

|  |
| --- |
| Raport końcowy |
| Wpływ polityki spójności 2014-2020 na system kształcenia i szkolenia |

**Zamawiający:**

Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej

**Wykonawcy:**

Piotr Fuchs Smart Research

IDEA Instytut Sp. z o.o.

Pracowania Rozwoju Przemysław Kozak

Poznań/Warszawa, luty 2024 r.

Spis treści

[Wykaz skrótów 7](#_Toc160720234)

[Streszczenie 8](#_Toc160720235)

[Summary 13](#_Toc160720236)

[1 Wprowadzenie 19](#_Toc160720237)

[2 Opis metodologii badania 22](#_Toc160720238)

[2.1 Zastosowane podejście badawcze 22](#_Toc160720239)

[2.2 Zastosowane metody i techniki badawcze 23](#_Toc160720240)

[2.2.1 Analiza danych zastanych 23](#_Toc160720241)

[2.2.2 Badanie ankietowe 24](#_Toc160720242)

[2.2.3 Indywidualne wywiady pogłębione 24](#_Toc160720243)

[2.2.4 Studia przypadku 25](#_Toc160720244)

[2.2.5 Analizy kontrfaktyczne 25](#_Toc160720245)

[3 Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze edukacji i kształcenia 28](#_Toc160720246)

[4 Edukacja przedszkolna 32](#_Toc160720247)

[4.1 Teoria zmiany w obszarze edukacji przedszkolnej 32](#_Toc160720248)

[4.1.1 Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji 32](#_Toc160720249)

[4.1.2 Problemy i wyzwania w obszarze wychowania przedszkolnego identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020 34](#_Toc160720250)

[4.1.3 Spodziewane efekty interwencji 35](#_Toc160720251)

[4.2 Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej 38](#_Toc160720252)

[4.2.1 Ocena trafności i użyteczności interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego 40](#_Toc160720253)

[4.3 Efekty realizacji interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej 44](#_Toc160720254)

[4.3.1 Miejsca wychowania przedszkolnego utworzone w ramach interwencji 44](#_Toc160720255)

[4.3.2 Dostępność i jakość nowoutworzonych miejsc wychowania przedszkolnego dla mieszkańców 50](#_Toc160720256)

[4.3.3 Trwałość i faktyczne wykorzystanie miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektów 51](#_Toc160720257)

[4.3.4 Aktywność zawodowa rodziców/opiekunów dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym 53](#_Toc160720258)

[4.3.5 Zajęcia dodatkowe w OWP 54](#_Toc160720259)

[4.3.6 Doskonalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego 57](#_Toc160720260)

[4.3.7 Jakość wychowania przedszkolnego 57](#_Toc160720261)

[4.3.8 Lepsze przygotowanie dzieci do udziału w kolejnym etapie edukacji oraz lepsze dostosowanie kompetencji przyszłych kadr do potrzeb rynku pracy 59](#_Toc160720262)

[4.3.9 Studium przypadku 59](#_Toc160720263)

[4.3.10 Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego 60](#_Toc160720264)

[4.4 Komplementarność interwencji 61](#_Toc160720265)

[4.5 Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze wychowania przedszkolnego 62](#_Toc160720266)

[4.6 Podsumowanie wyników badania w obszarze edukacji przedszkolnej 65](#_Toc160720267)

[5 Edukacja ogólna 67](#_Toc160720268)

[5.1 Teoria zmiany w obszarze edukacji ogólnej 67](#_Toc160720269)

[5.1.1 Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji 67](#_Toc160720270)

[5.1.2 Problemy i wyzwania w obszarze edukacji ogólnej identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020 70](#_Toc160720271)

[5.1.3 Spodziewane efekty interwencji 70](#_Toc160720272)

[5.2 Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze edukacji ogólnej 74](#_Toc160720273)

[5.2.1 Ocena trafności i użyteczności interwencji w obszarze edukacji ogólnej 76](#_Toc160720274)

[5.3 Efekty realizacji interwencji w obszarze edukacji ogólnej 79](#_Toc160720275)

[5.3.1 Infrastruktura i wyposażenie 79](#_Toc160720276)

[5.3.2 Zajęcia dodatkowe 80](#_Toc160720277)

[5.3.3 Stypendia 82](#_Toc160720278)

[5.3.4 Doskonalenie zawodowe nauczycieli 83](#_Toc160720279)

[5.3.5 Efekty interwencji w ramach PO WER 86](#_Toc160720280)

[5.3.6 Wpływ interwencji na poprawę jakości usług edukacji ogólnej 97](#_Toc160720281)

[5.3.7 Lepsze przygotowanie uczniów do udziału w kolejnym etapie edukacji oraz lepsze dostosowanie kompetencji przyszłych kadr do potrzeb rynku pracy 101](#_Toc160720282)

[5.3.8 Studium przypadku 102](#_Toc160720283)

[5.3.9 Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze edukacji ogólnej 103](#_Toc160720284)

[5.4 Komplementarność interwencji 105](#_Toc160720285)

[5.5 Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze edukacji ogólnej 105](#_Toc160720286)

[5.6 Podsumowanie wyników badania w obszarze edukacji ogólnej 109](#_Toc160720287)

[6 Kształcenie zawodowe 111](#_Toc160720288)

[6.1 Teoria zmiany w obszarze kształcenia zawodowego 111](#_Toc160720289)

[6.1.1 Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji 111](#_Toc160720290)

[6.1.2 Problemy i wyzwania w obszarze kształcenia zawodowego identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020 113](#_Toc160720291)

[6.1.3 Spodziewane efekty interwencji 113](#_Toc160720292)

[6.2 Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze kształcenia zawodowego 119](#_Toc160720293)

[6.2.1 Ocena trafności i użyteczności interwencji w obszarze kształcenia zawodowego 121](#_Toc160720294)

[6.3 Efekty realizacji interwencji w obszarze kształcenie zawodowego 123](#_Toc160720295)

[6.3.1 Infrastruktura i wyposażenie 123](#_Toc160720296)

[6.3.2 Staże 125](#_Toc160720297)

[6.3.3 Zajęcia dodatkowe 126](#_Toc160720298)

[6.3.4 Stypendia 127](#_Toc160720299)

[6.3.5 Doskonalenie zawodowe nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu 127](#_Toc160720300)

[6.3.6 Efekty interwencji w ramach PO WER 128](#_Toc160720301)

[6.3.7 Wpływ interwencji na poprawę jakości kształcenia zawodowego 135](#_Toc160720302)

[6.3.8 Studium przypadku 137](#_Toc160720303)

[6.3.9 Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze kształcenia zawodowego 138](#_Toc160720304)

[6.4 Komplementarność interwencji 139](#_Toc160720305)

[6.5 Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze kształcenia zawodowego 140](#_Toc160720306)

[6.6 Podsumowanie wyników badania w obszarze kształcenie zawodowego 143](#_Toc160720307)

[7 Szkolnictwo wyższe 145](#_Toc160720308)

[7.1 Teoria zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego 145](#_Toc160720309)

[7.1.1 Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji 145](#_Toc160720310)

[7.1.2 Problemy i wyzwania w obszarze szkolnictwa wyższego identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020 146](#_Toc160720311)

[7.1.3 Spodziewane efekty interwencji 147](#_Toc160720312)

[7.2 Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego 150](#_Toc160720313)

[7.2.1 Ocena trafności i użyteczności interwencji 152](#_Toc160720314)

[7.3 Efekty realizacji interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego 156](#_Toc160720315)

[7.3.1 Kompetencje studentów i absolwentów szkół wyższych 156](#_Toc160720316)

[7.3.2 Kompetencje kadr uczelni i zarządzanie w szkołach wyższych 161](#_Toc160720317)

[7.3.3 Umiędzynarodowienie szkół wyższych 166](#_Toc160720318)

[7.3.4 Lepsze dopasowanie edukacji na poziomie wyższym do potrzeb rynku pracy 170](#_Toc160720319)

[7.3.5 Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego 173](#_Toc160720320)

[7.4 Komplementarność interwencji 175](#_Toc160720321)

[7.5 Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze szkolnictwa wyższego 178](#_Toc160720322)

[7.6 Podsumowanie wyników w obszarze szkolnictwa wyższego 181](#_Toc160720323)

[8 Uczenie się dorosłych 183](#_Toc160720324)

[8.1 Teoria zmiany w obszarze uczenia się dorosłych 183](#_Toc160720325)

[8.1.1 Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji 183](#_Toc160720326)

[8.1.2 Problemy i wyzwania w obszarze uczenia się dorosłych identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020 185](#_Toc160720327)

[8.1.3 Spodziewane efekty interwencji 187](#_Toc160720328)

[8.2 Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze uczenia się dorosłych 190](#_Toc160720329)

[8.2.1 Nakłady finansowe i efekty rzeczowe interwencji 190](#_Toc160720330)

[8.2.2 Ocena trafności i użyteczności interwencji 192](#_Toc160720331)

[8.3 Efekty realizacji interwencji w obszarze uczenia się dorosłych 195](#_Toc160720332)

[8.3.1 Ilu dorosłych uczy się? – trudności z pomiarem i oceną wpływu interwencji 195](#_Toc160720333)

[8.3.2 System wspierający uczenie się dorosłych 199](#_Toc160720334)

[8.3.3 Rozwój kompetencji i kwalifikacji na potrzeby rynku pracy i w odpowiedzi na potrzeby rozwojowe 212](#_Toc160720335)

[8.3.4 Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze uczenia się osób dorosłych 218](#_Toc160720336)

[8.4 Komplementarność interwencji 220](#_Toc160720337)

[8.5 Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze uczenia się dorosłych 222](#_Toc160720338)

[8.6 Podsumowanie wyników badania w obszarze uczenia się dorosłych 225](#_Toc160720339)

[9 Podsumowanie 227](#_Toc160720340)

[10 Wnioski i rekomendacje 233](#_Toc160720341)

[Spis infografik 248](#_Toc160720342)

[Spis rysunków 248](#_Toc160720343)

[Spis tabel 249](#_Toc160720344)

[Spis wykresów 249](#_Toc160720345)

[Bibliografia 254](#_Toc160720346)

[Załączniki 258](#_Toc160720347)

# Wykaz skrótów

|  |  |
| --- | --- |
| BKL | Bilans Kapitału Ludzkiego |
| BP | Biblioteka Pedagogiczna |
| CIE | Centrum Informatyczne Edukacji |
| CKZiU | Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego |
| EFRR | Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego |
| EFS | Europejski Fundusz Społeczny |
| EWT | Europejska Współpraca Terytorialna |
| GUS | Główny Urząd Statystyczny |
| IBE | Instytut Badań Edukacyjnych |
| ICT | Technologie informacyjno-komunikacyjne |
| IP | Instytucja Pośrednicząca |
| IZ | Instytucje Zarządzające |
| LOWE | Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji |
| MEN | Ministerstwo Edukacji Narodowej |
| MEiN | Ministerstwo Edukacji i Nauki |
| MNiSW | Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego |
| NAWA | Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej |
| NCN | Narodowe Centrum Nauki |
| NCBR | Narodowe Centrum Badań i Rozwoju |
| OECD | Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju |
| ORE | Ośrodek Rozwoju Edukacji |
| OWP | Ośrodek Wychowania Przedszkolnego |
| PDN | Placówka Doskonalenia Nauczycieli |
| PISA | Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów |
| PO WER | Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój |
| PO IR | Program Operacyjny Inteligentny Rozwój |
| PPP | Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna |
| RPO | Regionalny Program Operacyjny |
| SCWEW | Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą |
| SPE | Specjalne potrzeby edukacyjne |
| SRK | Sektorowe Rady ds. Kompetencji |
| TIK | Technologie informacyjno-komunikacyjne |
| WZK | Wojewódzkie Zespoły Koordynacyjne |
| ZPE | Zintegrowana Platforma Edukacyjna |

# Streszczenie

Co badaliśmy?

Niniejszy raport przedstawia wyniki badania pt. **Wpływ polityki spójności 2014-2020 na system kształcenia i szkolenia** realizowanego na zamówienie Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej przez konsorcjum firm Piotr Fuchs Smart Research, IDEA Instytut Sp. z o.o., Pracownia Rozwoju Przemysław Kozak.

**Cel główny badania**: ocena wpływu interwencji realizowanych w ramach UP 2014- 2020 w obszarze kształcenia i szkolenia na poprawę jakości kapitału ludzkiego i zwiększenia dostępu do wysokiej jakości usług edukacyjnych.

**Termin realizacji:** badanie było realizowane w okresie lipiec 2023 r. - luty 2024 r. i miało charakter ewaluacji ex-post.

**Zakres przedmiotowy:** ewaluacją objęte zostały wszystkie programy polityki spójności perspektywy 2014-2020, które realizowały interwencje dotyczące kształcenia i szkolenia. W szczególności badaniem zostały objęte wszystkie działania realizowane w celu tematycznym 10 (CT10) oraz wybrane działania (lub ich części) w ramach celu CT9, CT8 oraz CT2.

Na jakie pytania szukaliśmy odpowiedzi?

W ramach badania wykonawca poszukiwał odpowiedzi na 17 pytań ewaluacyjnych. Dotyczyły one m.in.: zakresu i nakładów finansowych poniesionych na poszczególne obszary edukacji i kształcenia, efektów rzeczowych wsparcia i ich odniesienia do celów Umowy Partnerstwa, wpływu interwencji, występujących problemów we wdrażaniu (w tym związanych z pandemią COVID) oraz komplementarności wsparcia. Wyniki badania miały też za zadanie dostarczyć wniosków i rekomendacji dla obecnie wdrażanej jak i przyszłych interwencji polityki spójności w obszarze edukacji i kształcenia.

Jakie dane zostały wykorzystane w badaniu?

W badaniu wykorzystano dane jakościowe i ilościowe. W zakresie danych ilościowych korzystano z:

* danych monitoringowych gromadzonych w systemie informatycznym SL2014,
* danych z Głównego Urzędu Statystycznego,
* danych dot. wyników egzaminów pozyskanych z okręgowych komisji egzaminacyjnych,
* danych pozyskanych w ramach badania ilościowego CAWI/CATI z beneficjentami projektów oraz jednostkami samorządu terytorialnego.

Głównym źródłem danych w części jakościowej były dane pierwotne pozyskane w ramach wywiadów i studiów przypadku. Szeroko korzystano również z dostępnych, wcześniejszych badań i analiz dot. obszaru ewaluacji.

Jakie metody wykorzystaliśmy?

Badanie zrealizowane zostało z zastosowaniem **ewaluacji opartej na teorii** **oraz uzupełniająco ewaluacji wpływu bazującej na analizie z zastosowaniem grup kontrolnych**.

Na etapie strukturyzacji badania podjęto decyzję o przygotowaniu **odrębnych logik interwencji dla poszczególnych etapów edukacji**:

1. edukacja przedszkolna,
2. edukacja ogólna,
3. edukacja zawodowa,
4. szkolnictwo wyższe,
5. uczenie się (edukacja) osób dorosłych.

W celu realizacji badania wykorzystano szereg metod, zapewniając triangulację procesu badawczego:

* **Analizę danych zastanych** – dokumentów strategicznych i programowych, dostępnych badań i analiz dot. obszaru ewaluacji oraz danych monitoringowych pochodzących z systemu SL2014.
* **Badania ankietowe wśród JST** realizowano techniką CAWI oraz CATI. Badanie skierowano do 2765 JST, pozyskano 745 efektywnych ankiet, co przekłada się na poziom zwrotu wynoszący 27%.
* **Badania ankietowe z beneficjentami wsparcia** realizowano techniką CAWI oraz uzupełniająco CATI. Ostatecznie osiągnięto poziom 3095 wypełnionych ankiet.
* **Wywiady indywidualne (IDI)** – zrealizowanych zostało 46 IDI z przedstawicielami IZ/IP poszczególnych programów wchodzących w zakres przedmiotowy badania, beneficjentami kluczowych projektów w obszarze edukacji oraz przedstawicielami uczelni wyższych.
* **Studia przypadku** – zrealizowanych zostało 9 studiów przypadku projektów z obszaru edukacji.
* **Analizy kontrfaktyczne i statystyczne** - w przypadku przedszkoli wykorzystano schemat quasi-eksperymentalny, w którym wsparte gminy zostały zestawione z podobnymi gminami, które ze wsparcia w przedmiotowym obszarze nie skorzystały. W celu dopasowania zastosowano technikę *propensity score matching* (PSM). W odniesieniu do edukacji ogólnej skorzystano z modelowania ekonometrycznego i zastosowano równolegle model regresji wielorakiej oraz model regresji logistycznej.
* **warsztaty/ panel ekspercki** - zrealizowano dwa warsztaty (strukturyzujący i rekomendacyjny) oraz jeden panel z udziałem ekspertek i ekspertów.

Czego się dowiedzieliśmy?

* **Ogólna wartość interwencji w obszarze edukacji i kształcenia w badanym okresie wyniosła około 43 mld PLN**, co stanowi około 7% wartości całości interwencji polityki spójności w Polsce. Najwięcej środków wydatkowano w obszarze uczenia się dorosłych (około 19,9 mld PLN). Łącznie dofinansowanych zostało blisko 28 tys. projektów. Pomimo dużej wartości wsparcia w ujęciu bezwzględnym środki wydatkowane w ramach projektów unijnych stanowią niewielki (kilku procentowy) udział całości nakładów na edukację w Polsce.
* **Interwencję uznać można za trafnie ukierunkowaną** i właściwie adresującą potrzeby i wyzwania w obszarze edukacji i kształcenia. Odbiorcy wsparcia zostali trafnie dobrani, a zaplanowane w ramach poszczególnych obszarów instrumenty wynikały logicznie z potrzeb i wyzwań zidentyfikowanych na etapie diagnostycznym. Ogólna pozytywna ocena trafności wsparcia znajduje potwierdzenie w wynikach badania ankietowego, gdzie de facto wszyscy beneficjenci deklarują, że wsparcie programów unijnych było raczej (62%) lub zdecydowanie (36%) dopasowane do ich potrzeb. Najwyższą trafność wsparcia w stosunku do potrzeb deklarują beneficjenci realizujący projekty w obszarze kształcenia zawodowego i edukacji przedszkolnej.
* **W obszarze edukacji przedszkolnej**, w ramach projektów EFS utworzono 76,6 tys. nowych miejsc wychowania przedszkolnego spośród których zdecydowana większość jest trwała i efektywnie wykorzystywana (w szczególności w przypadku projektów realizowanych przez gminy). Analiza kontrfaktyczna wykazała istotny wpływ badanej interwencji na zwiększenie dostępu do wychowania przedszkolnego. Oferowane usługi edukacji przedszkolnej w OWP wspartych w ramach projektów są dopasowane do potrzeb mieszkańców. Przeprowadzona analiza potwierdza istotny wpływ polityki spójności na poprawę jakości wychowania przedszkolnego.
* **Interwencja w obszarze edukacji ogólnej** pozwoliła na poprawę infrastruktury oraz wyposażenie szkół, choć skala tego typu interwencji, w stosunku do bardzo dużych potrzeb, była zdecydowanie niewystarczająca. Dzięki inwestycjom poprawiła się jakość i dostępność (dla osób z niepełnosprawnościami) edukacji ogólnej. Łączna liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych w ramach zajęć dodatkowych to ok. 1,6 mln osób. Jakość tych zajęć była zadowalająca, a same zajęcia ocenić należy jako skuteczne w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Trwałość zajęć dodatkowych, rozumianą jako ich dalszą realizację w szkołach po zakończeniu projektów, ocenić należy jako raczej niską. Brak jest dowodów na skuteczność stypendiów w zakresie zwiększenia motywacji uczniów do osiągania wysokich wyników edukacyjnych. Ok. 145 tys. nauczycieli brało udział w doskonaleniu zawodowym dzięki projektom zrealizowanym w ramach RPO. Ten typ interwencji należy uznać za skuteczny w zakresie podniesienia kompetencji/kwalifikacji nauczycieli. Niemniej jednak ok. 1/3 wspartych nauczycieli nie wykorzystuje ich w praktyce pracy dydaktycznej (w warunkach nadmiernie rozbudowanej podstawy programowej praktyczne zastosowanie przez nauczycieli nabywanych kompetencji jest utrudnione). Analiza statystyczna wykazała nieznaczny wpływ interwencji w ramach polityki spójności na jakość edukacji ogólnej odzwierciedloną wynikami egzaminów zewnętrznych z matematyki.
* **Kształcenie zawodowe** spośród wszystkich obszarów edukacji wspieranych w ramach RPO, traktowane było priorytetowo przez większość IZ. Poprawie uległa infrastruktura oraz doposażenie szkół zawodowych, choć skala tego typu interwencji, w stosunku do bardzo dużych potrzeb była zdecydowanie niewystarczająca. Skuteczność projektów EFS w ramach RPO w zakresie poprawy sytuacji na rynku pracy uczniów/absolwentów szkół zawodowych ocenić należy jako dość wysoką. Projekty zrealizowane w ramach RPO nie przyczyniły się istotnie do wdrożenia trwałych zmian w ofercie kształcenia zawodowego w poszczególnych szkołach/placówkach objętych wsparciem. W szczególności nie przyczyniły się one do wygaszenia kształcenia w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych. Nieco częściej zaobserwować można zmiany w postaci uruchomienia kształcenia w nowych zawodach w wyniku realizacji projektu. Większe znaczenie w zakresie dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy mogą mieć potencjalnie działania podejmowane z poziomu krajowego. W szczególności dot. to działań w ramach PO WER: zróżnicowanie poziomu finansowania kształcenia zawodowego, a także rozwój doradztwa zawodowego i działania takie jak stworzenie systemu monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych. Projekty w ramach RPO przyczyniły się do poprawy jakości kształcenia zawodowego najczęściej w obrębie zawodów/kwalifikacji, które były już oferowane przez szkoły zawodowe objęte wsparciem jeszcze przed ich przystąpieniem do projektów. Interwencja przyczyniła się w umiarkowanym stopniu do zacieśnienia współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, zarówno na poziomie krajowym (PO WER), jak i regionalnym. Jak do tej pory, współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe ze szkołami wyższymi jest bardzo rzadko praktykowana.
* **W obszarze szkolnictwa wyższego** wsparcie udzielone zostało głównie w ramach programu POWER (93% wartości interwencji). Wsparcie przyczyniło się do wzrostu liczby studentów oraz pracowników uczelni biorących udział w programach podnoszenia kompetencji. Dzięki wsparciu EFS ponad 400 tys. studentów podniosło swoje kompetencje. Szczególną wartość dodaną stanowiły komponenty praktyczne realizowanych projektów takie jak staże, kursy i zajęcia realizowane we współpracy z pracodawcami. Interwencja trafnie adresowała potrzeby uczelni (w szczególności dzięki możliwości realizacji projektów zintegrowanych) i uzupełniała swoim zakresem standardowe działania finansowane z ich budżetów. Interwencja przyczynia się do lepszego dostosowania oferty edukacyjnej uczelni do potrzeb rynku pracy. Jednak ze względu na fakt, że interwencje w obszarze szkolnictwa wyższego wdrażane były co do zasady w okresie sprzyjającej koniunktury gospodarczej z wysokim popytem na pracę („rynek pracownika”), sytuacja zawodowa absolwentów uczelni wyższych nieuczestniczących w projektach jest zbliżona do sytuacji zawodowej uczestników projektów. Jedyna widoczna różnica obserwowana jest w zakresie szybkości znajdowania pracy przez absolwentów. Uczestnicy projektów unijnych podejmowali pracę średnio o około 2-3 miesiące szybciej niż absolwenci nieuczestniczący w projektach. Beneficjenci w obszarze szkolnictwa wyższego częściej niż pozostali beneficjenci doświadczali trudności w realizacji projektów (31% uczelni deklaruje wystąpienie trudności, podczas gdy dla ogółu beneficjentów projektów edukacyjnych odsetek ten wynosi 18%).
* **Interwencja w obszarze uczenia się osób dorosłych** miała charakter spójny i logicznie uporządkowany koncentrując się na dwóch głównych aspektach: 1) zaprojektowaniu i wdrożeniu rozwiązań prowadzących do większej aktywności edukacyjnej osób dorosłych, 2) finansowaniu działań edukacyjno-szkoleniowych oraz rozwiązań wspierających jakość usług edukacyjnych. Dodatkowym elementem interwencji było finansowanie różnych form uczenia się osób dorosłych wspierających realizację celów w innych obszarach. Wpływ interwencji na poprawę sytuacji w analizowanym obszarze pozostaje znaczący, niemniej należy zaznaczyć, iż dokładna ocena w tym zakresie pozostaje utrudniona m.in. z powodu rozbieżności w sposobie pomiaru i wartości kluczowych wskaźników BAEL i BKL. Skuteczność działań należy ocenić jako względnie wysoką, chociaż ocena na poziomie wdrażania szczegółowych rozwiązań i osiągniętych efektów bezpośrednich pozostaje mocno zróżnicowana. Z kolei użyteczność rozumiana jako ocena całości rzeczywistych efektów oraz stopnia zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dorosłych pozostaje na poziomie umiarkowanym. W największym stopniu odpowiada za to niska dotychczasowa użyteczność ZSK/ZRK oraz finansowanie rozwoju kompetencji językowych i ICT w ramach RPO w małym stopniu dopasowane do potrzeb odbiorców. Wreszcie trwałość interwencji należy uznać raczej za potencjalnie niską – w przypadku wielu działań istnieje poważne ryzyko, że bez wsparcia środków unijnych działania te nie będą realizowane, a w najlepszym wypadku zostaną mocno ograniczone. Interwencja realizowana w ramach polityki spójności w latach 2014-2020 w obszarze uczenia się dorosłych miała kluczowe znaczenie dla ożywiania działań, które bez środków unijnych prawdopodobnie nie byłyby realizowane.
* Istotnym uwarunkowaniem i jednocześnie jedną z głównych barier dla wdrażania interwencji w obszarze edukacji i kształcenia była **pandemia** **COVID-19** (lata 2020-2021). Pandemia czasowo wstrzymywała i w konsekwencji opóźniała realizację projektów. Negatywne konsekwencje pandemii COVID-19 wyraźnie różnicowały się w zależności od obszaru. Wyniki badania ankietowego wskazują, że największy negatywny wpływ pandemii odnotowany został w przypadku projektów realizowanych w obszarze szkolnictwa wyższego (45% beneficjentów wskazuje na znaczący negatywny wpływ pandemii na realizację projektów). Najmniejszy zaś w przypadku edukacji przedszkolnej (16%). Należy jednak podkreślić, że oddziaływanie pandemii COVID-19 miało charakter przejściowy i nie wpłynęło negatywnie na końcową skuteczność interwencji (rozumianą jako osiągnięcie zakładanych celów i wskaźników).
* Zdecydowana większość beneficjentów (70%) realizowała inne **komplementarne projekty** z zakresu edukacji i kształcenia. Największy udział projektów komplementarnych odnotowano w obszarze szkolnictwa wyższego (86% uczelni deklaruje realizację takich projektów). Wyniki badania wskazują, że komplementarność projektów unijnych realizowanych w obszarze edukacji zachodziła głównie pomiędzy projektami dofinansowanymi z EFS w ramach programów krajowych (POWER, POKL) i regionalnych (RPO).

Co z tego wynika dla polityk publicznych?

Wybrane rekomendacje w odniesieniu do poszczególnych obszarów wsparcia:

* W obszarze wychowania przedszkolnego rekomenduje się skoncentrowanie się na podwyższaniu jakości wychowania przedszkolnego, przy równoczesnym zachowaniu formy wsparcia w postaci tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego. Tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego powinno być poprzedzone rzetelną diagnozą potrzeb lokalnych.
* W obszarze edukacji ogólnej rekomendowane jest szersze stosowanie rozwiązań wspierających gminy, w których potrzeby w zakresie edukacji ogólnej są najwyższe, a równocześnie ich potencjał jest zbyt niski, by były w stanie pozyskać środki samodzielnie. Wskazane jest też uruchomienie wsparcia gmin w zakresie zarządzania edukacją w aspekcie organizacyjnym i finansowym.
* W obszarze kształcenia zawodowego należy wzmocnić obszar doradztwa zawodowego, zwłaszcza w ostatnich latach szkoły podstawowej, jako metody ograniczenia popytu na kształcenie w zawodach nadwyżkowych/ nieperspektywicznych.
* W obszarze szkolnictwa wyższego wskazana jest kontynuacja wsparcia realizacji projektów kompleksowych z jednoczesnym uelastycznieniem i uproszczeniem zasad i procedur wprowadzania zmian do projektów.
* W obszarze uczenia się osób dorosłych wskazane jest ustalenie koordynatora/ lidera działań dotyczących rozwoju uczenia się osób dorosłych w Polsce oraz partycypacyjne wypracowanie modelu koordynacji, a także wdrożenie rozwiązań zapewniających większą użyteczność systemu ZSK i ZRK.

Jednocześnie cały system edukacji powinien zostać lepiej przygotowany na zwiększony napływ imigrantów/dzieci i młodzieży z różnych kręgów kulturowych i językowych do szkół i placówek w Polsce. Kluczowym wyzwaniem w obszarze edukacji na najbliższe lata będzie również poprawa kondycji psychicznej dzieci i młodzieży oraz duża liczba dzieci/młodzieży ze SPE, w tym z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych.

# Summary

What did we study?

This report presents the results of a study **Impact of the Cohesion Policy 2014-2020 on the education and training system** commissioned by the Ministry of Development Funds and Regional Policy and carried out by a consortium of Piotr Fuchs Smart Research, IDEA Institute Ltd., Pracownia Rozwoju Przemysław Kozak.

**Main objective of the study**: to assess the impact of the interventions implemented under the UP 2014- 2020 in the field of education and training on improving the quality of human capital and increasing access to high quality educational services.

**Date of implementation:** the study was an ex-post evaluation carried out in the period July 2023 - February 2024.

**Scope:** the evaluation covered all cohesion policy programmes of the 2014-2020 perspective that implemented interventions related to education and training. In particular, all activities implemented under thematic objective 10 (CT10) and selected activities under objectives CT9, CT8 and CT2 were covered by the study.

What questions were we seeking to answer?

As part of the study, the contractor sought answers to 17 evaluation questions. They concerned, among others: the financial resources spent on selected areas of education and training, effects of support and their reference to the objectives of the Partnership Agreement, the impact of interventions, occurring problems in implementation (including those related to the COVID pandemic) and complementarity of support. The results of the study were also intended to provide conclusions and recommendations for currently implemented as well as future cohesion policy interventions in the area of education and training.

What data did we use?

The study used qualitative and quantitative data. In terms of quantitative data, it used:

* monitoring data collected in the SL2014 IT system,
* data from the Central Statistical Office,
* data on examination results obtained from eight District Examination Boards,
* data obtained through a quantitative CAWI/CATI survey with project beneficiaries and local government units.

The main source of qualitative data where information obtained through interviews and case studies. Extensive use was also made of available previous research and analysis in the area of evaluation.

What methods did we use?

The study was carried out using **theory-based evaluation and a complementary counterfactual impact evaluation**.

At the structuring stage of the study, it was decided to prepare **separate intervention logics for the different stages of education**:

* pre-school education,
* general education,
* vocational education,
* higher education,
* adult learning.

A range of methods were used to implement the study, ensuring triangulation of the research process:

* **Desk research** - strategic and programme documents, available studies and analyses concerning the area of evaluation and monitoring data from the SL2014 system.
* **Surveys among territorial self-government units** were carried out using CAWI and CATI techniques. The survey was addressed to 2765 territorial self-government units and 745 effective questionnaires were obtained, which translates into a return rate of 27%.
* **Surveys with beneficiaries of support** were carried out using the CAWI technique and, complementarily, CATI. 3095 completed questionnaires were obtained.
* **Individual interviews (IDI)** - 46 IDIs were conducted with representatives of MAs/IPs of individual programmes included in the scope of the study, beneficiaries of key projects in education and representatives of universities.
* **Case studies** - 9 case studies of projects in the field of education were completed.
* **Counterfactual and statistical analyses** - in the case of kindergartens, a quasi-experimental scheme was used in which supported municipalities were matched with similar municipalities that did not benefit from support. The *propensity score matching* (PSM) technique was used for matching. With regard to general education, econometric modelling was used and a multiple regression model and a logistic regression model were applied in parallel**.**
* **workshops/expert panel** - two workshops (focused on structuring the research process and second focused on recommendations) and one expert panel were conducted.

What did we learn?

* **The total value of interventions in the field of education and training in the studied period amounted to approximately PLN 43 billion**, which represents approximately 7% of the total value of cohesion policy interventions in Poland. Most funds were spent in the area of adult learning (approximately PLN 19.9 billion). In total, nearly conducted 28 000 projects were co-financed. Despite the high value in absolute numbers in fact EU support constituted only a small share (a few percent) of the total outlays on education in Poland.
* **The intervention can be regarded as well targeted** and properly addressing the needs and challenges in the area of education and training. The recipients of the support were accurately selected, and the instruments planned within individual areas resulted logically from the needs and challenges identified at the diagnostic stage. The overall positive assessment of the relevance of the support is confirmed by the results of the survey, where, in fact, all beneficiaries declare that the support from the EU programmes was rather (62%) or definitely (36%) adequately tailored to their needs. The highest relevance of support to needs is declared by beneficiaries implementing projects in the area of vocational training and pre-school education.
* **In the area of pre-school education**, 76,600 new pre-school education places were created under ESF projects, the vast majority of which are permanent and effectively used (especially in the case of projects implemented by municipalities). Counterfactual analysis showed a significant impact of the intervention on increasing access to pre-school education. The pre-school education services offered in supported kindergartens are adjusted to the needs of citizens. The analysis confirms the significant impact of cohesion policy on improving the quality of pre-school education.
* **The intervention in the area of general education** allowed for the improvement of infrastructure and equipment in schools, although the scale of this type of intervention, in relation to the very high needs, was definitely insufficient. Thanks to the investments, the quality and accessibility (for people with disabilities) of general education improved. The total number of pupils supported in the development of key competences during extra-curricular activities was approximately 1.6 million. The quality of these classes was satisfactory and the classes themselves were assessed as effective in terms of developing key competences and universal skills. The sustainability of extra-curricular activities, understood as their continued implementation in schools after the end of the projects, should be assessed as rather low. There is no evidence of the effectiveness of the scholarships in increasing the motivation of students to achieve high educational results. Approx. 145,000 teachers participated in in-service training thanks to projects implemented under the ROP. This type of intervention should be considered effective in improving teachers' competences/qualifications. Nevertheless, about one third of the supported teachers do not use them in their teaching practice (in the conditions of an over-developed core curriculum, the practical application by teachers of the acquired competences is difficult). Statistical analysis showed moderate positive impact of cohesion policy interventions on the quality of general education reflected by the results of external examinations in mathematics.
* Of all the areas of education supported under the ROP, **vocational education** was given priority by most MAs. The infrastructure and equipment of vocational schools was improved, although the scale of this type of intervention, in relation to the very large needs, was definitely insufficient. The effectiveness of ESF projects within the ROP in improving the labour market situation of graduates can be assessed positively. Projects implemented under the ROP have not significantly contributed to the implementation of sustainable changes in the vocational education offer in individual schools/schools covered by the support. In particular, they did not contribute to the extinction of education in surplus/non-perspective professions. Changes in the form of launching education in new professions as a result of project implementation are slightly more frequent. Actions taken from the national level may have a greater impact on adjusting the educational offer to the labour market needs. In particular, this concerns activities within the framework of the OP KED: diversification of the level of financing of vocational education, as well as the development of vocational counselling and activities such as the creation of a system for monitoring the careers of graduates of post-primary schools. The projects under the ROP contributed to the improvement of the quality of vocational education most often within the professions/qualifications that were already offered by the supported vocational schools even before they joined the projects. The intervention contributed to the moderate extent to strengthening of cooperation between vocational schools and employers, both at the national (OP KED) and regional level. So far, cooperation between schools providing vocational education and universities is very rarely practised.
* **In the area of higher education,** support was provided mainly under the OP KED (93% of the intervention value). The support contributed to an increase in the number of students and university staff participating in competence enhancement programmes. Thanks to ESF support, over 400 000 students improved their competences. Particular added value was provided by the practical components of the implemented projects, such as internships, courses and classes carried out in cooperation with employers. The intervention accurately addressed the needs of HEIs (in particular thanks to the possibility to implement integrated projects) and accurately complemented the standard activities financed from their budgets. The intervention contributes to a better adjustment of the educational offer of HEIs to the needs of the labour market. However, due to the fact that interventions in the area of higher education were implemented in the period of favourable economic situation with high demand for labour ("employee market"), the professional situation of graduates of higher education institutions not participating in the projects is similar to the professional situation of project participants. The only noticeable difference is observed in terms of how quickly graduates find a job. Participants of the EU projects took up work on average about 2-3 months faster than graduates not participating in the projects. Beneficiaries in the area of tertiary education more often than other beneficiaries experienced difficulties in the implementation of projects (31% of universities declare experiencing difficulties, while for all beneficiaries of educational projects the percentage is 18%).
* **The intervention in the area of adult learning** was coherent and logically structured focusing on two main aspects: 1) the design and implementation of solutions leading to greater educational activity of adults, 2) the financing of educational and training activities and solutions supporting the quality of educational services. An additional element of the intervention was the financing of various forms of adult learning supporting the achievement of objectives in other areas remains significant, nevertheless it should be noted that a precise assessment in this respect remains difficult (among others due to the divergence in the manner of measurement and value of key EUROSTAT and BKL indicators). The effectiveness of the measures should be assessed as relatively high, although the evaluation at the level of implementation of detailed solutions and the direct effects achieved remains highly variable. On the other hand, usability, understood as the assessment of the overall real effects and the degree to which the educational needs of adults have been met, remains at a moderate level. To the greatest extent, this is due to the low usability of the ZSK/ZRK system to date and the funding of the development of language and ICT competences under the ROPs poorly matched to the needs of the final recipients. Finally, the sustainability of interventions should be considered rather low potentially - for many activities there is a serious risk that without the support of EU funds these activities will not be implemented, or at best will be severely curtailed. The interventions implemented under the 2014-2020 Cohesion Policy in the area of adult learning have been extremely important to lunch new actions that would probably not have been implemented without EU funding.
* An important barrier to the implementation of interventions in the field of education and training was the **COVID-19 pandemic** (2020-2021). The pandemic temporarily delayed project implementation. The negative consequences of the COVID-19 pandemic clearly varied by area of education. The results of the survey indicate that the greatest negative impact of the pandemic was recorded for projects implemented in the area of higher education (45% of beneficiaries indicate a significant negative impact of the pandemic on project implementation). The smallest was in the case of pre-school education (16%). However, it should be emphasised that the impact of the COVID-19 pandemic was of a temporary nature and did not negatively affect the final effectiveness of the intervention (understood as the achievement of the assumed objectives and indicators).
* The vast majority of beneficiaries (70%) implemented other **complementary projects in the field of** education and training. The highest share of complementary projects was recorded in the area of higher education (86% of HEIs declared implementation of such projects). The results of the survey indicate that the complementarity of EU projects implemented in the field of education occurred mainly between projects co-financed by the ESF under national (POWER) and regional (ROP) programmes.

What are the implications for public policies?

Selected recommendations in relation to specific areas of support:

* In the area of pre-school upbringing, it is recommended to focus on increasing the quality of pre-school upbringing. At the same time maintaining a form of support in the form of creating new pre-school education places. However, the creation of new places for pre-school education should be preceded by a reliable diagnosis of local needs.
* In the area of general education, it is recommended to apply more extensive/alternative forms of support for municipalities which have problems to obtain EU financing by their own and at the same time have high educational needs. It is also advisable to launch support for municipalities in the field of education management in organisational and financial terms.
* In the area of vocational education, the area of vocational counselling should be strengthened, especially in the final years of primary school, as a method of reducing the demand for education in surplus/unpromising occupations.
* In the area of higher education, it is advisable to continue support for the implementation of “comprehensive projects” while making the rules and procedures for introducing changes to such projects in more flexible and simpler way.
* In the area of adult learning, it is advisable to identify a coordinator/leader of activities concerning the development of adult learning in Poland and to develop a participatory model of coordination, as well as to implement solutions to ensure greater usability of the ZSK and ZRK systems.

At the same time, the whole education system should be better prepared for the increased influx of immigrant children/youth from different cultural and linguistic backgrounds to schools and institutions in Poland. Improving the mental condition of children and young people and the large number of children/young people with special educational needs (including children with disabilities) in schools, will also be a key challenge in the area of education for the coming years.

# Wprowadzenie

Niniejszy raport przedstawia wyniki badania pt. **Wpływ polityki spójności 2014-2020 na system kształcenia i szkolenia** realizowanego na zamówienie Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej przez konsorcjum firm Piotr Fuchs Smart Research, IDEA Instytut Sp. z o.o., Pracownia Rozwoju Przemysław Kozak.

**Cel główny badania**: ocena wpływu interwencji realizowanych w ramach UP 2014- 2020 w obszarze kształcenia i szkolenia na poprawę jakości kapitału ludzkiego i zwiększenia dostępu do wysokiej jakości usług edukacyjnych.

**Termin realizacji:** badanie było realizowane w okresie lipiec 2023 r. - luty 2024 r. i miało charakter ewaluacji ex-post.

**Zakres przedmiotowy:** ewaluacją objęte zostały wszystkie programy polityki spójności perspektywy 2014-2020, które realizowały interwencje dotyczące kształcenia i szkolenia. W szczególności badaniem zostały objęte wszystkie działania realizowane w celu tematycznym 10 (CT10) oraz wybrane działania (lub ich części) w ramach celu CT9, CT8 oraz CT2[[1]](#footnote-1).

**Zawartość raportu**

Zgodnie z wypracowaną metodyką badania **[ROZDZIAŁ 2]** analiza interwencji w zakresie szkolenia i kształcenia została podzielona na pięć etapów (obszarów) edukacji opisanych odpowiednio w rozdziałach:

* **[ROZDZIAŁ 4]** – edukacja przedszkolna,
* **[ROZDZIAŁ 5]** – edukacja ogólna,
* **[ROZDZIAŁ 6]** – kształcenie zawodowe,
* **[ROZDZIAŁ 7]** – szkolnictwo wyższe,
* **[ROZDZIAŁ 8]** – uczenie się dorosłych.

Analizę w poszczególnych obszarach poprzedza rozdział o charakterze ogólnym podsumowujący finansową realizację interwencji w obszarze kształcenia **[ROZDZIAŁ 3].** Ostatnie dwa rozdziały do raportu to podsumowanie oraz tabela wniosków i rekomendacji wynikających z badania **[ROZDZIAŁ 9, 10].**

**Pytania badawcze**

W ramach badania wykonawca poszukiwał odpowiedzi na poniższe pytania badawcze. Większość z nich miała charakter przekrojowy i dotyczyła wszystkich etapów edukacji. Dla ułatwienia, przy każdym z pytań, wskazujemy w ramach których rozdziałów znajduje się na nie odpowiedź.

1. Jakie nakłady finansowe zostały poniesione w zakresie wsparcia polityki spójności UE 2014-2020 w obszarze edukacji i kształcenia w podziale na obszary tematyczne interwencji, programy oraz w przekrojach terytorialnych? **[ROZDZIAŁ 3** – ogólne podsumowanie oraz **ROZDZIAŁY 4-8** w ramach poszczególnych obszarów**]**
2. Jakie są efekty rzeczowe wsparcia projektów zrealizowanych w ramach polityki spójności UE 2014-2020 w zakresie kształcenia i szkolenia w podziale na obszary tematyczne interwencji, programy i w przekrojach terytorialnych na podstawie danych monitoringowych SL 2014? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
3. Czy realizowane działania albo osiągnięte efekty w kształceniu i szkoleniu przyczyniły się do realizacji celów Umowy Partnerstwa? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
4. W ramach jakich typów projektów, w poszczególnych obszarach interwencji osiągnięto najlepsze efekty, a w których najsłabsze? Jakie były tego przyczyny? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
5. Czy i w jakim zakresie efekty interwencji w ramach kształcenia i szkolenia są trwałe? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
6. Jakie pojawiały się bariery i problemy w procesie wdrażania interwencji? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
7. Czy cele określone w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 zostały osiągnięte w kontekście celów Umowy Partnerstwa oraz czy w dalszym ciągu ZSU 2030 odpowiada na aktualne potrzeby i wyzwania w zakresie kształcenia i szkolenia? **[ROZDZIAŁ 8]**
8. Czy realizowane interwencje przyczyniły się do rozszerzenia oferty kształcenia i szkolenia? Jeśli tak to o jakie aspekty? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
9. Jaki jest wpływ efektów (bezpośrednich i pośrednich) wsparcia interwencji w zakresie kształcenia i szkolenia na krajowy i regionalny rozwój społeczno-gospodarczy (wg obszaru tematycznego oraz programów, a także w przekrojach terytorialnych)? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
10. Czy i w jakim stopniu nastąpił wzrost dostępności, poprawa warunków oraz jakości kształcenia i szkolenia na każdym etapie edukacyjnym (przedszkolnym, podstawowym, ponadpodstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, wyższym, uczenia się osób dorosłych) oraz ogólnie w uczeniu się przez całe życie? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
11. Czy i w jakim zakresie wybuch pandemii COVID-19 miał wpływ na realizację projektów w obszarze edukacji i kształcenia? **[ROZDZIAŁY 4-8]**
12. Czy i w jakim stopniu zrealizowane wsparcie przyczyniło się do stworzenia warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy? **[ROZDZIAŁY 5-8]**
13. Czy realizowane projekty dot. kształcenia i szkolenia w ramach poszczególnych obszarów interwencji oraz ich efekty były komplementarne/uzupełniające lub synergiczne **[ROZDZIAŁY 4-8]**

a) wobec interwencji realizowanych w ramach innych obszarów tematycznych wsparcia kształcenia i szkolenia finansowanych w ramach PS 2014-2020,

b) wobec działań na rzecz kształcenia i szkolenia realizowanych w ramach perspektywy 2007-2013,

c) wobec działań na rzecz kształcenia i szkolenia realizowanych ze środków krajowych,

d) wobec podobnych działań prowadzonych w programach Unii Europejskiej zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską (jak Horyzont 2020, Erasmus)?

1. W jaki sposób, wykorzystując dotychczasowe doświadczenie we wdrażaniu interwencji w obszarze kształcenia i szkolenia, powinna być wdrażana interwencja w perspektywie finansowej na lata 2021-2027, aby skutecznie poprawić jakość kapitału ludzkiego i zwiększyć spójność społeczną? **[ROZDZIAŁ 9]**
2. Jakie można sformułować wnioski i rekomendacje dla okresu programowania dla perspektywy 2027+? **[ROZDZIAŁ 9]**

oraz dwa dodatkowe pytania zaproponowane przez wykonawcę na etapie oferty:

1. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu realizowane interwencje przyczyniły się do zwiększenia udziału osób dorosłych (w szczególności z grup defaworyzowanych) w uczeniu się? **[ROZDZIAŁ 8]**
2. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu realizowane interwencje przyczyniły się do zniwelowania nierówności w dostępie do usług wychowania przedszkolnego? **[ROZDZIAŁ 4]**

W załącznikach do raportu znajdują się ponadto: dodatkowe dane liczbowe w postaci tabel i wykresów, opis studiów przypadku oraz opis metodologii badania.

# Opis metodologii badania

## Zastosowane podejście badawcze

Badanie zrealizowane zostało z zastosowaniem **ewaluacji opartej na teorii** **oraz uzupełniająco ewaluacji wpływu bazującej na analizie z zastosowaniem grup kontrolnych**.

Na etapie strukturyzacji badania podjęto decyzję o przygotowaniu **odrębnych logik interwencji dla poszczególnych etapów edukacji**:

1. Edukacja przedszkolna (Etap I)
2. Edukacja ogólna (Etap IIa)
3. Edukacja zawodowa (Etap IIb)
4. Szkolnictwo wyższe (Etap III)
5. Uczenie się (edukacja) osób dorosłych (Etap IV)

Cały proces badawczy, jak również prezentacja wyników w raporcie końcowym, ustrukturyzowana jest zatem zgodnie z wyodrębnionymi i wskazanymi powyżej etapami edukacji. Zastosowane ogólne podejście badawcze obrazuje poniższy schemat:

*Schemat 1. Ogólna logika interwencji w obszarze edukacji i kształcenia*

Schemat przedstawiający logikę interwencji w obszarze edukacji i kształcenia. Wyodrębniono na nim poszczególne etapy edukacji: 
1. Edukacja przedszkolna (Etap I)
2. Edukacja ogólna (Etap IIa)
3. Edukacja zawodowa (Etap IIb)
4. Szkolnictwo wyższe (Etap III)
5. Uczenie się (edukacja) osób dorosłych (Etap IV)

*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

Zgodnie z przyjętym założeniem przedmiotem badania było zatem pięć odrębnych teorii interwencji w obszarze edukacji i kształcenia, które w toku prac badawczych podlegały weryfikacji w zakresie zaistnienia spodziewanych efektów w oparciu o zebrane dowody (dane zastane oraz dane uzyskane w ramach badań terenowych). W ramach badania zastosowano specyficzną odmianę ewaluacji opartej na teorii tj. **analizę kontrybucji**, na którą składały się następujące podstawowe etapy badawcze:

1. Wskazanie związku przyczynowo- skutkowego, będącego przedmiotem weryfikacji.
2. Opracowanie teorii zmiany.
3. Zgromadzenie istniejących dowodów, służących do weryfikacji teorii zmiany.
4. Ocena schematu oddziaływania interwencji.
5. Poszukiwanie dodatkowych dowodów empirycznych.
6. Przegląd i wzmocnienie schematu oddziaływania interwencji.

## Zastosowane metody i techniki badawcze

Opisane poniżej metody i techniki badawcze, co do zasady, służyły weryfikacji wszystkich pięciu zidentyfikowanych obszarów badania (teorii interwencji)[[2]](#footnote-2). Jednocześnie każde z narzędzi badawczych (kwestionariusze wywiadów, ankiet) były dostosowywane pod kątem konkretnej grupy respondentów z uwzględnieniem specyfik poszczególnych obszarów i ukierunkowane na weryfikację opracowanych teorii zmiany.

### Analiza danych zastanych

Analiza danych zastanych obejmowała dwa etapy. Etap pierwszy polegał na analizie dokumentów strategicznych i innych wskazanych w OPZ oraz dokumentów programowych w celu doprecyzowania zakresu przedmiotowego badania, a także wstępnego odtworzenia logiki interwencji. W ramach etapu drugiego analizowane były wszystkie dostępne, dotychczasowe badania i analizy, pod kątem ustalenia efektów interwencji.

Równolegle prowadzone były analizy danych monitoringowych (dotyczących postępu finansowego i rzeczowego) pochodzących z systemu SL2014[[3]](#footnote-3). W początkowej fazie badania doprecyzowano zakres przedmiotowy interwencji objętych badaniem w postaci wszystkich działań i poddziałań, w programach wchodzących w badany zakres. Proces ten miał charakter dwuetapowy. W pierwszym etapie przeanalizowano wszystkie interwencje realizowane w perspektywie 2014-2020 i wskazano te działania i poddziałania, które potencjalnie obejmowały projekty wpisujące się w zakres przedmiotowy niniejszego badania. Na tym etapie zidentyfikowanych zostało 427 działań i poddziałań, powiązanych z realizacją blisko 29 tys. projektów. Przy czym część interwencji przypisana była do kilku obszarów jednocześnie. W drugim etapie wybrane instrumenty analizowane były przez pryzmat wspartych w nich projektów. Tam gdzie występowały wątpliwości analizowano m.in. skrócony opis projektów w celu weryfikacji poprawności przypisania do danego obszaru, w tym wskazania głównego obszaru wsparcia. W części projektów (ok. 0,4%) nie było możliwe wskazanie jednego obszaru, w który wpisuje się dany projekt. Projekty te realizowały cele i zadania z dwóch lub większej liczby obszarów. Ostatecznie do badania wybranych zostało 413 działań i poddziałań, w ramach których wspartych zostało blisko 28 tysięcy projektów.

### Badanie ankietowe

**Badania ankietowe wśród JST realizowano techniką CAWI oraz CATI**. Treść ankiety podlegała wcześniejszemu pretestowi i różniła się w zależności od typu JST, a różne podmioty były pytane o różne obszary, wg poniższego podziału:

* **gminy** – obszary wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (w zakresie funkcjonowania szkół podstawowych);
* **powiaty** – obszary kształcenia ogólnego (w zakresie funkcjonowania liceów ogólnokształcących), kształcenia zawodowego i uczenia dorosłych;
* **miasta na prawach powiatu** - obszary wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego (w zakresie funkcjonowania szkół podstawowych oraz liceów ogólnokształcących), kształcenia zawodowego i uczenia dorosłych.

Badania rozpoczęły się 13 listopada, a zakończyły 12 grudnia 2023 r. Badanie skierowano do 2765 JST, **pozyskano 745 efektywnych ankiet**, co przekłada się na poziom zwrotu wynoszący 27%.

**Badania ankietowe z beneficjentami wsparcia realizowano techniką CAWI oraz uzupełniająco CATI**. Badania trwały od 13 listopada do 12 grudnia 2023 r., w oparciu o ankietę podlegającą wcześniejszemu pretestowi. Badania zrealizowano na populacji adresów emailowych beneficjentów przedmiotowych interwencji[[4]](#footnote-4). Zgodnie z założeniami raportu metodologicznego, założona próba efektywnie zrealizowanych ankiet miała wynieść 1100. Ostatecznie **osiągnięto poziom 3095 wypełnionych ankiet**, co pozwoliło uzyskać odpowiednio zróżnicowaną reprezentację beneficjentów przedmiotowego badania z uwzględnieniem poszczególnych obszarów kształcenia.

### Indywidualne wywiady pogłębione

Zrealizowanych zostało **45** IDI z przedstawicielami IZ/IP poszczególnych Programów wchodzących w zakres przedmiotowy badania, beneficjentami kluczowych projektów w obszarze edukacji oraz przedstawicielami uczelni wyższych. Zastosowany został celowy dobór próby badawczej. Celem wywiadów była analiza procesu zarządzania i wdrażania interwencji, jej efektów, a także analiza aktualnych potrzeb i wyzwań w obszarze edukacji.

### Studia przypadku

Zrealizowanych zostało **9** studiów przypadku projektów z obszaru edukacji, w tym pięć dotyczących projektów w ramach RPO, trzy – w ramach PO WER oraz jeden – w ramach programu współpracy transgranicznej. W ramach studiów przypadku przeanalizowano i zobrazowano typowy dla danego obszaru interwencji zakres projektów, ich przebieg (w tym napotkane problemy) oraz efekty. Zidentyfikowano także czynniki sprzyjające lub utrudniające osiągnięcie celów interwencji.

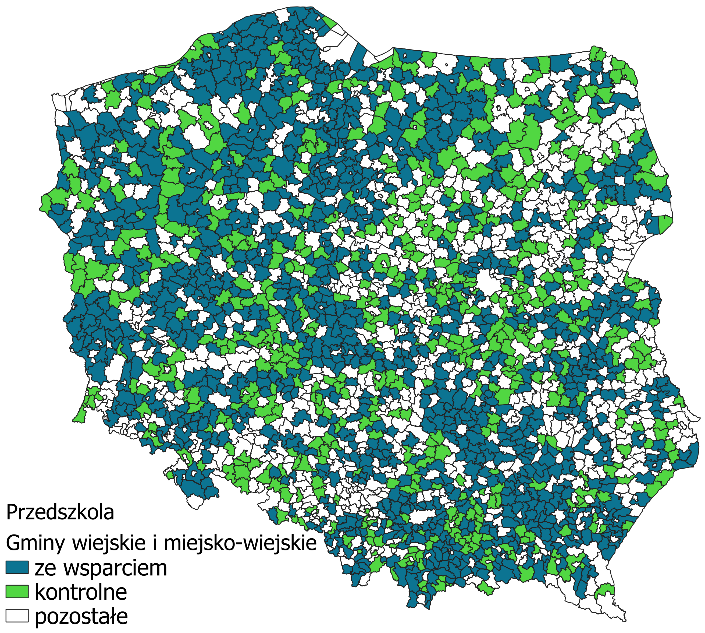
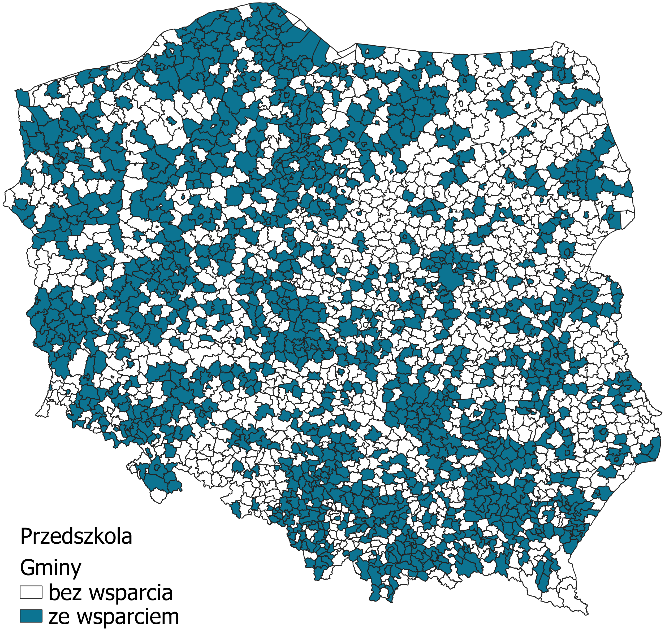
### Analizy kontrfaktyczne

Analizy kontrfaktyczne miały na celu ustalenie wpływu projektów wspierających edukację przedszkolną (Obszar I) oraz realizowanych w obszarze edukacji ogólnej (Obszar IIa). Biorąc pod uwagę dostępność danych oraz terytorialny zasięg interwencji zdecydowano się na zastosowanie dwóch różnych podejść. W przypadku przedszkoli wykorzystano schemat quasi-eksperymentalny, w którym wsparte gminy zostały zestawione z podobnymi gminami, które ze wsparcia w przedmiotowym obszarze nie skorzystały[[5]](#footnote-5). Z uwagi na powszechność wsparcia w gminach miejskich analizy musiały jednak zostać ograniczone do gmin wiejskich i miejsko-wiejskich (88% gmin w Polsce). Wnioski z analiz kontrfaktycznych nie mogą być więc uogólniane na gminy miejskie. W celu zapewnienia podobieństwa porównywanych gmin wykorzystano podejście dopasowania w oparciu o kryteria statystyczne. W tym celu wykorzystano technikę *propensity score* *matching* (PSM). Kontrola obejmowała łącznie 10 cech[[6]](#footnote-6), w tym m.in. odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, gęstość zaludnienia, typ gminy, strukturę ludności wg ekonomicznych grup wieku, nowe urodzenia, bezrobocie, czas dojazdu do najbliższego miasta lub obszaru miejskiego oraz wartość dochodów podatkowych na 1 mieszkańca gminy.

Efekty oszacowane zostały z wykorzystaniem techniki różnicy w różnicach (*difference in differences* – DID). W każdej z badanych grup analizowana była względna różnica w zmianie analizowanego wskaźnika powiązanego z efektem (średnia liczba dzieci w przedszkolach) między 2014 a 2022 rokiem, a następnie uzyskane różnice w grupie beneficjentów i w grupie kontrolnej zostały ze sobą zestawione.

Graficzny rozkład wszystkich gmin, na obszarze których tworzone były wspierane w ramach perspektywy 2014-2020 miejsca przedszkolne przedstawia kolejny kartogram (lewy panel). Obok niego przedstawiono również graficzne zestawienie gmin wiejskich i miejsko-wiejskich, dla których oszacowany został przyczynowy efekt wsparcia, w tym wyróżnione zostały gminy objęte wsparciem oraz dopasowane gminy kontrolne (prawy panel).

*Rysunek 1. Wsparte w ramach perspektywy 2014-2020 gminy, na których tworzone były nowe miejsca przedszkolne (lewy panel). Gminy wiejskie i miejsko-wiejskie, z wyróżnieniem wspartych gmin oraz dobranych gmin kontrolnych (prawy panel)*



*Źródło: pracowanie własne na podstawie danych z SL2014 (stan: 30.09.2023)*

W odniesieniu do edukacji ogólnej, nie było możliwe przeprowadzenie analogicznych analiz. Wynikało to z dużo większej powszechności wsparcia (brak możliwości doboru powiatów lub gmin kontrolnych). Dlatego skorzystano z modelowania ekonometrycznego, w którym badany był ewentualny związek między intensywnością wsparcia wykorzystanego na danym obszarze, a pozycją danej jednostki terytorialnej, ustaloną w oparciu o wyniki uczniów uzyskiwanych na egzaminach gimnazjalnych, ósmoklasisty (wyniki średnie) oraz maturalnych (wyniki średnie oraz poziom zdawalności). W tym względzie analizowano skalę zmian względnych pozycji biorąc pod uwagę wyniki egzaminów z 2015 i 2023 r. Zastosowano równolegle model regresji wielorakiej oraz model regresji logistycznej, w których kontrolowano m.in. wybrane czynniki związane z sytuacją społeczno-ekonomiczną każdego powiatu lub gminy (m.in. poziom bezrobocia, przeciętnymi wynagrodzeniami lub dochodami gmin), sytuacją edukacyjną (m.in. strukturą wykształcenia ludności), dostępnością do zasobów edukacyjnych (m.in. liczbą uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wydatkami powiatów lub na 1 ucznia), czy też strukturą demograficzną (udziałem osób z poszczególnych, ekonomicznych grup wieku). Dane w tym zakresie pochodziły ze statystyki publicznej.

Warsztat strukturyzujący, rekomendacyjny i panel ekspertów

W toku realizacji badania zaplanowano realizację dwóch warsztatów (strukturyzujący i rekomendacyjny) oraz jednego panelu ekspertów:

* **Warsztat strukturyzujący** odbył się w pierwszej części realizacji ewaluacji. Wzięli w nim udział przedstawiciele instytucji odpowiedzialnych za zarządzanie i wdrażanie programów polityki spójności, które wspierały interwencje w obszarze kształcenia i szkolenia w perspektywie 2014-2020. Warsztat służył przedyskutowaniu głównych założeń badania, w szczególności zweryfikowaniu i doprecyzowaniu pięciu logik interwencji opracowanych na podstawie analizy istniejących dokumentów.
* **Panel z udziałem ekspertek i ekspertów zewnętrznych** zrealizowany został po sporządzeniu wstępnej wersji raportu końcowego i służył przedyskutowaniu wstępnych wniosków i rekomendacji z badania oraz identyfikacji dodatkowych istotnych wyzwań stojących przed systemem edukacji.
* **Warsztat rekomendacyjny** z udziałem przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za zarządzanie i wdrażanie programów polityki spójności, które wspierały i wspierać będą interwencje w obszarze kształcenia i szkolenia. Na spotkaniu zaprezentowano wstępne wyniki badania oraz przeprowadzono dyskusję nad kształtem wniosków i rekomendacji dla obecnych i przyszłych interwencji współfinansowanych z środków UE.

Szczegółowy opis realizacji badania znajduje się w załączniku do raportu.

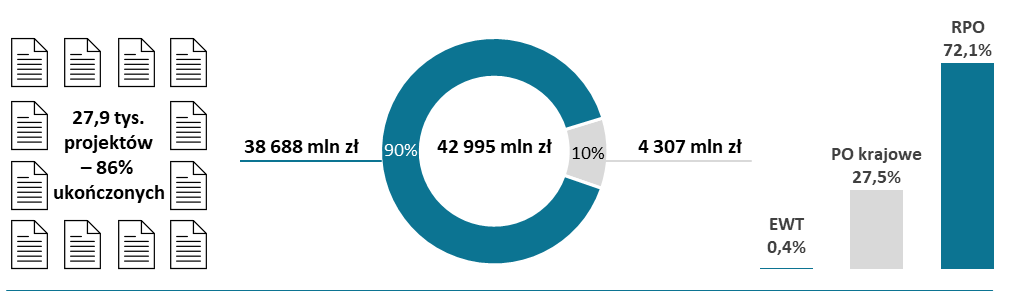
# Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze edukacji i kształcenia

Do końca września 2023 r. w obszarze edukacji i kształcenia wspartych zostało łącznie blisko 28 tys. projektów, z czego zdecydowana większość (86%) została już zakończona. Oszacowana na tym etapie wartość projektów bezpośrednio powiązanych ze wsparciem obszaru edukacji i kształcenia to około 43 mld zł, z czego blisko 38,7 mld zł stanowi dofinansowanie (w tym 35,3 mld zł to dofinansowanie UE). Wartość uruchomionych w tym zakresie projektów stanowi więc około 7,2% wartości projektów wspartych w perspektywie 2014-2020.

Projekty wspierane były głównie za pośrednictwem regionalnych programów operacyjnych (72,1% wszystkich projektów zrealizowano za pośrednictwem RPO) oraz częściowo w ramach programów krajowych (27,5%), w tym przede wszystkim w ramach programu POWER (26,2%). Niewielka grupa projektów (około 0,4%) wsparta została również za pośrednictwem programów europejskiej współpracy terytorialnej (EWT) zarządzanych przez Polskę[[7]](#footnote-7).

*Infografika 1. Projekty w zakresie edukacji i kształcenia, wsparte w perspektywie 2014-2020*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Wsparte  projekty** | **Dofinansowanie 2014-2020[[8]](#footnote-8)** | **Wydatki ogółem[[9]](#footnote-9)** | **Wydatki  beneficjentów** | **Projekty wg programów** |

*  
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Rozkład regionalny realizowanych projektów wskazuje na względnie nieduże zróżnicowanie. W każdym z województw zrealizowano od kilkunastu (14%, tj. około 3,8-3,9 tys. w województwie opolskim i lubuskim) do maksymalnie 21%, tj. około 5,7 tys. projektów (woj. śląskie). Przy czym 11% (3,2 tys.) realizowanych przedsięwzięć, to projekty o charakterze ogólnokrajowym. Nieco większe zróżnicowanie (choć pozostające w związku z udziałem realizowanych projektów), uwidacznia się na szacowanej wartości wydatkowanych środków.

*Rysunek 2. Realizacja projektów w zakresie edukacji i kształcenia wg województw*

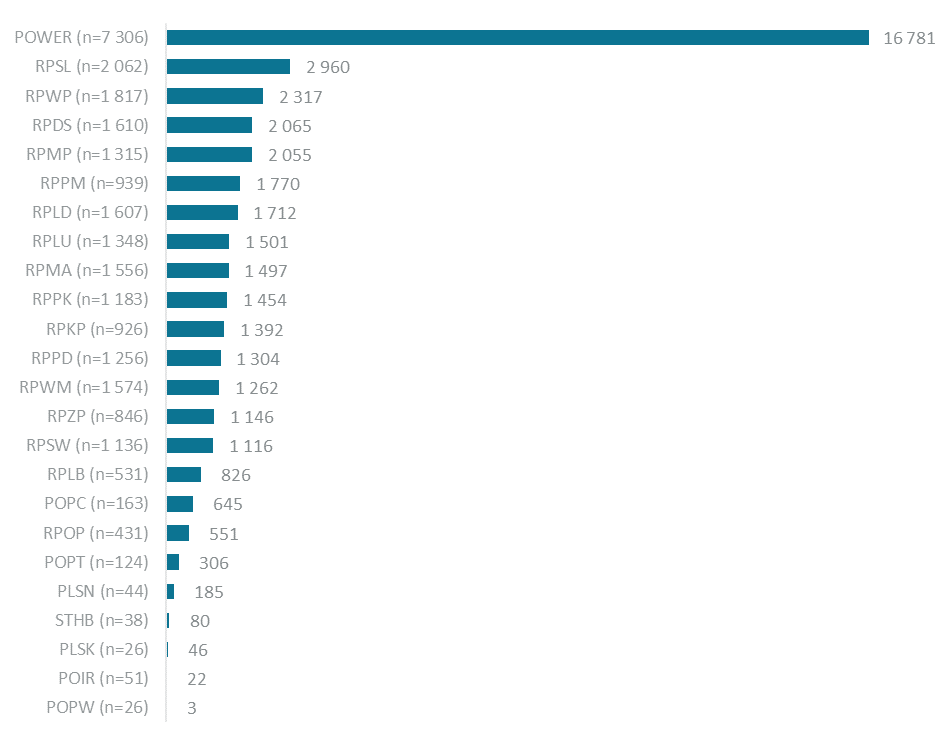
|  |  |
| --- | --- |
| **Odsetek projektów realizowanych w danym województwie[[10]](#footnote-10)** | **Wartość realizowanych projektów  (mld zł)[[11]](#footnote-11)** |
| Mapa przedstawia odsetek projektów realizowanych w województwach: Mazowieckie – 19% Pomorskie – 16% Zachodniopomorskie – 15% Lubuskie – 14% Wielkopolskie – 19% Kujawsko-Pomorskie – 16% Warmińsko-Mazurskie – 18% Podlaskie – 17% Łódzkie – 18% Świętokrzyskie – 16% Lubelskie – 17% Dolnośląskie – 19% Opolskie – 14% Śląskie – 21% Małopolskie – 18% Podkarpackie – 17% | Mapa pokazuje wartość realizowanych projektów w miliardach zł wg województw: Mazowieckie – 2,86  Pomorskie – 2,85 Zachodniopomorskie – 2,13  Lubuskie – 1,76  Wielkopolskie – 3,53  Kujawsko-Pomorskie – 2,52  Warmińsko-Mazurskie – 2,22  Podlaskie – 2,25  Łódzkie – 2,52  Świętokrzyskie – 2,14  Lubelskie – 2,66  Dolnośląskie – 3,27 Opolskie – 1,44  Śląskie – 4,31  Małopolskie – 3,35  Podkarpackie – 2,74 |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

W kwestii oceny dystrybucji regionalnej środków należy być ostrożnym, z uwagi na charakter gromadzonych i raportowanych danych**[[12]](#footnote-12)**. Te wskazują jednak, że projekty o największej łącznej wartości zrealizowane zostały w województwie śląskim (4,31 mld zł). Jest to blisko 3 razy więcej niż w sąsiadującym województwie opolskim, w którym wartość zrealizowanych projektów z obszaru kształcenia oraz edukacji była względnie najniższa (1,44 mld zł). W pozostałych regionach wydatki te mieściły się w przedziale od 1,76 mld zł (woj. lubuskie) do 3,53 mld zł (woj. wielkopolskie).

Największa łączna wartość zrealizowanych projektów poświęconych edukacji oraz kształceniu zrealizowana została w programie POWER (blisko 16,8 mld zł). W programach regionalnych wartość tych projektów była kilkukrotnie niższa, choć łącznie wartość projektów zrealizowanych w ramach RPO w tym obszarze to blisko 25 mld zł. Programy EWT miały względnie nieduży udział w tym zakresie (łącznie około 0,3 mld zł).

*Wykres 1. Wartość ogółem[[13]](#footnote-13) projektów w zakresie edukacji i kształcenia, wspartych w perspektywie 2014-2020, wg programów operacyjnych (w mln zł)*

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Biorąc pod uwagę wskazane w badaniu obszary kształcenia, największa liczba projektów zrealizowana została w obszarze „Uczenia się dorosłych”. Łącznie wpisuje się w niego około 15,4 tys. projektów o łącznej wartości około 19,9 mld zł[[14]](#footnote-14). W przypadku pozostałych obszarów ich udział oraz wartość są znacznie mniejsze i bardziej do siebie zbliżone. Pod względem liczby uruchomionych projektów ich udział wynosi bowiem od 8% („Szkolnictwo wyższe”) do 16% („Edukacja ogólna”). Pod względem wartości natomiast od 3,8 mld zł („Edukacja przedszkolna”) do około 8 mld zł („Kształcenie zawodowe”).

*Wykres 2. Projekty wg wybranych obszarów kształcenia*

Wykres przedstawia projekty wg wybranych obszarów kształcenia: 
Edukacja przedszkolna: 3,1 tys. projektów (11%) o wartości 3,8 mld zł (9%).
Edukacja ogólna: 4,5 tys. projektów (16%) o wartości 6,2 mld zł (14%).
Kształcenie zawodowe: 2,9 tys. projektów (10%) o wartości 8 mld zł (19%).
Szkolnictwo wyższe: 2,1 tys. projektów (8%) o wartości 7,3 mld zł (17%).
Uczenie się dorosłych: 15,4 tys. projektów (55%) o wartości 19,9 mld zł (46%).

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

# Edukacja przedszkolna

## Teoria zmiany w obszarze edukacji przedszkolnej

### Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji

**Dostęp do usług wychowania przedszkolnego**

Zgodnie z danymi GUS, od 2014 r. do 2022 r. (a więc w okresie wdrażania programów unijnych w perspektywie finansowej 2014-2020, bez uwzględnienia 2023 r.) **sytuacja w zakresie dostępu mieszkańców Polski do usług wychowania przedszkolnego uległa istotnej poprawie.** Odsetek dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r. wynosił w Polsce **79,4%**, zaś w 2022 r. już **92,7%**. W przypadku dzieci w wieku 3-6 lat było to odpowiednio **82,3%** oraz **94,9%**. **Problem braku pełnego dostępu do usług wychowania przedszkolnego zasadniczo nie dotyczy dzieci 6-letnich.** Dzieci 6-letnie objęte są obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym, a na organizację usług wychowania przedszkolnego dla nich przyznawana jest subwencja oświatowa. Usługi wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat nie są zaś współfinansowane z subwencji oświatowej.

Na początku wdrażania perspektywy finansowej 2014-2020 widoczne były **istotne zróżnicowania między regionami w zakresie odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.** Najsłabszym dostępem do usług wychowania przedszkolnego w 2014 r. charakteryzowały się województwa: warmińsko-mazurskie, kujawsko-pomorskie, podkarpackie, pomorskie, podlaskie i świętokrzyskie, zaś najlepszym województwa: opolskie, mazowieckie, śląskie i wielkopolskie.

**W całej Polsce odsetek dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym wzrósł pomiędzy 2014 r., a 2022 r. o 13,3 pkt. proc. Poprawa dostępu do usług wychowania przedszkolnego nastąpiła we wszystkich regionach, lecz nierównomiernie.** Najsilniejszy wzrost wartości tego wskaźnika zaobserwować można w województwach: podlaskim (+16,2 pkt. proc.), podkarpackim (+16,0% pkt. proc.) i warmińsko-mazurskim (+16,0% pkt. proc.), a więc w województwach, które w 2014 r. znajdowały się w najgorszej sytuacji pod kątem dostępu do usług wychowania przedszkolnego. Również województwo pomorskie (+14,1 pkt. proc.) i kujawsko-pomorskie (+13,6 pkt. proc.) charakteryzują się nieco silniejszą niż dla całego kraju poprawą wartości wskaźnika dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym. W regionach znajdujących się w 2014 r. w relatywnie najlepszej sytuacji pod kątem dostępu do usług wychowania przedszkolnego wzrost wartości odsetka dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym był niższy niż średnio dla kraju: opolskie (+8,8 pkt. proc.), mazowieckie (+12,5 pkt. proc.), śląskie (+11,5 pkt. proc.) i wielkopolskie (+11,4 pkt. proc.). **Oznacza to, że w okresie 2014-2022 nastąpiło zmniejszenie różnic pomiędzy regionami w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego (zjawisko konwergencji).**

Charakterystyczną cechą usług wychowania przedszkolnego jest nierównomierny dostęp do nich w miastach i na wsi. **Zdecydowanie częściej ośrodki wychowania przedszkolnego zlokalizowane są w miastach i** – jak wynika z prezentowanych poniżej danych statystycznych – **świadczą usługi wychowania przedszkolnego także dla mieszkańców obszarów wiejskich.** W całej Polsce w 2014 r. odsetek dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym w miastach wyniósł 92,9%, zaś w na wsi – 60,8%. Różnica wynosiła zatem 32,1 pkt. proc., a najwyższa była w województwach zachodniopomorskim (48,0 pkt. proc.) oraz warmińsko-mazurskim (45,0 pkt. proc.). **Co istotne, w 2022 r. różnica w zakresie odsetka dzieci w wieku 3-5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym pomiędzy obszarami miejskimi i wiejskimi była znacząco wyższa niż w 2014 r. i wyniosła w Polsce aż 43,6 pkt. proc.** Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w miastach w 2022 r. znacząco przekroczył 100% i wynosił 112,3%, zaś na wsi 68,7%. Oznacza to, że z ośrodków wychowania przedszkolnego zlokalizowanych w miastach korzystają również często dzieci zamieszkałe na wsi. [zob. tabela 1 w aneksie]

Obserwowane zmiany w zakresie zwiększenia dostępu do usług wychowania przedszkolnego wynikać mogą z zasadniczo dwóch czynników: **popytowego**, a więc liczby dzieci w wieku przedszkolnym oraz **podażowego**, a więc liczby ośrodków wychowania przedszkolnego oraz dostępnych w nich miejsc wychowania przedszkolnego.

**W analizowanym okresie liczba dzieci w wieku 3-6 lat (w wieku przedszkolnym) w całym kraju spadła z 1 676 tys. do 1 577 tys., a więc o ok. 99 tys. (-5,9%)**. W największym stopniu liczba dzieci w wieku przedszkolnym spadła w województwach lubuskim (-14,2%), warmińsko-mazurskim (-13,6%), świętokrzyskim (-13,0%), zachodniopomorskim (-12,4%), kujawsko-pomorskim (-11,0%) oraz lubelskim (-10,0%). Jedynie w województwach małopolskim i mazowieckim liczba dzieci w wieku 3-6 lat w 2022 r. była nieznacznie wyższa niż w 2014 r.

**Znacznie bardziej dynamiczny był przyrost miejsc wychowania przedszkolnego i liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.** W porównaniu do 2014 r., w 2022 r. było w Polsce o 844 ośrodków wychowania przedszkolnego więcej. **Wzrastała także liczba miejsc wychowania przedszkolnego: w 2018 r. było w całym kraju o blisko 194 tys. więcej miejsc wychowania przedszkolnego niż w 2014 r. Sytuacja w zakresie wyraźnej poprawy dostępu do usług wychowania przedszkolnego spowodowana została zmianami zarówno po stronie podażowej, jak i popytowej[[15]](#footnote-15).**

Należy wyraźnie zaznaczyć, że zmiany w zakresie wzrostu liczby miejsc wychowania przedszkolnego spowodowane były także działaniami podejmowanymi poza projektami realizowanymi w ramach polityki spójności przez różnych aktorów (gminy, inne podmioty prowadzące OWP, w tym niepubliczne). **Analiza wpływu polityki spójności na opisane powyżej zmiany znajduje się w rozdziale nr 4.3.1.**

### Problemy i wyzwania w obszarze wychowania przedszkolnego identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020

Na podstawie analizy Umowy Partnerstwa (tworzonej bezpośrednio przed wdrożeniem interwencji w ramach perspektywy finansowej 2014-2020), w zakresie wychowania przedszkolnego zidentyfikować można było dwa kluczowe problemy:

1. niewystarczający dostęp do wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat,
2. niewystarczająca jakość wychowania przedszkolnego.

Problem **niewystarczającego dostępu do usług wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat**, dotyczył w szczególności **obszarów wiejskich** oraz **dzieci z niepełnosprawnością/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** (usługi mogły być dostępne, ale niedopasowane do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością).

Oprócz przyczyn finansowych i organizacyjnych, w niektórych przypadkach problem ten był spowodowany **brakami w infrastrukturze edukacji przedszkolnej i brakami w wyposażeniu OWP** (brakuje infrastruktury, na bazie której mogłyby być świadczone usługi edukacji przedszkolnej).

**Niewystarczająca jakość usług edukacji przedszkolnej** spowodowana była m.in. **niewystarczającymi umiejętnościami, kompetencjami i kwalifikacjami nauczycieli wychowania przedszkolnego, a także innych pracowników systemu edukacji** (np. kadr zarządzających OWP, pracowników organów prowadzących, pracowników PPP i innych instytucji systemu wspomagania pracy szkoły i in.). To spowodowane było z kolei m.in. **niskim poziomem udziału nauczycieli w zorganizowanych formach rozwoju zawodowego** oraz nieskutecznym systemem kontroli jakości/efektywności szkoleń i innych form doskonalenia zawodowego nauczycieli. Niewystarczająca jakość usług edukacji przedszkolnej spowodowana była również **brakiem dostępu do wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych możliwych do zastosowania na tym etapie edukacji, w tym m.in. oprzyrządowania diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej**.

Dalsze konsekwencje wskazanych problemów są następujące:

* umiejętności/kompetencje dzieci w wieku przedszkolnym nie były kształtowane w wystarczającym stopniu,
* dzieci nie były w wystarczającym stopniu przygotowane do udziału w kolejnym etapie edukacji (w szkole podstawowej),
* kompetencje (przyszłych) kadr były niedopasowane do potrzeb rynku pracy.

Dodatkowo, specyficzną konsekwencją braku dostępu do usług edukacyjnych na tym etapie kształcenia jest **ograniczenie aktywności zawodowej rodziców/opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym, w tym w szczególności kobiet** (mają trudności w pogodzeniu roli opiekuńczo-wychowawczej w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym i roli zawodowej).

### Spodziewane efekty interwencji

Zidentyfikowane i opisane powyżej potrzeby i problemy w obszarze edukacji przedszkolnej (spośród których wyróżnić można dwa zasadnicze: niewystarczający dostęp do usług edukacji przedszkolnej oraz niewystarczająca jakość usług edukacji przedszkolnej) zaadresowane zostały w okresie 2014-2020 za pomocą instrumentów/typów interwencji przedstawionych w poniższej tabeli.

Tabela 1. Zakres interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego objęty badaniem

| **Typ interwencji** | **Zakres interwencji (działania/poddziałania/projekt)** |
| --- | --- |
| Tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego, w tym poprzez inwestycje w infrastrukturę edukacji przedszkolnej | * RPO – projekty EFRR w zakresie infrastruktury przedszkolnej (realizowane w 11 z 16 regionów), * RPO – projekty EFS typu „Tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku przedszkolnym lub dostosowanie istniejących miejsc wychowania przedszkolnego do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami”. |
| Organizacja i finansowanie zajęć dodatkowych w OWP | * RPO – projekty EFS typu „Rozszerzenie oferty o zajęcia dodatkowe zwiększające szanse edukacyjne dzieci w edukacji przedszkolnej”. |
| Organizacja i finansowanie różnych form podnoszenia kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz innych pracowników systemu edukacji | * RPO - szkolenia dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, |
| Wypracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych możliwych do zastosowania na etapie edukacji przedszkolnej | * PO WER – Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty: * Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną * Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych pod kątem rozwijania kompetencji kluczowych |

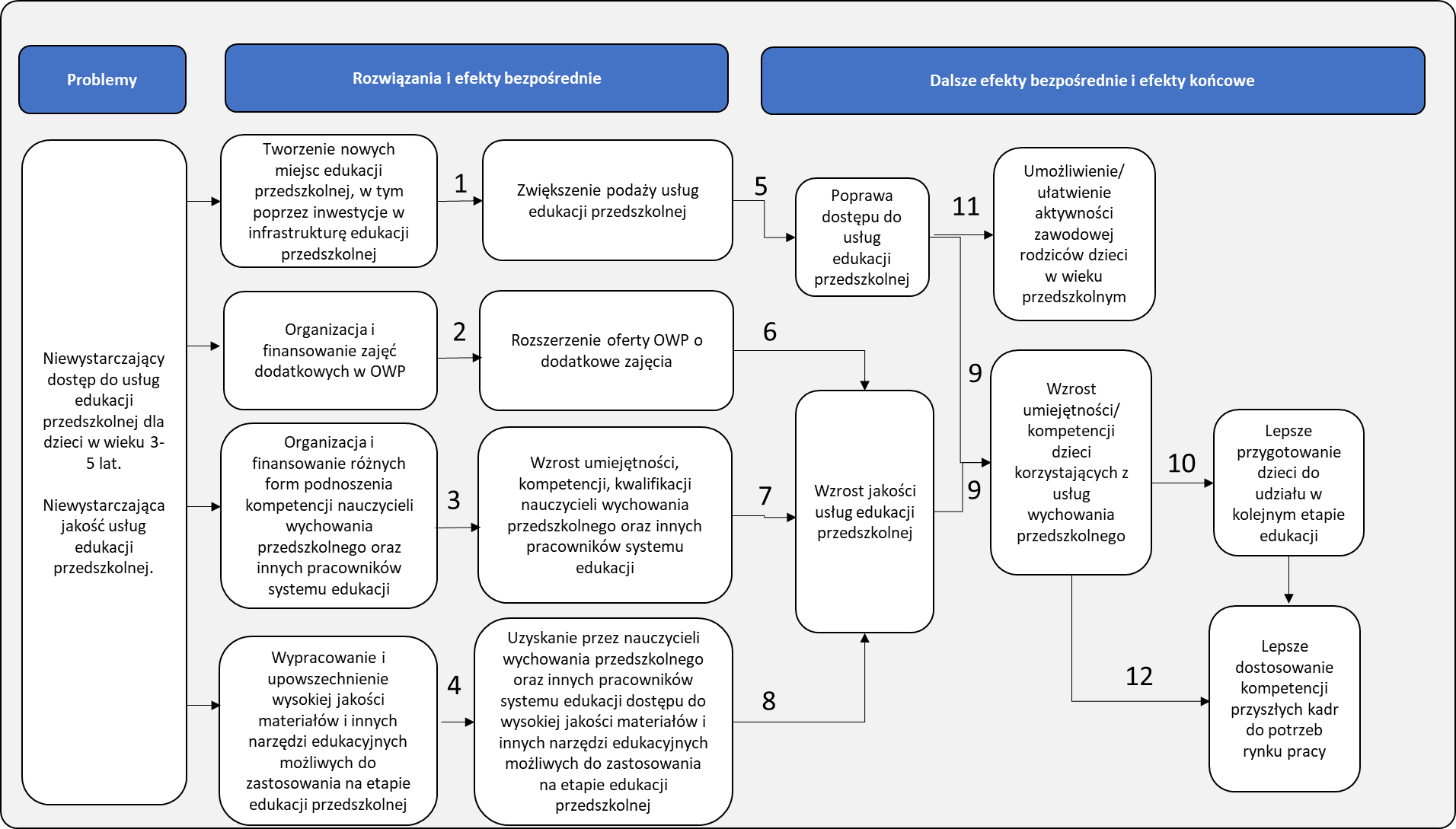
Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego

Zgodnie z odtworzoną teorią interwencji tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego ma doprowadzić do zwiększenia podaży usług edukacji przedszkolnej, a to z kolei do poprawy dostępu do tych usług. Efektem pośrednim jest ułatwienie aktywności zawodowej rodziców/opiekunów dzieci, które uczestniczą w wychowaniu przedszkolnym, przez co ich rodzice/opiekunowie zyskują pulę czasu, którą mogą przeznaczyć na pracę.

Pozostałe typy interwencji prowadzą do zwiększenia jakości usług wychowania przedszkolnego. Poprzez rozszerzenie oferty OWP o dodatkowe zajęcia dzieci zyskują dostęp do tych zajęć. Poprzez wzrost umiejętności, kompetencji, kwalifikacji nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz innych pracowników systemu edukacji następuje poprawa jakości pracy zarówno nauczycieli bezpośrednio pracujących z dziećmi, jak i osób odpowiedzialnych za zarządzanie OWP (dyrektorzy OWP), zarządzanie całym lokalnym systemem edukacji przedszkolnej (pracownicy organów prowadzących OWP, w tym w szczególności gmin), czy też osób odpowiedzialnych za wspomaganie pracy OWP. Poprawa jakości pracy ww. grup zawodowych, przekładająca się na wzrost jakości usług wychowania przedszkolnego, możliwa jest także dzięki pozyskaniu przez nich dostępu do wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych (np. scenariuszy zajęć w obszarze preorientacji zawodowej, narzędzia do diagnostyki pedagogicznej/psychologicznej i in.).

Efektem końcowym interwencji realizowanych w obszarze edukacji przedszkolnej ma być wzrost kompetencji dzieci. W konsekwencji będzie to skutkować ich lepszym przygotowaniem do udziału w kolejnym etapie edukacji, a w dalszej przyszłości lepszym dostosowaniem kompetencji kadr do potrzeb rynku pracy (w momencie wejścia na rynek pracy).

*Rysunek 2. Schemat logiczny dla obszaru edukacji przedszkolnej*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

## Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej

W obszarze wychowania przedszkolnego do końca września 2023 r. wsparcie uzyskało ponad 3 tys. projektów, z czego zakończonych zostało 92% z nich. Oszacowana wartość projektów powiązanych bezpośrednio lub pośrednio z wychowaniem przedszkolnym to ok. 3,8 mld zł, z czego ponad 2,8 mld zł stanowi dofinansowanie.

**Niemal w całości projekty wspierane były za pośrednictwem regionalnych programów operacyjnych** (97,0% wszystkich projektów zrealizowano w ramach RPO). Niewielka grupa projektów (2,9%) uzyskała wsparcie w ramach programów krajowych. Znikoma grupa projektów (około 0,1%) uzyskała wsparcie za pośrednictwem programów europejskiej współpracy terytorialnej (EWT) zarządzanych przez Polskę.

Infografika 2. Obszar edukacji przedszkolnej – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Wsparte  projekty** | **Dofinansowanie 2014-2020[[16]](#footnote-16)** | **Wydatki ogółem[[17]](#footnote-17)** | **Wydatki  beneficjentów** | **Projekty wg programów** |

Infografika prezentuje informacje dotyczące projektów w obszarze wychowania przedszkolnego wspartych w perspektywie finansowej 2014-2020. 
Liczba projektów - 3055, z czego 92% ukończonych. 
Dane finansowe: Dofinansowanie - 2 814 mln zł; Wydatki ogółem - 3 830 mln zł; Wydatki beneficjentów - 1 016 mln zł. 
Projekty w podziale na programy operacyjne: RPO - 97,0%; Programy krajowe - 2,9%; EWT - 0,1%.

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Analiza regionalnego rozkładu ujawnia dość duże zróżnicowanie w zakresie odsetka projektów realizowanych w poszczególnych województwach w obszarze edukacji przedszkolnej (od 4% do 14% projektów). Najmniejszy odsetek projektów zrealizowano w województwie opolskim (4%) i świętokrzyskim (5%). Największy odsetek projektów zrealizowano w województwie śląskim (14%). Jeśli chodzi o wartość zrealizowanych projektów to zdecydowanie przoduje województwo śląskie (ponad 600 mln zł). Najmniejszą wartość odnotowano w województwie opolskim (ok. 77 mln zł). Łączna wartość projektów zrealizowanych w ramach POWER wyniosła nieco ponad 400 mln zł.

*Rysunek 3. Realizacja projektów w zakresie edukacji przedszkolnej, wg województw*

|  |  |
| --- | --- |
| **Odsetek projektów realizowanych w danym województwie[[18]](#footnote-18)** | **Wartość realizowanych projektów  (mln zł)[[19]](#footnote-19)** |
| Mapa przedstawia odsetek projektów realizowanych w danym województwie: Dolnośląskie – 8% Kujawsko-Pomorskie – 7% Lubelskie – 6% Lubuskie – 6% Łódzkie – 7% Małopolskie – 6% Mazowieckie – 8% Opolskie – 4% Podkarpackie – 10% Podlaskie – 8% Pomorskie – 7% Śląskie – 14% Świętokrzyskie – 5% Warmińsko-Mazurskie – 6% Wielkopolskie – 9% Zachodniopomorskie – 6% | Mapa przedstawia wartość realizowanych projektów w danym województwie (w mln zł): Dolnośląskie – 346,4 Kujawsko-Pomorskie – 216,2 Lubelskie – 183,0 Lubuskie – 129,4 Łódzkie – 183,6 Małopolskie – 380,9 Mazowieckie – 140,1 Opolskie – 77,4 Podkarpackie – 242,4 Podlaskie – 227,3 Pomorskie – 311,9 Śląskie – 631,3 Świętokrzyskie – 135,4 Warmińsko-Mazurskie – 128,8 Wielkopolskie – 231,7 Zachodniopomorskie – 262,0 |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Wykres 3. Wartość ogółem projektów z obszaru edukacji przedszkolnej, wg programów operacyjnych (w mln zł)

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Z uwagi na znaczącą dominację w strukturze projektów realizowanych w obszarze edukacji przedszkolnej projektów realizowanych w ramach RPO, a także z uwagi na fakt, iż projekty PO WER i EWT realizowane w tym obszarze obejmowały także inne obszary edukacji (w tym w szczególności edukacji ogólnej), **w niniejszym rozdziale omówiona zostanie analiza projektów zrealizowanych w ramach regionalnych programów operacyjnych.**

### Ocena trafności i użyteczności interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego

Na podstawie analizy eksperckiej teorii interwencji oraz analizy wyników badań jakościowych z przedstawicielami IZ/IP RPO, IZ PO WER i innych badań pierwotnych i wtórnych ocenić należy, że **interwencja była trafna w stosunku do potrzeb i wyzwań w obszarze wychowania przedszkolnego.** Podobne oceny prezentowali ewaluatorzy w ramach badań zlecanych przez IZ RPO[[20]](#footnote-20).

W ramach RPO **nacisk położony został na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego.** W mniejszym zakresie koncentrowano się na podwyższaniu jakości wychowania przedszkolnego, czego przejawem był m.in. brak możliwości realizacji projektów EFS zorientowanych wyłącznie na podwyższanie jakości usług, bez komponentu tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego[[21]](#footnote-21). Było to w pełni uzasadnione w kontekście nadal występujących trudności w dostępie do usług wychowania przedszkolnego (w 2014 r. odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w wieku 3-5 lat w Polsce wynosił 79,4%, a w województwie warmińsko-mazurskim nie przekraczał 70%). Pod koniec okresu wdrażania perspektywy finansowej 2014-2020 sytuacja w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego była już w niektórych regionach (np. Lubuskie) oceniona jako zadowalająca, stąd IZ RPO decydowały się na dopuszczenie do finansowania projektów EFS zorientowanych wyłącznie na podwyższanie jakości usług wychowania przedszkolnego (projekty w zakresie kształtowania i rozwijania u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy) bez powiązania tej formy wsparcia z tworzeniem nowych miejsc wychowania przedszkolnego.

W ramach RPO **nacisk położony był początkowo na wyrównywanie różnic wewnątrzregionalnych w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego.** IZ RPO poprzez kryteria wyboru projektów (kryteria dostępu lub kryteria premiujące) stymulowały tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego w tych gminach, w których odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym był, na tle całego regionu, relatywnie niski. Jak wynika z doświadczeń IZ RPO, **podejście to w wielu przypadkach nie sprawdziło się.** Przede wszystkim wskazane powyżej zasady wykluczyły możliwość tworzenia przy wsparciu środków unijnych nowych miejsc wychowania przedszkolnego w tych miejscach, w których realne zapotrzebowanie na usługi wychowania przedszkolnego jest szczególnie wysokie. Dotyczy to przede wszystkim miast, do których dojeżdża (wraz z dziećmi) do pracy wielu mieszkańców obszarów wiejskich i których realna liczba ludności jest faktycznie większa niż wynika to z danych meldunkowych. Zwracano uwagę brak możliwości wsparcia w ramach RPO tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego m.in. w dynamicznie rozwijających się dzielnicach dużych miast (np. w Gliwicach, Łodzi i in.), w których niedobór miejsc wychowania przedszkolnego jest szczególnie wysoki (z uwagi na strukturę demograficzną „nowych” mieszkańców napływających do tych dzielnic), choć gmina miejska jako całość charakteryzuje się relatywnie wysokim odsetkiem dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Niektórzy badani zwracali również uwagę na niższy popyt na usługi wychowania przedszkolnego na obszarach wiejskich, wynikający z uwarunkowań kulturowych, demograficznych i gospodarczych (dzieci w wieku przedszkolnym pozostają pod opieką nieaktywnych zawodowo dziadków lub innych członków rodziny). **W drugiej fazie wdrażania RPO, częściowo odchodzono** (choć nie zawsze w pełni skutecznie, jak np. w przypadku RPO WŁ 2014-2020) **od sztywnego podziału na gminy o niskim (tzw. białe plamy) i wysokim odsetku upowszechnienia wychowania przedszkolnego ułatwiając tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego także w miastach/aglomeracjach, w których popyt na nie, a także zainteresowanie potencjalnych beneficjentów realizacją projektów, jest wysoki** (np. województwo lubuskie). **Znacząco zwiększyło to trafność interwencji.**

W przypadku projektów EFRR nie zawsze wymagano od beneficjentów, by infrastruktura powstała/zmodernizowana w ramach projektu wykorzystywana była wyłącznie do utworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego w gminie (np. w ramach RPO Województwa Świętokrzyskiego 2014-2020). Dopuszczano, aby projekty te orientowały się de facto na zwiększeniu jakości wychowania przedszkolnego (poprzez funkcjonowanie na bazie nowej/zmodernizowanej infrastruktury miejsc wychowania przedszkolnego istniejących już wcześniej). Z drugiej strony, w niektórych RPO wymagano, by projekty EFRR realizowane były wyłącznie jako projekty komplementarne dla projektów EFS. W kontekście potrzeb infrastrukturalnych w obszarze edukacji przedszkolnej nadal zgłaszanych przez gminy (zob. rozdział 4.5), identyfikowanych także w ramach ewaluacji regionalnych[[22]](#footnote-22) **wsparcie w zakresie tworzenia/modernizacji infrastruktury przedszkolnej w ramach RPO, w tym także bez obowiązku tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego, ocenić należy jako trafne.**

Tym niemniej, niektóre IZ RPO (Małopolskie, Opolskie, Pomorskie, Zachodniopomorskie) nie zdecydowały się na finansowanie projektów infrastrukturalnych EFRR w obszarze wychowania przedszkolnego, kumulując środki w ramach PI 10a w innych obszarach edukacji (przede wszystkim w zakresie kształcenia zawodowego). Nie oznacza to oczywiście braku dostrzegania potrzeb infrastrukturalnych w obszarze wychowania przedszkolnego, a wynika z chęci/konieczności silniejszego wsparcia określonych obszarów edukacji w warunkach ograniczonych zasobów finansowych w ramach RPO. W województwie mazowieckim w ogóle nie realizowano interwencji w ramach PI 10a.

Drugim priorytetem **IZ RPO było ułatwienie dostępu do usług wychowania przedszkolnego dla dzieci z niepełnosprawnościami/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.** Na ten obszar oddziaływano z jednej strony poprzez dostosowanie infrastruktury (projekty EFRR) i wyposażania (cross-financing w ramach projektów EFS) do potrzeb takich dzieci, zaś z drugiej strony poprzez zajęcia dodatkowe dla dzieci i wsparcie doskonalenia zawodowego nauczycieli w obszarze edukacji włączającej.

**Wśród beneficjentów projektów w obszarze wychowania przedszkolnego zdecydowanie dominowały gminy, co ocenić należy pozytywnie** m.in. w kontekście możliwości zapewnienia trwałości usług wychowania przedszkolnego wspartych początkowo w ramach projektów i ich dostępności finansowej dla mieszkańców. Gminy objęte badaniem (zarówno beneficjenci, jak i gminy nie objęte wsparciem) zwracały uwagę na **znaczne obciążenie ich budżetów kosztami organizacji wychowania przedszkolnego.**

Zdecydowana większość (95%) badanych beneficjentów projektów w oceniła, że **bez wparcia finansowego ze środków unijnych nie udałoby się osiągnąć porównywalnych efektów projektu.**

Badani beneficjenci projektów w obszarze wychowania przedszkolnego uznali także wsparcie z programów unijnych **za użyteczne, odpowiadające na ich potrzeby.** Ponad 2/3 beneficjentów oceniło także, że **wysokość wsparcia finansowego ich projektu była wystarczająca w stosunku do potrzeb**, co ocenić należy pozytywnie. W tym zakresie występują istotne różnice pomiędzy beneficjentami projektów EFS (67,4% uznaje wysokość wsparcia finansowego ich projektu za adekwatną) i beneficjentami projektów EFRR (tylko 42,6%). Wynika to z istotnych ograniczeń kwotowych dot. dofinansowania projektów infrastrukturalnych. Przykładowo, w województwie świętokrzyskim maksymalną wartość dofinansowania projektu ustalono na 1,5 mln zł.

|  |  |
| --- | --- |
| Wykres 4. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze wychowania przedszkolnego było dopasowane do Państwa potrzeb?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze wychowania przedszkolnego  Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami | Wykres 5. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze wychowania przedszkolnego (n ważnych=442)  Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami |

O użyteczności wsparcia dla beneficjentów świadczy także wysoka skłonności ich przedstawicieli do polecenia innym osobom/podmiotom skorzystania z Funduszy Unijnych na realizację projektu (średnia ocena 8,82 w skali od 0 do 10 w odpowiedzi na pytanie, na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia).

Wniosek o wysokiej trafności i użyteczności oferowanego w ramach RPO wsparcia na rozwój usług wychowania przedszkolnego potwierdzają także autorzy badań ewaluacyjnych zamawianych przez IZ RPO[[23]](#footnote-23). Świadczy o tym także sygnalizowane przez badanych przedstawicieli IZ RPO dość wysokie zainteresowanie wnioskodawców pozyskaniem środków na ten cel, zwłaszcza po dopuszczeniu możliwości realizacji projektów EFS także w miastach charakteryzujących się wysokimi wartościami wskaźników upowszechnienia wychowania przedszkolnego.

## Efekty realizacji interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej

### Miejsca wychowania przedszkolnego utworzone w ramach interwencji

Do 30 września 2023 r. w projektach EFS realizowanych w ramach RPO łączna wartość osiągnięta wskaźnika produktu **„Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w programie” wyniosła 76 605 sztuk**.

W tabeli 2 zamieszczonej w aneksie zestawiono dane na temat liczby miejsc wychowania przedszkolnego powstałych w ramach projektów EFS w poszczególnych RPO, liczby dzieci w wieku przedszkolnym oraz odsetka dzieci w wieku przedszkolnym objętych wychowaniem przedszkolnym na początku wdrażania analizowanej interwencji. Analiza danych pozwala wyciągnąć wniosek, że **interwencje w ramach RPO w umiarkowanym, ale zauważalnym stopniu przyczyniły się do zniwelowania różnic pomiędzy regionami w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego.** Wartość współczynnika korelacji rang stosunku liczby miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w RPO do liczby dzieci w wieku 3-6 lat (im wyższe miejsce danego regionu, tym utworzono w nim więcej miejsc wychowania przedszkolnego w przeliczeniu na jedno dziecko w wieku przedszkolnym zamieszkujące w regionie) oraz rang odsetka dzieci w wieku 3-6 lat objętych wychowaniem przedszkolnym w 2014 r. (im wyższe miejsce dane regionu, tym wyższy odsetek dzieci w wieku przedszkolnym objęty był wychowaniem przedszkolnym) wynosi -0,56, co oznacza, że **relatywnie więcej miejsc wychowania przedszkolnego powstawało w ramach projektów EFS w tych regionach, w których dostęp do usług wychowania przedszkolnego był niski.** Należy zwrócić uwagę przede wszystkim na województwa pomorskie oraz podkarpackie, podlaskie i zachodniopomorskie, znajdujące się w gorszej niż przeciętna w kraju sytuacji w zakresie dostępu do wychowania przedszkolnego w 2014 r., a w których utworzono relatywnie dużo nowych miejsc wychowania przedszkolnego w ramach RPO. Z kolei w województwie warmińsko-mazurskim znajdującym się w 2014 r. w najgorszej sytuacji pod kątem dostępu do usług wychowania przedszkolnego utworzono relatywnie mało miejsc wychowania przedszkolnego w ramach RPO.

**Analiza przyczynowego wpływu wsparcia w zakresie tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego**

W perspektywie 2014-2020 obserwowany był niemal stały[[24]](#footnote-24) wzrost liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. **Między 2014 a 2022 r. liczba ta zwiększyła się o blisko 298 tysięcy.** Począwszy od 2016 r. zmiany w tym względzie współwystępują z pojawianiem się nowych miejsc wychowania przedszkolnego, tworzonych w ramach projektów dofinansowanych ze środków UE. **Do końca 2022 r. w ramach projektów unijnych współfinansowanych ze środków EFS utworzonych zostało około 67,6 tys. nowych miejsc wychowania przedszkolnego[[25]](#footnote-25). Oznacza to, że wsparcie z perspektywy 2014-2020 odpowiadać może nawet za około 1/4 obserwowanej zmiany (efekt brutto)[[26]](#footnote-26).**

Wykres 6. Liczba dzieci w przedszkolach w Polsce w latach 2014-2022 oraz skumulowana liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego w projektach EFS z perspektywy 2014-2020.

Wykres liniowy przedstawiający dwie zmienne:
1. Liczba dzieci w przedszkolach w Polsce wzrosła z 1,299 mln w 2016 r. do 1,534 mln w 2022 r.
2. Skumulowana liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego w projektach z perspektywy finansowej 2014-2020 wzrosła z 43 w 2016 r. do 67575 w 2022 r.

*Źródło opracowanie własne na podstawie danych z GUS BDL (stan: 18.09.2023) oraz SL2014 (stan: 07.10.2023)*

Ocena skuteczności wymaga jednak ustalenia, czy bez wsparcia liczba dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym byłaby faktycznie niższa o wartość przedstawionego wskaźnika, czy może zależność ta ma charakter pozorny. Byłoby tak np. w sytuacji, w której część beneficjentów zdecydowałaby się na realizację swoich inwestycji, również bez środków pochodzących z UE.

**Jedynie 5,4% badanych beneficjentów projektów EFS w obszarze wychowania przedszkolnego zadeklarowało w badaniu ankietowym, że bez wsparcia finansowego ze środków unijnych udałoby się osiągnąć porównywalne efekty projektu** (a więc założyć można, że miejsca wychowania przedszkolnego by nie powstały lub też powstałyby ich mniej). Za bardziej rzetelne uznać należy jednak wyniki analizy kontrfaktycznej, opartej na analizie danych statystycznych dot. wychowania przedszkolnego. Po przyjęciu odpowiednich założeń[[27]](#footnote-27), wpływ wsparcia może zostać oszacowany poprzez porównanie gmin, na terenie których zrealizowane zostały przedmiotowe projekty, z gminami gdzie takie projekty nie były podejmowane (tzw. grupą kontrolną).

**Problem selekcji**

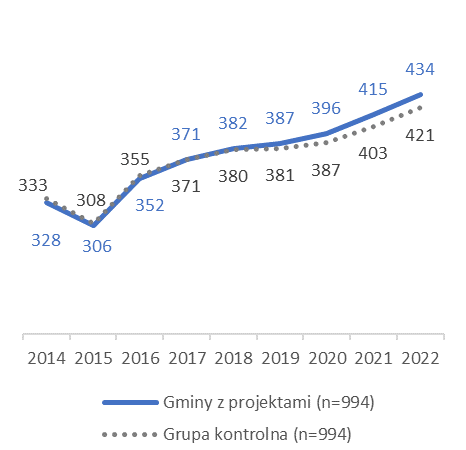
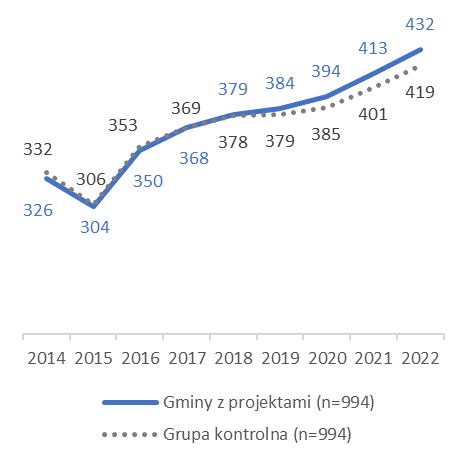
Projekty związane z tworzeniem nowych miejsc wychowania przedszkolnego współfinansowane ze środków EFS realizowane były łącznie w blisko połowie (48,8%) gmin w Polsce. Przy czym ich realizacja objęła większość gmin miejskich (70,8%), w tym prawie wszystkie miasta na prawach powiatu (94%). Jednocześnie projekty uruchomione zostały w mniej niż połowie gmin wiejskich (44,2%) oraz w blisko połowie (49,2%) gmin miejsko-wiejskich. Powszechność projektów polegających na tworzeniu miejsc wychowania przedszkolnego w miastach, nie pozwala zatem na przeprowadzenie analiz wpływu wsparcia w tej grupie (brak możliwości znalezienia odpowiedniej grupy kontrolnej).

W przypadku pozostałych gmin – wiejskich oraz miejsko-wiejskich – porównanie z gminami, w których nie były realizowane przedmiotowe projekty jest możliwe. Wymaga jednak kontroli wybranych charakterystyk tych gmin. Analiza porównawcza dla 2014 r. wykazała bowiem, że gminy w których skorzystano ze wsparcia były relatywnie większe, a w związku z tym wyjściowo wyróżniały się również wyższą liczbą dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Były to również przeciętnie gminy charakteryzujące się większą gęstością zaludnienia. Kontrola wszystkich charakterystyk gmin[[28]](#footnote-28) odbyła się za pośrednictwem techniki PSM. Dopasowanie grupy kontrolnej zostało zrealizowane z układzie 1 do 1 – tj. dla danej gminy objętej wsparciem dobrana została jedna podobna gmina nie objęta wsparciem.

**Efekty wsparcia w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego**

Analiza dla lat 2014-2022 wykazała, że w gminach na obszarze których zrealizowano projekty EFS obejmujące tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego, liczba dzieci w przedszkolach wzrosła ze średniego poziomu 328 do 434. **Średnio na gminę wychowaniem przedszkolnym objętych było więc w 2022 r. o 106 dzieci więcej niż w roku 2014**. W przypadku grupy kontrolnej również odnotowano wzrost, choć w mniejszej skali, wyniósł bowiem **średnio** **88 dzieci na gminę** (wzrost z 333 do 421 dzieci). **Bez wsparcia średnia liczba dzieci w przedszkolach byłaby więc niższa o średnio 18 dzieci[[29]](#footnote-29) na gminę (różnica istotna statystycznie, p ≤ 0.01).** **Biorąc pod uwagę liczbę gmin objętych wsparciem i włączonych do analizy (994 gmin wiejskich oraz miejsko-wiejskich), można oszacować, że bez interwencji, liczba dzieci w przedszkolach w 2022 r. byłaby niższa o około 18 tys., tj. wyniosłaby około 414 tys. zamiast obserwowanych 432 tys.**

*Wykres 7. Lewy panel: średnia liczba dzieci w przedszkolach, w przeliczeniu na gminę. Prawy panel: łączna liczba dzieci w przedszkolach (w tys.)*

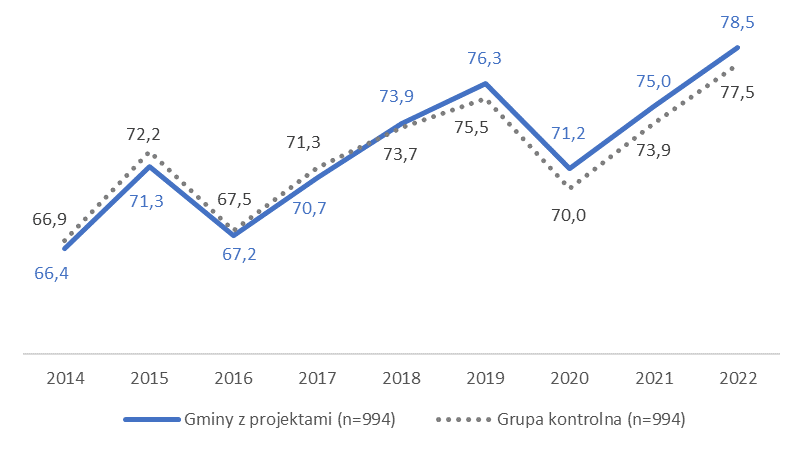
 

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS*

Istotnie statystyczny wpływ interwencji uwidocznił się we wszystkich latach, począwszy od roku 2018. Zbiegło się to z pojawianiem się relatywnie dużej liczby nowych miejsc wychowania przedszkolnego w ramach wspartych projektów. W 2018 roku zakończone były już projekty, które powiązane były z utworzeniem ponad 11,2 tys. miejsc wychowania przedszkolnego na obszarze gmin wiejskich i miejsko-wiejskich. W kolejnych latach wartość ta systematycznie rosła aż do blisko 39,8 tys. w roku 2022[[30]](#footnote-30). **Orientacyjne zestawienie oszacowanych efektów, z wartościami raportowanych wskaźników monitorowania wskazuje zatem, że tylko około połowy zaobserwowanej w tym względzie zmiany to przyczynowy wpływ programu, tj. zmiana ta nie wystąpiłaby w przypadku braku programów z perspektywy 2014-2020.** [zob. tabela 3 w aneksie]

**Przeprowadzona analiza wskazuje jednocześnie, że wsparcie odpowiada za wzrost średniego odsetka dzieci w wieku od 3 do 5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym, o około 1,6 punktu procentowego (p ≤ 0.05).** W latach 2014-2022, średni poziom tego wskaźnika w grupie gmin objętych wsparciem wzrósł ze średniego poziomu 66,4% do 78,5% (wzrost o 12,1 pp.). W analogicznym okresie w grupie kontrolnej nastąpiła zmiana ze średniego poziomu 66,9% do 77,5 (wzrost o 10,6 pp.). Różnice między wspartymi gminami oraz gminami kontrolnymi są istotne począwszy od 2020 r.

*Wykres 8. Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym – dzieci w wieku 3-5 lat*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS*

Podsumowując, analiza dla lat 2014-2022 wykazała **pozytywny wpływ projektów dofinansowanych ze środków UE na wzrost liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.** Bez wsparcia UE, liczba dzieci w przedszkolach ulokowanych w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich byłaby o około 18 tysięcy niższa. Wsparcie spowodowało również wzrost średniego odsetka dzieci w wieku przedszkolnym objętych edukacją o 1,6 punktu procentowego. Jednocześnie należy zauważyć, że część zmian obserwowanych w analizowanym obszarze odbyłaby się prawdopodobnie niezależnie od realizowanej interwencji (prawdopodobnie jednak kosztem zmniejszenia wydatków/inwestycji gmin w innych obszarach). W ramach analiz nie było możliwe ustalenie oddziaływania wsparcia na poziomie gmin miejskich. Wyniki analizy w tym zakresie są zasadniczo zbieżne z wynikami analiz kontrfaktycznych przeprowadzonych w ramach ewaluacji zlecanych przez IZ RPO. W jednym z badań zrealizowanych w województwie kujawsko-pomorskim wykazano występowanie istotnego efektu netto w postaci wzrostu nowych miejsc edukacji przedszkolnej (średnio 32 nowe miejsca na placówkę)[[31]](#footnote-31).

**Wyniki analizy kontrfaktycznej zostały potwierdzone poprzez badanie ankietowe z przedstawicielami gmin**, zarówno objętych wsparciem (gminy, na obszarze których realizowane były projekty w obszarze wychowania przedszkolnego, zarówno przez same gminy, jak i innego typu beneficjentów), jak i nieobjętych wsparciem (gminy, na obszarze których nie były realizowane projekty w obszarze wychowania przedszkolnego). Przedstawiciele gmin oceniali, jak zmieniła się sytuacja w ich gminie w obszarze wychowania przedszkolnego od roku 2014 do chwili obecnej (jesień 2023 r.), w tym m.in. w aspektach związanych z dostępem mieszkańców do wychowania przedszkolnego. **W każdym z trzech ocenianych aspektów: liczba miejsc wychowania przedszkolnego, dostęp do usług wychowania przedszkolnego dzieci na obszarach wiejskich, odsetek dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego, w przypadku obu grup gmin nastąpiła, w opinii przedstawicieli gmin, poprawa sytuacji. W przypadku gmin objętych wsparciem poprawa sytuacji była jednak bardziej istotna.** Wyniki badania w tym zakresie zaprezentowano w tabeli 4 zamieszczonej w aneksie.

**Większe różnice w ocenie poprawy dostępu do usług wychowania przedszkolnego na korzyść gmin objętych wsparciem występują w przypadku gmin wiejskich i miejsko-wiejskich.** W przypadku gmin miejskich i miast na prawach powiatu różnice w ocenach są nieistotne statystycznie.

Można zatem stwierdzić, że **wpływ polityki spójności na zwiększenie dostępu do usług wychowania przedszkolnego był istotny, w tym w szczególności dla gmin wiejskich i miejsko-wiejskich**. Zauważyć jednak należy, że wpływ na pozytywne zmiany w zakresie dostępu do wychowania przedszkolnego, w tym w szczególności na powstanie nowych miejsc wychowania przedszkolnego, miały także działania realizowane poza polityką spójności, w tym w szczególności inwestycje finansowane ze środków własnych gmin oraz inwestycje prywatne (tworzenie i rozwój przedszkoli niepublicznych). Jak wykazano powyżej, zwiększenie liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym i poprawa dostępu do usług wychowania przedszkolnego wystąpiła także w gminach, w których nie były realizowane projekty w tym obszarze. **Projekty realizowane w ramach polityki spójności odpowiadają za powstanie ok. ¼ nowych miejsc wychowania przedszkolnego powstałych w Polsce w perspektywie finansowej 2014-2020.** Za większą część zmian w tym zakresie odpowiadają zatem inne czynniki.

**Projekty w zakresie infrastruktury wychowania przedszkolnego**

Jak już wspomniano, **projekty EFRR w zakresie infrastruktury wychowania przedszkolnego realizowane były w ramach 11 RPO**. Z dofinansowywania tego typu projektów zrezygnowano w przypadku RPO Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020, RPO Województwa Mazowieckiego na lata 2014-2020 RPO WO 2014-2020, RPO Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020 oraz RPO WZ 2014-2020.

Do 30 września 2023 r. w projektach EFRR realizowanych w ramach RPO łączna wartość osiągnięta wskaźnika kluczowego **„Potencjał objętej wsparciem infrastruktury w zakresie opieki nad dziećmi lub infrastruktury edukacyjnej” wyniosła, dla projektów realizowanych w obszarze wychowania przedszkolnego, 38 564 osób.** [zob. tabela 5 w aneksie] Stanowiło to zaledwie 7,5% ogólnej wartości tego wskaźnika osiągniętej we wszystkich analizowanych projektach w obszarze edukacji (511918 osób), co oznacza, że inwestycje w infrastrukturę wychowania przedszkolnego nie stanowiły, w sensie ilościowym, szczególnie istotnej części całej interwencji tego typu. W przeciwieństwie do projektów EFS, w obszarze projektów EFRR nie występuje statystycznie istotny związek pomiędzy stopniem upowszechnienia wychowania przedszkolnego w danym regionie a liczbą potencjalnych użytkowników infrastruktury edukacji przedszkolnej powstałej/zmodernizowanej w ramach projektów.

W kontekście potrzeby dostosowania infrastruktury wychowania przedszkolnego do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami należy przytoczyć także dane na temat osiągniętej wartości wskaźnika produktu **„Liczba obiektów dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami”**. Wskaźnik ten wykazywany był zarówno w projektach EFRR, jak i w projektach EFS, w których realizowane były, w ramach cross-financingu, np. prace remontowe/adaptacyjne przygotowujące lokale do pełnienia funkcji OWP, w tym także dla dzieci z niepełnosprawnościami. W całej Polsce osiągnięta wartość tego wskaźnika dla projektów w obszarze edukacji przedszkolnej wynosi **1118** **szt.** (stan na 30.09.2023 r.). [zob. tabela 6 w aneksie].

Projekty zorientowane stricte na dostosowanie miejsc wychowania przedszkolnego do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami realizowane były w ramach RPO dość rzadko, co potwierdzono w ramach wywiadów z przedstawicielami IZ RPO, a także w ramach ewaluacji regionalnych[[32]](#footnote-32). Ułatwienie dostępu do wychowania przedszkolnego dla dzieci z niepełnosprawnościami następowało zatem przede wszystkim poprzez tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego w ramach projektów EFS i w ramach projektów EFRR obejmujących budowę nowych OWP lub kompleksową modernizację obiektów na potrzeby funkcjonowania OWP. W ewaluacjach regionalnych wykazano, że, nowoutworzone miejsca edukacji przedszkolnej co do zasady były dopasowane do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami, a podaż takich miejsc przewyższała popyt na nie[[33]](#footnote-33).

### Dostępność i jakość nowoutworzonych miejsc wychowania przedszkolnego dla mieszkańców

Zgodnie z teorią interwencji, samo utworzenie miejsc wychowania przedszkolnego nie zapewnia automatycznie ich dostępności dla mieszkańców. Utworzone miejsca wychowania przedszkolnego muszą być bowiem dostępne/dopasowane do potrzeb mieszkańców m.in. pod kątem finansowym, przestrzennym (lokalizacja OWP w miejscach adekwatnych do potrzeb dzieci i ich rodziców/opiekunów, łatwo dostępne komunikacyjnie, w tym środkami komunikacji zbiorowej), organizacyjnym (np. godziny funkcjonowania OWP odpowiadają na potrzeby rodziców/opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym) i in.

W niektórych badaniach ewaluacyjnych zleconych przez IZ RPO przeprowadzono próbę oceny jakości usług edukacji przedszkolnej świadczonych na bazie miejsc utworzonych w ramach projektów RPO. Co do zasady, ocen tych dokonywali rodzice dzieci, które zajęły utworzone miejsca edukacji przedszkolnej. Wyniki badań w tym zakresie są jednoznaczne – **oferowane usługi edukacji przedszkolnej w OWP wspartych w ramach projektów są dostępne/dopasowane do potrzeb mieszkańców w każdym z analizowanych aspektów[[34]](#footnote-34)**. Kwestią wymagającą, w miarę możliwości finansowych, poprawy jest **zbyt duża, zdaniem rodziców/opiekunów, liczebność oddziałów przedszkolnych (liczba dzieci przypadających na jednego nauczyciela)[[35]](#footnote-35)**.

### Trwałość i faktyczne wykorzystanie miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektów

W systemie monitoringu Funduszy Unijnych wdrażanych w Polsce uwzględniono wskaźnik odnoszący się do trwałości miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektów EFS: **„Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS [szt.]”.** Jego wartość jest raportowana przez IZ RPO w sprawozdaniach z realizacji programu. Tym niemniej, ze względu na różne momenty pomiaru wartości tego wskaźnika i zróżnicowane podejście IZ RPO (i/lub ewaluatorów, którym IZ RPO zlecają pomiar wartości wskaźnika) do metodologii jego pomiaru, porównanie trwałości miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w różnych regionach nie jest w tym momencie możliwe. Co jeszcze istotniejsze, zgodnie z Wytycznymi w zakresie monitorowania postępu rzeczowego realizacji programów operacyjnych na lata 2014-2020, Załącznik nr 2 Wspólna Lista Wskaźników Kluczowych 2014-2020 EFS, podana w nazwie wskaźnika liczba miejsc odpowiada liczbie zadeklarowanych miejsc w arkuszu organizacyjnym placówki. **Trwałość funkcjonowania nowych miejsc przedszkolnych utworzonych dzięki EFS w przedszkolach należy rozumieć jako instytucjonalną gotowość placówki do świadczenia usług przedszkolnych w ramach utworzonych w projekcie miejsc wychowania przedszkolnego**. W naszej opinii takie podejście do pomiaru wskaźnika nie jest optymalne. Po pierwsze, w systemie edukacji od 2019 r. nie funkcjonuje już pojęcie „miejsca przedszkolnego”. W arkuszach organizacyjnych OWP nie podaje się informacji o liczbie miejsc wychowania przedszkolnego, którymi dysponuje dana placówka. Co istotniejsze, zgodnie z teorią interwencji, sama podaż usług wychowania przedszkolnego realizowanych na bazie miejsc powstałych dzięki realizacji projektów, nie rozwiązuje jeszcze problemu dostępu do nich dla mieszkańców. Dostęp do nich może być bowiem utrudniony z różnych przyczyn np. finansowych (wysokie opłaty za pobyt dziecka w przedszkolu, w szczególności niepublicznym), niedogodnej lokalizacji, organizacyjnych (np. zbyt krótkie godziny funkcjonowania OWP, niedostosowane do potrzeb rodziców/opiekunów) itd. **Znacznie istotniejsze jest zatem zweryfikowanie, czy miejsca wychowania przedszkolnego utworzone w ramach projektów EFS są faktycznie wykorzystywane (zajęte) po zakończeniu okresu realizacji projektu.**

W świetle wniosków płynących z przeanalizowanych ewaluacji regionalnych, **miejsca wychowania przedszkolnego utworzone w ramach projektów EFS uznać można za wysoce trwałe.** W tych przypadkach, w których weryfikowano trwałość nowoutworzonych miejsc edukacji przedszkolnej, stwierdzić można, że trwałośćmiejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektu jest bardzo wysoka – zarówno trwałość formalna (rozumiana jako gotowość do świadczenia usług wychowania przedszkolnego na bazie utworzonych miejsc), jak też faktyczna – mierzona stopniem wykorzystywania miejsc utworzonych w ramach projektów. Przykładowo, **w ramach RPO WL 2014-2020 trwałość miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektów EFS w rozumieniu Wytycznych wyniosła 100%, zaś faktycznie wykorzystanych było 94% tych miejsc**.Niepełne wykorzystanie miejsc wychowania przedszkolnego spowodowane mogło być pandemią COVID-19 i wycofaniem części dzieci z placówek[[36]](#footnote-36). Z kolei **w ramach RPO Województwa Świętokrzyskiego** oszacowana wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego EFS „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowaniu ze środków EFS [szt.]” wyniosła w pierwszym pomiarze przeprowadzonym w 2020 r. **98,2%**, a w drugim pomiarze, przeprowadzonym w 2023 r.: **97,2%[[37]](#footnote-37).** Aktualny poziom zapełnienia miejsc wychowania przedszkolnego w OWP, które korzystały z wsparcia w ramach projektów RPOWŚ 2014-2020 jest wysoki i wynosi **94,2%**. W przywołanym badaniu przeprowadzonym w województwie świętokrzyskim zwrócono uwagę na **wyższą trwałość/potencjał do utrzymania trwałości miejsc wychowania przedszkolnego tworzonych przez gminy**, w porównaniu do podmiotów niepublicznych (wniosek ten potwierdzają także przedstawiciele IZ/IP RPO objęci badaniem w obszarze wychowania przedszkolnego), a także na **przyczyny demograficzne (brak popytu, mała liczba dzieci w wieku przedszkolnym) niepełnego wykorzystania utworzonych w ramach projektów miejsc wychowania przedszkolnego**.[[38]](#footnote-38)

W tym kontekście warto zauważyć, że IZ RPO wymagały od wnioskodawców przygotowania uzasadnienia dla realizacji projektu w zakresie tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego, w tym także diagnozy i prognozy zapotrzebowania na nowe miejsca wychowania przedszkolnego. Wnioski z takich analiz były zawarte we wnioskach o dofinansowanie projektu, aczkolwiek w praktyce IZ RPO nie miały możliwości zweryfikowania ich rzetelności. **Prawdopodobnie diagnozy/prognozy były dość niskiej jakości**, ograniczały się np. do analizy liczby dzieci w wieku 0-2 lata zamieszkałych w gminie, w której miał być realizowany projekt. W niektórych przypadkach zidentyfikowanych przez IZ RPO, wnioskodawcy przeszacowywali także wpływ programu Rodzina 500+ na dzietność w gminie. Rodziło to pewne ryzyko dofinansowania projektów o niskim potencjale trwałości rozumianej jako faktyczne wykorzystanie miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektu po jego zakończeniu. W perspektywie finansowej 2014-2020 problem ten wystąpił, jak wykazano powyżej, w bardzo małym natężeniu. Wpływ na to miała z pewnością raczej zła sytuacja wyjściowa (w momencie rozpoczęcia wdrażania interwencji) w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego, a w konsekwencji nadal nie w pełni zaspokojony popyt na te usługi oraz wzrastająca w analizowanym okresie aktywność zawodowa mieszkańców Polski w wieku produkcyjnym, w tym kobiet[[39]](#footnote-39), co zwiększa popyt na tego typu usługi. Wpływ na wysoką trwałość miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach projektów EFS miało także trafne zaadresowane interwencji do podmiotów o najwyższym potencjale do ich utrzymania po zakończeniu projektu, a więc do gmin.

Tym niemniej **w perspektywie finansowej 2021-2027 oraz 2027+, w przypadku wdrażania tego typu interwencji, niezbędne będzie znaczące wzmocnienie jakości lokalnych diagnoz i prognoz demograficznych/analiz długookresowego zapotrzebowania na usługi wychowania przedszkolnego, a także procesu weryfikacji tych prognoz**. Jest to niezbędne w celu minimalizacji ryzyka nieefektywnego wykorzystania środków na tworzenie miejsc wychowania przedszkolnego, które nie będą wykorzystane z przyczyn demograficznych. Ryzyko tego typu będzie znacząco wyższe z uwagi na prognozowaną niekorzystną sytuację demograficzną (malejąca liczba dzieci w wieku przedszkolnym) i znaczące nasycenie usługami wychowania przedszkolnego[[40]](#footnote-40).

Ani w toku zrealizowanych badań pierwotnych, ani w przeanalizowanych raportach z innych ewaluacji, **nie zidentyfikowano przypadków braku trwałości/braku wykorzystania zgodnie z przeznaczeniem infrastruktury wychowania przedszkolnego powstałej/zmodernizowanej w ramach projektów EFRR.** IZ RPO monitorują wykorzystanie infrastruktury edukacyjnej w okresie 5 lat po zakończeniu projektu. Podobnie, nie zidentyfikowano przypadków braku wykorzystywania wyposażenia OWP zakupionego w ramach projektów EFS.

### Aktywność zawodowa rodziców/opiekunów dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym

Zgodnie z teorią interwencji dla obszaru edukacji przedszkolnej, jednym z oczekiwanych efektów jest także wzrost aktywności zawodowej rodziców/opiekunów prawnych dzieci w wieku przedszkolnym. Poprzez uzyskanie dostępu do usług wychowania przedszkolnego zyskują oni pulę czasu, którą przeznaczyć mogą na aktywność zawodową.

Ani IZ RPO, ani beneficjenci projektów nie ukierunkowywali wsparcia w ramach projektów w obszarze wychowania przedszkolnego na rodziców/opiekunów dzieci o określonym statusie na rynku pracy (pracujący, bezrobotni, bierni zawodowo). Rekrutacja do OWP wspartych w ramach projektów odbywała się, co do zasady, na zasadach ogólnych, ustanawianych przez organ prowadzący.

**Skuteczność wpływu analizowanej interwencji na aktywność zawodową rodziców/opiekunów dzieci korzystających z usług wychowania przedszkolnego ocenić należy**, na podstawie metaanalizy ewaluacji zlecanych przez IZ RPO, **jako umiarkowaną**, znacznie niższą niż w przypadku projektów w obszarze usług opieki nad dziećmi do lat 3. Szczegółową analizę wpływu interwencji tego typu na aktywność zawodową rodziców/opiekunów przeprowadzono m.in. w województwie świętokrzyskim. Łącznie w **21,3%** analizowanych przypadków brak wsparcia w postaci możliwości skorzystania z usług wychowania przedszkolnego w OWP, który został wsparty w ramach projektu doprowadziłby do ograniczenia aktywności zawodowej rodziców lub innych członków rodziny dziecka[[41]](#footnote-41).Bardzo podobne wnioski płyną z badania przeprowadzonego w województwie lubelskim (**19,8%** badanych rodziców/opiekunów zadeklarowało, że gdyby dziecko nie dostało się do przedszkola, w którym realizowany był projekt, musieliby ograniczyć aktywność zawodową  
lub edukacyjną)[[42]](#footnote-42). Organizacja pracy OWP wspartych w ramach projektów, w tym w szczególności godziny funkcjonowania OWP, zostały ocenione przez rodziców/opiekunów wysoko, jako umożliwiające im godzenie ról opiekuńczo-wychowawczych i zawodowych[[43]](#footnote-43).

Porównanie gmin objętych wsparciem w obszarze wychowania przedszkolnego z gminami, które nie zostały objęte wsparciem pozwala na wyciągnięcie wniosku, że **źródło finansowania miejsc wychowania przedszkolnego nie ma istotnego wpływu na skuteczność tego rodzaju interwencji na aktywność zawodową rodziców/opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym**.

### Zajęcia dodatkowe w OWP

Jednym z instrumentów oddziaływania na jakość wychowania przedszkolnego w ramach RPO była możliwość organizacji i finansowania w projektach EFS zajęć dodatkowych dla dzieci.

Do 30 września 2023 r. w projektach EFS realizowanych w ramach RPO łączna wartość **osiągnięta wskaźnika produktu „Liczba dzieci objętych w ramach programu dodatkowymi zajęciami zwiększającymi ich szanse edukacyjne w edukacji przedszkolnej” wyniosła 264555 osób.** Jest to wartość skumulowana, z całego okresu wdrażania RPO w perspektywie finansowej 2014-2020. Orientacyjnie oszacować można, że wsparciem tego typu objętych zostało **niespełna 3% wszystkich dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym** w okresie wdrażania projektów (lata 2016-2023). Skala tego typu wsparcia była zatem raczej niska, zważywszy na to, że wsparcie nie było w większości przypadków kierunkowane na konkretne dzieci (np. dzieci ze SPE, dzieci z niepełnosprawnością, czy też doświadczające innych problemów), a na wszystkie dzieci uczęszczające do OWP, w którym realizowano projekty. **Zdecydowanie najbardziej ta forma wsparcia upowszechniona była w ramach RPO Województwa Opolskiego** (38,7 tys. dzieci – ok. 17% wszystkich dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w okresie wdrażania projektów). W tym programie wdrażano kilka dużych projektów, każdy realizowany w wielu OWP w wielu gminach, zorientowanych wyłącznie lub przede wszystkim na podniesienie jakości wychowania przedszkolnego poprzez organizację zajęć dodatkowych dla dzieci oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli, bez komponentu tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego.

W każdym z RPO wartość osiągnięta tego wskaźnika przekroczyła wartość docelową założoną w programach. [zob. tabela 7 w aneksie].

**Zajęcia dodatkowe w OWP oceniane są powszechnie jako forma wsparcia adekwatna do potrzeb dzieci i ich rodziców**[[44]](#footnote-44).Potrzeba wsparcia tego typu wynika m.in. z **dużej skali deficytów wśród dzieci w wieku przedszkolnym** obserwowanych przez nauczycieli , kadrę zarządzającą i przedstawicieli organów prowadzących JST. Są to deficyty w obszarze rozwoju mowy, a także w sferze rozwoju fizycznego i emocjonalnego. Obecność w OWP specjalistów (w tym terapeutów), którzy są w nim zatrudnieni lub spotykają się z dziećmi, gdy prowadzą zajęcia, zwiększa szansę na wczesne zauważenie, zdiagnozowanie trudności czy deficytów dziecka oraz szybkie wdrożenie odpowiedniej terapii[[45]](#footnote-45). **Zajęcia dodatkowe organizowane w OWP w ramach projektów miały najczęściej charakter zajęć grupowych** (przykładowo, w województwie lubelskim wykazano, że były to najczęściej zajęcia z rytmiki, logopedii, języka obcego i gimnastyki korekcyjnej, podobnie w województwie świętokrzyskim)[[46]](#footnote-46), przez co, jak oceniają autorzy raportów z ewaluacji regionalnych, były raczej słabo dostosowane do specyficznych potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami/ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zajęcia grupowe dominowały przede wszystkim ze względów kosztowych i korzystniejszą relację nakład/efekt w postaci realizacji wskaźnika, niż w przypadku zajęć indywidualnych[[47]](#footnote-47).

Jakość zajęć dodatkowych realizowanych w ramach projektów, podobnie jak inne aspekty wychowania przedszkolnego, rodzice/opiekunowie dzieci w nich uczestniczących oceniali wysoko (zob. rozdział 4.3.1).

W niektórych ewaluacjach zleconych przez IZ RPO, przeanalizowano, w oparciu o zebrane opinie i obserwacje rodziców/opiekunów dzieci uczestniczących w zajęciach dodatkowych, ich wpływ na rozwój kompetencji społecznych i/lub niwelację deficytów rozwojowych, w tym: rozwój umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi, lepsze funkcjonowanie w grupie, rozwój intelektualny, rozwój sprawności fizycznej oraz rozwój emocjonalny. Na tej podstawie **tę formę wsparcia ocenić należy jako skuteczną w zakresie wzrostu umiejętności/kompetencji dzieci**[[48]](#footnote-48).

**Trwałość zajęć dodatkowych rozumianych jako kontynuowanie ich realizacji po zakończeniu realizacji projektu, ocenić należy jako umiarkowaną**. Ich realizacja po zakończeniu projektu jest oczywiście silnie uzależniona od dostępnego, bieżącego ich finansowania. W badaniu zleconym przez RPO WL 2014-2020 trwałość zajęć dodatkowych prowadzonych w OWP rozumianą jako kontynuowanie ich po zakończeniu realizacji projektu, oceniono jako umiarkowanie wysoką (w 40% analizowanych przypadków po zakończeniu projektu zajęcia dodatkowe w OWP były kontynuowane w takim samym zakresie, jak w ramach projektu, w przypadku 50% – w mniejszym zakresie, jedynie w 10% analizowanych przypadków zajęcia w ogóle nie były kontynuowane)[[49]](#footnote-49). Bardzo podobne wyniki osiągnięto w województwie świętokrzyskim (odpowiednio 39,5%; 53,5%; 7%)[[50]](#footnote-50). Zaznaczyć przy tym należy, że **kontynuacja zajęć dodatkowych często oznacza w praktyce włączenie ich elementów do codziennych zajęć realizowanych w** **OWP** w ramach podstawy programowej. **Czynnikiem istotnie zwiększającym szansę na tak rozumianą trwałość zajęć dodatkowych jest współwystępowanie w ramach jednego projektu dwóch form wsparcia: zajęć dodatkowych oraz wsparcia nauczycieli OWP w takim samym obszarze, w jakim realizowane są zajęcia dodatkowe**[[51]](#footnote-51). Odpowiednio przygotowani nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą włączyć elementy zajęć dodatkowych realizowanych w ramach projektu do prowadzonych przez siebie po zakończeniu projektu zajęć w ramach podstawy programowej. W tym kontekście należy pozytywnie ocenić również podejście większości beneficjentów do organizacji zajęć dodatkowych w OWP – ich wykonawcami w pierwszej kolejności byli zazwyczaj nauczyciele na stałe zatrudnieni w tych placówkach, a dopiero w sytuacji braku możliwości ich realizacji zajęć przez kadrę OWP (np. w przypadku zajęć specjalistycznych, wymagających specyficznych kwalifikacji/kompetencji) – wykonawcy zewnętrzni. Doświadczenie z realizacji zajęć dodatkowych w ramach projektu można następnie wykorzystać w pracy w OWP po zakończeniu projektu. Z drugiej strony wynagrodzenie za realizację zajęć dodatkowych dla nauczycieli zatrudnionych w OWP musiało, zgodnie z obowiązującymi zasadami, odpowiadać generalnie niskim wynagrodzeniom nauczycielskim w OWP. Zarówno beneficjenci, jak i przedstawiciele niektórych IZ/IP RPO sygnalizowali, że takie rozwiązanie, choć zrozumiałe z punktu widzenia efektywności wydatkowania środków publicznych, w wielu przypadkach znacząco utrudnia zrekrutowanie nauczycieli – wykonawców zajęć dodatkowych w ramach projektów. Problem ten dotyczy także obszaru kształcenia ogólnego i zawodowego.

### Doskonalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego

Drugim z istotnych z instrumentów oddziaływania na jakość wychowania przedszkolnego w ramach RPO była możliwość organizacji i finansowania w projektach doskonalenia zawodowego nauczycieli OWP.

Do 30 września 2023 r. w projektach EFS realizowanych w ramach RPO w obszarze wychowania przedszkolnego łączna wartość **osiągnięta wskaźnika produktu „Liczba nauczycieli objętych wsparciem w programie” wyniosła 22027 osób.** Jest to wartość skumulowana, z całego okresu wdrażania RPO w perspektywie finansowej 2014-2020. Osiągnięta wartość odpowiadającego mu wskaźnika rezultatu bezpośredniego „**Liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje lub nabyli kompetencje po opuszczeniu programu” jest nieznacznie niższa (20617).** W uproszczeniu oszacować można, że wsparciem tego typu objętych zostało **ok. 20% wszystkich nauczycieli zatrudnionych w OWP.** **Skala tego typu wsparcia była zatem dość wysoka.** **Zdecydowanie najbardziej ta forma wsparcia upowszechniona była w ramach RPO Województwa Opolskiego** (2181 osób – ok. 81% wszystkich nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w OWP w tym regionie), a także w regionach: lubuskim, podlaskim, pomorskim i warmińsko-mazurskim. Z kolei najniższy stosunek liczby nauczycieli objętych wsparciem w programie do ogólnej liczby nauczycieli OWP odnotować można w województwach świętokrzyskim, lubelskim i wielkopolskim. [zob. tabela 8 w aneksie].

### Jakość wychowania przedszkolnego

W systemie statystyki publicznej brak jest danych pozwalających rzetelnie porównać zmiany w zakresie jakości wychowania przedszkolnego (sama jakość wychowania przedszkolnego nie jest zresztą jednoznacznie zdefiniowana)[[52]](#footnote-52). Do oceny wpływu wsparcia interwencji na jakość wychowania przedszkolnego posłużono się zatem ocenami przedstawicieli gmin objętych i nieobjętych wsparciem. Na etapie konceptualizacji badania wyróżniono szereg aspektów odnoszących się do jakości wychowania przedszkolnego. Przedstawiciele gmin oceniali, jak zmieniła się, w okresie od 2014 do 2023 r. sytuacja w ich gminie w tych aspektach. **W każdym z ocenianych aspektów odnoszących się do jakości wychowania przedszkolnego, w przypadku obu grup gmin nastąpiła poprawa sytuacji. W przypadku gmin objętych wsparciem poprawa sytuacji była jednak bardziej istotna, w szczególności w następujących aspektach:** Liczba dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) w przedszkolach objęta wsparciem specjalistycznym (np. pedagogicznym, psychologicznym); Infrastruktura, wyposażenie ośrodków wychowania przedszkolnego**;** Zakres oferty zajęć w ośrodkach wychowania przedszkolnego; Dostęp do wysokiej jakości materiałów i narzędzi edukacyjnych dla etapu wychowania przedszkolnego; Jakość usług wychowania przedszkolnego (ogółem); Zakres realizacji preorientacji zawodowej w ośrodkach wychowania przedszkolnego; Kompetencje i umiejętności nauczycieli wychowania przedszkolnego; Kompetencje i umiejętności kadr zarządzających ośrodkami wychowania przedszkolnego. Najmniejsze różnice pomiędzy gminami objętymi i nie objętymi wsparciem występują z kolei w następujących aspektach: jakość zarządzania ośrodkami wychowania przedszkolnego w gminie; jakość diagnostyki pedagogicznej/psychologicznej dzieci w wieku przedszkolnym; zakres współpracy ośrodków wychowania przedszkolnego z ich otoczeniem. [zob. tabela 9 w aneksie].

**Identycznie, jak w przypadku aspektu dostępu do usług wychowania przedszkolnego, większe różnice w ocenie poprawy jakości wychowania przedszkolnego na korzyść gmin objętych wsparciem występują w przypadku gmin wiejskich i miejsko-wiejskich.** W przypadku gmin miejskich i miast na prawach powiatu różnice w ocenach są nieistotne statystycznie.

Można zatem stwierdzić, że **wpływ polityki spójności na poprawę jakości usług wychowania przedszkolnego był istotny, w tym w szczególności dla gmin wiejskich i miejsko-wiejskich**. Tym niemniej pozytywne zmiany w tym zakresie występowały także w gminach nie objętych wsparciem.

Jednym z aspektów jakości usług wychowania przedszkolnego jest także **wielkość oddziałów przedszkolnych** (co do zasady: im mniejsza liczebność oddziału, tym lepsza jakość wychowania przedszkolnego). Zgodnie z obowiązującym prawem, maksymalna liczebność oddziału przedszkolnego wynosi 25 osób. Jak wynika z przeprowadzonych wywiadów oraz z analizy danych zastanych, IZ RPO nie narzucały beneficjentom sposobu organizacji miejsc wychowania przedszkolnego powstających w ramach projektów. Jak wynika m.in. z wywiadów przeprowadzonych w ramach studium przypadku, sami beneficjenci/organy prowadzące OWP dążą jednak m.in. do maksymalizacji efektywności kosztowej wychowania przedszkolnego, co w praktyce oznacza organizację usług wychowania przedszkolnego w raczej większych oddziałach przedszkolnych. W konsekwencji, jak wynika z dostępnych danych dotyczących stosunku liczby nauczycieli zatrudnionych w OWP (w przeliczeniu na pełny etat) do liczby dzieci korzystających z usług OWP, pomiędzy 2014 r. a 2022 r., pomimo wyraźnego wzrostu liczby nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w OWP pomiędzy 2014 a 2022 r. (o blisko 18,5 tys. etatów), **liczba dzieci korzystających z usług wychowania przedszkolnego przypadających na jednego nauczyciela wychowania przedszkolnego nieznacznie wzrosła** (z 13,7 w 2014 r. do 14,1 w 2022 r.), **co ocenić należy negatywnie.** Na potrzebę poprawy jakości usług wychowania przedszkolnego poprzez zmniejszenie liczebności oddziałów przedszkolnych zwracają uwagę także rodzice/opiekunowie dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, ankietowani w ramach niektórych ewaluacji zleconych przez IZ RPO[[53]](#footnote-53).

### Lepsze przygotowanie dzieci do udziału w kolejnym etapie edukacji oraz lepsze dostosowanie kompetencji przyszłych kadr do potrzeb rynku pracy

Brak jest danych pozwalających rzetelnie ocenić siłę wpływu analizowanej interwencji publicznej na lepsze przygotowanie dzieci objętych wsparciem do udziału w kolejnym etapie edukacji. Wydaje się jednak bardzo prawdopodobne, że osiągnięcie wskazanych wcześniej efektów takich jak zapewnienie dostępu do trwałych, wysokiej jakości usług wychowania przedszkolnego oraz poprawa szeroko rozumianej jakości usług wychowania przedszkolnego doprowadziło w konsekwencji do lepszego przygotowania dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym we wspartych OWP do udziału w kolejnym etapie edukacji (podstawowej).

Sami beneficjenci projektów w obszarze wychowania przedszkolnego dość wysoko, choć nieco niżej niż w przypadku projektów realizowanych w innych obszarach edukacji (średnia ocen 6,84 w przypadku wychowania przedszkolnego wobec 7,16 ogółem, w skali ocen od 0 do 10) oceniają wpływ zrealizowanych przez nich projektów na stworzenie warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy.

### Studium przypadku

Zaprezentowany poniżej przypadek projektu dobrze obrazuje typowe zakres, przebieg i efekty projektów realizowanych w obszarze wychowania przedszkolnego w ramach RPO. Projekt stanowi także przykład dobrej praktyki w zakresie tworzenia nowych, trwałych miejsc wychowania przedszkolnego oraz zwiększania jakości wychowania przedszkolnego. Zidentyfikowane czynniki sukcesu projektu to przede wszystkim zaangażowanie władz gminy, położenie przez nie priorytetu na edukację przedszkolną (skłonność do finansowania usług wychowania przedszkolnego po zakończeniu okresu realizacji projektu, a także po zakończeniu okresu trwałości). Pełna wersja studium przypadku znajduje się w załączniku do raportu.

|  |
| --- |
| Projekt „Przedszkolaki z Klimontowa” został zrealizowany przez Gminę Klimontów/Przedszkole Samorządowe w Klimontowie w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego na lata 2014-2020.  Zasadniczym celem projektu było utworzenie 10 nowych miejsc wychowania przedszkolnego i podniesienie jakości wychowania przedszkolnego poprzez realizację zajęć dodatkowych dla dzieci uczęszczających do przedszkola (gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna, zajęcia taneczno-baletowe, zajęcia logopedyczne, zajęcia teatralne, zajęcia typu „mały odkrywca”, zajęcia z kodowania/programowania i in.). Nowe miejsca wychowania przedszkolnego zorganizowane zostały w specjalnie utworzonym w tym celu oddziale przedszkolnym.  Realizacja projektu nie została poprzedzona żadną szczegółową diagnozą i/lub prognozą zapotrzebowania na nowe miejsca wychowania przedszkolnego.  Beneficjent natrafił na takie problemy jak trudności z rekrutacją nauczyciela wychowania przedszkolnego do pracy oraz problemy związane z pandemią COVID-19, która wymusiła przerwy w funkcjonowaniu przedszkola.  Projekt przyczynił się do zwiększenia dostępu do wychowania przedszkolnego. Dodatkowe efekty dostrzegane przez przedstawicieli beneficjenta oraz rodziców dzieci korzystających ze wsparcia to rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych (np. zdolność dzieci do wystąpień publicznych, umiejętność radzenia sobie ze stresem), rozwój kompetencji matematycznych dzieci, ich lepsze przygotowanie do podjęcia nauki w szkole podstawowej (m.in. w zakresie umiejętności pisania). Brak jest szczegółowych danych na temat wpływu utworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego na aktywność zawodową rodziców/opiekunów dzieci korzystających z tych miejsc.  Aktualnie wszystkie miejsca wychowania przedszkolnego funkcjonujące w tym OWP są w pełni zajęte, a więc uznać można je za trwałe. Trwałość zajęć dodatkowych realizowanych w ramach projektu ocenić należy jako raczej niską. Zajęcia nie są realizowane w formule takiej, jak w ramach projektu. |

### Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego

#### Wpływ COVID-19 na przebieg i efekty realizacji interwencji

Przedstawiciele IZ/IP RPO podkreślali, że pandemia COVID-19 stanowiła najistotniejszy problem w zakresie wdrażania interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego. Pandemia w praktyce czasowo uniemożliwiła realizację niektórych projektów, z powodu zamknięcia OWP wymuszonego sytuacją pandemiczną. W takiej sytuacji nie mogły być realizowane zajęcia dodatkowe dla dzieci, a także szkolenia i inne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli zatrudnionych w OWP. W niektórych przypadkach pandemia COVID-19 skłoniła beneficjentów do rozwiązania umów o dofinansowanie projektu (zwłaszcza z powodu braku pewności, że uda się zrekrutować uczestników projektu). IZ/IP RPO starały się elastycznie zareagować na te problemy, przede wszystkim poprzez wydłużenie okresu realizacji projektów oraz umożliwienie zmiany/rozszerzenia zakresu projektu o działania związane z przeciwdziałaniem pandemii COVID-19 (np. zakup środków ochrony osobistej) i adekwatne zwiększenie dofinansowania projektów. W przypadku projektów EFRR COVID-19 wpłynął przede wszystkim na wydłużenie procesu inwestycyjnego (z powodu utrudnień w funkcjonowaniu wielu branż gospodarki), a pośrednio także na wzrost kosztów realizacji projektów.

Wskutek pandemii COVID-19 czasowo obniżona została trwałość miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w ramach RPO rozumiana jako faktyczne wykorzystanie tych miejsc do świadczenia usług. Niektórzy rodzice/opiekunowie mogli bowiem wycofać dzieci z OWP z uwagi na pandemię[[54]](#footnote-54).

Dość istotny wpływ pandemii COVID-19 na realizację projektów potwierdzają także wyniki badania ankietowego beneficjentów projektów w obszarze wychowania przedszkolnego. **16% z nich oceniło, że pandemia miała znaczący, negatywny wpływ na realizację projektu, a 28%, że pandemia miała niewielki, negatywny wpływ na realizację projektu.**

#### Pozostałe bariery i problemy związane z realizacją projektów

W badaniu **nie zidentyfikowano takich barier/problemów, które zagrażałyby osiągnięciu celów interwencji w obszarze edukacji przedszkolnej**. Problemy tego typu oczywiście występowały, na co zwracali uwagę zarówno przedstawiciele IZ/IP RPO, jak i beneficjenci.

Przedstawiciele IZ/IP RPO sygnalizowali przede wszystkim **standardowe problemy z rozliczaniem projektów, przedłużaniem się rozmaitych procedur związanych z realizacją projektu** (np. wyboru w trybie przetargowym wykonawców prac w ramach projektu) a w przypadku nielicznych podmiotów niepublicznych także **problemy związane z nierzetelną, niezgodną z umową realizacją projektu** (problemy identyfikowane na etapie kontroli projektów). Oprócz tego beneficjenci dość często zgłaszali IP RPO **problemy związane ze znalezieniem odpowiedniego lokalu**, w którym mogliby świadczyć usługi wychowania przedszkolnego lub też niedoszacowaniem przez beneficjentów kosztów i czasu potrzebnego na zaadaptowanie lokalu. **W przypadku projektów EFRR bardzo poważnym problemem, zwłaszcza w przypadku projektów realizowanych w drugiej części wdrażania perspektywy finansowej 2014-2020, był znaczący wzrost kosztów robót budowlanych pomiędzy przygotowaniem budżetu projektu a jego realizacją.** W praktyce jednak beneficjenci najczęściej decydowali się na zrealizowanie inwestycji poprzez zwiększenie finansowego wkładu własnego do projektu. Zjawisko rozwiązywania umów, zarówno przypadku projektów EFS, jak i EFRR, było raczej marginalne.

Tylko **10%** badanych beneficjentów projektów zrealizowanych w obszarze wychowania przedszkolnego zadeklarowało, że podczas aplikowania o wsparcie lub realizacji projektu natrafiło na jakieś problemy/bariery. Najczęściej wskazywali na problemy takie jak: **zbyt krótki czas realizacji projektu, zbyt duże obciążenie administracyjne związane ze sprawozdawczością/monitoringiem w ramach projektu; zbyt mała elastyczność w zakresie możliwych do wprowadzenia zmian w projekcie**.

## Komplementarność interwencji

**W większości przeanalizowanych przypadków IZ RPO dążyły do zapewnienia (poprzez kryteria dostępu lub kryteria premiujące) komplementarności pomiędzy projektami realizowanymi w ramach EFS i EFRR w obszarze wychowania przedszkolnego.** Na bazie infrastruktury powstałej/zmodernizowanej w ramach projektów EFRR miały być realizowane usługi wychowania przedszkolnego w ramach EFS. **W praktyce zastosowanie takiego podejścia sprawiało bardzo dużo problemów**, przede wszystkim z powodu przedłużania się realizacji projektów infrastrukturalnych. W wielu tego typu przypadkach projekty EFS były realizowane (a nawet zakończone) przed dopuszczeniem do użytkowania infrastruktury powstałej/zmodernizowanej w ramach projektu EFRR, a więc założenie powiązania projektów w praktyce nie było realizowane. Niektórzy przedstawiciele IZ RPO ocenili, na podstawie doświadczeń z wdrażania programu, że wymaganie tego typu komplementarności od beneficjentów było niewłaściwe, gdyż usługi wychowania przedszkolnego na bazie projektów EFRR były w wielu przypadkach realizowane bezpośrednio po zakończeniu inwestycji, bez finansowana ze środków EFS.W konsekwencji infrastruktura była efektywnie wykorzystywana także bez realizacji projektów EFS. Z drugiej strony, powiązanie projektów EFRR i EFS niekiedy występowało z inicjatywy samych beneficjentów aktywnych w pozyskiwaniu środków zewnętrznych, nawet gdy nie było to wymagane od beneficjentów. Oprócz tego, w przypadku niektórych RPO **premiowana była komplementarność projektów EFS z projektami realizowanymi w poprzedniej perspektywie finansowej**, w tym w szczególności powiązanie polegające na wykorzystaniu rezultatów projektów innowacyjnych testujących zrealizowanych w ramach PO KL (np. narzędzi i materiałów edukacyjnych). Powiązania pomiędzy tymi projektami (a także innymi projektami realizowanymi w perspektywie finansowej 2007-2013 lub 2014-2020) w praktyce były jednak często bardzo luźne (np. deklarowane przez beneficjentów „wykorzystywanie doświadczeń z realizacji wcześniejszych projektów”). **Nie zaobserwowano efektów synergii wynikających z komplementarności projektów realizowanych w obszarze wychowania przedszkolnego.**

**Deklarowana przez badanych beneficjentów komplementarność ich projektów z innymi projektami jest wysoka**: tylko w 28% przypadków beneficjenci przyznali, że nie realizowali innego/ych projektu/ów komplementarnych z zakresu edukacji i kształcenia. Dla porównania w ogólnej próbie wszystkich badanych odsetek ten wyniósł 30%.

## Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze wychowania przedszkolnego

W obecnej perspektywie finansowej (2021-2027) IZ RPO koncentrują się przede wszystkim na **zwiększeniu jakości usług wychowania przedszkolnego (w tym także w zakresie edukacji włączającej)** przy wykorzystaniu form wsparcia takich jak zajęcia dodatkowe dla dzieci, doskonalenie zawodowe nauczycieli, wsparcie infrastruktury oraz wyposażenia OWP. Nadal możliwe jest uzyskanie wsparcia na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego, jednak nie jest to obligatoryjny typ projektu. **Takie podejście ocenić należy jako racjonalne, trafne w stosunku do znacząco poprawionej, w porównaniu do początków wdrażania perspektywy finansowej 2014-2020, sytuacji w zakresie upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce.** Same IZ spodziewają się, że zapotrzebowanie na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego będzie w tej perspektywie finansowej raczej niewielkie z uwagi na wysoki stopień upowszechnienia wychowania przedszkolnego oraz malejącą liczbę dzieci w wieku przedszkolnym. Bardziej prawdopodobne jest zgłoszenie zapotrzebowania na nowe miejsca wychowania przedszkolnego w największych, rozwijających się miastach.

38% badanych beneficjentów projektów w obszarze wychowania przedszkolnego oceniło, że należałoby wprowadzić zmiany w programach unijnych realizowanych w perspektywie finansowej 2021-2027, by osiągnąć lepsze efekty w obszarze edukacji. Zdecydowana większość z nich wskazało na potrzebę **uproszczenia procedur aplikowania i rozliczania projektów, zmniejszenie biurokracji**. Oprócz tego często wskazywano na konieczność zwiększenia **elastyczności/otwartości IP na zmiany w projektach**. W kwestiach specyficznych dla obszaru wychowania przedszkolnego beneficjenci postulowali przede wszystkim **dopuszczenie do realizacji projektów zorientowanych wyłącznie na podniesienie jakości wychowania przedszkolnego, bez komponentu tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego** (przy czym podkreślić należy, że takie podejście jest już stosowane w programach regionalnych), **dopuszczenie do realizacji projektów w gminach o wysokim stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej** oraz **zwiększenie wynagrodzeń dla nauczycieli prowadzących zajęcia dodatkowe w ramach projektów.**

O aktualne wyzwania i problemy w obszarze wychowania przedszkolnego zapytano przedstawicieli gmin objętych badaniem ankietowym. Udzielali oni odpowiedzi otwartych, które na etapie analizy zostały zaklasyfikowane do kilkunastu ogólniejszych kategorii.

Przedstawiciele gmin dostrzegają przede wszystkim potrzeby w zakresie **dalszego rozwoju infrastruktury oraz wyposażenia OWP**, w tym także w zakresie dostosowania OWP do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami.

Dużym wyzwaniem/obciążeniem dla gmin jest także **finansowanie wychowania przedszkolnego** (zarówno kosztów bieżących, w tym wynagrodzeń, kosztów energii, jak i inwestycji).

Trzecim najczęściej wskazywanym problemem jest **pozyskanie/utrzymanie pracowników OWP**, w tym nauczycieli ale także specjalistów takich jak psycholodzy, pedagodzy specjalni, logopedzi, terapeuci i in. Spowodowane jest to oczywiście przede wszystkim niskimi wynagrodzeniami, które są oferowane przez OWP.

**Dopiero na czwartym miejscu gminy wskazywały na wyzwania/problemy w zakresie jakości wychowania przedszkolnego** (w tym np. organizacja zajęć dodatkowych dla dzieci).

Znaczna część przedstawicieli gmin zwróciła także uwagę na gwałtownie **nasilające się zjawisko wzrostu liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** **(SPE) w OWP** i konieczność dostosowania się (kadrowego, infrastrukturalnego, w zakresie wyposażenia) OWP do tego zjawiska.

W kontekście edukacji dzieci z niepełnosprawnościami (stanowią one tylko część szerszej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) warto wspomnieć, **że oceny przedstawicieli IZ/IP RPO, a także samych beneficjentów i gmin, dotyczące decyzji KE o niewspieraniu przedszkoli i szkół specjalnych (dedykowanym dzieciom/młodzieży ze znaczną niepełnosprawnością) funduszami unijnymi w perspektywie finansowej 2021-2027 są zróżnicowane, ale częściej negatywne.** Wielu badanych ma poważne wątpliwości dotyczące faktycznej możliwości objęcia wychowaniem przedszkolnym/edukacją dużej grupy dzieci ze znaczną niepełnosprawnością w szkołach/placówkach ogólnodostępnych. W przypadku, gdy się to nie uda, jakość edukacji dzieci/młodzieży ze znacznym stopniem niepełnosprawności w szkołach/placówkach specjalnych nie będzie mogła być wspomagana w ramach funduszy unijnych.

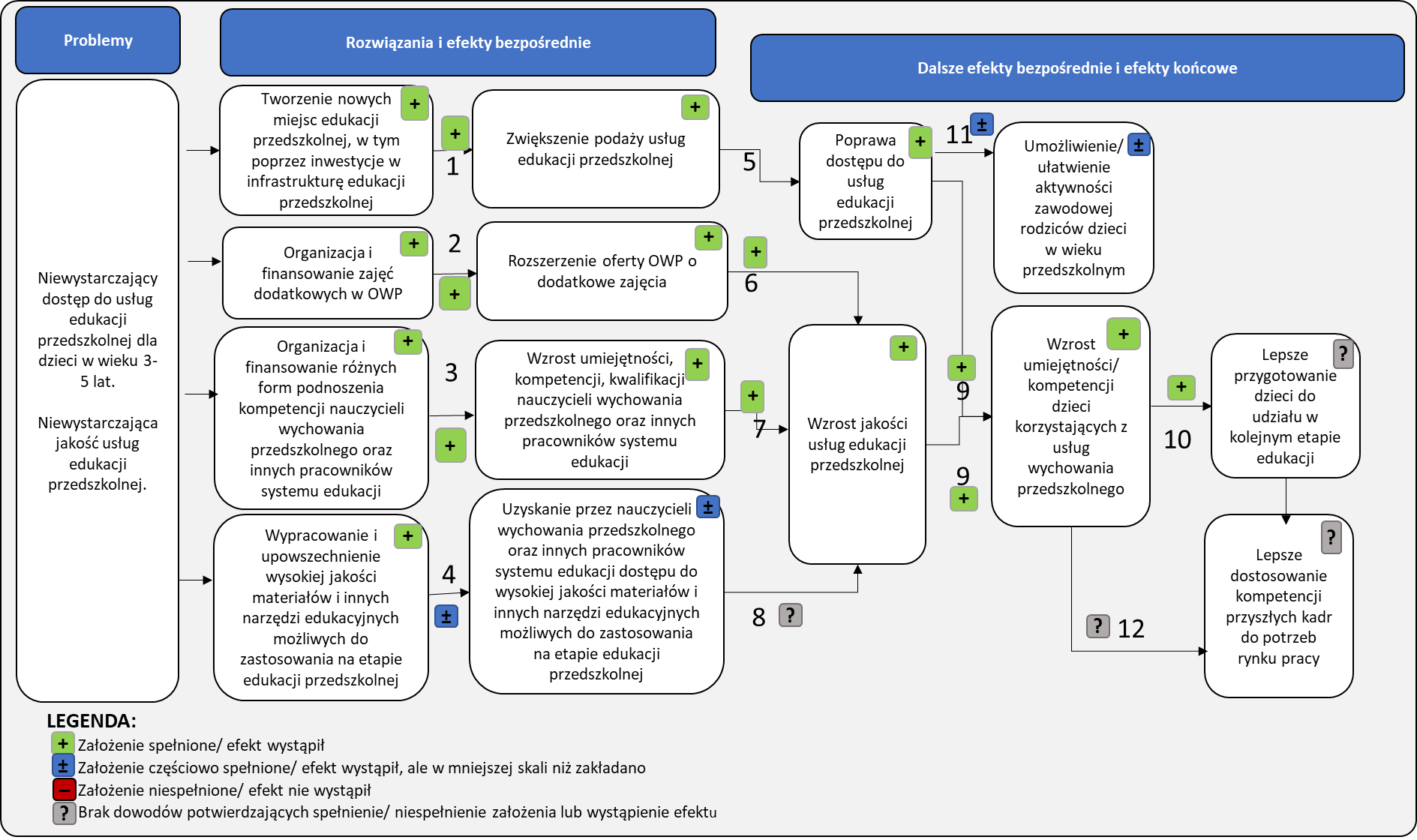
**Prawie 12% gmin nadal dostrzega problem niewystarczającej liczby miejsc wychowania przedszkolnego**. W tym kontekście pozostawienie możliwości uzyskania finansowania na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego w programach regionalnych realizowanych w perspektywie finansowej 2021-2027 ocenić należy pozytywnie. **Z drugiej strony 10% badanych gmin jako problem/wyzwanie diagnozuje niż demograficzny/zmniejszającą się liczbę dzieci w wieku przedszkolnym,** co z perspektywy gmin oznaczać może m.in. wzrost kosztów jednostkowych organizacji wychowania przedszkolnego (z powodu zmniejszenia liczebności oddziałów przedszkolnych), a w dalszej perspektywie nawet konieczność likwidacji OWP. Potwierdza to także sygnalizowaną już wcześniej konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na przygotowanie i ocenę rzetelnych prognoz demograficznych na potrzeby realizacji projektów w obszarze wychowania przedszkolnego.

*Wykres 9. Obszary tematyczne wyzwań i problemów w zakresie wychowania przedszkolnego wskazywane przez przedstawicieli gmin*

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego JST

## Podsumowanie wyników badania w obszarze edukacji przedszkolnej

Rysunek 3. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru edukacji przedszkolnej



Źródło: opracowanie własne.

Interwencja w obszarze wychowania przedszkolnego była trafna w stosunku do potrzeb i wyzwań. Nacisk położony został na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego, co ocenić należy jako w pełni zasadne. W pierwszej fazie wdrażania interwencji zbyt sztywno ukierunkowano proces tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego na gminy o najniższym odsetku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Potrzeby w tym zakresie istniały także w wielu miastach, w tym dużych.

W ramach interwencji EFS utworzono 76,6 tys. nowych miejsc wychowania przedszkolnego spośród których zdecydowana większość jest trwała i efektywnie wykorzystywana (w szczególności w przypadku projektów realizowanych przez gminy). Analiza kontrfaktyczna wykazała istotny wpływ analizowanej interwencji na zwiększenie dostępu do wychowania przedszkolnego. Interwencja w zauważalnym stopniu przyczyniła się do zniwelowania różnic pomiędzy regionami w zakresie dostępu do wychowania przedszkolnego. Interwencja była szczególnie istotna dla zwiększenia dostępności wychowania przedszkolnego w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich. Tym niemniej, w analizowanym okresie zróżnicowanie w zakresie dostępu do wychowania przedszkolnego pomiędzy obszarami wiejskimi a miastami, zwiększyło się (z 32,1 pkt. proc. w 2014 r. do 43,6 pkt. proc. w 2022 r.).

Oferowane usługi edukacji przedszkolnej w OWP wspartych w ramach projektów są dostępne/dopasowane do potrzeb mieszkańców. Kwestią wymagającą poprawy jest zbyt duża liczebność oddziałów przedszkolnych. Przeprowadzona analiza potwierdza istotny wpływ polityki spójności na poprawę jakości wychowania przedszkolnego.

W ok. 20% analizowanych przypadków brak dostępu do OWP wspartych w ramach projektu doprowadziłby do ograniczenia aktywności zawodowej rodziców lub innych członków rodziny dziecka, które uzyskało dostęp do wychowania przedszkolnego. Wynika to z dostępu do innych potencjalnych możliwości zapewnienia opieki nad dzieckiem w sytuacji braku dostępu do OWP wspartych w ramach projektu oraz z faktu korzystania ze wsparcia przez dzieci rodziców/opiekunów już aktywnych zawodowo w momencie przystąpienia do projektu.

Głównym wyzwaniem w obszarze wychowania przedszkolnego jest aktualnie zwiększenie jakości wychowania przedszkolnego, w tym w szczególności w zakresie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Problemem jest także znaczące obciążenie budżetów gmin kosztami wychowania przedszkolnego oraz znalezienie nauczycieli i innych specjalistów do pracy w OWP, przede wszystkim z powodu niskich płac. Kolejne interwencje w obszarze wychowania przedszkolnego muszą być poprzedzone rzetelną diagnozą i prognozą zapotrzebowania na usługi wychowania przedszkolnego w danej społeczności lokalnej. W aktualnej i prognozowanej sytuacji demograficznej znacząco wzrasta ryzyko realizacji projektów nietrafnych, których efekty nie będą trwałe w długoletniej perspektywie.

# Edukacja ogólna

## Teoria zmiany w obszarze edukacji ogólnej

### Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji

**Wyniki badań PISA w zakresie poziomu kompetencji kluczowych uczniów**

Badanie PISA (Programme for International Student Assessment/Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD. Jest to największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. W Polsce przeprowadzane jest przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). Badanie przeprowadzane jest zawsze wśród uczniów, którzy w roku poprzedzającym jego realizację ukończyli 15 lat.

**W badaniu PISA 2018, w porównaniu z edycją z 2015 roku, polscy uczniowie osiągnęli lepsze wyniki we wszystkich badanych obszarach: rozumienia czytanego tekstu, rozumowania matematycznego i rozumowania w naukach przyrodniczych**. We wszystkich trzech obszarach objętych badaniem wyniki polskich uczniów były powyżej średniej dla krajów OECD i lokowały ich w światowej czołówce. **Wynik Polski z matematyki osiągnięty w 2018 r. należał do najwyższych w UE**. Należy podkreślić bardzo mały odsetek uczniów uzyskujących najniższe wyniki i równocześnie bardzo wysoki odsetek uczniów o najwyższych wynikach. Polski system edukacji pozytywnie wyróżniał się także z powodu niedużych różnic między wynikami chłopców i dziewcząt. Wszystkie kolejne edycje badania PISA przeprowadzane w latach 2003–2018 pokazywały systematyczny wzrost umiejętności matematycznych polskich uczniów[[55]](#footnote-55). **W naukach przyrodniczych w 2018 r. Polska znalazła się na 3. pozycji w UE**. Wzrost kompetencji przyrodniczych polskich uczniów w latach 2006–2018 świadczy o tym, że w szkołach, w tym w gimnazjach, coraz większy nacisk kładziono na kształtowanie umiejętności, a nie jedynie na przekazywanie wiadomości. Wzrósł odsetek uczniów na najwyższych poziomach umiejętności, choć był on wciąż stosunkowo niski (poniżej 10%)[[56]](#footnote-56). **Wynik osiągnięty w badaniu przeprowadzonym w 2018 roku w czytaniu ze zrozumieniem uplasował Polskę na 4. miejscu w UE**. Szczególnie ważne jest to, że w kolejnych badaniach utrzymywał się niski odsetek uczniów, których wynik lokował ich na najniższych poziomach umiejętności[[57]](#footnote-57).

Badanie PISA w 2018 roku odbyło się w trakcie wdrażania zmian systemu szkolnictwa w Polsce. Zdecydowaną większość badanych (97,5%) stanowili uczniowie trzeciej klasy gimnazjum. W wyniku zmian w systemie oświaty, od 2017 r. gimnazja były likwidowane i obecnie większość piętnastolatków uczęszcza do różnych typów szkół ponadpodstawowych. W związku z tym, badaniem PISA 2022 objęto uczniów liceów, techników i branżowych szkół I stopnia, a także niewielki odsetek uczniów piętnastoletnich uczących się w szkołach podstawowych[[58]](#footnote-58).

**W badaniu PISA 2022, polscy uczniowie osiągnęli niższy średni wynik w zakresie wszystkich 3 dziedzin – w porównaniu z wynikami badania przeprowadzonego tak w 2018, jaki i w 2015 roku – przede wszystkim w zakresie umiejętności matematycznych.** W badaniu PISA 2022 w zakresie **umiejętności matematycznych** polscy uczniowie osiągnęli średni wynik 489 punktów. Jest on statystycznie wyższy od średniego wyniku dla krajów OECD, ale istotnie niższy od wyniku Polski z 2018 roku (516 punktów). Niepokoi znaczący wzrostodsetka (do 23%) uczniów o wynikach poniżej poziomu 2., a zatem tych o niewystarczającym poziomie umiejętności do radzenia sobie w życiu codziennym z praktycznymi problemami matematycznymi i znaczny spadek odsetka uczniów na najwyższych poziomach umiejętności (z 16 do 9%). **Wyniki uczniów w zakresie umiejętności matematycznych są też bardzo mocno zróżnicowane w zależności od tego, do jakiego typu szkoły uczęszczają.** W liceach ogólnokształcących średni wynik umiejętności matematycznych wyniósł 524 punkty, natomiast w technikach – 479 punkty, a w branżowych szkołach I stopnia 394 punkty. **Aż 66% badanych uczniów branżowych szkół I stopnia osiągnęła wyniki na najniższym poziomie**[[59]](#footnote-59). W 2022 roku średni wynik polskich uczniów **w dziedzinie rozumienia czytanego tekstu** wyniósł 489 punktów. Pozycja Polski – w stosunku do poprzedniej edycji badania – jest niższa, jednak **wynik Polski wśród krajów Unii Europejskiej nadal jest jednym z najwyższych**. Równocześnie **niepokoi znaczący wzrost odsetka (do 22%) uczniów o wynikach poniżej poziomu 2., a zatem tych o niewystarczającym poziomie umiejętności do radzenia sobie w życiu codziennym z rozumieniem tekstów pisanych** i znaczny spadek odsetka uczniów na najwyższych poziomach umiejętności (z 12 do 9%). Podobnie, jak w przypadku umiejętności matematycznych, umiejętność rozumienia czytanego tekstu jest mocno zróżnicowana w zależności od tego, do jakiego typu szkoły uczniowie uczęszczają. W liceach ogólnokształcących średni wynik umiejętności rozumienia czytanego tekstu wyniósł 535 punktów, natomiast w technikach – 470 punkty, a w branżowych szkołach I stopnia 375 punktów. 65% uczniów branżowych szkół I stopnia osiągnęła wyniki na najniższym poziomie[[60]](#footnote-60). W badaniu PISA 2022 **w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych** polscy uczniowie osiągnęli średni wynik 499 punktów. Jest on statystycznie wyższy od średniego wyniku dla krajów OECD, ale istotnie niższy od wyniku Polski z 2018 roku (511 punktów). Niepokoi znaczący wzrost odsetka uczniów o wynikach poniżej poziomu 2. – a zatem tych zagrożonych trudnościami z radzeniem sobie z praktycznymi problemami, w których niezbędne są umiejętności rozumowania przyrodniczego – do wartości 19%. Zmalał odsetek uczniów na najwyższych poziomach umiejętności (do 8%). Także w tym zakresie należy zwrócić uwagę na bardzo niskie wyniki osiągane przez uczniów branżowych szkół I stopnia. W liceach ogólnokształcących średni wynik umiejętności rozumowania w naukach przyrodniczych wyniósł 537 punktów, natomiast już w technikach – 487 punkty, a w szkołach branżowych I stopnia 400 punktów. 55% uczniów branżowych szkół I stopnia ma bardzo niskie umiejętności w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych[[61]](#footnote-61).

Wyniki polskich uczniów uzyskane w 2022 r. w badaniu PISA są niższe niż w kilku poprzednich edycjach badania. **Szczególnie niepokojący jest wzrost odsetka uczniów osiągających wyniki na najniższym poziomie odnotowany we wszystkich obszarach badanych** (szczególnie dynamiczny w przypadku umiejętności matematycznych) oraz wyraźnie niższe wyniki osiągane przez uczniów branżowych szkół I stopnia. Niepokojący jest również równoczesny spadek odsetka uczniów, którzy osiągają najwyższe wyniki (do 9% w przypadku umiejętności rozumowania matematycznego i umiejętności rozumienia czytanego tekstu oraz 8% w przypadku rozumowania w naukach przyrodniczych). **W porównaniu do 2018 r. w każdym z trzech analizowanych obszarów spadła też pozycja Polski na tle innych krajów UE, choć nadal jest ona dość wysoka.** [zob. tabela 10 w aneksie].Należy pamiętać o specyficznych czynnikach, które mogły mieć wpływ na wyniki badania PISA 2022, takich jak pandemia i długi okres zamknięcia szkół oraz nauki zdalnej, a także zmiana systemu edukacji, przy czym jak zaznaczono w raporcie opracowanym przez IBE, „schemat badania nie pozwala na jednoznaczne rozdzielenie efektów pandemii, reformy edukacji i innych czynników mogących mieć przełożenie na umiejętności uczniów”[[62]](#footnote-62). Tym niemniej, w dyskursie publicznym i eksperckim, prowadzonym w odniesieniu do wyników badania PISA 2022, dominuje opinia o **kluczowym wpływie likwidacji gimnazjów** na spadek poziomu kompetencji kluczowych polskich uczniów, silniejszy niż w większości innych krajów, w równym stopniu dotkniętych pandemią COVID-19[[63]](#footnote-63). Na poparcie tej tezy warto jeszcze raz zwrócić uwagę na bardzo niski poziom kompetencji kluczowych uczniów pierwszych klas branżowych szkół I stopnia, kształtowanych w tego typu szkołach w mniejszym stopniu niż w technikach czy liceach ogólnokształcących (a wcześniej – w gimnazjach).

Eksperci, którzy wzięli udział w panelu eksperckim, zwrócili uwagę, że na tle innych krajów rozwiniętych polski system edukacji ocenić należy go jako relatywnie efektywny (w stosunku do parametrów takich jak PKB, czy nakłady przeznaczane na edukację). Wyniki badania PISA 2022 uznali jednak za niepokojące.

### Problemy i wyzwania w obszarze edukacji ogólnej identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020

W zakresie edukacji ogólnej kluczowym problemem zdefiniowanym w Umowie Partnerstwa była **niewystarczająca jakość usług edukacji ogólnej, w tym w szczególności w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych**, co w konsekwencji prowadziło do **niedostosowania do potrzeb rynku pracy systemu kształcenia oraz kompetencji kadr.** W momencie projektowania interwencji publicznej w ramach Polityki Spójności na lata 2014-2020 problem dostępu do usług edukacji ogólnej dotyczył przede wszystkim osób z niepełnosprawnością/osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wśród pierwotnych przyczyn generalnego problemu niewystarczającej jakości usług edukacji ogólnej wskazać można następujące:

1. niewystarczająca jakość nauczania w zakresie kompetencji społecznych i umiejętności uniwersalnych,
2. niewystarczające warunki infrastrukturalne w szkołach (dostęp do Internetu, wyposażenie w sprzęt ICT itd.),
3. zbyt niski poziom wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu,
4. niewystarczająca diagnostyka, w tym oprzyrządowanie diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej,
5. nieskuteczny system kontroli jakości/efektywności szkoleń i innych form doskonalenia zawodowego nauczycieli,
6. niski poziom udziału nauczycieli w zorganizowanych formach rozwoju zawodowego,
7. niewystarczająca spójność edukacji na szczeblu krajowym (m.in. w zakresie rozwoju systemu ewaluacji pracy szkoły, monitoringu osiągnięć edukacyjnych uczniów, czy śledzenia losów absolwentów).

### Spodziewane efekty interwencji

Zidentyfikowane i opisane powyżej potrzeby i problemy w obszarze edukacji ogólnej (spośród których wyróżnić można problem główny: niewystarczająca jakość edukacji ogólnej, w tym w szczególności w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych) zaadresowane zostały w okresie 2014-2020 za pomocą instrumentów/typów interwencji przedstawionych w poniższej tabeli.

Tabela 2. Zakres interwencji w obszarze edukacji ogólnej objęty badaniem

| **Typ interwencji** | **Zakres interwencji (działania/poddziałania/projekt)** |
| --- | --- |
| Inwestycje w infrastrukturę edukacji ogólnej (np. infrastrukturę ICT, wyposażenie) | * RPO – projekty w zakresie infrastruktury szkolnej:   + Modernizacja obiektów dydaktycznych,   + Zakup niezbędnego wyposażenia,   + Projekty w zakresie wyposażenia pracowni dla przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz pracowni ICT. |
| Organizacja i finansowanie zajęć dodatkowych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych | * RPO – projekty w zakresie:   + organizacji zajęć przyczyniających się do rozwoju kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych;   + organizacji i udzielania doradztwa zawodowego oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. |
| Organizacja i finansowanie stypendiów dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych | * Programy pomocy stypendialnej dla uczniów zdolnych (RPO). |
| Organizacja i finansowanie różnych form podnoszenia kompetencji nauczycieli oraz innych pracowników systemu edukacji | * RPO - projekty w zakresie podnoszenia kompetencji bądź kwalifikacji nauczycieli * PO WER - Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty: * Szkolenia i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły i organów prowadzących oraz trenerów * Wsparcie tworzenia sieci szkół ćwiczeń * Szkolenia i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty * Szkolenia i doradztwo dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych * Szkolenia i doradztwa w zakresie edukacji włączającej |
| Wypracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych możliwych do zastosowania na etapie edukacji ogólnej | * PO WER – Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty: * Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną * Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych pod kątem rozwijania kompetencji kluczowych * Tworzenie e-podręczników i rozwijanie e-materiałów |

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego

Zgodnie z odtworzoną teorią interwencji większość typów interwencji ma doprowadzić ostatecznie do **poprawy jakości i dostępności edukacji ogólnej**.

Efekt ten osiągany jest m.in. poprzez inwestycje w infrastrukturę edukacji ogólnej. Interwencje w ramach polityki spójności polegały także na finansowaniu zajęć dodatkowych dla uczniów, co bezpośrednio przyczynić miało się do wzrostu jakości usług edukacji ogólnej. Poprzez wzrost umiejętności, kompetencji, kwalifikacji nauczycieli oraz innych pracowników systemu edukacji nastąpić miała poprawa jakości pracy nauczycieli bezpośrednio pracujących z uczniami oraz osób odpowiedzialnych za zarządzanie szkołami, zarządzanie całym lokalnym systemem edukacji ogólnej (pracownicy organów prowadzących szkoły, w tym w szczególności JST), czy też osób odpowiedzialnych za wspomaganie pracy szkół (np. pracownicy PPP, BP i PDN). Poprawa jakości pracy ww. grup zawodowych, przekładająca się na wzrost jakości kształcenia ogólnego, możliwa jest także dzięki pozyskaniu przez nich dostępu do wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych (np. scenariuszy zajęć w obszarze doradztwa zawodowego, narzędzia do diagnostyki pedagogicznej/ psychologicznej i in.).

Specyficznym instrumentem wsparcia edukacji ogólnej (występującym także w obszarze kształcenia zawodowego) jest także organizacja i finansowanie w ramach projektów stypendiów dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W założeniu ma to doprowadzić do wzrostu ich motywacji do osiągania wysokich wyników edukacyjnych.

Zakładanym efektem końcowym interwencji realizowanych w obszarze edukacji ogólnej ma być wzrost umiejętności/ kompetencji uczniów korzystających z usług edukacji ogólnej. W konsekwencji będzie to skutkować lepszym przygotowaniem uczniów do udziału w kolejnym etapie edukacji, a w przyszłości lepszym dostosowaniem kompetencji kadr do potrzeb rynku pracy.

Rysunek 4. Schemat logiczny dla obszaru edukacji ogólnej

Schemat przedstawia teorię interwencji dla obszaru edukacji ogólnej. 
Problem: Niewystarczająca jakość usług edukacji ogólnej, w tym w szczególności w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych.
Rozwiązania: 
Inwestycje w infrastrukturę edukacji ogólnej (np. infrastrukturę ICT, wyposażenie);
Organizacja i finansowanie zajęć dodatkowych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych;
Organizacja i finansowanie stypendiów dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych;
Organizacja i finansowanie różnych form podnoszenia kompetencji nauczycieli oraz innych pracowników systemu edukacji;
Wypracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych możliwych do zastosowania na etapie edukacji ogólnej.
Efekty bezpośrednie: 
Poprawa jakości i dostępności infrastruktury edukacji ogólnej;
Rozszerzenie oferty szkół podstawowych i ponadpodstawowych o dodatkowe zajęcia;
Wzrost motywacji uczniów do osiągania wysokich wyników edukacyjnych;
Wzrost umiejętności, kompetencji, kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz innych pracowników systemu edukacji;
Uzyskanie przez nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz innych pracowników systemu edukacji dostępu do wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych możliwych do zastosowania na etapie edukacji ogólnej.
Efekty końcowe: 
Wzrost jakości i dostępności usług edukacji ogólnej;
Wzrost umiejętności/ kompetencji uczniów korzystających z usług edukacji ogólnej;
Lepsze przygotowanie uczniów do kolejnych etapów edukacji;
Lepsze dostosowanie kompetencji przyszłych kadr do potrzeb rynku pracy.

*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

## Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze edukacji ogólnej

W obszarze edukacji ogólnej do końca września 2023 r. wsparcie uzyskało nieco ponad 4,4 tys. projektów, z czego zakończonych zostało 91% z nich. Oszacowana wartość projektów powiązanych bezpośrednio lub pośrednio z obszarem edukacji ogólnej to ok. 6 mld zł, z czego prawie 5 mld zł stanowi dofinansowanie.

Niemal w całości projekty wspierane były za pośrednictwem regionalnych programów operacyjnych (95,9% wszystkich projektów zrealizowano za pośrednictwem RPO). Niewielka grupa projektów (3,9%) uzyskała wsparcie w ramach programów krajowych. Znikoma grupa projektów (około 0,2%) uzyskała wsparcie za pośrednictwem programów europejskiej współpracy terytorialnej (EWT) zarządzanych przez Polskę.

Infografika 3. Obszar edukacji ogólnej – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Wsparte  projekty** | **Dofinansowanie 2014-2020[[64]](#footnote-64)** | **Wydatki ogółem[[65]](#footnote-65)** | **Wydatki  beneficjentów** | **Projekty wg programów** |

Infografika prezentuje informacje dotyczące projektów w obszarze edukacji ogólnej wspartych w perspektywie finansowej 2014-2020. 
Liczba projektów - 4465, z czego 91% ukończonych. 
Dane finansowe: Dofinansowanie - 5198 mln zł; Wydatki ogółem - 6213 mln zł; Wydatki beneficjentów - 1 015 mln zł. 
Projekty w podziale na programy operacyjne: RPO - 95,9%; Programy krajowe - 3,9%; EWT - 0,2%.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Analiza regionalnego rozkładu ujawnia znaczne zróżnicowanie w zakresie odsetka projektów realizowanych w obszarze edukacji ogólnej w poszczególnych województwach (od 4% do 14%). Najniższy odsetek projektów (4%) zrealizowano w województwach opolskim i lubuskim, a 5% w zachodniopomorskim. Najwyższy odsetek projektów (14%) zrealizowano w województwach dolnośląskim i śląskim. Jeśli chodzi o wartość zrealizowanych projektów to zdecydowanie przodują województwa dolnośląskie (nieco ponad 670 mln zł), śląskie (nieco ponad 600 mln zł) i wielkopolskie (600 mln zł). Najmniejsze wartości odnotowano w województwach lubuskim (170 mln zł), opolskim (191 mln zł) i podlaskim (201 mln zł).

Rysunek 5. Realizacja projektów w zakresie edukacji ogólnej, wg województw

|  |  |
| --- | --- |
| **Odsetek projektów realizowanych w danym województwie[[66]](#footnote-66)** | **Wartość realizowanych projektów  (mln zł)[[67]](#footnote-67)** |
| Mapa przedstawia odsetek projektów realizowanych w danym województwie: Dolnośląskie – 14% Kujawsko-Pomorskie – 7% Lubelskie – 7% Lubuskie – 4% Łódzkie – 7% Małopolskie – 11% Mazowieckie – 10% Opolskie – 4% Podkarpackie – 6% Podlaskie – 6% Pomorskie – 6% Śląskie – 14% Świętokrzyskie – 9% Warmińsko-Mazurskie – 10% Wielkopolskie – 8% Zachodniopomorskie – 5% | Mapa przedstawia wartość realizowanych projektów w danym województwie (w mln zł): Dolnośląskie – 676 Kujawsko-Pomorskie – 270 Lubelskie – 260 Lubuskie – 170 Łódzkie – 345 Małopolskie – 611 Mazowieckie – 478 Opolskie – 191 Podkarpackie – 425 Podlaskie – 201 Pomorskie – 387 Śląskie – 519 Świętokrzyskie – 408 Warmińsko-Mazurskie – 346 Wielkopolskie – 600 Zachodniopomorskie – 306 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Zdecydowanie największa łączna wartość zrealizowanych projektów powiązanych z obszarem edukacji ogólnej została zrealizowana w ramach programu PO WER (nieco ponad 1 mld zł). W programach regionalnych wartość podobnych projektów była niższa, przy czym największą wartość projektów w ramach RPO odnotowano w województwie dolnośląskim (600 mln zł) i małopolskim (niespełna 550 mln zł), a najniższą w lubuskim (111 mln zł).

*Wykres 10. Wartość ogółem projektów z obszaru edukacji ogólnej, wg programów operacyjnych (w mln zł)*

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

### Ocena trafności i użyteczności interwencji w obszarze edukacji ogólnej

Na podstawie analizy eksperckiej teorii interwencji oraz analizy wyników badań jakościowych z przedstawicielami IZ/IP RPO, IZ PO WER i innych badań pierwotnych i wtórnych ocenić należy, że **interwencja była trafna w stosunku do potrzeb i wyzwań w obszarze edukacji ogólnej, z zastrzeżeniem, że oddziałuje ona tylko na część spośród kluczowych problemów w tym obszarze.** Kluczowe problemy edukacji ogólnej, na które analizowana interwencja z założenia nie oddziaływała (a przynajmniej nie bezpośrednio) to m.in.: zbyt obszerne podstawy programowe, jednocześnie w zbyt małym stopniu zorientowane na kształtowanie kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych; niskie wynagrodzenia nauczycieli i innych pracowników szkół, co znacząco utrudnia rekrutację i utrzymanie pracowników w szkołach; rosnąca tzw. luka oświatowa, czyli luka między bieżącymi wydatkami a dochodami JST w obszarze edukacji oraz ogólnie bardzo duże obciążenie JST kosztami edukacji; w wielu gminach wiejskich i miejsko-wiejskich nieoptymalna sieć szkół (funkcjonowanie małych szkół, niekiedy z bardzo małymi oddziałami szkolnymi), co znacząco obniżająca efektywność kosztową usług edukacji ogólnej[[68]](#footnote-68). W tym kontekście finansowanie w ramach polityki spójności także tych typów interwencji, które są równocześnie finansowane ze środków krajowych (inwestycje w infrastrukturę i wyposażenie szkół, doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników systemu oświaty, zajęcia dodatkowe dla uczniów) należy ocenić pozytywnie. Położenie nacisku na kształtowanie kompetencji kluczowych, pomimo relatywnie dobrych wyników osiąganych przez polskich uczniów w badaniach PISA mierzących poziom tych kompetencji, również ocenić należy jako trafne.

Opinię o bardzo wysokich potrzebach inwestycyjnych (zarówno w zakresie infrastruktury, jak i kompetencji uczniów i nauczycieli) w obszarze edukacji ogólnej potwierdzają także badani przedstawiciele IZ/IP RPO. Świadczy o tym także bardzo duże zainteresowanie realizacją projektów, zarówno EFRR, jak i EFS.

Zgodnie z Wytycznymi w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków EFS w obszarze edukacji na lata 2014-2020, zwłaszcza w pierwszym okresie wdrażania interwencji, wsparcie w ramach RPO musiało być ukierunkowane na szkoły/gminy/powiaty osiągające relatywnie najsłabsze wyniki edukacyjne mierzone wynikami egzaminów zewnętrznych. Przedstawiciele IZ/IP RPO to rozwiązanie oceniają raczej negatywnie, jako dyskryminujące nawet te szkoły, które osiągają tylko nieznacznie lepsze wyniki edukacyjne od średniej dla regionu (a wciąż słabsze na tle całego kraju). Ponadto, jak podkreślali, znaczna część gmin z tej grupy charakteryzuje się ogólnie rozumianą słabością instytucjonalną, w praktyce nie posiadają zdolności absorpcyjnych, a w konsekwencji nie realizują projektów w obszarze edukacji, pomimo ich preferencyjnego traktowania w naborach projektów. Co do zasady, w perspektywie 2014-2020 w obszarze edukacji ogólnej dominował konkursowy tryb naboru projektów, a zatem IZ RPO w praktyce nie miały możliwości wsparcia najsłabszych w obszarze edukacji gmin/szkół poprzez realizację projektów w trybie pozakonkursowym na ich rzecz.

Ze względu na dość ścisłe regulacje dotyczące zakresu projektów realizowanych w obszarze edukacji ogólnej zawarte w Wytycznych, projekty te były dość podobne do siebie w całym kraju, zawierały komponent zajęć dodatkowych dla uczniów, doskonalenia zawodowego nauczycieli i wyposażenia szkół (w sprzęt ICT, a także pracowni przedmiotowych do nauczania przedmiotów ścisłych/przyrodniczych). IZ RPO starały się także wprowadzać istotne, ze względu na swoją specyfikę i zidentyfikowane problemy, nietypowe formy wsparcia. Przykładowo, w województwie kujawsko-pomorskim były to staże zawodowe dla uczniów liceów ogólnokształcących (traktowane jako element doradztwa zawodowego), zaś w województwie pomorskim realizowane były projekty w zakresie edukacji morskiej i żeglarskiej, które służyły m.in. budowie tożsamości regionalnej w oparciu o zasoby przyrodnicze/turystyczne regionu.

Na poziomie poszczególnych projektów RPO trafność wsparcia miała być zapewniona przede wszystkim poprzez przeprowadzenie diagnozy problemów i potrzeb poszczególnych szkół/placówek i zaprojektowanie wsparcia zgodnie z wynikami tej diagnozy. Standardowo, wymagano od beneficjentów, by diagnoza została zatwierdzona przez organ prowadzący szkołę/placówkę. W praktyce zweryfikowanie jakości diagnoz przez IZ/IP było niemożliwe. W przypadku województwa pomorskiego wprowadzono mechanizm opracowywania diagnoz przy wsparciu specjalistów z dwóch prowadzonych przez samorząd województwa placówek doskonalenia nauczycieli, co miało przyczynić się do zapewnienia rzetelności diagnoz.

W przypadku PO WER interwencja ukierunkowana była przede wszystkim na wypracowanie różnego typu zasobów (modeli, materiałów, narzędzi edukacyjnych, rozwiązań), których wdrożenie miało podnieść jakość systemu edukacji.

Zdecydowana większość (97%) badanych beneficjentów projektów w obszarze kształcenia ogólnego oceniła, że **bez wsparcia finansowego ze środków unijnych nie udałoby się osiągnąć porównywalnych efektów projektu.**

Badani beneficjenci projektów w obszarze edukacji ogólnej uznali także wsparcie z programów unijnych **za użyteczne, odpowiadające na ich potrzeby.** 69% beneficjentów oceniło także, że **wysokość wsparcia finansowego ich projektu była wystarczająca w stosunku do potrzeb**, co ocenić należy pozytywnie. W tym zakresie występują nieznaczne różnice pomiędzy beneficjentami projektów EFS (67,7% uznaje wysokość wsparcia finansowego ich projektu za adekwatną) i beneficjentami projektów EFRR (62,0%).

|  |  |
| --- | --- |
| Wykres 11. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia ogólnego było dopasowane do Państwa potrzeb?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia ogólnego (n ważnych=739)  Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami | Wykres 12. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia ogólnego (n ważnych=742)  Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami |

O użyteczności wsparcia dla beneficjentów świadczy także wysoka skłonności ich przedstawicieli do polecenia innym osobom/podmiotom skorzystania z Funduszy Unijnych na realizację projektu(średnia ocena 8,85 w skali od 0 do 10 w odpowiedzi na pytanie, na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia).

## Efekty realizacji interwencji w obszarze edukacji ogólnej

### Infrastruktura i wyposażenie

**Projekty EFRR w zakresie infrastruktury edukacji ogólnej**

Choć potrzeby w zakresie infrastruktury edukacji ogólnej występują w całym kraju, to jednak **w niektórych regionach (kujawsko-pomorskie, małopolskie, mazowieckie, opolskie, podlaskie, pomorskie, śląskie) nie dofinansowywano w ramach RPO projektów w zakresie infrastruktury edukacji ogólnej**, pomimo oczekiwań ze strony gmin i powiatów. Przykładowo, w przypadku RPO Województwa Pomorskiego oraz RPO Województwa Opolskiego dopuszczone były inwestycje dofinansowane z EFRR wyłącznie w zakresie infrastruktury kształcenia zawodowego, gdyż to w tym obszarze edukacji dostrzeżono największy potencjał rozwojowy z korzyścią dla szerzej rozumianego rozwoju gospodarczego regionu. Decyzję o skumulowaniu środków przeznaczonych na infrastrukturę edukacyjną na jeden obszar, uznawany przez IZ RPO za kluczowy (kształcenie zawodowe), uznać należy za słuszną – zwiększa to bowiem szansę na skuteczność interwencji w tym obszarze.

Do 30 września 2023 r. w projektach EFRR realizowanych w ramach RPO łączna wartość osiągnięta wskaźnika kluczowego **„Potencjał objętej wsparciem infrastruktury w zakresie opieki nad dziećmi lub infrastruktury edukacyjnej” wyniosła, dla projektów realizowanych w obszarze edukacji ogólnej, 268263** **osoby.** Stanowiło to 52,4% ogólnej wartości tego wskaźnika osiągniętej we wszystkich analizowanych projektach w obszarze edukacji (511918 osób), co oznacza, że inwestycje w infrastrukturę edukacji ogólnej stanowiły, w sensie ilościowym, najistotniejszą część całej interwencji tego typu. Zdecydowanie najwyższą wartość tego wskaźnika osiągnięto w województwie **dolnośląskim (82 tys.), następnie zaś świętokrzyskim (59 tys.) oraz podkarpackim (45 tys.).** Osiągnięta w całym kraju do 30.09.2023 r. wartość wskaźnika „Liczba wspartych obiektów infrastruktury edukacji ogólnej” to 1029. Także w tym wypadku najwyższe wartości osiągnięto we wskazanych trzech regionach: świętokrzyskie (354), podkarpackie (241) oraz dolnośląskie (121) [zob. tabela 11 w aneksie].

**Projekty EFS w zakresie wyposażenia szkół i placówek**

Analizowany typ interwencji z pewnością przyczynił się do **poprawy jakości i dostępności infrastruktury edukacji ogólnej oraz wyposażenia**. Jak pokazuje relacja osiągniętych do 30.09.2023 r. wartości wskaźników rezultatu bezpośredniego: „Liczba szkół i placówek systemu oświaty wykorzystujących sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych [szt.]” (9880) oraz „Liczba szkół, w których pracownie przedmiotowe wykorzystują doposażenie do prowadzenia zajęć edukacyjnych [szt.]” (7785) do odpowiadających im wskaźników produktu: „Liczba szkół i placówek systemu oświaty wyposażonych w ramach programu w sprzęt TIK do prowadzenia zajęć edukacyjnych [szt.]” (10358) oraz „Liczba szkół, których pracownie przedmiotowe zostały doposażone w programie [szt.]” (8290), **wyposażenie/doposażenie jest efektywnie wykorzystywane** w szkołach/placówkach edukacji ogólnej objętych wsparciem [zob. tabela 12 w aneksie]. Na podstawie analizy raportów z badań ewaluacyjnych zleconych przez IZ RPO można wysnuć wniosek, że wyposażenie zakupione w ramach projektów jest wykorzystywane, w tym do kontynuowania (już po zakończeniu projektu) zajęć dodatkowych realizowanych w szkołach w ramach projektu. Jeden z ewaluatorów ocenił (w ramach dwóch odrębnych badań), że wsparcie w postaci zakupu wyposażenia w ramach projektów sprzyja trwałości także innych działań/efektów (np. kontynuacji zajęć dodatkowych, czy trwałej zmiany sposobu pracy nauczycieli)[[69]](#footnote-69). Tylko w jednym z badań ewaluacyjnych zidentyfikowano problem nie w pełni efektywnego wykorzystania sprzętu TIK zakupionego w ramach projektu EFS do prowadzenia zajęć edukacyjnych, z powodu braku komplementarnych działań w zakresie zapewnienia szkołom objętym wsparciem dostępu do Internetu o odpowiednich parametrach technicznych[[70]](#footnote-70). **Nie zidentyfikowano przypadków braku efektywnego wykorzystania obiektów infrastruktury edukacyjnej powstałych/zmodernizowanych w ramach projektów EFRR**, choć kwestia ta nie była szczegółowo analizowana w ramach ewaluacji zlecanych przez IZ RPO.

Nieliczne dostępne dane pozwalają także stwierdzić, że **dzięki poprawie jakości i dostępności infrastruktury edukacji ogólnej następuje poprawa jakości i dostępności usług edukacji ogólnej.** W badaniu ewaluacyjnym przeprowadzonym w województwie pomorskim wykazano istotny wpływ poprawy jakości wyposażenia z zakresu TIK, w tym modernizacji i zwiększenia liczby stanowisk w pracowniach komputerowych, zakupu tablic interaktywnych, poprawy dostępności do Internetu we wszystkich salach lekcyjnych (modernizacja sieci) na wzrost umiejętności cyfrowych uczniów uczęszczających do szkół wspartych w ramach programu[[71]](#footnote-71).

### Zajęcia dodatkowe

Skala interwencji w zakresie bezpośredniego wsparcia kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych uczniów była bardzo wysoka, a tę formę wsparcia uznać można za szeroko rozpowszechnioną w ramach wszystkich RPO. **Łączna liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych to ok. 1,6 mln osób**, z czego najwięcej w województwie dolnośląskim (ok. 235 tys.), mazowieckim (ok. 173 tys.), pomorskim (ok. 144 tys.) i śląskim (ok. 143 tys.). W przypadku 84,2% spośród uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych (1,352 mln osób) fakt nabycia kompetencji kluczowych został pozytywnie zweryfikowany w ramach projektów. [zob. tabela 13 w aneksie].

**Struktura zajęć dodatkowych**

W ramach ewaluacji RPO Województwa Lubelskiego szczegółowo zbadano strukturę zajęć dodatkowych realizowanych w ramach projektów. Dominowały zajęcia przyczyniające się bezpośrednio do rozwoju kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych uczniów. Mniej popularne były formy wsparcia takie jak pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów (realizowana w 50,6% analizowanych projektów) oraz doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów (57,3%)[[72]](#footnote-72). Podobna struktura zajęć dodatkowych występuje w projektach realizowanych w ramach innych RPO.

**Jakość zajęć dodatkowych**

Sami uczniowie – uczestnicy zajęć ich jakość oceniają wysoko[[73]](#footnote-73). Nie zidentyfikowano problemu braku zainteresowania uczniów i/lub ich rodziców/opiekunów prawnych udziałem w zajęciach dodatkowych w ramach projektów[[74]](#footnote-74).

W ewaluacji przeprowadzonej w województwie pomorskim przeanalizowano także, czy wsparcie w postaci zajęć dodatkowych kierunkowane było na tych uczniów, którzy osiągają najsłabsze wyniki edukacyjne/uczniów z deficytami rozwojowymi. Ewaluator wykazał, że efekt ten wystąpił jedynie w przypadku zajęć indywidualnych lub realizowanych w niewielkich grupach (rzadziej organizowane). W grupowych zajęciach dodatkowych (częściej organizowanych) udział brali udział natomiast wszyscy chętni uczniowie ze szkoły objętej wsparciem (nie były one kierunkowane na określone grupy/kategorie uczniów). O ile zastosowane mechanizmy ukierunkowały wsparcie dla szkół osiągających słabsze wyniki edukacyjne, o tyle już na poziomie samych projektów kierunkowanie wsparcia na uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub uczniów zdolnych w praktyce nie funkcjonowało[[75]](#footnote-75).

**Skuteczność zajęć dodatkowych w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych**

Zajęcia dodatkowe **skutecznie przyczyniły się do nabycia kompetencji przez uczniów w nich uczestniczących.** Przykładowo, w województwie pomorskim dzięki rozszerzeniu oferty szkół o zajęcia dodatkowe, wzrosły kompetencje matematyczne i techniczne uczniów w nich uczestniczących, poprawiła się motywacja uczniów do nauki, nastąpił wzrost wiary uczniów we własne siły, a także umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. Wykazano także, że poprawiła się kreatywność i innowacyjność uczniów uczestniczących w zajęciach dodatkowych w ramach projektów. Nastąpiła również poprawa w zakresie kompetencji społecznych oraz posługiwania się językiem obcym[[76]](#footnote-76). Ewaluator ocenił projekty w zakresie kształcenia ogólnego, w tym zajęcia dodatkowe, jako skuteczne w zakresie integracji środowiskowej uczniów z różnego typu deficytami, kształtowania kompetencji społecznych i uczenia pracy zespołowej[[77]](#footnote-77). Wysoki poziom skuteczności zajęć dodatkowych prowadzonych w formie laboratoriów informatycznych na wzrost kompetencji cyfrowych uczniów wykazano także w innych ewaluacjach regionalnych[[78]](#footnote-78). Wnioski te potwierdza także metaanaliza badań ewaluacyjnych przeprowadzona w 2019 r. Stwierdzono poprawę jakości edukacji w zakresie kompetencji kluczowych (szczególnie matematycznych i technicznych), a także wzrost kompetencji społecznych i znajomości języków obcych wśród uczniów. Efekty te przypisać można przede wszystkim formie wsparcia w postaci zajęć dodatkowych dla uczniów[[79]](#footnote-79).

**Trwałość zajęć dodatkowych**

**Trwałość zajęć dodatkowych ocenić należy jako raczej niską.** Najczęściej zajęcia dodatkowe są w jakiejś formie kontynuowane w szkołach objętych wsparciem, ale zazwyczaj w znacznie mniejszym zakresie niż w ramach projektu. Często elementy zajęć dodatkowych włączane są do „zwykłych” zajęć lekcyjnych[[80]](#footnote-80). Czynnikiem wzmacniającym trwałość rozumianą jako realizacja zajęć dodatkowych po zakończeniu projektu, jest doposażenie szkół w ramach projektu w pomoce dydaktyczne możliwe do wykorzystania przy realizacji tego typu zajęć[[81]](#footnote-81). Istotnym zagrożeniem dla trwałości/kontynuacji zajęć dodatkowych po zakończeniu projektów jest oczywiście konieczność ich finansowania ze środków innych niż projektowe[[82]](#footnote-82).

### Stypendia

Stypendia jako forma wsparcia szczególnie uzdolnionych uczniów w zakresie edukacji ogólnej były dostępne w większości RPO (z wyjątkiem RPO WŁ oraz RPO WiM). W przypadku niektórych regionów (np. kujawsko-pomorskie, lubelskie, opolskie, pomorskie) realizowane były, często z udziałem samorządu województwa jako beneficjenta/partnera projektu, duże projekty stypendialne, z ewentualnym wsparciem komplementarnym (w postaci np. zajęć dodatkowych dla stypendystów), jak np. w przypadku RPO Województwa Pomorskiego. W innych regionach (np. wielkopolskie) ta forma wsparcia uczniów szczególnie uzdolnionych była dostępna w projektach realizowanych lokalnie.

**Wsparciem stypendialnym w ramach RPO, w projektach w obszarze edukacji ogólnej, objętych zostało 29,9 tys. uczniów** [zob. tabela 14 w aneksie]. Dane te nie obejmują RPO Województwa Pomorskiego (w tym programie nie przyjęto specyficznych dla programu wskaźników obrazujących skalę udzielonego wsparcia tego typu). Ta forma wsparcia dla uczniów była zatem zdecydowanie mniej powszechna niż zajęcia dodatkowe.

Ogólną zasadą było zobowiązanie stypendystów do realizacji indywidualnego planu rozwoju. Stypendium (w wysokości kilkuset złotych miesięcznie) w założeniu miało być przeznaczone na sfinansowanie działań w nim ujętych (np. zakup pomocy edukacyjnych, udział w kursach itd.). W praktyce realizacja indywidualnego planu rozwoju i wykorzystanie stypendium nie były ściśle monitorowane/kontrolowane przez beneficjentów.

Choć w programach stypendialnych stosowano niekiedy preferencje dla uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym (np. z rodzin korzystających z pomocy społecznej), to jednak **głównym kryterium przyznania stypendium były wyniki edukacyjne osiągane przez uczniów** (mierzone różnymi kryteriami np. uzyskiwanymi ocenami szkolnymi, osiągnięciami w konkursach przedmiotowych itd.). W związku z powyższym można przypuszczać, że wsparcie finansowe w większości przypadków trafiło do dzieci z rodzin o relatywnie wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, który jest kluczowym czynnikiem determinującym osiągane wyniki w nauce. Na podstawie przeanalizowanych ewaluacji regionalnych **nie można wyciągnąć wniosku, że stypendia wpływają na wzrost motywacji do osiągania wysokich wyników edukacyjnych**. Bardzo prawdopodobne jest, że oddziałują one wyłącznie na uczniów już i tak silnie zmotywowanych. Z pewnością mechanizm stypendialny nie motywuje skutecznie szerszej grupy uczniów, przekonanych o realnej braku możliwości pozyskania stypendium[[83]](#footnote-83). Bardzo prawdopodobne jest więc występowanie w przypadku tych interwencji efektu jałowego biegu (efekt w postaci wysokiej motywacji niewielkiej grupy uczniów osiągnięty zostałby bez realizacji wsparcia stypendialnego).

**Większą skuteczność mogło mieć wsparcie komplementarne do finansowego tzn. opracowania indywidualnego planu rozwoju edukacyjnego ucznia**. Opracowanie takiego planu może przyczynić się do indywidualizacji nauczania ucznia zdolnego, które w założeniu powinno doprowadzić do zwiększenia umiejętności/kompetencji uczniów[[84]](#footnote-84). Założenie to nie było jednak weryfikowane w przeanalizowanych ewaluacjach regionalnych.

### Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Skala interwencji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli była wysoka, a tę formę wsparcia uznać można za szeroko rozpowszechnioną w ramach wszystkich RPO. **Łączna liczba nauczycieli objętych wsparciem w ramach RPO to ok. 146,5 tys. osób, zaś liczba nauczycieli objętych wsparciem z zakresu TIK to ok. 82 tys.** Najwięcej nauczycieli zostało objętych wsparciem w województwie wielkopolskim (15,9 tys.), pomorskim (15,8 tys.), mazowieckim (14,3 tys.), dolnośląskim (12,4 tys.), małopolskim (12,1 tys.) oraz śląskim (10,6 tys.). W przypadku 90% spośród nauczycieli objętych wsparciem (131,8 tys. osób) fakt nabycia kompetencji/uzyskania kwalifikacji został pozytywnie zweryfikowany w ramach projektów [zob. tabela 15 w aneksie].

**Zakres tematyczny doskonalenia zawodowego nauczycieli**

Najczęściej realizowane w ramach projektów RPO formy doskonalenia zawodowego nauczycieli to szkolenia i kursy ukierunkowane na rozwój kompetencji dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli. Ich tematyka obejmowała przede wszystkim stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu a także stosowanie metod dydaktycznych i form organizacyjnych ukierunkowanych na rozwój u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych oraz stosowanie metody eksperymentu w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i/lub matematyki a także zagadnienia wchodzące w zakres pedagogiki specjalnej/edukacji włączającej[[85]](#footnote-85).

**Zainteresowanie i użyteczność wsparcia dla nauczycieli**

Choć w badaniach jakościowych oraz w badaniu ankietowym JST zwraca się uwagę na problem wypalenia zawodowego nauczycieli, czego konsekwencją jest m.in. niska skłonność do podnoszenia swoich kompetencji/kwalifikacji, to jednak w zrealizowanych ewaluacjach regionalnych nie zidentyfikowano nasilonego problemu braku zainteresowania nauczycieli udziałem w projektach/w doskonaleniu zawodowym w ramach projektów[[86]](#footnote-86). Jak wynika ze zrealizowanych badań jakościowych, mechanizmem zapewniającym wysoką użyteczność wsparcia była jego indywidualizacja, w zależności od specyficznych potrzeb nauczyciela. W toku realizacji projektów natrafiano na problemy ze znalezieniem odpowiednich usług edukacyjnych dla nauczycieli (kursów, szkoleń, studiów podyplomowych), jednakże z reguły problemy te przezwyciężano.

**Jakość doskonalenia zawodowego**

W świetle przeanalizowanych raportów z ewaluacji regionalnych można ocenić, że jakość usług doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach projektów była wysoka[[87]](#footnote-87).

**Trwałość**

Trwałość efektów wparcia w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli zdefiniować można jako faktyczne wykorzystywanie w pracy dydaktycznej umiejętności/kompetencji nabytych przez nauczycieli objętych wsparciem. W świetle wyników przeanalizowanych badań ewaluacyjnych, stwierdzić można, że **trwałość efektów wsparcia jest umiarkowana**. W ewaluacji RPO Województwa Lubelskiego wykazano, że większość nauczycieli, którzy w ramach projektów odbyli studia podyplomowe (72,7%) wykorzystuje wiedzę i umiejętności nabyte na studiach podyplomowych w swojej pracy zawodowej. W przypadku uczestników kursów i szkoleń było to 61,3% badanych nauczycieli[[88]](#footnote-88). W ewaluacji ogólnopolskiej wykazano co prawda, że prawie wszyscy nauczycieli przeszkoleni z wykorzystania TIK deklarowali wykorzystanie technologii przynajmniej raz w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie, jednakże równocześnie wskazano, że na radykalny wzrost wykorzystania TIK do prowadzenia lekcji wpływ miała przede wszystkim pandemia COVID-19 i jej konsekwencja w postaci konieczności przejścia na nauczanie zdalne[[89]](#footnote-89).

Na obniżenie trwałości efektów wsparcia nauczycieli wpływać może też proces ich odchodzenia z zawodu. Na podstawie przeanalizowanych ewaluacji regionalnych oraz badań jakościowych stwierdzić należy, że problem ten nie był jednak szczególnie nasilony. Negatywnie na trwałość efektów oddziaływać mogły także zmiany w systemie edukacji (likwidacja gimnazjów) a w konsekwencji rozpad zespołów nauczycielskich.

**Skuteczność doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach projektów**

W świetle przeanalizowanych raportów z ewaluacji regionalnych stwierdzić można, że wskutek udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego organizowanych i finansowanych w ramach projektów, nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz inni pracownicy systemu edukacji **raczej** **skutecznie podnoszą swoje umiejętności/kompetencje/kwalifikacje.** Autorzy ewaluacji regionalnych wykazywali skuteczność różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli realizowanego w ramach projektów na umiejętności nauczycieli w zakresie kształtowania kreatywności i innowacyjności uczniów[[90]](#footnote-90). Wskazywano także na skuteczność tej formy wsparcia w zakresie zwiększenia kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystania TIK w nauczaniu, poprawy metodyki nauczania przedmiotowego[[91]](#footnote-91). Również w ramach ewaluacji RPO Województwa Lubelskiego wykazano skuteczność doskonalenia zawodowego nauczycieli realizowanego w ramach projektów. Ocenić należy ją jednak jako umiarkowanie wysoką (w zależności od formy wsparcia nauczycieli od ok. 3,6 do ok. 3,8 w skali 5-stopniowej)[[92]](#footnote-92). Na skuteczność tej formy wsparcia w zakresie rozwijania kompetencji nauczycieli wskazują także inne badania ewaluacyjne[[93]](#footnote-93).

W świetle przeanalizowanych badań ewaluacyjnych stwierdzić należy, że **podniesienie umiejętności/kompetencji/kwalifikacji nauczycieli umiarkowanie skutecznie wpływa na poprawę jakości edukacji ogólnej.** Ogólnopolskie badanie ewaluacyjne przeprowadzone w 2021 r. wykazało (przy zastosowaniu metod kontrfaktycznych), że finansowane z EFS szkolenia nauczycieli z użycia TIK w dydaktyce przyniosły efekt w postaci zwiększenia odsetka nauczycieli stosujących TIK przy prowadzeniu obowiązkowych zajęć edukacyjnych (o 3 p.p.). Miały również wpływ na sposób prowadzenia nauczania zdalnego, czyniąc go opartym w mniejszym stopniu na przesyłaniu uczniom zadań do samodzielnego przerobienia, a w większym – na pracy grupowej uczniów oraz prowadzeniu przez nauczyciela lekcji na żywo[[94]](#footnote-94).

### Efekty interwencji w ramach PO WER

Interwencja w ramach RPO w obszarze edukacji ogólnej ukierunkowana była na bezpośrednie wsparcie dla szkół/placówek, uczniów i nauczycieli. Interwencja w ramach PO WER w obszarze edukacji ogólnej (Działanie 2.10 PO WER) skoncentrowana była przede wszystkim na systemowym rozwiązaniu niektórych problemów systemu edukacji, opracowaniu, przetestowaniu, a następnie wdrożeniu w całym kraju szeroko rozumianych rozwiązań, modeli i narzędzi edukacyjnych. Forma bezpośredniego wsparcia nauczycieli w ramach projektów PO WER również wystąpiła (przede wszystkim w przypadku szkoleń z zakresu stosowania narzędzi kształcenia na odległość, w odpowiedzi na potrzeby związane z pandemią COVID-19), ale w znacznie mniejszym zakresie, niż w ramach RPO. **Taki podział zadań pomiędzy PO WER a RPO uznać należy za optymalny,** przede wszystkim z punktu widzenia efektywności wydatków publicznych (np. w pełni racjonalne jest opracowanie materiałów edukacyjnych w ramach programu krajowego, a następnie ich upowszechnienie w całej Polsce, zamiast opracowywania ich osobno w ramach wielu programów regionalnych).

Można wyróżnić następujące obszary tematyczne interwencji w ramach PO WER w szeroko rozumianym obszarze edukacji ogólnej: wspomaganie pracy szkół i placówek; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; edukacja włączająca; narzędzia i materiały edukacyjne; integracja baz danych systemu oświaty; kształcenie na odległość; egzamin ósmoklasisty i egzamin maturalny dla obywateli Ukrainy.

#### Wspomaganie pracy szkół i placówek[[95]](#footnote-95)

Jak wynika z SZOOP PO WER, celem interwencji była **poprawa funkcjonowania** i **zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół** **w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych**, jak również, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Zrealizowane zostały trzy typy interwencji opisane poniżej w podrozdziałach cząstkowych.

##### Opracowanie i wdrożenie modelu wspomagania pracy szkół i placówek

**Trafność modelu wspomagania pracy szkół i placówek**

Na podstawie zrealizowanych badań ewaluacyjnych, należy stwierdzić, że **sama idea oraz model wspomagania pracy szkoły są trafne.** Wypracowany (częściowo jeszcze w ramach PO KL, ale przede wszystkim w ramach PO WER) model wspomagania zakłada realizację przez instytucje systemu wspomagania pracy szkoły (PDN, PPP, BP) wsparcia dla szkół i placówek w formie rocznego cyklu wspomagania/projektu rozwojowego obejmującego cztery etapy: diagnozę, planowanie procesu wspomagania, realizację działań, ewaluację i przygotowanie sprawozdania z rocznego planu wspomagania. **W praktyce wdrożenie tego modelu jest bardzo trudne** (m.in. z powodu przeciążenia szkół/placówek, niskiej kultury zaufania i tym samym skłonności do otwartego sygnalizowania problemów w funkcjonowaniu szkół i placówek i in.), a tym samym wdrożenie go w bardzo szerokiej skali, jak zaplanowano, nierealistyczne. Nie obniża to jednak oceny trafności modelu. **Skoncentrowanie wsparcia na rozwijaniu kompetencji kluczowych w ramach realizowanych w PO WER procesów wspomagania również należy uznać za trafne.** Jest to niezwykle ważny typ kompetencji, które wydają się w niedostatecznym stopniu rozwijane w polskim systemie edukacji. Z drugiej strony zidentyfikowano także inne obszary, w których szkoły/placówki potrzebują zewnętrznego wsparcia (m.in. w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych).

**Skuteczność interwencji**

W ramach PO WER udało się wypracować model wspomagania pracy szkół i placówek. 4327 pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów zostało objętych wsparciem w ramach projektów (stan na 30.09.2023 r.). W skali kraju **14,7% szkół i placówek (ponad 10 tys.) skorzystało ze wspomagania w ramach projektów konkursowych realizowanych w Działaniu 2.10 PO WER**, przy czym należy założyć, że część procesów wspomagania nie objęła wszystkich czterech elementów.Z kolei osiągnięta wartość wskaźnika „odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” to **42% - tyle szkół lub placówek deklarowało, że co najmniej raz w okresie 2018-2022 przeprowadziły proces wspomagania** (przy czym proces wspomagania niekoniecznie objął każdy z elementów cyklu/procesu). Wartość tego wskaźnika jest poniżej wartości docelowej, określonej w PO WER na poziomie 60%.Wynika to jednak przede wszystkim z przeszacowania wartości docelowej wskaźnika.

**Skuteczność interwencji rozumianą jako wpływ wdrożenia procesów wspomagania w szkołach i placówkach, zrealizowanych zgodnie z wypracowanym modelem, uznać należy za wysoką.** Zgodnie z wynikami ewaluacji, 86% szkół i placówek jest zdania, że wypracowane rozwiązania zostały wdrożone do praktyki szkół. 81% jest zdania, że poprawiła się skuteczność kształcenia kompetencji kluczowych u uczniów, 87% szkół korzystających ze wspomagania jest zdania, że dzięki wspomaganiu częściej stosowane jest zindywidualizowane podejście do ucznia. Natomiast tylko 27% szkół i placówek korzystających ze wspomagania jest zdania, że dzięki wspomaganiu częściej stosowane jest nauczanie eksperymentalne. Zdecydowana większość szkół i placówek jest zdania, że bez wspomagania wdrożone zmiany i tak zostałyby wprowadzone, jednak zwykle później lub w mniejszym zakresie.

**Trwałość**

**Ocena, na ile realizacja projektów przyczyniła się do upowszechnienia i utrwalenia modelu korzystania ze wspomagania jest niejednoznaczna.** Zaledwie 40% uczestników projektów – pracowników instytucji systemu wspomagania pracy szkoły oraz zewnętrznych trenerów prowadziło wspomaganie po zakończeniu realizacji projektów. Przedstawiciele instytucji systemu wspomagania stwierdzili, że dzięki uczestnictwu projektach PO WER, uruchomiły one ofertę wspomagania, poszerzyły skalę działania lub poprawiły jakość swoich usług. W kolejnych latach po zakończeniu interwencji można spodziewać się obniżenia skali wykorzystania modelu wspomagania. Z drugiej strony podejście to było już perspektywie finansowej 2014-2020 promowane w ramach RPO (np. w ramach RPO Województwa Pomorskiego).

##### Szkoły ćwiczeń

**Trafność modelu szkoły ćwiczeń**

Trafność idei i modelu szkoły ćwiczeń jako formy praktycznego doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela ocenić należy jako wysoką. Udział we wsparciu realizowanym przez szkołę ćwiczeń odpowiada na potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego, samorealizacji i rozwoju osobistego. Podstawową zaletą tej formy doskonalenia zawodowego nauczycieli jest praktyczny wymiar kształcenia. Nauczyciele natrafiali jednak na trudności w pogodzeniu udziału w zajęciach w ramach szkoły ćwiczeń z obowiązkami zawodowymi oraz na trudności w wygospodarowaniu czasu na korzystanie z oferty szkoły ćwiczeń.

**Skuteczność interwencji**

W ramach programu został opracowany model szkoły ćwiczeń. 45 szkół zostało objętych w ramach projektów wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (pełniło funkcję szkoły ćwiczeń) (stan na 30.09.2023 r.).

Projekty typu „Szkoła ćwiczeń” można uznać za **skuteczne w zakresie wzrostu kompetencji dydaktycznych oraz upowszechniania i wzrostu skuteczności stosowania metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia, a także w zakresie zmiany podejścia do nauczania kompetencji kluczowych**. Nieco słabsze są natomiast efekty w zakresie częstszego stosowania i wzrostu skuteczności stosowania nauczania eksperymentalnego. Projekty typu „Szkoła ćwiczeń” dość skutecznie oddziałują także na świadomość nauczycieli w zakresie konieczności nieustannego rozwoju zawodowego.

Ewaluacja wykazała, że **stosowanie aktywizujących metod dydaktycznych i nauczania eksperymentalnego skutecznie aktywizuje i angażuje uczniów. Zmiany te pozytywnie przekładają się na motywację uczniów i na osiągane wyniki nauczania, a także na ich umiejętności pracy grupowej.** Wśród dzieci młodszych zauważalny jest także wymiar wychowawczy, ujawniający się poprzez poprawę komunikacji w grupie, zmniejszenie liczby konfliktów oraz nabycie kompetencji społecznych, miękkich. Jednocześnie zdiagnozowano istotne **bariery w szerszym stosowaniu tych metod w praktyce funkcjonowania szkół**, przy czym najistotniejszą jest zbyt obszerna podstawa programowa, która nakłada na nauczycieli obowiązek przekazania uczniom bardzo wielu treści, poruszenia wielu tematów, w ściśle ograniczonym czasie.

**Trwałość**

Jak dotychczas nie udało się trwale osadzić szkół ćwiczeń w systemie wspomagania pracy szkoły/systemie doskonalenia nauczycieli w Polsce. Przede wszystkim nie wypracowano modelu finansowania szkół ćwiczeń. Konieczność zapewnienia przez beneficjentów aż 5-letniego okresu trwałości szkół ćwiczeń, bez finansowania ze środków projektowych, stanowiła dla nich bardzo duży problem.

##### Szkolenie i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (JST oraz dyrektorzy szkół/placówek)

**Trafność interwencji**

W największym uproszczeniu, celem interwencji było wsparcie przedstawicieli JST oraz dyrektorów szkół i placówek tak, by w konsekwencji mogli oni przygotować podległe im szkoły i placówki do przeprowadzenia skutecznych procesów wspomagania zorientowanych na poprawę kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również zwiększenie zastosowania nauczania eksperymentalnego i metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. **Założenie, że odpowiednie przygotowanie przedstawicieli JST i dyrektorów szkół/placówek do przeprowadzenia procesów wspomagania wzmocni zarówno popyt na usługi wspomagania, jak i jakość tych procesów uznać można za trafne. Jego wdrożenie napotkało jednak na bardzo poważne trudności,** przede wszystkim z powodu braku zainteresowania JST udziałem we wsparciu (co spowodowane jest głównie delegowaniem przez JST zarządzaniem aspektami merytorycznymi lokalnego systemu edukacji do dyrektorów szkół i koncentrowaniu się w urzędach miast/gmin/powiatów wyłącznie na aspektach finansowych i organizacyjnych ich funkcjonowania).

**Skuteczność interwencji**

7042 przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty zostało objętych wsparciem w ramach projektów PO WER (stan na 30.09.2023 r.). **Skuteczność szkoleń i doradztwa dla pracowników JST ocenić należy jako umiarkowaną.** Tylko nieco ponad 40% uczestników projektów typu „Pracownicy JST” zadeklarowało, że w wyniku udziału w projekcie opracowała lokalny plan podnoszenia jakości usług oświatowych oraz wspomagania kompetencji kluczowych uczniów. Procesy wspomagania przeprowadzone w ramach planów opracowanych przez JST charakteryzowały się umiarkowaną kompleksowością (z reguły nie obejmowały wszystkich czterech elementów zawartych w modelu wspomagania). Problemem pozostaje nadal wdrażanie efektów wspomagania do praktyki działania szkół/placówek. **Skuteczność szkoleń i doradztwa dla dyrektorów szkół również ocenić należy jako umiarkowaną**. Wspomaganie procesowe, które miało być efektem interwencji, w wielu przypadkach w praktyce nie odbyło się.

#### Pomoc psychologiczno-pedagogiczna[[96]](#footnote-96)

Interwencja w tym obszarze polegała na **opracowaniu i upowszechnieniu narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną** na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego, następnie zaś na szkoleniach i doradztwie dla **pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych** w tym zakresie. Oba typy projektów były zatem komplementarne, przy czym należy zaznaczyć, że zakres szkoleń i doradztwa nie ograniczał się wyłącznie do kwestii stosowania opracowanych narzędzi, lecz był szerszy, obejmował różne zagadnienia z zakresu diagnozy funkcjonalnej, czy też szerzej rozumianej edukacji włączającej.

**Trafność interwencji**

Potrzeba stworzenia narzędzi diagnostycznych, z których pracownicy PPP realizujący diagnozę dzieci/uczniów mogliby korzystać nieodpłatnie, była podnoszona już w okresie wdrażania poprzedniej perspektywy finansowej (2007-2013). Bezpośrednio przed wdrożeniem analizowanej interwencji, pracownicy PPP mieli dostęp do m.in. do narzędzia diagnostycznego TROS-KA, jednakże dość powszechnie oceniane było ono jako trudne do praktycznego wykorzystania w procesie diagnostycznym. Korzystanie z innych dostępnych na rynku narzędzi diagnostycznych jest z kolei kosztowne (wymagany jest zakup licencji na ich wykorzystanie). Jak wynika z przeprowadzonych badań jakościowych, opracowane narzędzia diagnostyczne dają też możliwość stosowania odmiennego niż dotychczas dominującego podejścia/metodologii diagnozy/oceny ucznia. Narzędzia te osadzone są bowiem w paradygmacie oceny funkcjonalnej, dotychczas dość rzadko stosowanej w PPP, a uznawanej aktualnie za bardziej odpowiednią. Należy także zwrócić uwagę na sygnalizowany przez przedstawicieli JST oraz ekspertów problem wzrastającej liczby dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w systemie edukacji, w tym także w szkołach ogólnodostępnych. **Interwencję ocenić należy zatem jako trafną w stosunku do potrzeb.**

**Skuteczność interwencji**

Proces opracowania narzędzi (beneficjentami projektów były IBE, Uniwersytet SWPS oraz Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) był długotrwały i skomplikowany, gdyż obejmował takie elementy jak m.in. opracowanie i przetestowanie narzędzi przez ekspertów, ich testowanie i standaryzacja itd. Okres testowania narzędzi przypadł na pandemię COVID-19, co opóźniło cały proces (testowanie musiało odbywać się w warunkach kontaktu bezpośredniego). W konsekwencji przesunął się także etap wdrożenia i szkoleń dla pracowników PPP. W ramach interwencji **opracowano i wdrożono dwa zestawy narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno- pedagogiczną dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych** wraz ze standardami ich użytkowania: bateria do oceny w obszarze poznawczym; bateria do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym.

Za organizację szkoleń odpowiadał ORE we współpracy z wybranymi PPP. **Liczba pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych objętych wsparciem w programie w zakresie pomocy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyniosła 1648** (stan na koniec 2023 r.).

Oszacowana wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego: Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS to 50,24% (poniżej wartości 90% założonej w Programie). Za główny czynnik wpływający na nieosiągnięcie zaplanowanej wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego uznać należy okres wdrażania opracowanych rozwiązań, który w opinii przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych nie pozwolił im na zapoznanie się z udostępnionymi narzędziami i ich wdrożenie. Opracowane i przekazane do wdrożenia poradniom baterie narzędzi ocenione zostały przez użytkowników jako przydatne. Baterię do oceny w obszarze emocjonalno-społecznym i osobowościowym jako przydatną oceniło 80,5%, a baterię do oceny w obszarze poznawczym 58,6%. Świadczy to o użyteczności obu pakietów narzędzi, które przedstawiciele określali jako narzędzia poszerzające zakres realizowanej przez nie diagnostyki, wprowadzające nowe dla nich rozwiązania i dające szersze możliwości diagnostyczne. **Te poradnie, które narzędzie wdrożyły i wykorzystały w jakimkolwiek stopniu oceniły je pozytywnie.**

Niepokojące jest, że w ponad 45% PPP nie jest prowadzony monitoring postępów rozwojowych w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów zdiagnozowanych przy użyciu pakietu narzędzi. Jako główne powody wskazywano: za krótki czas pomiędzy zastosowaniem narzędzi, a realizacją badania ewaluacyjnego, braki kadrowe uniemożliwiające realizację monitoringu oraz brak informacji zwrotnej od nauczycieli i rodziców. Dane te wskazują na potrzebę dalszego udoskonalania pracy PPP, w tym ich współpracy ze szkołami/placówkami i rodzicami.

#### Edukacja włączająca[[97]](#footnote-97)

Celem interwencji PO WER była poprawa dostępności usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami. Cel ten miał zostać osiągnięty poprzez wdrożenie następujących typów projektów:

* wypracowanie rozwiązań na rzecz uruchomienia w **szkołach usług asystenckich dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**, w tym z niepełnosprawnościami (wypracowanie standardów usług asystenckich, przygotowanie kadry asystentów uczniów oraz pilotaż usług asystenckich);
* przygotowanie instytucji systemu oświaty do pełnienia funkcji **Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)** (wypracowanie modelu funkcjonowania SCWEW, w tym sposobu finansowania wraz z propozycją zmian w prawie; pilotażowe wdrożenie modelu);
* **szkolenia i doradztwo** dla kadry edukacji włączającej.

**Trafność interwencji**

Interwencję ocenić należy **jednoznacznie jako trafną w stosunku do potrzeb, zgłaszanych m.in. przez przedstawicieli JST**. W ostatnich latach gwałtownie wzrasta liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym także w szkołach/placówkach ogólnodostępnych, które nie są odpowiednio przygotowane do pracy z takimi dziećmi.

**Asystenci uczniów** zatrudnieni w szkołach/placówkach mają w założeniu wspomóc/odciążyć nauczycieli w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, skoncentrować się na zaspokojeniu ich specyficznych potrzeb tak, by równocześnie nauczyciel mógł skoncentrować się na realizacji procesu dydaktycznego. Przeprowadzony pilotaż potwierdził, że istnieje wysokie zapotrzebowanie na tego typu wsparcie w szkołach/placówkach.

**SCWEW** to specjalistyczny zespół działający w przedszkolu specjalnym/szkole specjalnej/placówce specjalnej – prowadzącej działalność edukacyjną – oraz korzystający z jej zasobów kadrowych i merytorycznych, a także zasobów zewnętrznych, tj. innych podmiotów. Celem SCWEW jest udzielanie wsparcia przedszkolom i szkołom ogólnodostępnym w zakresie doskonalenia kompetencji kadry i zapewnienia wszystkim dzieciom/uczniom możliwości pełnego rozwoju. Rodzaje wsparcia udzielane ogólnodostępnym przedszkolom i szkołom to: działalność szkoleniowo-doradcza (zasadniczy element wsparcia); działalność związana z wyposażeniem szkół/uczniów w sprzęt specjalistyczny, materiały edukacyjne i ćwiczeniowe oraz dostosowane podręczniki lub dobór sprzętu; działalność informacyjna i promocyjna związana z budowaniem przyjaznego środowiska dla edukacji włączającej oraz współpraca z innymi partnerami w celu wymiany doświadczeń oraz koordynacji i spójności działań[[98]](#footnote-98).

**Szkolenia i doradztwo** miały wspomóc kadry systemu oświaty w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach/placówkach ogólnodostępnych.

**Skuteczność interwencji**

**Udało się wypracować i przetestować w ramach pilotażu standardy usług asystenckich**, częściowo bazujący na rozwiązaniach tego typu stosowanych w Wielkiej Brytanii. Przeprowadzony pilotaż wykazał konieczność wprowadzenia pewnych zmian w standardzie, które zostały wdrożone. Asystentura ucznia ma być w założeniu stanowiskiem niepedagogicznym. Standard nie został jednak jeszcze trwale osadzony w systemie edukacji (nie wdrożono odpowiednich zmian legislacyjnych). **631 osób (stan na 30.09.2023 r.) zostało przygotowanych do świadczenia usług asystenckich.** Znaczna część tych osób pozostała, po zakończeniu pilotażu, zatrudniona w szkołach/placówkach (na stanowisku pomocy nauczyciela, najbardziej zbliżonym do stanowiska asystenta ucznia), ze środków własnych organów prowadzących. Na tej podstawie można wyciągnąć wniosek, że asystenci ucznia działali skutecznie – organy prowadzące zauważają ich pozytywny wpływ na funkcjonowanie szkół/placówek).

W ramach interwencji **udało się wypracować model funkcjonowania SCWEW**. W ramach pilotażu powołano 23 SCWEW, funkcjonujących przy szkołach/placówkach specjalnych. SCWEW funkcjonowały zgodnie z założeniami, a **ich skuteczność w zakresie poprawy zdolności szkół ogólnodostępnych do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznać należy za wysoką**. Ze wsparcia SCWEW skorzystało 320 szkół/placówek ogólnodostępnych (stan na 30.09.2023 r.). Ich przedstawiciele wysoko ocenili efekty udziału ich szkół/placówek w projekcie pilotażowym SCWEW. Wsparcie przynosi różnorodne efekty (m.in. lepsza diagnoza zasobów i potrzeb przedszkoli/szkół; zwiększenie kompetencji nauczycieli w obszarze diagnozy i działań interwencyjnych; zacieśnienie współpracy w ramach zespołów nauczycielskich i specjalistycznych; zwiększenie wiedzy nauczycieli na temat edukacji włączającej, różnych metod pracy z grupą zróżnicowaną oraz umiejętności korzystania z specjalistycznego sprzętu; poprawa komunikacji nauczycieli z rodzicami dzieci ze SPE). W konsekwencji oceniono, że rozwinęły się umiejętności komunikacyjne i społeczne dzieci/uczniów poprzez wykorzystanie alternatywnych sposobów i metod komunikacji, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie uczenia się[[99]](#footnote-99).

W szkoleniach i doradztwie dla kadry edukacji włączającej, trwających aż do końca 2023 r., wzięło udział ok. 30 tys. osób (informacja pozyskana w toku wywiadu pogłębionego z przedstawicielem MEN); wartość wskaźnika „Liczba przedstawicieli kadry systemu oświaty, którzy podnieśli wiedzę nt. edukacji włączającej” wg stanu na 30.09.2023 r. to 12166. Wsparciem objęci zostali nie tylko nauczyciele szkół ogólnodostępnych, ale także dyrektorzy szkół i przedszkoli, pracownicy Kuratoriów Oświaty, JST i placówek doskonalenia nauczycieli. Brak jest danych na temat skuteczności tej formy wsparcia.

**Trwałość efektów interwencji**

W ramach interwencji powstały założenia do ustawy wprowadzającej usługę asystencką, jednakże nie zostały one, jak dotychczas, uchwalone. Na razie usługa asystenta dla uczniów nie została zatem trwale osadzona w systemie edukacji w Polsce, zarówno jeśli chodzi o status prawny asystenta ucznia, jak i o finansowanie usług asystenckich. Aktualnie trwają prace nad rozwiązaniem tych problemów.

W systemie finansowania edukacji w Polsce nie zostały jak do tej pory osadzone SCWEW, choć projekty aktów prawnych regulujących tę kwestię zostały wypracowane w ramach PO WER. Funkcjonować będą na razie nadal w trybie projektowym, finansowane w ramach FERS. Zakłada się powołanie ok. 250 nowych SCWEW (oprócz tych już funkcjonujących w ramach PO WER) tak, by wsparcie tych podmiotów dostępne było lokalnie, w każdym powiecie w Polsce.

#### Narzędzia i materiały edukacyjne

Celem PO WER było zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnegow zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Cel ten miał zostać osiągnięty poprzez wdrożenie następujących typów projektów:

* tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych, scenariuszy lekcji i zajęć;
* tworzenie e-podręczników i rozwijanie e-materiałów dydaktycznych towarzyszących istniejącym epodręcznikom oraz dostosowanie e-materiałów dydaktycznych do potrzeb osób o ograniczonych możliwościach poznawczych (w tym o obniżonej normie intelektualnej lub z niepełnosprawnością intelektualną).

Interwencja była wdrażana w ścisłej współpracy ORE (projekty w zakresie tworzenia założeń do materiałów/ich specyfikacji, a następnie ich odbiór od beneficjentów projektów konkursowych) oraz beneficjentów projektów konkursowych (odpowiedzialnych za „produkcję” materiałów, zgodnie z ich specyfikacją załączaną do dokumentacji konkursowej). Wdrażanie interwencji w ten sposób napotkało na bardzo wiele problemów. Na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych można stwierdzić, że ich przyczyną było przede wszystkim podejście znacznej części beneficjentów projektów konkursowych (przede wszystkim przedsiębiorstw), którzy dążyli do maksymalizacji efektywności kosztowej swoich działań kosztem jakości produktów. Przekazywane do oceny e-materiały charakteryzowały się często bardzo niską jakością, wymagały wdrożenia licznych poprawek itd. W konsekwencji cały proces przygotowania e-materiałów bardzo się wydłużył. Wpływ na te problemy miała także pandemia COVID-19, która utrudniała beneficjentom np. przygotowanie materiałów filmowych. W przypadku części projektów, w których ostatecznie nie udało się wyprodukować wszystkich założonych materiałów, niektóre wydatki w konsekwencji zostały uznane przez IP PO WER za niekwalifikowalne. Ocenić należy, że sankcje wobec beneficjentów skrajnie nierzetelnie realizujących zadania wynikające z umowy o dofinansowanie projektu były zbyt łagodne. Współpraca ORE z beneficjentami konkursowymi z sektora edukacji (w tym szkół wyższych) przebiegała znacznie lepiej niż z beneficjentami z sektora przedsiębiorstw. IP PO WER nie stosowała jednak kryteriów premiujących dla tego typu beneficjentów.

**Trafność interwencji**

Interwencje ocenić należy jako trafną. Dostępne przed wdrożeniem interwencji e-materiały były bardzo zróżnicowanej jakości (niekontrolowanej przez instytucje publiczne), nieuporządkowane (nieprzypisane do poszczególnych elementów podstawy programowej), często również udostępniane za opłatą, przez co w praktyce trudno dostępne. Jak wynika ze zrealizowanych badań jakościowych, wykorzystanie e-materiałów (np. umożliwiających przeprowadzenie prostych wirtualnych eksperymentów w naukach przyrodniczych) uatrakcyjnia proces nauczania i tym samym pozytywnie wpływa na zaangażowanie uczniów. Wypracowane e-materiały mogą być też wykorzystywane samodzielnie przez uczniów w procesie samodzielnego uczenia się. Korzystanie z nich sprzyja także rozwojowi kompetencji cyfrowych uczniów. E-materiały ułatwiają też indywidualizację nauczania, są bowiem dostosowane do uczniów o zróżnicowanym potencjale i poziomie kompetencji.

Potrzeba dostępu do wysokiej jakości e-materiałów ujawniła się w szczególności w pandemii COVID-19, kiedy szkoły przeszły na nauczanie zdalne.

Szczególnie istotne jest to, że e-materiały edukacyjne zostały przypisane do poszczególnych fragmentów podstawy programowej, co znacząco wzmacnia ich trafność w stosunku do potrzeb nauczycieli i ułatwia praktyczne wdrożenie e-materiałów w procesie dydaktycznym. Cała podstawa programowa została pokryta e-materiałami wypracowanymi w ramach PO WER, co należy ocenić pozytywnie.

**Skuteczność interwencji**

W ramach interwencji opracowano 53 zestawy narzędzi edukacyjnych oraz 11606 e-materiałów (stan na 30.09.2023 r.). Jakość wypracowanych e-materiałów, dzięki zastosowanej, opisanej powyżej procedurze wdrażania interwencji, zorientowanej na zapewnienie wysokiej jakości (w przeciwieństwie do tego typu interwencji realizowanej w ramach PO KL), ocenić można wysoko. Wniosek ten można wyciągnąć na podstawie przeprowadzonych w ramach niniejszej ewaluacji badań jakościowych oraz analizowanych przez ORE uwag zgłaszanych do e-materiałów przez ich użytkowników. Z pewnością e-materiały są wolne od błędów merytorycznych. **Jakość/atrakcyjność e-materiałów opracowanych w ramach PO WER w pierwszej kolejności została oceniona wysoko**[[100]](#footnote-100). Brak jest jednak szczegółowych danych, ocen dot. e-materiałów powstałych po 2019 r. (a więc znacznie większej części).

Materiały umieszczane były na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej przez beneficjentów projektów konkursowych i udostępniane do użytkowania po ich zatwierdzeniu przez ORE. W opinii przedstawicieli ORE oraz MEN, nie ma potrzeby realizacji szkoleń/doradztwa dla użytkowników w zakresie technicznego korzystania e-materiałów, gdyż korzystanie z nich jest proste i intuicyjne. Tym niemniej dostrzegana jest potrzeba dalszego doskonalenia nauczycieli w zakresie umiejętnego wykorzystania e-materiałów w realizowanym przez nich procesie nauczania, a także w zakresie samodzielnego tworzenia własnych e-materiałów.

W ramach interwencji podjęto działania zmierzające do promocji ZPE, w tym m.in. w ramach szkoleń dla nauczycieli zrealizowanych w ramach PO WER w zakresie ich przygotowania do prowadzenia nauczania na odległość w warunkach pandemii COVID-19. Brak jest jednak dostępnych danych umożliwiających ocenę stopnia wykorzystania e-materiałów opracowanych w ramach PO WER oraz innych zasobów dostępnych na ZPE.Jak do tej pory, nie została zmierzona osiągnięta wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego „Odsetek szkół korzystających z opracowanych w ramach Programu narzędzi edukacyjnych w wymiarze co najmniej 25% przedmiotów”.

#### Rozwój ZPE oraz integracja baz danych systemu oświaty

Zintegrowana Platforma Edukacyjna jest narzędziem wykorzystywanym m.in. do udostepnienia użytkownikom e-materiałów edukacyjnych, o których mowa w poprzednim podrozdziale. W ramach PO WER realizowany był przez Centrum Informatyczne Edukacji projekt w zakresie technicznego rozwoju ZPE, co umożliwiło m.in. wykorzystanie platformy do udostępnienia e-materiałów i ich uporządkowanie. Użyteczność ZPE ujawniła się w szczególności w okresie pandemii COVID-19 i przejściu na nauczanie zdalne. Brak jest danych dotyczących oceny funkcjonowania ZPE przez użytkowników. Od 2023 r. za zarządzanie platformą odpowiada IBE.

W ramach projektów CIE nastąpiło także zintegrowanie łącznie 120 różnych baz danych systemu oświaty (stan na 30.06.2023 r.). Działania te umożliwiły m. in. realizację monitoringu losów absolwentów szkół zawodowych w oparciu o dane zastane (np. dane ZUS oraz powiatowych urzędów pracy). Zintegrowanie baz danych umożliwiło też (a przynajmniej dało taką możliwość) zarządzanie systemem edukacji w Polsce poprzez uporządkowanie bardzo wielu danych z obszaru edukacji gromadzonych w różnych systemach informatycznych. Dane te mogą być wykorzystane m.in. do pomiaru kosztochłonności usług edukacyjnych. Brak jest jednak szczegółowych danych na temat oddziaływania tej interwencji.

#### Kształcenie na odległość

Konieczność wsparcia nauczycieli w zakresie realizacji kształcenia na odległość pojawiła się w momencie wybuchu pandemii COVID-19, czego konsekwencją było zamknięcie szkół i placówek i przejście na nauczanie zdalne. Nauczyciele w zdecydowanej większości nie byli przygotowani do efektywnej realizacji kształcenia zdalnego. Omawianą interwencję publiczną należy ocenić zatem jako w pełni trafną do potrzeb.

Szkolenia dla nauczycieli realizowano w sposób kaskadowy. W ramach projektów wpierw przeszkolono specjalistów zatrudnionych w PDN oraz BP, którzy następnie realizowali szkolenia dla nauczycieli. Problemem we wdrażaniu interwencji była niska aktywność PDN/BP w zakresie ubiegania się o wsparcie. Interwencję udało się wdrożyć (choć w mniejszej skali, niż pierwotnie założono) dopiero po zaangażowaniu niepublicznych instytucji systemu wspomagania pracy szkoły, w których (w przeciwieństwie do instytucji publicznych) nie obowiązują ograniczenia dot. wysokości wynagrodzeń osiąganych w projektach przez pracowników tych podmiotów. Ostatecznie udało się przeszkolić ok. 22 tys. nauczycieli.

Brak jest szczegółowych danych na temat jakości szkoleń. Brak jest też szczegółowych, rzetelnych danych na temat skuteczności kształcenia na odległość (w tym realizowanego przez nauczycieli przeszkolonych w tym zakresie w ramach PO WER) w porównaniu do kształcenia w trybie stacjonarnym, jednakże powszechnie uważa się, że jest ono mniej skuteczne. Argumentem na poparcie tej tezy są m.in. znacznie gorsze (we wszystkich krajach objętych badaniem) wyniki badania PISA 2022 w porównaniu do wyników badania przeprowadzonego w 2018 r.

#### Egzamin ósmoklasisty i egzamin maturalny dla obywateli Ukrainy

Celem interwencji było zwiększenie dostępu do polskiego systemu edukacyjnego dla obywateli Ukrainy**.** Cel został zdefiniowany i dodany do Programu ad hoc, w związku z napływem do Polski dużej liczby uchodźców z Ukrainy po rozpoczęciu zbrojnej napaści Rosji na to państwo w lutym 2022 r. Część z nich rozpoczęła naukę w polskich szkołach. Interwencja polegała na przetłumaczeniu arkuszy egzaminacyjnych na język ukraiński oraz przeszkoleniu egzaminatorów w celu ich przygotowania do oceny egzaminów. Interwencję tę uznać należy za trafną zarówno w stosunku do potrzeb, które pojawiły się ad hoc, jak i w kontekście szerzej rozumianej konieczności przygotowania systemu edukacji na napływ imigrantów. Brak jest danych dotyczących skuteczności interwencji tego typu.

### Wpływ interwencji na poprawę jakości usług edukacji ogólnej

W poprzednich rozdziałach przedstawiono efekty (efekty brutto) poszczególnych typów interwencji realizowanych w ramach RPO oraz PO WER. W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki analizy wpływu całej interwencji na poprawę jakości usług edukacji ogólnej, mierzonej wynikami egzaminów zewnętrznych. Porównano także wyniki badania ankietowego gmin objętych i nieobjętych wsparciem. Analizy zmierzały do oszacowania efektu netto interwencji.

**Problem ustalenia wpływu wsparcia**

Ustalenie przyczynowego wpływu interwencji z perspektywy 2014-2020 w obszarze edukacji ogólnej stanowi złożony problem. Wynika to z jednej strony z czynników niezależnych od samej interwencji. Zaliczyć do nich należy przede wszystkim wprowadzane w analizowanym okresie reformy edukacji, które bezpośrednio uniemożliwiają dokonywanie wiarygodnych porównań międzyokresowych w obszarze wskaźników związanych zarówno z wynikami egzaminów maturalnych, ale również egzaminów na koniec szkoły podstawowej, czy też gimnazjum[[101]](#footnote-101). Z drugiej strony interwencja realizowana w zakresie edukacji ogólnej, miała w perspektywie 2014-2020 dużo bardziej powszechny charakter, niż np. w przypadku omawianej wcześniej edukacji przedszkolnej. Wsparcie w ramach obszaru edukacji ogólnej realizowane było praktycznie we wszystkich powiatach w Polsce[[102]](#footnote-102) oraz w zdecydowanej większości gmin[[103]](#footnote-103). Z tego powodu nie jest możliwe np. opracowanie planów quasi-eksperymentalnych, bazujących na wykorzystaniu grup kontrolnych, podobnych do tych zastosowanych właśnie w ramach badania efektów edukacji przedszkolnej.

Ocena wpływu wsparcia w tym zakresie ma więc charakter znacznie bardziej uproszczony, bazuje bowiem na badaniu relacji statystycznej między wartością dofinansowania (w tym jej intensywnością), a ewentualnymi rezultatami w obszarze edukacji ogólnej.

**Schemat analiz**

W badaniu przeprowadzona została analiza ekonometryczna mająca na celu zrozumienie potencjalnego wpływu środków z perspektywy 2014-2020 na wyniki poszczególnych egzaminów (gimnazjalnych, ósmoklasisty oraz maturalnych), jakie uzyskiwane były w poszczególnych gminach oraz powiatach (w przypadku matur). Z uwagi na brak porównywalności poszczególnych egzaminów z okresów poprzedzających uruchomienie interwencji, a egzaminami obecnie realizowanymi (tj. w 2023 r.), zdecydowano się wykorzystać ich wyniki jedynie pośrednio.

Dla przykładu matur, na bazie średnich powiatowych wyników maturalnych z poszczególnych przedmiotów (jez. polskiego, matematyki oraz jez. angielskiego) oraz poziomu zdawalności w ramach tych przedmiotów utworzono następujące zmienne:

1. Względna pozycja powiatu, biorąc pod uwagę średni wynik z danego przedmiotu, odpowiednio w roku 2015[[104]](#footnote-104) oraz w roku 2023 (1-pozycja odpowiada najlepszemu wynikowi).
2. Względna pozycja powiatu, biorąc pod uwagę średni poziom zdawalności z danego przedmiotu, odpowiednio w roku 2015 oraz w roku 2023 (1-pozycja odpowiada najwyższemu poziomowi zdawalności).

Następnie porównano względną zmianę pozycji każdego powiatu we wskazanych dwóch okresach. Dla przykładu powiat, który biorąc pod uwagę wynik średni z matematyki, w roku 2015 plasował się na 5 pozycji, a w roku 2023 na pozycji 4, uzyskał poprawę o jedną pozycję. Wyliczone w ten sposób wartości złożyły się na potencjalną zmienną efektu, odzwierciedlającą względną zmianę w rankingu pozycji, biorąc pod uwagę średni wynik z danego przedmiotu. Analogicznie postąpiono dla pozycji bazujących na poziomie zdawalności. Procedura była powtórzona dla każdego, wskazanego przedmiotu maturalnego. Uzupełniająco oszacowano również zmienne 0/1 wskazujące, czy dany powiat poprawił (wartość 1 odpowiada poprawie) w analizowanym okresie swoją pozycję biorąc pod uwagę średni wynik/poziom zdawalności z danego przedmiotu. Taka sama procedura zastosowana została w przypadku egzaminów gimnazjalnych (z 2015 r.) oraz egzaminów ósmoklasisty (z 2023 r.). Z tą różnicą, że dane dostępne były w tym przypadku na poziomie gmin.

W ramach przeprowadzonego modelowania ekonometrycznego wykorzystano model regresji wielorakiej (w odniesieniu do zmiennych zależnych badających względną zmianę pozycji powiatu lub gminy) oraz uzupełniająco model regresji logistycznej (w odniesieniu do zmiennych o charakterze 0/1). W każdym przypadku w modelowaniu wykorzystano listę zmiennych niezależnych, w tym potencjalnie powiązaną ze zmienną efektu, wartość łącznego dofinansowania jakie uzyskały projekty realizowane na terenie danego powiatu lub gminy. W przypadku analizy wyników maturalnych w ramach tej wartości ujęto ogół wydatków dokonanych w zakresie edukacji ogólnej, niezależnie od poziomu szkoły w jakim realizowane były projekty. Przyjęto bowiem założenie, że zarówno inwestycje w szkołach na poziomie podstawowym/gimnazjalnym jak i średnim, mogą docelowo przekładać się na wyniki matur (pośrednio i bezpośrednio oraz w krótszym i dłuższym okresie)[[105]](#footnote-105). W przypadku analiz na poziomie gmin, tj. w odniesieniu do egzaminów gimnazjalnych i ósmoklasisty, z obliczeń wyłączono wartość projektów realizowanych przez powiaty[[106]](#footnote-106).

Inne kontrolowane w modelach zmienne dotyczyły wybranych czynników związanych z sytuacją społeczno-ekonomiczną każdego powiatu (m.in. poziomem bezrobocia, przeciętnymi wynagrodzeniami lub dochodami gmin), sytuacją edukacyjną (m.in. strukturą wykształcenia ludności), dostępnością do zasobów edukacyjnych (m.in. liczbą uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wydatkami powiatów/gmin na 1 ucznia), czy też strukturą demograficzną (udziałem osób z poszczególnych, ekonomicznych grup wieku). Dane[[107]](#footnote-107) w tym zakresie pochodziły ze statystyki publicznej i naturalnie różniły się dostępnością w zależności od poziomu pomiaru[[108]](#footnote-108).

**Efekty wsparcia**

**Przeprowadzone modelowanie wskazuje, że dofinansowanie UE na edukację ogólną pozostaje w pozytywnym związku. Odnotowano niewielką poprawę względnej pozycji powiatów w zakresie wyników maturalnych z matematyki, jak również w zakresie zdawalności z tego przedmiotu.** Modele wskazują, że wraz z każdym dodatkowym milionem złotych dofinansowania UE, średnia zmiana pozycji powiatów w rankingu dla wyników maturalnych z matematyki, wyniosła około jedną lokatę (0.98, p ≤ 0.01). Patrząc przez pryzmat rankingu bazującego na wynikach zdawalności związek między badanymi zmiennymi wykazuje nieznacznie silniejszy charakter (choć wciąż niewielki) – każdy dodatkowy milion dofinansowania UE przynosi bowiem poprawę pozycji o około 1,2 (p ≤ 0.01).

Potwierdzenie pozytywnego związku w tym zakresie daje również wykonana analiza regresji logistycznej, w której szacowane było prawdopodobieństwo poprawy pozycji w rankingu. Zarówno szansa wystąpienia poprawy pozycji rankingu bazującego na średnich wynikach matur z matematyki, jak i zdawalności z tego przedmiotu rośnie razem z wartością uzyskanego dofinansowania w poszczególnych powiatach (iloraz szans wyniósł odpowiednio 1,045; p ≤ 0.01 – w przypadku rankingu bazującego na wynikach średnich oraz 1,07; ; p ≤ 0.01 – w przypadku rankingu bazującego na zdawalności).

**W odniesieniu do pozostałych przedmiotów nie udało się potwierdzić występowania analogicznych zależności.** W przypadku jęz. polskiego wszystkie z przeprowadzonych modeli wskazują na brak bezpośredniej relacji między zmianą ewentualnej pozycji powiatów, a wydatkowanymi środkami. W przypadku jez. angielskiego część z modeli regresji wielokrotnej wskazuje na możliwe związki w tym zakresie, jednak pozostają one niestabilne. Nie zostały one również potwierdzone w ramach przeprowadzonych analiz regresji logistycznej.

Podobnie przeprowadzone analizy nie potwierdziły występowania związku między wydatkowanymi środkami UE, a względną pozycją gmin, biorąc pod uwagę wyniki egzaminów gimnazjalnych (w 2015 r.) oraz egzaminów ósmoklasisty (w 2023 r.). W tym przypadku ewentualne efekty mogą być jednak „rozmywane” przez wspomniany wcześniej brak możliwości wyróżnienia projektów bezpośrednio skierowanych do szkół podstawowych i gimnazjalnych, jak również obecność projektów o charakterze przekrojowym (powiatowym, wojewódzkim, czy wreszcie krajowym). Fakt ten należy traktować jako ograniczenie występujące na poziomie dostępnych danych, a tym samym również jako ważne ograniczenie badania. Sam brak zidentyfikowanego związku w tym przypadku nie wyklucza możliwości występowania oddziaływania wsparcia. Jest ono jednak trudniejsze do uchwycenia biorąc pod uwagę przedstawiony kontekst.

**Wyniki badania ankietowego gmin i powiatów**

Oprócz analizy opartej na wynikach egzaminów zewnętrznych, porównano także wyniki badania ankietowego gmin objętych i nieobjętych wsparciem w ramach polityki spójności. Przedstawiciele obu tych grup gmin oceniają, że ich sytuacja w obszarze kształcenia w szkołach podstawowych aktualnie, w porównaniu do 2014 r. jest lepsza w każdym z analizowanych aspektów. **Różnice w ocenach pomiędzy grupami są minimalne, nieistotne statystycznie, co potwierdza brak występowania efektu netto analizowanej interwencji w zakresie poprawy jakości usług edukacji ogólnej** [zob. tabela 16 w aneksie].W przypadku powiatów nie udało się wyodrębnić grupy nie objętej wsparciem, więc przeprowadzenie tego typu analizy było niemożliwe. Przedstawiciele powiatów również oceniają, że ich sytuacja w obszarze kształcenia ogólnego (w liceach ogólnokształcących) w porównaniu do 2014 r. uległa poprawie. Szczegółowe wyniki badania JST znajdują się w tabeli 17 zamieszczonej w aneksie.

**Podsumowanie**

Na podstawie przeprowadzonej analizy nie można wyciągnąć jednoznacznego wniosku o skuteczności lub braku skuteczności interwencji w zakresie poprawy jakości nauczania w szkołach/placówkach objętych wsparciem. Zaobserwowano jedynie statystycznie istotny wpływ wsparcia na wyniki egzaminu maturalnego z matematyki. Może to wynikać z położenia nacisku na kształtowanie w ramach RPO kompetencji matematycznych. Warto zauważyć, że niektóre z kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych kształtowane w ramach projektów nie są mierzone na egzaminach zewnętrznych (np. umiejętność pracy grupowej, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami). Przede wszystkim należy jednak pamiętać, że wartość projektów w obszarze edukacji ogólnej w ramach analizowanej interwencji to jedynie ok. 6 mld zł (łącznie w całej perspektywie finansowej), podczas gdy suma wydatków publicznych na oświatę i wychowanie (na edukację przedszkolną, ogólną i zawodową) z budżetu państwa i JST w samym tylko 2022 r. wyniosły 103,8 mld zł[[109]](#footnote-109). Na sytuację w obszarze edukacji, w tym wyniki osiągane na egzaminach zewnętrznych, w zdecydowanie większym stopniu niż analizowana interwencja oddziałują działania finansowane ze środków krajowych oraz inne czynniki.

### Lepsze przygotowanie uczniów do udziału w kolejnym etapie edukacji oraz lepsze dostosowanie kompetencji przyszłych kadr do potrzeb rynku pracy

Brak jest danych pozwalających rzetelnie ocenić siłę wpływu analizowanej interwencji publicznej na lepsze przygotowanie uczniów objętych wsparciem do udziału w kolejnym etapie edukacji. Wydaje się jednak bardzo prawdopodobne, że osiągnięcie wskazanych wcześniej efektów, w tym w szczególności poprawa poziomu kompetencji ogólnych i zwiększenie świadomości swoich mocnych i słabych stron (efekt doradztwa zawodowego) doprowadziło w konsekwencji do lepszego przygotowania uczniów do udziału w kolejnym etapie edukacji oraz do podjęcia zatrudnienia.

Sami beneficjenci projektów w obszarze edukacji ogólnej dość wysoko, choć nieco niżej niż w przypadku projektów realizowanych w innych obszarach edukacji (średnia ocen 6,85 w przypadku wychowania przedszkolnego wobec 7,16 wobec 7,16 ogółem, w skali ocen od 0 do 10) oceniają wpływ zrealizowanych przez nich projektów na stworzenie warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy.

### Studium przypadku

Zaprezentowany poniżej przypadek projektu dobrze obrazuje typowe zakres, przebieg i efekty projektów realizowanych w obszarze edukacji ogólnej w ramach RPO. Projekt stanowi także przykład dobrej praktyki w zakresie zwiększania jakości edukacji ogólnej. Zidentyfikowane czynniki sukcesu projektu to przede wszystkim szybkie wdrożenie projektu, bezpośrednio po przeprowadzonej diagnozie potrzeb oraz dobra współpraca z IZ RPO, jej otwartość na zmiany w projekcie wynikające m.in. z pandemii COVID-19. Pełna wersja studium przypadku znajduje się w załączniku do raportu.

|  |
| --- |
| Projekt „Nauka - to lubię! – kompleksowy program rozwojowy szkół ponadgimnazjalnych oraz szkoły specjalnej na terenie powiatu wrzesińskiego” został zrealizowany przez Powiat Wrzesiński w ramach Wielkopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2014-2020. Projekt realizowany był we wszystkich pięciu szkołach/placówkach ponadpodstawowych realizujących kształcenie ogólne, dla których beneficjent jest organem prowadzącym.  Realizacja projektu poprzedzona została diagnozą zrealizowaną przy wsparciu placówki doskonalenia nauczycieli (PDN). Diagnoza nie była szczególnie pogłębiona, jednakże pozwoliła na sformułowanie podstawowych założeń projektu. Współpraca beneficjenta/szkół i placówek z PDN nie była kontynuowana na etapie realizacji, monitoringu i oceny projektu, zatem nie został zrealizowany pełen cykl procesu wspomagania pracy szkół.  Celem projektu było zwiększenie wiedzy i kompetencji uczniów, dla których zorganizowano różnego typu zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia rozwijające uzdolnienia, specjalistyczne zajęcia terapeutyczne oraz doradztwo zawodowe. Zajęcia te realizowane były głównie przez nauczycieli zatrudnionych w szkołach objętych wsparciem. Drugi komponent projektu stanowiły studia podyplomowe i szkolenia dla nauczycieli. W ramach projektu nastąpiło doposażenie pracowni przyrodniczych.  Beneficjent natrafił na takie problemy jak trudności w znalezieniu wykonawców studiów podyplomowych dla nauczycieli, problemy związane z realizacją przetargów na zakup doposażenia pracowni przedmiotowych i problemy związane z pandemią COVID-19, które wymusiły zmiany w projekcie (np. realizacja części zajęć w formie zdalnej, rezygnacja z niektórych form realizacji zajęć (np. wyjazdów, wizyt u pracodawców w ramach doradztwa zawodowego itp.).  W projekcie osiągnięto wszystkie zakładane wartości docelowe wskaźników produktu i rezultatu. Choć uczestnicy projektu deklarują satysfakcję z udziału w nim, to jednak brak jest danych pozwalających stwierdzić wpływ realizacji projektu na poprawę jakości edukacji, czy też wystąpienie istotnej zmiany w zakresie funkcjonowania szkół objętych wsparciem.  Zajęcia dodatkowe dla uczniów realizowane w ramach projektu są aktualnie kontynuowane, ale w znacznie ograniczonym (z przyczyn finansowych) zakresie. Pracownie przedmiotowe nadal są wykorzystywane, zaś nauczyciele wsparci w projekcie nadal pracują w szkołach i wykorzystują nabyte umiejętności/kompetencje. |

### Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze edukacji ogólnej

#### Wpływ COVID-19 na przebieg i efekty realizacji interwencji

W okresie pandemii COVID-19 wystąpiły istotne trudności w zakresie realizacji niektórych form wsparcia dostępnych w projektach EFS. Przede wszystkim występowały trudności w realizacji szkoleń i innych form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i zajęć dodatkowych dla uczniów. W pierwszym okresie pandemii COVID-19 z reguły przesuwano zaplanowane formy wsparcia tego typu na późniejszy okres (często wydłużając okres realizacji projektów). W następnych miesiącach często przechodzono na zdalne formy prowadzenia szkoleń, zajęć pozalekcyjnych itd. Najprawdopodobniej, jak wskazują wyniki badania PISA, skuteczność nauczania zdalnego, w tym kształtowania kompetencji kluczowych w ramach projektów EFS, jest niższa niż nauczania stacjonarnego. Jak wskazywano wcześniej, pandemia COVID-19 negatywnie wpłynęła także na wdrażanie projektów PO WER, w tym opóźnienia w opracowywaniu produktów tych projektów. Jedyną pozytywną konsekwencją COVID-19 w obszarze edukacji ogólnej był wzrost kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Postawieni w sytuacji konieczności udziału w procesie edukacji zdalnej musieli rozwinąć tego typu kompetencje[[110]](#footnote-110).

Istotny wpływ pandemii COVID-19 na realizację projektów potwierdzają także wyniki badania ankietowego beneficjentów projektów w obszarze edukacji ogólnej. **21% z nich oceniło, że pandemia miała znaczący, negatywny wpływ na realizację projektu, a 32%, że pandemia miała niewielki, negatywny wpływ na realizację projektu.**

#### Pozostałe bariery i problemy związane z realizacją projektów

W badaniach ewaluatorzy analizowali bariery i problemy w procesie wdrażania interwencji, skupiając się przede wszystkim na tych doświadczanych przez beneficjentów. Problemy tego typu oczywiście występowały, jednakże w żadnym z raportów **nie zidentyfikowano takich problemów, które zagrażałyby osiągnięciu celów programów operacyjnych w obszarze edukacji ogólnej.**

Najpowszechniejsze problemy, na które napotkali beneficjenci to:

* opóźnienia w realizacji projektów, w tym wynikające z długotrwałych procedur po stronie IZ/IP np. w zakresie akceptowania zmian we wniosku o dofinansowanie projektu, opóźnienia w zakresie rozliczania wniosków o płatność itd.
* problemy z zamówieniami publicznymi, dotyczącymi zarówno pozyskania wykonawców, wykładowców, trenerów zajęć dodatkowych, jak i wyposażenia pracowni oraz zakupu pomocy dydaktycznych (skutkowały one trudnościami zarówno organizacyjnymi, jak i merytorycznymi),
* zbyt niski budżet projektu, w tym niedoszacowane koszty realizacji projektów infrastrukturalnych, w kontekście dynamicznego wzrostu cen robót budowlanych w okresie wdrażania interwencji,
* konieczność pozyskiwania od uczniów biorących udział w projektach licznych deklaracji, zgód i prowadzenia rozbudowanej sprawozdawczości oraz innej dokumentacji dotyczącej działań prowadzonych w ramach projektu,
* trudności w pozyskaniu wykonawców poszczególnych zadań w ramach projektu, w tym pedagogów, psychologów, logopedów ze względu na mało atrakcyjne stawki wynagrodzeń w projektach (dostosowane do poziomu zarobków w szkołach publicznych),
* bariery administracyjno-formalne wynikające ze standaryzacji wyposażenia szkół wprowadzanych przez organy prowadzące - standaryzacja taka przekłada się na konieczność wyboru przez szkoły sprzętu niekoniecznie odpowiadającego ich realnym potrzebom[[111]](#footnote-111).

W badaniach ewaluacyjnych identyfikowano także czynniki, które ograniczają skuteczność i efektywności podejmowanych działań w obszarze kształcenia ogólnego:

* zmiany wynikające z reorganizacji systemu oświaty (zakłócona została zarówno logika projektów, np. konieczność przeniesienia oferty z gimnazjum do szkoły podstawowej, jak i ich ciągłość– w badanych szkołach w drugim roku realizacji projektu wystąpiła duża rotacja uczniów);
* niedostateczne dopasowanie wyposażenia do potrzeb poszczególnych placówek, wynikające z wprowadzenia przez organ prowadzący standaryzacji wyposażenia szkół biorących udział w projekcie;
* brak komplementarności pomiędzy wsparciem uczniów i podnoszeniem kompetencji nauczycieli (w części projektów problemem było skoordynowanie realizacji zależnych od siebie zadań, wynikające z opóźnień i problemów z zamówieniami publicznymi).
* braki kadrowe w szkołach, które utrudniały realizację m.in. zajęć dodatkowych dla uczniów w ramach projektów (w tym wypadku warto wspomnieć o sygnalizowanym już problemie związanym z niskimi wynagrodzeniami nauczycieli, także za zadania wykonywane w ramach projektów, zgodnie z art. 35a Karty Nauczyciela – problem ten został już omówiony w części raportu poświęconej wychowaniu przedszkolnemu);
* słabo funkcjonujący system transportu publicznego, co w niektórych przypadkach ograniczało możliwość udziału uczniów w zajęciach pozalekcyjnych realizowanych w ramach projektów[[112]](#footnote-112).

Tylko **15%** badanych beneficjentów projektów zrealizowanych w obszarze edukacji ogólnej zadeklarowało, że podczas aplikowania o wsparcie lub realizacji projektu natrafiło na jakieś problemy/bariery. Najczęściej wskazywali na problemy takie jak: **zbyt duże obciążenie administracyjne związane ze sprawozdawczością/monitoringiem w ramach projektu; opóźnienia w realizacji projektu; zbyt małą elastyczność IP w zakresie możliwych do wprowadzenia zmian w projekcie oraz rezygnacje uczestników z udziału w projekcie.**

## Komplementarność interwencji

IZ RPO starały się zapewnić komplementarność projektów realizowanych w ramach EFS i EFRR w obszarze edukacji ogólnej. Faktyczne zapewnienie komplementarności pomiędzy projektami EFRR a EFS było bardzo trudne ze względu na brak możliwości czasowego zgrania realizacji obydwu typów projektów. Stosowano mechanizm projektów zintegrowanych. Dla realizacji projektów EFRR konieczne było otrzymanie dofinansowania na projekt EFS, mimo, że w praktyce projekty EFS nie były realizowane przy wykorzystaniu infrastruktury powstałej/zmodernizowanej w ramach projektu EFRR ze względu na realizację projektu EFS w pierwszej kolejności. W praktyce komplementarność tego typu była tylko pozorna. Mechanizm projektów zintegrowanych okazał się w praktyce bardzo trudny do realizacji. Nie zaobserwowano efektów synergii wynikających z komplementarności projektów realizowanych w obszarze edukacji ogólnej.

**Deklarowana przez badanych beneficjentów komplementarność ich projektów z innymi projektami jest wysoka**: tylko w 25% przypadków beneficjenci przyznali, że nie realizowali innego/ych projektu/ów komplementarnych z zakresu edukacji i kształcenia. Dla porównania w ogólnej próbie wszystkich badanych odsetek ten wyniósł 30%.

## Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze edukacji ogólnej

31% badanych beneficjentów projektów w obszarze edukacji ogólnej oceniło, że należałoby wprowadzić zmiany w programach unijnych realizowanych w perspektywie finansowej 2021-2027, by osiągnąć lepsze efekty w obszarze edukacji. Podobnie, jak w przypadku wychowania przedszkolnego, zdecydowana większość z nich wskazało na potrzebę **uproszczenia procedur aplikowania i rozliczania projektów, zmniejszenie biurokracji** oraz **większą dowolność beneficjentów w zakresie kształtowania działań w projekcie** (np. w zakresie zakupu wyposażenia odpowiadającego na specyficzne potrzeby szkoły). Często wskazywano także na potrzebę **rozwiązania problemu niskich wynagrodzeń nauczycieli w projektach**.

O aktualne wyzwania i problemy w obszarze edukacji ogólnej zapytano przedstawicieli gmin i powiatów objętych badaniem ankietowym. Udzielali oni odpowiedzi otwartych, które na etapie analizy zostały zaklasyfikowane do kilkunastu ogólniejszych kategorii.

Najistotniejszym problemem gmin jest **finansowanie usług edukacji ogólnej**, co wynika m.in. z malejącego udziału subwencji oświatowej w kosztach utrzymania szkół podstawowych przy równoczesnym wzroście kosztów. Ten z kolei spowodowany jest wieloma przyczynami, w tym zmniejszającą się liczbą uczniów (z przyczyn demograficznych), czego konsekwencją jest zmniejszanie się liczebności oddziałów szkolnych. To z kolei powoduje wzrost kosztów jednostkowych. Problem finansowania usług edukacji ogólnej w mniejszym stopniu dotyczy powiatów, choć i w tym wypadku jest istotny, zważywszy na ich dość niskie przychody.

Bardzo istotnym wyzwaniem jest także **pozyskanie/utrzymanie pracowników szkół**, w tym nauczycieli ale także specjalistów takich jak psycholodzy, pedagodzy specjalni, logopedzi, terapeuci i in. Spowodowane jest to oczywiście przede wszystkim niskimi wynagrodzeniami.

Przedstawiciele gmin i powiatów dostrzegają także potrzeby w zakresie **dalszego rozwoju infrastruktury oraz wyposażenia szkół**.

Powiaty, a w nieco mniejszym stopniu gminy, wskazywały także na wyzwania/problemy w zakresie **jakości usług edukacji ogólnej**.

Istotnym problemem jest także **nasilające się zjawisko wzrostu liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** **(SPE) w szkołach ogólnodostępnych** i konieczność dostosowania się (kadrowego, infrastrukturalnego, w zakresie wyposażenia) szkół do tego zjawiska, **problem złej kondycji psychicznej dzieci, a zwłaszcza młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych** a także **zbyt obszerna podstawa programowa kształcenia ogólnego**.

Wykres 13. Obszary tematyczne wyzwań i problemów w zakresie edukacji ogólnej wskazywane przez przedstawicieli gmin (n=641) oraz powiatów (n=131)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego JST.

Eksperci, którzy wzięli udział w panelu eksperckim, wskazują na potrzebę nie tylko **zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego na każdym etapie edukacji**, ale w pierwszej kolejności na potrzebę **szerokiej dyskusji (eksperckiej, ale i publicznej) na temat celów edukacji na każdym etapie, w kontekście aktualnych i prognozowanych wyzwań gospodarczych, społecznych, politycznych, środowiskowych i in.** Wyzwania, na które powinien odpowiedzieć system edukacji wskazywane przez ekspertów to m.in. rozwój technologiczny (w tym sztucznej inteligencji), rozwój zrównoważony, ład i bezpieczeństwo publiczne/międzynarodowe; wyzwania cyfrowe (zwiększające wagę umiejętność krytycznego myślenia i weryfikowania/krytycznej analizy informacji z Internetu, odporności na fake news’y). Eksperci potwierdzili konieczność położenia nacisku w systemie edukacji na dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży oraz budowanie ich odporności psychicznej na różnego typu kryzysy (indywidualne, globalne). Konieczne są także działania na rzecz zatrzymania rozpowszechniania się postaw antynaukowych i antydemokratycznych.

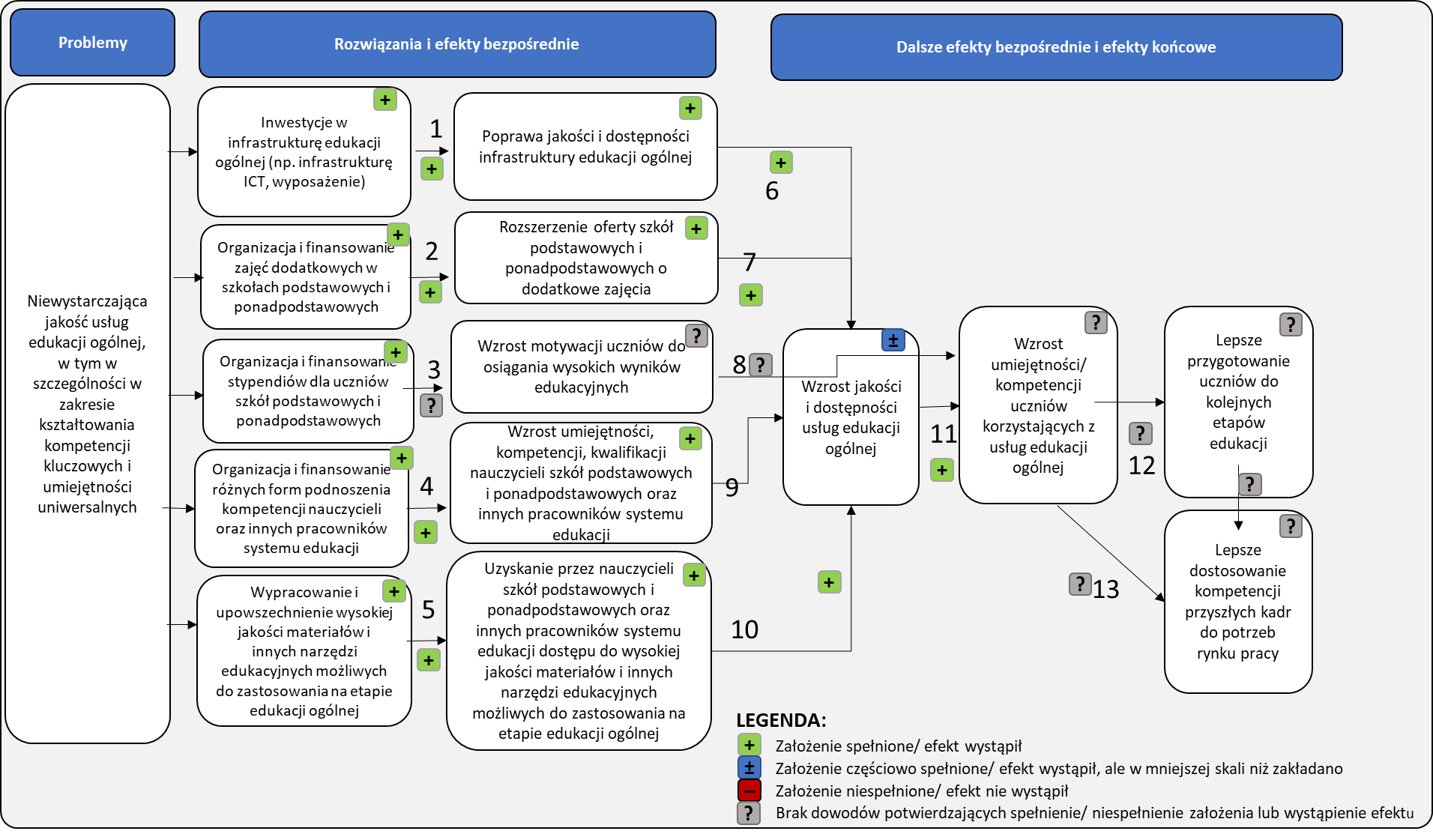
Eksperci podnosili także postulat **demokratyzacji procesu kształtowania polityki edukacyjnej państwa** (silniejszego uwzględnienia głosu ekspertów oraz różnych środowisk edukacyjnych).

Eksperci potwierdzili także występowanie zjawiska **napływu dzieci-imigrantów do szkół w Polsce**, które prawdopodobnie będzie się nasilać w przyszłości. System edukacji nie jest odpowiednio dostosowany do przyjęcia imigrantów, odpowiada ad hoc na bieżące wyzwania (np. w zakresie dostosowania egzaminów zewnętrznych do potrzeb uczniów-uchodźców z Ukrainy).

Eksperci zwrócili uwagę także na **konieczność dalszego doskonalenia zawodowego nauczycieli**, w tym ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów. Konieczne jest **dalsze upowszechnianie stosowania w procesie dydaktycznym metod takich jak praca grupowa, praca projektowa oraz nauczanie eksperymentalne**.

## Podsumowanie wyników badania w obszarze edukacji ogólnej

Rysunek 6. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru edukacji ogólnej



Źródło: opracowanie własne.

Interwencja w obszarze edukacji ogólnej była trafna, z zastrzeżeniem, że była ona ukierunkowana tylko na część spośród kluczowych problemów w tym obszarze.

Poprawie uległa infrastruktura oraz wyposażenie szkół, choć skala tego typu interwencji, w stosunku do bardzo dużych potrzeb zgłaszanych przez organy prowadzące, była zdecydowanie niewystarczająca. Wyższy priorytet większość IZ RPO przyznała dla wsparcia infrastruktury i wyposażenia szkół zawodowych. Dzięki inwestycjom w infrastrukturę i wyposażenie szkół ogólnych poprawiła się jakości i dostępność (dla osób z niepełnosprawnościami) edukacji ogólnej.

Łączna liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych w ramach zajęć dodatkowych to ok. 1,6 mln osób. Jakość tych zajęć była zadowalająca, a same zajęcia ocenić należy jako skuteczne w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Trwałość zajęć dodatkowych, rozumianą jako ich dalszą realizację w szkołach po zakończeniu projektów, ocenić należy jako raczej niską.

Brak jest dowodów na skuteczność stypendiów w zakresie zwiększenia motywacji uczniów do osiągania wysokich wyników edukacyjnych.

Ok. 145 tys. nauczycieli brało udział w doskonaleniu zawodowym dzięki projektom zrealizowanym w ramach RPO. Ten typ interwencji należy uznać za skuteczny w zakresie podniesienia kompetencji/kwalifikacji nauczycieli, choć ok. 1/3 wspartych nauczycieli nie wykorzystuje ich w praktyce pracy dydaktycznej, m.in. z powodu większej czasochłonności aktywizujących metod nauczania upowszechnianych w projektach, w stosunku do tradycyjnych metod nauczania (np. wykładu). W warunkach nadmiernie rozbudowanej podstawy programowej praktyczne zastosowanie przez nauczycieli nabywanych kompetencji jest utrudnione. Ten typ interwencji w umiarkowanym stopniu przyczynia się do poprawy jakości edukacji ogólnej.

Analiza statystyczna wykazała nieznaczny wpływ interwencji w ramach polityki spójności na jakość edukacji ogólnej odzwierciedloną wynikami egzaminów zewnętrznych. Należy jednak zauważyć, że w stosunku do publicznych środków krajowych przeznaczanych na edukację, wartość wsparcia w ramach funduszy unijnych jest bardzo niska.

Interwencję w ramach PO WER uznać można za trafną i potencjalnie skuteczną. Uzyskane w PO WER efekty (materiały, narzędzia, modele itd.) nie zostały jeszcze w dostatecznym stopniu wdrożone do systemu edukacji.

W badaniu zidentyfikowano szereg wyzwań w obszarze edukacji ogólnej, są to m.in.: poprawa kondycji psychicznej dzieci młodzieży, dostosowanie kształcenia w szkołach ogólnodostępnych do potrzeb wzrastającej liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, w tym uczniów-imigrantów.

# Kształcenie zawodowe

## Teoria zmiany w obszarze kształcenia zawodowego

### Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji

**Zdawalność egzaminów zawodowych**

Egzamin zawodowy jest ‎formą oceny poziomu opanowania ‎przez osoby wiadomości i umiejętności z zakresu ‎jednej kwalifikacji wyodrębnionej w ‎zawodzie. Zdający, który zdał egzamin zawodowy w danym zawodzie, otrzymuje ‎‎certyfikat kwalifikacji zawodowej. **Osoba, która posiada ‎‎certyfikaty kwalifikacji zawodowej ‎potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w ‎danym zawodzie oraz posiada ‎odpowiedni poziom wykształcenia, otrzymuje dyplom zawodowy**.

Do egzaminu zawodowego mogą przystąpić nie tylko uczniowie/słuchacze i absolwenci szkół branżowych I i II stopnia i techników, ale także szkół policealnych, osoby, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy oraz osoby dorosłe, które ukończyły przygotowanie zawodowe dorosłych.

Na podstawie dostępnych danych[[113]](#footnote-113) zaobserwować można tendencje regionalne. **Województwo małopolskie charakteryzowało się w 2022 i 2023 roku najwyższymi odsetkami osób, które po przystąpieniu do egzaminu (EPKwZ) otrzymały świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie**. Najniższymi odsetkami osób, które otrzymały tego typu świadectwo, charakteryzowało się województwo dolnośląskie.

**Monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych**

Istotnym źródłem informacji o poziomie edukacji i efektach nauczania w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe mogą być wyniki monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych, w których prześledzone zostaną zależności zachodzące między wyborami ścieżek kształcenia i sytuacją zawodową absolwentów szkół różnego typu. **Monitoring taki działa od 2021 r.** Wypracowanie jego koncepcji i wdrażanie było wspierane przez projekty pozakonkursowe dofinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Monitoring karier absolwentów przeprowadzony w 2021 r. dotyczył dwóch kohort absolwentów: osób, które ukończyły naukę w 2019 r. oraz osób, które ukończyły naukę w 2020 r. Poniżej przytoczono najważniejsze wyniki z badania:

* oferta kształcenia zawodowego obejmuje ponad 200 zawodów, ale zdecydowana większość absolwentów branżowych szkół I stopnia (78%-80%), techników (67%) oraz szkół policealnych (75%-76%) **kształciła się w jednym z 10 najczęściej wybieranych zawodów w danym typie szkoły** (związane jest to także z ofertą kształcenia, jaką mają szkoły kształcenia zawodowego);
* odsetek zatrudnionych absolwentów branżowych szkół I stopnia (BS I), którzy pracowali w grudniu roku zakończenia nauki, wyniósł 37% wśród absolwentów z 2019 r. oraz 36% wśród absolwentów z 2020 r. W przypadku absolwentów BS I z 2019 r. obserwujemy największy przyrost zatrudnienia (i zarazem spadek udziału bezrobotnych) między grudniem 2019 r. a grudniem 2020 r. - z 37% do 45% (o 8 p.p.) – **w momencie zakończenia monitoringu pracowało 45% absolwentów branżowych szkół I stopnia** (warto przy tym zauważyć, że w monitoringu karier nie dysponujemy informacją o zawodzie wykonywanym w danej pracy);
* wśród absolwentów techników z 2019 r. udział zatrudnionych wyniósł 31% w grudniu tego samego roku i wzrósł o 2 p.p. w ciągu kolejnego roku - **w momencie zakończenia monitoringu pracowało 33% absolwentów techników**;
* pandemia Covid-19 wpłynęła na losy edukacyjno-zawodowe absolwentów wszystkich typów szkół, nieznacznie wydłużając czas, który upływa do podjęcia przez nich zatrudnienia;
* zarówno absolwenci techników, jak i liceów ogólnokształcących najczęściej kontynuują naukę na studiach. **Studia rozpoczęło 62% absolwentów liceów i 38% absolwentów techników z 2020 r.** Kontynuację nauki w szkole policealnej wybierają nieco częściej absolwenci liceów (12% absolwentów z 2020 r.) niż techników (9% absolwentów z 2020 r.);
* **absolwenci branżowych szkół I stopnia stosunkowo rzadko kontynuują naukę** - w grudniu 2020 r. zaledwie 12% absolwentów z 2019 r wyłącznie się uczyło, a 14% godziło naukę z pracą;
* **absolwenci szkół specjalnych przysposabiających do pracy** to jedyna grupa, w przypadku której odsetki osób nieuczących się i niepracujących rosną w kolejnych miesiącach od ukończenia nauki. W przypadku absolwentów pozostałych typów szkół widoczny jest wyraźny spadek udziału tej grupy - w przypadku absolwentów BS I z 2019 r. z 41% we wrześniu 2019 r. do 29% w maju 2021 r., a w przypadku absolwentów techników z 2019 r. od 62% do 16% w analogicznym okresie;
* **zjawisko bezrobocia absolwentów, niezależnie od typu szkoły, jest silnie zróżnicowane regionalnie**. Wśród absolwentów BS I najniższe odsetki osób zarejestrowanych jako bezrobotne w grudniu roku zakończenia nauki zanotowano wśród osób, które ukończyły naukę w województwach dolnośląskim, śląskim, wielkopolskim i lubuskim (w zależności od rocznika i województwa: 11%-14%). Z kolei najwyższą wartość wskaźnik ten osiągnął w województwach świętokrzyskim, podkarpackim i lubelskim (23%-29%)[[114]](#footnote-114).

### Problemy i wyzwania w obszarze kształcenia zawodowego identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020

W zakresie kształcenia zawodowego kluczowe problemy zdefiniowane w Umowie Partnerstwa były następujące:

1. Niewystarczająca jakość kształcenia zawodowego, w tym w szczególności w zakresie:

* kształtowania kompetencji zawodowych,
* kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych.

1. Niewystarczające powiązanie szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym w szczególności z pracodawcami.

Obydwa wskazane problemy są ze sobą bezpośrednio powiązane. Niewystarczające powiązanie szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym (objawiające się m.in. niewystarczającym zaangażowaniem pracodawców w proces kształcenia, niewystarczającym wzajemnym rozpoznaniem potrzeb szkół zawodowych i pracodawców, a w konsekwencji niewystarczającym powiązaniem oferty szkół zawodowych z potrzebami rynku pracy) jest bowiem jednym z czynników niewystarczającej jakości kształcenia zawodowego.

### Spodziewane efekty interwencji

Ogólnym celem interwencji w obszarze edukacji zdefiniowanym w Umowie Partnerstwa są **lepsze kompetencje kadr gospodarki.**

Szczegółowe cele/oczekiwane efekty interwencji w obszarze kształcenia zawodowego, realizowanej w ramach Celu Tematycznego 10 można zdefiniować następująco:

* poprawa jakości kształcenia, zwłaszcza ukierunkowana na rozwój kompetencji kluczowych i uniwersalnych,
* zapewnienie narzędzi diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej i metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia,
* przygotowanie szkół zawodowych do realizacji wysokiej jakości doradztwa zawodowego,
* poprawa treści nauczania, ich dostosowanie do zmieniającej się gospodarki i potrzeb rynku pracy, w tym modernizacja treści kształcenia w zawodach,
* wzrost umiejętności nauczycieli w obszarze kształcenia zawodowego, a także umiejętności interpersonalnych i społecznych, korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykorzystania metod eksperymentu naukowego w edukacji,
* podwyższanie kwalifikacji i umiejętności kadr systemu oświaty niebędącej nauczycielami tj. kuratoriów oświaty, organów prowadzących, trenerów nauczycieli itp. w zakresie kluczowych umiejętności z punktu widzenia priorytetów krajowej polityki oświatowej,
* zmniejszenie barier w dostępie do dobrej jakości edukacji dla dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych,
* zmniejszenie odsetka uczniów niepełnosprawnych kształcących się w szkołach specjalnych, poza środowiskiem zamieszkania,
* wzrost kompetencji i umiejętności stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w szczególności wśród dzieci i młodzieży oraz nauczycieli,
* poprawa warunków kształcenia/poprawa bazy materialnej szkół i placówek, w tym w szczególności pracowni matematycznych i przyrodniczych oraz infrastruktury mającej wpływ na sprawność fizyczną uczniów.

W poniższej tabeli zaprezentowany został zakres przedmiotowy interwencji w obszarze kształcenia zawodowego:

Tabela 3. Zakres interwencji w obszarze kształcenia zawodowego objęty badaniem

|  |  |
| --- | --- |
| **Typ interwencji** | **Zakres interwencji (działania/poddziałania/projekt)** |
| Inwestycje w infrastrukturę kształcenia zawodowego (np. pracownie/warsztaty kształcenia praktycznego infrastrukturę ICT, wyposażenie) | * RPO – projekty w zakresie infrastruktury kształcenia zawodowego: * pracownie/warsztaty kształcenia praktycznego * pracownie wykorzystywane w procesie kształcenia i rozwoju kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, * zakup wyposażenia pracowni i warsztatów. |
| Organizacja i finansowanie zajęć dodatkowych w szkołach zawodowych, praktyk i staży zawodowych | * RPO – projekty w zakresie: * organizacji zajęć przyczyniających się do rozwoju kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych (…) * organizowania i udzielania doradztwa zawodowego oraz pomocy psychologiczno– pedagogicznej, * organizacji praktyk/staży zawodowych dla uczniów szkół zawodowych, * organizacji dodatkowych zajęć specjalistycznych, umożliwiających uczniom uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy i umiejętności oraz nabycie kwalifikacji zawodowych, * organizacji wsparcia uczniów w zakresie zdobywania dodatkowych uprawnień zawodowych zwiększających ich szanse na rynku pracy, * organizacji zajęć dla uczniów szkół zawodowych w szkołach wyższych, w tym w zajęciach laboratoryjnych, kołach i obozach naukowych |
| Organizacja i finansowanie stypendiów dla uczniów szkół zawodowych | * RPO - Programy pomocy stypendialnej dla uczniów szczególnie uzdolnionych |
| Organizacja i finansowanie różnych form podnoszenia kompetencji nauczycieli szkół zawodowych oraz innych pracowników systemu edukacji | * RPO - projekty w zakresie podnoszenia kompetencji bądź kwalifikacji nauczycieli, w tym nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu. |
| Wypracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych, informacji możliwych do zastosowania na etapie kształcenia zawodowego | * PO WER – Działanie 2.15 Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki: * Wdrożenie mechanizmów strategicznej współpracy z przedstawicielami partnerów społecznych na rzecz dostosowywania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, * Doskonalenie systemu egzaminów zawodowych we współpracy z pracodawcami, * Przygotowanie rozwiązań w zakresie angażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodu, * Tworzenie i upowszechnianie e-materiałów do kształcenia zawodowego. * Wypracowanie i upowszechnienie przykładowych rozwiązań w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi * Monitorowanie losów absolwentów. |
| Organizacja i finansowanie różnych form wzmocnienia bezpośrednich powiązań szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym w szczególności z pracodawcami | * RPO – projekty w zakresie: * zwiększenia współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego z pracodawcami m. in. poprzez realizację działań ukierunkowanych na wspólne przygotowywanie programów nauczania, organizację wysokiej jakości zajęć praktycznych, kształcenie praktyczne w miejscu pracy, * współpracy szkół i placówek kształcenia zawodowego ze szkołami wyższymi w celu zwiększenia dostępu uczniów i nauczycieli do nowoczesnych technik i technologii, nabycia możliwości uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w szkole wyższej, w tym w zajęciach laboratoryjnych, kołach i obozach naukowych. |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

Zgodnie z odtworzoną teorią interwencji większość typów interwencji ma doprowadzić ostatecznie do poprawy jakości i dostępności kształcenia zawodowego.

Efekt ten osiągany jest m.in. poprzez inwestycje w infrastrukturę kształcenia zawodowego, na bazie której realizowane są następnie usługi edukacyjne. Interwencje w ramach Polityki Spójności polegały także na finansowaniu zajęć dodatkowych dla uczniów w szkołach zawodowych (w tym specyficznych dla tego typu kształcenia takich jak praktyki i staże zawodowe i kursy kwalifikacyjne), co bezpośrednio przyczynić miało się do wzrostu jakości kształcenia zawodowego, a ostatecznie do polepszenia sytuacji absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy. Poprzez wzrost umiejętności, kompetencji, kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych oraz innych pracowników systemu edukacji nastąpić miała poprawa jakości pracy zarówno nauczycieli bezpośrednio pracujących z uczniami, jak i osób odpowiedzialnych za zarządzanie szkołami zawodowymi (dyrektorzy szkół), zarządzanie całym lokalnym systemem edukacji ogólnej (pracownicy organów prowadzących szkoły, w tym w szczególności powiatów). Poprawa jakości pracy ww. grup zawodowych, przekładająca się na wzrost jakości kształcenia zawodowego, możliwa jest także dzięki pozyskaniu przez nich dostępu do wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych możliwych do zastosowania na etapie edukacji ogólnej (np. scenariuszy zajęć w obszarze doradztwa zawodowego, narzędzia do diagnostyki pedagogicznej/psychologicznej i in.).

Specyficznym instrumentem wsparcia kształcenia zawodowego (występującym także w obszarze edukacji ogólnej) jest również organizacja i finansowanie w ramach projektów stypendiów dla uczniów szkół zawodowych. W założeniu ma to doprowadzić do wzrostu ich motywacji do osiągania wysokich wyników edukacyjnych, a przez to do wzrostu ich umiejętności/kompetencji.

Drugim specyficznym dla kształcenia zawodowego instrumentem wsparcia jest organizacja i finansowanie różnych form wzmocnienia bezpośrednich powiązań szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym w szczególności z pracodawcami. Silne powiązanie szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest warunkiem realizacji kształcenia zawodowego wysokiej jakości, w tym w szczególności odpowiadającego na potrzeby rynku pracy.

Zakładanym efektem końcowym interwencji realizowanych w obszarze kształcenia zawodowego ma być wzrost umiejętności/ kompetencji (a także formalnych kwalifikacji) uczniów/absolwentów szkół zawodowych. W konsekwencji będzie to skutkować lepszym przygotowaniem absolwentów do wejścia i funkcjonowania na rynku pracy.

Poniżej przedstawiony został schemat obrazujący opisane powyżej relacje przyczynowe, zachodzące w ramach odtworzonej teorii interwencji w obszarze kształcenia zawodowego. Schemat bazuje na pracach badawczych przeprowadzonych do tej poryw ramach niniejszej ewaluacji. Uzupełniony jest o oznaczone numerami założenia jakie muszą zaistnieć, by każda opisana relacja przyczynowa faktycznie wystąpiła. Założenia te scharakteryzowane zostały szczegółowo w następnej części dokumentu.

*Rysunek 7. Schemat logiczny dla obszaru kształcenia zawodowego*

Schemat przedstawia teorię interwencji dla obszaru kształcenia zawodowego. 
Problemy: 
Niewystarczająca jakość kształcenia zawodowego, w tym w szczególności w zakresie: Kształtowania kompetencji zawodowych; Kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych.
Niewystarczające powiązanie szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym w szczególności z pracodawcami.
Rozwiązania: 
Inwestycje w infrastrukturę kształcenia zawodowego (np. pracownie/warsztaty kształcenia praktycznego infrastrukturę ICT, wyposażenie);
Organizacja i finansowanie zajęć dodatkowych w szkołach zawodowych, praktyk i staży zawodowych;
Organizacja i finansowanie stypendiów dla uczniów szkół zawodowych;
Organizacja i finansowanie różnych form podnoszenia kompetencji nauczycieli szkół zawodowych oraz innych pracowników systemu edukacji;
Wypracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości materiałów i innych narzędzi edukacyjnych, informacji możliwych do zastosowania na etapie kształcenia zawodowego;
Organizacja i finansowanie różnych form wzmocnienia bezpośrednich powiązań szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym w szczególności z pracodawcami.
Efekty bezpośrednie: 
Poprawa jakości infrastruktury kształcenia zawodowego;
Rozszerzenie oferty szkół zawodowych o dodatkowe zajęcia/formy kształcenia;
Wzrost motywacji uczniów szkół zawodowych do osiągania wysokich wyników edukacyjnych;
Wzrost umiejętności, kompetencji, kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych oraz innych pracowników systemu edukacji;
Uzyskanie przez nauczycieli szkół zawodowych oraz innych pracowników systemu edukacji dostępu do wysokiej jakości materiałów, innych narzędzi edukacyjnych oraz informacji możliwych do zastosowania na etapie kształcenia zawodowego.
Efekty końcowe: 
Wzrost jakości kształcenia zawodowego;
Wzmocnienie powiązań szkół zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym w szczególności z pracodawcami;
Wzrost umiejętności/ kompetencji uczniów/ absolwentów uczestniczących w kształceniu zawodowym;
Kompetencje kadr są lepiej dopasowane do potrzeb rynku pracy.

*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

## Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze kształcenia zawodowego

W obszarze kształcenia zawodowego do końca września 2023 r. wsparcie uzyskało nieco ponad 2,9 tys. projektów, z czego zakończonych zostało 82% z nich. Oszacowana wartość projektów powiązanych bezpośrednio lub pośrednio z kształceniem zawodowym to ok. 8 mld zł, z czego prawie 7 mld zł stanowi dofinansowanie.

Niemal w całości projekty wspierane były za pośrednictwem RPO (94,1% wszystkich projektów). Niewielka grupa projektów (5,4%) uzyskała wsparcie w ramach programów krajowych. Bardzo niewielka grupa projektów (około 0,5%) uzyskała wsparcie za pośrednictwem programów europejskiej współpracy terytorialnej (EWT) zarządzanych przez Polskę.

*Infografika 4. Obszar kształcenia zawodowego – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Wsparte  projekty** | **Dofinansowanie 2014-2020[[115]](#footnote-115)** | **Wydatki ogółem[[116]](#footnote-116)** | **Wydatki  beneficjentów** | **Projekty wg programów** |

*Infografika prezentuje informacje dotyczące projektów w obszarze kształcenia zawodowego wspartych w perspektywie finansowej 2014-2020. 
Liczba projektów - 2903, z czego 82% ukończonych. 
Dane finansowe: Dofinansowanie - 6866 mln zł; Wydatki ogółem - 7991 mln zł; Wydatki beneficjentów - 1125 mln zł. 
Projekty w podziale na programy operacyjne: RPO - 94,1%; Programy krajowe - 5,4%; EWT - 0,5%.  
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Analiza regionalnego rozkładu ujawnia znaczne zróżnicowanie w zakresie odsetka projektów realizowanych w obszarze kształcenia zawodowego w poszczególnych województwach (od 6% do 19%). Najniższy odsetek projektów (6%) zrealizowano w województwie opolskim (ponadto 7% w lubuskim, również 7% w pomorskim). Najwyższy odsetek projektów (19%) zrealizowano w województwie łódzkim (ponadto 16% w warmińsko-mazurskim, 15% w wielkopolskim). Jeśli chodzi o wartość zrealizowanych projektów to zdecydowanie przodują województwa wielkopolskie (781 mln zł), małopolskie (755 mln zł) i śląskie (722 mln zł). Najmniejsze wartości odnotowano z kolei w województwach opolskim (250 mln zł) oraz podkarpackim (294 mln zł).

*Rysunek 8. Realizacja projektów w zakresie kształcenia zawodowego, wg województw*

|  |  |
| --- | --- |
| **Odsetek projektów realizowanych w danym województwie[[117]](#footnote-117)** | **Wartość realizowanych projektów  (mln zł)[[118]](#footnote-118)** |
| Mapa przedstawia odsetek projektów realizowanych w danym województwie: Dolnośląskie – 12% Kujawsko-Pomorskie – 11% Lubelskie – 11% Lubuskie – 7% Łódzkie – 19% Małopolskie – 8% Mazowieckie – 10% Opolskie – 6% Podkarpackie – 9% Podlaskie – 11% Pomorskie – 7% Śląskie – 14% Świętokrzyskie – 10% Warmińsko-Mazurskie – 16% Wielkopolskie – 15% Zachodniopomorskie – 10% | Mapa przedstawia wartość realizowanych projektów w danym województwie (w mln zł): Dolnośląskie – 513 Kujawsko-Pomorskie – 502 Lubelskie – 507 Lubuskie – 448 Łódzkie – 569 Małopolskie – 755 Mazowieckie – 398 Opolskie – 250 Podkarpackie – 294 Podlaskie – 489 Pomorskie – 521 Śląskie – 722 Świętokrzyskie – 342 Warmińsko-Mazurskie – 387 Wielkopolskie – 781 Zachodniopomorskie – 488 |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Zdecydowanie największa łączna wartość zrealizowanych projektów powiązanych z kształceniem zawodowym została zrealizowana w ramach programu PO WER (niemal 1,5 mld zł). W programach regionalnych wartość podobnych projektów była od dwukrotnie do nawet kilkunastokrotnie niższa. Przy czym największą wartość projektów w ramach RPO odnotowano w województwie wielkopolskim (niespełna 700 mln zł), małopolskim (nieco ponad 650 mln zł) i śląskim (nieco ponad 600 mln zł), a najniższą w opolskim (nieco ponad 160 mln zł) oraz podkarpackim (nieco ponad 190 mln zł).

*Wykres 14. Wartość ogółem projektów z obszaru kształcenia zawodowego, wg programów operacyjnych (mln zł)*

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

### Ocena trafności i użyteczności interwencji w obszarze kształcenia zawodowego

Na podstawie analizy eksperckiej teorii interwencji oraz analizy wyników badań jakościowych z przedstawicielami IZ/IP RPO, IZ PO WER i innych badań pierwotnych i wtórnych ocenić należy, że **interwencja była trafna w stosunku do potrzeb i wyzwań w obszarze kształcenia zawodowego.**

Na poziomie regionalnym interwencja umożliwiła dokonanie bardzo oczekiwanych inwestycji w infrastrukturę i wyposażenie szkół i placówek kształcenia zawodowego[[119]](#footnote-119). Realizowano działania bezpośrednio wspierające kompetencje/kwalifikacje zawodowe uczniów i nauczycieli szkół zawodowych oraz wzmacniające lokalne powiązania szkół zawodowych z pracodawcami (choć częściej był to dodatkowy efekt realizacji typów projektów takich jak staże i kursy/szkolenia dla nauczycieli). Nacisk położony był na praktyczny wymiar kształcenia zawodowego, czego przejawem jest dominacja staży jako najszerzej stosowanej w projektach formy wsparcia. Interwencja w ramach RPO wdrażana była przede wszystkim poprzez realizację projektów o zasięgu lokalnym (powiatowym) obejmującą jedną lub kilka szkół/placówek realizujących kształcenie zawodowe. IZ RPO starały się przede wszystkim zapewnić beneficjentom możliwość odpowiedzi na zdiagnozowane przez nich lokalne problemy w obszarze kształcenia zawodowego, bez wdrażania głębszych zmian w regionalnym systemie kształcenia zawodowego. Od tej zasady zdarzały się wyjątki, jak np. w przypadku WRPO, w ramach którego zrealizowane zostały duże, pozakonkursowe projekty o zasięgu całego województwa. Zaletą takiego podejścia jest możliwość objęcia wsparciem szkół zawodowych z powiatów o niskiej zdolności absorpcyjnej/niskiej aktywności w zakresie aplikowania o środki na rozwój kształcenia zawodowego (choć problem ten był znacznie mniej nasilony niż w przypadku gmin). Oprócz tego, realizacja dużych projektów przez samorząd województwa znacząco ułatwia rozwój współpracy szkół zawodowych z szkołami wyższymi. Pojedyncze szkoły zawodowe z reguły nie są bowiem postrzegane przez szkoły wyższe jako atrakcyjny partner do współpracy (w przeciwieństwie do samorządu województwa). W ramach RPO premiowano także realizację projektów w branżach kluczowych/strategicznych dla gospodarki regionalnej, co ocenić należy pozytywnie. W niektórych regionach (np. kujawsko-pomorskie)wsparcie w ramach EFRR ukierunkowane było na rozwój infrastruktury kształcenia zawodowego w zawodach deficytowych i zrównoważonych na lokalnych rynkach pracy, określonych na podstawie badania „Barometr zawodów” lub zawodów dla których prognozowano istotne lub umiarkowane zapotrzebowanie na pracowników (na podstawie Prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy)[[120]](#footnote-120).

Na poziomie krajowym przeprowadzono działania zmierzające przede wszystkim do ściślejszego powiązania kształcenia zawodowego z potrzebami rynku pracy, co jest kluczowe dla zapewnienia efektywności kształcenia zawodowego. W ten cel wpisuje się m.in. opracowanie nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach, standardów organizacyjnych praktycznej nauki zawodu, modelu współpracy szkół zawodowych z uczelniami i in.

Interwencja nie odpowiadała oczywiście na wszystkie potrzeby/problemy szkolnictwa zawodowego w Polsce, w tym w szczególności na problem braku nauczycieli kształcenia zawodowego/instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Zdecydowana większość (96%) badanych beneficjentów projektów w oceniła, że **bez wparcia finansowego ze środków unijnych nie udałoby się osiągnąć porównywalnych efektów projektu.**

Badani beneficjenci projektów w obszarze kształcenia zawodowego uznali także wsparcie z programów unijnych **za użyteczne, odpowiadające na ich potrzeby.** 63% beneficjentów oceniło także, że **wysokość wsparcia finansowego ich projektu była wystarczająca w stosunku do potrzeb**, co ocenić należy pozytywnie.

|  |  |
| --- | --- |
| Wykres 15. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia zawodowego było dopasowane do Państwa potrzeb?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia zawodowego (n ważnych=383)  Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami | Wykres 16. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia zawodowego (n ważnych=384)  Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami |

O użyteczności wsparcia dla beneficjentów projektów w obszarze kształcenia zawodowego świadczy także bardzo wysoka (istotnie wyższa niż w przypadku innych obszarów edukacji) skłonność ich przedstawicieli do polecenia innym osobom/podmiotom skorzystania z Funduszy Unijnych na realizację projektu (średnia ocena 9,18 w skali od 0 do 10 w odpowiedzi na pytanie, na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia).

## Efekty realizacji interwencji w obszarze kształcenie zawodowego

### Infrastruktura i wyposażenie

**Projekty EFRR w zakresie infrastruktury kształcenia zawodowego**

Potrzeba szerokiego wsparcia w zakresie infrastruktury kształcenia zawodowego jest sygnalizowana zarówno przez powiaty jako organy prowadzące szkoły zawodowe, jak i przez IZ RPO. W porównaniu do innych obszarów edukacji, wsparcie infrastrukturalne dla szkolnictwa zawodowego dostępne były w prawie wszystkich RPO, z wyjątkiem województwa mazowieckiego oraz małopolskiego. Świadczy to o wysokim priorytecie kształcenia zawodowego w polityce rozwoju większości regionów. W wielu przypadkach infrastruktura kształcenia zawodowego jest przestarzała, niespójna z technologiami użytkowanymi w przedsiębiorstwach.

Do 30 września 2023 r. w projektach EFRR realizowanych w ramach RPO łączna wartość osiągnięta wskaźnika kluczowego **„Potencjał objętej wsparciem infrastruktury w zakresie opieki nad dziećmi lub infrastruktury edukacyjnej” wyniosła, dla projektów realizowanych w obszarze kształcenia zawodowego, 190161** **osób.** Stanowiło to 37,1% ogólnej wartości tego wskaźnika osiągniętej we wszystkich analizowanych projektach w obszarze edukacji (511918 osób). Najwyższą wartość tego wskaźnika osiągnięto w województwie śląskim (36,2 tys.) pomorskim (29,6 tys.), oraz lubelskim (27 tys.).Osiągnięta w całym kraju do 30.09.2023 r. wartość wskaźnika „Liczba wspartych obiektów infrastruktury kształcenia zawodowego” to 741. Także w tym wypadku najwyższe wartości osiągnięto we wskazanych trzech regionach: śląskie (152), lubelskie (102) oraz pomorskie (69) [zob. tabela 18 w aneksie].

W przeanalizowanych raportach z ewaluacji regionalnych, nie zidentyfikowano problemu braku efektywnego wykorzystania infrastruktury kształcenia zawodowego wspartej w ramach EFRR.[[121]](#footnote-121).

**Projekty EFS w zakresie doposażenia szkół zawodowych**

Możliwość doposażenia szkół zawodowych w ramach projektów EFS była powszechnie wykorzystywana przez beneficjentów, najczęściej w powiązaniu z działaniami „miękkimi” takimi jak zajęcia dodatkowe/kursy/szkolenia dla uczniów i nauczycieli. Przykładowo, w ramach RPO Województwa Pomorskiego 40% projektów EFS zawierało także tę formę wsparcia, zaś w przypadku RPO Województwa Lubelskiego – prawie wszystkie projekty (94,1%)[[122]](#footnote-122). Analizowany typ interwencji z pewnością przyczynił się do **poprawy jakości i dostępności infrastruktury kształcenia zawodowego oraz wyposażenia**.

Jak pokazuje relacja osiągniętych do 30.09.2023 r. wartości wskaźników rezultatu bezpośredniego: „Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego wykorzystujących doposażenie zakupione dzięki EFS [szt.]” (3954) do odpowiadającego mu wskaźnika produktu: „Liczba szkół i placówek kształcenia zawodowego doposażonych w programie w sprzęt i materiały dydaktyczne niezbędne do realizacji kształcenia zawodowego [szt.]” (4395), **doposażenie zakupione dzięki EFS jest efektywnie wykorzystywane** w szkołach/placówkach kształcenia zawodowego objętych wsparciem [zob. tabela 19 w aneksie]. Na podstawie analizy raportów z badań ewaluacyjnych zleconych przez IZ RPO można wysnuć identyczny wniosek. Przykładowo, w przypadku RPO Województwa Lubelskiego, ewaluator wykazał, że zakres wykorzystania przez szkoły i placówki oświatowe wyposażenia zakupionego w projektach jest bardzo wysoki. Wszyscy beneficjenci zadeklarowali, że wyposażenie pracowni przedmiotów zawodowych jest wykorzystywane po zakończeniu projektów[[123]](#footnote-123).

### Staże

Staże uczniowskie były **dominującą formą wsparcia realizowaną w projektach w obszarze kształcenia zawodowego w ramach EFS.** Do 30 września 2023 r. w projektach łączna wartość osiągnięta wskaźnika **„Liczba uczniów szkół i placówek kształcenia zawodowego uczestniczących w stażach i praktykach u pracodawcy” wyniosła 261636 osób**, z czego najwięcej w województwach: dolnośląskim (25,5 tys.), łódzkim (25,3 tys.), małopolskim (22,1 tys.) oraz lubelskim (20,7 tys.). [zob. tabela 20 w aneksie].

Jak zgłaszali beneficjenci oraz przedstawiciele IZ RPO, **w zakresie realizacji staży wystąpiły pewne problemy, przede wszystkim z rekrutacją uczniów szkół zawodowych**. W szczególności w tych regionach, w których sytuacja na rynku pracy jest bardzo dobra, uczniowie mieli liczne alternatywne możliwości podjęcia pracy (wakacyjnej, dorywczej, a nawet stałej), atrakcyjniejsze pod kątem uzyskiwanego wynagrodzenia, choć nie zawsze pod kątem rozwoju zawodowego. Drugim istotnym czynnikiem decydującym o nasileniu tego problemu była wysokość stypendium stażowego. Wysokie stypendium stażowe, co zrozumiałe, uatrakcyjniało ofertę stażu z punktu widzenia ucznia (zob. studium przypadku). Dość powszechnym problemem były także rezygnacje uczniów z udziału w stażach, wynikające m.in. z ich ogólnie niskiej motywacji oraz niskiego poziomu kompetencji kluczowych[[124]](#footnote-124). W przypadku niektórych RPO (np. RPO WZ), w celu wzmocnienia jakości staży zawodowych (zaangażowania pracodawców w realizację praktyk i staży), w naborach stosowano kryterium premiujące dla tych beneficjentów, którzy zorganizują w ramach projektu takie staże, w których koszty organizacji ponosić będą także pracodawcy, u których staże miały być realizowane.

Ogólnie, **uczestnicy staży raczej wysoko oceniają ich jakość i skuteczność w zakresie nabywania kompetencji, zarówno zawodowych, jak i kluczowych**[[125]](#footnote-125). Na podstawie badań jakościowych z przedstawicielami beneficjentów oraz IZ RPO można stwierdzić, że staże przyniosły pożądany efekt w postaci **podjęcia stałego zatrudnienia przez część uczniów/absolwentów w firmach, w których realizowali oni staże** w ramach projektu. Dzięki organizacji staży w ramach projektów, **szkoły zawodowe nawiązywały także nowe relacje z pracodawcami**, z którymi do tej pory nie współpracowali. W niektórych przypadkach współpraca ta rozwinęła się także na inne obszary (np. konsultacja programów nauczania, konsultacja w zakresie zakupu doposażenia do szkoły zawodowej i in.).

Na podstawie przeanalizowanych raportów z ewaluacji regionalnych, **raczej negatywnie ocenić należy za to trwałość staży rozumianą jako ich kontynuowanie po zakończeniu projektu**. Przykładowo, w przypadku RPO Województwa Lubelskiego, jedynie w 12,5% analizowanych przypadków wsparcie to jest kontynuowane po zakończeniu projektu w takim samym zakresie, jak w ramach projektu. W 29,2% analizowanych przypadków wsparcie jest kontynuowane, ale w mniejszym zakresie niż w ramach projektu, zaś w 58,3% analizowanych przypadków wsparcie w ogóle nie jest kontynuowane po zakończeniu projektu[[126]](#footnote-126).

### Zajęcia dodatkowe

Brak jest danych statystycznych obrazujących skalę realizacji zajęć dodatkowych w projektach w obszarze kształcenia zawodowego.

Zajęcia dodatkowe prowadzili albo wykonawcy zewnętrzni albo nauczyciele zatrudnieni w szkołach/placówkach kształcenia zawodowego, w których realizowane były projekty (z reguły wcześniej przygotowani w ramach kursów/szkoleń do ich realizacji).

W zakresie realizacji tej formy wsparcia wystąpiły podobne problemy, jak w przypadku staży, w tym przede wszystkim trudności w zmobilizowaniu uczniów do udziału w nich. W przypadku projektu uwzględnionego w studium przypadku, istotnym problemem był też dojazd uczniów, zwłaszcza z obszarów wiejskich, na zajęcia organizowane w ramach projektu, co wynika z wykluczenia komunikacyjnego tych obszarów.

Ogólnie jakość zajęć (pozalekcyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych, specjalistycznych, a także praktyk i staży) uczniowie ocenili raczej wysoko[[127]](#footnote-127). Zajęcia dodatkowe realizowane w ramach projektów uznać można za skuteczne w zakresie rozwoju kompetencji uczniów, zarówno zawodowych, jak i kluczowych[[128]](#footnote-128). Analizowaną formę wsparcia uznać można za skuteczną (w niektórych ewaluacjach regionalnych oceniana jest jako najskuteczniejsza) w zakresie poprawy sytuacji uczniów/absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy. W szczególności skuteczne są te zajęcia dodatkowe, które realizowane są w formie kursów/szkoleń kończących się uzyskaniem dodatkowych, formalnych kwalifikacji (np. uprawnienia elektryczne, prawo jazdy C+E i in.)[[129]](#footnote-129).

Trwałość zajęć dodatkowych, w tym zwłaszcza zajęć specjalistycznych, realizowanych przez zewnętrznych wykonawców, ocenić należy jako niską[[130]](#footnote-130).

### Stypendia

Podobnie, jak w obszarze edukacji ogólnej, w większości RPO realizowane było wsparcie stypendialne dla uczniów szkół zawodowych szczególnie uzdolnionych.

Podobnie, jak w przypadku edukacji ogólnej, wsparciu stypendialnemu/finansowemu towarzyszyło wsparcie komplementarne (tworzenie indywidualnego planu rozwoju edukacyjnego), co ocenić należy pozytywnie.

Na podstawie przeanalizowanych raportów z badań ewaluacyjnych nie można potwierdzić, że dzięki organizacji i finansowaniu w ramach projektów stypendiów dla uczniów szkół zawodowych, rośnie ich motywacja do osiągania wysokich wyników edukacyjnych[[131]](#footnote-131).

### Doskonalenie zawodowe nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu

**Skala interwencji w zakresie doskonalenia zawodowego na nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu była wysoka**, a tę formę wsparcia uznać można za szeroko rozpowszechnioną w ramach wszystkich RPO. Łączna liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu objętych wsparciem w ramach RPO to **ok. 31,7 tys. osób**. Najwięcej osób zostało objętych wsparciem w województwie łódzkim (3392), dolnośląskim (2529), lubelskim (2448), opolskim (2436), małopolskim (2358) oraz podkarpackim (2315). W przypadku 90% spośród nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu objętych wsparciem (27,8 tys. osób) fakt nabycia kompetencji/uzyskania kwalifikacji został pozytywnie zweryfikowany w ramach projektów [zob. tabela 21 w aneksie].

Jak wynika z badań jakościowych, także w tym wypadku wystąpiły, choć nie tak istotne, jak w przypadku staży i zajęć dodatkowych dla uczniów, problemy związane z rekrutacją uczestników projektów. Spowodowane jest to m.in. trudną sytuacją nauczycieli kształcenia zawodowego, faktem podejmowania przez nich pracy niekiedy w kilku szkołach/placówkach, a tym samym braku czasu na doskonalenie zawodowe[[132]](#footnote-132). Szczególnie niskim zainteresowaniem cieszyły się formy doskonalenia zawodowego trwające długo, a więc studia podyplomowe oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe.

Jakość usług doskonalenia zawodowego nauczycieli kształcenia zawodowego w ramach projektów była wysoka[[133]](#footnote-133).

Badanie ewaluacyjne RPO Województwa Lubelskiego wykazało dość wysoką skuteczność doskonalenia zawodowego nauczycieli kształcenia zawodowego. Wnioski te opierały się jednak tylko na deklaracjach samych nauczycieli. Najbardziej skuteczne w zakresie przygotowania do realizacji wysokiej jakości kształcenia zawodowego okazały się być szkolenia, studia podyplomowe oraz staże ukierunkowane na rozwój kompetencji branżowych/specjalistycznych a także kursy i szkolenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych[[134]](#footnote-134).

Stopień wykorzystania przez nauczycieli kwalifikacji nabytych w ramach różnych form wsparcia dostępnych w projektach jest średni. W badaniu ewaluacyjnym RPO Województwa Lubelskiego obliczono, że umiejętności/kompetencje nabyte w ramach doskonalenia zawodowego zrealizowanego w ramach projektów wykorzystuje ok. 60-70 nauczycieli kształcenia zawodowego – uczestników projektów[[135]](#footnote-135). Nie zidentyfikowano problemu masowego odchodzenia z pracy przeszkolonych w ramach projektu nauczycieli kształcenia zawodowego

### Efekty interwencji w ramach PO WER

Interwencja w obszarze edukacji zawodowej została podjęta w POWER przede wszystkim w ramach Działania 2.15 (jedyne Działanie, do którego przypisany został PI 10iv[[136]](#footnote-136)), choć elementy interwencji w obszarze kształcenia zawodowego realizowane były także w ramach innych Działań PO WER. Jej głównym celem było:

1. dostosowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy poprzez zaangażowanie przedstawicieli pracodawców i pracowników na wszystkich etapach jego programowania;
2. zwiększenie wykorzystania zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia zawodowego;
3. wypracowanie modelu trwałej współpracy szkół wyższych ze szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe (technika, szkoły branżowe I i II stopnia, zasadnicze szkoły zawodowe);
4. zapewnienie informacji zwrotnej dla systemu kształcenia zawodowego na temat losów absolwentów szkół ponadpodstawowych.

Można wyróżnić następujące obszary tematyczne interwencji w ramach PO WER w szeroko rozumianym obszarze edukacji zawodowej: elektroniczne materiały dydaktyczne; doskonalenie podstaw kształcenia w zawodach; opracowywanie zadań egzaminacyjnych we współpracy z pracodawcami; współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe z pracodawcami; współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe ze szkołami wyższymi; monitoring losów absolwentów szkół ponadpodstawowych; konkurs umiejętności zawodowych.

#### Nowe podstawy programowe kształcenia w zawodach (PPKZ)[[137]](#footnote-137)

Interwencja w tym obszarze polegała na opracowaniu dla wybranych zawodów podstaw programowych kształcenia, które będą lepiej odpowiadać na rzeczywiste potrzeby rynku pracy.

Udoskonalanie podstaw programowych kształcenia w zawodach (PPKZ) pod kątem zgodności z wymogami rynku pracy jest niezbędnym elementem, który umożliwia dostosowywanie kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Istotnym elementem, zarówno dla uczniów/absolwentów (potencjalnych pracowników), jak i dla pracodawców, są też ścieżki rozwoju zawodowego wypracowane w ramach projektów. Dzięki nim młodzież ma zdecydowanie większą kontrolę nad swoją karierą zawodową oraz lepszy wgląd w specyfikę swojej profesji. **Interwencję ocenić należy jako trafną w stosunku do potrzeb.** Warto przy tym zauważyć, że zmodernizowane w ramach POWER podstawy programowe zostały wprowadzone do systemu szkolnictwa zawodowego w latach 2017-2019, w związku z wdrożoną reformą systemu szkolnictwa zawodowego.

W opracowaniu nowych, zmodernizowanych PPKZ **ważną rolę odegrały** **Branżowe Zespoły Partnerów Społecznych (BZPS)**. Ich rolą było doradztwo merytoryczne pozwalające na wypracowanie jak najlepszych rozwiązań, umożliwiających modernizację systemu kształcenia zawodowego. Zespoły składały się z przedstawicieli różnych podmiotów powiązanych z nauczaniem zawodu, a ich rolą było doradztwo merytoryczne. Dzięki pracy w ramach zespołów można było spojrzeć na problem z szerszej perspektywy, przygotowywać odpowiednie zapisy, odzwierciedlające podstawowe potrzeby względem umiejętności zawodowych absolwentów w poszczególnych branżach, z uwzględnieniem różnych punktów widzenia. **Pracę BZPS, w tym wartość merytoryczną dyskusji oceniono bardzo wysoko.** **Utworzono 25 zespołów partnerów społecznych dla kształcenia zawodowego** (stan na 30.09.2023).

W sumie **dzięki wsparciu z EFS zmodernizowano podstawy programowe dla 211 zawodów** (stan na 30.09.2023). **Zmodernizowane PPKZ formalnie zostały wprowadzone do systemu szkolnictwa zawodowego** następującymi rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej:

* z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. poz. 860),
* z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. z 2019 r., poz. 991).

**Stosowanie zmodernizowanych podstaw programowych wynika w tym momencie** z obowiązku nałożonego prawem oświatowym (tym samym **100% szkół zawodowych realizuje kształcenie w zawodach objętych modernizacją podstaw programowych**).

Zmodernizowane PPKZ większość przedstawicieli szkół prowadzących kształcenie zawodowe oceniło „średnio”, zarówno pod względem przejrzystości ich struktury, jak i dostosowania do wymagań rynku pracy i oczekiwań pracodawców. Wysoko, w obu aspektach, oceniła je mniej niż połowa respondentów. Warto przy tym przypomnieć, że PPKZ stanowią tylko część składową programów nauczania zawodu, które są stosowane w szkołach. PPKZ jest swojego rodzaju trzonem, określającym minimalne wymagania dotyczące umiejętności zawodowych. Sposób prowadzenia kształcenia zawodowego jest dostosowywany do warunków i potrzeb występujących w danej branży z pomocą szeregu innych narzędzi, uzupełniających podstawy określone w PPKZ. Istotną rolę w kształtowaniu planu nauczania mają dyrektorzy szkół.

Warto podkreślić, że projekty zrealizowane w ramach POWER **przyczyniły się do wdrożenia rozwiązania dotyczącego dodatkowych umiejętności zawodowych (DUZ)** - po 1 września 2019 roku szkoła prowadząca kształcenie zawodowe może zaoferować uczniowi szkoły branżowej przygotowanie do nabycia dodatkowych uprawnień zawodowych w zakresie wybranych zawodów, dodatkowych umiejętności zawodowych lub kwalifikacji rynkowych funkcjonujących w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Dodatkowe umiejętności zawodowe w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego zawarte są w załączniku nr 33 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. poz.991, ze zm.). Ważnym efektem prac prowadzonych w ramach projektów było także **pogrupowanie zawodów w 32 branże** (w wyniku konsultacji ze środowiskiem pracodawców i innych partnerów społecznych).

#### Organizacja praktycznej nauki zawodu (PNZ) w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe[[138]](#footnote-138)

**Ponad 40% szkół prowadzących kształcenie zawodowe, które zapoznały się z programami praktycznej nauki zawodu (PNZ) opracowanymi w ramach projektów, wykorzystywało opracowane w nich rozwiązania organizacyjne.** Najczęściej korzystano z opisów treści nauczania dla zawodów do realizacji w rzeczywistych warunkach pracy i opisów rozwiązań organizacyjnych w zakresie realizacji zajęć praktycznych i praktyk zawodowych.

**Rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu wypracowane zostały dla 171 zawodów (stan na 30.09.2023).** Beneficjenci wykorzystywali wiele różnorakich kanałów, w tym SIO, by przekazać szkołom informacje dotyczące wypracowanych rozwiązań. Ostatecznie zapoznało się z nimi ok. 31% ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących na poziomie kwalifikacji technika. Istnieje potrzeba, by były one nadal upowszechniane, tym bardziej, że obecnie warunki mogą temu bardziej sprzyjać (pilotaże realizowane były w czasie epidemii koronawirusa COVID-19, ogólnopolskiego strajku nauczycieli i reformy systemu szkolnictwa zawodowego). Niski stopień upowszechnienia wpłynął na niską wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego: **wypracowane w programie rozwiązania organizacyjne w zakresie PNZ wykorzystywało 12,8% ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących na poziomie kwalifikacji technika** (tym samym osiągnięto 28,4% wartości docelowej wskaźnika długoterminowego ustalonej na poziomie 45%). **W opinii przedstawicieli dwóch trzecich szkół, w których skorzystano z modelowych rozwiązań w zakresie PNZ, pomagają one w lepszym przygotowaniu uczniów do wykonywania zawodu i lepszym dostosowaniu kształcenia do potrzeb rynku pracy**. Wśród najczęściej wymienianych zmian wywołanych zastosowaniem modelowych rozwiązań znalazło się także rozszerzenie, zacieśnienie lub zwiększenie skali współpracy szkoły z pracodawcami (efekt wskazany przez przedstawicieli połowy szkół). **Na tej podstawie można ocenić, że wypracowane rozwiązania mogą być skuteczne w odniesieniu do przynajmniej części szkół.**

#### Współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe z uczelniami[[139]](#footnote-139)

Celem interwencji było stymulowanie współpracy między szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe a uczelniami. Wychodzi się z założenia, że wspólne działania podejmowane przez szkoły prowadzące kształcenie zawodowe ze środowiskiem szkół wyższych mogą pomóc w przygotowaniu uczniów do wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na rynku pracy, a także wskazać możliwości rozwijania dalszej ścieżki edukacji dla absolwentów.

**Około 47% szkół, które zapoznały się z programami dot. współpracy z uczelniami, wykorzystywały opracowane w nich rozwiązania.** Najczęściej wykorzystywano rozwiązania dotyczące organizacji zajęć dla uczniów przez wykładowców oraz opisane sposoby nawiązywania współpracy szkoły z uczelnią.

**Przykładowe rozwiązania w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi opracowano dla 16 zawodów** (stan na 30.09.2023). Projekty (jako liderzy partnerstw) realizowały głównie samorządy miast lub uczelnie wyższe. Uczelnie były w mniejszym niż zakładano stopniu zainteresowane realizacją projektów, stąd nie wyczerpano całej alokacji (środki zostały przesunięte na realizację innych celów). Konkursy nie objęły wszystkich zaplanowanych w regulaminie branż i związanych z nimi zawodów. Wyłoniono po dwa projekty z tych samych branż (teleinformatyczna, spedycyjno-logistyczna i tekstylno-odzieżowa/przemysłu mody) realizowane przez różne podmioty (miasto, szkoła wyższa). Wypracowanie, a także upowszechnienie i wdrożenie wypracowanych rozwiązań utrudniała też sytuacja zewnętrzna: epidemia koronawirusa COVID -19 i ogólnopolski strajk nauczycieli, który destabilizował pracę placówek oświatowych. Dodatkowo należy podkreślić, że choć szkoły prowadzące kształcenie zawodowe są generalnie zainteresowanie współpracą z uczelniami, to obie strony napotykają na znaczne trudności związane z organizacją i finansowaniem wyjazdów na uczelnie lub do szkół.

Wśród szkół, które potencjalnie mogły wykorzystywać wypracowane modelowe rozwiązania dot. współpracy z uczelniami, ok. 8,5% miało okazję się z nimi zapoznać. Niski stopień upowszechnienia wpłynął na niską wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego: **wypracowane rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami wyższymi wykorzystywało 4,5% szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem** (osiągnięto 45% wartości docelowej wskaźnika, którą ustalono na poziomie 10%). Najczęściej wskazywane rezultaty wykorzystania programów współpracy z uczelniami, to: poprawa jakości kształcenia uczniów (taką zmianę zaobserwowali przedstawiciele 68% szkół) oraz rozszerzenie, zacieśnienie lub zwiększenie skali współpracy szkoły z uczelniami (zmiana wskazana przez przedstawicieli 60% szkół). Przedstawiciele ponad połowy szkół wskazali z kolei jako efekt lepsze przygotowanie uczniów do wykonywania zawodu i dostosowanie do potrzeb rynku pracy. **Wypracowane rozwiązania powinny być nadal upowszechniane, tym bardziej że okazały się skuteczne w zakresie podniesienia jakości kształcenia w odniesieniu do przynajmniej części szkół, których przedstawiciele mieli możliwość się z nimi zapoznać**. Podejmowanie interwencji w tym obszarze na poziomie krajowym jest o tyle zasadne, że stwarza szansę na wypracowanie rozwiązań formalno-prawnych dla problemów, które ograniczają współpracę szkół prowadzących kształcenie zawodowe i szkół wyższych (związanych np. z finansowaniem dojazdów pracowników naukowych uczelni do szkół i uczniów na uczelnie, uregulowanie kwestii wynagradzania nauczycieli za pełnienie funkcji opiekuna grupy uczniów wyjeżdżających na uczelnie itd.).

#### System egzaminów zawodowych doskonalony we współpracy z pracodawcami

W ramach interwencji przygotowano zadania egzaminacyjne do nowych i zmodernizowanych zawodów szkolnictwa zawodowego, zgodnie z wytycznymi pracodawców oraz przeprowadzono szkolenia metodyczne dla pracodawców uczestniczących w procesie przygotowania i przeprowadzenia egzaminów. W ramach projektów realizowanych przez CKE i Związek Rzemiosła Polskiego powstawały zadania egzaminacyjne. Potrzeba aktualizacji zadań egzaminacyjnych wynika oczywiście ze zmian PPKZ oraz zmian oczekiwań pracodawców dot. wiedzy, umiejętności i kompetencji pracowników. W tym kontekście interwencję należy ocenić jako trafną.

Założone w tym obszarze wskaźniki PO WER zostały osiągnięte na zakładanym poziomie. We współpracy z pracodawcami opracowano 167891 zadań egzaminacyjnych dla egzaminów zawodowych (stan na 30.09.2023). Egzamin z wykorzystaniem opracowanych w programie zadań egzaminacyjnych przeprowadzono dla 82,37% kwalifikacji (stan na 30.09.2023).

#### E-zasoby do kształcenia zawodowego

Celem interwencji było opracowanie założeń dotyczących e-materiałów do kształcenia zawodowego, ich opracowanie przez podmioty wybrane w projektach konkursowych, odbiór i upowszechnienie. Była wdrażana w ścisłej współpracy ORE (odpowiadał za tworzenie założeń do materiałów/ich specyfikacji, a następnie ich odbiór od beneficjentów projektów konkursowych) oraz beneficjentów projektów konkursowych (odpowiedzialnych za „produkcję” materiałów, zgodnie z ich specyfikacją załączaną do dokumentacji konkursowej). Materiały elektroniczne wykorzystywane w kształceniu zawodowym mają inną strukturę w porównaniu z materiałami stosowanymi w edukacji ogólnej – jeden materiał obejmuje większy obszar tematyczny.

Trafność interwencji ocenić należy wysoko. Tworzenie i udostepnienie e-materiałów do kształcenia zawodowego jest szczególnie ważne z tego powodu, że nie są udostępniane tradycyjne podręczniki do nauki w szkołach branżowych. Podjęto decyzję o rezygnacji z nich z uwagi na fakt, że ten obszar edukacji dynamicznie się zmienia. Planowana jest kontynuacja działań w ramach FERS, gdyż obecnie nie dla wszystkich zawodów i nie dla wszystkich części kwalifikacji są dostępne e-materiały.

Opracowano i upowszechniono 190 e-materiałów do kształcenia zawodowego (stan na 30.09.2023). **Zadbano, by e-materiały tworzone w ramach POWER były dostosowane do podstaw programowych kształcenia w zawodach**. Przed reformą systemu kształcenia zawodowego powstało 125 e-materiałów do nauki języka obcego zawodowego (w języku angielskim i innych: francuskim, hiszpańskim, rosyjskim, niemieckim) i 25 materiałów z zakresu podejmowania działalności gospodarczej (PDG). Pozostałe stworzono po reformie, by były dopasowane do wymogów. E-zasoby zostały udostępnione na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (ZPE).

W załączniku dołączonym do raportu znajduje się studium przypadku projektu „Tworzenie e-zasobów do kształcenia zawodowego” zrealizowanego przez ORE w ramach PO WER.

#### Monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych

Metodologię monitorowania losów absolwentów rozwijano w IBE od 2015 roku, w ramach dwóch kolejnych projektów pozakonkursowych realizowanych równolegle do towarzyszących im projektów konkursowych. Głównym wyzwaniem przy tworzeniu systemu było określenie sposobów przekazywania i łączenia danych oraz kwestie bezpieczeństwa i ochrony danych osobowych.

Wyniki monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych, w których zostały prześledzone zależności zachodzące między wyborem ścieżki kształcenia i sytuacją zawodową absolwentów szkół różnego typu, mogą być istotnym źródłem informacji o poziomie edukacji i efektach nauczania. Monitoring jest prowadzony w celu zapewnienia informacji na temat przebiegu karier absolwentów na potrzeby prowadzenia polityki oświatowej państwa na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Monitoring stanowi narzędzie komplementarne wobec, ogłaszanej corocznie przez MEN, prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy, którą wprowadzono w 2019 r. W kontekście potrzeb w zakresie dopasowania kształcenia zawodowego do potrzeby rynku pracy, w tym w szczególności zapotrzebowania na poszczególne zawody/kwalifikacje, **interwencję ocenić należy jako trafną.**

Ustawa wprowadzająca monitorowanie karier absolwentów weszła w życie 2 kwietnia 2021 roku. W kolejnych latach system będzie doskonalony w ramach projektu dofinansowanego w FERS.

**Dotychczas przeprowadzono trzy edycje programu monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół zawodowych zrealizowanych ze środków EFS.** Dostępne są trzy raporty krajowe dotyczące sytuacji edukacyjnej i zawodowej absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Badania losów absolwenta przeprowadzono we wszystkich szkołach zawodowych (100%).

Cele monitoringu realizowane są z wykorzystaniem danych administracyjnych z państwowych rejestrów. Monitoring wykorzystuje dane dotyczące nauki w systemie oświaty (z Systemu Informacji Oświatowej – SIO), uzyskiwania dyplomów i świadectw/ certyfikatów (dane Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych – OKE oraz dane SIO), kontynuacji nauki na studiach (dane pochodzące z systemu POL-on) oraz aktywności na rynku pracy (dane Zakładu Ubezpieczeń Społecznych – ZUS). Za realizację zadania monitoringu karier absolwentów odpowiedzialne są Instytut Badań Edukacyjnych oraz Centrum Informatyczne Edukacji, które pełni kluczową rolę w procesie przygotowania danych administracyjnych, na których analizie opiera się monitoring.

Brak jest jednak danych dotyczących stopnia wykorzystania danych i wniosków z monitoringu losów absolwentów do kształtowania oferty szkół zawodowych.

#### Międzynarodowy konkurs umiejętności zawodowych

We wrześniu 2023 roku w Gdańsku przeprowadzony został międzynarodowy konkurs edukacyjny i umiejętności zawodowych EuroSkills. Jego celem jest promocja kształcenia zawodowego oraz wymiana doświadczeń (między nauczycielami/opiekunami, uczniami). W konkursie uczestniczyło 600 wykwalifikowanych młodych profesjonalistów w wieku poniżej 25 lat z 32 krajów. Wzięli oni udział w konkursach i pokazach w 43 różnych umiejętnościach i zawodach. Była to 8. edycja konkursu, który odbywa się co 2 lata. Po raz pierwszy odbył się w Polsce. Za organizację konkursu odpowiedzialna była FRSE. Brak jest danych na temat skuteczności oddziaływania tego działania na zainteresowanie kształceniem zawodowym wśród absolwentów szkół podstawowych oraz na nawiązanie trwałych relacji międzynarodowych.

### Wpływ interwencji na poprawę jakości kształcenia zawodowego

Jak już wspomniano w podrozdziałach poświęconych poszczególnym formom wsparcia uczniów szkół zawodowych w ramach RPO, ich oddziaływanie na poprawę sytuacji uczestników projektów na rynku pracy uznać można za dość wysokie (projekty są skuteczne w tym zakresie). Dotyczy to zarówno staży, jak i zajęć dodatkowych, w tym zwłaszcza szkoleń/kursów specjalistycznych umożliwiających zdobycie kwalifikacji.

Projekty zrealizowane w ramach RPO nie przyczyniły się istotnie do wdrożenia trwałych zmian w ofercie kształcenia zawodowego w poszczególnych szkołach/placówkach objętych wsparciem. W szczególności nie przyczyniły się one do wygaszenia w tych szkołach/placówkach kształcenia w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych. Nieco częściej zaobserwować można zmiany w postaci rozpoczęcia kształcenia w nowych zawodach wskutek pozyskania przez szkołę/placówkę kształcenia zawodowego zasobów (przeszkolona kadra nauczycielska, odpowiednia infrastruktura i doposażenie) w wyniku udziału w projekcie. Większe znaczenie w zakresie dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy mogą mieć działania podejmowane z poziomu krajowego, w tym w ramach PO WER: zróżnicowanie poziomu finansowania kształcenia zawodowego w zależności od jego faktycznej kosztochłonności oraz sytuacji na rynku pracy (większe dofinansowanie z budżetu państwa na kształcenie w zawodach deficytowych/perspektywicznych, niższe na kształcenie w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych), a także rozwój systemu doradztwa zawodowego. Wysokiej jakości doradztwo zawodowe może być mechanizmem ograniczającym popyt absolwentów szkół podstawowych na kształcenie w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych w szkołach zawodowych oraz zwiększającym popyt na kształcenie w zawodach deficytowych/perspektywicznych. Popyt na kształcenie w poszczególnych zawodach jest zaś głównym (choć niejedynym) czynnikiem kształtującym ofertę kształcenia zawodowego. Doradcy zawodowi mają możliwość wykorzystania wyników monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych, dzięki interwencji w ramach PO WER. Brak jest jednak danych, na ile dane i wnioski z monitoringu są faktycznie wykorzystywane w procesie doradztwa zawodowego.

Należy ocenić, że projekty w ramach RPO przyczyniły się do poprawy jakości kształcenia zawodowego, ale najczęściej w obrębie zawodów/kwalifikacji, które były już oferowane przez szkoły zawodowe objęte wsparciem jeszcze przed ich przystąpieniem do projektów. Trwałość efektów projektów EFS zrealizowanych w obszarze kształcenia zawodowego w ramach RPO jest raczej niska w zakresie staży, zajęć dodatkowych oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli. Po zakończeniu projektów te formy wsparcia uczniów i nauczycieli nie są z reguły dostępne w szkołach/placówkach objętych wsparciem.

Interwencja przyczyniła się w umiarkowanym stopniu do zacieśnienia współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, zarówno na poziomie krajowym (PO WER), jak i lokalnym (RPO). Po części jest to spowodowane narastającymi trudnościami pracodawców w znalezieniu odpowiednio przygotowanych do pracy pracowników, a tym samym ich wyższą skłonnością do podejmowania inicjatywy w zakresie kształtowania oferty kształcenia zawodowego. Trwałość współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, z którymi nawiązano współpracę dzięki realizacji projektu, jest umiarkowana[[140]](#footnote-140).

Jak do tej pory, współpraca szkół zawodowych z szkołami wyższymi jest bardzo rzadko praktykowana. Jak pokazują doświadczenia z wdrażania projektów w perspektywie finansowej 2014-2020, skuteczniejsze w tym zakresie są inicjatywy podejmowane na poziomie regionalnym.

Zauważalnym przez przedstawicieli IZ RPO efektem projektów jest także poprawa wizerunku kształcenia zawodowego jako ścieżki edukacji dającej możliwość szybkiego wejścia na rynek pracy i osiągania satysfakcjonujących dochodów. Można stwierdzić, że efektem interwencji było podwyższenie konkurencyjności szkolnictwa zawodowego w stosunku do edukacji ogólnej, co wykazano w ewaluacji RPO Województwa Lubelskiego. Wpływ na postrzeganie szkół zawodowych przez (potencjalnych) uczniów i ich rodziców miały przede wszystkim inwestycje infrastrukturalne (w tym w zakresie wyposażenia pracowni kształcenia praktycznego)[[141]](#footnote-141).

Przedstawiciele powiatów, w tym miast na prawach powiatu, którzy wzięli udział w badaniu ankietowym ocenili, że sytuacja w ich powiecie w obszarze kształcenia zawodowego w 2023 r. w porównaniu do 2014 r. uległa poprawie we wszystkich analizowanych aspektach. W największym stopniu poprawę można zauważyć w aspekcie infrastruktury i wyposażenia szkół zawodowych, umiejętności stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez uczniów szkół zawodowych oraz w aspekcie współpracy szkół zawodowych z ich otoczeniem, w tym w szczególności z pracodawcami. [zob. tabela 22 w aneksie].

**Sami beneficjenci projektów w obszarze kształcenia zawodowego bardzo wysoko**, istotnie wyżej niż w przypadku projektów realizowanych w innych obszarach edukacji (średnia ocen 8,22 w przypadku edukacji ogólnej wobec 7,16 ogółem, w skali ocen od 0 do 10) **oceniają wpływ zrealizowanych przez nich projektów na stworzenie warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy**.

### Studium przypadku

Zaprezentowany poniżej przypadek projektu dobrze obrazuje typowe zakres, przebieg i efekty projektów realizowanych w obszarze kształcenia zawodowego w ramach RPO. Projekt stanowi także przykład dobrej praktyki w zakresie zwiększania jakości kształcenia zawodowego. Zidentyfikowane czynniki sukcesu projektu to przede wszystkim dobrze zrealizowana diagnoza, obejmująca wszystkich kluczowych interesariuszy szkolnictwa zawodowego w społeczności lokalnej (nauczyciele, uczniowie, rodzice, pracodawcy), odpowiednia wysokość stypendium stażowego dla uczniów, dopasowanie wsparcia do zdiagnozowanych potrzeb nauczycieli oraz uczniów, a także silne zaangażowanie pracodawców w projektowanie i wdrażanie interwencji. Pełna wersja studium przypadku znajduje się w załączniku do raportu.

|  |
| --- |
| Projekt „Zawodowcy z Kościuszki” został zrealizowany przez Powiat Krasnostawski/Zespół Szkół nr 1 im. Tadeusza Kościuszki w Krasnymstawie w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Lubelskiego na lata 2014-2020.  Realizację projektu poprzedziła szczegółowa diagnoza potrzeb uczniów, ich rodziców, nauczycieli i lokalnych pracodawców, przeprowadzona samodzielnie przez beneficjenta.  Celem projektu było zwiększenie szans na zatrudnienie uczniów/absolwentów placówki poprzez poprawę jakości kształcenia, w tym udział uczniów w stażach, szkoleniach oraz zajęciach specjalistycznych, jak również poprzez podniesienie kompetencji nauczycieli kształcenia zawodowego oraz doposażenie pracowni kształcenia zawodowego. Osiągnięto zakładane cele projektu.  Staże uczniowskie zorganizowane zostały w okresie wakacji szkolnych. Staże dawały przede wszystkim możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia zawodowego. Uczestnicy otrzymywali relatywnie wysokie stypendium stażowe (2600 zł), co pozwoliło uniknąć dość powszechnie występujących w innych projektach problemów z motywacją uczniów do udziału w nich.  Dla uczniów zorganizowano także liczne zajęcia dodatkowe i zajęcia specjalistyczne. Zajęcia te jedynie w niewielkim zakresie są kontynuowane po zakończeniu projektu.  Nauczyciele wzięli udział w specjalistycznych szkoleniach, co m.in. pozwoliło im prowadzić zajęcia dodatkowe/specjalistyczne dla uczniów w ramach projektu. Kompetencje nabyte na szkoleniach są wykorzystywane przez nauczycieli po zakończeniu projektu, do prowadzenia zajęć edukacyjnych.  Projekt pozwolił także na przeprowadzenie inwestycji w specjalistyczny sprzęt i materiały dydaktyczne do pracowni kształcenia zawodowego w celu poprawy warunków praktycznej nauki zawodu.  W ramach projektu nawiązano współpracę z pracodawcami. Współpraca obejmowała realizację staży, a także konsultacje w zakresie zakupu wyposażenia do pracowni kształcenia zawodowego. Współpraca jest kontynuowana po zakończeniu projektu.  Projekt nie przyczynił się do trwałej zmiany oferty edukacyjnej placówki-beneficjenta. Podjęto próbę wykorzystania zmodernizowanej w ramach projektu infrastruktury oraz przeszkolonej kadry nauczycielskiej do rozpoczęcia kształcenia w zawodzie lakiernik samochodowy. Z uwagi na zbyt mały nabór kandydatów, organ prowadzący nie zezwolił jednak na rozpoczęcie kształcenia (z przyczyn finansowych).  Istotnym problemem w zakresie realizacji projektu były trudności w dojazdach uczniów (zwłaszcza mieszkańców obszarów wiejskich) na/z zajęć dodatkowych organizowanych dla nich w ramach projektu. Na obszarze realizacji projektu nasilony jest problem wykluczenia komunikacyjnego. |

W załączniku dołączonym do raportu znajduje się również studium przypadku projektu „Tworzenie e-zasobów do kształcenia zawodowego” zrealizowanego przez ORE w ramach PO WER.

### Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze kształcenia zawodowego

#### Wpływ COVID-19 na przebieg i efekty realizacji interwencji

W okresie pandemii COVID-19 wystąpiły istotne trudności w zakresie realizacji niektórych form wsparcia dostępnych w projektach EFS. Problemy te były nawet istotniejsze niż w przypadku projektów realizowanych w obszarze edukacji ogólnej. W zdecydowanej większości przypadków projektów realizowanych w obszarze kształcenia zawodowego nie dało się bowiem zrealizować zaplanowanych działań (np. zajęć dodatkowych, kursów, szkoleń, a także staży) w formie zdalnej. Konieczne było przesunięcie zaplanowanych form wsparcia na późniejszy okres, co prowadziło do wydłużenia okresu realizacji projektów, często znacznego. W wielu przypadkach konieczna była rezygnacja z części działań zaplanowanych w projektach, których realizacja w pandemii nie była możliwa. Jak wskazują beneficjenci objęci badaniem ankietowym, z uwagi na czasowy przestój na rynku pracy (niepewność pracodawców co do możliwości dalszego funkcjonowania, wstrzymanie rekrutacji, w niektórych branżach także zwolnienia pracowników), **pandemia obniżyła także skuteczność projektów w zakresie zatrudnienia absolwentów szkół zawodowych po zakończeniu ich udziału w projekcie.** Pandemia COVID-19 negatywnie wpłynęła także na wdrażanie projektów PO WER, w tym opóźnienia w opracowywaniu e-zasobów do kształcenia zawodowego i innych produktów projektów.

Bardzo istotny wpływ pandemii COVID-19 na realizację projektów potwierdzają wyniki badania ankietowego beneficjentów projektów w obszarze kształcenia zawodowego. **25% z nich oceniło, że pandemia miała znaczący, negatywny wpływ na realizację projektu, a 34%, że pandemia miała niewielki, negatywny wpływ na realizację projektu.**

#### Pozostałe bariery i problemy związane z realizacją projektów

Przedstawiciele IZ RPO wskazywali na wystąpienie przede wszystkim następujących problemów związanych z realizacją projektów:

* niska motywacja nauczycieli kształcenia zawodowego do udziału w doskonaleniu zawodowym,
* wypadanie uczniów z zaprojektowanej przez beneficjentów ścieżki wsparcia (staże, zajęcia dodatkowe);
* problemy związane z realizacją przetargów na zakup sprzętu/wyposażenia oraz wzrost kosztów w stosunku do pierwotnych założeń zapisanych w budżecie projektu (spowodowane inflacją).

W zakresie wdrażania PO WER zidentyfikowano bardzo poważny problem związany ze współpracą ORE z beneficjentami projektów konkursowych w procesie tworzenia e-zasobów do kształcenia zawodowego. Problemy te zostały szczegółowo przeanalizowane w ramach studium przypadku.

Tylko **13%** badanych beneficjentów projektów zrealizowanych w obszarze kształcenia zawodowego zadeklarowało, że podczas aplikowania o wsparcie lub realizacji projektu natrafiło na jakieś problemy/bariery. Najczęściej wskazywali na problemy takie jak: **niska motywacja uczestników projektu** (przy czym, jak wynika z przeprowadzonych badań jakościowych, problem ten dotyczy w szczególności uczniów szkół zawodowych, nie zaś nauczycieli) oraz **rezygnacje uczestników z udziału w projekcie** (np. ze staży czy zajęć dodatkowych). Często wskazano także na **trudności z pozyskaniem ekspertów/trenerów zewnętrznych,** przy czym, jak wynika z przeprowadzonych badań jakościowych oraz ilościowych z JST, tę odpowiedź można w zasadzie uogólnić na szerszy problem z pozyskaniem nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Wskazywano także na zbyt wąski, zdaniem beneficjentów katalog form wsparcia możliwych do zrealizowania w ramach projektu, a także na trudności związane z kwalifikowalnością wydatków oraz zbyt niski budżet projektu.

## Komplementarność interwencji

Niektóre IZ RPO starały się zapewnić komplementarność projektów realizowanych w ramach EFS i EFRR w obszarze kształcenia zawodowego. Faktyczne zapewnienie komplementarności pomiędzy projektami EFRR a EFS było bardzo trudne ze względu na brak możliwości czasowego zgrania realizacji obydwu typów projektów. Mechanizmem zapewniającym komplementarność różnych form wsparcia był także cross-financing (do 30% kosztów realizacji projektu EFS mogło być przeznaczonych na zakup doposażenia).

Niektóre IZ RPO premiowały także innego typu komplementarność projektów, np. wykorzystanie produktów projektów innowacyjnych zrealizowanych w ramach PO KL (np. programy nauczania, modele współpracy z pracodawcami, narzędzia edukacyjne itd.) w projektach EFS realizowanych w perspektywie finansowej 2014-2020.

**Deklarowana przez badanych beneficjentów komplementarność ich projektów z innymi projektami jest wysoka**: tylko w 20% przypadków beneficjenci przyznali, że nie realizowali innego/ych projektu/ów komplementarnych z zakresu edukacji i kształcenia. Dla porównania w ogólnej próbie wszystkich badanych odsetek ten wyniósł 30%.

## Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze kształcenia zawodowego

33% badanych beneficjentów projektów w obszarze kształcenia zawodowego oceniło, że należałoby wprowadzić zmiany w programach unijnych realizowanych w perspektywie finansowej 2021-2027, by osiągnąć lepsze efekty w obszarze edukacji. Większość z nich wskazała na potrzebę **uproszczenia procedur aplikowania i rozliczania projektów, zmniejszenie biurokracji** oraz **większą dowolność beneficjentów w zakresie kształtowania działań w projekcie** (np. w zakresie wprowadzania drobnych zmian w projekcie, zakupu wyposażenia odpowiadającego na specyficzne potrzeby szkoły, możliwość realizacji form wsparcia nie przewidzianych w dokumentacji konkursowej, lecz dopasowanych do potrzeb grupy docelowej). Często wskazywano także na potrzebę **zwiększenia finansowania projektów, w tym m.in. zwiększenia stawki jednostkowej na organizację stażu uczniowskiego**. Jeszcze częściej niż w obszarze edukacji ogólnej, beneficjenci zwracali uwagę także na potrzebę **rozwiązania problemu niskich wynagrodzeń nauczycieli w projektach** (odejście od wynagradzania ich na podstawie Art. 35a Karty Nauczyciela). Niektórzy beneficjenci zwracali też uwagę na **potrzebę wsparcia w ramach funduszy unijnych branżowych szkół specjalnych I stopnia**.

O aktualne wyzwania i problemy w obszarze kształcenia zawodowego zapytano przedstawicieli powiatów (w tym miast na prawach powiatu) objętych badaniem ankietowym. Udzielali oni odpowiedzi otwartych, które na etapie analizy zostały zaklasyfikowane do kilkunastu ogólniejszych kategorii.

Zdecydowanie największym problemem organów prowadzących szkoły zawodowe, nasilonym jeszcze bardziej niż w przypadku edukacji ogólnej i wychowania przedszkolnego, jest **pozyskanie/utrzymanie pracowników**, w tym w szczególności nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Jak wynika z badań jakościowych, w wielu branżach (np. w branży teleinformatycznej) specjaliści, którzy mogliby potencjalnie pracować jako nauczyciele/instruktorzy praktycznej nauki zawodu, są w stanie osiągnąć w przedsiębiorstwach znacznie wyższe zarobki niż w szkołach zawodowych.

Przedstawiciele powiatów dostrzegają także potrzeby w zakresie **dalszego rozwoju infrastruktury oraz wyposażenia szkół zawodowych**. Wyzwaniem pozostaje także dalsze **podwyższanie jakości kształcenia zawodowego** oraz jego **dopasowanie do potrzeb rynku pracy.** Podobnie, jak w przypadku liceów ogólnokształcących, **problem złej kondycji psychicznej uczniów** oraz **napływu dużej liczby uczniów ze SPE** występuje także, zgodnie z obserwacjami powiatów, w szkołach zawodowych. **Dopiero na szóstym miejscu wśród problemów/wyzwań powiaty wskazują na finansowanie kształcenia zawodowego**, co z jednej strony wynika z relatywnie niższych nakładów własnych powiatów na edukację (w porównaniu do gmin), a z drugiej zapewne także z powodu traktowania szkolnictwa zawodowego jako priorytetowego zadania powiatu.

*Wykres 17. Obszary tematyczne wyzwań i problemów w zakresie kształcenia zawodowego wskazywane przez przedstawicieli powiatów (n=131)*

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego JST.

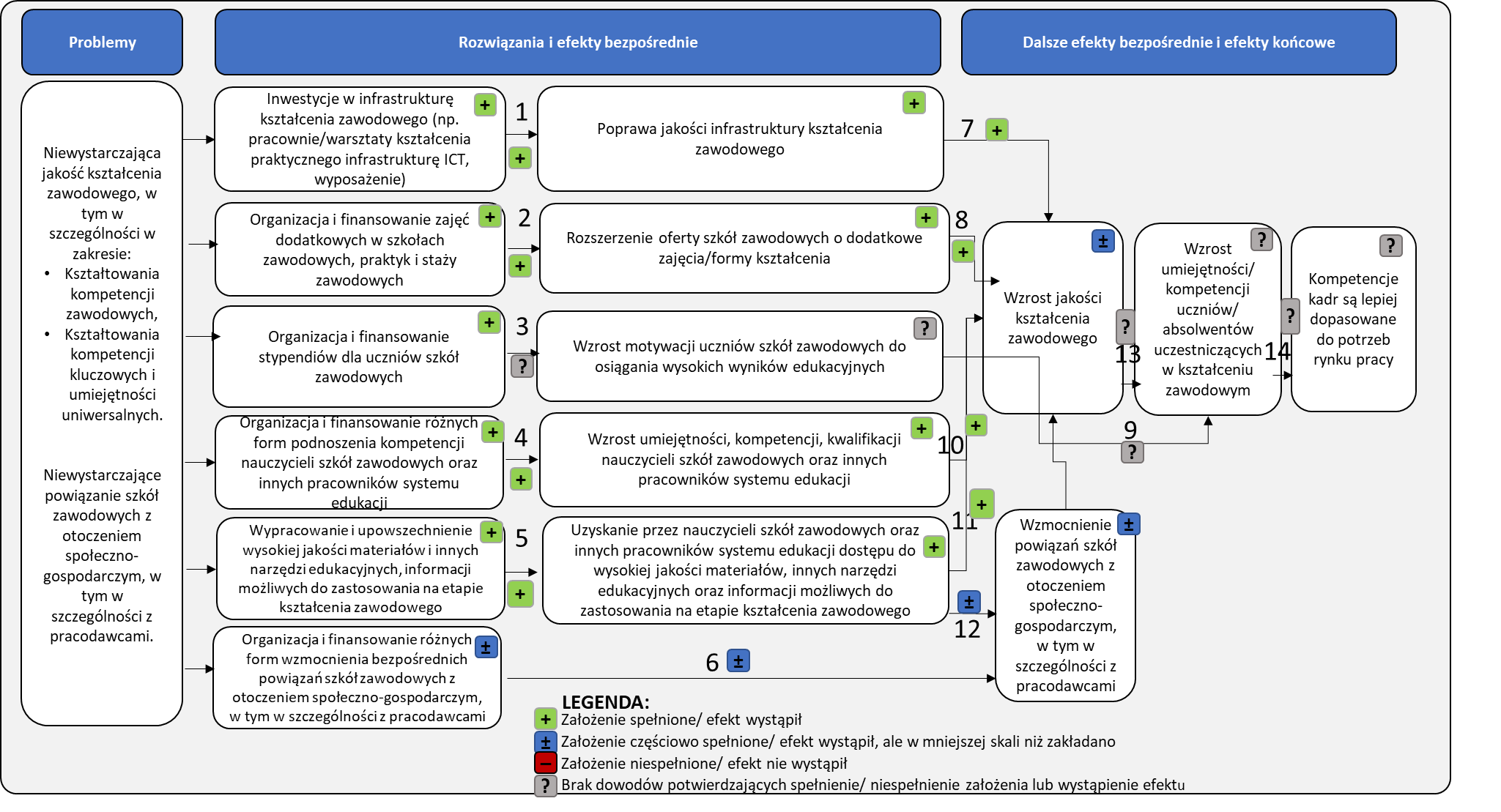
Eksperci, którzy wzięli udział w panelu eksperckim, wskazują na **potrzebę dalszego rozwoju systemu doradztwa zawodowego.** Potwierdzili, że może być to skuteczny mechanizm dopasowywania oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy. Tym niemniej istotne jest oddziaływanie także na inne czynniki decydujące o kształcie oferty edukacyjnej (np. w zakresie finansowania szkół zawodowych). Konieczny jest stały **rozwój kompetencji doradców zawodowych, w tym ukierunkowanych na znajomość poszczególnych branż kształcenia zawodowego**.

Eksperci uważają, że **potrzebne są dalsze inwestycje w infrastrukturę i doposażenie szkół zawodowych**. Wynika to z postępujących zmian technologicznych i organizacyjnych w poszczególnych branżach.

Eksperci potwierdzają, że współpraca szkół zawodowych ze szkołami wyższymi ma potencjał, przy czym przepływ wiedzy/kompetencji/umiejętności może przebiegać w obydwie strony (także ze szkół zawodowych do szkół wyższych, np. w zakresie praktycznego rozwiązywania problemów). Konieczne są bodźce finansowe (po prostu finansowanie tej współpracy).

## Podsumowanie wyników badania w obszarze kształcenie zawodowego

Rysunek 9. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Interwencja w obszarze kształcenia zawodowego była trafna w stosunku do potrzeb i wyzwań.

Spośród wszystkich obszarów edukacji wspieranych w ramach RPO, kształcenie zawodowe traktowane było priorytetowo przez większość IZ RPO.

Poprawie uległa infrastruktura oraz doposażenie szkół zawodowych, choć skala tego typu interwencji, w stosunku do bardzo dużych potrzeb zgłaszanych przez organy prowadzące, była zdecydowanie niewystarczająca.

Skuteczność projektów EFS w ramach RPO w zakresie poprawy sytuacji na rynku pracy uczniów/absolwentów szkół zawodowych ocenić należy jako dość wysoką. Efekt ten osiągnięto zarówno dzięki stażom, jak i zajęciom dodatkowym organizowanym w ramach projektów, w tym zwłaszcza szkoleń/kursów specjalistycznych umożliwiających zdobycie dodatkowych kwalifikacji.

Projekty zrealizowane w ramach RPO nie przyczyniły się istotnie do wdrożenia trwałych zmian w ofercie kształcenia zawodowego w poszczególnych szkołach/placówkach objętych wsparciem. W szczególności nie przyczyniły się one do wygaszenia kształcenia w tych szkołach/placówkach w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych. Nieco częściej zaobserwować można zmiany w postaci rozpoczęcia kształcenia w nowych zawodach wskutek pozyskania przez szkołę/placówkę kształcenia zawodowego zasobów (przeszkolona kadra nauczycielska, odpowiednia infrastruktura i doposażenie) w wyniku udziału w projekcie. Większe znaczenie w zakresie dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy mogą mieć potencjalnie działania podejmowane z poziomu krajowego, w tym w ramach PO WER: zróżnicowanie poziomu finansowania kształcenia zawodowego, a także rozwój doradztwa zawodowego i działania takie jak stworzenie systemu monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych.

Projekty w ramach RPO przyczyniły się do poprawy jakości kształcenia zawodowego, ale najczęściej w obrębie zawodów/kwalifikacji, które były już oferowane przez szkoły zawodowe objęte wsparciem jeszcze przed ich przystąpieniem do projektów.

Interwencja przyczyniła się w umiarkowanym stopniu do zacieśnienia współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, zarówno na poziomie krajowym (PO WER), jak i lokalnym (RPO. Jak do tej pory, współpraca szkół zawodowych z szkołami wyższymi jest bardzo rzadko praktykowana.

W badaniu zidentyfikowano szereg wyzwań w obszarze kształcenia zawodowego, z czego najistotniejsze jest przyciągnięcie do pracy i utrzymanie w szkołach zawodowych nauczycieli kształcenia zawodowego.

# Szkolnictwo wyższe

## Teoria zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego

### Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji

Kolejnym analizowanym w ramach badania obszarem interwencji polityki spójności jest szkolnictwo wyższe obejmujące edukację i programy kształcenia realizowane na uczelniach akademickich i uczelniach zawodowych. Edukacja na etapie wyższym prowadzona jest na studiach pierwszego stopnia (trwających 3-4 lata) i drugiego stopnia (trwających 1,5-2 lata) oraz na jednolitych studiach magisterskich (trwających 4-6 lat). Uczelnie akademickie prowadzą także studia trzeciego stopnia, czyli studia doktoranckie (trwające 4-6 lat).

Interwencje w obszarze szkolnictwa wyższego wdrażane były w okresie **zauważalnych zmian w otoczeniu społeczno- ekonomicznym związanych w szczególności z uwarunkowaniami demograficznymi (niż demograficzny) skutkującymi zmianami liczby studentów oraz liczby szkół wyższych**. W okresie wdrażania interwencji obserwowany był widoczny, spowodowany niżem demograficznym, trend spadkowy w zakresie bezwzględnej liczby studentów kształcących się w szkołach wyższych z około 1,5 mln w roku 2014 do około 1,2 mln w roku 2021.[[142]](#footnote-142) We wstępnym okresie wdrażania interwencji (2014-2018) obserwowany był także wyraźny spadek liczby studentów w odniesieniu do liczby ludności w wieku 19-24 lata, podczas gdy na końcowych etapach wdrażania (2019-2021) trend ten uległ widocznemu odwróceniu.

Wykres 18. Relacja liczby studentów do liczby ludności w wieku 19–24 lata w Polsce

Źródło: GUS (BDL)

Uwarunkowania te przekładały się w sposób bezpośredni na zmniejszenie liczby funkcjonujących w Polsce szkół wyższych (trend ten umacniany był także poprzez procesy konsolidacyjne). Zgodnie z danymi GUS w roku 2014 funkcjonowały w Polsce 434 uczelnie, podczas gdy w roku 2021 było ich już o 87 mniej (347 uczelni macierzystych w roku 2021).[[143]](#footnote-143) Sytuacja ta nie przeszkodziła jednak realizacji celów strategicznych w zakresie udziału osób posiadających wyższe wykształcenie w grupie wiekowej 30-34 lata. W okresie wdrażania interwencji wskaźnik ten wzrósł z 42,1% w roku 2014 do 46,7% w roku 2022[[144]](#footnote-144) (wartość docelowa Strategii Europa 2020 dla roku 2020 ustanowiona była na poziomie 45%). Osiągnięty został także wskaźnik strategiczny odnoszący się do udziału cudzoziemców studiujących na polskich uczelniach (Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030). Udział ten wzrósł z 3,1% w roku 2014 do 7,2% w roku 2021 (przy celu pośrednim ustanowionym na poziomie 6,7% dla roku 2020).

Opisany powyżej kontekst społeczno-gospodarczy w postaci niżu demograficznego i spadku liczby ludności w wieku produkcyjnym, a także sprzyjającej koniunktury gospodarczej i związanej z tym korzystnej sytuacji na rynku pracy („rynek pracownika”) stanowił **istotne uwarunkowanie dla skuteczności wdrażanej interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego.** Wpływ tych uwarunkowań na zaistnienie zakładanych efektów interwencji opisany został w dalszej części dokumentu.

### Problemy i wyzwania w obszarze szkolnictwa wyższego identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020

Strategiczne dokumenty programowe identyfikowały dwie główne grupy problemów i wyzwań w obszarze szkolnictwa wyższego[[145]](#footnote-145):

1. Niedostosowanie kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb rynku pracy (problem kluczowy):

* potrzeba zwiększenia jakości oferowanych usług edukacyjnych i rozwoju kompetencji w obszarach kluczowych dla gospodarki (na które popyt zgłaszają pracodawcy),
* potrzeba wprowadzania nowych rozwiązań w zakresie zarządzania procesem kształcenia oraz ciągłego dostosowywania do nich kompetencji kadr uczelni.

1. Niski poziom umiędzynarodowienia polskich uczelni:

* niski poziom mobilności międzynarodowej studentów,
* niski potencjał instytucjonalny uczelni do prowadzenia działań umożliwiających umiędzynarodowienie,
* zbyt mała liczba międzynarodowych programów kształcenia,
* niska atrakcyjność polskich uczelni dla studentów zagranicznych.

### Spodziewane efekty interwencji

Zidentyfikowane i opisane powyżej potrzeby i problemy w obszarze szkolnictwa wyższego zaadresowane zostały w okresie 2014-2020 za pomocą następujących głównych instrumentów (typów interwencji):

* realizacja działań wspierających umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego (międzynarodowe programy studiów, programy w językach obcych, stypendia zagraniczne, zwiększanie mobilności międzynarodowej wykładowców, wzmacnianie zdolności instytucjonalnej do umiędzynarodowienia),
* realizacja programów kształcenia (w tym studiów doktoranckich) w obszarach kluczowych dla gospodarki i zgodnych z potrzebami społeczno- ekonomicznymi (w tym także projekty infrastrukturalne w obszarze infrastruktury edukacyjnej wspierające powstawanie nowych lub dostosowanie istniejących programów),
* realizacja programów i działań zmierzających do podnoszenia kompetencji studentów w obszarach kluczowych dla gospodarki i zgodnych z potrzebami społeczno- ekonomicznymi (szkolenia, warsztaty, staże, zajęcia z pracodawcami, wizyty studyjne),
* realizacja działań służących podnoszeniu kompetencji dydaktycznych i zarządzających kadr uczelni (w zakresie innowacyjnych umiejętności dydaktycznych w tym prowadzonych w językach obcych, kompetencji cyfrowych i zarządzania),
* wprowadzanie usprawnień zarządczych i organizacyjnych w szkołach wyższych (w tym konsolidacyjnych oraz w zakresie cyfryzacji).

W poniższej tabeli zaprezentowany został zakres przedmiotowy interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego:

Tabela 4. Przedmiotowy zakres interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego

| **Typ interwencji** | **Zakres interwencji (działania/poddziałania/projekt)** |
| --- | --- |
| Realizacja działań wspierających umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego | - Działania POWER: 3.3, 3.5, 4.2 (typ projektu 1), 4.3 (projekty realizowane przez uczelnie) |
| Realizacja programów kształcenia oraz programów rozwoju kompetencji w obszarach zgodnych z potrzebami społeczno- gospodarczymi | - Działania POWER: 3.1, 3.2, 3.5, 5.3, 5.5 (typ projektu 1)  - Działanie/poddziałania RPO w obszarze infrastruktury edukacyjnej (projekty realizowane głównie przez wyższe szkoły zawodowe) |
| Realizacja działań służących podnoszeniu kompetencji dydaktycznych i zarządczych kadr uczelni | - Działania POWER: 3.4 (typ projektu 3 i 4), 3.5 |
| Wprowadzanie usprawnień zarządczych i organizacyjnych (w tym konsolidacyjnych oraz w zakresie cyfryzacji) w szkołach wyższych | - Działania POWER: 3.4 (typ projektu 1 i 2), 3.5  - Poddziałanie 2.3.1 POPC (projekty realizowane przez szkoły wyższe)  - Działania/poddziałania RPO w obszarze e-usług (projekty realizowane przez szkoły wyższe) |

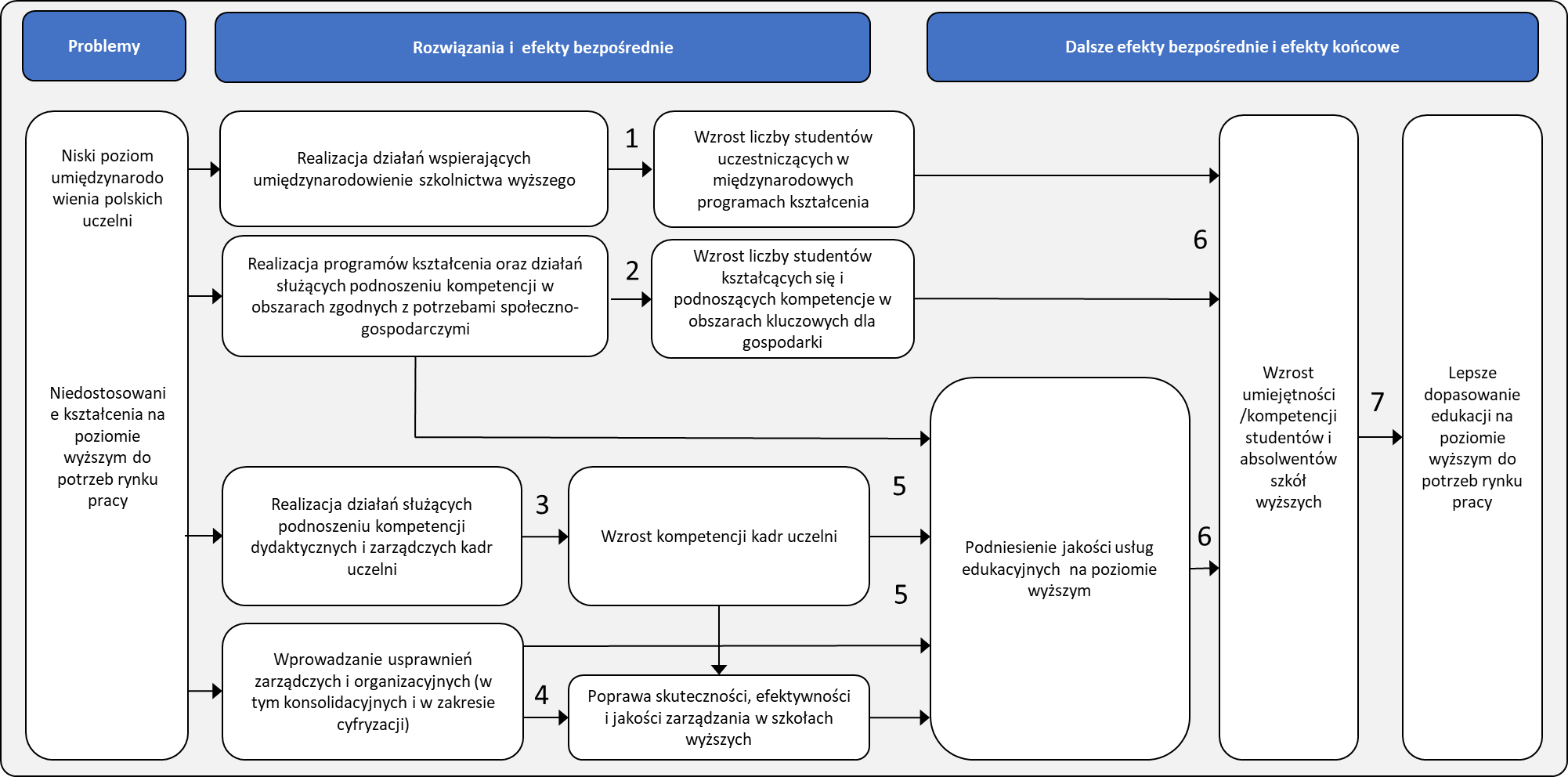
Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego

Zgodnie z odtworzoną teorią interwencji realizacja dofinansowanych programów kształcenia oraz programów rozwoju kompetencji powinna w sposób bezpośredni przekładać się na **zwiększenie liczby studentów kształcących się i podnoszących kompetencje[[146]](#footnote-146) w obszarach kluczowych z punktu widzenia rozwoju gospodarczego kraju** (w tym także w ramach międzynarodowych programów kształcenia). Jednocześnie projekty szkoleniowe dla kadry uczelni przyczynić powinny się do **podniesienia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich i kompetencji kadr zarządzających**, co w konsekwencji skutkować powinno **poprawą jakości kształcenia** i ogólnie wyższym poziomem jakości usług edukacyjnych świadczonych w szkołach wyższych. Wyższej jakości usług sprzyjać powinny także wprowadzane w ramach projektów zmiany organizacyjne i zarządcze na uczelniach.

Zakładanym efektem końcowym interwencji realizowanych w obszarze szkolnictwa wyższego ma być wzrost umiejętności i kompetencji studentów i absolwentów szkół wyższych, w szczególności w obszarach kluczowych dla gospodarki. W konsekwencji będzie to skutkować większymi szansami absolwentów na znalezienie pracy zgodnej z wykształceniem i szerzej powodować **lepsze dopasowanie edukacji i systemu szkolnictwa wyższego do wymagań gospodarki i do zapotrzebowania na rynku pracy**.

Poniżej przedstawiony został schemat obrazujący opisane powyżej relacje przyczynowe, zachodzące w ramach odtworzonej teorii interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego. Schemat bazuje na pracach badawczych przeprowadzonych w ramach niniejszej ewaluacji.

Rysunek 10. Schemat logiczny dla obszaru szkolnictwa wyższego



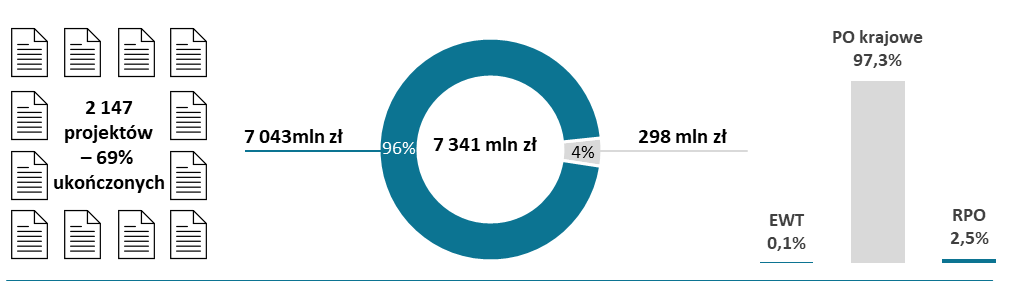
Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego

## Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego

Do końca września 2023 r. w obszarze szkolnictwa wyższego dofinansowanych zostało łącznie ponad 2 tys. projektów, z których 69% zostało już zakończonych. Łączna wartość realizowanych projektów wynosi około 7,3 mld zł, co stanowi około 4% całości wydatków publicznych poniesionych w systemie szkolnictwa wyższego w badanym okresie.[[147]](#footnote-147) Projekty w obszarze szkolnictwa wyższego realizowane są **w zdecydowanej większości w programie POWER** (90% projektów). Około 10% projektów wdrażana była w ramach POPC oraz w programach regionalnych (projekty w zakresie cyfryzacji uczelni oraz infrastruktury edukacyjnej).

Infografika 5. Obszar szkolnictwa wyższego – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Wsparte  projekty** | **Dofinansowanie 2014-2020[[148]](#footnote-148)** | **Wydatki ogółem[[149]](#footnote-149)** | **Wydatki  beneficjentów** | **Projekty wg programów** |

**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Rozkład terytorialny interwencji wynika w sposób bezpośredni z regionalnego rozkładu infrastruktury szkolnictwa wyższego w Polsce. Ze względu na specyfikę wsparcia oraz stosowane wymagania (m.in. związane z potencjałem do realizacji projektów) dofinansowanie **trafiło zatem do regionów o wyższym poziomie rozwoju infrastruktury szkolnictwa wyższego** oraz większej liczbie studentów na 10 tys. ludności. Najwięcej projektów (prawie 2 tys.) realizowanych jest w województwie mazowieckim, a następnie w województwie małopolskim (niespełna 800 projektów) oraz w województwach śląskim, dolnośląskim i wielkopolskim (po ponad 600 projektów).

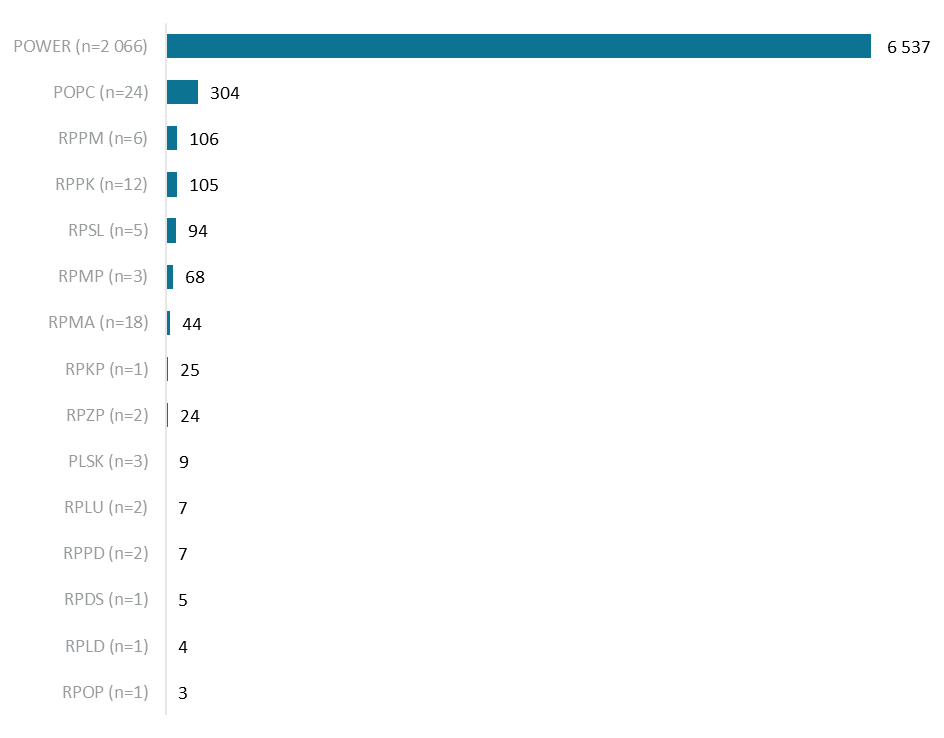
Rysunek 11. Realizacja projektów w zakresie szkolnictwa wyższego, wg województw

|  |  |
| --- | --- |
| **Odsetek projektów wg siedziby beneficjenta[[150]](#footnote-150)** | **Wartość realizowanych projektów  (mln zł)[[151]](#footnote-151)** |
| Rozkład terytorialny projektów w zakresie szkolnictwa wyższego. Najwięcej projektów realizowanych w województwach mazowieckim (18%),  małopolskim (11%), śląskim (11%) i wielkopolskim (11%) | Rozkład terytorialny wg wartości projektów w zakresie szkolnictwa wyższego. Najwyższa wartość projektów w województwach mazowieckim (1910 mln PLN),  małopolskim (783 mln PLN), śląskim (653 mln PLN) i wielkopolskim (641 mln PLN) |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

W ujęciu wartościowym **zdecydowana większość środków w obszarze szkolnictwa wyższego wydatkowana jest w programie POWER**. Łączna wartość projektów realizowana w ramach POWER w obszarze szkolnictwa wyższego to około 6,5 mld zł. W programach regionalnych łączna wartość projektów realizowanych przez uczelnie wyższe w obszarze szkolnictwa wyższego w zakresie cyfryzacji oraz infrastruktury edukacyjnej wynosi 492 mln zł., zaś w POPC 304 mln zł.

Wykres 19. Wartość ogółem projektów z obszaru szkolnictwa wyższego, wg programów operacyjnych (w mln zł)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

### Ocena trafności i użyteczności interwencji

Zaprezentowana powyżej analiza dotychczasowej realizacji interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego wskazuje, że szkoły wyższe wspierane były w zakresie szeroko rozumianej dydaktyki w okresie 2014-2020 głównie w ramach jednego programu tj. w ramach Osi Priorytetowej III POWER. Większość wsparcia (ponad 2/3 wartości środków wydatkowanych w ramach obszaru) udzielona została projektom ukierunkowanym na realizację programów kształcenia i rozwoju kompetencji studentów (Działanie 3.1 POWER) oraz projektom wdrażającym kompleksowe programy rozwoju uczelni (projekty zintegrowane w ramach Działania 3.5 POWER). Projekty zintegrowane obejmowały głównie programy kształcenia i rozwoju kompetencji oraz działania ukierunkowane na rozwój kompetencji kadr uczelni i poprawę jakości zarządzania.

**Z punktu widzenia odtworzonej powyżej teorii zmiany oraz głównych potrzeb i wyzwań identyfikowanych w obszarze szkolnictwa interwencję można ocenić jako trafną**. Biorąc pod uwagę opisaną powyżej strukturę wsparcia należałoby się jednak spodziewać, że interwencja ogółem w obszarze szkolnictwa wyższego powinna mieć największy bezpośredni wpływ na rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów, mniejszy zaś na umiędzynarodowienie uczelni. Potwierdzają to wyniki CAWI, gdzie badani beneficjenci (głównie uczelnie realizujące projekty w ramach 3.1 i 3.5 POWER) deklarują zaistnienie takiej właśnie struktury efektów udzielonego im wsparcia (szczegółowe wyniki dla poszczególnych obszarów tematycznych przedstawione zostały w dalszej części rozdziału). Jednocześnie zdecydowana większość beneficjentów **(96%) deklaruje, że bez wsparcia unijnego nie udałoby się osiągnąć porównywalnych efektów**.

Wykres 20. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy bez wsparcia finansowego ze środków unijnych udałoby się osiągnąć porównywalne efekty projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego

|  |
| --- |
| Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy bez wsparcia finansowego ze środków unijnych udałoby się osiągnąć porównywalne efekty projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego:  zdecydowanie nie - 51%, raczej nie - 45%, raczej tak - 3% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=266)

Wyniki wywiadów przeprowadzonych z uczelniami wskazują, że wysoki udział odpowiedzi o braku możliwości osiągnięcia porównywalnych efektów bez dofinansowania programu wynika z zakresu i specyfiki udzielonego wsparcia. Projekty POWER **wykraczają swoim zakresem poza standardowe działania uczelni** finansowane z ich budżetów. W opinii uczestniczących w wywiadach uczelni działania takie jak:

* praktyczne programy rozwoju kompetencji stanowiące uzupełnienie standardowych programów kształcenia,
* programy kształcenia przygotowywane i realizowane we współpracy z pracodawcami i praktykami,
* realizowane w sposób usystematyzowany szkolenia dla kadr uczelni

**nie byłyby wdrażane bez wsparcia programu, głównie z powodu ograniczeń finansowych**.

Świadczy to o trafnym zaadresowaniu potrzeb uczelni, co bezpośrednio deklarują także sami beneficjenci w badaniu ankietowym. 97% respondentów wskazuje, że wsparcie unijne było „zdecydowanie” lub „raczej” dopasowane do ich potrzeb.

Wykres 21. Odsetek odpowiedzi na pytania "Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia wyższego było dopasowane do Państwa potrzeb?" (panel lewy) oraz „Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była?” (panel prawy) wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego

|  |  |
| --- | --- |
| Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia wyższego było dopasowane do Państwa potrzeb?":  raczej nie - 3%, raczej tak  - 63%, zdecydowanie tak - 34% | Odsetek odpowiedzi na pytanie„Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była?” wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego:  adekwatna do potrzeb - 74%, zbyt niska w stosunku do potrzeb - 23%, zdecydowanie zbyt niska w stosunku do potrzeb - 3% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=264)

Użyteczność interwencji potwierdza także wskazywane przez IZ i IP duże zainteresowanie programem ze strony uczelni oraz ich wysoka skłonność do polecenia innym osobom/uczelniom skorzystania ze wsparcia.

Wykres 22. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia, wśród beneficjentów (skala od 0 – zdecydowanie nie polecę do 10 – zdecydowanie polecę)

Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia, wśród beneficjentów (skala od 0 – zdecydowanie nie polecę do 10 – zdecydowanie polecę): 
kształcenie wyższe - 8,80, ogółem - 8,72

Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=213, n=2207)

W kontekście oceny trafności i stopnia dostosowania wsparcia do potrzeb uczelni **podkreślić należy znaczenie wprowadzonej w toku wdrażania (2017) zmiany programowej w postaci uruchomienia Działania 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych**. W powszechnej opinii, zarówno przedstawicieli instytucji wdrażających program, jak i samych uczelni stworzenie możliwości realizacji projektów zintegrowanych w widoczny sposób **zwiększyło trafność oferowanego wsparcia**. W opinii IZ zmiana ta była punktem przełomowym dla wdrażania interwencji III OP POWER. Przyczyniła się do znacznego wzrostu zainteresowania uczelni programem, przyspieszenia wydatkowania środków oraz usprawnienia organizacji i procesu wdrażania. Z perspektywy beneficjentów projekty zintegrowane zapewniły możliwość dostosowania wsparcia do indywidualnych potrzeb uczelni, ułatwiły koordynację działań w czasie oraz zredukowały ryzyko nieotrzymania dofinansowania na wybrane aspekty funkcjonowania uczelni, co miało miejsce w sytuacji ubiegania się o wsparcie w ramach różnych projektów i konkursów. W opinii uczelni istotną wartością dodaną tego rozwiązania było także podniesienie poziomu komplementarności wsparcia i zwiększenie możliwości osiągania efektów synergicznych, przy jednoczesnym unikaniu dublowania kosztów. Jak wyraził to jeden z przedstawicieli uczelni, która zrealizowała projekt w ramach Działania 3.5, „projekty zintegrowane dały uczelniom możliwość załatwienia jednocześnie kilku ważnych i ściśle ze sobą powiązanych spraw (potrzeb)”. Poniżej prezentujemy przykład projektu zintegrowanego zrealizowanego w ramach Działania 3.5 POWER, który stanowił przedmiot studium przypadku w ramach niniejszego badania[[152]](#footnote-152).

|  |
| --- |
| Projekt „Nowoczesne nauczanie oraz praktyczna współpraca z przedsiębiorcami - program rozwoju Uniwersytetu Zielonogórskiego” zrealizowany został w ramach Działania 3.5 POWER przez Uniwersytet Zielonogórski. Projekt wdrażany był w latach 2019-2023.  Celem projektu było podniesienie kompetencji studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr dydaktycznych uczelni. Na projekt składały się trzy możliwe do finansowania w ramach programu moduły: 1. moduł programów kształcenia oraz 2. moduł podnoszenia kompetencji ukierunkowane na wsparcie studentów, a także 3. moduł zarządzania, w ramach którego przeprowadzone zostały szkolenia dla kadry dydaktycznej Uniwersytetu oraz dokonano modernizacji i integracji wykorzystywanych przez uczelnię narzędzi informatycznych (stworzenie spójnego systemu obsługi studentów i procesów kształcenia).  W ramach projektu przeprowadzone zostały szkolenia dla studentów dla Wydziałów (Mechanicznego, Budownictwa, Architektury i Inżynierii Środowiska oraz Ekonomii i Zarządzania). Szkolenia poprzedzone były bilansem kompetencji i ich celem było uzyskanie efektów kształcenia w postaci m.in. nabycia znajomości obsługi branżowego oprogramowania, umiejętności praktycznego użytkowania określonego środowiska i narzędzi IT, czy też umiejętności komunikacji z klientem potwierdzonych certyfikatem. Zrealizowano wizyty studyjne u pracodawców służące poznaniu specyfiki pracy w danej branży oraz zmodyfikowano program kształcenia na Wydziale Ekonomii i Zarządzania. Szkolenia dla kadry dydaktycznej objęły pracowników Wydziału Lekarskiego i Nauk o Zdrowiu oraz Wydziału Mechanicznego. Łącznie w ramach projektu wsparciem objętych zostało niespełna 600 studentów oraz ponad 200 pracowników uczelni.  Wszystkie zakładane cele i zadania przewidziane w projekcie zostały zrealizowane. Główna barierą wdrożeniową były utrudnienia wynikające z negatywnych skutków pandemii COVID-19. W trakcie pandemii część zadań (szkoleń) realizowana była w trybie online, część została przesunięta w czasie (wizyty studyjne u pracodawców). Spowodowało to konieczność wydłużenia terminu realizacji projektu. Opóźnienia wymusiły także konieczność częściowej zmiany zakresu szkoleń, których treść (w szczególności w obszarze narzędzi IT) uległa dezaktualizacji w wyniku zachodzących w tym czasie dynamicznych zmian technologicznych. Pandemia przyczyniła się także do znacznego wzrostu cen usług niezbędnych do realizacji projektu (od 20% do 50%), co spowodowało konieczność aktualizacji i przesunięć w budżecie projektu.  Projekt przyczynił się do wzrostu kompetencji studentów oraz zwiększenia ich konkurencyjności na rynku pracy. Pomimo tego, iż projekt zakończył się w roku 2023 już w chwili obecnej liczba uczestników, która znalazła pracę wskazuje, że zatrudnieniowy wskaźnik rezultatu zostanie osiągnięty (20% uczestników, którzy kontynuują kształcenie lub podejmą pracę w okresie 6 miesięcy od zakończenia kształcenia). Duża część umów o pracę została podpisana z pracodawcami, z którymi studenci podjęli współpracę w ramach projektu (np. w ramach wizyt studyjnych). Zgodnie z założeniami wykładowcy, którzy nabyli nowe kompetencje wykorzystują je w pracy ze studentami (nowe metody/elementy nauczania wprowadzone zostały do sylabusów). Uruchomiony został także wypracowany w projekcie spójny system IT, który wykorzystywany jest przez kadrę w bieżącej pracy.  Projekt jest komplementarny i ściśle powiązany z innymi projektami realizowanymi przez uczelnię, w tym w szczególności ze zrealizowanym wcześniej pierwszym projektem zintegrowanym z Działania 3.5 POWER oraz z dwoma projektami realizowanymi w ramach V OP POWER, które obejmują tę samą grupę docelową, czyli kadrę dydaktyczną Wydziału Lekarskiego i Nauk o Zdrowiu (Collegium Medicum).  Przeprowadzone studium wskazuje także na istotne uwarunkowanie dla realizacji zintegrowanych projektów wieloletnich jakim jest zmiana warunków cenowych usług i dostaw. Rzeczywiste ceny i koszty są znacznie wyższe od wydatków zaplanowanych na etapie wnioskowania o wsparcie. Także cześć planowanych na etapie WoD szkoleń jest niedostępnych na rynku w momencie realizacji projektu. Wskazuje to na potrzebę zwiększenia elastyczności i uproszczeń w zakresie wprowadzania zmian do projektów i ich budżetów przy zachowaniu ich głównych celów. |

## Efekty realizacji interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego

W niniejszym podrozdziale przedstawiamy efekty interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego pogrupowane tematycznie zgodnie z odtworzoną teorią zmiany oraz celami szczegółowymi POWER. Analiza w ramach poszczególnych obszarów tematycznych uwzględnia zarówno efekty interwencji ukierunkowane bezpośrednio na dane zagadnienie (np. Działania 3.4 i 3.5 POWER w przypadku rozwoju kompetencji kadr i zarządzania uczelniami), jak i efekty interwencji, które adresują daną potrzebę w sposób pośredni (np. efekty w postaci podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej w wyniku realizacji praktycznych programów kształcenia wdrażanych we współpracy z pracodawcami w Działaniu 3.1 POWER).

### Kompetencje studentów i absolwentów szkół wyższych

Interwencje ukierunkowane na podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym (w tym także w ramach kształcenia na studiach doktoranckich) wdrażane były w ramach Działań 3.1, 3.2 i 3.5 POWER, a także w ramach 5.3 i 5.5 POWER w przypadku kształcenia na kierunkach medycznych. Dofinansowane projekty realizowane były głównie przez uczelnie i polegały w większości na realizacji programów kształcenia oraz programów rozwoju kompetencji w obszarach zgodnych z potrzebami społeczno- gospodarczymi. Zgodnie z odtworzoną w ramach badania teorią zmiany pierwszym bezpośrednim efektem interwencji w tym zakresie powinien być wzrost liczby studentów kształcących się i podnoszących kompetencje w obszarach kluczowych z punktu widzenia rozwoju gospodarczego kraju. Poniżej prezentujemy stopień realizacji głównych wskaźników produktu odnoszących się tego elementu teorii interwencji.

Tabela 5. Stopień realizacji wskaźników produktu odnoszących się do liczby osób objętych wsparciem w zakresie podnoszenia kompetencji w obszarze szkolnictwa wyższego

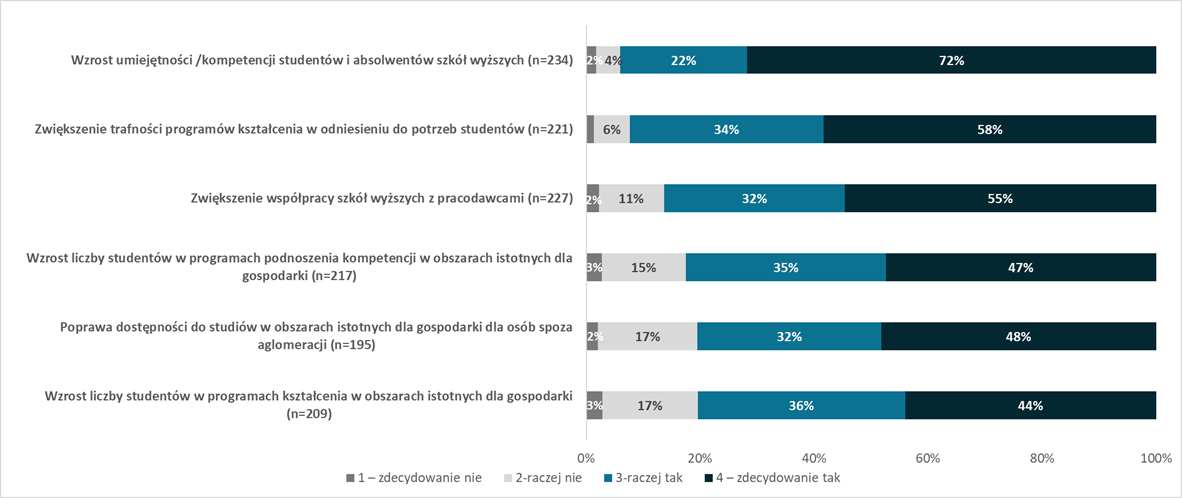
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Wskaźnik | Wartość osiągnięta (09.2023) | Wartość planowana do osiągnięcia  (WoD) | Wartość docelowa dla 2023 r.  (SzOOP) |
| Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym, dostosowanych do potrzeb gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa | 146 292 | 141 601 | 42 000 |
| Liczba osób objętych wsparciem EFS w celu podniesienia kompetencji w obszarach kluczowych dla gospodarki i rozwoju kraju | 207 953 | 193 934 | 43 000 |
| Liczba studentów, którzy uczestniczyli w stażach wspieranych ze środków EFS | 75 781 | 82 598 | 35 000 |
| Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów studiów doktoranckich | 4 534 | 3 836 | 3 400 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Zakładane **wartości docelowe odnoszące się do liczby studentów objętych wsparciem programu zostały dla większości wskaźników wyraźnie przekroczone**. Dla programów kształcenia jest to ponad 146 tys. studentów objętych wsparciem (85% z nich to uczestnicy projektów zintegrowanych), zaś w przypadku programów rozwoju kompetencji ponad 200 tys. studentów (75% to uczestnicy projektów zintegrowanych), przy wartościach docelowych zakładanych odpowiednio na poziomie 42 tys. i 43 tys. studentów.

Około 80% uczelni objętych badaniem ankietowym (głównie beneficjentów Działań 3.1 i 3.5 POWER) **dostrzega pozytywny wpływ projektów na wzrost liczby studentów** uczestniczących w dostosowanych do potrzeb gospodarki programach kształcenia i rozwoju kompetencji.

Wykres 23. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=274)

Wsparcie POWER obejmowało tworzenie nowych programów kształcenia oraz dostosowywanie do potrzeb rynku pracy programów już istniejących. Wywiady przeprowadzone z uczelniami wskazują, że także w przypadku dostosowania istniejących programów kształcenia (np. specjalności istniejących wcześniej na uczelni uzupełnionych o dodatkowe komponenty praktyczne) obserwowany jest wzrost liczby kształcących się w ich ramach studentów. Uczelnie deklarują zauważalny wzrost zainteresowania kierunkami objętymi wsparciem, co przekłada się na zwiększenie liczby oferowanych miejsc na tych kierunkach. Także w przypadku programów medycznych (V OP POWER) blisko 85% uczelni zauważa pozytywny wpływ projektów na zwiększenie zainteresowania podejmowaniem kształcenia na uczelni[[153]](#footnote-153).

W ramach odtworzonej na potrzeby badania teorii zmiany jednym z głównych założeń warunkujących zaistnienie pozytywnych efektów wsparcia zarówno w perspektywie krótkoterminowej (wzrost liczby studentów), jak i długoterminowej (wzrost kompetencji i umiejętności dostosowanych do potrzeb rynku pracy), jest trafne dopasowanie oferty programów do potrzeb studentów. **Założenie to spełnione zostało w opinii 94% uczelni** uczestniczących w badaniu ankietowym. Według uczelni trafność oferty wynika przede wszystkim z możliwości skorzystania z komponentów praktycznych takich jak staże, kursy i zajęcia realizowane we współpracy z pracodawcami, w których udział potwierdzany jest także odpowiednimi certyfikatami. Praktyczne aspekty programów kształcenia stanowią walor różnicujący ofertę edukacyjną również w przypadku uczelni i kierunków cieszących się już wcześniej dużym zainteresowaniem. Są to jednocześnie tego typu działania, które nie zostałyby zrealizowane przez uczelnie w podobnym zakresie bez dofinansowania unijnego. Z punktu widzenia oceny trafności i komplementarności wsparcia istotną, choć ograniczoną rolę w procesie wdrażania nowych programów kształcenia pełniły projekty infrastrukturalne finansowane w ramach programów regionalnych (por. podrozdział 7.3).

W opinii uczelni wsparcie programu przyczynia się **ograniczenia ryzyka związanego z uruchamianiem nowych kierunków i specjalności**. Dotyczy to w szczególności uczelni prywatnych, dla których jest to związane z istotnym ryzykiem finansowym. Uruchamianie nowych programów wiąże się bowiem z dużym wysiłkiem organizacyjnym (obejmującym m.in. proces akredytacyjny) i wysokimi nakładami finansowymi, przy jednoczesnej dużej niepewności co do przyszłego popytu na nową ofertę uczelni. Potwierdzają to wyniki badania CAWI, które pokazują, że **problemy związane z rekrutacją uczestników stanowią najczęściej wskazywaną barierę** dla realizacji projektów. Także w ramach wywiadów uczelnie wskazywały, iż pomimo pogłębionych diagnoz realizowanych w ścisłej współpracy z pracodawcami i szeroko zakrojonych akcji promocyjnych, część nowych specjalności oferowanych w ramach projektów nie została uruchomiona z powodu braku zainteresowania ze strony studentów. W takich przypadkach zaakceptowane przez IP zmiany w projekcie dawały możliwość dostosowania oferty do rzeczywistego zapotrzebowania i ograniczały koszty poniesionego ryzyka.

Na szczególną uwagę zasługuje efekt wsparcia w postaci **zwiększenia zakresu współpracy z pracodawcami. Na wystąpienie tego efektu wskazuje 87% badanych uczelni.** Także wszystkie uczelnie uczestniczące w wywiadach deklarują zainicjowanie lub znaczne zwiększenie zakresu współpracy z pracodawcami. Zaistnienie efektu wynika z założeń programowych, które w sposób bezpośredni lub pośredni nakładały wymóg współpracy uczelni z firmami i szerzej z otoczeniem gospodarczym. Co istotne w przypadku większości uczelni uczestniczących w wywiadach, **zainicjowana współpraca jest kontynuowana** (w niektórych uczelniach przyjmuje to także trwały instytucjonalny charakter w postaci uczestnictwa pracodawców w Radach Programowych). Także w tym przypadku uczelnie deklarują, że jest to ten aspekt działalności uczelni, który nie byłby rozwijany w podobnym zakresie bez wsparcia unijnego.

Zgodnie z teorią zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego uczestnictwo w projektach powinno skutkować zwiększeniem kompetencji i umiejętności zgodnych z potrzebami rynku pracy. Poniżej prezentujemy stopień realizacji wskaźników rezultatu bezpośredniego odnoszących do tego elementu teorii interwencji.

Tabela 6. Stopień realizacji wskaźników rezultatu odnoszących się do podnoszenia kompetencji w wyniku realizacji projektów w obszarze szkolnictwa wyższego

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Wskaźnik | Wartość osiągnięta (09.2023) | Wartość planowana do osiągnięcia  (WoD) | Wartość docelowa dla 2023 r.  (SzOOP) |
| Liczba osób, które podniosły kompetencje w ramach działań uczelni wspartych z EFS | 441 684 | 460 657 | 75 000 |
| Liczba absolwentów programów studiów doktoranckich dofinansowanych ze środków EFS | 1 015 | 2 013 | 2 074 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Podobnie jak w przypadku wskaźników dotyczących skali uczestnictwa studentów w programach kształcenia i rozwoju kompetencji, **wartości docelowe wskaźników odnoszących się do efektów uczenia również zostały przekroczone**. Wskaźniki programowe zostały osiągnięte pomimo zgłaszanych przez uczelnie trudności w ich osiąganiu na poziomie projektów zarówno na etapie rekrutacji studentów jak i późniejszej realizacji. Trudności te wynikały m.in. z negatywnych skutków pandemii COVID-19, ale także (paradoksalnie) z powodu sprzyjającej sytuacji na rynku pracy („rynek pracownika”) i rozpoczynania aktywności zawodowej przez studentów jeszcze w trakcie realizacji projektów[[154]](#footnote-154). Większe trudności w osiągnięciu zakładanego celu programu odnotowano natomiast w przypadku rezultatu odnoszącego się do wsparcia doktorantów. Z uwagi na dużą liczbę czynników niezależnych od programu wpływających na liczbę obronionych doktoratów (w tym m.in. z powodu opóźnień związanych ze skutkami pandemii oraz zmian prawa krajowego) **istnieje ryzyko nieosiągnięcia zakładanej w programie wartości docelowej**.

Objęte badaniem **uczelnie widzą silny związek przyczynowy pomiędzy realizowanymi projektami a wzrostem kompetencji i umiejętności studentów i absolwentów wspartych programów kształcenia. Na zaistnienie tego efektu wskazuje 94% uczelni**. Także uczelnie uczestniczące w wywiadach pogłębionych wyrażają opinię, że programy przyczyniają się do podnoszenia kompetencji studentów. W tym kontekście ponownie podkreślany jest praktyczny wymiar wsparcia oraz możliwość kontaktu i współpracy z pracodawcami. Przedstawiciele uczelni zwracają uwagę, że otwarcie się uczelni i studentów na otoczenie gospodarcze skutkuje nie tylko bezpośrednim nabyciem praktycznych umiejętności, ale także daje studentom możliwość poznania realiów i potrzeb rynku pracy. W dłuższej perspektywie przekłada się to na **większą indywidualną efektywność uczenia się i możliwość skuteczniejszej realizacji celów zawodowych**.

Dostępne wyniki innych badań wskazują na nieco bardziej umiarkowaną ocenę użyteczności nabytych przez uczestników kompetencji. Jedynie 27% uczestników deklaruje bowiem, że oferta projektów obejmowała wszystkie kompetencje niezbędne na rynku pracy, 30% dostrzega duże braki w tym zakresie, zaś 42% niewielkie braki.[[155]](#footnote-155) Wskazywane braki dotyczyły w szczególności umiejętności wprost przygotowujących absolwenta do wejścia na rynek pracy i do funkcjonowania w środowisku zawodowym.[[156]](#footnote-156) W opinii autorów badania świadczy to o **mocno zindywidualizowanych potrzebach edukacyjnych** niemożliwych do pełnego zaadresowania w ramach wystandaryzowanych projektów uczelni.

### Kompetencje kadr uczelni i zarządzanie w szkołach wyższych

Przedsięwzięcia służące podnoszeniu kompetencji kadry dydaktycznej i zarządzającej oraz usprawniające zarządzanie szkołami wyższymi realizowane były głównie przez uczelnie w ramach projektów konkursowych w Działaniu 3.4 i 3.5 POWER oraz w ramach czterech projektów pozakonkursowych realizowanych przez MNiSW (projekty w Działaniu 3.4 POWER służące podnoszeniu kompetencji dydaktycznych i zarządczych, projekt wspierający konsolidację uczelni oraz projekt służący wdrożeniu Jednolitego Systemu Antyplagiatowego). Do interwencji podnoszących efektywność zarządzania uczelniami i procesami kształcenia zaliczyć należy także projekty cyfrowe (e-usługi) realizowane przez uczelnie w ramach Działania 2.3.1 POPC oraz w ramach programów regionalnych.

Podobnie jak w przypadku interwencji służących podnoszeniu kompetencji studentów **także w przypadku rozwoju kompetencji kadr uczelni programowe wskaźniki produktu w postaci liczby pracowników objętych wsparciem zostały znacznie przekroczone.**

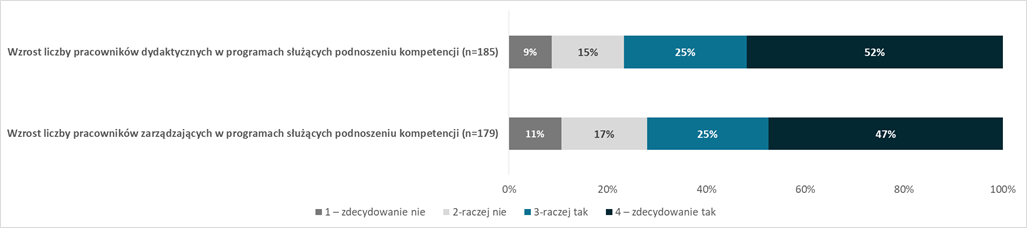
Tabela 7. Stopień realizacji wskaźników produktu odnoszących się do liczby pracowników uczelni objętych wsparciem w zakresie podnoszenia kompetencji

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Wskaźnik | Wartość osiągnięta (09.2023) | Wartość planowana do osiągnięcia  (WoD) | Wartość docelowa dla 2023 r.  (SzOOP) |
| Liczba pracowników kadry dydaktycznej uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia | 54 300 | 52 101 | 7 190 |
| Liczba pracowników kadry kierowniczej i administracyjnej uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie zarządzania uczelnią | 54 840 | 46 720 | 10 500 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Wysoką skuteczność wdrożeniową wiązać należy bezpośrednio z uruchomieniem Działania 3.5 POWER, które odpowiedzialne jest za blisko 90% wartości osiągniętych wskaźników produktu w zakresie podnoszenia kompetencji kadr uczelni. Szerokiemu zakresowi wsparcia towarzyszy także widoczna wartość dodana. W **opinii około 3/4 uczelni projekty przyczyniły się do wzrostu liczby pracowników dydaktycznych (77% uczelni wskazujących na zaistnienie efektu) oraz zarządzających (72%)** uczestniczących w programach podnoszenia kompetencji.

Wykres 24. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=274)

Wszystkie uczestniczące w wywiadach uczelnie podkreślają, że bez wsparcia programu działania obejmujące tak dużą liczbę pracowników i liczbę godzin szkoleniowych **nie zostałyby zrealizowane lub zrealizowane zostałyby w znacznie mniejszym zakresie**. Wynika to przede wszystkim z ograniczeń finansowych i potrzeby koncentracji środków uczelni na realizacji podstawowej funkcji dydaktycznej tj. kształceniu studentów. Działania wspierające kompetencje pracowników uczelni realizowane poza projektami unijnymi mają charakter **rozproszony i zindywidualizowany**. Wyniki innych badań również potwierdzają, że środki unijne umożliwiają **systematyczne podnoszenie kompetencji o szerokim zakresie** dla dużej liczby przedstawicieli wielu grup docelowych **[[157]](#footnote-157)**. Uczestniczące w wywiadach uczelnie podkreślały także **wyższą efektywność kosztową** tak szeroko zakrojonych szkoleń realizowanych w formule projektowej.

Na wzrost liczby pracowników uczelni uczestniczących w szkoleniach i innych działaniach służących podnoszeniu kompetencji wpływa także sformalizowany charakter projektów unijnych. W opinii uczelni zasady udziału w projektach EFS (diagnozy, bilanse kompetencji, wskaźniki realizacji, listy sprawdzające itp.) pomimo iż niosą ze sobą znaczne koszty administracyjne, pełnią jednocześnie **funkcję mobilizacyjną** i w widoczny sposób wpływają na frekwencję i aktywne uczestnictwo w szkoleniach w porównaniu do szkoleń realizowanych poza projektami POWER. Jest to szczególnie istotne w kontekście obserwowanego przez uczelnie pozytywnego wpływu projektów na długoterminowe zmiany postaw u uczestników szkoleń. W szczególności w przypadku kadry dydaktycznej udział w projekcie w widoczny sposób **zwiększa skłonność pracowników do udziału w kolejnych szkoleniach** realizowanych w ramach programu lub organizowanych we własnym zakresie.

Pomimo wysokiej skuteczności wdrożeniowej i osiągnięcia zakładanych wartości docelowych, większość uczelni uczestniczących w wywiadach wskazuje na **trudności związane z rekrutacją i udziałem uczestników** w projekcie. Dotyczy to w szczególności kadry dydaktycznej. Przeprowadzone wywiady i wcześniejsze badania w tym zakresie pokazują, że zarówno na etapie rekrutacji jak i realizacji projektów istotną barierą dla aktywnego udziału kadr był **brak czasu i kolidowanie szkoleń z zajęciami dydaktycznymi** prowadzonymi przez uczestników. Stanowiło to także najczęstszy powód rezygnacji z udziału w projekcie[[158]](#footnote-158). Udziałowi w działaniach podnoszących kompetencje nie sprzyjały także obowiązujące w systemie nauki i szkolnictwa wyższego reguły, które wyraźnie premiują aktywność badawczą nad aktywnością dydaktyczną.[[159]](#footnote-159) Najczęściej stosowanymi przez uczelnie środkami zaradczymi służącymi zwiększeniu zainteresowania ze strony uczestników była organizacja szkoleń w mniejszych grupach oraz dostosowanie szkoleń do cyklów kształcenia (unikanie organizacji szkoleń w trakcie sesji oraz w okresach wakacyjnych).

Zgodnie z teorią zmiany odtworzoną dla obszaru szkolnictwa wyższego bezpośrednim efektem udziału w szkoleniach powinien być wzrost kompetencji kadry dydaktycznej i zarządzającej uczelni. Odnoszące się to tego efektu wskaźniki rezultatu także zostały znacznie przekroczone. Wyższa od zakładanej liczba pracowników uczelni objętych wsparciem przełożyła się na wyższą liczbę osób, które dzięki udziałowi w programie podniosły swoje kompetencje dydaktyczne i zarządcze.

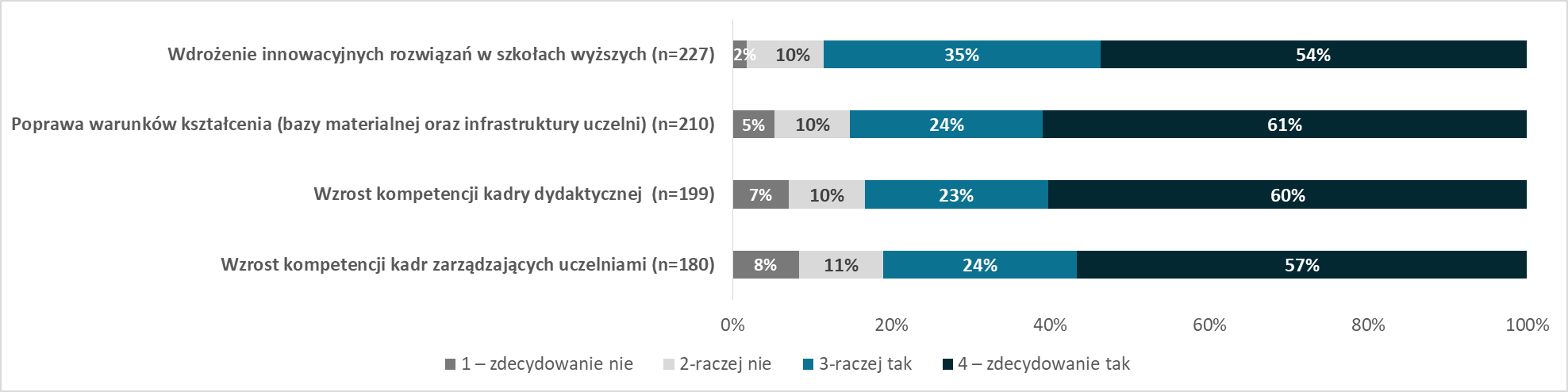
Tabela 8. Stopień realizacji wskaźników rezultatu odnoszących się do podnoszenia kompetencji kadry uczelni i zmian zarządczych w wyniku realizacji projektów w obszarze szkolnictwa wyższego

| Wskaźnik | Wartość osiągnięta (09.2023) | Wartość planowana do osiągnięcia  (WoD) | Wartość docelowa dla 2023 r.  (SzOOP) |
| --- | --- | --- | --- |
| Liczba uczelni, które wdrożyły zmiany w zakresie zarządzania procesem kształcenia | 530 | 876 | 85 |
| Liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu EFS podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne | 32 051 | 48 445 | 6 475 |
| Liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje zarządcze | 25 503 | 36 725 | 9 450 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Zaistnienie zakładanego efektu wsparcia deklarują także same uczelnie. **Według 80% beneficjentów realizowane projekty przyczyniły się do wzrostu kompetencji kadry dydaktycznej i kadr zarządzających** uczelniami.

Wykres 25. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=274)

Potwierdzają to wyniki innych badań, gdzie wyraźna większość pracowników uczelni uczestniczących w szkoleniach deklaruje, że dzięki projektowi podniosła kompetencje dydaktyczne, w tym także w stosowaniu innowacyjnych metod nauczania. Do najczęściej deklarowanych, podnoszonych w wyniku szkoleń kompetencji należą: kompetencje w zakresie innych metod dydaktycznych (60%), kompetencje w zakresie metod e-learningu (57%), kompetencje w zakresie metody learning by doing (50%). Ponad połowa uczestników (54%) deklaruje także podniesienie kompetencji merytorycznych w obszarze specjalizacji uczestnika. W przypadku kadr zarządzających do najczęściej wymienianych udoskonalonych kompetencji należą: kompetencje w zakresie zarządzania zespołem/zespołami (54%) oraz w zakresie ewaluacji działalności naukowej (44%).[[160]](#footnote-160) Wzrost kompetencji pracowników deklarują również wszystkie uczestniczące w wywiadach uczelnie, co znajduje potwierdzenie w przeprowadzanych przez nie w ramach projektów bilansach kompetencji (przed-po).

Uczelnie uczestniczące w wywiadach deklarują, że umiejętności nabyte podczas szkoleń **wykorzystywane są w praktyce przez pracowników uczelni**. Sprzyjają temu stosowane przez beneficjentów narzędzia takie jak deklaracje planowanego sposobu wykorzystania kompetencji składane przez uczestników przed udziałem w projekcie, czy wymóg dokonania zmian w sylabusach i wprowadzenie do programów kształcenia nowych elementów wynikających z kompetencji nabytych w ramach projektu. Inne badania wskazują jednak na bardziej umiarkowany zakres wykorzystywania przez kadrę dydaktyczną nabytych umiejętności. W zależności o rodzaju i użyteczności rozwijanych kompetencji kształtuje się on od 28% uczestników w przypadku metod grywalizacji do 63% w przypadku metod learning by doing. Autorzy badania jako główny czynnik ograniczający stopień wykorzystywania kompetencji wskazują brak formalnych wymogów programowych w tym zakresie[[161]](#footnote-161).

Zgodnie z teorią zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego jednym z głównych założeń warunkujących zaistnienie efektów w postaci podniesienia kompetencji kadry dydaktycznej i zarządzającej i ich wykorzystywania w praktyce jest trafność oferowanego wsparcia w odniesieniu do potrzeb pracowników. Zarówno przeprowadzone wywiady jak i wyniki innych badań wskazują na **stosunkowo dużą trafność tematyczną zrealizowanych szkoleń**. Identyfikowana jest jednak potrzeba uzupełnień oraz kontynuacji i rozszerzania zakresu wsparcia. Wyniki badań pokazują potrzebę szerszego stosowania działań motywacyjnych oraz związanych z planowaniem ścieżek rozwoju zawodowego pracowników[[162]](#footnote-162), a także **większego nacisku na uwzględnianie komponentów praktycznych** realizowanych we współpracy z podmiotami zewnętrznymi, w tym z sektora prywatnego[[163]](#footnote-163). W ramach przeprowadzonych wywiadów uczelnie zwracały także uwagę na **zmieniające się dynamicznie uwarunkowania, w tym w szczególności o charakterze technologicznym**, które skutkują dezaktualizacją części nabywanych kompetencji (np. cyfrowych). Było to szczególne widoczne w przypadku projektów, których realizacja była opóźniona w wyniku pandemii COVID-19, wskutek czego ich trafność uległa dezaktualizacji. Zmiany uwarunkowań powodują konieczność prowadzenia ciągłego monitorowania potrzeb i kontynuacji usystematyzowanych działań szkoleniowych wśród kadry uczelni.

Przykładem interwencji która już na obecnym etapie przynosi widoczne i trwałe efekty w zakresie zarządzania procesem kształcenia jest projekt pozakonkursowy OPI „Jednolity System Antyplagiatowy”. Uczelniom udało się skutecznie wdrożyć system antyplagiatowy. Głównym czynnikiem warunkującym wysoką skuteczność projektu był nałożony na uczelnie formalny obowiązek w tym zakresie (2019). Wdrożenie systemu pociągnęło za sobą dodatkowe pozytywne efekty organizacyjne (tworzenie archiwów, podnoszenie kompetencji kadr) oraz konieczność zainicjowania procesów informatyzacji i cyfryzacji. Projekt umożliwił także dostęp do danych oraz możliwość prowadzenia monitoringu zjawiska plagiatu na poziomie krajowym. [[164]](#footnote-164)

Wśród przedsięwzięć przynoszących trwałe i widoczne efekty systemowe na poziomie uczelni wskazywany był także realizowany przez MNiSW projekt pozakonkursowy „Doskonałość dydaktyczna uczelni”, w ramach którego finansowane było tworzenie komórek odpowiedzialnych za doskonałość dydaktyczną na uczelni, a także wsparcie działań realizowanych dotychczas na rzecz doskonałości dydaktycznej.

Wsparcie w zakresie rozwoju kompetencji kadr uczelni przekładało się także na zaistnienie efektów, które wcześniej nie były zakładane. Należy do nich m.in. **efekt integracji i wymiany doświadczeń** wśród kadry dydaktycznej zarówno na poziomie uczelni, jak i pomiędzy uczelniami. Udział w szkoleniach skutkuje obserwowaną większą aktywnością w zakresie realizacji wspólnych projektów badawczych, także o charakterze interdyscyplinarnym[[165]](#footnote-165). W tym kontekście należy także podkreślić wartość dodaną projektu pozakonkursowego MNiSW z zakresu rozwoju kompetencji zarządczych („Liderzy w zarządzaniu uczelnią”), który dzięki udziałowi w szkoleniach przedstawicieli różnych ośrodków akademickich, umożliwił obserwowaną przez beneficjenta **międzyuczelnianą wymianę doświadczeń** m.in. w zakresie realizacji projektów w ramach programu Horyzont.

### Umiędzynarodowienie szkół wyższych

Przedsięwzięcia służące umiędzynarodowieniu szkół wyższych realizowane były przez uczelnie w ramach projektów konkursowych w Działaniu 3.3 i w ograniczonym zakresie w Działaniu 3.5 POWER (m.in. poprzez włączanie w programy kształcenia wykładowców zagranicznych) oraz w ramach 11 projektów pozakonkursowych realizowanych przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej oraz MNiSW w Działaniu 3.3 POWER. Były to projekty służące wspieraniu programów wymiany stypendialnej, przygotowywaniu i realizacji międzynarodowych programów kształcenia, wspieraniu potencjału uczelni do przyjmowania studentów zagranicznych, nabywaniu zagranicznych akredytacji i certyfikatów komisji branżowych, wspieraniu szczególnie uzdolnionych studentów oraz projekty wspierające potencjał instytucjonalny agencji.

Podobnie jak w przypadku pozostałych interwencji realizowanych w obszarze szkolnictwa wyższego **wszystkie wskaźniki programowe w zakresie umiędzynarodowienia zostały osiągnięte.**

Tabela 9. Stopień realizacji wskaźników odnoszących się do umiędzynarodowienia szkół wyższych

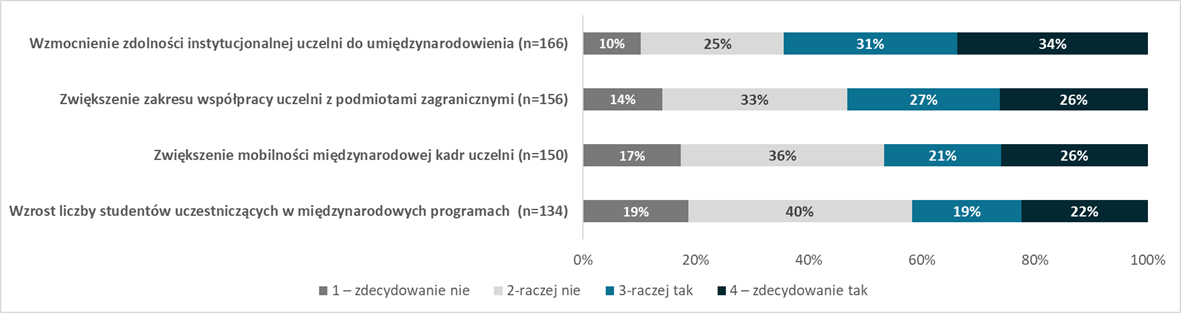
| Wskaźnik | Wartość osiągnięta (09.2023) | Wartość planowana do osiągnięcia (WoD) | Wartość docelowa dla 2023 r.  (SzOOP) |
| --- | --- | --- | --- |
| Liczba międzynarodowych programów kształcenia uruchomionych przez uczelnie dzięki wsparciu EFS | 186 | 185 | 120 |
| Liczba osób objętych wsparciem EFS w zakresie zdolności instytucjonalnej uczelni w obszarze umiędzynarodowienia | 10 131 | 8 100 | 560 |
| Liczba osób, które otrzymały stypendia w ramach wsparcia EFS | 7 427 | 5 500 | 1 100 |
| Liczba osób, które ukończyły międzynarodowe programy kształcenia uruchomione dzięki wsparciu EFS | 4 475 | 5 197 | 3 600 |
| Liczba osób, które dzięki wsparciu z EFS podniosły swoje kompetencje w zakresie zdolności instytucjonalnej uczelni w obszarze umiędzynarodowienia | 9 895 | 7 560 | 504 |
| Liczba osób, które dzięki wsparciu EFS ukończyły proces kształcenia w ramach wymiany akademickiej | 7 059 | 4 495 | 990 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.

Stosunkowo największe trudności związane były z realizacją wskaźników dotyczących międzynarodowych programów kształcenia w postaci wspólnych programów studiów. Uczelnie napotkały w tym zakresie na bariery w postaci wymogów formalnych związanych m.in. ze stosowaniem wspólnych dyplomów oraz mniejszym od spodziewanego zainteresowania programami ze strony studentów. Wartości docelowe wskaźników zostały osiągniętę dzięki dostosowaniu wsparcia do zapotrzebowania i realizacji prostszych form tzw. intensywnych międzynarodowych programów kształcenia (realizowany przez NAWA Program SPINAKER).

Wyniki badania ankietowego wskazują na mniejsze niż w przypadku rozwoju kompetencji studentów i kadr uczelni przełożenie projektów na efekty w postaci zwiększenia poziomu umiędzynarodowienia (np. jedynie 41% uczelni dostrzega pozytywny związek pomiędzy zrealizowanymi projektami, a wzrostem liczby studentów uczestniczących w międzynarodowych programach kształcenia). Wynika to jednak z samej struktury wsparcia POWER oraz powiązanej z tym struktury respondentów, którzy reprezentują głównie Działania 3.1 i 3.5 POWER, a w znacznie mniejszym zakresie Działanie 3.3 POWER.

Wykres 26. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=274)

Należy jednak podkreślić, że zarówno przeprowadzone wywiady jaki i zrealizowane w tym zakresie badania wskazują na **wysoką trafność wsparcia ukierunkowanego na umiędzynarodowienie uczelni**. Po pierwsze, badane uczelnie deklarują, że program trafnie odpowiada na ich **potrzeby wynikające z długofalowych strategii**, które opierają swoje wizje rozwoju właśnie o działalność międzynarodową.[[166]](#footnote-166) Uczestniczące w wywiadach uczelnie podkreślają także, że wsparcie programu w widoczny sposób **redukuje ryzyko związane z uruchamianiem nowych międzynarodowych programów kształcenia**.

Trafność interwencji znajduje także potwierdzenie w opiniach uczestników projektów. Adekwatność wsparcia deklaruje 73% uczestników projektów konkursowych. Dla większości uczestników rozwijane kompetencje są tożsame z zakresem kompetencji wymaganych przez pracodawców.[[167]](#footnote-167)

Uczestnicy wywiadów, zarówno uczelnie jak i beneficjenci projektów pozakonkursowych (NAWA i MNiSW), wskazują na **wysoką wartość dodaną działań wspierających mobilność międzynarodową kadry akademickiej**. W opinii respondentów wymiany stypendialne, ale także krótsze formy np. w postaci zagranicznych wizyt studyjnych, przynoszą szereg pozytywnych efektów, także tych niezakładanych w projektach. Jest to szczególnie widoczne na polu działalności naukowej. Wymiany międzynarodowe realizowane w ramach projektów POWER **przekładają się na budowę relacji i inicjowanie współpracy o charakterze badawczym**. Niektóre z uczestniczących w wywiadach uczelni deklarowały, że dzięki kontaktom nawiązanym w ramach projektów powoływane są konsorcja naukowe i badawczo- rozwojowe dla nowych projektów. W dłuższej perspektywie przekłada się to także na obserwowane przez uczelnie wymierne efekty ekonomiczne w postaci opracowywania i wprowadzania na rynek nowych innowacyjnych produktów.

Wyniki badania wskazują także na **wysoką komplementarność projektów z Działania 3.3 POWER z innymi działaniami w zakresie umiędzynarodowienia realizowanymi przez uczelnie.** Dotyczy to w szczególności komplementarności z programem Erasmus. W opinii uczelni projekty POWER ułatwiają skuteczniejszą realizację działań w ramach programu. W tym kontekście jako szczególnie użyteczny i przynoszący trwałe efekty przywoływany jest program NAWA „Welcome to Poland” służący m.in. przygotowaniu organizacyjnemu uczelni do obsługi studentów i kadry z zagranicy, w tym poprzez tworzenie tzw. Welcome Centre.

Projekty z zakresu umiędzynarodowienia uczelni były **szczególnie narażone na oddziaływanie negatywnych czynników zewnętrznych w postaci pandemii COVID-19 (por. podrozdział 7.3.5.1) oraz wojny na Ukrainie**. Wojna na Ukrainie wpłynęła negatywnie na realizację projektów uczelni w całym kraju, ale dotknęła w szczególności uczelnie ze wschodnich regionów Polski. Wynika to bezpośrednio ze struktury populacji studentów zagranicznych studiujących w Polsce. Zgodnie z danymi NAWA ponad połowa studentów zagranicznych w Polsce (54%) w roku akademickim 2021/2022 to osoby pochodzące z Ukrainy (około 36 tys.) oraz z Białorusi (około 11 tys.)[[168]](#footnote-168). Uczestniczące w wywiadach uczelnie z Polski Wschodniej (Lublin i Białystok), wskazywały, że wojna na Ukrainie wpłynęła negatywnie na realizację zarówno standardowych, jak i międzynarodowych programów kształcenia, w ramach których duża część studentów to właśnie osoby pochodzące z wymienionych krajów. Wymagało to m.in. geograficznego przeorientowania działań np. na współpracę z krajami dalekiego wschodu (Chiny, Tajwan, Uzbekistan w przypadku badanych uczelni).

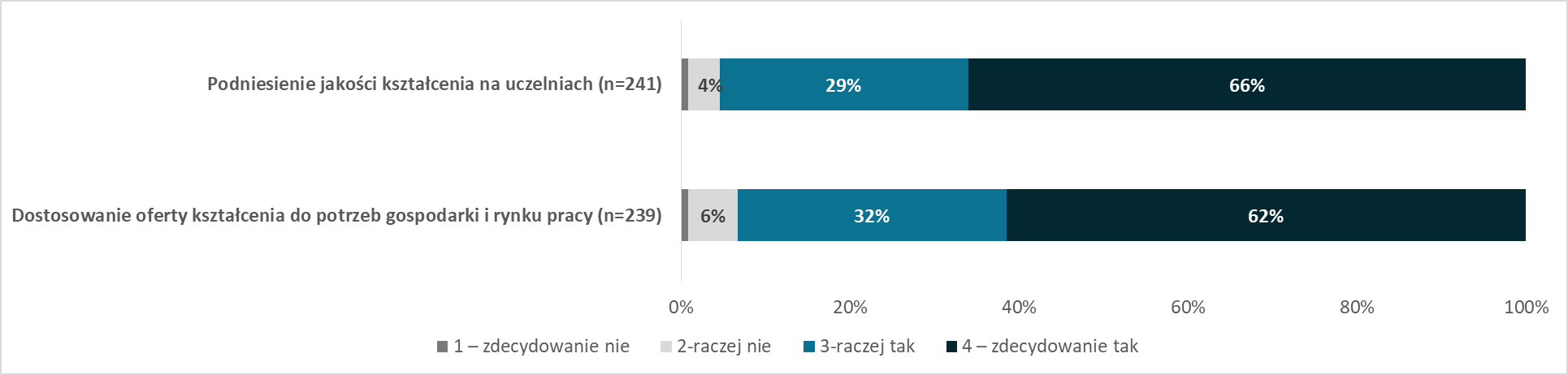
Do najczęściej wymienianych innych barier utrudniających realizację projektów z zakresu umiędzynarodowienia uczelnie wskazywały:

* niewystarczający poziom kompleksowej wiedzy wymaganej do wdrażania międzynarodowych programów kształcenia (np. kwestie podatkowe i prawne, ale także brak umiejętności miękkich z zakresu zarządzania międzykulturowego),
* rzeczywiste bariery językowe oraz bariery mentalne w zakresie posługiwania się językami obcymi,
* brak środków finansowych na inicjowanie i rozwijanie współpracy międzynarodowej,
* niska skłonność przedstawicieli kadry akademickiej do mobilności międzynarodowej.

### Lepsze dopasowanie edukacji na poziomie wyższym do potrzeb rynku pracy

Zgodnie z odtworzoną teorią zmiany efektem końcowym interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego powinno być lepsze dostosowanie edukacji na poziomie wyższym do potrzeb gospodarki i rynku pracy. Badane **uczelnie widzą wyraźny związek przyczynowy pomiędzy realizowanymi projektami, a podnoszeniem jakości kształcenia na uczelniach (95% uczelni wskazuje na zaistnienie efektu) oraz lepszym dostosowaniem oferty kształcenia do potrzeb gospodarki i rynku pracy (94%).**

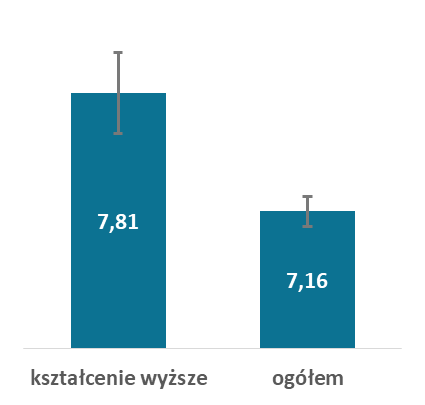
Wykres 27. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego

****

Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=274)

Podobną opinię wyrażają wszystkie uczelnie uczestniczące w wywiadach. Także ogólna ocena roli programu w tworzeniu warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich poszukiwanych na rynku pracy kompetencjach zawodowych jest pozytywna i jednocześnie wyższa niż dla pozostałych analizowanych w ramach niniejszego badania etapów edukacji.

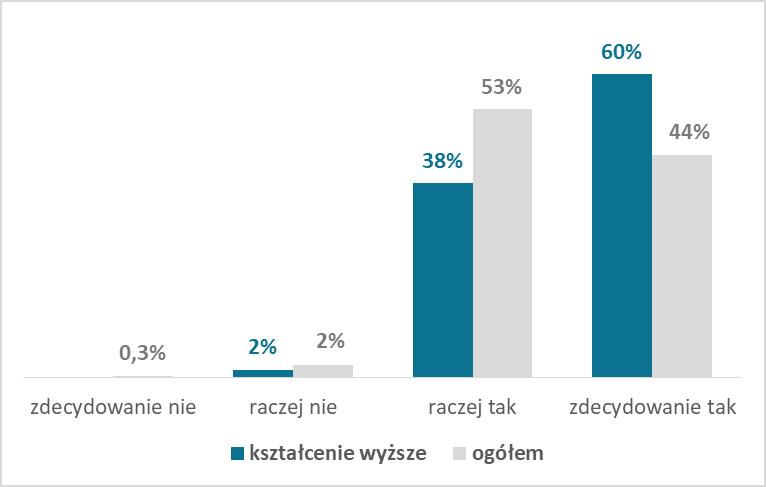
Wykres 28. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny w jakim stopniu zrealizowane w projekcie wsparcie przyczyniło się do stworzenia warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy, wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=264, n=2795)

Interwencje w obszarze szkolnictwa wyższego charakteryzują się także większą niż w pozostałych badanych obszarach deklarowaną trwałością uzyskanych efektów. **Uczelnie znacznie częściej (60%) niż pozostali beneficjenci projektów edukacyjnych (44%) deklarują, że efekty wsparcia są „zdecydowanie” widoczne po zakończeniu projektu**.

Wykres 29. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy efekty Państwa projektu są trwałe (nadal widoczne)?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=260, n=2897)

W opinii uczelni wysoka trwałość efektów związana jest z charakterem zmian dokonywanych w ramach projektów. Nowopowstałe lub zmienione programy kształcenia kontynuowane są po zakończeniu projektów, zaś wdrożone systemy informatyczne i zdigitalizowane zasoby oraz nabyte przez kadrę kompetencje wykorzystywane są w codziennej praktyce dydaktycznej.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują także na **wysoką skuteczność zatrudnieniową działań ukierunkowanych na rozwój kompetencji studentów w kategoriach brutto**. Zdecydowana większość uczestników zarówno programów rozwoju kompetencji, jak i modułów kompetencyjnych zintegrowanych projektów uczelni znajduje zatrudnienie po zakończeniu studiów (w tym prawie 30% jeszcze w trakcie realizacji projektu). [[169]](#footnote-169) W przypadku programów rozwoju kompetencji jest to 93% absolwentów w okresie 3-4 lat po zakończeniu studiów. Co istotne udział pracujących absolwentów znacząco rośnie wraz z czasem jaki upłynął od zakończenia studiów (o ponad 20 p.p. w porównaniu do sytuacji w roku zakończenia studiów).[[170]](#footnote-170)

W pierwszym okresie wdrażania programu (2018) osiągnięta została także zakładana wartość docelowa wskaźnika programowego odnoszącego się do odsetka objętych wsparciem EFS absolwentów uczelni, którzy podjęli zatrudnienie w ciągu 12 m-cy od zakończenia kształcenia (83,5% przy zakładanej wartości docelowej na poziomie 80%). W okresie bezpośrednio **po pandemii (2022) wartość wskaźnika spadła jednak do poziomu 76,4%,** co wiązać należy z okresowym pogorszeniem koniunktury gospodarczej w roku 2020 i na początku roku 2021 wskutek negatywnego oddziaływania pandemii COVID-19.[[171]](#footnote-171)

Praca podejmowana przez uczestników projektów jest **w większości zgodna z kierunkiem wykształcenia** - 82% uczestników programów rozwoju kompetencji i 72% projektów zintegrowanych deklaruje, że praca jest co najmniej częściowo zgodna z ich wykształceniem[[172]](#footnote-172).W przypadku programów kształcenia na kierunkach medycznych jest to 88%.[[173]](#footnote-173) Sytuację zawodową można uznać za stabilną (78% zatrudnienia w postaci umowy o pracę), a warunki pracy i sytuacja finansowa poprawiają się w kolejnych latach aktywności zawodowej.

**Uczestnicy projektów dostrzegają również wyraźny związek pomiędzy ich bieżącą sytuacją zawodową, a udziałem w projekcie**. Pozytywny wpływ wsparcia dostrzegany jest w szczególności w zakresie kształtowania kompetencji ważnych z punktu widzenia rynku pracy oraz zwiększenia motywacji do uczenia się.[[174]](#footnote-174) Ponad połowa uczestników programów rozwoju kompetencji (57%) dostrzega także pozytywny wpływ projektów na zwiększenie szans na sukces na rynku pracy. W przypadku uczestników projektów zintegrowanych jest to nawet ponad 80%[[175]](#footnote-175) zaś w przypadku programów medycznych 68%.[[176]](#footnote-176)

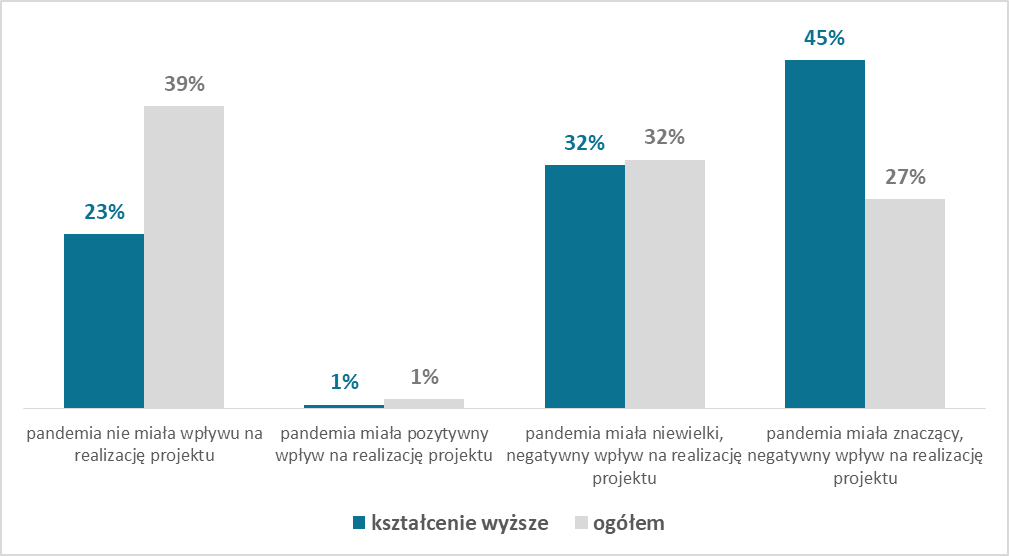
Niemniej jednak przeprowadzone analizy o charakterze kontrfaktycznych wskazują, że wsparcie **nie przekłada się na widoczne efekty interwencji w kategoriach netto.** Z uwagi na fakt, że interwencje w obszarze szkolnictwa wyższego wdrażane były co do zasady w okresie sprzyjającej koniunktury gospodarczej z wysokim popytem na pracę („rynek pracownika”), **sytuacja zawodowa absolwentów uczelni wyższych nieuczestniczących w projektach jest zbliżona do sytuacji zawodowej uczestników projektów. Jedyna widoczna różnica obserwowana jest w zakresie szybkości znajdowania pracy przez absolwentów**. Uczestnicy projektów zintegrowanych podejmowali pracę średnio o około 2-3 miesiące szybciej niż absolwenci nieuczestniczący w projektach.[[177]](#footnote-177)

### Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego

#### Wpływ COVID-19 na przebieg i efekty realizacji interwencji

Interwencje realizowane w ramach obszaru szkolnictwa wyższego były **bardziej narażone na oddziaływanie negatywnych skutków pandemii COVID-19 niż interwencje realizowane z pozostałych analizowanych obszarach systemu szkolenia i kształcenia**. Jedynie ¼ badanych uczelni deklaruje brak wpływu pandemii na realizację projektu.

Wykres 30. Odsetek odpowiedzi na pytanie "W jakim zakresie wybuch pandemii COVID-19 miał wpływ na realizację Państwa projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby, w projektach, które były realizowane po wybuchu pandemii



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=199, n=1792)

Negatywne **skutki pandemii dotknęły w sposób znaczący prawie połowy (45%) projektów** realizowanych przez uczelnie. Pandemia m.in. ze względu na ograniczenia w dostępie do usług szkoleniowych oraz dostaw sprzętu i aparatury powodowała opóźnienia we wdrażaniu projektów i konieczność wydłużania terminów ich realizacji. Czasowe zamknięcie uczelni i przejście na nauczanie zdalne skutkowało problemami z rekrutacją oraz obniżało motywację studentów do kontynuacji uczestnictwa w projektach. Studenci rezygnowali ze studiów lub nie podchodzili do obron w wyznaczonym czasie, co przekładało się na trudności w osiąganiu założonych wskaźników projektowych. Pandemia oddziaływała **szczególnie negatywnie na te elementy projektów, które stanowiły ich główną wartość dodaną, czyli na praktyki, staże zawodowe, czy zajęcia warsztatowe z pracodawcami**, których realizacja była niemożliwa lub bardzo utrudniona w okresie 2020-2021. Badane uczelnie wskazują również na długoterminowe negatywne efekty pandemii w postaci problemów psychicznych i spadku motywacji studentów do udziału w dodatkowych aktywnych formach kształcenia. Negatywne skutki pandemii **w szczególny sposób dotknęły projekty w zakresie umiędzynarodowienia,** opierające się w istotnej części na mobilności międzynarodowej zarówno studentów krajowych i zagranicznych jak i kadry uczelni. Pandemia spowodowała okresowy brak możliwości przemieszczania się i tym samym uniemożliwiła wyjazdy doktorantów do zagranicznych uczelni, czy też przyjazdy zagranicznych dydaktyków. Wszystkie międzynarodowe aspekty w projektach uczelni realizowane były w formule online.

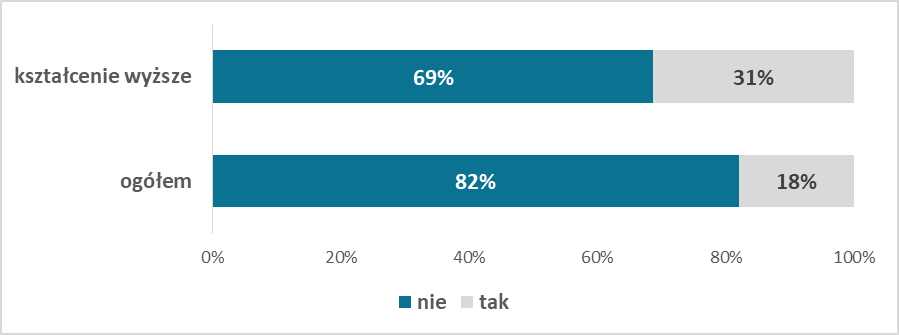
Pandemia wpłynęła również w ograniczonym zakresie na efekty końcowe interwencji tj. na sytuację zawodową absolwentów. Wpływ ten był jednak **krótkotrwały i ograniczał się do wybranych branż i kierunków studiów**. Przykładowo w okresie pandemii obserwowana była niższa skuteczność zatrudnieniowa w przypadku absolwentów kierunków medycznych i zawodów objętych obostrzeniami (fizjoterapia czy położnictwo). Pandemia ograniczała także możliwość odbywania obowiązkowych praktyk w szpitalach oraz wpływała na przesuwanie terminów egzaminów końcowych.[[178]](#footnote-178)

Uczestniczące w badaniu uczelnie wskazywały także na pewne elementy realizowanych projektów, które umożliwiły **skuteczniejsze i szybsze łagodzenie negatywnych skutków pandemii**. Do tego typu działań należały m.in. projekty ukierunkowane na kształcenie pielęgniarek i położnych w obszarach dotyczących potrzeb epidemiologiczno-demograficznych, projekty cyfrowe, a także działania podnoszące kompetencje cyfrowe kadry dydaktycznej (np. szkolenia w zakresie e-learningu w Działaniu 3.4 POWER). Uczelnie w przeprowadzanych wywiadach podkreślały, że wyższe kompetencje w zakresie stosowania tego typu narzędzi pozwoliły uczelniom na szybsze dostosowanie się do sytuacji kryzysowej w okresie pandemii.

#### Pozostałe bariery i problemy związane z realizacją projektów

Wystąpienie problemów lub barier w realizacji projektów deklaruje około 1/3 beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego.

Wykres 31. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy pojawiły się jakieś problemy, bariery podczas aplikowania o wsparcie lub realizacji projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=230, n=2628)

Jest to **widocznie wyższy odsetek od udziału ogółu beneficjentów projektów edukacyjnych deklarujących wystąpienie problemów**. Wynika to m.in. z opisywanego powyżej znaczącego wpływu pandemii na przebieg realizacji projektów. Obok negatywnych skutków pandemii, uczelnie jako główne bariery wskazywały **najczęściej rezygnację oraz niskie zainteresowanie studentów udziałem w projekcie** (odpowiednio 44% i 31% wszystkich wskazań ze strony uczelni, które zadeklarowały wystąpienie problemów), a w następnej kolejności **zbyt duże obciążenie administracyjne związane ze sprawozdawczością/monitoringiem** (28%).

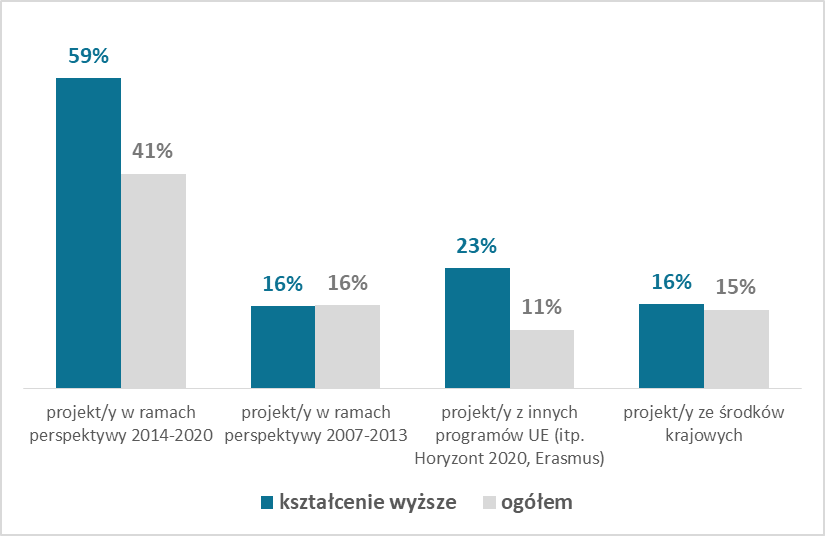
Do innych barier i problemów wskazywanych często przez beneficjentów projektów realizowanych w obszarze szkolnictwa wyższego należały także:

* zmiany uwarunkowań skutkujące potrzebą dostosowań i jednocześnie zbyt długa procedura wprowadzania zmiany w projektach,
* trudności z osiągnięciem wskaźników rezultatu dotyczących liczby absolwentów kończących studia,
* wydłużające się procedury związane z zamówieniami publicznymi,
* wzrost cen towarów i usług,
* zbyt niskie stawki wynagrodzenia osób merytorycznych, ekspertów krajowych i zagranicznych,
* wojna w Ukrainie, skutkująca problemami z rekrutacją w szczególności w przypadku uczelni we wschodniej części kraju,
* opóźnienia w rozliczaniu i przekazywaniu płatności (problem w szczególności istotny dla mniejszych uczelni niepublicznych),
* zbyt niskie środki na administrowanie i zarządzanie projektami.

## Komplementarność interwencji

Beneficjenci realizujący projekty w obszarze szkolnictwa wyższego (głównie uczelnie) **znacznie częściej niż pozostali beneficjenci z obszaru edukacji deklarują zachodzenie komplementarności projektów z innymi przedsięwzięciami**.

Wykres 32. Odsetek wskazań w pytaniu "Czy realizowaliście lub realizujecie Państwo projekt/y z zakresu edukacji i kształcenia komplementarne (uzupełniające się) w stosunku do projektu będącego przedmiotem niniejszej ankiety? (wielokrotny wybór)" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby



Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=274, n=3095)

Jedynie 14% beneficjentów w obszarze szkolnictwa wyższego nie realizuje projektów komplementarnych, podczas gdy dla ogółu beneficjentów w obszarze edukacji odsetek ten jest dwukrotnie wyższy i wynosi 30%. **Komplementarność zachodzi w szczególności z innymi projektami unijnymi realizowanymi w ramach perspektywy 2014-2020, głównie projektami POWER.**

Komplementarność projektów realizowanych przez uczelnie dotyczy obu podstawowych obszarów ich działalności tj. obszaru dydaktyki oraz obszaru naukowo- badawczego. W przypadku projektów ukierunkowanych na wsparcie dydaktycznych funkcji uczelni, będących przedmiotem niniejszego badania, uczestniczące w wywiadach szkoły wyższe wskazują w szczególności na inne komplementarne projekty realizowane w ramach III OP POWER. Wynika to z dużej koncentracji wsparcia udzielanego w większości właśnie w ramach III OP POWER. W przypadku największych uczelni takich jak Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Politechnika Śląska czy Uniwersytet Jagielloński liczba projektów realizowanych w ramach III OP POWER sięga kilkudziesięciu (najwięcej, 68 projektów w przypadku UAM). Projekty te w ich opinii uzupełniają się na poziomie założeń i celów, bądź na poziomie uzyskanych efektów. Komplementarność projektów POWER wynika w opinii uczelni z trafnego zaadresowania zróżnicowanych potrzeb tj. konieczności dostosowywania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej czy też zwiększania umiędzynarodowienia. W tym miejscu należy także ponownie podkreślić znaczenie nowego Działania 3.5 Kompleksowe programy uczelni, które w widoczny sposób zwiększyło komplementarność wsparcia programu, dzięki możliwości jednoczesnej realizacji wielu ściśle powiązanych ze sobą zadań. Uczestniczące w badaniu uczelnie wskazują, że **projekty POWER dają także możliwość uzyskiwania efektów synergicznych** np. kadra dydaktyczna uczestnicząca w szkoleniach służących podnoszeniu kompetencji (Działanie 3.4) wykorzystuje nabyte umiejętności w ramach realizacji nowych programów kształcenia (Działania 3.1), zaś doktoranci objęci wsparciem w ramach Działania 3.2 podejmują współpracę badawczą z firmami z którymi uczelnia zainicjowała współpracę w ramach praktycznych programów podnoszenia kompetencji studentów (Działanie 3.1 POWER). Uczelnie kształcące na kierunkach medycznych deklarują także zachodzenie komplementarności pomiędzy projektami III OP, a projektami V OP POWER (np. kadra dydaktyczna uczestnicząca w projektach III OP POWER wykorzystuje nabyte umiejętności w trakcie prowadzenia zajęć z wykorzystaniem z symulatorów medycznych zakupionych w ramach projektów V OP POWER).

W ramach badania zidentyfikowano także wyraźną, choć ograniczoną ze względu na skalę wsparcia, **komplementarność pomiędzy projektami POWER, a projektami wspierającymi rozwój infrastruktury edukacyjnej finansowanymi z EFRR w ramach programów regionalnych**. Komplementarność dotyczy głównie wyższych szkół zawodowych wspieranych na poziomie regionalnym. Projekty ukierunkowane na rozbudowę i wyposażenie infrastruktury dydaktycznej szkół wyższych stanowiły naturalne uzupełnienie projektów EFS i pozwalały na bardziej kompleksowe zaadresowanie potrzeb grup docelowych. Uczestniczące w wywiadach uczelnie wskazywały na zachodzenie komplementarności na poziomie uczestników projektów, głównie studentów, ale także kadry dydaktycznej uczelni uczestniczącej np. w projektach podnoszących ich kompetencje (3.4 POWER), a następnie korzystającej z wyposażenia finansowanego z EFRR. Przykładem projektu systemowego realizowanego w ramach 3.1 POWER, który stosunkowo często wskazywany był przez wyższe szkoły zawodowe jako komplementarny do projektów infrastrukturalnych jest projekt MNiSW „Program praktyk zawodowych w Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych”. W opinii beneficjentów opracowany w ramach projektu jednolity system prowadzenia studenckich praktyk zawodowych sprzyjał efektywnemu wykorzystywaniu infrastruktury powstałej w projektach inwestycyjnych. Dzięki nowemu wyposażeniu uczestnicy praktyk mieli możliwość bieżącej weryfikacji doświadczeń nabytych u pracodawców, zaś firmy uzyskiwały dostęp do zaplecza laboratoryjnego, dzięki czemu następowało utrwalenie współpracy szkół z lokalnymi pracodawcami.

W przypadku projektów komplementarnych z obszaru dydaktyki finansowanych z innych źródeł **najczęściej wskazywanym był program Erasmus+**. W powszechnej opinii program ten stanowi komplementarne uzupełnienie działań i projektów POWER służących umiędzynarodowieniu uczelni. Komplementarność projektów POWER (w szczególności Działania 3.3.) z programem Erasmus+ jest w opinii szkół wyższych dwukierunkowa. Uczelnie wykorzystują doświadczenie i efekty programu Erasmus+ w trakcie przygotowywania i realizacji projektów finansujących międzynarodowe programy kształcenia np. dzięki kontaktom międzynarodowym uzyskanym przez pracowników uczelni uczestniczących w wymianach. Z drugiej strony efekty realizacji projektów unijnych przyczyniają się do podniesienia jakości działań podejmowanych w ramach programu Erasmus+. Dotyczy to np. projektów służących podnoszeniu kompetencji kadr (Działania 3.4 i 3.5 POWER), w szczególności w zakresie kompetencji językowych wśród kadry dydaktycznej. Wzrost kompetencji językowych wykładowców pozwala na podniesienie jakości kształcenia i poszerzenie oferty edukacyjnej dla studentów zagranicznych. Uczestniczące w wywiadach uczelnie obserwują także wzrost zainteresowania programami mobilności w ramach Erasmusa wśród tych przedstawicieli kadry uczelni, którzy wcześniej uczestniczyli w projektach POWER służących podnoszeniu kompetencji językowych. Także rozwiązania systemowe wypracowywane w ramach projektów POWER pozwalają na podniesienie jakości działań realizowanych w ramach programu Erasmus+. Przykładem tego typu synergii są np. standardy i rozwiązania służące asymilacji studentów zagranicznych wypracowane przez jedną z uczelni w ramach jej projektu w Działaniu 3.3 POWER, które wykorzystywane są w systematyczny sposób także w przypadku studentów przyjmowanych w ramach programu Erasmus+.

Badane uczelnie wskazują także na **widoczną synergię pomiędzy projektami POWER, a projektami naukowymi i badawczo- rozwojowymi finansowanymi w ramach programu Horyzont, NCN-u, POIR-a (w szczególności I i IV OP) oraz programów regionalnych w zakresie wsparcia infrastruktury badawczej**. Synergia ta jest widoczna na poziomie efektów. Projekty dydaktyczne wdrażane w ramach POWER stwarzają możliwości inicjowania lub rozwoju projektów badawczych np. dzięki wymianom międzynarodowym i współpracy z uczelniami zagranicznymi (Działanie 3.3 POWER), czy też w ramach współpracy zainicjowanej z biznesem przy realizacji praktycznych programów kształcenia (Działanie 3.1 POWER). Program POWER buduje także potencjał pracowników naukowych i uczelni do realizacji projektów badawczych finansowanych ze źródeł zewnętrznych np. w ramach projektu systemowego MNiSW „Liderzy w zarządzaniu uczelnią” uwzględniającego m.in. podnoszenie kompetencji w zarządzaniu projektami finansowanymi z różnych źródeł.

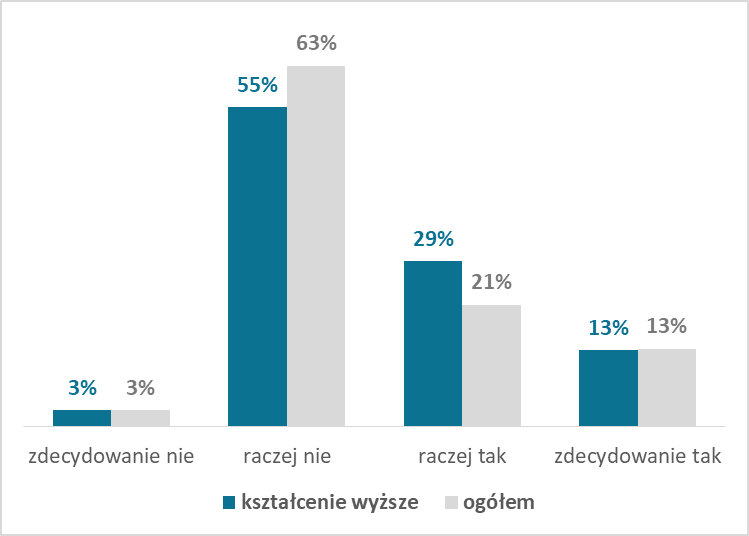
## Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze szkolnictwa wyższego

W opinii uczelni uczestniczących w badaniu **główne potrzeby i wyzwania stanowiące podstawę dla interwencji realizowanych w obszarze szkolnictwa wyższego w okresie 2014-2020 pozostają aktualne**. Jednocześnie jednak wskazują one na **zmiany uwarunkowań** w postaci niekorzystnych trendów demograficznych i mniejszej liczby studentów i ich szybsze wchodzenie na rynek pracy, a także na dynamicznie zmiany na rynku pracy związane z rozwojem nowych technologii. Także uczestniczący w badaniu eksperci podkreślą **potrzebę stałego dostosowywania się uczelni do zachodzących zmian, a właściwie ich antycypowanie**. Do najważniejszych tego typu koniecznych do uwzględnienia ogólnych trendów należą w szczególności zmiany technologiczne (zwłaszcza w zakresie rozwoju AI), zmiany w obszarze rozwoju zrównoważonego oraz bezpieczeństwa i ładu międzynarodowego (w tym cyberbezpieczeństwa). Jako największe i najbardziej aktualne wyzwanie technologicznie dla kształcenia na poziomie wyższym powszechnie wskazywany był **dynamiczny rozwój technologii AI**, niosący za sobą konieczność nabywania przez studentów nowego rodzaju kompetencji (*fact-checking*, umiejętność komplementarnej współpracy z maszynami/AI, kompetencje z zakresu cyberbezpieczeństwa itp.)

Beneficjenci **wysoko oceniają trafność i kompleksowość wsparcia** oferowanego w ramach POWER i częściej niż w przypadku pozostałych obszarów deklarują, że bez dofinansowania unijnego działania w zakresie podnoszenia kompetencji studentów i kadry akademickiej nie zostałyby zrealizowane. Stąd wszystkie uczestniczące w wywiadach uczelnie **planują realizację kolejnych projektów wpisujących się w nowe trendy ekonomiczne i technologiczne**, ukierunkowanych na przyszłościowe obszary kształcenia (kierunki ścisłe i techniczne) ze szczególnym naciskiem na umiejętności praktyczne oraz współpracę z otoczeniem gospodarczym i pracodawcami. W ich opinii tego rodzaju ambitne przedsięwzięcia **byłyby utrudnione bez kontynuacji kompleksowego wsparcia unijnego**.

Beneficjenci realizujący projekty w obszarze szkolnictwa wyższego **nieco częściej niż beneficjenci z pozostałych obszarów widzą potrzebę zmian w programach wsparcia** planowanych do realizacji w okresie 2021-2027 w celu osiągnięcia lepszych efektów w obszarze kształcenia.

Wykres 33. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem należałoby wprowadzić jakieś zmiany w programach unijnych realizowanych w perspektywie finansowej 2021-2027, by osiągnąć lepsze efekty w obszarze edukacji/kształcenia?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby

****

Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=213, n=2207)

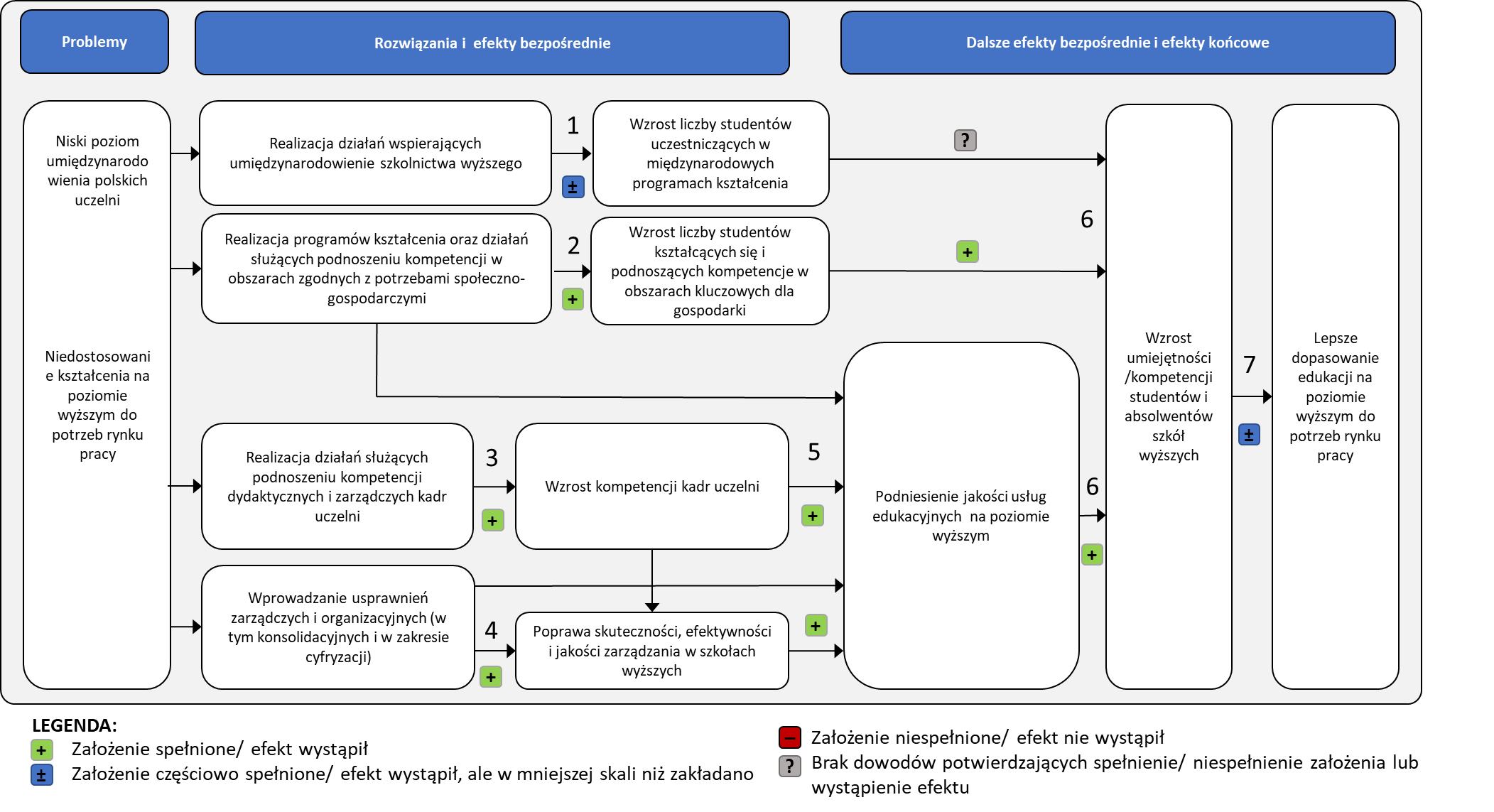
Na potrzebę zmian wskazuje 42% uczelni, podczas gdy dla beneficjentów projektów edukacyjnych ogółem odsetek ten wynosi 34%. Najczęstszym zgłaszanym postulatem jest **potrzeba zwiększenia elastyczności i uproszczeń w zakresie wprowadzania zmian do projektów i ich budżetów przy zachowaniu ich głównych celów**. W opinii uczelni jest to szczególnie istotne w przypadku projektów zintegrowanych i wieloletnich, gdzie istnieje konieczność dostosowywania założeń do zmieniających się potrzeb społeczno- ekonomicznych i możliwości uczelni. Pozostałe najczęściej postulowane zmiany to:

* uproszczenie procedur, w szczególności w zakresie rozliczania projektów oraz sprawozdawczości i zbieranych danych o uczestnikach (uproszczenie formularzy osobowych),
* zwiększenie możliwości finansowania infrastruktury badawczej i środków trwałych, w tym w zakresie nowych technologii w szczególności w przypadku uczelni o profilu praktycznym (technicznych i medycznych),
* zwiększenie środków na koszty pośrednie (koszty administrowania i zarządzania projektami),
* uproszczenie procedur zakupów dostaw i usług, w tym zwiększenie limitów dla stosowania procedur konkurencyjnych z uwagi na wzrost cen,
* możliwości łączenia w ramach projektów elementów dydaktycznych z elementami badawczymi i wdrożeniowymi (uczelnie zgłaszają potrzebę kształcenia u studentów kompetencji tworzenia i realizowania projektów aplikacyjnych),
* zwiększenie stawek wynagrodzeń pracowników uczelni i pracowników zewnętrznych (ekspertów i wykonawców).

Uczestniczący w badaniu eksperci wskazywali także na nowe obszary wsparcia takie jak projekty wspierające osoby powracające do systemu edukacji na poziomie wyższym po okresie przerwy, czy też projekty adresujące problem wypalenia zawodowego kadry akademickiej.

## Podsumowanie wyników w obszarze szkolnictwa wyższego

Rysunek 12. Schemat logiczny dla obszaru szkolnictwa wyższego – po weryfikacji teorii zmiany



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania

W ramach obszaru szkolnictwa wyższego wydatkowych zostało łącznie około 7 mld PLN. W zdecydowanej większości (93%) były to nakłady poniesione w ramach programu POWER. Dofinansowane w ramach obszaru projekty polegały głównie na realizacji nowych lub dostosowywanych do potrzeb społeczno- ekonomicznych programów kształcenia i programów rozwoju kompetencji studentów, podnoszeniu kompetencji kadr uczelni, wprowadzaniu zmian w zarządzaniu procesem kształcenia oraz na zwiększaniu poziomu umiędzynarodowienia uczelni. Połowa wartości interwencji zaangażowana została we wsparcie kompleksowych programów rozwoju uczelni wdrażanych w ramach projektów zintegrowanych w Działaniu 3.5 POWER.

**Efekty bezpośrednie zakładane dla obszaru szkolnictwa wyższego zostały osiągnięte**. Wartości docelowe produktów i rezultatów zostały znacznie przekroczone. Wsparcie przyczyniło się do wzrostu liczby studentów oraz pracowników uczelni biorących udział w programach podnoszenia kompetencji. Interwencja przełożyła się na wzrost kompetencji studentów. Szczególną **wartość dodaną stanowiły komponenty praktyczne** takie jak staże, kursy i zajęcia realizowane we współpracy z pracodawcami. Interwencja trafnie adresowała potrzeby uczelni (w szczególności dzięki możliwości realizacji projektów zintegrowanych) i uzupełniała swoim zakresem standardowe działania uczelni finansowane z ich budżetów. Zdecydowana większość beneficjentów deklaruje, że **bez wsparcia unijnego nie udałoby się osiągnąć porównywalnych efektów**, głównie z powodu ograniczeń finansowych. Interwencja **przyczynia się do lepszego dostosowania oferty edukacyjnej uczelni do potrzeb rynku pracy**, ale ze względu na fakt, że interwencje w obszarze szkolnictwa wyższego wdrażane były co do zasady w okresie sprzyjającej koniunktury gospodarczej z wysokim popytem na pracę („rynek pracownika”), **sytuacja zawodowa absolwentów uczelni wyższych nieuczestniczących w projektach jest zbliżona do sytuacji zawodowej uczestników projektów**. Jedyna widoczna różnica obserwowana jest w zakresie szybkości znajdowania pracy przez absolwentów na korzyść uczestników projektów.

# Uczenie się dorosłych

## Teoria zmiany w obszarze uczenia się dorosłych

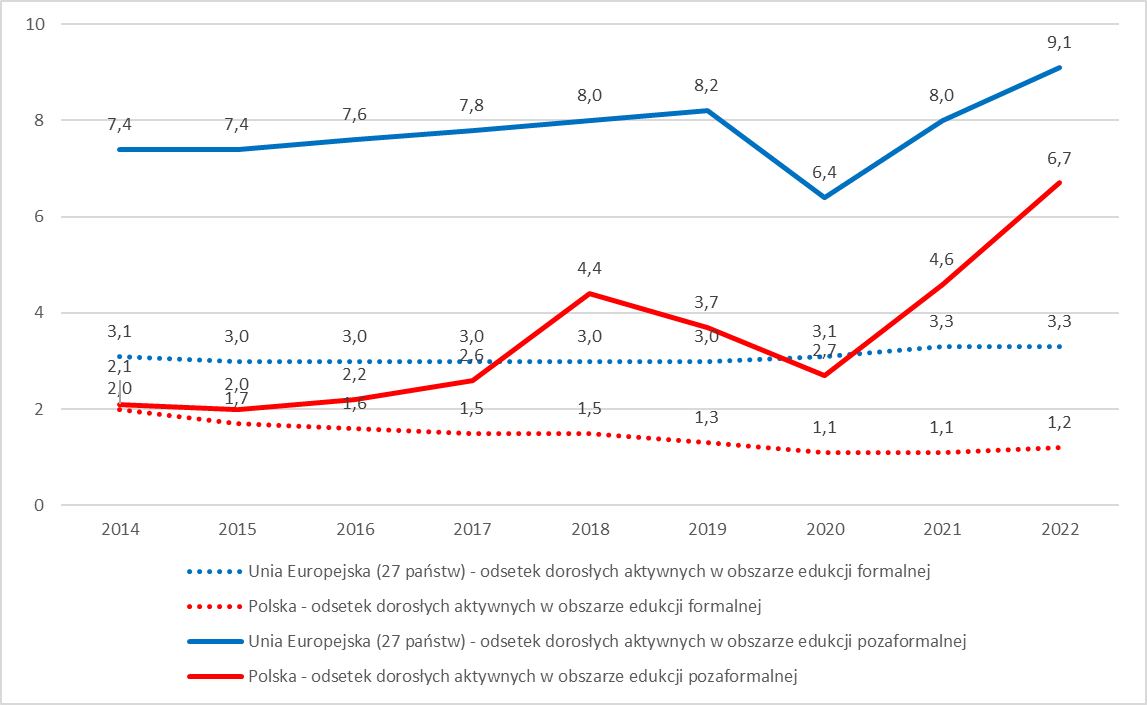
### Charakterystyka obszaru i uzasadnienie dla uruchomienia interwencji

Edukacja osób dorosłych stanowi jeden z istotnych elementów uczenia się przez całe życie (ang. LLL – Lifelong Learning). Uczenie się osób dorosłych, z jednej strony stanowi jeden z etapów edukacji, z drugiej obejmuje trzy uzupełniające się i wymagające zróżnicowanej interwencji formy kształcenia:

* edukację formalną (kształcenie w instytucjach systemu oświaty i systemu szkolnictwa wyższego w ramach programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji pełnych, kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych lub kwalifikacji zawodowych);
* edukację pozaformalną (organizowaną instytucjonalnie poza programami kształcenia w oświacie i szkolnictwie wyższym prowadzącymi do uzyskania ww. kwalifikacji)
* uczenie się nieformalne (niezinstytucjonalizowane).

Bazując na danych Eurostatu, jako jedną z podstaw planowanej interwencji należy uznać bardzo niski odsetek dorosłych uczestniczących w kształceniu i szkoleniu.[[179]](#footnote-179) W 2014 r. tylko 4% dorosłych w Polsce uczestniczyło w kształceniu i szkoleniu podczas, gdy średnia dla całej Unii Europejskiej wynosiła 10,1%.[[180]](#footnote-180) Przez szereg kolejnych lat dysproporcja pomiędzy Polską a UE generalnie utrzymywała się. W 2022 r. odsetek uczestniczących w kształceniu i szkoleniach w Polsce zwiększył się do poziomu 7,9%, podczas gdy w UE było to 11,9%. Na przestrzeni lat 2014-2022 w Polsce nastąpił przyrost wartości analizowanego wskaźnika o 3,6 p.p. podczas gdy w całej UE przyrost ten wynosił tylko 1,8 p.p. Należy założyć, **iż potrzeba wzrostu udziału dorosłych Polek i Polaków w uczeniu się była jednym z ważnych uwarunkowań realizowanej w latach 2014-2020 interwencji w obszarze kształcenia i szkolenia.**

*Wykres 34. Odsetek dorosłych w UE i w Polsce w wieku 25-64 lata uczestniczących w edukacji (kształceniu i szkoleniu) formalnej i pozaformalnej w okresie 4 tygodni przed badaniem w latach 2014-2022[[181]](#footnote-181)*



*Źródło: Eurostat*

Wobec coraz szybciej zachodzących zmian społeczno-gospodarczych na przestrzeni ostatnich lat istotnym problemem pozostawało i nadal pozostaje dopasowanie kompetencji i kwalifikacji pracowników do aktualnych wyzwań społeczno-gospodarczych zmieniającego się świata. Dotyczy to pracowników wszystkich sektorów: prywatnego, publicznego oraz społecznego. **W tym kontekście kluczowym wyzwaniem dla planowanej interwencji pozostawał rozwój kompetencji i kwalifikacji pracowników dopasowanych do potrzeb rynku pracy i wyzwań rozwojowych.**

Wreszcie, dużym problemem okresu 2014-2020 była struktura osób dorosłych uczących się. Zgodnie z aktualnymi wynikami BKL poziom aktywności edukacyjnej różnicują w sposób istotny takie czynniki, jak sytuacja zawodowa, zajmowane stanowisko pracy, wiek czy poziom wykształcenia. Wśród dorosłych uczących się zdecydowanie dominowały i dominują osoby pracujące z wykształceniem wyższym, z kolei najniższy udział dotyczy osób słabo wykwalifikowanych, pozostających bez zatrudnienia i/lub zamieszkujących obszary defaworyzowane albo zagrożonych wykluczeniem społecznym.[[182]](#footnote-182) **Ważną potrzebą pozostawało zatem zapewnienie dostępu do wysokiej jakości usług edukacyjnych na rzecz osób mających słabszą pozycję na rynku pracy (bezrobotnych, nieaktywnych ekonomicznie, pracujących z niskimi wynagrodzeniami i małymi możliwościami rozwoju zawodowego) oraz różnych grup defaworyzowanych, w tym zagrożonych wykluczeniem społecznym i zawodowym.**

Wskazane powyżej wyzwania w istotny sposób zdefiniowały charakter interwencji, realizowanej w ramach polityki spójności w latach 2014-2020, w odniesieniu do edukacji osób dorosłych wpisującej się w problematykę uczenia się przez całe życie. Oddziaływanie to było realizowane za pomocą następujących głównych instrumentów:

* finansowania projektowania i wdrażania rozwiązań stanowiących elementy systemu zachęcającego i ułatwiającego dorosłym uczenie się w różnych formach poprzez:
  + rozwój wiedzy o zapotrzebowaniu rynku pracy na kompetencje i kwalifikacje;
  + zwiększenie dostępności miejsc aktywizujących dorosłych do uczenia się, w szczególności na obszarach defaworyzowanych;
  + rozwój i testowanie zachęt w postaci zwrotnych instrumentów finansowych na edukację:
  + rozwój rozwiązań uławiających potwierdzanie posiadanych kompetencji;
  + budowę popytowego systemu usług rozwojowych;
* finansowania usług edukacyjnych dla różnych grup dorosłych wspierających rozwój kompetencji i kwalifikacji przydatnych w pracy:
  + pracowników MŚP;
  + kadr różnych sektorów gospodarki;
  + pracowników administracji publicznej ze środków POPT;
  + dorosłych podejmujących aktywność edukacyjną z własnej inicjatywy;
  + dorosłych zamieszkujących tereny przygraniczne;
  + rolników;
* finansowania działań edukacyjnych wspierających:
  + zdobycie zatrudnienia przez osoby bezrobotne i poszukujące pracy;
  + włączenie społeczne osób należących do grup defaworyzowanych;
  + przekwalifikowanie pracowników.

### Problemy i wyzwania w obszarze uczenia się dorosłych identyfikowane w Umowie Partnerstwa 2014-2020

Umowa Partnerstwa z lat 2014-2020 identyfikowała trzy główne grupy problemów i wyzwań w obszarze uczenia się osób dorosłych:

1. podnoszenie poziomu umiejętności i kwalifikacji tychże osób;
2. poprawę dostępności form uczenia się przez całe życie, w tym osób dorosłych, które zakończyły proces edukacji;
3. lepsze dopasowanie systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy[[183]](#footnote-183).

Dodatkowo Umowa Partnerstwa wskazywała na potrzeby:

* opracowania zintegrowanej strategii rozwoju umiejętności obejmującej cały system edukacji i szkoleń[[184]](#footnote-184);
* wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji;
* wzrostu aktywności edukacyjnej i uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu i szkoleniach oraz poprawę jakości kształcenia osób dorosłych.

W poniższej tabeli zaprezentowany został zakres przedmiotowy interwencji w obszarze edukacji osób dorosłych:

Tabela 10. Zakres interwencji dla obszaru edukacja osób dorosłych.

|  |  |
| --- | --- |
| Typ interwencji (sposób rozwiązania problemu) | Zakres interwencji (działania/poddziałania/projekt) |
| Opracowanie i wdrożenie narzędzi wspierających badanie obszaru edukacji dorosłych (w tym BKL, SRK i Rada Programowa, WZK) | PO WER: 2.12, 2.14 (3 typ projektów) |
| Zaprojektowanie i tworzenie miejsc aktywizujących dorosłych do edukacji (w tym LOWE) | PO WER: 2.14 (2 typ projektów) |
| Wdrożenie finansowych instrumentów zwrotnych wspierających wydatki na edukację (w tym pożyczki) | PO WER: 4.1 |
| Wdrożenie rozwiązań wspierających potwierdzanie i zdobywanie kwalifikacji przez osoby dorosłe (w tym ZRK, ZSK) | PO WER: 2.11, 2.13 |
| Zapewnienie dostępności i jakości usług rozwojowych świadczonych za pośrednictwem Bazy Usług Rozwojowych  Finansowanie podnoszenia kompetencji i kwalifikacji pracowników MŚP | PO WER: 2.3   PO WER: 2.21  RPO w odniesieniu do 14 Podmiotowych Systemów Finansowania (PSF) |
| Finansowanie kształcenia kadr, w tym: ochrony zdrowia, administracji publicznej, PSZ, innych | PO WER  EWT – projekty dotyczące edukacji dorosłych  PO PT: 1.2, 3.1  PROW – działania dotyczące transferu wiedzy |
| Inwestycje w infrastrukturę placówek kształcenia dorosłych | RPO – projekty w zakresie rozwoju infrastruktury edukacyjnej i szkoleniowej |
| Opracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości narzędzi edukacyjnych dla osób dorosłych | PO WER: 2.14 (1 typ projektów) |
| Finansowanie rozwoju kompetencji językowych, ICT, zawodowych oraz innych osób dorosłych z grup defaworyzowanych | RPO – projekty w zakresie poprawy dostępności i wspieranie uczenia się przez całe życie oraz kształcenia zawodowego dorosłych |
| Finansowanie kształcenia bezrobotnych/poszukujących zatrudnienia i zagrożonych wykluczeniem społeczno-zawodowym | PO WER  RPO – projekty w zakresie:   * aktywizacji zawodowej bezrobotnych, pozostających bez pracy, zwolnionych z pracy * aktywnej integracji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

### Spodziewane efekty interwencji

Zgodnie z teorią interwencji odtworzoną i przedstawioną na poniższym schemacie wdrożenie interwencji powinno prowadzić do osiągnięcia określonych efektów bezpośrednich:

* opracowanie i wdrożenie narzędzi wspierających pozyskiwanie wiedzy na temat uczenia się dorosłych i sytuacji na rynku pracy, także w określonych branżach miało prowadzić do większej wiedzy na temat zapotrzebowania rynku pracy w odniesieniu do kompetencji i kwalifikacji dorosłych;
* zaprojektowanie i utworzenie miejsc aktywizujących dorosłych do wzrostu dostępności tych miejsc, w szczególności na obszarach i dla grup defaworyzowanych;
* wdrożenie finansowych instrumentów zwrotnych w postaci pożyczek na edukację do dostępnej oferty finansowania edukacji osób dorosłych;
* wdrożenie i rozwój rozwiązań wspierających potwierdzanie i nabywanie kwalifikacji do zbudowania spójnego i użytecznego systemu, z którego korzystać będą użytkownicy;
* wdrożenie mechanizmu popytowego na usługi rozwojowe do dostępnego systemu popytowego gwarantującego dostęp do usług wysokiej jakości.

Dalszym efektem działań wymienionych powyżej powinno być zbudowanie spójnego systemu wspierającego edukację osób dorosłych, a efektem końcowym większy udział osób dorosłych w uczeniu się.

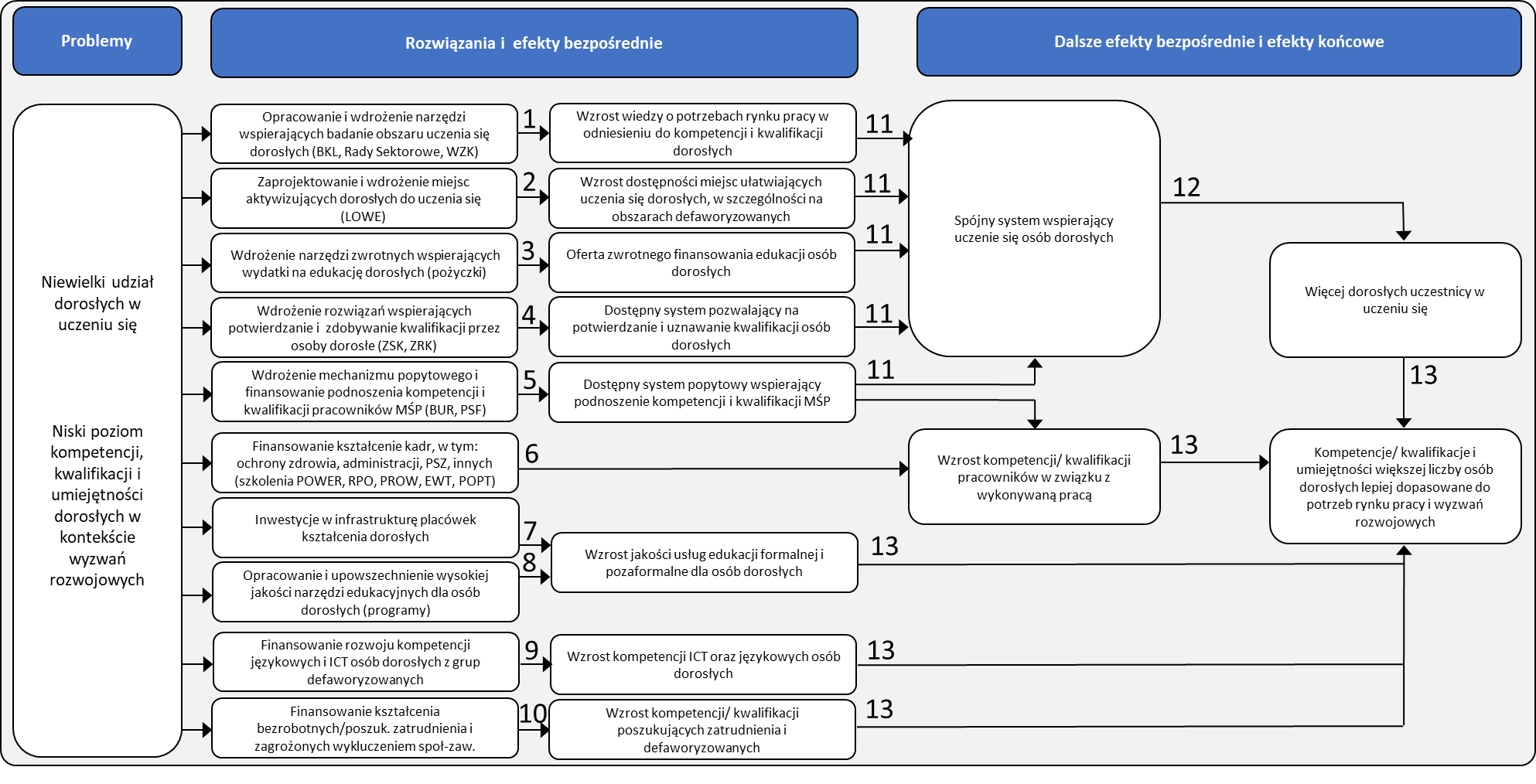
Dodatkowo:

* finansowanie rozwoju pracowników i właścicieli MŚP oraz kadr różnych sektorów gospodarki i administracji powinno prowadzić do wzrostu kompetencji i kwalifikacji w związku z wykonywaną pracą;
* inwestycje w infrastrukturę placówek kształcenia dorosłych oraz opracowanie i upowszechnienie wysokiej jakości narzędzi edukacyjnych, w tym programów nauczania do wzrostu jakości usług edukacyjnych;
* finansowanie rozwoju kompetencji językowych, ICT, zawodowych oraz innych do wzrostu poziomu tych kompetencji;
* finansowanie kształcenia bezrobotnych, poszukujących zatrudnienia, zmieniających pracę oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym do wzrostu kompetencji i kwalifikacji na potrzeby zmiany swojej sytuacji zawodowej i społecznej.

Zakładanym efektem końcowym wszystkich interwencji w obszarze uczenia się osób dorosłych powinno być lepsze dopasowanie kompetencji i kwalifikacji tych osób do aktualnych potrzeb rynku pracy oraz wyzwań rozwojowych.

Na etapie realizacji badania część uczestników wywiadów pogłębionych zwracała uwagę na potrzebę uporządkowania definicyjnego i doprecyzowania terminów bardziej adekwatnego dla zmieniających się wyzwań gospodarczo-rynkowych badanego obszaru. Część osób proponowała „obszar kształcenia i szkoleń” traktować szerzej niż tylko jako obejmujący wszystkie etapy edukacji i uczenie się osób dorosłych. O ile rozmówcy wskazywali, iż słusznie termin „kształcenie ustawiczne” powiązany w dużej mierze z edukacją formalną, rzadziej pozaformalną osób dorosłych jest już praktycznie nieużywany, to jednocześnie podkreślali, iż tradycyjnie rozumiany „obszar kształcenia i szkoleń” zbyt często nie obejmuje krótkich form edukacyjnych innych niż szkolenia oraz różnorodnych form uczenia się w miejscu pracy np. obserwacji innych pracowników, wykonywania pracy pod nadzorem bardziej doświadczonych osób, instruktażu czy spotkań zespołowych poświęconych rozwiązywaniu problemów. Przyczynami obserwowanego niedostosowania pojęciowego pozostają: z jednej strony błyskawiczne tempo rozwoju nowych form edukacyjnych wraz z dostępnymi źródłami informacji, ale także zmieniające się preferencje samych dorosłych odnośnie sposobów uczenia się.

*Rysunek 13. Schemat logiczny dla edukacji osób dorosłych[[185]](#footnote-185)*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji, danych zastanych i wyników warsztatu strukturyzującego*

## Dotychczasowa realizacja interwencji w obszarze uczenia się dorosłych

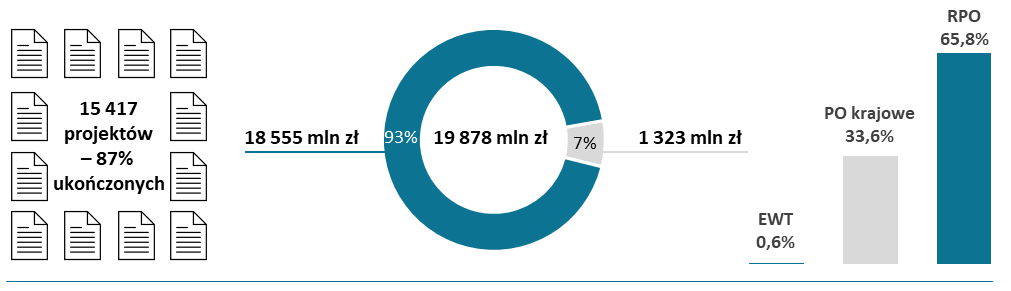
### Nakłady finansowe i efekty rzeczowe interwencji

W obszarze uczenia się dorosłych do końca września 2023 r. wsparcie uzyskało blisko 15,5 tys. projektów, z czego zakończonych zostało 87% z nich. Oszacowana wartość projektów powiązanych bezpośrednio lub pośrednio z uczeniem się dorosłych to ok. 19,9 mld zł, z czego ponad 18,5 mld zł stanowiło dofinansowanie (w tym 16,8 mld zł to dofinansowanie UE).

Niemal w 2/3 projekty wspierane były za pośrednictwem regionalnych programów operacyjnych (65,8% wszystkich projektów zrealizowano za pośrednictwem RPO) oraz w 1/3 w ramach programów krajowych (33,6%). Bardzo niewielka grupa projektów (około 0,6%) uzyskała wsparcie za pośrednictwem programów europejskiej współpracy terytorialnej (EWT) zarządzanych przez Polskę.

*Infografika 6. Obszar uczenia się dorosłych – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Wsparte  projekty** | **Dofinansowanie 2014-2020[[186]](#footnote-186)** | **Wydatki ogółem[[187]](#footnote-187)** | **Wydatki  beneficjentów** | **Projekty wg programów** |



*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Analiza regionalnego rozkładu realizowanych projektów ujawnia niewielkie zróżnicowanie w tym zakresie. W każdym z województw zrealizowano od ok. 10% (9% w województwie opolskim, 10% w lubuskim) do maksymalnie 15% projektów z zakresu edukacji osób dorosłych (15% w województwach wielkopolskim oraz śląskim). Jeśli chodzi o wartość zrealizowanych projektów to zdecydowanie przodują województwa śląskie (2,8 mld zł) i małopolskie (2 mld zł). Najmniejsze wartość odnotowano z kolei w województwach opolskim (niespełna 800 mln zł), lubuskim (850 mln zł) oraz świętokrzyskim (ok. 1 mld zł).

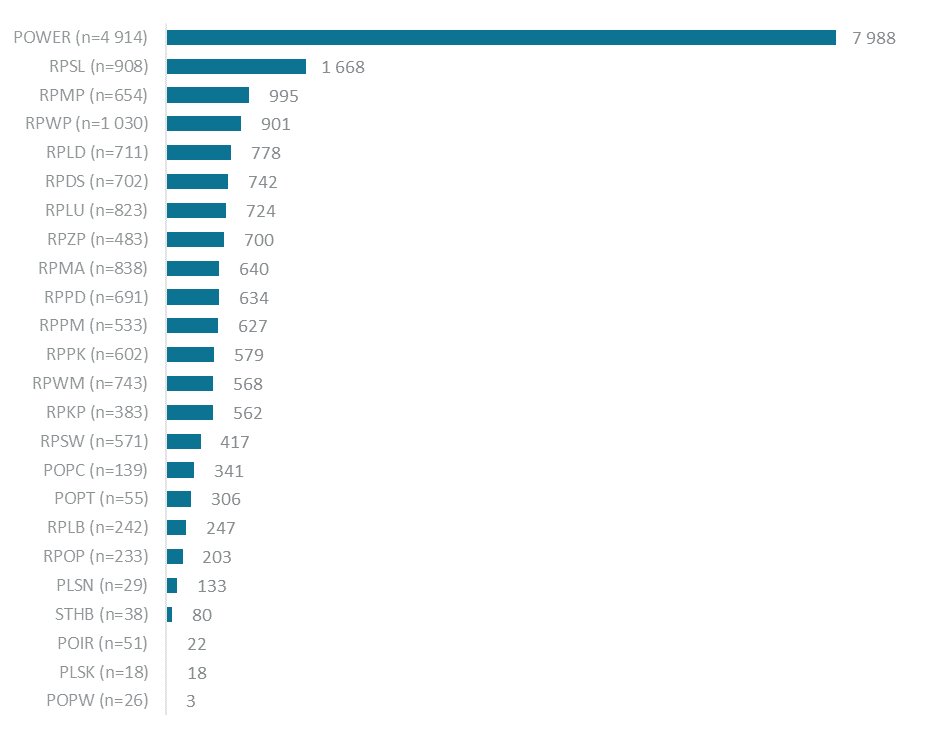
*Rysunek 14. Realizacja projektów w zakresie uczenia się dorosłych, wg województw*

|  |  |
| --- | --- |
| **Odsetek projektów realizowanych w danym województwie[[188]](#footnote-188)** | **Wartość realizowanych projektów  (mld zł)[[189]](#footnote-189)** |
| Mapa przedstawia odsetek projektów realizowanych w województwach: Mazowieckie – 14% Pomorskie – 11% Zachodniopomorskie – 11% Lubuskie – 9% Wielkopolskie – 15% Kujawsko-Pomorskie – 11% Warmińsko-Mazurskie – 13% Podlaskie – 12% Łódzkie – 13% Świętokrzyskie – 12% Lubelskie – 14% Dolnośląskie – 13% Opolskie – 9% Śląskie – 15% Małopolskie – 13% Podkarpackie – 13% | Mapa pokazuje wartość realizowanych projektów w miliardach zł wg województw: Mazowieckie – 1,39  Pomorskie – 1,13 Zachodniopomorskie – 1,13  Lubuskie – 0,62  Wielkopolskie – 1,51  Kujawsko-Pomorskie – 1,11  Warmińsko-Mazurskie – 0,99  Podlaskie – 1,01 Łódzkie – 1,32  Świętokrzyskie – 0,95  Lubelskie – 1,29 Dolnośląskie – 1,51 Opolskie – 0,54  Śląskie – 2,42  Małopolskie – 1,72  Podkarpackie – 1,28 |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Zdecydowanie największa łączna wartość zrealizowanych projektów powiązanych z uczeniem się osób dorosłych została zrealizowana w ramach programu PO WER (blisko 8 mld zł). W programach regionalnych wartość podobnych projektów była od kilkukrotnie do nawet kilkunastokrotnie niższa. Przy czym największą wartość projektów w ramach RPO odnotowano w województwie śląskim (niespełna 1,7 mld zł), a najniższą w opolskim (203 mln zł) oraz lubuskim (247 mln zł).

*Wykres 35. Wartość ogółem projektów z obszaru uczenia się dorosłych, wg programów operacyjnych (w mln zł)*

**

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

### Ocena trafności i użyteczności interwencji

Analiza ekspercka teorii interwencji , wyników badań jakościowych z przedstawicielami IZ/IP (PO WER, RPO, POPT, PROW, EWT) oraz innych badań pierwotnych i wtórnych uprawnia do stwierdzenia, że **interwencja w obszarze uczenia się dorosłych była w dużej mierze trafna w stosunku do zdiagnozowanych problemów i potrzeb.** Potwierdza to także analiza danych zastanych w postaci raportów ewaluacyjnych zlecanych przez instytucje zarządzające oraz realizatorów interwencji.

W ramach dużej części PO WER **wsparcie zostało ukierunkowane na stworzenie kluczowych części systemu wspierającego uczenie się osób dorosłych[[190]](#footnote-190).** Za najważniejsze elementy tego system należy uznać: 1) narzędzia wspierające rozwój wiedzy o potrzebach rynku pracy, w tym zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje dorosłych (BKL, SRK, w mniejszym stopniu WZK), 2) popytowy system usług rozwojowych (BUR); 3) system wspierający potwierdzanie i nabywanie kwalifikacji (ZSK, ZRK). Nieco mniejsze znacznie, głównie ze względu na pilotażowy charakter i skalę interwencji, należy przypisać: 4) projektom polegającym na tworzeniu miejsc aktywizujących dorosłych do uczenia się oraz projektom realizowanym na podstawie diagnoz potrzeb dorosłych na umiejętności (np. projekty LOWE i Szansa), 5) finansowym instrumentom zwrotnym (pożyczki na edukację). **Jednocześnie, paradoksalnie, za jedną z największych słabości interwencji należy uznać jej systemowo ograniczony charakter – tworząc poszczególne części systemu udało się osiągnąć zadowalające efekty bezpośrednie, jednak efekty dalsze (synergia poszczególnych części systemu) pozostaje na poziomie niezadowalającym.**

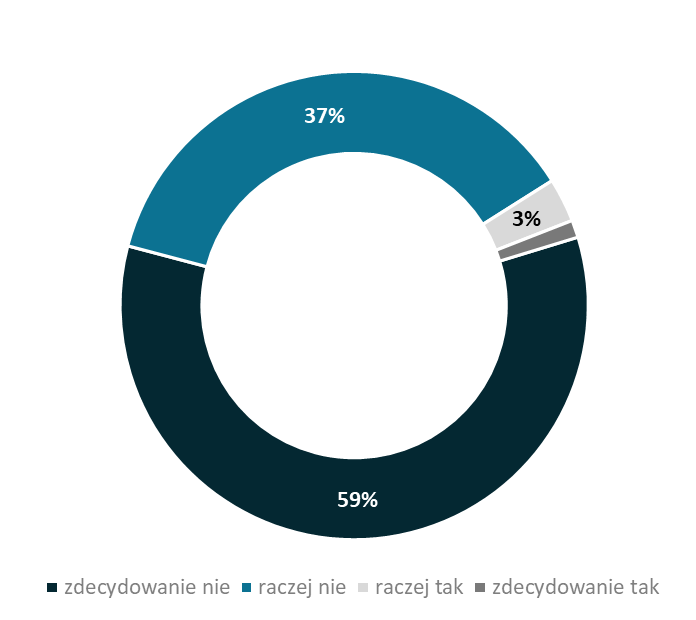
Drugi kierunek wsparcia dotyczył **finansowania usług szkoleniowo-edukacyjnych oraz działań bezpośrednio wspierających rozwój kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych.** Interwencja w tym zakresie miała charakter rozproszony i realizowana była w wielu programach: RPO, PO WER, POPT, EWT, PROW[[191]](#footnote-191). W zależności od celu programu i grupy docelowej zróżnicowany był charakter wsparcia.

Wreszcie jako trzeci kierunek wsparcia należy wskazać **finansowanie działań edukacyjnych wspierających realizację innych celów nadrzędnych takich jak: aktywizacja zawodowa i przekwalifikowanie (projekty w ramach CT 8) czy reintegracja społeczno-zawodowa (projekty w ramach CT 9).**

Struktura beneficjentów w obszarze uczenia się osób dorosłych jest bardzo zróżnicowana i zależna od kierunku wsparcia. W obszarze związanym z tworzeniem systemu wspierającego uczenie się osób dorosłych dominują beneficjenci instytucjonalni, a ich liczba jest stosunkowo niewielka. W obszarze związanym z finansowaniem usług szkoleniowych bezpośrednio wspierających rozwój kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych przekrój beneficjentów jest najbardziej zróżnicowany i obejmuje podmioty należące do każdego z trzech sektorów. W obszarze związanym z finansowaniem działań edukacyjnych wspierających realizację innych celów dominują beneficjenci instytucjonalni różnych szczebli samorządów (np. PUP, PCPR, OPS).

Wsparcie unijne, zdaniem uczestników badania miało bardzo istotny wpływ na osiągnięcie wymienionych efektów. Aż 96% przyznało, że efektów tych nie udałoby się uzyskać bez interwencji finansowanych w ramach polityki spójności.

*Wykres 36. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy bez wsparcia finansowego ze środków unijnych udałoby się osiągnąć porównywalne efekty projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych =1416)*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=1416)*

W opinii ankietowanych beneficjentów, wsparcie udzielane w ramach programów unijnych w latach 2014-2020, w obszarze uczenia się osób dorosłych było dobrze dopasowane do potrzeb. Ze stwierdzeniem tym zgodziło się 96% badanych (69% - zdecydowanie tak, 27% - raczej tak). Blisko ¾ uczestników badania (76%) uważa, że wysokość wsparcia była optymalna. Jednocześnie 20% uznało wsparcie za zbyt niskie, a 4% za zdecydowanie zbyt niskie.

|  |  |
| --- | --- |
| *Wykres 37. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia wyższego było dopasowane do Państwa potrzeb?" beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1370)* | *Wykres 38. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1409)* |
| Wykres pierścieniowy ilustruje odpowiedzi na pytanie Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia wyższego było dopasowane do Państwa potrzeb? Największa część, reprezentująca 69%, odpowiada odpowiedziom „raczej tak”, najmniejsza reprezentująca niecały 1%, odpowiada odpowiedziom „zdecydowanie nie”. | Wykres kolumnowy pokazuje odpowiedzi na pytanie Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była? Najwyższy słupek obejmuje 76% odpowiedzi „adekwatna do potrzeb”, najniższy słupek obejmuje niecały 1% odpowiedzi „zbyt wysoka”. |
| *Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=1370)* | *Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=1409)* |

Użyteczność wsparcia potwierdzają także oceny beneficjentów, w jakim stopniu poleciliby innym skorzystanie ze środków unijnych przy realizacji podobnych projektów. Średnia ocen na skali od 1 do 10 to blisko 8,5 co świadczy pośrednio o wysokiej użyteczności realizowanych działań.

*Wykres 39. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia, wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1036), w porównaniu do całej próby (n ważnych=3095)*

Wykres kolumnowy pokazuje średnie ocen uczestników badania w skali od 1 do 10 na ile 
prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia. Słupek dotyczący uczenia się dorosłych wskazuje średnią wartość 8,46, słupek ogółem 8,72.

*Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=3095)*

Wnioski o względnie wysokiej trafności i użyteczności interwencji realizowanych w obszarze uczenia się dorosłych potwierdzają także autorzy różnego rodzaju badań ewaluacyjnych oraz uczestnicy wywiadów pogłębionych. Stosunkowo niewielkie zastrzeżenia dotyczą wybranych interwencji i zostały opisane poniżej, w rozdziale dotyczącym analizy efektów.

## Efekty realizacji interwencji w obszarze uczenia się dorosłych

Przedstawiona poniżej analiza efektów bezpośrednich i końcowych interwencji w obszarze edukacji osób dorosłych podzielona została na trzy części. Część pierwsza dotyczy wpływu interwencji na udział osób dorosłych w uczeniu się i jest odpowiedzią na jedno z dwóch dodatkowych pytań badawczych.[[192]](#footnote-192) Część druga dotyczy oceny poszczególnych elementów systemu wspierającego uczenie się osób dorosłych i systemu jako całości. Część trzecia koncentruje się na ocenie w jakim stopniu efekty bezpośrednie interwencji przyczyniły się do osiągnięcia efektu końcowego w postaci lepszego dopasowania kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych do potrzeb rynku pracy i wyzwań rozwojowych.

### Ilu dorosłych uczy się? – trudności z pomiarem i oceną wpływu interwencji

Dla oceny wpływu interwencji z lat 2014-2020 w obszarze kształcenia i szkoleń prowadzonej w odniesieniu do udziału osób dorosłych w edukacji (pytanie badawcze 16) należy mieć na uwadze istotne rozbieżności istniejące pomiędzy dwoma najbardziej znaczącymi sposobami pomiaru udziału dorosłych w uczeniu się: Eurostat i BKL. Nie odnoszą się one bezpośrednio do realizowanej w ramach programów unijnych interwencji, ale stosowane w nich wskaźniki należy uznać za najważniejsze wskaźniki tła, na podstawie których można pośrednio wnioskować o jej skuteczności.

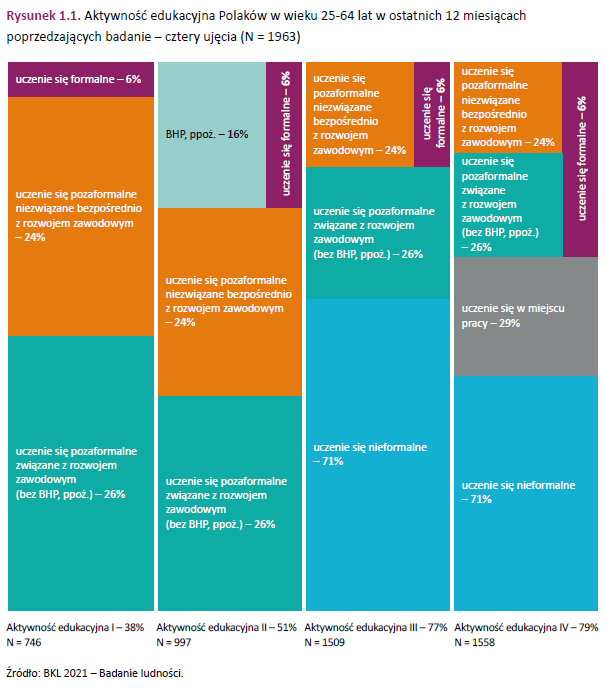
Badanie Eurostatu realizowane jest przez Główny Urząd Statystyczny w ramach Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Podstawowym celem BAEL jest dostarczenie informacji o rozmiarach i strukturze populacji osób pracujących, bezrobotnych i biernych zawodowo z uwzględnieniem cech demograficzno-społecznych i zawodowych osób oraz podstawowej charakterystyki miejsca pracy.[[193]](#footnote-193) Pytania dotyczące aktywności edukacyjnej mają zatem charakter uzupełniający. Informacje odnoszące się do uczestnictwa w kształceniu i szkoleniu w BAEL zbierane są w odniesieniu do ostatnich 4 tygodni lub 12 miesięcy poprzedzających badanie[[194]](#footnote-194), przy czym odniesienie 12-miesięczne zostało dodane w badaniach GUS w roku 2022. Badanie uwzględnia kształcenie formalne i pozaformalne, nie uwzględnia natomiast kształcenia nieformalnego – „informacje na temat uczestnictwa w tej formie kształcenia nie są zbierane w ramach BAEL”.[[195]](#footnote-195) Zdaniem dużej części uczestników wywiadów pogłębionych, już sam fakt stosowania w BAEL terminu „kształcenie” w odniesieniu do różnych form edukacji dorosłych wskazuje na jego nieco anachroniczny charakter, przez co wyniki w nim uzyskiwane w mniejszym stopniu odzwierciedlają realny stan w analizowanym obszarze.[[196]](#footnote-196) Zgodnie z najbardziej aktualnymi wynikami BAEL udział osób dorosłych w Polsce w kształceniu i szkoleniu w 2022 r. wynosił 7,9%.[[197]](#footnote-197)

W ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego także jest prowadzony pomiar udziału dorosłych Polek i Polaków w uczeniu się. Pomiar ten jest jednak o wiele bardziej zróżnicowany, rozbudowany i dostosowany do zmieniających się warunków edukacyjnych. Badania osób dorosłych w BKL były realizowane w latach 2017-2023 w dwóch formach: badań głównych oraz badań śródokresowych.[[198]](#footnote-198) Pomiar udziału dorosłych w uczeniu się, obejmuje zarówno edukację formalną i pozaformalną, a także uczenie się nieformalne. W zależności od stopnia uwzględnienia różnych form uczenia się dorosłych BKL stosuje cztery następujące ujęcia aktywności edukacyjnej:

* aktywność edukacyjna I – uczenie się formalne i pozaformalne (zawodowe i pozazawodowe) bez BHP, ppoż., bez uczenia się w miejscu pracy;
* aktywność edukacyjna II – uczenie się formalne i pozaformalne (zawodowe i pozazawodowe) z BHP, ppoż., bez uczenia się w miejscu pracy;
* aktywność edukacyjna III – uczenie się formalne, pozaformalne (zawodowe i pozazawodowe) oraz nieformalne, bez BHP, ppoż., bez uczenia się w miejscu pracy;
* aktywność edukacyjna IV – uczenie się formalne, pozaformalne, nieformalne i uczenie się w miejscu pracy, bez BHP, ppoż.[[199]](#footnote-199)

Wariantem wskaźnikowym najbardziej zbliżonym do BAEL jest ujęcie drugie (aktywność edukacyjna II). Poniższy schemat przedstawia najbardziej aktualne wyniki BKL w obszarze uczenia się dorosłych z zastosowaniem czterech opisanych powyżej ujęć. W ujęciu drugim, w 2021 r. aż 26% dorosłych Polek i Polaków podejmowało aktywność edukacyjną w ciągu ostatnich 12 miesięcy wobec 5,4% według danych GUS.[[200]](#footnote-200)

*Schemat 1. Aktywność edukacyjna Polaków w wieku 25-64 lat w ostatnich 12 miesiącach poprzedzających badanie – cztery ujęcia (N=1963)*



*Źródło: BKL 2021 – Badanie ludności*

Biorąc pod uwagę fakt, iż oba badania prowadzone są w oparciu o silne podstawy metodologiczne i realizowane przez wyspecjalizowane podmioty, trudno jest wytłumaczyć tak duże dysproporcje. Ich istnienie próbują wyjaśniać sami autorzy BKL. „Różnice pomiędzy wartościami wskaźników wyliczonymi w oparciu o dane GUS i BKL wynikają przede wszystkim z zastosowania w BKL 2017-2023 zmodyfikowanego sposobu pomiaru aktywności edukacyjnej dorosłych, umożliwiającego pełniejszą rekonstrukcję faktycznych i zróżnicowanych zachowań edukacyjnych Polaków. Najważniejszymi elementami wprowadzonych zmian były: dostosowanie pytań kwestionariuszowych do języka stosowanego w codziennej konwersacji, rozbudowanie bloku pytań dotyczących tej tematyki, wprowadzenie podziału na uczenie się w celach zawodowych i pozazawodowych oraz dodanie pytań dotyczących uczenia się w miejscu pracy”.[[201]](#footnote-201) Wybrany zestaw pytań wykorzystywanych w ankiecie BAEL oraz BKL zaprezentowano w tabeli 25 w aneksie.

Podsumowując należy stwierdzić, iż wobec tak dużej rozbieżności wskaźników uczenia się osób dorosłych uzyskiwanych w ramach BAEL i BKL, trudno jest jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu interwencja realizowana w ramach polityki spójności przyczyniła się do wzrostu aktywności edukacyjnej Polek i Polaków. Jednocześnie należy zaznaczyć, że uwzględniając nawet niedoskonałości pomiarów, w obu badaniach widoczny jest jej wzrost.[[202]](#footnote-202) Biorąc pod uwagę jako okresy odniesienia lata 2014 i 2021 w badaniu BAEL widać wzrost wartości wskaźnik z 4% (2014 r.) do 7,9% (2021 r.). Jeszcze większy wzrost widać na poziomie wskaźnika BKL uwzględniającego nie tylko edukację formalną i pozaformalną, ale także uczenia się nieformalne: 36% (2014 r.) [[203]](#footnote-203) i 83% (2021 r.) [[204]](#footnote-204). W jakim stopniu przyczyną obserwowanego wzrostu były środki unijne pozostaje pytaniem otwartym zważywszy, iż skala interwencji UE jest stosunkowo niewielka w odniesieniu do rocznych wydatków Polski na edukację, w tym edukację osób dorosłych. **Uzasadnione jest zatem twierdzenie, iż interwencja unijna przyczyniła się do wzrostu aktywności edukacyjne Polek i Polaków, chociaż oszacowanie skali jej wpływu jest niemożliwe. Powyższe twierdzenie znajduje potwierdzenie w ocenach uczestników badania ilościowego – przedstawicieli JST oraz beneficjentów (por. wykres 1, 2, 3 w aneksie).**

### System wspierający uczenie się dorosłych

Na system wspierający uczenie się osób dorosłych, stanowiący dalszy efekt interwencji, składają się w zdecydowanej większości działania realizowane w ramach PO WER obejmujące: wdrożenie narzędzi wspierających pozyskiwanie wiedzy z obszaru uczenia się dorosłych i potrzeb rynku pracy, tworzenie miejsc aktywizujących dorosłych do uczenia się, wdrożenie zwrotnych instrumentów finansowych zachęcających do podejmowania edukacji, system potwierdzania i nadawania kwalifikacji oraz popytowy system podnoszenia kompetencji i kwalifikacji, w szczególności pracowników sektora MŚP. Poniżej zaprezentowano ocenę wdrożenia poszczególnych rozwiązań oraz osiągniętych efektów bezpośrednich.

* + - 1. ***Wzrost wiedzy o potrzebach rynku pracy w odniesieniu do kompetencji i kwalifikacji dorosłych (BKL, SRK, WZK)***

Realizacja interwencji ukierunkowanej na opracowanie i wdrożenie narzędzi wspierających badanie obszaru uczenia się osób dorosłych charakteryzuje się wysoką trafnością, zróżnicowanym wpływem (BKL – wysoki, SRK i WZK – umiarkowany) oraz względnie niską trwałością. Na podstawie dostępnych wyników badań nie jest możliwa ocena, w jakim stopniu interwencja przyczyniła się do zwiększenia udziału osób dorosłych w uczeniu się.

Wśród kluczowych narzędzi, zaprojektowanych i wdrożonych w ramach interwencji, umożliwiających systematyczne badanie obszaru edukacji dorosłych w nawiązaniu do potrzeb rynku pracy należy wskazać: Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL), Sektorowe Rady ds. Kompetencji (SRK) wraz z Radą Programową ds. kompetencji, a także wojewódzkie zespoły koordynacyjne ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz uczenia się przez całe życie (WZK).

**Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL)**

BKL jako monitoring zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy realizowany jest nieprzerwanie od 2009 r. przez PARP wraz z Uniwersytetem Jagiellońskim. W perspektywie 2014-2020 był zatem działaniem komplementarnym wobec interwencji na rzecz kształcenia i szkolenia realizowanej w ramach perspektywy 2007-2013. Monitoring w latach 2014-2020 realizowany był ze środków PO WER w ramach trzech projektów: BKL, BBKL i BBKL II. Aktualnie BKL obejmuje badania przekrojowe – dostarczające ogólnych informacji o sytuacji na rynku pracy oraz badania branżowe m.in. w branżach, w których zostały utworzone Sektorowe Rady ds. Kompetencji.[[205]](#footnote-205) Dzięki badaniom branżowym realizowanym we współpracy z SRK zidentyfikowane zostały najpilniejsze potrzeby kompetencyjne przedsiębiorców i niedopasowania rynku pracy w poszczególnych sektorach, wskazane także trendy oddziałujące na każdą branżę i wyzwania z jakimi muszą się mierzyć przedsiębiorcy.

Łącznie badaniami objętych zostało 17 branż, w tym:

w ramach projektu BKL

* finanse
* IT
* turystyka

w ramach projektu BBKL

* budownictwo
* moda i innowacyjne tekstylia,
* motoryzacja i elektromobilność
* ochrona zdrowia i pomoc społeczna

w ramach projektu BBKL II

* chemia
* gospodarka wodno-ściekowa i rekultywacja
* handel
* komunikacja marketingowa
* nowoczesne usługi biznesowe
* odzysk materiałowy surowców
* przemysł lotniczo-kosmiczny
* telekomunikacja i cyberbezpieczeństwo
* usługi rozwojowe
* żywność wysokiej jakości.

Raporty BKL na przestrzeni ostatnich lat na stałe zadomowiły się w świadomości badanych, przedstawicieli instytucji oraz pracodawców jako rodzaj rzetelnych opracowań. I chociaż wpływ BKL na kształt polityki publicznej systematycznie rośnie[[206]](#footnote-206), to jednak zdaniem wielu uczestników wywiadów, nie jest on w pełni wykorzystywany. Problemem pozostaje także trwałość interwencji – istnieje poważne ryzyko, że bez środków unijnych BKL nie będzie prowadzony. **Podsumowując należy stwierdzić, że BKL pozostaje bardzo rzetelnym źródłem wiedzy o potrzebach rynku pracy w odniesieniu do kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych.**

**Rada Programowa ds. Kompetencji i Sektorowe Rady ds. Kompetencji (SRK)**

Rada Programowa stanowi główną część systemu budowania współpracy środowiska edukacji i przedsiębiorców (projekt pozakonkursowy PARP „Rada Programowa ds. Kompetencji”). Głównym zadaniem rady jest zachęcanie organizacji do zrzeszania się w radach sektorowych oraz wdrażanie zaleceń w obszarze nauki i edukacji.

Sektorowe Rady ds. Kompetencji to rodzaj inicjatyw skupiających przedstawicieli wybranych branż gospodarki umożliwiających przedsiębiorcom m.in. oddziaływanie na usługi edukacyjne.[[207]](#footnote-207) Do głównych zadań sektorowych rad, zgodnie z PO WER należy między innymi:

* określanie obszarów badawczych odnoszących się do kompetencji w danym sektorze, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji pracowników znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy;
* rekomendowanie rozwiązań/zmian legislacyjnych w obszarze edukacji i jej dostosowania do potrzeb rynku pracy w danym sektorze;
* identyfikacja potrzeb tworzenia sektorowych ram kwalifikacji oraz kwalifikacji;
* przekazywanie informacji nt. zapotrzebowania na kompetencje do instytucji edukacyjnych;
* przekazywanie informacji nt. specyficznych potrzeb danego sektora w obszarze kompetencji do partnerów społecznych.[[208]](#footnote-208)

Dostępne wyniki badań, opinie beneficjentów, a także członków samych rad pozwalają na umiarkowanie pozytywną weryfikację spełnienia założenia o wysokiej skuteczności SRK.W funkcjonowaniu większości rad działania doraźne dominowały nad strategicznymi, co w dużym stopniu należy wiązać z krótkim czasem ich funkcjonowania oraz okresem pandemii. Rady zajmowały się dotychczas identyfikacją kluczowych kompetencji wynikających z wyzwań stanu epidemicznego covid-19 oraz transformacji cyfrowej, mniej uwagi poświęcając diagnozowaniu długofalowych potrzeb kompetencyjnych, opiniowaniu programów nauczania czy wreszcie udzielania rekomendacji do opracowywanych ustaw.[[209]](#footnote-209) W rzeczywistości 17 Rad Sektorowych w różnym stopniu realizuje cele, dla których zostały utworzone. W największym stopniu działalność rad wspiera poprawę zarządzania, rozwój kapitału ludzkiego oraz wsparcie procesów innowacyjnych w przedsiębiorstwach (PO WER 2.21).[[210]](#footnote-210) Należy zaznaczyć, iż w ocenach przedsiębiorców rady postrzegane są jako przydatne i ważne. Jednocześnie dużym problem w realizacji celów, do których sektorowe rady zostały powołane pozostaje ciągle ich niska rozpoznawalność. Tylko około 20% przedsiębiorców w 2020 r. kojarzyło sektorowe rady ds. kompetencji co należy uznać za wynik niezadowalający.[[211]](#footnote-211)

W kontekście trwałości interwencji realizowanych w ramach PS 2014-2020 istnieje istotne ryzyko zaprzestania lub znacznego ograniczenia działalności rad po zakończeniu ich finansowania ze środków unijnych. W opinii przedstawicieli rad bez udziału takich środków konieczne będzie istotne zredukowanie ich działalności do poziomu minimalnego.[[212]](#footnote-212) Podsumowując należy stwierdzić, iż na obecnym etapie funkcjonowania SRK, tylko częściowo przyczyniły się one do wzrostu wiedzy o potrzebach rynku pracy w odniesieniu do kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych, a ich potencjał powinien być w dalszym ciągu rozwijany w celu pełniejszego wykorzystania.

**Wojewódzkie zespoły koordynacyjne ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz uczenia się przez całe życie (WZK)**

Wojewódzkie zespoły koordynacyjne stanowią bezpośredni efekt interwencji realizowanej przez Ministerstwo Edukacji i Nauki[[213]](#footnote-213) w ramach projektu pozakonkursowego pn.: „Wsparcie i rozwój mechanizmów współpracy i koordynacji na szczeblu centralnym i regionalnym w zakresie uczenia się przez całe życie (edukacja formalna, edukacja pozaformalna i uczenie się nieformalne)”. Interwencja ta obejmowała i obejmuje, oprócz komponentu regionalnego również centralny, w ramach którego funkcjonuje Międzyresortowy zespół ds. uczenia się przez całe życie i Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Projekt jest realizowany w ramach Działania 2.14 PO WER „Rozwój narzędzi dla uczenia się przez całe życie”.[[214]](#footnote-214) Celem projektu jest efektywne wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, poprzez działania na rzecz stworzenia mechanizmów współpracy między różnymi interesariuszami polityki uczenia się przez całe życie.[[215]](#footnote-215) Po zakończeniu interwencji PO WER funkcjonowanie WZK miało być finansowane ze środków KPO.

Główne zadania WKZ obejmują, między innymi

* analizy, badania, raporty w zakresie jakości systemu kształcenia zawodowego w poszczególnych województwach;
* regionalne fora edukacyjne we współpracy z przedstawicielami szkół wyższych i pracodawców;
* sieć współpracy szkół branżowych, szkół wyższych i edukacji pozaformalnej;
* działania pilotażowe w zakresie doradztwa zawodowego;
* działania promujące kształcenie zawodowe i uczenie się przez całe życie.

W III kwartale 2023 r. przewidziane było opracowanie przez te zespoły zoperacjonalizowanych programów wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności na poziomie regionalnym jednak z dostępnych danych wynika, że działania te zostały opóźnione między innymi ze powodu opóźnienia wdrażania KPO, z którego działalność zespołów miała być finansowana.[[216]](#footnote-216)

Ze względu na fakt, iż WZK w wielu regionach są na etapie inicjacji, brak danych pozwalających na ocenę ich działalności i skuteczności. **Póki co, w bardzo nieznacznym stopniu WZK przyczyniły się do wzrostu wiedzy o potrzebach rynku pracy i zapotrzebowaniu na kompetencje oraz kwalifikacje osób dorosłych.** Wydaje się jednak, że dodatkowym efektem ich funkcjonowania powinna być na poziomie regionalnym lepsza koordynacja działań w obszarze kształcenia zawodowego i uczenia się osób dorosłych, w odpowiedzi na podnoszony przez przedstawicieli zarówno IZ i IP, ale także beneficjentów problem jej braku.

W kontekście wskazanych powyżej zadań WZK należy zaznaczyć, iż **Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030** chociaż nie stanowi efektu interwencji unijnej, to realizacji dużej części jej założeń służą działania podejmowana w ramach perspektywy unijnej 2014-2020. W tym kontekście aktualnym pozostaje jedno z pytań badawczych „czy cele określone w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 zostały osiągnięte w kontekście celów Umowy Partnerstwa oraz czy w dalszym ciągu ZSU 2030 odpowiada na aktualne potrzeby i wyzwania w zakresie kształcenia i szkolenia?”

W opinii przedstawicieli MEN, uczestniczących w opracowaniu strategii, dokument w dużej mierze pozostaje aktualny. Tworzony był bowiem jako element polityki publicznej państwa w obszarze edukacji, a jego otwarty charakter, raczej zapraszający niż zobowiązujący do działania był zachowany świadomie. W ramach projektu PO WER „Wsparcie i rozwój mechanizmów współpracy i koordynacji na szczeblu centralnym i regionalnym w zakresie uczenia się przez całe życie” zostały wypracowane mechanizmy obejmujące również koordynację działań podejmowanych na poziomie centralnym i regionalnym w zakresie uczenie się osób dorosłych. Rozpoczęto także wdrażanie tych mechanizmów z udziałem interesariuszy ze wszystkich województw. Kontynuacji wdrażania mechanizmów i ich doskonaleniu poświęcony jest projekt FERS.01.08-IP.05-0002/23 pn. „Rozwój współpracy i koordynacji w zakresie uczenia się przez całe życie” realizowany wspólnie przez FRSE i MEN. Powyższe mechanizmy koordynacji i współpracy służyć będą wdrażaniu, monitorowaniu i ewaluacji Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. Realizacja wspomnianego projektu FERS oraz innych projektów w obszarze rozwoju umiejętności dostarczy dopiero danych niezbędnych dla identyfikacji potrzeb dotyczących przeglądu i ewentualnej aktualizacji ZSU 2030. Dotyczy to zarówno charakteru dokumentu (jako polityki publicznej), jak i objętego nim zakresu tematycznego.

W przypadku przedstawicieli części IZ/IP problemem pozostaje niska znajomość strategii, co odzwierciedla się w nikim przełożeniu ZSU na programowanie interwencji. W przypadku osób znających strategię dominuje z kolei pogląd, że dokument wymaga aktualizacji oraz zmiany formy na dokument w większym stopniu operacyjny – z jasno określonymi celami, realizatorami oraz poziomem odpowiedzialności.

* + - 1. ***Wzrost dostępności miejsc ułatwiających uczenia się dorosłych, w szczególności na obszarach defaworyzowanych (LOWE)***

Realizacja interwencji ukierunkowanej na tworzenie miejsc promujących uczenie się osób dorosłych w świetle dostępnych wyników badań charakteryzuje się wysoką trafnością i użytecznością oraz ograniczoną trwałością. Realizowana interwencja przyczyniła się do zwiększenia udziału osób dorosłych w uczeniu się, w szczególności z grup defaworyzowanych.

Bezpośrednim efektem interwencji w zakresie tworzenia miejsc aktywizujących osoby dorosłe jest sieć Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE). LOWE to centra organizowania i animowania edukacji pozaformalnej i nieformalnej dla osób dorosłych, uruchomiane przy szkole lub w placówce systemu oświaty. Misja LOWE nie ogranicza się jednak do organizowania ofert edukacyjnych dla dorosłych w środowiskach lokalnych. Drugą, równoważną misją, jest mobilizowanie różnych organizacji i instytucji na rzecz umiejętności i uczenia się dorosłych.

LOWE wykorzystuje potencjał szkoły do prowadzenia działań na rzecz aktywności edukacyjnej i włączania w różnorodne formy edukacji osoby dorosłe, w tym znajdujące się w niekorzystnej sytuacji zawodowej i/lub, w szczególności z obszarów zdegradowanych i o największych potrzebach w zakresie edukacji dorosłych.[[217]](#footnote-217) Aktualne zestawienie informacji o utworzonych i funkcjonujących LOWE przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 11. Wybrane wskaźniki dotyczące LOWE

|  |  |
| --- | --- |
| Wskaźnik | Wartość |
| Planowa liczba LOWE utworzonych w ramach interwencji PO WER | 150 |
| Liczba LOWE utworzonych w ramach I edycji konkursu/ liczba LOWE funkcjonujących po opuszczeniu programu | 50/42 |
| Liczba LOWE utworzonych w ramach II edycji konkursu/ liczba LOWE funkcjonujących po opuszczeniu programu | 100/87 |
| Łączna liczba LOWE utworzonych w ramach interwencji POWER/ łączna liczba LOWE funkcjonujących po zakończeniu programu | 150/129 |
| Łączna liczba uczestników LOWE | 33 088 |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r. oraz raportu „Ewaluacja Lokalnych Ośrodków Wiedzy I Edukacji. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER”*

W zdecydowanej większości z oferty LOWE korzystały osoby pracujące (58,7%), jednakże warto zwrócić uwagę na wysoki odsetek osób biernych zawodowo – wskaźnik ten kształtował się na poziomie blisko 30%. Jest to zdecydowanie pozytywne zjawisko wśród osób, które nie są aktywne na rynku pracy, a mają możliwość rozwoju umiejętności uniwersalnych w środowisku lokalnym.[[218]](#footnote-218) LOWE wpłynęły na realizację celów PO WER z zakresu uczenia się przez całe życie przede wszystkim poprzez zakorzenianie edukacji osób dorosłych w różnego rodzaju zasobach społeczności lokalnych (w tym intelektualnych, infrastrukturalnych, kulturowych) oraz rozwijanie umiejętności uniwersalnych, a także poprzez umożliwienie uczestnikom uczenia się od siebie nawzajem (korzystanie z wiedzy i doświadczeń innych uczestników LOWE).[[219]](#footnote-219) Ze względu na ograniczone środki samorządów, w okresie trwałości projektu niektóre podmioty ograniczały realizowane działania, a wiele z nich po zakończeniu tego okresu zawieszało je całkowicie.

Wysoko należy ocenić trafność doboru gmin dla tworzenia LOWE. W dużej mierze z grantów na tworzenie miejsc aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych korzystały mniejsze placówki, usytuowane na obszarach defaworyzowanych (w szczególności na obszarach wiejskich), w społecznościach, które potrzebowały tego rodzaju oferty, a wcześniej nie miały środków finansowanych, które umożliwiłyby im realizację usług w obszarze edukacji dorosłych. Dotychczasowe wsparcie w wysokim stopniu odpowiadało na potrzeby grup docelowych. Kluczową rolę odgrywała w tym zakresie przeprowadzona diagnoza poprzedzająca przygotowanie oferty LOWE wraz z kolejnymi jej aktualizacjami w odpowiedzi na identyfikowane wyzwania i potrzeby.[[220]](#footnote-220)

Z przeprowadzonych analiz wynika, że potencjał organizacyjny i merytoryczny placówek aspirujących do roli LOWE był bardzo wysoki. Podmioty te posiadały kadrę o kompetencjach niezbędnych do realizacji zakładanych zadań, a także odpowiednie doświadczenie w realizacji projektów edukacyjnych dofinansowanych ze środków Unii Europejskiej. W przypadku braku odpowiednich kompetencji do pracy z osobami dorosłymi wśród nauczycieli, LOWE posiłkowały się możliwością zlecania usług trenerom zewnętrznym.[[221]](#footnote-221)

|  |
| --- |
| Projekt **Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych 2** został zrealizowany przez Fundację Małopolska Izba Samorządowa w ramach PO WER[[222]](#footnote-222). Projekt stanowił kontynuację projektu, w którym opracowano model LOWE oraz tworzono pierwszą grupę ośrodków.  Celem projektu były aktywizacja i włączenie do różnych form edukacji osób dorosłych. Projekt został skierowany do 20 organów prowadzących szkoły i placówki systemu oświaty z terenu Polski, w szczególności z obszarów zdegradowanych, o największych potrzebach w zakresie edukacji dorosłych, wybranych w drodze otwartego konkursu grantowego.  Organy prowadzące szkoły, wybrane w drodze konkursu otrzymywały grant w wysokości 250 tys. zł przeznaczony na utworzenie LOWE w jednej ze szkół przez siebie prowadzonych. Jednym z warunków otrzymania i rozliczenia grantu było przeprowadzenie analizy sytuacji społecznej i przygotowanie diagnozy edukacyjnej.  Główne efekty realizacji projektu/ powstania LOWE to zdaniem beneficjentów oraz odbiorców czyli organów prowadzących szkoły: 1) **zmiana postrzegania szkoły** przez lokalną społeczność – jako centrum edukacyjnego dla wszystkich, 2) **wzrost aktywności edukacyjnej dorosłych** do tej pory niezaangażowanych w uczenie się, 3) **zmiana sposobu pracy nauczycieli** promująca osiąganie konkretnych efektów, 4) **aktywizacja innych instytucji lokalnych**, w tym ośrodków kultury. |

* + - 1. ***Oferta zwrotnego finansowania edukacji osób dorosłych (pożyczki)***

Pożyczki na kształcenie stanowiły pilotażowe narzędzie Ministerstwa Rozwoju, finansowane w ramach PO WER, ukierunkowane na wsparcie edukacji formalnej i pozaformalnej. Pożyczki przeznaczone były dla osób pełnoletnich, zamieszkujących na obszarze Polski, chcących rozwijać swoje umiejętności i kompetencje.

Dzięki wdrożeniu interwencji osoby posiadające pełną zdolność do czynności prawnych mogły wnioskować o pożyczkę nawet do 100 tys. zł przeznaczoną na studia podyplomowe, kursy, szkolenia oraz inne formy kształcenia osób dorosłych oferowane przez krajowe i zagraniczne podmioty (za wyjątkiem studiów I, II i III stopnia), trwające nie dłużej niż 24 miesiące.[[223]](#footnote-223)

Oferta pożyczek skierowana była do osób, które posiadały zdolność do jej spłaty, tj. wykazywały się odpowiednimi przychodami lub też które przedstawiły odpowiednie zabezpieczenie pożyczki. Instrumenty zwrotne dostępne były zarówno dla osób pracujących (w ramach każdej formy zatrudnienia), jak i dla osób samozatrudnionych oraz niepracujących (bezrobotnych, na urlopach wychowawczych itp.). Ze środków pożyczki mogły być pokrywane jedynie koszty formy kształcenia wypłacane bezpośrednio na rzecz instytucji edukacyjnej; wszelkiego rodzaju koszty dodatkowe pozostawały po stronie pożyczkobiorcy. Pożyczkobiorcy mogli starać się o umorzenie nawet 20-25% wartości pożyczki pod warunkiem ukończenia wybranej formy kształcenia.

Pożyczki cieszyły się dużym zainteresowaniem ze strony ostatecznych odbiorców wsparcia. Pożyczkobiorcami były najczęściej osoby w przedziale wiekowym 26-45 lat (ponad 80% wszystkich pożyczkobiorców), pracujące (ok. 75%), posiadające wyższe wykształcenie (80%). Prawie 70% korzystających z programu mieszkało w obszarach wysoko zurbanizowanych. Najczęstszą formą dokształcania, na którą udzielano pożyczek były kursy (od 44% do 75%, w zależności od projektu). Prawie 1/3 wszystkich pożyczek przeznaczona została na studia podyplomowe. Głównym obszarem dokształcania była informatyka (ok. 60% pożyczkobiorców). Dla potencjalnych pożyczkobiorców najważniejszą motywację do udziału w projekcie obok braku oprocentowania (86,1% wskazań), stanowiła możliwość umorzenia części pożyczki (78,5% wskazań). Należy jednak zaznaczyć, że projekty w tym zakresie miały charakter pilotażowy, w związku z tym skala udzielonych pożyczek również była ograniczona, a zatem wpływ interwencji również należy uznać za niewielki.

* + - 1. ***Dostępny system pozwalający na potwierdzanie i uznawanie kwalifikacji osób dorosłych (ZSK, ZRK)***

Realizacja interwencji ukierunkowanej na zaprojektowanie i wdrożenie rozwiązań ułatwiających walidację efektów uczenia się w świetle dostępnych wyników analiz charakteryzuje się wysoką trafnością oraz ograniczonym wpływem i użytecznością. Realizowana interwencja, na obecnym etapie realizacji, w niewielkim stopniu przyczyniła się do zwiększenia udziału osób dorosłych w uczeniu się, w szczególności z grup defaworyzowanych, a jej potencjał pozostaje w dużej mierze niewykorzystany.[[224]](#footnote-224)

Kluczowe interwencje w przedmiotowym zakresie realizowane były w ramach Działania 2.11 oraz 2.13 PO WER i dotyczyły: zapewnienie funkcjonowania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji[[225]](#footnote-225) oraz włączenie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego do zintegrowanego systemu kwalifikacji.[[226]](#footnote-226) Beneficjentem kluczowych projektów w ramach interwencji pozostawał Instytut Badań Edukacyjnych. Interwencja wspierała wdrażanie rozwiązać systemowych określonych w Ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji[[227]](#footnote-227) (komplementarność wobec działań na rzecz kształcenia i szkolenia realizowanych ze środków krajowych). ZSK i ZRK została zaprojektowana jako odpowiedź na zmieniające się potrzeby rynku pracy i rozwiązanie systematyzujące i porządkujące propozycje stworzone przez system edukacji pozaformalnej.[[228]](#footnote-228)

Kluczowe problemy zdiagnozowane w oparciu o informacje pochodzące z wywiadów na etapie wdrażania interwencji dotyczą:

* ograniczonego rozumienia, także na poziome ministerstw i instytucji publicznych czym, jest ZSK i jaką rolę ma pełnić skutkujące oporem i niską otwartością na współpracę w zakresie opisywania kwalifikacji formalnych;
* trudności w dostosowaniu ZRK do potrzeb różnych grup interesariusz w taki sposób, aby narzędzie było dla nich użyteczne i atrakcyjne;
* stosunkowo krótkiego czasu budowy systemu w porównaniu z innymi krajami UE i nadmiernych oczekiwań w zakresie szybkich efektów interwencji;
* braku osiągnięcia tzw. „masy krytycznej” w postaci dostatecznie dużej liczby włączonych do systemu kwalifikacji rynkowych skutkujące niskim zainteresowaniem potencjalnych użytkowników;
* ciągle niskiej rozpoznawalności ZSK i ZRK wśród różnych grup odbiorców;
* trudności w rozumieniu zasad działania systemu i wysokim stopniem jego komplikacji w ocenach potencjalnych użytkowników.

Chociaż wydaje się, że ZKS i ZRK w porównaniu z innym elementami systemu wspierającego uczenie się dorosłych charakteryzuje się aktualnie najmniejszą użytecznością, należy zaznaczyć, iż wskaźniki kluczowych projektów wdrażających interwencję zostały osiągnięte. W ramach zrealizowanych projektów włączono do ZRK 260 kwalifikacji rynkowych oraz wydano 11 tys. certyfikatów potwierdzających kwalifikacje. Jednocześnie w opinii części badanych ciągle brakuje wystarczającej spójności systemu ZSK i ZRK z BUR. Brak tej spójności wynika w dużej mierze z niskiej świadomości istnienia systemów zarówno po stronie przedsiębiorców jak i podmiotów świadczących usługi rozwojowe oraz braku odpowiednio dużej liczby kwalifikacji rynkowych w ZRK.[[229]](#footnote-229)

Podsumowując należy stwierdzić, iż interwencja w zakresie ZSK i ZRK, komplementarna z działaniami planowanymi w ramach perspektywy 2021-2027, obarczona jest wysokim ryzykiem niepowodzenia. Korzystanie z ZSK i ZRK pozostaje kwestią wyboru użytkownika i nie jest w żaden sposób obowiązkowe – inaczej jak to miało miejsce w przypadku BUR i chęci skorzystania z dofinansowania usług rozwojowych. Sukces interwencji i tworzonego systemu zostanie osiągnięty tylko i wyłącznie w sytuacji realnego zainteresowania i korzystania z niego przez różne grupy ostatecznych użytkowników, w tym przedsiębiorców, dostawców usług edukacyjnych, doradców zawodowych i edukatorów, młodzież czy osoby dorosłe. Póki co, zainteresowanie to należy ocenić jako bardzo niskie. Wobec braku całościowych ewaluacji ZSK i ZRK[[230]](#footnote-230) nierozstrzygnięte pozostaje pytanie czy niski poziom zainteresowania korzystaniem z systemu wynika z nieosiągnięcia tzw. „masy krytycznej” i stosunkowo krótkiego czasu jego budowania czy może z niedopasowania systemu do potrzeb ostatecznych użytkowników na czele z pracodawcami. Dodatkowym problem zniechęcającym użytkowników pozostaje konieczność ponoszenia kosztów potwierdzania kwalifikacji.

* + - 1. ***Dostępny system popytowy wspierający podnoszenie kompetencji i kwalifikacji MŚP (BUR, PSF)***

Realizacja interwencji, której główny efektem było stworzenie popytowego systemu usług rozwojowych oparta została na dwóch kluczowych elementach: 1) zaprojektowaniu i wdrożeniu systemu w postaci BUR (PO WER), 2) finansowaniu usług rozwojowych w ramach PSF (RPO). Ze względu na bardzo wysoki stopień komplementarności projektów realizowanych w ramach PO WER i RPO analizę interwencji przeprowadzono łącznie chociaż finansowaniu usług rozwojowych poświęcony jest kolejny rozdział raportu. Analizowana interwencja w świetle dostępnych wyników badań charakteryzuje się wysoką trafnością, skutecznością oraz użytecznością oraz w znacznym stopniu przyczyniła się do zwiększenia udziału osób dorosłych w uczeniu się.

Na popytowy system realizacji usług rozwojowych składają się: Baza Usług Rozwojowych oraz Podmiotowe Systemy Finansowania[[231]](#footnote-231). PSF oznaczają sposób dystrybucji środków unijnych przeznaczonych na wsparcie rozwoju przedsiębiorców i pracowników sektora MŚP w ramach 14 Regionalnych Programów Operacyjnych (PSF nie utworzono w województwach mazowieckim i pomorskim). Na poziomie regionów obsługą odbiorców usług rozwojowych zajmowali się tak zwani operatorzy wyłonieni w ramach naborów przez Instytucje Zarządzające RPO. BUR stanowi z kolei narzędzie integrujące dostawców usług, odbiorców oraz operatorów.[[232]](#footnote-232) Zgodnie z założeniami przedstawionymi w Umowie Partnerstwa na lata 2014-2020 BUR miał stanowić centralny element systemu zapewniania jakości usług rozwojowych w Polsce.[[233]](#footnote-233)

W ramach PSF wsparcie przedsiębiorców było realizowane z wykorzystaniem trzech różnych metod:

* refundacja wydatków – odbiorca wsparcia sam płacił za usługę, a po jej zakończeniu otrzymywał zwrot części kosztów;
* system bonowy – odbiorcy wsparcia otrzymywali bony (elektroniczne lub papierowe) o określonej wartości i dacie ważności;
* system kont przedpłaconych – pozwalał uczestnikom na wnoszenie wkładu własnego i kwoty podatku VAT, bez konieczności angażowania środków własnych w pozostałą część kosztu usługi.

W trzech województwach (podlaskim, małopolskim i podkarpackim) system popytowy został rozszerzony także na osoby indywidualne.[[234]](#footnote-234)

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, iż w przypadku sektora MŚP, rozwój kompetencji zarówno właścicieli firm jak i pracowników nie byłby możliwy bez dofinansowania usług rozwojowych ze środków EFS. Aż 43% pracowników małych i średnich przedsiębiorstw zdecydowanie deklarowało, iż nie skorzystałoby z usług rozwojowych, gdyby nie były one dofinansowane ze środków unijnych, a 17% badanych nie potrafiło powiedzieć czy w przypadku braku dofinansowania poniosłoby wydatki na usługi rozwojowe.[[235]](#footnote-235) Oznacza to, że blisko 60% właścicieli MŚP oraz ich pracowników, którzy skorzystali z dofinansowanych usług rozwojowych, byłoby pozbawionych dostępu do nich w przypadku konieczności finansowania całości ich kosztów. Należy zatem stwierdzić wysoką trafność działań ukierunkowanych na rozwój kompetencji i podnoszenie kwalifikacji pracowników sektora małych i średnich przedsiębiorstw.

Baza Usług Rozwojowych jest pozytywnie oceniana pod względem stopnia, w jakim odpowiada na potrzeby pracodawców i pracowników w zakresie integracji wsparcia dostępu do usług rozwojowych. [[236]](#footnote-236) W przeszłości wskazywane były pewne mankamenty BUR: trudność w nawigacji oraz nieintuicyjny i niedostoswany do użytkowników język.[[237]](#footnote-237) Dodatkowymi trudnościami pozostawały liczba i stopień skomplikowania dokumentów aplikacyjnych stosowanych w BUR. [[238]](#footnote-238) Komplikacje te wskazywały na tylko częściowe dostosowanie narzędzia do kompetencji użytkowników, ze szczególnym uwzględnieniem grup preferencyjnych (50+, osoby o niskich kwalifikacjach), które często są wykluczone cyfrowo.[[239]](#footnote-239) Należy jednak zaznaczyć, że wdrożona we wrześniu 2020 roku gruntowna modyfikacja systemu BUR w znaczącym stopniu wyeliminowała wyżej opisane trudności.

Analizując skuteczność wsparcia za pośrednictwem BUR i PSF należy brać pod uwagę zarówno jakość oferowanych z wykorzystaniem dofinansowania usług rozwojowych oraz fakt na ile uzyskane kompetencje i kwalifikacje są rzeczywiście wykorzystywane przez uczestników szkoleń w miejscu pracy. W przypadku przedsiębiorstw korzystających z PSF głównymi efektami były zwiększenie kompetencji kadr oraz zwiększenie skali działalności firmy.[[240]](#footnote-240) Jakość usług dofinansowanych i oferowanych za pośrednictwem BUR, w świetle dostępnych wyników badań, jest porównywalna z usługami świadczonymi w sposób komercyjny.[[241]](#footnote-241) 87% pracowników przedsiębiorstw korzystających z usług rozwojowych zadeklarowało wykorzystywanie zdobytych w ten sposób wiedzy i umiejętności w codziennej pracy.[[242]](#footnote-242)

|  |
| --- |
| Projekt **Bon dla Podhalańskiego Przedsiębiorcy** realizowany był przez Fundacją Rozwoju Regionu Rabka w ramach RPO Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020[[243]](#footnote-243). Celem projektu było zwiększenie dostępności usług rozwojowych dla 644 MŚP poprzez umożliwienie skorzystania z bonów rozwojowychza pośrednictwem BUR, dofinansowanych w ramach PSF. Projekt realizowany był w subregionie podhalańskim województwa małopolskiego.  Dofinansowanie usług realizowane było w oparciu o przyjęty w całej Małopolsce **system elektronicznych bonów szkoleniowych** jednakowej wartości. Zastosowanie bonów szkoleniowych sprawiło, iż system rozliczeń był **prosty i przejrzysty oraz nie prowadził do sztucznego zawyżania cen przez dostawców usług** – godzina szkolenia, niezależnie od jego całkowitej wartości, była dofinansowana w takim samym stopniu – 60 zł.  Kluczowe efekty projektu obejmowały: 1) wzrost kompetencji i kwalifikacji pracowników MŚP, 2) zmianę postaw części właścicieli MŚP w zakresie rozwoju pracowników.  Uczestnicy projektu wysoko oceniali zastosowany system bonów szkoleniowych podkreślając jego prostotę, przejrzystość oraz bardzo ograniczoną możliwość sztucznego zawyżania cen przez dostawców usług. |

### Rozwój kompetencji i kwalifikacji na potrzeby rynku pracy i w odpowiedzi na potrzeby rozwojowe

* + - 1. ***Wzrost kompetencji/ kwalifikacji pracowników w związku z wykonywaną pracą***

Realizacja interwencji ukierunkowanej na finansowanie rozwoju kompetencji i kwalifikacji pracowników w związku z wykonywaną pracą, w świetle dostępnych wyników badań, charakteryzuje się wysoką trafnością i użytecznością. Ten rodzaj interwencji miał jednak charakter mocno rozproszony i realizowany był w ramach różnych programów, w tym:

* PO WER – szkolenia m.in. dla pracowników ochrony zdrowia, administracji publicznej, oświaty, PSZ, wymiaru sprawiedliwości;
* RPO – usługi rozwojowe dla sektora MŚP w ramach PSF (opisane powyżej z BUR);
* PO PC – szkolenia dla pracowników przy okazji wdrażania rozwiązań cyfrowych;
* PO PT – szkolenia pracowników instytucji i beneficjentów w ramach pomocy technicznej[[244]](#footnote-244);
* PROW – szkolenia i usługi edukacyjne o charakterze demonstracyjnym dla rolników;
* EWT – szkolenia m.in. dla pracowników obszarów nadgranicznych objętych wsparciem programów.

Z uwagi na znaczne rozproszenie interwencji nie jest możliwa całościowa ocena wskaźników osiągniętych efektów. Jednak w opinii przedstawicieli IZ/IP oraz beneficjentów ten rodzaj interwencji w bardzo dużym stopniu odpowiadał na potrzeby wybranych grup pracowników. Pracownicy byli odpowiednio zmotywowanie do udziału w działaniach edukacyjnych, a nabyte umiejętności wykorzystywali bezpośrednio w swojej pracy. Dzięki dofinansowaniu interwencji nastąpił wzrost kompetencji dużej liczby pracowników, którzy zrezygnowaliby z działań edukacyjnych w przypadku konieczności sfinansowania ich samodzielnie.

|  |
| --- |
| Projekt **Mobilne Laboratoria Innowacyjności i Usług. Wzmacnianie Potencjału Innowacyjności w Regionie Transgranicznym (TRAILS)** realizowany był ze środków Programu Współpracy Interreg Polska-Saksonia na lata 2014-2020.[[245]](#footnote-245) Pomysłodawcami pierwszej edycji projektu TRAILS był jako partner wiodący Uniwersytet Techniczny w Dreźnie (Technische Universität Dresden) oraz jako partnerzy Wydział Gospodarki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego i Politechnika Wrocławska.  Celem projektu było „pokonywanie barier rozwojowych i pogłębianie współpracy w strefie przygranicznej w obszarze budowania proinnowacyjnych programów kształcenia i doskonalenia zawodowego”. Projekt oferował szkolenia w zakresie innowacyjnego myślenia i kreatywności. Działania te miały charakter pilotażowy: poprzez wykorzystanie **mobilnych laboratoriów innowacyjności** połączone zostały placówki edukacyjne i lokalni przedsiębiorcy. W ramach projektu, w wybranych lokalizacjach stawiano mobilne laboratorium w postaci kontenerowych modułów wyposażonych w niezbędne pomieszczenia i sprzęt, w tym drukarki 3D. Prowadzono w nich warsztaty dla uczniów szkół zawodowych, przedsiębiorców oraz warsztaty sieciujące. Kontenery dowożone były do szkół zawodowych, a na miejscu odbywał się **cykl treningów z zakresu umiejętności innowacyjnych i postaw przedsiębiorczych**. Jednocześnie prowadzone były warsztaty innowacyjne dla MŚP. Uczestnicy projektu podkreślali jego interesujący charakter i praktyczny charakter odpowiadający na aktualne wyzwania rozwojowe. |

* + - 1. ***Wzrost jakości usług edukacji formalnej i pozaformalne dla osób dorosłych (CKZiU, e-materiały)***

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na wysoką skuteczność i trwałość działań ukierunkowanych na rozwój infrastruktury i narzędzi edukacyjnych dla dorosłych.

W ramach Działania 2.14 PO WER przeprowadzono trzy nabory, w których wyłoniono do dofinansowania 8 projektów (7 w trybie konkursowym i 1 w trybie pozakonkursowym). Produktami 7 projektów konkursowych były opracowane programy KKZ i KUZ, które poszerzyły ofertę szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia zawodowego osób dorosłych w Polsce. Projekt pozakonkursowy pn. „Weryfikacja i odbiór produktów projektów konkursowych z Działania 2.14”, realizowany przez ORE, pełnił natomiast funkcję wspierającą w odniesieniu do projektów z drugiego konkursu IP MEiN, zapewniając odpowiednie zaplecze eksperckie i organizacyjne do weryfikacji jakości powstałych produktów oraz upowszechnienia ich w grupie docelowej.[[246]](#footnote-246) W celu zapewnienia większej dostępności oferty edukacyjnej opracowane w ramach interwencji modelowe programy zostały umieszczone w domenie publicznej, z której mogą być nieodpłatnie pobierane.[[247]](#footnote-247)

W ramach Działania 2.14 PO WER służącego m.in. zwiększeniu oferty pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się dorosłych opracowanych zostało 223 modelowych programów nauczania dla KKZ oraz 875 programów nauczania dla KUZ we wszystkich 32 branżach określonych w ramach pakietu rozporządzeń wprowadzonych przez MEN w 2019 roku.[[248]](#footnote-248) Odsetek szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych, które stosują modelowe programy nauczania dla kursów opracowanych w programie szacowany jest na poziomie 80,9%, co oznacza wartość czterokrotnie wyższą od wartości zakładanej.[[249]](#footnote-249) Statystycznie najczęściej z programów tych korzystały Placówki Kształcenia Ustawicznego (bez szkół) (87,7%), rzadziej – Placówki Kształcenia Ustawicznego ze szkołami (72,9%) oraz branżowe szkoły I stopnia (77,8%).[[250]](#footnote-250) Dodatkowo, analiza danych SIO wskazuje, że w latach 2014-2023 nastąpił wyraźny wzrost liczby uczestników KKZ lub KUZ (o 26,9%), a podaż odpowiadała zidentyfikowanemu popytowi na ofertę obejmującą KKZ/KUZ.[[251]](#footnote-251)

Analiza dostępnych wyników badań wskazuje, że modelowe programy nauczania KKZ/KUZ opracowane w ramach Działania 2.14. PO WER, zostały wysoko ocenione przez placówki, szkoły oraz samych uczestników kursów.[[252]](#footnote-252) Opracowane programy nauczania w ramach KKZ i KUZ zostały dostosowane do potrzeb rynku pracy, uwarunkowań społecznych i aktualnych trendów oraz wyzwań strategicznych w obszarze edukacji osób dorosłych. Należy jednak brać pod uwagę, że w związku z szybkim tempem zachodzenia zmian społeczno-gospodarczych istnieje ryzyko dezaktualizacji programów, które powinny być systematycznie unowocześniane.

* + - 1. ***Wzrost kompetencji ICT, językowych, zawodowych oraz innych osób dorosłych***

W świetle dostępnych wyników badań ewaluacyjnych oraz w oparciu o informacje z wywiadów pogłębionych, interwencja charakteryzowała się ograniczoną trafnością, użytecznością oraz wpływem, chociaż zróżnicowaną w zależności od regionu.

W ramach 16 RPO realizowane były działania wspierające rozwój kompetencji językowych i ICT, a także zawodowych osób dorosłych, w tym z grup defaworyzowanych. W niektórych województwach zakres tematyczny wsparcia był rozszerzony np. o zarządzanie projektami (warmińsko-mazurskie) lub inny. Regiony różniły co do sposobu wdrażania interwencji. Najbardziej istotne różnice dotyczyły: 1) wykorzystania systemu popytowego, w tym BUR (małopolskie, podlaskie, podkarpackie), 2) zastosowania obowiązkowego komponentu doradztwa edukacyjno-zawodowego (małopolska), 3) poziomu i sposobu dofinansowania usług edukacyjnych. W świetle dostępnych wyników analiz jakość osiągniętych efektów była ściśle powiązana ze sposobem organizacji interwencji w regionie. Najlepsze efekty udało się osiągnąć w regionach, w których zakres wsparcia był względnie elastyczny (np. obejmował nie tylko kursy językowe i ICT), było one poprzedzone doradztwem edukacyjno-zawodowym, było komplementarne z innymi działaniami oraz realizowane przez odpowiednio przygotowaną instytucję (np. WUP). W regionach, w których interwencja była w sposób sztywny ukierunkowana na realizację tylko i wyłącznie kursów językowych i szkoleń z zakresu ICT dla osób z grup defaworyzowanych, efekty pozostają mocno dyskusyjne. Przedstawiciele niektórych IZ wskazywali wręcz, iż interwencja była traktowana przez część beneficjentów jako „mechanizm do zarabiania pieniędzy”, co niekiedy prowadziło do sytuacji nagannych, zmuszających urzędy marszałkowskie do jej zawieszenia i przenoszenia środków do innych działań. Z kolei w regionach, w których między projektami edukacyjnymi, dotyczącymi rozwoju kompetencji językowych, ICT oraz zawodowych, udało się osiągnąć efekt synergii, jej efekty pozostają bardzo dobre. W poniższej tabeli zaprezentowano kluczowe wskaźniki dla analizowanej interwencji.

Tabela 12. Wartości wybranych wskaźniki realizacji interwencji w ramach CT 10[[253]](#footnote-253)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Liczba osób o niskich kwalifikacjach, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu | Liczba osób w wieku 50 lat i więcej, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu | Liczba osób w wieku 25 lat i więcej, które uzyskały kwalifikacje lub nabyły kompetencje po opuszczeniu programu |
| Polska | 245642 | 143377 | 304870 |

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SL2014. Stan: 30.09.2023 r.*

Zdaniem części ewaluatorów niewystarczający był poziom wsparcia kierowanego w zakresie edukacji do osób dorosłych, szczególnie z grup defaworyzowanych, czyli po 50. roku życia czy osób o niskich kwalifikacjach.[[254]](#footnote-254) Część uczestników badań ewaluacyjnych dotyczących kształcenia dorosłych jako niewłaściwą ocenili koncentrację wsparcia na ICT oraz nauce języków obcych, podczas gdy w zakresie uczenia dorosłych istnieje bardzo wiele innych istotnych kwalifikacji i kompetencji. Zwracano także uwagę na dominację jednej formy edukacji, a mianowicie szkoleń, podczas gdy dostępnych i skutecznych form jest znacznie więcej.[[255]](#footnote-255) Zróżnicowana ocena interwencji nie zmienia faktu, że istniały regiony, w których realizacja projektów przyniosła bardzo dobre efekty, wiązała się jednak z wprowadzeniem ważnych modyfikacji.

|  |
| --- |
| Projekty **Kierunek kariera** (2016-2023) i **Kierunek kariera zawodowa** (2018-2023) zostały zrealizowane przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie w ramach RPO Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020.[[256]](#footnote-256) Projekty były w bardzo dużym stopniu komplementarne wobec siebie.  Celem projektu „Kierunek kariera” było podwyższenie kompetencji osób dorosłych (ICT, językowe, inne), w szczególności znajdujących się w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy, celem projektu „Kierunek kariera zawodowa” kompetencji zawodowych osób, które świadomie i z własnej inicjatywy zdecydują się skorzystać z proponowanego wsparcia.  W projekcie „Kierunek kariera” przewidziano obowiązkowy dla każdego z uczestników komponent **doradztwa edukacyjno-zawodowego** realizowanego przez doradców WUP (do wyboru jedno spotkanie z doradcą lub cykl 4-5 bardziej pogłębionych). Z czasem doradztwo to zostało rozszerzone także na uczestników projektu „Kierunek kariera zawodowa”. Pomimo początkowo sceptycznego nastawienia dużej części uczestników, w opinii pracowników WUP był to jeden z kluczowych czynników sukcesu. Wśród głównych problemów napotkanych podczas realizacji projektów beneficjent wskazał:   * niskie zainteresowanie potencjalnych uczestników w początkowej fazie realizacji projektów – pierwsze dwa lata realizacji projektu „Kierunek kariera” koncentrowały się na działaniach informacyjno-promocyjnych, w następnych latach największą rolę odegrał marketing szeptany; * początkowy opór instytucji edukacyjnych przed wpisaniem do BUR i spełnieniem formalnych wymagań jakościowych; * silne ograniczenie wsparcia w projekcie „Kierunek kariera” do szkoleń z zakresu ICT i kursów językowych – zdaniem przedstawiciela beneficjenta dorośli w wyborach edukacyjnych są bardzo racjonalni wybierając to, co realnie wpłynie na poprawę ich sytuacji zawodowej i ekonomicznej;   Wybrane wskaźniki zrealizowane w projekcie „Kierunek kariera”: 57 158 uczestników projektu objętych doradztwem, 95% uczestników ukończyło Bilans Kariery. Oprócz korzyści w postaci skorzystania z dofinansowania usług rozwojowych uczestnicy projektu wskazywali jako dodatkową, możliwość spotkania z doradcą zawodowym, dzięki czemu zdobyli wiedzę o sposobach wyszukiwania ofert edukacyjnych i możliwość poznania swoich mocnych stron. |

* + - 1. ***Wzrost kompetencji/ kwalifikacji poszukujących zatrudnienia i defaworyzowanych***

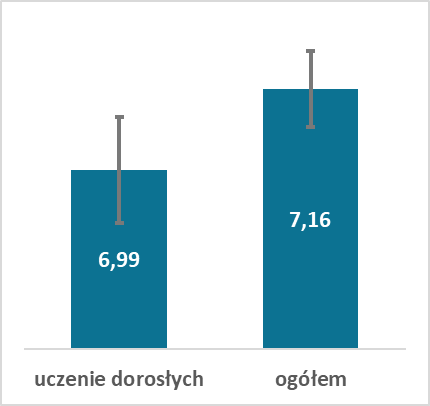
Realizacja interwencji w postaci finansowania działań edukacyjnych na rzecz osób bezrobotnych, poszukujących zatrudnienia, przekwalifikowujących się oraz zagrożonych wykluczeniem społeczno-zawodowym w świetle dostępnych wyników badań charakteryzuje się wysoką trafnością oraz skutecznością.[[257]](#footnote-257) Problematyczną kwestią pozostaje dokładna ocena efektów, gdyż działania edukacyjno-szkoleniowe miały w tym wypadku jedynie charakter wspierający osiągnięcie celu nadrzędnego jakim było: znalezienie zatrudnienia, zmiana pracy czy też przywrócenie zdolności funkcjonowania w relacjach społecznych. Analizowana interwencja obejmowała działania realizowane w ramach CT8 i CT9.

Przegląd dostępnych raportów ewaluacyjnych wskazuje, iż w małym stopniu koncentrowały się one na ocenie efektów działań edukacyjno-szkoleniowych na rzecz oceny stopnia realizacji celów zatrudnieniowych bądź reintegracyjnych. Z tych właśnie powodów ocena efektów w obszarze kształcenia i szkolenia w projektach z zakres aktywizacji zawodowej i aktywnej integracji pozostaje mocno utrudniona. Niemniej, na podstawie dostępnych wyników badań wysoko należy ocenić efektywność zatrudnieniową projektów zawierających komponent edukacyjny wahającą się w przedziale od 30% do nawet ponad 60%. Dane z województwa lubelskiego wskazują, że ok. 1/3 uczestników projektów jako jedną z głównych korzyści udziału w projekcie zawierającym komponent edukacyjny wskazywało bezpośrednio podjęcie zatrudnienia.[[258]](#footnote-258) W województwie lubuskim ponad połowa uczestników projektów podjęła zatrudnienie, przy czym najpopularniejszą formą okazała się umowa o pracę na czas określony i na pełny etat.[[259]](#footnote-259) W Małopolsce z kolei, w projektach z zakresu aktywizacji zawodowej zatrudnienie znajdowało aż 66% uczestników projektów realizowanych przez PUP i 31% uczestników projektów konkursowych.[[260]](#footnote-260) Należy założyć, że rozwój kompetencji i kwalifikacji miał istotne znaczenie dla realizacji celów zatrudnieniowych.

Założenie, iż rozwijane w projektach kompetencje i kwalifikacje odpowiadają na potrzeby pracodawców znalazło jedynie częściowe potwierdzenie w wynikach badań. Jak pokazują m.in. badania z województwa lubuskiego uczestnicy projektów oceniali programy aktywizacyjne w większym stopniu jako dopasowane do potrzeby rynku pracy niż pracodawcy.[[261]](#footnote-261) Być może wyjaśnieniem odmiennej percepcji jest fakt, iż pracodawcy zwracali uwagę przede wszystkim na korzyści finansowe, natomiast beneficjenci – na rozwój uczestników.[[262]](#footnote-262)

Podsumowując należy stwierdzić, iż finansowanie usług edukacyjnych wspierających rozwój kompetencji i kwalifikacji osób dorosłych, niezależnie czy było celem samym w sobie czy tylko wspierało realizację celów nadrzędnych (zatrudnienie, reintegracja) miało pozytywny wpływ na rozwój społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, przydatnych na rynku pracy co potwierdzają wyniki badania ilościowego zaprezentowane poniżej, gdzie średnia wskazań na dziesięciopunktowej skali w obszarze uczenia się dorosłych wynosiła blisko 7.

*Wykres 40. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny w jakim stopniu zrealizowane w projekcie wsparcie przyczyniło się do stworzenia warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy, wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1372), w porównaniu do całej próby (n ważnych=2795)*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=1372)*

### Bariery i problemy w zakresie wdrażania interwencji w obszarze uczenia się osób dorosłych

* + - 1. ***Wpływ COVID-19 na przebieg i efekty realizacji interwencji***

Na podstawie dostępnych wyników badań, informacji od przedstawicieli IZ/IP, a także części beneficjentów należy stwierdzić, że pandemia COVID-19 miała w większości przypadków negatywny wpływ na wdrażanie interwencji. Negatywne oddziaływanie miało na ogół charakter przejściowy, a w opinii części respondentów można także dostrzec pozytywne oddziaływanie pandemii na sposób realizacji niektórych projektów.

COVID-19 spowodował największe trudności w projektach, w których realizacja działań zakładała bezpośredni udział i kontakt uczestników. Z reguły dotyczyło to projektów szkoleniowych, w których interwencja polegała na finansowaniu usług edukacyjnych. Ograniczenia kontaktów spowodowane pandemią wielokrotnie wstrzymywały realizację działań projektowych, powodowały opóźnienia, a w niektórych przypadkach prowadziły nawet do rozwiązania umów o dofinansowanie. Z reguły, po początkowej dezorganizacji działań znajdowano jednak odpowiednie środki zaradcze. Najczęściej stosowanym było przeniesienie dużej części usług szkoleniowych do Internetu. W opinii beneficjentów, pewną trudnością był braku jasnego stanowiska dużej części IZ/IP w zakresie realizacji działań projektowych w formule on-line. W niektórych projektach, szkolenia on-linowe były traktowane z dużą nieufnością zarówno przez IZ/IP, jak i beneficjentów, co było wprost konsekwencją negatywnych doświadczeń z e-learningiem i początkowym brakiem (lub wręcz nadużyciami) możliwości potwierdzania udziału w nich przez uczestników projektów. W projektach dedykowanych osobom dorosłym w zakresie nabywania kwalifikacji zawodowych, w których nauka zawodu miała charakter praktyczny, przeniesienie szkoleń do Internetu nie rozwiązywało problemów. Z pomocą przyszły łagodzone z czasem pandemiczne obostrzenia dopuszczające stopniowo możliwość spotkań i szkoleń grupowych.

Wraz z przeniesieniem dużej części działań projektowych do Internetu powstał problem generowanych w projektach oszczędności. Szkolenia i spotkania w formule on-line tworzyły niższe koszty, co wiązało się z koniecznością modyfikacji budżetów i działań projektowych, a niekiedy wręcz z koniecznością zwracania części środków. Były też przypadki projektów, w których z generowanych oszczędności nabywano sprzęt do kontaktu z uczestnikami za pośrednictwem Internetu, w tym komputery, kamery internetowe czy mikrofony.

W opinii niektórych badanych pandemia COVID-19 oprócz opisanego powyżej negatywnego wpływu przyniosła także wiele usprawnień. Okazało się, że realizacja niektórych projektów wręcz przyśpieszyła dzięki wykorzystaniu narzędzi ICT umożliwiających kontakty on-line. Eliminując potrzebę dojazdów spotkania za pośrednictwem Internetu okazały się równie efektywne i można było ich w podobnym czasie odbyć więcej. Dodatkowo, bardzo szybko nastąpił rozwój kompetencji cyfrowych dużej części uczestników projektów, który w zwyczajnych warunkach trwałby zdecydowanie dłużej. Wielu beneficjentów, dzięki doświadczeniom wyniesionym z realizacji projektów w czasie pandemii trwale zmieniło sposób realizacji części działań projektowych dopuszczając m.in. pracę zdalną swoich pracowników czy spotkania w formule on-line.

* + - 1. ***Pozostałe bariery i problemy związane z realizacją projektów***

Analiza raportów ewaluacyjnych oraz informacje od uczestników wywiadów wskazują na kilka grup barier i problemów w procesie wdrażania interwencji dotyczących różnych aspektów (strukturalnych oraz operacyjnych), a także różnych grup interesariuszy. Najistotniejsze z nich to:

* Niski poziom motywacji osób dorosłych do uczenia się skutkujący brakiem uczestników projektów albo niską motywacją na etapie udziału w projekcie.
* W dalszym ciągu obserwowane niedostateczne zaangażowanie pracodawców w projektowanie i organizację działań edukacyjnych skutkujące np. niesatysfakcjonującym dopasowaniem tematyki szkoleń do potrzeb rynku pracy.
* Słaba jakość diagnoz przeprowadzanych na potrzeby planowania i realizacji projektów. W szczególności problem dotyczy stosowania niewłaściwych metod diagnostycznych niewystarczających dla określenia rzeczywistych potrzeb ostatecznych odbiorców projektów, a także dezaktualizacja potrzeb wynikająca z czasu pomiędzy przeprowadzeniem diagnozy a realizacją projektów.[[263]](#footnote-263)
* Błędne założenia przyjęte dla realizacji wsparcia, modyfikowane na ogół w kolejnych etapach realizacji interwencji, skutkujące np. zbyt skomplikowanymi procedurami dla odbiorców wsparcia, trudnymi w obsłudze narzędziami IT, zbyt małą albo zbyt dużą liczbą wybranych operatorów, nieuzasadnionym wzrostem cen usług rozwojowych w niektórych regionach spowodowanym chęcią wyższego zysku dostawców usług.
* Trudności w znalezieniu wykonawców oferujących usługi odpowiednio wysokiej jakości przy ustalonych stawkach projektowych.
* Brak odpowiednich środków finansowych utrudniających osiągnięcie efektów końcowych np. brak środków na walidację kompetencji w ramach ZSK, co w praktyce zniechęca potencjalnych użytkowników do korzystania z narzędzia.
* Opór ze strony części decydentów wybranych instytucji spowodowany brakiem zrozumienia i obawami przed wdrażanymi interwencjami np. dotyczący ZSK jako alternatywnego i konkurencyjnego rozwiązania dla klasyfikacji zawodów MRiPS.
* Nadmierne obciążenie zbyt zbiurokratyzowanymi procedurami warunkującymi otrzymanie wsparcia oraz czas załatwiania formalności zmniejszające wielkość popytu po stronie potencjalnych uczestników projektów. W szczególności trudności te były związane z różnymi modelami udzielania i rozliczania wsparcia, przyjętymi przez poszczególnych Operatorów. [[264]](#footnote-264)
* Istniejące rozwiązania systemowe np.: IP i beneficjent w tej samej instytucji skutkujące bardziej restrykcyjną weryfikacją projektu czy realizacja wielu działań edukacyjnych w PO PT własnym zasobami i związane z tym trudności w realizacji zaplanowanych wskaźników.
* W przypadku projektów z zakresu aktywizacji zawodowej i aktywnej integracji zawierających komponent edukacyjno-szkoleniowy zmiana wielkości i struktury grup docelowych – w związku ze zmieniającą się sytuacją społeczno-gospodarczą kraju zaobserwowano malejącą liczebność grup docelowych interwencji, w szczególności osób bezrobotnych i klasyfikowanych jako zagrożone ubóstwem. Zmiana ta w istotny sposób miała wpływ na wielkość popytu ze strony potencjalnych uczestników projektów.[[265]](#footnote-265)

Z kolei w opiniach beneficjentów zebranych na podstawie CAWI/CATI najpoważniejsze problemy w zakresie realizacji projektów to:

* rezygnacje uczestników z udziału w projekcie (132)[[266]](#footnote-266);
* niska motywacja uczestników projektu (69);
* niskie zainteresowanie uczestnictwem w projekcie (66);
* zbyt duże obciążenie administracyjne związane ze sprawozdawczością/ monitoringiem w ramach projektu (66);
* zbyt mała elastyczność w zakresie możliwości wprowadzenia zmian w projekcie (41);
* zbyt niski budżet projektu (34);
* opóźnienia w realizacji projektu (26);
* zbyt wąski katalog form wsparcia (25);
* problemy ze stosowaniem PZP/zasady konkurencyjności (24);
* zbyt krótki czas realizacji projektu (21).

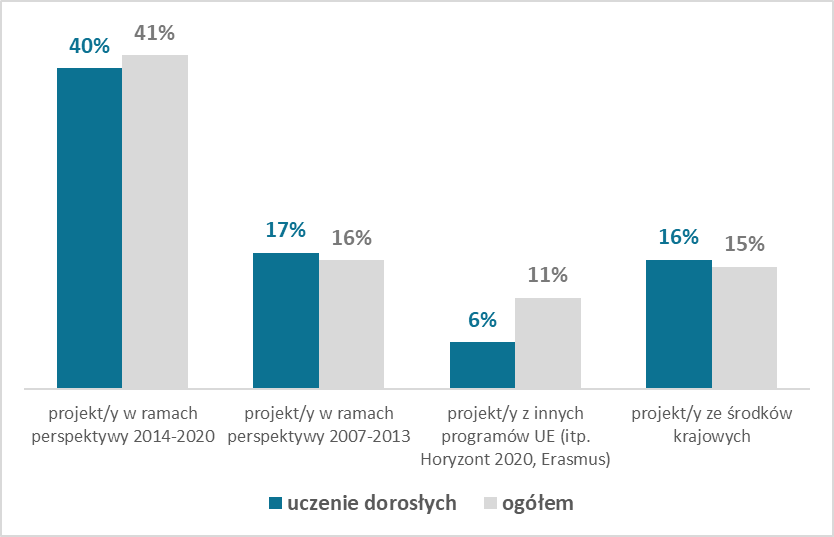
## Komplementarność interwencji

Analiza komplementarności interwencji w obszarze uczenia się osób dorosłych wskazuje na wysoki stopień powiązania poszczególnych projektów oraz wzajemnego uzupełniania efektów. Na podstawie wyników raportów ewaluacyjnych oraz informacji od beneficjentów należy stwierdzić, że zachodziła komplementarność na następujących poziomach:

1. **Wobec interwencji realizowanych w ramach innych obszarów tematycznych wsparcia kształcenia i szkolenia finansowanych w ramach PS 2014-2020.** W największym stopniu komplementarność ta dotyczy projektów realizowanych w ramach PO WER, składających się na system wspierający uczenie się dorosłych (BKL, BUR, SRK, ZSK, ZRK, WZK). Duży stopień komplementarności widać także w odniesieniu do projektów dotyczących kształcenia i szkoleń realizowanych w ramach CT8 i CT9 w obszarze aktywizacji zawodowej oraz aktywnej integracji. Działania edukacyjne w tej grupie projektów miały istotne znaczenie, chociaż w dużej mierze uzupełniające w stosunku do priorytetowych celów.
2. **Wobec działań na rzecz kształcenia i szkolenia realizowanych w ramach perspektywy 2007-2013.** Wysoka komplementarność w tym aspekcie dotyczyła projektów realizowanych na poziomie krajowym. Szczególnym przykładem komplementarności są tutaj działania dotyczące opracowania i wdrożenia narzędzi wspierających badanie obszaru edukacji osób dorosłych (BKL)[[267]](#footnote-267). Swoista komplementarność dotyczy także zmiany podażowego systemu szkoleń sektora MŚP na popytowy (BUR, PSF).[[268]](#footnote-268) Jest to niewątpliwie pozytywny przykład zmiany systemu uznawanego za nieefektywny na lepiej dopasowany do potrzeb odbiorców.
3. **Wobec działań na rzecz kształcenia i szkolenia realizowanych ze środków krajowych.** Przykładem komplementarności jest tutaj wdrażanie rozwiązań wspierających potwierdzanie i zdobywanie kwalifikacji przez osoby dorosłe finansowane ze środków UE (ZKS/ZRK) wspierające realizację przepisów Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.[[269]](#footnote-269) Drugi rodzaj komplementarności dotyczy inwestycji w infrastrukturę oraz opracowania i upowszechniania wysokiej jakości narzędzi edukacyjnych dla osób dorosłych – interwencję tę należy uznać jako uzupełniającą m.in. dla działalności różnego rodzaju centrów kształcenia osób dorosłych finansowanych ze środków krajowych.
4. **Wobec podobnych działań prowadzonych w programach Unii Europejskiej zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską (jak Horyzont 2020, Erasmus).** Tak rozumiana komplementarność, odgrywała stosunkowo najmniejszą rolę w obszarze uczenia się osób dorosłych. Dominowały tu projekty realizowane w ramach programów współpracy transgranicznej zarządzanych przez Polskę.

Na poniższym wykresie zaprezentowano ocenę stopnia komplementarności projektów w oparciu o opinie przedstawicieli beneficjentów.

*Wykres 41. Odsetek wskazań w pytaniu "Czy realizowaliście lub realizujecie Państwo projekt/y z zakresu edukacji i kształcenia komplementarne (uzupełniające się) w stosunku do projektu będącego przedmiotem niniejszej ankiety? (wielokrotny wybór)" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1457), w porównaniu do całej próby (n ważnych=3095)[[270]](#footnote-270)*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie CAWI/CATI z beneficjentami (n=3095)*

## Aktualne potrzeby i wyzwania identyfikowane w obszarze uczenia się dorosłych

Główne wyzwania i potrzeby w obszarze uczenia się dorosłych można podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa wyzwań o charakterze systemowym identyfikowana jest w dużej mierze przez przedstawicieli IZ/IP, beneficjentów kluczowych projektów, a także specjalistów zajmujących się profesjonalnie obszarem edukacji osób dorosłych. Do wyzwań z tej grupy należą:

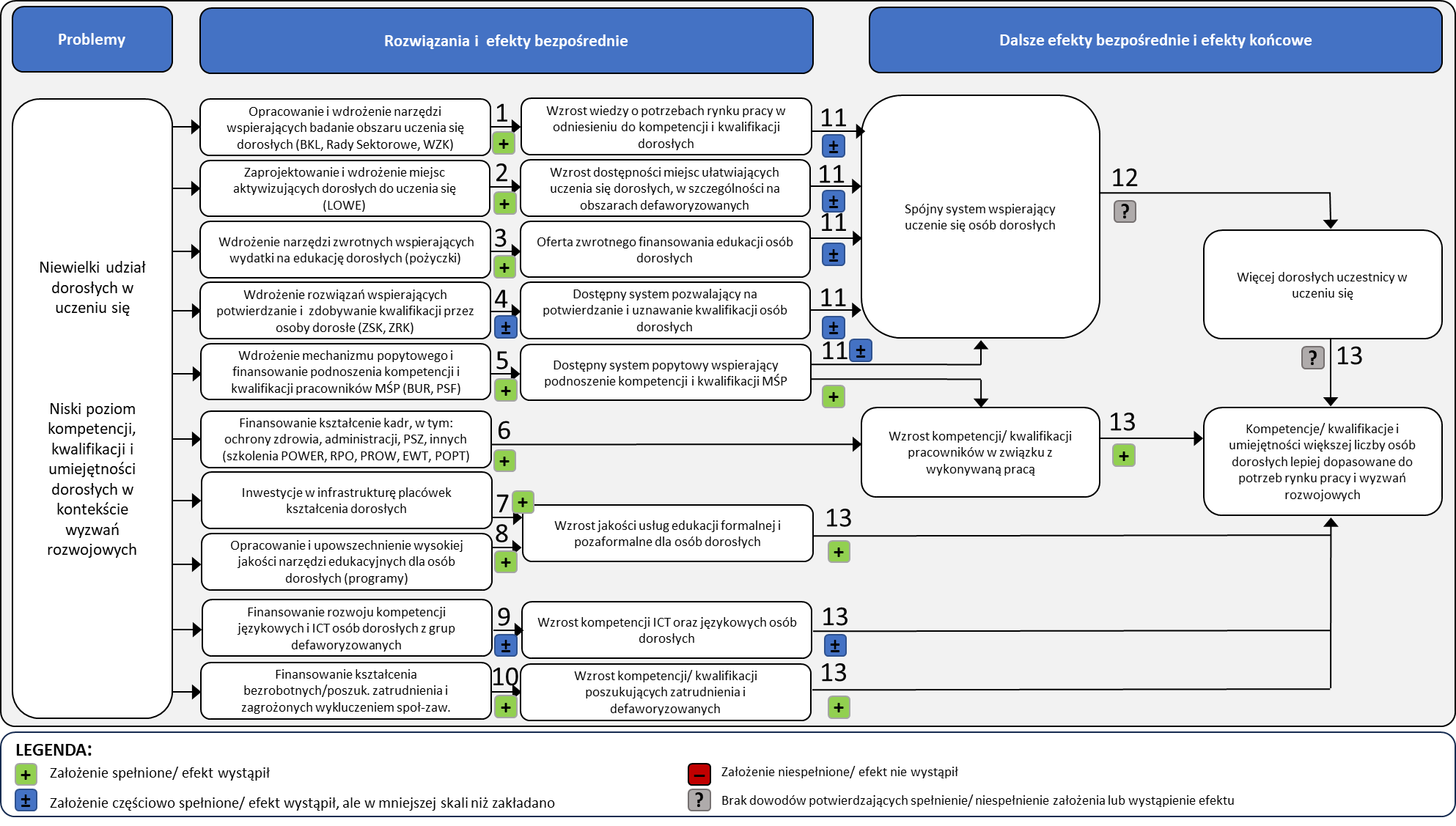
1. Potrzeba wzmocnienia koordynacji działań w obszarze uczenia się dorosłych, w którym znaczącą rolę odgrywa edukacja inna niż formalna (pozaformalna, organizowana poza programami kształcenia w systemie oświaty i systemie szkolnictwa wyższego). Wymaga to współdziałania wielu podmiotów, w tym działających poza systemem edukacji, dla których ważny jest poziom umiejętności zawodowych i pozazawodowych dorosłych. Koordynacja ta nie powinna jednak oznaczać przypisania odpowiedzialności tylko jednemu podmiotowi, zwalniając z niej pozostałe. Powinna jednak prowadzić do: pełniejszego rozpoznania zapotrzebowania na umiejętności dorosłych oraz zróżnicowanych sposobów ich nabywania po ukończeniu kształcenia, integracji stosowanych podejść badawczych, utrwalenia wzorów współpracy międzyinstytucjonalnej na poziomie krajowym i regionalnym oraz większej spójności podejmowanych działań, także w ramach interwencji UE. Model koordynacji powinien zostać wypracowany z udziałem różnych grup interesariuszy.[[271]](#footnote-271)
2. Potrzeba uspójnienia metodyki pomiaru i analizy obszaru, w szczególności udziału osób dorosłych w uczeniu się w kontekście dużych rozbieżności między wynikami BAEL i BKL. Dodatkowo, potrzeba większego uwzględniania w badaniach nowych form uczenia się dorosłych (np. w miejscu pracy) wykraczających poza tradycyjnie rozumiany obszar kształcenia i szkolenia.
3. Potrzeba aktualizacji Zintegrowanej Strategii Umiejętności z dokumentu o charakterze otwartym, zapraszającym do działania, w kierunku dokumentu w większym stopniu operacyjnego, z jasno przypisanym podziałem zadań i odpowiedzialności. Dodatkowo, potrzeba rozszerzenia ZSU uwzględniającego w większym stopniu obszar umiejętności cyfrowych oraz obszar migrantów.
4. Potrzeba całościowego audytu systemu wspierającego potwierdzanie i nadawanie kwalifikacji w celu przeciwdziałania ryzyku jego niskiej użyteczności i marginalizacji. [[272]](#footnote-272)

Drugą grupę wyzwań dotyczących specyfiki realizowanych projektów w obszarze uczenia się dorosłych stanowią:

1. Potrzeba rozwoju miejsc aktywizujących osoby dorosłe do uczenia się na bazie wypracowanego modelu LOWE oraz wdrożenia mechanizmów w większym stopniu zapewniającego ich trwałość po zakończeniu projektów.
2. Potrzeba uelastycznienia zakresu wsparcia edukacyjnego dla osób dorosłych, realizowanego do tej pory w ramach RPO, szerzej niż tylko obejmującego rozwój kompetencji językowych oraz cyfrowych. Należy w zdecydowanie większym stopniu dać możliwość wyboru obszaru kształcenia uczestnikom projektów przyjmując, że ich wybory są racjonalne i podyktowane aktualną sytuacją zawodowo-ekonomiczną.
3. Potrzeba intensyfikacji doradztwa edukacyjno-zawodowego, być może jako obligatoryjnego komponentu w projektach wspierających edukację osób dorosłych, w celu zwiększenia motywacji do udziału w projekcie oraz zwiększania dostępu do wiedzy o istniejącej ofercie edukacyjnej.
4. Potrzeba odbiurokratyzowania projektów realizowanych w obszarze edukacji osób dorosłych ułatwiająca ich realizację mniej doświadczonym beneficjentom.

## Podsumowanie wyników badania w obszarze uczenia się dorosłych

*Rysunek 15. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru uczenia się dorosłych*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badania*

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że **interwencja w obszarze kształcenia i szkolenia na poziomie uczenia się osób dorosłych miała w znacznej mierze charakter spójny i logicznie uporządkowany** koncentrując się dwóch głównych aspektach: 1) zaprojektowaniu i wdrożeniu rozwiązań prowadzących do większej aktywności edukacyjnej dorosłych Polek i Polaków, 2) finansowaniu działań edukacyjno-szkoleniowych oraz rozwiązań wspierających jakość usług edukacyjnych. Dodatkowym elementem interwencji było finansowanie różnych form uczenia się osób dorosłych wspierających realizację celów w innych obszarach, w szczególności: aktywizacji zawodowej i aktywnej integracji.

Należy podkreślić **wysoką trafność** interwencji – cele działań były adekwatne do diagnozy potrzeb i problemów w obszarze uczenia się osób dorosłych przedstawionych w Umowie Partnerstwa. **Wpływ** **interwencji** na poprawę sytuacji w analizowanym obszarze pozostaje **znaczący,** niemniej należy zaznaczyć, iż dokładna ocena w tym zakresie pozostaje utrudniona m.in. z powodu rozbieżności w sposobie pomiaru i wartości kluczowych wskaźników BAEL i BKL. **Skuteczność** **działań należy ocenić jako względnie wysoką,** chociaż ocena na poziomie wdrażania szczegółowych rozwiązań i osiągniętych efektów bezpośrednich pozostaje mocno zróżnicowana. Z kolei **użyteczność** rozumiana jako ocena całości rzeczywistych efektów oraz stopnia zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dorosłych Polek i Polaków pozostaje **na poziomie umiarkowanym** – w największym stopniu odpowiada za to niska dotychczasowa użyteczność ZSK/ZRK oraz finansowanie rozwoju kompetencji językowych i ICT w ramach RPO w małym stopniu dopasowane do potrzeb odbiorców. Wreszcie **trwałość interwencji należy uznać raczej za niską –** w przypadku wielu działań istnieje poważne ryzyko, że bez wsparcia środków unijnych działania te nie będą realizowane, a w najlepszym wypadku zostaną mocno ograniczone.

Podsumowując należy stwierdzić, iż w obszarze kształcenia i szkolenia, na poziomie uczenia się osób dorosłych, interwencja realizowana w ramach polityki spójności w latach 2014-2020 miała kluczowe znaczenie dla ożywiania działań, które bez środków unijnych prawdopodobnie nie byłyby realizowane. **Największym problemem analizowanego aspektu uczenia się przez całe życie, czyli edukacji osób dorosłych, wykraczającym poza wpływ realizowanej w latach 2014-2020 interwencji, pozostaje bowiem niewystarczający poziom koordynacji działań spowodowany brakiem instytucji koordynującej.**

# Podsumowanie

***Nakłady***

Ogólna wartość interwencji w obszarze edukacji i kształcenia w badanym okresie wyniosła około 43 mld PLN, co stanowi około 7,2% wartości całości interwencji polityki spójności w Polsce. Najwięcej środków wydatkowano w obszarze uczenia się dorosłych (około 19,9 mld PLN), a następnie w obszarze kształcenia zawodowego (8 mld PLN) i szkolnictwa wyższego (7,3 mld PLN). Stosunkowo mniejsze nakłady poniesione zostały w obszarze edukacji ogólnej (6,2 mld PLN) oraz przedszkolnej (3,8 mld PLN)[[273]](#footnote-273). Łącznie dofinansowanych zostało blisko 28 tys. projektów. Pomimo dużej wartości wsparcia w ujęciu bezwzględnym środki wydatkowane w ramach projektów unijnych stanowią niewielki (kilku procentowy) udział całości nakładów na edukację w Polsce[[274]](#footnote-274).

***Trafność***

Interwencję uznać można za zasadniczo trafnie ukierunkowaną i właściwie adresującą potrzeby i wyzwania w obszarze edukacji i kształcenia. Odbiorcy wsparcia zostali trafnie dobrani, a zaplanowane w ramach poszczególnych obszarów instrumenty wynikały logicznie z potrzeb i wyzwań zidentyfikowanych na etapie diagnostycznym, także na poziomie lokalnym. W toku wdrażania interwencja była właściwie dostosowywana do zmieniających się na bieżąco uwarunkowań (np. w obszarze edukacji przedszkolnej, gdzie na końcowym etapie wdrażania w części regionów wsparcie koncentrowało się bardziej na podnoszeniu jakości usług). Należy jednak podkreślić, że pomimo swojej ogólnej trafności, interwencja funduszy unijnych ze względu na swój ograniczony zakres nie obejmuje dużej części istotnych problemów systemów edukacji takich jak np. zbyt obszerne podstawy programowe, czy też niskie wynagrodzenia nauczycieli i innych pracowników szkół. Ogólna pozytywna ocena trafności wsparcia znajduje potwierdzenie w wynikach badania ankietowego, gdzie de facto wszyscy beneficjenci deklarują, że wsparcie programów unijnych było raczej (62%) lub zdecydowanie (36%) dopasowane do ich potrzeb. Najwyższą trafność wsparcia w stosunku do potrzeb deklarują beneficjenci realizujący projekty w obszarze kształcenia zawodowego i edukacji przedszkolnej (odpowiednio 47% i 45% z nich twierdzi, że wsparcie unijne było zdecydowanie trafnie dopasowane do ich potrzeb).

***Efekty - edukacja przedszkolna***

W obszarze edukacji przedszkolnej, w ramach projektów EFS utworzono 76,6 tys. nowych miejsc wychowania przedszkolnego spośród których zdecydowana większość jest trwała i efektywnie wykorzystywana (w szczególności w przypadku projektów realizowanych przez gminy). Analiza kontrfaktyczna wykazała istotny wpływ analizowanej interwencji na zwiększenie dostępu do wychowania przedszkolnego. Interwencja w zauważalnym stopniu przyczyniła się do zniwelowania różnic pomiędzy regionami w zakresie dostępu do wychowania przedszkolnego. Interwencja była szczególnie istotna dla zwiększenia dostępności wychowania przedszkolnego w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich.

Oferowane usługi edukacji przedszkolnej w OWP wspartych w ramach projektów są dostępne/dopasowane do potrzeb mieszkańców. Przeprowadzona analiza potwierdza istotny wpływ polityki spójności na poprawę jakości wychowania przedszkolnego.

W ok. 20% analizowanych przypadków brak dostępu do OWP wspartych w ramach projektu doprowadziłby do ograniczenia aktywności zawodowej rodziców lub innych członków rodziny dziecka, które uzyskało dostęp do wychowania przedszkolnego.

***Efekty - edukacja ogólna***

Interwencja w obszarze edukacji ogólnej pozwoliła na poprawę infrastruktury oraz wyposażenia szkół, choć skala tego typu interwencji, w stosunku do bardzo dużych potrzeb zgłaszanych przez organy prowadzące, była zdecydowanie niewystarczająca. Dzięki inwestycjom w infrastrukturę i wyposażenie szkół ogólnych poprawiła się jakość i dostępność (dla osób z niepełnosprawnościami) edukacji ogólnej.

Łączna liczba uczniów objętych wsparciem w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych w ramach zajęć dodatkowych to ok. 1,6 mln osób. Jakość tych zajęć była zadowalająca, a same zajęcia ocenić należy jako skuteczne w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych. Trwałość zajęć dodatkowych, rozumianą jako ich dalszą realizację w szkołach po zakończeniu projektów, ocenić należy jako raczej niską.

Brak jest dowodów na skuteczność stypendiów w zakresie zwiększenia motywacji uczniów do osiągania wysokich wyników edukacyjnych.

Ok. 145 tys. nauczycieli brało udział w doskonaleniu zawodowym dzięki projektom zrealizowanym w ramach RPO. Ten typ interwencji należy uznać za skuteczny w zakresie podniesienia kompetencji/kwalifikacji nauczycieli. Niemniej jednak ok. 1/3 wspartych nauczycieli nie wykorzystuje ich w praktyce pracy dydaktycznej. W warunkach nadmiernie rozbudowanej podstawy programowej praktyczne zastosowanie przez nauczycieli nabywanych kompetencji jest utrudnione i tylko w umiarkowanym stopniu przyczynia się do poprawy jakości edukacji ogólnej.

Analiza statystyczna wykazała nieznaczny wpływ interwencji w ramach polityki spójności na jakość edukacji ogólnej odzwierciedloną wynikami egzaminów zewnętrznych z matematyki.

Interwencję w ramach PO WER uznać można za trafną i potencjalnie skuteczną. Jednocześnie należy mieć na względzie, że niektóre z wypracowanych rozwiązań (materiały, narzędzia, modele itd.) nie zostały jeszcze w dostatecznym stopniu wdrożone do systemu edukacji.

***Efekty - kształcenie zawodowe***

Spośród wszystkich obszarów edukacji wspieranych w ramach RPO, kształcenie zawodowe traktowane było priorytetowo przez większość IZ RPO.

Poprawie uległa infrastruktura oraz doposażenie szkół zawodowych, choć skala tego typu interwencji, w stosunku do bardzo dużych potrzeb zgłaszanych przez organy prowadzące, była zdecydowanie niewystarczająca.

Skuteczność projektów EFS w ramach RPO w zakresie poprawy sytuacji na rynku pracy uczniów/absolwentów szkół zawodowych ocenić należy jako dość wysoką. Efekt ten osiągnięto zarówno dzięki stażom, jak i zajęciom dodatkowym organizowanym w ramach projektów, w tym zwłaszcza szkoleń/kursów specjalistycznych umożliwiających zdobycie dodatkowych kwalifikacji.

Projekty zrealizowane w ramach RPO nie przyczyniły się istotnie do wdrożenia trwałych zmian w ofercie kształcenia zawodowego w poszczególnych szkołach/placówkach objętych wsparciem. W szczególności nie przyczyniły się one do wygaszenia kształcenia w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych. Nieco częściej zaobserwować można zmiany w postaci rozpoczęcia kształcenia w nowych zawodach wskutek pozyskania przez szkołę/placówkę kształcenia zawodowego zasobów (przeszkolona kadra nauczycielska, odpowiednia infrastruktura i doposażenie) w wyniku udziału w projekcie. Większe znaczenie w zakresie dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy mogą mieć potencjalnie działania podejmowane z poziomu krajowego. W szczególności dot. to działań w ramach PO WER: zróżnicowanie poziomu finansowania kształcenia zawodowego, a także rozwój doradztwa zawodowego i działania takie jak stworzenie systemu monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych.

Projekty w ramach RPO przyczyniły się do poprawy jakości kształcenia zawodowego najczęściej w obrębie zawodów/kwalifikacji, które były już oferowane przez szkoły zawodowe objęte wsparciem jeszcze przed ich przystąpieniem do projektów.

Interwencja przyczyniła się w umiarkowanym stopniu do zacieśnienia współpracy szkół zawodowych z pracodawcami, zarówno na poziomie krajowym (PO WER), jak i lokalnym. Jak do tej pory, współpraca szkół prowadzących kształcenie zawodowe ze szkołami wyższymi jest bardzo rzadko praktykowana.

***Efekty - szkolnictwo wyższe***

W obszarze szkolnictwa wyższego wsparcie udzielone zostało głównie w ramach programu POWER (93% wartości interwencji). Dofinansowane projekty polegały na realizacji nowych lub dostosowywanych do potrzeb społeczno- ekonomicznych programów kształcenia i programów rozwoju kompetencji studentów, podnoszeniu kompetencji kadr uczelni, wprowadzaniu zmian w zarządzaniu procesem kształcenia oraz na zwiększaniu poziomu umiędzynarodowienia uczelni. Połowa nakładów przeznaczona została na wsparcie kompleksowych programów rozwoju uczelni wdrażanych w ramach projektów zintegrowanych w Działaniu 3.5 POWER. Zakładane efekty bezpośrednie interwencji zostały osiągnięte. Wartości docelowe produktów i rezultatów zostały znacznie przekroczone.

Wsparcie przyczyniło się do wzrostu liczby studentów oraz pracowników uczelni biorących udział w programach podnoszenia kompetencji. Interwencja przełożyła się na wzrost kompetencji studentów. Dzięki wsparciu EFS ponad 400 tys. studentów podniosło kompetencje. Szczególną wartość dodaną stanowiły komponenty praktyczne realizowanych projektów takie jak staże, kursy i zajęcia realizowane we współpracy z pracodawcami. Interwencja trafnie adresowała potrzeby uczelni (w szczególności dzięki możliwości realizacji projektów zintegrowanych) i uzupełniała swoim zakresem standardowe działania finansowane z ich budżetów. Zdecydowana większość beneficjentów (96%) deklaruje, że bez wsparcia unijnego nie udałoby się osiągnąć porównywalnych efektów, głównie z powodu ograniczeń finansowych. Interwencja przyczynia się do lepszego dostosowania oferty edukacyjnej uczelni do potrzeb rynku pracy. Jednak ze względu na fakt, że interwencje w obszarze szkolnictwa wyższego wdrażane były co do zasady w okresie sprzyjającej koniunktury gospodarczej z wysokim popytem na pracę („rynek pracownika”), sytuacja zawodowa absolwentów uczelni wyższych nieuczestniczących w projektach jest zbliżona do sytuacji zawodowej uczestników projektów. Jedyna widoczna różnica obserwowana jest w zakresie szybkości znajdowania pracy przez absolwentów. Uczestnicy projektów unijnych podejmowali pracę średnio o około 2-3 miesiące szybciej niż absolwenci nieuczestniczący w projektach.

Beneficjenci w obszarze szkolnictwa wyższego częściej niż pozostali beneficjenci doświadczali trudności w realizacji projektów (31% uczelni deklaruje wystąpienie trudności, podczas gdy dla ogółu beneficjentów projektów edukacyjnych odsetek ten wynosi 18%). Obok negatywnych skutków pandemii były to trudności z rekrutacją uczestników, problemy z osiągnięciem wskaźników rezultatu w zakresie liczby absolwentów kończących studia, zbyt duże obciążenia administracyjne związane ze sprawozdawczością na poziomie uczestników, wydłużające się procedury związane z zamówieniami publicznymi oraz wzrost cen towarów i usług. Najczęściej wskazywanym przez uczelnie postulatem w zakresie usprawnień była potrzeba uelastycznienia i uproszczenia zasad i procedur wprowadzania zmian do projektów.

***Efekty - uczenie się dorosłych***

Interwencja w obszarze uczenia się osób dorosłych miała charakter spójny i logicznie uporządkowany koncentrując się dwóch głównych aspektach: 1) zaprojektowaniu i wdrożeniu rozwiązań prowadzących do większej aktywności edukacyjnej osób dorosłych, 2) finansowaniu działań edukacyjno-szkoleniowych oraz rozwiązań wspierających jakość usług edukacyjnych. Dodatkowym elementem interwencji było finansowanie różnych form uczenia się osób dorosłych wspierających realizację celów w innych obszarach, w szczególności: aktywizacji zawodowej i aktywnej integracji. Wsparcie miało charakter bardzo rozproszony i było udzielane w ramach programów: krajowych, regionalnych, współpracy transgranicznej, jak i wykraczających aktualnie poza politykę spójności (np. PROW). Blisko połowa wartości wsparcia udzielona została w ramach programów regionalnych, a 40% w ramach POWER.

Interwencja charakteryzowała się wysoką trafnością – cele działań były adekwatne do diagnozy potrzeb i problemów w obszarze uczenia się osób dorosłych przedstawionych w Umowie Partnerstwa. Wpływ interwencji na poprawę sytuacji w analizowanym obszarze pozostaje znaczący, niemniej należy zaznaczyć, iż dokładna ocena w tym zakresie pozostaje utrudniona m.in. z powodu rozbieżności w sposobie pomiaru i wartości kluczowych wskaźników BAEL i BKL. Skuteczność działań należy ocenić jako względnie wysoką, chociaż ocena na poziomie wdrażania szczegółowych rozwiązań i osiągniętych efektów bezpośrednich pozostaje mocno zróżnicowana. Z kolei użyteczność rozumiana jako ocena całości rzeczywistych efektów oraz stopnia zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dorosłych pozostaje na poziomie umiarkowanym. W największym stopniu odpowiada za to niska dotychczasowa użyteczność ZSK/ZRK oraz finansowanie rozwoju kompetencji językowych i ICT w ramach RPO w małym stopniu dopasowane do potrzeb odbiorców. Wreszcie trwałość interwencji należy uznać raczej za potencjalnie niską – w przypadku wielu działań istnieje poważne ryzyko, że bez wsparcia środków unijnych działania te nie będą realizowane, a w najlepszym wypadku zostaną mocno ograniczone. Interwencja realizowana w ramach polityki spójności w latach 2014-2020 w obszarze uczenia się dorosłych miała kluczowe znaczenie dla ożywiania działań, które bez środków unijnych prawdopodobnie nie byłyby realizowane.

***COVID-19***

Istotnym uwarunkowaniem i jednocześnie jedną z głównych barier dla wdrażania interwencji w obszarze edukacji i kształcenia była pandemia COVID-19 (lata 2020-2021). Pandemia czasowo wstrzymywała i w konsekwencji opóźniała realizację projektów. Część zadań realizowana była zdalnie. Negatywne konsekwencje pandemii COVID-19 wyraźnie różnicowały się w zależności od obszaru. Wyniki badania ankietowego wskazują, że największy negatywny wpływ pandemii odnotowany został w przypadku projektów realizowanych w obszarze szkolnictwa wyższego (45% beneficjentów wskazuje na znaczący negatywny wpływ pandemii na realizację projektów), najmniejszy zaś w przypadku edukacji przedszkolnej (16%). Szczególnie trudna sytuacja szkół wyższych wynikała ze specyfiki projektów realizowanych przez uczelnie. Czasowe zamknięcie szkół wyższych i przejście na nauczanie zdalne skutkowało problemami z rekrutacją i obniżało motywację studentów do kontynuacji uczestnictwa w projektach. Pandemia szczególnie negatywnie oddziaływała na te elementy projektów, które stanowiły ich główną wartość dodaną, czyli na praktyki, staże zawodowe, czy zajęcia warsztatowe z pracodawcami, których realizacja była w tym okresie niemożliwa lub bardzo utrudniona. Należy jednak podkreślić, że oddziaływanie pandemii COVID-19 miało charakter przejściowy i nie wpłynęło negatywnie na końcową skuteczność interwencji (rozumianą jako osiągnięcie zakładanych celów i wskaźników).

***Komplementarność***

Zdecydowana większość beneficjentów (70%) realizowała inne komplementarne projekty z zakresu edukacji i kształcenia. Największy udział projektów komplementarnych odnotowano w obszarze szkolnictwa wyższego (86% uczelni deklaruje realizację komplementarnych projektów). Były to w większości projekty dofinansowane w ramach III OP POWER. Uczelnie powszechnie deklarują zachodzenie wzajemnych pozytywnych relacji także z przedsięwzięciami finansowanymi z innych źródeł, w tym w szczególności w ramach programów Erasmus i Horyzont. Wysoki udział beneficjentów realizujących projekty komplementarne obserwowany jest także w przypadku szkolnictwa zawodowego (80% beneficjentów). Wyniki badania wskazują jednak, że komplementarność projektów unijnych realizowanych w obszarze edukacji zachodziła głównie pomiędzy projektami dofinansowanymi z EFS w ramach programów krajowych (POWER, POKL) i regionalnych (RPO). Choć beneficjenci deklarują zachodzenie komplementarności pomiędzy projektami EFRR i EFS, to jednak w większości przypadków, w szczególności w obszarze edukacji przedszkolnej i ogólnej, osiągnięcie komplementarności było utrudnione ze względu na brak możliwości czasowego zgrania realizacji obydwu typów projektów oraz trudności w realizacji projektów zintegrowanych.

***Wyzwania***

Głównym wyzwaniem w obszarze wychowania przedszkolnego jest aktualnie zwiększenie jakości wychowania przedszkolnego, w tym w szczególności w zakresie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Problemem jest także znaczące obciążenie budżetów gmin kosztami wychowania przedszkolnego oraz znalezienie nauczycieli i innych specjalistów do pracy w OWP, przede wszystkim z powodu niskich płac.

W badaniu zidentyfikowano szereg wyzwań w obszarze edukacji ogólnej, są to m.in.: poprawa kondycji psychicznej dzieci młodzieży, dostosowanie kształcenia w szkołach ogólnodostępnych do potrzeb wzrastającej liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, w tym uczniów-imigrantów.

Najistotniejszym wyzwaniem w obszarze kształcenia zawodowego, jest zaś przyciągnięcie do pracy i utrzymanie w szkołach zawodowych nauczycieli.

W przypadku szkolnictwa wyższego jako główne wyzwanie wskazywana jest potrzeba stałego dostosowywania się uczelni do dynamicznie zachodzących zmian społeczno- ekonomicznych i technologicznych, a właściwie ich antycypowanie. Do najważniejszych należą w szczególności zmiany technologiczne (zwłaszcza w zakresie rozwoju AI), zmiany w obszarze rozwoju zrównoważonego oraz bezpieczeństwa i ładu międzynarodowego (w tym cyberbezpieczeństwa).

Największym wyzwaniem w obszarze uczenia się osób dorosłych pozostaje – pomimo wdrażania w ramach interwencji różnego rodzaju rozwiązań – niewystarczający poziom koordynacji działań podejmowanych przez różnych interesariuszy.

# Wnioski i rekomendacje

| Lp. | Wniosek | Rekomendacja | Adresat | Sposób wdrożenia | Termin wdrożenia | Klasa | Obszar tematyczny | Program | Bieżący status rekomen-dacji |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Rekomendacje przekrojowe (obejmujące więcej niż jeden obszar) | | | | | | | | | |
|  | Występuje zjawisko napływu dzieci-imigrantów do szkół i placówek w Polsce, które prawdopodobnie będzie się nasilać w przyszłości. System edukacji nie jest odpowiednio dostosowany do przyjęcia imigrantów/pracy w środowisku wielokulturowym. | System edukacji musi zostać przygotowany na zwiększony napływ imigrantów/dzieci i młodzieży z różnych kręgów kulturowych i językowych do szkół i placówek w Polsce. | - IZ FERS,  - MEN,  - IZ programów regionalnych 2027+. | Działania krajowe w ramach FERS:  - Wypracowanie modelu pracy z imigrantami/pracy w środowisku wielokulturowym na każdym etapie edukacji w ramach FERS (jako kontynuacja działań podjętych w ramach Działania FERS.01.04 Rozwój systemu edukacji, typ projektu 3: Badanie rozwiązań i praktyk w systemie oświaty dot. kształcenia dzieci przybywających z zagranicy);  Działania regionalne:  - Wdrożenie modelu przy wsparciu programów regionalnych realizowanych w perspektywie 2027+ (np. finansowanie usług asystenta międzykulturowego, doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym zakresie i innych działań przewidzianych w modelu wypracowanym w ramach FERS) poprzez dopuszczenie do realizacji projektów zakładających wdrożenie modelu w szkołach i placówkach. | - I kw. 2026r. (wypracowanie modelu)  - 2027+ (działania regionalne – wdrożenie modelu) | Horyzontalna | Edukacja (wszystkie obszary) | - FERS,  - Programy regionalne 2027+. |  |
|  | Wyniki badania PISA jednoznacznie wskazują, że uczniowie szkół branżowych I stopnia charakteryzują się bardzo niskim poziomem kompetencji kluczowych.  Znacząco utrudnia to ich wejście i utrzymanie się na rynku pracy. | Wsparcie w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych w ramach projektów EFS+ realizowanych w programach regionalnych powinno być ukierunkowane w znacznej mierze na uczniów branżowych szkół I stopnia. | IZ programów regionalnych. | IZ programów regionalnych powinny wprowadzić mechanizmy ukierunkowujące wsparcie w obszarze rozwijania kompetencji kluczowych uczniów na uczniów branżowych szkół I stopnia np. poprzez stosowanie w naborach kryteriów premiujących dla projektów zakładających objęcie wsparciem w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów branżowych szkół I stopnia (np. zakładających, że stanowić oni będą min. 30% uczestników projektu). | I kw. 2026r. | Programowa operacyjna | Edukacja (edukacja ogólna; kształcenie zawodowe) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2021-2027 |  |
|  | Wdrażanie interwencji w obszarze tworzenia e-materiałów edukacyjnych napotkało na bardzo wiele problemów wynikających z nierzetelnego podejścia wykonawców z sektora przedsiębiorstw do realizacji projektów. Znacznie wyższą jakością charakteryzowały się e-materiały tworzone przez beneficjentów z sektora edukacji (szkół wyższych, PDN), silnie osadzonych w systemie edukacji. | W naborach na projekty w zakresie tworzenia e-materiałów, narzędzi, modeli edukacyjnych powinna premiować beneficjentów silnie osadzonych w systemie edukacji. | IZ/IP FERS | Wprowadzenie odpowiednich kryteriów premiujących w naborach na projekty w zakresie tworzenia e-materiałów.  Rekomendowane jest wspieranie np. poprzez kryteria wyboru projektów beneficjentów z sektora uczelni wyższych oraz publicznych instytucji systemu wspomagania pracy szkoły (PPP, PDN, BP) silnie osadzonych w systemie edukacji. | III kw. 2024 r. | Programowa operacyjna | Edukacja (edukacja ogólna i kształcenie zawodowe) | FERS |  |
|  | Kluczowe wyzwania/problemy w obszarze edukacji na najbliższe lata to:  - Poprawa kondycji psychicznej dzieci młodzieży;  - Duża liczba dzieci/młodzieży ze SPE, w tym z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych;  - Napływ imigrantów do szkół. | W ramach programów regionalnych powinny być w szczególności finansowane usług w zakresie pomocy i profilaktyki psychologiczno-pedagogicznej; usługi asystenta ucznia ze SPE; usługi asystenta międzykulturowego w szkole. | IZ programów regionalnych. | Wskazane jest stosowanie przez IZ kryteriów premiujących dla projektów zakładających wskazane formy wsparcia. | I kw. 2026 r. | Programowa operacyjna | Edukacja (Edukacja przedszkolna, Edukacja ogólna, Kształcenie zawodowe) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2021-2027 |  |
| Wychowanie przedszkolne | | | | | | | | | |
|  | Podejście do pomiaru długoterminowego wskaźnika rezultatu „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują 2 lata po uzyskaniu dofinansowania ze środków EFS [szt.]” nie jest optymalne. Nie funkcjonuje w statystyce publicznej i systemie edukacji pojęcie „miejsca wychowania przedszkolnego”. Znacznie istotniejsza niż instytucjonalna gotowość OWP do świadczenia usług jest zweryfikowanie, po zakończeniu projektu, faktycznego poziomu wykorzystania miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych w projekcie. | Zmiana podejścia do monitorowania trwałości usług/miejsc wychowania przedszkolnego w celu badania faktycznego wykorzystania miejsc w OWP. | - DZF MFiPR,  - KE. | Zmiana definicji operacyjnej wskaźnika rezultatu długoterminowego PLFCR04 „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego, które funkcjonują przez co najmniej 24 miesiące po zakończeniu projektu (sztuki)” na następującą: „Wskaźnik mierzy liczbę miejsc wychowania przedszkolnego utworzonych lub dostosowanych do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami w ramach projektu dofinansowanego z EFS+, które są faktycznie wykorzystywane co najmniej pełne 24 miesiące po zakończeniu projektu. Podana liczba miejsc odpowiada liczbie faktycznie wykorzystywanych (zajętych) miejsc w OWP. Trwałość funkcjonowania nowych lub dostosowanych do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami miejsc przedszkolnych w OWP należy rozumieć jako faktyczne zajęcie tych miejsc przez dzieci korzystające z usług wychowania przedszkolnego. Wartość wskaźnika należy zweryfikować po 24 miesiącach od daty zakończenia projektu”. | 2027+ | Horyzontalna | Edukacja (wychowanie przedszkolne) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2027+ |  |
|  | Problem braku dostępu do miejsc wychowania przedszkolnego został już w znacznej mierze rozwiązany, choć punktowo występują nadal potrzeby ich tworzenia, w tym przede wszystkim w miastach.  Jednocześnie aktualna jest potrzeba podwyższania jakości wychowania przedszkolnego, w tym także poprzez zmniejszanie liczebności oddziałów przedszkolnych poniżej limitu 25 osób. | Należy skoncentrować się na podwyższaniu jakości wychowania przedszkolnego, przy równoczesnym zachowaniu formy wsparcia w postaci tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego. W tym zakresie powinno odejść się od koncentracji interwencji na gminach o najniższym odsetku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (wskaźnik GUS) – nie obrazuje on faktycznego zapotrzebowania na nowe miejsca w OWP. | - IK RP,  - IZ programów regionalnych. | - Redukcja założonych wartości wskaźników dot. utworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego przy okazji przeglądu śródokresowego w regionach, w których jest to zasadne (wynika z przeprowadzonych analiz i prognoz).  - Premiowanie w naborach dot. typu projektu „tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego” tworzenia ich w oddziałach max. 15 lub 20-osobowych.  - Dopuszczenie możliwości realizacji projektów infrastrukturalnych bez tworzenia nowych miejsc wychowania przedszkolnego. | I kw. 2026 r. | Programowa strategiczna | Edukacja (wychowanie przedszkolne) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2021-2027 |  |
|  | Najistotniejszą przyczyną braku pełnego wykorzystania miejsc wychowania przedszkolnego w OWP utworzonych w ramach projektów jest niekorzystna sytuacja demograficzna (mała liczba dzieci w wieku przedszkolnym). | W projektach w zakresie wychowania przedszkolnego szczególnie istotne jest przeprowadzenie lokalnych diagnoz/prognoz demograficznych, w celu ograniczenia ryzyka realizacji projektów (EFRR i EFS) nietrafnych i nieefektywnych. | - MFiPR,  - MEN,  - IZ programów regionalnych. | Działania krajowe w ramach FERS:  - Opracowanie standardu lokalnej diagnozy/prognozy zapotrzebowania na usługi wychowania przedszkolnego dołączanej do wniosku o dofinansowanie projektu.  Działania regionalne:  - Zwrócenie przez IZ/IP szczególnej uwagi na rzetelność analizy sytuacji demograficznej/aktualnego i prognozowanego zapotrzebowania na usługi OWP w społeczności lokalnej poprzez wprowadzenie do programu szkoleń dla członków KOP oceniających wnioski o dofinansowanie projektu w obszarze wychowania przedszkolnego elementów odnoszących się do analizy diagnoz/prognoz zapotrzebowania na miejsca wychowania przedszkolnego.  - Wsparcie IZ/IP RP dla wnioskodawców w zakresie sporządzenia diagnozy i prognozy dołączanej do wniosku o dofinansowanie (np. poprzez upowszechnianie standardu lokalnej diagnozy/prognozy zapotrzebowania na usługi wychowania przedszkolnego). | I kw. 2026 r. (działania krajowe - opracowanie standardu)  2027+ (działania regionalne) | Programowa strategiczna | Edukacja (wychowanie przedszkolne) | - FERS,  - Programy regionalne realizowane w perspektywie 2027+ |  |
| Edukacja ogólna | | | | | | | | | |
|  | Niektóre gminy o bardzo niskim potencjale instytucjonalnym, charakteryzujące się także relatywnie złą sytuacją w obszarze edukacji, nie aplikowały o wsparcie w ramach RPO, pomimo stosowania preferencji dla takich beneficjentów. | Dopuszczenie do realizacji projektów EFS w obszarze edukacji w trybie niekonkurencyjnym w ramach programów regionalnych – daje to możliwość objęcia wsparciem tych gmin, w których potrzeby w zakresie edukacji ogólnej są najwyższe, a równocześnie ich potencjał jest zbyt niski, by były w stanie pozyskać środki w trybie konkurencyjnym. | IZ programów regionalnych. | IZ programów regionalnych, w przypadku zidentyfikowania wskazanego problemu (brak aktywności w zakresie ubiegania się o środki w obszarze edukacji ogólnej przez najsłabsze instytucjonalnie gminy) powinny wprowadzić, obok trybu konkurencyjnego, także tryb niekonkurencyjny naboru projektów EFS w obszarze edukacji ogólnej, a następnie rozważyć realizację dużych projektów (samorząd województwa jako beneficjent). Projekty te powinny być zorientowane na wsparcie szkół podstawowych z gmin, które były nieaktywne w zakresie ubiegania się o środki w tym obszarze w perspektywie finansowej 2014-2020 oraz 2021-2027 i równocześnie osiągają słabe wyniki edukacyjne. Projekty tego typu mają strategiczne znaczenie dla społeczno-gospodarczego rozwoju regionu poprzez wyrównanie szans edukacyjnych w regionie. | I kw. 2026 r. | Programowa strategiczna | Edukacja (edukacja ogólna/ podstawowa) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2021-2027 |  |
|  | Rośnie obciążenie JST kosztami edukacji ogólnej. Nieefektywne kosztowo jest w szczególności utrzymywanie w gminach małych szkół podstawowych z bardzo małymi oddziałami szkolnymi. Jednocześnie gminy napotykają na poważne problemy z dostosowaniem sieci szkół do potrzeb i możliwości ich sfinansowania (przede wszystkim opór mieszkańców przed likwidacją małych szkół wiejskich). Małe szkoły wiejskie stanowią równocześnie w niektórych przypadkach centra aktywności społeczności lokalnych. | Wsparcie gmin w zakresie zarządzania edukacją w aspekcie organizacyjnym i finansowym. | - MFiPR,  - MEN, | W ramach FERS (Działanie FERS.01.04 Rozwój systemu edukacji, typ projektu 1) należy zaplanować projekt ukierunkowany na wsparcie JST, w ramach którego oferowane byłoby wsparcie doradcze w zakresie projektowania (np. lokalne prognozy demograficzne, analiza kosztochłonności usług edukacyjnych, wsparcie w podejmowaniu racjonalnych decyzji, uwzględniających także możliwość pełnienia przez małe szkoły wiejskie różnych funkcji w społeczności lokalnej; poszukiwanie źródeł finansowania działalności małych szkół/działalności na bazie infrastruktury mały szkół; wsparcie w zakresie konsultacji społecznych) i wdrażania zmian w obszarze edukacji ogólnej, w tym w zakresie sieci szkół. | I kw. 2026 r. | Programowa operacyjna | Edukacja ogólna (podstawowa) | FERS |  |
| Kształcenie zawodowe | | | | | | | | | |
|  | W wyniku interwencji udało się w niektórych przypadkach trwale rozwinąć ofertę kształcenia w nowych zawodach, dzięki zasobom zdobytym w ramach projektu RPO (przygotowana kadra, odpowiednie wyposażenie i infrastruktura). Projekty zrealizowane w ramach RPO nie przyczyniły się istotnie do wdrożenia trwałych zmian w ofercie kształcenia zawodowego w poszczególnych szkołach/placówkach objętych wsparciem. W szczególności nie przyczyniły się one do wygaszenia kształcenia w tych szkołach/placówkach w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych. | Należy wzmocnić obszar doradztwa zawodowego, zwłaszcza w ostatnich latach szkoły podstawowej, jako metody ograniczenia popytu na kształcenie w zawodach nadwyżkowych/nieperspektywicznych. | IZ programów regionalnych. | Wskazane jest stosowanie kryteriów premiujących dla projektów zakładających realizację doradztwa zawodowego w ostatnich klasach szkoły podstawowej. | IV kw. 2024 r. | Programowa operacyjna | Edukacja (Edukacja ogólna; kształcenie zawodowe) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2021-2027 |  |
| Szkolnictwo wyższe | | | | | | | | | |
|  | Projekty zintegrowane obejmujące zarówno moduły realizacji programów kształcenia i rozwoju praktycznych kompetencji studentów, jak i moduły rozwoju kompetencji kadry dydaktycznej i zmian organizacyjnych trafnie odpowiadają na potrzeby uczelni oraz zwiększają możliwość osiągania trwałych efektów systemowych oraz efektów synergicznych.  Najczęstszym zgłaszanym postulatem jest potrzeba zwiększenia elastyczności i uproszczeń w zakresie wprowadzania zmian do projektów i ich budżetów przy zachowaniu ich głównych celów. | Kontynuacja wsparcia realizacji projektów kompleksowych obejmujących zarówno dostosowywanie i tworzenie nowych programów kształcenia oraz rozwój praktycznych kompetencji studentów, jak i rozwój kompetencji kadry dydaktycznej z jednoczesnym uelastycznieniem i uproszczeniem zasad i procedur wprowadzania zmian do projektów. | IZ/IP FERS | Uwzględnienie w planowanych konkursach możliwości realizacji projektów kompleksowych obejmujących różne aspekty funkcjonowania uczelni.  Zwiększenie zakresu zmian do projektów możliwych do wprowadzenia przez beneficjenta bez konieczności uzyskiwania akceptacji IP (m.in. poprzez zwiększenie limitu wartości środków możliwych do przesunięcia w budżecie projektu pomiędzy zadaniami). | II/III kw. 2024 r. | Programowa operacyjna | Edukacja  (szkolnictwo wyższe) | FERS |  |
| Uczenie się osób dorosłych | | | | | | | | | |
|  | Niewystarczający poziom koordynacji działań w obszarze uczenia się dorosłych oraz różne wizje interesariuszy na czym koordynacja ma polegać.[[275]](#footnote-275) | Ustalenie/ wskazanie koordynatora/ lidera działań dotyczących rozwoju uczenia się osób dorosłych w Polsce oraz partycypacyjne wypracowanie modelu koordynacji (wskazanie koordynatora nie powinno oznaczać przypisania odpowiedzialności za uczenie się dorosłych tylko jednemu podmiotowi, zwalniając z niej pozostałe). | MEN, MNiSW, MRiPS, IZ FERS, inni kluczowi interesariusze w obszarze uczenia się osób dorosłych | - Debata na temat celów i kierunków rozwoju uczenia się osób dorosłych oraz sposobów koordynacji w tym obszarze uwzględniająca udział szerokiego grona interesariuszy.  - Zmiany legislacyjne (jeśli zostaną zaproponowane jako efekt debaty).  - Aktualizacja ZSU w kierunku dokumentu w większym stopniu operacyjnego.  - Opracowanie modelu koordynacji uwzględniającego różnych interesariuszy i realizowane aktualnie przez nich zadania, w taki sposób, aby usprawnić realizację procesów jednocześnie nie zwalniając z odpowiedzialności za nie. | IV kw. 2024r. | Horyzontalna | Edukacja (uczenie się dorosłych) | FERS |  |
|  | Niski dotychczasowy poziom użyteczności i wykorzystania ZSK i ZRK przez różne grupy ostatecznych użytkowników powodujący ryzyko marginalizacji wdrożonych już rozwiązań. | Wdrożenie rozwiązań zapewniających większą użyteczność systemu. | MEN, IBE, IZ FERS | - Audyt systemu pod kątem możliwości i warunków zastosowania rozwiązań zwiększający użyteczności systemu dla ostatecznych odbiorców.  - Wdrożenie działań wynikających z audytu. | II/III kw. 2024r. | Programowa operacyjna | Edukacja (kształcenie zawodowe, uczenie się dorosłych) | FERS |  |
|  | Zbyt wąskie, mało elastyczne i ograniczone koniecznością spełnienia dodatkowych kryteriów wsparcie oferowane w ramach RPO dla osób dorosłych podejmujących działania edukacyjne z własnej inicjatywy. | Znaczące rozszerzenie oferty wsparcia dla osób dorosłych podejmujących działania edukacyjne z własnej inicjatywy. | IZ MFiPR, IZ/IP regionalne | - Dopuszczenie w realizowanych projektach różnych zakresów tematycznych oraz różnych form wsparcia dla osób dorosłych, które z własnej inicjatyw podejmują działania edukacyjne.  - Uzupełnienie wsparcia o komponent doradztwa edukacyjno-zawodowego.  - Zastosowanie podejścia popytowego z wykorzystaniem BUR. | II/III kw. 2024r. | Programowa operacyjna | Edukacja (uczenie się dorosłych) | Programy regionalne realizowane w perspektywie 2021-2027 |  |

# Spis infografik

[*Infografika 1. Projekty w zakresie edukacji i kształcenia, wsparte w perspektywie 2014-2020* 17](#_Toc159273585)

[Infografika 2. Obszar edukacji przedszkolnej – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020 27](#_Toc159273586)

[Infografika 3. Obszar edukacji ogólnej – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020 63](#_Toc159273587)

[*Infografika 4. Obszar kształcenia zawodowego – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020* 108](#_Toc159273588)

[Infografika 5. Obszar szkolnictwa wyższego – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020 139](#_Toc159273589)

[*Infografika 6. Obszar uczenia się dorosłych – projekty wsparte w perspektywie 2014-2020* 179](#_Toc159273590)

# Spis rysunków

[Rysunek 1. Wsparte w ramach perspektywy 2014-2020 gminy, na których tworzone były nowe miejsca przedszkolne (lewy panel). Gminy wiejskie i miejsko-wiejskie, z wyróżnieniem wspartych gmin oraz dobranych gmin kontrolnych (prawy panel) 15](#_Toc159271214)

[Rysunek 2. Realizacja projektów w zakresie edukacji i kształcenia wg województw 18](#_Toc159271215)

[Rysunek 3. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru edukacji przedszkolnej 54](#_Toc159271216)

[Rysunek 4. Schemat logiczny dla obszaru edukacji ogólnej 62](#_Toc159271217)

[Rysunek 5. Realizacja projektów w zakresie edukacji ogólnej, wg województw 64](#_Toc159271218)

[Rysunek 6. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru edukacji ogólnej 98](#_Toc159271219)

[Rysunek 7. Schemat logiczny dla obszaru kształcenia zawodowego 107](#_Toc159271220)

[Rysunek 8. Realizacja projektów w zakresie kształcenia zawodowego, wg województw 109](#_Toc159271221)

[Rysunek 9. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru kształcenia zawodowego 132](#_Toc159271222)

[Rysunek 10. Schemat logiczny dla obszaru szkolnictwa wyższego 138](#_Toc159271223)

[Rysunek 11. Realizacja projektów w zakresie szkolnictwa wyższego, wg województw 140](#_Toc159271224)

[Rysunek 12. Schemat logiczny dla obszaru szkolnictwa wyższego – po weryfikacji teorii zmiany 170](#_Toc159271225)

[Rysunek 13. Schemat logiczny dla edukacji osób dorosłych 178](#_Toc159271226)

[Rysunek 14. Realizacja projektów w zakresie uczenia się dorosłych, wg województw 180](#_Toc159271227)

[Rysunek 15. Zweryfikowana teoria interwencji dla obszaru uczenia się dorosłych 214](#_Toc159271228)

# Spis tabel

[Tabela 1. Zakres interwencji w obszarze wychowania przedszkolnego objęty badaniem 24](#_Toc159271202)

[Tabela 2. Zakres interwencji w obszarze edukacji ogólnej objęty badaniem 59](#_Toc159271203)

[Tabela 3. Zakres interwencji w obszarze kształcenia zawodowego objęty badaniem 103](#_Toc159271204)

[Tabela 4. Przedmiotowy zakres interwencji w obszarze szkolnictwa wyższego 136](#_Toc159271205)

[Tabela 5. Stopień realizacji wskaźników produktu odnoszących się do liczby osób objętych wsparciem w zakresie podnoszenia kompetencji w obszarze szkolnictwa wyższego 146](#_Toc159271206)

[Tabela 6. Stopień realizacji wskaźników rezultatu odnoszących się do podnoszenia kompetencji w wyniku realizacji projektów w obszarze szkolnictwa wyższego 149](#_Toc159271207)

[Tabela 7. Stopień realizacji wskaźników produktu odnoszących się do liczby pracowników uczelni objętych wsparciem w zakresie podnoszenia kompetencji 150](#_Toc159271208)

[Tabela 8. Stopień realizacji wskaźników rezultatu odnoszących się do podnoszenia kompetencji kadry uczelni i zmian zarządczych w wyniku realizacji projektów w obszarze szkolnictwa wyższego 152](#_Toc159271209)

[Tabela 9. Stopień realizacji wskaźników odnoszących się do umiędzynarodowienia szkół wyższych 156](#_Toc159271210)

[Tabela 10. Zakres interwencji dla obszaru edukacja osób dorosłych. 175](#_Toc159271211)

[Tabela 11. Wybrane wskaźniki dotyczące LOWE 194](#_Toc159271212)

[Tabela 12. Wartości wybranych wskaźniki realizacji interwencji w ramach CT 10 204](#_Toc159271213)

# Spis wykresów

[Wykres 1. Wartość ogółem projektów w zakresie edukacji i kształcenia, wspartych w perspektywie 2014-2020, wg programów operacyjnych (w mln zł) 19](#_Toc159271161)

[Wykres 2. Projekty wg wybranych obszarów kształcenia 20](#_Toc159271162)

[Wykres 3. Wartość ogółem projektów z obszaru edukacji przedszkolnej, wg programów operacyjnych (w mln zł) 29](#_Toc159271163)

[Wykres 4. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze wychowania przedszkolnego było dopasowane do Państwa potrzeb?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze wychowania przedszkolnego 32](#_Toc159271164)

[Wykres 5. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze wychowania przedszkolnego (n ważnych=442) 32](#_Toc159271165)

[Wykres 6. Liczba dzieci w przedszkolach w Polsce w latach 2014-2022 oraz skumulowana liczba utworzonych miejsc wychowania przedszkolnego w projektach EFS z perspektywy 2014-2020. 34](#_Toc159271166)

[Wykres 7. Lewy panel: średnia liczba dzieci w przedszkolach, w przeliczeniu na gminę. Prawy panel: łączna liczba dzieci w przedszkolach (w tys.) 36](#_Toc159271167)

[Wykres 8. Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym – dzieci w wieku 3-5 lat 37](#_Toc159271168)

[Wykres 9. Obszary tematyczne wyzwań i problemów w zakresie wychowania przedszkolnego wskazywane przez przedstawicieli gmin 53](#_Toc159271169)

[Wykres 10. Wartość ogółem projektów z obszaru edukacji ogólnej, wg programów operacyjnych (w mln zł) 65](#_Toc159271170)

[Wykres 11. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia ogólnego było dopasowane do Państwa potrzeb?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia ogólnego (n ważnych=739) 67](#_Toc159271171)

[Wykres 12. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia ogólnego (n ważnych=742) 67](#_Toc159271172)

[Wykres 13. Obszary tematyczne wyzwań i problemów w zakresie edukacji ogólnej wskazywane przez przedstawicieli gmin (n=641) oraz powiatów (n=131) 96](#_Toc159271173)

[Wykres 14. Wartość ogółem projektów z obszaru kształcenia zawodowego, wg programów operacyjnych (mln zł) 110](#_Toc159271174)

[Wykres 15. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia zawodowego było dopasowane do Państwa potrzeb?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia zawodowego (n ważnych=383) 112](#_Toc159271175)

[Wykres 16. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia zawodowego (n ważnych=384) 112](#_Toc159271176)

[Wykres 17. Obszary tematyczne wyzwań i problemów w zakresie kształcenia zawodowego wskazywane przez przedstawicieli powiatów (n=131) 130](#_Toc159271177)

[Wykres 18. Relacja liczby studentów do liczby ludności w wieku 19–24 lata w Polsce 134](#_Toc159271178)

[Wykres 19. Wartość ogółem projektów z obszaru szkolnictwa wyższego, wg programów operacyjnych (w mln zł) 141](#_Toc159271179)

[Wykres 20. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy bez wsparcia finansowego ze środków unijnych udałoby się osiągnąć porównywalne efekty projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego 142](#_Toc159271180)

[Wykres 21. Odsetek odpowiedzi na pytania "Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia wyższego było dopasowane do Państwa potrzeb?" (panel lewy) oraz „Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była?” (panel prawy) wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego 143](#_Toc159271181)

[Wykres 22. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia, wśród beneficjentów (skala od 0 – zdecydowanie nie polecę do 10 – zdecydowanie polecę) 143](#_Toc159271182)

[Wykres 23. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego 147](#_Toc159271183)

[Wykres 24. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego 151](#_Toc159271184)

[Wykres 25. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego 153](#_Toc159271185)

[Wykres 26. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego 157](#_Toc159271186)

[Wykres 27. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem realizacja Państwa projektu przełożyła się na wystąpienie poniższych efektów" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze szkolnictwa wyższego 159](#_Toc159271187)

[Wykres 28. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny w jakim stopniu zrealizowane w projekcie wsparcie przyczyniło się do stworzenia warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy, wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby 159](#_Toc159271188)

[Wykres 29. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy efekty Państwa projektu są trwałe (nadal widoczne)?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby 160](#_Toc159271189)

[Wykres 30. Odsetek odpowiedzi na pytanie "W jakim zakresie wybuch pandemii COVID-19 miał wpływ na realizację Państwa projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby, w projektach, które były realizowane po wybuchu pandemii 162](#_Toc159271190)

[Wykres 31. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy pojawiły się jakieś problemy, bariery podczas aplikowania o wsparcie lub realizacji projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby 163](#_Toc159271191)

[Wykres 32. Odsetek wskazań w pytaniu "Czy realizowaliście lub realizujecie Państwo projekt/y z zakresu edukacji i kształcenia komplementarne (uzupełniające się) w stosunku do projektu będącego przedmiotem niniejszej ankiety? (wielokrotny wybór)" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby 165](#_Toc159271192)

[Wykres 33. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem należałoby wprowadzić jakieś zmiany w programach unijnych realizowanych w perspektywie finansowej 2021-2027, by osiągnąć lepsze efekty w obszarze edukacji/kształcenia?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze kształcenia wyższego, w porównaniu do całej próby 168](#_Toc159271193)

[Wykres 34. Odsetek dorosłych w UE i w Polsce w wieku 25-64 lata uczestniczących w edukacji (kształceniu i szkoleniu) formalnej i pozaformalnej w okresie 4 tygodni przed badaniem w latach 2014-2022 173](#_Toc159271194)

[Wykres 35. Wartość ogółem projektów z obszaru uczenia się dorosłych, wg programów operacyjnych (w mln zł) 181](#_Toc159271195)

[Wykres 36. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy bez wsparcia finansowego ze środków unijnych udałoby się osiągnąć porównywalne efekty projektu?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych =1416) 183](#_Toc159271196)

[Wykres 37. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wsparcie z programów unijnych w latach 2014-2020 w obszarze kształcenia wyższego było dopasowane do Państwa potrzeb?" beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1370) 183](#_Toc159271197)

[Wykres 38. Odsetek odpowiedzi na pytanie "Czy Pana/i zdaniem wartość finansowego wsparcia projektu ze środków unijnych była:?" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1409) 183](#_Toc159271198)

[Wykres 39. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny na ile prawdopodobne jest, że beneficjent poleci innym osobom i podmiotom skorzystanie z Funduszy Unijnych na realizację podobnego projektu w obszarze kształcenia i szkolenia, wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1036), w porównaniu do całej próby (n ważnych=3095) 184](#_Toc159271199)

[Wykres 40. Średnia ocena (wraz z przedziałem ufności) na skali oceny w jakim stopniu zrealizowane w projekcie wsparcie przyczyniło się do stworzenia warunków do rozwoju społeczeństwa o wysokich kompetencjach zawodowych, poszukiwanych na rynku pracy, wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1372), w porównaniu do całej próby (n ważnych=2795) 206](#_Toc159271200)

[Wykres 41. Odsetek wskazań w pytaniu "Czy realizowaliście lub realizujecie Państwo projekt/y z zakresu edukacji i kształcenia komplementarne (uzupełniające się) w stosunku do projektu będącego przedmiotem niniejszej ankiety? (wielokrotny wybór)" wśród beneficjentów realizujących projekty w obszarze uczenia dorosłych (n ważnych=1457), w porównaniu do całej próby (n ważnych=3095) 210](#_Toc159271201)

# Bibliografia

*Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą obszarów interwencji EFS Raport końcowy, MFiPR, 2020*

*Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego, NCBR, 2019*

*Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku, PARP, 2014*

*Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy 2022/2021, PARP, 2022*

*Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J. Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania PISA 2022, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023*

*Cudzoziemcy studenci i pracownicy polskich uczelni w roku akademickim 2021/2022, NAWA, 2022*

*Edukacja dorosłych w regionach. Raport z wywiadów eksperckich, IBE, 2022*

*Ewaluacja dotycząca wsparcia sektora przedsiębiorstw w ramach RPO WSL 2014-2020, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2020*

*Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018*

*Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, NCBR, 2019*

*Ewaluacja mid-term postępu rzeczowego i finansowego Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 (PO WER) oraz wyliczenie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego, MIiR, 2019*

*Ewaluacja skuteczności projektów pozakonkursowych w ramach poddziałania 8.3.3 "Czas zawodowców BIS - zawodowa Wielkopolska" oraz poddziałania 8.1.3 "Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@ 2020", 2020*

*Ewaluacja sposobu, w jaki wsparcie w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Śląskiego na lata 2014- 2020 przyczyniło się do osiągnięcia celów w ramach osi priorytetowej VII Regionalny rynek pracy, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2020*

*Ewaluacja „Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i rynek usług rozwojowych oraz ocena podmiotowych systemów finansowania – etap II”, PARP, 2020*

*Ewaluacja wpływu interwencji w ramach 8 Osi Priorytetowej RPO Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020 na zatrudnienie na małopolskim rynku pracy - komponent 2, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, 2020*

*Ewaluacja wsparcia doradztwa zawodowego w obszarze oświaty. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER, 2022*

*Ewaluacja wsparcia pozaszkolnych form kształcenia dorosłych. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER, 2023*

*Główny Urząd Statystyczny – Bank Danych Lokalnych*

*Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2030, regionalne i lokalne strategie rozwoju;*

*Krajowe i Regionalne Programy Operacyjne oraz Szczegółowe Opisy Osi Priorytetowych tych programów na lata 2014-2020;*

*Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS – RAPORT KOŃCOWY, MIiR, 2019*

*Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS – RAPORT CZĄSTKOWY 2018, MIiR, 2018*

*Metodologia badania Bilans Kapitału Ludzkiego 2016-2023, PARP, 2013*

*Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów, NCBR, 2022*

*Ocena funkcjonowania Sektorowych Rad ds. Kompetencji, PARP, 2017*

*Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, NCBR, 2019*

*Ocena potencjału wykorzystania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji przez doradców zawodowych – wyniki badania jakościowego, IBE, 2018*

*Ocena skuteczności i trafności przyjętego modelu finansowania usług rozwojowych w województwie śląskim, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2020*

*Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020, 2018*

*Ocena wpływu wsparcia EFS na poprawę sytuacji pracowników i przedsiębiorstw województwa dolnośląskiego, Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, 2019*

*Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020*

*Ocena wpływu wsparcia kierowanego do osób w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego – Lubuskie 2020, Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, 2018*

*Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 9. i 10. priorytetu Regionalnego Programu Województwa Lubelskiego 2014-2020, Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego, 2021*

*Podsumowanie wsparcia z EFS w obszarze kształcenia przeddyplomowego na kierunkach medycznych, MZ, 2022*

*Program Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021-2027;*

*Programowanie perspektywy finansowej 2014 -2020. Umowa Partnerstwa*

*Programy Europejskiej Współpracy Terytorialnej zarządzane przez Polskę;*

*Programy regionalne na perspektywę 2021-2027;*

*Raport końcowy. Ocena funkcjonowania Sektorowych Rad ds. Kompetencji, PARP, 2020*

*Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1057 z dnia 24 czerwca 2021 r. ustanawiające Europejski Fundusz Społeczny Plus (EFS+) oraz uchylające rozporządzenie (UE) nr 1296/2013;*

*Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1058 z dnia 24 czerwca 2021 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego i Funduszu Spójności;*

*Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1060 z dnia 24 czerwca 2021 r. ustanawiające wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego Plus, Funduszu Spójności, Funduszu na rzecz Sprawiedliwej Transformacji i Europejskiego Funduszu Morskiego, Rybackiego i Akwakultury, a także przepisy finansowe na potrzeby tych funduszy oraz na potrzeby Funduszu Azylu, Migracji i Integracji, Funduszu Bezpieczeństwa Wewnętrznego i Instrumentu Wsparcia Finansowego na rzecz Zarządzania Granicami i Polityki Wizowej;*

*Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 ustanawiające wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności, Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego objętych zakresem wspólnych ram strategicznych oraz ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego i Funduszu Spójności, oraz uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006;*

*Sitek, M. (red.), Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2018 w Polsce, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2019.*

*Sobotka, A., Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich, Warszawa 2011, link, (dostęp: 29.10.2023)*

*Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.);*

*Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 i 2030;*

*Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, Wersja 31*

*Umowa Partnerstwa 2014-2020;*

*Umowa Partnerstwa dla realizacji Polityki Spójności na lata 2021-2027;*

*Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zasadach realizacji programów w zakresie polityki spójności finansowanych w perspektywie finansowej 2014-2020;*

*Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. 2016 poz. 64)*

*Ustawa z dnia 28 kwietnia 2022 r. o zasadach realizacji zadań finansowanych ze środków europejskich w perspektywie finansowej 2021-2027 (Dz.U. z 2022 poz. 1079);*

*Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i dostępność usług rozwojowych świadczonych na rzecz przedsiębiorców i pracowników z uwzględnieniem oddziaływania Podmiotowego Systemu Finansowania, PARP, 2017*

*Wytyczne dotyczące realizacji projektów z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w regionalnych programach na lata 2021-2027;*

*Wytyczne w zakresie ewaluacji polityki spójności na lata 2021-2027;*

*Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020;*

*Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze przystosowania przedsiębiorców i pracowników do zmian na lata 2014-2020;*

*Zeszyt metodologiczny Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, GUS, 2023*

*Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna i szczegółowa);*

# Załączniki

*[Osobne pliki]*

1. Zakres przedmiotowy ewaluacji, sprecyzowany w postaci głównych działań uwzględnionych w analizie, znajduje się w tabelach w każdym z rozdziałów od 4 do 8. [↑](#footnote-ref-1)
2. Wyjątkiem były w tym względzie analizy kontrfaktyczne/przyczynowe (z uwagi na zakres dostępnych danych), które zgodnie z założeniami oferty udało się wykorzystać w ramach dwóch obszarów – edukacji na poziomie przedszkolnym i ogólnym. [↑](#footnote-ref-2)
3. Przekazane bazy obejmowały dane o projektach wchodzących w zakres przedmiotowy badania. Bazy były przekazywane partiami od 28 września do 26 października 2023 r., a zidentyfikowane, niewielkie braki danych uzupełniane na początku listopada 2023 r. [↑](#footnote-ref-3)
4. Populacja, do której skierowano zaproszenie do badania wyniosła n= 13530. Utworzono ją w oparciu o listę unikalnych, istniejących adresów email, przy czym dopuszczono dwukrotne zaproszenie dla beneficjentów, jeśli realizowali więcej niż jeden projekt i trzykrotne w ramach obszaru kształcenia wyższego. [↑](#footnote-ref-4)
5. Do analiz włączono tylko te projekty, które miały na celu utworzenie nowych miejsc przedszkolnych, tj. monitorowały wykonanie wskaźnika: „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w programie [szt.]”. [↑](#footnote-ref-5)
6. Na potrzeby analiz czułości uzyskiwanych wyników testowano modele zawierające od kilku do 12 charakterystyk. Większość danych pochodziła z GUS BDL, ale wykorzystano również wyniki statystyk eksperymentalnych GUS (w zakresie czasu dojazdu). Ponadto wykorzystano dane Ministerstwa Finansów w zakresie dochodów gmin (tzw. wskaźnik G). [↑](#footnote-ref-6)
7. Chodzi o programy: Program Współpracy Interreg V-A Polska – Saksonia; Program Współpracy Interreg V-A Polska – Słowacja; South Baltic Cross-border Co-operation Programme 2014-2020. [↑](#footnote-ref-7)
8. Dofinansowanie obejmuje zarówno dofinansowanie UE (w kwocie ponad 35 250 mln zł, tj. ponad 91% podanej wartości), jak i dofinansowanie krajowe (ponad 3 438 mln zł). [↑](#footnote-ref-8)
9. Przedstawione kwoty zostały obliczone na podstawie danych SL2014 oraz – w części przypadków – urealnione poprzez oszacowanie przybliżonego udziału, jaki w wybranych projektach stanowić mogą wydatki na edukację i kształcenie. Urealnienie zostało dokonane w oparciu o wiedzę ekspercką oraz szacunki beneficjentów z badania CAWI, dot. udziału komponentu kształcenia i szkolenia w obszarze „Uczenie się dorosłych”, w priorytetach inwestycyjnych 8(i) RPO oraz POWER, 8(ii) POWER, 8(iv) POWER, 8(vii) POWER, 9(i) RPO oraz POWER, 9(iv) POWER, 9(v) RPO oraz POWER. Podobne urealnienie zastosowano w przypadku projektów finansowanych w ramach pomocy technicznej poszczególnych programów operacyjnych (w tym POPT). [↑](#footnote-ref-9)
10. Część projektów realizowana była w więcej niż w jednym województwie, w tym blisko 3,2 tys. (11% ogółu projektów) realizowana była w całym kraju. Dlatego suma przedstawionych na mapie wartości jest większa od 100%. Ponadto projekty EWT (niecałe 0,4% wszystkich projektów) realizowane były również w innych krajach – nie zostały one wykazane na przedstawionych mapach. [↑](#footnote-ref-10)
11. Przedstawione kwoty uwzględniają urealnienie wydatków na edukację i kształcenie w projektach przypisanych do obszaru „Uczenie się dorosłych” (por. przypis do infografiki nr 1). [↑](#footnote-ref-11)
12. Zgodnie z informacją uzupełniającą do danych SL, rozkład danych finansowych wg regionów należy traktować jako przybliżony, z uwagi na fakt, iż nigdzie w systemie monitorowania SL2014 nie zostało zaprojektowane sztywne przypisanie konkretnych wartości do konkretnych miejsc realizacji. Ponadto, w przypadku projektów realizowanych w całym kraju (w łącznej kwocie na około 11,6 mld zł), wartość projektów została rozdzielona w tej samej wysokości na każde z województw (odpowiednio po około 726 mln zł). Przedstawione kwoty uwzględniają urealnienie wydatków na edukację i kształcenie w projektach przypisanych do obszaru „Uczenie się dorosłych” (por. przypis do infografiki nr 1). [↑](#footnote-ref-12)
13. Przedstawione kwoty uwzględniają urealnienie wydatków na edukację i kształcenie w projektach przypisanych do obszaru „Uczenie się dorosłych” (por. przypis do infografiki nr 1). [↑](#footnote-ref-13)
14. W całym akapicie oraz na kolejnym wykresie, podane wartości obejmują również projekty wpisujące się w więcej niż jeden obszar. [↑](#footnote-ref-14)
15. Należy również pamiętać, że wartość wskaźnika „odsetek dzieci w wieku 3-6 lat objętych wychowaniem przedszkolnym dla 2014 r. był „zawyżony” z powodu obowiązku szkolnego obejmującego w tym okresie dzieci 6-letnie, a nie 7-letnie, jak w późniejszym okresie.

    Szczegółowe dane statystyczne obrazujące sytuację w zakresie dostępu do usług wychowania przedszkolnego w Polsce, w podziale na regiony, znajduje się w tabeli nr 1 zamieszczonej w aneksie. [↑](#footnote-ref-15)
16. Dofinansowanie obejmuje zarówno dofinansowanie UE (w kwocie blisko 2 729 mln zł, tj. blisko 97% podanej wartości), jak i dofinansowanie krajowe (85 mln zł). [↑](#footnote-ref-16)
17. Część projektów przypisanych jest do kilku obszarów jednocześnie, w tym do obszaru: „edukacja przedszkolna”. Dotyczy to około 3% projektów, o łącznej wartości około 970 mln zł. Z tego powodu suma wartości podanych dla poszczególnych obszarów nieznacznie odbiega od wartości ogółem podanej na początku niniejszego rozdziału. [↑](#footnote-ref-17)
18. Część projektów realizowana była w więcej niż w jednym województwie, w tym 35 (1% ogółu projektów) realizowana była w całym kraju. Dlatego suma przedstawionych na mapie wartości jest większa od 100%. Ponadto projekty EWT (około 0,1% wszystkich projektów) realizowane były również w innych krajach – nie zostały one wykazane na przedstawionych mapach [↑](#footnote-ref-18)
19. Zgodnie informacją uzupełniającą do danych SL, rozkład danych finansowych wg regionów należy traktować jako przybliżony, z uwagi na fakt, iż nigdzie w systemie monitorowania SL2014 nie zostało zaprojektowane sztywne przypisanie konkretnych wartości do konkretnych miejsc realizacji. Ponadto, w przypadku projektów realizowanych w całym kraju (łącznie ponad 296 mln zł), wartość projektów została rozdzielona w tej samej wysokości na każde z województw (odpowiednio po około 18,5 mln zł). [↑](#footnote-ref-19)
20. Np. *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*, 2018, (s. 9); *Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020*, 2020 [↑](#footnote-ref-20)
21. Wyjątek w tym zakresie stanowi RPO Województwa Opolskiego na lata 2014-2020, w którym dopuszczona była realizacja projektów zorientowanych wyłącznie na podniesienie jakości wychowania przedszkolnego. Było to w pełni uzasadnione relatywnie najlepszą sytuacją województwa opolskiego pod kątem odsetka dzieci w wieku przedszkolnym objętych wychowaniem przedszkolnym. [↑](#footnote-ref-21)
22. Zob. *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*, 2018, (s. 41). [↑](#footnote-ref-22)
23. *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020*, 2018, (s. 43). [↑](#footnote-ref-23)
24. Swoistą anomalię stanowi w tym względzie rok 2015, w którym w życie weszła tzw. ustawa sześciolatkowa, na mocy której część dzieci 6-letnich objęta została nauką w szkole podstawowej.

    [↑](#footnote-ref-24)
25. Wartość oszacowana na podstawie wskaźnika z systemu SL2014: „Liczba miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych w programie [szt.]”. Dokładny moment utworzenia nowego miejsca przedszkolnego jest orientacyjny – na prezentowanym wykresie przyjęto, że zostały one utworzone w roku zakończenia projektu (rok złożenia wniosku o płatność końcową). Wg stanu na 30.09.2023, łączna liczba utworzonych nowych miejsc wychowania przedszkolnego dofinansowanych ze środków EFS wynosi 76 605 szt. [↑](#footnote-ref-25)
26. Należy zaznaczyć, że analiza pomija wpływ projektów EFRR na tworzenie nowych miejsc wychowania przedszkolnego. Jest to uzasadnione przede wszystkim wysoką komplementarnością projektów EFRR z projektami EFS – na bazie infrastruktury powstałej/zmodernizowanej w ramach projektów EFRR bardzo często realizowane były projekty współfinansowane ze środków EFS. W związku z tym uwzględnienie projektów EFRR w analizie w wielu przypadkach doprowadziłby do podwójnego liczenia tych samych nowych miejsc wychowania przedszkolnego jako efektu interwencji. W części przypadków miejsca wychowania przedszkolnego powstałe na bazie infrastruktury powstałej/zmodernizowanej w ramach projektów EFRR finansowane były poza projektami EFS. Faktyczny wpływ całej interwencji (zarówno brutto, jak i netto) na zwiększenie dostępności wychowania przedszkolnego, uwzględniającej także projekty EFRR, jest zatem prawdopodobnie nieco wyższy niż zostało to przedstawione w niniejszym rozdziale. [↑](#footnote-ref-26)
27. Więcej na ten temat w opisie metodologii badania (por. rozdział 2). [↑](#footnote-ref-27)
28. Pełna lista zmiennych kontrolnych (w zależności od modelu było to od 9 do nawet 12 charakterystyk), wraz z ich statystykami, przedstawiona została w załączniku metodologicznym. [↑](#footnote-ref-28)
29. Różnica między przyrostem w grupie gmin korzystających ze wsparcia (104) oraz gminami kontrolnymi (85). Tzw. oszacowanie DID (różnica w różnicach – ang. difference in differences). [↑](#footnote-ref-29)
30. Podobnie jak wcześniej należy zastrzec, że przyjęto, że nowe miejsca przedszkolne pojawiają się w momencie zakończenia projektu, tj. w roku złożenia wniosku o płatność końcową. [↑](#footnote-ref-30)
31. *Ewaluacja działań…* dz. cyt., (s. 32). [↑](#footnote-ref-31)
32. Tamże, (s. 50). [↑](#footnote-ref-32)
33. *Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020*, 2020. [↑](#footnote-ref-33)
34. *Ewaluacja działań podejmowanych w zakresie opieki nad dziećmi do lat 3 i usług opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci do lat 6 w ramach RPO WK-P 2014 –2020,* 2019; *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-34)
35. *Pomiar wskaźników długoterminowych EFS w obszarze zatrudnienia w ramach PI 8iv oraz edukacji w ramach PI 10i*, 2023, (s. 63). [↑](#footnote-ref-35)
36. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-36)
37. Na podstawie danych pozyskanych od przedstawicieli IZ RPO oraz analizy raportów z ewaluacji regionalnych stwierdzić można, że osiągnięta wartość analizowanego wskaźnika rezultatu długoterminowego w poszczególnych programach jest nie niższa niż 90%. [↑](#footnote-ref-37)
38. *Pomiar wskaźników…* dz. cyt.(s. 55-57). [↑](#footnote-ref-38)
39. Zgodnie z wynikami BAEL, współczynnik aktywności zawodowej ludności w wieku produkcyjnym w 2014 r. wyniósł 74,3%, zaś w 2020 r. – 77,4%. W przypadku kobiet było to odpowiednio 70,1% oraz 72,5%. [↑](#footnote-ref-39)
40. Na problem/wyzwanie związane ze zmniejszającą się liczbą dzieci w wieku przedszkolnym zwracają uwagę także przedstawiciele gmin objętych badaniem ankietowym (zob. rozdział 4.5). [↑](#footnote-ref-40)
41. *Pomiar wskaźników…* dz. cyt.(s. 71). [↑](#footnote-ref-41)
42. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-42)
43. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-43)
44. *Ocena wpływu*… dz. cyt.; *Pomiar wskaźników*… dz. cyt., i in. [↑](#footnote-ref-44)
45. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-45)
46. Tamże; *Pomiar wskaźników…* dz. cyt., (s. 66). [↑](#footnote-ref-46)
47. *Ewaluacja działań*… dz. cyt., (s. 50-51). [↑](#footnote-ref-47)
48. *Ocena wpływu*… dz. cyt.; *Pomiar wskaźników*… dz. cyt., (s. 67). [↑](#footnote-ref-48)
49. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-49)
50. *Pomiar wskaźników…* dz. cyt., (s. 59). [↑](#footnote-ref-50)
51. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-51)
52. A. Sobotka, *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*, Warszawa 2011, [link](https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3497), (dostęp: 29.10.2023) [↑](#footnote-ref-52)
53. *Pomiar wskaźników…* dz. cyt.(s. 63). [↑](#footnote-ref-53)
54. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-54)
55. M. Sitek (red.), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2018 w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2019, (s. 15). [↑](#footnote-ref-55)
56. Tamże, (s. 19). [↑](#footnote-ref-56)
57. M. Sitek (red.), *Program*… dz. cyt. (s. 11). [↑](#footnote-ref-57)
58. Opracowano na podstawie danych przedstawionych w Raporcie: Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J. *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania PISA 2022*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023. [↑](#footnote-ref-58)
59. W szkołach branżowych odsetek uczniów, którzy osiągają najwyższe poziomy umiejętności w zakresie matematyki (poziom 5. i 6.), jest bliski zeru a poziom 4. osiąga zaledwie 1% uczniów. W technikach odsetek uczniów na najniższych poziomach wynosi 23%, a na najwyższych – 6%, w liceach ogólnokształcących jest to odpowiednio 10% i 15%. [↑](#footnote-ref-59)
60. Niemal 1/3 uczniów szkół branżowych I stopnia charakteryzuje się umiejętnościami poniżej poziomu 1., więc umiejętnościami niewystarczającymi do skutecznej nauki i rozumienia tekstu. Ponad 30% uczniów szkół branżowych znajduje się na poziomie 1., czyli na poziomie, który cechują bardzo niskie, podstawowe umiejętności. W technikach odsetek uczniów na najniższych poziomach wynosi 24%, a na najwyższych – 4%, w liceach ogólnokształcących jest to odpowiednio 8% i 15%. [↑](#footnote-ref-60)
61. W technikach na najniższych poziomach znajduje się 20% uczniów, a na najwyższych 5%. W liceach tylko 7% uczniów nie osiąga 2. poziomu umiejętności w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych, na dwóch najwyższych poziomach znajduje się 13% uczniów, co jest dość dobrym wynikiem. [↑](#footnote-ref-61)
62. K. Bulkowski, W. Dobosz-Leszczyńska, J. Kaźmierczak, *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania PISA 2022*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023, (s. 57). [↑](#footnote-ref-62)
63. Zob. [link](https://www.portalsamorzadowy.pl/polityka-i-spoleczenstwo/komisja-edukacji-o-wynikach-badania-pisa-2022-spadlismy-do-grupy-sredniakow,520165.html) [dostęp 03.02.2024 r.] [↑](#footnote-ref-63)
64. Dofinansowanie obejmuje zarówno dofinansowanie UE (w kwocie blisko 4 748 mln zł, tj. około 91% podanej wartości), jak i dofinansowanie krajowe (450 mln zł). [↑](#footnote-ref-64)
65. Część projektów przypisanych jest jednocześnie do kilku obszarów, w tym do obszaru: „edukacja ogólna”. Dotyczy to około 2,5% projektów, o łącznej wartości około 1 163 mln zł. Z tego powodu suma wartości podanych dla poszczególnych obszarów nieznacznie odbiega od wartości ogółem podanej na początku niniejszego rozdziału. [↑](#footnote-ref-65)
66. Część projektów realizowana była w więcej niż w jednym województwie, w tym 92 (2% ogółu projektów) realizowana była w całym kraju. Dlatego suma przedstawionych na mapie wartości jest większa od 100%. Ponadto projekty EWT (około 0,2% wszystkich projektów) realizowane były również w innych krajach – nie zostały one wykazane na przedstawionych mapach. [↑](#footnote-ref-66)
67. Zgodnie z informacją uzupełniającą do danych SL, rozkład danych finansowych wg regionów należy traktować jako przybliżony, z uwagi na fakt, iż nigdzie w systemie monitorowania SL2014 nie zostało zaprojektowane sztywne przypisanie konkretnych wartości do konkretnych miejsc realizacji. Ponadto, w przypadku projektów realizowanych w całym kraju (łącznie blisko 829 mln zł), wartość projektów została rozdzielona w tej samej wysokości na każde z województw (odpowiednio po około 51,8 mln zł). [↑](#footnote-ref-67)
68. Należy zaznaczyć, że choć funkcjonowanie małych szkół jest kosztochłonne, to nie sposób nie docenić ich znaczenia dla społeczności lokalnych. Gminy prowadzące lub dotujące małe szkoły podstawowe otrzymują dodatkowe środki w ramach podziału części oświatowej subwencji ogólnej. [↑](#footnote-ref-68)
69. *Ocena trafności i skuteczności wsparcia udzielonego w ramach Poddziałania 3.2.1 Jakość edukacji ogólnej Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014-2020*, 2018; *Ewaluacja działań*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-69)
70. *Ewaluacja skuteczności projektów pozakonkursowych w ramach poddziałania 8.3.3 "Czas zawodowców BIS - zawodowa Wielkopolska" oraz poddziałania 8.1.3 "Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@ 2020"*, 2020*,* (s. 58-59). [↑](#footnote-ref-70)
71. *Ocena trafności*… dz. cyt, (s. 8). [↑](#footnote-ref-71)
72. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-72)
73. Np. *Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020*, 2020. [↑](#footnote-ref-73)
74. *Ocena trafności*… dz. cyt, (s. 25). [↑](#footnote-ref-74)
75. Tamże, (s. 49-50). [↑](#footnote-ref-75)
76. Tamże, (s. 8). [↑](#footnote-ref-76)
77. Tamże. [↑](#footnote-ref-77)
78. *Ewaluacja skuteczności….* dz. cyt*.*; *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-78)
79. *Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS – RAPORT KOŃCOWY*, MIiR, 2019. [↑](#footnote-ref-79)
80. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-80)
81. *Ocena trafności*… dz. cyt.; (s. 67). [↑](#footnote-ref-81)
82. *Ewaluacja działań*… dz. cyt.; (s. 81). [↑](#footnote-ref-82)
83. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-83)
84. *Ewaluacja działań*… dz. cyt.; (s. 12). [↑](#footnote-ref-84)
85. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-85)
86. *Ocena trafności*… dz. cyt.; (s. 24-25). [↑](#footnote-ref-86)
87. *Ewaluacja działań*… dz. cyt.; (s. 80).; *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-87)
88. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-88)
89. Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. III raport cząstkowy, 2021. [↑](#footnote-ref-89)
90. *Ocena trafności*… dz. cyt.; (s. 89). [↑](#footnote-ref-90)
91. Tamże; (s. 75-76). [↑](#footnote-ref-91)
92. *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-92)
93. *Ewaluacja wsparcia realizowanego*… dz. cyt.,(s. 101-121). [↑](#footnote-ref-93)
94. *Ewaluacja wsparcia realizowanego*… dz. cyt.*,* (s. 101-122). [↑](#footnote-ref-94)
95. Podrozdział został w całości oparty o wyniki badania: *Ewaluacja wspomagania szkół. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER*, 2022 oraz o analizę danych SL2014. [↑](#footnote-ref-95)
96. Podrozdział został oparty o wyniki badania: *Ewaluacja wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER*, 2023 (wyciąg z raportu końcowego z badania przekazany przez MEN), wywiad pogłębiony z przedstawicielem IP PO WER (MEN) oraz o analizę danych SL2014. [↑](#footnote-ref-96)
97. Podrozdział został oparty o wyniki raportu końcowego z badania „Monitorowanie i ewaluacja Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”, 2023), wywiady pogłębione z przedstawicielami IP PO WER (MEN) oraz o analizę danych SL2014. [↑](#footnote-ref-97)
98. *Monitorowanie i ewaluacja Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*, (s. 7-8). [↑](#footnote-ref-98)
99. Tamże, s. 63-65. [↑](#footnote-ref-99)
100. *Metaanaliza wyników… dz. cyt.* [↑](#footnote-ref-100)
101. Ostatni egzamin gimnazjalny odbył się w 2019 r. [↑](#footnote-ref-101)
102. Dodatkowym aspektem ograniczającym możliwość analiz jest również przeniesienie ich z poziomu gmin na poziom powiatów, co wynika z dostępności danych raportowanych przez OKE. [↑](#footnote-ref-102)
103. Ustalenie dokładnego pokrycia terytorialnego projektów na poziomie gminnym jest niemożliwe, z uwagi na fakt realizacji projektów o charakterze przekrojowym, w przypadku których wskazano miejsce realizacji na poziomie powiatu, województwa, czy nawet całego kraju. Dodatkową trudnością jest rozróżnienie projektów skierowanych do szkół na poziomie podstawowym i gimnazjalnym oraz szkół ponadpodstawowych, kończących się egzaminem maturalnym. Dane w SL2014 nie pozwalają na dokładne rozróżnienie tej kwestii. Do pewnego stopnia pozwala na to charakter beneficjenta (powiat/gmina), jednak w przypadku wielu projektów realizowanych przed przedsiębiorstwa oraz NGO, takie rozróżnienie nie jest możliwe bez szczegółowej analizy wniosku o dofinansowanie. [↑](#footnote-ref-103)
104. Dane w tym zakresie pozyskano z OKE – w przypadku danych za 2023 wykorzystano dane publicznie dostępne na stronach poszczególnych OKE. W przypadku danych za 2015 rok zwrócono się z prośbą o ich udostepnienie. Wszystkie OKE odpowiedziały w tym zakresie pozytywnie. [↑](#footnote-ref-104)
105. Dodatkowo występuje praktyczna trudność w wyróżnieniu projektów, które dotyczą danego poziomu edukacji ogólnej. W ramach systemu SL2014 nie są zbierane dane, które pozwalałyby na tak szczegółową analizę. [↑](#footnote-ref-105)
106. Z wyłączeniem miast na prawach powiatu. [↑](#footnote-ref-106)
107. Dane Głównego Urzędu Statystycznego – Bank Danych Lokalnych. [↑](#footnote-ref-107)
108. Więcej na ten temat w metodologii badania oraz wykorzystanych testowanych zmiennych kontrolnych zawarto w części poświęconej metodologii badania. [↑](#footnote-ref-108)
109. Zgodnie z danymi Ministerstwa Finansów (raport RB28S), wydatki budżetowe JST w roku 2022 w działach 801 -Oświata i wychowanie oraz 854 - Edukacyjna opieka wychowawcza samorządy wykazały odpowiednio 98,4 mld zł oraz 5,4 mld zł. Daje to łącznie 103,8 mld zł (informacja pozyskana z Ministerstwa Edukacji Narodowej). [↑](#footnote-ref-109)
110. *Ewaluacja wsparcia realizowanego*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-110)
111. *Ewaluacja działań*… dz. cyt.; *Ocena wpływu*… dz. cyt.; *Metaanaliza wyników…* dz. cyt. [↑](#footnote-ref-111)
112. *Ocena trafności…* dz. cyt., (s. 6, 25).; *Ewaluacja działań*… dz. cyt., (s. 90, 100).; *Ocena wpływu*… dz. cyt. [↑](#footnote-ref-112)
113. Strona internetowa Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. [↑](#footnote-ref-113)
114. Humenny G., Kłobuszewska M., Płatkowski B., Płachecki T., Sitek M., Stasiowski J., Żółtak T. (2022) „Raport analityczny. Wyniki monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Absolwenci z lat 2019 i 2022”, s. 22-27. [↑](#footnote-ref-114)
115. Dofinansowanie obejmuje zarówno dofinansowanie UE (w kwocie blisko 6 485 mln zł, tj. około 94% podanej wartości), jak i dofinansowanie krajowe (381 mln zł). [↑](#footnote-ref-115)
116. Część projektów przypisanych jest jednocześnie do kilku obszarów, w tym do obszaru: „kształcenie zawodowe”. Dotyczy to około 1% projektów, o łącznej wartości około 766 mln zł. Z tego powodu suma wartości podanych dla poszczególnych obszarów nieznacznie odbiega od wartości ogółem podanej na początku niniejszego rozdziału. [↑](#footnote-ref-116)
117. Część projektów realizowana była w więcej niż w jednym województwie, w tym 144 (5% ogółu projektów) realizowana była w całym kraju. Dlatego suma przedstawionych na mapie wartości jest większa od 100%. Ponadto projekty EWT (około 0,5% wszystkich projektów) realizowane były również w innych krajach – nie zostały one wykazane na przedstawionych mapach. [↑](#footnote-ref-117)
118. Zgodnie z informacją uzupełniającą do danych SL, rozkład danych finansowych wg regionów należy traktować jako przybliżony, z uwagi na fakt, iż nigdzie w systemie monitorowania SL2014 nie zostało zaprojektowane sztywne przypisanie konkretnych wartości do konkretnych miejsc realizacji. Ponadto, w przypadku projektów realizowanych w całym kraju (łącznie ponad 1,4 mld zł), wartość projektów została rozdzielona w tej samej wysokości na każde z województw (odpowiednio po około 88 mln zł. [↑](#footnote-ref-118)
119. W opinii większości badanych, model kształcenia zawodowego przy wykorzystaniu infrastruktury i wyposażenia własnego szkół zawodowych, zamiast infrastruktury pracodawców, jest optymalny. [↑](#footnote-ref-119)
120. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018, s. 122 [↑](#footnote-ref-120)
121. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018, s. 132-133 [↑](#footnote-ref-121)
122. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018, s. 12-14 oraz 141; Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-122)
123. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-123)
124. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018, s. 12 i 137 [↑](#footnote-ref-124)
125. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020; Ewaluacja skuteczności projektów pozakonkursowych w ramach poddziałania 8.3.3 "Czas zawodowców BIS - zawodowa Wielkopolska" oraz poddziałania 8.1.3 "Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@ 2020", 2020 [↑](#footnote-ref-125)
126. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-126)
127. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020; Ewaluacja skuteczności projektów pozakonkursowych w ramach poddziałania 8.3.3 "Czas zawodowców BIS - zawodowa Wielkopolska" oraz poddziałania 8.1.3 "Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@ 2020", 2020 [↑](#footnote-ref-127)
128. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-128)
129. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018, s. 13 [↑](#footnote-ref-129)
130. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-130)
131. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020; Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018 [↑](#footnote-ref-131)
132. Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz edukacji w ramach RPO WK-P 2014-2020, 2018, s. 14 i 140 [↑](#footnote-ref-132)
133. Ewaluacja wsparcia realizowanego w obszarze edukacji w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. III raport cząstkowy, 2021; Ewaluacja wsparcia doradztwa zawodowego w obszarze oświaty. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER, 2022, s. 5 i 88-90; Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-133)
134. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-134)
135. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-135)
136. Załącznik nr 1 do SZOOP PO WER, Tabela transpozycji PI na działania / poddziałania w poszczególnych osiach priorytetowych. [↑](#footnote-ref-136)
137. Podrozdział został oparty o wyniki badania: Ewaluacja wsparcia szkolnictwa zawodowego. Badanie wartości wskaźników rezultatu długoterminowego PO WER. [↑](#footnote-ref-137)
138. Podrozdział został oparty o wyniki badania: Ewaluacja wsparcia szkolnictwa zawodowego. Badanie wartości wskaźników rezultatu długoterminowego PO WER. [↑](#footnote-ref-138)
139. Podrozdział został oparty o wyniki badania: Ewaluacja wsparcia szkolnictwa zawodowego. Badanie wartości wskaźników rezultatu długoterminowego PO WER. [↑](#footnote-ref-139)
140. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 12 Osi Priorytetowej RPO WL 2014-2020, 2020 [↑](#footnote-ref-140)
141. Lubelskie [↑](#footnote-ref-141)
142. GUS (BDL) [↑](#footnote-ref-142)
143. GUS (BDL) [↑](#footnote-ref-143)
144. Baza Strateg [↑](#footnote-ref-144)
145. *Umowa Partnerstwa 2014-2020*, MFiPR, 2020 [↑](#footnote-ref-145)
146. Kompetencje definiowane w oparciu o istniejące dokumenty i opracowania, w tym m.in. w oparciu o wyniki monitoringu zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy „Bilans Kapitału Ludzkiego”. [↑](#footnote-ref-146)
147. Zgodnie z danymi GUS („Szkolnictwo wyższe i jego finanse w roku 2022”) łączne wydatki publiczne z budżetu państwa i budżetów jst wyniosły w okresie 2015-2022 około 167 mld zł. [↑](#footnote-ref-147)
148. Dofinansowanie obejmuje zarówno dofinansowanie UE (w kwocie około 6 151 mln zł, tj. ponad 87% podanej wartości), jak i dofinansowanie krajowe (około 892 mln zł). [↑](#footnote-ref-148)
149. Część projektów przypisanych jest jednocześnie do kilku obszarów, w tym do obszaru: „szkolnictwo wyższe”. Dotyczy to 2 projektów, o łącznej wartości niecałych 7,2 mln zł. Z tego powodu suma wartości podanych dla poszczególnych obszarów nieznacznie odbiega od wartości ogółem podanej na początku niniejszego rozdziału. [↑](#footnote-ref-149)
150. Większość projektów realizowana była w więcej niż w jednym województwie, w tym 1 936 (90% ogółu projektów) realizowana była w całym kraju. Dlatego inaczej niż w przypadku pozostałych obszarów w przypadku szkolnictwa wyższego przedstawiony został rozkład biorący pod uwagę siedzibę beneficjenta wiodącego (jako bardziej informacyjny). [↑](#footnote-ref-150)
151. Wartości zostały obliczone wg siedziby beneficjenta. [↑](#footnote-ref-151)
152. Projekt wybrany do studium reprezentuje instrument (Działanie 3.5 POWER) w ramach którego wydatkowano ponad połowę środków poniesionych w obszarze wsparcia szkolnictwa wyższego w badanym okresie. [↑](#footnote-ref-152)
153. *Podsumowanie wsparcia z EFS w obszarze kształcenia przeddyplomowego na kierunkach medycznych*, MZ, 2022 [↑](#footnote-ref-153)
154. *Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju,* NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-154)
155. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów,* NCBR, 2022 [↑](#footnote-ref-155)
156. *Tamże* [↑](#footnote-ref-156)
157. *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju*, NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-157)
158. *Tamże* [↑](#footnote-ref-158)
159. *Ewaluacja mid-term postępu rzeczowego i finansowego Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 (PO WER) oraz wyliczenie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego*, MIiR, 2019 [↑](#footnote-ref-159)
160. *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju*, NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-160)
161. *Tamże*  [↑](#footnote-ref-161)
162. *Tamże* [↑](#footnote-ref-162)
163. *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*, NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-163)
164. *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju*, NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-164)
165. *Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju,* NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-165)
166. *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju*, NCBR, 2019 [↑](#footnote-ref-166)
167. *Tamże* [↑](#footnote-ref-167)
168. *Cudzoziemcy studenci i pracownicy polskich uczelni w roku akademickim 2021/2022, NAWA, 2022* [↑](#footnote-ref-168)
169. *Ocena jakości i efektów realizacji III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, NCBR, 2019* [↑](#footnote-ref-169)
170. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów,* NCBR, 2022 [↑](#footnote-ref-170)
171. *Tamże* [↑](#footnote-ref-171)
172. *Tamże* [↑](#footnote-ref-172)
173. *Podsumowanie wsparcia z EFS w obszarze kształcenia przeddyplomowego na kierunkach medycznych*, MZ, 2022 (str. 55) [↑](#footnote-ref-173)
174. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów,* NCBR, 2022 [↑](#footnote-ref-174)
175. *Tamże* [↑](#footnote-ref-175)
176. *Podsumowanie wsparcia z EFS w obszarze kształcenia przeddyplomowego na kierunkach medycznych*, MZ, 2022 [↑](#footnote-ref-176)
177. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów,* NCBR, 2022 [↑](#footnote-ref-177)
178. *Niedopasowanie kompetencyjne w programach wsparcia studentów i doktorantów,* NCBR, 2022 [↑](#footnote-ref-178)
179. Trudności z badaniem udziału dorosłych Polek i Polaków w uczeniu się zostały omówione szerzej w rozdziale 8.3 z uwzględnieniem wskaźników oraz sposobu realizacji badania przez Eurostat oraz BKL. [↑](#footnote-ref-179)
180. Na poniższym wykresie przedstawiono dodatkowo dane w rozbiciu na udział w edukacji formalnej i pozaformalnej. [↑](#footnote-ref-180)
181. Szczegółowe w podziale na regiony przedstawiono w tabeli 24 w aneksie [↑](#footnote-ref-181)
182. Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy 2022/2021, PARP, 2022 (s. 13) [↑](#footnote-ref-182)
183. Umowa Partnerstwa 2014-2020 (s. 149) [↑](#footnote-ref-183)
184. Należy zaznaczyć, że na przestrzeni lat zmieniło się rozumienie terminu „uczenia się przez całe życie” (ang. LLL – lifelong learning). W Umowie Partnerstwa termin ten stosowany jest w znaczeniu wąskim odnoszącym się do uczenia się osób dorosłych, podczas gdy obecnie „uczenie się przez całe życie” obejmuje wszystkie etapy edukacji oraz uczenie się osób dorosłych. Takie rozumienie stosowane jest też w niniejszym raporcie. [↑](#footnote-ref-184)
185. Relacje przyczynowe i założenia dla logiki interwencji przedstawiono aneksie metodologicznym [↑](#footnote-ref-185)
186. Dofinansowanie obejmuje zarówno dofinansowanie UE (w kwocie około 16 808 mln zł, tj. blisko 91% podanej wartości), jak i dofinansowanie krajowe (1 747 mln zł). [↑](#footnote-ref-186)
187. Przedstawione kwoty zostały obliczone na podstawie danych SL2014 oraz – w części przypadków – urealnione poprzez oszacowanie przybliżonego udziału, jaki w wybranych projektach stanowić mogą wydatki na edukację i kształcenie. Urealnienie zostało dokonane w oparciu o wiedzę ekspercką oraz szacunki beneficjentów z badania CAWI, dot. udziału komponentu kształcenia i szkolenia w obszarze „Uczenie się dorosłych”, w priorytetach inwestycyjnych 8(i) RPO oraz POWER, 8(ii) POWER, 8(iv) POWER, 8(vii) POWER, 9(i) RPO oraz POWER, 9(iv) POWER, 9(v) RPO oraz POWER. Podobne urealnienie zastosowano w przypadku projektów finansowanych w ramach pomocy technicznej poszczególnych programów operacyjnych (w tym POPT). Jednocześnie część projektów przypisanych jest jednocześnie do kilku obszarów, w tym do obszaru: „uczenie się dorosłych”. Dotyczy to około 19 projektów, o łącznej wartości około 552 mln zł. Z tego powodu suma wartości podanych dla poszczególnych obszarów nieznacznie odbiega od wartości ogółem podanej na początku niniejszego rozdziału. [↑](#footnote-ref-187)
188. Część projektów realizowana była w więcej niż w jednym województwie, w tym 992 (6% ogółu projektów) realizowana była w całym kraju. Dlatego suma przedstawionych na mapie wartości jest większa od 100%. Ponadto projekty EWT (niecałe 0,6% wszystkich projektów) realizowane były również w innych krajach – nie zostały one wykazane na przedstawionych mapach. [↑](#footnote-ref-188)
189. Zgodnie z informacją uzupełniającą do danych SL, rozkład danych finansowych wg regionów należy traktować jako przybliżony, z uwagi na fakt, iż nigdzie w systemie monitorowania SL2014 nie zostało zaprojektowane sztywne przypisanie konkretnych wartości do konkretnych miejsc realizacji. Ponadto, w przypadku projektów realizowanych w całym kraju (łącznie ponad 3 062 mld zł), wartość projektów została rozdzielona w tej samej wysokości na każde z województw (odpowiednio po około 191 mln zł. [↑](#footnote-ref-189)
190. Należy mieć na uwadze, że termin „system wspierający uczenie się osób dorosłych” nie funkcjonuje w dokumentach programowych perspektywy UE 2014-2020, ale został wprowadzony na potrzeby badania w celu zwrócenia uwagi na istotne zależności między różnymi typami interwencji. [↑](#footnote-ref-190)
191. W przypadku PROW, chociaż jest on wymieniany w Umowie Partnerstwa 2014-2020 to nie wchodzi on w zakres polityki spójności, ale wspólnej polityki rolnej UE. [↑](#footnote-ref-191)
192. Dodatkowe pytanie badawcze: Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu realizowane interwencje przyczyniły się do zwiększenia udziału osób dorosłych (w szczególności z grup defaworyzowanych) w uczeniu się? [↑](#footnote-ref-192)
193. [Link](https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/zasady-metodyczne-rocznik-pracy/zeszyt-metodologiczny-badanie-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci,3,2.html) (dostęp 19.10.2023) [↑](#footnote-ref-193)
194. [Link](https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/4578,pojecie.html) (dostęp 19.10.2023) [↑](#footnote-ref-194)
195. [Link](https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/4578,pojecie.html) (dostęp 19.10.2023). [↑](#footnote-ref-195)
196. Zdaniem części respondentów w odniesieniu do osób dorosłych należałoby mówić o: edukacji formalnej (dawniej terminem najbardziej zbliżonym było „kształcenie ustawiczne”), edukacji pozaformalnej oraz uczeniu się nieformalnym. Już bowiem sam termin „edukacja” kojarzy się z ustrukturyzowanym procesem nieadekwatnym wobec intencjonalnego, lecz mającego mniej zorganizowaną formę uczenia się nieformalnego. [↑](#footnote-ref-196)
197. Porównaj rozdział 7.1. [↑](#footnote-ref-197)
198. Więcej metodologii BKL znaleźć można na stronie PARP [Link](https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego#metodologiabadaniabkl) (dostęp 11.01.2024) [↑](#footnote-ref-198)
199. Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy 2022/2021, PARP, 2022 (s. 11) [↑](#footnote-ref-199)
200. Dla porównania przyjęto wskaźnik GUS z roku 2021. [↑](#footnote-ref-200)
201. Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy 2022/2021, PARP, 2022 [↑](#footnote-ref-201)
202. Największe różnice pomiędzy badaniami GUS i BKL widać w obszarze edukacji pozaformalnej. Różnice widoczne w obszarze edukacji formalnej są stosunkowo niewielkie. [↑](#footnote-ref-202)
203. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku, PARP, 2014 (s. 33) [↑](#footnote-ref-203)
204. Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy 2022/2021, PARP, 2022 (s. 11) [↑](#footnote-ref-204)
205. [Link](https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego) (dostęp 19.10.2023) [↑](#footnote-ref-205)
206. Wpływ wielowymiarowych studiów nad kapitałem ludzkim na polityki publiczne w zakresie rynku pracy, edukacji i szkolnictwa wyższego (<https://radon.nauka.gov.pl/dane/profil/7d5f32dc-dfab-4e06-88ea-a34e6c750a18>) (dostęp 03.01.2024) [↑](#footnote-ref-206)
207. [Link](https://www.parp.gov.pl/component/site/site/sektorowe-rady-ds-kompetencji#rady) (dostęp 19.10.2023) [↑](#footnote-ref-207)
208. Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, Wersja 31 (s. 120-122) [↑](#footnote-ref-208)
209. Raport końcowy. Ocena funkcjonowania Sektorowych Rad ds. Kompetencji, PARP, 2020 (s. 7-8). [↑](#footnote-ref-209)
210. Raport końcowy. Ocena funkcjonowania Sektorowych Rad ds. Kompetencji, PARP, 2020 (s. 7-8) [↑](#footnote-ref-210)
211. Tamże (s. 10) [↑](#footnote-ref-211)
212. Ocena funkcjonowania Sektorowych Rad ds. Kompetencji, PARP, 2017 (s. 9) [↑](#footnote-ref-212)
213. W czasie opracowania raportu MEiN zostało rozdzielone na MEN i MNiSW [↑](#footnote-ref-213)
214. [Link](https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-214-power) (dostęp 28.10.2023) [↑](#footnote-ref-214)
215. [Link](https://mapadotacji.gov.pl/projekty/1261546/) [↑](#footnote-ref-215)
216. Edukacja dorosłych w regionach. Raport z wywiadów eksperckich, IBE, 2022 (s. 52) [↑](#footnote-ref-216)
217. [Link](https://efs.mein.gov.pl/realizuje-projekt-w-po-wer/lokalne-osrodki-wiedzy-i-edukacji-lowe/) (dostęp 19.10.2023) [↑](#footnote-ref-217)
218. Tamże (s. 45) [↑](#footnote-ref-218)
219. Tamże (s. 7) [↑](#footnote-ref-219)
220. Tamże (s. 56) [↑](#footnote-ref-220)
221. Tamże (s. 8) [↑](#footnote-ref-221)
222. Projekt wybrany do studium przypadku jako dobra praktyka. Może stanowić pomoc we wdrażaniu interwencji dla IZ regionalnych oraz beneficjentów, w związku z jej przeniesieniem z poziomu krajowego na poziom regionalny. [↑](#footnote-ref-222)
223. [Link](https://inwestujwrozwoj.pl/) [↑](#footnote-ref-223)
224. Wsparcie dla grup defaworyzowanych zostało zaadresowane w projekcie zapisów Wytycznych dotyczących realizacji projektów z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w regionalnych programach na lata 2021-2027. [↑](#footnote-ref-224)
225. Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, Wersja 31, (s. 116) [↑](#footnote-ref-225)
226. Tamże (s. 125) [↑](#footnote-ref-226)
227. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. 2016 poz. 64) [↑](#footnote-ref-227)
228. Ocena potencjału wykorzystania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji przez doradców zawodowych – wyniki badania jakościowego, IBE, 2018 (s. 28) [↑](#footnote-ref-228)
229. Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i dostępność usług rozwojowych świadczonych na rzecz przedsiębiorców i pracowników z uwzględnieniem oddziaływania Podmiotowego Systemu Finansowania, PARP, 2017, (s. 12) [↑](#footnote-ref-229)
230. Na etapie analizy danych zastanych nie zidentyfikowano aktualnych raportów ewaluacyjnych poświęconych w całościowy sposób ZSK i ZRK. [↑](#footnote-ref-230)
231. Zgodnie z przyjętą logiką interwencji BUR wdrażany w ramach PO WER stanowi część systemu wspierającego uczenie się dorosłych, a PSF wdrażane w ramach RPOS źródło finansowania usług rozwojowych. [↑](#footnote-ref-231)
232. Tamże (s. 6) [↑](#footnote-ref-232)
233. Programowanie perspektywy finansowej 2014 -2020. Umowa Partnerstwa (s. 137) [↑](#footnote-ref-233)
234. Ewaluacja „Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i rynek usług rozwojowych oraz ocena podmiotowych systemów finansowania – etap II”,PARP, 2020, (s. 7) [↑](#footnote-ref-234)
235. Tamże (s. 16) [↑](#footnote-ref-235)
236. Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i dostępność usług rozwojowych świadczonych na rzecz przedsiębiorców i pracowników z uwzględnieniem oddziaływania Podmiotowego Systemu Finansowania, PARP, 2017, (s.9) [↑](#footnote-ref-236)
237. Ocena wpływu wsparcia EFS na poprawę sytuacji pracowników i przedsiębiorstw województwa dolnośląskiego, Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, 2019, (s. 6) [↑](#footnote-ref-237)
238. Ocena skuteczności i trafności przyjętego modelu finansowania usług rozwojowych w województwie śląskim, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2020, (s. 8) [↑](#footnote-ref-238)
239. Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i dostępność usług rozwojowych świadczonych na rzecz przedsiębiorców i pracowników z uwzględnieniem oddziaływania Podmiotowego Systemu Finansowania, PARP, 2017, (s. 9) [↑](#footnote-ref-239)
240. Ewaluacja dotycząca wsparcia sektora przedsiębiorstw w ramach RPO WSL 2014-2020, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2020, (s. 5) [↑](#footnote-ref-240)
241. Ewaluacja „Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i rynek usług rozwojowych oraz ocena podmiotowych systemów finansowania – etap II”,PARP, 2020, (s. 15) [↑](#footnote-ref-241)
242. Tamże (s. 16) [↑](#footnote-ref-242)
243. Projekt wybrany do studium przypadku jako dobra praktyka, w szczególności w zakresie zastosowania systemu bonowego w ramach BUR/PSF, zapewniającego większą kontrolę cen oferowanych usług rozwojowych w ramach podejścia popytowego. [↑](#footnote-ref-243)
244. Chociaż PO PT ma charakter techniczny to jego udział w kształceniu i szkoleniu pozostaje znaczący. Według stanu na dzień 31 grudnia 2023 r., ze środków programu przeszkolono ponad 20 000 pracowników instytucji (działanie 1.2) i ponad 333 000 beneficjentów (działanie 3.1) [↑](#footnote-ref-244)
245. Projekt wybrany do studium przypadku ze względu na niestandardowy charakter usług edukacyjnych realizowanych z wykorzystaniem mobilnych laboratoriów innowacyjności. [↑](#footnote-ref-245)
246. Tamże (s. 23) [↑](#footnote-ref-246)
247. Tamże (s. 5) [↑](#footnote-ref-247)
248. Tamże (s. 4) [↑](#footnote-ref-248)
249. Ewaluacja wsparcia pozaszkolnych form kształcenia dorosłych. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER, 2023 (s. 4) [↑](#footnote-ref-249)
250. Tamże (s. 27) [↑](#footnote-ref-250)
251. Tamże (s. 4) [↑](#footnote-ref-251)
252. Tamże (s. 5) [↑](#footnote-ref-252)
253. Wyniki dla poszczególnych regionów zaprezentowano w tabeli 25 w aneksie [↑](#footnote-ref-253)
254. Ewaluacja wsparcia pozaszkolnych form kształcenia dorosłych. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER, 2023 (s. 73) [↑](#footnote-ref-254)
255. Tamże (s. 77) [↑](#footnote-ref-255)
256. Projekty wybrane do studium przypadku jako dobra praktyka. Mogą stanowić inspirację dla IZ regionalnych w zakresie realizacji interwencji dotyczącej osób dorosłych podejmujących aktywność edukacyjną z własnej inicjatywy w ramach perspektywy UE 2021-2027, w szczególności zachęcając do wykorzystania: Bilansu Kariery (por. Wytyczne EFS+ Bilans Kompetencji), bonów szkoleniowych, systemu BUR. [↑](#footnote-ref-256)
257. Analiza społeczno-gospodarcza wraz z diagnozą obszarów interwencji EFS Raport końcowy, MFiPR, 2020, (s.,8) [↑](#footnote-ref-257)
258. Ocena wpływu wsparcia oferowanego w ramach 9. i 10. priorytetu Regionalnego Programu Województwa Lubelskiego 2014-2020, Urząd Marszałkowski Województwa Lubelskiego, 2021, (s. 40) [↑](#footnote-ref-258)
259. Ocena wpływu wsparcia kierowanego do osób w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego – Lubuskie 2020, Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, 2018 (s. 3) [↑](#footnote-ref-259)
260. Ewaluacja wpływu interwencji w ramach 8 Osi Priorytetowej RPO Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020 na zatrudnienie na małopolskim rynku pracy - komponent 2, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, 2020, (s. 88) [↑](#footnote-ref-260)
261. Ocena wpływu wsparcia kierowanego do osób w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego – Lubuskie 2020, Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego, 2018 (s. 2) [↑](#footnote-ref-261)
262. Tamże (s. 3) [↑](#footnote-ref-262)
263. Metaanaliza wyników badań ewaluacyjnych dotyczących oceny wsparcia z EFS – RAPORT CZĄSTKOWY 2018, MIiR, 2018 (s.79) [↑](#footnote-ref-263)
264. Ewaluacja „Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i rynek usług rozwojowych oraz ocena podmiotowych systemów finansowania – etap II”, PARP, 2020, (s. 162) [↑](#footnote-ref-264)
265. Ewaluacja sposobu, w jaki wsparcie w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Śląskiego na lata 2014- 2020 przyczyniło się do osiągnięcia celów w ramach osi priorytetowej VII Regionalny rynek pracy, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2020, (s. 9) [↑](#footnote-ref-265)
266. W nawiasie liczba wskazań uczestników badania [↑](#footnote-ref-266)
267. [Link](https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego#oprojekciebkl) (dostęp 19.10.2023) [↑](#footnote-ref-267)
268. Wpływ Bazy Usług Rozwojowych na jakość i dostępność usług rozwojowych świadczonych na rzecz przedsiębiorców i pracowników z uwzględnieniem oddziaływania Podmiotowego Systemu Finansowania, PARP, 2017, (s. 6) [↑](#footnote-ref-268)
269. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. 2016 poz. 64) [↑](#footnote-ref-269)
270. Beneficjenci realizujący projekty w obrębie uczenia dorosłych w 37% przyznają, że nie realizują lub nie realizowali innego/ych projektu/ów komplementarnych z zakresu edukacji i kształcenia. Dla porównania w ogólnej próbie wszystkich badanych odsetek ten wyniósł 30%. [↑](#footnote-ref-270)
271. Planowana realizacja projektu „Rozwój współpracy i koordynacji w zakresie uczenia się przez całe życie” (FERS: 01.08 Rozwój systemu edukacji i uczenia się dorosłych) w którym wnioskodawcą jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji nie wyczerpuje potrzeb w zakresie wzmocnienia koordynacji wskazanych w niniejszym raporcie. Projekt nie prowadzi do wyłonienia koordynatora/koordynatorów jako organizatorów działań w obszarze uczenia się osób dorosłych. [↑](#footnote-ref-271)
272. Zarówno MEN, jak i IBE zaproponowały listę pięciu poniższych działań zmierzających do zwiększenia użyteczności ZSK/ZRK w oparciu o wyniki autoewaluacji. Nie kwestionując przedstawionych propozycji, autorzy raportu podtrzymują rekomendację zewnętrznego audytu z następujących powodów: 1) na etapie badania nie zidentyfikowano żadnych badań ewaluacyjnych dotyczących w sposób całościowy ZSK i ZRK, 2) wnioski i propozycje działań wynikające z autoewaluacji wymagają potwierdzenia, przez zewnętrznego audytora, 3) niektóre propozycje działań wydają się dyskusyjne, np. preferencje dla dofinansowywania w PSF usług rozwojowych prowadzących do uzyskania kwalifikacji wraz ze stopniowym wygaszaniem finansowania rozwoju kompetencji, 4) trudno oszacować, w jakim stopniu zaproponowane działania przyczynią się do zmniejszenia ryzyka niepowodzenia ZSK, ZRK.

     Propozycje działań przedstawione przez MEN i IBE:

     preferencje dla dofinansowywania w PSF usług rozwojowych prowadzących do uzyskania kwalifikacji, stopniowe wygaszanie dofinansowywania usług prowadzących do nabycia kompetencji (usługi świadczone za pośrednictwem BUR);

     uwzględnienie elementów ZSK, w tym kwalifikacji funkcjonujących w ZRK, w dokumentacji obowiązującej w urzędach pracy (np. możliwość zgłoszenia przez pracodawcę zapotrzebowania nie tylko na odpowiedni kod i nazwę zawodu, ale również kwalifikację w rozumieniu ZSK);

     rozbudowanie obecnie wykorzystywanych narzędzi klasyfikujących celem zwiększenia możliwości osób bezrobotnych (przykład: zawód sprzedawca; ktoś kto sprzedawał np. w sklepie spożywczym nie może odbyć dofinansowanego stażu w miejscu, gdzie również ma miejsce sprzedaż, ale już zupełnie innego rodzaju np. salon samochodowy; kwalifikacje w ZSK pozwalają uchwycić takie różnice);

     wdrożenie zapisów w „Wytycznych dotyczących realizacji projektów z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w regionalnych programach na lata 2021-2027” dotyczących Metody Bilansu Kompetencji oraz wykorzystania narzędzia Moje Portfolio;

     powszechne wykorzystanie efektów uczenia się na wszystkich poziomach edukacji. Działanie to umożliwi transfer efektów pomiędzy poziomami edukacji (podstawowa, ponadpodstawowa, szkolnictwo wyższe oraz edukacja dorosłych). Efekt uczenia się na określonym poziomie może migrować między kwalifikacjami. Umożliwia to wykorzystanie już posiadanych umiejętności w różnych kontekstach i zapewnienie większej spójności całemu systemowi - wdrożenie w Polsce "działającego" systemu uznawania wcześniejszych osiągnięć (VPL) (obecnie działa on tylko teoretycznie na poziomie szkolnictwa wyższego). [↑](#footnote-ref-272)
273. Kwoty z poszczególnych obszarów nie sumują się do łącznej kwoty wydatkowanej na obszar kształcenia, z uwagi na fakt przypisania części projektów do więcej niż jednego obszaru. [↑](#footnote-ref-273)
274. W samym roku 2022 łączne nakłady publiczne z budżetu państwa i jednostek samorządu terytorialnego na edukację przedszkolną, ogólną i zawodowa wyniosły około 106 mld PLN zaś na szkolnictwo wyższe około 28 mld PLN. [↑](#footnote-ref-274)
275. Termin „koordynacja” należy odnosić do 1) organizowania i porządkowania działań wykonywanych przez wielu interesariuszy, 2) koordynatora, który jest „liderem” procesu organizowania i porządkowania. O ile ramach interwencji, podejmowane były działania dotyczące pierwszego aspektu (np. WZK, Zespół Międzyresortowy), o tyle drugi aspekt wymaga namysłu z udziałem różnych interesariuszu. [↑](#footnote-ref-275)