



RAPORT EWALUACYJNY

Projekt „Ogarnięci finansowo – długoterminowo!”

Zakres realizacji i zbierania ankiet: 22.09–01.12

Zakres działań

W ramach projektu „Ogarnięci finansowo – długoterminowo!” przeprowadzono warsztaty edukacyjne w 100 szkołach na terenie całej Polski. Każdy warsztat trwał 3 godziny lekcyjne. Scenariusze zajęć opracowano w podziale na grupy wiekowe 7–10 lat, 11–14 lat i 15-19 lat, co pozwoliło dopasować treści i metody pracy do etapu rozwojowego uczestników.

W działaniach wykorzystano kartę pracy wydrukowaną w nakładzie 3000 egzemplarzy i dystrybuowaną do szkół uczestniczących w projekcie (ponad 50 szkół). Łącznie w warsztatach wzięło udział **2088 uczniów**.

Ewaluacja projektu była prowadzona w sposób ciągły, zakładając zbieranie danych od uczestników bezpośrednich - uczniów po warsztatach, jak również informację zwrotną trenerów oraz zespołu realizującego projekt. Poniższy raport składa się zatem z trzech części dotyczących odpowiednio tych grup.

Rezultaty założone w projekcie zostały osiągnięte, do czego na pewno przyczynił się proces ewaluacji i sposób jego prowadzenia. Informacja zwrotna zebrana w ankietach przyczyni się też do planowania kolejnych projektów w sposób jeszcze lepiej dopasowany do potrzeb grupy docelowej.

CZĘŚĆ I. RAPORT EWALUACYJNY Z ANKIET uczestników bezpośrednich - uczniów - po warsztatach

1. Informacje o badaniu

Ewaluacja opiera się na ankiecie wypełnianej po warsztatach. W przypadku pytań zamkniętych liczebność kompletnych odpowiedzi wynosiła **817** na 999 ankiet. Na pytanie otwarte odpowiedziało **240 osób**.

Dodatkowa informacja metodologiczna: ankiety wypełniali **uczniowie klas 5–8 oraz szkół ponadpodstawowych**, czyli w praktyce respondenci w wieku **11–19 lat** (z podziałem analitycznym na 11–14 i 15–19). Uczniowie młodsi (klasy 1–4) **nie wypełniali ankiet**.

2. Charakterystyka respondentów

2.1. Struktura wieku (na podstawie deklaracji wieku w ankiecie)

W analizie przyjęto podział zgodny z rzeczywistą próbą ankietową i zakresem respondentów:

Grupa wiekowa	n	%
11–14 (kl. 5–8)	495	60,6
15–19 (ponadpodst.)	322	39,4

2.2. Płeć respondentów

Płeć	n	%
mężczyzna	412	50,4
kobieta	405	49,6

2.3. Dodatkowe dane kontekstowe

- **Rodzeństwo:** najczęściej 1 (n=438, 53,6%), następnie 2 (n=152, 18,6%) i brak rodzeństwa (n=149, 18,2%).
- **Deklarowane mocne strony edukacyjne:** przedmioty ścisłe 37,7%, humanistyczne 33,3%, społeczne 10,6%, mieszane (2–3 obszary) 18,4%.

3. Postawy i nawyki finansowe (deklaracje uczniów)

- **Warto oszczędzać.** Średnia: **4,2/5** (N=817), odpowiedzi 4–5: **83%**.
- **Dorośli potrafią zarządzać finansami osobistymi.** Średnia: **3,92/5** (N=817), odpowiedzi 4–5: **70%**.
- **Łatwo jest nauczyć się kontroli nad swoimi pieniędzmi.** Średnia: **3,46/5** (N=817), odpowiedzi 4–5: **32%**.

Zestawienie trzech deklaracji tworzy spójną i jednocześnie bardzo praktyczną diagnozę: uczniowie w wieku 11–19 lat w większości nie wymagają już przekonywania, że oszczędzanie ma sens — to przekonanie jest silne, stabilne i wręcz normatywne (wysoka średnia 4,2 oraz 83% wskazań 4–5). Jednak w tym samym czasie wyraźnie słabiej wypada ich wiara w możliwość opanowania kontroli nad własnymi pieniędzmi. To rozróżnienie jest kluczowe dla projektowania kolejnych edycji: różnica między „wiem, że warto” a „umiem i potrafię to robić konsekwentnie” wskazuje, że największa przestrzeń rozwojowa leży nie w obszarze wartości, ale w obszarze kompetencji wykonawczych i nawyków.

Ocena dorosłych (3,92) może sugerować, że młodzież widzi w swoim otoczeniu zarówno dobre, jak i mniej uporządkowane przykłady zarządzania pieniędzmi. W wieku 11–19 lat uczniowie są już uważnymi obserwatorami: dostrzegają napięcia wokół zakupów, „chwilowe braki”, impulsywne decyzje, ale także racjonalne planowanie i priorytety. Umiarkowanie wysoki wynik pokazuje, że dorośli są dla nich odniesieniem, lecz nie zawsze źródłem jasnego „modelu działania”. To wzmacnia rolę warsztatów jako miejsca, które nie tylko daje informacje, ale porządkuje chaos i nazywa mechanizmy: budżetowanie, planowanie, odraczanie gratyfikacji, bezpieczeństwo cyfrowe. Innymi słowy, warsztaty pełnią funkcję „instrukcji obsługi” decyzji finansowych w codzienności, a nie tylko lekcji o pojęciach.

Najniższy wynik — łatwość nauki kontroli nad pieniędzmi (3,46) — należy odczytać jako sygnał, że uczniowie realnie czują trudność wdrożeniową: rozumieją, co „powinno się robić”, ale **doświadczają presji (rówieśniczej, reklamowej), impulsów, emocji oraz wygody płatności online, które osłabiają samokontrolę**. W efekcie projekt, który chce wzmacniać długoterminowe kompetencje, powinien przesuwać ciężar z samej wiedzy na ćwiczenie mikro nawyków. Dla tej grupy wiekowej szczególnie skuteczne są rozwiązania proste i natychmiast użyteczne: „tracker wydatków” na tydzień, mechanizm „24/48 godzin na decyzję zakupową”, budowanie małego bufora, plan „cel–kwota–czas”, a także krótkie scenariusze decyzyjne: co robić, gdy widzę promocję, jak porównać oferty, jak liczyć koszty dodatkowe. Wniosek jest więc jednoznaczny: postawa prooszczędnościowa jest mocna, ale trwałość efektu zależy od wzmocnienia narzędzi i samoregulacji, czyli elementów, które pomagają przełożyć intencję na działanie.

3.1. Rozmowy o finansach w domu

Rozkład odpowiedzi (N=817):

Częstotliwość	n	%
nie	128	16
różnie to bywa	388	47
1 raz w roku	17	2
kilka razy w roku	71	9
1 raz w miesiącu	31	3
kilka razy w miesiącu	88	10
1 raz w tygodniu	31	4
kilka razy w tygodniu	63	8

Struktura odpowiedzi pokazuje, że rozmowy o finansach w domu w dużej mierze nie mają charakteru regularnego. Dominują dwie kategorie: „różnie to bywa” oraz „nie”. Łącznie oznacza to, że u znacznej części uczniów temat finansów pojawia się albo przypadkowo i bez rytmu, albo w ogóle nie jest podejmowany. Z perspektywy edukacji finansowej jest to jeden z najbardziej znaczących wyników w całym raporcie, ponieważ warunki domowe są dla młodzieży naturalnym środowiskiem uczenia się poprzez obserwację i rozmowę. Gdy rozmowy nie ma, uczeń uczy się w sposób fragmentaryczny: z zasłyszanych komunikatów („nie stać nas”), z reakcji emocjonalnych wokół zakupów, z mediów społecznościowych lub z własnych prób i błędów.

Wynik „różnie to bywa” jest szczególnie istotny, bo może oznaczać, że o pieniądzu mówi się w domu głównie wtedy, gdy pojawia się problem, potrzeba lub konflikt. Wtedy finanse stają się tematem obciążonym emocjami, a nie neutralnym obszarem kompetencji. Dla nastolatków i uczniów starszych klas może to skutkować przekonaniem, że pieniądze są „trudnym tematem”, że wiążą się z napięciem albo że lepiej ich nie poruszać. W konsekwencji, nawet jeśli uczeń ma potrzebę zrozumienia budżetu czy decyzji zakupowych, może nie mieć

przeprześci, by o to zapytać. Dlatego rola szkoły i warsztatów rośnie: stają się one miejscem, które normalizuje rozmowę o pieniądzech i pokazuje, że da się o nich mówić rzeczowo, bez oceniania.

W praktyce to uzasadnia, by w kolejnych edycjach warsztatów jeszcze mocniej wprowadzić element „mostu do domu”. Nie chodzi o przenoszenie odpowiedzialności na rodziców ani o wchodzenie w wrażliwe dane, tylko o stworzenie bezpiecznego pretekstu do rozmowy. Skuteczne są krótkie zadania domowe (10–15 minut) o neutralnym charakterze, np. „na co odkładamy jako rodzina w tym roku (bez kwot)”, „jak podejmujemy decyzję o większym wydatku”. Taki zabieg zwiększa trwałość efektu edukacyjnego, bo uczeń powtarza treść w innym kontekście i utrwala ją w realnym środowisku.

Warto też podkreślić, że brak rozmów o finansach w domu nie jest zjawiskiem marginalnym — to wynik systemowy, który wzmacnia nierówności: uczniowie z domów, gdzie rozmowa jest regularna, mają naturalny trening, natomiast pozostali są zdani na przypadek. **Projekt w tej sytuacji ma potencjał wyrównywania szans**, ale wymaga zaprojektowania narzędzi, które będą działały niezależnie od środowiska domowego. Ostatecznie wniosek jest jasny: dla wielu uczniów warsztat jest kluczowym źródłem uporządkowanej wiedzy i języka finansów, a dodatkowy komponent domowy może znacząco podnieść skuteczność długoterminową.

3.2. Kieszonkowe, zakupy i zarabianie

Kieszonkowe (N=817)

Częstotliwość	n	%
nie	122	15,0
różnie to bywa	163	20
1 raz w miesiącu	277	34
kilka razy w miesiącu	77	9,4
1 raz w tygodniu	105	12,1
kilka razy w tygodniu	49	6
1 raz w roku	8	1
pozostałe	16	2

Samodzielne zakupy (N=817)

Częstotliwość	n	%
nie	57	7
różnie to bywa	302	37
kilka razy w miesiącu	179	22
kilka razy w tygodniu	116	14
pozostałe	163	20

Zakupy online (N=817)

Częstotliwość	n	%
nie	187	23
różnie to bywa	245	30
kilka razy w roku	131	16
kilka razy w miesiącu	116	14
pozostałe	138	17

Zarabianie własnych pieniędzy (N=817)

Odpowiedź	n	%
tak, regularnie	64	7,9
tak, czasem	365	44,6
nie	388	47,5

Ten blok danych jest szczególnie „operacyjny”, ponieważ pokazuje, jak młodzież realnie funkcjonuje w świecie finansów — nie w teorii, ale w praktyce. Po pierwsze, kieszonkowe jest powszechne, jednak znaczna część uczniów deklaruje nieregularność („różnie to bywa”). To ma bezpośrednie konsekwencje edukacyjne: regularne kieszonkowe sprzyja budowaniu nawyków budżetowania, planowania i odkładania, natomiast nieregularność utrudnia przewidywanie i może wzmacniać impuls do „wydawania, gdy jest”. **Dla warsztatów oznacza to konieczność uwzględnienia dwóch scenariuszy: budżetu przy stałym wpływie oraz budżetu przy wpływie zmiennym. W tym drugim przypadku kluczowe stają się narzędzia typu „bufor” oraz priorytety wydatków — czyli umiejętność odłożenia małej części na bezpieczeństwo, zanim pojawi się wydatek emocjonalny.**

Po drugie, uczniowie dokonują samodzielnych zakupów i w znaczącym stopniu korzystają z zakupów online. To oznacza, że edukacja finansowa w tej grupie wiekowej nie może ograniczać się do abstrakcyjnych pojęć — musi być osadzona w codziennych decyzjach konsumenckich. Szczególnie ważny jest wysoki udział odpowiedzi „różnie to bywa”, który sugeruje falowanie zachowań zakupowych: okresy większej aktywności przeplatane okresami mniejszej. W praktyce to dokładnie te momenty „piku” (promocje, moda, potrzeby szkolne, okresy przedświąteczne), w których uczniowie są najbardziej podatni na presję i impulsy. Warsztaty powinny więc uczyć **rozpoznawania sytuacji ryzyka zakupowego**: kiedy emocje prowadzą, kiedy kupują dla statusu, kiedy cena „krzyczy”, ale koszt całkowity rośnie.

Po trzecie, zakupy online w wieku 11–19 lat wiążą się z unikalnym zestawem ryzyk: płatności cyfrowe obniżają „ból płacenia”, łatwiej jest kliknąć niż wyjąć gotówkę, a koszty ukryte (dostawa, zwrot, prowizje, różnice w jakości) są dla młodych często niewidoczne. Stąd ważna rekomendacja metodyczna: **silne osadzenie modułu w praktyce konsumenckiej i wprowadzenie prostych checklist**. Takie checklisty powinny obejmować zarówno elementy finansowe (koszt całkowity, porównanie ofert, decyzja odroczone), jak i bezpieczeństwo (weryfikacja sklepu, zasady zwrotu, podejrzane linki, ochrona danych).

Wyniki dotyczące zarabiania są również istotne: ponad połowa uczniów deklaruje, że zarabia własne pieniądze (czasem lub regularnie). To sygnał, że młodzież już teraz wchodzi w świat pracy, usług, mikroprzedsiębiorczości i „dorabiania”. Edukacja finansowa może tu dawać bardzo konkretną wartość: **jak wyceniać swoją pracę, jak planować cel, jak oddzielać część na wydatki od części na oszczędności, jak unikać ryzykownych propozycji w internecie**. Dla starszej grupy (15–19) to też dobry moment, by uczyć rozumienia umów, legalności źródeł przychodów oraz długoterminowych konsekwencji decyzji finansowych. Podsumowując: dane potwierdzają, że **uczniowie nie są „przyszłymi” uczestnikami rynku — oni nim już są**. Dlatego warsztat działa najbardziej wtedy, gdy uczy decyzji tu i teraz.

4. Ocena warsztatów i ich użyteczności

4.1. Wyniki pytań w skali 1–5

Obszar oceny	N	Średnia	Mediana	% ocen 4–5	% ocen 1–2
Ocena warsztatów (ogólnie)	816	4,07	4	64,5%	5,1%
Ocena prowadzących	813	4,41	5	71,8%	2,8%
Metody pracy (atrakcyjność)	815	3,91	4	57,4%	7,0%
Przydatność wiedzy	816	4,03	4	60,9%	5,7%
Chęć dalszych materiałów/zajęć	812	3,69	4	49,4%	14,1%

Wyniki ilościowe wskazują na stabilnie wysoką ocenę całego doświadczenia warsztatowego, z wyraźnie wyróżniającą się oceną prowadzących. Ocena prowadzących na poziomie 4,41 (mediana 5) to nie tylko „miły” rezultat — **to element krytyczny dla skuteczności edukacji finansowej. W tej tematyce autorytet i sposób pracy prowadzącego przesądzają, czy uczniowie traktują temat jako realnie potrzebny, czy jako szkolny obowiązek. Tak wysoka ocena oznacza, że prowadzący skutecznie budowali uwagę i zaufanie, a także potrafili wchodzić w dialog, tłumaczyć na przykładach i utrzymywać tempo pracy.**

Ogólna ocena warsztatów (4,07) i przydatność wiedzy (4,03) potwierdzają, że formuła 3 godzin lekcyjnych w połączeniu z doбором tematów trafia w potrzeby uczniów. Jednocześnie niższy wynik metod pracy (3,91) oraz wyraźnie najniższy wynik chęci dalszych materiałów (3,69, przy najwyższym odsetku ocen 1–2) pokazują, gdzie można osiągnąć największy wzrost przy relatywnie niewielkiej zmianie. To nie musi oznaczać, że warsztat był „mało atrakcyjny”; raczej sugeruje, że część uczniów oczekuje jeszcze większej interaktywności i „doświadczenia” oraz jest zadowolona z kompleksowych materiałów, które otrzymała podczas warsztatów.

Zestawienie wyników oceny warsztatów z wynikami postaw i nawyków (szczególnie z niższą oceną łatwości kontroli nad pieniędzmi) sugeruje jeszcze jedną interpretację: warsztaty są oceniane dobrze jako doświadczenie edukacyjne, ale największą wartość w kolejnych edycjach przyniesie wzmocnienie elementów, które pomagają uczniom przełożyć treści na codzienną praktykę. Wówczas może wzrosnąć zarówno chęć kontynuacji, jak i realna trwałość efektów.

4.2. Najbardziej przydatne tematy (pytanie wielokrotnego wyboru)

Na pytanie odpowiedziały 804 osoby. Łącznie odnotowano 1905 wskazań.

Temat	n	% respondentów
Budżet Zarządzanie finansami osobistymi	413	51,4
Oszczędzam Magia procentu składanego	376	46,8
Zarabiam Źródła przychodów	373	46,4
Instrumenty inwestycyjne i ryzyko w inwestowaniu	324	40,3
Cyberbezpieczeństwo	224	27,9
Nowe Technologie w finansach i inwestycjach	195	24,3

Wnioski i interpretacja do bloku 4.2 (rozszerzone)

Ranking tematów precyzyjnie wskazuje, co młodzież uznaje za najbardziej użyteczne i „życiowe”. Najwyżej plasuje się budżet i zarządzanie finansami osobistymi, co potwierdza, że uczniowie szukają narzędzi porządkujących codzienność: jak rozdzielić pieniądze, jak planować wydatki, jak nie „przepalić” kieszonkowego, jak przewidzieć większe koszty. W grupie 11–19 to szczególnie naturalne, bo jest to etap rosnącej autonomii zakupowej i pierwszych doświadczeń zarobkowych. Wniosek praktyczny jest jednoznaczny: moduł budżetowy powinien pozostać centralny, ale warto go prowadzić maksymalnie praktycznie, na przykładach: mini-budżet tygodniowy, scenariusze „miesiąc z kieszonkowym”, planowanie bufora przy nieregularnych wpływach.

Drugie i trzecie miejsce — oszczędzanie (procent składany) oraz źródła przychodów — pokazują, że uczniowie myślą nie tylko o „cięciu wydatków”, ale również o budowaniu zasobów i o tym, jak pieniądź może pracować w czasie. To jest ważny sygnał: młodzież chce rozumieć mechanizmy długoterminowości, a nie tylko doraźne porady. Procent składany, choć abstrakcyjny, został uznany za przydatny, co sugeruje, że sposób jego przedstawienia był zrozumiały i angażujący. W kolejnych edycjach warto wzmacniać tę część poprzez cele i czas: „ile odkładam”, „na co”, „kiedy osiągnę”.

Czwarte miejsce — inwestowanie i ryzyko — to jeden z najbardziej wymownych wyników. Ponad 40% respondentów wskazało ten temat jako przydatny, co potwierdza rosnące zainteresowanie młodzieży inwestowaniem, ale też potrzebę ustrukturyzowanej, bezpiecznej edukacji. Młodzież styka się z treściami inwestycyjnymi w internecie, często w formie uproszczeń i obietnic. Warsztat pełni więc ważną funkcję ochronną: uczy rozumienia ryzyka, dywersyfikacji, ostrożności oraz zasady inwestowania w „to, co rozumiem”. Warto utrzymać ten moduł i prowadzić go poprzez symulacje i gry, które uczą na błędach bez realnych konsekwencji.

Niższe miejsca cyberbezpieczeństwa i nowych technologii nie powinny prowadzić do wniosku, że te tematy są zbędne. Raczej sugerują, że uczniowie nie zawsze łączą je automatycznie z finansami albo traktują je jako „mniej atrakcyjne”. Jednak w świecie zakupów online i cyfrowych płatności jest to obszar krytyczny. **Dlatego rekomendowane jest silniejsze „wplecenie” cyberbezpieczeństwa w scenariusze zakupowe i inwestycyjne, zamiast omawiania go jako oddzielnego bloku.** Wniosek końcowy: dobór tematów jest trafiony, a największy potencjał rozwoju leży w jeszcze bardziej praktycznym ujęciu budżetu, oszczędzania, przychodów oraz w podaniu inwestowania i cyberbezpieczeństwa w formie ćwiczeń decyzyjnych.

5. Analiza odpowiedzi otwartych

Na pytanie otwarte odpowiedziało 240 osób (część wpisów to krótkie „nie/nic”, jednak pojawiają się też konkretne sugestie). Najczęściej powtarzające się wątki jakościowe:

- Więcej czasu / rozszerzenie formuły
- Więcej gier, ćwiczeń i interakcji
- Tempo i angażowanie
- Komfort uczestników (przerwy, drobne elementy motywacyjne)
- Prośby o pogłębienie wybranych tematów (giełda/akcje, kredyty/rata, zakupy online)
- Informacje zwrotne pozytywne (zadowolenie z prowadzących i formy)

Pełna lista odpowiedzi otwartych znajduje się w Załączniku 1.

Odpowiedzi otwarte pełnią w raporcie rolę „barometru doświadczenia” i bardzo dobrze tłumaczą wyniki ilościowe. Powtarzające się prośby o więcej czasu można interpretować na dwa sposoby, oba korzystne dla projektu. Z jednej strony to sygnał, że uczniowie byli zainteresowani i chcieliby kontynuacji. Z drugiej strony — to informacja, że materiał mógł być intensywny, a uczniowie potrzebowali więcej przestrzeni na ćwiczenie i rozmowę. W praktyce ten drugi wątek jest szczególnie ważny, bo pokazuje kierunek ulepszeń: mniej „przechodzenia” przez treści, więcej pogłębionych ćwiczeń, które budują umiejętność.

Wątek „więcej gier i interakcji” potwierdza, że młodzież w wieku 11–19 najlepiej uczy się finansów poprzez doświadczenie: symulacje, decyzje, krótkie zadania w grupach, element rywalizacji i natychmiastową informację zwrotną. To jednocześnie bardzo spójne z wynikami oceny metod pracy (3,91). Dlatego dobrą odpowiedzią na to oczekiwanie nie musi być wydłużenie warsztatu, tylko przeprojektowanie proporcji: więcej czasu na ćwiczenia,

mniej czasu na tłumaczenie. Alternatywnie można wprowadzić zestaw krótkich mikro-modułów (15–20 minut) do wyboru, aby prowadzący mogli elastycznie dopasować poziom interakcji do klasy.

Szczególnie ważne są prośby o pogłębienie tematów giełdy i akcji oraz o gry giełdowe. To pokazuje, że inwestowanie jest dla uczniów obszarem atrakcyjnym, ale jednocześnie wymagającym bezpiecznej ramy edukacyjnej. Warto odpowiadać na to oczekiwanie narzędziami typu gry symulacyjne. To nie tylko podnosi atrakcyjność, ale również wzmacnia efekt ochronny, bo młodzież spotyka się z tematami inwestycyjnymi w sieci w sposób często uproszczony.

Elementy związane z komfortem (przerwy, drobne rekwizyty) również warto traktować jako sygnał o energii grupy. Drobne elementy grywalizacji i rekwizytów zwiększają ich zaangażowanie. To podpowiada prosty kierunek: planowanie krótkich przerw, energizerów, a także wykorzystywanie rekwizytów edukacyjnych w ćwiczeniach. Ostatecznie odpowiedzi otwarte potwierdzają wysoką satysfakcję, a jednocześnie wskazują precyzyjnie, jak podnieść interaktywność i wdrożeńiowość.

6. Wnioski końcowe

Ewaluacja projektu „Ogarnięci finansowo – długoterminowo!” potwierdza, że przyjęta formuła warsztatów odpowiada na realne potrzeby młodzieży w wieku 11–19 lat oraz że projekt osiąga bardzo dobre wyniki w obszarze satysfakcji uczestników i odbioru treści jako przydatnych. Ogólna ocena warsztatów na poziomie 4,07/5 oraz przydatność wiedzy 4,03/5 wskazują, że uczniowie postrzegają te zajęcia jako wartościowe i sensowne w kontekście codziennego życia. Szczególnie mocnym zasobem projektu jest wysoka ocena prowadzących (4,41/5), która w edukacji finansowej ma znaczenie strategiczne: to właśnie prowadzący budują wiarygodność, utrzymują uwagę i decydują o tym, czy uczniowie wchodzą w temat jako „coś ważnego i mojego”, czy jedynie jako kolejną szkolną aktywność. Wyniki pokazują, że kadra prowadząca potrafiła nawiązać kontakt, prowadzić zajęcia w sposób angażujący i zrozumiały oraz tworzyć atmosferę sprzyjającą uczeniu się i zadawaniu pytań. To zasób, który warto utrzymywać i skalować poprzez wspólne minimum metodyczne, krótką checklistę jakości oraz bazę najlepszych praktyk dydaktycznych.

Jednocześnie analiza danych ujawnia jedną z najważniejszych prawidłowości: uczniowie mają bardzo silną, pozytywną postawę wobec oszczędzania jako wartości, ale znacznie słabiej oceniają łatwość nauczania się kontroli nad własnymi pieniędzmi. W praktyce oznacza to, że młodzież w tej grupie wiekowej jest już w dużej mierze „przekonana”, że warto oszczędzać, jednak doświadcza realnych trudności w przełożeniu tej postawy na codzienne decyzje. Tę rozbieżność należy interpretować jako różnicę między akceptacją idei a kompetencją wykonawczą: uczniowie rozumieją sens długoterminowego myślenia, ale potrzebują narzędzi, które pomogą im budować nawyki i samoregulację w świecie pełnym impulsów zakupowych, presji rówieśniczej, promocji oraz wygodnych mechanizmów zakupów online. W kontekście projektowym to cenna informacja, ponieważ wskazuje, gdzie leży największy potencjał poprawy efektów długoterminowych: w wzmocnieniu elementów wdrożeńiowych i praktycznych, które ułatwiają uczniom wykonanie „pierwszego kroku” po warsztacie.

Wyniki dotyczące rozmów o finansach w domu dodatkowo podkreślają wagę szkoły i warsztatów jako środowiska edukacyjnego. Duży udział odpowiedzi „różnie to bywa” oraz istotny odsetek uczniów deklarujących, że w domu o finansach się nie rozmawia, pokazują, że dla wielu młodych ludzi warsztaty są jednym z nielicznych uporządkowanych źródeł wiedzy oraz języka do mówienia o pieniądzu. Brak regularnych rozmów oznacza, że uczeń uczy się finansów głównie poprzez obserwację i przypadkowe komunikaty, często w sytuacjach napięcia lub konfliktu zakupowego, co może utrwalać przekonanie, że pieniądze są tematem „trudnym” i obciążonym emocjonalnie. W tej sytuacji rola projektu wykracza poza dostarczenie wiedzy: projekt normalizuje rozmowę o finansach, buduje kompetencję rozumienia mechanizmów i daje uczniom poczucie, że finanse są obszarem, nad którym można mieć kontrolę.

Aby zwiększyć trwałość efektów, warto w kolejnych edycjach wprowadzić element „mostu do domu” — nie jako wymaganie wobec rodziców, ale jako zaproszenie do krótkiej, neutralnej rozmowy lub wykonania prostego zadania po warsztacie. Takie zadanie nie musi dotyczyć kwot ani sytuacji materialnej; może dotyczyć decyzji i zasad: bezpieczeństwa zakupów online, planowania większego wydatku czy priorytetów. Dzięki temu uczeń utrwała treść w realnym środowisku i zwiększa szansę na zmianę nawyków. Oznacza to, że dotychczasowy kierunek z praktycznymi zadaniami w kartach pracy ucznia „Kalendarz finansowy nastolatka” był trafiony i należy go kontynuować.

Dane dotyczące kieszonkowego, zakupów i zarabiania pokazują z kolei, że młodzież w wieku 11–19 lat jest już aktywnym uczestnikiem rynku. Kieszonkowe jest powszechne, ale często nieregularne, co ma bezpośrednie przełożenie na zdolność planowania. Uczniowie dokonują samodzielnych zakupów i w znaczącym stopniu kupują online, co oznacza, że codziennie podejmują decyzje finansowe, często bez pełnej świadomości kosztów dodatkowych i ryzyk. W tym kontekście moduły warsztatowe powinny być jeszcze silniej osadzone w praktyce konsumenckiej: jak rozpoznać koszt całkowity, jak działa promocja i presja „kup teraz”, czym różni się potrzeba od zachcianki, jakie są pułapki rat i odroczonej płatności oraz jak bezpiecznie kupować online. Wprowadzenie prostych checklist i ćwiczeń decyzyjnych może istotnie podnieść nie tylko satysfakcję uczniów, ale przede wszystkim realną skuteczność edukacyjną, bo uczniowie będą mogli natychmiast zastosować te narzędzia w życiu.

Wyniki rankingu tematów potwierdzają trafność doboru treści: budżetowanie, oszczędzanie i źródła przychodów są dla młodzieży najbardziej przydatne. To obszary, które dają poczucie sprawczości, dlatego powinny pozostać rdzeniem programu. Jednocześnie wysoki wynik tematu inwestowania i ryzyka pokazuje, że młodzież jest zainteresowana inwestowaniem i potrzebuje rzetelnej edukacji w bezpiecznym kontekście. To ważne, ponieważ młodzi ludzie styka się z treściami inwestycyjnymi w internecie, często w formie uproszczeń i obietnic. Warsztat może pełnić funkcję „szczepionki poznawczej”: uczyć rozumienia ryzyka, dywersyfikacji oraz zasady inwestowania w to, co rozumiem, a także łączyć temat inwestycji z cyberbezpieczeństwem. Choć cyberbezpieczeństwo i nowe technologie mają w rankingu niższe miejsca, nie oznacza to braku znaczenia; raczej wskazuje na potrzebę lepszego „wplecenia” tych wątków w scenariusze zakupowe i inwestycyjne, aby uczniowie widzieli ich bezpośrednią użyteczność.

Odpowiedzi otwarte uzupełniają obraz: uczniowie proszą o więcej czasu, więcej gier i interakcji, a także o pogłębienie tematów takich jak giełda i zakupy online. To spójne z wynikami ilościowymi i sugeruje, że największy potencjał wzrostu jakości doświadczenia leży w zwiększeniu udziału ćwiczeń, symulacji i pracy zadaniowej. Dzięki wprowadzeniu „pakietu wdrożeniowego” dla ucznia — narzędzi do zastosowania od razu w karcie pracy — możemy wprost odpowiadać na zdiagnozowaną trudność z kontrolą pieniędzy. W ten sposób projekt nie tylko jest atrakcyjny, ale przede wszystkim ma szansę ugruntować zmianę zachowań.

Podsumowując, projekt „Ogarnięci finansowo – długoterminowo!” osiągnął bardzo dobre wyniki i dysponuje silnymi fundamentami: wysoko ocenianą kadrą prowadzącą, trafnym doбором tematów oraz formułą, która jest dobrze odbierana przez uczniów. Najważniejsze rekomendacje na kolejne edycje dotyczą nie tyle zmiany kierunku, ile wzmocnienia elementów wdrożeniowych: jeszcze więcej praktycznych ćwiczeń, kontynuacja polityki: narzędzi „do zabrania”, większe osadzenie w sytuacjach zakupowych i online oraz budowanie mostu między szkołą a domem. Dzięki tym korektom projekt może jeszcze skuteczniej rozwijać u młodzieży nie tylko postawę „warto oszczędzać”, ale przede wszystkim kompetencję „umiem kontrolować swoje pieniądze” — czyli dokładnie ten element, który według danych wymaga dziś największego wzmocnienia.

II. RAPORT EWALUACYJNY Z ANKIET trenerów - po warsztatach

Ewaluacja zespołu trenerskiego prowadzącego warsztaty (autoewaluacja)

1. Cel i logika ewaluacji pracy trenerów

Ewaluacja zespołu trenerskiego została zaplanowana jako element stałego podnoszenia jakości warsztatów oraz jako narzędzie wspierające koordynację działań w terenie. W projektach realizowanych w wielu szkołach i w różnych środowiskach edukacyjnych kluczowe znaczenie ma nie tylko jakość scenariusza, lecz także sposób jego realizacji, dostosowanie do specyfiki klas oraz skuteczność komunikacji ze szkołami. Z tego względu ewaluacja trenerów została oparta na dwóch filarach: (1) bieżącym zbieraniu informacji po warsztatach oraz (2) cyklicznych spotkaniach zespołu trenerskiego służących omówieniu wniosków i rekomendacji.

Podejście to pozwoliło monitorować jakość warsztatów w czasie rzeczywistym, wychwytywać powtarzające się bariery (np. presja czasu, różnice w poziomie przygotowania klas, kwestie logistyczne) oraz identyfikować elementy, które szczególnie zaangażowały uczniów i wzmacniały efekty edukacyjne.

2. Narzędzie ewaluacyjne – opis ankiety i sposób wdrożenia

W ramach ewaluacji trenerzy wypełniali krótką ankietę po przeprowadzonych warsztatach. Narzędzie obejmowało zarówno pytania ilościowe (skala 1–5), jak i jakościowe (pytania otwarte), co pozwoliło zebrać dane w sposób jednocześnie porównywalny oraz pogłębiony.

Zakres pytań ankiety (prezentacja narzędzia):

- Jak oceniasz swoją pracę z klasą podczas prowadzenia warsztatów w szkołach? (1–5)
- Czy uczniowie byli zaangażowani w zajęcia? (1–5)
- Co szczególnie interesowało uczniów? (odpowiedź otwarta)
- Jakie tematy pomijałeś – były najmniej angażujące / najmniej interesujące dla młodzieży? (odpowiedź otwarta)
- Jak oceniasz swój kontakt ze szkołami – przed warsztatem, na miejscu (materiały, podpisy, formalności)? (odpowiedź opisowa)
- Dodatkowe uwagi (odpowiedź otwarta)

Narzędzie zostało zaprezentowane i omówione podczas szkolenia dla trenerów. W trakcie szkolenia podkreślono cel ankiet: zbieranie wniosków praktycznych, budowanie wspólnego standardu prowadzenia zajęć oraz wspieranie spójności realizacji w różnych szkołach. Dodatkowo utworzono zamknięte kanały komunikacyjne: grupę kontaktową mailową oraz zamkniętą grupę w mediach społecznościowych, służące bieżącej komunikacji organizacyjnej i merytorycznej, wymianie doświadczeń oraz szybkiemu reagowaniu na pytania pojawiające się w szkołach.

3. Harmonogram spotkań ewaluacyjnych zespołu trenerskiego

Ewaluacja pracy trenerów miała charakter cykliczny i była uzupełniana spotkaniami zespołu, które umożliwiały wspólne omówienie doświadczeń i wypracowanie rekomendacji dla kolejnych etapów.

- 30.09.2025 – pierwsze spotkanie ewaluacyjne po pierwszym tygodniu realizacji warsztatów (omówienie startu, weryfikacja logistyki, pierwsze wnioski dot. dynamiki klas i realizacji scenariuszy).
- koniec października 2025 – spotkanie podsumowujące kolejny etap realizacji (analiza powtarzających się wyzwań, rekomendacje w zakresie organizacji i dydaktyki).
- początek grudnia 2025 – spotkanie końcowe wraz z omówieniem ankiety końcowej (podsumowanie doświadczeń, rekomendacje na kolejne edycje).

Tak zaplanowany rytm spotkań ewaluacyjnych, wsparty bieżącymi ankietami i komunikacją zespołu, umożliwił utrzymanie wysokiej jakości prowadzenia zajęć przez cały okres realizacji projektu.

4. Wyniki autoewaluacji trenerów (dane ilościowe) – wnioski i interpretacja

4.1. Ocena pracy własnej z klasą (skala 1–5)

Zebrane ankiety pokazują bardzo wysoką ocenę pracy trenerów z klasami. W zdecydowanej większości wpisów trenerzy oceniali swoją pracę na 4 lub 5, z pojedynczym wskazaniem na poziomie 3 w kontekście specyficznych warunków realizacyjnych (m.in. ograniczony czas na ćwiczenia, różnice w przygotowaniu klasy, duża liczba elementów scenariusza).

W podsumowaniu zbiorczym średnia ocena wyniosła ok. 4,36/5, co potwierdza wysoki poziom jakości pracy trenerskiej oraz dobre przygotowanie do prowadzenia zajęć w szkołach.

Wysokie wyniki autoewaluacji w obszarze pracy z klasą wskazują nie tylko na kompetencje trenerskie, ale również na spójność standardu prowadzenia warsztatów w różnych szkołach dzięki dobremu przygotowaniu podczas szkolenia dla trenerów. Trenerzy potrafili zarówno prowadzić zajęcia zgodnie ze scenariuszem, jak i elastycznie dostosowywać tempo czy akcenty do możliwości danej klasy. Co istotne, w komentarzach nie pojawia się sygnał o braku narzędzi czy "niemożności przeprowadzenia warsztatu", lecz raczej refleksje rozwojowe: gdzie brakuje czasu, które elementy wymagają dopracowania, jak zwiększyć przestrzeń na dyskusję i ćwiczenia. To oznacza dojrzałą postawę zespołu: wysoką jakość realizacyjną przy jednoczesnej gotowości do iteracyjnego udoskonalania.

4.2. Zaangażowanie uczniów w zajęcia (skala 1–5)

Ocena zaangażowania uczniów była również wysoka – w większości na poziomie 4–5, przy kilku wskazaniach na poziomie 3 w klasach trudniejszych, mniej zmotywowanych lub w sytuacji spadku energii w ostatniej godzinie warsztatu.

Średnia zbiorcza wyniosła ok. 4,21/5, co potwierdza, że warsztaty w przeważającej liczbie szkół były odbierane przez uczniów jako atrakcyjne i angażujące. Jest to zgodne z ankietami uczniów, którzy wysoko ocenili prowadzących. Wynik uczniów był wyższy niż autoewaluacja trenerska.

Wysoki poziom zaangażowania uczniów w różnych placówkach jest jednym z kluczowych wskaźników jakości programu edukacyjnego. W projektach szkolnych zaangażowanie zależy od wielu czynników zewnętrznych: dynamiki klasy, wsparcia nauczyciela, pory dnia, wcześniejszych doświadczeń uczniów i ich postawy wobec zajęć. Tym bardziej pozytywny jest fakt, że trenerzy wskazują na wysokie zaangażowanie jako dominujący obraz. Wpisy z klas bardziej wymagających pokazują również umiejętność budowania bezpieczeństwa i sprawczości – np. w przypadku klasy opisanej jako trudniejsza, która "bardzo wkręciła się w projekt uczniowski, kiedy poczuli się bezpiecznie". To ważne potwierdzenie, że kompetencje trenerskie i atmosfera zajęć mają realny wpływ na postawę uczniów, nawet w środowiskach o niższym poczuciu sprawczości.

5. Co szczególnie interesowało uczniów – wnioski z pytań otwartych (mocne elementy scenariusza)

Analiza odpowiedzi jakościowych pokazuje powtarzające się obszary, które szczególnie angażowały uczniów:

- elementy grywalizacji i praktycznych symulacji – m.in. gry z wykorzystaniem "słodczy/monet", gra giełdowa, piramida finansowa, oszustwa finansowe, fakenewsy;
- historie i przykłady "z życia" – zwłaszcza w tematach cyberbezpieczeństwa i oszustw;
- praca grupowa i zadania zespołowe – np. budżet, projekt uczniowski, praca na materiałach (notesy);
- aktywności integrujące i dynamiczne – np. zabawa w "głuchy telefon", którą uczniowie chcieli powtarzać;
- konkret i zastosowanie praktyczne – budżetowanie, aktywa finansowe, inwestycje.

Wskazane obszary potwierdzają trafność doboru metod dydaktycznych: młodzież angażuje się najbardziej wtedy, gdy temat jest osadzony w praktyce, ma element rywalizacji lub zabawy, a jednocześnie dotyczy realnych ryzyk i sytuacji, które są dla uczniów "namacalne" (oszustwa, fakenewsy, cyberbezpieczeństwo, piramidy finansowe).

Warto podkreślić, że w odpowiedziach pojawiają się również elementy typowo edukacyjne (budżetowanie, aktywa finansowe), co pokazuje, że merytoryka nie musi obniżać atrakcyjności – pod warunkiem właściwego sposobu prowadzenia i umiejętnego “zakotwiczenia” treści w praktycznych przykładach oraz pracy w grupach.

6. Elementy mniej angażujące / pomijane – konstruktywne wnioski rozwojowe

Trenerzy wskazywali kilka obszarów, które w niektórych klasach były mniej angażujące lub które pomijano z powodu ograniczeń czasowych:

- gra giełdowa – nie jako mało interesująca, lecz czasochłonna; w części przypadków “nie było na nią czasu”;
- teoria o aktywach – w jednym przypadku wskazana jako mniej angażująca;
- cel finansowy na 4 tygodnie – bywał trudny, szczególnie w klasach, które miały braki w podstawowych pojęciach (obligacje, akcje, lokata);
- projekt uczniowski – w części klas (np. jedna klasa VII) nie wzbudzał zainteresowania, choć w innych, nawet trudniejszych grupach, potrafił zadziałać bardzo dobrze po zbudowaniu poczucia bezpieczeństwa.

Wnioski te mają dużą wartość praktyczną: pokazują, że trudność nie wynika ze słabości treści, ale z dopasowania poziomu i tempa do konkretnych grup. Warto podkreślić, że część tematów ocenianych jako trudniejsze (np. aktywa, cel finansowy) dotyka podstaw kompetencji finansowych, więc ich utrzymanie jest ważne, natomiast można rozważyć zmianę sposobu wprowadzenia: więcej przykładów, prostsze definicje, praca na jednostkowych kwotach (“na osobę”), a nie na budżecie całej rodziny – co trenerzy wprost rekomendowali. Jednocześnie sygnał o braku czasu na pewne elementy scenariusza wskazuje na potrzebę dalszej optymalizacji struktury warsztatu: albo przez lepsze “ramowanie” czasu, albo przez przygotowanie wariantów scenariusza (rdzeń + moduły dodatkowe), tak aby trener miał jasność, co jest absolutnym minimum, a co można elastycznie dopasować w zależności od dynamiki klasy.

7. Kontakt ze szkołami i logistyka: ocena i wnioski

W zakresie kontaktu ze szkołami (przed warsztatem i na miejscu) dominowały oceny pozytywne: “bardzo dobrze”, “super”, “wszystko było na miejscu”, “podpisy i materiały bez problemu”, “dyrekcja zaangażowana i pomocna”. Wskazywano na dobre przygotowanie szkół: informacje o salach przekazywane wcześniej, opieka nauczyciela na miejscu, przygotowane materiały i formalności.

Wysoka ocena kontaktu ze szkołami jest istotnym elementem jakości całego projektu – wpływa nie tylko na komfort pracy trenerów, lecz także na odbiór projektu przez placówki. Dobra organizacja po stronie szkoły pozwala skoncentrować się na realizacji merytorycznej, a nie na “gaszeniu” problemów.

8. Uwagi końcowe trenerów i rekomendacje na przyszłość

W uwagach końcowych pojawiły się trzy istotne, bardzo konstruktywne kierunki rozwoju:

System Q&A / baza powtarzających się pytań – trenerzy zwracali uwagę, że część pytań szkół i nauczycieli się powtarzała (organizacja, konkurs, zasady). Wskazano potrzebę łatwo dostępnego miejsca z odpowiedziami, które mogłyby być współdzielone również dla nauczycieli.

Wcześniejsze przygotowanie / przeszkolenie nauczycieli – sugestia, że gdyby nauczyciele otrzymali krótkie wprowadzenie przed warsztatem (np. instrukcję lub mini-szkolenie), mogłoby to usprawnić organizację i komunikację oraz ograniczyć liczbę powtarzających się pytań.

Pozytywna ocena współpracy i atmosfery w grupie trenerskiej – wprost podkreślono bardzo dobrą organizację, wsparcie i atmosferę (“Dziękuję za super organizację i atmosferę w grupie trenerskiej!”), co jest ważnym zasobem zespołu i fundamentem do kolejnych realizacji.

Te wnioski pokazują, że trenerzy myślą o projekcie nie tylko z perspektywy własnych zajęć, ale systemowo: jak usprawnić komunikację, jak odciążać koordynację i jak zwiększyć spójność informacji w całej Polsce. Wprowadzenie bazy Q&A oraz krótkiego modułu dla nauczycieli może stać się rozwiązaniem, które realnie podniesie efektywność i jakość przyszłych edycji – ograniczy obciążenie informacyjne, przyspieszy odpowiedzi i wzmocni współodpowiedzialność szkoły za sprawny przebieg działań. Jednocześnie bardzo pozytywne opinie o atmosferze w grupie trenerskiej wskazują na wysoki kapitał współpracy: przy dobrej komunikacji i kulturze zespołowej łatwiej wdrażać usprawnienia i utrzymywać standard jakości w skali.

9. Podsumowanie

Ewaluacja zespołu trenerskiego potwierdza wysoką jakość realizacji warsztatów zarówno w wymiarze merytorycznym, jak i organizacyjnym. Trenerzy oceniają swoją pracę z klasami bardzo wysoko (średnio ok. 4,36/5), a zaangażowanie uczniów również utrzymuje się na wysokim poziomie (średnio ok. 4,21/5). W komentarzach jakościowych jednoznacznie widać, że największą siłą warsztatów były elementy praktyczne, grywalizacja, praca w grupach oraz tematy dotyczące realnych zagrożeń (oszustwa, fakenewsy, cyberbezpieczeństwo).

Wnioski rozwojowe – formułowane w sposób konstruktywny – dotyczą głównie optymalizacji czasu (większa przestrzeń na ćwiczenia i dyskusję), dopasowania trudniejszych pojęć do poziomu klas oraz usprawnień komunikacyjnych (baza Q&A, krótkie przygotowanie nauczycieli). Jednocześnie ewaluacja potwierdza bardzo dobrą współpracę i atmosferę w grupie trenerskiej, co stanowi ważny zasób organizacyjny na przyszłość.

III. RAPORT EWALUACYJNY Z ANKIET zespołu i wnioski końcowe

1. Założenia i przebieg działań ewaluacyjnych

Działania ewaluacyjne w projekcie były prowadzone w sposób ciągły i zaplanowane tak, aby realnie wspierać zarządzanie projektem, a nie jedynie pełnić funkcję formalnego podsumowania. Zespół przyjął model pracy, w którym bieżące monitorowanie postępów oraz identyfikacja ryzyk stanowiły integralną część realizacji działań – zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i merytorycznym.

W praktyce oznaczało to:

- cotygodniowe statusy zespołu, służące monitorowaniu realizacji zadań, koordynacji bieżących potrzeb i reagowaniu na zmiany (np. przesunięcia terminów, wymagania szkół, zmiany w logistyce),
- zbieranie informacji zwrotnych na bieżąco (w trakcie realizacji działań), co umożliwiało korygowanie procesów w czasie rzeczywistym,
- miesięczne podsumowania, które pozwalały porządkować wnioski z danego etapu, weryfikować priorytety i wyciągać wnioski na kolejny okres.

Model ten zapewnił spójność działań, zwiększył przejrzystość pracy zespołu i pozwalał zachować kontrolę nad realizacją projektu nawet przy wysokiej dynamice działań i równoległych zobowiązaniach. Zwieńczeniem procesu była finalna sesja ewaluacyjna przeprowadzona 16.12.2025 r., w ramach której omówiono wyniki ankiet zespołu oraz kluczowe wnioski z całego okresu realizacji projektu.

2. Charakterystyka narzędzia i zakres badania

Ewaluacja została przeprowadzona za pomocą ankiety łączącej pytania ilościowe (skala 1–5) z pytaniami jakościowymi (komentarze otwarte). Dzięki temu możliwe było jednoczesne uchwycenie ogólnej oceny funkcjonowania zespołu oraz konkretnych obserwacji i rekomendacji, wynikających z doświadczenia realizacyjnego:

- organizacja projektu (podział zadań, przydział odpowiedzialności, strategia realizacji),
- zarządzanie własnym czasem oraz realizacja harmonogramów,
- logistyka i zarządzanie zadaniami (co działało dobrze, co warto usprawnić),
- samoocena obszaru merytorycznego (w tym: jakość prowadzenia warsztatów / przygotowania materiałów),
- uwagi ogólne do projektu.

Zebrane odpowiedzi (jakościowe i ilościowe) pokazują obraz zespołu dobrze zorganizowanego, elastycznego i nastawionego na jakość – przy jednoczesnej dojrzałości w identyfikowaniu elementów do usprawnienia w kolejnych edycjach.

Zastosowane narzędzie pozwoliło zebrać dane zarówno od osób zarządzających organizacją projektu i logistyką, jak i od osób realizujących działania “frontowe” (praca w szkołach, mentoring). To ważne, ponieważ pełna ocena projektu wymaga spojrzenia z kilku perspektyw: operacyjnej, zarządczej, komunikacyjnej i merytorycznej.

3. Wyniki ilościowe (samoocena w skali 1–5) i ich interpretacja

3.1. Organizacja projektu (podział zadań, przydział, strategia)

Oceny w tym obszarze są wysokie: w zebranych ankietach dominują wartości 4/5 oraz 5/5. Kluczowe osoby dla projektu wskazują, że zadania były jasno podzielone i przypisywane do konkretnych osób, a strategia realizacji była spójna z celami i aktualizowana w oparciu o priorytety oraz stan projektu.

Wysokie oceny organizacji projektu są szczególnie ważne, ponieważ w projektach realizowanych w wielu kanałach jednocześnie (działania w szkołach, wydarzenia, współpraca trenerska, mentoring, logistyka) brak przejrzystości ról natychmiast przekłada się na ryzyko opóźnień i przeciążenia. Dane pokazują, że fundament organizacyjny był stabilny: zespół rozumiał priorytety i wiedział, kto za co odpowiada. Co więcej, pojawiające się w ankietach uwagi nie podważają struktury – dotyczą raczej “udoskonaleń ostatnich 5%”: buforów czasowych, doprecyzowania komunikacji i narzędzi.

3.2. Zarządzanie własnym czasem i harmonogramem zadań

W obszarze zarządzania czasem średnio oceny również są bardzo dobre (dominują 4/5 i 5/5). Jednocześnie w jakościowych komentarzach pojawia się realistyczna uwaga: przy dużej liczbie równoległych zadań i zmiennym harmonogramie, część osób odczuwała przeciążenie, a harmonogram w szczytach realizacji wymagałby większych buforów.

To bardzo wartościowy wynik: zespół potrafił “dowieźć” realizację mimo intensywności, a jednocześnie zachował uważność na koszt organizacyjny pracy w wysokim tempie. Takie wnioski są fundamentem dojrzałego rozwoju organizacji – wskazują, że kolejne edycje projektu mogą być jeszcze bardziej efektywne poprzez wprowadzenie prostych mechanizmów odciążających (bufory, checklisty, wcześniejsze okna harmonogramowania, standaryzacja narzędzi do monitoringu).

4. Wyniki jakościowe – mocne strony zespołu i elementy, które zadziałały szczególnie dobrze

4.1. Jasny podział zadań i wysoka sprawczość operacyjna

W wielu odpowiedziach pojawia się spójny obraz: podział zadań był czytelny i odpowiadał kompetencjom oraz dostępności osób. Doceniono również fakt, że przydział zadań był weryfikowany w trakcie realizacji, co pozwalało elastycznie reagować na ryzyka i opóźnienia. **Zarządzanie całością projektu było bardzo dobre, a reakcje na zmiany w harmonogramie – szybkie i adekwatne.**

Zespół potwierdził, że potrafi realizować projekt w sposób uporządkowany, przy zachowaniu elastyczności – co stanowi kluczową kompetencję organizacji prowadzącej działania edukacyjne w terenie.

4.2. Wysoka jakość współpracy, zaufanie i kultura wzajemnego wsparcia

Jednym z najmocniejszych akcentów autoewaluacji jest podkreślenie jakości współpracy zespołu: zaufania, odpowiedzialności, chęci pomocy i codziennej automotywacji. Wskazano wprost, że przy równoległej realizacji wielu zadań “należy się wielki szacunek” dla całego zespołu, a poziom współpracy był ponadprzeciętny.

Tego typu opinie są szczególnie cenne, bo wskazują na “miękkie” zasoby organizacji: kulturę pracy, gotowość do współdziałania i odporność w sytuacjach presji czasowej. W projektach wieloetapowych to właśnie te elementy decydują o tym, czy organizacja jest w stanie utrzymać jakość i spójność działań w skali.

4.3. Komunikacja i narzędzia zespołowe – skuteczność przy dużej liczbie wątków

W autoewaluacji pojawiła się pozytywna ocena zastosowania wielu kanałów komunikacyjnych (np. osobne czaty tematyczne do zadań), co wspierało porządkowanie wątków i szybkie podejmowanie decyzji. Jednocześnie wskazano, że przy mnogości kanałów czasem trudniej było szybko przypisać informację do właściwego wątku – co jest naturalnym efektem wzrostu skali.

Zespół wdrożył praktyczne rozwiązania komunikacyjne, które działały skutecznie przy dużej liczbie zadań. Kierunkiem rozwoju nie jest zmiana narzędzi, lecz doprecyzowanie zasad ich użycia (np. mapowanie tematów do kanałów, prosty "spis treści" kanałów, krótkie podsumowania tygodniowe).

4.4. Satysfakcja z działań merytorycznych i formatów wydarzeń

W wypowiedziach osób realizujących działania edukacyjne wybrzmiewa duża satysfakcja z prowadzenia warsztatów oraz z bezpośredniego kontaktu z młodzieżą, który umożliwia lepsze rozpoznawanie realnych potrzeb uczestników. Doceniono również współprowadzenie konferencji oraz eksperymentowanie z nowymi formatami, co buduje innowacyjność i rozwój narzędzi edukacyjnych organizacji.

Projekt był nie tylko realizacją działań, ale również przestrzenią do testowania formatów i wzmacniania kompetencji zespołu. Takie doświadczenia przekładają się na jakość kolejnych przedsięwzięć i zwiększają potencjał organizacji do skalowania.

5. Obszary do usprawnienia – wnioski rozwojowe

5.1. Bufory czasowe

Jednym z najważniejszych wniosków jest potrzeba wcześniejszego planowania buforów czasowych – szczególnie w okresach kumulacji zadań. Monitoring rezultatów działań, jednak warto jeszcze bardziej "uszczelnąć" obszar domknięcia szczegółów:

- wprowadzić stały bufor w harmonogramie na dokumentację i domknięcia (np. 10–15% czasu w kluczowych tygodniach),
- zdefiniować prosty standard dokumentowania ustaleń (format notatki, miejsce zapisu, odpowiedzialność),
- wprowadzić krótkie checklisty domknięcia etapów (co musi być zapisane/odłożone do folderu, zanim uznamy etap za zamknięty).

5.3. Harmonogramowanie pracy ze szkołami – okna czasowe i standard narzędzi

W rekomendacjach pojawił się bardzo konkretny pakiet usprawnień dotyczących harmonogramowania i komunikacji ze szkołami: start naboru we wrześniu, skondensowanie procesu ustalania harmonogramów do 2 tygodni (15–25.09), ograniczenie liczby klas na formularz, doprecyzowanie danych osoby zgłaszającej, unikanie kontaktów do rodziców w bazach, oraz przekazywanie szkołom numeru telefonu trenera po domknięciu terminów.

Są to rekomendacje wynikające bezpośrednio z praktyki – pokazują, że największym "kosztem organizacyjnym" była zmienność harmonogramów, dopisywanie spóźnionych zgłoszeń i rozproszenie komunikacji. Wdrożenie tych prostych zasad poprawi przewidywalność, skróci czas koordynacji i zmniejszy liczbę "zakrętów komunikacyjnych".

5.4. Wzmocnienie bazy trenerskiej

Wskazano, że poszerzenie bazy trenerów o kilka osób istotnie zwiększyłoby sprawność realizacji. Rekomendacje:

- rozbudować bazę trenerów (np. o 2–3 osoby) i wdrożyć prosty system dostępności,
- wprowadzić narzędzie kontrolne (np. "protokół rozbieżności" w excelu w folderach trenerów) monitorujące realizację i ewentualne odchylenia (nadmiary/niedomiary działań).

5.5. Dostęp do plików i uprawnienia – usprawnienia techniczne

Doceniono wysoki poziom transparentności: wgląd w wnioski i założenia projektów ułatwiał rozumienie celów i rezultatów, co wspierało spójność realizacji.

- krótkie “onboardingowe” wskazanie: gdzie są kluczowe dokumenty i jak z nich korzystać,
- przypięcie na stałe najważniejszych linków w jednym miejscu (np. dokument “startowy” projektu).

5.6. Obszar mentoringu – wnioski rozwojowe i potencjał na kolejne edycje

W autoewaluacji pojawia się refleksja, że mentoring w tej edycji wygenerował istotne wnioski na przyszłość. Wskazano, że działania telefoniczne do nauczycieli mogły wzmocnić zgłoszenia do konkursu – co było kluczowym elementem projektu.

Mentoring wymaga dopracowania koncepcji i procesu rekrutacji/zaangażowania szkół, natomiast projekt dostarczył praktycznych doświadczeń i gotowości zespołu do iteracji.

6. Podsumowanie

Autoewaluacja zespołu realizującego projekt potwierdza wysoką jakość pracy organizacyjnej i merytorycznej przy jednoczesnej świadomości obszarów do udoskonalenia. Zespół ocenił organizację projektu na poziomie 4–5, a zarządzanie czasem i harmonogramem również na poziomie 4–5, co – w warunkach dużej liczby równoległych zadań – jest wynikiem bardzo dobrym.

Najmocniejsze strony zespołu to:

- czytelny podział zadań i skuteczna strategia realizacji,
- wysoka sprawczość i szybkie reagowanie na zmiany,
- kultura współpracy oparta na zaufaniu, odpowiedzialności i wzajemnym wsparciu,
- gotowość do eksperymentowania i rozwijania formatów edukacyjnych.

Kluczowe rekomendacje rozwojowe obejmują:

- wprowadzenie większych buforów czasowych oraz standardów dokumentowania ustaleń,
- standaryzację harmonogramowania szkół i narzędzi do monitoringu,
- dopracowanie koncepcji mentoringu w oparciu o zebrane wnioski.

Całościowo wyniki wskazują na zespół dojrzały projektowo, skuteczny realizacyjnie i nastawiony na rozwój jakości – co stanowi solidną podstawę do skalowania działań w kolejnych edycjach.

Załącznik 1. Odpowiedzi na pytanie otwarte: „Czy jest coś jeszcze co chciał(a)byś nam przekazać abyśmy poprawili warsztat?” (pełna lista odpowiedzi, bez ingerencji w styl).

Pozytywne (zadowolenie / brak potrzeby zmian / pochwały)

- Jest idealny i nie nudny
- Nie, wszystko jest super:)
- Wszystko jest mega 😊
- Nie mam takiej potrzeby
- Nie, wszystko perfect
- Warsztaty były bardzo przyjemne. Dużo wiedzy... nie było nudno. Na plusik dla pana prowadzącego...
- Nie warsztaty były super
- Nieeee, jest super
- Fajnie było
- Nie było super
- Dziękuję bardzo! Warsztaty były dla mnie bardzo przydatne
- Dzięki zajęciom nauczyłem się lepiej oszczędzać
- Według mnie ta gra była superrrr
- Wszystko jest dobrze
- fajne
- Wszystko jest super
- Wszystko było idealnie 😊
- Fajny był
- Fajne warsztaty :)
- przydatne dla młodzieży
- nic bardzo fajny warsztat polecam gorąco 🙌🙏🙏
- Wszystko jest dobre szefie / Róbcie więcej takich zajęć
- Nie, były perfcyjne. Przemiły Pan 😊
- Nie dużo się dowiedziałem ocena 10/10
- Nic wszystko było super :)
- Nic wszystko git
- Bardzo dziękuję za ciekawe warsztaty
- Nie wszystko jest okej
- Nie, było super
- (ozdobny wpis) „To co było na warsztatach było wystarczające... mam nadzieję że będzie ich więcej”
- Bardzo fajny prowadzący, miły, wyrozumiały, ciekawy
- „pan pawel jest bardzo super miły... chce więcej tych warsztatow”
- Bardzo mi się podobało
- Wydaje mi się że nic
- Mi się podobało i chyba nic bym nie zmieniała
- Bardzo mi sie podobało, bardzo profesjonalne, wszystko ok
- jest bomba:)
- Dobrze było
- Absolutnie nic
- Nic nie jest do poprawy
- Fajne
- wszystko było cacy

Sugestie zmian (potrzeby, usprawnienia)

Czas / organizacja / forma pracy

- Więcej czasu
- Ciekawsze rozmowy bo jest trochę nudno
- Dłuższy czas na gry pod koniec
- Dłuższa gra w finansopolis
- Więcej skupienia i tłumaczenia aby młodzież rozumiała...
- Praca w grupach gdzie można wybrać samemu skład
- Więcej pracy społecznej i grupowej oraz więcej czasu... bo nam czasu nie starczyło
- Więcej zadań i angażowania grupy
- Lepiej rozbudowane polecenia
- Dostosować informacje do klas z którymi prowadzi się zajęcia
- Ciekawsze zajęcia
- Pracujemy w takich grupach jak chcemy...
- Przedłużyć o jedną godzinę lekcyjną
- Myślę że mogłyby być trochę dłuższe

Więcej gier / interakcji

- Dzieci bardziej interesowałyby się gdyby było więcej gier

- Więcej gier giełdowych
- Więcej gier. More games...
- Chciałbym żeby... była jakaś mini gierka
- Więcej gier
- Chyba nie mam nic do dodania, może... większa interakcja i więcej gier

Tematy merytoryczne do dodania

- tak! więcej ciekawych tematów
- Więcej informacji o przebiegu danej usługi na przykład leasing
- Więcej o giełdzie i akcjach
- Więcej o sztucznej inteligencji
- jak opłacać podatki
- Informacje na temat ryzyka inwestowania
- Bardzo mi się podobało, ale... poruszyć temat akcji
- Więcej o rynku narodowym
- Więcej ciekawostek z zakupów internetowych
- mówienie o kredytach, ratach, odsetkach
- Więcej merytorycznej wiedzy
- jak radzić sobie z problemem zakupoholizmu, wyjaśnić
- „pomoc dla uczniów zacząć zarabiać...”
- „50 zł na aplikację gdzie można inwestować... i nauczyć jak inwestować”
- O grach z wirusami

Oceny negatywne

- Słabo
- nudne
- Więcej czekoladowych monet żeby można było je zjeść
- Więcej czekoladek
- Nie używać A.I nawet jeśli jest to do demonstracji. Ruinuje to wszystko.