwojowe szkół i placówek oświatowych realizowane w Poddziałaniu 9.1.2 spełniają łącznie następujące cechy: 1. kompleksowo odpowiadają na zdiagnozowane potrzeby dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze danej szkoły/placówki oświatowej i jej uczniów (szkół/placówek oświatowych i ich uczniów); 2. kompleksowo i trwale przyczyniają się do jakościowych zmian w funkcjonowaniu szkoły/placówki oświatowej i/lub trwałego rozszerzenia oferty edukacyjnej danej szkoły/placówki oświatowej (szkół/placówek oświatowych); 3. zawierają określone cele, rezultaty i działania już na etapie aplikowania; 4. działania określone w programie rozwojowym przyczyniają się do rozwoju kompetencji kluczowych określonych w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) i stanowią co najmniej 70% ogółu działań podejmowanych w projekcie; 5. zawierają elementy zgodne z polityką edukacyjną państwa i województwa.

<sup>7</sup> Placówki w rozumieniu art. 2 ust 3, 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 j.t. z późn. zm.).

kształcenie ogólne ukierunkowane na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów i zmniejszanie dysproporcji w ich osiągnięciach edukacyjnych oraz podnoszenie jakości procesu kształcenia (z wyłączeniem działań dotyczących indywidualizacji nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych)<sup>8</sup>, w szczególności obejmujące:

- dodatkowe zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze oraz specjalistyczne służące wyrównywaniu dysproporcji edukacyjnych w trakcie procesu kształcenia,
- doradztwo i opiekę pedagogiczno – psychologiczną dla uczniów wykazujących problemy w nauce lub z innych przyczyn zagrożonych przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty (np. wsparcie dla uczniów z obszarów wiejskich, wsparcie dla uczniów niepełnosprawnych, przeciwdziałanie uzależnieniom, programy prewencyjne, przeciwdziałanie patologiom społecznym),
- programy skierowane do dzieci i młodzieży, które znajdują się poza systemem szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego (przedwcześnie opuszczający system szkolnictwa) umożliwiające ukończenie danego etapu kształcenia oraz kontynuację nauki,
- dodatkowe zajęcia (pozalekcyjne i pozaszkolne) dla uczniów ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem ICT, języków obcych, przedsiębiorczości, nauk przyrodniczo – matematycznych,
- rozszerzanie oferty szkół o zagadnienia związane z poradnictwem i doradztwem edukacyjno - zawodowym, informowaniem uczniów o korzyściach płynących z wyboru danej ścieżki edukacyjnej oraz możliwościach dalszego kształcenia w kontekście uwarunkowań lokalnego i regionalnego rynku pracy (szkolne ośrodki kariery),
- wdrożenie nowych, innowacyjnych form nauczania i oceniania cechujących się wyższą skutecznością niż formy tradycyjne,
- wdrażanie programów i narzędzi efektywnego zarządzania placówką oświatową przyczyniających się do poprawy jakości nauczania.

Wysokość środków publicznych przeznaczonych na realizację Poddziałania 9.1.2 PO KL dla województwa lubelskiego na lata 2007-2013 wynosi 47,73 mln euro.

Oferowane w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL wsparcie wpływa na realizację następujących wskaźników:

- Liczba szkół (podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych), które zrealizowały projekty rozwojowe w ramach Priorytetu,
- Liczba szkół na obszarach miejskich (podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie ogólne), które zrealizowały projekty rozwojowe w ramach Priorytetu,
- Liczba szkół na obszarach wiejskich (podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie ogólne), które zrealizowały projekty rozwojowe w ramach Priorytetu.

Do końca 2012 roku ogłoszono 7 konkursów na realizację programów rozwojowych szkół. Natomiast zgodnie z danymi ze Sprawozdania okresowego z realizacji Priorytetów komponentu regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 na dzień 31 grudnia 2012 r. wsparciem objęto 650 szkół, co stanowi 52,55% wartości docelowej realizacji wskaźnika na lata 2007-2013. Niski stopień realizacji wskaźnika wynika z przyjętej metody pomiaru wskaźnika, która zakłada, iż każda szkoła liczona jest tylko raz w ramach Priorytetu. W związku z tym, w przypadku, gdy dana szkoła realizuje drugi projekt, ma to wpływ na poziom wykorzystania alokacji, natomiast nie wpływa na poziom osiągniętego wskaźnika. Dodatkowo istotny wpływ na niski stopień realizacji wskaźnika mają również projekty realizowane w trybie systemowym dotyczące Indywidualizacji procesu nauczania i wychowania uczniów klas I – III szkół podstawowych, które są konkurencyjnym wsparciem dla projektów realizowanych w trybie konkursowym dla tych samych szkół aplikujących o wsparcie.

W roku szkolnym 2011/2012 na terenie województwa lubelskiego funkcjonowało łącznie 1 705 szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, które prowadzą kształcenie ogólne.

Grupą docelową Poddziałania 9.1.2 PO KL (tj. instytucjami i osobami objętymi wsparciem w ramach projektów) są następujące podmioty:

- szkoły oraz placówki (w rozumieniu art. 2 ust 3, 5 ustawy o systemie oświaty) realizujące kształcenie ogólne (z wyłączeniem szkół dla dorosłych) i ich organy prowadzące;

<sup>8</sup> Indywidualizacja nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych wynika z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

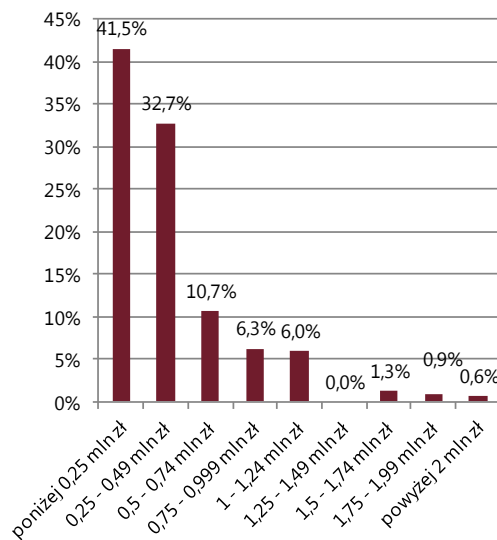
- uczniowie i wychowankowie szkół i placówek (w rozumieniu art. 2 ust 3, 5 ustawy o systemie oświaty) prowadzących kształcenie ogólne (z wyłączeniem słuchaczy szkół dla dorosłych);
- osoby, które przedwcześnie opuściły system oświaty.

Zadania Instytucji Pośredniczącej w Województwie Lubelskim dla komponentu regionalnego wdrażającego Priorytet VIII i IX Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki realizuje Departament Europejskiego Funduszu Społecznego, komórka organizacyjna podporządkowana bezpośrednio Zarządowi Województwa Lubelskiego, nadzorowana merytorycznie przez Wicemarszałka Województwa Lubelskiego.

### 6.3.2 Charakterystyka projektów objętych badaniem

Poniżej przedstawiono podstawowe parametry opisu projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL objętych niniejszym badaniem. Na poniższym wykresie zaprezentowano dane dotyczące wartości dofinansowanych projektów.

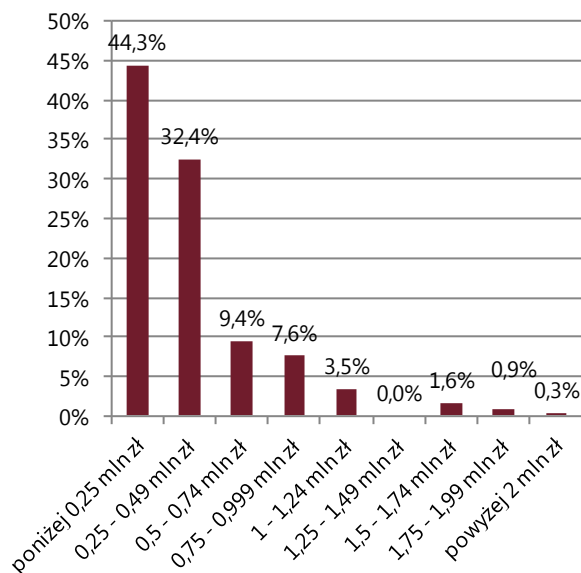
Wykres 17. Wartość projektów ogółem



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=318

Wartość łączna wszystkich projektów objętych badaniem ewaluacyjnym wyniosła 134 780 477 zł. Najwięcej, bo ponad 40% z nich kosztowało jednak mniej niż 250 tys. zł. Drugą, najliczniejszą kategorię (32,7%) stanowią projekty o wartości od 0,25 – 0,49 mln zł. Przedsięwzięcia o najwyższej wartości, których koszt przekroczył 2 mln zł stanowiły zaledwie 0,6% ogółu projektów. Istotna jest tu również średnia wartość ogółem, która dla jednego projektu jest równa 424 tys. zł. Należy więc zauważyć, iż w ogólnym zbiorze projektów przeważały te o stosunkowo niskiej wartości.

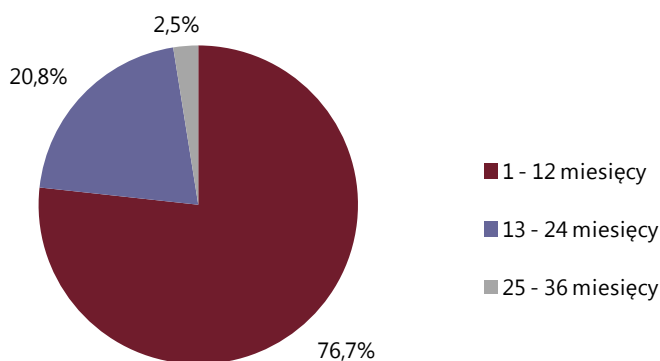
Wykres 18. Wartość dofinansowania projektów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=318, średnia 394 tys. zł

Powyższy wykres przedstawia wartość dofinansowania projektów objętych niniejszą ewaluacją. Największa część spośród nich (44,3%) została dofinansowana kwotą poniżej 250 tys. zł. Druga kategoria (32,4%) to projekty, których wartość dofinansowania wyniosła 0,25 – 0,49 mln zł. Projekty dofinansowane kwotą powyżej 2 mln zł stanowią zaledwie 0,3%. Wykres ten stanowi niemal identyczne odzwierciedlenie poprzedniego, obrazującego wartości projektów ogółem.

Wykres 19. Czas trwania projektów

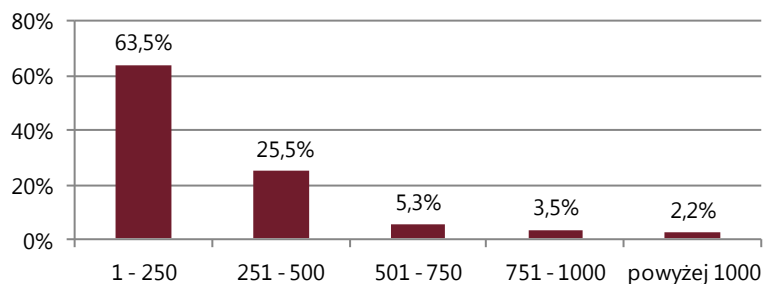


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=318

Ponad ¾ spośród opisywanych projektów charakteryzuje się okresem realizacji do 12 miesięcy włącznie. Co piąty projekt trwał od 13 do 24 miesięcy natomiast od 25 miesięcy do 3 lat trwało tylko 2,5% projektów. Średni okres realizacji wynosi 11 miesięcy i 21 dni. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę, że w związku z powyższym mamy do czynienia przede wszystkim z projektami, których horyzont czasowy obejmuje 1 rok szkolny (jeśli nawet cały czas trwania projektu wykracza poza 10 miesięcy, to pamiętać należy, iż obejmuje on także działania przygotowawcze, czy organizację i przeprowadzenie procedur zakupowych, w takiej sytuacji działania faktycznie adresowane do uczniów obejmować będą tylko 1 rok szkolny). Na kwestię długości czasu trwania projektów zwracano także często uwagę w badaniu FGI, zostanie ona szczegółowo poddana analizie w rozdziale poświęconym identyfikacji problemów związanych z wdrażaniem Poddziałania 9.1.2 PO KL.



Wykres 20. Liczba uczestników projektów

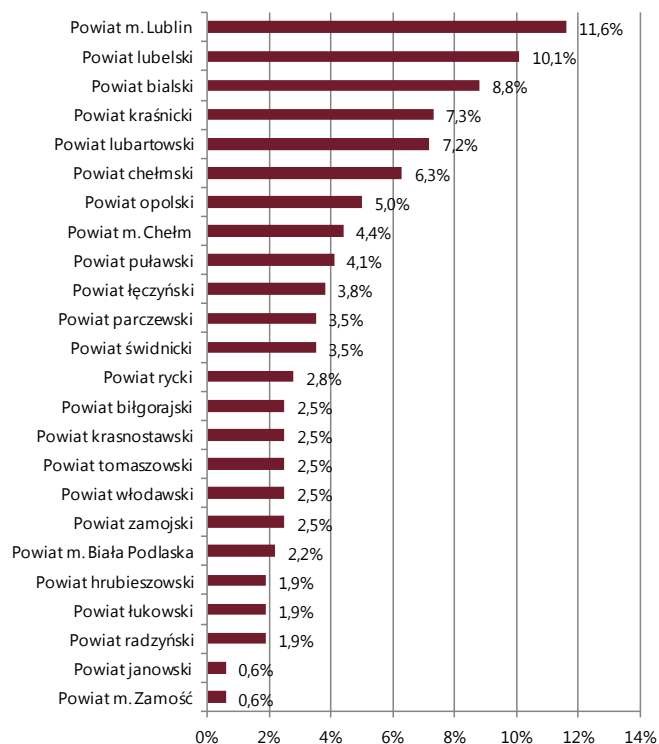


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KSI, n=318

Jeśli chodzi o liczbę uczestników projektów to największa część z nich (63,5%) obejmowała wsparciem do 250 osób, a ¼ stanowią przedsięwzięcia skierowane do 251-500 osób. Projekty obejmujące swoim zakresem ponad 1000 odbiorców pojawiały się bardzo rzadko – było to tylko 2,2% spośród wszystkich analizowanych projektów. Podkreślić w tym miejscu należy, że najczęściej liczba uczestników projektów stanowi nie efekt określonej decyzji projektodawcy, lecz stanowi rezultat specyfiki szkoły dotyczącej jej wielkości.

Na poniższym wykresie przedstawiono dane odnoszące się do obszaru realizacji projektów dofinansowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL.

Wykres 21. Obszar realizacji projektów



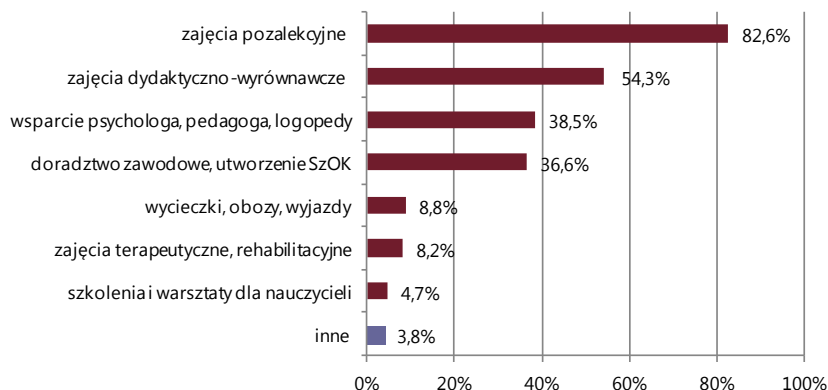
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=318

Jeśli chodzi o obszar realizacji projektów to najwięcej z nich było prowadzonych na terenie powiatu miasta Lublin (11,6%), a także powiatu lubelskiego (10,1%). Następne w kolejności są powiaty: biały (8,8%), kraśnicki (7,2%), lubartowski (7,2%), chełmski (6,3%) i opolski (5%). Udział pozostałych projektów był mniejszy niż 5%. Generalnie zauważyć można, iż z największą koncentracją projektów mamy do czynienia na obszarze samego miasta Lublina oraz powiatu lubelskiego.

Na zakończenie charakterystyki ewaluowanych projektów przedstawione zostaną rodzaje zajęć dotyczące działań najczęściej podejmowanych w ramach realizowanych przedsięwzięć.



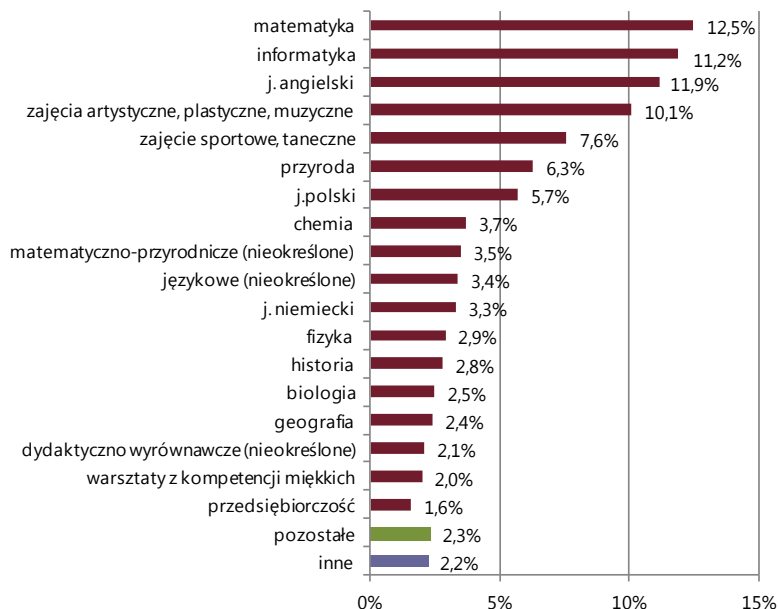
Wykres 22. Rodzaje zajęć prowadzonych w ramach projektów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=317, brak danych = 1, pytanie wielokrotnego wyboru – odpowiedzi nie sumują się do 100%

W ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL najczęściej prowadzono zajęcia pozalekcyjne. Tego rodzaju aktywność podjęło aż 82,6% szkół realizujących projekty. Ponad połowa (54,3%) wskazała na organizację zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. 38,5% zadeklarowało, iż w ramach działań podejmowanych w projekcie zapewniają wsparcie psychologa/pedagoga/logopedy, a niewiele mniej (36,6%) oferuje doradztwo zawodowe (często poprzez utworzenie Szkolnych Ośrodków Kariery). Wśród odpowiedzi „inne” znalazło się uruchomienie platformy e-learningowej, czy akademii przyszłych służb mundurowych. Z uwagi na różną tematykę zajęć, które weszły w skład kategorii pozalekcyjnych i dydaktyczno-wyrównawczych, poniżej znajdują się dwa wykresy obrazujące ich szczegółową strukturę.

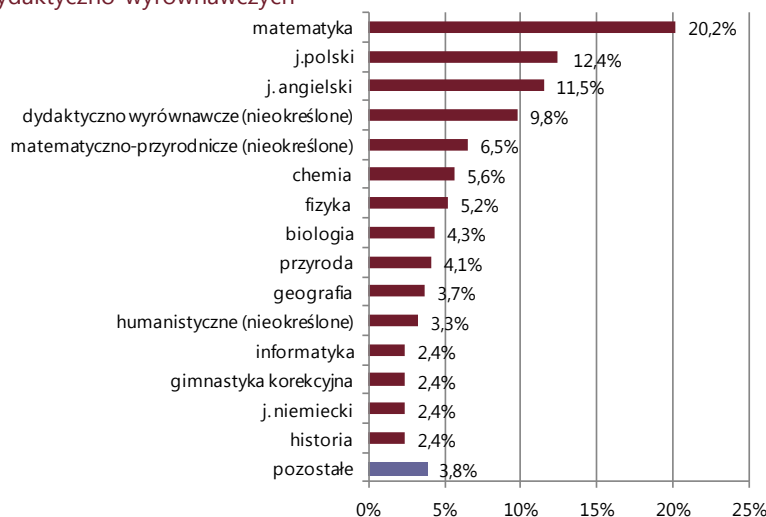
Wykres 23. Tematy zajęć pozalekcyjnych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=1020

Zajęcia pozalekcyjne mają na celu rozszerzyć wiedzę i zainteresowania uczniów w ramach danego przedmiotu bądź tematu. Są często odpowiedzią na zapotrzebowanie uczniów związane chociażby z dodatkowym przygotowaniem się do egzaminów końcowych w danej szkole. Do najbardziej popularnych należą: matematyka (12,5%), informatyka (11,2%), j. angielski (11,9%) oraz kategoria zawierająca zajęcia artystyczne, plastyczne i muzyczne (10,1%). Kategoria „pozostałe” mieści w sobie przedmioty, z których zajęcia realizowano bardzo rzadko (np. język hiszpański, włoski, rosyjski), zaś w ramach odpowiedzi „inne” znalazły się np. zajęcia dyskusyjne na temat równości płci, pierwsza pomoc, turystyka. Jak widać na powyższym wykresie oferta zajęć pozalekcyjnych jest szeroka i zróżnicowana, żadna z kategorii przedmiotowych nie jest szczególnie dominująca.

Wykres 24. Tematy zajęć dydaktyczno-wyrównawczych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych od Zamawiającego, n=461

W przypadku zajęć dydaktyczno-wyrównawczych to również matematyka jest przedmiotem, z którego najczęściej prowadzi się tego typu lekcje (1/5 wszystkich zajęć). Należy podkreślić, że duże znaczenie dla dominującej roli zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z matematyki miało kryterium dostępu zastosowane w IP w 2012 roku (i później kontynuowane także w Planie Działania na rok 2013), w ramach którego zobowiązano realizatorów projektów do uwzględnienia w prowadzonym przedsięwzięciu zajęć z matematyki dla wszystkich uczniów uczęszczających do ostatnich klas na danym etapie kształcenia ogólnego.

Dosyć popularne są również j. polski (12,4%) i j. angielski (11,5%). Podobnie jednak jak w przypadku zajęć pozalekcyjnych oferta przedmiotowa jest szeroka i mocno zróżnicowana. Jednocześnie, najwyżej w powyższym rankingu plasują się te przedmioty, które określić można mianem kluczowych (w tym także będących przedmiotem egzaminów prowadzonych za zakończenie danego szczebla kształcenia). Jeśli zaś chodzi o zajęcia sportowo-ruchowe to w przypadku tej kategorii przyjmowały one postać gimnastyki korekcyjnej.

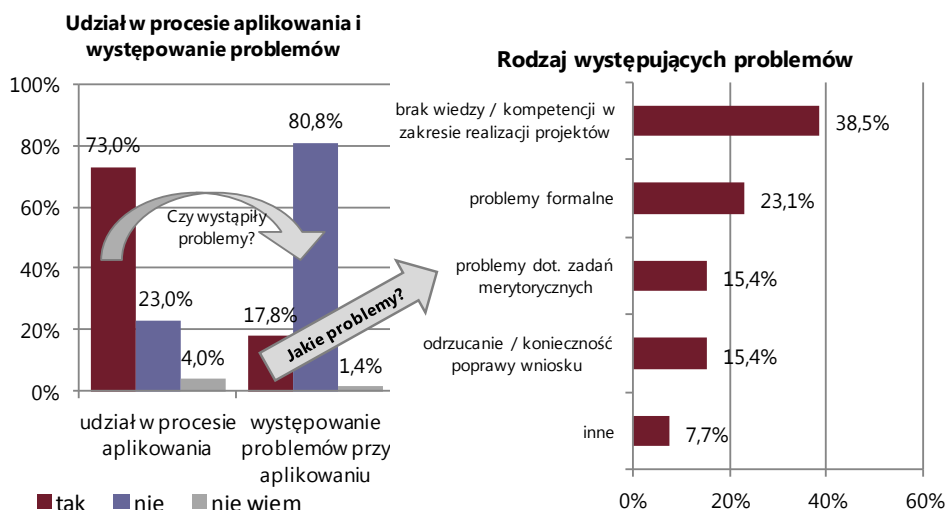
#### **6.4 OCENA AKTYWNOŚCI SZKÓŁ I PLACÓWEK PROWADZĄCYCH KSZTAŁCENIE OGÓLNE W PROCESIE UBIEGANIA SIĘ O ŚRODKI W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM I W KRAJU ORAZ ANALIZA POTRZEB I BARIER W PROCESIE APLIKOWANIA O ŚRODKI WRAZ ZE WSKAZANIEM SPOSOBU ICH ZNIWELOWANIA**

Niniejszy podrozdział poświęcony jest ocenie aktywności aplikacyjnej szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie ubiegania się o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim, z jednoczesnym uwzględnieniem barier pojawiających się na tym etapie oraz propozycją działań je niwelujących. Dodatkowo, przeprowadzono analizę potrzeb badanych podmiotów w zakresie instrumentów wsparcia w przyszłym okresie finansowania.

##### **6.4.1 Aktywność aplikacyjna szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne w procesie ubiegania się o środki w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim oraz występujące w tym zakresie bariery**

Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące aktywności szkoły w ramach procesu aplikacyjnego, a także faktu występowania oraz rodzaju problemów pojawiających się na etapie aplikowania.

Wykres 25. Udział szkoły w procesie aplikowania oraz problemy występujące w tym zakresie



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; udział w procesie aplikowania – n=100; występowanie problemów – n=73; rodzaj występujących problemów – n=13

Jak widać na powyższym wykresie 73% szkół brało udział w procesie aplikowania o wsparcie. Wynik ten ocenić należy pozytywnie. Tylko przy aktywnym udziale podmiotu, dla którego przewidziany jest dany projekt możliwe jest jego skalibrowanie w taki sposób, by optymalnie odpowiadał on na potrzeby placówki.

W znacznej większości przypadków (80,8%) proces aplikacyjny przebiegał bezproblemowo. Szkoły, które napotykały na problemy skarżyły się przede wszystkim na trudności wynikające z braku wiedzy / kompetencji w zakresie realizacji projektów (38,5%) a także problemy formalne (23,1%).

Warto jednak uzupełnić powyższe dane o wyniki badania jakościowego. Po pierwsze, dlatego, że pozwalają one w sposób bardziej szczegółowy i pogłębiony zidentyfikować problemy dotyczące procesu aplikacyjnego. Po drugie zaś, że wskazują one na fakt trudności w precyzyjnym i jednoznacznym rozdzieleniu problemów na etapie aplikowania i realizacji projektu. W badaniu FGI, uczestniczący w nim przedstawiciele szkół i organów prowadzących oraz nauczyciele zwrócili uwagę przede wszystkim na występowanie następujących barier:

- niezrozumiałe i niekonsekwentne (biorąc pod uwagę różnych projektodawców) decyzje IP w zakresie ograniczania wielkości przyznanego dofinansowania czy też uznania niektórych kosztów za niekwalifikowalne (w szczególności chodzi tu o dofinansowanie kosztów zajęć prowadzonych poza szkołą – wycieczek, „zielonej szkoły”, „zielonej lekcji”, przy czym w przypadku wycieczek w Poddziałaniu 9.1.2 PO KL generalnie nie przewidziano takiej formy wsparcia),
- w przypadku realizacji więcej niż jednego projektu w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL – uniemożliwienie wprowadzenia do zakresu projektu tych rodzajów zajęć, które były realizowane w projekcie wcześniejszym (bez względu na to, czy zajęcia te odniosły pozytywny efekt i są pozytywnie oceniane przez uczniów i nauczycieli),
- konieczność odpowiedniego opisu planowanych działań, by ograniczyć ryzyko nieotrzymania dofinansowania (bez względu na faktyczny zakres merytoryczny planowanych działań),
- trudności formalne i obciążenia biurokratyczne związane bezpośrednio z procesem przygotowania wniosku o dofinansowanie i całą procedurą aplikacyjną,
- długi czas oczekiwania na przyznanie środków, co w niektórych przypadkach dezaktualizuje przeprowadzoną na potrzeby wniosku o dofinansowanie diagnozę problemową,
- wymagane sposoby kwalifikowania uczniów do kategorii „uczeń zdolny” (kwestionowano w tym przypadku posługiwanie się średnią ocen, biorąc pod uwagę, że próg (4,5) został w tym przypadku określony zbyt wysoko, a także, że uczniowie są najczęściej zdolni w określonym obszarze przedmiotowym, co nie musi znajdować swojego odzwierciedlenia w średniej ocen odnoszącej się do wszystkich przedmiotów)<sup>9</sup>,

<sup>9</sup> Należy w tym miejscu podkreślić, iż w obecnym okresie programowania są przez IP podejmowane działania zorientowane na zapewnienie w projektach wsparcia dla uczniów zdolnych, np. w 2013 roku wprowadzono kryterium strategiczne „Projekt przewiduje rozszerzenie oferty edukacyjnej szkoły i/lub placówki oświatowej dostosowanej do potrzeb uczniów zdolnych”.

- konieczność spełnienia określonych wymogów dotyczących realizacji zasady równości płci (bez względu na rzeczywistą strukturę płciową w populacji uczniów szkoły).

Część spośród wspomnianych problemów ma charakter jednostkowy i wynika ze specyfiki projektu lub samej placówki starającej się o wsparcie. Z drugiej strony takie bariery jak trudności formalne i obciążenia biurokratyczne nie mają charakteru specyficznego dla Poddziałania 9.1.2 PO KL i ich rozwiązanie wymagają podjęcia działań, wykraczających poza jego zakres. Warto jednak skupić się na tych barierach aplikowania o wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, które mając ponadjednostkowy charakter mogą niekorzystnie wpływać na zakres projektu i jego realizację. Po pierwsze, wskazać należy na problem ograniczania placówkom aplikującym realizacji planowanych działań, poprzez uznawanie określonych kategorii kosztów za niekwalifikowalne<sup>10</sup>. Chodzi tu przede wszystkim o możliwość realizacji zajęć w formule pozaszkolnej, a częściowo także o kwestię planowanych działań inwestycyjnych. Wydaje się, że należy zwiększyć elastyczność IP w zakresie dopuszczalności działań planowanych przez placówki aplikujące o wsparcie. W szczególności chodziłoby tutaj o dopuszczenie możliwości podejmowania w projektach działań poza terenem szkoły – zajęć pozaszkolnych z opracowanym programem i celem edukacyjnym – które traktować należy jako równoprawną metodę stosowaną w procesie edukacyjnym. Poza tym – biorąc pod uwagę problemy sygnalizowane przez przedstawicieli szkół - tego rodzaju forma wsparcia, powiązana jednoznacznie z dydaktyką o charakterze przedmiotowym, stanowi skuteczny instrument aktywizacji i integracji społecznej uczniów z kategorii defaworyzowanych i zagrożonych społecznym wykluczeniem. Jednocześnie, podkreślić należy, że w przypadku aplikowania o wsparcie na tego rodzaju działania niezbędne byłoby wykazanie ich wartości dodanej dotyczącej procesu kształcenia.

**Rekomendacja 2.** W przyszłym okresie finansowania należy zwiększyć elastyczność IP w zakresie uznawania za kwalifikowalne kosztów określonych działań projektowych. W szczególności chodziłoby tutaj o dopuszczenie możliwości podejmowania w projektach działań poza terenem szkoły – zajęcia pozaszkolne z opracowanym programem i celem edukacyjnym – które traktować należy jako równoprawną metodę stosowaną w procesie edukacyjnym. Poza tym – biorąc pod uwagę problemy sygnalizowane przez przedstawicieli szkół tego rodzaju forma wsparcia – powiązana jednoznacznie z dydaktyką o charakterze przedmiotowym, stanowi skuteczny instrument aktywizacji i integracji społecznej uczniów z kategorii defaworyzowanych i zagrożonych społecznym wykluczeniem. Niezbędne byłoby, w przypadku aplikowania o wsparcie na tego rodzaju działania, wykazanie na etapie aplikowania ich wartości dodanej dotyczącej procesu kształcenia.

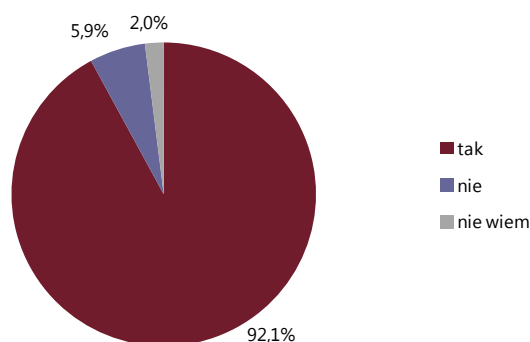
Drugi problem, związany z etapem aplikowania o wsparcie, który wymaga podjęcia określonych działań zaradczych w przyszłym okresie finansowania dotyczy istniejących obecnie ograniczeń, związanych z powtarzalnością działań projektowych w przypadku realizacji przez daną placówkę kolejnych projektów. Intencja grantodawcy wydaje się być w tym przypadku zrozumiała. Chodzi o ograniczenie ciągłego finansowania tych samych działań, co skutkowało by pasywnością w samofinansowaniu kontynuacji tych działań oraz poszukiwaniu nowych rozwiązań i działań na potrzeby kolejnych projektów. Z drugiej jednak strony, w przypadku projektów o tak specyficznym charakterze jak przedsięwzięcia z obszaru edukacji, kluczowym kryterium weryfikacji celowości danego działania czy podejścia jest jego skuteczność i użyteczność w procesie edukacyjnym. Tymczasem, uczestnicy badania jakościowego zwracali uwagę, iż starając się o ponowne uzyskanie dofinansowania musieli oni zrezygnować ze sprawdzonych w poprzednich latach rozwiązań i – niejako „na siłę” – przygotowywać zupełnie nowy zakres projektów. Niekiedy zresztą dochodziło do sytuacji paradoksalnych, że wspomniane tu ograniczenie w praktyce uniemożliwiało wnioskodawcy staranie się o kolejne dofinansowanie. Działo się tak, gdy w poprzednim projekcie realizowane były działania, które w kolejnym naborze były przez IP wskazane jako obligatoryjne (np. w zakresie zajęć przygotowujących do egzaminu maturalnego). Uwzględniając powyższe, należy rekomendować rezygnację z reguły ograniczającej możliwość realizacji w kolejnych projektach działań o charakterze zbliżonym do poprzednich projektów beneficjenta. Nie ma tutaj ryzyka podwójnego finansowania tych samych działań, gdyż w zakresie przedmiotowym będą one wprawdzie tożsame z działaniami wcześniejszymi, ale ich zakres podmiotowy (populacja uczniów objęta wsparciem) będzie już całkowicie inny. Wprowadzenie tego rodzaju rozwiązania pozwoli także szkołom dyskutować wcześniejsze doświadczenia z realizacji projektów i wykorzystywać je przy planowaniu kolejnych przedsięwzięć.

<sup>10</sup> Problemem jest także obniżanie wartości wnioskowanego dofinansowania, bez całkowitego odrzucenia planowanych działań. W tym przypadku jednak trudno o sformułowanie ogólnych rekomendacji dotyczących niniejszej kwestii, jest to bowiem zagadnienie bardzo silnie uwarunkowane specyfiką konkretnego projektu.

**Rekomendacja 3.** Należy rekomendować rozwiązania pozwalające szkołom dyskutować wcześniejsze doświadczenia z realizacji projektów i wykorzystywać je przy planowaniu kolejnych przedsięwzięć. W przypadku, gdy szkoły posiadają już takie programy należy wprowadzić możliwość rozszerzenia lub modyfikacji programów rozwojowych szkół i placówek oświatowych, w odpowiedzi na aktualnie pojawiające się nowe, nierozwiązane wcześniej (bądź niedostatecznie rozwiązane) problemy. Jednocześnie, w przypadku zawarcia we wniosku o dofinansowanie działań realizowanych wcześniej przez szkołę niezbędne powinno być wykazanie ich efektywności i skuteczności oraz trwałości we wcześniejszym projekcie.

Uzupełnieniem danych dotyczących kwestii aplikowania o wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL są wyniki badania przeprowadzonego wśród szkół nierealizujących tego rodzaju przedsięwzięć.

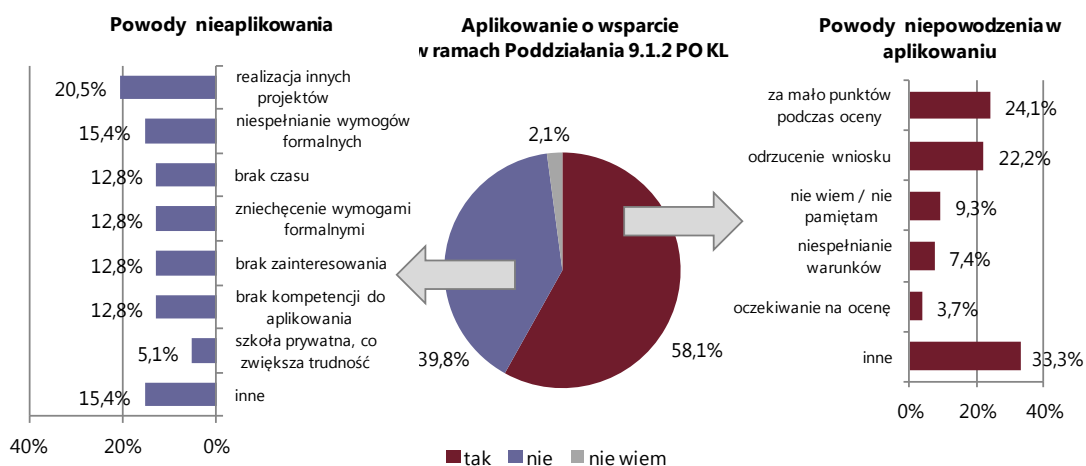
Wykres 26. Deklaracja znajomości Poddziałania 9.1.2 PO KL jako formy wsparcia rozwoju szkół



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół z grupy kontrolnej; n=101

Zdecydowana większość szkół (92,1%) z grupy kontrolnej, a więc nieobjętych wsparciem w ramach Poddziałania 9.1.2, deklarowała znajomość tegoż Poddziałania jako formy wsparcia rozwoju szkół. Można więc wnioskować, iż dyrektorzy szkół zdają sobie sprawę z możliwości dofinansowania koniecznych inwestycji i działań z funduszy PO KL.

Wykres 27. Aktywność aplikacyjna o wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL wśród szkół nieobjętych wsparciem



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół z grupy kontrolnej; aplikowanie - n=101; powody nieaplikowania - n=39, pytanie zadawane tylko tym respondentom, którzy zadeklarowali, iż nie aplikowali o wsparcie; powody niepowodzenia w aplikowaniu - n=58, pytanie zadawane tylko tym respondentom, którzy wskazali na nieaplikowanie; pytania wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Większość szkół należących do grupy kontrolnej (58,1%) aplikowała o wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL. Powody niepowodzenia w aplikowaniu były zróżnicowane. Niemal ¼ uzyskała za mało punktów podczas oceny wniosku. Niewiele mniej (22,2%) respondentów stwierdziło, iż wniosek został odrzucony z nieznanego im powodu. 1/3 spośród badanych znalazła się w kategorii „inne”, co świadczy o relatywnie dużym rozproszeniu przyczyn nieuzyskania dofinansowania. Drugą kategorią wśród grupy kontrolnej były szkoły (39,8%), które nie aplikowały o wsparcie z Poddziałania 9.1.2 PO KL. Wśród powodów nieaplikowania wspominają oni najczęściej o: realizacji w tym czasie innych

projektów (20,5%), niespełnianiu wymogów formalnych (15,4%), braku czasu, braku zainteresowania, zniechęceniu wymogami formalnymi, braku kompetencji (po 12,8%).

W kontekście poszerzenia dostępności wsparcia, poprzez zwiększanie odsetka lubelskich placówek kształcenia ogólnego korzystających w przyszłości z instrumentów zbliżonych do Poddziałania 9.1.2 PO KL, warto w kolejnym okresie programowania pozostawić kryterium dotyczące kierowania pomocy do tych placówek, które wcześniej nie realizowały projektów o takim charakterze. Wydaje się jednak, że bardziej adekwatnym rozwiązaniem od obecnego (w ramach którego stosowane jest kryterium dostępu) byłoby wprowadzenie preferencji dla takich podmiotów poprzez zastosowanie kryterium strategicznego.

#### 6.4.2 Preferencje dyrektorów odnośnie instrumentów wspierania szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne

Poniżej przedstawiono wyniki analizy preferencji dyrektorów szkół odnośnie instrumentów wspierania szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne. W ramach analizy preferencji zastosowano technikę *conjoint* nazywaną również addytywnym pomiarem łącznym lub pomiarem łącznego oddziaływania zmiennych. Podstawą teoretyczną tej techniki jest teoria użyteczności. Zgodnie z założeniami teorii użyteczności, konsumenci dokonujący wyboru kierują się zasadą maksymalizacji korzyści i zaspokojenia potrzeb. Subiektywną satysfakcję mierzy się poprzez pomiar preferencji. Analiza preferencji polega na oszacowaniu wartości użyteczności. W metodzie tej zakłada się łączne oddziaływanie cech (atrybutów) produktu/usługi na preferencje klientów dot. wyboru danego wariantu produktu/usługi. W ramach procedury *conjoint* zastosowano metodę pełnych profili wyboru (*full-profile approach*). Metoda pełnych profili wyboru polega na ocenianiu przez respondentów podczas wywiadu całych wariantów wsparcia, a nie wyizolowanych ich cech, co jest zgodne z procesem decyzyjnym przebiegającym w rzeczywistych warunkach ubiegania się o wsparcie ze środków UE na warunkach określonych w dokumentacji programowej.

Celem prezentacji respondentom zbioru wariantów wsparcia szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne ze środków UE opisanej wybranymi atrybutami (cechami) jest uzyskanie danych o całkowitych preferencjach odnośnie tych wariantów wsparcia. Na podstawie zebranych ocen (preferencji) dokonuje się – z wykorzystaniem metod statystycznych – dekompozycji całkowitych preferencji poprzez wskazanie udziału każdej z cech (atrybutów) w całkowitej użyteczności danego wariantu wsparcia oraz oszacowanie użyteczności cząstkowych. Analizie poddano 5 następujących cech (atrybutów) wsparcia:

- a) wkład własny (3 poziomy),
- b) sposób realizacji projektu (2 warianty),
- c) ukierunkowanie działań na rozwój bazy dydaktycznej (2 warianty),
- d) ukierunkowanie działań na organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych (2 warianty),
- e) ukierunkowanie działań na rozwój kompetencji kadry dydaktycznej (2 warianty).

Kombinacje powyższych cech tworzą 48 wariantów wsparcia. Ich liczba jest iloczynem liczby poziomów wszystkich cech (atrybutów) opisujących wsparcie. W oparciu o plan ortogonalny wygenerowano 8 wariantów wsparcia uwzględnionych w kwestionariuszu wywiadu CATI. Badaniem *conjoint* objęto zarówno szkoły, które korzystały ze wsparcia w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w województwie lubelskim, jak i szkoły z terenu województwa niekorzystające ze wsparcia (pełniące w niniejszym badaniu ewaluacyjnym funkcję grupy kontrolnej) Poniższa tabela prezentuje warianty usługi poddawane w trakcie badania ocenie przez respondentów.

Tabela 1. Hipotetyczne warianty wsparcia szkół i placówek oświatowych

Numer wariantu	Sposób realizacji projektu	Działania w projekcie ukierunkowane na:			Wkład własny (% kosztów kwalifikowalnych)
		Rozwój bazy dydaktycznej	Organizacja dodatkowych zajęć dydaktycznych	Rozwój kompetencji kadry dydaktycznej	
1	zbiorowo (wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu)	tak	nie	tak	0%
2	zbiorowo (wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu)	nie	nie	nie	0%
3	indywidualnie (przez każdą szkołę osobno)	tak	nie	nie	30%
4	indywidualnie (przez każdą szkołę osobno)	tak	tak	tak	0%
5	indywidualnie (przez każdą szkołę osobno)	nie	tak	nie	0%
6	indywidualnie (przez każdą szkołę osobno)	nie	nie	tak	15%
7	zbiorowo (wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu)	nie	tak	tak	30%
8	zbiorowo (wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu)	tak	tak	nie	15%

Źródło: opracowanie własne



W niniejszej części raportu przedstawione zostały dane dotyczące preferencji dyrektorów, w tym ranking wariantów wsparcia ze względu na potencjalne nimi zainteresowanie badanych placówek, oszacowanie atrakcyjności poszczególnych cech wsparcia i określenie ich znaczenia dla decyzji o ubieganiu się o nie.

Poniższy schemat przedstawia średnie oceny przyznane przez dyrektorów szkół biorących udział w badaniu poszczególnym wariantom wsparcia. Respondenci subiektywnie oceniali poszczególne warianty poprzez określenie w skali od 1 do 10 prawdopodobieństwa ich wyboru. Niżej wskazane wartości odzwierciedlają użyteczność całkowitą danego wariantu wsparcia i wskazują na stopień atrakcyjności tego wariantu wsparcia z punktu widzenia badanych placówek. Im wyższa wartość, tym wyższa użyteczność (potencjalne zainteresowanie).

#### Schemat 1. Atrakcyjność poszczególnych wariantów wsparcia dla szkół (ranking)

Projekty realizowane zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na rozwój bazy dydaktycznej oraz organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych z wymaganym wkładem własnym na poziomie 15 % kosztów	1,83
Projekty realizowane indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, nakierowane przede wszystkim na rozwój bazy dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego	0,29
Projekty realizowane indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, nakierowane przede wszystkim na organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych z wymaganym wkładem własnym na poziomie 30 % kosztów.	0,20
Projekty realizowane indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, nakierowane zarówno na rozwój bazy dydaktycznej, jak i organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych oraz rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego	0,00
Projekty realizowane zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane na inne niż wymieniane wcześniej cele, bez wymaganego wkładu własnego	-0,26
Projekty realizowane zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na rozwój bazy dydaktycznej oraz rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, z wymaganym wkładem własnym na poziomie 30 % kosztów.	-0,97
Projekty realizowane indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, nakierowane przede wszystkim na rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, z wymaganym wkładem własnym na poziomie 30 % kosztów	-2,35
Projekty realizowane zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych oraz rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego.	-2,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Do najbardziej pożądanых przez dyrektorów szkół wariantów wsparcia należy następująca konfiguracja jego cech:

1. projekty realizowane zbiorowo, tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na rozwój bazy dydaktycznej oraz organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych, z wymaganym wkładem własnym na poziomie 15 % kosztów kwalifikowanych,
2. projekty realizowane indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, nakierowane przede wszystkim na rozwój bazy dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego.

Zaś do najmniej pożądanых wariantów wsparcia należy wsparcie, w którym:

1. projekty realizowane są zbiorowo tzn. wspólnie przez większą liczbę szkół z regionu, nakierowane przede wszystkim na organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych oraz rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego,
2. projekty realizowane są indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, nakierowane przede wszystkim na rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, z wymaganym wkładem własnym na poziomie 30 % kosztów kwalifikowanych.

Generalnie, preferencje w zakresie wariantów wsparcia szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne podmiotów, które realizowały ewaluowane projekty nie różnią się w sposób istotny statystycznie od preferencji dyrektorów szkół, które nie realizowały projektów (stanowiących grupę kontrolną). Wyjątkiem jest tu wariant wsparcia na następujących zasadach: projekty realizowane indywidualnie, przez każdą szkołę z osobna, obejmujące najszerszy zakres działań, czyli nakierowane zarówno na rozwój bazy dydaktycznej, jak i organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych oraz rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, bez wymaganego wkładu własnego, który jest zdecydowanie bardziej preferowany przez beneficjentów<sup>11</sup>.

Dodatkowo w badaniu dokonano oceny atrakcyjności poszczególnych cech wsparcia wraz z określeniem ich ważności dla przedstawicieli szkół. Atrakcyjność poszczególnych cech wsparcia i ich poziomów została określona za pomocą tzw. użyteczności cząstkowych. Użyteczność cząstkowa jest liczbą, która odzwierciedla wartość, jaką dyrektorzy szkół

<sup>11</sup> U Manna-Whitneya= 4374,0, p= 0,019, α=0,05

nadają konkretnemu atrybutowi (cesze) wsparcia. Im mniejsza wartość tym mniejsza użyteczność i odwrotnie. Zostały one oszacowane dla każdego respondenta.

Poniższe wykresy przedstawiają średnie użyteczności cząstkowe obliczone dla poszczególnych poziomów 5 cech wsparcia: wkładu własnego, sposobu realizacji projektu oraz ukierunkowania działań projektowych na: a) rozwój bazy dydaktycznej, b) organizację dodatkowych zajęć dydaktycznych, c) rozwój kompetencji kadry dydaktycznej.

Analiza użyteczności cząstkowych wskazuje, że najwyższą użyteczność cząstkową w ramach zmiennej „wkład własny” dyrektorzy szkół objętych badaniem przypisują najniższemu udziałowi finansowemu w projekcie (0%), najniższą zaś – udziałowi najwyższemu – 30% wkładu własnego<sup>12</sup>.

Jeśli chodzi o formułę realizacji projektu, to dyrektorzy szkół w największym stopniu preferowaliby sytuację, w której projekt realizowany jest przez każdą szkołę osobno.

Jeśli chodzi o preferowany rodzaj działań podejmowanych w ramach projektu, który uzyska dofinansowanie, to: dyrektorzy szkół generalnie nie życzą sobie, by były one ukierunkowane na rozwój kadry dydaktycznej, wolą natomiast by ze środków projektu doposażono bazę dydaktyczną szkoły oraz prowadzono dodatkowe zajęcia dla uczniów. Dominację tego rodzaju preferencji traktować należy, z jednej strony, jako przekonanie o adekwatnym do wykonywanych obowiązków, poziomie wiedzy i kwalifikacji kadry dydaktycznej i braku znaczącego zapotrzebowania na wsparcie w tym obszarze. Z drugiej zaś, wagę potrzeby wsparcia w dwóch pozostałych sferach tłumaczyć można wymogiem ponoszenia dużych nakładów finansowych (w przypadku doposażenia bazy dydaktycznej) oraz koniecznością ponoszenia określonych kosztów w kilkuletnim horyzoncie czasowym (w przypadku zajęć dodatkowych dla uczniów). Innymi słowy, przedstawiciele placówek zachowują się w sposób jak najbardziej racjonalny preferując przede wszystkim te instrumenty pomocowe, które pozwalają zniwelować te problemy, których wyeliminowanie przekracza możliwości danego podmiotu, a jednocześnie w sposób bardzo istotny wpływają one na zakres oferty edukacyjnej (zajęcia dodatkowe) oraz przebieg procesu nauczania (baza dydaktyczna).

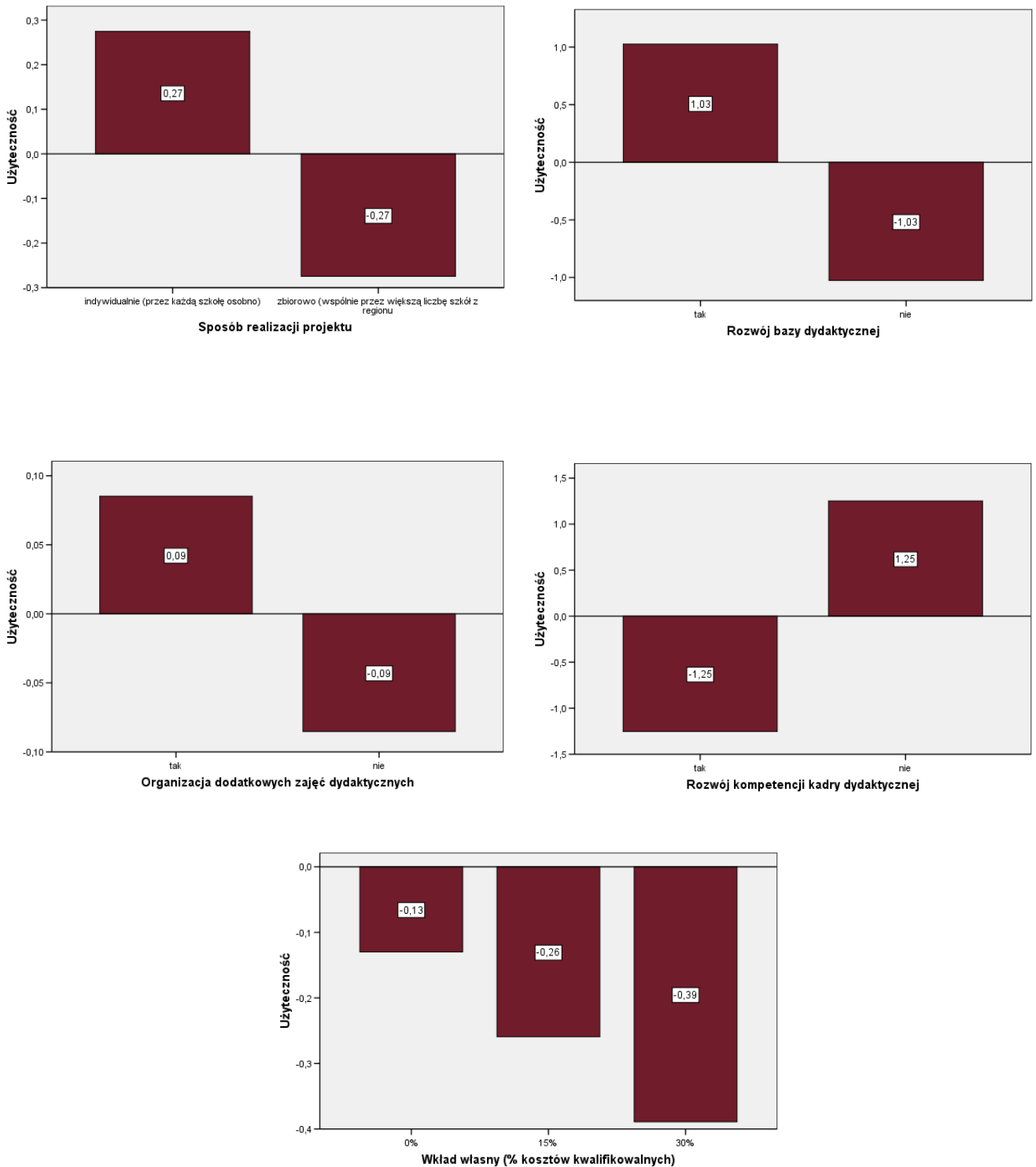
Biorąc pod uwagę istniejące potrzeby w zakresie wsparcia infrastrukturalnego z przeznaczeniem na rozwój bazy dydaktycznej warto podkreślić, że w ramach kryteriów wyboru projektów w obecnym okresie programowania stosowane były także i te, które dotyczą łączenia działań realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL z przedsięwzięciami finansowanymi z innych źródeł. Należy tu wskazać np. kryterium strategiczne z 2012 roku: „Projekt jest komplementarny z inwestycjami współfinansowanymi z innych środków niż środki Europejskiego Funduszu Społecznego”, kryterium strategiczne z 2011 roku: „Projekt jest komplementarny z inwestycjami współfinansowanymi z innych środków wspólnotowych niż EFS w zakresie dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, kryterium strategiczne z 2010 roku: „Projekt zakłada wykorzystanie specjalistycznego sprzętu ułatwiającego kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakupionego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego bądź ze źródeł wspólnotowych innych niż Europejski Fundusz Społeczny”, czy też kryterium strategiczne z 2009 roku: „Projekt jest komplementarny z inwestycjami zrealizowanymi bądź planowanymi do realizacji finansowanymi ze źródeł wspólnotowych innych niż Europejski Fundusz Społeczny”.

---

<sup>12</sup> Należy podkreślić, że jeśli nawet – pomimo niechęci wobec tego rozwiązania – wprowadzony miałby być wymóg posiadania wkładu własnego na poziomie 30%, to wymagałoby to zmiany obecnie istniejących przepisów. Uwzględniając obowiązujące prawodawstwo, w przypadku sektora publicznego poziom dofinansowania nie może przekroczyć 15%, co zresztą znajduje swoje odzwierciedlenie w kryteriach dostępu określanych w Planie Działań, gdzie wymaga się określonego poziomu zaangażowania finansowego realizatora, jednocześnie zastrzegając maksymalny pułap owego zaangażowania.



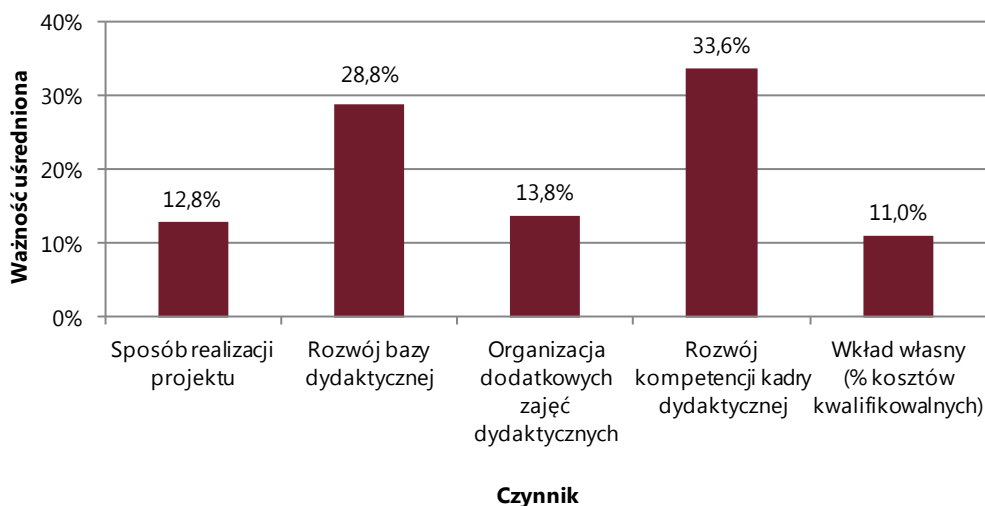
Wykres 28. Użyteczności cząstkowe poszczególnych poziomów atrybutów wsparcia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Poniższy wykres przedstawia relatywne ważności cech. Informują one o tym, w jakim stopniu dana cecha (czynnik) decyduje o potencjalnym zainteresowaniu ze strony projektodawców wsparciem szkół i placówek oświatowych ze środków UE. Innymi słowy, ważność dostarcza informacji o stopniu, w jakim dana cecha wsparcia wpływa na decyzję dot. aplikowania o rzeczne wsparcie, czyli jej relatywny wkład – określony w procentach – podczas procesu decyzyjnego.

Wykres 29. Uśredniona ocena ważności poszczególnych cech decydujących o aplikowaniu o wsparcie szkół i placówek oświatowych ze środków publicznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Wszystkie 5 poddanych analizie w ramach niniejszego badania cech wsparcia ma wpływ na potencjalne decyzje podejmowane przez dyrekcje szkół, przy czym wpływ ten jest niejednakowy. Jak widać na powyższym wykresie, najistotniejszą cechą braną pod uwagę przy aplikowaniu są działania w projektach ukierunkowane na rozwój kompetencji kadry dydaktycznej. Ma ono największy wpływ na wybór danego wariantu wsparcia (33,6%), przy czym jak wcześniej wskazano – dyrektorzy generalnie nie potrzebują wsparcia ukierunkowanego na rozwój nauczycieli. Drugim – pod względem ważności z punktu widzenia dyrektorów szkół – czynnikiem jest możliwość rozwoju bazy dydaktycznej w wyniku realizacji projektu (28,8%). Oznacza to, że w 28,8% wpływ na decyzję badanych szkół o przygotowaniu projektu lub włączeniu się do projektu ma kwestia stopnia, w jakim projekt może przyczynić się do doposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne. Pozostałe trzy cechy mają mniejsze znaczenie. Trzecią, pod względem ważności cechą wsparcia jest kwestia organizacji w ramach projektu dodatkowych zajęć dydaktycznych dla uczniów, przy czym należy zwrócić uwagę, że czynnik ten jest blisko 2,5 razy mniej ważny niż rozwój kompetencji kadry dydaktycznej (13,8%). Sposób realizacji projektu oraz wielkość wkładu własnego są kwestiami najmniej istotnymi dla badanych dyrektorów szkół (odpowiednio: 12,8% i 11,0%).

Jak widać, dla dyrektorów szkół najistotniejsze są kwestie merytoryczne związane z zakresem działań w projekcie, mniej ważne są dla nich kwestie formalno-organizacyjne, związane z formułą realizacji projektu i wkładem własnym.

Jednocześnie, kwestia wielkości wkładu własnego jest czynnikiem, na który zwracają oni uwagę w ostatniej kolejności uznając, że finansowanie działań jest przede wszystkim problemem organów prowadzących. Warto także podkreślić, że większe znaczenie dyrektorzy przypisują korzyściom, które z realizacji projektu może wynieść szkoła i które mają charakter trwały i rzeczowy, niż efektom ukierunkowanym na uczniów będących uczestnikami zajęć dydaktycznych.

Wyniki przeprowadzonej analizy mogą okazać się przydatne w kontekście projektowania wsparcia dla szkół w przyszłej perspektywie finansowej. Wynika z nich, że dla dyrektorów kluczowe znaczenie ma taka konstrukcja wsparcia dla nich skierowanego, w której będą oni mogli finansować zakup sprzętu i wyposażenia, który pozostanie na wyposażeniu placówki jako trwały efekt realizacji projektu i będzie mógł służyć innym uczniom i kolejnym rocznikom.

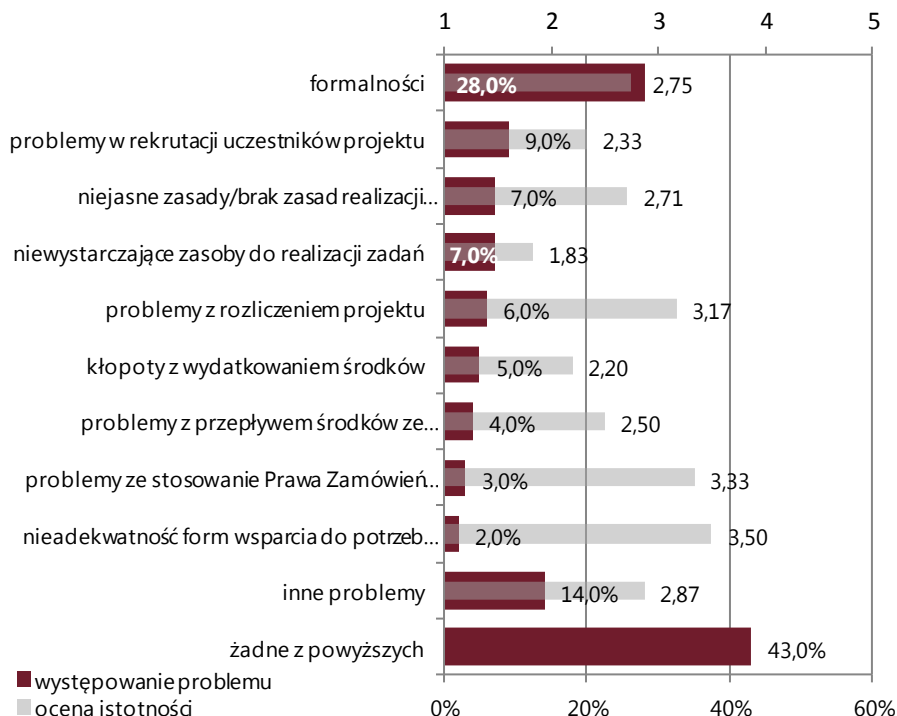
Biorąc pod uwagę potrzeby szkół i placówek oświatowych w zakresie infrastruktury, wsparcie do nich skierowane powinno więc zawierać w sobie twardy komponent, co stanowi jednocześnie potwierdzenie wcześniejszej rekomendacji - sformułowanej w oparciu o przeprowadzoną identyfikację potrzeb szkół i placówek prowadzących kształcenie ogólne - gdzie podkreślono celowość umożliwienia szkołom realizacji projektów, w których komponent zajęciowy jest uzupełnionym komponentem inwestycyjnym.

## 6.5 IDENTYFIKACJA PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z WDRAŻANIEM PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM W KONTEKŚCIE NOWEGO OKRESU PROGRAMOWANIA 2014 - 2020

Niniejszy podrozdział dotyczy zidentyfikowanych problemów związanych z wdrażaniem Poddziałania 9.1.2 PO KL w woj. lubelskim, z uwzględnieniem ewentualnych działań jakie należałoby podjąć w celu ich wyeliminowania w przyszłym okresie finansowania.

Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące występowania poszczególnych rodzajów barier obecnych w trakcie realizacji projektów.

Wykres 30. Występowanie oraz ocena istotności barier obecnych w trakcie realizacji projektów



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; występowanie problemu n=100, pytanie wielokrotnego wyboru, odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%; ocena istotności: inne problemy - n=14, nieadekwatność form wsparcia do potrzeb uczestników - n=2, problemy ze stosowaniem Prawa Zamówień Publicznych - n=3, problemy z przepływem środków ze strony IP - n=4, kłopoty z wydatkowaniem środków - n=5, problemy z rozliczeniem projektu - n=6, niewystarczające zasoby do realizacji zadań - n=7, niejasne zasady/brak zasad realizacji projektu - n=7, problemy w rekrutacji uczestników projektu - n=9, formalności - n=28, ocena na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza, iż problem jest mało istotny, a 5 bardzo istotny problem

Jeżeli chodzi o częstotliwość występowania określonych barier i trudności to największa część szkół napotykała na problemy związane z formalnościami (28% szkół), istotność tychże oceniono na 2,75 w skali od 1 do 5, a więc są one średnio istotne. Inne problemy związane są z rekrutacją uczestników projektu (9%), niejasnymi zasadami / brakiem zasad realizacji projektu (7%) i niewystarczającymi zasobami do realizacji zadań (7%). Za najbardziej istotne bariery uznano natomiast nieadekwatność form wsparcia do potrzeb uczestników (3,5 na skali 1-5) i problemy ze stosowaniem Prawa Zamówień Publicznych (3,33), jednak wymienione bariery pojawiały się stosunkowo rzadko. Należy również zaznaczyć, że aż 43% szkół objętych wsparciem zadeklarowało, iż żadne z tych barier w ich przypadku nie występowały.

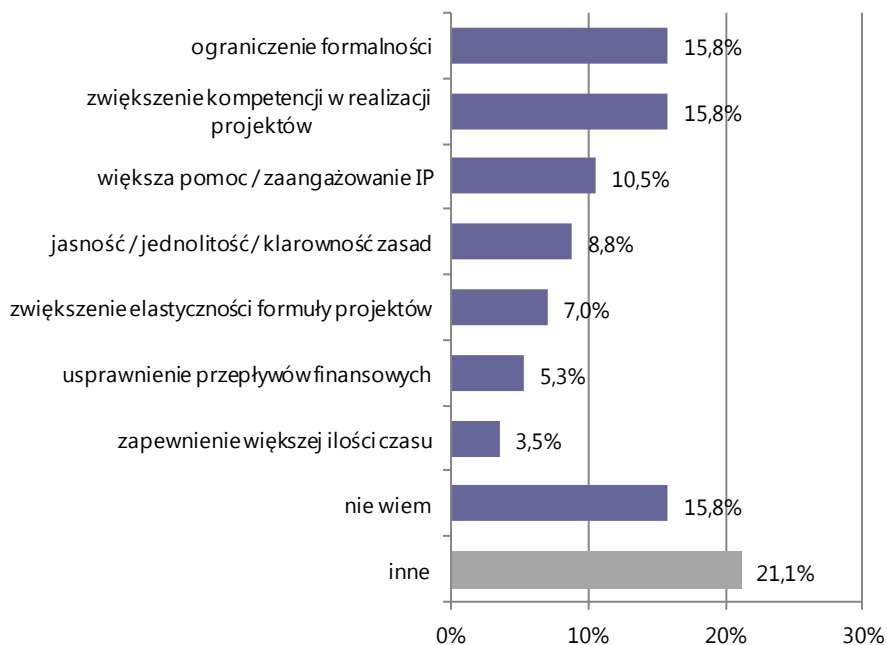
Uszczegółowieniem i pogłębieniem powyższego katalogu barier są także wyniki badania jakościowego, w ramach którego przedstawiciele szkół wskazywali na następującego rodzaju problemy w realizacji projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL:

- zbyt krótki czas trwania projektu, uniemożliwiający pełną realizację zaplanowanych zadań i ograniczający efekty projektu (warto w tym kontekście zwrócić uwagę na fakt, iż wraz z kolejnymi latami wdrażania Programu okres ten ulegał skróceniu – do 2009 roku istniała możliwość realizacji projektu trwającego 18 miesięcy, co później skrócono do pełnego roku; z kolei w latach 2007-2009 obowiązywał jeszcze dłuższy, bo aż 3-letni okres realizacji projektu, który w wielu przypadkach uznać należy za wystarczający, czy wręcz optymalny),

- trudności związane z procedurami przetargowymi i wyłonieniem nauczycieli prowadzących zajęcia,
- trudności o charakterze formalno-biurokratycznym (w odniesieniu do podmiotu, nauczycieli i rodziców uczniów biorących udział w projekcie),
- brak środków finansowych w trakcie realizacji projektu wynikający z opóźnień w płatnościach lub niewłaściwego zaplanowania harmonogramu projektu,
- duża złożoność w zakresie odpowiedniego zaplanowania zajęć i zapewnienia opieki dla uczniów pomiędzy lekcjami a zajęciami projektowymi oraz transportu dla nich po zakończeniu zajęć,
- ograniczone możliwości wewnętrznych przesunięć środków lub wykorzystania wygenerowanej nadwyżki finansowej w projekcie,
- zróżnicowanie stawek wynagrodzenia dla nauczycieli zatrudnionych w danej szkole i zatrudnianych na potrzeby projektu,
- częste zmiany prawa i brak wystarczającego wsparcia w tym zakresie ze strony IP,
- trudności w sprawnym zarządzaniu projektem będące wynikiem dużej skali zadań projektowych i niewystarczającego personelu do ich obsługi (lub konieczności realizacji zadań związanych z projektem równoległe do bieżącej pracy dydaktycznej),
- zapewnienie systematycznego uczestnictwa uczniów w przypadku zajęć pozaprzedmiotowych.

W kontekście zdiagnozowanych problemów respondentów w badaniu CATI poproszono także o wskazanie działań jakie należałoby podjąć w celu zniwelowania zidentyfikowanych barier.

Wykres 31. Działania mogące zdaniem beneficjentów pomóc w zniwelowaniu problemów



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; n=57; pytanie wielokrotnego wyboru odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%; pytanie zadawane tylko tym respondentom, którzy wskazali na występowanie przynajmniej jednej bariery

Respondenci reprezentujący szkoły, które napotykały na bariery podczas realizacji projektów, zostali poproszeni o wskazanie jakiego rodzaju działania mogłyby być pomocne w zniwelowaniu tychże problemów. Do najczęściej wymienianych należą: ograniczenie formalności (15,8%), zwiększenie kompetencji w realizacji projektów (15,8%), większa pomoc / zaangażowanie IP (10,5%). Można zauważyć, iż pojawiły się tu aktywności odnoszące się do samych podmiotów aplikujących o wsparcie (zwiększenie kompetencji w realizacji), jednak reszta sugestii dotyczy zmian związanych z ogólnie ustalonymi procedurami, poziomem zaangażowania IP, przejrzystością obowiązujących zasad, kształtem formuły projektu itp.

Część z powyższych propozycji została już uwzględniona we wcześniejszych rekomendacjach (zwiększenie kompetencji w realizacji projektów; zwiększenie elastyczności formuły projektowej) warto jednak podkreślić także celowość podjęcia innego rodzaju działań, które zorientowane będą na zniwelowanie niekorzystnego oddziaływania barier w realizacji podobnych projektów w przyszłym okresie finansowania.

**Rekomendacja 4.** W celu zniwelowania najistotniejszych barier w realizacji w przyszłym okresie finansowania projektów o charakterze zbliżonym do przedsięwzięć w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL należy przede wszystkim podjąć następujące działania (uwzględniono działania odnoszące się do specyfiki projektów edukacyjnych, nie zaś te, które dotyczą generalnych problemów i barier związanych z realizacją projektów współfinansowanych ze środków wspólnotowych):

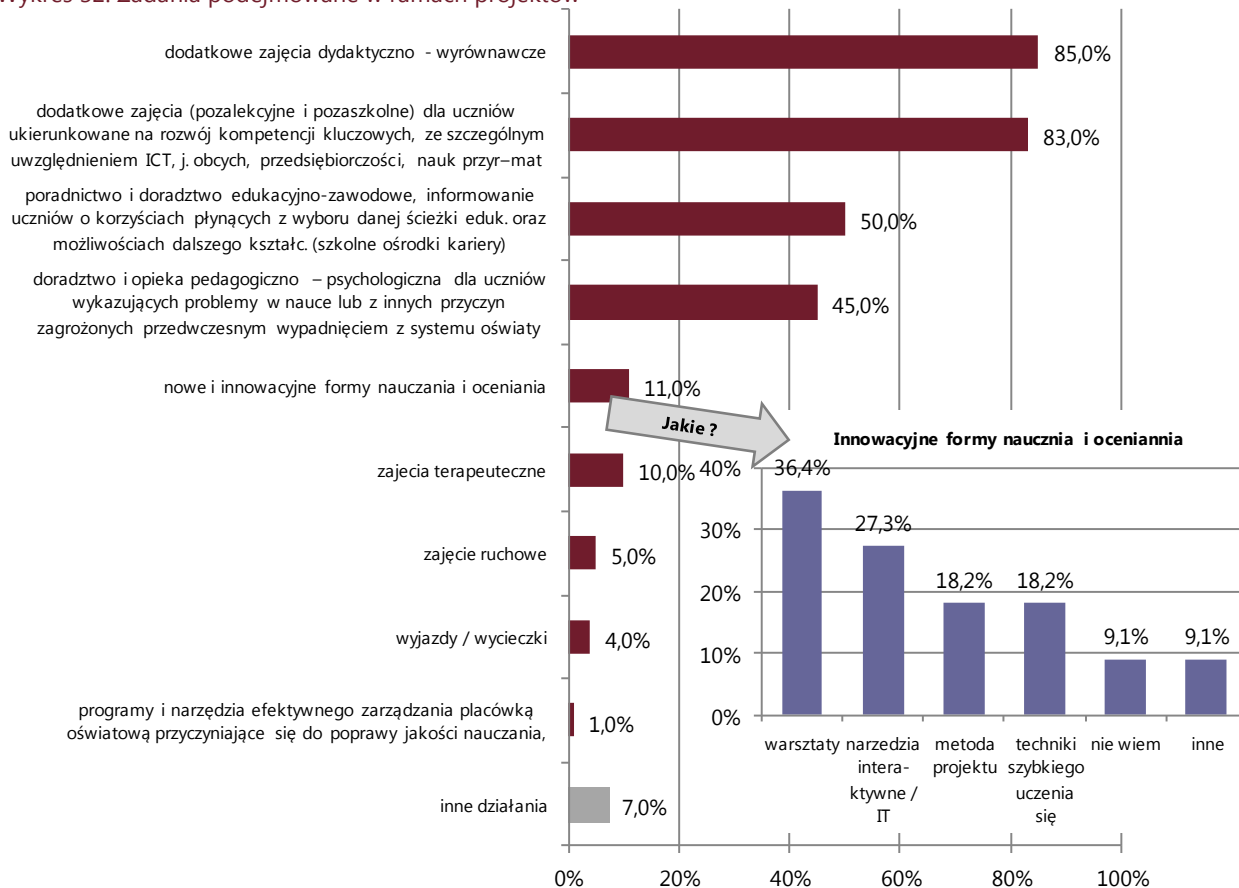
- wydłużenie czasu realizacji projektów (premiowanie przedsięwzięć, w ramach których uczniowie otrzymują wsparcie przez cały okres edukacji na danym szczeblu),
- wprowadzenie preferencji dla projektów, w których przewidziana jest współpraca z instytucjami lokalnymi usprawniająca logistykę realizowanych przedsięwzięć (np. poprzez możliwość skorzystania z sal poza szkołą na potrzeby prowadzenia zajęć dodatkowych, tak by uczniowie wcześniej kończący lekcje nie musieli oczekiwać, aż zwolnią się sale lekcyjne, w których będą mogły się odbyć zajęcia dodatkowe), zapewnienie kwalifikowalności wydatków związanych z zapewnieniem opieki uczniom uczestniczącym w zajęciach projektowych oraz utrzymanie obecnego rozwiązania polegającego na uznawaniu za kwalifikowalne kosztów związanych z transportem uczniów.

## **6.6 OCENA DOTYCHCZASOWYCH EFEKTÓW WDRAŻANIA PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL I IDENTYFIKACJA CZYNNIKÓW SUKCESU PROJEKTÓW REALIZOWANYCH PRZEZ SZKOŁY W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM**

W niniejszym podrozdziale poddano charakterystyce dotychczasowe efekty wdrażania Poddziałania 9.1.2 PO KL. Skupiono się na rodzaju zadań podejmowanych w projektach (w tym także w kontekście porównań aktywności w tym zakresie szkół realizujących projekty i placówek z grupy kontrolnej), stanie wyposażenia badanych placówek oświatowych, a także – dostrzeganych przez przedstawicieli placówek – efektach wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL.

Na poniższym wykresie wskazano odpowiedzi respondentów dotyczące charakteru zadań podejmowanych w projektach, ze szczególnym uwzględnieniem zastosowania – w rezultacie projektów – innowacyjnych form nauczania i oceniania.

Wykres 32. Zadania podejmowane w ramach projektów



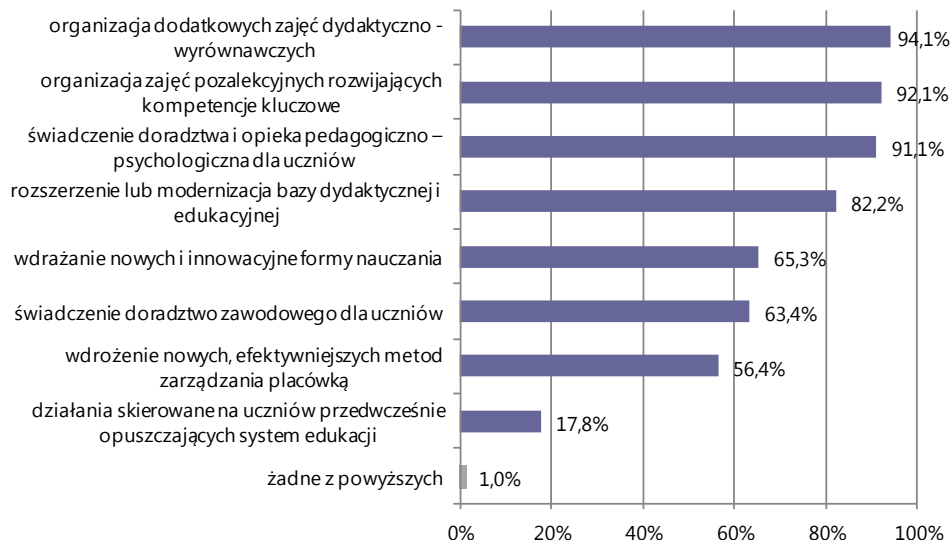
Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; n=100; pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%; innowacyjne formy kształcenia n=11

Wśród zadań podejmowanych w ramach projektów zdecydowanie dominują dwie kategorie. Są to dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (pojawiały się aż w 85% projektów), a także dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych (83%). W połowie projektów realizowano także zadania z zakresu poradnictwa i doradztwa edukacyjno-zawodowego. Nowe innowacyjne formy nauczania pojawiały się w co dziesiątym projekcie. Najczęściej były to warsztaty oraz narzędzia interaktywne / IT (uwzględniając zakres przedmiotowy inwestycji realizowanych w ramach dofinansowanych projektów należy domniemywać, iż mieliśmy tutaj do czynienia z działaniami łączonymi – zakupem odpowiedniego sprzętu, np. tablicy interaktywnej, i jego wykorzystaniem poprzez zmianę dotychczasowej formuły prowadzenia zajęć). Taki odsetek przedsięwzięć z elementem innowacyjnym uzasadnia utrzymanie w przyszłym okresie finansowania kryterium strategicznego, które zastosowano w okresie 2007-2013, a które dotyczy tej właśnie kwestii. Chodzi tu o, obowiązujące w 2010 roku, kryterium: „Projekt obejmuje wdrożenie nowych, innowacyjnych form nauczania i oceniania cechujących się wyższą skutecznością niż formy tradycyjne, w zakresie kompetencji kluczowych”, które pozwala premiować projekty zorientowane na wdrażanie i stosowanie innowacyjnych form nauczania<sup>13</sup>.

Dla porównania, przedstawiono poniżej dane obrazujące aktywność szkół nierealizujących projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL w podejmowaniu działań prorozwojowych o różnym charakterze.

<sup>13</sup> Podobną funkcję pełni zresztą kryterium strategiczne na rok 2013: „Projekt zakłada wykorzystanie sprzętu ICT w procesie kształcenia, który ma na celu wzbogacenie i uatrakcyjnienie treści i formę przekazu”, choć w tym przypadku nowoczesne metody nauczania zostają zawężone do technologii informatycznych i komunikacyjnych.

Wykres 33. Realizacja działań prorozwojowych w szkołach grupy kontrolnej w ciągu ostatnich 3 lat



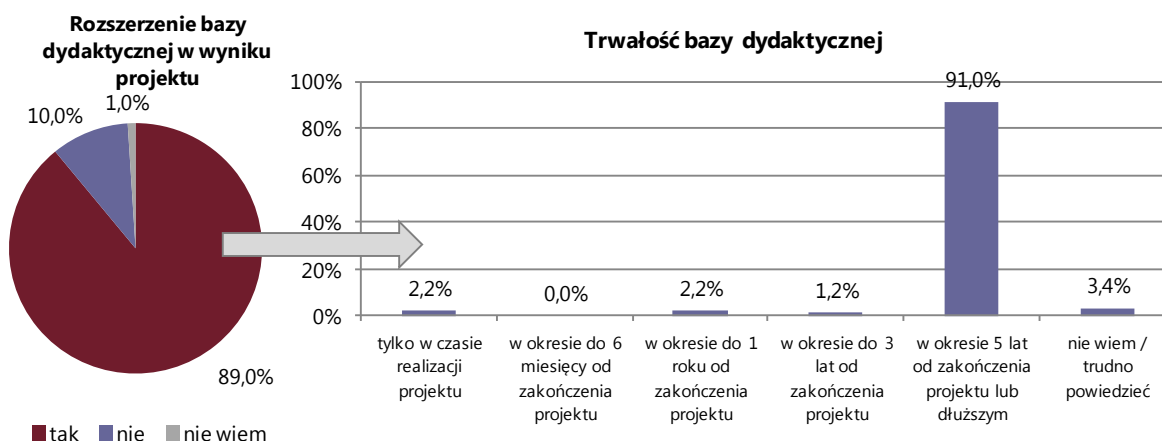
Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych grupy kontrolnej; n=101; pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

W szkołach należących do grupy kontrolnej realizowano różnorodne działania prorozwojowe w ciągu ostatnich trzech lat. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, pozalekcyjne rozwijające kompetencje kluczowe oraz świadczenie doradztwa i opieki pedagogiczno-psychologicznej dla uczniów miało miejsce w ponad 90% szkół. W zdecydowanej większości szkół (82,2%) rozszerzono lub zmodernizowano bazę dydaktyczną i edukacyjną. Najmniej popularne okazały się być działania skierowane na uczniów przedwcześnie opuszczających system edukacji (17,8%).

Okazuje się więc, że brak wsparcia nie oznacza pasywności szkół i organów prowadzących w podejmowaniu tych działań, które najczęściej były przedmiotem dofinansowanych projektów. Wydaje się zresztą, że trudno byłoby wyobrazić sobie całkowity brak tego rodzaju działań wśród szkół z grupy kontrolnej, są one bowiem istotnym elementem i wzbogaceniem procesu dydaktycznego. To, że pomimo braku dofinansowania w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, szkoły z woj. lubelskiego oferowały swoim uczniom różnego rodzaju zajęcia dodatkowe jest istotnym czynnikiem, który należy uwzględnić na etapie późniejszej analizy wpływu udzielonego dofinansowania na uzyskiwane przez uczniów wyniki w nauce. Okazuje się bowiem, że nie mamy do czynienia z „czystą” sytuacją, w której uczniowie objęci wsparciem w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL uzyskali pomoc, której w stopniu całkowitym są pozbawieni uczniowie ze szkół reprezentujących grupę kontrolną.

Dodatkowy analizowany aspekt związany jest z generowaniem przez ewaluowane projekty efektów w obszarze infrastrukturalnym. Na poniższym wykresie przedstawiono dane dotyczące podejmowania w projektach działań zorientowanych na rozbudowę bazy dydaktycznej placówki.

Wykres 34. Rozszerzenie bazy dydaktycznej szkoły w wyniku realizacji projektu oraz ocena jej trwałości

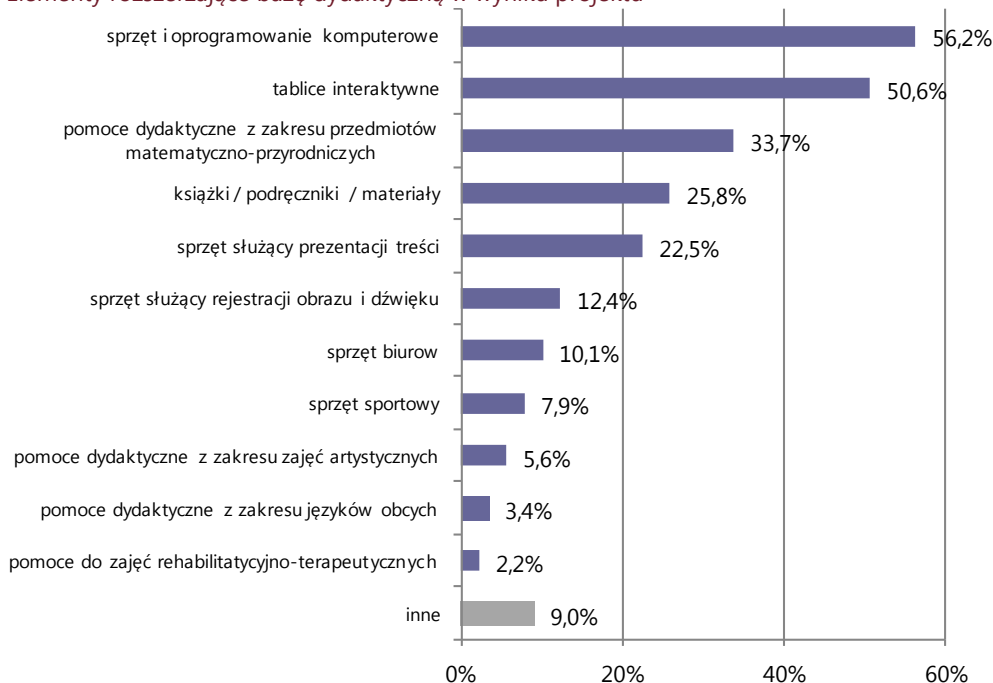


Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; deklaracja rozszerzenia bazy – n=100; ocena trwałości – n=89



Blisko 90% szkół objętych wsparciem w wyniku realizacji projektu rozszerzyło swoją bazę dydaktyczną. Jeżeli chodzi o trwałość tejże bazy to w przeważającej większości (91%) oceniona została na trwałą w okresie 5 lat od zakończenia projektu lub dłuższym. Zaledwie 2,2% szkół objętych wsparciem w wyniku projektu poszerzyło swoją bazę dydaktyczną o przedmioty trwałe jedynie w czasie jego realizacji. Taki sam odsetek stanowią szkoły wzbogacone o bazę trwałą przez maksymalnie 1 rok od zakończenia projektu. Należy więc wskazać, iż powszechnym wynikiem realizacji projektów jest rozszerzenie bazy dydaktycznej, charakteryzującej się relatywnie długim okresem trwałości. Poniższy wykres przedstawia o jakie dokładnie elementy wzbogacono tę bazę.

Wykres 35. Elementy rozszerzające bazę dydaktyczną w wyniku projektu

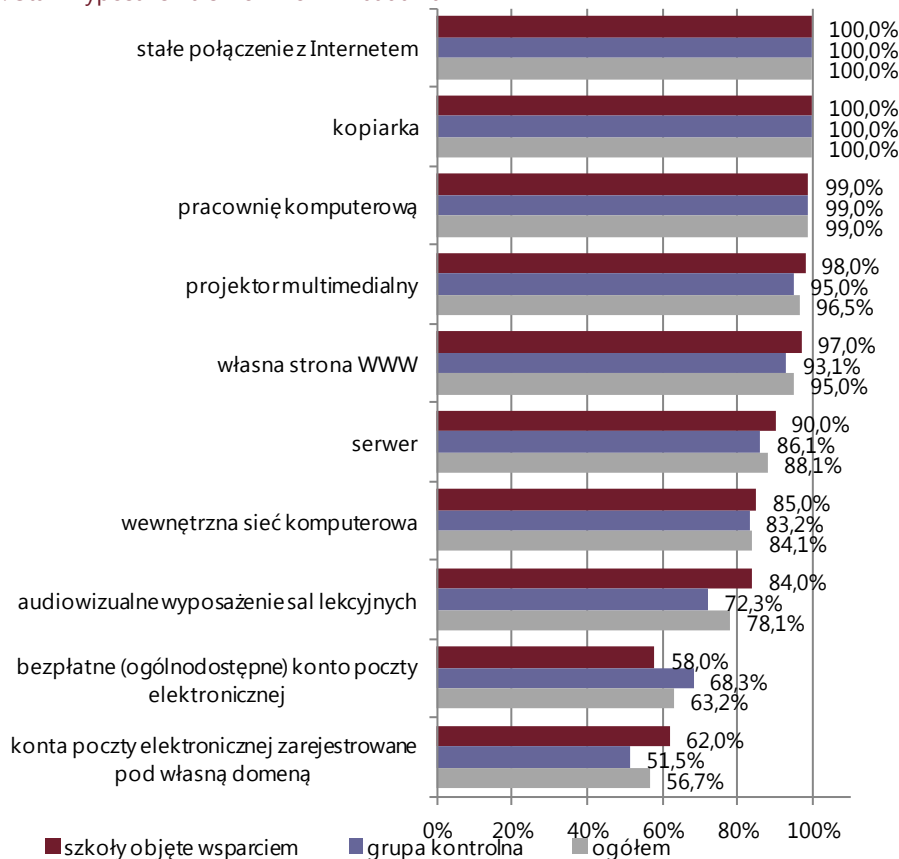


Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; n=89; pytanie zadawane tylko tym respondentom, którzy wskazali na rozszerzenie bazy dydaktycznej; pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Ponad połowa szkół objętych wsparciem (56,2%) w wyniku realizacji projektu rozszerzyła swoją bazę dydaktyczną o sprzęt komputerowy i oprogramowanie. Nieco ponad połowa (50,6%) również wzbogaciła swoje wyposażenie o tablice interaktywne. Trzecią najpopularniejszą kategorią były zaś pomoce dydaktyczne z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. W wyniku objęcia wsparciem projektowym ponad 1/3 szkół wzbogaciła się o tego typu elementy. Należy więc zauważyć, iż bezpośrednim efektem projektów, o najbardziej powszechnym wymiarze, było zakupienie do szkół nowych komputerów oraz wyposażenie klas w tablice interaktywne. Najbardziej ograniczone efekty zostały natomiast uzyskane w przypadku rozszerzenia bazy dydaktycznej o pomoce do zajęć rehabilitacyjno-terapeutycznych (2,2%), co może jednak wynikać również ze stosunkowo niewielkiego zapotrzebowania większości szkół na tego typu wyposażenie.

Choć pozytywnie należy ocenić fakt rozbudowy bazy dydaktycznej dzięki realizowanym projektom, to jednak dla pełnego obrazu dane dotyczące realizatorów projektów należy uzupełnić o wyniki dotyczące grupy kontrolnej. Na poniższym wykresie przedstawiono dane obrazujące stan wyposażenia szkół realizujących projekty oraz nieobjętych wsparciem w chwili realizacji niniejszego badania.

Wykres 36. Stan wyposażenia szkół w chwili badania



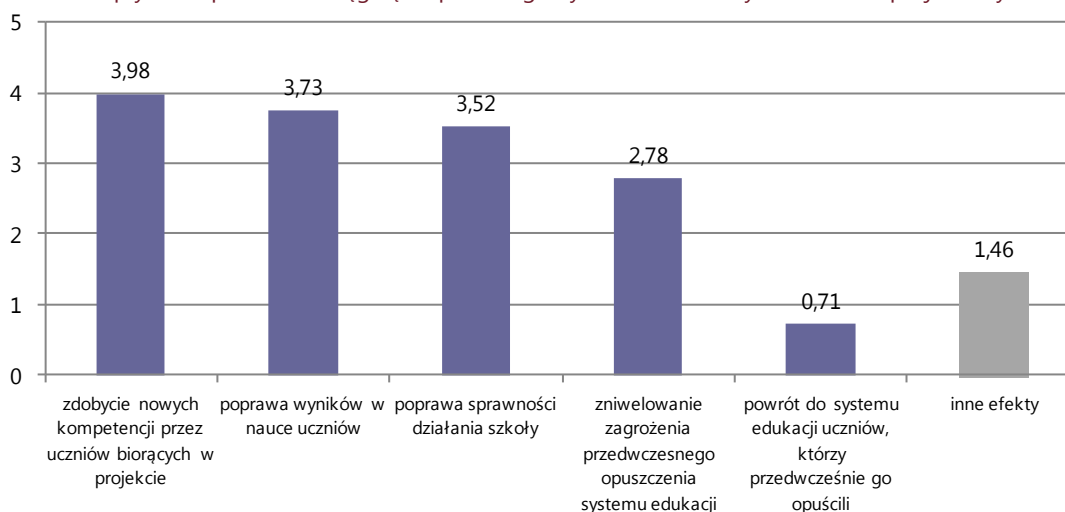
Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; szkoły objęte wsparciem – n=100; grupa kontrolna – n=101; ogółem – n=201; pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Szkoły objęte wsparciem w wielu aspektach nie różnią się w ogóle, bądź też różnią się bardzo nieznacznie od szkół z grupy kontrolnej. W obu badanych kategoriach wszystkie szkoły mają stałe połączenie z Internetem oraz posiadają na wyposażeniu kopiarkę. 99% szkół w obu grupach ma też pracownię komputerową. Jeśli chodzi o takie elementy jak: posiadanie projektora multimedialnego, własnej strony WWW, serwera i wewnętrznej sieci komputerowej – szkoły objęte wsparciem uzyskują nieco lepsze wyniki (zwykle o około 3 %) niż szkoły należące do grupy kontrolnej. W przypadku dwóch aspektów – audiowizualnego wyposażenia sal lekcyjnych i posiadania konta poczty elektronicznej zarejestrowanego pod własną domeną – przewaga szkół objętych wsparciem jest już znaczna (84,0% do 72,3% oraz 62,0% do 51,5%). Spójny ze wspomnianym wynikiem jest rezultat uzyskany dla posiadania bezpłatnego ogólnodostępnego konta poczty elektronicznej, w którym to przypadku przeważają szkoły z grupy kontrolnej. Reasumując, szkoły objęte wsparciem w większości aspektów stanu wyposażenia nie różnią się znacząco od szkół z grupy kontrolnej. Jedynie różnica związana z posiadaniem audiowizualnego wyposażenia sal lekcyjnych okazała się być istotna pod względem statystycznym<sup>14</sup>. Można więc wnioskować, że objęcie szkół wsparciem w ramach ewaluowanych projektów przekłada się w sposób pozytywny na ten aspekt wyposażenia, jednak nie ma wpływu na stan posiadania pozostałych elementów. Tego rodzaju wniosek pokrywa się z danymi dotyczącymi zakresu przedmiotowego inwestycji realizowanych w ramach ewaluowanych projektów, gdzie w ponad połowie przedsięwzięć mamy do czynienia z zakupem tablic interaktywnych stanowiących jeden z wariantów audiowizualnego wyposażenia sal lekcyjnych.

Podsumowaniem analizy dotyczącej efektów realizowanych projektów są poniższe dane odnoszące się do subiektywnej oceny wpływu wsparcia na osiągnięcie poszczególnych efektów w wyniku działań projektowych.

<sup>14</sup> Chi-kwadrat Pearsona =4,039,  $\alpha=0,03$ ,  $p<0,05$

Wykres 37. Ocena wpływu wsparcia na osiągnięcie poszczególnych efektów w wyniku działań projektowych



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; zdobycie nowych kompetencji przez uczniów biorących w projekcie - n=112; poprawa wyników w nauce uczniów - n=279; poprawa sprawności działania szkoły - n=262; znielowanie zagrożenia przedwczesnego opuszczenia systemu edukacji - n=208; powrót do systemu edukacji uczniów, którzy przedwcześnie go opuścili - n=146; inne efekty - n=287; pytanie zadawane tyle razy, ile wskazano form wsparcia; ocena na skali od 0 do 5, gdzie 0 oznacza, że wsparcie nie przyczyniło się w ogóle do danego efektu, a 5 przyczynienie się w bardzo wysokim stopniu; z analiz wyłączono odpowiedź „trudno powiedzieć”

Najwyżej (3,98 w skali od 1 do 5) oceniono wpływ przekładający się na zdobycie nowych kompetencji przez uczniów biorących udział w projekcie. Stosunkowo wysoko oszacowano także wpływ na osiągnięcie efektu w postaci poprawy wyników w nauce uczniów (3,73). Najniższą ocenę (0,71) przypisano do wpływu na efekt związany z powrotem do systemu edukacji uczniów, którzy przedwcześnie go opuścili. Należy więc zaznaczyć, że do najważniejszych efektów realizowanych projektów należą pozytywne rezultaty związane z kompetencjami, rozwojem i zwiększeniem poziomu wiedzy i umiejętności przez uczniów szkół objętych wsparciem. Dobrą ocenę uzyskał również aspekt związany z poprawą sprawności działania szkoły. Inne wskazywane przez respondentów efekty uzyskały średnią ocenę 1,46. Wskazywano w tym przypadku m.in. na: rozwój zainteresowań uczniów, zwiększenie świadomości wyboru zawodu / ścieżki zawodowej, pozytywne zmiany w zakresie samooceny / samorealizacji, zwiększenie motywacji do nauki, rozwój kulturalny i światopoglądowy.

Powyższe wskazania generalnie pokrywają się z wnioskami płynącymi z badania jakościowego, gdzie zarówno przedstawiciele szkół, jak i rodzice uczestników projektów zwracali uwagę na istotne, choć niezwiązane bezpośrednio z wynikami w nauce, rezultaty wsparcia. Zauważalnym, gł. przez rodziców, efektem wsparcia było zwiększenie motywacji uczniów i ich zaangażowania w naukę oraz poprawa samooceny i zwiększenie pewności siebie, a także – dodatkowo – nawiązanie lepszego kontaktu z nauczycielem poprzez możliwość zindywidualizowania pracy z uczniem podczas zajęć projektowych.

W badaniu jakościowym zwrócono także uwagę na kluczowe czynniki sukcesu projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL. Są to przede wszystkim:

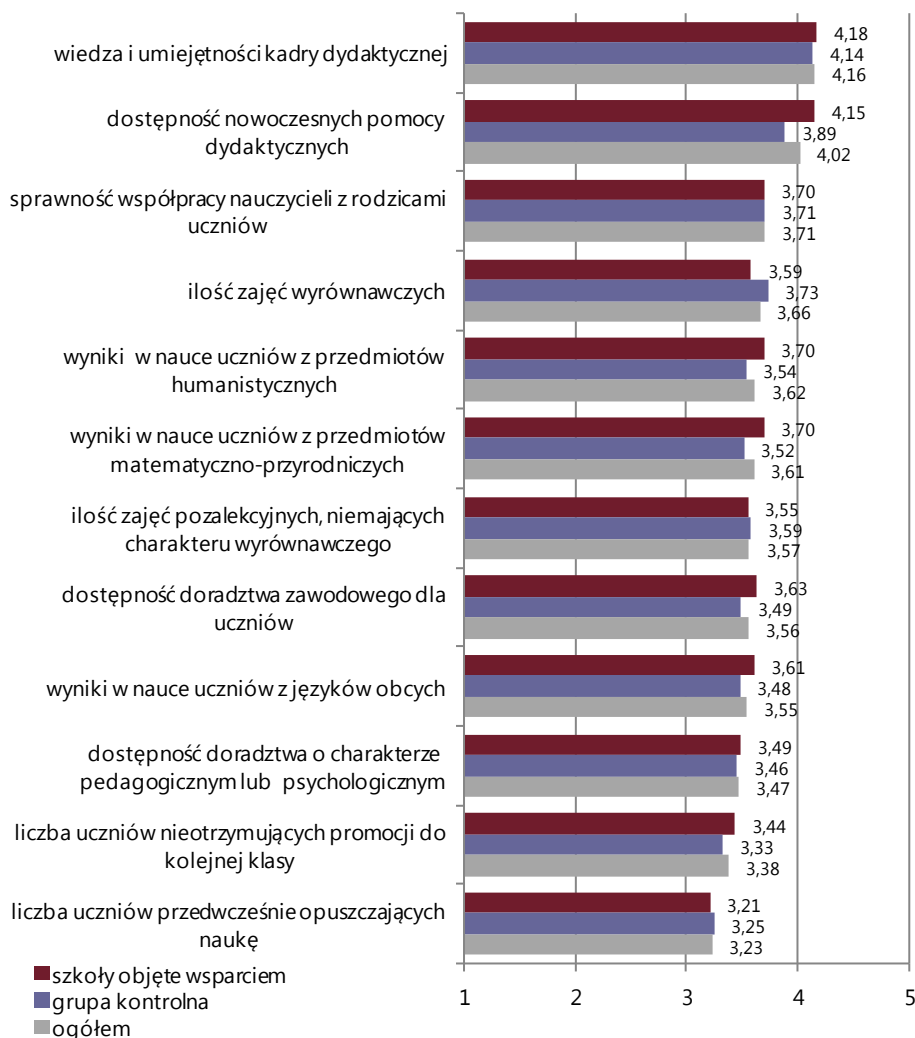
- partycypacyjne i podmiotowe podejście do uczniów, także na etapie planowania projektu i zawartych w nim działań,
- włączanie do projektu uczniów o różnych potencjałach i poziomach umiejętności,
- różnorodność działań projektowych (dzięki czemu możliwe jest także objęcie projektem większej liczby uczniów),
- możliwość kontynuowania zajęć uruchomionych dzięki projektowi.

## 6.7 ANALIZA WPŁYWU DOFINANSOWANIA PROJEKTÓW W RAMACH PODDZIAŁANIA 9.1.2 PO KL NA ROZSZERZENIE OFERTY EDUKACYJNEJ SZKÓŁ I PLACÓWEK OŚWIATOWYCH, W TYM OCENA WPŁYWU PROGRAMÓW ROZWOJOWYCH SZKÓŁ NA ROZWÓJ KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW ORAZ NA EFEKTYWNOŚĆ PRACY PLACÓWKI OŚWIATOWEJ

W niniejszej części raportu przeprowadzono analizę wpływu dofinansowania na rozszerzenie oferty edukacyjnej szkół i placówek oświatowych, w tym oceny wpływu programów rozwojowych szkół na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz na efektywność pracy placówki oświatowej (mierzoną wynikami osiąganymi przez jej uczniów). W toku przeprowadzonej analizy wytypowano obszary, w których mamy do czynienia z określonym oddziaływaniem ewaluowanych projektów, a także wskazano czynniki determinujące jakość i dostępność edukacji na terenie woj. lubelskiego. W odniesieniu do analizowanych projektów określono także skalę występowania efektu zdarzenia niezależnego, a w dokonywanych w odniesieniu do poszczególnych zagadnień porównaniach pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną oszacowano skalę występowania efektu netto.

Nim przejdziemy do analizy szczegółowej prowadzonej na dwóch poziomach (rozszerzenie oferty edukacyjnej oraz rozwój kompetencji kluczowych uczniów i poprawa wyników w nauce) przedstawione zostaną dane, które obrazują generalną zmianę w sytuacji szkół realizujących i nierealizujących projektów w okresie ostatnich 2 lat. Pozwala to uchwycić ogólne różnicowania pomiędzy obiema kategoriami placówek.

Wykres 38. Ocena zmian w sytuacji szkół w ciągu ostatnich 2 lat



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; ocena na skali od 1 do 5, gdzie 1 – duże pogorszenie, 3 – brak zmian, 5 – duża poprawa; ilość zajęć wyrównawczych: szkoły objęte wsparciem - n=99, grupa kontrolna - n=98, ogółem - n=197; ilość zajęć pozalekcyjnych, niemających charakteru wyrównawczego: szkoły objęte wsparciem - n=96, grupa kontrolna - n=99, ogółem - n=195; dostępność doradztwa o charakterze pedagogicznym lub psychologicznym: szkoły objęte wsparciem - n=96, grupa kontrolna - n=98, ogółem - n=194;

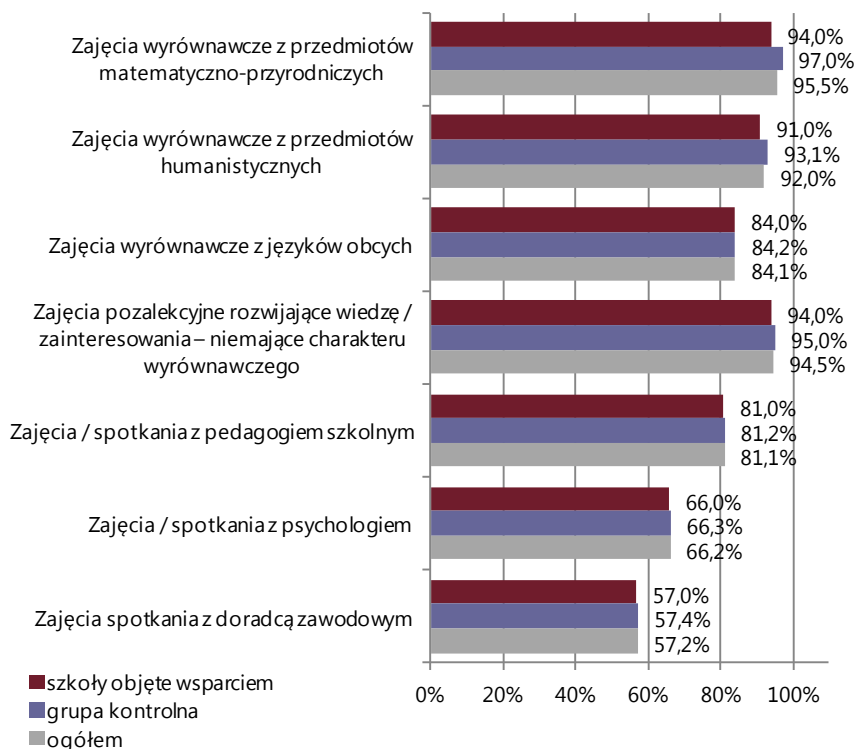
dostępność doradztwa zawodowego dla uczniów: szkoły objęte wsparciem - n=71, grupa kontrolna - n=75, ogółem - n=146; wyniki w nauce uczniów z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych: szkoły objęte wsparciem - n=96, grupa kontrolna - n=97, ogółem - n=193; wyniki w nauce uczniów z przedmiotów humanistycznych: szkoły objęte wsparciem - n=96, grupa kontrolna - n=97, ogółem - n=193; wyniki w nauce uczniów z języków obcych: szkoły objęte wsparciem - n=93, grupa kontrolna - n=97, ogółem - n=190; dostępność nowoczesnych pomocy dydaktycznych: szkoły objęte wsparciem - n=97, grupa kontrolna - n=100, ogółem - n=197; sprawność współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów: szkoły objęte wsparciem - n=94, grupa kontrolna - n=100, ogółem - n=194; liczba uczniów przedwcześnie opuszczających naukę: szkoły objęte wsparciem - n=38, grupa kontrolna - n=48, ogółem - n=86; liczba uczniów nieotrzymujących promocji do kolejnej klasy: szkoły objęte wsparciem - n=75, grupa kontrolna - n=85, ogółem - n=160; wiedza i umiejętności kadry dydaktycznej: szkoły objęte wsparciem - n=97, grupa kontrolna - n=100, ogółem - n=197

Generalnie we wszystkich aspektach, w obu badanych grupach zauważono poprawę. Największa poprawa dotyczy wiedzy i umiejętności kadry dydaktycznej (ocena ogółem 4,16) oraz dostępności nowoczesnych pomocy dydaktycznych (ogółem 4,02). Najgorszą spośród wystawionych ocen, choć wciąż pozytywną (3,23) uzyskał aspekt dotyczący liczby uczniów przedwcześnie opuszczających system edukacji. Jeśli zaś chodzi o różnice pomiędzy wynikami w szkołach objętych wsparciem, a w szkołach z grupy kontrolnej, to poza jednym wyjątkiem nie różnią się one między sobą w stopniu istotnym statystycznie. Aspektem, gdzie owa różnica jest istotna<sup>15</sup> jest dostępność nowoczesnych pomocy dydaktycznych. Wśród szkół objętych wsparciem oceniono ją na 4,15, zaś w grupie kontrolnej średnia uzyskana ocena wyniosła 3,89. Reasumując jedynie w tym przypadku można mówić o rzeczywistych różnicowaniach w obecnej sytuacji i potencjale szkół pomiędzy placówkami, które otrzymały dofinansowanie, a tymi, które rzeczono go wsparcia nie otrzymały.

### 6.7.1 Analiza wpływu realizowanych projektów na rozszerzenie oferty edukacyjnej

W niniejszej części skupiono się na analizie wpływu projektów na rozszerzenie oferty edukacyjnej. Poniższy wykres obrazuje z jakim zakresem tejsze oferty mamy do czynienia w badanych placówkach kształcenia ogólnego.

Wykres 39. Zakres oferty edukacyjnej w roku szkolnym 2012/2013



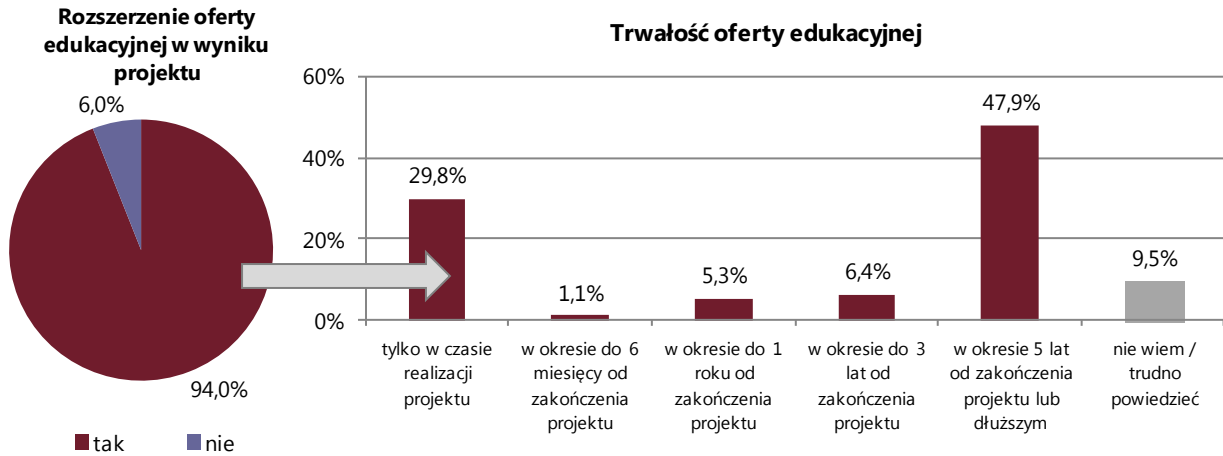
Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem oraz grupy kontrolnej; szkoły objęte wsparciem – n=100; grupa kontrolna – n=101; ogółem – n=201; pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Do najpopularniejszych działań, podejmowanych przez ponad 90% szkół obu kategorii należą: zajęcia wyrównawcze z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (ogółem 95,5%), zajęcia pozalekcyjne rozwijające wiedzę i zainteresowania (ogółem 94,5%) oraz zajęcia wyrównawcze z przedmiotów humanistycznych (ogółem 92%). Należy

<sup>15</sup> U Manna-Whitneya = 4620,  $\alpha=0,037$ ,  $p<0,05$

zauważyć, iż różnice w obu badanych grupach są bardzo nieznaczne. W przypadku żadnego z aspektów nie można mówić o istotnej statystycznie różnicy na korzyść którejś z kategorii.

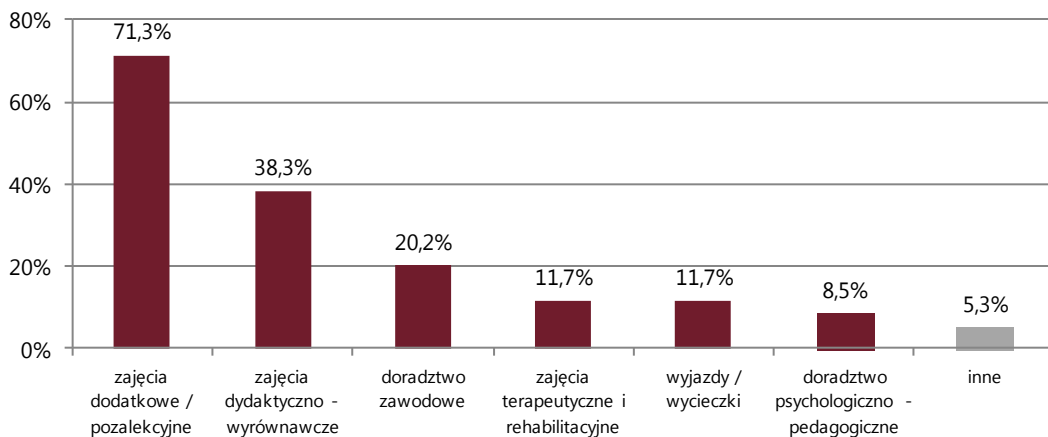
Wykres 40. Rozszerzenie oferty edukacyjnej szkoły w wyniku realizacji projektu oraz ocena jej trwałości



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; deklaracja rozszerzenia oferty – n=100; ocena trwałości – n=94

Jak widać na powyższym wykresie zdecydowana większość, bo aż 94% szkół objętych wsparciem zadeklarowało rozszerzenie oferty edukacyjnej w wyniku realizacji projektu. Interesujący jest również rozkład trwałości tejże oferty. Blisko 1/3 (29,8%) respondentów odpowiadających na to pytanie oceniła ją na trwałą tylko w czasie realizacji projektu. Można to tłumaczyć tym, iż w dużej mierze projekty oparte były o dofinansowanie prowadzenia różnego rodzaju zajęć, co siłą rzeczy ogranicza trwałość wypracowanych efektów (w szczególności gdy zajęcia te dotyczą uczniów opuszczających daną szkołę po zakończeniu projektu). Zaś najdłuższy okres – 5 lat lub więcej – charakteryzuje prawie połowę wspomnianej grupy. Podsumowując należy zauważyć, iż w wyniku realizacji projektów w większości szkół zwiększono ofertę edukacyjną, i będzie ona trwała w okresie co najmniej kolejnych 5 lat od momentu zakończenia projektu.

Wykres 41. Zadania projektowe stanowiące rozszerzenie oferty edukacyjnej



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; n=94; pytanie zadawane tylko tym respondentom, którzy wskazali na rozszerzenie oferty edukacyjnej; pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki odpowiedzi nie sumują się do 100%

Respondenci, którzy zadeklarowali rozszerzenie oferty edukacyjnej w wyniku realizacji projektu zostali zapytani, jakie zadania projektowe stanowiły owe rozszerzenie. Jak wynika z udzielonych odpowiedzi najczęściej były to zajęcia dodatkowe / pozalekcyjne (wskazano tak w 71,3% szkół). W ponad 1/3 przypadków wymieniono zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zaś co piąta szkoła rozszerzyła swą ofertę o doradztwo zawodowe. Pozostałe elementy wzbogacające ofertę edukacyjną szkoły wskazywano wyraźnie rzadziej.

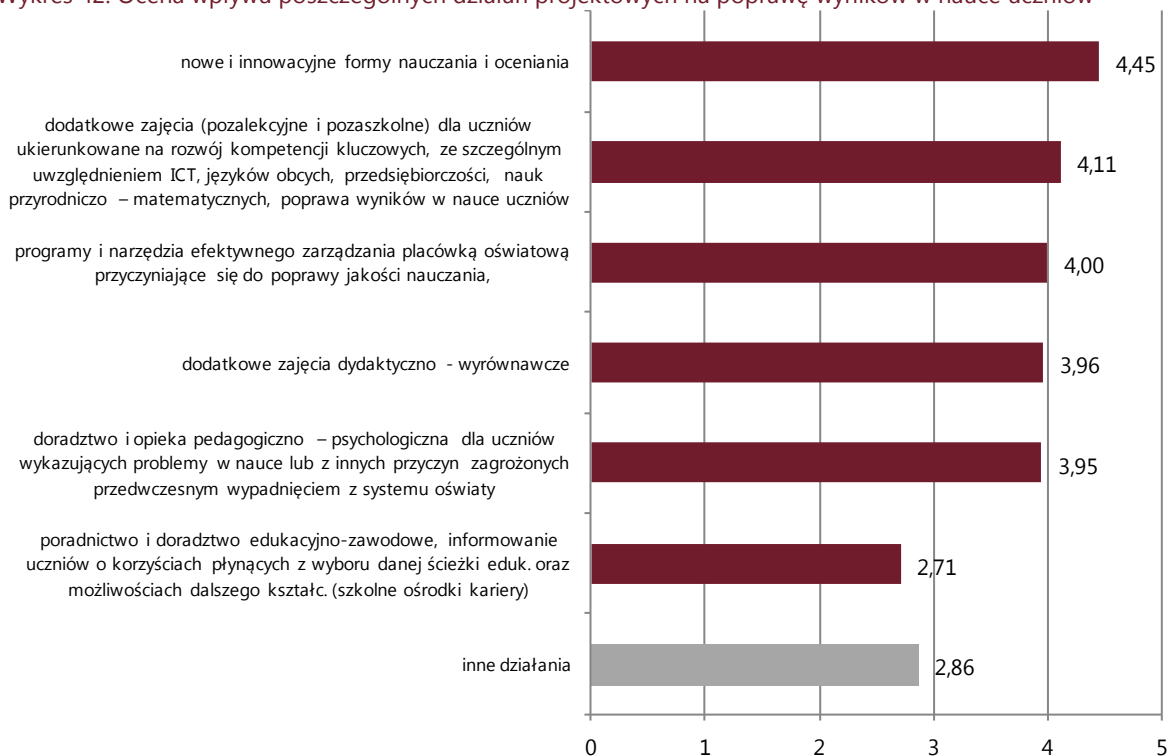
Przywołane i poddane analizie wyniki wskazują, iż pomimo rozszerzenia oferty edukacyjnej placówek oświatowych w rezultacie realizowanych projektów ich aktualna sytuacja w zakresie oferty skierowanej do uczniów pozostaje zbliżona do tej, z którą mamy do czynienia w przypadku szkół niekorzystających ze wsparcia w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL.

### 6.7.2 Analiza wpływu programów rozwojowych szkół na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz na efektywność pracy placówki oświatowej

W niniejszej części skupiono się na uchwyceniu ewentualnego wpływu programów rozwojowych szkół na rozwój kompetencji kluczowych uczniów oraz efektywność pracy placówki oświatowej mierzoną wynikami w nauce (w tym także wynikami uzyskiwanymi w ramach procedur egzaminacyjnych dotyczących egzaminów zewnętrznych).

Na poniższym wykresie przedstawiono wyniki odnoszące się do deklaracji dyrektorów placówek oświatowych dotyczących wpływu działań projektowych na poprawę wyników w nauce uczniów.

Wykres 42. Ocena wpływu poszczególnych działań projektowych na poprawę wyników w nauce uczniów



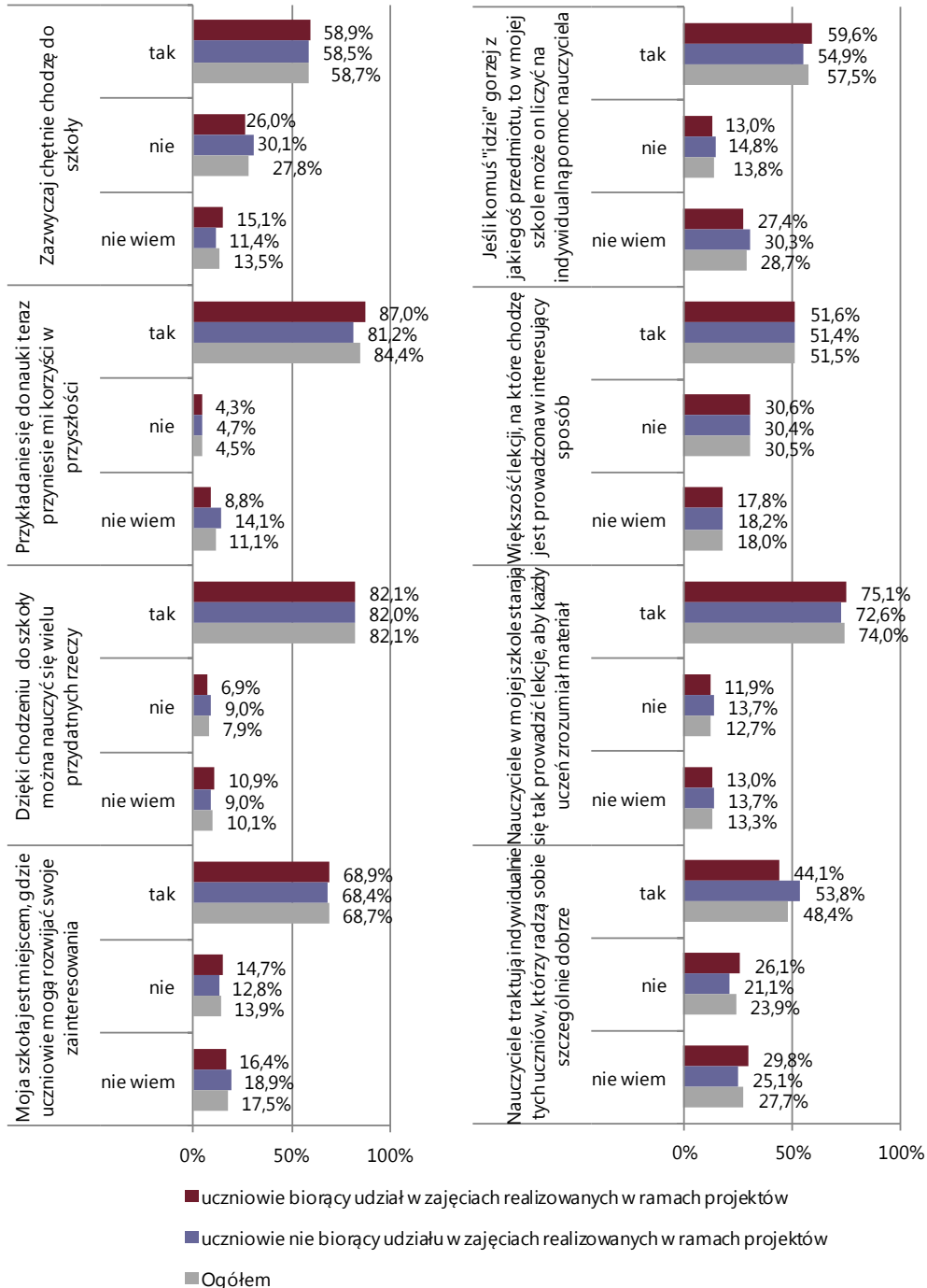
Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; nowe i innowacyjne formy nauczania i oceniania - n=11; dodatkowe zajęcia (pozaekscyjne i pozaszkolne) dla uczniów ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem ICT, języków obcych, przedsiębiorczości, nauk przyrodniczo – matematycznych, poprawa wyników w nauce uczniów - n=79; programy i narzędzia efektywnego zarządzania placówką oświatową przyczyniające się do poprawy jakości nauczania, - n=1; dodatkowe zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze - n=82; doradztwo i opieka pedagogiczno – psychologiczna dla uczniów wykazujących problemy w nauce lub z innych przyczyn zagrożonych przedwczesnym wypadnięciem z systemu oświaty - n=39; poradnictwo i doradztwo edukacyjno-zawodowe, informowanie uczniów o korzyściach płynących z wyboru danej ścieżki eduk. oraz możliwościach dalszego kształc. (szkolne ośrodki kariery) - n=45; inne działania - n=22; ocena na skali od 0 do 5, gdzie 0 oznacza, że wsparcie nie przyczyniło się w ogóle do poprawy wyników w nauce, a 5 przyczynienie się w bardzo wysokim stopniu; pytanie zadawane tylko tym respondentom, którzy wskazali na zastosowanie danej formy wsparcia; z analiz wyłączone odpowiedzi „trudno powiedzieć”

Jeśli chodzi o ocenę wpływu poszczególnych działań projektowych na poprawę wyników w nauce uczniów to generalnie wszystkie działania uzyskały, w mniejszym lub większym stopniu, pozytywne oceny. Według respondentów największy wpływ na ten aspekt mają nowe i innowacyjne formy nauczania i oceniania. Oceniono go na 4,45 w pięciostopniowej skali. Znaczący pozytywny wpływ na omawiany rezultat mają również dodatkowe zajęcia ukierunkowane na rozwój kompetencji kluczowych (4,11), a także programy i narzędzia efektywnego zarządzania placówką oświatową, przyczyniające się do poprawy jakości nauczania. Jako działanie najmniej przyczyniające się do poprawy wyników w nauce postrzegane jest poradnictwo i doradztwo edukacyjno-zawodowe. Jest to jednak zrozumiałe, gdyż głównym celem tego typu działań nie jest bezpośrednie przełożenie na wzrost uzyskiwanych wyników, ale informowanie o możliwych do podjęcia ścieżkach edukacyjno- zawodowych.



Kolejne, prezentowane poniżej wyniki odnoszą się z kolei do deklaracji uczniów dotyczących radzenia sobie z nauką i uzyskiwanych wyników.

Wykres 43. Opinie dot. nauki w szkole wśród uczniów którzy brali/nie brali udziału w projektach

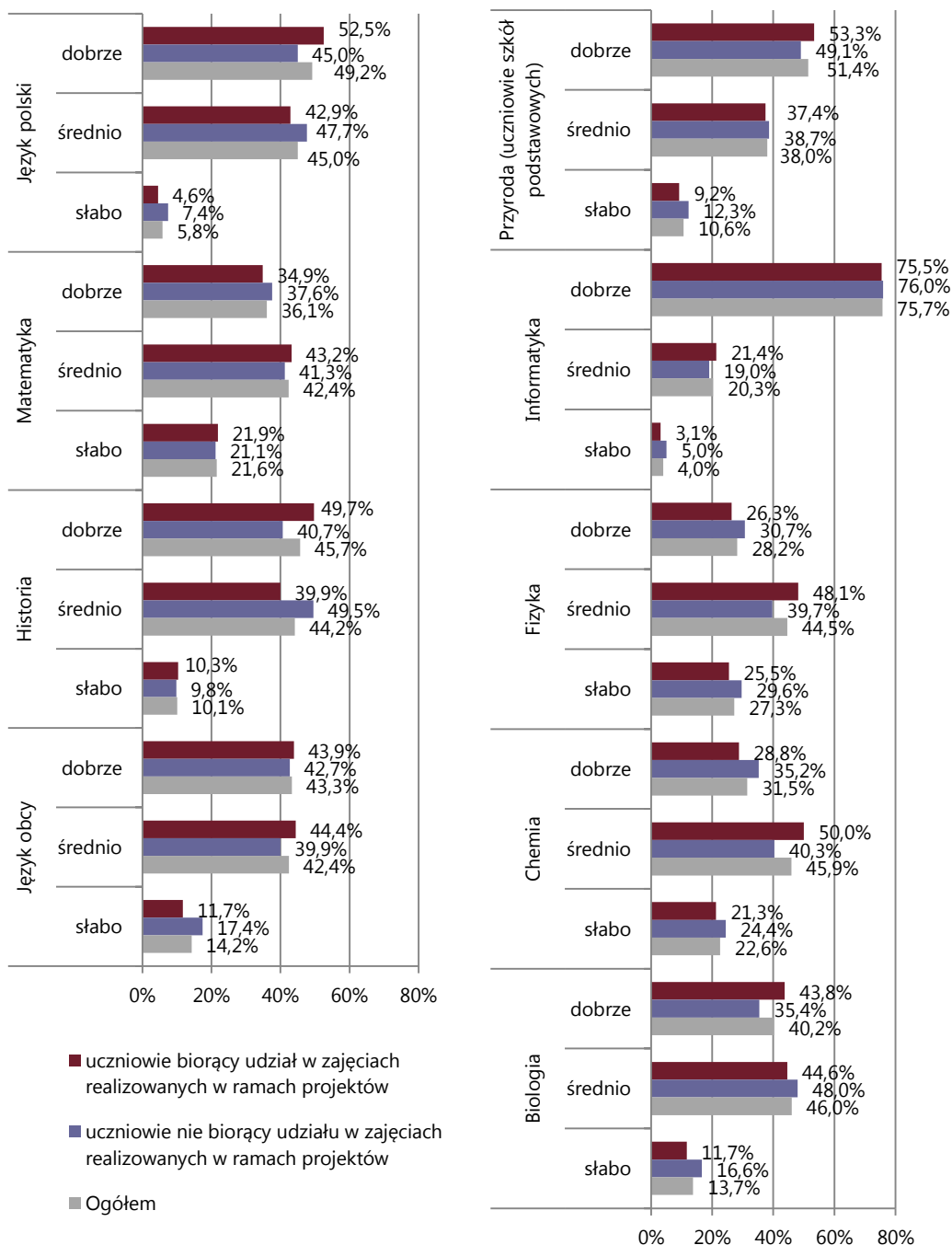


Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami, Zazwyczaj chętnie chodzę do szkoły: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=377, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=299, Ogółem - n=676; Przykładanie się do nauki teraz przyniesie mi korzyści w przyszłości: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=376, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=298, Ogółem - n=674; Dzięki chodzeniu do szkoły można nauczyć się wielu przydatnych rzeczy: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=375, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=300, Ogółem - n=675; Moja szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=373, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=297, Ogółem - n= 670; Jeśli komuś "idzie" gorzej z jakiegoś przedmiotu, to w mojej szkole może on liczyć na indywidualną pomoc nauczyciela: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=376, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n= 297, Ogółem - n=673; Większość lekcji, na które chodzę jest prowadzona w interesujący sposób: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n= 376, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n= 296, Ogółem

-n= 672; Nauczyciele w mojej szkole starają się tak prowadzić lekcje, aby każdy uczeń zrozumiał materiał: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n= 377, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=299, Ogółem - n= 676; Nauczyciele traktują indywidualnie tych uczniów, którzy radzą sobie szczególnie dobrze: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=376, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=299, Ogółem - n= 675.

Generalnie, w większości aspektów udzielane odpowiedzi były w obu kategoriach respondentów bardzo zbliżone. Jedynie w przypadku kilku opinii pojawiły się różnice. Największe zróżnicowanie odpowiedzi ma miejsce w odniesieniu do stwierdzenia: „Nauczyciele traktują indywidualnie tych uczniów, którzy radzą sobie szczególnie dobrze”. Wśród uczniów biorących udział w zajęciach w ramach projektów zgodziło się z tą opinią 44,1% badanych, zaś w grupie uczniów nieuczestniczących 53,8%. Drugim stwierdzeniem, w którym widać pewną różnicę zdań jest: „Przykładanie się do nauki teraz przyniesie mi korzyści w przyszłości”. Z opinią tą generalnie zgadza się najwyższy odsetek uczniów (84,4% ogółem). W większym stopniu utożsamiają się z tym poglądem uczniowie uczestniczący w zajęciach projektowych (87%) niż uczniowie w nich nieuczestniczący (81,2%). Trzecie dość różnicujące stwierdzenie brzmi: „Jeśli komuś >>idzie<< gorzej z jakiegoś przedmiotu, to w mojej szkole może on liczyć na indywidualną pomoc nauczyciela”. Z opinią tą zgadza się 59,6% spośród uczniów uczestniczących w zajęciach w ramach projektów i 54,9% uczniów nieuczestniczących. Reasumując największe zróżnicowanie opinii dotyczy kwestii indywidualnego traktowania przez nauczycieli uczniów, którzy szczególnie dobrze sobie radzą. Można wnioskować, iż uczniowie uczestniczący w zajęciach w ramach projektów są mniej skłonni do zgadzania się z taką opinią, gdyż dzięki organizowanym dodatkowym lekcjom nauczyciele mają możliwość poświęcić więcej czasu wszystkim potrzebującym tego uczniom, nie tylko tym najzdolniejszym.

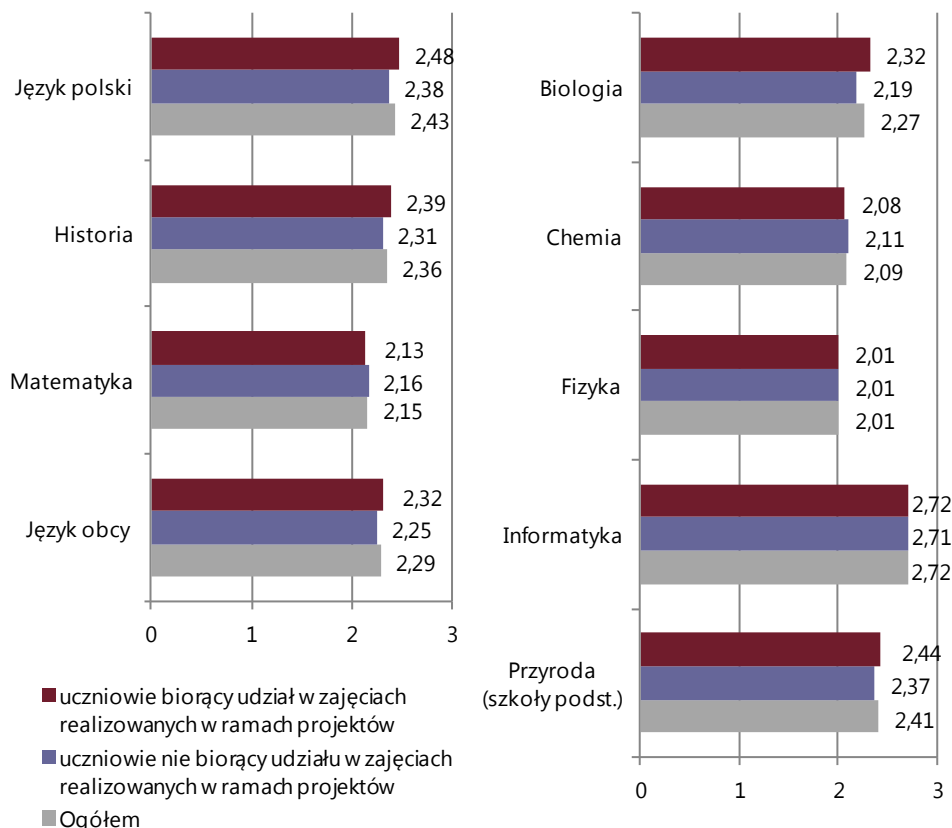
Wykres 44. Samoocena „radzenia sobie” z poszczególnymi przedmiotami



Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami; Język polski: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=373; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=298; Ogółem - n=671; Matematyka: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=370; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=298; Ogółem - n=668; Historia: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=368; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=295; Ogółem - n=663; Język obcy: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=367; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=293; Ogółem - n=660; Przyroda (uczniowie szkół podstawowych): uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=195; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=163; Ogółem - n=358; Informatyka: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=351; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=279; Ogółem - n=630; Fizyka: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=243; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=179; Ogółem - n=422; Chemia: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=240; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=176; Ogółem - n=416; Biologia: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=240; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=175; Ogółem - n=415.

Powyższy wykres przedstawia odpowiedzi uczniów na pytanie o to jak „radzą sobie” z poszczególnymi przedmiotami. Przede wszystkim należy zauważyć, iż obie grupy w większości aspektów nie różnią się od siebie znacząco. Najwięcej odpowiedzi „dobrze” padło w odniesieniu do informatyki (75,7% ogółem). Zaś najwięcej odpowiedzi „słabo” zaznaczono w przypadku fizyki (ogółem 27,3%). Aby dostrzec różnice pomiędzy ocenami wystawionymi w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów na kolejnym wykresie posłużono się uśrednionymi notami.

Wykres 45. Średnia samoocen "radzenia sobie" z poszczególnymi przedmiotami

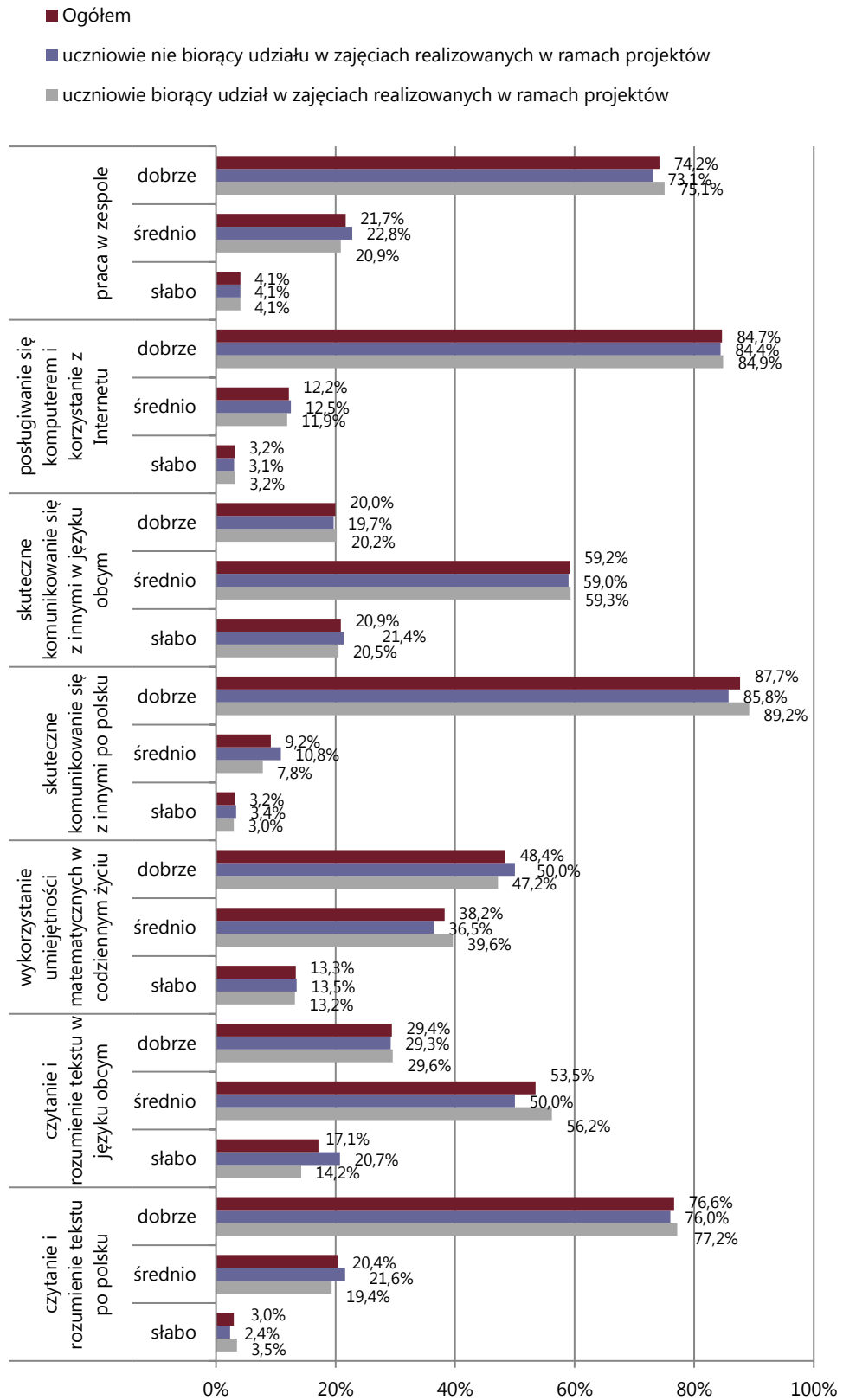


Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej z uczniami; Język polski: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=373; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=298; Ogółem - n=671; Matematyka: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=370; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=298; Ogółem - n=668; Historia: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=368; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=295; Ogółem - n=663; Język obcy: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=367; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=293; Ogółem - n=660; Przyroda (uczniowie szkół podstawowych): uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=195; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=163; Ogółem - n=358; Informatyka: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=351; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=279; Ogółem - n=630; Fizyka: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=243; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=179; Ogółem - n=422; Chemia: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=240; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=176; Ogółem - n=416; Biologia: uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=240; uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów - n=175; Ogółem - n=415.

Biorąc pod uwagę istotność statystyczną, to istotne zróżnicowania w ocenach dotyczących poszczególnych przedmiotów występują jedynie w przypadku języka polskiego<sup>16</sup>. W odniesieniu do tego przedmiotu średnia ocen uczniów uczestniczących w zajęciach realizowanych w ramach projektów wynosi 2,48 i jest tym samym nieco wyższa od oceny uczniów nieuczestniczących 2,38. Relatywnie duża różnica występuje też w przypadku ocen dotyczących biologii. Tutaj również uczniowie z kategorii uczestniczących ocenili swój poziom „radzenia sobie” wyżej (2,32) niż nieuczestniczący (2,19). Podsumowując – o istotnym statystycznie powiązaniu pomiędzy uczestnictwem w zajęciach w ramach projektów a samooceną w zakresie „radzenia sobie” z danego przedmiotu można mówić tylko w przypadku j. polskiego, gdzie wystawiane samooceny były wyższe.

<sup>16</sup> U Manna-Whitneya = 50811,  $\alpha=0,032$ ,  $p<0,05$

Wykres 46. Samoocena wykonywania poszczególnych zadań wystawiona przez uczniów biorących oraz niebiorących udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów

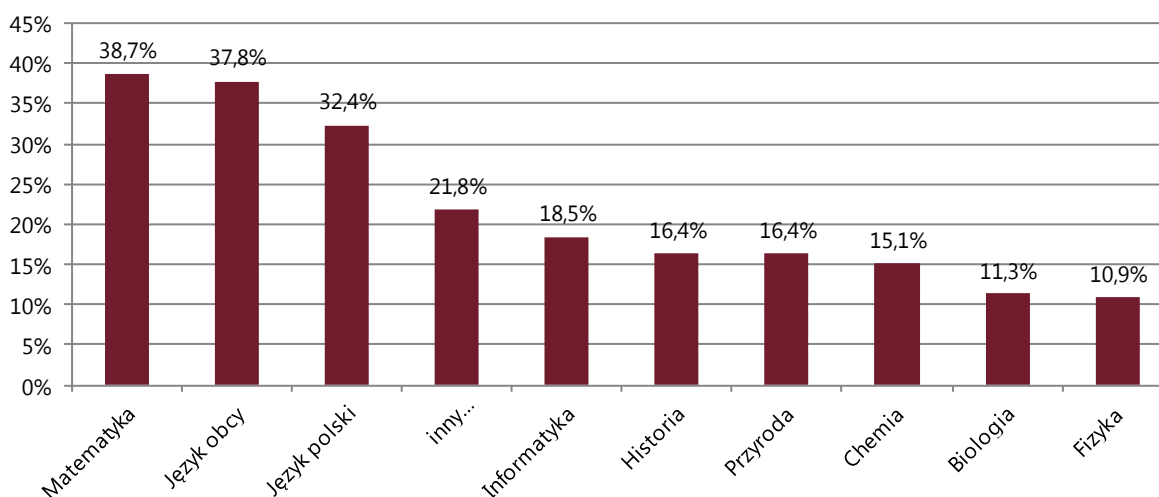


Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej, ogółem n=678, uczniowie nie biorący udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów n=303, uczniowie biorący udział w zajęciach realizowanych w ramach projektów n=375

W ramach badania uczniów z obu grup zapytano o ocenę „radzenia sobie” z wymienionymi powyżej zadaniami. Generalnie najlepsze oceny respondenci wystawili sobie w odniesieniu do takich aktywności jak: skuteczne komunikowanie się z innymi po polsku (87,7% ogółem zaznaczyło odpowiedź „dobrze”), posługiwanie się komputerem i korzystanie z Internetu (84,7%), czytanie i rozumienie tekstu po polsku (76,6%). Jeśli chodzi o zróżnicowanie odpowiedzi w obu kategoriach, to w żadnym z zadań nie mamy do czynienia z istotną statystycznie różnicą. Porównanie średnich ocen dla poszczególnych przedmiotów w obu grupach pokazuje jedynie, iż największa (jednak nadal nieistotna statystycznie) różnica dotyczy czytania i rozumienia tekstu w języku obcym. Procent uczniów, którzy w swojej ocenie radzą sobie dobrze jest w obu grupach niemal identyczny, jednak już w przypadku słabej samooceny mamy do czynienia z wyraźną procentową przewagą udziału uczniów z kategorii niebiorących udziału w zajęciach projektowych.

Uczniów uczestniczących w projektach dodatkowo zapytano o ich subiektywne odczucia związane z oddziaływaniem projektu w których brali udział na ich wyniki w nauce.

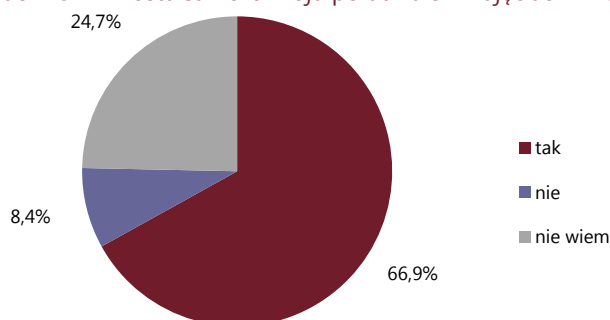
Wykres 47. Deklarowane przedmioty, z których uczniowie osiągają dzięki udziałowi w projekcie lepsze wyniki w nauce



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania audytoryjnego, odpowiedź wielokrotnego wyboru, odpowiedzi nie sumują się do 100%

Badani uczniowie stwierdzali najczęściej, iż dzięki zajęciom w ramach projektu osiągają lepsze wyniki w nauce z matematyki (38,7%), języka obcego (37,8%) oraz języka polskiego (32,4%). Związane jest to z pewnością po części z faktem, iż w realizowanych projektach szczególny nacisk kładziono na rozwój kompetencji kluczowych (ICT, języki obce, przedsiębiorczość, przedmioty matematyczno-przyrodnicze). Należy przy tym zauważyć, iż matematyka i język obcy wskazywane były często, jednak przedmioty przyrodnicze (przyroda, biologia, chemia, fizyka) pojawiały się już rzadziej.

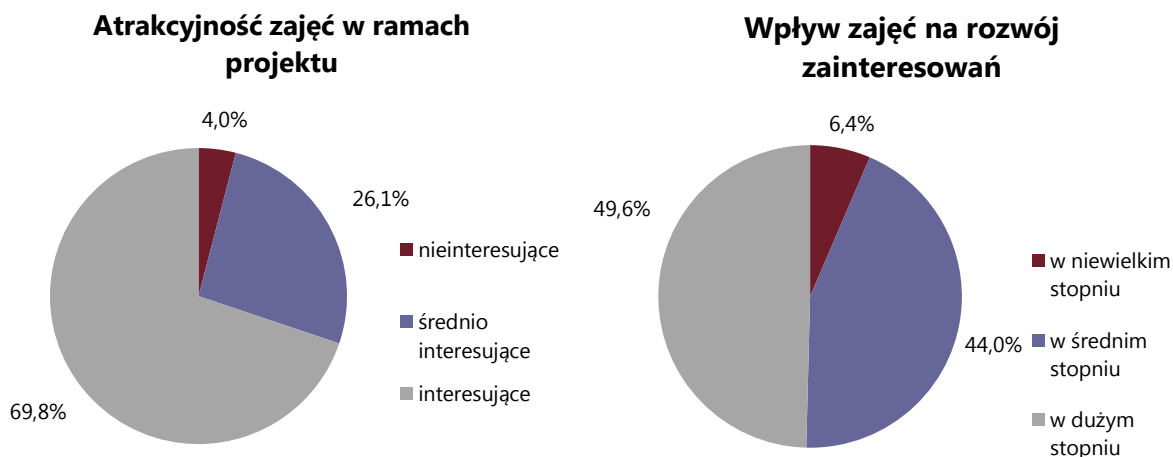
Wykres 48. Odnotowanie przez uczniów wzrostu samorozwoju po udziale w zajęciach w ramach projektu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania audytoryjnego, n=369, bd=6

Zdecydowana większość uczniów, bo aż 66,9% stwierdziła, że dzięki zajęciom realizowanym w ramach projektu lepiej się rozwija. Możemy mówić tu o niewątpliwie pozytywnym wpływie na przekonanie uczestników zajęć o poziomie własnego samorozwoju. Z pewnością nie bez wpływu są tu wspomniane poprzednio aspekty, jak lepsze rozumienie poruszanych na lekcjach zagadnień czy też osiąganie wyższych wyników w nauce.

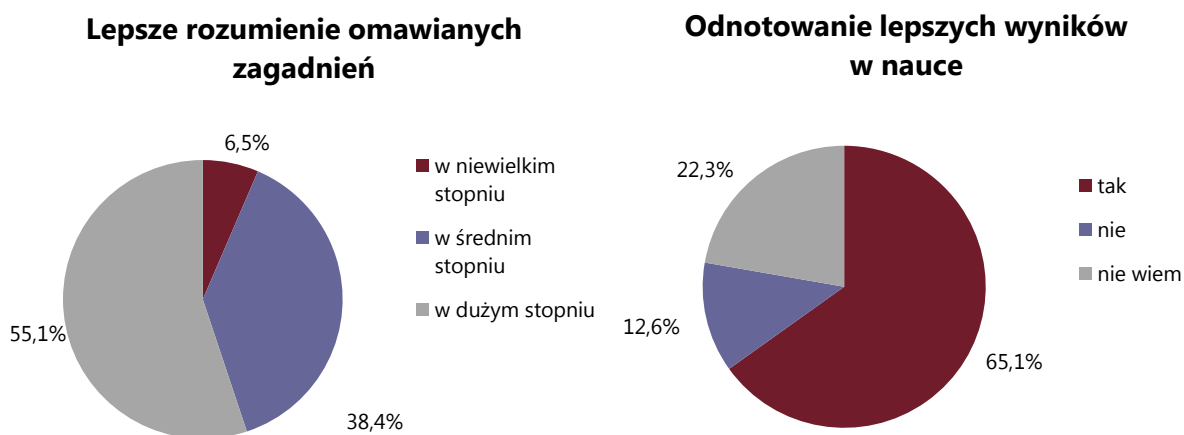
Wykres 49. Ocena atrakcyjności zajęć prowadzonych w ramach projektów oraz ocena ich wpływu na poszerzenie zainteresowań



Źródło: Opracowanie własne na podstawie ankiety audytoryjnej, atrakcyjność zajęć w ramach projektu n=375, bd=4, wykres wpływ zajęć na rozwój zainteresowań n=373, bd=2

Jeżeli chodzi o opinię uczniów na temat poziomu atrakcyjności zajęć realizowanych w ramach projektów to niemal 70% badanych stwierdziło, iż zajęcia były interesujące. Jako nieinteresujące określiło je zaledwie 4% respondentów. Niemal połowa uczniów (49,6%) stwierdziła również, iż zajęcia w dużym stopniu rozwinęły ich zainteresowania.

Wykres 50. Ocena wpływu zajęć prowadzonych w ramach projektów na lepsze rozumienie omawianych zagadnień oraz osiągnięcie lepszych wyników w nauce



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania audytoryjnego, wykres Lepsze rozumienie omawianych zagadnień n=372, bd=3; wykres odnotowanie lepszych wyników w nauce n=364, bd=11

Kolejnym z efektów jakie przyniosły zajęcia realizowane w ramach projektów jest lepsze rozumienie przez dzieci omawianych zagadnień. Ponad połowa (55,1%) uczestników zajęć stwierdziła, iż wpłynęły one na tę kwestię w dużym stopniu. Zaś 38,4% oceniła ten wpływ jako średni. Istotny aspekt został zobrazowany również na drugim z wykresów. Mianowicie, aż 65,1% uczniów odnotowało polepszenie wyników w nauce. Reasumując należy uznać, iż udział w zajęciach w ramach realizowanych projektów miał istotny, pozytywny wpływ na wymienione powyżej kwestie. Pamiętać jednak należy, iż mamy tu do czynienia z subiektywnym przekonaniem uczestników o wpływie projektów na radzenie sobie z nauką i uzyskiwane wyniki. Niezbędne jest w tym przypadku także podjęcie próby uchwycenia rzeczywistego oddziaływania ewaluowanych projektów na jakość nauczania. Nim jednak przejdziemy do tego zagadnienia warto jeszcze wskazać na – płynące z badania jakościowego – wnioski dotyczące tych elementów zadań projektowych, które mogą wpływać na pozytywne oddziaływanie projektów na przebieg procesu nauczania. Są to przede wszystkim:



- zindywidualizowana praca z uczniem,
- większa ilość czasu na określone zagadnienia,
- inne podejście nauczycieli – bardziej swobodna formuła prowadzonych zajęć,
- większe skupienie uczniów dzięki małej liczebności grupy,
- systematyczna i szczegółowa informacja zwrotna przekazywana uczniom.

### 6.7.3 Czynniki determinujące jakość edukacji

W ramach niniejszej części raportu zidentyfikowano czynniki mające wpływ na jakość edukacji oraz porównano pod tym względem szkoły realizujące i nierealizujące projekty w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL. Zgodnie z przyjętym założeniem, iż jakość edukacji powinna znaleźć swoje odzwierciedlenie w wynikach uczniów w nauce, jako wskaźnik wpływu projektów na jakość edukacji przyjęto wyniki egzaminów zewnętrznych. Zastosowanie wskaźnika zbudowanego w oparciu o dane na temat wyników egzaminów zewnętrznych wymaga przyjęcia założenia, że działania podejmowane w ramach programów rozwojowych finansowanych ze środków Poddziałania 9.1.2 PO KL mogą się przełożyć na jakość edukacji w zakresie sprawdzanym egzaminem zewnętrznym. Niewątpliwą zaletą takiego wskaźnika jest jego obiektywny charakter, a także aktualność i dostępność danych niezbędnych do jego zastosowania dla wszystkich trzech poziomów nauczania. Jednocześnie jednak należy uwzględnić jego ograniczenia w zakresie trafności pomiaru (nie jest bowiem do końca pewne jakie umiejętności są mierzone wynikami egzaminów zewnętrznych i po jakim czasie działania projektowe mogłyby przyczynić się do podniesienia umiejętności uczniów, które zostałyby potwierdzone liczbowym wynikiem egzaminu zewnętrznego). Dodatkowo należy również uwzględnić fakt, że prawdopodobieństwo prawidłowej odpowiedzi na pytania egzaminacyjne zależy nie tylko od poziomu umiejętności ucznia, ale także od poziomu trudności zadania – problem ten nie ma jednak tak dużego znaczenia w sytuacji, gdy analizie są poddawane wyniki egzaminów o charakterze ogólnopolskim i są one porównywane w tych samych zakresach czasowych, jak to ma miejsce w przypadku poniższej analizy<sup>17</sup>.

Aby dokonać porównań wyników pomiędzy szkołami niezbędne jest stosowanie jednolitego sposobu ich oceny. W związku z tym wzięto pod uwagę wyniki punktowe egzaminów zewnętrznych realizowanych po każdym z poziomów kształcenia. Aby ujedynolicić sposób opisu dla każdego poziomu kształcenia przyporządkowano szkole jedną wartość odzwierciedlającą wyniki w nauce i tym samym wskazującą na jakość edukacji w danej szkole. Dla szkół podstawowych przyjęto wynik sprawdzianu w 6 klasie wyrażony w wartości procentowej. Dla gimnazjów wyliczono średnią arytmetyczną ocen przeciętnych wyników testu gimnazjalnego dla części humanistycznej – język polski, części humanistycznej – historia i WOS oraz części matematyczno-przyrodniczej – matematyka i przyroda, natomiast w przypadku egzaminów maturalnych wyliczono średnią dla wyników procentowych z poszczególnych przedmiotów. Analizowane dane dotyczą wyników egzaminów, które miały miejsce w roku 2012.

W celu wyodrębnienia poszczególnych wymiarów analizy mającej na celu identyfikację czynników determinujących jakość edukacji zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową<sup>18</sup>.

Jako wskaźniki oddziaływania projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL przyjęto następujące zmienne: liczba projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL, w których brała udział dana szkoła, łączna liczba uczestników projektów ze szkoły<sup>19</sup>, łączna wartość projektów (na szkołę), łączny czas trwania projektów z Poddziałania 9.1.2 PO KL, które realizowała szkoła w miesiącach, zakres różnorodności zajęć oferowanych w projektach.

Jako wskaźniki potencjału szkoły przyjęto następujące zmienne: średnia wielkość zespołu (tj. przeciętna ilość uczniów w klasie), liczba kół rozwijających zainteresowania na ucznia, liczba komputerów do dyspozycji uczniów przypadająca na 1 ucznia, odsetek uczniów danej szkoły uczęszczających na dodatkowe zajęcia rozwijające zainteresowania. Wszystkie dane wykorzystane w analizie pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej.

Wskaźnikami sytuacji ekonomicznej mieszkańców gminy, na terenie której znajduje się dana szkoła była stopa bezrobocia oraz przeciętne miesięczne wynagrodzenia w relacji do średniej krajowej, natomiast jako wskaźniki sytuacji społecznej (potencjału społecznego) w gminie przyjęto: ilość kobiet przypadającą na 100 mężczyzn, stopień przedsiębiorczości mierzony liczbą osób fizycznych prowadzących działalność gospodarczą przypadającą na 1000 mieszkańców oraz wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła mierzona liczbą mieszkańców.

Wartości parametrów zostały oszacowane z zastosowaniem programu AMOS 6.0 metodą największej wiarygodności. Wszystkie zmienne miały charakter interwałowy. Na powyższym schemacie zaprezentowano wyniki analizy w formie

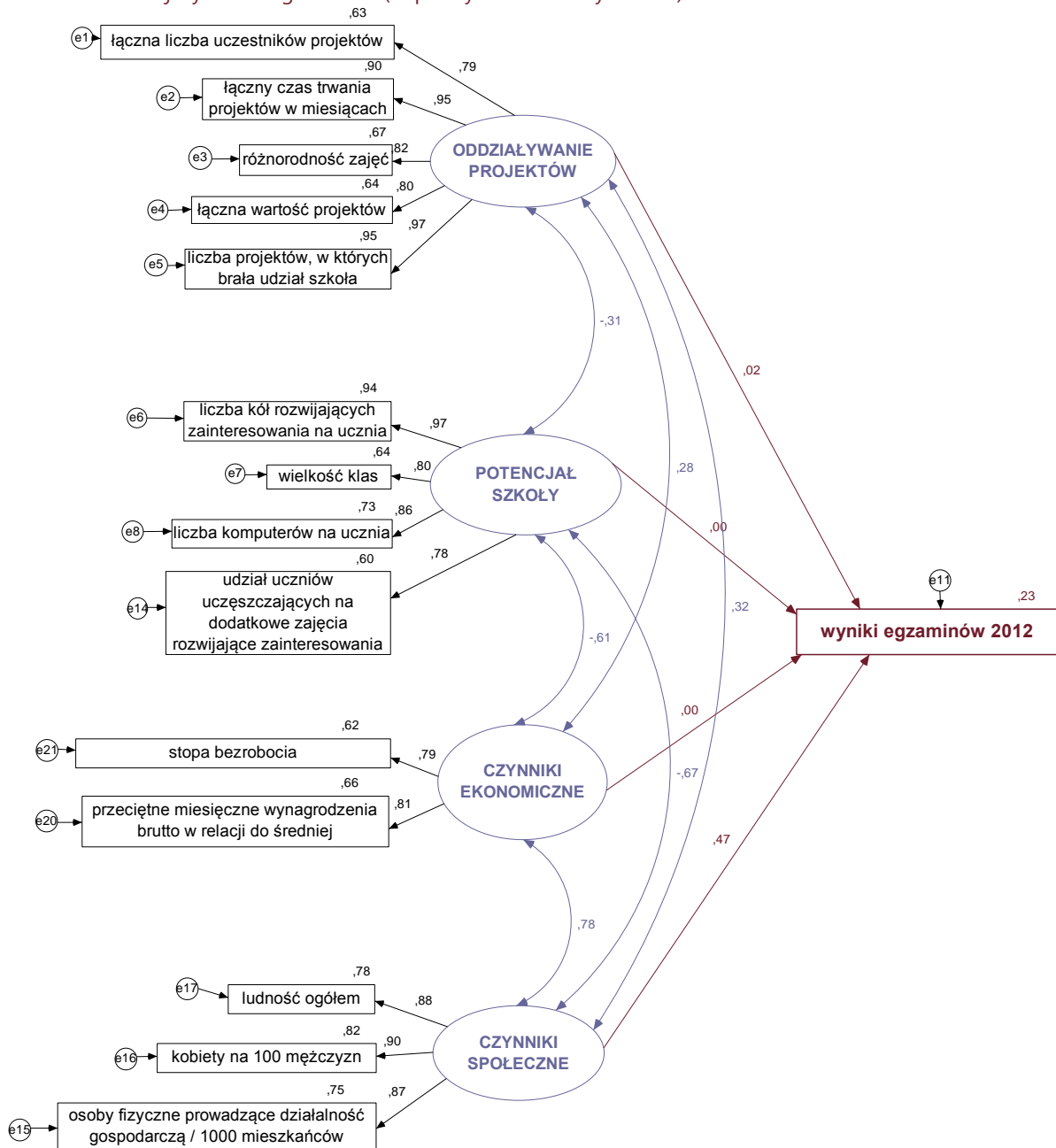
<sup>17</sup> por. E. Stożek, Edukacyjna wartość dodana (EWD) jako wskaźnik ewaluacyjny w projektach edukacyjnych, XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011; M. Jakubowski, A. Pokropek, Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.

<sup>18</sup> metoda wyodrębniania czynników – osi głównych, metoda rotacji – Promax z normalizacją Kaisera, zmienne standaryzowane

<sup>19</sup> jeśli dany uczeń brał udział w dwóch projektach – jego osoba została policzona dwukrotnie

diagramu ścieżkowego. Dla zapewnienia identyfikacji modelu wartości jednego z współczynników regresji przy każdym konstrukcie ustalono na 1.

Schemat 2. Model ścieżkowy wpływu poszczególnych czynników na jakość edukacji ogólnej w województwie lubelskim mierzonej wynikami egzaminów (współczynniki standaryzowane)<sup>20</sup>



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO, SIMIK, GUS

Największy wpływ na **oddziaływanie projektów** ujawnia się w odniesieniu do liczby projektów, w których szkoła brała udział (0,974) oraz łącznego czasu trwania wszystkich projektów (0,950). W najmniejszym zaś stopniu

<sup>20</sup> Chi-kw = 2146,734, ss = 95, p = 0,000, Chi-kw/ss=22,597  
 GFI=0,796, AGFI=0,742, NFI=0,770  
 RMSEA =0,141 ; RMSEA D90=0,135; RMSEA G90 = 0,146  
 Pr(RMSEA,0,05) = 0,000, H Holtera (0,05) = 61

oddziaływanie projektów jest wyjaśniane przez wartość projektów (0,797) oraz liczbę uczniów objętych wsparciem (0,795).

Czynnikiem, który ma największe znaczenie dla **potencjału szkoły** jest liczba kół rozwijających zainteresowania w szkole (0,971) oraz liczba komputerów w dyspozycji uczniów przypadająca na 1 ucznia (0,857) .

Jeśli chodzi o **czynniki strukturalne** (środowiskowe) związane z lokalizacją szkoły w danej gminie, to w przypadku czynników społecznych, najistotniejszy okazał się być udział kobiet wśród mieszkańców (0,904) oraz wielkość miejscowości mierzona liczbą mieszkańców (0,883), zaś w przypadku czynników ekonomicznych – przeciętna wielkość wynagrodzeń w danej gminie (0,812).

Generalnie, jakość edukacji mierzona wynikami egzaminów zewnętrznych bardzo słabo jest wyjaśniana zarówno przez potencjał szkoły, jak i przez wpływ projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL. Zmienność wyników egzaminów mogła zostać wyjaśniona poprzez wpływ projektów i potencjał szkoły zaledwie w 4%.

W celu identyfikacji innych czynników mogących mieć wpływ na wyniki egzaminów przeprowadzono dodatkowe analizy uwzględniając czynniki strukturalne (środowiskowe) dotyczące gminy, w której ma siedzibę dana szkoła.

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że na jakość edukacji mierzoną wynikami egzaminów mają przede wszystkim wpływ czynniki strukturalne (środowiskowe), a wśród nich – czynniki społeczne, czyli potencjał społeczności lokalnej (w 47%). Z przeprowadzonych analiz wynika, że czynniki ekonomiczne (tj. stopień zamożności mieszkańców czy ich sytuacja na rynku pracy) oraz potencjał szkoły nie mają faktycznego wpływu na wyniki egzaminów zewnętrznych. Czynniki związane z oddziaływaniem ewaluowanych projektów wpływają na jakość edukacji tylko w 2%.

Należy jednocześnie wskazać że czynniki strukturalne, zarówno potencjał społeczny mieszkańców gminy, jak i ich potencjał ekonomiczny są powiązane zarówno z potencjałem szkoły (w większym stopniu), jak i – w dwa razy mniejszym stopniu – oddziaływaniem projektów.

Generalnie, zmienność wyników egzaminów zewnętrznych z 2012 roku została wyjaśniona przez konstrukty: oddziaływanie projektów, potencjał szkoły oraz czynniki społeczne i ekonomiczne w 23%.

Kwestię wpływu projektów realizowanych w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL na jakość edukacji mierzoną wynikami w nauce poddano bardziej szczeblowej analizie statystycznej biorąc pod uwagę zmianę w czasie (tj. zmianę w zakresie wyników egzaminów wewnętrznych w latach 2008-2012). Jej wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2. Porównanie wyników egzaminów zewnętrznych wśród szkół objętych oraz nieobjętych wsparciem

	Średni wyniki egzaminu		Liczba uwzględnionych szkół	
	szkoły nieobjęte wsparciem	szkoły objęte wsparciem	szkoły nieobjęte wsparciem	szkoły objęte wsparciem
Sprawdzian 6 klasy szkoły podstawowej 2008	62,66%	62,90%	473	324
Sprawdzian 6 klasy szkoły podstawowej 2012	54,88%	55,55%	524	355
Przeciętna różnica w wynikach sprawdzianu	-7,71%	-7,29%	473	323
Test gimnazjalny 2008	57,33%	56,83%	209	183
Test gimnazjalny 2012	54,70%	54,48%	227	200
Przeciętna różnica w wynikach testu	-2,41%	-2,36%	209	183
Matura 2008	54,74%	58,30%	91	82
Matura 2012	51,55%	56,08%	105	87
Przeciętna różnica w wyniku matury	-2,42%	-2,08%	90	82
Wyniki egzaminów 2008	60,29%	60,37%	773	589
Wyniki egzaminów 2012	54,42%	55,29%	856	642
Przeciętna różnica w wynikach egzaminów	-5,66%	-5,03%	772	588

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OKE w Krakowie

Zarówno w szkołach objętych wsparciem jak i tych, które nie wdrażały programów rozwojowych na wszystkich poziomach kształcenia pomiędzy 2008 a 2012 rokiem mamy do czynienia ze spadkiem średnich wyników egzaminów zewnętrznych, o czym świadczą ujemne przeciętne różnice w wynikach egzaminów. Powodu tej sytuacji należy

upatrywać we wzroście trudności egzaminów pomiędzy tymi dwoma punktami czasowymi. Wobec tego efektu w postaci poprawy wyników w nauce dzięki realizowanym projektom należy upatrywać nie tyle we wzroście liczby punktów uzyskiwanych na egzaminach zewnętrznych, ale raczej w relatywnie mniejszym stopniu spadku średniej liczby uzyskanych punktów. Poniższa szczegółowa analiza dotycząca poszczególnych poziomów kształcenia pozwoli stwierdzić, czy rzeczywiście mamy do czynienia z takim efektem.

Jeśli chodzi o sprawdzian 6 klasy szkoły podstawowej to w szkołach nieobjętych wsparciem wyniki obniżyły się przeciętnie o 7,71%, w szkołach objętych wsparciem spadek był bardzo zbliżony i wynosił 7,29%. Biorąc pod uwagę, iż zaobserwowane różnice nie są istotne pod względem statystycznym<sup>21</sup>, należy uznać, iż zmiana wyników egzaminów w szkołach objętych wsparciem jest taka sama jak w placówkach, które nie wdrażały programów rozwojowych. Podobna sytuacja występuje w przypadku testu gimnazjalnego pomiędzy 2012 a 2008 rokiem jego przeciętne wyniki spadły w szkołach nieobjętych wsparciem o 2,41%, a w szkołach wdrażających programy rozwojowe o 2,36%. Również w tym przypadku różnice okazały się nieistotne pod względem statystycznym<sup>22</sup>. Jeśli chodzi o wyniki egzaminów maturalnych (w analizie uwzględniono wyniki z j. polskiego, matematyki, fizyki, j. angielskiego i j. niemieckiego) to w szkołach nieobjętych wsparciem obniżyły się one przeciętnie o 2,42%, a w szkołach objętych wsparciem o 2,08%. Ze względu na nieistotny pod względem statystycznym charakter różnic<sup>23</sup> należy uznać, iż w obu analizowanych grupach szkół wyniki egzaminów zmieniły się w zbliżony sposób.

Tendencje zidentyfikowane na poszczególnych poziomach kształcenia potwierdzają również dane zagregowane – uwzględniające wszystkie egzaminy zewnętrzne. Pomiędzy 2008 a 2012 rokiem wyniki egzaminów zewnętrznych w szkołach niewdrażających programów rozwojowych obniżyły się przeciętnie o 5,66%, a w szkołach objętych wsparciem o 5,03%. Różnice pomiędzy dwoma analizowanymi grupami nie są istotne pod względem statystycznym<sup>24</sup>.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż także analizując wartości nominalne wyników egzaminów zewnętrznych, na każdym z analizowanych poziomów kształcenia mamy do czynienia z obniżeniem się wyników egzaminów. W szkołach objętych wsparciem skala owego obniżenia była jednak nieznacznie mniejsza niż w szkołach niewdrażających programów rozwojowych. Mimo to różnice były na tyle niewielkie, iż należy wnioskować o zbliżonych zmianach wyników egzaminacyjnych w obu analizowanych przypadkach. Zebrane dane nie uprawniają do stwierdzenia, iż mamy do czynienia z wpływem rezultatów projektów na zwiększenie jakości kształcenia mierzonej wynikami egzaminów zewnętrznych. Należy przypuszczać, że jednym z głównych czynników jest w tym przypadku rozminięcie się specyfiki formuły egzaminacyjnej i wymagań obowiązujących na egzaminach zewnętrznych z charakterem wsparcia, jakie uczniowie otrzymali w ramach ewaluowanych projektów. Innymi słowy, rozwój uczniów i ich kompetencji uzyskiwany dzięki realizacji projektu ujawnić się mógł w obszarach, które nie są przedmiotem weryfikacji i pomiaru w ramach egzaminów zewnętrznych. Brak wyraźnego oddziaływania realizowanych projektów w sferze egzaminów zewnętrznych nie oznacza jednak, że projekty te w ogóle nie podniosły poziomu jakości edukacji w badanych placówkach – poprawa sytuacji w tym zakresie okazuje się być dostrzegalna przy zmianie sposobu pomiaru efektów kształcenia i gdy mają one charakter raczej wewnątrzszkolny niż zewnętrzny.

Zestawiając te wyniki z wcześniejszymi wnioskami dotyczącymi subiektywnego przekonania uczestników projektów o wpływie projektów na ich wyniki w nauce, stwierdzić należy, że oddziaływanie projektów ma charakter jednostkowy, który jednak nie znajduje odzwierciedlenia w całościowych wynikach nauczania. Częściowo może to wynikać z relatywnie krótkiego czasu trwania projektów (który to problem był sygnalizowany wcześniej), częściowo także z faktu nieobjęcia projektami wszystkich uczestników. Istotne wydaje się również jednak to, że ewaluowane projekty tylko w pewnej swej części były zorientowane na poprawę wyników egzaminacyjnych uczniów. Ich zakres oddziaływania był znacznie bardziej zróżnicowany i nie może być kojarzony wyłącznie z wynikami zewnętrznych pomiarów wiedzy i umiejętności uczniów.

Można przypuszczać, że jeśli realizowane projekty przyczyniają się do poprawy jakości kształcenia, to nie w sposób, który może znaleźć swoje odzwierciedlenie w wynikach uzyskiwanych przez uczniów w ramach egzaminów zewnętrznych. Oznaczałoby to, że jeżeli projekty w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL miałyby być traktowane jako instrument poprawy wyników uzyskiwanych przez uczniów w formule egzaminacyjnej, to profil zajęć prowadzonych w ramach tych projektów musiałby ulec zmianie. Rodzi się jednak w tym miejscu pytanie, czy rzeczywiście dofinansowywane przedsięwzięcia powinny skupiać się na poprawie wyników egzaminacyjnych (co jest efektem doraźnym), czy też na ogólnym rozwoju potencjału intelektualnego uczniów (co z kolei byłoby efektem trwałszym, ale trudniej uchwytnym).

<sup>21</sup> U Manna-Whitneya=73519  $\alpha=0,36$   $p=0,05$

<sup>22</sup> U Manna-Whitneya=18858,5  $\alpha=0,81$   $p=0,05$

<sup>23</sup> U Manna-Whitneya=3643,5  $\alpha=0,83$   $p=0,05$

<sup>24</sup> U Manna-Whitneya= 216491  $\alpha=0,14$   $p=0,05$

W kontekście powyższego wnioskowania należy zwrócić uwagę, że na etapie wdrażania Poddziałania 9.1.2 PO KL były przez IP PO KL podejmowane działania zorientowane na zwiększenie oddziaływania projektów w obszarze uzyskiwanych przez uczniów wyników egzaminacyjnych. Było to chociażby wprowadzenie w 2010 roku kryterium strategicznego: „Projekt jest realizowany w szkołach lub placówkach oświatowych, w których uczniowie w roku 2009 osiągnęli w ramach egzaminów zewnętrznych wynik niższy od średniej wojewódzkiej i zakłada podwyższenie wyników egzaminów zewnętrznych w roku szkolnym, w którym zostało udzielone wsparcie”. Z przeprowadzonej analizy wynika jednak, że skuteczność niniejszego kryterium była ograniczona, a ewentualne zwiększenie jego znaczenia (poza ewentualną zmianą jego charakteru, z kryterium strategicznego na kryterium dostępu) musiałoby wiązać się z modyfikacją formuły projektów i ich większym powiązaniem ze specyfiką egzaminów zewnętrznych.

Na uzyskiwane wyniki egzaminów zewnętrznych bardzo duży wpływ mają czynniki środowiskowe (dotyczące zarówno środowiska rodzinnego, jak i społecznego, w którym dorastają uczniowie), które nie zawsze są możliwe do przewyciężenia w ramach realizowanych projektów, choć jednocześnie to właśnie rzeczony projekty są niekiedy jedynym instrumentem dostępnym dla placówek oświatowych, za pomocą którego można próbować te niekorzystne czynniki przewyciężyć. Dlatego też tak istotne są te działania, które zorientowane są na limitowanie niekorzystnego wpływu czynników środowiskowych – zarówno dotyczące zmiany mentalności rodziców, wsparcia kompetencyjnego nauczycieli, czy rozwoju infrastruktury materialnej i kulturalnej w najbliższym otoczeniu uczniów, z której mogliby oni w sposób ogólnodostępny korzystać.

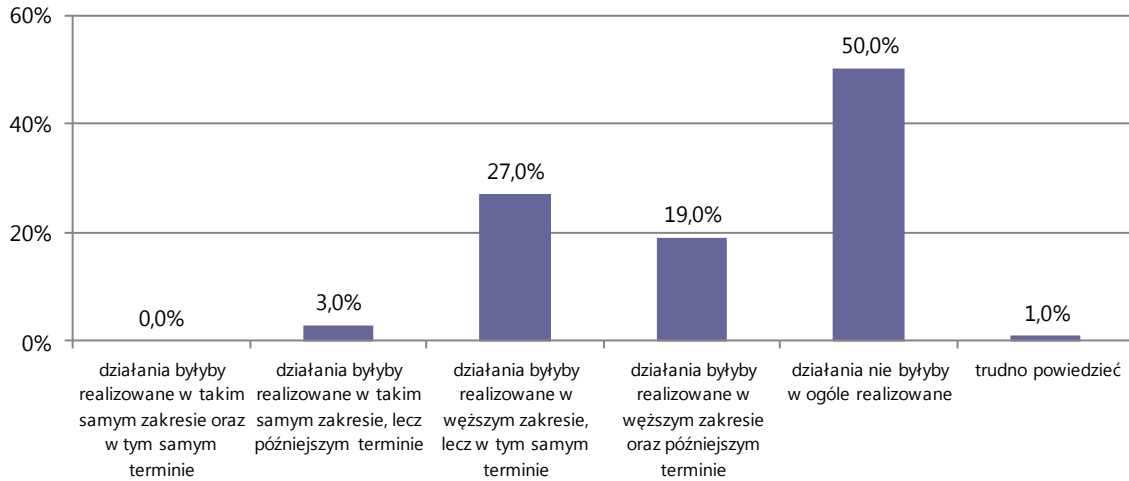
**Rekomendacja 5.** Jeżeli projekty w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL miałyby być traktowane jako instrument poprawy wyników uzyskiwanych przez uczniów w formule egzaminacyjnej, to profil zajęć prowadzonych w ramach tych projektów musiałby ulec zmianie i być ściśle podporządkowany specyfice wymagań stawianych uczniom na egzaminie. Ewentualne działania, których celem miałyby być zachęcenie realizatorów projektów do podejmowania przedsięwzięć w sposób bezpośrednio powiązany z wymogami egzaminów zewnętrznych na różnych poziomach kształcenia (w tym np. poprzez wprowadzenie wskaźnika efektywności edukacyjnej), musiałoby być poprzedzone konsultacjami odnoszącymi się do celowości takiego rozwiązania. Działaniami pośrednimi w tym zakresie mogłyby być natomiast, po pierwsze, wydłużenie czasu trwania projektów (w wariantcie optymalnym okres realizacji projektów powinien być powiązany z „kalendarzem” egzaminacyjnym, okresem przygotowywania uczniów do egzaminów okresem kształcenia na danym szczeblu edukacji; choć w związku z powyższym, okres realizacji projektów byłby uzależniony od tego, do uczniów jakiego typu placówki są one adresowane, to jednak wydaje się, że minimalny okres realizacji powinien wynieść 2 lata; w wariantcie optymalnym okres 2-letni realizacji projektu powinien kończyć się w momencie przystępowania uczniów do egzaminu końcowego / zakończenia edukacji na danym szczeblu), a po drugie – objęcie wsparciem dotyczącym przygotowywania do egzaminów większego odsetka uczniów.

Jednocześnie, nie należy przyszłych projektów o charakterze zbliżonym do Poddziałania 9.1.2 PO KL utożsamiać wyłącznie z przygotowaniem do egzaminów zewnętrznych. Powinny one bowiem stanowić także, a nawet w bardzo dużym stopniu – instrument wspierania zajęć ogólnorozwojowych. Należy w związku z tym rozważyć możliwość kontynuacji premiowania na etapie oceny złożonych wniosków tych projektów, które przewidują przeprowadzenie dodatkowych zajęć, które swym zakresem wykraczają poza tematykę przedmiotową, czy tzw. kompetencje kluczowe i wyposażają uczniów w umiejętności ułatwiające radzenie sobie na kolejnych etapach edukacji oraz w dorosłym życiu (przy jednoczesnym zastrzeżeniu, iż zajęcia dotyczące kompetencji kluczowych muszą stanowić min. 70% ogółu działań podejmowanych w ramach projektu).

#### 6.7.4 Skala występowania efektu zdarzenia niezależnego

Uwzględnienie w badaniu kwestii efektu zdarzenia niezależnego pozwoliło stwierdzić, w jakim stopniu udzielone wsparcie było niezbędne do podjęcia zaplanowanych w jego ramach działań.

Wykres 51. Skala efektu zdarzenia niezależnego



Źródło: opracowanie na podstawie wyników badania CATI szkół objętych wsparciem; n=100

Największa grupa (50%) zapytana czy działania zrealizowane w szkole byłyby możliwe do podjęcia, gdyby nie uzyskane wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2, odpowiedziała, iż działania w ogóle nie byłyby realizowane. Drugą w kolejności najliczniejszą kategorię (27%) stanowiły szkoły, w których działania byłyby realizowane w tym samym zakresie, jednak w późniejszym terminie. W co piątą natomiast placówce realizacja działań miałaby węższy zakres i późniejszy termin. Należy zauważyć że w przypadku żadnej z badanych szkół nie wystąpiła sytuacja, w której w razie nieuzyskania wsparcia mimo wszystko zrealizowano by owe działania w tym samym zakresie i w tym samym terminie jak miało to miejsce obecnie. Uzyskane wyniki oznaczają, iż mamy do czynienia z wysokim stopniem niezbędności udzielonego wsparcia w kontekście zaplanowanych działań.

Kwestia występowania efektu zdarzenia niezależnego była także podejmowana w badaniu jakościowym. Zwrócono tam uwagę, że niezbędność wsparcia powinna być oceniana nie tylko z punktu widzenia placówki (i tego, czy ona podejmowałaby określone działania w sytuacji nieuzyskania wsparcia), ale także samych uczniów. W ocenie przedstawicieli dyrekcji oraz nauczycieli, w odniesieniu do wielu kategorii uczniów brak możliwości skorzystania ze wsparcia w ramach projektu zamknąłby im drogę do korzystania z różnego rodzaju zajęć, w szczególności mających charakter pozaszkolny, ale także np. zajęć wyrównawczych.

## 7. Wnioski i rekomendacje<sup>25</sup>

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat Rekomendacji	Proponowany sposób wdrożenia	Termin Realizacji	Klasyfikacja
1.	Potrzeby placówek oświatowych dotyczą przede wszystkim wsparcia w zakresie zakupu infrastruktury dydaktycznej.	W ramach wdrażania w przyszłym okresie finansowania instrumentu wsparcia o charakterze zbliżonym do Poddziałania 9.1.2 PO KL należy umożliwić projektodawcom podejmowanie działań związanych z rozbudową infrastruktury dydaktycznej.	Instytucja / instytucje planujące kształt systemu wsparcia dla placówek oświatowych w przyszłym okresie finansowania	Oferowane wsparcie powinno przewidywać możliwość realizacji działań związanych z rozbudową infrastruktury dydaktycznej. Jednocześnie, tego rodzaju wsparcie nie powinno stanowić wyłącznego przedmiotu dofinansowanych przedsięwzięć, lecz stanowić uzupełnienie zaplanowanych w projekcie określonych działań dydaktycznych. Jeśli chodzi o infrastrukturę edukacyjną, potrzeby w tym zakresie są nieco mniejsze, choć nadal na relatywnie wysokim poziomie, działania w tym obszarze powinny jednak stanowić przedmiot wsparcia. W ramach wspomnianego wsparcia dedykowanego infrastrukturze dydaktycznej i programom rozwojowym należy dopuścić możliwość realizacji projektów w dwóch wariantach: (1) dotyczącym wyłącznej organizacji określonego rodzaju zajęć (bez komponentu związanego z infrastrukturą dydaktyczną), (2) dotyczącym zarówno organizacji określonego rodzaju zajęć, jak i komponentu związanego z infrastrukturą dydaktyczną.	I-IV kw. 2014 (na etapie prac nad kształtem instrumentów wsparcia dotyczących systemu oświaty)	Horyzontalna
2.	Istotnym problemem dla projektodawców jest brak możliwości dofinansowania części działań, które stanowią	Należy poszerzyć katalog działań, których koszty są traktowane jako kwalifikowalne.	Instytucja / instytucje planujące kształt systemu wsparcia dla placówek oświatowych w przyszłym okresie	W przyszłym okresie finansowania należy zwiększyć elastyczność IP w zakresie uznawania za kwalifikowalne kosztów określonych działań projektowych. W szczególności chodziłoby tutaj o dopuszczenie możliwości podejmowania w projektach działań poza terenem szkoły – zajęcia pozaszkolne z opracowanym programem i celem	I-IV kw. 2014 (na etapie prac nad kształtem instrumentów)	Horyzontalna

<sup>25</sup> Zgodnie z wymaganiami określonymi przez Zamawiającego sformułowano 5 rekomendacji pobadawczych.



Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat Rekomendacji	Proponowany sposób wdrożenia	Termin Realizacji	Klasyfikacja
	istotne wzbogacenie procesu dydaktycznego.		finansowania	edukacyjnym – które traktować należy jako równoprawną metodę stosowaną w procesie edukacyjnym. Poza tym – biorąc pod uwagę problemy sygnalizowane przez przedstawicieli szkół tego rodzaju forma wsparcia – powiązana jednoznacznie z dydaktyką o charakterze przedmiotowym, stanowi skuteczny instrument aktywizacji i integracji społecznej uczniów z kategorii defaworyzowanych i zagrożonych społecznym wykluczeniem. Niezbędne byłoby w przypadku aplikowania o wsparcie na tego rodzaju działania wykazanie na etapie aplikowania ich wartości dodanej dotyczącej procesu kształcenia.	wsparcia dotyczących systemu oświaty)	
3.	Istotnym problemem dla projektodawców jest obowiązująca reguła polegająca na braku możliwości realizacji w kolejnych projektach działań o charakterze zbliżonym do poprzednich projektów beneficjenta.	Należy zwiększyć podmiotowość beneficjentów w kształtowaniu zakresu tematycznego projektu i charakteru podejmowanych w jego ramach działań.	Institucja / instytucje planujące kształt systemu wsparcia dla placówek oświatowych w przyszłym okresie finansowania	Należy rekomendować rozwiązania pozwalające szkołom dyskutować wcześniejsze doświadczenia z realizacji projektów i wykorzystywać je przy planowaniu kolejnych przedsięwzięć. W przypadku, gdy szkoły posiadają już takie programy należy wprowadzić możliwość rozszerzenia lub modyfikacji programów rozwojowych szkół i placówek oświatowych, w odpowiedzi na aktualnie pojawiające się nowe, nierozwiązane wcześniej (bądź niedostatecznie rozwiązane) problemy. Jednocześnie, w przypadku zawarcia we wniosku o dofinansowanie działań realizowanych wcześniej przez szkołę niezbędne powinno być wykazanie ich efektywności i skuteczności oraz trwałości we wcześniejszym projekcie.	I-IV kw. 2014 (na etapie prac nad kształtem instrumentów wsparcia dotyczących systemu oświaty)	Horyzontalna
4.	W chwili obecnej mamy do czynienia z występowaniem określonych barier związanych z realizacją projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL.	W przyszłym okresie finansowania należy podjąć działania zorientowane na ograniczenie niekorzystnego oddziaływania barier realizacji projektów.	Institucja / instytucje planujące kształt systemu wsparcia dla placówek oświatowych w przyszłym okresie finansowania	W celu zniwelowania najistotniejszych barier w realizacji w przyszłym okresie finansowania projektów o charakterze zbliżonym do przedsięwzięć w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL należy przede wszystkim podjąć lub kontynuować następujące działania (uwzględniono działania odnoszące się do specyfiki projektów edukacyjnych, nie zaś te, które dotyczą generalnych problemów i barier związanych z realizacją projektów współfinansowanych ze środków wspólnotowych): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wydłużenie czasu realizacji projektów (premiowanie przedsięwzięć, w ramach których uczniowie otrzymują wsparcie przez cały okres edukacji na danym szczeblu),</li> <li>▪ wprowadzenie preferencji dla projektów, w których przewidziana jest współpraca z instytucjami lokalnymi usprawniająca logistykę</li> </ul>	I-IV kw. 2014 (na etapie prac nad kształtem instrumentów wsparcia dotyczących systemu oświaty)	Horyzontalna

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat Rekomendacji	Proponowany sposób wdrożenia	Termin Realizacji	Klasyfikacja
				realizowanych przedsięwzięć (np. poprzez możliwość skorzystania z sal poza szkołą na potrzeby prowadzenia zajęć dodatkowych, tak by uczniowie wcześniej kończący lekcje nie musieli oczekiwać, aż zwolnią się sale lekcyjne, w których będą mogły się odbyć zajęcia dodatkowe), zapewnienie kwalifikowalności wydatków związanych z zapewnieniem opieki uczniom uczestniczącym w zajęciach projektowych oraz utrzymanie obecnego rozwiązania polegającego na uznawaniu za kwalifikowalne kosztów związanych z transportem uczniów.		
5.	Wyniki przeprowadzonej analizy nie wskazują na występowanie powiązania pomiędzy realizacją projektów w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL a uzyskiwanymi wynikami nauczania.	W przyszłym okresie finansowania należy podjąć działania zorientowane na zwiększenie skali oddziaływania projektów o charakterze zbliżonym do Poddziałania 9.1.2 PO KL na wyniki nauczania, jednak nie należy oferowanego wsparcia łączyć jedynie z poprawą wyników egzaminacyjnych.	Institucja / instytucje planujące kształt systemu wsparcia dla placówek oświatowych w przyszłym okresie finansowania	Jeżeli projekty w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL miałyby być traktowane jako instrument poprawy wyników uzyskiwanych przez uczniów w formule egzaminacyjnej, to profil zajęć prowadzonych w ramach tych projektów musiałby ulec zmianie i być ściśle podporządkowany specyficze wymagań stawianych uczniom na egzaminie. Ewentualne działania, których celem miałyby być zachęcenie realizatorów projektów do podejmowania przedsięwzięć w sposób bezpośrednio powiązany z wymogami egzaminów zewnętrznych na różnych poziomach kształcenia (w tym np. poprzez wprowadzenie wskaźnika efektywności edukacyjnej), musiałyby być poprzedzone konsultacjami odnoszącymi się do celowości takiego rozwiązania. Działaniami pośrednimi w tym zakresie mogłyby być natomiast, po pierwsze, wydłużenie czasu trwania projektów (w wariantcie optymalnym okres realizacji projektów powinien być powiązany z „kalendarzem” egzaminacyjnym, okresem przygotowywania uczniów do egzaminów okresem kształcenia na danym szczeblu edukacji; choć w związku z powyższym, okres realizacji projektów byłby uzależniony od tego, do uczniów jakiego typu placówki są one adresowane, to jednak wydaje się, że minimalny okres realizacji powinien wynieść 2 lata; w wariantcie optymalnym okres 2-letni realizacji projektu powinien kończyć się w momencie przystępowania uczniów do egzaminu końcowego / zakończenia edukacji na danym szczeblu), a po drugie – objęcie wsparciem dotyczącym przygotowywania do egzaminów większego odsetka uczniów.	I-IV kw. 2014 (na etapie prac nad kształtem instrumentów wsparcia dotyczących systemu oświaty)	Horyzontalna

Lp.	Wniosek	Rekomendacja	Adresat Rekomendacji	Proponowany sposób wdrożenia	Termin Realizacji	Klasyfikacja
				<p>Jednocześnie, nie należy przyszłych projektów o charakterze zbliżonym do Poddziałania 9.1.2 PO KL utożsamiać wyłącznie z przygotowaniem do egzaminów zewnętrznych. Powinny one bowiem stanowić także, a nawet w bardzo dużym stopniu – instrument wspierania zajęć ogólnorozwojowych. Należy w związku z tym rozważyć możliwość kontynuacji premiowania na etapie oceny złożonych wniosków tych projektów, które przewidują przeprowadzenie dodatkowych zajęć, które swym zakresem wykraczają poza tematykę przedmiotową, czy tzw. kompetencje kluczowe i wyposażają uczniów w umiejętności ułatwiające radzenie sobie na kolejnych etapach edukacji oraz w dorosłym życiu (przy jednoczesnym zastrzeżeniu, iż zajęcia dotyczące kompetencji kluczowych muszą stanowić min. 70% ogółu działań podejmowanych w ramach projektu).</p>		

## 8. Spis wykresów

Wykres 1. Powierzchnia świetlic przypadająca na 100 uczniów (w m <sup>2</sup> ).....	32
Wykres 2. Dostępność środków prezentacji treści - liczba przypadająca na 100 uczniów .....	33
Wykres 3. Udział uczniów zamieszkałych w odległości co najmniej 5 km od szkoły wśród ogółu uczniów.....	33
Wykres 4. Stopień awansu zawodowego oraz pedagogiczny staż pracy nauczycieli .....	34
Wykres 5. Spełnianie obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki .....	34
Wykres 6. Udział w zajęciach rewalidacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych.....	35
Wykres 7. Udział w zajęciach rozwijających zainteresowania .....	36
Wykres 8. Udział w poszczególnych rodzajach zajęć rozwijających zainteresowania .....	36
Wykres 9. Występowanie zapotrzebowania na rozszerzenie bazy dydaktycznej w chwili badania .....	37
Wykres 10. Szacunkowy łączny koszt inwestycji z zakresu rozszerzenia bazy dydaktycznej, na które zgłaszano zapotrzebowanie .....	38
Wykres 11. Występowanie zapotrzebowania na rozszerzenie bazy edukacyjnej w chwili badania .....	38
Wykres 12. Szacunkowy koszt inwestycji w zakresie infrastruktury edukacyjnej .....	39
Wykres 13. Chęć uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych związanych z któryms z przedmiotów szkolnych.....	40
Wykres 14. Przedmioty, na które chcieliby uczęszczać uczniowie w ramach zajęć dodatkowych.....	41
Wykres 15. Inne przedmioty, na które chcieliby uczęszczać uczniowie w ramach zajęć dodatkowych .....	41
Wykres 16. Możliwość korzystania w szkole z poszczególnych zajęć .....	42
Wykres 17. Wartość projektów ogółem.....	48
Wykres 18. Wartość dofinansowania projektów .....	49
Wykres 19. Czas trwania projektów .....	49
Wykres 20. Liczba uczestników projektów.....	50
Wykres 21. Obszar realizacji projektów .....	50
Wykres 22. Rodzaje zajęć prowadzonych w ramach projektów .....	51
Wykres 23. Tematy zajęć pozalekcyjnych.....	51
Wykres 24. Tematy zajęć dydaktyczno-wyrównawczych.....	52
Wykres 25. Udział szkoły w procesie aplikowania oraz problemy występujące w tym zakresie.....	53
Wykres 26. Deklaracja znajomości Poddziałania 9.1.2 PO KL jako formy wsparcia rozwoju szkół.....	55
Wykres 27. Aktywność aplikacyjna o wsparcie w ramach Poddziałania 9.1.2 PO KL wśród szkół nieobjętych wsparciem .....	55
Wykres 28. Użyteczności cząstkowe poszczególnych poziomów atrybutów wsparcia .....	59
Wykres 29. Uśredniona ocena ważności poszczególnych cech decydujących o aplikowaniu o wsparcie szkół i placówek oświatowych ze środków publicznych.....	60
Wykres 30. Występowanie oraz ocena istotności barier obecnych w trakcie realizacji projektów.....	61
Wykres 31. Działania mogące zdaniem beneficjentów pomóc w zniwelowaniu problemów.....	62
Wykres 32. Zadania podejmowane w ramach projektów .....	64
Wykres 33. Realizacja działań prorozwojowych w szkołach grupy kontrolnej w ciągu ostatnich 3 lat.....	65
Wykres 34. Rozszerzenie bazy dydaktycznej szkoły w wyniku realizacji projektu oraz ocena jej trwałości .....	65
Wykres 35. Elementy rozszerzające bazę dydaktyczną w wyniku projektu .....	66
Wykres 36. Stan wyposażenia szkół w chwili badania .....	67
Wykres 37. Ocena wpływu wsparcia na osiągnięcie poszczególnych efektów w wyniku działań projektowych.....	68
Wykres 38. Ocena zmian w sytuacji szkół w ciągu ostatnich 2 lat.....	69
Wykres 39. Zakres oferty edukacyjnej w roku szkolnym 2012/2013 .....	70
Wykres 40. Rozszerzenie oferty edukacyjnej szkoły w wyniku realizacji projektu oraz ocena jej trwałości .....	71
Wykres 41. Zadania projektowe stanowiące rozszerzenie oferty edukacyjnej .....	71
Wykres 42. Ocena wpływu poszczególnych działań projektowych na poprawę wyników w nauce uczniów .....	72
Wykres 43. Opinie dot. nauki w szkole wśród uczniów którzy brali/nie brali udziału w projektach .....	73
Wykres 44. Samoocena „radzenia sobie” z poszczególnymi przedmiotami .....	75
Wykres 45. Średnia samoocena "radzenia sobie" z poszczególnymi przedmiotami .....	76
Wykres 46. Samoocena wykonywania poszczególnych zadań wystawiona przez uczniów biorących oraz niebiorących udziału w zajęciach realizowanych w ramach projektów .....	77
Wykres 47. Deklarowane przedmioty, z których uczniowie osiągają dzięki udziałowi w projekcie lepsze wyniki w nauce .....	78

Wykres 48. Odnotowanie przez uczniów wzrostu samorozwoju po udziale w zajęciach w ramach projektu .....	78
Wykres 49. Ocena atrakcyjności zajęć prowadzonych w ramach projektów oraz ocena ich wpływu na poszerzenie zainteresowań .....	79
Wykres 50. Ocena wpływu zajęć prowadzonych w ramach projektów na lepsze rozumienie omawianych zagadnień oraz osiągnięcie lepszych wyników w nauce.....	79
Wykres 51. Skala efektu zdarzenia niezależnego.....	85

## 9. Spis map

Mapa 1. Średnia liczba uczniów w szkołach podstawowych w 2012 roku .....	22
Mapa 2. Średnia liczba uczniów w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku .....	23
Mapa 3. Średnia liczba uczniów w liceach ogólnokształcących w 2012 roku .....	24
Mapa 4. Średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w szkołach podstawowych w 2012 roku .....	25
Mapa 5. Średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku .....	26
Mapa 6. Średnia liczba nauczycieli zatrudnionych na pełen etat w liceach ogólnokształcących w 2012 roku .....	27
Mapa 7. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w szkołach podstawowych w 2012 roku .....	28
Mapa 8. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku .....	29
Mapa 9. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w liceach ogólnokształcących w 2012 roku .....	29
Mapa 10. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer w szkołach podstawowych w 2012 roku .....	30
Mapa 11. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer w szkołach gimnazjalnych w 2012 roku .....	31
Mapa 12. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer w liceach ogólnokształcących w 2012 roku .....	32

## 10. Spis tabel

Tabela 1. Hipotetyczne warianty wsparcia szkół i placówek oświatowych .....	56
Tabela 2. Porównanie wyników egzaminów zewnętrznych wśród szkół objętych oraz nieobjętych wsparciem.....	82
Tabela 3. Dane dotyczące stanu szkolnictwa ogólnego w poszczególnych województwach w latach 2007-2012.....	92

## 11. Spis schematów

Schemat 1. Atrakcyjność poszczególnych wariantów wsparcia dla szkół (ranking) .....	57
Schemat 2. Model ścieżkowy wpływu poszczególnych czynników na jakość edukacji ogólnej w województwie lubelskim mierzonej wynikami egzaminów (współczynniki standaryzowane) .....	81

## 12. Aneks

Tabela 3. Dane dotyczące stanu szkolnictwa ogólnego w poszczególnych województwach w latach 2007-2012

Wskaźnik	Rok	Województwo															
		Łódzkie	Mazowieckie	Małopolskie	Śląskie	Lubelskie	Podkarpackie	Podlaskie	Świętokrzyskie	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Dolnośląskie	Opolskie	Kujawsko-pomorskie	Pomorskie	Warmińsko-mazurskie
<b>Średnia ilość nauczycieli zatrudnionych na cały etat w SP</b>	<b>2007</b>	10,67	10,66	9,33	12,45	8,87	8,38	10,53	8,36	11,31	10,73	12,38	11,54	9,64	12,29	12,86	11,22
	<b>2008</b>	10,51	10,91	9,14	12,34	8,86	8,30	10,57	8,44	11,01	10,79	12,23	11,33	9,28	12,25	12,90	11,13
	<b>2009</b>	10,26	10,74	9,04	12,06	8,84	8,20	10,51	8,37	10,96	10,70	12,18	11,16	9,28	11,89	12,79	10,79
	<b>2011</b>	11,63	13,15	10,74	13,66	10,17	9,60	11,90	9,80	12,18	12,24	13,58	13,08	10,69	13,12	14,44	11,70
	<b>2012</b>	11,61	13,23	10,66	13,59	10,11	9,49	11,76	9,76	12,03	12,34	13,68	13,12	10,61	13,05	14,53	11,56
<b>Ilość dzieci w SP przypadająca na jednego nauczyciela</b>	<b>2007</b>	15,62	16,07	15,56	16,60	14,31	14,80	14,89	14,74	16,02	16,01	16,18	16,71	14,76	15,07	15,97	15,46
	<b>2008</b>	15,41	15,73	15,57	16,28	14,18	14,48	14,96	14,70	16,03	15,75	15,81	16,70	14,74	14,98	15,77	15,13
	<b>2009</b>	15,30	15,86	15,46	16,20	13,99	14,35	14,74	14,49	15,75	15,73	15,47	16,52	14,50	14,97	15,75	15,11
	<b>2011</b>	13,38	13,40	12,89	14,09	11,90	11,93	12,66	12,16	13,93	13,70	13,62	14,03	11,88	13,31	13,77	13,64

Wskaźnik	Rok	Województwo															
		Łódzkie	Mazowieckie	Małopolskie	Śląskie	Lubelskie	Podkarpackie	Podlaskie	Świętokrzyskie	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Dolnośląskie	Opolskie	Kujawsko-pomorskie	Pomorskie	Warmińsko-mazurskie
	<b>2012</b>	13,49	13,52	12,88	13,98	12,15	12,04	12,91	12,26	14,05	13,76	13,71	14,13	11,81	13,37	13,68	13,75
<b>Średnia ilość dzieci w SP</b>	<b>2007</b>	166,6	171,3	145,1	206,7	126,9	124,1	156,7	123,3	181,1	171,9	200,4	192,8	142,3	185,1	205,4	173,5
	<b>2008</b>	162,0	171,6	142,3	201,0	125,6	120,2	158,1	124,0	176,4	169,9	193,4	189,2	136,9	183,5	203,5	168,4
	<b>2009</b>	157,0	170,2	139,8	195,3	123,6	117,6	155,0	121,3	172,6	168,4	188,5	184,4	134,6	178,0	201,5	163,0
	<b>2011</b>	155,5	176,2	138,5	192,5	121,0	114,5	150,7	119,2	169,7	167,7	185,0	183,6	127,0	174,7	198,8	159,5
	<b>2012</b>	156,6	178,9	137,3	190,0	122,8	114,2	151,9	119,7	169,1	169,7	187,5	185,5	125,2	174,5	198,8	158,9
	<b>2007</b>	13,11	11,48	10,95	12,69	12,02	9,79	14,00	12,75	13,04	12,66	12,49	12,10	13,63	13,01	13,03	13,17
<b>Średnia ilość nauczycieli zatrudnionych na cały etat w szkołach gimnazjalnych</b>	<b>2008</b>	12,56	11,16	10,50	12,38	11,57	9,45	13,40	12,21	12,12	12,33	11,83	11,62	13,26	12,77	12,74	12,47
	<b>2009</b>	12,36	10,75	10,23	12,04	11,12	9,08	12,86	12,08	11,68	11,89	11,51	12,67	12,68	12,16	12,19	11,80
	<b>2011</b>	13,75	13,36	12,25	13,68	12,68	11,07	14,61	13,99	13,86	13,79	13,07	13,41	13,54	13,48	14,20	12,86
	<b>2012</b>	13,20	12,79	11,69	13,16	12,05	10,50	13,54	13,06	13,42	13,22	12,56	12,52	13,30	13,01	13,69	12,06
	<b>2007</b>	16,5	17,1	16,4	16,7	15,9	16,2	15,8	16,4	16,9	16,5	17,1	17,2	15,5	16,2	16,4	16,6
<b>Ilość uczniów w gimnazjum przypadających na jednego nauczyciela</b>	<b>2008</b>	16,4	16,7	16,1	16,1	15,4	15,4	15,5	16,1	16,9	16,1	16,9	17,0	15,4	15,6	15,9	16,0
	<b>2009</b>	16,0	16,6	15,7	15,9	15,2	15,4	15,1	15,5	16,6	15,8	16,4	15,1	15,2	15,5	15,8	15,9



Wskaźnik	Rok	Województwo															
		Łódzkie	Mazowieckie	Małopolskie	Śląskie	Lubelskie	Podkarpackie	Podlaskie	Świętokrzyskie	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Dolnośląskie	Opolskie	Kujawsko-pomorskie	Pomorskie	Warmińsko-mazurskie
	<b>2011</b>	12,5	12,2	12,1	12,5	12,1	11,7	12,0	12,0	12,9	12,4	12,6	12,8	12,4	12,5	12,3	13,1
	<b>2012</b>	12,4	12,2	12,2	12,4	12,0	11,7	11,9	12,0	12,8	12,4	12,4	12,9	12,1	12,4	12,3	13,0
<b>Średnia ilość uczniów w gimnazjum</b>	<b>2007</b>	216,1	196,3	179,8	212,3	191,2	158,9	221,2	209,7	220,8	209,1	213,0	207,8	211,9	210,3	214,2	218,4
	<b>2008</b>	206,3	186,8	169,4	199,9	178,1	145,1	207,5	196,2	204,6	198,7	200,0	198,0	204,0	199,1	202,8	199,5
	<b>2009</b>	197,9	178,7	160,9	191,6	168,7	140,2	193,6	187,0	193,7	187,7	188,2	190,8	192,7	188,0	192,2	187,2
	<b>2010</b>	187,0	171,2	153,2	180,4	160,1	133,9	182,1	177,6	184,6	179,0	176,8	179,7	180,7	177,3	184,0	178,1
	<b>2011</b>	172,3	162,7	147,8	171,0	153,3	129,3	175,2	168,3	178,4	170,4	165,0	171,7	167,3	168,9	174,6	168,5
	<b>2012</b>	164,1	156,5	142,4	162,8	145,0	122,8	161,6	156,7	171,8	163,7	156,3	161,8	161,4	161,0	168,1	157,0
	<b>Średnia ilość nauczycieli zatrudnionych na cały etat w LO</b>	<b>2007</b>	15,1	14,5	16,6	14,3	16,2	17,4	17,1	16,3	15,2	16,6	13,0	15,5	15,8	16,5	14,4
<b>2008</b>		15,6	15,0	17,6	15,7	16,9	18,5	17,6	18,6	16,1	17,3	14,4	16,5	18,3	16,4	15,3	17,2
<b>2009</b>		14,5	14,7	17,6	15,7	16,9	18,6	17,8	18,5	15,4	16,5	13,3	17,0	18,0	16,2	14,7	16,5
<b>2011</b>		17,8	19,2	20,1	18,2	19,0	20,0	20,2	19,9	17,2	19,0	15,7	18,9	18,7	17,0	17,4	16,7
<b>2012</b>		17,1	17,9	18,5	16,8	17,3	18,6	18,7	19,1	16,2	17,6	15,7	17,4	16,6	15,8	17,3	16,0
<b>Ilość uczniów w liceum</b>	<b>2007</b>	19,1	19,9	19,9	20,1	19,2	19,2	19,4	20,3	18,0	19,7	19,9	19,7	19,4	18,3	19,3	21,8

Wskaźnik	Rok	Województwo															
		Łódzkie	Mazowieckie	Małopolskie	Śląskie	Lubelskie	Podkarpackie	Podlaskie	Świętokrzyskie	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Dolnośląskie	Opolskie	Kujawsko-pomorskie	Pomorskie	Warmińsko-mazurskie
przypadających na jednego nauczyciela	2008	18,0	18,7	18,6	17,6	17,9	17,8	17,9	17,8	16,5	18,0	17,4	17,7	16,5	16,9	17,5	17,4
	2009	18,2	18,6	18,2	17,0	17,5	17,5	17,6	17,3	16,7	17,8	17,1	16,6	15,7	16,0	17,1	17,1
	2011	13,9	13,6	15,0	13,9	14,2	15,0	15,2	14,6	13,8	14,8	14,2	14,1	13,4	13,8	13,6	14,9
	2012	14,0	14,1	15,4	14,0	14,8	15,5	15,5	14,8	13,8	15,0	14,0	14,6	13,7	14,5	13,5	14,8
Średnia ilość uczniów w LO	2007	288,2	288,7	330,2	286,2	312,2	333,8	332,1	331,9	273,8	325,7	259,1	305,3	305,8	301,6	278,2	302,6
	2008	280,1	281,6	327,8	277,2	302,5	329,6	314,0	330,6	265,5	311,7	249,3	292,7	301,3	277,8	266,6	299,2
	2009	264,6	273,7	320,0	266,6	296,0	325,2	311,6	320,1	257,2	294,2	227,6	282,4	281,6	259,4	251,0	283,2
	2010	260,1	266,6	313,1	259,7	283,6	320,7	314,7	305,3	250,9	289,7	226,0	275,8	255,2	240,1	244,0	267,8
	2011	246,5	260,5	301,5	252,1	268,4	301,1	306,7	291,0	236,9	280,6	223,7	267,5	250,8	235,6	236,7	248,9
	2012	240,5	251,7	285,2	234,7	256,1	287,6	289,7	281,7	223,6	264,1	220,8	254,3	227,1	229,2	234,1	237,4
Ilość uczniów SP przypadająca na jeden komputer	2007	12,5	12,1	11,4	15,7	10,0	10,4	12,3	10,5	13,9	12,7	14,9	13,9	11,4	13,2	15,9	12,7
	2008	10,0	11,0	10,1	14,0	8,5	8,1	10,6	9,4	11,9	11,3	12,0	11,7	9,6	11,7	13,3	11,2
	2009	9,6	10,8	9,8	13,4	8,1	7,9	10,2	9,1	11,3	11,1	11,4	11,0	9,0	11,2	13,0	11,0
	2010	9,4	10,5	9,6	12,8	7,9	7,7	9,7	8,9	10,8	10,5	11,0	10,6	8,6	10,9	12,6	10,2

Wskaźnik	Rok	Województwo															
		Łódzkie	Mazowieckie	Małopolskie	Śląskie	Lubelskie	Podkarpackie	Podlaskie	Świętokrzyskie	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Dolnośląskie	Opolskie	Kujawsko-pomorskie	Pomorskie	Warmińsko-mazurskie
	2011	9,4	10,4	9,2	12,3	7,8	7,5	9,5	7,9	10,6	10,2	10,8	10,2	8,4	10,9	12,5	9,8
	2012	9,3	10,1	8,7	11,5	7,6	7,2	9,2	7,9	10,3	9,7	10,5	9,4	7,6	10,5	11,9	9,3
Ilość uczniów szkoły gimnazjalnej przypadająca na jeden komputer	2007	16,5	13,2	14,1	16,0	13,8	13,3	15,2	15,5	17,6	16,0	17,2	15,0	15,5	18,0	17,2	17,5
	2008	13,2	11,9	12,4	13,6	10,8	10,2	12,9	13,2	14,8	13,1	14,3	12,5	12,6	14,0	14,6	14,0
	2009	12,6	11,5	11,5	13,2	10,3	9,9	12,1	12,7	14,7	12,5	13,4	12,3	12,2	13,6	13,5	13,5
	2010	11,8	11,0	11,5	12,3	10,0	9,5	11,3	12,5	13,9	11,6	12,5	11,5	11,8	12,7	13,0	12,7
	2011	11,3	10,5	11,0	11,8	9,8	9,2	11,2	11,0	12,6	10,8	11,7	11,0	11,2	12,3	12,2	11,9
	2012	10,5	10,0	10,2	11,3	9,3	8,7	10,4	10,5	12,5	10,4	10,9	9,7	6,8	11,7	11,7	11,4
Ilość uczniów LO przypadająca na jeden komputer	2007	8,9	8,4	10,1	10,3	9,3	11,2	10,6	10,4	8,7	10,3	7,8	8,3	9,0	9,4	9,3	7,8
	2008	7,3	7,3	8,9	9,2	7,4	9,2	8,2	7,8	6,3	8,5	6,1	7,2	7,7	7,3	8,1	7,9
	2009	7,1	7,1	8,4	8,6	7,3	9,1	8,1	7,6	6,1	8,3	5,7	6,2	6,9	6,7	7,6	7,4
	2010	6,9	7,0	7,9	8,1	7,1	9,1	7,6	7,1	5,5	7,6	5,4	6,4	6,6	6,6	7,3	7,1
	2011	6,4	6,8	7,4	7,9	6,7	7,9	7,4	7,0	5,0	6,9	5,2	5,7	6,0	6,4	6,1	6,6
	2012	6,3	6,4	6,9	7,2	6,3	7,8	6,4	6,5	4,8	6,9	5,2	5,4	3,9	5,8	6,6	6,0

Wskaźnik	Rok	Województwo															
		Łódzkie	Mazowieckie	Małopolskie	Śląskie	Lubelskie	Podkarpackie	Podlaskie	Świętokrzyskie	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Dolnośląskie	Opolskie	Kujawsko-pomorskie	Pomorskie	Warmińsko-mazurskie
<b>Udział wydatków na oświatę i wychowanie w ogóle wydatków budżetu województw</b>	<b>2007</b>	6,8%	4,5%	6,5%	8,4%	7,9%	9,0%	5,8%	4,1%	3,8%	5,6%	5,5%	5,7%	5,8%	7,1%	4,6%	5,5%
	<b>2008</b>	6,6%	5,2%	6,1%	7,2%	6,0%	8,7%	5,6%	4,3%	3,8%	4,4%	4,7%	5,5%	5,8%	7,1%	3,9%	5,8%
	<b>2009</b>	9,2%	5,4%	4,0%	7,3%	4,4%	6,4%	5,0%	6,3%	4,9%	2,3%	2,3%	6,8%	4,9%	5,5%	2,2%	4,0%
	<b>2010</b>	6,2%	4,7%	4,5%	7,0%	5,5%	6,2%	5,1%	4,5%	3,3%	4,1%	3,4%	8,4%	5,2%	6,4%	3,4%	4,8%
	<b>2011</b>	6,1%	4,8%	3,7%	8,2%	5,1%	6,5%	4,0%	5,2%	3,7%	4,0%	3,6%	7,5%	4,8%	8,4%	3,3%	4,2%
	<b>2012</b>	6,4%	5,3%	8,2%	8,5%	5,9%	7,8%	4,3%	3,4%	3,8%	4,6%	2,5%	9,3%	5,3%	7,8%	3,6%	3,7%



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Zamówienie jest współfinansowane w 85 % ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet X Pomoc Techniczna Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki oraz 15 % z budżetu JST.