

**Ocena efektów działań Programu
Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój
realizowanych w ramach Priorytetów
Inwestycyjnych 10I, 10III oraz 10IV
– przegląd śródkresowy**

Raport końcowy

Zamawiający:

Ministerstwo Edukacji Narodowej

Wykonawca:

EGO – Evaluation for Government Organizations s.c.
we współpracy z Ośrodkiem Ewaluacji Sp. z o.o.



Autorzy raportu:

Małgorzata Leszczyńska

Agnieszka Szczurek

Irena Wolińska

Izabela Grabowska (red.)

Współpraca: Zuzanna Popis

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI	3
STRESZCZENIE.....	4
SUMMARY.....	11
WSTĘP	18
METODYKA BADANIA.....	19
OBSZAR I - TRAFNOŚĆ ZAŁOŻEŃ DOTYCZĄCYCH KIERUNKÓW, OBSZARÓW I FORM WSPARCIA, PRZYJĘTYCH NA ETAPIE PROGRAMOWANIA.....	24
OBSZAR II - OCENA DOTYCHCZASOWYCH EFEKTÓW	54
OBSZAR III - OCENA POSTĘPU W REALIZACJI ZAŁOŻONYCH WARTOŚCI WSKAŹNIKÓW. 115	
OBSZAR IV - REKOMENDACJE DOTYCZĄCE POŻĄDANYCH KIERUNKÓW, OBSZARÓW I FORM WSPARCIA REALIZOWANYCH W RAMACH PRIORYTETÓW INWESTYCYJNYCH 10I, 10III ORAZ 10IV W PROGRAMIE OPERACYJNYM WIEDZA EDUKACJA ROZWÓJ.....	145
WNIOSKI I REKOMENDACJE.....	164
ANEKS	185
LITERATURA	193
SPIS TABEL.....	196
SPIS WYKRESÓW	196
SPIS RYSUNKÓW	196
SPIS ZAŁĄCZNIKÓW.....	197

STRESZCZENIE

Głównym celem badania było dokonanie śródkresowej oceny postępów w realizacji celów szczegółowych określonych dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój. Przedmiotem badania było 5 Działań zaplanowanych do realizacji w ramach Programu, dla których Ministerstwo Edukacji Narodowej pełni funkcję Instytucji Pośredniczącej.

Metody badawcze obejmowały szereg narzędzi o charakterze jakościowym (pogłębione wywiady indywidualne z kluczowymi osobami w MEN, odpowiedzialnymi za realizowanie zadań w zakresie poszczególnych obszarów systemu oświaty, pogłębione wywiady indywidualne z osobami zarządzającymi projektami, wywiady grupowe i indywidualne z przedstawicielami poszczególnych grup docelowych dla badanych Działań, studia przypadku, panel ekspertów oraz analiza danych zastanych i analiza wskaźników) oraz ilościowym (badanie CATI beneficjentów projektów, badanie mix-mode odbiorców ostatecznych wsparcia).

- *trafność wsparcia*

Cele Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 nie zostały wskazane bezpośrednio, a poprzez identyfikację wyzwań w poszczególnych obszarach wsparcia. Celem przedsięwzięć podejmowanych w ramach PO WER jest udzielenie odpowiedzi na te wyzwania. Przeprowadzona analiza celów i zakresu badanej interwencji wskazuje na wysoki poziom trafności wsparcia w stosunku do celów PO WER i potrzeb polityk publicznych. Zwraca jedynie uwagę, że polityki znacznie silniej akcentują potrzebę wspierania szkolnictwa zawodowego i ustawicznego niż ogólnego, co nie jest w pełni spójne z alokacją finansową na wspieranie poszczególnych obszarów – największą na Działanie 2.10 (szkolnictwo ogólne), znacząco mniejszą (nieco ponad 70% alokacji na Działanie 2.10) na Działanie 2.15 (szkolnictwo zawodowe) i sięgającą niewiele ponad 30% alokacji na Działanie 2.10 – kwotą przeznaczoną na Działanie 2.14 (kształcenie ustawiczne).

Odtworzona logika interwencji wskazuje na dużą spójność pomiędzy wyzwaniami wskazanymi w PO WER a przewidzianymi formami wsparcia: każdemu z wyzwań przypisane są określone formy wsparcia i jednocześnie każda z form w jednoznaczny sposób daje się przypisać określonym wyzwaniom/wyzwaniom.

Logika interwencji PO WER jest też w dużej mierze trafna względem obecnych warunków gospodarczych i społecznych. Zdecydowanie należy podkreślić wysoką trafność logiki PO WER wobec sytuacji szkolnictwa ogólnego w związku ze zmianami demograficznymi i cywilizacyjnymi. Widoczne jest też powiązanie logiki PO WER z reformą systemu oświaty. PO WER może przyczynić się do rozwiązywania problemów systemu, które bierze też pod uwagę reforma oświaty: rozwój kompetencji kluczowych uczniów, intensywna modernizacja szkolnictwa zawodowego, indywidualizacja kształcenia oraz dostosowanie do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

- *ocena efektów*

Działanie 2.10 jest skupione na poprawie funkcjonowania i zwiększeniu wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych oraz zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Z drugiej strony jego celem jest zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Projekty wdrażane w ramach tego Działania

w znacznej części dotyczą rozwiązań systemowych: wypracowywane są standardy działania instytucji, modelowe rozwiązania i narzędzia. Ponadto są przygotowywane e-materiały oraz programy nauczania i scenariusze dla nauczycieli zgodne z nową podstawą programową, a także tworzone są uzupełniające się bazy danych systemu oświaty. Wskazywano na kontynuację działań rozpoczętych w PO KL. Niektóre z typów działań, jak to miało miejsce w przypadku tworzenia narzędzi diagnostycznych (Działanie 2.10.4), nie były kontynuacją, ale odpowiedzią na zgłaszane od lat problemy.

Można uznać, że projekty odpowiadały na zdiagnozowane potrzeby. Wyjątek stanowił projekt pozakonkursowy „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń”. Beneficjenci projektów pozakonkursowych potwierdzali zasadność interwencji, czego nie widzieli nieliczni odbiorcy wsparcia konkursowego.

Koordynatorzy zgłaszali pewne trudności w realizacji projektów, między innymi te związane z rekrutacją. Potrzeby odbiorców wsparcia mogą zmieniać się w czasie, pod wpływem zachodzących zmian. Zdarzało się, że założenia projektów tworzone w latach 2013-2014 odpowiadały na ówczesne problemy, z których część się zmieniła. Pojawiające się trudności wyjaśniano także problemami związanymi z obecnym kontekstem wdrażania, który ma również wpływ na mniejsze zainteresowanie szkół udziałem w projekcie.

Wśród różnorodnych form wsparcia realizowano szkolenia, doradztwo, konferencje i warsztaty. W przypadku niemal każdego rodzaju wsparcia jego odbiorcy najczęściej oceniali je bardzo dobrze. Wyjątkiem są szkolenia jednorazowe, w których przyznano w każdej kategorii więcej ocen dobrych (przy skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało oceny bardzo złe, a 5 – bardzo dobre).

W badaniu oceniono, że wypracowane efekty projektów będą trwałe, choć należy podejmować działania, by trwałość tę podtrzymywać. Działania służące temu, by zmiany były trwałe to: wspieranie nauczycieli w stosowaniu nowych metod pracy po zakończeniu projektu, dbanie o różnorodność form pracy oraz odpowiedni dobór prowadzących (z doświadczeniem w pracy w oświacie i z dobrą znajomością środowiska oświatowego), formy dostosowane do potrzeb (raczej warsztaty czy doradztwo niż konferencje i jednodniowe szkolenia), a także odpowiednio prowadzona i uwzględniona diagnoza potrzeb.

Działania 2.11 i 2.13 PO WER obejmują powiązane ze sobą operacje, które mają stworzyć innowacyjną, międzyresortową politykę publiczną. Celem Działania 2.11 jest zapewnienie funkcjonowania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji zawierającego wszystkie pełne kwalifikacje. Natomiast celem Działania 2.13 jest włączenie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Działania należy uznać za trafne w stosunku do wyzwań określonych w PO WER, jak również wobec globalnych zmian w sferze edukacji oraz rynku pracy. Wpisują się one w ogólnoświatowy oraz europejski nurt rozwoju systemów kwalifikacji, ich porównywalności i adekwatności do potrzeb rynku pracy. Mają one ograniczyć bariery związane z uczeniem się przez całe życie i uzyskiwaniem kwalifikacji przez dorosłych Polaków.

Efekty projektów odpowiadają potrzebom grup docelowych, m.in. podmiotów zainteresowanych włączeniem kwalifikacji, instytucji szkoleniowych, które w ZSK upatrują narzędzia zapewniającego jakość rynku usług szkoleniowych i rozwojowych. Należy też podkreślić wysoką adekwatność rezultatów do potrzeb ministerstw właściwych, które są odpowiedzialne za włączanie kwalifikacji rynkowych do ZSK. Jednak na obecnym etapie zbyt mało jest włączonych kwalifikacji do ZSK, by stwierdzić, czy interwencja będzie faktycznie odpowiedzią na potrzeby rynku.

Trwałość efektów interwencji w tym obszarze wymaga zapewnienia mechanizmów finansowania systemu po zakończeniu wsparcia z PO WER i zmian w ustawie o ZSK. Potrzebne będą też znaczące fundusze na obsługę informatyczną i merytoryczną ZRK oraz całego systemu. Ważne jest ponadto upowszechnianie ZSK oraz promowanie postaw społecznych związanych z uczeniem się przez całe życie oraz zdobywania i potwierdzania nowych kwalifikacji.

Do momentu badania włączono do ZSK 18 kwalifikacji rynkowych, a w procesie oceny było kolejnych 100. Najważniejsze efekty obu Działań to wypracowanie szeregu rozwiązań, modeli, sprawdzenie założeń teoretycznych oraz weryfikacja zapisów ustawowych w praktyce. Powstaje znaczący kapitał wiedzy i doświadczenia, który należy traktować jako niezbędny punkt wyjścia i fundament dla dalszego rozwoju ZSK.

Wartością dodaną jest budowanie coraz większego środowiska interesariuszy ZSK. Eksperci, organizacje i firmy, nabywając wiedzę i doświadczenie związane z ZSK, stają się ambasadorami systemu i oddolnie go promują.

Problemem projektów jest natomiast wydłużony proces oceny i włączania kwalifikacji w ministerstwach właściwych, którego przebieg jest niezależny od projektodawców. Przekłada się to na nieosiągnięcie wskaźnika rezultatu, którego wartość jest zdecydowanie za wysoka. Bariery jest też brak funduszy na działania informacyjne i promocyjne, a jednocześnie wysoki poziom trudności pojęć związanych z ZSK, co może utrudniać dotarcie do ogółu społeczeństwa.

Interwencja realizowana w ramach **Działania 2.14** stanowi trafną odpowiedź na wyzwania zawarte w PO WER, wskazujące na niskie zaangażowanie osób dorosłych w podnoszenie i uzupełnianie kompetencji po zakończeniu edukacji formalnej, brak oferty szkół funkcjonujących w społeczności lokalnej adresowanej do osób dorosłych, a także słabość doradztwa edukacyjno-zawodowego. W realizacji działań zauważalna jest pewna luka – w celu Działania mowa jest o całonocnym doradztwie edukacyjno-zawodowym, podczas gdy wypracowane rozwiązania adresowane są wyłącznie do szkół, nie uwzględniając programów doradztwa dla osób dorosłych. Ponieważ część projektów wdrażanych w ramach Działania 2.14 dotyczy rozwiązań systemowych oraz wypracowywania programów lub innych materiałów, to ocena adekwatności ich efektów wobec potrzeb grup docelowych możliwa będzie dopiero po pewnym czasie od momentu, gdy trafią one do użytkownika. Te projekty, które obejmowały bezpośrednie wsparcie dla grup docelowych, były oceniane jako adekwatne do potrzeb tych grup.

Efekty projektów mają szansę być trwałe, lecz ich stosowanie w dużej mierze zależy od wprowadzenia stosownych rozwiązań legislacyjnych, w jednym przypadku – od zapewnienia odpowiednich środków finansowych. Powszechne wykorzystywanie (?) modelu doradztwa zależne będzie od możliwości finansowych samorządów w odniesieniu do wyposażenia pracowni, w których odbywają się zajęcia oraz doskonalenia kadr doradztwa. Fakt, iż wypracowane rozwiązania znalazły już swoje przełożenie na regulację prawną ma tu znaczenie, ale nie rozstrzygające w zderzeniu z możliwościami finansowymi wielu JST. O rzeczywistej trwałości, potwierdzanej faktem wykorzystania e-materiałów, zdecyduje nie tylko ich jakość i faktyczna przydatność, ale też funkcjonalność platformy epodreczniki.pl, przejawiająca się zarówno w upowszechnieniu informacji o istnieniu tych materiałów, a być może także w przygotowaniu nauczycieli do ich stosowania. Prawdopodobnie również takie efekty jak program KKZ wymagać będą upowszechnienia i przygotowania instruktorów do ich stosowania.

W badaniu nie zidentyfikowano barier efektywnego wdrażania projektów służących upowszechnieniu wysokiej jakości doradztwa edukacyjno-zawodowego. Inaczej sprawa przedstawia się, jeśli chodzi o projekty dotyczące upowszechnienia kształcenia ustawicznego. Konkursy na wyłanianie projektów zakładających zwiększenie oferty pozaszkolnych form

kształcenia i uczenia się dorosłych były generalnie wstrzymywane ze względu na toczące się prace wynikające z reformy szkolnictwa zawodowego. Projekty dotyczące tworzenia i funkcjonowania LOWE natrafiły na barierę zainteresowania szkół. Wynikała ona przede wszystkim z obaw nauczycieli pracujących w szkołach, które miałyby podjąć się pełnienia roli LOWE, dotyczących pracy z osobami dorosłymi.

Biorąc pod uwagę potencjał przydatności efektów projektów dla grup docelowych, należy rekomendować kontynuowanie wsparcia w obszarach objętych Działaniem 2.14.

W przypadku **Działania 2.15** należy stwierdzić, że wszystkie projekty zdecydowanie stanowią odpowiedź na cele szczegółowe dla PI10iv. Interwencja jest spójna, brakuje w niej jednak wsparcia w zakresie przygotowania kadry szkół zawodowych – kadry kierowniczej i nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz koordynatorów praktyk – do przyjęcia i właściwego stosowania wymienionych rozwiązań. Należałoby rozważyć przynajmniej przygotowanie trenerów do szkolenia (już w ramach RPO) kadry szkół zawodowych w tym zakresie.

Dopiero nieliczne efekty projektów dotarły do użytkowników, jednak nie upłynęło jeszcze wystarczająco dużo czasu, by mogli oni ocenić ich adekwatność do swoich potrzeb. Taka ocena będzie możliwa dopiero w ramach zaplanowanych w systemie monitoringu ewaluacji, służących pomiarowi rezultatów długoterminowych.

Uprawnione będzie więc stwierdzenie, że w przypadku analizowanych projektów można spodziewać się trwałości wypracowanych w ich toku rozwiązań, przy czym głównymi czynnikami gwarantującymi utrzymanie trwałości jest podjęcie odpowiednich decyzji po stronie MEN oraz wprowadzenie odpowiednich rozwiązań prawnych.

Generalną barierę dla efektywnego wdrażania Działania 2.15 stworzyła reforma kształcenia zawodowego, która weszła w życie w 2017 roku (a więc już w trakcie realizacji PO WER), a której pełny kształt prawny powstawał do końca 2018 roku (a więc już w trakcie realizacji niektórych projektów w ramach Działania 2.15). To spowodowało konieczność wstrzymania naborów na niektóre typy projektów, a w projektach już uruchomionych, tam gdzie to było możliwe, wprowadzenie korekt. Skutkiem tej sytuacji jest znaczące opóźnienie wdrażania Działania 2.15, oznaczające brak istotnych efektów oraz konieczność dokonania ostatecznej weryfikacji założeń tego Działania.

W kolejnych latach obecnej perspektywy niezbędne jest kontynuowanie niemal wszystkich typów projektów, a to ze względu na opóźnienie ich uruchomienia.

- ***synergia i komplementarność***

Określenie faktycznych efektów synergicznych, jakie wynikają z komplementarnych działań, jest możliwe dopiero po ich zakończeniu. Na etapie realizacji projektów lub bezpośrednio po ich zakończeniu można natomiast mówić o **potencjalnej synergii**, będącej efektem zaistniałej komplementarności.

W PO WER wbudowane są mechanizmy służące komplementarności działań dla osiągnięcia wspólnych celów Programu. Projekty realizowane w ramach działań wdrażanych przez MEN są komplementarne, widoczne jest, że na etapie ich projektowania dążono do tego, by były spójne, a ich efekty uzupełniały się wzajemnie. Poziom krajowy interwencji uzupełniany jest przez działania na poziomie regionów. Dzięki temu zmiany systemowe mają szansę być powiązane ze wsparciem skierowanym do odbiorców indywidualnych. Są też obszary, gdzie widać komplementarność PO WER z krajową polityką oświatową.

Zagrożeniem, że mimo realizacji powiązanych ze sobą projektów komplementarnych, synergia nie zostanie osiągnięta, może okazać się sytuacja, gdy przekroczone zostaną możliwości

absorpcyjne odbiorców wsparcia. Obserwowane zjawisko przesylenia może wynikać nie tylko z faktu jednoczesnej realizacji wielu projektów PO WER, ale też z zadań, jakie zostały nałożone na szkoły i placówki w związku z wdrażaniem reformy oświaty.

- ***problemy/trudności z realizacją założonych kierunków, obszarów i form wsparcia***

Realizacja interwencji napotkała na dwie grupy problemów. Pierwsza z nich obejmuje czynniki kontekstowe. Nie wynikają one bezpośrednio ze specyfiki projektów PO WER, są wobec nich zewnętrzne, ale mają wpływ na ich realizację. Przede wszystkim z punktu widzenia szkół, a zwłaszcza pracujących w nich nauczycieli, wsparcie jest zbyt intensywne. Reforma oświaty spowodowała konieczność skupienia się kadry na bieżących zadaniach z niej wynikających. Nie bez znaczenia dla skutecznego wdrażania projektów pozostaje fakt, że w 2018 roku odbywały się wybory samorządowe. Wielu samorządowców, zarówno tych na szczeblach decyzyjnych, których losy wprost decydowały się w wyborach, jak i pracowników samorządów, których ścieżka zawodowa także pośrednio mogła być uzależniona od wyników wyborów, skupiało się na kampanii wyborczej.

Druga grupa problemów jest zakorzeniona w samych projektach i warunkach konkursowych: wymóg nawiązywania formalnego partnerstwa, problem zabezpieczeń umów, wysokie wymagania dotyczące uczestników projektów, przeszacowane wartości wskaźników.

- ***postęp w realizacji wskaźników***

W ramach badania przeprowadzono wielokryterialną analizę wskaźników z zastosowaniem modelu CREAM. Na podstawie dokonanej oceny sformułowano rekomendacje, które zasadniczo sprowadzają się do trzech rodzajów:

- (1) pozostawienie wskaźnika w niezmienionej postaci – dotyczy 19 z 43 analizowanych wskaźników;
- (2) zmodyfikowanie nazwy lub definicji wskaźnika (obejmującej zarazem metodykę pomiaru) – dotyczy 20 wskaźników
- (3) usunięcie wskaźnika – dotyczy 4 wskaźników.

Analiza stopnia osiągnięcia wartości pośrednich wskaźników ram wykonania, wg stanu na dzień 31 grudnia 2018 roku pokazała, że w przypadku 5 spośród 8 wskaźników założone wartości zostały osiągnięte, z czego w przypadku dwóch wskaźników zostały nawet znacznie przekroczone. Wartość pośrednia dla jednego wskaźnika została osiągnięta niemalże w pełni (98%). Pozostałe wskaźniki zostały osiągnięte na poziomie 90% i 80%, czyli nieznacznie odbiegając od przyjętych założeń.

Dokonano ponadto oceny wskaźników pod względem poprawności określenia wartości docelowych oraz możliwości ich osiągnięcia. W przypadku 13 wskaźników nie stwierdzono żadnych problemów w tym zakresie. Cztery wskaźniki oceniono jako poprawne pod względem oszacowania wartości docelowej, wysokości planowanej alokacji oraz skuteczności w wyłanianiu projektów do dofinansowania (wykorzystaniu dostępnej alokacji), oceniając je jednak jako nieskuteczne na poziomie realizacji projektów, tj. na etapie osiągania zakładanych wartości wskaźników na poziomie realizacji projektów. Do tej kategorii zaliczono następujące wskaźniki:

1. Liczba pracowników systemu wspomagania szkół oraz trenerów objętych wsparciem w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
2. Liczba przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty objętych wsparciem w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];

3. Liczba kwalifikacji cząstkowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK [wskaźnik produktu dla Działania 2.13];
4. Liczba osób przygotowanych do realizacji ramowych programów doradztwa edukacyjno-zawodowego opracowanych w ramach programu [wskaźnik produktu dla Działania 2.14].

W przypadku 9 wskaźników zidentyfikowano nie tylko trudności na poziomie realizacji projektów, ale przede wszystkim na etapie wyłaniania projektów do dofinansowania ze względu na zakontraktowanie niewielkiej ilości środków w stosunku do planowanej alokacji:

1. Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
2. Liczba pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych objętych wsparciem w programie w zakresie pomocy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
3. Liczba opracowanych multimedialnych kursów do kształcenia ustawicznego dorosłych [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
4. Liczba kursów dla osób dorosłych, dla których opracowano modelowe programy nauczania [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
5. Liczba szkół przygotowanych do pełnienia roli Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
6. Liczba zawodów, dla których przygotowano informacje edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
7. Liczba zawodów, dla których zostały wypracowane rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
8. Liczba opracowanych i upowszechnionych e-zasobów do kształcenia zawodowego [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
9. Liczba zawodów, dla których opracowano przykładowe rozwiązania w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi [wskaźnik produktu dla Działania 2.15].

Dla wymienionych wskaźników wskazano możliwości działań służących ich osiągnięciu lub zmian wartości docelowych.

- **rekomendacje**

W wyniku badania sformułowano następujące kluczowe rekomendacje:

- 1) Główni odbiorcy projektów PO WER są przeciążeni zmianami, nie rozumieją założeń wprowadzanych zmian, nie widzą spójności projektów PO WER z reformą. Jednoczesne wdrażanie tylu interwencji (reforma i PO WER) nie służy systemowi oświaty i może sprawić, że ich skuteczność będzie znacznie mniejsza, niż wprowadzana sekwencyjnie. Niezbędne jest upowszechnianie wizji i kierunków zmian w systemie oświaty (założeń reformy i PO WER) na niższych szczeblach i w różnych grupach odbiorców. Jednocześnie należy wstrzymać wdrażanie nowych rozwiązań oraz poddać ocenie w gronie kluczowych interesariuszy systemu dotychczasowe zmiany wynikające z PO WER. W związku z tym potrzebne są wielotorowe informacyjno-promocyjne działania. MEN, poza wyznaczaniem kierunków zmian, powinien także organizować debaty, słuchać opinii interesariuszy i uwzględniać je w dalszych działaniach, ponieważ wspólnie podjęte decyzje są bardziej akceptowane.
- 2) Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji ze względu na rozwój ZSK wymaga przebudowania na

nowo, co zakłada projekt. Praktyka pokazuje, że prowadzenie ZRK wymaga większego zaangażowania zespołu w działania informacyjne, szkoleniowe i doradcze, co wymaga odpowiednich zasobów ludzkich i finansowych. Trwałość ZRK wymaga zagwarantowania środków z budżetu krajowego na utrzymanie i aktualizację rejestru. Potrzebne będą też znaczące fundusze na obsługę informatyczną i merytoryczną. Należy rozpocząć przygotowania mechanizmów finansowania ZRK po zakończeniu wsparcia z PO WER, zgodnie ze zmienioną ustawą i zgodnie z potrzebami, na jakie ZRK ma odpowiadać.

- 3) Cały rząd powinien być zaangażowany w dyskusję o ZSK i w przygotowanie zmian w ustawie, ponieważ system wymaga ponadresortowego podejścia. Konieczne jest szczególnie ustalenie roli i pozycji IBE w systemie jako instytucji, która zgromadziła potencjał wiedzy i doświadczenia w budowie ZSK. Wdrażanie ZSK należy traktować jako okazję do uczenia się (*learning opportunity*) dla administracji publicznej w zakresie współpracy międzyresortowej i realizacji polityk horyzontalnych.
- 4) W logice interwencji i w zrealizowanych projektach Działania 2.14 zauważalny jest brak uwzględnienia modelu doradztwa dla osób dorosłych mimo, iż o doradztwie dla dorosłych mowa jest w celu interwencji. Niezbędne jest wypełnienie tej luki.
- 5) W logice interwencji Działania 2.15 zauważalny jest brak wsparcia skierowanego do kadry kierowniczej i nauczycieli szkół zawodowych w zakresie przygotowania do stosowania wypracowywanych rozwiązań. Niezbędne jest wypełnienie tej luki poprzez opracowanie modułowych programów szkoleń z zakresu wypracowanych w ramach 2.15 rozwiązań oraz uruchomienie projektu szkoleniowego.
- 6) Podstawy programowe zawierają rozdziały o warunkach nauczania, w których nie ma mowy o dostępności pomieszczeń i sprzętów dla osób z niepełnosprawnościami. Należy podjąć działania, aby szkoły i placówki prowadzące kształcenie zawodowe były dostępne dla osób z niepełnosprawnościami. Niezbędne jest stworzenie interdyscyplinarnego zespołu (specjaliści z zakresu edukacji, rehabilitacji, pracodawcy) i dokonanie przeglądu opisów zawodów i podstaw programowych w celu określenia, w jakich zawodach jest możliwe kształcenie i wykonywanie pracy przez osoby z określonymi rodzajami niepełnosprawności i wprowadzenie do odpowiednich zapisów na temat warunków kształcenia do podstaw programowych.

SUMMARY

The main objective of the research was to prepare a mid-term evaluation of progress of the implementation of specific objectives set out for Investment Priorities 10i, 10iii, 10iv in the Operational Program Knowledge Education Development (PO WER). The subject of the research was 5 Measures planned for implementation under the Program, for which the Ministry of National Education acts as an Intermediate Body.

The research methods included a number of tools of a qualitative nature (in-depth individual interviews with key persons in the Ministry of National Education, responsible for the implementation of tasks in the field of the education system, in-depth individual interviews with project managers, group and individual interviews with representatives of specific target groups for the Measures under research, case studies, expert panel, as well as analysis of existing data and analysis of indicators) and quantitative one (CATI survey of project beneficiaries, mix-mode research of final recipients of support).

- *relevance of support*

The objectives of the Operational Program Knowledge Education Development 2014-2020 were not indicated directly, but by identifying challenges in specific areas of support. The goal of the projects carried out under PO WER is to respond to these challenges. An analysis of the objectives and scope of the intervention under research indicates a high level of relevance of support in relation to the PO WER objectives and the needs of public policies. This analysis points out only that policies emphasize stronger the need to support more vocational and lifelong education than general one, which is not fully consistent with the financial allocation for supporting individual areas - the highest for Measure 2.10 (general education), significantly smaller (just over 70% of the allocation for Measure 2.10) for Measure 2.15 (vocational education) and reaching just over 30% of the allocation for Measure 2.10 - the amount allocated for Measure 2.14 (lifelong education).

The restored intervention logic indicates a high coherence between the challenges indicated in PO WER and the foreseen forms of support: each challenge covers specific forms of support and at the same time each form can be unambiguously attributed to a specific challenge / challenges.

The logic of PO WER intervention is also largely accurate in relation to the current economic and social conditions. It is important to emphasize the high accuracy of the PO WER logic in view of the situation of general education in connection with demographic and civilization changes. There is also a visible link between the PO WER logic and the reform of the education system. PO WER can contribute to solving system problems, which also taken into account by the reform of education: development of students' key competences, intensive modernization of vocational education, individualization of education, and adaptation to the needs of students with special educational needs.

- *evaluation of effects*

Measure 2.10 focuses on improving the functioning and increasing the use of the school support system in the area of development of key competences and universal skills as well as an individualized approach to the student. On the other hand, the aim is to increase the use of modernized contents, tools and resources supporting the process of general education, as well as experimental teaching and methods of individualized approach to the student by schools and institutions. The projects implemented under this Measure relate largely to system solutions: standards for institution operation, model solutions, and tools are developed. In addition,

e- materials, curricula and scenarios for teachers are prepared in line with the new core curriculum, and complementary databases of the education system are created. The continuation of activities initiated in the Human Capital Operational Programme was pointed out. Some of the types of measures, as in the case of creating diagnostic tools (Measure 2.10.4), were not a continuation, but rather a response to problems being reported for years.

It can be concluded that projects responded to the diagnosed needs. The exception was the non-competitive project "Supporting the creation of training schools". Beneficiaries of non-competitive projects confirmed the legitimacy of the intervention, which was not seen by the few recipients of the competition support.

During the implementation, the coordinators reported certain difficulties in the implementation of projects, including those related to recruitment. The needs of support recipients may change over time, under the influence of changes. It happened that the project assumptions created in 2013-2014 responded to the problems of that time, some of which changed. Emerging difficulties were also explained by the difficulties associated with the current implementation context, which also results in lower interest of schools in participating in the project.

The various forms of support included training, consulting, conferences and workshops. In case of almost of each type of support, their participants mostly marked them with the highest scores - very good". The only exception are one-off trainings, where more grades of "good" were awarded in each category (of a five-point scale, where 1 means "very bad" and 5 - "very good").

The research assessed that the achieved effects of projects will be permanent, although certain measures should be taken to sustain this durability. Measures aiming at making changes permanent are: supporting teachers in the application of new methods of work after the end of the project, taking care of the diversity of work forms and appropriate selection of teachers (experience in work in education and good knowledge of the educational environment), forms adapted to the needs (more workshops or consulting rather than conferences and one-day trainings) as well as properly run and taken into account diagnose of needs.

Measures 2.11 and 2.13 PO WER involve interrelated operations that are to create an innovative, inter-ministerial public policy. The objective of Measure 2.11 is to ensure the functioning of the Integrated Qualifications Register (IQR) covering all full qualifications. On the other hand, the objective of Measure 2.13 is to include qualifications granted outside the education and higher education systems to the Integrated Qualification System (IQS).

The actions should be considered as accurate in relation to the challenges set out in the PO WER, as well as against global changes in the sphere of education and the labour market. They are part of the global and European trends in the development of qualifications systems, their comparability and adequacy to the needs of the labour market. They are supposed to limit the barriers related to lifelong learning and obtaining qualifications by adult Poles.

Project effects meet the needs of target groups, including entities interested in the inclusion of qualifications, training institutions, which see the IQS as the tool that ensures the quality of the training and development services market. It is also important to emphasize the high relevance of the results to the needs of the competent ministries, which are responsible for incorporating market qualifications into IQS. However, at the current stage, there are too few qualifications included in IQS to determine whether the intervention will in fact be a response to market needs.

The durability of interventions within this area requires providing mechanisms for financing the system after the cease of the PO WER support and changes to the Act on IQS. Significant funds will also be needed for IT and content-related support for IQR and the entire system. In addition to

that, it is important to popularize IQS and social attitudes related to lifelong learning and to acquire and confirm new qualifications.

Until the research, 18 market qualifications were included in IQS, and the next 100 were subject to the evaluation process. The most important effects of both Measures are to develop a number of solutions, models, check the theoretical assumptions and verify the statutory provisions in practice. A significant capital of knowledge and experience arises, which should be treated as a necessary starting point and a foundation for the further development of IQS.

The added value is building an increasing environment of IQS stakeholders. Experts, organizations and companies, acquiring knowledge and experience related to IQS, become ambassadors of the system and promote it bottom-up.

On the other hand, the problem of projects is the extended process of evaluation and inclusion of qualifications in relevant ministries, the course of which is independent from the project promoters. This translates into a failure to achieve a result indicator whose value is definitely too high. Another barrier is the lack of funds for informational and promotional activities, and at the same time - complicating the concepts related to IQS, which may make it difficult to reach the general public.

The intervention implemented under **Measure 2.14** is the right answer to the challenge included in the PO WER, indicating low involvement of adults in raising and supplementing competences after finishing formal education, no offer of schools functioning in the local community addressed to adults, as well as weakness of consultancy in regard to educational and vocational training. A certain gap is noticeable in the implementation of activities - the Measure's goal is to provide lifelong educational and vocational guidance, while the solutions developed are addressed only to schools, not including advisory programs for adults.

As some of the projects implemented under Measure 2.14 relate to systemic solutions and the development of programs or other materials, the assessment of the adequacy of their effects concerning the needs of target groups will only be possible after some time from when they become available for use. These projects, which included direct support for target groups, were assessed as adequate to the needs of these groups.

Project effects are likely to be durable, but their application is largely dependent on the introduction of appropriate legislative solutions, in one - on the need to provide adequate financial resources. The general durability of the consultancy model will depend on the financial capabilities of local governments in relation to the furnishing of the workshop and the improvement of consultancy personnel. The fact that the developed solutions have already found their impact on legal regulation is important here, but not in the face of the financial possibilities of many local government units. The real durability, confirmed by the use of e-materials, will be determined not only by their quality and actual usefulness, but also by the functionality of the epodreczniki.pl platform, manifested both in the dissemination of information about the existence of these materials, and perhaps also the preparation of teachers for their use. Probably also such effects as the KKZ (Qualification Vocational Training) programme will require the dissemination and preparation of instructors for their application.

The research did not identify any barriers to the effective implementation of projects serving the dissemination of high-quality educational and vocational consultancy. The situation is different when it comes to projects concerning the dissemination of lifelong learning. Competitions for selecting projects to increase the offer of extracurricular forms of adult education and learning were generally withheld due to the ongoing work resulting from the reform of vocational education. Projects regarding the creation and operation of LOWEs (Local Knowledge and

Education Centre) have encountered a barrier of schools' interest. It resulted mainly from the concerns of teachers working in schools that would undertake to perform the role of LOWE in terms of work with adults.

Taking into account the potential of the usefulness of project effects for target groups, it is recommended to continue the support in areas covered by Measure 2.14.

In the case of **Measure 2.15**, it should be stated that all projects are definitely a response to specific objectives for PI10iv. The intervention is coherent, however, there is a lack of support in the field of preparation of the vocational school staff - managerial staff and teachers of vocational subjects and trainee coordinators - for the adoption and proper application of these solutions. At least trainers' preparation for training (already within the Regional Operational Programmes) of vocational school staff in this area should be considered.

Only few effects of the projects have reached the users, however, not enough time has passed so that they can assess the adequacy of these effects to their needs. Such an assessment will be possible only within the framework of evaluation planned in the monitoring system, used to measure long-term results.

Therefore, it will be justified to state that in the case of the analysed projects, durability of the solutions developed in their course can be expected, while the main factors guaranteeing the durability are making appropriate decisions by the Ministry of National Education and introducing appropriate legal solutions.

The general barrier to the effective implementation of Measure 2.15 was created by the reform of vocational education, which entered into force in 2017 (and thus during the implementation of PO WER), and whose full legal shape was created by the end of 2018 (thus already during the implementation of some projects under Measure 2.15). This resulted in the necessity to suspend calls for certain types of projects, and to make adjustments in projects already launched, where it was possible. The result of this situation is a significant delay in the implementation of Measure 2.15, meaning no significant effects and the need to make a final verification of the assumptions of this Measure.

In the following years of the current perspective, it is necessary to continue almost all types of projects, due to the delay in their launching.

- ***synergy and complementarity***

The chances of synergy between project activities are increased if the complementarity of these activities is ensured. However, the determination of the actual synergistic effects that result from complementary activities is possible only after the completion of projects. Then it will be possible to assess what kind of benefits the complementary activities have brought. At the stage of project implementation or immediately after their completion, one can speak of **potential synergy**, which is the result of the existing complementarity.

In PO WER there are mechanisms built in to complement activities to achieve common Programme objectives. Projects implemented as part of activities implemented by the Ministry of National Education are complementary, it is evident that at the stage of their design, efforts were made to ensure that they were coherent and their effects complement each other. The national level of intervention is complemented by activities at the regional level. As a result, systemic changes have a chance to be associated with support addressed to individual recipients. There are also areas where PO WER complementarity with national education policy can be seen.

The threat that, despite the implementation of complementary projects related to them, synergy would not be achieved, it may be a situation when the absorption capacity of support recipients

is exceeded. The observed oversaturation phenomenon may result not only from simultaneous implementation of many PO WER projects, but also from the tasks that were imposed on schools and facilities in connection with the implementation of the education reform.

- ***problems / difficulties with the implementation of the assumed directions, areas and forms of support***

Implementation of the intervention encountered two types of problems. The first of these includes **contextual factors**. They do not result directly from the specific nature of PO WER projects, they are external to them, but they have an impact on their implementation. First of all, from the point of view of schools, especially teachers working in them, the support is too intense. The reform of education resulted in the need for the staff to focus on the current tasks arising from it. It is also important for the effective implementation of projects that local government elections took place in 2018. Many local government officials - both those at the decision-making levels, whose fate was directly decided in the elections, as well as employees of local governments, whose professional career could also be indirectly dependent on the election results, focused on the election campaign.

The second group of problems is rooted in the projects themselves and the competition conditions: the requirement to establish a formal partnership, the problem of contract security, high requirements for project participants, overestimated values of indicators.

- ***progress in the implementation of indicators***

In the research involved multi-criteria analysis of indicators using the CREAM model. On the basis of the assessment, recommendations were formulated, which basically boil down to three types:

- (1) leaving the indicator unchanged - concerns 19 out of 43 analysed indicators;
- (2) modifying the name or definition of the indicator (including the measurement methodology) - concerns 20 indicators
- (3) removing the indicator - concerns 4 indicators.

Analysis of the level of achievement of intermediate values of performance framework indicators, as at December 31, 2018, showed that for 5 out of 8 indicators, the assumed values were achieved, of which in the case of two indicators were even significantly exceeded. An intermediate value for one indicator was achieved almost in full (98%). Other ratios were achieved at 90% and 80%, which is slightly different from the adopted assumptions.

Moreover, the indicators were evaluated in terms of the correctness of the determination of target values and the possibility of achieving them. In case of 13 indicators, no problems were found in this respect. Four ratios were assessed as correct in terms of the estimating the target value, the amount of the planned allocation and effectiveness in selecting projects for co-financing (using the available allocation), however, assessing them as ineffective at project implementation level, i.e. at the stage of achieving the assumed values of indicators at the level of implementation projects. This category includes the following indicators:

1. Number of employees of the school support system and trainers supported within the scope specified in the program [product indicator for Measure 2.10];
2. Number of representatives of the management staff of the education system covered by support in the scope specified in the program [product indicator for Measure 2.10];
3. Number of partial qualifications from outside the system of education and higher education entered into the IQR [product indicator for Measure 2.13];

4. Number of people prepared for the implementation of framework educational and vocational counselling programs developed under the programme [product indicator for Measure 2.14].

In the case of 9 indicators, not only the difficulties at the level of project implementation were identified, but above all at the stage of selecting projects for co-financing due to the contracting of a small amount of funds in relation to the planned allocation:

1. Number of schools covered with support for the preparation and professional development of teachers (school of exercises) within the scope defined in the programme [product indicator for Measure 2.10];
2. Number of employees of psychological and pedagogical counselling centres supported by the program in the field of assistance for students with special educational needs [product indicator for Measure 2.10];
3. Number of multimedia courses developed for lifelong learning of adults [product indicator for Measure 2.14];
4. Number of courses for adults for whom model curricula have been developed [product indicator for Measure 2.14];
5. Number of schools prepared to serve as the Local Knowledge and Education Centre [product indicator for Measure 2.14];
6. Number of occupations for which educational and vocational information was prepared for children, youth and adults [product indicator for Measure 2.14];
7. Number of occupations for which organizational solutions in the area of practical vocational training have been developed [product indicator for Measure 2.15];
8. Number of developed and disseminated e-resources for vocational education [product indicator for Measure 2.15];
9. Number of occupations for which example solutions regarding co-operation of vocational schools with universities have been developed [product indicator for Measure 2.15];

For the mentioned indicators, the possibilities of actions aimed at their achievement or changes in target values have been indicated.

- ***recommendations***

The following key recommendations were formulated:

- 1) The main recipients of PO WER projects are overloaded with changes, do not understand the assumptions of the changes introduced, do not see the cohesion of PO WER projects with the reform. The simultaneous implementation of so many interventions (reform and PO WER) does not serve well the education system and can make their effectiveness much smaller than sequentially introduced one. It is necessary to disseminate visions and directions of changes in the education system (reform and PO WER assumptions) at lower levels and in various groups of recipients. At the same time, the implementation of new solutions should be stopped and the current changes resulting from PO WER should be assessed in the group of key system stakeholders. Therefore, multi-path information and promotional activities are needed. Apart from setting directions for change, the Ministry of National Education should also organize debates, listen to stakeholders' opinions and take them into account in further actions, because the jointly made decisions are more accepted.
- 2) The Integrated Qualifications Register, due to the development of IQS, requires rebuilding, which assumes the project. Practice shows that conducting IQR requires a greater involvement

of the team in information, training and advisory activities, which requires adequate human and financial resources. Durability of IQR requires guaranteeing funds from the national budget for maintaining and updating the register. Significant funds will also be needed for IT and content-related support. The preparation of financing mechanisms for IQR after the end of support from PO WER should be started in accordance with the amended Act and in accordance with the needs for which IQR is to respond.

- 3) The whole government should be involved in the discussion on the IQR and preparation of changes in the Act, because the system requires an above ministerial approach. It is especially necessary to determine the role and position of IBE in the system as an institution that has accumulated the potential of knowledge and experience in the construction of IQR. The implementation of IQR should be treated as a learning opportunity for public administration in the field of co-operation among ministries and implementation of horizontal policies.
- 4) In the intervention logic and in implemented projects of Action 2.14, it is noticeable that the advisory model for adults is not included, even though adult guidance is mentioned for the purpose of intervention. It is necessary to fill this gap.
- 5) In the intervention logic of Measure 2.15, there is a lack of support addressed to the managerial staff and vocational school teachers in the field of preparation for the application of developed solutions. It is necessary to fill this gap by developing modular training programs in the field of solutions developed within 2.15 and launching a training project.
- 6) The core curricula contain chapters on teaching conditions in which there is no question of the availability of rooms and equipment for people with disabilities. Steps should be taken to ensure that schools and institutions providing vocational training are accessible to people with disabilities. It is necessary to create an interdisciplinary team (specialists in the field of education, rehabilitation, employers) and review descriptions of professions and core curricula to determine in which occupations it is possible to educate and perform work by people with certain types of disabilities and to enter into appropriate provisions on the conditions education to the core curriculum.

WSTĘP

⇒ Cele badania

Główny cel badania to przeprowadzenie śródkresowej oceny postępów w realizacji celów szczegółowych określonych dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój.

Szczegółowe cele badania to:

1. Ocena dotychczasowych efektów projektów realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój;
2. Weryfikacja trafności przyjętych założeń dotyczących kierunków, obszarów i form realizowanego wsparcia, sformułowanych na etapie programowania, w kontekście zmian społeczno-gospodarczych, w tym reformy systemu oświaty;
3. Ocena postępu w realizacji założonych wartości pośrednich i docelowych wskaźników produktu oraz rezultatu określonych dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii oraz 10iv w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój;
4. Wypracowanie rekomendacji dotyczących pożądanych kierunków, obszarów i form wsparcia realizowanych w ramach Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii oraz 10iv w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój.

⇒ Opis przedmiotu badania

Badanie ma służyć śródkresowej ocenie postępów w realizacji celów szczegółowych określonych dla Priorytetów Inwestycyjnych (PI) 10i, 10iii, 10iv w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój. Program koncentruje się na działaniach dotyczących przygotowania i wsparcia wdrażania reform w kluczowych dla Polski obszarach, dotyczących budowy i wspierania szeroko pojętego kapitału ludzkiego, w tym między innymi w edukacji.

Przedmiotem niniejszego badania jest 5 Działań zaplanowanych do realizacji w ramach Programu, dla których Ministerstwo Edukacji Narodowej pełni funkcję Instytucji Pośredniczącej. Działania realizowane w ramach PO WER 2014-2020 są wynikiem doświadczeń zgromadzonych w systemie oświaty oraz zidentyfikowanych potrzeb jego kluczowych interesariuszy, na które odpowiedzią był Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 Wysoka jakość systemu oświaty. Koncentrował się on na podwyższaniu jakości funkcjonowania systemu oświaty poprzez m.in. modernizację instytucji oświatowych i programów kształcenia w celu ich lepszego powiązania z gospodarką i rynkiem pracy.

Niniejszy raport składa się z czterech części. w pierwszej przedstawimy metodykę badania, w drugiej zajmiemy się trafnością przyjętych założeń w zakresie kierunków, obszarów i form wsparcia, w trzeciej zaś oceną dotychczasowych efektów, w czwartej natomiast oceną postępów w realizacji założonych wartości. Raport kończy część dotycząca wniosków i rekomendacji.

METODYKA BADANIA

W badaniu zastosowane zostało podejście oparte na ewaluacji rezultatów wspieranej teorią (ang. *Theory Driven Outcome Evaluation* – TDOE), które polega na opracowaniu przyczynowo-skutkowego modelu zmiany, tj. opisanu w schematyczny sposób relacji między interwencją (podjętymi działaniami), wewnętrznymi (cechy odbiorców) i zewnętrznymi jej determinantami (kontekst), a osiągniętymi rezultatami. w praktyce sprowadza się to do odtworzenia logiki interwencji:

- zaplanowanej – na podstawie dokumentów programowych i rozmów z osobami odpowiedzialnymi za planowanie i programowanie interwencji,
- faktycznie realizowanej – zidentyfikowanej w ramach działań badawczych.

W celu zapewnienia spójności wyników dla modeli zmiany badanych projektów wykorzystana została wspólna rama koncepcyjna CIMO, pozwalająca uniknąć rozproszenia wniosków wynikającego z różnych zakresów analizowanych działań. Oznacza to, że wszystkie czynności badawcze dokonywane są w podziale na merytoryczne bloki:

- Kontekst (C) – analiza uwarunkowań prawnych, instytucjonalnych, dotychczasowych praktyk, relacji między aktorami, etc.;
- Interwencja (I) – analiza interwencji i jej elementy składowe (narzędzia i ich cechy) – zasady, zasoby, czas oraz wszystko to, co dotyczy samego działania państwa w danym obszarze, w którym zmieniane są zachowania;
- Mechanizmy (M) – w tym miejscu poszukuje się odpowiedzi na pytanie – w jaki sposób coś zadziało, a coś nie – jakie reakcje uruchomiło (jakie reakcje wywołała w odbiorcach interwencja, co odblokowała/zablokowała, a co ją w otoczeniu blokowało/wspierało, etc.);
- Rezultaty (O) – analiza osiągniętych efektów w stosunku do przyjętych zamierzeń.

Przyjętej ramie analitycznej przyporządkowane zostały wykorzystane narzędzia badawcze, tzn. metody ilościowe i jakościowe zostały połączone w taki sposób, aby wzajemnie się uzupełniały i aby pomiędzy danymi pozyskiwanymi przy pomocy różnych metod występowały wyraźne logiczne relacje. w tym zakresie zastosowana rama analityczna wpisuje się w triangulację badawczą, która w niniejszym badaniu objęła:

- metody – wykorzystane zostały różnorodne metody badawcze,
- dane – wiedza pozyskiwana była z różnych źródeł,
- badaczy – badanie przeprowadził multidyscyplinarny zespół badaczy,
- teorie – aby lepiej zrozumieć analizowane zjawiska i mechanizmy, w ich tłumaczeniu odwoływano się do wielu ugruntowanych teorii.

Jednocześnie badanie zostało oparte o podejście partycypacyjne i skoncentrowane na użytkowniku, tzn. interesariusze badania włączani byli na różnych etapach badania zarówno w działania badawcze, jak i w projektowanie oraz testowanie rekomendacji i rozwiązań.

W badaniu wykorzystane zostały następujące metody badawcze:

⇒ Analiza danych zastanych

Analiza danych zastanych objęła wszystkie uwarunkowania prawne badanych Działań, na poziomie europejskim i krajowym, dokumenty programowe, analizy, raporty i opracowania dotyczące przedmiotu badania, dane dotyczące badanych projektów pochodzące z systemu

SL2014 i inne dane zbierane przez beneficjentów, dane statystyczne ze statystyk publicznych dotyczące przedmiotu badania.

⇒ **Pogłębione wywiady indywidualne z kluczowymi osobami w MEN, odpowiedzialnymi za realizowanie zadań w zakresie poszczególnych obszarów systemu oświaty**

Wywiady IDI zostały przeprowadzone z przedstawicielami następujących departamentów:

- ⇒ Departamentu Funduszy Strukturalnych,
- ⇒ Departamentu Strategii, Kwalifikacji i Kształcenia Zawodowego,
- ⇒ Departamentu Podręczników, Programów i Innowacji,
- ⇒ Departamentu Kształcenia Ogólnego,
- ⇒ Departamentu Wychowania i Kształcenia Integracyjnego.

Wywiadami objęto również przedstawicieli Departamentu EFS MiiR (IZ PO WER), odpowiedzialnych za programowanie wsparcia w obszarze oświaty. Łącznie przeprowadzonych zostało 8 wywiadów.

Wywiady pogłębione z przedstawicielami MEN pozwoliły na pozyskanie jakościowej wiedzy dotyczącej Działań będących przedmiotem badania, w szczególności w zakresie logiki interwencji oraz na poznanie perspektywy osób posiadających doświadczenie we wspieraniu i rozwijaniu poszczególnych obszarów systemu oświaty. Tym samym dostarczyły kontekstu wewnętrznego dla dalszych badań terenowych. Wywiady z przedstawicielami IZ PO WER pozwoliły uzyskać wiedzę dotyczącą kontekstu wdrażania PO WER.

⇒ **Pogłębione wywiady indywidualne z osobami zarządzającymi projektami**

Łącznie zrealizowanych zostało 15 wywiadów IDI z kluczowymi osobami zarządzającymi projektami, z czego:

- 7 wywiadów dla projektów realizowanych w ramach Działania 2.10 (po 1 dla każdego z typów realizowanych projektów dotyczących: opracowania programów szkoleń oraz prowadzenia tych szkoleń zarówno dla pracowników systemu wspomagania szkół, jak i kadry kierowniczej systemu oświaty, tworzenia sieci szkół ćwiczeń, opracowania narzędzi edukacyjnych oraz e-materiałów dydaktycznych, wsparcia systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak również integracji baz danych systemu oświaty),
- 2 wywiady dla projektów realizowanych w ramach Działania 2.11 oraz 2.13 (przedstawiciele IBE),
- 2 wywiady dla projektów realizowanych w ramach Działania 2.14 (po 1 dla każdego z typów realizowanych projektów dotyczących: przygotowania szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji oraz wsparcia procesu doradztwa edukacyjno-zawodowego),
- 4 wywiady dla projektów realizowanych w ramach Działania 2.15 (po 1 dla różnych typów realizowanych projektów dotyczących: opracowania podstaw programowych kształcenia w zawodach, przygotowania rozwiązań w zakresie angażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodu, monitorowania losów absolwentów szkół zawodowych).

Wywiady pogłębione z osobami zarządzającymi projektami pozwoliły na pozyskanie wiedzy na temat przygotowania, realizacji i pierwszych efektów projektów z perspektywy projektodawców.

Pomogło to w weryfikacji, na ile założenia poszczególnych projektów zostały zrealizowane w rzeczywistości.

⇒ **Wywiady grupowe z przedstawicielami poszczególnych grup docelowych dla badanych Działań**

Uczestnikami wywiadów grupowych FGI byli przedstawiciele poszczególnych grup docelowych wsparcia dla badanych Działań. Zgodnie z ustaleniami z Zamawiającym tym działaniem badawczym poddani mieli zostać odbiorcy końcowi Działań 2.10 i 2.14 oraz 2.15. Ostatecznie przeprowadzone zostały 2 FGI z przedstawicielami grup docelowych wsparcia dla Działania 2.10. Uczestnicy wywiadów grupowych dobierani byli tak, aby stanowili grupę wewnętrznie zróżnicowaną, tj. reprezentowali różne grupy docelowe wsparcia. Łącznie wywiadami FGI objęto 14 uczestników projektów (1 wywiad – 6 osób i 2 wywiad - 8 osób).

W przypadku Działania 2.14 i 2.15 w uzgodnieniu z Zamawiającym wykonano zamiast FGI 18 telefonicznych wywiadów pogłębionych z podstawowymi grupami odbiorców, tj. przedsiębiorcy, organizacje przedsiębiorców, szkoły zawodowe, instytucje szkoleniowe, w ten sposób uzyskano potrzebne informacje bez zbytniego angażowania czasowego respondentów, co stanowiło problem przy próbie realizacji dla tych Działań wywiadów grupowych.

Łącznie w ramach tego procesu wywiadom poddano założoną w raporcie metodologicznym liczbę respondentów. Uwzględnienie perspektywy grup docelowych było szczególnie istotne z punktu widzenia oceny trafności interwencji w kontekście potrzeb ostatecznych odbiorców wsparcia oraz oceny efektów realizowanych projektów dla ich rzeczywistych użytkowników.

⇒ **Studia przypadku**

Zrealizowanych zostało 10 studiów przypadku projektów z poszczególnych badanych Działań, reprezentujących typy projektów o wspólnej specyfice, 5 typów projektów dla Działania 2.10, po dwa typy dla 2.14 i 2.15 oraz jedno studium przypadku dla Działań 2.11 i 2.13 łącznie.

Na każde ze studiów przypadku składały się:

- analiza dokumentacji projektów (wnioski o dofinansowanie, sprawozdania, raporty z ewaluacji działań projektowych i inne dokumenty związane z realizacją projektów),
- wywiady telefoniczne TDI z osobami zarządzającymi i realizującymi projekty,
- wywiady telefoniczne z wybranymi odbiorcami projektów.

Studia przypadków posłużyły identyfikacji mechanizmów występujących w procesie wdrażania projektów oraz dobrych praktyk w ich realizacji, jak również wskazaniu elementów, które nie powinny być powielane w innych projektach. Należy podkreślić, że badany przypadkiem nie był pojedynczy projekt, ale typ operacji wyszczególniony w SzOOP PO WER, w ramach którego realizowane są różne projekty. Dzięki temu studia przypadku wykraczały poza jednostkową perspektywę i pozwoliły na analizę bardziej ogólnych zjawisk, tendencji i problemów.

⇒ **Panel ekspertów**

Panel ekspertów przeprowadzony został w końcowej fazie badania i posłużył współtworzeniu z uczestnikami w oparciu o wyniki badania rozwiązań w zakresie pożądaných kierunków, obszarów i form wsparcia w ramach priorytetów inwestycyjnych PO WER będących przedmiotem badania. Celem panelu było dostosowanie rekomendacji do rzeczywistych możliwości ich wdrożenia.

W panelu ekspertów wzięło udział 10 uczestników: przedstawiciele MEN oraz ekspertów zewnętrznych, zajmujących się zarówno naukowo, jak i praktycznie zagadnieniami związanymi z systemem oświaty.

⇒ **Badanie CATI beneficjentów projektów**

Badaniem zostali objęci beneficjenci projektów w ramach Działań 2.10, 2.14 i 2.15 (z badania ilościowego wykluczeni zostali beneficjenci Działań 2.11 i 2.13 ze względu na małą liczbę realizowanych projektów i objęcie pełnej populacji badaniem jakościowym), którzy rozpoczęli realizację projektu do 31.07.2018. Łącznie zrealizowana próba badawcza wyniosła 46. Jednostką doboru był realizowany projekt, jednak beneficjenci realizujący projekty powiązane (np. jeden projekt złożony z dwóch etapów) lub „bliźniacze” (np. jednakowe projekty, ale na różnych obszarach) zostali objęci badaniem tylko raz. Respondentami byli kierownicy projektów po stronie beneficjentów lub osoby posiadające największą wiedzę w zakresie realizacji projektu. Łącznie przeprowadzonych zostało 46 wywiadów. Badanie ilościowe beneficjentów pozwoliło na pozyskanie wiedzy dotyczącej realizacji założeń projektów (w tym w szczególności w zakresie wskaźników) i ich pierwszych efektów.

⇒ **Badanie mix-mode odbiorców ostatecznych wsparcia**

Badaniem objęci zostali odbiorcy ostateczni projektów realizowanych w ramach badanych Działań, którzy brali udział w konkretnych formach wsparcia, jak szkolenia, seminaria, doradztwo itp. Zaproszenie do badania otrzymało 8955 odbiorców ostatecznych wsparcia (wprowadzonych do systemu SL oraz dla których wprowadzony został prawidłowy adres e-mail). Łącznie przeprowadzonych zostało 1808 wywiadów. *Response rate* dla całej próby wyniósł 20,2%. Badanie zostało zrealizowane z zastosowaniem techniki CAWI wspomaganą kontaktami telefonicznymi z respondentami, w celu zachęcenia ich w bezpośredniej rozmowie do wypełnienia ankiety.

Jako uzupełnienie wymienionych metod badawczych w badaniu wykorzystane zostały analizy statystyczne i kartograficzne oraz analiza wskaźników.

⇒ **Analiza statystyczna**

Analizie statystycznej zostały poddane wszelkie dane ilościowe zebrane w toku badania, zarówno pierwotne, jak i wtórne, tj.:

- dane statystyczne z baz statystyki publicznej i opracowań dotyczących systemu oświaty,
- dane dotyczące realizowanych projektów pochodzące z systemu SL 2014-2020,
- dane pochodzące z badań CAWI i CATI opisanych powyżej.

Analiza statystyczna objęła stworzenie i analizę kontekstowych wskaźników opisowych, dotyczących obszarów systemu oświaty, będących przedmiotem badania oraz kontekstowych danych obrazujących wpływ zmian społeczno-gospodarczych na system oświaty, a także przeprowadzanie jedno- i wielowymiarowych analiz przekrojowych oraz modelowych, dotyczących zmienności w czasie analizowanych zjawisk oraz rozkładu pytań ankietowych.

⇒ **Analiza wskaźników**

Analiza wskaźników objęła weryfikację ich adekwatności z punktu widzenia celów Działań i Programu, poprawności definicji oraz szans na osiągnięcie założonych wartości docelowych.

Analiza składała się z etapów:

- mapowania wskaźników w kontekście wpisywania się w cele Działań i Programu. Pozwoliło to na zweryfikowanie kompletności i spójności systemu wskaźników poprzez pokazanie, w których obszarach wskaźniki poprawnie opisują cele i określają poziom ich realizacji, w których są niepotrzebne, a w których – przeszkadzają realizować cele,
- oceny poprawności opisanego wskaźników,
- oceny realności osiągnięcia wartości docelowych wskaźników.

Opisane działania zostały wykonane na podstawie analizy dokumentów z zastosowaniem metody eksperckiej oraz z wykorzystaniem informacji płynących z wywiadów indywidualnych z przedstawicielami MEN i beneficjentów. Do oceny realności osiągnięcia wartości docelowych wskaźników wykorzystane zostały metody statystyczne (oszacowanie jednostkowego kosztu osiągnięcia wskaźnika, a następnie oszacowanie możliwości osiągnięcia założonych wartości przy dostępnej alokacji) z uwzględnieniem oceny dotychczasowego postępu wdrażania projektów odpowiedzialnych za osiągnięcie danego wskaźnika, wyników dotychczas przeprowadzonych ewaluacji w danym obszarze, a także wywiadów indywidualnych i badań ilościowych beneficjentów.

OBSZAR I- TRAFNOŚĆ ZAŁOŻEŃ DOTYCZĄCYCH KIERUNKÓW, OBSZARÓW I FORM WSPARCIA, PRZYJĘTYCH NA ETAPIE PROGRAMOWANIA

1. Trafność wsparcia

Pytanie badawcze:

- Czy wsparcie zostało trafnie zaprogramowane, zarówno w odniesieniu do realizacji celów PO WER, potrzeb określonych polityk publicznych, jak i potrzeb bezpośrednich odbiorców?**

Cele Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 nie zostały wskazane bezpośrednio, a poprzez identyfikację wyzwań istniejących w poszczególnych obszarach wsparcia, wynikających z regulacji europejskich w zakresie EFS. Celem przedsięwzięć podejmowanych w ramach PO WER jest udzielenie odpowiedzi na te wyzwania. W obszarze edukacji wskazano następujących pięć wyzwań¹:

⇒ Zapewnienie równego dostępu do edukacji o wysokiej jakości, dostosowanej do indywidualnych potrzeb uczniów

W komentarzu do tego wyzwania stwierdzono, że obok ogólnej potrzeby zapewnienia jak najwyższej jakości nauczania i kontynuacji doskonalenia systemu edukacji w kierunku bardziej inkluzywnego oraz praktycznego podejścia do nauki, istnieje konieczność wspierania szkół w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym zapewnienie odpowiedniej diagnozy potrzeb edukacyjnych i deficytów u młodszych uczniów, rozwój narzędzi indywidualnego wsparcia - łącznie z pomocą psychologiczno-pedagogiczną, oraz programów wspierających uczniów z niepełnosprawnościami.

⇒ Lepsze przygotowanie uczniów do przyszłego zatrudnienia

Chodzi przede wszystkim o przygotowanie uczniów do efektywnego wykonywania pracy bezpośrednio po zakończeniu szkoły, a także wyposażenia w kompetencje kluczowe i kompetencje niezbędne do poruszania się po rynku pracy. Ponadto odpowiedzią na to wyzwanie musi być przygotowanie szkół do świadczenia usług ułatwiających uczniom wybór odpowiedniej ścieżki zawodowej.

⇒ Zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki edukacyjne innowacyjnych metod wspierających proces nauczania

Doprecyzowując to wyzwanie stwierdzono, że szkołom należy zapewnić dostęp do profesjonalnego systemu wspomaganie ich pracy ze względu na konieczność sprostania nowym zadaniom, jakie stawiają przed szkołami i ich kadrą zmiany wprowadzane w systemie oświaty i wymagania współczesnej gospodarki. Niezbędne jest także doskonalenie zawodowe nauczycieli w stosowaniu nowoczesnych metod i form pracy dydaktycznej, do czego dobrym narzędziem będzie wypracowanie modelu szkoły ćwiczeń. Niezbędne jest także dostarczanie szkołom nowoczesnych treści, narzędzi i zasobów dydaktycznych (z wykorzystaniem form elektronicznych).

⇒ Wzmocnienie współpracy szkół z przedsiębiorcami, uczelniami i partnerami społecznymi

¹ Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, 12.2017

Zauważono, że niezbędne jest wypracowanie mechanizmów powszechnego zaangażowania pracodawców we współpracę ze szkołami m.in. poprzez: wzajemne rozpoznawanie potrzeb oczekiwań i możliwości w zakresie kształcenia umiejętności kwalifikacyjno-zawodowych, włączanie w modernizację oferty kształcenia, wspólne programy nauczania, opracowywanie nowych i modernizację istniejących kwalifikacji, doskonalenie systemu egzaminów zawodowych, wypracowanie mechanizmów zwiększających udział pracodawców w organizacji staży i praktyk dla uczniów oraz opracowywanie programów praktycznej nauki zawodu. Ważnym elementem doskonalenia systemu kształcenia zawodowego powinno być monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy.

⇒ **Wyrównywanie dostępu do uczenia się przez całe życie dla osób dorosłych, w tym osób o niskich kompetencjach**

Zwraca się uwagę zwłaszcza na niski udział w edukacji osób o niskich kwalifikacjach, ale też na słabość doradztwa edukacyjno-zawodowego dla osób dorosłych i niewielką ofertę szkół funkcjonujących w społecznościach lokalnych (w tym zwłaszcza na terenach wiejskich i w małych miastach). Zauważono, że jedną z przyczyn niskiej świadomości korzyści płynących z kontynuacji edukacji jest rozproszenie krajowego systemu kwalifikacji w Polsce.

W PO WER wskazano cele szczegółowe w odniesieniu do poszczególnych Priorytetów Inwestycyjnych.

I tak dla **PI 10(i)** wskazano następujące cele szczegółowe:

1. Poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych tzw. *transversal skills* niezbędnych na rynku pracy, obejmujących: umiejętności matematyczno-przyrodnicze, umiejętności posługiwania się językami obcymi (w tym język polski dla cudzoziemców i osób powracających do Polski oraz ich rodzin), ICT, umiejętność rozumienia (ang. *literacy*), kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, jak również, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia
2. Zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

Cele szczegółowe **PI 10(iii)** określono następująco:

1. Zapewnienie funkcjonowania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji zawierającego wszystkie pełne kwalifikacje
2. Włączenie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego do zintegrowanego systemu kwalifikacji
3. Zwiększenie wiedzy o potrzebach kwalifikacyjno-zawodowych w poszczególnych sektorach gospodarki
4. Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie
5. Zwiększenie dostępu do wysokiej jakości usług z zakresu całościowego doradztwa edukacyjno-zawodowego

W stosunku do **PI 10(iv)** przed PO WER postawiono następujące cele:

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 uczelni ze szkołami zawodowymi (technika, szkoły branżowe i i II stopnia, zasadnicze szkoły zawodowe)
4. Zapewnienie informacji zwrotnej dla systemu kształcenia zawodowego na temat losów absolwentów szkół zawodowych

Poniżej przedstawiamy matrycę, w której zestawiono wyzwania wskazane w PO WER (w odniesieniu do edukacji), odpowiadające im cele priorytetów inwestycyjnych oraz typy projektów stanowiących odpowiedź na dane wyzwanie. W ostatniej kolumnie zamieszczono komentarz na temat adekwatności proponowanego wsparcia wobec zdefiniowanego wyzwania. Dokonana ocena pokazuje, że wsparcie jest trafne do wyzwań (pełniących rolę celów) zidentyfikowanych w PO WER.

Tabela 1. Matryca wyzwań określonych POWER z przypisaniem celów szczegółowych PI oraz typów projektów

Wyzwania wskazane w POWER	Cele szczegółowe PI w ramach danego wyzwania*	Typy projektów stanowiących odpowiedź na dane wyzwania*	Komentarz
Zapewnienie równego dostępu do edukacji o wysokiej jakości, dostosowanej do indywidualnych potrzeb uczniów	Poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych tzw. <i>transversal skills</i> niezbędnych na rynku pracy, obejmujących: umiejętności matematyczno-przyrodnicze, umiejętności posługiwania się językami obcymi (w tym język polski dla cudzoziemców i osób powracających do Polski oraz ich rodzin), ICT, umiejętność rozumienia (ang. <i>literacy</i>), kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, jak również, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia	<ul style="list-style-type: none"> - Szkolenie i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły i organów prowadzących oraz trenerów z zakresu kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły). - Szkolenie i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (w tym kadry JST) pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia - Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego - Szkolenie i doradztwo dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego 	Typy projektów stanowią odpowiedź na wyzwanie odnoszące się przede wszystkim do potrzeby wspierania szkół, zwłaszcza w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach i indywidualizacji pracy z uczniem Zwraca natomiast uwagę fakt, że w wyzwaniu podkreślono wprost potrzeby uczniów z niepełnosprawnościami – takiego podkreślenia brakuje w typach projektów
Lepsze przygotowanie uczniów do przyszłego zatrudnienia	Zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia	- Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych, scenariuszy lekcji i zajęć dla każdego etapu edukacyjnego, oraz rewizja treści nauczania pod kątem rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów	Typy projektów są adekwatne do wyzwania odnoszącego się do wyposażenia uczniów w kompetencje kluczowe i kompetencje niezbędne do poruszania się po rynku pracy
Zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki edukacyjne innowacyjnych metod wspierających proces nauczania	<p>1. Poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych tzw. <i>transversal skills</i> niezbędnych na rynku pracy, obejmujących: umiejętności matematyczno-przyrodnicze, umiejętności posługiwania się językami obcymi (w tym język polski dla cudzoziemców i osób powracających do Polski oraz ich rodzin), ICT, umiejętność rozumienia (ang. <i>literacy</i>), kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, jak również, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia</p> <p>2. Zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Szkolenie i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły i organów prowadzących oraz trenerów z zakresu: kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły). - Wsparcie tworzenia sieci szkół ćwiczeń w celu rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych - Szkolenie i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (w tym kadry JST) pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia - Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych, scenariuszy lekcji i zajęć dla każdego etapu edukacyjnego, oraz rewizja treści nauczania pod kątem: rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów - Tworzenie e-podręczników i rozwijanie e-materiałów dydaktycznych towarzyszących istniejącym e- podręcznikom <p>Integracja baz danych systemu oświaty (uzyskanie interoperacyjności pomiędzy bazami danych oświatowych i zasobami informacyjnymi, takimi jak: Systemem Informacji Oświatowej; Systemem Obsługi Egzaminów Zewnętrznych; Systemem Ewaluacji Oświaty/nadzór pedagogiczny; Edukacyjna Wartość Dodana; Porównywalnych Wyników Egzaminacyjnych)</p>	Typy projektów są adekwatne do wyzwania odnoszącego się do potrzeby zapewnienia szkołom dostępu do systemu wspomagania, doskonalenia nauczycieli w stosowaniu nowoczesnych metod i form pracy dydaktycznej (w formie szkół ćwiczeń), dostarczenia szkołom nowoczesnych treści, narzędzi i zasobów dydaktycznych

<p>Wzmocnienie współpracy szkół z przedsiębiorcami, uczelniami i partnerami społecznymi</p>	<p>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 uczelni ze szkołami zawodowymi (technika, szkoły branżowe i i II stopnia, zasadnicze szkoły zawodowe). 4. Zapewnienie informacji zwrotnej dla systemu kształcenia zawodowego na temat losów absolwentów szkół zawodowych</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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 - Stworzenie i upowszechnienie modelu współpracy pracodawców funkcjonujących w specjalnych strefach ekonomicznych (SSE) ze szkołami oraz placówkami systemu oświaty prowadzącymi kształcenie zawodowe - Tworzenie i upowszechnianie e-zasobów i e-podręczników do kształcenia zawodowego. - Wypracowanie i upowszechnienie przykładowych rozwiązań w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi - Monitorowanie losów absolwentów 	<p>Typy projektów są adekwatne do wyzwania odnoszącego się do potrzeby wypracowania różnorodnych mechanizmów zaangażowania pracodawców we współpracę ze szkołami oraz monitorowania losów absolwentów szkół zawodowych</p>
<p>Wyrównywanie dostępu do uczenia się przez całe życie dla osób dorosłych, w tym osób o niskich kompetencjach</p>	<p>1. Zapewnienie funkcjonowania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji zawierającego wszystkie pełne kwalifikacje 2. Włączenie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego do zintegrowanego systemu kwalifikacji 3. Zwiększenie wiedzy o potrzebach kwalifikacyjno-zawodowych w poszczególnych sektorach gospodarki 4. Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie 5. Zwiększenie dostępu do wysokiej jakości usług z zakresu całonocnego doradztwa edukacyjno-zawodowego</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prowadzenie Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji - <i>Stworzenie i wsparcie funkcjonowania Rady Programowej ds. kompetencji oraz sektorowych rad ds. kompetencji</i> - <i>Monitorowanie potrzeb przedsiębiorstw i pracowników w kontekście zapotrzebowania na kompetencje, w tym analiza struktury kompetencji na rynku pracy, w szczególności w zakresie potrzeb zgłaszanych przez sektorowe rady ds. kompetencji, a także analiza zapotrzebowania na kompetencje w branżach zaliczanych do grona inteligentnych specjalizacji²</i> - Wdrażanie i wsparcie funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, mające na celu włączenie do systemu kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego - Zwiększenie oferty pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się dorosłych - Przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji we współpracy z organem prowadzącym i społecznością lokalną, tj. do prowadzenia działań na rzecz aktywności edukacyjnej osób dorosłych, w zakresie rozwijania potrzebnych na rynku pracy kompetencji kluczowych, oraz rozwój metod i narzędzi pracy nauczycieli tych szkół z osobami dorosłymi, w szczególności na terenach wiejskich i w małych miastach, a także na terenach defaworyzowanych - Wypracowanie ramowych programów i rozwiązań organizacyjnych w zakresie realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego w systemie oświaty - Przygotowanie kadry doradców edukacyjno-zawodowych do wdrożenia wypracowanych rozwiązań - Przygotowanie i udostępnienie multimedialnych zasobów wspierających proces doradztwa dla wszystkich grup wiekowych 	<p>Typy projektów są adekwatne do wyzwania odnoszącego się do potrzeby zwiększenia udziału osób dorosłych w edukacji, wzmocnienia doradztwa edukacyjno-zawodowego dla osób dorosłych, wzmocnienia oferty szkół funkcjonujących w społecznościach lokalnej, a ponadto wdrożenie krajowego systemu kwalifikacji.</p>

*część celów i niektóre typy projektów odnoszą się więcej niż jednego wyzwania

Źródło: opracowanie własne.

² Typy projektów wyróżnione kursywą należą do kompetencji PARP i pozostają poza zakresem niniejszego badania.

Analizując trafność wsparcia w odniesieniu do polityk publicznych wzięto pod uwagę następujące dokumenty:

- **Strategię Rozwoju Kraju 2020 AKTYWNE SPOŁECZEŃSTWO, KONKURENCYJNA GOSPODARKA, SPRAWNE PAŃSTWO** (przyjętą przez Radę Ministrów 25 września 2012);
- **Strategię innowacyjności i efektywności gospodarki – Dynamiczna Polska 2020** (przyjętą przez Radę Ministrów 15.01.2013);
- **Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020** (przyjętą przez Radę Ministrów 18 czerwca 2013 r.);
- **Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)** (przyjętą przez Radę Ministrów 14 lutego 2017 r.).

Strategia Rozwoju Kraju 2020 AKTYWNE SPOŁECZEŃSTWO, KONKURENCYJNA GOSPODARKA, SPRAWNE PAŃSTWO (dalej Strategia rozwoju) zawiera wizję Polski 2020 jako *aktywnego społeczeństwa, konkurencyjnej gospodarki i sprawnego państwa*. Osiąganiu tej wizji służyć mają działania w trzech kluczowych obszarach rozwoju – nazwanych obszarami strategicznymi, z których trzeci, tj.:

- Efektywny rozwój społeczno-gospodarczy i wysoka konkurencyjność gospodarki, a więc wzrost gospodarczy zapewniający Polsce 74-79% poziomu PKB per capita UE w 2020 r., gospodarka oparta na wiedzy, nowoczesna infrastruktura, rozwój kapitału ludzkiego – wiodącymi atutami konkurencyjności

odnosi się m.in. do obszaru edukacji.

Spśród wskazanych w Strategii rozwoju obszarów interwencji w kontekście celów niniejszego badania zwrócić należy uwagę na dwa:

- Poprawa jakości kapitału ludzkiego (Działania II.4.2 w ramach celu II.4 – Rozwój kapitału ludzkiego)
- Upowszechnienie wykorzystania technologii cyfrowych (Działanie II.5.2 w ramach celu II.5 – Zwiększenie wykorzystania cyfrowego)

W zamieszczonej w aneksie tabeli, która pochodzi ze Strategii rozwoju i pokazuje zestawienie działań z niej wynikających i ich przełożenie na działania odpowiednich strategii sektorowych i regionalnych dodano kolumnę wskazującą, które z działań zostały uwzględnione w ramach POW 2014-2020 (w obszarze działań MEN), przy czym uwzględnienie nie musi oznaczać pełnej realizacji danego działania, a jedynie jego częściowe wspieranie.³

Działania drugiego obszaru mają skupiać się m.in. na osobach nauczających (nauczycielach, pracownikach innych instytucji edukacyjnych i kultury, pracownikach organizacji pozarządowych) – przygotowaniu ich do wykorzystywania zasobów Internetu do przygotowywania i prowadzenia zajęć lekcyjnych, szkoleń, doradztwa i dla samorozwoju. Stosowanie tych zasobów i szerzej – technologii cyfrowych w procesie kształcenia będzie miało dodatkowy efekt w postaci inspirowania uczniów do właściwego wykorzystywania tych technologii. Ten zakres działań został uwzględniony w ramach RPO, zgodnie z Umową Partnerstwa. Ponadto w ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa zorganizowany został konkurs na szkolenia dla nauczycieli z zakresu wykorzystania ICT w nauczaniu⁴.

³ Tamże, str. 110-112

⁴ <http://www.polskacyfrowa.gov.pl/strony/o-programie/projekty/przyklady-naiciekawszych-projektow/>

Główny cel **Strategii innowacyjności i efektywności gospodarki** – Dynamiczna Polska 2020 (dalej Strategii innowacyjności) to wysoce konkurencyjna gospodarka (innowacyjna i efektywna) oparta na wiedzy i współpracy. Spośród wskazanych w Strategii innowacyjności kierunków interwencji z punktu widzenia celów niniejszej analizy istotny jest kierunek wspierania rozwoju kadr dla innowacyjnej i efektywnej gospodarki wskazany w ramach drugiego celu szczegółowego „Stymulowanie innowacyjności poprzez wzrost efektywności wiedzy i pracy”.

Dla realizacji założeń Strategii przewidziano m.in.:

- Zaangażowanie środowiska biznesu w system uczenia się przez całe życie m.in. poprzez: promocję współodpowiedzialności środowiska biznesu za system uczenia się formalnego i pozaformalnego, stworzenie kultury ustawicznego uczenia się w firmach, współtworzenie i wykorzystywanie przez przedsiębiorców do celów rekrutacyjnych i szkoleniowych Krajowych Ram Kwalifikacji, udział przedsiębiorców w instytucjach potwierdzających jakość kwalifikacji nabytych w drodze innej niż formalna (*zadania uwzględnione w ramach Działania 2.13 i 2.14 PO WER*).

- Promowanie i rozwój kształcenia i szkolenia zawodowego m.in. poprzez: zwiększenie roli pracodawców w określaniu standardów kwalifikacji i oceny kompetencji, wzmocnienie komponentu kompetencji kluczowych w kształceniu zawodowym, szkoleniach zawodowych dorosłych, przenoszenie modelowych wzorów uczenia się z czołowych firm do szkół zawodowych, umożliwienie podwyższania kwalifikacji nauczycieli kształcenia i szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach (*zadania uwzględnione w ramach Działania 2.14 i 2.15 PO WER*).

- Zwiększenie nacisku w procesie kształcenia kadr na kompetencje kluczowe i umiejętności o charakterze przekrojowym i interdyscyplinarnym, obejmujące m.in.: kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, przygotowanie do pracy projektowej realizowanej zespołowo i samodzielnie w trakcie edukacji i szkoleń, umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów, umiejętności informatyczne, znajomość technologii mobilnych, znajomość języków obcych i uczenie się przez całe życie (*zadania uwzględnione w ramach Działania 2.10. PO WER*).

Głównym celem **Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020** (dalej SRKL) jest rozwijanie kapitału ludzkiego poprzez wydobywanie potencjałów osób, tak aby mogły one w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym na wszystkich etapach życia. Kwestie edukacji, polityki szkoleniowej, kształcenia przez całe życie są obecne w wielu częściach tego dokumentu – w działaniach odnoszących się do realizacji trzech z pięciu celów szczegółowych SRKL:

- (1) Wzrost zatrudnienia – m.in. zapewnienie powszechnego dostępu do wysokiej jakości kształcenia i szkolenia odpowiadającego na potrzeby rynku pracy, stworzenie efektywnego systemu przejścia z edukacji do zatrudnienia, dostosowanie oferty dydaktycznej i kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy przez zacieśnianie współpracy przedsiębiorstw ze sferą edukacji oraz umożliwienie uczniom i studentom praktycznej nauki w przedsiębiorstwach (*wymienione kierunki interwencji ujęte są w ramach działania 2.14 i 2.15 PO WER*).
- (2) Wydłużenie okresu aktywności zawodowej i zapewnienie lepszej jakości funkcjonowania osób starszych - promowanie edukacji osób starszych, rozszerzenie oferty edukacyjnej adresowanej do seniorów oraz lepsze dopasowanie jej do potrzeb tej grupy wiekowej; kształcenie ustawiczne (*wymieniony kierunek interwencji ujęty jest w ramach działania 2.14 PO WER*).

- (5) Podniesienie poziomu kompetencji oraz kwalifikacji obywateli - poprawa jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach, rozwój kreatywności i innowacyjności osób uczących się, lepsze dopasowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do wymagań rynku pracy, podniesienie poziomu i dostosowanie do oczekiwań pracodawców modelu szkolnictwa zawodowego, poprawa jakości kształcenia i szkolenia nauczycieli, w tym zwiększenie społecznego prestiżu i konkurencyjności ich zawodu, lepsza dostępność kształcenia ustawicznego, rozwój krajowego systemu kwalifikacji oraz systemu walidacji osiągnięć edukacyjnych, rozszerzanie stosowania narzędzi cyfrowych w kształceniu i szkoleniu, rozwijanie poradnictwa edukacyjno-zawodowego, rozwijanie polityki edukacyjnej opartej na faktach (*wymienione kierunki interwencji ujęte są w ramach Działań 2.10, 2.11, 2.13, 2.14 i 2.15 PO WER*).

Kluczowe znaczenie dla oceny trafności wsparcia proponowanego w ramach PO WER (konsekwentnie ocenianym w zakresie Działań wdrażanych przez MEN, zgodnie z intencjami badania) ma **Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju** do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.) (dalej SOR) stanowi aktualizacją *Strategii Rozwoju Kraju 2020*.

Głównym celem SOR jest **tworzenie warunków dla wzrostu dochodów mieszkańców Polski przy jednoczesnym wzroście spójności w wymiarze społecznym, ekonomicznym, środowiskowym i terytorialnym**. Wśród oczekiwanych efektów realizacji SOR w perspektywie długookresowej wymienia się zapewnienie odpowiedniej jakości edukacji i szkoleń, podwyższających kwalifikacje i kompetencje obywateli. Kwestie odnoszące się do edukacji odnaleźć można w dwóch celach szczegółowych SOR: (I) Trwały wzrost gospodarczy oparty coraz silniej o wiedzę, dane i doskonałość organizacyjną, (II) - Rozwój społecznie wrażliwy i terytorialnie zrównoważony. Z punktu widzenia niniejszego badania istotne są również wyodrębnione w Strategii dwa obszary: Kapitał ludzki i społeczny oraz Cyfryzacja.

Dla przejrzystości wywodu informacje o wskazanych w SOR działaniach odnoszących się do edukacji przedstawiono w tabeli, uzupełniając je o wskazanie tych, które są wspierane w ramach zadań MEN w PO WER.

Tabela 2. Cele Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju wraz z przypisaniem kierunków interwencji działań

Cel	Obszar w ramach celu / obszar wpływający na osiągnięcie celów	Kierunki interwencji	Działania / projekty strategiczne	Czy ujęte w PO WER (w zakresie zadań MEN)
Trwały wzrost gospodarczy oparty coraz silniej o wiedzę, dane i doskonałość organizacyjną	Reindustrializacja	Wspieranie kształcenia zawodowego dla „Przemysłu 4.0”	Wspieranie kształcenia zawodowego dla potrzeb ewolucyjnych zmian przemysłu („Przemysł 4.0” – <i>Industry 4.0</i>).	Tak
			Zwiększenie wpływu firm oraz organizacji zrzeszających przedsiębiorstwa na funkcjonowanie systemu kształcenia zawodowego – formowanie podstaw programowych.	Tak
			Opracowanie systemu kształcenia kadr dydaktycznych z uwzględnieniem nowych potrzeb przemysłu.	Tak
			Projekt strategiczny: Nowoczesne kadry dla polskiego przemysłu (szkolnictwo zawodowe) – kompleksowa polityka rozwoju kadr uwzględniająca nowy model współpracy szkolnictwa zawodowego z gospodarką, w tym m.in. kształcenie połączone z praktyką zawodową u pracodawcy, aktywny udział przemysłu w przygotowaniu programów nauczania, rozwój Centrów Kształcenia Praktycznego, modułowej oferty edukacyjnej, kwalifikacyjnych kursów zawodowych itp.	Tak
	Rozwój innowacyjnych firm	Wzmocnienie kapitału ludzkiego i społecznego w narodowym systemie innowacji	Wprowadzenie zmian w systemie edukacji (w tym kształcenia i doskonalenia nauczycieli) ukierunkowanych na kształtowanie postaw i cech sprzyjających innowacyjności (m.in. zachęcanie do kreatywności, akceptacja ryzyka związanego z nowościami, swoboda dyskusji, tolerancja dla błędów, otwartość na różnorodność, praca zespołowa, elastyczność i szybkość w działaniu).	Nie
			Zwiększenie zaangażowania przedsiębiorców w system kształcenia pracowników dla sektorów o dużej intensywności wiedzy i techniki (w tym staże pracowników naukowych w firmach oraz przedstawicieli firm w jednostkach naukowo-badawczych).	Nie
			Rozwój metod/inicjatyw promujących – zarówno w systemie edukacji, jak i na późniejszym etapie rozwoju – zdolność łączenia wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin nauki i sfer aktywności (w tym aktywności w ramach działalności społecznej w organizacjach pozarządowych).	Nie
			Projekty strategiczne: Szkoła dla innowatora – przygotowanie kompleksowego systemu kształcenia innowatorów, obejmującego różne szczeble edukacji (m.in. przegląd i ewentualne uzupełnienie podstawy programowej kształcenia ogólnego o treści wspierające rozwijanie kompetencji proinnowacyjnych uczniów oraz wspieranie nauczycieli w zakresie doboru i stosowania metod nauczania rozwijających kompetencje	Tak

			proinnovazione uczniów) oraz wzmocnienie zasobów funkcjonujących w ramach tego systemu (kształcenie i doskonalenie nauczycieli).	
	MSP	Kompetencje na rzecz rozwoju	Rozwój usług szkoleniowych i doradczych dla osób prowadzących rolniczą lub pozarolniczą działalność gospodarczą, właścicieli przedsiębiorstw i gospodarstw rolnych, a także kadr zarządzających podmiotami gospodarczymi.	Nie
			Rozwój usług szkoleniowych skierowanych do pracowników – poprzez zarówno unowocześnienie oferty szkoleń kompetencyjnych (dostosowanych do potrzeb zgłaszanych przez pracowników i pracodawców), jak również narzędzi współfinansowania systemu podnoszenia kompetencji zawodowych.	Tak
			Wdrożenie pilotażowych systemów kształcenia dualnego w wybranych sektorach oraz regionach – powiązanie lokalnych przedsiębiorstw oraz gospodarstw rolnych z systemem kształcenia zawodowego i ustawicznego.	Tak
			Rozwój szkoleń i doradztwa zawodowego na potrzeby lokalnego rynku pracy – zwłaszcza na obszarach wiejskich oraz w małych miastach.	Tak
Rozwój społecznie wrażliwy i terytorialnie zrównoważony	Spójność społeczna	Wsparcie grup zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem oraz zapewnienie spójności działań na rzecz integracji społecznej	Poprawa dostępności edukacji (edukacja włączająca) dla osób niepełnosprawnych (zwłaszcza edukacji zawodowej i edukacji na poziomie wyższym).	Nie (jest wyłącznie w edukacji ogólnej)
			Projekt strategiczny: Włączeni w edukację – nowy model kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zmierzający do większej aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych absolwentów szkół i uczelni.	Tak
	Kapitał ludzki i społeczny	Lepsze dopasowanie edukacji i uczenia się do potrzeb nowoczesnej gospodarki	Zmiana struktury szkolnictwa, przyczyniająca się do wyrównania szans, podniesienia jakości edukacji. Docelowa struktura szkolnictwa będzie obejmowała: 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnią branżową szkołę I stopnia, 2-letnią branżową szkołę II stopnia, szkołę policealną oraz 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy.	Nie
			Poprawa innowacyjności kształcenia, m.in. poprzez: zmiany podstaw programowych (większy nacisk na kompetencje uniwersalne: komunikowanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kreatywność, inicjatywność, przedsiębiorczość, innowacyjność, umiejętności pracy zespołowej, oraz na wsparcie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych), co spowoduje zmiany w programach nauczania i podręcznikach, metodach mierzenia efektów kształcenia, metodach kształcenia i doskonalenia nauczycieli, metodach pracy szkoły (metody projektowe, wykorzystanie technologii ICT), podnoszenie kompetencji kadry zarządzającej szkół, większe angażowanie rodziców	Tak

			w proces edukacyjny, kształcenie kompetencji analitycznych (m.in. umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, korzystania z danych statystycznych, kontekstowej operacjonalizacji wiedzy) i społecznych uczniów (współpracy, rozwiązywania problemów, działania w środowisku lokalnym i na jego rzecz).	
			Dopasowanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb nowoczesnej gospodarki – współpraca szkół i samorządów lokalnych z pracodawcami, silniejszy nacisk na kształtowanie umiejętności praktycznych (w tym zwiększenie wymiaru stażu i praktyk realizowanych u pracodawców oraz umożliwianie kształcenia w rzeczywistym środowisku pracy – rozwój i upowszechnianie kształcenia dualnego), modernizacja oferty i treści kształcenia i szkolenia zawodowego, monitorowanie rynku pracy pod kątem zapotrzebowania na zawody, doradztwo i poradnictwo zawodowe, popularyzacja szkolnictwa zawodowego wśród uczniów i ich rodziców, podnoszenie kompetencji i kwalifikacji nauczycieli prowadzących kształcenie w szkołach zawodowych, silniejsze zaangażowanie przedsiębiorców/pracodawców w tym obszarze, poprawa jakości i dostępu do informacji o potrzebach kompetencyjnych dla rynku pracy i racjonalizacja wyboru ścieżki edukacyjnej.	Tak
			Uelastycznienie struktury szkolnictwa zawodowego i zapewnienie dostępu do dalszego kształcenia - wprowadzenie dwustopniowej szkoły branżowej zwiększającej drożność kształcenia zawodowego i ułatwiającej jej absolwentom podejmowanie wyborów edukacyjnych i zawodowych.	Nie
			Objęcie placówek doskonalenia nauczycieli obowiązkiem akredytacji przyczyniające się do poprawy jakości ich pracy i do podnoszenia kompetencji nauczycieli.	Nie
			Tworzenie sprzyjających warunków do zastosowania w edukacji nowych rozwiązań teleinformatycznych poprzez zagwarantowanie dostępu do szybkich łącz i usług online wszystkim placówkom edukacyjnym w kraju oraz stworzenie jednej wspólnej dla całego kraju sieci edukacyjnej.	Nie
			Kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez stwarzanie warunków do działania w szkole wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji (w szczególności harcerskich).	Nie
			Poprawa umiejętności osób dorosłych oraz ich udziału w edukacji (w tym osób o niskich kwalifikacjach) m.in. poprzez: wzmocnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego, rozwój elastycznej, adresowanej do osób dorosłych oferty placówek funkcjonujących w społeczności lokalnej (w tym zwłaszcza na terenach wiejskich i w małych miastach), promocję innych form uczenia się dorosłych (uczenie się przez działanie, uczenie się w miejscu pracy oraz rozwijanie kompetencji przez realizację działań społecznych), promocję korzyści z uczenia się przez całe życie, wdrażanie i upowszechnienie możliwości uznawania oraz potwierdzania wiedzy i umiejętności nabytych nieformalnie	Tak

			różnymi drogami (np. w pracy zawodowej, w wolontariacie) powiązanie kształcenia i szkolenia dorosłych z europejskimi standardami nabywania kwalifikacji, rozwój kompetencji i umiejętności miękkich poprzez działania praktyczne w ramach edukacji pozaformalnej, stałe monitorowanie umiejętności osób dorosłych, w tym przez uczestnictwo w międzynarodowych badaniach w tym zakresie.	
			Projekt strategiczny: Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) – projekt obejmujący wdrożenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK), który podniesie poziom i jakość kapitału ludzkiego w Polsce (poprzez wzrost liczby osób uczących się i zwiększenie efektywności inwestycji w kapitał ludzki).	Tak
			Projekt strategiczny: Inicjatywa na rzecz umiejętności – program promujący uczenie się w różnych formach przez całe życie, obejmujący ponadresortowe podejście do kształcenia kompetencji i umiejętności Polaków, oparty na nowym modelu kształcenia dorosłych bazującym na edukacji pozaformalnej, uznawaniu efektów edukacji innej niż formalna (pozaformalnej i uczenia się nieformalnego) oraz szerszej dostępności do usług zintegrowanych dla obywateli, w których oferty edukacyjne połączone są z usługami z innych zakresów (promocja przedsiębiorczości i zatrudnienia, wsparcie rodziny, uczestnictwo w kulturze, aktywność społeczna).	Tak
			Projekt strategiczny: Szkoła dla innowatora – przygotowanie kompleksowego systemu kształcenia innowatorów obejmującego różne szczeble edukacji (m.in. uzupełnienie podstawy programowej kształcenia ogólnego o treści odpowiadające kompetencjom pro-innowacyjnym oraz wsparcie w zakresie doboru i stosowania metod nauczania) oraz wzmocnienie zasobów funkcjonujących w ramach tego systemu (kształcenie i doskonalenie nauczycieli).	Nie
			Projekt strategiczny: Edukacj@ w społeczeństwie cyfrowym – zapewnienie wyposażenia i infrastruktury dla rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania TIK w procesie edukacyjnym. Komponentem projektu będzie <i>Ogólnopolska Sieć Edukacyjna</i> .	Nie
			Projekt strategiczny: Nowoczesne kadry dla polskiego przemysłu (szkolnictwo zawodowe) – nowy model współpracy szkolnictwa zawodowego z gospodarką w tym m.in. kształcenie połączone z praktyką zawodową u pracodawcy, aktywny udział przemysłu w przygotowaniu programów nauczania, rozwój centrów kształcenia praktycznego, modułowej oferty edukacyjnej, kwalifikacyjnych kursów zawodowych itp.	Tak
	Cyfryzacja	Budowa społeczeństwa informacyjnego	Rozwój kompetencji cyfrowych – wsparcie w obszarze edukacji, nauki, kształcenia przez całe życie, elastyczne dopasowanie do indywidualnych potrzeb obywateli, wsparcie adresowane do grup o różnicowanych poziomach kompetencji cyfrowych, ze szczególnym uwzględnieniem działań na rzecz włączenia cyfrowego.	Tak

			Projekt strategiczny: Kompetencje w społeczeństwie informacyjnym – realizacja działań na rzecz włączenia obywateli w kreowanie społeczeństwa informacyjnego poprzez ograniczenie zjawiska wykluczenia cyfrowego oraz rozwój umiejętności cyfrowych na każdym poziomie.	Tak
			Projekt strategiczny: Ogólnopolska Sieć Edukacyjna – dedykowana sieć łącząca wszystkie szkoły w Polsce, która zapewni dostęp do internetu, usług i treści edukacyjnych oraz zapewni bezpieczeństwo sieci. Ogólnopolska Sieć Edukacyjna jest projektem komplementarnym z projektem Edukacj@ w społeczeństwie informacyjnym.	Nie

Źródło: opracowanie własne.

Dokonana analiza wsparcia oferowanego przez MEN w ramach PO WER w odniesieniu do określonych polityk publicznych (zawartych w obowiązujących dokumentach strategicznych) wskazuje na wysoki poziom trafności. Zwraca jedynie uwagę, że polityki znacznie silniej akcentują potrzebę wspierania szkolnictwa zawodowego i ustawicznego niż ogólnego, co nie jest w pełni spójne z alokacją finansową na wspieranie poszczególnych obszarów – największą na Działanie 2.10 (szkolnictwo ogólne), znacząco mniejszą (nieco ponad 70% alokacji na Działanie 2.10) na Działania 2.15 (szkolnictwo zawodowe) i sięgającą niewiele ponad 30% alokacji na Działanie 2.10 – kwotą przeznaczoną na Działanie 2.14 (kształcenie ustawiczne).

Wniosek o trafności wsparcia, mimo znaczącego upływu czasu, potwierdzają wyniki ewaluacji ex-ante, w ramach której stwierdzono, że:

Założenia PO WER przeanalizowane zostały również pod kątem komplementarności i spójności z dokumentami i strategiami na poziomie wspólnotowym i krajowym. Wyniki tej analizy pokazały, że w tym zakresie nie występują żadne istotne odstępstwa od dokumentów strategicznych (...).⁵

Zarówno wówczas, jak i obecnie zidentyfikowano pewne obszary/działania wskazywane w dokumentach strategicznych, a nie uwzględnione w PO WER, co jest uzasadnione kilkoma przyczynami. Po pierwsze, nie wszystkie działania mogą być finansowane z EFS, po drugie – fundusze europejskie z założenia stanowią uzupełnienie działań i środków krajowych i wreszcie po trzecie – znacząca część działań wskazywanych w dokumentach strategicznych jest realizowana na szczeblu regionalnym, zgodnie z założeniami zawartymi w Umowie Partnerstwa.

Przedstawiona analiza wskazuje na wysoki poziom trafności wsparcia w stosunku do celów PO WER i potrzeb polityk publicznych. Zdecydowanie trudno jest o tak jednoznaczną odpowiedź, jeśli chodzi o trafność w stosunku do potrzeb bezpośrednich odbiorców. Badanie pokazało bowiem, że potrzeby te nie były kompleksowo badane na etapie programowania PO WER, a jednocześnie wdrożenie reformy systemu oświaty w pewnym stopniu wpłynęło na korektę ówczesnych potrzeb. Pewnych informacji dostarcza badanie opinii przedstawicieli organów prowadzących⁶, które pozwoliło na wskazanie głównych potrzeb JST w obszarze wspierania edukacji:

Najwyższy priorytet przypisano pomocy uczniom w nauce, rozwijaniu ich zainteresowań, rozwijaniu szeregu kompetencji uczniów (matematycznych, informatycznych, z zakresu nauk przyrodniczych i ścisłych, umiejętności samodzielnego myślenia, kompetencji społecznych i sprawności fizycznej), a także doposażeniu placówek w pomoce naukowe. Średni priorytet respondenci przypisali rozwijaniu niektórych innych kompetencji (humanistycznych i przedsiębiorczych), poprawie infrastruktury placówek, oraz wszelkim formom wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (indywidualizacja nauczania, dostęp do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rewalidacji i terapii pedagogicznej) i obniżeniu kosztów prowadzenia sieci placówek. Również średni priorytet przypisano dostosowaniu placówek do rozpoczynającej się reformy edukacji. (...)

Formą bezpośredniego wsparcia uczniów ocenioną jako najmniej potrzebną okazało się zwiększenie dostępu do doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach ponadpodstawowych.

⁵ Raport końcowy z badania ewaluacyjnego pt. „Ocena szacunkowa (ex-ante) projektu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)”, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2013

⁶ Badanie zrealizowane w ramach Ewaluacji ex-post Wpływ polityki spójności 2007-2013 na edukację i kształcenie, Ewalu i WYG PSDB na zlecenie MR, 02.2017

Wynika stąd, że w organach prowadzących jest niewystarczająca świadomość potrzeby przygotowania uczniów do wejścia w przyszłości na rynek pracy.

Do potrzeb, którym respondenci przypisali najniższy priorytet zalicza się też doskonalenie kompetencji nauczycieli, poprawa zarządzania oświatą i rozwój współpracy nauczycieli z innymi nauczycielami, dyrekcją placówki lub rodzicami.

W ramach przeprowadzonych analiz odtworzono logikę interwencji (zamieszczony w odrębnym pliku, stanowiącym załącznik nr 1 do raportu). Wskazuje ona na dużą spójność pomiędzy wyzwaniem wskazanym w PO WER a przewidzianymi formami wsparcia: każdemu z wyzwań przypisane są określone formy wsparcia i jednocześnie każda z form w jednoznaczny sposób daje się przypisać określonemu wyzwaniu/wyzwaniom. Pokazuje jednak także istotne słabości tak zaprojektowanej interwencji:

- Przy pięciu kluczowych wyzwaniach zdefiniowano aż 9 celów szczegółowych, przy czym do realizacji części z tych celów służy zaledwie jeden typ projektów. To sprawia, że interwencja jest rozproszona, niektóre projekty stanowią autonomiczne, z niczym innym niepowiązane, przedsięwzięcia, a ich realizatorzy nie mają świadomości, że stanowią część większej całości – taka całość nie została pokazana; Konsekwencją takiego podejścia jest bardzo duża liczba wskaźników produktu (26) i rezultatu (aż 17). Konstrukcja oparta na zasadzie „jeden projekt – jeden produkt – jeden rezultat – jeden cel” jest prosta, jeśli chodzi o monitorowanie, choć powoduje pewną pracochłonność systemu monitorowania, ale niewiele mówi o realnych zmianach w systemie edukacji⁷.

Pytanie badawcze:

- ***W jakim stopniu we wdrażaniu projektów w ramach PO WER wykorzystano doświadczenia z poprzedniego okresu programowania oraz zalecenia z ewaluacji m.in. efektów Priorytetu III PO KL?***

Na etapie tworzenia projektów pozakonkursowych PO WER w systemie edukacji w dużym stopniu starano się bazować na doświadczeniach i sprawdzonych rozwiązaniach wypracowanych w ramach PO KL. Należy więc podkreślić wysoką spójność merytoryczną interwencji. Widoczny był zamysł, by wprowadzane zmiany systemowe finansowane ze środków PO WER były długofalowe i by upowszechniły się w systemie oświaty.

Przykładem tego są projekty dla kadr instytucji wspomaganie w zakresie procesowego wsparcia szkół (Działanie 2.10 typ 1), czy projekty dla JST. Wyraźną sekwencję i ukierunkowanie działań widać też w Działaniach 2.11 i 2.13 obejmujących budowanie ZSK. Tu obecnie realizowane projekty mają solidne fundamenty wypracowane w PO KL.

Wykorzystanie doświadczeń na etapie programowania PO WER było możliwe dzięki temu, że w programowaniu PO WER w obszarze oświaty były zaangażowane instytucje, zespoły i osoby, które wcześniej odpowiadały za wdrażanie projektów w ramach III Priorytetu PO KL. Dzięki temu pamięć instytucjonalna była w dużym stopniu wykorzystana: zarówno pod względem uwzględniania sprawdzonych rozwiązań, jak i unikania barier czy problemów zidentyfikowanych w tych projektach.

⁷ Więcej o systemie monitorowania w osobnej części raportu.

Jednak po zakończeniu okresu wdrażania PO KL, a przed rozpoczęciem wdrażania PO WER w wielu instytucjach część etatów musiała ulec likwidacji. Nie bez znaczenia była też poprawa sytuacji gospodarczej w Polsce, która w pewnym stopniu spowodowała odpływ pracowników instytucji oświatowych realizujących projekty do podmiotów rynkowych, ponieważ one mogły zaoferować wyższe wynagrodzenia niż administracja publiczna. Zasoby ludzkie w tych instytucjach uległy więc częściowemu⁸ rozproszeniu, a wraz z nimi zmniejszył się potencjał wiedzy i doświadczenia instytucji w zakresie wdrażania projektów w PO KL. w miarę postępów w realizacji PO WER w obszarze edukacji na nowo zatrudniano kolejne osoby do projektów. z badania wynika jednak, że nie mają one wiedzy o genezie projektów, które realizują. Nieraz się zdarza, że koordynatorzy muszą dociekać, jakie były przesłanki danego zapisu we wniosku. Tym samym nie zawsze są w stanie wykorzystywać doświadczenia z poprzedniego projektu realizowanego w podobnym obszarze wsparcia.

Badanie służyło również weryfikacji, w jakim stopniu zastosowano zalecenia z ewaluacji m.in. efektów Priorytetu III PO KL⁹.

Zdiagnozowano wówczas niską wiedzę interesariuszy o zrealizowanych projektach i osiągniętych efektach Priorytetu III PO KL. Rekomendowano zatem, by rzetelnie i systematycznie informować o celach podejmowanych działań i o korzyściach, jakie ich realizacja przynosi poszczególnym grupom interesariuszy. Rekomendacja ta odnosi się również do obecnej interwencji. Odbiorcy wsparcia PO WER znają poszczególne szkolenia – elementy projektów, ale nie dostrzegają szerszej perspektywy. Nie tylko nie znają założeń PO WER, ale też nie identyfikują założeń merytorycznych reformy systemu oświaty. Należy więc dołożyć starań, by w projektach PO WER organizowano różnego rodzaju spotkania sieciujące, prowadzone w formie bezpośredniego dialogu w gronie zainteresowanych stron, co powinno przyczynić się do zwiększenia wiedzy odbiorców.

W 2015 roku zwrócono też uwagę, że projektach PO KL wymagana była trwałość uzyskanych efektów, jednak brakowało mechanizmów, by tę trwałość utrzymać. Rekomendowano zatem opracowanie systemu zapewniania trwałości efektów wsparcia, w tym między innymi modyfikacje i wypromowanie portalu Scholaris jako kluczowego miejsca gromadzącego liczne materialne efekty projektów. W lutym 2019 roku został uruchomiony portal epodreczniki.pl (sfinansowany ze środków krajowych), na którym są zamieszczane produkty projektów PO WER, ale też zmodyfikowane materiały wypracowane w ramach PO KL. Jednocześnie potrzebna jest kampania informacyjna i szkoleniowa, która nie tylko upowszechni wśród nauczycieli platformę i zamieszczane na niej materiały, ale też ułatwi nabywanie umiejętności obsługi platformy. Ma to duże znaczenie dla trwałości rezultatów projektów.

Kolejny wniosek z ewaluacji Priorytetu III PO KL wskazywał, że rozwiązania wypracowane w projektach konkursowych w Priorytecie III nie mają pewnych szans na wdrożenie i upowszechnienie w systemie po zakończeniu finansowania ze środków UE, głównie z powodu braku funduszy, ale też z powodu zmian priorytetów w polityce oświatowej. Rekomendowano w związku z tym, by MEN na podstawie analizy efektów projektów konkursowych Priorytetu III podjęło decyzję o włączeniu sprawdzonych rozwiązań do systemu oświaty i ogólnego nurtu polityki oświatowej. Z aktualnego badania wynika, że w dużej mierze efekty i sprawdzone rozwiązania z projektów PO KL są kontynuowane, choć nie wszystkie mają szanse na wdrożenie

⁸ Na podstawie informacji z IDI i FGI.

⁹ Szczegółowe omówienie wniosków z ewaluacji III Priorytetu PO KL i ich realizacji znajduje się w załączniku.

ze względu na zmienioną sytuację w systemie oświaty (obowiązuje inna podstawa programowa, zmieniona jest rola instytucji nadzoru). MEN podejmuje pewne działania, by upowszechnić doświadczenia z PO KL poprzez zmiany aktów prawnych.

Ewaluacja Priorytetu III PO KL wykazała, że za mało było działań spajających projekty, zwłaszcza na zaawansowanym etapie ich realizacji. To spowodowało, że ich komplementarność była zbyt niska w stosunku do początkowych założeń. Rekomendowano zatem integrowanie projektów m.in. poprzez organizowanie spotkań roboczych instytucji realizujących zbieżne przedsięwzięcia. Rekomendacja dotycząca PO KL jest zdecydowanie adekwatna dla PO WER. Zdecydowanie potrzebne są dodatkowe działania spajające, ponieważ od tego zależy efekt synergii interwencji PO WER w systemie oświaty.

W Priorytecie III PO KL realizowano liczne projekty systemowe. To sprawiało, że ich finalni odbiorcy byli przytłoczeni ilością zmian, które nie zawsze rozumieli i nie wiedzieli, w jaki sposób mają one podnieść jakość pracy szkoły. Na tej podstawie podkreślono konieczność zmiany podejścia do wdrażania zmian, w tym między innymi ograniczenie liczby projektów realizowanych jednocześnie, sekwencyjność działań i nierozpraszczenie interwencji na zbyt wiele obszarów, a przede wszystkim niewywieranie presji na wydatkowanie. Rekomendacja ta zdecydowanie odnosi się także do interwencji PO WER w systemie oświaty. Różne grupy badanych sygnalizują, że mają poczucie przytłoczenia zmianami w licznych obszarach. Potrzebny jest czas na weryfikację zmian wprowadzanych dotychczas.

Priorytet III PO KL odnosił się do wysokiej jakości systemu oświaty, która jednak była różnie definiowana przez różnych interesariuszy. w zbyt małym stopniu podejmowano refleksję, jak realizowane działania mogą przyczyniać się do podnoszenia jakości systemu oświaty. w ewaluacji rekomendowano zatem doprecyzowanie, czym dla MEN jest wysoka jakość systemu oświaty oraz określenie standardów świadczących o wysokiej jakości oświaty. Potrzeba wielopłaszczyznowej i systematycznej refleksji o jakości edukacji jest nadal aktualna. Wynika to nie tylko z wdrażanej interwencji PO WER, która niesie za sobą wiele zmian, ale też z reformy oświaty. Do tego dochodzą niewątpliwie zmiany globalne: technologiczne, cywilizacyjne i społeczne, które skłaniają wiele krajów i środowisk do szukania odpowiedzi o to, jak powinien wyglądać system edukacji. Wskazanie spójnych priorytetów PO WER i reformy, takich jak kształcenie kompetencji kluczowych czy indywidualizacja w procesie kształcenia to krok w dobrym kierunku. Należy jednak zadbać o to, by ten kierunek nadany w ostatnich latach był uświadamiany na wszystkich szczeblach systemu oświaty. Dużą rolę powinny odgrywać kuratoria i instytucje wspomagania. Powinny być w większym stopniu włączone w praktyczne upowszechnianie polityki oświatowej państwa.

Ostatni wniosek z ewaluacji z 2015 roku dotyczył nadmiernej sztywności procedur, nadmiaru obciążeń biurokratycznych i zmienności regulacji. Sugerowano wówczas, by ze względu na dynamicznie zmieniającą się sytuację w systemie oświaty projekty, które trwają kilka lat, powinny być traktowane z większą elastycznością. Należy stwierdzić, że ten wniosek z ewaluacji PO KL jest również aktualny w odniesieniu do interwencji PO WER w systemie oświaty. Część projektów w PO WER ma charakter zdecydowanie innowacyjny (ZSK, szkoły ćwiczeń, LOWE), więc powinny być traktowane z większą elastycznością ze strony IP.

Na etapie programowania PO WER nie udało się też zapobiec zbyt ambitnym wysokim wartościom niektórych wskaźników, co spowodowało trudności w ich osiągnięciu (np. ZSK). O ile system monitorowania jest oceniany pozytywnie przez większość beneficjentów, to w przypadku

projektów zagrożonych nieosiągnięciem wskaźnika, monitorowanie postępów nasila się i utrudnia bieżącą realizację projektu.

Pytania badawcze:

- *W jakim stopniu logika interwencji jest trafna względem obecnych warunków społeczno-gospodarczych, w tym reformy systemu oświaty?*
- *W jakim stopniu Działania w ramach PO WER są katalizatorem dla pożądaných zmian w systemie edukacji (wynikających m.in. z reformy systemu oświaty)?*

Analiza danych zastanych, w tym dokumentów strategicznych i raportu z ewaluacji ex-ante¹⁰ PO WER wykazała, że **wszystkie priorytety inwestycyjne POWER objęte badaniem są odpowiedzią na realne problemy w obszarze edukacji w Polsce**. Zaplanowane w interwencji działania mają przyczynić się do ich rozwiązania lub zniwelowania. Jednak system edukacji funkcjonuje w określonym kontekście społeczno-gospodarczym, który może oddziaływać też na interwencję finansowaną ze środków EFS. w ocenie trafności warto zatem przyjrzeć się kilku wybranym czynnikom ekonomicznym i społecznym, które mogą wpływać na sytuację szkół oraz uczniów i nauczycieli, a także na instytucje systemu oświaty, a tym samym na całą interwencję realizowaną w ramach PO WER.

⇒ **Warunki ekonomiczne**

Do najważniejszych czynników, które mogą uwarunkowywać zmiany wprowadzane w systemie oświaty należy zaliczyć sytuację gospodarczą w kraju w ostatnich latach.

- **Korzystna sytuacja ekonomiczna kraju i niski poziom bezrobocia**

Rozwój gospodarczy można określić jako złożony proces przemian, który polega na zwiększeniu produkcji dóbr i liczby świadczonych usług i prowadzi do zmian w strukturze gospodarki. Rozwój gospodarczy dokonuje się przy zróżnicowanej dynamice przemian poszczególnych elementów gospodarki. Na rozwój gospodarczy wpływają:

- czynniki zewnętrzne, np.: postęp naukowy i technologiczny, rozwój informatyzacji, zmiany postaw konsumentów, zmiany kierunków wymiany handlowej lub procesy integracji europejskiej;
- czynniki wewnętrzne, np.: zmiany polityki państwa, transformacja gospodarki, zmiany struktury demograficznej i społecznej.

Trudno jest tu kompleksowo przedstawić sytuację warunków ekonomicznych w Polsce, jednak wiele danych wskazuje, że jest ona korzystna, co potwierdza m.in. raport Komisji Europejskiej z 2017 roku:

Gospodarka jest w fazie silnego wzrostu, pomimo dość niskiego poziomu inwestycji. Ogólne perspektywy gospodarcze są pozytywne, a ryzyko dotyczy głównie polityki krajowej. Przewiduje się, że w 2017 r. głównym motorem wzrostu gospodarczego pozostanie spożycie prywatne ze względu na rosnące płace, zatrudnienie i transfery fiskalne¹¹.

Jako ilustrację ogólnej tendencji można podać wskaźnik PKB, czyli podstawową miarę wzrostu gospodarczego. Na przestrzeni lat 2007-2017 Produkt Krajowy Brutto per capita Polski wzrósł z 11255 do 13812 dolarów (o 18%). Obserwowany jest więc trend stopniowego wzrostu, mimo

¹⁰ Raport końcowy z badania ewaluacyjnego pt. „Ocena szacunkowa (ex-ante) projektu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)”, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2013

¹¹ https://ec.europa.eu/poland/news/170222_country_report_pl

że w 2008 na skutek globalnego kryzysu nastąpiło załamanie i wskaźnik znacząco się obniżył. Obecne PKB dla Polski jest bliskie poziomowi tego wskaźnika sprzed kryzysu.

Jednym z czynników, które przyczyniają się do rozwoju gospodarczego¹² są inwestycje z funduszy strukturalnych. Trudno jest dokładnie oszacować, w jakim stopniu oddziałują one na aktualną sytuację gospodarczą Polski. Warto jednak wskazać je jako generalny kontekst zmian zachodzących w różnych obszarach życia społecznego i gospodarczego, a więc także i w systemie edukacji. Dzięki inwestycjom ze środków UE w poprzednim okresie programowania powstało wiele obiektów edukacyjnych, a szkoły i placówki zyskały wyposażenie. Istotny był też wpływ tej interwencji na poprawę jakości kształcenia¹³. Obecny okres programowania funduszy strukturalnych jest kontynuacją zmian, które w dodatku zachodzą w korzystnych warunkach ekonomicznych.

Dobra koniunktura na rynku pracy oraz wzrost produkcji w różnych sektorach polskiej gospodarki wpływa na zwiększony popyt na pracowników. w ostatnich 10 latach (2008-2018) bezrobocie rejestrowane w Polsce zmalało z 9,8% do 6,2% (o 3,6 p.p.) – jest to poziom najniższy po 1989 roku.

Potencjał prozatrudnieniowy polskich przedsiębiorstw jest obecnie duży. Zwiększa się zatem otwartość firm na absolwentów szkół. Jednak zgodnie z badaniami przeprowadzonymi regularnie wśród pracodawców między innymi przez PARP¹⁴, kompetencje kształtowane w procesie edukacji formalnej nie są wystarczające do efektywnego wykonywania pracy bezpośrednio po zakończeniu szkoły. Pracodawcy oczekują od absolwentów zarówno bardziej praktycznych umiejętności – najlepiej powiązanych bezpośrednio z danym sektorem/branżą – jak i umiejętności bardziej uniwersalnych, pozwalających szybko adaptować się do nowych warunków i wymagań oraz możliwych do wykorzystania na różnych stanowiskach. Poszukują także osób dysponujących zestawem tzw. „kompetencji miękkich”, obejmujących m.in. kompetencje interpersonalne, umiejętność pracy grupowej, przejrzystego komunikowania się, samoorganizacji, nowatorskiego podejścia do rozwiązywania problemów itp.

Zgodnie ze zdiagnozowanymi przyczynami niedopasowania struktury edukacji do potrzeb rynku pracy, interwencje realizowane w okresie 2014–2020 mają zwiększyć zdolność systemu edukacji do kształtowania odpowiednich kompetencji, z uwzględnieniem umiejętności interpersonalnych i społecznych, których niedobór jest silnie odczuwany na rynku pracy i hamuje rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Inteligentny rozwój i gospodarka oparta na wiedzy są jednym ze strategicznych kierunków wskazywanych przez Komisję Europejską¹⁵. W tego typu gospodarce wiedza i innowacje stanowią siły napędowe rozwoju. Wymaga to podniesienia jakości edukacji, intensywnego wspierania działalności badawczej oraz transferu innowacji i wiedzy, a także maksymalnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jeśli innowacyjne pomysły będą przeradzały się w nowe produkty i usługi, mogą przyczyniać się do

¹² Rozwój definiowany jako proces przemian ilościowo-jakościowych, polegających na zwiększeniu produkcji dóbr i liczby świadczonych usług w długim okresie i prowadzących do zmian w strukturze gospodarki

¹³ Badanie ewaluacyjne efektów Priorytetu III PO KL Wysoka jakość systemu oświaty dla MEN, 2015 r.

¹⁴ Rynek pracy widziany oczami pracodawców, PARP, 2015, <http://www.parp.gov.pl/publikacje/ebook/571>
Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015, PARP 2015, <http://www.parp.gov.pl/publikacje/ebook/127>

¹⁵ Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu Społecznemu, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/LSU/?uri=CELEX%3A52010DC2020>

zwiększenia wzrostu gospodarczego, tworzenia nowych miejsc pracy i rozwiązywania problemów społecznych.

W kontekście omawianych warunków społeczno-gospodarczych istotnym punktem odniesienia jest strategiczna zmiana, jaka dokonuje się w ostatnich latach w Polsce, w Unii Europejskiej i na świecie – czyli rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Ten typ gospodarki rozwija się głównie w wyniku tworzenia, przekazywania i praktycznego wykorzystania wiedzy i informacji. Wiedza i kapitał intelektualny są kluczowymi czynnikami, które decydują o przewadze konkurencyjnej przedsiębiorstw, regionów i państw. Przykładem powiązania jakości zasobów ludzkich z dynamicznym rozwojem gospodarczym może być rozwój sektora TIK, który dokonuje się również w Polsce. Zapotrzebowanie na pracowników oraz na ich wysokie kwalifikacje jest tu ogromne¹⁶, zwłaszcza że sektor informatyczny nie tylko w Polsce jest jednym z najważniejszych i najsilniejszych przemysłów gospodarki¹⁷.

Tym samym widać również, jak wyraźna jest potrzeba rozwijania kompetencji kluczowych uczniów już od pierwszego etapu kształcenia. Jednym z podstawowych zadań szkoły staje się przygotowanie uczniów do życia i pracy w społeczeństwie informacyjnym. Rozwój kompetencji uczniów dokonuje się poprzez działania odpowiednio przygotowanych nauczycieli, którzy nie obawiają się technologii informacyjno-komunikacyjnych i potrafią ich nauczyć. Interwencja zaprogramowana w PI 10(i), PI 10(iii) oraz PI 10(iv) jest więc odpowiedzią na potrzeby rynku pracy, ponieważ zwraca uwagę na rozwój najbardziej pożądanых kompetencji uczniów, ale też jednocześnie otwiera przed nauczycielami możliwość doskonalenia w tym zakresie.

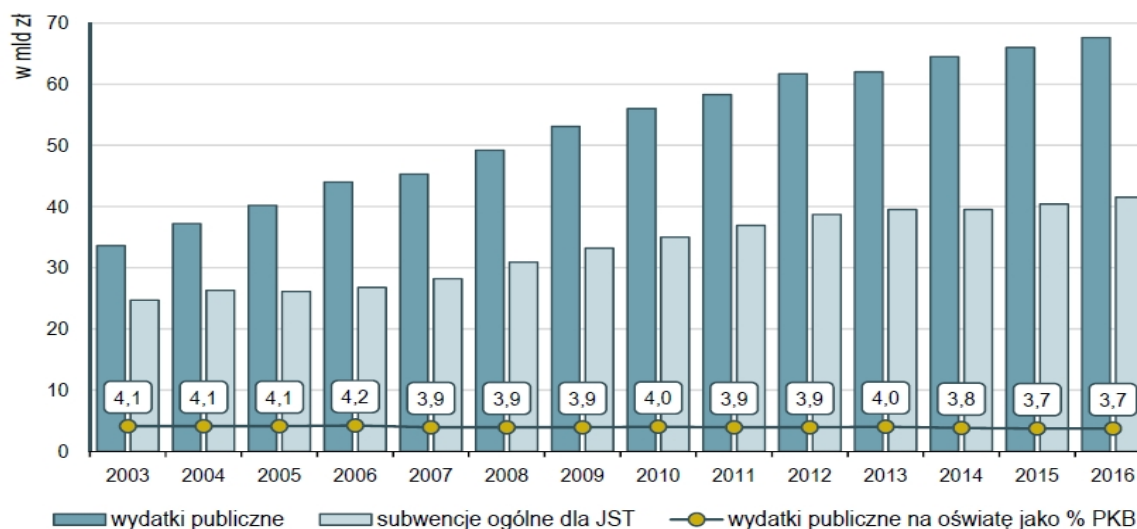
- **Finansowanie oświaty**

Do czynników ekonomicznych, które mogą mieć wpływ na logikę badanej interwencji można zaliczyć nakłady, jakie budżet państwa przeznaczają na oświatę. Nakłady te zwiększały się znacząco na przestrzeni lat 2006-2016 w liczbach bezwzględnych, jednak zmniejszyły się z perspektywy procentu PKB (o 0,5 %), co pokazuje wykres niżej.

¹⁶ <https://fintek.pl/bedzie-coraz-absolwentow-informatyki-prognoza-2020-roku/>

¹⁷ <https://www.msp.gov.pl/pl/przekształcenia/serwis-gospodarczy/wiadomosci-gospodarcze/28378.Branza-informatyczna-w-Polsce-silnie-rosnacy-sektor.print>

Wykres 1. Wydatki publiczne na oświatę jako procent PKB oraz subwencje dla jednostek samorządu terytorialnego



Źródło: Główny Urząd Statystyczny (2017). Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html>

Ogólnopolskie dane statystyczne dowodzą, że z każdym rokiem zwiększają się też wydatki samorządów na oświatę. Jest to między innymi efekt wzrostu wynagrodzeń nauczycieli, ale też dążenia organów prowadzących do stopniowej poprawy infrastruktury placówek oświatowych i wyrównywanie wieloletnich deficytów w tym zakresie. Potrzeby w systemie oświaty nadal są ogromne, co potwierdzają dane organów prowadzących. Potrzeby te są związane przede wszystkim z finansowaniem remontów, doposażeniem pracowni, rozbudową szkół. Wzrost wydatków wynika też z potrzeb kadrowych (konieczność zapewnienia wynagrodzeń nowym pracownikom szkoły), z niedostatecznych warunków prowadzenia nauki (materiały konieczne do prowadzenia zajęć, potrzeba zakupu urządzeń multimedialnych, uzupełniania zasobów biblioteki), a częściowo z potrzeb inwestycyjnych (stan techniczny budynku, adaptacja pomieszczeń).¹⁸

Warto przypomnieć, że od 2016 roku realizowana jest reforma oświaty, która spowodowała reorganizację sieci szkół. Jak wynika z informacji MEN, nie spowodowała jednak redukcji etatów, a nawet ich zwiększenie w skali kraju¹⁹. Reforma jest zatem wyzwaniem dla samorządów, pod względem organizacyjnym i finansowym. Do problemów zaliczyć też można odkładanie weryfikacji zasad ustalania subwencji oświatowej²⁰, które są skomplikowane i niejednoznaczne, a do tego, zdaniem przedstawicieli samorządów, nie przystają do realiów systemu oświaty na poziomie lokalnym²¹. W ramach PO WER przygotowywany jest zmodernizowany system informacji oświatowej. Nowe SIO od 2020 roku ma służyć między innymi do podziału części oświatowej subwencji ogólnej, co może być przydatne we wdrażaniu nowych zasad finansowania oświaty.

¹⁸ Herbst M. (red.), Finansowanie Oświaty, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, ORE Warszawa 2012

¹⁹ <https://reformaedukacji.men.gov.pl/tag/etaty-nauczycielskie>

²⁰ IBAF, Finanse samorządowe - stan, perspektywy, zagrożenia, 2017, <https://ibaf.edu.pl/raporty.html>

²¹ <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/975104.samorzad-finansowanie-oswiaty.html>

Wydatki na oświatę stanowią największą część budżetu każdej gminy, więc problem ten jest traktowany przez samorzady poważnie²².

Logika interwencji PO WER jest trafna wobec sytuacji finansowania oświaty, choć nie jest to zależność bezpośrednia. w ramach PO WER są wypracowywane rozwiązania, które w dłuższej perspektywie powinny przyczynić się do większej efektywności wydatkowania funduszy samorządowych na oświatę. Służą temu między innymi projekty adresowane do JST i dyrektorów, ale też projekty, w których powstają ogólnodostępne e-materiały i programy nauczania. Należy się spodziewać, że z czasem, w miarę upowszechniania rezultatów interwencji, trafność w tym zakresie będzie coraz większa.

Pozytywnie należy ocenić logikę PO WER w odniesieniu do działań służących poprawie infrastruktury technicznej szkół (wyposażenie pracowni szkolnych i sal gimnastycznych, jakość łączy internetowych). Obecnie fundusze rządowe (programy MEN: Cyfrowa Szkoła, Ministerstwo Sportu – budowa sal gimnastycznych w ramach Programu rozwoju ponadlokalnej infrastruktury sportowej²³) są systematycznie przekazywane do samorządów i szkół. Równoległe PO WER umożliwia rozwijanie kompetencji pracowników wielu instytucji oraz wyposaża ich w odpowiednie narzędzia i pomoce. Należy się spodziewać, że będzie to miało pozytywny wpływ na jakość efektów uzyskiwanych w systemie oświaty, ale i na stan finansów samorządów, które tych działań nie muszą finansować z własnych środków.

⇒ **Warunki społeczne**

Oprócz kwestii ekonomicznych niewątpliwie ważny jest też kontekst społeczny, w jakim funkcjonuje system edukacji. Do kluczowych czynników należy zaliczyć sytuację demograficzną Polski.

- **Sytuacja demograficzna**

W dłuższej perspektywie liczba urodzeń w Polsce stopniowo maleje. Na przestrzeni lat 2010-2017 liczba urodzeń zmniejszyła się z 413,3 tysięcy rocznie do 402 tysięcy (o 3%). Co prawda, od 2015 roku liczba ta wzrasta, ale trudno jest stwierdzić, czy ten trend się utrzyma w kolejnych latach.²⁴

W związku z malejącym przyrostem naturalnym, stopniowo maleje też liczba uczniów w systemie oświaty. w latach 2010-2017 ogólna liczba uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zmalała z 5 mln 505 tysięcy do 4 mln 952 tysięcy (o 10%).

²² <http://www.zmp.poznan.pl/aktualnosci/o-niedofinansowaniu-edukacji>

²³ <https://www.msit.gov.pl/pl/infrastruktura/fundusz-rozwoju-kultury/program-ponadlokalny/3706.Program-rozwoju-ponadlokalnej-infrastruktury-sportowej.html>

²⁴ <https://rodzina500plus.gov.pl/>

Tabela 3. Uczniowie w szkołach

Rok szkolny School year	Liczba uczących się w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych <i>Number of students in primary schools, lower secondary schools and upper secondary schools</i>	
	w liczbach bezwzględnych <i>in absolute numbers</i>	w % ludności kraju <i>in % of population</i>
1990/1991	7 516 356	19,7
1995/1996	7 780 198	20,2
2000/2001	7 404 385	19,4
2005/2006	6 550 013	17,2
2010/2011	5 505 946	14,3
2011/2012	5 415 723	14,1
2012/2013	5 272 919	13,7
2013/2014	5 083 058	13,2
2014/2015	5 128 794	13,3
2015/2016	5 198 793	13,5
2016/2017	4 952 219	12,9

Źródło: Główny Urząd Statystyczny (2017). Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017.
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017.1.12.html>

Z drugiej strony rośnie liczba i odsetek osób dorosłych i starszych w populacji. Zjawiska te są obserwowane w Polsce od kilkunastu lat i prognozowane jest ich nasilenie w przyszłości. Odsetek młodych ludzi (w wieku do 24 lat) w Polsce wynosił 26% w 2015 r. Prognozy wskazują, że zmniejszy się on do 24% do 2025 r. i do 20% do 2050 r., co oznacza, że nasileniu ulegnie proces starzenia się populacji, któremu towarzyszyć będzie starzenie się zasobów pracy. w coraz większym więc stopniu będzie to wyzwaniem dla polityki społeczno-gospodarczej, między innymi w kontekście edukacji i rynku pracy. z jednej strony bowiem konieczna będzie reorganizacja sieci szkół i monitorowanie poziomu zatrudnienia w systemie edukacji wobec coraz mniejszej liczby uczniów. Z drugiej strony potrzebne są szeroko zakrojone działania kształtujące proaktywne postawy uczniów i gotowość do zdobywania nowych kwalifikacji, które pomogą im w adaptowaniu się do zmiennej sytuacji życiowej, a szczególnie do zmian na rynku pracy. Na tę potrzebę PO WER odpowiada w sposób systemowy, ponieważ przygotowuje kadrę systemu edukacji (instytucje wspomagania i kadrę zarządzającą) do kształcenia uczniów w zakresie kompetencji kluczowych oraz do indywidualizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami. Podobne działania, finansowane z RPO, są również skierowane do nauczycieli. Widać zatem, że system edukacji dzięki PO WER ma szansę przygotować się do zmieniających się warunków demograficznych, w których można będzie większy nacisk położyć na jakość kształcenia i wyrównywanie szans uczniów o różnych potrzebach, uwarunkowaniach.

- **Niechęć osób dorosłych do uczenia się przez całe życie**

Jednak mimo licznych działań podejmowanych na różnych szczeblach (także w poprzednim okresie programowania), niska aktywność edukacyjna ludzi dorosłych jest nadal istotnym problemem społecznym, a zarazem wyzwaniem wobec zmian demograficznych.

W Polsce utrzymało się zjawisko znacznego obniżenia aktywności uczenia się po 24 roku życia. o ile młodzi Polacy charakteryzują się wysokim uczestnictwem w edukacji formalnej, to po zakończeniu tego etapu ich aktywność edukacyjna bardzo szybko spada. Mała aktywność edukacyjna osób dorosłych wiąże się z niskim poziomem kompetencji kluczowych i zawodowych.

W grupie wiekowej 18–24 odsetek osób uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu jest wyższy od średniej UE-27 (odpowiednio 61,7 i 53,6%), ale odsetek osób w wieku 25–64 lat biorących udział w kształceniu lub szkoleniu jest w Polsce znacznie niższy niż w UE – w roku 2012 wynosił on tylko 4,5% wobec średniej 28 krajów UE wyniósł 9,0%. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC potwierdziły, że w Polsce występuje wysoki odsetek osób o bardzo niskim poziomie kompetencji takich jak rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne oraz wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wynika to między innymi z negatywnych utrwalonych postaw wobec uczenia się, które zdiagnozowane zostały w badaniach edukacyjnych:

Przez wiele pokoleń szkoła nie była nastawiona na wyposażenie uczniów w warsztat samodzielnego myślenia i samodzielnego uczenia się, nie przygotowywała do elastycznego uzupełniania i rozbudowywania kompetencji w dorosłym życiu. Nie budowała też w powszechnej skali postaw otwartości na wiedzę, wiary we własne możliwości i umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy. Choć dziś niejedna szkoła opiera swoje działania na takich właśnie wartościach, powszechnie słabość ta nie została przezwyciężona.²⁵

Około 20% dorosłych Polaków osiągnęło poziom 1 lub niższy w rozumieniu tekstu, a w przypadku rozumowania matematycznego było to około 25%. Są to przede wszystkim osoby starsze, gorzej wykształcone i mieszkające na terenach wiejskich. Mając na uwadze powyższe, edukacja powinna wychodzić poza kształcenie w instytucjach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Powinna obejmować również szkolenia i kształcenie przez całe życie, ukierunkowane na ograniczanie niedopasowania podaży pracy do popytu na pracę w wymiarze kwalifikacyjno-zawodowym. Jest to niezbędne w kontekście przemian demograficznych, które wskazują na postępujące starzenie się zasobów pracy i konieczność powstrzymywania dezaktywizacji edukacyjnej, która poprzedza dezaktywizację zawodową²⁶.

Potencjał edukacyjny skumulowany w formalnym systemie kształcenia musi zostać wykorzystany także dla zwiększenia partycypacji osób dorosłych w dalszym uczeniu się. Jest to także sposób na zagospodarowanie kadr nauczycielskich, wobec zmniejszającej się liczby dzieci i młodzieży. Paradoksalnie zatem trudna sytuacja demograficzna szkół i uczelni może stać się źródłem ich sukcesu w innych obszarach, ponieważ niewykorzystane zasoby można wykorzystać do różnych form edukacji osób dorosłych. Wymaga to jednak znacznie większej elastyczności ze strony instytucji edukacyjnych i nauczycieli oraz odpowiedniego ich przygotowania m.in. w zakresie andragogiki. Dlatego też PO WER, który ma na celu m.in. wzmocnienie kadry zarządzającej oraz RPO, oferujące wsparcie dla nauczycieli w zakresie kształcenia kompetencji kluczowych, mogą w obecnych warunkach stać się interwencją bardzo pożądaną zarówno z punktu widzenia polityki państwa, jak i z punktu widzenia samych nauczycieli zagrożonych utratą pracy. Programy te mogą więc tworzyć mechanizmy uczenia się przez całe życie w grupie osób dorosłych ogółem, ale też wśród nauczycieli.

Polska zobowiązała się do wdrażania instrumentów polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, które usprawnią ten proces. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (w ramach modernizacji krajowego systemu kwalifikacji), system przenoszenia i akumulowania osiągnięć, walidacji

²⁵ Instytut Badań Edukacyjnych, Raport o stanie edukacji, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>

²⁶ Lokalne scenariusze zmian demograficznych: polityki i strategie zrównoważonego rozwoju, kompetencje i zatrudnienie, OECD, 2013.

efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego czy rozwój jakościowej oceny wsparcia szkoleniowego powinny stopniowo zmieniać nastawienie społeczne wobec uczenia się po zakończeniu etapu edukacji formalnej. Przy rosnącym upowszechnieniu wykształcenia na poziomie wyższym coraz większe znaczenie dla utrzymania pozycji na rynku pracy odgrywać będzie podnoszenie kwalifikacji oraz uczenie się przez całe życie (IBE, 2014). Wydaje się, że stopniowo zmienia się nastawienie społeczeństwa wobec uczenia się jako warunku osiągnięcia sukcesu zawodowego. Potwierdzają to badania CBOS z 2017 roku:

Polacy są przekonani, że do odniesienia sukcesu zawodowego konieczne są przede wszystkim wiedza i umiejętności (zdobywane niekoniecznie w toku formalnej edukacji) oraz własna praca, a także (w nieco mniejszym stopniu) wykształcenie.²⁷

Niezbędne są tu jednak dalsze intensywne działania doradcze i informacyjne, tak by skomplikowane zagadnienia zakorzeniły się w percepcji społecznej. Jest to warunkiem powszechnego wykorzystania i trwałości narzędzi związanych z uczeniem się przez całe życie wdrażanych w ramach PO WER.

- Rosnąca świadomość społeczna dotycząca potrzeb rozwojowych i edukacyjnych

Zarówno zmiany strukturalne gospodarki, w której będzie rósł udział usług w tworzeniu PKB, jak i rozwój nowoczesnych technologii, a także przeobrażenia na rynku pracy, mają wpływ na aspiracje edukacyjne Polaków oraz ich oczekiwania dotyczące zwłaszcza najmłodszego pokolenia.

W ostatnich latach (2005-2016) obserwowany jest w Polsce dynamiczny wzrost liczby dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej – jest to największa zmiana spośród wszystkich krajów objętych badaniem OECD: od mniej niż 40% do ponad 80% dzieci objętych edukacją przedszkolną. Pomimo tych postępów uczestnictwo dzieci 3 i 4 letnich w wychowaniu przedszkolnym jest niższe od średniej dla krajów OECD²⁸. Trudniejsza sytuacja jest pod tym względem na obszarach wiejskich, gdzie do przedszkola uczęszcza niewiele ponad połowa dzieci. Wyzwaniem pozostaje zatem wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, z wykorzystaniem różnych form edukacji przedszkolnej, w zależności od istniejących uwarunkowań demograficznych, geograficznych (obszary wiejskie) i ekonomicznych. Niewątpliwie pozytywnym czynnikiem jest rosnąca świadomość społeczna dotycząca edukacji przedszkolnej.

Rozwój cywilizacyjny, jaki dokonuje się w Polsce, umożliwia coraz lepsze odpowiadanie na specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci, zwłaszcza dzieci z niepełnosprawnościami. Niwelowane są bariery architektoniczne, wprowadzane są rozwiązania formalno-prawne (m.in. program za życiem MRPiPS²⁹), które mają ułatwić funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami w życiu społecznym. Jednak nadal w tym obszarze pozostaje wiele do zrobienia, zatem Działania w PO WER stanowią cenne wsparcie dla krajowych polityk publicznych. PO WER umożliwia lepsze przygotowanie dzieci do edukacji i do życia, ponieważ daje dostęp do narzędzi diagnostycznych oraz umożliwia wdrażanie działań korekcyjnych, tak aby zmniejszyły one

²⁷ Fundacja CBOS, Jak osiągnąć sukces zawodowy?, sygnatura: 5546, numer publikacji: 70/2017,

<https://www.cbos.pl/PL/home/home.php>

²⁸ Raport Education at a Glance, OECD, 2018r., https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page1

²⁹ <http://zazyciem.mrpips.gov.pl/program-za-zyciem>

bariery rozwojowe. Kładzie się też nacisk na indywidualizację procesu kształcenia, stosownie do zdiagnozowanych potrzeb.

- **Sytuacja nauczycieli**

Omawiając czynniki kontekstowe wdrażania PO WER warto zwrócić uwagę na sytuację nauczycieli.

Wobec zmian cywilizacyjnych ogromnym wyzwaniem staje się stworzenie nowego modelu kształcenia nauczycieli i dostępu do zawodu nauczyciela, który będzie sprzyjał zanikaniu (zaznaczającego się dziś już na poziomie wyboru studiów wyższych) zjawiska „negatywnej selekcji” do zawodu nauczyciela. Przyczyniłoby się to do poprawy przygotowania zawodowego (szczególnie praktycznego) nauczycieli oraz otworzyłoby zawód na osoby, które nie przeszły formalnej ścieżki kształcenia nauczycielskiego, posiadają inne cenne kompetencje osobiste i zawodowe, a niezbędne umiejętności nauczycielskie zdobyły drogą pozaformalną. Oznacza to konieczność nowelizacji przepisów regulujących kształcenie nauczycieli i dostęp do zawodu nauczyciela oraz wspieranie innowacyjnych, nastawionych na jakość, programów kształcenia nauczycieli.

Kolejną kwestią wpływającą na sytuację nauczycieli jest obniżanie prestiżu zawodu nauczyciela. Jest to trend obserwowany nie tylko w Polsce, ale też w innych krajach UE:

Na potrzebę podniesienia atrakcyjności zawodu nauczyciela zwróciły uwagę Komisja Europejska i Rada Unii Europejskiej, podkreślając tym samym potrzebę potraktowania wysokiego statusu społecznego nauczycieli jako strategicznego kierunku działań poszczególnych krajów Unii Europejskiej.³⁰

Zatem zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela, poprawa efektywności i jakości pracy oraz tworzenie bodźców dla pozostawiania w zawodzie najlepszych nauczycieli to kolejne wyzwania dotyczące polityk publicznych w zakresie edukacji. z jednej strony potrzebne jest podniesienie komfortu pracy najlepszych nauczycieli, a z drugiej strony otwieranie zawodu nauczyciela na najbardziej obiecujących przedstawicieli młodego pokolenia. Kluczowym mechanizmem jest rzetelna informacja zwrotna o pracy nauczyciela oraz związana z nią odpowiedzialność nauczyciela za osiągnięte wyniki. Potrzebne są tu, obok awansu pionowego, różne nowe ścieżki awansu poziomego nauczycieli (np.: nowe stanowiska menedżerskie w szkole obejmowane przez nauczycieli, nauczyciele-mentorzy innych nauczycieli w szkole, nauczyciele-mistrzowie oświaty dzielący się swoim doświadczeniem również w innych szkołach). PO WER uwzględnia te potrzeby i dlatego w Działaniu 2.10 zwraca się uwagę na doskonalenie nauczycieli także w zakresie kompetencji przywódczych czy tutorskich.

- **Reforma systemu edukacji**

Istotnym elementem kontekstowym, który należy wziąć pod uwagę w ocenie trafności założeń PO WER jest wdrażana obecnie reforma systemu oświaty. Poniżej przedstawiono główne założenia reformy oraz zmiany, które mogą mieć wpływ na wdrażanie interwencji PO WER:

▶ **Zmiana w strukturze szkół**

W wyniku reformy oświaty zmianie uległa struktura szkół, która docelowo obejmuje następujące typy:

³⁰ Walczak D, Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły, STUDIA z TEORII WYCHOWANIA TOM VII: 2016 NR 4(17), cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element...ea4f.../SzTW_2016_4_93.pdf

- 8-letnią szkołę podstawową (zmiana od 1 września 2017 r.),
- 4-letnie liceum ogólnokształcące (zmiana od 1 września 2019 r.),
- 5-letnie technikum (zmiana od 1 września 2019 r.),
- 3-letnią branżową szkołę I stopnia (od 1 września 2017 r.),
- 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy,
- 2-letnią branżową szkołę II stopnia (od 1 września 2020 r.),
- szkołę policealną.

Reforma przewiduje stopniowe i ewolucyjne wygaszanie gimnazjów. Na rok szkolny 2017/2018 nie przeprowadzono postępowania rekrutacyjnego do klasy i gimnazjum. Z dniem 1 września 2017 r. zlikwidowano klasę I, a w latach następnych kolejne klasy dotychczasowego gimnazjum; 1 września 2017 r. zespół szkół, w skład którego wchodziły jedynie dotychczasowa sześciolletnia szkoła podstawowa i dotychczasowe gimnazjum stał się z mocy ustawy ośmioletnią szkołą podstawową. W roku szkolnym odpowiednio 2017/2018 i 2018/2019 w przekształconej szkole podstawowej prowadzone są także klasy dotychczasowego gimnazjum, aż do czasu wygaszenia kształcenia.

Na wdrażanie interwencji PO WER mogą mieć wpływ zmiany wynikające z reformy systemu oświaty:

- Nowa organizacja nadzoru pedagogicznego – wspomaganie szkół i placówek przez organizację narad i konferencji dla dyrektorów szkół, placówek ze szczególnym uwzględnieniem zmian w prawie i upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie organizacji pracy szkoły. Takie formy wsparcia mogą być sposobem na uświadamianie korzyści, jakie szkołom i placówkom dają projekty realizowane w ramach PO WER. Jest to potrzebne, ponieważ wiedza o założeniach PO WER oraz zmianach (na przykład w zakresie kompetencji kluczowych) nie jest powszechna wśród odbiorców, co może utrudniać wdrażanie projektów, ale też zmniejszać trwałość ich rezultatów.
- Wprowadzenie zmian w rozporządzeniu w sprawie organizacji kuratoriów oświaty – w tym wprowadzenie rejonów wizytacyjnych, odstąpienie od losowego wyboru wizytatorów, rezygnacja z ograniczenia w zakresie wykonywania przez wizytatorów zadań i czynności spoza nadzoru pedagogicznego. Te zmiany w nadzorze również mogą pozytywnie oddziaływać na wdrażanie PO WER, ponieważ mogą przyczynić się do budowania pogłębionych relacji wizytatorów z podległymi im szkołami. Przekazywanie informacji o projektach PO WER oraz uświadamianie, na jakie lokalne potrzeby odpowiadają te projekty, może zwiększyć skłonność szkół oraz organów do udziału w interwencji PO WER.
- Zmiany organizacyjne dotyczące kuratoriów mają przyczynić się też do podniesienia jakości sprawowanego nadzoru, tak aby stał się istotnym wsparciem w diagnozowaniu potrzeb szkół i placówek oświatowych. Tu jednak – jak wynika z panelu ekspertów w niniejszym badaniu – należy w pierwszej kolejności zadbać o same kuratoria: wesprzeć zespoły pracowników i zmotywować je do realizacji nowych zadań. Wśród pracowników kuratoriów obserwuje się niejednokrotnie problemy wypalenia zawodowego, niskiej satysfakcji z pracy czy poczucia dezorientacji wobec zmieniających się obowiązków. Jeśli więc kuratoria mają skutecznie realizować politykę oświatową państwa i wspierać wdrażanie interwencji PO WER w systemie oświaty, również same powinny być obiektem wspomagania.
- Krajowy plan doskonalenia zawodowego nauczycieli – uwzględniający obowiązkowe wyodrębnienie środków na doskonalenie nauczycieli, w tym na organizację doradztwa metodycznego, w wysokości 1% planowanych rocznych środków na wynagrodzenia osobowe

nauczycieli, obowiązek przekazywania 20% z ogólnej puli środków wyodrębnianych na doskonalenie zawodowe nauczycieli w celu organizacji doradztwa metodycznego na terenie województwa, przez organy prowadzące szkoły. Obowiązkowa akredytacja placówek doskonalenia nauczycieli, wzmocnienie nadzoru kuratora oświaty nad szkołami i placówkami, awans zawodowy nauczyciela powiązany z doskonaleniem zawodowym to mechanizmy, które również mogą wspierać interwencję PO WER w systemie oświaty. Będą to czynniki mobilizujące nauczycieli oraz szkoły i placówki do doskonalenia, a z kolei ośrodki wspomaganie szkół do zapewnienia wysokiej jakości wsparcia.

- Nowoczesne narzędzia dla nauczyciela – zapewnienie dostępu do szerokopasmowego internetu w każdej szkole i wykorzystywanie tablic interaktywnych, podnoszenie kompetencji merytorycznych i metodycznych nauczycieli, doposażanie szkół w pomoce dydaktyczne oraz narzędzia TIK, wprowadzenie tutoringu jako docelowej metody pracy z uczniami. Wydaje się, że reforma oświaty w tym obszarze jest znacznym wsparciem dla interwencji PO WER w systemie oświaty, w której ogromny nacisk również kładzie się na wzmacnianie kompetencji kadr pedagogicznych w zakresie kompetencji kluczowych, a zwłaszcza TIK.
- Zmiany w szkolnictwie zawodowym – wszystkie działania szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe powinny być skoncentrowane na tym, aby ich absolwenci posiadali pełne kwalifikacje zawodowe potwierdzone stosownymi dokumentami wydanymi w wyniku złożonych egzaminów. Ponadto absolwent powinien zostać przygotowany do uzyskania niezbędnych dla przyszłego pracodawcy uprawnień lub kwalifikacji rynkowych albo osiąść w trakcie nauki dodatkowe umiejętności potrzebne na danym stanowisku pracy. w tym obszarze szczególnie widoczne jest wzajemne powiązanie z PO WER: reforma i interwencja mogą wzajemnie wzmacniać osiągnane efekty.

Ustawowo zagwarantowano też, że system oświaty w zakresie kształcenia zawodowego wspierają pracodawcy, organizacje pracodawców, samorządy gospodarcze lub inne organizacje gospodarcze, stowarzyszenia lub samorządy zawodowe oraz sektorowe rady do spraw kompetencji. Tym samym zwiększa się szansa, by dzięki szkolnictwu zawodowemu, w którym buduje się silne powiązanie z systemem kwalifikacji, również ZSK, rozwijany w projektach PO WER, był rozpowszechniany w Polsce na większą niż dotychczas skalę.

Reforma oświaty w opinii większości społeczeństwa jest obecnie oceniana pozytywnie (CBOS, 2018), co powinno pomóc w budowaniu sprzyjającego klimatu dla wprowadzanych zmian. System edukacji z ośmioletnią szkołą podstawową, czteroletnim liceum ogólnokształcącym oraz pięcioletnim technikum jest zdaniem badanych lepszy niż wcześniej obowiązujący (67% badanych ocenia jako pozytywny), jednocześnie pojawiają się obawy na temat jakości funkcjonowania nowej struktury w systemie edukacji oraz sceptyczne opinie na temat przygotowania (40% opinii negatywnych) i wdrażania reformy (36% opinii negatywnych). Dość duża część populacji, która wyraża swoje obawy dotyczące reformy oświaty, powinna być sygnałem dla instytucji wdrażających zmiany, by położyć zdecydowany nacisk na komunikowanie się ze społeczeństwem. Jest to szczególnie ważne w roku szkolnym 2018/2019, ponieważ w wyniku reformy dwa roczniki uczniów będą objęte rekrutacją do szkół ponadpodstawowych.

Doświadczenie poprzednich reform w systemie oświaty pokazuje, że brak komunikacji i konsultacji z interesariuszami systemu może spowodować problemy we wprowadzaniu

i utrwalaniu zmian³¹. To z kolei miałyby negatywny wpływ na proces wdrażania PO WER i osiągnięte efekty tej interwencji.

Zmiana struktury i sieci szkół jest jedną z istotnych zmian w reformie, która powoduje rotację pracowników. Zmiany w zespołach nauczycielskich, zmniejszenie pamięci instytucjonalnej, rozproszenie zasobów to zjawiska obserwowane obecnie w szkołach. W przejściowym okresie mogą one utrudniać realizację podstawowych zadań. Zmiany wynikające z reformy powinny mobilizować kadrę pedagogiczną do większego udziału w szkoleniach czy innych formach wsparcia (realizowanych w ramach PO WER), by poprzez doskonalenie mogli oni dostosować się do zmian i doskonalić warsztat pracy. Z badania wynika jednak, że obecnie jest mniejsza gotowość odbiorców do udziału w projektach PO WER. Zdaniem badanych, w związku z wprowadzaniem reformy, jak również ze względu na wybory samorządowe, działania związane z podnoszeniem jakości systemu edukacji schodzą na drugi plan. Szkoły, placówki oświatowe i organy prowadzące oraz pozostałe instytucje w systemie skupiają się na kwestiach organizacyjnych.

W ślad za zmianami organizacyjnymi wynikającymi z reformy oświaty, idą też zmiany w prawie oświatowym³². Znowelizowana ustawa Prawo oświatowe z dnia 22 listopada 2018 roku umożliwi dynamiczny rozwój szczególnie szkolnictwa zawodowego i branżowego, co jest też jednym z założeń PO WER, więc można spodziewać się efektu synergii w tym obszarze. Ustawa zakłada większy udział pracodawców w kształceniu zawodowym – z jednej strony daje im możliwość wpływu na treści kształcenia, a z drugiej zapewnia wsparcie finansowe państwa dla podmiotów szkolących uczniów zwłaszcza w zawodach deficytowych. Do praktyki sektora edukacji ma także wejść cykliczna prognoza zapotrzebowania na zawody oraz obowiązkowe szkolenia branżowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego.

Ważną zmianą będzie też możliwość prowadzenia przez szkoły krótszych form kształcenia, np. kursów i szkoleń z umiejętności zwiększających szanse na zatrudnienie. Ponadto zwraca się uwagę na powiązanie kształcenia w zawodach z systemem kwalifikacji. Ustawa otwiera drogę, by uczniowie szkół branżowych mogli zdobywać również kwalifikacje rynkowe określone w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

Ustawa wprowadza zachęty finansowe dla samorządów – otrzymają zwiększoną subwencję oświatową na uczniów szkół kształcących w zawodach, na które jest większe zapotrzebowanie na rynku pracy, wskazane w prognozie zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego.

Inną ważną z punktu widzenia PO WER zmianą jest stworzenie ram prawnych dla eksperymentów pedagogicznych oraz funkcjonowania szkół eksperymentalnych, m.in. określono konieczność sprawowania opieki nad eksperymentem przez właściwą dla zawodu jednostkę naukową. Widać więc, że w systemie tworzy się podstawy dla funkcjonowania szkół ćwiczeń, które są przygotowywane w Działaniu 2.10 PO WER.

Podsumowując dotychczas przeprowadzoną analizę dostępnych danych należy stwierdzić, że **logika interwencji PO WER jest w dużej mierze trafna względem obecnych warunków**

³¹ Sadura P. (2018), Polska szkoła reform. Czego możemy się nauczyć z nieudanych zmian systemu edukacji?, Forum Idei, Fundacja im. Stefana Batorego, http://edukacjaidealog.pl/news/polska_szkola_reform_czego_mozemy_sie_nauczyc_z_nieudanych_zmian_systemu_edukacji.3716.html

³² <https://www.gov.pl/web/edukacja/zmiany-w-szkolnictwie-branzowym-staly-sie-faktem>; <http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=2861>

gospodarczych i społecznych. Korzystna koniunktura gospodarcza stanowi dobrą podstawę dla zmian w systemie edukacji finansowanych ze środków EFS. Samorządy są skłonne finansować lokalne inwestycje w oświacie, tak by szkoły i placówki mogły lepiej odpowiadać na potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli oraz na wyzwania współczesności (np. dostęp do Internetu i rozwój TIK). **Interwencja PO WER jest też trafna wobec aktualnych zmian na rynku pracy,** który dzięki wysokiej dynamice, mobilizuje szkoły i przedsiębiorców do bliższej współpracy. Dzięki temu też obie strony są zmotywowane do angażowania się w doskonalenie szkolnictwa zawodowego i stosowania nowoczesnych narzędzi wypracowywanych w ramach PO WER.

Zdecydowanie należy podkreślić wysoką trafność logiki PO WER wobec sytuacji szkolnictwa ogólnego w związku ze zmianami demograficznymi i cywilizacyjnymi. Zmniejszająca się liczba uczniów pozwoli na większe zindywidualizowanie procesu kształcenia oraz diagnozę potrzeb i problemów uczniów. Ponadto wiele działań ma na celu rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów oraz wspomaganie i doskonalenie nauczycieli w tym zakresie.

Widoczne jest też powiązanie logiki PO WER z reformą systemu oświaty. PO WER może przyczynić się do rozwiązywania problemów systemu, które bierze też pod uwagę reforma oświaty: rozwój kompetencji kluczowych uczniów, intensywna modernizacja szkolnictwa zawodowego, indywidualizacja kształcenia oraz dostosowanie do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na razie jednak potrzebny jest czas na utrwalenie zmian wprowadzonych w szkołach i placówkach po 2015 roku. Potrzebna jest też większa determinacja MEN w budowaniu spójnego przekazu do wszystkich grup interesariuszy systemu na temat spodziewanych efektów reformy oraz działań podejmowanych w ramach PO WER.

Można wyszczególnić wiele działań PO WER, dzięki którym możliwe będzie przyspieszenie wdrożenia rozwiązań w systemie oświaty.

Katalizatorem zmian w systemie edukacji jest projekt dotyczący tworzenia e-materiałów dydaktycznych realizowany w Działaniu 2.10 PO WER. Dzięki projektom szkoły będą miały dostęp do wysokiej jakości e-materiałów i narzędzi edukacyjnych, które powinny przyczynić się do zwiększenia jakości i atrakcyjności lekcji. Ponadto upowszechnienie e-materiałów wymaga przygotowania nowoczesnej platformy internetowej, na której będą one gromadzone. Zmodernizowana platforma www.epodreczniki.pl zaczęła funkcjonować w lutym 2019 roku.

Kolejnym przykładem przyspieszenia zmian jest projekt pt. „Przywództwo - opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty” w tym samym Działaniu. Gminy, które w nim uczestniczyły, podkreślają, że dzięki temu wsparciu mogą bardziej świadomie kreować politykę oświatową na poziomie lokalnym. Jednak należy podkreślić, że są to zmiany niepowszechne, zachodzące w wybranych gminach³³. Upowszechnienie wypracowanych rozwiązań w skali kraju wymaga czasu.

Do przyspieszenia pożądaných zmian przyczyniają się też projekty z Działania 2.10.4 „Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego” i powiązany z nim projekt realizowany w Działaniu 2.10.5 „Szkolenie i doradztwo dla pracowników poradni pedagogiczno-psychologicznych w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego”. Badanie

³³ Badano 4 gminy uczestniczące w projekcie ORE. Wniosek ten potwierdzają to beneficjenci konkursowi, gdy wypowiadali się na temat swoich projektów oraz rekrutacji uczestników.

pokazuje, że od kilku lat zgłaszano potrzebę uaktualnienia narzędzi diagnostycznych dostosowanych do zmieniającej się sytuacji społecznej, a także stworzenia narzędzi specjalnie do diagnozy trudności w obszarze emocjonalno-społecznym. Projekt PO WER umożliwił to w ujęciu kompleksowym wraz ze standaryzacją pracy poradni, a także pomocy postdiagnostycznej. Działania podjęte w projekcie mają szansę być katalizatorem znaczących zmian. Zależą one jednak także od innych, zewnętrznych wobec projektu czynników, takich jak rozporządzenia określające pracę poradni, ostatnio ulegające modyfikacjom, których wpływ na razie nie jest możliwy do jednoznacznej oceny, wymaga obserwacji i monitorowania. Co więcej, by opracowany kompleksowy model mógł sprawnie działać i można było mówić o pełnym katalizowaniu zmian w obszarze pracy PPP, a także specjalistów w szkołach, niezbędne jest podjęcie kolejnych działań – czyli szkoleń kadr szkół (specjalistów), którzy będą wspierać dzieci w opiece postdiagnostycznej.

Przykładów wskazujących na to, jak projekty PO WER stają się katalizatorem zmian w systemie edukacji dostarcza także Działanie 2.14. Projekt LOWE testuje nową rolę szkoły, ale też zmienia podejście osób dorosłych do udziału w kształceniu ustawicznym. Efekty (już dostępne i spodziewane) pakietu projektów dotyczących doradztwa edukacyjno-zawodowego powinny istotnie przyczynić się do zaistnienia w systemie oświaty wysokiej jakości doradztwa. Co prawda konieczne jest tu spełnienie dodatkowych warunków, które wiążą się z finansami (pracownie, kadra), niemniej pierwszy ważny krok został zrobiony.

Działania PO WER w obszarze szkolnictwa zawodowego z przyczyn obiektywnych są opóźnione w stosunku do założeń, stąd w tym przypadku można mówić raczej o potencjalnym przyszłym wpływie, a nie o już zachodzących procesach, niemniej wydaje się, że będą one silnym katalizatorem zmian w systemie. Powstają bowiem w ich ramach ważne rozwiązania systemowe, których wdrożenie było dawno oczekiwane i które mają szansę odmienić oblicze szkolnictwa zawodowego i jego wizerunek. Dotyczy to przede wszystkim wzmocnienia współpracy w obszarze szkolnictwa zawodowego z pracodawcami – zarówno na poziomie centralnym (współpraca przy przeglądzie podstaw programowych i przy tworzeniu zadań zawodowych), jak i na poziomie lokalnym (modelowe rozwiązania w zakresie praktycznej nauki zawodu, modele współpracy szkół zawodowych ze szkołami wyższymi). Dotyczy to także unowocześnienia form kształcenia w szkołach zawodowych (e-zasoby).

OBSZAR II - OCENA DOTYCHCZASOWYCH EFEKTÓW

1. Adekwatność działań do celów interwencji, zaspokajanie potrzeb, wartość dodana oraz trwałość

Działanie 2.10 „Wysoka jakość systemu oświaty”

Pytanie badawcze:

- Czy wdrażane projekty stanowią odpowiedź na cele szczegółowe określone dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv? Jeżeli nie, to w jakim zakresie nie stanowią odpowiedzi i dlaczego?**

Działanie 2.10 ma na celu z jednej strony poprawę funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych tzw. *transversal skills* niezbędnych na rynku pracy oraz nauczania

eksperymentalnego, a także metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. z drugiej zaś strony jego celem jest zwiększenie wykorzystania przez szkoły i placówki zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.

Działanie odnosi się do dwóch celów szczegółowych określonych dla Priorytetu Inwestycyjnego 10(i). Badaniem objęto projekty zarówno pozakonkursowe, jak i konkursowe w następujących typach operacji:

1. Szkolenie i doradztwo dla pracowników systemu wspomaganie pracy szkoły i organów prowadzących oraz trenerów z zakresu: kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły).
2. Wsparcie tworzenia sieci szkół ćwiczeń, w tym:
 - a. przygotowanie szkół do prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń,
 - b. przygotowanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli,
 - c. szkolenia dla trenerów szkół ćwiczeń z zakresu metod i form pracy dydaktycznej,
 - d. doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń z zakresu: kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się po rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języki obce), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.
3. Szkolenie i doradztwo dla kadry kierowniczej systemu oświaty (w tym kadry JST) pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.
4. Opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego.
5. Szkolenie i doradztwo dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego.
6. Tworzenie zestawów narzędzi edukacyjnych, scenariuszy lekcji i zajęć dla każdego etapu edukacyjnego, oraz rewizja treści nauczania pod kątem: rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej), z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów.
7. Tworzenie e-podręczników i rozwijanie e-materiałów dydaktycznych towarzyszących istniejącym e-podręcznikom.

8. Integracja baz danych systemu oświaty (uzyskanie interoperacyjności pomiędzy bazami danych oświatowych i zasobami informacyjnymi, takimi jak: Systemem Informacji Oświatowej; Systemem Obsługi Egzaminów Zewnętrznych; Systemem Ewaluacji Oświaty/nadzór pedagogiczny; Edukacyjna Wartość Dodana; Porównywalnych Wyników Egzaminacyjnych).

Osiąganie pierwszego celu szczegółowego PI10(i) następuje dzięki realizacji projektów z typu operacji nr: 1, 2 i 3, które obejmują instytucje otoczenia szkół i placówek oraz instytucje wspomagania. Projekty realizowane w ramach Działania 2.10 we wszystkich typach odpowiadają też na drugi cel szczegółowy priorytetu, na co wskazuje zarówno analiza logiczna interwencji, jak i zapisy samych wniosków. Pośrednio lub bezpośrednio dotyczą one szkół i placówek. Dzięki różnym formom wsparcia w Działaniu 2.10 PO WER mają one poprawić proces kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Do tego mają być wzmocnione bazy danych systemu oświaty, dzięki czemu łatwiejsze stanie się monitorowanie działań szkół i placówek oraz ocena efektów kształcenia.

Pytanie badawcze:

- ***Czy efekty udzielonego wsparcia odpowiadają realnym potrzebom poszczególnych grup docelowych Działania 2.10 (...)?***

Respondenci odpowiedzialni za wdrażanie projektów pozakonkursowych w Działaniu 2.10 zasadniczo nie podważali potrzeb, na które miały odpowiadać projekty. Wyjątek miał miejsce w przypadku projektu pozakonkursowego „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń” (Działanie 2.10.2), o czym w dalszej części raportu. Tak mówiono o zasadności interwencji 2.10.1 wspierającej kompetencje kluczowe, umożliwiające doskonalenie w szerokim aspekcie w zależności od potrzeb:

W części dotyczącej kształcenia ogólnego, tworzenie takich zasobów (...) z innymi założeniami, w których akcentuje się konieczność kształcenia kompetencji kluczowych, wykorzystywania technologii szeroko rozumianej w procesie nauczania, narzędzi tych technologii i samych e-zasobów to był dobry kierunek (...). Nie chodzi o to, żeby pokazać jakiś jedyny wzorzec, tylko dać nauczycielom inspirację, dać też jakąś alternatywę w pewnym sensie, wobec tego, co mają w pakiecie mechanicznie przekazywane, co dostają od wydawców. To jest taka alternatywa. (MEN IDI)

Warto też zaznaczyć, że zarówno w projektach pozakonkursowych, jak i konkursowych tłumacząc zasadność prowadzonych interwencji, wskazywano na kontynuację działań rozpoczętych w PO KL, podkreślając też umiejscowienie projektu w całym systemie:

Zajmowaliśmy się poprawą funkcjonowania systemu wspomagania, który funkcjonuje w systemie oświaty obligatoryjnie od 2016 roku i chodziło nam zarówno o zwiększenie wykorzystania jak i poprawy jakości tych działań. To co nam wyszło na koniec poprzedniej perspektywy, to taka świadomość, że głównie przygotowaliśmy ludzi do przeprowadzenia pewnych procedur. Osoby przygotowane do wspomagania wiedziały, jak powinien przebiegać ten proces, z jakich narzędzi mogą korzystać, ale łączenie tych aspektów merytorycznych z samą procedurą było jeszcze pewnym wyzwaniem i kłopotem. (...). Więc chcieliśmy pokazać w tej perspektywie, w jaki sposób proces wspomagania może docierać aż do samego dziecka i pracowaliśmy w związku z tym wokół kompetencji kluczowych, to się wpisywało w POWER-a właśnie, (...). No i jeżeli chodzi o system, to chodziło o to, żeby te zmiany szły w stronę przygotowania jak najlepszego dzieciaków do zaistnienia potem na rynku pracy i w życiu po prostu. (ORE, IDI)

Niektóre z typów działań, jak to miało miejsce w przypadku tworzenia narzędzi diagnostycznych (Działanie 2.10.4), nie były kontynuacją, ale odpowiedzią na zgłaszane problemy:

Chcieliśmy odpowiedzieć na te zdiagnozowane zapotrzebowanie ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych, które zgłaszały te sygnały od lat, ale nie było na to przestrzeni, żeby te postulaty spełnić. Mianowicie z braku narzędzi aktualnych, znormalizowanych, dostęp do narzędzi był utrudniony. (MEN, IDI)

Potrzeby odbiorców wsparcia zmieniają się w czasie, pod wpływem zachodzących zmian. Założenia obecnie realizowanych projektów tworzone były w latach 2013-2014. Niektórzy z rozmówców zaznaczali, że sytuacja w systemie oświaty, od momentu tworzenia założeń projektów do wdrażania ich, bardzo się zmieniła. Wiąże się to z trudnościami związanymi z obecnym kontekstem wdrażania, który ma również wpływ na zainteresowanie szkół udziałem w projekcie:

Pewnie na tamtą chwilę było to jak najbardziej istotne. (...) Program PO WER jest absolutnie ważny i on nie traci na aktualności, ale w międzyczasie u nas doszła reforma. To jest przeszkoda, bo wymaga to od szkoły pewnych zmian organizacyjnych, które zabierają czas szkole na te elementy rozwojowe. Doba ma tyle, ile ma, dyrektorzy, nauczyciele, muszą się też zmierzyć z czymś innym (...) Tu są terminy, tu jest rok szkolny, tu są dzieci, tu jest organizacja, i to dotyczy głównie szkół podstawowych i gimnazjów, które są wygaszane. Chociażby z tego powodu gimnazja nie są zainteresowane rozwojem swoim własnym, ponieważ są wygaszane, co jest bardzo dużym zadaniem i dla organów prowadzących i dla dyrektora szkoły, i dla nauczycieli też. w związku z tym ten element rozwojowy zostaje przesunięty na późniejszy czas, po reorganizacji. (MEN, IDI)

Tworząc założenia Działania 2.10.1 Korzystano z raportów ewaluacyjnych i opracowań wskazujących obszary, które należy wzmacniać, jak to miało miejsce w przypadku projektu ORE „Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki”. W przypadku projektów konkursowych mówiono o kontynuacji działań, w których widziano dalszą potrzebę rozwoju – np. Działanie 2.10.3 skierowane do przedstawicieli organów prowadzących.

W kwestii odpowiadania na potrzeby można zauważyć pewną rozbieżność. Przedstawiciele IP oraz beneficjentów, odpowiedzialni za projekty pozakonkursowe widzą zasadność i potrzebę interwencji w większym stopniu niż przedstawiciele odbiorców. Choć ci ostatni zwykle wyrażają zadowolenie z udziału w danej formie wsparcia, to jednak zdecydowanie częściej pojawiają się wątpliwości dotyczące istnienia potrzeby. Piszemy o tym w dalszej części rozdziału.

Projekty wdrażane w ramach Działania 2.10 w znacznej części dotyczą rozwiązań systemowych: wypracowywane są standardy działania instytucji, modelowe rozwiązania i narzędzia. Ponadto są przygotowywane e-materiały oraz programy nauczania i scenariusze dla nauczycieli zgodne z nową podstawą programową, a także tworzone są uzupełniające się bazy danych systemu oświaty

Potrzeby leżące u podstaw interwencji zostały właściwie określone. Nie było sytuacji, by beneficjenci pozakonkursowi podważali zasadność danej interwencji w odniesieniu do potrzeb. Takie opinie zdarzały się jednak wśród odbiorców wsparcia. Kwestia ta szerzej została omówiona w dalszej części.

Uczestnicy badania (koordynatorzy projektów), wskazywali następujące potrzeby, na jakie odpowiadają ich interwencje – poniżej podzielono je na grupy, a kursywą zapisano przykładowe wypowiedzi badanych:

1. Wsparcie kadry kierowniczej szkół

- *we współpracy z ORE chcemy podnieść kompetencje kadry kierowniczej szkół w zakresie zarządzania oświatą w celu podniesienia kompetencji kluczowych uczniów,*
- *określenie planu rozwoju szkół w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów,*
- *podnoszenie kompetencji w obszarach kluczowych uczniów poprzez podniesienie kompetencji dyrektorów,*
- *wyposażenie dyrektorów w narzędzia do prowadzenia nadzoru pedagogicznego – jak przeprowadzić diagnozę u siebie w placówce, jakie są kompetencje ich nauczycieli, jak współpracować z instytucjami wspomagania;*

Dodatkowo projekty PO WER odpowiadają na potrzebę dyrektorów w zakresie zmniejszenia obciążeń biurokratycznych, co powinno nastąpić dzięki modernizacji SIO, jego funkcjonalności, a także kompatybilności z innymi bazami systemu oświaty.

2. Wsparcie kierowane do nauczycieli

- *podniesienie jakości systemu doskonalenia oraz systemu kształcenia nauczycieli,*
- *uruchomienie wspomagania szkół w zakresie merytorycznym - doskonalenie zawodowego nauczycieli,*
- *w związku z nową podstawową programową i zaleceniami KE w sprawie kompetencji kluczowych pojawiła się potrzeba opracowania dostosowanych narzędzi edukacyjnych do tych zmian,*
- *poprawa dostępu do nowoczesnych materiałów edukacyjnych;*

3. Wsparcie kierowane do organów prowadzących

- *podnoszenie kompetencji przedstawicieli organów samorządu terytorialnego,*
- *odpowiada na potrzeby środowiska edukacyjnego, by gminy zrozumiały, że edukacja to jest inwestowanie w wiedzę, władarze gmin muszą wiedzieć, zrozumieć, że oświata to inwestycja, to rozwój kompetencji obywateli, a więc szanse rozwojowe dla ich gmin;*

4. Wsparcie do osób i instytucji wspierających szkoły

- *działania wspomagające osoby zajmujące się wspomaganiem szkół i placówek (młodzieżowe ośrodki terapii itp.),*
- *zapotrzebowanie na specjalistyczne formy wsparcia dla specjalistów odnoszące się do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,*
- *zapotrzebowanie poradni psychologiczno-pedagogicznych na narzędzia diagnostyczne do badania obszaru emocjonalno-społecznego,*
- *doskonalenie procesu diagnozy funkcjonalnej osobowości dzieci i młodzieży, w tym dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami.*

Podkreślano, że projekty umożliwiły realizację wyzwań i potrzeb, które od lat dostrzegali różni interesariusze systemu oświaty.

Pytanie badawcze:

- ***Jaki rodzaj i formy udzielonego wsparcia są, z punktu widzenia potrzeb grup docelowych, najbardziej użyteczne i dlaczego, a jakie najmniej i dlaczego?***

Wsparcie dotyczy zarówno pojedynczych osób, ale także placówek (szkół, poradni, kuratoriów i samorządów), które dzięki Działaniu 2.10 mogły w różnorodny sposób podnieść swoje kompetencje i wiedzę, podjąc współpracę z innymi placówkami.

Wśród różnorodnych form wsparcia, z którego korzystali odbiorcy projektów konkursowych, były: szkolenia jednorazowe, cykle szkoleń, konferencje, doradztwo a także różnorodne materiały. Poniższe wykresy przedstawiają oceny poszczególnych form. Liczebności tych form

wsparcia są zróżnicowane – najwięcej osób, 1213, otrzymało wsparcie w postaci cykli szkoleń. Najmniej – 205 - konferencji tematycznych.

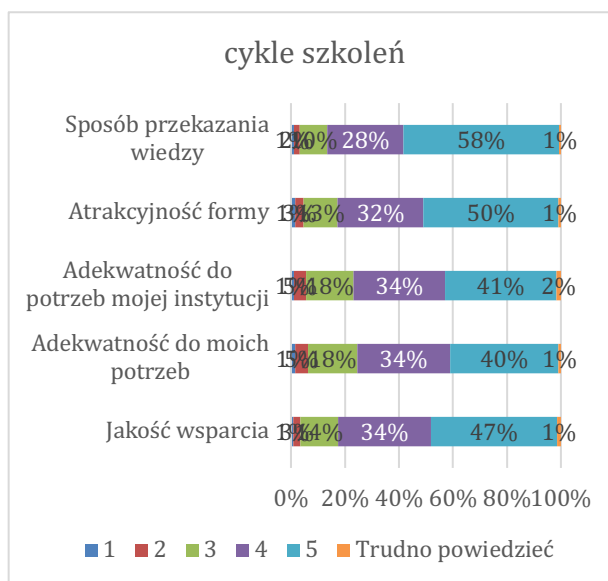
Wyżej ocenione zostały cykle szkoleń niż szkolenia jednorazowe, co potwierdza wnioski z PO KL, że większą skutecznością i użytecznością charakteryzują się długotrwałe i kompleksowe formy wsparcia. Choć obciążenie czasowe takimi długotrwałymi szkoleniami jest duże, zwłaszcza gdy odbywają się w weekendy, jak w przypadku np. „Szkoly ćwiczeń”. Warto zwrócić uwagę, że przy każdej formie wsparcia odpowiedzi dotyczące „adekwatności do potrzeb mojej instytucji” oraz „adekwatności do moich potrzeb” są niemal takie same. Wsparcie PO WER w obszarze edukacji zostało pozytywnie ocenione przez odbiorców. W przypadku niemal każdego rodzaju wsparcia najczęściej przyznano ocen „5”, wyjątkiem są właśnie szkolenia jednorazowe, w których przyznano w każdej kategorii więcej ocen „4” (przy skali pięciostopniowej: od 1 do 5).

Wykres 2. Ocena szkoleń jednorazowych



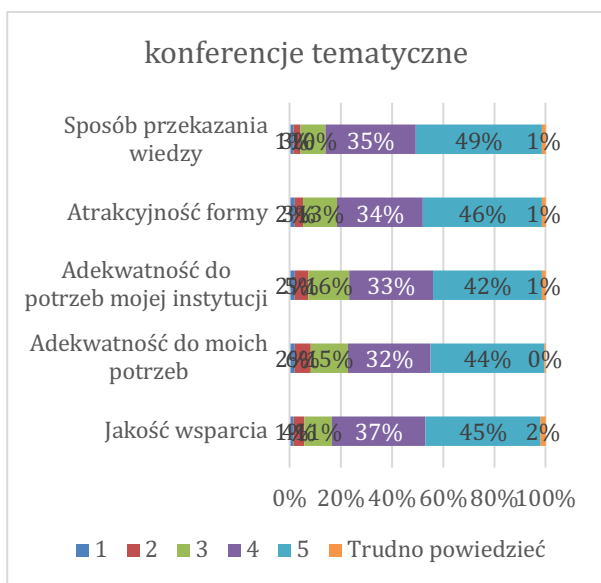
Źródło. CAWI odbiorcy, n=321

Wykres 3. Ocena cykli szkoleń



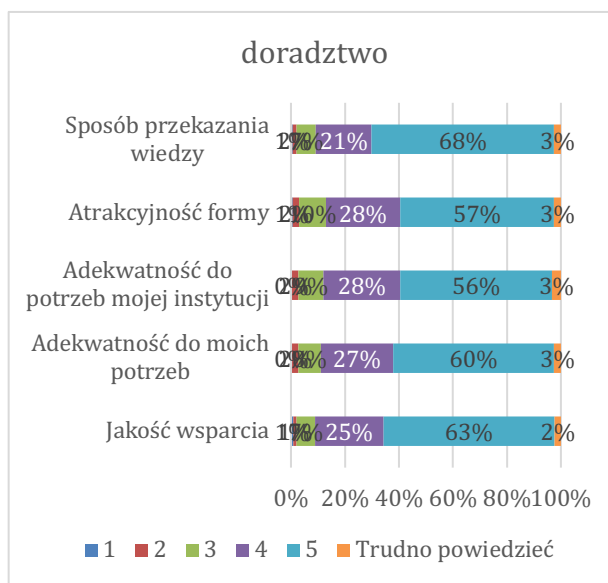
Źródło. CAWI odbiorcy, n=1213

Wykres 4. Ocena konferencji tematycznych



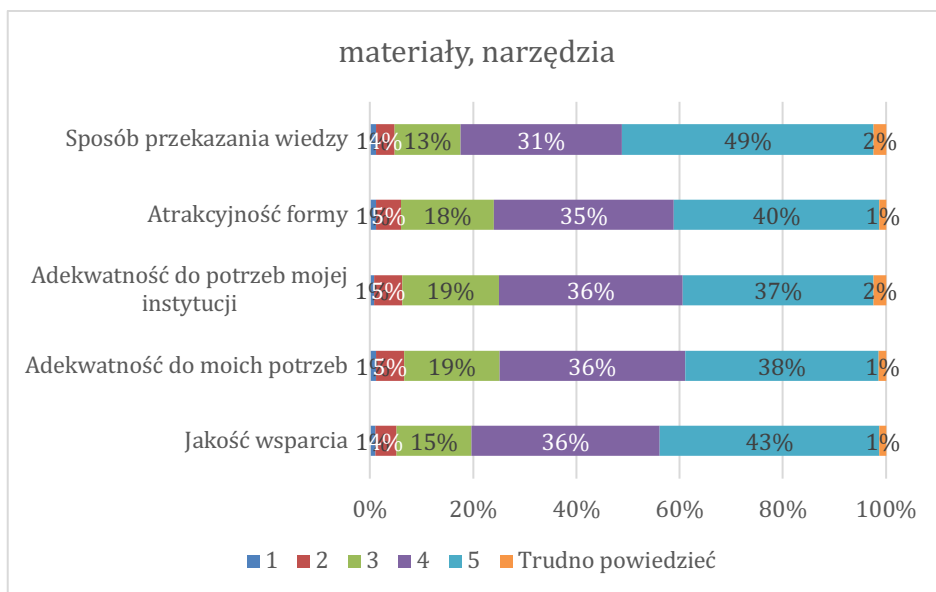
Źródło. CAWI odbiorcy, n=205

Wykres 5. Ocena doradztwa



Źródło. CAWI odbiorcy, n=465

Wykres 6. Ocena materiałów i narzędzi



Źródło: CAWI odbiorcy Działania 2.10, n=832

Prowadzone szkolenia były częstym tematem wywiadów z respondentami z różnych grup odbiorców. Ich zdaniem warto położyć nacisk na warsztatowe formy szkoleń, uwzględniające możliwość przećwiczenia i doświadczenia różnych sytuacji, poznania perspektyw różnych uczestników, co w przypadku uczenia osób dorosłych jest kluczowe dla rozumienia i przyswajania wiedzy. Z powyższych wykresów wynika również, że pozytywnie oceniane jest doradztwo, które umożliwia indywidualne uwzględnienie potrzeb uczestnika, poznanie kontekstu jego działania i wypracowanie odpowiednich dla niego metod. Jest to coraz bardziej popularna i oczekiwana forma wsparcia.

Duże znaczenie ma odpowiednie przygotowanie trenerów prowadzących szkolenia. Zwracano uwagę, że powinny być to osoby znające specyfikę pracy danej grupy, np. dyrektorów szkół czy pracowników kuratoriów. W szkoleniach w ramach projektów pozakonkursowych zwykle dobór prowadzących był odpowiedni. Jednak w projektach konkursowych nie zawsze udało się zapewnić takich trenerów. Wyzwaniem jest szczególnie praktyczna wiedza z zakresu prawa oświatowego. Tego typu tematy cieszą się dużym zainteresowaniem różnych grup odbiorców.

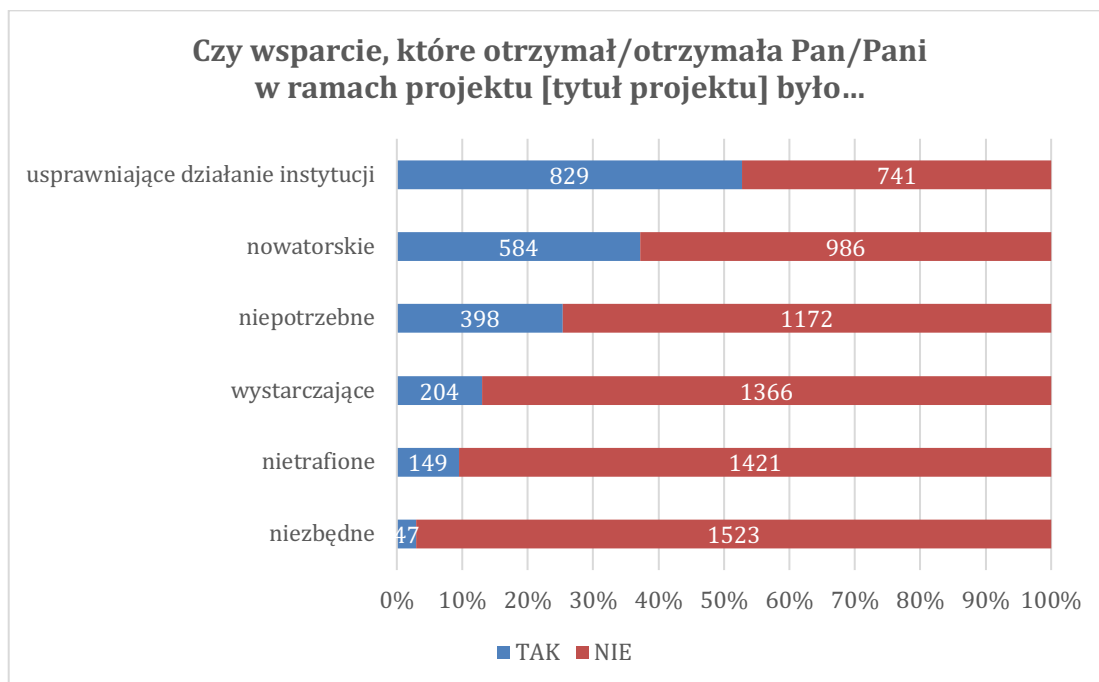
Wsparcie w ramach projektów PO WER zdaniem badanych w największym stopniu przyczynia się do „usprawnienia działania instytucji”, w której respondenci pracują (829 wskazań). Należy zauważyć, że tylko 47 osób spośród 1593 uznało, że wsparcie to było „niezbędne”, zaś 149 uznało je za „nietrafione”, a 398 za „niepotrzebne”.

Być może taki rozkład opinii wynika z faktu (opisywanego już w innej części raportu), że nie wszyscy odbiorcy rozumieją główne kierunki zmian w systemie oświaty i identyfikują potrzeby, na które ma odpowiadać interwencja PO WER. W większości odbiorcy mają te potrzeby nieuświadomione. Jest to więc obszar do intensywnych działań MEN oraz innych instytucji oświatowych.

Z wywiadów można wnioskować, że zwykle szkolenia, warsztaty czy materiały oceniane są pozytywnie i badani potrafią wskazać co im dały. Jednocześnie respondenci zgłaszali uwagi dotyczące intensywności działań i ich wielości. Na przykład w projekcie dotyczącym wsparcia JST zaplanowany został cykl kilkudniowych szkoleń, co w praktyce okazało się trudne organizacyjnie. Podobnie dyrektorzy uczestniczący w projekcie „Przywództwo” mieli trudności, gdy działania

projektowe nakładały się na terminy egzaminów zewnętrznych, a do tego organy prowadzące nakładały na szkoły kolejne wymagania związane z wdrażaniem reformy systemu oświaty.

Wykres 7. Czy wsparcie, które otrzymał/otrzymała Pan/Pani w ramach projektu było...?



Źródło. CAWI odbiorcy Działania 2.10, n=1570. Liczba odpowiedzi nie jest równa liczbie respondentów, ponieważ respondent musiał zaznaczyć „tak” lub „nie” przy każdej odpowiedzi.

Na obecnym etapie wdrażania PO WER nie można było dokonać pełnej oceny zgodności efektów projektów z potrzebami grup docelowych. Będzie to możliwe, gdy wypracowane rozwiązania zostaną poddane testowaniu i gdy trafią do szerokich grup odbiorców. W tym momencie można jedynie polegać na doświadczeniu wnioskodawców i odbiorców projektów konkursowych, którzy weryfikują proponowane rozwiązania w wybranych grupach.

Wątpliwości co do trafności wsparcia pojawiają się, gdy realizatorzy projektów konkursowych mają trudność w zebraniu zakładanej liczby uczestników. Jest to znak, że dany zakres wsparcia nie spotyka się z zainteresowaniem odbiorców. Przyczyny tego są różne, nie zawsze oznacza to, że zakres tematyczny jest nieinteresujący, czy że wsparcie jest niepotrzebne. W badaniu napotkano na następujące przyczyny braku zainteresowania projektami konkursowymi z Działania 2.10 PO WER:

- Brak rozeznania w możliwych formach wsparcia i obszarach interwencji. Z badania wynika, że respondenci niekiedy przypadkiem dowiadują się o możliwości skorzystania z jakiejś oferty dla danego rodzaju odbiorcy (np. pracowników JST). Oznacza to, że informowanie przez MEN i beneficjentów na temat projektów realizowanych w ramach Działania 2.10 nie jest wystarczająco skuteczne wobec podmiotów, które są odbiorcami tego wsparcia.
- Jednoczesna realizacja działań z różnych typów projektów w ramach Działania 2.10. To powoduje „szum informacyjny” wśród odbiorców. Sami zainteresowani nie rozróżniają projektów, w ramach których są organizowane szkolenia czy konferencje i jakie są obszary oraz grupy docelowe wsparcia. Powoduje to niechęć do udziału w kolejnych działaniach.

- Wielokrotnie już wskazywana konieczność zapanowania nad wyzwaniami, z którymi mierzą się niektóre szkoły w związku ze zmianami formalnymi i organizacyjnymi w szkołach. W związku z koniecznością znalezienia rozwiązań codziennych trudności, brakuje często dyrektorom i nauczycielom czasu oraz chęci do angażowania się w podnoszenie swoich kwalifikacji.
- Brak możliwości uczestniczenia w projektach tych szkół, które już wcześniej zostały objęte wsparciem w ramach projektów w typie operacji 1, 2 lub 3 w Działaniu 2.10. To w znaczący sposób ogranicza dostęp faktycznie zainteresowanym odbiorcom. Może to również zmniejszać oddziaływanie projektu, ponieważ szanse na zmianę sytuacji w szkole, placówce zależą od liczby osób, które są do tej zmiany przygotowane i zmotywowane.
- Brak świadomości korzyści, jakie może dać odbiorcom udział w projekcie. Dotyczy to zwłaszcza korzyści, które nie są bezpośrednie i mogą być odroczone w czasie. Tak może być w przypadku projektów dotyczących tworzenia szkół ćwiczeń. Ich uczestnicy ostrożnie wypowiadali się na temat projektu i tego co, jako szkoła, uzyskali w jego wyniku. Warunki wejścia do projektu (wymóg posiadania odpowiednich kwalifikacji, wymagania związane z realizacją projektu – opisane w dalszej części rozdziału) są na tyle duże, że przy braku wyraźnych korzyści zniechęca to potencjalnych zainteresowanych. Spotkano się także z opinią, że diagnoza wstępna nie przedstawiała faktycznych potrzeb środowiska. Potrzeba kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie metodyki prowadzenia zajęć nie jest najpilniejszą potrzebą stażystów, jak i dłużej pracujących nauczycieli. Wydaje się, że ważniejsze obecnie są problemy, które mają nauczyciele w zakresie komunikacji z rodzicami i innymi nauczycielami oraz małe umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych z uczniami.

Pytanie badawcze:

- *Dla których grup (podmiotów/odbiorców) założone działania i efekty są szczególnie trafne, a w odniesieniu do których grup najmniej?*

Działanie 2.10 PO WER jest skierowane do instytucji wspomagania i kadry kierowniczej systemu oświaty, w tym między innymi do organów prowadzących i instytucji nadzoru. Wszystkie te grupy odbiorców pełnią ważne role i dlatego ważne jest, by zdobyły wiedzę i umiejętności w rozwijaniu kompetencji kluczowych w procesie kształcenia. Założone działania należy ocenić jako trafne. Trafne jest wsparcie dla dyrektorów, ponieważ oni zwykle pełnią rolę liderów w swoich szkołach/placówkach i od nich zależy zakres i tempo zmian.

Za szczególnie trafne należy też uznać wsparcie skierowane do pracowników kuratoriów oświaty, ze względu na to, że kuratoria oddziałują przede wszystkim na dyrektorów szkół i organy prowadzące, powinny posiadać kompleksową wiedzę o priorytetach polityki oświatowej i wspierać podległe im szkoły we wdrażaniu zmian. Jednak z badania wynika, że obecnie zaplanowane wsparcie dla tych przedstawicieli jest zbyt małe.

Można też stwierdzić trafność wsparcia skierowanego do poradni psychologiczno-pedagogicznych. Zgłaszano duże oczekiwanie przedstawicieli tej grupy wobec kolejnych etapów szkoleń dotyczących stosowania modelu TROS-KA oraz – co szczególnie potrzebne – szkoleń dla przedstawicieli szkół, które będą pełniły wsparcie postdiagnostyczne. Te grupy odbiorców są szczególnie istotne dla skutecznego wdrożenia nowych narzędzi diagnostycznych. Dlatego należy zwrócić uwagę, by otrzymały wsparcie nie tylko dotyczące stosowania samych narzędzi, ale także pomocy dzieciom o szczególnych potrzebach i pracy z ich rodzicami.

Również pozostałe typy operacji w Działaniu 2.10 charakteryzują się wysoką trafnością. E- podręczniki i programy nauczania będą stanowić cenną pomoc w codziennej pracy szkół. Natomiast działania służące budowie interoperacyjnych baz danych systemu oświaty zwiększą możliwości opartego na wiedzy zarządzania oświatą na różnych szczeblach – od lokalnego po centralny) oraz w różnych obszarach: egzaminów zewnętrznych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej itp.

W badaniu nie zidentyfikowano takich form i obszarów wsparcia, które byłyby nietrafne dla odbiorców, dla których je zaplanowano. Problemem jest natomiast splot zewnętrznych czynników występujących w systemie oświaty oraz stosunkowo wczesny czas realizacji badania śródkresowego w stosunku do stopnia zaawansowania dużej części projektów. Z tego powodu odbiorcom trudno jest ocenić, czy i w jakim stopniu projekty przyczyniają do rozwiązywania ich problemów. Należy się spodziewać, że z czasem, gdy zakończona zostanie reforma systemu oświaty i gdy efekty projektów będą stosowane w szkołach, trafność będzie oceniana wysoko.

Szukając odpowiedzi dotyczących trafności wsparcia i adekwatności do potrzeb, zbierano także informacje o tym, w jaki sposób radzono sobie z sytuacjami trudnymi (zarówno merytorycznymi jak i organizacyjnymi), które mogłyby zmniejszać skuteczność. Koordynatorzy rozwiązywali napotymane problemy w różny sposób. Najczęściej konsultowali się z instytucją finansującą projekt. Najmniej problemów wiązało się z poszukiwaniem ekspertów. Wśród odpowiedzi „inne” pojawiło się szukanie rozwiązań poprzez komunikację również z innymi dyrektorami:

Podejmowane są szerokie działania informacyjno-promocyjne, rozmowy z organami prowadzącymi szkoły, osobiście z dyrektorami szkół, dyrektorzy szkół nie mają wiedzy dotyczących procesów wspomagania, mimo że rozporządzenie obowiązuje już od 1,5 roku, dyrektorzy narzekają na brak czasu na szkolenia. (CAWI)

Podawane są też przykłady, jak rozwiązywane są trudności w projektach: *zwiększenie obciążenia asystentów, żeby osiągnąć wskaźnik produktu.*

Wykres 8. w jaki sposób rozwiązują Państwo te problemy?



Źródło: badanie CATI beneficjenci Działania 2.10, n=27

Problemy związane z realizacją zwykle dotyczą rekrutacji uczestników - 12 z 27 osób ją wskazało. Mniej liczne były trudności proceduralne (6 wskazań), między innymi związane z prawem zamówień publicznych. Kolejne problemy, jak kadrowe czy systemowe, wskazały pojedyncze osoby.

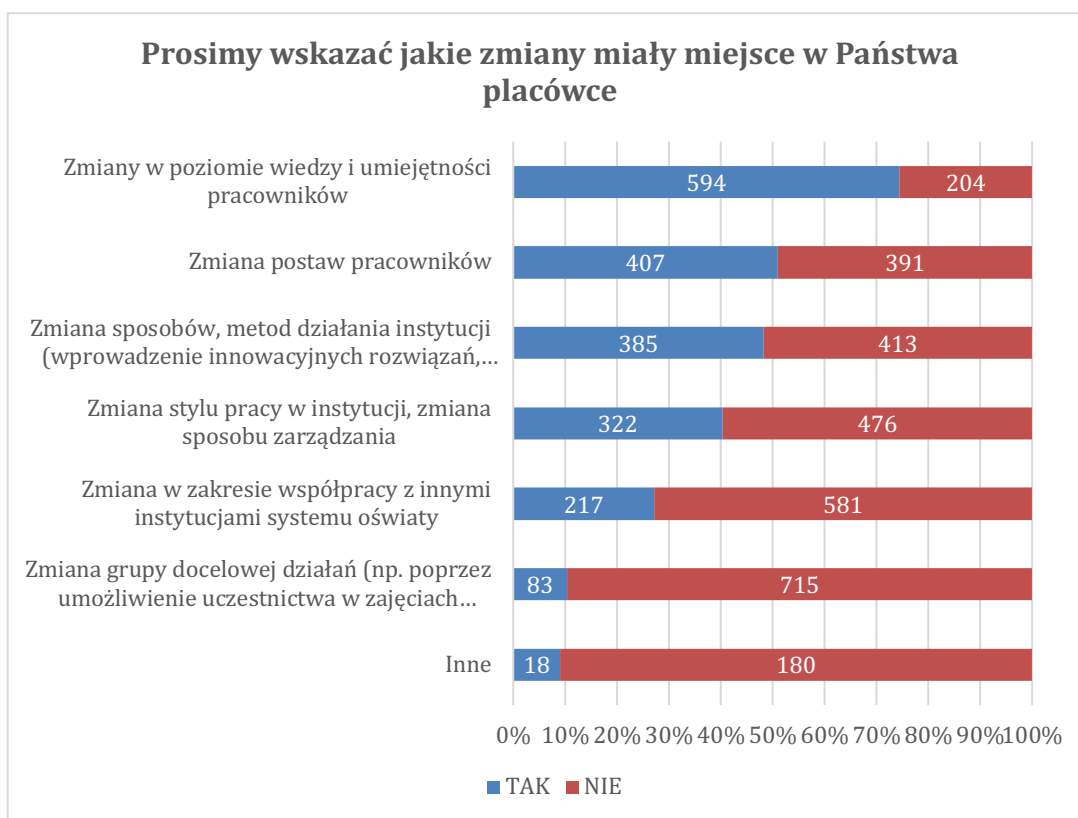
Pytania badawcze:

- *Czy istnieje wartość dodana realizowanych projektów w danym środowisku (np. grup docelowych)?*
- *Czy zachodzą negatywne zjawiska w danym środowisku (np. grup docelowych) w związku z realizacją projektów? Jeśli tak, jakie są tego przyczyny?*

Zapytani uczestnicy projektów konkursowych o wpływ działań na ich instytucje dostrzegli zmiany zachodzące w instytucjach, w których pracują (odpowiedź twierdząca 798 osób na pytanie „Czy dostrzega Pani/i zmiany zachodzące w swojej placówce/instytucji dzięki projektowi?”). Warto zaznaczyć, że aż 612 osób nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie (odpowiedź „trudno powiedzieć”).

Osoby, które dostrzegały zmiany, zostały poproszone o wskazanie (wybranie z kafeterii) możliwych zmian, które zaszły/zachodzą w ich instytucji. Najwięcej, 594 osoby, wskazało „wzrost wiedzy”. Szczegóły przedstawia poniższy wykres.

Wykres 9. Prosimy wskazać, jakie zmiany miały miejsce w Pana/i placówce?



Źródło. Badanie CAWI odbiorcy Działania 2.10, n=798. Liczba odpowiedzi nie jest równa liczbie respondentów, ponieważ respondent musiał zaznaczyć „tak” lub „nie” przy każdej odpowiedzi.

Zasadniczo wszystkie te zmiany, które respondenci dostrzegli, zostały przez nich ocenione **pozytywnie**. Żadna ze zmian nie została oceniona negatywnie. W przypadku kilku wskazano odpowiedzi „trudno powiedzieć”, z czego najwięcej, 594 wskazania, dotyczyło: „zmiana w poziomie wiedzy i umiejętności pracowników” oraz „zmiany postaw pracowników”.

Wartościowym efektem, który wskazują nie tylko odbiorcy projektów konkursowych, ale również beneficjenci, jest wymiana doświadczeń między uczestnikami projektów. W projektach pilotażowych brało udział wielu świadomych i aktywnych uczestników (liderów zmiany). Projekty wzmacniają ich, ponieważ pozwalają spotkać inne osoby podobnie aktywne. Daje im to motywację do działań i przyczynia się też do budowania środowiska osób wspierających się wzajemnie poza projektem, w swoich środowiskach. Na przykład w projekcie dla kadr zarządzających oświatą, spotkania projektowe służyły też bieżącej interpretacji pojawiających się licznie aktów prawnych. Projekty skupiają grono, które wspólnie dyskutuje różne zapisy (podczas spotkań, ale i w sieci).

Pewną wartością dodaną projektów jest też „grupowy mechanizm obronny”, jaki uruchamia się podczas działań projektowych. Badani przyznają, że spotkania i rozmowy mają dla nich wymiar terapeutyczny: *Jesteśmy dla siebie taką grupą wsparcia*. Projekty pozwalają im oderwać się od bieżących spraw i spojrzeć na nie z dystansu. Liderzy mogą omówić problemy w innym, zewnętrznym gronie, które ich zdaniem jest bardziej bezpieczne niż środowisko własnej szkoły czy gminy.

Podsumowując efekty, które uzyskali zarówno pojedynczy uczestnicy, jak i instytucje, warto zaprezentować następującą wypowiedź:

To jest podstawowa rzecz: zebrać doświadczenia z tych różnych projektów i zobaczyć, gdzie widzimy punkty styku i gdzie widzimy braki. Mam wrażenie, że to jest bardzo nieusystematyzowane. (...) Jeżeli chodzi o ten nasz projekt, to potrzeba w zakresie doskonalenia osób zajmujących się wspomaganiami, nie znika. Wątpliwości, które się pojawiały w trakcie tych szkoleń, pokazują, że nadal jest co robić. (ORE, IDI)

Widać zatem, że efektem dodatkowym udziału w projektach, jest lepsze rozumienie zmian, które są wprowadzane w systemie oświaty. Tego typu efekt powinien być zakładany we wszystkich projektach. Należy uwzględnić takie działania, które pozwolą odbiorcom usystematyzować wiedzę o kierunkach i etapach zmian.

Efektom projektów jest też większa samoświadomość odbiorców. Doświadczenia z projektów pozwalają im dostrzegać nowe wyzwania, na przykład w zakresie zarządzania lokalną oświatą czy pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej. To ważny impuls rozwojowy. Potrzeba czasu, by tego rodzaju zmiany były osiągnięte na dużą skalę.

Pytania badawcze:

- *Jak można ocenić trwałość wypracowanych/wypracowywanych w projektach rozwiązań w konkretnym otoczeniu instytucjonalnym, społecznym, gospodarczym?*
- *Co sprzyja, a co utrudnia utrzymanie trwałości projektów?*

Zdaniem zdecydowanej większości osób biorących udział w badaniu ilościowym, zmiany, które widzą, będą trwałe. Jednocześnie badani dostrzegają pewne zagrożenie dla trwałości efektów. Jednym z zagrożeń jest utrwalony mechanizm oddzielania działań projektowych od codziennej pracy. Na przykład nauczyciele mobilizują się w projektach, wprowadzają zmiany, stosują innowacyjne metody i podejścia, a po zakończeniu projektów często wracają do dawnych, sprawdzonych sposobów postępowania. Wielokrotnie podkreślano w wywiadach, że pracownicy szkół nie mają kiedy wdrożyć poznanych metod czy mechanizmów, pracę w szkołach określali jako gonitwę w nadążaniu za kolejnymi rezultatami, które muszą być osiągnięte. Aby przeciwdziałać tego typu zjawisku, potrzebne jest wsparcie różnych aktorów społeczności szkolnej i jej otoczenia. Jeśli dyrektor będzie promował w swoim zespole nowe rozwiązania

i zachęcał, by je stosować, zwiększa się szansa na utrwalenie efektów. Podobnie może oddziaływać organ prowadzący na dyrektorów lokalnych szkół i placówek.

Zbyt mały jest zasięg informacji MEN o całościowej zmianie, o związku między poszczególnymi typami Działania 2.10 i powiązaniu reformy oraz PO WER. Badani nie identyfikują ogólnego kierunku, mają wiedzę fragmentaryczną o działaniach (szkoleniach) i nie rozumieją, czemu mają służyć. Brak świadomości w głównych grupach docelowych nie sprzyja utrwalaniu zmian.

Zagadnienie skuteczności oraz trwałości efektów i czynników wpływających na nie poruszano wielokrotnie w badaniu. Można wskazać niekiedy operacyjne kwestie, które zdaniem badanych należałoby zmodyfikować, by w większym stopniu zapewnić trwałość wypracowanych efektów:

- kwestie merytoryczne: zakres tematyczny, inne metody (innowacyjne, warsztatowe), praktyczny wymiar przekazywanej wiedzy;
- kadra: lepsze przygotowanie merytoryczne i doświadczenie, praktycy zamiast teoretyków;
- dopasowanie wsparcia: uwzględnienie diagnozy potrzeb, dostosowanie do potrzeb instytucji, potrzeb i wiedzy uczestników;
- objęcie wsparciem innej/większej grupy odbiorców (np. nie tylko dyrektorów, ale również pracowników);
- uwzględnienie współpracy, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy uczestnikami indywidualnymi i na poziomie instytucji;
- większe wsparcie merytoryczne koordynatorów projektów/doradców;
- kwestie organizacyjne: harmonogram, komunikacja z uczestnikami, miejsce szkoleń (nie tylko w dużych miastach).

Największą grupę odpowiedzi, aż 806 wskazań, stanowiły „trudno powiedzieć”. 416 osób nie widziało potrzeby zmian. Zmiany wskazało 346 osób.

Inne potrzeby rozwojowe

Badanie ilościowe pozwoliło na identyfikację potrzeb odbiorców, na które mogą odpowiedzieć dalsze projekty PO WER. Na pytanie „Czy dostrzega Pan/Pani potrzeby swojej instytucji, na które powinno się zwrócić uwagę w kolejnych projektach finansowanych ze środków UE?” 699 odpowiedziało twierdząco (112 nie widziało takiej potrzeby, zaś aż 766 nie potrafiło na nie odpowiedzieć). Zdecydowana większość wskazań³⁴ dotyczyła potrzeb doksztacania, podnoszenia kwalifikacji i udziału w szkoleniach. Z jednej strony odbiorcy deklarowali znużenie tą formą wsparcia, ale jednocześnie nadal mają takie potrzeby. Jak wynika z ankiet, potrzebne są szkolenia z następujących zagadnień:

- szkolenia praktyczne w zakresie umiejętności wykorzystywanych na bieżąco w pracy
- szkolenia specjalistyczne dotyczące konkretnych, nowych umiejętności
- szkolenia w zakresie regulacji prawnych, przepisów i ich zmian
- szkolenia językowe
- szkolenia dające konkretne uprawnienia
- szkolenia w zakresie kompetencji kluczowych
- szkolenia w zakresie kompetencji miękkich, przede wszystkim komunikacji i współpracy
- szkolenia w zakresie nowych metod, nowości merytorycznych
- szkolenia w zakresie stosowania narzędzi diagnostycznych

³⁴ Nie oznacza to 400 indywidualnych respondentów - większość respondentów wskazywała na kilka różnych rodzajów potrzeb w ramach jednej odpowiedzi

- szkolenia w zakresie wykorzystania nowych technologii.

W zakresie formy wsparcia najczęściej wskazywane są **warsztaty** (możliwość praktycznego zastosowania wiedzy), cykle szkoleń, e-szkolenia, a także wsparcie procesowe, czyli objęcie szkoleniami większej grupy pracowników danej instytucji, placówki. Widoczna jest też potrzeba kontynuacji szkoleń, które już były realizowane w projektach PO WER. Z wywiadów wynika, że dotyczy to wsparcia z zakresu przywództwa dla dyrektorów i pracowników kuratoriów.

Kolejna grupa potrzeb, jakie mogą być zaspokajane w kolejnych projektach PO WER, dotyczy posiadania i wykorzystywania konkretnych narzędzi diagnostycznych. Ponadto należy tu uwzględnić potrzeby w zakresie sprzętu, pomocy i materiałów dydaktycznych, a także zmiany metod pracy i zarządzania wewnątrz instytucji. Tego typu deklaracje mogą ponownie dowodzić, że interwencja PO WER w systemie oświaty jest zgodna z potrzebami odbiorców, ponieważ ich sugestie pokrywają się z zaplanowanym zakresem wsparcia. Z drugiej strony zgłaszane potrzeby mogą dowodzić, że odbiorcy nie wiedzą, jaka jest całościowa wizja zmiany.

Pytanie badawcze:

- *Czy zachodzą negatywne zjawiska w danym środowisku (np. grup docelowych) w związku z realizacją projektów? Jeśli tak, jakie są tego przyczyny?*

Efekty projektów to nie tylko korzyści, które odnoszą uczestnicy i instytucje systemu oświaty. Działania wdrażane w ramach POWER mogą również w niezamierzony sposób niekorzystnie wpływać na otoczenie projektów, dlatego tej kwestii poświęcono jedno z pytań w ankiecie. Na pytanie „Czy dostrzega Pan/Pani negatywne konsekwencje działań realizowanych w ramach PO WER w Pana/Pani instytucji?” 1255 osób odpowiedziało negatywnie, 290 zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”, a jedynie 31 odpowiedziało twierdząco.

Należy zatem stwierdzić, że nie zidentyfikowano istotnych statystycznie zjawisk negatywnych (w grupach docelowych) związanych z realizacją projektów.

Działanie 2.11 „Zapewnienie funkcjonowania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji”

Działanie 2.13 „Przejrzysty i spójny Krajowy System Kwalifikacji”

Pytanie badawcze:

- *Czy wdrażane projekty stanowią odpowiedź na cele szczegółowe określone dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv? Jeżeli nie, to w jakim zakresie nie stanowią odpowiedzi i dlaczego?*

Działania 2.11 i 2.13 PO WER omawiane są łącznie, ponieważ są ze sobą ściśle powiązane pod względem organizacyjnym i merytorycznym, mimo że są realizowane w różnych projektach.

Działanie 2.11 jest bezpośrednią odpowiedzią na cel szczegółowy Priorytetu 10iii:

1. Zapewnienie funkcjonowania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji zawierającego wszystkie pełne kwalifikacje

Natomiast w Działaniu 2.13 prowadzone projekty odnoszą się bezpośrednio do dwóch celów:

1. Włączenie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty oraz szkolnictwa wyższego do zintegrowanego systemu kwalifikacji
2. Zwiększenie wiedzy o potrzebach kwalifikacyjno-zawodowych w poszczególnych sektorach gospodarki

Cele te są realizowane poprzez projekty związane z budowaniem Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i tworzeniem sektorowych ram kwalifikacji.

W dłuższej perspektywie Działanie 2.13 będzie też służyć realizacji pozostałych celów tego PI:

3. Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie
4. Zwiększenie dostępu do wysokiej jakości usług z zakresu całonocnego doradztwa edukacyjno-zawodowego

Warto też podkreślić, że oba Działania wpisują się w ogólnoswiatowy oraz europejski nurt rozwoju systemów kwalifikacji, ich porównywalności i adekwatności do potrzeb rynku pracy. Mają one ograniczyć bariery związane z uczeniem się przez całe życie i uzyskiwaniem kwalifikacji przez dorosłych Polaków. Dzięki wprowadzeniu takich systemowych rozwiązań osoby uczące się będą miały możliwość potwierdzania swoich kompetencji niezależnie od miejsca i sposobu ich nabycia (uczenia się) i zdobywania kwalifikacji cenionych na rynku pracy.

ZSK służy niwelowaniu asymetrii informacji między pracodawcami a rynkiem pracy. Służy temu, żeby dawać czytelną informację o tym, co pracownik zna, umie, potrafi i czego pracodawca może się spodziewać po pracowniku. (IBE)

W Działaniu 2.11 jest realizowany jeden projekt poświęcony tworzeniu i prowadzeniu Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji. Prowadzenie ZRK polega na następujących działaniach:

- dokonywaniu wpisów dotyczących ustanowionych kwalifikacji na podstawie decyzji właściwego ministra,
- dokonywaniu zmian we wpisach dotyczących kwalifikacji,
- dokonywaniu wpisów dotyczących instytucji certyfikujących i zapewniających jakość kwalifikacji, dokonywaniu zmian we wpisach dotyczących instytucji certyfikujących i zapewniających jakość kwalifikacji,
- prowadzeniu portalu ZRK, stanowiącego element portalu ZSK, w tym zapewnienie łączności systemu ZRK z systemami poszczególnych resortów.

Nie są to jednak tylko działania formalne. Praktyka pokazuje, że w coraz większym stopniu potrzebne są również działania informacyjne, szkoleniowe i doradcze świadczone przez pracowników odpowiedzialnych za rejestr.

W Działaniu 2.13 zrealizowanych zostanie 5 projektów (na dzień sporządzenia raportu realizowane są trzy; więcej poniżej), które są wdrażane sekwencyjnie. Ich wspólnym celem jest podniesienie poziomu kapitału ludzkiego w Polsce (poprzez wzrost liczby osób uczących się i zwiększenie efektywności inwestycji w kapitał ludzki).

Analiza dokumentów oraz wywiady przeprowadzone w badaniu dowodzą, że projekty są odpowiedzią na wymienione cele szczegółowe dla PI10iii. Projekt pozakonkursowy (pt. Włączenie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczenie barier w rozwoju ZSK przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym, zwany w skrócie ZSK 1) był pierwszym etapem wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w ramach PO WER. Projekt miał wzmocnić potencjał instytucji i podmiotów funkcjonujących w ZSK, aby w ten sposób przyczynić się do rozwoju samego systemu. Jego działania odnosiły się do administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji. Kolejny projekt pozakonkursowy – ZSK 2 (Włączenie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczanie barier w rozwoju ZSK przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym, ZSK 2 - Projekt interwencyjny) – ma na celu dalsze wspieranie budowy systemu. Jednocześnie ma odpowiadać na potrzeby zidentyfikowane w trakcie realizacji pierwszego projektu, uzupełniać działania ZSK 1 oraz dążyć do zmniejszania

zidentyfikowanych barier i ograniczeń w rozwoju ZSK. Skupia się na wspieraniu rozwoju i włączania do ZSK kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie. Obejmuje takie działania jak wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym, w tym wspieranie ministerstw właściwych, które pełnią ważną rolę w procesie włączania kwalifikacji. w połowie 2018 roku rozpoczęło się wdrażanie projektu ZSK 3 (Wspieranie realizacji II etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji. ZSK 3 – główna wiązka projektów wdrożeniowych).

Pytanie badawcze:

- **Czy efekty udzielonego wsparcia odpowiadają realnym potrzebom poszczególnych grup docelowych Działań 2.11 i 2.13 (...)?**

Wsparcie PO WER w zakresie budowy ZRK i ZSK ma charakter systemowy, wykracza poza określone sektory administracji publicznej i obejmuje cały rynek pracy, zatem projekty ZSK odpowiadają na potrzebę ułatwienia tworzenia i modernizacji kwalifikacji zgodnie z potrzebami rynku pracy. Mają też ułatwić dostęp do informacji o kwalifikacjach funkcjonujących na rynku pracy. Dzięki temu rezultaty projektów mają zwiększyć efektywność wydawania publicznych i prywatnych środków na kształcenie i szkolenie, co w dłuższej perspektywie spowoduje usprawnienie zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach oraz ułatwi mobilność pracowników na rynku pracy nie tylko krajowym, ale też europejskim i światowym.

Interwencja w swoich założeniach zdecydowanie odpowiada na potrzeby grup docelowych: pracodawców, związków zawodowych, organizacji branżowych, ale przede wszystkim pracowników – zarówno pracujących w Polsce, jak i tych, którzy decydują się pracować w krajach Unii Europejskiej.

Jednak budowanie ZSK wymaga czasu i przełożenia innowacyjnych społecznie rozwiązań, które wdrażane są na poziomie centralnym, na praktykę pracowników i pracodawców w skali całego kraju i ogółu branż. Tym samym nadal jeszcze jest zbyt wcześnie, by ocenić zgodność ZSK z realnymi potrzebami.

Wszystkie zainteresowane podmioty, instytucje i osoby zaangażowane w budowanie ZSK, a zwłaszcza w realizację projektów w tym obszarze, podkreślają, że dopiero jak system będzie działał i gdy będą w nim zarejestrowane kwalifikacje, a zainteresowane osoby będą mogły je potwierdzać, ogół społeczeństwa uświadomi sobie potrzeby, na które system odpowiada:

Dzięki wprowadzeniu systemu opartego na ramie kwalifikacji wzrośnie liczba osób zainteresowanych formalnym uznawaniem kompetencji i podnoszeniem kwalifikacji, co wpłynie nie tylko na sytuację zawodową ludzi, lecz także na ich poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy³⁵.

Na obecnym etapie wdrażania projektów percepcja społeczna systemu ZSK jest niewielka. Są pewne środowiska, instytucje i osoby, które są zaangażowane w jego tworzenie, ponieważ rozumieją, czemu on służy. Jednak wiedza taka w skali kraju ma charakter „wyspowy”. Można wskazać następujące grupy, które zdecydowanie podkreślają, że ZSK odpowiada na ich potrzeby:

- firmy, instytucje szkoleniowe, które w ZSK upatrują samoregulującego się mechanizmu zapewniania jakości rynku szkoleniowego,

³⁵ <http://www.kwalifikacje.gov.pl/o-zsk>

- środowiska branżowe (reprezentacje branży), które spodziewają się, że dzięki temu wiedza i umiejętności pracowników będą faktyczną odpowiedzią na potrzeby pracodawców.

Oprócz realizacji długofalowych zamierzeń w zakresie budowy ZSK i ich zgodności z potrzebami odbiorców, można jeszcze wskazać grupy docelowe projektów ZSK. Sprawne wdrażanie przewidzianych w projektach mechanizmów wymaga współdziałania licznych podmiotów, w tym: ministra koordynatora ZSK, ministrów właściwych do spraw kwalifikacji rynkowych, podmiotów zgłaszających kwalifikacje, instytucji certyfikujących, podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości.

Grupy te są objęte intensywnym wsparciem ze strony Instytutu Badań Edukacyjnych. Pracownicy projektów IBE identyfikują ich potrzeby w zakresie tworzenia ZSK i systematycznie na nie odpowiadają w miarę możliwości. Zdecydowana większość odbiorców wsparcia (z różnych grup) podkreśla wysoką jakość działań IBE i zgodność z potrzebami.

Efekty

W Działaniu 2.11 najważniejszym efektem projektu ma być sprawnie działający, nowoczesny Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji. Natomiast w Działaniu 2.13 i poszczególnych projektach prowadzone są równoległe różne procesy – np. współpraca z wnioskodawcami na etapie przygotowania opisu kwalifikacji, przygotowanie podmiotów do pełnienia roli Instytucji Certyfikujących w ZSK, czy też wsparcie ministerstw właściwych w działaniach związanych z włączaniem kwalifikacji do ZSK. Działania te są też skierowane do różnych grup odbiorców (pracowników ministerstw, instytucji szkoleniowych, JST, podmiotów rynkowych – wnioskodawców itp.), więc efekty są bardziej zróżnicowane. Jednocześnie należy podkreślić, że ze względu na bardzo długi, złożony i powolny proces tworzenia ZSK, na obecnym etapie wdrażania interwencji założone efekty nie zostały jeszcze osiągnięte. Widoczne są wyraźnie efekty cząstkowe, wynikające z działań na kolejnych etapach wdrażania projektów.

Poniżej znajduje się zestawienie zakładanych efektów wraz z oceną bieżącej sytuacji.

- ▶ **Przygotowanie kadr ministerstw do wdrożenia rozwiązań ustawy o ZSK** - wsparcie ministra-koordynatora, PARP oraz przygotowanie podmiotów podejmujących decyzję o włączeniu kwalifikacji do ZSK (ministrów) do wdrożenia rozwiązań systemowych.

W tym obszarze podejmowano różne działania związane z przygotowaniem kadr ministerstw. IBE organizowało szkolenia, seminaria i indywidualne konsultacje dla pracowników ministerstw, tak aby jak najlepiej przygotować ich do włączania kwalifikacji. IBE przygotowało też opis podstawowych procedur, które miały regulować proces włączania kwalifikacji w ministerstwach, a do tego na bieżąco pracownicy IBE wspierali ministerstwa w rozwiązywaniu pojawiających się problemów. ze względu na resortowy charakter administracji publicznej konieczne było podejście indywidualne, tak aby proponowane rozwiązania dotyczące ZSK były adekwatne do potrzeb i specyfiki poszczególnych resortów. Zdecydowana większość pracowników ministerstw bardzo wysoko ocenia całościowe wsparcie otrzymane od IBE oraz wszystkie wypracowane w projekcie materiały, rozwiązania. Ważnym efektem jest też skupienie pracowników różnych ministerstw wokół idei ZSK. Co prawda jest duża rotacja w tym gronie, jednak stopniowo wyłania się grupa pracowników administracji publicznej, która ma odpowiedni poziom wiedzy i coraz większe doświadczenia w zakresie włączania kwalifikacji do ZSK.

▶ **Wsparcie podmiotów zainteresowanych włączeniem kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego do ZSK, w tym kwalifikacji rynkowych.**

Wsparcie IBE oferowane podmiotom zainteresowanym włączeniem kwalifikacji rynkowych w projekcie ZSK1 miało głównie charakter szkoleniowo-doradczy. Organizowane były liczne spotkania informacyjne oraz seminaria dla potencjalnych odbiorców wsparcia. Natomiast gdy odbiorca został zidentyfikowany lub sam się zgłosił do IBE, otrzymywał kompleksową, wieloetapową pomoc, dostosowaną do jego indywidualnych potrzeb. Pracownicy IBE byli zaangażowani w tworzenie opisów kwalifikacji, która miała być włączona, pomagali przygotować zgłoszenie do rejestru, a także współpracowali z wnioskodawcą na etapie procedowania wniosku w danym ministerstwie. Tę formę wsparcia odbiorcy również oceniają bardzo wysoko i wielokrotnie podkreślają jej użyteczność: bez IBE nie byłiby w stanie wykonać samodzielnie takiej pracy. Ważne jest też wsparcie finansowe: podmioty, pracujące z IBE nad przygotowaniem kwalifikacji otrzymują zniżkę w opłatach wymaganych za ich włączenie. To świadczy o wysokiej trafności wsparcia.

W ZSK 2 zmieniono podejście: zamiast wspierać pojedynczych wnioskodawców, ogłoszono konkurs na przygotowanie opisów kwalifikacji. Zgłosiła się do niego znaczna grupa podmiotów, które wcześniej (w ZSK1) otrzymały wsparcie IBE, dzięki któremu mogły wykorzystać swoje doświadczenia w kolejnym projekcie.

Oba podejścia są na bieżąco monitorowane przez IBE, zbierane są różne doświadczenia i analizowane w zespołach projektowych. Jest to dobry mechanizm, by rozwiązania stosowane wobec grup docelowych były jak najbardziej skuteczne i trafne. Najważniejszym efektem działań projektowych w tym obszarze jest więc zbudowanie kapitału wiedzy o ZSK i w pewnym stopniu również umiejętności opisywania kwalifikacji. Dodatkowo niemal wszystkie podmioty, które skorzystały ze wsparcia IBE, stały się ambasadorami systemu w swoich środowiskach, branżach i przyczyniają się do upowszechniania wiedzy. Szczególnie ważne jest tu dążenie, by informacje o ZSK przekazywać w taki sposób, by dotarły one do odbiorców (terminologia ZSK uważana jest przez wielu interesariuszy za trudną i skomplikowaną. W przyszłości doświadczenia tych podmiotów mogą przyczynić się do lepszej komunikacji ZSK na skalę ogólnopolską).

▶ **Przygotowanie instytucji certyfikujących (IC) do wdrażania rozwiązań w zakresie nadawania kwalifikacji i zapewniania ich jakości.**

Wsparcie IBE dla podmiotów, które zamierzają wnioskować o włączenie kwalifikacji, organizowane jest w taki sposób, by jednocześnie te podmioty przygotowywać do pełnienia roli instytucji certyfikującej. Podobnie, jak w odniesieniu do wnioskodawców, również ta grupa docelowa otrzymuje od IBE kompleksowe i zindywidualizowane wsparcie. Potrzeby IC są też na bieżąco monitorowane po to, by lepiej na nie odpowiadać. Na przykład zorganizowano warsztaty *design thinking*, które miały służyć lepszemu przygotowaniu tych podmiotów do podjęcia zadań jako IC.

Efektom działań skierowanych do ICE jest podniesienie ich wiedzy oraz często poprawa potencjału organizacyjnego tych podmiotów, ponieważ aby spełnić wymagania, muszą usprawnić, uporządkować wiele procesów wewnętrznych. Pośrednio więc korzyścią, jaką już na tym etapie można wskazać, jest profesjonalizacja tej grupy odbiorców.

▶ **Przygotowanie rozwiązań i metod w zakresie identyfikacji i dokumentacji kompetencji osób ubiegających się o kwalifikacje (walidacja).**

Do tego zadania w IBE dedykowane są osoby, które analizują rozwiązania stosowane w innych krajach, zbierają też dotychczasowe doświadczenia ZSK w Polsce i na tej podstawie przygotowują rozwiązania i metody walidacji, które mają obowiązywać w tworzonym systemie. Prace przebiegają zgodnie z harmonogramem projektu, jednak zbyt mała jest jeszcze liczba włączonych kwalifikacji, by możliwa była ocena efektów w tym obszarze.

▶ **Przygotowanie systemu wsparcia dla podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości (PZZJ) do przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznych.**

IBE przeprowadziło dwa nabory podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości. Działania w tym obszarze ZSK mają jednak znacznie szerszy zakres niż tylko wyłonienie odpowiednich instytucji. Tu również prowadzona jest zindywidualizowana praca z potencjalnymi PZZJ. Ma ona na celu przekazanie wiedzy o ZSK i o roli PZZJ, omówienie zadań, jakie będą musiały one wykonywać oraz wyjaśnienie wszelkich wątpliwości. Taki proces przygotowania jest niezbędny, ponieważ PZZJ, nawet jeśli zgłoszą się do systemu, to realne zadania do wykonania będą miały w ciągu kilku lat. Muszą to być więc podmioty z odpowiednim potencjałem, które będą otwarte na udział w innowacji, jaką jest ZSK. Na razie najważniejszym efektem jest zwiększenie wiedzy o ZSK, co stanowi ważny impuls rozwojowy dla tych podmiotów.

▶ **Wspieranie podmiotów zainteresowanych opracowywaniem sektorowych ram kwalifikacji.**

Kluczową zasadą przyjętą przy opracowaniu ram sektorowych jest „tworzenie ich przez branżę dla branży”. IBE identyfikuje i kompleksowo wspiera środowiska skupiające przedstawicieli firm z różnych branż, które potencjalnie mogą być zainteresowane zgłaszaniem kwalifikacji do ZSK. Do tej pory powstały projekty następujących ram: dla sektora bankowego, IT, sportu, turystyki, telekomunikacji, budownictwa, usług rozwojowych oraz przemysłu mody. Do IBE zgłaszają się też kolejne branże.

Zaangażowanie różnych branż w tworzenie SRK zwykle bardzo angażuje członków tego procesu. Efektem pracy są wnioski o włączenie kwalifikacji, ale też oddolna inicjatywa środowisk w upowszechnianiu wiedzy o ZSK. Stopniowo zaczyna się uruchamiać mechanizm „marketingu szeptanego” – kolejne środowiska wyrażają zainteresowanie tworzeniem ram, ale też ideą kwalifikacji, np. górnictwo czy rolnictwo (a przy okazji niniejszego badania identyfikowano też potrzebę analizy kwalifikacji funkcjonujących w oświacie).

Najważniejszym efektem jest więc uruchomienie debat branżowych oraz integracja środowisk wokół jakości działań w danej branży. Ważna jest też współpraca i komunikacja uczestników prac nad SRK. W końcu też duże znaczenie ma podniesienie wiedzy o ZSK, która później procentuje i promieniuje na inne środowiska – na przykład związki sportowe stopniowo zaczęły się angażować w uporządkowanie kwalifikacji w swoich dziedzinach.

Działania w projektach mają też przyczynić się do sprawnego monitorowania funkcjonowania ZSK oraz upowszechniania wiedzy o ZSK.

▶ **Budowanie ZSK i ZRK to nie tylko praca merytoryczna poświęcona tworzeniu systemu, ale też ciągłe upowszechnianie idei kwalifikacji w różnych środowiskach.** Jest to w zasadzie działanie ciągłe, które polega na organizacji przez IBE spotkań, seminariów i konferencji, opracowywanie materiałów, takich jak na przykład słownik ZSK, procedury dla ministerstw itp. Jednocześnie jest to ciągła refleksja systemowa o dalszym rozwoju ZSK, po zakończeniu projektu. Obecnie tworzone są fundamenty i różne modele, rozwiązania teoretyczne są testowane w praktyce. Doświadczenia zebrane w trakcie realizacji

dotychczasowych działań związanych z ZSK pozwoliły też na identyfikację obszarów problemowych. Tym samym ważnym efektem jest zgromadzenie potężnej bazy wiedzy w IBE i całym systemie.

Z jednej strony należy stwierdzić wysoką trafność efektów działań w projektach ZSK odnoszących się do grup docelowych. Z drugiej strony nie można pominąć warunków, w jakich system jest tworzony, ponieważ oddziałują one na bieżącą realizację projektów oraz na ich efekty.

Wdrażanie projektów poświęconych ZSK i ZRK odbywa się w kontekście formalno-prawnym ustawy o ZSK. Założenia projektów były opracowywane, gdy ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji jeszcze nie było. Z kolei ustawa odnosi się do założeń teoretycznych interwencji, a nie praktycznych doświadczeń jej wdrażania. Na przykład założono, że procedowanie wniosku o włączenie kwalifikacji w ministerstwach właściwych będzie trwało nie dłużej niż 4 miesiące. W praktyce czas ten jest znacznie dłuższy – w przypadku niektórych resortów i kwalifikacji trwa ponad rok.

Inne założenie dotyczyło finansowania ZSK. Ustawa nie zapewniła dodatkowego finansowania obsługi procedowania w ministerstwach: zadania te są często przydzielane pracownikom jako dodatkowe, ponieważ nie ma środków na nowe etaty. To znacznie wydłuża proces włączania kwalifikacji w niektórych ministerstwach i wpływa negatywnie na osiągnięte efekty.

ZSK ma przyczynić się do lepszego dopasowania popytu i podaży na rynku pracy, szczególnie w odniesieniu do kwalifikacji spoza systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego, tj. kwalifikacji rynkowych. Osiągnięcie tych celów wymaga włączenia jak największej liczby kwalifikacji rynkowych do systemu kwalifikacji – po to, by obywatele mogli je nabywać. Wiąże się to z koniecznością osiągnięcia jak najwyższej wartości wskaźnika rezultatu „Liczba wydanych świadectw i certyfikatów nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego z przypisanym poziomem PRK”. Drugim wymaganym wskaźnikiem jest wskaźnik produktu „Liczba kwalifikacji cząstkowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK”. Wsparcie w ramach projektów IBE ma określony wpływ na ich osiągnięcie. Podejmowane są liczne wysiłki, aby prowadzić działania służące budowie ZSK zgodnie z założeniami projektów, harmonogramem i jednocześnie jak najpełniej odpowiadać na identyfikowane potrzeby grup odbiorców. Jednak kluczowy proces, który przekłada się na osiągnięcie tych wskaźników, odbywa się w ministerstwach właściwych.

Kontekst wdrażania projektów, który ma wpływ na osiągnięte efekty obejmuje nie tylko instytucje zaangażowane w proces włączania kwalifikacji do ZSK, ale też ujawnia się w samych projektach realizowanych w IBE. Na etapie programowania PO WER starano się uwzględnić innowacyjny charakter interwencji, jaką jest budowanie ZRK i ZSK. W związku z tym, zamiast planować jeden długotrwały projekt, zaplanowano sekwencję projektów. Założenia kolejnych projektów miały być dopracowywane na podstawie doświadczeń i potrzeb identyfikowanych we wcześniejszym projekcie. Projekty te realizowane są w dwóch wiązkach: pierwsza ma na celu zapewnienie właściwego funkcjonowania systemu (ZSK 1, ZSK 3, ZSK 5), wiązka druga (ZSK 2 i ZSK 4) skupia się na wsparciu kwalifikacji innowacyjnych i użytecznych społecznie, jak również na wsparciu rozwoju systemu na poziomie regionalnym, poprzez sieć doradców regionalnych. Zdaniem pracowników IBE to rozwiązanie jest trudne:

Problemem jest, że trzeba robić wnioski ZSK co kilka lat, zamiast mieć jeden projekt. My się bijemy z dokumentacją, zamiast zająć się rozwijaniem tej instytucji, systemu. Zamiast dawać produkty, musimy pisać nowy wniosek. i planować szczegółowo działania na 2,5 roku. (IBE)

Oprócz wymienianych wyżej efektów można też wskazać wartość dodaną prowadzonych działań. Jedną z nich jest kumulowanie praktycznej wiedzy o ZSK i możliwość testowania różnych rozwiązań. Zdaniem badanych daje to solidny fundament dla rozwoju ZSK, niezależnie od tego, jaki kierunek zostanie nadany. Już dziś wypracowano wiele elementów, które będzie można wykorzystać.

Kolejną wartością dodaną jest powstanie i rozwój środowiska eksperckiego zaangażowanego w ZSK, skupionego w samym IBE i wokół ZSK. To środowisko rozwija się w miarę prowadzonych projektów, zwiększania zasobów ludzkich.

Wartością dodaną są też coraz liczniejsi „ambasadorzy”, czyli podmioty, które skorzystały ze wsparcia IBE, a przy okazji działań projektowych, zdobyły wiedzę, doświadczenie i obecnie dzielą się tym w swoich środowiskach.

Ze względu na wyzwania w procesie włączania kwalifikacji, pojawia się zniechęcenie niektórych wnioskodawców i krytyczny stosunek do systemu. Krytyka dotyczy między innymi przepisów dotyczących opłat, jakie ponoszą podmioty składające wnioski o włączenie kwalifikacji, a także faktu, że zgodnie z ustawą kwalifikacja po włączeniu do ZSK staje się własnością publiczną (podmiot, który przygotowywał wniosek, zrzeka się wyłącznych praw do niej).

Zwrócono też uwagę, że w bieżących działaniach projektowych zbyt mało zasobów angażuje się w uczenie się zespołu, zwłaszcza nowych pracowników w projektach. Tymczasem zasoby eksperckie są niezbędne do rozwijania systemowej refleksji w coraz większym gronie interesariuszy oraz do tego, by skutecznie angażować kluczowych interesariuszy (rząd) w planowanie, jak system ma funkcjonować po zakończeniu finansowania z PO WER.

Pytania badawcze:

- *Czy można ocenić trwałość wypracowanych/wypracowywanych w projektach rozwiązań w konkretnym otoczeniu instytucjonalnym, społecznym, gospodarczym?*
- *Co sprzyja, a co utrudnia utrzymanie trwałości projektów?*

Według danych monitoringowych na grudzień 2018 w tym okresie procedowanych było około 100 kwalifikacji rynkowych. To oznacza, że zebrało się kilkadziesiąt środowisk, które są zainteresowane tworzeniem i funkcjonowaniem ZSK. Zdaniem badanych duża liczba kwalifikacji w systemie jest ważnym warunkiem trwałości ZSK:

Gdyby udało się wpisać do ZRK te 100 kwalifikacji, to byłaby masa krytyczna, byłoby na czym budować. Potencjalnie to są zasoby na uzyskanie efektu kuli śniegowej. Jeśli będą kwalifikacje w systemie, to będą pojawiać się następne, a jeśli nie będzie, to to będzie martwe. (IBE)

Trwałość ZSK jest też związana z jakością samego systemu oraz odbiorem tego systemu przez rynek. Ważne jest zatem, by kwalifikacje włączane do systemu były dobre – czytelne dla pracowników i zgodne z oczekiwaniami pracodawców. Potrzebny jest więc czas na przygotowanie kwalifikacji i szeroki *consensus* na etapie jej włączania, tak aby kwalifikacja faktycznie była odpowiedzią na potrzeby rynku. Obecnie z jednej strony harmonogramy projektów ZSK i konieczność wykonania założonych rezultatów powodują, że jest ogólny nacisk na to, by kwalifikacje były przygotowywane i włączane do systemu jak najszybciej. Z drugiej strony świadomość ogółu potencjalnych odbiorców jest na razie niska. To sprawia, że szanse na trwałość wypracowanych rozwiązań nie są znaczące.

Ważne jest, by kwalifikacje już funkcjonujące w ZRK były aktualizowane, zgodnie ze zmieniającą się sytuacją na rynku pracy. Zgodnie z założeniami przegląd kwalifikacji ma być prowadzony nie rzadziej niż co 10 lat. Trudno jednak na razie ocenić, jak to założenie będzie działać w praktyce.

Widoczna jest potrzeba przedyskutowania głównych elementów systemu, jego koordynacji i sposobu finansowania (zwłaszcza po zakończeniu wsparcia w ramach PO WER).

Nie bez znaczenia są też opinie i doświadczenia związane z działaniem systemu, które IBE zbiera i analizuje na bieżąco. Projekty ZSK mają charakter innowacyjny. Są wypracowywane rozwiązania modelowe, które następnie testowane są w praktyce. Dopiero wtedy ujawniają się kwestie wymagające zmiany. Szeroka dyskusja o ZSK oraz analiza doświadczeń IBE będzie więc ważnym punktem wyjścia dla nowelizacji ustawy. Takie działania przyczynią się do zwiększenia trwałości ZSK i jego elementów.

W kontekście trwałości należy podkreślić, że budowanie systemu kwalifikacji jest procesem bardzo złożonym i długotrwałym. Proces ten wybiega poza okres wdrażania PO WER. Obecnie tworzone są podstawy, ale w systemie nie ma jeszcze odpowiedniej liczby kwalifikacji („masy krytycznej”), która pozwoli ocenić, czy system działa i czy jest odzew ze strony rynku.

Na obecnym etapie trudno jest zatem przewidzieć, jaki będzie ZSK w Polsce za 10-20 lat. Jednak zdaniem respondentów wypracowywanych jest wiele elementów, rozwiązań, które niezależnie od finalnego kształtu ZSK będą wykorzystywane. Zbierane w projektach doświadczenia są cennym fundamentem:

Należy myśleć o ZSK jako o systemie, a nie wiązce projektów. Trzeba już teraz pracować nad mechanizmami finansowania po zakończeniu PO WER. Rady powinny istnieć, ale trudno sobie wyobrazić radę działającą, finansowaną ze składek pracodawców. (IBE)

Mechanizmem zapewniania trwałości systemu mogą być też działania prowadzone na poziomie UE. Jeśli na szkoleniach finansowanych ze środków UE będą wymagane certyfikaty ZSK, to również będzie miało wpływ na trwałość systemu.

Podsumowując, zapewnienie trwałości całego systemu w takim kształcie, jaki został założony i wpisany do ustawy o ZSK, będzie trudne. Potrzebne są działania, które pomogą w zapewnianiu trwałości, m.in. zmiany w ustawie o ZSK wynikające z analizy zebranych doświadczeń.

Działanie 2.14 „Rozwój narzędzi dla uczenia się przez całe życie”

Pytanie badawcze:

- Czy wdrażane projekty stanowią odpowiedź na cele szczegółowe określone dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv? Jeżeli nie, to w jakim zakresie nie stanowią odpowiedzi i dlaczego?**

Działanie 2.14 obejmuje dwa z czterech celów szczegółowych określonych dla PI10iii.

W badaniu uwzględniono 10 projektów, z czego z dziewięcioma były zawarte umowy o dofinansowanie. Realizacji pierwszego celu szczegółowego – Zwiększenie dostępu do różnych form uczenia się przez całe życie – służy sześć projektów:

- typ operacji nr 1 – Zwiększenie oferty pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się dorosłych – 3 projekty
- typ operacji nr 2 – Przygotowanie szkół do pełnienia roli LOWE we współpracy z organem prowadzącym i społecznością lokalną – 3 projekty.

Realizacji drugiego celu szczegółowego – Zwiększenie dostępu do wysokiej jakości usług z zakresu całonocnego doradztwa edukacyjno-zawodowego – służą cztery projekty: jeden w ramach typu operacji nr 1 (Wypracowanie ramowych programów i rozwiązań organizacyjnych w zakresie realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego w systemie oświaty), dwa w ramach typu operacji nr 2 (Przygotowanie kadry doradców edukacyjno-zawodowych do wdrożenia wypracowanych rozwiązań) i jeden w ramach typu operacji nr 3 (Przygotowanie i udostępnienie multimedialnych zasobów wspierających proces doradztwa dla wszystkich grup wiekowych).

Wszystkie projekty zdecydowanie stanowią odpowiedź na wymienione cele szczegółowe dla PI10iii. Wskazuje na to analiza logiki interwencji (przedstawiona we wcześniejszej części raportu), treść regulaminów konkursów i treść projektów. Ilustrują to przykładowe zapisy celu projektów:

Opracowane, modelowe programy ułatwią szkołom i placówkom mogącym prowadzić tego rodzaju formy pozaszkolne wprowadzenie ich do swojej oferty, przez co większa będzie różnorodność oferty, większe będą możliwości wyboru kierunku kształcenia przez chcące to uczynić osoby dorosłe. Łatwiej będzie wybrać osobie dorosłej interesujący ją lub niezbędny jej kierunek kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym lub kursie umiejętności zawodowych. (...) (POWR.02.14.00-00-0002/16)

Realizacja projektu służy zwiększeniu aktywności edukacyjnej dorosłych, szczególnie pozostających w trudnych warunkach na rynku pracy, w ramach uruchomionych w społecznościach lokalnych 15 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE) na terenie kraju. Rozszerzenie oferty edukacyjnej szkół o ofertę dla os. dorosłych pozwoli nauczycielom tych szkół, szczególnie w środowiskach wiejskich, gdzie dostęp do wiedzy jest ograniczony, rozwinąć ich własne kompetencje o nowe usługi edukacyjne. (POWR.02.14.00-00-1020/16)

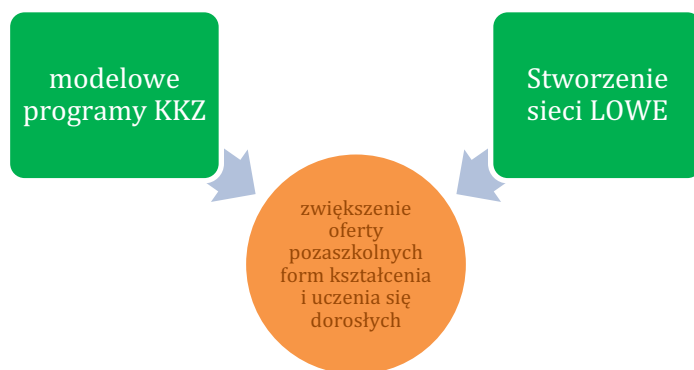
(...) Założeniem interwencji publicznej jest przygotowanie kadry trenerów do realizacji szkoleń z zakresu ramowych programów DEZ wypracowanych w projekcie pozakonkursowym Efektywne. Od roku szkolnego 2017/2018 w szkołach podstawowych i branżowych wprowadzono zajęcia z doradztwa. Przygotowanie kadry trenerów, którzy będą mogli prowadzić szkolenia (w tym również po zakończeniu projektu w ramach RPO) dla osób realizujących zadania z zakresu DEZ, przyczyni się do podniesienia kompetencji metodycznych i merytorycznych osób realizujących te zadania w systemie oświaty. (...) Przeszkolenie nauczycieli przez trenerów, przygotowanych w projekcie, zwiększy dostępność do usług doradztwa edukacyjno-zawodowego we wszystkich typach szkół i placówek, na każdym etapie edukacyjnym, na terenie całego kraju. POWR.02.14.00-00-0001/17

Celem głównym projektu jest zwiększenie wykorzystania przez kadrę realizującą zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz szkoły i placówki systemu oświaty oraz ich organy prowadzące zasobów wspierających proces kształcenia zawodowego i usprawnienie procesu doradztwa edukacyjno-zawodowego poprzez utworzenie i udostępnienie multimedialnych zasobów wspierających proces doradztwa dla wszystkich grup wiekowych do grudnia 2019r.. (...) (POWR.02.14.00-00-1002/18)

Analizowane projekty stanowią trafną odpowiedź na wyzwanie zawarte w PO WER, wskazujące na niskie zaangażowanie osób dorosłych w podnoszenie i uzupełnianie kompetencji po zakończeniu edukacji formalnej, brak oferty szkół funkcjonujących w społeczności lokalnej adresowanej do osób dorosłych, a także słabość doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Powiązanie realizowanych projektów z celami szczegółowymi PI można przedstawić graficznie:

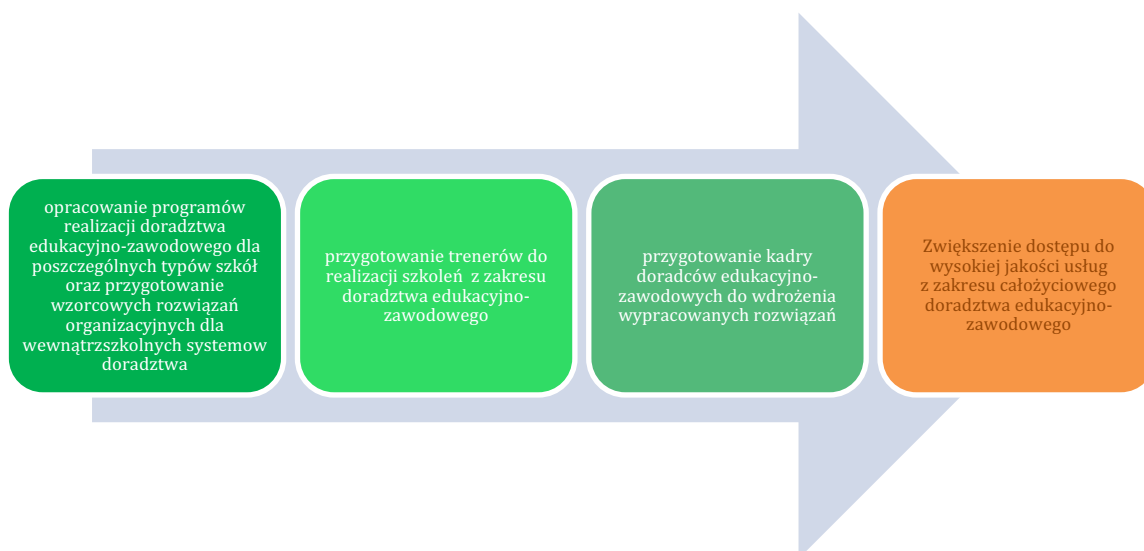
Rysunek 1. Schemat Działania 2.14 w ramach pierwszego celu szczegółowego



Źródło: opracowanie własne

Konieczny jest jednak pewien komentarz – o ile stworzenie sieci LOWE (pod warunkiem oczywiście jej trwałości, o czym dalej) faktycznie zwiększa ofertę uczenia się dla dorosłych, może znacząco zwiększyć dostęp dorosłych do uczenia się, to stworzenie modelowych programów KKZ nie wpływa na obszerność oferty, a na jej jakość. Nie jest to oczywiście bez znaczenia, dlatego uznajemy te projekty za zgodne z celem. Można bowiem stwierdzić, że tylko oferta wysokiej jakości może dobrze służyć zwiększeniu gotowości osób dorosłych do uczestnictwa w edukacji.

Rysunek 2. Schemat Działania 2.14 w zakresie drugiego celu szczegółowego



Źródło: opracowanie własne

W przypadku tego celu nie tylko mamy do czynienia z ewidentnym powiązaniem projektów z celem szczegółowym, bowiem dostęp do wysokiej jakości usług doradztwa w głównej mierze zależny jest od istnienia nowoczesnych wzorców doradztwa i przygotowanej do ich realizacji kadry. Mamy tu także dobrze przemyślane i konsekwentnie realizowane następstwo zdarzeń, a nie oderwane od siebie przedsięwzięcia: po wypracowaniu modelu jego autorzy przygotowali kadrę trenerów, którzy w kolejnym kroku uczestniczą w przygotowaniu kadry doradców. Tym samym stworzono szansę ku temu, by kadra doradców faktycznie korzystała z nowoczesnego modelu doradztwa. Zauważalna jest pewna luka – w celu mowa jest o całonocnym doradztwie edukacyjno-zawodowym, podczas gdy wypracowane w pierwszym etapie rozwiązania adresowane są wyłącznie do szkół. Dotychczasowe działania nie obejmowały więc programów realizacji doradztwa dla osób dorosłych.

Pytania badawcze:

- **Czy efekty udzielonego wsparcia odpowiadają realnym potrzebom poszczególnych grup docelowych Działania 2.14 (...)?**
- **Jaki rodzaj i formy udzielonego wsparcia są, z punktu widzenia potrzeb grup docelowych, najbardziej użyteczne i dlaczego, a jakie najmniej i dlaczego?**

Część projektów wdrażanych w ramach Działania 2.14 dotyczy rozwiązań systemowych oraz wypracowywania programów lub innych materiałów. Ocena adekwatności efektów tych projektów wobec potrzeb grup docelowych możliwa będzie dopiero po pewnym czasie od momentu, gdy trafią one do użytkownika. Na obecnym etapie można jedynie polegać na oświadczeniu wnioskodawców. W przypadku projektu pozakonkursowego „Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych” we wniosku o dofinansowanie powołano się na potrzeby zgłaszane przez interesariuszy:

Na potrzebę przygotowania programów doradztwa zawodowego wskazała m.in. Krajowa Izba Gospodarcza. Instytucje rynku pracy także wskazują na konieczność podjęcia działań w obszarze doradztwa, m.in. Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie sformułował szereg rekomendacji, w tym m.in.:

- *należy opracować standardowy program szkolnych zajęć z poradnictwa zawodowego,*
- *upowszechnić wiedzę z zakresu poradnictwa zawodowego,*
- *wzmacniać współpracę szkół z innymi instytucjami z obszaru doradztwa (...)*
- *wydzielić stałą część wydatków oświatowych z przeznaczeniem na wsparcie doradztwa zawodowego (...)*

Również organy prowadzące szkoły, w tym m.in. Związek Gmin i Powiatów Subregionu Zachodniego Województwa Śląskiego zwraca uwagę na potrzebę opracowania ramowego programu prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego dla danego typu szkoły określającego co najmniej zakres zajęć, w tym liczbę godzin i ich konkretne umiejscowienie w siatce godzin obowiązkowych dla ucznia oraz zalecenia dotyczące współpracy z instytucjami zewnętrznymi i pracodawcami. (...) (POWR.02.14.00-00-0001/15)

Powyższe stanowi dowód występowania zapotrzebowania na proponowane rozwiązania, nie oznacza jednak, że to, co ostatecznie wypracowano jest oceniane jako adekwatne z punktu widzenia przyszłych użytkowników. Ocena tej adekwatności będzie mogła być dokonana w ramach badania ewaluacyjnego, przewidzianego w systemie monitorowania, w ramach którego dokonany ma być pomiar wskaźnika rezultatu długoterminowego. Podobnie należałoby postąpić z oceną adekwatności opracowanych materiałów multimedialnych wspierających doradztwo zawodowe (w tym przypadku prace projektowe nie zostały jeszcze zakończone, a więc nie ma jeszcze efektów projektu) oraz modelowych programów KKZ. Warto jednak zauważyć, że instytucje kształcenia zawodowego i ustawicznego są bardzo zainteresowane modelowymi programami kwalifikacyjnych kursów zawodowych (KKZ), kursów umiejętności zawodowych (KUZ) i kursów kompetencji ogólnych (KKO) oraz przykładowymi kursami multimedialnymi:

Wszystkie wymienione są mi potrzebne! Na tę chwilę sami opracowujemy programy, odczuwamy ogromny brak programów, tworzymy je sami, często popełniając błędy, bo nie mamy, przynajmniej w niektórych zawodach, doświadczonych nauczycieli. Jestem zainteresowana przede wszystkim KKZ i KUZ, ponieważ wśród dorosłych jest zainteresowanie. Gdyby takie materiały się pojawiły na pewno byśmy z nich skorzystali i czekamy na to. (TDI placówka kształcenia dorosłych)

Oczywiście, byłabym zainteresowana, gdyby były takie gotowe, z których można skorzystać to byłaby bardzo duża pomoc, bo są takie kwalifikacje, w których bardzo trudno jest o fajne materiały, przyjazne dla osób przygotowujących się do egzaminów, a jeśli już takie materiały są,

to są one bardzo drogie. Gdyby tego typu opracowania dotarły do szkół, to dla nauczycieli byłaby to nieoceniona pomoc. (placówka kształcenia dorosłych, TDI)

Tak, zdecydowanie – ja prowadzę kursy kwalifikacyjne z kilkunastu kwalifikacji, ale na kwalifikacyjne kursy zawodowe jest szczątkowa liczba dostępnych programów. w związku z tym do tych kwalifikacji musieliśmy sami robić modyfikacje programów, a nauczyciel nie jest przygotowany do tego, żeby samodzielnie pisać program nauczania. (placówka kształcenia dorosłych, TDI)

Z kolei wywiady przeprowadzone z pracodawcami pokazały, że nie znają oni pojęcia „kwalifikacyjny kurs zawodowy”, a jeśli nawet znają, to nie są tą kwestią zainteresowani. Potwierdza to przeprowadzona w 2017 roku ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych³⁶. Pracodawcy, z którymi przeprowadzono wywiady telefoniczne, twierdzą, że w ramach działań na rzecz doskonalenia kwalifikacji pracowników sami prowadzą część szkoleń – ukierunkowanych na umiejętności niezbędne w danym miejscu pracy, chętnie korzystają też z jednodniowych szkoleń produktowych, prowadzonych przez dostawców produktów. Wysyłając pracowników na szkolenia poszukują ofert intensywnych krótkich szkoleń, realizowanych po godzinach pracy. To pokazuje, że zgodność z podstawą programową kształcenia w zawodzie (jak w KKZ) czy możliwość uzyskania odpowiedniego rodzaju certyfikatu nie stanowią szczególnej wartości dla pracodawców.

W przypadku projektów z udziałem przedstawicieli grup docelowych ocena adekwatności efektów wsparcia możliwa była dzięki ewaluacjom wewnętrznym, jakie były realizowane – zarówno w projekcie LOWE, jak i w projekcie dotyczącym przygotowania trenerów. Nie dotyczy to szkolenia kadry doradców, ponieważ ten projekt jest w początkowej fazie realizacji.

Ewaluacje przeprowadzone w ramach projektów LOWE pokazały, że oferty ośrodków w pełni trafiały w potrzeby odbiorców działań. W decydującej mierze wynikało to ze starannie przeprowadzonych diagnoz tych potrzeb. Bazowały one na badaniach ankietowych, analizie dokumentów i wywiadach fokusowych. Co więcej – w miarę postępów realizacji projektów rosło zaufanie odbiorców do ośrodków i pojawiały się zgłoszenia nowych potrzeb. Były one na bieżąco uwzględniane. o tym, że oferta była adekwatna do potrzeb świadczą wysokie wskaźniki frekwencji i wysokie oceny zajęć zawarte w ankietach ewaluacyjnych. Wspomniane zgłaszanie nowych potrzeb też stanowi dowód na adekwatność oferty LOWE jako centrum rozwoju, które zaczyna być postrzegane jako instytucja wiarygodna, gwarantująca zaspokojenie pojawiających się potrzeb.³⁷

W ramach projektu przygotowania kadr trenerów doradztwa przeszkolono 529 osób; z założenia jest to minimum jedna osoba w powiecie. Są to głównie pracownicy szkół prowadzących kształcenie zawodowe, ale też centrów kształcenia praktycznego (CKP) i publicznych placówek doskonalenia nauczycieli. Uczestnicy projektu – osoby szkolone i prelegenci - zostali objęci badaniem ewaluacyjnym, w którym udział wzięło 469 słuchaczy i 33 prelegentów. Dokonano

³⁶ Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych, Piotr Fuchs na zlecenie MEN, styczeń 2018

³⁷ Raport z ewaluacji ex-post projektu Akademia Wiedzy Koniecznej - nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji, Raport z ewaluacji ex-post projektu Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych, Raport z ewaluacji ex-post projektu model LOWE Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji dla obszarów zdegradowanych i defaworyzowanych.

także analizy testów wiedzy. Wyniki ewaluacji zostały przedstawione w raporcie przygotowanym przez beneficjenta – Ośrodek Rozwoju Edukacji³⁸

Wyniki wskazują na wysoki poziom satysfakcji uczestników z udziału w szkoleniach:

- ▶ ponad 85% badanych stwierdziło, że wiedza i informacje przekazane podczas szkolenia stanowią wystarczające przygotowanie merytoryczne do prowadzenia szkoleń,
- ▶ badani oceniali (w skali 1-5), w jakim stopniu szkolenie przygotowało ich do praktycznego prowadzenia szkoleń w zakresie poszczególnych modułów – średnia ocena dla wszystkich modułów wyniosła 4,6,
- ▶ wysoko (od 4,6 do 4,8 w skali 1-5) oceniono atmosferę panującą na szkoleniu, reakcje na potrzeby uczestników, jasność przekazu i przygotowanie merytoryczne prowadzących,
- ▶ nieco ponad 90% ankietowanych jest zadowolona lub raczej zadowolona z udziału w szkoleniu.

Niezależnie od powyższych wysokich ocen uczestnicy wyrazili pewne zastrzeżenia do odbytych szkoleń i sugestie zmian w programie, który miał się stać podstawą do przyszłych szkoleń kadr doradztwa. Zastrzeżenia odnosiły się zwłaszcza do zbyt słabej części trenerskiej – uczestnicy czuli się ekspertami w dziedzinie doradztwa, liczyli na przygotowanie ich do roli trenerów, podczas gdy szkolenie skupiło się na formach i sposobach realizacji doradztwa.

Co ważne w kontekście uruchamianych aktualnie szkoleń dla kadr doradztwa (szkoleń, które mają być prowadzone przez uczestników omawianego projektu), na pytanie: „Czy Pani/Pana zdaniem osoby realizujące zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i placówkach chętnie będą uczestniczyły w szkoleniach z tego zakresu?” większość ankietowanych odpowiedziała „raczej tak” lub „tak” – łącznie 68% badanych, przy czym przeważały odpowiedzi „raczej tak”.

Przedstawione wyniki i przeprowadzone analizy eksperckie pozwalają na stwierdzenie, że **efekty udzielonego wsparcia są adekwatne w stosunku do potrzeb grup docelowych**, aczkolwiek, jak już wskazano, pełna ocena możliwa będzie dopiero wówczas, gdy zakończone zostaną szkolenia kadr doradztwa i gdy przeszkolone osoby rozpoczną realizację doradztwa z wykorzystaniem wypracowanych rozwiązań. Nie ma w tym momencie możliwości stwierdzenia, czy któreś efekty są przydatne mniej niż inne oraz dla których grup są bardziej, a dla których mniej trafne.

Ze względów, o których mowa była już wcześniej (zbyt krótki lub zerowy okres funkcjonowania efektów projektów w grupie docelowej), nie jest możliwe dokonanie oceny wartości dodanej, w ramach badania zwrócono więc jedynie uwagę na niezamierzone efekty realizowanych projektów. Dostrzegają je pięciu z ośmiu respondentów – realizatorów projektów w ramach Działania 2.14, nie wszyscy jednak podali konkretne przejawy. Wskazano na wypromowanie doradztwa zawodowego (w projekcie szkoleniowym dla trenerów), nawiązanie współpracy z pracodawcami w regionie (projekcie dotyczącym opracowania programu KKZ). Na szereg niezamierzonych pozytywnych efektów wskazali beneficjenci realizujący projekty LOWE:

- *społeczne - możliwość rozwoju osobowości uczestników, głębszy kontakt szkoły z uczestnikami, jako rodzicami, zdobycie przez szkoły doświadczenia w realizacji projektu,*

³⁸ Raport z ewaluacji szkoleń trenerów z zakresu doradztwa zawodowego przeprowadzonych w ramach projektu „Przygotowanie trenerów do realizacji szkoleń z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, czerwiec 2018

- *duże zainteresowanie osób dorosłych, choć początkowo ośrodki wyrażały duże obawy przed realizacją, dla każdego ośrodka miało być minimum 100 osób objętych wsparciem, a okazało się, że przekroczyliśmy wskaźniki, w niektórych przypadkach nawet o 100%, po drugie szkoły zobaczyły, że mogą prowadzić działania dla osób dorosłych,*
- *stworzyliśmy mechanizm, zapewniający trwałość projektu - szerokie partnerstwa z organizacjami i instytucjami lokalnymi, te podmioty nadal pracują i utrzymują efekty projektu i jego ofertę (mamy 219 partnerów), finalne zainteresowanie przerosło oczekiwania i możliwości lokalnych LOWE. (CATI beneficjenci)*

Pytania badawcze:

- ***Jak można ocenić trwałość wypracowanych/wypracowywanych w projektach rozwiązań w konkretnym otoczeniu instytucjonalnym, społecznym, gospodarczym?***
- ***Co sprzyja, a co utrudnia utrzymanie trwałości projektów?***

W ocenie większości beneficjentów Działania 2.14 osiągnięte w ich projektach efekty będą trwałe (pięć wskazań); dwóch beneficjentów nie potrafi ocenić szans na trwałość efektów, a jeden stwierdził, że efekty nie będą trwałe. Trwałość efektów w ocenie respondentów zależy od różnych czynników, głównie jednak od zainteresowana kadry systemu oświaty i decydentów w Ministerstwie Edukacji Narodowej, a także zainteresowania samorządów i dobrej woli nauczycieli. W dwóch przypadkach wskazano na niezbedność wprowadzenia stosownych rozwiązań legislacyjnych, w jednym – na konieczność zapewnienia odpowiednich środków finansowych (dotyczy LOWE). Jeden z realizatorów projektu LOWE zauważył, że

samorządy gminne nie mają w swoich zadaniach finansowania edukacji osób dorosłych, oni nie wiedzą, jak księgować te wydatki, dla dyrektorów szkół problemem było łączenie obowiązków dyrektora szkoły i prowadzącego LOWE. (CATI beneficjent)

Brak wymienionych czynników utrudni lub wręcz uniemożliwi utrzymanie trwałości. Trzeba jednak mieć na uwadze, że trwałość efektów nie musi oznaczać ich masowego stosowania. Powszechna trwałość modelu doradztwa zależna będzie od możliwości finansowych samorządów w odniesieniu do wyposażenia pracowni oraz doskonalenia kadr doradztwa. Fakt, iż wypracowane rozwiązania znalazły już swoje przełożenie na regulację prawną (rozporządzenie³⁹) ma tu znaczenie, ale nie rozstrzygające w zderzeniu z możliwościami finansowymi wielu JST. Z kolei nie ma przeszkód, by zasoby multimedialne były dostępne na platformie, mimo że nikt (lub niewielu) będzie z nich korzystać. O rzeczywistej trwałości, potwierdzanej faktem wykorzystania materiałów, zdecyduje nie tylko ich jakość i faktyczna przydatność, ale też funkcjonalność platformy epodreczniki.pl, od upowszechnienia informacji o istnieniu tych materiałów (co pozostaje poza oddziaływaniem projektu), a być może także przygotowania nauczycieli do ich stosowania. Prawdopodobnie również takie efekty jak program KKZ wymagać będą upowszechnienia i przygotowania instruktorów do ich stosowania.

W przypadku LOWE trzeba zwrócić uwagę na dwa aspekty trwałości: jeden odnosi się do trwałości rozbudzenia świadomości w zakresie potrzeby uczenia się wśród uczestników i – szerzej – w środowisku lokalnym, drugi do trwałości instytucji Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji. Drugi aspekt przynajmniej w tzw. okresie trwałości jest gwarantowany przez beneficjentów, jednak w dalszej perspektywie wymaga zmian prawnych (o czym mowa w cytowanej wyżej wypowiedzi), przy czym szczegółowe rekomendacje znajdują się w raportach

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. 2018, poz. 1675

z ewaluacji, wykonanych przez beneficjentów. Co do pierwszego aspektu to beneficjenci są bardzo ostrożni, aczkolwiek stwierdzają, że:

Na etapie testowania Modelu LOWE 'AWK' zostały uświadomione potrzeby edukacyjne, a jednocześnie rozbudzone potrzeby rozwojowe. w ankietach ex post odbiorców LOWE oraz w trakcie wywiadów z kadrą LOWE pojawił się wątek dotyczący oczekiwań dorosłych w zakresie kontynuacji podjętych działań. Może to być dobrą prognozą na przyszłość. Dodatkowo atutem wszystkich LOWE jest wysoka jakość prowadzonych tam zajęć, co znalazło odzwierciedlenie w kartach oceny aktywności. Można zatem prognozować, iż przynajmniej część osób będzie chciała wrócić do LOWE i angażować się w dalsze działania.⁴⁰

Właściwie we wszystkich LOWE, w badaniach stwierdzono wzrost zainteresowania osób dorosłych uczeniem się. Było to widoczne nie tylko wśród uczestników, ale także osób, które nie korzystały z ofert LOWE. Pojawiały się zarówno informacje, że zainteresowane osoby byłyby gotowe płacić za możliwość uczestniczenia w tego typu działaniach, jak i – w przypadku mniej zamożnych środowisk lokalnych, że wprowadzenie opłat za możliwość uczenia się ograniczyłoby znacząco skalę uczestnictwa.⁴¹

Działanie 2.15 „Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki”

Pytanie badawcze:

- Czy wdrażane projekty stanowią odpowiedź na cele szczegółowe określone dla Priorytetów Inwestycyjnych 10i, 10iii, 10iv? Jeżeli nie, to w jakim zakresie nie stanowią odpowiedzi i dlaczego?**

Cele określone dla PI10iv realizowane są w ramach Działania 2.15. w badaniu uwzględniono 40 projektów, realizowanych przez 19 beneficjentów, przy czym dotyczą one wszystkich siedmiu⁴² przewidzianych do wdrażania typów operacji w pięciu przypadkach w momencie uwzględnienia projektu w badaniu nie były jeszcze zawarte umowy o dofinansowanie projektu.

Realizacji pierwszego celu szczegółowego – „Dostosowanie kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy poprzez zaangażowanie przedstawicieli pracodawców i pracowników na wszystkich etapach jego programowania” – służy 17 projektów:

- typ operacji nr 1 – Wdrożenie mechanizmów strategicznej współpracy z przedstawicielami partnerów społecznych na rzecz dostosowywania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy – 3 projekty,
- typ operacji nr 2 – Doskonalenie systemu egzaminów zawodowych we współpracy z pracodawcami – 3 projekty,
- typ operacji nr 3 – Przygotowanie rozwiązań w zakresie angażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodu – 11 projektów.

Realizacji drugiego celu szczegółowego – „Zwiększenie wykorzystania zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia zawodowego” – służy 20 projektów,

⁴⁰ Raport końcowy. Projekt 'Akademia Wiedzy Koniecznej - nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji' współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (numer projektu POWR.02.14.00-00-1013/16)

⁴¹ Raport z ewaluacji końcowej projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” (WND-POWR.02.14.00-00-1020/16)

⁴² Zgodnie z zapisami dokumentów programowych w ramach Działania 2.15 założono realizację ośmiu typów projektów, jednak jeden z nich ostatecznie nie będzie realizowany (Stworzenie i upowszechnienie modelu współpracy pracodawców funkcjonujących w specjalnych strefach ekonomicznych ze szkołami oraz placówkami systemu oświaty prowadzącymi kształcenie zawodowe

w ramach jedyne go typu projektu – tworzenie i upowszechnianie e-zasobów i e-podręczników do kształcenia zawodowego.

Cel szczegółowy „Wypracowanie modelu trwałej współpracy uczelni ze szkołami zawodowymi” realizowany jest przez jeden projekt.

Piąty cel szczegółowy – „Zapewnienie informacji zwrotnej dla systemu kształcenia zawodowego na temat losów absolwentów szkół zawodowych” – realizują dwa projekty: jeden w ramach opracowania systemowych narzędzi dla monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym i jeden w ramach przeprowadzenia trzech edycji monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół zawodowych z wykorzystaniem wypracowanych rozwiązań.

Podobnie jak w przypadku Działania 2.14 należy stwierdzić bez żadnych wątpliwości, że wszystkie projekty zdecydowanie stanowią odpowiedź na wymienione cele szczegółowe dla PI10iv. I, podobnie jak poprzednio, odwołać się można do analizy logiki interwencji, treści regulaminów konkursów i treści projektów. Wskażmy kilka przykładowych zapisów celu projektów:

Cel główny projektu - przygotowanie rozwiązań w zakresie zaangażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodu (pnz) poprzez opracowanie ram jakości staży i praktyk dla uczniów realizujących kształcenie praktyczne w przedsiębiorstwach z uwzględnieniem ram staży zawodowych, opracowanie modelowych programów pnz dla zawodów na poziomie kwalifikacji technika dla branży motoryzacyjnej. (...) Podnoszenie poziomu kwalifikacji i umiejętności kadry jest najkorzystniejszą formą inwestycji umożliwiającą rozwój firmy, przyczynia się do lepszego dostosowania branży do nowych warunków, pomaga utrzymać istniejące miejsca pracy oraz tworzyć nowe. (..) (POWR.02.15.00-00-1019/18

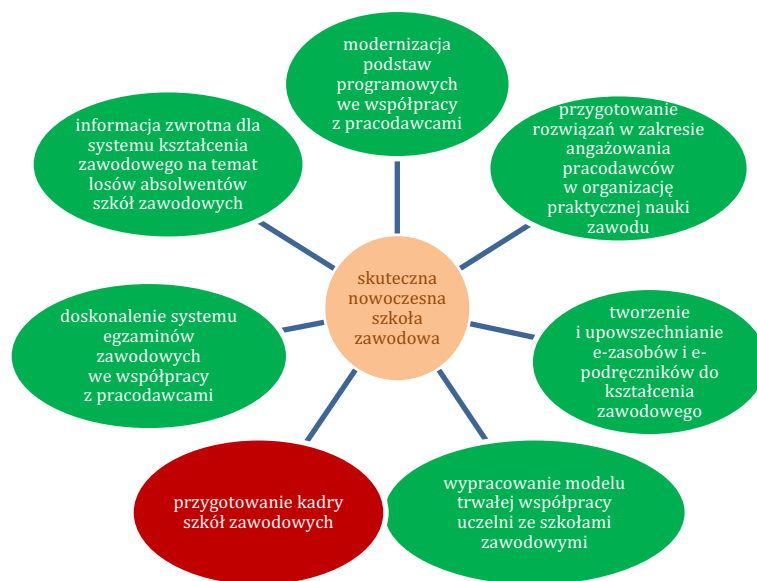
Głównym celem projektu jest opracowanie 30 materiałów multimedialnych (e-zasobów) w obszarze administracyjno-usługowym (...) Materiały będą skierowane do nauczycieli języka obcego i uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe. (...) Dzięki realizacji projektu i jego celu głównego złagodzone zostaną problemy zdiagnozowane w POWER tj. ograniczony dostęp, a w przypadku niektórych zawodów wręcz brak dostępu do materiałów dydaktycznych wspomagających nauczanie języka obcego ukierunkowanego zawodowo. (...) (POWR.02.15.00-00-5008/16)

Pytania badawcze:

- ***Czy efekty udzielonego wsparcia odpowiadają realnym potrzebom poszczególnych grup docelowych Działania 2.15 (...)?***
- ***Jaki rodzaj i formy udzielonego wsparcia są, z punktu widzenia potrzeb grup docelowych, najbardziej użyteczne i dlaczego, a jakie najmniej i dlaczego?***

Wsparcie w ramach Działania 2.15 można przedstawić na schemacie następująco:

Rysunek 3. Schemat Działania 2.15



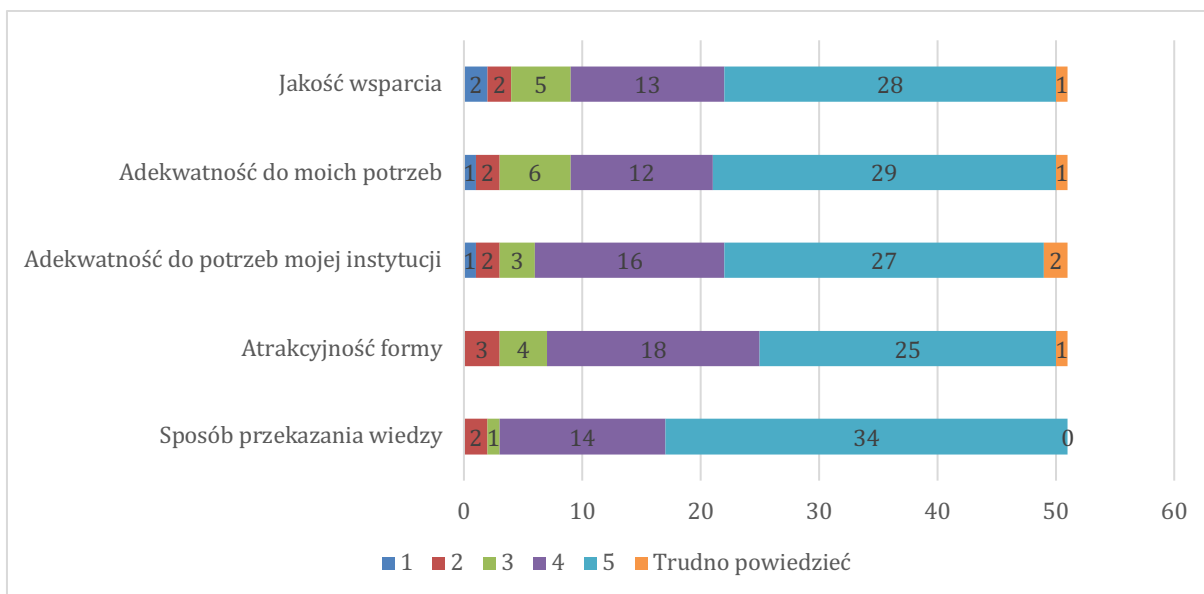
Źródło: opracowanie własne

Świadomie pominięto na powyższym schemacie cele szczegółowe PI, stawiając w jego centrum „skuteczną nowoczesną szkołę zawodową”. Pozwala on ocenić spójność interwencji i zauważalną w niej lukę. Można stwierdzić, że przekazanie szkołom zawodowym zmodernizowanych we współpracy z pracodawcami podstaw programowych uzupełnionych e-materiałami, wraz z modelami praktycznej nauki zawodu i współpracy z uczelniami, a dodatkowo zapewnienie właściwego, zgodnego z oczekiwaniami pracodawców sposobu weryfikacji nabytej wiedzy i umiejętności oraz informacji zwrotnej o losach absolwentów ma szansę zmienić oblicze szkoły zawodowej. W tej interwencji jednak brakuje wsparcia w zakresie przygotowania kadry szkół zawodowych – kadry kierowniczej i nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz koordynatorów praktyk – do przyjęcia i właściwego stosowania wymienionych rozwiązań. Brak bezpośredniego wsparcia dla kadry szkół wynika z Umowy Partnerstwa, zgodnie z którą wsparcie dla nauczycieli oferowane jest w ramach RPO. Jednak stwierdzona luka nie dotyczy typowego doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, a działań przygotowujących do stosowania nowych narzędzi. Należałoby więc rozważyć przynajmniej przygotowanie trenerów do szkolenia (już w ramach RPO) kadry szkół zawodowych w tym zakresie.

Dopiero nieliczne efekty projektów dotarły do użytkowników, jednak nie upłynęło jeszcze wystarczająco dużo czasu, by mogli oni ocenić adekwatność tych efektów do swoich potrzeb. Taka ocena będzie możliwa dopiero w ramach zaplanowanych w systemie monitoringu ewaluacji, służących pomiarowi rezultatów długoterminowych.

Specyfika projektów wdrażanych w ramach Działania 2.15, które głównie mają charakter systemowy, sprawia, że nie uczestniczyli w nich odbiorcy ostateczni, przedstawiciele grup docelowych. Wyjątek stanowi projekt „Nowa jakość egzaminów zawodowych w rzemiośle”, w ramach którego odbyły się szkolenia dla członków komisji egzaminacyjnych z rzemiosła. Tylko w tym przypadku możliwe było więc skorzystanie z wyników badania ilościowego uczestników. Pokazane na poniższym wykresie wyniki dotyczące oceny wsparcia wskazują na wysoki poziom zadowolenia we wszystkich ocenianych aspektach, w tym adekwatności do potrzeb zarówno samego uczestnika, jak i reprezentowanej przez niego instytucji.

Wykres 10. Ocena wsparcia przez uczestników projektu Nowa jakość egzaminów zawodowych w rzemiośle



Źródło: badanie CAWI uczestników projektów, N=51

Biorąc pod uwagę, że przedstawiciele grup docelowych Działania 2.15 generalnie nie korzystają bezpośrednio ze wsparcia, to nie jest możliwe dokonywanie porównań, które z rodzajów i form wsparcia są z ich punktu widzenia najbardziej czy najmniej użyteczne. Założone efekty skierowane są w większości do szkół - ich nauczycieli i uczniów. O tym, które z tych efektów okażą się szczególnie trafne będzie można powiedzieć dopiero wówczas, gdy trafią one do użytkowników. Na obecnym etapie uzyskaliśmy kilka opinii przyszłych użytkowników (przedstawiciele szkół):

Na ten moment, to trudno powiedzieć, wszystko zależy od tego, jaka byłaby jakość tych materiałów [modeli praktycznej nauki zawodu]. musiałabym to najpierw sama przejrzeć, pokazać to swoim nauczycielom w zespołach przedmiotowych, dopiero po takiej analizie mogłabym się wypowiedzieć. z wielu różnych takich pomocy korzystamy i szereg z nich jest bardzo przydatna, choć część z nich nie spełnia naszych oczekiwań. (szkoła, TDI)

[zainteresowanie modelem współpracy szkoły zawodowej ze szkołą wyższą] Zdecydowanie tak, Dla nas ważne by było móc skorzystać zarówno z laboratoriów uczelni, dostępu do filmów edukacyjnych, instruktażowych, np. filmów o technice murowania, tynkowania, kamieniarstwa itp. Oczekiwaliśmy także, by uczelnie udostępniały naszym uczniom możliwość wysłuchania jakichś wykładów na uczelniach. Jesteśmy zainteresowani każdym materiałem, który pomaga wykształcić człowieka w konkretnym zawodzie, (szkoła, TDI)

Kwestia monitorowania losów absolwentów szkół zawodowych, w tym zwłaszcza możliwość otrzymywania w przyszłości raportów dotyczących losów absolwentów każdej szkoły budzi zróżnicowane odczucia. Przede wszystkim wszyscy rozmówcy (z sześciu szkół) twierdzą, że prowadzą monitoring losów absolwentów, choć odbywa się w różny, nie zawsze profesjonalny i dający obiektywne wyniki sposób:

Prowadzimy badanie co roku, mamy na etacie doradcę zawodowego, ale także wychowawcy są do tego zobowiązani, pierwsze rozmowy prowadzimy z młodzieżą już przed końcem roku szkolnego, jakie mają plany, następnie mamy z nimi wszystkimi kontakt w sierpniu, robimy takie zestawienie, które scala doradca zawodowy, no i to analizujemy. (szkoła, TDI)

Co roku badamy losy absolwentów pytając i prosząc o informację zwrotną, co się z każdym naszym absolwentem zadziało, mamy ankietę umieszczoną na naszej stronie internetowej i na facebooku, gdzie uczniowie mają możliwość powiedzenia, co się dalej z nimi dzieje. Informacje

zebrane w ten sposób wykorzystywane są w celach sprawozdawczych, statystycznych, ale też mogą posłużyć do planowanych zmian. Np. wprowadziliśmy ostatnio kierunek spedytora, bo zauważyliśmy, że to jest potrzebny kierunek i nasi absolwenci już zdobyli pracę w tym zawodzie. (szkoła, TDI)

Losy absolwentów badane są w szczerkowym zakresie - kontaktujemy się niektórymi naszymi absolwentami, nie ze wszystkimi, bo nie każdy sobie tego życzy. Natomiast tak naprawdę kontaktujemy się z tymi absolwentami, którzy kontynuują pracę w zawodzie, chodzi o to, żeby zapewnić praktyki zawodowe naszym obecnym uczniom, ale też zapraszamy absolwentów, by naszym uczniom opowiadali, jakie były ich dalsze losy, na jakie trudności w pracy zawodowej napotkali, żeby tego w przyszłości uniknąć, co jest cenne dla nas, jako szkoły. (szkoła, TDI)

Badamy losy absolwentów - mamy do tego wyznaczoną osobę, ta osoba kontaktuje się z absolwentami po wakacjach - we wrześniu, październiku. Kontakt jest przede wszystkim telefoniczny. Dzięki temu wiemy, ile podjęło pracę, ile studia, ile wyjechało za granicę, ile nic nie robi. Wykorzystujemy to do procesu rekrutacji - pokazujemy kandydatom, co można po naszej szkole robić, ale na bazie tych losów rozmawiamy też z naszymi uczniami pokazując, że warto się uczyć. (szkoła, TDI)

Prowadzimy badanie absolwentów - jest wyznaczony nauczyciel, mamy ankietę na naszej stronie internetowej, to jest systematycznie sprawdzane, powstaje coroczne sprawozdanie, dwa lata temu prowadziliśmy szersze badanie, mamy też na ten temat spotkania w urzędzie pracy, te spotkania pomagają nam unikać nadprodukcji absolwentów w danych zawodach. (szkoła, TDI)

Przytoczone wypowiedzi wskazują na zrozumienie dla potrzeby badania losów absolwentów przy jednoczesnym braku odpowiednich narzędzi, które można użyć do tego celu. Część z rozmówców ma świadomość tego, że prowadzone przez nich działania nie są wystarczające i są zainteresowani raportami, jakie mogliby otrzymywać z systemu monitorowania:

Byłabym zainteresowana otrzymywaniem raportów ministerialnych, bo tu są twarde dane, z którymi się nie dyskutuje, bo nasze dane mogą być mało aktualne, ta próba jest jednak niskiej jakości. Gdyby była taka informacja, niezależna od nas, to np. dla kandydatów w procesie rekrutacji byłaby ona bardziej wiarygodna. To można też wykorzystać do różnych programów istniejących w szkole - wychowawczo-profilaktycznego, bo tam są różne zagadnienia związane z kompetencjami, programu doradztwa zawodowego, można też wykorzystać te dane do opracowania programów autorskich ukierunkowanych na pracę w danym zawodzie, możemy też próbować kontaktować się z pracodawcami, jeżeli będziemy mieli informację, że są zadowoleni z naszych uczniów, wreszcie w oparciu o te dane można jakieś innowacje wypracowywać. Możliwości jest naprawdę dużo (szkoła, TDI).

Gdybyśmy mieli takie raporty z MEN, to na pewno byśmy z nich skorzystali, bo ich dane były by na pewno bardziej szczegółowe, bardziej miarodajne. Moglibyśmy za ich pomocą zmieniać kierunki kształcenia, czy te które prowadzimy nadal mają sens, czy są deficyty, czy ich nie ma. (szkoła, TDI)

Bardzo bylibyśmy zainteresowani otrzymywaniem takich raportów, mielibyśmy informację na temat wszystkich absolwentów naszej szkoły, wiedzielibyśmy jaka jest ich droga zawodowa, czy idą na studia, czy pozostają w branży, czy też wybierają zupełnie inną drogę. Bo jeśli nasz absolwent zmienia branżę, to jest to jakieś mijanie się z celem. Taka informacja pozwoliła by nam modyfikować własną działalność. (szkoła, TDI).

część jednak jest dość sceptyczna:

Nasza analiza jest dla nas wystarczająca, takie suche statystyki nie są nam potrzebne. Ja muszę patrzeć, jakie mamy lokalne środowisko, gdzie nasza młodzież ma szansę, co robi, jakie ma potrzeby. (szkoła, TDI)

My jesteśmy szkołą w małym miasteczku i to co robimy, to nam wystarcza, bo ważne jest, czy nasi absolwenci zdobywają pracę, czy też dalej kształcą się w tym kierunku, który mieli w naszej szkole. (szkoła, TDI)

Widać jednak, że sceptycyzm wynika nie tyle z braku potrzeby uzyskiwania wiedzy o losach absolwentów, lecz jedynie z niemożności wyobrażenia sobie raportów, o których była mowa w wywiadzie, ale których wzorów jeszcze nie ma. Można więc stwierdzić, że efekty projektu dotyczącego monitorowania losów mają bardzo duży potencjał, jeśli chodzi o trafność wobec potrzeb przyszłych użytkowników.

Ponieważ efekty realizowanych projektów nie funkcjonują jeszcze w grupach docelowych, to nie jest możliwa identyfikacja wartości dodanej. Tylko jeden respondent badania ilościowego dostrzegł niezamierzone pozytywne efekty realizowanego projektu, tj. zwiększenie kontaktów organizacji z członkami komisji egzaminacyjnych i poprawę wymiany doświadczeń pomiędzy nimi. W toku wywiadów indywidualnych zwrócono uwagę na istotną wartość dodaną projektu „Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego” – nawiązanie trwałej (pozaprojektowej) współpracy z pracodawcami. Organizowane w ramach projektu seminaria branżowe dla 25 branż zawodowych wykorzystano, obok analizy opracowanych podstaw programowych, m.in. do dyskusji o przyszłości kształcenia zawodowego, o egzaminie zawodowym. Podczas tych seminariów pracodawcy składali deklaracje dotyczące woli współpracy z MEN i ORE w zakresie kształcenia zawodowego oraz wnioski o wpis na listę ekspertów MEN w zakresie kształcenia zawodowego.

Pytania badawcze:

- *Jak można ocenić trwałość wypracowanych/wypracowywanych w projektach rozwiązań w konkretnym otoczeniu instytucjonalnym, społecznym, gospodarczym?*
- *Co sprzyja, a co utrudnia utrzymanie trwałości projektów?*

Pięciu z siedmiu respondentów, którzy zakończyli już realizację projektów twierdzi, że efekty projektu będą trwałe, jeden nie potrafi ocenić, a jeden uważa, że nie będą trwałe. Konieczne jest w tym miejscu przypomnienie, że w przypadku, gdy dany beneficjent realizował kilka „bliźniaczych” projektów (projektów z tego samego typu), to wypełniał jedną ankietę. Uprawnione będzie więc stwierdzenie, że w przypadku 36 z 41 projektów można spodziewać się trwałości wypracowanych w ich toku rozwiązań. W ocenie respondentów główny czynnik gwarantujący utrzymanie trwałości projektu to podjęcie odpowiednich decyzji po stronie MEN oraz wprowadzenie odpowiednich rozwiązań prawnych. Wskazano także inne niż przewidziane w kwestionariuszu czynniki: trwałość zależna jest od ostatecznego kształtu reformy oświaty (jedna wypowiedź), a także od funkcjonowania platformy epodreczniki.pl (która w trakcie realizacji projektu sprawiała wiele problemów, o czym wspomnimy w dalszej części) i jej rozpropagowania (cztery wypowiedzi).

Pewność trwałości efektów projektów możliwa jest jedynie w przypadku projektów dotyczących przygotowania zadań egzaminacyjnych. Takie efekty, jak rozwiązania w zakresie praktycznej nauki zawodu czy w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi, w pierwszej kolejności wymagać będą upowszechnienia, a dopiero potem przejdą masowe testy użyteczności, czego końcowym potwierdzeniem będzie trwałość. Kwestia upowszechnienia jest tu jedną z barier trwałości – projekty nie obejmują upowszechnienia, które zależne jest od inicjatywy MEN. Efekty projektu „Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego” nie będą w pełni trwałe – zostały wypracowane w odniesieniu do podstaw programowych obowiązujących na czas trwania

projektu. Programy są obecnie weryfikowane i uaktualniane do nowego stanu prawnego. W przypadku efektów projektów dotyczących monitorowania losów absolwentów, to jeśli tylko uda się przełamać bariery wdrożeniowe (regulacje prawne) to trwałość zostanie zachowana.

2. Rozkład efektów projektów

Pytanie badawcze:

- *Czy uzyskiwane efekty projektów rozkładają się równomiernie, wzmacniając system oświaty jako całość, czy też występuje kumulacja na pewnych szczeblach i w grupach interesariuszy (których)?*

Założeniem interwencji współfinansowanej ze środków europejskich jest wspieranie rozwiązywania najbardziej istotnych problemów sektora/obszaru w sposób komplementarny do interwencji ze środków krajowych. Z tego względu nie jest zasadne oczekiwanie równomiernego rozkładu efektów i równomiernego wspierania wszystkich grup interesariuszy. Niezależnie jednak od powyższego celowe jest „mapowanie” wsparcia, pozwala ono bowiem na syntetyczne ujęcie uzyskiwanych i planowanych do uzyskania efektów.

Poniżej przedstawiono w obrazowej formie „mapę wsparcia”: w pierwszej części w odniesieniu bezpośrednio do systemu oświaty, w drugiej – do jego najbliższego otoczenia. Na schemacie pominięto działania związane ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji ze względu na ich bardzo przekrojowy charakter i szeroki wachlarz odbiorców, którymi są pracodawcy, partnerzy społeczni, ministrowie właściwi w zakresie kwalifikacji, instytucje rynku pracy, instytucje certyfikujące i walidujące lub ubiegające się o ten status. Można wręcz zaryzykować tezę, że efekty działań odnoszących się do ZSK dotyczą wszystkich kategorii odbiorców wskazanych na obu częściach schematu, choć w różnym stopniu.

ZSK ma wpływ na różne grupy docelowe między innymi za sprawą Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji. Jest to rejestr publiczny prowadzony w systemie teleinformatycznym, który ma ewidencjonować kwalifikacje włączone do ZSK. Odnosi się do pracodawców, ponieważ ma ułatwiać poszukiwanie kandydatów do pracy (umożliwia prezentowanie wymagań wobec kandydatów z zastosowaniem standardu opisu kwalifikacji). Ma też wpływ na osoby uczące się, osoby chcące rozwijać swoje kompetencje oraz na rodziców uczniów. Jest istotny dla pracodawców i doradców zawodowych, ponieważ ma ułatwić podejmowanie decyzji edukacyjnych i planowanie ścieżek kariery zawodowej. Jest to również forma wsparcia dla organizacji pracowniczych, branżowych itp., ponieważ ma ułatwić określanie standardów kwalifikacji wymaganych w branży.

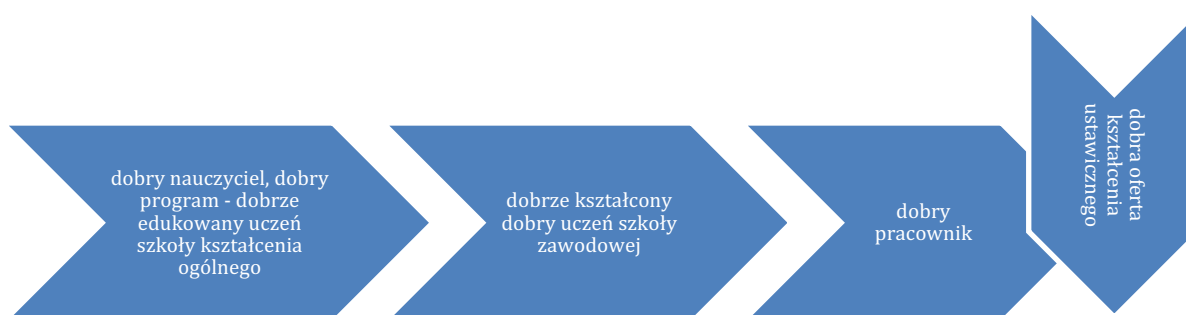
Również w przypadku Krajowego Systemu Danych Oświatowych efekty dotyczą różnych odbiorców wsparcia i są powiązane z różnymi działaniami. Krajowy System Danych Oświatowych (KSDO) ma być efektywnym narzędziem koordynacji interwencji opartej na zasadzie subsydiarności, służącej podnoszeniu jakości edukacji na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym. Możliwe będzie korygowanie polityki oświatowej i lepsze dostosowywanie oferty kształcenia do wymagań i potrzeb pracodawców. Jego odbiorcami – użytkownikami będą dyrektorzy szkół, organy prowadzące, instytucje nadzoru, a także szeroko pojęte otoczenie systemu oświaty. Ponadto instytucje wypełniające zadania oświatowe otrzymają dostęp do aktualnych i rzetelnych danych, które umożliwią analizę losów absolwentów w kontekście potrzeb rynku pracy.

Dane z KSDO będą mogły być wykorzystywane również w kontekście analiz i badań ogólnokrajowych, regionalnych i lokalnych, dotyczących prognozowania zapotrzebowania na

absolwentów w poszczególnych obszarach i dziedzinach, co przyczyni się do lepszego zarządzania ofertą edukacyjną oraz uruchamiania kształcenia i szkolenia w zawodach, na które występuje potwierdzone zapotrzebowanie na rynku pracy. Udostępnienie zintegrowanych danych dotyczących oświaty ułatwi włączanie pracodawców w proces kształcenia, egzaminowania oraz doradztwa zawodowego. KSDO będzie narzędziem przyczyniającym się do zwiększenia współpracy szkół i uczelni z pracodawcami i otoczeniem.

Specyficznym odbiorcą wszystkich działań są **pracodawcy**. Na schemacie wyróżniono ich w drugiej części – w odniesieniu do kształcenia zawodowego, ale można stwierdzić, że będą oni także – pośrednio – odbiorcą wsparcia podejmowanego we wszystkich obszarach i na wszystkich szczeblach systemu oświaty. Można bowiem wykazać następujący (choć bardzo uproszczony) ciąg zdarzeń:


Rysunek 4. Schemat powiązań między odbiorcami interwencji



Źródło: opracowanie własne

Rysunek 5. Mapa wsparcia

Wsparcie bezpośrednie dla szkół i placówek

MEN			
Odbiorcy ostateczni	Szkoly – kształcenie ogólne	Szkoly zawodowe	Kursy i szkolenia – kształcenie zawodowe osób dorosłych/edukacja pozaformalna
	<p>E-podręczniki i e-materiały dydaktyczne do kształcenia ogólnego.</p> <p>Standardy realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego</p> <p>Multimedialne zasoby wspierające proces doradztwa edukacyjno-zawodowego</p>	<p>Modelowe programy praktycznej nauki zawodu dla zawodów na poziomie kwalifikacji technika</p> <p>Ramy jakości staży i praktyk dla uczniów realizujących kształcenie praktyczne w przedsiębiorstwach</p> <p>E-zasoby do kształcenia zawodowego</p> <p>Standardy realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego</p> <p>Multimedialne zasoby wspierające proces doradztwa edukacyjno-zawodowego</p>	<p>LOWE</p> <p>Kursy multimedialne umożliwiające prowadzenie części teoretycznej kursów dla dorosłych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość</p> <p>Standardy realizacji doradztwa edukacyjno-zawodowego</p> <p>Multimedialne zasoby wspierające proces doradztwa edukacyjno-zawodowego</p>
Nauczyciele/pracownicy placówek	<p>Nowoczesne programy nauczania i scenariusze zajęć dla każdego etapu edukacyjnego oraz rewizja treści nauczania – wsparcie procesu kształcenia w zakresie kluczowych kompetencji w uczniach (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.</p>	<p>Zmodernizowane podstawy programowe kształcenia w zawodach</p> <p>Zmodyfikowane programy nauczania, plany nauczania, suplementy do dyplomów i kwalifikacji, uwzględniające</p>	<p>Modelowe programy KKZ</p> <p>Modelowe programy KUZ</p> <p>Przykładowe programy KKO</p> <p>Kursy multimedialne umożliwiające prowadzenie części teoretycznej kursów dla dorosłych z wykorzystaniem</p>

	<p>Szkoły ćwiczeń E-podręczniki i e-materiały dydaktyczne do kształcenia ogólnego. Przygotowanie do pełnienia roli LOWE Przygotowanie do realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego Procesowe wspomaganie ze strony doradców/placówek doskonalenia nauczycieli (w ramach wspomagania szkół).</p>	<p>zmiany w podstawach programowych E-zasoby do kształcenia zawodowego Przykładowe rozwiązania w zakresie współpracy szkół zawodowych ze szkołami wyższymi Przygotowanie do realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego</p>	<p>metod i technik kształcenia na odległość</p>
<p>Dyrektorzy</p> 	<p>Szkolenie i doradztwo pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno - przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Wzorcowe rozwiązania organizacyjne w zakresie funkcjonowania wewnątrzszkolnych systemów doradztwa</p>	<p>Raporty z monitorowania losów absolwentów szkół zawodowych Wzorcowe rozwiązania organizacyjne w zakresie funkcjonowania wewnątrzszkolnych systemów doradztwa</p>	

Wsparcie dla otoczenia szkół i placówek

<p>Instytucje wspomaganie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • placówki doskonalenia nauczycieli • biblioteki pedagogiczne • poradnie psychologiczno-pedagogiczne • trenerzy oświaty 	<p>Szkolenie i doradztwo w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego</p>	
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> doradcy metodyczni 	<p>podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły).</p> <p>Poradnie: Instrumenty do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej: modelowy zestaw narzędzi diagnostycznych (obszar emocjonalno-społeczny, II etap edukacyjny).</p> <p>Narzędzia wspierające pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego.</p> <p>Nowoczesne programy nauczania i scenariusze zajęć.</p>	
<p>Organy prowadzące szkoły i placówki oświatowe różnego typu (w tym ministerstwa i JST)</p>	<p>Wsparcie w zarządzaniu oświatą - szkolenie i doradztwo w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia (w tym narzędzi oceny jakości pracy szkoły).</p> <p>Szkolenie i doradztwo pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia.</p>	
<p>Kuratoria oświaty /nadzór pedagogiczny</p>	<p>Szkolenie i doradztwo pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych potrzebnych w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw uczniów (kreatywności, innowacyjności, pracy</p>	

	zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Szkolenia i wzorcowe materiały dla nadzoru.	
Komisje egzaminacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Interoperacyjność pomiędzy bazami danych oświatowych. • Usprawnienie Systemu Obsługi Egzaminów Zewnętrznych. 	Przygotowane zadania egzaminacyjne do nowych i zmodernizowanych zawodów szkolnictwa zawodowego
Pracodawcy w kształceniu zawodowym		<p>Model zachęt dla pracodawców angażujących się w proces kształcenia zawodowego</p> <p>Ramy jakości staży i praktyk dla uczniów realizujących kształcenie praktyczne w przedsiębiorstwach</p> <p>Modelowe programy praktycznej nauki zawodu dla zawodów na poziomie kwalifikacji technika</p>

Źródło: opracowanie własne

Analiza „mapy wsparcia” pokazuje, że najbardziej zróżnicowana oferta ukierunkowana jest na kształcenie ogólne. Zdecydowano zatem, aby największe wsparcie przekierować na początkowe etapy procesu edukacji, co wskazuje na jego znaczenie na dalszych etapach kształcenia. Takie podejście jest widoczne z jednej strony w położeniu silnego nacisku na kształcenie w zakresie kompetencji kluczowych, rozwijanie właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz doradztwo edukacyjno-zawodowe. Warto podkreślić jest wyraźne docenienie roli kompetencji miękkich związanych zarówno ze świadomym kształtowaniem drogi edukacyjno-zawodowej, jak i cech niezbędnych do pracy w szybko zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych. Inwestycja w kompetencje kluczowe jest ważna z punktu widzenia całości procesu edukacji, zarówno dla kształcenia ogólnego na wyższych etapach, w tym wyższego, jak i zawodowego. W tym kontekście takie podejście wydaje się zasadne.

Ważnym podmiotem wsparcia jest także kształcenie zawodowe. Interwencja na poziomie szkoły zawodowej jest bardzo ściśle ukierunkowana na pogłębienie powiązania kształcenia zawodowego z rynkiem pracy poprzez nacisk na praktyczną część kształcenia w zawodach i – szerzej – różne formy współpracy z pracodawcami. Niewystarczający poziom tej współpracy jest bolączką kształcenia zawodowego od dawna i jednym z jego najsłabszych ogniw. Wsparcie ukierunkowane na pogłębianie współpracy z pracodawcami, tak aby system kształcenia zawodowego odpowiadał na potrzeby rynku pracy, należy ocenić pozytywnie. Taki kierunek działań może korzystnie wpłynąć na zmniejszenie stopnia niedopasowania strukturalnego na rynku pracy, szczególnie w obliczu przemian demograficznych, związanych ze zmianami struktur wieku, a przede wszystkim ze zmniejszeniem liczby ludności, w tym także zasobów pracy.

Widoczne jest, że najmniej działań dotyczy kształcenia zawodowego osób dorosłych, co jest o tyle uzasadnione, że znaczna oferta doskonalenia zawodowego dorosłych pozostaje poza kompetencjami MEN.

Patrząc od strony bezpośrednich odbiorców wsparcia, można zauważyć zdecydowaną preferencję dla nauczycieli i trenerów oświaty. W takim ujęciu kluczowe znaczenie nadaje się kompetencjom nauczycieli i trenerów, jako kluczowych aktorów systemu, od których wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw zależy proces kształcenia. Wsparcie infrastrukturalne w tym kontekście ma charakter uzupełniający, wspierający oddziaływanie kompetencyjne. Jest to w pełni zasadne, bowiem to od nauczycieli zależy jakość kształcenia.

3. Synergia i koordynacja

Pytania badawcze:

- ***Czy występuje efekt synergii między działaniami prowadzonymi w ramach różnych projektów, o ile zachodzą przypadki kumulowania się takiego wsparcia? Jeśli występuje, to jaki? Jeśli nie występuje, to jakie są tego przyczyny?***
- ***Jak kluczowi interesariusze – beneficjenci projektów oceniają koordynację Działań przez IP MEN? w jaki sposób można poprawić koordynację, by miało to pozytywny wpływ na skuteczność interwencji?***

Synergia określa się jako współistnienie różnych czynników powodujące, że łączny efekt ich interakcji jest większy niż efekty ich osobnego działania. Efekt synergii to próba zwielokrotnienia korzyści, która jest możliwa dzięki umiejętnemu połączeniu elementów w całość.

Szansę na wystąpienie efektu synergii między działaniami projektowymi zwiększają się, jeśli zapewniona jest komplementarność tych działań. Jednak określenie faktycznych efektów

synergicznych, jakie wynikają z komplementarnych działań, jest możliwe dopiero po zakończeniu projektów. Wtedy będzie można ocenić, jakiego rodzaju korzyści przyniosły uzupełniające się działania. Na etapie realizacji projektów lub bezpośrednio po ich zakończeniu można natomiast mówić o **potencjalnej synergii**, będącej efektem zaistniałej komplementarności.

W SzOOP PO WER opisane są mechanizmy pozwalające osiągnąć komplementarność w realizacji całej interwencji. Służą temu Roczne Plany Działania, które są tworzone między innymi w oparciu o analizę potrzeb i możliwości zapewnienia komplementarności w odniesieniu do działań podejmowanych w Programie. Zidentyfikowane potrzeby mają być uwzględniane w konkursach poprzez odpowiednie kryteria wyboru projektów i w ten sposób ma być zapewniana komplementarność wewnątrzprogramowa.

W założeniach PO WER jest również uwzględniona komplementarność pomiędzy wypracowywanymi rozwiązaniami w poszczególnych osiach priorytetowych. Jak wynika z zapisów SzOOP, jest ona przedmiotem obrad forów takich jak Komitet Monitorujący czy odpowiednie grupy robocze przy Komitecie.

Jednym z mechanizmów zapewniania synergii w ramach PO WER na niższym szczeblu jest udział partnerów w projektach konkursowych. Przewidują to założenia wielu konkursów organizowanych w ramach badanych Działań:

Udział partnerów (wniesienie zasobów ludzkich, organizacyjnych, technicznych lub finansowych) musi być adekwatny do celów projektu. Realizacja projektu w partnerstwie powinna mieć swoje uzasadnienie merytoryczne – tzn. dzięki współpracy podmiotów powstanie efekt synergii i wartość dodana, niemożliwa do osiągnięcia w przypadku działań podejmowanych indywidualnie.⁴³

Część projektów konkursowych jest realizowana w partnerstwie i połączenie doświadczenia partnerów faktycznie ma potencjał synergii⁴⁴. Jednak na obecnym etapie wdrażania działania te nie są jeszcze na tyle zaawansowane, by efekt synergii można było wskazać.

Widać zatem, że w obecnym okresie programowania zaplanowano wiele ogólnych mechanizmów zapewniania komplementarności, dzięki czemu działania systemowe na poziomie krajowym uzupełniają się z działaniami skierowanymi do odbiorców indywidualnych.

Istotnym wymiarem komplementarności jest powiązanie projektów w zakresie merytorycznym. W obszarze edukacji można wskazać wiele projektów, gdzie widoczna jest komplementarność ich tematyki.

W Działaniu 2.10 PO WER projekty koncentrują się na rozwijaniu kompetencji kluczowych uczniów. Widoczny jest mechanizm rozwijania tych kompetencji poprzez działania ukierunkowane na poprawę jakości kształcenia. Wiąże się z tym poprawa warunków kształcenia, doskonalenie programów kształcenia, poprawa jakości kadry pedagogicznej, kadry wspierającej i kierowniczej, a także wzmocnienie zarządzania edukacją. Działania poszczególnych projektów

⁴³ Regulamin konkursu nr POWR.02.10.00-IP.02-00-007/17 Szkolenie i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów z zakresu kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy, nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia., <https://www.power.gov.pl/nabory/1-74/> s. 18. Podobnie inne regulaminy.

⁴⁴ Aczkolwiek trzeba mieć na uwadze, że formalny wymóg odnoszący się do zawierania partnerstw na etapie aplikowania ma pewne negatywne konsekwencje, należy więc rozróżniać partnerstwo zawierane z potrzeby merytorycznej od partnerstwa zawieranego dla uzyskania dofinansowania

są ze sobą powiązane, różne formy wsparcia mają wspierać się wzajemnie i oddziaływać na różne grupy odbiorców, co znacząco buduje potencjał synergii.

Widać to na przykładzie projektów z obszaru szkolenia i doradztwa dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły i organów prowadzących (typ operacji nr 1) oraz szkolenia i doradztwa dla kadry kierowniczej systemu oświaty (typ operacji nr 3): dyrektorów szkół, kadry JST oraz nadzoru pedagogicznego pod kątem kształtowania umiejętności przywódczych. Widać wyraźnie, że działania te zostały zaplanowane w taki sposób, by wzmocnić otoczenie instytucjonalne szkół i placówek i skoncentrować ich działania na wspólnym celu, jakim jest rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów.

Wysoka komplementarność widoczna jest też w przypadku opracowania i upowszechnienia narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną (typ operacji nr 4) oraz szkoleń i doradztwa dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego. Działania te mają nie tylko szeroko upowszechnić nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale też przygotować odpowiednie kadry do ich stosowania.

Również pozostałe typy operacji w Działaniu 2.10 dotyczące e-materiałów oraz programów nauczania wiążą się z innymi projektami, ponieważ wypracowane w nich produkty mają być wykorzystywane przez szkoły, przez uczniów i nauczycieli. Odpowiednio przygotowane kadry oświaty z różnych instytucji w wyniku projektów zwiększają swoją wiedzę i umiejętności związane z kształtowaniem kompetencji kluczowych. Następnie otrzymają gotowe i bezpłatne narzędzia oraz materiały, by wykorzystywać je w codziennej praktyce.

Duży potencjał synergii mają też projekty w obszarze integracji baz danych systemu oświaty (typ operacji nr 8 w Działaniu 2.10 PO WER). Z jednej strony będą wykorzystywane przez instytucje krajowe i regionalne do sprawnej realizacji polityki oświatowej, ale też będą wsparciem na poziomie lokalnym dla kadry kierowniczej oświaty, JST, dla nadzoru pedagogicznego oraz instytucji wspomagania.

Szczególnym przykładem komplementarności działań w systemie oświaty są Działania 2.11 i 2.13, które mają na celu tworzenie Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji oraz rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Tworzony system – jeśli zacznie działać – spowoduje rozwój bardziej innowacyjnego kształcenia na wszystkich etapach i będzie wzmocniał perspektywę koncentracji na wynikach, efektach. Służy to powszechnemu budowaniu przekonania, że nie wiedza uczniów liczy się najbardziej, ale to, co ze zdobytą wiedzą i umiejętnościami potrafią zrobić. Widać zatem wyraźne powiązanie tych projektów ze wszystkimi działaniami skierowanymi na kształcenie kompetencji kluczowych.

ZSK obejmuje też kwalifikacje rynkowe, uzyskiwane poza systemem kształcenia. System ma więc ogromny potencjał, by wzmocniać postawy uczenia się przez całe życie. Z jednej strony takie postawy mają być zapoczątkowane w szkołach, między innymi poprzez nacisk na rozwijanie kompetencji kluczowych. Z drugiej strony są rozwijane w Działaniu 2.14, którego celem jest zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie. Widać potencjał synergii ZSK i innych projektów, jednak należy podkreślić, że jest on bardzo odległy. Zbudowanie sprawnego, działającego ZSK wymaga czasu i wielu działań dotyczących samego systemu. Jednocześnie konieczne jest zmienianie świadomości społecznej i kształtowanie postaw, by zdobywać nowe kwalifikacje, a to również są procesy złożone i wymagające czasu.

W Działaniu 2.14 wsparcie w zakresie poradnictwa edukacyjno-zawodowego skonstruowano tak, by uzyskać efekt synergii. Wypracowano model poradnictwa, następnie przeszkolono trenerów, którzy teraz w sposób kaskadowy szkolą doradców. W opracowaniu są jeszcze multimedialne materiały wspierające doradztwo edukacyjno-zawodowe. Widać więc kompleksowy charakter wsparcia, gdzie nie tylko zwiększano wiedzę i umiejętności uczestników, ale też zapewniono narzędzia do realizacji działań.

Działanie 2.15, które zmierza do tego, by kształcenie i szkolenie zawodowe dostosować do potrzeb rynku pracy, rozwinąć współpracę przedstawicieli pracodawców i pracowników, a także uczelni ze szkołami zawodowymi należy ocenić jako spójną i kompleksową interwencję. Istnieje więc znaczący potencjał synergii. Zmodernizowanie podstaw programowych, uzupełnione o modele praktycznej nauki zawodu i e-zasoby do kształcenia zawodowego, o modele współpracy ze szkołami zawodowymi niewątpliwie dadzą większy łączny efekt niż suma poszczególnych działań. Jeśli dodać możliwość regularnego otrzymywania przez każdą szkołę informacji zwrotnej o efektach kształcenia, umożliwiającą dokonywanie korekt w programie działania szkoły, to otrzymujemy niemal idealny wzorzec synergii. Niemal idealny, bo oczywiście jej zaistnienie wymagać będzie spełnienia szeregu warunków, w tym przede wszystkim wysokiej jakości wypracowanych rozwiązań, ale też przygotowania szkół do absorpcji tych rozwiązań. W tym kontekście zauważalny staje się brak działań skierowanych do kadry szkół zawodowych. Szkolenia tej kadry, realizowane w ramach RPO siłą rzeczy nie uwzględniają wyników projektów PO WER, te ostatnie bowiem w większości znajdują się w początkowej fazie realizacji. Być może nawiązanie ściślejszej, roboczej współpracy pomiędzy IP MEN a IZ RPO, odpowiedzialnymi za wdrażanie projektów skierowanych do kadr kształcenia zawodowego mogłoby wzmocnić szansę na przyszły efekt synergii.

Oprócz wzajemnych powiązań projektów PO WER w obszarze edukacji można też wskazać **komplementarność tej interwencji oraz krajowej polityki edukacyjnej. Widoczna jest częściowa komplementarność między projektami PO WER i założeniami reformy oświaty.**

Reforma zmierza do tego, by zwiększyć dostęp szkół i nauczycieli do nowoczesnych narzędzi, w tym do szerokopasmowego internetu i tablic interaktywnych. Kładzie nacisk na podnoszenie kompetencji merytorycznych i metodycznych nauczycieli, doposażanie szkół w pomoce dydaktyczne oraz narzędzia TIK, a także wprowadzenie tutoringu jako docelowej metody pracy z uczniami. W tym obszarze reforma może więc być znaczącym wsparciem dla interwencji PO WER w systemie oświaty.

Reforma wprowadza też zmiany w szkolnictwie zawodowym. Wszystkie działania mają być skoncentrowane na tym, aby absolwenci tego typu szkół posiadali pełne kwalifikacje zawodowe potwierdzone stosownymi dokumentami wydanymi w wyniku złożonych egzaminów. Ponadto absolwent powinien zostać przygotowany do uzyskania niezbędnych dla przyszłego pracodawcy uprawnień lub kwalifikacji rynkowych albo osiąść w trakcie nauki dodatkowe umiejętności potrzebne na danym stanowisku pracy. W tym obszarze szczególnie widoczne jest wzajemne powiązanie z PO WER: reforma i interwencja mogą wzajemnie wzmacniać osiągnięte efekty.

Ustawowo zagwarantowano też, że system oświaty w zakresie kształcenia zawodowego wspierają pracodawcy, organizacje pracodawców, samorządy gospodarcze lub inne organizacje gospodarcze, stowarzyszenia lub samorządy zawodowe oraz sektorowe rady do spraw kompetencji. Tym samym zwiększa się szansa, by dzięki szkolnictwu zawodowemu, w którym

buduje się silne powiązanie z systemem kwalifikacji, był wzmocniany również ZSK, rozwijany w jednym z typów operacji PO WER.

Są to kluczowe obszary powiązań reformy i projektów PO WER, gdzie można spodziewać się efektu synergii. Wiele zależy jednak od sposobu wdrażania założeń reformy. Obecnie, w roku szkolnym 2018/2019, w systemie oświaty kumulują się problemy wynikające z wdrażania reformy (piszemy o nich w innym rozdziale), co może sprawić, że mimo licznych powiązań nie wystąpi efekt synergii lub będzie bardzo odległy w czasie.

Również główne **kierunki polityki oświatowej określone przez MEN na każdy rok szkolny wskazują na liczne powiązania z PO WER**. Akcentuje się rozwijanie kompetencji informatycznych nie tylko uczniów, ale też nauczycieli, na podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej oraz na kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów. Ważnym kierunkiem jest również rozwijanie współpracy szkół z pracodawcami oraz rozwój doradztwa zawodowego.

Tabela 4. Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa – zestawienie⁴⁵

2016/2017	2017/2018	2018/2019
Upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelnich wśród dzieci i młodzieży. Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach. Kształtowanie postaw. Wychowanie do wartości. Podniesienie jakości kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez angażowanie pracodawców w proces dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy. Przygotowanie do wdrożenia od roku szkolnego 2017/2018 nowej podstawy programowej.	Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej. Bezpieczeństwo w internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych. Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek. Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły. Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.	100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów. Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego. Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

Źródło: opracowanie własne

Powiązanie polityki krajowej z PO WER widać też w **programach rządowych**. Komplementarną interwencją jest rządowy program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lata 2017-2019 – „Aktywna tablica”. w ramach programu szkoły podstawowe są wyposażane w tablice interaktywne, projektory, głośniki czy interaktywne monitory dotykowe. Innym program to Ogólnopolska Sieć Edukacyjna. W jej ramach do końca 2020 roku ponad 30,5 tys. szkół w całej Polsce ma zostać podłączonych do szybkiego i bezpiecznego internetu o przepustowości minimum 100/100 Mb/s. Należy też wspomnieć o platformie epodreczniki.pl, utworzonej w ramach POKL, aktualnie modernizowanej z budżetu krajowego, która będzie gromadzić zasoby

⁴⁵ <https://www.gov.pl/web/edukacja/nadzor-pedagogiczny3>

edukacyjne. Mają się na niej znaleźć wszystkie materiały wypracowane w projektach PO WER i zasoby z portalu Scholaris (materiały wypracowane w ramach PO KL). O ile uda się zapewnić wysoką jakość platformy oraz intuicyjną, przyjazną dla użytkownika konstrukcję, należy się spodziewać efektu synergii.

Zdecydowanie widoczna jest komplementarność wielu projektów w PO WER oraz PO WER i krajowej polityki edukacyjnej. Widoczna jest też potencjalna synergia. Synergia nie zależy jednak tylko od odpowiedniego splotu działań w projekcie i ich efektów, które wzajemnie się uzupełniają i lepiej odpowiadają na potrzeby. Efekt synergii zależy też od identyfikacji czynników, które sprawiają, że efekt obszarów interwencji jest ostatecznie bardziej korzystny niż suma działań pojedynczych.

Na obecnym etapie wdrażania projektów w ramach PO WER można wskazać następujące czynniki, które przyczyniają się do powstania efektu synergii:

- **Uzupełnianie się w ramach całości programowej** – ten czynnik został zagwarantowany na etapie przygotowania PO WER i sam program zawiera mechanizmy, które mają to powodować (opisane powyżej). Tym samym zostały zapewnione ramy formalne prowadzonych działań.
- **Realizacja jednej spójnej wizji** – np. poprzez tworzenie bliskich sobie segmentów programowania – ten czynnik również jest ujęty w PO WER w formie celów interwencji i priorytetów inwestycyjnych. Można więc uznać, że ramy merytoryczne również zostały wyraźnie określone.

Dwa powyższe czynniki są zapewnione w badanej interwencji.

- **Równoczesna realizacja różnych działań** – w skali całego okresu programowania można uznać, że projekty PO WER są realizowane równocześnie, ponieważ mają kilkuletni horyzont czasowy. Widać też kaskadowy sposób ich wdrażania: najpierw realizowane są projekty pozakonkursowe (konceptyjne), a na ich podstawie – projekty konkursowe, w których te rozwiązania są upowszechniane na szerszą skalę. Projekty konkursowe PO WER zwykle w różnych województwach realizowane są w podobnym czasie i mają zbliżony czas realizacji. To potęguje skalę oddziaływania, ponieważ podobne wsparcie dociera do różnych środowisk.
- Czynnikiem zwiększającym szanse na synergii powinna być też równoczesna realizacja działań PO WER i RPO, bo dzięki temu odbiorcy indywidualni mogą korzystać w większym stopniu z rozwiązań systemowych, ogólnokrajowych. Nie zawsze jednak udaje się zachować współwystępowanie projektów PO WER i RPO: wtedy na przykład instytucje wspomagania i dyrektorzy szkół korzystają ze wsparcia krajowego, natomiast nauczyciele nie mają dostępu do wsparcia z RPO w tym samym obszarze.
- Dodatkowym problemem jest też fakt, że jeśli nawet niekiedy projekty krajowe i regionalne są realizowane w tym samym czasie, niektórzy odbiorcy wsparcia nie widzą, nie rozumieją, że uzupełniają się one i mogą się wzajemnie przyczynić do lepszych efektów dotyczących osób, ale też szkół/placówek oraz otoczenia. Z badania wynika, że potencjalni odbiorcy wsparcia nie rozumieją ogólnych założeń i identyfikują raczej pojedyncze szkolenia, zadania. Mają więc poczucie ich natłoku, co zniechęca do udziału, angażowania się.

Tutaj pojawia się zagrożenie, że mimo realizacji powiązanych ze sobą projektów komplementarnych, synergia nie zostanie osiągnięta. Dzieje się tak, gdy są przekraczane możliwości absorpcyjne odbiorców wsparcia. Obserwowane zjawisko przesylenia może

wynikać nie tylko z dostępnych jednocześnie różnych projektów PO WER, ale też z zadań, jakie zostały nałożone na szkoły i placówki w związku z wdrażaniem reformy oświaty.

- Komunikacja, współpraca między projektami i systemowa refleksja nad całością interwencji oraz bieżąca analiza komplementarności – to kolejny czynnik, od którego zależy efekt synergii. Wydaje się, że nie jest on uwzględniany przez instytucje realizujące projekty PO WER w obszarze edukacji. Problem ten dostrzeżono w raporcie z badania efektów III Priorytetu PO KL Wysoka jakość systemu oświaty (2015) i obecne badanie dowodzi, że nadal jest on aktualny.
- Komplementarność w projektach została zaplanowana na etapie ich tworzenia, ale w toku ich wdrażania za mało jest tej współpracy i dlatego uwagi ze wspomnianego raportu uznać należy za nadal aktualne. Warto organizować spotkania i uruchamiać refleksję wśród uczestników. Dobrą okazją są spotkania Grupy Sterującej (organizowane w MEN dla beneficjentów projektów pozakonkursowych). Spotkania te, przy odpowiednim prowadzeniu, powinny angażować uczestników do wspólnej dyskusji o celach całej interwencji i analizy powiązań między projektami, a nie skupiać się głównie na kwestiach związanych z wartościami wskaźników. Ich osiągnięcie jest ważne, bo od tego zależy wielkość alokacji, ale nie można zapominać o ciągłym poszukiwaniu tego, co łączy projekty.

Dobre efekty powinna przynieść również większa komplementarność działań PO WER i RPO w obszarze oświaty. Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju (Departament EFS) organizuje cykliczne spotkania grupy roboczej ds. edukacji, podczas których omawiane są bieżące tematy związane z wdrażaniem EFS w ramach RPO. W spotkaniach biorą udział przedstawiciele MEN (DEFS, departamenty merytoryczne). Warto, by spotkania te miały szerszy zakres i stanowiły okazję do podsumowania dotychczasowego wdrażania całej interwencji ze środków EFS w obszarze edukacji (a więc także tej wdrażanej przez MEN) i zwrócenia uwagi na działania, które mogą na siebie oddziaływać.

- Elastyczność i korygowanie wyjściowych założeń projektów – jest to kolejny czynnik w zapewnianiu komplementarności, ponieważ innowacyjne rozwiązania pojawiają się często w trakcie realizacji kolejnych faz projektu. Doświadczenia beneficjentów projektów PO WER dowodzą, że elastyczność jest bardzo istotna, potrzebna, ale zarazem trudna do zastosowania w praktyce. Uwarunkowania formalne projektów, sztywne zasady wdrażania i budżet *a priori* utrudniają komplementarność projektów.

Beneficjenci w projektach pozakonkursowych zwracają uwagę, że wiele się zmieniło względem początkowych założeń, a oni nie mogą zmienić zapisów we wnioskach np. tematów szkoleń, które były zaplanowane, formy zatrudnienia ekspertów, czy wielkości pozycji w budżecie: niektóre działania okazują się dużo bardziej kosztowne niż to początkowo zakładano, podczas gdy w innych pozycjach jest nadwyżka funduszy. Zgodnie z systemem realizacji przesunięcia są możliwe, jednak doświadczenia beneficjentów wskazują, że nie jest to łatwe.

W badaniu nie zidentyfikowano jednak skutecznych mechanizmów, które mogłyby zwiększać elastyczność projektów. Należy to natomiast potraktować jako podstawowe zagadnienie w planowaniu kolejnej perspektywy finansowej UE i dołożyć wszelkich starań, by zapisy w projektach miały charakter ramowy i dawały możliwość elastycznego reagowania na zmiany.

- Gotowość odbiorców do korzystania ze wsparcia i ich aktywność w poszukiwaniu dostępnych możliwości rozwoju – przy zakładanej komplementarności wsparcia PO WER

oraz powiązanych działaniach krajowych w systemie oświaty, niezbędna jest odpowiednia postawa odbiorców jako warunek zaistnienia efektu synergii. Liczne badania w systemie oświaty pokazują, że z różnych form wsparcia korzysta tylko część osób i instytucji do tego uprawnionych. W wypadku tej grupy można mówić nie tylko o komplementarności, ale też o kumulacji działań, w których biorą udział. Są to liderzy, osoby otwarte na nowości i aktywnie wykorzystujące zdobytą wiedzę, ale zarazem jednostki nieliczne w skali całego systemu oświaty. Wielkim wyzwaniem jest dotarcie do pozostałych potencjalnych odbiorców i włączenie ich do głównego nurtu zmian w systemie oświaty.

W tym kontekście interesującym przykładem efektu synergii i zarazem dobrej praktyki jest skupienie aktywnego środowiska oświatowego na poziomie lokalnym. Samorządy, które brały udział w pilotażowym projekcie ORE, zainicjowały szereg zmian w lokalnej oświacie. Wprowadziły między innymi partycypacyjne tworzenie strategii rozwoju oświaty, zorganizowanie wspomagania procesowego i sieci współpracy wśród nauczycieli. Jednocześnie starają się korzystać z rozwiązań innych projektów z PO WER czy RPO. Nie bez znaczenia jest też fakt, że samorządy te często korzystały ze wsparcia w PO KL. To potwierdza, że zaistnienie efektu synergii wymaga czasu.

Efektom tego typu zmian wywołanych dzięki udziałowi w projektach jest nie tylko wprowadzenie nowoczesnych mechanizmów zarządzania oświatą, ale integracja środowiska wokół wspólnie ustalonych celów: zaczęliśmy mówić jednym głosem. Wiele jednak, jak przyznają sami badani, zależy w tym wypadku od lokalnych liderów, którzy rozumieją potrzeby, problemy oświaty i szukają sposobów na ich rozwiązanie.

W PO WER wbudowane są mechanizmy służące komplementarności działań dla osiągnięcia wspólnych celów Programu. **Projekty realizowane w ramach działań wdrażanych przez MEN są komplementarne**, widoczne jest, że na etapie ich projektowania dążono do tego, by były spójne, a ich efekty uzupełniały się wzajemnie. Poziom krajowy interwencji uzupełniany jest przez działania na poziomie regionów. Dzięki temu zmiany systemowe mają szansę być powiązane ze wsparciem skierowanym do odbiorców indywidualnych. Są też obszary, gdzie widać komplementarność PO WER z krajową polityką oświatową. Należy więc spodziewać się efektów synergii, pod warunkiem, że włączane będą czynniki temu sprzyjające.

4. Problemy z realizacją założonego wsparcia

Pytania badawcze:

- *W jakich obszarach występują największe problemy/trudności z realizacją założonych kierunków, obszarów i form wsparcia, sformułowanych na etapie programowania? Z czego one wynikają?*

Na wstępie konieczne jest zastrzeżenie, że na temat problemów i barier wdrażania poszczególnych Działań piszemy w rozdziałach opisujących Działania. W tym miejscu koncentrujemy się na problemach ogólnych, wspólnych dla wszystkich Działań (choć niekoniecznie dla wszystkich typów projektów).

Pierwsza grupa problemów i barier wdrażania obejmuje **czynniki kontekstowe**. Nie wynikają one bezpośrednio ze specyfiki projektów PO WER, są wobec nich zewnętrzne, ale mają wpływ na ich realizację.

- Z punktu widzenia szkół, a zwłaszcza pracujących w nich nauczycieli, wsparcie jest zbyt intensywne. Oferta wsparcia jest zróżnicowana, ale problemem nie jest treść i jakość oferty, lecz jej obszerność w krótkim czasie: projekty z PO WER zaczynają się nakładać na projekty realizowane w Regionalnych Programach Operacyjnych, ponadto do szkół trafiają różne inne oferty od systemowych i rynkowych instytucji wspomagania. Potencjalni uczestnicy nie są w stanie skorzystać ze wszystkich interesujących ich ofert. W efekcie mamy do czynienia z powtórzeniem się sytuacji, jaka miała miejsce we wdrażaniu Priorytetu III PO KL, gdzie projekty rywalizowały o uczestników. Liczba potencjalnych uczestników jest ograniczona, biorąc pod uwagę dwa minimalne warunki – musi być uprawniony do skorzystania ze wsparcia zgodnie zapisami programowymi oraz musi chcieć z niego skorzystać.
- Istotnym kontekstem, który oddziałuje na gotowość pracowników systemu oświaty do skorzystania z oferty projektów jest reforma rozpoczęta w 2016 roku. Dyrektorzy i nauczyciele skupiają się na bieżących zadaniach z niej wynikających. W związku z tym mają mniejszą gotowość do udziału w szkoleniach i innych formach wsparcia.
- Reforma kształcenia zawodowego spowodowała konieczność opóźnienia uruchomienia części form wsparcia w ramach Działania 2.15 i rezygnacji z niektórych z nich.
- Nie bez znaczenia dla skutecznego wdrażania projektów pozostaje fakt, że w 2018 roku odbywały się wybory samorządowe. Wielu samorządowców – zarówno tych na szczeblach decyzyjnych, których losy wprost decydowały się w wyborach, jak i pracowników samorządów, których ścieżka zawodowa także pośrednio mogła być uzależniona od wyników wyborów, skupiało się na kampanii wyborczej. Badanie pokazuje przy tym, że kwestie edukacji wciąż nie stanowią priorytetu w polityce wielu samorządów:

Zarządzanie oświatą bywa traktowane jako zło konieczne. (TDI, JST)

- Dodatkowym utrudnieniem z punktu widzenia samorządów również była reforma oświaty, za wdrożenie której odpowiadają w znacznym stopniu JST jako organy prowadzące szkoły. Dynamiczne zmiany prawa oświatowego i konieczność dostosowania lokalnej oświaty do zmienionych warunków w jakimś stopniu wpłynęły na motywację do udziału w projektach skierowanych do JST.
- Kolejny problem odnosi się do regulacji prawnych: ich braku w momencie programowania (w projekcie ZSK –założenia nie mogły uwzględniać nieznanego w tym momencie stanu prawnego) lub trudności w interpretacji prawa oświatowego. Na przykład rozporządzenie MEN w sprawie dofinansowania doskonalenia nauczycieli zostało zinterpretowane tak, że szkoły i placówki mogą korzystać tylko ze wsparcia instytucji, a nie z trenerów oświaty. MEN musiało przekazać beneficjentom konkursowym stosowne wyjaśnienie w lutym 2019 roku. Jest to często problem wskazywany między innymi przez organy prowadzące i dyrektorów szkół. Kuratoria oświaty nie zawsze są w stanie pomóc w wyjaśnieniu przepisów prawa, do których szkoły i placówki mają się stosować, ponieważ prawo to zmienia się, podobnie jak i wiele obszarów systemu oświaty. W związku z tym postulowane jest wsparcie dla kuratoriów oświaty w tym zakresie. Być może też warto wprowadzić specjalizację poszczególnych kuratoriów w „obsłudze”

różnych obszarów prawa oświatowego. Zwiększyłyby to efektywność działań i z pewnością byłoby odpowiedzią na problemy systemu oświaty⁴⁶.

Druga grupa problemów jest zakorzeniona w samych projektach i warunkach konkursowych.

- Zniechęcający dla części wnioskodawców był stosowany w wielu konkursach wymóg składania wniosków w ramach formalnego partnerstwa – ze szkołami wyższymi czy innymi instytucjami. Zawieranie partnerstw projektowych z jednej strony obwarowane jest wieloma formalnymi wymogami, z drugiej – wymaga żmudnego dogadywania się co do istoty przedsięwzięcia i podejścia do jego realizacji, przełamywania barier formalnych wynikających z różnych reżimów prawnych i różnych kultur obowiązujących w różnych typach instytucji.
- Wysokie wartości części projektów (zgodne z założeniami IOK) stawiają przed beneficjentami wymóg złożenia zabezpieczenia umowy w formie gwarancji bankowej lub ubezpieczeniowej, co dla części z nich stanowi trudny do spełnienia warunek i prowadzi do rezygnacji z zawarcia umowy.
- Wysoko ustawiona poprzeczka w kryteriach rekrutacji uczestników do projektów konkursowych. W projektach dla JST założono, że uczestnikiem może być wójt/burmistrz lub jego zastępca, co w praktyce okazało się bardzo trudne do spełnienia. Dlatego z czasem rozszerzono grupę docelową o kierowników referatu/wydziału oświaty z danej gminy.

W projektach pozakonkursowych, gdzie przygotowywane były założenia konkursów i prowadzony był pilotaż, brali zazwyczaj udział uczestnicy wyróżniający się zaangażowaniem i postawami liderскими w swoich środowiskach, posiadający też dużą wiedzę i doświadczenie⁴⁷. Do tego zapewniono kadrę trenerską o wysokich kwalifikacjach. Na podstawie tych doświadczeń został opracowany model wdrażania projektów konkursowych, który jednak okazywał się zbyt ambitny do możliwości przeciętnych odbiorców i trenerów (z mniejszym doświadczeniem, wiedzą i motywacją). To spowodowało problemy z rekrutacją w niektórych projektach konkursowych i konieczność obniżania wymagań w kolejnych edycjach konkursów.

- Dwa typy projektów z dwóch różnych Działań (szkoły ćwiczeń i LOWE) natrafiają na problem braku przygotowania nauczycieli szkół podstawowych do nauczania dorosłych i niechęci do przełamywania tej bariery.
- Duża liczba obciążeń biurokratycznych w projektach konkursowych. Zgodnie z zaleceniem KE w obecnym okresie programowania obciążenia biurokratyczne miały być zmniejszone. W wyniku tego zaniechano wydania podręcznika dla beneficjentów obecnej perspektywy finansowej, tak aby poszczególne IP mogły same formułować wymogi dotyczące sprawozdawczości. Mechanizm ten jednak sprawił, że beneficjenci otrzymują różne komunikaty w czasie kontroli projektów, i w sytuacji niepewności na wszelki

⁴⁶ Tego typu rozwiązanie zostało wprowadzone w resorcie finansów, gdzie powołano Krajową Informację Skarbową (<http://www.kis.gov.pl/dzialalnosc/przedmiot-dzialalnosci-i-kompetencje>). Specjaliści w niej zatrudnieni pomagają podatnikom w prowadzeniu [działalności gospodarczej](#), ponieważ wiele przepisów jest trudnych w interpretacji i wymaga wyjaśnienia. Jest to sytuacja podobna do systemu oświaty.

⁴⁷ Jest to prawdopodobnie „efekt św. Mateusza”, nazywany inaczej „efektem skumulowanej przewagi” - zjawisko obserwowalne w wielu dziedzinach życia społecznego. Osoby, podmioty (w tym wypadku gminy) posiadające wysoki potencjał rozwojowy, są bardziej zainteresowane wsparciem, choć w zasadzie go nie potrzebują. Natomiast podmioty, które mogłyby wiele skorzystać ze wsparcia, nie są nim zainteresowane.

wypadek „produkują” różne dokumenty, aby zabezpieczyć się przed negatywnymi skutkami kontroli. Mają przy tym poczucie straty czasu i zniechęcenia wobec udziału w projektach unijnych.

- Wadliwe lub przeszacowane wskaźniki w niektórych projektach, co powoduje, że działania zamiast koncentrować się na jak najwyższej jakości i racjonalności w osiąganiu celów, skupiają się na wypracowaniu wskaźnika (szczegółowe informacje na ten temat znajdują się w dalszej części raportu).

Podsumowując można stwierdzić, że główne problemy z realizacją wsparcia PO WER w systemie oświaty mają miejsce tam, gdzie wsparcie PO WER jest kierowane bezpośrednio do osób: nauczycieli, dyrektorów, przedstawicieli samorządów. Tam bowiem zainteresowanie odbiorców jest znacznie mniejsze niż zakładano, co wynika z realizacji bieżących zadań. Innego typu bariera ma miejsce w obszarze kształcenia zawodowego, gdzie reforma wymusiła opóźnienie wdrażania i korektę zaplanowanych w PO WER inicjatyw. W odniesieniu do ZSK problemem są zmiany prawne, jakie nastąpiły od momentu programowania i przeszacowany wskaźnik rezultatu (informacje na ten temat znajdują się w rozdziale dotyczącym wskaźników).

5. Spójność i komplementarność poziomu regionalnego i krajowego

Pytanie badawcze:

- **Na ile wsparcie z EFS w zakresie PO WER oraz Regionalnych Programów Operacyjnych 2014-2020 jest spójne (czy działania na poziomie krajowym i regionalnym są komplementarne)?**

Zgodnie z założeniami interwencji funduszy strukturalnych w okresie 2014-2020, zawartymi w Umowie Partnerstwa, wsparcie w obszarze CT 10 odbywa się zarówno na szczeblu krajowym, jak i regionalnym, przy czym dotyczy to wszystkich trzech Priorytetów Inwestycyjnych, dotyczących edukacji i kształcenia ustawicznego. W UP zapisano, że:

W realizację działań zaangażowany będzie przede wszystkim EFS. Na poziomie krajowym realizowane będą działania związane z poprawą ram funkcjonowania polityki edukacyjnej, szkolnictwa wyższego (w tym indywidualne wsparcie osób) oraz uczenia się przez całe życie.

Na poziomie regionalnym wsparcie kierowane jest do indywidualnych osób uczestniczących w procesie kształcenia i chcących podnieść swoje kwalifikacje (od poziomu edukacji przedszkolnej po kształcenie pomaturalne oraz kształcenie ustawiczne formalne i pozaformalne), a także do szkół i placówek oświatowych uczestniczących w kształceniu, ich uczniów i słuchaczy oraz nauczycieli. Działania finansowane z EFRR będą podejmowane tylko z poziomu regionalnego⁴⁸.

W SzOOP PO WER podkreślono znaczenie uzupełniania się interwencji realizowanych na poziomie centralnym, jak i w regionach.

W dalszej analizie pominięto interwencję z EFRR, jako specyficzną dla poziomu regionów. Analizę przeprowadzono osobno dla każdego PI, a w jego ramach – dla poszczególnych szczebli edukacji.

PI 10(i)

Celem głównym Priorytetu inwestycyjnego 10(i) PO WER jest ograniczenie i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej oraz zapewnianie równego dostępu do dobrej jakości wczesnej edukacji elementarnej oraz kształcenia podstawowego, gimnazjalnego

⁴⁸ Umowa..., op.cit, str. 197

i ponadgimnazjalnego, z uwzględnieniem formalnych, nieformalnych i pozaformalnych ścieżek kształcenia umożliwiających ponowne podjęcie kształcenia i szkolenia.

Oba cele szczegółowe tego priorytetu mają charakter systemowy. Działania realizowane na poziomie krajowym w ramach priorytetu mają przyczynić się do dalszego rozwijania instytucji edukacyjnych różnych szczebli zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym.

Po pierwsze działania mają służyć poprawie funkcjonowania i zwiększeniu wykorzystania systemu wspomagania szkół do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy. Instytucje i podmioty, które łącznie tworzą system wspomagania szkół – między innymi poradni psychologiczno-pedagogicznych, organów prowadzących czy trenerów – są przygotowywane do tego, by wspierać szkoły, by lepiej kształciły w zakresie ICT, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, języków obcych, a także nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Po drugie, w ramach PI 10(i) są też prowadzone działania, które mają zwiększyć stopień i skalę wykorzystania przez szkoły i placówki nowoczesnych zasobów czy metod pracy, tak by również w ten sposób podnosić jakość nauczania ogólnego w zakresie wspomnianych wyżej kompetencji kluczowych.

Wsparcie z EFS w PO WER jest skierowane do instytucji systemu oświaty i ma przyczynić się do wszechstronnego wzmocnienia ich potencjału, a przez to do jak najlepszej odpowiedzi na zdiagnozowane potrzeby i problemy. Natomiast regionalne programy operacyjne (RPO) w zakresie analizowanego PI są skierowane do przedszkoli, szkół i placówek oraz do nauczycieli, uczniów (dzieci i młodzieży) i rodziców. Zatem już na podstawie porównania grup odbiorców obu interwencji widać, że uzupełniają się one wzajemnie.

W niemal wszystkich województwach określono dwa następujące cele szczegółowe PI 10 (i) i w większości RPO cele te zapisano dość ogólnie:

- Zwiększenie udziału dzieci w wieku przedszkolnym w wysokiej jakości edukacji przedszkolnej.
- Podniesienie u uczniów kompetencji kluczowych, właściwych postaw i umiejętności niezbędnych na rynku pracy, oraz rozwój indywidualnego podejścia do ucznia, szczególnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W celu pierwszym zawierają się różnego rodzaju działania związane z upowszechnianiem edukacji przedszkolnej, co w znacznym stopniu jest kontynuacją działań z poprzednich okresów programowania EFS, ale ze szczególnym naciskiem na działania włączające odbiorców o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z niepełnosprawnością. w tym obszarze zaprogramowano również działania, które mają służyć podnoszeniu jakości edukacji przedszkolnej. Są to między innymi dodatkowe zajęcia edukacyjne i specjalistyczne, które nie tylko mają się przyczynić do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, ale też na wczesnym etapie pomogą diagnozować deficyty oraz specjalne potrzeby, np. dzieci z niepełnosprawnościami i w kompleksowy sposób odpowiadać na nie. Różnorodne formy wsparcia, jakim Regionalne Programy Operacyjne obejmują etap edukacji przedszkolnej mają na celu kształtowanie kompetencji kluczowych dzieci, takich jak m.in. nauka języków obcych, programowania, kompetencji społecznych, matematycznych itp. oraz uniwersalnych umiejętności, dostosowanych do wieku i możliwości tej grupy odbiorców.

Wyniki licznych badań⁴⁹ wskazują, że efekty programów wspierających edukację przedszkolną i wczesnoszkolną są długoterminowe i przyczyniają się do szerokiego zakresu pozytywnych zmian społeczno-ekonomicznych w postaci wyższego poziomu zatrudnienia, wyższego poziomu wykształcenia, niższego poziomu ubóstwa. Szczególnie wysoki poziom efektywności takich działań obserwowany jest w przypadku grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, w tym w szczególności na obszarach wiejskich. W tym kontekście należy także zwrócić uwagę na fakt, iż istotną barierą w korzystaniu z prawa do edukacji na poziomie przedszkolnym (nieobligatoryjnym) jest również niepełnosprawność⁵⁰. Ze względu na długoterminowe efekty (większe szanse na prawidłową socjalizację, a tym samym na podjęcie w przyszłości pracy i samodzielnego życia), jak też stymulujący i prorozwojowy charakter samej edukacji przedszkolnej oraz ze względu na umożliwienie podjęcia pracy/powrotu do pracy przez rodziców (zwłaszcza matki), którzy należą do kategorii rodzin zagrożonych wykluczeniem, należy wykorzystać fundusze w celu zwiększenia dostępu tych dzieci do wczesnej edukacji. W związku z tym należy pozytywnie ocenić programowanie RPO w tym zakresie jako wsparcie dla interwencji PO WER.

Wszystkie zaplanowane w drugim celu szczegółowym RPO powiązane z PI 10(i) działania odnoszą się do szkół podstawowych i ponadpodstawowych prowadzących kształcenie ogólne, a także bezpośrednio do nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Należy więc podkreślić, że wsparcie zaplanowane w RPO ma charakter kompleksowy, bo obejmuje nie tylko szkoły i placówki, ale też kluczowe grupy odbiorców systemu oświaty.

Zakres wsparcia w drugim celu szczegółowym na poziomie regionów jest bardzo szeroki, a główne obszary wsparcia uzupełniają się wzajemnie: różnego rodzaju zajęcia dla uczniów (grupowe i indywidualne) oraz szkolenia dla nauczycieli są uzupełniane wsparciem szkół i placówek w formie zakupu wyposażenia i finansowania dodatkowych zajęć.

Ważnym wymiarem wsparcia RPO jest także indywidualizacja pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi na wszystkich etapach kształcenia.

W planach wszystkich województw uwzględniono różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne skierowane do uczniów. Najczęściej są one wskazywane ogólnie, jak na przykład w RPO województwa wielkopolskiego:

- projekty edukacyjne,
- dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze służące indywidualnemu wyrównywaniu dysproporcji edukacyjnych w trakcie procesu kształcenia dla uczniów mających trudności w spełnianiu wymagań edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego,
- różne formy rozwijające uzdolnienia,
- kółka zainteresowań, warsztaty, laboratoria dla uczniów.

⁴⁹ Starting Strong V Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, OECD 2017
<http://www.oecd.org/education/school/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>
<https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf>

Heckman J. J., Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy, 2012
<https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>

⁵⁰ „Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego, utworzonych lub wspartych ze środków finansowych EFS w ramach poddziałania 9.1.1 PO KL”, badanie zrealizowane przez Ośrodek Ewaluacji na zlecenie MRR, Warszawa 2012

W niektórych programach są też zapisy szczegółowe, na przykład w RPO województw kujawsko-pomorskiego i lubelskiego zaplanowano zajęcia z języka polskiego dla dzieci i rodzin wracających z zagranicy, natomiast w województwie podkarpackim – zajęcia szachowe, gry symulacyjne, itp.

Dodatkowo regionalne programy operacyjne umożliwiają uczniom skorzystanie z doradztwa edukacyjno-zawodowego i psychologiczno-pedagogicznego albo staży. Często formą wsparcia są też stypendia dla uczniów zdolnych oraz dla tych, którzy pochodzą z rodzin o niskich dochodach. Jedynie RPO województwa łódzkiego nie przewiduje tego typu wsparcia dla uczniów zdolnych. Natomiast dla odmiany RPO województwa małopolskiego i mazowieckiego uwzględnia wachlarz działań skierowanych na wsparcie uczniów zdolnych. Nie tylko jest regionalny program stypendialny dla uczniów szczególnie uzdolnionych, ale też koordynacja w regionie realizacji działań związanych ze wsparciem uczniów zdolnych (w formie projektu pozakonkursowego) oraz rozwój uzdolnień oraz pogłębianie zainteresowań i aktywności edukacyjnej uczniów.

Kolejną grupą odbiorców wsparcia zaplanowanego w RPO są nauczyciele. RPO umożliwiają im doskonalenie umiejętności i kompetencji, tak by dzięki nowym metodom pracy mogli przyczynić się do kształtowania i rozwijania u uczniów kompetencji kluczowych i/lub umiejętności uniwersalnych. Kursy, szkolenia i studia podyplomowe dla nauczycieli mają też lepiej przygotować ich do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Znaczącą formą wsparcia adresowanego do nauczycieli są też sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli. Jest to forma wsparcia wypracowana w poprzednim okresie programowania w ramach projektu systemowego ORE. Obecnie wiele regionów zakłada rozwijanie istniejących już sieci oraz tworzenie nowych.

Kolejnym odbiorcą wsparcia w RPO są szkoły i placówki, które mogą poprawiać infrastrukturę oraz wzbogacać swoje wyposażenie. RPO dają szkołom następujące możliwości w tym zakresie:

- zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz narzędzi TIK niezbędnych do realizacji programów nauczania w zakresie kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych niezbędnych na rynku pracy,
- wyposażenie pracowni szkolnych w narzędzia do nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematycznych,
- doposażenie w materiały, pomoce dydaktyczne i specjalistyczny sprzęt do rozpoznawania potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i wspomagania rozwoju, a także prowadzenia terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Podkreśla się zatem wyposażenie pracowni dla przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, ponieważ jest to niezbędne do prowadzenia procesu nauczania opartego na metodzie eksperymentu. Wyraźnie zaznacza się w RPO dążenie większości regionów, by w szkołach i placówkach były warunki dla nauczania opartego na metodzie eksperymentu, dla korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz dla rozpoznawania potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych oraz wspomagania rozwoju i prowadzenia terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto tu zaznaczyć, że w wielu RPO podkreśla się wymóg, by materiały i sprzęt były zgodne z koncepcją uniwersalnego projektowania, a tym samym by odpowiadały potrzebom uczniów z niepełnosprawnością.

Dodatkowo programy operacyjne umożliwiają zakup infrastruktury oraz dostosowanie lub prace remontowo-wykończeniowe budynków i pomieszczeń, jeśli jest to potrzebne w związku z powyższymi działaniami.

Ważnym wymiarem podnoszenia jakości systemu oświaty na poziomie regionalnym są działania służące silniejszemu powiązaniu szkoły z jej otoczeniem zewnętrznym w różnych obszarach jej działania. Część województw w swoich programach podkreśla konieczność rozwijania współpracy całego środowiska, w jakim funkcjonuje szkoła, po to by skuteczniej osiągać cele programów regionalnych, a tym samym cele całego priorytetu. W województwie wielkopolskim RPO przewiduje wsparcie zintegrowanych przedsięwzięć instytucji publicznych i niepublicznych funkcjonujących w otoczeniu szkół i wymienia je: instytucje pomocy i integracji społecznej, organizacje pozarządowe, podmioty ekonomii społecznej, jednostki sektora publicznego działające w zakresie bezpieczeństwa i ochrony życia. Zakładana współpraca i zaangażowanie społeczności szkolnej i lokalnej ma na celu przeciwdziałanie wczesnemu opuszczaniu systemu oświaty przez ucznia i tworzeniu bezpiecznego środowiska nauczania.

W województwie mazowieckim wskazuje się na konieczność współpracy szkoły na rzecz rozwiązywania problemów uczniów ze specjalnymi potrzebami i/lub z niepełnosprawnością. Dlatego wskazywana jest współpraca ze specjalistycznymi jednostkami, np.: szkołami lub ośrodkami kształcącymi dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Natomiast w odniesieniu do uczniów mających trudności w spełnianiu wymagań edukacyjnych RPO tego województwa zakłada nawiązywanie współpracy szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym z przedsiębiorcami, zrzeszeniami przedsiębiorców.

Szeroko zakres współpracy został zaplanowany w województwie pomorskim. Tu kładzie się nacisk nie tylko na współpracę szkół z otoczeniem oraz z instytucjami wspomagania, ale też na konieczność rozwoju wielosektorowego dialogu edukacyjnego, w szczególności z udziałem pracodawców, przedsiębiorców oraz uczelni.

Analiza regionalnych programów operacyjnych pozwala stwierdzić, że **działania zaplanowane w PI 10(i) RPO w zakresie dwóch powyżej omawianych celów szczegółowych oraz PO WER są w dużej mierze komplementarne**. Wsparcie w regionach jest uzupełnieniem działań systemowych realizowanych na poziomie krajowym. Widać to na przykładzie grup docelowych, gdyż w PO WER wsparciem objęte są instytucje wspomagania i kadra kierownicza systemu oświaty, a w RPO – nauczyciele. Widoczna jest też komplementarność w zakresie tematycznym, ponieważ analogiczny zakres kompetencji wspierany jest zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym. Ponadto widoczne jest dążenie RPO do tego, by wykorzystywane były zasoby, mechanizmy i narzędzia wypracowane w PO WER (e-podręczniki, sieci współpracy itp.). Powiązanie to widać na przykład w RPO województwa mazowieckiego i podkarpackiego. W części województw zaprogramowano też wykorzystanie doświadczeń i zasobów wypracowanych we wcześniejszym okresie programowania EFS (2007-2013). Dotyczy to rozwijania istniejących sieci samokształcenia i rozwoju nauczycieli oraz tworzenie nowych sieci na bazie istniejącego modelu, a także wykorzystywanie innowacji pedagogicznych. W mazowieckim RPO można też wskazać powiązanie z programem rządowym, ponieważ RPO zakłada wspieranie szkół w administrowaniu wewnętrzną infrastrukturą sieciowo-usługową szkoły lub placówki systemu oświaty (komputerową i bezprzewodową), co z kolei łączy się z działaniami MEN w zakresie cyfryzacji szkół.

PI 10(iii)

W obszarze PI 10(iii) jednoznacznie systemowy zakres mają trzy pierwsze cele: dwa pierwsze odnoszą się do budowanego ZSK, cel trzeci do sektorowych prognoz zapotrzebowania na kwalifikacje. Pozostałe dwa cele nie są sformułowane jednoznacznie i dopiero analiza typów projektów wyjaśnia, że także odnoszą się do rozwiązań systemowych: w przypadku celu czwartego chodzi o zwiększenie oferty pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się dorosłych poprzez m.in. opracowanie modelowych programów kwalifikacyjnych kursów zawodowych, opracowanie modelowych programów kursów umiejętności zawodowych, opracowanie przykładowych programów kursów kompetencji ogólnych oraz opracowanie kursów multimedialnych umożliwiających prowadzenie części teoretycznej kursów dla osób dorosłych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, wypracowanie, przetestowanie i upowszechnienie nowego modelu zwiększania dostępu do uczenia się przez całe życie (przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji we współpracy z organem prowadzącym i społecznością lokalną), zaś w przypadku celu piątego chodzi o rozwój doradztwa edukacyjno-zawodowego (wypracowanie ramowych programów i rozwiązań organizacyjnych w tym zakresie i przygotowanie kadry doradców edukacyjno-zawodowych do wdrożenia wypracowanych rozwiązań oraz przygotowanie i udostępnienie multimedialnych zasobów wspierających proces doradztwa dla wszystkich grup wiekowych).

Cele Regionalnych Programów Operacyjnych w zakresie analizowanego PI formułowane są różnie, jednak generalnie wszystkie dotyczą zwiększania kompetencji osób dorosłych w zakresie ICT i języków obcych, zgodnie z założeniami przyjętymi na etapie programowania. Podkreśla się przy tym priorytetowe traktowanie osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy – jeśli nie w samym zapisie celu, to w ramach definiowania grup docelowych wsparcia. Przez osoby znajdujące się w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy rozumie się przede wszystkim osoby o niskich kwalifikacjach i osoby w wielu 50 lat i więcej, a niekiedy także kobiety, osoby z niepełnosprawnościami, osoby długotrwale bezrobotne i mieszkańców terenów wiejskich. w każdym przypadku podkreśla się, że osoby te muszą chcieć skorzystać ze wsparcia z własnej inicjatywy (w odróżnieniu od podnoszenia kwalifikacji ze skierowania pracodawcy, oferowanego w ramach PI8v nie wyklucza to jednak udziału osób pracujących). Wiek osób uprawnionych do wsparcia także jest różnie definiowany w poszczególnych RPO: dolna granica to 18 i więcej lub – częściej – 25 i więcej lat, podczas gdy górna granica to zawsze wiek emerytalny.

Jedynie w przypadku województw podkarpackiego, śląskiego, świętokrzyskiego, warmińsko-mazurskiego i zachodniopomorskiego przewidziano możliwość realizacji projektów obejmujących walidację i certyfikację kompetencji uzyskanych poza projektem w zakresie TIK i języków obcych. Z kolei w województwach opolskim i podlaskim dopuszczono realizację projektów zakładających poradnictwo edukacyjno-zawodowe skierowane do osób dorosłych w zakresie diagnozy potrzeb oraz wyboru kierunku i rodzaju edukacji ustawicznej w kontekście potrzeb regionalnego lub lokalnego rynku pracy.

W świetle powyższego można stwierdzić, że wsparcie z EFS w zakresie PO WER oraz RPO jest spójne i komplementarne w sposób zgodny z przyjętymi założeniami. Oznacza to, że na poziomie regionalnym realizowane są projekty służące bieżącym celom, zaś na szczeblu krajowym przygotowywane są rozwiązania, które w niedalekiej przyszłości wejdą do systemu prawnego lub będą stanowić wskazówki dla działania instytucji edukacyjnych, a których celem jest zwiększenie efektywności systemu kształcenia ustawicznego. Działania planowane w ramach RPO generalnie nie są więc zależne od realizacji interwencji w ramach PO WER. Nie są też z nią sprzeczne, a ich

efekty będą służyć uczestnikom projektów niezależnie od tego, w jakim kierunku pójdą nowe rozwiązania.

PI 10(iv)

Cele interwencji PO WER w obszarze PI 10(iv) zdecydowanie wskazują na systemowy charakter projektów służących realizacji tych celów.

Na poziomie regionalnym w części województw wskazano cele odnoszące się do zwiększenia efektywności i jakości kształcenia zawodowego, dostosowania systemów kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy – co mogłoby sugerować poszukiwanie rozwiązań systemowych; lub wprost – podniesienie kompetencji uczniów. W części województw dodatkowo osobno wskazano cele odnoszące się do kształcenia dorosłych, przy czym w każdym przypadku miały one charakter praktyczny: zwiększanie umiejętności zawodowych osób dorosłych lub uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji przez osoby dorosłe. Konsekwentnie w tych województwach wsparcie dla dorosłych oferowane jest w odrębnych działaniach, co jednak nie zmienia jego istoty.

Analiza możliwych do realizacji typów projektów⁵¹ wskazuje na zdecydowanie praktyczny, usługowy charakter oferowanego wsparcia, a tym samym – osiągnięcia postawionych celów. Odbiorcami wsparcia są uczniowie i słuchacze szkół i placówek, same szkoły i placówki kształcenia zawodowego oraz nauczyciele kształcenia zawodowego oraz instruktorzy praktycznej nauki zawodu.

W przypadku uczniów szkół i placówek wsparcie skierowane jest przede wszystkim na:

- staże i praktyki zawodowe,
- dodatkowe zajęcia specjalistyczne realizowane we współpracy z podmiotami z otoczenia społeczno-gospodarczego szkół lub placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe, umożliwiające uczniom i słuchaczom uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy i umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych,
- kursy przygotowawcze do egzaminów maturalnych, kursy przygotowawcze na studia we współpracy ze szkołami wyższymi oraz kursy i szkolenia przygotowujące do kwalifikacyjnych egzaminów czeladniczych i mistrzowskich,
- wsparcie uczniów lub słuchaczy w zakresie zdobywania dodatkowych uprawnień zwiększających ich szanse na rynku pracy,
- kompleksowe programy kształcenia praktycznego organizowane w miejscu pracy,
- kształtowanie i rozwijanie u uczniów lub słuchaczy kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy,
- programy walidacji i certyfikacji efektów uczenia się zdobytych w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej oraz kształcenia nieformalnego, prowadzące do zdobycia kwalifikacji zawodowych, w tym również kwalifikacji mistrza i czeladnika w zawodzie,
- zajęcia prowadzone w szkołach wyższych, w tym w zajęciach laboratoryjnych, kołach lub obozach naukowych.

Dostępna jest również pomoc stypendialna dla uczniów szczególnie uzdolnionych w zakresie przedmiotów zawodowych i przedmiotów rozwijających kompetencje kluczowe i umiejętności uniwersalne.

⁵¹ Co ważne – wsparcie jest zasadniczo bliźniacze we wszystkich RPO.

Inna grupa działań skierowana jest na poprawę oferty szkół i placówek kształcenia zawodowego. Są to działania obejmujące m.in.:

- udział przedsiębiorców w identyfikacji i prognozowaniu potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy,
- tworzenie klas patronackich w szkołach,
- tworzenie nowej oferty edukacyjnej, w tym wprowadzenie kształcenia w nowych zawodach i na nowych kierunkach w odpowiedzi na zbadane zapotrzebowanie rynku pracy,
- modyfikację programów nauczania w poszczególnych zawodach i na kierunkach już istniejących,
- wdrożenie nowych, innowacyjnych form nauczania zawodowego,
- włączenie pracodawców w system egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe;
- modernizację oferty kształcenia zawodowego i dostosowanie jej do potrzeb regionalnego rynku pracy, w szczególności poprzez współpracę z przedsiębiorcami włączającą ich w proces kształcenia zawodowego i egzaminowania,

a także

- tworzenie w szkołach i placówkach systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe warunków odzwierciedlających naturalne warunki pracy właściwe dla nauczanych zawodów obejmujące wyposażenie pracowni lub warsztatów szkolnych dla zawodów szkolnictwa zawodowego.

Osobna grupa działań skierowanych bezpośrednio do uczniów i słuchaczy, ale także do szkół i placówek kształcenia zawodowego dotyczy doradztwa edukacyjno-zawodowego, obejmując:

- uzyskiwanie kwalifikacji doradców edukacyjno-zawodowych przez osoby realizujące zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach i placówkach, które nie posiadają kwalifikacji z tego zakresu oraz podnoszenie kwalifikacji doradców edukacyjno-zawodowych, realizujących zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach,
- doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów,
- tworzenie Punktów Informacji i Kariery (PIK),
- zewnętrzne wsparcie szkół w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego (m.in.: zapewnienie dostępu do informacji edukacyjno-zawodowej poprzez tworzenie regionalnych systemów informacji edukacyjno-zawodowej, w tym dostępnej on-line,
- tworzenie i rozwój ukierunkowanych branżowo centrów kształcenia zawodowego i ustawicznego oraz tworzenie innych zespołów realizujących zadania zbieżne z zadaniami CKZiU (Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego) poprzez przygotowanie szkół i placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe do pełnienia funkcji CKZiU lub innych zespołów realizujących zadania zbieżne z zadaniami CKZiU dla określonej branży oraz wsparcie realizacji zadań przez CKZiU lub innych zespołów realizujących zadania zbieżne z zadaniami CKZiU dla określonych branż.

Ponadto na poziomie regionalnym realizowane są projekty skierowane do nauczycieli szkół zawodowych, w tym nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, ukierunkowane na doskonalenie kompetencji lub kwalifikacji, związanych z nauczaniem zawodem, przewidujące m.in.:

- kursy lub szkolenia doskonalące (teoretyczne i praktyczne) w zakresie przedmiotów zawodowych, a także pod kątem kształcenia umiejętności interpersonalnych i społecznych, korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykorzystania metod eksperymentu naukowego w edukacji i metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia, a także stosowania metod i form organizacyjnych sprzyjających kształtowaniu u uczniów kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy,
- praktyki lub staże w instytucjach z otoczenia społeczno-gospodarczego szkół lub placówek systemu oświaty prowadzących kształcenie zawodowe, w tym przede wszystkim w przedsiębiorstwach lub u pracodawców działających na obszarze, na którym znajduje się dana szkoła lub placówka systemu oświaty,
- studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych albo obejmujące zakresem tematykę związaną z nauczaniem zawodem (branżowe, specjalistyczne),
- realizację programów wspomagania,
- programy walidacji i certyfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych w pracy dydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem nadawania uprawnień egzaminatora w zawodzie instruktorom praktycznej nauki zawodu na terenie przedsiębiorstw.

Kształcenie osób dorosłych, zgłaszających z własnej inicjatywy potrzebę podniesienia kompetencji lub kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, organizowanych we współpracy z pracodawcami/przedsiębiorcami poprzez:

- kwalifikacyjne kursy zawodowe,
- kursy umiejętności zawodowych,
- inne kursy niż w/w umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych,

a także możliwość potwierdzania kwalifikacji w zawodzie poprzez odpowiednie egzaminy.

Konkluzja z analiz przedstawionych informacji jest analogiczna jak w przypadku PI 10(iii): wsparcie z EFS w zakresie PO WER oraz RPO jest spójne i komplementarne w sposób zgodny z przyjętymi założeniami. Na poziomie regionalnym realizowane są projekty służące lepszemu przygotowaniu młodych ludzi do wejścia na rynek pracy a pracujących dorosłych do lepszego funkcjonowania na tym rynku, a ponadto bieżącej poprawie jakości nauczania w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego oraz niezbędnemu doskonaleniu nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Na szczeblu krajowym zaś przygotowywane są rozwiązania, które pozwolą na nadanie ostatecznego kształtu systemowi kształcenia zawodowego (branżowego) dla poprawy jego efektywności. Zgodnie z informacjami uzyskanymi w ramach wywiadu indywidualnego z przedstawicielem MEN nie ma sprzeczności między bieżącymi działaniami regionów a inicjatywami realizowanymi w MEN, tym bardziej nie ma ryzyka braku użyteczności rezultatów projektów realizowanych w ramach RPO.

W niniejszym badaniu nie przewidziano pozyskiwania ocen w zakresie komplementarności PO WER i RPO od realizatorów RPO. Analiza danych zastanych, głównie zapisów dokumentów programowych, oraz wyniki badań jakościowych wśród przedstawicieli MEN oraz beneficjentów prowadzą do wniosku o braku powiązania pomiędzy interwencją przewidzianą w PO WER i w RPO w znaczeniu uzależnienia określonych form wsparcia w ramach RPO od Działań zrealizowanych w ramach PO WER. Można natomiast odnotować pozytywne przykłady, gdzie efekty projektu PO WER już wspierają realizację projektów RPO – dotyczy to np. modelu

doradztwa edukacyjno-zawodowego lub wsparcia skierowanego do JST i dyrektorów szkół, które może być uzupełnione wsparciem szkoleniowym dla nauczycieli ze środków RPO.

Warto natomiast zwrócić uwagę na zapisy Wytycznych w zakresie realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020⁵², które zaledwie w czterech punktach wskazują na potencjalny obszar powiązania programów regionalnych z krajowym. Mowa jest w nich o:

- doskonaleniu kompetencji lub kwalifikacji nauczycieli OWP do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (roz. 3, podrozdział 3.1 Wytycznych),
- doskonaleniu umiejętności, kompetencji lub kwalifikacji nauczycieli, w tym nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu w zakresie przedmiotów zawodowych oraz stosowania metod oraz form organizacyjnych sprzyjających kształtowaniu (roz. 3, podrozdział 3.2 Wytycznych),
- doskonaleniu umiejętności, kompetencji lub kwalifikacji nauczycieli w zakresie stosowania metod oraz form organizacyjnych sprzyjających kształtowaniu i rozwijaniu u dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów lub słuchaczy kompetencji kluczowych oraz umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy (roz. 6, podrozdział 6.1 Wytycznych) m.in. poprzez kursy i szkolenia, w tym z wykorzystaniem trenerów przeszkolonych w ramach PO WER,
- a także o stosowaniu preferencji dla szkół lub placówek systemu oświaty, które wykorzystują e podręczniki bądź e-zasoby/ e-materiały dydaktyczne stworzone dzięki środkom EFS w latach 2007-2013 i 2014-2020.

Powyższe wskazuje na jedno możliwe powiązanie wdrażania RPO z Działaniami realizowanymi w ramach PO WER, jednak nie jest to powiązanie bezwzględne. Jeśli w ramach PO WER zostaną przygotowane kadry trenerów, wówczas projekty realizowane w ramach RPO mogą (lecz nie muszą) skorzystać z tych kadr. Potwierdza to wcześniejsze stwierdzenia o komplementarności bez zależności programów regionalnych i programu krajowego.

⁵² <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/projekt-wytycznych-w-zakresie-realizacji-przedsiwziecie-z-udzialem-srodkow-europejskiego-funduszu-spolecznego-w-obszarze-edukacji-na-lata-2014-2020/>

OBSZAR III - OCENA POSTĘPU W REALIZACJI ZAŁOŻONYCH WARTOŚCI WSKAŹNIKÓW

1. System monitorowania

Pytania badawcze:

- *Jak działa system monitorowania na poziomie całej interwencji oraz projektów? Jakie są potrzebne zmiany, by skutecznie były zbierane dane o postępie w realizacji założeń i by możliwa była rzetelna ocena końcowa efektów?*

System monitorowania w ramach funduszy unijnych określony został w Wytycznych w zakresie monitorowania postępu rzeczowego realizacji programów operacyjnych na lata 2014-2020, wydanych przez ministra właściwego ds. rozwoju. Obecnie obowiązująca wersja pochodzi z lipca 2018 roku. Rozdział 3 Wytycznych określa zasady monitorowania postępu rzeczowego w projektach współfinansowanych z EFS.

Zgodnie z Wytycznymi, w Programie i SzOOP określone są wskaźniki produktu, wskaźniki rezultatu bezpośredniego i wskaźniki rezultatu długoterminowego. Wskaźniki te odnoszą się do wspieranych operacji, tzn. są bezpośrednio związane z wydatkami ponoszonymi w ramach projektu lub stanowią bezpośredni efekt dofinansowanego projektu (oba odnoszą się do projektu i działania) lub też stanowią odłożony efekt interwencji (odnosząc się do celu szczegółowego lub Priorytetu Inwestycyjnego).

Monitorowanie postępu w osiąganiu celów jest prowadzone w szczególności w oparciu o dane zgromadzone w SL2014 (czyli dane zagregowane z poziomu projektów, obejmujące wartości wykazane w kolejnych zatwierdzonych wnioskach o płatność oraz dane zawarte w zatwierdzonych formularzach monitorowania uczestników projektów), dane statystyki publicznej, dane administracyjne, wyniki analiz lub ewaluacji (w odniesieniu do wskaźników dotyczących rezultatów długoterminowych).

Dla umożliwienia oceny postępu rzeczowego określone zostały wartości docelowe na 2023 rok dla wszystkich adekwatnych wskaźników kluczowych oraz cele pośrednie na 2018 rok dla wskaźników wybranych do ram wykonania. Ramy wykonania to wyrażone wskaźnikami cele do osiągnięcia. Zgodnie z art. 22 tzw. rozporządzenia ogólnego⁵³ osiągnięcie wskaźników ram wykonania określonych na koniec 2018 roku pozwoli na uruchomienie tzw. rezerwy wykonania. Jednak nieosiągnięcie tych wskaźników nie oznacza utraty środków, a jedynie może oznaczać ich przeznaczenie na te obszary w obrębie PO WER, które swoje cele zrealizowały, ale ponadto art. 6 rozporządzenia wykonawczego⁵⁴ określa sytuacje, w których brak osiągnięcia pełnej wartości wskaźnika nie powoduje sankcji.

⁵³ ROZPORZĄDZENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY (UE) NR 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. 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 oraz ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 20.12.2013.

⁵⁴ ROZPORZĄDZENIE WYKONAWCZE KOMISJI (UE) NR 215/2014 z dnia 7 marca 2014 r. ustanawiające zasady wykonania rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 ustanawiającego wspólne przepisy dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności,

Dla respondentów badania ilościowego w większości przypadków monitorowanie wskaźników w projekcie nie stanowiło problemu – tak twierdzi 33 z 46 badanych. Przeciwnego zdania jest siedmiu badanych, a sześciu nie miało zdania na ten temat, głównie z powodu zbyt krótkiego czasu realizacji projektu. W ramach wypowiedzi otwartych zarówno ci, dla których monitorowanie nie stanowiło problemu, jak i ci, którzy mieli problemy w tym zakresie zwracali uwagę, że monitorowanie stanowi czasochłonne obciążenie biurokratyczne, dotkliwe zwłaszcza w dwóch typach projektów:

- w projektach Działania 2.10 Wsparcie szkoleniowo-doradcze w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów, co ilustrują następujące wypowiedzi:

technicznie nie, ale jednym ze wskaźników jest liczba szkół przystępujących do projektu; szkołę trzeba sprawdzać z wykazem MEN szkół, które już skorzystały z jakiegoś projektu, a ten nie zawsze jest aktualny (beneficjent, CATI)

szkoły się przekształcają, niektóre przestają istnieć, to obniża wartości wskaźników (beneficjent, CATI)

część uczestników i szkół nie rozumie, że jak szkoła zostanie zadeklarowana, to tego nie można zmienić, szkoły były się decydować na udział w projekcie, wycofywały się, trudność w utrzymaniu dyscypliny (beneficjent CATI)

- w projektach LOWE w Działaniu 2.15

liczba osób, które skorzystały ze wsparcia - bo my nie byliśmy podmiotem, który bezpośrednio udzielał wsparcia, to robiły szkoły, a sprawozdawczość należała do nas, szkoły nie miały dostępu do SL i to wszystko spadło na nas (beneficjent, CATI)

Na ten sam typ problemów zwracali uwagę beneficjenci w wywiadach indywidualnych. Badanie ilościowe sygnalizuje problem techniczny z obsługą SL2014 – system okresowo się zawiesza, jego obsługa wymaga uważności i czasu. Oceniając podstawowe procedury związane z wdrażaniem projektów, tj. przygotowanie wniosku o dofinansowanie, ocenę i wybór projektów, przygotowanie wniosku o płatność oraz obsługę systemu SL2014, respondenci najniżej ocenili obsługę systemu SL: tylko 22 na 46 odpowiedzi pozytywnych (5 i 6 na skali od 0 do 6), jednocześnie jednak najniższa przyznana ocena to dwa (sześć ocen).

Z drugiej strony, z punktu widzenia IP i innych instytucji odpowiedzialnych za zarządzanie funduszami, system jest znakomitym źródłem danych, dostępnych w zasadzie na bieżąco. Podkreśla się wysoką użyteczność i sprawność narzędzi do raportowania. Zdaniem przedstawiciela IP w systemie brakuje mechanizmów informowania o wprowadzonych do systemu zmianach. Ponadto system nie wylicza wszystkich przewidzianych w systemie monitorowania wskaźników (dla których przewidziano monitorowanie w ramach SL). Trzeba jednak odnotować, że w tym konkretnym przypadku – odsetek szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem, które wykorzystują wypracowane rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami wyższymi – wpisanie SL jako źródła danych stanowi błąd i wymaga zmiany na badanie ewaluacyjne.

Europejskiego Funduszu Rolnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich oraz Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz ustanawiającego przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego, Funduszu Spójności i Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego w zakresie metod wsparcia w odniesieniu do zmian klimatu, określania celów pośrednich i końcowych na potrzeby ram wykonania oraz klasyfikacji kategorii interwencji w odniesieniu do europejskich funduszy strukturalnych i inwestycyjnych, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 8.3.2014.

W ocenie zdecydowanej większości respondentów badania ilościowego (39 z 46) stosowane w projekcie wskaźniki są adekwatne do celu projektu; czterech badanych było przeciwnego zdania, a trzech nie miało zdania. W kilku komentarzach zwracano jedynie uwagę, że ich wartości były zawyżone (ocena wartości wskaźników znajduje się w kolejnym rozdziale).

Wysokie wartości wskaźników były przyczyną obaw części beneficjentów (10 z 46) co do możliwości ich osiągnięcia na etapie aplikowania. Te obawy potwierdziły się w sześciu przypadkach.

Pytanie badawcze:

- ***Czy założone wskaźniki pozwalają faktycznie weryfikować stan realizacji osiągnięcia założonych celów? Jakie są potrzebne modyfikacje, by zapewniona była trafność wskaźników?***

W celu udzielenia odpowiedzi na to pytanie badawcze w ramach badania przeprowadzono wielokryterialną analizę wskaźników z zastosowaniem modelu **CREAM**. Analiza została wykonana z zastosowaniem metody eksperckiej z wykorzystaniem matrycy opracowanej specjalnie do tego celu, zawierającej informacje na temat typu poszczególnych wskaźników (produkt, rezultat, rezultat bezpośredni), nazwy wskaźników oraz ich definicje. W macierzy wyróżniono także miejsce na dokonanie oceny poszczególnych wskaźników pod kątem spełniania bądź niespełniania wyróżnionych kryteriów:

- ▶ precyzji (C – clear) – oceniano, czy dany wskaźnik jest jasno zdefiniowany i bezsporny,
- ▶ relewantności (R – relevant), oceniano, czy dany wskaźnik odpowiada przedmiotowi pomiaru,
- ▶ ekonomiczności (E – economic) – oceniano, czy pomiar wskaźnika jest racjonalny kosztowo,
- ▶ adekwatności (A – adequate) – oceniano, czy wskaźnik dostarcza wystarczającej informacji nt. realizacji Programu,

oraz

- ▶ weryfikowalności (M – monitorable) – oceniano, czy wskaźnik jest łatwy do zmierzenia i poddaje się niezależnej walidacji.

Ocena każdego wskaźnika została dokonana w sposób zerojedynkowy (na zasadzie „spełnia – nie spełnia”) oddzielnie w odniesieniu do każdego z wyróżnionych kryteriów. Podkreślenia jednak wymaga, że ze względu na logiczne powiązanie wyróżnionych kryteriów niespełnienie przez dany wskaźnik jednego kryterium pociągało zarazem niespełnianie kryteriów innych lub niekiedy brak możliwości dokonania oceny z zastosowaniem innych kryteriów (przykładowo niekiedy brak spełnienia kryteriów w zakresie precyzji uniemożliwiało dokonanie oceny ekonomiczności wskaźnika – ze względu na brak precyzyjnych zapisów, w jaki sposób dany wskaźnik ma być mierzony niekiedy nie było możliwe określenie, czy sposób prowadzenia pomiaru można uznać za uzasadniony pod względem ekonomicznym, czy nie).

Na podstawie dokonanej oceny sformułowano rekomendacje, które zasadniczo sprowadzały się do trzech rodzajów: (1) pozostawienie wskaźnika w niezmięnionej postaci (w przypadku pozytywnej oceny danego wskaźnika); (2) zmodyfikowanie nazwy lub definicji wskaźnika (obejmującej zarazem metodykę pomiaru) – jeżeli dany wskaźnik został oceniony jako niespełniający niektórych lub wszystkich wyróżnionych kryteriów, ale z możliwością takiej jego modyfikacji, by wyróżnione kryteria zostały spełnione; (3) usunięcie wskaźnika – jeżeli dany wskaźnik nie spełniał niektórych lub wszystkich wyróżnionych kryteriów, ale z brakiem możliwości takiego zmodyfikowania nazwy lub definicji wskaźnika, by możliwe było spełnienie

wyróżnionych kryteriów. Ponadto dokonana ocena każdego wskaźnika została syntetycznie uzasadniona.

Spośród 43 poddanych ocenie wskaźników 19 zostało ocenionych pozytywnie jako spełniające wszystkie wyróżnione kryteria i niewymagające wprowadzania zmian w nazwie lub definicji, 20 wskaźników oceniono jako wymagających modyfikacji w nazwie lub w definicji, a 4 wskaźniki zarekomendowano do usunięcia.

Najczęściej wykazywano brak precyzji w nazwach lub definicjach poszczególnych wskaźników zwracając uwagę na stosowanie nieprecyzyjnych wyrażen lub brak określenia metodyki czy jednostki pomiaru. Błędem powtarzającym się w definicjach niektórych wskaźników jest niewłaściwe używanie wyrażenia „moment pomiaru wskaźnika”. Na podstawie analizy treści definicji można stwierdzić, że chodzi nie o moment pomiaru wskaźnika, lecz o moment osiągnięcia wartości wskaźnika.

Innym kilkakrotnie powtarzającym się błędem jest występowanie ekwiwokacji (wieloznaczności aktualnej) polegające na kilkakrotnym używaniu w definicji tego samego wyrażenia w różnych znaczeniach lub używanie wyrażenia w sposób uniemożliwiający jednoznaczne zinterpretowanie jego znaczenia. Przykładem takiego wyrażenia jest przede wszystkim „program”. Mając na uwadze zakres wsparcia niekiedy na podstawie analizy treści nazwy lub definicji danego wskaźnika trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy w danym przypadku chodzi o program np. rozumiany jako program nauczania, czy chodzi o program rozumiany jako PO WER. W przypadku stosowania wyrażenia program w tym ostatnim znaczeniu bardziej jednoznaczne byłoby stosowanie wyrażenia „PO WER” lub przynajmniej pisanie wyrażenia „Program” wielką literą.

W pojedynczych przypadkach zaobserwowano brak spójności pomiędzy nazwą a definicją wskaźnika, występowanie błędów w definiowaniu (np. błąd typu „*idem per idem*” – „*to samo przez to samo*”), używanie pojęć pokrywających się zakresowo, próbę kwantyfikacji czegoś, co nie jest mierzalne lub czegoś mierzenie, wyrażanie w sposób ilościowy ma drugorzędne znaczenie w kontekście osiągnięcia zakładanych celów interwencji publicznej.

Najbardziej zasadnicze uwagi odnoszą się do wskaźników rezultatu długoterminowego określonych jako odsetek podmiotów (szkół, poradni) rozumiany jako udział w ogólnej liczbie danego rodzaju podmiotów w kraju. Uznano bowiem, że tak zdefiniowane wskaźniki nie pozwalają na dokonanie pomiaru bezpośredniego wpływu podjętej interwencji publicznej ze względu na niezależną od tej interwencji zmienność podstawy procentowania, czyli ogólnej liczby podmiotów danego rodzaju (szkół, poradni). Przykładowo ogólna liczba szkół może ulec znaczącemu zmniejszeniu ze względu na wprowadzenie zmian w systemie edukacji polegających na likwidacji gimnazjów, co jest niezależne od interwencji publicznej podejmowanej w ramach Programu. Dlatego w przypadku tego typu wskaźników rekomendowano wyrażanie ich jako liczby podmiotów, a nie jako odsetka.

Przeprowadzenie pomiaru wskaźników rezultatu długoterminowego przewidziano za pomocą badań ewaluacyjnych. Biorąc pod uwagę specyfikę tego typu wskaźników, takie rozwiązanie można uznać jako odpowiednie. Podkreślenia jednak wymaga, że prowadzenie badań ewaluacyjnych jest relatywnie kosztowne. Dlatego zarekomendowano rozważenie (mając na uwadze możliwości techniczne, zakres poszczególnych wskaźników oraz uwarunkowania metodologiczne) połączenia przeprowadzenia pomiaru niektórych wskaźników rezultatu długoterminowego w ramach jednego badania ewaluacyjnego. Dobrym przykładem w tym zakresie jest przewidziane w *Planie Ewaluacji Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój*

2014-2020 badanie, w ramach którego przewidziano dokonanie pomiaru wartości wskaźników rezultatu długoterminowego PO WER w obszarze szkolnictwa zawodowego, przy czym do tego badania można by włączyć również pomiar wskaźnika „Odsetek publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z tworzonych w ramach Programu e-materiałów” (po zmianie nazwy oraz metodyki monitorowania tego wskaźnika zgodnie z rekomendacją przedłożoną w niniejszym raporcie). W ramach jednego badania można także przeprowadzić monitoring dwóch wskaźników: „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS” oraz „Odsetek szkół korzystających z opracowanych w ramach Programu narzędzi edukacyjnych w wymiarze co najmniej 25% przedmiotów” (również po zmianie nazwy oraz metodyki pomiaru zgodnie z rekomendacjami przedstawionymi w niniejszym raporcie). Połączenie pomiaru w ramach jednego badania można także zastosować do wskaźników: „Odsetek szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych, które stosują modelowe programy nauczania dla kursów opracowanych w ramach Programu” oraz „Odsetek szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo edukacyjno-zawodowe zgodnie z wypracowanymi wzorcami”, przy czym na etapie koncepcji badania konieczne jest stosowanie wyraźnego wyróżnienia modułów dotyczących szkół i placówek dla młodzieży oraz szkół i placówek dla dorosłych. Dokonanie pomiaru wartości wskaźnika „Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS” wymaga przeprowadzenia odrębnego badania.

W odniesieniu do niektórych wskaźników rezultatu długoterminowego koszty prowadzonego pomiaru dodatkowo podnosi planowanie badań ewaluacyjnych co dwa lata lub nawet corocznie. Mając jednak na uwadze specyfikę tego typu wskaźników, za wystarczające i uzasadnione można uznać przeprowadzenie głównego pomiaru wskaźników rezultatu długoterminowego w roku docelowym 2023, a mając na uwadze względy techniczne (czasochłonność prowadzenia tego typu badań, a także trudność ich zrealizowania pod względem organizacyjnym w szczególności, jeżeli ich realizacja skumulowałaby się w jednym roku) zasadne jest rozważenie realizacji niektórych badań już w roku 2022. Przeprowadzenie pomiaru wskaźników rezultatu długoterminowego za pomocą badań ewaluacyjnych jest nie tylko kosztowne, ale także trudne ze względu na konieczność wypracowania zaawansowanej metodyki umożliwiającej dokonanie pomiaru w sposób rzetelny, porównywalny. Dlatego też zasadne jest przeprowadzenie pierwszej tury badań ewaluacyjnych dotyczących pomiaru osiąganych wartości wskaźników rezultatu długoterminowego w roku 2020 lub 2021 (jeżeli pierwsze badania dotyczące pomiaru danych wskaźników nie zostały jeszcze zlecone). Takie rozwiązanie pozwoli nie tylko wypracować oraz przetestować metodykę pomiaru poszczególnych wskaźników rezultatu długoterminowego, ale także pozwoli na uzyskanie wstępnych wyników ukazujących szanse osiągnięcia zakładanych wartości docelowych.

Do usunięcia zarekomendowano następujące wskaźniki:

1. Odsetek partnerów społecznych reprezentatywnych dla zawodów szkolnictwa zawodowego, trwale zaangażowanych w działania służące dostosowaniu tego kształcenia do potrzeb rynku pracy [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.15];
2. Liczba opracowanych i upowszechnionych e-podręczników do kształcenia zawodowego [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];

3. Opracowany dzięki EFS model współpracy pracodawców funkcjonujących w specjalnych strefach ekonomicznych (SSE) [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
4. Liczba przedsiębiorców, którzy otrzymali wypracowane w programie rekomendacje w zakresie współpracy ze szkołami oraz placówkami systemu oświaty prowadzącymi kształcenie zawodowe [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.15].

Pierwszy wskaźnik cechuje brak relewantności oraz adekwatności, pozostałe dotyczą typów operacji, z których zrezygnowano. Usunięcie wymienionych wskaźników nie spowoduje osłabienia systemu monitorowania.

Na podstawie przeprowadzonej oceny w poniższej tabeli przedstawiono propozycje zmian nazw lub definicji wskaźników (o ile takie propozycje sformułowano). Pełną analizę zawiera załącznik do raportu w formacie tabeli Excel (załącznik nr 2).

Tabela 5. Proponowane zmiany nazw lub definicji wskaźników

Lp.	Dotychczasowa nazwa wskaźnika	Proponowana nazwa wskaźnika	Dotychczasowa definicja	Proponowana definicja
Działanie 2.10				
1.	Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w Programie (wskaźnik produktu)	Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania ich do pełnienia roli szkół ćwiczeń	Szkoła ćwiczeń to szkoła lub placówka, która pełni funkcję szkoły ćwiczeń, czyli wspólnie z uczelnią prowadzi kształcenie praktyczne dla studentów kierunków nauczycielskich oraz doskonalenie praktyczne dla nauczycieli, rozwija i doskonali metody pracy z uczniami. Wsparcie w zakresie tworzenia szkół ćwiczeń obejmuje: <ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie szkół do prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń, • przygotowanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, • szkolenia dla trenerów szkół ćwiczeń z zakresu metod i form pracy dydaktycznej, • doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach szkół ćwiczeń z zakresu: kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się po rynku pracy (ICT, matematyczno-przyrodniczych, języki obce), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. 	Szkoła ćwiczeń to szkoła lub placówka, która wspólnie z uczelnią prowadzi kształcenie praktyczne dla studentów kierunków nauczycielskich oraz doskonalenie praktyczne dla nauczycieli, rozwija i doskonali metody pracy z uczniami.
2.	Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS (wskaźnik rezultatu długoterminowego)	Liczba szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS	Wskaźnik mierzy udział szkół i placówek, w tym przedszkoli, które przeszły przynajmniej jeden cykl kompleksowego wspierania pracy szkoły w ogólnej liczbie podmiotów. Wskaźnik obejmuje szkoły i placówki, które przeprowadzą roczny projekt rozwojowy	Wskaźnik mierzy liczbę szkół i placówek, w tym przedszkoli, które zostały objęte wspomaganiami pracy szkoły rozumianym jako: <ol style="list-style-type: none"> 1. zaplanowanie i przeprowadzenie działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły/placówki

			<p>(od diagnozy, poprzez określanie celów o rozwoju, planowaniu działań, ich wdrażania, do podsumowania całego procesu). Udzielane wspomaganie szkole powinno być realizowane zgodnie z przepisami: rozporządzenia MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 199), rozporządzenie MEN z 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2014 r. poz. 1041) i rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369).</p> <p>Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół co dwa lata.</p>	<p>w zakresie wynikającym z wymagań stawianych wobec szkół/placówek lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z ich potrzeb, obejmujących: a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki, b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki, c) zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania;</p> <p>2. wdrożenie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny działań mających na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków, polegające na przeprowadzeniu badania z zakresu realizacji przez szkołę/placówkę procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego oraz przedstawienia wyników i wniosków służących podniesieniu jakości pracy w badanych placówkach, które będą podstawą planowania i realizacji działań szkoły lub placówki.</p> <p>Wspomaganie udzielane szkole powinno być realizowane zgodnie z przepisami: rozporządzenia MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 199) oraz rozporządzenia MEN z dnia 25 sierpnia 2017</p>
--	--	--	--	--

				<p>r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2017, poz 1647), rozporządzenia MEN z 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, (Dz.U. 2016, poz. 1591) i rozporządzenia MEN z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369) oraz rozporządzenia MEN z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017 poz. 1658).</p> <p>Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie deklaracji ankietowanych szkół w ramach badania ewaluacyjnego przeprowadzonego dwukrotnie w okresie programowania</p>
3.	<p>Liczba opracowanych i wdrożonych dzięki EFS zestawów narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (wskaźnik produktu)</p>	<p>Liczba opracowanych dzięki EFS zestawów narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych</p>	<p>Zestaw narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną to szereg instrumentów służących do diagnozy charakterystyk poznawczych i rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz do wykrywania zaburzeń uczenia się (np. miary zdolności pamięci roboczej, pamięci prospektywnej, rozwoju społecznego, umiejętności planowania, skali samoregulacji, radzenia sobie z porażkami, test rozwoju językowego, testy fonologiczne, skala obserwacji dla nauczycieli do wykrywania dzieci z ryzykiem zaburzeń), dostosowanych do danego etapu edukacji, a także metody pracy z uczniami zmierzające do ograniczenia zidentyfikowanych deficytów. Zestaw</p>	<p>[Bez zmian]</p>

			<p>narzędzi diagnostycznych po opracowaniu będzie podlegał standaryzacji i normalizacji, co pozwoli uznać narzędzia jako trafne i rzetelne w zakresie wnioskowania o cechach dzieci i młodzieży w populacji polskiej (zakończenie etapu opracowania narzędzi). Etap wdrożenia narzędzi będzie obejmował przygotowanie specjalistów do posługiwania się tymi narzędziami w ramach wypracowanych standardów postępowania diagnostycznego jednolitych dla całego kraju.</p> <p>Wsparcie obejmuje opracowanie i upowszechnienie narzędzi wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną na każdym etapie edukacyjnym w zakresie problematyki ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i ucznia młodszego.</p>	
4.	<p>Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS (wskaźnik rezultatu długoterminowego)</p>	<p>Liczba poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane dzięki wsparciu z EFS narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych</p>	<p>Wskaźnik mierzy udział poradni psychologiczno-pedagogicznych deklarujących wykorzystanie wypracowanych w programie narzędzi wspierających pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w ogólnej liczbie poradni psychologiczno-pedagogicznych, z co najmniej 25% uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie poradni co dwa lata.</p>	<p>Wskaźnik mierzy liczbę poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane w programie narzędzia wspierające pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w ogólnej liczbie poradni, które zawarły porozumienia dotyczące stosowania tych narzędzi. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego w roku docelowym 2023</p>
5.	<p>Liczba zmodernizowanych dzięki EFS obszarów programowych dla kształcenia ogólnego (kompetencje kluczowe)</p>	<p>[Bez zmian]</p>	<p>Obszar programowy to jeden z obszarów wskazanych w Umowie Partnerstwa (kreatywność, innowacyjność, praca zespołowa, nauczanie eksperymentalne, ICT, języki obce, matematyczno-</p>	<p>Obszar programowy to jeden z obszarów wskazanych w Umowie Partnerstwa (kreatywność, innowacyjność, praca zespołowa, nauczanie eksperymentalne, ICT, języki obce, matematyczno-przyrodnicze).</p>

	w szkołach ogólnokształcących i zawodowych (wskaźnik produktu)		przyrodnicze). w ramach każdego z obszarów przeanalizowane i zmodernizowane zostaną podstawy programowe dla każdego z etapów edukacyjnych. Dodatkowo wypracowane zostaną podstawy programowe kształcenia ogólnego w technikach i zasadniczych zawodowych. Za moment pomiaru wskaźnika należy uznać przeanalizowanie wszystkich podstaw programowych objętych programem dla danego etapu edukacyjnego.	w ramach każdego z obszarów przeanalizowane i zmodernizowane zostaną podstawy programowe dla każdego z etapów edukacyjnych. Dodatkowo wypracowane zostaną podstawy programowe kształcenia ogólnego w technikach i szkołach branżowych. Zakres wskaźnika obejmuje wszystkie zmodernizowane dzięki EFS obszary programowe dla kształcenia ogólnego wykazane z poziomu projektu w SL2014
6.	Liczba opracowanych w programie e- podręczników i dydaktycznych e- materiałów towarzyszących (wskaźnik produktu)	Liczba opracowanych w programie e-materiałów dydaktycznych	E-materiały edukacyjne to otwarte i łatwo dostępne materiały dydaktyczne on-line, umożliwiające efektywną realizację podstawy programowej do kształcenia ogólnego lub podstaw programowych do kształcenia zawodowego. Udostępnione są na publicznych, otwartych platformach edukacyjnych. E-materiałem może być e-podręcznik lub zestaw materiałów dydaktycznych umożliwiających realizację pełnej godziny nauczania, w skład którego wchodzi scenariusz lekcji oraz minimum 2 zasoby multimedialne (np. film, nagranie audio, wywiad, prezentacja multimedialna, galeria zdjęć itp.). Za moment pomiaru wskaźnika należy uznać zamieszczenie e-podręczników i dydaktycznych e-materiałów towarzyszących na ogólnodostępnej stronie internetowej.	E-materiały edukacyjne to otwarte i łatwo dostępne materiały dydaktyczne on-line, umożliwiające efektywną realizację podstawy programowej do kształcenia ogólnego lub podstaw programowych do kształcenia zawodowego. Udostępnione są na publicznych, otwartych platformach edukacyjnych. E-materiałem może być e-podręcznik lub zestaw materiałów dydaktycznych umożliwiających realizację pełnej godziny nauczania, w skład którego wchodzi scenariusz lekcji oraz minimum 2 zasoby multimedialne (np. film, nagranie audio, wywiad, prezentacja multimedialna, galeria zdjęć itp.). Za moment osiągnięcia wartości wskaźnika należy uznać zamieszczenie e-podręczników i dydaktycznych e-materiałów towarzyszących na ogólnodostępnej stronie internetowej.
7.	Odsetek szkół korzystających z opracowanych w programie narzędzi	Liczba szkół korzystających z opracowanych w Programie narzędzi edukacyjnych	Wskaźnik mierzy udział szkół korzystających z opracowanych w programie narzędzi edukacyjnych	Wskaźnik mierzy liczbę szkół korzystających z opracowanych w Programie narzędzi edukacyjnych. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania

	edukacyjnych w wymiarze co najmniej 25% przedmiotów (wskaźnik rezultatu długoterminowego)		w wymiarze co najmniej 25% przedmiotów w ogólnej liczbie szkół. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego realizowanego corocznie. Sposób weryfikacji faktu korzystania z narzędzi edukacyjnych zostanie doprecyzowany przez MEN w metodologii badania (w tym w SOPZ) we współpracy z IZ PO WER.	ewaluacyjnego realizowanego w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach
8.	Liczba baz danych systemu oświaty objętych integracją w ramach programu (wskaźnik produktu)	Liczba zintegrowanych w ramach PO WER baz danych systemu oświaty	Baza danych to zbiór danych oświatowych wykorzystywanych w systemach nadzoru pedagogicznego i egzaminów zewnętrznych, m.in.: - System Informacji Oświatowej (SIO) - System Obsługi Egzaminów Zewnętrznych (SOEZ) - Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) - Porównywalnych Wyników Egzaminów (PWE). Za moment pomiaru wskaźnika należy uznać moment, w którym użytkownicy będą korzystać tylko z jednego zintegrowanego systemu do wprowadzania i uzyskiwania danych.	Baza danych to zbiór danych oświatowych wykorzystywanych w systemach nadzoru pedagogicznego i egzaminów zewnętrznych, obejmująca min.: - System Informacji Oświatowej (SIO) - System Obsługi Egzaminów Zewnętrznych (SOEZ) - Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) - Porównywalnych Wyników Egzaminów (PWE). Moment osiągnięcia wartości wskaźnika nastąpi, gdy użytkownicy będą korzystać tylko z jednego zintegrowanego systemu do wprowadzania i uzyskiwania danych.
Działanie 2.11				
9.	Odsetek pełnych kwalifikacji wpisanych do ZRK (wskaźnik rezultatu długoterminowego)	Liczba pełnych kwalifikacji wpisanych do ZRK	Kwalifikacja pełna to rodzaj kwalifikacji, która jest nadawana wyłącznie w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego, po osiągnięciu efektów uczenia się odpowiadających wymaganiom dla kwalifikacji nadawanych po określonych etapach kształcenia (zgodnie z "Tezami do uregulowania prawnego Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji" opracowanymi przez Grupę Roboczą ds. legislacji w ZSK powołaną przez Ministra Edukacji Narodowej).	[Bez zmian]

			Źródłem pomiaru wskaźnika jest raport z rejestru.	
Działanie 2.13				
10.	Liczba kwalifikacji częściowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK (wskaźnik produktu)	[Bez zmian]	Wskaźnik odnosi się do kwalifikacji z obszaru pozaformalnego (kwalifikacji częściowych), które będą spełniały określone dla kwalifikacji wymagania, w tym określone dla nich zostaną podmioty: certyfikujące, walidujące oraz podmioty zewnętrznego zapewniania jakości, określone zostaną ich efekty uczenia się, poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji, a także zdefiniowany proces walidacji. Wpisanie kwalifikacji do rejestru następuje przez właściwego dla tych kwalifikacji ministra, który przekazuje ZRK określony w prawie zestaw informacji zgodny ze standardem opisu kwalifikacji. za moment wpisania kwalifikacji do ZRK należy przyjąć datę ogłoszenia wpisu kwalifikacji przez ministra. (Źródło definicji: Projekt założeń projektu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji/ Raport Referencyjny odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji).	Zakres wskaźnika obejmuje kwalifikacje częściowe spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK, dla których minister właściwy dokonał publikacji zgodnie z art. 25 ustawy o ZSK (obwieszczenie o włączeniu kwalifikacji rynkowej do ZSK, opublikowane Monitorze Polskim).
Działanie 2.14				
11.	Liczba kursów dla osób dorosłych, dla których opracowano modelowe programy nauczania (wskaźnik produktu)	[Bez zmian]	Kursy to pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego, dla których opracowano modelowe programy nauczania ułatwiające organizację i prowadzenie kursów dla osób dorosłych. Moment pomiaru wskaźnika to moment udostępnienia programów nauczania kursów na domenie publicznej.	Kursy to pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego w rozumieniu art. 4, p 35 i 35a Ustawy - prawo oświatowe, dla których opracowano modelowe programy nauczania ułatwiające organizację i prowadzenie kursów dla osób dorosłych. Moment osiągnięcia wartości wskaźnika to moment udostępnienia programów nauczania kursów na domenie publicznej.

12.	<p>Odsetek szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych, które stosują modelowe programy nauczania dla kursów opracowane w ramach programu (wskaźnik rezultatu długoterminowego)</p>	<p>Liczba szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych deklarujących stosowanie modelowych programów nauczania dla kursów opracowanych w ramach PO WER</p>	<p>Udział szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych, które stosują opracowane w programie przykładowe programy nauczania dla kursów w ogólnej liczbie szkół i placówek. Wskaźnik dotyczy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży prowadzących kwalifikacyjne kursy zawodowe (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych), tj. techników, zasadniczych szkół zawodowych i szkół policealnych), - publicznych placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych (placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego, ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego), które w ramach prowadzonych kursów stosują programy nauczania dla kursów opracowane w programie. <p>Moment pomiaru wskaźnika to moment udostępnienia programów nauczania kursów na domenie publicznej. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół i placówek co dwa lata.</p>	<p>Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych deklarujących stosowanie opracowanych w ramach PO WER przykładowych programów nauczania dla kursów". Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół i placówek w roku docelowym 2023.</p>
13.	<p>Liczba szkół pełniących rolę Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji po opuszczeniu programu (wskaźnik rezultatu długoterminowego)</p>	<p><i>[Bez zmian]</i></p>	<p>LOWE to szkoła, która świadczy usługi dla dorosłych, w koncepcji pracy szkoły ma wpisane działania edukacyjne dla dorosłych mieszkańców społeczności lokalnej, prowadzi działania promujące na rzecz społeczności lokalnej, aktualizuje informacje dotyczące działań prowadzonych w zakresie edukacji dorosłych mieszkańców społeczności</p>	<p>Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół przygotowanych dzięki wsparciu z EFS do pełnienia roli Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji i pełniących tę funkcję po zakończeniu wsparcia (tj. po zakończeniu realizacji projektu). Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego w roku docelowym 2023</p>

			<p>lokalnej, prowadzi diagnozę potrzeb społeczności lokalnej i lokalnego rynku pracy.</p> <p>Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego raz w okresie programowania.</p>	
14.	<p>Odsetek szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo edukacyjno-zawodowe zgodnie z wypracowanymi wzorcami (wskaźnik rezultatu długoterminowego)</p>	<p>Liczba szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych w których funkcjonuje doradztwo edukacyjno-zawodowe zgodnie z wypracowanymi wzorcami</p>	<p>Udział szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo zawodowe zgodnie z ramowymi programami doradztwa opracowanymi w programie. Wskaźnik dotyczy szkół dla młodzieży (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych), gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (liceów, techników, zasadniczych szkół zawodowych, szkół policealnych) oraz szkół dla dorosłych (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych) – gimnazjów, liceów i szkół policealnych, jak również publicznych placówek kształcenia ustawicznego.</p> <p>Moment pomiaru zakłada weryfikację zastosowania wypracowanych rozwiązań w ramach badania ewaluacyjnego realizowanego po upływie pełnego cyklu kształcenia w typach szkół objętych wsparciem licząc od momentu wdrożenia rozwiązań prawnych (odpowiednio od 2017 dla gimnazjum i od 2019 dla szkół ponadgimnazjalnych do czasu zakończenia cyklu kształcenia – 2021 i 2023).</p> <p>Do czasu realizacji badania ewaluacyjnego określenie stopnia realizacji wypracowanych rozwiązań będzie możliwe poprzez objęcie tematyki doradztwa zawodowego planami kontroli przeprowadzanych przez kuratoria oświaty.</p>	<p>Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo zawodowe zgodnie z ramowymi programami doradztwa opracowanymi w PO WER. Wskaźnik dotyczy szkół dla młodzieży (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych), szkół ponadpodstawowych (liceów, techników, szkół branżowych I i II stopnia, szkół policealnych) oraz szkół dla dorosłych (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych) – liceów i szkół policealnych, jak również publicznych placówek kształcenia ustawicznego. Moment osiągnięcia wartości wskaźnika oznacza zastosowanie wypracowanych rozwiązań stwierdzone w ramach badania ewaluacyjnego realizowanego w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół i placówek weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach.</p>

			Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół i placówek co dwa lata	
Działanie 2.15				
15.	Odsetek ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży, które realizują kształcenie w zawodach objętych modernizacją w oparciu o zmodernizowane we współpracy z pracodawcami podstawy programowe [wskaźnik rezultatu długoterminowego]	Liczba ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe w oparciu o podstawy programowe zmodernizowane we współpracy z pracodawcami dzięki wsparciu z EFS	Udział ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe (zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych), które realizują kształcenie w zawodach objętych modernizacją w oparciu o podstawy programowe zmodernizowane dzięki EFS we współpracy z pracodawcami w ogólnej liczbie ponadgimnazjalnych szkół zawodowych dla młodzieży. Pomiar wskaźnika nastąpi dwukrotnie - w ramach monitorowania wdrażania podstawy (2020) oraz badania ewaluacyjnego (2023).	Zakres wskaźnika obejmuje liczbę ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe (szkół branżowych, techników i szkół policealnych) w oparciu o podstawy programowe zmodernizowane we współpracy z pracodawcami dzięki wsparciu z EFS. Wartość wskaźnika zostanie określona na podstawie wyników badania ewaluacyjnego przeprowadzonego w roku 2020 w ramach monitorowania stopnia wdrożenia podstaw programowych.
16.	Odsetek ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących na poziomie kwalifikacji technika, wykorzystujących wypracowane w programie rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu (wskaźnik rezultatu długoterminowego)	Liczba ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących na poziomie kwalifikacji technika wykorzystujących wypracowane w PO WER rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu	Udział ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe na poziomie kwalifikacji technika, które wykorzystują w realizacji kształcenia zawodowego praktycznego rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu wypracowane w programie w ogólnej liczbie tych szkół. Wykorzystanie rozwiązań organizacyjnych przez szkoły prowadzące kształcenie zawodowe oznacza realizację praktycznej nauki zawodu z uwzględnieniem rozwiązań wypracowanych w programie. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego	Zakres wskaźnika obejmuje liczbę ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe na poziomie kwalifikacji technika deklarujących korzystanie w realizacji kształcenia zawodowego praktycznego z rozwiązań organizacyjnych w zakresie praktycznej nauki zawodu wypracowanych w PO WER. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego realizowanego w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach.

			realizowanego dwa razy w okresie programowania	
17.	Liczba opracowanych i upowszechnionych e- zasobów do kształcenia zawodowego (wskaźnik produktu)	[Bez zmian]	E-podręczniki opracowane do wybranych części zawodów szkolnictwa zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem zawodów, w których występują najliczniejsze nabory oraz tych, dla których nie zostały jak dotąd opracowane podręczniki w wersji drukowanej. Momentem pomiaru wskaźnika jest moment udostępnienia e-podręczników na domenę publicznej.	E-zasoby do kształcenia zawodowego, w tym do języka obcego ukierunkowane zawodowo, opracowane dla poszczególnych grup zawodów (branż) szkolnictwa zawodowego to odrębne dokumenty cyfrowe udostępnione na domenę publicznej. Zakresem wskaźnika objęte są wszystkie dokumenty elektroniczne opracowane dzięki wsparciu z EFS i upowszechnione na domenę publicznej
18.	Odsetek publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z tworzonych w ramach programu e-materiałów (wskaźnik rezultatu długoterminowego)	Liczba publicznych szkół ponadpodstawowych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z e-materiałów opracowanych dzięki wsparciu w ramach PO WER	Udział publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe, które korzystają z e-materiałów, w tym e-zasobów i/lub e-podręczników) utworzonych w programie. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół dwa razy w okresie programowania.	Zakres wskaźnika obejmuje liczbę publicznych szkół ponadpodstawowych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z e-materiałów, w tym e- zasobów, opracowanych dzięki wsparciu w ramach PO WER. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego przeprowadzonego na próbie szkół w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach.
19.	Odsetek szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem, które wykorzystują wypracowane rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami wyższymi (wskaźnik rezultatu długoterminowego)	Liczba szkół prowadzących kształcenie zawodowe wykorzystujących rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami wyższymi wypracowane dzięki wsparciu w ramach PO WER	Udział szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem z wykorzystaniem przykładowych rozwiązań organizacyjnych dotyczących współpracy ze szkołami wyższymi, opracowanych w programie, w ogólnej liczbie tych szkół. Zawody objęte wsparciem to zawody, dla których opracowano przykładowe rozwiązania. Szkoły wykorzystują wypracowane rozwiązania, w przypadku gdy prowadzą współpracę ze szkołami wyższymi	Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem, deklarujących wykorzystywanie przykładowych rozwiązań organizacyjnych dotyczących współpracy ze szkołami wyższymi, opracowanych w Programie. Zawody objęte wsparciem to zawody, dla których opracowano przykładowe rozwiązania. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego

			z wykorzystaniem tych rozwiązań w całości lub w części, w zależności od potrzeb i możliwości danej szkoły.	przeprowadzonego na próbie szkół w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach.
20.	Odsetek szkół zawodowych, w których przeprowadzono badania losów absolwenta (wskaźnik rezultatu bezpośredniego)	Odsetek szkół zawodowych, dla których przeprowadzono pomiar losów absolwentów	Udział szkół zawodowych, których absolwentów objęto badaniem losów zawodowych w ogólnej liczbie tych szkół. Wskaźnik mierzony na podstawie danych szkół uwzględnionych w badaniach, o których mowa we wskaźniku produktu.	Zakres wskaźnika obejmuje udział szkół zawodowych, które w danym roku opuścili absolwenci, w odniesieniu do których zgromadzono i przeanalizowano dane dotyczące losów zawodowych absolwentów.

Źródło: opracowanie własne

2. Osiągnięcie wskaźników

Pytania badawcze:

- *Jaki jest obecny stan realizacji zakładanych wielkości wskaźników ram wykonania oraz wskaźników produktu? Czy istnieje ryzyko ich nieosiągnięcia? Jakie są podstawowe przyczyny nieosiągnięcia zakładanych wielkości wskaźników produktu oraz rezultatu (w kontekście nieosiągnięcia wartości śródkresowych/ryzyka nieosiągnięcia wartości docelowych)? Jakie środki zaradcze należy podjąć w celu zminimalizowania ryzyka nieosiągnięcia celów interwencji?*
- *W jakim stopniu na skuteczność realizacji zakładanych wielkości wskaźników oddziaływały ewentualne błędy w szacowaniu ich wartości na etapie programowania interwencji, określone definicje wskaźników, trafność doboru wskaźników do charakteru interwencji oraz zdefiniowanych priorytetów? Które z nich mają kluczowe znaczenie i dlaczego?*
- *W jakim stopniu na skuteczność realizacji zakładanych wielkości wskaźników oddziałują czynniki wewnętrzne, tj. kontekst instytucjonalny, system wdrażania i realizacji projektów, sekwencyjność działań, wnioskodawcy (beneficjenci, beneficjenci nieskuteczni, potencjalni wnioskodawcy), realizowane projekty? Które z nich mają kluczowe znaczenie i dlaczego?*
- *W jakim stopniu na skuteczność realizacji zakładanych wielkości wskaźników oddziałują czynniki zewnętrzne, tj. społeczne, gospodarcze, środowiskowe, w tym reforma systemu oświaty? Które z nich mają kluczowe znaczenie i dlaczego? Czy doszło do kluczowych zmian w warunkach zewnętrznych, które oddziałują na proces realizowania interwencji?*
- *W jakim stopniu wartość środków finansowych przeznaczonych na poszczególne Działania jest wystarczająca do realizacji wszystkich zobowiązań wskaźnikowych na lata 2014-2020? W jakim stopniu zwiększenie/zmniejszenie alokacji przyczyni się do zmiany osiąganych efektów?*

Analiza stopnia osiągnięcia wskaźników ram wykonania, wg stanu na dzień 31 grudnia 2018 roku, czyli wartości pośrednich wybranych wskaźników produktu określonych dla roku 2018 r. pokazała, że w przypadku 5 spośród 8 wskaźników założone wartości pośrednie dla 2018 r. zostały osiągnięte, z czego w przypadku dwóch wskaźników zostały nawet znacznie przekroczone. Wartość pośrednia dla jednego wskaźnika została osiągnięta niemalże w pełni (98%). Pozostałe wskaźniki zostały osiągnięte na poziomie 90% i 80%, czyli nieznacznie odbiegając od przyjętych założeń.

Tabela 6. Poziom wykonania wartości wskaźników ujętych w ramach wykonania

Nazwa wskaźnika ram wykonania	Poziom osiągnięcia wartości pośredniej na podstawie zatwierdzonych wniosków o płatność
Działanie 2.10	
Liczba pracowników systemu wspomagania szkół oraz trenerów objętych wsparciem w zakresie określonym w programie	80%
Liczba przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty objętych wsparciem w zakresie określonym w programie	139%
Liczba opracowanych w programie e-podręczników i dydaktycznych e- materiałów towarzyszących	90%
Działanie 2.13	
Liczba kwalifikacji cząstkowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK	103%
Działanie 2.14	

Liczba szkół przygotowanych do pełnienia roli Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji	250%
Działanie 2.15	
Liczba zawodów, dla których zmodernizowano podstawy programowe dzięki wsparciu z EFS	406%
Liczba zadań egzaminacyjnych dla egzaminów zawodowych opracowanych we współpracy z pracodawcami	135%
Liczba opracowanych i upowszechnionych e-zasobów do kształcenia zawodowego	98%

Źródło: opracowanie własne

O przyczynach problemów z osiągnięciem wskaźników piszemy w dalszej części rozdziału, koncentrując się już na wartościach docelowych.

Istotny element oceny zestawu wskaźników monitorowania stanowi analiza poprawności określenia wartości docelowych oraz możliwości ich osiągnięcia. Zauważenia wymaga, że oszacowanie wartości docelowych jest przedsięwzięciem bardzo trudnym, ponieważ odnosi się do przyszłości, która ze swej natury jest w pewnym stopniu nieprzewidywalna i wymaga wielowymiarowych analiz.

Mając na uwadze przywołane powyżej pytania ewaluacyjne, analiza poprawności oszacowania wartości docelowych wskaźników oraz możliwości ich osiągnięcia może być prowadzona z uwzględnieniem następujących wymiarów:

- ▶ poprawności oszacowania wartości docelowych;
- ▶ dostępnej alokacji i jej wykorzystania;
- ▶ skuteczności osiągnięcia zakładanych wartości docelowych na poziomie realizacji projektów,
- ▶ wewnętrznych i zewnętrznych czynników wpływających na osiągnięcie wskaźników.

Warto podkreślić, że poszczególne wymiary są ze sobą ściśle powiązane. Na etapie oceny poprawności oszacowania wartości docelowych konieczne jest uwzględnienie dostępnej alokacji oraz skuteczności jej wykorzystania, a także skuteczności osiągnięcia wartości docelowych na poziomie realizacji projektów. Z drugiej jednak strony przykładowo możliwa jest także sytuacja, że wartość docelowa wskaźnika została oszacowana poprawnie, zapewniono również wystarczające środki, umożliwiające osiągnięcie założonych wartości docelowych, ale zbyt mało projektodawców jest zainteresowanych aplikowaniem o dostępne środki lub na poziomie realizacji projektów pojawiają się niedające się przewidzieć wcześniej trudności w osiągnięciu zakładanych wartości docelowych.

Wynikiem analizy poprawności oszacowania wartości docelowych wskaźników może być stwierdzenie, że wartości wskaźnika zostały oszacowane poprawnie (jeżeli osiągnięcie założonych wartości docelowych jest możliwe), że zostały przeszacowane (jeżeli nie jest możliwe osiągnięcie zakładanych wartości docelowych) lub że zostały niedoszacowane (jeżeli jest możliwe znaczne przekroczenie zakładanych wartości docelowych).

Wynikiem analizy wysokości planowanej alokacji może być stwierdzenie, że zaplanowana ilość środków umożliwia osiągnięcie założonych wartości docelowych, że zaplanowana ilość środków jest niewystarczająca w kontekście możliwości osiągnięcia założonych wartości docelowych albo jest zbyt duża w odniesieniu do założonych celów.

Odrębną kwestią jest skuteczność wykorzystania dostępnej alokacji. Alokacja może być wykorzystywana zgodnie z planem, ale mogą również wystąpić trudności w jej wykorzystaniu przede wszystkim ze względu na przedłużające się procedury wyłaniania projektów do dofinansowania lub ze względu na brak wystarczającej liczby możliwych do dofinansowania projektów.

Ostatnim aspektem jest ocena skuteczności realizacji projektów wyłonionych do dofinansowania. Projekty mogą być realizowane zgodnie z założeniami, prowadząc do osiągnięcia zakładanych wartości docelowych, ale mogą także wystąpić trudności z osiągnięciem zakładanych wartości wskaźników na etapie wdrażania projektów.

Uwagi wymaga fakt, że w wyniku wielokryterialnej analizy CREAM w odniesieniu do wielu wskaźników zarekomendowano doprecyzowanie nazwy, definicji lub sposobu pomiaru. Jednak poza wskaźnikami rezultatu długoterminowego sformułowane rekomendacje nie mają znaczącego wpływu na założenia dotyczące szacowania wartości docelowych wskaźników.

Mając powyższe na uwadze, w toku przeprowadzonych analiz wskaźniki zaklasyfikowano do 4 typów (wyróżnionych wariantów). Liczbę wskaźników przyporządkowanych do poszczególnych wariantów przedstawiono w poniższej tabeli. Szczegółowe analizy zawarto w macierzy stanowiącej załącznik nr 3 do niniejszego raportu.

Tabela 7. Liczba wskaźników przyporządkowanych do poszczególnych wariantów zależności

Poprawność oszacowania wartości docelowej	Zaplanowana alokacja	Wyłanianie projektów - wykorzystanie alokacji	Realizacja projektów	Liczba wskaźników
Poprawna	Odpowiednia	Skuteczne	Skuteczna	13
Poprawna	Odpowiednia	Skuteczne	Nieskuteczna	4
Poprawna	Odpowiednia	Nieskuteczne	Nieskuteczna	9
Przeszacowana	Odpowiednia	Nieskuteczne	Nieskuteczna	1

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej wskaźników oceniono jako spełniające wszystkie wyróżnione kryteria oceny. Były to następujące wskaźniki:

1. Liczba opracowanych i wdrożonych dzięki EFS zestawów narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno- pedagogiczną dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
2. Liczba opracowanych zestawów narzędzi edukacyjnych w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
3. Liczba zmodernizowanych dzięki EFS obszarów programowych dla kształcenia ogólnego (kompetencje kluczowe) w szkołach ogólnokształcących i zawodowych [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
4. Liczba opracowanych w programie e-podręczników i dydaktycznych e-materiałów towarzyszących [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
5. Liczba baz danych systemu oświaty objętych integracją w ramach programu [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
6. Wdrożony zintegrowany system informatyczny dla oświaty [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.10];
7. Funkcjonujący Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji [wskaźnik produktu dla Działania 2.11];

8. Liczba wypracowanych ramowych programów doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz rozwiązań organizacyjnych [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
9. Liczba utworzonych dzięki EFS zespołów partnerów społecznych dla kształcenia zawodowego [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
10. Liczba zawodów, dla których zmodernizowano podstawy programowe dzięki wsparciu z EFS [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
11. Liczba zadań egzaminacyjnych dla egzaminów zawodowych opracowanych we współpracy z pracodawcami [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
12. Liczba edycji programu monitorowania losów zawodowych absolwentów szkół zawodowych zrealizowanych ze środków EFS [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
13. Odsetek szkół zawodowych, w których przeprowadzono badania losów absolwenta [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.15].

Cztery wskaźniki oceniono jako poprawne pod względem oszacowania wartości docelowej, wysokości planowanej alokacji oraz skuteczności w wyłanianiu projektów do dofinansowania (wykorzystaniu dostępnej alokacji), oceniając je jednak jako nieskuteczne na poziomie realizacji projektów, tj. na etapie osiągania zakładanych wartości wskaźników na poziomie realizacji projektów. Do tej kategorii zaliczono następujące wskaźniki:

1. Liczba pracowników systemu wspomaganie szkół oraz trenerów objętych wsparciem w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
2. Liczba przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty objętych wsparciem w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
3. Liczba kwalifikacji cząstkowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK [wskaźnik produktu dla Działania 2.13];
4. Liczba osób przygotowanych do realizacji ramowych programów doradztwa edukacyjno-zawodowego opracowanych w ramach programu [wskaźnik produktu dla Działania 2.14].

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że w odniesieniu do wskaźnika „**Liczba pracowników systemu wspomaganie szkół oraz trenerów objętych wsparciem w zakresie określonym w programie**” zakładana (zakontraktowana) wartość wskaźnika określona w umowach o dofinansowanie stanowi 95% wartości określonej na poziomie Programu. Oznacza to, że do końca okresu programowania wystarczyłoby zakontraktowanie dodatkowych 2, a nawet 1 projektu (w zależności od zakładanej w projekcie wartości wskaźnika), by na poziomie kontraktacji zapewnić wartość zakładaną w Programie. Z danych zawartych w zatwierdzonych wnioskach o płatność wynika, że dotychczas wskaźnik został osiągnięty na poziomie 40% wartości zakładanej w Programie (80% wartości pośredniej określonej dla roku 2018). Niewiele wyższy poziom (45%) jest deklarowany przez beneficjentów. Na tej podstawie można wnioskować, że na etapie realizacji projektów występują bardzo duże trudności z osiągnięciem zakładanych w umowach o dofinansowanie wartości wskaźnika. Z przeprowadzonych analiz wynika, że trudności te są przede wszystkim spowodowane problemami występującymi na etapie rekrutacji, związane z wysokimi wymaganiami wobec uczestników oraz wynikającymi z metodyki liczenia wskaźników projektowych (ograniczających możliwość korzystania szkół z kilku form wsparcia). Z informacji pozyskanych w ramach badania wynika, że w związku ze wspomnianymi problemami wprowadzane są bardziej elastyczne kryteria rekrutacyjne, dzięki którym do udziału w projekcie zostaną dopuszczeni nie tylko nauczyciele mianowani lub dyplomowani, ale także nauczyciele kontraktowi i stażyści.

- ▶ O ile pozytywnie należy ocenić fakt zmniejszenia wymaganych od uczestników procesów wspomagania z trzech do jednego, to nadal zasadna jest rekomendacja: Aby beneficjenci mogli osiągnąć założone wskaźniki (i w ten sposób zrealizować wskaźnik programowy), niezbędne jest odstępianie od warunku odnoszącego się do liczenia szkoły tylko w jednym projekcie Działania 2.10 PO WER. Biorąc pod uwagę zakontraktowanie projektów deklarujących łącznie niemal pełną wartość docelową wskaźnika rekomendujemy obniżenie jego wartości do poziomu 3500.

Zakładana (zakontraktowana) wartość wskaźnika „**Liczba przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty objętych wsparciem w zakresie określonym w programie**” określona w umowach o dofinansowanie stanowi 99,7% wartości określonej na poziomie Programu. Zatem na podstawie danych dotyczących umów o dofinansowanie można stwierdzić, że określona w Programie wartość docelowa została oszacowana w sposób prawidłowy. Z danych zawartych w zatwierdzonych wnioskach o płatność wynika, że dotychczas wskaźnik został osiągnięty na poziomie 42% wartości zakładanej w Programie. Chociaż znacznie przekroczono (139%) poziom wartości pośredniej zakładanej dla roku 2018, to z informacji uzyskanych podczas badania wynika, że na etapie realizacji projektów występują bardzo duże trudności z osiągnięciem wartości wskaźnika zakładanych w umowach o dofinansowanie. Trudności te mogą być związane z wysokimi wymaganiami postawionymi wobec uczestników w projektach dla JST: konieczność udziału przedstawiciela władz lokalnych w 5 trydniowych zjazdach oraz dodatkowo wymóg realizacji działań we własnym środowisku. W projekcie z zakresu przywództwa czas realizacji projektu zbiegał się z natężeniem zadań w roku szkolnym (egzamin). Dodatkowe utrudnienie wynikało ze zmian w systemie edukacji polegających przede wszystkim na likwidacji gimnazjów. Dodatkowo za małe wsparcie skierowano do kuratoriów (w pilotażu po 2 osoby z kuratorium z każdego województwa), podczas gdy badani wyrażali oczekiwanie, że nadzór będzie bardziej aktywnie wspierał szkoły i JST w realizacji polityki oświatowej i będzie aktywny w informowaniu o PO WER oraz o nowych zamierzeniach MEN. Należy zwiększyć liczbę pracowników nadzoru objętych tymi projektami, inaczej osoby przeszkolone "znikną w tłumie". Jednocześnie, jak wynika z panelu ekspertów, należy poszerzyć zakres wsparcia, by miało ono charakter kompleksowy i procesowy. Wskazane jest by adresowane było do kuratoriów, a nie do wybranych pracowników, podobnie jak w modelu wspomagania szkół.

Trzeba też zauważyć, że rok 2018 był wyjątkowo trudny dla kadry kierowniczej systemu oświaty. Wybory samorządowe i reforma oświaty oraz wynikające z niej dodatkowe zadania dla JST spowodowały mniejszą niż zakładano motywację do udziału w projektach. Ponadto brakuje wiedzy, świadomości JST, że powinny aktywnie kształtować lokalną politykę oświatową.

- ▶ W związku z powyższym należy umożliwić udział kilku osób z jednej szkoły, co zwiększy wpływ projektu na zmiany w danej szkole i skuteczność działań podejmowanych dzięki projektowi. Należy też umożliwić realizację szkoleń w formule blended learning (czyli łączących szkolenia stacjonarne oraz zdalne, prowadzone przez internet), ponieważ jest to łatwiejsze organizacyjnie, pozwala bardziej elastycznie planować zadania w projekcie i dostosowywać je do potrzeb uczestników. To może też zachęcać kolejnych odbiorców do udziału w projekcie. Konieczne jest odstępianie od zasady zaliczania uczestników z danej szkoły tylko do jednego projektu w Działaniu 2.10 PO WER, ponieważ to obniża skuteczność wsparcia PO WER i nie pozwala na korzystanie z komplementarnych działań skierowanych do różnych grup odbiorców. W przypadku wprowadzenia proponowanych zmian, osiągnięcie zakładanej wartości docelowej staje się prawdopodobne.

Od strony teoretycznej można uznać, że zakładana wartość docelowa wskaźnika **„Liczba kwalifikacji częściowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK”** została określona w sposób poprawny, biorąc pod uwagę, że dotychczas zakontraktowano 69% planowanej alokacji, a zakładana w podpisanych umowach o dofinansowanie wartość wskaźnika stanowi 83% zakładanej wartości docelowej. Chociaż osiągnięto 103% wartości pośredniej zakładanej dla 2018 r., to z informacji uzyskanych w ramach badania wynika, że na etapie realizacji projektów występują bardzo duże trudności z osiągnięciem zakładanej wartości docelowej wskaźnika.

Według danych monitoringowych na dzień 6.02.2019 jest 41 kwalifikacji włączonych do ZSK, a funkcjonujących w systemie (posiadających IC i PZZJ) jest 23. Wśród najważniejszych przyczyn tych trudności można wymienić to, że proces wpisywania kwalifikacji częściowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego jest procesem niezależnym od projektodawcy (IBE) i jest to zarazem proces długotrwały, biorąc pod uwagę, że dla wpisanych kwalifikacji częściowych musi być określona walidacja i certyfikacja.

W toku ustaleń między IBE, MEN i KE przyjęto zmiany w definicji, dzięki czemu do wskaźnika zaliczają się kwalifikacje, dla których minister właściwy dokonał publikacji zgodnie z art. 25 ustawy o ZSK (obwieszczenie o włączeniu kwalifikacji rynkowej do ZSK, opublikowane w Monitorze Polskim). Dzięki temu uproszczeniu możliwe będzie osiągnięcie zakładanej wartości wskaźnika.

Wartość wskaźnika **„Liczba osób przygotowanych do realizacji ramowych programów doradztwa edukacyjno-zawodowego opracowanych w ramach programu”** określona w podpisanych umowach o dofinansowanie przekracza wartość docelową określoną w Programie. Natomiast z danych pochodzących z zatwierdzonych wniosków o płatność wynika, że wartość docelowa została dotychczas osiągnięta na poziomie 4%. Na podstawie przeprowadzonych analiz wartość docelową wskaźnika można uznać za poprawną. Przeprowadzone studium przypadku projektów realizujących ten wskaźnik wskazuje, że na etapie realizacji projektów mogą jednak wystąpić trudności z osiągnięciem zakładanej wartości wskaźnika ze względu na problemy w pozyskaniu trenerów do prowadzenia szkoleń.

W przypadku 9 wskaźników zidentyfikowano nie tylko trudności na poziomie realizacji projektów, ale przede wszystkim na etapie wyłaniania projektów do dofinansowania ze względu na zakontraktowanie niewielkiej ilości środków w stosunku do planowanej alokacji, co zarazem przekłada się na to, że sumy wartości wskaźników określonych w dotychczas podpisanych umowach o dofinansowanie są znacznie niższe w stosunku do wartości docelowych określonych w Programie. Do tych wskaźników zaliczono następujące:

1. Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w programie [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
2. Liczba pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych objętych wsparciem w programie w zakresie pomocy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych [wskaźnik produktu dla Działania 2.10];
3. Liczba opracowanych multimedialnych kursów do kształcenia ustawicznego dorosłych [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
4. Liczba kursów dla osób dorosłych, dla których opracowano modelowe programy nauczania [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];

5. Liczba szkół przygotowanych do pełnienia roli Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
6. Liczba zawodów, dla których przygotowano informacje edukacyjno - zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych [wskaźnik produktu dla Działania 2.14];
7. Liczba zawodów, dla których zostały wypracowane rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
8. Liczba opracowanych i upowszechnionych e-zasobów do kształcenia zawodowego [wskaźnik produktu dla Działania 2.15];
9. Liczba zawodów, dla których opracowano przykładowe rozwiązania w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi [wskaźnik produktu dla Działania 2.15].

Wartość wskaźnika „**Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w programie**” określono na poziomie 32 szkół ćwiczeń objętych wsparciem. Założono zarazem wsparcie 1 szkoły ćwiczeń w ramach 1 projektu. Ponadto założono, że w jednym województwie mogą zostać wyłonione do dofinansowania maksymalnie 2 projekty. Przyjęty sposób określenia wartości docelowej można uznać za trafny w kontekście zakładanych celów interwencji publicznej, jednak trudny, czy wręcz niemożliwy do osiągnięcia od strony praktycznej, biorąc pod uwagę występujące uwarunkowania, ze względu na które trudno jest wyłonić odpowiednią liczbę projektów. Zasadniczą trudnością jest brak wyraźnych korzyści, które może odnieść szkoła z udziału w projekcie przy jednocześnie wygórowanych wymaganiach, które musi spełnić, by wejść do projektu. Działania zaplanowane w ramach Szkoły ćwiczeń wymagają otwartości ze strony nauczycieli do pokazywania swojego warsztatu ćwiczeń szerokiemu gronu, uczeniu dorosłych, co podczas pilotażu okazało się bardzo dużym wyzwaniem. Dopracowania wymagają również same szkolenia (ich zakres i prowadzenie), do czego zgłaszano uwagi po pilotażu. Z danych przekazanych przez Zamawiającego wynika, że dotychczas zakontraktowano wsparcie 6 szkół ćwiczeń (19% docelowej wartości wskaźnika zakładanej w Programie). Z kolei wartość zakontraktowanych środków stanowi ok. 22% planowanej alokacji, czyli poziom kontraktacji wartości wskaźnika jest bardzo zbliżony do poziomu zakontraktowanej alokacji. Na tej podstawie można zatem zakładać, że wartość docelowa wskaźnika została adekwatnie oszacowana w stosunku do planowanej alokacji. Dotychczas wartość wskaźnika została osiągnięta w odniesieniu do 1 szkoły ćwiczeń. Z kolei z informacji dostępnych na stronie internetowej Programu wynika, że dotychczas wyłoniono do finansowania 9 projektów, a kolejne 4 projekty znajdują się w fazie oceny lub negocjacji. Ponadto uruchomiono lub zapowiedziano uruchomienie 8 rund naborów.

- ▶ Biorąc pod uwagę zbliżający się koniec perspektywy finansowej, uwzględniając czas niezbędny na przeprowadzenie procedury naboru wniosków oraz na realizację projektów, zasadne jest obniżenie wartości wskaźnika do 16 (max po 1 szkole ćwiczeń w każdym województwie). Badanie pokazuje, że faktyczna współpraca szkół i uczelni wyższych jest mocno dyskusyjna. Korzyści szkół - wątpliwe (na co wskazuje też ich słabe zainteresowanie projektami). Niezbędna jest odrębna ocena ukierunkowana wyłącznie na ten typ projektów.

Zgodnie z danymi udostępnionymi przez Zamawiającego, dotychczas zakontraktowano zaledwie 11% zakładanej w Programie wartości wskaźnika „**Liczba pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych objętych wsparciem w programie w zakresie pomocy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych**”, co jest związane z bardzo niskim poziomem zakontraktowanych środków w stosunku do planowanej alokacji wynoszącym ok. 15%. Nie ma

jednak zagrożenia dla osiągnięcia wartości docelowej biorąc pod uwagę przewidywaną w najbliższym czasie realizację projektów zakładających przeszkolenie 1600 pracowników PPP.

Nieco inna sytuacja występuje w odniesieniu do wskaźnika: **„Liczba opracowanych multimedialnych kursów do kształcenia ustawicznego dorosłych”**. Z przeanalizowanych danych wynika, że dotychczas nie podpisano żadnych umów o dofinansowanie. Jednak biorąc pod uwagę specyfikę tego wskaźnika, określoną w Programie wartość docelową można uznać za poprawną i w toku przeprowadzonych analiz nie zidentyfikowano zagrożenia dla jej osiągnięcia.

W przypadku wskaźnika: **„Liczba szkół przygotowanych do pełnienia roli Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji”** wartość określona w podpisanych umowach o dofinansowanie a zarazem osiągnięta (sprawozdana w zatwierdzonych wnioskach o płatność) stanowi 42% wartości docelowej określonej w Programie. Natomiast w stosunku do wartości pośredniej zakładanej dla roku 2018 wartość ta została znacząco przekroczona (250%). Wartość dotychczas podpisanych umów o dofinansowanie stanowi 27% planowanej alokacji. Jeżeli planowane środki zostaną w pełni zakontraktowane i wykorzystane, to zakładana w Programie wartość docelowa wskaźnika powinna zostać osiągnięta, a nawet przekroczona.

Wartość wskaźnika **„Liczba zawodów, dla których przygotowano informacje edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych”** określona w podpisanych umowach o dofinansowanie stanowi 50% wartości docelowej założonej w Programie. Z kolei łączna wartość podpisanych umów stanowi 48% planowanej alokacji. Na tej podstawie można stwierdzić, że wartość docelowa wskaźnika została określona prawidłowo i jeżeli zostaną zakontraktowane i wydatkowane wszystkie alokowane środki, to nie powinno być trudności z osiągnięciem wartości docelowej.

Na działania prowadzące do osiągnięcia wskaźnika **„Liczba kursów dla osób dorosłych, dla których opracowano modelowe programy nauczania”** zakontraktowano zaledwie 2% planowanej alokacji. Jak się okazało, w pierwszym konkursie zbyt nisko określony został koszt opracowania jednego programu, co przekłada się na trudności w znalezieniu autorów programów oraz recenzentów.⁵⁵ Niemniej jednak z informacji uzyskanych podczas badania wynika, że podjęte zostały działania umożliwiające osiągnięcie zakładanej wartości docelowej (urealnienie stawek). Dlatego można zakładać, że w przypadku znacznego przyspieszenia procesu wyłaniania projektów, osiągnięcie zakładanej wartości docelowej nie jest zagrożone.

- ▶ W związku z powyższym rekomendujemy zintensyfikowanie procesu wyłaniania projektów.

Wartość wskaźnika **„Liczba zawodów, dla których zostały wypracowane rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu”** określona w umowach o dofinansowanie stanowi 86% określonej w Programie wartości docelowej. Łączna wartość dotychczas podpisanych umów stanowi 42% planowanej alokacji. Jeżeli zatem planowana alokacja zostanie w pełni wykorzystana, to zakładana wartość wskaźnika powinna zostać osiągnięta, a nawet przekroczona.

⁵⁵ w Planie Działania na 2019 rok stawki zostały podniesione, co być może zachęci wnioskodawców do aplikowania i możliwe będzie osiągnięcie zaplanowanej wartości wskaźnik.

Wartość wskaźnika „**Liczba opracowanych i upowszechnionych e-zasobów do kształcenia zawodowego**” określona w umowach o dofinansowanie, a także osiągnięta w zatwierdzonych wnioskach o płatność jest znacznie niższa od wartości docelowej zakładanej w Programie. Z kolei łączna wartość podpisanych umów o dofinansowanie stanowi 11% planowanej alokacji. Biorąc jednak pod uwagę specyfikę wskaźnika (tj. możliwość różnego definiowania i klasyfikowania tego, co można rozumieć jako pojedynczy e-zasób) oraz przyjmując, że cała planowana alokacja zostanie zakontraktowana i wykorzystana, można stwierdzić, że wartość docelowa wskaźnika została oszacowana w sposób prawidłowy i jest możliwe jej osiągnięcie.

Z przeanalizowanych danych wynika, że dotychczas nie osiągnięto żadnych wartości wskaźnika „**Liczba zawodów, dla których opracowano przykładowe rozwiązania w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi**”. Wartość określona w podpisanych umowach o dofinansowanie projektów stanowi 18% wartości docelowej założonej w Programie. Natomiast łączna wartość podpisanych umów stanowi 11% planowanej alokacji. Jednak przyjmując, że cała planowana alokacja zostanie zakontraktowana i wykorzystana, można stwierdzić, że wartość docelowa wskaźnika została oszacowana w sposób prawidłowy i jest możliwe jej osiągnięcie.

Trudność w osiągnięciu zakładanych wartości na poziomie projektów powiązane z przeszacowaniem wartości docelowej określonej na poziomie Programu odnotowano w odniesieniu do wskaźnika **Liczba wydanych świadectw i certyfikatów nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego z przypisanym poziomem PRK**.

- ▶ Wartość tego wskaźnika jest znacząco przeszacowana. Niemożność osiągnięcia tak wysokiej wartości wskaźnika wynika z trudności na etapie wypracowania pełnej ścieżki certyfikacji dla kwalifikacji określonych w PRK oraz słabej popularyzacji ZSK w Polsce. W momencie realizacji badania wydanych było zaledwie 8 certyfikatów dla pierwszej wpisanej do rejestru i funkcjonującej od jesieni 2018 roku kwalifikacji „Montowanie stolarki budowlanej”. Na początkowym etapie tworzenia ZSK w Polsce nie można oczekiwać wysokiej liczby wydawanych certyfikatów, ponieważ jest ona pochodną liczby kwalifikacji funkcjonujących w systemie oraz dojrzałości całego systemu. Obecnie w pełni funkcjonujących kwalifikacji nadal jest za mało dla szybkiego zwiększenia poziomu realizacji tego wskaźnika, a proces ich włączania jest dłuższy niż zakładano w momencie jego definiowania. W związku z tym należy znacznie obniżyć wartość docelową wskaźnika. Wskazana jest prognoza dotycząca liczby wydawanych certyfikatów dla kwalifikacji włączonych do ZSK. Należy zebrać dane od wnioskodawców, którzy zgłosili kwalifikacje – na podstawie swojego doświadczenia mogą oszacować liczbę wydawanych certyfikatów. Liczba wydawanych certyfikatów jest różna w zależności od branży i kwalifikacji, więc trudno jest zastosować ogólny algorytm, należy bazować na doświadczeniach wnioskodawców i ich znajomości branży.
- ▶ Potrzebne jest też opracowanie systemu monitorowania procesów walidacji i certyfikacji w ZSK. Jest to jedno z działań zaplanowanych w projekcie ZSK. System monitorowania pozwoli na bieżąco śledzić m.in. liczbę wydawanych certyfikatów.

Biorąc pod uwagę przedmiot prowadzonych analiz, odrębne zagadnienie stanowi ocena oszacowania wartości wskaźników rezultatu długoterminowego oraz innych wskaźników wyrażonych za pomocą odsetka. Są to następujące wskaźniki:

1. Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.10];

2. Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.10];
3. Odsetek szkół korzystających z opracowanych w programie narzędzi edukacyjnych w wymiarze co najmniej 25% przedmiotów [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.10];
4. Odsetek pełnych kwalifikacji wpisanych do ZRK [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.11];
5. Odsetek szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych, które stosują modelowe programy nauczania dla kursów opracowane w ramach programu [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.14];
6. Liczba szkół pełniących rolę Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji po opuszczeniu programu [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.14];
7. Odsetek szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo edukacyjno-zawodowe zgodnie z wypracowanymi wzorcami [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.14];
8. Odsetek kwalifikacji, dla których przeprowadzono egzamin z wykorzystaniem opracowanych w programie zadań egzaminacyjnych [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.15];
9. Odsetek ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących na poziomie kwalifikacji technika, wykorzystujących wypracowane w programie rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.15];
10. Odsetek publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z tworzonych w ramach programu e-materiałów [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.15];
11. Odsetek szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem, które wykorzystują wypracowane rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami wyższymi [wskaźnik rezultatu długoterminowego dla Działania 2.15].

Dokonanie oceny poprawności oszacowania wartości docelowych tych wskaźników oraz możliwości ich osiągnięcia jest zadaniem bardzo trudnym przede wszystkim ze względu na rekomendowaną zmianę sposobu określania wartości w formie liczbowej, a nie procentowej. Dodatkowej trudności przysparza to, że pomiar tych wskaźników ma zostać przeprowadzony za pomocą badań ewaluacyjnych (i dopiero na etapie projektowania tych badań ewaluacyjnych będzie możliwe opracowanie szczegółowej metodyki pomiaru wskaźników). Niezależnie od opisanych powyżej trudności oraz rekomendacji zmian w sposobie przeprowadzenia pomiaru wartości docelowej za przeszacowane należy uznać te wskaźniki, w których założono wartości docelowe na poziomie 100% bez uwzględnienia chociażby możliwości wystąpienia zdarzeń losowych. W odniesieniu do tych wskaźników zasadne jest obniżenie wartości docelowych do poziomu odpowiadającemu 95% ogółu podmiotów. Poza wskaźnikami, w przypadku których założono wartość docelową na poziomie 100% lub które zostały zarekomendowane do usunięcia, wartości docelowe dla pozostałych wskaźników rezultatu długoterminowego można uznać za oszacowane poprawnie. Zauważenia jednak wymaga, że mają miejsce ważne czynniki zaburzające. Takim czynnikiem zaburzającym możliwość trafnego oszacowania wartości docelowych, a następnie ich osiągnięcia stanowią zmiany wprowadzone w systemie edukacji polegające na likwidacji gimnazjów. Zmiany te bardzo istotnie reorganizują system edukacji

i powodują konieczność modyfikacji niektórych celów, ponieważ zostały wprowadzone w trakcie okresu wdrażania PO WER, tj. w momencie, gdy zarówno wskaźniki, jak i ich wartości docelowe zostały już określone.

Ocena poprawności oszacowania wartości docelowych niektórych wskaźników oraz możliwości ich osiągnięcia stała się bezprzedmiotowa w związku z rekomendacją usunięcia tych wskaźników. Są to następujące wskaźniki:

1. Odsetek partnerów społecznych reprezentatywnych dla zawodów szkolnictwa zawodowego, trwale zaangażowanych w działania służące dostosowaniu tego kształcenia do potrzeb rynku pracy [wskaźnik rezultatu bezpośredniego w Działaniu 2.15];
2. Liczba opracowanych i upowszechnionych e-podręczników do kształcenia zawodowego [wskaźnik produktu w Działaniu 2.15];
3. Opracowany dzięki EFS model współpracy pracodawców funkcjonujących w specjalnych strefach ekonomicznych (SSE) [wskaźnik produktu w Działaniu 2.15];
4. Liczba przedsiębiorców, którzy otrzymali wypracowane w programie rekomendacje w zakresie współpracy ze szkołami oraz placówkami systemu oświaty prowadzącymi kształcenie zawodowe [wskaźnik rezultatu bezpośredniego w Działaniu 2.15].

Podsumowując, z 43 wskaźników znajdujących się w analizowanym zestawie, pełnej ocenie poprawności oszacowania określonych w Programie wartości docelowych oraz możliwości ich osiągnięcia poddano 28 wskaźników. 11 wskaźników (rezultatu długoterminowego oraz innych wskaźników określonych w formie procentowej) ze względu na ich specyfikę oraz rekomendowanie wprowadzenia istotnych ich modyfikacji poddano ocenie częściowej (przede wszystkim pod względem trafności oszacowania wartości docelowej oraz możliwości ich osiągnięcia w mniejszym stopniu odnosząc się do wielkości planowanej alokacji oraz jej wykorzystania). Kolejne 5 wskaźników nie zostało poddane ocenie ze względu na rekomendację ich usunięcia lub ze względu na ich bezprzedmiotowość w związku z brakiem podejmowania działań z określonego zakresu (wycofanie się z określonej formy wsparcia). W odniesieniu do zdecydowanej większości wskaźników (26 spośród 28 wskaźników poddanych ocenie pełnej) określone w Programie wartości docelowe oceniono jako oszacowane poprawnie. W odniesieniu do jeszcze większej liczby wskaźników (27 spośród 28) jako odpowiednią oceniono wysokość zaplanowanej alokacji. Najwięcej trudności dostrzeżono na poziomie wykorzystania zaplanowanej alokacji na poszczególne typy projektów oraz na poziomie realizacji projektów. Zbyt wolne tempo kontraktacji środków może stanowić zagrożenie dla osiągnięcia zakładanych wartości docelowych w przypadku 11 wskaźników, natomiast w przypadku 15 wskaźników trudności w osiągnięciu zakładanych wartości docelowych mogą wynikać z niewystarczającej efektywności realizacji projektów wyłonionych do dofinansowania. Mając zatem na uwadze relatywnie niedługi czas, jaki pozostał do końca okresu programowania, konieczne jest zintensyfikowanie działań prowadzących do sprawnego wyłonienia projektów (zakontraktowania pozostałej alokacji), by możliwe było skuteczne i efektywne zrealizowanie wyłonionych projektów przed końcem okresu programowania.

W badaniu nie stwierdzono problemu braku adekwatności środków finansowych na poszczególne Działania w kontekście realizacji zobowiązań wskaźnikowych na lata 2014-2020. Tym samym nie zidentyfikowano obszarów/dziedzin interwencji wymagającej zmniejszenia czy zwiększenia alokacji.

Pytanie badawcze:

- *W jakim stopniu zasoby przeznaczone na Działania (czas, pieniądze, zasoby ludzkie, w tym ich kompetencja) są adekwatne do potrzeb grup docelowych i założonych celów Działań/projektów?*

Badanie nie wskazało na występowanie bardzo istotnych problemów odnośnie do adekwatności zasobów przeznaczonych na Działania PO WER w stosunku do potrzeb grup docelowych i założonych celów Działań/projektów. W pojedynczych przypadkach beneficjenci zwracają uwagę na zbyt krótki czas na realizację projektów, zdefiniowany w warunkach konkursu. Poważnym problemem, na który jednak IP MEN ma ograniczony wpływ, są dostępne na rynku zasoby eksperckie – wielu beneficjentów boryka się z problemami z pozyskaniem ekspertów o odpowiednich kompetencjach do tworzenia rozwiązań czy materiałów i do ich recenzowania. Pewne możliwości IP MEN w tym zakresie jednak posiada – wiążą się one z określaniem wyższych limitów na realizację projektów i akceptowanie wyższych stawek na zatrudnianie ekspertów na etapie oceny projektów.

Odrębny problem zidentyfikowano w odniesieniu do wdrażania ZSK – chodzi o niewystarczające zasoby ludzkie w ministerstwach właściwych oraz w samym MEN. Występuje deficyt zasobów na kilkietapowe procedowanie wniosków w ministerstwach. Resorty nie mają funduszy na dodatkowe etaty, dopisują zatem zadania związane z ZSK wybranym pracownikom czy komórkom. Mimo bieżącego wsparcia IBE oferowanego ministerstwom, cały proces opiniowania wniosku o włączenie kwalifikacji w niektórych przypadkach był ponad dwukrotnie dłuższy niż zakładano. Zatem proces włączania kolejnych kwalifikacji do ZSK też jest znacznie bardziej wydłużony. W efekcie w ZSK jest znacznie mniej kwalifikacji rynkowych (liczących się do wskaźnika) niż zakładano. W tym wypadku szczególnie widać, jak brak odpowiednich zasobów ludzkich znajduje swoje odzwierciedlenie we wdrażaniu projektów ZSK i osiągnięciu wskaźników.

Zdaniem badanych należy ponownie poddać ocenie zakładane pierwotnie koszty funkcjonowania ZSK i urealnić je. Należy też zapewnić finansowanie odpowiedniej liczby etatów w ministerstwach na obsługę procedur związanych z włączaniem kwalifikacji.

OBSZAR IV - REKOMENDACJE DOTYCZĄCE POŻĄDANYCH KIERUNKÓW, OBSZARÓW I FORM WSPARCIA REALIZOWANYCH W RAMACH PRIORYTETÓW INWESTYCYJNYCH 10I, 10III ORAZ 10IV W PROGRAMIE OPERACYJNYM WIEDZA EDUKACJA ROZWÓJ

Pytania badawcze:

- *Jakie istnieją bariery dla efektywnego wdrażania Działań 2.10, 2.11, 2.13, 2.14, 2.15? Jak można im przeciwdziałać w celu zapewnienia większej skuteczności i efektywności realizacji interwencji (uwzględniając narzędzia instytucjonalne i operacyjne)?*
- *Czy i w jakim zakresie należy dostosować założone wartości wskaźników produktu oraz rezultatu, uwzględniając działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych?*
- *Które projekty, biorąc pod uwagę potencjał absorpcyjny Działań 2.10, 2.11, 2.13, 2.14, 2.15, powinny być wspierane w kolejnych latach obecnej perspektywy finansowej ze względu na wysoką skuteczność? Które działania powinny zostać zmodyfikowane oraz jakich działań brakuje?*

Działanie 2.10

Jako barierę dla skutecznego i efektywnego wdrażania projektów w ramach Działania 2.10 (typ operacji 1,2 i 3) można wskazać brak dostatecznego zainteresowania odbiorców udziałem w projektach konkursowych. Niektóre z nich ogłaszano już kilkakrotnie (jak np. szkoły ćwiczeń), w innych trzeba było zmienić warunki konkursu, tak aby umożliwić realizację projektów przy znacznie obniżonej liczbie konkursów (wsparcie dla kadr JST). Przyczyny niskiego zainteresowania to przede wszystkim niska świadomość organów prowadzących dotycząca ich roli w rozwijaniu lokalnej oświaty, duże obciążenie organizacyjne dla JST wynikające z reformy systemu oświaty oraz wybory samorządowe w 2018 roku, które w wielu gminach zmieniły lokalną scenę polityczną.

Barierą dla wdrażania projektów dotyczących e-materiałów i programów nauczania, a także dla upowszechniania ich rezultatów była niewystarczająca jakość platforma internetowa oraz brak działań upowszechniających. Obecnie ze środków krajowych jest uruchomiona nowa platforma, na której docelowo znajdują się wszystkie e-materiały i programy nauczania oraz scenariusze. Są też planowane działania upowszechniające adresowane do nauczycieli (w ramach szkoleń z zakresu TIK).⁵⁶

Warto wskazać możliwe działania przeciwdziałające tej sytuacji:

- Usprawnienie przekazu o formach wsparcia prowadzonego zarówno przez projektodawców, jak i na poziomie ministerstwa:
 - Uproszczony materiał informacyjny info-graficzny, prezentujący kierunek i zakres zmiany: wskazanie celu, form wsparcia i grup docelowych.
 - Wyraźne rozdzielenie w informacjach (również na stronie internetowej) poszczególnych typów Działań i wskazanie ich odbiorców, rezultatów, a także instytucji odpowiedzialnej za realizację projektów – wraz z ich danymi kontaktowymi.

⁵⁶ Na podstawie wywiadów z uczestnikami projektu, którzy wypracowywali materiały oraz wywiadu z przedstawicielem MEN.

- Wykorzystanie kanałów informacyjnych, którymi przekazywane są informacje z MEN do przedstawicieli JST, np. wykorzystanie tzw. „poczty kuratorskiej” do informowania potencjalnych odbiorców o ofercie wsparcia.
- Upowszechnienie informacji o działaniu platformy, a także zapewnienie szkoleń dla nauczycieli z zakresu TIK.
- Zmiana sposobu liczenia wskaźnika „Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS”, który ogranicza możliwość udziału więcej niż jednej osoby z danej szkoły/placówki w projekcie w ramach Działania 2.10 (pozakonkursowym i/lub konkursowym).
- Zmniejszenie wartości wskaźników zgodnie ze wskazaniem zawartymi w poprzedniej części raportu. Pozwoli to beneficjentom skoncentrować się na jakości działań, bez konieczności zabiegania o uczestników. Psychologicznie jest to sytuacja nierozwojowa dla odbiorców, którzy na różne sposoby są zapraszani do projektu. To im powinno zależeć, by do projektu się dostać. To znacząco zwiększa motywację do aktywnego udziału i wykorzystywania wiedzy oraz rozwiązań z projektu.
- Dołożenie starań, by usankcjonować prawnie rozwiązania opracowywane w ramach projektów pozakonkursowych. Rozwiązania te stanowią niezbędny warunek efektywnego wdrożenia projektów konkursowych, np. współpraca między szkołami a uczelniami wyższymi (niezbędna współpraca międzyresortowa dla przygotowania odpowiedniego rozporządzenia) czy zapisy dotyczące standardów pracy PPP. Zmiany w prawie powinny być wprowadzane z dużą ostrożnością, na bazie opinii zebranych w różnych gremiach i stopniowo.
- Bariere stanowi również mnogość działań i zmian, które obecnie wdraża się w systemie oświaty. Trudno odbiorcom określić, które z nich są najważniejsze, co jest priorytetem w obecnej – trudnej dla nich sytuacji. Należy zatem – tam, gdzie to możliwe – zmniejszyć intensywność działań i ustalić priorytety.

Kontynuacja wsparcia:

Wskazane jest kontynuowanie procesowego wspomaganie jako modelu doskonalenia kadry szkół i placówek. To rozwiązanie sprawdziło się, co potwierdzają nie tylko doświadczenia licznych środowisk, ale też fakt, że forma wsparcia jest prowadzona w różnych gminach i szkołach, placówkach bez finansowania z UE. Na obecnym etapie realizacji PO WER szkoły miały wiele trudności niezwiązanych z tą interwencją, co spowodowało mniejsze zainteresowanie projektem. Należy się spodziewać, że po roku 2018/2019, gdy kluczowe działania reformy zostaną zakończone, popyt na tę formę wsparcia będzie się zwiększać.

Warto nadal realizować projekty skierowane do kadry kierowniczej systemu oświaty. Nie muszą to być projekty masowe, ale bardziej skierowane do liderów zmiany, które będą służyć ich wzmocnieniu. Identyfikowanie tych osób oraz kompleksowe wsparcie nie tylko będzie miało wpływ na jakość działań oświatowych w środowiskach, w których działają liderzy, ale też będzie czynnikiem wspierającym ich sieciowanie, co jest ważnym aspektem w upowszechnianiu innowacji edukacyjnych (i społecznych).

Należy też zdecydowanie wspierać w dalszym ciągu kuratoria oświaty. W pilotażowym projekcie brały udział po dwie osoby z każdego regionu. To za mało, by budować potencjał tych instytucji do faktycznego wspierania szkół i samorządów w rozwijaniu kompetencji kluczowych. Kuratoria oświaty potrzebują szerszego i kompleksowego wsparcia (podobnego do modelu procesowego

wspomagania szkół), które będzie zapoczątkowane diagnozą i adresowane do całej instytucji, a nie wybranych pracowników.

Należy kontynuować wsparcie i szkolenie specjalistów i nauczycieli szkół, które współpracują z PPP i będą prowadzić diagnozę z wykorzystaniem narzędzi opracowanych w ramach Działania 2.10.4. Zaniechanie wsparcia szkół we wprowadzaniu postdiagnozy będzie oznaczać zaprzepaszczenie osiągnięć wypracowanych w ramach projektu pilotażowego. Należy także rozważyć upowszechnienie przykładów wdrożonej diagnozy, jej przeprowadzenia, współpracy między PPP, szkołą i rodzicami, by w ten sposób zachęcić te poradnie, które z różnych względów nie zdecydowały się na używanie narzędzi (w przypadku, gdy dzieci z problemami emocjonalno-społecznymi w wieku 9-13 lat zgłaszają się do danej poradni).

Należy też podjąć działania dla wprowadzenia systemu zbierania danych na temat dzieci, którym PPP udzielają pomocy. Obecny brak takiego systemu powoduje znaczące trudności we wprowadzeniu jakichkolwiek rozwiązań, które mogłyby objąć wszystkie placówki, uniemożliwia także sprawne monitorowanie wsparcia. Brak takich baz, jak pokazał pilotaż, powoduje, że poradniom trudno określić, ile dzieci, z jakiego obszaru tematycznego, uzyskało wsparcie.

Wątpliwości budzi natomiast realizacja projektu „Szkoła ćwiczeń”. Należy dołożyć starań, by działania oferowane w ramach szkoleń w tym projekcie były na miarę każdej ze szkół. Powinny uwzględniać jej szczególne potrzeby, umożliwiać nauczycielom prezentację swojego warsztatu (nagrywanie filmów) oraz sprzyjać rozwojowi ich umiejętności i wiedzy z zakresu andragogiki. Ponieważ działania powinny charakteryzować się wysoką jakością, może to skutkować większym budżetem niż dotychczas planowano. Dlatego warto ograniczyć liczbę placówek, które będą pełnić rolę „szkoły ćwiczeń”. Bardzo ważne jest też późniejsze rozpropagowanie wiedzy o szkołach, które są szkołami ćwiczeń, podkreślenie wartości i korzyści, które to daje szkole.

Zdecydowanie kontynuowane powinny być też działania związane z tworzeniem e-materiałów edukacyjnych i programów nauczania. Są one zgodne z założeniami reformy (służą kształceniu kompetencji kluczowych uczniów) oraz z nową podstawą programową. Niezbędne są jednak równoczesne działania szkoleniowe dla nauczycieli w zakresie TIK oraz promocja platformy, na której znajdują się wypracowane materiały.

Ważnym dla całego systemu oświaty jest też zmodernizowany System Informacji Oświatowej, który powstaje w ramach integracji baz danych systemu oświaty. Planowane są szkolenia z zakresu obsługi nowego SIO. To potrzebne działania, które powinny być prowadzone na szeroką skalę wśród dyrektorów szkół i organów prowadzących.

Działania 2.11 i 2.13

Skuteczność i efektywność projektów w Działaniu 2.11 i 2.13 również ograniczają pewne bariery wynikające ze ścisłych zapisów w ustawie o ZSK oraz praktyki funkcjonowania administracji centralnej. W związku z tym proponowane są następujące sposoby, by bariery te niwelować:

- Uelastycznienie pozycji w budżecie projektu, tak aby możliwe były przesunięcia, zgodnie ze zidentyfikowanymi potrzebami, po odpowiednim uzasadnieniu zmian.
- Podniesienie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji przy Radzie Ministrów do rangi Rady przy Premierze. To powinno przełożyć się na bardziej skuteczną koordynację ZSK i usprawnienie wdrażania tej polityki publicznej.

- Weryfikacja zadań rady programowej ds. kompetencji (przy PARP) oraz rady interesariuszy ZSK. Oba gremia działają równolegle w różnych projektach, a zakres ich działania wiąże się z funkcjonowaniem sektorowych rad ds. kompetencji. Z badania wynika, że Rada Interesariuszy w miarę rozwoju ZSK ma coraz więcej zadań. Budżet na te działania jest niewystarczający. Wskazana jest więc analiza zakresu zadań obu gremiów i faktycznych obowiązków w celu eliminacji dublowania zadań oraz dostosowanie budżetów do pełnionych zadań.
- Zdecydowane zmniejszenie wartości wskaźnika (liczba certyfikatów...). Doświadczenia innych krajów (Portugalia, Holandia), które tworzyły krajowe systemy kwalifikacji, pokazują, że jego wysoka, nierealistyczna wartość jest zdecydowanym zagrożeniem dla jakości kwalifikacji oraz dla wiarygodności systemu.

Inne bariery dotyczące ZSK mają charakter zewnętrzny wobec projektów, ale również oddziałują na ich wdrażanie:

- Brak zagwarantowanych w budżecie środków na realizację zadań wynikających z ustawy o ZSK. To sprawia, że ministerstwa właściwe, które odpowiadają za włączanie kwalifikacji, nie mają odpowiednich zasobów kadrowych. Ustawa o działach administracji rządowej nakłada co prawda na ministrów odpowiedzialność za włączanie i funkcjonowanie kwalifikacji w ZSK, należy jeszcze zapewnić finansowanie tych zadań (nowe etaty);
- Zwiększenie zasobów finansowych i kadrowych na koordynację działań związanych z ZSK. W miarę postępu projektów ZSK, MEN ma coraz więcej zadań przy ograniczonym zespole. Ze względu na międzyresortowy charakter ZSK, wskazane byłoby wzmocnienie pozycji ministra koordynatora tego procesu w rządzie (np. dodatkowa funkcja w KPRM), przy jednoczesnym wzmocnieniu możliwości oddziaływania politycznego, tak aby koordynator miał odpowiednie narzędzia wpływu na pozostałe resorty;
- Aktywne monitorowanie przez rząd rozwoju ZSK. Ustawa o ZSK jest aktem prawnym zdecydowanie interdyscyplinarnym, nie ma jednego gospodarza, ale dotyczy wielu obszarów polityk publicznych. Zmienia tym samym utrwalone mechanizmy działania administracji centralnej i wymaga aktywnego podejścia nie tylko do wdrażania projektów, ale i do budowania trwałego systemu:

Problemem jest resortowość w administracji rządowej, a ZSK jest systemem interdyscyplinarnym i przez to trudnym do wdrażania. To jest trudne i nie możemy się z tego wyrwać. Poza tym ministrowie poruszają się w przepisach prawa. Poruszanie się między resortami wymaga dużej dalekowzroczności i odwagi. (IBE)

- ZSK, aby się rozwijać, potrzebuje ścisłej współpracy z różnymi resortami, ponieważ do ZRK trafiają dane z różnych dziedzin i segmentów rynku. Stopniowo też we wszystkich obszarach obejmujących uczenie się dorosłych powinien być kształtowany wspólny język kwalifikacji. Obecnie np. Baza Usług Rozwojowych PARP nie jest kompatybilna z ZSK, ponieważ prezentowane tam możliwości wsparcia szkoleniowego nie odnoszą się do ZSK (brak zapisów o efektach uczenia się).

Należy zacząć intensywne przygotowania do utrwalenia ZSK po zakończeniu finansowania ze środków UE i projektów. Punktem wyjścia być może ustalenie niezbędnych kierunków rozwoju systemu i zmian w ustawie o ZSK. Być może jednak pojawi się potrzeba dodatkowych działań, np. międzyresortowego planowania strategicznego w tym zakresie. Warto monitorować,

jakie są główne wnioski z debaty dotyczące trwałości ZSK i zaplanować niezbędne działania oraz środki na ich wdrażanie.

Działanie 2.14

W badaniu nie zidentyfikowano barier efektywnego wdrażania projektów służących upowszechnieniu wysokiej jakości doradztwa edukacyjno-zawodowego. Nie można wykluczyć, że pojawią się one w najbliższym czasie (zima-wiosna 2019) w toku realizacji szkoleń kadr doradztwa. Mogą tu bowiem wystąpić typowe problemy z rekrutacją uczestników. Należy jednak liczyć na skuteczność argumentu w postaci obowiązku stosowania określonych programów doradztwa, wynikającego z rozporządzenia MEN w tej sprawie. Nie ma tu więc potrzeby podejmowania szczególnych działań na obecnym etapie wdrażania.

Inaczej sprawa przedstawia się, jeśli chodzi o projekty dotyczące upowszechnienia kształcenia ustawicznego. Konkursy na wyłanianie projektów zakładających zwiększenie oferty pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się dorosłych były generalnie wstrzymywane ze względu na toczące się prace wynikające z reformy szkolnictwa zawodowego. Ogłoszony w styczniu 2016 roku konkurs nie cieszył się zainteresowaniem – do oceny formalnej zakwalifikowano zaledwie 13 wniosków o dofinansowanie wobec 222 przewidzianych do opracowania programów w 10 obszarach kształcenia, a ostatecznie umowy zawarto z trzema wnioskodawcami. Zgodnie z przekazanymi informacjami jedną z przyczyn słabego zainteresowania potencjalnych beneficjentów konkursem były zbyt niskie kwoty przewidziane na przygotowanie jednego programu. Zgodnie z Regulaminem konkursu koszt opracowania jednego KKZ nie może być większy niż 11 500 zł, przy czym kwota ta obejmuje koszty pośrednie i koszt uzyskania dwóch recenzji niezależnych ekspertów. Biorąc pod uwagę, że premiowane było opracowanie kursu w wersji stacjonarnej i zaocznej oraz uwzględnienie możliwości realizacji na bazie opracowanego programu krótszych form kursowych – KUZ, a także uwzględnienie możliwości prowadzenia części teoretycznej w formie e-learningu, kwota faktycznie musi być uznana za zaniżoną. Analiza dokumentacji konkursowej nie wskazuje na inne istotne ograniczenia czy obciążenia, które mogłyby zniechęcać wnioskodawców. Za właściwe działanie należy uznać to, że w 2019 roku w ramach konkursu dotyczącego tego typu projektów przewidziano wyższą kwotę na opracowanie jednego programu, co wynika m.in. z doświadczeń obecnych beneficjentów.

Projekty dotyczące tworzenia i funkcjonowania LOWE natrafiły na barierę zainteresowania szkół. Wynikała ona przede wszystkim z obaw nauczycieli pracujących w szkołach, które miałyby podjąć się pełnienia roli LOWE, dotyczących pracy z osobami dorosłymi. Nauczyciele w znacznej części nie mają przygotowania do pracy z osobami dorosłymi. Inny rodzaj obaw wiązał się z ryczałtowym sposobem rozliczania ponoszonych kosztów, który z jednej strony jest wygodny (nie wymaga biurokracji), z drugiej jednak nie był znany potencjalnym grantobiorcom i z tego względu budził obawy. Zwłaszcza, że szkoły i tak muszą prowadzić pełną księgowość i dokumentowanie faktycznie ponoszonych wydatków nie stanowi dla nich problemu. Dodatkowo w formule ryczałtowej nieosiągnięcie rezultatu może oznaczać utratę wszystkich środków, podczas gdy w formule rozliczania faktycznie ponoszonych kosztów utrata środków jest proporcjonalna do skali nieosiągniętych rezultatów. Bariery realizacji z punktu widzenia beneficjentów okazał się harmonogram projektu niedostosowany do kalendarza szkolnego. Przyszłe konkursy z tego zakresu powinny brać pod uwagę kalendarz szkolny. Niezbędne jest także uruchomienie projektów służących podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli z zakresu andragogiki. Docelowo niezbędne jest także uregulowanie prawne LOWE, ponieważ obecnie część

dyrektorów szkół, na etapie trwałości efektów ma problem z rozliczaniem działań skierowanych do osób innych niż uczniowie, a ponadto istnieje problem wynagradzania nauczycieli z tytułu dodatkowych zadań. Choć wprowadzenie takiej regulacji przydatne byłoby już obecnie, to jednak pożądane jest podjęcie nad nią prac dopiero po zakończeniu kolejnej edycji projektów, dokonanie oceny funkcjonowania rozwiązań i wypracowanie ostatecznej wersji modelu LOWE. Warto ponadto, by MEN podjął działania na rzecz promowania osiągnięć LOWE z pierwszej edycji, w celu zachęcenia szkół do ubiegania się o granty. Doświadczenie z pierwszej tury realizacji projektów LOWE wskazuje ponadto na zasadność organizowania przez MEN okresowych spotkań beneficjentów, które służyłyby bieżącej wymianie doświadczeń i wypracowywaniu rozwiązań napotkanych problemów (w pierwszej edycji było tylko jedno takie spotkanie).

Pięciu z ośmiu beneficjentów Działania 2.14 stwierdziło, że realizacja projektu przebiega z nieznacznymi opóźnieniami, nie zagrażającymi jednak osiągnięciu założonych celów, zaś trzech z ośmiu - realizacja projektu przebiega sprawnie, choć pojawiają się pewne problemy. Dwóch z nich uważa, że napotkane problemy zagrażają osiągnięciu celów projektów. Oprócz wspomnianych problemów specyficznych dla LOWE, mowa o problemach z naborem autorów opracowań i ich recenzentów, w tym zwłaszcza rekrutowanych spośród pracodawców.

W wyniku analiz nie stwierdzono potrzeby zmian założonych wartości wskaźników w odniesieniu do projektów z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Nie ma też uzasadnienia dla zmian wskaźników odnoszących się do projektów z zakresu zwiększenia oferty pozaszkolnych form kształcenia i uczenia się dorosłych. Również wartość wskaźnika produktu dla LOWE nie budzi zastrzeżeń. Uznano natomiast, że wartość wskaźnika rezultatu długoterminowego, która została określona na takim samym poziomie jak wartość wskaźnika produktu, jest przeszacowana, biorąc pod uwagę możliwe do wystąpienia np. zdarzenia losowe uniemożliwiające wspartym szkołom pełnienie funkcji LOWE, ale także potencjalną możliwość likwidacji części wspartych szkół w związku z wprowadzonymi zmianami w systemie edukacji. Proponujemy obniżenie wartości docelowej wskaźnika do poziomu ok. 75% wartości docelowej wskaźnika produktu, czyli 88 szkół.

Jak już wielokrotnie wspomniano, projekty wdrażane w ramach Działania 2.14 nie miały jeszcze możliwości ujawnienia w pełni swojej skuteczności. Oceniając więc zasadność ich kontynuowania możemy się jedynie opierać na ocenie ich potencjału przydatności i opiniach beneficjentów. Zdaniem beneficjentów realizowany przez nich typ operacji zdecydowanie powinien być kontynuowany (7 z 8), przy czym tylko jeden uważa, że konieczne są pewne zmiany wynikające z nowych przepisów. Wynika to z faktu, że niezbędne będą dalsze szkolenia kadr doradztwa, ale też rozwijanie i aktualizacja wypracowanych rozwiązań. Potrzebne są także programy kursów dla kolejnych zawodów. Beneficjenci LOWE zwracają uwagę, że model wymaga dalszych testów i ocen. Ośrodki potrzebują wsparcia w konstruowaniu oferty edukacyjnej dla osób dorosłych.

Biorąc pod uwagę potencjał przydatności dla grup docelowych (dokonany we wcześniejszej części raportu), należy w pełni zgodzić się z opiniami beneficjentów co do zasadności kontynuowania zamierzonych i podjętych działań. Na podstawie analizy logiki interwencji w ramach celu odnoszącego się do doradztwa stwierdzono lukę w odniesieniu do modelu i programów doradztwa edukacyjno-zawodowego dla osób dorosłych. Niezbędne jest także podjęcie działań upowszechniających wypracowane rozwiązania – w ramach zadań statutowych MEN.

Działanie 2.15

Generalną barierę dla efektywnego wdrażania Działania 2.15 stworzyła reforma kształcenia zawodowego, która weszła w życie w 2017 roku (a więc już w trakcie realizacji PO WER), a której pełny kształt prawny powstawał do końca 2018 roku (a więc już w trakcie realizacji niektórych projektów w ramach Działania 2.15). To spowodowało konieczność wstrzymania naborów na niektóre typy projektów, a w projektach już uruchomionych, tam gdzie to było możliwe, wprowadzenie korekt. Tam gdzie korekty nie były już możliwe, sprawiło, że uzyskany efekt obciążony może być wadami wynikającymi z uwzględniania w projekcie podstawy prawnej, która w chwili kończenia prac traciła moc obowiązywania (przypadek projektu „Partnerstwo na rzecz kształcenia zawodowego”). Skutkiem tej sytuacji jest znaczące opóźnienie wdrażania Działania 2.15, oznaczające brak istotnych efektów oraz konieczność dokonania ostatecznej weryfikacji założeń tego Działania.

Oprócz kwestii prawnych, wynikających z wdrażanej reformy, nie stwierdzono zasadniczych barier o charakterze systemowym wdrażania takich typów operacji, jak wdrożenie mechanizmów strategicznej współpracy z przedstawicielami partnerów społecznych na rzecz dostosowywania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, doskonalenie systemu egzaminów zawodowych, przygotowanie rozwiązań w zakresie angażowania pracodawców w organizację praktycznej nauki zawodu i wypracowanie rozwiązań w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi.

Barierę o charakterze systemowym odnoszą się do dwóch zakresów: stworzenie modelu współpracy pracodawców funkcjonujących w specjalnych strefach ekonomicznych ze szkołami oraz placówkami systemu oświaty prowadzącymi kształcenie zawodowe oraz monitorowanie losów absolwentów. W pierwszym przypadku już po przyjęciu Programu nadeszła informacja z Komisji Europejskiej o zakazie realizacji działań skierowanych na obszar SSE.

Drugi przypadek jest bardziej złożony. Założeniem projektu jest wypracowanie systemowych narzędzi służących śledzeniu losów absolwentów szkół na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Co niesłychanie ważne – narzędzia te mają bazować na dostępnych danych administracyjnych gromadzonych przez różne podmioty publiczne w ramach ich zadań statutowych. Tym samym nie byłoby konieczne prowadzenie kosztownych badań empirycznych i jednocześnie zwiększyłaby się wiarygodność uzyskiwanych wyników. Zgodnie z koncepcją projektu podstawowymi źródłami danych dla projektowanego rozwiązania miała być baza danych z Systemu Informacji Oświatowej (zmodernizowanego, tzw. nowe SIO), zintegrowanego z bazami OKE, i bazy Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, a także innych rejestrów, zidentyfikowanych w toku prac projektowych.

W toku realizacji projektu⁵⁷ okazało się, że nowe SIO wciąż nie osiągnęło pełnej funkcjonalności ze względu na zmianę priorytetów w projekcie dotyczącym integracji baz danych systemu oświaty, mimo, iż jednym z kluczowych argumentów na rzecz włączenia tego projektu do PO WER była jego przydatność dla opisywanego projektu. W praktyce niemożliwe okazało się uzyskanie nawet danych wskaźnikowych z poziomu szkół, które powinny być możliwe do wygenerowania z SIO, choć docelowo niezbędne są dobrej jakości dane indywidualne. Bez zakończenia integracji baz danych systemu oświaty, a przede wszystkim wdrożenia pełnej funkcjonalności nowego SIO,

⁵⁷ Informacje pochodzą z końca grudnia 2018; więcej szczegółów o projektach dotyczących monitorowania losów zawiera raport ze studium przypadku.

projekt „Monitorowanie Losów Edukacyjno-Zawodowych Absolwentów i Młodych Dorosłych” nie zdoła w pełni wypracować założeń przyszłego systemu.

Pojawiają się także trudności z drugim podstawowym źródłem danych – ZUS. Dotychczasowy przebieg projektu pokazuje, że optymalnym rozwiązaniem dla ZUS jest wprowadzenie monitorowania losów absolwentów szkół zawodowych przez MEN do systemu prawnego – Prawa oświatowego i ewentualnie także ustawy o systemie ubezpieczeń społecznych (na wzór rozwiązań zastosowanych w art. 352 i nast. w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, po wprowadzeniu których możliwe było wdrożenie systemu ELA - ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych). Ze względu na konieczność zapewnienia najwyższej ochrony danym osobowym przechowywanym w ZUS, niezbędne będzie szczegółowe, precyzyjne wskazanie, jakie dane przekazuje minister właściwy ds. oświaty, jak z nimi postępuje ZUS i co faktycznie udostępnia ministrowi właściwemu ds. oświaty. To z kolei wymaga starannego przemyślenia potrzeb, ale też sprawdzenia, jakie dane realnie są w SIO. Sytuacja jest więc w tym momencie złożona. Jednak trzeba mieć na uwadze, że rolą projektu było przygotowanie założeń i rozpoznanie możliwości prowadzenia cyklicznych badań na danych zastanych. Rozwiązywanie problemów, które wymagają wprowadzenia rozwiązań prawnych leży poza możliwościami beneficjenta, choć jego rolą musi być wskazanie kierunków tych rozwiązań.

Projekt będzie kontynuowany i nic nie wskazuje na to, że metodologia nie zostanie wypracowana, a jednym z głównych warunków uzyskania pełnej funkcjonalności narzędzi stworzonych w ramach projektu jest uruchomienie pełnej funkcjonalności nowego SIO i udostępnienie danych beneficjentowi. Trzeba też pamiętać, że wdrażana reforma kształcenia zawodowego sprawia, że pierwsze pełne badanie losów „nowej” szkoły zawodowej będzie możliwe dopiero w 2022 roku; wcześniejsze edycje mogą służyć jedynie weryfikacji prawidłowości działania systemu, nie będą bowiem mogły być porównywane z przyszłymi wynikami.

Należy wspomnieć, że do czasu opracowania i wdrożenia modelu monitorowania opartego na danych zastanych, podstawę monitorowania stanowią badania terenowe, których wyniki powinny zostać skojarzone z bazą SIO. Badania terenowe są prowadzone w trybie konkursowym (zakończona została pierwsza edycja, w najbliższym czasie zostanie przeprowadzony konkurs na II i III edycję), jednak nie udało się zestawić ich z danymi z SIO. W docelowym modelu monitorowania nie są przewidywane tak szeroko zakrojone badania terenowe – ze względu na wysokie koszty i stosunkowo niską wiarygodność.

Formuła konkursu, a następnie współpraca z podmiotem zewnętrznym bez formalnego powiązania (umowę na realizację projektu zawiera MEN, nadzór merytoryczny zaś sprawuje IBE) budziła obawy. Należy jednak zaznaczyć, iż ze względu na wielkość, skalę oraz trudną specyfikę realizacji badań wśród podmiotów, jakimi są szkoły, złożone procedury realizacji badania, długość aranżacji badania, długość ścieżki dotarcia do respondenta końcowego (ucznia/absolwenta) - formuła konkursowa może generować szereg ryzyk mający olbrzymi wpływ na jakość i terminowość wyników badań i tym samym finalnie proponowanych rozwiązań systemowych. W przypadku kolejnych edycji badania może również mieć wpływ na powodzenie projektu (ryzyko to dotyczy przede wszystkim uzyskania niezbędnego response rate)⁵⁸.

⁵⁸ Formuła konkursowa została zastosowana ze względu na ograniczenia w zakresie zlecania zadań w projektach pozakonkursowych.

Reforma powoduje ponadto, że konieczna jest korekta, jeśli chodzi o e-materiały do kształcenia zawodowego, wynikająca z decyzji o rezygnacji z e-podręczników. Nie wpływa to na plany dotyczące wytwarzania e-zasobów.

Na istotny problem o charakterze technicznym, niezależnym od beneficjenta a zależnym od MEN, natrafiły projekty wypracowujące e-zasoby do kształcenia zawodowego. Wynikał on z wadliwej funkcjonalności platformy epodreczniki.pl. Problem był na tyle poważny i na tyle zagrażający prawidłowej realizacji projektu, że beneficjenci zmuszeni byli poszukiwać alternatywnych rozwiązań w celu przedkładania materiałów do recenzji (*Youtube*, udostępnienie własnych narzędzi).

Oprócz wymienionych beneficjenci natrafiali także na bariery związane z wyłanianiem autorów i recenzentów, gdzie problemem są wymagane procedury (PZP lub zasada konkurencyjności), ale także – a niekiedy przede wszystkim – możliwe do zaoferowania stawki, nieadekwatne do aktualnych stawek rynkowych. Stawki te powodują także wycofywanie się ekspertów. To sprawia, że beneficjenci niekiedy są zmuszeni po kilka razy powtarzać złożone procedury naboru, co prowadzi do opóźnień w realizacji projektów. Czterech z jedenastu beneficjentów stwierdziło, że realizacja projektu przebiega z nieznacznymi opóźnieniami, nie zagrażającymi jednak osiągnięciu założonych celów, a trzech – że realizacja projektu postępuje z problemami, stwarzając ryzyko nie osiągnięcia założonych celów.

Trzeba także zwrócić uwagę na kilka typów operacji, które nie cieszą się zainteresowaniem potencjalnych wnioskodawców:

- Szkolenia metodyczne dla pracodawców uczestniczących w procesie przygotowania i przeprowadzenia egzaminów.

Ten typ operacji wynikał z wcześniejszej, nie już obowiązującej koncepcji realizacji egzaminów zawodowych; ogłoszony konkurs nie cieszył się w ogóle zainteresowaniem wnioskodawców prawdopodobnie z powodu spodziewanego braku zainteresowania przyszłych potencjalnych uczestników. Biorąc to pod uwagę, a także fakt, że do tego typu projektu nie odnosi się do żaden wskaźnik, można zrezygnować z jego wdrażania.

- Wypracowanie przykładowych rozwiązań w zakresie współpracy szkół zawodowych z wyższymi.

Konkurs otwarty na wyłonienie projektów trwa od maja 2018 roku, obecnie realizowana jest jego IX runda i wciąż dostępnych jest 19 grup branżowych. Wynika to ze złożoności wymagań konkursowych – uzasadnionych merytorycznie, jednak najwyraźniej wymagających przemyślenia. Rekomendujemy zorganizowanie spotkania z wnioskodawcami, którzy podjęli się realizacji projektów w celu ustalenia możliwości wprowadzenia takich zmian warunków projektów, które nie będą naruszały kluczowych założeń przyjętych przez MEN. Analiza Regulaminu konkursu pozwala wstępnie zidentyfikować następujące wymagania, które mogą stanowić barierę aplikowania, jednocześnie nie gwarantując wyższej jakości projektów:

- Wymóg zawarcia formalnego partnerstwa (w trybie art. 33 ust. 2 ustawy wdrożeniowej w przypadku podmiotów niepublicznych) pomiędzy szkołą (jej organem prowadzącym) a uczelnią. W sytuacji, gdy lista potencjalnych partnerów jest mocno ograniczona, przeprowadzenie procedury publicznego naboru staje się fikcją, podczas gdy uzgodnienie warunków partnerstwa pomiędzy podmiotami funkcjonującymi w różnych porządkach prawnych stanowi wielkie wyzwanie. Do tego kryterium wprowadzono premiujące odnoszące się do włączenia do partnerstwa trzeciego

podmiotu – organizacji branżowej lub pracodawcy właściwymi dla danego zawodu. Warto rozważyć ograniczenie warunku do podpisania trójstronnego listu intencyjnego dotyczącego współpracy wymienionych podmiotów w miejsce formalnego partnerstwa.

- Projekty nie mogą trwać dłużej niż 24 miesiące, a w ich ramach ma mieć miejsce trwający rok szkolny pilotaż. Po pilotażu beneficjent musi dokonać poprawek modelu, uzyskać dwie recenzje oraz uwzględnić je w modelu. Biorąc pod uwagę czas niezbędny do uruchomienia i zamykania projektu, oznacza to że wypracowanie założeń do pilotażu nie może trwać dłużej niż siedem miesięcy, co nie wydaje się czasem wystarczającym, biorąc pod uwagę ambitne oczekiwania wobec modelu. To z kolei oznacza, że zawarcie umowy o dofinansowanie projektu w marcu-kwietniu czyni realizację projektu mocno ryzykowną, gdyż termin uruchomienia pilotażu nie jest elastyczny i przypada w każdym przypadku na wrzesień.

Przeprowadzone analizy w odniesieniu do wskaźników produktu i rezultatu nie wykazały zasadności zmian założonych wartości docelowych (mimo stwierdzonych wyżej problemów z zainteresowaniem wnioskodawców częścią typów projektów).

W kolejnych latach obecnej perspektywy niezbędne jest kontynuowanie niemal wszystkich typów projektów, a to ze względu na opóźnienie ich uruchomienia. Tak też uważali badani beneficjenci. Jeśli nawet ich projekt został już zakończony, to nadal istnieją niezaspokojone potrzeby w odniesieniu do kolejnego zawodu czy branży, a ponadto większość wprowadzanych rozwiązań i materiałów wymaga bieżącej lub okresowej aktualizacji.

Jak już wskazano w innej części raportu, nie jest celowe podejmowanie kolejnej próby wyłonienia wykonawcy na szkolenia metodyczne dla pracodawców uczestniczących w procesie przygotowania i przeprowadzania egzaminów.

Analiza logiki interwencji w obszarze kształcenia zawodowego wykazała lukę dotyczącą przygotowania kadry kierowniczej i nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz koordynatorów praktyk do przyjęcia i właściwego stosowania nowych rozwiązań. Przedstawiciel organizacji pracodawców zwrócił uwagę na potrzebę:

szkolenia kadry dyrektorskiej i zarządzającej placówkami edukacyjnymi w kontekście rozumienia i skutecznego odpowiadania na potrzeby biznesu, dlatego, że osoby, które zarządzają szkołą oczywiście są ekspertami w swoim obszarze, ale dobrze by było, by rozumiały perspektywę firmy. Chodzi o to, żeby wiedzieć w jaki sposób rozmawiać z firmą, jak przedstawiać możliwość współpracy ze szkołą językiem korzyści dla firmy, jak wspierać firmę w przygotowaniu formalności związanych z obsługą praktyk zawodowych, ale też zatrudniania pracowników młodocianych, jakie są w tym zakresie rozwiązania prawne, jak przygotować dokumenty potrzebne do zatrudnienia młodocianego. Chodzi o to, żeby firma przychodząc do szkoły dowiadywała się na poziomie operacyjnym nie tylko jakie treści dydaktyczne mają być, ale i w szerszym kontekście – jak się przygotować do współpracy jako do pewnego procesu – i za to powinien być odpowiedzialny dyrektor szkoły albo osoba wyznaczona w szkole – opiekun współpracy... (organizacja pracodawców, TDI)

W ocenie zespołu ewaluacyjnego w interwencji wobec szkolnictwa zawodowego należy także uwzględnić specyfikę potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Nie mamy tu na myśli szkolnictwa specjalnego, a dostępność szkolnictwa zawodowego dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Jeśli spojrzeć na rozdział pt. „Warunki realizacji kształcenia w zawodzie”, zawarty standardowo w podstawach programowych, to w żadnym wypadku nie uwzględnia się

tam dostępności pomieszczeń i sprzętów do określonych rodzajów niepełnosprawności. Jest sprawą oczywistą, że wiele rodzajów niepełnosprawności wyklucza możliwość wykonywania różnych zawodów. Jest też jednak faktem, że z wieloma rodzajami niepełnosprawności można wykonywać wiele zawodów i tylko stereotypy myślowe powodują, że często nie jest to dostrzegane. W ocenie zespołu należy dokonać przeglądu podstaw programowych pod kątem wprowadzenia zapisów dotyczących dostępności dla osób niepełnosprawnych. W takim przeglądzie powinni wziąć udział pracodawcy i specjaliści rehabilitacji.

Niezbędne jest także podjęcie działań upowszechniających wypracowane rozwiązania przez MEN – w ramach jego zadań statutowych.

Pytania badawcze:

- ***Jakie są aktualne czynniki wspierające efektywne i skuteczne wdrażanie Działań (dobre praktyki)? Jak można je wzmacniać i upowszechniać w poszczególnych projektach oraz w całej interwencji (uwzględniając narzędzia instytucjonalne i operacyjne)?***

Wiele dobrych praktyk i czynników wspierających wdrażanie PO WER w systemie oświaty było wskazywanych w różnych częściach raportu. W tej części zaprezentowano te czynniki, które są najbardziej uniwersalne.

- Zdecydowanie na korzyść realizowanych projektów działa możliwość kontynuacji i rozwijania interwencji rozpoczętych w PO KL. Te rodzaje wsparcia i rozwiązania, które okazały się potrzebne dla systemu oświaty i odbiorców, zostały poddane ewaluacji i zgodnie ze zidentyfikowanymi potrzebami, są nadal prowadzone. Czas to ważny czynnik wspierający wdrażanie również dlatego, że dostrzegane są również efekty płynące z ich zastosowania, co motywuje kolejnych odbiorców do ich stosowania (np. procesowe wspomaganie szkół). Potrzebny jest czas na to, by rozwiązania osadziły się w systemie.
- Kolejnym czynnikiem jest pozytywne nastawienie odbiorców do zmiany. Można wskazać grupę od lat aktywnych dyrektorów, nauczycieli, doradców i trenerów, którzy biorą udział w różnych formach doskonalenia, zwiększając wiedzę. Są również grupy (i całe placówki), które są niechętnie zmianom, nie chcą wprowadzać innowacji do swojej pracy. Konieczne jest większe zaangażowanie liderów zmiany, ich wiedzy i doświadczenia we wdrażaniu działań, zwłaszcza na etapie upowszechniania rozwiązań, zwłaszcza że wielu z nich i tak podejmuje tego typu inicjatywy. Swoją postawą i działaniami inspirowa środowiska lokalne i mogą łatwiej docierać do tych odbiorców, którzy są niechętni.
- Nie bez znaczenia dla realizowanych projektów jest sieciowanie odbiorców projektów i umożliwianie im wymiany doświadczeń. Przykładem może być „inspiratorium”, czyli spotkanie potencjalnych odbiorców w projekcie dotyczącym programów nauczania w Działaniu 2.10. Tego typu spotkanie nie tylko pozwoliło na zaprezentowanie projektu, jego założeń i spodziewanych korzyści, ale też dało możliwość spotkania osób z różnych środowisk, wymiany doświadczeń i wzajemnego inspirowania się. Takie działania należy kontynuować w różnych obszarach.
- Do czynników wspierających wdrażanie należy zaliczyć partycypację i bieżące diagnozowanie potrzeb odbiorców. Na przykład w ZRK planowane są dwa pogłębione badania, które mają być podstawą do tworzenia zmodernizowanego rejestru. Innym rozwiązaniem stosowanym przez beneficjentów jest sprawdzanie kolejnych wersji

e- materiałów wśród odbiorców. To wydłuża czas przygotowania materiałów, ale z drugiej strony zwiększa ich zgodność z potrzebami.

Wzmacnianie tego typu działań w projektach i w całej interwencji zależy głównie od tego, czy w projektach będą zapewnione takie mechanizmy. Poczynając od MEN – to ministerstwo powinno zachęcać do prowadzenia diagnozy potrzeb, jako punktu wyjścia interwencji na różnych szczeblach systemu oświaty. Nie należy jednak tego wprowadzać nakazowo, ale promować jako dobrą praktykę i sprawdzone doświadczenia z projektów dotyczących procesowego wspomaganie szkół.

- Ostatnim czynnikiem, który bezwarunkowo wspiera realizację projektów jest otwarta komunikacja interesariuszy: IP, beneficjenta i uczestników. Wraz z rozwojem społecznym rośnie świadomość korzyści, jakie przynosi dialog. Zwłaszcza w trudnych, złożonych projektach komunikacja służy budowaniu współodpowiedzialności za wspólne przedsięwzięcie. Jako przykład należy wskazać spotkania IP z grupą beneficjentów konkursowych i wspólny namysł, jak rozwiązać problem z nikłym zainteresowaniem projektem. Tego rodzaju rozwiązania warto stosować nie tylko w sytuacjach kryzysowych.

Komunikacja na poziomie operacyjnym między IP (opiekunowie projektów) i beneficjentami jest prowadzona poprawnie i jest oceniana jako użyteczna. Jednak w odczuciu różnych interesariuszy systemu oświaty MEN zbyt mało uwagi przykładu do „słuchania ludzi”, poznawania ich doświadczeń. Z jednej strony imponująca jest liczba spotkań organizowanych przez MEN w regionach i środowiskach lokalnych dotyczących reformy, ale badani zwracają uwagę, że dominuje w nich komunikacja jednostronna i oficjalna. Zbyt mało jest przestrzeni na wymianę doświadczeń.

Najlepszym sposobem na wzmacnianie dobrych praktyk jest ich promowanie wśród beneficjentów. Nie mogą jednak być one prezentowane tylko w formie pisemnej, czy w prezentacji na konferencji. Zdecydowanie lepiej sprawdzają się spotkania o roboczym charakterze, gdzie jest możliwość zadawania pytań i dyskusji.

Pytanie badawcze:

- *W jakim stopniu wdrażanie nadanych Działań uwzględnia politykę zmniejszenia obciążeń administracyjnych dla wnioskodawców i beneficjentów? Jak skutecznie można realizować tę politykę w poszczególnych Działaniach?*

W Rozporządzeniu Ogólnym⁵⁹ położony został duży nacisk na zmniejszenie obciążeń administracyjnych beneficjentów funduszy UE. Praktyka pokazuje jednak, że proces zmniejszenia obciążeń przebiega z dużymi oporami ze strony instytucji odpowiedzialnych za wdrażanie funduszy europejskich. Temu zagadnieniu poświęcone było obszerne badanie ewaluacyjne „Ocena obciążeń administracyjnych beneficjentów w trakcie cyklu trwania projektu w ramach wybranych krajowych i regionalnych programów operacyjnych perspektywy finansowej 2014-2020”, zrealizowane na zamówienie MIR w połowie 2018 roku przez Fundację IDEA Rozwoju. Badaniem objęto kilka PO, wskazanych przez zlecającego badanie, w tym PO WER. Ze względu na

⁵⁹ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 roku ustanawiające wspólne przepisy dotyczące EFRR, EFS, FS, EFRROW oraz EFMiR

kompleksowy charakter tego badania uznano za zasadne w pierwszej kolejności odwołanie się do jego wyników, a następnie skomentowanie ich w świetle wyników niniejszego badania.

Ewaluatorzy zidentyfikowali pięć **kluczowych obszarów występowania obciążeń**:

- ▶ **zapoznanie się z informacjami na temat zasad finansowania** - beneficjenci i wnioskodawcy funduszy UE mają trudności z dotarciem do informacji na temat zasad finansowania, m.in. ze względu na ich rozproszenie na stronach różnych instytucji, liczne odesłania w dokumentach i ogłoszeniach o konkursach, częstotliwość zmian w różnych dokumentach przy braku systemu informowania wnioskodawców/beneficjentów o tych zmianach; barierą dla beneficjentów i wnioskodawców jest też skomplikowany język stosowany w materiałach dotyczących funduszy.
- ▶ **przygotowanie wniosku o dofinansowanie**, który uważany jest za zbyt skomplikowany, z nadto limitowaną liczbą znaków. W tej kategorii PO WER został wskazany jako dobra praktyka ze względu na możliwość składania wniosku wyłącznie w wersji elektronicznej.
- ▶ **stosowanie prawa zamówień publicznych lub zasady konkurencyjności**, przy czym zwłaszcza ta druga uważana jest jako skomplikowana i niejasna, a próg, od którego wymagane jest jej stosowanie jest zdecydowanie zbyt niski.
- ▶ **obsługa bazy SL** – w tym przypadku problemy beneficjentów dotyczą głównie kwestii technicznych, wynikających z funkcjonowania bazy. Dodatkowo beneficjentów EFS dotyczą obciążenia związane z gromadzeniem danych o uczestnikach projektów. Zwrócono uwagę, że:

Zbieranie szerokiego zakresu informacji traktowane jest jako wyśrubowany standard niewspółmierny do celów projektów. Obowiązek ten pociąga za sobą negatywne konsekwencje w postaci trudności w rekrutacji uczestników. w konsekwencji może to zagrażać osiągnięciu rezultatów projektów. Wprowadzanie danych uczestników do bazy jest również czynnością bardzo czasochłonną. Rekomendacja strategiczna dotyczy tu przede wszystkim zmniejszenia zakresu danych zbieranych od uczestników projektów w okresie 2020+. w przypadku bazy personelu z kolei proponujemy jej likwidację lub znaczące uproszczenie ze względu na to, że nie spełnia ona swojej funkcji.

- ▶ **przygotowanie wniosku o płatność i dokumentów do kontroli**. Mowa jest o zbyt dużej liczbie dokumentów do przygotowania i bardzo czasochłonne ich opisywanie, skanowanie, ułożenie i ponumerowanie, a także długim czasie sprawdzania i zatwierdzania wniosków, co skutkuje opóźnieniami w wypłacie środków, grożących utratą płynności finansowej beneficjentów.

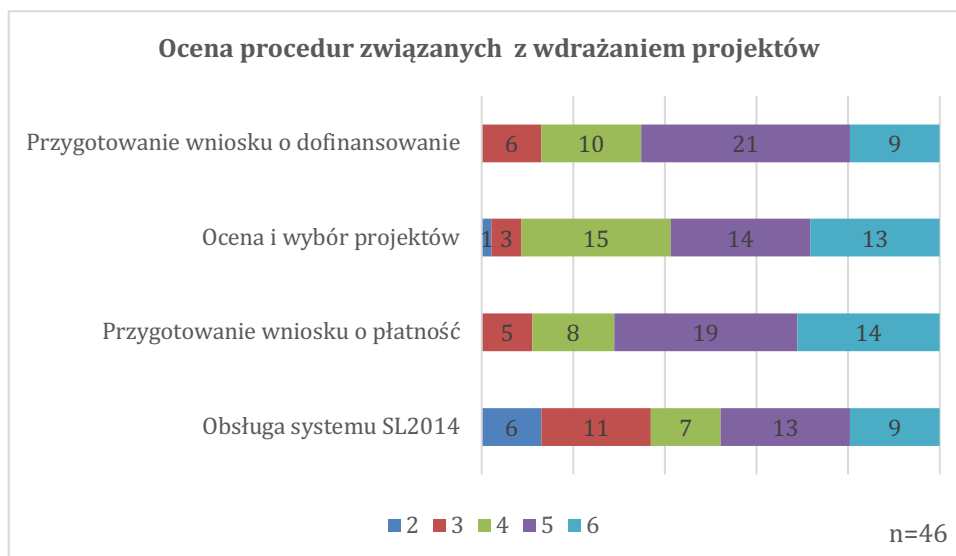
W ocenie ewaluatorów z cytowanego badania przeciętny koszt obsługi administracyjnej projektu wynosi ok. 3,5% całkowitej wartości projektu, przy czym udział ten jest niezależny od wielkości projektu, co zostało uznane za zbyt wysokie.

Respondenci naszego badania deklarują (19 na 46), że na etapie aplikowania w konkursie mieli pewne obawy dotyczące realizacji projektu, co jednak ciekawe, rzadko dotyczyły one kwestii formalnych. Przede wszystkim dotyczyły one rekrutacji uczestników oraz osiągnięcia wskaźników. Przeważnie obawy te potwierdziły się w trakcie realizacji.

Pytani o ocenę procedur związanych z przygotowaniem i realizacją projektów, mając do dyspozycji skalę od 0 do 6, w dwóch przypadkach są skłonni jako najniższą wystawić ocenę 3 (i to nieliczni), a w dwóch – 2. Ocena wypada generalnie pozytywnie dla wszystkich obszarów – wszystkie oceniono średnio powyżej 4: średnią ocenę 4,8 przyznano ocenie wniosków

o dofinansowanie i przygotowaniu wniosku o płatność, 4,7 – przygotowaniu wniosku o dofinansowanie, zaś najniższą – 4,2 – obsłudze SL2014. Można więc stwierdzić, że beneficjenci projektów realizowanych w ramach Działań wdrażanych przez MEN nie uważają stosowanych procedur za szczególnie niekorzystne, choć oczywiście widoczna jest możliwość poprawy. Trzeba jednak stwierdzić, że MEN jako IP ma niewielkie możliwości zmian w omawianym zakresie. Warto także zwrócić uwagę, że procedury i wynikające z nich obciążenia, co do zasady są niezależne od wdrażanych Działań, są bowiem jednakowe dla interwencji współfinansowanej z EFS.

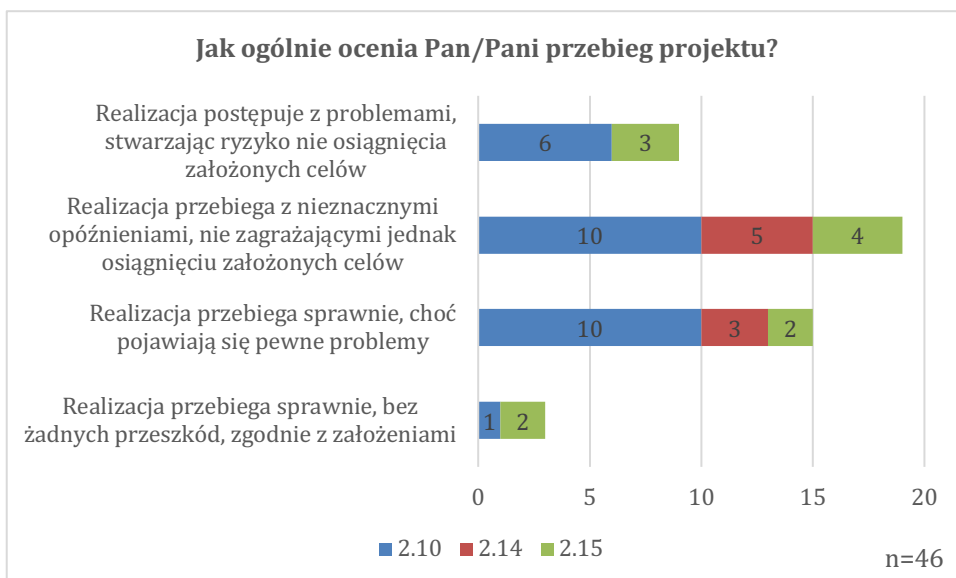
Wykres 11. Ocena procedur związanych z wdrażaniem projektów



Źródło: badanie CATI beneficjentów; ocena dokonywana była na skali od 0 do 6

Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki odnoszące się do kolejnego pytania ankiety – o ocenę przebiegu realizacji. Jak widać, na poniższym wykresie przeważa ocena „realizacja przebiega z nieznacznymi opóźnieniami, nie zagrażającymi jednak osiągnięciu założonych celów” oraz „realizacja przebiega sprawnie, choć pojawiają się pewne problemy”.

Wykres 12. Ocena przebiegu projektu



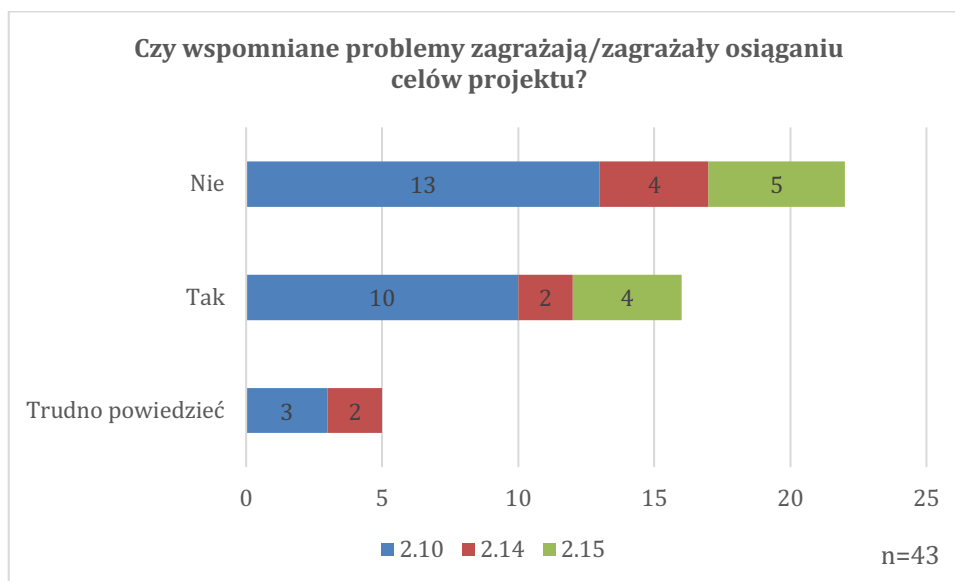
Źródło: badanie CATI beneficjentów

Oceny te pogłębiono w ramach otwartych wypowiedzi o charakter napotykanymi problemami. Nie wszystkie wymieniane przez beneficjentów problemy odnoszą się do barier administracyjnych, jednak część wiąże się z tą kwestią, odnosząc się przede wszystkim do procedur przetargowych czy związanych z zasadą konkurencyjności. W przeważającej części dotyczyło to wyłaniania ekspertów – autorów i recenzentów opracowań.

Na to, że wspomniane problemy wymagają uwagi wskazują odpowiedzi na pytanie o to, czy zagrażają one osiągnięciu celów projektu: co prawda nieco więcej niż połowa respondentów odpowiedziała negatywnie, ale ponad 1/3 odpowiedziała twierdząco.

Rozmówcy w badaniu jakościowym zwracali uwagę na inny jeszcze aspekt, który wprost nie mieści się w kategorii obciążeń administracyjnych, ale z nimi się wiąże. Chodzi mianowicie o sposób zdefiniowania kosztów pośrednich, w tym zwłaszcza włączenie w obecnym okresie do kosztów pośrednich zadań związanych z zarządzaniem projektem i zmniejszenie limitu na tę kategorię kosztów. Skutkuje to obciążeniem ekspertów merytorycznych zadaniami administracyjnymi, które nie mieszczą się w dostępnym limicie na koszty pośrednie. Zwraca się także uwagę na duże utrudnienia w realizacji projektu ze względu na nierynkowe limity kosztów niektórych zadań (określane w ramach Regulaminów konkursów).

Wykres 13. Problemy w realizacji projektu a ryzyko nieosiągnięcia celów projektu



Źródło: badanie CATI beneficjentów

Jak już wspomniano, IP MEN ma niewielkie możliwości ograniczania obciążeń administracyjnych. Prowadząc politykę ich zmniejszania, może i powinna dbać o przejrzystość dokumentacji konkursowych (w tym stosowany język), dobrą komunikację z potencjalnymi beneficjentami, szybkość oceny wniosków, sprawność oceny wniosków o płatność, a także o unikanie dokładania beneficjentom obowiązków biurokratycznych ponad powszechnie obowiązujące.

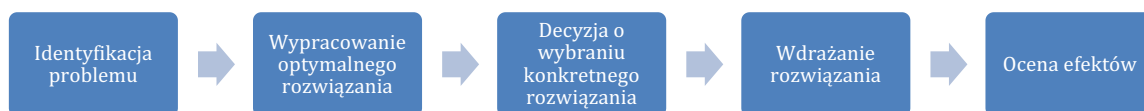
Pytanie badawcze:

- *Czy w systemie edukacji istnieją mechanizmy włączające rozwiązania, efekty do głównego nurtu polityki i praktyki edukacyjnej (co przyczyni się do zwiększenia trwałości efektów)?*

Interwencja PO WER w obszarze oświaty pozwala na wypracowanie wielu rozwiązań, które mają wywołać w różnych obszarach i na różnych szczeblach systemu zmiany, dzięki którym szkoły w Polsce zostaną dostosowane do zmieniających się uwarunkowań. PO WER w założeniu ma wspierać krajową politykę we wdrażaniu polityki publicznej. Warto zatem przytoczyć definicję polityki publicznej - jest to w ogólnym ujęciu cykl decyzji oraz działań podejmowanych przez administrację publiczną, w celu osiągnięcia zamierzonych korzyści w przyszłości.

Punktem wyjścia do odpowiedzi na pytanie o to, czy w systemie edukacji istnieją mechanizmy włączające rozwiązania wypracowane w PO WER do głównego nurtu polityki i praktyki edukacyjnej, jest uproszczony proces wdrażania polityki publicznej. Składa się on z 5 etapów:

Rysunek 6. Etapy wdrażania polityki publicznej



Źródło: Kozaczka D, Polityki publiczne jako proces, ZOON Politikon, 2016

W toku badania poszukiwano mechanizmów włączających i ustalano, na jakim etapie wdrażania PO WER w systemie oświaty występują. Zidentyfikowano następujące mechanizmy:

1. Diagnozowanie problemów i potrzeb, na jakie projekty PO WER mają odpowiedzieć.

Diagnozowanie potrzeb jest traktowane jako mechanizm włączania rozwiązań do polityki oświatowej, ponieważ pozwala odpowiednio przygotować interwencję, zgodnie z potrzebami odbiorców, a tym samym zwiększyć szanse na trwałość zmian.

Projekty pozakonkursowe były w dużej mierze kontynuacją działań rozpoczętych w PO KL. Nie zidentyfikowano zbyt wielu przykładów badania potrzeb przed planowaniem projektów PO WER. Źródłem wiedzy o potrzebach były zwykle raporty z ewaluacji projektów PO KL oraz doświadczenia instytucji realizującej te projekty. W projektach konkursowych w Działaniu 2.10 również nie była prowadzona diagnoza potrzeb. Bazowano raczej na wiedzy i doświadczeniu beneficjentów.

W wielu opracowaniach teoretycznych dla systemu edukacji podkreśla się konieczność badania, diagnozy potrzeb jako punktu wyjścia do działania. Między innymi zwraca się na to uwagę w modelu procesowego wspierania szkoły. Widać więc, że ten mechanizm stopniowo jest upowszechniany w systemie.

Jest on powiązany również z mechanizmem budowania wiedzy. Badanie potrzeb, o ile prowadzone jest w sposób pogłębiony, może pomagać w podjęciu refleksji i zmotywowaniu do działania. Jednocześnie może uwrażliwiać na pewne kwestie i to staje się bodźcem do poszukiwania wiedzy na dany temat.

2. Projekty pozakonkursowe jako etap wypracowania optymalnych rozwiązań.

Cenną praktyką we włączaniu rozwiązań do głównego nurtu jest poszukiwanie tych najbardziej optymalnych. W PO WER zaplanowano sekwencję projektów. W Działaniu 2.10 najpierw realizowane były projekty pozakonkursowe, które miały służyć wypracowaniu modelowych rozwiązań dla poszczególnych problemów, następnie poddano je pilotażowi, co miało pomóc w wyeliminowaniu potencjalnych zagrożeń. Dopiero na tej podstawie opracowywano warunki konkursów, które miały upowszechnić rozwiązania na większą skalę. Jest to kaskadowy model upowszechniania rozwiązań, który od lat jest stosowany w różnych instytucjach i działaniach systemu oświaty.

3. Partycypacja zainteresowanych grup jako mechanizm na etapie decyzji o wyborze optymalnego rozwiązania.

Projekty pozakonkursowe w praktyce miały na celu wdrażanie rozwiązań, które na podstawie pilotaży, zostały uznane za optymalne. Jednak są projekty, które mimo pozytywnych doświadczeń w pilotażu, napotykają na problemy z rekrutacją uczestników w projektach konkursowych. Wobec zaistniałego problemu MEN zastosowało działania naprawcze: zorganizowano spotkanie z beneficjentami projektów konkursowych i w toku wymiany doświadczeń ustalono dalsze postępowanie. Tego rodzaju działania niewątpliwie służą włączaniu rozwiązań do ogólnej praktyki w systemie oświaty. Świadczą też o elastycznym podejściu MEN do zidentyfikowanych problemów i należy pozytywnie ocenić tego rodzaju podejście oraz rekomendować je na innych etapach wdrażania PO WER oraz innych interwencji.

4. Wdrażanie rozwiązania w połączeniu z intensywnym informowaniem i budowaniem poparcia dla zmiany

Wdrażanie rozwiązania wymaga nie tylko sprawnej realizacji zadań przez różnych aktorów, ale też prowadzenia odpowiedniej kampanii informacyjnej. Informacje o wdrażanych rozwiązaniach powinny być dostosowane do różnych grup odbiorców, powinny być prowadzone w sposób ciągły, różnymi kanałami. Dzięki temu odbiorcy są lepiej przygotowani do wykorzystania efektów powstałych w projektach PO WER. W obecnym okresie programowania funduszy UE zminimalizowano zakres działań informacyjno-promocyjnych. Ma to przełożenie na projekty, gdzie te działania również uległy zmniejszeniu. W efekcie powstaje luka. Z jednej strony są wypracowywane modelowe rozwiązania oraz materiały, a z drugiej nie ma mechanizmów, które przeniosą je do praktyki ogółu szkół i placówek. Z badania jasno wynika, że zdecydowanie brakuje wiedzy i zrozumienia procesów zachodzących obecnie w systemie oświaty. Dlatego należy zdecydowanie rekomendować, by MEN zaplanowało i przeprowadziło działania promocyjne. Na przykład e-materiały nie będą wykorzystywane na większą skalę, jeśli ich odbiorcy (nauczyciele) nie dowiedzą się o nich i nie zostaną przeszkoleni w tym zakresie.

Należy podkreślić, że MEN informuje o swoich działaniach na stronach internetowych, w mediach społecznościowych oraz poprzez podległe mu instytucje (np. kuratoria). Kuratoria powinny być włączone w proces informowania o założeniach PO WER i wdrażanych zmianach, ponieważ one w największym stopniu oddziałują na szkoły i JST.

5. Wdrażanie rozwiązań PO WER w połączeniu ze zmianami w prawie oświatowym.

Jednym ze sprawdzonych mechanizmów włączania rozwiązań są odpowiednie zmiany w prawie, które usankcjonują ich stosowanie przez odbiorców. Przykładem tego typu zmian jest nawiązanie do systemu kwalifikacji w nowelizacji ustawy o podstawach programowych dla szkolnictwa branżowego. Dzięki temu dyskusja o zmianach prawnych jest obciążona dyskursem ZSK. Widoczne są zamierzenia, by podstawa programowa odpowiadała potrzebom rynku pracy i by uwzględniała efekty uczenia się. Jednak zmiany w prawie oświatowym wymagają dużej ostrożności. Na przykład w rozporządzeniu o doskonaleniu nauczycieli podkreślono, że wspieranie szkół mogą prowadzić te instytucje wspomagania, które uczestniczyły w projekcie Działania 3.5 PO KL. Jak się okazuje, w warunkach lokalnych taki zapis nie sprawdza się, choć miał służyć jakości i utrwaleniu rozwiązań. Zdarza się jednak, że uczestnicy projektów w Działaniu 3.5 PO KL oferują wsparcie gorszej jakości niż inny dostępny ekspert, więc rozporządzenie ogranicza możliwość wyboru.

6. Wdrażanie rozwiązań w równomiernym rozkładzie terytorialnym oraz docieranie do liderów zmiany.

W wielu swoich działaniach, także w PO WER, MEN dokłada starań, by szkoły w różnych częściach kraju mogły korzystać ze wsparcia. Mechanizmem włączającym jest więc rozpowszechnianie rozwiązań na szeroką skalę przy jednoczesnej dbałości o równowagę szans.

Innym podejściem stosowanym nie od dziś w systemie edukacji jest docieranie do liderów – pracowników systemu na różnych stanowiskach, w różnych środowiskach. Osoby takie są otwarte na nowości, nie boją się zmian i aktywnie poszukują możliwości rozwoju. Ten mechanizm bywa stosowany w projektach pozakonkursowych. Osoby te stają się potem rzecznikami zmiany w swoim otoczeniu. Angażowanie liderów sprawdza się jeszcze lepiej, gdy oprócz nich podobne wsparcie równolegle otrzymują jeszcze inne osoby, podmioty z tego samego środowiska. w niektórych projektach z powodu założonego wskaźnika można było zapraszać tylko jedną osobę z danej szkoły i placówki. To było przeciwnie skuteczne, bo zmniejszało szanse na trwałą zmianę w placówce.

7. Ocena efektów to również mechanizm włączania rozwiązań do ogólnej praktyki w oświacie.

W wielu obszarach działania MEN, zwłaszcza w projektach finansowanych ze środków UE, są prowadzone ewaluacje. Tego wymaga Komisja Europejska. Jest zatem wypracowany mechanizm, który pozwala spojrzeć na wdrażane rozwiązania przez pryzmat doświadczeń różnych odbiorców. Ważnym jego elementem jest jednak nie tylko samo zbieranie danych, ale też ich analiza w gronie kluczowych zainteresowanych podmiotów oraz prezentacja wyników i rekomendacji z badania.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Przeprowadzone badanie doprowadziło do sformułowania następujących kluczowych wniosków:

1. **Interwencja PO WER w systemie oświaty jest trafną odpowiedzią na zdiagnozowane problemy i wyzwania.** Kierunki działań PO WER są właściwie określone. Na etapie programowania PO WER wykorzystano w dużej mierze doświadczenia PO KL.

Działania w PO WER powinny przyczynić się do potrzebnych zmian w systemie oświaty. PO WER w niektórych obszarach jest katalizatorem zmian. Na przykład dotyczy to platformy internetowej epodreczniki.pl, która obecnie jest modernizowana ze środków krajowych. Potrzeba ta stała się pilna, w miarę jak powstawały kolejne produkty projektów PO WER, ale obecna infrastruktura nie była wystarczająca.

2. **Wdrażanie interwencji PO WER jest w pewnym stopniu obciążone równoczesnym wdrażaniem reformy oświaty.** Jest wiele wspólnych założeń reformy i PO WER, widoczna jest duża komplementarność działań. Są jednak takie obszary w PO WER (np. e- materiały, podstawy programowe do kształcenia w zawodach), które musiały być zmienione na skutek reformy.

Zdecydowanie potrzebne jest zatem upowszechnianie wizji i kierunków zmian w systemie oświaty prowadzonych w ramach PO WER na niższych szczeblach i w różnych grupach odbiorców. Potrzebne są intensywne, wielotorowe działania, które pomogą nauczycielom zrozumieć powiązanie interwencji PO WER i reformy systemu oświaty oraz korzyści, jakie te zmiany przyniosą. Potrzebne jest spłaszczenie struktury w działaniach informacyjno-promocyjnych. MEN powinien w większym stopniu organizować debaty, słuchać opinii interesariuszy, ponieważ wspólnie podjęte decyzje są bardziej akceptowane. Udział w przygotowaniu rozwiązania sprzyja aprobacie, zrozumieniu oraz większemu zaangażowaniu w działanie, które ma służyć wdrożeniu tego rozwiązania.

Należy też wykorzystywać istniejące mechanizmy „dyfuzji” na jak najniższych szczeblach, w lokalnym otoczeniu szkół i placówek:

- Uczenie się poprzez podpatrywanie lub pytanie sąsiadów (telefon do znajomego dyrektora szkoły czy JST). Uczestnicy projektów PO WER powinni pełnić rolę „ambasadorów” w swoich środowiskach (warto to uwzględnić w założeniach konkursów). To są liderzy, warto więc zapraszać ich na szkolenia, konferencje, by się dzielili swoimi doświadczeniami i odpowiadali na pytania związane z ich praktycznym doświadczeniem;
 - Chęć pochwalenia się - prezentacja na forum innych szkół/ okolicznych gmin, co też jest impulsem do rozwoju. Projekty powinny dawać możliwość uczestnikom prezentacji rezultatów w lokalnym środowisku (potrzebne jest na to wsparcie finansowe i organizacyjne);
 - Gotowość do wymiany doświadczeń w dyskusji, bez konwencjonalnej struktury konferencji i wykładu.
3. Należy w większym stopniu **wykorzystywać mechanizmy sieciowego uczenia się.** W wielu projektach edukacyjnych przez lata obowiązywał i nadal jest stosowany

mechanizm kaskady. Jednak wraz ze zmianami społeczno-technologicznymi znaczenia nabierają mniej sformalizowane formy. W badaniu widać to bardzo wyraźnie: uczestnicy różnych projektów zwracają uwagę, że oprócz wykładów i form warsztatowych **bardzo cenne są po prostu rozmowy kularowe, wymiana doświadczeń**. Dobrym rozwiązaniem jest idea sieci współpracy i samokształcenia. Wyzwaniem jest tu jednak odpowiednie jej moderowanie, a także techniczne możliwości sieci (platforma www.doskonaleniewsieci.pl powstała w PO KL i dziś może wydawać się nieco przestarzała). Natomiast świetnie działają sieci oddolne, zawiązywane w mediach społecznościowych przez grupy uczestników projektów PO WER. Na bazie projektów realizowane są dalsze działania – spotkania w szkołach i placówkach (wizyty studyjne), wspólny udział w konferencjach – co można uznać za wartość dodaną projektów. Widać, że coraz większym zainteresowaniem cieszą się takie inicjatywy sieciowe, także w sektorze publicznym: <https://hackathon.gov.pl/>

Na pewno warto, by MEN zorganizowało podobne wydarzenia związane z portalem, który będzie gromadził m.in. e-materiały i dane oświatowe. Potrzebne jest bardzo dobre przygotowanie platformy, jako intuicyjnego i sprawnego technicznie źródła materiałów dla nauczycieli i dla uczniów oraz innych interesariuszy. Wskazane jest też badanie typu *user-experience*. Należy na to zapewnić odpowiednie fundusze, ponieważ dobra platforma będzie nośnikiem pożądaných zmian w oświacie.

4. Na poziomie regionów należy też **zadbać o komplementarność działań skierowanych do różnych grup odbiorców**, co wymaga bliższej współpracy IZ POWER i urzędów marszałkowskich i bieżącej wymiany doświadczeń z MEN. W praktyce bardzo rzadko udaje się zapewnić, żeby na terenie jednej gminy brali udział w projekcie PO WER JST - dyrektorzy, a z RPO – nauczyciele. Zatem komplementarność interwencji PO WER i RPO identyfikowana na poziomie założeń, rzadko jest osiągnięta i należy tu zwiększyć wysiłki wspólnej koordynacji PO WER i RPO. Większa komplementarność interwencji PO WER i RPO może też wpłynąć pozytywnie na rekrutację do projektów. Gdyby na przykład wymagano, aby projekty infrastrukturalne (RPO) były poprzedzone diagnozą i opracowaniem planu zapewniania jakości usług edukacyjnych (przy użyciu metod partycypacyjnych), JST byłyby bardziej skłonne do udziału we wsparciu w ramach PO WER.
5. Potrzebna jest **współpraca MEN z inicjatywami obywatelskimi**, które są podejmowane w sferze edukacji. Warto by MEN identyfikowało inicjatywy, zasoby i promowało je, zwłaszcza że często mogą być one wsparciem dla rozwiązań wypracowanych w PO WER i w systemie oświaty publicznej, np. <https://koed.org.pl/pl/nasza-misja/>.
Monitorowanie inicjatyw pozarządowych skierowanych do grup docelowych systemu oświaty jest też doskonałym źródłem informacji o potrzebach, ponieważ organizacje pozarządowe łatwiej mogą identyfikować potrzeby i szybciej na nie odpowiadać. Na przykład Akademia Przywództwa Liderów Oświaty czy projekty Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej (która jest też beneficjentem konkursowym w Działaniu 2.10 w obszarze przywództwa) dowodzą, jak ważne jest w szkołach nowoczesne przywództwo. Jest to jeden z obszarów interwencji PO WER i inicjatywy organizacji mogą zwiększać jej oddziaływanie.
6. Szkoły i JST potrzebują na bieżąco **wykładni prawa oświatowego**, bo wiele się zmienia w prawie oświatowym. Pod koniec grudnia 2018 roku MEN opublikowało kilkanaście

zmian. Tego rodzaju oferta mogłaby być czynnikiem zachęcającym do udziału w szkoleniach dla JST, które jednocześnie mają dostarczać wiedzę o kompetencjach kluczowych.

Potrzebna jest **sieć obsługi prawnej systemu oświaty oraz stworzenie mechanizmu jednolitej interpretacji przepisów**. Na dyrektorach szkół i placówek, JST i instytucjach nadzoru spoczywa obowiązek działania zgodnie z bardzo złożonym i stale zmieniającym się prawem. Jest wiele trudności w interpretacji nowych przepisów, ale i przepisów odnoszących się do nietypowych placówek. Kuratorium oświaty nie zawsze jest w stanie odpowiedzieć na potrzeby w tym zakresie. W praktyce dany przepis jest różnie interpretowany przez różnych pracowników i różne kuratoria. Brakuje też specjalistów ds. prawa oświatowego na rynku usług prawnych. To jest dużym obciążeniem dla dyrektorów i JST. Rezygnują z podejmowania działań, aby na wszelki wypadek nie być w konflikcie z prawem, zaniechanie może odbijać się na jakości edukacji. Warto zatem w projektach skierowanych do pracowników nadzoru położyć nacisk na szkolenie z zagadnień prawnych, a także wprowadzić specjalizację poszczególnych kuratoriów w różnych obszarach prawa oświatowego, np. zarządzanie placówkami, kadry, RODO itp.

7. Potrzebny jest też większy nacisk na **komplementarność projektów w ramach samego PO WER**. Gdy ORE i kuratoria organizują spotkania, konferencje skierowane do różnych grup odbiorców, powinny wskazywać na powiązania działań oraz ogólny kierunek zmian. Te instytucje powinny pełnić szczególną rolę w upowszechnianiu dobrych praktyk, ponieważ są ważnym punktem odniesienia dla szkół i placówek. Wzajemne powiązania projektów powinny być też przedmiotem dyskusji beneficjentów pozakonkursowych.
8. **Kuratoria oświaty są brakującym ogniwem w procesie budowania komplementarności i wzmacniania rezultatów PO WER**. Nadzór powinien w większym stopniu tłumaczyć politykę oświatową państwa i to, jak projekty PO WER przyczyniają się do jej realizacji. Instytucje nadzoru (wizytatorzy) nie zawsze wiedzą, co się aktualnie dzieje w projektach PO WER, nie umieją tego przełożyć na rzeczywistość szkolną, by zainteresować tym szkoły i zachęcić je do udziału w projektach związanych na przykład z procesowym wspomaganiami szkół. Gdyby nadzór w bezpośrednich relacjach to zalecał, informował o możliwych korzyściach, większy byłby odzew ze strony szkół, dyrektorów i nauczycieli.

W tym celu pracownicy nadzoru powinni być objęci wsparciem w większym niż dotąd zakresie. W pilotażowym projekcie ORE brało udział po 2 pracowników z każdego kuratorium. Ta grupa odbiorców miała też możliwość udziału w projekcie konkursowym). Należy przygotowywać pracowników instytucji nadzoru do tego, by na poziomie województw byli źródłem informacji nie tylko o polityce edukacyjnej, priorytetach MEN, ale też o projektach PO WER. Powinni zachęcać szkoły i placówki do udziału w nich, pokazując, jak projekty pomagają w realizacji polityki oświatowej na najniższym szczeblu.

9. Istotnym postulatem jest **uelastycznienie projektów wobec zmieniających warunków, w jakich są realizowane**. Potrzebna jest większa elastyczność w projektach konkursowych – np. pewna liczba godzin i część tematów szkoleń organizowanych w projekcie powinny być możliwe do zmiany względem założeń projektu. Jest zdecydowana potrzeba odbiorców, by odpowiadać na bieżące sprawy wynikające między innymi z reformy, na przykład dużym zainteresowaniem cieszą się te działania, które umożliwiają dyskusje o zmianach w prawie i organizacji szkół.

Należy wprowadzić możliwość rozdzielenia wartości budżetowej danego zadania od liczby pracowników przypisanych do zadania w projekcie. Jeśli jest to powiązane, przekłada się na kwoty wynagrodzeń. Uniemożliwia również elastyczne zarządzanie projektem pozakonkursowym, który jest innowacyjny i nie wszystko da się zaplanować z góry.

10. **Szczególną troską należy otoczyć projekty związane z tworzeniem ZSK.** Niezbędne jest rozpoczęcie prac nad mechanizmami finansowania ZSK po zakończeniu PO WER. W związku z tym należy przeprowadzić ocenę skutków regulacji ex post – ile kosztuje włączanie kwalifikacji i działanie systemu w obecnym kształcie.
11. Informacja o dostępnych formach wsparcia PO WER kierowana jest głównie do podmiotów publicznych. **Niepubliczne placówki** muszą wykazać się motywacją, aktywnością, aby dowiedzieć się o możliwych projektach. Placówki niepubliczne są też objęte pomocą systemową w znacznie mniejszym stopniu. Wiele z nich realizuje trudne działania w zakresie kształcenia, terapii skierowanej do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich działania wpisują się w zamierzenie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów oraz indywidualizacji wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach. Działają w obszarach, gdzie szkoły i placówki oferują wsparcie niewystarczające (młodzieżowe ośrodki socjoterapeutyczne, szkoły i placówki specjalne). Potrzeby w tym zakresie rosną, więc warto tego typu placówki traktować jako wsparcie dla systemu publicznego i wspomagać je poprzez szkolenia, doradztwo i dotacje na doposażenie.
12. W ramach wspomagania szkół i placówek potrzebne są **szkolenia/warsztaty dla kadry pedagogicznej szkół podstawowych i ponadpodstawowych.** Dotyczy to tych placówek i tych nauczycieli, którzy przed reformą nie mieli do czynienia z młodzieżą gimnazjalną w wieku 14 – 15 lat. W roku szkolnym 2019/2020 do szkół ponadpodstawowych trafią uczniowie z rocznika 2005, którzy zaczęli edukację jako sześciolatki. Obecnie do liceów przychodzą uczniowie w wieku 16 lat. Nauczyciele ze szkół ponadpodstawowych nie mają doświadczenia w pracy z dziećmi młodszymi i to może być przyczyną wielu problemów wychowawczych, pedagogicznych. Podobnie nauczyciele ze szkoły podstawowej będą pracować z uczniami klas 7 – 8, a więc starszych niż dotychczas. Tu również prognozowana jest pilna potrzeba szkoleniowa z zakresu psychologii rozwojowej i pedagogiki. Przeprowadzenie tych szkoleń przygotuje kadrę pedagogiczną i pozwoli zapobiec eskalacji problemów, które dotyczą podwójnego rocznika przechodzącego ze szkół podstawowych do ponadpodstawowych. Powinny to być szkolenia interwencyjne, obowiązkowe dla wszystkich rad pedagogicznych, zwłaszcza szkół ponadpodstawowych przed rozpoczęciem roku szkolnego 2019/2020.
13. Badanie ujawniło **potrzebę analizy kwalifikacji w systemie oświaty.** Są obszary, gdzie identyfikowane są potrzeby pracodawców dotyczące częściowych kwalifikacji (np. nauczyciel wspomagający). Obecnie jednak nie ma sposobu na ich zatwierdzenie poza formalnym systemem studiów podyplomowych, który jest drogi i długotrwały. Być może zatem wskazane byłoby stworzenie sektorowej ramy kwalifikacji, która zobrazuje aktualną sytuację w systemie oświaty i która może być użytecznym narzędziem w kreowaniu polityki oświatowej państwa.

TABELA REKOMENDACJI

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
1	<p>Główni odbiorcy projektów PO WER informują o przesycie i obciążeniu zmianami, co przekłada się na zmniejszone zainteresowanie dostępnym wsparciem. Ponadto, badani nie widzą spójności realizowanych projektów z reformą oświaty (traktowaną jako nadrzędną).</p> <p>Jednoczesne wdrażanie tyłu interwencji (reforma i PO WER) może przekładać się na zmniejszenie ich efektywności, niż gdyby wprowadzane były sekwencyjnie. Str. 51-53</p>	<p>Niezbędne jest upowszechnianie wizji i kierunków zmian w systemie oświaty (założeń reformy i PO WER) na niższych szczeblach i w różnych grupach odbiorców.</p> <p>Jednocześnie należy wstrzymać wdrażanie nowych rozwiązań oraz poddać ocenie w gronie kluczowych interesariuszy systemu dotychczasowe zmiany wynikające z PO WER.</p> <p>W związku z tym potrzebne są wielotorowe informacyjno-promocyjne działania. MEN, poza wyznaczeniem kierunków zmian, powinien także organizować debaty, słuchać opinii interesariuszy i uwzględnić je w dalszych działaniach, ponieważ wspólnie podjęte decyzje są bardziej akceptowane.</p>	MEN	<p>Konieczna jest kampania informacyjna z jednym głównym przesłaniem, dlaczego wprowadzane są tak liczne i gruntowne zmiany.</p> <p>Należy w większym stopniu wykorzystywać oddolne mechanizmy „dyfuzji” rozwiązań z projektów PO WER i założeń reformy na jak najniższych szczeblach, w lokalnym otoczeniu szkół i placówek (aktywność liderów zmiany)</p> <p>Należy w większym stopniu wykorzystywać mechanizmy sieciowego i nieformalnego uczenia się odbiorców w debatach, warsztatach i różnego rodzaju spotkaniach.</p>	IV kw. 2019	pozasystemowa	edukacja
2	<p>Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji ze względu na rozwój ZSK wymaga przebudowania na nowo. W ramach projektu są planowane działania w tym zakresie.</p> <p>Praktyka pokazuje również, że prowadzenie ZRK wymaga większego zaangażowania zespołu w działania informacyjne, szkoleniowe i doradcze, co wymaga odpowiednich zasobów ludzkich i finansowych. Str. 73-78</p>	<p>Trwałość ZRK wymaga zagwarantowania środków z budżetu krajowego na utrzymanie i aktualizację rejestru. Potrzebne będą też znaczące fundusze na obsługę informatyczną i merytoryczną. Należy rozpocząć przygotowania mechanizmów finansowania ZRK po zakończeniu wsparcia z PO WER, zgodnie ze zmienioną ustawą i zgodnie z potrzebami, na jakie ZRK ma odpowiadać.</p>	Rząd	<p>Po debacie nad ZSK, która jest planowana na 2019 rok spodziewane są zmiany w ustawie o ZSK.</p> <p>Przedmiotem tej dyskusji powinny być również dotychczasowe doświadczenia związane z prowadzeniem rejestru. Wskazana jest analiza rozwiązań stosowanych w innych krajach – dotyczących finansowania i utrzymania rejestru.</p> <p>Należy zaangażować członków rządu w dyskusję nad ZSK, tak by zmiany w ustawie spełniały założenie o ponadresortowym systemie, który wymaga niestandardowego podejścia.</p>	IV kw. 2020	pozasystemowa	edukacja

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
3	MEN i IBE nie mają wystarczających narzędzi, by skutecznie oddziaływać na wykonywanie zadań związanych z wdrażaniem ZSK we wszystkich resortach właściwych. Wdrażanie ZSK, jako zadanie międzyresortowe i narzędzie dla polityki o horyzontalnym charakterze, jest trudnym zadaniem dla wielu resortów. Str. 75-78	Cały rząd powinien być zaangażowany w dyskusję o ZSK i w przygotowanie zmian w ustawie, ponieważ system wymaga ponadresortowego podejścia. Konieczne jest szczególnie ustalenie roli i pozycji IBE w systemie jako instytucji, która zgromadziła potencjał wiedzy i doświadczenia w budowie ZSK. Wdrażanie ZSK należy traktować jako okazję do uczenia się (<i>learning opportunity</i>) dla administracji publicznej w zakresie współpracy międzyresortowej i realizacji polityk horyzontalnych.	Rząd	Należy wzmocnić pozycję koordynatora ds. ZSK, m.in. zagwarantowanie odpowiednich zasobów: funduszy i pracowników na realizację zadań.	I kw. 2020	pozasystemowa	edukacja
4	W logice interwencji i w zrealizowanych projektach Działania 2.14 zauważalny jest brak uwzględnienia modelu doradztwa dla osób dorosłych mimo, iż o doradztwie dla dorosłych mowa jest w celu interwencji str. 80-85	Rekomenduje się wypełnienie zidentyfikowanej luki.	MEN	<ul style="list-style-type: none"> - opracowanie modelu i programu doradztwa edukacyjno-zawodowego dla osób dorosłych – na wzór dotychczas opracowanych materiałów dla poszczególnych poziomów kształcenia. - opracowanie wytycznych dla przyszłych doradców na temat stosowania opracowanych programów - opracowanie kursu zdalnego dla doradców - upowszechnienie informacji o wypracowanych rozwiązaniach w miejscach, w których takie doradztwo może być świadczone 	IV kw. 2019	Programowa operacyjna	edukacja
5	W logice interwencji Działania 2.15 zauważalny jest brak wsparcia skierowanego do kadry kierowniczej i nauczycieli szkół zawodowych w zakresie przygotowania do stosowania wypracowywanych rozwiązań.	Rekomenduje się wypełnienie zidentyfikowanej luki	MEN	<ul style="list-style-type: none"> - opracowanie modułowych programów szkoleń z zakresu wypracowanych w ramach 2.15 rozwiązań - uruchomienie projektu szkoleniowego 	IV kw. 2019	Programowa operacyjna	edukacja

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
	Str. 85-90						
6	Podstawy programowe zawierają rozdziały o warunkach nauczania, w których nie ma mowy o dostępności pomieszczeń i sprzętów dla osób z niepełnosprawnościami. Departament odpowiedzialny za kształcenie zawodowe nie zajmuje się dostępnością szkolnictwa zawodowego dla tych osób. Str. 28,34, 158	Szkolnictwo zawodowe, jak każdy inny typ szkoły, musi być (świadomie) dostępne dla osób z niepełnosprawnościami	MEN	Stworzenie interdyscyplinarnego zespołu (specjaliści z zakresu edukacji, rehabilitacji, pracodawcy) i dokonanie przeglądu opisów zawodów i podstaw programowych w celu określenia w jakich zawodach jest możliwe kształcenie i wykonywanie pracy przez osoby z określonymi rodzajami niepełnosprawności i wprowadzenie do podstaw odpowiednich zapisów na temat warunków	IV kw. 2020	Programowa operacyjna	edukacja
7	Część definicji wskaźników monitorowania nie jest zgodna w całości lub w części z podejściem CREAM Str. 124-135	Rekomendujemy dokonanie zmian definicji i nazw części wskaźników oraz usunięcie 4 wskaźników	MEN	1) Usunięcie następujących wskaźników: Odsetek partnerów społecznych reprezentatywnych dla zawodów szkolnictwa zawodowego, trwale zaangażowanych w działania służące dostosowaniu tego kształcenia do potrzeb rynku pracy [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.15]; Liczba opracowanych i upowszechnionych e-podręczników do kształcenia zawodowego [wskaźnik produktu dla Działania 2.15]; Opracowany dzięki EFS model współpracy pracodawców funkcjonujących w specjalnych strefach ekonomicznych (SSE) [wskaźnik produktu dla Działania 2.15]; Liczba przedsiębiorców, którzy otrzymali wypracowane w programie rekomendacje w zakresie współpracy ze szkołami oraz placówkami systemu oświaty prowadzącymi kształcenie zawodowe [wskaźnik rezultatu bezpośredniego dla Działania 2.15]. Pierwszy wskaźnik cechuje brak relewantności oraz adekwatności,	II kw. 2019	Programowa operacyjna	edukacja

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>pozostałe dotyczą typów operacji, z których zrezygnowano.</p> <p>2) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń)</i> w zakresie określonym w Programie na <i>Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania ich do pełnienia roli szkół ćwiczeń</i> oraz jego definicji w następujący sposób: Szkoła ćwiczeń to szkoła lub placówka, która wspólnie z uczelnią prowadzi kształcenie praktyczne dla studentów kierunków nauczycielskich oraz doskonalenie praktyczne dla nauczycieli, rozwija i doskonali metody pracy z uczniami</p> <p>3) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS</i> na <i>Liczba szkół korzystających z kompleksowego modelu wspierania pracy szkoły dzięki wsparciu z EFS</i> oraz zmiana jego definicji na następującą: Wskaźnik mierzy liczbę szkół i placówek, w tym przedszkoli, które zostały objęte wspomaganiami pracy szkoły rozumianym jako:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zaplanowanie i przeprowadzenie działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły/placówki w zakresie wynikającym z wymagań stawianych wobec szkół/placówek lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z ich potrzeb, obejmujących: a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki, b) ustalenie sposobów działania prowadzących do 			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki, c) zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania;</p> <ul style="list-style-type: none"> • wdrożenie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny działań mających na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków, polegające na przeprowadzeniu badania z zakresu realizacji przez szkołę/placówkę procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego oraz przedstawienia wyników i wniosków służących podniesieniu jakości pracy w badanych placówkach, które będą podstawą planowania i realizacji działań szkoły lub placówki. <p>Wspomaganie udzielane szkole powinno być realizowane zgodnie z przepisami: rozporządzenia MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. poz. 199) oraz rozporządzenia MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2017, poz. 1647), rozporządzenia MEN z 29</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, (Dz.U. 2016, poz. 1591) i rozporządzenia MEN z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369) oraz rozporządzenia MEN z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017 poz. 1658).</p> <p>Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie deklaracji ankietowanych szkół w ramach badania ewaluacyjnego przeprowadzonego dwukrotnie w okresie programowania</p> <p>4) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Liczba opracowanych i wdrożonych dzięki EFS zestawów narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych</i> na <i>Liczba opracowanych dzięki EFS zestawów narzędzi diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych</i></p> <p>5) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS</i> na <i>Liczba poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane dzięki wsparciu z EFS narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych</i> i jego definicji na następującą: Wskaźnik mierzy liczbę poradni psychologiczno-pedagogicznych</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>stosujących wypracowane w programie narzędzia wspierające pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w ogólnej liczbie poradni, które zawarły porozumienia dotyczące stosowania tych narzędzi. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego w roku docelowym 2023</p> <p>6) Zmiana definicji wskaźnika <i>Liczba zmodernizowanych dzięki EFS obszarów programowych dla kształcenia ogólnego (kompetencje kluczowe) w szkołach ogólnokształcących i zawodowych</i> na następującą: Obszar programowy to jeden z obszarów wskazanych w Umowie Partnerstwa (kreatywność, innowacyjność, praca zespołowa, nauczanie eksperymentalne, ICT, języki obce, matematyczno-przyrodnicze). W ramach każdego z obszarów przeanalizowane i zmodernizowane zostaną podstawy programowe dla każdego z etapów edukacyjnych. Dodatkowo wypracowane zostaną podstawy programowe kształcenia ogólnego w technikach i szkołach branżowych. Zakres wskaźnika obejmuje wszystkie zmodernizowane dzięki EFS obszary programowe dla kształcenia ogólnego wykazane z poziomu projektu w SL2014</p> <p>7) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Liczba opracowanych w programie e-podręczników i dydaktycznych e-materiałów towarzyszących</i> na <i>Liczba opracowanych w programie e-materiałów dydaktycznych</i> oraz jego definicji na następującą: -materiały edukacyjne to</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>otwarte i łatwo dostępne materiały dydaktyczne on-line, umożliwiające efektywną realizację podstawy programowej do kształcenia ogólnego lub podstaw programowych do kształcenia zawodowego. Udostępnione są na publicznych, otwartych platformach edukacyjnych. E-materiałem może być e-podręcznik lub zestaw materiałów dydaktycznych umożliwiających realizację pełnej godziny nauczania, w skład którego wchodzi scenariusz lekcji oraz minimum 2 zasoby multimedialne (np. film, nagranie audio, wywiad, prezentacja multimedialna, galeria zdjęć itp.). Za moment osiągnięcia wartości wskaźnika należy uznać zamieszczenie e-podręczników i dydaktycznych e-materiałów towarzyszących na ogólnodostępnej stronie internetowej.</p> <p>8) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek szkół korzystających z opracowanych w programie narzędzi edukacyjnych w wymiarze co najmniej 25% przedmiotów</i> na <i>Liczba szkół korzystających z opracowanych w Programie narzędzi edukacyjnych</i> oraz jego definicji na następującą: Wskaźnik mierzy liczbę szkół korzystających z opracowanych w Programie narzędzi edukacyjnych. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego realizowanego w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach.</p> <p>9) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Liczba baz danych systemu oświaty objętych integracją w ramach programu</i> na <i>Liczba zintegrowanych w ramach PO WER baz danych systemu oświaty</i> oraz jego definicji na następującą: Baza danych to zbiór danych oświatowych wykorzystywanych w systemach nadzoru pedagogicznego i egzaminów zewnętrznych, obejmująca min.: - System Informacji Oświatowej (SIO) - System Obsługi Egzaminów Zewnętrznych (SOEZ), - Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD), - Porównywalnych Wyników Egzaminów (PWE). Moment osiągnięcia wartości wskaźnika nastąpi, gdy użytkownicy będą korzystać tylko z jednego zintegrowanego systemu do wprowadzania i uzyskiwania danych.</p> <p>10) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek pełnych kwalifikacji wpisanych do ZRK</i> na <i>Liczba pełnych kwalifikacji wpisanych do ZRK</i></p> <p>11) Zmiana definicji wskaźnika <i>Liczba kwalifikacji cząstkowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK</i> na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje kwalifikacje cząstkowe spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK, dla których minister właściwy dokonał publikacji zgodnie z art. 25 ustawy o ZSK (obwieszczenie o włączeniu kwalifikacji rynkowej do ZSK, opublikowane Monitorze Polskim).</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>12) Zmiana definicji wskaźnika <i>Liczba kursów dla osób dorosłych, dla których opracowano modelowe programy nauczania</i> na następującą: Kursy to pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego w rozumieniu art. 4, p 35 i 35a Ustawy - prawo oświatowe, dla których opracowano modelowe programy nauczania ułatwiające organizację i prowadzenie kursów dla osób dorosłych. Moment osiągnięcia wartości wskaźnika to moment udostępnienia programów nauczania kursów na domenie publicznej</p> <p>13) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych, które stosują modelowe programy nauczania dla kursów opracowane w ramach programu na Liczba szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych deklarujących stosowanie modelowych programów nauczania dla kursów opracowanych w ramach PO WER</i> i jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół i placówek prowadzących pozaszkolne formy kształcenia dorosłych deklarujących stosowanie opracowanych w ramach PO WER przykładowych programów nauczania dla kursów". Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego na reprezentatywnej próbie szkół i placówek w roku docelowym 2023.</p> <p>14) Zmiana definicji wskaźnika <i>Liczba szkół pełniących rolę Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji po opuszczeniu</i></p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematycz ny
				<p>programu na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół przygotowanych dzięki wsparciu z EFS do pełnienia roli Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji i pełniących tę funkcję po zakończeniu wsparcia (tj. po zakończeniu realizacji projektu). Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego w roku docelowym 2023</p> <p>15) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo edukacyjno-zawodowe</i> zgodnie z wypracowanymi wzorcami na <i>Liczba szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych w których funkcjonuje doradztwo edukacyjno-zawodowe</i> zgodnie z wypracowanymi wzorcami oraz jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół i placówek dla młodzieży i dorosłych, w których funkcjonuje doradztwo zawodowe zgodnie z ramowymi programami doradztwa opracowanymi w PO WER. Wskaźnik dotyczy szkół dla młodzieży (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych), szkół ponadpodstawowych (liceów, techników, szkół branżowych i II stopnia, szkół policealnych) oraz szkół dla dorosłych (publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych) – liceów i szkół policealnych, jak również publicznych placówek kształcenia ustawicznego. Moment osiągnięcia wartości wskaźnika oznacza zastosowanie wypracowanych rozwiązań stwierdzone w ramach badania</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>ewaluacyjnego realizowanego w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół i placówek weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach</p> <p>16) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży, które realizują kształcenie w zawodach objętych modernizacją w oparciu o zmodernizowane we współpracy z pracodawcami podstawy programowe na Liczba ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe w oparciu o podstawy programowe zmodernizowane we współpracy z pracodawcami dzięki wsparciu z EFS</i> oraz jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe (zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych) w oparciu o podstawy programowe zmodernizowane we współpracy z pracodawcami dzięki wsparciu z EFS. Wartość wskaźnika zostanie określona na podstawie wyników badania ewaluacyjnego przeprowadzonego w roku 2020 w ramach monitorowania stopnia wdrożenia podstaw programowych</p> <p>17) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek ponadgimnazjalnych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących</i></p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>na poziomie kwalifikacji technika, wykorzystujących wypracowane w programie rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu na Liczba ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży kształcących na poziomie kwalifikacji technika wykorzystujących wypracowane w PO WER rozwiązania organizacyjne w zakresie praktycznej nauki zawodu oraz jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę ponadpodstawowych publicznych szkół zawodowych dla młodzieży prowadzących kształcenie zawodowe na poziomie kwalifikacji technika deklarujących korzystanie w realizacji kształcenia zawodowego praktycznego z rozwiązań organizacyjnych w zakresie praktycznej nauki zawodu wypracowanych w PO WER. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego realizowanego w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach</p> <p>18) Zmiana definicji wskaźnika Liczba opracowanych i upowszechnionych e-zasobów do kształcenia zawodowego na następującą: E-zasoby do kształcenia zawodowego, w tym do języka obcego ukierunkowane zawodowo, opracowane dla poszczególnych grup zawodów (branż) szkolnictwa zawodowego to odrębne dokumenty cyfrowe udostępnione na domenie publicznej.</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>Zakresem wskaźnika objęte są wszystkie dokumenty elektroniczne opracowane dzięki wsparciu z EFS i upowszechnione na domenie publicznej</p> <p>19) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z tworzonych w ramach programu e-materiałów</i> na <i>Liczba publicznych szkół ponadpodstawowych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z e-materiałów opracowanych dzięki wsparciu w ramach PO WER</i> oraz jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę publicznych szkół ponadpodstawowych prowadzących kształcenie zawodowe korzystających z e-materiałów, w tym e-zasobów) opracowanych dzięki wsparciu w ramach PO WER. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego przeprowadzonego na próbie szkół w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach</p> <p>20) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem, które wykorzystują wypracowane rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami wyższymi</i> na <i>Liczba szkół prowadzących kształcenie zawodowe wykorzystujących rozwiązania w zakresie współpracy ze szkołami</i></p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p>wyższymi wypracowane dzięki wsparciu w ramach PO WER oraz jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje liczbę szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach objętych wsparciem deklarujących wykorzystywanie przykładowych rozwiązań organizacyjnych dotyczących współpracy ze szkołami wyższymi, opracowanych w Programie. Zawody objęte wsparciem to, zawody, dla których opracowano przykładowe rozwiązania. Pomiar wskaźnika jest prowadzony na podstawie badania ewaluacyjnego przeprowadzonego na próbie szkół w roku docelowym 2023 na podstawie deklaracji przedstawicieli badanych szkół weryfikowanych za pomocą triangulacji metod badawczych oraz pytań kontrolnych w kwestionariuszach</p> <p>21) Zmiana nazwy wskaźnika <i>Odsetek szkół zawodowych, w których przeprowadzono badania losów absolwenta na Odsetek szkół zawodowych, dla których przeprowadzono pomiar losów absolwentów</i> oraz jego definicji na następującą: Zakres wskaźnika obejmuje udział szkół zawodowych, które w danym roku wypuszczały absolwentów, w odniesieniu do których zgromadzono i przeanalizowano dane dotyczące losów zawodowych absolwentów</p>			
8	Istnieją problemy z osiągnięciem wartości części wskaźników z powodu ich przeszacowania lub wadliwych założeń konkursów. Str. 136-147	Rekomendujemy dokonanie zmian wartości części wskaźników lub podjęcie innych działań mających wpływ na osiąganie wskaźników	MEN	Poniżej przedstawiamy informacje dot. zagrożonych wartości wskaźników: <i>Liczba pracowników systemu wspomagania szkół oraz trenerów objętych wsparciem w zakresie</i>	II kw. 2019	Programowa operacyjna	edukacja

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				<p><i>określonym w programie:</i> obniżenie wartości do poziomu 3500</p> <p><i>Liczba przedstawicieli kadry kierowniczej systemu oświaty objętych wsparciem w zakresie określonym w programie:</i> należy umożliwić udział kilku osób z jednej szkoły, umożliwić realizację szkoleń w formule blended learning</p> <p><i>Liczba kwalifikacji cząstkowych spoza systemu oświaty i szkolnictwa wyższego wpisanych do ZRK:</i> zmiana definicji wskazana w poprzednim punkcie tabeli</p> <p><i>Liczba szkół objętych wsparciem w celu przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (szkoła ćwiczeń) w zakresie określonym w programie:</i> obniżenie wartości wskaźnika do 16 (max po 1 szkole ćwiczeń w każdym województwie)</p> <p>Liczba kursów dla osób dorosłych, dla których opracowano modelowe programy nauczania: zintensyfikowanie procesu wyłaniania projektów</p> <p><i>Liczba wydanych świadectw i certyfikatów nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego z przypisanym poziomem PRK:</i> obniżenie wartości docelowej wskaźnika poprzedzone dokonaniem prognozy dotyczącej liczby wydawanych certyfikatów dla kwalifikacji włączonych do ZSK</p> <p>Za przeszacowane należy uznać te wskaźniki, w których założono wartości docelowe na poziomie 100% bez uwzględnienia chociażby możliwości wystąpienia zdarzeń losowych. W odniesieniu do tych wskaźników zasadne jest obniżenie wartości</p>			

LP	Wniosek (str. w raporcie – do uzupełnienia w wersji końcowej)	Rekomendacja	Adresat	Sposób wdrożenia rekomendacji	Termin	Klasa rekomendacji	Obszar tematyczny
				docelowych do poziomu odpowiadającemu 95% ogółu podmiotów			
9	W systemie wdrażania interwencji EFS w obszarze oświaty istnieje potencjał synergii Str.97-104	Aby synergia została osiągnięta, konieczne jest zastosowanie mechanizmów ją stymulujących.	IK EFS	Spotkania grupy sterującej projektami pozakonkursowymi powinny mieć bardziej roboczy charakter i w większym stopniu być poświęcone wspólnej refleksji o celach całej interwencji i analizy powiązań między projektami. Dobre efekty powinna przynieść również większa komplementarność działań PO WER i RPO w obszarze oświaty. Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju (Departament EFS) organizuje cykliczne spotkania grupy roboczej ds. edukacji, podczas których omawiane są bieżące tematy związane z wdrażaniem EFS w ramach RPO. W spotkaniach biorą udział przedstawiciele MEN – zarówno DFS, jak i departamenty merytoryczne. Wskazane jest, by w zakresie działania grupy uwzględnić również działania realizowane przez MEN w celu zwrócenia uwagi na działania, które mogą na siebie oddziaływać.	II kw. 2019	horyzontalna operacyjna	edukacja

ANEKS

Tabela 8. Działania wskazane w Strategii Rozwoju Kraju 2020 wraz z przełożeniem na strategię sektorowe i regionalne i działania PO WER

Strategia rozwoju kraju		Przełożenie na działania odpowiednich strategii	Czy ujęte w PO WER (w obszarze działań MEN)
Działania 2012-2015	Działania 2016-2020		
wsparcie dla rozwoju różnych form opieki i wczesnej edukacji dzieci		Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, strategii rozwoju województw	Nie
doposażenie pracowni szkół i placówek dydaktycznych		Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, strategii rozwoju województw	Nie
wprowadzenie zmian w zakresie kształcenia i szkolenia: zmiany organizacyjne oraz w zakresie zasad finansowania, przy założeniu dofinansowania działań projakościowych		Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego	Nie
monitoring efektów wdrożenia nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz reformy systemu szkolnictwa wyższego pod kątem kształcenia kluczowych kompetencji i postaw (kompetencje językowe, umiejętności dostosowane do wymogów rynku pracy-praktyki zawodowe, zdolność kreatywnego myślenia); stworzenie i wdrożenie nowego modelu pracy z uczniem zdolnym; upowszechnienie pracy zespołowej podczas zajęć oraz nowoczesnych technologii komunikacyjnych i informacyjnych jako środków dydaktycznych; personalizacja procesu kształcenia	ewentualna rewizja podstawy programowej kształcenia ogólnego w kierunku jeszcze silniejszego jej zorientowania na kształcenie kluczowych kompetencji i postaw	Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego	Tak (działanie 2.10, 2.15)
doskonalenie systemu egzaminów zewnętrznych i silniejsze zorientowanie ich na ocenę kompetencji kluczowych; doskonalenie ewaluacji jako narzędzia służącego ocenie pracy szkół; zmiany w systemie ocen osiągnięć uczniów w kierunku oceny umiejętności rozwiązywania problemów		Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego	Tak (Działanie 2.10, Działanie 2.15)
upowszechnianie edukacji cyfrowej		Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Strategia Innowacyjności	Tak

		i Efektywności Gospodarki, Rozwoju Społecznego, rozwoju województw	Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Rozwoju Społecznego	(Działanie 2.10, Działania 2.15-
podnoszenie kwalifikacji i umiejętności kadry – wprowadzenie modelu kształcenia kadry kładącego nacisk na pracę zespołową oraz doświadczenie praktyczne, wykorzystanie nowoczesnych technologii, kształcenie kompetencji i kwalifikacji; podniesienie jakości i znaczenia praktyk/stażu nauczycielskiego		Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Rozwoju Społecznego	Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Rozwoju Społecznego	Tak (Działanie 2.10, Działanie 2.15)
upowszechnienie uczenia się dorosłych w oparciu o najbardziej efektywne formy, tj. krótkie formy kursowe zgodne z potrzebami osób uczących się oraz uczenie się w pracy i środowisku zaangażowania społecznego; opracowanie modelu finansowania uczenia się dorosłych wspierającego najbardziej efektywne formy oraz zapewniającego ich powszechną dostępność, w oparciu o montaż finansowy ze środków publicznych, środków pracodawców oraz środków osób uczących się		Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Rozwoju Społecznego, Strategia Rozwoju Wsi, Rolnictwa i Rybactwa, strategie rozwoju województw	Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, Rozwoju Społecznego, Strategia Rozwoju Wsi, Rolnictwa i Rybactwa, strategie rozwoju województw	Tak (Działanie 2.14)
wdrożenie nowego modelu kształcenia zawodowego opartego na uczeniu się praktycznym i na elastycznych ścieżkach uczenia się, a na poziomie wyższym o profilu praktycznym - promocja edukacji zawodowej i technicznej, itp.; stworzenie możliwości lepszej współpracy między szkołami zawodowymi a przedsiębiorcami; zapewnienie możliwości potwierdzenia kompetencji uzyskanych w drodze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.		Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, strategie rozwoju województw	Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego, Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki, strategie rozwoju województw	Tak (Działanie 2.15)
wprowadzenie zintegrowanego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego świadczonego przez współpracujące instytucje systemu oświaty i rynku pracy		Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego	Strategia Kapitału Rozwoju Ludzkiego	Tak (działanie 2.14)

Źródło: opracowanie własne

Tabela 9 Zestawienie wniosków i rekomendacji z ewaluacji efektów wdrażania projektów III Priorytetu PO KL Wysoka jakość systemu oświaty⁶⁰

Wniosek 2015	Rekomendacja 2015	Sposób wdrożenia 2015	Stan wdrażania zaleceń w 2019 roku
<p>Szeroko rozumiane grono interesariuszy Priorytetu III wykazuje się niską wiedzą o zrealizowanych projektach i osiągniętych efektach Priorytetu. Informacje umieszczone na stronach internetowych instytucji oświatowych nie są wystarczające.</p>	<p>Należy rzetelnie i systematycznie informować o celach podejmowanych działań i o korzyściach, jakie ich realizacja przynosi poszczególnym grupom interesariuszy.</p>	<p>Należy bardziej aktywnie informować o planowanych i podejmowanych działaniach, aby ich uczestnicy je rozumieli i włączali się w nie.</p> <p>W celu rzetelnego informowania niezbędne jest stosowanie różnorodnych form komunikacji oraz uwzględnianie modyfikacji treści w zależności od grupy docelowej. Możliwe formy dotarcia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - debaty publiczne z udziałem wszystkich zainteresowanych środowisk (rodziców, społeczności lokalnych itp.) już na etapie planowania zmiany i jej przygotowywania, - działania sieciujące realizatorów projektów, - tematyczne konferencje o niemasowym charakterze z możliwością włączenia uczestników do ogólnej dyskusji, - spotkania warsztatowe/dyskusyjne osób realizujących projekty. 	<p>Badanie dowodzi, że kolejna systemowa interwencja w systemie oświaty niewiele się różni pod względem informowania interesariuszy. Zatem rekomendacja oraz proponowany sposób jej wdrożenia pozostają aktualne.</p> <p>Uczestnicy znają poszczególne szkolenia – elementy projektów, ale nie mają dostrzegają szerszej perspektywy. Nie znają nie tylko założeń PO WER, ale też założeń merytorycznych reformy systemu oświaty rozpoczętej w 2016 roku.</p> <p>Pozytywnym rozwiązaniem są spotkania w projektach w formie warsztatów i wymiany doświadczeń. Przykładem było „inspiratorium”, czyli duże spotkanie dla grup docelowych zorganizowane przez ORE w projekcie dotyczącym programów nauczania. Spotkanie cieszyło się dużą popularnością, bo było okazją do zapoznania się z aktualnymi możliwościami wsparcia i omówienia bieżących spraw. Wykraczało poza ramy projektu, ale zdecydowanie odpowiadało na potrzeby uczestników.</p> <p>Szczególną rolę mogą w komunikowaniu założeń PO WER oraz reformy systemu oświaty powinny odgrywać instytucje nadzoru, ponieważ to one odpowiadają za realizację polityki państwa na szczeblu regionalnym. Również ich status prawny i ich pozycja wobec szkół, placówek i organów prowadzących sprawia, że komunikaty przekazywane tą drogą (na przykład w czasie bezpośrednich spotkań wizytatora ze szkołami) będą miały znacznie większą skuteczność niż np. informacje zamieszczone na stronach internetowych.</p> <p>Należy dołożyć starań, by w projektach organizowano różnego rodzaju spotkania prowadzone w formie bezpośredniego dialogu w gronie zainteresowanych stron. Pomagają one nie tylko w realizacji projektów PO WER, ale też usprawniają wdrażanie</p>

⁶⁰ Badanie służyło weryfikacji, w jakim stopniu zastosowano zalecenia z ewaluacji m.in. efektów Priorytetu III PO KL. Poniżej przedstawiono kolejne wnioski i rekomendacje wraz z propozycją ich wdrożenia. Ostatnia kolumna zawiera komentarz sformułowany na podstawie aktualnego badania.

			reformy i rozwiązywanie bieżących problemów oświaty. Wszystkie grupy docelowe wyrażają potrzebę takich spotkań.
<p>W projektach PO KL wymagana jest trwałość uzyskanych efektów. Beneficjenci w miarę możliwości i w różnym stopniu wywiązują się z tego zobowiązania. Jednak barierą dla rzeczywistej trwałości jest brak odgórnego pomysłu na jej zapewnienie. Portal Scholaris, który mógłby stanowić jedno z narzędzi do zapewnienia trwałości efektów, z różnych powodów nie jest traktowany w środowisku oświatowym jako przydatne źródło materiałów.</p>	<p>W kolejnym okresie programowania funduszy na oświatę należy opracować system zapewniania trwałości wypracowanych już efektów. Należy go też stosować w bieżącej realizacji projektów oraz monitorować, w jakim stopniu odpowiada on na potrzeby beneficjentów oraz interesariuszy systemu oświaty.</p>	<p>Niezbędne jest wypromowanie portalu Scholaris jako kluczowego miejsca gromadzącego liczne materialne efekty projektów. Należy go zmodyfikować, zgodnie z aktualnymi możliwościami technicznymi oraz potrzebami grup docelowych. Konieczne jest także stworzenie przejrzystego systemu dostępu i powiązań do tematycznych platform informacyjnych stworzonych w projektach. Zapewnienie zainteresowania nauczycieli i innych grup odbiorców zamieszczanymi na portalach informacjami wymaga dalszego wzmacniania ich kompetencji w zakresie TIK oraz poprawy dostępu szkół do Internetu. Projekty realizowane w nowej perspektywie muszą mieć od początku realizacji wskazane właściwe odbiorcę efektów w MEN, a w trakcie ich wdrażania należy wspierać stałe budowanie relacji z tą grupą odbiorców.</p>	<p>Obecnie w realizowanych projektach dotyczących e-materiałów i programów nauczania są opracowywane nowe treści i pomoce do użytku nauczycieli oraz uczniów. Planowany jest też przegląd i uporządkowanie zasobów zgromadzonych na portalu Scholaris, tak by lepiej odpowiadały na potrzeby nauczycieli i sprzyjały rozwijaniu kompetencji kluczowych w procesie kształcenia. Przy okazji realizacji interwencji PO WER w systemie oświaty niezbędna okazała się modernizacja platformy internetowej, na której będą zamieszczane produkty z projektów. Trwają prace nad budową tego systemu, ponieważ to warunkuje wykonanie założeń projektów z PO WER.</p> <p>W ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa od 2018 do 2023 roku są realizowane szkolenia dla nauczycieli w zakresie umiejętności cyfrowych, co powinno ułatwić obsługę platformy⁶¹. Warto by ORE był zaangażowany w przygotowanie tych szkoleń i/lub ich prowadzenie. Wiedza i doświadczenie ORE związane z e-materiałami i szkoleniami nauczycieli powinno być maksymalnie wykorzystane.</p> <p>Jednocześnie coraz bardziej wyraźna staje się potrzeba kampanii informacyjnej i szkoleniowej, która nie tylko upowszechni platformę i zamieszczane na niej materiały wśród nauczycieli niekorzystających ze szkoleń w ramach PO PC, ale też ułatwi nabywanie umiejętności obsługi platformy.</p> <p>Instytucje odpowiedzialne za tworzenie platformy i za opracowanie treści edukacyjnych są świadome, jakie są grupy docelowe ich działań. Jednak również grupy docelowe (np. nauczyciele, dyrektorzy) powinny wiedzieć, jakie mają możliwości wsparcia w ramach PO WER i z jakich rezultatów (produktów) projektów mogą korzystać. W planowanym projekcie dotyczącym e-zasobów do kształcenia zawodowego przewidziane są szkolenia z wykorzystania wytworzonych materiałów, w celu ich</p>

			upowszechnienia. Podobnie produkty projektu e-materiały będą wykorzystywane podczas szkoleń dla nauczycieli z zakresu TIK. Jest zatem duża szansa, że rekomendacja zostanie wdrożona w całości – będzie zapewniona trwałość zgromadzonych zasobów.
Nawet sprawdzone rozwiązania wypracowane w projektach konkursowych w Priorytecie III nie mają pewnych szans na wdrożenie i upowszechnienie w systemie po zakończeniu finansowania ze środków UE. Główną przyczyną jest brak funduszy, ale często jest to też zmiana priorytetów w polityce MEN. Brakuje też metod i procedur bieżącej analizy oraz oceny tych efektów. MEN w większym stopniu przykłada wagę do strony formalnej projektów konkursowych oraz ich właściwego rozliczenia, niż strony merytorycznej.	Należy ocenić dotychczasowe efekty projektów konkursowych z punktu widzenia celów długofalowej polityki MEN i zapewnić wykorzystanie sprawdzonych rozwiązań w tych instytucjach i grupach odbiorców, które były grupami docelowymi projektów.	Pracownicy MEN, wspierani zespołami ekspertów, powinni dokonać analizy efektów projektów konkursowych Priorytetu III i na tej podstawie podjąć decyzję o włączeniu sprawdzonych rozwiązań do systemu oświaty i ogólnego nurtu polityki oświatowej. Uzyskane w projektach wartościowe efekty należy aktywnie promować poprzez przyzmat korzyści dla ucznia, nauczyciela, szkoły.	W dużej mierze efekty i sprawdzone rozwiązania z projektów PO KL są kontynuowane, choć nie wszystkie mają szanse na wdrożenie ze względu na zmienioną sytuację w systemie oświaty (obowiązuje inna podstawa programowa, zmieniona jest rola instytucji nadzoru). Warto jednak zauważyć, że wdrażanie sprawdzonych rozwiązań ma również charakter oddolny. Uczestnicy projektów wykorzystują wiedzę i zdobyte umiejętności w codziennej pracy. Również podmioty realizujące projekty konkursowe w PO KL, które obecnie też wdrażają projekty w PO WER, wykorzystują zebrane doświadczenia. MEN podejmuje pewne działania, by upowszechnić doświadczenia z PO KL poprzez zmiany aktów prawnych. Jednak nie zawsze jest to właściwie interpretowane. Na przykład w rozporządzeniu o doskonaleniu nauczycieli zapis, że szkoły i gminy mogą korzystać ze wsparcia tych instytucji wspomagania, które mają doświadczenie w procesowym wspomaganiu szkoły (model wypracowany w PO KL). W środowisku oświatowym zostało to odebrane jako ograniczenie dostępu do indywidualnych trenerów oświaty, co jest niezgodne z potrzebami szkół i placówek. Ministerstwo w lutym 2019 roku udzieliło zainteresowanym Beneficjentom wyjaśnienia, że trenerzy również mogą prowadzić wspomaganie szkół, że w tym zakresie przepisy się zmieniły. Po rozpoczęciu reformy systemu oświaty i przy równoległym wdrażaniu PO WER instytucje oświatowe są bardzo obciążone zadaniami. Nie ma więc możliwości, by bieżąco analizowały efekty i oceniały ich wpływ na jakość systemu oświaty. Zbyt mało jest też działań, które pokazywałyby, jak wypracowane rozwiązania odnoszą się do ogólnych priorytetów w polityce MEN. Nadal zauważalna jest koncentracja na wykonaniu założonych wskaźników. To może mieć negatywny wpływ na działania i wysokiej jakości rezultaty. Przykładem są projekty służące rozwojowi ZSK. Bardzo wysoki wskaźnik dotyczący liczby włączonych kwalifikacji rynkowych rodzi pokusę, by przyspieszyć

			włączanie kwalifikacji nawet kosztem ich jakości. To w dłuższej perspektywie może spowodować negatywne opinie rynku o ZSK i przez to odrzucenie tego narzędzia.
W Priorytecie III zabrakło działań spajających projekty, zwłaszcza na zaawansowanym etapie ich realizacji. To sprawia, że komplementarność jest zbyt niska w stosunku do początkowych założeń. z tego też powodu, na obecnym etapie wdrażania Priorytetu III rzadko występuje efekt synergii.	Potrzebne są systemowe i skuteczne rozwiązania, które na bieżąco będą zapewniać komplementarność projektów oraz efektów.	Konieczne jest integrowanie projektów, które dotyczą określonej problematyki – projektów prowadzonych zarówno w działaniach systemowych, jak i konkursowych. Temu mogą służyć następujące działania: <ul style="list-style-type: none"> - organizowanie spotkań roboczych instytucji realizujących komplementarne (w założeniu) projekty, - wymaganie w projektach procedur służących komplementarności z innymi działaniami, - bieżące monitorowanie przez MEN i centralne instytucje systemu oświaty (realizujące projekty systemowe, typu ORE, KOWEŻiU, IBE), z wykorzystaniem informacji zawartych m.in. we wnioskach o płatność, czy zakładana początkowo komplementarność zachodzi w praktyce – czy jest współpraca, wymiana doświadczeń i produktów między projektami. 	Rekomendacja dotycząca PO KL jest zdecydowanie adekwatna dla PO WER i warto wziąć pod uwagę wszystkie zalecenia z 2015 roku. Na etapie programowania PO WER dokładano starań, by projekty uzupełniały się wzajemnie i widać wiele obszarów komplementarnych we wdrażanych projektach. Mimo tego zdecydowanie potrzebne są dodatkowe działania spajające, ponieważ od tego zależy efekt synergii. Potrzebna jest zwłaszcza współpraca między PO WER i RPO, bieżąca komunikacja, tak aby grupy docelowe obu interwencji miały świadomość, że istnieje całościowa wizja zmian.
W Priorytecie III realizowano liczne projekty systemowe. To sprawia, że ich finalni odbiorcy są przytłoczeni ilością zmian, których nie rozumieją i nie wiedzą, w jaki sposób mają one podnieść jakość pracy szkoły. To powoduje	Konieczna jest zmiana podejścia do wdrażania zmian w nowym okresie programowania.	Należy rzetelnie ocenić dotychczasowe zmiany i ustalić, w jakim zakresie będą one kontynuowane. Wskazane jest też ograniczenie liczby projektów realizowanych jednocześnie, o ile ich efekty mają bezpośredni wpływ na szkołę. Kolejne działania powinny być podejmowane sekwencyjnie. Nie powinno się dopuścić do rozproszenia interwencji na wiele obszarów, ponieważ nie zapewni to skuteczności w żadnym.	Wniosek z ewaluacji przeprowadzonej w PO KL jeszcze mocniej wybrzmiewa w aktualnym badaniu, a rekomendacja zdecydowanie odnosi się do interwencji PO WER. Różne grupy badanych sygnalizują, że mają poczucie przytłoczenia zmianami w licznych obszarach. Postulują, że potrzebne jest uspokojenie i zaniechanie kolejnych reform, tak aby czas zweryfikował zmiany wprowadzane dotychczas. W przeciwnym razie umocni się przekonanie wśród nauczycieli (i tak już dominujące), że w szkołach prowadzona jest ciągła reforma, wdrażane są ciągle nowe pomysły, więc najlepiej jest je przeczekać i nie angażować się.

<p>chaos w pracy szkoły. Ich zdaniem zmian jest za dużo, ale muszą za nimi podążać i z tego powodu „nie mają kiedy uczyć”. Nie chcą kolejnych zmian, nowych pomysłów, potrzebują stabilizacji i czasu na ugruntowanie zmian, które wprowadzono w Priorytecie III.</p>		<p>Niedopuszczalne jest wywieranie presji na wydatkowanie. Interwencja dotycząca systemu oświaty w ramach PO WER powinna być projektowana w porozumieniu z instytucjami zarządzającymi regionalnymi programami operacyjnymi tak, by zachowana została komplementarność i wspólny kierunek działań.</p>	
<p>Priorytet III PO KL ma na celu zapewnienie wysokiej jakości systemu oświaty. Temu służyć mają wszystkie projekty systemowe i konkursowe. Jednak wysoka jakość systemu oświaty jest różnie definiowana przez różnych interesariuszy. Mimo realizacji wielu projektów w ramach Priorytetu III zbyt mało uwagi poświęcono ustaleniu, jak każdy z projektów może przyczynić się do podnoszenia jakości systemu oświaty. z tego też powodu interesariusze nie tylko nie rozumieją wielu podejmowanych</p>	<p>Niezbędne jest doprecyzowanie, czym obecnie dla MEN jest wysoka jakość systemu oświaty i zdefiniowanie, jakie standardy świadczą o wysokiej jakości oświaty.</p>	<p>Potrzebna jest szeroka i długofalowa dyskusja, w różnych grupach i na różnych szczeblach systemu oświaty, czym jest jakość i jak można ją osiągać. To powinno być punktem wyjścia w dalszych projektach i zmianach w systemie oświaty. Można wykorzystać ostatnie doświadczenie MEN dotyczące listy lektur szkolny i zrobić otwarty sondaż internetowy wśród interesariuszy na temat jakości edukacji. Wskazane są spotkania poświęcone jakości: wewnętrzne (międzydepartamentalne, szczególnie z udziałem Departamentu Jakości Edukacji) oraz zewnętrzne (z udziałem ekspertów i praktyków z różnych instytucji). Pożądana jest też jakościowa analiza dokumentów systemu oświaty w celu ustalenia, jak definiowana jest jakość i jak ten termin się zmieniał w kolejnych latach, rządach itp. Rezultatem takich prac powinno być spójne, zwięzłe opracowanie MEN na temat jakości edukacji, typu white paper. Jeśli taki</p>	<p>Potrzeba wielopłaszczyznowej i systematycznej refleksji o jakości edukacji jest nadal aktualna. Wynika to nie tylko z wdrażanej interwencji PO WER, która niesie za sobą wiele zmian, ale też z reformy oświaty. Do tego dochodzą niewątpliwie zmiany globalne: technologiczne, cywilizacyjne i społeczne, które skłaniają wiele krajów i środowisk do szukania odpowiedzi o to, jak powinien wyglądać system edukacji. Wskazanie spójnych priorytetów PO WER i reformy, takich jak kształcenie kompetencji kluczowych czy indywidualizacja w procesie kształcenia to krok w dobrym kierunku. Należy jednak zadbać o to, by ten kierunek nadany w ostatnich latach był uświadamiany na wszystkich szczeblach. Dużą rolę powinny odgrywać kuratoria i instytucje wspomagania. Powinny być w większym stopniu włączone w praktyczne upowszechnianie polityki oświatowej państwa.</p>

działań, ale też nie są w stanie dostrzec, a tym bardziej ocenić jakości efektów uzyskanych w projektach.		dokument na temat jakości już jest, należy go upowszechnić.	
Powszechnym problemem związanym z wdrażaniem projektów w Priorytecie III PO KL jest nadmierna sztywność procedur, nadmiar i zmienność regulacji oraz biurokracja. Z jednej strony jest to zrozumiałe działanie zabezpieczające poprawne wydatkowanie funduszy. z drugiej strony, powoduje to mniejszą trafność i elastyczność projektów, szczególnie w przypadku projektów długotrwałych	Ze względu na dynamicznie zmieniającą się sytuację w systemie oświaty projekty, które trwają kilka lat, powinny być traktowane z większą elastycznością.	Należy zmniejszyć liczbę i zakres regulacji dot. realizacji projektów do kluczowych. Należy zwiększyć możliwość dokonywania zmian w projektach, zwłaszcza wieloletnich. Konieczne jest racjonalne budowanie systemu wskaźników i systemu ich monitorowania. Konieczne jest systematyczne monitorowanie obciążeń biurokratycznych nakładanych na beneficjentów.	Należy stwierdzić, że ten wniosek z ewaluacji PO KL jest również aktualny w odniesieniu do interwencji PO WER w systemie oświaty. Część projektów w PO WER ma charakter zdecydowanie innowacyjny (ZSK, szkoły ćwiczeń, LOWE), więc powinny być traktowane z większą elastycznością ze strony IP. Widoczne jest też obciążenie biurokratyczne beneficjentów konkursowych, które zdaniem wielu z nich jest większe niż w PO KL. Warto, by MEN jako IP na bieżąco analizowało wewnętrzne procedury kontroli projektów w stosunku do zaleceń KE, ponieważ zdaniem badanych beneficjentów projektów konkursowych w porównaniu z innymi IP, wymagania MEN w porównaniu z innymi IP są bardzo wysokie. Na etapie programowania PO WER nie udało się też zapobiec zbyt ambitnym wysokim wartościom niektórych wskaźników, co spowodowało trudności w ich osiągnięciu (np. ZSK). O ile system monitorowania jest oceniany pozytywnie przez większość beneficjentów, to w przypadku projektów zagrożonych nieosiągnięciem wskaźnika, monitorowanie postępów nasila się i utrudnia bieżącą realizację projektu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu z badania pt. „Ewaluacja Priorytetu III PO KL Wysoka jakość systemu Oświaty (2015)”

LITERATURA

Bilans Kapitału Ludzkiego, Polski rynek pracy– wyzwania i kierunki działań na podstawie badań PARP, 2010 –2015, <http://www.parp.gov.pl/publikacje/ebook/127>

Bilans Kapitału Ludzkiego, Rynek pracy widziany oczami pracodawców, PARP, 2015, <http://www.parp.gov.pl/publikacje/ebook/571>

Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych, Piotr Fuchs na zlecenie MEN, styczeń 2018
Fedorowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D., (2015). Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/raporty/raport-podsumowujacy-EE.pdf>

Fedorowicz, M., Choińska-Mika, D., Walczak, D., (2013). Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych,

Fuchs P., Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych - na zlecenie MEN, styczeń 2018

Fundacja CBOS, Czy sześciolatki powinny iść do szkoły?, sygnatura: 4848, numer publikacji: BS/90/2013, <https://www.cbos.pl/PL/home/home.php>

Fundacja CBOS, Jak osiągnąć sukces zawodowy?, sygnatura: 5546, numer publikacji: 70/2017, <https://www.cbos.pl/PL/home/home.php>

Fundacja CBOS, Ocena systemu edukacji po roku od wprowadzenia reformy, sygnatura: 5773, nr publikacji: 22/2018, <https://www.cbos.pl/PL/home/home.php>

Główny Urząd Statystyczny (2017). Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html>

Herbst M. (red.), Finansowanie Oświaty, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, ORE Warszawa 2012

<http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>

<http://kongres-edukacja.pl/kongres,4,p.html>

<http://www.kwalifikacje.gov.pl/o-zsk>

<http://zazyciem.mrpips.gov.pl/program-za-zyciem>

<https://fintek.pl/bedzie-coraz-absolwentow-informatyki-prognoza-2020-roku/>

<https://hackathon.gov.pl/>

<https://koed.org.pl/pl/nasza-misja/>

<https://niedlachaosuwszkole.pl/monitorujemy-reforme/>

<https://rodzina500plus.gov.pl/>

<https://www.cbos.pl/PL/home/home.php>

<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/projekt-wytycznych-w-zakresie-realizacji-przedswiez-z-udzialem-srodkow-europejskiego-funduszu-spoecznego-w-obszarze-edukacji-na-lata-2014-2020/>

<https://www.gov.pl/web/edukacja/nadzor-pedagogiczny3>

<https://www.mac.pl/zmiany-w-oswiacie#NAUCZYCIEL>

<https://www.msit.gov.pl/pl/infrastruktura/fundusz-rozwoju-kultury/program-ponadlokalny/3706,Program-rozwoju-ponadlokalnej-infrastruktury-sportowej.html>

<https://www.msp.gov.pl/pl/przekształcenia/serwis-gospodarczy/wiadomosci-gospodarcze/28378,Branza-informatyczna-w-Polsce-silnie-rosnacy-sektor.print>

<https://www.msp.gov.pl/pl/przekształcenia/serwis-gospodarczy/wiadomosci-gospodarcze/28378,Branza-informatyczna-w-Polsce-silnie-rosnacy-sektor.print>

Instytut Badań Edukacyjnych, Raport o stanie edukacji, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>

Kozaczka D., polityki publiczne jako proces, ZOON Politikon, 2016

Lokalne scenariusze zmian demograficznych: polityki i strategie zrównoważonego rozwoju, kompetencje i zatrudnienie, OECD, 2013.

Malinowska-Misiąg, E., Misiąg, J., Misiąg, W., Rodzinka, J., Skica, T., Tomalak, M., Raport Finanse samorządowe – stan, perspektywy, zagrożenia. Przygotowany na III Europejski Kongres Samorządów, 2017, <https://ibaf.edu.pl/raporty.html>

Ocena ośrodków wychowania przedszkolnego, utworzonych lub wspartych ze środków finansowych EFS w ramach poddziałania 9.1.1 PO KL”, badanie zrealizowane przez Ośrodek Ewaluacji na zlecenie MRR, Warszawa 2012

Raport Education at a Glance, OECD, 2018 r.

Raport końcowy z badania ewaluacyjnego efektów działań zrealizowanych w ramach Priorytetu III POKL „Wysoka jakość systemu oświaty”

Raport końcowy z badania ewaluacyjnego pt. „Ocena szacunkowa (ex-ante) projektu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER)”, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2013, http://www.uwm.edu.pl/bpz/sites/default/files/pictures/Raport_koncowy_PO_WER.pdf

Raport końcowy - Projekt Akademia Wiedzy Koniecznej - nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji’ współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (numer projektu POWR.02.14.00-00-1013/16)

Raport z badania pt. „Ewaluacja efektów działań zrealizowanych w ramach Priorytetu III PO KL Wysoka jakość systemu oświaty” dla MEN, WYG PSDB Sp. z o.o., Ośrodek Ewaluacji Sp. z o.o. i Stowarzyszenie STOS, Warszawa 2015

Raport z ewaluacji końcowej projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” (WND-POWR.02.14.00-00-1020/16)

Raport z ewaluacji szkoleń trenerów z zakresu doradztwa zawodowego przeprowadzonych w ramach projektu „Przygotowanie trenerów do realizacji szkoleń z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, czerwiec 2018

Regulamin konkursu nr POWR.02.10.00-IP.02-00-007/17 Szkolenie i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów z zakresu kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy, nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw oraz metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia., <https://www.power.gov.pl/nabory/1-74/>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. 2018, poz. 1675

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1303/2013 z dnia 17 grudnia 2013 roku ustanawiające wspólne przepisy dotyczące EFRR, EFS, FS, EFRROW oraz EFMiR

Sadura P. (2018), Polska szkoła reform. Czego możemy się nauczyć z nieudanych zmian systemu edukacji?, Forum Idei, Fundacja im. Stefana Batorego, http://edukacjaidualog.pl/news/polska_szkola_reform_czego_mozemy_sie_nauczyc_z_nieudanych_zmian_systemu_edukacji,3716.html

Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu Społecznemu, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/LSU/?uri=CELEX%3A52010DC2020>

Strategia innowacyjności i efektywności gospodarki – Dynamiczna Polska 2020

Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)

Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020

Strategia Rozwoju Kraju 2020 AKTYWNE SPOŁECZEŃSTWO, KONKURENCYJNA GOSPODARKA, SPRAWNE PAŃSTWO

SZoOP, <https://www.power.gov.pl/strony/o-programie/dokumenty/szczegolowy-opis-osi-priorytetowych-programu-operacyjnego-wiedza-edukacja-rozwoj-2014-2020/>

Umowa Partnerstwa, <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/umowa-partnerstwa/>

Zybała A. Polityki Publiczne, KSAP Warszawa, 2012

SPIS TABEL

TABELA 1. MATRYCA WYZWAŃ OKREŚLONYCH POWER Z PRZYPISANIEM CELÓW SZCZEGÓŁOWYCH PI ORAZ TYPÓW PROJEKTÓW.....	27
TABELA 2. CELE STRATEGII ODPOWIEDZIALNEGO ROZWOJU WRAZ Z PRZYPISANIEM KIERUNKÓW INTERWENCJI DZIAŁAŃ.....	32
TABELA 3. UCZNIOWIE W SZKOŁACH.....	46
TABELA 4. PODSTAWOWE KIERUNKI REALIZACJI POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA – ZESTAWIENIE.....	99
TABELA 5. PROPONOWANE ZMIANY NAZW LUB DEFINICJI WSKAŹNIKÓW	121
TABELA 6. POZIOM WYKONANIA WARTOŚCI WSKAŹNIKÓW UJĘTYCH W RAMACH WYKONANIA.....	133
TABELA 7. LICZBA WSKAŹNIKÓW PRZYPORZĄDKOWANYCH DO POSZCZEGÓLNYCH WARIANTÓW ZALEŻNOŚCI	135
TABELA 8. DZIAŁANIA WSKAZANE W STRATEGII ROZWOJU KRAJU 2020 WRAZ Z PRZEŁOŻENIEM NA STRATEGIE SEKTOROWE I REGIONALNE I DZIAŁANIA PO WER	185
TABELA 9 ZESTAWIENIE WNIOSKÓW I REKOMENDACJI Z EWALUACJI EFEKTÓW WDRAŻANIA PROJEKTÓW III PRIORYTETU PO KL WYSOKA JAKOŚĆ SYSTEMU OŚWIATY.....	187

SPIS WYKRESÓW

WYKRES 1. WYDATKI PUBLICZNE NA OŚWIATĘ JAKO PROCENT PKB ORAZ SUBWENCJE DLA JEDNOSTEK SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO	44
WYKRES 2. OCENA SZKOLEŃ JEDNORAZOWYCH.....	60
WYKRES 3. OCENA CYKLI SZKOLEŃ	60
WYKRES 4. OCENA KONFERENCJI TEMATYCZNYCH.....	60
WYKRES 5. OCENA DORADZTWA	60
WYKRES 6. OCENA MATERIAŁÓW I NARZĘDZI.....	60
WYKRES 7. CZY WSPARCIE, KTÓRE OTRZYMAŁ/OTRZYMAŁA PAN/PANI W RAMACH PROJEKTU BYŁO...?	62
WYKRES 8. W JAKI SPOSÓB ROZWIĄZUJĄ PAŃSTWO TE PROBLEMY?	64
WYKRES 9. PROSIMY WSKAZAĆ, JAKIE ZMIANY MIAŁY MIEJSCE W PANA/I PLACÓWCE?.....	65
WYKRES 10. OCENA WSPARCIA PRZEZ UCZESTNIKÓW PROJEKTU NOWA JAKOŚĆ EGZAMINÓW ZAWODOWYCH W RZEMIOŚLE	85
WYKRES 11. OCENA PROCEDUR ZWIĄZANYCH Z WDRAŻANIEM PROJEKTÓW	159
WYKRES 12. OCENA PRZEBIEGU PROJEKTU	159
WYKRES 13. PROBLEMY W REALIZACJI PROJEKTU A RYZYKO NIEOSIĄGNIĘCIA CELÓW PROJEKTU	160

SPIS RYSUNKÓW

RYSUNEK 1. SCHEMAT DZIAŁANIA 2.14 W RAMACH PIERWSZEGO CELU SZCZEGÓŁOWEGO.....	77
RYSUNEK 2. SCHEMAT DZIAŁANIA 2.14 W ZAKRESIE DRUGIEGO CELU SZCZEGÓŁOWEGO	78
RYSUNEK 3. SCHEMAT DZIAŁANIA 2.15	84
RYSUNEK 4. SCHEMAT POWIĄZAŃ MIĘDZY ODBIORCAMI INTERWENCJI	90
RYSUNEK 5. MAPA WSPARCIA.....	91
RYSUNEK 6. ETAPY WDRAŻANIA POLITYKI PUBLICZNEJ.....	161

SPIS ZAŁĄCZNIKÓW

1. Logika interwencji
2. Analiza wielokryterialna wskaźników
3. Analiza wartości wskaźników
4. Studia przypadku